



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Instrumentalunterricht in der Grundschule

Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm
Jedem Kind ein Instrument



Bildungsforschung Band 41

Ulrike Kranefeld (Hrsg.)

Instrumentalunterricht in der Grundschule

Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm

Jedem Kind ein Instrument

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| Ergebnisse der Forschungen zu den Programmen <i>Jedem Kind ein Instrument</i> in Nordrhein-Westfalen und Hamburg | |
| <i>Ulrike Kranefeld</i> | 6 |
| 1. Der Forschungsschwerpunkt..... | 6 |
| 2. Die Forschungsperspektiven und ihr Anwendungsbezug..... | 7 |
| 2.1 Wirkungen einer <i>JeKi</i> -Teilnahme während der Grundschulzeit..... | 8 |
| 2.2 Die Musikschule in der Grundschule: Bedingungen gelingender Kooperation..... | 11 |
| 2.3 Zur Anforderungsstruktur des Lernorts Grundschule: Aspekte von Unterrichtsqualität..... | 14 |
| 2.4 Teilhabe und Teilnahme..... | 16 |
| 3. Ausblick: Forschungsschwerpunkt „Musikalische Bildungsverläufe“..... | 18 |
| | |
| 1. AMseL – Neurokognitive Korrelate von <i>JeKi</i>-bezogenem und außerschulischem Musizieren | |
| <i>Peter Schneider, Annemarie Seither-Preisler</i> | 19 |
| 1.1 Forschungshintergrund und Motivation..... | 19 |
| 1.2 Experimenteller Aufbau, Stichprobe und Organisation der Messungen..... | 20 |
| 1.2.1 Erfassung des Musizierverhaltens und sozialer Faktoren..... | 23 |
| 1.2.2 Psychoakustische Testungen..... | 25 |
| 1.2.3 Psychologische Testungen..... | 27 |
| 1.2.4 Neurowissenschaftliche Messungen..... | 29 |
| 1.3 Ergebnisse..... | 30 |
| 1.3.1 Psychoakustik..... | 30 |
| 1.3.2 Kognition und Kompetenz..... | 31 |
| 1.3.3 Neuroanatomie und Hörwahrnehmung..... | 33 |
| 1.3.4 Neuroanatomie und Musizierverhalten..... | 34 |
| 1.3.5 Aktivierung des Gehirns und Musizierverhalten..... | 36 |
| 1.3.6 Musikalische Begabung und lernbedingte Plastizität..... | 37 |
| 1.4 Musikpädagogische Implikationen..... | 39 |
| | |
| 2. BEGIn – Instrumentaler Gruppenunterricht in der Grundschule: Teilnahme, Selbstkonzepte, Gestaltungsmuster | |
| <i>Ulrike Kranefeld, Thomas Busch, Jelena Dücker</i> | 49 |
| 2.1 Einleitung und Fragestellungen..... | 49 |
| 2.2 Zum methodischen Design der Studie BEGIn..... | 51 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 2.3 | Verbleib im und Ausscheiden aus dem Programm | |
| | <i>Jedem Kind ein Instrument</i> | 54 |
| 2.3.1 | Forschungsperspektive „Teilnahme am Instrumentallernen“..... | 54 |
| 2.3.2 | Forschungsmethodisches Vorgehen..... | 55 |
| 2.3.3 | Ergebnisse der BEGIn-Studie..... | 56 |
| 2.3.4 | Fazit..... | 61 |
| 2.4 | Musikalische Selbstkonzepte..... | 62 |
| 2.4.1 | Forschungsperspektive „Musikalisches Selbstkonzept“..... | 62 |
| 2.4.2 | Forschungsmethodisches Vorgehen..... | 63 |
| 2.4.3 | Ergebnisse der BEGIn-Studie..... | 64 |
| 2.4.4 | Fazit..... | 68 |
| 2.5 | Instrumentaler Gruppenunterricht am Lernort Grundschule: | |
| | Unterrichtsbezogene Ergebnisse..... | 69 |
| 2.5.1 | Ziele, Methoden und Lernfelder des Instrumentalen | |
| | Gruppenunterrichts im Vergleich <i>JeKi</i> vs. Musikschule..... | 70 |
| 2.5.2 | Gestaltungsmuster im Spannungsfeld von Einzel- und | |
| | Gruppenbetreuung..... | 74 |
| 2.5.3 | „Ausdruckspropädeutik“: Gestaltungsmuster im Spannungs- | |
| | feld von Technik und musikalischer Gestaltung..... | 78 |
| 2.6 | Zusammenfassung..... | 84 |
| | | |
| 3. | Co-Teaching – Gemeinsames Unterrichten von Grund- und Musik- | |
| | schullehrenden | |
| | <i>Melanie Franz-Özdemir</i> | 90 |
| 3.1 | Das Forschungsprojekt..... | 90 |
| 3.2 | Aufgabenverteilung und Rollenbilder..... | 92 |
| 3.2.1 | Ergebnisse der schriftlichen Lehrendenbefragung..... | 92 |
| 3.2.2 | Ergebnisse aus Interviews und Unterrichtsbeobachtungen..... | 96 |
| 3.2.3 | Fazit und Diskussion..... | 98 |
| 3.3 | Konzeptionelle Befunde in der Phase des „Instrumentenaus- | |
| | probierens“..... | 101 |
| 3.3.1 | Rahmenbedingungen..... | 102 |
| 3.3.2 | Unterrichtsarrangements in NRW und Hamburg..... | 104 |
| 3.3.3 | Fazit..... | 108 |
| | | |
| 4. | GeiGe – Gelingensbedingungen individueller Förderung an | |
| | Grundschulen im ersten <i>JeKi</i>-Jahr | 111 |
| 4.1 | Einführung in den Forschungsverbund | |
| | <i>Martin Bonsen, Ulrike Kranefeld, Anne Niessen</i> | 111 |
| 4.2 | Kooperation und Klassenführung im <i>JeKi</i> - und Fachunterricht | |
| | <i>Martin Bonsen, Monika Cloppenburg</i> | 113 |
| 4.2.1 | Einführung..... | 113 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 4.2.2 | Kooperation und Klassenführung in Theorie und empirischer Forschung..... | 114 |
| 4.2.3 | Stichprobe und methodisches Vorgehen | 118 |
| 4.2.4 | Ergebnisse..... | 121 |
| 4.2.5 | Diskussion..... | 126 |
| 4.3 | Die Sicht von <i>JeKi</i> -Lehrenden auf den Unterricht im ersten Schuljahr des Programms <i>Jedem Kind ein Instrument</i> <i>Anne Niessen</i> | 131 |
| 4.3.1 | Forschungsfragen und -methoden..... | 131 |
| 4.3.2 | Die Rahmenbedingungen des ersten <i>JeKi</i> -Jahres..... | 132 |
| 4.3.3 | Das Lehrenden-Tandem im <i>JeKi</i> -Unterricht des ersten Schuljahres..... | 133 |
| 4.3.4 | Das Unterrichten großer Lerngruppen im ersten <i>JeKi</i> -Jahr..... | 136 |
| 4.3.5 | Die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern im ersten <i>JeKi</i> -Jahr | 138 |
| 4.3.6 | Individuelle Förderung im ersten <i>JeKi</i> -Jahr..... | 142 |
| 4.3.7 | Ausblick..... | 144 |
| 4.4 | Videografische Befunde zu Aspekten von Unterrichtsqualität im ersten <i>JeKi</i> -Jahr <i>Ulrike Kranefeld, Kerstin Heberle, Susanne Naacke</i> | 148 |
| 4.4.1 | Zum methodischen Design der GeiGe-Videostudie | 149 |
| 4.4.2 | Unterrichtsbezogene Kooperation..... | 150 |
| 4.4.3 | Unterrichtsexpertise..... | 153 |
| 4.4.4 | Vom Experten zum Novizen | 161 |
| 4.4.5 | Vom Novizen zum Experten | 163 |
| 5. | MEKKA – Musikerziehung, kindliche Kognition und Affekt..... | 167 |
| 5.1 | Einleitung zum Forschungsverbund <i>Gunter Kreutz, Stephan Bongard</i> | 167 |
| 5.2 | Auswirkungen von <i>JeKi</i> -Instrumentalunterricht auf Stress- erleben und Stressbewältigung von Grundschulkindern <i>Stephan Bongard, Emily Frankenberg, E. Kamala Friedrich,</i> <i>Ingo Roden, Gunter Kreutz</i> | 170 |
| 5.2.1 | Methode der Untersuchung | 171 |
| 5.2.2 | Ergebnisse..... | 174 |
| 5.2.3 | Zusammenfassende Diskussion des MEKKA-Teilprojektes „Stresserleben und Stressbewältigung“..... | 180 |
| 5.3 | Auswirkungen von <i>JeKi</i> -Instrumentalunterricht auf Aufmerk- samerkeits- und Gedächtnisleistungen bei Grundschulkindern <i>Ingo Roden, Gunter Kreutz, E. Kamala Friedrich, Emily Fran- kenberg, Stephan Bongard</i> | 182 |
| 5.3.1 | Fragestellung und Hypothesen..... | 183 |
| 5.3.2 | Einzeltestungen zu Arbeitsgedächtnis und verbaler Lern- und Merkfähigkeit | 184 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 5.3.3 | Gruppentestungen zu Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistung, Verarbeitungsgeschwindigkeit sowie musikalischer Audiation | 187 |
| 5.3.4 | Diskussion | 192 |
| 6. | SIGrun – Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen | 195 |
| 6.1 | Vorstellung des Forschungsverbundes SIGrun <i>Andreas Lehmann-Wermser, Nicola Bunte, Veronika Busch, Sabrina Kulin, Sonja Nonte, Michael Schurig, Knut Schwippert</i> | 195 |
| 6.1.1 | Zielsetzungen | 195 |
| 6.1.2 | Stichprobendesign | 196 |
| 6.1.3 | Methodisches Vorgehen | 198 |
| 6.1.4 | Gemeinsamer Datenpool | 199 |
| 6.2 | Teilprojekt „Kooperation“ – Rahmen- und Gelingensbedingungen der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften aus Grund- und Musikschule <i>Sabrina Kulin, Knut Schwippert, Torben Rieckmann</i> | 200 |
| 6.2.1 | Theoretischer Hintergrund | 200 |
| 6.2.2 | Methodisches Vorgehen | 202 |
| 6.2.3 | Ergebnisse | 204 |
| 6.2.4 | Zusammenfassung und Diskussion | 216 |
| 6.3 | Teilprojekt „Transfer“ – Effekte von JeKi-Programmen auf die Entwicklung sozialer und motivationaler Aspekte von Kindern mit kumulierten Risikofaktoren <i>Sonja Nonte, Knut Schwippert</i> | 221 |
| 6.3.1 | Theoretischer Hintergrund | 221 |
| 6.3.2 | Studiendesign, Methode und Instrumente | 226 |
| 6.3.3 | Ergebnisse | 229 |
| 6.3.4 | Zusammenfassung und Diskussion | 236 |
| 6.4 | Teilprojekt „Kulturelle Teilhabe“ – Musikalische Praxen und Wege zur Kultur <i>Andreas Lehmann-Wermser, Claudia Jessel-Campos</i> | 242 |
| 6.4.1 | Was bedeutet „an Kultur teilzuhaben“? | 243 |
| 6.4.2 | Zum Design des Teilprojektes | 244 |
| 6.4.3 | Zur Methodik | 245 |
| 6.4.4 | Die „Malmappen“ | 246 |
| 6.4.5 | Die Fotografien | 249 |
| 6.4.6 | Wie weiter? | 251 |
| 6.5 | Teilprojekt „Präferenz“ – Entwicklung musikbezogener Präferenz von Grundschulkindern <i>Veronika Busch, Michael Schurig, Nicola Bunte, Bettina Beutler-Prahm</i> | 255 |
| 6.5.1 | Theoretischer Hintergrund | 255 |
| 6.5.2 | Empirische Studie | 257 |

| | |
|--|------------|
| 6.5.3 Zusammenführung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse | 267 |
| 6.5.4 Schlussbemerkung..... | 268 |
| | |
| 7. Der Datenpool | |
| <i>Michael Schurig, Klaudia Schulte, Andreas Lehmann-Wermser</i> | 274 |
| 7.1 Einführung..... | 274 |
| 7.2 Datenarchivierung und Datenaufbereitung..... | 275 |
| 7.3 Zusammenfassung und Ausblick..... | 277 |
| | |
| 8. Fazit und Ausblick | |
| <i>Ulrike Kranefeld</i> | 279 |
| | |
| 9. Verzeichnis über die Veröffentlichungen aus dem Forschungs- | |
| schwerpunkt | 281 |
| | |
| Kontaktdaten..... | 291 |
| | |
| Impressum | 293 |

Ulrike Kranefeld

Ergebnisse der Forschungen zu den Programmen *Jedem Kind ein Instrument* in Nordrhein-Westfalen und Hamburg

1. Der Forschungsschwerpunkt

Die Programme *Jedem Kind ein Instrument (JeKi)* im Ruhrgebiet und in Hamburg möchten dazu beitragen, Kinder bereits im Grundschulalter über das Erlernen eines Musikinstruments aktiv an Musik heranzuführen, ihnen Freude am Musizieren zu vermitteln und damit den Zugang zu kultureller Bildung in besonderer Weise und nachhaltig zu eröffnen.¹ Dazu arbeiten Grund- und Musikschulen in den beteiligten Regionen zusammen. Zur Erforschung dieser Schnittstelle formaler und non-formaler Bildungsbereiche hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für die Jahre 2009 bis 2013 einen koordinierten Forschungsschwerpunkt gefördert und diesen innerhalb seines Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung angesiedelt. Über 30 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den Erziehungswissenschaften, der Musikpädagogik, der Musikpsychologie und den Neurowissenschaften arbeiteten in interdisziplinären und universitätsübergreifenden Verbänden zusammen.

Diese Vernetzung der fachdisziplinären Perspektiven führte unter anderem dazu, dass sich Wirkungsanalysen und Prozessanalysen im Forschungsschwerpunkt produktiv ergänzen: Wirkungsanalysen, die sich auf Outcome-Variablen richten, betrachten die eigentliche Intervention, also in diesem Fall die Praxis *JeKi*, notwendigerweise meist als black box, d. h. ohne dabei umfassend klären zu können, wie diese tatsächlich aussieht, während prozessorientierte Studien durch Interviews und Unterrichtsbeobachtung eine Beschreibbarkeit der Praxis und der Sichtweisen der beteiligten Akteure herstellen können. Die interdisziplinäre Vernetzung bedeutet zudem eine Vielfalt und Varianz der eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsverfahren: Es wurden standardisierte Befragungen von insgesamt über 4.000 Schülerinnen und Schülern durchgeführt, teilweise auch ihrer Eltern, ihrer Lehrerinnen und Lehrer und der Schulleitungen. Daneben fanden psychologische Testungen statt, es wurden vertiefende Interviews mit Lehrkräften geführt, aber auch experimentelle Verfahren der Datenerhebung wie Malmappen angewendet. Zudem wurde Unterricht videografiert und es wurden diagnostische Verfahren aus den Neurowissenschaften wie MRT und MEG eingesetzt.

¹ Für weitere Informationen zu den Programmkonzeptionen siehe auch <http://www.jekits.de/programm/jeki/informationen/> (NRW) und <http://www.hamburg.de/jeki/> (HH).

Anschluss zu halten an den aktuellen methodologischen Diskurs und gleichzeitig feldspezifische, auch innovative Zugänge zu entwickeln, gehört zu den größten Herausforderungen einer auf ästhetische Gegenstände gerichteten Forschung. Der koordinierte Forschungsschwerpunkt zu *Jedem Kind ein Instrument* ist in vielerlei Hinsicht ein für die Forschung in der kulturellen Bildung innovatives Konstrukt und reagiert bereits auf zentrale Desiderate, wie sie auch Liebau et al. (2013) in ihrem BMBF-geförderten Forschungsprojekt zur Forschungslandschaft in der Kulturellen Bildung für diesen Bereich der Forschung konstatieren: die Beforschung der Schnittfelder zwischen den Bildungsbereichen, die Vernetzung der forschenden Akteure, Interdisziplinarität, die Sichtbarkeit der Forschung, der Anschluss an aktuelle methodische Diskurse der Bildungswissenschaften oder die Anschlussfähigkeit für die Praxis. Auf diese Herausforderungen reagierte der koordinierte Forschungsschwerpunkt zu *Jedem Kind ein Instrument* u. a. auch mit strukturellen Elementen wie:

- einem Datenpool (Universität Bremen), der die Daten der beteiligten Forschungsprojekte systematisch archiviert und sie für mögliche spätere Sekundäranalysen aufbereitet hat.
- einem wissenschaftlichen Beirat (Vorsitz: Prof. Dr. Andreas C. Lehmann), in dem Vertreterinnen und Vertreter der beforschten Programme und des BMBF, vor allem aber auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus unterschiedlichen Disziplinen beratend tätig waren.
- einer Koordinierungsstelle (Universität Bielefeld), die die Kommunikation zwischen den einzelnen Forschungsprojekten und mit den beteiligten Akteuren aus dem Forschungsfeld unterstützt.
- der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses durch methodische Workshops, die durch die Koordinierungsstelle konzipiert und organisiert wurden.
- einer Rückbindung der Ergebnisse in die Praxis in Form von Workshops und Tagungen für die beteiligten Akteure.

Auf der Basis dieser so vernetzten und interdisziplinär angelegten Struktur des Forschungsschwerpunkts konnte ein mehrperspektivischer Blick auf eine der größten kulturellen Bildungsinitiativen der letzten Jahre in Deutschland geworfen werden.

2. Die Forschungsperspektiven und ihr Anwendungsbezug

Auch wenn sich die Projekte im Forschungsschwerpunkt auf zwei konkrete musikalische Bildungsinitiativen in Nordrhein-Westfalen und Hamburg richten, versteht sich der Forschungsschwerpunkt selbst nicht als Evaluation. Das wäre unter anderem schon deshalb unmöglich, weil die Forschungsfragen nicht in erster Linie mit dem Feld und den dortigen Akteuren ausgehandelt und abgestimmt, sondern durch die jeweilige fachdisziplinäre Herkunft der Projektleiterinnen und -leiter bestimmt wurden. Somit befindet sich der Forschungsschwerpunkt in einem Spannungsfeld zwischen Grundlagenforschung und unmittelbarer Praxisrelevanz. Dennoch bieten die Ergebnisse der Forschungsprojekte vielfältigen Anschluss für die beteiligten Ak-

teure im Feld, für die Weiterentwicklung der Programme, für die Entwicklung und Neukonzeption zukünftiger innovativer Programme kultureller Bildung, aber auch für folgende wissenschaftliche Begleitungen kultureller Bildungsinitiativen, die auf die im Forschungsschwerpunkt (weiter-)entwickelten Instrumente und Methoden zurückgreifen können. Eine solche Wirksamkeit der Forschungen zeigte sich jüngst darin, dass im Zuge der aktuellen Programmrevision 2014 des Programms *JeKi* in NRW Forschungsbefunde durch die Stiftung *Jedem Kind ein Instrument* nicht nur rezipiert und mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern des Forschungsschwerpunkts diskutiert wurden, sondern in einzelnen Maßnahmen auch auf diese reagiert wurde – insbesondere in Bezug auf die Gestaltung der Kooperation im ersten *JeKi*-Jahr und in Bezug auf die Unterrichtsqualität.

Trotz der Vielfalt der disziplinären Zugänge lassen sich die Forschungsperspektiven der beteiligten Projekte prinzipiell auf vier bildungspolitisch höchst relevante Bereiche beziehen, die in Bezug auf (kulturelle) Bildungsangebote aktuell intensiv diskutiert werden: Wirkung, Kooperation, Qualität und Teilhabe. Im Folgenden sollen einige Ergebnisse des Forschungsschwerpunkts vor der Folie ihres Anwendungsbezugs reflektiert werden.

2.1 Wirkungen einer *JeKi*-Teilnahme während der Grundschulzeit

Mit der Teilnahme an *JeKi* werden Hoffnungen auf Wirkungen verbunden, die über rein musikpraktische Fähigkeiten hinausgehen. Die teils sehr heterogenen Hypothesen, die in den Studien des Forschungsschwerpunkts in Bezug auf die Wirkungen von *JeKi* formuliert wurden, bezogen sich zum Beispiel auf die musikalische Präferenzentwicklung (SIGrun), die kulturelle Teilhabe (SIGrun), die Hör-, Aufmerksamkeits- und Gedächtnisleistung (MEKKA und AMseL), das Stress-Erleben (MEKKA), die auditorische Wahrnehmungsfähigkeit oder die Lese-Rechtschreib-Fähigkeit (AMseL).

Während in der Musikpädagogik wohl eher die drei Erstgenannten, also musikbezogene Wirkungen im engeren Sinne, als besonders relevant betrachtet würden, wurde in der politischen Diskussion um musikalische Bildungsprogramme lange Zeit auch immer wieder auf kognitive Transfereffekte musikalischer Bildung verwiesen. Dass eine solche Fokussierung auf ein „Musik macht schlau“ eine stark verkürzte Deutung der Chancen ästhetischer Bildung bedeutet, ist inzwischen innerhalb des Diskurses um kulturelle Bildung Konsens. Die besondere Leistung der Projekte, die sich mit kognitiven Wirkungen von *JeKi* beschäftigen, besteht deshalb darin, dazu beizutragen, den Diskurs um die Wirkungen musikalischer Aktivität zu differenzieren und der vereinfachenden Denkfigur „Musik macht schlau“ die Komplexität der Wirkzusammenhänge entgegenzustellen. Denn die entsprechenden Forschungsergebnisse in diesem Bereich – und entsprechend auch in unserem Forschungsschwerpunkt – sind nicht einfach und eindeutig, sondern vielschichtig und komplex.

JeKi bei Kindern mit AD(H)S und LRS

Das gilt etwa für die Erforschung der Zusammenhänge zwischen musikalischer Aktivität und neuronalen Korrelaten, wie sie die Kolleginnen und Kollegen des Ver-

bundprojekts AMseL aus Heidelberg und Graz verfolgen. Sie versuchen, das bislang in der Forschung vor allem als trainingsbasiert konzeptualisierte Modell musikalischen Lernens um Aspekte der musikalischen Begabung bzw. Veranlagung zu erweitern. In diesem Zusammenhang konnte erstmals ein *neurologischer Marker musikalischer Begabung* identifiziert werden, nämlich die Größe und Form der rechten Heschl'schen Querwindungen als Teil des bilateral angelegten Hörkortex, der für elementare Wahrnehmungsleistungen zuständig ist. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass die neuronale Informationsverarbeitung im Hörkortex umso schneller und effizienter erfolgt und die beiden Gehirnhälften umso synchroner zusammenarbeiten, je mehr Kinder musizieren. Von pädagogischer Bedeutung sind aber vor allem die unmittelbar nachgewiesenen Wirkungen intensiven Musizierens bei Grundschulkindern: So konnten Schneider & Seither-Preisler zeigen, dass intensives Musizieren u.a. zu einer besseren Hörfähigkeit, zu erhöhter Aufmerksamkeit, verringerter Impulsivität und besseren Leistungen beim Lesen und Rechtschreiben führt. Vor dem Hintergrund, dass die Förderung dieser perzeptiven und kognitiven Fähigkeiten bei Kindern mit AD(H)S und Lese-Rechtschreib-Schwäche eine besondere Rolle spielt, empfehlen die Autoren, gerade diese Gruppen von Schülerinnen und Schülern verstärkt in das Programm *JeKi* mit einzubeziehen und darüber hinaus Unterrichtskonzepte so anzupassen, dass diese auf die besonderen Lernvoraussetzungen ausgerichtet sind, um diese Gruppen nicht von einer Teilnahme an *JeKi* auszuschließen. Allerdings müssten dann weiter reichende Programmrevisionen in *JeKi* sicherstellen, dass das Üben auf dem Instrument einen höheren Stellenwert im *JeKi*-Programm erhält. Denn positive Wirkungen des aktiven Musizierens konnten im Projekt AMseL vor allem für intensiv musizierende Kinder der Kontrollgruppe nachgewiesen werden, bei Grundschulkindern in *JeKi* waren entsprechende Wirkungen – aufgrund der deutlich geringeren Übeintensität – nicht in gleichem Maße beobachtbar.

JeKi und Arbeitsgedächtnis

Im Rahmen des Verbundprojekts MEKKA (Teilprojekt: Aufmerksamkeit und Gedächtnis; Carl von Ossietzky Universität Oldenburg) untersuchten die Autoren Transfereffekte zwischen aktivem Musizieren und kognitiven Leistungen. *JeKi*-Kinder profitieren gegenüber Kindern aus Kontrollgruppen ohne musikalische oder mit alternativen Interventionen hinsichtlich auditorischer, nicht aber hinsichtlich visueller Verarbeitungsleistungen. Insgesamt konvergieren die Ergebnisse von Roden et al. mit dem Projekt AMseL dahingehend, dass der *JeKi*-Unterricht sprachnahe kognitive Leistungen positiv verändert.

JeKi und Stressverarbeitung

Das Projekt MEKKA nimmt neben kognitiven Effekten zudem Transfereffekte musikalischer Aktivität auf die emotionale Entwicklung in den Blick (Teilprojekt: Stresserleben und Stressbewältigung; Goethe-Universität Frankfurt a. M.). Zentrale Frage dabei ist, wie sich eine *JeKi*-Teilnahme auf die Stressverarbeitung und das Stressempfinden der teilnehmenden Kinder auswirkt. In einzelnen Aspekten, etwa der für die Stressregulation wichtigen *Suche nach sozialer Unterstützung und der problemorientierten Bewältigung*, zeigen *JeKi*-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer im Vergleich

zu Kontrollgruppen positive Effekte, und dies unabhängig von ihrem sozialen Status. Dieses Ergebnis von Bongard et al. ist deshalb besonders beachtenswert, weil diese Merkmale in langfristiger Sicht mit höherer psychischer und physischer Gesundheit assoziiert werden können.

JeKi bei Kindern mit kumulierten Risikofaktoren

Kulturellen Bildungsangeboten wird oftmals das Potenzial zugesprochen, gerade bei Kindern mit kumulierten Risikofaktoren (u.a. geringe kognitive Grundfähigkeiten, geringes elterliches Bildungsniveau, Aufwachsen in Armut) die soziale und motivationale Entwicklung zu fördern. Die Kolleginnen und Kollegen der Hamburger Teilstudie des Verbundprojekts SIGrun verfolgen diese These und fragen, ob eine *JeKi*-Teilnahme am Hamburger Modell möglicherweise einen Beitrag zu einer entsprechenden Resilienz dieser Kinder leisten kann, d.h. ob die Teilnahme am Instrumentalunterricht hier eine kompensatorische Bedeutung gewinnen kann. Während in vielen der getesteten Bereiche keinerlei Effekte einer *JeKi*-Teilnahme zu konstatieren sind, finden Nonte & Schwippert Hinweise auf positive Wirkungen insbesondere im Bereich der sozialen Integration. So zeigen etwa Kinder mit kumulierten Risikofaktoren, die gleichzeitig am *JeKi*-Programm teilnehmen, im Vergleich zu den vergleichbaren Kindern ohne *JeKi*-Teilnahme einen deutlichen Zuwachs in der Selbsteinschätzung ihrer sozialen Integration bis zur vierten Klasse.

JeKi und die musikalische Präferenzentwicklung

In Studien zur Wirkungsforschung wird kulturelle Bildung nicht nur mit kognitiven, emotionalen, motivationalen und sozialen Wirkungen in Zusammenhang gebracht, sondern – wie im Bildungsbericht 2012 – als Bestandteil individueller Identitätsstiftung angesehen. Eine damit im *JeKi*-Kontext assoziierte Frage ist die der musikbezogenen Präferenzentwicklung von Grundschulern und spezifisch von Kindern, die am *JeKi*-Programm teilnehmen. Busch et al. tragen mit ihrer im Verbundvorhaben SIGrun angesiedelten Präferenzstudie zur Differenzierung der in der Forschung diskutierten Hypothese einer *Offenohrigkeit* bei, die besagt, dass gerade jüngere Kinder eine größere Offenheit gegenüber Musikstücken aufweisen, die Erwachsenen unkonventionell erscheinen. Busch et al. weisen mit ihren Ergebnissen ein tendenzielles Verschwinden von *Offenohrigkeit* im Verlauf der Grundschulzeit nur bei einer nach Genre und nach Geschlecht differenzierten Betrachtung nach. Sie deuten dies als Funktionalisierung von Musikpräferenz zur Darstellung von (Geschlechts-)Identität, was in einer ergänzenden qualitativen Interviewstudie durch das Auffinden entsprechender Konzepte von „Mädchenmusik“ und „Jungenmusik“ gestützt wird. Allerdings finden sie – entgegen den bisherigen Annahmen der Präferenzforschung – keine Einflüsse auf die Entwicklung der musikbezogenen Präferenz durch die musikalische Praxis der Kinder, weder bezogen auf eine *JeKi*-Teilnahme noch auf außerschulischen Instrumentalunterricht.

Fazit

Die Ergebnisse der Studien, die sich im Forschungsschwerpunkt mit sehr unterschiedlichen und facettenreichen Perspektiven auf die Wirkungen musikalischer

Bildung im Grundschulalter richten, tragen dazu bei, den oftmals pauschalisierend geführten Wirkungsdiskurs im Bereich kultureller Bildung zu differenzieren und seine empirische Basis zu stärken. Der deutliche Hinweis im Projekt AMseL auf eine notwendige Differenzierung zwischen (wirkungsvollem) intensivem Musizieren und (nur in wenigen Teilbereichen wirksamem) gelegentlichem Musizieren und Üben in *JeKi* verweist auf eine grundlegende Anforderung an die Konzeption von Programmen, wollen diese tatsächlich über die musikalische Bildung hinaus auf andere Bereiche, etwa die kognitiven Fähigkeiten zielen: Viele Wirkungshypothesen bleiben möglicherweise deshalb unbestätigt, weil die Intensität der Beschäftigung mit dem Instrument im *JeKi*-Programm eine gewisse Schwelle nicht überschreitet. Eine entsprechende Konsequenz wären Maßnahmen, die die Implementierung, den Status und die Bedeutung des Übens im Programm stärken, etwa mit betreuten Übe-Angeboten im Ganzttag. Eine andere Konsequenz könnte aber ebenso sein, Begründungsdiskurse für Programme kultureller Bildung zu überdenken, die allzu vorschnell – ungeachtet der tatsächlichen Beschaffenheit der Intervention – weitreichende Transfereffekte als zentrales Wirkversprechen in den Mittelpunkt stellen.

2.2 Die Musikschule in der Grundschule: Bedingungen gelingender Kooperation

Kooperation erscheint bereits seit Langem als brisantes Thema im Kontext einer kulturellen Bildung, die auf die Zusammenarbeit unterschiedlicher Bildungsbereiche setzt. Und dass dieses Thema als brisant wahrgenommen wird, zeigt nicht nur das *Kulturagenten-Programm* der Kulturstiftung des Bundes und der Stiftung Mercator, das ja insbesondere an dieser strukturbezogenen Stelle kultureller Bildungskooperationen ansetzt. Auch die aktuelle Förderinitiative *Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung* des BMBF wird sich der Frage stellen müssen, wie die neu formierten Bündnisse der regionalen Kooperationspartner funktionieren. Gelingensbedingungen von Kooperation wurden im Forschungsschwerpunkt zu *JeKi* auf unterschiedlichen Ebenen in den Blick genommen: Dabei geht es sowohl um die Makroebene der institutionellen Zusammenarbeit als auch um die Mikroebene der Zusammenarbeit in der Unterrichtssituation selbst. Dies gilt insbesondere für das erste *JeKi*-Jahr, in dem Grund- und Musikschullehrkräfte im Tandem zusammenarbeiten.

Bedingungen gelingender Kooperation aus Sicht der Beteiligten

So untersuchen Kulin et al. (SIGrun, Universität Hamburg), welche Rahmenbedingungen für eine Kooperation besonders zufriedenheitsförderlich sind und stellen auf der Basis von Befragungen fest, dass mehr noch als die äußeren Rahmenbedingungen, also etwa die personellen Ressourcen, interne schulische Faktoren eine Rolle spielen, und hier besonders Interaktionsprozesse zwischen den beteiligten Akteuren. Insbesondere eine gute Organisation, Kontinuität in der Zusammenarbeit, eine einwandfreie Umsetzung des *JeKi*-Konzepts und eine ausreichende Kommunikation zwischen allen Beteiligten wurden als wesentlich genannt. Auf die Bedeutung von Interaktionsqualität verweisen auch Wünsche nach Vernetzung, die die Lehrenden

in den Befragungen äußern: etwa nach Einbezug von *JeKi* in den Schulalltag, nach Einbezug der Eltern oder nach stärkerem Einbezug der Grundschullehrenden. Die Rolle der *JeKi*-unterstützenden Institutionen (in NRW die Stiftung *Jedem Kind ein Instrument*, in Hamburg die Projektgruppe *JeKi* am LI) wurde in der Hamburger Studie mithilfe einer Netzwerkanalyse untersucht. In den erstellten Netzwerkkarten wird sichtbar, dass die *JeKi*-Lehrkräfte häufiger in Kontakt mit den *JeKi*-unterstützenden Institutionen treten als die beteiligten Grundschullehrkräfte, wenngleich es sich aufgrund der Ergebnisse insgesamt eher um eine sog. „schwache Beziehung“ zu den Institutionen handelt. Merkmal hierfür ist etwa, dass die Beziehung vor allem darauf basiert, dass Informationen bei der Institution vorgehalten werden, die bei Bedarf von den Lehrenden abgerufen werden können.

Kooperationsformen im Lehrenden-Tandem des ersten Schuljahres

Übereinstimmend stellen alle Projekte, die sich auf die Lehrenden-Tandems im ersten *JeKi*-Jahr in NRW richten, also auch etwa das Projekt Co-Teaching (Universität Braunschweig) und das Verbundprojekt GeiGe (Universität Bielefeld, Hochschule für Musik und Tanz Köln und Universität Münster) fest, dass eine unterrichtsbezogene Kooperation im ersten *JeKi*-Jahr nicht oder nur selten stattfindet, gleichzeitig aber durchaus ein Bedürfnis bei den beteiligten Akteuren besteht, stärker zusammenzuarbeiten: Franz-Özdemir berichtet aus dem Projekt Co-Teaching, dass die Planung und Vorbereitung des Unterrichts fast ausschließlich in den Händen der *JeKi*-Lehrenden der Musikschule liegt. Grundschullehrende nehmen in der Unterrichtsdurchführung häufig eine assistierende Funktion ein und unterstützen u.a. bei der Disziplinierung oder bei organisatorischen Aufgaben in der Klasse. In den Angaben der Befragten zeigt sich allerdings eine Tendenz zum Wunsch nach verstärkter gemeinsamer Arbeit und vermehrtem Austausch. Diese wird von den *JeKi*-Lehrenden insbesondere befürwortet, wenn die Grundschullehrenden über eine ausgeprägte Fachlichkeit im Bereich Musik verfügen.

Bonsen & Cloppenburg (GeiGe, Universität Münster) finden in einem Vergleich von *JeKi*-Unterricht und anderem Fachunterricht in beiden Unterrichtssettings vielfach anlassbezogene Kooperationen vor. Diese Kooperation findet aber im Vergleich im Fachunterricht in höherer Intensität statt: Hier kommt es im Rahmen von Tandem-Unterricht häufiger zum Kooperationsmodus der Ko-Konstruktion als im *JeKi*-Unterricht. Nach der Klassifikation von Gräsel (2006) findet sich in anderem Fachunterricht also häufiger eine Form intensiver Zusammenarbeit, in der neues Wissen generiert wird und in der die Lehrkräfte in enger Verantwortung miteinander arbeiten.

Auch Niessen bestätigt auf der Basis ihrer Interviewstudie im Projekt GeiGe diese Befunde zu einer eher einseitigen Rollenverteilung und einer nicht ausgeprägten inhaltsbezogenen Kooperation. Die Grundschullehrenden erleben ihre Situation im Unterricht, der in der Regel von den Musikschullehrenden gestaltet wird, als Schwanken zwischen Beobachten, Assistieren und Eingreifen, was in einem Interview als *Gratwanderung* beschrieben wird. Ihnen ist durchaus bewusst, dass die Musikschullehrkräfte ein Eingreifen als problematisch wahrnehmen und das Beobachten als *Observieren* deuten können.

Entsprechende Befunde zeigen sich auch auf der Mikroebene unterrichtlicher Prozesse: Kranefeld et al. analysierten in ihrer Videostudie im Projekt GeiGe (Universität Bielefeld) Schlüsselszenen zum Eingreifen von Grundschullehrenden in den Unterrichtsprozess. Dabei stellten sie fest, dass die assistierende Funktion im Kontext von *JeKi* dann problematisch werden kann, wenn die Grundschullehrenden nicht in erster Linie den Schülerinnen und Schülern assistieren, wie es etwa das traditionelle Konzept eines „one teach/one assist“ (Cook & Friend, 1995) vorsieht, sondern wenn sich die Assistenz auf den jeweiligen Tandem-Lehrenden selbst richtet. Als Anlässe eines solchen Eingreifens in die Unterrichtsführung der Musikschullehrkraft identifizieren Kranefeld et al. vor allem Disziplinierungen im Klassenplenum, Unterstützung bei der Gesprächsführung oder sprachliche Übersetzungsleistungen.

Die von allen Projekten beschriebene Tendenz zur personellen Trennung von Unterrichten und Disziplinieren im Tandem-Unterricht erscheint gerade angesichts der aktuellen Diskussion um die Bedeutung von gelingendem Klassenmanagement deutlich problematisch. Hier werden als Gelingensbedingungen vor allem proaktive Maßnahmen der Vermeidung von Unterrichtsstörungen statt Formen reaktiven Disziplinierens diskutiert. Da diese proaktiven Maßnahmen allerdings zum großen Teil Gegenstand der Unterrichtsplanung sind, wird deutlich, dass eine oben beschriebene Aufteilung der Zuständigkeiten nur bedingt zielführend sein kann, zumal wenn die Musikschullehrenden – wie weiter unten beschrieben – in der Regel noch unerfahren im Umgang mit großen Gruppen sind. Eine gemeinsame Unterrichtsplanung könnte ebenso Situationen vermeiden, in denen die Grundschullehrkraft meint, spontan in den Unterrichtsprozess eingreifen zu müssen.

Fazit

Insgesamt legen diese Befunde zur Kooperation eine Reflexion der Bedingungen und der Konzeption des Tandem-Modells nahe: Als stärkster Hinderungsgrund für eine gute Zusammenarbeit im Umfeld der Stunden wurde nach Franz-Özdemir von den Befragten Zeitmangel angegeben. Die Stiftung *Jedem Kind ein Instrument* hat in ihrer aktuellen Programmrevision 2014 auf die Ergebnisse der Forschungen reagiert, indem es nun ein wöchentliches Zeitbudget für Kooperation einrichtet. Anzuregen wäre außerdem, dass die jeweilig neu zusammengesetzten Lehrenden-Tandems vor Aufnahme ihrer gemeinsamen Lehrtätigkeit Unterrichtsprinzipien und Rollenverteilungen explizit aushandeln und dabei etwa durch entsprechende Coaching-Modelle zur Initiierung und Begleitung der Tandem-Arbeit unterstützt werden. Denn eine nicht vollständig gelingende Kooperation birgt ein weiteres Risiko: Kulin & Schwippert (2012) haben an anderer Stelle darauf hingewiesen, dass sich die Netzwerke der *JeKi*-Lehrkräfte eher homogen darstellen. Suchen sie Unterstützung in didaktischen Fragen, wenden sie sich in erster Linie an ihre Kolleginnen und Kollegen von der Musikschule, weniger an die Kooperationspartner in der Grundschule. Kulin & Schwippert geben zu bedenken, dass bei solchen sehr homogenen Netzwerken „neue Impulse von außen einen Akteur nur schwer erreichen können“ (Kulin & Schwippert 2012, 168). Aktuelle Schulentwicklungsaufgaben, wie die Einführung inklusiver Settings, könnten von diesem mangelnden Austausch zentral betroffen sein.

2.3 Zur Anforderungsstruktur des Lernorts Grundschule: Aspekte von Unterrichtsqualität

Unterrichtsqualität wurde im Forschungsschwerpunkt im Kontext ihrer institutionellen und programmbezogenen Bedingungen betrachtet, insbesondere in Bezug auf die Arbeit im ersten *JeKi*-Jahr und im instrumentalen Gruppenunterricht.

Vom Experten zum Novizen

Die Rahmenbedingungen stellen an die *JeKi*-Lehrkräfte teilweise hohe Anforderungen, wie die Befunde des Verbundprojekts *GeiGe* zeigen: Der Lernort Grundschule und der damit verbundene Umgang mit den großen und heterogenen Lerngruppen erfordert spezifische Unterrichtsexpertise. Lehrkräfte an Musikschulen sind aus ihrer Berufsbiografie heraus in der Regel eher den Umgang mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder kleineren Gruppen gewohnt und stehen nun vor der Herausforderung der Klassenführung in stärker heterogenen Gruppen. Kranefeld et al. stellen fest, dass die Musikschullehrenden so im ungünstigen Fall aus ihrer bisherigen Expertenrolle für die Begleitung individueller musikalischer Bildungsverläufe in eine Novizenrolle bezogen auf die Unterrichtsgestaltung mit ganzen Klassen hineingezwungen werden: Das betrifft im Kontext didaktischer Lehrkompetenz etwa die Formulierung von Arbeitsaufträgen, die Gestaltung einer didaktisch-methodischen Linienführung und entsprechender zentraler Gelenkstellen, aber vor allem auch die Gesprächsführung im Klassengespräch, wie die Ergebnisse der im Projekt *GeiGe* durchgeführten Videostudie (Universität Bielefeld) zeigen. Und noch an anderer Stelle droht dieser Umschlag vom Experten zum Novizen: Nicht alle Instrumente, die die Lehrkräfte im ersten Schuljahr den Kindern vorstellen sollen, können sie selbst spielen. So zeigen einzelne Fallanalysen, dass gerade diese Instrumente oftmals in erster Linie nicht als musikalische Klangträger, sondern eher im naturwissenschaftlichen Sinne als physikalische Klangerzeuger in Klassengesprächen inszeniert werden. Die Videostudie der Bielefelder Forscherinnen ermöglicht somit Einblicke in eine teilweise mangelnde Passung von spezifischer Anforderungsstruktur des Unterrichts und der entsprechenden mitgebrachten Unterrichtsexpertise der Musiklehrenden, der sowohl mit angepassten Aus- und Weiterbildungsangeboten als auch mit Programmrevisionen begegnet werden könnte.

Die Sicht der Lehrenden

Auf entsprechenden Handlungsbedarf verweisen auch die Ergebnisse der im *GeiGe*-Projekt durchgeführten Interviewstudie (Hochschule für Musik und Tanz Köln), etwa wenn einige *JeKi*-Lehrkräfte der Musikschule die ungewohnte Arbeit in den Großgruppen als existenzielle Herausforderung erleben. Die Herausforderung besteht nach Niessen vor allem aus zwei Problemen, die besonders für den Kontext der Instrumentenvorstellung im ersten Jahr benannt werden: Die Lehrenden glauben, auf Unterrichtsstörungen nicht adäquat reagieren zu können, und sie bedauern, dass sie ihrem eigenen Ziel, jedem Kind eine gute Möglichkeit zu bieten, die Instrumente in ihren Klangmöglichkeiten kennenzulernen, aufgrund der Rahmenbedingungen (wenig Zeit – viele Kinder – wenige Instrumente) nicht gerecht werden können.

Da das Programm *JeKi* das Ziel verfolgt, möglichst vielen Kindern – auch aus bildungsferneren Elternhäusern – das Erlernen eines Instruments zu ermöglichen, ist von besonderem Interesse, wie die Lehrenden über pädagogische Themen wie „Heterogenität“ und „Individuelle Förderung“ nachdenken. Die Ergebnisse von Niessen zeigen, dass die Lehrenden der Unterschiedlichkeit der Kinder gelassen und mit Wohlwollen begegnen, dass sie allerdings das von ihnen vermutete Unterstützungsverhalten des jeweiligen Elternhauses für umso wichtiger halten. Einerseits wird als Vorteil des *JeKi*-Programms von vielen Lehrenden hervorgehoben, dass hier vor allem Schülerinnen und Schüler Anerkennung erwerben können, die in anderen Fächern eher Lernschwierigkeiten zeigen. Andererseits ist den Lehrenden bewusst, dass das Programm *JeKi* ab dem zweiten Schuljahr auf elterliche Unterstützung angewiesen ist. Deshalb schätzen die Lehrenden zu ihrem großen Bedauern die Chancen auf das erfolgreiche Erlernen eines Instrumentes gerade derjenigen Kinder als besonders gering ein, die ihnen durch ihr Elternhaus benachteiligt erscheinen. In Einzelfällen raten die Lehrenden sogar von einem Verbleib im Programm ab, wenn die Kinder von zu Hause nicht oder nur wenig unterstützt werden – selbst wenn die Kinder besonderes Geschick im Umgang mit einem Instrument zeigen.

Fokus Klassenführung

Eng mit dem Thema des Umgangs mit heterogenen Gruppen verbunden ist die Frage nach einer angemessenen Klassenführung im *JeKi*-Unterricht. Bonsen & Cloppenburg (Universität Münster) befragten dazu innerhalb des Verbundprojekts GeiGe Grundschullehrende, die als Tandem-Lehrende im ersten *JeKi*-Jahr arbeiteten, und stellten fest, dass im Vergleich mit anderem Fachunterricht für den *JeKi*-Unterricht insgesamt weniger Maßnahmen der Klassenführung beschrieben werden. Besonders interessant ist zudem ihr Ergebnis, dass gerade Klassenführungsmaßnahmen wie *Überdrussvermeidung* und *Gruppenmobilisierung*, die nicht unabhängig von Inhalten und Methoden zu planen sind, im *JeKi*-Unterricht seltener vorkommen als im sonstigen Fachunterricht. Dagegen sind Maßnahmen, die eher reaktiven Charakter haben, wie der Umgang mit Unterrichtsstörungen und die Sicherstellung eines reibungslosen Ablaufs, genauso oft zu finden wie im Fachunterricht. Dieser Befund ist deshalb besonders interessant, weil er mit den weiter oben beschriebenen Problemstellen korrespondiert, die Kranefeld et al. für die Musikschullehrenden konstatieren: So kann etwa eine sinnvolle methodisch-didaktische Linienführung als Voraussetzung für „Überdrussvermeidung“ angesehen werden.

Spannungsfelder des instrumentalen Gruppenunterrichts in der Grundschule

Innerhalb der BEGIn-Studie wurde Unterrichtsqualität auch in Bezug auf den instrumentalen Gruppenunterricht der folgenden Klassen untersucht. Kranefeld et al. (Universität Bielefeld) stellen dabei fest, dass eine besondere Herausforderung für die Lehrenden darin besteht, sich im Spannungsfeld von Einzelbetreuung und Gruppenfokus zu positionieren. Hier spielt die Anforderung eine Rolle, nun in der Grundschule im Vergleich zur Arbeit in der Musikschule im Instrumentalunterricht deutlich größere Gruppen mit bis zu sieben Kindern zu betreuen. Anhand einer Videoanalyse konnten dabei unterschiedliche Strategien der Lehrenden identifiziert

werden, die von einem eher dysfunktionalen *sequenziellen Einzelunterricht* bis hin zu einer sinnvollen Verbindung von Strategien der individuellen Einzelbetreuung und der Berücksichtigung der Gruppe reichen.

Dass die Musikschullehrenden dem instrumentalen Gruppenunterricht in der Musikschule gegenüber dem Format am Lernort Grundschule durchaus eine jeweils andere Bedeutung zuschreiben, zeigt eine begleitende Befragung von Lehrkräften in der BEGIn-Studie: Besonders gravierend in Bezug auf die Verschiebung von Zielen erschien in den Ergebnissen der Lehrkräftebefragung die deutlich geringere Relevanz des Lernfeldes „Musikalische Gestaltung“ im instrumentalen Gruppenunterricht in *JeKi*. Hier konnte die Videoanalyse entsprechend zeigen, dass das Lernfeld „Musikalische Gestaltung“ kaum explizit im Unterricht thematisiert wurde, und wenn doch, dann in Formaten, die man eher als Elemente einer *Ausdruckspropädeutik* beschreiben kann.

Fazit

Insgesamt fordern die Befunde zur Unterrichtsqualität in *JeKi* – insbesondere für das erste *JeKi*-Jahr in NRW – zum Nachdenken auf, wie die hochqualifizierten Lehrenden aus der Musikschule auf ihr neues und deutlich verändertes Arbeitsfeld Grundschule vorbereitet werden können, um nicht unverschuldet in einen problematischen Novizenstatus zu geraten. Hier müssen Konzepte der Aus- und Weiterbildung entwickelt werden, die über die vielerorts übliche „Rezeptvermittlung“ hinausgehen und die Musikschullehrenden zu „reflective practitioners“ (Schön 1983) werden lassen. Anbieten würden sich hier etwa Werkstätten zur videobasierten Lehrerbildung, in denen Lehrende im kollegialen Kontext eigenen und fremden Unterricht analysieren und in reflektierender Distanz bewerten können.

2.4 Teilhabe und Teilnahme

Bereits der Titel der Programme *Jedem Kind ein Instrument* impliziert den Anspruch auf eine umfassende Teilhabegerechtigkeit für alle Kinder im Programm *JeKi*. Zugleich wird mit der Teilnahme an *JeKi* auch eine veränderte kulturelle Teilhabe der Kinder und ihrer Familien erwartet. Zunächst bietet die verpflichtende und kostenfreie Teilnahme aller Kinder der teilnehmenden Grundschulen in der ersten Klasse eine grundlegende Chancengleichheit in Bezug auf den Zugang zu vorbereitenden Maßnahmen für einen instrumentalen Anfangsunterricht. Im Ruhrgebiet wird die Teilnahme ab dem zweiten Jahr dann kostenpflichtig und freiwillig, ganz im Gegensatz zum Konzept in Hamburg, das eine verbindliche Teilnahme der Kinder über die gesamte Grundschulzeit vorsieht, dabei aber auf eine Teilnahmegebühr verzichtet.

Zugangsgerechtigkeit im Kontext Instrumentalunterricht

Deshalb analysieren Kranefeld et al. in der BEGIn-Studie (Universität Bielefeld) Prädiktoren für eine fortgesetzte Teilnahme am *JeKi*-Programm in NRW unter dem Aspekt von Gerechtigkeit. Die Befunde der BEGIn-Studie zeigen in Mehrebenenanalysen an allen drei Übergängen zwischen den Klassenstufen der Grundschulzeit

keine Einflüsse von Geschlecht oder Migrationshintergrund auf eine Fortsetzung der Teilnahme am *JeKi*-Programm. Hingegen sind die Relevanz des Programms für die kindliche Entwicklung in der Elternwahrnehmung und das musikalische Selbstkonzept der Kinder zu allen drei Zeitpunkten wesentliche Prädiktoren für einen Verbleib im Programm. Soll also eine hohe Teilnahmequote erreicht werden, bieten diese Befunde Ansatzpunkte für Programmrevisionen: Eine intensive Elternarbeit und Unterrichtskonzepte, die musikalische Selbstkonzepte von Schülerinnen und Schülern bewusst stärken, könnten die fortgesetzte Teilnahme an einem Programm wie *JeKi* fördern.

Allerdings zeigen sich am zweiten Übergang, also nach einjährigem Instrumentalunterricht in der Kleingruppe, Einflüsse aus dem sozioökonomischen Bereich und dem des kulturellen Kapitals auf die Entscheidung zur weiteren Teilnahme: Kinder aus Elternhäusern mit ausgeprägterer kultureller Praxis und höherem Haushaltseinkommen bleiben hier mit höherer Wahrscheinlichkeit im Programm als andere Kinder. Somit erweist sich die Teilnahme am *JeKi*-Programm in der zweiten Klasse als unabhängig von sozioökonomischen Einflussfaktoren und Einflüssen des kulturellen Kapitals, im späteren Verlauf werden dann aber doch Hintergrundvariablen wie kulturelle Praxis und Haushaltseinkommen für einen Verbleib im Programm relevant.

Kinder mit Migrationshintergrund in JeKi

Jedem Kind instrumentalen Anfangsunterricht anzubieten, bedeutet auch, ein besonderes Augenmerk auf die Teilnahme von Kindern mit Migrationshintergrund zu legen. Im Verbundprojekt MEKKA (Teilprojekt Goethe-Universität Frankfurt a. M.) wurden deshalb Wirkungen einer *JeKi*-Teilnahme auf Akkulturationsprozesse von Kindern mit Migrationshintergrund untersucht. Es konnte gezeigt werden, dass Anpassungsprozesse von Kindern mit einem Migrationshintergrund durch die Teilnahme am *JeKi*-Programm gefördert werden. Insbesondere Jungen zeigten im Verlaufe des Projektes eine stärkere Orientierung an der Mehrheitskultur, wenn sie am *JeKi*-Programm teilnehmen. Bongard et al. sehen hier einen *integrationsfördernden Effekt* des Ensemblespiels. Gleichzeitig stellen sie aber auch fest, dass es zu keiner Abnahme der Orientierung an der Herkunftskultur oder „Entfremdung“ von dieser kommt.

Facetten kultureller Teilhabe

In der politischen Diskussion wird häufig mit dem Begriff der kulturellen Teilhabe als Ziel kultureller Bildungsangebote argumentiert, ohne dass dieser Begriff in ausreichendem Maße theoretisch und in noch geringerem Maße empirisch ausdifferenziert wäre. Im Verbund SIGrun (Universität Bremen) wurde deshalb der Versuch unternommen, kulturelle Teilhabe aus der Perspektive der Akteure zu rekonstruieren und diese Deutung einem ausschließlich normativ und hochkulturell geprägten Begriff von kultureller Teilhabe entgegenzusetzen: Lehmann-Wermser & Jessel-Campos diskutieren dabei Stellenwert und Begriff kultureller Teilhabe als in vielerlei Aspekten schillerndes Konstrukt. Im Projekt ordnen die Autoren Kinderzeichnungen („Malmappen“) u.a. nach sozialem Ort, Sozialform oder Genre der dargestellten

Musik. Bei der Analyse ließen sich eben gerade nicht Muster identifizieren, die Typen kultureller Teilhabe charakterisieren, sondern die Ergebnisse verweisen vielmehr auf eine Vielfalt nicht nur zwischen den Schülerinnen und Schülern, sondern auch in Bezug auf eine vielfältige kulturelle Teilhabe ein und desselben Schülers. Zudem analysierten sie von teilnehmenden Familien eingesandte Fotografien in Bezug auf Habitus und Situation. Es zeigten sich hier bereits früh geschlechtsspezifische Charakteristika, die die Annahme einer Nutzung musikalischer Praxen zur Konstruktion von geschlechtsspezifischen Identitäten in der Grundschulzeit nahelegen. Die Studie von Lehmann-Wermser & Jessel-Campos verweist darauf, dass das Konstrukt kulturelle Teilhabe weitaus komplexer gefasst werden muss als die oftmals im Diskurs zugrunde gelegten Dichotomien von aktiv vs. rezeptiv oder Popmusikorientierung vs. Hochkultur.

Fazit

Die Befunde der Studien zur Teilhabe und Teilnahme verweisen auf die Notwendigkeit, Zielformulierungen wie kulturelle Teilhabe und Gerechtigkeit im Kontext musikalischer Bildungsprogramme genauer zu reflektieren und differenziert zu diskutieren. Die Befunde der BEGIn-Studie zeigen, dass ein Programm wie *JeKi* durchaus Zugangsgerechtigkeit herstellen kann, aber gleichzeitig noch nicht in der Lage ist, Nachteile, die sich aus einer schwierigen sozialen Lage ergeben, im Hinblick auf eine kontinuierliche Teilnahme vollständig zu kompensieren. Die Ergebnisse zum schillernden und vielfältigen Konstrukt der kulturellen Teilhabe wiederum könnten zu einer befreienden Geste im Diskurs um kulturelle Teilhabe führen.

3. Ausblick: Forschungsschwerpunkt „Musikalische Bildungsverläufe“

Um die musikalischen Bildungsverläufe der Kinder über weitere drei Jahre zu verfolgen und diese insbesondere über die Schwelle des Übergangs in die weiterführende Schule zu begleiten, hat sich das BMBF dazu entschlossen, einen Folge-Forschungsschwerpunkt für die Jahre 2013 bis 2015 einzurichten, um die begonnenen Längsschnitte weiter zu verfolgen.

Gezeigt hat sich in der Arbeit im Forschungsschwerpunkt, dass gerade in der Forschung zur ästhetischen Bildung das Nebeneinander von quantitativen und qualitativen Ansätzen unerlässlich ist, ebenso der parallele Blick auf Outcome und Prozess. Vor diesem Hintergrund erscheint ein spartenübergreifender, methodisch vielfältiger, an aktuelle Diskurse der Bildungswissenschaften anknüpfender und auf methodische Innovation ausgerichteter Ansatz in der Forschung zur kulturellen und ästhetischen Bildung ideal. Die Beiträge in diesem Band repräsentieren einen solchen mehrperspektivischen und damit besonders facettenreichen Blick auf ein spezifisches Feld kultureller Bildungsangebote.

Peter Schneider, Annemarie Seither-Preisler

1. AMseL – Neurokognitive Korrelate von JeKi-bezogenem und außerschulischem Musizieren

1.1 Forschungshintergrund und Motivation

Seit etwa zwei Jahrzehnten wird in vielfältiger Weise der Einfluss neurologischen Wissens auf musikpädagogische und erziehungswissenschaftliche Fragen zum Teil kontrovers diskutiert. Erstens geht es um die grundsätzliche Frage, welchen Beitrag die Erkenntnisse der Neurowissenschaften zur Verbesserung der Pädagogik bzw. Didaktik leisten („pädagogische Neurobiologie“), zweitens um spezielle Ratgeber zum „hirngerechten Lernen“ („brain based learning“) und drittens um sogenannte *neuropädagogisch-neurodidaktische Konzepte* (Gruhn & Rauscher, 2008; Roth, 2011). Leider wurden die vielfältigen Errungenschaften der Gehirnforschung oft zur unnötigen Polemisierung und zum Anfachen von Grabenkämpfen zwischen Pädagogen und Neurologen herangezogen. So wurden Positionen vertreten, die suggerieren, Pädagogik und Didaktik könnten schlicht durch Hirnforschung ersetzt werden. Dies wird zum Beispiel durch folgendes Statement deutlich: „So sollte man auch in der Pädagogik verfahren: Es gilt nicht nur, die Grundlagen von Lernprozessen mithilfe der Gehirnforschung aufzuspüren, sondern auch, die sich hieraus ergebenden Schlussfolgerungen auf ihre Anwendbarkeit, Wirksamkeit und vielleicht auch Nebenwirkungen hin „klinisch“ – das heißt in der Praxis des Lehrens – zu überprüfen“ (Spitzer, 2003). Diese Sicht wurde von Bildungsforschern nicht zu Unrecht als überzogen kritisiert (Stern, 2005).

Des Weiteren ist anzumerken, dass die unter „hirngerechtem Lernen“ bekannt gewordenen Lernmethoden (Superlearning, Edu-Kinestatik, Gehirnjogging, Brain Gym) bislang nur teilweise auf neurowissenschaftlichen Konzepten beruhen (Becker, 2006). Hingegen wurde im musikpädagogischen Bereich die Relevanz neuroanatomischer Indikatoren (Herholz & Zatorre, 2012), neuroplastischer Lernvorgänge (Jancke, 2009), hemisphärenspezifischer Verarbeitungsprozesse (Altenmüller & Gruhn, 1997; Gruhn & Rauscher, 2008) und der Subjektivität und Individualität von individuellen Hörprofilen (Seither-Preisler et al., 2007; Wengenroth et al., 2010) bisher so gut wie nicht thematisiert.

Im Fokus des als Längsschnittstudie angelegten Forschungsprojekts „Audio- und Neuroplastizität des musikalischen Lernens (AMseL)“¹ stand das Zusammenwirken von musikalischem Potenzial (Begabung), entwicklungsbedingter Reifung und trainingsbedingter Plastizität von relevanten Hirnstrukturen. Des Weiteren wurden

1 www.musicandbrain.de

musizierbedingte Auswirkungen auf die Hörwahrnehmung sowie mögliche Transfereffekte in nicht auditive Domänen untersucht. Im Rahmen der neurologischen Musikalitätsforschung gelang es zum ersten Mal, in konsistenter Weise kausale Zusammenhänge zwischen veranlagungs- und trainingsbedingten Einflüssen aufzuzeigen und damit das heute vorherrschende Modell des „trainingsbedingten Lernerfolges“ entscheidend zu erweitern (Seither-Preisler & Schneider, 2014a, b). Insbesondere konnten die in früheren Projekten gefundenen anatomischen und funktionellen Besonderheiten im Gehirn von Musikern (Schneider, 2002, 2005, 2009; Wengenroth, 2010, 2012) nun auch bei musizierenden Grundschulkindern nachgewiesen werden. Dies führt zu einer Reihe von musikpädagogisch relevanten Überlegungen, welche den Erfolg und die Effizienz des musikalischen Lernens sowie die damit verbundene Eigenmotivation der Lernenden betreffen. Einerseits wird das grundlegende Verständnis reflektiert, wie sich regelmäßiges Musizieren auf die basale und komplexe auditorische Informationsverarbeitung – insbesondere die Sensibilisierung des Gehörs – auswirkt. Andererseits werden mögliche Transfereffekte auf die Entwicklung allgemeiner kognitiver Fähigkeiten (Intelligenz, Kreativität, Aufmerksamkeit) und spezieller Kompetenzen (Lese-, Rechtschreib- und Rechenfähigkeit) sowie auf das Verhalten (Aufmerksamkeitsstörungen, Hyperaktivität und Impulsivität) thematisiert.

Die psychoakustischen Forschungsergebnisse des AMseL-Projekts erlauben konkrete Aussagen zur besonderen Rolle der subjektiven Klangverarbeitung im Zusammenhang mit der Präferenz von Musikinstrumenten und zur individuellen Klangvorstellung. Darüber hinaus liefern die vorliegenden Ergebnisse Hinweise auf musizierbedingte Verbesserungen von auditiven Wahrnehmungs- und Diskriminationsleistungen.

Die aktuellen neurowissenschaftlichen Forschungserkenntnisse können der musikpädagogischen Forschung und der Wirkungsforschung kultureller Bildung im Zusammenhang mit dem Programm *Jedem Kind ein Instrument (JeKi)* dienen, wenn es um Fragen des Zusammenspiels von musikalischer Begabung und musikalischem Lernen geht. Die Einbeziehung der Gehirnforschung als relevanter Zweig der Bildungsforschung ermöglicht es, die Mechanismen der auditiv bedingten Veranlagung und Plastizität auf der Ebene der dem Verhalten zugrunde liegenden Gehirnfunktionen systematisch zu erforschen und festzustellen, ob frühes Instrumentalspiel zu neuroplastischen Veränderungen des kindlichen Gehirns führt. Außerdem können Aussagen dazu gemacht werden, für welche außermusikalischen Bereiche Transfer-effekte wahrscheinlich bzw. eher nicht zu erwarten sind.

1.2 Experimenteller Aufbau, Stichprobe und Organisation der Messungen

Das AMseL-Projekt wurde im Rahmen der *JeKi*-Begleitforschung als Verbundvorhaben der Universitäten Heidelberg und Graz realisiert. Das Ziel dieser bewusst sehr breit angelegten Studie war es, zu untersuchen, ob sich regelmäßiges aktives Musizieren auf (a) die Sensibilität des Gehörs, (b) allgemeine kognitive Fähigkeiten

(Intelligenz, Kreativität, Aufmerksamkeit), (c) spezielle Kompetenzen (Lesen, Rechtschreiben, Rechnen), (d) AD(H)S²-relevantes Verhalten (Aufmerksamkeitsstörungen, Hyperaktivität und Impulsivität) und (d) neuroanatomische Strukturen und Funktionen des Gehirns auswirkt. Insbesondere wurden Effekte des schulischen *JeKi*-Trainings mit jenen von konventionellem außerschulischem Instrumentalunterricht verglichen. Die Palette der Erhebungsinstrumente umfasste Fragebögen, psychologische Tests, Hörtests sowie neuroanatomische Magnetresonanztomographie-Messungen (MRT) und neurofunktionelle Magnetenzephalographie-Messungen (MEG) mit akustischen Stimuli.

Im Mittelpunkt von Teilprojekt 1 (Neurologische Universitätsklinik Heidelberg) stand die Untersuchung des Zusammenhanges zwischen musikalischem Lernen und gehirnbioologischen sowie psychometrischen Merkmalen. Insbesondere wurde die Anatomie des Hörkortex und dessen Aktivierung beim Hören von Klängen untersucht. Den Schwerpunkt von Teilprojekt 2 (Institut für Psychologie der Universität Graz) bildeten Fragebogenerhebungen, die psychoakustische Untersuchung verschiedener Hörfunktionen im Zusammenhang mit Sprache und Musik sowie mögliche Transfereffekte in den kognitiven Bereich.

Die Studie wurde als Längsschnittuntersuchung konzipiert. Im Zeitraum zwischen April 2009 und September 2012 wurden die teilnehmenden Kinder in zwei Erhebungswellen im Abstand von 12-13 Monaten untersucht. Danach begann eine dritte Erhebungswelle, die im April 2015 abgeschlossen war. Die nachfolgend vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Daten der ersten beiden Messzeitpunkte.

Die teilnehmenden Kinder wurden aufgrund der speziellen Anforderungsprofile nicht schulbezogen, sondern individuell über Presse, Lernförderinstitute und Flyer rekrutiert. Dies erfolgte über eine kontinuierliche Öffentlichkeitsarbeit mit Pressemeldungen, Informationsveranstaltungen an Schulen und Lerninstituten sowie die individuelle Kontaktaufnahme des Mitarbeiterteams mit den Eltern. In die Stichprobe wurden nur Kinder aufgenommen, die irgendeiner Art von regelmäßiger, durch Erwachsene angeleitete Freizeitbeschäftigung nachgingen. Diese konnte im Üben eines Musikinstrumentes, diversen sportlichen Betätigungen, künstlerischen Aktivitäten (z. B. Mal- und Theatergruppen) oder Hobbys (z. B. Schachgruppe, Tanzen) bestehen. Das Ausmaß solcher Freizeitbeschäftigungen wurde systematisch erfasst, um zu gewährleisten, dass sich spezifische Musiziereffekte von unspezifischen Fördereffekten (z. B. durch ein Mehr an Zuwendung) abgrenzen lassen. In beiden Teilprojekten wurde dieselbe Stichprobe untersucht. Diese enthielt einerseits schulisch unauffällige Kinder und andererseits Kinder, die entweder von Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) oder von AD(H)S betroffen waren.

An den beiden ersten im Abstand von etwa einem Jahr durchgeführten Messzeitpunkten nahmen 145 Grundschul Kinder (65 *JeKi*-Kinder aus NRW und Hamburg, 80 Kontrollkinder aus Heidelberg) teil, welche zu Beginn der Studie im Durchschnitt achteinhalb Jahre alt waren. In 42 Fällen lagen Auffälligkeiten vor (23-mal ärztlich

2 Im Folgenden wird die Bezeichnung AD(H)S verwendet, da sich in unserer Stichprobe sowohl Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) als auch mit Aufmerksamkeitsdefizitstörung (ADS) befanden.

diagnostizierte AD(H)S und 19-mal förderpädagogisch oder testpsychologisch abgeklärte Lese-Rechtschreibschwäche). Letztere wurde entweder aufgrund von Gutachten entsprechender Lernförderinstitute und Schulpsychologen oder aufgrund von deutlich unterdurchschnittlichen Kennwerten der in der Studie verwendeten Hamburger Schreibprobe (HSP) angenommen.³

Um die Effektivität von *JeKi*-Unterricht und außerschulischem Musikunterricht vergleichen zu können, wurden Kontrollkinder rekrutiert, die entweder überhaupt nicht musizierten ($n = 34$) oder privat möglichst intensiv musizierten ($n = 46$). Die 65 teilnehmenden *JeKi*-Kinder stammten aus NRW ($n = 26$) und Hamburg ($n = 39$), die 80 teilnehmenden Kontrollkinder aus dem Raum Heidelberg. Die Verteilung der Klassenstufen der *JeKi*- und Kontrollkinder war sehr ähnlich (zum Zeitpunkt der Erstuntersuchung: (a) *JeKi*-Gruppe: zweite Klasse: 24,1 %, dritte Klasse: 15,2 %, vierte Klasse: 5,5 %; (b) Kontrollgruppe: zweite Klasse: 28,3 %, dritte Klasse: 23,4 %, vierte Klasse: 3,4 %). Gleiches gilt für die Altersverteilung zum Zeitpunkt der Erstuntersuchung: (a) *JeKi*-Gruppe: Durchschnittsalter von acht Jahren und acht Monaten; (b) Kontrollgruppe: Durchschnittsalter von acht Jahren und sechs Monaten). Auch die Geschlechterverteilung in beiden Gruppen war sehr ähnlich: (a) *JeKi*-Gruppe: 37 Jungen, 28 Mädchen; (b) Kontrollgruppe: 42 Jungen, 38 Mädchen.

Die Kinder nahmen an jeweils vier Messterminen (neurologische Erst- und Wiederholungsmessung an der Neurologischen Klinik in Heidelberg, psychologische Erst- und Wiederholungsmessung in Wohnortnähe) teil. Da die psychologischen und hörakustischen Untersuchungen in Kleingruppen erfolgten, wurden diese kontinuierlich und zeitversetzt zu den neurologischen Messungen durchgeführt, wobei die erste Ersttestung leicht zeitversetzt im Januar 2010 und die letzte Ersttestung im Juli 2011 stattfanden. Die neurologischen Messungen wurden als Einzeluntersuchungen durchgeführt und erforderten inklusive Anfahrt zwei bis drei aufeinanderfolgende Tage. Die Mitarbeiter im Heidelberger Teilprojekt führten in den ersten beiden Erhebungswellen insgesamt 45 Messwochenenden mit jeweils etwa fünf bis acht Kindern durch. Diese waren etwa zur Hälfte *JeKi*-Kinder, die aus NRW und Hamburg nach Heidelberg anreisen. Die psychologischen Untersuchungen wurden von dem Grazer AMseL-Team im Rahmen von zehn mehrtägigen Rundreisen vor Ort durchgeführt (Heidelberg, Hamburg, Recklinghausen, Bochum, Bottrop). Die psychologischen Testungen fanden in Kleingruppen von sechs bis acht Kindern statt und dauerten inklusive Pausen etwa drei Stunden.

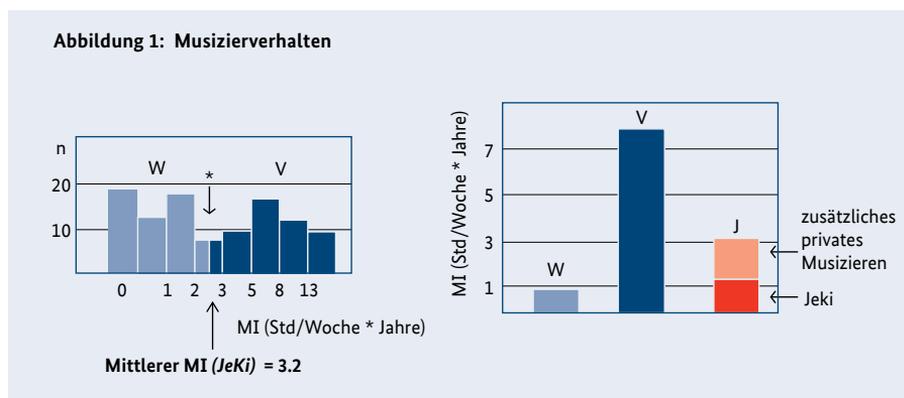
Nur zehn der 145 getesteten Kinder schieden vorzeitig aus der Studie aus. Bei einem Teil dieser zehn Dropout-Kinder liegen für den zweiten Messzeitpunkt zumindest die neurologischen oder die psychologischen Daten vor. Ein Kind wurde aufgrund von neurologischen Auffälligkeiten nachträglich von den entsprechenden Analysen ausgeschlossen.

3 T-Wert für Graphemtreffer mindestens eine Standardabweichung unter klassengemäßigem Normwert, was einem Prozentrang von 15,86 % entspricht; Empfehlung der *Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*.

1.2.1 Erfassung des Musizierverhaltens und sozialer Faktoren

Im Rahmen des Grazer Teilprojekts wurden umfassende Fragebogenerhebungen zur musikalischen Praxis und zum privaten und schulischen Umfeld durchgeführt. Im Zuge der ersten Erhebungswelle wurden jeweils ein Eltern- und ein Schülerfragebogen mit soziodemografischem und musikbezogenem Schwerpunkt vorgegeben. Während der zweiten Erhebungswelle wurde ein Wiederholungsfragebogen für Eltern vorgelegt, um etwaige situative Veränderungen und den zwischenzeitlichen Verlauf der musikalischen Praxis zu erfassen. Des Weiteren wurde den JeKi-Musiklehrern und -lehrerinnen ein Fragebogen zur Unterrichtspraxis zugesandt, welcher aber nur von etwa einem Drittel der Lehrkräfte retourniert wurde und somit für die Studie nicht aussagekräftig war. Alle Fragebögen konnten auf Wunsch entweder in Papierform oder zu Hause elektronisch am PC ausgefüllt werden.

Die Intensität des Musizierens wurde detailliert auf Basis der beiden musikbezogenen Elternfragebögen und ausführlicher persönlicher Interviews erfasst. Von besonderer Bedeutung ist der im Rahmen der Zweiterhebung bestimmte *kumulative Musizierindex* (MI), der sich aus der Übezeit in Wochenstunden * Jahre der musikalischen Praxis ergibt ($MI_{gesamt} = MI_{außerschulisch} + MI_{JeKi}$). Durch die Erfassung des $MI_{außerschulisch}$ und MI_{JeKi} war es möglich, die Wirkungen von Instrumentalunterricht außerhalb der Schule und im Rahmen von JeKi getrennt zu untersuchen. Darüber hinaus wurden mit dem MI_{gesamt} allgemeine Effekte erfasst. Die Angaben zum MI beziehen sich ausschließlich auf häusliches Üben, die eigentlichen Unterrichtszeiten sind also nicht einbezogen. Daher bildet der MI auch ein Maß für die kindliche Motivation, Zeit in das Erlernen eines Instrumentes zu investieren, was als indirekter Ausdruck von Musikalität gewertet werden kann.



In der Stichprobe war die Verteilung des MI_{gesamt} stark asymmetrisch, da viele Kinder keine oder eine eher geringe musikalische Praxis aufwiesen, während einige wenige Kinder bereits über eine sehr hohe Praxis verfügten (vgl. Abb. 1/links; in dem Histogramm ist der MI_{gesamt} logarithmisch gegen die Anzahl der Kinder aufgetragen). Am Knickpunkt der zweigipfligen Verteilung wurde ein Cutoff-Wert von $MI_{gesamt} = 2,5$ gewählt (gekennzeichnet mit *), um wenig (W) und viel (V) musizierende Kinder in annähernd gleich große Gruppen zu teilen. Schulauffällige Kinder mit Legasthe-

nie oder AD(H)S wurden nicht in diese Einteilung einbezogen, da diese in der Regel kaum musizierten, was zu einer Verzerrung der Ergebnisse hätte führen können.

In *Abbildung 1/rechts* sind die durchschnittlichen Werte des MI_{gesamt} für die schulunauffälligen Gruppen der wenig und viel musizierenden Kinder ungeachtet ihrer Zugehörigkeit zur *JeKi*- oder Kontrollgruppe aufgetragen. Wenig musizierende Kinder (W; $n = 52$) weisen einen durchschnittlichen MI_{gesamt} von 0,9 auf, viel musizierende Kinder (V; $n = 59$) einen durchschnittlichen MI_{gesamt} von 8,1. Daneben sind zum Vergleich die Werte nur für die *JeKi*-Gruppe (J) aufgetragen, die mit einem mittleren MI_{gesamt} von 3,2 eine vergleichsweise geringe Übeintensität erkennen lässt. Die meisten *JeKi*-Kinder erhielten während des Untersuchungszeitraums zusätzlich auch außerschulischen Instrumentalunterricht. Bei manchen Kindern war dies von Anfang an der Fall, bei anderen setzte der zusätzliche private Unterricht zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt ein. Durchschnittlich entfiel in der *JeKi*-Gruppe etwa die Hälfte der Übezeit ($MI_{JeKi} = 1,5$) auf *JeKi*-bezogenes Musizieren und die andere Hälfte ($MI_{außerschulisch} = 1,7$) auf außerschulisches privates Musizieren. Um eine Vermischung von Effekten, die auf außerschulischem und *JeKi*-bezogenem Musizieren beruhen, zu vermeiden, wurden beide Aspekte statistisch getrennt analysiert. Zur Prüfung möglicher *JeKi*-Effekte wurde der $MI_{außerschulisch}$ in Korrelationsanalysen herauspartialisiert und in Varianzanalysen als Kovariate behandelt, um den außerschulischen Einfluss rechnerisch zu eliminieren.

Jener Teil der Kontrollkinder, der außerschulisch musizierte, wies im Durchschnitt eine deutlich höhere Übeintensität (MI_{gesamt}) auf als die *JeKi*-Kinder. Dies war im Sinne der Untersuchungsziele beabsichtigt, um eine möglichst große Spannweite musizierbedingter Effekte abbilden zu können, vor deren Hintergrund die Wirksamkeit des *JeKi*-Musizierens geprüft werden kann.

Der mittlere MI_{gesamt} betrug in der AD(H)S-Gruppe 1,4 und in der LRS-Gruppe 1,8, was zeigt, dass Kinder mit diesen Entwicklungsauffälligkeiten kaum musizierten. Wir vermuten, dass dies unter anderem damit zusammenhängt, dass Familien mit betroffenen Kindern besonders gefordert sind, sodass wenig Zeit für eine zusätzliche musikalische Förderung bleibt. Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass legasthene Kinder häufig auch besondere Schwierigkeiten mit dem Erlernen der Notenschrift haben, was sowohl seitens der Kinder als auch der Eltern und musikpädagogischen Lehrkräfte als Hürde beim Erlernen eines Instruments empfunden wird. Ähnliches gilt für Kinder mit AD(H)S, die Schwierigkeiten haben, sich lange zu konzentrieren. Auch hier ist die Erfolgserwartung aller Beteiligten häufig von vornherein niedrig, sodass nicht einmal Versuche in diese Richtung unternommen werden.

Des Weiteren wurde der sozioökonomische Hintergrund der Kinder anhand der Fragebogenerhebungen bestimmt. Aus einer Vielzahl von Einzelangaben wurden mittels einer Hauptkomponentenanalyse drei unabhängige Sozialfaktoren extrahiert⁴ (vgl. Abb. 2). In den ersten Faktor „Bildungsnähe“ gingen die Bildungsabschlüsse beider Elternteile sowie die Anzahl der Bücher im Haushalt ein. Auch das Bruttoeinkommen aller Haushaltsmitglieder zeigte eine bedeutsame Ladung auf dieser

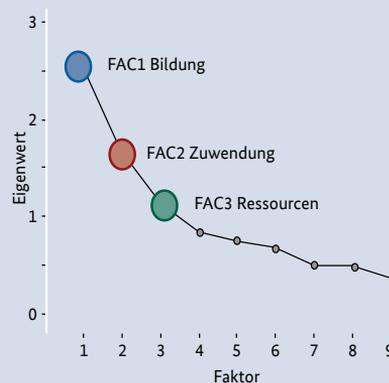
4 KMO-Kriterium: 0,7; Bartlett's Test of Sphericity: $\chi^2(36) = 213,6$; $p = 0,000$; Kommunalitäten aller Items zwischen 0,52 und 0,72; Varimax-Rotation: drei Faktoren erklären 59,8 % der Gesamtvarianz der berücksichtigten Items.

Komponente, da Bildung gewöhnlich mit höheren Einkommen korrespondiert. In die zweite Komponente „elterliche Zuwendung“ flossen ein: (a) familiäre Kommunikation (Zeit zum Reden, gemeinsame Mahlzeiten, über Bücher, Filme etc. diskutieren), (b) Elternengagement (bei Hausaufgaben und schulischen Vorbereitungen helfen, Vorlesen, über Lerninhalte sprechen) und (c) kulturelle Teilhabe (Häufigkeit gemeinsam besuchter Bildungseinrichtungen und Kulturveranstaltungen). In die dritte identifizierte Komponente „Freizeitangebot & Ressourcen“ gingen ein: (a) Intensität der außermusikalischen Freizeitgestaltung, (b) Eigentum des Kindes (eigenes Zimmer, Schreibtisch, Bücher, Lernprogramme), (c) Bruttoeinkommen (da die dem Kind zur Verfügung gestellten Angebote und materiellen Ressourcen natürlich auch von den Einkommensverhältnissen abhängen).

Abbildung 2: Sozioökonomischer Hintergrund

Rotierte Komponentenmatrix (*)

| | Komponente | | |
|--|------------|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 |
| Höchster Bildungsabschluss Vater | ,82 | | |
| Höchster Bildungsabschluss Mutter | ,81 | | |
| Anzahl der Bücher im Haushalt | ,73 | | |
| Bruttoeinkommen aller Haushaltsmitglieder | ,57 | | ,53 |
| Elterliche Kommunikation | | ,74 | |
| Kulturelle Teilhabe | | ,72 | |
| Persönliches Elternengagement | | ,64 | |
| Freizeitbeschäftigungen (außermusikalisch) | | | ,72 |
| Eigentum des Kindes | | | ,70 |



Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse
 Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung
 (*) Die Rotation ist in fünf Iterationen konvergiert.

1.2.2 Psychoakustische Testungen

Bei der eingesetzten Batterie an Hörtests handelte es sich um teils selbst entwickelte Verfahren [Auditory Ambiguity Test AAT (Seither-Preisler) und Pitch-Test (Schneider) zum Grund- vs. Obertonhören und Blackbird-Silbentest (Seither-Preisler & Seither) zur Unterscheidung von Sprachsilben] sowie um Verfahren der Arbeitsgruppe von Prof. Usha Goswami von der Universität Cambridge (Dino-Tests zur Unterscheidung von Tonhöhen, Einschwingverhalten, Lautstärke, Tonlängen und Metric-Test zur Unterscheidung von Rhythmen).

Im Folgenden soll näher auf zwei einander ergänzende Verfahren zur Bestimmung der subjektiven Klangwahrnehmung (Pitch-Test, Schneider, 2005; Auditory Ambiguity Test, Seither-Preisler et al., 2007) eingegangen werden. Die diesen Tests zugrunde liegende Idee geht bereits auf den Physiologen und Physiker Hermann von Helmholtz und sein 1863 in Heidelberg verfasstes Buch „Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik“ zurück

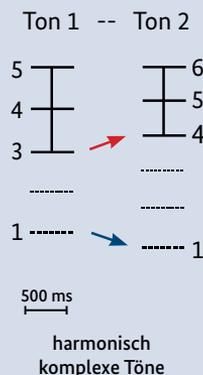
(von Helmholtz, 1863). Als Pionier der Wahrnehmungsforschung wies er erstmalig auf die Subjektivität von Klangempfindungen hin. Er unterschied die „synthetische“ Wahrnehmung, bei der einzelne Frequenzkomponenten zu einer „Klangmasse“ verschmelzen, von der „analytischen“ Wahrnehmung, bei der Obertöne bewusst herausgehört werden. Mit diesen beiden Wahrnehmungsformen nahm er Bezug auf die „Perzeption“ bzw. „Apperzeption“ im Leibniz’schen Sinne, die heute mit „preattentiven“ und „attentiven“, d. h. vorbewussten und bewussten Wahrnehmungsformen in Verbindung gebracht werden (Terhardt, 1974; Koelsch, Schröger & Tervaniemi, 1999; Koelsch et al., 2005).

Der kanadische Forscher Robert Zatorre ging einen Schritt weiter und untersuchte die unterschiedliche Verarbeitung spektraler und zeitlicher Aspekte der Klangwahrnehmung (Zatorre & Belin, 2001). Er konnte zeigen, dass sich Tonlänge und Rhythmus vorwiegend in der linken Hemisphäre abbilden, während spektrale Komponenten wie Klangfarbe und Melodiekontur primär in der rechten Hemisphäre verarbeitet werden. Eine genauere Analyse ergab, dass der Schwerpunkt der auditorischen Verarbeitung im seitlichen Bereich des Hörkortex lokalisiert ist. Aus physiologischen Simulationen des Hörsystems lässt sich schließen, dass die Wahrnehmung der Grundfrequenz einer Obertonreihe eher auf zeitlichen Parametern beruht, welche der Periodizitätsfrequenz der Schallwelle entsprechen, während die Wahrnehmung der Obertöne auf spektralen Aspekten beruht, die mit der Struktur des Frequenzspektrums zusammenhängen (Seither-Preisler et al., 2006). Daher liegt es nahe, die Hypothese aufzustellen, dass das „Grundtonhören“ eine linkshemisphärische und das „Obertonhören“ eine rechtshemisphärische Eigenschaft sein müssten.

Verschiedene psychoakustische Studien zeigten, dass es starke individuelle Unterschiede hinsichtlich der Tendenz gibt, harmonische Klänge eher grund- oder obertonbezogen zu hören (Preisler, 1993; Schneider, 2005; Seither-Preisler et al., 2007, 2008). Die subjektive Klangverarbeitung ist also bei gleicher akustischer Stimulation sehr verschieden und spiegelt wie ein Fingerabdruck das individuelle Wahrnehmungsprofil wider.

Der *Pitch-Test* und der *Auditory Ambiguity Test* wurden mit dem Ziel entwickelt, diese Unterschiede zunächst an Erwachsenen und später auch an Grundschulkindern systematisch zu erforschen. In beiden Tests hören die Probanden eine größere Zahl von harmonischen Klangpaaren und müssen beurteilen, ob deren Tonhöhe ansteigt oder abfällt. Die Grundtöne der harmonischen Klänge fehlen und die vorhandenen Obertöne sind so ge-

Abbildung 3: Klangspektren der Tests zum Grund- und Obertonhören (Pitch-Test und Auditory Ambiguity Test)



Anmerkung: Gestrichelte Linien: fehlende Teiltöne (1: Grundtöne); durchgezogene Linien: vorhandene Obertöne

wählt, dass sie sich immer gegenläufig zu den fehlenden Grundtönen verschieben. Je nach Dominanz des Hörmodus (Grundton- oder Obertonhören) werden die Klangfolgen als fallend (vgl. Abb. 3, blauer Pfeil) oder steigend (vgl. Abb. 3, roter Pfeil) gehört.

Des Weiteren wurden folgende psychoakustische Verfahren verwendet:

- *Blackbird-Silbentest* (Seither-Preisler & Seither, 2012). Die Aufgabe der Kinder besteht darin, die gesprochenen Silben „GE“ und „KE“ zu unterscheiden. Zunächst haben die Silbenpaare eine Dauer von 1000 ms und werden dann zunehmend schneller dargeboten, bis schließlich eine Dauer von 100 ms erreicht ist. Die Tonhöhe bleibt dabei unverändert. Die Schwierigkeit der Reize wird automatisch an das Antwortverhalten der Kinder angepasst, bis eine stabile Schwelle erreicht wird. Der Test wurde während der ersten Messphase im Rahmen des Grazer Teilprojektes entwickelt und in der zweiten Messphase eingesetzt, um phonologische Defizite insbesondere im Zusammenhang mit Legasthenie zu identifizieren (vgl. Tallal & Gaab, 2006).
- In den sogenannten *Dino-Schwellentests* (entwickelt von D. Bishop; Huss et al., 2011) haben die Kinder die Aufgabe, jeweils zwei Klänge zu vergleichen (entwickelt von Sutcliffe & Bishop, 2005; modifiziert von Huss et al., 2011) und zu beurteilen, welcher der leisere, höhere, längere oder weicher klingende von beiden ist. Die Schwierigkeit der Reize wird an das Antwortverhalten der Kinder angepasst, bis eine stabile Schwelle erreicht wird.
- In dem *Metric-Rhythmustest* (Huss et al., 2011) besteht die Aufgabe darin, 24 Rhythmuspaare miteinander zu vergleichen und zu beurteilen, ob diese identisch oder unterschiedlich sind. Gemessen werden die Anzahl der richtigen Antworten und die mittlere Reaktionszeit.

1.2.3 Psychologische Testungen

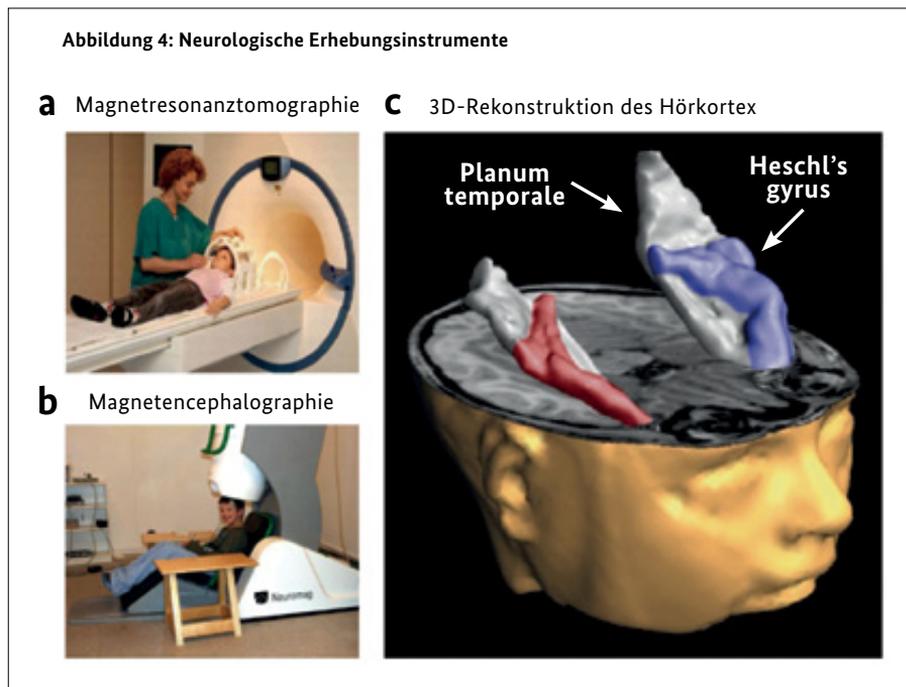
Im Rahmen der psychologischen Testungen wurden folgende Erhebungsinstrumente eingesetzt:

- *Culture Fair Intelligence Test/CFT*. Der CFT1 (bis zu neun Jahren und fünf Monaten; Cattell, Weiß & Osterland, 1997) bzw. CFT 20-R (ältere Kinder; Weiß, 2006) ermöglicht die Bestimmung der Grundintelligenz im Sinne der „General Fluid Ability“ nach Cattell. Der Test gibt darüber Aufschluss, bis zu welchem Komplexitätsgrad ein Kind in der Lage ist, insbesondere nonverbale Problemstellungen zu erfassen und zu lösen.
- *Torrance Test of Creative Thinking/TTCT* (Torrance, 1966). Es wurde der Subtest „Picture Completion“ vorgegeben, welcher die figural-bildnerische Kreativität erfasst. Die Probanden haben bei diesem Test die Aufgabe, aus zehn Vorlagen mit wenigen angedeuteten Linien innerhalb von zehn Minuten möglichst fantasievolle Zeichnungen anzufertigen und diese zu untertiteln. In unserer Studie beurteilten drei unabhängige psychologische Experten jede der Zeichnungen hinsichtlich der Kreativitätsdimensionen „Originalität“ und „Flexibilität“.

- *Continuous Attention Performance Test/CAPT* (Nubel, Starzacher & Grohmann, 2006). Es handelt sich um einen computergestützten sprachfreien Test zur Erfassung der auditiven und visuellen Daueraufmerksamkeit. Den Kindern werden fünf verschiedene Tierzeichnungen bzw. entsprechende Tierlaute präsentiert, wobei auf eine Zielsequenz per Knopfdruck reagiert werden muss. Von Interesse sind die Anzahl verpasster Treffer (Omissionen) als Maß der Unaufmerksamkeit und die Anzahl falsch-positiver Reaktionen (Commissionen) als Maß der Impulsivität.
- *Salzburger Lesescreening/SLS* (Mayringer & Wimmer, 2003). Den Kindern wird eine Liste sehr einfacher richtiger und falscher Sätze vorgelegt (z. B. „Bananen sind blau“), die möglichst schnell gelesen und nach ihrer Richtigkeit beurteilt werden sollen. Gemessen wird, wie viele Sätze in drei Minuten korrekt bearbeitet werden. Ähnlich dem Intelligenzquotienten wird ein klassenbezogener Lesequotient (LQ) mit einem Mittelwert von 100 und einer Standardabweichung von 15 gebildet.
- *Hamburger Schreibprobe/HSP* (May, 2002). Es handelt sich um ein Verfahren zur Bestimmung der Rechtschreibkompetenz. Die zu schreibenden Testwörter bzw. -sätze werden vorgelesen und anhand von Illustrationen veranschaulicht. Im ersten Schritt wird die Zahl richtig geschriebener schwieriger Wortstellen (Graphemtreffer) ermittelt. Im zweiten Schritt können anhand einer differenzierten Betrachtung richtig und falsch angewandte Rechtschreibstrategien (alphabetisch: lautliches Schreiben, orthografisch: Beachtung von erlernten Regeln, morphematisch: Erschließung von Wortstämmen und Zerlegung komplexer Wörter in Wortteile) bestimmt werden.
- *Schweizer Rechentest/SRT* (Lobeck & Frei, 1987; Lobeck, Frei & Blöchliger, 1990). Es wurden repräsentative Beispiele für die zweite, dritte und vierte Schulstufe ausgewählt, die je nach Klassenstufe Addition, Subtraktion, Multiplikation, Division und einfache Gleichungen umfassten. Bestimmt wurde der Prozentsatz an korrekten Lösungen.
- *Diagnostiksystem zur Erfassung psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen – Checkliste für hyperkinetische Störungen/DISYPS-KJ* HKS (Döpfner & Lehmkuhl, 2000). In diesem Fragebogen zur AD(H)S-Neigung werden Elternurteile auf vierstufigen Ratingskalen erfasst. Über 20 Items werden Summenscores für die drei Symptomgruppen Aufmerksamkeitsstörungen, Hyperaktivität und Impulsivität gebildet. Außerdem wird ein Gesamtscore bestimmt. Der Fragebogen wurde allen Eltern vorgegeben, um diese Merkmale auch bei unauffälligen Kindern quantitativ zu erfassen und zu prüfen, ob Musizieren die AD(H)S-Neigung auch im Normbereich geringfügig beeinflusst.

1.2.4 Neurowissenschaftliche Messungen

Es wurden zwei gesundheitlich völlig unbedenkliche neurologische Messverfahren eingesetzt: zum einen die Kernspintomographie (MRT) zur Erfassung der anatomischen Struktur des Gehirns und zweitens die Magnetencephalographie (MEG) zur Messung der Gehirnströme beim Hören von Klängen (vgl. Abb. 4 a, b). Gerade die Kombination von strukturellen MRT- und funktionellen MEG-Messungen mit denselben Probanden ist besonders effektiv, da Erstere die erforderliche räumliche Auflösung zur Lokalisierung gewährleisten und Letztere eine hohe zeitliche Präzision liefern.



Am ersten Tag des Messwochenendes kamen die Kinder zum Forschungsscanner der neuroradiologischen Abteilung der Heidelberger Universitätsklinik, wo hochauflösend die individuelle Gehirnanatomie vermessen wurde. Die Kinder waren sehr motiviert, sodass 143 der 145 Teilnehmer erfolgreich untersucht werden konnten.

Am zweiten Tag wurden die Kinder in den vom Erdmagnetfeld abgeschirmten MEG-Raum der Sektion Biomagnetismus geführt, um die extrem schwachen Gehirnströme beim Hören von Klängen zu erfassen. Die Kinder wurden aufgefordert, sich entspannt unter die MEG-Haube zu setzen, wo sie sich während der 20-minütigen passiven Messung einen Stummfilm freier Wahl ansehen konnten. Währenddessen hörten sie verschiedene Instrumentalklänge und artifizielle harmonische Klangspektren, die über Plastikschräuche zum Ohr geführt wurden. Diese lösen im Gehirn sogenannte *auditorisch evozierte Antworten* aus, die von 122 supraleitenden Spulen (mit flüssigem Helium auf -270 Grad Celsius abgekühlt) als Magnetfeldänderungen außerhalb des Kopfes registriert werden. Pro Sekunde wurden jeweils

122.000 Messwerte abgeleitet, aus denen die auditorisch evozierte Quellenaktivität berechnet werden kann (Scherg & Cramon, 1986).

1.3 Ergebnisse

1.3.1 Psychoakustik

Die Ergebnisse der psychoakustischen und psychologischen Verlaufsmessungen zeigten, dass intensives Musizieren mit einer Reihe von Vorteilen auf perzeptiver und kognitiver Ebene einhergeht, insbesondere einer besseren Hörfähigkeit, erhöhten Aufmerksamkeit, verringerten Impulsivität und erheblich besseren Leistungen beim Lesen und Rechtschreiben.

Viel musizierende Kinder ($MI_{\text{gesamt}} \geq 2,5$) erzielten in den *Dino-Tests* deutlich feinere Schwellen beim Unterscheiden von Frequenzen als wenig/nicht musizierende Kinder ($MI_{\text{gesamt}} < 2,5$). Erstere konnten in der Regel noch Unterschiede von etwas mehr als einem Viertelton richtig klassifizieren, Letztere hingegen nur bis zu ca. einem Halbton. Darüber hinaus zeigten sich geringe musizierbedingte Vorteile für das Unterscheiden des Einschwingverhaltens (weicher vs. harter Anschlag) und der Tonlänge, nicht aber der Lautstärke. Auch die mit dem *Metric-Test* erfasste Rhythmuswahrnehmung war bei viel musizierenden Kindern etwas besser. Keine Unterschiede zeigten sich hingegen hinsichtlich des Erkennens der im *Blackbird-Silbentest* schnell dargebotenen Sprachsilben.

Die mit dem *Auditory Ambiguity Test* erfasste Fähigkeit, sich auf den Grundton eines harmonischen Klanges zu fokussieren, nahm bei allen Kindern zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt deutlich zu ($p \leq 0,001$; Anstieg der Grundtonantworten über die Zeit von 45,5 % auf 56,7 %). Zu Beginn der Studie waren die meisten Kinder noch tendenziell obertonhörend, zum zweiten Messzeitpunkt hingegen tendenziell grundtonhörend. Für den *Pitch-Test*, welcher eher die relative Dominanz des Oberton- und Grundtonhörens misst, fand sich hingegen in den Verlaufsmessungen nach Herausrechnen der mehrdeutigen, ambivalenten, oktavierenden Antwortmuster ein stabiler Verlauf. Zudem zeigte sich für den *Auditory Ambiguity Test* eine deutliche positive Korrelation zwischen der Grundtonerkennung und dem MI_{gesamt} ($\rho_{\text{Spearman}} = 0,005$). Dies deutet darauf hin, dass die Fähigkeit zur Grundtonfokussierung einerseits im Laufe der Reifeentwicklung zunimmt und andererseits durch musikalisches Training verstärkt wird. Offenbar beschleunigt die musikalische Praxis also den natürlichen auditiven Reifeprozess.

Die Befunde legen nahe, dass frühes Musizieren klanglich-harmonische Fähigkeiten fördert, die wichtig für das Erfassen sprachlicher Merkmale (Grundtonhöhe und Klangfarbe stimmhafter Sprachlaute) und musikalischer Strukturen (Grundtonfortschreitung, Auflösung der Akkordstruktur, Hören einzelner Stimmen im polyphonen Satz) sind. Eine getrennte Betrachtung des $MI_{\text{außerschulisch}}$ und MI_{JeKi} ergab, dass die genannten Effekte nur für außerschulisches Musizieren, nicht aber für das JeKi-Musizieren nachweisbar waren. Dies zeigte sich daran, dass entsprechende au-

ßerschulische Musiziereffekte auch nach Herauspriorisierung des MI_{JeKi} erhalten blieben, während der MI_{JeKi} selbst keine entsprechenden Effekte erkennen ließ.

Dieser Befund erklärt sich wohl daraus, dass beim außerschulischen Musizieren das Ausmaß des Übens im Durchschnitt etwa fünfmal höher war als beim reinen Je-Ki-Musizieren. Daraus folgt, dass Musizieren im Grundschulalter zwar einen deutlich positiven Einfluss auf das Gehör auszuüben vermag, es aber einen erheblich höheren Übeaufwand im Rahmen von JeKi bräuchte, um ähnliche Effekte zu erzielen, wie sie für außerschulischen Instrumentalunterricht typisch sind.

1.3.2 Kognition und Kompetenz

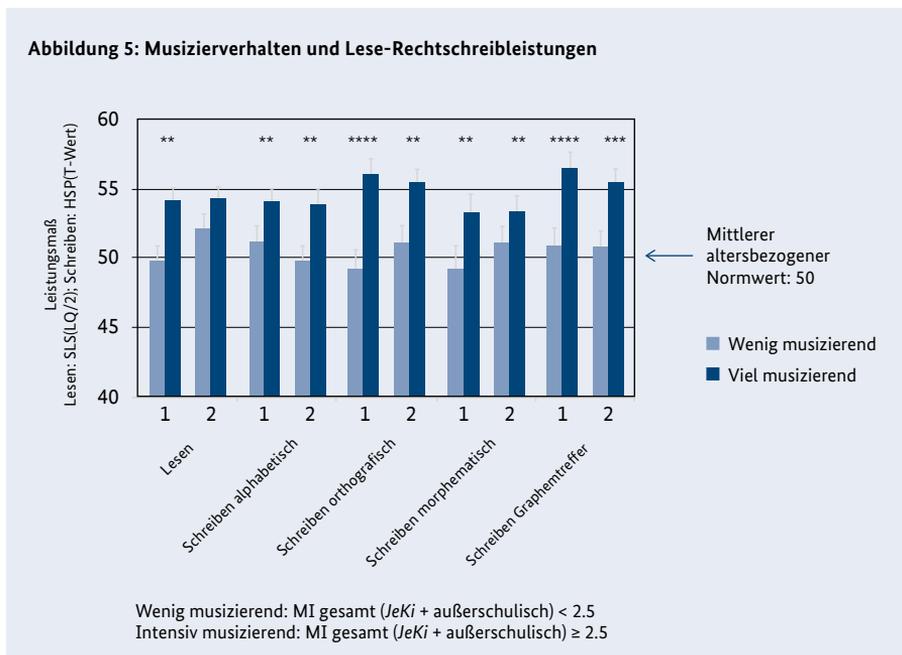
Die psychologischen Erhebungen zeigten keine Zusammenhänge zwischen dem MI_{gesamt} und der über den *CFT 1* bzw. *CFT 20-R* erfassten nicht-sprachlichen Grundintelligenz. In früheren Studien wurden hingegen zumindest teilweise entsprechende Zusammenhänge zwischen Musizierverhalten und Intelligenz berichtet (z. B. Schellenberg, 2004, 2006, 2011; Schellenberg & Peretz, 2008). Wir vermuten, dass diese Diskrepanz dadurch bedingt ist, dass in den Studien von Glenn Schellenberg der *Wechsler-Intelligenztest (WISC-III)* verwendet wurde, welcher auch sprachbezogene Aufgaben enthält. Diese Interpretation liegt nahe, da zahlreiche Arbeiten positive Zusammenhänge zwischen dem Musizierverhalten und sprachlichen Fähigkeiten fanden, während räumlich-visuelle und mathematische Fähigkeiten deutlich weniger bis gar nicht von musikalischen Aktivitäten zu profitieren scheinen (BMBF-Band „Macht Mozart schlau“, 2006). Letzteres wurde in unserer Studie zumindest für den schriftsprachlichen Bereich, die zeichnerische Kompetenz und die Rechenfähigkeit bestätigt.

So zeigten sich für die im *TTCT* bestimmte bildnerische Kreativität (Originalität und Flexibilität) ebenfalls keine Zusammenhänge mit dem Musizierverhalten. Hier sollte auch ein interessantes Nebenergebnis erwähnt werden, nämlich dass Kinder mit AD(H)S signifikant originellere Zeichnungen anfertigten als unauffällige Kinder. Auch bezüglich der mit dem *SRT* bestimmten Rechenfähigkeit ergaben sich keine musizierbedingten Effekte, obwohl diese Variable eng mit dem Faktor Bildungsnähe korrelierte.

Für den Lese-Rechtschreibbereich zeigten sich hingegen zu beiden Messzeitpunkten deutliche Zusammenhänge mit dem Musizierverhalten, welche Werte bis zu $\rho_{\text{Spearman}} = 0,39$ ($p \leq 0,001$) erreichten. Diese betrafen alle untersuchten Dimensionen, nämlich die Lesegenauigkeit, drei Rechtschreibstrategien (alphabetisch, orthografisch, morphematisch) und die Graphemtreffer (korrekt geschriebene schwierige Wortstellen). Für den MI_{JeKi} ergab sich zumindest für die morphematische Strategie (Erschließung von Wortstämmen und Zerlegung komplexer Wörter in Wortteile) zum zweiten Messzeitpunkt ein positiver Zusammenhang ($\rho_{\text{Spearman}} = 0,26$; $p \leq 0,05$).

Abbildung 5 zeigt das Abschneiden wenig und viel musizierender Kinder hinsichtlich der mit dem *SLS* bestimmten Leseleistung (LQ/2) und der mit der *HSP* erfassten Rechtschreibkompetenz (drei Rechtschreibstrategien, Graphemtreffer) zu beiden Messzeitpunkten (1, 2). Der Pfeil bezeichnet die altersgemäßen durchschnitt-

lichen Leistungen der für die jeweiligen Tests herangezogenen Normstichproben. Während das Verhalten der wenig/nicht musizierenden Kinder gut den Normwerten entspricht, zeigten viel musizierende Kinder deutlich überdurchschnittliche Leistungen. Entsprechende korrelative Berechnungen ergaben, dass der Zusammenhang zwischen Musizierintensität und Lese-Rechtschreibkompetenz bei neun der zehn durchgeführten Analysen (fünf Leistungsparameter; zwei Messzeitpunkte) hoch signifikant ($p \leq 0,01^{**}$) oder höchst signifikant ($p \leq 0,001^{***}$ bzw. $p \leq 0,0001^{****}$) war.



Da eingewendet werden kann, dass diese Effekte möglicherweise auf unspezifische soziale Faktoren zurückzuführen sind, wurden partielle Korrelationen berechnet, in denen die Einflüsse der drei ermittelten Sozialindizes (Bildungsnähe des Elternhauses, Zuwendung, Freizeitangebot & Ressourcen) herauspartialisiert wurden. Die beobachteten signifikanten Zusammenhänge blieben praktisch unverändert bestehen, was zeigt, dass die bessere Lese-Rechtschreibkompetenz viel musizierender Kinder tatsächlich ein musizierspezifisches Phänomen ist, das nicht durch eine allgemein bessere Förderung erklärt werden kann.

Um zu klären, welche Faktoren einen maßgeblichen Einfluss auf die Lese-Rechtschreibkompetenz haben, wurden Regressionsanalysen berechnet. Als Prädiktoren dienten die drei Sozialindizes, das Musizierverhalten (MI_{gesamt}), die über den *CFT1* bzw. *CFT 20-R* erfasste Grundintelligenz und die über den *CAPT* gemessene Dauer Aufmerksamkeit (Gesamtzahl der visuellen und auditiven Omissions- und Commissionsfehler). Kriterium für die Lesefähigkeit war der Lesequotient des *SLS*. Für die Rechtschreibkompetenz dienten die vier Parameter der *HSP* als Kriterien. Die Lesefähigkeit wurde mit knapp 20 % Varianzaufklärung am stärksten durch die Grundintelligenz und am zweitstärksten durch das Musizierverhalten (beide Messzeitpunkte

relative Wichtigkeit: $\beta_{\text{Musizierindex}} = 0,3$) erklärt. Hingegen erwies sich bei der Vorhersage der vier Rechtschreibmaße zu beiden Messzeitpunkten das Musizierverhalten als wichtigste Größe (Varianzaufklärung: 7-25 %; Wertebereich für $\beta_{\text{Musizierindex}} = 0,5-1$). Der dominante Einfluss des Musizierens könnte einerseits durch förderliche Einflüsse frühen Notenlesens und andererseits durch auditives Training bedingt sein, welches die gehörmäßige Segmentierung von Sprachlauten und deren Übersetzung in Grapheme erleichtert. Zudem könnte das mit dem Musizieren verbundene Aufmerksamkeitstraining einen Einfluss auf die Lese-Rechtschreibleistung ausgeübt haben.

Hinsichtlich der Aufmerksamkeit wurden ebenfalls bedeutsame Korrelationen mit dem Musizierverhalten gefunden, und zwar sowohl im Hinblick auf den am PC durchgeführten Daueraufmerksamkeitstest *CAPT* (Gesamtzahl visueller und auditiver Omissions- und Commissionsfehler) als auch auf den AD(H)S-relevanten Elternfragebogen *DISYPS-KJ HKS* (Aufmerksamkeitsstörungen, Hyperaktivität und Impulsivität). Die Zusammenhänge mit dem MI_{gesamt} lagen zwischen $\rho_{\text{Spearman}} = -0,2$; $p \leq 0,05$ und $\rho_{\text{Spearman}} = -0,32$; $p \leq 0,001$. Auch das *JeKi*-Übeverhalten korrelierte zumindest zum ersten Messzeitpunkt signifikant negativ mit der Impulsivität ($\rho_{\text{Spearman}} = -0,28$; $p \leq 0,05$). Nach Herausparsialisierung der Sozialvariablen waren diese Zusammenhänge allerdings nur noch für das außerschulische Musizieren, nicht jedoch für das *JeKi*-Musizieren signifikant. Regressionsanalysen bestätigten den dominanten Einfluss des Musizierens auf die Aufmerksamkeit, während Hyperaktivität und Impulsivität besser durch niedrige Ausprägungen der Sozialvariablen „Freizeitangebot & Ressourcen“ und „Bildungsnähe“ vorhergesagt wurden.

1.3.3 Neuroanatomie und Hörwahrnehmung

Der Hörkortex liegt wie eine Art „inneres Ohr“ im Großhirn (vgl. Abb. 4 c). Im Zentrum befinden sich die sogenannten *Heschlschen Querwindungen*, welche nach dem Wiener Anatomen Richard Ladislaus Heschl benannt sind. Sie sind wesentlich für elementare Hörfunktionen, wie das Erkennen von Tonhöhen, Klangfarben und Melodien, und spielen daher bei der Musikwahrnehmung eine wichtige Rolle. Dahinter liegt das sogenannte *Planum temporale*, welches weitere auditorische Areale enthält und vor allem in der linken Hemisphäre als Teil des Wernicke-Areals eine wichtige Rolle bei der sensorischen Sprachverarbeitung spielt.

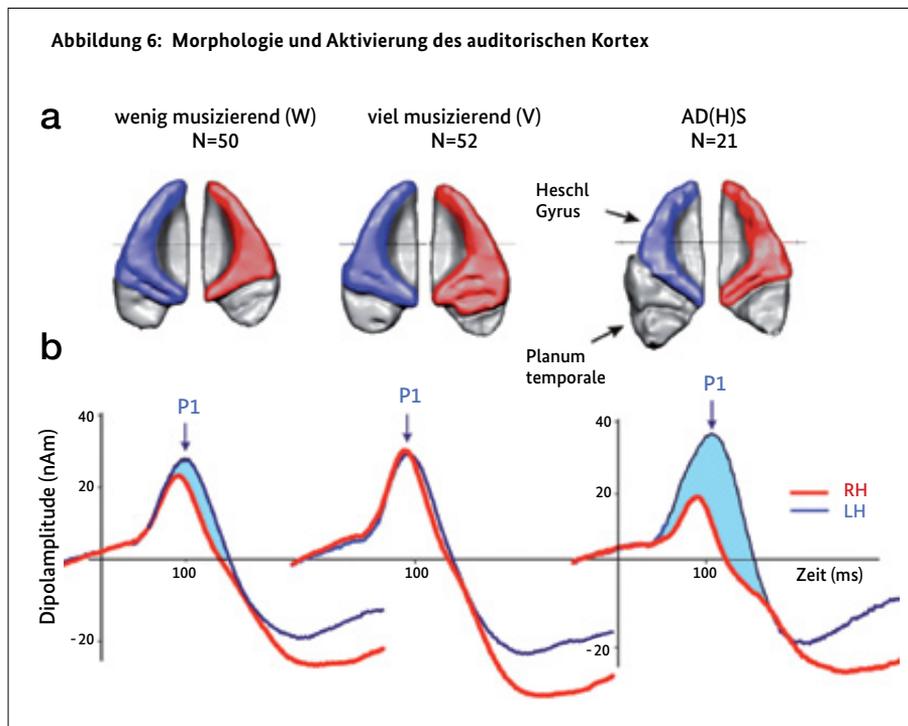
Beim *Pitch-Test*, der die relative Dominanz des Oberton- und Grundtonhörens misst, zeigten die Kinder eine mit der relativen Größe des rechten Heschl-Gyrus steigende Fähigkeit zur Obertonwahrnehmung. Meist waren Kinder mit einer vergrößerten rechten Heschlschen Querwindung Obertonhörer und Kinder mit einer vergrößerten linken Heschlschen Querwindung Grundtonhörer. Die anatomischen Voraussetzungen spiegelten sich also direkt in den Hörprofilen der Kinder wider und bestätigten damit die zuvor bei erwachsenen Profimusikern gefundenen Zusammenhänge (Schneider et al., 2005). Eine frühere Studie (Schneider et al., 2005a) hatte zudem bereits gezeigt, dass erwachsene Grundtonhörer eher perkussive Instrumente mit impulsiver Tongebung (Schlagzeug, Gitarre, Klavier) oder hohe Melodieinstrumente (Trompete, Querflöte) bevorzugen, während Obertonhörer eher

tiefere oder klangfarbenreichere Melodieinstrumente mit ausgehaltener Tongebung (Blockflöte, Cello, Posaune) oder Gesang präferieren. Diese Merkmale stehen auch im Zusammenhang mit dem präferierten Musikstil (Tantschinez, 2006). Die Stabilität der hier vorliegenden Verlaufsdaten weist darauf hin, dass die mit dem *Pitch-Test* extrahierten Hörprofile keine trainingsbedingten Effekte zeigen, sondern ihrerseits als stabile Wahrnehmungsformen Einfluss auf das Musizierverhalten, die Präferenz von Musikinstrumenten und den bevorzugten Musikstil haben. Daher sollten auch grundtonhörende Kinder andere musikalische Stärken und Präferenzen aufweisen als obertonhörende Kinder. Es gilt daher, individuelle Hörprofile frühzeitig zu erkennen und die Wahl der Instrumente sowie den Unterricht möglichst gut darauf abzustimmen. Die (In-)Kompatibilität von Hörprofilen sollte im Unterricht unmittelbare Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden haben (Gruhn, Hofmann & Schneider, 2012; Schneider, 2012). Idealerweise sollten die Profile ähnlich sein, um die Kommunikation zu erleichtern und vorhandene Potenziale optimal zu fördern.

1.3.4 Neuroanatomie und Musizierverhalten

In *Abbildung 4c* ist rechts der 3D-rekonstruierte Kopf eines ADHS-Kindes abgebildet. Der Hörkortex ragt mit zwei Flügeln aus dem Querschnitt. Im Zentrum befinden sich die „Heschlschen Querwindungen“ (rot und blau gefärbt), die für elementare Funktionen der Klang- und Musikwahrnehmung zuständig sind. Dahinter liegt das als graues Dreieck erkennbare Planum temporale, welches in der linken Hemisphäre als Teil des Wernicke-Areals wichtig für die sensorische Sprachverarbeitung ist. Bei jedem Kind wurde aus den strukturellen MRT-Messungen individuell die Größe und anatomische Form des Hörkortex ermittelt (vgl. Abb. 6a).

