

***MoMo verbindet!***

**Musik erleben und lernen in der  
„Musikschule für alle“**

Abschlussbericht der wissenschaftlichen Evaluation  
zum Programm „Monheimer Modell – Musikschule für alle“

Prof. Dr. Maria Luise Schulten  
Dr. Kai Stefan Lothwesen

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Grundzüge des Programms „Monheimer Modell – Musikschule für alle ( <i>MoMo</i> )“ .....	5
1. Musikpädagogische Grundlagen .....	5
2. Forschungsplan und -konzept.....	6
2.1 Fragestellungen der wissenschaftlichen Evaluation.....	6
2.2 Forschungsdesign, Methoden, Zeitraum der Datenerhebung.....	6
3. Zentrale Ergebnisse .....	7
3.1 Das Berufsbild der <i>MoMo</i> -Lehrkräfte.....	8
3.1.1 Berufliche Qualifikationen der <i>MoMo</i> -Lehrkräfte .....	8
3.1.2 Erfahrungen der Lehrkräfte im ersten <i>MoMo</i> -Schuljahr .....	10
3.1.3 Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber <i>MoMo</i> .....	13
3.2 Die Motivation der <i>MoMo</i> -Lehrkräfte .....	14
3.3 Die pädagogische Begleitung der Unterrichtspraxis.....	15
3.3.1 Inhaltliche und didaktische Bedürfnisse .....	15
3.3.2 Kompetenzanforderungen, Belastungen und Unterstützung.....	16
3.4 Das Involvement der Schülerinnen und Schüler .....	21
3.5 Der Lernstand im ersten <i>MoMo</i> -Schuljahr.....	22
3.6 Impulse sozialer Integration durch <i>MoMo</i> .....	24
3.7 Das Interesse der Eltern an <i>MoMo</i> .....	25
3.8 Erwartungen an die musikalische Förderung in <i>MoMo</i> .....	27
3.9 Das Unterrichtsmaterial als Schnittstelle zum Grundschulunterricht .....	28
4. Einsichten und Empfehlungen .....	29
Literaturverzeichnis.....	31

Beauftragt durch die Stadt Monheim am Rhein,  
vertreten durch den Bürgermeister  
Herrn Dr. Thomas Dünchheim.

Kontakt: Kai.Lothwesen@web.de

Prof. Dr. Maria Luise Schulten  
Dr. Kai Stefan Lothwesen

Linden / Frankfurt am Main 2009

## **Einleitung: Grundzüge des Programms „Monheimer Modell – Musikschule für alle (MoMo)“**

Die Musikschule der Stadt Monheim am Rhein hat mit dem von ihr entwickelten Programm „Monheimer Modell – Musikschule für alle (MoMo)“ ein musikalisches Angebot zur Ergänzung des schulischen Musikunterrichts an den lokalen Grundschulen geschaffen. In diesem Programm werden die Schülerinnen und Schüler der ersten Jahrgangsstufen flächendeckend mit einem musikpraktisch ausgerichteten Curriculum versorgt. Die folgende Aufstellung zeigt die Anzahl der im Programm unterrichteten Grundschulkinder nach Schuljahren sowie die für instrumentalen Unterricht in der Musikschule angemeldeten Schülerinnen und Schüler:

	<b>05/06</b>	<b>06/07</b>	<b>07/08</b>	<b>08/09</b>	<b>09/10</b>
<b>Anzahl Grundschulkinder gesamt</b> <i>(ab 08/09 Prognosewerte)</i>	1716	1667	1614	1553	1585
<b>Davon in der Musikschule</b> <i>(ab 08/09 Prognosewerte unter der Voraussetzung, dass MoMo fortgesetzt wird)</i>	544	808	846	875	908
<b>Prozentualer Anteil</b>	32 %	48 %	52 %	56 %	57 %

*Tab. 1: Entwicklung und Planung der Schülerzahlen 2005-2010 (Angabe der Musikschule, aus: Mitteilungsvorlage Nr. VII/1293)*

Im ersten Unterrichtsjahr des Programms werden alle fest angestellten Lehrkräfte der Musikschule eingesetzt, ab dem zweiten Unterrichtsjahr werden Honorarkräfte für den instrumentalen Gruppenunterricht hinzu gezogen. Der Übergang von einer kostenfreien Teilnahme am Unterricht des ersten Schuljahrs zu einem entgeltlichen weiterführenden Instrumentalunterricht ab dem zweiten Schuljahr bedarf der Anmeldung über die Musikschule am Schuljahresende. Die im Programm gebotenen musikalischen Inhalte orientieren sich an Grundprinzipien der Musikalischen Grundausbildung und zielen auf die Vorbereitung des Übergangs zu instrumentalem Gruppenunterricht ab dem zweiten Schuljahr. Das in Form von Unterrichtsmaterialien bereitgestellte Curriculum unterscheidet distinkte Phasen, die grundlegende musikalische Fähigkeiten und Wissensinhalte auf der Basis musikpraktischen Handelns vermitteln; das erste Schuljahr endet in einer musikalischen Präsentation an den jeweiligen Grundschulen.

### **1. Musikpädagogische Grundlagen**

Das aktive Musizieren ist für das Lernen in und von Musik von besonderer Bedeutung. Eine handlungsorientierte Struktur des schulischen Musikunterrichts erhält in jüngster Zeit eine bestätigende Notwendigkeit: Konstruktivistische Ansätze betonen Lernerfahrungen durch Interaktionsmöglichkeiten in Gruppenprozessen (Spychiger 2008), die Grundschuldidaktik erörtert Möglichkeiten der Ausbildung von Lernidentitäten in Formen des Offenen Unterrichts (Knauf 2001, 103f). Die als Transfereffekte diskutierten Auswirkungen musikalischen Lernens auf andere schulische Leistungsbereiche sowie kognitive, emotionale und soziale Kompetenzen sind aus Sicht dieses aktuellen Standes und des klar fokussierten Lernziels musikalischer (Aus)Bildung eher nachrangig; zumal entsprechende Ergebnisse empirischer Studien nicht generalisierbar und abhängig vom jeweiligen Forschungsdesign sind (Altenmüller 2006, Gembris 2002, 297ff.). Dennoch unterstreichen sie deutlich die Dringlichkeit einer nachhaltigen Förderung der musikalischen Ausbildung (Bastian 2000, Altenmüller 2006) und sensibilisierten das öffentliche Interesse an einer musikpraktischen Ausrichtung des schulischen Musikunterrichts. In der Schulpraxis sind derartige Anforderungen an einen qualifizierenden Unterricht oft schwer realisierbar. Lehrermangel und fachfremd erteilte Stunden sind ein Pro-

blem, ebenso die entsprechende musikpraktische Qualifikation der Lehrkräfte, wobei einer unmittelbaren Begegnung mit Musikinstrumenten im Unterricht eine besondere Rolle zukommt. So ist das Motivationspotential von Musikinstrumenten bekannt (vgl. Scheuer 1988, Stolla/Gaul 2008, vgl. auch Erhebungen des VdM), ebenso die Bedeutung des familiären Hintergrunds und des Einstiegsalters für das Erlernen von Instrumenten (vgl. Pickert 1992, Pape 1998, Badur 1999, Gembris 2002, 152ff.). Eine Verbindung des schulischen Musikunterrichts mit musikpraktischer Ausbildung (vgl. dazu Schepping 1987) kann in diesem Zusammenhang synergetische Effekte der Förderung erzielen, die nachhaltige Lernerfahrungen ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund ist das „Monheimer Modell – Musikschule für alle (*MoMo*)“ ein Entwurf, der nicht nur den schulischen Musikunterricht um musikpraktische Elemente erweitert sondern darüber hinausgehend auch einen Einstieg in persönliche Musikerlebnisse und aktives Musizieren anbietet.

## **2. Forschungsplan und -konzept**

### **2.1 Fragestellungen der wissenschaftlichen Evaluation**

Aufbauend auf vorliegenden Erkenntnissen musikpädagogischer Forschung richtete sich der Fokus der wissenschaftlichen Evaluation des Programms „Monheimer Modell – Musikschule für alle (*MoMo*)“ auf vier Themenfelder, die in der Realisierung des Programms und in der Unterrichtspraxis mit einander verbunden sind:

- Curriculare Aspekte thematisieren Inhalte und Vermittlungsformen des Programms mit Blick auf die Grundlagen des schulischen Musikunterrichts.
- Aspekte der Organisation ermitteln Bedingungen der Unterrichtspraxis im Programm; der Perspektive der Lehrkräfte ist hierbei von zentraler Bedeutung.
- Sozialpsychologische Aspekte erfassen Motivation und Erwartungen der im Programm aktiv involvierten Lehrkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler.
- Im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung werden Empfehlungen aus den charakteristischen Eigenheiten des Programms abgeleitet.

### **2.2 Forschungsdesign, Methoden, Zeitraum der Datenerhebung**

Das Forschungsdesign der Untersuchung hat explorativen Charakter und folgt dem Prinzip des problem- und fragestellungsbezogenen Mixed-Method-Designs (Kardorff 2006, 81). Das bedeutet: Quantitative Daten werden durch die Erhebung und Auswertung qualitativer Daten ergänzt, um die Gegenstandsangemessenheit der Methoden und die angemessene Berücksichtigung der Sicht der Beteiligten zu gewährleisten. Als Forschungsmethoden eingesetzt werden dazu Interviews, Fragebögen und Gruppendiskussionen sowie Formen teilnehmender Beobachtung. Unterschiedliche Mess- und Erhebungszeitpunkte im Verlauf des Schuljahres in einer ersten Klasse ermöglichen eine Prozessevaluation, die Auskunft über die Entwicklung des Programms und die Realisierung des Konzepts geben kann; zur spezifischen Konzeptevaluation werden eine Dokumentenanalyse und ergänzende Experten-Interviews herangezogen.

Die wissenschaftliche Evaluation fokussierte den *MoMo*-Unterricht im ersten Schuljahr. Im Mittelpunkt der Untersuchungen standen die Bedingungen, Voraussetzungen und Effekte der Umsetzung des Konzepts in der Unterrichtspraxis. Diese sollten aus den Perspektiven aller in das Programm Involvierten (Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler, Grundschulleitung) betrachtet werden, um diese spezifischen Einschätzungen in einer umfassenden Zusammenschau abzugleichen. Die Datenerhebung erstreckte sich von September 2007 bis Februar

2009. In diesem Zeitraum wurden vier Unterrichtsbesuche und ein Besuch einer musikalischen Abschlusspräsentation der Arbeit im ersten Schuljahr absolviert, Kurzinterviews, schriftliche Befragungen und Gruppendiskussionen mit den Lehrkräften der Musikschule Monheim durchgeführt sowie jeweils eine Befragung der Eltern und der Schülerinnen und Schüler wie ein Interview mit einer Grundschulleitung. Darüber hinaus wurden mehrere Gespräche mit der Musikschulleitung zum aktuellen Entwicklungsstand des Programms und zu organisatorischen Fragen der wissenschaftlichen Evaluation geführt, die nicht gesondert protokolliert wurden. Die einzelnen Untersuchungsschritte verteilen sich dabei wie folgt:

Erhebungsart	Personen	Chiffre	Zeitraum	Befragte
Unterrichtsbesuche	Lehrkräfte der Musikschule	UB I-IV	September 2007 Oktober 2007 Dezember 2008	3
schriftliche Befragung	Lehrkräfte der Musikschule	FBL I-II	November 2007 Dezember 2008	13 (76,47%) 13 (76,47%)
	Eltern	FBE	Juli 2008	113
	Schüler/innen	FBS	Dezember 2008	311
Gruppendiskussion	Lehrkräfte der Musikschule	GD I-II	Juni 2008 Februar 2009	6 (35,29%) 7 (41,18%)
Kurzinterview	Lehrkräfte der Musikschule	L	UB	3
	Eltern	E	Mai 2008	3
	Schüler/innen	S	Oktober 2007, Mai 2008	10
Interview	Grundschulleitung	GS	Oktober 2007	1
			Mai 2008	1

Tab. 2: Übersicht der durchgeführten Untersuchungen.

### 3. Zentrale Ergebnisse

Aus Sicht der wissenschaftlichen Evaluation sind die im Folgenden skizzierten Ergebnisse von zentraler Bedeutung. Sie umfassen Bereiche der Organisation und Inhalte des Programms und zeigen eindrücklich die enge Verbindung der Positionen aller Beteiligten im Überblick.

1. Die Musikschullehrerinnen und Musikschullehrer entwickeln ein spezifisches Berufsprofil.
2. Grundlage für das Unterrichtsgeschehen ist die klare Identität der Lehrkräfte als Musikerin bzw. Musiker.
3. Eine grundschulpädagogische Begleitung ist aus Sicht der Lehrkräfte notwendig.
4. *MoMo* erreicht und begeistert Schülerinnen und Schüler!
5. Musikalische Lerneffekte sind deutlich zu beobachten in der Verfeinerung musikalischer Fertigkeiten und der Erweiterung musikalischen Wissens.
6. *MoMo* bietet Impulse zu sozialer Integration.
7. Die Eltern schätzen *MoMo* als musikalisches Förderprogramm innerhalb des Schulalltags.
8. Die Zielvorstellung der Eltern ist eine Musikalisierung ihrer Kinder.
9. Das vorliegende *MoMo*-Unterrichtsmaterial bildet eine wichtige Schnittstelle zum Grundschulunterricht.
10. Durch verbindliche Vorgaben ist eine flexible Organisation und Gestaltung des Unterrichtsalltags gegeben.
11. Die klare Strukturierung des Programms erlaubt kreatives musikpädagogisches Arbeiten.

