

*Bertelsmann Stiftung (Hrsg.)*

# Musik schafft Persönlichkeit(en)

Abschlussbericht des Projektes

»Förderung der Musikkultur bei Kindern«

in Kindergärten und Grundschulen

Katja Luchte

Eckard König

© 2004 Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Verantwortlich: Dr. Ute Welscher

Bertelsmann Stiftung

Carl-Bertelsmann-Str. 256

33311 Gütersloh

[www.bertelsmann-stiftung.de](http://www.bertelsmann-stiftung.de)

# Inhalt

Vorwort von Liz Mohn \_\_ 5

Vorwort des Projektleiters \_\_ 7

## **Teil I: Theoretische und forschungsmethodische Grundlagen \_\_ 11**

1.1 Fragestellungen der Evaluation \_\_ 11

1.2 Prozess begleitende und summative Evaluation \_\_ 14

1.3 Prozess- und Ergebnisevaluation \_\_ 16

1.4 Erhebungsverfahren \_\_ 20

## **Teil II: Ergebnisse der Evaluation \_\_ 26**

### *Kategorie 1: Einschätzung der externen Fortbildung \_\_ 26*

1.1 Konzeption \_\_ 26

1.2 Inhalte der Fortbildung \_\_ 29

1.3 Methodik der Fortbildung \_\_ 31

1.4 Tandem \_\_ 34

1.5 Materialien \_\_ 35

1.6 Projektleiter \_\_ 37

1.7 Dozenten \_\_ 38

1.8 Organisation der Fortbildung \_\_ 40

### *Kategorie 2: Auswirkungen auf Lehrerinnen, Lehrer und Erzieherinnen \_\_ 41*

2.1 Steigerung der fachlichen Kompetenz \_\_ 41

2.2 Steigerung des Selbstvertrauens \_\_ 45

2.3 Veränderung der Einstellung zur Musik \_\_ 46

*Kategorie 3: Auswirkungen auf den Unterricht und die Kindergartenarbeit* \_\_ **47**

3.1 Veränderungen des Musikunterrichts bzw. der Musikerziehung  
im Kindergarten \_\_ **47**

3.2 Veränderungen des sonstigen Unterrichts bzw. der Kindergartenarbeit  
allgemein \_\_ **50**

*Kategorie 4: Veränderungen in Verhalten und Einstellung der Kinder* \_\_ **52**

4.1 Verhalten der Kinder gegenüber der Musik \_\_ **52**

4.2 Veränderte Einstellung der Kinder zur Musik \_\_ **56**

4.3 Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten der Kinder \_\_ **58**

4.4 Veränderungen im Sozialverhalten der Kinder \_\_ **61**

*Kategorie 5: Implementierung des neuen Konzeptes in den  
Schulen und Kindergärten* \_\_ **64**

*Kategorie 6: Auswirkungen des Projekts auf die Musikkultur  
in den Familien* \_\_ **68**

**Teil III: Zentrale Ergebnisse und Konsequenzen** \_\_ **71**

1.1 Gesamteinschätzung des Projekts \_\_ **71**

1.2 Erfolgsfaktoren für die Implementierung der neuen Musikkultur  
bei den Kindern und Familien \_\_ **75**

1.3 Offene Fragen: Wie geht es weiter? \_\_ **79**

Literatur \_\_ **81**

## Vorwort von Liz Mohn

»Der Mensch ist ohne Musik nicht vollständig, sondern nur ein Fragment«, schreibt Zoltan Kodaly. Und besser könnten die Ergebnisse unseres Projekts »Förderung der Musikkultur bei Kindern« nicht auf den Punkt gebracht werden. Die Evaluation unserer Modellfortbildungen für Lehrerinnen und Erzieherinnen aus fünf Schulen und zwölf Kindergärten in Nordrhein-Westfalen, die wir zwischen 1999 und 2003 durchgeführt haben, belegt auf eindrucksvolle Weise, dass Musikerziehung immer auch etwas mit Persönlichkeitsentwicklung und dem Erlernen von Gemeinschaftsdenken zu tun hat. In diesem Sinn ist Musikerziehung auch Erziehung zu Toleranz.

Die Idee zu diesem Projekt entstand 1997, als ich zusammen mit (August Everding und) Experten aus den Bereichen Kultur, Wirtschaft, Kunst, Schule und Hochschule sowie den Medien die schwierige Situation der Musikerziehung in Kindergärten und Schulen erörterte. Schon bald stellte sich heraus, dass die Erfahrungen der Gesprächsteilnehmer sich mit meinen persönlichen Befürchtungen deckten. Immer weniger Kinder lernen das Singen, der musikalische Nachwuchs scheint ernsthaft gefährdet. Erste Recherchen in dieser Richtung waren in der Tat alarmierend: Es mangelt an qualifizierten Lehrenden und die Ausfallquoten des Musikunterrichts sind in allen Bundesländern eklatant hoch. Deshalb beschlossen wir, ein Fortbildungsprojekt zu starten, das die musikalische Förderung in Kindergärten und Schulen in den Mittelpunkt stellt. Wie das Projekt im Einzelnen aufgebaut war und was wir erreicht haben, möchten wir Ihnen mit dieser Publikation vorstellen.

All denen, die zum Erfolg des Projekts beigetragen haben, möchte ich an dieser Stelle herzlich danken, insbesondere unserem Projektpartner, dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, den beiden Verantwortlichen für die Evaluation, Prof. Dr. Eckard König und Dr. Katja Luchte von der Universität Paderborn und natürlich ganz besonders den Lehrern und Erziehern, die durch ihre Ideen und ihr großes Engagement das Projekt getragen haben.

Die vorliegenden Ergebnisse sind für uns ein Ansporn: Die Bertelsmann Stiftung wird sich auch in Zukunft für die Musikerziehung engagieren und ich blicke den neuen Projekten mit Spannung entgegen, ebenso wie den hoffentlich zahlreichen Rückmeldungen zu diesem Projektbericht. Denn nur gemeinsam können wir erfolgreich aufzeigen, dass in Anlehnung an Bundespräsident a.D. Roman Herzog »Musik die zweite Sprache des Menschen bleibt«!

*Ihre Liz Mohn*

## Vorwort des Projektleiters

Ausgehend von verschiedenen kulturellen Aktivitäten der Bertelsmann Stiftung, u. a. angeregt durch den Wettbewerb »Neue Stimmen«, wurde 1997 die Frage aufgeworfen, warum Kinder und Jugendliche so wenig musizieren und kaum mehr selber singen. In diesem Zusammenhang stand sehr schnell der Musikunterricht in allgemein bildenden Schulen im Zentrum der Diskussion. Auf zwei Symposien in München und Gütersloh wurden im Expertenkreis verschiedene Aspekte beleuchtet und schließlich die Idee geboren, ein Projekt zu entwickeln, das Ausgangspunkt für nachhaltige Veränderungen in diesem Bereich werden könnte.

Die Vorträge und Statements während dieser Symposien verdeutlichten den unzureichenden musikalischen Ausbildungsstand der Lehrkräfte besonders im Primarbereich. Für diese Schulform gibt es im Fach Musik einfach zu wenig ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, weshalb ein großer Teil des Musikunterrichts fachfremd erteilt wird. Es ist zu vermuten, dass aufgrund dieses Faktums Musikunterricht in der Grundschule stark gekürzt wird oder häufig nicht stattfindet, obwohl er jeweils in der Stundentafel ausgewiesen ist.

Ein weiteres Thema auf dem Symposium waren die Studien von Prof. Dr. Behne aus Hannover. Seine Untersuchungen belegen, dass die musikalische Geschmacksbildung bei Kindern mit dem elften Lebensjahr weitgehend abgeschlossen ist und führten für die Planung des Projektes dazu, Kindergärten einzubeziehen. Den Zugang zu Kindergärten ermöglichte die Kontaktaufnahme mit der Arbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtsverbände NRW. Der Arbeitskreis war sofort bereit, die jeweiligen Einrichtungen über das Vorhaben der Bertelsmann Stiftung zu informieren und entsprechende ideelle Hilfe in Aussicht zu stellen.

Auf Seiten der Schule kam es zu einer Kooperation mit dem Schulministerium NRW, das über die Bezirksregierungen und die unteren Schulaufsichten für Start und Durchführung des Projekts wichtige Arbeit leistete.

Das Projekt erhielt den Titel »Förderung der Musikkultur bei Kindern« und erstreckte sich über einen Zeitraum von sechs Jahren. Es begann mit dem Schuljahr 1999/2000 und endete im Juli 2004. Die beiden Eckjahre dienten der Vor- und Nachbereitung, in den vier dazwischen liegenden Schuljahren wurden Fort-

bildungen für Erzieherinnen sowie für Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer durchgeführt.

Beteiligt waren zwölf Kindergärten und fünf Grundschulen in den Orten Dortmund, Gütersloh, Lüdinghausen, Münster und Unna. Die Kindergärten liegen in der Nähe der jeweiligen Grundschulen und führen diesen die Kinder zu. Die Inhalte des Projekts sind im Evaluationsbericht aufgelistet und werden daher an dieser Stelle nicht mehr erläutert.

Die Fortbildungen der Erzieherinnen fanden einmal im Monat statt, die der Lehrerinnen und Lehrer 14-tägig, beide Fortbildungen erstreckten sich jeweils über einen ganzen Tag. Diese unterschiedliche Vorgehensweise ist nicht inhaltlich begründet, sondern personalbedingt: Es war nicht möglich, die Erzieherinnen an zwei Tagen im Monat aus ihren Einrichtungen abzuziehen. Aufgrund der Kooperation mit dem Schulministerium NRW erhielten die Lehrkräfte hingegen eine Stundenreduzierung, sodass zwei Fortbildungsveranstaltungen pro Monat möglich wurden.

Die Evaluation zeigt, dass eine wichtige Methode das so genannte Tandemprinzip darstellt. Darunter verstehen wir die Zusammenarbeit zweier Lehrkräfte einer Schule, von denen eine im Fach Musik ausgebildet – zumindest aber fachkompetent – ist, die andere hingegen eher als musikalischer Laie bezeichnet werden kann. Im Kindergartenbereich konnte dieses Tandemprinzip nicht angewendet werden, da es keine Fachkräfte für Musik gab und auch nicht gleichzeitig zwei Erzieherinnen zur Verfügung standen.

Fester und regelmäßiger Bestandteil der Fortbildung waren die Stimmbildung und das Gitarrenspiel, das nicht auf das Erlernen von Akkordgriffen beschränkt war, sondern auch das Melodiespiel umfasste.

Als äußerst hilfreiches Instrument für das gesamte Projekt erwies sich die Einrichtung einer »begleitenden Evaluation«, da ihre Bewertung nicht nur den abschließenden Erfolg oder Misserfolg des Unternehmens im Auge hatte, sondern wirklich Projekt begleitenden Charakter besaß. So war es möglich, in kurzen Abständen wesentliche oder auch scheinbar sekundäre Faktoren der gesamten Arbeit zu durchleuchten und dadurch frühzeitig Erkenntnisse zu gewinnen, die bei einer eventuellen »Schieflage« des Projekts ein sofortiges Reagieren zuließen.

Was aber hat das Projekt so erfolgreich gemacht? An dieser Stelle möchte ich mögliche Gründe für den Erfolg des Projekts nennen, die man aus dem Evaluati-

onsbericht nicht ersehen kann. Eine der wichtigsten Grundlagen war sicherlich, die Zielsetzungen des Projekts im Auge zu behalten. Immerhin impliziert der Titel »Förderung der Musikkultur bei Kindern« einen hohen Anspruch.

Wichtig waren auch die Erkenntnisse anderer wissenschaftlicher Arbeiten wie der von Prof. Dr. Günther Bastian, »Musik(erziehung) und ihre Wirkung« (Bastian 2000), die nachdrücklich aufzeigen, wie wichtig das Musizieren, also das »Musik machen« für Heranwachsende ist. Das Musizieren haben wir – wenn auch mit unterschiedlichen Akzenten – sowohl im Kindergarten als auch in der Grundschule als zentrales Anliegen verfolgt. Für die Grundschule galt eine »heimliche« Zielsetzung: Am Ende des vierten Schuljahres sollten möglichst alle Kinder in der Lage sein, eine einfache Melodie ohne fremde Hilfe von Noten auf Stabspiele übertragen zu können. Das bedeutete nicht, dass alle anderen Musikaktivitäten nicht mehr berücksichtigt wurden – alle wichtigen Inhalte des Musikunterrichtes wurden angeboten.

Ein weiterer Aspekt wurde zu Beginn der Grundschulzeit akzentuiert: Wir wollten ganz bewusst spielerische Akzente setzen und in die Arbeit einbeziehen, damit der Umgang mit Musik kindgerecht wurde. Dieser spielerische Aspekt stand jedoch keineswegs im Gegensatz zu dem Leistungsgedanken, der alle unsere Themenstellungen durchzog. Schon sehr schnell erwarben die Kinder musikalische Kenntnisse und Fertigkeiten, wodurch der Unterricht interessanter, vielfältiger und motivierender gestaltet werden konnte. Ferner erweiterten sich auch die methodischen Möglichkeiten, weil die Schülerinnen und Schüler frühzeitig in die Lage versetzt wurden, eigenes Können einzubringen und so viele gute Ideen produzieren konnten.

Bei einer Abschlussveranstaltung nach der Fortbildungsphase konnte eine Klasse aus unserem Projekt vor Experten demonstrieren, was sie innerhalb von vier Jahren im Musikunterricht gelernt hatte. Die Darbietungen waren so eindrucksvoll, dass man vermuten konnte, es handele sich um eine typische »Vorzeigeklasse«. Das war jedoch nicht der Fall. Zudem muss in diesem Zusammenhang hervorgehoben werden, dass die Klassenlehrerin das Fach Musik nicht studiert hatte.

In manchen Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern wurde gefragt, ob das so viel gelobte Tandemprinzip wirklich überall greifen kann; es sei doch dabei Voraussetzung, dass sich die Lehrkräfte untereinander gut verstehen.

Natürlich ist eine freundschaftliche Basis eine gute Ausgangsposition für gemeinsames Handeln, doch kann und darf ein hilfreiches und erfolgreich erprobtes Prinzip für Kinder nicht daran scheitern, dass die zuständigen Pädagogen keinen Konsens finden. In unserem Projekt ist ein solcher Konsens manchmal erst durch die tägliche gemeinsame Arbeit entstanden.

Während der vier Fortbildungsjahre sind in diesem Projekt viele gute Ideen, konkrete Unterrichtsvorschläge und Materialien für die Musikerziehung in Kindergärten und Schulen entstanden, die Schulen und Kindergärten nach einer Aufbereitungsphase angeboten werden.

Abschließend möchte ich allen Mitwirkenden meinen Dank aussprechen, unserem Projektpartner, dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, den Dozenten, den Erzieherinnen und Lehrkräften, den verschiedenen Arbeitsgruppen, den Trägern der Kindergärten, mit den Bezirksregierungen und Schulämtern und nicht zuletzt den Schulleitungen. Alle haben erheblichen Anteil daran, dass dieses Projekt auf einen erfolgreichen Weg gesetzt wurde.

Es wird in der Zukunft die Aufgabe darin bestehen, Erkenntnisse und Ergebnisse dieses Projektes nach außen zu tragen, damit möglichst viele Kinder davon profitieren können.

*Helmut Wittig*

# Teil I: Theoretische und forschungsmethodische Grundlagen

## 1.1 Fragestellungen der Evaluation

Zielsetzung des Projekts »Förderung der Musikkultur bei Kindern« war es, ein neues Konzept des Musikunterrichts in der Praxis zu etablieren und dadurch Anstöße zur Entwicklung der Kinder über den Musikunterricht hinaus zu geben. Wurde dieses Ziel erreicht? Ist es tatsächlich gelungen, das proklamierte Verständnis von Musik zunächst bei Lehrerinnen und Erzieherinnen, dann auch bei Kindern und in den Schulen zu verankern? Welche Faktoren waren dabei besonders bedeutsam?

Damit sind bereits grob die Fragestellungen der Evaluation des Projekts umschrieben. Aber sie ist zunächst noch zu allgemein: Implementierung eines neuen Bildungskonzepts – und eben darum handelt es sich hier – ist grundsätzlich ein Prozess, der in mehreren Schritten verläuft:

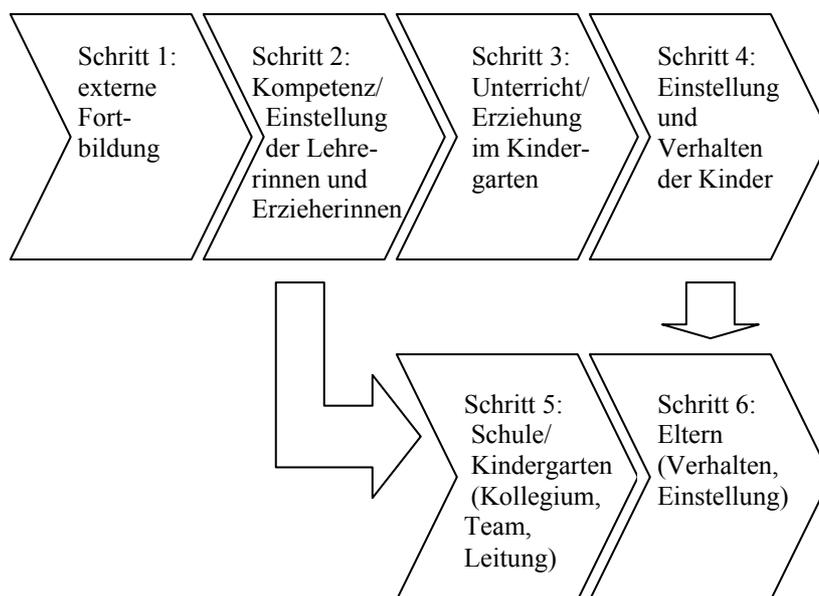
- Den Ausgangspunkt bildet die Durchführung der »externen Fortbildung« durch den Projektleiter und weitere Dozenten: zehn Lehrerinnen und elf Erzieherinnen\* wurden über vier Jahre (1999 bis 2003) zum Thema »Förderung der Musikkultur bei Kindern« qualifiziert.
- Die Inhalte werden von den Teilnehmerinnen rezipiert: Sie finden die Fortbildung gut oder weniger gut, sie erwerben (möglicherweise) neue Kompetenzen, sie verändern ihre Einstellung zum Musikunterricht usw.
- Diese veränderte Kompetenz und Einstellung der Lehrerinnen und Erzieherinnen verändert dann ihren Musikunterricht bzw. die Musikerziehung im Kindergarten: Die jeweiligen Lehrerinnen und Erzieherinnen behandeln (möglicherweise) andere Themen, verwenden andere Unterrichtsmethoden usw.

---

\* Da in diesem Projekt überwiegend Frauen als Lehrer und Erzieher beteiligt waren, verwendet die Publikation für sie die weibliche Sprachform. Bei anderen Funktionsträgern wird vorwiegend die männliche Sprachform eingesetzt. In beiden Fällen ist auch das jeweils andere Geschlecht gemeint.

- Unterricht und Erziehung im Kindergarten schließlich haben Auswirkungen auf Einstellung und Verhalten der Kinder: Sie können ein neues Verständnis von Musik entwickeln, selbst ein Instrument spielen und möglicherweise lassen sich Veränderungen im sonstigen Verhalten aufzeigen:
- Auf einer weiteren Ebene schließlich wirkt das neue Konzept auf das schulische Umfeld, nämlich Kollegium und Eltern: Andere Schul- und Kindergartenleitungen oder andere Kollegen erfahren von dem Projekt, lernen gegebenenfalls Inhalte aus der externen Fortbildung im Rahmen einer internen Fortbildung an der eigenen Schule kennen. Eltern hören von Lehrerinnen und Erzieherinnen oder von ihren Kindern von der Musikerziehung, es werden Singnachmittage durchgeführt usw.

Man kann sich diesen gesamten Prozess als Prozesskette verdeutlichen: Implementierung eines neuen pädagogischen Konzepts verläuft grundsätzlich in Form einer Prozesskette (Luchte 2004). Für das Projekt »Förderung der Musikkultur bei Kindern« ergibt sich folgende Prozesskette:



Die Darstellung zeigt, dass hier nicht nur eine, sondern zwei Prozessketten vorliegen:

- die Prozesskette der Implementierung der Musikkultur in den Familien (Schritte 1 bis 4 und 6)
- die Prozesskette der Implementierung der Musikkultur in der Schule (Schritte 1 und 2 sowie 5)

Auf der Basis der einzelnen Schritte dieser Prozessketten ergeben sich folgende Fragestellungen für die Evaluation:

Schritt 1: Wie wird die (externe) Fortbildung beurteilt?