Die berechneten Oberflächen des Hörkortex waren hier gemittelt für wenig und viel musizierende Kinder sowie für AD(H)S-Kinder abgebildet. Es ist erkennbar, dass die anatomischen Strukturen bezüglich Form, Gyrierung und Größe stark variieren. Die gruppenstatistischen Berechnungen ergaben, dass die Heschlschen Querwindungen von viel musizierenden gegenüber wenig/nicht musizierenden Kindern durchschnittlich um 35 % vergrößert waren, während die Plana temporalia um 45 % verkleinert waren (Seither-Preisler & Schneider, 2014a). Darüber hinaus waren die Heschlschen Querwindungen von viel musizierenden Kindern oft verdoppelt oder sogar verdreifacht. Das Volumenverhältnis von Heschlscher Querwindung zu Planum temporale, also die Gewichtung zwischen den vorderen und hinteren Arealen, stieg mit zunehmendem MI_{gesamt} auf das Zwei- bis Dreifache an. Interessanterweise bestand dieser Effekt bereits zum ersten Messzeitpunkt, also zu einer Zeit, als die Kinder noch am Anfang ihres formalen Musikunterrichts standen. Die Änderung des Volumens der Heschlschen Querwindung zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt betrug unabhängig vom Musizierindex bei allen 145 Kindern im Mittel nur 0,02 %, d. h. die anatomische Größe war im Alter von sieben bis zehn Jahren extrem stabil, sodass die Daten beider Messzeitpunkte fast perfekt korrelierten ($r = 0,98$).



Dies zeigt, dass die beobachtete anatomische Größe und Form des auditorischen Kortex bereits in früher Kindheit vor Beginn des formalen Musikunterrichtes vorgegeben ist. Damit kann im Rahmen der neurologischen Musikalitätsforschung erstmalig belegt werden, dass die enormen anatomischen Gruppenunterschiede zwischen viel und wenig/nicht musizierenden Kindern nicht trainingsbedingt erklärt werden können. Offenbar ist es also nicht so, dass sich der Heschl-Gyrus durch häufiges Üben wie ein Muskel vergrößert. Vielmehr kann die anatomische Größe als stark veranlagte Komponente aufgefasst werden, welche ihrerseits einen Einfluss auf das musikalische Lernpotenzial und die damit verbundene Eigenmotivation zum Üben hat.

Bei der AD(H)S-Gruppe und der LRS-Gruppe liegen gegenläufige Befunde zu den intensiv musizierenden Kindern vor. Hier sind die Plana temporalia im Vergleich zu den unauffälligen Kindern im Mittel um 55 % vergrößert, während die Heschlschen Querwindungen komplementär dazu verkleinert sind. Erwähnenswert sind die Effektstärken der neuroanatomischen Gruppenvergleiche, welche teilweise Werte um *part. $\eta^2 = 0,3$* ($p < 10^{-6}$) erreichten. Das bedeutet, dass die Varianz zwischen den Gruppen bis zu etwa einem Drittel durch die genannten neuroanatomischen Variablen erklärt wird. Die neuroanatomischen Besonderheiten im Bereich des Planum temporale stehen vermutlich im direkten Zusammenhang mit den häufig bei AD(H)S- und LRS diagnostizierten auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (Leonard et al., 2001; Leonard & Eckert, 2009; Paul-Jordanov et al., 2010).

1.3.5 Aktivierung des Gehirns und Musizerverhalten

Die funktionellen MEG-Messungen der Gehirnströme beim Hören von harmonisch komplexen Tönen und Instrumentalklängen zeigten – anders als die neuroanatomischen Merkmale – deutliche neuroplastische entwicklungs- bzw. trainingsbedingte Veränderungen. In *Abbildung 6b* sind die Reaktionen des auditorischen Kortex in einem Zeitfenster von ca. 200 ms nach Tonbeginn zu sehen. Nach etwa 70-100 ms ist als erste Reaktion die primäre positive Antwort (P1) erkennbar.

Viel musizierende Kinder zeigten signifikant frühere primäre Antworten (86 ms) als wenig/nicht musizierende Kinder (91 ms), was als Reifevorsprung zu deuten ist. Im Mittel aller Kinder wurde im Verlauf von Messzeitpunkt 1 zu 2 in beiden Hemisphären eine systematische Beschleunigung der primären Antwort um 6,5 ms gemessen. Diese Ergebnisse stimmen weitgehend mit früheren Befunden zur natürlichen Reifung auditiver Funktionen überein (Sharma et al., 1997, 2005; Eggermont & Ponton, 2002). Trotz dieser neuroplastischen Effekte ließen sich die Antwortkurven gut reproduzieren und blieben als „individuelle Fingerabdrücke“ über die Zeit weitestgehend erhalten.

Interessanterweise zeigte sich mit zunehmendem musikalischem Training im Verlauf eine schnellere Reaktionszeitverkürzung, die bei besonders intensiv musizierenden Kindern auf bis zu 15 ms anstieg. Die viel musizierenden Kinder zeigten also von Anfang an einen relativen Entwicklungsvorsprung, der sich über die Zeit noch verstärkte. Bei auffälligen Kindern war es genau umgekehrt, wobei eine signifikant langsamere primäre Antwort der linken Hemisphäre sowie ein verlangsamerter Reifeprozess über die Zeit beobachtet wurden.

Interessante Ergebnisse wurden auch hinsichtlich der Kommunikation zwischen beiden Gehirnhemisphären gefunden. Bei viel musizierenden Kindern zeigten die Antworten in der rechten (*Abb. 6b*, rote Kurve) und linken (*Abb. 6b*, blaue Kurve) Gehirnhälfte einen im Vergleich zu wenig/nicht musizierenden Kindern signifikant synchroneren Verlauf (zeitlicher Abstand der Spitzenwerte: W: 8 ms, V: 4 ms), was auf eine bessere Zusammenarbeit beider Hemisphären hinweist. Bei AD(H)S- und LRS-Kindern wurde hingegen eine extreme Laufzeitverschiebung zwischen der links- und rechtsseitigen primären Antwort von durchschnittlich 23 ms gemessen, wobei in der Regel die linke Hemisphäre verzögert reagierte (*Abb. 6b*; als blau schattierte Fläche dargestellt). Wir nehmen an, dass diese relativen Zeitverschiebungen unterschiedliche Entwicklungsstände beider Gehirnhälften anzeigen, welche zu Problemen bei integrativen auditiven Leistungen führen und damit Aufmerksamkeitsstörungen sowie Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb bedingen können.

Während also intensiv musizierende Kinder gegenüber wenig/nicht musizierenden Kindern durch (a) eine schnellere Verarbeitungsgeschwindigkeit der primären Hörareale, (b) einen beschleunigten Reifeprozess auditiver Funktionen und (c) eine deutlich bessere Hemisphärenkommunikation charakterisiert sind, ist es bei auffälligen Kindern genau umgekehrt. Sie zeigen eine langsamere und wahrscheinlich ineffizientere auditive Verarbeitung, einen verlangsamteten natürlichen Reifeprozess und eine Störung des Zusammenspiels der Funktionen der rechten und linken Gehirnhemisphäre.

Die Verlaufsdaten (Seither-Preisler & Schneider, 2014a, b) zeigen eindrücklich, dass genau jene Gehirnbereiche und -funktionen von musikalischem Training zu profitieren scheinen, welche bei AD(H)S und LRS Auffälligkeiten aufweisen. Dies lässt vermuten, dass ein geeignetes musikalisches Förderprogramm den bei AD(H)S und LRS beobachteten Entwicklungsauffälligkeiten und auditorischen Verarbeitungsdefiziten entgegenwirken sollte. Daher sollte gerade hier musikalische Förderung besonders wichtig sein. Während eine musikpädagogische und -therapeutische Begleitung im Bereich der Legasthenie diskutiert wurde (Overy, 2003), wurde dies im Zusammenhang mit AD(H)S bisher noch nicht in Betracht gezogen. Unsere Studie zeigt, dass aktives Musizieren nicht nur eine Reihe von auditiven Wahrnehmungsfunktionen sowie Aufmerksamkeitsleistungen und die Lese-Rechtschreibkompetenz verbessert, sondern auch auf die Gehirnentwicklung und interhemisphärische Kommunikation einen deutlich positiven Einfluss ausübt. Da zwischen diesen Bereichen enge Zusammenhänge bestehen, sollten die frühe Erkennung musikalischer Fähigkeiten und deren Entwicklung besonders in der Förderpädagogik mehr Beachtung als bisher finden und Eltern von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche oder AD(H)S empfohlen werden.

1.3.6 Musikalische Begabung und lernbedingte Plastizität

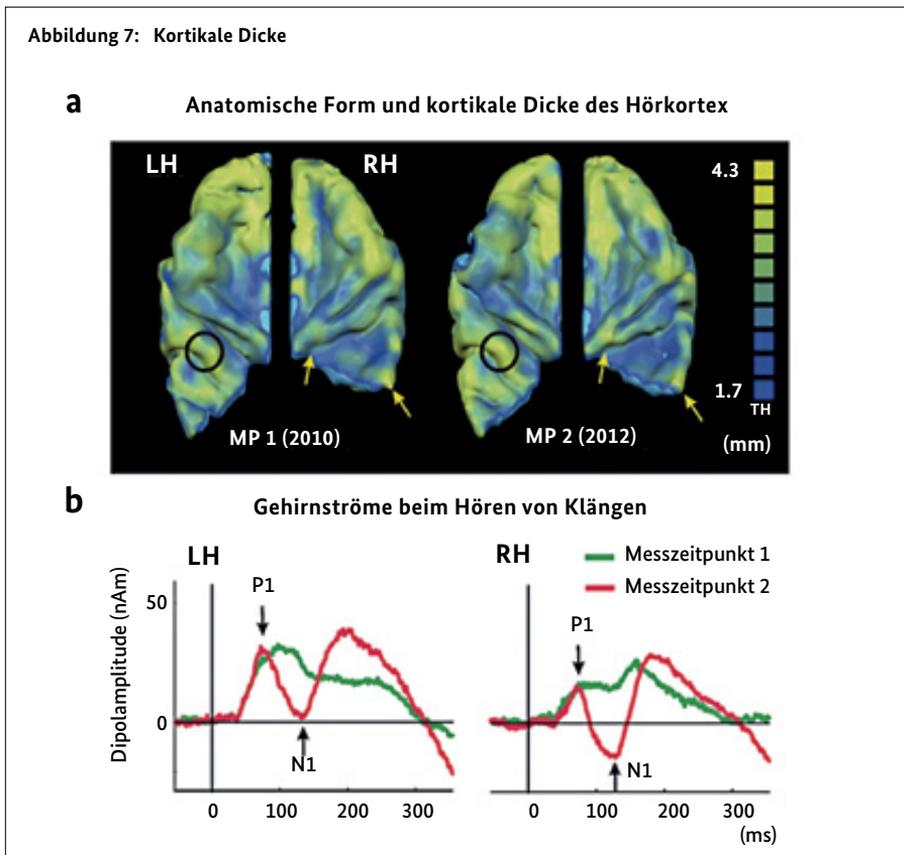
Während die kortikale Dicke der grauen Substanz im Verlauf weitgehend stabil blieb (vgl. Abb. 7a; dort am Beispiel eines intensiv musizierenden Kindes dargestellt), zeigen die im MEG gemessenen Gehirnströme deutlich sichtbare Veränderungen (vgl. Abb. 7b). In der Abbildung ist zu erkennen, dass zum ersten Messzeitpunkt die primäre P1-Antwort dominiert. Zum zweiten Messzeitpunkt kommt darüber hinaus die spätere, sekundäre N1-Komponente hinzu.

Unsere Daten zeigen, dass die überaus stabilen anatomischen Merkmale des auditorischen Kortex eng mit dem Ausmaß musikalischen Übens (MI_{gesamt} , $MI_{außerschulisch}$ und MI_{jeKi}) korrespondieren. Offenbar hängt die mittels des MI erfasste Bereitschaft, Zeit in das Erlernen eines Musikinstruments zu investieren, in einem hohen Maß von Strukturen des Gehirns ab, die weitgehend genetisch veranlagt sind (Hulshoff Pol et al., 2006), bereits zu Beginn der Studie ausgebildet waren und sich über den Untersuchungszeitraum nicht mehr messbar veränderten. Dies bedeutet, dass diese neuroanatomischen Merkmale einen großen Einfluss auf die Übemotivation der Kinder haben und somit als anlagebedingte Indikatoren musikalischer Begabung anzusehen sind.

Da in der Studie auch soziale Faktoren mittels Fragebogenerhebungen detailliert erfasst und kontrolliert wurden, erlaubt dies eine Abschätzung, wie groß der relative Einfluss von Begabung und sozialem Umfeld auf das Übeverhalten und die Entwicklung musikalischer Kompetenzen ist. Um dies zu prüfen, wurden Regressionsanalysen mit dem Kriterium MI_{gesamt} berechnet. Als Prädiktoren dienten einerseits das Volumen der rechten Heschlschen Querwindung und andererseits die drei identifizierten Sozialindizes. Die Neuroanatomie erwies sich als wichtigster Prädiktor (relative Wichtigkeit: $\beta = 0,57^{***}$), gefolgt von den Faktoren „Bildungsmilieu“ ($\beta = 0,31^{**}$)

und „Freizeitangebot & Ressourcen“ ($\beta = 0,12^*$). Letztere leisteten also gemeinsam einen ähnlichen Beitrag wie die neuroanatomische Begabungskomponente. Demnach scheinen sich die Einflüsse von Anlage und Umwelt auf das Übeverhalten etwa die Waage zu halten. Allerdings ist anzumerken, dass die Varianzaufklärung des Regressionsmodells bei ca. 25 % liegt, was bedeutet, dass der Großteil der Unterschiede im Übeverhalten durch weitere Faktoren bedingt ist, welche hier nicht berücksichtigt werden konnten.

Abbildung 7: Kortikale Dicke



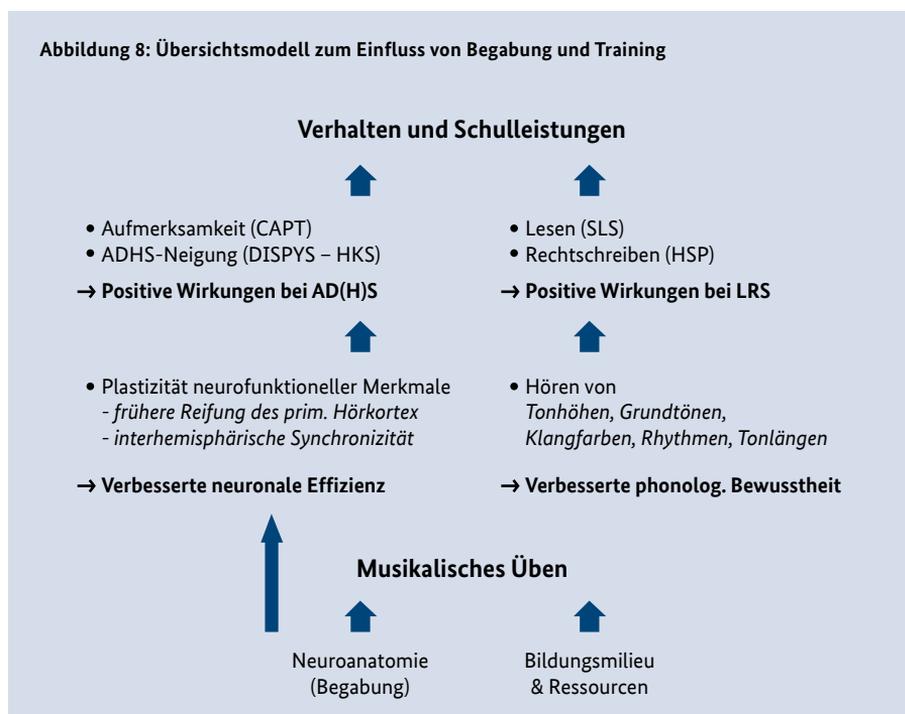
Die Ergebnisse zeigen, dass es im Rahmen unseres Forschungsprojektes erstmals gelungen ist, stabile neurologische Marker musikalischer Begabung zu identifizieren, welche lerninduzierten neuroplastischen Veränderungen durch aktives Üben gegenübergestellt werden können. Dies eröffnet prinzipiell die Möglichkeit, musikalisch begabte Kinder unabhängig von ihrem Verhalten frühzeitig aufgrund ihrer neurologischen Dispositionen zu identifizieren und besonders zu fördern. Ähnliches gilt für Kinder mit Legasthenie und AD(H)S. Auch für sie wurden sowohl stabile neuroanatomische als auch variable neuroplastische Merkmale gefunden, welche sich im Zuge des Lernens veränderten.

Diese interessanten Ergebnisse veranlassten uns dazu, die diagnostische Relevanz unserer Befunde rechnerisch abzuschätzen. Dabei ging es um die Frage, wie gut es

gelingt, Kinder allein aufgrund von neuroanatomischen und funktionellen Merkmalen, d. h. ohne die Kenntnis jeglicher Verhaltensmerkmale und Testkennwerte, korrekt (a) als wenig vs. viel musizierend und (b) als unauffällig vs. von AD(H)S betroffen zu klassifizieren. Entsprechende Diskriminanzanalysen ergaben zu 78 % korrekte Zuordnungen hinsichtlich der musikalischen Praxis, wobei die Größe des rechten Heschl-Gyrus die wichtigste Rolle zur Vorhersage der Übertatung spielte. Bei den unauffälligen vs. AD(H)S Kindern gelang sogar eine zu 91 % korrekte Klassifikation, wobei hier die Asynchronizität der primären P1-Antworten und die Größe des linken Planum temporale die wichtigsten Prädiktoren für das Störungsbild AD(H)S waren (Seither-Preisler & Schneider, 2014a).

1.4 Musikpädagogische Implikationen

Im Folgenden soll versucht werden, die beschriebenen Ergebnisse in einen Gesamtkontext einzubetten (vgl. Abb. 8). Unsere Daten legen nahe, dass die mit der musikalischen Begabung assoziierten neuroanatomischen Merkmale und soziale Faktoren („Bildungsmilieu“ und „Freizeitangebot & Ressourcen“) einen ähnlich starken Einfluss auf die Motivation des Kindes ausüben, ein Instrument zu erlernen.



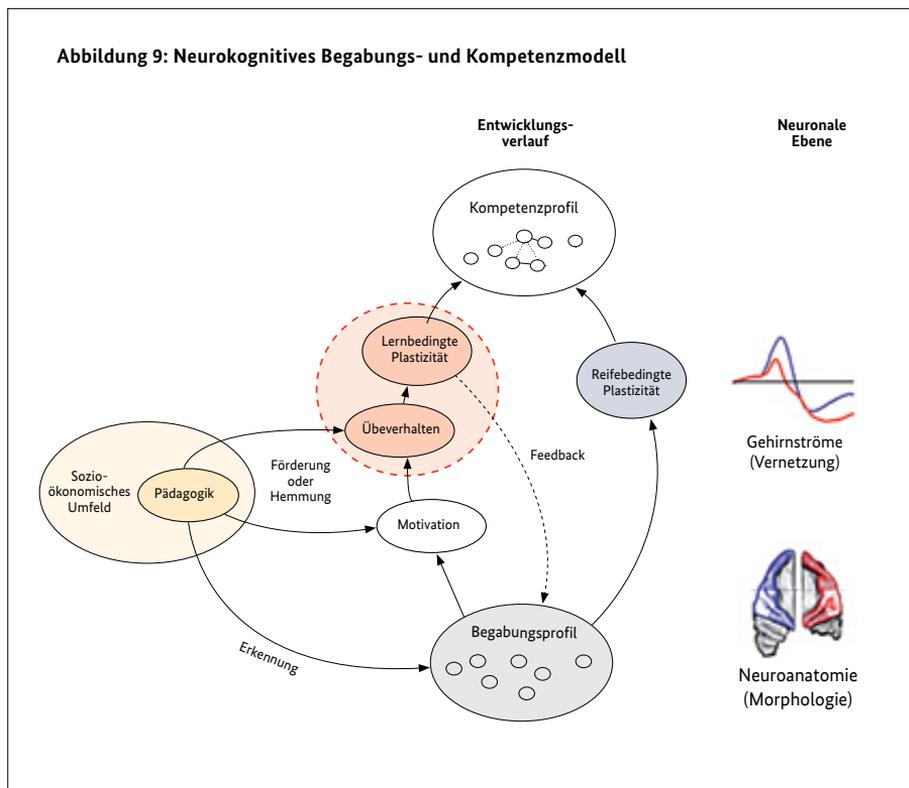
Musikalisches Üben scheint sich seinerseits positiv auf die neuronale Effizienz des Gehirns auszuwirken, was sich in einer früheren Reifung des Hörkortex und einer verbesserten Zusammenarbeit der rechten und linken Hemisphäre (interhemisphä-

rische Synchronizität) zeigt. Dies liefert eine Erklärung dafür, weshalb musizierende Kinder eine bessere Daueraufmerksamkeit und eine verringerte AD(H)S-Neigung (*CAPT* und *DISYPS-KJ HKS*: weniger Aufmerksamkeitsprobleme, Hyperaktivität und Impulsivität) zeigten. Die Befunde legen also nahe, dass Musizieren besonders für Kinder mit AD(H)S indiziert sein sollte. Von den 23 an der Studie teilnehmenden AD(H)S-Kindern erhielten nur wenige Instrumentalunterricht (jeweils drei außerschulisch und drei im Rahmen von *JeKi*).

Wir vermuten, dass dieses im Vergleich zu unauffälligen Kindern geringe Ausmaß an musikalischer Aktivität durch die besondere familiäre Belastung, zeitintensive therapeutische Maßnahmen sowie die Erwartung, das Kind könne dem Instrumentalunterricht wegen seiner Aufmerksamkeitsprobleme und Hyperaktivität ohnehin nicht folgen, bedingt ist. Im Rahmen der Datenerhebung wurde uns zudem wiederholt von Eltern rückgemeldet, ihre Kinder seien wegen AD(H)S teilweise aus dem *JeKi*-Instrumentalunterricht ausgeschlossen worden, da sie die Gruppe stören würden. Dies erscheint umso bedauerlicher, als unsere Forschungsergebnisse zeigen, dass Musizieren mit verbesserten Aufmerksamkeitsleistungen einhergeht und einen positiven Einfluss auf Gehirnfunktionen ausübt, welche bei AD(H)S beeinträchtigt sind. Daher sollten gerade solche Kinder in besonderem Maße musikalisch gefördert werden. Da der Instrumentalunterricht mit AD(H)S-Kindern offenbar eine besondere musikpädagogische Herausforderung darstellt, sollte das Thema in die Ausbildung der *JeKi*-Lehrkräfte mit einbezogen werden, wobei eine enge Zusammenarbeit mit Förderpädagogen und -pädagoginnen wünschenswert wäre. An dieser Stelle sollte auch erwähnt werden, dass in der dritten Erhebungswelle des AMseL-Projektes gezielt weitere musizierende Kinder mit AD(H)S rekrutiert wurden. Obwohl solche Kinder selten zu finden sind, ist deren Untersuchung essenziell, wenn direkt Aufschlüsse über musizierbedingte Veränderungen bei AD(H)S gewonnen werden sollen.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis unserer Studie ist, dass das kindliche Hörvermögen deutlich vom Musizieren profitiert. Damit sollte sich auch die phonologische Bewusstheit verbessern, also die Fähigkeit, die lautliche Struktur von Sprache zu erfassen. Das Vermögen, sich vom Bedeutungsinhalt der Sprache zu lösen und zu begreifen, dass Sätze aus Wörtern, Wörter aus Silben und Silben aus Lauten aufgebaut sind, stellt eine wesentliche Voraussetzung zum Schriftspracherwerb dar (Wagner & Torgesen, 1987). Dies könnte erklären, weshalb sich in unserer Studie die Lese-Rechtschreibkompetenz mit steigender musikalischer Expertise (unabhängig von allgemeiner sozialer Förderung) systematisch verbesserte. Zudem könnten sich auch die besseren Aufmerksamkeitsfunktionen musizierender Kinder positiv auf die Lese-Rechtschreibkompetenz ausgewirkt haben. In jedem Fall legen die Ergebnisse nahe, dass musikpädagogische Förderung auch bei LRS besonders wirksam sein sollte. Daher gilt auch in diesem Fall, dass besondere Hürden, wie Schwierigkeiten beim Erlernen der Notenschrift, nicht dazu führen sollten, Eltern vom Instrumentalunterricht ihrer legasthenen Kinder abzuraten. Vielmehr sollten hier vereinfachte und spielerische Zugänge zum Musizieren gesucht werden. In dieser Hinsicht erscheinen die Arbeiten der britischen Musikpsychologin Kate Overy besonders interessant. Sie untersuchte Kinder mit und ohne Lese-Rechtschreibschwäche im

Hinblick auf ihre sprachlichen und musikalischen Fähigkeiten (Overy, 2003; Overy et al., 2003) und zeigte, dass Kinder mit Legasthenie in beiden Bereichen schlechter bei Tests zur zeitlichen Segmentierung abschnitten. Die Autoren vermuteten daher, dass sich aktives Musizieren und insbesondere rhythmisches Training bei Legasthenie günstig auswirken sollte. In späteren Untersuchungen bestätigte sich diese Annahme. Kate Overy entwickelte daher ein musikalisches Trainingsprogramm für lese-rechtschreibschwache Kinder, in dem hauptsächlich Rhythmusspiele zur Anwendung kommen. Tatsächlich zeigte die Trainingsgruppe im Vergleich zu einer untrainierten Gruppe nach ca. drei Monaten signifikant verbesserte rhythmische, phonologische und Lese-Rechtschreibleistungen. Daher bietet sich an, solche Ansätze auch in den JeKi-Unterricht zu integrieren und mit lese-rechtschreibschwachen Kindern gezielt Rhythmusspiele durchzuführen. Außerdem wäre im musikpädagogischen Kontext zu prüfen, welche Maßnahmen geeignet sind, um den besonderen Schwierigkeiten legasthener Kinder beim Erlernen der Notenschrift zu begegnen. Auch hier könnte eine Zusammenarbeit von JeKi-Lehrkräften mit förderpädagogischen Einrichtungen und Lese-Rechtschreibinstituten hilfreich sein, um den Unterrichtenden einschlägiges Wissen und geeignete Strategien zu vermitteln. Auch sollten im JeKi-Unterricht gewonnene Erfahrungen mit Kindern, die von AD(H)S oder Legasthenie betroffen sind, systematisch aufgearbeitet werden, um dieses Wissen in die Ausbildung weiterer Lehrkräfte einfließen zu lassen. Zudem ist den Eltern solcher Kinder generell zu empfehlen, eine musikalische Förderung in Betracht zu ziehen.



Die von uns gefundenen Zusammenhänge lassen sich in einem neurokognitiven Modell der individuellen Reife- und Lernprozesse verallgemeinert darstellen (Seither-Preisler & Schneider, 2014a, b; vgl. Abb. 9).

Das im Rahmen von Neuropädagogik oder „Hirn-basiertem Lernen“ („brain based learning“) üblicherweise anerkannte und vorherrschende Modell der trainingsbedingten Plastizität („training-induced plasticity“) ist innerhalb des rot gestrichelten Kreises skizziert und geht davon aus, dass der Lernerfolg weitgehend durch das Übeverhalten bestimmt wird. Wie die aktuellen Forschungsergebnisse erstmals zeigen, existieren darüber hinaus auch zuverlässige neuroanatomische Marker für musikalische Begabung, die ihrerseits Einfluss auf das Lernverhalten nehmen (als Beispiel ist in *Abbildung 9* rechts unten die spezifische neuroanatomische Struktur des Hörkortex eines hochbegabten Organisten dargestellt). Dieser Befund führt uns zu einem erweiterten Modell, welches deutlich weiter reichende Aussagen ermöglicht als es im Rahmen herkömmlicher, rein trainingsbasierter Modelle möglich ist.

Die Entwicklung des individuellen Begabungsprofils zu einem persönlichen Kompetenzprofil ist mit verschiedenen Entwicklungspfaden dargestellt: erstens die reifebedingte Plastizität, die automatisch ohne Interaktion mit der Umwelt verläuft und weitgehend biologisch determiniert ist (Abb. 9, rechter Pfad); zweitens der begabungsbedingte Einfluss auf die Eigenmotivation, der zu lernbedingter Plastizität führt (Abb. 9, mittlerer Pfad). Als Beispiel sei ein Kind mit hoher musikalischer Begabung genannt, das gern (Eigenmotivation) und häufig (Übeverhalten) auf einem Instrument spielt. Das Kind trainiert selektiv jene Funktionen, die für die Ausbildung der musikalischen Kompetenz relevant sind, was auf neuronaler Ebene mit erhöhter lernbedingter Plastizität einhergeht. Es kommt zu einer gezielten Vernetzung der beteiligten Gehirnareale bei gleichzeitiger Unterdrückung irrelevanter Funktionen, also einer verbesserten neuronalen Effizienz. Dies ist in *Abbildung 9* exemplarisch in Form der auditorisch evozierten Antwortkurven des Hörkortex skizziert, die – als Indikatoren eines unreifen neurologischen Entwicklungsstandes – hier noch eine relativ geringe Synchronisierung und Effizienz aufweisen. Unsere Befunde zeigen, dass sich dieser Status durch musikalisches Training positiv beeinflussen lässt. Derartige neurofunktionelle Marker erlauben es auch, die Ergebnisse von Kennwerten in psychologischen Leistungstests besser zu interpretieren und einzuschätzen, ob relativ zur Altersnorm ein neurologischer Entwicklungsvorsprung oder -rückstand vorliegt. Zudem können fördernde Interventionen gesetzt und deren Auswirkungen geprüft werden.

In dem Modell wird davon ausgegangen, dass sich eine zunehmende lerninduzierte Konnektivität positiv auf die Entfaltung weiterer Potenziale auswirkt (Abb. 9; gestrichelte Linie „Feedback“). Diese werden kontinuierlich in ein sinnvolles Ganzes integriert. Finden sich zum Beispiel im latenten Begabungsprofil eines Kindes hohe Potenziale für die auditive Vorstellungskraft und die motorische Koordination, so können im Verlauf des musikalischen Lernens beide Bereiche zur Entfaltung angeregt werden. Neue Qualitäten entstehen und ein charakteristisches individuelles Kompetenzprofil – in diesem Fall mit musikalisch-tänzerischer Neigung – beginnt sich zu manifestieren (dieses ist in *Abbildung 9* oben als Vernetzung der im ursprünglichen Begabungsprofil noch unverbundenen Einzelpotenziale dargestellt).

Die Pädagogik spielt in diesem Modell eine wichtige Rolle, da sie auf die verschiedenen Ebenen Einfluss nehmen kann und so die lerninduzierten Entwicklungsprozesse fördern oder unter ungünstigen Umständen auch hemmen kann (Abb. 9, links). Auf unterster Ebene gilt es, latente Begabungen frühzeitig zu erkennen. Eine wesentliche Bedeutung kommt den Lehrenden bei der Aufgabe zu, durch aufmerksame Beobachtung die Eigenmotivation der Kinder für einen bestimmten Bereich frühzeitig zu fördern. Dies sollte sich positiv auf die Entfaltung bestehender Begabungen auswirken. Darüber hinaus sollte das konkrete Überverhalten durch die Vermittlung von deklarativem und prozeduralem Wissen, also durch Theorie und Praxis, qualifiziert angeleitet und unterstützt werden. Dies sollte wiederum neuroplastische Lernvorgänge unterstützen und beschleunigen, mit dem Ziel, die bereits im Begabungsprofil latent angelegten Potenziale als ausgereiftes Kompetenzprofil möglichst vollständig zur Geltung zu bringen. Als Konsequenz kommt es nicht so sehr darauf an, alle Kinder möglichst früh, schnell und intensiv musikalisch zu trainieren, sondern eher darauf, das persönliche Begabungsprofil zu erkennen, zu verstehen und gezielt zu fördern. Da sich der Lernerfolg und das Ausmaß an Neuroplastizität vermutlich direkt proportional zum veranlagten Potenzial verhalten, erscheint es als zielführend, pädagogisch an jenen Punkten anzusetzen, an denen die stärksten Begabungen erkennbar sind, und davon auszugehen, dass eher defizitäre Bereiche von dieser Förderung mit profitieren.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welchen Beitrag *JeKi* zu diesen Zielen leisten kann. Unsere Ergebnisse zeigen, dass bereits Kinder, ähnlich wie Erwachsene, stabile individuelle Hörprofile aufweisen, die sie besonders für das Erlernen bestimmter Instrumente prädestinieren (Schneider et al., 2005a).

Auch das Interesse für bestimmte Musikstile lässt sich teilweise über das Hörprofil erklären (Tantschinez, 2006). Derzeit wird diesen Gesichtspunkten im *JeKi*-Unterricht noch nicht Rechnung getragen. Meist erfolgt die Instrumentenauswahl anhand von ersten Erfahrungen im Einstiegsjahr, vagen Vorstellungen und der jeweiligen Verfügbarkeit an der Schule. Da davon auszugehen ist, dass sich ein Eingehen auf die individuelle Hörweise der Kinder nachhaltig auf die Motivation zum Musizieren auswirken sollte, möchten wir anregen, entsprechende Hörtests bereits zu Beginn des *JeKi*-Trainings anzubieten. Auf diese Weise könnten Eltern und Kinder bei der Auswahl der *JeKi*-Instrumente frühzeitig und sachgerecht beraten werden, um spätere Frustrationen zu vermeiden. Allerdings ist es sicherlich leichter, im Einzelunterricht auf die individuellen Fähigkeiten eines Kindes einzugehen als im *JeKi*-Gruppenunterricht. So wurde in den von uns durchgeführten Befragungen auch die Problematik unterschiedlicher Lernstände und -geschwindigkeiten immer wieder deutlich. Dabei wurde bemängelt, dass sich das Lerntempo der *JeKi*-Gruppen häufig nach den langsamsten Schülern richtet und schnellere bzw. motiviertere Schüler gelangweilt zum Warten gezwungen sind. Obwohl solche Unterschiede im Gruppenunterricht unvermeidlich sind, könnte diesen dennoch teilweise begegnet werden, indem man Gruppen mit ähnlichen Lernständen und Hörprofilen zusammenfasst. Idealerweise sollte auch der/die Lehrende durch ein vergleichbares Hörprofil charakterisiert sein. Dies sollte sowohl positive Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen Unterrichtenden und Unterrichteten (Gruhn et al., 2012; Schneider, 2012) als auch auf die Kommu-

nikation der Schüler und Schülerinnen untereinander haben und damit die Freude am gemeinsamen Musizieren erhöhen.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Wirksamkeit des *JeKi*-Unterrichts im Vergleich zum außerschulischen Instrumentalunterricht. Unsere Ergebnisse zeigen, dass intensives Musizieren sowohl auf neuronaler Ebene als auch auf Verhaltensebene mit einer Reihe positiver Effekte einhergeht. Allerdings wurden solche Effekte fast nur im Rahmen von intensivem privatem Training beobachtet. Dabei ist zu beachten, dass die zum Üben aufgewendete Zeit der außerschulisch musizierenden Kontrollkinder ($MI_{\text{gesamt}} = MI_{\text{außerschulisch}} : 8,3$) im Durchschnitt ca. fünfmal höher war als die Zeit, die *JeKi*-Kinder im Rahmen von *JeKi* für das Üben aufwendeten ($MI_{\text{JeKi}} : 1,5$; $MI_{\text{außerschulisch}} : 1,7$). Mit anderen Worten, die *JeKi*-Kinder übten etwa gleich viel für das schulische *JeKi*-Angebot und für weitere private Angebote, erreichten jedoch bei Weitem nicht das Niveau der von uns gezielt rekrutierten, intensiv musizierenden Kontrollkinder. Außerdem verfügte ein großer Teil dieser intensiv musizierenden Kinder auch über eine längere musikalische Praxis als die *JeKi*-Kinder.

Es überrascht daher wenig, dass für *JeKi* kaum statistisch signifikante Effekte beobachtet wurden. Im neurologischen Bereich waren die meisten entwicklungsbedingten Vorteile erst ab einem MI_{gesamt} von etwa 5 erkennbar, also bei einem Wert, der in der Regel nur von den außerschulisch musizierenden Kindern erreicht wurde. Aus unserer Sicht folgt aus dem Fehlen von *JeKi*-Effekten nicht, dass dieser Unterricht im Hinblick auf die untersuchten Leistungen unwirksam wäre. Die von uns getesteten *JeKi*-Kinder hatten erst eine geringe Erfahrung im Instrumentalspiel und der Untersuchungsabstand von 13 Monaten zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt war relativ kurz. Es ist sehr gut vorstellbar, dass die Teilnahme am *JeKi*-Unterricht langfristig das Interesse an Musik, die Freude am Instrumentalspiel und den Wunsch nach außerschulischem Musikunterricht fördert, sodass sich entsprechende Effekte erst später einstellen werden. Bisher stehen die Ergebnisse solcher Langzeitbeobachtungen noch aus. Zudem ist davon auszugehen, dass bei einer Intensivierung des *JeKi*-Unterrichts und des häuslichen Übens die zu erwartenden positiven Wirkungen verstärkt eintreten sollten. Allerdings sollte auch bedacht werden, dass außerschulischer und *JeKi*-bezogener Instrumentalunterricht wegen der unterschiedlichen Gruppengrößen und Unterrichtspraktiken nur eingeschränkt vergleichbar sind. Für beide Unterrichtsformen gilt, dass diese sehr verschieden ablaufen können und daher heterogene Auswirkungen zu erwarten sind. Dies zeigte sich auch deutlich in den von uns vorgegebenen Eltern- und Schülerfragebögen zur musikalischen Praxis. Daher kann aus den vorliegenden Daten der Schluss gezogen werden, dass intensives Musizieren eine Reihe positiver Wirkungen nach sich zieht, die prinzipiell auch durch das *JeKi*-Programm erreichbar sein sollten. Endgültigen Aufschluss hierzu können allerdings erst die Ergebnisse weiterer Längsschnitterhebungen geben.

Literatur

- Altenmüller, E. & Gruhn, W. (1997). *Music, the brain, and music learning*. Chicago: GIA Publ., Vol. 2.
- Becker, N. (2006). *Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006). *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik*. Bildungsforschung: Bd. 18. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bock, J. & Braun, K. (2011). The impact of perinatal stress on the functional maturation of prefronto-cortical synaptic circuits: Implications for the pathophysiology of ADHD. *Progress in Brain Research*, 189, S. 155-169.
- Cattell, R. B., Weiß, R. H. & Osterland, J. (1997). *Grundintelligenztest Skala 1 (CFT1)* (5., revid. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Döpfner, M. & Lehmkuhl, G. (2000). *DISYPS KJ. Diagnostik-System für psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter nach ICD10 und DSM IV* (2., korr. und erg. Aufl.). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Eggermont, J. J. & Ponton, C. W. (2002). The neurophysiology of auditory perception: from single units to evoked potentials. *Audiology and Neurotology*, 7 (2), S. 71-99.
- Gruhn, W., Hofmann, E. & Schneider, P. (2012). Grundtonhören und Obertonhören. Hörtypen und ihre Instrumente. *Üben und Musizieren*, 1 (12), S. 1-7. Mainz: Schott.
- Gruhn, W. & Rauscher, F.H. (2008). *Neurosciences in Music Pedagogy*. New York: Nova Biomedical.
- Herholz, S. C. & Zatorre, R. J. (2012). Musical Training as a Framework for Brain Plasticity: Behavior, Function, and Structure. *Neuron*, 76 (3), S. 486-502.
- Hulshoff Pol, H. E., Schnack, H. G., Posthuma, D., Mandl, R. C. W., Baaré, W. F., van Oel, C., van Haaren, N. E., Collins, D. L., Evans, A. C., Amunts, K., Buerger, U., Zilles, K., de Geus, E., Boomsma, D. I. & Kahn, R. S. (2006). Genetic contributions to human brain morphology and intelligence. *The Journal of Neuroscience*, 26 (40) S. 10235-10242.
- Huss, M., Verney, J.P., Fosker, T., Mead, N. & Goswami, U. (2011). Music, rhythm, rise time perception and developmental dyslexia: Perception of musical meter predicts reading and phonology. *Cortex*, 47, S. 674-689.
- Jäncke, L. (2009). The plastic human brain. *Restor. Restorative Neurology and Neuroscience*, 27 (5), S. 521-538.
- Koelsch, S., Schröger, E. & Tervaniemi, M. (1999). Superior preattentive auditory processing in musicians. *Neuroreport*, 10 (6), S. 1309-1313.
- Koelsch, S., Fritz, T., Schulze, K., Alsop, D. & Schlaug, G. (2005). Adults and children processing music: An fMRI study. *NeuroImage*, 25, S. 1068-1076.
- Leonard, C. & Eckert, M. (2009). Asymmetry and dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 33 (6), S. 663-681.
- Leonard, C.M., Eckert, M., Lombardino, L., Oakland, T., Kranzler, J., Mohr, C., King, W. & Freeman, A. (2001). Anatomical risk factors for phonological dyslexia. *Cerebral Cortex*, 11 (2), S. 148-157.
- Lobeck, A. & Frei, M. (1987). S-R 1-3 (*Schweizer Rechentest 1.-3.*). Göttingen: Hogrefe.

- Lobeck, A., Frei, M. & Blöchliger, R. (1990). S-R 4-6 (*Schweizer Rechentest 1.-3.*). Göttingen: Hogrefe.
- May, P. (2002). *Hamburger Schreib-Probe 1-9* (6., aktual. und erw. Aufl.). Hamburg: Verlag für pädagogische Medien.
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2003). *Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4 (SLS 1-4)*. Bern: Hans Huber.
- Nubel, K., Starzacher, E. & Grohmann, G. (2006). *CAPT – Continuous Attention Performance Test*. Göttingen: Hogrefe.
- Paul-Jordanov, I., Bechtold, M. & Gawrilow, C. (2010). Methylphenidate and if-then plans are comparable in modulating the P300 and increasing response inhibition in children with ADHD. *ADHD*, 2, S. 115-126.
- Overy, K. (2003). Dyslexia and music. From timing deficits to musical intervention. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999, S. 497-505.
- Overy, K., Nicolson, R. I., Fawcett, A. J. & Clarke, E. F. (2003). Dyslexia and music: Measuring musical timing skills. *Dyslexia*, 9 (1), S. 18-36.
- Penhune, V. B. (2011). Sensitive periods in human development: Evidence from musical training. *Cortex*, 47 (9), S. 1126-1137.
- Preisler, A. (1993). The influence of spectral composition of complex tones and of musical experience on the perceptibility of virtual pitch. *Perception and Psychophysics*, 54 (5), S. 589-603.
- Roth, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15 (8), S. 511-514.
- Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98, S. 457-468.
- Schellenberg, E. G. & Peretz, I. (2008). Music, language, and cognition: Unresolved issues. *Trends in Cognitive Sciences*, 12, S. 45-46.
- Schellenberg, E. G. (2011). Music lessons, emotional intelligence, and IQ. *Music Perception*, 29, S. 185-194.
- Schneider, P. (2012). Neurowissenschaftliche Beiträge zur Wirkungsforschung in der Kulturellen Bildung – Neuronale Grundlagen der individuellen Klangwahrnehmung und das zerebrale Symphonieorchester. In T. Fink, B. Hill, V.-I. Reinwand & A. Wenzlik (Hrsg.), *Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen*. Kulturelle Bildung: Bd. 29 (S. 64–80). München: kopaed.
- Schneider, P., Scherg, M., Dosch, H.G., Specht, H.J., Gutschalk, A. & Rupp, A. (2002). Morphology of Heschl's gyrus reflects enhanced activation in the auditory cortex of musicians. *Nature Neuroscience*, 5 (7), S. 688-694.
- Schneider, P., Sluming, V., Roberts, N., Scherg, M., Goebel, R., Specht, H.J., Dosch, H.G., Bleack, S., Stippich, C. & Rupp, A. (2005). Structural and functional asymmetry of lateral Heschl's gyrus reflects pitch perception preference. *Nature Neuroscience*, 8 (9), S. 1241-1247.
- Schneider, P., Sluming, V., Roberts, N., Bleack, S. & Rupp, A. (2005a). Structural, functional, and perceptual differences in Heschl's gyrus and musical instrument preference, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, S. 387-394.

- Schneider, P., Andermann, M., Engelmann, D., Schneider, R. & Rupp, A. (2006). Music in the brain – individual differences in sound perception and the cortical symphony orchestra. *Deutsche Medizinische Wochenschrift*, 131, S. 2859-2857.
- Schneider, P., Andermann, M., Wengenroth, M., Goebel, R., Flor, H., Rupp, A. & Diesch, E. (2009). Reduced volume of Heschl's gyrus in tinnitus. *NeuroImage*, 45, 927-939.
- Schneider, P. & Wengenroth, M. (2010). Neural basis of individual holistic and spectral sound perception. *Contemporary Music Review*, 28 (3), S. 315-328.
- Scherg, M. & von Cramon, D. (1986). Evoked dipole source potentials of the human auditory cortex. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 65 (5), S. 344-360.
- Seither-Preisler, A., Patterson, R. D., Krumbholz, K., Seither, S. & Lütkenhöner, B. (2006). Evidence of pitch processing in the N100m component of the auditory evoked field. *Hearing Research*, 213 (1-2), S. 88-98.
- Seither-Preisler, A., Johnson, L., Krumbholz, K., Nobbe, A., Patterson, R. D., Seither, S. & Lütkenhöner, B. (2007). Tone sequences with conflicting fundamental pitch and timbre changes are heard differently by musicians and non-musicians. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 33 (3), S. 743-751.
- Seither-Preisler, A., Johnson, L., Seither, S. & Lütkenhöner, B. (2008). The perception of dual aspect tone sequences changes with stimulus exposure. *Brain Research Journal*, 2, S. 125-148.
- Seither-Preisler, A., Parncutt, R. & Schneider, P. (2014a). Size and synchronization of primary auditory cortex promotes musical, literacy and attentional skills in children. *J Neurosci*, 34 (33): S. 10937-10949.
- Seither-Preisler, A. & Schneider P. (2014b). Neurokognitive Aspekte musikalischer Begabung. In W. Gruhn & A. Seither-Preisler (Hrsg.), *Der musikalische Mensch*. Hildesheim: OLMS-Verlag.
- Seither-Preisler, A. & Seither, S. (2012). *Skalenhandbuch Audio- und Neuroplastizität des musikalischen Lernens AMseL*. Erstellt im Rahmen der JeKi-Begleitforschung, Datenpool Bremen, Universität Bremen, Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik.
- Sharma, A., Kraus, N., McGee, T. & Nicol, T. (1997). Developmental changes in P1 and N1 auditory responses elicited by consonant-vowel syllables. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 104 (6), S. 540-545.
- Sharma, A., Martin, K., Roland, P., Bauer, P., Sweeney, M. H., Gilley, P. & Dorman, M. (2005). P1 latency as a biomarker for central auditory development in children with hearing impairment. *Journal of the American Academy of Audiology*, 16, S. 564-573.
- Spitzer, M. (2003). Medizin für die Pädagogik. *Die ZEIT*, 39. Verfügbar unter <http://www.zeit.de/2003/39/Neurodidaktik> [23.01.2014].
- Stern, E. (2005). Pedagogy Meets Neuroscience. *Science*, 310, S. 745.
- Sutcliffe, P. & Bishop, D. (2005). Psychophysical design influences frequency discrimination performance in young children. *J. Exp. Child Psychol.*, 91, S. 249-270.
- Tallal, P. & Gaab, N. (2006). Dynamic auditory processing, musical experience and language development. *Trends in Neurosciences*, 29 (7), S. 382-389.
- Tantschinez, C. (2006). Welcher Hörtyp sind Sie? *Audio-Motor Presse Stuttgart*, 3.

- Terhardt, E. (1974). Pitch, consonance, and harmony. *Journal of the Acoustical Society of America*, 55, S. 1061-1069.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance Test of Creative Thinking*. Scholastic Testing Service, Bensenville, IL.
- von Helmholtz, H. L. F. (1863). *Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik* (1. Aufl.) Braunschweig: Friedrich Vieweg & Sohn Verlag.
- Wagner, R. & Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101 (2), 192-212.
- Weiß, R. H. (2006). *Grundintelligenztest Skala 2 – Revision. CFT 20-R*. Göttingen: Hogrefe.
- Wengenroth, M., Blatow, M., Bendszus, M. & Schneider, P. (2010). Leftward lateralization of auditory cortex underlies holistic sound perception in Williams syndrome. *PLoS ONE*, 5 (8), e12326.
- Wengenroth, M., Blatow, M., Heinecke, A., Hofmann, E., Reinhardt, J., Stippich, C. & Schneider, P. (2013). Increased volume and function of right auditory cortex in absolute pitch. *Cerebral Cortex*, vor dem Druck online publiziert.
- Zatorre, R.J., & Belin, P. (2001). Spectral and temporal processing in human auditory cortex. *Cerebral Cortex*, 11 (10), S. 946-953.

Ulrike Kranefeld, Thomas Busch, Jelena Dücker

2. BEGIn – Instrumentaler Gruppenunterricht in der Grundschule: Teilnahme, Selbstkonzepte, Gestaltungsmuster

2.1 Einleitung und Fragestellungen

Schon in den 1970er Jahren verwies Probst (1977) im Hinblick auf den Instrumentalen Gruppenunterricht im Vergleich zum Einzelunterricht auf die „Möglichkeit, Kinder aus sozial schwachen Familien am Instrumentalunterricht teilnehmen zu lassen“ (Probst, 1977, S. 20, zit. nach Grosse, 2006, S. 20). Mit den aktuellen Formaten des systematischen Einzugs des Instrumentalen Gruppenunterrichts in die allgemeinbildende Schule kommt es gerade im Kontext der Implementierung von Programmen wie *Jedem Kind ein Instrument (JeKi)* zu einer besonderen Akzentuierung dieses Arguments, zumal ja bereits im Titel der Programme der gesellschaftspolitische Diskurs um Zugangsgerechtigkeit explizit aufgerufen wird. Es gilt also zu fragen:

- (1) Wer nimmt im Verlauf der Grundschulzeit am Programm *Jedem Kind ein Instrument* teil und welche Prädiktoren begünstigen demgegenüber ein Ausscheiden aus *JeKi* während der Programmlaufzeit?

Allerdings ist die übergeordnete Zielformulierung „kulturelle Teilhabe“ (Landmann, 2012) für *JeKi* seit der Implementierung von einer Debatte grundiert, deren Protagonisten sich darum bemühen, das Verhältnis von sozialer Inklusion und musikalischer Bildung bzw. instrumentenspezifischer Ausbildung zueinander zu klären, etwa den Ansatz zu verfolgen, „die Teilnahme aller zu sichern und gleichzeitig die Spitzenleistung einiger Schüler möglich zu machen“ (Lepenies, 2010). Dabei werden sehr unterschiedliche Positionen vertreten, die je nach disziplinärem und weltanschaulichem Standpunkt *JeKi* etwa als „flächendeckende Basismusikalisierung“ (Grunenberg & Gerland, 2010), „Musikalische Alphabetisierung“ (Völckers, 2007) oder „musikalische Praxisgemeinschaft“ (Röbke, 2010) deuten. Allerdings birgt diese Diversität der Ziele ein erhebliches Problem für die wissenschaftliche Begleitung eines Programms wie *JeKi*, insbesondere wenn es in einem Teilaspekt auch um Wirkungen des Programms auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler gehen soll. Die Methoden und Fragestellungen wären gänzlich andere, je nachdem, ob man sich dem Unterricht in der Vorstellung einer *musikalischen Praxisgemeinschaft* nähert oder als einem Ort, der dazu dient, Begabte zu ermitteln, die ansonsten den Weg zur Musikschule nicht gefunden hätten. Will man also im Bereich *JeKi* Wirkungsforschung betreiben, so bleibt aufgrund der genannten Diversität der Ziele nur die Möglichkeit, Gütekriterien, die an das Programm gerichtet werden sollen, theoretisch und im Anschluss an entspre-

chende Bezugsdisziplinen¹ zu entwickeln. Im Falle der vorliegenden Untersuchung bietet hierzu das psychologische Konstrukt des akademischen Selbstkonzepts einen theoretischen Ansatz, um die Wirkung der Teilnahme an *JeKi* auf die Entwicklung eines *musikalischen* Selbstkonzepts der Kinder zu untersuchen. In der musikpädagogischen Forschung geht man davon aus, dass sich dieses, „interagierend mit dem Aufbau musikalischer Kompetenzen, in der Folge musikalischer Betätigung entwickelt“ (Spychiger, 2006, S. 113). In diesem Zusammenhang gilt es zu fragen:

- (2) Wie entwickelt sich das musikalische Selbstkonzept der Kinder in *JeKi*-Grundschulen über die Grundschulzeit?

Die Programmkonzeption *JeKi* und der neue Lernort Grundschule bedeuten nicht nur Neuakzentuierungen im Hinblick auf Zieldimensionen, sondern haben möglicherweise auch Konsequenzen für die Gestaltung der Lernarrangements selbst: Mit dem Wechsel an den Lernort Grundschule entsteht für das Format Instrumentaler Gruppenunterricht in *JeKi* eine gegenüber dem Arbeitsfeld Musikschule veränderte Anforderungsstruktur für professionelles Lehrerhandeln (Ophardt, 2006). Die Gruppen, in denen ab der zweiten Klasse der Instrumentalunterricht stattfindet, sind im Vergleich zur Musikschule relativ groß² (bis zu sieben Schülerinnen und Schüler) und mit der Einbeziehung möglichst aller Grundschüler eines Jahrgangs auch notwendigerweise heterogener im Hinblick auf den sozioökonomischen und kulturellen Hintergrund, die Lernvoraussetzungen oder auch die Lernbereitschaft der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. Es steht zu vermuten, dass die Lehrkräfte auf diese veränderte Anforderungsstruktur mit *JeKi*-spezifischen Gestaltungsmustern reagieren. Dabei spielt zudem eine Rolle, dass durch die oben beschriebene Zielunklarheit eine Art Zielvakuum entsteht, das zur Verunsicherung der Lehrkräfte führen kann, anders herum gewendet aber auch zu einem erweiterten Handlungsspielraum: Es ist an ihnen, durch ihre eigene Unterrichtspraxis das Profil und die Zielrichtung von *Je dem Kind ein Instrument* zu definieren und mit zu prägen. Deshalb gilt es zu fragen:

- (3) Wie nehmen Instrumentallehrkräfte den Unterricht am Lernort Grundschule wahr und welche Inszenierungsmuster entwickeln sie angesichts einer veränderten Anforderungsstruktur an ihr professionelles Handeln?

Ausgewählte Befunde zu den hier entwickelten drei Fragestellungen werden im Anschluss an eine Darstellung des methodischen Designs unserer Studie in den folgenden Kapiteln berichtet und jeweils in einen theoretischen Kontext eingeordnet.

1 Wirkhypothesen innerhalb des BMBF-Forschungsschwerpunkts richteten sich zum Beispiel auf die Wirkung musikalischer Aktivität auf neuronale Korrelate (Schneider & Seither-Preissler, in diesem Band), auf Aufmerksamkeits- und Gedächtnisleistungen (Roden, Kreutz, Friedrich, Frankenberg & Bongard, in diesem Band) sowie Stresserleben (Bongard, Frankenberg, Friedrich, Roden & Kreutz, in diesem Band), oder auf die musikalische Präferenzentwicklung (Busch, Schurig, Bunte & Beutler-Prahm, in diesem Band).

2 Schwane (2000, S. 114f.) berichtet von einer durchschnittlichen Gruppengröße in ihrer auf die Musikschulen in NRW bezogenen Studie von drei bis vier Schülerinnen und Schülern. Nicht in die Berechnung und Befragung mit einbezogen wurde dort der Partnerunterricht (zwei Schüler pro Gruppe). Ähnliche Zahlen auch bei Grosse (2006, S. 197).

2.2 Zum methodischen Design der Studie BEGIN

Angesichts der „Multidimensionalität“ (Grosse, 2006, S. 10) des Untersuchungsgegenstandes „Instrumentaler Gruppenunterricht“ folgt das methodische Design der Studie BEGIN einem mehrperspektivischen Ansatz: Eine längsschnittliche Befragung von Eltern, Schülerinnen und Schülern, Schulleitungen und Lehrenden wird flankiert durch eine videobasierte Unterrichtsanalyse. So ergänzen sich quantitative und qualitative Zugänge zum Feld in einem komplexen Erhebungsdesign.

Erhebung und Auswertung der quantitativen Befragung

Das Sample der „Bielefelder Studie zum Gruppen-Instrumentalunterricht“ (BEGIN) wird gebildet aus 30 nordrhein-westfälischen und sechs Hamburger Grundschulen. In Nordrhein-Westfalen wurden dafür anhand eines vom Land vorgeschlagenen Sozialindexes gleichviele Schulen der verschiedenen fünf Indexgruppen im östlichen Ruhrgebiet ausgewählt. In Hamburg erfolgte die Auswahl nach den sechs Gruppen des KESS-Indexes (Bos, Pietsch, Gröhlich & Janke, 2006). An der Erhebung beteiligten sich 66 Klassen der im Schuljahr 2008 eingeschulten Schülerkohorte in Nordrhein-Westfalen und 14 Klassen in Hamburg.

Tabelle 1: Stichprobe der BEGIN-Studie (quantitativer Teil)

| | Nordrhein-Westfalen | Hamburg | Gesamt |
|--------------------------|---------------------|---------|--------|
| Schülerinnen und Schüler | 1289 | 258 | 1547 |
| Eltern | 1055 | 213 | 1268 |
| Klassenlehrkräfte | 43 | – | – |
| Schulleitungen | – | 24 | 24 |
| JeKi-Lehrkräfte | 117 | – | 117 |

Insgesamt nahmen an der Erhebung 1289 Schüler und 1055 von deren Eltern aus Nordrhein-Westfalen sowie 258 Schüler und 213 von deren Eltern aus Hamburg teil ($n_{\text{Schüler-gesamt}} = 1547$; $n_{\text{Eltern-gesamt}} = 1268$, vgl. Tab. 1).³ Auf Schülerenebene wurden in annähernd ausgewogenem Maß Daten bei Mädchen und Jungen erhoben (51 %/49 %).

3 Aus den beteiligten Klassen erhielten mehr als 85 % der Kinder eine Genehmigung ihrer Eltern zur Teilnahme an der Studie.

Einmalig wurden in der vierten Klasse Daten von Klassenlehrerinnen und -lehrern ($n = 43$) und Schulleitungen ($n = 24$) an den beteiligten Schulen erhoben. Zudem konnte in den Jahren 2010/2011 und 2012 eine Gesamtzahl von 117 *JeKi*-Lehrkräften befragt werden. Die Daten dieser Instrumentallehrkräfte wurden an diversen Musikschulen des Ruhrgebiets erhoben und sind den Schüler- und Elterndaten daher nicht zugeordnet.

Die Erhebung bei Schülern erfolgte mittels Fragebögen durch Erhebungsteams der musikpädagogischen Forschungsstelle der Universität Bielefeld im Unterricht vor Ort und dauerte jeweils ca. eine Stunde. Eltern erhielten die Fragebögen über ihre Kinder und gaben Sie nach der Bearbeitung über die Schule an das Forschungsteam zurück. Erhebungen bei Schülerinnen und Schülern und Eltern wurden zu Beginn der zweiten, dritten und vierten Klasse und zum Ende der vierten Klasse durchgeführt. Am Ende der fünften Klasse erfolgte eine weitere, postalisch durchgeführte Erhebung zur Teilnahme am Instrumentallernen nach Ausscheiden aus dem *JeKi*-Programm beim Wechsel in die weiterführende Schule.



Die in SPSS 21 aufbereiteten Daten mit geschlossenen Antwortformaten wurden für quantitative Analysen genutzt, offene Antwortformate wurden inhaltsanalytisch (Mayring, 2008) ausgewertet. Als Auswertungsverfahren wurden Standardverfahren der multivariaten Statistik eingesetzt, darunter Regressionsanalysen und Varianzanalysen im Messwiederholungsdesign. Zur Prüfung komplexerer Modelle wurden zudem Strukturgleichungsmodelle erzeugt, Mehrebenenanalysen und Latente Klassenanalysen durchgeführt. Die Auswertung erfolgte mit den Statistikprogrammen SPSS 21, G*Power 3, AMOS 19, Conquest 3, Mplus 7 und HLM 6.

Erhebung und Auswertung der Videodaten

Im Jahr 2010 wurde die bis dahin ausschließlich auf Befragungsdaten basierende Bielefelder Evaluationsstudie zum Gruppeninstrumentalunterricht (BEGIn) um eine ergänzende Videostudie (BEGIn_Video) erweitert. Der so mögliche Einblick in die authentische Unterrichtspraxis kann wichtige Kontextinformationen liefern: Viele der

im BMBF-Forschungsschwerpunkt zu *JeKi* angesiedelten Forschungsvorhaben sind Wirkungsstudien, betrachten also *JeKi* als Intervention, ohne diese im Hinblick auf die tatsächlichen Bedingungen und Arbeitsweisen im Unterricht differenziert erfassen zu können. So bleibt der Instrumentale Gruppenunterricht in der Forschung zu *JeKi* notwendigerweise eine Art „Black Box“, entsprechende Gestaltungsmuster der Lehrkräfte bleiben unzugänglich.

Um diesem Desiderat begegnen zu können, wurde über drei Jahre (2010–2012) eine Kohorte von zwölf Instrumentalgruppen in NRW und fünf Instrumentalgruppen im vergleichbaren *JeKi*-Programm in Hamburg verfolgt. Der videografische Zugriff ermöglicht dabei eine vertiefte Analyse der *JeKi*-Praxis auf der Ebene des Unterrichts. Gegenüber einer teilnehmenden Beobachtung erlaubt das Videomaterial zudem, innerhalb wiederholter Analysedurchgänge neue Auswertungsperspektiven zu generieren bzw. vorhandene aspektreich und feldspezifisch zu differenzieren.

Pro Schuljahr wurde mittels eines der Kleingruppensituation angemessenen Kameraskripts⁴ in der Regel in einer Stunde Unterricht videografiert. Ziel bei der Auswahl der Gruppen war, möglichst unterschiedliche Instrumente bzw. Instrumentengruppen⁵ in das Sample aufzunehmen, um instrumentenspezifische Besonderheiten in der Analyse vergleichend berücksichtigen zu können.

So entstand ein Sample von 51 Unterrichtsstunden, das zunächst auf der Ebene von Oberflächenstrukturen mittels Basiskodierungen analysiert wurde, um etwa übergreifende Sicht- und Zeitstrukturen⁶ zu erfassen, wie zum Beispiel die aktive Musizierzeit der Schülerinnen und Schüler. Neben dem Ziel der „Inventarisierung“ (Deppermann, 2008, S. 32ff.) des Datenmaterials diente dieser erste Durchgang durch die Unterrichtsvideos der Präzisierung der Fragestellung und der Selektion von entsprechenden „Analyseausschnitten“ (Deppermann, 2008, S. 35). Als zwei zentrale Bereiche⁷, in denen sich Lehrkräfte mittels ihrer fachspezifischen Inszenierungsmuster unweigerlich positionieren müssen, wurden die Spannungsfelder „Einzelbetreuung vs. Gruppenbetreuung“ und „Lernfeld Spieltechnik vs. Lernfeld musikalische Gestaltung“ identifiziert. Diese zwei Gestaltungsfelder des *JeKi*-Unterrichts und die dazugehörigen Analyseausschnitte⁸ wurden dann in einem weiteren Schritt Tiefenanalysen unterzogen, die sich an den Grundzügen einer interpretativen Unter-

4 Das Kameraskript umfasst die Aufnahme der Stunden mit zwei Kameras, um möglichst gut das Handeln aller Beteiligten erfassen zu können.

5 Im Sample NRW: Akkordeon, Baglama, Blechbläser, Blockflöte, Cajon, Cello, Gitarre, Horn, Klarinette, Klavier/Keyboard, Querflöte, Violine. Im Sample Hamburg: Gitarre, Klarinette, Querflöte, Trompete, Violine.

6 *Sichtstrukturen* werden in der Unterrichtsforschung als „grundlegende Muster der Unterrichtsorganisation“ betrachtet, im Sinne von „Aktivitäten, unterrichtlichen Arbeitsformen, methodischen Grundformen etc.“ (Seidel 2003, S. 96).

7 Weitere Bereiche, die eine Positionierung der Musikschullehrkräfte erforderlich machen und auf der Basis des Videomaterials verfolgt wurden, sind Aspekte wie der Umgang mit Differenz bzw. Heterogenität (siehe dazu Heberle & Kranefeld 2012a; 2012b).

8 Die Identifikation von Analyseausschnitten wird hierbei durchaus als ein rekursiver Prozess betrachtet: Auf der Basis der Analyse bereits identifizierter Schlüsselszenen können Kriterien zum Einschluss erweitert oder eingeschränkt werden, die zunächst auf der Basis theoretischer Überlegungen entwickelt wurden, später dann aber angesichts des Materials induktiv erweitert werden mussten.

richtsforschung (Krummheuer & Naujok, 1999; für die Musikpädagogik: Kranefeld, 2008) und somit an gesprächs- und interaktionsanalytischen Verfahren orientieren. Der zunächst fallbezogene Analyseprozess, in den aufgrund des videobasierten Vorgehens neben verbalsprachlichen Äußerungen auch non-verbale Interaktion und vor allem musikalisches Handeln einbezogen werden konnten, wurde im weiteren Vorgehen durch das Prinzip des ständigen Vergleichs zu einer fallübergreifenden Perspektive auf das Material erweitert. Dabei entstanden über den Einzelfall hinausweisende theoretische Kategorien, die zur Entwicklung von jeweiligen Kernkategorien für die zwei zu untersuchenden Bereiche (s.o.) führten. Neben dem in der Regel sequenzanalytischen Vorgehen auf der Ebene der Interaktionseinheiten oder des Falles wurden insbesondere in der Phase des Fallvergleichs auch Kodierprozesse im Sinne der Grounded Theory-Methodologie (Strauss & Corbin, 1996)⁹ einbezogen.

Die Ergebnisdarstellung in den folgenden Kapiteln folgt – entsprechend der differierenden Methoden einer quantitativen Befragung und eines videobasierten Zugangs zur Unterrichtspraxis – deutlich unterschiedlichen Formaten. Erklärungsmodelle, die auf der Basis von Befragungsdaten von über 1500 Schülerinnen und Schülern entwickelt wurden, stehen neben Mikroanalysen des Unterrichtsgeschehens. Beide Perspektiven ergänzen sich dabei produktiv zu einem mehrperspektivischen Blick auf das Programm *Jedem Kind ein Instrument*.

2.3 Verbleib im und Ausscheiden aus dem Programm *Jedem Kind ein Instrument*

2.3.1 Forschungsperspektive „Teilnahme am Instrumentallernen“

Im Rahmen des Diskurses um gerechtere Teilhabe am Instrumentallernen muss geklärt werden, welcher Anspruch an Teilhabe mit dem Programm *Jedem Kind ein Instrument* erreicht werden soll: Dabei können verschiedene theoretische Standpunkte zu Konzepten der Gerechtigkeit eingenommen werden, die Folgen für das Handeln von Politik und Programmadministration implizieren. Soll es im Rahmen eines Ansatzes der Herstellung von „Chancengleichheit“ (u. a. Vogt, 2009, S. 39) darum gehen, einen zunächst formal gerechten Zugang zum Instrumentallernen auf einem zuvor durch die Programmträger ausgehandelten Mindestniveau zu ermöglichen¹⁰, oder möchte man im Sinne von „Verteilungsgerechtigkeit“ (u. a. Rawls, 1979) dann weiterhin bestehende Ungerechtigkeiten durch zusätzliche Fördermaßnahmen ausgleichen? Im ersten Fall ginge die Verantwortung für die tatsächliche Inanspruchnahme der Zugangsmöglichkeit zu einer Instrumental-ausbildung schnell in die Hände der Erziehungsberechtigten über, während der Programmträger im zweiten Fall über das Design des *JeKi*-Programms für einen erweiterten Verbleib dieser Verantwortung in seinen Händen sorgen würde. Es scheint,

⁹ Strauss & Corbin (1996) unterscheiden *offenes*, *axiales* und *selektives* Kodieren.

¹⁰ Dies entspräche eher einem Modell von „Teilhabegerechtigkeit“ (Vogt, 2009, S. 44).

als ob das nordrhein-westfälische Programmkonzept zu *Jedem Kind ein Instrument* durch das Prinzip der freiwilligen Teilnahme ab der zweiten Klassenstufe dem Ansatz der Chancengleichheit und dem Konzept der Teilhabegerechtigkeit näher ist, während das Hamburger *JeKi*-Modell wegen der über drei Jahre verbindlichen Programmteilnahme in den teilnehmenden Schulen in sozial schwieriger Lage tendenziell eher einem Konzept von Verteilungsgerechtigkeit entspricht.

Gründe für die Teilnahme am und den Verbleib im Instrumentalunterricht in dessen Anfangsphase sind in der musikpädagogischen Forschung häufig untersucht worden. Sozioökonomische Faktoren (Klinedinst, 1991), musikalische Aktivitäten der Familie (Hurley, 1995) und motivationale Faktoren wie Übe-Intentionen und Übe-Strategien (Hallam, 1998) oder das Ausmaß des Übens (Sloboda, Davidson, Howe & Moore, 1996) wurden ebenso als Prädiktoren für einen Verbleib im instrumentalen Anfangsunterricht identifiziert wie Ausmaß und Art elterlicher Unterstützung (Creech, 2010) oder das musikalische Selbstkonzept (u. a. Kröner, Schwanzer & Dickhäuser, 2009). Im Programmzusammenhang von *Jedem Kind ein Instrument* haben Beckers & Beckers (2008) in ihrer Evaluation des Bochumer *JeKi*-Modellprojekts auf die hohen Kosten für die Eltern und auf organisatorische Probleme als wesentliche Prädiktoren für ein Ausscheiden aus dem Programm hingewiesen (S. 97f.).

2.3.2 Forschungsmethodisches Vorgehen

Die bisherige musikpädagogische Forschung hat ausschließlich Faktoren auf der Individualebene zur Bestimmung von Gründen für die Teilnahme und den Verbleib im instrumentalen Anfangsunterricht berücksichtigt. Auch erste Auswertungen im Rahmen der BEGIn-Studie basierten ausschließlich auf den vorliegenden individuellen Schüler- und Elterndaten (Busch, Dücker & Kranefeld, 2012).

Die Daten aus der BEGIn-Studie liegen allerdings in geclusteter Form vor: Sie wurden in Schulklassen erhoben und sind daher nicht vollständig voneinander unabhängig. Gleichzeitig stehen aus dem Klassenlehrerfragebogen der Studie zahlreiche Rahmeninformationen, z. B. zum Grad der Verankerung von *JeKi* an der jeweiligen Schule oder zur Qualität der Zusammenarbeit zwischen Schule und Musikschule zur Verfügung. Daher wurden die vorliegenden Daten hier mehrebenenanalytisch (u. a. Geiser 2010, S. 199ff.; Hox, 2010) ausgewertet:

Es werden also sowohl Daten von der Individualebene (Schüler- und Elternfragebögen), auf der Klassenebene aggregierte Individualdaten als auch Rahmeninformationen von der Kontextebene (Klassenlehrerfragebögen) in die Analyse einbezogen.¹¹ Analysiert werden in Bezug auf die Teilnahme und den Verbleib der Kinder im *JeKi*-Programm nur Daten aus Nordrhein-Westfalen, da die Teilnahme im Hamburger *JeKi*-Modell bis zum Ende der vierten Klasse verbindlich ist.

11 Es werden im Folgenden die Ergebnisse von logistischen Intercept-as-Outcome-Modellen mit zwei Ebenen beschrieben, die im Vergleich mit den ebenfalls geprüften Random-Slope- und den Random-Intercept-and-Slope-as-Outcome-Modellen statistisch zu bevorzugen waren (Prüfung über AIC und BIC, Programmpaket Mplus 7).

In die Analysen ging in Anlehnung an den Stand der Forschung eine Reihe von Variablen aus verschiedenen Inhaltsbereichen ein. Nach einer statistisch begründeten Vorauswahl wurden auf der Individualebene von Schülerseite das Geschlecht des Kindes und das Gefallen am *JeKi*-Unterricht in die finalen Auswertungen aufgenommen. Von Elternseite wurden die Wahrnehmung der Angemessenheit der *JeKi*-Programmgebühren und die Einschätzung der Relevanz für die kindliche Entwicklung einbezogen. Ebenso wurde mit aufgenommen, ob Geschwisterkinder Instrumentalunterricht erhalten. Auf Individual- und auf Kontextebene wurden die kulturelle Praxis der Familie anhand des Bücherbesitzes, das Haushaltseinkommen der Eltern, der Migrationshintergrund des Kindes und das musikalische Selbstkonzept zum „Musik machen“ in die finalen Auswertungen aufgenommen. Von der Kontextebene gingen Klassenlehrerangaben zur Zufriedenheit mit der Kooperation zwischen Schule und Musikschule, zur Qualität der Verankerung von *JeKi* im Kollegium, zur Integration der *JeKi*-Lehrkräfte ins Kollegium und zu vermuteten Auswirkungen von *JeKi* auf die Leistung der Schüler und die subjektive Zufriedenheit mit der *JeKi*-Gruppengröße in die Analyse ein.

Um Risikogruppen für das Ausscheiden aus dem Programm zu identifizieren, wurden zudem mehrfaktorielle Varianzanalysen im Messwiederholungsdesign mit Variablen aus den Bereichen des sozioökonomischen Hintergrunds sowie des sozialen und kulturellen Kapitals der Familie durchgeführt. Außerdem wurden diese mittels eines eindimensionalen Partial-Credit-Rasch-Modells probabilistisch zu einem Sozialindex zusammengeführt. Dann wurden die Schülerinnen und Schüler einer von fünf annähernd gleich großen Sozialindexgruppen zugeordnet, wobei sich Gruppe 5 durch die stärkste Bevorteilung in den Indexvariablen auszeichnet, während Gruppe 1 durch die stärkste Benachteiligung gekennzeichnet ist. Schließlich wurde der Einfluss dieses Sozialindex auf die Teilnahme am *JeKi*-Unterricht ebenfalls geprüft.

2.3.3 Ergebnisse der BEGIn-Studie

Im Folgenden wird dargestellt, welche Faktoren den Verbleib im *JeKi*-Unterricht in Nordrhein-Westfalen in der Stichprobe der BEGIn-Studie beeinflussen. Es zeigten sich keine Effekte des Geschlechts und des Migrationshintergrundes des Kindes oder des Gefallens am *JeKi*-Unterricht auf Verbleib oder Ausscheiden aus dem Programm in den finalen logistischen Mehrebenen-Regressionen.¹²

12 Für diese Auswertungen wurden nur Datensätze verwendet, für die in allen berücksichtigten Erhebungswellen Daten von Schülern und Eltern vorliegen ($n = 890$).

Tabelle 2: Prädiktoren fortgesetzter Teilnahme an JeKi im Mehrebenenmodell (NRW, drei Übergänge, n = 890, gekürzte Darstellung)

| | Klasse 1 zu 2 R ² indiv. = 0,31*** R ² Klasse = 0,70** | | Klasse 2 zu 3 R ² indiv. = 0,29*** R ² Klasse = 0,35* | | Klasse 3 zu 4 R ² indiv. = 0,11** R ² Klasse = 0,44** | |
|--|--|------------|---|------------|---|------------|
| | Beta | Odds Ratio | Beta | Odds Ratio | Beta | Odds Ratio |
| Individualebene | | | | | | |
| Kulturelle Praxis (Bücherbesitz der Familie) | n.s. | | 0,15** | 1,46 | n.s. | |
| Musikalisches Selbstkonzept „Musik machen“ | 0,26*** | 1,77 | 0,32*** | 2,08 | 0,14* | 1,72 |
| Relevanz von JeKi für kindliche Entwicklung | 0,38*** | 2,73 | 0,28*** | 2,09 | 0,23*** | |
| Klassenebene | | | | | | |
| Musikalisches Selbstkonzept „Musik machen“ | 0,40* | | n.s. | | n.s. | |
| Haushaltseinkommen | n.s. | | 0,41* | | n.s. | |
| Kulturelle Praxis (Bücherbesitz) | n.s. | | n.s. | | n.s. | |
| Integration der JeKi-Lehrkräfte (KL) | 0,60* | | 0,66** | | 0,62** | |
| Zufriedenheit mit der JeKi-Gruppengröße (KL) | 0,76*** | | n.s. | | n.s. | |
| Wahrnehmung positiver JeKi-Auswirkungen auf Schülerleistung (KL) | 0,67* | | n.s. | | n.s. | |

Anmerkung: R²_{indiv.} = Varianzaufklärung auf Individualebene, R²_{Klasse} = Varianzaufklärung auf Klassenebene, Beta = standardisierte Beta-Werte, n.s. = nicht signifikant

Auch die Teilnahme von Geschwisterkindern an außerschulischem Instrumentalunterricht oder die Wahrnehmung der Angemessenheit der Programmgebühren durch die Eltern erwiesen sich nicht als signifikante Prädiktoren für eine fortgesetzte JeKi-Teilnahme. Auf der Klassenebene konnten keine entsprechenden Effekte der subjektiven Zufriedenheit der Klassenlehrer mit der Kooperation zwischen Schule und Musikschule oder der eingeschätzten Qualität der Verankerung von JeKi in der Schule auf die Teilnahmeentscheidung gefunden werden. *Tabelle 2* führt jene Prädiktoren auf, die in unterschiedlichem Maße und zu unterschiedlichen Zeitpunkten eine Fortsetzung der Teilnahme am Programm *Jedem Kind ein Instrument* voraussagen.

Der Übergang zur freiwilligen Teilnahme ab Klasse 2

Beim Übergang von der verpflichtenden in die freiwillige Phase – also von der ersten zur zweiten Klassenstufe – ist auf der *individuellen Ebene* die von den Eltern wahrgenommene Relevanz des *JeKi*-Programms für die kindliche Entwicklung wesentlich für die Aufnahme von *JeKi*-Gruppeninstrumentalunterricht in der zweiten Klasse ($\beta = 0,38^{***}$). Die ermittelte Odds Ratio – auch Quotenverhältnis genannt – von $OR = 2,73$ zeigt im Falle dieser vierstufigen Variablen an, dass die Wahrscheinlichkeit für eine *JeKi*-Teilnahme des Kindes zwischen Eltern, die das Programm für nicht relevant halten, und Eltern, die es als sehr relevant bezeichnen, um das 38-Fache steigt. Auch das musikalische Selbstkonzept in Bezug auf das „Musik machen“, d. h. die Überzeugung von der eigenen Kompetenz beim instrumentalen Musizieren, weist auf der Individualebene mit $\beta = 0,26^{***}$ einen deutlich positiven Beitrag zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit einer weiteren Teilnahme auf. Zudem treten in Klassen mit im Vergleich positiveren Einschätzungen des musikalischen Selbstkonzepts positive Klasseneffekte auf die Teilnahme an *JeKi* auf ($\beta = 0,40^*$). Während also der Einfluss der Relevanzwahrnehmung von *JeKi* auf Elternseite nur auf der individuellen Ebene wirksam wird, sind für das Schülermerkmal des musikalischen Selbstkonzepts Effekte sowohl auf individueller Ebene wie auf Klassenebene zu beobachten: Es ist möglich, dass das geringe Ausmaß der auf das *JeKi*-Programm bezogenen Kommunikation zwischen Eltern einer Klasse dazu beiträgt, dass hier keine Klasseneffekte vorliegen. Gleichzeitig mögen die gefundenen Klasseneffekte der Schüler damit erklärt werden, dass hier eine in viel stärkerem Maße interaktive Kommunikationssituation vorliegt, in der Schüler ihr Selbstkonzept innerhalb der Klasse und im Vergleich mit anderen Klassen verhandeln. Dies wäre auch konform mit dem theoretischen Hintergrund des Selbstkonzepts, das der Theorie des Sozialen Vergleichs (Festinger, 1954) folgt.

Aber auch drei Erklärungsfaktoren von der *Kontextebene*, die durch die Befragung der Klassenlehrkräfte erhoben wurden, spielen eine Rolle bei der Erklärung des Verbleibs im *JeKi*-Programm: die Zufriedenheit mit der *JeKi*-Gruppengröße ($\beta = 0,76^{***}$), die Einschätzung positiver Auswirkungen des *JeKi*-Programms auf die Schülerleistung ($\beta = 0,67^*$) und die Qualität der Integration der *JeKi*-Lehrkräfte in die Schule ($\beta = 0,60^*$).

Somit sind am ersten Übergang von der ersten zur zweiten Klassenstufe Wirkungen aller drei fokussierten Ebenen beobachtbar: Individuelle Effekte, auf Klassenebene aggregierte individuelle Effekte und Effekte von der Kontextebene greifen ineinander und erklären 31 % der Varianz der Teilnahme am *JeKi*-Programm auf Individualebene und mit 70 % in sehr starkem Maße auch der Varianz auf der Kontextebene.

Der Übergang zur dritten Klasse

Mit dem Übergang von der zweiten zur dritten Klasse sind im *JeKi*-Programm Nordrhein-Westfalen eine Erhöhung der Teilnahmegebühr von derzeit 20 € auf 35 € und zusätzlicher Ensembleunterricht im *Orchester Kunterbunt* verbunden. Hier treten nun auch Effekte von Variablen aus dem sozioökonomischen Bereich und dem des kulturellen Kapitals auf: Neben den bereits am vorherigen Übergang wirksamen Einflüssen der Relevanz von *JeKi* in der Elternwahrnehmung für die kindliche Entwicklung und des musikalischen Selbstkonzepts in Bezug auf das „Musik machen“, die

auch hier die wichtigsten Prädiktoren darstellen, nehmen Kinder aus Elternhäusern mit ausgeprägterer kultureller Praxis der Familie¹³ ab der dritten Klasse signifikant häufiger am Programm *Jedem Kind ein Instrument* teil als Kinder aus Elternhäusern mit weniger ausgeprägter kultureller Praxis ($\beta = 0,15^{**}$; OR = 1,46). In Klassen mit höherem Haushaltseinkommen der Eltern ist die Teilnahmewahrscheinlichkeit ab Klasse drei ebenfalls erhöht ($\beta = 0,41^*$).

Während also die kulturelle Praxis der Familie wohl individuell über die Familie wirksam wird, handelt es sich beim Einfluss des Haushaltseinkommens auf die Teilnahme um einen Klasseneffekt: Hier mögen Interaktionen der Eltern einer Klasse wirksam werden. In Klassen, in denen sich Eltern die Teilnahme am Programm finanziell eher leisten können, scheint es eine Tendenz zu einer gemeinsamen Entscheidung zur Teilnahme zu geben. In Klassen, in denen eher niedrige Haushaltseinkommen der Eltern vorliegen, scheint dies zu einer eher gemeinsam geteilten Entscheidung beizutragen, nicht weiter am Programm teilzunehmen. Dass dieses Phänomen für die kulturelle Praxis der Eltern nicht zu beobachten ist, mag damit zusammenhängen, dass die kulturelle Praxis einer Familie weniger offensichtlich ist. Somit mag sie auch seltener Gegenstand eines Diskurses in der Klasse und für eine selbst gewählte Handlungsentscheidung schwerer als Argument verfügbar sein.

Noch wichtiger scheint auf der *Kontextebene* aber wieder zu sein, wie sehr die *JeKi*-Lehrkräfte in das Kollegium der aufnehmenden Schule integriert sind ($\beta = 0,66^{**}$). Andere Prädiktoren der Teilnahme spielen zu diesem Zeitpunkt keine Rolle. Die Varianzaufklärung auf Klassenebene ist daher hier mit $R^2 = 0,35^*$ geringer.

Der Übergang zur vierten Klasse

Schließlich können durch die eingesetzten Variablen am Übergang von der dritten zur vierten Klasse nur noch geringe 11 % der Varianz auf Individualebene erklärt werden: Die Relevanz von *JeKi* für die kindliche Entwicklung in der Elternwahrnehmung ($\beta = 0,23^{***}$; OR = 1,72) und das musikalische Selbstkonzept ($\beta = 0,14^*$; OR = 1,32) stellen weiterhin wesentliche Einflussgrößen mit positiven Effekten dar. Schwerer scheint hier aber der Einfluss der „Integration von *JeKi*-Lehrkräften in das Kollegium der aufnehmenden Schule“ zu wiegen, der als einziger Erklärungsfaktor auf der Kontextebene bei $\beta = 0,62^*$ immerhin 44 % der Varianz auf dieser Ebene erklärt. Es ist hier also eine Verschiebung von der individuellen Ebene auf die Kontextebene zu beobachten. Dies mag damit zu tun haben, dass sich die Bausteine und Rahmenbedingungen des *JeKi*-Programms zur vierten Klasse hin nicht ändern und individuelle Einflussfaktoren daher schon zum vorherigen Übergang wirksam geworden sein mögen.

Es wird deutlich, dass sich die Einflussfaktoren auf die Entscheidung über Verbleib oder Ausscheiden aus dem Programm *Jedem Kind ein Instrument* zwischen den Klassenstufen deutlich unterscheiden, wenn auch das musikalische Selbstkonzept und die Einschätzung der Relevanz des *JeKi*-Programms für die kindliche Entwicklung stetigen Einfluss ausüben.

13 Gemessen wurde der Bücherbesitz der Familie, wie in verschiedenen Schulleistungsstudien üblich (u. a. Frey et al., 2009).

Risikogruppen für das Ausscheiden aus dem *JeKi*-Programm

Während die Ergebnisse der dargestellten Mehrebenen-Regressionen verdeutlichen, welche Einflussgrößen auf Teilnahme und Verbleib im *JeKi*-Unterricht wirken, wurde der Frage nach Risikogruppen für ein Ausscheiden aus dem Programm mit Varianzanalysen nachgegangen: Mit einem Risiko des Ausscheidens behaftet sind hier insbesondere Gruppen, in denen die für die verschiedenen Übergänge festgestellten Einflussgrößen auf die Teilnahme am *JeKi*-Programm besonders stark, aber in jeweils unterschiedlicher Zusammensetzung wirken. Variablen, für die sich Risikogruppen bilden, stellen selbst aber keine Ursachen für ein Ausscheiden aus dem Programm dar.

Geprüft wurden dabei die in der Studie verwendeten Variablen zum sozioökonomischen Hintergrund, zum sozialen und zum kulturellen Kapital der Schüler und ihrer Familien. Es deutet sich an, dass die Personengruppen, die zu Fragen zum Haushaltseinkommen der Eltern und zur kulturellen Praxis der Familie die jeweils niedrigste Antwortmöglichkeit wählen, in geringem Umfang Risikogruppen für ein Ausscheiden aus dem Programm darstellen (Haushaltseinkommen: $F = 4,14$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,03$; $1-\beta = 0,99$; $n = 634$. Kulturelle Praxis: $F = 9,99$; $p = 0,000$; $\eta^2 = 0,04$; $1-\beta = 0,99$; $n = 815$). Dies gilt aber nur für den Übergang von der zweiten zur dritten Klasse. Dieses Ergebnis unterstützt die Resultate der zuvor dargestellten Mehrebenenanalyse, in der beide Variablen zum Zeitpunkt dieses Übergangs Prädiktoren für das Ausscheiden aus dem Programm darstellen (s.o.). Als Risikogruppe für das Ausscheiden aus dem *JeKi*-Programm sind aber auch Kinder zu nennen, deren beide Elternteile außerhalb Deutschlands geboren wurden („2. Generation“) (Migrationshintergrund: $F = 11,97$; $p = 0,000$; $\eta^2 = 0,02$; $1-\beta = 0,99$; $n = 1011$). Das Risiko eines Ausscheidens aus dem Programm ist in dieser Gruppe zu allen drei Zeitpunkten leicht erhöht. Für Kinder, bei denen nur ein Elternteil einen Migrationshintergrund aufweist, sind solche Effekte nicht zu beobachten (Busch & Kranefeld, 2012b).

Bei der Bildung des Sozialindexes mit fünf Statusgruppen (s.o.) aus einer Reihe von Variablen zu sozioökonomischem Hintergrund, sozialem und kulturellem Kapital konnte insgesamt kein nennenswerter Einfluss dieser akkumulierten Variable auf die Teilnahme am *JeKi*-Programm nachgewiesen werden (Busch, Dücker & Kranefeld, 2012). Am Übergang von der ersten zur zweiten Klasse war ein verstärktes Ausscheiden von Kindern mit vermutlich besseren Voraussetzungen aus den höheren Sozialindexgruppen zu beobachten. Dieses Bild dreht sich an den beiden folgenden Übergängen nach der 2. und 3. Klasse allerdings um: Insbesondere nach der 2. Klasse scheiden vorrangig Kinder aus den niedrigeren Sozialindexgruppen häufiger aus dem Programm aus.

2.3.4 Fazit

In der BEGIn-Studie bestätigten sich einige der bislang in der musikpädagogischen Forschung für die Teilnahme und den Verbleib im instrumentalen Anfangsunterricht gefundenen diversen Prädiktoren: Über alle drei Messzeitpunkte hinweg scheint el-

terliche Unterstützung wie bei Creech (2010) in Form der Relevanzwahrnehmung von *JeKi* für die kindliche Entwicklung wesentlich zu sein. Auch das musikalische Selbstkonzept (Kröner, Schwanzer & Dickhäuser, 2009) trägt an allen drei Übergängen zu einer weiteren Teilnahme bei. Soll die Wahrscheinlichkeit eines Verbleibs im Programm *Jedem Kind ein Instrument* erhöht werden, scheinen also ein das musikalische Selbstkonzept förderndes pädagogisches Handeln und eine aktive Auseinandersetzung mit den Überzeugungen und Einstellungen der Eltern im Rahmen von Elternarbeit von Wichtigkeit zu sein.

Darüber hinaus scheinen die von Beckers & Beckers (2008) erwähnten organisatorischen Fragen ebenfalls eine Rolle zu spielen: Je besser die *JeKi*-Lehrkräfte in das Kollegium integriert sind, desto höher ist die Teilnahmewahrscheinlichkeit der Kinder an dieser Schule. Dieser Befund spricht dafür, dass die individuelle Kooperationsqualität der pädagogischen Akteure im Handlungsfeld der Schule einen wesentlichen Einfluss auf den Verbleib im *JeKi*-Programm ausübt, der ohne mehrebenenanalytische Auswertung nicht zu entdecken gewesen wäre.

Musikalische Aktivitäten der Familie (Hurley, 1995) oder motivationale Faktoren des Übens (Hallam, 1998) scheinen im Falle der BEGIn-Stichprobe hingegen keinen Einfluss auf den Verbleib im Programm zu haben. Dies mag mit dem im Vergleich geringeren Stellenwert des Übens im *JeKi*-Programm im Vergleich mit außerschulischem Instrumentalunterricht zu tun haben (siehe auch Schneider & Seither-Preisler, in diesem Band).

Der Übergang von der zweiten zur dritten Klasse konnte als kritischer Zeitpunkt für Fragen einer gerechten Teilnahme am Programm identifiziert werden: An dieser Stelle mehren sich Hinweise auf den Einfluss sozioökonomischer Faktoren und des kulturellen Kapitals des Elternhauses. Dennoch sind die gefundenen Risikogruppen nur in schwachem Maße ausgeprägt: Benachteiligungen im Zugang zum Programm *Jedem Kind ein Instrument* scheinen nur in geringem Umfang für bestimmte Personengruppen zu existieren. Dass der „Dropout“ von Kindern aus der höchsten Sozialindexgruppe nach der ersten Klasse im Gegenteil höher ist als der aus anderen Gruppen, muss aber im Kontext des Instrumentallernens allgemein gesehen werden: Aus dieser Gruppe nehmen nach dem Ausscheiden aus dem *JeKi*-Programm mehr Kinder außerschulischen Instrumentalunterricht auf als aus den übrigen Statusgruppen des Sozialindex.

Am Übergang von der dritten zur vierten Klasse werden in stärkerem Maße organisationsbedingte Einflussfaktoren auf der Klassenebene wirksam: Die Förderung einer weiteren Teilnahme am Programm *Jedem Kind ein Instrument* scheint an diesem Punkt also weniger durch eine individuelle Förderung des Kindes oder durch Elternarbeit erreichbar zu sein als durch Personal- und Organisationsentwicklung in Schule und Musikschule.

Die Frage nach der Gerechtigkeit der Teilnahme am Programm in Nordrhein-Westfalen ist nicht leicht zu beantworten: Das nordrhein-westfälische Modell ermöglicht eine grundlegende Chancengleichheit in Bezug auf den Zugang zu vorbereitenden Maßnahmen für einen instrumentalen Anfangsunterricht (1. Klasse). Ab Beginn der zweiten Klasse kann es diese gleichen Zugangschancen hingegen nicht mehr absichern. Neben dem musikalischen Selbstkonzept auf Schülerebene treten Einflussfak-

toren auf der Organisationsebene und der Ebene der Eltern auf, die mit dem tatsächlichen Wunsch der Kinder, am Programm weiter teilzunehmen oder die Teilnahme zu beenden, interagieren. Die im nordrhein-westfälischen Modell gewonnene Entscheidungsfreiheit des Individuums birgt daher die Gefahr, dass auch Schüler, denen an einer weiteren Teilnahme am *JeKi*-Programm eher gelegen wäre, durch Einflüsse der Eltern oder der Organisationsebene vorzeitig aus dem Programm ausscheiden. Auf Verteilungsgerechtigkeit im Programm *Jedem Kind ein Instrument* könnte nur hingewirkt werden, wenn weiterführende Maßnahmen ergriffen würden, welche die nicht bei den Schülern liegenden Einflussgrößen auf die Teilnahmeentscheidung minimieren. Das Hamburger *JeKi*-Modell garantiert dagegen Schülerinnen und Schülern mit bestehendem Teilnahmewunsch einen Verbleib im *JeKi*-Programm bis zum Ende der vierten Klasse. Es kann aber durch die Verpflichtung zu einer dreijährigen Teilnahme möglichen Ausstiegswünschen von Kindern nicht Rechnung tragen. Welchem Modell von Gleichheit im Zugang und Gerechtigkeit in der Teilnahme am Programm *Jedem Kind ein Instrument* der Vorzug gegeben werden soll, muss daher Gegenstand normativer politischer und administrativer Entscheidungsvorgänge bleiben.

2.4 Musikalische Selbstkonzepte

2.4.1 Forschungsperspektive „Musikalisches Selbstkonzept“

Das musikalische Selbstkonzept in Bezug auf das „Musik machen“ stellt, wie eben herausgearbeitet, einen wesentlichen Prädiktor für den Verbleib im Programm *Jedem Kind ein Instrument* dar. Es ist daher einerseits von Interesse, welche Faktoren das musikalische Selbstkonzept beeinflussen. Zum anderen interessiert in diesem Zusammenhang, wie sich das musikalische Selbstkonzept der Kinder während der Grundschulzeit entwickelt und welche Zusammenhänge zwischen dieser Entwicklung und der Länge der Teilnahme am *JeKi*-Programm eventuell auftreten.

Das Selbstkonzept stellt nach Shavelson, Hubner & Stanton (1976, S. 415) die Selbstwahrnehmung der Kompetenzüberzeugungen einer Person dar, die durch die vom Individuum geleisteten Interpretationen seiner Umwelterfahrungen erzeugt wird. Auch im Bereich der Musik hat sich eine Forschungslinie zu einer domänenspezifischen Operationalisierung eines „musikalischen Selbstkonzepts“ herausgebildet (u. a. Marsh & Roche, 1996; Vispoel, 2000; Spychiger, 2010; Fritzsche, Kröner & Pfeiffer, 2011). Dabei stand allerdings die Frage der Dimensionierung des musikalischen Selbstkonzepts stärker im Vordergrund als die nach Einflussgrößen auf dieses oder gar auf dessen Entwicklung.

In allgemeinen Modellen haben Guay, Boivin & Marsh (2003, S. 134) darauf hingewiesen, dass die Effekte des akademischen Selbstkonzepts auf die Leistungsentwicklung („self-enhancement model“, nach Calsyn & Kenny, 1977) und andererseits die Effekte der Leistung auf die Entwicklung des akademischen Selbstkonzepts („skill-development model“, ebd.) miteinander verbunden sind. Auch sind schulfachspezifische Einflüsse des Geschlechts auf die Entwicklung des Selbstkonzepts im Grund-

schulalter nachgewiesen worden (u. a. Gabriel, Mösko & Lipowsky, 2011; Nonte & Schwippert, 2012).

Die Entwicklung des musikalischen Selbstkonzepts in längsschnittlichen Analysen ist im deutschsprachigen Raum aber erst in jüngerer Zeit in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt (u. a. Nonte, 2012; Busch, 2013b). In der pädagogischen Psychologie dominiert dabei das Bild einer Entwicklung „vom Optimisten zum Realisten“ (Helmke, 1998, S. 119). Diesem Bild widersprechen allerdings neuere Befunde, die von über die Grundschulzeit gleichbleibenden Selbstkonzeptniveaus ausgehen (u. a. Kammermeyer & Martschinke, 2006).

Aus pädagogischer Perspektive stellt sich die Frage, ob den Entwicklungen eines musikalischen Selbstkonzepts „vom Optimisten zum Realisten“ pädagogisches Handeln im Sinne eines „self-enhancement models“ entgegengesetzt werden sollte. Ein solches pädagogisches Handeln hätte zum Ziel, die Leistungsentwicklung der Schüler durch eine Stärkung des musikalischen Selbstkonzepts zu fördern. Im Fall der Annahme einer Dominanz eines „skill-development models“ wäre hingegen die Entwicklung zum „Realisten“ potenziell angestrebt: Weil der Einfluss des Selbstkonzepts auf die Leistung als weniger wichtig eingeschätzt wird, sollen in diesem Modell real erbrachte Leistungen zur Entwicklung eines realistischen musikalischen Selbstkonzepts beitragen.

Im Folgenden sollen einerseits exemplarisch Effekte auf das musikalische Selbstkonzept dargestellt werden, um Einflussgrößen auf dieses Selbstkonzept sichtbar werden zu lassen. Andererseits sollen die Entwicklungen des musikalischen Selbstkonzepts für Gruppen verschieden langer Teilnahme am *JeKi*-Programm diskutiert werden, um Zusammenhänge zwischen der Teilnahme am *JeKi*-Programm und der Entwicklung des musikalischen Selbstkonzepts aufzuspüren.

2.4.2 Forschungsmethodisches Vorgehen

Im Rahmen der Studie wurde ein vermutet mehrdimensionales Set an Items zum musikalischen Selbstkonzept für das Grundschulalter entwickelt.¹⁴ Aus diesem Set an Items konnten zunächst zwei Dimensionen in Faktorenanalysen bestätigt werden: Die eine aus vier Items bestehende Skala beschreibt den auf instrumentales Musizieren zielenden Bereich des „Musik machens“ ($\alpha > 0,80$), die andere, ebenfalls vier Items umfassende Skala hat das „Singen“ zum Gegenstand ($\alpha > 0,74$).

Im Rahmen der Prüfung von Effekten auf das musikalische Selbstkonzept „Musik machen“ und das Selbstkonzept „Singen“ an der Schwelle zur zweiten Klassenstufe wurden, analytisch fortschreitend, Regressionsanalysen und Strukturgleichungsmodelle eingesetzt. Für die Entwicklung des musikalischen Selbstkonzepts und deren Prüfung wurde vorrangig auf Varianzanalysen im Messwiederholungsdesign zurückgegriffen.

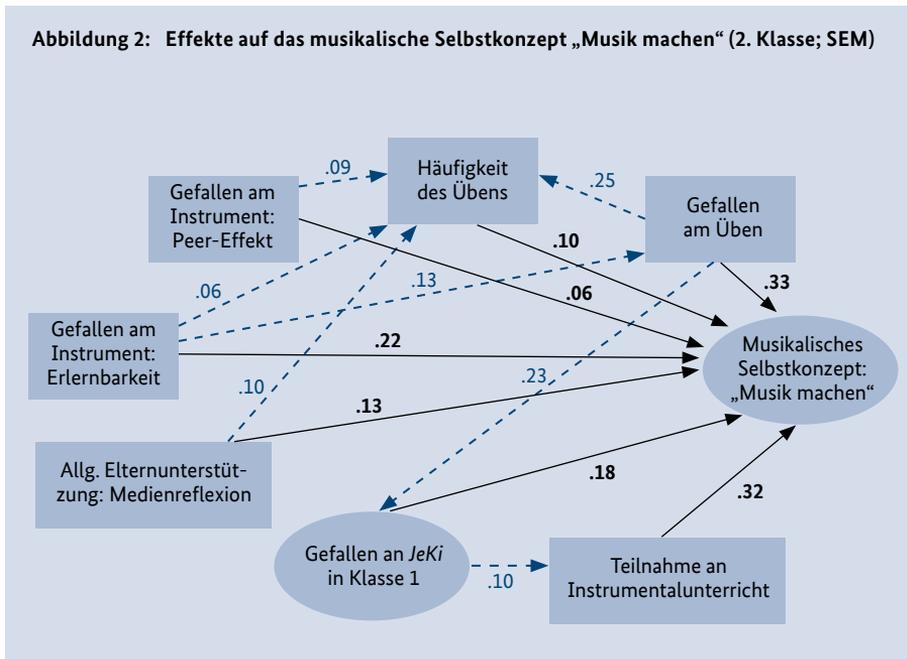
14 Die Universitäten Bielefeld (Prof. Dr. Ulrike Kranefeld) und Hamburg (Prof. Dr. Knut Schwippert) kooperierten bei der Itementwicklung in diesem Bereich.

Als Items wurden für die Strukturgleichungsmodellierung neben den beiden Subskalen zum musikalischen Selbstkonzept Variablen und Skalen zum Gefallen am *JeKi*-Unterricht und am eigenen Instrument, zum Elterninteresse an *JeKi* aus Schülersicht, zur Elternunterstützung allgemein und in Bezug auf das Üben, zur Übemotivation, zum Lern- und Leistungsverhalten des Schülers, der Relevanz von Musik in der Familie, der oben beschriebene Sozialindex und eine Reihe demografischer Variablen verwendet.

2.4.3 Ergebnisse der BEGIn-Studie

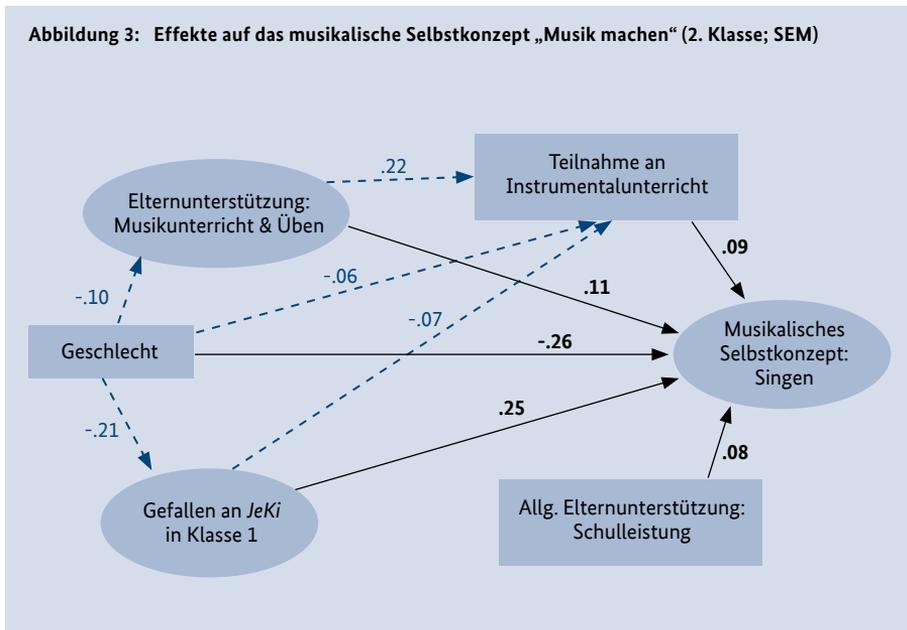
Zunächst wurde geprüft, welche Einflüsse auf das musikalische Selbstkonzept zum „Musik machen“ wirken. Nach einer Reihe von Vorprüfungen wurde eine Anzahl von Variablen nach statistischen Kriterien für die Testung eines Hypothesensystems ausgewählt. Dabei dominieren im finalen Modell (vgl. Abb. 2) motivationale Einflussgrößen zur Erklärung der Varianz der Selbstkonzept-Subskala „Musik machen“: Den größten Erklärungsbeitrag leistet über direkte wie indirekte Effekte das „Gefallen am Üben“ ($\beta = 0,41$). Wer Gefallen am Üben findet, der ist auch eher von seiner Kompetenz in Bezug auf das „Musik machen“ überzeugt. Das Gefallen am Üben beeinflusst das musikalische Selbstkonzept „Musik machen“ auch indirekt auf dem Umweg über die Übehäufigkeit. Das Gefallen am Üben führt dabei zu häufigerem Üben: Diese Erfahrung der eigenen Wirksamkeit mag einer der Schlüssel zu einem verbesserten Selbstkonzept sein. Auch das Gefallen am *JeKi*-Unterricht ($\beta = 0,21$) und am gewählten *JeKi*-Instrument wegen dessen guter Erlernbarkeit ($\beta = 0,28$) sowie in geringerem Maße wegen anderer Schüler, die dasselbe Instrument spielen ($\beta = 0,09$), üben als motivationale Größen einen Einfluss auf das Selbstkonzept aus. Zu einem positiveren musikalischen Selbstkonzept trägt aber auch der zusätzliche Besuch von außerschulischem Instrumentalunterricht – z. B. an einer Musikschule oder bei privaten Lehrkräften – erheblich bei ($\beta = 0,32$).

Dieser Effekt ist nicht selbstverständlich, zumal die mühevollen, intensive Auseinandersetzung mit dem Instrument nach einer zumeist euphorischen Anfangsphase vorübergehend durchaus negative Effekte auf musikbezogene Selbstüberzeugungen haben kann (Busch, 2013a). Elternunterstützung hat im Erklärungsmodell des musikalischen Selbstkonzepts „Musik machen“ eher einen geringen Einfluss ($\beta = 0,14$). Einflussgrößen auf das Selbstkonzept „Musik machen“ sind also eher auf Schüler-ebene verankert (vgl. Abb. 2).



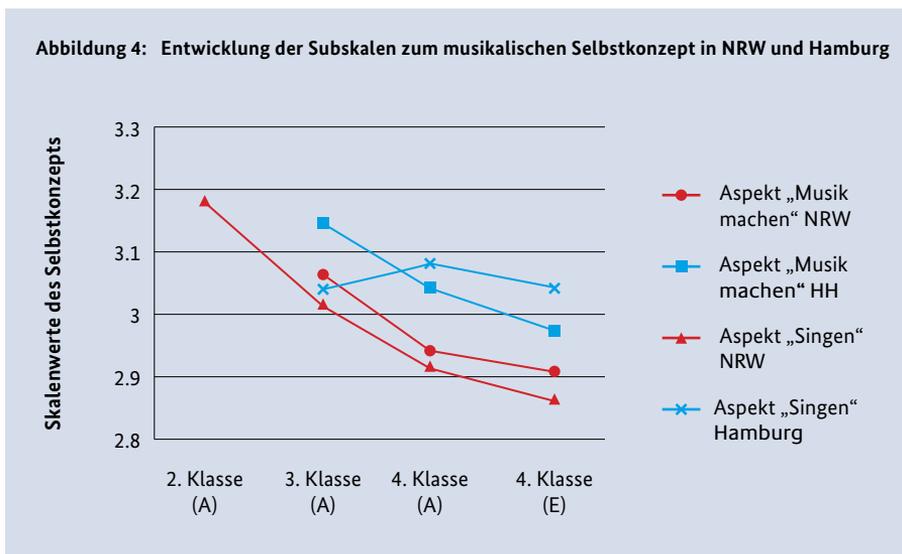
Anmerkung: $n = 916$; $\chi^2 = 205,8$; $p = 0,000$; $CFI = 0,96$; $RMSEA = 0,04$; $p = 0,99$

Für die Selbstkonzept-Subskala zum „Singen“ ergibt sich hingegen zum Beginn der zweiten Klassenstufe ein anderes Bild der Einflussgrößen (vgl. Abb. 3):



Anmerkung: $n = 916$; $\chi^2 = 152,7$; $p = 0,000$; $CFI = 0,98$; $RMSEA = 0,03$; $p = 1$

Über das musikalische Selbstkonzept zum „Singen“ entscheidet bereits zu Beginn der zweiten Klasse wesentlich die Geschlechtszugehörigkeit ($\beta = -0,33$): Jungen weisen deutlich niedrigere Werte in dieser Subskala auf als Mädchen. Auch gefällt Mädchen der *JeKi*-Unterricht in Klasse 1 besser als Jungen, und dieses Gefallen am *JeKi*-Unterricht hat einen deutlich positiven Einfluss auf das Selbstkonzept zum „Singen“ ($\beta = 0,26$). Jungen erhalten nach diesem Modell auch weniger Unterstützung in Bezug auf Musikunterricht und Üben. Diese Elternunterstützung aber hat wiederum einen Einfluss auf die Teilnahme am Instrumentalunterricht ($\beta = 0,22$). Beide genannten Faktoren ergänzen auch das Bild der Prädiktoren für das musikalische Selbstkonzept „Singen“: Elternunterstützung in Bezug auf den Musikunterricht ($\beta = 0,13$) und in Bezug auf das Sprechen über Schulleistungen ($\beta = 0,08$) sowie die zusätzliche Teilnahme an außerschulischem Instrumentalunterricht nehmen auf das Selbstkonzept zum „Singen“ Einfluss (Busch & Kranefeld, 2012b).



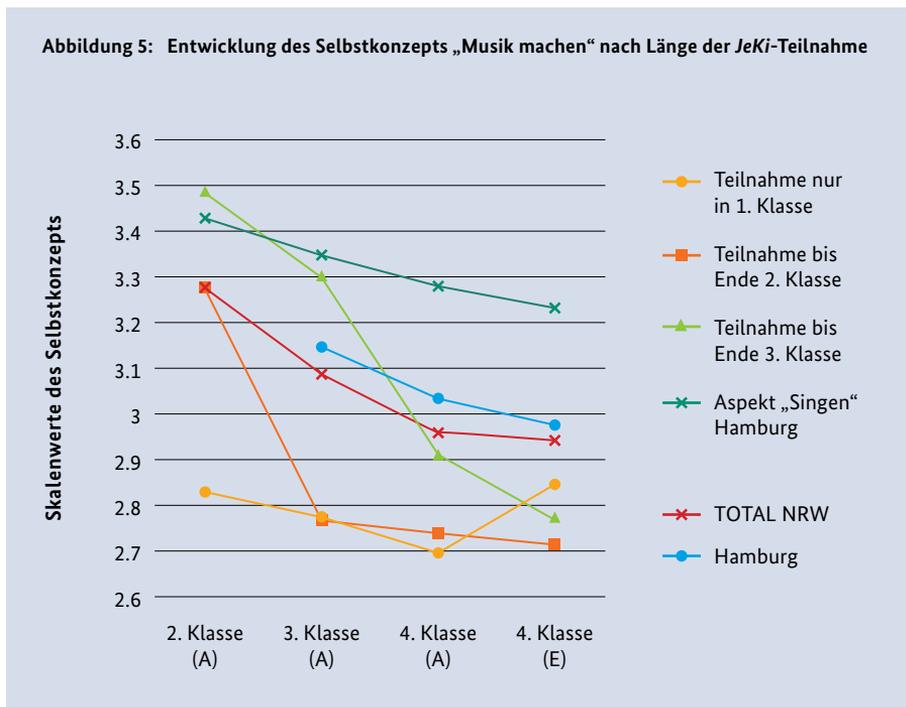
Anmerkung: (A) = Anfang des Schuljahres, (E) = Ende des Schuljahres

Die Untersuchung der Entwicklung der beiden Subskalen zum musikalischen Selbstkonzept ($n = 916$) zwischen dem Beginn der zweiten und dem Ende der vierten Klasse zeigt in Varianzanalysen im Messwiederholungsdesign geringe bis moderate negative Effekte für das Selbstkonzept „Singen“ in NRW, das Selbstkonzept „Musik machen“ in NRW und das Selbstkonzept „Musik machen“ in Hamburg. Lediglich für das Selbstkonzept „Singen“ in Hamburg kann kein signifikanter Unterschied nachgewiesen werden (vgl. Abb. 4: Aspekt „Musik machen“ NRW: $F_{2,74;280,6} = 41,99$; $p = 0,000$; $f = 0,25$; $1-\beta = 1$. Aspekt „Musik machen“ HH: $F_{2,1,247} = 4,229$; $p = 0,016$; $f = 0,18$; $1-\beta = 0,99$. Aspekt „Singen“ NRW: $F_{2,67;254,7} = 37,88$; $p = 0,000$; $f = 0,22$; $1-\beta = 1$; Aspekt „Singen“ HH: nicht signifikant).

Insgesamt ist für Hamburg ein geringerer Rückgang der Werte als in NRW zu beobachten, zumal der negative Effekt beim „Musik machen“ in Hamburg auch nur

zwischen weiter voneinander entfernt liegenden Zeitpunkten signifikant wird. Die beobachteten Effekte entsprechen zunächst eher der von Helmke (1998, a.a.O.) skizzierten Entwicklung vom „Optimisten zum Realisten“ und weniger der von Kammermeyer & Martschinke (2006) vorgenommenen Diagnose eines über die Grundschulzeit gleichbleibenden Selbstkonzeptniveaus.

Wird die Stichprobe für das Bundesland Nordrhein-Westfalen nach der Länge der Teilnahme am JeKi-Programm aufgeteilt, werden jedoch höchst unterschiedliche Entwicklungen im Selbstkonzept „Musik machen“ (vgl. Abb. 5) deutlich: Bereits zu Beginn der zweiten Klasse starten die Schüler mit der längsten künftigen Teilnahme am JeKi-Programm mit den höchsten Mittelwerten in diesem Aspekt des musikalischen Selbstkonzepts ($m = 3,43$; $SD = 0,87$), während die Gruppe der Schüler, die sich zu Beginn der zweiten Klasse bereits gegen eine weitere Teilnahme am Programm entschieden haben, den geringsten Mittelwert aufweist ($m = 2,82$; $SD = 0,61$).



Für den Vergleich dieser beiden Gruppen liegt ein starker Unterschied vor ($d = 0,76$; $1-\beta = 1$), der sich im Laufe der Zeit leicht verringert ($d = 0,47$; $1-\beta = 1$). Unterschiede im musikalischen Selbstkonzept zwischen diesen Gruppen bleiben also über die Zeit weitgehend bestehen: Die Anfangsunterschiede im musikalischen Selbstkonzept sind zwischen den Gruppen dominant. Schüler, die bis zum Ende der vierten Klasse an JeKi teilnehmen, zeigen einen signifikanten leichten Rückgang der Werte in ihrem musikalischen Selbstkonzept „Musik machen“, der ungefähr dem Verlauf der Gesamtkurve entspricht ($f = 0,18$; $1-\beta = 1$).

Die Werte der Schüler, die sich bereits nach der ersten Klasse gegen eine weitere Teilnahme am Programm entscheiden, weisen über die Zeit keine signifikanten Veränderungen auf. Hingegen sind die Rückgänge der Werte bei Schülern, die während des Programms – also nach der zweiten oder dritten Klasse – aus *JeKi* ausscheiden, erheblich ($f = 0,42$ bzw. $f = 0,55$). Der jeweils stärkste Rückgang umschließt den Zeitpunkt des Ausscheidens aus dem Programm *Jedem Kind ein Instrument*. Rückgänge treten also am stärksten in zeitlichem Zusammenhang mit dem Ausscheiden aus dem Programm auf.¹⁵

Dennoch ist das Ausscheiden aus dem Programm nicht allein für diese negative Entwicklung des musikalischen Selbstkonzepts „Musik machen“ verantwortlich zu machen. In Regressionsanalysen (Busch & Kranefeld, 2013a) erwies sich das vorherige Ausscheiden aus dem Programm nach der dritten Klasse zwar als signifikanter Prädiktor für eine negative Entwicklung der Werte dieser Subskala bis zur vierten Klasse ($\beta = -0,12$), wesentlicher waren aber zwei andere Faktoren: Das Gefallen am *JeKi*-Programm trug zu einer Verbesserung des Selbstkonzepts „Musik machen“ bei ($\beta = 0,19$). Am stärksten treten aber negative Effekte des vorangegangenen musikalischen Selbstkonzepts hervor ($\beta = 0,47$): Je höher das musikalische Selbstkonzept bei der Messung zu Beginn der dritten Klasse lag, desto stärker geht es bei der Messung im Folgejahr zurück. In Betrachtungen individueller Entwicklungsverläufe zeigt sich, dass außerdem in starkem Maße individuelle und sich auch überkreuzende Entwicklungsverläufe auftreten. Dabei sind auch gegenläufige Entwicklungen vom „Pessimisten“ hin zum „Realisten“ oder gar „Optimisten“ zu beobachten.