### 3.1 Das Berufsbild der MoMo-Lehrkräfte

Aufgrund der besonderen Anforderungen der Lehrtätigkeit im MoMo-Programm, das Elemente der Musikschularbeit und schulischem Musikunterricht verbindet, ist es notwendig, das Berufsbild der Lehrenden neu zu bestimmen. In dieser Hinsicht sind drei Dimensionen zu unterscheiden, die ein dynamisches Beziehungsgefüge bilden: die berufliche Qualifikation und die individuellen Erfahrungen sowie die allgemeinen und speziellen Einstellungen gegenüber MoMo. Veränderungen auf einer Dimension können Veränderungen auf einer anderen nach sich ziehen, was eine qualitative Differenzierung nach festen und flexiblen Dimensionen erfordert. Als feste Dimensionen fungieren die beruflichen Qualifikationen, das sind erworbene Studienabschlüsse wie auch spezialisierende Fort- und Weiterbildungen; auch die individuell gesammelten Erfahrungen im Rahmen der beruflichen Tätigkeit sind eine feste Größe. Die persönlich geprägten Einstellungen gegenüber MoMo schließlich sind als Resultat der Einwirkungen von beruflicher Qualifikation und individueller Erfahrungen entsprechend flexibel und beeinflussbar. In wechselseitiger Beziehung können individuelle Einstellungen wiederum auf die Bereitschaft zu weiterer Qualifikation einwirken wie auch die eigene Erfahrungsfähigkeit beeinflussen und markieren somit einen wichtigen motivationalen Faktor.

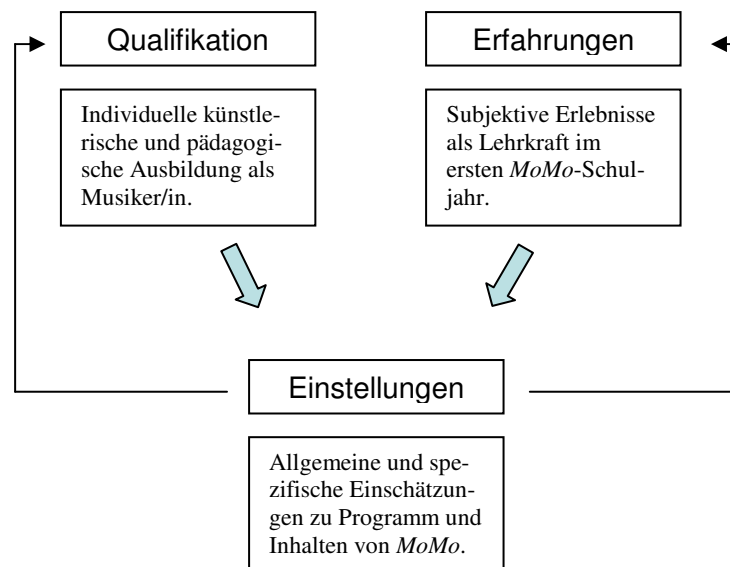


Abb. 1 Dimensionen des Qualifikationsprofils der Lehrkräfte.

#### 3.1.1 Berufliche Qualifikationen der MoMo-Lehrkräfte

Die künstlerische und pädagogische Qualifikation der Lehrkräfte äußert sich in den erworbenen Studienabschlüssen und den besuchten Fort- bzw. Weiterbildungen zu spezifischeren Tätigkeitsbereichen. Dazu wurden in einem ersten Fragebogen entsprechende Daten erhoben, wobei Mehrfachantworten ausdrücklich ermöglicht waren. Insgesamt 53,84% (n = 7) der befragten Lehrkräfte<sup>1</sup> haben mehr als einen Studienabschluss erworben. Der am häufigsten genannte Ausbildungsabschluss ist das Musiklehrer-Diplom (43,47%), zu gleichen Teilen gefolgt von der künstlerischen Reifeprüfung und einem Abschluss im Bereich Musikalischer

<sup>1</sup> Befragt wurden die festangestellten Lehrkräfte der Musikschule, die im ersten Schuljahr an Grundschulen im Programm MoMo unterrichten; die ebenfalls im ersten Schuljahr unterrichtenden Mitglieder der Musikschulleitung wurden aufgrund möglicher Interessenskonflikte von der Befragung ausgenommen. An der, wie alle durchgeführten Untersuchungen freiwilligen Befragung beteiligten sich so insgesamt 13 Lehrkräfte; dies entspricht 76,47% des festangestellten Lehrkörpers der Musikschule abzüglich der beiden mit Leitungsaufgaben betrauten Lehrkräfte.

Grundausbildung (jeweils 21,74%). Darüber hinaus wurden weitere Abschlüsse und Fortbildungen zu spezifischen Unterrichtsprogrammen und -methoden vermerkt (30,77%), wie bspw. zur Suzuki-Methode für den Streicherunterricht.

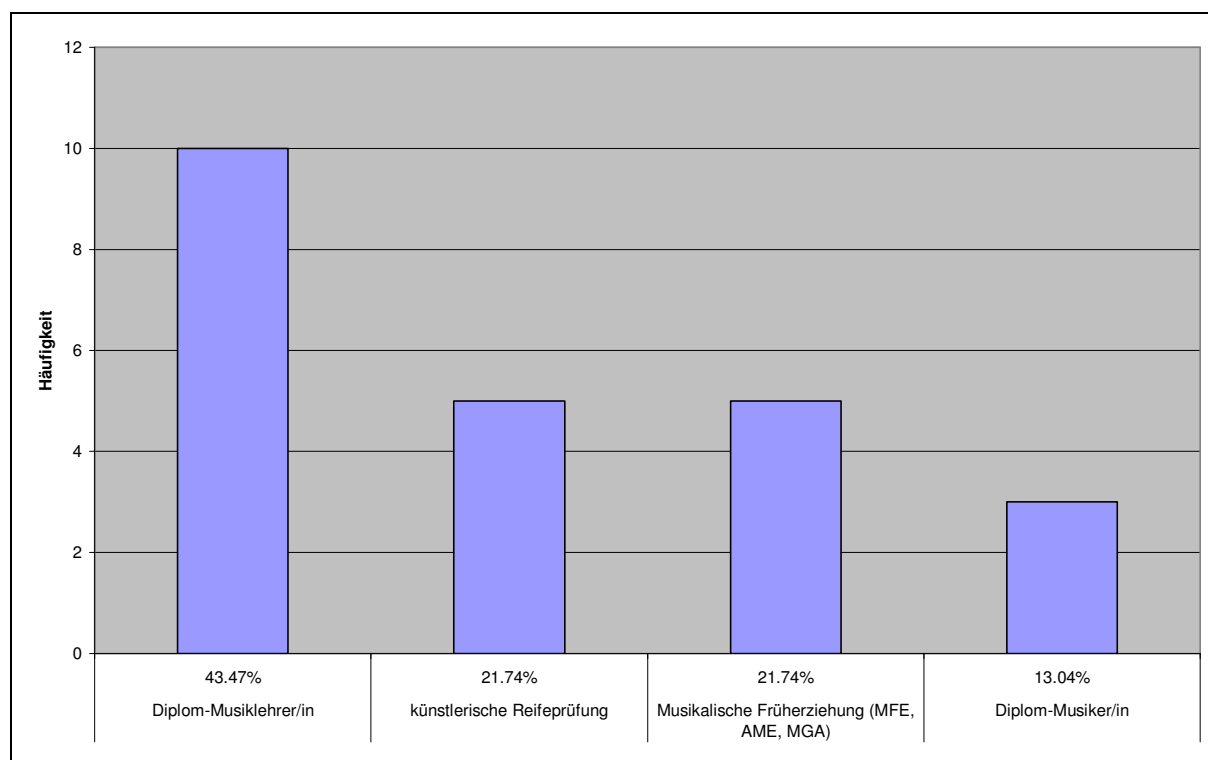


Abb. 2: Qualifikationsmerkmale der MoMo-Lehrkräfte (Studienabschlüsse).

Die Befragten haben wenigstens 10 Jahre Berufserfahrung als Lehrkraft an einer Musikschule gesammelt, was ein breites Repertoire an pädagogischen Situationen anzeigt. Eine Frage nach den Auftritten als Musikerin bzw. Musiker im letzten Jahr ermittelte die künstlerische Aktivität der Lehrkräfte; durchschnittlich wurden etwa 25 Auftritte im letzten Jahr angegeben.

Aus diesen Daten ist ein Qualifikationsprofil ablesbar, das wichtige Grundlagen der Identität der Lehrkräfte umfasst: Die im ersten Schuljahr des Programms eingesetzten Lehrerinnen und Lehrer sind entsprechend künstlerisch wie pädagogisch hoch qualifiziert und erfahren, sowie als Musikerinnen bzw. Musiker aktiv. Diese Verbindung von künstlerischem Engagement und pädagogischer Erfahrung ist ein wertvoller und nicht zu unterschätzender Faktor. Die über eine derartige Selbstpositionierung in den *MoMo*-Unterricht getragene Identität wirkt als Selbstvergewisserung nach innen und vermittelt klar definierte Vorstellungen nach außen. In der konkreten Unterrichtssituation profitieren Lehrende wie Lernende von der auf diese Weise akzentuierten musikalischen Ausrichtung des Programms.

Mit der Anlage als Prozessevaluation konnten Veränderungen der Beziehungen zwischen beruflicher Qualifikation, Erfahrungen und Einstellungen über den Untersuchungszeitraum verfolgt werden. Dies wurde nach einem schematischen Modell erhoben, das eine Abfolge skizziert von Unterrichtsbesuchen und Interviews, einer anschließenden Befragung per Fragebogen und einer abschließenden Gruppendiskussion zur Vertiefung der bislang erhobenen Daten (Abb. 3). Dieses Schema wurde insgesamt zweimal durchlaufen.



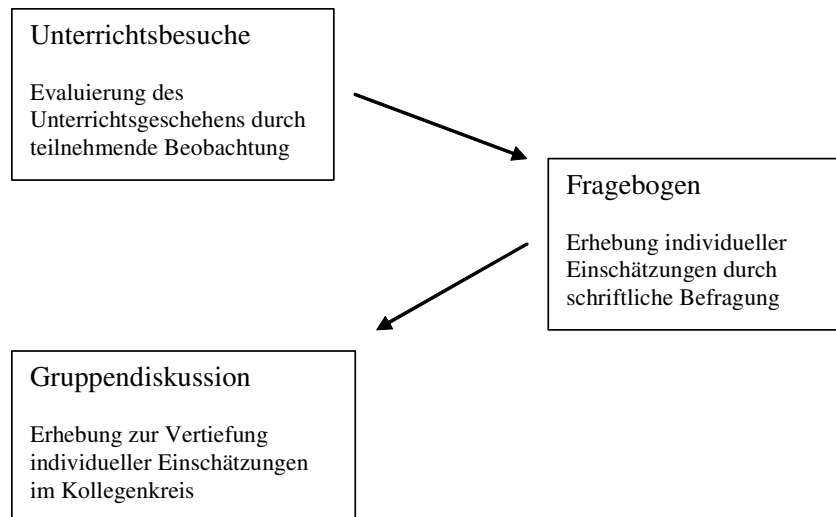


Abb. 3: Modellstruktur der Untersuchungen zum Berufsbild der MoMo-Lehrkräfte.

### 3.1.2 Erfahrungen der Lehrkräfte im ersten MoMo-Schuljahr

Die Erfahrungen der Lehrkräfte aus der Unterrichtstätigkeit im ersten Schuljahr sind unmittelbar an dieses Qualifikationsprofil anzuschließen. Das Engagement und die künstlerisch-pädagogische Qualifikation können die Erfahrungsfähigkeit in pädagogischen Situationen beeinflussen. In den durchgeführten Untersuchungen wurden Eindrücke der Lehrkräfte erhoben. Die in den Gruppendiskussionen und beiden schriftlichen Befragungen über freie Antwortmöglichkeiten geäußerten Erfahrungen der Lehrkräfte sind zu gliedern in Bereiche a) der strukturellen Organisation, b) der musikalischen Inhalte und c) der Unterrichtsbedingungen im ersten MoMo-Schuljahr. Die Äußerungen der Lehrkräfte sind individuell geprägt, benennen aber ähnlich gelagerte Einschätzungen bestimmter Sachverhalte.

a) Strukturelle Organisation. Auf der Ebene der Organisation wurden vor allem die Arbeitsbedingungen beschrieben. Hier sind neben organisatorischen Voraussetzungen seitens der Musikschule auch Bedingungen der Grundschulen angesprochen. Ein großes und als belastend empfunden Problem ist die mangelhafte Raumsituation an den Grundschulen. Wo kein Musiksaal vorhanden ist, muss in der Regel in den Klassenräumen unterrichtet werden was Schwierigkeiten für einen geregelten Unterrichtsablauf birgt: Die Instrumente müssen herbeigeholt und aufgebaut werden, teilweise sind in den unmittelbar dem MoMo-Unterricht vorangehenden Pausen noch Grundschullehrkräfte und Kinder im Raum. Der Kontakt zu den Klassenleitungen der Grundschulen ist allgemein recht gut, könnte aber vertieft werden, um so eine Integration der MoMo-Lehrkräfte in das Grundschulkollegium zu unterstützen. Der Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern wird von den Lehrkräften als positiv beschrieben („lachende Schüler“), was als motivierend empfunden wird.

Die Lehrkräfte merken deutlich und geschlossen zusätzliche Belastungen aufgrund der Arbeitsbedingungen an, deutlich wurde auch die verpflichtende Teilnahme an MoMo als Lehrkraft im ersten Schuljahr unterstrichen. Die Anfahrtszeiten und Ortswechsel zwischen den Grundschulen werden als zusätzliche Belastungen erfahren, ebenso werden die besonderen Anforderungen der MGA-Phase als ungewohnte aber teilweise auch interessante Herausforderung aufgefasst. Eine häufig vorgetragene Kritik betrifft die mangelnde Anerkennung und geringe Vergütung der MoMo-Lehrtätigkeit im ersten Schuljahr. Vorschläge zur Kompensation wurden ebenfalls diskutiert. Auch wird ebenso klar die Zielsetzung von MoMo positiv herausgestellt und der Mehrwert für die darin unterrichteten Kinder einerseits und die individuelle Situation als Lehrkraft der Musikschule andererseits betont. Diese Perspektive blickt

pragmatisch auf gesicherte Arbeitsplätze und begeistert wie erwartungsvoll auf eine musikalische Breitenförderung und deren mögliche langfristige Effekte.