- Wie werden die Inhalte der Fortbildung beurteilt?
- Wie werden die Methoden der Fortbildung beurteilt?
- Wie wird das Verhalten der Dozenten beurteilt?

Schritt 2: Lassen sich Veränderungen bezüglich Kompetenz und Einstellung der Lehrerinnen und Erzieherinnen im Zusammenhang mit dem Projekt feststellen?

- Verändern sich fachliche Kompetenz und Einstellung zur Musik?
- Lassen sich darüber hinaus Veränderungen, z. B. hinsichtlich des Selbstvertrauens der Lehrerinnen und Erzieherinnen, feststellen?

Schritt 3: Lassen sich Veränderungen im Unterricht bzw. der Erziehung im Kindergarten im Zusammenhang mit dem Projekt feststellen?

- im Musikunterricht bzw. der Musikerziehung?
- im sonstigen Verhalten?

Schritt 4: Lassen sich Veränderungen im Verhalten und der Einstellung der Kinder feststellen?

- im Musikunterricht bzw. der Musikerziehung?
- im sonstigen Verhalten?

Schritt 5: Lassen sich Veränderungen in der Schule bzw. im Kindergarten (Schul- bzw. Kindergartenleitung/Kollegium, Team) im Zusammenhang mit dem Projekt feststellen? Verändert sich z. B. die Bedeutung des Musikunterrichts für die Schule?

Schritt 6: Lassen sich Veränderungen bei den Eltern im Zusammenhang mit dem Projekt feststellen? Verändert sich z. B. die Einstellung der Eltern gegenüber Musik?

## 1.2 Prozess begleitende und summative Evaluation

Unter »Evaluation« versteht man üblicherweise eine »Bewertung von Handlungsalternativen« (bzw. Maßnahmen allgemein) mit der Zielsetzung, »praktische Maßnahmen zu überprüfen, zu verbessern oder über sie zu entscheiden« (Wottawa, Thierau 2003: 14). Bezogen auf das Projekt »Förderung der Musikkultur bei Kindern« heißt das: Es sind Daten zu erheben, die als Indikatoren zur Beantwortung obiger Fragen interpretiert werden können. Der Begriff »Indikator« dokumentiert in diesem Zusammenhang zugleich die Abkehr vom klassischen Evaluationsdesign der 70er Jahre, das die jeweiligen praktischen Maßnahmen als »Ursachen« bestimmter Veränderungen zu identifizieren versuchte.

Derart eindeutige Zuordnungen einzelner Maßnahmen zu bestimmten Wirkungen sind jedoch angesichts der Vielzahl weiterer Faktoren, die hier eine Rolle spielen (z. B. Unterschiede in Versuchs- und Kontrollgruppe, Drittvariablen wie Verhalten und Einstellung der Dozenten, Novitäteneffekt), grundsätzlich nicht möglich (vgl. Rogge 1995: 208 ff.; Schnell, Hill, Esser 1995: 210 ff.). Wohl aber lassen sich Indikatoren erfassen, die als Hinweise auf Erfolg oder Misserfolg der Maßnahme interpretiert werden können.

Solche Indikatoren können grundsätzlich auf zwei verschiedenen Ebenen liegen:

- Auf der Basis von Beobachtungen lassen sich Kennzahlen erheben, die als Indikatoren für den Erfolg der Maßnahme gelten können. So wäre z. B. eine hohe Abbrecherquote bei den Teilnehmerinnen der Fortbildung als Indikator für ihr geringes Interesse interpretierbar. Eine auffällig höhere Anzahl von Kindern, die ein Musikinstrument spielen, wäre ein Indikator für Auswirkungen des Projekts auf Kinder.
- Auf der Basis von Befragungen lassen sich Einschätzungen des Projekts aus unterschiedlichen Perspektiven erheben: Wie schätzen die Teilnehmerinnen des Projekts die externe Fortbildung ein? Hat sich ihre Einstellung zu Musik durch dieses Projekt verändert? Welche Beobachtungen machen sie bezüglich des Verhaltens der Kinder? Was haben Kollegen oder Eltern von dem Projekt erfahren?

Jede dieser Vorgehensweisen hat Vor- und Nachteile:

- Die Beobachtung von Kennzahlen bietet den Vorteil objektiver Daten, hat aber den Nachteil, dass die Zuordnung der Ergebnisse zu der Maßnahme grundsätzlich nicht eindeutig zu treffen ist: Eine höhere Anzahl von Kindern, die ein Musikinstrument spielen, kann auf den veränderten Musikunterricht zurückzuführen sein, könnte aber durchaus auch völlig andere Ursachen haben.
- Die Befragung bietet den Vorteil, dass die betreffenden Personen die Zuordnung zwischen Maßnahme und Auswirkung selbst treffen können: Die Antwort auf Frage »Hat das Projekt Ihr Verhalten im Musikunterricht beeinflusst?« stellt unmittelbar den Zusammenhang zwischen der Maßnahme und bestimmten Auswirkungen her, hat aber den Nachteil, dass hier subjektive Faktoren (z. B. soziale Erwünschtheit) eine Rolle spielen.

Entsprechend der gängigen Auffassung, dass eine Kombination von verschiedenen Verfahren die zuverlässigsten Ergebnisse liefert, wurde eine Kombination im Rahmen der Erhebung von Kennzahlen, Fragebogenerhebung und qualitativen Interviews zugrunde gelegt.

Bei den Kennzahlen erwies es sich als zweckmäßig, sich auf wenige aussagekräftige und leicht zu erhebende Daten zu beschränken. Das waren im Einzelnen:

- Auf der Ebene der Teilnehmerinnen an der externen Fortbildung: Zahl der Abbrüche während der Fortbildung, Zahl der anwesenden Teilnehmerinnen bei den einzelnen Fortbildungen.
- Auf der Ebene der Schule: Wie weit wurde Musik ins Schulprogramm übernommen?
- Auf der Ebene der Kinder: Wie viele Kinder spielen ein Musikinstrument?

Untersuchungen mit detaillierteren Kennzahlen liegen in anderen Studien vor (z. B. Bastian 2000).

Der Schwerpunkt der Erhebung lag auf der Befragung relevanter Personen mithilfe einer besonderen Form qualitativer Interviews, dem so genannten Konstruktinterview. Das Vorgehen wird in Teil I, Abschnitt 1.4 genauer dargestellt. Darüber hinaus wurde, um Befragungsergebnisse quantifizieren zu können, auf der Basis der Interviewergebnisse ein Fragebogen entwickelt, mit dem eine Voll-

befragung der teilnehmenden Lehrerinnen und Erzieherinnen möglich war. Auch hier wird das Befragungsdesign im Abschnitt 1.4 ausführlicher dargestellt.

### **1.3 Prozess- und Ergebnisevaluation**

In der Literatur wird üblicherweise zwischen formativer und summativer bzw. (wie im Folgenden formuliert wird) zwischen Prozess- und Ergebnisevaluation unterschieden:

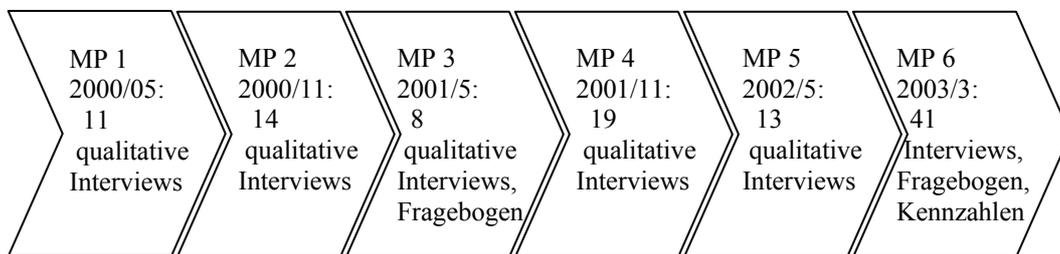
- Summative oder Ergebnisevaluation ist die »nachträgliche Bewertung des Vorgehens ... als Grundlage eines günstigeren Verhaltens in einer später auftretenden Situation« (Wottawa, Thierau 2003: 18); sie »soll die Qualität und den Einfluss bereits stattgefundener Programme feststellen und abschließend bewerten« (Wottawa, Thierau 2003: 63): Im Nachhinein wird untersucht, was eine Maßnahme gebracht hat.
- Formative oder Prozessevaluation ist die »ständige Kontrolle des Verhaltens und seiner Ergebnisse mit der Möglichkeit, die Problemlösung sofort zu verbessern« (Wottawa, Thierau 2003: 18).

Ob man den Schwerpunkt auf Prozess- oder Ergebnisevaluation legt, hängt entscheidend von den praktischen Zwecken der Evaluation ab. Auf das Projekt »Förderung der Musikkultur bei Kindern« bezogen: Wenn es darum geht zu entscheiden, ob es sich bei diesem Konzept um einen sinnvollen Ansatz handelt, der auf andere Schulen übertragen werden sollte, ist Ergebnis- (summative) Evaluation erforderlich: Wie beeinflusst das Konzept die Teilnehmerinnen, die Kinder, die Schule, die Eltern?

Andererseits wäre es wenig sinnvoll, lediglich eine summative Evaluation durchzuführen, ohne während des Prozesses Erfolgsfaktoren und Probleme, Chancen und Risiken zu erheben und damit Möglichkeiten zur Verbesserung des Konzepts zu schaffen. »Förderung der Musikkultur bei Kindern« war ja nicht ein vorliegendes geschlossenes Konzept, das einfach angewandt wurde, sondern dieses Konzept wurde im Verlauf des Prozesses schrittweise weiterentwickelt, wobei sich erst mit der Zeit herausstellte, welches die relevanten Faktoren sind (bestimmte Inhalte, bestimmte Methoden, das Leiterverhalten usw.), die den Erfolg

oder Misserfolg maßgeblich beeinflussen. Wenn man davon ausgeht, dass jeder Modellversuch grundsätzlich immer Entwicklungsarbeit darstellt, dann muss die Evaluation die Ergebnisse der Evaluation in das Projekt einfließen lassen, um Möglichkeiten der Verbesserung zu schaffen.

Als Konsequenz dieser Überlegungen wurde die Evaluation in einer Kombination von Prozess- und Ergebnisevaluation durchgeführt: Insgesamt wurden sechs Messzeitpunkte (MP) in jeweils ca. halbjährigem Abstand definiert. Zu allen Messzeitpunkten wurden qualitative Interviews geführt, bei zwei Messzeitpunkten erfolgte zusätzlich eine schriftliche Befragung und die Erfassung von beobachtbaren Indikatoren. Damit ergibt sich folgende Prozesskette für die Evaluation:



Zu dem jeweiligen Zeitpunkt wurde im Sinne der Ergebnisevaluation gefragt, welche Effekte die Fortbildung in Bezug auf die Teilnehmerinnen, den Unterricht, die Einstellung der Kinder, aber auch auf die Schule oder die Eltern hat. Zugleich wurden die Ergebnisse im Sinne der Prozessevaluation zur Verbesserung des Konzepts genutzt.

In der Evaluationsforschung insgesamt bislang wenig geklärt ist die Frage, wie denn im Rahmen der Prozessevaluation die Verbesserung der Maßnahme zu erreichen sei. Sieht man die Aufgabe der Prozess begleitenden Evaluation darin, »bei dem Auftreten von Störungen, unvorhergesehenen und unerwünschten Ergebnissen oder einer Änderung der Rahmenbedingungen und Zielsetzungen sofort korrigierend einzugreifen« (Wottawa, Thierau 1988: 34), dann würde das bedeuten, dass Evaluatoren zusammen mit Projektleitern Konzepte entwickeln und sie möglicherweise gemeinsam umsetzen. Das würde aber die Grenze zwischen dem Modellversuch und der Evaluation letztlich auflösen und die Evaluation könnte nicht mehr das Korrektiv darstellen, das von ihr erwartet wird.

Um diese Schwierigkeiten zu überwinden, wurde ein Evaluationskonzept entwickelt, das zwischen Evaluation im Sinne einer Datenerhebung und der praktischen Umsetzung des Konzepts Coaching als Schnittstelle definiert (Luchte

2003). Dabei verläuft der Umsetzungsprozess der Evaluation in praktisches Handeln in drei Schritten:

- In einem ersten Schritt werden Daten erhoben, wobei im Rahmen qualitativer Interviews sowohl nach der Einschätzung des Konzepts und nach deren Auswirkungen als auch nach möglichen Verbesserungen gefragt wird. Diese Phase ist reine Datenerhebung, ohne Vermischung mit praktischen Interventionen.
- Diese Daten werden dem Projektleiter zurückgespiegelt. D. h. er erhält eine Außenperspektive und damit zugleich Hinweise auf mögliche Problempunkte. Verknüpft wird diese Rückspiegelung mit einem Coachingprozess, der den Projektleiter darin unterstützt, sich mit der Einschätzung auseinander zu setzen und die nächsten Schritte zu überlegen.
- Auf dieser Basis führt dann der Projektleiter die Umsetzung des Konzepts weiter. Er entwickelt neue Maßnahmen, überlegt sich, wie er auf Probleme reagiert. Diese Phase dient ausschließlich der Konzeptentwicklung und Umsetzung, ohne dass die Evaluation eingreift.

Exemplarisch sei das Vorgehen an einem Beispiel dargestellt: Zum Messzeitpunkt 1 wurden Teilnehmerinnen und Leiter der externen Fortbildung (u. a.) nach der Einschätzung der externen Fortbildung befragt. Auf der Basis der inhaltsanalytischen Auswertung dieser Interviews erfolgte anschließend die Rückspiegelung der Ergebnisse an den Projektleiter. Zum Messzeitpunkt 1 wurden z. B. für die Kategorie »Methodik der Fortbildung« folgende Punkte kritisch angemerkt:

- Bemängelt wurde von einigen Teilnehmerinnen die fehlende Orientierung über das weitere Vorgehen: »Ein kritischer Punkt ist, dass meine Kollegin und ich gerne wissen möchten, welche Aufgaben noch auf uns zukommen« – so die Äußerung einer Teilnehmerin im Interview.
- Gewünscht wurde stärkere Differenzierung in der Fortbildung: »Wenn die Kollegen, die nicht die Ausbildung haben, das Grundwissen erstmal erlernen, könnten in der Zeit die Fachleute andere Aufgaben übernehmen: Dass wir vielleicht schon mal was planen, das dann den anderen vorgestellt wird«.
- Gewünscht wurde mehr praktisches Arbeiten in der Fortbildung: »Es ist mir wichtig, selber im Seminar in Aktion zu treten, damit ich weiß, worauf sich die Kinder da stürzen sollen, und das fehlt mir momentan in der Fortbildung«.

Die Rückmeldung der Daten erfolgte dann im Rahmen eines Coachinggesprächs mit der Zielsetzung, dem Projektleiter Anregungen zur Fortbildung zu geben (vgl. König, Volmer 2003). Dabei ging es zunächst darum, den Projektleiter bei seiner Einschätzung der Ergebnisse zu unterstützen: Wie beurteilt er die Ergebnisse? Fühlt er sich bestätigt? Ist er überrascht? Und welche Konsequenzen zieht er daraus? Für die obigen Beispiele ergab sich daraus:

- Der Projektleiter will versuchen, noch mehr praktische Übungen einzubauen, obwohl er das seiner Meinung nach bereits tut.
- Er wird in der nächsten Fortbildung die im weiteren Verlauf anstehenden Aufgaben mit den Teilnehmerinnen besprechen.
- Problematisch sieht er eine stärkere Differenzierung, denn seines Erachtens fehlt auch ausgebildeten Fachkräften oft einfach das Grundwissen.

Als Abschluss des Coachinggesprächs entwickelte der Projektleiter dann einen Handlungsplan für die nächsten Schritte:

| <i>Was ist zu tun?</i>  | <i>Wer mit wem?</i>                   | <i>Bis wann?</i>                 | <i>Bemerkungen</i>  |
|---|---------------------------------------|----------------------------------|---|
| Bei den Themen im Modul »Spielerischer Anfang mit Musik« verstärkt Übungen einbauen.          | Projektleiter                         | 1. Treffen nach den Sommerferien | Übungen sichten   |
| Mit den Teilnehmerinnen die organisatorischen Möglichkeiten einer Differenzierung besprechen. | Projektleiter mit den Teilnehmerinnen | Nächste Fortbildung              | Zuerst die Teilnehmerinnen nach Ideen fragen<br><br>Ideen zuerst sammeln, dann bewerten |

Zum nächsten Messzeitpunkt wurde deutlich, welche Veränderungen in der Fortbildung gemacht wurden. Aussagen der Teilnehmerinnen hierzu:

»Das praktische Arbeiten ist mir sehr wichtig, das erfahre ich in der Fortbildung extrem gut.«

»Mir fehlen die Gruppenarbeiten.«

»Schwachstelle ist die, dass derjenige, der uns nachfolgt, nur reduziert etwas von uns weiterbekommt, da wäre so die Ausarbeitung im Sinne eines Lehrwerks oder Unterrichtswerks wichtig.«

Das Vorgehen wurde in einem Punkt geändert. Das Thema Differenzierung war noch offen und es wurden neue Anregungen eingebracht.

#### **1.4 Erhebungsverfahren**

Als zentrales Erhebungsinstrument wurde eine bestimmte Form des Leitfadenterviews, das so genannte Konstruktinterview eingesetzt (König 2004; König, Volmer 2000). Die Besonderheit des Konstruktinterviews liegt darin, dass es explizit von einer Fremdheitsannahme ausgeht: »Der Interviewer kann nicht davon ausgehen, dass er den Interviewpartner von vornherein ›versteh‹, sondern der Interviewpartner ist für den Interviewer ein ›professioneller Fremder‹« (König 2004: 83). D. h. der Interviewer kann nicht voraussetzen, dass ihm die Bedeutung der vom Interviewpartner genannten Begriffe (»Konstrukte«) von vornherein klar ist, sondern muss die Bedeutung durch gezielte Nachfragetechniken (König 2004: 99 ff.) überhaupt erst ermitteln.

Der Leitfaden des Konstruktinterviews orientierte sich an den Schritten der Prozesskette, woraus sich für das Projekt folgende Themenkreise ergaben:

- Einschätzung der externen Fortbildung
- Implementierung des neuen Konzepts bei den Teilnehmerinnen der Fortbildung
- Implementierung des neuen Konzepts im Unterricht bzw. der Musikerziehung im Kindergarten
- Auswirkungen auf Verhalten und Einstellung der Kinder
- Implementierung des neuen Verständnisses von Musik in Schule und Kindergarten allgemein
- Auswirkungen auf die Eltern

Es wurde für die einzelnen Phasen der Prozesskette jeweils gefragt, wie weit die Implementierung des Konzepts gelungen ist und welche Faktoren jeweils zum Erfolg beigetragen bzw. ihn eingeschränkt haben. Daraus ergibt sich folgende Leitfragenstruktur:

#### Prozessphase 1: Einschätzung der externen Fortbildung

- Wie wird die externe Fortbildung beurteilt?
- Wie weit ist die Umsetzung der neuen Konzeption in der externen Fortbildung gelungen?
- Welche Faktoren haben zum Erfolg der externen Fortbildung beigetragen bzw. haben ihn eingeschränkt?
- Was könnte getan werden, um den Erfolg der externen Fortbildung zu steigern?

#### Prozessphase 2: Kompetenz und Einstellung der an der Fortbildung beteiligten Lehrerinnen und Erzieherinnen

- Welche Fähigkeiten und Techniken im Umgang mit Musikunterricht/Musikerziehung konnten erworben werden?
- Wie hat sich die Einstellung der Lehrerinnen und Erzieherinnen verändert?

#### Prozessphase 3: Implementierung der neuen Konzeption im eigenen Unterricht bzw. der Musikerziehung im Kindergarten

- Was aus der externen Fortbildung wird in den eigenen Musikunterricht bzw. in die eigene Musikerziehung übernommen?
- Wie wird der Musikunterricht/die Musikerziehung beurteilt?
- Führte die Fortbildung zur Veränderung des Musikunterrichts/der Musikerziehung?
- Welche Faktoren haben zum Erfolg der Implementierung von Inhalten der externen Fortbildung in den Unterricht/die Musikerziehung im Kindergarten beigetragen bzw. haben ihn eingeschränkt?
- Was könnte getan werden, um den Erfolg der Implementierung des Konzepts zu sichern bzw. noch weiter zu steigern?

#### Prozessphase 4: Auswirkungen auf die Musikkultur von Kindern

- Haben sich Verhalten und Einstellung der Kinder im Hinblick auf Musik verändert?
- Gibt es Veränderungen in anderen Bereichen (z. B. im sozialen Verhalten)?