2.4.4 Fazit

Während sich motivationale Einflussgrößen in der BEGIn-Studie als wesentliche Determinanten des musikalischen Selbstkonzepts zum „Musik machen“ erwiesen, konnte die Geschlechtszugehörigkeit bereits zu Beginn der zweiten Klasse als dominierender Prädiktor zur Bestimmung des musikalischen Selbstkonzepts „Singen“ ausgemacht werden. Jungen weisen bereits zu Beginn der Grundschulzeit deutlich negativere Einschätzungen ihres Selbstkonzepts „Singen“ auf als Mädchen, während das Geschlecht beim Selbstkonzept „Musik machen“ in dieser Studie keine Rolle spielt (vgl. gegenläufig dazu Nonte & Schwippert, 2012). Es sind hier also keine schulfachbezogenen geschlechtsspezifischen Selbstkonzepte zu beobachten, sondern Selbstkonzepte, die ihre Geschlechtsspezifität in Subdomänen des Umgangs mit Musik entfalten. Dies ist anschlussfähig an den Stand der Forschung zur Geschlechtsspezifität des Instrumentallernens (u. a. Lehmann-Wermser, 2003). Frühe Erfahrungen mit männlichen Rollenvorbildern und Druck in der „Peer Group“ mögen die Selbstbewertungen der Jungen beeinflusst haben.¹⁶

15 Zur Messgenauigkeit der verwendeten Skalen siehe Busch & Kranefeld (2013a).

16 Diesen Aspekt haben Schurig, Busch & Strauss im Rahmen der 77. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung in Bielefeld (2012) in ihrem Vortrag mit dem Titel „Response Bias und Messinvarianz in einem Urteil zu musikalischer Präferenz: Hinter der Messinvarianz“ dargelegt.

Andererseits erfahren Jungen, wie die Strukturgleichungsmodellierung auch zeigt, anscheinend weniger Förderung durch die Eltern, wenn es um das Singen geht. Ein pädagogisch sensibler Umgang mit den internalisierten Geschlechtsstereotypen könnte bei Eltern und Schülern dazu beitragen, auch den strukturellen Benachteiligungen der Jungen beim „Singen“ zu begegnen. Für das Programm *Jedem Kind ein Instrument* ist dagegen zu konstatieren, dass es von dem Problem, beide Geschlechter gleichermaßen erreichen und fördern zu können, auf dem jetzigen Status quo wenig berührt wird. Die je nach Länge der Teilnahme am JeKi-Programm unterschiedlichen Ausgangswerte des musikalischen Selbstkonzepts zum Zeitpunkt des Einstiegs in den Instrumentalen Gruppenunterricht (2. Klasse) sind ein Indiz für die hohe Relevanz dieses Konstrukts als Prädiktor für Verbleib und Ausscheiden aus dem Programm. Entscheidungen über die musikalische Entwicklung der Kinder erscheinen hier bereits zu Beginn der zweiten Klasse in nicht unerheblichem Maße prädestiniert zu sein.

Wenn der Ausstieg aus dem Programm *Jedem Kind ein Instrument* auch nur eine der drei gefundenen Einflussgrößen auf die negative Entwicklung des musikalischen Selbstkonzepts darstellt, so ist dennoch fraglich, ob eine solche Entwicklung überhaupt gewünscht sein kann. Im Sinne des oben erwähnten „skill-development models“ mag eine realistische Einschätzung der tatsächlichen eigenen Leistungsfähigkeit der Leistung dienlich sein. Die Ergebnisse aus der Analyse zum Verbleib und Ausscheiden aus dem JeKi-Programm haben aber deutlich gezeigt, dass hohe musikalische Selbstkonzepte im „Musik machen“ zum Verbleib im Instrumentallernen beitragen. Sofern eine hohe Teilnahmequote angestrebt werden soll, sollte daher pädagogischem Handeln der Vorzug gegeben werden, das musikalische Selbstkonzepte im Sinne eines „self enhancement“ stärkt.

2.5 Instrumentaler Gruppenunterricht am Lernort Grundschule: Unterrichtsbezogene Ergebnisse

In der Implementierungsphase von JeKi gab es relativ wenige Vorgaben von Seiten der Programminitiatoren zur inhaltlichen Ausrichtung des Instrumentalen Gruppenunterrichts (IGU). Dieses Zielvakuum kann – positiv gewendet – auch als ein relativ großer individueller Handlungsspielraum für die Lehrkräfte betrachtet werden. Allerdings fordert dieser wiederum von den Lehrkräften zwingend ein, sich mit ihrer Art und Weise der Gestaltung des Unterrichts in diesem relativ offenen Feld zu positionieren.

Zu vermuten ist, dass die Lehrkräfte Erfahrungen und Ansätze ihrer bisherigen Tätigkeit in der Musikschule auf ihre neue Tätigkeit in JeKi übertragen. Hinweise, ob sie hierbei das neue Tätigkeitsfeld JeKi und die Arbeit an der Musikschule in Bezug auf Ziele, Methoden und Lernfelder als sehr unterschiedlich wahrnehmen, liefern die entsprechenden Befunde aus unserer Lehrkräftebefragung, die im Folgenden berichtet werden. Außerdem konnten in der ergänzenden Videostudie zwei der für Instrumentalen Gruppenunterricht bedeutsamen Entscheidungsfelder rekonstruiert werden, die als Merkmalsbereiche auf ein entsprechendes Verständnis des JeKi-Un-

terrichts hinweisen und die hier zunächst jeweils polarisierend als Spannungsfelder von Einzel- und Gruppenbetreuung und von Technik- und Ausdrucksorientierung gefasst werden. Diese werden anhand von Fallbeispielen und fallübergreifenden Analysen näher erläutert.

2.5.1 Ziele, Methoden und Lernfelder des Instrumentalen Gruppenunterrichts im Vergleich *JeKi* vs. Musikschule

Befunde der Lehrkräftebefragung in der Studie BEGIn weisen darauf hin, dass sich die Musikschullehrkräfte in Bezug auf die unterschiedlichen Formate des Instrumentalunterrichts unterschiedlich gewappnet fühlen. Diese Kontrollüberzeugung nimmt in der Reihenfolge der Formate *Einzelunterricht an Musikschulen*, *IGU an Musikschulen*, *IGU an Grundschulen im Rahmen von JeKi* ab, wobei sich gerade im Hinblick auf *JeKi*-Unterricht im Vergleich zum *IGU an Musikschulen* ein moderater ($d = 0,48$; $1-\beta = 0,99$) und im Vergleich zum *Einzelunterricht an Musikschulen* sogar ein starker Unterschied ergeben ($d = 0,82$; $1-\beta = 1$). Vor diesem Hintergrund ist zu vermuten, dass Musikschullehrkräfte in ihren Einschätzungen zum *IGU* zwischen den Lernorten Musikschule und Grundschule differenzieren. Im Folgenden wird deshalb der Frage nachgegangen:

- Welche Unterschiede sehen die Lehrkräfte zwischen dem Instrumentalen Gruppenunterricht an Musikschulen und dem im Programm *Jedem Kind ein Instrument* in Bezug auf Ziele, Methoden und die Relevanz von Lernfeldern?

Dazu wurden im Jahre 2010 Instrumentallehrkräfte ($n = 81$)¹⁷ in *JeKi* zu Zielen, übergreifenden Methoden, einzelnen methodischen Elementen und Lernfeldern¹⁸ des Instrumentalen Gruppenunterrichts (*IGU*) befragt und gebeten, die Beantwortung jeweils in Bezug auf den *IGU an Musikschulen* und den *IGU in JeKi* vorzunehmen. Um die Unterschiede in ihren Einschätzungen bezogen auf die unterschiedlichen Tätigkeitsfelder von *JeKi* und Musikschule bestimmen zu können, wurden Gruppenunterschiede mit Hilfe von t-Tests gemessen.

Als interessante Vergleichsfolie für unsere Befunde dienen die Ergebnisse von Grosse (2006) und Schwanse (2000), die beide Musikschullehrkräfte in Bezug auf Inhalte und Methoden des Instrumentalunterrichts befragt haben, dieses allerdings im Hinblick auf den Vergleich von Einzelunterricht und *IGU an Musikschulen*.

17 An der Befragung nahmen 67,9 % Frauen und 32,1 % Männer teil. Insgesamt erheben die Ergebnisse auf der Basis dieser Stichprobe keinen Anspruch auf Repräsentativität, zu groß ist die Wahrscheinlichkeit einer Verzerrung.

18 In diesem Zusammenhang verweist Grosse (2006) auf die mangelnde Trennschärfe der Begriffe innerhalb der Instrumentalpädagogik: „Unter der Voraussetzung, dass es im Wesen des Instrumentalunterrichts begründet liegt, dass das Erreichen bestimmter Lernziele wesentlich über das praktische Handeln gegeben ist, lassen sich manche Unterrichtsziele kaum von den Unterrichtsinhalten trennen.“ (S. 80).

Fachbezogene Ziele im Instrumentalen Gruppenunterricht

Bei der Frage nach fachbezogenen Zielen des IGU wurden die Lehrkräfte gebeten, die Relevanz der folgenden sechs möglichen Ziele getrennt nach dem Tätigkeitsfeld Musikschule und dem Tätigkeitsfeld *JeKi* einzuschätzen: (1) *Spaß und Spielfreude vermitteln*, (2) *Spieltechnik erlernen*, (3) *gemeinsames Spiel*, (4) *musikalische Gestaltung umsetzen*, (5) *Methoden selbstständigen Übens lernen*, (6) *Präsentation und solistisches Vorspielen*.

Für das Tätigkeitsfeld Musikschule werden alle genannten Ziele mit arithmetischen Mittelwerten über 3,5 auf der vierstufigen Skala als eher relevant bis sehr relevant eingeschätzt. Die Angaben der Musikschullehrkräfte zu den identischen Zielen im Tätigkeitsfeld *JeKi* zeigen allerdings die Herausbildung einer Art *JeKi*-spezifischen „Ziele-Profiles“ gegenüber der Musikschararbeit: Zu starken bis sehr starken Unterschieden kommt es in Bezug auf *Spieltechnik* ($d = 0,87$), *musikalische Gestaltung* ($d = 1,13$) und bei der *Präsentation/Solistisches Vorspiel* ($d = 1,21$): Diese Ziele halten die Lehrkräfte in Bezug auf den IGU in *JeKi* für deutlich weniger relevant als für den IGU in der Musikschule.

Grosse (2006) hat für die Klassifizierung von Zielen des Instrumentalen Gruppenunterrichts zwei Faktoren identifiziert, von denen der eine die Qualität des Unterrichts als „sozialem Lern- und Entwicklungsraum“ (S. 89) hervorhebe, während der andere die „Ausbildung musikalischer und spieltechnischer Fähigkeiten“ (S. 90) betone. In explorativen Faktorenanalysen mit den sechs hier eingesetzten Zielvorgaben bestätigen sich auch für den *JeKi*-Unterricht eben diese zwei grundsätzlichen Zielorientierungen: Während „Spaß und Spielfreude vermitteln“ und „Gemeinsames Spielen“ für einen *JeKi*-Unterricht als *sozialem Lern- und Entwicklungsraum* ($R^2 = 0,21$) stehen und sehr hoch bewertet werden, entsprechen die übrigen vier, etwas weniger hoch bewerteten Ziele einem *JeKi*-Unterricht zur *Ausbildung musikbezogener, musikalischer und spieltechnischer Fähigkeiten* ($R^2 = 0,38$).¹⁹

Diese Ergebnisse, insbesondere etwa die geringere Relevanz der *musikalischen Gestaltung* in *JeKi*, liefern sicherlich Stoff für die musikpädagogische Diskussion. Hier zeigen die Befunde der ergänzenden Videostudie, die unten berichtet werden, tatsächlich in vielen der beobachteten Stunden Unterrichtskonzepte, die auf die Schulung der Ausdrucksfähigkeit weitgehend verzichten.

Lernfelder im Instrumentalen Gruppenunterricht

Hier wurden die Lehrkräfte gebeten, in einer vierstufigen Skala anzugeben, wie häufig sie folgende zehn – übrigens nicht auf Überschneidungsfreiheit ausgerichteten – Lernfelder²⁰ in ihrem Unterricht aufgreifen: (1) *Vom-Blatt-Spiel*, (2) *Musikstücke analysieren*, (3) *Hörschulung*, (4) *Spieltechnik*, (5) *Musiktheorie*, (6) *Musikge-*

19 Hauptkomponentenanalyse, Varimax-Rotation: $KMO=0,71$; Bartlett-Test: $\chi^2=108$; $df=15$; $p = 0,000$; $Kommunalitäten > 0,48$; $R^2 = 0,59$.

20 In Anlehnung an die von Ernst (1999) für die Instrumentalpädagogik beschriebenen Lernfelder.

schichte, (7) Etüden, (8) Improvisation, (9) Intonation, (10) Musikalische Gestaltung.

Überraschenderweise werden nach Angaben der Lehrkräfte *alle* oben genannten Lernfelder im IGU der Musikschule häufiger bearbeitet als im vergleichbaren IGU in *JeKi*. Im Vergleich von Musikschule zu *JeKi* scheint es nicht zu einer inhaltlich akzentuierten Verschiebung zugunsten bestimmter Lernfelder zu kommen, sondern insgesamt zu einer starken Reduktion der Thematisierung von Lernfeldern im Unterricht, jedenfalls verweisen darauf die Selbstaussagen der Lehrkräfte. In den Unterschiedsmessungen sind für alle Items außer für *Improvisation*²¹ starke bis sehr starke Effekte in der Unterscheidung *JeKi* und Musikschule anzunehmen. Besonders stark sind die Unterschiede für *Musikstücke analysieren* ($d = 1,10$), *Etüden* ($d = 1,30$) und *musikalische Gestaltung* ($d = 1,09$). Sie betreffen also Lernfelder, die gleichermaßen auf analytische, spieltechnische und gestalterische Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zielen. Möglicherweise liegt das auch daran, dass die Lehrkräfte für die Thematisierung einzelner Lernfelder in den in *JeKi* größeren Gruppen mehr Zeit benötigen. Dies mag gleichzeitig – so wird sich im Kontext der Videostudie weiter unten zeigen – wiederum mit spezifischen Gestaltungsmustern der Lehrkräfte im Spannungsfeld von Einzel- und Gruppenbetreuung zusammenhängen. Gegebenenfalls wäre angesichts des Befundes der Reduktion aller Lernfelder in *JeKi* zu untersuchen, ob dies im besten Falle nicht auch zu einer größeren Verarbeitungstiefe im Unterricht führen könnte, weil offensichtlich mehr Zeit in die einzelnen Lernfelder investiert wird. Dies würde allerdings einem Befund von Schwane (2000) schon für den IGU an Musikschulen widersprechen: In den Interviews mit Lehrkräften stellen diese als Nachteil des IGU im Vergleich zum Einzelunterricht fest, dass weniger im Detail gearbeitet wird: „[...] man verbleibt an der Oberfläche“ (S. 186).

Unterrichtsmethoden im Instrumentalen Gruppenunterricht

In Anlehnung an die Systematisierung für den Instrumentalunterricht nach Ernst (1999)²² wurde nach dem Stellenwert folgender Unterrichtsmethoden auf einer vierstufigen Skala gefragt: (1) *Erarbeitendes Verfahren*, (2) *Modell-Methode*, (3) *Darstellendes Verfahren*, (4) *Aufgebendes Verfahren*, (5) *Entdeckenlassendes Verfahren*, (6) *Dialog-Methode*. Die Unterrichtsmethoden wurden den Lehrkräften im Fragebogen dazu stichwortartig nach den Definitionen Ernsts (1999) erläutert.

Anders als bei den Zielen und Lernfeldern bewerten die Lehrkräfte die Unterschiede in der Bedeutung der übergreifenden Unterrichtsmethoden für IGU Musikschule und IGU *JeKi* als nicht besonders stark. Nur für die *Darstellende Methode* ergibt sich ein starker Unterschied: Für *JeKi* schätzen die Lehrkräfte den Stellenwert dieser Methode als deutlich geringer ein als für den Musikschulunterricht. Die *Darstellende Methode* beinhaltet nach Ernst „komplexe Sachverhalte zusammenhän-

21 Auch Grosse (2006) erhält in einer Lehrkräftebefragung wiederholt gerade in Bezug auf das Unterrichtsziel/den Unterrichtsgegenstand „Improvisation“ uneinheitliche und „schwer zu fassende“ Ergebnisse (S. 85).

22 Ernst, 1999, S. 50f.; siehe auch Schwane (2000), die diese Systematisierung in ihrer Pilotstudie nutzt.

gend und strukturiert dar[zustellen]; Überblick und vielschichtiges Gesamtverständnis [zu] vermitteln“ (Ernst, 1999, S. 92).

Den größten Stellenwert haben in den Augen der Lehrkräfte übereinstimmend für beide Formate das *erarbeitende Verfahren*, die *Dialog-Methode* und die *Modell-Methode*. Insgesamt findet sich allerdings in allen Einschätzungen der Lehrkräfte eine relativ hohe Standardabweichung²³, was auch auf eine Schwierigkeit verweisen könnte, das eigene konkrete Unterrichtshandeln auf die jeweils relativ abstrakt formulierten Unterrichtsmethoden nach Ernst (1999) zu beziehen.

Außerdem war von Interesse, ob Lehrkräfte bestimmte erweiterte methodische Elemente in dem einen oder dem anderen Format häufiger einsetzen und es hier ebenfalls zu einer JeKi-bedingten Verschiebung kommt. Dazu wurden die Lehrkräfte gebeten, auf einer vierstufigen Skala Angaben dazu zu machen, wie häufig folgende „Methodische Elemente“ in ihrem Unterricht vorkommen: (1) *Spielen ohne Noten*, (2) *Bewegungsspiele*, (3) *Musikalische Gruppenspiele*, (4) *Malen nach Musik*, (5) *Spielen zu Playback*, (6) *Singen/Bodypercussion*, (7) *Gemeinsames Musizieren*, (8) *Einzelspiel*, (9) *Musik erfinden*, (10) *Übungen zur Aufmerksamkeit und Wahrnehmung*.

Zu starken bis sehr starken Unterschieden in der von den Lehrkräften berichteten Häufigkeit kommt es bei *Bewegungsspielen* ($d = 1,05$) und bei *musikalischen Gruppenspielen* ($d = 0,95$) zugunsten des JeKi-Unterrichts. Die berichtete Häufigkeit lässt auf eine stärkere Orientierung an spielerischen Methoden im IGU in JeKi schließen. Zudem findet sich ein Unterschied mit starkem Effekt – diesmal zugunsten des Musikschulunterrichts – in Bezug auf das *Einzelspiel* ($d = 0,98$): Hier spielen die Schülerinnen und Schüler in der Wahrnehmung der Lehrkräfte deutlich häufiger auch einzeln. Dies wiederum lässt sich vermutlich mit den unterschiedlichen Gruppenstärken und der Zeit erklären, die es beanspruchen würde, alle Kinder einer größeren Gruppe mit bis zu sieben Kindern häufiger einzeln spielen zu lassen.

Zwischenfazit: Profil Instrumentaler Gruppenunterricht in JeKi

Insgesamt zeigt sich, dass sich in den vergleichenden Einschätzungen der Lehrkräfte zum IGU in JeKi und in der Musikschule insbesondere im Hinblick auf fachspezifische Ziele und Lernfelder ein deutliches Profil „Instrumentaler Gruppenunterricht in JeKi“ herausbildet, der weniger als in der Musikschule auf die Vermittlung von Spieltechnik, von solistischem Spiel und musikalischer Gestaltung setzt, sondern eher spielerische Zugänge und das gemeinsame Musizieren in den Vordergrund stellt, nach Grosse (2006) also der Unterricht als *sozialer Lern- und Erfahrungsraum* höher bewertet wird als der Unterricht zur *Ausbildung musikalischer und spieltechnischer Fähigkeiten* (s.o.).²⁴ Neben dieser offensichtlichen inhaltlichen und methodischen Verschiebung ist aber auch gerade in Bezug auf die Häufigkeit thematisierter

23 Alle größer 0,80.

24 Dies zeigt sich auch in den BEGIn-Daten, obwohl die Lehrkräfte hier nur zu fachspezifischen Zielen und Lernfeldern und nicht explizit nach sozialen Zielen befragt wurden.

Lernfelder ihre generelle Reduktion im Übergang vom Tätigkeitsbereich Musikschule hin zum IGU in *JeKi* zu beobachten.

Eine Gesamtschau der Ergebnisse von Grosse (2006), Schwane (2000) und der vorliegenden BEGIn-Studie legt nahe, das Profil „Instrumentaler Gruppenunterricht in *JeKi*“, wie es die Lehrkräfte in unseren Befragungen bezogen auf zentrale Dimensionen von Zielen und Lernfeldern konstruieren, probenhalber als einen fortgesetzten Trend in einem Dreischritt *Einzelunterricht Musikschule – IGU Musikschule – IGU JeKi* zu betrachten. Dies gilt vor allem für die fortschreitende Reduktion der Bedeutung von Spieltechnik und musikalischer Gestaltung und einer zunehmenden Bedeutung spielerischer Elemente und gemeinsamen Musizierens.

Es ist anzunehmen, dass die Trends in den Einschätzungen der Lehrkräfte zum Vergleich Einzelunterricht vs. Gruppenunterricht deshalb im Kontext *JeKi* zugespitzt fortgeschrieben werden, weil die größeren und möglicherweise heterogeneren Gruppen in *JeKi* veränderte, ggf. erschwerte Kontextbedingungen darstellen. Dafür sprechen auch Ergebnisse aus der Lehrkräftebefragung 2010 zu Fortbildungswünschen: Von den Lehrkräften, die in unserem Fragebogen in einem offenen Frageformat Wünsche zu Fortbildungsthemen angegeben haben ($n = 57$), verwiesen immerhin über 63 % auf das Thema Umgang mit Heterogenität. Eine sich an die Befunde zu Zielen, Lernfeldern und Methoden anschließende musikpädagogische Diskussion müsste thematisieren, ob diese deutlichen Trends, etwa zur Reduktion des Aspekts musikalischer Gestaltung, im IGU in *JeKi* notwendigerweise als unvermeidbar anzunehmen sind oder durch veränderte Lernarrangements aufgefangen werden könnten. Lohnenswert wäre außerdem etwa mit Bezug auf Grosse (2006) und Röpke (2010) zu rekonstruieren, ob sich in den Einschätzungen zu relevanten bzw. realisierbaren Zielen und Lernfeldern durch die Lehrkräfte nicht auch institutionelle Traditionen der Musikschule spiegeln, die noch immer das Selbstverständnis vieler Lehrkräfte prägen.

2.5.2 Gestaltungsmuster im Spannungsfeld von Einzel- und Gruppenbetreuung

Durch die Besonderheit von größeren und heterogeneren Lerngruppen im Vergleich zur Musikschule verschärft sich für den *JeKi*-Unterricht am Lernort Grundschule ein Spannungsfeld von Einzel- und Gruppenbetreuung, das besondere Anforderungen an professionelles Lehrerhandeln stellt und in dem sich die Lehrkräfte mittels fachspezifischer Gestaltungsmuster positionieren müssen. Gerade wenn Lehrkräfte daran gewöhnt sind, Schülerinnen und Schüler durch intensives individualisiertes Feedback zu fördern, stoßen sie möglicherweise in den größeren *JeKi*-Gruppen an Grenzen der Übertragbarkeit ihrer bisherigen Lernarrangements.

In der Unterrichtsforschung zur Klassenführung spielen seit Kounins Video-Recorder-Studie aus den 1970er Jahren entsprechende Strategien zur „Aufrechterhaltung des Gruppen-Fokus“ (Kounin, 2006, S. 117) eine entscheidende Rolle, etwa der *Beschäftigungsradius*, „also jene Dimension der Gruppen-Fokusbildung, welche die Arbeitsanforderungen beschreibt, die dann, wenn ein Schüler aufgerufen wird, an

die übrigen Kinder gestellt werden.“ (Kounin, 2006, S. 120). Gelingt die Herstellung eines Gruppen-Fokus nicht, kann es zum Beispiel zu Phasen des „untätigen Wartens“ (Kounin, 2006, S. 124), zu Phasen „ungenutzter Lernzeit“ (Lohrmann, 2008) oder ggf. sogar zu Unterrichtsstörungen kommen. Für die Analyse der videografierten Unterrichtssequenzen stellt sich deshalb die Frage:

- Welche Gestaltungsmuster entwickeln Lehrkräfte in ihrer Positionierung im Spannungsfeld zwischen Einzel- und Gruppenbetreuung?

Obwohl innerhalb der aktuellen Unterrichtsqualitätsforschung gerade die effektive Klassenführung als Merkmal guten Unterrichts und Voraussetzung für eine besondere Lernleistung der Schülerinnen und Schüler diskutiert wird, findet es als Auswertungskategorie zwar Eingang in die großen Videostudien der letzten 15 Jahre, bleibt aber dort ein Kriterium mit nur geringem „Auflösungsvermögen“ (Helmke, 2012, S. 301), weil es sich zumeist als Einschätzung auf eine gesamte Stunde bezieht und das vielfältige Konstrukt der Klassenführung dabei relativ grob und pauschal operationalisiert wird.

Ziel der Videoanalyse in der Studie BEGIn ist es dagegen, das spezifische Merkmal der Etablierung eines Beschäftigungsradius als Merkmal von Klassenführung im Material mikroanalytisch zu rekonstruieren und die fachübergreifende Perspektive auf dieses Phänomen in Bezug auf den Kontext *JeKi* fachspezifisch zu wenden. Dazu wurden zunächst mittels der Software Videograph (Rimmele, 2002) Muster der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihr aktives Musizieren bestimmt. Dabei bildeten sich charakteristische Muster der Abfolge, etwa ein durchgängiges Zusammenspiel der Kinder oder ein jeweils aufeinanderfolgendes und sich ablösendes Einzelspiel der Kinder. Mit Bezug auf die Ausgangsfrage nach der Etablierung eines Beschäftigungsradius stellte sich dann die von Kounin aufgeworfene Frage nach den *Arbeitsanforderungen, die an die übrigen Kinder gestellt wurden* (s.o.). Die Analyse der Aktivitätsmuster der Schülerinnen und Schüler wurde unter Einbeziehung der *Involviertheit* der anderen Kinder und der *Zuwendung* der Lehrkräfte zu Einzelnen analysiert. Dies führte zur Rekonstruktion von vier Gestaltungsmustern, mit denen sich Lehrkräfte im Spannungsfeld von Einzelbetreuung und Gruppenbetreuung im Instrumentalen Gruppenunterricht in *JeKi* positionieren:

- (1) Paralleler Plenumsbezug ohne Einzelbetreuung
- (2) Sequenzieller Einzelunterricht
- (3) Ritualisierter Wechsel von Plenumsbezug und Einzelbetreuung
- (4) Aufrechterhaltung eines Beschäftigungsradius

Zu (1): *Paralleler Plenumsbezug*: Bei diesem Gestaltungsmuster zeigt sich eine *simultane Zuwendung* der Lehrkraft zur gesamten Gruppe, indem immer alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam und gleichzeitig mit der gleichen Aufgabenstellung angesprochen werden. Dadurch sind alle Gruppenmitglieder *simultan involviert*. Verbunden hiermit ist eine charakteristische Sozialform und Raumordnung: Die Schülerinnen und Schüler stehen oder sitzen in der Regel in einem Halbkreis der Lehrkraft gegenüber und sind ihr körperlich zugewandt, die Lehrkraft nutzt häufig

das Dirigat. Korrekturhinweise werden hier in der Regel nicht individuell gegeben, sondern werden an das gesamte Plenum formuliert. Als Korrektur des (auch individuellen) Fehlers spielen alle die Passage noch einmal gemeinsam. Es fällt auf, dass Lehrkräfte sich in einigen Fällen in ihre Formulierung mit einbeziehen: „Worauf müssen wir bei dieser schwierigen Stelle achten?“. Diese deutliche Betonung der Gruppe als Ganzes mag aus dem Bedürfnis entstehen, kein Gruppenmitglied besonders hervorzuheben oder den anderen Gruppenmitgliedern gegenüber zu exponieren, also im Zweifelsfalle Differenz zu konstruieren (Heberle & Kranefeld, 2012a; 2012b).

Zu (2): Der *sequenzielle Einzelunterricht* beschreibt das gegenteilige Bild: Die Lehrkraft widmet sich nacheinander einzeln den Schülerinnen und Schülern der Gruppe, zeigt dies sowohl durch eine körperliche Hinwendung als auch in ihrer Ansprache des jeweiligen Kindes. Diese Einzelbetreuung zielt möglicherweise darauf, individuelle Diagnostik und individuelle Korrektur für jedes Gruppenmitglied zu ermöglichen, führt aber zu dem auch von Kounin so beschriebenen *untätigen Warten*. Entsprechende Analysen konnten zeigen, dass Schülerinnen und Schüler bei längerem Unbeschäftigtsein beginnen, sich anderweitig zu beschäftigen, miteinander zu reden, aufzustehen und im Raum umherzulaufen.

Zu (3): Einige Lehrkräfte entwickeln in den von uns beobachteten Stunden eine Mischform aus den zwei bisher berichteten Gestaltungsmustern: Auf das gemeinsame Spiel folgt jeweils die Wiederholung der gleichen Passage eines Stücks, nun von jedem Kind einzeln nacheinander gespielt und mit einer jeweils individuellen Rückmeldung der Lehrkräfte verbunden. Den Status eines eigenen Gestaltungsmusters erhält diese Mischform in unserer Analyse deshalb, weil sie sich in einigen Fällen in einem *ritualisierten Wechsel von „parallelem Plenumsbezug“ und „sequenziellem Einzelunterricht“* – teilweise mit der immer wieder gleichen Reihenfolge der Schüler – wiederholt und auf diese Weise den Unterrichtsverlauf der gesamten Stunde prägen kann.

Zu (4): Das letzte Gestaltungsmuster entspricht dem, was Kounin (2006) unter der *Aufrechterhaltung eines Gruppen-Fokus* versteht. Es geht um die „Konzentration auf die Gruppe als Ganzes, auch wenn sich der Lehrer mit einzelnen Schülern intensiver beschäftigt“ (S. 8). Hierbei gilt die Zuwendung der Lehrkraft sowohl der Gruppe als auch dem einzelnen Schüler, und alle Gruppenmitglieder sind involviert. Dabei lassen sich unterschiedliche Varianten von *Arbeitsanforderungen* (Kounin, 2006, s.o.) an die Gruppe beschreiben. Während die Lehrerin oder der Lehrer sich individuell einem einzelnen Kind widmet, sollen die anderen Kinder zum Beispiel

- zuhören und Töne erraten,
- sich gegenseitig beobachten, um anschließend untereinander Feedback zu geben,
- stumm auf dem Instrument mitspielen oder
- das solistische Spiel eines einzelnen Schülers begleiten, der aktuell im Fokus der Zuwendung steht: Eine Cello-Lehrerin wendet sich z. B. jeweils nacheinander einem einzelnen Kind zu, unterstützt es bei der Bogenführung und gibt individuelle Hilfestellungen, leitet gleichzeitig die anderen dabei an, im pizzicato zu begleiten.

Die hier rekonstruierten vier übergreifenden Gestaltungsmuster im Spannungsfeld von Einzel- und Gruppenbetreuung beziehen sich in der Regel jeweils auf längere Unterrichtssequenzen innerhalb einer Unterrichtsstunde. Im Verlauf der gesamten Unterrichtsstunde kommt es erwartungsgemäß auch zu einer Mischung der Formen: Auch bei Lehrkräften, die sehr stark Phasen *sequenziellen Einzelunterrichts* vollziehen, musizieren die Schülerinnen und Schüler zwischendurch gemeinsam oder es finden gemeinsame Unterrichtsgespräche plenumsbezogen statt. Allerdings zeigt sich im fallübergreifenden Vergleich, dass sich durchaus typische Positionierungen von einzelnen Lehrkräften im Spannungsfeld von Einzel- und Gruppenzuwendung beobachten lassen und eine damit verbundene deutliche Bevorzugung einzelner Gestaltungsmuster.

Dies korrespondiert mit Ergebnissen unserer Lehrkräftebefragung: Bei der Frage, wie viel Zeit die Lehrkräfte jeweils in das Spiel einzelner Kinder und in das gemeinsame Spiel aller investieren, bilden sich in Bezug auf die Zeitnutzung in Two-Step-Clusteranalysen zwei Profile aus ($n = 81$): 28 Lehrkräfte gehören einer Gruppe mit einem überdurchschnittlich langen Anteil des Vorspielens einzelner Schülerinnen und Schüler und leicht unterdurchschnittlichem Zeitanteil des Zusammenspiels aller Kinder an ($m = 18$; $SD = 3,7$). Diese Gruppe, so ist zu vermuten, weist eine Tendenz zu Gestaltungsmustern des *sequenziellen Einzelunterrichts* auf. 53 Lehrkräfte gehören dagegen einer Gruppe an mit unterdurchschnittlichem Zeitanteil für das Vorspiel einzelner Kinder ($m = 10$; $SD = 3,6$) und etwas höherem Zeitanteil für das Zusammenspiel aller Schülerinnen und Schüler. Hier werden offensichtlich häufiger Gestaltungsmuster gewählt, die einen *parallelen Plenumsbezug* aufweisen oder die gesamte Gruppe musikalisch einbeziehen, auch wenn ein einzelnes Kind eine besondere Aufmerksamkeit erhält.²⁵

Fazit

Betrachtet man die rekonstruierten Gestaltungsmuster vor dem Hintergrund der Anforderung, die eine relativ große Gruppe mit bis zu sieben Schülerinnen und Schülern im Instrumentalunterricht in JeKi stellt, wird deutlich, dass eine sehr einseitige Bevorzugung des *sequenziellen Einzelunterrichts* schnell an seine Grenzen stoßen muss: Je größer die Gruppe wird, desto mehr reduziert sich die Zeit, die im Sinne einer *sequenziellen Einzelbetreuung* in das einzelne Kind investiert werden kann. Wenn dieser Strategie bei einer entsprechend großen Gruppe trotzdem vermehrt nachgegangen wird, wächst die Zeit des Unbeschäftigtseins und die Möglichkeit von Unterrichtsstörungen durch die anderen Schülerinnen und Schüler. Ein alleiniger *Plenumsbezug ohne Einzelbetreuung* erscheint dagegen auf den ersten Blick in der Gefahr zu stehen, eine möglicherweise notwendige Adaptivität von Aufgabenstellungen und Rückmeldungen nicht herstellen und damit nicht adäquat auf die unter-

25 Die Zugehörigkeit zu den Clustern ist weitgehend unabhängig vom unterrichteten Instrument, auch wenn tendenziell im Querflötenunterricht (8:1) und im Streicherunterricht (9:3) das Cluster 1 dominiert, in dem verstärkt zusammen und weniger einzeln vorgespielt wird.

schiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder reagieren zu können. Man kann dies mit Röbbke (2010) aber auch von einer anderen Seite betrachten: Lernimpulse gehen in einer *musikalischen Praxismgemeinschaft*, wie etwa Röbbke sie idealtypisch für den JeKi-Unterricht erhofft, nicht unweigerlich nur von der Lehrkraft aus, sondern „Wissen und Können zirkulieren unter allen Beteiligten. Lehrer- und Schülerrollen bilden sich vielleicht für den Moment heraus, lösen sich auf, bilden sich wieder neu.“ (Röbbke, 2010, S. 49) Hier eröffnet sich eine Forschungsperspektive für weitere Analysen, die insbesondere die Schüler-Schüler-Interaktion und Impulse kooperativen Lernens mit in die Betrachtung einbeziehen müsste. Ein *ritualisierter Wechsel* der beiden Formen, wie er im Material beobachtet werden konnte, führte im Fall eines Lehrers, der dies als einziges Gestaltungsmuster über den gesamten Unterrichtsverlauf nutzte, zu großer Monotonie. Durch das *Aufrechterhalten des Beschäftigungsradius* schließlich ist die Möglichkeit gegeben, dem Einzelnen individuelle Rückmeldungen zu geben, ohne befürchten zu müssen, dass Ablenkung oder Langeweile der übrigen Schülerinnen und Schüler diesen Prozess unterbrechen. Gleichzeitig kann der Lernprozess der übrigen Schülerinnen und Schüler mittels vielseitiger und binnendifferenzierender Aufgabengestaltungen gefördert werden.

2.5.3 „Ausdruckspropädeutik“: Gestaltungsmuster im Spannungsfeld von Technik und musikalischer Gestaltung

Besonders gravierend in Bezug auf die Verschiebung von Zielen erschien in den Ergebnissen der Lehrkräftebefragung die oben beschriebene deutliche Reduktion der Relevanz musikalischer Gestaltung im Instrumentalen Gruppenunterricht in JeKi. Beim ersten Blick auf das ergänzende Videomaterial zeigte sich entsprechend deutlich, dass sich einige Lehrkräfte, etwa in ihren Rückmeldungen zum gemeinsamen Spiel, ausschließlich auf Spieltechnik beziehen, also allein die Korrektur von falschen Tönen, Haltungen, Intonation, Tonerzeugung, Rhythmus und ungenauem Zusammenspiel etc. in den Vordergrund stellen.

Eine solch einseitige Fokussierung auf eher technische Aspekte mag durch die Anforderung einer Gruppensituation wie in JeKi noch verstärkt werden, ist aber nach Röbbke (1998) ein weitverbreitetes Phänomen im frühen Instrumentalunterricht überhaupt:

„Viel gesündigt wird im instrumentalen Anfangsunterricht, was die Berücksichtigung oder gar die Entfaltung des Ausdrucksmotivs anbelangt. Oft werden über Jahre nur Bewegungsvorschriften gemacht und Haltungsanweisungen gegeben, wird lediglich auf richtige Tonhöhen und lang genug ausgehaltene Pausen geachtet – und das alles in der Hoffnung, man könne irgendwann den Ausdruck dem technisch soliden Spiel aufsetzen wie ein Sahnehäubchen auf den Kaffee“ (Röbbke, 1998, S.37)

Röbbkes Beschreibung legt für die videografische Analyse des Instrumentalen Gruppenunterrichts in JeKi mindestens zwei Fragen nahe:

- (1) Wie wird das Lernfeld „musikalische Gestaltung“ überhaupt im Instrumentalen Gruppenunterricht in *JeKi* thematisiert?
- (2) In welcher Verbindung stehen dabei die beiden Lernfelder „Spieltechnik“ und „musikalische Gestaltung“?

Forschungsmethodisch betrachtet kann der Versuch der Beantwortung dieser Frage nur eine erste Annäherung bedeuten, denn: Einseitige Rückmeldesituationen als Schlüsselszenen für eine starke Orientierung an Spieltechnik im Material zu identifizieren, fällt relativ leicht. Rückmeldungen und Methoden, die über bloße Hinweise zur Spieltechnik hinausweisen und den Bereich der musikalischen Gestaltung oder der „Entfaltung des Ausdrucksmotivs“ (Röbke, s.o.) eröffnen, sind dagegen erheblich schwerer zu rekonstruieren. Zu erwarten war, dass die beiden Lernfelder immer wieder ineinander verwoben und aufeinander bezogen erscheinen würden. Ziel der Analyse war es daher, erste Systematisierungsansätze induktiv aus dem Material in Form fallanalytischer Arbeit zu erschließen und durch Fallvergleiche daraus vorläufige fallübergreifende Beobachtungskategorien zu entwickeln. Um diesem explorativen Interesse nach dem Zusammenspiel der Lernfelder „Spieltechnik“ und „Musikalische Gestaltung“ zu begegnen, wurden die Videos zunächst unter dem Aspekt *Thematisierung des Lernfeldes „musikalische Gestaltung“* gesichtet und Schlüsselszenen markiert, die diesem Lernfeld im weitesten Sinne probenhalber zugeordnet werden können.

Im Folgenden soll eine solche Schlüsselszene exemplarisch einer Fallanalyse unterzogen und anschließend in fallübergreifender Perspektive das Aufscheinen des Lernfeldes „Musikalische Gestaltung“ in den beobachteten Unterrichtsstunden charakterisiert werden.

Fallbeispiel Gruselgeister

Es handelt sich um eine Unterrichtssequenz in der dritten Klasse, also im ersten Jahr des Instrumentalen Gruppenunterrichts in Hamburg im Fach Querflöte. Die Gruppe aus fünf Mädchen und einem Jungen trifft sich erst zum vierten Mal, steht also noch ganz am Anfang der Flötenausbildung. Die Kinder, die mit der Lehrerin zusammen in einem Stuhlkreis sitzen, werden von dieser gefragt, ob sie Halloween kennen und ob sie sich verkleiden. Die Kinder berichten engagiert von ihren Erfahrungen. Die Lehrerin lenkt dabei das Gespräch auf Geister und Gespenster und präsentiert den Kindern einen Spruch, den sie mit tiefer Stimme und geheimnisvollem Ausdruck in einem monotonen, langsamen Rhythmus spricht: *Gru-sel Gei-ster gra-ben gern gro-ße grau-e Gru-ben*. Es entsteht eine aufmerksame und gespannte Stille. Anschließend eröffnet die Lehrerin mit einem offenen Impuls ein Gespräch:

- L: Was fällt Euch bei diesem Spruch auf (...) Carolin.
- S1: Es ist tief.
- L: Es ist tief. ((mit tiefer Stimme)) Ja, soll ja auch gruselig-
- S1: Und es ist so (.) so richtig (.) als ob das so(.) ich komm grad nicht drauf.
- L: Also meine Stimme, die hab ich verändert ne?

- Ich sag nochmal den Spruch: Gruselgeister graben gern
- S3: [Das „U“]
- L: große graue Gruben.
- S1: Das ist so wie Gespenster.
- L: Es klingt wie Gespenster. °Ok° Tobias
- S 6: Du sprichst fast immer ein „R“.
- L: Ein „R“ ↑
- S5: Zum Schluss kommt immer ein „Gr“
- L: Ein „Gr“? ↑ (.) Zum Schluss? Gruselgeister (...)
- S4: Fast eigentlich alle Wörter fangen mit „G“ an und das ist das tiefe „g“.

Auf den offenen Impuls der Lehrerin („Was fällt Euch bei diesem Spruch auf?“) reagieren die Schülerinnen und Schüler mit Deutungsangeboten auf unterschiedlichen Ebenen: Eine Schülerin benennt das für sie auffällige Parameter Tonhöhe („tief“) und sie gibt zudem eine inhaltliche Rückmeldung, dass sich der Eindruck von Gespenstern vermittelt. Anschließend unterziehen andere Schülerinnen und Schüler den Spruch einer sprachlichen Analyse, fast wie in einem Modus Deutschunterricht. Die entscheidende Wende, um die aktuelle Unterrichtssituation als Flötenunterricht deutlich zu markieren, vollzieht bezeichnenderweise eine Schülerin mit der Aussage: „Fast eigentlich alle Wörter fangen mit ‚g‘ an und das ist das tiefe ‚g‘.“²⁶ Zunächst kehrt die Lehrerin aber zum Geisterspruch zurück:

- L: Genau, das tiefe „g“ damit fängt das an.
Wollen wir den Spruch mal lernen?
- Alle: Gruselgeister graben gern große (*unterstützende Geste mit den Händen*) graue Gruben.
- L: Könnt ihr das gruselig sprechen? °So leise°.
- Alle: (*Alle flüstern den Spruch*)
- L: Der Spruch besteht aus TA-Noten aus ganz vielen TA-Noten, aber auch aus TAO.
Ich spiel diesen Spruch mal mit „g“ und ihr sprecht den mal, ok?
(*L. spielt auf der Querflöte aufeinander folgende g im Rhythmus des Geisterspruchs vor, ein Kind spricht mit.*)
- S3: Die anderen singen doch gar nicht mit.
- L: Ja, genau! Könnt ihr alle mit sprechen?
(*L. spielt nochmals auf der Querflöte vor. Alle sprechen den Spruch mit.*)
- L: Jetzt brauche ich drei Kinder, die diesen Spruch spielen und drei sprechen ihn. (.hhh) (hhh) °Dann sag ich mal -1,2,3° spielen ihn↑ und wir sprechen ihn. °Helft ihr mir mit bei dem Spruch?°
- S5: Das „G“ oder ?
Das „G“, alles mit dem „G“, genau das „G“ suchen, das dürft ihr.
Kommt setzt Euch ein bisschen nach vorne. Gut, Achtuuung ↑

²⁶ Sie argumentiert wahrscheinlich hier mit Bezug zum Kontext der vorangegangenen Stunde, in der das g' eingeführt wurde und für einige Schülerinnen und Schüler die Problematik entstanden war, spieltechnisch zwischen g' und g" zu unterscheiden.

(Drei Schüler spielen auf der Querflöte vor, die anderen sprechen mit)

L: Hey, das habt ihr toll gemacht, sehr sehr gut!

S3: Noch mal!

L: ((lacht)) Jetzt sind erst mal die anderen dran.

Nachdem die Lehrerin mit den Kindern geübt hat, den Spruch zu sprechen, erläutert sie kurz die rhythmische Struktur (*ta-tao*), teilt die Gruppe und lässt jeweils die eine Hälfte der Gruppe den Spruch sprechen und die andere Hälfte den Spruch spielen. Dabei unterstützt sie die spielenden Kinder, indem sie Griffe erläutert, auf die Sitzhaltung achtet und sie im Anschluss an das gemeinsame Sprechen bzw. Spielen lobt.

Eine Gegenüberstellung zweier Lesarten dieser Unterrichtssequenz soll im Folgenden zwei unterschiedliche Deutungen des Lernfeldes musikalischer Gestaltung aufscheinen lassen: eine Deutung im engeren Sinne, die sich eher im klassischen Sinne auf die *musikalische Interpretation* eines Stücks Musik richtet, und eine im weiteren Sinne, die auch die *Anbahnung* musikalischer Gestaltungsfähigkeit unabhängig von einem aktuellen „Stück“ mit einbezieht.

Lesart 1:

Eine Lesart der Szene könnte sein, dass die Lehrerin die Kontextualisierung mit dem Geisterspruch vor allem nutzt, um spieltechnische und rhythmische Aspekte implizit vorzubereiten, etwa indem sie im Sprechen den angestrebten Rhythmus vorwegnimmt oder indem sie durch den tiefen, flüsternden Stimmklang die Tonerzeugung des ‚g‘ vorbereitet. Bei einer solchen Interpretation der Szene würde das Lernfeld Spieltechnik im Vordergrund stehen, die Kontextualisierung „Geister“ wäre darauf bezogen und möglicherweise zusätzlich – wie die lebhaftere Reaktion der Schüler im Gespräch zeigt – als ein allgemein motivierendes Element anzusehen. Für diese Interpretation der Unterrichtsszene spräche auch die Tatsache, dass die Lehrerin in den folgenden Sequenzen tatsächlich den Fokus ausschließlich auf die Spieltechnik legt. Einen Bezug der aufwendig thematisierten Ausdrucksqualitäten des Sprechens (*Könnt ihr das gruselig sprechen?*) auf die musikalische Gestaltung beim Flötenspiel stellt sie nicht unmittelbar her. Nach dieser Lesart der Szene würde das Lernfeld „Musikalische Gestaltung“ kaum oder gar nicht berührt.

Lesart 2:

Fasst man das Lernfeld „Musikalische Gestaltung“ allerdings weiter und fragt auch nach Aspekten der *Anbahnung von musikalischer Gestaltung*, könnte man die erste Sequenz der Szene auch als durchaus intensive Arbeit an der Entwicklung von Ausdrucksfähigkeit deuten, die sich zunächst vor allem auf das Sprechen richtet.²⁷ Die Kontextualisierung „Halloween“ als Verweis auf einen anderen Erfahrungs- und Lebensbereich (Brandstätter, 2010, S. 33) wird dabei relativ aufwendig und mehrfach verankert: im Hören/Wahrnehmen – im Analysieren – im Nachahmen/Üben. Ob-

²⁷ Interessant ist hier, dass sich in der Rückmeldung eines Kindes (Die anderen singen doch gar nicht mit), die Unterscheidung zwischen Sprechen und Singen gerade nicht manifestiert.

wohl explizit kein Rückbezug auf das Flötenspiel hergestellt wird, bleibt die Frage – die auf der Basis des Videomaterials offen bleiben muss –, inwieweit die starke Verankerung des Kontextes „Geister“ und die explizit aufgerufenen Assoziationen der Schülerinnen und Schüler implizit bis hinein in das Spiel und sogar das häusliche Üben der Kinder wirkt. Hier eröffnet sich ein interessantes Forschungsfeld in Bezug auf die individuelle Rezeption bildlicher Vorstellungen im Instrumentalunterricht, dem aber innerhalb der Videostudie nicht nachgegangen werden kann.

Ausdruckspropädeutik

Die Gesamtschau aller Fälle unseres Samples zeigt, dass der oben beschriebene Fall in mancher Hinsicht eine Ausnahme darstellt: In vielen der beobachteten Stunden finden sich tatsächlich kaum oder gar keine Hinweise auf die Thematisierung des Lernfeldes „Musikalische Gestaltung“, was Röbbkes eingangs erwähnte Befürchtungen in Bezug auf den Anfangsunterricht bestätigen würde. Wenn das Lernfeld „Musikalische Gestaltung“ in den videografierten Stunden unseres Samples überhaupt eine Rolle spielt, dann weniger im Sinne einer „musikalischen Interpretation“ der aktuell erarbeiteten Anfängerliteratur (Dartsch, 2010), sondern eher in Bezug auf die allgemeine Anbahnung musikalischer Gestaltungsfähigkeit, also in Bezug auf eine Art *Ausdruckspropädeutik*. Diese konnte in mehrerer Hinsicht rekonstruiert werden

- als Unterstützung der *Entwicklung eines Ausdrucksbedürfnisses*, vor allem durch lebensweltliche Kontextualisierungen: Jacoby (1984) geht etwa von einem dem Instrumentalspiel und der musikalischen Gestaltung notwendig vorgelagerten *Äußerungs-Bedürfnis*²⁸ aus. So könnte durch die Anknüpfung an die Lebenswelt der Kinder im Gespräch und durch den intensiven Umgang mit dem Geisterspruch ein „Ausdrucksmotiv“ (Röbbke, 1998, s.o.) entstehen, eine entsprechende Geistersituation auch musikalisch zu beschwören und dies auch auf das Flötenspiel zu übertragen.
- als *grundlegende Ausdrucksschulung, die jenseits des eigentlichen Instrumentalspiels stattfindet*, wie sie etwa in der sprechgestalterischen Arbeit am Geisterspruch stattfindet: Die Lehrerin spricht den Spruch ausdrucksvoll, mit tiefer monotoner Stimme vor und zeigt damit, dass durch bestimmte Ausdrucksmittel der Stimme Atmosphäre geschaffen oder Botschaften transportiert werden können. Indem die Schülerinnen und Schüler den Spruch im weiteren Verlauf nachsprechen, entsteht ein Nachahmungshandeln als eine mögliche, unmittelbare Form der Ausdrucksschulung (Dartsch, 2010, S. 62). Bei der Nachahmung der Schülerinnen und Schüler achtet sie außerdem explizit darauf, dass sie *gruselig* sprechen. In diese Kategorie würden wohl auch nicht unmittelbar auf das Instrument bezo-

28 „Wer zum Beispiel auf das ungeduldige Drängen einer um die zukünftigen Erfolge ihres Kindes besorgten Mutter irgendeine Art von Instrumentalstudium gestattet, bevor sich beim Kind ein über seine persönlichen Mittel erweitertes Äußerungs-Bedürfnis zu erkennen gibt, darf sich über einen notwendigerweise eintretenden Mißerfolg oder einen halben Erfolg nicht wundern.“ (Jacoby, 1984, S. 22)

- gene und gleichzeitig auf Ausdruck ausgerichtete Körper- und Bewegungsübungen fallen, die allerdings in unseren Fällen nicht auftauchen.
- als generelle *Bereitstellung von Ausdrucksmitteln auf dem Instrument*: So fragt etwa eine Cello-Lehrerin ihre Schülerinnen und Schüler nach der Klangqualität und erläutert dieses Kriterium stark polarisierend: „War es ein schöner kräftiger Ton oder Prinzessin Lillifee mit Tütü und rosa Ballerinnen?“ und ergänzt: „nicht so BAH (macht eine ausladende Geste mit beiden Armen): hier sind wir.“ Dass die Klangqualität überhaupt als Gestaltungsmittel innerhalb der von uns beobachteten Stunden eine Rolle spielt und als Ausdrucksmittel explizit thematisiert wird, bildet im fallübergreifenden Vergleich wiederum eher eine Ausnahme.
 - als *Wahrnehmungsschulung*: Sein eigenes Spiel einzuschätzen, wie im Falle der oben dargestellten Szene aus dem Cello-Unterricht, oder das Sprechen über Eindrücke beim Hören des Geisterspruchs können als allgemeine Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit gegenüber eigenem und fremdem Ausdruck gewertet werden. In der instrumentalpädagogischen Diskussion etwa bei Weigelt-Liesenfeld (2010, S. 49) im Anschluss an Heinrich Jacoby wird Wahrnehmungsfähigkeit als Voraussetzung von Ausdrucksfähigkeit und der Qualität musikalischer Äußerungen gedeutet.

Auffällig ist, dass die Thematisierung des Lernfeldes „Musikalische Gestaltung“ durch die Lehrkräfte in *JeKi* oftmals stark mit „Bezügen zu anderen, nicht musikalischen Lebensbereichen“ (Brandstätter, 2010, S. 33), wie im Fallbeispiel Gruselgeister deutlich erkennbar, verknüpft wird, indem mit Bildern, Geschichten und Metaphern gearbeitet wird. Im Bild von Prinzessin Lillifee zeigt sich deutlich die von Mantel (2007) so bezeichnete „Integrationskraft“ (S. 187) von sprachlichen Assoziationen, die in ihrer Offenheit prinzipiell eine freie Kombination der instrumentalen Parameter Dynamik, Agogik, Artikulation, Klangfarbe ansprechen und in einer „Befindlichkeit“ (ebd.) zusammenführen. Dabei unterschieden sich die entsprechenden Unterrichtssequenzen in dem Grad der Verankerung dieser *nicht musikalischen Lebensbereiche* im Unterrichtsprozess: So ist etwa die „Geisterspruch“-Sequenz in einem Kontinuum zwischen punktuell blitzartigem Einblenden und systematischer, mittelfristiger Entwicklung eines Kontextes deutlich bei letzterem Pol anzusiedeln. Auffällig ist aber auch, dass die Aspekte musikalischer Gestaltung selten unmittelbar auf die besonderen Charakteristika eines Stückes bezogen oder aus ihm heraus entwickelt werden.

Fazit

Das Lernfeld „Musikalische Gestaltung“ wird nur von einigen wenigen Lehrkräften unseres Samples in den beobachteten Stunden aufgegriffen. In diesen Unterrichtssequenzen entsteht vor allem der Eindruck von *Ausdruckspropädeutik* im oben charakterisierten Sinne, weniger von einer auf ein zu erarbeitendes Stück bezogenen Thematisierung musikalischer Gestaltung, wie sie etwa Dartsch (2010) explizit auch für den Frühinstrumentalunterricht nahelegt. Der Eindruck von einer – teils isoliert

aufscheinenden – *Ausdruckspropädeutik* entsteht auch deshalb, weil meist darauf verzichtet wird, ein nach Röbbke (1998) notwendiges „Ausdrucksmotiv“ systematisch zu entwickeln, weder bezogen auf ein mögliches subjektives Ausdrucksbedürfnis der Schülerinnen und Schüler noch aus einer im Stück begründeten Interpretationsnotwendigkeit heraus.

2.6 Zusammenfassung

Die hier dargestellten Ergebnisse der Bielefelder Evaluationsstudie zum Gruppen-Instrumentalunterricht (BEGIn) zeigen die Vielfalt der Ebenen, auf denen das Programm *Jedem Kind ein Instrument* arbeitet, wirkt und betrachtet werden kann:

Die Absicht des Programms, auch Kindern aus sozial schwächeren Familien einen Zugang zum Instrumentallernen zu ermöglichen, scheint im Falle des Landes Nordrhein-Westfalen für die erste Klasse erreicht, für die folgenden Klassenstufen aber nur in Teilen erfüllt zu sein. Insbesondere am Übergang zur dritten Klasse werden sozioökonomische Faktoren und Effekte des kulturellen Kapitals der Familie wirksam. Allerdings scheinen in den Gruppen, die dort während der Programmlaufzeit aus *JeKi* ausscheiden, musikalische Selbstkonzepte stärker zurückzugehen als in anderen Gruppen. Dies könnte negative Auswirkungen auf ein späteres und andauerndes Instrumentallernen haben. Lehrer bevorzugen in Bezug auf den *JeKi*-Unterricht Ziele, die das Programm in seiner Wirkung als sozialer Lern- und Erfahrungsraum gegenüber der Ausbildung musikalischer und spieltechnischer Fähigkeiten betonen. Die Gestaltungsmuster von *JeKi*-Unterricht differieren zwischen den Lehrkräften stark und reichen von der Bevorzugung eines sequenziellen Einzelunterrichts über betonten Plenumsbezug bis zur Integration der beiden Ansätze. Das Lernfeld „Musikalische Gestaltung“ – etwa in Form einer Förderung subjektiver Ausdrucksbedürfnisse oder einer Thematisierung im Werk begründeter Interpretationsanforderungen – wird im beobachteten *JeKi*-Unterricht eher selten zum expliziten Gegenstand. Im Vordergrund steht bei den Lehrkräften das gemeinsame Musizieren als „sozialer Lern- und Erfahrungsraum“ (Grosse, 2006).

Literatur

- Beckers, E. & Beckers, R. (2008). *Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert: Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument“* (1. Aufl.). Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Bd. 7. Münster: LIT.
- Brandstätter, U. (2010). Metaphorisches Sprechen. Drei Interpretationsanalysen von Ludwig van Beethovens „Appassionata“ op. 57 im Vergleich. In U. Brandstätter, M. Losert, C. Richter, & A. Welte (Hrsg.), *Darstellen und Mitteilen. Ein Handbuch der musikalischen Interpretation* (S. 25–36). Mainz: Schott.

- Bos, W., Pietsch, M., Gröhlich, C. & Janke, N. (2006). Ein Belastungsindex für Schulen als Grundlage der Ressourcenzuweisung am Beispiel von KESS 4. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H. G. Rolff, R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 149–159). Weinheim: Juventa.
- Busch, B. (2010). Einfach musizieren?! Instrumentaler Gruppenunterricht in der Grundschule. In T. Greuel (Hrsg.), *Jedem Kind (s)ein Instrument: die Musikschule in der Grundschule* (S. 71–85). Aachen: Shaker.
- Busch, T. (2013a). *Was, glaubst Du, kannst Du in Musik? Musikalische Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Entwicklung zu Beginn der Sekundarstufe 1*. Münster: Lit.
- Busch, T. (2013b). Entwicklung und Beziehung von musikalischer Selbstwirksamkeit und musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept in den Klassenstufen 7 und 8. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 4 (2), 125. Verfügbar unter [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=87&path\[\]=244](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=87&path[]=244) [04.05.2015]
- Busch, T., Dücker, J. & Kranefeld, U. (2012). JeKi-Unterricht – Nein danke? Eine Analyse der Entscheidung für oder gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33. (S. 213–237). Essen: Die Blaue Eule.
- Busch, T. & Kranefeld, U. (2012a). Sind Mädchen die besseren Optimisten im Umgang mit Musik? Prädiktoren des musikalischen Selbstkonzepts in der Klassenstufe 2. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 3 (1), 1–28. Verfügbar unter [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=70&path\[\]=202](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=70&path[]=202) [04.05.2015]
- Busch, T. & Kranefeld, U. (2012b). Teilhabegerechtigkeit oder ungleiche Chancen. Wer verlässt das Programm „Jedem Kind ein Instrument“? In T. Greuel, K. Schilling-Sandvoss (Hrsg.), *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung* (S. 145–158). Aachen: Shaker.
- Busch, T. & Kranefeld, U. (2013a). Selbstüberzeugungen und Programmteilnahme: Wie entwickelt sich das musikalische Selbstkonzept im Programm „Jedem Kind ein Instrument“? *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 4 (2), 129. Verfügbar unter [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=93&path\[\]=247](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=93&path[]=247) [04.05.2015].
- Busch, T. & Kranefeld, U. (2013b). Individuelle Förderung im Instrumentalen Gruppenunterricht – ein Aspekt von Lehrendenkompetenz im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 99–116). Münster: Waxmann.
- Calsyn, R. & Kenny, D. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluations by others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136–145.
- Creech, A. (2010). Learning a Musical Instrument: The Case for Parental Support. *Music Education Research*, 12 (1), 13–32.
- Dartsch, M. (2010). Vom Kinderlied zum Mozart-Duett. Interpretation im Anfangs-

- unterricht. In U. Brandstätter; M. Losert; C. Richter & A. Welte (Hrsg.), *Darstellen und Mitteilen. Ein Handbuch der musikalischen Interpretation* (S. 61–72). Mainz: Schott.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ernst, A. (1999). *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht: Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis* (2. Aufl.). Mainz: Schott.
- Ernst, A. (1996). Der instrumentale Gruppenunterricht. Ein fächerübergreifendes Konzept. *Üben und Musizieren*, 1, 7-13.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7, 117–140.
- Frey, A., Taskinen, P., Schütte, K., Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E. & Pekrun, R. (2009). *PISA 2006 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Fritzsche, E. S., Kröner, S. & Pfeiffer, W. (2011). Chorknaben und andere Gymnasias-ten – Determinanten musikalischer Aktivitäten an Gymnasien mit unterschiedlichen Schulprofilen. *Journal for Educational Research Online*, 3, 94-118.
- Gabriel, K., Mösko, E. & Lipowsky, F. (2011). Selbstkonzeptentwicklung von Jungen und Mädchen im Anfangsunterricht – Ergebnisse aus der PERLE-Studie. In F. Hellmich (Hrsg.), *Selbstkonzepte im Grundschulalter – Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen* (S. 17–46). Stuttgart: Kohlhammer.
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Grosse, T. (2006). *Instrumentaler Gruppenunterricht an Musikschulen. Eine Untersuchung am Beispiel des Landes Niedersachsen*. Forum Musikpädagogik: Bd. 76. Augsburg: Wißner.
- Guay, F., Boivin, M. & Marsh, H.W. (2003). Academic Self-Concept and Academic Achievement: Developmental Perspectives on Their Causal Ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 124-136.
- Grunenberg, M. & Gerland, V. (2010). Chancengleichheit in der kulturellen Bildung. Stiftung „Jedem Kind ein Instrument“ und beteiligte Musikschulen nehmen Stellung. *Neue Musikzeitung* 2/10. Verfügbar unter <http://www.nmz.de/artikel/chancengleichheit-in-der-kulturellen-bildung-entwickeln> [04.05.2015].
- Hallam, S. (1998). The Predictors of Achievement and Dropout in Instrumental Tuition. *Psychology of Music*, 26, 116-132.
- Heberle, K. & Kranefeld, U. (2012a). „Genau das ist jetzt das Problem bei uns.“ Eine Fallstudie zum Rückmeldeverhalten von Lehrenden im Gruppeninstrumentalunterricht. In T. Greuel & K. Schilling-Sandvoss (Hrsg.), *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung*. Musik im Diskurs: Bd. 25. (S. 131–144). Aachen: Shaker.
- Heberle, K. & Kranefeld, U. (2012b). „Bei ihm klingt das so komisch!“ Perspektiven der Interpretativen Unterrichtsforschung auf den Umgang mit Differenz im JeKi-Gruppeninstrumentalunterricht. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 3(1), 116.

- Verfügbar unter [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=63&path\[\]=172](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=63&path[]=172) [04.05.2015].
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeits-selbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115–132). Weinheim: Psychologie VerlagsUnion.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hox, J. (2010). *Multilevel Analysis. Techniques and Applications*. New York: Routledge.
- Hurley, C. G. (1995). Student motivations for beginning and continuing / discontinuing string music instruction. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6 (1), 44–55.
- Jacoby, H. (1984). *Jenseits von „musikalisch“ und „unmusikalisch“: Die Befreiung der schöpferischen Kräfte dargestellt am Beispiel der Musik*. Hamburg: Christians.
- Kammermeyer, G. & Martschinke, S. (2006). Selbstkonzept- und Leistungsentwicklung in der Grundschule – Ergebnisse aus der KILIA-Studie. *Empirische Pädagogik*, 20, 245–259.
- Klinedinst, R. E. (1991). Predicting Performance Achievement and Retention of Fifth-Grade Instrumental Students. *Journal of Research in Music Education*, 39 (3), 225.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik – Reprints: Bd. 3. Münster u.a: Waxmann.
- Kranefeld, U. (2008). Zur Standortbestimmung einer Interpretativen Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik im Spannungsfeld von erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive. In M. Pfeffer, Ch. Rolle & J. Vogt (Hrsg.), *Musikpädagogik auf dem Weg zur Vermittlungswissenschaft? Sitzungsbericht 2007 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 99–111). Münster: Lit.
- Kröner, S., Schwanzer, A. & Dickhäuser, O. (2009). Jenseits von Mozart – eine Pilotstudie zu Determinanten musikalischer Aktivitäten während der Grundschulzeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 224–238.
- Krumheuer, G. & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Landmann, P. (2012). Von kultureller Bildung zur Teilhabe. Kulturpolitische Grundlagen des JeKi-Projekts. *Üben und Musizieren*, 3, 46–48.
- Lehmann-Wermser, A. (2003). Julia ans Schlagzeug. Vom Verschwinden der Jungen aus der musikdidaktischen Gender-Debatte. In K. Beyer & A. Kreuziger-Herr (Hrsg.), *Musik. Frau. Sprache. Interdisziplinäre Frauen- und Genderforschung an der Hochschule für Musik und Theater Hannover* (S. 49–77). Herbolzheim: Centaurus.
- Lepenes, A. (2010). Jedem Kind ein Instrument. *Der Tagesspiegel*. Verfügbar unter: <http://www.tagesspiegel.de/meinung/kommentare/positionen-jedem-kind-ein-instrument/1719628.html> [04.05.2015].
- Lohmann, W. & Knoll, R. (2000). Vorwort. In U. Schwane, R. Knoll & W. Lohmann (Hrsg.), *Instrumentaler Gruppenunterricht an den Musikschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Wissenschaftlich-empirisches Forschungsprojekt*. Musikwissenschaft, Musikpädagogik in der blauen Eule: Bd. 43. Essen: Die Blaue Eule.

- Lohrmann, K. (2008). *Langeweile im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Mantel, G. (2007). *Interpretation: Vom Text zum Klang*. Mainz: Schott.
- Marsh, H.W. & Roche, L.A. (1996). Structure of Artistic Self-Concepts for Performing Arts and Non-Performing Arts Students in a Performing Arts High School: „Setting the Stage“ With Multigroup Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88 (3), 461-477.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Nonte, S. (2012). Die Überprüfung von geschlechtsbezogener Messinvarianz des Fähigkeitsselbstkonzepts von Grundschulern in der Schuleingangsphase. *Empirische Pädagogik*, 26 (4), 478-503.
- Nonte, S. & Schwippert, K. (2012). Musikalische und sportliche Profile an Grundschulen. Auswirkungen auf Klassenklima und Selbstkonzept. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 3 (1), 125. Verfügbar unter [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=72&path\[\]=208](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=72&path[]=208) [04.05.2015].
- Ophardt, D. (2006). *Professionelle Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern unter den Bedingungen einer Infragestellung der Vermittlungsfunktion. Eine qualitative Studie an einer Hauptschule im Reformprozess*. Dissertation. Berlin: Freie Universität. Verfügbar unter http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002338 [04.05.2015]
- Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Rimmele, R. (2002). *Videograph. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos*. Kiel: IPN.
- Röbke, P. (1998). Ausdrucksvoll musizieren – Pädagogische Aspekte eines viel benutzten und wenig reflektierten Begriffs. In G. Mantel (Hrsg.), *Ungenutzte Potentiale. Wege zu konstruktivem Üben* (S. 22–43). Mainz: Schott.
- Röbke, P. (2010). Der musikalische Ernstfall. Was ist guter Instrumentalunterricht vor dem Hintergrund des JeKi-Projekts? – Teil 1. *Üben und Musizieren*, 3, 46-49.
- Schwane, U., Knoll, R. & Lohmann, W. (Hrsg.) (2000). *Instrumentaler Gruppenunterricht an den Musikschulen des Landes Nordrhein-Westfalen: Wissenschaftlich-empirisches Forschungsprojekt*. Musikwissenschaft, Musikpädagogik in der Blauen Eule: Bd. 43. Essen: Die Blaue Eule.
- Seidel, T. (2003). *Lehr-Lernskripts im Unterricht*. Münster: Waxmann
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87 (2), 287–309.
- Spychiger, M. (2010). *Das musikalische Selbstkonzept. Konzeption der Konstrukte als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messverfahrens*. Wissenschaftlicher Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/Main: Hochschule für Musik und Darstellende Künste.
- Spychiger, M. (2006). Ansätze zur Erklärung der kognitiven Effekte musikalischer Betätigung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Macht*

- Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik.* Bildungsforschung: Bd. 18. (S. 113–130). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz.
- Vispoel, W.P. (2000). Music Self-Concept: Instrumentation, Structure, and Theoretical Linkages. Collected Papers of the Inaugural Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre International Conference 2000. In R. G. Craven & H. W. Marsh (Hrsg.), *Self-Concept Theory, Research and Practice: Advances for the New Millenium* (S. 100–107). Sydney: University of Western Sydney.
- Völckers, H. (2007). Jedem Kind ein Instrument. In *Magazin der Kulturstiftung des Bundes*, 9. Verfügbar unter http://www.kulturstiftung-des-bundes.de/sites/KSB/media_archive/1199715793350.pdf [04.05.2015].
- Vogt, J. (2009). Gerechtigkeit und Musikunterricht – eine Skizze. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 3953. Verfügbar unter <http://www.zfkm.org/09-vogt.pdf> [04.05.2015].
- Weigelt-Liesenfeld, M. (2010). *Untersuchungen zu einem wahrnehmungszentrierten Instrumentalunterricht.* Auf dem Weg der Entdeckung ganzheitlicher Qualitäten im Instrumentalunterricht. Essen, Universität Duisburg-Essen. Verfügbar unter <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=21808> [04.05.2015].

Melanie Franz-Özdemir

3. Co-Teaching – Gemeinsames Unterrichten von Grund- und Musikschullehrenden

3.1 Das Forschungsprojekt

Eine Besonderheit des ersten *JeKi*-Jahres in Nordrhein-Westfalen (NRW) ist, dass jeweils eine Grundschullehrkraft (GSL) und eine Musikschullehrkraft (MSL) gemeinsam im Tandem unterrichten. Für die meisten Lehrkräfte ist das eine neue und ungewohnte Arbeitsform, da sie üblicherweise allein den Unterricht führen. Im vorliegenden Forschungsprojekt wurde dieses gemeinsame Unterrichten im ersten *JeKi*-Jahr mithilfe der folgenden Fragestellungen näher untersucht: Wie und unter welchen Bedingungen setzen die Lehrkräfte das gemeinsame Unterrichten um und wie wirkt es sich auf die Lehrkräfte, den Unterricht und das Lernen der Kinder aus? Dabei wurden insgesamt vier methodisch unterschiedliche Erhebungen durchgeführt, nämlich je zwei quantitative und zwei qualitative Erhebungen im Querschnitt. Die erste Erhebung bildete eine schriftliche Befragung von 140 Lehrkräften des ersten *JeKi*-Jahres in NRW im Sommer 2010. Aus dieser Gruppe von Lehrkräften erfolgte eine zufällige Auswahl von zehn Tandems für leitfadengestützte Interviews. Darüber hinaus wurden in jeweils einer Unterrichtsstunde dieser Tandems eine systematische Unterrichtsbeobachtung sowie eine schriftliche Befragung der zugehörigen Schülerinnen und Schüler durchgeführt. Im Hamburger *JeKi*-Programm führt, anders als in NRW, eine Lehrkraft allein den Unterricht. Um verschiedene Aspekte dieses Unterrichts mit dem Tandemunterricht in NRW vergleichen zu können, erfolgten auch hier Unterrichtsbeobachtungen in den Hamburger Schulen.

Die in den folgenden Abschnitten referierten Ergebnisse stellen in erster Linie die Sicht der beteiligten Akteure von *JeKi* dar und können, insbesondere bei den qualitativen Erhebungen, aufgrund geringer Fallzahlen keinen Anspruch auf Generalisierung erheben. Dennoch zeigt sich in der Querverbindung (Triangulation) von quantitativen und qualitativen Ergebnissen sowie durch den Vergleich mit anderen Ergebnissen des Forschungsschwerpunktes die grundsätzliche Gültigkeit der Ergebnisse. Insgesamt ermöglichen die qualitativen Befunde differenzierte Detailperspektiven im Gesamtkontext der quantitativen Aussagen.

Die Kooperation von Lehrkräften, die ein zentrales Merkmal des ersten *JeKi*-Jahres in NRW ist, wurde bereits von der Schul- und Unterrichtsforschung vermehrt in den Blick genommen. So zeigt sich in der empirischen Forschung der letzten Jahre ein zunehmendes Interesse, die Lehrendenkooperation anhand verschiedener Kriterien zu differenzieren. Dabei wird nicht nur zwischen Formen und Inhalten der Kooperation unterschieden, sondern insbesondere versucht, verschiedene Niveaustufen der Kooperation zu identifizieren. Systematisierungen von Kooperationsformen

bzw. einschlägige Ergebnisse zu eben diesen Stufen von Kooperationshandlungen, der Häufigkeit ihres Vorkommens sowie zu Gelingensbedingungen liefern u. a. Steiner et al. (2006), Little (1990), Gräsel, Fußangel & Pröbstel (2006) und Bensen & Rolff (2006). Ein zentraler Befund zeigt sich darin, dass sehr ausgeprägte Kooperationsformen, die beispielsweise bei Gräsel et al. (2006, S. 210) als ko-konstruktiv kategorisiert werden, tendenziell eher selten im Schulalltag realisiert werden. Hierbei handelt es sich um enge Zusammenarbeitsformen, die durch einen intensiven Austausch der Lehrkräfte zu neuen Lösungen und Ansätzen führen. Im Vergleich zu anderen Kooperationsformen, die beispielsweise auf eine Arbeitsteilung zielen, wie der Austausch von Arbeitsblättern, ist der Abstimmungs- und Zeitaufwand in ko-konstruktiven Zusammenhängen verhältnismäßig hoch. Zugleich wird die Autonomie der einzelnen Lehrkraft stark eingeschränkt. Eine sehr eindeutige Form der Ko-Konstruktion kann nach Gräsel et al. (2006) und Shaplin & Olds (1964) im Teamteaching, dem gemeinsamen Unterrichten von Lehrkräften gesehen werden. In der empirischen Forschung wurde das Teamteaching bisher hauptsächlich im Hinblick darauf thematisiert, wie die Beteiligten, d. h. neben den Lehrkräften auch Schulleitungen, Schüler und Eltern, diese Kooperationsform wahrnehmen bzw. bewerten (Bachmann & Winkler, 2003a, 2003b; Bohl, 2000; Huber, 2000). Eine der wenigen Arbeiten, die sich mit praktischen Umsetzungen des Teamteachings beschäftigt, findet sich in der qualitativen Studie von Frommherz und Halfhide (2003). Darin benennen die Autorinnen neben einer klaren Zielsetzung Abmachungen, Rollenklarheit und die Verantwortungsübernahme durch beide Lehrkräfte als Voraussetzungen für die Zusammenarbeit. Aktuell wird der Tandemunterricht in *JeKi*-ähnlichen musikpädagogischen Projekten und Programmen vermehrt praktiziert. Die Tandems setzten sich dabei im Regelfall wie in *JeKi* interprofessionell aus einer Regellehrkraft und einer musikalischen Fachkraft (z. B. aus der Musikschule) zusammen. In Evaluationen dieser Projekte rückt auch immer mehr der Tandemunterricht in den Fokus der Forschung, so beispielsweise bei den Projekten „*JeKiSti*“ (Barz & Kosubek, 2011), „*JEKISS*“⁴¹ (Beckers & Özdemir, 2010) oder „*WIM – Wir musizieren*“ (Busch & Nastoll, 2013). Erste Untersuchungen zum Teamteaching im *JeKi*-Unterricht liefern Beckers & Beckers (2008). Sie stellen in einer Evaluation der Pilotphase von *JeKi* in Bochum heraus, dass die Qualität des Unterrichts durch das Teamteaching positiv beeinflusst wird. So wird eine individuellere Betreuung der Schülerschaft und somit ein Mehr an sinnlicher Erfahrung mit den Instrumenten festgestellt (Beckers & Beckers, 2008, S. 178). Die Autoren weisen darauf hin, dass die Qualität der Kooperation allerdings auch von verschiedenen Rahmenbedingungen abhängt. Zentral sind dabei die Voraussetzungen vor Ort an den Grundschulen, die neben dem Informationsaustausch auch die räumliche Situation sowie die Einstellung der Grundschulen zu *JeKi* betreffen (Beckers & Beckers, 2008, S. 175-176).

3.2 Aufgabenverteilung und Rollenbilder

3.2.1 Ergebnisse der schriftlichen Lehrendenbefragung

In der schriftlichen Befragung der Lehrkräfte sollten die Lehrenden angeben, wer von ihnen im Tandem bestimmte Aufgabenbereiche übernimmt. Die Antwortalternativen betonten entweder die alleinige Ausführung der jeweiligen Aufgabe durch die Grund- oder die Musikschullehrkraft, durch beide gemeinsam oder im Wechsel oder aber von keinem der beiden Lehrkräfte. Die Aufgabenverteilung wurde für insgesamt acht Aufgabenbereiche jeweils für den Ist- und den Sollzustand erhoben. Die Angaben des Istzustandes erfassten, wie die Lehrkräfte die tatsächliche Aufgabenverteilung im Unterricht wahrnahmen; beim Sollzustand gaben die Lehrkräfte an, wie die Aufgabenverteilung idealerweise gemäß ihren Wünschen gestaltet sein sollte.

| Aufgabe | Istzustand (Angaben in %) | n | Sollzustand (Angaben in %) | n |
|----------------------------|---|----------|---|----------|
| Unterstützung der SuS | 90,91 (gemeinsam) | 132 | 96,69 (gemeinsam) | 121 |
| Unterrichtsplanung | 93,23 (MSL) | 133 | 33,88 (gemeinsam) 66,12 (MSL) | 121 |
| Unterrichtsvorbereitung | 84,44 (MSL) | 135 | 40,83 (gemeinsam) 57,50 (MSL) | 120 |
| Unterrichtsdurchführung | 33,83 (gemeinsam) 66,17 (MSL) | 133 | 63,71 (gemeinsam) 36,29 (MSL) | 124 |
| Unterrichtsverantwortung | 67,67 (gemeinsam) 28,57 (MSL) | 133 | 83,74 (gemeinsam) 13,82 (MSL) | 123 |
| Organisatorische Aspekte | 61,19 (gemeinsam) 26,12 (MSL) 12,69 (GSL) | 134 | 77,42 (gemeinsam) 9,68 (MSL) 12,90 (GSL) | 124 |
| Disziplinarische Maßnahmen | 72,93 (gemeinsam) 23,31 (GSL) | 133 | 86,99 (gemeinsam) 11,38 (GSL) | 123 |
| Unterrichtsreflexion | 62,60 (gemeinsam) 29,01 (MSL) 7,6 (keiner) | 131 | 87,60 (gemeinsam) 9,90 (MSL) 1,65 (keiner) | 121 |

Anmerkung: MSL – Ausführung der Aufgabe allein durch Musikschullehrkraft; GSL – Ausführung der Aufgabe allein durch Grundschullehrkraft; gemeinsam – durch beide Lehrkräfte; keiner – durch keine Lehrkraft; SuS – Schülerinnen und Schüler; bei den Mischformen ist jeweils der höhere Prozentwert fett markiert. Der Gesamtwert ergibt teilweise nicht 100 % da es noch Einzelnennungen von Antwortalternativen gab, die nicht einzeln berichtet werden.

Die einzige Aufgabe, die im Regelfall eindeutig gemeinsam durchgeführt wurde, war die *Unterstützung der Schülerschaft* während des Unterrichts (vgl. Tab. 1). Eine weitere eindeutige Rollenverteilung betraf die Bereiche *Planung und Vorbereitung des Unterrichts*. Über 90 % bzw. 80 % der Lehrkräfte nahmen wahr, dass die Musikschullehrkräfte allein die Planung und Vorbereitung des Unterrichts übernahmen. Bei anderen Aufgaben ist die Rollenverteilung weniger eindeutig. So gaben beispielsweise bei der *Unterrichtsdurchführung* 66,1 % an, dass die Musikschullehrkräfte den Unterricht allein durchführten, während ein Drittel die *gemeinsame Unterrichtsdurchführung* angibt. Dagegen dominierten bei den folgenden vier Aufgaben *Unterrichtsverantwortung*, *organisatorische Aspekte*, *disziplinarische Maßnahmen* und *Unterrichtsreflexion* die Angaben zur gemeinsamen Aufgabenbewältigung durch beide Lehrkräfte mit jeweils ca. zwei Dritteln. Auffällig ist, dass organisatorische Aspekte und die *Disziplinierung* der Kinder die beiden einzigen Aufgabenbereiche waren, die die Grundschullehrkräfte zum Teil allein verantworteten. Diese Aufgabenbereiche lassen sich eher als unterstützende Aufgaben und weniger als pädagogisch-inhaltliche Arbeit klassifizieren.

Insgesamt zeigten die Ergebnisse eine hohe Aktivität der Musikschullehrkräfte in allen Aufgabenbereichen, wobei sie teilweise mit der Grundschullehrkraft gemeinsam Aufgaben übernahmen. Ein Bereich, der offensichtlich klar von den Musikschullehrkräften allein besetzt wurde, war die inhaltliche Planung und Vorbereitung der Unterrichtsstunden sowie in einem Großteil der befragten Tandems die Unterrichtsdurchführung. Die Grundschullehrkräfte waren dagegen an den Aufgaben während des Unterrichts hauptsächlich gemeinsam mit den Musikschullehrkräften beteiligt. Lediglich bei der Disziplinierung der Kinder und der Bewältigung organisatorischer Aufgaben waren sie bei einem kleinen Teil der Tandems allein verantwortlich.

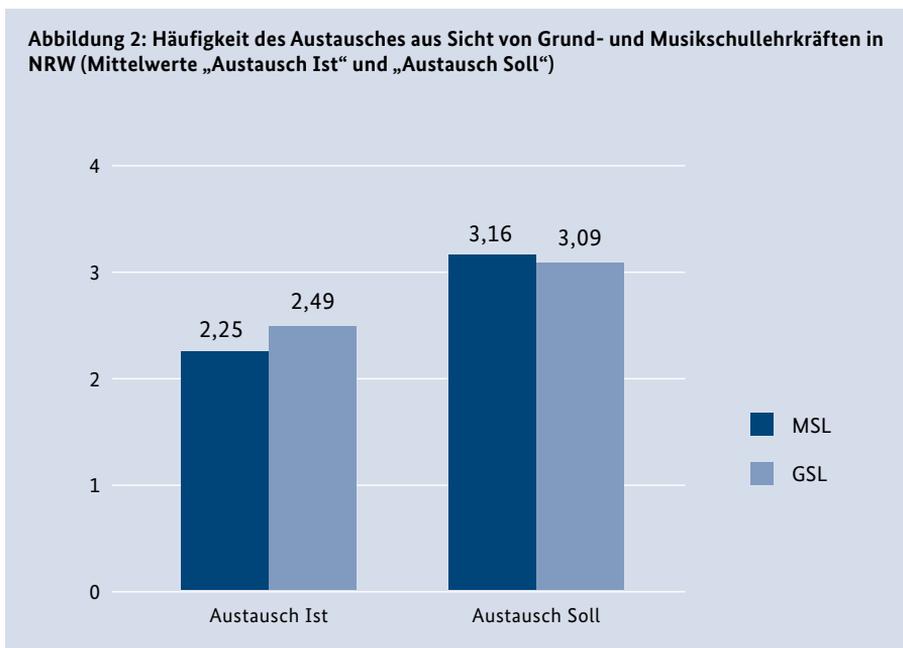
In den Angaben der Lehrkräfte zu ihren Wunschvorstellungen, also im Sollzustand, zeigte sich eine Tendenz hin zu mehr gemeinsamer Arbeit. Ebenso bei der Unterrichtsdurchführung, die laut zwei Dritteln der Lehrkräfte idealerweise von beiden Lehrkräften übernommen werden sollte. In der Wahrnehmung der tatsächlichen Umsetzung dominiert dagegen das isolierte Handeln der jeweiligen Lehrkraft. Diese Umsetzung läuft allerdings den Intentionen des JeKi-Programms entgegen (Niessen, 2013d, S. 41), die sich von der Tandemkonstellation eine intensive Zusammenarbeit der Lehrkräfte und damit eine optimale Unterrichtsbetreuung versprechen. Erste Hinweise auf mögliche Gründe für diese Diskrepanz zwischen Programmintention, Idealvorstellung der Lehrkräfte und tatsächlicher Umsetzung der Zusammenarbeit zeigten sich in der Auswertung der freien Anmerkungen zum gemeinsamen Unterrichten bzw. zum JeKi-Unterricht allgemein, die die Lehrkräfte in der schriftlichen Befragung machen konnten. Darin wurde deutlich, dass der Faktor Zeit eine entscheidende Rolle für die Zusammenarbeit der Tandems spielte (Kulin & Özdemir, 2011, S. 17). Zentral war dabei, dass den Lehrkräften nach eigenen Angaben oftmals gemeinsame Zeit für den nötigen Austausch und Absprachen fehlte, sodass die meisten Aufgaben eben nicht zu zweit, sondern einzeln ausgeführt werden mussten:

„Ich könnte mir vorstellen, dass unsere Zusammenarbeit echte Teamarbeit würde, gäbe es mehr zeitliche Möglichkeiten von Absprachen.“ (MSL, freie Anmerkung aus dem Fragebogen)

„Der Zeitaufwand ist einfach zu groß, jede Stunde mit so vielen verschiedenen Lehrern zu planen.“ (MSL, freie Anmerkung aus dem Fragebogen)

Unstrittig ist, dass eine enge Zusammenarbeit wie die gemeinsame Unterrichtsplanung und -vorbereitung intensive inhaltliche und methodische Absprachen zwischen den Tandempartnern erforderlich macht. Diesem erhöhten Bedarf an Absprachen konnte aber in vielen Tandems des JeKi-Unterrichts nicht ausreichend entsprochen werden, wie die Analyse der Häufigkeit des Austausches zwischen den Lehrkräften zeigte. Mittels einer vierstufigen Antwortskala (1 = nie, 4 = regelmäßig) wurde diese Häufigkeit für verschiedene Aspekte wie die Aufgabenverteilung erhoben. Die selbst entwickelte, eindimensionale Skala umfasste zehn Items und wurde jeweils für den Istzustand (Cronbachs alpha = 0,92; n = 119) sowie den Sollzustand (Cronbachs alpha = 0,93; n = 94) verwendet. Inhaltlich bezogen sich die Items beispielsweise auf die zeitliche Organisation der Zusammenarbeit, die Aufgabenverteilung innerhalb des Tandems sowie die pädagogischen Vorstellungen der Lehrkräfte. Es zeigte sich (vgl. Abb. 2), dass im Istzustand ($m = 2,36$; $sd = 0,81$; $n = 127$) die Häufigkeit des Austausches deutlich niedriger angegeben wurde als im Sollzustand ($m = 3,13$; $sd = 0,75$; $n = 104$). Insgesamt wünschten sich die Lehrkräfte mehr Austausch als sie bislang praktizierten.

Abbildung 2: Häufigkeit des Austausches aus Sicht von Grund- und Musikschullehrkräften in NRW (Mittelwerte „Austausch Ist“ und „Austausch Soll“)



Anmerkung: Die Antwortskala beinhaltet die Angaben 1=nie, 2=selten, 3=häufig, 4=regelmäßig. Die Tabelle enthält die Abkürzungen MSL – Musikschullehrkraft; GSL – Grundschullehrkraft.

Bei einem Vergleich der Mittelwerte von Grund- ($m = 2,49$) und Musikschullehrkräften ($m = 2,22$) mittels t-Tests für unabhängige Stichproben zeigte sich beim Istzustand ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen ($t_{(127)} = 2,10$; $p < 0,05$). Grundschullehrkräfte gaben einen häufigeren Austausch an als die Musikschullehrkräfte. Beim Sollzustand war dieser Unterschied unauffällig.

Insgesamt wird die Notwendigkeit, aber auch der Wunsch der Lehrkräfte nach mehr Austausch hinsichtlich ihrer Zusammenarbeit deutlich. Dafür benötigen sie allerdings *gemeinsame* Zeitfenster, die derzeit in der Programmkonzeption von JeKi nicht verbindlich geregelt sind. Zwar ist die Vorbereitungszeit für den Unterricht laut Projektinitiatoren im Deputat der Lehrkräfte grundsätzlich vorgesehen, sie wird allerdings nicht institutionell organisiert. Somit sind die Lehrkräfte für die Koordination dieser Zusammenarbeit selbst verantwortlich, was sich aber aufgrund der sehr unterschiedlichen Berufsalltage und der starken zeitlichen Einbindung der Lehrkräfte in ihre jeweiligen Aufgaben als schwierig gestaltet. Im Ergebnis findet der Austausch seltener als gewünscht und tendenziell eher anlassbezogen informell statt (Cloppenburg & Bonsen, 2013a, S. 40; Cloppenburg & Bonsen, 2012, S. 186; Franz-Özdemir, 2012).

Neben den mangelnden Zeitressourcen benannten die Lehrkräfte auch die oft als defizitär erlebte musikalische Vorbildung der Grundschullehrkräfte als wesentlichen Faktor für die Aufgabenverteilung im Tandem:

„Die fachlichen Kompetenzen von mir reichen für eine adäquate Zusammenarbeit nicht aus (im Fach Musik keine Ausbildung).“ (Grundschullehrkraft, freie Anmerkung aus dem Fragebogen)

„Die Lehrkräfte, die ich bis jetzt durch den Jeki-Unterricht kennengelernt habe [...], spielten alle kein Instrument, konnten keine Noten lesen und für sie war Musikunterricht absolutes Neuland. Daher blieb auch die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts an mir! Die Grundschullehrer helfen beim Austeilen von Arbeitsmaterial und beim Beaufsichtigen.“ (Musikschullehrkraft, freie Anmerkung aus dem Fragebogen)

Zwar erscheint es wenig erstaunlich, dass der Hauptteil der inhaltlichen Arbeit für den JeKi-Unterricht bei der Musikschullehrkraft liegt, da sie in der Regel über eine entsprechende Ausbildung verfügt. Allerdings birgt die gemeinsamen Unterrichtsplanung auch dann Potenziale, wenn die Grundschullehrkraft über wenig oder keine musikalische Vorbildung verfügt. So zeigen aktuelle Ergebnisse des Forschungsschwerpunktes zu JeKi, dass die Grundschullehrkräfte beispielsweise wichtige Hinweise für die didaktische Gestaltung des Unterrichts im Hinblick auf die verschiedenen Dimensionen von Klassen- und Gesprächsführung geben können (Cloppenburg & Bonsen, 2013b, S. 70-71; Kranefeld, Naacke & Heberle, 2013, S. 72). Zudem belegen Beschreibungen von gelingendem JeKi-1-Unterricht die positive Bedeutung von Absprachen in den Tandems und der Aktivität beider Lehrkräfte im Unterricht (Niessen, 2013b, S. 69).

3.2.2 Ergebnisse aus Interviews und Unterrichtsbeobachtungen

In insgesamt 20 leitfadengestützten Interviews mit jeweils zehn Grund- und Musikschullehrkräften wurde – wie in der schriftlichen Befragung – u. a. die Frage nach der Aufgaben- und somit auch nach der Rollenverteilung in den Tandems thematisiert. Da es sich hierbei um sehr individuelle Einschätzungen handelte, wurden die Angaben zunächst als Einzelfälle analysiert. Dazu wurden die transkribierten Antworten der Lehrkräfte gemäß der Heidelberger Struktur-Lege-Technik nach Scheele & Groeben (1988; sowie auch Scheele, 1992) in Strukturbildern (vgl. Abb. 3) visualisiert und anschließend in einem weiteren Gesprächstermin mit der jeweiligen Lehrkraft kommunikativ validiert. Diese Strukturbilder wurden anschließend jeweils für ein Tandem miteinander verglichen, um insbesondere unterschiedliche Darstellungen durch die Tandempartner herauszuarbeiten. In einem weiteren Schritt wurden alle 20 Strukturbilder einer vergleichenden Analyse unterzogen, mit dem Ziel, neben Einzelfallanalysen auch übergreifende Muster der Aufgabenverteilung bzw. typische Rollenbilder in den Lehrendentandems zu identifizieren.

Bei diesem übergreifenden Vergleich zeigt sich – ähnlich wie in der schriftlichen Lehrendenbefragung – eine Trennung der Aufgaben bzw. der Rollen zwischen Grund- und Musikschullehrkräften. Insbesondere in Tandems, in denen die Grundschullehrkraft über keine oder nur eine geringe musikalische Vorbildung verfügt, fungiert die Musikschullehrkraft in der Regel als musikalische Fachkraft und übernimmt weitgehend die musikalisch-inhaltliche Konzeption des Unterrichts. Neben der Unterrichtsplanung und -vorbereitung, zu der auch die Instrumentenbeschaffung zählt, sind die Musikschullehrkräfte zumeist auch für die Leitung des Unterrichts verantwortlich. Eine befragte Musikschullehrkraft begründet, dass sie mit ihrer Qualifikation in der Instrumentalpädagogik sowohl musikalische Grundkenntnisse vermitteln als auch die Instrumente vorstellen könne. Die Grundschullehrkräfte nehmen oftmals eine assistierende Rolle ein und übernehmen unterstützende Aufgaben, die die Unterrichtsstunde bzw. -gestaltung betreffen. Beispiele für diese assistierende Unterstützung im Unterricht sind die Einteilung der Klasse in Gruppen, Geschichten vorlesen, mitsingen oder -spielen sowie Fragen der Kinder beantworten. Außerdem unterstützen die Grundschullehrkräfte einzelne Kinder bei musikalischen Übungen oder organisieren das Austeilen und Einsammeln der Instrumente oder der Arbeitsblätter. In einigen Tandems werden diese Aufgaben von der Musikschullehrkraft delegiert, in anderen wird die Unterrichtsleitung kurzzeitig an die Grundschullehrkräfte übergeben, wie beispielsweise bei einer Trennung der Klasse in zwei Gruppen. In diesen Fällen übernimmt die Musikschullehrkraft den fachlichen Teil der Instrumentenvorstellung, während die Grundschullehrkraft die Gruppe der Kinder ohne Instrumente, beispielsweise mit Klatsch- und Hörübungen, Malen etc. betreut. Eine weitere wichtige Aufgabe der Grundschullehrkräfte während des Unterrichts ist die Disziplinierung. Da sie die Kinder besser als die Musikschullehrkräfte kennen, können sie erfolgreicher für Ruhe in der Klasse sorgen. Eine Lehrkraft empfand dies als entlastend, weil sie sich dadurch auf den Unterricht konzentrieren konnte, ohne diesen für Disziplinierungen unterbrechen zu müssen.

Neben diesen Aufgaben während des Unterrichts übernehmen die Grundschullehrkräfte oftmals auch assistierende organisatorische Aufgaben vor Ort an den Schulen. Beispiele hierfür sind die Organisation und Vorbereitung des Unterrichtsraums, das Beschaffen von Orff-Instrumenten oder das Kopieren von Unterrichtsmaterialien. Zudem sind sie für die Organisation von Schulveranstaltungen wie z. B. *JeKi*-Konzerten sowie für die Absprachen mit Klassenlehrkräften und den Eltern zuständig. Auf diese Weise übernehmen die Grundschullehrkräfte eine Schnittstellenfunktion zwischen der Grundschule und den Musikschullehrkräften bzw. dem *JeKi*-Unterricht. Auch im Hinblick auf die Inhalte des Unterrichts erfüllen die Grundschullehrkräfte eine verstärkende Funktion. So wiederholen sie Themen des *JeKi*-Unterrichts in ihren anderen Unterrichtsstunden und üben z. B. die *JeKi*-Lieder mit den Kindern. Zudem geben sie der Musikschullehrkraft Hinweise auf aktuelle Schulthemen, damit diese den Unterricht danach ausrichten kann.

Eine andere Aufgabenverteilung lässt sich in den Tandems erkennen, in denen die Grundschullehrkräfte über entsprechende musikalische Fähigkeiten verfügen und beispielsweise ein Instrument spielen können. In diesen Fällen können die Grundschullehrkräfte eine aktivere bzw. gestaltende Rolle im Unterricht einnehmen und beispielsweise eine Liedbegleitung auf dem Keyboard spielen oder die Vorstellung des von ihnen gespielten Instrumentes übernehmen. In einem Tandem übernimmt die Grundschullehrkraft die Vorbereitung von Unterrichtsphasen, die sie selbstständig durchführt. Dies korrespondiert mit der Idealvorstellung zweier Musikschullehrkräfte, die sich eben diese Aktivität ihrer Tandempartner wünschen. In diesen Tandems fungiert die Grundschullehrkraft eher als fachliche Unterstützung im Gegensatz zur oben genannten assistierenden Unterstützung. Die Rolle der musikalischen Vorbildung der Grundschullehrkräfte, die bereits oben erwähnt wurde, zeigte sich auch bei einer weiterführenden qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews (zur Durchführung der Analyse siehe Franz-Özdemir, 2012, S. 137-138). Auf die Frage nach den Fähigkeiten und Kompetenzen, die die Grundschullehrkräfte mitbringen sollten, wurden die musikalischen Fachkenntnisse am häufigsten von allen Lehrkräften benannt. Die Musikschullehrkräfte sehen solche Kenntnisse (z. B. Noten lesen, Singen oder Dirigieren) als wichtig für die Zusammenarbeit an oder betonen, dass die Musiklehrkraft der Schule als Tandempartner besonders erwünscht sei. Auch die Grundschullehrkräfte betonen die positive Bedeutung, wenn sie selbst Musiklehrkräfte sind, zumindest aber musikalische Kenntnisse besitzen. Andere Grundschullehrkräfte berichten über negative Erfahrungen im Unterricht und führen dies darauf zurück, dass sie keine Musiklehrkräfte sind bzw. nicht über musikalische Kenntnisse verfügen. Eine kleinere Gruppe von Lehrkräften ist der Ansicht, dass eine gewisse musikalische Affinität und eine Vertrautheit mit rhythmischen Bewegungen ausreiche und es keiner speziellen fachlichen Kenntnisse für die Zusammenarbeit bedürfe.

Neben den Aufgaben, die jede Lehrkraft einzeln übernimmt, lassen sich auch Aufgabenbereiche identifizieren, die nach Aussagen der Lehrkräfte gemeinsam übernommen werden. Eine dieser Aufgaben ist die Reflexion bzw. Nachbereitung des Unterrichts. Diese wird teilweise nicht regelmäßig, sondern spontan bei Bedarf durchgeführt, da sie mit einem erhöhten Zeitaufwand einhergeht. Ebenso findet der gemeinsame Austausch über die Unterrichtsinhalte aus Zeitmangel eher spontan im

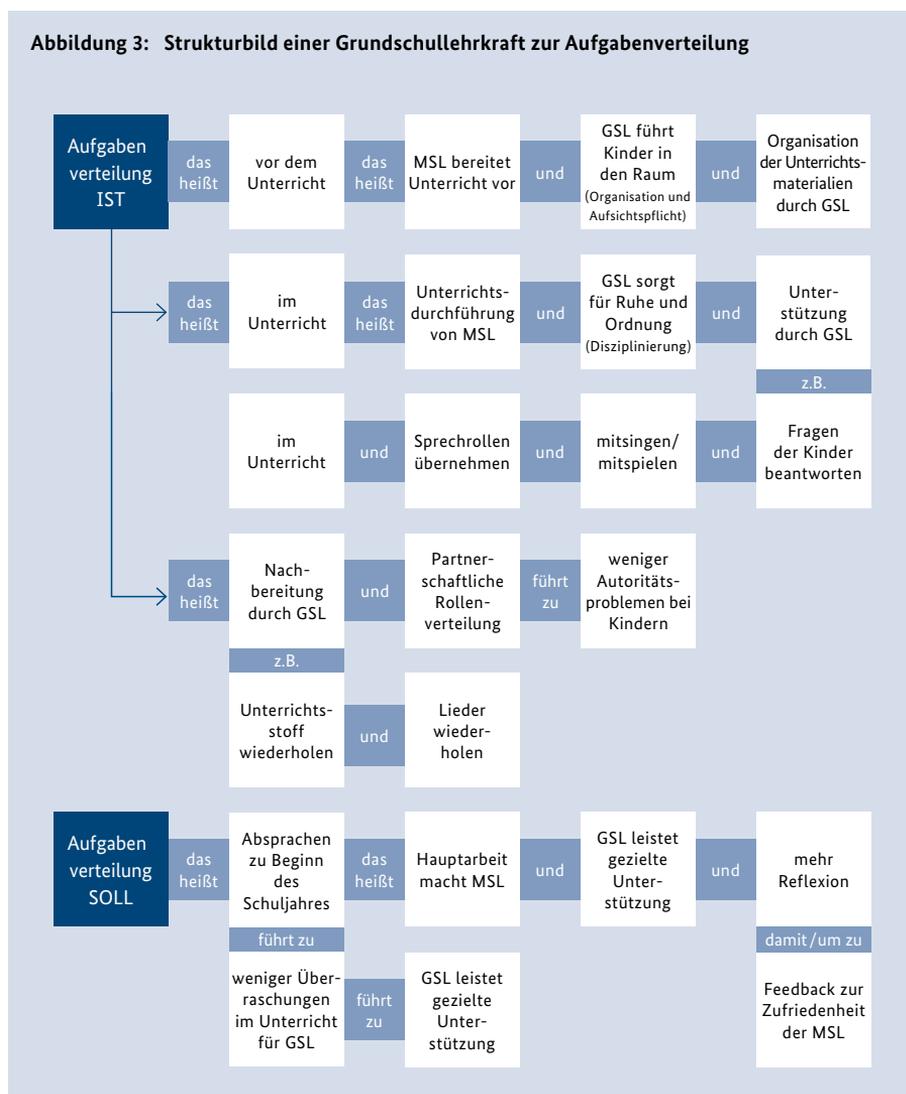
Unterricht oder in den Pausen statt. Dies korrespondiert mit den quantitativen Ergebnissen (s.o.), die die Bedeutung von gemeinsamer Zeit für die Tandemarbeit betonen.

Ähnlich wie bei der quantitativen Erhebung der Aufgabenverteilung gaben einige Lehrkräfte in den Strukturbildern den aktuellen Istzustand sowie den idealen Sollzustand an. Insgesamt wurde dieser Vergleich von fünf Grundschullehrkräften und zwei Musikschullehrkräften thematisiert. Die Ausführungen der Lehrkräfte zeigen den Wunsch nach einer stärkeren Einbindung der Grundschullehrkräfte in die Unterrichtsplanung. Es besteht der Wunsch nach Absprachen zu Beginn des Schuljahres oder zur gemeinsamen Planung, sodass die Grundschullehrkräfte eigenständig Unterrichtsteile übernehmen und eine bessere Unterstützung im Unterricht leisten können. Einen Nachteil dieser engeren Zusammenarbeit sehen die Lehrkräfte in dem erhöhten Zeitaufwand, den der zusätzliche Austausch mit sich bringt. *Abbildung 3* zeigt ein Beispiel für ein solches Strukturbild, in dem die Aufgaben und Rollen der Lehrkräfte sehr detailliert beschrieben werden.

Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte wurde sowohl in den Interviews als auch in Unterrichtsbeobachtungen untersucht. In jeweils einer Unterrichtsstunde der insgesamt zehn interviewten Tandems wurde u. a. die Kooperation der Lehrkräfte anhand verschiedener Aspekte beobachtet und in jeweils zwei Beobachterprotokollen festgehalten. Mittels induktiver Kategorienbildung in Anlehnung an eine qualitative Inhaltsanalyse der Gedächtnisprotokolle konnten insgesamt folgende drei Kooperationssettings identifiziert werden. Im Typus „Lehrkraft und Assistenz auf Zuruf“ übernimmt die Musikschullehrkraft im Wesentlichen die Unterrichtsleitung, während die Grundschullehrkraft hauptsächlich für die Disziplinierung der Kinder verantwortlich ist. Darüber hinaus übernimmt sie Aufgaben, wenn sie von der Musikschullehrkraft dazu aufgefordert wird. Im zweiten Setting „Lehrkraft und aktive Assistenz“ obliegt die Unterrichtsleitung ebenfalls der Musikschullehrkraft und die Disziplinierung der Grundschullehrkraft. Im Unterschied zum vorherigen Setting gibt die Grundschullehrkraft hier allerdings in Eigenregie Hilfestellung und bringt sich auch ohne Aufforderung der Musikschullehrkraft in das Unterrichtsgeschehen ein. Das dritte Kooperationssetting wird als „Zwei Lehrkräfte“ bezeichnet, da hier beide Lehrkräfte gleichberechtigt und im Wechsel die Unterrichtsleitung übernehmen und sich gegenseitig Hilfestellung geben.

3.2.3 Fazit und Diskussion

Insgesamt wird sowohl in den quantitativen als auch in den qualitativen Ergebnissen die Rolle der Musikschullehrkraft als musikalische Fachkraft sowie ihre große Aktivität in allen Bereichen der Unterrichtsplanung und -durchführung deutlich. Sie übernimmt in der Regel die fachliche Autorität und den größten Teil der Unterrichtsleitung, wobei sie in verschiedenen Formen von den Grundschullehrkräften unterstützt wird. Die Grundschullehrkräfte sind so gut wie gar nicht an der Unterrichtsplanung und -vorbereitung beteiligt und werden hauptsächlich mit der Musikschullehrkraft gemeinsam aktiv. Dabei nehmen sie in einem Großteil der Tandems eine assistieren-



de Rolle ein. Innerhalb dieser Assistenz unterstützen sie die Musikschullehrkräfte im Unterricht und übernehmen beispielsweise die Gruppeneinteilung oder das Vorlesen einer Geschichte, die von der Musikschullehrkraft vertont wird. In den beobachteten zehn Unterrichtsstunden übernahmen sie diese Aufgaben entweder nach Aufforderung durch die Partnerlehrkraft oder aber auch teilweise selbstständig. Auch Kranefeld (2013) stellt in ihren Videostudien das Assistieren der Grundschullehrkräfte während der Unterrichtsstunden als den dominierenden Kooperationsmodus heraus, wobei sie diesen in einem Interaktionsdreieck zwischen Grundschullehrkraft, Musikschullehrkraft und den Kindern verortet. Sie klassifiziert ihn als „punktuelle Zusammenarbeit im Unterrichtsverlauf“ (Kranefeld, 2013, S. 42) und kategorisiert die Aktivitäten der Grundschullehrkräfte als eine Art Vermittlerfunktion, bei der sie entweder den Kindern oder aber der Partnerlehrkraft assistieren (Kranefeld, 2013, S. 42). Die vorliegenden Untersuchungen stellten als wichtigen Teilbereich dieser Assistenzleistung

der Grundschullehrkräfte die Disziplinierung der Kinder heraus. Zudem handelt es sich hierbei um eine der wenigen Aufgaben, bei denen sie teilweise allein, also ohne die Musikschullehrkraft verantwortlich sind. Dieser Befund korrespondiert ebenfalls mit den Ergebnissen von Kranefeld (2013), wonach das „Ermahnen der Schülerinnen und Schüler bei Störungen“ (Kranefeld, 2013, S. 43) einer von drei Hauptanlässen für ein Eingreifen der Grundschullehrkräfte in das Unterrichtsgeschehen ist.

Außerhalb des Unterrichts übernehmen die Grundschullehrkräfte ebenfalls assistierende Unterstützungsleistungen, beispielsweise, wenn sie Räume oder Arbeitsblätter organisieren oder aber eine Vermittlerfunktion übernehmen. So bilden sie oftmals die Schnittstelle zwischen der Musikschullehrkraft und dem Kollegium an der Schule sowie den Eltern oder sie geben Hinweise, wie der *JeKi*-Unterricht an aktuellen Schulthemen ausgerichtet werden könnte. In Fortführung der von Kranefeld (2013) herausgestellten Vermittlerfunktion der Grundschullehrkräfte direkt in der Unterrichtsstunde wird an dieser Stelle der Radius der Vermittlung auf den gesamten Schulkontext außerhalb des Unterrichts erweitert. In der Gesamtbetrachtung übernehmen die Grundschullehrkräfte unterstützende Aufgaben und sind an der pädagogisch-inhaltlichen Arbeit eher wenig beteiligt. Gestützt wird dieser Befund von Ergebnissen einer Interviewstudie mit 36 *JeKi*-Grundschullehrkräften von Cloppenburg & Bonsen (2013b, S. 70-71), in der die Lehrkräfte sich zu Aspekten der Klassenführung äußern konnten. Darin werden für den *JeKi*-Unterricht hauptsächlich diejenigen Klassenführungsdimensionen thematisiert, die unabhängig von den Unterrichtsinhalten und -methoden eingesetzt werden können. Die Beteiligung bzw. Aktivität der Grundschullehrkräfte findet also auch hier eher losgelöst von inhaltlichen Belangen des Unterrichts statt.

Cloppenburg & Bonsen (2013b) fordern aber die Einbeziehung der Grundschullehrkräfte in die Unterrichtsplanung, damit diese auch Klassenführungsmaßnahmen durchsetzen können, die integraler Bestandteil des Unterrichts und damit von Inhalten und Methoden abhängig sind (Cloppenburg & Bonsen, 2013b, S. 71). Eben jene verstärkte Einbindung der Grundschullehrkräfte wünschen sich teilweise auch die beteiligten Lehrkräfte selbst. So zeigen die vorliegenden Befunde zu den Idealvorstellungen der Lehrkräfte eine Tendenz zu mehr Zusammenarbeit innerhalb der Tandems bei Unterrichtsplanung und -vorbereitung und insbesondere bei der Unterrichtsdurchführung. Es besteht die Idee bzw. Hoffnung, dass die stärkere Involvierung der Grundschullehrkräfte in die Unterrichtsplanung und somit ins Unterrichtsgeschehen zur eigenständigen Übernahme von Unterrichtsteilen durch die Grundschullehrkräfte führen würde.

In einigen Tandems wird diese Idealvorstellung teilweise bereits realisiert. Dies ist insbesondere in den Tandems möglich, in denen die Grundschullehrkräfte über eine musikalische Vorbildung verfügen und beispielsweise ein Instrument beherrschen. In diesen Fällen können die Grundschullehrkräfte im Gegensatz zur bloßen unterstützenden Assistenzleistung fachliche Anteile übernehmen und sich so aktiver in die Unterrichtsgestaltung einbringen als in den oben genannten Fällen. So können die Lehrkräfte als zwei gleichberechtigte Lehrende den Unterricht gestalten. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Kompetenzen und Vorerfahrungen der Lehrkräfte eine wichtige Rolle für die Ausgestaltung der Kooperation spielen. Zu ähnlichen Er-

gebnissen kommt Niessen (2013d) und konstatiert, dass u. a. die Ausbildung der Lehrkräfte und die Rahmenbedingungen an den Schulen prägend für die Zusammenarbeit der Lehrkräfte sind und oftmals zu sehr divergierenden Erwartungen an die Kooperation führen. Daher spricht sie sich gegen eine pauschale Aufgabenverteilung für Grund- und Musikschullehrkräfte aus. Sie plädiert dagegen für eine Berücksichtigung der besonderen Kompetenzen der einzelnen Lehrkräfte bei der Ausgestaltung der Zusammenarbeit (Niessen, 2013d, S. 41). Gleichzeitig betont sie die Notwendigkeit von intensiven Aushandlungen und Verständigungen zwischen den Lehrkräften als Basis für diese kompetenzorientierte Aufgabenverteilung. Genau an dieser Stelle zeigen die obigen Befunde zur Austauschhäufigkeit aber, dass sich die Lehrkräfte weniger austauschen als sie es sich eigentlich wünschen. Zudem können sie aus Zeitmangel lediglich spontan im Unterricht oder in den Pausen kleinere Besprechungen durchführen. Da keine gemeinsamen Planungsstunden institutionell im *JeKi*-Programm verankert und die Lehrkräfte in sehr unterschiedlichen Kontexten zu unterschiedlichen Tageszeiten eingebunden sind, ergeben sich kaum gemeinsame Zeitfenster, um eben diesen nötigen Austausch zu realisieren. Auch Cloppenburg & Bosen (2013a, S. 39-40; 2012, S. 186-189) zeigen, dass die Kooperation der *JeKi*-Lehrkräfte eher spontan und ad hoc stattfindet. Gemäß ihren Ergebnissen erfolgt die Kooperation außerhalb des *JeKi*-Unterrichts hauptsächlich anlassbezogen und geht dabei oftmals nicht über den austauschenden Charakter hinaus. Im Unterricht selbst tauschen sich die Lehrkräfte ebenfalls aus; der größte Teil der Lehrkräfte berichtet über Absprachen zur Aufgabenverteilung und Unterrichtsinhalten (Cloppenburg & Bosen, 2013a, S. 40; Cloppenburg & Bosen, 2012, S. 187, 190). Die institutionalisierte Kooperation – also die geplante und organisierte außerunterrichtliche Kooperation – spielt nach ihren Befunden für den *JeKi*-Unterricht kaum eine Rolle, was die Lehrkräfte ebenfalls mit fehlenden Zeitfenstern begründen (Cloppenburg & Bosen, 2012, S. 186-188).

Alle genannten Ergebnisse unterstreichen, dass eine Institutionalisierung von gemeinsamer Vorbereitungszeit hilfreich wäre, um den Austausch und die Zusammenarbeit zu intensivieren sowie um die Tandemarbeit den Vorstellungen der Lehrkräfte gemäß zu gestalten. Außerdem könnten Fortbildungen für die Grundschullehrkräfte mit wenig musikalischer Vorbildung deren aktive Einbindung in das Unterrichtsgeschehen ermöglichen sowie zu einer Flexibilisierung der oft schematischen Aufgabenverteilung zwischen den Lehrkräften beitragen.

3.3 Konzeptionelle Befunde in der Phase des „Instrumentenausprobierens“¹

Neben der Frage nach den Umsetzungen und Einschätzungen der Tandemarbeit geben die Ergebnisse des vorliegenden Forschungsprojektes auch Hinweise zu der grundsätzlichen Konzeption des *JeKi*-Unterrichts. Da das zentrale Thema des ersten

1 In einer Unterrichtsstunde, über die im Folgenden berichtet wird, war die Stimme Thema des Unterrichts. Auch wenn dies streng genommen kein Instrument ist, wird diese Stunde der Einfachheit halber unter dem Begriff „Instrumentenausprobieren“ subsummiert.

JeKi-Jahres das Kennenlernen und Ausprobieren verschiedener Instrumente bzw. der Stimme ist, werden im Folgenden Ergebnisse im Hinblick auf die Umsetzung dieser Phase näher dargestellt, die als „Instrumentenausprobieren“ bezeichnet wird. Gemeint ist die Phase, in denen alle oder ein Teil der Kinder auf dem Instrument spielt bzw. Klänge zu erzeugen versucht oder singt. Da die Kinder in der Regel keine Vorkenntnisse mit den Instrumenten haben, findet im Unterricht ein Erstkontakt mit eben diesen auf einer eher elementaren Ebene statt.

Die Grundlage für die folgenden Ausführungen bildet ein Vergleich zwischen den unterschiedlichen Konzeptionen von *JeKi*-NRW und *JeKi*-Hamburg. Die Konzeptionen unterscheiden sich im Wesentlichen in der Anzahl von Lehrkräften und Kindern. Während in NRW die gesamte Klasse aus den bereits bekannten Tandems unterrichtet wird, werden die Hamburger Klassen halbiert und die eine Hälfte von einer schulischen Lehrkraft, die andere von einer externen Lehrkraft unterrichtet. Die Lehrkräfte führen den Unterricht parallel in verschiedenen Räumen durch. Ein weiterer Unterschied ist die Verfügbarkeit von Instrumenten. Während in NRW nur wenige Instrumente für die jeweilige Stunde von der Musikschule bereitgestellt werden, verfügen die Schulen in Hamburg über eigene Instrumente in ausreichender Anzahl für die jeweilige Kindergruppe. Die folgenden Darstellungen basieren auf den oben genannten zehn Unterrichtsbeobachtungen in NRW sowie weiteren acht Beobachtungen im Hamburger *JeKi*-Unterricht (vgl. Kap. 3.1).