**b) Musikalische Inhalte.** Eine Erhebung spezieller Erfahrungen zu den musikalischen Inhalten orientierte sich an den inhaltlich unterschiedlich definierten Phasen des ersten *MoMo*-Schuljahres. In der zweiten schriftlichen Befragung (Dez. 2008) wurden die Lehrkräfte um eine Selbsteinschätzung ihrer Qualifikation und Motivation ihrer Tätigkeit in den jeweiligen Phasen gebeten. Anhand der durchschnittlichen Einschätzungen zu den Phasen des ersten Schuljahres sind Abweichungen bezüglich des Selbsturteils über die eigene Qualifikation für derartige Anforderungen und des ‘Spaß-Faktors’ beim Unterrichten zu erkennen (Abb. 4).<sup>2</sup>

Abweichende Urteile zeigen sich besonders in Einschätzungen zur Phase allgemeiner musikalischer Grundausbildung (MGA). Die individuelle Qualifikation wird durchschnittlich als „ausreichend“ eingeschätzt, die Motivation wird als eher gering („macht mir weniger Spaß“) empfunden. Bemerkenswert ist, dass insgesamt 77% der Befragten sich als wenigstens ausreichend bis sehr gut qualifiziert für die Anforderungen in der MGA-Phase einschätzen, demgegenüber aber weniger motiviert die Lehrtätigkeit ausüben („macht mir weniger Spaß“ = 53,8%). Insgesamt erzielte die MGA-Phase die niedrigsten Werte aller zu bewertenden Phasen und ist damit als Problemfeld anzusehen; die Lehrkräfte äußerten hierzu fundierte Wünsche und Bedürfnisse, was mögliche Optimierungen der Arbeitsbedingungen und der Unterrichtsmaterials betrifft. In den anderen Phasen (Instrumentenkarussell, Aufführungsphase, instrumentaler Gruppenunterricht) weichen die durchschnittlichen Einschätzungen weniger stark voneinander ab. So schätzen knapp 70% der Befragten die eigene Qualifikation für das Instrumentenkarussell als „sehr gut“ ein, lediglich etwa 7% fühlen sich „weniger gut“ qualifiziert. Eine überwiegende Mehrheit von über 80% geht mit großer Motivation in diese Phase.

Die Aufführungsphase umschließt Proben mit den Kindergruppen und zielt auf eine Präsentation des Erlernten für die Eltern gegen Ende des Schuljahres. Die befragten Lehrkräfte beurteilten sich zu einem deutlich überwiegenden Anteil als wenigstens ausreichend qualifiziert für diese Phase und überwiegend positiv motiviert. Im Vergleich mit den anderen Phasen zielte die Frage nach der Probenarbeit bereits auf Unterrichtsformen, die vor allem ab dem zweiten *MoMo*-Schuljahr relevant werden: dem instrumentalen Gruppenunterricht. Diese Form des Unterrichts findet bereits in Phasen des ersten *MoMo*-Schuljahres statt, weswegen auch hierzu Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte eingeholt wurden. Die Lehrkräfte fühlen sich hierfür immerhin zu knapp 45 Prozent sehr gut qualifiziert – eine Einschätzung, die im Vergleich mit anderen Phasen (Instrumentenkarussell, Aufführungsphase) etwas geringer ausfällt. Mögliche Gründe sind in der eigenen Ausbildung zu vermuten, die den jeweiligen Stand der Instrumentaldidaktik reflektiert; das heißt, die hier vorliegenden Einschätzungen sind als stark abhängig von der Art des unterrichteten Instruments und der dazu vorliegenden Vermittlungsstrategien zu verstehen. Entsprechend etwas schwächer als bei den anderen Phasen fällt auch die Einschätzung der Motivation für den instrumentalen Gruppenunterricht aus: Die Mehrheit der Befragten steht dieser Unterrichtsform insgesamt positiv gegenüber, jedoch lediglich 23% macht diese Unterrichtsform „sehr viel Spaß“.<sup>3</sup>

2 Zur Beurteilung wurde eine Skala angeboten, die graduelle Unterschiede erhebt; die Teilstufen waren wie folgt kodiert: 1) *Skala Qualifikation*: fühle mich ... qualifiziert: 2 = „sehr gut“, 1 = „ausreichend“, 0 = „weniger gut“; *Skala Motivation*: macht mir ... Spaß: 2 = „sehr viel“, 1 = „viel“, 0 = „weniger“.

3 Um etwaige Unterschiede in den Urteilen zu überprüfen, wurde ein Wilcoxon-Rangsummentest durchgeführt. Dieser zeigt keinerlei statistisch signifikante Unterschiede der Urteile zu Qualifikation und Motivation in den einzelnen Phasen, es ist also nicht auszuschließen, dass die abgegebenen Unterschiede zufallsbedingt sind. Im vorliegenden Kontext wäre eben diese Ungewissheit als Möglichkeit der Veränderbarkeit von Einstellungen zu deuten, d.h. eine optimierte Unterstützung bzw. pädagogische Begleitung der *MoMo*-Unterrichtstätigkeit im ersten Schuljahr könnte dazu beitragen, die beobachtbaren Unterschiede zwischen beruflicher Qualifikation und individueller Motivation auszugleichen.

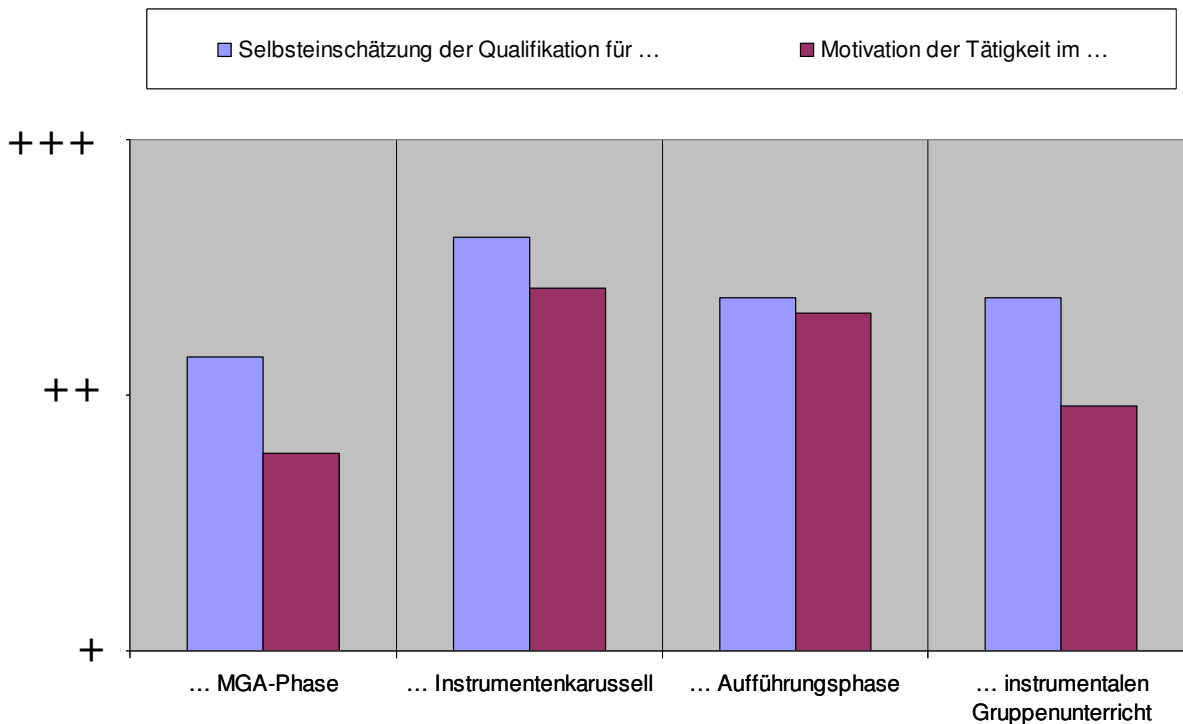


Abb. 4.: Phasen des ersten MoMo-Schuljahres aus Sicht der Lehrkräfte.

Was die zu vermittelnden musikalischen Inhalte des ersten *MoMo*-Schuljahres angeht, urteilen die Lehrkräfte sehr differenziert. So ist der zentrale Leitgedanke des Programms, eine musikalische Breitenförderung, als verbindliche Basis internalisiert und wird anhand der eigenen Ansprüche als Musiker und Erfahrungen als Pädagoge reflektiert. In diesen Reflexionen werden konkrete Inhalte und Vermittlungsstrategien hinterfragt und die didaktischen Möglichkeiten im Rahmen der Unterrichtssituation ausgelotet.

c) Unterrichtsbedingungen. Die Lehrkräfte beurteilen den Unterricht in größeren Gruppen und die MGA-Phase aufgrund einer als nicht den eigenen Ansprüchen genügenden Qualifikation eher verhalten. In der Reflexion konkreter Unterrichtsinhalte werden zuvorderst didaktische Aspekte angesprochen. Diese differenzierte Betrachtung wird im Folgenden beispielhaft illustriert, Veränderungen bzw. Konstanten im Meinungsbild der Lehrkräfte sind dabei in der Zusammenschau von Ergebnissen und Aussagen der verschiedenen Erhebungen erkennbar.

- In der ersten schriftlichen Befragung im November 2007 fühlten sich etwa 60% der befragten Lehrkräfte (n = 13) nicht beeinträchtigt durch die Gruppengröße im ersten *MoMo*-Schuljahr; dennoch waren etwa 46% der Meinung, um musikalische Grundkenntnisse angemessen zu vermitteln, seien die Gruppen zu groß.
- Das Meinungsbild der ersten schriftlichen Befragung ist unentschieden, was die Kompensation unterschiedlicher Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ihrer Kurse angeht.<sup>4</sup> Dies ist als ein konstanter Effekt der Gruppengröße aufzufassen, zumal in offenen Kommentaren in der zweiten schriftlichen Befragung (Dez. 2008) seitens der Lehrkräfte die Heterogenität der Gruppen als nicht unproblematisch herausgestellt wurde:

„[Ich wünsche mir] Einblicke in die Grundschularbeit. Neue Herausforderung in den sozial sehr gemischten Gruppen.“ (FB L II 08, Frage 6).

4 Jeweils 38,5% stimmten einer entsprechenden Aussage in der ersten schriftlichen Befragung („Die individuellen Lernvoraussetzungen innerhalb einer Gruppe sind schwierig zu kompensieren.“) „eher zu“ bzw. „eher nicht zu“.

„Es werden alle Kinder erreicht; mehr Quantität statt Qualität; Lehrkräfte werden durch mehr schwierige Schüler mehr belastet“ (FB L II 02, Frage 4).

- Die Tätigkeit in der MGA-Phase schätzte die große Mehrheit (knapp 85%) der Lehrkräfte in der ersten schriftlichen Befragung als „anspruchsvoll und abwechslungsreich“ ein, 46,2% fühlten sich hierbei vom vorliegenden Lehrplan nicht eingeengt. Ein Abgleich mit den Ergebnissen der zweiten Gruppendiskussion (Feb. 2009) zeigt deutlich, dass die Lehrkräfte eigene Wege gefunden haben, den MGA-Lehrplan auszugestalten, wobei das Unterrichtsmaterial eine wichtige Rolle spielt:

„Im Grunde ist das ja eher so ein Handlungsstrang, der einem die Möglichkeit geben soll, sich auch selbst zu verwirklichen, also authentisch zu bleiben. Und da fühle ich mich nicht wirklich eingeengt, damit kann man mit umgehen, das kann man umwidmen, mit weiterem Leben füllen und die Struktur ist trotzdem gegeben.“ (GD II, 05)

„Es gibt immer Sachen, die man noch nie gelesen hat oder wo man erstaunt ist, das ist einfach so eine unheimliche Fülle da drin und das finde ich schon toll.“ (GD II, 06)

„Dennoch halte ich die Inhalte der ersten zehn und letzten fünf MGA-Stunden für nicht so günstig. Die Planung geht von aufmerksamen "AME-Kindern" aus, die in den Schulen nicht Realität sind.“ (FBL II, F1a, 06).

Aus der aktiven Auseinandersetzung mit den Unterrichtsmaterialien leiten sich die von den Lehrkräften in allen durchgeführten Befragungen geäußerten Bedürfnisse ab. Gewünscht werden z.B. besser angepasste Materialien wie mehr thematische Lieder und didaktische Möglichkeiten, um das Stundenlernziel in den folgenden Stunden weiterzuführen. Berücksichtigt werden dabei auch die unterschiedlichen Kontexte von musikalischer Frühförderung und Unterricht an allgemein bildenden Schulen. Derartige Anmerkungen betreffen das grundlegende didaktische Konzept des Unterrichtsmaterials und die darin bereitgestellten Inhalte (s.u.). Die Reflexion des *MoMo*-Programms aus der Unterrichtspraxis heraus erlaubt den Lehrkräften sodann eine stärkere Identität auszubilden, die als Faktor der allgemeinen Motivation wirksam ist. Diese äußert sich dann wiederum in der praktischen und individuellen Gestaltung von Unterrichtsinhalten, ausgerichtet an den vorliegenden Zielsetzungen und deren Auslegung über eigene künstlerisch-musikalische Ansprüche.

„Das ist für mich so eine Erkenntnis jetzt, wo dieser Praxisschock ein bisschen nachlässt und man damit zurechtkommt, auch mit diesen großen Gruppen klar zu kommen, dass ich immer mehr denke, diesen Anspruch den ich normalerweise an meinen Instrumentalunterricht habe, dass ich diesen Anspruch genau da auch fordern muss.“ (GD II, 03)

### 3.1.3 Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber MoMo

In der zweiten schriftlichen Befragung wurden die Lehrkräfte zu einer allgemeinen Bewertung von *MoMo* mittels Schulnoten aufgefordert. Diese Gesamtbewertung ergab ein 'gutes Gut' (Med = 2; AM = 2,08; SD = .954), eine Benotung schlechter als „4 = ausreichend“ wurde nicht vorgenommen. Die erbetenen Begründungen für die subjektiven Bewertungen beziehen organisatorische und inhaltliche Aspekte mit ein. Diese betonen die allgemeine Akzeptanz seitens aller Beteiligter (Eltern, Kinder, Lehrende), reflektieren die für die Phase musikalischer Grundausbildung erforderlichen Qualifikationen und wägen berufliche Belastungen und ideellen Mehrwert für die unterrichteten Kinder ab.