#### Prozessphase 5: Implementierung der neuen Konzeption in Schule und Kindergarten

- Wie weit sind Schule und Kindergarten insgesamt in das Projekt eingebunden?
- Welche Inhalte wurden im Rahmen der internen Fortbildung weitergegeben?
- Wie ist die Akzeptanz des Projekts im Kollegium bzw. im Kindergartenteam?
- Wie ist die Akzeptanz des Projekts bei der Schul- bzw. Kindergartenleitung?
- Wie weit hat das Projekt die Arbeit von Schule bzw. Kindergarten insgesamt beeinflusst?
- Welche Faktoren haben zum Erfolg der Implementierung des Konzepts in der Schule bzw. dem Kindergarten beigetragen oder haben ihn eingeschränkt?
- Was könnte getan werden, um den Erfolg der Implementierung des Konzepts zu sichern bzw. noch weiter zu steigern?

#### Prozessphase 6: Implementierung des neuen Verständnisses von Musik bei den Eltern

- Wie weit wurden Eltern in das Projekt eingebunden?
- Wie ist die Akzeptanz des Projekts bei den Eltern?
- Lassen sich Auswirkungen des Projekts auf Einstellung und Verhalten der Eltern aufzeigen?

#### Befragt wurden im Einzelnen:

- sämtliche Teilnehmerinnen der externen Fortbildung (zehn Lehrerinnen/elf Erzieherinnen)
- sämtliche Dozenten der externen Fortbildung
- sämtliche Schul- und Kindergartenleitungen der beteiligten Institutionen
- elf weitere Personen aus den Kollegien bzw. den Kindergartenteams
- weitere externe Experten (sieben Personen, z. B. Mitglieder des Beirats)
- insgesamt 27 Eltern und drei Kinder (insbesondere zu den späteren Messzeitpunkten)

Dabei wurden die Leitfragen entsprechend der jeweiligen Personengruppe modifiziert.

Um eine zeitnahe Rückspiegelung der Daten zu ermöglichen, legte man die Messzeitpunkte jeweils im Abstand von sechs Monaten fest. Insgesamt ergaben sich dabei sechs Messzeitpunkte: bei den Messzeitpunkten 1 bis 5 wurden im Durchschnitt jeweils 15 bis 20 Personen befragt, bei Messzeitpunkt 6 wurden 40 Personen befragt, womit sich eine Gesamtzahl von 106 Interviews ergab. Im Einzelnen heißt das:

|                           |                           |
|---------------------------|---------------------------|
| Messzeitpunkt 1 (2000/5)  | 11 qualitative Interviews |
| Messzeitpunkt 2 (2000/11) | 14 qualitative Interviews |
| Messzeitpunkt 3 (2001/5)  | 8 qualitative Interviews  |
| Messzeitpunkt 4 (2001/11) | 19 qualitative Interviews |
| Messzeitpunkt 5 (2002/5)  | 13 qualitative Interviews |
| Messzeitpunkt 6 (2003/5)  | 41 qualitative Interviews |

Zu zwei Messzeitpunkten (Messzeitpunkt 3: 2001/5 und Messzeitpunkt 6: 2003/5) erfolgte zusätzlich eine schriftliche Befragung sämtlicher Teilnehmerinnen der externen Fortbildung. Der auf der Basis der Ergebnisse qualitativer Interviews entwickelte Fragebogen diente dazu, bestimmte Themen genauer nachzufragen und zusätzlich Kennzahlen (z. B. über die Zahl der Kinder, die ein Musikinstrument spielen) zu erheben. Beispiele für Items aus dem Fragebogen sind:

In der Fortbildung wurden verschiedene Themenbereiche bearbeitet. Bitte kreuzen Sie an, welche Vorkenntnisse Sie zu Beginn zu diesen Themenbereichen hatten und wie viel Sie dazu in der Fortbildung gelernt haben:

|   | <i>Welche Vorkenntnisse hatten Sie zu Beginn der Fortbildung?</i><br><i>keine                      sehr viel</i> | <i>Wie viel haben Sie in der Fortbildung dazu gelernt?</i><br><i>überhaupt nichts      sehr viel</i> |
|---|--|--|
| Modul »Spielerischer Anfang mit Musik«    | 0 1 2 3 4  | 0 1 2 3 4  |
| Modul »Rhythustraining/Rhythmuserziehung« | 0 1 2 3 4  | 0 1 2 3 4  |

Ein wichtiger Bestandteil des Projekts war die Arbeit im Tandem.

Wie häufig haben Sie sich im letzten Schuljahr im Tandem getroffen?

- ca. .... Mal je Woche
- ca. .... Mal je Monat
- ca. .... Mal insgesamt
- Sonstiges:.....

Wie lange dauerten im Durchschnitt Ihre Besprechungen im Tandem?

- kürzere Besprechungen während der Pausen, zwischendurch, nach Unterrichtschluss und dgl.
- eigene Besprechungen im Umfang von ca. .... Minuten

Wie häufig haben Sie das Tandem für folgende Aufgaben genutzt und wie wichtig war aus Ihrer Sicht die Arbeit im Tandem dafür?

|  | <i>Häufigkeit</i> |   |   |                    |   | <i>Wichtigkeit</i> |   |   |                     |   |
|--|-------------------|---|---|--------------------|---|--------------------|---|---|---------------------|---|
|  | <i>nie</i>        |   |   | <i>sehr häufig</i> |   | <i>unwichtig</i>   |   |   | <i>sehr wichtig</i> |   |
| Erfahrungsaustausch im Tandem                                      | 0                 | 1 | 2 | 3                  | 4 | 0                  | 1 | 2 | 3                   | 4 |
| Vorbereitung des Unterrichts im Tandem                             | 0                 | 1 | 2 | 3                  | 4 | 0                  | 1 | 2 | 3                   | 4 |
| Gemeinsame Durchführung von Unterricht im Tandem                   | 0                 | 1 | 2 | 3                  | 4 | 0                  | 1 | 2 | 3                   | 4 |
| Nachbereitung des Unterrichts im Tandem                            | 0                 | 1 | 2 | 3                  | 4 | 0                  | 1 | 2 | 3                   | 4 |
| Vorbereitung und Durchführung von internen Fortbildungen im Tandem | 0                 | 1 | 2 | 3                  | 4 | 0                  | 1 | 2 | 3                   | 4 |

Die inhaltsanalytische Auswertung folgt der Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring: 2000; König 2004: 102 ff.). Grundgedanke ist, dass die einzelnen Äußerungen bestimmten Kategorien zugeordnet werden. Dabei folgt

die Gliederung des Kategoriensystems im Wesentlichen den Schritten der Prozesskette:

- Kategorie 1: Einschätzung der externen Fortbildung
- Kategorie 2: Auswirkungen auf Lehrerinnen und Erzieherinnen
- Kategorie 3: Auswirkungen auf den Unterricht und die Kindergartenarbeit
- Kategorie 4: Veränderungen in Verhalten und Einstellung der Kinder
- Kategorie 5: Implementierung des neuen Konzepts in den Schulen und Kindergärten
- Kategorie 6: Auswirkungen des Projekts auf die Musikkultur in den Familien

Wichtig bei der inhaltsanalytischen Auswertung ist, die Daten nicht zu stark von außen zu interpretieren, sondern möglichst eng in der Sprache der befragten Personen zu bleiben. Konsequenz daraus ist, dass die im zweiten Teil dargestellten Ergebnisse der Evaluation in beträchtlichem Umfang durch Zitate belegt sind. Die Kennzeichnung der jeweiligen Personen erfolgt durch folgende Abkürzungen:

- L     Lehrerinnen (Teilnehmerinnen der externen Fortbildung, Schulleitung, Kollegium)
- E     Erzieherinnen (Teilnehmerinnen der externen Fortbildung, Kindergartenleitung, Team)
- Exp   Experten (Projektleiter, Dozenten, Mitglieder des Beirats)
- EL    Eltern

Der jeweilige Messzeitpunkt wird durch MP gekennzeichnet.

Die jeweilige positive bzw. negative Einschätzung ist durch + und – gekennzeichnet. Dabei bedeutet:

- ++    positive Einschätzung von den meisten Teilnehmerinnen
- +     positive Einschätzung eines Teils der Teilnehmerinnen
- negative Einschätzung eines Teils der Teilnehmerinnen
- negative Einschätzung von den meisten Teilnehmerinnen

Unterschiedliche Einschätzungen sind mit +/- bzw. ++/- oder +/- – gekennzeichnet.

## Teil II: Ergebnisse der Evaluation

In diesem Teil werden die Ergebnisse aus den schriftlichen Befragungen sowie aus den mündlichen Interviews zu allen Messzeitpunkten dargestellt. Die Gliederung orientiert sich an dem in Teil I, Abschnitt 1.4 genannten Kategoriensystem.

### **Kategorie 1: Einschätzung der externen Fortbildung**

Zentraler Ausgangspunkt für die Implementierung einer neuen Musikkultur in Schulen und Kindergärten war die externe Fortbildung, d. h. die Fortbildung, an der zehn Lehrerinnen sowie elf Erzieherinnen teilnahmen und in der die neue Konzeption erstmals erarbeitet und vorgestellt wurde. Von daher ist es nicht verwunderlich, dass diese Fortbildung für die Teilnehmerinnen zunächst im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stand: Wie wird sie beurteilt? Bewährt sich hier die Konzeption? Oder zeigen sich Problempunkte?

#### **1.1 Konzeption**

Die Fortbildung war durch drei entscheidende Merkmale gekennzeichnet:

- ein breites Angebot
- die Betonung theoretischer Grundlagen von Musik als Inhalt der Fortbildung
- der deutliche Anwendungsbezug der Fortbildung

##### *1.1.1 Breite des Angebotes*

Die Fortbildung umfasste eine Fülle von Themen, was den Teilnehmerinnen aber im Grunde erst gegen Ende richtig bewusst wurde:

|                      | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5) | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5)             |
|----------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------------------|
| Breite des Angebotes |                 | ++               | +               |                  | ++              | ++<br>L (9/10)<br>E (11/11) |

Zum Messzeitpunkt 2 wurde den Teilnehmerinnen erstmals deutlich, dass sie eine Vielzahl von Inhalten im Rahmen der Fortbildung kennen lernen. In den nächsten Messzeitpunkten trat dieser Faktor in den Hintergrund, wurde aber in den beiden letzten Messzeitpunkten wieder bewusst:

»Umfangreich und reichhaltig in Blick auf Themenvielfalt, auf die Bereiche des Musikunterrichts, die vorgekommen sind, da war Musik-Hören und Musik-Umsetzen eine Menge da, zum Umgang mit Instrumenten war eine Menge da, zum Umgang mit Rhythmik war viel, Singen, das war schon gut.« (MP5, L)

»Erfolgsfaktor ist die Vielfalt des Angebots.« (MP6, E)

### 1.1.2 Betonung theoretischer Grundlagen

|                                   | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5) | MP4<br>(2001/1) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5)             |
|-----------------------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------------------|
| Betonung theoretischer Grundlagen | +               | ++               | ++              | ++              | +               | ++<br>L (7/10)<br>E (11/11) |

Bei einer Fortbildung für Lehrerinnen der Primarstufe und Erzieherinnen liegt die Vermutung nahe, dass gerade hier die praktische Umsetzung von größerer Bedeutung sei und dass weniger Interesse an Theorie bestünde. Die Daten belegen aber ein deutliches Interesse auch an theoretischen Grundlagen:

»Besonders hilfreich fand ich die Musiktheorie bei der Liederbearbeitung.« (MP3, E)

»Für mich ist das von der Theorie her eine ganz gute Grundausbildung, die ich hier bekomme in den einzelnen Modulen.« (MP4, L)

»Ich habe sehr viel Theorie mitgenommen aus dieser Fortbildung, da fand ich auch sehr schön, dass das so kompakt gewesen ist, dass wir doch viel Theorie vermittelt bekommen haben.« (MP5, E)

»Ich hätte mir noch mehr Musiktheorie gewünscht.« (MP6, E)

### 1.1.3 Anwendungsbezug

Die Besonderheit der neuen Fortbildungskonzeption liegt jedoch nicht in einer einseitigen Betonung theoretischer Grundlagen, sondern zugleich in einem hohen Anwendungsbezug, der von allen Teilnehmerinnen sehr positiv eingeschätzt wurde:

|                 | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5) | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5)             |
|-----------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------------------|
| Anwendungsbezug | ++              | ++               | +               | ++               | ++              | ++<br>L (9/10)<br>E (11/11) |

»Jedes Mal hatte ich nach der Fortbildung das Gefühl, ja, das mache ich, zum Beispiel die Idee, ›Vergleich mit Bildern‹, oder ich habe einen Kanon umgeschrieben für den eigenen Unterricht.« (MP2, L)

»Ich habe unwahrscheinlich viele neue Anregungen für den Unterricht bekommen.« (MP6, L)

»Ich habe viele Anregungen für die Musikerziehung im Kindergarten bekommen.« (MP6, E)

»Es gab viele Dinge, die ich auch einfach umsetzen konnte, z. B. mit den Trommeln, die zu bauen, wir hatten ja Indianerfest, das hat geklappt und ließ sich auch wunderbar integrieren.« (MP6, E)

## 1.2 Inhalte der Fortbildung

Die Fortbildung gliederte sich in unterschiedliche Module: Elf Module im Rahmen der Lehrerfortbildung, acht Module im Rahmen der Erzieherinnenfortbildung. Die Wichtigkeit der einzelnen Module für die Teilnehmerinnen wurde im Rahmen der schriftlichen Befragung beim letzten Messzeitpunkt explizit erfragt. Die folgende Übersicht gibt an, wie viele der Teilnehmerinnen die jeweiligen Module als wichtig oder sehr wichtig einschätzen. Dabei ist zu beachten, dass die Hälfte der Teilnehmerinnen der Lehrerfortbildung im Fach Musik ausgebildet sind, die Einschätzung also sowohl die ausgebildeten als auch die nicht ausgebildeten Teilnehmerinnen umfasst.

### 1.2.1 Module im Rahmen der Lehrerfortbildung

|  |           |
|--|-----------|
| »Spielerischer Anfang mit Musik«                     | L (10/10) |
| »Rhythustraining/Rhythmuserziehung«                  | L (10/10) |
| »Singen/Stimmbildung«                                | L (10/10) |
| »Musik hören/Musikstile«                             | L (10/10) |
| »Musik machen mit Instrumenten/<br>Musikinstrumente« | L (9/10)  |
| »Musik und Bewegung«                                 | L (9/10)  |
| »Szenische Darstellung und Musik«                    | L (7/10)  |
| »Musik umsetzen in bildliche Darstellung«            | L (7/10)  |
| »Gitarrenspiel«                                      | L (6/10)  |
| »Harmonielehre«                                      | L (5/10)  |
| »Anwendung von Medien in der Musikerziehung«         | L (5/10)  |

Die Module »Spielerischer Anfang mit Musik«, »Rhythustraining/Rhythmuserziehung«, »Singen/Stimmbildung« und »Musik hören/Musikstile« waren für sämtliche Lehrerinnen wichtig oder sehr wichtig gewesen:

»Mit das Wichtigste für mich war alles, was mit Stimmbildung zu tun hat, weil das ein Bereich ist, da habe ich während der Studienzeit nur wenig gemacht.« (MP5, L)

»Bewegung zur Musik, Musik hören, Musik machen mit Instrumenten und auf jeden Fall das Singen waren gute Inhalte.« (MP6, L)

»Was ich unbedingt weiter machen werde, die vielen Angebote, die mit Musik hören zu tun hatten, besonders was wir in der letzten Zeit gemacht hatten, das in den Unterricht mit einzubeziehen.« (MP6, L)

»Was wir zur Rhythmik gemacht haben, die Sachen fand ich hilfreich, die Rhythmikübungen, auch an Variationen und Schwierigkeitssteigerungen, die wir im Laufe der Zeit gemacht haben.« (MP6, L)

Die Module »Musik machen mit Instrumenten«, »Musik und Bewegung«, »Szenische Darstellung und Musik« und »Musik umsetzen in bildliche Darstellung« waren für den überwiegenden Teil der Teilnehmerinnen wichtig bzw. sehr wichtig. Geteilt ist die Einschätzung bei den Modulen »Gitarrenspiel«, »Harmonielehre« und »Anwendung von Medien in der Musikerziehung«.

### *1.2.2 Module im Rahmen der Erzieherinnenfortbildung*

|                                      |           |
|--------------------------------------|-----------|
| »Musik und Bewegung«                 | E 11/11)  |
| »Lied«                               | E (11/11) |
| »Musik machen mit Instrumenten«      | E (11/11) |
| »Klangerzeuger/Selbstbauinstrumente« | E (10/11) |
| »Klanggeschichten«                   | E (10/11) |
| »Hören«                              | E (10/11) |
| »Stimmbildung«                       | E (10/11) |
| »Gitarrenspiel«                      | E (9/11)  |

Hier ergab sich im Wesentlichen ein ähnliches Bild: Die Module »Lied« und »Musik machen mit Instrumenten« wurden von allen Teilnehmerinnen als wichtig bzw. sehr wichtig eingeschätzt, zusätzlich aber noch (mit besonderem Nachdruck) das erste Modul »Musik und Bewegung«:

»Das erste Modul fand ich total Klasse, das sollte am Anfang auch beibehalten werden, weil man damit die Leute holen kann.« (MP6, E)

»Wichtig für mich war in dem ersten Modul die Liedvermittlung, weil wir das in der Schule lange nicht so intensiv gemacht haben.« (MP6, E)

»Für mich am allerbesten war immer noch das Experimentieren mit Instrumenten, Instrumente selber bauen, Klanggeschichten, das ist es auch, was sich in der Arbeit mit den Kindern widerspiegelt.« (MP6, E)

Am kritischsten wurde das Modul »Gitarrenspiel« eingeschätzt:

»Mit dem Gitarrenunterricht hatten wir ja so unsere Probleme. Wenn man überlegt, dass man vier Jahre Gitarrenunterricht hatte, da habe ich nicht so viel dazu gelernt.« (MP6 E)

Als besonders positiv wurden auch der systematische Aufbau und die Gliederung der einzelnen Module gesehen:

»In jedem neuen Modul konnten die alten Module mit verarbeitet werden ... alle bauten aufeinander auf und hatten einen Bezug zueinander.« (MP6, E)

»Die Inhalte der einzelnen Module waren systematisch aufgebaut, das fand ich das Gute daran.« (MP6, L)

### **1.3 Methodik der Fortbildung**

In der Anfangsphase gab es hinsichtlich der Methodik der Fortbildung durchaus kritische Stimmen. Bemängelt wurden z. B. zu lange Vortragsphasen des Projektleiters und fehlende Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch:

»Die Fortbildung soll eigentlich ein Forum sein, damit wir auch mal auf eine andere Ebene kommen, die Ebene des Erlebens, und das ist im Moment nicht so da.« (MP1, L)

»Was ich schön fände, wenn ich ... das Know-how, was ich mir angeeignet habe, da auch einbringen kann.« (MP1, L)

»Direkte Rückkopplung hat bislang gefehlt, dass wir gemeinsam mehr Zeit haben, über die Inhalte zu sprechen, die wir erprobt haben in der Schule, dass wir hier den Unterricht gemeinsam reflektieren.« (MP1, L)

Auf der Basis der Daten der Prozess begleitenden Evaluation wurde dem Projektleiter diese Einschätzung zurückgespiegelt. Das führte zu deutlichen Veränderungen im methodischen Ablauf der Fortbildungen:

»Fortbildung selber kann auch in Zukunft nicht immer das sein: Irgendwer denkt sich was Nettes aus, stellt das vor und sagt: ‚Macht nach, dann werdet ihr gut‘, sondern dass ein Lehrer, der auch in diesem Fach nicht ausgebildet ist, sich einbringen vermag ... und das läuft momentan in diesem Projekt ganz gut.« (MP 4, Exp)

»Die jetzige Vorgehensweise, dass in unserer Gruppe differenziert wird und auch die Fachkundigen selber ihre Ideen einbringen können, das hat sich sehr bewährt.« (MP4, Exp)