3.3.1 Rahmenbedingungen

Während der beobachteten Unterrichtsstunden wurden jeweils Protokolle von zwei BeobachterInnen geführt und gleichzeitig ein minutengenauer Zeitplan der Stunde erstellt. Nach der jeweiligen Unterrichtsstunde wurden zudem Gedächtnisprotokolle angefertigt. Diese Aufzeichnungen bildeten die Grundlage zur Analyse der Rahmenbedingungen (Anzahl der Kinder, Anzahl der Instrumente, Dauer des Instrumentenausprobierens). *Tabellen 2 und 3* zeigen diese Faktoren jeweils für die Unterrichtsstunden in NRW und in Hamburg. Zusätzlich sind die Instrumente der jeweiligen Unterrichtsstunde aufgeführt.

Auf den ersten Blick wird die wesentlich kürzere Dauer des Instrumenteneinsatzes in NRW deutlich. Während dort im Durchschnitt 12,7 Minuten für die gesamte Klasse am Instrument zur Verfügung standen, konnten die Kinder in Hamburg im Durchschnitt 33,75 Minuten mit den Instrumenten verbringen (vgl. Tab. 2 und 3). Zwar wurden diese Werte an einer geringen Fallzahl errechnet, dennoch wird eine grundsätzliche Differenz bzw. Tendenz deutlich. Diese wird zusätzlich dadurch verschärft, dass in NRW nur sehr selten alle Kinder gleichzeitig spielen, sondern eher einzelne Kinder die Instrumente nacheinander ausprobieren. Dadurch verringert sich die Zeit am Instrument für den/die einzelne/n SchülerIn noch mal deutlich.

Tabelle 2: Dauer Instrumentalspiel/Gesang, Anzahl der SuS und Instrumente in den Unterrichtsbeobachtungen NRW

| Unterrichtsstunde | Instrument/Gesang | Dauer des Ausprobierens | Anzahl der SuS | Anzahl der Instrumente |
|---------------------|------------------------------|-------------------------|----------------|------------------------|
| A | Blockflöte | 0 min | 20 | 1 (nur für Lehrkraft) |
| B | Querflöte | 5 min | 21 | 6 |
| C | Perkussion ³ | 10 min | 24 | 24 (für jeden) |
| D | Geige Bratsche Cello | 10 min | 20 | 3 |
| E | Posaune | 10 min | 24 | 1 |
| F | Geige Cello Kontrabass | 10 min | 24 | 3 |
| G | Geige Kontrabass | 15 min | 21 | 2 |
| H | Gesang | 20 min | 25 | 25** |
| I | Perkussion | 20 min | 22 | 22** |
| J | Gitarre | 27 min | 16 | 2 |
| Durchschnitt | | | | |

3) In diesen Stunden wurden jeweils verschiedene Perkussionsinstrumente gleichzeitig eingesetzt wie beispielsweise: Handtrommel, Djembe, Cajón, Rassel, Klanghölzer, Triangel, Guiro oder Kesselpauke.

Anmerkungen: Die Unterrichtsstunden sind nach der Dauer des Instrumentalspiels aufsteigend geordnet. Die Tabelle enthält die Abkürzungen Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schülerinnen und Schüler (SuS).

In Hamburg gilt dagegen die in *Tabelle 3* angegebene Ausprobierdauer en gros für alle Kinder der Klasse gleichermaßen. Diese zeitliche Differenz bei Instrumentenausprobieren erklärt sich aus dem unterschiedlichen Verhältnis von Instrumenten- und Kinderanzahl. So stehen in NRW in der Regel ein bis drei Instrumente für die gesamte Klasse zur Verfügung, in einer Stunde waren es sechs Querflöten (vgl. Tab. 2). Eine Ausnahme bildeten die Stunden mit dem Thema Gesang und Perkussion, in denen jedem Kind ein Instrument bzw. seine Stimme zur Verfügung standen. In Hamburg hatte jedes Kind sein eigenes Instrument, mit Ausnahme der Stunden mit E-Pianos, in denen sich die Kinder teilweise zu zweit ein Instrument teilten. Aufgrund dieser verschiedenen Voraussetzungen ergeben sich auch sehr unterschiedliche Gestal-

tungsmöglichkeiten für die Phase des Instrumentenausprobierens, die im folgenden Kapitel näher untersucht werden.

Tabelle 3: Dauer Instrumentalspiel, Anzahl der SuS und Instrumente in den Unterrichtsbeobachtungen Hamburg

| Unterrichtsstunde | Instrument/Gesang | Dauer des Ausprobierens | Anzahl der SuS | Anzahl der Instrumente |
|---------------------|-------------------|-------------------------|----------------|------------------------|
| A | Geige | 20 min | 9 | 9** |
| B | Gitarre | 20 min | 8 | 8** |
| C | Gitarre | 25 min | 10 | 10** |
| D | E-Piano | 30 min | 10 | 6 |
| E | Blockflöte | 40 min | 10 | 10** |
| F | Handtrommel | 45 min | 10 | 10** |
| G | Saxofon | 145 min | 10 | 10** |
| H | E-Piano | 45 min | 11 | 6 |
| Durchschnitt | | 33,75 min | 9,75 | 8,63 |

Anmerkung: Die Unterrichtsstunden sind nach der Dauer des Instrumentalspiels aufsteigend geordnet. Die Tabelle enthält die Abkürzung Schülerinnen und Schüler (SuS).

3.3.2 Unterrichtsarrangements in NRW und Hamburg

In den beobachteten Unterrichtsstunden in NRW zeigten sich fünf verschiedene Unterrichtsarrangements, die unter verschiedenen Gesichtspunkten näher betrachtet wurden (vgl. Tab. 4). Dabei diente als erstes Unterscheidungskriterium der Grad der Schülerbeteiligung, der in musikalische und sonstige Beteiligung differenziert wurde. Unter Erstere fielen alle Handlungen, die im weitesten Sinne als aktives Musizieren bezeichnet werden können. Dies beinhaltete neben dem gemeinsamen Instrumentalspiel bzw. dem gemeinsamen Singen kleinerer Werke auch gemeinsame Rhythmus-, Finger- und Stimmübungen o.Ä. Unter „sonstiger Beteiligung“ wurden alle anderen Handlungen subsummiert, bei denen die Kinder eine aktive Aufgabe hatten, wie zum Beispiel ein Arbeitsblatt auszufüllen. Als weiteres Ordnungskriterium diente der Grad der Zuwendung der Lehrkräfte zu den Kindern. Hier wurde ebenfalls danach unterschieden, ob sich die Lehrkraft an die gesamte Klasse oder an einzelne Kinder richtet.

In *Tabelle 4* sind die verschiedenen Unterrichtsarrangements gemäß den obigen Kriterien aufgeführt, wie sie in den Unterrichtsstunden in NRW beobachtet werden konnten. Das erste Arrangement „*Alle musizieren gemeinsam*“ beschreibt das gemeinsame Musizieren aller Kinder im Klassenverband. Dies wurde in den Stunden praktiziert, in denen verschiedene Perkussionsinstrumente und die Stimme Thema der Unterrichtsstunde waren. Im Gegensatz zu den anderen beobachteten Unterrichtsstunden verfügten hier alle Kinder über ein Instrument bzw. die eigene Stimme. Eine Variante zu diesem Unterrichtsarrangement ist „*Alle musizieren gemeinsam auf Ersatzinstrument*“. Dabei steht allen Kindern der Klasse ein Ersatz für das richtige Instrument zur Verfügung, beispielsweise ein Ersatzmundstück für die Flöte oder Posaune. Dadurch konnten alle Kinder gemeinsam die jeweilige Anblastechnik üben als Vorstufe zum eigentlichen Instrumentenausprobieren. Bei diesen beiden ersten Unterrichtsarrangements sind jeweils alle Kinder beteiligt und die Zuwendung der Lehrkräfte richtet sich en gros ebenfalls an die gesamte Klasse.

Tabelle 4: Unterrichtsarrangements in der Phase des Instrumentalspiels im JeKi-Unterricht NRW

| | Unterrichtsarrangement | Musikalische Beteiligung der SuS | Sonstige Beteiligung der SuS | Zuwendung der Lehrkräfte |
|---|--|---|------------------------------|--------------------------|
| 1 | Alle musizieren gemeinsam | alle SuS gleichzeitig | – | für alle SuS |
| 2 | Alle musizieren gemeinsam auf Ersatzinstrument | alle SuS gleichzeitig | – | für alle SuS |
| 3 | Einige musizieren, Übrige nehmen (aktiv) teil | alle SuS gleichzeitig | – | für einzelne SuS |
| 4 | Einige musizieren, Übrige arbeiten still | einzelne SuS gleichzeitig oder nacheinander | Rest der Klasse | für einzelne SuS |
| 5 | Einige musizieren, Übrige sind unbeschäftigt | einzelne SuS gleichzeitig oder nacheinander | – | für einzelne SuS |
| 6 | Lehrkraft musiziert, SuS hören zu | – | alle SuS | für alle SuS |

Anmerkung: Die Tabelle enthält die Abkürzungen Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schülerinnen und Schüler (SuS).

Das dritte Arrangement „*Einige musizieren, Übrige nehmen (aktiv) teil*“ beschreibt das Instrumentalspiel einzelner Kinder bei gleichzeitiger Beteiligung der anderen Kinder. So spielte in der Stunde E in NRW (vgl. Tab. 2) beispielsweise ein Kind die Posaune, während die übrigen Kinder der Klasse ein Lied dazu sangen und das Posaunenspiel virtuell nachahmten. In einer anderen Stunde spielten alle Kinder nacheinander.

inander auf ihrem Perkussionsinstrument etwas Kurzes vor und beschrieben danach das Instrument. Auch bei diesem Arrangement wurden alle SuS in das musikalische Geschehen mit einbezogen, während die Lehrkräfte sich aber eher einzelnen Kindern, insbesondere denen an den Instrumenten zuwendeten.

Eine Variante dieses Unterrichtsarrangements wird als „*Einige musizieren, Rest arbeitet still*“ bezeichnet. Es unterscheidet sich vom vorherigen Arrangement dadurch, dass die Kinder, die nicht das Instrument spielen, nicht an der musikalischen Arbeit teilnehmen, sondern in Stillarbeit beschäftigt sind. In allen vier Unterrichtsstunden, in denen dieses Modell praktiziert wurde, hatten die Kinder Arbeitsblätter zur individuellen Bearbeitung. Der Vorteil dieses Unterrichtsarrangements war, dass die Kinder einzeln, unter intensiver Betreuung der Lehrkräfte, ästhetische Erfahrungen direkt am Instrument machen konnten und die anderen Kinder in der Zwischenzeit keinen Leerlauf hatten. Allerdings war die Qualität der klanglichen Erfahrung eher eingeschränkt, da die Kinder nur sehr kurz am Instrument arbeiteten und nur einzelne Töne testen konnten. Ein Instrumentalspiel mit Melodie oder Begleitung war hierbei nicht möglich. Zudem waren teilweise mehrere Kinder an verschiedenen Instrumenten beschäftigt, was klanglich nicht unproblematisch war. Eine weitere Variante dieses Unterrichtsarrangements wird als „*einige Musizieren, Rest ist unbeschäftigt*“ bezeichnet. In einer Stunde wurde jeweils von drei Kindern gleichzeitig je ein Instrument ausprobiert, während die anderen Kinder ohne Aufgabe zuhören sollten. Im Wechsel wurden alle Kinder der Klasse an die Instrumente geholt. Dieses Arrangement führte schnell zu Unruhe, da für einige Kinder die Wartezeit zu lang war. Zudem war dieses Arrangement ebenfalls klanglich problematisch, da jeweils zwei bzw. drei Kinder gleichzeitig durcheinander spielten. Auch hier war kein gemeinsames Instrumentalspiel möglich. Beim letzten Arrangement „*Lehrkraft musiziert, SuS hören zu*“ war kein Kind musikalisch aktiv, da die Lehrkraft allein musizierte. Die Kinder hatten die Aufgabe zuzuhören, sodass sich die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte ebenfalls an alle Kinder richtete. Dieses Unterrichtsarrangement kam lediglich in einer Stunde vor. In dieser Stunde hatte die Lehrkraft nur eine einzelne, ihre private Blockflöte dabei. Daher wollte sie die Kinder darauf nicht spielen lassen, sodass die Kinder in dieser Stunde keine Möglichkeit hatten, die Flöte selbst auszuprobieren.

In Hamburg zeigten sich insgesamt drei verschiedene Unterrichtsarrangements. Das erste wird wie in NRW als „*Alle musizieren gleichzeitig*“ bezeichnet und findet in allen beobachteten Stunden mit allen Instrumenten statt. Eine Variante davon ist, dass alle gleichzeitig, aber nicht gemeinsam musizieren. Dies ist allerdings hauptsächlich nur bei den E-Pianos möglich, da die Kinder dort Kopfhörer haben und sich so nicht beim Spielen stören. Das dritte Arrangement ist wie in NRW so gestaltet, dass einige wenige oder einzelne Kinder musizieren, während der Rest der Gruppe zuhört oder beispielsweise dazu singt. Auffällig ist, dass in Hamburg stets alle Kinder an den musikalischen Aktionen beteiligt sind und die Lehrkräfte sich der gesamten Gruppe zuwenden.

Tabelle 5: Unterrichtsarrangements in der Phase des Instrumentalspiels im JeKi-Unterricht Hamburg

| | Unterrichtsarrangement | Musikalische Beteiligung der SuS | Sonstige Beteiligung der SuS | Zuwendung der Lehrkräfte |
|---|---|----------------------------------|------------------------------|--------------------------|
| 1 | Alle musizieren gemeinsam | alle SuS gleichzeitig | – | für alle SuS |
| 2 | Alle musizieren individuell | alle SuS gleichzeitig | – | für alle SuS |
| 3 | Einige musizieren, Übrige nehmen (aktiv) teil | alle SuS gleichzeitig | – | für alle SuS |

Anmerkung: Die Tabelle enthält die Abkürzung Schülerinnen und Schüler (SuS).

Für NRW stellen sich die drei Arrangements „*Einige musizieren, Übrige nehmen (aktiv) teil*“, „*Einige musizieren, Übrige arbeiten still*“, „*Einige musizieren, Übrige sind unbeschäftigt*“ als typisch heraus, da in ihnen die Klasse in zwei Teilen unterrichtet wird, es also eine Art doppeltes Unterrichtsarrangement gibt. In diesen Stunden stehen die Lehrkräfte vor der Herausforderung, die gesamte Gruppe mit unterschiedlichen Aufgaben zu beschäftigen. Dies ist teilweise schwierig, weil die Kinder gespannt und ungeduldig sind, die Instrumente auszuprobieren.

Insgesamt lassen die Unterrichtsbeobachtungen den Schluss zu, dass das Verhältnis zwischen Kinder- und Instrumentenanzahl ausschlaggebend ist für die tatsächlichen Erfahrungen am Instrument. Je mehr Instrumente vorhanden sind, desto eher können Elemente des Instrumentalunterrichts realisiert werden. Bei einer geringen Anzahl von Instrumenten können die Kinder lediglich allein und in sehr kurzer Zeit Einzeltöne produzieren, statt das gemeinsame Instrumentalspiel zu praktizieren. Es wird deutlich, dass die obigen Rahmenbedingungen die Ausgestaltung des Unterrichts erheblich beeinflussen und damit auch die Handlungsstrategien der Lehrkräfte teilweise vorgeben. Durch die wenigen Instrumente entsteht in NRW überhaupt erst die Notwendigkeit des doppelten Unterrichtsarrangements und damit eine Herausforderung, die insbesondere die Gruppenmobilisierung als eine Dimension von Klassenführung (Kounin, 2006) betrifft. Wie wichtig diese Beschäftigung aller Kinder ist, zeigte sich in den Unterrichtsstunden, in denen ein Teil der Kinder unbeschäftigt blieb und es daher zu Unruhe kam. An dieser Stelle erscheint es besonders sinnvoll, dass zwei statt nur einer Lehrkraft anwesend sind, um die verschiedenen Gruppen und Aufgaben betreuen und beaufsichtigen zu können.

3.3.3 Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der Phase des Instrumentenausprobierens verschiedene Unterrichtsarrangements von den Lehrkräften realisiert werden. Die Wahl des Arrangements steht dabei in Verbindung mit den Rahmenbedingungen Kinder- und Instrumentenanzahl, was wiederum Auswirkungen auf die tatsächliche Zeit der einzelnen Kinder am Instrument hat. So verbringen die Kinder in NRW tendenziell weniger Zeit mit den Instrumenten als die Klassen im Hamburger *JeKi*-Unterricht. Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Gruppenmobilisierung in den beobachteten Stunden unterschiedlich stark gelingt. So wird in den beobachteten *JeKi*-Stunden in Hamburg die Mobilisierung aller Kinder tendenziell durch das gleichzeitige und gemeinsame Musizieren der gesamten Gruppe erreicht. In diesen Stunden wird dementsprechend eine Form des Instrumentalspiels in der Gruppe realisiert. In den *JeKi*-Stunden in NRW blieben dagegen die klanglichen Erfahrungen am Instrument eher auf elementarem Niveau und auf das kurze Anspielen einzelner Töne begrenzt. Möchte man auch in NRW das tatsächliche Instrumentalspiel in den Fokus des Unterrichts stellen, würde sich der Kauf von Instrumentensätzen für die gesamten Klassen anbieten.

Literatur

- Bachmann, G. & Winkler, G. (2003a). *Teamteaching an Schulen im Ballungsraum Graz: Fragebogenuntersuchung an SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen. Teil I Statistische Auswertungen*. Verfügbar unter: <http://www.uni-graz.at/gerhild.bachmann/gewi/doc/tt1.pdf> [06.05.2015].
- Bachmann, G. & Winkler, G. (2003b). *Teamteaching an Schulen im Ballungsraum Graz: Fragebogenuntersuchung an SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen. Teil II Auswertung der offenen Fragen*. Verfügbar unter: <http://www.uni-graz.at/gerhild.bachmann/gewi/doc/tt2.pdf> [06.05.2015].
- Barz, H. & Kosubek, T. (2011). *Begleitforschung zu „Jedem Kind seine Stimme“. Ein Projekt der Musikschule der Stadt Neuss in Kooperation mit Neusser Grundschulen. Evaluationsbericht Februar 2011*. Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Verfügbar unter http://www.jedem-kind-seine-stimme.de/cms/upload/pdf/Endbericht_JekiSti_16_02_2011.pdf [06.05.2015].
- Beckers, E. & Beckers, R. (2008). *Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert: Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument“* Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Bd. 7. Münster: Lit.
- Beckers, E. & Özdemir, M. (2010). *Zwischenbericht zur Evaluation des Projekts Jedem Kind seine Stimme. Singende Grundschulen in Münster*. Verfügbar unter http://www.muenster.de/stadt/musikschule/pdf/jekiss_zwischenbericht.PDF [06.05.2015].

- Bohl, T. (2000). *Unterrichts-Methoden in der Realschule: Eine empirische Untersuchung zum Gebrauch ausgewählter Unterrichtsmethoden an staatlichen Realschulen in Baden-Württemberg. Ein Beitrag zur deskriptiven Unterrichtsmethodenforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167-184.
- Busch, B. & Nastoll, C. (2013). *WIM begeistert. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Evaluation der Pilotphase des Projekts WIM – wie musizieren* (Bayrische Musikakademie Hammelburg, Hrsg.), Würzburg. Verfügbar unter http://www.musikakademie-hammelburg.de/uploads/media/WIM_BEGEISTERT_-_Evaluation.pdf [06.05.2015].
- Cloppenburg, M. & Bonsen, M. (2012). Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht zu mehr Lehrerverkennung? Ein Vergleich von Lehreraussagen zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften in der Grundschule. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33. (S. 172–194). Essen: Die Blaue Eule.
- Cloppenburg, M. & Bonsen, M. (2013a). Kooperationsformen im JeKi- und Fach-Unterricht. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu „Jedem Kind ein Instrument“ (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 39–40). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Cloppenburg, M. & Bonsen, M. (2013b). Reibungslose Unterrichtsabläufe. Aspekte von Klassenführung im JeKi- und Fach-Unterricht. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 70–71). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Franz-Özdemir, M. (2012). Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33. (S. 132–151). Essen: Die Blaue Eule.
- Frommherz, B. & Halfhide, T. (2003). *Teamteaching in Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Beobachtungen in sechs Klassen*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205-219.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik – Reprints: Bd. 3. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Kranefeld, U. (2013). Wer assistiert wem? Kooperationsmodi im Tandem. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument*.

- Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 42–43). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Kranefeld, U., Naacke, S. & Heberle, K. (2013). Baukasten Instrumentenvermittlung. Wie Lehrende Musikinstrumente im Unterricht inszenieren. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 71–72). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Kulin, S. & Özdemir, M. (2011). Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartung und Umsetzungen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2 (2), 1-27. Verfügbar unter [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=61&path\[\]=151](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=61&path[]=151) [06.05.2015].
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy. Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College record*, 4, 509-536.
- Niessen, A. (2013b). Heterogenität in großen Lerngruppen. Individuelle Förderung als Herausforderung im JeKi-1-Unterricht. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 69–70). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Niessen, A. (2013d). Zuständigkeiten individuell aushandeln. Das Lehrenden-Tandem im ersten JeKi-Jahr. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 41). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Shaplin, J. T. & Olds, H. F. (Hrsg.) (1964). *Team teaching*. Exploration Series in Education. New York: Harper & Row.
- Scheele, B. (Hrsg.) (1992). *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung subjektiver Theorien*. Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie: Bd. 25. Münster: Aschendorff.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien: die Heidelberger Struktur-Lege-Technik SLT, konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation u. kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen*. Tübingen: Francke.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185-203.

*Martin Bonsen, Monika Cloppenburg, Kerstin Heberle,
Ulrike Kranefeld, Susanne Naacke, Anne Niessen*

4. GeiGe – Gelingensbedingungen individueller Förderung an Grundschulen im ersten JeKi-Jahr

4.1 Einführung in den Forschungsverbund

Martin Bonsen, Ulrike Kranefeld, Anne Niessen

Eine zentrale grundschulpädagogische Zielsetzung besteht in der individuellen Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Gilt diese Zielsetzung in gleichem Maße für das musikpädagogische Programm *Jedem Kind ein Instrument* im Ruhrgebiet und prägt sie dessen Umsetzung in alltägliche Unterrichtspraxis? Die entsprechende Formulierung in der Programmkonzeption *JeKi* nennt nicht nur explizit diese Intention, sondern verweist gleichzeitig auch auf mögliche Schwierigkeiten bei ihrer Realisierung: „Die Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern, bleibt bei aller Heterogenität der Gruppen weiterhin eine große musikpädagogische Herausforderung“¹. Das interdisziplinäre Verbundvorhaben *GeiGe* der Universitäten Bielefeld und Münster sowie der Hochschule für Musik und Tanz Köln untersuchte in den Jahren 2009 bis 2013 das erste *JeKi*-Jahr im Hinblick auf die Umsetzung individueller Förderung und nahm dabei in einem mehrperspektivischen Forschungsdesign auf drei Ebenen die Schule selbst, die Lehrenden und den eigentlichen *JeKi*-Unterricht in den Blick.

Gerade das erste *JeKi*-Jahr stellt angesichts dieses Fragehorizonts aus verschiedenen Gründen ein besonders geeignetes Forschungsfeld dar: *JeKi*-1, wie der Unterricht im ersten Jahr genannt wird, weist in seiner Zielsetzung und Gestaltung Ähnlichkeiten zum schulischen Musikunterricht auf und eröffnet so Anknüpfungsmöglichkeiten für die schulorientierte pädagogische und musikpädagogische Forschung. Eine interessante konzeptionelle Besonderheit des ersten *JeKi*-Jahres besteht darüber hinaus in dem sogenannten *Lehrenden-Tandem*: Grundschul- und Musikschullehrkraft gestalten den Unterricht im ersten *JeKi*-Jahr gemeinsam. Außerdem findet gerade in diesem Zeitraum die Erstbegegnung der Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Musikinstrumenten statt. Auf der Grundlage der gesammelten Erfahrungen haben die *JeKi*-Kinder am Ende der ersten Klasse die Möglichkeit, sich für ein Instrument zu entscheiden, welches sie in den folgenden Grundschuljahren im Kleingruppenunterricht erlernen können. Das erste Jahr nimmt also im Programm *JeKi* eine Schlüsselstellung ein, was seine Erforschung besonders lohnend erscheinen ließ.

Vor diesem Hintergrund wurden die wesentlichen Forschungsperspektiven des Verbundvorhabens *GeiGe* entwickelt: Ausgewählte quantitative und qualitative Me-

¹ Homepage der Stiftung *Jedem Kind ein Instrument*, verfügbar unter <http://www.jekits.de/programm/jeki/informationen/> [06.05.2015].

thoden der empirischen Bildungsforschung in Form von Fragebogenerhebungen, Interviewauswertungen und videobasierten Methoden ermöglichten den mehrperspektivischen Forschungszugang. Wenngleich die drei Teilprojekte ihre Aufmerksamkeit auf verschiedene Untersuchungsebenen richteten, trafen sie sich bei der Annäherung an das Thema der individuellen Förderung im *JeKi-1*-Unterricht in gemeinsamen thematischen Schwerpunkten: einerseits im Blick auf die Kooperationsqualität im Lehrendentandem und andererseits in der Analyse von bestimmten Aspekten der Unterrichtsgestaltung.

Im Fokus des Teilprojekts der Universität Münster stehen die Schul- und Lehrerebene. Um die Sicht der Lehrenden auf Aspekte von Klassenführung und Kooperation zu erfassen, wurden sowohl mittels Fragebogenerhebung als auch mithilfe ergänzender Telefoninterviews Kollegien von insgesamt 19 Grundschulen befragt. Diese wurden gebeten, ihren *JeKi*-Unterricht und ihren Fachunterricht vergleichend zu reflektieren. Im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews (Mayring, 2010) konnte ein heuristisches Modell zu Bedingungen individueller Förderung spezifiziert werden. Zudem wurden für den *JeKi*-Unterricht der untersuchten Grundschulen auf Basis des Modells von Gräsel, Fußangel & Pröbstel (2006) besondere Formen der Kooperation zwischen Grund- und Musikschullehrkraft herausgearbeitet, die im Vergleich zur Kooperation im regulären Fachunterricht weniger Variation und Intensität aufweisen (vgl. Kap. 4.2.4).

Im Kölner Teilprojekt wurden ausgewählte Grundschul- und Musikschullehrkräfte in leitfadengestützten Interviews zur Planung und Durchführung ihres Unterrichts befragt. Im Rahmen dieser Grounded-Theory-Studie (Glaser & Strauss, 1998) wurden aus der Perspektive der Lehrenden sowohl die Rahmenbedingungen und ihre Bedeutung für die Arbeit im Lehrendentandem als auch Aspekte der Unterrichtsgestaltung erschlossen. Als besonders bedeutsame Themen erwiesen sich der Umgang der Lehrenden mit großen Lerngruppen und mit der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern sowie die Realisierungsmöglichkeiten individueller Förderung im *JeKi*-Unterricht.

Die Unterrichtsebene wurde vom Bielefelder Teilprojekt mittels einer Videostudie in den Blick genommen. Dabei wurden vor allem die sogenannten *Ausprobierphasen* und die *Klassengespräche* zu Bau- und Spielweise der Instrumente im *JeKi-1*-Unterricht im Sinne interpretativer Unterrichtsforschung gesprächs- und interaktionsanalytisch (Krummheuer & Naujok, 1999; Kranefeld, 2008) untersucht. Während die Befragungen des Münsteraner und des Kölner Teilprojekts die individuellen Einschätzungen der Lehrenden erfassten, wurden in der GeiGe-Videostudie – zusätzlich zu einer Tiefenanalyse der Genese von Kooperationsmodi – spezifische Gestaltungsmuster des *JeKi-1*-Unterrichts rekonstruiert und vor dem Hintergrund des theoretischen Konstrukts der Unterrichtsexpertise (Bromme, 1992) reflektiert.

Im Folgenden werden die Forschungsergebnisse der Teilprojekte jeweils mit Bezug zum entsprechenden theoretischen Hintergrund und im Kontext ihrer forschungsmethodischen Genese dargestellt. Die Zusammenschau der Ergebnisse ermöglicht einen mehrperspektivischen Blick auf die Besonderheiten des *JeKi-1*-Unterrichts, insbesondere im Hinblick auf die auch über den Kontext *JeKi* hinausweisenden Aspekte Ko-

operation im Tandem, individuelle Förderung und Unterrichtsexpertise. Die dadurch gewonnenen Einblicke in die Praxis des ersten *JeKi*-Jahres können als empirische Grundlage für die Weiterentwicklung musikbezogener Bildungsprogramme dienen und ganz konkrete Hinweise für Revisionen der Programmkonzeption von *JeKi* liefern.

4.2 Kooperation und Klassenführung im *JeKi*- und Fachunterricht *Martin Bonsen, Monika Cloppenburg*

4.2.1 Einführung

Erklärtes Ziel des Programms *Jedem Kind ein Instrument* ist u. a. die Teilhabe aller Kinder, insbesondere der Kinder aus bildungsfernen Familien, an einer aktiven kulturellen Betätigung (Grunenberg, 2008, S. 382).² Dazu werden die Schülerinnen und Schüler im ersten Schuljahr im Klassenverband im sogenannten *Tandem* gemeinsam von einer Lehrkraft der Grundschule sowie einer Lehrkraft der Musikschule spielerisch durch Singen, Tanzen und Musizieren an Musik und insbesondere die verschiedenen Instrumente herangeführt.³ Gerade für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler im *JeKi*-Unterricht ergeben sich durch den gemeinsamen Unterricht der Grund- und Musikschullehrenden besondere Chancen. So werden gegenseitige Kompetenzergänzung sowie intensive Zusammenarbeit als Vorteile erachtet, um zu einer optimierten Unterrichts- und Schülerbetreuung beizutragen (Grunenberg, 2008, S. 382f.).

Zur optimalen Unterrichtsbetreuung zählt vor allem die Förderung jedes einzelnen Kindes entsprechend seiner Kompetenzen und Bedürfnisse. Dass Lehrerinnen und Lehrer zur Förderung des Einzelnen auch das Management der gesamten Klasse im Blick haben müssen, macht vor allem Wang (1980) im Zusammenhang mit adaptivem Lehren deutlich. *Adaptiver Unterricht* geht davon aus, dass verschiedene Instruktionsformen des Unterrichts in Abhängigkeit von einzelnen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler unterschiedlich wirken, sodass durch den variablen Einsatz von Unterrichtsformen und das effektive Management dieser ein möglichst optimal individualisierender Unterricht entwickelt wird (Gruehn, 2000, S. 57). Die Organisation und das Management der Unterrichtsabläufe durch *Klassenführung* (Holodynski, 1998, S. 22) ist demnach nicht nur für sich genommen eine wichtige Voraussetzung für den individualisierenden Unterricht, sondern dient ebenso der diagnostischen, didaktischen und curricularen Ausrichtung des Unterrichts. Da der *JeKi*-Unterricht im Tandem erteilt wird, ergeben sich für die Klassenführung und die individuelle Förderung der Lernenden besondere Chancen.

Wenn auch der *JeKi*-Unterricht kein reguläres Unterrichtsfach der Grundschulen darstellt, muss er sich doch, als ein in Schulkonzepten und Stundentafeln fest

2 Siehe hierzu auch die Homepage der Stiftung *Jedem Kind ein Instrument*, verfügbar unter <http://www.jekits.de/programm/jeki/informationen/> [06.05.2015].

3 Siehe hierzu auch die Homepage der Stiftung *Jedem Kind ein Instrument*, verfügbar unter <http://www.jekits.de/programm/jeki/informationen/> [06.05.2015].

verankertes Unterrichtsangebot, an ähnlichen Qualitätsmaßstäben messen lassen wie der reguläre Unterricht. Die individuelle Förderung des einzelnen Schülers zählt zu diesen Qualitätsmaßstäben des Grundschulunterrichts. Dabei stellt individuelle Förderung nicht nur eine normative Forderung der Beteiligten dar, sondern eine im Schulgesetz verankerte Verpflichtung der einzelnen Schulen (MSW NRW 15.02.2005, §1, Abs.1).

Der vorliegende Beitrag nimmt die Lehrerwahrnehmungen zur Realisierung von Kooperation und Klassenführung in den Blick. Diesbezüglich werden, zur besseren Einordnung des *JeKi*-Unterrichts, die Selbstauskünfte der Grundschullehrenden zu Realisierungsformen von Kooperation und Klassenführung im *JeKi*- mit den Realisierungsformen im regulären Fachunterricht (Deutsch und Musik) verglichen. Die hierzu ausgewerteten Daten stammen aus Interviews mit Grundschullehrkräften, die bereits Erfahrung mit dem gemeinsamen Unterrichten im *JeKi*-Unterricht des ersten Schuljahres gesammelt haben.

4.2.2 Kooperation und Klassenführung in Theorie und empirischer Forschung

Kooperation zwischen Lehrkräften spielt nicht nur für Schule und Unterricht im Allgemeinen eine bedeutsame Rolle, sondern prägt den *JeKi*-Unterricht durch die Etablierung eines Tandems aus Grundschul- und Musikschullehrenden maßgeblich. Neben der Kooperation Lehrender ist auch die Klassenführung eine bedeutsame Thematik der Schulpädagogik und betrifft ebenso die Strukturen des *JeKi*-Unterrichts. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über wichtige Forschungsergebnisse sowie gängige theoretische Konstrukte gegeben.

Kooperation

Verschiedene Studien konnten empirisch nachweisen, dass die Kooperation zwischen Lehrkräften einen wichtigen Faktor gelingender individueller Förderung darstellt. So zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler in Schulen mit funktionierenden Kooperationsstrukturen und einer klaren (gemeinsamen) curricularen Ausrichtung überdurchschnittlich häufig bedeutsame Lernzuwächse erkennen lassen (Bryk, 2010).

In den USA ist die Förderung von Lehrendenkooperation seit Beginn der 1990er Jahre Teil schulischer Reformbemühungen. Forschungsergebnisse zu „Professionellen Lerngemeinschaften“ zeigen beispielsweise, dass Lehrerinnen und Lehrer, die in intensiven Kooperationssettings arbeiten, eine signifikant höhere Kapazität haben, sich auf die besonderen Bedürfnisse ihrer Schüler einzustellen und den eigenen Unterricht entsprechend zu adaptieren (Hord, 1997, S. 29f., Bonsen & Rolff, 2006). Im Rahmen einer Meta-Analyse von empirischen Daten zu professionellen Lerngemeinschaften von Lomos, Hofman und Bosker (2011) wird zudem die Wirksamkeit professioneller Kooperation zwischen Lehrkräften auf die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern belegt.

Im Zuge der Forschung zur Lehrendenkooperation wurden unterschiedliche Entwicklungsstufen und Realisierungsformen von Kooperation herausgearbeitet. Rolff und Steinweg (1980) haben die Unterscheidung von technischer und pädagogischer Kooperation vorgenommen, die jeweils in unterschiedlichen Intensitäten realisiert werden kann (vgl. Tab. 1). Zehn Jahre später beschreibt Judith Warren Little (1990) Kooperationsintensitäten hinsichtlich des Grades der Autonomie beteiligter Kooperierender. In ihrer Arbeit macht sie deutlich, dass die Autonomie der beteiligten Personen mit steigender Intensität der Kooperation sinkt: Je stärker Lehrkräfte zusammenarbeiten, desto größere Verbindlichkeiten gehen sie wechselseitig ein. Damit einhergehend müssen sie oftmals auf autonome Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten verzichten (vgl. Tab. 1).

| Tabelle 1: Formen und Stufen der Lehrerkoooperation bei verschiedenen Autoren | | |
|---|--|---|
| Quelle | Qualitätsform/-stufe | Beschreibung/Indikator |
| Rolff und Steinweg 1980 | technische Kooperation | <ul style="list-style-type: none"> – z.B. Materialaustausch (geringe Ausprägung) – Unterrichtsplanung durch alle Lehrer eines Fachs (hohe Ausprägung) |
| | pädagogische Kooperation | <ul style="list-style-type: none"> – z.B. fächerübergreifende Unterrichtsplanung (geringe Ausprägung) – gemeinsame Unterrichtsplanung und Hospitation (hohe Ausprägung) |
| Little 1990 | 1. hohe Autonomie, niedrige Kooperation | <ul style="list-style-type: none"> – einseitig verlaufender Informationsaustausch – auf Basis von Erzählungen und ohne Verbindlichkeit |
| | 2. | <ul style="list-style-type: none"> – Hilfestellungen und Meinungs austausch – nur auf Anfrage eines Hilfesuchenden |
| | 3. | <ul style="list-style-type: none"> – verbindliche Kollegialität – Austausch und Aufteilung von Materialien, Ideen und Informationen |
| | 4. niedrige Autonomie hohe Kooperation | <ul style="list-style-type: none"> – echte Zusammenarbeit – gegenseitige Verpflichtung |
| Gräsel et al. 2006 | 1. Austausch | <ul style="list-style-type: none"> – fasst den technischen Kooperationsaspekt von Rolff und Steinweg (1980) und die ersten beiden (autonomen) Dimensionen von Little (1990) zusammen |
| | 2. Synchronisation & Arbeitsteilung | <ul style="list-style-type: none"> – und pädagogische Kooperationsaspekte (Rolff und Steinweg 1980) |
| | 3. Ko-Konstruktion | <ul style="list-style-type: none"> – intensive und gemeinsame Arbeit, z.B. an der Planung und Durchführung von Unterricht – Generierung neuen (Handlungs-)Wissens |

Quelle 1: Eigene Darstellung

Aufbauend auf diese Arbeiten haben Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) ein Modell von Lehrerkooperation aufgestellt, das drei verschiedene Formen von Kooperation unterscheidet: Die erste Ebene, in der hauptsächlich im Rahmen technischer Kooperation Material und Informationen ausgetauscht werden, wird als „Austausch“ bezeichnet. Parallel zum Konstrukt von Little (1990, S. 511ff.) kann hier von einer entsprechend hoch ausgeprägten Autonomie der Beteiligten ausgegangen werden. Die zweite Ebene nennen Gräsel und Kollegen „Synchronisation und Arbeitsteilung“. Hier kooperieren die Beteiligten mit dem Ziel effizienteren Arbeitens. Die Autonomie der Kooperierenden ist hier noch vergleichsweise hoch ausgeprägt, jedoch müssen die Beteiligten mehr und mehr Einschränkungen hinnehmen. Die dritte Kooperationsform, wie sie Gräsel et al. (2006, S. 209ff.) beschreiben, stellt die Ko-Konstruktion dar. Hier findet die Planung und Durchführung von Unterricht in intensiver und gemeinsamer Form statt. Dabei soll durch die starke Zusammenarbeit der kooperierenden Lehrkräfte nicht nur die gegenseitige Ergänzung von Wissen von Bedeutung sein, sondern auch neues Handlungswissen generiert werden (Gräsel et al., 2006, S. 209ff.).

Für die weitere Arbeit wird vor allem auf das Konstrukt von Gräsel et al. (2006) zurückgegriffen, das in den drei Kooperationsformen die Aspekte *technischer* und *pädagogischer Kooperation* sowie der Autonomie der kooperierenden Lehrkräfte berücksichtigt und zusammenfassend darstellt.

Klassenführung

Das Konstrukt der Klassenführung ist vergleichsweise gut erforscht. In den Metaanalysen von Wang, Haertel und Walberg (1993, S. 93) sowie Seidel und Shavelson (2007) hat sich gezeigt, dass kein anderes Merkmal von Unterricht so eng mit dem Leistungsniveau und dem Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler verknüpft ist wie die Klassenführung.

Im internationalen Kontext wird das Phänomen der Klassenführung schon länger erforscht. Anfang der 1960er Jahre beginnt die Forschung, sich verstärkt direkt dem Thema Klassenführung zu nähern. Während auf der einen Seite die Behavioristen das Thema Klassenführung deduktiv orientiert angehen, beginnen auf der anderen Seite ökologische Forschungen, die durch Beobachtungen an der induktiven Entwicklung von Konzepten und Gesetzmäßigkeiten arbeiten. Zu diesen Forschungsansätzen zählt auch die Studie von Jacob S. Kounin „Discipline and group management in classrooms“ (1970). Kounin hat, basierend auf systematischen Beobachtungsergebnissen, vier Prinzipien einer effektiven Klassenführung beschrieben (vgl. Tab. 2).

Zunächst konzentrierte sich Kounin auf den Umgang der Lehrkräfte mit störenden Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern. Im Laufe seiner Unterrichtsbeobachtungen kristallisierten sich die Bedeutung der Prävention von Störung und die Bedeutung der Gewährleistung eines lernförderlichen Klimas heraus.

Zu ähnlichen Befunden gelangten auch Evertson und Emmer (1982), die die Forschungen Kounins durch den Fokus auf die Etablierung und Aufrechterhaltung

effektiver Classroom-Management-Systeme am Anfang und im Verlauf des Schuljahres erweitert haben. Diese Studie weist auf die Bedeutung routinierter Arbeits- und Verhaltensweisen hin, in welche die Lernenden demnach frühzeitig eingeführt werden sollten (Evertson & Emmer, 1982, S. 495ff.).

Tabelle 2: Dimensionen der Klassenführung nach Jacob S. Kounin (1970, 1976, 2006)

| Dimensionen nach Kounin | Indikatoren nach Kounin |
|---|---|
| Allgegenwärtigkeit und Überlappung (<i>withitness and overlapping</i>) | <ul style="list-style-type: none"> – Zeit- und Objektfehler vermeiden – Präsenz zeigen – Schnell und angemessen reagieren – Koordination und Beobachtung mehrerer Dinge/Personen gleichzeitig |
| Steuerung von Unterrichtsabläufen: Reibungslosigkeit und Schwung (<i>movement management: smoothness and momentum</i>) | <ul style="list-style-type: none"> – Reizabhängigkeit, Unvermitteltheit, thematische Unentschlossenheit etc. – Zügigkeit, Geschmeidigkeit, Bewegung und Schwung im Unterricht |
| Aufrechterhaltung des Gruppenfokus: Gruppenmobilisierung und Rechenschaftsprinzip (<i>maintaining group focus: group alerting, accountability</i>) | <ul style="list-style-type: none"> – Lernende auf dem Posten halten – Teilnahme der Gruppe an Aktivitäten – Lernende Rechenschaft über Leistung ablegen lassen |
| Programmierte Überdrussvermeidung (<i>programming to avoid satiation</i>) | <ul style="list-style-type: none"> – Wiederholungsüberdruss vermeiden – Routinen aufbrechen – Valenz und Herausforderung – Abwechslung im Unterricht |

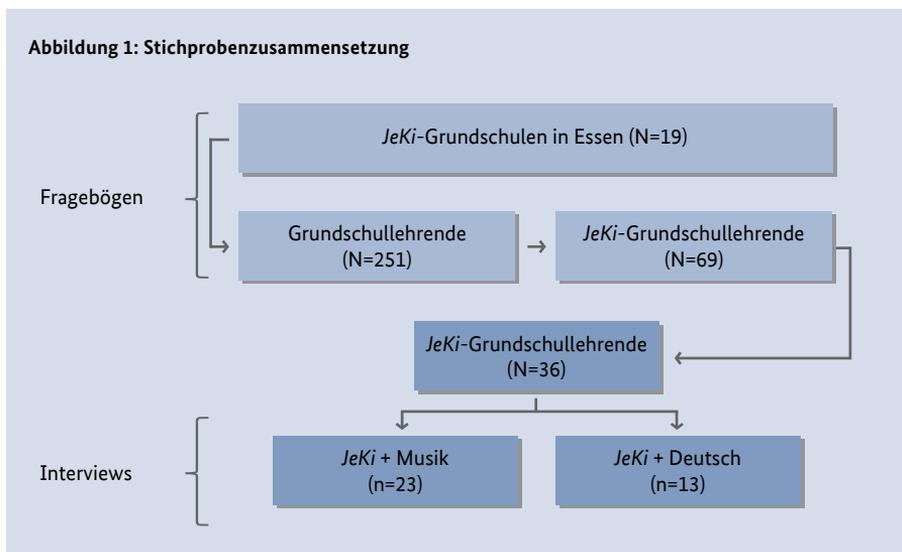
Quelle 2: Eigene Darstellung

Für deutsche Klassen haben Rheinberg und Hoss (1979) die Befunde Kounins (1960) überprüft und bestätigt. Je besser es die Lehrkräfte aus Sicht ihrer Schülerinnen und Schüler schaffen, die gesamte Klasse in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen, desto weniger Unterrichtsstörungen können beobachtet werden und desto höher ist die „Mitarbeitsrate“ der Lernenden (Kounin, 2006, S. 177ff.). Des Weiteren werden weniger Unterrichtsstörungen in den Klassen beobachtet, in denen den Lehrkräften von den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit zugeschrieben wird, zwei Dinge gleichzeitig zu tun oder zu koordinieren (Kounin, 2006, S. 85ff.). Der Aspekt der Sanktionshärte korreliert auch in der Studie von Rheinberg und Hoss (1979) leicht negativ mit der Ausbreitung von Unterrichtsstörungen. Mit einzelnen Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler wie z. B. der Mitarbeit korreliert die Sanktionshärte jedoch nicht, was die Autoren zu dem Fazit bewegt, dass Lehrkräfte mit Disziplinproblemen in ihren Klassen weniger über Strafen sinnieren, sondern mehr Aufmerksamkeit darauf legen sollten, was in ihrem Unterricht vorgeht und wie die gesamte Klasse aktiviert werden kann (Rheinberg & Hoss, 1979, S. 248).

In großen Schulleistungsstudien wie PISA 2003, SCHOLASTIK, MARKUS, DESI oder IGLU konnten, mit unterschiedlichen Verfahren und Herangehensweisen, für unterschiedliche Fächer Zusammenhänge zwischen dem Klassenführungsverhalten der Lehrerinnen und Lehrer, der Wahrnehmung von Klassenführung durch Schülerinnen und Schüler und dem Leistungszuwachs der Lernenden festgestellt werden (Kunter et al., 2006, S. 168ff.; Helmke & Weinert, 1997; Bos et al., 2005; DESI-Konsortium, 2006; Helmke et al., 2002, S. 60f.).

4.2.3 Stichprobe und methodisches Vorgehen

Die im Folgenden präsentierten Ergebnisse basieren auf einer teilstandardisierten Befragung von Grundschullehrkräften mit Erfahrungen im *JeKi*-Unterricht des ersten Schuljahres. Im Rahmen der Erhebung wurden 36 Lehrende aus 19 Grundschulen einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen, die unter pädagogisch besonders herausfordernden Bedingungen arbeiten⁴, telefonisch anonym interviewt. Für das Interview ausgewählt wurden diese Lehrkräfte, da sie bereits 2010 im Rahmen einer standardisierten Fragebogenerhebung der Gesamtkollegien aller 19 Schulen befragt wurden. An der Fragebogenerhebung teilgenommen haben 251 Lehrerinnen und Lehrer (66 % Rücklaufquote), davon hatten 69 Lehrkräfte (28 %) bereits Erfahrungen im *JeKi*-Tandem-Unterricht gesammelt (vgl. Abb. 1). Mit 36 *JeKi*-Tandem-Grundschullehrkräften wurde aufbauend darauf ein anonymes Telefoninterview geführt.



⁴ Ausgewählt wurden Schulen, die im Rahmen der Bildung eines flächendeckenden Schulsozialindex den Indexstufen vier und fünf zugeordnet wurden. Dies bedeutet, dass die Schulen unter besonders herausfordernden Bedingungen mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und in einem Einzugsgebiet mit erhöhtem Anteil an Familien, die SGBII empfangen, arbeiten. Zur Berechnung des Index siehe Schröpfer (2009).

Die Grundschullehrkräfte wurden im Rahmen des Interviews zu verschiedenen Bedingungen individueller Förderung befragt. Neben der Kooperation der Lehrkräfte sowie der Klassenführung zählen dazu ebenso die Aspekte Unterrichtsplanung, Diagnostik, Differenzierung sowie die Ermöglichung selbstregulierten Lernens (Cloppenburg & Bonsen, 2012, S. 175). Nicht zuletzt aufgrund der vorgegebenen Tandemstrukturen im JeKi-Unterricht bildeten die Aspekte Kooperation und Klassenführung zwei wichtige Schwerpunktthemen. Die Grundschullehrenden wurden im Interview zu diesen Aspekten unabhängig voneinander zunächst um eine Einschätzung zu ihrem Fachunterricht gebeten, um anschließend in der gleichen Form ihren JeKi-Unterricht in den Blick zu nehmen. Verglichen wurde der JeKi-Unterricht ausschließlich mit den Unterrichtsfächern Musik oder Deutsch. Die Wahl dieser Fächerkombination ergibt sich zum einen aus der fachgruppenspezifischen Nähe zum Musikunterricht und der Tatsache, dass nur 56 % der befragten Lehrkräfte neben JeKi auch das reguläre Unterrichtsfach Musik unterrichten. Aus diesem Grund bildet das zweite Vergleichsfach das Hauptfach Deutsch.

Datenaufbereitung und -auswertung

Die Analyse der Interviewdaten erfolgte nach wortgetreuer Transkription unter Verwendung des Programms MAXQDA 10. Kern inhaltsanalytischer Ablaufmodelle ist die Kategorienbildung und die damit verbundene Operationalisierung der Kategorien, die von der Theoriebildungsebene bis zur Auswertung und Interpretation von hoher Bedeutung ist (Bos & Tarnai, 1989, S. 8f.). Die vorliegende Arbeit orientiert sich an dem inhaltsanalytischen Modell der inhaltlichen Strukturierung (Mayring, 2010, S. 98f.). Dieses Modell legt ein weitgehend theoriegeleitetes Vorgehen nahe.

Dazu wurde ein auf den in Kapitel 4.2.2 beschriebenen theoretischen Vorannahmen basierendes Kategoriensystem in einem ersten Schritt an einem Drittel aller Interviews erprobt. Das Material wurde zunächst in kleine Analyseeinheiten eingeteilt, die der parallelen Kodierung durch zwei geschulte Kodierer (Doppelkodierung) als Grundlage dienen. Der Kodierprozess beinhaltete fünf Schritte: Als Erstes wurde eine Doppelkodierung des Materials anhand des vorläufigen Codesystems durchgeführt. Im nächsten Schritt wurde die einfache prozentuale Übereinstimmung der beiden Kodierer überprüft. Hieran schlossen sich die konsensuelle Überarbeitung des Codesystems mit Setzung von Ankerbeispielen und die Berechnung der Inter-coder-Reliabilität an.

Zur Ermittlung der Urteilskonkordanz wurden für die Kodierungen beider Forscher die einfache prozentuale Übereinstimmung (ρ) sowie Cohens Kappa (κ) berechnet (Friede, 1981; Bortz & Lienert, 2008, S. 310ff.). Die prozentuale Übereinstimmung kommt im Kodierprozess zur Anwendung und ist das entscheidende Maß, um das Kategoriensystem, die Beschreibungen, Ankerbeispiele und Kodierregeln zu überarbeiten. Ab einer prozentualen Übereinstimmung von mindestens $\rho=0,75$ wurde die Reliabilität des Kategoriensystems zusätzlich mit der Berechnung des Konkordanzkoeffizienten Kappa ($\kappa > 0,70$) (Bortz & Lienert, 2008, S. 311) abgesichert. Ein hinreichend reliables Kategoriensystem (Kooperation: $\kappa_{Musik} = 0,85$; $\kappa_{Deutsch} = 0,71$;

Klassenführung: $\kappa_{Musik} = 0,84$; $Deutsch = 0,89$) diene dem weiteren Analyseprozess als Grundlage.

Kategorienbildung

Das Kategoriensystem basiert auf den in Kapitel 4.2.2 beschriebenen theoretischen Vorannahmen. Für den Aspekt der Kooperation wurden dazu in einem ersten Schritt die Formen von Kooperation (Gräsel et al., 2006) als Kodierfolie herangezogen:

- Austausch,
- Arbeitsteilung und Synchronisation,
- Ko-Konstruktion.

In einem zweiten Schritt wurden diese Aspekte ergänzt. Dazu wurden die Qualitätsstufen von Kooperation nach verschiedenen Settings, in denen Kooperation stattfinden kann, aufgeteilt.

Diese Settings ergaben sich aus den Beschreibungen der befragten Grundschullehrenden:

- außerunterrichtliche anlassbezogene Kooperation,
- außerunterrichtliche institutionalisierte Kooperation,
- innerunterrichtliche Kooperation (Tandemsituation).

Alle drei Settings können die drei Qualitätsstufen von Kooperation beinhalten. Unter anlassbezogener Kooperation wird verstanden, dass Lehrkräfte ad hoc „zwischen Tür und Angel“ zusammenarbeiten. Dabei können Materialien und Informationen ausgetauscht (Austausch) und Aufgaben aufgeteilt werden (Arbeitsteilung); oder es findet eine intensive Zusammenarbeit statt, in der neues Wissen konstruiert werden kann und die Lehrkräfte in enger gegenseitiger Verantwortung miteinander arbeiten (Ko-Konstruktion). Letztere Kooperationsform wird nur selten in anlassbezogener Form stattfinden, da hier feste Strukturen und Arbeitszeiten, wie sie im Rahmen der institutionalisierten Kooperation bzw. der innerunterrichtlichen Tandemkooperation vorkommen, benötigt werden. Auch in diesen beiden weiteren Settings kann auf austauschender, arbeitsteiliger oder ko-konstruierender Ebene zusammengearbeitet werden.

Das Kategoriensystem zur Klassenführung basiert auf den von Kounin (1970, 1976, 2006) beschriebenen Dimensionen von Klassenführung sowie einem erweiterten Verständnis von Klassenführung der aktuellen Forschung. Insgesamt dienen vier Hauptkategorien mit entsprechenden Unterkategorien als Basis des Kodierprozesses (vgl. Tab. 3).

| Tabelle 3: Kategoriensystem Klassenführung | |
|---|---|
| Code | Subcode |
| A) Routinierte Unterrichtsabläufe | a) Schwung und Reibungslosigkeit b) ruhige/routinierte/regelgeleitete Lernumgebung |
| B) Gruppenbildende Maßnahmen | c) Förderung routinierter Kommunikation a) Verantwortungsübernahme b) Beziehungen/Kooperationsfähigkeit stärken |
| C) Dynamik- und motivationsfördernde/ gruppenmobilisierende Maßnahmen | c) Variation und Beteiligung a) Valenz und Herausforderung b) Verstärkung c) Lernstandorientierung |
| D) Umgang mit Unterrichtsstörungen | a) Allgegenwärtigkeit und Überlappung b) Interventionsgespräche c) konsequentes Eingreifen |

4.2.4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Selbstauskünfte der Grundschullehrenden zu ihrem Kooperations- und Klassenführungsverhalten in Form von Häufigkeitsauszählungen dargestellt. Dabei wird zum einen der Frage nachgegangen, wie viele Lehrkräfte die verschiedenen Klassenführungsformen in ihrem *JeKi*-Unterricht im Vergleich zu ihrem regulären Fachunterricht beschreiben, und zum anderen, welche Qualitätsformen von Kooperation im *JeKi*-Unterricht im Vergleich zum Fachunterricht, der gerade im Rahmen von integrativen und inklusiven Unterrichtsformen immer mehr mit dem Thema in Berührung kommt, realisiert werden.

Selbstauskünfte zum eigenen Kooperationsverhalten

Mit Blick auf die Verteilungshäufigkeit der verschiedenen Kooperationssettings zeigen die Selbstauskünfte der befragten Lehrkräfte zunächst, dass *anlassbezogene Kooperation* für den *JeKi*-Unterricht wie auch den Fachunterricht wahrgenommen wird. Die Kategorie *institutionalisierte Kooperation* weist ein anderes Bild auf: Für den Fachunterricht berichten 15 Grundschullehrende von *institutionalisierten Kooperationsformen*, während dies nur drei Lehrkräfte bezogen auf den *JeKi*-Unterricht beschreiben (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Anzahl der Lehrkräfte, die anlassbezogene Kooperation, institutionalisierte Kooperation und Tandemunterricht beschreiben [absolute (relative) Angaben; Doppelnennungen möglich; N = 36 Lehrkräfte]

| | Lehrperson ⁵ JeKi & Musik (n = 23) | | Lehrperson JeKi & Deutsch (n = 13) | | Lehrperson JeKi & Deutsch + Musik (N = 36) | |
|----------------------------|--|---------|---------------------------------------|---------|---|-----------------|
| | JeKi | Musik | JeKi | Deutsch | JeKi | Musik + Deutsch |
| | Anlassbezogen | 9 (39%) | 13 (57%) | 4 (31%) | 3 (23%) | 13 (36%) |
| Institutionalisiert | 2 (9%) | 7 (30%) | 1 (8%) | 8 (62%) | 3 (8%) | 15 (39%) |
| Tandem | 10 (43%) | 7 (30%) | 7 (54%) | 9 (69%) | 17 (47%) | 16 (44%) |

Selbstauskünfte der Grundschullehrenden darüber, dass im *Tandem* unterrichtet wird, lassen sich für den *JeKi*-Unterricht in ähnlichem Maße verzeichnen wie für den Fachunterricht. Allerdings zeigt sich, dass nur die Hälfte der Lehrkräfte Kooperation im *Tandem* beschreiben: Sieben der 36 Grundschullehrkräfte sprechen im Interview an, dass im *Tandemsetting* keine Kooperation zwischen ihnen und der Musikschullehrkraft stattfindet, während bei acht Grundschullehrenden im Interview nicht deutlich wird, ob es zu Kooperation in der *Tandemsituation* kommt. Im Fachvergleich zeigt sich, dass der *Tandemunterricht* häufiger für den Deutschunterricht und weniger für den Musikunterricht als Kooperationssetting beschrieben wird (vgl. Tab. 4).

Tabelle 5: Anzahl der Lehrkräfte, die die Ausprägung der Kooperationsform anlassbezogene Kooperation beschreiben. [Doppelnennungen möglich; N = 36 Lehrkräfte]

| | | Lehrperson JeKi & Musik (n = 23) | | Lehrperson JeKi & Deutsch (n = 13) | | Lehrperson JeKi & Deutsch + Musik (N = 36) | |
|----------|------------------------|-------------------------------------|----------|---------------------------------------|---------|---|-----------------|
| | | JeKi | Musik | JeKi | Deutsch | JeKi | Musik + Deutsch |
| | | Anlassbezogen | | | | | |
| 1 | Austausch | 8 (35%) | 13 (57%) | 4 (31%) | 2 (15%) | 12 (33%) | 15 (42%) |
| 2 | Arbeitsteilung | 1 (4%) | 1 (4%) | 1 (8%) | 1 (8%) | 2 (6%) | 2 (6%) |
| 3 | Ko-Konstruktion | 0 | 1 (4%) | 1 (8%) | 0 | 1 (3%) | 1 (3%) |

5 In den Tabellen 4 bis 7 werden die Selbstauskünfte der Grundschullehrenden, die ihren *JeKi*-Unterricht mit ihrem Musikunterricht vergleichen und die ihren *JeKi*-Unterricht mit ihrem Deutschunterricht vergleichen, einmal getrennt und in der letzten Spalte zusammengefasst dargestellt.

Betrachtet man die Aussagen zu den Kooperationsformen hinsichtlich ihrer Qualität bzw. Intensität, zeigt sich, dass *anlassbezogene Kooperation* häufig austauschenden Charakter hat. Dieses Bild spiegelt sich in den *JeKi*-bezogenen wie auch den fachbezogenen Aussagen wider. Letztere beziehen sich jedoch, wie in *Tabelle 5* dargestellt, verstärkt auf den Musikunterricht und nur in geringem Maße auf den Deutschunterricht. *Arbeitsteilung* und *Ko-Konstruktion* spielen im Rahmen der *anlassbezogenen Kooperation* für den *JeKi*- wie auch den Fachunterricht eine untergeordnete Rolle (vgl. Tab. 5).

Die Qualität von *institutionalisierter Kooperation* beschreiben die Lehrerinnen und Lehrer in je unterschiedlicher Form für den *JeKi*- und Fachunterricht. Während für den *JeKi*-Unterricht diese Art der Kooperation von nur zwei Lehrkräften in *austauschender Form* und nur einer Lehrkraft in *ko-konstruierender Form* beschrieben wird, benennen in Bezug auf den Fachunterricht sechs Lehrkräfte *austauschende Kooperation*, elf Lehrkräfte *arbeitsteilige* und fünf Lehrkräfte *ko-konstruierende Kooperation*. Vor allem für den Deutschunterricht und weniger in Bezug auf den Musikunterricht findet nach Aussage der Befragten *institutionalisierte Kooperation ko-konstruierend* statt (vgl. Tab. 6).

Tabelle 6: Anzahl der Lehrkräfte, die die Ausprägung der Kooperationsform institutionalisierte Kooperation beschreiben. [Doppelnennungen möglich; N = 36 Lehrkräfte]

| | Lehrperson <i>JeKi</i> & Musik (n = 23) | | Lehrperson <i>JeKi</i> & Deutsch (n = 13) | | Lehrperson <i>JeKi</i> & Deutsch + Musik (N = 36) | | |
|----------------------------|--|--------|--|---------|--|-----------------|----------|
| | <i>JeKi</i> | Musik | <i>JeKi</i> | Deutsch | <i>JeKi</i> | Musik + Deutsch | |
| Institutionalisiert | | | | | | | |
| 1 | Austausch | 2 (9%) | 2 (9%) | 0 | 4 (31%) | 2 (6%) | 6 (17%) |
| 2 | Arbeitsteilung | 0 | 5 (22%) | 0 | 6 (46%) | 0 | 11 (31%) |
| 3 | Ko-Konstruktion | 0 | 1 (4%) | 1 (8%) | 4 (31%) | 1 (3%) | 5 (14%) |

Die Qualität der Kooperation im *JeKi*-Tandemunterricht liegt eher auf der Ebene von *Austausch* und *Arbeitsteilung* und weniger auf der Ebene von *Ko-Konstruktion*. Für den Fachunterricht zeigt sich ein anderes Bild: Hier wird *Tandemunterricht* von den Befragten eher als *arbeitsteilige* oder *ko-konstruierende Kooperation* beschrieben (vgl. Tab. 7). Im *JeKi*-Unterricht sind im Vergleich zum Fachunterricht demnach eher weniger intensive Kooperationsformen zu finden.

Selbstauskünfte zur eigenen Klassenführung

Mit Blick auf die Häufigkeiten der Hauptkategorien (vgl. Tab. 8, A bis D) zeigt sich, dass für den Fach- wie auch für den *JeKi*-Unterricht vor allem die *reibungslosen Unterrichtsabläufe* sowie *Überdrussvermeidung* und *Gruppenmobilisierung* eine Rolle spielen. Auch die *Vermeidung von und der Umgang mit Unterrichtsstörungen* wird von 28 % der Lehrkräfte für den Fachunterricht und von 25 % der Lehrkräfte für den *JeKi*-Unterricht beschrieben. Anders zeigt sich das Bild für die Aussagen der Lehrkräfte zur *Förderung von Verantwortungsübernahme der Kinder*. Diese Dimension von Klassenführung spielt für den Fach- wie auch den *JeKi*-Unterricht eine relativ untergeordnete Rolle (vgl. Tab. 8).

Tabelle 7: Anzahl der Lehrkräfte, die die Ausprägung der Kooperationsform Tandemunterricht beschreiben. [Doppelnennungen möglich; N = 36 Lehrkräfte⁶]

| | | Lehrperson <i>JeKi</i> & Musik (n = 23) | | Lehrperson <i>JeKi</i> & Deutsch (n = 13) | | Lehrperson <i>JeKi</i> & Deutsch + Musik (N = 36) | |
|--------------------------|------------------------|--|---------|--|---------|--|-----------------|
| | | <i>JeKi</i> | Musik | <i>JeKi</i> | Deutsch | <i>JeKi</i> | Musik + Deutsch |
| Tandem-Unterricht | | | | | | | |
| 1 | Austausch | 5 (22%) | 0 | 3 (23%) | 3 (23%) | 8 (22%) | 3 (8%) |
| 2 | Arbeitsteilung | 8 (35%) | 3 (13%) | 4 (31%) | 5 (38%) | 12 (33%) | 8 (22%) |
| 3 | Ko-Konstruktion | 0 | 5 (22%) | 1 (8%) | 8 (62%) | 1 (3%) | 13 (36%) |

Über alle vier Kategorien hinweg werden für den *JeKi*-Unterricht weniger Maßnahmen der Klassenführung beschrieben als für den Fachunterricht. Die relative Häufigkeit der einzelnen Aspekte ist jedoch in *JeKi*- und Fachunterricht ähnlich ausgeprägt. Das Bemühen um *reibungslose Unterrichtsabläufe* bildet im Fach- wie auch im *JeKi*-Unterricht einen Schwerpunkt, der durch *Überdrussvermeidung* und *Gruppenmobilisierung* sowie *Vermeidung von und Umgang mit Unterrichtsstörungen* ergänzt wird (vgl. Tab. 8). Der Aspekt *Förderung von Verantwortungsübernahme* spielt für den Fach- wie auch für den *JeKi*-Unterricht nur eine untergeordnete Rolle.

Ein genauerer Blick auf den Bereich *Überdrussvermeidung* und *Gruppenmobilisierung* zeigt, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer vor allem die Indikatoren *Variation* und *Beteiligung* sowie *Valenz* und *Herausforderung* für Fach- wie auch *JeKi*-Unterricht nennen. *Valenz* und *Herausforderung* wird jedoch eher als Maßnahme des Musik- und weniger des Deutschunterrichts beschrieben (vgl. Tab. 8).

Auch die für Fach- und *JeKi*-Unterricht oft genannte Klassenführungsdimension

6 In den Tabellen 4 bis 7 werden die Selbstauskünfte der Grundschullehrenden, die ihren *JeKi*-Unterricht mit ihrem Musikunterricht vergleichen und die ihren *JeKi*-Unterricht mit ihrem Deutschunterricht vergleichen, einmal getrennt und in der letzten Spalte zusammengefasst dargestellt.

Konsequentes Lehrerauftreten variiert innerhalb der Indikatoren. Vor allem das *konsequente Eingreifen*, aber auch *Allgegenwärtigkeit* und *Überlappung* stellen häufig beschriebene Subkategorien für den Fach- wie auch den *JeKi*-Unterricht dar. Das Führen von *intervenierenden Gesprächen* mit Schülerinnen und Schülern, Eltern oder Kolleginnen und Kollegen spielt zwar für den Fachunterricht eine große Rolle, für den *JeKi*-Unterricht wird diese Klassenführungsmaßnahme aber lediglich von einer Lehrkraft beschrieben (vgl. Tab. 8).

Die größte Bedeutung der verschiedenen Klassenführungsdimensionen kommt den *routinierten Unterrichtsabläufen* zu. Trotz der geringen Anzahl an Indikatoren zeigt sich in den Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer, dass im *JeKi*- wie auch im Fachunterricht weniger die *Aufrechterhaltung und Herstellung von Schwung und Reibungslosigkeit* eine Rolle spielt, sondern eher die *ruhige und routinierte sowie regelgeleitete Lernumgebung* (vgl. Tab. 8).

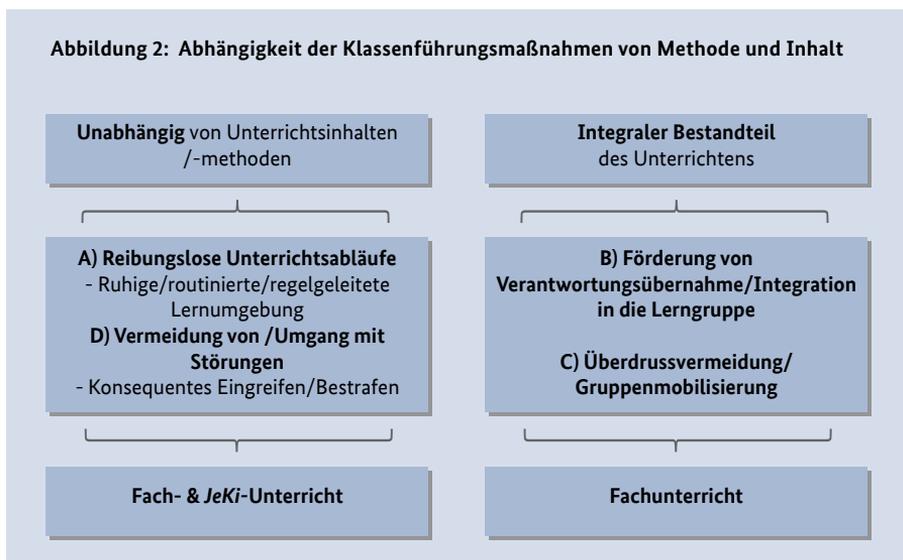
Tabelle 8: Häufigkeitsverteilung der Lehrkraftaussagen zur Klassenführung

| Klassenführung | n 23 | | n 13 | | N 36 | |
|---|--------------------|--------------------|--------------------|-------------------|--------------------|--------------------|
| | Musik | JeKi | Deutsch | JeKi | Fach | JeKi |
| A Reibungslose Unterrichtsabläufe | 20 (87%) | 12 (52%) | 10 (77%) | 8 (6%) | 30 (83%) | 20 (56%) |
| 1. Vermeidung von Brüchen/ Schwung | 3 | 2 | 2 | 2 | 5 | 4 |
| 2. ruhige/routinierte/ regelgeleitete Lernumgebung | 18 | 11 | 10 | 8 | 28 | 19 |
| B Verantwortung fördern/ Integration in die Lerngruppe | 3 (13%) | 3 (13%) | 4 (31%) | 2 (15%) | 7 (19%) | 5 (14%) |
| 1. Förderung routinierter Kommunikation | 2 | 1 | 1 | 0 | 3 | 1 |
| 2. Verantwortungsübernahme | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 3. Beziehungsverhältnis stärken | 1 | 2 | 3 | 1 | 4 | 3 |
| C Überdrussvermeidung/ Gruppenmobilisierung | 15 (65%) | 4 (17%) | 9 (69%) | 5 (38%) | 24 (67%) | 9 (25%) |
| 1. Variation und Beteiligung | 13 | 3 | 8 | 3 | 21 | 7 |
| 2. Valenz und Herausforderung | 5 | 0 | 0 | 2 | 5 | 2 |
| 3. Verstärkung | 3 | 1 | 2 | 0 | 5 | 1 |
| 4. Lernstandorientierung | 3 | 0 | 2 | 0 | | 0 |
| D Vermeidung von/ Umgang mit Unterrichtsstörungen | 5 (22%) | 5 (22%) | 5 (39%) | 5 (31%) | 10 (28%) | 9 (25%) |
| 1. Allgegenwärtigkeit und Überlappung | 2 | 3 | 3 | 1 | 5 | 3 |
| 2. Gespräche | | | | | | |
| 3. Konsequentes Eingreifen/ Bestrafen | 2 | 0 | 3 | 1 | 5 | 18 |
| | 2 | 3 | 4 | 3 | 6 | 18 |

4.2.5 Diskussion

Die hier untersuchten Bereiche Klassenführung und Lehrerkooperation legen Hypothesen über den Zusammenhang beider Aspekte nahe. Ausgehend von den Ergebnissen zur Klassenführung soll dies im Folgenden dargelegt werden.

In den Interviews mit den Grundschullehrkräften werden insgesamt mehr Klassenführungsaktivitäten für den Fachunterricht beschrieben als für den *JeKi*-Unterricht. Die Aspekte Überdrussvermeidung und Gruppenmobilisierung werden für den *JeKi*-Unterricht von den Grundschullehrenden nur sehr selten als Maßnahme der Klassenführung beschrieben, während sie im Fachunterricht häufiger eine Rolle spielen. Die Aspekte Vermeidung von und Umgang mit Unterrichtsstörungen sowie die Aufrechterhaltung reibungsloser Unterrichtsabläufe sind, laut Aussage der befragten Grundschullehrenden, Klassenführungsmaßnahmen, die sowohl im *JeKi*- als auch im Fachunterricht eine Rolle spielen. Die für den Fach- wie auch *JeKi*-Unterricht beschriebenen Klassenführungsmaßnahmen A und D (vgl. Abb. 2) stellen Maßnahmen dar, die in ihrer Durchführung und Anwendung unabhängig von den geplanten Unterrichtsinhalten und eingesetzten Unterrichtsmethoden sind. Anders ist das bei den Klassenführungsmaßnahmen B und C (vgl. Abb. 2) Diese Maßnahmen können nicht unabhängig von Inhalt und Methode geplant und angewendet werden. Sie sind integraler Bestandteil des Unterrichtens und können nur schwer ad hoc in der Unterrichtssituation eingesetzt werden.



Die eher reaktive Ausrichtung des Klassenführungsverhaltens der Grundschullehrenden wird besonders deutlich, wenn die Lehrkräfte beschreiben, dass sie sich hauptsächlich als Verantwortliche dafür sehen, die Aufmerksamkeit der Kinder zu erhalten, sie zu ermahnen, an einen anderen Platz zu setzen oder vor die Tür zu schicken, damit der *JeKi*-Unterricht von der Musikschullehrkraft störungsfrei durchgeführt werden kann.

„Ich komme zu nichts anderem als dafür zu sorgen, dass die Kinder einigermaßen leise sind, dass überhaupt Unterricht stattfinden kann.“ (Deutschlehrkraft über den JeKi-Unterricht, B24)

Die Grundschullehrenden sehen nur wenige Möglichkeiten, sich darüber hinaus in den Unterricht einzubringen. An dieser Stelle lässt sich, bei aller Vorsicht, eine Verbindung zum Thema Lehrerkooperation im JeKi-Unterricht herstellen: Die wenigen Lehrkräfte, die reflexive Gespräche zur Klassenführung mit der Musikschullehrkraft führen, sprechen eher von *Ratschläge-Geben* und *Problemaustausch*, der unmittelbar nach der Unterrichtssituation stattfindet. Um jedoch auch Klassenführungsmaßnahmen im JeKi-Unterricht zu etablieren, die integraler Bestandteil des Unterrichtens sind, müssten die Grundschullehrenden bereits vor dem Unterricht wissen, in welcher Form und an welcher Stelle Maßnahmen der Klassenführung zum Einsatz kommen könnten. Hierzu wäre eine engere Zusammenarbeit nötig. In Bezug auf das beschriebene Kooperationsverhalten der befragten Grundschullehrerinnen und -lehrer zeigt sich jedoch, dass intensive Kooperationsformen, die für den Fachunterricht durchaus eine Rolle spielen, für den JeKi-Unterricht nur selten beschrieben werden.

Für den JeKi-Unterricht findet, laut Aussage der befragten Grundschullehrenden, kaum *institutionalisierte Kooperation* statt. Auch die eher *anlassbezogene Zusammenarbeit* vor und nach dem Unterricht sowie die *Kooperation im Unterricht* werden kaum stärker als *arbeitsteilig* realisiert. Eine enge *ko-konstruierende* Kooperation wird für den JeKi-Unterricht kaum beschrieben.

Ähnliche Ergebnisse können auch andere Forschergruppen, die sich mit der Kooperation im JeKi-Unterricht auseinandergesetzt haben, aufzeigen. So kommen Beckers & Beckers (2008) in ihrer Lehrerbefragung zu dem Ergebnis, dass die Kooperation zwischen Grund- und Musikschullehrkraft als wichtiger Faktor eines gelingenden JeKi-Unterrichts gesehen, diese jedoch durch verschiedene Störfaktoren gehemmt wird. Dazu zählen die befragten Musikschullehrenden die geringe Bereitschaft zur Kommunikation auf Seiten der Grundschullehrenden sowie fehlende Organisationsstrukturen. Damit einher geht die Beschreibung eines problematischen Führungsstils im JeKi-Unterricht (Beckers & Beckers, 2008, S. 176). Weitere Studien zur Kooperation im JeKi-Unterricht zeigen, dass die Grundschullehrenden sich nur in sehr geringem Maße an der Planung und Durchführung des JeKi-Unterrichts beteiligen, gleichzeitig wünschen sich jedoch mehr als ein Drittel der befragten Grundschul- und Musikschullehrerinnen und -lehrer eine gemeinsame Unterrichtsplanung und vorbereitung (Kulin & Özdemir, 2011, S. 17f.). Klassenführung in organisatorischer und disziplinarischer Form wird von den befragten Lehrkräften als Sollzustand mehrheitlich als Aufgabe der Grundschullehrkraft beschrieben, obwohl Grundschul- wie auch Musikschullehrkräfte sich zum Zeitpunkt der Befragung als organisatorisch und disziplinarisch Aktive im JeKi-Unterricht beschreiben (Kulin & Özdemir, 2011, S. 20f.). Hier zeigt sich, dass vor allem divergente Vorstellungen bezüglich der Rollen- und Aufgabenverteilung im JeKi-Unterricht vorherrschen. Während sich in der Befragung von Lehrendentandems im GeiGe-Teilprojekt Köln (Lehmann, Hammel & Niessen, 2012, S. 199ff.) auf der einen Seite einige Musikschullehrende wünschen

würden, stärker die Aufgaben zu teilen und kompetenzergänzend zusammenzuarbeiten, beschreiben andere Musikschullehrende, dass sie die Grundschullehrkraft ausschließlich dafür brauchen, damit sie bei disziplinarischen Problemen eingreift. Die Autorinnen zeigen auf, dass es durch fehlende Absprachen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit zu einer Art „Teufelskreis“ kommt, in dem die Erwartungen der Grund- wie auch der Musikschullehrenden an den JeKi-Unterricht enttäuscht werden, in dem ein Eingreifen oder Einmischen aber abgelehnt wird, um dem Tandempartner bzw. der Tandempartnerin nicht zu nahe zu treten (Lehmann et al., 2012, S. 199ff.; Niessen, in diesem Band).

In diesen sowie den Befunden des vorliegenden Beitrags zeigt sich das Potenzial, das viele Lehrende in der Tandemarbeit sehen und für den regulären Fachunterricht teilweise ausschöpfen, jedoch für den JeKi-Unterricht bisher nicht ausreichend nutzen können. Eine gezielte Planung von Unterrichtsinhalten und -methoden im Zusammenhang mit einer den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie den Inhalten und Methoden der Unterrichtssituation angepassten Klassenführung kann ohne eine Institutionalisierung der Zusammenarbeit und Absprache der gemeinsamen Ziel- und Aufgabenvorstellungen nicht stattfinden. Das Fehlen dieser Möglichkeiten könnte ein Grund dafür sein, dass die Grundschullehrenden für den JeKi-Unterricht vermehrt unterrichtsunabhängige und keine unterrichtsintegrativen Klassenführungsmaßnahmen beschreiben. Die individuelle Förderung jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin bedarf jedoch der Integration von Inhalt und Methode in ein unterrichtliches Gesamtkonzept, das Aspekte einer proaktiven Klassenführung ebenso berücksichtigt, wie Diagnostik, Differenzierung und die Ermöglichung selbstregulierten Lernens (Cloppenburg & Bonsen, 2012, S. 175).

Literatur

- Beckers, E. & Beckers, R. (2008). *Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert. Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument“* (1. Aufl.). Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Bd. 7. Münster: Lit.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 167-184.
- Bortz, J. & Lienert, G. A. (2008). *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung. Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse kleiner Stichproben. Mit 97 Tabellen sowie zahlreichen Formeln* (3., akt. und bearb. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A. & Walther, G. (Hrsg.) (2005). *IGLU. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster, München [u.a.]: Waxmann. Verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/163422204> [21.01.2014].
- Bos, W. & Tarnai, C. (1989). Entwicklung und Verfahren der Inhaltsanalyse in der empirischen Sozialforschung. In W. Bos und C. Tarnai (Hrsg.), *Angewandte Inhaltsanalyse in empirischer Pädagogik und Psychologie* (S. 1–13). Münster: Waxmann.
- Bryk, A. S. (2010). Organizing Schools for Improvement. *Phi Delta Kappa*, 91 (7), 23-30.

- Cloppenburg, M. & Bonsen, M. (2012). Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht zu mehr Lehrerverbundenheit? Ein Vergleich von Lehreraussagen zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften in der Grundschule. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33. (S. 172–194). Essen: Die Blaue Eule.
- DESI-Konsortium (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI)*. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Verfügbar unter <http://www.dipf.de/de/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde/view> [06.05.2015].
- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of Educational Psychology*, 74, 485–498.
- Friede, C. K. (1981). Verfahren zur Bestimmung der Inter-coderreliabilität für nominalskalierte Daten. *Zeitschrift für empirische Pädagogik*, 5 (1), 1–25.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie: Bd. 12. Münster: Waxmann
- Grunenberg, M. (2008). Jedem Kind ein Instrument. Herausforderung und Chance. *Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, 60 (8), 382–384.
- Helmke, A., Jäger, R. S., Balzer, L., Hosenfeld, I., Ridder, A. & Schrader, F.-W. (2002). *MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Mainz: Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 241–251). Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Holodyski, M. (1998). Klassenführung. Eine notwendige Aufgabe erfolgreichen Unterrichtens. *Grundschule*, 9, 22–24.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung* (1. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik – Reprints: Bd. 3. Münster: Waxmann.
- Kulin, S., Özdemir, M. (2011). Lehrerkooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen Umsetzungen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2 (2), 1–27. Verfügbar unter [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=61&path\[\]=151](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=61&path[]=151) [06.05.2015].
- Kunter, M., Dubberke, T., Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Jordan, A. et al. (2006).

- Mathematikunterricht in den PISA-Klassen 2004: Rahmenbedingungen, Formen und Lehr-Lern-Prozesse. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand et al. (Hrsg.), *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 161–194). Münster, München [u.a.]: Waxmann.
- Lehmann, K., Hammel, L. & Niessen, A. (2012). „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“: Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind sein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33. (S. 195–212). Essen: Die Blaue Eule.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teacher College Record*, 91, 509–534.
- Lomos, C., Hofman, R. H. & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School effectiveness and school improvement*, 22 (2), 121148.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktual. und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- MSW NRW (15.02.2005): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. SchulG NRW, vom 13.11.2012. Verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> [06.05.2015].
- Rheinberg, F. & Hoss, J. (1979). Störungen und Mitarbeit im Unterricht. Eine Erkundungsstudie zu Kounins Kategorisierung des Lehrerverhaltens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 11 (3), 244–249.
- Rolff, H.-G. & Steinweg, A. (1980). Realität und Entwicklung von Lehrerverbänden. In: H.-G. Rolff (Hrsg.), *Soziologie der Schulreform. Theorien, Forschungsberichte, Praxisberatung*. Veröffentlichungen der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung (AFS) der Universität Dortmund. (S. 113–215). Weinheim: Beltz.
- Schräpler, J.-P. (2009). Verwendung von SGBII-Dichten als Raumindikator für die Sozialberichterstattung am Beispiel der „sozialen Belastung“ von Schulstandorten in NRW – ein Kernel Density Ansatz. *Statistische Analysen und Studien NRW*, 328.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454–499.
- Stiftung Jedem Kind ein Instrument (2011). *Programm. Jedem Kind ein Instrument*. Verfügbar unter <http://www.jekits.de/programm/jeki/informationen/> [06.05.2015].
- Wang, M. C. (1980). Adaptive instruction: Building on diversity. *Theory Into Practice*, 19 (2), 122–128.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249–294.

4.3 Die Sicht von *JeKi*-Lehrenden auf den Unterricht im ersten Schuljahr des Programms *Jedem Kind ein Instrument*

Anne Niessen

Im Kölner Teilprojekt des Verbundvorhabens GeiGe wurde mit qualitativen Methoden die Sichtweise von *JeKi*-Lehrenden erforscht, und zwar vor allem im Hinblick auf Möglichkeiten individueller Förderung von Schülerinnen und Schülern im ersten *JeKi*-Jahr. Bei der Auswertung der Daten stellte sich allerdings als Erstes heraus, dass das Nachdenken der *JeKi*-Lehrenden über diese Thematik in starkem Maße von der Reflexion der Zusammenarbeit im Lehrendentandem überdeckt wurde. Im Sinne der Offenheit und Flexibilität qualitativer Forschung wurde deshalb zunächst das Thema der Kooperation im Lehrendentandem des ersten *JeKi*-Jahres samt den bestimmenden Rahmenbedingungen genauer beleuchtet – auch und gerade im Hinblick auf die Frage, inwiefern es für die konkrete Gestaltung des Unterrichts von Relevanz ist (vgl. Kap. 4.3.2 und 4.3.3). Erst in einem zweiten Schritt wurde die individuelle Förderung in den Blick genommen, deren bedeutsame Aspekte sich wiederum folgenden Fragen zuordnen ließen: Welche Rolle spielt im *JeKi*-1-Unterricht die große Lerngruppe? (vgl. Kap. 4.3.4) Welche Bedeutung besitzt die Heterogenität der Schülerschaft? (vgl. Kap. 4.3.5) Und schließlich: Welcher Stellenwert kommt aus Perspektive der Lehrenden der individuellen Förderung im ersten *JeKi*-Jahr zu? (vgl. Kap. 4.3.6)

4.3.1 Forschungsfragen und -methoden

Im Rahmen des Kölner Teilprojekts wurden zwölf leitfadengestützte Interviews mit Musikschullehrenden und Grundschullehrenden geführt und nach der Grounded Theory-Methodologie ausgewertet;⁷ in ihnen wurde vor allem gefragt nach den Zielen der Lehrenden und ihren Erwartungen an *JeKi*, nach ihren ersten Erfahrungen mit dem Programm, ihrem Konstrukt individueller Förderung sowie nach dessen Bedeutung für den *JeKi*-Unterricht. Die Daten wurden transkribiert⁸ und mithilfe des Programms ATLAS.ti zur Vorbereitung der Theoriebildung einzelfallübergreifend offen, axial und selektiv kodiert. Im Rahmen des Forschungsprozesses wurde als Maßnahme einer formativen Evaluation eine Fortbildungsveranstaltung für *JeKi*-Lehrende des ersten Schuljahres durchgeführt, deren Ergebnisse die Datenerhebung ergänzten.

Die Reichweite der im Folgenden referierten Ergebnisse geht über die bloße Zahl der zwölf befragten Probanden hinaus. Die Ergebnisse, die in der Analyse der Interviews erzielt wurden, gewinnen ihre Bedeutung über die Intensität und methodische Kontrolliertheit der Auswertung: Was im Folgenden vorgestellt wird, beruht auf der Kodierung der Daten in dreifacher Weise, auf der

7 Dabei folgt das Vorgehen im Wesentlichen der Ausprägung der Grounded Theory, wie sie von Strauss & Corbin (2003) entwickelt wurde. Genauere Hinweise zum Prozedere finden sich in Lehmann, Hammel & Niessen (2012) sowie in Niessen, 2013a und 2013b.

8 Die Interviews wurden von der Projektmitarbeiterin Katharina Lehmann geführt und transkribiert.

Kategorienbildung und auf der permanenten Rückbindung der erzielten theoretischen Erkenntnisse an die Daten (u. a. Glaser & Strauss, 1998; Strauss, 1994). Die in diesem Text spärlich verwendeten Zitate sollen zumindest exemplarisch die Nachvollziehbarkeit der Erkenntnisse gewährleisten: Es werden nicht etwa einzelne Lehrendenäußerungen zur Meinung aller erklärt, sondern in den Zitaten offenbaren sich Aspekte, die dazu dienen, wichtige Kategorien bzw. deren Dimensionen zu illustrieren und deren „Gegründetheit“ in den Daten punktuell offenzulegen. Im Aufbau des vorliegenden Textes lässt sich die Struktur des Forschungsprozesses zumindest in groben Zügen nachvollziehen: Tatsächlich wurden erst die Interviews kodiert, wobei mit zeitlicher Verzögerung eine immer genauere Klärung der zentralen Begriffe mithilfe entsprechender Literatur erfolgte; erst in der Phase der Theorieerstellung wurde schließlich die musikpädagogische Diskussion gezielt mit der im Forschungsprozess entstehenden materialen Theorie (Glaser & Strauss, 1998, S. 85) verbunden. Dieses Vorgehen verhinderte eine bloße Deduktion theoretischer Kategorien und deren „Wiederfinden“ in den Daten (Strübing, 2008). Stattdessen half die theoretische Klärung während der Auswertung dabei, neue Beziehungen zwischen den zentralen Kategorien und ihren Dimensionen zu erschließen.

4.3.2 Die Rahmenbedingungen des ersten *JeKi*-Jahres⁹

Das erste Jahr des musikpädagogischen Programms *Jedem Kind ein Instrument* ist in mehrfacher Hinsicht an einer Schnittstelle zwischen Grundschule und Musikschule angesiedelt: Der *JeKi*-Unterricht findet in den Grundschulen statt und muss dort in den Schulalltag eingebunden werden. Er ist maßgeblich von der Stiftung *Jedem Kind ein Instrument* und den Musikschulen geprägt und führt Musikschul- und Grundschullehrende im ersten Unterrichtsjahr in sogenannten *Lehrendentandems* zusammen. Deshalb lohnt es sich, diese Rahmenbedingungen gesondert in den Blick zu nehmen, und zwar aus Sicht der Lehrenden: Wie nehmen sie das Programm *JeKi* in den Grundschulen wahr?

Die *JeKi*-Stiftung setzt die Rahmenbedingungen des *JeKi*-Programms und bietet Fortbildungen an, aber sie stellte zu dem Zeitpunkt, zu dem die Interviews geführt wurden, weder Unterrichtsmaterial zur Verfügung noch ein musikpädagogisches Konzept. *JeKi* ist in der Wahrnehmung der Lehrenden vor allem als Idee präsent, die in der Regel positiv bewertet wird: Immer wieder hervorgehoben wird *JeKi* als Chance für alle Schülerinnen und Schüler, eine Vielzahl von Instrumenten kennenzulernen und ein selbst gewähltes Instrument zu erlernen, und zwar vor allem für diejenigen Kinder, deren Eltern sich Instrumentalunterricht sonst nicht leisten könnten oder für die die organisatorischen Hemmschwellen zu groß wären.

Einige der Befragten äußern, im *JeKi*-Programm allerdings mit Schwierigkeiten zu kämpfen, die in der positiven „Außenwirkung“¹⁰ (ML 3) von *JeKi* nicht vorkommen.

9 Sehr viel ausführlicher werden die in diesem Kapitel zusammengefassten Ergebnisse in dem Text Niessen, 2014 dargestellt.

10 In diesem Unterkapitel macht der Kursivdruck Lehrendenäußerungen kenntlich.

Am intensivsten thematisiert wird die fehlende Zeit: Sie fehle in den *JeKi*-1-Stunden selbst, in der Vorbereitung, für Fortbildung, vor allem aber für Absprachen mit den Tandempartnerinnen bzw. Tandempartnern. Die Lehrenden betrachten diesen Umstand als „Fehler“ (ML 10): Die meisten Befragten bereiten ihren Unterricht dennoch aufwendig vor und entwickeln dann das Gefühl, im *JeKi*-Programm „verheizt“ zu werden (ML 10).

Kritisch bewertet wird auch die Tatsache, dass die Zahl der im ersten *JeKi*-Jahr vorgestellten Musikinstrumente und der vor Ort zur Wahl stehenden Instrumente für das zweite *JeKi*-Jahr häufig auseinanderklaffen. In einigen Fällen können die Erstklässler erst gar nicht aus allen vorgestellten Instrumenten auswählen, in anderen Fällen erhalten sie nicht Unterricht in dem von ihnen als Erstwunsch angegebenen Instrument; beide Fälle erachten die *JeKi*-Lehrenden angesichts der häufig intensiv ausgeprägten Instrumentenwünsche der Kinder als hoch problematisch.

Zwiespältig wird das Verhältnis des *JeKi*-1-Unterrichts zum Unterricht im Schulfach Musik beschrieben: Von fachfremd Unterrichtenden wird er als willkommene Ergänzung zum als defizitär eingeschätzten eigenen Musikunterricht begrüßt; die befragten Fachlehrerinnen sehen das Verhältnis zwischen *JeKi* und dem Unterrichtsfach Musik aber weniger positiv und thematisieren eher „Gefahren“: Eine Fachlehrerin warnt vor einer „*Monokultur*“ in Sachen Musik, die *JeKi* mit seiner Betonung des praktischen Musizierens an den Grundschulen etablieren könnte.

Die Arbeitssituation der Grundschul- und der Musikschullehrenden gestaltet sich unterschiedlich: Während die Grundschullehrenden permanent in „ihrer Institution“ arbeiten und dort beheimatet sind, kommen die Musikschullehrenden nur für wenige Stunden dorthin. Für die Grundschullehrenden sind die *JeKi*-Stunden eines der zusätzlichen Angebote an ihrer Schule, das im Kollegium häufig kaum zur Kenntnis genommen wird und das sie gelegentlich in Bezug auf die Organisation als zusätzliche Belastung erleben; für die Musikschullehrenden entscheiden diese wenigen Stunden und deren Rahmenbedingungen über ihre Wahrnehmung der Institution Grundschule und des gesamten *JeKi*-Unterrichts. Sie empfinden ihre eigene Situation an den Schulen als „Gaststatus“¹¹ – ein Zustand, der positiv wie negativ wahrgenommen werden kann, aber gerade im Konfliktfall ihre schwache Position markiert.

4.3.3 Das Lehrenden-Tandem im *JeKi*-Unterricht des ersten Schuljahres¹²

Beim Blick auf die Rahmenbedingungen wurde schon deutlich: Das Tandem spielt im *JeKi*-1-Unterricht eine besondere Rolle. Identifizierbar ist ein probandenübergreifendes Muster: Dieses schreibt den Grundschullehrenden vor allem die Rolle derer zu, die sich um einen möglichst störungsfreien Verlauf des Unterrichts kümmern, während die Musikschullehrenden eher für die inhaltlichen Aspekte des Unterrichts

11 Dieser Begriff fungiert als „Schlüsselkategorie“ (Strauss, 1994, S. 109) für diesen Bereich.

12 In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Zusammenarbeit der Verfasserin mit Katharina Lehmann und Lina Hammel zusammengefasst (Lehmann, Hammel & Niessen, 2012; Niessen & Lehmann, 2012).

verantwortlich zu sein scheinen.¹³ Eine intensive oder gar gemeinsame Reflexion über Unterrichtsmethoden oder der Austausch über einzelne Schülerinnen und Schüler – beides wichtige Voraussetzungen für das Gelingen von individueller Förderung – wird durch diese Aufgabenverteilung gehemmt, wenn nicht gar verhindert, was den Intentionen des *JeKi*-Programms diametral widerspricht.¹⁴

Begriffsklärung Lehrendentandem

Für das gemeinsame Unterrichten zweier Lehrkräfte gibt es unterschiedliche Begriffe: Team-Teaching oder Doppelbesetzung¹⁵, Tandem oder Kooperation. Erziehungswissenschaftliche Definitionen von Kooperation sind häufig stark normativ aufgeladen (z. B. Gräsel et al., 2006, S. 206; Heymann, 2007, S. 6-7; Bastian & Seydel, 2010, S. 6). So sinnvoll das in pädagogisch-didaktischer Literatur erscheinen mag, so problematisch stellt es sich im Rahmen einer empirischen Untersuchung dar. Im Folgenden wird deshalb der Begriff Lehrendentandem verwendet, der auch von der *JeKi*-Stiftung verwendet wird: Mit Tandem sind die beiden Lehrenden der Musikschule und der Grundschule gemeint, die im Sinne der *JeKi*-Stiftung „gemeinsam“¹⁶ für den *JeKi*-Unterricht eines ersten Schuljahres verantwortlich sind.

Ergebnisse zum Lehrendentandem

Zunächst ist festzuhalten, dass die Erwartungen an die Zusammenarbeit und die Aufgabenverteilung im Tandem in den Äußerungen der befragten *JeKi*-Lehrenden stark divergieren, und dies nicht nur zwischen den Musikschul- und Grundschullehrenden, sondern auch innerhalb dieser Berufsgruppen. Umso mehr ähneln sich aber die Erfahrungen im Alltag: Zumeist ohne klare Absprachen gestaltet in der Regel die Musikschullehrkraft maßgeblich den Unterricht, während die begleitende Grundschullehrkraft vor allem für den Umgang mit Unterrichtsstörungen zuständig ist. In wenigen Fällen erfüllen sich damit die gegenseitigen Erwartungen der Lehrenden an das Tandem; bei vielen *JeKi*-Lehrenden aber werden die Erwartungen so enttäuscht.

Im Phänomen des „Eingreifens“, das zwar nur eine bestimmte, eng umgrenzte Situation bezeichnet, treten die Probleme, die bei nicht gut funktionierenden Tandems eine Rolle spielen können, wie unter einer Lupe deutlich hervor: Einige Grundschul-

¹³ Siehe dazu u. a. Kulin & Özdemir (2011) und Franz-Özdemir (2012).

¹⁴ Zu Einzelheiten siehe auch die Homepage des Programms, verfügbar unter <http://www.jekits.de/programm/jeki/informationen/> [06.05.2015].

¹⁵ Michael Schwager ordnet den Begriff der Doppelbesetzung eher dem gemeinsamen Unterricht von Sonderschul- und Regelschullehrkraft zu, dessen Ziel darin besteht, ein gemeinsames Lernen überhaupt erst zu ermöglichen, während der Begriff des Team-Teaching vorwiegend an Regelschulen verbreitet ist und eher dem Wunsch der gegenseitigen Unterstützung von Lehrenden der gleichen Profession entspringt (Schwager, 2011, S. 93).

¹⁶ Zu Einzelheiten siehe auch die Homepage des Programms, verfügbar unter <http://www.jekits.de/programm/jeki/informationen/> [06.05.2015].

lehrende haben den Eindruck, dass ihre Tandempartner bzw. Tandempartnerinnen mit der Stundengestaltung gelegentlich überfordert sind, sodass sie am liebsten in den Unterricht eingreifen würden. Diesem Bedürfnis steht aber ihre Befürchtung entgegen, dadurch der Tandemlehrkraft zu nahe zu treten und ihre Autorität gegenüber den Kindern zu untergraben. Mehrere Grundschullehrende beschreiben diese Situation als „Gratwanderung“ (GL 1). Die Musikschullehrenden wiederum wünschen sich zwar Unterstützung durch die Grundschullehrkraft, können sich aber tatsächlich vor den Kopf gestoßen fühlen, wenn die Tandemlehrkraft in ihr Unterrichten eingreift. Aber sogar wenn die Tandemlehrkraft passiv bleibt, kann das die Musikschullehrenden verunsichern: „Wenn die Tandemlehrerin ... nur abweisend dasitzt ..., weiß [man] nicht: Werden die Kinder observiert oder ich?“ (ML 3).

Als Gründe für diese Problematik lassen sich der fehlende Austausch zwischen den Tandemlehrkräften und das nicht ausgearbeitete musikpädagogische Konzept der Maßnahme identifizieren. Darüber hinaus wirken sich weitere Faktoren je nach Ausprägung positiv bzw. negativ auf das Gelingen der Zusammenarbeit im Tandem aus: Zu den Faktoren, auf die Lehrende kaum Einfluss haben, gehören die Haltung der Grundschulleitung, die materielle Ausstattung der Schule und Zeit für Absprachen und Vorbereitung rund um die jeweiligen JeKi-Stunden. Alle anderen Rahmenbedingungen können oder könnten auf der Ebene der Lehrendentandems durch eine angepasste Aufgabenverteilung ausgeglichen werden.

Um die konkreten Erwartungen näher analysieren zu können, aber auch im Hinblick auf eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Zusammenarbeit im JeKi-Tandem wurde die formative Evaluation im Teilprojekt Köln dazu genutzt, die inhaltlichen Aufgaben zu identifizieren, die im JeKi-Unterricht aus Sicht der Lehrenden anfallen (Lehmann et al., 2012). Dabei und im Prozess der Auswertung der Interviews stellte sich heraus: Angesichts der oben beschriebenen statischen wie auch der variablen Rahmenbedingungen der jeweiligen Tandems können die Aufgaben, die im JeKi-Unterricht des ersten Schuljahres anfallen, nicht in allen Fällen gleich auf die beiden Lehrenden aufgeteilt werden. Eine solch starre Aufteilung widerspräche auch den Intentionen der JeKi-Stiftung: Die Initiatoren gehen eigentlich davon aus, dass die gegenseitige Ergänzung der verschieden ausgebildeten Lehrkräfte „eine intensive Zusammenarbeit und eine optimale Unterrichtsbetreuung der Kinder“ ermöglicht.¹⁷ Eine wichtige Voraussetzung für eine intensive Zusammenarbeit ist aber – so stellte es sich in der Auswertung der Interviews heraus – das Treffen klarer Absprachen im Tandem unter Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen.

Trotz der unterschiedlichen Erwartungen, der verunsichernden Erfahrungen, der ungeklärten Zuständigkeiten und hemmenden Rahmenbedingungen steckt aus Sicht aller Beteiligten aber enormes positives Potenzial im Tandem. Die meisten Lehrkräfte gehen sogar davon aus, dass das erste JeKi-Jahr nur zu zweit zu bewältigen ist, was unter anderem mit ihrer Wahrnehmung zusammenhängt, dass das Unterrichten großer Lerngruppen in JeKi-1 eine besondere Herausforderung darstellt.

¹⁷ Zu Einzelheiten siehe auch die Homepage des Programms, verfügbar unter <http://www.jekits.de/programm/jeki/informationen/> [06.05.2015].

4.3.4 Das Unterrichten großer Lerngruppen im ersten JeKi-Jahr¹⁸

Mit „großen Lerngruppen“ sind hier Gruppen in Klassenstärke gemeint. In NRW beträgt der Richtwert für eine Grundschulklasse 28 Schülerinnen und Schüler; Musikschullehrende haben in der Regel in der Musikalischen Früherziehung ein Dutzend oder weniger Kinder. Sie empfinden Schulklassen als groß, im Verhältnis zu dem, was sie als ihren musikpädagogischen Auftrag wahr- und auch annehmen, als zu groß. Schwierigkeiten erleben sie weniger in Stunden, die sie vollkommen frei gestalten können, als vielmehr in den JeKi-Stunden, die der Vorstellung der Instrumente gewidmet sind. Der faktische Rahmen des JeKi-Programms setzt das Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler eine bestimmte Auswahl an Instrumenten kennenlernen, die in „Instrumentenpaketen“ jeweils einige Wochen in der Klasse zur Verfügung stehen. Während dieser Zeit suchen die Musikschullehrenden nach Möglichkeiten, den Kindern Erfahrungen im Umgang mit den Instrumenten zu ermöglichen. Ihnen ist in der Regel wichtig, dass die Kinder einen Ton erzeugen, allein, damit sie ein Erfolgserlebnis mit dem Instrument verbinden. Das „richtige“ Spiel finden die Lehrenden dabei allerdings nicht so bedeutsam wie eine möglichst weitgehende Erkundung der Klangmöglichkeiten eines Instruments. Aber nicht allen Schülerinnen und Schülern steht ein Instrument zur Verfügung: Pro Paket gibt es fünf bis zehn Instrumente, aber die können nicht einfach an die Schülerinnen und Schüler verteilt werden. Die Lehrenden berichten von unterschiedlichen Möglichkeiten bzw. Inszenierungsmustern: Sie stellen Instrumente frontal vor, sie geben eines oder mehrere Instrumente herum, sie binden sie in Klassenmusiziersätze ein, sie teilen die Klasse in Kleingruppen oder, falls die Tandemlehrkraft sich aktiv beteiligt, in zwei Hälften (siehe auch die Ergebnisse der GeiGe-Videostudie, Kranefeld, Heberle & Naacke, in diesem Band). Aber sie können nicht verhindern, dass die Schülerinnen und Schüler nur kurze Zeit mit den Musikinstrumenten in Kontakt treten können. Wer gerade kein Instrument hat, wird mit Ausmalbildern oder Arbeitsblättern beschäftigt oder anderweitig von der Grundschullehrkraft betreut. Musikalisches Lernen kann dabei kaum stattfinden, denn wenn nicht zufällig ein zweiter Raum zur Verfügung steht, können sich diese Kinder nur still beschäftigen – und sind dabei häufig abgelenkt, weil sie das Ausprobieren ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler hören und mitverfolgen. In diesem Szenario kämpfen die Musikschullehrenden mit zwei Schwierigkeiten: So haben sie einerseits das Gefühl, dass sie den Unterrichtsstörungen¹⁹, die in den großen Gruppen auftreten, nicht adäquat begegnen können. Manche beschreiben die Situation, vor 30 Kindern zu stehen, gar als existenzielle Herausforderung. Ihre Strategien für den Umgang mit unruhigen Kindern in der Musikschule sind in der Schulklasse

18 Die Ergebnisse, die in diesem Kapitel zusammengefasst werden, können ausführlicher nachgelesen werden in Niessen (2013a).

19 Der Begriff Unterrichtsstörungen ist nicht unproblematisch, weil er die Perspektivenabhängigkeit des Phänomens nicht adäquat erfasst. Eine „Störung“ liegt erst vor, wenn jemand eine solche feststellt; das kann bei Lehrenden und den einzelnen Schülern durchaus unterschiedlich sein. Im vorliegenden Kontext geht es um die Perspektive der Lehrenden, die im schulischen Alltag in der Regel diejenigen sind, die darüber entscheiden, was als Unterrichtsstörung gilt (Nolting, 2012, S. 12-15). ML 5 beispielsweise berichtet davon: In Klassen mit bis zu 30 Kindern in JeKi-1 gebe es „immer wieder Störungen“.

nicht oder kaum realisierbar. Andererseits leiden sie darunter, dass es ihnen vor allem in der Phase der Instrumentenvorstellung nicht gelingt, den Unterricht so zu gestalten, dass allen Kindern genügend Lerngelegenheiten und intensive Lernzeiten zur Verfügung stehen. Dahinter steht ihre Frage nach „gutem“ *JeKi*-1-Unterricht im Sinne eines Unterrichts, der für die Kinder sinnvolle Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten eröffnet, was den befragten Musikschullehrenden ihrer eigenen Einschätzung nach in der Regel nicht zu ihrer Zufriedenheit gelingt.

Begibt man sich nun auf die Suche nach Gründen für diese als schwierig beschriebene Situation, kann man sicherlich darauf verweisen, dass die Musikschullehrenden in ihrer Ausbildung nicht auf den Umgang mit Gruppen in Schulklassenstärke vorbereitet wurden und dass sie in ihrer bisherigen Berufstätigkeit damit keine Erfahrungen sammeln konnten.²⁰ Zusätzlich ist allerdings zu konstatieren, dass die Rahmenbedingungen des *JeKi*-1-Unterrichts besonders einengende Vorgaben setzen. Selbst Musiklehrkräfte der Grundschulen äußern Ratlosigkeit auf die Frage, wie die Instrumentenvorstellung für alle Kinder ansprechend und lernintensiv gestaltet werden könnte. Das Programm *JeKi* setzt aber nicht nur die Rahmenbedingungen, sondern de facto auch die Inhalte des Unterrichts und das „unscharfe“ Ziel, in der Phase der Instrumentenvorstellung die Wahl des je eigenen Instruments vorzubereiten, was mit der Vorgabe des Unterrichts im Klassenverband kaum zu vereinbaren ist. Die Auswirkungen dieses Dilemmas spüren vor allem die Musikschullehrenden sehr deutlich.

Es konnten aber auch Schilderungen gelingenden *JeKi*-Unterrichts mit großen Lerngruppen in den Interviews identifiziert werden²¹: Eine Musikschullehrerin realisiert in ihrem Unterricht ein hohes Tempo und setzt gezielt Bewegungsspiele und -übungen ein. Zudem haben die Lehrenden sich abgesprochen und sind bei der Instrumentenvorstellung beide aktiv. Als günstig für gelingenden Unterricht werden auch spielerische Elemente und Geschichten geschildert, die die Aktivitäten der Kinder in einen Sinnzusammenhang stellen. Vor allem die Grundschul-, aber auch die Musikschullehrenden betonen, dass Regeln im Klassenraum und eine gewisse Konsequenz in ihrer Durchsetzung wichtig sind.

Die genannten Aspekte, aber auch die hier aus Platzgründen nicht zitierten Schilderungen von Problemen lassen sich fruchtbar mit erziehungswissenschaftlichen Theorieansätzen zum Thema „Klassenführung“²² verbinden, wobei hier dem „Integra-

20 Die Musikschullehrenden dieses Samples haben allerdings alle einen Studiengang absolviert, in dem sie auf den (in fast allen Fällen: musikbezogenen) Umgang mit Gruppen vorbereitet wurden.

21 Als Beleg für das Gelingen von Unterricht werden eine geringe Zahl von Unterrichtsstörungen angeführt und die hohe Beliebtheit des *JeKi*-Unterrichts bei den Kindern – in pädagogischen Begriffen also in erster Linie ein hoher Grad von Beteiligung und Motivation der Schüler.

22 Statt des Begriffs „Klassenführung“ findet in der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Literatur auch der Begriff des „Klassenmanagements“ Verwendung, vor allem um die negativen Konnotationen zu vermeiden, die mit dem Begriff „Führung“ in Deutschland verbunden sind. Auch in deutschsprachiger Literatur findet man bisweilen die englische Form des „class room management“. Betrachtet man die Entwicklungsphasen der Forschung zum „class room management“, wird allerdings deutlich, dass der Begriff der „Klassenführung“, wie er von Kounin verstanden und von Helmke aufgegriffen wurde, dem aktuellen englischsprachigen Verständnis des „class room management“ in vielen Aspekten, wenn auch nicht vollständig, entspricht (Schönbächler, 2008, S. 21-23).

tiven Ansatz“ von Andreas Helmke gefolgt werden soll: Er versteht Klassenführung weder bloß als Reaktion auf Störungen noch formal als die Tätigkeit des Klassenlehrers bzw. der Klassenlehrerin; vielmehr umfasse sie „präventive, proaktive und reaktive Elemente“ der Lehrertätigkeit (Helmke, 2009, S. 172). Einen Meilenstein in der Beschäftigung mit diesem Thema stellt bis heute eine Veröffentlichung von Jacob Kounin aus den 1970er Jahren dar, der zunächst in einem experimentellen Design mit einer Untersuchung der gruppenspezifischen Wirkungen von Disziplinierungsmaßnahmen begann. Schließlich verfolgte er einen „mehr ökologisch orientierten Ansatz beim Studium von Problemen der Klassenführung“, indem er Videomitschnitte von Unterricht daraufhin untersuchte, inwiefern die Klassenführung der Lehrperson und das Handeln der Schülerinnen und Schüler erkennbare Zusammenhänge aufwiesen (Kounin, 2006, S. 147). Die eben zusammengefassten Schilderungen von JeKi-1-Unterricht lassen sich einigen der von Kounin als relevant identifizierten Dimensionen der Klassenführung zuordnen (Niessen, 2013a), u. a. „Reibungslosigkeit des Aktivitätsflusses“ und „Schwung“ (Kounin, 2006, S. 105) sowie „Gruppenmobilisierung“, womit gemeint ist, „in welchem [Ausmaß; AN] der Lehrer nichtaufgerufene Schülerinnen und Schüler in die Übungsarbeit miteinzubeziehen, sie bei Aufmerksamkeit, bei der Stange, ‚auf dem Posten‘ zu halten versucht“ (Kounin, 2006, S. 124).

4.3.5 Die Heterogenität von Schülerinnen und Schülern im ersten JeKi-Jahr²³

In den Programmstandards von JeKi in Nordrhein-Westfalen ist festgeschrieben, dass sich die Aufmerksamkeit besonders auf Kinder richten soll, die „aus bildungsfernen oder finanzschwachen Familien“ stammen; aus diesem Grund befreit die Stiftung „Empfänger von staatlichen Transferleistungen“ von den Teilnahmegebühren und vermittelt bei Bedarf weitere Fördermöglichkeiten.²⁴ Damit bekennt sich die JeKi-Stiftung zum Prinzip der Verteilungsgerechtigkeit²⁵: Angestrebt wird nicht eine formelle Gleichbehandlung aller, sondern eine besondere Unterstützung derjenigen Familien, deren Kinder ohne eine besondere Unterstützung möglicherweise von der

23 Die Ergebnisse, die in diesem Kapitel zusammengefasst werden, können ausführlicher nachgelesen werden in Niessen, 2013b.

24 Zu den Programmstandards zu *Jedem Kind ein Instrument* (gültig ab Schuljahr 2011/2012) siehe auch die Homepage der Stiftung, verfügbar unter http://www.jekits.de/app/uploads/2014/10/120326_Programmstandards_2011_2012.pdf [06.05.2015].

25 Der Begriff wird hier verstanden im Sinne der ersten der beiden „alltagsweltlichen Vorstellung[en] von Gerechtigkeit“ in der „post-PISA Diskussion“, die Stojanov anführt: „als Ausgleich primärsozialisatorischer Ungleichheiten“ (Stojanov, 2007, S. 30). Jürgen Vogt verweist auf die Implikationen des Begriffs (Vogt, 2009, S. 42–45), die hier letztlich die Zielbestimmung des JeKi-Programms betreffen: „Wer also Verteilungsgerechtigkeit auch für den Musikunterricht einfordert, muss immer schon über ein Konzept von Ungleichheit und damit verbundener Ungerechtigkeit auf der Basis eines oder mehrerer konsensfähiger musikspezifischer Bildungsziele verfügen.“ (Vogt 2009, S. 45) Zu Konstrukten wie Bildungs-, Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit, die hier nicht entfaltet werden können, vgl. u. a. Stojanov, 2007 und Vogt, 2013.

Teilnahme am Programm und damit von dieser Form der kulturellen Teilhabe²⁶ ausgeschlossen wären. Dahinter steckt die Annahme, dass eine solche zusätzliche Förderung nötig ist. Wie viele Eltern ihre Kinder an *JeKi* teilnehmen lassen, zeigen quantitative Studien (u. a. Busch, Dücker & Kranefeld, 2012); zusätzlich scheint es aber lohnend, die Ansichten der *JeKi*-Lehrenden zu diesem Thema zu skizzieren, weil die Lehrkräfte an der Schnittstelle zwischen dem Programm und den Kindern tätig sind und direkten Einfluss auf die Chancen der Schülerinnen und Schüler auf Teilnahme nehmen können.

Begriffsklärung zur Heterogenität

„Heterogenität“ ist ein derartig schillernder Begriff, dass ein Blick in die pädagogische Literatur angeraten scheint: Dabei fällt auf, dass der Begriff in der Bildungspolitik in der Regel positiv konnotiert ist und in normativer Funktion Verwendung findet, was von Seiten der Erziehungswissenschaft kritisch betrachtet wird²⁷ (u. a. Budde, 2012a). Ein Teil des Problems besteht darin, dass Heterogenität nicht inhaltlich gefüllt ist (Budde, 2012b, S. 526) und häufig in Formen von Opposition bearbeitet sowie als Normabweichung zwischen „dem Eigenen“ und „dem Anderen“ konzipiert wird: „Die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler“ beispielsweise oder „die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“ stellen Gruppen dar, die zwar als Teil schulischer Heterogenität wahrgenommen, aber vor allem als „anders“ etikettiert werden (Budde, 2012b, S. 527). Hier wird schon deutlich, dass Heterogenitäten immer im Hinblick auf bestimmte Themen konstruiert werden. Wer diese Unterschiede festschreibt, ist u. a. eine Frage der (Deutungs)Macht (Budde, 2012b, S. 534-535). Lehrende nehmen die Forderung nach einem „angemessenen Umgang mit Heterogenität häufig als Belastung wahr (Kampshoff, 2009, S. 44-48; Reh, 2005, S. 81). In der Literatur stößt man an verschiedenen Stellen auf eine eher negative Einschätzung des Lehrerhandelns in dieser Hinsicht (Reh, 2005, S. 76); Klaus-Jürgen Tillmann macht in der bundesdeutschen Lehrerschaft sogar eine „Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe“ aus (Tillmann, 2007, S. 25).

Jürgen Budde weist darauf hin, dass Lehrerinnen und Lehrer selbst beteiligt sind an der Herstellung von Heterogenität, am „doing difference“ in der Schule: Er „plädiert für eine kulturtheoretische Perspektive, die Heterogenität nicht als ‚Tatsache‘ begreift, sondern als einen empirisch zu rekonstruierenden Prozess der Anwendung von Differenzierungspraktiken“ (Budde, 2012b, S. 522). Damit knüpft er an den Ansatz von Candace West und Sarah Fenstermaker an, die das alltägliche „doing difference“ in ethnomethodologischer Perspektive beschreiben (West & Fenstermaker, 1995). Bedeutsam ist hier der Zusammenhang verschiedener Differenzierungen, der sich mit dem Begriff der „Intersektionalität“ fassen lässt: Gemeint ist „das Zusammenspiel der Differenzlinien aus der Perspektive des Subjekts.“ (Kampshoff, 2009, S.

26 Zur Klärung dieses Begriffs siehe Vogt, 2013.

27 Aus Platzgründen können nur ausgewählte Aspekte des Forschungsstandes erwähnt werden. Eine ausführlichere Darstellung findet sich bei Niessen, 2013b.

39)²⁸ Im vorliegenden Kontext wird der Terminus in diesem Sinne als deskriptiver genutzt: Mit seiner Hilfe wird der Blick der Lehrenden auf die Unterschiedlichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler analysiert.