„[*MoMo* ist] im Grundsatz sehr sinnvoll, [aber die] Musikschullehrer bekommen den erheblichen Mehraufwand durch Anfahrten, Raumvorbereitung etc. in keiner Weise boniert.“ (FBL II, F1a, 03)

„Für die Kinder ein wichtiges, vielseitiges Angebot. Durch die klare Strukturierung im Schuljahresablauf (Grundausbildung, Karussell, Aufführung) und die Themenvorgabe innerhalb der einzelnen Stunden ist garantiert, dass die Kinder einen guten Einblick in die wunderbare Welt der Musik erhalten, musikalisch aktiv werden und Freude an der Schule behalten!“ (FBL II, F1a, 05)

„Das Projekt kommt bei allen (Schüler, Lehrer, Eltern) m. E. sehr gut an. Kinder bezeichnen die Stunde als die schönste der Woche. (FBL II, F1a, 06)

„Die Schüler erhalten eine umfassende und qualifizierte musikalische Ausbildung und haben die Möglichkeit, grundlegendste Kenntnisse im Spiel nahezu aller Instrumente zu erwerben. Das ist für alle Beteiligten eine einmalige Chance!“ (FBL II, F1a, 07)

„Lachende, interessierte, aktive Kinder sind die Überzahl, sie freuen sich, wenn ich zur Schule komme, ich bringe musikalische Inhalte offenbar in Sympathie "rüber", die die Kinder sonst nicht trafen. Befriedigend teilweise, weil wir nicht stärker sind als das Elternhaus + "Milieu".“ (FBL II, F1a, 13)

Anhand der diskutierten Befunde ist das besondere Berufsprofil der *MoMo*-Lehrkräfte zusammenfassend wie folgt zu charakterisieren: Die Lehrenden haben ein den besonderen Anforderungen des Programms entsprechendes, spezifisches Berufsprofil ausgebildet und entwickeln dies gemäß den Anforderungen der Unterrichtspraxis. Hierin verbinden sich eine hohe künstlerische und pädagogische Qualifikation sowie Erfahrungen in musikschul-untypischen Lehrsituationen mit einer Internalisierung der Grundprinzipien des Programms, was eine engagierte Umsetzung und differenzierte Reflexionen der Unterrichtsbedingungen ermöglicht. Um den Unterrichtsbedingungen angemessen handeln zu können, haben sich die Lehrkräfte teilweise aus eigenem Engagement die dazu notwendigen zusätzlichen Qualifikationen angeeignet. Dieser als Selbstprofessionalisierung zu kennzeichnende Prozess setzt eine Bereitschaft zur Flexibilität in der Orientierung sowie eine hohe berufliche Expertise voraus. So ist es den Lehrkräften möglich, die Grundidee von *MoMo*, eine qualifizierte musikalische Breitenförderung zu ermöglichen, überzeugt nach außen zu tragen. Gerade dadurch erfährt *MoMo* eine wertvolle Reflexion durch die unmittelbaren Praxiserfahrungen der Lehrkräfte. Aspekte der strukturellen Organisation wie auch der musikalischen Inhalte und didaktischen Möglichkeiten treten als gemeinsame eine Erfahrungsbasis hervor, die als Grundlage der beschriebenen Selbstprofessionalisierung der Lehrkräfte fungiert.

### **3.2 Die Motivation der *MoMo*-Lehrkräfte**

Die Motivation der *MoMo*-Lehrkräfte zeigt sich von unterschiedlichen Faktoren abhängig. Die Dimensionen des speziellen Berufsprofils beeinflussen in diesem Sinne unmittelbar das pädagogische Engagement und die Identität der Lehrkräfte und resultieren im Prozess der Selbstprofessionalisierung, angeregt durch eine stete selbständige Verantwortung für den Unterricht sowie einer anschließenden Reflexion subjektiver Erfahrungen. Im Rahmen der Gruppendiskussionen äußerten die Lehrkräfte methodisch-didaktische Überlegungen und tauschten Erfahrungen der Unterrichtspraxis aus. Hierbei wurde anschaulich, dass im Prozess der Selbstprofessionalisierung über das *MoMo*-Unterrichtsmaterial hinausgreifend auch das verfügbare Repertoire an thematischen Inhalten und methodischen Praktiken erweitert wurde. So begründeten die Lehrkräfte eine eigene Liedauswahl und berichteten von Erfahrungen mit unterschiedlichen Lehrformen und dem Einsatz von Sequenzen eigenständigen Lernens im Gruppenunterricht des zweiten Schuljahres.

Die im ersten *MoMo*-Schuljahr tätigen Lehrkräfte begreifen sich als Musikerinnen resp. Musiker. Diese schlicht anmutende Aussage ist von zentraler Bedeutung. Im Verlauf des Untersuchungszeitraumes war eine Veränderung der Selbsteinschätzung und Selbstpositionierung der Lehrkräfte zu beobachten. Das künstlerische Selbstverständnis der Lehrkräfte als Musikerinnen bzw. Musiker erfuhr eine subjektive Aufwertung und wurde in der zweiten Gruppendiskussion im Februar 2009 sehr nachhaltig zum Ausdruck gebracht.

„Wenn ich da als Musiker auftrete und dann cool am Keyboard sitze und versuche zu grooven, da stehen die einfach drauf!“ (GD II, 02)

„Das ist unsere Identität! ...dann wissen sie, wen sie gegenüber haben und das ist auch das, wo wir uns unterscheiden von einer Grundschullehrkraft – wir sind Musiker!“ (GD II, 03)

„...das ist auch die Kraft, die diese Motivation bei den Kindern bringt, dass die Leute, die das unterrichten auch selbst Schwerpunkte setzen können. Das finde ich ganz wichtig. Sonst könnte das irgendeiner machen.“ (GD II, 04)

Diese klar bestimmte Identität ist das Resultat einer Selbstprofessionalisierung der Lehrkräfte durch eine kontinuierliche und reflektierte Unterrichtstätigkeit im ersten *MoMo*-Schuljahr. Eine deutlich zu beobachtende positiv offene Diskussionskultur und kollegiale Unterstützung im Musikschulkollegium unterstützt diese Identitätsbildung, die für den Unterricht im ersten *MoMo*-Schuljahr eine qualitativ wertvolle Größe darstellt: Die von den Lehrkräften in ihrer Unterrichtspraxis bemerkten faszinierten Schülerinnen und Schüler leiten sich aus den hohen musikpraktischen Anteilen des Unterrichts ab.

### 3.3 Die pädagogische Begleitung der Unterrichtspraxis

Eine pädagogische Begleitung der Unterrichtspraxis im ersten *MoMo*-Schuljahr erscheint im Vergleich zu den im Jahr 2008 präsentierten vorläufigen Ergebnissen des Zwischenberichts weniger vorrangig, doch immer noch zentral.<sup>5</sup> Eine im Zuge der beschriebenen Selbstprofessionalisierung der Lehrkräfte festzustellende Differenzierung der pädagogischen Erfahrungen und Handlungskompetenzen des Kollegiums wird auch von den Lehrkräften selbst wahrgenommen und diskutiert. Es ist eine zweiteilige Professionalisierung der *MoMo*-Unterrichtstätigkeit anzunehmen, die quasi ‘Fortgeschrittene’ und ‘Anfänger’ mit jeweils unterschiedlichen Bedürfnissen in den pädagogischen Situationen bezeichnet. Diese qualitativen Unterschiede erfordern eine aufmerksame Beachtung im durch die Musikschule ermöglichten Weiterbildungsangebotes. Eine den jeweiligen Bedürfnissen angemessene pädagogische Begleitung sollte inhaltliche wie didaktische Aspekte aufnehmen und entsprechend einerseits das inhaltliche Repertoire erweitern wie andererseits didaktische Perspektiven schärfen, was in Form einer Lernzielüberprüfung geschehen könnte, die von den Lehrkräften teilweise bereits eigenständig vollzogen wird und im Umgang mit den Unterrichtsmaterialien diskutiert wurde.

#### 3.3.1 Inhaltliche und didaktische Bedürfnisse

In der ersten schriftlichen Befragung der Lehrkräfte wurden die Bedürfnisse einer pädagogischen Begleitung erhoben. Dies geschah mittels vorgegebener Aussage, zu denen persönliche Einschätzungen erbeten wurden. Diese Aussagen zielten auf das generelle Bedürfnis weiterer pädagogischer Qualifikation, ein individuelles Engagement und die vorbereitende Einführung in den *MoMo*-Unterricht zu Beginn des Programms. Insgesamt 61,8% der Befragten (n = 8) wünschten sich eine pädagogische Begleitung ihrer Arbeit in den Grundschulen, jedoch zeigten sich lediglich 15,4% (n = 2) bereit, dies mit dem Besuch von Fortbildungen in ihrer Freizeit selbsttätig zu organisieren. Der einführende Weiterbildungskurs wurde von 38,5% (n = 5) als gute Vorbereitung auf die Anforderungen im Unterrichtsalltag eingeschätzt.

In der zweiten schriftlichen Befragung konnten die Lehrkräfte derartige Bedürfnisse differenzierter und frei äußern. Hier wurden Verbesserungen des vorliegenden Unterrichtsmaterials mit Blick auf didaktische Möglichkeiten auch für den weiterführenden Unterricht gewünscht,

---

5 Die Untersuchungen im Rahmen der wissenschaftlichen Evaluation basieren auf einer freiwilligen Teilnahme der Lehrkräfte. Zwar war die Unterstützung durch die Lehrkräfte durchweg freundlich und auch erwartungsvoll, jedoch nahmen nicht alle kontaktierten Lehrkräfte an den Erhebungen teil. Mit einer Quote von etwa 75% war die generelle Beteiligung an den schriftlichen Befragungen sehr hoch, generalisierende Aussagen bezüglich individueller pädagogischer Bedürfnisse sind daraus jedoch nicht abzuleiten. Der beschriebene Prozess einer Selbstprofessionalisierung ist bei einem Teil der Lehrkräfte berechtigterweise zu konstatieren, bei anderen jedoch nicht nachweisbar.

wie auch eine bessere Qualifikation der MFE-fremden Lehrkräfte (s.u.). Ähnliche Einschätzungen wurden bereits in der ersten schriftlichen Befragung geäußert. Der künstlerisch-pädagogische Anspruch der Lehrkräfte im Rahmen des *MoMo*-Unterrichts, betreffend allgemeine Unterrichtsbedingungen und Motivation, wurde mittels der Zustimmung zu vorgegebenen Aussagen (Items) erhoben (Abb. 5).<sup>6</sup>

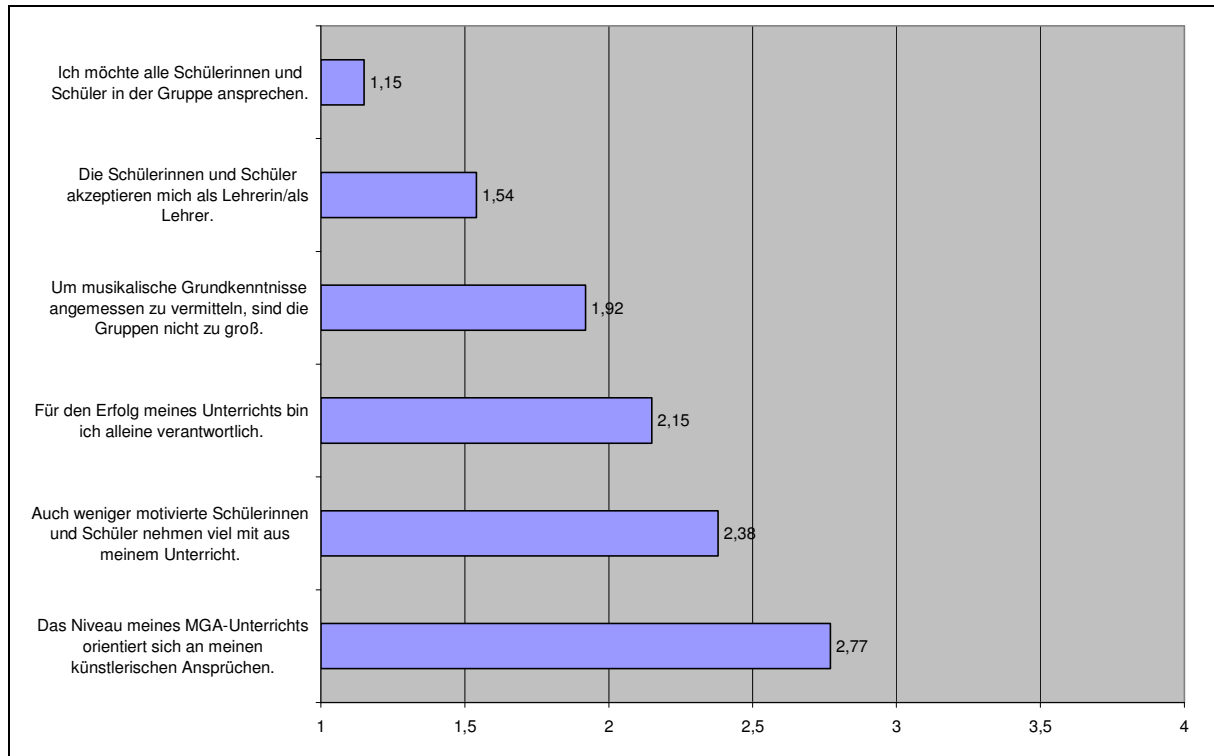


Abb. 5: Einschätzungen der Lehrkräfte zu künstlerisch-pädagogischen Ansprüchen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte einen ambitionierten Unterricht auf hohem Niveau anbieten: alle Schülerinnen und Schüler sollen von einer seitens der Klasse akzeptierten Lehrkraft erreicht werden, wobei eine gewisse Motivation vorausgesetzt wird. Dabei werden strukturelle Unterschiede zwischen den Bedingungen des *MoMo*-Unterrichts und den künstlerischen Ansprüchen markiert. Eine derart differenzierte Einschätzung betont die besonderen Voraussetzungen der Unterrichtspraxis im Programm (s.u.).