Etwa in der Mitte des Projekts haben sich bestimmte bewährte Vorgehensweisen herauskristallisiert und stabilisiert:

|   | MP3<br>2001/05                  | MP6<br>2003/05                    |
|---|---------------------------------|-----------------------------------|
| <p><i>Praktisches Erproben</i></p> <p>»Das praktische Erproben in der Fortbildung ist unbedingt notwendig, Musik unterrichten geht nicht, ohne dass man es selber macht. Das ist ganz wichtig und ist aber auch immer in der Fortbildung da.« (MP4, L)</p> <p>»Wir hatten hier immer die Möglichkeit des Einübens und etwas auszuprobieren, das hat mir die Sicherheit gegeben, auch mit Orffschen Instrumenten in der Einrichtung umzugehen.« (MP4, E)</p> | <p>L (9/9)</p> <p>E (11/11)</p> | <p>L (10/10)</p> <p>E (11/11)</p> |
| <p><i>Vorstellen von Unterrichts-/Praxisbeispielen</i></p> <p>»Besonders gefreut und auch für mich Gewinn bringend fand ich, als der Projektleiter selber ein Beispiel gebracht hat mit einer Klasse vor Ort, das war sehr interessant.« (MP4, L)</p> <p>»Wichtig war, dass er uns Praxisbeispiele vorgestellt hat.« (MP3, E)</p>   | <p>L (8/9)</p> <p>E (11/11)</p> | <p>L (9/10)</p> <p>E (11/11)</p>  |

|  |                              |                               |
|--|------------------------------|-------------------------------|
| <p><i>Erfahrungsaustausch</i></p> <p>»Ein Erfahrungsaustausch, wer hat was eingesetzt, ist unglaublich wichtig.« (MP3, E)</p> <p>»Erfahrungsaustausch ist für mich mit das Wichtigste, zu sehen, was haben die Kollegen gemacht, wie ist es gelaufen, wie haben die Kinder reagiert.« (MP4, L)</p> | <p>L (9/9)<br/>E (11/11)</p> | <p>L (8/10)<br/>E (11/11)</p> |
| <p><i>Informationsvermittlung im Plenum</i></p> <p>»Wissensvermittlung im Plenum finde ich wichtig.« (MP3, E)</p> <p>»Informationsvermittlung im Plenum finde ich momentan völlig ausreichend, nicht zu viel, nicht zu wenig, gerade richtig.« (MP4, L)</p>  | <p>L (7/9)<br/>E (10/11)</p> | <p>L (8/10)<br/>E (11/11)</p> |
| <p><i>Gruppenarbeit</i></p> <p>»Die jetzige Vorgehensweise, dass in unserer Gruppe differenziert wird und auch die Fachkundigen selber ihre Ideen einbringen können, das hat sich sehr bewährt.« (MP3, L)</p> <p>»Dass wir in Gruppen gearbeitet haben, das war wichtig.« (MP6, E)</p>             | <p>L (9/9)<br/>E (10/11)</p> | <p>L (7/10)<br/>E (10/11)</p> |

Ein besonderes Gewicht besaßen im Rahmen der Fortbildung die gemeinsamen Projekte. Das Projekt »Bilder einer Ausstellung« wurde von vielen Teilnehmerinnen als der Höhepunkt der Ausbildung angesehen und anschließend intensiv für den eigenen Unterricht genutzt:

»Das Projekt ‚Bilder einer Ausstellung‘ war ein ganz besonderer Schwerpunkt, wo lange darauf hingearbeitet wurde. Das war von Bedeutung für mich und die anderen Teilnehmer.« (MP6, L)

»Es gab eine Aufführung, die auch über die Schulgrenzen hinaus einen sehr nachhaltigen Eindruck gemacht hat, und wir haben eine Großveranstaltung für die anderen Grundschulen und die Realschule durchführen können, neben zwei Aufführungen hier im Heimathaus.« (MP6, L)

## 1.4 Tandem

Eine Besonderheit des Projekts war das Tandem-Modell, in dem eine in Musik ausgebildete Fachkraft zusammen mit einer in Musik nicht ausgebildeten Lehrerin gearbeitet hat. Das bot die Möglichkeit, Wissen zwischen Kolleginnen weiterzugeben und Erfahrungen auszutauschen, gemeinsam Unterricht oder interne Fortbildungen zu planen usw. Das Tandem gilt als einer der zentralen Erfolgsfaktoren des Projekts:

»Tandem zu machen, das ist schon ziemlich genial, das bewährt sich auch, darüber haben wir die Möglichkeit, uns auszutauschen.« (MP1, L)

»Das Tandem leistet eine gegenseitige Stütze und die Möglichkeit, Fragen zu stellen, ohne dass man jetzt Bücher zu Rate ziehen muss, sondern durch das Ausprobieren des anderen, dass wir Hilfe kriegen, dass wir inhaltlich darüber reden, wie das jeder gemacht hat und wo irgendwelche Probleme waren.« (MP4, L)

Im Einzelnen wurde das Tandem für folgende Aufgaben genutzt:

|  | MP3<br>2001/05 | MP6<br>2003/05 |
|--|----------------|----------------|
| <i>Erfahrungsaustausch</i><br>»Gemeinsamer Erfahrungsaustausch, da liegt unsere Hauptarbeit im Tandem, da ist es dann auch interessant zu sehen, wo ist es gut gelaufen, wenn der Partner was ganz anderes gemacht hat.« (MP 3, L) | L (9/9)        | L (9/10)       |
| <i>Vorbereitung des Unterrichts</i><br>»Wir überlegen, was wir an praktischen Sachen noch machen müssen, wie machen wir das im Musikunterricht.« (MP3, L)  | L (7/9)        | L (7/10)       |
| <i>Nachbereitung des Unterrichts</i><br>»Schwerpunkt der Tandemarbeit liegt in der Auswertung.« (MP3, L)   | L (8/9)        | L (7/10)       |
| <i>Vorbereitung und Durchführung der internen Fortbildung</i><br>»Wir haben die kollegiumsinterne Fortbildung gemeinsam vorbereitet.« (MP3, L)   | L (8/9)        | L (8/10)       |

Die positive Einschätzung der Tandemarbeit hielt sich während des gesamten Verlaufs der Fortbildung:

|                              | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5) | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5) |
|------------------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Beurteilung der Tandemarbeit | ++              | ++               | ++<br>L (8/9)   | ++               | ++              | ++<br>L (8/10)  |

Allerdings trat gegen Ende die Nutzung des Tandems etwas in den Hintergrund: Es wurde zwar weiterhin zur Vorbereitung der internen Fortbildungen genutzt, aber darüber hinaus eher zu einem informellen Erfahrungsaustausch ohne klare Struktur und ohne eigenes Zeitfenster und nicht mehr systematisch in seiner ursprünglichen Form als Instrument der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts. Trotzdem galt es weiterhin als Erfolgsfaktor:

»Das Tandem ist sagenhaft gut, ein Kompetenter kann mit einem anderen zusammen Sachen entwickeln und Erfahrungen austauschen, da gibt es Gewinn für beide Seiten, denn derjenige, der noch weniger kann, bekommt Anregungen und der andere bekommt die Möglichkeit, seine Sichtweisen zu entwickeln.« (MP6, Exp)

Bei der Gruppe der Erzieherinnen war die Möglichkeit einer Tandem-Bildung nicht gegeben, da es in diesen Einrichtungen keine Fachkraft Musik gibt und da die Einrichtungen aufgrund mangelnder personeller Ressourcen nicht in der Lage sind, zwei Erzieherinnen gleichzeitig freizustellen.

## 1.5 Materialien

Bei den Teilnehmerinnen der Fortbildung sowie in den Kollegien der Schulen und in den Teams der Kindergärten hatten die Materialien eine sehr große Bedeutung:

»Die Materialien sind für mich ein wichtiger Anhaltspunkt.« (MP3, E)

Die Materialien unterstützten die musikalische Arbeit in der Schule bzw. im Kindergarten und dienten den Kolleginnen auch als Anregung:

»Die Materialien sind für mich ein ganz wichtiger Aspekt.« (MP3, L)

»Ich weiß von einer Kollegin, die benutzt genau die Materialien, die jetzt für das 1. Schuljahr waren.« (MP3, L)

Auch mit Blick auf die Fortsetzung des Projekts wurde seitens der Schulaufsicht bereits zu Messzeitpunkt 3 auf die Wichtigkeit von Materialien hingewiesen:

»Es sind bereits auch Materialien entwickelt worden, insbesondere der Baustein Anfangsunterricht ist sehr weit gediehen, sodass sowohl die neu kooperierenden Schulen ... davon profitieren können, aber auch diese ersten Ergebnisse in die im Herbst beginnende Lehrplanrevision einfließen werden.« (MP3, Exp)

Die positive Einschätzung der Materialien hatte über das ganze Projekt Bestand und wurde insbesondere zum abschließenden sechsten Messzeitpunkt nachdrücklich betont:

»Die Entwicklung der Materialien ist sehr wichtig, weil es auf dem Sektor der Erzieherinnen sehr wenig gibt.« (MP6, E)

»Die Materialsammlung hilft mir im Punkte Systematik, Anregungen zur Unterrichtsgestaltung.« (MP6, L)

»Die Materialien sind für mich eine Erinnerungshilfe und Unterstützung, auf die ich nicht verzichten möchte.« (MP6, L)

Dabei liegt der Wert der Materialien darin, dass sie kein starres Gerüst vorgeben, sondern Ideen und Anregungen enthalten, die dann von den Lehrerinnen und Erzieherinnen je nach Situation angepasst werden können.

Entscheidender dürfte noch die Einsicht sein, dass die Materialien für sich allein genommen relativ wenig Wert haben, aber als Ergänzung zu den persönlichen Erfahrungen, die die Lehrerinnen und Erzieherinnen gemacht haben, äußerst hilfreich sind:

»Wenn man ausschließlich auf Materialien setzt, wo der ganze persönliche Bezug fehlt, dann kann das nicht funktionieren. Einstellungen lernt man durch das Tun.« (MP 6, L)

## 1.6 Projektleiter

Allgemein herrschte in den Interviews die Einschätzung vor, dass die Person des Projektleiters einen entscheidenden Erfolgsfaktor für den Modellversuch darstellte: »Das Ganze steht und fällt für mich mit dem Projektleiter.« (MP6, L)

Allerdings hatten zu Beginn des Projekts einige Teilnehmerinnen Schwierigkeiten im Umgang mit dem Projektleiter im Sinne von: »Er hat so eine bestimmte Art mit Leuten umzugehen, die mir fremd ist, daran muss ich mich erst gewöhnen.« (MP2, L) Im weiteren Verlauf wurde jedoch der Projektleiter zunehmend als Erfolgsfaktor gesehen, wobei Kompetenz und Persönlichkeit eine entscheidende Rolle spielen. Die schriftliche Befragung zum Abschluss des Projekts belegt die sehr positive Einschätzung:

|                |                       |
|----------------|-----------------------|
| Kompetenz      | L (9/10)<br>E (10/11) |
| Persönlichkeit | L (9/10)<br>E (7/11)  |

Besonders hervorgehoben wurden:

- seine hohe fachliche Kompetenz
  - »Er ist voll drin in der Theorie, hat das pädagogische Verständnis und hat es geschafft, das zusammenzubringen. Er hat Theorie vermittelt, aber immer auch im Blick auf Unterricht.« (MP6, Exp)
  - »Ich weiß, dass er die ganzen Inhalte, das ganze theoretische Wissen, was man braucht, um Musik kompetent zu unterrichten, dass er das vermittelt.« (MP4, L)
- seine positive Einstellung und Motivation
  - »Ich denke, er war von der Sache begeistert, das ist ein ganz entscheidender Erfolgsfaktor, er hat da fast einen missionarischen Auftrag gesehen, war von sich auch überzeugt ... und er hat gesehen, dass er damit den Musikunterricht verändern kann, das hat er auch an die Teilnehmer rübergebracht.« (MP6, Exp)

- »Die Motivation und die Begeisterung, dass er überzeugt ist von der Idee, dass er das gut findet, das ist ein wesentliches Kriterium für den Erfolg des Projektes.« (MP4, E)
- seine Fähigkeiten im Umgang mit den Teilnehmern
    - »Er hat es geschafft, die Gruppe zusammenzubringen, einige von den Teilnehmern waren am Anfang ja nicht gerade pflegeleicht.« (MP6, Exp) »Durch seine Art und Weise im Umgang mit den Leuten hat er so viel Freude vermittelt, er ist voller Begeisterung dabei und das überträgt sich auf die Gruppe.« (MP6, L)

Den Daten des letzten Messzeitpunktes zufolge fiel das Engagement des Projektleiters gegen Ende etwas zurück: Gesundheitliche Probleme und insbesondere die Ungewissheit über den Fortgang des Projekts führten dazu, dass die Einschätzung vereinzelt kritischer wurde:

»Gegen Ende des Projektes hat der Projektleiter seinen hohen Einsatz nicht mehr konsequent durchgehalten.« (MP 6, Exp)

### 1.7 Dozenten

Wichtiger Erfolgsfaktor für das Projekt waren zweifelsohne auch die einzelnen Dozenten, die für die jeweiligen Module (z. B. Stimmbildung, Musik und Tanz) die Inhalte bestimmt haben und die Fortbildungen durchführten:

»Die Dozenten ... das sind Faktoren für den Erfolg.« (MP6, E)

»Dass die überzeugt sind von der Idee, dass die das gut finden, das ist ein wesentliches Kriterium für den Erfolg des Projektes.« (MP4, E)

Die Einschätzung der Dozenten ist deutlich positiv. Hervorgehoben wurden insbesondere ihre fachliche und pädagogische Kompetenz sowie ihr Engagement.

|                |           |
|----------------|-----------|
| Kompetenz      | L (8/10)  |
|                | E (10/11) |
| Persönlichkeit | L (7/10)  |
|                | E (8/11)  |

Bei Projektleiter und Schulaufsicht stand in der Beurteilung die hohe fachliche Kompetenz im Vordergrund:

»Die sind fachlich alle undiskutiert.« (MP6, Exp)

»Das beginnt mit exzellenten Instrumentalisten wie Herrn W. selbst und dem Gitarrenlehrer, einer Stimmbildnerin, die ebenfalls eine eigene hohe Qualität hat.« (MP3, Exp)

Sie haben »ihren hohen fachlichen Beitrag geleistet, im Gesang und der Gitarre, in sehr konsequenter Art ihren Auftrag erfüllt.« (MP6, Exp)

Von den Teilnehmern wurden neben der Fachkompetenz, insbesondere das Engagement und die pädagogischen Fähigkeiten der Dozenten hervorgehoben:

»Die Motivation und Begeisterung der Dozenten haben zum Erfolg des Projektes beigetragen.« (MP6, E)

»Die Referenten, das sind einfach sehr engagierte Fachleute, die vermitteln können, die einen ernst nehmen.« (MP6, L)

»Ich fand es vom Pädagogischen unheimlich gut, wie die drei gearbeitet haben ... die Umgangsweise mit uns ... die haben uns immer wieder gelobt und gesagt, Mensch das hat ja heute wieder super geklappt.« (MP6, E)

»Herr X. hat Spaß an der ganzen Geschichte, das merkt man, wie er die Gruppe motiviert hat.« (MP6, E)

»Er hat die Gabe, uns zu fesseln und zu motivieren.« (MP6, E)

Aus Sicht der Teilnehmer gab es jedoch auch durchaus kritische Anmerkungen im Blick auf:

– fehlende fachliche Kompetenz

»Mir hat beim Modul y eine fachkompetente Person gefehlt.« (MP6, E)

»Herr Y. hatte keinen roten Faden, kein Konzept, es war nicht so, dass ein Aufbau da war ... es war immer die alte Leier, es gab nicht eine Reihe zu einem Thema.« (MP6, E)

»Die breite Vermittlung von Fähigkeiten, das hat er nicht geschafft.« (MP6, E)

– fehlende Orientierung an den Teilnehmerinnen

»Die Zielgruppe, die wir darstellten, damit konnte er überhaupt nichts anfangen.« (MP6, E)

- »Er ist halt nicht an den Schwächsten orientiert gewesen, das ist für ihn wohl zu langweilig.« (MP6, E)
- fehlende Ernsthaftigkeit gegenüber den Teilnehmerinnen
- »Ich hatte den Eindruck, Herr X. nimmt die Kritik nicht ernst, die von uns kam, wir haben ihm das gesagt, womit wir unzufrieden sind, wir haben ihm auch gesagt, was wir uns vorstellen und es kam nichts zurück.« (MP6, E)

Diese Äußerungen belegen, wie wichtig die Auswahl der Dozenten für den Erfolg eines solchen Projekts ist.

## **1.8 Organisation der Fortbildung**

Die Gruppe der Lehrerinnen schätzte die Fortbildungslänge über die Dauer von vier Jahren sowie den 14-tägigen Rhythmus hoch ein:

»Ein Erfolgsfaktor ist sicherlich die Regelmäßigkeit und der längere Zeitraum, dass das Projekt langfristig angelegt ist.« (MP 5, E)

»Es ist gut, dass wir uns regelmäßig alle zwei Wochen treffen und damit auch gefordert werden, weiterzuarbeiten und weiterzulernen, einfach dranzubleiben.« (MP 5, L)

Anders als bei der Gruppe der Lehrer fand die Fortbildung der Gruppe der Erzieherinnen nur einmal im Monat statt. Das wurde während des gesamten Projektverlaufs sowohl von den Teilnehmerinnen als auch dem Projektleiter und den Dozenten als Hemmfaktor gesehen:

»Bei der Gitarre spüre ich, dass wir nur ein Mal im Monat Gitarre haben, dass ist einfach zu wenig ... mein Anteil, persönlich zu üben, ist da sehr gering. Wenn ich wöchentlich Unterricht hätte, würde ich bestimmt öfters mal zur Gitarre greifen.« (MP1, E)

»Dass die Fortbildung bei den Erzieherinnen eben nur einmal im Monat stattfindet, das ist für mich ein Minus ... wenn ich eine Gruppe habe, die ich jede Woche sehe, dann kann ich das richtig verfolgen, wie die motorischen Fähigkeiten sich entwickeln oder nicht entwickeln, in dem Augenblick fällt es auf.« (MP4, Exp)

Im Zusammenhang mit organisatorischen Fragen betonten die Teilnehmerinnen der externen Fortbildung auch die Gruppengröße als wichtigen Punkt. Die Bewertung von den Lehrerinnen war durchaus positiv:

»Erfolgsfaktor ist eine Fortbildung in einer überschaubaren Gruppe.« (MP6, L)

»Die Teilnehmerzahl, wie wir sie hier haben, ist sehr günstig.« (MP5, E)

Die Erzieherinnen teilten diese Einschätzung im Wesentlichen, kritische Anmerkungen fanden sich allerdings hinsichtlich der Teilnehmerzahl im Gitarrenkurs:

»Die Größe der Gruppe der Erzieherinnen ist für den Gitarrenkurs zu groß, ich kann nicht auf jeden eingehen und kriege dann auch nicht so mit, wie weit der Einzelne schon ist, was er handwerklich jetzt kann.« (MP4, Exp)

## **Kategorie 2: Auswirkungen auf Lehrerinnen und Erzieherinnen**

Dass eine vierjährige Fortbildung die Kompetenz der Teilnehmerinnen beeinflusst, liegt auf der Hand. Zu fragen ist, in welchen Bereichen es Veränderungen gegeben hat. Im Wesentlichen waren es drei:

- Steigerung der fachlichen Kompetenz der Lehrerinnen und Erzieherinnen im Bereich Musik
- Steigerung des Selbstvertrauens
- Veränderung der Einstellung zur Musik

### **2.1 Steigerung der fachlichen Kompetenz**

Die Steigerung ihrer fachlichen Kompetenz wurde von allen Teilnehmerinnen als erste Auswirkung der Fortbildung genannt. Diese Einschätzung fand sich bereits zum ersten Messzeitpunkt (also ca. ein Jahr nach Beginn der Fortbildung) und hielt sich kontinuierlich bis zum Ende:

|                                 | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5) | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5) |
|---------------------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Steigerung fachlicher Kompetenz | ++              | ++               | ++              | ++               | ++              | ++              |

Die Teilnehmerinnen stellten für den Musikunterricht fest: »Ich werde immer mehr zum Experten.« (MP3, L) Dabei gilt diese Zunahme an Fachkompetenz in besonderem Maß für Erzieherinnen und Lehrerinnen, die im Rahmen ihrer Ausbildung bzw. ihres Studiums keine spezifische Ausbildung in Musik erhalten haben: »Ich halte das Projekt insofern für erfolgreich, dass es meine eigene Kompetenz gesteigert hat. Ich habe grundlegende Fähigkeiten erworben, die ich vorher durch meine Erzieherinnenausbildung nicht hatte.« (MP4, E) Einen Gewinn für die pädagogische Praxis konstatierten aber auch die Fortbildungsteilnehmerinnen, die ein Musikstudium absolviert haben: »Ich habe Musik studiert und eine Menge an Ideen aus der Studienzeit und Referendarzeit gehabt, wo wir auch viele praktische Sachen geübt haben, aber mein Repertoire, was z. B. Orff-Begleitung zu Liedern angeht, das hat sich durch die Teilnahme an diesem Projekt erweitert.« (MP5, L) Im Einzelnen betrifft die Zunahme an Kompetenz folgende Bereiche:

- Grundlagen von Musik
- Sicherheit im Umgang mit Instrumenten
- Stimmbildung
- Erweiterung des Liedrepertoires
- Erweiterung der musikpädagogischen Kompetenz
- Steigerung des Selbstvertrauens
- Veränderung der Einstellung zu Musik

### *2.1.1 Grundlagen von Musik*

Üblicherweise wird man das Schwergewicht einer Lehrer- und Erzieherfortbildung im Bereich Didaktik und Methodik erwarten: Wie baue ich eine Unterrichtsstunde oder eine Einheit im Kindergarten auf. Im Vergleich dazu legt jedoch der Modellversuch beträchtlich größeres Gewicht auf die Vermittlung von Grundlagen; Harmonielehre, die Erarbeitung der Strukturen von klassischer Musik usw. nehmen beträchtlichen Raum ein. Dass dies aus Sicht der beteiligten Lehrerinnen und Erzieherinnen eine Stärke ist, wird in den Interviews deutlich: Sie sehen sich zunehmend als Experten, die Musik und damit auch die strukturellen Grundlagen von Musik besser verstehen:

»Dann habe ich das Transponieren gelernt, wenn Lieder zu tief angesetzt sind z. B., diese höher anzusetzen, teilweise kann ich das sogar schon im Kopf, mein Gehör hat sich da entwickelt.« (MP6, E)

»Mich haben Bereiche der Musik erreicht, die mich sonst ein Leben lang wahrscheinlich nie erreicht hätten, die ich auch nie im Unterricht eingesetzt hätte, wie zum Beispiel einige klassische Sachen ...« (MP3, L)

»Ich bin besser in der Lage, Stücke, die wir erarbeiten wollen, strukturell auch noch anders durchschauen zu können und zu sehen, welche Teile gibt es denn da, gibt es bestimmte Motive, die die Kinder sicherlich heraushören können.« (MP6, L)

Die Vermittlung von Grundlagen z. B. im Bereich der Harmonielehre – immer im Zusammenhang mit der Frage nach der didaktischen Umsetzung – eröffnet den Teilnehmerinnen einen neuen Zugang zu Musik. Auf der Basis dieser neuen (theoretischen) Grundlagen und ihres erweiterten Verständnisses von Musik sowie ihrer ohnehin vorhandenen didaktischen und methodischen Fähigkeiten wurden sie in die Lage versetzt, dieses Verständnis an die Kinder weiterzugeben.