Ergebnisse zur Heterogenität

Die Musikschul- und die Grundschullehrenden haben unterschiedliche Ausgangspunkte für ihre Beobachtung der Kinder, weil die Musikschullehrenden über mehr instrumentalpädagogisches Fachwissen und diagnostische Kompetenz im musikalischen Bereich verfügen, während die Grundschullehrenden über die Fähigkeiten und Lernmöglichkeiten der Kinder in der Regel in sehr vielen verschiedenen Hinsichten Bescheid wissen. Beide Lehrendengruppen gehen aber mit großer Gelassenheit davon aus, dass Schülerinnen und Schüler individuell große Unterschiede aufweisen, und bezeichnen die Heterogenität ihrer Klassen zwar nicht ausdrücklich als Chance, aber auch nicht als grundsätzlich problematischen Umstand. Unterschiede bei den *JeKi*-Kindern machen die befragten Lehrenden u. a. aus in Bezug auf Konzentrationsvermögen, Lernfähigkeit und -tempo, Leistungsvermögen, kognitive Fähigkeiten, Gedächtnisleistungen, spezifisch musikalische Fähigkeiten (z. B. rhythmische, gesangliche), (fein-) motorische Fertigkeiten, auch Geschick in der Handhabung der Instrumente, Sensibilität und Sozialkompetenzen. Obwohl die Lehrenden keine Homogenitätssehnsüchte hegen, empfinden sie die Heterogenität im *JeKi*-1-Unterricht in Kombination mit der Größe der Lerngruppen als Belastung: Die große Zahl der Schülerinnen und Schüler verhindert in ihrer Wahrnehmung eine gute Diagnostik und ein angemessenes Eingehen auf die Unterschiedlichkeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Um dieses Problem zu mildern, wenden sich einzelne Musikschullehrende mit Fragen zu den Kindern an die Grundschullehrenden. Diese wiederum beobachten die Kinder im *JeKi*-Unterricht in einem Handlungsfeld, in dem sie sie sonst nicht oder kaum kennenlernen können. Sie entdecken an den Kindern neue Seiten und erleben, dass auch diejenigen besondere Stärken und Begabungen demonstrieren, die im sonstigen Unterricht nicht unbedingt durch gute Leistungen auffallen.

Obwohl die befragten Lehrenden beobachten, dass einzelne Kinder geschickt mit einem bestimmten Instrument umgehen, möchten sie die Eltern am Übergang vom ersten zum zweiten *JeKi*-Jahr im Hinblick auf die Instrumentenwahl aus unterschiedlichen Gründen nicht beraten: die Musikschullehrenden, weil ihre Eindrücke von den einzelnen Kindern ihnen zu flüchtig erscheinen, die Grundschullehrenden, weil sie sich fachlich nicht kompetent genug fühlen. Die Musikschullehrenden berichten auch davon, dass es erst gar nicht zu den passenden Gelegenheiten kommt, weil sie in der Regel nicht an Elternabenden bzw. -gesprächen teilnehmen. Beide Lehrendengruppen

28 Jürgen Vogt erwähnt in seinen Ausführungen zur Heterogenität im Musikunterricht die Theorie der Anerkennung von Axel Honneth (1994), die in der Pädagogik aufgegriffen wurde – auf deren Bedeutsamkeit für den vorliegenden Kontext an dieser Stelle aber nur hingewiesen werden kann (ausführlicher Niessen, 2013b); siehe dazu auch Balzer, 2007; Balzer & Ricken, 2010; für die Musikpädagogik u. a. Arenhövel, 2012.

finden es aber auch nicht so entscheidend, dass ein Kind besonderes Geschick im Umgang mit einem Instrument beweist, sondern bekunden großen Respekt gegenüber den häufig mit Nachdruck vorgetragenen Instrumentenwünschen der Kinder.

Differenzlinien in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler werden nicht zur Abwertung oder Hierarchisierung gezogen. Anders ist das in Bezug auf die Elternhäuser: Auch wenn die Unterschiede, die die Lehrenden im Hinblick auf die Elternhäuser im Einzelnen konstruieren, vielfältig, variabel und differenziert sind und sich nicht zu eindeutigen interviewübergreifend feststellbaren Klischees oder zu einer eindeutigen Intersektionalität verdichten lassen, sind die befragten Lehrenden umso mehr von der immensen Bedeutung des elterlichen Unterstützungsverhaltens für den Bildungserfolg der Kinder überzeugt, auch in Bezug auf das instrumentale Lernen ab dem zweiten *JeKi*-Jahr. In einzelnen Fällen kann die Antwort auf die Frage nach der vermuteten Unterstützung der Eltern sogar Grundlage für Lehrerhandeln sein: Wenn, wie in den Interviews berichtet, eine Lehrkraft ihr Handeln an der Annahme ausrichtet, dass es gar keinen Sinn ergebe, ein Kind zum Instrumentalspiel zu ermutigen, weil seine Eltern diese Entscheidung doch nicht langfristig unterstützen würden, wird offenkundig, wie wirkmächtig solche Annahmen sind und welche fatale Auswirkungen sie auf die Kinder haben können. Gerade die Grundschullehrenden mit ihrer breiteren Informationsbasis zu den Elternhäusern können auf die Frage des Verbleibs der Kinder im *JeKi*-Programm Einfluss ausüben – und das nicht nur in förderlicher Weise. Hier wird besonders deutlich, dass das Konstruieren und Festschreiben von Unterschieden einen Akt der (Deutungs-)Macht darstellt (Budde, 2012b, S. 534-535), der im Hinblick auf weitere Bildungsbiografien folgenreich sein kann.

Das offenbart sich auch daran, dass in einzelnen Fällen mit der Bildung von Differenzlinien (Kampshoff, 2009, S. 39) Stereotype bedient werden, wenn beispielsweise Kindern mit schwarzer Hautfarbe eine besondere Begabung im Trommeln zugeschrieben wird.²⁹

Interessant ist die Rolle, die „Leistung“ im Kontext des Themas Heterogenität spielt: Als „Ergebnis“ des *JeKi*-Unterrichts im ersten Jahr wird nicht ein bestimmter Leistungsstand, sondern eine „gute“ Instrumentenwahl der Schülerinnen und Schüler angestrebt. Inhaltlich hat die Instrumentenwahl nichts mit Leistung zu tun, und auch als Kriterium für eine gute Wahl weisen die Lehrenden eine besonders überzeugende Leistung beim Ausprobieren des Instruments zurück. Viel stärker scheint im *JeKi*-1-Unterricht der „Anerkennungsdiskurs“ eine Rolle zu spielen: Mithilfe besonderer Beiträge im *JeKi*-1-Unterricht können in den Augen der Lehrenden sich vor allem solche Schülerinnen und Schüler hervortun und Anerkennung in der Gruppe erlangen, die in anderen Fächern eher durch Lernprobleme auffallen. Bei genauerem Hinsehen allerdings kommt auf diese Weise die eigentlich verabschiedete Bedeutung von Leistung durch die Hintertür wieder auf die Bühne: Indem Leistung als „Mittel“ zur Erlangung von Anerkennung fungiert, gewinnt sie dann doch wieder Ansehen und Bedeutung in einem Kontext, in dem die Lehrenden gerade die Freiheit von ihr besonders wertschätzen (Niessen, 2013b).

29 Welche problematischen Implikationen darin enthalten sein können, zeigt ein Blick auf die „Ambivalenz der Anerkennung“ (Niessen, 2013b, 2013c).

4.3.6 Individuelle Förderung im ersten *JeKi*-Jahr³⁰

Individuelle Förderung bezeichnet das Bemühen um die je einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler. Was, wenn nicht dieses Bestreben, macht den Kern aller Pädagogik aus: Jedes einzelne Kind, jeder Jugendliche soll die Chance auf eine optimale Entfaltung seiner Persönlichkeit und seiner Potenziale erhalten. Das Bemühen um die einzelnen, je unterschiedlichen Schülerinnen und Schüler wird bildungspolitisch eingefordert. Allerdings ist individuelle Förderung in einem auf Selektion ausgerichteten Schulsystem in Klassen mit bis zu 33 Schülerinnen und Schülern nicht leicht umzusetzen. Wie gelingt ihre Realisierung im ersten *JeKi*-Jahr?

Begriffsklärung zur individuellen Förderung

Dem Forschungsprojekt liegt eine Definition zugrunde, die im Rahmen einer Interviewstudie mit Lehrenden allgemeinbildender Schulen für analytische Zwecke bereits verwendet wurde: „Unter individueller Förderung werden alle Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern und von Schülerinnen und Schülern verstanden, die mit der Intention erfolgen bzw. die Wirkung haben, das Lernen der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers unter Berücksichtigung ihrer/seiner spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten zu unterstützen.“ (Kunze, 2008, S. 19) An dieser Definition sind zwei Merkmale hervorzuheben: Zum einen lässt sie unbestimmt, ob individuelle Förderung „erfolgreich“ ist. Die Intention, individuell zu fördern, sollte aber erkennbar sein. Zum anderen ist entscheidend, dass die besonderen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Erst wenn diese beiden Merkmale vorhanden sind, kann im Sinne der Definition von individueller Förderung gesprochen werden. Allerdings scheint eine Zuspitzung im vorliegenden Kontext sinnvoll: Die Aufmerksamkeit kann sich bei der Auswertung von Lehrendeninterviews nur auf die Lehrenden und deren Förderabsichten richten, nicht jedoch auf die von den Schülerinnen und Schülern tatsächlich erlebte Förderung – und damit auch nicht auf den Parameter „Wirkung“. So soll für das vorliegende Projekt die folgende Forschungsfrage gelten: Handeln Lehrende im ersten *JeKi*-Jahr mit der Intention, „das Lernen der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers unter Berücksichtigung ihrer/seiner spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten zu unterstützen“ (Kunze, 2008, S. 19)?

Ergebnisse zur individuellen Förderung

Den befragten Grundschullehrenden ist individuelle Förderung als fester Bestandteil ihrer Arbeit insbesondere in den sogenannten *Hauptfächern* der Grundschule

³⁰ Die Ergebnisse, die in diesem Kapitel zusammengefasst werden, können ausführlicher nachgelesen werden in Niessen, 2013c.

vertraut; sie wird angesichts der großen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler (vgl. Kap. 4.3.5) als unabdingbar angesehen, auch wenn ihre Realisierung gelegentlich als aufwendig und teilweise sogar überfordernd beschrieben wird. Auffallend ist allerdings die Ratlosigkeit der befragten Grundschullehrenden, wenn sie nach Maßnahmen individueller Förderung im schulischen Musikunterricht gefragt werden. Von gezielten, auf Diagnose beruhenden Maßnahmen musikbezogener individueller Lernförderung wird nur vereinzelt und in Ansätzen berichtet, umso intensiver aber von Schwierigkeiten: Die Probleme beginnen offenbar schon bei der Diagnose; sie setzen sich fort im Umgang mit der großen Gruppe, die es für die Lehrenden erschwert, auf einzelne Schülerinnen und Schüler einzugehen. Diese ernüchternde Bilanz kann nicht nur auf fachspezifische Besonderheiten zurückgeführt werden, die die Durchführung der Maßnahmen erschweren. Stattdessen spielen die Ziele des schulischen Musikunterrichts in diesem Kontext eine wichtige Rolle. In den Interviews nennen die Grundschullehrenden eine ganze Reihe außermusikalischer Ziele, die vor allem beim gemeinsamen Musikmachen angestrebt werden: Zuwachs an – nicht nur musikbezogenem – Selbstvertrauen, Motivation für weiteres Musikmachen, Gruppenerfahrung und die Förderung sozialer Kompetenzen.³¹ Was von fachfremden Lehrenden überhaupt nicht und von den beiden Fachlehrenden nur am Rande als Ziel formuliert wird, ist eine Steigerung musikbezogener Leistungen; vielmehr finden sich in den Äußerungen der Lehrenden eine Fülle von Hinweisen darauf, dass Musikunterricht in der Regel auf einer grundsätzlichen Ebene von der Leistungsorientierung der anderen Fächer ausgenommen wird.

Ähnliche Befunde gelten für das erste *JeKi*-Jahr, hier noch einmal dadurch verstärkt, dass der *JeKi*-1-Unterricht nur einstündig stattfindet und von einer Lehrkraft erteilt wird, die die Schülerinnen und Schüler nicht gut kennt. Wenn doch von Maßnahmen individueller Förderung berichtet wird, wird ein weites Begriffsverständnis zugrunde gelegt: So bezeichnet eine Musiklehrerin es als individuelle Förderung, wenn sie ältere *JeKi*-Kinder in die ersten Schuljahre einlädt – eine strukturelle Maßnahme, die den unterschiedlichen Lernstand der Schülerinnen und Schüler für beide Seiten nutzbar macht. Wenn sich Maßnahmen zur Förderung musikbezogener Leistung, wie im schulischen Musikunterricht, kaum ausmachen lassen, auf welche Ziele hin wird dann Förderung im *JeKi*-1-Unterricht als sinnvoll angesehen? Wie es dem *JeKi*-Programm entspricht, berichten die befragten Lehrenden von dem Ziel, Kinder an das Instrumentalspiel heranzuführen, ihre Motivation zu stärken und ihnen die Möglichkeit zu eröffnen, ein Instrument zu lernen. Viel deutlicher wird aber von dem Ziel gesprochen, dass Schülerinnen und Schüler im *JeKi*-1-Unterricht, besonders stille Kinder, eine Stärkung und „Ermutigung“³² erfahren sollen. Die Lehrenden betonen aber, dass sie hier nur versuchen können, eine positive Entwicklung anzu-

31 Nicht nur weil die Existenz von Transfereffekten musikalischer Betätigung fraglich ist (z. B. Schumacher, 2006), wird hier auf diesen Begriff verzichtet: Es gehen auch nur wenige der befragten Lehrenden davon aus, dass musikalische Betätigung selbst Transfereffekte hervorruft. Sie nennen eher Ziele, die nicht durch das Musizieren selbst erreicht werden, sondern quasi „nebenbei“, indem Musizieren im schulischen Musikunterricht beispielsweise ein Prozess ist, der Abstimmung in einer Gruppe erfordert.

32 Der Begriff der „Ermutigung“ fungiert in diesem Themenbereich als Schlüsselkategorie.

bahnen; eine Grundschullehrerin formuliert im Rückblick: „Die individuelle Förderung dabei steckte sehr wahrscheinlich in jedem Kind selbst, was jedes Kind selbst daraus gezogen hat.“ (GL 9)

4.3.7 Ausblick

Abschließend soll ein Blick auf das Zusammenspiel der Themen geworfen werden, die in der Auswertung der Interviews als besonders relevant für die Gestaltung des Unterrichts identifiziert wurden: das Unterrichten großer Lerngruppen, die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und das Thema individuelle Förderung. Die Lehrenden erleben den Umgang mit den großen JeKi-1-Gruppen als Herausforderung, u. a. in Bezug auf die Ermöglichung aktiver Lernzeit für die einzelnen Schülerinnen und Schüler und für konkrete Maßnahmen individueller Förderung. Auf der anderen Seite ermöglicht die Gruppe erst, was die Lehrenden als zentrale Ziele ihrer Arbeit nennen: Die Kinder sollen Erfahrungen in der Gruppe sammeln, ihre Position dort finden und auf der Grundlage der Anerkennung, die ihnen als Gruppenmitglied zuteil wird, Stärkung erfahren sowie größere Selbstsicherheit entwickeln. Allerdings verdichtet sich bei der Auswertung der Daten der Eindruck, dass die Lehrenden ihre Ziele der Situation angepasst haben. Aufschlussreich ist nämlich die Reihenfolge ihrer Äußerungen: So verweisen sie als Antwort auf die Frage nach individueller Förderung nach anfänglicher Ratlosigkeit in vielen Fällen zunächst auf die Größe der Gruppe, die in Kombination mit fachspezifischen Besonderheiten eine individuelle Förderung erschwere. Dann erst kommen sie darauf zu sprechen, dass es in JeKi-1 aber eigentlich in erster Linie um die Stärkung des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin in der Gruppe gehe. Deshalb kann zumindest nicht ausgeschlossen werden, dass sie die geschilderten Ziele deshalb als zentral für ihren JeKi-Unterricht bezeichnen, weil die Umstände ihnen keine andere Wahl lassen: Eine musikbezogene individuelle Förderung, wie sie in anderen Schulfächern oder in Gruppen anderer Größe, beispielsweise im Rahmen der musikalischen Früherziehung an der Musikschule, angestrebt und realisiert wird, halten die Lehrenden angesichts der gegebenen Umstände im JeKi-1-Unterricht nicht für möglich. Oder anders formuliert: Wenn das erste JeKi-Jahr in großen Gruppen stattfindet, dann nimmt dieser Umstand unmittelbaren Einfluss auf die Zielsetzungen: Angesichts der Tatsache, dass individuelle Lernfortschritte wegen der Gruppengröße und der Rahmenbedingungen kaum gezielt gefördert werden können, wird dieses Ziel aus der Liste der relevanten Intentionen weitgehend gestrichen. Stattdessen schiebt sich der Bezug zur Gruppe in den Vordergrund: Mit ihm verbinden sich nun eine Reihe von Zielen, die die Lehrenden für ihren Unterricht formulieren.

Hier tritt die Problematik der nicht ausgearbeiteten musikpädagogischen Konzeption für JeKi-1 erneut deutlich hervor: Wenn die Intentionen des Programms nicht geklärt sind, nehmen die Umstände der pädagogischen Arbeit bedeutenden Einfluss auf die Festlegung der Ziele durch die Akteure vor Ort. So steuern de facto die nicht durchweg als ideal empfundenen Rahmenbedingungen des Programms die Ziele, die die Lehrenden setzen und zu erreichen hoffen. In pragmatischer Hinsicht

mag das logisch und im Ergebnis noch nicht einmal unbedingt problematisch erscheinen; aber es verkehrt eine eigentlich wünschenswerte Konsekutivkette: In pädagogischen Zusammenhängen wären nicht die Ziele nach den Umständen, sondern im Idealfall die Umstände nach den Zielen auszurichten. Dass in dieser Hinsicht im ersten JeKi-Jahr noch Optimierungsbedarf besteht, mag die hier vorgelegte Analyse zeigen.

Literatur

- Arenhövel, S. (2012). Zur Komplexität von Differenz. Notwendige Haltungen und Reflexionen für eine diversitätsbewusste Musikvermittlung in der Migrationsgesellschaft. In S. Binas-Preisendörfer & M. Unseld (Hrsg.), *Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis*. Musik und Gesellschaft: Bd. 33. (S. 263–284). Frankfurt/Main: Lang.
- Balzer, N. (2007). Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung*. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (S. 49–75). Paderborn: Schöningh.
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn: Schöningh.
- Bastian, J. & Seydel, O. (2010). Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung. Klärungen der Grundlagen und Hilfen für die Praxis. *Pädagogik*, 1, 69.
- Budde, J. (2012a). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202160> [16.03.2013].
- Budde, J. (2012b). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 522–540.
- Busch, T., Dücker, J. & Kranefeld, U. (2012). JeKi-Unterricht – Nein danke? Eine Analyse der Entscheidung für oder gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33. (S. 213–236). Essen: Die Blaue Eule.
- Franz-Özdemir, M. (2012). Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33. (S. 132–151). Essen: Die Blaue Eule.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.

- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), S. 205–219.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (2., aktual. Aufl.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Heymann, H. W. (2007). Lernen und Arbeiten im Team. *Pädagogik*, 4, S. 69.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kampshoff, M. (2009). Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung. In J. Budde (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten* (S. 35–52). Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Kulin, S. & Özdemir, M. (2011). Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2 (2), S. 1–27. Verfügbar unter: [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=61&path\[\]=161](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=61&path[]=161) [21.01.2014].
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik – Reprints: Bd. 3. Münster u.a.: Waxmann
- Kunze, I. (2008). Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule. Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 13–25). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lehmann, K., Hammel, L. & Niessen, A. (2012). „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind sein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33. (S. 195–212). Essen: Die Blaue Eule.
- Niessen, A. (2013a). Das Unterrichten großer Lerngruppen im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 78–96) Münster: Waxmann.
- Niessen, A. (2013b). Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem musikpädagogischen Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 171–194). Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart: Stuttgart. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8117/pdf/Knigge_Mautner_2013_Responses_to_Diversity.pdf [21.01.2014].
- Niessen, A. (2013c). Individuelle Förderung in Musik. Empirische Perspektiven auf Musikunterricht an der Grundschule und das erste Schuljahr im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. *Diskussion Musikpädagogik*, 59, S. 43–55.
- Niessen, A. (2014). Die Rahmenbedingungen der Lehrendenkooperation im ersten Jahr des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* (2), S. 1–23. Verfügbar unter [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=61&path\[\]=161](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=61&path[]=161) [21.01.2014].

- page=article&op=view&path=104&path=257 [zuletzt geprüft am 17.11.2014].
- Niessen, A. & Lehmann, K. (2012). Positives Potential im Tandem. Ergebnisse einer Interviewstudie zur Aufgabenverteilung im ersten JeKi-Jahr. *Üben & Musizieren*, 2, S. 46–48. Nolting, H.-P. (2012). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung* (10., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Reh, S. (2005). Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen. *Die Deutsche Schule*, 1, 76–86.
- Schönbächler, M.-T. (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern: Haupt.
- Schumacher, R. (Hrsg.) (2006). *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik*. Bildungsforschung: Bd. 18. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Schwager, M. (2011). Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, S. 92–98.
- Stojanov, K. (2007). Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung*. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. (S. 29–48). Paderborn: Schöningh.
- Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (2003). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. Aufl. [Nachdr.]). Thousand Oaks: Sage Publ.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Qualitative Sozialforschung: Bd. 15. (2., überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tillmann, K.-J. (2007). Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In D. Fischer & V. Elsenbast (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem* (S. 25–37). Münster: Waxmann.
- Vogt, J. (2009). Gerechtigkeit und Musikunterricht – eine Skizze. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, S. 39–53. Verfügbar unter <http://www.zfkm.org/09-vogt.pdf> [25.09.2012].
- Vogt, J. (2013). Benachteiligung und Teilhabe im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 119. Verfügbar unter <http://www.zfkm.org/13-vogt.pdf> [25.08.2007].
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 1, 837. Verfügbar unter <http://www.csun.edu/~snk1966/Doing%20Difference.pdf> [17.09.2012].

4.4 Videografische Befunde zu Aspekten von Unterrichtsqualität im ersten *JeKi*-Jahr

Ulrike Kranefeld, Kerstin Heberle, Susanne Naacke

Eine besondere Konstellation im Programm *Jedem Kind ein Instrument* besteht darin, dass die Zusammenarbeit zwischen Grund- und Musikschule nicht nur auf der Makroebene institutioneller Kooperation stattfindet, sondern bis hinein in die Mikroebene unterrichtsbezogener Kooperation reicht: Im Idealfall sollen Grund- und Musikschullehrkräfte gemeinsam den Unterricht im ersten Schuljahr gestalten und den Kindern im Tandem die unterschiedlichen Musikinstrumente vorstellen. Die Programmverantwortlichen der Stiftung *Jedem Kind ein Instrument* in NRW deuten die gelingende Kooperation im Tandem als einen Aspekt von Unterrichtsqualität. Gleichzeitig verweist die These einer gegenseitigen Kompetenzergänzung auf die notwendige Passung differierender Kompetenzprofile der Lehrkräfte (Kranefeld, 2013a).

Betrachtet man die bisherigen Ergebnisse aus dem BMBF-Forschungsschwerpunkt zu *Jedem Kind ein Instrument* in Bezug auf die Kooperation der Lehrenden im ersten *JeKi*-Jahr, so deutet sich an, dass die hohen Erwartungen, die offensichtlich in das Tandem gesetzt werden, sich nicht unmittelbar zu erfüllen scheinen: Lehmann, Hammel & Niessen (2012) konstatieren, dass Absprachen im Vorfeld des Unterrichts (meist aus Zeitmangel) kaum stattfinden. Dies korrespondiert mit einer relativ einseitigen Rollenverteilung: Nach Kulin & Özdemir (2011) geben in einer Befragung über 98,5 % der befragten Musikschullehrkräfte ($n = 70$) an, dass die Planung des Unterrichts allein in ihren Händen liegt. Bei der Frage nach der Unterrichtsdurchführung sind es immerhin noch 74,3 % der befragten Musikschullehrkräfte, die diese Aufgabe allein übernehmen, obwohl eine Grundschullehrkraft in der Regel im Klassenraum anwesend ist. Vor diesem Hintergrund nähert sich die GeiGe-Videostudie in zweierlei Hinsicht der Frage nach Aspekten von Unterrichtsqualität im ersten *JeKi*-Jahr:

1. Wie vollzieht sich die unterrichtsbezogene Kooperation in einem Lehrenden-Tandem, wenn notwendige Absprachen und Kommunikation als Voraussetzung gelingenden Unterrichts im Tandem (Lütje-Klose & Willenbring, 1999) kaum stattfinden und es doch gleichzeitig wenigstens partiell zu Phasen gemeinsamer Unterrichtsdurchführung kommt?

Die ersten, oben berichteten Ergebnisse der Interviewstudien und Befragungen weisen darauf hin, dass das Unterrichtsangebot selbst wesentlich von den Musikschullehrkräften geprägt wird. Umso mehr ist in einem zweiten Schritt zu fragen:

2. Welche Unterrichtsexpertise bringen die Musikschullehrkräfte im Sinne einer Planungs- und Handlungskompetenz für die spezifische Anforderungsstruktur des *JeKi*-1-Unterrichts mit und wie beeinflusst diese die „Inhalts- und Prozessqualität des Unterrichts“ (Reusser & Pauli, 2010, S. 18)?

4.4.1 Zum methodischen Design der GeiGe-Videostudie

Zwar liegen in den bisherigen Interviews und in den Befragungen der *JeKi*-Lehrkräfte Einschätzungen zu ihrem eigenen Unterricht und – bedingt durch die Tandem-Situation – punktuell auch Beobachtungen zum Unterrichtshandeln der jeweiligen Tandemlehrkraft vor. Allerdings lassen diese nur einen begrenzten Einblick in die authentische Unterrichtspraxis zu und können nur mittelbar auf die Inhalts- und Prozessqualität des *JeKi*-Unterrichts verweisen.

Deshalb wurde im Rahmen der Studie GeiGe an der Universität Bielefeld in den Jahren 2009 und 2010 der Unterricht von insgesamt sieben Tandems in jeweils bis zu sechs Stunden während der Instrumentenvorstellung der Streich- und Blasinstrumente videografiert.³³ Übergeordnetes Ziel der Studie ist die Rekonstruktion von unterrichtsbezogenen Kooperationsmustern und von fachdidaktischen Gestaltungsmustern³⁴ der Lehrkräfte.

In die Auswertung einbezogen wurden neben der verbalen Kommunikation dabei insbesondere die im Video im Gegensatz zur Arbeit mit Transkripten erfassbare „simultane Raumordnung“ (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 52) und Elemente non-verbaler Kommunikation wie Gesten, Körperhaltungen und Blickrichtungen. Zudem ist es im Video im Sinne eines „Objekt-integrierenden Ansatzes“ (Fetzer, 2012)³⁵ möglich, die Positionierung und gegebenenfalls die Rolle der Musikinstrumente im Unterrichtsgeschehen mit zu erfassen.

Zur Beantwortung der beiden oben genannten Fragestellungen wurden in der Auswertung der Videos typische Schritte der interpretativen Unterrichtsforschung (Krummheuer & Naujok, 1999) vollzogen, die interaktions- und gesprächsanalytische Zugänge verbindet. Allerdings wurden diese im Sinne der Forschungshaltung der Grounded Theory-Methodologie (Strauss & Corbin, 2003) modifiziert bzw. akzentuiert: Auf die Gliederung und allgemeine Beschreibung der jeweils für die Fragestellungen relevanten Interaktionseinheiten folgt ein offenes Kodieren der Einzeläußerungen und -handlungen und je nach Fragestellung eine ergänzende „Turn-by-Turn-Analyse“ (Krummheuer & Naujok, 1999, S. 70). Dieser Analyseprozess mündet in fallbezogene zusammenfassende Interpretationen (Krummheuer & Naujok, 1999, S. 68), die durch die dort aufscheinenden Beobachtungskategorien schon erste Analyseperspektiven für die jeweils anderen Fälle bereitstellen. In Be-

33 Verwendet wurde ein in der videobasierten Unterrichtsforschung gängiges Kamera-Skript mit einer statischen Kamera und einer je nach Unterrichtssituation und Raumordnung flexibel geführten Kamera. Die Datenerhebung und -aufbereitung geschah unter der wissenschaftlichen Mitarbeit von Melanie Schönbrunn.

34 In der Unterrichtsforschung finden sich hierzu konkurrierende Begriffe wie „Verlaufsmuster“ (Reusser & Pauli, 2003), „Choreographie“ (Patry & Oser, 1990) oder „Inszenierungsmuster“ (Hugener, 2008), in denen der Blick auf Unterricht insbesondere in der Frage, ob eher Sichtstrukturen oder auch Tiefenstrukturen des Unterrichts erfasst werden, jeweils leicht variiert. Bei allen Autoren aber steht die „Planung, Organisation und Sequenzierung durch die beteiligten Lehrkräfte“ (Seidel, 2003, S. 62) im Mittelpunkt, so auch in vorliegender Studie unter Verwendung des Begriffs „Gestaltungsmuster“, der hier sowohl Aspekte der Sicht- als auch der Tiefenstrukturen (Hugener, 2008) von Unterricht einschließt.

35 Fetzer (2012) reflektiert „mit Rückgriff auf Latour und die Actor-Network-Theory die Rolle von Materialien im Sinne von Objekten in Lernprozessen in der Grundschule“ (S. 122).

zug auf die Forschungsfragen war zwar einerseits die Rekonstruktion der „Zug um Zug erfolgende(n) Themenentwicklung in der Interaktion“ (Krummheuer & Naujok, 1999, S. 70) erforderlich, wie es das oben beschriebene Vorgehen der interpretativen Unterrichtsforschung leistet. Andererseits wurde aber deutlich, dass gerade der Schritt der anschließenden Komparation (innerhalb eines Falles und über die Fälle hinweg) einen wichtigen Beitrag zu einer Theorieentwicklung leisten kann. Durch den Fallvergleich wird dabei das Prinzip der sequenziellen Analyse, wie es bezogen auf die einzelnen Interaktionseinheiten verfolgt wird, aufgehoben und die Möglichkeit eröffnet, mit den Daten „mehr analytisch als beschreibend umzugehen“ (Krummheuer & Naujok mit Bezug auf Strauss & Corbin, 1999, S. 26). Dabei werden die zusammenfassenden Interpretationen der einzelnen Interaktionseinheiten miteinander in Beziehung gesetzt, nach Gemeinsamkeiten und Differenzen gesucht. In vorliegender Untersuchung geschieht dies in der Haltung der Grounded Theory-Methodologie (Strauss & Corbin, 2003), u. a. auch im Hinblick darauf, dass entwickelte Theorieelemente und einzelne Kategorien wiederum in einem zyklischen Prozess auf das Material rückbezogen und so weiter theoretisch gesättigt werden können. So entstand mit Bezug zur Fragestellung der Untersuchung ein induktiv aus dem Material entwickeltes System von Analysekatoren.

Entsprechend den oben genannten zwei Fragestellungen konzeptualisiert die Studie den *JeKi*-Unterricht in zweierlei Hinsicht: Im Auswertungsaspekt *Kooperation* rückt die Deutung von Unterricht als Interaktion in den Mittelpunkt, im Auswertungsaspekt *Unterrichtsexpertise* liegt das Augenmerk auf der Angebotsstruktur, hier wird Unterricht als Inszenierung der Lehrkräfte gedeutet.

4.4.2 Unterrichtsbezogene Kooperation³⁶

Forschungsperspektive Kooperation

Während Forschungen zur Lehrenden-Kooperation im Kontext von Schulentwicklungsforschung und vor organisationspsychologischem Hintergrund bereits einen eigenen Forschungsstrang bilden (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Fußangel & Gräsel, 2012; Idel, Ullrich & Baum, 2012), spielt die Erforschung der unterrichtsbezogenen Kooperation im Tandem bislang eine eher untergeordnete Rolle. Der bisher bevorzugte forschungsmethodische Zugang in Bezug auf die unterrichtsbezogene Kooperation erfolgt zumeist über quantitative oder qualitative Interviewstudien, etwa um subjektive Theorien der Lehrkräfte in Bezug auf Kooperation zu rekonstruieren (Fußangel, 2008; für den *JeKi*-Zusammenhang: Lehmann, Hammel & Niessen, 2012) oder die Arbeits- und Rollenverteilung im Lehrendentandem zu untersuchen (für den *JeKi*-Zusammenhang: Cloppenburg & Bonsen, 2012; Kulin & Özdemir, 2011; Franz-Özdemir, 2012). Auch Frommherz und Halfhide (2003) führ-

³⁶ Siehe hierzu auch die ausführlichere Darstellung in Kranefeld, 2013a, auf der die vorliegende Zusammenfassung basiert; sowie auch Kranefeld, 2013b.

ten Interviews mit Lehrendentandems in Unterstufenklassen durch, ergänzten diese aber durch Unterrichtsbeobachtungen und konnten so differenzierte Deutungen des „Team-Teaching“ durch die Lehrkräfte rekonstruieren. Ebenfalls auf Beobachtung stützt sich Textor (2007): Per Beobachtungsbogen erfasst sie die „Organisation der Förderung“ (S. 155) im Lehrendentandem im sonderpädagogischen Kontext.

Da sich beim ersten Blick auf das Videomaterial der Befund von Kulin und Özdemir (2011) bestätigte, dass *JeKi*-Unterricht überhaupt nur phasenweise gemeinsam durchgeführt wird, wurden aus dem Videomaterial „Schlüsselszenen“ (Deppermann,⁴ 2008) ausgewählt, in denen die Grundschullehrkräfte aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt sind bzw. in dieses eingreifen.³⁷ Diese Interaktionseinheiten haben durchaus eine sehr unterschiedliche Länge: Auf der einen Seite eines Kontinuums stehen Sequenzen, in denen die Grundschullehrkräfte über eine ganze Unterrichtsphase an der Unterrichtsgestaltung beteiligt sind, etwa beim Ausprobieren der Instrumente in Kleingruppen oder bei der gemeinsamen Gestaltung eines Unterrichtsgesprächs. Auf der anderen Seite stehen Fälle eines nur wenige Sekunden andauernden, punktuellen Eingreifens der Grundschullehrkräfte. Die Auswahl der Schlüsselszenen erfolgte nach dem Prinzip des kontrastierenden Vergleichs im Sinne eines „theoretical samplings“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 148), bis keine neuen Fälle mit erheblich neuen Mustern dazukamen, also eine vorläufige theoretische Sättigung erreicht wurde. Transkriptionen ausgewählter Schlüsselszenen wurden bei der Videoanalyse unterstützend hinzugezogen.

Kooperationsmodus Assistieren

Ergebnis waren Beobachtungskategorien, die im Folgenden mit einem Fokus auf eine Kooperationsform berichtet werden, die sich bereits in den Befragungen der Lehrendentandems³⁸ als dominierend für die Zusammenarbeit angedeutet hat: das Assistieren. In der folgenden Darstellung werden die induktiv aus dem Videomaterial gewonnenen Beobachtungskategorien kontrastierend in Beziehung gesetzt zu einer theoretischen Systematisierung von möglichen Kooperationsformen von Cook & Friend (1995), die die entsprechende Kooperationsform *one teach/one assist* folgendermaßen fassen: „...one takes the clear lead in the classroom while the other observes students or drifts around the room, assisting them as needed“ (Cook & Friend, 1995, S. 8). Dieser einseitige Befund eines dominierenden Kooperationsmodus Assistieren ist im Kontext *JeKi* nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass andere von Cook & Friend genannte Kooperationsweisen wie *station teaching*, *parallel teaching*, *alternative teaching* und *team-teaching* jeweils zwingend inhaltliche und methodische Absprachen und gemeinsame Planungsschritte erfordern.³⁹

Mit Blick auf den *JeKi*-Unterricht erscheint es im Gegensatz zu Cook & Friend (1995), wo sich das Assistieren nach der oben genannten Definition auf die zu unter-

37 Interaktionsbezogenes Kriterium zur Begrenzung der Ausschnitte ist also der Zeitraum vom „Auftritt bis zum Abtritt einer Interaktantin/eines Interaktanten“ (Krummheuer & Naujok, 1999, S. 69).

38 Siehe dazu Franz-Özdemir, in diesem Band.

39 Siehe dazu auch Cloppenburg & Bensen, in diesem Band.

stützenden Schülerinnen und Schüler richtet, allerdings notwendig, den Begriff des Assistierens für den Kontext *JeKi* neu zu deuten, und zwar in einem Interaktionsdreieck: Die Grundschullehrkraft nimmt meist eine Art Vermittlerfunktion ein, wobei entweder die Assistenz des Schülers bzw. der Schülerin oder eben auch die Assistenz der Tandemlehrkraft im Vordergrund stehen kann. Ob ein punktuelles Assistieren dabei von Schülerinnen und Schülern und Tandemlehrkräften als „Eingreifen“ gedeutet wird, kann mit folgenden Faktoren zusammenhängen, die die interaktionale Einbettung des Assistierens betreffen, etwa:

- Reichweite des Assistierens: Richtet sich das Eingreifen der assistierenden Grundschullehrkraft auf einzelne Schülerinnen und Schüler, auf eine Kleingruppe oder auf das Plenum?
- Positionierung der Tandemlehrenden: Wie positioniert sich die Grundschullehrkraft in Bezug auf die Lerngruppe, nimmt er oder sie zum Beispiel innerhalb oder außerhalb des Sitzkreises Platz? Wird ein Assistieren von außerhalb des Sitzkreises, also „aus dem Off“ womöglich von Musikschullehrkräften und Schülern als stärker eingreifend wahrgenommen als eine Assistenz als Prozessbeteiligte im Sitzkreis?
- Konsequenz für den Unterrichtsverlauf: Führt das Assistieren/Eingreifen dazu, dass die Musikschullehrkraft pausieren oder sogar den weiteren Prozess neu ausrichten muss?

Da die Anlässe des Eingreifens durch die Grundschullehrkräfte möglicherweise als Indiz für eine von den Programmverantwortlichen erhoffte „Kompetenzergänzung“ (a.a.O.) gewertet werden könnten, wurden diese einer Tiefenanalyse unterzogen. Hauptanlässe des Eingreifens der Grundschullehrkräfte waren demnach *das Ermahnen* der Schülerinnen und Schüler bei Störungen, die Unterstützung der Musikschullehrkräfte in der Gesprächsführung und *sprachliche Übersetzungsleistungen zur Herstellung einer Passung* zwischen dem Lehr-Lernarrangement der Musikschullehrkräfte und den Lernvoraussetzungen der Kinder.

Die hier beobachtete Rollenverteilung von Unterrichten (Musikschullehrkräfte) und Disziplinieren (Grundschullehrkräfte) ist schon deshalb nicht ganz unproblematisch, weil in der Diskussion zum Classroom-Management im Anschluss an die Studie von Kounin (1976; 2006) betont wird, dass es dabei nicht nur um reaktive, sondern vor allem auch um proaktive Strategien der Vermeidung von Unterrichtsstörungen geht, die sinnvoll nicht unabhängig von den inhaltlichen und methodischen Gestaltungsmustern der Lehrkräfte gedacht werden können. Eine entsprechende grundsätzliche Trennung von Unterrichten und Disziplinieren im *JeKi*-Tandem erscheint vor diesem Hintergrund kontraproduktiv.

Die Befunde zum Assistieren der Grundschullehrkräfte, das sich nicht nur auf die Schülerinnen und Schüler, sondern auch auf die Tandemlehrkraft richten kann, korrespondieren mit den in Interviews geäußerten Eindrücken der Musikschullehrkräfte, manchmal „observiert“ zu werden und den von den Grundschullehrkräften beschriebenen Impulsen, gelegentlich „eingreifen“ zu wollen (Niessen & Lehmann, 2012). Insbesondere durch ein ungefragtes Assistieren, das stark in den Unterrichtsprozess eingreift, wird die ohnehin für atmosphärische Störungen äußerst anfällige Situation des gemeinsamen Unterrichtens (Gräsel et al., 2006) möglicherweise weiter belastet.

4.4.3 Unterrichtsexpertise

Forschungsperspektive Unterrichtsexpertise

Theoretische Konstrukte zur Unterrichtsqualität in der Tradition der Angebot-Nutzungs-Modelle (Fend, 1998; Helmke, 2012; Reusser & Pauli, 2010) offenbaren einen komplexen Wirkzusammenhang: Der Unterricht wird in diesem Kontext als „Gelegenheitsstruktur“ (Kunter & Voss, 2011; Hugener, 2008; Seidel, 2003) gedeutet, die von den Schülerinnen und Schülern für Lernaktivitäten wahrgenommen bzw. genutzt werden kann. Die tatsächliche Nutzung des Unterrichtsangebots wiederum hängt nach Reusser & Pauli (2010) von unterschiedlichen Faktoren wie dem soziokulturellen Hintergrund, der Peer-Group, aber auch von Schülermerkmalen wie „kognitiven, motivationalen, sozialen und affektiven Dispositionen und Fähigkeiten“ (S. 18) ab. In Bezug auf die Angebotsseite wird angenommen, dass neben Systemaspekten wie der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte oder der Lehrplangestaltung (in unserem Falle der Programmkonzeption *JeKi*) auch zentral die „berufliche Expertise“ der Lehrkräfte als Faktor auf die „Inhalts- und Prozessqualität des Lehrangebots“ (Reusser & Pauli, 2010, S. 18) wirkt.

Dieser letztgenannte Zusammenhang wird innerhalb der empirischen Bildungsforschung insbesondere im Kontext des Experten-Paradigmas (z. B. Berliner, 2004; Leinhardt & Greeno, 1986; Bromme, 1992) diskutiert. Dabei steht die „Analyse der Anforderungsstruktur des Expertenhandelns von Lehrern“ (Ophardt, 2006, S. 50) im Mittelpunkt: Diese wird aufgefasst als „situationssensitive Steuerungs- und Gestaltungsaufgabe zur Bereitstellung von Lerngelegenheiten in einem komplexen und dynamischen Kontext“ (Ophardt, 2006, S. 53). Bromme (1992) unterscheidet hier drei zentrale Anforderungsbereiche, die auch bei der folgenden Darstellung der Ergebnisse der GeiGe-Videostudie relevant erscheinen:

- Organisation und Aufrechterhaltung einer Struktur von Schüler- und Lehreraktivitäten (Aktivitätsstruktur), vor allem im Anschluss an Kounin (1976) gedeutet als angemessenes Classroom-Management (S. 76f.),
- Entwicklung des Stoffs: Hier geht es Bromme um die „Vermittlung des Fachinhalts“ (S. 77f.) als Konstruktionsleistung der Lehrkräfte. Diese stellt nach Bromme unterschiedliche Anforderungen an die Lehrkraft wie etwa eine Klarheit der Fragen, die Anknüpfung an die Lerngeschichte der Schüler oder die Notwendigkeit, einen zusammenhängenden Sinn zwischen den einzelnen Elementen des Unterrichts herzustellen, und
- Organisation der Unterrichtszeit: Mit diesem Anforderungsbereich hebt Bromme ein Phänomen hervor, das sowohl mit dem Classroom-Management als auch mit der Stoffentwicklung verbunden ist: die „Rhythmisierung von Ereignissequenzen“ (S. 80), also etwa die Frage nach der „zeitliche(n) Abfolge und Dauer, mit der bestimmte Stoffe im Unterricht behandelt werden“ (S. 81).

Der Begriff „situationssensitiv“ in Ophardts Definition oben verweist zudem darauf, dass es sich hierbei nicht ausschließlich um vorgelagerte Planungsentscheidungen der Lehrkräfte handelt, sondern ebenso um situatives Handeln in der konkreten Unterrichtssituation selbst.

Zur spezifischen Anforderungsstruktur im Unterricht des ersten JeKi-Jahres

Aus der Tandemsituation, aber auch aus den Vorgaben des *JeKi*-Programms ergeben sich *JeKi*-spezifische Implikationen im Hinblick auf die Anforderungen an ein unterrichtsbezogenes professionelles Handeln, die Bromme beschreibt und die auch in den Befragungen der Lehrkräfte thematisiert werden: Die Musikschullehrkräfte sind in der Praxis offensichtlich meist allein für die inhaltliche und methodische Gestaltung, also auch für die *Stoffentwicklung* im Unterricht verantwortlich (Kulin & Özdemir, 2011; Franz-Özdemir, in diesem Band). In Bezug auf die Inhalte der Stunden wird teilweise Ungewohntes von den Lehrkräften erwartet: Es besteht die Anforderung, den Kindern eine Begegnung mit Instrumenten zu ermöglichen, obwohl die Lehrkräfte sie selbst u. U. nicht spielen können. Sie sind in solchen Situationen „Nicht-Native-Players“ (Kranefeld, Naacke & Heberle, 2013). Zudem werden musikbezogene Inhalte und Umgangsweisen mit Musik erwartet (wie Instrumentenbau, Tanz und Bewegung, Singen, Musikhören etc.), die nicht unbedingt zum gängigen Repertoire einer Instrumentallehrkraft gehören, wenn er oder sie nicht über eine Ausbildung in elementarer Musikpädagogik verfügt.

Durch ihre meist alleinige Unterrichtsverantwortung sind die Musikschullehrkräfte mit für sie ungewohnt großen Gruppen konfrontiert, die sich oftmals auch durch eine größere Heterogenität der Lernvoraussetzungen der Kinder auszeichnen als in ihrem gewohnten Umfeld Musikschule. Dies stellt besondere Anforderungen an das *Classroom-Management*.

Bei der Vorstellung der Instrumente im Klassenverband stehen nur wenige Instrumente⁴⁰ für die Großgruppe zur Verfügung, d. h. nicht alle Kinder halten gleichzeitig ein Instrument in Händen. Dies stellt eine besondere Herausforderung in den drei oben benannten Bereichen der Anforderungsstruktur dar, insbesondere aber in Bezug auf die *Aktivitätsstruktur*.

In dieser Beschreibung werden Aspekte der spezifischen Anforderungsstruktur an das Lehrerhandeln in *JeKi* am Lernort Grundschule bereits mit Hinweisen auf das bisherige Tätigkeitsfeld Musikschule der Musikschullehrkräfte kontrastiert. Die wiederkehrende Kategorie des „Ungewohnten“ verweist auf ein mögliches Missverhältnis zwischen der beschriebenen Anforderungsstruktur und der mitgebrachten beruflichen Expertise der Musikschullehrkräfte und lässt vermuten, dass es zu unterrichtlichen Gestaltungsmustern der Lehrkräfte kommen kann, die der spezifischen Anforderung der *JeKi*-Situation nicht vollständig oder nur teilweise angemessen sind, worauf auch Teilergebnisse der Interviewstudie von Anne Niessen in diesem Band hinweisen.

Vor diesem Hintergrund wurden in der Videostudie innerhalb des Verbundprojekts GeiGe explorative Tiefenanalysen zur fachspezifischen Deutung von ausgewählten Anforderungsbereichen an das Lehrerhandeln im *JeKi*-Unterricht des ersten Schuljahres durchgeführt. Ziel war es, einzelne Aspekte der Anforderungsbereiche und die entsprechenden Gestaltungsmuster der Lehrkräfte in ihrer Komplexität zu

40 In unserem Sample standen der Klasse durchschnittlich ca. fünf Instrumente zur Verfügung.

rekonstruieren und möglicherweise auftretende Schwierigkeiten in ihrer Genese im Prozess der Unterrichtsplanung und -durchführung zu verstehen. Das mikroanalytische Verstehen der Genese von Problemstellen wäre aus unserer Sicht eine Voraussetzung ihrer Veränderbarkeit, etwa auch im Hinblick auf Fortbildungsformate.

In der folgenden Darstellung der Ergebnisse werden in einem ersten Schritt anhand eines zentralen Bausteines des JeKi-Unterrichts im ersten Schuljahr, den Ausprobierphasen, Gestaltungsmuster von Lehrkräften rekonstruiert und auf zentrale Aspekte des „Classroom-Managements“ und der „Organisation der Unterrichtszeit“ bezogen. Anschließend werden Ergebnisse zu Aspekten der inhaltlichen Strukturierung, also der „Stoffentwicklung“ exemplarisch anhand der didaktischen Strukturierung, der Formulierung von Arbeitsaufträgen und der Gesprächsführung präsentiert.

Die Ausprobierphasen im Spannungsfeld von Einzelbetreuung und Hinwendung zum Plenum

Da für die Instrumentenvorstellung in der Regel nur wenige Instrumente pro Klasse zur Verfügung stehen, wird das Ausprobieren der Instrumente zu einer didaktischen Herausforderung, zumal wenn die Lehrkräfte Wert darauf legen, einzelne Kinder individuell bei der „Handhabung“ der Instrumente zu unterstützen. Auf diese Weise entsteht ein potenzielles Spannungsfeld zwischen der Ermöglichung intensiver Begegnung der einzelnen Kinder mit dem Instrument und der Gefahr des zeitweise Unbeschäftigtseins von Teilen der Lerngruppe. Im Falle des Festhaltens der Lehrkräfte am Primat der zumindest punktuellen Einzelbetreuung konnten drei Gestaltungsmuster beobachtet werden:

3. *Nichtbeachtung der unbeschäftigten Kinder*, die zum Beispiel im Sitzkreis verbleiben, während einzelne Kinder in der Mitte die jeweiligen Instrumente ausprobieren dürfen.
4. *Stellen von Parallelaufgaben*, die nicht unmittelbar auf die gleichzeitig stattfindende Instrumentenvorstellung bezogen bzw. nicht auf die unmittelbare Betreuung durch die Lehrkraft angewiesen sind. Zu unterscheiden sind dabei *inhaltlich bezogene* Aufgaben (wie z. B. das Ausmalen von Instrumentenabbildungen) und *nicht inhaltlich bezogene* Aufgaben (wie etwa die Bearbeitung (auch fachfremder) Hausaufgaben). Teilweise übernehmen hier die Grundschullehrkräfte die Betreuung der Kinder.
5. *Methoden, die Einzelbetreuung und die Beschäftigung aller in einem gemeinsamen Prozess verbinden*. So binden einzelne Lehrkräfte das Ausprobieren der Instrumente in einen musikalischen Zusammenhang ein und beteiligen die Kinder, die kein Instrument in Händen halten, z. B. in Form von Bodypercussion oder dem begleitenden Spiel auf Orff-Instrumenten.

Ein besonderer Weg, den Lehrkräfte einschlagen, um die Problematik von Einzelbetreuung und Beschäftigung der Gruppe bei der Instrumentenvorstellung aufgrund der begrenzten Zahl von Instrumenten in der Klasse zu umgehen, ist die Arbeit mit sogenannten *Parallelinstrumenten*. Sie werden entweder *statt* der Originalinstrumente oder *in ihrer Ergänzung* eingesetzt. Alle Kinder können also gleichzeitig

die Spielweise oder Haltung des Instruments ausprobieren. So wird das Phänomen Papierinstrument, das etwa im venezolanischen Projekt „El Sistema“ zu eigenen „Papierorchestern“⁴¹ als Vorbereitung auf die Orchesterarbeit führt, bei der Vorstellung der Musikinstrumente im JeKi-Unterricht eingesetzt, wenn es um die Haltung und Spielweise am Instrument geht. Mit folgenden Parallelinstrumenten wird in den von uns untersuchten Unterrichtsstunden gearbeitet:

- *Stellvertreterinstrumente*: So bauen z. B. in einem Fall Kinder aus Papier Geigen und spielen diese mit einem Holzstab, um die Haltung und Spielweise der Geige zu erkunden.
- *Luftinstrumente*: Dabei werden eigene Körperteile zu Instrumentenbestandteilen, also zum Beispiel der ausgestreckte Arm zur Geige, auf der mit dem anderen Arm mit einem Luftbogen gespielt wird.
- *Teil-Instrumente*: Mundstücke von Blech- oder Holzblasinstrumenten werden in ausreichender Zahl verteilt, damit alle Kinder gleichzeitig den Ansatz ausprobieren können.
- *Alltags- und Gebrauchsgegenstände als Ersatzinstrumente*: Nudeln und Glasflaschen kommen als Objekte zum Einsatz, an denen die Tonerzeugung der Querflöte geübt werden kann.

Die hier rekonstruierten Gestaltungsmuster der Lehrkräfte im Spannungsfeld von Einzelbetreuung und Hinwendung zum Plenum sind insbesondere dann im Hinblick auf Unterrichtsqualität interessant, wenn man sie vor dem Hintergrund des Phänomens des Unbeschäftigtseins betrachtet. Hier ergibt sich nicht nur die Gefahr vermehrter Störungen, sondern auch reduzierter Lerngelegenheiten für die Schülerinnen und Schüler. Mit den oben dargestellten Gestaltungsmustern reagieren die Lehrkräfte mehr oder weniger angemessen auf die Anforderung der *Organisation und Aufrechterhaltung einer Struktur von Schüler- und Lehrertätigkeiten* (s.o.).

Didaktische Strukturierung und der Umgang mit Stundenbildern

Es gehört zu den besonderen Bedingungen einer Videostudie, dass vorgelagerte Planungsentscheidungen der Lehrkräfte nicht direkt zugänglich sind. Nur mittelbar, im Nachvollzug des Unterrichtsverlaufs und in den „Signalen der Stoffentwicklung“ (Ophardt, 2006, S. 53f.) – wie Aufgabenstellungen, Impulsen, beobachtbaren Handlungen, Arbeitsmaterialien etc. – können Hinweise auf Unterrichtsplanung in Bezug auf die Stoffentwicklung rekonstruiert werden. Im Folgenden soll ein weiterer Zugang zum Planungshandeln genutzt werden, der sich ebenfalls nur sehr mittelbar erschließt: Einige Lehrkräfte beziehen sich offensichtlich bei der Vorstellung der Instrumente auf vorhandene Unterrichtsvorschläge wie etwa das Unterrichtsmaterial zum Monheimer Modell.⁴² Die Spuren der Vorlagen, die in der Unterrichtsanalyse

41 Eindrucksvoll dokumentiert in einem Film von Paul Smaczny und Maria Stodtmeier: „El sistema – Musik die das Leben verändert“ [orig.: „El sistema – Music To Change Life“].

42 Das „Monheimer Modell – Musikschule für alle (MoMo)“ ist ein musikpädagogisches Programm der Stadt Monheim. Es weist insofern konzeptionelle Gemeinsamkeiten zu JeKi auf, als es

partiell rekonstruiert werden können, liefern unter Umständen Hinweise auf Aspekte des Planungshandelns in Bezug auf die didaktische Strukturierung und damit möglicherweise gleichzeitig auf mögliche Problemstellen der Unterrichtsplanung und -durchführung:

Zentrale Problemstelle im Umgang mit Stundenbildern ist das *Herauslösen einzelner Ideen aus einem möglicherweise vorhandenen kohärenten didaktischen Zusammenhang* und die fehlende anschließende Re-Kontextualisierung in die eigene Unterrichtsplanung. Die Unterrichtsidee bleibt dann ein relativ isolierter, methodischer Baustein ohne Einbindung in eine in ihren Teilen aufeinander bezogene Prozessstruktur. Dies führt – und das ist ein zentraler Befund unserer Analyse – zum Eindruck eines „Baukastens Instrumentenvermittlung“ (Kranefeld et al., 2013) mit dem Verzicht auf eine konsequente „didaktisch-methodische Linienführung“ (Meyer, 2004, S. 26ff.). Die Bausteine innerhalb der Unterrichtsstunde stehen nebeneinander und ohne Bezug zueinander, was nicht der Anforderung an Experten entspricht, „einen zusammenhängenden Sinn zwischen den einzelnen Elementen des Unterrichts herzustellen“ (Bromme, 1992, S. 79).

Weitere Phänomene sind das *Komprimieren und Überproblematieren* eines Unterrichtsvorschlags: Im Falle des Komprimierens wird zum Beispiel ein für ursprünglich drei Stunden dimensionierter Unterrichtsvorschlag innerhalb einer Stunde durchgeführt mit der wenig verwunderlichen Konsequenz einer geringeren Verarbeitungstiefe. Das Gegenbild ist das Überproblematieren, wie folgendes Beispiel zeigt, in dem ein eher für einen kurzen Phasenübergang gedachtes Verwirrspiel mit den Kindern, das die Lehrerin als Anregung im MoMo-Material zur Vorstellung der Geige gefunden haben könnte⁴³, zu einer eigenen Unterrichtsphase ausgedehnt wird. Die Anweisung im entsprechenden Stundenbild im MoMo-Material lautet: „L. demonstriert unterschiedliche, auch abwegige Geigenhaltungen; Schüler korrigieren“ (Zarius, Thomanek & Sommerfeld, 2007, S. 76ff.). Dies weckt – durchaus erwartbar – zunächst Interesse und Neugier der Kinder, sie sind animiert und „helfen“ der Lehrerin, die Geige richtig zu halten. Im Laufe der Zeit kippt aber die Situation: Die Lehrerin reagiert auf die (richtigen) Vorschläge der Kinder nicht, sondern geht immer wieder erneut bewusst in falsche Positionen, die Kinder werden zunehmend ungeduldig und unruhig. Das Ganze wiederholt sich in immer

ebenfalls auf Kooperationen basiert, nämlich zwischen der Monheimer Musikschule und den städtischen Grund- und Förderschulen. Ziel von MoMo ist – analog zu *JeKi* – instrumentale Erstbegegnung sowie weiterführender Instrumentalunterricht. Diesbezüglich ist umfangreiches Lehr-Lern-Material entwickelt worden. Grundidee des Lehrermaterials für das erste MoMo-Jahr der Instrumentenbegegnung sind sogenannte *Stundenblätter*: Hier finden sich Anregungen für jeweils 45-minütige Unterrichtseinheiten auf je einer A4-Seite übersichtlich und praxistauglich zusammengestellt. (Ausführliche Informationen verfügbar unter <http://www.musikschule.monheim.de/monheimer-modell/> [23.01.2014]).

Die oben beschriebene Rekonstruktion von Stundenbildern war also möglich, weil die Lehrenden auf einige sehr spezifische, identische unterrichtsmethodische Ideen zurückgreifen, wie etwa bei der Einführung des Bogenstrichs auf eine motorische Übung mit Spielzeugautos. Insbesondere die Kombination von mehreren Elementen aus ein und demselben Unterrichtsvorschlag im Unterrichtsverlauf lässt eine Kenntnis des Materials vermuten.

43 Da die Lehrenden zu ihrer Unterrichtsplanung und zu ihren eingesetzten Materialien nicht befragt wurden, bleibt dies eine Vermutung.

wiederkehrender Abfolge über einen Zeitraum von über acht Minuten, bis eine Schülerin ungehalten aufspringt und der Lehrerin die richtige Haltung am Instrument zeigt. Aus einer kleinen, eher auf Spaß angelegten didaktischen Übergangsgeste wird hier eine Phase, die mehr als ein Viertel der Unterrichtszeit der Stunde einnimmt. Kounin (1976, 2006) würde in einem solchen Fall wohl von einer „Überproblematisierung von Lehrstoffen“ (2006, S. 112) sprechen, bei der die Thematisierung eines Lernstoffs ohne didaktische Notwendigkeit über Gebühr ausgedehnt wird.

Die Beispiele zeigen, dass die von uns beobachteten Musikschullehrkräfte die Stundenbilder in einigen Fällen als „methodischen Steinbruch“ nutzen. Aber selbst oder gerade auch, wenn sie versuchen würden, die Stundenbilder 1:1 umzusetzen, bleibt – ungeachtet ihrer jeweiligen Qualität – das Problem bestehen, dass diese eine unmittelbare Umsetzbarkeit suggerieren, indem sie die *situationssensible Steuerungs- und Gestaltungsfunktion der Lehrenden* (s.o.) ausblenden. Zu dieser würde die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Kinder, aber auch die Einschätzung der eigenen Handlungskompetenz als Lehrkraft gehören und letztlich auch das Wissen, bei Überraschungen im Unterricht mit einer „situativen Unterrichtsplanung“ (Mühlhausen, 1994) reagieren zu müssen.

Gesprächsführung

Ein klassisches Feld der *Stoffentwicklung* als Gestaltungsaufgabe der Lehrkraft im Unterricht ist das Klassengespräch. Die Musikschullehrkräfte nutzen dies insbesondere, um mit den Schülerinnen und Schülern die Bau- und Spielweise der Instrumente zu thematisieren. Im übergreifenden Fallvergleich der sieben beobachteten Tandems wurden die entsprechenden Klassengespräche zur Geige deshalb vergleichend analysiert: Als ein dominierendes Gesprächsmuster stellte sich hierbei das „Erraten“ von Benennungen von Bauteilen heraus, was zu starken Engführungen im Gespräch führt. Hierbei wird in nahezu allen von uns videografierten Unterrichtssequenzen zur Vorstellung der Geige auf die Frage „Welche Tiere sind denn in der Geige versteckt?“ zurückgegriffen, die in der Zwischenzeit auch als Empfehlung Eingang in das entsprechende Unterrichtsmaterial der Stiftung *Jedem Kind ein Instrument*⁴⁴ gefunden hat. Der vergleichende Blick in die entsprechenden Unterrichtssequenzen zeigt: Während die „Schnecke“ durch die unmittelbare visuelle Analogiebildung noch sehr einfach von den Schülern entdeckt wird, das „Pferdehaar“ als Material der Bogenbespannung meist nur mit Hilfe erraten wird, führt das detektivische Suchen nach einem „Frosch“ beim Instrument Geige die Kinder in der Regel unweigerlich in eine Sackgasse, da sich die drei Begriffe auf völlig unterschiedlichen Ebenen der möglichen Analogiebildung befinden. Insgesamt ist in den Klassengesprächen zudem zu beobachten, dass es von Seiten der Lehrkräfte in einigen Fällen zu undeutlichen Rückmeldungen im Klassengespräch kommt. Das führt in einem Fall bis hin zum bewussten Übergehen richtiger Antworten, stattdessen wird das Raten noch ein wenig weitergeführt.

44 Der Grundlagen- und Materialband „JeKi elementar“ ist erst im Jahre 2011 und damit nach unserer Datenerhebung erschienen.

Welche Konsequenzen hat eine solche Gesprächsführung für die Inhalts- und Prozessqualität des Unterrichts, wenn man sie vor dem Hintergrund der in der Unterrichtsforschung diskutierten Qualitätsbereiche guten Unterrichts (Helmke, 2012)⁴⁵ betrachtet? In vielen der von uns beobachteten Klassengespräche gibt es kaum Chancen auf „kognitive Aktivierung“ (Helmke, 2012, S. 205ff.) oder auf echte Partizipationsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler, deren Antwortmöglichkeit meist in Ein-Wort-Sätzen besteht. Ausbleibende Rückmeldungen der Lehrkräfte zu Schüleräußerungen, aber auch die in sich nicht konsistente Analogiebildung zu den „Tieren in der Geige“ bringen wenig „Klarheit und Strukturiertheit“ (ebd., S. 190ff.) ins Gespräch, mitunter eher Verwirrung. Eine explizite „Konsolidierung und Sicherung“ (ebd., S. 201), also etwa eine Zusammenfassung, Wiederholung oder Reflexion des Gelernten oder Erlebten findet in den von uns beobachteten Unterrichtsstunden fast nie statt, zudem erschwert das Format Klassengespräch im Plenum per se meist einen binnendifferenzierten Ansatz des Lernarrangements als eine mögliche Form des geeigneten „Umgangs mit Heterogenität“ (ebd., S. 248ff.).

Das Prinzip des Erratens von Bauteilen hat aber auch eine inhaltliche Konsequenz für die Inszenierung der Instrumente in diesen Phasen des Klassengesprächs: Die Instrumente werden im Modus eines Ratespiels eher als physikalische Klangerzeuger denn als musikalische Klang- und Ausdrucksträger inszeniert. In einigen Fällen mag auch der Status eines „Nicht-Native-Players“ zu gewissen methodischen Ausweichbewegungen der Musikschullehrkräfte beitragen, die das eigene Vorspiel auf dem quasi unbekanntem Instrument zugunsten anderer Vermittlungsformen eher minimieren wollen.

Aufschlussreich war ein kontrastierender Vergleich der sieben untersuchten Klassengespräche: Bei zwei Lehrkräften unseres Samples sprachen die Kinder auffällig häufiger in längeren Sätzen, es konnten bei den Erstklässlern Ansätze zu sprachlichen Begründungskonstruktionen identifiziert werden, zudem spielten Aspekte des Instruments eine Rolle, die in den anderen Gesprächen nicht auftauchten, wie etwa eine Bemerkung zu der leichten Wölbung der Geigendecke oder der schönen, glatten Oberfläche. Diese beiden Lehrkräfte haben das Klassengespräch nicht – wie die anderen Lehrkräfte – als Einstieg in die Beschäftigung mit dem jeweiligen Instrument genutzt, sondern im Anschluss an eine Erfahrungs- und Explorationsphase mit den Instrumenten angesetzt und zudem das Gespräch mit einem offenen Impuls eröffnet (z. B.: „*Und, was ist euch aufgefallen?*“). Die Aufforderung, eigene Eindrücke bei der Exploration des Instruments in Worte zu fassen, repräsentiert ein anderes Anforderungsniveau als das Erraten der Namen der Bauteile.

Diese Befunde aus der vergleichenden Analyse der Klassengespräche zeigen: Um die Gesprächsqualität zu steigern, bedarf es also möglicherweise nicht nur isolierter Techniken der Gesprächsführung, sondern hier spielen auch Aspekte einer Planungskompetenz eine Rolle, die in diesem Fall darin besteht, die Phase des Klassengesprächs in einen didaktisch kohärenten Zusammenhang einzuordnen, etwa wie hier im berichteten Fall nach einer Explorationsphase.

45 Helmke (2012) nennt die „fachübergreifenden Qualitätsbereiche“: Klassenführung, Klarheit und Strukturiertheit, Konsolidierung und Sicherung, Aktivierung, Motivierung, Lernförderliches Klima, Schülerorientierung, Kompetenzorientierung, Umgang mit Heterogenität, Angebotsvariation.“ (S. 168ff.)

Formulierung von Arbeitsaufträgen

Wie oben bereits beschrieben, gehören Arbeitsaufträge und Aufgabenstellungen zu den „Signalen der Stoffentwicklung“ (a.a.O.). Sie spielen in der Steuerungs- und Gestaltungsaufgabe eine zentrale Rolle und sind – wenn sie eindeutig und präzise formuliert sind – wesentliche Werkzeuge für die Herstellung von Klarheit und Strukturiertheit des Lernangebots und bedienen damit zwei von Helmke (2012) als wesentlich benannte Qualitätsbereiche guten Unterrichts. Nach Traub (2004) gilt es entsprechend als sinnvoll, Arbeitsaufträge mit möglichst einfachen Sätzen konkret und anschaulich zu formulieren, sie bei Bedarf in Teilaufgaben zu gliedern, Wesentliches hervorzuheben und ggf. auch von den Schülern wiederholen zu lassen. Das folgende Beispiel zeigt einen Fall, in dem eine Lehrerin eine Phase gemeinsamen Musizierens mit dem Lied „Bruder Jakob“ in der Großgruppe einleiten will. Durch die Wahl einer entsprechenden Tonart sollen einzelne Kinder auf den Streichinstrumenten mit den leeren Saiten ein harmonisches Grundgerüst spielen. Die Kinder ohne Instrument werden durch Orff-Instrumente musikalisch eingebunden. Indem Bruder Jakob pantomimisch von einem Kind dargestellt werden soll, wird das musikalische Tun zudem szenisch erweitert. Zusätzlich wird das Stück in eine Geschichte (Bruder Jakob hat verschlafen) eingebunden. Den entsprechenden initiiierenden Arbeitsauftrag formuliert die Lehrerin so:

„Die letzten Regie-Anweisungen, hört ihr noch mal gut zu? Also, ich möchte, dass die, die eine Trommel haben, mit mir meinen Rhythmus trommeln und [unterbricht und geht zu einem Jungen mit einer Geige], nee, das geht mit der Geige nur, wenn du die nicht hältst wie eine Gitarre und wenn du die gut festhältst, ganz gut, kannst du das, oder kannst du das nicht? Kannst du nicht? Wer kann das schon? [gibt die Geige einem anderen Kind] und die Kinder, die Ding, Dang, Dong spielen, hört ihr weiter zu? Die spielen nur, die Triangel wird nur beim Ding, Dang, Dong genommen, ne? (Einwurf vom Kind: Und die Glöckchen?) und die Glöckchen, die Glöckchen auch beim Ding Dang Dong, ja? Gut. Und ihr anderen zupft, wenn ich die Trommel schlage. Dann zähl ich mal bis vier vor und der Jan als Bruder Jakob, du kriegst noch die Aufgabe am Ende von Ding, Dang, Dong, kannst du dich da räkeln und die Augen reiben, als würdest du wach? Ja, genau. Das machst du. Okay. Super. Also. Und vorher tust du, als würdest du schlafen. Gut. Dann versuchen wir das mal. Also.“

Die Herausforderung, die in der Organisation des gemeinsamen Musizierens liegt, ist deutlich, auch deshalb, weil nur ein geringer Teil der musikalischen Aktionen der Kinder zuvor einzeln aufbauend vorbereitet wurde, um die komplexe Gelenkstelle zu entlasten. So versucht die Lehrerin in einer zusammenhängenden Aufgabenformulierung mehrere musikalische Elemente zu koordinieren. Dabei unterbricht sie ihre eigene Aufgabenformulierung durch eine relativ ausgedehnte Zwischenhandlung (Sie nimmt einem Jungen die Geige weg und gibt sie einem anderen Kind, begründet dies ausführlich gegenüber dem Schüler). Zweimal während der Aufgabenformulierung ermahnt sie außerdem die Klasse (*Hört ihr weiter zu?*)

und geht unmittelbar – sich selbst unterbrechend – auf einen Schülerzwischenruf ein (*Und die Glöckchen?*).

An dieser Stelle stellt sich eine Frage, die allerdings auf der Basis des Videomaterials nicht vollständig zu beantworten ist: Worin besteht die „Planung“ der Lehrerin für diese Situation? Hier kann ein Schlüsselphänomen im Kontext von Unterrichtsexpertise vermutet werden: Entweder gelingt es einem Teil der von uns beobachteten *JeKi*-Lehrkräfte noch nicht in ausreichendem Maße, die Unterrichtssituation in ihrer Planung und im Hinblick auf die besonderen Anforderungen einer Großgruppe differenziert genug zu antizipieren (z. B.: *Welche konkreten Arbeitsaufträge muss ich wie und zu welchem Zeitpunkt geben?*) oder sie verlagern – möglicherweise unbewusst – vorgelagerte Schritte der Feinplanung in die Unterrichtssituation selbst und bringen sich dadurch unter einen enormen Handlungsdruck, der im Videomaterial rekonstruierbar ist.

4.4.4 Vom Experten zum Novizen

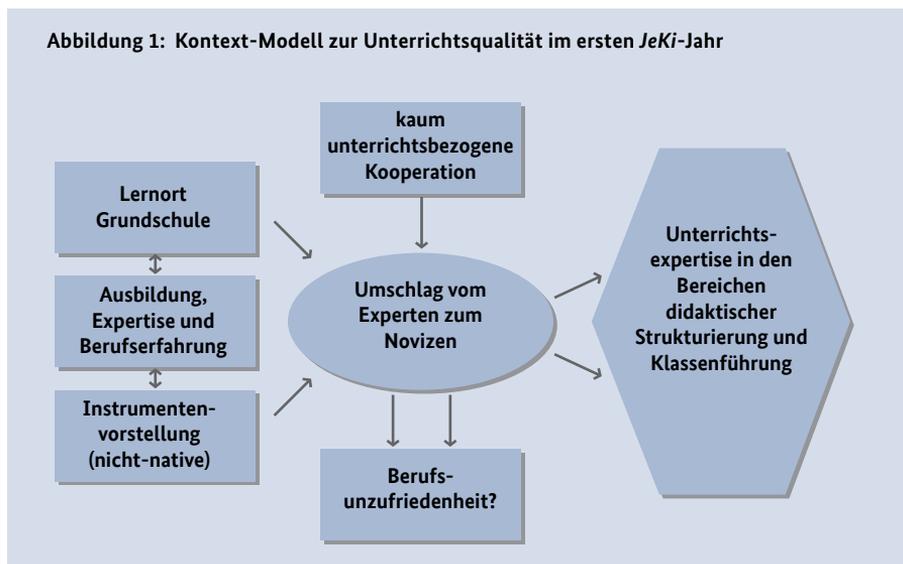
In einer aktuellen Videostudie im Forschungsfeld Klassenmanagement zur Steuerung von Übergängen im Unterricht konstatieren Thiel, Richter & Ophardt (2012), dass sich Experten und Novizen gerade im Bereich Klassenführung deutlich voneinander unterscheiden und beschreiben ähnliche Phänomene wie die von uns in Bezug auf den *JeKi*-Unterricht (etwa auf die Aufgabenformulierung) rekonstruierten: „Novizen [...] unterbrechen den Unterrichtsfluss häufig selbst, konzentrieren ihre Steuerungsaktivitäten auf Teilgruppen und lassen sich teilweise in der Interaktion mit einzelnen Schülerinnen und Schülern absorbieren.“ (Thiel et al., 2012, S. 727) Die oben beschriebenen Ergebnisse der Videoanalyse verweisen dementsprechend auf ein – pointiert formuliert – Novizentum einiger *JeKi*-Lehrkräfte in bestimmten Bereichen der Unterrichtsexpertise.

Zudem korrespondieren unsere Befunde zu Problemen in der didaktischen Strukturierung mit Forschungsarbeiten zur Lehrerexpertise, die zeigen, dass sich Experten gegenüber Novizen etwa in Bezug auf die *inhaltliche Stoffentwicklung* im Sinne einer didaktischen Strukturierung durch eine größere Ziel- und Zusammenhangsorientierung auszeichnen und sie die Einzelstunden deutlicher im Zusammenhang mit vorausgegangenen Stunden reflektieren (Leinhardt & Greeno, 1986). Unseren Analysen nach liegt die Vermutung nahe, dass *JeKi*-Lehrkräfte Planungsentscheidungen (etwa die Feinplanung der Anleitung des gemeinsamen Musizierens, die Formulierung von Arbeitsaufträgen oder die inhaltliche Gestaltung der Klassengespräche) offensichtlich in die konkrete Handlungssituation selbst verlagern, ohne dann aber auf die entsprechend dafür günstigen, auf Erfahrungswissen basierenden „Unterrichtsskripts“ (Blömeke, 2009) zurückgreifen zu können. Dabei handelt es sich um „mentale Repräsentationen systematischer Handlungsabfolgen“ (S. 123). Diese Unterrichtsskripts als „verdichtetes Erfahrungswissen“ (S. 123) stehen Novizen in der Regel noch nicht in gleichem Maße zur Verfügung wie Experten. Das zeigt sich im *JeKi*-Unterricht etwa bei der Gestaltung von Übergängen: Gerade bei der Initiierung arbeitsteiliger Aufgaben in der Großgruppe verlieren die Musikschullehrkräfte oft-

mals viel Zeit, um die Gruppe zu organisieren. Dies führt in den meisten Fällen zum Verlust von aktiver Lernzeit für die Schülerinnen und Schüler.

Zentrales Ergebnis und Kernkategorie unserer Analyse zur Unterrichtsqualität ist das *Phänomen des kontextabhängigen Umschlags vom Experten zum Novizen in Teilbereichen der Unterrichtsexpertise*, denn Novizentum ist keine Personeneigenschaft, sondern von den Kontextbedingungen, in diesem Falle von der Passung zwischen Anforderungsstruktur und mitgebrachter Unterrichtsexpertise abhängig: Der Lernort Grundschule und die Programmkonzeption *JeKi* NRW erfordern eine spezifische Unterrichtsexpertise, die die Musikschullehrkräfte aus ihrer Berufsbiografie und ihrem Ausbildungshintergrund in der Regel nicht automatisch mitbringen. So werden sie im ungünstigen Fall aus ihrer bisherigen Rolle als Experten für die Begleitung individueller musikalischer Bildungsverläufe im Kontext ihrer Musikschularbeit in die Rolle eines Novizen in der Unterrichtsgestaltung mit ganzen Klassen am Lernort Grundschule hineingezwungen.

Und noch an anderer Stelle droht dieser Umschlag vom Experten zum Novizen: im Status des Nicht-Native-Players, in den die Musikschullehrkräfte bei der Vielzahl der vorzustellenden Instrumente unweigerlich geraten.



Die intensive unterrichtsbezogene Kooperation mit der Tandemlehrkraft aus der Grundschule, die bei angemessener Kompetenzergänzung Aspekte des Novizentums abmildern könnte, findet – wie unter *Kapitel 4.4* beschrieben – in den meisten Tandems gar nicht statt. Dieser Umschlag vom Experten zum Novizen hat nicht nur Konsequenzen für die Unterrichtsqualität, sondern kann möglicherweise auch Auswirkungen auf die Berufszufriedenheit der Lehrkräfte haben.

4.4.5 Vom Novizen zum Experten

Die Leistung des Kontext-Modells besteht außerdem darin, Ansatzpunkte für Veränderung zu identifizieren. Grundsätzlich könnte dabei sowohl die Anforderungsstruktur des Unterrichts als auch die Unterrichtsexpertise der Lehrkräfte zum Ziel von Veränderung werden. Auf der Seite der Anforderungsstruktur wären das etwa das Überdenken des partiellen Nicht-Native-Ansatzes in der Programmkonzeption, die Reduktion der Gruppengröße oder die Stärkung einer sinnvollen unterrichtsbezogenen Kooperation. In Bezug auf die berufliche Expertise der Lehrkräfte ist die auf die Anforderungsstruktur *JeKi* angemessen ausgerichtete Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte zentral. Unsere Analyse des Umgangs der Musikschullehrkräfte mit Stundenbildern deutet darauf hin, dass sich vermutlich nicht die Generierung und Vermittlung immer neuer Unterrichtsvorschläge in praxisorientierten Workshops positiv auf die Unterrichtsqualität auswirken wird, sondern die Förderung einer individuellen didaktischen Reflexionskompetenz, die eng mit der eigenen Unterrichtspraxis verbunden ist. Ausgangspunkt könnte etwa entsprechend den oben geschilderten Befunden die Frage sein: *Was muss ich vor dem Hintergrund meiner individuellen beruflichen Erfahrung in meine Unterrichtsplanung notwendig einbeziehen, in welchen Bereichen kann ich bereits in der Unterrichtssituation auf „Unterrichtsskripts“ zurückgreifen?*

Nicht nur die Ergebnisse der Unterrichtsanalysen zum ersten *JeKi*-Jahr, sondern auch die hier entwickelten Methoden der videobasierten Musikunterrichtsforschung könnten für ein Aufgreifen in der Lehreraus- und -fortbildung im Kontext von *JeKi* nutzbar sein, etwa im Format einer Interpretationswerkstatt, in der Lehrkräfte gemeinsam videografierte Unterrichtssequenzen analysieren und diskutieren, um eine reflektierende Distanz zum eigenen unterrichtsbezogenen Handeln zu entwickeln.

Literatur

- Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of science, technology & society*, 24, 200-212.
- Blömeke, S. (2009). Voraussetzungen bei der Lehrperson. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht*. 2., aktual. Aufl. (S. 122–126). Bad Heilbrunn, Stuttgart: Klinkhardt/UTB.
- Bos, W. & Buddeberg, I. (Hrsg.) (2005). IGLU. *Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster, München [u.a.]: Waxmann. Verfügbar unter <http://www.worldcat.org/oclc/163422204> [21.01.2014].
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern [u.a.]: Huber.
- Cloppenburg, M. & Bensen, M. (2012). Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften in der Grundschule. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe,*

- Erscheinungsformen, politische Dimensionen.* Musikpädagogische Forschung: Bd. 33. (S. 172-194) Essen: Die Blaue Eule.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1-16.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung.* Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Fetzer, M. (2012). Lernen in einer Welt der Dinge. Methodologische Diskussion eines Objekt-integrierenden Ansatzes zur mikroethnografischen Unterrichtsanalyse. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer et al. (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 121–136). Leverkusen: Budrich.
- Franz-Özdemir, M. (2012). Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen.* Musikpädagogische Forschung: Bd. 33. (S. 132–151). Essen: Die Blaue Eule
- Frommherz, B. & Halfhide, T. (2003). *Teamteaching in Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Beobachtungen in sechs Klassen.* Zürich: Pädagogisches Institut der Universität. Verfügbar unter http://methodenpool.uni-koeln.de/teamteaching/teamteaching_zuerich.pdf [23.01.2014].
- Fußangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften.* Verfügbar unter <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2008/fussangel/> [23.01.2014].
- Fußangel, K. & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 29–40). Wiesbaden: Springer VS.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), S. 205–219.
- Helmke, A. (*2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hugener, I. (2008). *Inszenierungsmuster im Unterricht und Lernqualität. Sichtstrukturen schweizerischen und deutschen Mathematikunterrichts in ihrer Beziehung zu Schülerwahrnehmung und Lernleistung – eine Videoanalyse.* Münster [u.a.]: Waxmann.
- Idel, T.-S., Ullrich, H. & Baum, E. (2012). *Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band.* In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 10–25). Wiesbaden: Springer VS.

- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung* (1. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik – Reprints: Bd. 3. Münster: Waxmann
- Kranefeld, U. (2008). Zur Standortbestimmung einer Interpretativen Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik im Spannungsfeld von erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive. In M. Pfeffer, Ch. Rolle & J. Vogt (Hrsg.), *Musikpädagogik auf dem Weg zur Vermittlungswissenschaft? Sitzungsbericht 2007 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Wissenschaftliche Musikpädagogik: Bd. 2. (S. 99–111). Münster: Lit.
- Kranefeld, U. (2013a). Assistieren. Rekonstruktion eines Kooperationsmusters im Lehrenden-Tandem im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. Fachdidaktische Forschungen: Bd. 4. (S. 232–247). Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U. (2013b). Wer assistiert wem? Kooperationsmodi im Tandem. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 42–43). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Kranefeld, U., Naacke, S. & Heberle, K. (2013). *Baukasten Instrumentenvermittlung. Wie Lehrende Musikinstrumente im Unterricht inszenieren*. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 71–72). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kulin, S. & Özdemir, M. (2011). Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2 (2), 127. Verfügbar unter: [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=61&path\[\]=161](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=61&path[]=161) [21.01.2014].
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV. Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Münster: Waxmann.
- Lehmann, K., Hammel, L. & Niessen, A. (2012). „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“: Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind sein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33. (S. 195–212). Essen: Die Blaue Eule.
- Leinhardt, G. & Greeno, J.G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78 (2), S. 75–95.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). Kooperation fällt nicht vom Himmel – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehr-

- rin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38, S. 2-31.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* (7. Aufl.). Berlin: Cornelsen
- Mühlhausen, U. (1994). *Überraschungen im Unterricht. Situative Unterrichtsplanung*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Niessen, A. & Lehmann, K. (2012). Positives Potential im Tandem. Ergebnisse einer Interviewstudie zur Aufgabenverteilung im ersten JeKi-Jahr. *Üben & Musizieren*, 2, S. 46-48.
- Ophardt, D. (2006). *Professionelle Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern unter den Bedingungen einer Infragestellung der Vermittlungsfunktion: eine qualitativ-rekonstruktive Studie an einer Hauptschule im Reformprozess*. Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Oser, F. & Patry, J.-L. (1990). *Choreographien unterrichtlichen Lernens: Basismodelle des Unterrichts*. Berichte zur Erziehungswissenschaft: Bd. 89. Freiburg Schweiz.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2003). *Mathematikunterricht in der Schweiz und in sechs weiteren Ländern: Bericht mit Videobeispielen über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie* (2. Aufl.). TIMSS video studies. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9-32). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Seidel, T. (2003). *Lehr-Lernskripts im Unterricht. Freiräume und Einschränkungen für kognitive und motivationale Lernprozesse – eine Videostudie im Physikunterricht*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (2003). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. Aufl. [Nachdr.]). Thousand Oaks: Sage Publ.
- Textor, A. (2007). *Analyse des Unterrichts mit „schwierigen“ Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thiel, F., Richter, S. G. & Ophardt, D. (2012). Steuerung von Übergängen im Unterricht. Eine Experten-Novizen-Studie zum Klassenmanagement. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (4), S. 727-752.
- Traub, Silke (2004). *Unterricht kooperativ gestalten. Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in Schule, Hochschule und Lehrerbildung*. Kempten: Klinkhardt.
- Zarius, K.-H., Thomanek, G. & Sommerfeld, J. (2007). *Monheimer Modell. Musikschule für alle! Flächendeckende Kooperation von Musikschule und Grundschule. Strukturkonzept, Unterrichtsmaterial, Planungshilfen*. Stadt Monheim am Rhein.

Stephan Bongard, Emily Frankenberg, E. Kamala
Friedrich, Gunter Kreutz, Ingo Roden

5. MEKKA – Musikerziehung, kindliche Kognition und Affekt

5.1 Einleitung zum Forschungsverbund

Gunter Kreutz, Stephan Bongard

Das Verbundprojekt „Musikerziehung, kindliche Kognition und Affekt (MEKKA)“ besteht aus zwei Teilprojekten. Das Teilprojekt Frankfurt (Leitung: Prof. Dr. Stephan Bongard) befasste sich mit emotionalen Transfereffekten durch das Erlernen eines Musikinstrumentes im Grundschulalter (vgl. Kap. 5.2, Beitrag von Bongard et al.). Das Teilprojekt Oldenburg (Leitung: Prof. Dr. Gunter Kreutz) befasste sich mit kognitiven Transfereffekten in derselben Zielgruppe (vgl. Kap. 5.3, Beitrag von Roden et al.).

Ausgangspunkt des Verbundprojekts ist die Annahme, dass Kinder in emotionalen, sozialen *und* kognitiven Bereichen vom Erlernen eines Musikinstrumentes ihrer Wahl profitieren können. Schellenberg (2009) bestätigte in seinem Forschungsüberblick einen allgemeinen, positiven Zusammenhang zwischen Instrumentallernen und langfristigem *kognitiven* Leistungsverbesserungen. Ungeachtet dessen sieht er musizierende Kinder hinsichtlich ihres Sozialverhaltens und ihrer emotionalen Entwicklung nicht im Vorteil gegenüber Kindern ohne solchen erweiterten Musikunterricht. Dem ist entgegenzuhalten, dass bislang weder Aspekte des emotionalen Bezugs zum Instrumentallernen noch zur Bedeutung dieses Lernens für die allgemeine Emotionsregulation in den Fokus wissenschaftlicher Studien gerückt sind. Nur wenige der von Schellenberg betrachteten Studien weisen überhaupt einen Schulbezug auf, allerdings mit weithin zitierten Ausnahmen (Bastian, 2000; Weber, Spychiger & Patry, 1993). Zudem sind emotionale Aspekte gerade im Grundschulalter bei Lernprozessen von grundlegender Bedeutung (Seiffge-Krenke & Lohaus, 2007). Doch auch die Analyse kognitiver Transferwirkungen in der zitierten Arbeit von Schellenberg (2009) ist nicht frei von Widersprüchen. Eine signifikante Verbesserung des sogenannten *Gesamt-IQ* durch einjährigen Einzelunterricht am Klavier (Schellenberg, 2004, 2006) bedeutet nun nicht, dass musizierende Kinder in *allen* Belangen ihrer kognitiven Entwicklung profitieren könnten. Es fällt beispielsweise auf, dass sich Kinder vor allem in solchen Testungen vorteilhaft entwickeln, in denen auditive Leistungen, etwa das Einprägen von Worten oder die Manipulation von Inhalten im auditiven Speicher gefragt sind. Dagegen sind Verbesserungen vergleichbarer Leistungen bei visuellen Aufgaben seltener zu beobachten, wenn auch nicht ausgeschlossen.

Es erschien somit angezeigt, eine erste Exploration des weiten Feldes potenziell emotionsregulativer Wirkungen des Instrumentallernens und zugleich kognitive

Transferleistungen in einem weitgehend kontrollierten, längsschnittlichen Design einzugrenzen. Die entsprechenden Teilprojekte waren angelegt, mehrere Arbeitshypothesen zu überprüfen und somit Transferwirkungen neu zu bewerten. Im Laufe des ersten Projektjahres wurden verschiedene Anpassungen der Forschungsstrategie vorgenommen. Eine wesentliche Erweiterung erfuhr das Teilprojekt Frankfurt, welches nunmehr auch individuelle Unterschiede der Kinder hinsichtlich ihrer Migrationshintergründe berücksichtigte.

An dieser Stelle ist auf wichtige Prämissen des Verbundprojektes zu verweisen, die für das Verständnis der Methodik und die Interpretation der Ergebnisse bedeutsam sind:

- Die Nicht-Randomisierung der Stichproben und Vergleiche zwischen den Entwicklungsverläufen von Modell- und Kontrollgruppen lassen keine Aussagen über die Ursächlichkeit des Instrumentallernens für etwaige Effekte zu.
- Die Stichproben der Modellgruppen wurden aus unterschiedlichen Schulen und Klassen gezogen, um systematische Einflüsse der Stichprobenziehung auf die Studienergebnisse gering zu halten und somit eine Quasi-Randomisierung zu erreichen.
- Die Erhebung einer Vielzahl von Kontrollvariablen ist in Forschungen zur empirischen Bildungsforschung und andernorts üblich und angezeigt. Diese erstrecken sich von sozioökonomischen und musikalischen Hintergründen von Kindern und Eltern bis hin zu basalen kognitiven Fähigkeiten. Diese wurden hier als Konstanten betrachtet und so weit wie möglich statistisch kontrolliert.
- Nach den verfügbaren Studien ist vorauszusetzen, dass ein erweiterter, schulbasierter Musikunterricht weder für die sonstigen schulischen Leistungen noch für sonstige Entwicklungsbereiche negative Konsequenzen bereithält, zumal das *JeKi*-Konzept eine geringe Dosierung des Instrumentallernens vorsieht, die nicht mit der Vorbereitung der Kinder auf künstlerische Karrieren gleichzusetzen ist.
- Schließlich ist zu beachten, dass der *JeKi*-Unterricht selbst innerhalb der hier dargestellten Untersuchung eine „black box“ im Untersuchungszusammenhang darstellt. Es sollen und können hier keine qualitativen Aussagen über den Instrumentalunterricht vorgenommen werden.

Das Verbundprojekt MEKKA widmete sich emotionalen, sozialen und kognitiven Transferwirkungen von Instrumentallernen im *JeKi*-Unterricht im Entwicklungsverlauf von Grundschulern der zweiten bis vierten Klasse. Die Ergebnisse der Teilprojekte (vgl. Kap. 5.2 und 5.3) zeichnen ein gemischtes, überwiegend positives Bild und bestätigen weitgehend die auf dem derzeitigen Forschungsstand formulierten Hypothesen.

Neben der Prüfung von Hypothesen ist auf wichtige methodische Entwicklungen aus dem Projekt heraus zu verweisen. Dazu gehört etwa die Erarbeitung eines neuen Inventars zur Erfassung emotionaler Vorgänge beim Üben (Friedrich, Bongard, Frankenberg, Roden & Kreutz, 2011). Ebenfalls dem Projekt zuzuschreiben ist die Validierung eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung der kulturellen Verortung von Grundschulkindern (Frankenberg & Bongard, 2013). Diese neuen Inventare sollen dazu dienen, den hohen psychometrischen Anforderungen bei der Erfassung dif-

ferenzieller Merkmale mit (Üben) und ohne Musikbezug (Akkulturation) Rechnung zu tragen. Wir sehen darin auch einen Beitrag zur interdisziplinären Vernetzung und Angleichung methodischer Anforderungen, um für künftige Forschungsaufgaben gewappnet zu sein. Beispielsweise böten emotionale Prozesse beim Üben, die Entwicklung von Empathiefähigkeit und andere differenzielle Merkmale neben kognitiven Entwicklungsverläufen interessante Anknüpfungspunkte. Vor diesen Hintergründen berichten nachfolgende Kapitel jeweils über spezifische Fragestellungen, Ziele, Methoden, Stichproben und Ergebnisse der Teilprojekte. In späteren Analysen sollen emotionale und kognitive Variablen gemeinsam herangezogen werden.

Literatur

- Bastian, H.G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung*. Mainz: Schott International.
- Frankenberg, E. & Bongard, S. (2013). Development and Preliminary Validation of the Frankfurt Acculturation Scale for Children (FRACC-C). *International Journal of Intercultural Relations*, 37, S. 323–334.
- Friedrich, K.E., Bongard, S., Frankenberg, E.S., Roden, I. & Kreutz, G. (2011). *The Emotions while Learning an Instrument – Scale (ELIS)*. Presentation at the 2nd International Conference on Music and Emotion, Perth, Australia.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15, S. 511–514.
- Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98, S. 457–468.
- Schellenberg, E. G. (2009). Musikunterricht, geistige Fähigkeiten und Sozialkompetenzen: Schlussfolgerungen und Unklarheiten. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Pauken mit Trompeten? Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* (S. 114–124). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Seiffge-Krenke, I. & Lohaus, A. (2007). *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Weber, E. W., Spychiger, M. & Patry, J.-L. (1993). *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Essen: Die Blaue Eule.

5.2 Auswirkungen von JeKi-Instrumentalunterricht auf Stresserleben und Stressbewältigung von Grundschulkindern

Stephan Bongard, Emily Frankenberg, E. Kamala Friedrich, Ingo Roden, Gunter Kreutz

Dieses Projekt zielte darauf, zu ergründen, ob und wie sich Stresserleben und Stressbewältigung im Laufe des dritten und vierten Grundschuljahres bei Kindern mit und ohne JeKi-Instrumentalunterricht verändern. Weiterhin sollte untersucht werden, inwiefern sich ein Migrationshintergrund der Kinder auf diese Zusammenhänge auswirkt.

Erkenntnisse aus früheren, schulbasierten (Bastian, 2000) und nicht-schulbasierten Längsschnittstudien (Schellenberg, 2004, 2006) über die Auswirkungen von erweitertem Musikunterricht verweisen auf Transfereffekte auch im sozialen und emotionalen Bereich. Bastian (2000) unternahm eine Längsschnittstudie an sieben Berliner Grundschulen und fand, dass sich die soziale Kompetenz und Reflexionsfähigkeit der musizierenden Kinder im Laufe von sechs Schuljahren überproportional verbessert hatte. In den Modellklassen stellte er einen – im Vergleich zu Kontrollklassen – geringeren Anteil von ausgegrenzten Schülern fest. Kinder im erweiterten Musikunterricht waren zudem besser in der Lage, Situationen des Alltags adäquat zu erfassen und zu beurteilen. Beides wiederum sind wesentliche Faktoren, die das emotionale Erleben des Schulalltags wesentlich beeinflussen. Selbstberichten zufolge gelang es musizierenden Kindern besonders gut, mit Ängsten umzugehen (Bastian, 2000).

In einer qualitativen Studie untersuchte Saarikallio (2009), wie Kinder im Alter von drei bis acht Jahren Musik nutzen, um emotionale Bedürfnisse zu befriedigen und ihre Emotionen zu regulieren. Dazu befragte sie die Eltern von 63 Kindern zu den musikalischen Aktivitäten und Präferenzen ihrer Kinder sowie der emotionsregulatorischen Anwendung von Musik. Saarikallio fand vier emotionsregulatorische Anwendungsbereiche: Musik half Kindern sich zu beruhigen, konzentriert und interessiert zu bleiben, positive Gefühle auszudrücken und zu verstärken und sich fantastische Bildwelten vorzustellen. Dabei wurde die Emotionsregulation zunächst durch die Eltern und im Laufe ihrer Entwicklung durch die Kinder selbst gelenkt.

In einer besser kontrollierten Studie von Lindblad, Hogmark & Theorell (2007) untersuchten die Autoren die Auswirkungen einer einstündigen Musikintervention für 5. und 6. Klassen auf das Stressempfinden und die Stresssymptomatik bei Kindern. Zwei Klassen erhielten während eines Schuljahres eine Stunde zusätzlichen Musikunterricht. Die Kontrollgruppen erhielten entweder eine Stunde zusätzlichen Computerunterricht oder folgten dem normalen Lehrplan. Obwohl sich am Ende des Schuljahres keine bedeutsamen Unterschiede in Fragebogenverfahren zur Erfassung des subjektiven Stressempfindens und der Stresssymptomatik (Elternurteil) nachweisen ließen, waren die Konzentrationen des Stresshormons Cortisol im Speichel der Kinder mit Musikunterricht am Nachmittag bedeutsam niedriger als in den Kontrollgruppen.

Das vordergründige und logische Bildungsziel der Förderung und Verbreiterung spezifisch musikalischer Kompetenzen schließt ein, die Schulfähigkeit der Kinder insgesamt durch den JeKi-Unterricht nicht negativ zu verändern und stattdessen zu verbessern. Daher wurde in der vorliegenden Studie auch überprüft, inwiefern ei-

nerseits das Instrumentenlernen per se auf Kinder belastend wirkt und andererseits ihre Fähigkeiten zur Emotionsregulation beispielsweise in sozialen Interaktionen beeinflusst wird.

Folgende Forschungsfragen wurden innerhalb des Teilprojektes „Stresserleben und Stressverarbeitung“ untersucht:

- Wie wirkt sich der *JeKi*-Instrumentalunterricht auf das Stresserleben und die Stressverarbeitung der Grundschüler aus?
- Wie wirkt sich der *JeKi*-Unterricht auf das soziale und emotionale Erleben des Schulalltages aus?
- Wie unterscheiden sich Wirkungen des *JeKi*-Unterrichts hinsichtlich differenzieller Merkmale wie Geschlecht und Migrationshintergrund? Wie wirkt sich insbesondere das gemeinschaftliche Instrumentallernen auf den Akkulturationsprozess bei Kindern mit Migrationshintergrund aus?

5.2.1 Methode der Untersuchung

Stichprobe

Die gesamte Untersuchung wurde als Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten verteilt über 1,5 Jahre von Herbst 2009 bis Frühjahr/Sommer 2011 angelegt. Kinder die am *JeKi*-Musikunterricht teilnahmen sollten mit Kindern verglichen werden, die entweder eine alternative oder keine Förderung erhielten. Als Kinder mit alternativer Förderung konnten solche herangezogen werden, die am Programm SINUS¹ in Hessen teilnahmen.

Von insgesamt 894 Kindern, die an der Untersuchung teilnahmen, lagen von einem weit überwiegenden Anteil ($N = 707$; Mädchen: $n = 367$; Jungen: $n = 338$)² Daten zu allen drei Messzeitpunkten vor. Zu Beginn der Erhebungen waren die Kinder zwischen sieben und neun Jahre alt ($M = 7,76$; $SD = 0,78$) und besuchten die 2. bzw. 3. Klassen ihrer Grundschulen. Etwa die Hälfte der Kinder (55 %) stammte aus Einwandererfamilien. Entweder sie selbst oder eines ihrer Eltern- oder Großelternanteile waren im Ausland geboren und nach Deutschland emigriert. Die statistischen Analysen berücksichtigten drei Gruppen:

- (1) Kinder, die in NRW die Schule besuchen, jedoch nicht am *JeKi*-Unterricht teilgenommen bzw. diesen verlassen haben ($n = 263$)
- (2) Kinder, die zu jedem Messzeitpunkt am *JeKi*-Unterricht teilgenommen haben ($n = 193$)
- (3) Kinder, die am SINUS-Förderprogramm teilgenommen haben ($n = 251$)

Die Datenanalysen der Kinder mit Migrationshintergrund basieren auf einer Teilstichprobe von 159 Kindern aus 14 Grundschulen, für die entsprechende vollständige Datensätze vorlagen (für weitere Details hierzu siehe Frankenberg et al., 2013).

1 SINUS ist ein seit 1988 eingesetztes Programm zur Förderung mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen (für weiterführende Informationen siehe www.sinus-hessen.de).

2 Bei zwei Kindern lagen keine Angaben zum Geschlecht vor.

Erhebungsinstrumente

Die teilnehmenden Kinder bearbeiteten mehrere Fragebögen. Kindern im zweiten Schuljahr oder solchen mit Leseschwierigkeiten wurden die einzelnen Items der Fragebögen vorgelesen. Schüler ab der dritten Klasse füllten die Fragebögen eigenständig aus. Zu allen drei Messzeitpunkten kamen folgende Fragebögen zum Einsatz:

- Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ; Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann & Klein-Heßling, 2006; in gekürzter Form) zur Erfassung von subjektiven Belastungen und den kindlichen Umgang mit diesen,
- Fragebogen zur Erfassung grundlegender emotionaler und sozialer Erfahrungen in der Schule (FEES 3-4; Rauer & Schuck; 2003; in gekürzter Form) zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern.

Darüber hinaus wurden für die Durchführung des Projektes u. a. zwei Fragebögen neu entwickelt. Der Fragebogen „Emotionales Erleben beim Instrumentenlernen“ (FEIL) erfasst emotionale Reaktionen, die Kinder während und durch das Erlernen eines Instrumentes erleben. Der Fragebogen „Frankfurter Akkulturationskala für Kinder“ (FRAKK-K; Frankenberg & Bongard, 2013) dient der Erfassung von Akkulturationsstrategien bei Kindern mit Migrationshintergrund.

Der neu entwickelte Fragebogen FEIL schließt sowohl positive als auch negative emotionale Reaktionen während des Erlernens eines Instrumentes sowie die Emotionsregulation durch das Spielen des Instrumentes ein. Er setzt sich aus drei Subskalen zusammen. Die Skala *Positive Emotionen beim Instrumentenlernen* (PEIL) besteht aus fünf Items, die positive Emotionen beim Instrumentenlernen erfassen: (Beispielitem: „Ich bin stolz, wenn ich meinen Eltern etwas vorspielen kann“). Die Skala *Negative Emotionen beim Instrumentenlernen* (NEIL) besteht aus sieben Items und erfasst negative Emotionen, die ebenfalls beim Instrumentenlernen auftreten können (Beispielitem: „Ich habe Angst, auf meinem Instrument vorzuspielen“). Die dritte Skala *Emotionsregulation durch Instrumentenlernen* (ERIL) besteht aus drei Items und erfasst die Emotionsregulation durch das Spielen des Instruments (Beispielitem: „Wenn ich wütend oder traurig bin, spiele ich auf meinem Instrument, damit es mir besser geht“). Alle Skalen zeigen trotz ihrer Kürze gute interne Konsistenzen (Cronbachs Alpha, PEIL: $\alpha = 0,82$; NEIL: $\alpha = 0,81$; ERIL: $\alpha = 0,82$) und gute Trennschärfenindizes der Items ($r_{it} = 0,45$ bis $r_{it} = 0,71$).

Bei der Betrachtung der Retest-Reliabilitäten (vgl. Tab. 1) fällt auf, dass die Skala *Emotionsregulation durch Instrumentenlernen* über die Zeit hinweg die größte Stabilität aufweist. Naturgemäß sind die Koeffizienten umso geringer, je größer die Intervalle zwischen den Messungen ausfallen. Bedenkt man, dass es sich bei den Probanden in dieser Studie um sehr junge Menschen handelt, dann sind diese Werte als relativ hoch zu bewerten und weisen auf eine erstaunliche Stabilität des emotionalen Erlebens des Instrumentalunterrichts hin. Insbesondere die Emotionsregulation durch Instrumentenlernen erweist sich als schon im Kindesalter langfristig stabiles Merkmal.

Tabelle 1: Retest-Korrelationskoeffizienten der FEIL-Skalen über drei Messintervalle

| | 0,5 Jahre | 1 Jahr | 1,5 Jahre |
|-------------|-----------|--------|-----------|
| PEIL | 0,42** | 0,33** | 0,14* |
| NEIL | 0,42** | 0,17** | 0,07 |
| ERIL | 0,58** | 0,38** | 0,28** |

Anmerkung: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; aufgrund unterschiedlicher Anzahl von fehlenden Werten für die verschiedenen Messzeitpunkte variiert die Stichprobengröße zwischen $N = 241$ und $N = 287$.

Die „Frankfurter Akkulturationsskala für Kinder“ (FRAKK-K; Frankenberg & Bongard, 2013) wurde ebenfalls im Rahmen des Projektes neu entwickelt. Innerhalb des Projektes diente die Skala der Untersuchung des potenziellen Einflusses des JeKi-Instrumentalunterrichts auf Akkulturationsprozesse bei Kindern mit Migrationshintergrund. Basierend auf dem zweidimensionalen Akkulturationsmodell von John W. Berry (Berry et al., 2002) umfasst der Fragebogen zwei faktoriell unabhängigen Subskalen: *Orientierung an der Herkunftskultur* und *Orientierung an der Aufnahmekultur*, hier an der deutschen Kultur. Die Subskalen bestehen aus jeweils sechs Items, welche unter anderem die Domänen Sprachgebrauch, soziale Kontakte und Musikpräferenz beinhalten. Die Domänen sind durch Items repräsentiert, die sich auf konkretes Verhalten beziehen, z. B. „Ich gucke gern deutsches Fernsehen“ oder „Ich höre gern Musik aus meinem anderen Land.“ Die Kinder beurteilten ihre Zustimmung oder Ablehnung zu den jeweiligen Aussagen auf einer fünfstufigen Skala von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt total“.

Beide Subskalen wiesen eine gute Reliabilität auf (HK: Cronbachs $\alpha = 0,78$; AK $\alpha = 0,74$; Spearman-Brown Split-Half Koeffizienten, HK: $\alpha = 0,74$; AK: $\alpha = 0,75$). Die Retest-Reliabilität betrug für AK $r_{tt} = 0,45$ und für HK $r_{tt} = 0,44$. In Anbetracht des relativ großen zeitlichen Abstands von 16 bis 18 Monaten zwischen den beiden Testungen sprechen diese Retest-Reliabilitäten für eine hohe Stabilität der erfassten Merkmale.

Die kriterienorientierte Validität des Fragebogens, d. h. seine Übereinstimmung mit externen Variablen, konnte unter anderem mittels der Variablen Generationenstatus, sprachliche Fähigkeiten und kulturelle Distanz belegt werden.

Eine starke Orientierung an der deutschen Kultur zeigte sich bei Migranten der dritten Generation, Schülern aus deutschsprachigen Haushalten und solchen, deren Herkunftskultur der deutschen relativ ähnlich ist. Schüler, die nicht in Deutschland geboren wurden, aus Haushalten stammten, in denen eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wurde und/oder deren Kultur eine größere Distanz zur deutschen aufweist, berichteten eine geringere Orientierung an der deutschen Kultur und eine vergleichsweise stärkere Orientierung an ihrer Herkunftskultur (Frankenberg & Bongard, 2013).

Wir erwarteten, dass JeKi eine Orientierung an der Aufnahmekultur fördert, ohne die Orientierung an der Herkunftskultur wesentlich zu beeinflussen, und somit der Integration der Kinder mit Migrationshintergrund förderlich ist.

5.2.2 Ergebnisse

Stressempfinden und Stressbewältigung

Bei der statistischen Datenanalyse der per Selbsteinschätzungen berichteten Anfälligkeiten für Stress (Skala Stressvulnerabilität des SSKJ) erbrachte eine Varianzanalyse für Messwiederholungen mit Alter als Kovariaten (ANCOVA) eine Tendenz zu einer Interaktion Gruppe x Messzeitpunkt x Geschlecht; $F_{(4, 656)} = 2,30$; $p = 0,06$; $\eta^2 = 0,01$.

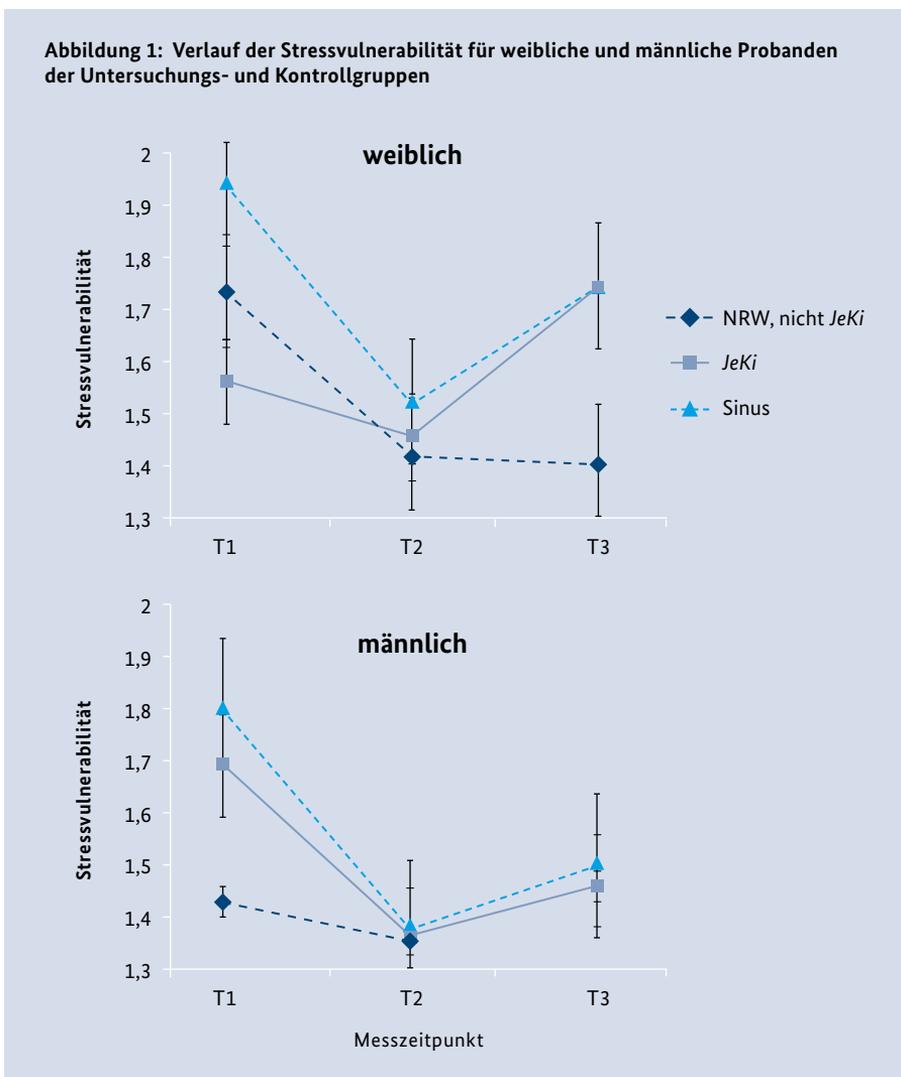
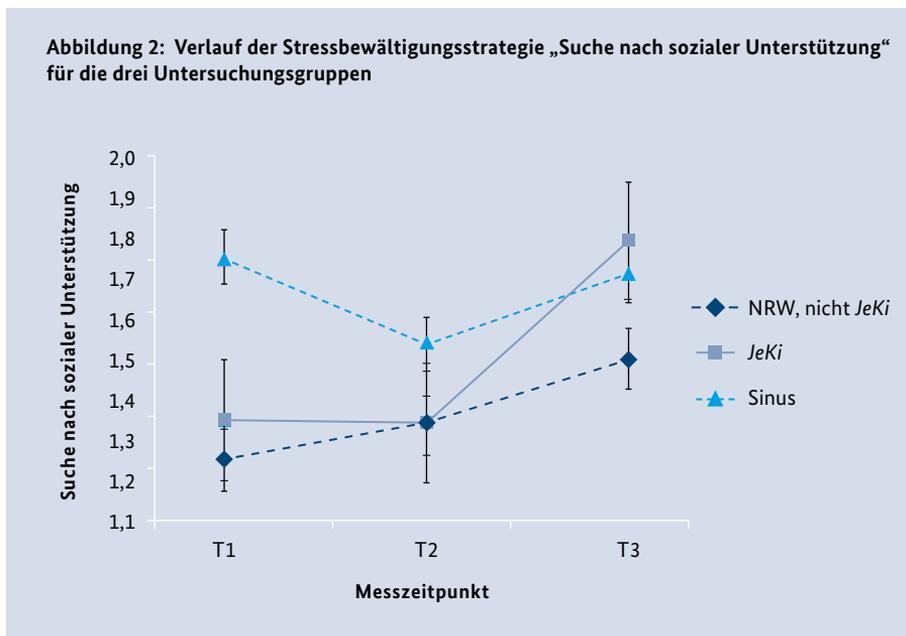


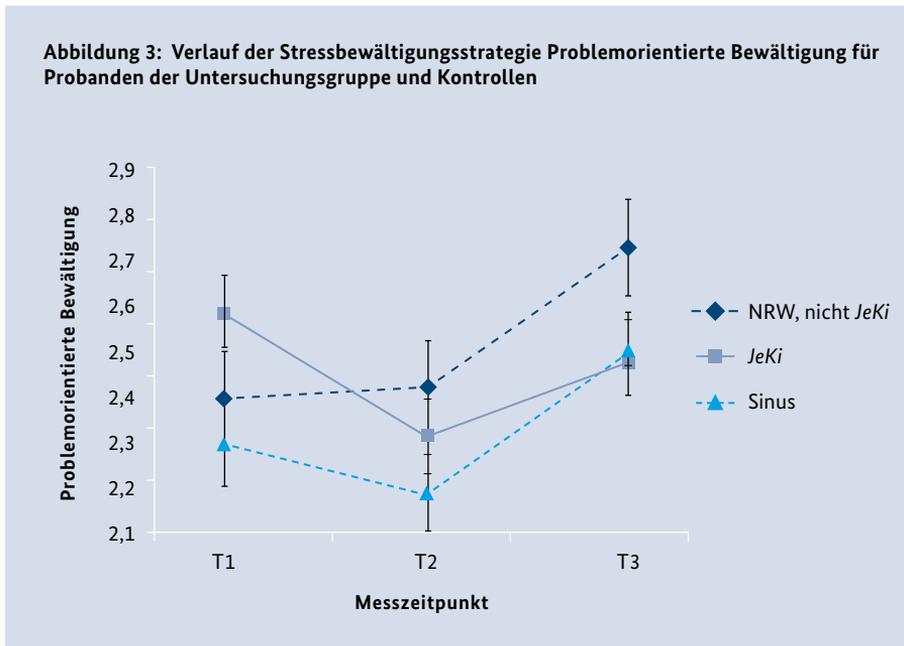
Abbildung 1 (unterer Teil) zeigt bei den Jungen im JeKi- und SINUS-Programm vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt eine verringerte selbstberichtete Stressvulnerabilität. Bei den Jungen, die nicht an einem Förderprogramm teilnehmen, bleibt die Stressvulnerabilität jedoch statistisch unverändert. Ein ähnlicher Effekt ist bei den

Mädchen (vgl. Abb.1, oberer Teil) nicht zu beobachten. Hier steigt die Stressvulnerabilität in der *JeKi*-Gruppe vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt an, während sie bei nicht-*JeKi*-Kindern konstant bleibt. Die Verläufe der Stressvulnerabilität sind für die Jungen und Mädchen der SINUS-Gruppe nur geringfügig unterschiedlich. So scheint das *JeKi*-Programm die Stressvulnerabilität der Jungen zu verringern, die der Mädchen jedoch tendenziell zu erhöhen. Diese Interaktion bleibt auch dann erhalten, wenn die Sozialindizes der beteiligten Gruppen berücksichtigt werden.

Ein besonders starker Effekt des *JeKi*-Unterrichts konnte für die als positiv bewertete Stressbewältigungsstrategie „Suche nach Sozialer Unterstützung“ nachgewiesen werden (Interaktion Gruppe x Messzeitpunkt; $F_{(4, 656)} = 2,28$; $p = 0,01$; $\eta^2 = 0,02$). Die soziale Herkunft der Kinder hat hierauf keinen Einfluss. Die *JeKi*-Gruppe zeigt vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt einen signifikanten Anstieg der Suche nach sozialer Unterstützung, während sich für die SINUS-Gruppe und die NRW-Gruppe ohne *JeKi*-Teilnahme keine bedeutsamen Veränderungen über die Zeit nachweisen lassen (vgl. Abb. 2).



Die ebenfalls als positiv bewertete Stressbewältigungsstrategie „*Problemorientierte Bewältigung*“ zeigt für die *JeKi*-Gruppe einen linearen Anstieg über die drei Messzeitpunkte hinweg (vgl. Abb. 3). Die Kontrollgruppe ohne *JeKi*-Förderung zeigt einen entsprechenden Anstieg lediglich vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt, während die SINUS-Gruppe zu keinem Zeitpunkt statistisch bedeutsame Veränderungen aufweist (Interaktion Gruppe x Messzeitpunkt: $F_{(4, 912)} = 2,65$; $p = 0,03$; $\eta^2 = 0,01$).