### 3.3.2 Kompetenzanforderungen, Belastungen und Unterstützung

Bereits in der ersten schriftlichen Befragung wurden Einschätzungen zur pädagogischen Praxis und zu den Inhalten des *MoMo*-Curriculums erhoben. Dabei wurden Aussagen zu verschiedenen Aspekten der Tätigkeit als *MoMo*-Lehrkraft zusammengestellt und dazu eine jeweils graduell differenzierbare Zustimmung erbeten.<sup>7</sup> Erfasst wurden auf diese Weise individuelle Einstellungen und Erfahrungen der Lehrkräfte zur:

6 Zur Bewertung war eine 4-stufige Skala bereitgestellt, die graduelle Abstufungen der persönlichen Einschätzungen (von 1 = „dem stimme ich voll zu“ bis 4 = „dem stimme ich gar nicht zu“) erlaubte; indifferente Urteile waren nicht möglich. In den Gruppendiskussionen wurden ähnliche Einschätzungen vorgetragen.

7 Um die Validität der Aussagen durch deren Erprobung in empirischen Erhebungen zu gewähren, wurden die verwendeten Items teilweise aus vorliegenden Studien zur Berufspraxis von Lehrern bzw. Musikschullehrern entnommen (van Dick 2006, Pfeiffer 1994). Die zur Einschätzung gegebene Skala unterschied die Be-

- a) Bedeutung musikalischer Frühförderung,
- b) Belastungen in der Arbeitssituation,
- c) Unterstützung der eigenen Arbeit sowie zur
- d) Kompetenz in pädagogischen Situationen und Zielvorstellungen.

Von den an dieser Befragung beteiligten Lehrkräften können insgesamt fünf eine Qualifikation im Bereich musikalischer Frühförderung nachweisen, die restlichen acht Befragten können nicht. Um etwaige Unterschiede aufgrund dieser Qualifikation zu überprüfen, wurden beide Gruppen getrennt ausgewertet. Im Folgenden sind ausgewählte Ergebnisse dieser Befragung skizziert und mit Ergebnissen nachfolgender Befragungen abgeglichen.

#### a) Bedeutung musikalischer Frühförderung

Die Einstellungen der Lehrkräfte zu Wirkung und Einsatz von Elementen musikalischer Frühförderung wurde über Items erfasst (Abb. 6).<sup>8</sup> Insgesamt überwiegen positive Einschätzungen. Der generelle Wert wird deutlich anerkannt, sowohl in Hinblick auf eine allgemeine Wirksamkeit wie auch mit Blick auf den instrumentalen Gruppenunterricht ab dem zweiten Schuljahr.

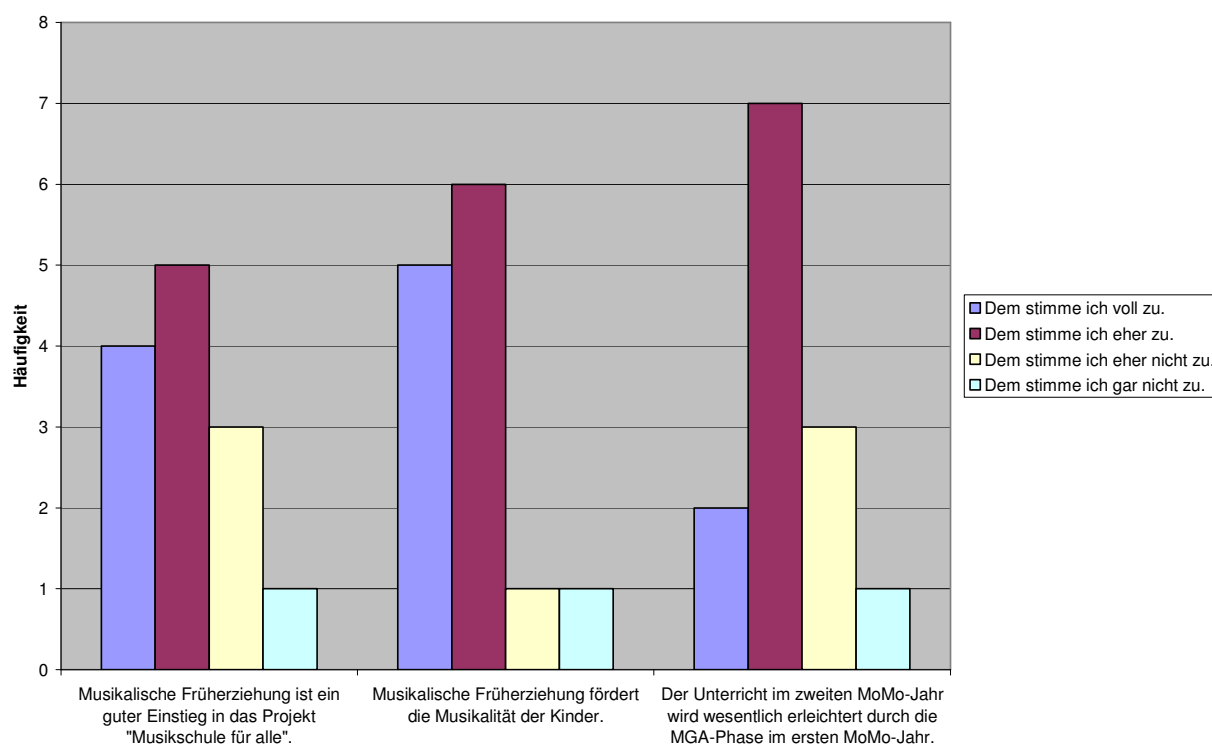


Abb. 6: Einschätzungen der Lehrkräfte zur Wirksamkeit musikalischer Frühförderung.

Dabei sind die Qualitäten der *MoMo*-Unterrichtsmaterialien aus unterrichtspraktischer Sicht beurteilt und mögliche Alternativen erörtert:

„Der Übergang zum Instrumentalunterricht ist wenig durchdacht geregelt; es gibt keine consequenten Anknüpfungspunkte, z.B. durch instrumental fortgeführtes Gesangsrepertoire.“ (FBL II, 03)

wertungsstufen 1 = „Dem stimme ich voll zu“, 2 = „Dem stimme ich eher zu“, 3 = „Dem stimme ich eher nicht zu“ und 4 = „Dem stimme ich gar nicht zu“.

<sup>8</sup> Eine Reliabilitätsprüfung der Gesamtstichprobe (n = 13) ergab aufgrund negativer Kovarianzen zwischen den Items keine sinnvoll interpretierbaren Kennwerte (Split Half-Methode), sodass von einer nicht trennscharfen Formulierung der Items ausgegangen werden muss; gleiches gilt für die Gruppen derjenigen Lehrkräfte ohne nachweisbare Qualifikationen für Musikalische Früherziehung (*kein MFE*) wie für die Gruppe von Lehrkräften mit nachweisbaren Qualifikationen für Musikalische Früherziehung (*MFE*).



Eine derart bewusste Lernzielorientierung und engagierte Suche nach didaktischen Lösungen unterstützt den Einstieg in das zweite Jahr. In dieser Einschätzung zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Lehrkräften mit bzw. ohne MFE-Qualifikation: Erstere schätzen die Auswirkungen der MGA-Unterrichtsphase für den anschließenden Instrumentalunterricht ab dem zweiten Schuljahr deutlich positiver ein als letztere (*keine MFE-Ausbildung*: AM = 2,63; SD = .744; *MFE-Ausbildung*: AM = 1,60; SD = .548;  $p = .025$ ).

#### b) Belastungen in der Arbeitssituation

Belastende Faktoren in der Unterrichtsarbeit wurden durch die Zustimmung zu Aussagen über organisatorische, allgemeine und spezielle Bedingungen ansprachen ermittelt (Abb. 7).<sup>9</sup> Die Vor- und Nachbereitung des MGA-Unterrichts wurde so mehrheitlich als „zeitintensiv und aufwändig“ eingeschätzt. Die Lehrkräfte urteilten hier insgesamt sehr ähnlich, was möglicherweise auf die wahrgenommenen Unterschiede der Unterrichtsbedingungen in *MoMo* und musikalischer Früherziehung hindeutet. Signifikante Unterschiede zeigen sich hingegen in der Einschätzung des MGA-Unterrichts als „anspruchsvoll und abwechslungsreich“: Lehrkräfte mit MFE-Ausbildung urteilten deutlich positiver als Lehrkräfte ohne eine entsprechende Qualifikation (MFE: AM = 1,20; nicht-MFE: AM = 2,13;  $p = .021$ ); als Grundlage dieser Urteile sind die individuelle Qualifikation und Erfahrungen im MFE-Unterricht zu vermuten. Die Größe der unterrichteten Gruppen (mit bis zu 14 Schülerinnen und Schülern) wurde generell als eher nicht unangenehm empfunden, die Kompensation unterschiedlicher Lernvoraussetzungen in den Gruppen als eher nicht schwierig. Lehrkräfte ohne MFE-Ausbildung urteilten leicht positiver als Lehrkräfte mit MFE-Ausbildung, die Unterschiede sind jedoch nicht statistisch signifikant (MFE: AM = 2,60; nicht-MFE: AM = 2,25). Das allgemeine Arbeitsklima an den Grundschulen wurde als tendenziell weniger „anregend und erfolgsfördernd“ bewertet, was spezifischen Arbeitsbedingungen an Musikschule und Grundschule begründbar sein könnte. Lehrkräfte mit MFE-Ausbildung urteilten leicht positiver als die Vergleichsgruppe (MFE: AM = 2,00, nicht-MFE: AM = 2,75), das Urteilsverhalten unterscheidet sich jedoch nicht signifikant. Den Kontakt zu den Eltern charakterisierten beide Gruppen einhellig als eher nicht einfach (jeweils AM = 3,00), was auf den typischen Grundschulalltag zurückzuführen sein könnte. Allerdings wurden die Schülerinnen und Schüler als „sehr motiviert“ eingeschätzt, wobei auch hier Lehrkräfte mit und ohne MFE-Ausbildung sehr ähnlich urteilten (MFE: AM = 1,60, nicht-MFE: AM = 1,63). In der ersten Gruppendiskussion wurde ebenfalls die Gruppengröße problematisiert und mit inhaltlichen Anforderungen verknüpft:

„Es ist schon eine schwierige Unterrichtsform und mein Problem ist, dass dieser Unterricht ein sehr hohes Niveau hat, was gefordert wird von der Lehrkraft her, mit einer großen Gruppe umzugehen.“ (GD I, 02)

„Ich unterrichte mittlerweile in einer so großen Gruppe ganz anders. Wenn ich eine Geschichte, in der Grundausbildung oder Früherziehung normal erzähle, dann ist das in der großen Klasse nichts. Ich gehe durch die Reihen, ich nehme die Instrumente schon mit und wenn die Schlange dann eben mal kriechen soll, dann kriegt ein Kind schon die Trommel in die Hand. Du hast eine ganz andere Spannungspräsentation. Dann hast du auch die Disziplinprobleme nicht in dem Maße. Das ist jetzt meine persönliche Meinung.“ (GD I, 05)

Ein zentrales Problem stellt der Umgang mit Disziplinschwierigkeiten im Unterricht dar.

„Wir sind eben nicht die Lehrer. Wir geben keine Noten. Wir können keinen Druck machen auf irgendeine Weise, was für den Unterricht teilweise schwierig ist, was aber dann dafür, wie die Kinder uns sehen, positiv ist.“ (GD I, 06)

---

9 Als Wert der Reliabilitätsprüfung ergab die Auswertung der Gesamtstichprobe einen Koeffizienten nach der Split Half-Methode von .674. Für die Gruppe *kein MFE* ergab sich ein Koeffizient von .706, für die Gruppe *MFE* ein Wert von .519, beide Male jedoch mit der gleichen Problematik negativer Werte der internen Berechnung wie bereits oben für die *Skala MFE* beschrieben.

„Ich finde schon, dass man über die Klassenlehrer Druck machen kann. Wenn man denen sagt, so und so ist das gelaufen, das nehmen die sich schon zur Brust und dann entschuldigen sie sich nachher. Das ist schon eine eigene Initiative der Lehrer.“ (GD I, 05)

„Ich habe gemerkt, dass ich da persönlich viel lernen musste. Ich hatte eine ganz andere Auffassung von Disziplin und eine andere Auffassung von Konzentration. Das heißt, wenn man es gewohnt ist als Lehrer Kleingruppen zu unterrichten, dann ist es klar es gibt immer Vollkonzentration und Aufmerksamkeit. Aber in einer so großen Gruppe, wie einer halben Klasse, ist es klar, dass es da immer Phasen gibt in denen es nicht so ruhig ist. Ich habe das am Anfang gesehen wie „du kannst sie nicht kontrollieren“ oder „die gehorchen dir nicht“ oder das ist Verweigerung. Und ich bin mittlerweile überzeugt, dass es in den Klassen, wo es gut läuft auch Phasen gibt, in denen man sie abschießen kann und sie dann wieder zur Ordnung rufen muss. Oder man versucht wieder ihr Interesse zu bekommen und darüber zur Konzentration.“ (GD I, 04)

Bei den Einschätzungen entsprechender Items in der ersten schriftlichen Befragung sind Unterschiede zwischen Lehrkräften mit und ohne MFE-Ausbildung festzustellen. Lehrkräfte mit MFE-Ausbildung bewerteten die Aussage „Mit schwierigen Situationen in den Gruppen komme ich gut klar“ positiver als die Vergleichsgruppe (MFE: AM 1,80; nicht-MFE: AM = 2,63;  $p = .067$ ). Beeinträchtigungen des Unterrichtsverlaufs wurden von Lehrkräften mit MFE-Ausbildung als weniger störend eingeschätzt als von der Vergleichsgruppe; auch hier sind Gründe in der Unterrichtserfahrung im Umgang mit größeren Kindergruppen zu vermuten.