### *2.1.2 Sicherheit im Umgang mit Instrumenten*

Alle Teilnehmerinnen der Fortbildung bestätigten, dass sie im Umgang mit Instrumenten sicherer geworden sind:

»Ich habe große Hemmungen gehabt, mit Instrumenten zu arbeiten. Seit der Fortbildung habe ich einfach Instrumente runtergeholt, in den Kreis gelegt, da konnten die Kinder ausprobieren, was kann ich damit machen, welche Geräusche geben die eigentlich von sich.« (MP1, E)

»Ich habe bislang noch nie die Möglichkeit gehabt, Lieder, die ich im Unterricht einsetze, mit einem Instrument zu spielen, die Möglichkeit habe ich jetzt.« (MP2, L)

»Ich nehme mit, dass ich in der Lage bin, einfache Lieder auf der Gitarre oder auf dem Keyboard oder dem Xylophon nachzuspielen.« (MP6, E)

### *2.1.3 Stimmbildung*

Im Bereich Stimmbildung sahen alle Teilnehmerinnen einen deutlichen Indikator für ihre Kompetenzsteigerung:

»Ich kann durch die Stimmbildung mit meiner Stimme schon ganz anders umgehen, ich singe nicht mehr so tief.« (MP3, E)

»Das Repertoire an Singfähigkeiten hat sich erheblich erweitert.« (MP6, L)

»Ich habe gelernt, die richtige Atemtechnik zu finden, wie man Töne sauber trifft, das Einüben von Liedern im Allgemeinen.« (MP6, L)

»Ich singe jetzt anders, ich habe gelernt, anders mit den Tönen umzugehen, anders zu gestalten, damit es einen schönen Ton gibt.« (MP6, L)

### *2.1.4 Erweiterung des Liedrepertoires*

»Ich hatte kein sehr großes Repertoire an Kinderliedern, jetzt kenne ich viel mehr Lieder.« (MP2, E)

»Mein Repertoire an Liedern hat sich unheimlich erweitert, und da ist auch schon etliches vorgekommen im Unterricht, ich habe jetzt das Lied ›Der Winter ist vorüber‹ mit italienischer Fassung eingesetzt.« (MP6, L)

### *2.1.5 Erweiterung der musikpädagogischen Kompetenz*

Kennzeichnend für die Fortbildung war, dass die Vermittlung theoretischer Grundlagen von Musik stets mit der Frage verknüpft wurde, wie sich diese Inhalte im Unterricht oder in der Kindergartenarbeit einsetzen lassen. Das führte dazu, dass die Teilnehmerinnen in jeder Fortbildung zugleich eine Fülle von Anregungen für das didaktisch-methodische Vorgehen erhielten:

»Was man alles so machen kann, das war mir vorher überhaupt nicht bewusst gewesen, ich hätte nie mit den Kindern schon an Stabspielen gearbeitet, ich hätte eher nur Lieder gesungen.« (MP1, L)

»Ich habe Methoden vermittelt bekommen, wie ich die Gestaltung des Musikunterrichts machen kann, z. B. bei dem Thema Musik machen, eine Methode, wie

man den Kindern den Umgang mit den Instrumenten nahe bringt, zum Beispiel in Form einer Geschichte, die Geschichte mit der Handpuppe, dass man den Kindern sagt, ihr geht erst los, wenn die Handpuppe den Arm hebt.« (MP6, L)

»Wo ich persönlich etwas mitgenommen habe, ist im Bereich selber Instrumente zu bauen, mit Klanggeschichten umzugehen, wo ich vorher sehr viel Vorbereitung für gebraucht habe, das kann ich jetzt sehr schnell mit den Kindern machen.« (MP6, E)

»Weiter ausbauen werde ich auch die Rhythmik.« (MP6, E)

»Der Bereich Musik machen mit Instrumenten, da wusste ich bislang noch gar nicht, dieses Thema anzufassen, wie ich das am besten gestalte mit den Kindern, da wurden für mich sehr wichtige Unterrichtsinhalte vermittelt in dem Projekt.« (MP6, L)

## 2.2 Steigerung des Selbstvertrauens

Mit der Steigerung der fachlichen Kompetenz wuchs auch das Selbstvertrauen: Die Teilnehmerinnen der Fortbildung trauten sich mehr zu in Bezug auf das Singen, den Einsatz von Instrumenten im Unterricht; sie bearbeiteten neue Themen mit den Kindern. Auch hier sind Veränderungen seit Beginn der Fortbildung zu verzeichnen:

|  | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5)           | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5)            |
|--|-----------------|------------------|---------------------------|------------------|-----------------|----------------------------|
| Mehr Sicherheit im Musikunterricht bzw. der Musikerziehung | ++              | ++               | ++<br>L (6/9)<br>E (8/11) | ++               | ++              | ++<br>L (6/10)<br>E (9/11) |

»Mein Selbstvertrauen ist gewaltig gewachsen, ich habe nicht mehr so viel Angst, etwas vorzusingen.« (MP1, E)

»Fortbildung gibt mir sehr viel Sicherheit in meinem Musikunterricht, ich bin fachfremd, durch diese Fortbildung fühle ich mich jetzt schon viel sicherer.« (MP1, L)

»Ich gehe mit einem ganz anderen Selbstbewusstsein in den Musikraum.« (MP4, L)

»Ich traue mir es jetzt zu, den Bereich Musik machen mit Instrumenten im Unterricht umzusetzen, da fühle ich mich jetzt sicher.« (MP6, L)

»Ich bin motivierter, neue Dinge umzusetzen und anzugehen, z. B. Klanggeschichten, neue Tänze mit den Kindern auszuprobieren.« (MP6, E)

### 2.3 Veränderung der Einstellung zur Musik

Steigerung der Kompetenz und größeres Selbstbewusstsein schließlich führten zu einer veränderten Einstellung der Teilnehmerinnen gegenüber der Musik: Musik wird nunmehr als wichtiger Bestandteil des Lebens und damit auch als wichtiger Bestandteil des Unterrichts bzw. der Kindergartenarbeit gesehen – eine Einstellung, die sich bereits relativ früh festigte und bis zum Ende der Fortbildung durchzog:

|                                 | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5) | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5) |
|---------------------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Veränderte Einstellung zu Musik | ++              | ++               | ++              | ++               | ++              | ++              |

»Musik hat für mich einen anderen Stellenwert bekommen, ich übe in meiner Freizeit viel mehr mit der Gitarre, dann klimpere ich auch oft auf dem Keyboard oder greife zur Flöte.« (MP2, L)

»Ich habe für mich eine Erweiterung der Einstellung zu der musischen Seite erfahren, ich habe immer gerne mit Kindern gesungen, aber das ist jetzt für mich noch wichtiger geworden, dass ich konkreter schaue, welche Lieder nehme ich, mit welchen Inhalten, was kann ich mit den Liedern machen.« (MP2, E)

»Ich habe Spaß bekommen am Umgang mit Musik, bei der Umsetzung im Kindergarten.« (MP3, E)

»Das Projekt hat mich einfach überzeugt, wirklich was zu machen, mehr zu tun im Bereich Musik.« (MP3, E)

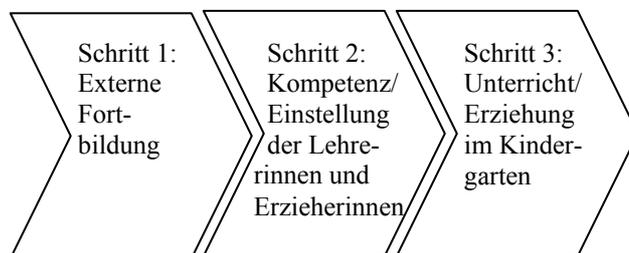
»Ich habe die Erkenntnis gewonnen durch das Projekt, dass eben Musik eine andere Ebene ist, die wir nicht in unserem Leben ausschließen sollen, und für mich ist das ganz klar, dass ich da weiter lernen möchte.« (MP5, L)

»Ich glaube, dass ich durch dieses Projekt erkannt habe, dass sich meine Aufgaben verändert haben: Ich sehe als meine Aufgabe, Kindern Musik täglich erlebbar zu machen, das erleben die in den ersten zwei Jahren gar nicht als Fach, weil es auch in den anderen Fächern eingesetzt wird.« (MP6, L)

»Meine Einstellung zum Musikunterricht hat sich in der Form verändert, dass ich sagen möchte, dass für mich Musik ein Muss für jede Grundschullehrerin sein sollte.« (MP6, L)

### **Kategorie 3: Auswirkungen auf den Unterricht und die Kindergartenarbeit**

Der nächste Schritt in der Prozesskette »Implementierung der neuen Musikkultur« betrifft den Unterricht bzw. die Kindergartenarbeit: Welche Veränderungen lassen sich hier nachweisen?



Es gab Veränderungen auf zwei Ebenen, die im Folgenden aufgezeigt werden:

- Veränderung des Musikunterrichts bzw. der Musikerziehung im Kindergarten
- Veränderung des sonstigen Unterrichts bzw. der Kindergartenarbeit allgemein

#### **3.1 Veränderungen des Musikunterrichts bzw. der Musikerziehung im Kindergarten**

Inhalte aus der Fortbildung wurden relativ schnell in den eigenen Unterricht bzw. in die eigene Musikerziehung im Kindergarten übernommen; in der zweiten Hälfte des Projekts wurden diese Veränderungen jedoch besonders deutlich: Offenbar

dauerte es einige Zeit, bis die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die »Prinzipien« der neuen Konzeption verstanden hatten und auf dieser Basis den Unterricht grundlegend veränderten.

|   | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5) | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5) |
|---|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Veränderungen in Musikunterricht/-erziehung | +               | +                | +               | ++               | ++              | ++              |

Die erste Umsetzung der Fortbildung im eigenen Unterricht bzw. der eigenen Kindergartenarbeit bestand darin, dass Inhalte übernommen wurden:

»Ich nehme jedes Mal nach der Fortbildung ganz viel mit in den Kindergarten, zum Beispiel verschiedene Lieder wie heute das orientalische Lied.« (MP5, E)

»Mein Musikunterricht ist viel besser geworden: Früher war mein Musikunterricht ein Musikunterricht mit dem Kassettenrekorder, mittlerweile ist es normal, dass wir singen, dass wir auf Instrumenten spielen, dass wir tanzen, also mein Musikunterricht ist ganz anders geworden, auch von der Vielfalt, was ich jetzt machen kann.« (MP4, L)

»Es sind viele Bausteine im Bereich von Liedern, von Instrumentalspiel, von Instrumentalspiel mit einer ganzen Gruppe von Kindern, mit Stabspielen, Liedbegleitung, das ist alles dazugekommen.« (MP6, L)

Dabei zeigt sich gerade gegen Ende der Fortbildung, dass die Lehrerinnen und Erzieherinnen jetzt über die Kompetenz verfügen, Inhalte der Fortbildung eigenständig umzuwandeln. Sie übernehmen nicht fertige Konzepte, sondern haben offenbar das Prinzip verstanden und können auf dieser Basis neue Themen bearbeiten:

»Wir haben so viele Sachen erarbeitet, dass man jetzt wirklich mal gucken muss, was bietet sich an umzusetzen und wie mache ich es.« (MP6, L)

»Bei den einzelnen Modulen, die man gemacht hat, kann man jetzt auch mal konzentrierter sagen, das schaue ich mir mal an und schaue, was könnte man machen, was könnte passen, dafür habe ich jetzt die Zeit, mir das genauer anzusehen und vielleicht einen Schwerpunkt in ein bestimmtes Modul zu legen.« (MP6, E)

Im Unterricht finden sich insbesondere die Bereiche wieder, in denen die Teilnehmerinnen der Fortbildung ihre Kompetenz erweitert haben:

- Behandlung neuer Themen im Unterricht
  - »Ich habe früher die Kinder fast nicht mit unterschiedlichen Arten von Musik konfrontiert, klassische Musik eher weniger.« (MP5, L)
  - »Ich werde in Zukunft auch schon im dritten Schuljahr damit beginnen, den Kindern eine Oper näher zu bringen.« (MP6, L)
  - »Was ich interessant finde, ist, dass man Stücke erarbeiten kann, das fand ich ganz toll, da werde ich mich auf jeden Fall richtig reinhängen.« (MP6, L)
  - »Ich habe vorher noch nie irgendeinen Tanz mit den Kindern gemacht und jetzt hab ich schon viele Tänze ausgetestet.« (MP3, E)
- verstärkter Einsatz von Musikinstrumenten
  - »Ich habe gelernt, Lieder zu begleiten, und das war dann auch der erste Impuls in der Arbeit mit den Kindern, dass ich jetzt verstärkt die Gitarre einsetze.« (MP3, E)
  - »Dieses Orff-Spiel mit Instrumenten, das war für mich immer eine Sonderveranstaltung ohne gleichen, die habe ich vielleicht einmal im Schuljahr gemacht, das setze ich jetzt viel öfter ein.« (MP3, L)
  - »Vor der Fortbildung waren die Instrumente hauptsächlich im Schrank, da habe ich mich nicht rangetraut, mittlerweile ist es so, dass ich sage, so jetzt stelle ich die Instrumente dahin und die Kinder dürfen sie benutzen.« (MP5, E)
  - »Erreicht ist, dass wir wesentlich mehr mit Instrumenten arbeiten, dass wir selber Instrumente bauen, dass wir bei Festen Lieder begleiten, Tänze vorführen.« (MP6, E)
- stärkere Betonung des Singens
  - »Ich mache jetzt noch mehr Sing- und Kreisspiele.« (MP2, E)
  - »Ich setze jetzt andere Methoden ein, Lieder einzuführen, damit die Kinder ein deutliches Bild von dem bekommen, was sie singen, und nicht nur mehr versuchen, den Klang der Worte nachzuahmen, sondern auch den Inhalt der Worte zu verstehen.« (MP5, E)

Eine besondere Rolle im Unterricht bzw. der Kindergartenarbeit spielten Projekte:

»Ich habe mit den Kindern schon so manche kleine Projekte gemacht wie z. B. ein Zirkusprojekt. Da haben wir eine Aufführung gehabt, da spielte Musik als Beglei-

tung eine Rolle, dann gab es eine Aufführung zum Laternenfest, da gab es eine Geräuschegruppe oder Theateraufführungen, wo wir dann auch eine Begleitgruppe mit Selbstbauinstrumenten hatten an bestimmten Stellen.« (MP5, E)

Das Projekt »Bilder einer Ausstellung« wurde dabei immer wieder herausgestellt:  
»Das Projekt ›Bilder einer Ausstellung‹ war das Highlight dieses Projektes.« (MP5, L)

»Das Projekt ›Bilder einer Ausstellung‹ war ein ganz besonderer Schwerpunkt, wo lange darauf hingearbeitet wurde, das war von Bedeutung für mich und die anderen Teilnehmer.« (MP6, L)

Insgesamt stellte sich heraus, dass die Teilnehmerinnen der externen Fortbildung sensibler und bewusster mit ihrem Unterricht verfahren:

»Für die Vorbereitung des Musikunterrichts ist mir noch wichtiger geworden, zu gucken, welche Klasse ich da vor mir habe, welche Voraussetzungen die Klassen haben.« (MP6, L)

»Die Durchführung ist zielgerichteter, dadurch, dass ich weiß, was ich will, ist mein Musikunterricht ein Stück weit auch disziplinierter.« (MP6, L)

»Ich bin sensibler geworden, ich mache mehr, ich gucke genauer hin, was ich mache, ich wähle Lieder gezielter aus, ich setze die Gitarre ein.« (MP3, E)

»Ich rede sehr viel weniger im Musikunterricht, ich gebe den Triangelton vor oder hebe die Hand oder zeige nur mit dem Finger, setzt euch hin, da brauche ich nicht mehr viel sagen, das haben die voll verinnerlicht.« (MP2, L)

### **3.2 Veränderungen des sonstigen Unterrichts bzw. der Kindergartenarbeit allgemein**

Diese Veränderungen im Verhalten der Lehrerinnen und Erzieherinnen sind nun keineswegs nur auf den Musikunterricht beschränkt, sondern wirken auf andere Gebiete des Unterrichts bzw. der Kindergartenarbeit. Gegen Ende des zweiten Projektjahres wurde den Beteiligten deutlich, dass sich ihre sonstige pädagogische Arbeit verändert hat; gegen Ende des Projekts (insbesondere zu den beiden letzten Messzeitpunkten) wurden diese Veränderungen offenkundig:

|   | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5) | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5) |
|---|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Veränderungen in Unterricht<br>und Kindergartenarbeit |                 | +                | +               | +                | ++              | ++              |

Eine der wichtigen Veränderungen war, dass Elemente aus dem Musikunterricht zunehmend in andere Bereiche (Sprach- und Sachunterricht, Mathematik, Verkehrserziehung) übernommen wurden:

»Zählübungen im Mathematikunterricht nicht nur mit dem Auge, sondern auch mit den Ohren, sodass man gar nicht mehr sagen kann, hier ist der Musikunterricht, hier ist der Mathematikunterricht, Sprach- oder Sachunterricht, sondern dass es doch miteinander vernetzt ist.« (MP2, L)

»Wir haben jetzt zum Beispiel das Thema Verkehr, dass man ein Lied aussucht, und für die einzelnen Verkehrsteilnehmer übernimmt immer eine bestimmte Gruppe eine bestimmte Bewegung.« (MP2, L)

»Was wir schon im Sportunterricht gemacht haben, wir stampfen nach Rhythmus oder wir bewegen uns trippelnd oder wie Pferde.« (MP2, L)

»Sprache hat sehr viel mit Musik zu tun und ich setze im Sprachunterricht oft Musik ein, das ist jetzt irgendwie so ein durchgängiges Element.« (MP5, L)

Musik wurde hier letztlich zu einem fachübergreifenden Unterrichtsprinzip:

»Mittlerweile ist es für mich selbstverständlich geworden, ich weiß gar nicht, wie es vorher ohne Musikelemente ging, ohne Gesang, ohne rhythmische Dinge.« (MP5, L)

»Es sind so die Kleinigkeiten, die sich mehr in meinen Blick drängen, die ich eher als Möglichkeiten erkenne, um Musik als Mittel einzusetzen, danach suche ich natürlich auch, z. B. sich gestalterisch ausdrücken, das wird z. B. durch Bewegung ausgedrückt, es gibt da eine Beschreibung der Entfaltung einer Tulpenzwiebel.« (MP6, L)

»Ich setze durch das Projekt verstärkt Musik ein, um Kinder zur Ruhe zu bringen, dass sie sich sammeln.« (MP3, L)

»Ich kann durch Liedinhalte Dinge vermitteln, die ich sonst im Unterricht nur durch unglaublichen Aufwand und Gerede und Diskussion vermitteln kann, z. B.

im Umgang mit Ausländern, mit Fremden, mit Leuten, die mir nicht geheuer sind, mit Leuten, die anders sind.« (MP6, L)

Lehrerinnen und Erzieherinnen veränderten durch das Projekt offenbar ihre Einstellung zu Kindern grundsätzlich:

»Ich habe gemerkt, dass ich die Kinder besser, leiser führe, heute mache ich viel in kleinen Gruppen.« (MP2, L)

»Diese ermutigende Pädagogik, ich verhalte mich insgesamt anders, ich bin ruhiger den Kindern gegenüber und ich bemühe mich, mehr positive Sachen herauszufinden.« (MP6, L)

»Das hat auch Konsequenzen den Kindern gegenüber, dass ich versuche, die Kinder zu ermutigen, Dinge selbst zu machen, wenn sie sagen, dass sie es nicht können, dass ich versuche, ihnen zu vermitteln, dass sie es wohl können.« (MP6, E)

#### **Kategorie 4: Veränderungen in Verhalten und Einstellung der Kinder**

Der nächste Schritt in der Prozesskette betrifft Verhalten und Einstellung der Kinder: Inwieweit beeinflusst der neue Musikunterricht das Verhalten und die Einstellung der Kinder? Lassen sich Veränderungen in Bezug auf Musik belegen? Gibt es darüber hinaus weitere Veränderungen?