Dieser Effekt in der „problemorientierten Bewältigung“ zeigt sich jedoch von der sozialen Herkunft der Kinder zusätzlich beeinflusst, sodass die Interaktion für die *JeKi*-Kinder bei Berücksichtigung der Sozialindizes nicht mehr das statistische Signifikanzniveau erreicht. Da aber die Effektstärke nahezu unverändert bleibt, ist diese Diskrepanz in den Analyseergebnissen wahrscheinlich auf eine unzureichende Stärke der statistischen Verfahren zurückzuführen. Die zur Konstruktion der Sozialindizes notwendigen Daten lagen nur für etwa die Hälfte der TeilnehmerInnen vor, sodass sich die Stichprobengröße und damit auch die statistische Power entsprechend verringerten.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass *JeKi*-Kinder in einzelnen Bereichen der Stressverarbeitung profitieren können, die langfristig mit höherer psychischer und physischer Gesundheit assoziiert sind. Insbesondere sind Jungen im *JeKi*-Musikunterricht etwas weniger durch Stress verwundbar und alle Kinder nutzen vermehrt sozial angepasste Strategien zur Stressbewältigung, wenn sie am *JeKi*-Programm teilnehmen.

Erleben der Schule und des Instrumentenlernens

Die Skala *Schulisches Selbstkonzept* des FEES wies eine signifikante Wechselwirkung von Gruppe, Geschlecht und Messzeitpunkt auf ($F_{(4, 462)} = 3,84; p < 0,01; \eta^2 = 0,03$; Varianzanalysen für Messwiederholungen mit Alter als Kovariaten).

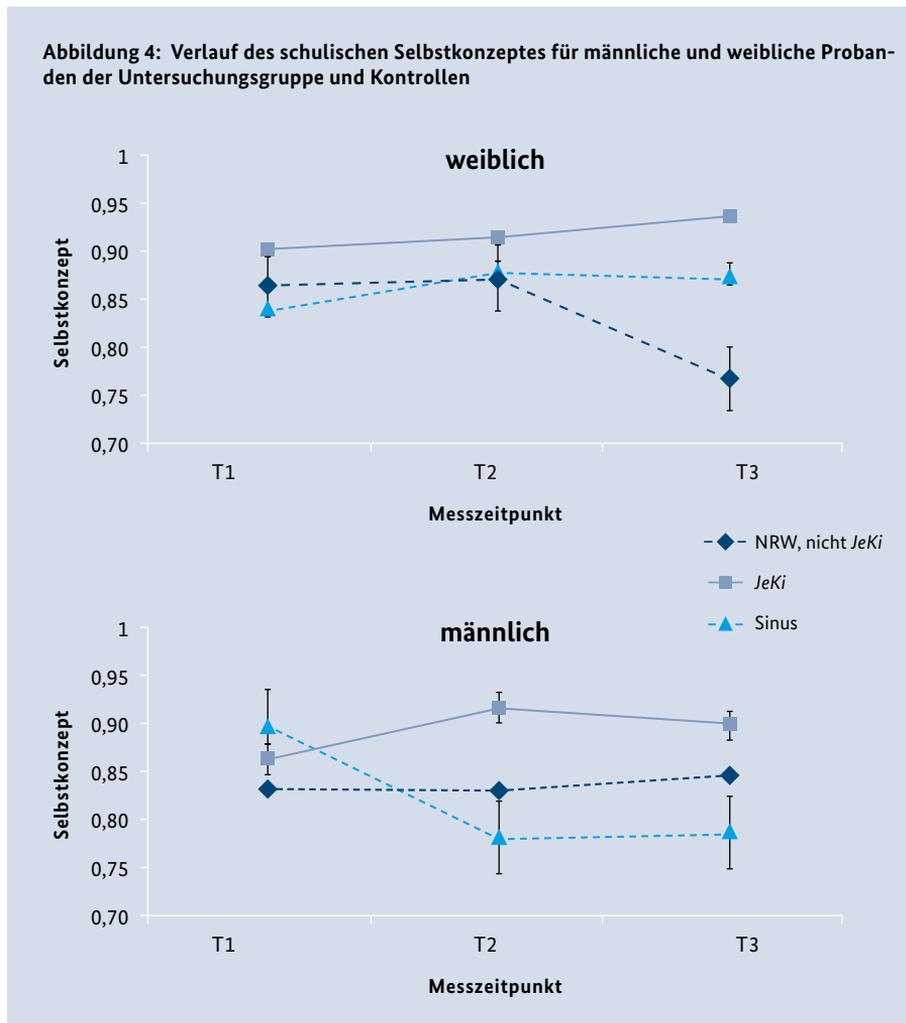
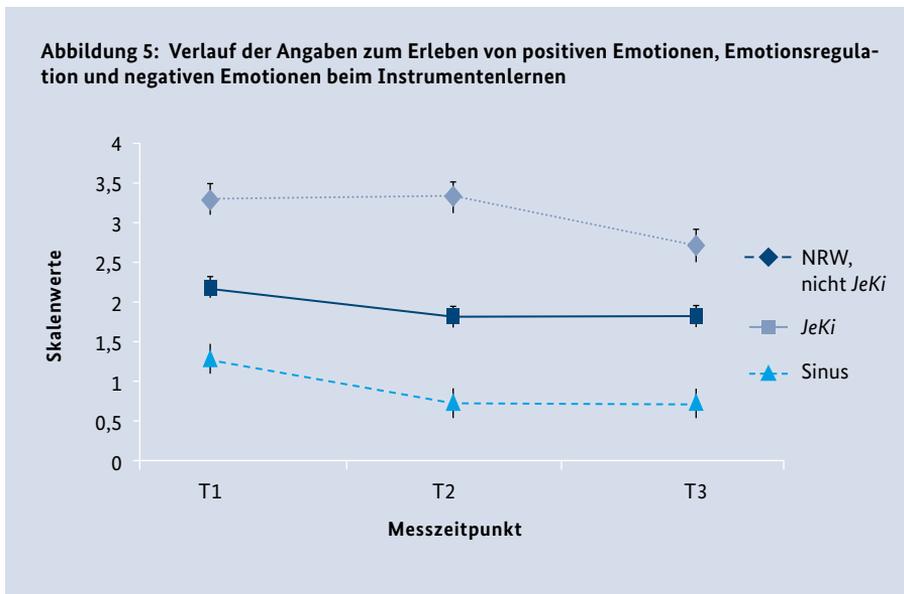


Abbildung 4 oben zeigt, dass das schulische Selbstkonzept der weiblichen JeKi- und SINUS-Kinder mit einer leicht positiven Tendenz im Wesentlichen stabil bleibt. Bei den Mädchen aus NRW, die nicht an JeKi teilnahmen, war hingegen ein deutlicher Abfall im schulischen Selbstkonzept vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt zu verzeichnen. Der männliche Anteil der Stichprobe zeigt einen etwas anderen Verlauf im Vergleich zum weiblichen. Jungen aus dem JeKi-Musikunterricht entwickeln ein tendenziell besseres schulisches Selbstkonzept im Vergleich zu den beiden Kontrollgruppen. Ein deutlicher Anstieg im Selbstkonzept ist bei den JeKi-Jungen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zu beobachten, der sich dann bis zum dritten Messzeitpunkt als relativ stabil erweist. Bei den Jungen aus der NRW-Gruppe ohne JeKi-Unterricht verändert sich das Schulische Selbstkonzept praktisch nicht, während bei den Jungen aus der SINUS-Gruppe sogar ein Abfall im schulischen Selbstkonzept vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt beobachtet wird, der dann bis zum dritten Messzeitpunkt stabil bleibt.

Alle drei Skalen des Fragebogens zur Erfassung von *Emotionen beim Instrumentenlernen* (FEIL) weisen in den durchgeführten Varianzanalysen für Messwiederholungen einen leichten, aber statistisch bedeutsamen und damit nicht zufälligen Abfall über die Zeit hinweg auf (vgl. Abb. 5): *Positive Emotionen beim Instrumentenlernen* (PEIL, $F_{(2, 266)} = 42,94$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,24$); *Negative Emotionen beim Instrumentalernen* (NEIL, $F_{(2, 256)} = 25,94$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,17$); *Emotionsregulation durch Instrumentenlernen* (ERIL; $F_{(1, 132)} = 9,37$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,07$).



Betrachtet man die Mittelwertverläufe für positive und negative Emotionen beim Instrumentalernen relativ zueinander (vgl. Abb. 5), dann wird deutlich, dass die *JeKi*-Kinder positive Emotionen während des Instrumentenlernens deutlich höher einstufen als negative Emotionen.

Weiterhin war die Skala zur Erfassung von Emotionen beim Instrumentenlernen geeignet, die Vorhersage von Dropouts aus dem Programm gegenüber der Basisrate zu verbessern. In einem logistischen Regressionsmodell zur Vorhersage der Dropouts zum Zeitpunkt T2 aufgrund der FEIL-Skalenwerte zum Zeitpunkt T1 erwies sich die Subskala Emotionsregulation beim Instrumentenlernen (ERIL) als bedeutsamer Prädiktor (vgl. Tab. 2) mit einem negativen beta-Gewicht von -0,39 und einem $\text{Exp}(b)$ von 1,47. Dies bedeutet, dass je weniger die Kinder zum ersten Messzeitpunkt angaben, das Spielen auf ihrem Musikinstrument zur Emotionsregulation einzusetzen, umso wahrscheinlicher war es, dass sie ca. ein Jahr später nicht mehr am *JeKi*-Programm teilnahmen. Und noch konkreter, die Wahrscheinlichkeit, nach ca. einem Jahr nicht mehr am *JeKi*-Unterricht teilzunehmen, steigt mit jedem Abfall der ERIL-Werte um eine Einheit um das 1,47-Fache.

Tabelle 2: Ergebnisse der logistischen Regression der Dropouts zum Messzeitpunkt T2 aufgrund der FEIL-Skalenwerte zum Messzeitpunkt T1

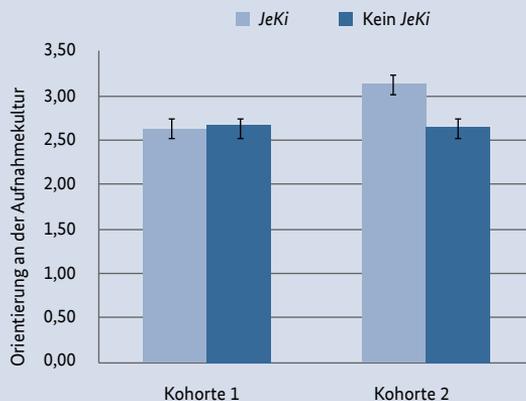
| | β | Exp (β) | Wald | df | p |
|------|---------|-----------------|------|----|--------|
| PEIL | - 0,12 | 0,82 | 0,35 | 1 | 0,55 |
| NEIL | - 0,20 | 1,13 | 1,31 | 1 | 0,25 |
| ERIL | - 0,39 | 1,47 | 6,85 | 1 | < 0,01 |

Migration

Innerhalb der Gruppe von Kindern mit Migrationshintergrund konnte ein Effekt des *JeKi*-Programms auf die Orientierung an der deutschen Kultur in Abhängigkeit von der Alterskohorte (2./3. Klasse versus 3./4. Klasse) der Kinder nachgewiesen werden (vgl. Abb. 6; Interaktion Gruppe x Kohorte: $F_{(1, 151)} = 4,27$; $p = 0,04$). In dieser Analyse wurden potenzielle Einflüsse des Geschlechts, der außerhalb des *JeKi*-Programms zusätzlichen Teilnahme an einem Chor sowie der Ausgangswert der jeweiligen Variable zum Zeitpunkt T1 statistisch eliminiert (Kovarianzanalysen).

Wie aus *Abbildung 6* deutlich wird, zeigte sich nur in der älteren Kohorte, also bei den Kindern, die zu Beginn der Untersuchung die 3. Klasse und zum Ende der Untersuchung die 4. Klasse besuchten, dass die Teilnahme am *JeKi*-Musikunterricht mit einer stärkeren Orientierung an der Aufnahmekultur einherging. Dieser Effekt bleibt im Wesentlichen erhalten, auch wenn zusätzlich der sozioökonomische Hintergrund der Kinder kontrolliert wird. Zur Interpretation dieses Interaktionseffektes ist es wichtig zu erwähnen, dass sich die beiden Kohorten hinsichtlich der Erfahrungen der Kinder im Ensemblespiel unterscheiden.

Abbildung 6: Effekt der *JeKi*-Teilnahme auf die Akkulturationsdimension Orientierung an der Aufnahmekultur in Abhängigkeit von der Alterskohorte der Kinder



Während die Kinder der jüngeren Kohorte im Untersuchungszeitraum keine bzw. nur eine sehr geringe Erfahrung im Ensemblespiel erlangt haben konnten, spielte die ältere Kohorte während des gesamten Untersuchungszeitraums auch in einem *JeKi*-Ensemble. Das Ensemblespiel verlangt von den Kindern, dass sie einander zuhören und Aufmerksamkeit schenken, es erfordert die koordinierte Arbeit an einem gemeinsamen Projekt. Wir nehmen deshalb an, dass gerade hierin der integrationsfördernde Effekt der *JeKi*-Teilnahme bedingt ist, was jedoch in weiteren nachfolgenden Untersuchungen genauer untersucht werden müsste. Die gleiche Analysestrategie für die FRAKK-K-Dimension *Orientierung an der Herkunftskultur* erbrachte keinerlei statistisch bedeutsame Gruppenunterschiede (alle $F_{s(1,145)} < 1,77$; $ps > 0,18$). Das heißt, eine Abnahme der Orientierung an der Herkunftskultur oder „Entfremdung“ von dieser ist aufgrund der hier dargestellten Ergebnisse nicht eingetreten.

5.2.3 Zusammenfassende Diskussion des MEKKA-Teilprojektes „Stresserleben und Stressbewältigung“

Zusammenfassend zeigte das Teilprojekt „Stresserleben und Stressbewältigung“, dass sich die Teilnahme am erweiterten Musikunterricht im Rahmen des *JeKi*-Programms positiv auf das soziale/emotionale Verhalten der Kinder auswirkt, wobei die positiven Effekte für die Jungen als etwas ausgeprägter erscheinen als für die Mädchen. Wir konnten zeigen, dass *JeKi*-Kinder emotionale Belastungen (Stress) zunehmend durch die Suche nach sozialer Unterstützung und durch eine vermehrte problemorientierte Bewältigung zu meistern versuchen und dass sie einen positiveren Verlauf im schulischen Selbstkonzept aufweisen als Kinder der Kontrollgruppen. Weiterhin konnten wir zeigen, dass *JeKi*-Kinder mit Migrationshintergrund am Ende des Erhebungszeitraumes eine ausgeprägtere Orientierung an der Aufnahmekultur berichteten als Kinder, die nicht an *JeKi* teilnahmen. Diese Effekte waren jedoch meist schwach ausgeprägt und nur unter weiteren Spezifizierungen statistisch abzusichern. So zeigte sich eine bedeutsame Verringerung der Stressvulnerabilität nur bei den Jungen, die Zunahme in der Suche nach sozialer Unterstützung nur vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt, und die vermehrte Orientierung an der Aufnahmekultur nur in der älteren Kohorte.

Ohne einschränkende Bedingungen kann jedoch gesagt werden, dass keine negativen Auswirkungen des erweiterten Musikunterrichts auf die Entwicklungsverläufe auftraten. Das heißt, obwohl das Erlernen eines Instrumentes durchaus auch als belastend empfunden werden kann und die Kinder auch negative Emotionen beim Instrumentenlernen berichteten, wirkten sich diese nicht negativ auf überdauernde Verhaltensmerkmale aus. Auch evtl. besorgten Eltern von Kindern mit kulturfremden Wurzeln kann gesagt werden, dass aufgrund der Teilnahme am *JeKi*-Unterricht die Bezüge zur familiären Herkunftskultur nicht gelockert werden (Frankenberg et al., 2014).

Dies alles bedeutet, dass sich Musikerziehung nicht direkt und in einfachen (Haupt-) Effekten positiv auf die emotionale und soziale Entwicklung von Kindern auswirkt, sondern dass die Effekte komplex und meist nur unter spezifischeren Be-

dingungen beobachtbar sind. Wir sind erst am Anfang, diese spezifizierenden Randbedingungen beschreiben und verstehen zu können. Diese wie andere zuvor durchgeführte Studien tragen jedoch dazu bei, zukünftige Fragestellungen zu präzisieren und Forschungsstrategien zu ihrer Untersuchung zu optimieren.

Literatur

- Bastian, H.G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung*. Mainz: Schott International.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. & Dasen, P. R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications* (2. Aufl.). Cambridge, UK, New York, NY: Cambridge University Press.
- Frankenberg, E. & Bongard, S. (2013). Development and Preliminary Validation of the Frankfurt Acculturation Scale for Children (FRACC-C). *International Journal of Intercultural Relations*, 37, S. 323–334.
- Frankenberg, E., Fries, K., Friedrich, E. K., Roden, I., Kreutz, G. & Bongard, S. (2014). The influence of musical training on acculturation processes in migrant children. *Psychology of Music*. Online First. doi: 10.1177/0305735614557990.
- Lindblad, F., Hogmark, A., & Theorell, T. (2007). Music intervention for 5th and 6th graders – effects on development and cortisol secretion. *Stress & Health*, 32, S. 9-14.
- Lohaus, A., Eschenbeck, H., Kohlmann, C.W. & Klein-Heßling, J. (2006). *Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (SSKJ). Göttingen: Hogrefe.
- Rauer, W., & Schuck, K. D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klasse* (FEES 3-4). Göttingen: Beltz.
- Saarikallio, S. (2009). Emotional self-regulation through music in 3-8-year old children. In J. Louhivuori, T. Eerole, S. Saarikallio, T. Himberg, & P.-S. Eerola (Hrsg.), *Proceedings of the 7th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Science of Music (ESCOM)*, Jyväskylä, Finland.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15, S. 511-514.
- Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98, S. 457-468.

5.3 Auswirkungen von JeKi-Instrumentalunterricht auf Aufmerksamkeits- und Gedächtnisleistungen bei Grundschulkindern

Ingo Roden, Gunter Kreutz, E. Kamala Friedrich, Emily Frankenberg, Stephan Bongard

Es galt zu überprüfen, inwiefern das Instrumentallernen sprachnahe und andere kognitive Prozesse bei den Kindern im JeKi-Unterricht im Vergleich zu Kontrollen mit und ohne besondere Förderung beeinflusst. Zudem wurden auch Entwicklungsverläufe hinsichtlich der sogenannten *musikalischen Audiation* (Gordon, 1986) berücksichtigt. Unbestritten ist Sprache die primäre, die langfristige Akkulturation und Lernerfolge sichernde kulturelle Technik. In der Tat stehen Auswirkungen von Instrumentallernen auf kognitive Aspekte der Hörverarbeitung im Zentrum der Transferforschung. Zugleich zeichnen sich hier auch Grenzen von Transferleistungen ab, da die Befunde zu nicht-auditiven Domänen weniger eindeutig ausfallen (Schellenberg, 2009).

Nicht minder uneinheitlich stellt sich die Literatur bezüglich domänenübergreifender Mechanismen dar, welche Transferwirkungen erst hervorbringen. Ein Kandidat für solch einen übergreifenden Mechanismus sind exekutive Funktionen. Diese sind beispielsweise für die Manipulation, langfristige Übertragung und andere Aspekte der kognitiven Verarbeitung und des Problemlösens zuständig. Während beispielsweise Schellenberg keine Einflüsse des Instrumentallernens auf exekutive Funktionen feststellte (Schellenberg, 2011), fanden Degé, Kubicek & Schwarzer (2011) dagegen Dosis-Wirkung-Beziehungen zwischen Instrumentalunterricht und exekutiven Leistungen.

In der vorliegenden Studie wählten wir das Arbeitsgedächtnis als domänenübergreifenden Mechanismus aus, da es auditive, visuelle und exekutive Komponenten einschließt (Baddeley, 1986). In diesem Zusammenhang ist zudem die verbale Lern- und Merkfähigkeit von besonderem Interesse, da dieses Konstrukt an das Arbeitsgedächtnismodell direkt anschließt. Auch die musikalische Audiationsfähigkeit steht selbstredend im Zusammenhang mit auditorischer Verarbeitung und kurzzeitigen Speicherprozessen. Weitere Ziele der Untersuchung richteten sich auf Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistung sowie auf das Konstrukt Verarbeitungsgeschwindigkeit. Diese Variablen wurden aufgrund der hohen kognitiven Anforderungen des Instrumentalspiels sowie mit Blick auf die Forschungsliteratur ausgewählt.

Die hier vorgelegte Studie erwies sich als geeignet, Differenzierungen anhand einer schulbasierten Intervention hinsichtlich der Reichweite von kognitiven Transferwirkungen durch Instrumentallernen zu treffen.

5.3.1 Fragestellung und Hypothesen

Inwieweit beeinflusst der *JeKi*-Instrumentalunterricht

- die *spezifisch* musikalische Verarbeitung hinsichtlich des Audiationsvermögens sowie
- die *allgemeine* kognitive Verarbeitung hinsichtlich
 - auditiver und visueller Komponenten sowie übergeordneter Verarbeitungsstrategien im Arbeitsgedächtnis;
 - Verarbeitungsgeschwindigkeit und Konzentrationsleistungen der Kinder im Vergleich zu geeigneten Kontrollen.

Die zu überprüfenden Hypothesen besagen, dass Kinder im *JeKi*-Unterricht im Entwicklungsverlauf höhere kognitive Leistungen erbringen im Vergleich zu Kindern aus einem alternativen Förderprogramm oder ohne besondere Förderung. Es wird insbesondere vermutet, dass schulbasierter Instrumentalunterricht in kleinen Gruppen (*JeKi*-Unterricht) zu signifikant verbesserten kognitiven Leistungen in sprachnahen Aspekten der Hörverarbeitung, im Arbeitsgedächtnis und darüber hinaus in Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen sowie in der Verarbeitungsgeschwindigkeit führt. Hinsichtlich der auditiven Verarbeitung ferner Konstrukte wie visuelle Verarbeitung oder visuelles Gedächtnis gilt dagegen die Nullhypothese, so dass keine signifikanten Veränderungen vermutet werden.

Die Prüfung der musikalischen Audiationsfähigkeit ist hier als eine Form der Validierung der Intervention anzusehen und von untergeordnetem inhaltlichen Wert. Die entsprechenden Ergebnisse werden demnach nachrangig behandelt.

Folgende Tests wurden als Einzeltestungen durchgeführt (vgl. Kap. 5.3.2):

- Computerbasierte Arbeitsgedächtnistestbatterie für Kinder von fünf bis zwölf Jahren (AGTB 5-12, Hasselhorn, Schumann-Hengsteler, Gronauer, Grube, Mähler, Schmid, Seitz-Stein & Zoelch, 2012);
- Verbaler Lern- und Merkfähigkeitstest (VLMT, Helmstaedter, Lendt, & Lux, 2001). Folgende Tests wurden als Gruppentestungen durchgeführt (vgl. Kap. 5.3.3):
- Aufmerksamkeits-Belastungstest zur Erfassung der kurzfristigen Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistung (d2, Brickenkamp, 2002);
- Zahlenverbindungstest (ZVT; Oswald & Roth, 1987) zur Erfassung der Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit;
- Audiationsfähigkeit und musikalisches Potenzial bei Kindern (IMMA; Gordon, 1986): Verkürzte Variante mit jeweils 25 Items zur Melodie- und Rhythmuserkennung. Ersterer wurde nur zum zweiten und dritten Messzeitpunkt erhoben.

5.3.2 Einzeltestungen zu Arbeitsgedächtnis und verbaler Lern- und Merkfähigkeit

Arbeitsgedächtnis

Die Stichprobe setzt sich aus Kindern aus vier unterschiedlichen Grundschulen (drei aus NRW und eine aus Hessen) zusammen. Von den insgesamt 50 Kindern nahmen 25 Kinder am *JeKi*-Unterricht und 25 Kinder am SINUS-Programm teil. Geschlechtsverteilung und sozioökonomischer Status beider Gruppen unterschieden sich nicht. *JeKi*-Kinder besaßen jedoch ein signifikant niedrigeres Alter und höhere kognitive Grundfähigkeiten zum ersten Messzeitpunkt. Die Daten wurden zu drei Messzeitpunkten (T1-T3: Herbst 2009, Herbst 2010 und Frühjahr 2011) erhoben. Zu Beginn der Erhebung waren die Kinder im Durchschnitt 7,54 Jahre alt und nahmen am Unterricht der 2. bzw. 3. Klasse teil.

Die Ergebnisse zum Entwicklungsverlauf bezüglich Arbeitsgedächtnisleistungen sind innerhalb der Komponenten des Systems nach Baddeley (2007) zu differenzieren. Zwei von drei Subtests zur zentralen Exekutive zeigten an, dass die *JeKi*-Kinder ihre Leistungen im zeitlichen Verlauf signifikant steigerten (Komplexe Spanne: Interaktionseffekt Gruppe x Messzeitpunkt: $F(1,73, 79,33) = 6,35$; $p < 0,05$; $\eta_p^2 = 0,12$; Counting Span: Interaktionseffekt Gruppe x Messzeitpunkt: $F(2, 92) = 4,91$; $p < 0,05$; $\eta_p^2 = 0,10$), während sich die entsprechenden Leistungen in der Kontrollgruppe nicht verbesserten (vgl. Abb. 1).

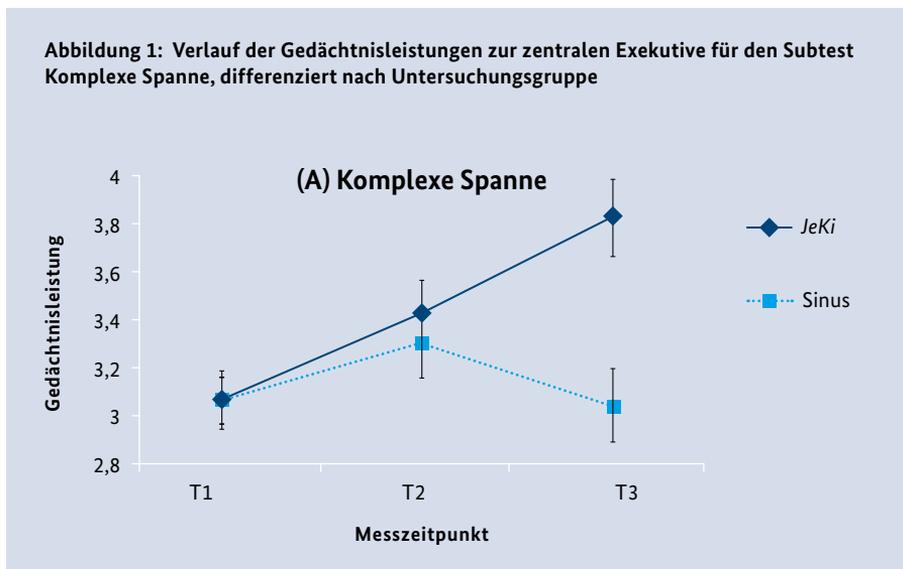
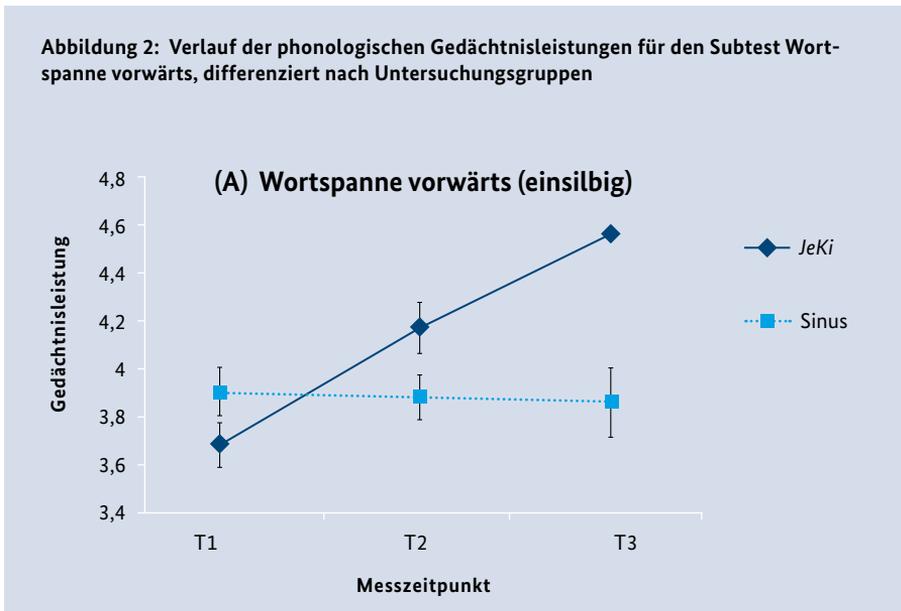


Abbildung 2: Verlauf der phonologischen Gedächtnisleistungen für den Subtest Wortspanne vorwärts, differenziert nach Untersuchungsgruppen



Nach Einsetzen der Kovariate Wortspanne vorwärts und Kunstwörter nachsprechen in die Varianzanalysen der Komplexen Spanne und Counting span verschwindet der Interaktionseffekt. Es liegt nahe, dass die visuell präsentierten Stimuli als auditive Gedächtnisinhalte gespeichert werden. Dies würde unsere Annahme von auditorisch-kognitiven Transfereffekten unterstützen. Die beiden Subtests zum visuell-räumlichen Notizblock (Corsi Block Test und Matrix Spanne) wiesen keine Interaktionseffekte zwischen Untersuchungsgruppen und Zeitverlauf auf (alle $F_s \leq 2,73$; $p \geq 0,07$).

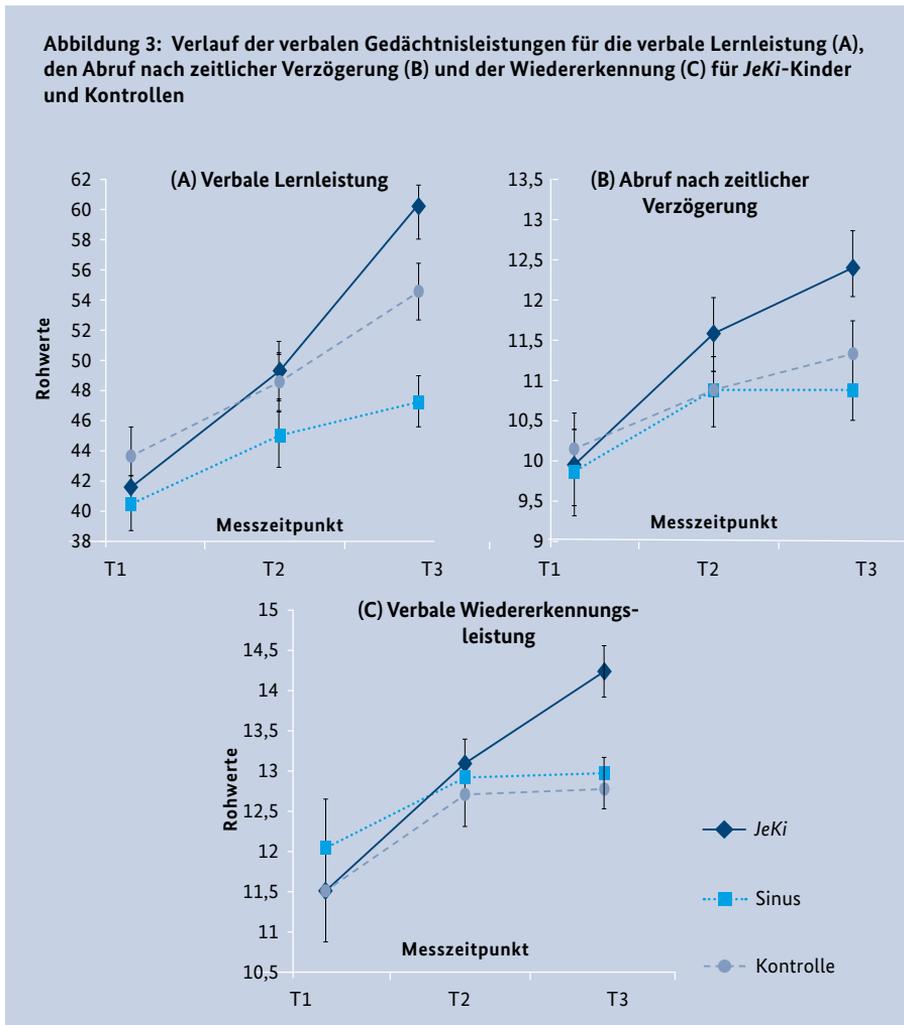
In beiden Subtests zur phonologischen Schleife konnte ein positiver Effekt der JeKi-Teilnahme im Zeitverlauf nachgewiesen werden (Wortspanne vorwärts: Interaktionseffekt Gruppe x Messzeitpunkt: $F(1,81, 83, 33) = 12,68$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,22$; Kunstwörter nachsprechen: Interaktionseffekt Gruppe x Messzeitpunkt: $F(2, 92) = 3,24$; $p < 0,05$; $\eta_p^2 = 0,07$), während ein solcher Effekt im SINUS-Programm nicht nachgewiesen werden konnte (vgl. Abb. 2; siehe hierzu auch Roden, Grube, Bongard & Kreutz, 2013).

Verbale Lern- und Merkfähigkeit

Es nahmen insgesamt 73 Kinder (25 JeKi; 25 SINUS [Naturwissenschaften] und 23 ohne besondere Förderung) der 2. und 3. Klasse über einen Zeitraum von 1,5 Jahren an drei Erhebungen (T1, T2, T3) teil. JeKi-Kinder in dieser Stichprobe waren identisch mit jenen in den Testungen zum Arbeitsgedächtnis. Sie besaßen wiederum ein signifikant niedrigeres Alter und höhere kognitive Grundfähigkeiten zum ersten Messzeitpunkt im Vergleich zur SINUS-Gruppe. Weitere Gruppenunterschiede lagen nicht vor.

Der Entwicklungsverlauf bezüglich Arbeitsgedächtnisleistungen bezieht sich auf Komponenten des Modells nach Baddeley (2007). Zu Beginn der Erhebung waren die Kinder im Durchschnitt 7,73 Jahre alt.

Abbildung 3 zeigt die drei Komponenten der verbalen Gedächtnisleistungen, welche Lern-, Interferenz- (Abruf nach zeitlicher Verzögerung) und Wiedererkennungsleistung einschließen. JeKi-Kinder zeigen in allen Bereichen signifikant erhöhte Leistungen, basierend jeweils auf Interaktionseffekten zwischen Messzeitpunkten und Gruppe (Verbale Lernleistung: $F(3,63, 123,4) = 5,19$; $p = 0,001$; $\eta_p^2 = 0,13$; Abruf nach zeitlicher Verzögerung: $F(4, 136) = 3,17$; $p = 0,016$; $\eta_p^2 = 0,09$; Wiedererkennungsleistung: $F(3,05, 103,56) = 2,72$; $p = 0,048$; $\eta_p^2 = 0,07$). Die Vergleichsgruppen zeigten keine signifikanten Veränderungen über die Zeit. Visuell-räumliche Gedächtnisleistungen (Corsi Block Test und Matrix Spanne) blieben über die Zeit und zwischen den Gruppen statistisch konstant mit nur wenigen, insgesamt unauffälligen Trends (alle $F_s \leq 1,26$; $p \geq 0,07$; siehe hierzu auch Roden, Kreutz & Bongard, 2012).



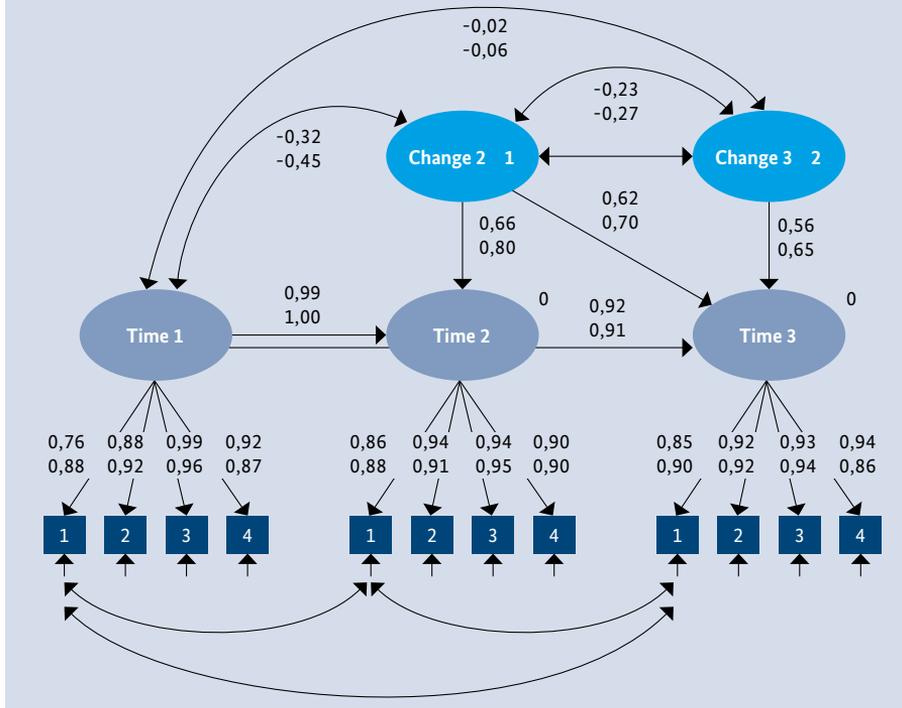
5.3.3 Gruppentestungen zu Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistung, Verarbeitungsgeschwindigkeit sowie musikalischer Audiation

Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistung

Die Gruppentestungen basierten auf einer Stichprobe von insgesamt 345 Kindern (*JeKi*-Programm: $n = 192$; *SINUS*-Programm: $n = 153$, vgl. Roden et al., 2014). Die Geschlechter sind darin ungefähr gleich stark vertreten. Zu Beginn der Erhebung waren die Kinder im Durchschnitt 7,83 Jahre alt. Neben demografischen Variablen dienten Angaben zum sozioökonomischen Status und zu allgemeinen kognitiven Fähigkeiten der Kinder als Kovariate. *JeKi*-Kinder wiesen erneut vergleichsweise ein niedrigeres Alter und höhere kognitive Grundfähigkeiten zum ersten Messzeitpunkt auf. Zusätzlich unterschieden sich beide Gruppen hinsichtlich ihres sozioökonomischen Status. Diese systematischen Gruppenunterschiede wurden in allen Berechnungen entsprechend berücksichtigt. Insbesondere der Stichprobenschwund im Laufe der Erhebungen machte es erforderlich, Strukturgleichungen anstelle varianzanalytischer Modelle zu rechnen. Die hier eingesetzten, sogenannten *Latent-Change-Modelle* betrachten die individuelle Veränderung als Funktion einer Grundgesamtheit. Das heißt, dass die gesamte Verteilungsinformation einer Anfangsmessung in die statistische Beurteilung von Veränderungen ungeachtet eines Stichprobenschwundes mit eingeht. Dieses Vorgehen macht zugleich erforderlich, die Variablenkonstellation aufgrund erwarteter Veränderungen a priori festzulegen. Ein weiterer Vorteil der latenten Veränderungsmessung gegenüber varianzanalytischen Berechnungen liegt in der expliziten Berücksichtigung der indikatorspezifischen Varianz als Teil des Messfehlers. Dies ermöglicht eine korrektere Schätzung der Zusammenhänge als bei Korrelations-, Regressions- oder Pfadanalysen auf manifester (beobachtbarer) Ebene. Dabei werden die Veränderungen in den Mittelwerten über die Zeit direkt in Form sogenannter *Differenzvariablen* gemessen. Damit latente Veränderungen in den Mittelwerten über die Zeit überhaupt interpretiert werden dürfen, müssen sowohl gleiche Faktorladungen über die Zeit als auch gleiche Ladungen an den Intercepts der Indikatoren vorliegen. Ist dies der Fall, spricht man von skalarer (auch starker) *Messinvarianz*.

Die Messskaleninvarianzen der hier gerechneten Modelle entsprechen den methodischen Anforderungen für Strukturgleichungsmodelle und sind dem Abschlussbericht des Verbundvorhabens sowie weiteren Fachpublikationen zu entnehmen.

Abbildung 4: Latent-Change-Modell zur Modulierung der Veränderungen in den Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen auf latenter Faktorebene mit skalarer Messinvarianz. Werte der JeKi-Gruppe stehen oben, Werte der SINUS-Gruppe unten. Alle Werte $>|0,06|$ sind signifikant ($p < 0,01$)



Das Latent-Change-Modell der Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen (vgl. Abb. 4) verfügt über einen zufriedenstellenden Model-Fit bei skalarer Messinvarianz. Mittelwertvergleiche zwischen den Gruppen im zeitlichen Verlauf (vgl. Tab. 1) zeigen, dass sich die Gruppen zum ersten und zweiten Messzeitpunkt nicht zu Beginn, sondern erst im zeitlichen Verlauf zwischen dem ersten und zweiten (0,455; $p = 0,037$; $d = 0,24$) sowie dem zweiten und dritten Messzeitpunkt (0,982; $p < 0,001$; $d = 0,56$) zugunsten der SINUS-Grundschul Kinder signifikant unterscheiden. Entgegen unserer Hypothese verbesserten sich die Grundschul Kinder aus dem SINUS-Programm zwischen allen Messzeitpunkten überproportional im Vergleich zu den JeKi-Teilnehmern. Dies führte zu einem signifikanten Gruppenunterschied beim dritten Messzeitpunkt zugunsten der SINUS-Grundschul Kinder ($DM = 1,196$; $p < 0,001$; $d = 0,44$). Diese Beobachtung, wenngleich sie gegen die Hypothese gerichtet ist, scheint theoretisch wie praktisch bedeutsam, da in der Forschungsliteratur unseres Wissens zwar Nulleffekte, bislang jedoch keine gegenläufigen Effekte in kontrollierten Studien publiziert wurden.

Tabelle 1: Latente Mittelwertunterschiede zu den Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen zwischen den Gruppen

| Konstrukt | Gruppe | T1 | T2 | T3 | Change 2-1 | Change 3-2 |
|----------------------------|--------|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| d2 | | M [SE] | M [SE] | M [SE] | M [SE] | M [SE] |
| | JeKi | 6,262 p < 0,001 [0,188] | 8,120 p < 0,001 [0,180] | 10,051 p < 0,001 [0,194] | 1,858 p < 0,001 [0,160] | 1,931 p < 0,001 [0,149] |
| | SINUS | 6,022 p < 0,001 [0,222] | 8,334 p < 0,001 [0,212] | 11,247 p < 0,001 [0,241] | 2,313 p < .001 [0,199] | 2,913 p < 0,001 [0,196] |
| Latente Gruppendifferenzen | | -0,241 p = 0,363 [0,265] | 0,214 p = 0,411 [0,261] | 1,196 p < 0,001 [0,294] | 0,455 p = 0,037 [0,218] | 0,982 p < 0,001 [0,211] |

Anmerkung: Latente Gruppendifferenzen wurden durch Latent-State und Latent-Change-Modelle für multiple Gruppen auf skalarer Messinvarianz geschätzt. Ein signifikant positiver latenter Mittelwertunterschied zwischen den Gruppen weist auf einen höheren Absolutwert in der SINUS-Gruppe (T1-T3) bzw. auf ein größeres Wachstum zwischen den Messzeitpunkten (Change 2-1 und 3-2) hin.

Verarbeitungsgeschwindigkeit

Das Latent-Change-Modell zur Modulierung der Veränderungen in den Informationsverarbeitungsgeschwindigkeitsleistungen (vgl. Abb. 5) zeigt ähnliche Entwicklungsverläufe in den kognitiven Leistungen zwischen den Gruppen (vgl. Tab. 2). Ein signifikanter Anstieg ist von T1 nach T3 zu beobachten. Beide Gruppen haben ihre Fähigkeiten vom ersten zum zweiten und vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt signifikant verbessert (T1 zu T2: *JeKi*-Kinder: 0,257; $p < 0,001$; $d = 0,81$; SINUS-Kinder: 0,208; $p < 0,001$; $d = 0,71$; T2 zu T3: *JeKi*-Kinder: 0,257; $p < 0,001$; $d = 0,81$; SINUS-Kinder: 0,208; $p < 0,001$; $d = 0,71$). Des Weiteren verbesserten sich die *JeKi*-Kinder gegenüber den Kindern der SINUS-Gruppe von T2 zu T3 signifikant (-0,05; $p < 0,05$; $d = 0,30$).

Der sozioökonomische Status trägt nicht zur Varianzaufklärung bei ($R^2 < 0,05$; $p > 0,08$). Einerseits sind Subtests der Grundintelligenzmessung mit 18,6 und 30,2 % an der Varianz des latenten State-Faktors (alle $p < 0,01$), andererseits aber nicht an der Varianz der latenten Change-Faktoren beteiligt (alle $R^2 < 0,01$; $p > 0,147$). Demzufolge kann der gemessene Entwicklungsprozess im Bereich der Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit nicht auf bereits existierende Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten der Kinder zurückgeführt werden.

Abbildung 5: Latent-Change-Modell zur Modulierung der Veränderungen in den Informationsverarbeitungsgeschwindigkeitsleistungen auf latenter Faktorebene mit skalarer Messinvarianz. Werte der JeKi-Gruppe stehen oben, Werte der SINUS-Gruppe unten. Alle Werte $>|0,21|$ sind signifikant ($p < 0,01$, außer: $-0,26$; $p < 0,05$)

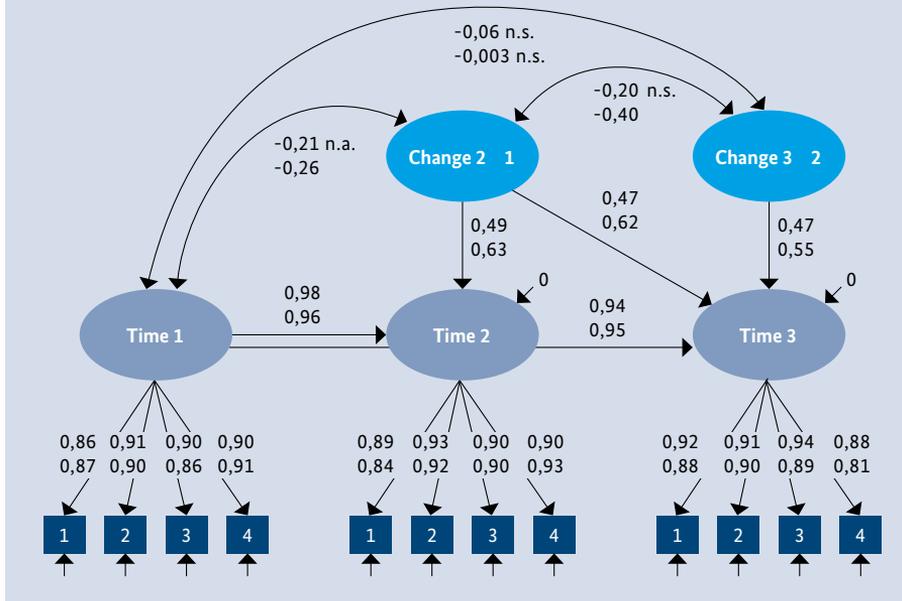


Tabelle 2: Latente Mittelwertunterschiede der Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit (ZVT) zwischen den Gruppen

| Konstrukt | Gruppe | T1 | T2 | T3 | Change 2-1 | Change 3-2 |
|----------------------------|--------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| ZVT | | M [SE] | M [SE] | M [SE] | M [SE] | M [SE] |
| | JeKi | 1,054 $p < 0,001$ [0,026] | 1,323 $p < 0,001$ [0,026] | 1,580 $p < 0,001$ [0,026] | 0,269 $p < 0,001$ [0,020] | 0,257 $p < 0,001$ [0,018] |
| | SINUS | 1,031 $p < 0,001$ [0,025] | 1,318 $p < 0,001$ [0,027] | 1,526 $p < 0,001$ [0,027] | 0,286 $p < 0,001$ [0,023] | 0,208 $p < 0,001$ [0,021] |
| Latente Gruppendifferenzen | | -0,023 $p = 0,498$ [0,034] | -0,006 $p = 0,875$ [0,035] | -0,055 $p = 0,128$ [0,036] | 0,017 $p = 0,465$ [0,024] | -0,049 $p = 0,030$ [0,023] |

Anmerkung: Latente Gruppendifferenzen wurden durch Latent-State- und Latent-Change-Modelle für multiple Gruppen auf skalarer Messinvarianz geschätzt. Ein signifikant positiver latenter Mittelwertunterschied zwischen den Gruppen weist auf einen höheren Absolutwert in der SINUS-Gruppe (T1-T3) bzw. auf ein größeres Wachstum zwischen den Messzeitpunkten (Change 2-1 und 3-2) hin.

Musikalische Audiationsfähigkeit: Rhythmustest (IMMA_R)

Baseline-Messungen deuten auf keine signifikanten Gruppendifferenzen zwischen *JeKi*- und SINUS-Teilnehmern (vgl. Tab. 3). *JeKi*-Kinder verbesserten ihre Leistungen signifikant von T1 nach T2 (6,486; $p < 0,001$; $d = 0,45$). Dies führte zu signifikanten Gruppenunterschieden beim zweiten ($DM = -2,759\%$; $p < 0,05$; $d = 0,24$) und dritten Messzeitpunkt ($DM = -2,911\%$; $p < 0,05$; $d = 0,25$). Die musikalisch-kognitiven Leistungen der Kontrollgruppe dagegen blieben statistisch konstant.

Musikalische Audiationsfähigkeit: Melodietest (IMMA_T)

Zusätzlich zu den Rhythmustests sind zu T2 und T3 auch die Fähigkeiten der Kinder zur Melodieaudiation getestet worden (vgl. Tab. 4). Zu beiden Messzeitpunkten sind Gruppenunterschiede zugunsten der *JeKi*-Kinder signifikant unterschiedlich (T2: -3,92; $p < 0,05$; T3: -3,52; $p < 0,05$). Die Mittelwertdifferenzen im zeitlichen Verlauf (Change 3-2) bestätigen jedoch allenfalls tendenzielle Verbesserungen der *JeKi*-Teilnehmer über die Zeit ($DM = 0,394$; $p = 0,79$).

Der sozioökonomische Status beider Gruppen beeinflusste weder die State-Variablen (alle $R^2 < 0,02$; $p > 0,309$), noch die Change-Variablen ($r < 0,178$; $p > 0,114$). Die beiden Subskalen des kognitiven Fähigkeitstests (KFT 1-3; Heller & Geisler, 1983) erklärten zwischen 9,8 und 16,3 % der Varianz in den State-Variablen des IMMA_R und des IMMA_T in beiden Gruppen (alle $p < 0,008$).

Tabelle 3: Manifeste Mittelwertunterschiede des IMMA-R zwischen den Gruppen

| Konstrukt | Gruppe | T1 | T2 | T3 | Change 2-1 | Change 3-2 |
|-----------|--------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| IMMA-R | | M | M [SE] | M [SE] | M [SE] | M [SE] |
| | <i>JeKi</i> | 76,296 $p < 0,001$ [1,139] | 82,782 $p < 0,001$ [0,780] | 82,300 $p < 0,001$ [0,795] | 6,486 $p < 0,001$ [1,221] | -0,481 $p = 0,584$ [0,878] |
| | SINUS | 77,824 $p < 0,001$ [1,163] | 80,023 $p < 0,001$ [0,999] | 79,389 $p < 0,001$ [1,035] | 2,199 $p = 0,086$ [1,280] | -0,633 $p = 0,604$ [1,221] |
| | Gruppendifferenzen | 1,528 $p = 0,348$ [1,628] | -2,759 $p = 0,030$ [1,267] | -2,911 $p = 0,026$ [1,305] | -4,28 $p = 0,015$ [1,769] | -0,152 $p = 0,919$ [1,504] |

Anmerkung: Ein signifikant positiver Mittelwertunterschied zwischen den Gruppen weist auf einen höheren Absolutwert in der SINUS-Gruppe (T1-T3) bzw. auf ein größeres Anwachsen zwischen den Messzeitpunkten (Change 2-1 und 3-2) hin.

Tabelle 4: Manifeste Mittelwertunterschiede des IMMA-T zwischen den Gruppen

| Konstrukt | Gruppe | T2 | T3 | Change 3-2 |
|--------------------|-------------|----------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| IMMA-R | | M [SE] | M [SE] | M [SE] |
| | <i>JeKi</i> | 86,212 $p < 0,001$ [0,640] | 89,471 $p < 0,001$ [0,537] | 3,259 $p < 0,001$ [0,634] |
| | SINUS | 82,295 $p < 0,001$ [1,065] | 85,947 $p < 0,001$ [1,089] | 3,652 $p = 0,006$ [1,338] |
| Gruppendifferenzen | | -3,918 $p = 0,002$ [1,243] | -3,524 $p = 0,004$ [1,214] | 0,394 $p = 0,790$ [1,481] |

Korrelationsanalysen zwischen den kognitiven Fähigkeitsvariablen und den Change-Variablen IMMA_T zeigten eine niedrige Korrelation vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt in der *JeKi*-Gruppe ($r = -0,219$; $p < 0,01$). Des Weiteren wurde eine niedrige Korrelation zwischen den kognitiven Fähigkeitsvariablen und den Change-Variablen des IMMA_R vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt in der SINUS-Gruppe ($r = -0,219$; $p < 0,014$) gefunden. Aufgrund des relativ niedrigen Korrelationsniveaus erscheint der Einfluss der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten auf die musikalische Audiationsfähigkeit eher gering.

5.3.4 Diskussion

Die beobachteten Veränderungen in den kognitiven Leistungen von *JeKi*- und Kontrollkindern im Entwicklungsverlauf über anderthalb Jahre entsprechen weitgehend den Vermutungen. Systematische Unterschiede hinsichtlich Alter und Grundintelligenz der Kinder zu den Baseline-Messungen sowie die nicht-randomisierten Stichproben lassen es nicht zu, aus dieser Studie zu folgern, dass der *JeKi*-Instrumentalunterricht allein hierfür ursächlich ist. Dennoch sind die Unterschiede in den Entwicklungsverläufen beachtlich und verweisen auf eine Effektivität der Intervention. Mit Blick auf die weitere Forschungsliteratur bleiben wenig Zweifel, dass das Instrumentalspiel Kinder in die Lage versetzen kann, ihre kognitiven Leistungen zu steigern. Dass dies auch in einem schulbasierten Gruppenunterricht möglich ist, eröffnet Perspektiven für die Verbreitung von Instrumentalunterricht unter Schülerinnen und Schülern, die bislang von einer solchen Förderung nicht erreicht wurden.

Insgesamt bestätigen die Einzeltestungen die Annahme, dass kognitive Transferwirkungen vor allem auditorisch-kognitive Leistungen betreffen, und zwar gleichermaßen bei musikalischen wie sprachnahen Materialien. Mit anderen Worten, die Kinder profitieren auch in der sprachlichen Hörverarbeitung und zeigen so-

wohl in ihren Kapazitäten des verbalen Arbeitsgedächtnisses als auch in Aspekten der Manipulation auditiver Gedächtnisinhalte deutliche Vorteile gegenüber den Vergleichsgruppen. Damit tragen die Ergebnisse dazu bei, bislang widersprüchliche Befundlagen neu zu bewerten (Schellenberg, 2009). Die visuelle Verarbeitung von Wahrnehmungsinhalten zeigt weder bei *JeKi*-Kindern noch bei den Kontrollkindern signifikante Veränderungen. Frühere Studien, die Effekte des Musizierens auf die visuelle Verarbeitung nahelegten, sind somit deutlich zu relativieren. Die Transferstärke des Instrumentallernens liegt eindeutig im auditiven Bereich, einschließlich relevanter exekutiver Funktionen des Arbeitsgedächtnisses.

Die Gruppentestungen zeigen signifikant verbesserte Aufmerksamkeitsleistungen über den Messzeitraum bei Modell- und Kontrollgruppe. Doch fielen die Leistungen der Vergleichsgruppe überproportional höher aus. Diese Beobachtung widerspricht der Hypothese generell verbesserter kognitiver Transfereffekte durch *JeKi*-Unterricht. Stattdessen werden auch hier Grenzen von Transferwirkungen deutlich. Zu betonen ist, dass hier kein besonderer Nachteil für die *JeKi*-Kinder auszumachen ist, da ihre allgemeinen Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen sich ebenfalls verbesserten und sich altersgemäß entwickelten.

Hypothesenkonform, wenngleich statistisch nur marginal, verbesserten sich die Leistungen der *JeKi*-Kinder hinsichtlich der Verarbeitungsgeschwindigkeit. Diese Beobachtung steht unter dem Vorbehalt weiterer, systematischer Überprüfungen. Im Anschluss an die Einzeltestungen liefern die Gruppentestungen zur musikalischen Audiation zusätzliche Hinweise für die vorteilhafte kognitive Hörverarbeitung bei musikalischen Materialien seitens der *JeKi*-Teilnehmerinnen und -teilnehmer. Dieser Befund validiert die Intervention und unterstreicht die Nahtransferwirkung des *JeKi*-Unterrichts.

Die skizzierten Effekte bestehen bei konstant gehaltenen Kovariaten (basale kognitive Fähigkeiten; Alter; sozioökonomischer Status). Solche Einflüsse können die heterogenen Entwicklungsverläufe also nicht erklären. Vielmehr verbessern sich im Zuge der *JeKi*-Förderung Lernleistungen in auditorisch-kognitiven Bereichen stetig. Eine besondere Affinität oder Begabung für das Instrumentalspiel dieser Kinder sowie Einflüsse differenzieller Merkmale sind wahrscheinlich und damit notwendige Angriffspunkte für künftige Untersuchungen.

Literatur

- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Baddeley, A. D. (2007). *Working memory, thought, and action* (1. Aufl.). Oxford psychology series: Bd. 45. Oxford u. a.: Oxford University Press.
- Bastian, H.G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung*. Mainz: Schott International.
- Brickenkamp, R. (2002). *Aufmerksamkeits-Belastungs-Test*. Göttingen: Hogrefe.
- Degé, F., Kubicek, C. & Schwarzer, G. (2011). Music lessons and intelligence: A relation mediated by executive functions. *Music Perception*, 29, S. 195-201.

- Frankenberg, E., Fries, K., Friedrich, E. K., Roden, I., Kreutz, G. & Bongard, S. (2014). The influence of musical training on acculturation processes in migrant children. *Psychology of Music*. Online First. doi: 10.1177/0305735614557990.
- Gordon, E.E. (1986). *Intermediate measures of music audiation (IMMA)*. Chicago: GIA Publications Inc.
- Hasselhorn, M., Schumann-Hengsteler, R., Gronauer, J., Grube, D., Mähler, C., Schmid, I., Seitz-Stein, K. & Zoelch, C. (i. Dr.). *Arbeitsgedächtnistestbatterie für Kinder im Alter von 5-12 Jahren (AGTB 5-12)*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmstaedter, C., Lendt, M. & Lux, S. (2001). *Verbaler Lern- und Merkfähigkeitstest (VLMT)*. Göttingen: Hogrefe.
- Oswald, W. & Roth, E. (1987). *Der Zahlen-Verbindungs-Test (ZVT) – Handanweisung*. Göttingen, Hogrefe.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klasse (FEES 3-4)*. Göttingen: Beltz.
- Roden, I., Grube, D., Bongard, S. & Kreutz, G. (2013). Does music training enhance working memory performance? Findings from a quasi-experimental longitudinal study. *Psychology of Music*. doi: 10.1177/0305735612471239 [23.01.2014].
- Roden, I., Könen, T., Bongard, S., Frankenberg, E., Friedrich, E.K. & Kreutz, G. (2014). Effects of music training on attention, processing speed and cognitive music abilities – Findings from a longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*. doi: 10.1002/acp.3034.
- Roden, I., Kreutz, G. & Bongard, S. (2012). Effects of a school-based instrumental music program on verbal and visual memory in primary school children: a longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 3, 572. doi: 10.3389/fpsyg.2012.00572 [23.01.2014].
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15, S. 511-514.
- Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98, S. 457-468.
- Schellenberg, E. G. (2009). Musikunterricht, geistige Fähigkeiten und Sozialkompetenzen: Schlussfolgerungen und Unklarheiten. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Pauken mit Trompeten? Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern* (S. 114–124). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Schellenberg, E. G. (2011). Examining the association between music lessons and intelligence. *British Journal of Psychology*, 102, S. 283-302.

*Andreas Lehmann-Wermser, Bettina Beutler-Prahm,
Nicola Bunte, Veronika Busch, Claudia Jessel-Campos,
Sabrina Kulin, Sonja Nonte, Torben Rieckmann,
Michael Schurig, Knut Schwippert*

6. SIGrun – Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen

6.1 Vorstellung des Forschungsverbundes SIGrun

*Andreas Lehmann-Wermser, Nicola Bunte, Veronika Busch,
Sabrina Kulin, Sonja Nonte, Michael Schurig, Knut Schwippert¹*

6.1.1 Zielsetzungen

Der Forschungsverbund „SIGrun – Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen“ der Universitäten Bremen und Hamburg widmet sich verschiedenen Aspekten der Programme *Jedem Kind ein Instrument (JeKi)* und wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in den Jahren 2009 bis 2013 gefördert. In SIGrun werden unter anderem die Kooperation zwischen den Lehrkräften, Aspekte der Teilhabe an Musik und den möglichen Zugangsbarrieren, die Prozesse der musikalischen Präferenzentwicklung sowie der Transfer von Instrumentalunterricht auf andere kognitive und motivationale Merkmale von Schülerinnen und Schülern in den Blick genommen. Besonderes Augenmerk wird darauf gerichtet, in welchem Ausmaß Programme wie *JeKi* das Lernen, das schulische Leben und kulturelle Muster der Kinder sowie der beteiligten Familien verändern. Um dieser Frage nachgehen zu können, wurden in zwei Bundesländern (Hamburg und Nordrhein-Westfalen) jeweils Schulen ausgewählt, die an den landesspezifischen *JeKi*-Programmen beteiligt waren.²

So wie das Programm im Ruhrgebiet umgesetzt wird, ist vorgesehen, dass zunächst in der ersten Klasse Grundkenntnisse über verschiedene Instrumente vermittelt werden. Dazu unterrichten die Grundschullehrkraft und die Musikschullehrkraft in einem Tandem, führen verschiedene Musikinstrumente ein und ermöglichen den Kindern eine spielerische Auseinandersetzung mit Musik („Instrumentenkarussell“). Am Ende der ersten Klasse kann daraufhin jedes Kind wählen, welches Musikinstrument es ab der zweiten Klasse erlernen möchte, und dann das gewünschte Instrument

1 Weitere Projektmitarbeiter und -mitarbeiterinnen waren Samuel Campos, Claudia Jessel-Campos, Susanne Naacke, Klaudia Schulte, Julika Strauß und Marlena Szczerba.

2 Zur Stichprobenkomposition s. auch den Abschnitt 6.1.2 mit den ergänzenden Angaben.

in der Regel auch als Leihgabe mit nach Hause nehmen. Der Instrumentalunterricht wird in Kleingruppen von einer geschulten Instrumentallehrkraft durchgeführt und kann nach Wunsch bis zur vierten Klasse fortgeführt werden. Das erste *JeKi*-Jahr zur Einführung der Instrumente ist kostenfrei, der darauf folgende Instrumentalunterricht beläuft sich auf Kosten von 20 Euro monatlich im zweiten Schuljahr und 35 Euro monatlich im dritten und vierten Schuljahr, wobei die Möglichkeit besteht, dass Kinder aus finanziell benachteiligten Familien von der Gebühr befreit werden. Die Teilnahme am *JeKi*-Instrumentalunterricht ist nicht verpflichtend.³

Die Konzeption des *JeKi*-Programms in Hamburg, das 2009 von der Behörde für Schule und Berufsbildung initiiert wurde, unterscheidet sich grundlegend von der Konzeption in Nordrhein-Westfalen. Insgesamt nehmen in Hamburg 62 Schulen an dem Programm teil (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2013). Die beteiligten Grundschulen wurden unter einer Vielzahl an Bewerbungen ausgewählt, da ein von der Behörde formuliertes Auswahlkriterium lautete, dass Schulen, die in einem Stadtteil mit einem hohen Anteil an sozioökonomisch benachteiligten Menschen liegen, sowie Schulen, die zuvor kaum Berührungspunkte mit musisch-kulturellen Angeboten oder Projekten hatten, bevorzugt behandelt werden sollten. In Hamburg beginnt das spielerische Kennenlernen der Instrumente in Klasse zwei. Auch hier werden verschiedene Musikinstrumente von einer geschulten Instrumentallehrkraft und einer Grundschullehrkraft vorgestellt. Im dritten und vierten Grundschuljahr erfolgt dann der Instrumentalunterricht auf einem selbst gewählten Musikinstrument in Kleingruppen. Dieser Unterricht wird von Instrumentallehrkräften durchgeführt (ebd.). Anders als in Nordrhein-Westfalen ist der Instrumentalunterricht gebührenfrei und obligatorisch für alle Kinder, die eine *JeKi*-Schule besuchen.

Im Folgenden wird zunächst die Struktur des Forschungsverbundes erläutert. Die Fragestellungen der einzelnen Teilprojekte und ihre theoretischen Rahmungen werden in den darauffolgenden Abschnitten dargestellt.

6.1.2 Stichprobendesign

Bei der Studie SIGrun handelt es sich um eine quasi-experimentelle Studie mit nicht-äquivalentem Kontrollgruppendesign. Um den konzeptionellen Unterschieden des *JeKi*-Programms in Hamburg und in Nordrhein-Westfalen gerecht zu werden, wurden zunächst zwei voneinander unabhängige Stichproben gezogen (Schwippert, Busch, Lehmann-Wermser & Nonte, 2014). Das Ziehungsverfahren *random start equal interval* gehört zu den Verfahren des *systematic samplings* und realisiert eine Zielstichprobe, die über ein Ziehungsintervall anhand einer zuvor bestimmten Anzahl an Schulen bestimmt wird (Foy & Joncas, 2003). Die Schulen wurden zuvor dem Namen nach alphabetisch sortiert gelistet. Die Auswahl der Schulen durch das Verfahren der

3 Siehe auch die Homepage zu Jedem Kind ein Instrument (2015), verfügbar unter <http://www.je-kits.de/programm/jeki/informationen/> [16.04.2015]. Die Darstellung erfolgt hier notgedrungen oberflächlich. Tatsächlich liefert das Programm differenziertere Angebote, unterliegt aber in der Angebotsgestaltung auch komplexeren Randbedingungen (siehe auch den Beitrag von Kranefeld, Busch & Dücker in diesem Band zu den aus der Förderung ausscheidenden Kindern).

Listenziehung hat zum Ziel, dass jede Schule, unabhängig von ihrem Standort und ihrer Größe, die gleiche Wahrscheinlichkeit hat, Bestandteil der Stichprobe zu werden. Die nächstgrößere Einheit nach der Schule, die Klassenebene, konnte aufgrund von fehlenden Informationen über die Zügigkeit der ersten Jahrgänge an den ausgewählten Schulen nicht über ein Sampling-Verfahren ermittelt werden. Hier legten in der Regel die Schulleitungen oder JeKi-Koordinatoren an den Grundschulen fest, welche Klassen an der Befragung im Kontext der Studie SIGrun teilnehmen sollten.

Neben den zwei vorgestellten Gruppen wurden zwei weitere Gruppen in die Gesamtstichprobe aufgenommen. Hier war eine wie oben dargestellte Form der systematischen Stichprobenziehung nicht möglich, weshalb auf Convenience Stichproben zurückgegriffen wurde. Zum einen handelt es sich um Grundschulen in Nordrhein-Westfalen, die ihren Schülerinnen und Schülern besondere Bewegungseinheiten ermöglichen und sonstige Sportangebote bereithalten („bewegte Schulen“). Zum anderen handelt es sich um Hamburger Grundschulen, die bereits auf langjährige Erfahrung bei der Umsetzung von musikalischen Angeboten zurückblicken können, jedoch explizit keine JeKi-Schulen sind (Schwippert et al., 2014).

Die Gesamtstichprobe umfasst pro Messzeitpunkt etwa 30 Schulen, die in die vier genannten Gruppen unterteilt werden können: 1) JeKi-Schulen in Nordrhein-Westfalen ($n=12$), 2) Sport-Schulen in Nordrhein-Westfalen ($n=5$), 3) JeKi-Schulen in Hamburg ($n=10$) und 4) andere Schulen mit musikalischem Schwerpunkt in Hamburg ($n=3$). Außer den Kindern wurden Schulleitungen, (Musikschul-)Lehrkräfte und Eltern der Kinder befragt (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Studiendesign und verwendete Instrumente/Medien im Kontext des Verbundprojekts SIGrun

| Schuljahr | | 2008/09 Klasse 1 | 2008/09 Klasse 2 | 2008/09 Klasse 3 | 2008/09 Klasse 4 |
|-------------------------|-----------------------------|---------------------|--|---------------------|--|
| Quantitative Erhebungen | SuS | 1.143 | 1.244 | 1.180 | 1.066 |
| | Eltern | 914 | 761 | 735 | 508 |
| | GLK / MLK | 149 | 134 | 126 | 85 |
| | Schulleitung | 29 | 26 | 26 | 22 |
| Qualitative Erhebungen | SuS | | 31 ¹ 60 ² | | 28 ¹ 63 ² |
| | Eltern | | 25 ¹ 56 ³ 2 ⁴ | | 10 ¹ 19 ³ 2 ⁴ |
| | GLK / MLK / Schulleitung | | 23 ¹ | | 18 ¹ 8 ⁵ |

Anmerkungen: SuS = Schülerinnen und Schüler, GLK = Grundschullehrkraft, MLK = Musiklehrkraft. Die hochgestellten Ziffern verweisen auf folgende Erhebungsmethoden: 1 = Interviews: Teilprojekte Präferenz und Kulturelle Teilhabe; 2 = Malmappen; 3 = Fotos; 4 = Tagebücher; 5 = Interviews: Teilprojekt Kooperation.

Für die quantitativen Erhebungen wurden die Schulen jeweils im zweiten Schulhalbjahr von der ersten bis zur vierten Klasse besucht. Für die qualitativen Erhebungen wurden fünf Klassen aus der SIGrun-Gesamtstichprobe ausgewählt: zwei *JeKi*-Schulen aus Hamburg, zwei *JeKi*-Schulen aus Nordrhein-Westfalen und eine Schule mit Sport-Förderprofil aus Nordrhein-Westfalen. Die Interviews fanden zur Mitte des zweiten und des vierten Schuljahres statt.

6.1.3 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen der quantitativen Erhebungen kamen überwiegend standardisierte Messinstrumente zum Einsatz, z. B. der Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern (FEES 1-2, FEES 3-4; Rauer & Schuck, 2003; Rauer & Schuck, 2004) sowie der Kognitive Fähigkeits-Test (KFT 1-3; Heller & Geisler, 1983). Für Fragestellungen, für die nicht auf die Verwendung etablierter Verfahren zurückgegriffen werden konnte, wurden neue Instrumente entwickelt, z. B. ein Fragebogen zur Erfassung egozentrierter Netzwerke (Teilprojekt Kooperation) und ein Fragebogen zur Erfassung des musikalischen Selbstkonzepts (Teilprojekt Transfer).

Bei den Schülerinnen und Schülern erfolgten die Erhebungen in Klassenverbänden innerhalb der regulären Schulzeiten. Neben den genannten kamen Instrumente zur Erfassung der musikalischen Präferenz, zum Selbstkonzept, zum sozialen Status, zum vorhandenen kulturellen Kapital und zur musikalischen Aktivität zum Einsatz. Die Befragungen wurden von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt dem Alter der Kinder sowie kohortenspezifisch angepasst. Bei den Lehrkräften wurden unter anderem schulische Merkmale sowie solche der Kooperation erhoben. Die Elternbefragung konzentrierte sich auf Persönlichkeitsdimensionen der Kinder, den sozialen und kulturell-partizipativen Hintergrund, das musikbezogene Verhalten sowie Erziehungs- und Unterstützungsverhalten. Schulleitungen wurden zu Rahmen- und Gelingensbedingungen der Programmimplementierung befragt. Die Auswertung der quantitativen Daten wurde mittels der Statistiksoftware SPSS sowie Mplus durchgeführt und beinhaltete unter anderem Varianz- und Regressionsanalysen, explorative und konfirmatorische Faktorenanalysen sowie Strukturgleichungsmodellierungen.

Die qualitativen Erhebungen erfolgten in den Teilprojekten Kulturelle Teilhabe, Präferenz und Kooperation. Sie umfassten Interviews, Malbilder der Schülerinnen und Schüler, Fotos sowie Tagebücher. Aufgrund der inhaltlichen Berührungspunkte der Teilprojekte Kulturelle Teilhabe und Präferenz wurden diese Interviews mittels eines einheitlichen Leitfadens halbstandardisiert in kleinen Gruppen oder Einzelgesprächen gemeinsam durchgeführt. Im Teilprojekt Kooperation wurden Mitte des vierten Schuljahres acht Interviews an drei Schulen geführt, in denen auch die Implementationsphase von *JeKi* und die Entwicklung der Kooperation in den Blick genommen wurden. Um eine multiperspektivische Exploration zu ermöglichen, wurden verschiedene an *JeKi* beteiligte Personengruppen befragt (Schulleitungen, *JeKi*-Koordinatoren, *JeKi*-Lehrkräfte, Grundschullehrkräfte). Die Auswertungen der Interviewdaten erfolgten unter anderem auf Basis der qualitativen Inhaltsanalyse

nach Mayring (2010). Es kamen die Computerprogramme MAXQDA und ATLAS.ti zum Einsatz.

6.1.4 Gemeinsamer Datenpool

Ein besonderes Merkmal des Forschungsverbundes SIGrun ist der Aufbau einer gemeinsamen Datenbasis, in die sowohl qualitative als auch quantitative Daten eingepflegt wurden. Die Verzahnung und der gegenseitige Bezug der Teilprojekte wurden unter anderem durch eine zwischen den Teilprojekten abgestimmte Konstruktion der Instrumente, eine gemeinsame Datenerhebung sowie die Sammlung und Aufbereitung der Daten im SIGrun-Datenpool realisiert. Der dabei generierte Datensatz zeichnet sich insgesamt dadurch aus, dass die Daten in für Längsschnittdaten optimierten Formaten aufgenommen wurden. Erst auf dieser Basis war die Triangulierung der qualitativen und quantitativen Daten möglich.⁴

Literatur

- Behörde für Schule und Berufsbildung (2013): *Jedem Kind ein Instrument*. Verfügbar unter <http://www.hamburg.de/jeki> [22.10.2013].
- Foy, P. & Joncas, M. (2003). *Progress in international reading literacy study – 2006. School Sampling Manual (Version 1)* [unveröffentlichtes Manuskript].
- Heller, K. & Geisler, H.-J. (1983). *KFT 1-3: Kognitiver Fähigkeits-Test*. Weinheim: Beltz Test GmbH (Grundschulform).
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktual. und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEESS 3-4). Manual*. Göttingen: Beltz Test GmbH.
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2004). *FEESS 1-2. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Göttingen: Beltz Test GmbH.
- Schwippert, K., Busch, V., Lehmann-Wermser, A. & Nonte, S. (2014). Das Verbundprojekt SIGrun im Überblick. In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrophon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 17–30). Münster: Waxmann.
- Stiftung Jedem Kind ein Instrument (2015). *Programm*. Verfügbar unter <https://www.jekits.de/programm/jeki/informationen/> [16.04.2015].

4 Zu den übrigen Aufgaben des Datenpools siehe auch das Kapitel 7 in diesem Band.

6.2 Teilprojekt „Kooperation“ – Rahmen- und Gelingensbedingungen der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften aus Grund- und Musikschule

Sabrina Kulin, Knut Schwippert, Torben Rieckmann

6.2.1 Theoretischer Hintergrund

In den letzten Jahren ist im Schulkontext ein erhöhtes Interesse an Kooperationen mit außerschulischen Akteuren zu beobachten (siehe dazu beispielsweise Behr-Heintze & Lipski, 2005; Berkemeyer, Bos, Manitus & Müthing, 2008; Maag Merki, 2009a). Diese Kooperationen verfolgen das Ziel, Innovationen umzusetzen, Reformanforderungen gerecht zu werden, Synergieeffekte zu schaffen und Projekte durchzuführen, die von den einzelnen Kooperationspartnern allein nicht zu bewältigen sind (Helms, 2002). Sie dienen damit letztendlich auch der Lehrerprofessionalisierung sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung (Czerwanski, Hameyer & Rolff, 2002).

Musikschulen wurden in den letzten 15 Jahren immer gefragtere Kooperationspartner im schulischen Bereich; insbesondere bei Grundschulen wurde eine verstärkte Zusammenarbeit während des regulären Unterrichtsangebotes angestrebt (Schwanse, 1998). Diese Phase der Kooperationspartnerschaft wird auch als „Hochkonjunktur“ (Busch, 2010, S. 71) bezeichnet.

Ein Beispiel für die Initiierung musikpädagogischer Kooperationsprojekte ist das Programm *Jedem Kind ein Instrument (JeKi)*. Durch die speziellen Anforderungen des Programms bildet die Zusammenarbeit von Grundschulen mit Instrumentallehrkräften aus Musikschulen (im Folgenden auch *JeKi*-Lehrkräfte genannt) die Grundlage für eine gewinnbringende Kooperation. Dabei wird im ersten *JeKi*-Jahr eine direkte, sich zwischen zwei Personen manifestierende Zusammenarbeit im Rahmen von Tandemunterricht realisiert, die im weiteren Verlauf (ab dem zweiten *JeKi*-Jahr) zugunsten einer Interorganisationsbeziehung (Sydow & Windeler, 1994) abgelöst wird, in der eine Musikschullehrkraft den *JeKi*-Instrumentalunterricht allein in Kleingruppen in den Räumlichkeiten der Grundschule durchführt.⁵ Darüber hinaus kommt es aber beispielsweise beim Planen von Schulfestaufführungen oder beim Austausch über die Schülerleistung zu kooperativen Arbeitsformen zwischen den beteiligten Akteuren der beiden Institutionen, die über eine reine Interorganisationsbeziehung hinausgehen. Aus den Forschungsprojekten zur wissenschaftlichen Begleitung von *JeKi* liegen bereits Ergebnisse zu förderlichen Rahmenbedingungen für die Kooperation in der Tandemsituation des ersten *JeKi*-Jahres vor (siehe hierzu detailliert Cloppenburg & Bensen, 2012; Franz-Özdemir, 2012; Kranefeld, 2013; Lehmann, Hammel & Niessen, 2012 sowie Kapitel 3 und 4 in diesem Band). Die Frage nach strukturellen Eigenschaften der Kooperation sowie förderlichen Faktoren der Interorganisationsbeziehung auf Handlungsebene der beteiligten Akteure nach dem ersten *JeKi*-Jahr ist bislang jedoch in diesen Projekten offen geblieben. In diesem Beitrag werden daher die zwischen zwei Institutionen geschlossene Kooperation auf

⁵ Vereinzelt bestehen auch Kooperationsbeziehungen zwischen Grundschulen mit *JeKi*-Lehrkräften, die keiner Musikschule angehören. Auch diese werden in die Kooperationsdefinition mit eingeschlossen.

der Handlungsebene der beteiligten Akteure und die dazugehörigen strukturellen, zufriedenheitsförderlichen Rahmenbedingungen nach dem zweiten *JeKi*-Jahr in den Blick genommen.⁶

Aus musikpädagogischer und allgemeiner schulischer Kooperationsforschung liegen Befunde vor, die auf begünstigende Bedingungen von Kooperationsvorhaben hinweisen. Hierzu zählen zum Beispiel:

- die Innovationsbereitschaft der Beteiligten (Halbheer & Kunz, 2009),
- finanzielle Ressourcen (Maag Merki, 2009b),
- das Vorhandensein einer Kontaktperson vor Ort, fachliche und pädagogische Erfahrungen der Kooperationspartner sowie eine funktionierende Elternarbeit (Meierkord, 2006),
- eine klare Strukturierung und zu Beginn festgelegte Regeln, Anerkennung der geleisteten Arbeit, eine adäquate Raumsituation oder auch der Standort der Schule (Schulten & Lothwesen, 2009) sowie
- gemeinsame Wertvorstellungen und umfassende Kommunikationsbeziehungen (Spieß, 1996).

Der Fokus des Beitrags liegt auf den für die Zusammenarbeit strukturellen Rahmenbedingungen und -merkmalen, die über die Tandemsituation in *JeKi* hinausgehen. Die Tatsache, dass bisherige Forschungen gelingende Kooperation als ein mögliches Qualitätskriterium für „gute“ Schulen darstellen (Czerwanski, 2003), verdeutlicht die Relevanz zur Identifikation gelingender bzw. zufriedenheitsförderlicher Rahmenbedingungen aus Sicht der beteiligten Akteure für die Umsetzung von Kooperationsvorhaben.

Unabhängig von der Form der Zusammenarbeit in *JeKi* bringt die Kooperation einige Herausforderungen mit sich. Die Musikschullehrkräfte sind in einem neuen Umfeld tätig, das unter anderem eine neue Zielgruppe und neue didaktische Implikationen für sie bedeutet (Beckers & Beckers, 2008; Lehmann, Hammel & Niessen, 2012). Um diesen exemplarisch genannten Anforderungen gerecht zu werden, existieren *JeKi*-unterstützende Einrichtungen.⁷ Sie sind in verschiedenen Beziehungsdimensionen aktiv und unterstützen beispielsweise die Implementation von *JeKi* vor Ort, koordinieren den Einsatz der *JeKi*-Lehrkräfte an den Schulen oder gestalten die Verträge und stellen Unterrichtsmaterial bereit. Des Weiteren organisieren sie Informationstage, bieten Fort- und Weiterbildungen an, geben Rückmeldungen zu der Umsetzung des Programms und stehen als Ansprechpartner bei Fragen und Problemen zur Verfügung (Grunenberg, 2010; Huß, 2010). Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag insbesondere zwei Fragen nachgegangen:

6 Der Beitrag folgt der Definition, wie sie auch bei Meyer-Clemens (2007) verwendet wird: „Eine Kooperation wird demzufolge als eine spezielle Arbeitsform bezeichnet, die eine oder mehrere [...] voneinander unabhängig lebensfähige Parteien miteinander verknüpft, um ein oder mehrere gemeinsame oder individuelle Ziele zu erreichen [...]. Die aus diesem Grunde entstehende Interdependenz in der Zielerreichung macht eine Verhaltensabstimmung sowie einen Austausch notwendig, welcher neue Qualitäten und einen wechselseitigen Nutzen für alle Beteiligten mit sich bringt [...]“ (Meyer-Clemens, 2007, S. 80).

7 In Hamburg ist dies die Projektgruppe *JeKides* Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) und in Nordrhein-Westfalen die *JeKi*-Stiftung (Arbeitsgruppe *JeKi*, 2009; Stiftung *Jedem Kind ein Instrument*, 2007).

- (1) Welche Rolle kommt den *JeKi*-unterstützenden Institutionen aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte in verschiedenen Beziehungsdimensionen zu?
- (2) Welche strukturellen Rahmenbedingungen stehen im Zusammenhang mit der Kooperationszufriedenheit der beteiligten Akteure?

Ziel dieses Beitrags ist es, keine allgemeingültigen Ergebnisse herauszufiltern, die an jeder Schule in gleicher Weise gültig sind, sondern ein breites Repertoire an zufriedenheitsförderlichen Rahmenbedingungen zu eruieren und den Leser bzw. die Leserin für Gelingensbedingungen aus Sicht der beteiligten Akteure zu sensibilisieren.

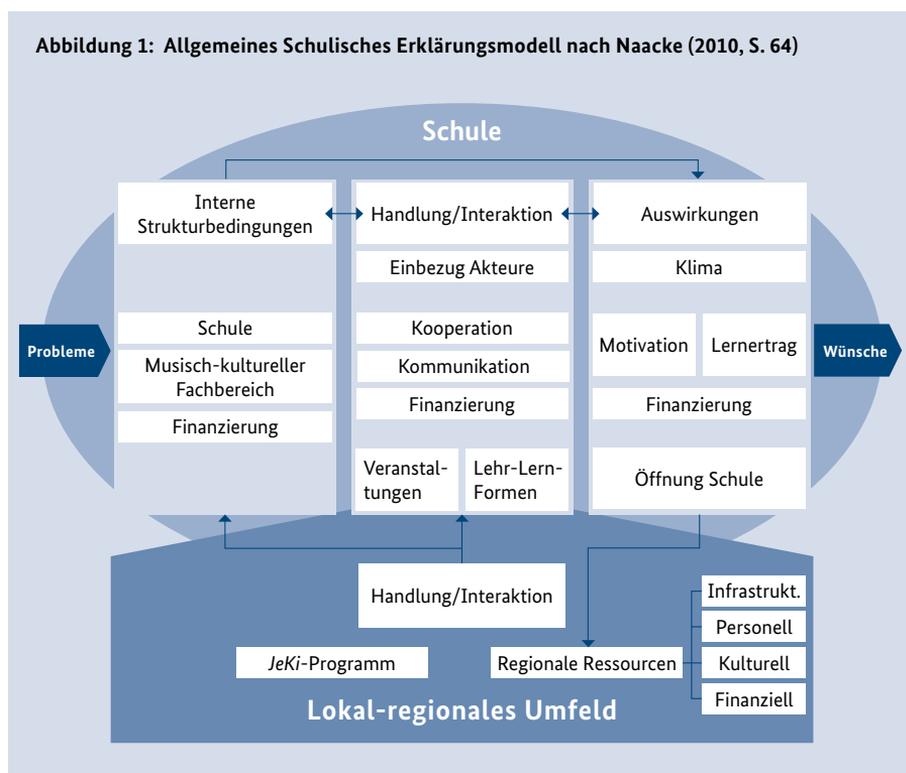
6.2.2 Methodisches Vorgehen

Für die Analysen zur Rolle der *JeKi*-unterstützenden Institutionen wurden Daten der Lehrkräfte herangezogen, die mittels einer egozentrierten quantitativen Netzwerkanalyse erfasst wurden. Mithilfe einer Modifikation sogenannter *Positionsgeneratoren* (Lin, 2002) wurden Gruppen im *JeKi*-Kontext vorab definiert, sodass soziale Reichweiten von persönlichen Beziehungen beschrieben werden können. Die Anwendung von Positionen (also Personengruppen) ist insbesondere relevant, um die soziale Reichweite und Intensität von Beziehungen zu untersuchen. Es wurden verschiedene, dem Lehrkräfteberuf entsprechende kooperative Beziehungsdimensionen erfasst; im späteren Verlauf des Beitrags werden nur Beziehungsdimensionen dargestellt, die dem Tätigkeitsfeld der *JeKi*-unterstützenden Institutionen entsprechen.⁸

Die Basis zur Identifizierung gelingender Rahmenbedingungen für die Kooperation zwischen Grundschule und Musikschule bilden acht teilstrukturierte Experteninterviews mit *JeKi*- und Grundschullehrkräften sowie Schulleitungen von drei Schulen. Die Schulen wurden auf Basis vorliegender Informationen ausgewählt, sodass sowohl Schulen vertreten waren, die mit der Zusammenarbeit besonders zufrieden waren, als auch solche, die anfänglich Schwierigkeiten bei der Kooperation hatten. Der Zeitpunkt der Interviews wurde zu Beginn des vierten Schuljahres gewählt, um nicht nur aktuelle Einblicke in die Zusammenarbeit zu erhalten, sondern auch um einen retrospektiven Blick auf die Implementierung und die Entwicklung der Zusammenarbeit über die letzten Jahre werfen zu können. Die Auswertung erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Als Kodierleitfaden wurde das leicht modifizierte allgemeine schulische Erklärungsmodell von Naacke (2010) genutzt, um die schulischen und externen Rahmenbedingungen der Kooperation zu beschreiben. Das Modell ist im Rahmen der Studie „MUSISCH-KULTURELLE BILDUNG AN GANZTAGSSCHULEN (MUKUS)“ entstanden. Es basiert auf der Auswertung von Interviews und Gruppendiskussionen mit 149 Akteuren (Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler). Ihm liegt die Methode der Grounded Theory zugrunde, anhand derer eine Rekonstruktion der Sicht- und Handlungsweisen der am Schulleben beteiligten Personen durchgeführt wurde. Dabei ließen sich schul-

⁸ Für eine detailliertere Betrachtung weiterer erfasster Positionen und Beziehungsdimensionen, die in diesem Beitrag nicht verfolgt werden, siehe auch Kulin & Schwippert, 2012, 2014.

übergreifende Ebenen bzw. Struktur- und Kontextbedingungen in der Schule als System identifizieren (Naacke, 2010). Anhand dieser Ebenen können die Aussagen der Interviews des Teilprojekts Kooperation strukturiert den einzelnen Ebenen zugeordnet sowie Kontextbedingungen der Zusammenarbeit erfasst und analysiert werden. Jede Ebene und ihre dazugehörigen Unterebenen wurden dabei mit einem Kode versehen, sodass bei dem Prozess des Kodierens inhaltlich homogene Interviewpassagen den entsprechenden Punkten (Kodes) des Modells zugeordnet wurden. Zusätzlich wurde das Modell um induktive Kodes ergänzt, die aus dem Material heraus entstanden sind (vgl. Kap. 6.2.3 mit detaillierten Ausführungen hierzu).



Anmerkung: „IZBB-Programm“ wurde modifiziert in „JeKi-Programm“.

Abbildung 1 gibt einen Überblick über das Modell, welches sich in vier weiter unterteilte Hauptbereiche bzw. Ebenen aufteilt: (1) Externe Strukturbedingungen, (2) Interne Strukturbedingungen auf Schulebene, (3) Handlung/Interaktion innerhalb der Schule und (4) Auswirkungen auf die Akteure, den musisch-kulturellen Fachbereich und die Schule insgesamt (für eine detaillierte Beschreibung siehe Naacke, 2010, S. 63ff.).

6.2.3 Ergebnisse

Die Rolle *JeKi*-unterstützender Institutionen aus Sicht der beteiligten Lehrkräfte

Die Netzwerkanalyse erstreckte sich auf unterschiedliche Personengruppen.⁹ Für die Forschungsfrage dieses Beitrags steht die Gruppe der *JeKi*-unterstützenden Institutionen im Fokus, und zwar aus Sicht der befragten Grundschul- und *JeKi*-Lehrkräfte. Eine getrennte Betrachtung der beiden Gruppen resultiert aus der Tatsache, dass eine tragende Rolle der *JeKi*-unterstützenden Institutionen insbesondere darin besteht, den *JeKi*-Lehrkräften bei der Umsetzung ihres neuen Aufgabenspektrums Hilfestellung anzubieten (Kulin, 2012). Gleichzeitig bieten sie auch Workshops für Grundschullehrkräfte an oder sind Ansprechpartner für *JeKi*-koordinierende Grundschullehrkräfte. Um mögliche Unterschiede und auch eine eventuelle Erweiterung der sozialen Reichweite im zeitlichen Verlauf zu analysieren, erfolgt eine getrennte Darstellung für Grundschul- und *JeKi*-Lehrkräfte. Dabei wurden auf Basis der Tätigkeitsfelder der Institutionen folgende Beziehungsdimensionen¹⁰ in die Analyse einbezogen:

- Wie häufig sprechen Sie mit folgenden Personengruppen über Dinge, die Ihnen für Ihre Arbeit wichtig sind? (modifiziert nach Burt, 1984)
- Wie häufig fragen Sie folgende Personengruppen um Rat, falls es zu Motivationschwierigkeiten in der Klasse kommt?
- Von wem erhalten Sie wichtige Informationen für Ihre Arbeit?
- Wie häufig tauschen Sie Unterrichtsmaterial (für sämtliche Fächer) mit folgenden Personengruppen aus?
- Wie häufig reflektieren Sie methodisch-didaktische Fragen (Methodeneinsatz, Sozialformen im Unterricht u. Ä.) mit...?
- Wie häufig fragen Sie folgende Personengruppen, um Ihr methodisch-didaktisches Repertoire (Methodeneinsatz, Sozialformen im Unterricht u. Ä.) zu erweitern?

Die folgenden Auswertungen beziehen sich auf den dritten und vierten Messzeitpunkt; die Vergleichsgruppen („bewegte Schulen“ in NRW und Schulen in Hamburg mit einem anderen musikalischen Schwerpunkt als *JeKi*) sind von Analysen für die vorliegende Forschungsfrage ausgenommen.

Um die Rolle der *JeKi*-unterstützenden Institutionen zu untersuchen, wurde die Beziehungsstärke anhand der Kontakthäufigkeit erfasst.¹¹ Eine Visualisierung der

9 Folgende Personengruppen wurden in den Fragebögen für Grundschul- und *JeKi*-Lehrkräfte (neben einer offenen Antwortkategorie) erfasst: Schulleitungsebene, Grundschullehrkräfte dieser Schule mit Unterrichtsfach Musik, andere Grundschullehrkräfte dieser Schule; Grundschullehrkräfte anderer Grundschulen (diese Position wurde im vierten Messzeitpunkt integriert, da sie bei der offenen Antwortkategorie des dritten Messzeitpunkts häufig aufgeführt wurde); Instrumental-//*JeKi*-Lehrkräfte, die an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten, sowie *JeKi*-unterstützende Institutionen. Auf die Position „*JeKi*-Koordinator bzw. -Koordinatorin“ wurde verzichtet, da diese Rolle nicht an jeder Schule vergeben ist oder sich oft mit der Rolle der Schulleitung überschneidet.

10 Die Beziehungsdimensionen sind bis auf den Burtgenerator (Burt, 1984) dem *JeKi*-Kontext entsprechend in Eigenentwicklung entstanden.

11 Als Maße für die Beziehungsstärke gelten beispielsweise die emotionale Verbundenheit oder

Kontakthäufigkeit erfolgt anhand einer Netzwerkkarte, die mit einer Software für egozentrierte Netzwerkkarten (VennMaker, siehe Gamper & Kronenwett, 2012) erstellt wurde. *Abbildung 2* ist wie folgt zu lesen: Die Mitte steht für das Ego, in diesem Fall für die JeKi- bzw. Grundschullehrkräfte, deren Aussagen aggregiert wurden. Die Kreise stehen für die Ausprägungen der Ratingskala (5 = ein- oder mehrmals im Monat, 4 = ein- oder mehrmals in drei Monaten, 3 = ein- oder mehrmals in sechs Monaten, 2 = seltener, 1 = nie). Während die Vierecke die Werte (Median) der Grundschullehrkräfte visualisieren, stellt der Kreis die der JeKi-Lehrkräfte zum dritten Messzeitpunkt dar. Je näher ein Kreis bzw. Quadrat dem Ego in der Mitte (Spirale) ist, desto stärker ist die Beziehung in dem jeweiligen Kontext zu interpretieren.

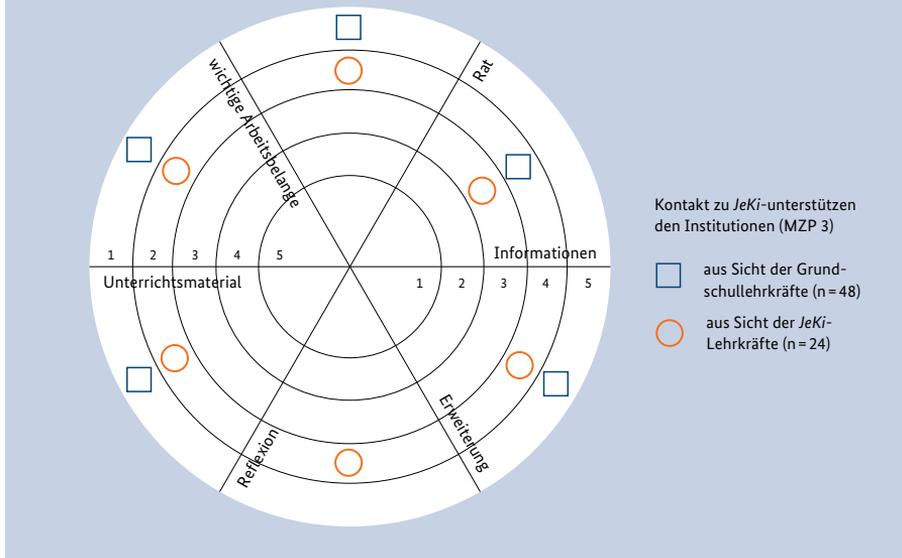
In der Netzwerkkarte wird insgesamt deutlich, dass die befragten JeKi-Lehrkräfte der SIGrun-Stichprobe stärkere – im Sinne der Kontakthäufigkeit – Beziehungen zu den JeKi-unterstützenden Institutionen aufweisen als die Grundschullehrkräfte. Ein- oder mehrmals in sechs Monaten erhalten Erstere von den Institutionen wichtige Informationen für ihre Arbeit. Gleichzeitig ist dies die einzige erfragte Dimension, in der auch die Grundschullehrkräfte – wenngleich von der Häufigkeit her moderat – einen Kontakt zu den Institutionen realisieren.

In allen anderen Dimensionen findet ein Kontakt zwischen JeKi-Lehrkräften und JeKi-unterstützenden Institutionen seltener als ein- oder mehrmals in sechs Monaten statt, wohingegen dies bei den Grundschullehrkräften in aggregierter Betrachtung nie der Fall ist. Die Unterschiede zwischen den Grundschul- und JeKi-Lehrkräften sind nach dem non-parametrischen Mann-Whitney-U-Test alle hoch signifikant ($p < 0,01$). Insgesamt handelt es sich bei vorliegender Stichprobe um eine sogenannte *schwache Beziehung* (Jansen, 2003) zu den JeKi-unterstützenden Institutionen, wobei die Begrifflichkeit wertneutral zu verstehen ist. Schwache Beziehungen ermöglichen den Zugang zu breiter gestreuten Informationen, und zwar vor allem on demand. Somit können die JeKi-unterstützenden Institutionen für die erfragten Beziehungsdimensionen als Ressource interpretiert werden, auf die zugegriffen werden kann, wenn konkreter Bedarf besteht. Zugleich muss bei der Interpretation beachtet werden, dass insbesondere in Nordrhein-Westfalen neben der JeKi-Stiftung auch die zugeordnete Musikschule unterstützende Aufgaben für die beteiligten Lehrkräfte innehat.

Beim Vergleich des dritten und vierten Messzeitpunkts sind keine nennenswerten Unterschiede in den Beziehungsstärken zu nennen; aufgrund der gesunkenen Stichprobengröße zum vierten Messzeitpunkt, die sich zudem aus anderen Fällen zusammensetzt als zum dritten Messzeitpunkt, ist die Gegenüberstellung nicht als tatsächliche Entwicklung, sondern eher als deskriptiver Vergleich der beiden Messzeitpunkte zu interpretieren. Darüber hinaus wurde zum vierten Messzeitpunkt der Fragebogen um zwei Items ergänzt. Das eine Item lautete: *Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung durch die JeKi-unterstützende Institution* ($n = 47$; $m = 3,60$; $sd = 1,12$)? Das andere Item hieß: *Wie zufrieden sind Sie mit der Zusammenarbeit mit der JeKi-unterstützenden Institution* ($n = 48$; $m = 3,58$; $sd = 1,16$)? Neben einer Ant-

Kontakthäufigkeit (Wolf, 2006). Avenarius (2010) fasst zusammen, dass besonders starke Beziehungen einen hohen Wissenstransfer ermöglichen, während schwache Beziehungen wiederum eine weit gestreute Suche nach Informationen veranlassen.

Abbildung 2: Beziehungsstärke von Grundschul- und JeKi-Lehrkräften zu den JeKi-unterstützenden Institutionen zum Zeitpunkt des dritten Messzeitpunkts



wortkategorie „Es findet keine Zusammenarbeit statt“ standen likertskalierte Ausprägungen von 1 (sehr unzufrieden) bis 4 (sehr zufrieden) zur Auswahl. Die Ergebnisse einer Spearman-Rang-Korrelation für die aggregierten Mediane beider Gruppen (Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte) zeigen, dass die Häufigkeit des Erhaltens wichtiger Informationen mit der Zufriedenheit der empfundenen Unterstützung durch die Institutionen in einem positiven mittleren Zusammenhang steht ($r = 0,46$; $p < 0,05$; $n = 34$). Für die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit an sich stehen die Häufigkeit der Ratsuche bei Motivationsproblemen in der Klasse ($r = 0,46$; $p < 0,05$; $n = 25$) sowie die Häufigkeit des Austauschs über Dinge, die für die eigene Arbeit wichtig sind ($r = 0,47$; $p < 0,05$; $n = 25$), in einem signifikanten, mittleren Zusammenhang. Die Ergebnisse decken sich mit den beschriebenen Aufgaben der JeKi-unterstützenden Institutionen. Da sich auch in den anderen Beziehungsdimensionen zwar keine signifikanten, aber ebenfalls mittlere, positive Korrelationen ablesen lassen, stellt somit auch die Beziehungsstärke zu den JeKi-unterstützenden Institutionen in den erfragten Beziehungsdimensionen ein Kriterium bei der Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen der Kooperation dar.

Zusammenhang zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und der Kooperationszufriedenheit der beteiligten Akteure

Um weitergehende Aussagen über Rahmenbedingungen zu gewinnen, wurden die acht interviewten Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte sowie Schulleitungen der SIGrun-Stichprobe am Ende des vierten Schuljahres im Interview unter anderem

danach gefragt, welche Bedingungen notwendig sind, damit sie mit der Zusammenarbeit nach dem ersten *JeKi*-Jahr zufrieden sind. Eine Zweitkodierung der entsprechenden Passagen erfolgte bei 50 Prozent der Interviews, wobei die Übereinstimmung bei $\kappa = 0,79$ liegt, sodass die Reliabilität als sehr zuverlässig einzuschätzen ist (Bortz & Döring, 2006).

Die aufgeführten Aspekte werden im Folgenden auf den vier Ebenen des teilweise leicht modifizierten, allgemeinen schulischen Erklärungsmodells nach Naacke (2010) dargestellt (für eine detaillierte Beschreibung des Modells siehe Naacke, 2010, S. 63ff.).

Tabelle 1: Absolute und prozentuale Kodierungshäufigkeiten des in SIGrun ergänzten allgemeinen schulischen Erklärungsmodells nach Naacke (2010)

| Ebene | Absolute Anzahl an Kodierungen | Prozentuale Anzahl an Kodierungen |
|-----------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| Externe Strukturbedingungen | 35 | 12,9% |
| Interne Strukturbedingungen | 51 | 18,8% |
| Handlung/Interaktion | 173 | 63,5% |
| Auswirkungen | 9 | 3,3% |
| Sonstige | 4 | 1,5% |
| Gesamt | 272 | 100% |

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die absoluten und prozentualen Kodierungshäufigkeiten der jeweiligen Ebenen. Die meisten Interviewpassagen wurden mit Codes der Handlungs- und Interaktionsstrategien (63,5 %) versehen, gefolgt von den internen Strukturbedingungen innerhalb der Schule (18,8 %), den externen Strukturbedingungen (12,9 %) und den Auswirkungen (3,3 %).

Tabelle 2 stellt detailliert die absoluten Kodierungshäufigkeiten auf den jeweiligen Ebenen mitsamt ihrer kodierten Unterebenen dar, um darauf aufbauend die verschiedenen Codes und ihre Bedeutung für eine gelingende Kooperation im *JeKi*-Kontext zu erläutern.

a) Aspekte gelingender Zusammenarbeit im Feld der Handlung und Interaktion

Auf der Ebene der Handlungs- und Interaktionsstrategien wurden dem Kode *Kooperation* die meisten Interviewpassagen (104) zugeordnet. Bei der dazugehörigen *Durchführung der Zusammenarbeit* (36 Aussagen) stellen sich drei wesentliche

| Tabelle 2: Kodierungshäufigkeiten auf den Ebenen und Unterebenen des in SIGrun modifizierten allgemeinen schulischen Erklärungsmodells (Naacke, 2010) | |
|---|------------|
| Handlungs und Interaktionsstrategien (173) | |
| Einbezug der Akteure: Kinder (7), Eltern (12), Schulleitung (4), Grundschullehrkräfte (5), <i>JeKi</i> -Lehrkräfte (7), Einbezug von <i>JeKi</i> in das Schulleben (8), anderes pädagogisches Personal (4) | 47 |
| Kooperation: Institution Musikschule (5), Pädagogische Fragen (2), Erstkontakt (11), Durchführung (36), Kommunikation (zwischen den an der Kooperation beteiligten Akteuren) (33), | 104 |
| Personen: Eigene Ziele (4), Profession (6), Einbindung (7) Kommunikation (innerhalb der Grundschule) | 1 |
| Veranstaltungen: Ensemblespiel (4), andere Präsentationsformen (13) | 17 |
| Lehr- und Lernformen: Kleingruppen-/Einzelunterricht (4) | 4 |
| Interne Strukturbedingungen (51) | |
| Schule: Schule als Gebäude: Ausstattung (3), Raumsituation (10), Zugänglichkeiten (5); Schule als pädagogische Institution: Pädagogische Haltung (16), Schülerschaft (7) | 41 |
| Musisch-kultureller Fachbereich: Fächer (7), Inhalte (3) | 10 |
| Externe Strukturbedingungen (35) | |
| <i>JeKi</i>-Programm: Auswirkungen auf Schule (2), Zeit als Ressource (17), Finanzierung (5), Konzept (8) | 32 |
| Regionale Ressourcen: Infrastrukturell (1), personell (2) | 3 |
| Auswirkungen (9) | |
| Motivation und Innovation (1) | 1 |
| Lernertrag (8) | 8 |
| Sonstige (4) | |
| Gesamt | 272 |

Aspekte als kooperationsförderliche Merkmale heraus: Belange der Organisation, Kontinuität in der Zusammenarbeit sowie einwandfreie Umsetzung konzeptioneller Grundlagen von *JeKi*. Bei der Organisation der Zusammenarbeit wird über alle Befragten hinweg die Wichtigkeit eines guten Austausches bei der Stundenplangestaltung zum Thema betont. Um *JeKi* in den Stundenplan zu integrieren, bedarf es nicht nur einer Abstimmung zwischen der Grundschule und der Musikschule, sondern insbesondere auch mit dem weiteren pädagogischen Personal, welches zusätzliche

Angebote betreut, die im Nachmittagsbereich stattfinden. Hierbei ist aus Sicht der Grundschule zu beachten, dass sie die Kernfächer in den Stundenplan integrieren muss, die im Rahmen einer Halbtags- oder offenen Ganztagschule zumeist vormittags stattfinden. Finden die *JeKi*-Stunden allerdings nur nachmittags statt, kann die Musikschule an die Grenzen ihrer personellen Ressourcen stoßen.

Bei den Interviews kristallisiert sich heraus, dass eine rechtzeitige Planung und intensive „Abstimmung in der Organisation des Gesamtkonzeptes, [...] was Ensembleunterricht und die einzelnen Stunden angeht“ (Schulleitung, Schule A) als notwendige Basis für eine gelingende Kooperation anzusehen ist. Um dies entsprechend umsetzen zu können, erscheint es aus Sicht der Befragten förderlich, wenn trotz des großen Angebotes der verschiedenen Kurse nur einige wenige *JeKi*-Lehrkräfte an einer Schule beschäftigt sind, die dafür dann aber öfter anwesend sind. So gäbe es ein weniger „zersplittertes Tun“ (Schulleitung, Schule A) und der Überblick sei besser zu behalten. Außerdem könne so vermehrte Kommunikation stattfinden, auch informell wie zum Beispiel in den Pausen. In Bezug auf die Umsetzung konzeptioneller Grundlagen von *JeKi* fördert es die Zufriedenheit bei der Durchführung der Zusammenarbeit, wenn die angebotenen Kurse zustande kommen, die Zuordnungsphase zu den Instrumenten einwandfrei abläuft und die Probleme und Bedürfnisse für den *JeKi*-Unterricht von der *JeKi*-koordinierenden Person in der Grundschule ernst genommen werden.

Der *Kommunikation zwischen den an der Kooperation beteiligten Akteuren* wurden 33 Aussagen zugeordnet. Sie trägt vor allem dann zur Zufriedenheit bei, wenn Probleme offen angesprochen und gemeinsam Lösungen eruiert werden. Außerdem spielen kurze Kommunikationswege insbesondere bei Unterrichtsausfall aufgrund von Klassenfahrten oder Krankheit eine tragende Rolle. Eine Transparenz direkter, zuständiger Ansprechpartner ist hierfür unabdingbar. Bei einigen Lehrkräften wurde die E-Mail als zentrales Kommunikationsmedium für organisatorische Belange, die die Kooperation betreffen, benannt. Außerdem werden in den Interviews der in SIGrun befragten Lehrkräfte und Schulleitungen sogenannte *Zwischen-Tür-und-Angel-Gespräche* immer wieder zum Thema. Eine regelmäßige Kontaktstunde sei denkbar, aber auch „diese kurzen Gespräche so kurz nach dem Unterricht, die reichen schon manchmal, da kann man dann viel kurz besprechen“ (Grundschullehrkraft, Schule B).

Insgesamt wird von den Befragten nicht nur eine Kommunikation zwischen den an der Kooperation direkt Beteiligten gewünscht, sondern auch mit den Eltern der Kinder. Vor allem beim Austausch mit den Eltern gilt es hierbei, die zumeist auf die Dauer einer Unterrichtsstunde begrenzten zeitlichen Ressourcen der *JeKi*-Lehrkräfte zu beachten; diese Aufgabe kann beispielsweise von der Schulleitung bzw. der *JeKi*-Koordination übernommen werden, wie es eine befragte Lehrkraft äußert: „Also mir wird da auch Arbeit abgenommen und die suchen dann eben auch den Elternkontakt, was ich mir zeitlich nicht leisten kann“ (Musikschullehrkraft, Schule B).

Der *Erstkontakt* (elf Aussagen) hänge nach Auskunft der Interviewpartner mit dem praktizierten Austausch zusammen und falle leichter, wenn beide Kooperationspartner vor allem durch Initiative der Schulleitung miteinander in Kontakt treten, denn „sobald man vorher schon so eine Art Kennenlernen hat, [...] das merken

die Kinder auch, und ich glaube, dann ist es auch einfacher, im Kontakt zu bleiben und Dinge zu erfragen oder auch zu sagen, wenn irgendetwas auffällt oder Ähnliches“ (Grundschullehrkraft, Schule B). Hierzu zählt neben der persönlichen Vorstellung auch der Austausch über die jeweiligen Erwartungen, Aufgaben und Ziele. Gerade vor dem Hintergrund, dass aufgrund der Vielzahl an Kursen immer wieder neue *JeKi*-Lehrkräfte an einer Grundschule beschäftigt sind, wünscht sich eine Schulleitung insbesondere am Beginn des Schuljahres (mehr) Zeit für Besprechungen mit den Musikschullehrkräften. Solche Konferenzen können nach Aussagen der Befragten nicht nur zu Beginn der Zusammenarbeit zu einer gelingenden Kooperation beitragen, sondern sie tragen auch regulär durch gemeinsame Fachkonferenzen oder in Form von „kleine[n] *JeKi*-Konferenzen“ (Schulleitung, Schule B) zu einer *Einbindung* (sieben Aussagen) der *JeKi*-Lehrkräfte in formale Strukturen der Schule bei. Dies fördert darüber hinaus den Austausch über *pädagogische Fragen* (zwei Aussagen) und über die eigenen, mit der Zusammenarbeit einhergehenden *Ziele* (vier Aussagen).

Dem Kode *Profession* wurden sechs Aussagen zugeordnet; sie beziehen sich zum einen auf die Profession der *JeKi*-Lehrkräfte hinsichtlich ihrer fachlichen Kompetenzen, die aus Sicht einer befragten Lehrkraft vor allem deshalb von Bedeutung sind, weil es in Grundschulen so gut wie keine ausgebildeten Musiklehrer gebe. Zum anderen sollten die Kompetenzen der *JeKi*-Lehrkräfte pädagogisch fundiert sein.

Neben der Zusammenarbeit, die die *JeKi*- und Grundschullehrkräfte betrifft, wurden auch fünf Textpassagen dem Kode *Institution* (betrifft in diesem Fall die Musikschule) zugeordnet. Genaue und rechtzeitige Absprachen bezüglich der Stundenplangestaltung sowie der Einbezug individueller Bedürfnisse einzelner Schulen können zur Zufriedenheit bei der Umsetzung von *JeKi* beitragen.

Über die rein kooperativen, *JeKi*-umsetzenden Handlungsvorgänge hinaus wird von den Befragten der *Einbezug der Akteure* (47 Aussagen) als weiterer Aspekt für eine zufriedenstellende Kooperation benannt. Hierzu gehören nicht nur die beteiligten Grundschul- und *JeKi*-Lehrkräfte, sondern auch die Schulleitung und Eltern. Darüber hinaus konnte in den Interviews das *weitere pädagogische Personal* (beispielsweise Hausaufgaben- oder Hortbetreuung im Nachmittagsbereich) als relevante Personengruppe identifiziert und als Kode in das Modell integriert werden. Zudem wurden Aussagen, die sich auf den *Einbezug von JeKi in das Schulleben* beziehen, zu einem Kode zusammengefasst und dem Kode *Einbezug der Akteure* untergeordnet, da sie ebenfalls auf die musisch-kulturelle Praxis und eine Stärkung des musischen Fachbereichs abzielen (Naacke, 2010), wenngleich es sich dabei nicht um einen Akteur im personellen Sinne handelt.

Um die *Kinder* (sieben Aussagen) für *JeKi* zu gewinnen und damit auch einen kontinuierlichen Fortbestand der Instrumentalgruppen zu gewähren, erscheint es im Rahmen der Kooperation ratsam, die Schülerinnen und Schüler kindgerecht über die Hindernisse und Wege beim Erlernen eines Instrumentes aufzuklären und mit ihnen rechtzeitig die Wahl der Instrumente abzustimmen. Gespräche seitens der Grundschule oder *JeKi*-Lehrkräfte mit den Eltern, in denen es darum geht, den Wert kultureller Bildung zu vermitteln und den Ablauf sowie Sinn und Zweck des Programms transparent zu machen, können dazu beitragen, mehr Kinder für das Programm zu gewinnen. Hierfür wird eine eigens dafür verantwortliche Koordination

als hilfreich angesehen, die von der *JeKi*-Stiftung initiiert wurde und für eben diesen Elternkontakt zuständig ist.

Der Kontakt zu den *Eltern* (zwölf Aussagen) kann durch eine separate Kontaktperson aus den *JeKi*-unterstützenden Institutionen hergestellt werden; aber vor allem der Kontakt seitens der Schulleitung zu den Eltern wird als förderliches Element für eine gelingende Zusammenarbeit und Umsetzung des Programms *JeKi* angesehen. Zudem können der Schulleitung, insbesondere wenn sie gleichzeitig die Rolle der *JeKi*-Koordination an der Schule innehat, organisatorische Funktionen zukommen (Integration von *JeKi* in den Stundenplan, Raumplanung, Initiierung zur Klärung von Problemen zwischen den beteiligten Personen usw.). Darüber hinaus stellt insbesondere aus Sicht der befragten *JeKi*-Lehrkräfte eine wohlwollende Haltung der Schulleitung dem Programm und den *JeKi*-Lehrkräften gegenüber die Basis für eine funktionierende Zusammenarbeit dar.

Die *Grundschullehrkräfte* (fünf Aussagen) können insofern in *JeKi* einbezogen werden, als sie über den Tandemunterricht des ersten *JeKi*-Jahres hinaus auch in den folgenden *JeKi*-Jahren mit den *JeKi*-Lehrkräften Kontakt haben. Dazu lassen sich im Rahmen der Interviews beispielsweise der Austausch über die Arbeit an sich, die Lernfortschritte der Kinder, allgemeine Probleme und Erfolge zählen, welcher in gegenseitiger Unterstützung und Verständnis für die Arbeiten der an der Kooperation Beteiligten münden kann. Gleichzeitig kommt den Grundschullehrkräften eine zentrale Rolle zu, wenn es darum geht, *JeKi* auch in den regulären Unterricht und das Schulleben zu integrieren. Dazu kann schon gehören, dass „der Klassenlehrer die Kinder fragt ‚Wie war es denn? Was habt ihr gemacht? Wie hat es dir gefallen?‘“ (Grundschullehrkraft, Schule C) oder „dass die Kinder auch in der Klasse die Gelegenheit haben vorzustellen, was sie schon gelernt haben“ (Grundschullehrkraft, Schule C). So könne eine erste Verbindung zwischen *JeKi*- und regulärem (Musik-) Unterricht hergestellt werden, wenngleich dies aus Sicht der Befragten insgesamt in der Praxis aus Zeitgründen oder mangelnder musikalisch-künstlerischer Ausbildung seitens der Grundschullehrkräfte noch nicht immer der Fall ist.