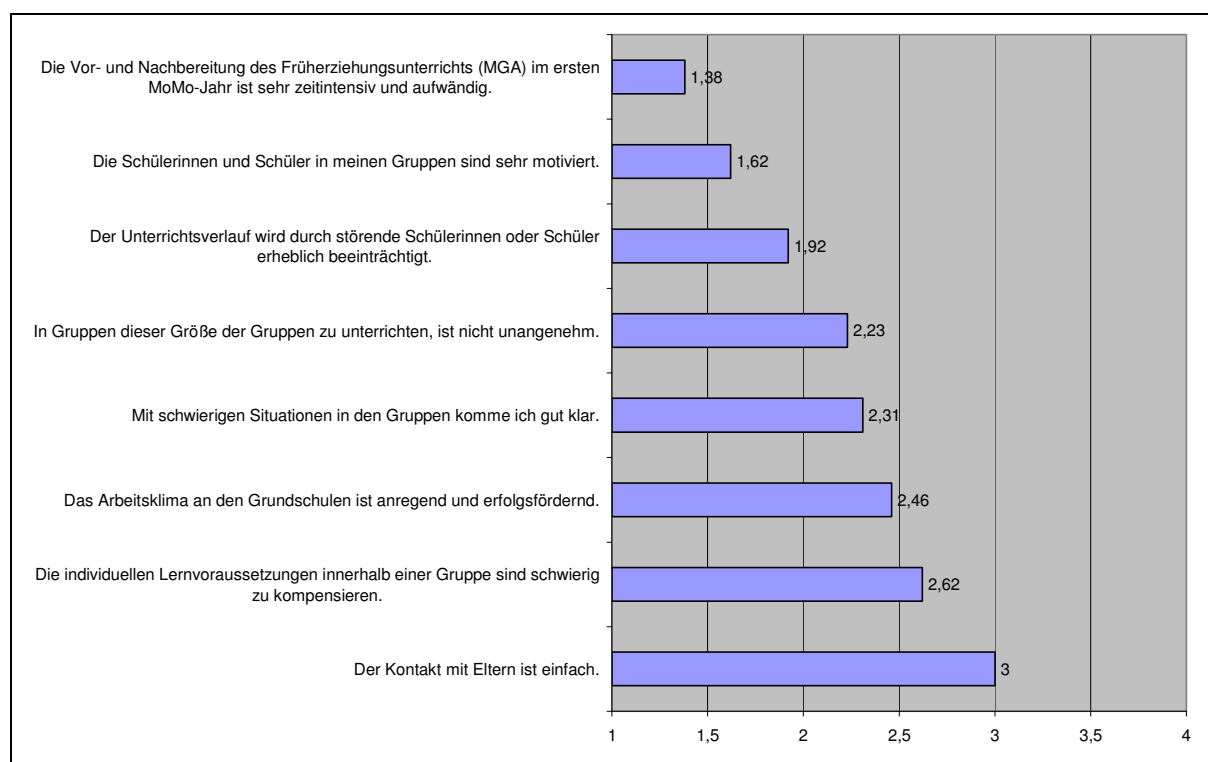


Abb. 7: Items zu Belastungen der MoMo-Unterrichtstätigkeit im ersten Schuljahr (Auswahl).

### c) Unterstützung der eigenen Arbeit

Thematisiert wurde in der ersten schriftlichen Befragung auch die wahrgenommene Unterstützung der eigenen MoMo-Arbeit in Organisation und Unterricht im ersten Schuljahr durch das Kollegium der Musikschule sowie durch die beteiligten Institutionen (Musikschule,

Grundschulen) und die Elternschaft.<sup>10</sup> Anhand der geäußerten Einschätzungen ist die Unterstützung der Musikschulleitung und des Kollegiums als wertvoller Faktor aufzufassen, der auch in anderen Befragungen oft kritisch betrachtete Kontakt zu den Grundschulen und zur Elternschaft scheint an den zurückhaltenden Bewertungen der entsprechenden Aussagen ablesbar (Abb. 8). Als Trend zeigte sich ein leicht positiveres Urteilsverhalten der Gruppe ohne MFE-Qualifikation (*kein MFE*). Als Begründung kann vermutet werden, dass dieser Gruppe die Tätigkeit im Bereich der musikalischen Grundausbildung und der Umgang mit Elementen der musikalischen Früherziehung ungewohnt ist und daher keine Vergleichsmöglichkeiten zu herkömmlichen Strukturen eines Unterrichts in musikalischer Frühförderung vorliegen bzw. evtl. häufiger selbständig nach Rat gesucht wird.

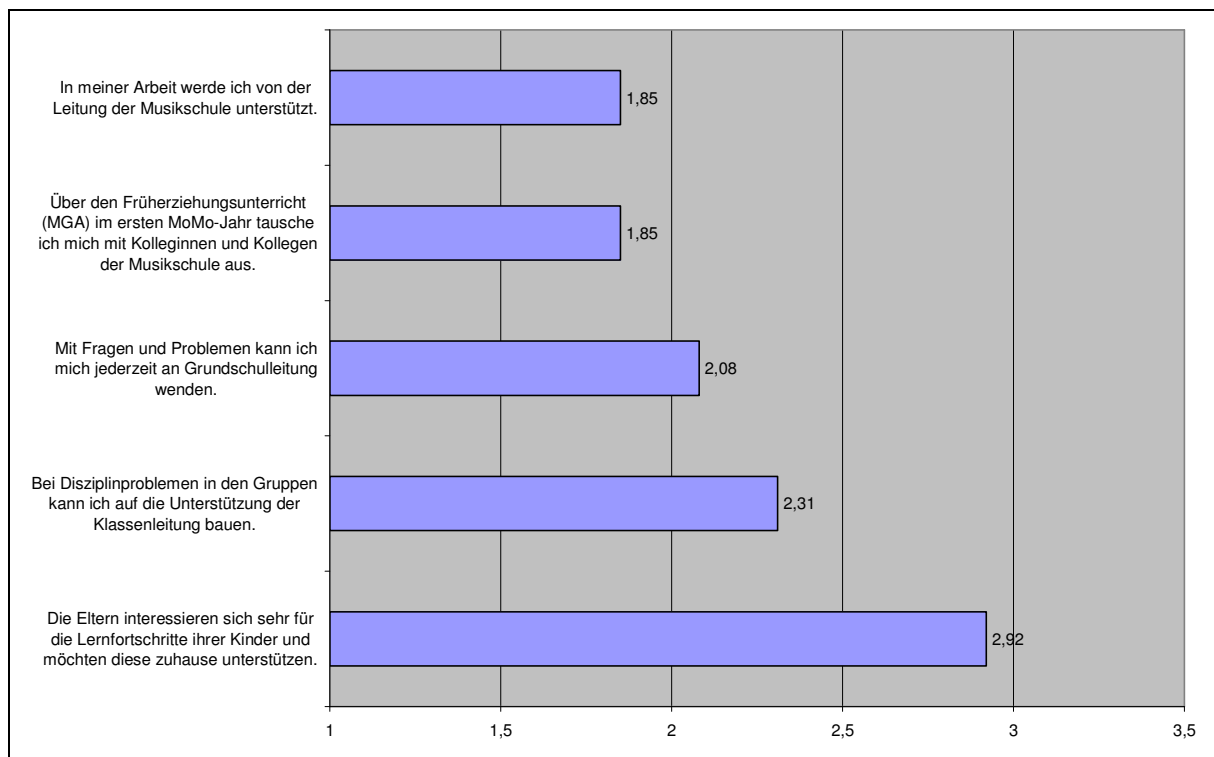


Abb. 8: Einschätzungen der Lehrkräfte zur Unterstützung ihrer Arbeit in MoMo.

#### d) Kompetenz in pädagogischen Situationen und Zielvorstellungen

Zur Ermittlung unterrichtsrelevanter Kompetenzen wurden Aussagen versammelt, die pädagogische Erfahrungen und Einstellungen ansprechen.<sup>11</sup> Lehrkräfte ohne MFE-Ausbildung wünschten stärker eine pädagogische Begleitung der Unterrichtspraxis im ersten Schuljahr als Lehrkräfte mit MFE-Ausbildung (MFE: AM = 2,40; nicht-MFE: AM = 1,88), die Aussage „Jede pädagogische Situation ist anders, allgemeingültige ‘Rezepte’ gibt es nicht“ schätzen beide Gruppen identisch ein (jeweils AM = 2,00). Mit der Aufbereitung des Lehrplans für den

10 Die Items dieser Skala sind angesichts des Ergebnisses der Reliabilitätsprüfung als konsistent anzusehen. Der Split Half-Koeffizient für die gesamte Stichprobe beträgt .923; für die Gruppe *kein MFE* .943 und für die Gruppe *MFE* .919; die Gruppen unterscheiden sich nicht statistisch signifikant.

11 Für die Gesamtstichprobe wurde mittels der Split Half-Methode ein mittlerer Reliabilitätswert von .522 errechnet (Cronbach's Alpha = .620), für die Gruppe *kein MFE* .841 (Cronbach's Alpha = .759); aufgrund negativer Kovarianzen zwischen den Items, resultierend aus der geringen Gruppengröße (n = 5), konnte für die Gruppe *MFE* kein sinnvoll interpretierbarer Reliabilitätswert bestimmt werden. Statistisch signifikante Unterschiede im Urteilsverhalten (U-Test nach Mann/Whitney) sind nicht feststellbar.

MGA-Unterricht zeigten sich die Lehrkräfte mit MFE-Ausbildung zufriedener als die Vergleichsgruppe (MFE: AM = 2,20; nicht-MFE: AM = 2,75). Beide Gruppen konstatierten, den MGA-Unterricht nicht an ihren künstlerischen Ansprüchen zu bemessen, wobei die Lehrkräfte mit MFE-Ausbildung dies insgesamt stärker ablehnten (MFE: AM = 3,20; nicht-MFE: AM = 2,50). Die Bedeutung methodischer Flexibilität des Unterrichts bewerteten beide Gruppen ähnlich hoch (MFE: AM = 1,80; nicht-MFE: AM = 1,63), die Attraktion von Unterrichtsinhalten auf Schülerinnen und Schüler schätzten Lehrkräfte mit MFE-Ausbildung positiver ein als die Vergleichsgruppe (MFE: AM = 1,40; nicht-MFE: AM = 2,13;  $p = .062$ ).

Diese Ergebnisse verweisen auf ein bei den Lehrkräften allgemein vorhandenes Bewusstsein für die besonderen Anforderungen des MGA-Unterrichts im *MoMo*-Programm. Erkannt werden Unterschiede zu Unterrichtsformen der künstlerischen Ausbildung und musikalischer Früherziehung. Konsequenterweise wird die MGA-Phase in *MoMo* als eigenständiges Curriculum angesehen und Ansprüche an den Unterricht und seine Gestaltung entsprechend ausgerichtet. Der Unterschied zwischen Lehrkräften mit und ohne MFE-Ausbildung scheint insgesamt eher weniger prominent, sollte jedoch in einer differenzierten pädagogischen Begleitung berücksichtigt werden.

### 3.4 Das Involvement der Schülerinnen und Schüler

In einer Fragebogenstudie wurden insgesamt 311 Kinder der an *MoMo* teilhabenden Grundschulen der Stadt Monheim befragt. Das Geschlechterverhältnis der Stichprobe war nahezu ausgeglichen (156 Mädchen, 154 Jungen), das durchschnittliche Alter betrug 6 Jahre. Gefragt wurde nach der Attraktivität von selbsttätigem Musizieren, nach der Bereitschaft, im *MoMo*-Unterricht Erlerntes zu Hause zu zeigen, nach der Freude, in die Schule zu gehen und nach dem persönlichen Wunschinstrument der Kinder (s.u.). Im Folgenden werden die ersten drei Aspekte thematisiert, die in ihrem Zusammenwirken die Motivation der Schülerinnen und Schüler sowie das Lernklima und die generelle Lernbereitschaft erschließen. Die ermittelten Befunde der einzelnen Aspekte werden getrennt erörtert, deren Gesamteindruck ist als Involvement bezeichnet, als unmittelbare aktive und engagierte Beteiligung am Unterricht.

Es wurde gefragt nach dem Spaß, den die Schülerinnen und Schüler vom eigenen Musizieren mit Instrumenten erwarten: 90,7% äußerten sich mit „Ja!“ – ein sehr hoher Wert, der die Attraktivität von Musikinstrumenten anschaulich spiegelt und den musikpraktischen Akzent von *MoMo* auch aus Schülersicht eindrucksvoll belegt. Die Bereitschaft, das im *MoMo*-Unterricht Erlernte auch zu Hause zu zeigen ist überdurchschnittlich. 56,3% der Schülerinnen und Schüler beantworteten diese Frage mit „Ja!“. Damit hat *MoMo* den Transfer von Unterrichtsinhalten in das Familienleben geschafft: *MoMo* ist als Teil der Schule in das Familienleben integriert.<sup>12</sup> Die Bereitschaft, das im *MoMo*-Unterricht Erlernte zu zeigen, ist als Indiz für subjektiv bedeutsame Lernprozesse zu werten.<sup>13</sup> Diesem generellen Interesse kommt die musikalische Aufführung in hervorragender Weise entgegen. Mit diesen Vorspielen bietet *MoMo* bedeutsame Erlebnisse für Kinder und deren Eltern wie auch Bausteine für das Schulprofil und somit auch für die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Grundschule. Vor diesem Hintergrund sind 74,7% der befragten Kinder, die gerne in die Schule zu gehen, sehr bemerkenswert.

71,4% der Schülerinnen und Schüler gaben an, ihre Freunde und Freundinnen seien auch ihren Musikgruppen. Ein sehr erfreulich hoher Wert, von dem aus auf ein generell positives

<sup>12</sup> Befunde aus der schriftlichen Befragung der Eltern unterstreichen dies.

<sup>13</sup> In dieser Hinsicht sind auch die sehr klaren und deutlichen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zu verstehen, die Zeichnungen ihrer Musikinstrumentenwünsche teilweise mit verbalen Kommentaren versahen, wie z.B. „Ich kann das Schlagzeug!“ oder „Hajar spielt Flöte“!

Lernklima aus Schülersicht geschlossen werden kann. Dies ist ein weiterer Indikator für emotionale Erregung und Valenz, als zentrale Faktoren des Lernens, die eine Speicherung von Informationen fördern können. In dieser Hinsicht bietet *MoMo* vielfältige Erlebnisqualitäten, die individuelle emotionale Bedeutungen erschließen können: ein praktisches Handeln in und Erleben von Musik im Rahmen einer sozialen Gruppe. Die individuelle Bedeutungszuschreibung von Erlebnissen in *MoMo* entscheidet damit letztlich auch über eine Formulierung von Zielvorstellungen. Für die im Anschluss an die besuchten Unterrichtsstunden befragten Schülerinnen und Schüler liegen diese klar im eigenen Spiel eines Musikinstrumentes.