##### **4.1 Verhalten der Kinder gegenüber der Musik**

In diesem Bereich lassen sich Indikatoren am eindeutigsten festhalten:

- Wie viele Kinder im Vergleich zu anderen Klassen oder Gruppen spielen ein Musikinstrument?
- Wie viele Kinder kennen Noten?
- In welchem Maß können Kinder den Rhythmus halten?
- Inwieweit singen Kinder spontan?

Als zentraler und leicht zu erfassender Indikator wurde in den beteiligten Klassen nach der Zahl der Kinder gefragt, die ein Musikinstrument spielen. Das zum letz-

ten Messzeitpunkt (die Kinder sind jetzt in der vierten Klasse) erhobene Ergebnis ist eindeutig: Während in vergleichbaren Klassen im Durchschnitt vier bis fünf Kinder ein Instrument spielten, sind es in den Klassen, die an dem Projekt beteiligt waren, im Durchschnitt zehn Kinder. Im Einzelnen ergeben sich folgende Werte:

| <i>jetzige Klasse</i> | <i>vergleichbare Klassen</i> |
|-----------------------|------------------------------|
| 23                    | 3–4                          |
| 18                    | 7–8                          |
| 11                    | 7–8                          |
| 11                    | 3–4                          |
| 10                    | 5–6                          |
| 7                     | 7                            |
| 6                     | 1                            |
| 5                     | 3                            |
| 3                     | 0                            |
| Durchschnitt: 10      | Durchschnitt: 4–5            |

Dabei gibt aus Sicht der beteiligten Lehrerinnen eine bemerkenswerte Bandbreite an Instrumente, von Blockflöte über Klavier, Geige, Oboe bis zu Posaune und Orgel:

»Das Besondere ist die Vielfalt an Instrumenten, die die Kinder lernen. Zum Beispiel lernen in einer Klasse zwei Kinder Klavier, drei Kinder Gitarre, drei Kinder Geige, ein Kind Oboe, zwei Kinder Blockflöte. Sonst lernten die Kinder eher Blockflöte, vereinzelt Klavier.« (MP6, L)

Auch in den Kindergärten stellten Erzieherinnen ein gesteigertes Interesse der Kinder am Spielen von Musikinstrumenten fest:

»In meiner Gruppe sind mittlerweile vier Kinder, die lernen Gitarre spielen, dann habe ich zwei Klavierspielerinnen und sechs Kinder aus meiner Gruppe sind in der musischen Frühförderung der Musikschule.« (MP3, E)

Auch den Eltern fiel das gesteigerte Interesse ihrer Kinder an Musik auf:

»Ich hätte nie gedacht, dass innerhalb eines Jahres die Kinder schon Flöte spielen können, sie kann die Töne schon wie ein Lied weiterspielen, sie pustet da nicht einfach nur so rein, sondern das klappt schon ganz gut.« (MP5, EL)

»Er geht jetzt auch zur Musikschule und hat mich völlig verrückt gemacht, dass er unbedingt ein Instrument lernen wollte.« (MP6, EL)

»Sie spielt jetzt Klavier auf eigenen Wunsch hin.« (MP6, EL)

Eine Reihe weiterer Indikatoren weisen auf ein verändertes musikalisches Verhalten der Kinder hin:

Mehr Kinder als in vergleichbaren Klassen kennen die Noten.

|                          | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5) | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5) |
|--------------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Mehr Kinder kennen Noten |                 | +                | ++              | ++               | ++              | ++<br>L (8/10)  |

»Die Kinder, die Noten können, sind bei mir in der Klasse bestimmt 15 Kinder. Das war in den sonstigen Klassen bis auf die Instrumentenkinder nie der Fall, es waren sonst in der Klasse vier oder fünf Kinder, das ist jetzt schon eine Verdreifachung.« (MP4, L)

»Nur fünf von 28 Kindern können die C-Dur-Tonleiter noch nicht in ihrer ganzen Skala.« (MP5, L)

Die Kinder können besser den Rhythmus halten.

|                         | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5) | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5)             |
|-------------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------------------|
| Besseres Rhythmusgefühl |                 | +                | ++              | ++               | ++              | ++<br>L (6/10)<br>E (10/11) |

»Die Hälfte meiner Gruppe, wir sind 25 Kinder, kann schon den Takt halten.«  
(MP3, E)

»Die Kinder haben gelernt, den ganz natürlichen Bewegungsdrang zu kombinieren mit der musikalischen Vorgabe, ich habe keinen in der Klasse, der da rumkugelt, wenn ich sage, bewegt euch mal und versucht, eure Bewegung abzustimmen mit dem, was ihr da hört.« (MP4, L)

»Die Hälfte der Kinder aus meiner Klasse können Rhythmen halten, nicht alle, aber ich stelle auf jeden Fall einen Lernzuwachs fest.« (MP6, L)

»Wenn ich denen Rhythmen vorspiele oder vorklatsche, können 20 von 25 Kindern Rhythmen umsetzen.« (MP6, L)

Das veränderte Rhythmusgefühl bemerken auch die Eltern:

»Er hat ein besseres rhythmisches Gefühl, ein besseres Gefühl für Tempi.« (MP6, EL)

»Mit meiner Tochter war ich bei der schulärztlichen Untersuchung, da gibt es unter anderem einen Test, wo das Rhythmusgefühl ausgetestet werden soll, die Schulärztin klopfte da einen Rhythmus vor, mit einem Bleistift hinter einem Buch, z. B. zwei lang, zwei kurz, das konnte sie dann auch nachklopfen, dann wurden die Blöcke länger und schwieriger, da hat sie bestimmt zehnmal geklopft, da war ich schon froh, dass ich das nicht klopfen musste, aber meine Tochter hat das hingekriegt.« (MP6, EL)

Kinder singen häufiger spontan.

|                                | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5)            | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5) |
|--------------------------------|-----------------|------------------|----------------------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Kinder singen häufiger spontan |                 | +                | ++<br>L (6/9)<br>E (10/11) | ++               | ++              | ++<br>E (9/11)  |

Diese Beobachtung teilen Erzieherinnen und Lehrerinnen mit den Eltern:

»Beim Basteln, da fangen die Kinder einfach an, mal dies oder das zu singen, sie sind da spontaner geworden und singen jetzt öfters.« (MP3, E)

»Kinder singen eher spontan als in normalen Klassen.« (MP4, L)

»Ich vergleiche meine beiden Kinder, der eine hat daran teilgenommen, der andere nicht, ich finde, dass mein Sohn, der daran teilnehmen kann, singt mehr, es gehört zu seinem Leben dazu, das kann ich von dem anderen nicht sagen.« (MP4, EL)

»Sie singt jetzt zu Hause öfters als früher, sie singt zu allen Gelegenheiten, zum Frühstück, in der Badewanne, beim Spielen.« (MP5, EL)

»In sämtlichen Lebenslagen singt sie, wenn sie Hausaufgaben macht, beim Spielen, in der Badewanne, beim Spazieren gehen.« (MP6, EL)

»Zu Beginn des Projektes hat er nicht gesungen, er hatte den Mund zu, das war was für Mädchen, jetzt singt er.« (MP6, EL)

#### 4.2 Veränderte Einstellung der Kinder zur Musik

Hinter diesem (beobachtbaren) veränderten Verhalten gegenüber der Musik steht ein Einstellungswandel der Kinder. Zwei Faktoren werden in den Interviews immer wieder genannt:

- größeres Interesse der Kinder an Musik
- Entwicklung eines anderen Musikverständnisses

Größeres Interesse der Kinder an Musik wurde ab dem zweiten Jahr des Projekts von dem überwiegenden Teil der Lehrerinnen und Erzieherinnen konstatiert:

|  | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5)           | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5)            |
|--|-----------------|------------------|---------------------------|------------------|-----------------|----------------------------|
| Größeres Interesse der Kinder an Musik | +               | ++               | ++<br>L (9/9)<br>E (8/11) | ++               | ++              | ++<br>L (9/10)<br>E (7/11) |

Aus Sicht der Lehrerinnen und Erzieherinnen zeigt sich dieses gesteigerte Interesse besonders an der größeren Nachfrage der Kinder nach Musik:

»Die Kinder fordern oftmals selber auch, mal wieder was zu singen oder fragen dann auch, was gibt es denn dazu an Tänzchen oder Instrumenten.« (MP3, E)

»Kinder fragen auch immer nach, können wir mal wieder mit den Instrumenten spielen, da experimentieren die Kinder auch sehr gerne.« (MP4, E)

»Ich habe den Kindern vor kurzem ein Lied vorgestellt, das war auf einer emotionalen Ebene ... da ist ein Vogel gestorben und es ging darum, diesen Abschied zu verarbeiten, die Trauer zuzulassen. Ich wollte das nur mit den Kindern singen, aber die wollten auch sofort begleiten, sie wollten dann lange Noten spielen, Klänge liegen lassen.« (MP5, L)

»Früher haben sich die Kinder eher mit einfachen Sachen begnügt, heute möchten sie schon differenziertere Begleitung, da kommen dann so Äußerungen wie, die spielen ja alle das Gleiche, da müssen die Hölzer doch was anderes spielen und auch die Trommeln.« (MP5, L)

Aus Sicht der Eltern äußert sich das gesteigerte Interesse der Kinder an Musik in dem Wunsch, ein Instrument zu lernen und an dem spontanen Singen:

»Ich finde es enorm, wie sich mein Sohn in der Zeit entwickelt hat, das ist spitze, dass er sagt, ich möchte jetzt ein Instrument lernen, jetzt singt er.« (MP6, EL)

Noch entscheidender dürfte jedoch sein, dass die Kinder mit der Zeit ein anderes Verständnis für Musik entwickeln und Musik bewusster hören. In den Interviews war diese Entwicklung nicht von Anfang an vorhanden, wohl aber seit Mitte des Projekts, und sie hat sich gegen Ende, im dritten und vierten Jahr, nachweislich verstärkt:

|  | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5) | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5) |
|--|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Kinder entwickeln ein anderes<br>Verständnis für Musik, hören<br>Musik bewusster |                 |                  | +               | +                | ++              | ++              |

»Die Kinder merken, in der Musik steckt irgendetwas drin, das haben die schon gelernt, wenn ich jetzt den Elefanten höre aus dem Karneval der Tiere, da merken die Kinder, da kommt was Großes heraus, was Schweres, die Kinder merken jetzt an der Musik, dass es was Schweres ist, keiner hat gesagt, dass es ein Känguru ist

oder eine Ameise und warum nicht, weil die Musik halt so tief ist oder weil es so dunkel klingt.« (MP3, L)

»Früher war Hören von Musik etwas, was nebenbei passierte, heute hören sie wirklich hin, sie haben gelernt, Musik mit Sinn zu verbinden.« (MP5, L)

»Die Kinder nehmen die Lieder mehr so auf und bringen es auch anders rüber, dass man merkt, dass sie den Text verstanden haben oder auch einen Bezug zum Lied haben.« (MP5, E)

Auch Eltern nehmen dieses veränderte Verständnis für Musik wahr:

»Was ich ganz toll finde, dass, wenn sie Lieder singt, sie singt die Lieder nicht nur runter, sondern sie macht diese Mimik mit, sie spricht beim Singen mit den Händen, wenn es z. B. um die Sonne geht, dann zeigt sie mit den Händen nach oben oder wenn die Blumen sprießen, dann bückt sie sich.« (MP5, EL)

»Was ich beobachtet habe in dieser Zeit ist, dass mein Sohn die Lieder nicht mehr so auf sich einrieseln lässt, sondern mehr wie beim Buch lesen, da Fantasie mit aufbringt, die Fantasie erkennt man daran, dass er Musikstücke versucht zu interpretieren.« (MP6, EL)

»Mein Sohn versteht Musik nicht mehr als ein Konservenprodukt aus dem Radio, sondern er hört hin, er versucht zu hören, was da ist.« (MP6, EL)

### **4.3 Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten der Kinder**

Das Projekt »Förderung der Musikkultur bei Kindern« zielte zunächst darauf ab, die Einstellung der Kinder zu Musik zu verändern. Diese Veränderung wirkt sich jedoch auch auf das sonstige Verhalten der Kinder aus, insbesondere in den Bereichen kognitive Fähigkeiten und Sozialkompetenz.

Seit dem Ende des ersten Jahres, verstärkt aber in der zweiten Hälfte des Projekts, nehmen Lehrerinnen und Erzieherinnen ein deutliches Ansteigen der Fähigkeit des Zuhörens bei den Kindern wahr. Und das nicht nur im Musikunterricht, sondern auch in anderen Fächern.

|                                 | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5) | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5) |
|---------------------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Kinder hören einander besser zu | +               | +                | +               | ++               | ++              | ++              |

Die Tatsache, dass Kinder gelernt haben hinzuhören, wirkt sich auf den gesamten Unterricht aus:

»Die Kinder lernen in diesen Musikstunden ein Zuhören, was sie hinübernehmen in den anderen Unterricht.« (MP1, L)

Gegen Ende des Projekts finden sich auch bei Eltern zunehmend Äußerungen, die auf eine Förderung des Zuhörens durch das Projekt hindeuten:

»Sie kann unheimlich gut zuhören und aufpassen und sich auf einzelne Personen auch gut konzentrieren, das habe ich schon beobachtet an ihr, wenn die hier im Kreis sitzen und die Erzieherin erzählt was, da hört sie gut zu.« (MP5, EL)

»Er konnte mit fünf Jahren noch nicht richtig sprechen, er war nicht in der Lage zu hören im Sinne von zuhören, durch den Musikunterricht hat sich das geändert, er kann jetzt gut zuhören und genau wiedergeben, was er gehört hat.« (MP6, EL)

Zuhören können ist ein entscheidender Faktor für Konzentrationsfähigkeit. Eine deutlich höhere Konzentrationsfähigkeit wird bei einem großen Teil, wenn auch nicht bei allen Kindern sowohl von den Lehrerinnen und Erzieherinnen als auch von den Eltern bestätigt:

|   | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5)           | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5)             |
|---|-----------------|------------------|---------------------------|------------------|-----------------|-----------------------------|
| Kinder können sich über einen längeren Zeitraum konzentrieren |                 | +                | ++<br>L (7/9)<br>E (8/11) | ++               | ++              | ++<br>L (7/10)<br>E (10/11) |

»Die Klasse ist unheimlich konzentriert und hat ein hohes Maß an Disziplin, dafür finde ich keine Erklärung als die, das kommt vom Musikunterricht her.« (MP5, L)

»Sie kann das Gelesene, zum Beispiel bei Matheaufgaben, wenn sie das liest, versteht sie das unheimlich schnell, kann die sofort umsetzen, das Schriftliche im Kopf sofort umdenken, diese Textaufgaben, vorher musste sie das ein paar Mal lesen, jetzt liest sie sich das einmal durch und weiß dann auch, um was es geht, diese Konzentration ist anders geworden.« (MP6, EL)

»Er ist konzentrierter geworden, früher musste er ständig in Bewegung sein, mit seinen Fingern, immer, und hat eine Unterstützung erfahren, ein Medium an die Hand bekommen durch das rhythmische Arbeiten mit den Händen, mit den Fingern, d. h. seine Bewegungen sind nicht fahrig, sondern konzentrierter geworden.« (MP6, EL)

»Was mir immer auffällt, dass bei diesen musikalisch, plastischen, künstlerischen Projekten gerade die wilden Jungs plötzlich eine Konzentration aufbringen, die über sich selbst hinauswachsen.« (MP6, EL)

Gegen Ende des Projekts finden sich bei den Lehrerinnen und Erzieherinnen zunehmend Hinweise auf ein gesteigertes Selbstbewusstsein der Kinder:

|   | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5) | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5) |
|---|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Gesteigertes Selbstbewusstsein der Kinder |                 |                  |                 |                  | ++              | ++              |

Eben dieses wird von Eltern als Erfolg des Projekts gesehen:

»Er ist sehr locker geworden, auch in der Öffentlichkeit zu präsentieren, und das, glaube ich, hat das Projekt unterstützt und dort viele Hemmungen abgebaut.« (MP5, EL)

»Am Anfang war sie sehr schüchtern, sie erzählte nichts, sagte nichts, sie brauchte ewig lange, bis sie auftaute, da hat sie sich jetzt gemacht und ich glaube, das hat auch was damit zu tun, dass sie jetzt z. B. Flöte spielt und dadurch auch Anerkennung und Zustimmung von den anderen bekommt und darauf ist sie unheimlich stolz.« (MP5, EL)

»Er macht bei Aufführungen mit, macht dort die Bewegung mit, obwohl er immer sehr schüchtern gewesen ist.« (MP6, EL)

#### 4.4 Veränderungen im Sozialverhalten der Kinder

Auf sozialer Ebene wurde ab Mitte des Projekts bei den beteiligten Kindern eine größere Ausgeglichenheit beobachtet:

|                                      | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5) | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5) |
|--------------------------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Kinder sind insgesamt ausgeglichener |                 | +                | ++              | ++               | ++              | ++              |

»Ich finde, dass mein Sohn ausgesprochen gerne zur Schule geht und entspannt zur Schule geht und entspannt mittags nach Hause kommt, sehr ausgeglichen ist.« (MP5, EL)

»Die Kinder sind ruhiger geworden, das Gesamtverhalten der Gruppe ist anders, das Sozialverhalten ist da, z. B. im Stuhlkreis, es ist ruhiger, es wird geguckt, wer gibt jetzt Angaben, was passiert jetzt.« (MP6, E)

Diese höhere Ausgeglichenheit führt auf der Ebene des Klassenverbandes zu veränderten Umgangsformen der Kinder miteinander: Sie hören einander zu, nehmen mehr Rücksicht aufeinander, entwickeln ein höheres Gemeinschaftsgefühl; die Kinder schaffen sich Regeln, unterstützen sich, es wird weniger Aggressivität festgestellt:

»Ein Stück Sozialverhalten nehmen die Kinder mit aus dem Musikunterricht hinaus: Umgang mit anderen Kindern, Respekt vor dem anderen. Damit geht einher, dass Streitigkeiten nicht mehr handgreiflich ausgetragen werden, sie versuchen dann eher miteinander zu reden.« (MP2, L)

»Allgemeine Fertigkeiten nehmen sie mit aus diesem Musikunterricht wie das aufeinander Eingehen, das auf einen Rücksicht nehmen.« (MP3, L)

»Es ist jetzt gut möglich, im Klassenverband zu arbeiten ... dass wirklich nur einer spricht und die anderen hören zu ... da muss ich jetzt nicht mehr auf die Gesprächsregeln hinweisen, das hat sich verselbstständigt.« (MP5, L)