Umso mehr spielt beim *Einbezug von JeKi in das Schulleben* (acht Aussagen) die Bekanntheit der *JeKi*-Lehrkräfte und der Kontakt mit dem Kollegium der Grundschule eine Rolle. Dazu kann gehören, „dass man auch da einfach mal reinschnuppern kann, dass es nicht so separiert ist. So hinter verschlossener Tür, sondern dass es auch mal so ein bisschen geöffnet wird“ (Grundschullehrkraft, Schule A) und dass *JeKi* insgesamt ein „selbstverständlicher Bestandteil des Schullebens [ist]“ (Schulleitung, Schule A). Damit dies gelingt, bedarf es zusätzlich auch der Abstimmung mit dem an der Grundschule *weiteren pädagogischen Personal* (vier Aussagen), wobei hier insbesondere organisatorische Belange zum Tragen kommen.

Insgesamt zeigt sich in den Interviews, dass neben einer gelingenden Kommunikation zwischen den an der Kooperation beteiligten Akteuren auch funktionierende *Kommunikationsstrukturen innerhalb der Grundschule* (eine Aussage), also zwischen den rein an der Grundschule tätigen Personen gewünscht wird.

Im Feld der Handlungs- und Interaktionsstrategien konnten des Weiteren 17 Passagen dem modifizierten Kode *Veranstaltungen* zugeordnet werden, wobei neben den offiziellen Auftritten des *JeKi-Ensemblespiels* (beispielsweise Ensemble

Kunterbunt, vier Aussagen) insbesondere *andere Präsentationsformen* (13 Aussagen) im Fokus stehen. Hierzu zählen unter anderem Auftritte bei Weihnachtskonzerten oder Schulfesten. Dies kann zum einen dazu beitragen, dass die Kinder die Möglichkeit bekommen, ihr bisher Gelerntes vorzuführen. Zum anderen ist es auch für die JeKi-Lehrkräfte wünschenswert, um ihre geleistete Arbeit wertzuschätzen: „Ich wünsche mir für die beiden, dass sie hier vielleicht noch mehr Möglichkeit haben, ihre Gruppen zu präsentieren. Das ist ein Punkt, der glaube ich auch diesen beiden Leuten gut tun würde. Damit sie auch sehen, was sozusagen daraus geworden ist“ (Grundschullehrkraft, Schule C).

b) Aspekte gelingender Zusammenarbeit im Feld der schulischen Strukturbedingungen

Die zweithäufigste kodierte Ebene ist die der internen schulischen Strukturbedingungen (18,7%), wobei 80,3 Prozent der Interviewpassagen innerhalb dieser Ebene den Kodes *Schule als Gebäude* und *Schule als pädagogische Institution* (41 Kodes) zugeordnet wurden; insbesondere stechen die *Raumsituation* und die *pädagogische Haltung* hervor, gefolgt von der *Ausstattung*, den *Zugänglichkeiten* und der *Struktur der Schülerschaft* – die beiden Letzten sind induktiv aus dem Material heraus entstanden; Ersterer wurde dem Kode *Schule als Gebäude*, Letzterer dem Kode *Schule als pädagogische Institution* untergeordnet.

Bei der *Raumsituation* (zehn Aussagen) wurde u. a. der Zustand bzw. die Angemessenheit der Räume für Instrumentalunterricht thematisiert; so kann es vorkommen, „dass Akkordeon [-Unterricht] [...] zum Beispiel im Kunstraum stattfinde[t]. Das ist natürlich auch kein Raum zum Akkordeon spielen“ (Grundschullehrkraft, Schule C). Aus Sicht der JeKi-Lehrkräfte ist es für eine gelingende Zusammenarbeit zudem ungünstig, „wenn ich sehr oft umziehen muss, wenn ich nicht in einem Raum bleiben kann, wenn ich dreimal umziehen und alles schleppen muss und dadurch Zeit verliere“ (Musikschullehrkraft, Schule B). Darüber hinaus kann auch die Lage innerhalb der Schule eine Rolle spielen: „Ein Extraraum für mich wäre fantastisch. Wo nur ich dann sein kann [...]. Der gut liegt. (lacht) Nicht so mit Blick auf den Schulhof, wo die Kinder alle Fußball spielen und die armen Kinder müssen dann merken, dass sie gar nicht Fußball spielen“ (Musikschullehrkraft, Schule B). Des Weiteren wird nicht nur der Wunsch nach einer entsprechenden Ausstattung (drei Aussagen) vor Ort (Orff-Instrumentarium, Notenständer usw.), sondern vor allem nach einem Raum geäußert, „wo alles schon steht. Wo ich alles habe an Materialien“ (Musikschullehrkraft, Schule B). Um Unzufriedenheit und Verlust an Unterrichtszeit zu vermeiden, sollte auf reibungslose *Zugänglichkeiten* (fünf Aussagen) zu den entsprechenden Unterrichtsräumen geachtet werden. Darüber hinaus steht aus Sicht der Musikschullehrkräfte auch der Zugang zu weiteren Materialien oder Räumen der Grundschule in Zusammenhang mit ihrer Kooperationszufriedenheit.

Über den Raum für den JeKi-Unterricht hinaus besteht auch der Wunsch nach vorhandenem Raum für den Austausch zwischen Grundschul- und JeKi-Lehrkräften. So beschreibt eine Grundschullehrkraft (Schule B): „Schwierig ist an unserer

Schule die Raumsituation. Also wir haben ein ganz, ganz kleines Lehrerzimmer, es fehlt halt so ein bisschen der Raum, wo man sich vielleicht auch mal treffen könnte“.

Neben diesen insbesondere die Schule als Gebäude betreffenden Aussagen werden auch Aspekte, die die Schule als pädagogische Institution betreffen, mit der Kooperationszufriedenheit in Verbindung gebracht. Der *pädagogischen Haltung* wurden 16 Interviewpassagen zugewiesen; *JeKi* betreffend kann sie als Basis für die Zusammenarbeit angesehen werden, vor allem dann, wenn das Programm an der Schule etabliert ist, nicht mehr infrage gestellt und vom Kollegium akzeptiert wird. Darüber hinaus konnten Aussagen identifiziert werden, die zur Haltung in Bezug auf die pädagogische Zusammenarbeit gehören. Dazu zählen die Bereitschaft zur Kommunikation und Problemlösung sowie die Anerkennung für die Arbeit der jeweils anderen Berufsgruppe. Zudem spielen Motivation, Zusammensetzung und Ausgangslagen der *Schülerschaft* (sieben Aussagen) für die befragten Personen ebenfalls eine Rolle, um die Zusammenarbeit gelingend umzusetzen.

Insgesamt zehn Aussagen bezogen sich auf den Kode *musisch-kultureller Fachbereich*, wobei sich die Aussagen insbesondere auf den Wunsch nach inhaltlichem individuellen Gestaltungsfreiraum und mehr Zeit für Musizieren beziehen.

c) Aspekte gelingender Zusammenarbeit im Feld der externen Strukturbedingungen

Auf der Ebene der externen Strukturbedingungen wurden 12,8 Prozent der Interviewpassagen kodiert. Das *IZBB-Programm* wurde in *JeKi-Programm* modifiziert; die beiden dazugehörigen Codes *Auswirkungen allgemein auf den Bereich Schule* und *Auswirkungen allgemein auf den musischen Bereich* wurden beibehalten; induktiv sind die Codes *Zeit als Ressource*, *Finanzierung* und *Konzept* entstanden.

Die Aussagen zu *zeitlichen Ressourcen* (17 Interviewpassagen) fokussieren zum einen auf den Wunsch nach mehr Zeit für den Unterricht bzw. die Kinder. Zum anderen lassen sich Aussagen identifizieren, die sich auf zeitliche Ressourcen für organisatorische Belange beziehen. Hierzu gehören zeitliche Ressourcen für einen Austausch zwischen den beteiligten Akteuren (Lehrkräfte untereinander, aber auch Austausch mit Eltern) und für eine rechtzeitige Organisation der Kurse, auch die Musikschule betreffend, was folgendes Zitat verdeutlicht:

„Und wenn von Seiten der Musikschule, wenn die damit auch sehr früh mitplanen, dann hat man auch mehr Zeit nach hinten heraus. Dass das möglichst schon vor den Ferien geplant ist, dann ist das auch eben kein Problem. Dann kann man früh planen und nicht in den Sommerferien, wo alle im Urlaub sind“ (Musikschullehrkraft, Schule B).

Darüber hinaus beziehen sich einige Aussagen auf eine gute Zeitplanung zwecks alltagstauglicher Durchführung der Unterrichtsangebote für die *JeKi*-Lehrkräfte, für die ein Wechsel zwischen verschiedenen Räumen innerhalb einer Grundschule und auch der Wechsel zwischen verschiedenen Grundschulen innerhalb eines Tages zum Arbeitsgeschehen gehören. Aussagen wie „Ab und zu eine Pause zum Essen und Trinken“ (Musikschullehrkraft, Schule B) verdeutlichen die Relevanz einer gut

durchdachten Kursplanung; in diesem Zusammenhang kommen auch *infrastrukturelle Ressourcen* (eine Aussage) zum Tragen, „dass man Nachbarschulen einer Musikpädagogin oder -pädagogen übergibt, dass dann die Fahrerei dann auch nicht so weit ist für denjenigen und dass man das vielleicht so ein bisschen zentriert“ (Schulleitung, Schule B). Dies geht mit den Interviewpassagen einher, die den *personellen Ressourcen* (zwei Aussagen) zugeordnet wurden. Insgesamt wird in den Interviews die Relevanz zeitlicher Ressourcen als ein Aspekt für eine gelingende Kooperation sehr deutlich.

Die Interviewpassagen, die dem Kode *Konzeptionelles* (acht Aussagen) in Bezug auf das Programm *JeKi* zugeordnet wurden, beziehen sich zum einen auf die Notwendigkeit einer anfänglichen Transparenz des Konzepts zur Durchführung und zu Inhalten der Unterrichtsstunden. Zum anderen kann es zur Zufriedenheit bei den kooperierenden Akteuren führen, wenn „die Kinder, die sich entscheiden, ein Instrument zu lernen, in der ganzen Grundschulzeit durch eine Musikschullehrkraft begleitet werden“ (Schulleitung, Schule A). Dies spielt insbesondere vor dem Hintergrund der Langfristigkeit eine Rolle. In diesem Zusammenhang wurden auch Passagen zur *Finanzierung von JeKi* (fünf Aussagen) kodiert, da nicht nur der Wunsch nach vermehrter und ausgeweiteter aktueller, sondern auch zukünftiger Förderung besteht. Darüber hinaus wurde auch ein Entgelt für die *JeKi*-Lehrkräfte thematisiert, um an schulischen Konferenzen teilnehmen zu können.

d) Aspekte gelingender Zusammenarbeit im Feld der Auswirkungen

Auf der Ebene der Auswirkungen wurden neun Textpassagen kodiert (3,3 %); dabei stand der *Lernertrag auf Kinderseite* (acht Aussagen) im Fokus. Zum einen lassen sich Aussagen identifizieren, die den Wunsch nach Transparenz über den aktuellen Leistungsstand und die Entwicklung der Kinder fokussieren. Zum anderen lassen sich Aussagen zusammenfassen, die die Langfristigkeit des Programms mit der Zufriedenheit zur Durchführung der Kooperation in Verbindung bringen.

Um die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit nach dem ersten *JeKi*-Jahr nicht nur im Istzustand, sondern auch die Wünsche für die Zusammenarbeit zu erfassen, wurden die Befragten darum gebeten, drei Wünsche für die zukünftige Kooperation zu formulieren. So wurden sie am Ende des Interviews gefragt:

„Wenn wir abschließend noch einen Blick in die Zukunft werfen und Sie drei Wünsche in Bezug auf die weitere Zusammenarbeit haben, welche wären dies?“ Die Befragten wurden bewusst um die Formulierung von Wünschen gebeten, sodass sie angeregt wurden, die ihnen wichtigen Themen zusammenfassend darzustellen und neben der Beschreibung von Problemfeldern auch Ziele und Lösungsmöglichkeiten aus ihrer Sicht aufzuzeigen (Shazer, 2006). So konnte die explizite Frage nach Wünschen, deren Erfüllung nicht zwangsläufig realistisch sein muss, Hinweise zur Verbesserung der Kooperation im *JeKi*-Kontext liefern. Eine Zweitkodierung der entsprechenden Passagen wurde an dieser Stelle bei 100 Prozent der Interviews durchgeführt, wobei die Übereinstimmung bei $\kappa = 0,96$ liegt, sodass die Reliabilität als sehr zuverlässig einzuschätzen ist (Bortz & Döring, 2006). Im Folgenden werden die am häufigsten angesprochenen Themen, sortiert nach Anzahl der Aussagen pro Kode, aufgezählt.

e) Wünsche

Einbezug von JeKi in das Schulleben

Dieser Kode wurde induktiv aus dem Material entwickelt und fasst Aussagen der Befragten zusammen, nach denen das instrumentelle Musizieren häufiger und sichtbarer in den Schullalltag eingebunden werden soll. Um den Kindern mehr Wertschätzung entgegenzubringen, wurde vorgeschlagen, dass sie die Instrumente mit in den regulären Unterricht nehmen und präsentieren können, was sie gelernt haben. Außerdem wurde angeregt, das bisher Gelernte für Theateraufführungen oder Schulfeste zu nutzen. Darüber hinaus wünschte sich eine Grundschullehrkraft eine Verzahnung mit dem regulären Musikunterricht, stufte diesen Wunsch allerdings als undurchführbar ein. Der Hintergrund dieses Wunsches ist, dass der Musikunterricht mangels qualifizierter Grundschullehrkräfte häufig fachfremd unterrichtet werde. Er entspricht somit dem Gedanken, welcher unter anderem bei Meyer-Clemens (2007) dargestellt wird, durch Kooperationsverbünde strukturelle und organisatorische Mängel des Musikunterrichts zu kompensieren und dessen Existenz zu sichern.

Zeit als Ressource

Eine Großzahl der geäußerten Wünsche betrifft zeitliche Ressourcen. Beispielsweise wurden im Rahmen dieses induktiv entstandenen Kodes die Präsenz- und Unterrichtszeit der Instrumentallehrkräfte als zu gering eingestuft. Es wurde der Wunsch geäußert, jederzeit Instrumentallehrkräfte vor Ort zu haben, die Musik- und Instrumentalunterricht realisieren, der über den regulären JeKi-Unterricht hinausgeht. Im Zuge einer Ökonomisierung an den Schulen, in der Zeit als Ressource eher verringert als vermehrt wird (Meyer-Clemens, 2007, S. 93), ist dieser Wunsch nach mehr Präsenz- und Unterrichtszeit als schwer realisierbar einzuschätzen. Allerdings würde durch mehr zeitliche Ressourcen der Einbezug von JeKi in den Schulalltag profitieren.

Konzept

Hinsichtlich des JeKi-Konzepts wünschten sich die Befragten ein breiteres Angebot an Musikinstrumenten. Eine größere Auswahl an erlernbaren Instrumenten würde eine größere musikalische Vielfalt bedeuten, die sich die Kinder erschließen können. Der Wunsch einer Grundschullehrkraft, ausführlichere Informationen über das JeKi-Konzept und über dessen Gestaltung an ihrer Schule zu erfahren, hebt darüber hinaus die Bedeutung innerschulischer Kommunikation für kooperative Lernangebote hervor.

Raumsituation

Eine der herausforderndsten internen Strukturbedingungen ist die Raumsituation. Instrumentalunterricht, der nicht in Musikräumen, sondern in anderen Fach- und Klassenräumen stattfindet, bedarf einer aufwendigen Organisation, die nicht selten zu Lasten der Unterrichtszeit geht. Aus diesem Grund wünschen sich die Befragten Räume, die für den Instrumentalunterricht reserviert sind.

Einbezug der Eltern

Einige der Befragten bemängelten den fehlenden Einbezug der Eltern. So kann es vorkommen, dass diese über die übergeordneten Ziele des *JeKi*-Projekts kaum informiert sind. Es wurde vorgeschlagen, den Instrumentallehrkräften die Elternarbeit zu vergüten und darüber hinaus Elternabende zu organisieren, die gezielt über die Ziele und Chancen von *JeKi* informieren.

Einbezug Grundschullehrkräfte

Insbesondere Grundschullehrkräfte wünschten sich einen stärkeren Einbezug in das *JeKi*-Projekt. Neben ausführlicheren Informationen zum Konzept wünschen sie sich, „dass man da einfach mehr miterlebt“ (Grundschullehrkraft, Schule A). Vorgeschlagen wurde die Organisation gemeinsamer Fortbildungen von Grundschullehrkräften und Instrumentallehrkräften. Auf diese Weise kann eine „Koalition von Ressourcen“ (Meyer-Clemens, 2007, S. 93) entstehen: Die Grundschullehrkräfte, die das Fach Musik fachfremd unterrichten, profitieren vom musikalischen Wissen der Instrumentallehrkräfte. Diese wiederum können ihre pädagogischen und didaktischen Fertigkeiten erweitern.

Ein solcher Austausch von Ressourcen würde auch den weiteren Wünschen der Befragten entsprechen: Gewünscht werden Instrumentallehrkräfte, die neben ihren musikalischen Fertigkeiten auch pädagogischen Ansprüchen gerecht werden. Außerdem wurde der Wunsch geäußert, eine problemorientierte Kommunikation anzustreben, die Schwierigkeiten in ihrer Ursache benennt und beseitigt.

6.2.4 Zusammenfassung und Diskussion

Die Ergebnisse der Interviews eröffnen ein weites Spektrum an Aspekten und Facetten, die bei der Zufriedenheit eine Rolle spielen. Insbesondere die Problematik der Räume und Zugänglichkeiten wurde in früheren und aktuellen Studien zu musikpädagogischen Projekten mehrfach identifiziert (siehe dazu u. a. Beckers & Beckers, 2008; Franz-Özdemir, 2012; Lehmann-Wermser, Naacke, Nonte & Ritter, 2010; Sobirey, 2002) und sollte auch aufgrund der vorliegenden Befunde bei der Umsetzung von *JeKi* bedacht werden.

Die Wünsche der Befragten zeugen neben der alltäglichen Auseinandersetzung mit personellen und räumlichen Ressourcen von der Absicht, *JeKi* vermehrt in den Schulalltag zu integrieren. Eine Öffnung des *JeKi*-Konzepts für weitere Musikinstrumente sowie eine Verbesserung der Raumsituation kann die Zufriedenheit der beteiligten Akteure verbessern. Gleiches gilt für den vermehrten Einbezug von Eltern und Grundschullehrkräften in das *JeKi*-Konzept sowie für den Einbezug der *JeKi*-Lehrkräfte in das Schulleben der Grundschule.

Die Rolle der zeitlichen Ressourcen ist letztendlich für alle Bereiche relevant und beeinflusst sämtliche zufriedenheitsförderliche Bereiche wie beispielsweise einen gelingenden Erstkontakt, funktionierende Kommunikationsstrukturen oder gemeinsame Präsentationen. Insgesamt ist für die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit nach dem ersten *JeKi*-Jahr festzuhalten, dass auch wenn in den *JeKi*-Jahren

zwei bis vier kein Tandemunterricht mehr vorgesehen ist, gemeinsame Handlungen und Interaktionen in Form von Aufführungen sowie organisatorischem und inhaltlichem Austausch stattfinden und hierfür geeignete Rahmenbedingungen, wie sie in der Ergebnisdarstellung identifiziert wurden, unumgänglich sind.

Die *JeKi*-unterstützenden Institutionen stellen eine weitere beteiligte Gruppe im Sinne von Rahmenbedingungen der Kooperation dar. Wenn die *JeKi*-Stiftung oder die Projektgruppe *JeKi* Workshops durchführen oder gemeinsame Treffen organisieren¹², eröffnen diese damit den Zugang zu Wissensbeständen, der bei den Instrumentallehrkräften erweiterte Handlungsmöglichkeiten erwirkt. Unter Berücksichtigung weiterer vorliegender Befunde scheint sich die Rolle der *JeKi*-unterstützenden Institutionen insbesondere für praxisbezogene, methodische und didaktische Belange herauszukristallisieren. Die Stärke in der Beziehungsdimension „Umsetzen methodischer und didaktischer Vorgehensweisen auf Grund des allgemeinen Austauschs mit dieser Personengruppe“ ließ sich dabei als besonders intensiv identifizieren (Kulin & Schwippert, 2012). An dieser Stelle manifestiert sich über die in diesem Beitrag vorliegenden Befunde hinaus die Überlegung, dass „besonders die Workshops oder auch [der Austausch von] Unterrichtsmaterialien einen Transfer in den [Grundschul-] Unterricht mittragen. Indirekt können somit auch die Grundschullehrkräfte Anregungen der *JeKi*-unterstützenden Institutionen erhalten, und zwar durch die *JeKi*-Lehrkraft, die in diesem Sinne als Brückenschläger (Jansen, 2003) zwischen zwei eigentlich miteinander unverbundenen Institutionen interpretiert werden kann“ (Kulin & Schwippert, 2012, S. 168). Aber auch für die anderen Beziehungsdimensionen wie beispielsweise Materialaustausch oder das Erhalten wichtiger Informationen konnte die Bedeutung der Institutionen als eine Rahmenbedingung für die Umsetzung der Kooperation zwischen Grundschule und Musikschule als zufriedenheitsförderlicher Aspekt identifiziert werden. Darüber hinaus konnte auch das Unterstützungspotenzial des Kontakts der *JeKi*-Lehrkräfte untereinander belegt werden (Kulin, 2012) und sollte daher ebenfalls als Ressource für eine gelingende Kooperation betrachtet und gefördert werden.

Insgesamt wird in diesem Beitrag die Komplexität zufriedenheitsförderlicher Rahmenbedingungen für eine Kooperation im *JeKi*-Kontext deutlich. Dabei stehen neben externen Faktoren wie personelle Ressourcen oder inhaltliche Gestaltung des *JeKi*-Konzepts vor allem interne schulische Faktoren im Feld der Handlung und Interaktion im Fokus. Eine Förderung bzw. Steuerung der Kooperationsstrukturen von außen erscheint somit nur bedingt möglich. An dieser Stelle gewinnt das Unterstützungsverhalten der Schulleitung, wie es auch in der Darstellung der Interviewergebnisse deutlich wurde, vermehrt an Relevanz. Bonsen (2008) stellte beispielsweise die innerorganisationale Relevanz der Schulleitung für Prozesse der Unterrichtsentwicklung heraus, da durch die Interaktion mit den Lehrkräften und die Steuerung der Schulorganisation die Kompetenzentwicklungen der Schülerinnen und Schüler indirekt gefördert würden. Daher sollte auch insbesondere bei der Implementation von Kooperationsvorhaben im Rahmen des Unterrichts und deren wissenschaftlicher Evaluation die Schulleitung involviert werden.

12 Siehe hierzu auch die Homepage der Stiftung *Jedem Kind ein Instrument* (2007), verfügbar unter <http://www.jekits.de/programm/jeki/informationen/> [06.05.2015].

Literatur

- Arbeitsgruppe JeKi. (2009). *Jedem Kind ein Instrument – JeKi. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung*. Verfügbar unter www.hamburg.de/jeki [13.01.2011].
- Avenarius, C. B. (2010). Starke und Schwache Beziehungen. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 99–111). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beckers, E. & Beckers, R. (2008). *Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert. Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument“*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Bd. 7. Münster: Lit.
- Behr-Heintze, A. & Lipski, J. (2005). *Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern*. Forschungsbericht des DJI: Projekt „Schule und soziale Netzwerke“. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitiuss, V. & Müthing, K. (Hrsg.) (2008). *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*. Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 1. Münster: Waxmann.
- Bonsen, M. (2008). Schulleitungen und Unterrichtsentwicklung. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitiuss & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*. Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 1. (S. 236–244). Münster: Waxmann.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Burt, R.S. (1984). Network items and the general social survey. *Social Networks*, 6, S. 293–339.
- Busch, B. (2010). Einfach musizieren!? Instrumentaler Gruppenunterricht in der Grundschule. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Jedem Kind (s) ein Instrument – Die Musikschule in der Grundschule*. Musik im Diskurs: Bd. 23. (S. 71–84). Aachen: Shaker Verlag.
- Cloppenburg, M. & Bonsen, M. (2012). Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften in der Grundschule. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33. (S. 172–194). Essen: Die Blaue Eule.
- Czerwanski, A. (2003). Netzwerke als Praxisgemeinschaften. In A. Czerwanski (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“* (S. 9–15). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Czerwanski, A., Hameyer, U. & Rolff, H.-G. (2002). Schulentwicklung im Netzwerk. Ergebnisse einer empirischen Nutzenanalyse von zwei Schulnetzwerken. In H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 12. (S. 99–130). Weinheim, München: Juventa.
- Franz-Özdemir, M. (2012). Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A.

- Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33. (S. 132–151). Essen: Die Blaue Eule.
- Gamper, M. & Kronenwett, M. (2012). Visuelle Erhebung von egozentrierten Netzwerken mit Hilfe digitaler Netzwerkkarten. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis*. Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 5. (S. 151–166). Münster: Waxmann.
- Grunenberg, M. (2010). „Jedem Kind ein Instrument“ im Ruhrgebiet – Herausforderungen und Chancen. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Jedem Kind (s)ein Instrument – Die Musikschule in der Grundschule*. Musik im Diskurs: Bd. 23. (S. 147–152). Aachen: Shaker Verlag.
- Halbheer, U. & Kunz, A. (2009). Mehr Schulqualität dank Kooperation? Eine quantitativ-qualitative Beschreibung von Kooperationen zwischen Lehrpersonen. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzworkebildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (1. Aufl.) (S. 66–78). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Helms, S. (2002). Allgemein bildende Schule und Musikschule. In S. Helms (Hrsg.), *Allgemein bildende Schule und Musikschule in europäischen Ländern*. Musik im Diskurs: Bd. 17. (S. 7–33). Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Huß, T. (2010). „Jedem Kind ein Instrument“ in Hamburg. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Jedem Kind (s)ein Instrument – Die Musikschule in der Grundschule*. Musik im Diskurs: Bd. 23. (S. 153–164). Aachen: Shaker Verlag.
- Jansen, D. (2003). *Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele* (2., erw. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Kranefeld, U. (2013). Assistieren. Rekonstruktion eines Kooperationsmusters im Lehrenden-Tandem im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 233–248). Münster: Waxmann.
- Kulin, S. (2012). Netzwerke von Instrumentallehrkräften. Eine Untersuchung im Rahmen des Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis*. Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 5. (S. 279–293). Münster: Waxmann.
- Kulin, S. & Schwippert, K. (2012). Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext. Beweggründe zur Kooperation und Merkmale gemeinsamer Reflexion methodischer und didaktischer Fragen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33. (S. 152–171). Essen: Die Blaue Eule.
- Kulin, S. & Schwippert, K. (2014). Wege zur Kooperation. Rahmenbedingungen, Merkmale und Beziehungsstrukturen bei der Kooperation zwischen Grundschule und Musikschule. In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 129–162). Münster: Waxmann.
- Lehmann, K., Hammel, L. & Niessen, A. (2012). „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert...“: Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen

- (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33. (S. 195–212). Essen: Die Blaue Eule.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S. & Ritter, B. (Hrsg.) (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven*. Studien zur ganztägigen Bildung. Weinheim, München: Juventa.
- Lin, N. (2002). *Social capital. A theory of social structure and action*. Structural analysis in the social sciences: Bd. 19. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maag Merki, K. (Hrsg.) (2009a). *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Maag Merki, K. (2009b). Kooperation und Netzwerkbildung. Eine Bilanz. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 195–199). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktual. und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meierkord, U. (2006). Musikmachen in der Ganztagschule. Mut zur Kooperation mit außerschulischen Anbietern. *Grundschulunterricht*, 53 (3), 12.
- Meyer-Clemens, A.-M. (2007). *Kooperation zwischen allgemein bildender Schule und Musikschule: Theorie und Praxis – Bedingungen – Evaluation*. Marburg: Tectum.
- Naacke, S. (2010). Allgemeines schulisches Erklärungsmodell. In A. Lehmann-Wermser, S. Naacke, S. Nonte & B. Ritter (Hrsg.), *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven*. Studien zur ganztägigen Bildung. (S. 63–76). Weinheim, München: Juventa.
- Schulzen, M. L. & Lothwesen, K. S. (2009): *MoMo verbindet! Leben und lernen in der „Musikschule für alle“*. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Evaluation. Verfügbar unter: http://www.musikschule.monheim.de/no_cache/monheimermodell/weitere%20texte/?cid=2273&did=3707&sechash=0582088f [29.09.2013].
- Schwane, U. (1998). Sind Kooperationen zwischen Musikschulen und anderen Einrichtungen pädagogisch sinnvoll? *Übung & Musizieren*, 1, S. 25–27.
- Shazer, S. D. (2006). *Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie* (9. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Sobirey, W. (2002). Die Kooperation der Staatlichen Musikschule mit Halbtagsgrundschulen in Hamburg. In S. Helms (Hrsg.), *Allgemein bildende Schule und Musikschule in europäischen Ländern*. Musik im Diskurs: Bd. 17. (S. 79–87). Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Spieß, E. (1996): *Kooperatives Handeln in Organisationen. Theoriestränge und empirische Studien*. München: Hampp.
- Stiftung Jedem Kind ein Instrument. (2007). *Jedem Kind ein Instrument*. Verfügbar unter: <http://www.jekits.de/programm/jeki/informationen/> [06.05.2015].
- Sydow, J. & Windeler, A. (1994). Über Netzwerke, virtuelle Integration und Interorganisationsbeziehungen. In J. Sydow & A. Windeler (Hrsg.), *Management interorganisationaler Beziehungen. Vertrauen, Kontrolle und Informationstechnik*. (S. 1–21). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wolf, C. (2006). Egozentrierte Netzwerke: Erhebungsverfahren und Datenqualität. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 44, S. 244–302.

6.3 Teilprojekt „Transfer“ – Effekte von JeKi-Programmen auf die Entwicklung sozialer und motivationaler Aspekte von Kindern mit kumulierten Risikofaktoren

Sonja Nonte, Knut Schwippert

6.3.1 Theoretischer Hintergrund

Schon lange befasst man sich in der Medizin, der Psychologie und zunehmend auch in der Erziehungswissenschaft mit *Risikofaktoren* für die kindliche Entwicklung.¹³ Zu den sogenannten Risikofaktoren zählen z. B. das Aufwachsen in Armut, ein niedriger sozioökonomischer Status, neuropsychologische Defizite, schwieriges Temperament und geringe kognitive Fähigkeiten (Martschinke & Kammermeyer, 2008; Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004; Rutter & Madge, 1977). Risikofaktoren sind selten isoliert anzutreffen, sondern treten oft kumuliert auf. Dabei liegen Befunde aus Studien vor, die sowohl additive als auch interaktive Verknüpfungen von Risikofaktoren nahelegen, wobei jedoch aktuell eine Tendenz für die Annahme einer Addition der Effekte zu beobachten ist (Laucht, Esser & Schmidt, 2000).

Das Vorhandensein von Risikofaktoren führt nicht immer zu problematischen Verläufen der kindlichen Entwicklung. Entwickelt sich ein Kind trotz widriger familiärer und sozialer Umstände positiv, so kann das Kind als resilient bezeichnet werden. In einer Längsschnittstudie von Asendorpf und van Aken (1999) wurden resiliente Kinder von ihren Erzieherinnen als kompetent und selbstbewusst und weniger als unreif, unsicher oder ängstlich beschrieben. Faktoren, die die zuvor benannten Risikofaktoren abpuffern, werden auch als Schutzfaktoren bezeichnet. Dazu gehören nach Petermann et al. (2004) beispielsweise ein weibliches Geschlecht, ein positives Selbstwertgefühl und soziale Kompetenzen.

Im Rahmen einer Längsschnittstudie auf der Insel Kauai (Hawaii) begleitete Werner (Werner & Smith, 2001) die Kohorte der Kinder, die dort im Jahr 1955 geboren wurden ($n = 698$), bis zu einem Alter von 30 Jahren. Zu verschiedenen Zeitpunkten sammelte sie Daten zur körperlichen, emotionalen, kognitiven und sozialen Entwicklung der Heranwachsenden. Sie versuchte herauszufinden, wodurch sich die Lebensumstände und die Persönlichkeitsstruktur der resilienten Kinder von Kindern mit problematischen Entwicklungsverläufen unterscheiden, und kam zu dem Schluss, dass resiliente Kinder die Chance hatten, eine enge Beziehung zu einer kompetenten und stabilen Bezugsperson aufzubauen. Diese Bezugsperson konnte auch eine Lehrkraft sein, die das Kind herausforderte, es motivierte und sich für das Kind

13 In der Medizin (u. a. Bender & Lösel, 1998; Bilz, 2008), in der Psychologie (u. a. Blum, Boyle & O'ford, 1988; Laucht, Esser & Schmidt, 2000; Leu & Prein, 2010; Petermann et al., 2004; Rutter, 1988; Rutter & Madge, 1977) und in der Erziehungswissenschaft (u. a. Ittel & Scheithauer, 2008; Kammermeyer, Martschinke & Drechsler, 2006; Liebenwein, 2008; Opp & Fingerle, 2008; Schröder-Lenzen, 2006; Werner, 2011).

interessierte. Die Schule fungierte für diese Kinder als Zufluchtsort vor einem chaotischen Elternhaus (Kammermeyer, Martschinke & Drechsler, 2006). Das Wissen darüber, in welchem Ausmaß Schule und Unterricht widrige häusliche und familiäre Lebensumstände kompensieren können, ist bis heute sehr gering. So beschreiben Rutter und Madge (1977, S. 326): „There is substantial evidence that the characteristics of a child's schooling influence his development. But we do not know how far good schooling can compensate for a poor home life.“

Kompensatorische Wirkung von Musik

In der Musikpädagogik und Musikwissenschaft befasst man sich mit der kompensatorischen Wirkung von Musik unter anderem im Bereich der Sprachentwicklung. So nimmt man an, dass Musik den Schriftspracherwerb von Kindern positiv beeinflusst. Nach Englbrecht und Weigert (1994) entkrampfe Musik, befreie von Angst, entspanne und mache Freude. Dem aktiven Musizieren werden positive Effekte im sozialen, emotionalen, sprachlichen, sensumotorischen und kognitiven Bereich nachgesagt (zusammenfassend März, 2007). Diese Bereiche werden auch für das Zustandekommen von Lernschwierigkeiten verantwortlich gemacht. So geht man heute davon aus, „dass es sich bei gravierenden Lernschwierigkeiten um eine über längere Zeit kumulierte und aus der eigenen Lernbiografie entstandene Problematik handelt“ (März, 2007, S. 51).

Forscher sind sich darüber einig, dass die Befunde zu Transferwirkungen von Musik auf fachspezifische Kompetenzen, die im Unterrichtskontext vermittelt werden, bisher kaum in den Blick genommen wurden und einer empirischen Überprüfung vermutlich auch nicht standhalten würden, da es sich um eine weite Transferannahme handelt (Schellenberg, 2003). Es wird jedoch vermutet, dass Musik Auswirkungen auf die kognitiven Fähigkeiten, die Kreativität, die Konzentration und schulische Leistung sowie auf die soziale Entwicklung hat (März, 2007, Schumacher, 2006). Somit wird von einem indirekten Transfer aktiver musikalischer Betätigung auf „für den Lernprozess wichtige Dispositionen wie Vitalisierung (Aufmerksamkeit), emotionale Ausgeglichenheit, Gedächtnisleistung, sensumotorische und sprachliche Anregung“ (März, 2007, S. 178) ausgegangen. Auch Bastian nimmt an, dass es eine förderliche wie kompensatorische Wirkung von Musik für milieubedingte emotionale und kognitive Defizite bei entwicklungsverzögerten jungen Kindern gibt (Bastian, Kormann, Hafen & Koch, 2000; März, 2007). So könnten beispielsweise Kinder, die bereits zu Beginn ihrer Schullaufbahn Schwierigkeiten mit dem Erlernen des Schriftspracherwerbs haben und durch ein anregungsarmes familiäres Milieu gegenüber anderen Kindern in ihrer kognitiven Entwicklung benachteiligt sind, von dem Zusatzangebot des Instrumentalunterrichts im Hinblick auf die Erfüllung von Kompetenzerleben als ein zentrales psychologisches Grundbedürfnis (Deci & Ryan, 1993; Deci & Ryan, 2002; Heckhausen & Heckhausen, 2006) profitieren. Aus anderen Studien zur JeKi-Begleitforschung deuten sich Tendenzen an, wonach Grundschullehrkräfte bei leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern beobachten, dass diese im besonderen Maße von dem Instrumentalunterricht und den damit häufig einhergehenden Auf-

treten im Hinblick auf ihre Persönlichkeitsentwicklung profitieren (Beckers & Beckers, 2008; Kulin & Schwippert, 2012). Auch Eltern der am Instrumentalunterricht teilnehmenden Kinder berichten über positive Auswirkungen. Bei Beckers & Beckers (2008) beschreiben die Eltern, dass es durch den Instrumentalunterricht zu einer Steigerung der Konzentrationsfähigkeit, des Selbstvertrauens, der Verbesserung der allgemeinen Stimmung und der Verminderung aggressiven Verhaltens komme. Zusammenfassend lassen die im Kontext der Studie SIGrun gemachten Beobachtungen und nicht zuletzt die in der Literatur dokumentierten Befunde einen positiven Zusammenhang zwischen aktiver musikalischer Betätigung und der kompensatorischen Wirkung von Musik, insbesondere von der Teilnahme am Instrumentalunterricht, auf milieubedingte emotionale und kognitive Defizite bei entwicklungsverzögerten Kindern vermuten.

Partizipation und Chancengerechtigkeit

Neben den beschriebenen Transferannahmen scheint ein weiterer Aspekt aus dem Blickwinkel der empirischen Bildungsforschung vielversprechend im Bezug auf die Entwicklung von Kindern mit kumulierten Risikofaktoren zu sein. So liegen Studien und Berichte vor, wonach Jungen signifikant seltener Freizeitangebote im musisch-kulturellen Bereich besuchen als Mädchen (Behr-Heintze & Lipski, 2005; Keuchel & Wiesand, 2006; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Nonte & Naacke, 2010). Diese Beobachtung lässt sich auf das Wahlverhalten zurückführen, welches stark von geschlechtsrollenstereotypen Verhaltensmustern beeinflusst wird. So beschreiben Zinnecker, Hasenberg und Eickhoff (1999), dass lediglich 6 Prozent der Jungen, jedoch 23 Prozent der Mädchen Musikmachen als Hobby angeben. Auch wird das Fach Musik von Jungen signifikant seltener als Lieblingsfach genannt als von Mädchen (ebenda, 1999; Heß, 2011). Neben diesen vermutlich durch Geschlechtsrollentypisierungen bedingten Ungleichverteilungen können in der Literatur Hinweise darauf gefunden werden, dass Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien deutlich seltener an strukturierten Freizeitangeboten (im musisch-kulturellen Bereich) teilnehmen als Kinder aus diesbezüglich vergleichsweise besser gestellten Familien. So besuchen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in ihrer Freizeit signifikant häufiger unstrukturierte Freizeitangebote, wie Bummeln und sich mit Freunden treffen, und weniger strukturierte Angebote, wie Instrumentalunterricht nehmen oder in einem Chor singen, als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (Nonte & Naacke, 2010). Allerdings dokumentiert der aktuelle Bildungsbericht von 2012, dass andere Formen aktiven Musizierens, wie Singen oder elektronisches Musikmachen, unabhängig vom sozioökonomischen Status der Eltern sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012).

Es zeigt sich zudem, dass deutlich mehr Gymnasien musikalische Schulprofile aufweisen als Haupt- und Realschulen (Nonte & Naacke, 2010). So sind Gymnasien traditionell eher darin bestrebt, Musik und Kunst als klassisches Kulturgut zumindest auf theoretischer Ebene zu vermitteln als Haupt- oder Realschulen, bei denen es, wenn überhaupt, vorrangig um eine anwendungsorientierte Vermittlung von

Musik geht (Lehmann-Wermser, 2013). In den letzten Jahren jedoch hat sich die Angebotsvielfalt an allen allgemeinbildenden Schulen im Kontext des Ausbaus von Ganztagschulen und im Hinblick auf die erweiterten Gestaltungsspielräume der Einzelschulen ausgeweitet (Nonte, 2013a; Nonte 2013b). Obgleich das Gymnasium die Schulform darstellt, die am häufigsten angibt, über ein musikalisches Schulprofil zu verfügen, kann ein genereller Anstieg der Anzahl solcher Profile an allen Schulformen beobachtet werden (Nonte & Naacke, 2010).

In der Literatur finden sich zahlreiche Belege dafür, dass besonders häufig Kinder aus Elternhäusern mit einem vergleichsweise hohen sozialen und ökonomischen Kapital musisch-kulturelle Angebote wahrnehmen (z. B. Keuchel & Wiesand, 2006; Kutteroff, Behrens, König & Schmid, 2007). In diesem Zusammenhang wird aktuell der Begriff der Teilhabe kontrovers diskutiert (Berkemeyer, Bos & Manitus, 2012; Lehmann-Wermser, 2013; Vogt, 2013). Die Aneignung von kulturellen Kompetenzen muss dabei als Voraussetzung für kulturelle Teilhabe gesehen werden.

Die Schule ist bei der Bereitstellung von Teilhabegerechtigkeit einer besonderen Situation ausgesetzt, da hier Allokations- und Integrationsfunktion aufeinandertreffen (Fend, 2008). So soll die Schule zum einen soziale Unterschiede vermindern, zum anderen trägt sie zu sozialen Unterschieden bei, da kulturelle Systeme „zu ihrer Bewahrung der Reproduktion bedürfen“ (Fend, 2008, S. 51). Berkemeyer et al. (2012) weisen darauf hin, dass die Anerkennungsgerechtigkeit¹⁴ in Anlehnung an Honneth vor allem dann berücksichtigt wird, wenn beispielsweise in Ganztagschulen Fähigkeiten kultureller Teilhabe erworben werden können, die nicht schulisch geprüft werden. Damit ermöglichen extracurriculare Angebote an (Ganztags-)Schulen neue Wege zum Abbau von Chancenungleichheiten insbesondere bei der Verwirklichung von kultureller Teilhabe, sofern alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen Zugang zu diesen Angeboten haben.

„Gerade persönliche Kontakte und Freundschaften können im Raum ganztägiger Bildung eine neue und umfanglichere Bedeutung erhalten (Anerkennung). Zudem erscheint uns die Annahme plausibel, dass im Zuge des Ganztags nicht allein schulisch geprüfte Fähigkeiten weiterentwickelt werden, sondern auch Fähigkeiten kultureller und politischer Teilhabe. Diese erachten wir gleichbedeutend mit den grundlegenden Kompetenzen in zentralen Domänen wie Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaften.“ (Berkemeyer et al., 2012, S. 32)

Zentrale Fragestellung

In den Abschnitten zuvor wurde zum einen die Annahme formuliert, dass aktives Musizieren im schulischen Kontext als eine Art Schutzfaktor insbesondere für Kin-

¹⁴ Die Anerkennungsgerechtigkeit geht im Wesentlichen davon aus, dass Gerechtigkeit nicht primär in der Verteilung von Gütern besteht, sondern sich durch die Qualität der Sozialbeziehungen auszeichnet. Es geht hierbei um die Schaffung eines Lebensraums, in dem sich alle Individuen als Personen mit gleichem moralischem Wert achten und wechselseitig soziale Wertschätzung ausdrücken (Stojanov, 2011).

der, die kumulierten Risikofaktoren ausgesetzt sind, fungieren kann, zum anderen, dass die kulturelle Teilhabe und damit verbunden auch der Aspekt der Anerkennungsgerechtigkeit durch musisch-kulturelle Angebote im schulischen Kontext ermöglicht wird. Diesen und anderen Forschungsfragen geht der Forschungsverbund SIGrun nach, wobei ein übergeordnetes Ziel darin besteht, die in Nordrhein-Westfalen und Hamburg angesiedelten Programme zu *Jedem Kind ein Instrument (JeKi)* hinsichtlich verschiedener Programmziele zu evaluieren.

Es wird bereits bei der Beschreibung der Programme in *Kapitel 6.1.1* deutlich, dass die Gruppe der an *JeKi* teilnehmenden Kinder in Hamburg für das Konzept der Resilienzforschung besonders interessant ist. So kann angenommen werden, dass viele der an *JeKi* beteiligten Kinder in Hamburg aufgrund der Auswahlkriterien zur Teilnahme am *JeKi*-Programm aus sozioökonomisch benachteiligten Familien stammen. Wie bereits zuvor ausgeführt, sind Risikofaktoren häufig nicht isoliert anzutreffen, sondern kumuliert. Sie erhöhen damit das Risiko einer problematischen sozialen, psychischen und kognitiven Entwicklung.

Das Forschungsinteresse im Kontext der Verbundstudie SIGrun fokussiert darauf, inwieweit das Programm *JeKi* dazu beitragen kann, die soziale und emotionale Entwicklung sowie die Entwicklung des Selbstkonzepts über die Grundschulzeit für Kinder mit multiplen Risikofaktoren positiv zu beeinflussen. Hieraus lassen sich zwei zentrale Fragestellungen ableiten:

- (1) Die im *JeKi*-Programm in Hamburg vorgesehene obligatorische Teilnahme am Instrumentalunterricht für alle Kinder steht im Zusammenhang mit einer positiven sozialen und emotionalen Entwicklung sowie einer positiven Entwicklung des Selbstkonzepts insbesondere für Kinder mit kumulierten Risikofaktoren.

Das Eingangsniveau der verschiedenen Dimensionen (sozial, emotional, kognitiv) wird zum Ende der ersten Klasse aufgrund der multiplen Benachteiligungen vermutlich unter dem Eingangsniveau der Kinder ohne kumulierte Risikofaktoren liegen. Eine positive Entwicklung ist dann gegeben, wenn der Abstand der betreffenden Skalenwerte der Kinder mit kumulierten Risikofaktoren zu den anderen Kindern insbesondere ab Beginn des Instrumentalunterrichts (ab der dritten Klasse) geringer wird und statistisch an Bedeutung verliert.

- (2) Eine weitere zentrale Forschungsfrage bezieht sich auf den Aspekt der Teilhabe. Betrachtet man die Umsetzung des *JeKi*-Programms in Nordrhein-Westfalen, so wird deutlich, dass dort nicht jedes Kind an *JeKi* teilnimmt. Es stellt sich hier die Frage, wie sich die Kinder entwickeln, die ab der dritten Klasse nicht mehr am *JeKi*-Instrumentalunterricht teilnehmen. Nach Honneths Definition hätten diese Kinder keinen Zugang zu einem Lebensraum mehr, in dem ihnen die Möglichkeit zum Ausdruck wechselseitiger sozialer Anerkennung im Kontext des Instrumentalunterrichts geboten würde. Die dritte Klasse ist dabei als Schnittstelle zu betrachten, da hier die Kosten für den Instrumentalunterricht von 20 Euro in der zweiten Klasse auf 35 Euro in der dritten und vierten Klasse ansteigen.¹⁵ Eine Abmeldung vom Instru-

15 Obgleich es die Möglichkeit gibt, eine Kostenbefreiung zu beantragen, kann nicht davon ausge-

mentalunterricht könnte insbesondere für Kinder mit kumulierten Risikofaktoren zu einer negativen sozialen und emotionalen Entwicklung führen. Diese Entwicklung kann nicht im selben Umfang durch sonstigen außerschulischen Instrumentalunterricht aufgefangen werden, da die soziale Anerkennung insbesondere im Klassenkontext von großer Bedeutung für die schulische und kognitive sowie emotional-motivationale Entwicklung von Kindern ist. Zudem werden Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Elternhäusern kaum Zugang zu solch strukturierten Freizeitangeboten haben (vgl. Kap. 6.3.1, Absatz *Partizipation und Chancengerechtigkeit*).

Zusammenfassend kann angenommen werden, dass Kinder mit kumulierten Risikofaktoren, die in der dritten und vierten Klasse am *JeKi*-Instrumentalunterricht in Nordrhein-Westfalen teilnehmen, sich im sozialen und emotionalen Bereich sowie hinsichtlich des Selbstkonzepts positiver entwickeln als Kinder, die nicht am Instrumentalunterricht teilnehmen.

Die Ausgangswerte der Kinder mit und ohne kumulierte Risikofaktoren sollten sich zum Ende des ersten Schuljahres (Eingangserhebung) nicht unterscheiden, da im ersten Schuljahr im Klassenverbund eine gemeinsame Grundmusikalisierung stattfindet. Ab der zweiten Klasse beginnt in Nordrhein-Westfalen der Instrumentalunterricht, wobei die Teilnahme für alle Kinder freiwillig erfolgt. Es wird angenommen, dass sich der Einfluss von *JeKi*, bzw. der Einfluss durch die Teilnahme oder Nichtteilnahme ab der zweiten Klasse in den Entwicklungsverläufen beobachten lässt und es zu signifikanten Unterschieden zwischen den verschiedenen Risikogruppen aufgrund der Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an *JeKi* kommt.

6.3.2 Studiendesign, Methode und Instrumente

Konzeption der Studie SIGrun und Stichprobe

Die zuvor beschriebenen Forschungsfragen beziehen sich auf die Stichproben der *JeKi*-Schulen in Hamburg und in Nordrhein-Westfalen (vgl. Kap. 6.1.2). Die Gruppe der Instrumentalschulen in Hamburg und der Sportschulen in Nordrhein-Westfalen werden für die folgenden Analysen nicht berücksichtigt. Für die in diesem Beitrag vorgenommenen Auswertungen wurden die Daten von Schülerinnen und Schülern aus den zwei Gruppen *JeKi* Hamburg und *JeKi* Nordrhein-Westfalen ausgewählt, für die gültige Werte für alle vier Erhebungszeitpunkte vorlagen. Dies betrifft $n = 434$ Kinder, davon besuchen $n = 207$ Schülerinnen und Schüler *JeKi*-Schulen in Nordrhein-Westfalen (118 Mädchen, 89 Jungen), $n = 227$ Schülerinnen und Schüler besuchen *JeKi*-Schulen in Hamburg (100 Mädchen, 127 Jungen).

gangen werden, dass die Antragstellung flächendeckend für Kinder aus Familien mit geringen finanziellen Mitteln vorgenommen wird.

Verwendete Instrumente

Neben allgemeinen Hintergrundmerkmalen wie die Anzahl an Geschwistern, dem häuslichen Bücherbesitz sowie dem Bildungsniveau der Eltern werden folgende standardisierte Fragebögen sowie Testverfahren für die Beantwortung der zuvor beschriebenen Forschungsfragen eingesetzt (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Standardisierte und normierte Fragebögen und Tests im Kontext von SIGrun

| | Ende Klasse 1 MZP1 | Ende Klasse 2 MZP2 | Ende Klasse 3 MZP3 | Ende Klasse 4 MZP4 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Kognitiver Fähigkeits-Test (KFT 1-3; Heller & Geisler, 1984) – schlussfolgerndes Denken (Subtest 3) – rechnerisches Denken (Subtest 4) | • • | • • | • • | |
| Kognitiver Fähigkeits-Test für 4. bis 12. Klassen, Revision (Heller & Perleth, 2000) – Figuralanalogien (Subtest N2) – Wortanalogien (Subtest V3) | | | • | • • |
| Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEES 1-2; Rauer & Schuck, 2004) | • | • | | |
| Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3-4; Rauer & Schuck, 2003) | | | • | • |

Die Personenfähigkeitsparameter der Kognitiven Fähigkeitstests wurden zu jedem Erhebungszeitpunkt getrennt anhand dichotomer Raschmodelle (OPL) berechnet.

Die Berechnung der Normwerte für die Fragebögen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung von Grundschulkindern erster und zweiter sowie dritter und vierter Klassen (FEES 1-2, FEES 3-4) erfolgte nach Manual. Die Vorgabe lautet hier, dass ein Skalenwert nur dann gebildet wird, wenn alle Items vollständig vorliegen. Konnte ein einzelnes Item nicht beantwortet werden, dann wurde es, wie im Testmanual vorgesehen, per Zufallsverfahren ersetzt. Die Berechnung der Skalen erfolgte demnach nur für Kinder, die alle zugehörigen Items, mit Ausnahme von einem einzelnen Item, vollständig beantworteten. In die Analysen gehen die im Manual ausgegebenen Klassennormen ein.

Methode und Durchführung

Um die Kinder mit kumulierten Risikofaktoren in den Gruppen *JeKi* Hamburg und *JeKi* Nordrhein-Westfalen identifizieren zu können, wurde in einem ersten Schritt eine latente Klassenanalyse mit der Software Mplus 6.1 (Muthén & Muthén, 2010) berechnet. Dafür wurden Variablen ausgewählt, die u. a. bei Kammermeyer et al. (2006) in Anlehnung an Petermann et al. (2004) als Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung beschrieben werden. Dies sind im vorliegenden Fall geringe Lernvoraussetzungen, ein niedriger sozioökonomischer Status, ein niedriges Bildungsniveau der Eltern und eine hohe Anzahl Kinder zu Hause.

Daraufhin wurde anhand von Varianzanalysen mit Messwiederholung überprüft, wie sich die Kinder an *JeKi*-Schulen in Hamburg mit kumulierten Risikofaktoren im Vergleich zu den Kindern mit einer geringen Anzahl an bzw. keinen Risikofaktoren entwickeln. Separat wurde anhand von gepaarten t-Tests überprüft, ob sich die Skalenwerte, die am Ende der zweiten Klasse erfasst wurden, in den verschiedenen Bereichen von den Skalenwerten am Ende der dritten Klasse unterscheiden.

Ein ähnliches Vorgehen wurde zur Überprüfung der zweiten Forschungsfrage angewandt. Auch hier wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung berechnet, die einen Vergleich der Entwicklung der Kinder mit kumulierten Risikofaktoren mit der Entwicklung der Kinder mit einer geringen Anzahl an bzw. ohne Risikofaktoren ermöglicht. In diesem Zusammenhang wurden zudem t-Tests (für unabhängige Stichproben) berechnet, um zu überprüfen, ob sich das Eingangsniveau in den verschiedenen Gruppen unterscheidet. Diese zwei Forschungsfragen wurden getrennt analysiert, um der unterschiedlichen Umsetzung des *JeKi*-Programms in Hamburg und in Nordrhein-Westfalen gerecht zu werden.

Fehlende Werte wurden aufgrund eines relativ hohen Stichprobenausfalls über die Zeit und der damit einhergehenden kleinen Gruppengrößen in Kombination mit einer relativ starken Heterogenität in der Stichprobenszusammensetzung nicht multipel imputiert. Eine Verzerrung der Stichprobe kann nicht vollständig ausgeschlossen werden. Allerdings ist diese Wahrscheinlichkeit gering, da die *JeKi*-Schulen über die Laufzeit von vier Jahren konstant an den Befragungen teilgenommen haben und die Befragung immer im Klassenkontext stattfand. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass der Rücklauf der Elternfragebögen in einem Zusammenhang mit den sozialen, kulturellen und familialen Hintergrundmerkmalen steht, sodass hier tendenziell von einem systematischen Dropout über die Zeit auszugehen ist. Da jedoch die Entwicklung des Kindes und damit die Angaben aus den Schülerfragebögen im Vordergrund dieses Beitrags stehen, ist diese mögliche Verzerrung hier von nachgeordneter Bedeutung.

Die Kinder mit kumulierten Risikofaktoren verteilen sich relativ gleichmäßig über die verschiedenen Klassen, sodass die Klumpung (clustering) der Stichprobe im weiteren Verlauf nicht berücksichtigt wird.

6.3.3 Ergebnisse

Teilnahme von Kindern mit kumulierten Risikofaktoren am JeKi-Instrumentalunterricht

Zunächst wurden diejenigen Variablen ausgewählt, die in der Literatur als Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung beschrieben werden. Es handelt sich dabei um Merkmale, die bis auf die kognitiven Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler bei den Eltern erfragt wurden. Der Hintergrundfragebogen sollte dabei nur einmal, zum Zeitpunkt der ersten Befragung, ausgefüllt werden. Beteiligten sich Eltern erst zu einem späteren Messzeitpunkt an der Befragung, wurden sie gebeten, den Hintergrundfragebogen, der sich im Anhang befand, zu bearbeiten. Zum letzten Erhebungszeitpunkt (Ende Klasse 4) wurde eine aufgefüllte Variable erzeugt, die jeweils die erste gültige Angabe aus dem Hintergrundfragebogen beinhaltete. *Tabelle 2* ist zu entnehmen, welche Merkmale aus den Elternfragebögen für die Bildung der Risikogruppen verwendet wurden.

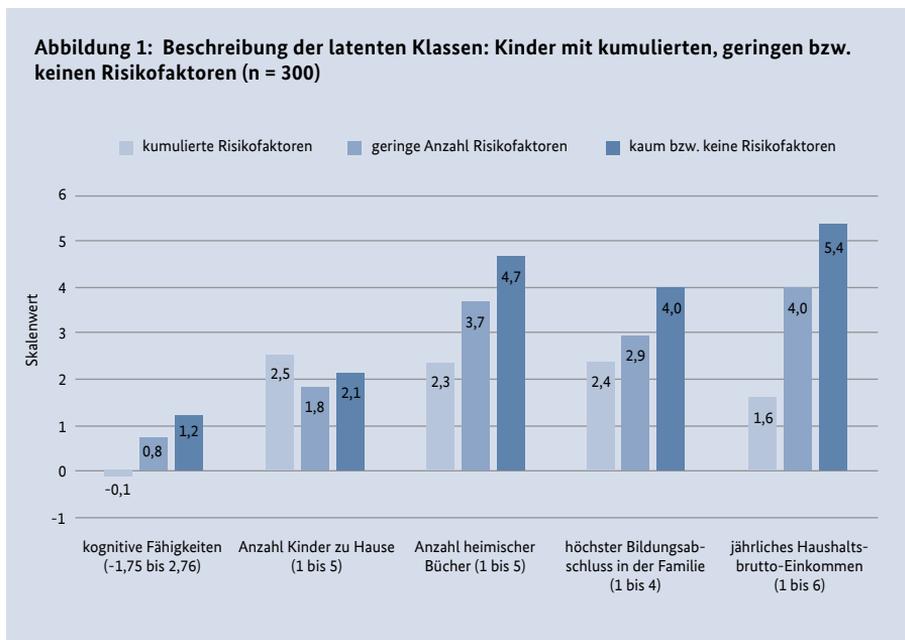
Tabelle 2: Risikofaktoren im Kontext der Studie SIGrun (Elternangaben sowie kognitive Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler)

| Merkmal | Ausprägungen | n | Mittelwert | Standardabweichung |
|---|---|-----|------------|--------------------|
| Kognitive Grundfähigkeiten ^a | Mittelwert aus den raschskalierten wle-Scores | 434 | 0,67 | 0,89 |
| Anzahl Kinder zu Hause | 1 = ein Kind; 2 = zwei Kinder, ... 6 = mehr als fünf Kinder | 383 | 2,10 | 0,81 |
| Anzahl heimischer Bücher | 1 = 0-10 Bücher, 2 = 11-25 Bücher, ... 5 = über 200 | 366 | 3,74 | 1,20 |
| Höchster Bildungsabschluss in der Familie | 1 = nicht zur Schule gegangen, 2 = Real- oder Hauptschulabschluss, ... 4 = Fachschul-, Hochschulabschluss | 346 | 3,22 | 0,75 |
| Jährliches Haushaltsbruttoeinkommen | 1 = unter 20.000, 2 = 20.000–29.000, ... 6 = mehr als 60.000 Euro | 323 | 3,99 | 1,90 |

Anmerkungen: Die kognitiven Grundfähigkeiten setzen sich aus den Einzeltestungen der Schülerinnen und Schüler zusammen. Alle anderen Merkmale stammen aus der Befragung der Eltern.

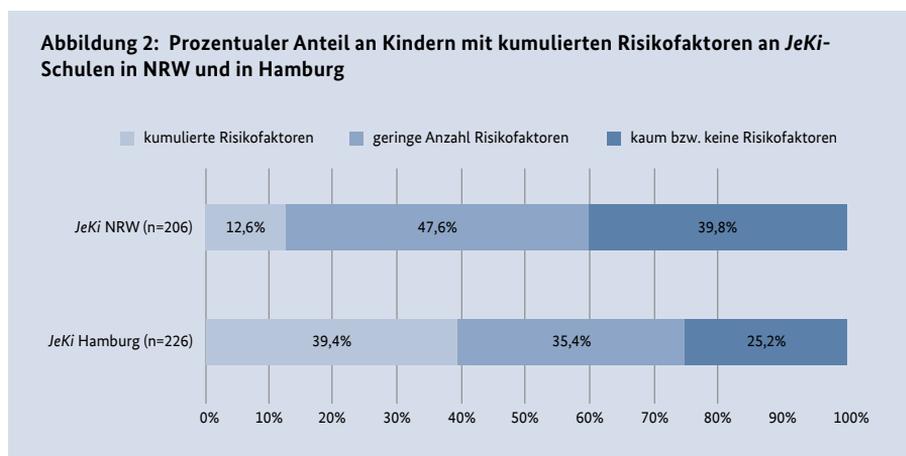
Die fünf Merkmale aus *Tabelle 2* wurden genutzt, um eine Latente Klassenanalyse (LCA) zu berechnen. Dieses Verfahren ermöglicht es, die Antworten, die Personen auf einzelne Items geben, auf ein latentes Merkmal zurückzuführen, welches das Antwortverhalten verursacht. Jedes Item wird durch eine Lösungs- bzw. Zustimmungswahrscheinlichkeit für jede Klasse beschrieben (Rost, 2004). Die sogenannten Klassen

entstehen durch die Annahme, dass innerhalb der Klasse die Zustimmungswahrscheinlichkeit für ein Item über alle befragten Personen gleich groß ist. Die Anzahl der Klassen ist dabei nicht vorgegeben, sodass mehrere Modelle mit einer verschiedenen Anzahl an Klassen gerechnet werden. Über einen Abgleich mit theoretischen Vorannahmen und einem Abgleich der absoluten Fitwerte des probabilistischen Modells kommt man zu der als gültig angenommenen Anzahl an latenten Klassen. Im vorliegenden Fall konnten drei latente Klassen identifiziert werden.¹⁶ Die Berechnung der latenten Klassen wurde auf Basis des Gesamtdatensatzes ($n = 1066$) vorgenommen. Für die Berechnung der Varianzanalysen wurden die zwei Teilstichproben der JeKi-Schulen in Hamburg und JeKi-Schulen in NRW ($n = 300$) verwendet (vgl. Kap. 6.1.2, Absatz *Konzeption der Studie SIGrun und Stichprobe*). Die ermittelten latenten Klassen können gemäß *Abbildung 1* deskriptiv beschrieben werden.

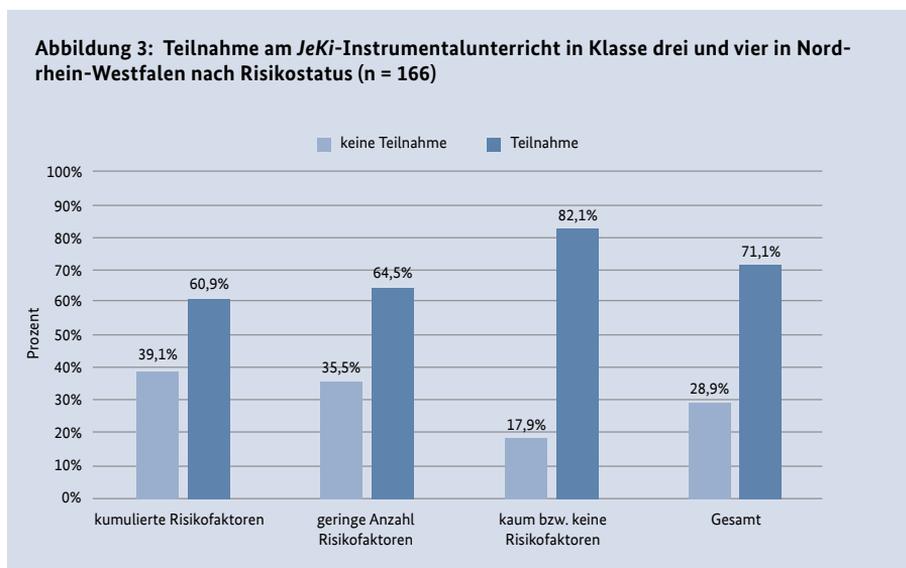


Der prozentuale Anteil der Kinder mit kumulierten Risikofaktoren unterscheidet sich zwischen den Gruppen Hamburg und NRW deutlich, wie *Abbildung 2* zu entnehmen ist.

¹⁶ Die Fitwerte werden der Übersichtlichkeit wegen nicht abgedruckt, können aber bei den Autoren erfragt werden.



Erwartungsgemäß liegt der Anteil an Kindern mit kumulierten Risikofaktoren in Hamburg über und der Anteil der Kinder mit keinen bzw. wenigen Risikofaktoren unter dem Anteil der entsprechenden Kinder in Nordrhein-Westfalen (vgl. Abb. 3). Dieses ist insbesondere auf die bei der Bewerbung für JeKi bevorzugte Behandlung von Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Elternhäusern zurückzuführen. Der Anteil der Kinder mit kumulierten Risikofaktoren beträgt in Nordrhein-Westfalen 12,6 Prozent, der Anteil der Kinder in den JeKi-Schulen in Hamburg beträgt 39,4 Prozent. Der Unterschied zwischen den Gruppen ist signifikant ($\Phi = 0,30$; $p < 0,001$; $n = 434$).



Da in Nordrhein-Westfalen die Teilnahme an JeKi freiwillig ist, ist von besonderem Interesse, in welchem Ausmaß Kinder mit kumulierten Risikofaktoren am JeKi-Instrumentalunterricht in der dritten und/oder vierten Klasse teilnehmen.

Es wird deutlich, dass Kinder mit kumulierten Risikofaktoren geringere Teilnahmequoten in den Klassen drei und vier aufweisen als Kinder mit einer geringen Anzahl an Risikofaktoren, bzw. keinen Risikofaktoren. Dieser Unterschied ist signifikant ($\Phi = 0,20$; $p < 0,05$). Die Teilnahmequote der Mädchen liegt mit 74,2 Prozent etwas über der Teilnahmequote der Jungen mit 65,7 Prozent, wobei dieser Unterschied statistisch nicht gegen den Zufall abgesichert werden kann.

Auswirkungen der Teilnahme am JeKi-Instrumentalunterricht in Hamburg auf die Entwicklung von Kindern mit kumulierten Risikofaktoren in verschiedenen Bereichen

Die eingangs formulierte Forschungsfrage, ob die im JeKi-Programm in Hamburg vorgesehene obligatorische Teilnahme am Instrumentalunterricht in einem Zusammenhang mit der positiven sozialen und emotionalen Entwicklung sowie der positiven Entwicklung des Selbstkonzepts insbesondere für Kinder mit kumulierten Risikofaktoren steht, soll im Folgenden anhand von multivariaten Verfahren überprüft werden.

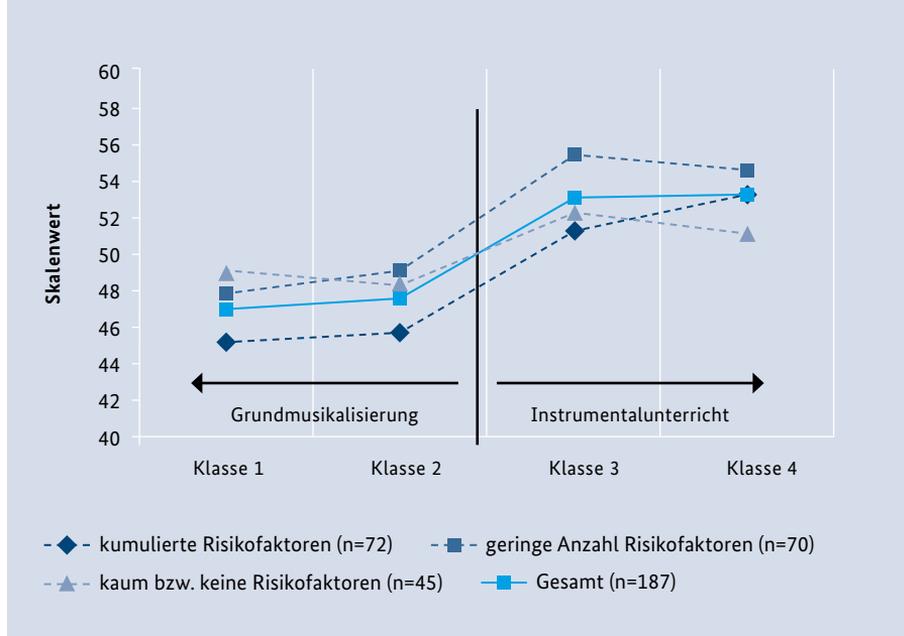
Zunächst stellt sich die Frage, ob Kinder mit kumulierten Risikofaktoren bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt (am Ende der ersten Klasse) zu unterschiedlichen Einschätzungen ihrer eigenen Fähigkeiten, des sozialen Eingebundenseins und ihrer Lernfreude kommen als Kinder ohne bzw. mit einer geringen Anzahl an Risikofaktoren. Diese Forschungsfrage wurde anhand einer univariaten Varianzanalyse überprüft. In Bezug auf die Einschätzung des sozialen Klimas einer Klasse zeigen sich zum Ende der ersten Klasse für das Merkmal soziale Integration (ermittelt anhand des FEES-Instruments) signifikante Unterschiede zwischen den Kindern mit kumulierten Risikofaktoren und den Kindern mit einer geringen Anzahl an Risikofaktoren ($F = 3,64$; $df = 2$; $p < 0,05$; $\eta_p^2 = 0,04$). Auch für das Klassenklima (FEES) zeigen sich signifikante Unterschiede am Ende der ersten Klasse zwischen den Risikostatusgruppen, wobei es sich hier um einen geringen Gesamteffekt handelt ($F = 3,42$; $df = 2$; $p < 0,05$; $\eta_p^2 = 0,03$).

Einstellungen zu den eigenen schulischen Fähigkeiten, der Anstrengungsbereitschaft, allgemein zur Schule sowie zur Lernfreude unterscheiden sich nicht zwischen den Schülerinnen und Schülern mit und ohne Risikofaktoren. Auch das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft variiert nicht zwischen den Gruppen.

Wie entwickeln sich nun die Kinder mit kumulierten Risikofaktoren über die Zeit, und gleicht sich der zuvor beschriebene signifikante Unterschied in der Einschätzung des sozialen Klimas der Entwicklung in den anderen Gruppen, insbesondere nach dem Einsatz des Instrumentalunterrichts in der dritten Klasse, aus? Um dieser Frage nachzugehen, wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet.

Betrachtet man zunächst den Bereich der Einschätzung des sozialen Klimas, insbesondere die Einschätzung der sozialen Integration in die Klasse, dann zeigen sich für die verschiedenen Gruppen differenzielle Entwicklungsverläufe (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4: Entwicklung der Einschätzung der sozialen Integration über die Zeit von Schülerinnen und Schülern an Hamburger JeKi-Schulen

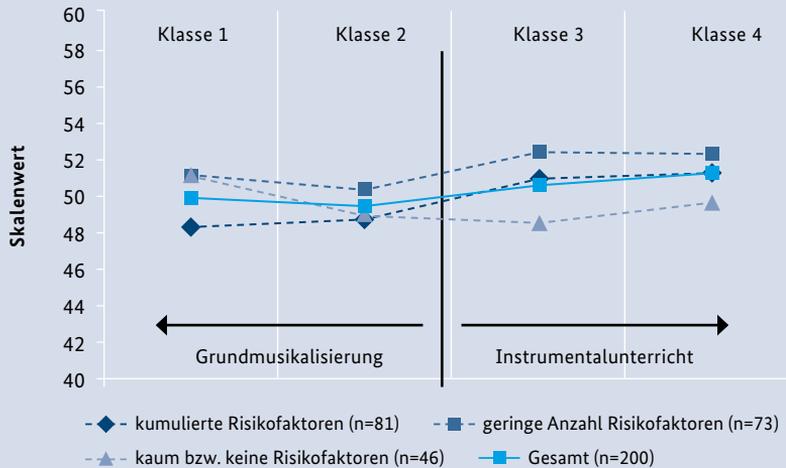


Wie bereits beschrieben, unterscheiden sich insbesondere die Kinder mit kumulierten Risikofaktoren von den Kindern mit einer geringen Anzahl an Risikofaktoren. Insgesamt zeichnen sich Unterschiede in den Entwicklungsverläufen über die Zeit ab ($F = 3,54$; $df = 2$; $p < 0,05$; $\eta_p^2 = 0,04$). Am deutlichsten ist der Unterschied in der Entwicklung zwischen den Kindern mit kumulierten Risikofaktoren und den Kindern mit einer geringen Anzahl an Risikofaktoren. Auch wenn der Zuwachs für die Kinder ohne Risikofaktoren über die Zeit nicht statistisch bedeutsam ist, so ist die Bedeutsamkeit dennoch für die Kinder mit kumulierten bzw. einer geringen Anzahl an Risikofaktoren gegeben. Dies zeigt ein t-Test für gebundene Stichproben für die Messwerte der ersten Klasse im Vergleich zu den Messwerten in der vierten Klasse (kumulierte Risikofaktoren: $t = -5,41$; $df = 78$; $p < 0,001$; $d_z = 0,6$; geringe Anzahl Risikofaktoren: $t = -4,62$; $df = 73$; $p < 0,001$; $d_z = 0,5$). Augenscheinlich zeichnet sich ein deutlicher Zuwachs in der Einschätzung der sozialen Integration von der zweiten bis zur vierten Klasse ab. Der Zuwachs in diesem Zeitraum ist für alle Gruppen signifikant.¹⁷

Auch für das Klassenklima liegen Zuwächse in der Einschätzung über die Zeit und für die verschiedenen Gruppen vor. Die nominellen Unterschiede zwischen den Gruppen bleiben jedoch in etwa bestehen. Auch zeichnet sich kein Einfluss für die Einführung des Instrumentalunterrichts ab. Ein größerer Zuwachs in der Bewertung des Klassenklimas erfolgt von der ersten bis zur zweiten Klasse. Danach steigt die Einschätzung über die nächsten Erhebungszeitpunkte leicht an.

¹⁷ Die genauen Angaben können bei den Autorinnen und Autoren erfragt werden.

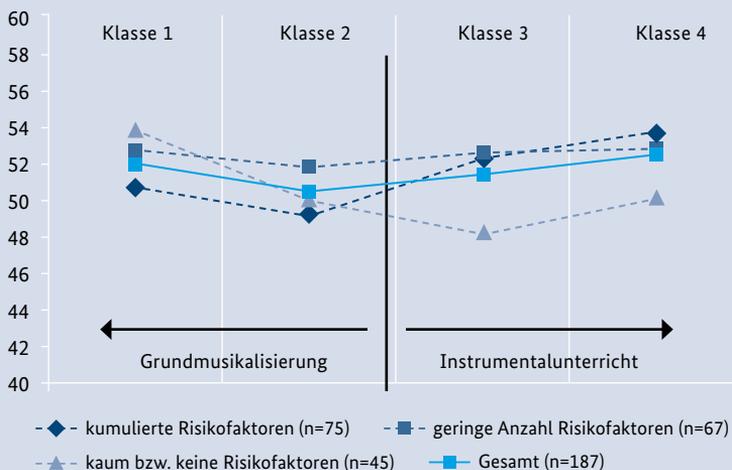
Abbildung 5: Entwicklung der Einschätzung der Anstrengungsbereitschaft über die Zeit von Schülerinnen und Schülern an Hamburger JeKi-Schulen



Die Entwicklungsverläufe für die Anstrengungsbereitschaft (vgl. Abb. 5) unterscheiden sich zwar nicht allgemein zwischen den Gruppen, allerdings kann für die Kinder mit kumulierten Risikofaktoren ein deutlicher Zuwachs von der zweiten zur dritten Klasse beobachtet werden ($t = -2,00$; $df = 85$; $p < 0,05$; $d_z = 0,2$).

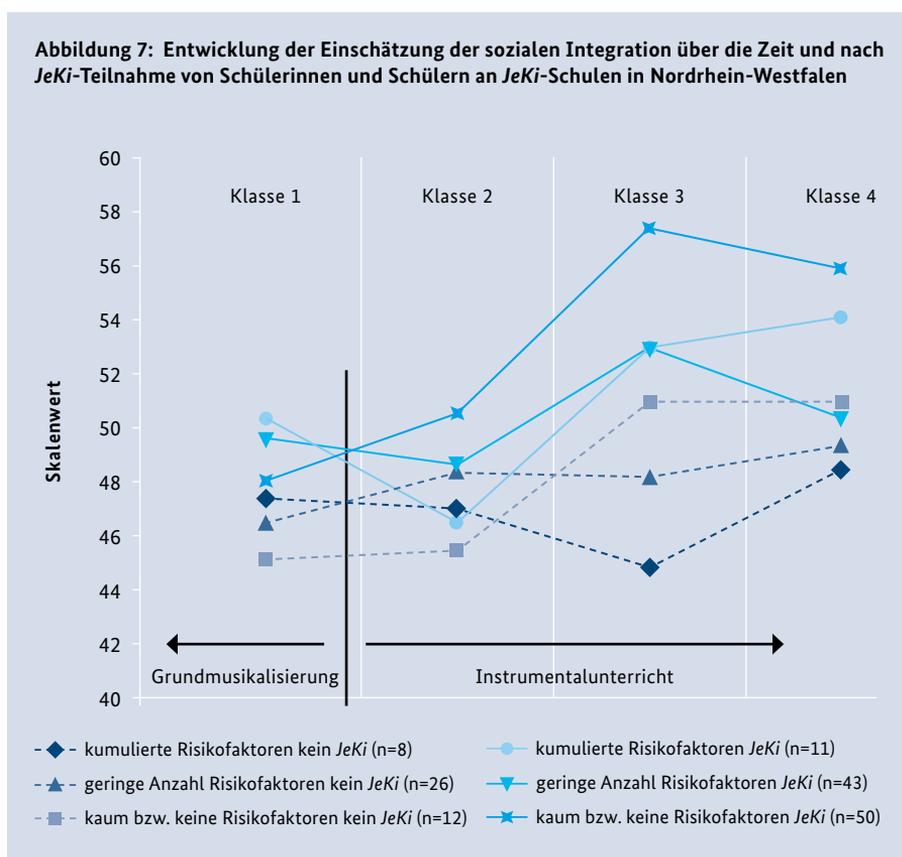
Auch die Entwicklung des Gefühls des Angenommenseins (vgl. Abb. 6) durch die Lehrkraft von der zweiten zur dritten Klasse ist lediglich für die Gruppe der Kinder mit kumulierten Risikofaktoren statistisch signifikant ($t = -2,59$; $df = 77$; $p < 0,05$; $d_z = 0,3$).

Abbildung 6: Entwicklung der Einschätzung des Gefühls des Angenommenseins über die Zeit von Schülerinnen und Schülern an Hamburger JeKi-Schulen



Auswirkungen der Teilnahme am JeKi-Instrumentalunterricht in Nordrhein-Westfalen auf die Entwicklung von Kindern mit kumulierten Risikofaktoren in verschiedenen Bereichen

Um der Forschungsfrage nachzugehen, ob sich Kinder mit kumulierten Risikofaktoren, die in der dritten und vierten Klasse am JeKi-Instrumentalunterricht in NRW teilnehmen, im sozialen und emotionalen Bereich sowie hinsichtlich des Selbstkonzepts positiver entwickeln als Kinder, die nicht am Instrumentalunterricht teilnehmen, wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet. Da aufgrund des relativ strengen Auswahlkriteriums (gültige Fälle zu allen vier Messzeitpunkten) die Gruppe der Kinder mit kumulierten Risikofaktoren sowie die Gruppe der Kinder mit kaum vorhandenen bzw. keinen Risikofaktoren sehr stark zusammenschrumpft, müssen die Ergebnisse der Varianzanalysen mit Vorsicht interpretiert werden.¹⁸



18 Varianzanalysen sind sehr robust gegenüber Verletzungen von Vorannahmen (Varianzhomogenität, Normalverteilung). Ein weiteres robustes Analyseverfahren ist der Friedman-Test für verbundene Stichproben. Dieses Verfahren ist jedoch hinsichtlich der Aufnahme von Kovariaten stark eingeschränkt und wird aus diesem Grund ergänzend dort berichtet, wo die Gruppen geringe Fallzahlen aufweisen.

Betrachtet man die differenziellen Entwicklungsverläufe der Einschätzung der sozialen Integration der Kinder mit und ohne kumulierte Risikofaktoren über die Zeit, dann wird deutlich, dass Unterschiede zum einen zwischen Kindern, die an *JeKi* teilnehmen, und Kindern, die nicht daran teilnehmen, und zum anderen zwischen den verschiedenen Risikostatusgruppen vorliegen (vgl. Abb. 7). Der Unterschied zwischen den Statusgruppen ist nicht signifikant, jedoch die Teilnahme an *JeKi* ($F = 9,59$; $df = 1$; $p < 0,01$; $\eta_p^2 = 0,06$). Es handelt sich dabei um einen mittleren Effekt. Es zeigt sich, dass die Kinder, die am *JeKi*-Instrumentalunterricht teilnehmen, einen deutlichen Zuwachs insbesondere von der zweiten in die dritte Klasse aufweisen, wohingegen die Kinder, die nicht an *JeKi* teilnehmen, tendenziell eher auf einem ähnlichen Niveau wie dem in der zweiten Klasse bleiben. Dieser Effekt lässt sich auch anhand des Friedman-Tests, dem nonparametrischen Pendant zur Varianzanalyse, nachweisen, wobei es sich bei der Veränderung über die Zeit für Kinder, die bis zur vierten und fünften Klasse an *JeKi* teilnehmen, um einen großen Effekt handelt ($\chi^2 = 36,75$; $df = 3$; $p < 0,001$; $w = 0,59$).

Der Eingangswert zum Ende der ersten Klasse unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den verschiedenen Gruppen. Auch die Einschätzung des Klassenklimas als weitere soziale Dimension unterscheidet sich weder zwischen den Risikostatusgruppen noch zwischen Kindern, die am Instrumentalunterricht teilnehmen, und Kindern, die nicht teilnehmen.

Im Bereich der Einstellungen zum Lernen und der Schule zeigt sich ein signifikanter Unterschied in der Entwicklung zwischen den Risikogruppen mit kumulierten Risikofaktoren und der Gruppe ohne bzw. mit einer geringen Anzahl an Risikofaktoren für den Aspekt des Selbstkonzepts der Schulfähigkeit – zugunsten der Gruppe mit keinen bzw. kaum Risikofaktoren ($F = 4,03$; $df = 2$; $p < 0,05$; $\eta_p^2 = 0,05$). Unterschiede in Bezug auf eine Teilnahme an *JeKi* bzw. keiner Teilnahme in Klasse drei und vier können nicht beobachtet werden.

Die Entwicklungen in den Bereichen der Anstrengungsbereitschaft, der Lernfreude und im Bereich des Gefühls des Angenommenseins durch die Lehrkraft sind statistisch unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit und von der Teilnahme am *JeKi*-Instrumentalunterricht.

6.3.4 Zusammenfassung und Diskussion

Im Kontext des Verbundprojekts SIGrun wurden an dieser Stelle zwei zentrale Forschungsfragen untersucht. Im Fokus des Beitrags stehen Kinder, die aufgrund kumulierter Risikofaktoren (geringe kognitive Grundfähigkeiten, geringes elterliches Bildungsniveau, geringes ökonomisches Kapital) in ihrer schulischen Entwicklung gefährdet sind. In verschiedenen Längsschnittstudien aus den vergangenen Jahrzehnten konnten jedoch Kinder identifiziert werden, die trotz widriger Lebensumstände dazu in der Lage waren, sich zu kompetenten und sozial integrierten Menschen zu entwickeln (Martschinke & Kammermeyer, 2008; Rutter & Madge, 1977; Werner & Smith, 2001). Diese Kinder hatten häufig die Möglichkeit, eine enge Bindung zu einer kompetenten Bezugsperson einzugehen – dies konnte auch eine Lehr-

kraft sein. Im Kontext der Studie SIGrun sowie in einschlägiger Literatur (Bastian et al., 2000; Beckers & Beckers, 2008; März, 2007) finden sich zahlreiche Hinweise darauf, dass aktives Musizieren kompensatorische Wirkung für Kinder mit emotional, kognitiv und sozial problematischen Entwicklungsverläufen haben kann. Eine Annahme lautet in diesem Zusammenhang, dass sich aktives Musizieren positiv auf das Selbstkonzept auswirkt, welches laut Kammermeyer et al. (2006) u. a. als eine Art Schutzfaktor fungiert und die Wahrscheinlichkeit der Resilienz eines Kindes erhöht.

Zunächst zeigt sich auf deskriptiver Ebene ein deutlicher Unterschied in der Zusammensetzung der Stichproben hinsichtlich der Kinder mit kumulierten Risikofaktoren, der Kinder mit geringer Anzahl an Risikofaktoren und den Kindern ohne bzw. mit kaum Risikofaktoren. In Hamburg nehmen deutlich mehr Kinder mit kumulierten Risikofaktoren an *JeKi* teil als in NRW. Dort liegt der Anteil der Kinder mit kumulierten Risikofaktoren, die an *JeKi* bis zur Klasse drei bzw. vier teilnehmen, unter dem Anteil der Kinder ohne Risikofaktoren.

Die Annahme, wonach Kinder in Hamburg, die verschiedensten Risikofaktoren ausgesetzt sind, durch den Instrumentalunterricht hinsichtlich der Einschätzung des sozialen Klimas, des Selbstkonzepts und hinsichtlich leistungsrelevanter Einstellungen wie der Lernfreude und der Anstrengungsbereitschaft profitieren können, kann nur zum Teil bestätigt werden.

Die zweite Forschungsfrage bezieht sich auf die Substichprobe in NRW. Es wurde überprüft, wie sich Kinder mit kumulierten Risikofaktoren im Vergleich zu den anderen Kindern über die Zeit und unter Berücksichtigung der Teilnahme an *JeKi* bis zur vierten bzw. fünften Klasse entwickeln. Lediglich für den Aspekt der Einschätzung der sozialen Integration kann ein deutlicher Effekt für die Teilnahme an *JeKi* beobachtet werden. Schülerinnen und Schüler, die an *JeKi* bis zur Klasse vier bzw. fünf teilnehmen, bewerten die soziale Integration positiver als Kinder, die in diesem Zeitraum nicht mehr an *JeKi* teilnehmen.

Für beide Substichproben (Hamburg und NRW) kann für viele der berichteten Bereiche (soziales Klima, leistungsbezogene Einstellungen etc.) ein starker Anstieg von der zweiten zur dritten Klasse beobachtet werden. Da die Umsetzung von *JeKi* in den zwei Bundesländern zeitlich versetzt verläuft (*JeKi* Hamburg ab Klasse zwei Grundmusikalisierung, *JeKi* Nordrhein-Westfalen ab Klasse eins Grundmusikalisierung), deutet dieser Zuwachs darauf hin, dass er nicht eindeutig auf den Instrumentalunterricht zurückgeführt werden kann. Des Weiteren schrumpft die Stichprobe über die Zeit relativ stark zusammen, sodass Verzerrungen der Ergebnisse nicht auszuschließen sind. Allerdings wurden die Kinder im Klassenkontext befragt, sodass eine systematische Verzerrung aufgrund systematischen Stichprobenausfalls von Klassen unwahrscheinlich ist.

Zusammenfassend lassen sich insbesondere für den Bereich der sozialen Integration Tendenzen ausmachen, wonach die Teilnahme am Instrumentalunterricht für alle Schülerinnen und Schüler, aber besonders für Schülerinnen und Schüler mit kumulierten Risikofaktoren gewinnbringend sein kann. Im Hinblick auf den aktuellen Trend mit dem Fokus auf Teilhabe und Chancengerechtigkeit zeigt sich, dass das Gefühl sozial eingebunden zu sein nicht nur ein psychisches Grundbedürfnis ist, sondern im Sinne der Anerkennungsgerechtigkeit Honneths dazu führt, dass unabhän-

gig von schulischen Leistungen kulturelle Fähigkeiten erworben werden können, die für die weitere Lebensbewältigung und den weiteren Bildungsweg von großer Relevanz sind und darüber hinaus die Anerkennung sozialer Unterschiede ermöglichen. In diesem Sinne kann JeKi abgesehen von den bisher formulierten und untersuchten kompensatorischen Wirkungen des aktiven Musizierens einen Beitrag in der allgegenwärtigen Diskussion um Chancengerechtigkeit leisten.

Literatur

- Asendorpf, J. B. & van Aken, M. A. G. (1999). Resilient, Overcontrolled, and Undercontrolled Personality Prototypes in Childhood: Replicability, Predictive Power, and the Trait-Type Issue. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, S. 815-832.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bastian, H. G., Kormann, A., Hafen, R. & Koch, M. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Musikpädagogik. Mainz: Schott.
- Beckers, E. & Beckers, R. (2008). *Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert. Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument“*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Bd. 7. Münster: Lit.
- Behr-Heintze, A. & Lipski, J. (2005). *Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern; ein Forschungsbericht des DfJ. Projekt „Schule und soziale Netzwerke“*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bender, D. & Lösel F. (1998). Das Kindes- und Jugendalter: Entwicklung von Gesundheit und Krankheit? In J. Margraf, J. Siegrist & S. Neumer (Hrsg.), *Gesundheits- oder Krankheitstheorie?* (S. 117–145). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Berkemeyer, N., Bos, W. & Manitus, V. (2012). *Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bilz, L. (2008). *Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blum, M., Boyle, M. & Offord, D. R. (1988). Single-Parent Families: Child Psychiatric Disorder and School Performance. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 27, S. 214-219.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 223-238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Hrsg.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Englbrecht, A. & Weigert, H. (1994). *Lernbehinderungen verhindern. Anregungen für eine förderorientierte Grundschule* (2. Aufl.). Frankfurt/Main: Diesterweg.

- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln* (3., überarb. Aufl.). Springer.
- Heller, K. & Geisler, H.-J. (1984). Kognitiver Fähigkeits-Test, Grundschulform (KFT 1-3). *Diagnostica*, 30, S. 241-243.
- Heller, K. & Perleth, C. (2000). *KFT 4-12+R – Kognitiver Fähigkeits-Test für 4. bis 12. Klassen, Revision*. Göttingen: Beltz.
- Heß, F. (2011). Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie Musikunterricht aus Schülersicht. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2 (1), 126. Verfügbar unter [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=44&path\[\]=104](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=44&path[]=104) [23.01.2014].
- Ittel, A. & Scheithauer, H. (2008). Geschlecht als „Stärke“ oder „Risiko“? Überlegungen zur geschlechterspezifischen Resilienz. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (3. Aufl.) (S. 98–115). München [u.a.]: Ernst Reinhardt.
- Kammermeyer, G., Martschinke, S. & Drechsler, K. (2006). Zur Entwicklung von Risiko- und Sorgenkindern in der Grundschule. In A. Schründer-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keuchel, S. & Wiesand, A. J. (Hrsg.) (2006). *Das 1. Jugend-KulturBarometer. „Zwischen Eminem und Picasso ...“; mit einer ausführlichen Darstellung der Ergebnisse des JugendkulturBarometers sowie weiteren Fachbeiträgen zur empirischen Jugendforschung und Praxisbeispielen zur Jugend-Kulturarbeit*. Bonn: ARcultMedia.
- Kulin, S. & Schwippert, K. (2012). *Interviewmaterial der Studie SIGrun im Kontext des Teilprojekts Kooperation*. [Unveröffentlichtes Material].
- Kutteroff, A., Behrens, P., König, T. & Schmid, T. (2007). *JIM 2007. Jugend, Information, (Multi-) Media*. Verfügbar unter <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf07/JIM-Studie2007.pdf> [01.09.2008].
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (2000). Entwicklung von Risikokindern im Schulalter: Die langfristigen Folgen frühkindlicher Belastungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32, S. 59–69.
- Lehmann-Wermser, A. (2013). Music Education in Germany. *Arts Education Policy Review*, 114 (2), S. 126–134
- Leu, H. R. & Prein, G. (2010). Arm, ausgegrenzt, abgehängt. *DJI Bulletin*, 90 (2), S. 18–19.
- Liebenwein, S. (2008). *Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Martschinke, S. & Kammermeyer, G. (2008). Selbstkonzept, Lernfreude und Leistungsangst im Anfangsunterricht. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise* (S. 125–139). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- März, M. (2007). *Die Auswirkungen musikalischer Förderung in der frühen Kindheit auf die Entwicklung schulrelevanter Basiskompetenzen. Ein präventiver Ansatz zur Vermeidung von drohenden Lernschwierigkeiten*. Hamburg: Dr. Kovač.

- Muthén, B. O. & Muthén, L. K. (1998-2010). *Mplus (Version 6.1)* [Computer software].
- Nonte, S. (2013a). Entwicklungen und Auswirkungen der Schulprofilierung an allgemeinbildenden Schulen in ausgewählten europäischen Ländern und Implementationsperspektiven für Deutschland. *International Review of Education*, 59, S. 243–262.
- Nonte, S. (2013b). *Erfassung und Analyse der Auswirkungen von musikalischer Schulprofilierung*. Dissertation. Hamburg: Universität Hamburg.
- Nonte, S. & Naacke, S. (2010). MUKUS – Die Ergebnisse. In A. Lehmann-Wermser, S. Naacke, S. Nonte & B. Ritter (Hrsg.), *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven*. Studien zur ganztägigen Bildung. (S. 53–210). Weinheim: Juventa.
- Opp, G. & Fingerle, M. (2008). Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (3. Aufl.) (S. 7–18). München [u.a.]: Ernst Reinhardt.
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Berlin: Springer.
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2003). *FEES 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. Manual*. Göttingen: Beltz Test GmbH.
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2004). *FEES 1-2. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen. Manual*. Göttingen: Beltz Test GmbH.
- Rost, D. (Hrsg.) (2004). *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie* (Bd. 40). Münster: Waxmann.
- Rutter, M. (1988). Longitudinal data in the study of causal processes: some uses and some pitfalls. In M. Rutter (Hrsg.), *Studies of psychosocial risk. The power of longitudinal data*. (S. 1–28). Cambridge [England], New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. & Madge, N. (1977). *Cycles of disadvantage. A review of research*. London: Heinemann.
- Schellenberg, E. G. (2003). Music Lessons Enhance IQ. Research Report. *Psychological Science*, 15, S. 511–514.
- Schründer-Lenzen, A. (Hrsg.) (2006). *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schumacher, R. (2006). Die kognitiven Effekte aktiver musikalischer Betätigung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik*. Bildungsforschung: Bd. 18 (S. 17–57). Bonn, Berlin.
- Stojanov, K. (2011). Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In K. Stojanov (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs* (S. 27–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vogt, J. (2013). Benachteiligung und Teilhabe im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 119. Verfügbar unter <http://www.zfkm.org/13-vogt.pdf> [21.01.2014].

- Werner, E. E. (2011). Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus multiethnischen Familien. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 32–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife. Risk, resilience, and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Zinnecker, J., Hasenberg, R. & Eickhoff, C. (1999). Musikalische Kompetenzen: Selbstsozialisation oder musikalisches Erbe der Familie? In R. K. Silbereisen & J. Zinnecker (Hrsg.), *Entwicklung im sozialen Wandel* (S. 429–444). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

6.4 Teilprojekt „Kulturelle Teilhabe“ – Musikalische Praxen und Wege zur Kultur *Andreas Lehmann-Wermser, Claudia Jessel-Campos*

Kulturelle Teilhabe wird in der gegenwärtigen bildungspolitischen Debatte oft diskutiert; die Forderung nach deren Förderung ist fester Bestandteil des gesellschaftlichen Diskurses. Stellvertretend für viele sei der ehemalige Bundespräsident Horst Köhler zitiert: „Wir müssen jungen Menschen die Möglichkeit bieten, sich einen Zugang zu Kunst und Kultur, zur Geschichte und zu wissenschaftlichem Denken zu erschließen. Nur wer dieses ‚ABC der Menschheit‘ beherrscht, kann auch die komplexen Texte der Gegenwart verstehen – oder sogar selbst an ihnen schreiben“ (Köhler, 2007). Hier werden in der Teilhabe Kultur und Kunst verknüpft – eine oft anzutreffende Verbindung, die freilich nicht selbstverständlich ist, wie weiter unten gezeigt werden wird. Zugleich wird Teilhabe zur zeitenübergreifenden Angelegenheit erklärt und aus dem Bereich des (nutzlosen) Luxus in den der Notwendigkeit gehoben; die Relevanz von Teilhabe für die Gesellschaft wird dabei vorausgesetzt.

Man darf davon ausgehen, dass der Stellenwert kultureller Teilhabe auch als Gegenstück zu einem utilitaristischen Ausbildungsbegriff zu verstehen ist, der seit der Jahrtausendwende wichtig geworden ist, aber eben nur Teil einer wachsenden Bedeutung von Bildung insgesamt ist (Göschel, 2012, S. 235f.). Dabei ist dieser Wandel wohl auch unter dem Blickwinkel zu verstehen, dass gerade mit kultureller Bildung Bemühungen um Statussicherung verbunden werden, wie Heinz Bude (2011) gezeigt hat (Lehmann-Wermser, 2013).

Kennzeichnend ist freilich, dass im öffentlichen Diskurs die Förderung von Kindern und Jugendlichen aus bildungsdistanten Familien dabei zum unverzichtbaren Inventar der Argumentation gehört. Über alle parteipolitischen Grenzen hinweg nehmen Initiativen wie *JeKi* im Ruhrgebiet oder in Hamburg, *Primacanta* in Hessen oder *MUBIKIN* in Bayern in ihre Programme die Vorstellung auf, dass Kinder aus „benachteiligten“ Familien besondere Aufmerksamkeit erhalten sollen.¹⁹ Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass auch im *JeKi*-Forschungsprofil des BMBF verschiedene Projekte der Frage nachgehen, inwieweit die Programme ihrem Anspruch gerecht werden, welche Subgruppen in welcher Weise vom Angebot in den Schulen profitieren (siehe dazu die Darstellungen der BEGiN-Studie und auch des Teilprojektes „Transfer“/SIGrun-Verbund in diesem Band).

Dafür können quantitative Daten etwa die Frage nach Beteiligung am *JeKi*-Unterricht in einem komplexen Gefüge von Bedingungsfaktoren beantworten. Für entsprechende Fragestellungen ist in den letzten 15 Jahren in den nationalen und internationalen Studien ein reichhaltiges methodisches Instrumentarium entwickelt worden. Auch wenn dieses immer wieder durch neue Verfahren und neue Diskurse erweitert wird, so steht doch ein geeignetes Set an Instrumenten zur Verfügung, das auch in der Planung dieses Projektverbundes herangezogen werden konnte.

19 Siehe hierzu auch die Homepage der Stiftung *Jedem Kind ein Instrument* (2013), verfügbar unter <http://www.jekits.de/programm/jeki/informationen/> [06.05.2015].

Allerdings stellen sich im Vorfeld solcher Studien wichtige Fragen, die Konzepte und Modellierungen betreffen und nach ergründenden, qualitativen Studien verlangen. Denn so eindeutig ist nicht, was denn „kulturelle Teilhabe“ bedeutet, wie es der breite existierende Diskurs und die Existenz einiger quantitativer Studien nahelegen. Das liegt auch an der schillernden Begrifflichkeit, von der Reinwand-Weiss feststellt: Es „bleibt [...] häufig unklar, welche Konzepte sich tatsächlich hinter den Begriffen verbergen, wie diese abzugrenzen sind“ (Reinwand-Weiss, 2012, S. 108).

6.4.1 Was bedeutet „an Kultur teilzuhaben“?

Die genannte Unklarheit hängt u. a. mit der Komplexität der Bausteine des Kompositums zusammen: Kultur und Teilhabe. Nur kurz sei das am Begriff der Teilhabe illustriert, etwas ausführlicher am Kulturbegriff. Auch für Teilhabe (und die verwandten Begriffe der Partizipation und der Teilnahme) gilt das von Reinwand-Weiss Gesagte. Selbst innerhalb einer Publikation wie dem wichtigen Handbuch *Kulturelle Bildung* (Bockhorst, Reinwand-Weiss & Zacharias, 2012) werden die Begriffe unterschiedlich verwendet, wenn etwa Braun & Schorn (2012) in Mit- und Selbstbestimmung das Charakteristikum sehen, in dem (quasi losgelöst vom Gegenstand) Partizipation über Teilhabe hinausgeht, während im selben Band Dietrich als Merkmal von Partizipation den Nachvollzug ästhetischer Werke hervorhebt (Dietrich, 2012, S. 125; Lehmann-Wermser & Jessel-Campos, 2013, S. 134). Mitursächlich ist die Herkunft der Begriffe in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen: Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken, Politikwissenschaft und Soziologie. Zudem wird kulturelle Teilhabe oft in Beziehung zu anderen „großen“ Begriffen wie kultureller Bildung gesetzt, was für eine klare und trennscharfe Begrifflichkeit nicht hilfreich ist.

Dass der Kulturbegriff vielschichtig ist, viele historische Wandlungen durchschritten hat und von unterschiedlichen wissenschaftssystematischen Überlegungen durchzogen ist, ist vielfach dargestellt worden (s. z. B. den Überblick bei Fuchs, 2012; für die Musikpädagogik Barth, 2008; Hammel, 2007). Auf den ersten Blick erscheint es im Kontext kultureller Bildung hilfreich, wenn ein weiter Kulturbegriff zugrunde gelegt wird. So definiert die Erziehungswissenschaftlerin Gogolin Kultur als „eine der allseits bekannten und insoweit anscheinend der Klärung nicht weiter bedürftigen Grundtatsachen menschlicher Gesellschaft und Gemeinschaft“ (Gogolin, 1998, S. 125). Ähnlich verfuhr die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages, die mit Verweis auf ein Lexikon Kultur als „die Gesamtheit der menschlichen Hervorbringungen und Artikulationen, also seiner historischen, individuellen und gemeinschaftlichen, praktischen, ästhetischen und theoretischen sowie mythischen und religiösen Äußerungen“ (Schnell, 2000, S. 267) definierte.

Für Forschung über kulturelle Teilhabe, zumal für empirische, ist dieser weite Begriff freilich kaum zu gebrauchen. Ginge man davon aus, dann wäre alles in gleicher Weise der Anerkennung wert: Künstlerisch Gestaltetes und Alltägliches hätten denselben Rang, Banales und Affirmatives wären gleich bedeutsam wie Komplexes und Kritisches, nach rückwärts Gewandtes so wichtig wie Kreatives und Umstürzlerisches.

Um diesem Dilemma zu entgehen, wird Kultur von einigen Autoren mit Kunst in Verbindung gebracht. Für Ermert bedeutet „Kulturelle Teilhabe [...] Partizipation am *künstlerisch* kulturellen Geschehen einer Gesellschaft im Besonderen und an ihren Lebens- und Handlungsvollzügen im Allgemeinen“ (Ermert, 2009 [Hervorhebung ALW]). Im Zitat wird eine doppelte Ausprägung des Terminus Kultur deutlich, denn einerseits verweist er auf die allgemeinen kulturellen Praktiken und scheint damit auf einen sehr umfassenden Begriff abzielen. Andererseits aber schränkt er diesen Begriff mit dem Verweis auf das „künstlerisch kulturelle Geschehen“ ein, wobei eine normative Setzung im o.g. Sinne mitschwingt, aber nicht ausgeführt wird. Denn Ermert lässt wichtige Fragen offen: Welches Kunstverständnis liegt z. B. dieser Definition zugrunde – eine wichtige Frage angesichts der radikalen Wandlung von „Kunst“ im 20. Jahrhundert. Sind hiernach *alle* möglichen künstlerischen und kulturellen Praktiken als kulturelle Teilhabe zu verstehen? Oder müssen Künste gesellschaftlich anerkannt sein, damit von kultureller Teilhabe gesprochen werden kann? Welche Rolle spielt die gesellschaftliche Bezugsnorm, die hinter der konkreten kulturellen Praxis steht? Geht es ausschließlich um „Kunstmusik“ oder „Hoch“-Kultur? In der Wortwahl wird bereits ein Dilemma sichtbar.

Einerseits muss empirische Forschung der offensichtlichen Vielfalt kultureller Praxen gerecht werden und nicht bei einem verengten, auf bürgerliche Kunstmusik fixierten Begriff verharren. Andererseits kommt man nicht umhin, *normative* Setzungen einzuführen, die nicht beliebige Praxen für förderungswürdig und als Ziel z. B. von Instrumentalunterricht in der Grundschule erklären. Dieses Dilemma wiegt umso schwerer, als die Kenntnis darüber, wer in welcher Form Zugang zu Kultur erhält und nutzt, sehr begrenzt ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, Kapitel H).

Die wenigen in Deutschland vorliegenden Studien haben bereits gezeigt, dass auch im Bereich der kulturellen Teilhabe bei Kindern und Jugendlichen starke familiäre Einflüsse wirksam werden, die vom jeweiligen sozialen Status abhängen. Im Umfeld der großen Hamburger KESS-Studie etwa ist erhoben worden, wie oft Kinder mit ihren Eltern zusammen hochkulturelle Veranstaltungen besuchen. Dabei hat sich gezeigt, dass Familien der oberen Dienstklassen drei- bis viermal so oft solche Veranstaltungen besuchen (Pietsch, 2007, S. 18). Allerdings orientiert sich diese Studie stark an „klassischen“ Veranstaltungen wie z. B. Opernabenden.²⁰ Andere Studien (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Huth und Weishaupt, 2009; Keuchel & Wiesand, 2006; Grgic & Züchner, 2013; Lehmann-Wermser et al., 2010), die ein breiteres Kunst- und Kulturverständnis haben, können auch andere Praktiken abbilden, liefern allerdings noch kein umfassendes, differenziertes Bild. Insbesondere bei Grundschulkindern sind die Muster kultureller Orientierungen in ihrer Breite noch unbekannt.

6.4.2 Zum Design des Teilprojektes

Für das Teilprojekt *Kulturelle Teilhabe* im SIGrun-Verbund ergab sich daraus eine vielschichtige Forschungsfrage. In einem zunächst explorativen Ansatz sollte geklärt werden,

²⁰ Eine ähnliche Konzentration auf „hochkulturelle Orientierungen“ auch bei Kröner (2008).

- welche kulturellen Praxen bei Grundschulkindern zu beobachten sind und wie sie sich über die Grundschulzeit entwickeln;
- welche Faktoren sie beeinflussen;
- welche Rolle insbesondere der *JeKi*-Unterricht dabei einnimmt;
- welche Akteure dabei sichtbar werden.

Auch dieses Teilprojekt war in den Verbund in dem Sinne integriert, dass die Datenerhebung gemeinsam mit den anderen Teilprojekten erfolgte, sodass nicht nur Daten trianguliert werden konnten, sondern auch Befunde im Licht der anderen Projekte diskutiert wurden.

6.4.3 Zur Methodik

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein längsschnittliches Design parallel zu den Datenerhebungen in den anderen Teilprojekten gewählt. Zu zwei Zeitpunkten in der zweiten und vierten Klasse wurden umfangreiche qualitative Daten gesammelt. Dazu gehörten sogenannte *Malmappen*, in denen die Kinder einmal pro Monat „Erlebnisse mit Musik“ zeichnen sollten. Die bewusst offene Aufgabenstellung sollte es Kindern ermöglichen, solche Situationen und Erlebnisse festzuhalten, denen sie in irgendeiner Weise Bedeutung zuschreiben würden. Um reflexive Momente zu stärken, sollten zusätzlich eine Überschrift gefunden und die Situation in einem Freitext kommentiert werden.

Außerdem wurden während der SIGrun-Erhebungsphasen Interviews mit Schülern, Eltern und Lehrkräften zum musikalischen Erleben der Kinder geführt. In leitfadengestützten Gruppeninterviews wurde u. a. über musikbezogene Situationen mit den Beteiligten gesprochen, über musikalisches Verhalten und musikalische Gewohnheiten in der Schule und in der Familie. Ergänzend wurden Eltern gebeten, ein Tagebuch über die musikalische Entwicklung der Kinder zu schreiben. Diese letztgenannte Möglichkeit war mit dem größten Arbeitsumfang verbunden und wurde erwartungskonform nur von wenigen Elternteilen genutzt. Schließlich gab es für Eltern noch die Möglichkeit, Fotos der Kinder in musikbezogenen Situationen an das Forscherteam zu übermitteln. Alles in allem entstand so neben den Tagebüchern ein Korpus von etwa 500 Kinderzeichnungen, etwas mehr als 75 Fotos und 60 Interviews.

Im Folgenden soll vor allem auf die Ergebnisse der Auswertung der „Malmappen“ und der Fotos eingegangen werden. Die Texte und Zeichnungen der Malbücher wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, die sich an Mayring (2002) orientierte. Dabei wurden in verschiedenen Durchgängen nach einem kontrollierten und theoriebasierten Verfahren Kodierungen gebildet, die in der Folge Kernkategorien wie „Singen“ oder „Tanzen“ zugeordnet wurden. Diese Kernkategorien wurden wiederum den Akteuren (z. B. den Kindern, der Familie oder den Lehrkräften) sowie den schulischen Anlässen zugeordnet.

Die Zeichnungen wurden also nicht unter formalen Kriterien (wie z. B. einer gelingenden oder realistischen Darstellung²¹) analysiert, auch spielte eine Analyse des Entstehungszusammenhangs keine Rolle. Vielmehr wurden sie als subjektive, „niedriginferrent“ zu interpretierende Äußerungen zu musikalischen Situationen gesehen, die von den Kindern als bedeutsam genug angesehen wurden gemalt zu werden: Die Situationen sind es „wert“ dargestellt zu werden. So ist das Verfahren einerseits von der Vorgehensweise etwa bei Scheid (2012) abzugrenzen, die viel kleinere Sample ungleich tiefer gehend untersucht hat. Andererseits werden die Zeichnungen in ähnlicher Weise als persönliche Schilderungen verstanden. Scheid schreibt: „Die bisher vorliegenden Analysen von Kinderzeichnungen [...] weisen darauf hin, dass Kinderzeichnungen biografisch motivierte Handlungsprobleme, Fragen der prinzipiellen Haltungen zur Welt, aber auch Darstellungsfragen ausdrücken können“ (Scheid, 2012, Abs. 39).

In die Analyse konnten die uns unbekannteten Entstehungsbedingungen nicht einbezogen werden. Welche Bilder tatsächlich in der Schule entstanden und welche zu Hause, war für das Forscherteam nicht zu kontrollieren. So wurden alle Bilder als Zeichen verstanden, die auf musikalische Situationen verwiesen – ohne dass ein Einfluss des Kommunikationszusammenhangs zwischen Forschern und Beforschten thematisiert und untersucht wurde. Deskriptive statistische Verfahren wurden an einigen Stellen zusätzlich hinzugezogen. Das wird am jeweiligen Beispiel erläutert. Über die Besonderheit der Analyse von Fotografien wird im Anschluss zu sprechen sein.

6.4.4 Die „Malmappen“

Bei der Analyse der Zeichnungen fällt zunächst einmal die *Vielfalt* der Darstellungen auf. Die in einem ersten Durchgang generierten Kodierungen wurden zunächst den Akteuren und Kontexten zugeordnet. Deren Vielzahl ließ sich unter verschiedenen Aspekten systematisieren. Die Akteure konnten nach Nähe und Distanz geordnet werden, andere Differenzierungsmöglichkeiten ergaben sich beispielsweise aus dem sozialen *Ort* (schulisch oder außerschulisch), der *Sozialform* (einzeln oder in der Gruppe), ggf. oder auch dem *Genre* der dargestellten Musik. Bei diesen Zuordnungen ergaben sich freilich keine Muster, die Typen kultureller Teilhabe charakterisieren würden. Vielmehr findet sich eine Vielfalt sowohl innerhalb individueller Malmappen als auch zwischen ihnen. Das sei an zwei Beispielen verdeutlicht.

Ein Junge zeichnet eine Männergestalt an einem tropischen Strand (vgl. Abb. 1). Die Bildüberschrift („Ich in 18 Jahren“) weist die Szene als Zukunftsfantasie aus, die zunächst viele Merkmale eines Mitglieds einer Freizeit- und „Erlebnisgesellschaft“ (Schulze, 1992) trägt. Modische Kleidung, der Tourismuskontext und der „Waschbrettbauch“ verweisen auf Konsumorientierungen. Dazu passen die Kopfhörer, die rezeptive musikalische Verhaltensweisen aus dem poplarmusikalischen Bereich nahelegen und die allein den Zusammenhang zur Aufgabenstellung – „Male ein Bild

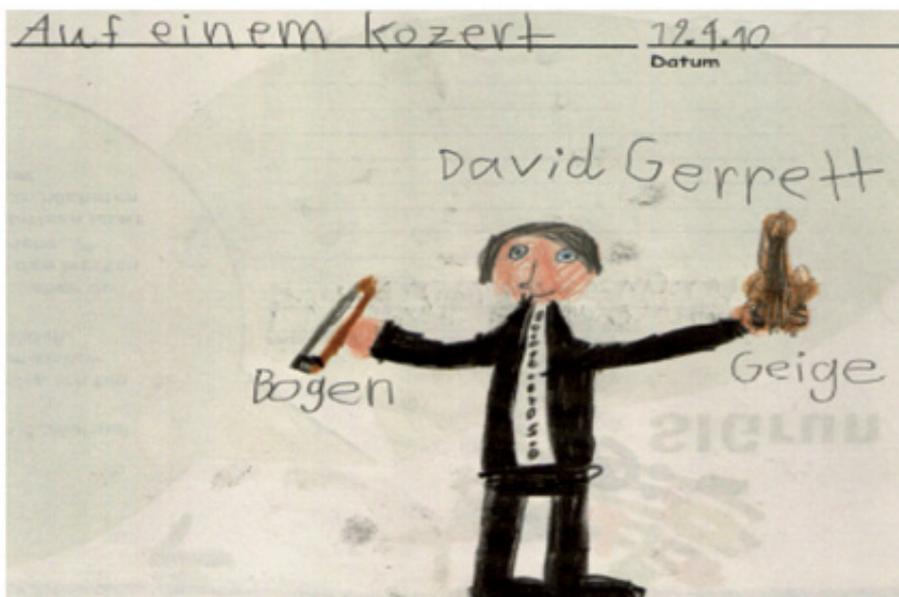
21 Damit unterscheidet sich der Zugang von den umfassenderen Forschungen zur Kinderzeichnung, in denen die formale Seite einerseits, die narrative Seite andererseits großen Raum einnehmen, so etwa bei Mühle (1971), Richter (1997) oder Scheid (1997).

zum Thema „*Du und die Musik*“ – herstellen. Nur wenige Wochen danach hat derselbe Junge ein anderes Bild gezeichnet (vgl. Abb. 2), auf dem scheinbar eine deutlich andere musikkulturelle Orientierung deutlich wird.

Abbildung 1: Malmappe „*Ich und die Musik*“ – 2. Schuljahr; siebenjähriger Junge



Abbildung 2: Malmappe „*Ich und die Musik*“ – 2. Schuljahr; siebenjähriger Junge



In einem begleitenden Kommentar erläutert der Junge im April (!): „Alex und ich werden auf ein Konzert sein, auf dem David Gerret spielt. Ich freue mich. Das konzert findet im Novenber stat.“ [Rechtschreibung im Original]. Diese Zeichnung scheint uns in vielerlei Hinsicht typisch. Zum einen wird deutlich, dass dieser Konzertbesuch für den Jungen so bedeutsam ist, dass er ein halbes Jahr vorher davon berichtet; das mag erstaunen, denn auch wenn David Garrett ein musikalischer Grenzgänger ist, so steht er im medialen Bild jedenfalls nicht für eine popular-musikalische und primär jugendkulturelle Musik. Und schließlich erscheint bedeutsam, dass der Junge über kontextspezifisches Wissen verfügt – Garrett wird im Anzug als subjektiv bedeutsames Merkmal „klassischer“ Musik abgebildet – und musikspezifisch informiert ist: Instrument und Bogen sind realitätsnah gezeichnet, die Begriffe korrekt. Wir verstehen das als erworbene „Expertise“, wie sie als Begriff in der Forschung zum Musiklernen eingeführt worden ist (Ericsson et al., 2006). Analysiert man die Zeichnungen in dieser Weise und unter Einbeziehung quantitativer Aspekte, dann lassen sich mehrere wichtige Bereiche identifizieren.