### 3.5 Der Lernstand im ersten *MoMo*-Schuljahr

Die Lernziele des ersten *MoMo*-Schuljahres formulieren eine Heranführung an musikalische Grundlagen in Theorie und Praxis. Realisiert werden diese Lernziele im Musizieren von Liedern, in der Beschäftigung mit Techniken musikalischer Notation und dem Kennen lernen verschiedener Musikinstrumente. Beobachtbare Lerneffekte äußern sich:

- in der Verfeinerung musikalischer Fertigkeiten, d.h. in musikalischen Aktivitäten im Rahmen des Unterrichts wie in der Präsentation zum Schuljahresende.<sup>14</sup>
- in der Erweiterung musikspezifischen Wissens und der Fähigkeit, dies auszudrücken, sowohl in Unterrichtssituationen wie auch im Rahmen der schriftlichen Befragung.

Zur Ermittlung von Lerneffekten aus der unmittelbaren Unterrichtssituation heraus sind die Beobachtungen der Lehrkräfte eine wertvolle Quelle. In der zweiten Gruppendiskussion wurden die musikalischen Leistungen der Kinder am Ende des ersten Schuljahres erörtert:

„Die Kinder sind nach dem ersten Jahr sehr motiviert, haben in der letzten Phase, [der] Vorbereitungsphase vor dem Auftrittstermin [...] zielorientiert gearbeitet. Manche haben auch schon frühzeitig die Vorstellung, was sie für ein Instrument lernen möchten.“ (GD II, 01)

„... was können die Kinder jetzt nach einem Jahr *MoMo*, ...diese Rhythmen Halbe, Viertel, Achtel nach Rhythmuskärtchen oder durch Anschreiben an die Tafel, ...die können das mit dieser muttersprachlichen Methode, durch irgendwelche Silben, die sie sagen, oder durch Klatschen, dann kommt die Umsetzung aufs Instrument, die funktioniert gut, und ich würde sagen, also der Ton G oder der Ton C, C1, G1 der ist je nach Lehrer, der so angefangen hat, ist der geläufig. Also, ich denke schon, dass diese Grundprinzipien der Notation dann klar sind, vor allem die rhythmischen Prinzipien. Und das finde ich sehr wichtig ....“ (GD II, 04)

„Und sie kennen viele Instrumente und sie haben sie ausprobiert. Und das und das [23:45] das finde ich toll da dran, die haben alle eine Melodika gespielt, Trommel, haben mal am Schlagzeug gesessen, Flöte...“ (GD II, 02)

„...nach und nach zusammengespielt auch andere, laut-leise...“ (GD II, 04)

Diese Beobachtungen entsprechen den Motivationen der Lehrkräfte zur Gestaltung eines ansprechenden und anspruchsvollen Unterrichts: Es geht um eine grundlegende musikalische Bildung als Basis für weitere musikalische Aktivitäten. Dabei scheinen Strukturen des Imitationslernens auf, in der Nachahmung vorgeführter Rhythmen und in den ersten Begegnungen mit einem Musikinstrument.

Bereits im Zwischenbericht war zu vermerken, dass die Kinder begehrllich auf den Instrumentalunterricht des zweiten Schuljahres warten. In der schriftlichen Befragung der Schülerinnen und Schüler des ersten Schuljahres zielte eine Frage auf das Wunschinstrument. Diese war formuliert als perspektivische Spekulation mit klarem Ich-Bezug, die den Kindern eine hypothetische Situation eröffnet („Wenn ich groß bin, möchte ich dieses Musikinstrument spie-

---

14 Und auch außerhalb dieses kontrollierbaren Rahmens: auf dem Schulhof sang eine Gruppe von Kindern un- aufgefördert das *MoMo*-Begrüßungslied.

len“). Dies impliziert nachhaltige Lernerfahrungen durch eine langfristige Wirksamkeit emotionaler Bedeutungszuschreibungen an Lerninhalte. Der Einfluss situativer Präferenzen ist jedoch nicht auszuschließen, da die Präsentation eines Instruments im Instrumentenkarussell sehr beeindruckend wirken kann.<sup>15</sup> Die Schülerinnen und Schüler konnten sich schriftlich, zeichnerisch und auch mit Unterstützung der Lehrkräfte äußern; Tabelle 3 zeigt die genannten Instrumente.

Gattung	Instrument	gesamt			Mädchen			Jungen		
		Anzahl	∑	%	Anzahl	∑	%	Anzahl	∑	%
<b>Zupf</b>			<b>127</b>	<b>35,77</b>		<b>56</b>	<b>30,77</b>		<b>71</b>	<b>41,04</b>
	Gitarre	119			56			63		
	E-Gitarre	7			0			7		
	Ukulele	1			0			1		
<b>Streich</b>			<b>38</b>	<b>10,7</b>		<b>29</b>	<b>15,93</b>		<b>9</b>	<b>5,2</b>
	Geige	38			29			9		
<b>Tasten</b>			<b>35</b>	<b>9,86</b>		<b>21</b>	<b>11,54</b>		<b>14</b>	<b>8,09</b>
	Klavier	27			17			10		
	Keyboard	6			2			4		
	Melodika	2			2			0		
<b>Schlag</b>			<b>56</b>	<b>15,77</b>		<b>16</b>	<b>8,79</b>		<b>40</b>	<b>23,12</b>
	Schlagzeug	27			4			23		
	Trommel	24			11			13		
	Triangel	3			1			2		
	Eierrassel	1			0			1		
	Schellenkranz	1			0			1		
<b>Holz</b>			<b>79</b>	<b>22,25</b>		<b>53</b>	<b>29,12</b>		<b>26</b>	<b>15,03</b>
	Flöte	55			39			16		
	Querflöte	15			11			4		
	Saxophon	5			2			3		
	Blockflöte	2			0			2		
	Klarinette	1			0			1		
	Mundharmonika	1			1			0		
<b>Blech</b>			<b>20</b>	<b>5,63</b>		<b>7</b>	<b>3,85</b>		<b>13</b>	<b>7,51</b>
	Trompete	20			7			13		
<b>SUMME</b>		<b>355</b>		<b>99,98</b>	<b>182</b>		<b>100</b>	<b>173</b>		<b>99,99</b>

Tab. 3: Aufstellung der von Schülerinnen und Schülern genannten Instrumente.

Mit Blick auf Lerneffekte bemerkenswert ist, dass viele Kinder erste skizzierte Zeichnungen ausradiert und übermalt haben, dies dokumentiert deutlich den Prozess einer Präferenzentscheidung. Die Zeichnungen von Musikinstrumenten berücksichtigen häufig charakteristische Details, wie z.B. Saiten, Schallloch, Steg und Wirbel einer Gitarre. Derartige Lerneffekte sind zurückzuführen auf den Einsatz der Arbeitsblätter des Unterrichtsmaterials und besonders auf das Instrumentenkarussell. Eine klare Differenzierung innerhalb der Instrumentenfamilien auch in der zeichnerischen Darstellung, wie bspw. zwischen Querflöte und Blockflöte oder Klavier und Keyboard, ist Ausdruck musikspezifischen Wissens. Offenbar existieren jedoch teilweise unterschiedliche Konzepte: Während zum einen das Schlagzeug deutlich als *drumset* gezeichnet wurde oder auch explizit der Begriff geschrieben wurde, stellen andere Zeichnungen

15 Eine eindeutige Beziehung von Lerninhalten und individuellen, möglicherweise langfristig wirkenden Valenzen ist allein über diesen Zugang nicht uneingeschränkt zu vertreten.

gen symbolhaft eine Trommel mit zwei Schlägeln dar.<sup>16</sup> Die Arten der Klangerzeugung sind ebenfalls weitgehend bekannt, wie am Beispiel des Schlagzeugs und der Geige nachzuvollziehen ist. Zeichnungen von Geigen ist in den allermeisten Fällen ein Geigenbogen beigelegt. Allerdings zeigen nur sehr wenige den Bogen beim Spiel; d.h. die Funktion des Geigenbogens als Klangerzeuger ist erkannt, die konkret auszuführende Aktion hingegen noch nicht.<sup>17</sup> Eine direkt ich-bezogene Darstellung der Instrumentenpräferenz ist insgesamt eher selten. Dennoch sind verbale Kommentare wie z.B. „Hajar spielt Flöte“ in ihrer Aussagekraft äußerst eindringlich und vermitteln eine starke Identifikation des Kindes mit dem Instrument.

Interessant ist ein Blick auf die fünf beliebtesten Instrumente nach geschlechertypischen Aspekten. Für Mädchen (30,77%) wie Jungen (40,47%) steht die Gitarre ganz oben in der Liste der Wunschinstrumente. Die Flöte rangiert bei den Mädchen auf dem zweiten Platz (27,47%), bei den Jungen auf dem Dritten (12,72%). Die Geige erscheint in der Liste der Mädchen auf Rang drei (15,93%), ist jedoch nicht unter den Top 5 der Jungen vertreten. Das Klavier rangiert bei Mädchen (10,44) wie Jungen (8,09) jeweils auf dem vierten Platz. Das Schlagzeug ist in der Rangliste der Jungen auf Rang zwei platziert (20,8%), in jener der Mädchen auf Platz fünf (8,24%). Die Trompete wird von den Jungen auf Platz fünf gesetzt (7,51%), in den Top 5 der Mädchen ist es nicht vertreten. Zwischen diesen Präferenzen sind keine statistisch signifikanten Unterschiede nachweisbar.

Musikbezogene Lerneffekte im *MoMo*-Unterrichts des ersten Schuljahres sind in der Verfeinerung musikalischer Fertigkeiten und der Erweiterung musikbezogenen Wissens zu beobachten sowie in der Möglichkeit, das Erlernte auszudrücken und anderen mitzuteilen. Diese Beobachtungen sind im Kontext der zuvor präsentierten Befunde zu sehen. Eine grundlegende Voraussetzung einer nachhaltigen musikalischen Förderung ist das von den Schülerinnen und Schülern als positiv empfundene Lernklima in den *MoMo*-Gruppen, auch die Bereitschaft, das im Unterricht erworbene musikalische Wissen und Können der eigenen Familie vorzuführen, ist von großer Bedeutung. In diesem Zusammenhang ist die Rolle der Eltern und des familiären Hintergrunds nicht zu unterschätzen, denn letztlich wird hier die Bereitschaft getragen, eine weiterführende musikalische Ausbildung anzunehmen und zu unterstützen.

### 3.6 Impulse sozialer Integration durch *MoMo*

Die Möglichkeit, durch *MoMo* Impulse einer sozialen Integration von Kindern aus sozial-schwachen und migrantischen Milieus zu setzen, ist zu diskutieren als Aspekt nicht-musikbezogener Wirkungen. In diesem Bereich sind konkrete Effekte nur sehr schwer überprüfbar, da beobachtbare Änderungen im Sozialverhalten nicht unmittelbar durch die musikalische Unterweisung erklärbar sind. Bei den sozial komplexen Situationen des Gruppenunterrichts können unterschiedliche Faktoren das individuelle Verhalten beeinflussen. Da die Unterrichtsbedingungen jedoch entsprechend der musikalischen Inhalte ausgerichtet sind (praktisches Musizieren, musikalische Aufführung) und dadurch soziale Komponenten hervorheben (Lernen im Gruppenkontext), sind generelle Möglichkeiten sozialen Lernens gegeben. Um mögliche Impulse sozialer Integration durch *MoMo* greifbar zu machen, wurden subjektive Erwartungen, Erfahrungen und Einstellungen der Eltern und Lehrkräfte des ersten Schuljahres in schriftlichen Befragungen erhoben. Dies geschah mittels einer persönlichen Einschätzung zur Aussage „*MoMo* unterstützt die Integration von Kindern aus Familien ausländischer Herkunft“.

---

16 Diese unterschiedlichen Konzepte bestehen offenbar auch zwischen Lehrkräften und Schülerinnen/Schülern: Eine Kinderzeichnung stellt klar erkennbar ein Schlagzeug als *drumset* dar, die beigelegte Lehrerhandschrift vermerkt jedoch „Trommel“.

17 Als Grundannahme ist zu vermuten, dass eine eigenständige Betätigung erst dazu führt, die Funktionsweise und Bedeutung des Bogens zu erschließen und damit zu erlernen.

Die *MoMo*-Lehrkräfte urteilten aufgrund ihrer Beobachtungen der Unterrichtspraxis heraus, in der unmittelbar soziale Aktionen sichtbar werden. Die Einschätzung sozialer Integration ausländischer Schülerinnen und Schüler vollzieht sich hierbei auf der Ebene grundlegenden musikalischen Handelns, die nicht direkt von sprachlichen oder sozialen Barrieren des Herkunftsmilieus abhängig ist, sondern eher durch musikalische Vorerfahrungen geprägt. Die Einschätzungen der Lehrkräfte sind dabei deutlich überwiegend positiv (69,3% urteilen mit „trifft zu“ bzw. „trifft voll zu“); dieses Urteil ist positiver als jenes der Eltern, die sich verhaltener äußern (Lehrer: AM = 1,0; SD = .861; Eltern: AM = .048; SD = .932;  $p = .066$ ). Die Einschätzungen der Eltern wurden differenzierter ausgewertet, um mögliche Faktoren der Beurteilung aufzudecken.<sup>18</sup> Dazu wurden folgende Aspekte fokussiert:

- a. Migrationshintergrund vs. Nicht-Migrationshintergrund: Angenommen wurde, dass Eltern mit Migrationshintergrund das sozial integrative Wirkungspotential von *MoMo* positiver beurteilen als Eltern ohne Migrationshintergrund. In der Tat zeigt sich in dieser Gruppe eine leicht positivere Beurteilung ( $n = 14$ ; AM = .57 SD = .852) als in der Gruppe von Eltern ohne Migrationshintergrund ( $n = 90$ ; AM = .47 SD = .962).
- b. Musiker in Familie/Freundeskreis vs. keine Musiker in Familie/Freundeskreis: Angenommen wurde, dass musikalische Betätigungen in Familie und/oder Freundeskreis eine positivere Einschätzung des sozial integrativen Wirkens eines gemeinsamen Musizierens bedingen. Hier sind lediglich tendenziell leicht positivere Einschätzungen musikalisch engagierter Eltern ( $n = 68$ ; AM = .49 SD = .889) gegenüber der Vergleichsgruppe ( $n = 38$ ; AM = .47 SD = 1.033) zu vermerken.
- c. ‘gute’ vs. ‘befriedigende’ Schulnoten: Angenommen wurde, dass die Bewertung von *MoMo* mittels Schulnoten eine generelle Zufriedenheit ausdrückt, die auf die Einschätzung konkreter Aussagen wirkt; zusammengefasst wurden gute (= „sehr gut“ und „gut“) bzw. befriedigende Noten (= „befriedigend“ und „ausreichend“). In Bezug auf die Einschätzung des sozial integrativen Wirkungspotentials von *MoMo* weisen beide Gruppen leicht positive Werte auf. Im direkten Vergleich schätzen Eltern, die gute Schulnoten vergaben, auch das Integrationspotential von *MoMo* positiver ein ( $n = 89$ , AM = .53 SD = .930 gegenüber  $n = 12$ ; AM = .17 SD = .937).