Dabei lassen sich solche Veränderungen auch erst in der zweiten Hälfte des Projekts deutlich feststellen:

|  | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5)            | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5)             |
|--|-----------------|------------------|----------------------------|------------------|-----------------|-----------------------------|
| Kinder entwickeln<br>mehr Gemeinschafts-<br>gefühl |                 | +                | ++<br>L (7/9)<br>E (10/11) | ++               | ++              | ++<br>L (7/10)<br>E (10/11) |

Gegen Ende des Projekts wurde dieses veränderte Sozialverhalten auch von den Eltern hervorgehoben:

»Das Gemeinschaftliche, das aufeinander Zugehen, das ist in dieser Klasse sehr stark.« (MP6, EL)

Ein Bereich, der sich erst im Verlauf des Projekts als zunehmend bedeutsam herausstellte, ist die Integration ausländischer Kinder, die offenbar durch Musik in vielen Fällen besser möglich ist als auf sprachlicher Ebene:

|   | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5) | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5) |
|---|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Musik fördert die Integration<br>ausländischer Kinder |                 | +                | +               | +                | +               | ++              |

Beeindruckend sind die Beispiele, die einzelne Lehrerinnen und Erzieherinnen in diesem Zusammenhang aufführen:

»Wir hatten im letzten Jahr ein Kind aus dem Kosovo bekommen, was unter diesen Kriegseinflüssen furchtbar gelitten hat und sehr verschreckt war, und da hatte ich eben auch gemerkt, wie dieses Kind durch Lieder und auch durch Bewegung immer lockerer wurde.« (MP2, E)

»Ich hatte einen russischen Jungen, der war eher zurückhaltend, eher wenig motiviert, wenig leistungsbereit, hatte nur Fußball im Kopf, durch Musik hören, denke ich, hat er gelernt, sich zu besinnen, sich auf Lernen einzulassen, zu versprachlichen, sagen, was er empfindet. Er ist jetzt eher bereit, etwas zu sagen. Er hat jetzt eine größere Erzählbereitschaft, was sich auch in den anderen Fächern bemerkbar macht.« (MP6, L)

»Musik fördert das Multikulturelle und verbindet. Ich hatte z. B. ein portugiesisches Kind und ein türkisches Kind in meiner Klasse. Die haben ihre eigene Musik und ihre eigenen Lieder aus ihrem Land auf CD mitgebracht und der türkische Junge hat uns dazu die Tänze vorgeführt und erklärt, wie man sich dazu bewegt. Dann wollte die ganze Klasse die Tänze lernen und die Musik kennen lernen.«  
(MP6, L)

Förderung der Konzentrationsfähigkeit, Förderung des Sozialverhaltens und insbesondere auch Integration ausländischer Kinder sind Ziele, die gerade in der gegenwärtigen Diskussion um Erziehung im Mittelpunkt stehen. Dabei bleibt die Wirkung direkter Trainingsprogramme nicht selten hinter den Erwartungen zurück. Die Daten des Projekts deuten darauf hin, dass Musik hier einen anderen und möglicherweise wesentlich erfolgreicherem Ansatz bietet: Gegen Ende des Projekts werden von allen Beteiligten, den Lehrerinnen und Erzieherinnen ebenso wie den Eltern, die gesteigerte Konzentrationsfähigkeit und das veränderte Sozialverhalten der Kinder betont. Dabei scheint der Vorteil der Musik gegenüber direkten Trainingsprogrammen darin zu liegen, dass hier ein anderer Weg auf der Basis eines anderen Mediums eingeschlagen wird. Ausgangspunkt scheint zu sein, dass Musikförderung dazu anregt, genauer und sensibler zu hören – eine Fähigkeit, die einen entscheidenden Faktor für Konzentrationsfähigkeit darstellt.

Auf der Ebene des Sozialverhaltens scheint es zum einen die größere Ausgleichenheit musizierender Kinder zu sein, die den Ansatz zu weniger Aggression und mehr Miteinander bietet. Auf der anderen Seite ist Musik, wie sie hier betrieben wird, keine monologische, sondern eine gemeinsame Tätigkeit, die damit von selbst das Miteinander fördert. Was die Integration ausländischer Kinder betrifft, so ist hier zu bedenken, dass verbale Kommunikation mit ausländischen Kindern immer Kommunikation unter Ungleichen (unter solchen, die eine Sprache sprechen und solchen, die es nicht tun) ist. Kommunikation miteinander durch Musik ist Kommunikation auf einer gleichen, unmittelbaren Ebene: Musik ist unmittelbar verständlich, rührt unmittelbar an, gibt jedem die Möglichkeit, sein Selbstwertgefühl zu entwickeln. Zwei Lehrerinnen drücken dies zusammenfassend als Ergebnis ihrer Arbeit im Projekt wie folgt aus:

»Musik fördert die Integration ausländischer Kinder, da Musik eine Ebene ist, die ohne Sprache auskommt, sondern über Musizieren, Tanzen, Bewegung, Rhythmus geht.« (MP6, L)

»Musik fördert das Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein gerade auch der ausländischen Kinder. Sie gelangen zu einem Selbstbewusstsein dadurch, dass sie Anerkennung durch die anderen erlangen.« (MP6, L)

### **Kategorie 5: Implementierung des neuen Konzepts in den Schulen und Kindergärten**

Zielsetzung des Projekts war es, das neue Verständnis von Musik nicht nur bei den an der externen Fortbildung beteiligten Lehrerinnen und Erzieherinnen sowie den Kindern der jeweiligen Klassen und Kindergartengruppen zu etablieren, sondern darüber hinaus in den jeweiligen Schulen und Kindergärten insgesamt. Als eines der wichtigsten Instrumente dafür war eine interne Fortbildung angedacht, bei der die Teilnehmerinnen der externen Fortbildung ihr Wissen und ihre Erfahrung an die übrigen Kollegen weitergeben sollten.

Die interne Fortbildung rückt im zweiten und zu Beginn des dritten Jahres in den Vordergrund: Es werden hier verstärkt interne Fortbildungen durchgeführt und Erfahrungen weitergegeben:

»Ich trage fast alles weiter ins Kollegium, was ich hier lerne, und es geht nur, dass man wirklich gemeinsam mit den Kollegen das ausprobiert, was ansteht, dass sie es selber unmittelbar auch erfahren.« (MP3, E)

»Wir haben eine große schulinterne Fortbildung gemacht, das war Ende des ersten Schuljahres auch noch mal als Initialzündung an das Kollegium, zu hoffen, dass man so auch noch mal die Begeisterung für das Projekt wecken zu können, auch eine positive Neugier wecken zu können ... wir haben uns danach noch drei Mal nach den Konferenzen für eine halbe Stunde zusammengesetzt und dann noch einmal exemplarisch einige Sachen gemacht.« (MP3, L)

»Ich mache die Weitergabe im Alltäglichen, im Praktischen, denn das ist auch das, was sich setzt, was man in der Praxis umsetzen kann.« (MP4, E)

Im letzten Drittel des Modellversuchs schien die Umsetzung der internen Fortbildung wieder etwas abzuflachen. Sie wurde nur noch teilweise regelmäßig durchgeführt und nur an einzelnen Schulen ist davon die Rede gewesen, die interne Fortbildung nach Abschluss des Projekts weiterzuführen:

»Ich kann mir vorstellen, dass wir die interne Fortbildung beibehalten, als interne Fortbildung im Bereich Musik.« (MP6, L)

Insgesamt ergibt sich somit ein wechselhaftes Bild:

|   | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5) | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5) |
|---|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Durchführung von internen Fortbildungen im Fach Musik |                 | ++               | ++              | ++               | +               | +               |

Gründe, dass die interne Fortbildung nicht in erwartetem Umfang gegriffen hat, liegen auf verschiedenen Ebenen:

- In vielen Fällen fehlte eine organisierte regelmäßige Fortbildung zum Thema Musik. Das galt insbesondere für die Kindergärten, wo sich die interne Fortbildung häufig auf den informellen Austausch beschränkt hat.
- Einer der entscheidenden Vorteile der externen Fortbildung lag darin, dass den Lehrerinnen und Erzieherinnen die Angst vor dem Musikunterricht genommen und ihnen Selbstvertrauen und Sicherheit im Umgang mit Musik vermittelt werden konnten. Das ist im Rahmen einer internen Fortbildung nicht in diesem Maß möglich.
- Schließlich fehlte offenbar auch eine explizite Konzeption für die interne Fortbildung. Die Frage, wie sich überhaupt die Prinzipien des neuen Konzepts weitervermitteln lassen, war nicht ausdrücklich Gegenstand der bisherigen (ersten) Phase des Projekts.

Dies wird auch deutlich, wenn man die Akzeptanz des Projekts bei Schul- bzw. Kindergartenleitungen und in den jeweiligen Kollegien betrachtet: Die Einrichtungsleitungen, die stärker in das Projekt eingebunden waren, standen ganz und gar dahinter. Hingegen ist es nicht oder nur zum Teil gelungen, die jeweiligen Kollegien für das Projekt zu begeistern.

Ab dem zweiten Messzeitpunkt wird die hohe Akzeptanz des Projekts bei Schul- und Kindergartenleitung deutlich:

|  | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5) | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5)             |
|--|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------------------|
| Akzeptanz des Projekts bei der Schul- bzw. Kindergartenleitung | +               | ++               | ++              | ++               | ++              | ++<br>L (8/10)<br>E (10/11) |

»Ich als Kindergartenleitung stehe da voll hinter.« (MP2, E)

»Ich stehe voll und ganz zu 100 Prozent hinter diesem Projekt, auch weil ich so viele Defizite gesehen habe in der Schule, Liederkenntnisse, das ist ja eine Katastrophe.« (MP2, L)

»Die Leitung ist super interessiert, fragt immer, was ist gemacht worden, kannst du wieder was vorstellen.« (MP3, E)

»Die Schulleitung unterstützt uns in allen Bereichen total, setzt sich sehr ein, wenn wir irgendetwas an Material brauchen, da ist immer sofort Rückhalt da, hat also bei der Schulleitung höchste Priorität.« (MP4, L)

Die Akzeptanz im Kollegium wurde anfangs eher positiv, im Laufe der Zeit aber auch durchaus skeptisch beurteilt:

|                                     | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5) | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5)               |
|-------------------------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-------------------------------|
| Akzeptanz des Projekts im Kollegium | +               | +                | +/-             | +/-              | +/-             | ++/-<br>L (7/10)<br>E (10/11) |

»Das Kollegium ist offen für die Annahme von weiteren Informationen oder an weiteren Techniken, wie man Inhalte in diesem Fach pädagogisch aufbereiten kann.« (MP1, L)

»Die Akzeptanz des Projektes ist bei meinen Kollegen insgesamt gut, mittlerweile spüre ich sehr deutlich, dass die Kollegen das wirklich sehr ernst nehmen und auch wichtig die Informationen, die ich mitbringe.« (MP2, E)

»Die Akzeptanz bei uns im Team ist gespalten, die eine Hälfte steht voll dahinter, will auch wissen, was ich hier mache, die andere Hälfte hat keinen Drang, sich das anzuhören, die haben keinen Zugang zu Musik und machen da auch nichts.« (MP3, L)

»Ich würde mal sagen, so 50 Prozent stehen hinter dem Projekt und 50 Prozent, die sind ziemlich gleichgültig, die finden das Projekt zwar in Ordnung, aber zeigen weniger Interesse und fragen auch kaum nach.« (MP4, L)

»Das Projekt ist einfach noch zu wenig im Bewusstsein der anderen Kollegen.« (MP4, E)

»Im Moment habe ich so den Eindruck, das Kollegium denkt, es ist schön, dass die das machen und es ist auch wichtig, aber wir haben damit nichts zu tun.« (MP5, L)

Trotzdem hat das Projekt die Schulen und Kindergärten insgesamt beeinflusst: Es werden verstärkt Singnachmittage mit Eltern durchgeführt, musikalische Darbietungen bei Schul- und Kindergartenfesten, das Frühlingssingen der ganzen Schule, Vorführungen im Kindergarten mit Musik usw.:

»Für unsere Einrichtung ist die Fortbildung eine Bereicherung, weil man bewusster mit Musik, Tanz, Bewegung umgeht, es wird anders wahrgenommen und geliebt durch die Inhalte, die ich aus dem Seminar mitbringe in die Einrichtung.« (MP3, E)

»Wir sind verstärkt dazu übergegangen, auch Elternabende mit Liedgut einzuleiten oder auch zur Auflockerung den Eltern die Lieder vorzustellen, die auch mit den Kindern geübt werden.« (MP3, E)

»Das Projekt hat das Musikleben in unserer Schule bereichert durch Singnachmittage, Schulfeste, musikalische Aufführungen mit Kindern.« (MP3, Exp)

»Im Schulleben ist Musik fest verankert, z. B. haben wir Frühlingssingen, da trifft sich die ganze Schule, da wird gemeinsam gesungen und auch Instrumente mit eingebunden, dann zu Schulfesten, da gibt es musikalische Darbietungen.« (MP5, L)

Insgesamt ist Musik damit an zahlreichen Schulen und Kindergärten fester Bestandteil des Schul- oder Kindergartenprogramms geworden und hat die Entwicklung schuleigener Lehrpläne beeinflusst:

»Nach den Sommerferien habe ich damit begonnen, einen Liedernachmittag anzubieten bei Eltern und Kindern.« (MP4, E)

»Die Stundentafel allein hat sich etwas verändert, dass Musik mit zwei festen Stunden eingebaut ist, vorher war es nur eine.« (MP6, L)

»In unser Schulprogramm werden wir auf jeden Fall auch einen Baustein Musik hineinbringen, der dann auch Konzerte in Aussicht stellt.« (MP6, L)

Es ergibt sich dabei folgende Übersicht:

|  | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5) | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5)             |
|--|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------------------|
| Musik ist Teil des Schul- und Kindergartenprogramms geworden       |                 |                  | +               | ++               | ++              | ++<br>L (9/10)<br>E (11/11) |
| Das Projekt hat die Entwicklung schuleigener Lehrpläne beeinflusst |                 |                  |                 |                  |                 | ++<br>L (7/10)              |

Aber offenbar sind es insbesondere die Teilnehmerinnen der externen Fortbildung, die diese Maßnahmen vorantreiben und das neue Verständnis von Musik an den jeweiligen Schulen und Kindergärten etablieren.

### **Kategorie 6: Auswirkungen des Projekts auf die Musikkultur in den Familien**

Es ist offenkundig gut gelungen, durch das Projekt ein neues Verständnis für Musik in den Familien zu etablieren. Das Projekt hat das musikalische Verhalten in den Familien verändert:

|   | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5) | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5) |
|---|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Neues Verständnis für Musik in den Familien |                 |                  | ++              | ++               | ++              | ++              |

»Eltern achten mehr auf die musikalische Förderung ihrer Kinder; sie singen und musizieren auch zu Hause.« (MP3, L)

»Eltern bewerten das Fach jetzt auch vor den Kindern anders und dadurch gehen die Kinder auch mit dem Fach anders um.« (MP3, L)

In den Interviews mit den Eltern wird übereinstimmend deutlich, dass die Eltern der Musik größere Bedeutung beimessen:

»Ich finde das Projekt empfehlenswert, weil dadurch Musik auch geweckt wird, man entdeckt eigene Fähigkeiten, von denen man nichts gewusst hat, mein Sohn z. B. wenn er singt, das hört sich wunderschön an.« (MP6, EL)

»Ich finde es gut, dass die Musik jetzt einen größeren Raum in dem Schulalltag einnimmt, das finde ich ganz, ganz wichtig und das sollte an jeder Schule so sein.« (MP6, EL)

Zugleich veränderte sich im Projektkontext die Musikkultur in den Familien: Es wird, so die Äußerungen der Eltern, deutlich mehr gesungen, es werden mehr Musikinstrumente gespielt, Musik hat insgesamt einen größeren Stellenwert bekommen:

»Ich singe jetzt sehr viel mehr mit meinem Sohn ... durch ihn lerne ich einfach neue Lieder und erweitere damit auch meinen Liedschatz.« (MP6, EL)

»Teilweise sind die Lieder sehr neu für mich, aber sehr schön, er zeigt mir die Texte, ich sage, die Melodie kenne ich nicht, dann singt er vor und dann versuchen wir gemeinsam das Lied zu singen.« (MP6, EL)

»Bei uns zu Hause gibt es insofern eine Veränderung, dass man plötzlich hört, dass wenn er in seinem Zimmer sitzt und ein Lied singt, dann kommt aus dem Wintergarten, wo meine Lebensgefährtin sitzt und ein Buch liest, die fängt dann an, mitzusingen und ich fange dann auch an zu klatschen in dem anderen Raum und plötzlich haben wir Hausmusik.« (MP6, EL)

»Ich habe kein Instrument gespielt, also habe ich die Griffe und Noten von der Blockflöte mitgelernt, um zu wissen, ob das jetzt richtig ist, ich konnte vorher keine Noten, ich hab es mir dann auch vorgespielt auf der Blockflöte, um zu wissen, er spielt richtig.« (MP6, EL)

»Ich wollte auch mal wieder auf dem Glockenspiel spielen und da habe ich es mir von meinem Sohn zeigen lassen, da war er ganz stolz, dass er mir was zeigen durfte.« (MP6, EL)

»Alleine würde ich mit der Flöte nicht spielen, aber jetzt zusammen mit meiner Tochter macht mir das wieder richtig Spaß.« (MP6, EL)

»Es werden Spielarten zu Hause übernommen wie Tanzen oder Bewegungsformen, die er in der Schule gelernt hat.« (MP6, EL)

## Teil III: Zentrale Ergebnisse und Konsequenzen

### 1.1 Gesamteinschätzung des Projekts

Das Projekt wurde über den gesamten Verlauf von den Beteiligten ausnahmslos als sehr positiv eingeschätzt. Das gilt in erster Linie für die Teilnehmerinnen:

|  | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5) | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5) |
|--|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|-----------------|
| Ich persönlich halte das Projekt für sehr sinnvoll     | ++              | ++               | ++              | ++               | ++              | ++              |
| Das Projekt insgesamt ist aus meiner Sicht erfolgreich |                 |                  | ++              | ++               | ++              | ++              |

Die Teilnehmerinnen hielten das Projekt zwar von Anfang an für sehr sinnvoll:

»Ich bin froh, dass dieses Projekt läuft.« (MP1, L)

»Ich glaube, diese Fortbildung ist eine ganz wichtige Sache, ich stehe da nach wie vor hinter.« (MP1, E)

Aber erst nach einiger Zeit – genauer gegen Ende des zweiten Jahres – wurden die Erfolge im eigenen Unterricht bzw. der eigenen Arbeit im Kindergarten erkennbar und führten zu einer ausnahmslos positiven Einschätzung:

»Meine Gesamteinschätzung zum Projekt ist sehr positiv, ich hatte bislang noch keine Projektmüdigkeit.« (MP3, L)

»Das Projekt ist ein ganz toller Ansatz, Musik in den Grundschulen wieder lebendig werden zu lassen.« (MP4, L)

»Ich halte das Projekt schon für sehr gut, man könnte schon fast sagen, es sind 100 Punkte, weil ich das von der Sache für sehr sinnvoll halte.« (MP6, E)

Diese Einschätzung wird von den Dozenten, den Schulleitungen, der Schulaufsicht und schließlich auch den Eltern geteilt.