- Medial vermittelte Musikpraxen zählen zu den am häufigsten gezeichneten Verhaltensweisen. Zu diesen, in etwa einem Viertel aller Fälle verwendeten Kodierungen gehören Situationen gemeinsamen Musikhörens, Tänze mit Freundinnen, Musik zu Computerspielen oder gezeichnete Musikshows im Fernsehen. Das kommt nicht überraschend, belegen doch alle Kinder- und Jugendstudien der letzten Jahrzehnte die Beliebtheit und Bedeutung des Musikhörens (Reinhardt & Rötter, 2013; Medienpädagogischer Verbund Südwest, 2003). Dementsprechend finden sich auch in den Malmappen viele Darstellungen eigener rezeptiver Verhaltensweisen: Unter den 305 gebildeten „Hauptkategorien“ nehmen „eigene musikalische Verhaltensweisen“ mit $n = 159$ den größten Teil ein; unter diesen wiederum bildet die Darstellung eigener Hörsituationen die größte Subgruppe (übrigens gefolgt vom eigenen Instrumentalspiel). Dass Musik medial rezipiert wird, überrascht nicht, wohl aber auch hier, auf *wie vielfältige Weise* das geschieht und wie differenziert es in den Zeichnungen kommentiert wird. Wenn etwa ein Mädchen sich in seinem Zimmer zeichnet und dazu kommentiert: „Ich liege in meinem Zima und entschpane mich!“ [Rechtschreibung im Original], dann wird dabei auch deutlich, dass Medien bewusst eingesetzt werden, oder in der Terminologie der Medienpädagogik: dass Medienkompetenz vorbereitet bzw. aufgebaut wird (s. auch Harring, 2011; Grgic & Züchner, 2013).²² Ein anderes Detail mag zeigen, dass die medial vermittelte Musik nicht „bewusstlos“ aufgenommen wird. Zur Zeit der ersten Datenerhebung fand die Fußballweltmeisterschaft statt. Die musikalische Seite dieses Ereignisses ist in den Zeichnungen sehr präsent. So werden sowohl singende Fans als auch singende Mannschaften gezeichnet. Fast 40% der Kodierungen, die sich auf Kontexte von Musik beziehen – in denen also keine musikalischen Praxen dargestellt werden, sondern nur die Situationen, in denen sie stattfinden –, beziehen sich zu diesem Zeitpunkt auf dieses Turnier.
- Dort, wo sich Praxen eindeutig bestimmten Genres zuordnen ließen, waren „klas-

22 Der *bewusste* Einsatz von Medien, der sich in diesem Beispiel manifestiert, ist konzeptuell verbunden mit einem Aspekt des Verständnisses von Präferenz, das ebenfalls das „Wissen, welche Musik in welchem Moment bevorzugt wird“ (Busch et al., in diesem Band, vgl. Kap. 6.5.1) umfasst.

sische“ und „populäre“ Musik gleichermaßen vertreten. Wiederum gilt dieser Befund zwischen den Individuen wie auch bei Einzelnen. Dieses Ergebnis ist an den Resultaten zur Präferenz aus dem SIGrun-Verbund anschlussfähig. Auch dort fand sich im zweiten Schuljahr für den rezeptiven Bereich eine bezogen auf Genres wenig festgelegte Präferenz, wenngleich deutlich wurde, dass andere Funktionen und Funktionalisierungen von Musik mit in Betracht gezogen werden müssen.

- Schließlich ist bedeutsam, dass viele Situationen um den *JeKi*-Unterricht herum gezeichnet werden. Das mag wenig überraschen, liegt es doch nahe, auf die Malaufforderung hin auf entsprechende Erfahrungen zurückzugreifen. Immerhin fällt dieses Angebot strukturell und von den „neuen Lehr- und Lernformen“ (Naacke, 2011) her aus dem schulischen Rahmen. Aber erneut überrascht die Breite des Dargestellten: So finden sich Darstellungen vom *JeKi*-Unterricht (21 von 66 Kodierungen in der entsprechenden Kategorie), von Konzerten (20/160) oder Übesituationen (15/160).²³

6.4.5 Die Fotografien

Für die Analyse visueller Daten allgemein, insbesondere aber für Fotografien liegen inzwischen im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung fundierte methodische und methodologische Ansätze vor.²⁴ Für Kinderzeichnungen wie Fotografien sind manche Gemeinsamkeiten zu konstatieren; dennoch wurden in diesem Teilprojekt methodisch andere Wege begangen. Für beide gilt, was Pilarczyk zunächst nur über Fotos sagt: Sie „bilden eben nicht nur Gewesenes ab, sondern sind auch konstruiert“ (Pilarczyk, 2007, S. 221). Dieser Konstruktionscharakter ist in vielen Fotos viel präsenter, macht die Analyse lohnend.

Gegenüber den Kinderzeichnungen ist die Metaebene bei der Analyse der Fotografien stärker zu beachten: So sind z. B. etliche Aufnahmen offensichtlich arrangiert und nicht spontan entstanden, andere stellen Alltags-„schnappschüsse“ dar. Im ersten Fall wird gezielt ein Inhalt oder eine Haltung, auch ein Habitus im Sinne Bourdieus kommuniziert, im zweiten Fall zunächst einmal „nur“ eine Situation. Allerdings: Die Fotografien mussten per Mail an das Forscherteam geschickt werden. Ganz offensichtlich ist damit ein Prozess der Auswahl seitens der Eltern und der Kinder verbunden, der einige Fotografien für ein Forscherteam als „wertvoll“ und andere als „wertlos“ erachtet. Die Analyse muss darauf Rücksicht nehmen (Bohnsack, 2003). Der Habituscharakter, der in vielen Fotos zutage tritt, soll im Folgenden gesondert gewürdigt werden.

23 Die Zahlen beziehen sich jeweils auf den ersten Messzeitpunkt. Zum zweiten Messzeitpunkt sinken diese Zahlen etwas, weil auch nicht mehr alle Kinder am Instrumentalunterricht teilnehmen, aber die Konzertsituationen werden weiterhin häufig dargestellt – mutmaßlich, weil sie als bedeutsam erlebt werden.

24 Siehe dazu auch Friebertshäuser, 2007; Pilarczyk, 2007; Schäffer, von Felden & Friebertshäuser, 2007; auch die ausführlicheren methodischen Ausführungen in Lehmann-Wermser et al., 2014; für die Musikpädagogik methodisch weniger ausgearbeitet z. B. Kleinen, 1986; Kleinen & Schmitt, 1991.

Auch diesbezüglich ist das Material reichhaltig und kann hier nicht annähernd in der Breite dargestellt werden. Nur ein typischer Aspekt sei herausgegriffen, weil er für die Frage der Teilhabe von Kindern im Grundschulalter wichtig ist und für die weitergehenden konzeptionellen Fragen Konsequenzen hat.

Abbildung 3 ist eine offensichtliche Inszenierung. Es spielt dabei zunächst keine Rolle, ob der Junge sich regelmäßig im häuslichen Rahmen und für die Familie als *cooler Rapper* mit den entsprechenden Posen und Kleidungsstücken inszeniert oder ob das eigens für das Foto geschehen ist. Bedeutsam ist zunächst nur, dass ein Siebenjähriger eine typische Pose einer Teilkultur einnimmt, die in vielem einen Gegensatz zur Lebenswelt des Schülers einnimmt. HipHop steht ursprünglich für eine Musik des öffentlichen Raums, der Schwarzen, der Depravierten, der Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Androutopoulos, 2003). Selbst wenn die Musik inzwischen eine wechselvolle Geschichte durchgemacht und ihr sozialer Ort sich auch in Deutschland gewandelt hat (Becker, 2002), so bleibt doch der Gestus des Unangepassten, Widerständigen. Dieser Gestus klingt schwach in der Überschrift nach, die die Mutter dem Foto gibt.

Abbildung 3: „Hier rockt das Haus“

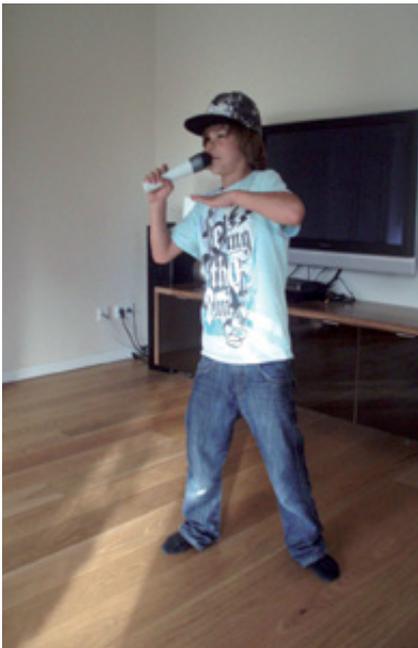


Abbildung 4: „Lilian²⁵ liebt Playback“



Wenn nun dieses Foto der Forschungsgruppe übermittelt wird, so wird damit – jenseits einer Aussage zur Wahrnehmung des eigenen Kindes – auch etwas über die (vermutete) Akzeptanz der Teilkultur gesagt. Es ist wichtig, dass der Junge im JeKi-Unterricht Gitarre lernt, dass es von ihm auch Bilder in anderen Situationen und mit einem grundsätzlich anderen Gestus gibt. Es zeigt u.E. die große Spannweite der bei

25 Namen geändert

Individuen dieses Alters möglichen und gewählten Musikpraxen. Für eine Modellierung kultureller Teilhabe ergibt sich daraus die Konsequenz, dass simple Dichotomien zu vermeiden sind und die Fluidität der Praxen berücksichtigt werden muss (vgl. Kap. 6.4.6).

Gerade die auf Populärmusik bezogenen Fotografien zeigen schon früh geschlechtsspezifische Charakteristika. Dass die Mädchen eher tanzen als die Jungen – und zwar sowohl in den Zeichnungen als auch in den Fotografien (vgl. Abb. 4) – und HipHop dabei nicht vorkommt, bestätigt die Ergebnisse der Präferenzstudie (in diesem Band) und legt nahe, dass musikalische Praxen bereits in der Grundschulzeit und vor der Adoleszenz genutzt werden, um geschlechtsspezifische Identitäten zu konstruieren.

6.4.6 Wie weiter?

Es ist bislang nicht gelungen, Muster kultureller Teilhabe im Sinne regelhafter, wiederkehrender Kombinationen von Verhaltensweisen und deren Entwicklung aufzuzeigen. Deshalb ist es auch nicht möglich, zum gegenwärtigen Zeitpunkt den Einfluss von JeKi genauer zu bestimmen oder nachzuzeichnen, in welcher Weise familiäre und soziale Faktoren diese Muster beeinflussen. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass auch im Bereich kultureller Teilhabe ähnlich wie in der Präferenzentwicklung andere Mechanismen greifen; auch hier finden sich beispielsweise Gender-Effekte, die im Prozess der Sozialisations- und Identitätsbildung wichtig werden und denen weiter nachzugehen wäre.

Allerdings ist kulturelle Teilhabe als Konstrukt auch noch zu diffus und begrifflich vage, als dass man diese Disparitäten genauer bestimmen oder gar Steuerungswissen für Programme kultureller Bildung bereitstellen könnte.

Deutlich wird allerdings bereits, dass der Begriff der kulturellen Teilhabe aus den latenten dichotomen Beschreibungen (aktiv vs. rezeptiv; Populärmusik vs. Hochkultur o.Ä.) herausgeführt und zugunsten eines komplexeren Verständnisses reformuliert werden muss. Wir haben andernorts ausgeführt (Lehmann-Wermser & Jessel-Campos, 2013), wie ein solches Modell aussehen könnte. Um der Komplexität und Vielfalt gerecht zu werden, müssten unterschiedliche Dimensionen²⁶ herangezogen werden. Eine Polarität *aktiv vs. rezeptiv* spielte dabei eine Rolle, wäre aber nur noch ein Merkmal neben anderen. Hinzutreten könnte eine Dimension der *Ausrichtung auf Expertiseerwerb*. Ein solcher Erwerb könnte im musikpraktischen wie auch im kognitiven Bereich beschrieben werden; anhand der Kinderzeichnung im Kapitel 6.4.4 wird deutlich, welche Qualität Expertise haben kann. Ein drittes Merkmal wäre, in welchem Maße *Ressourcen aufgewendet werden*. Damit sind sowohl zeitliche als auch finanzielle Ressourcen gemeint.

26 Der Begriff wird einstweilen heuristisch verwendet. Ob die im Folgenden genannten Polaritäten wirklich Dimensionen in einem präzisen, testtheoretischen Sinn darstellen, muss später geklärt werden. Das Folgeprojekt „Wirkungen langfristiger musikalischer Angebote“ (WilmA) der Universitäten Bremen und Hamburg wird in diesem Sinne weiterarbeiten.

Dass dies nicht absolut, sondern relativ, d. h. gemessen an den zur Verfügung stehenden Mitteln bestimmt werden kann, versteht sich von selbst, will man kulturelle Teilhabe im sozialen Raum verorten. Und schließlich ist unter den Bedingungen der Kindheit die Frage kulturelle Teilhabe nicht ohne Betrachtung der *medialen Kompetenz* zu verstehen. Was hier nur angedeutet werden kann und wenig ausgearbeitet ist, bedarf noch konzeptioneller Klärung und forschungspraktischer Bestätigung, könnte aber zu einem genaueren Verständnis beitragen.

Literatur

- Androutsopoulos, J (2003). *HipHop. Globale Kultur – lokale Praktiken*. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebensverlauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Barth, D. (2008). *Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik*. Augsburg: Schriften: Bd. 78. Augsburg: Wißner.
- Becker, J. (2002). Türkische Hip-Hop-Musik in Deutschland. *Mut. Forum für Kultur, Politik und Geschichte*, 417, S. 38-51.
- Bockhorst, H., Reinwand-Weiss, V.-I. & Zacharias, W. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed.
- Bohnsack, R. (2003). Qualitative Methoden der Bildinterpretation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (2), S. 239-256.
- Braun, T.; Schorn, B. (2012). Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis. In H. Bockhorst, V. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 128–134). München: kopaed.
- Bude, H. (2011). *Bildungsparadoxie. Was unsere Gesellschaft spaltet*. München: Hanser, Carl.
- Dietrich, C. (2012). Ästhetische Erziehung. In H. Bockhorst, V. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 121–127) München: kopaed.
- Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovic, P. J. & Hoffman, R. R. (Hrsg.) (2006). *The Cambridge Handbook on Expertise and expert performance*. New York: Cambridge University Press.
- Ermert, K. (2009). *Was ist kulturelle Bildung?* Verfügbar unter http://www.bpb.de/themen/JUB24B,0,0,Was_ist_kulturelle_Bildung.html [21.01.2014].
- Friebertshäuser, B. (Hrsg.) (2007). *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung*. Opladen: Budrich.
- Fuchs, M. (2012). Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel. In H. Bockhorst, V. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 63–67). München: kopaed.
- Gogolin, I. (1998). „Kultur“ als Thema der Pädagogik. Das Beispiel interkultureller Pädagogik. In A. M. Stroß, F. Thiel & H. Appelsmeyer (Hrsg.), *Erziehungs-*

- wissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren (S. 125–150). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Göschel, A. (2012): Gesellschaftlicher Wandel und kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 230–236). München: kopaed.
- Grgic, M. & Züchner, I. (Hrsg.) (2013). *Medien, Kultur und Sport. Was Kinder und Jugendliche machen und ihnen wichtig ist*. Die MediKuS-Studie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hammel, L. (2007). Der Kulturbegriff im wissenschaftlichen Diskurs und seine Bedeutung für die Musikpädagogik. Versuch eines Literaturberichts. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 121. Verfügbar unter <http://home.arcor.de/zfkm/07-hammel1.pdf> [21.01.2014].
- Harring, M. (2011). Freizeit, Peers und Musik. In R. Heyer, C. Palentien & S. Wachs (Hrsg.), *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation* (S. 293–322). Wiesbaden: Springer.
- Huth, R. & Weishaupt, H. (2009). Bildung und hochkulturelle Freizeitaktivitäten. *Journal for Educational Research*, 1 (1), S. 224–240. Verfügbar unter <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4563/> [22.10.2013].
- Jedem Kind ein Instrument. (2013). *Jedem Kind ein Instrument – Die kulturelle Bildungsinitiative zum Programm der Kulturhauptstadt Europas – Programm*. Verfügbar unter <http://www.jekits.de/programm/jeki/informationen/> [06.05.2015].
- Keuchel, S. & Wiesand, A. J. (Hrsg.) (2006). *Das 1. Jugend-KulturBarometer. „Zwischen Eminem und Picasso ...“*. Bonn: ARCult Media.
- Kleinen, G. (1986). Kinderbilder als Erhebungsverfahren zur Musiksozialisation im Grundschulalter. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Unterrichtsforschung* (S. 51–69). Laaber: Laaber.
- Kleinen, G. & Schmitt, R. (1991). „Musik verbindet“. *Musikalische Lebenswelten auf Schülerbildern*. Essen: Die Blaue Eule.
- Köhler, H. (2007). *50 Jahre Stiftung Preußischer Kulturbesitz – Grußwort von Bundespräsident Horst Köhler beim Festakt im Konzerthaus Berlin*. Verfügbar unter http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Horst-Koehler/Reden/2007/09/20070907_Rede.html [21.01.2014].
- Kröner S., Lüdtke, O., Maaz, K., Trautwein, U. & Köller, O. (2008). Wer geht ins Theater? Künstlerisches Interesse und Offenheit für Erfahrung als Prädiktoren für Veränderungen kultureller Partizipation in der Emerging Adulthood. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, S. 100–110.
- Lehmann-Wermser, A. (2012): Kulturelle Teilhabe. Über die Schwierigkeit, ein populäres Konstrukt empirisch zu erforschen. In C. Khittl & S. Dressler-Zöllner (Hrsg.), *Musik – pädagogisch – politisch. Festschrift Arnold Werner Jensen* (S. 163–184). Heidelberg: Heidelberger Hochschulschriften.
- Lehmann-Wermser, A. (2013). Music Education in Germany. On Politics and Rhetoric. *Arts Education Policy Review*, 114 (2), S. 126–134.
- Lehmann-Wermser, A. & Jessel-Campos, C. (2013). Aneignung von Kultur. Wege zu kultureller Teilhabe und zur Musik. In A. Hepp & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.),

- Transformation des Kulturellen: Prozesse des gegenwärtigen Kulturwandels* (S. 129–144). Wiesbaden: Springer VS.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S. & Ritter, B. (Hrsg.) (2010). *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven*. Studien zur ganztägigen Bildung. Weinheim, München: Juventa.
- Lehmann-Wermser, A.; Busch, V., Schwippert, K. & Nonte, S. (Hrsg.): *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2003). *KIM-Studie 2003. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisdaten zum Umgang von 6- bis 13-Jährigen*. Stuttgart: Forschungsverbund.
- Mühle, G. (1971). *Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. Grundlagen, Formen und Wege in der Kinderzeichnung*. Frankfurt/Main: Johann Ambrosius Barth.
- Naacke, S. (2011). *Eine Schule auf dem Weg – gelingende Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen. Eine qualitative Fallstudie*. Münster: Lit.
- Reinhardt, J. & Rötter, G. (2013): Musikpsychologischer Zugang zu Jugend – Musik – Sozialisation. In R. Heyer, C. Palentien & S. Wachs (Hrsg.), *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation* (S. 127–156). Wiesbaden: Springer.
- Pilarczyk, U. (2007): Fotografie als Quelle erziehungswissenschaftlicher Forschung. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung* (S. 217–238). Opladen: Budrich.
- Pietsch, M. (2007). Soziale Herkunft und Schulleistung Hamburger Kinder am Ende der Grundschulzeit. In W. Bos, C. Gröhlich, & M. Pietsch (Hrsg.). *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen an Hamburger Grundschulen* (S. 7–34). Münster, New York: Waxmann.
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2012). Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 108–114). München: kopaed.
- Richter, H.-G. (1997). *Kinderzeichnung. Entwicklung – Interpretation – Ästhetik*. Berlin: Cornelsen.
- Schäffer, B., von Felden, H. & Friebertshäuser, B. (2007). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf das Verhältnis von Bildern und Texten. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Bild und Text* (S. 7–20). Opladen: Budrich.
- Scheid, C. (2013). Eine Erkundung zur Methodologie sozialwissenschaftlicher Analysen von gezeichneten und gemalten Bildern anhand der Analyse zweier Kinderzeichnungen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 14 (1). Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/1724/3454> [21.01.2014].
- Schnell, R. (2000). *Metzler Lexikon Kultur der Gegenwart. Themen und Theorien, Formen und Institutionen seit 1945*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnis-Gesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart*. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.

6.5 Teilprojekt „Präferenz“ – Entwicklung musikbezogener Präferenz von Grundschulkindern

Veronika Busch, Michael Schurig, Nicola Bunte,
Bettina Beutler-Prahm

6.5.1 Theoretischer Hintergrund

Musikalische Präferenz ist ein Teil generellen kulturellen Verhaltens, der jedoch nicht als rein rezeptiv missverstanden werden sollte. Vielmehr umfasst Musikpräferenz unter anderem die Fähigkeit, die eigenen musikalischen Vorlieben zu benennen, sowie das Wissen, welche Musik in welchem Moment bevorzugt wird. So kann Musik beispielsweise gezielt zur Stimmungsaufhellung, zum Emotionsausdruck, zur Darstellung der eigenen Persönlichkeit, zur Abgrenzung von sozialen Gruppen sowie zur Strukturierung des Alltags eingesetzt werden. All diese Aktivitäten bedürfen der Fähigkeit, Musik und ihre individuelle und situationsbezogene Wirkung beurteilen zu können. Es erscheint naheliegend, dass diese Form musikalischer Urteilsfähigkeit in hohem Maße von reichhaltigen Hörerfahrungen in der frühen Kindheit profitiert und sich erst aus einer Vielfalt des musikalisch Erlebten eine genuin individuelle Musikpräferenz herausbilden kann. Somit kann das JeKi-Programm auch als eine Chance verstanden werden, durch die aktive Auseinandersetzung mit ansonsten möglicherweise nur schwer zugänglichen musikalischen Erlebniswelten die ästhetische Urteilsfähigkeit zu schulen und eine differenzierte individuelle Musikpräferenz auszubilden. Inwieweit die Teilnahme an Angeboten zur musikalisch-ästhetischen Bildung (wie JeKi) einen nachhaltigen Einfluss auf den Umgang mit Musik und die Identitätsausbildung ausübt, kann bislang zwar nicht abschließend beantwortet werden. Es liegen jedoch Hinweise auf einen Zusammenhang von musikpraktischen Erfahrungen und Musikpräferenz vor (Hargreaves, Comber & Colley, 1995; Louven, 2011), und auch aus dem Bildungsbericht von 2012 lässt sich die Annahme einer bedeutenden Wirkung herauslesen:

*„Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung als integraler Bestandteil individueller und sozialer Identitätsentwicklung ermöglicht die Entwicklung künstlerischer Wahrnehmungs-, Darstellungs-, Gestaltungs- und Ausdrucksformen, vor allem über eigene ästhetische Praxis, die in ganz unterschiedlichen sozialen Kontexten ausgeübt wird und so zu spezifischen Gemeinschaftserfahrungen führen kann.“
(Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 160)*

In der vielfältigen musikpsychologischen Forschung zur Musikpräferenz werden derzeit verschiedene Modelle zur Strukturierung musikalischer Präferenzäußerungen für eine Vielzahl musikalischer Beispiele nach musikalischen Genres (Louven, 2011) beziehungsweise nach ihren psychischen Wirkungen (Rentfrow, Goldberg & Levitin, 2011) diskutiert. Rentfrow et al. (2011) argumentieren für multiple Einflüsse (wie psychologische Disposition, soziale Interaktion, Umgang mit populären Medi-

en, kultureller Trend) auf musikalische Präferenz und verweisen auf die Eigentümlichkeit, dass wir zwar um die enorme Bedeutung von Musik für Menschen wissen, „[c]uriously, however, very little is known about why music is so important“ (ebd., S. 11–55). Schäfer und Sedlmeier (2009) bieten auf diese Frage eine mögliche Antwort, indem sie ein theoretisches Modell zur Entwicklung musikalischer Präferenz im Verhältnis zu individuellen Funktionen von Musik vorschlagen. Die Pubertät gilt diesbezüglich als ein Entwicklungsabschnitt, in dem Musik in besonderer Weise Funktionen bei der individuellen Identitätsbildung übertragen werden (Gembris, 2005; Behne, 1986; 1997). Fraglich ist jedoch, ob bereits jüngere Kinder Musik gezielt für persönliche oder soziale Funktionen nutzen, obgleich sie möglicherweise noch keine differenzierten musikalischen Vorlieben ausgebildet haben. Hargreaves (1982) vermutet, dass jüngere Kinder generell eine größere Offenheit gegenüber einer Vielfalt an Musikstücken aufweisen („open-eared“, Hargreaves, 1982, S. 51), die Erwachsene als eher unkonventionell ansehen. In der Entwicklung zur Pubertät verlieren sie jedoch diese Offenheit zugunsten einer Präferenz für aktuelle Rock- und Pop-Musik. Diese „open-earedness-hypothesis“ (Kopiez & Lehmann, 2008, S. 122) hat reichhaltige Forschungsaktivitäten generiert und bildet auch den Hintergrund für die vorliegende Studie.

Bisherige Forschung unterstützt und differenziert die Altersabhängigkeit von sogenannter *Offenohrigkeit* (Hargreaves, North & Tarrant, 2006; LeBlanc et al., 1996). Doch während einige Autoren bereits im Laufe der Grundschulzeit (Gembris & Schellberg, 2007) oder sogar in der Vorschulzeit (Hargreaves, 1987) von einer Abnahme an *Offenohrigkeit* ausgehen, sehen Kopiez und Lehmann (2008) die gesamte Grundschulzeit als Periode der *Offenohrigkeit* an. Hargreaves et al. (1995) konnten bei Jugendlichen einen positiven Zusammenhang zwischen „level of [musical] training and preference for ‚serious‘ style categories“ nachweisen (Hargreaves et al., 1995, S. 248). Dies bekräftigt die Annahme, dass Instrumental- oder Gesangsunterricht (z. B. im Rahmen von *JeKi*) der typischen altersabhängigen Abnahme an *Offenohrigkeit* im Bereich dieser „serious“ Stilrichtungen entgegenwirken könne, was auch durch eine Langzeitstudie von Louven (2011) gestützt wird.

Eine Vielzahl an Studien liefert zudem Hinweise auf geschlechtsspezifische Unterschiede, wobei Mädchen gegenüber Jungen zumeist als offener beschrieben werden (Hargreaves et al., 1995; Gembris & Schellberg, 2007; Busch, Lehmann-Wermser & Liermann, 2009). Kopiez und Lehmann (2008) fanden hingegen nur sehr geringe geschlechtsspezifische Effekte. Für Jugendliche und Erwachsene liegen zudem Studien vor, die einen Zusammenhang von Persönlichkeitsfaktoren und Musikpräferenz nahelegen (Delsing et al., 2008; Rawlings & Ciancarelli, 1997). Offen ist jedoch, ob bei der kindlichen Musikpräferenz ebenfalls Persönlichkeitsfaktoren (z. B. „openness for experience“, Costa & McCrae, 1992) von Bedeutung sind. Des Weiteren gibt es empirische Hinweise, dass Jugendliche und Erwachsene mit Migrationshintergrund die Musik ihres jeweiligen Herkunftslandes bevorzugen (Sakai, 2011; Cremades, Oswaldo & Lucia, 2010; Henninger, 1999; Teo, Hargreaves & Lee, 2008) und die Loslösung vom elterlichen Musikgeschmack bei Kindern mit Migrationshintergrund verzögert ist (Greve, 2003; Wurm, 2006; Baumann, 1985). Zudem wurde ein höherer sozioökonomischer Status mit der Wertschätzung einer größeren Bandbreite an musikalischen

Genres in Verbindung gebracht („omnivores“ vs. „univores“, Peterson, 1992; Van Eijck, 2001). Eine Übertragbarkeit auf kindliche Musikpräferenz ist jedoch ungewiss.

Die Forschung zur *Offenohrigkeit* bietet allerdings bislang keine befriedigenden Ansätze, inwieweit die vielfältigen Einflussfaktoren interagieren und Vorhersagekraft für kindliche *Offenohrigkeit* besitzen.

6.5.2 Empirische Studie

Die Studie folgt dem längsschnittlichen Design des SIGrun-Verbundes und berücksichtigt im Sinne eines „complementary model of triangulation“ (Erzberger & Kelle, 2003, S. 469) neben quantitativen (Fragebögen) auch qualitative Verfahren (Interviews), die als komplementäre Methoden in das Längsschnittdesign integriert wurden (Erzberger & Kelle, 2003; Flick, 2011, S. 83f.). Damit wird die übergreifende explorative Fragestellung verfolgt, inwieweit *Offenohrigkeit* im Sinne eines latenten Konstrukts verstanden werden kann, das sich nur indirekt messen, aber durch verschiedene manifeste Variablen (Prädiktoren) vorhersagen lässt. In der Studie werden hierfür neben dem potenziellen Prädiktor *JeKi*-Teilnahme die Variablen Alter, Geschlecht, privater Instrumentalunterricht, Persönlichkeit, Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status berücksichtigt.

Im Rahmen der Kohorten-Studie sind einmal zu jedem der ersten vier Grundschuljahre (2009 bis 2012) Musikpräferenzen von Schulkindern mittels eines klingenden Fragebogens erhoben und die Schulkinder sowie deren Eltern und Lehrkräfte (hier nicht berücksichtigt) zusätzlich zu einer Vielzahl weiterer Variablen befragt worden (vgl. Tab. 1). An der Studie haben Schulkinder der folgenden fünf schulspezifischen Erhebungsgruppen teilgenommen (vgl. Tab. 2): *JeKi*-Schulen in NRW, *JeKi*-Schulen in NRW mit zusätzlichem Sportangebot, Sport-Schulen in NRW, *JeKi*-Schulen in Hamburg, Schulen in Hamburg mit Instrumentalangebot.

Komplette quantitative Datensätze für alle vier Messzeitpunkte (MZP) liegen für 735 Kinder vor. Zudem wurden 28 der beforschten Kinder in insgesamt neun leitfadengestützten Interviews in Kleingruppen zu ihren Musikpräferenzen an jeweils zwei Interviewzeitpunkten (IZP) befragt (1. IZP: Mitte 2. Schuljahr; 2. IZP: Mitte 4. Schuljahr).

Zur Spezifizierung eines Messmodells zur *Offenohrigkeit* wurden Strukturgleichungsmodelle genutzt, die das Schließen von empirischen Beobachtungen mehrerer verschiedener manifester Variablen auf darunter vermutete latente (nicht-beobachtbare) Variablen oder latente Faktoren ermöglichen (s.a. Bollen, 2002; für Details des statistischen Vorgehens siehe Busch, Schurig, Bunte & Beutler-Prahm, 2014 und Schurig & Busch, 2014). Die Auswertung der qualitativen Interviews erfolgte inhaltsanalytisch in einer Kombination aus induktivem und deduktivem Vorgehen (Mayring, 2007). Im Rahmen der Analysen des 1. IZP wurde ein Kategoriensystem entwickelt (Beutler-Prahm, 2012), das anhand der Daten des 2. IZP weiterentwickelt sowie induktiv ergänzt wurde.

Tabelle 1: Stichprobengrößen der vier Messzeitpunkte und zwei Interviewzeitpunkte

| Erhebungsmethode | Befragte | 2008/09 1. Schuljahr | 2009/10 2. Schuljahr | 2010/11 3. Schuljahr | 2011/12 4. Schuljahr |
|------------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Fragebögen | Schülerinnen und Schüler | 1.143 | 1.244 | 1.180 | 1.066 |
| | Eltern | 914 | 761 | 735 | 508 |
| Interviews | Schülerinnen und Schüler | | 31 | | 28 |
| | Eltern | | 25 | | 10 |

Tabelle 2: Stichprobengrößen der vier Messzeitpunkte pro Erhebungsgruppe

| Erhebungsgruppe | 2008/09 1. Schuljahr | 2009/10 2. Schuljahr | 2010/11 3. Schuljahr | 2011/12 4. Schuljahr |
|------------------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| JeKi-Schulen NRW | 359 | 394 | 379 | 360 |
| Sport-Schulen NRW | 224 | 220 | 204 | 179 |
| JeKi-Schulen mit Sportangebot NRW | 79 | 90 | 84 | 83 |
| JeKi-Schulen HH | 345 | 413 | 382 | 347 |
| Schulen mit Instrumentalangebot HH | 127 | 93 | 121 | 82 |

Anmerkung: Aufgrund von fehlenden Werten ergeben sich geringfügige Abweichungen zu den Angaben in Tabelle 1.

Quantitative Erhebung

Messinstrument der abhängigen Variable „Musikpräferenz“

Ausgehend von früheren Studien (u. a. Gembris & Schellberg, 2007) wurde ein klingender Fragebogen zur Erfassung der Musikpräferenzäußerung eingesetzt. Dieser umfasst insgesamt 16 (+1) Musikbeispiele. Davon wurden acht Musikbeispiele (vgl. Tab. 3, inklusive Übungsbeispiel) stellvertretend für verschiedene Stilrichtungen und unterschiedliche Musikkulturen ausgewählt beziehungsweise zum Zwecke der Vergleichbarkeit zum Teil von früheren Studien übernommen (Gembris & Schellberg, 2007; Kopiez & Lehmann, 2008; Louven, 2011).

Tabelle 3: Musikstücke des Klingenden Fragebogens

| Komponist / Komposition / Album | Komposition / Song | Dauer / Ausschnitt | Tempo | Label |
|---|---|-----------------------|------------|----------------|
| Friedbert Kerschbaumer / Die schönsten Kinderlieder auf der Panflöte | Ein Männlein steht im Walde | 30 Sek. / 00:00-00:30 | 90 bpm | Übungsbeispiel |
| Magi Shamba / Colors of Africa | Upepu | 30 Sek. / 00:00-00:30 | 95 bpm | Afrika |
| Sümer Ezgü / Ege Toros Yörük Türkmen Türküleri (Anatolia Ethnic Music. Turkish Folk Music) | Ümmü | 30 Sek. / 00:00-00:30 | 88 bpm | Türkei |
| Samovar Russian Folk Music Ensemble / Some of our Best | Smyglyanka | 28 Sek. / 01:24-01:52 | 86 bpm | Russland |
| Chinese Ensemble of Movie Music and Folk Music / Zhong Guo Dao Jiao Yin Le (Chinese Taoist Music) | Yu Fu Rong | 30 Sek. / 01:20-01:50 | 90 bpm | China |
| David Garrett / Encore | Air | 30 Sek. / 01:52-02:23 | 60 bpm | Garrett |
| Felix Mendelssohn-Bartholdy | 4. Sinfonie, 1. Satz | 30 Sek. / 00:00-00:30 | 60 bpm | Mendelssohn |
| Hans Werner Henze | 3. Sinfonie, 3. Satz „Beschwörungstanz“ | 32 Sek. / 00:41-01:13 | ca. 60 bpm | Henze |
| Johann Sebastian Bach | 3. Orchester-Suite „Gavotte I“ | 30 Sek. / 00:00-00:30 | 80 bpm | Bach |

Anmerkung: bpm = beats per minute. Die hier verwendeten Kürzel werden in der Folge als Label verwendet.

Zudem wurden acht Musikstücke von dem Komponisten Achim Gieseler für den Klingenden Fragebogen komponiert, um die Parameter klassische versus populäre Kompositionsweise, klassische versus populäre Instrumentationsweise sowie An- oder Abwesenheit eines Schlagzeuges zu kontrollieren. Die Zusammensetzung dieser drei Parameter wird systematisch innerhalb dieser acht Musikbeispiele variiert (vgl. Tab. 4), um aus den Präferenzäußerungen Hinweise darüber zu erlangen, welche musikalischen Parameter für die Kategorisierung nach Stilmerkmalen grundlegend sind. Der Schlagzeug-Klang (Drum Set) erscheint dabei in besonderem Maße von Interesse, da nach Jaedtke (2000, S. 206) der Schlagzeugrhythmus „strukturelle Fundamentbasis“ und „epochales Stilmerkmal“ von Popmusik sei. Für den vorliegenden Beitrag ist hinsichtlich dieser Auftragskompositionen jedoch lediglich bedeutsam, dass Klassik- und Pop-Beispiele sowie Mischformen zur Beurteilung dargeboten wurden, die den Kindern nicht bekannt sein können.

Tabelle 4: Auftragskompositionen

| Kompositionsstil | Instrumentation | Drum Set | Label |
|------------------|-----------------|------------|----------------------|
| Klassik | Klassik | Nein Ja | Kla-Kla Kla-Kla D |
| | Pop | Nein Ja | Kla-Pop Kla-Pop D |
| Pop | Klassik | Nein Ja | Pop-Kla Pop-Kla D |
| | Pop | Nein Ja | Pop-Pop Pop-Pop D |

Anmerkung: Die hier verwendeten Kürzel werden in der Folge als Label verwendet.

Theoretisch wurde erwartet, dass lediglich die Auftragskompositionen mit einheitlich populären Stilmerkmalen dem musikalischen Genre „Pop“ zugeordnet werden. In Anlehnung an Hargreaves (1982) werden diese a priori als eher „konventionell“ eingestuft, alle anderen Musikbeispiele hingegen als eher „unkonventionell“. Eine positive Beurteilung der vermeintlich „unkonventionellen“ Musikbeispiele durch die Kinder wird somit als *Offenohrigkeit* interpretiert (Details siehe Busch, Schurig, Bunte & Beutler-Prahm, 2014). Für die Gruppierung der verschiedenen Musikbeispiele zu verschiedenen Stil kategorien ist jedoch nicht diese erwartete Zuordnung ausschlaggebend (wie z. B. bei Kopiez & Lehmann, 2008), sondern vielmehr die empirische Strukturierung der kindlichen Präferenzurteile.

Während eines Unterrichtstages wurden den Kindern im Klassenverbund nacheinander die einzelnen Musikbeispiele (inklusive eines Probebeispiels) mittels CD-Player mit standardisierter Lautstärke zur Beurteilung vorgespielt. Die Musikbeispiele wurden in verschiedenen Reihenfolgen dargeboten. Nach jedem Musikbeispiel gaben die Kinder auf einer fünfstufigen Likert-(Smiley)Skala (von 1 „Will ich häufiger hören“ bis 5 „Will ich nicht hören“, siehe u. a. Gembris & Schellberg, 2007) ihr Präferenzurteil ab (arithmetische Mittel der Präferenz-Ratings reichen von $AM = 1,64$ ($SD = 1,12$) bei Pop-Pop D zu MZP 1 bis $AM = 3,35$ ($SD = 1,37$) bei Türkei zu MZP 3). Die Verteilung wurde durch den Einsatz nicht-parametrischer Verfahren berücksichtigt.

Messinstrumente der unabhängigen Variablen

Den Grundschulkindern und deren Eltern wurden standardisierte Messinstrumente zur Erfassung vielfältiger musikbezogener, soziodemografischer und persönlicher Daten zur Beurteilung vorgelegt. Folgende unabhängige Variablen sind neben *JeKi*-Teilnahme, Alter und Geschlecht in die bisherigen Analysen eingegangen:

- (1) Kindespersönlichkeit als Eltern-Antworten auf Fünf-Faktoren-Fragebogen für Kinder (FFFK) von Asendorpf (1998; die Werte für Cronbachs Alpha sind befriedigend: Werte von $\alpha = 0,88$ bei Extraversion zu MZP 4 bis $\alpha = 0,74$ bei

- Verträglichkeit zu MZP 1); Berücksichtigung der Persönlichkeitsdimensionen „Kultur/Intellekt/Offenheit“ und „Extraversion“ als mögliche Regressoren;
- (2) Sozioökonomischer Status als höchster von einem Elternteil erreichter Bildungsabschluss auf einer vierstufigen Skala (z. B. Ehmke & Siegle, 2005);
 - (3) Außerschulischer Instrumentalunterricht als Angabe für das vorangegangene Jahr;
 - (4) Migrationshintergrund als Selbstbeschreibung mindestens eines Elternteils als Zuwanderer.

Der mögliche Einfluss dieser Variablen auf das Präferenzurteil wurde für jeden der vier MZP einzeln berechnet. Dies wird nachfolgend beispielhaft anhand von MZP 3 erläutert, sodass *Tabelle 5* die deskriptiven Werte für MZP 3 präsentiert (mittleres Alter: 9,33; $SD = 0,51$; 52,3 % Mädchen).

| Tabelle 5: Deskriptive Beschreibung der Prädiktoren für Messzeitpunkt 3 | | | | | | |
|---|--|-------|------|------|------------|--------------------|
| Variable | Skala | n | | | Zutreffend | |
| JeKi-Teilnahme | 0 = Nein, 1 = Ja | 817 | | | 69 % | |
| Migrationshintergrund der Eltern | 0 = Nein, 1 = Ja | 1.167 | | | 30,9 % | |
| Instrumentalunterricht Klasse 3 | 0 = Nein, 1 = Ja | 709 | | | 64,6 % | |
| Variable | Skala | n | Min. | Max. | Mittelwert | Standardabweichung |
| Höchster Bildungsabschluss der Eltern | 1 = kein Abschluss, 2 = Haupt- oder Realschulabschluss, 3 = Allg. (Fach-) Hochschulreife, 4 = (Fach-) Hochschulabschluss | 1.052 | 1 | 4 | 3,27 | 0,82 |
| Persönlichkeitsdimension Kultur/Intellekt/Offenheit | 1 – 5, 5 = hohe Zustimmung | 520 | 1,75 | 5 | 3,98 | 0,61 |
| Persönlichkeitsdimension Extraversion | 1 – 5, 5 = hohe Zustimmung | 521 | 1,75 | 5 | 4,06 | 0,66 |

Ergebnisse der quantitativen Erhebung

Die faktorielle Struktur der kindlichen Präferenzurteile wurde über heuristische Model-Fit-Vergleiche von konfirmatorischen Faktorenanalysen getestet und die Modelle angepasst (getrimmt), um den rechnerisch größten Modellfit bei größter Nähe zum theoretischen Modell pro MZP aufzufinden (Statistiksoftware: SPSS 19 und Mplus 6.11). Der auf die Klassenzugehörigkeit zurückzuführende Anteil der Varianz (Intra-Klassen-Korrelation, ICC) lag bei 6 %-10 %, was durch Korrektur des Standardfehlers berücksichtigt wurde (Leopold, 2012).

Modellierung von Musikpräferenz nach musikalischen Stilmerkmalen

Abbildung 1 präsentiert anhand der Daten von MZP 3 die Gliederung der Präferenzurteile in die Faktoren „Ethno/Avantgarde“, „Klassik“ und „Pop“. Die Musikbeispiele Russland, Kla-Kla D (Klassik-Komposition mit Klassik-Instrumentation und Drum-Set) und Pop-Kla (Pop-Komposition mit Klassik-Instrumentation) wurden wegen Doppelladungen ausgeschlossen. Differenz-Tests auf Invarianz über Gruppen (Steenkamp & Baumgartner, 1998) ergaben, dass das Geschlecht vor allem bei den MZP 1 bis 3 einen signifikanten Einfluss ausübt (für deskriptive Werte vgl. Tab. 6). Die verschiedenen Fit-Indices (vgl. Tab. 7) lassen eine Annahme der Modelle für die MZP 1 bis 3 zu. Für den MZP 4 kann das Modell hingegen nicht angenommen werden, da sich die faktorielle Struktur der ersten drei MZP auflöst.

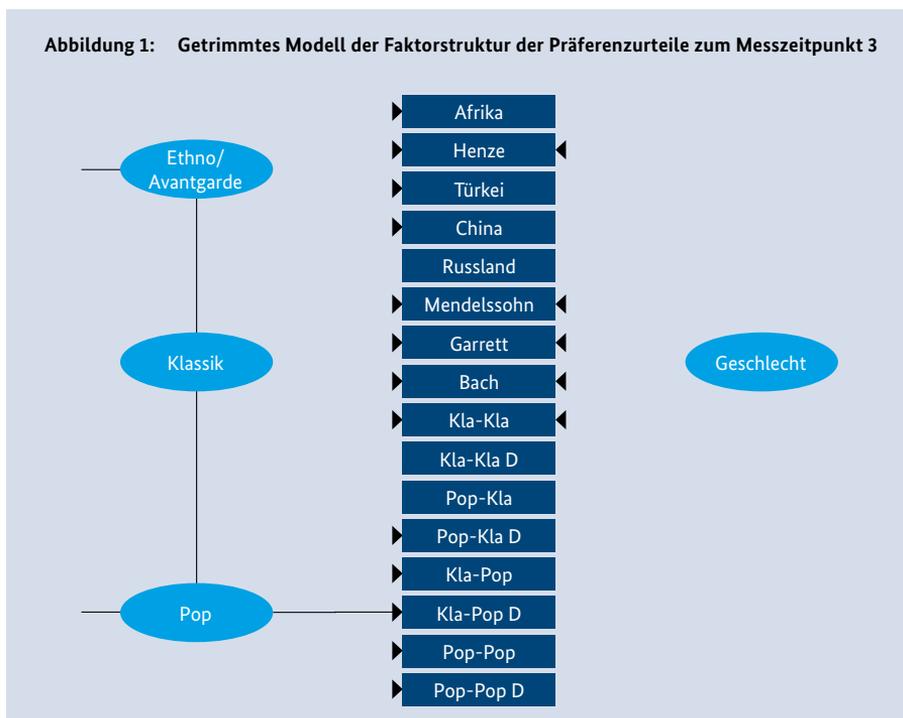


Tabelle 6: Deskriptiver Vergleich über das Geschlecht

| MZP | Geschlecht | Werte | Henze | Mendelssohn | Garrett | Bach | Kla-Kla |
|-----|------------|------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1 | Mädchen | Mean SD | 1,47 1,93 | 1,78 1,30 | 2,05 1,36 | n.z. n.z. | 2,06 1,27 |
| | Jungen | Mean SD | 1,46 1,63 | 2,78 1,63 | 2,69 1,50 | n.z. n.z. | 2,75 1,59 |
| 2 | Mädchen | Mean SD | 2,29 1,50 | 2,03 1,39 | 2,40 1,45 | 2,28 1,39 | 2,17 1,37 |
| | Jungen | Mean SD | 1,92 1,36 | 2,79 1,74 | 3,03 1,62 | 2,87 1,59 | 2,78 1,51 |
| 3 | Mädchen | Mean SD | 2,64 1,45 | 2,30 1,37 | 2,80 1,45 | 2,71 1,44 | 2,50 1,41 |
| | Jungen | Mean SD | 2,11 1,34 | 3,02 1,51 | 3,52 1,45 | 3,15 1,58 | 3,15 1,46 |
| 4 | Mädchen | Mean SD | 3,04 1,32 | 2,20 1,20 | 2,51 1,25 | 2,32 1,25 | 2,31 1,19 |
| | Jungen | SD | 2,45 1,43 | 2,17 1,21 | 2,78 1,23 | 2,20 1,26 | 2,37 1,48 |

Anmerkung: Die jeweilige Stichprobengröße variiert aufgrund des Samplings. Generell liegt sie zwischen $n = 273$ (MZP 1 Jungen) und $n = 459$ (MZP 3 Mädchen). Bei dem Musikbeispiel Kla-Kla liegt die Untergrenze zum MZP 1 bei $n = 152$. *SD*: Standardabweichung; n.z.: nicht zutreffend.

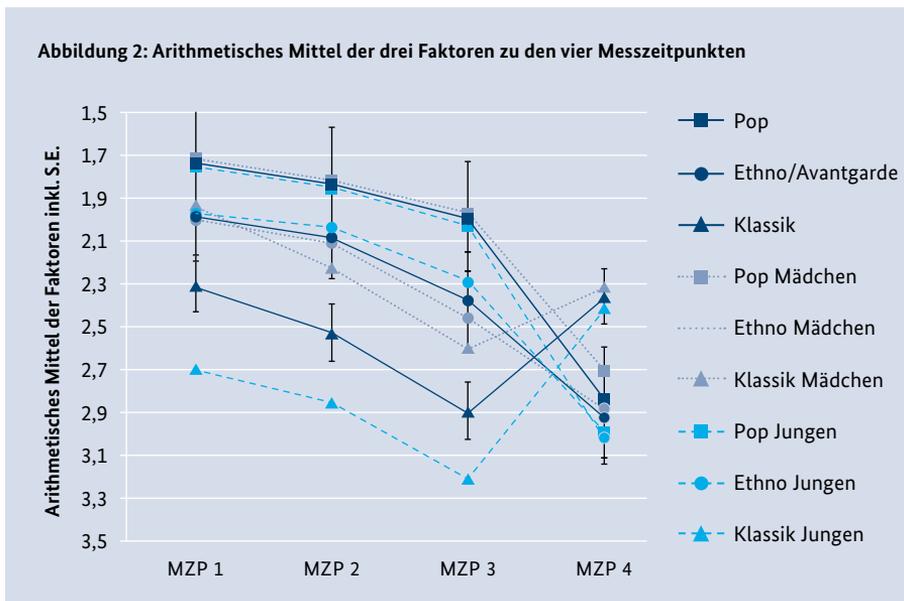
Tabelle 7: Modell-Fit-Indices

| MZP | n | Chi2 | df | p | CFI | RMSEA |
|-----|-------|--------|----|--------|------|-------|
| 1 | 444 | 21,79 | 11 | 0,03 | 0,98 | 0,05 |
| 2 | 890 | 42,38 | 16 | <0,001 | 0,99 | 0,04 |
| 3 | 1.172 | 155,48 | 59 | <0,001 | 0,98 | 0,04 |
| 4 | 995 | 648,27 | 59 | <0,001 | 0,89 | 0,10 |

Anmerkung: χ^2 : Pearson χ^2 -Test auf Anpassungsgüte; *df*: Freiheitsgrade; *p*: Signifikanzniveau des χ^2 ; *CFI*: Comparative Fit Index; *RMSEA*: Root Means Square Error of Approximation

Beschreibung der Entwicklung von Musikpräferenz

Es werden die arithmetischen Mittelwerte der Indikatoren pro MZP für jeden Faktor beschrieben. Sie sind inklusive der Standardfehler und nach geschlechtsspezifischen Gruppen aufgeteilt in *Abbildung 2* dargestellt. Die Faktoren für MZP 4 sollten jedoch wegen der Auflösung der Faktorstruktur nicht interpretiert werden. Die Faktoren „Pop“ und „Ethno/Avantgarde“ erhalten unabhängig vom Geschlecht ($p < 0,001$) die positiveren Beurteilungen. Die „Klassik“-Ratings der Jungen und Mädchen unterscheiden sich signifikant ($p < 0,001$). Der Rückgang an positiven Ratings über die Messzeitpunkte erfolgt bis zum MZP 3 für alle Faktoren parallel.



Betrachtung möglicher Einflussfaktoren auf Musikpräferenz

Abschließend wurde berechnet, ob die Variablen Persönlichkeitsdimension „Kultur/Intellekt/Offenheit“ und „Extraversion“, privater Instrumentalunterricht, *JeKi*-Teilnahme, Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status als Prädiktoren für die musikbezogenen Präferenzäußerungen zu den MZP 1 bis 3 Erklärungskraft besitzen. Die Variable Geschlecht wurde bereits als Instrumentalvariable verrechnet. In diese latenten Regressionsanalysen gehen nur vollständige Datensätze mit Eltern- und Schülerinformationen ein, was geringe Stichprobengrößen der Einzelmodelle zufolge hat (MZP 1: $n = 256$, MZP 2: $n = 178$, MZP 3: $n = 161$). Alle Modelle weisen nun einen weiter verbesserten Fit auf (für alle Modelle gilt: χ^2 nicht signifikant auf 5 %-Niveau, $RMSEA < 0,04$). Es zeigen sich insgesamt bei den bisherigen Analysen anhand des Gesamtsamples jedoch nur schwache Effekte, sodass außer von den Variablen Alter und Geschlecht keine bedeutenden Einflüsse von den Variablen *JeKi*-Teilnahme, privater Instrumentalunterricht, Persönlichkeitsdimensionen, Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status identifiziert werden konnten. Weitere Analysen haben diese Frage nach potenziellen Einflussfaktoren im Detail untersucht (siehe Schurig & Busch, 2014).

Fazit zur quantitativen Erhebung

Die Ergebnisse belegen zunächst, dass sich aus Präferenzäußerungen der Kinder differenzierte Gruppierungen der Musikbeispiele nach musikalischen Stilkategorien bilden lassen, was als Hinweis auf ein bereits früh ausgeprägtes musikbezogenes Stilempfinden gewertet werden kann. Auf den ersten Blick scheinen diese Befunde auch das „Verschwinden“ der *Offenohrigkeit* im Verlauf der Grundschulzeit zu belegen (Gembris & Schellberg, 2007). Allerdings konnte gezeigt werden, dass diese Entwicklung hinsichtlich des Geschlechts, der musikalischen Stilmerkmale sowie des Alters differenziert betrachtet werden muss. So zeigen Jungen bereits in der ersten Klasse signifikant negativere Beurteilungen von Musik mit klassischen Stilmerkmalen, was als eine Antwortverzerrung aufgrund sozialer Erwünschtheit innerhalb der Peer-Gruppe identifiziert wurde (Schurig, 2012). Zudem erstreckt sich die altersbedingte Abnahme an positiven Präferenzäußerungen auch auf die eher konventionellen Musikbeispiele mit populären Stilmerkmalen, was nach dem ursprünglichen Konzept von *Offenohrigkeit* nicht zu erwarten ist. Des Weiteren wurde zwischen den Präferenzäußerungen der dritten und vierten Klasse ein markanter Bruch beobachtet, der sich in der Auflösung der zuvor stabilen Faktorstruktur manifestiert. Dies kann als Ausdruck einer beginnenden Individualisierung der Präferenzäußerungen interpretiert werden. Außer den Variablen Alter und Geschlecht wurden in den bisherigen Analysen keine Variablen mit starker Vorhersagekraft aufgefunden. Dies ist insbesondere hinsichtlich des schulischen bzw. privaten Instrumentalunterrichts ein unerwarteter Befund, dem in weiteren Analysen differenzierter nachgegangen wurde (vgl. Analysen in Schurig & Busch, 2014).

Qualitative Erhebung

Leitfaden der Gruppeninterviews

Der Leitfaden für die beiden Gruppeninterviews mit den Grundschulkindern umfasste Fragen zur Lieblingsmusik, zu vorgespielten Musikbeispielen (zwei Auftragskompositionen: Pop-Komposition mit Pop-Instrumentation und Drum Set; Klassik-Komposition mit Klassik-Instrumentation) sowie zu musikalischen Geschlechtsstereotypen. Letztgenannter Aspekt wurde in den Leitfaden aufgenommen, da Erklärungsansätze für den bereits zum MZP 1 beobachteten Geschlechtseffekt erwartet wurden. Entsprechend wurden sowohl geschlechtshomogene als auch geschlechtsheterogene Gruppen interviewt, um den möglichen Einfluss der Gruppenzusammensetzung auf den Gesprächsverlauf beurteilen zu können. Die Interviews wurden in Kleingruppen von zwei bis vier Kindern innerhalb der regulären Schulzeit im Schulgebäude durchgeführt. Die Dauer eines Interviews betrug zum 1. IZP etwa 25 Minuten und zum 2. IZP etwa 40 Minuten.

Ergebnisse der qualitativen Erhebung

Die Ergebnisdarstellung beschränkt sich im Folgenden auf Aussagen zu „musikalischen Konzepten“ (in Anlehnung an Behne, 1975, S. 36), die in dem entwickelten Kategoriensystem erfasst wurden und interindividuell von Bedeutung erscheinen. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse wird Nicola Bunte im Rahmen ihrer Dissertation bieten (vgl. Bunte, 2014).

Konzepte Jungenmusik und Mädchenmusik

Zum 1. IZP lassen sich die Aussagen der Kinder zu „Jungenmusik“ und „Mädchenmusik“ zu konsistenten Konzepten zusammenfassen, wobei Jungen diesbezüglich umfangreichere Charakterisierungen bieten als Mädchen. „Mädchenmusik“ wird überwiegend als „schön“ und „leise“ oder als „ruhiger(e)“ Musik beschrieben und umfasst typischerweise die Instrumente Geige, Cello und Flöte sowie weiblichen Gesang. „Jungenmusik“ wird häufig mit „rockig“, „Rockgitarre“ und Schlagzeug sowie als laut und „cool“ charakterisiert.

Zum 2. IZP lehnen Mädchen die Existenz von „Jungenmusik“ und „Mädchenmusik“ ab oder äußern sich nicht dazu. Charakterisierungen werden nur noch in einer homogenen Mädchen-Interviewgruppe und dann aus Jungen-Perspektive geboten: „Meine Brüder meinen immer, Mädchenmusik ist, wenn eine Frau das singt“ (Schülerin 2, Interview 9). Einige Jungen hingegen liefern weiterhin Beschreibungen der Konzepte, bei denen sich weniger interindividuelle Überschneidungen zeigen als zum 1. IZP, und orientieren sich dazu auch an den persönlichen Präferenzen: „Und es gibt typische Jungsmusik. Zum Beispiel Mixes. Von DJs und so, das Mädchen jetzt [...] Ich kenne außer dir kein einziges Mädchen, das die hört“ (Schüler 2, Interview 2). Gleichwohl sind sich die Kinder in geschlechtsheterogenen Gruppen zum 2. IZP einig, dass jeder hören könne, was er möge. In einer homogenen Jungengruppe wird jedoch deutlich, welche enorme Relevanz die geschlechtsspezifischen Konzepte weiterhin für sie haben: „So etwas finden Jungs voll kacke“ (Schüler 2, Interview 4), „Justin Bieber Musik, bäh“ (Schüler 1, Interview 4).

Konzept Rockmusik

Zum 1. IZP wurde als weiteres Konzept „Rockmusik“ aufgefunden, dessen Beschreibungen bei beiden Geschlechtern weitgehend mit denen zu „Jungenmusik“ identisch sind und das vor allem Jungen zur Beschreibung ihrer persönlichen Musikpräferenz heranziehen. Von sich aus äußern überwiegend Jungen eine starke Präferenz für „Rockmusik“, während in den wenigen Mädchenaussagen zu „Rockmusik“ im Wesentlichen die Bewertungen der Jungen übernommen werden. In der homogenen Mädchengruppe wird „Rockmusik“ dagegen eher abgelehnt. Auch bei den Präferenzäußerungen zu den im Interview vorgespielten Musikbeispielen nehmen vor allem Jungen Bezug auf Charakteristika dieses Konzeptes. Entsprechende Aussagen finden sich zum Pop-Beispiel: „Ich fand die besser, weil die mehr rockig war eben“ (Schüler 2, Interview 1), „Ich finde der Rhythmus ist cool“ (Schüler 2, Interview 8) und zum Klassik-Beispiel: „Mir gefällt ja mehr diese Rockmusik“ (Schüler 3, Interview 1).

Konzept Chartsmusik

Im 2. IZP ist die Verbindung der Konzepte „Jungenmusik“ und „Rockmusik“ nicht mehr so stark ausgeprägt. Vielmehr wurde „Chartsmusik“ als bedeutendes Konzept ausfindig gemacht. Hiermit wird vor allem von Jungen darauf verwiesen, dass aktuelle und bekannte Musik präferiert wird: „Chartsmusik“ beinhaltet demnach die „bekanntesten“ und „die aktuellen Lieder“ aus den „Top 20“ oder „Top 100“. Im Musikunterricht würden hingegen „leider immer nur so alte Sachen, nie mal die modernsten Lieder“ (Schüler 1, Interview 6) durchgenommen, wie ein Junge beklagt. Die Äußerungen der Kinder belegen zudem eine enorme mediale Vielfalt der musikalischen Aneignung, da Chartlisten, Radiosender und TV-Shows als Referenz für die eigene Musikpräferenz dienen.

Fazit zur qualitativen Erhebung

Die im zweiten Schuljahr präzisen Vorstellungen der Konzepte „Jungenmusik“ und „Mädchenmusik“ verlieren im vierten Schuljahr vor allem für Mädchen an Bedeutung, während einige Jungen weiterhin diese Stereotype beschreiben und besonders „Jungenmusik“ ausdifferenzieren. Im vierten Schuljahr offenbarte sich lediglich in geschlechtsheterogenen Gruppen eine Sensibilisierung für die normative Bewertung von musikalischen Geschlechtsstereotypen. In den homogenen Jungengruppen zeigen sich hingegen vehemente Ablehnungen von „Mädchenmusik“. Diese Tendenz der Abgrenzung kann als Unterstützung der These von Wilke (2012) interpretiert werden, dass zumindest Jungen musikalische Präferenzäußerungen bereits im Grundschulalter als Ausdruck sich entwickelnder sozialer Geschlechtsidentität funktionalisieren, wie aus dem folgenden Zitat eines Jungen zum 1. IZP abzulesen ist: „aber das ist auch /ehm/ so .. männerartig ist, so ganz, mit einer bösen Stimme und so“ (Schüler 1, Interview 3).

6.5.3 Zusammenführung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse

Die Zusammenführung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse führte zu Erklärungen für den markanten geschlechtsspezifischen Effekt: Die stärkere Ablehnung der „Klassik“-Stücke durch die Jungen ließe sich demnach durch die Abwesenheit von „Rockmusik“-Charakteristika verstehen, die vor allem Jungen zum 1. IZP präferieren. Zudem kann vermutet werden, dass die Charakteristika von „Mädchenmusik“ Assoziationen mit „klassischer“ Musik hervorrufen, sodass Jungen sich über die negativere Bewertung der „Klassik“-Stücke möglicherweise auch von „Mädchenmusik“ abgrenzen wollen.

Die zum MZP 4 beobachtete Auflösung der faktoriellen Strukturierung der Präferenzurteile nach musikalischen Stilmerkmalen sowie die Abnahme geschlechtsspezifisch differenzierter Präferenzurteile entsprechen zum 2. IZP einer Ausdifferenzierung und Individualisierung sowie einer Veränderung in der normativen

Bedeutsamkeit musikbezogener Präferenzäußerungen. Zudem werden Aktualität und Bekanntheit eines Musikstückes nun zu urteilsleitenden Größen (siehe Konzept „Chartsmusik“) – beides fehlt den Pop-Stücken des Klingenden Fragebogens. Des Weiteren zeigt sich der vor allem bei Jungen beobachtete Peer-Gruppen-Effekt sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Erhebung und sollte somit als relevante Größe zur Erforschung kindlicher Musikpräferenz berücksichtigt werden.

6.5.4 Schlussbemerkung

Die Studie legt nahe, dass Kinder bereits zu Schulbeginn über grobe musikalische Stil Kategorien verfügen, an denen sie sich bei ihren musikbezogenen Präferenzäußerungen orientieren. Generell kann zwar ein altersabhängiger Rückgang von sogenannter *Offenohrigkeit* bestätigt werden (u. a. Gembris & Schellberg, 2007), jedoch nur mit derselben Einschränkung wie bei Louven (2011, S. 54): „nicht im Sinne einer schroffen Ablehnung unbekannter Musik“. Zudem sind auch Musikbeispiele aus der eher vertrauten Stil Kategorie „Pop“ von dem Rückgang positiver Beurteilungen betroffen. Diese Entwicklung verläuft jedoch keineswegs linear, sondern ist durch einen Bruch zwischen der dritten und vierten Grundschulklasse gekennzeichnet. In dieser Zeit scheint die Strukturierung nach musikalischen Stilmerkmalen für das Präferenzurteil an Bedeutung zu verlieren und einer beginnenden Individualisierung zu weichen.

Die musikalischen Stil Kategorien müssen zudem in Verbindung mit frühzeitig ausgebildeten geschlechtsspezifischen Konzepten gesehen werden, die sich ebenfalls im Verlauf der Grundschulzeit in ihrer Relevanz für die Musikpräferenz verändern. Entsprechend konnte der deutliche Geschlechtseffekt auf die negativere Beurteilung der „Klassik“-Beispiele durch Jungen zurückgeführt werden. Dies wird als ein Hinweis auf die Funktionalisierung von Musikpräferenzäußerungen im Rahmen der individuellen und sozialpsychologischen Entwicklung von Geschlechtsidentität interpretiert (Beutler-Prahm, 2012). Unmittelbar vor Schuleintritt sind die Stereotype zu „männlich“ und „weiblich“ demnach am rigidesten und erfahren dann im Verlauf der Grundschulzeit eine zunehmende Differenzierung und Flexibilisierung. Jungen sind dabei grundsätzlich stärker auf die Stereotype fixiert als Mädchen (MacCoby, 2000; Ruble, Martin & Berenbaum, 2006). Möglicherweise lassen sich die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der musikalischen Präferenzentwicklung bei Grundschulkindern nicht nur als Ergebnis unterschiedlicher Sozialisation, sondern auch als Grundlage für weitere Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse und damit als sinnfälliger Schritt in der Entwicklung von Geschlechtsidentität interpretieren. Vor allem Jungen würden Musikpräferenzen eine identitätsbildende Funktion zusprechen: „music functions as a ‚badge‘ in adolescents‘ social cognitions“ (North & Hargreaves, 1999, S. 90). Unterstützung erfährt diese Interpretation durch die Feststellung von Wilke (2012), dass Musikpräferenz für „Gangsta Rap“ bei Jungen mit Migrationshintergrund (4. Klasse) zur Inszenierung von Männlichkeit funktionalisiert wird. In Erweiterung der detaillierten Analysen von Schäfer und Sedlmeier (2009) zu vielfältigen individuellen Funktionen von musikalischen Präferenzäußerungen bei

Erwachsenen kann somit davon ausgegangen werden, dass Musikpräferenz bereits früher als bislang vermutet (Behne, 1997; Baacke, 1993) Ausdruck spezifischer individueller und sozialer Funktionen sein kann. Offen ist bislang, warum Mädchen Musik möglicherweise weniger intensiv für die genannte Funktion nutzen als Jungen, und wie sich die individuelle Funktionalisierung von Musik weiterentwickelt.

Wenn Musik also bereits im Grundschulalter so differenziert wahrgenommen, kategorisiert, beurteilt und funktionalisiert wird, wie aufgrund der Studie angenommen werden kann, dann ist es im höchsten Maße unerwartet, dass sich – im Gegensatz zu anderen Studien (vgl. etwa Louven, 2011) – weder für schulischen (*JeKi*) noch für privaten Instrumentalunterricht ein Effekt auf die Musikpräferenzäußerungen feststellen ließ (Schurig, Busch & Strauss, 2012). Wie einleitend beschrieben, können Musikpräferenzen bei Jugendlichen und Erwachsenen als Ausdruck der individuellen und sozialen Persönlichkeit gelten. Zudem wird die Ausbildung musikalischer Präferenzen von musikbezogenen Erfahrungen beeinflusst (u. a. Hargreaves et al., 1995; Louven, 2011). Es wurde daher erwartet, dass *JeKi* und privater Instrumentalunterricht solche Erfahrungen in einem Ausmaß ermöglichen, dass sie tatsächlich „als integraler Bestandteil individueller und sozialer Identitätsentwicklung“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S.160) angesehen werden können und damit die Entwicklung der kindlichen Musikpräferenz beeinflussen. Da zwar die identitätsbildende Bedeutung von Musikpräferenz bereits für Grundschulkindern gefunden wurde, nicht aber ein Einfluss von schulischem oder privatem Instrumentalunterricht, ergibt sich hieraus die musikpädagogische Frage, wie Instrumentalunterricht konzipiert sein sollte, damit eine individuelle und soziale Bedeutsamkeit der musikalischen Beschäftigung erlangt und Musik folglich für identitätsbildende Verhaltensweisen genutzt werden kann (MacDonald, Hargreaves & Miell, 2002). Es bleibt abzuwarten, inwieweit die geplanten Detailanalysen anhand von Sub-Samples den beschriebenen Befund zu präzisieren vermögen (s. a. Schurig & Busch, 2014).

Zukünftige Studien sollten sich auch dem nachhaltigen Einfluss früher musikalischer Erfahrungen auf diese Entwicklungsprozesse widmen sowie der Frage nachgehen, inwieweit individuelle und sozial erwünschte Musikpräferenzen interagieren und in welche Richtung sich Musikpräferenz und musikbezogene Konzepte beeinflussen. Weitere Analysen im Rahmen der präsentierten Studie werden diese Konzepte sowie die individuellen Funktionen von Musik differenziert untersuchen und zudem den musikbezogenen und soziokulturellen Hintergrund auf Individualebene eingehend betrachten, um die Einblicke in die musikalische Urteilsbildung von Kindern zu vertiefen.

Literatur

- Asendorpf, J. B. (1998). FFFK – Fünf-Faktoren-Fragebogen für Kinder. Tests Info. Berlin: Humboldt-Universität, Institut für Psychologie.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebensverlauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baacke, D. (1993). Jugendkulturen und Musik. In H. Bruhn, R. Oerter & H. Rösing (Hrsg.), Musikpsychologie. Ein Handbuch (S. 228–237). Reinbek: Rowohlt.
- Baumann, M. P. (Hrsg.) (1985). Musik der Türken in Deutschland. Kassel: Verlag Yvonne Landeck.
- Behne, K.-E. (1975). Musikalische Konzepte. Zur Schicht- und Altersspezifität musikalischer Präferenzen. In E. Kraus (Hrsg.), Forschung in der Musikerziehung (S. 35–61). Mainz: Schott.
- Behne, K.-E. (1986). Hörertypologien. Zur Psychologie jugendlichen Musikgeschmacks. Regensburg: Bosse.
- Behne, K.-E. (1997). The development of „Musikerleben“ in adolescence. How and why young people listen to music. In I. Deliège & J. A. Sloboda (Hrsg.), Perception and Cognition of Music (S. 143–159). Hove, UK: Psychology Press.
- Beutler-Prahm, B. (2012). Geschlechtsspezifische Aspekte in der musikalischen Präferenz bei Grundschulkindern. Unveröffentlichte Bachelor-Arbeit. Bremen: Universität Bremen.
- Bollen, K. A. (2002). Latent Variables in Psychology and the Social Sciences. *Annual Review of Psychology*, 53, S. 605–634.
- Bunte, N. (2014). Musical concepts as explanation for children's musical preference in primary school age. In K. Jakubowski, N. Farrugia, G.A. Floridou, & J. Gagen (Eds.), Proceedings of the 7th International Conference of Students of Systematic Musicology (SysMus14). Online unter: <http://ojs.gold.ac.uk/index.php/sysmus14/article/view/226> [14.04.2015].
- Busch, V., Lehmann-Wermser, A. & Liermann, C. (2009). The Influence of Music Genre, Style of Singing, and Gender of Singing Voice on Music Preference of Elementary School Children. In J. Louhivuori et al. (Hrsg.), Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM) in Jyväskylä, 2009 (S. 33–37). Jyväskylä, Finland.
- Busch, V., Schurig, M., Bunte, N. & Beutler-Prahm, B. (2014). Mir gefällt ja mehr diese Rockmusik. Zur Struktur musikalischer Präferenzurteile im Grundschulalter. In W. Auhagen, C. Bullerjahn & R. von Georgi (Hrsg.), Musikpsychologie – Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus (S. 133–168) [= Jahrbuch Musikpsychologie, Bd. 24]. Göttingen: Hogrefe.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five Factor Inventory. Professional Manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cremades, R., Oswald, L. & Lucia, H. (2010). Musical tastes of secondary school students with different cultural backgrounds: A study in the spanish north african city of Melilla. *Musicae Scientiae*, 14 (1), S. 121–141.

- Delsing, M. J. M. H., Bogt, T. F. M. T., Engels, R. C. M. E., & Meeus, W. H. J. (2008). Adolescents' music preferences and personality characteristics. *European Journal of Personality*, 22, S. 109-130.
- Ehmke, T., & Siegle, T. (2005). ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, S. 521-539.
- Eijck, K. van (2001). Social differentiation in musical taste patterns. *Social Forces*, 79 (3), S. 1163-1184.
- Erzberger, C., & Kelle U. (2003). Making inferences in mixed methods: The rules of Integration. In A. Tashakkori und C. Teddlie (Hrsg.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (S. 457-488). Thousand Oaks, Calif. [u.a.]: SAGE.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3., aktual. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gembris, H. (2005). Musikalische Präferenzen. In R. Oerter & T. H. Stoffer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*, Vol. 2, *Spezielle Musikpsychologie* (S. 279-342). Göttingen: Hogrefe.
- Gembris, H., & Schellberg, G. (2007). Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter. *Musikpsychologie*, 19, S. 71-92.
- Greve, M. (2003). Die Musik der imaginären Türkei. *Musik und Musikleben im Kontext der Migration aus der Türkei in Deutschland*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.
- Hargreaves, D. J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music (Special issue)*, S. 51-54.
- Hargreaves, D. J. (1987). Development of liking for familiar and unfamiliar melodies. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 91, S. 65-69.
- Hargreaves, D. J., Comber, C. & Colley, A. (1995). Effects of age, gender, and training on musical preferences of British secondary school students. *Journal of Research in Music Education*, 43 (3), S. 242-250.
- Hargreaves, D. J., North, A. C., & Tarrant, M. (2006). Musical preference and taste in childhood and adolescence. In G. E. McPherson (Hrsg.), *The child as musician: A handbook of musical development* (S. 135-154). New York: Oxford University Press.
- Henninger, J. C. (1999). Ethnically diverse sixth graders' preferences for music of different cultures. *Texas Music Education Research*, S. 37-43. Verfügbar unter <http://www.tmea.org/assets/pdf/research/Hen1999.pdf> [24.01.2014]
- Jaedtke, W. (2000). Popmusik als Epochenstil. Versuch einer musikhistorischen und musiktheoretischen Aufarbeitung. In H. Rösing & T. Phleps (Hrsg.), *Populäre Musik im kulturwissenschaftlichen Diskurs. Beiträge zur Populärmusikforschung: Bd. 25/26.* (S. 201-216). Karben: Coda.
- Kopiez, R. & Lehmann, M. (2008). The 'open-earedness' hypothesis and the development of age-related aesthetic reactions to music in elementary school children. *British Journal of Music Education*, 25 (2), S. 121-138.
- LeBlanc, A., Sims, W. L., Siivola, C. & Obert, M. (1996). Music style preferences of different age listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44 (1), S. 49-59.
- Leopold, E. (2012). Urteilshomogenität und Klassengemeinschaft – Ein Beitrag zur Offenohrigkeitshypothese. *Musikpsychologie*, 22, S. 74-90.

- Louven, C. (2011). Mehrjähriges Klassenmusizieren und seine Auswirkungen auf die „Offenohrigkeit“ bei Grundschulkindern. Eine Langzeitstudie. *Diskussion Musikpädagogik*, 50 (11), S. 48-59.
- Maccoby, E. E. & Vorspohl, E. (2000). *Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- MacDonald, R., Hargreaves, D. J. & Miell, D. (2002). *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Muthén, B. O. & Muthén, L. K. (2010). Mplus (Version 6.1). [Computer software].
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (1999). Music and adolescent identities. *Music Education Research*, 1, S. 75-92.
- Peterson, R. A. (1992). Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore. *Poetics*, 21, S. 243-258.
- Rawlings, D. & Ciancarelli, V. (1997). Music preference and the five-factor model of the NEO Personality Inventory. *Psychology of Music*, 25, S. 120-132.
- Rentfrow, P. J., Goldberg, L. R. & Levitin, D. J. (2011). The structure model of musical preferences: A five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100 (6), S. 1139-1157.
- Ruble, D. N., Martin, C. L. & Berenbaum, S. A. (2006). Gender development. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. 3. (6th ed.) (S. 858-932). Hoboken: Wiley.
- Sakai, W. (2011). Music preferences and family language background: A computer-supported study of children's listening behavior in the context of migration. *Journal of Research in Music Education*, 59 (2), S. 174-195.
- Schäfer, T. & Sedlmeier, P. (2009). From the functions of music to music preference. *Psychology of Music*, 37, S. 279-300.
- Schurig, M. & Busch, V. (2014). Entwicklung der Musikpräferenz von Grundschulkindern. Individuelle, soziale und musikbezogene Einflüsse. In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.) (2014). *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 63-96). Münster: Waxmann.
- Schurig, M., Busch, V. & Strauß, J. (2012). Effects of Structural and Personal Variables on Children's Development of Music Preference. In E. Cambouropoulos, C. Tsougras, P. Mavromatis & K. Pastiadis (Hrsg.), *Proceedings of the 12th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC) and the 8th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM) in Thessaloniki*. (S. 897-902). Thessaloniki, Greece: Copycity.
- Steenkamp, J.-B. E. M. & Baumgartner, H. (1998). Assessing measurement invariance in cross-national consumer research. *Journal of Consumer Research*, 25, S. 78-90.
- Teo, T., Hargreaves, D. J. & Lee, J. (2008). Musical preference, identification, and familiarity: A multicultural comparison of secondary students from Singapore and the United Kingdom. *Journal of Research in Music Education*, 56 (1), S. 18-32.

- Wilke, K. (2012). *Bushido oder bunt sind schon die Wälder?! Musikpräferenz von Kindern in der Grundschule*. Münster: LIT.
- Wurm, M. (2006). *Musik in der Migration. Beobachtungen zur kulturellen Artikulation türkischer Jugendlicher in Deutschland*. Bielefeld: transcript.

Michael Schurig, Klaudia Schulte, Andreas Lehmann-Wermser

7. Der Datenpool

7.1 Einführung

Um schulische Bildungsprozesse im weiteren Sinne besser zu verstehen, sind besonders seit etwa 2000 große Datenmengen im Rahmen von unterschiedlichsten Studien (z. B. Leistungsvergleichsstudien wie PISA) erhoben worden. Um die oft durch Steuergelder finanzierten Forschungsaktivitäten nachvollziehbar zu gestalten, die erhobenen Daten für Sekundäranalysen zu nutzen und so auch Grundlagen für weitergehende Projekte zu schaffen, ist es sinnvoll und notwendig, die Daten der jeweiligen Forschergemeinschaft zugänglich zu machen. Deshalb hat das Bundesministerium Bildung und Forschung (BMBF) in seinen Förderrichtlinien festgehalten, dass alle in geförderten Forschungsprojekten erhobenen Daten, soweit die Datenschutzrichtlinien es zulassen, für Sekundäranalysen zur Verfügung gestellt werden sollen. Damit folgte das BMBF auch den Empfehlungen der Kommission zur Verbesserung der informationellen Infrastruktur zwischen Wissenschaft und Statistik (2001). Zur Sicherung dieser Forderung wurde auch für den *JeKi*-Forschungsschwerpunkt ein sog. „Datenpool“ als eigenständiges Teilprojekt eingerichtet. Damit reagierte das BMBF auf den Missstand einer in diesem Bereich besonders lückenhaften Datengrundlage für die Erforschung kultureller Bildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 159).

Der Datenpool war im Rahmen des SIGrun-Verbundes¹ von 2009 bis 2012 an der Universität Bremen angesiedelt. Er war kein Projekt mit eigenen Forschungsfragen, sondern hatte, ähnlich wie die Koordinierungsstelle an der Universität Bielefeld, eine unterstützende Service-Funktion, welche sich aus den besonderen Anforderungen vernetzter Verbundprojekte ergab. Die Arbeit des Datenpools lässt sich drei Bereichen zuordnen: der Koordinierung der Datenerhebung, der Aufbereitung und Sicherung der Daten sowie der Beratung im Forschungsprofil. Dazu gehörten im Einzelnen:

- die Koordinierung der Erhebungen. Im Sinne einer geringeren Belastung für die beteiligten Schulen wurde die Stichprobenkomposition aller 13 Einzelforschungsprojekte abgestimmt. So war sichergestellt, dass jede Schule nur von einem Projekt besucht wurde.
- Bereitstellung von Informationen. Relevante Hintergrundmerkmale der untersuchten Schulen wurden bei Anfragen der Projekte aus amtlichen Statistiken (z. B. aus der Schulstatistik NRW) aufbereitet und weitergeleitet.
- Entwicklung einheitlicher Kernfragen. Um eine Verknüpfung der in den Einzelforschungsvorhaben gewonnenen Datensätze untereinander und in der Folge Vergleichsanalysen zu erlauben, war es notwendig, mögliche

1 Siehe die Darstellung des Verbundprojektes SIGrun in diesem Band.

Einflussfaktoren auf die erhobenen abhängigen Konstrukte einheitlich zu erfassen. Dafür wurden vom Datenpool sogenannte Kernfragen entwickelt, welche verbindlich von allen quantitativen Projekten erfragt werden sollten. Diese Kernfragen enthielten nicht nur personenbasierte Angaben der Schülerinnen und Schüler sowie deren Sorgeberechtigten, sondern darüber hinaus Fragen zu dem kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapital der Familien (Bourdieu, 1983).

- Vorbereitung der datenschutzrechtlichen Verfahrensschritte. Da in den Bundesländern z. T. spezielle Genehmigungsverfahren für schulische Forschung vorgesehen sind, beriet der zentrale Datenpool aufgrund seiner Erfahrungen und Expertise andere Projekte.
- Vorbereitung der Archivierung. Im Datenpool wurde die mittelfristige Archivierung vorbereitet, indem die technischen, datenschutzrechtlichen und forschungsethischen Fragen auch im Verbund mit anderen Projekten des BMBF beraten wurden.
- Aufbereitung der Daten. Die vorhandenen Datensätze wurden von den Projekten des Forschungsprofils gesammelt, aufgearbeitet und soweit möglich verknüpft.
- Methodische Beratung. Der Datenpool bot auf Anfrage methodische und forschungspraktische Beratung bei der Planung von Erhebungen, der Datenverarbeitung und quantitativen Analysen. In Absprache mit den Einzelprojekten und den jeweiligen Projektleitungen wurden gegebenenfalls auch einzelne Analysen im Auftrag durchgeführt.
- Koordinierung im SIGrun-Verbund. Zusätzlich stimmte der Datenpool die Vorhaben innerhalb des Verbundprojektes SIGrun, also zwischen den Teilprojekten Kulturelle Teilhabe, Kooperation, Präferenz und Transfer ab. Auch die Kommunikation mit den an dieser Studie teilnehmenden Schulen wurde von den im Datenpool tätigen Mitarbeitenden übernommen.

7.2 Datenarchivierung und Datenaufbereitung

Der insgesamt im Forschungsschwerpunkt gesammelte Datenbestand gliedert sich wie in *Tabelle 1* dargestellt. Alles in allem wurden dem Datenpool über 16.500 Fälle quantitativer Daten übergeben. Zum Abschluss aller verlängerten Projekte wird diese Zahl auf ungefähr 21.000 erhobene Individualdatensätze angewachsen sein. Es wurden insgesamt über 3.500 Kinder, über 2.000 Sorgeberechtigte und über 550 Schulleitungen, Musikschullehrkräfte und Grundschullehrkräfte je nach Projekt im Verlauf von vier Jahren ein- bis viermal befragt. Zuzüglich liegen umfangreiche qualitative Daten vor; so wurden ungefähr 100 transkribierte Einzel- und Gruppeninterviews geführt.

Allerdings zeigen sich bei dieser Aufbereitung und Übergabe der Daten auch deutliche Grenzen, die sich zumeist aus datenschutzrechtlichen Gründen ergeben. Medizinische Daten, wie sie in AMseL erhoben wurden, unterliegen einem besonders strikten Schutz; entsprechende Bestände (vgl. Tab. 1) müssen in der für die Erhebung zuständigen Universität (in diesem Fall Heidelberg) verbleiben. Aus Datenschutz-

gründen war es darüber hinaus nicht möglich, alle qualitativen Daten einzubeziehen. Obwohl Vorschläge für juristisch haltbare Regelungen vorliegen (Medjedović & Witzel, 2010; Smioski, 2013), sind Anonymisierungen im Detail teilweise sehr schwierig; außerdem sind entsprechende Vereinbarungen im Forschungsfeld forschungsethisch und -praktisch nur mit Umsicht und ausreichenden Vorlaufzeiten zu treffen. Auch deshalb wurden die qualitativen Daten nicht lückenlos an den Datenpool übermittelt und werden dementsprechend nicht für Sekundäranalysen zugänglich sein. Das gilt insbesondere für die Videodaten.

Tabelle 1: Übersicht der im JeKi-Forschungsschwerpunkt gewonnenen Daten

| Studie | Beteiligte | Erhobene Informationen |
|---|--|---|
| Verbundprojekt AMseL Audio- und Neuroplastizität des musikalischen Lernens | Universität Graz, Universität Heidelberg | Fragebögen für Schüler (1. Messzeitpunkt [MZP]) Fragebögen für Eltern – (2. MZP) Fragebögen für Musiklehrkräfte Hörtests Magnetresonanztomographie Magnetenzephalographie (2. MZP) |
| Projekt BEGIn Bielefelder Evaluationsstudie zum Gruppeninstrumentalunterricht | Universität Bielefeld | Fragebögen für Schüler und Eltern insgesamt 5 MZPe Lehrerfragebögen Video-Mitschnitte von Unterricht |
| Projekt Co-Teaching im JeKi-Unterricht | Universität Braunschweig | Schüler- und Elternfragebögen Musik- und Grundschullehrerfragebögen Unterrichtsbeobachtung |
| Verbundprojekt GeiGe Gelingensbedingungen individueller Förderung an Grundschulen im ersten JeKi-Jahr | Universität Bielefeld Universität Köln Universität Münster | Fragebögen für Schulleitungen, Lehrkräfte und Eltern Schüler-, Musik- und Grundschullehrerinterviews Unterrichtsvideos |
| Verbundprojekt MEKKA Musik Erziehung, Kindliche Kognition und Affekt | Universität Frankfurt Universität Oldenburg | Schüler- und Elternfragebögen (zu 3 MZPen) Cortisol-Reaktionszeit, Blutdruckmessung (zu 3 MZPen) |
| Verbundprojekt SIGrun Studie zum Instrumentalunterricht an Grundschulen | Universität Bremen Universität Hamburg | Fragebögen für Schülerinnen und Schüler (4 MZPe) Schulleiter, Lehrer-, Elternfragebögen (4 MZPe) Schüler-, Eltern-, Lehrerinterviews, Malmappen, Fotografien, Tagebücher (zu 2 MZPen) |

Eine grundsätzliche Regelung für die Datenübergabe, die die komplexen Fragen des Datenschutzes, der Sicherung der Interessen der Forschenden insbesondere bei Qualifikationsarbeiten regeln müsste, steht noch aus. Ein Großteil der insgesamt erhobenen Daten wird mittelfristig wahrscheinlich dem Forschungsdatenzentrum des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Berlin zur Verfügung gestellt. Das Forschungsdatenzentrum würde in Zukunft dann die Daten auf Antrag den Forscherinnen und Forschern zur Verfügung stellen. Mit dieser Übergabe würde das *JeKi*-Forschungsprofil einen Beitrag zur vertiefenden und umfassenden Nutzung des wissenschaftlichen Potenzials von Projekten leisten, wenn die notwendigen Weichenstellungen erfolgen.

7.3 Zusammenfassung und Ausblick

Im Bereich der musikpädagogischen und bildungswissenschaftlichen Forschung ist die durch die Arbeit des Datenpool zusammengestellte Datenbasis als eine einmalige Ressource für eine Vielzahl von Fragestellungen kultureller Bildung und der Förderung im Grundschulbereich, auch über die *JeKi*-Begleitforschung hinaus nutzbar. Aus den Analysen, die auf der Basis dieses reichhaltigen Datenmaterials möglich sind, könnten zukünftig belastbare Erkenntnisse für die Förderung von Kindern im Grundschulbereich abgeleitet werden.

Einschränkend muss erwähnt werden, dass der Datenpool mit dem Ende der ersten Welle des Forschungsprogramms seine Arbeit eingestellt hat, da von den ursprünglich 13 Projekten nur sechs in den Jahren bis 2015 weiterarbeiten. Dies bedeutet auch, dass die Arbeit nicht vollkommen abgeschlossen werden konnte. So kann eine vollständige Verknüpfung der neuen und der alten Datensätze nicht innerhalb des Datenpools geleistet werden.

Auch sind in der Projektlaufzeit erst im Verlauf der Arbeit verschiedene sehr spezifische Probleme im Umgang mit dem Datenschutz bewusst geworden, die in der Rückschau vermeidbar gewesen wären. Deshalb wird ein Teil der Daten nicht für weitere Analysen zur Verfügung stehen; das gilt insbesondere für die höheren datenschutzrechtlichen und ethischen Anforderungen bei qualitativen Daten. Gleichwohl ist die Arbeit solcher koordinierender Stellen als Organe von Forschungsverbänden sinnvoll, um Potenziale empirischer Forschung vertieft zu nutzen. Dafür wäre es weiterführend, die Arbeit kritisch zu evaluieren und diese Ergebnisse zukünftigen Forschungsverbänden schon bei der Planung an die Hand zu geben.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R.

Kreckel (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt (Sonderband 2) (S. 183–198). Göttingen.

Kommission zur Verbesserung der informationellen Infrastruktur zwischen Wissenschaft und Statistik (2001). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Medjedović, I. & Witzel, A. (2010): Wiederverwendung qualitativer Daten. Archivierung und Sekundärnutzung qualitativer Interviewtranskripte. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Smiolski, A. (2013): Archiving Strategies for Qualitative Data. Forum Qualitative Sozialforschung, 14, (3), Art. 5, 1-31. Verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1958> [24.01.2014].

Ulrike Kranefeld

8. Fazit und Ausblick

Der Forschungsschwerpunkt zu *Jedem Kind ein Instrument* hat unter der Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter diversen Blickwinkeln Ergebnisse zu den vier Forschungsperspektiven Transfer, Teilnahme und Teilhabe, Unterrichtsqualität und Kooperation hervorgebracht. Dabei erwies sich die Gelegenheit zur interdisziplinären Vernetzung der fachdisziplinären Perspektiven im Zusammenspiel diverser Untersuchungsdesigns als produktiv für die Verknüpfung von Wirkungs- und Prozessanalysen. Im Rahmen des Forschungsschwerpunktes entstanden sowohl zahlreiche wissenschaftliche Veröffentlichungen als auch Publikationen für eine breitere (Fach-)Öffentlichkeit. Davon zeugt die diesem Band angefügte Literaturliste. Zudem hat die enge Zusammenarbeit mit den Trägern des Programms *Jedem Kind ein Instrument* in Nordrhein-Westfalen (Stiftung *Jedem Kind ein Instrument*) und Hamburg (LI Hamburg) den Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis u.a. im Rahmen zweier regionaler Abschluss-tagungen befördert. Auch bundesweit flossen Ergebnisse des Forschungsschwerpunktes auf breiter Ebene in die aktuell im Bundesministerium für Bildung und Forschung geführte Diskussion um Forschung in der kulturellen Bildung ein, u.a. im Rahmen der Tagung „Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung“ des BMBF (2013). So können die Ergebnisse des Forschungsschwerpunktes Anregung für die (Weiter-)Entwicklung von Modellprogrammen im Feld der kulturellen Bildung und Impuls für zukünftige Forschung in diesem Bereich sein. Darüber hinaus stellen die Ergebnisse des Forschungsschwerpunktes mit den hier (weiter-)entwickelten Instrumenten und Methoden einen guten Ausgangspunkt für weitere Forschung in der Musikpädagogik und in benachbarten Disziplinen dar und mögen dort eine gute Grundlage für entsprechende wissenschaftliche Begleitungen sein. Dabei hat die systematische, von der Koordinierungsstelle begleitete Nachwuchsförderung neue Standards für die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Forschung zur kulturellen Bildung gesetzt. Schließlich hat die Ansiedlung des Forschungsschwerpunktes innerhalb des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung zur Qualitätsentwicklung der Forschungsarbeit in den beteiligten Disziplinen beigetragen.

Als Erfolg der Arbeit im Forschungsschwerpunkt ist zu werten, dass das Bundesministerium für Bildung und Forschung für weitere drei Jahre (2012-2015) Mittel für einen Folge-Forschungsschwerpunkt „Musikalische Bildungsverläufe“ zur Verfügung gestellt hat, um die musikalische Entwicklung der Kinder weiter zu verfolgen. Darin arbeiten die folgenden vier Forschungsprojekte:

- WILMA – Wirkungen und Effekte langfristiger musikalischer Bildungsangebote (Universität Bremen, Universität Hamburg)

- TIAMu – Teilhabe am Instrumentallernen. Aspekte musikalischer Bildungsverläufe in der späten Kindheit (Universität Bielefeld)
- AMseL II – Einfluss des Musizierens auf das Hörvermögen und die außermusikalischen Fähigkeiten bei Kindern / Jugendlichen mit AD(H)S und/oder AVWS (Universität Heidelberg)
- AdaptiMus – Adaptivität von Lernsituationen in Musikunterricht und Schulensembles (Hochschule für Musik und Tanz Köln, Universität Bielefeld)

Für das Jahr 2016 ist die Vorstellung von Ergebnissen der im Rahmen dieses Folgeschwerpunktes entstehenden Forschung geplant. Auch hier steht zu hoffen, dass der interdisziplinäre Charakter der Forschung in einem koordinierten Forschungsschwerpunkt die Weiterentwicklung der Qualität von Forschung zur kulturellen Bildung in und zwischen den beteiligten Disziplinen befördern wird.

Verzeichnis über die Veröffentlichungen aus dem Forschungsschwerpunkt

2015

- Friedrich, K. E., Roden, I., Kreutz, G., & Bongard, S. (2015). Musizieren und Emotionsregulation bei Grundschulkindern. In: Bernatzky, G. & Kreutz, Gunter (Hrsg.). *Musik und Medizin: Chancen für Therapie, Prävention und Bildung* (S. 337-357). Springer-Verlag.
- Roden, I., Frankenberg, E., Friedrich, K. E., Zepf, F. D., Kreutz, G., Grube, D., & Bongard, S. (in Review). Effects of instrumental music training on the provocation of reactive aggressive behavior. Psychophysiological and subjective stress responses in primary school children.

2014

- Bunte, N. (2014). Musical concepts as explanation for children's musical preference in primary school age. In K. Jakubowski, N. Farrugia, G.A. Floridou, & J. Gagen (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference of Students of Systematic Musicology (SysMus14)*. Online unter: <http://ojs.gold.ac.uk/index.php/sysmus14/article/view/226> [14.04.2015].
- Busch, T., Kranefeld, U. & Koal, S. (2014). Klasseneffekte oder individuelle Einflussgrößen: Was bestimmt die Teilnahme am Instrumentallernen im Grundschulalter? In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 35 (S. 57-76). Münster: Waxmann.
- Busch, V., Lehmann-Wermser, A., Nonte, S. & Schwippert, K. (2014). Verbindungen – Kontexte – Empfehlungen: Das Fazit aus dem SIGrun-Projekt. In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 163-178). Münster: Waxmann.
- Busch, V., Schurig, M., Bunte, N. & Beutler-Prahm, B. (2014). „Mir gefällt ja mehr diese Rockmusik“. Zur Struktur musikalischer Präferenzurteile im Grundschulalter. In W. Auhagen, C. Bullerjahn & R. von Georgi (Hrsg.), *Musikpsychologie – Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus* (S. 133-168) [= Jahrbuch Musikpsychologie, Bd. 24]. Göttingen: Hogrefe.
- Frankenberg, E., Fries, K., Friedrich, K.E., Roden, I., Kreutz, G. & Bongard, S. (2014). The influence of musical training on acculturation processes in migrant children. *Psychology of Music*. OnlineFirst, 20. November 2014.
- Gruhn, W. & Seither-Preisler, A. (2014). *Der musikalische Mensch*. Hildesheim: OLMS-Verlag.
- Heberle, K. & Kranefeld, U. (2014). Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht. Theoretische Perspektiven und forschungspraktische

- tische Überlegungen. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 35 (S. 41-56). Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U., Lütje-Klose, B., Heberle, K. & Busch, T. (2014). Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU). In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 35 (S. 95-114). Münster: Waxmann.
- Kulin, S. & Schwippert, K. (2014). Wege zur Kooperation. Rahmenbedingungen, Merkmale und Beziehungsstrukturen bei der Kooperation zwischen Grundschule und Musikschule. In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 129-162). Münster: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A. (2014). Kulturelle Teilhabe ermöglichen? Über die Schwierigkeit, ein populäres Konstrukt empirisch forschend zu erfassen. In: St. Zöllner-Dressler, Chr. Khittl (Hrsg.): *Musikbuch wissenschaftlich – pädagogisch – politisch. Festschrift Arnold Werner-Jensen zum 70. Geburtstag* (S. 97-116). Essen: Die Blaue Eule.
- Lehmann-Wermser, A., Busch, V., Schwippert, K. & Nonte, S. (2014). *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht*. Münster: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A., Busch, V., Schwippert, K. & Nonte, S. (2014). Das Programm ‚Jedem Kind ein Instrument‘ als Forschungsgegenstand. In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 9-15). Münster: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A., Jessel-Campos & C., Krupp, V. (2014): Wege zur Musik. Kulturelle Teilhabe bei Grundschulkindern. In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 97-128). Münster: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A. & Krupp, V. (2014). Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 35 (S. 23-41). Münster: Waxmann.
- Niessen, A. (2014). Die Rahmenbedingungen der Lehrendenkooperation im ersten Jahr des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 5(2), 1-23. Verfügbar unter [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=104&path\[\]=257](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=104&path[]=257) [08.04.2015].
- Nonte, S. & Schwippert, K. (2014). Transfereffekte von Instrumentalunterricht. Der Einfluss des Instrumentalunterrichts auf die soziale und motivationale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext. In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 31-62). Münster: Waxmann.

- Nonte, S., Lorenz, J., Lehmann-Wermser, A., Schwippert, K. & Busch, V. (2014). Musikalische Schulprofilierung als Wettbewerbsstrategie? Einstellungen von Schulleitungen und Eltern zum Förderschwerpunkt ‚Jedem Kind ein Instrument‘. *Neue Musikzeitung*, 63 (7–8), 28.
- Nonte, S., Lehmann-Wermser, A., Schwippert, K. & Stubbe, T. C. (2014). Auswirkungen von Schulprofilierungsmaßnahmen auf Schülerebene – Re-Analysen unter besonderer Berücksichtigung der Wahrung von Chancengerechtigkeit. In K. Drosel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 87–107). Münster: Waxmann.
- Roden, I., Könen, T., Bongard, S., Frankenberg, E., Friedrich, E.K. & Kreutz, G. (2014). Effects of music training on attention, processing speed and cognitive music abilities – Findings from a longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*. doi: 10.1002/acp.3034.
- Schurig, M. & Busch, V. (2014). Entwicklung der Musikpräferenz von Grundschulkindern. Individuelle, soziale und musikbezogene Einflüsse. In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 63–96). Münster: Waxmann.
- Schurig, M., Schulte, K., Lehmann-Wermser, A., Campos, S. & Schwippert K. (2014): Der Datenpool. In: A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.): *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* S. 179–186. Münster: Waxmann.
- Schwippert, K., Busch, V., Lehmann-Wermser, A. & Nonte, S. (2014). Das Verbundprojekt SIGrun im Überblick. In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 17–30). Münster: Waxmann.
- Seither-Preisler, A., Parncutt, R. & Schneider, P. (2014). Size and synchronization of primary auditory cortex promotes musical, literacy and attentional skills in children. *J Neurosci*, 34 (33): S. 10937–10949.
- Seither-Preisler, A. & Schneider P. (2014). Neurokognitive Aspekte musikalischer Begabung. In W. Gruhn & A. Seither-Preisler (Hrsg.), *Der musikalische Mensch*. Hildesheim: OLMS-Verlag.

2013

- Bongard, S., Friedrich, K. & Frankenberg, E. (2013). Stressbewältigung, Schulerleben und kulturelle Orientierung. Welche Auswirkungen hat JeKi? In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 61–65). Bielefeld: Universität Bielefeld.

- Busch, T. & Kranefeld, U. (2013). Selbstüberzeugungen und Programmteilnahme: Wie entwickelt sich das musikalische Selbstkonzept im Programm „Jedem Kind ein Instrument“? *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 4 (2), 127. Verfügbar unter [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=93&path\[\]=247](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=93&path[]=247) [08.04.2015].
- Busch, T. & Kranefeld, U. (2013). Individuelle Förderung im Instrumentalen Gruppenunterricht. Ein Aspekt von Lehrendenkompetenz im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*, Musikpädagogische Forschung: Bd. 34 (S. 99–116). Münster: Waxmann.
- Busch, T. & Kranefeld, U. (2013). Wer nimmt an JeKi teil und warum? Programmteilnahme und musikalische Selbstkonzepte. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 46–48). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Busch, T. & Kranefeld, U. (2013). Aspekte und Effekte von Lehrendenkompetenz im Programm „Jedem Kind ein Instrument“ – Einschätzungen von Lehrenden zu individueller Förderung im Instrumentalen Gruppenunterricht und zu dessen Zielen. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*, Musikpädagogische Forschung: Bd. 34 (S. 99–116). Münster: Waxmann.
- Busch, V., Schurig, M. & Bunte, N. (2013). Hintergründe, Fragestellungen und Methoden. Teilprojekt Präferenz. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 28–29). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Busch, V., Schurig, M. & Bunte, N. (2013). Mädchenmusik oder Jungenmusik? JeKi und die Entwicklung musikalischer Vorlieben im Grundschulalter. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 52–54). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Cloppenburg, M. & Bosen, M. (2013). Qualität der Zusammenarbeit. Kooperationsformen im JeKi- und Fach-Unterricht. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu „Jedem Kind ein Instrument“ (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 39–40). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Cloppenburg, M. & Bosen, M. (2013). Reibungslose Unterrichtsabläufe. Aspekte von Klassenführung im JeKi- und Fach-Unterricht. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnah-*

- me, *Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 70–71). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Frankenberg, E. & Bongard, S. (2013). Development and Preliminary Validation of the Frankfurt Acculturation Scale for Children (FRACC-C). *International Journal of Intercultural Relation*, 37, S. 323–334.
- Franz-Özdemir, M. (2013). Wie gestaltet sich das gemeinsame Unterrichten? Umsetzungen, Rollenzuschreibungen und institutionelle Herausforderungen. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 37–39). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu Jedem Kind ein Instrument (2013). *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Kranefeld, U. (2013). Assistieren. Rekonstruktion eines Kooperationsmusters im Lehrenden-Tandem im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 232–247). Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U. (2013). Einleitung in den Forschungsschwerpunkt. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 9–12). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Kranefeld, U. (2013). Wer assistiert wem? Kooperationsmodi im Tandem. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 42–43). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Kranefeld, U. & Dücker, J. (2013). Unterrichtszeit nutzen. Inszenierungsmuster im instrumentalen Gruppenunterricht. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 72–75). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Kranefeld, U., Naacke, S. & Heberle, K. (2013). Baukasten Instrumentenvermittlung. Wie Lehrende Musikinstrumente im Unterricht inszenieren. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 71–72). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Kreutz, G. & Roden, I. (2013). Musikalisches Vorstellungsvermögen, Aufmerksamkeit und Gedächtnis. Wie wirkt JeKi? In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Koope-*

- ration, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität (S. 66–67). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Kulin, S., Rieckmann, T. & Schwippert, K. (2013). *Hintergründe, Fragestellungen und Methoden. Teilprojekt Kooperation*. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu *Jedem Kind ein Instrument* (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität*, S. 27.
- Lehmann-Wermser, A. (2013). *Kulturelle Teilhabe ermöglichen? Über die Schwierigkeit, ein populäres Konstrukt empirisch forschend zu erfassen*. In C. Khittl und S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Festschrift Arnold Werner-Jensen*. Heidelberg: Heidelberger Hochschulschriften, S. 173–190.
- Lehmann-Wermser, A. & Jessel-Campos, C. (2013): *Das SIGrun-Forschungsprojekt*. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 26–30). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Lehmann-Wermser, A. & Jessel-Campos, C. (2013). *Aneignung von Kultur. Wege zu kultureller Teilhabe und zur Musik*. In A. Hepp & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Transformation des Kulturellen* (S. 129–144). Wiesbaden: VS.
- Niessen, A. (2013). *Das Unterrichten großer Lerngruppen im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive*. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung, Musikpädagogische Forschung: Bd. 34* (S. 78–96). Münster: Waxmann.
- Niessen, A. (2013). *Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem musikpädagogischen Programm „Jedem Kind ein Instrument“*. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 171–194). Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8117/pdf/Knigge_Mautner_2013_Responses_to_Diversity.pdf [08.04.2015].
- Niessen, A. (2013). *Individuelle Förderung in Musik. Empirische Perspektiven auf Musikunterricht an der Grundschule und das erste Schuljahr im Programm „Jedem Kind ein Instrument“*, *Diskussion Musikpädagogik*, 59, S. 43–55.
- Niessen, A. (2013). *Zuständigkeiten individuell aushandeln. Das Lehrenden-Tandem im ersten JeKi-Jahr*. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu *Jedem Kind ein Instrument* (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 41). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Niessen, A. (2013). *Heterogenität in großen Lerngruppen. Individuelle Förderung als Herausforderung im JeKi-1-Unterricht*. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu *Jedem Kind ein Instrument* (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme,*

- Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 69-70). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Nonte, S. (2013). Erfassung und Analyse der Auswirkungen von musikalischer Schulprofilierung. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Hamburg. Hamburg.
- Nonte, S. (2013). Herausforderungen und Probleme bei der Entwicklung eines Instruments zur Selbsteinschätzung musikalischer Fähigkeiten im Grundschulalter. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 4 (2), 130. Verfügbar unter [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=94&path\[\]=248](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=94&path[]=248) [08.04.2015].
- Nonte, S. (2013). Entwicklungen und Auswirkungen der Schulprofilierung an allgemeinbildenden Schulen in ausgewählten europäischen Ländern und Implementationsperspektiven für Deutschland. *International Review of Education*, 59, S. 243–262.
- Nonte, S. & Schwippert, K. (2013). Hintergründe, Fragestellungen und Methoden. Teilprojekt Transfer. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 28). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Nonte, S. & Schwippert, K. (2013). Wirkungen von JeKi auf Grundschülerinnen und Grundschüler. Entwicklung des musikalischen Selbstkonzepts und des Lernklimas. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 49–52). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Roden, I., Grube, D., Bongard, S. & Kreutz, G. (2013). Does music training enhance working memory performance? Findings from a quasi-experimental longitudinal study. *Psychology of Music*. doi: 10.1177/0305735612471239.
- Schneider, P. (2013). Wie wirkt Musizieren auf das Gehirn? Die elementare Hörleistung und die Wahrnehmung von Instrumentalklängen. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 56-58). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Seither-Preisler, A. (2013). Transfereffekte von Musizieren auf auditive Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und den Lese-Rechtschreibbereich. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zum Programm Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 59–61). Bielefeld: Universität Bielefeld.

2012

- Busch, T., Dücker, J. & Kranefeld, U. (2012). JeKi- Unterricht – Nein danke? Eine Analyse der Entscheidungen für und gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33 (S. 213–236). Essen: Die Blaue Eule.
- Busch, T. & Kranefeld, U. (2012). Teilhabegerechtigkeit oder ungleiche Chancen. Wer verlässt das Programm „Jedem Kind ein Instrument“? In T. Greuel & K. Schilling-Sandvoss (Hrsg.), *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung*. Musik im Diskurs: Bd. 25 (S. 145–158). Aachen: Shaker.
- Busch, T. & Kranefeld, U. (2012). Sind Mädchen die besseren Optimisten im Umgang mit Musik? Prädiktoren des musikalischen Selbstkonzepts in der Klassenstufe 2. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 3 (1), 128. Verfügbar unter [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=70&path\[\]=200](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=70&path[]=200) [08.04.2015].
- Cloppenburg, M. & Bonsen, M. (2012). Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften in der Grundschule. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33 (S. 172–194). Essen: Die Blaue Eule.
- Franz-Özdemir, M. (2012). Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33 (S. 132–151). Essen: Die Blaue Eule.
- Heberle, K. & Kranefeld, U. (2012). „Genau das ist jetzt das Problem bei uns.“ Eine Fallstudie zum Rückmeldeverhalten von Lehrenden im Gruppeninstrumentalunterricht. In T. Greuel & K. Schilling-Sandvoss (Hrsg.), *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung*. Musik im Diskurs: Bd. 25 (S. 131–144). Aachen: Shaker.
- Heberle, K. & Kranefeld, U. (2012). „Bei ihm klingt das so komisch!“ Perspektiven der Interpretativen Unterrichtsforschung auf den Umgang mit Differenz im JeKi-Gruppeninstrumentalunterricht. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 3 (1), 116. Verfügbar unter [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=63&path\[\]=172](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=63&path[]=172) [08.04.2015].
- Kulin, S. (2012). Netzwerke von Instrumentallehrkräften – Eine Untersuchung im Rahmen des Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis*. Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 5 (S. 279–292). Münster: Waxmann.
- Kulin, S. & Schwippert, K. (2012). Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext: Beweggründe zur Kooperation und Merkmale gemeinsamer Reflexion methodischer und didaktischer Fragen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches*

- Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen.* Musikpädagogische Forschung: Bd. 33 (S. 152–171). Essen: Die Blaue Eule.
- Lehmann, K., Hammel, L. & Niessen, A. (2012). „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“ Aufgabenverteilung im Lehrendentandem des JeKi-Unterrichts. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen.* Musikpädagogische Forschung: Bd. 33 (S. 195–212). Essen: Die Blaue Eule.
- Lehmann-Wermser A. (2012). Kulturelle Teilhabe ermöglichen? Über die Schwierigkeit, ein populäres Konstrukt empirisch forschend zu erfassen. In C. Khittl & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Festschrift Adolf Werner-Jensen* (S. 163–184). Heidelberg: Heidelberger Hochschulschriften.
- Lehmann-Wermser, A. & Jessel-Campos, C. (2012). Aneignung von Kultur. Wege zu kultureller Teilhabe und zur Musik. In A. Hepp & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Transformation des Kulturellen: Prozesse des gegenwärtigen Kulturwandels* (S. 129–144). Wiesbaden: Springer VS.
- Niessen, A. & Lehmann, K. (2012). Positives Potential im Tandem. Ergebnisse einer Interviewstudie zur Aufgabenverteilung im ersten JeKi-Jahr. *Üben & Musizieren*, 2, S. 46–48.
- Nonte, S. (2012). Die Überprüfung von geschlechtsbezogener Messinvarianz des Fähigkeitsselbstkonzepts von Grundschulern in der Schuleingangsphase. *Empirische Pädagogik*, 26 (4), S. 478–503.
- Nonte, S. & Schwippert, K. (2012). Musikalische und sportliche Profile an Grundschulen – Auswirkungen auf Klassenklima und Selbstkonzept. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 3 (1), 125. Verfügbar unter: [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path\[\]=72&path\[\]=208](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path[]=72&path[]=208) [08.04.2015].
- Roden, I., Kreutz, G. & Bongard, S. (2012). Effects of a school-based instrumental music program on verbal and visual memory in primary school children: a longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 3 (572). Verfügbar unter: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3528082/> [08.04.2015].
- Schneider, P. & Seither-Preisler, A. (2012). AMseL: Audio- und Neuroplastizität des musikalischen Lernens. In B. Kaufmann & U. Meyer (Hrsg.), *Marktplatzbroschüre „Tagung Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven“* (S. 66). Verfügbar unter http://bildungsforschungstagung-archiv.de/shared/downloads/marktplatz_broschuere.pdf [08.04.2015].
- Schurig, M., Busch, V. & Strauß, J. (2012): Effects of structural and personal variables on children's development of music preference. In E. Cambouropoulos, C. Tsougras, P. Mavromatis & K. Pastiadis (Hrsg.), *Conference Proceedings of the 12th International Conference of Music Perception and Cognition and the 8th Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music* (S. 896–902). Thessaloniki: print.

2011

- Bonsen, M. & Cloppenburg, M. (2011). Heterogenität und individuelle Förderung. Eine große Herausforderung für die Schulpolitik. *Schulmagazin*, 5–10 (5), S. 55–58.
- Cloppenburg, M. (2011). Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen – ein gesamtschulisches Entwicklungsfeld. Praxiswissen und Reflexionsbogen für die Schulleitung. In M. Bonsen, W. Homeier, M. Reese, K. Tschekan & L. Ubben (Hrsg.), *Unterrichtsqualität sichern* (Loseblattsammlung, A 4.6). Stuttgart, Berlin: Raabe.
- Cloppenburg, M. (2011). Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen – ein unterrichtliches Entwicklungsfeld. Praxiswissen und Reflexionsbogen für Lehrkräfte. In M. Bonsen, W. Homeier, M. Reese, K. Tschekan & L. Ubben (Hrsg.), *Unterrichtsqualität sichern* (Loseblattsammlung, A 4.7). Stuttgart, Berlin: Raabe.
- Kulin, S. & Özdemir, M. (2011). Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2 (2), 127. Verfügbar unter [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=61&path\[\]=151](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=61&path[]=151) [08.04.2015].
- Niessen, A. & Lehmann, K. (2011). „Das ist auch ein schöner frischer Moment in der Klasse mit zwei Lehrern.“ Zur Kooperation im Lehrenden-Tandem des ersten JeKi-Jahres. *AfS-Magazin*, 32, S. 10–13.

2010

- Greuel, T., Kranefeld, U. & Szczepaniak, E. (2010). *Jedem Kind (s)ein Instrument. Die Musikschule in der Grundschule*. Aachen: Shaker.
- Konsortium des JeKi-Forschungsschwerpunkts (2010). Der BMBF-Forschungsschwerpunkt zu „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen und Hamburg. In N. Knolle (Hrsg.), *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 31 (S. 275–304). Essen: Die Blaue Eule.
- Kranefeld, U. & Schönbrunn, M. (2010). Videografie im Unterricht. Medialer Blick ins Klassenzimmer: über den Einsatz und Nutzen videobasierter Unterrichtsforschung für die Praxis. *Musik und Unterricht*, 101, S. 55–61.
- Niessen, A. (2010). Subjektive didaktische Theorien im musikpädagogischen Alltag. Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit der Heterogenität von JeKi-Gruppen. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Jedem Kind (s)ein Instrument. Die Musikschule in der Grundschule* (S. 85–96). Aachen: Shaker.

Kontakt Daten

Apl. Prof. Dr. Stephan Bongard

außerplanmäßiger Professor für Psychologie
Goethe-Universität Frankfurt am Main
bongard@psych.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Martin Bonsen

Professor für empirische Schulforschung, Schul- und Unterrichtsentwicklung
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
martin.bonsen@uni-muenster.de

Prof. Dr. Veronika Busch

Professorin für Systematische Musikwissenschaft
Universität Bremen
veronika.busch@uni-bremen.de

Melanie Franz-Özdemir

Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Qualitätsmanagement
Hochschule für Künste Bremen
melanie.franz-oezdemir@hfk-bremen.de

Prof. Dr. Ulrike Kranefeld

Professorin für Musikpädagogik
TU Dortmund
ulrike.kranefeld@tu-dortmund.de

Prof. Dr. Gunter Kreutz

Professor für Systematische Musikwissenschaft
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
gunter.kreutz@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser

Professor für Musikpädagogik
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover
andreas.lehmann-wermser@hmtm-hannover.de

Prof. Dr. Anne Niessen

Professorin für Musikpädagogik
Hochschule für Musik und Tanz Köln
anne.niessen@hfmt-koeln.de

Dr. Peter Schneider

Privatdozent für Biophysik
Universitätsklinikum Heidelberg
peter.schneider@med.uni-heidelberg.de

Prof. Dr. Knut Schwippert

Professor für Erziehungswissenschaft
Universität Hamburg
knut.schwippert@uni-hamburg.de

Dr. Annemarie Seither-Preisler

Privatdozentin für Psychologie
Karl-Franzens-Universität Graz
annemarie.seither-preisler@uni-graz.at

Impressum

Herausgeber

Bundesministerium für Bildung und
Forschung (BMBF)
Referat Kulturelle Bildung
11055 Berlin

Bestellungen

schriftlich an
Publikationsversand der Bundesregierung
Postfach 48 10 09
18132 Rostock
E-Mail: publikationen@bundesregierung.de
Tel.: 030 18 272 272 1
Fax: 030 18 10 272 272 1

Stand

November 2015

Druck

BMBF

Gestaltung

W. Bertelsmann, Bielefeld

Bildnachweis

JeKits-Stiftung (vormals Stiftung Jedem
Kind ein Instrument)

Text

Ulrike Kranefeld (Hrsg.)
mit Beiträgen von:
Bettina Beutler-Prahn, Stephan Bongard,
Martin Bonsen, Nicola Bunte, Veronika
Busch, Thomas Busch, Jelena Dücker, Emily
Frankenberg, Melanie Franz-Özdemir,
E. Kamala Friedrich, Kerstin Heberle, Claudia
Jessel-Campos, Ulrike Kranefeld, Gunter
Kreutz, Sabrina Kulin, Andreas Lehmann-
Wermser, Susanne Naacke, Sonja Nonte,
Anne Niessen, Torben Rieckmann, Ingo
Roden, Peter Schneider, Klaudia Schulte,
Michael Schurig, Knut Schwippert,
Annemarie Seither-Preisler

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerberinnen/Wahlwerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zweck der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