- Die Einschätzung des Konzepts durch die Dozenten ist sehr positiv:
  - »Ich habe das Projekt sehr positiv aufgefasst und das hat auch zu meiner erfolgreichen Arbeit mit beigetragen.« (MP6, Exp)
- Bei den Schul- und Kindergartenleitungen ist die Einschätzung des Projekts bis auf den ersten Messzeitpunkt ausnahmslos sehr positiv. Stellte sich zu Anfang noch die Frage: »Ist die zeitliche Investition gerechtfertigt, können wir das schaffen?« (MP1, L), finden sich zu den nächsten Messzeitpunkten nur noch positive Äußerungen:
  - »Ich stehe voll und ganz hinter dem Projekt.« (MP3, L)
  - »Das Projekt ist bei der Schulleitung völlig akzeptiert.« (MP6, L)
  - »Das Projekt muss auf jeden Fall weiterlaufen, in allen Schulen.« (MP6, L)
- Auch seitens der Schulaufsicht wird das Konzept für gut befunden:
  - »Stärken des Projektes sehe ich in der Entwicklung der Einzelschulen, die durch diese qualitativ sehr hohe Fortbildung der Teams einen großen Zugewinn erfahren bezüglich des Musikunterrichtes, aber auch insgesamt in der schulischen Entwicklung, des Schullebens, der Qualitätsentwicklung im Fach selbst.« (MP3, Exp)
  - »Diese hoch qualitative Fortbildung ... ist eine für das Land NRW sehr spannende Geschichte ... um möglicherweise in der Zukunft Profit zu haben, um diesem eklatanten Fachlehrermangel im Fach Musik entgegenzuwirken.« (MP3, Exp)
- Bei den Eltern ist die positive Einschätzung des Projekts erst im Laufe der Zeit entstanden. Zu Beginn gab es einige Vorbehalte, da die Eltern zunächst keine genauen Informationen über das Projekt bekommen hatten:
  - »Ich könnte mir vorstellen, dass einige wenige Eltern Vorbehalte haben könnten, weil sie nicht wissen, was machen die Kinder da.« (MP1, EL)
  - »Die nicht so Akzeptanz der Eltern kommt durch die Unkenntnis zustande, dass es am Anfang nur hieß, jetzt sind die beiden Kollegen dienstags gar nicht mehr da.« (MP2, EL)

Vom Messzeitpunkt 3 bis zum Abschluss stehen die Eltern dem Projekt sehr positiv gegenüber:

»Auch von den Eltern ist das Projekt mittlerweile sehr gut angenommen.« (MP3, EL)

»Ich finde das Projekt toll, da habe ich 100-prozentige Akzeptanz.« (MP6, EL)

Dass dieses Konzept weitergeführt werden muss, darin stimmen fast alle Befragten überein:

|   | MP1<br>(2000/5) | MP2<br>(2000/11) | MP3<br>(2001/5)            | MP4<br>(2001/11) | MP5<br>(2002/5) | MP6<br>(2003/5)             |
|---|-----------------|------------------|----------------------------|------------------|-----------------|-----------------------------|
| Das Projekt sollte an allen Schulen oder Kindergärten eingeführt werden |                 |                  | ++<br>L (7/9)<br>E (10/11) | ++               | ++              | ++<br>L (8/10)<br>E (11/11) |

Besonders nachdrücklich wird dies von den beteiligten Eltern gefordert, die den Wert der neuen Musikerziehung für ihre Kinder erfahren haben:

»Ich wünschte mir, dass dieses Projekt auch an dieser Schule irgendwie lebendig gehalten wird und dass auch die anderen Kollegen an dieser Schule davon erfahren und Dinge in ihren eigenen Unterricht tragen können.« (MP 5, EL)

»Aus der Erfahrung, die ich hier gemacht habe, würde ich sagen, dass mein nächstes Kind auch an so eine Schule geht, wo Musik gefördert wird, weil ich finde, dass das vernachlässigt wird in unserer Gesellschaft.« (MP 5, EL)

»Das Projekt muss auf jeden Fall weiterlaufen, in allen Schulen, dass das Interesse anderer Kinder für Musik geweckt wird.« (MP 6, EL)

Gerade die Einschätzung der Eltern ist hier beachtenswert: Sie haben ja erst mit der Zeit von den Inhalten des Projekts erfahren, haben aber das veränderte Verhalten ihrer Kinder erlebt. Sie sind nicht im engeren Sinn Beteiligte, sondern sehen das Projekt von außen, aus ihrer Perspektive als Eltern. Sie sind damit gleichsam neutral, aber die wohl entscheidende Beurteilungsinstanz. Und sie bescheinigen uneingeschränkt (in keinem Elterninterview gab es eine Ablehnung) den Erfolg des Projekts. Sie sind es, die die Weiterführung des Projekts im Blick auf ihre Kinder, auf die Musikkultur in den Familien und nicht zuletzt im Blick auf die Gesellschaft fordern.

Eindrucksvoll wird die Bedeutung des Modellversuchs auch in den folgenden Zitaten des Projektleiters zum vierten Messzeitpunkt ausgedrückt:

»Die Frage ist, was sind die eigentlichen Antriebskräfte, das Projekt zu machen? ... das ist die Überzeugung, wie ich sie trage, dass Musik einen großen Beitrag für die Bildung von Menschen leisten kann.« (MP4, Exp)

»Musik löst zwar nicht alle Probleme, aber Musik kann ein wichtiger Faktor werden ... Musik ist wichtig, da wo wir nicht mehr motivieren können, da wo wir kein Wahrnehmungstraining mehr machen können, weil uns gar keine Methoden mehr zur Verfügung stehen, da wo Kinder lernen, aufeinander zuzugehen, kreativ zu sein, Kreativität zuzulassen und zu entwickeln.« (MP4, Exp)

Demgegenüber ist die Einschätzung des Projekts durch das Kollegium bis in die Endphase zwiespältig, Einwände werden insbesondere gegen die daraus resultierende schwierigere Organisation des Stundenplans und im Blick auf rechtliche Fragen deutlich:

»Dass die zwei Kollegen an der Fortbildung teilnehmen, das hat ganz massiv den Stundenplan beeinflusst ... die sind an diesem Dienstag nun mal nicht da und das muss dann hier an der Schule anders geregelt werden, womit ich nicht unbedingt einverstanden bin.« (MP6, L)

»Bei den beiden darauf folgenden Klassen gab es Probleme, weil die Kolleginnen nicht dahinter standen, sondern sich nur darauf versteiften zu hinterfragen, ob denn noch alle rechtlichen Dinge eingehalten worden sind, mit Schulkonferenz und allem Pipapo und dann gar nicht zur eigentlichen Arbeit kamen.« (MP4, L)

Diese Zitate zeigen die Grenzen des Erreichten auf: Die Implementierung der neuen Musikkultur im Unterricht der an der externen Fortbildung beteiligten Lehrerinnen und Erzieherinnen, bei den Kindern und in den Familien ist uneingeschränkt gelungen. Die Akzeptanz bei den beteiligten Schulleitungen und der Schulaufsicht ist ebenso erreicht. Aber bestenfalls zu einem Teil konnte die Akzeptanz bei anderen Lehrkräften und Erzieherinnen der beteiligten Schulen und Kindergärten herbeigeführt werden. Nicht gelungen – aber das war auch nicht Gegenstand dieses Projekts – ist die Implementierung der neuen Musikkultur über die beteiligten Schulen und Kindergärten hinaus.

## **1.2 Erfolgsfaktoren für die Implementierung der neuen Musikkultur bei den Kindern und Familien**

Abschließend stellt sich die Frage nach den relevanten Erfolgsfaktoren: Welche Faktoren führten zum Erfolg des Projekts bei den beteiligten Lehrerinnen und Erzieherinnen, im Unterricht und bei den Eltern?

Im Grunde wurden die relevanten Faktoren bereits in den vorausgegangenen Abschnitten ausgeführt. Sie seien hier nochmals zusammengefasst:

### *1.2.1 Erfolgsfaktor Konzeption*

Ein entscheidender Erfolgsfaktor war die Konzeption und hier insbesondere die Verzahnung von Theorie und praktischer Ausrichtung auf den Unterricht:

- Im Unterschied zu anderen Fortbildungen ging es hier nicht ausschließlich um die Entwicklung von Unterrichtseinheiten, den Teilnehmerinnen wurde vielmehr ein theoretisch geleitetes Verständnis von Musik vermittelt:  
»Es ist sicherlich ein Erfolgsfaktor, dass es nicht um Unterrichtsbeispiele auf der vorderen Ebene gegangen ist, sondern dass das Theorie war« (MP6, L)
- Im Unterschied zu eher theoretisch ausgerichteten musikwissenschaftlichen Ausbildungen waren diese theoretischen Grundlagen aber hier unmittelbar auf die praktische Umsetzung in Schule und Kindergarten ausgerichtet. In jeder Fortbildung zielten die Inhalte zugleich auf die praktische Anwendung. Es gab keine Fortbildung, aus der die Teilnehmerinnen nicht konkrete Anregungen für ihre Arbeit übernehmen konnten:  
»Für mich war der wichtigste Punkt dieses Projekts zu sehen, dass es funktioniert, z. B. mit Instrumenten zu arbeiten und dass ich das hinkriege ... ich habe jetzt viel mehr Möglichkeiten der Umsetzung kennen gelernt« (MP5, L)
- Auch Anzahl und Bandbreite der Themen trugen zum Erfolg bei. Sie bildeten die Basis, auf der die Teilnehmerinnen dann je nach Situation die unterschiedlichen Elemente einsetzen konnten:  
»Auch ein Faktor für den Erfolg war, dass ich von den musikalischen Inhalten ein riesiges Repertoire kennen gelernt habe, was man machen kann, Lieder, Musikstücke aus Musicals oder Opern« (MP6, L)

### *1.2.2 Erfolgsfaktor Methodik*

Im Laufe der Fortbildung haben sich bestimmte immer wiederkehrende Formen des methodischen Vorgehens entwickelt und bewährt. Im Wesentlichen wurden hier folgende Arbeitsformen als wichtig für den Erfolg angesehen:

- knappe Informationsvermittlung im Plenum
- praktisches Erproben einzelner Themen
- Vorstellen von Unterrichtsbeispielen
- Erfahrungsaustausch
- Gruppenarbeit
- gemeinsame Projekte

### *1.2.3 Erfolgsfaktor Tandem*

Das Tandem ist ein zentrales Merkmal und wird von Projektleiter und Teilnehmerinnen als entscheidender Erfolgsfaktor gesehen: Eine in Musik ausgebildete Fachkraft arbeitet zusammen mit einer Kollegin, die im Rahmen ihres Studiums nicht in Musik ausgebildet wurde: »Diese Tandemkraft ist eine tolle Idee, wie ich was umgestalten kann oder methodisch anders machen kann, die hätte ich als Laie nicht, deswegen ist das sehr angenehm.« (MP 1, L)

»Erreicht worden ist, das eine theoretische Vorstellung, das Tandemkonzept einzusetzen, hervorragend funktioniert.« (MP 6, Exp)

Das Tandem erfüllt eine Reihe wichtiger Funktionen:

- Erfahrungsaustausch zwischen Teilnehmerinnen
- Weitergabe fachlichen Wissens von ausgebildeten Lehrerinnen an eine andere Kollegin
- gemeinsame Vor- und Nachbereitung des Musikunterrichts
- gemeinsame Vorbereitung und Durchführung der internen Fortbildung

#### *1.2.4 Erfolgsfaktor Kompetenz und Engagement der beteiligten Personen*

Allgemein wird in den Interviews die Person des Projektleiters als entscheidender Erfolgsfaktor für das Projekt gesehen. Besonders hervorgehoben werden dabei seine hohe fachliche Kompetenz, seine positive Einstellung und die Motivation, mit der er die Fortbildungsteilnehmerinnen hat mitreißen können, sowie seine Fähigkeiten im Umgang mit den Teilnehmerinnen.

Grundsätzlich das Gleiche gilt für die Dozenten, deren fachspezifische Kompetenz mehrfach betont wurde. Somit zählt die Auswahl der Dozenten zu den besonders wichtigen Voraussetzungen für das Gelingen eines solchen Projekts.

Schließlich wird als Erfolgsfaktor die Gruppe der Teilnehmer der externen Fortbildung selbst gesehen: Sämtliche Teilnehmerinnen, zehn Lehrerinnen und elf Erzieherinnen, unterstrichen die Wichtigkeit dieses Faktors:

»Ein Erfolgsfaktor war die Gruppe der Teilnehmer und Teilnehmerinnen, dass wir uns gut verstehen, uns gut kennen gelernt haben, uns auch viel austauschen, nicht nur im Bereich Musik.« (MP6, L)

»Ich sehe 80 Prozent des Erfolges in der Eigenleistung, der Ideen der Lehrerinnen und Lehrer.« (MP6, Exp)

Dabei wird insbesondere auf das Engagement der Teilnehmer verwiesen:

»Ohne Eigenengagement der Teilnehmer wäre ein Erfolg des Projektes gar nicht möglich.« (MP4, L)

Die gleiche Einschätzung des hohen Engagements der Teilnehmerinnen findet sich auch bei Schulleitung, Kollegen, Schulaufsicht und weiteren Beobachtern:

»Wir haben hoch engagierte Lehrkräfte, die an der Fortbildung teilnehmen und dieses Engagement auch wieder ins Kollegium zurücktragen.« (MP6, L)

»Die Personen, unsere beiden Musiklehrer sind schon das Wichtigste für den Erfolg des Projektes. Die verkörpern das, die sind unsere Ansprechpartner, wenn wir das weiterführen, wenn die nicht da wären, wäre die Fortführung schwierig.« (MP4, L)

»Wir haben zwei begeisterte Lehrkräfte nach den vier Jahren Ausbildung, die Begeisterung immer noch sehr deutlich zeigen.« (MP6, L)

Auch von den Eltern werden Motivation und Begeisterung der Teilnehmerinnen als Erfolgsfaktoren für das Projekt genannt:

»Gut finde ich auch die Motivation der Lehrerin, wenn sie die nicht hätte, könnte sie das, was sie jetzt neu dazulernt, auch nicht erfolgreich hier in die Schule tragen.« (MP4, EL)

»Die Klassenlehrerin ist sehr Musik begeistert und bringt diese Begeisterung auch auf die Kinder rüber.« (MP6, EL)

»Die Lehrerin hat Spaß an Musik, das merkt man ihr an.« (MP6, EL)

Dadurch, dass es sich um eine gleich bleibende Teilnehmergruppe gehandelt hat, ist es im Laufe der Zeit gelungen, Vertrauensverhältnisse, gegenseitige Sympathie und Wertschätzung aufzubauen – auch das wird als Geheimnis des Erfolgs gesehen:

»Die Gruppe ist sich näher gekommen, man ist sehr vertraut geworden, man hat keine Hemmungen mehr, nach dem Motto, ich singe falsch oder verhaspele mich.« (MP4, L)

»Die Teilnehmer unter sich sind schön zusammengewachsen, obwohl sie so unterschiedliches Alter haben, da ist Teamarbeit erreicht.« (MP 4, Exp)

»Wir sind eine gute Gruppe, wir harmonieren sehr gut miteinander, das ist sicherlich ein Erfolgsfaktor, denn das macht das Lernen auch einfacher.« (MP5, E)

#### *1.2.5 Erfolgsfaktor Materialien*

Materialien werden bis zum Ende des Projekts als wichtiger Faktor für eine erfolgreiche Implementierung des Konzepts genannt. Sie unterstützen die musikalische Arbeit im eigenen Unterricht oder im Kindergarten und dienen den Kollegen als Anregung:

»Ich bin froh, dass ich so viele Materialien bekommen habe, mit denen ich arbeiten kann, und je nachdem, was ich von der Klasse als Reaktion bekomme, da muss ich gucken, ob ich methodisch-didaktisch etwas ändern muss, da lassen mir die Materialien dann auch die Freiräume dazu, das finde ich gut.« (MP6, L)

»Die Materialsammlung hilft mir im Punkte Systematik, Anregungen zur Unterrichtsgestaltung.« (MP6, L)

Andererseits wird der Wert der Materialien auch kritisch eingeschätzt:

»Den Wert der Materialien schätze ich nicht sehr hoch ein, denn die brauchen fast immer eine Erklärung in der ›face to face‹-Kommunikation.« (MP 6, L)

Beide Auffassungen lassen sich durchaus verbinden: Die Materialien bieten hilfreiche Anregungen, aber die Idee, die Philosophie der neuen Musikkultur lässt sich nicht durch Materialien vermitteln:

»Das Wichtigste ist dabei nicht das Material, das Wichtigste sind die Intentionen, die das Material verdeutlicht. Es geht nicht um die Einzelfaktoren, die wir da haben, sondern ... alles, was wir anbieten sind Grundideen und zu diesen Grundideen bieten wir euch Beispiele.« (MP4, Exp)

Entscheidend für die Umsetzung ist letztlich die persönliche Erfahrung, entscheidend sind offenbar die Person des Projektleiters und die Dozenten. D. h. Materialien bilden grundsätzlich immer nur ein – zweifelsohne hilfreiches – Unterstützungsmoment, können aber den Kernprozess der persönlichen Weitergabe der Idee der neuen Musikkultur nicht ersetzen.

### **1.3 Offene Fragen: Wie geht es weiter?**

Zweifelsfrei gelungen ist, so das eindeutige Ergebnis, die Implementierung der neuen Musikkultur in den beteiligten Klassen, bei den Kindern und Eltern. Nicht geleistet wurde eine Implementierung über die einzelnen Klassen hinaus, was aber auch nicht angestrebt worden war.

Offenkundig ist, dass die Implementierung über die Klassen hinaus nicht in der aufwändigen Form wie in dem bisherigen Projekt geschehen kann. Um etwa auf Landesebene diese neue Form der Musikkultur an allen Schulen und Kindergärten zu implementieren, können gewiss nicht alle Lehrer und Erzieher eine derart angelegte externe Fortbildung durchlaufen. Hierfür müssen neue Formen gefunden werden.

Zu der Frage, welches die Faktoren sind, die eine solche Implementierung unterstützen oder behindern, finden sich in den Interviews bereits einige Hinweise:

- Entscheidend für die Konzeption dürfte die Verbindung von theoretischem Wissen, konkretem Erleben und praktischer Umsetzung sein. Wie man eine Implementierung an weiteren Schulen und Kindergärten auch immer durchführt, gesichert muss sein, dass diese Verbindung erhalten bleibt.
- Auf methodischer Ebene bietet das Tandem einen wichtigen Ansatzpunkt, dessen Funktion für eine weitere Implementierung jedoch noch zu klären wäre: Eine qualifizierte Musikpädagogin gibt ihr Wissen an eine andere Kollegin weiter. Ein solches Tandem ist auch für den weiteren Prozess durchaus vorstellbar. Zu klären wäre jedoch, inwieweit ein solches Tandem zusätzliche Unterstützung (etwa in Form von Supervision oder als Austausch zwischen verschiedenen Tandems) benötigt.
- Die Implementierung eines solchen neuen Konzepts in den beteiligten Schulen und Kindergärten steht und fällt mit den beteiligten Personen, ihrer Kompetenz und ihrem Engagement. Es deutet Einiges darauf hin, dass auch die weitere Implementierung auf ebensolche Promotoren angewiesen sein wird, d. h. auf Personen, die mit entsprechender Kompetenz und großem Einsatz die Idee der neuen Musikkultur in einer »face to face«-Kommunikation weitergeben können. In welcher Form das geschieht, bleibt genauer zu klären.
- Nicht überbewerten sollte man die Bedeutung von Materialien. Ein noch so gut gestalteter Materialiensatz kann das persönliche Erfahren der neuen Musikkultur nicht ersetzen. Aber er kann es sehr wohl unterstützen und den jeweiligen Lehrerinnen und Erzieherinnen Ideen und Anregungen vermitteln.

Wie der Prozess »Implementierung der neuen Musikkultur an anderen Schulen« im Einzelnen zu gestalten ist, dafür fehlt bislang eine klare Konzeption. Im Blick auf die Nachhaltigkeit des Projekts insgesamt wäre es wichtig, an eben dieser Konzeption zu arbeiten.

## Literatur

- Bastian, Hans Günther (Hrsg.). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung: eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulern*. Mainz u.a. 2000
- Häußler, Michael u.a. »Konzepte und Erkenntnisinteressen der wissenschaftlichen Begleitforschung von Modellversuchen.« Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.). *Begleitforschung bei staatlich geförderten Modellprojekten – strukturelle und methodische Probleme*. Stuttgart u.a. 1988. 31–105.
- König, Eckard, und Gerda Volmer. *Systemische Organisationsberatung*. Weinheim 2000.
- König, Eckard, und Gerda Volmer. *Systemisches Coaching*. Weinheim 2003.
- König, Eckard, und Gerda Volmer. *Personale Systemtheorie*. Weinheim 2004.
- Luchte, Katja. »Prozessbegleitende Evaluation als Evaluatives Coaching.« Vortrag, März 2003. Bergisch-Gladbach.
- Luchte, Katja. *Implementierung pädagogischer Konzepte in der Praxis*. Habilitationsschrift. Paderborn 2004.
- Mayring, Phillip. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim 2000.
- Mittag, Waldemar, und Willi Hager. »Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen.« *Handbuch psychologischer Interventionsmaßnahmen*. Hrsg. Willi Hager, Jean-Luc Patry und Hermann Brezing, Bern u.a. 2000. 102–128.
- Rogge, Klaus-Eckart (Hrsg.). *Methodenatlas*. Berlin u.a. 1995.
- Schnell, Rainer, Paul Hill und Elke Esser. *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München u.a. 1995.
- Wottawa, Heinrich und Heike Thierau. *Lehrbuch Evaluation*. Bern u.a. 2003.