Bemerkenswert ist, dass die auf Unterrichtsbeobachtungen beruhenden Einschätzungen der Lehrkräfte insgesamt positiver ausfallen als jene der Eltern. Die von den Eltern geäußerten Erwartungen sind beeinflusst vom eigenen Migrationshintergrund, musikalischem Engagement in der Familie und einer generellen Zufriedenheit mit *MoMo*. Diese unterschiedlichen Perspektiven sind in einer Diskussion zu beachten, beide treffen sich jedoch in einer generell positiven Einschätzung des sozial integrativen Wirkungspotentials von *MoMo*.

### 3.7 Das Interesse der Eltern an *MoMo*

Die Perspektive der Eltern wurde in Interviews und mittels Fragebogen erhoben. Die Bereitschaft der Eltern, Fragen zu *MoMo* zu beantworten, ist als erstes Indiz für ein Interesse am Programm selbst aufzufassen. Dieses Interesse der Eltern erstreckt sich über inhaltliche und organisatorische Aspekte. Zum einen ist die Einbindung in den Schulalltag attraktiv, da sie keinen zusätzlichen organisatorischen Aufwand bedeutet, zum anderen die Gelegenheit, unter professioneller Anleitung aktiv musizieren zu können. Wobei die Eltern durchaus deren Grenzen erkennen und keine überhöhten Ansprüche formulieren (s.u.). Offensichtlich trifft *MoMo*

<sup>18</sup> Für die vergleichend ausgewerteten Einschätzungen sind keine statistisch signifikanten Unterschiede (U-Test nach Mann/Whitney) zwischen den Gruppen feststellbar.



exakt das Interesse der Eltern, ihren Kindern eine musikalische Förderung als Teil allgemeiner Bildung zu ermöglichen. Die befragten Eltern erwarten von *MoMo*:

„[Eine] Verbesserung des Sozialverhaltens“ (FBE, F10, 03)

„Dass mein Kind ein Musikinstrument erlernt und Freude am Unterricht hat.“ (FBE, F10, 04)

„Spaß beim Erlernen des Instrumentes, Motivation des Kindes bei Schwierigkeiten oder Lustlosigkeit, Einfühlungsvermögen, individuelle Förderung.“ (FBE, F10, 08)

„Dass mein Kind Spaß an der Musik hat.“ (FBE, F10, 11)

„Unterstützung in meinem Bemühen, dem Kind diese sensitiven u. geistigen Möglichkeiten zu eröffnen, wie ich sie selbst in meinem Leben kennenlernen durfte (Trost, Beruhigung, Sammlung, Ausgleich etc.)“. (FBE, F10, 52)

„Einführung in die Notenlehre und Wecken des Interesses für ein Instrument. Außerdem hoffe ich auf eine Bewertung seitens der Lehrer, ob eine Vertiefung der Ausbildung sich lohnt.“ (FBE, F10, 94)

„Erlernen des Instrumentes für Hausmusik“ (FBE, F10, 111)

Die Eltern haben hohe Erwartungen an *MoMo*. Insgesamt treten motivationale Aspekte am deutlichsten hervor (am häufigsten genannt wurden Aussagen zum Bereich ‚Spaß am Unterricht haben‘), auch Vorstellungen zu möglichen Auswirkungen auf das Sozialverhalten wurden geäußert. Generell aber führen die Eltern musikalische Ziele an:

„Ich erwarte, dass die Kinder Spaß haben und dass das Interesse für Musik auf spielerische leichte Weise entdeckt wird ohne dass der Unterricht dabei trocken ist. Dass es einfach Spaß macht und Freude machte und sie es besser haben, dass sie Interesse haben.“ (E 01)

„Dass die Kinder so gut herangeführt werden und solche Grundkenntnisse erfahren, dass sie es hinterher leichter haben weiter Musik zu machen.“ (E 02)

Die Attraktivität von *MoMo* spiegelt sich auch im Wert, den das Programm als Teil der Grundschulen mit sich trägt: 77% der befragten Eltern gaben an, dass *MoMo* die Grundschulen ihrer Kinder bereichert („trifft zu“ bzw. „trifft voll zu“).

„Ich finde die Sache sehr gut, dass sie dieses Projekt anbieten für die Kinder. Dass sie die Erfahrung machen können mit verschiedenen Instrumenten umzugehen. Einfach auch zu sehen, was liegt mir was ist gut. Ich finde das schon echt klasse, dass das angeboten wird, gerade jetzt auch in den Anfängen der Grundschule.“ (E 02)

„Ganz toll. Also wie gesagt ich hätte mir das früher auch gewünscht. Das kommt für mich leider zu spät.“ (E 03)

Die Abschlusspräsentation gegen Ende des Schuljahres unterstreicht das Interesse der Elternschaft nach grundlegender musikalischer Bildung.<sup>19</sup> Das Potential von Erfolgserlebnissen für die Kinder illustriert die Aussage einer jungen Musikerin sehr eindrücklich:

„[Es war] Schön, aber ich bin aufgeregt gewesen am Anfang. Aber wie es dann zu Ende war, war ich froh, dass ich es dann schon geschafft hatte.“ (K 01)

Sehr bemerkenswert ist, dass *MoMo* als im schulischen Rahmen etabliertes musikalisches Förderprogramm offenbar einen Platz im Familienalltag gefunden hat: 89,2% der befragten Eltern gaben an, dass *MoMo* zu Hause auch ein Gesprächsthema ist („trifft zu“, und „trifft voll zu“). Dies ist als Erfolg zu verstehen, der auf die Attraktivität des Programms und dessen motivierenden Qualitäten zurückzuführen ist. Mit einem solchen Übertrag von Lerninhalten

---

19 Die Reaktionen der Elternschaft sind überwiegend positiv, teils finden sich jedoch auch Maßstäbe, die den Möglichkeiten der Unterweisung im ersten (und zweiten) Schuljahr nicht gerecht werden, da sie von Möglichkeiten eines spezifischen Musikschulunterrichts (intensivere Betreuung etc.) ausgehen („[Ich erwarte von *MoMo*] sehr wenig, denn die Kinder lernen im Gegensatz zum Klassischen Musikunterricht kaum etwas (Vorspielkonzerte). Wer weiterkommen will, hat hier keine Chance. 2 Töne z.B. in einem Jahr – zu wenig“, FBE, F10, 105).

des Schulalltags in das Familienleben ist *MoMo* im Hinblick auf den „Person-Welt-Bezug“ (Spychiger 2006) der involvierten Kinder und Eltern, der Aneignung eines funktional orientierten musikbezogenen Zeichensystems, eine erhebliche Erlebnisqualität zu bescheinigen.

### 3.8 Erwartungen an die musikalische Förderung in *MoMo*

Das Engagement der Eltern, die Lernleistungen ihrer Kinder zu unterstützen und die musikalische Förderung in *MoMo* als geeignete Lernchance zu nutzen, ist mit der generellen Einstellung gegenüber dem Programm selbst verbunden. Die Annahme einer Aktivierung der Elternschaft durch eine generell positive Einstellung gegenüber *MoMo* wurde im Zusammenhang der Einschätzungen musikalischer Wirkungen von *MoMo* und der musikalischen Einschätzung der eigenen Kinder geprüft. Hierbei wird davon ausgegangen, dass eine positive Grundhaltung auch positivere Urteile in konkreteren Aussagen bedingt. Dazu wurden die per Fragebogen ermittelten Einstellungen und Einschätzungen gruppiert ausgewertet. Anhand des zur generellen Einschätzung von *MoMo* vorgegebenen Schulnotensystem wurden zwei Gruppen gebildet, die jeweils gute (Gruppe A: vergebene Schulnoten: „sehr gut“ und „gut“,  $n = 93$ ) und befriedigende Bewertungen (Gruppe B: vergebene Schulnoten: „befriedigend“ und „ausreichend“,  $n = 13$ ) unterscheiden.

Die Einschätzungen der musikalischen Wirkungen von *MoMo* unterscheiden sich in Hinsicht auf die generelle Einstellung gegenüber dem Programm: Eltern, die gute Schulnoten vergaben, urteilten positiver als die Vergleichsgruppe. Statistisch signifikante Unterschiede sind feststellbar in den Einschätzungen zur von *MoMo* ausgehenden Motivation zum eigenen Singen und Musizieren der Kinder (Gruppe A:  $n = 92$  AM = 1.35 SD = .831; Gruppe B:  $n = 13$  AM = .54 SD = 1.330;  $p = .018$ ) und der Förderung der Musikalität durch *MoMo* (Gruppe A:  $n = 92$  AM = 1.49 SD = .687; Gruppe B:  $n = 12$  AM = .58 SD = .996;  $p = .000$ ). Auch in der musikalischen Beurteilung der eigenen Kinder scheint eine positive Grundhaltung gegenüber *MoMo* auf. Interessanterweise ermöglichten Eltern, die eher weniger gute Schulnoten vergaben, ihren Kindern bereits vor dem Eintritt in *MoMo* häufiger eine musikalische Frühförderung als die Vergleichsgruppe (Gruppe A:  $n = 88$  AM = 1.52 SD = 1.277; Gruppe B:  $n = 12$  AM = 1.75 SD = 1.138). Die Einschätzungen zur Freude der Kinder am eigenen Singen bzw. Musizieren (Gruppe A:  $n = 92$ , AM = 2.62 SD = .571; Gruppe B:  $n = 13$ , AM = 2.15 SD = .899;  $p = .035$ ) sowie ihre Akzeptanz des *MoMo*-Unterrichts (Gruppe A:  $n = 92$ , AM = 2.79 SD = .504; Gruppe B:  $n = 13$ , AM = 2.08 SD = .760;  $p = .000$ ) weisen statistisch signifikante Unterschiede auf und entsprechen den eingangs skizzierten Urteilstendenzen.

Diese Befunde zeigen deutlich, dass die befragten Eltern *MoMo* als musikalisches Förderprogramm wahrnehmen und als solches würdigen. Die Erwartungen der Eltern an *MoMo* lassen eine klare Zielvorstellung erkennen, die auf die Motivierung und Förderung der Kinder zu selbständigem musikalischen Handeln gerichtet ist. In diese Wahrnehmung fließen auch Aspekte genereller schulischer Unterweisung ein: Die Kinder mögen den Unterricht und haben Freude an den Inhalten!

### 3.9 Das Unterrichtsmaterial als Schnittstelle zum Grundschulunterricht

Die Funktion des Unterrichtsmaterials als Bindeglied zum schulischen Musikunterricht ist ein wesentlicher Faktor zur Implementierung dieses Projekts in die Grundschulen. Aufgrund des Aufbaus und der Inhalte sind drei Aspekte zu unterscheiden:

- a) Das *MoMo*-Unterrichtsmaterial vermittelt eine konsensuelle Basis: Unterrichtsziele wie auch spezifische Zielsetzungen und die Dramaturgie des Stundenaufbaus sind auf dieser Grundlage verhandelbar.
- b) Das *MoMo*-Unterrichtsmaterial bietet einen Rahmen für Inhalte auch des schulischen Musikunterrichts, z.B. in der Repertoireerweiterung (Lieder aus Musikschulbüchern, ...)
- c) Über die Strukturierung des Unterrichts durch das *MoMo*-Unterrichtsmaterial wird eine stärkere Verzahnung der Inhalte des schulischen Musikunterrichts und *MoMo* erreicht.

Die Lehrkräfte haben aus dem praktischen Umgang mit dem Unterrichtsmaterial heraus eine reflektierte Einschätzung der Möglichkeiten des Einsatzes begründet. Zum einen dient die vorliegende Materialsammlung als Orientierung für den Unterricht in musikalischer Grundausbildung, der frei zu gestalten ist, zum anderen werden gerade in diesem Bereich Chancen für eine Optimierung der Materialien gesehen, die sich in konkreten Bedürfnissen und Vorschlägen äußern:

„Die 10 ersten Grundausbildungsstunden sind oft zu straff gestaltet, es fehlen Wiederholungen zur Vertiefung.“ (FBL II, F1a, 08)

„Es kommt in jeder Stunde ein neues Lied vor, es ist für Wiederholung überhaupt keine Zeit eingeplant und es ist zu viel von gut Gemeintem in diese 10 Stunden reingepackt.“ (GD II, 02)

„Mehr Liedmaterial auf die Stunden zugeschnitten“ (FBL II, F8, 01)

„Mehr thematische Beispiele (Lieder, Musik) für den Grundausbildungsbereich.“ (FBL II, F8, 08)

„Die Stundenbilder sind oft unrealistisch, es wäre besser, mehr ‘aktive Stundenbilder’ zu entwerfen: Körperpercussion, längerfristig zu erlernende Lieder.“ (FBL II, F8, 09)

„Es gibt eine gewisse Ordnung, aber auch eine Freiheit in dem Ordner. Und das finde ich ziemlich gut.“ (GD II, 05)

Die Selbstprofessionalisierung der Lehrkräfte erlaubt in dieser Hinsicht eine eigenständige Verantwortung für den Unterricht und ermöglicht eine selbstständige Stundengestaltung, die über die vorliegende Materialsammlung hinausreicht und Elemente des schulischen Musikunterrichts aufnehmen kann. Hier stehen erneut die Lehrkräfte aufgrund ihres selbständigen Handelns an zentraler Position. Ein verstärkter Kontakt zu Grundschullehrkräften kann in dieser Hinsicht weitere Impulse setzen, die auf das Material wie auf die Methoden des Unterrichts wirken können.

#### 4. Einsichten und Empfehlungen

Die Befunde der wissenschaftlichen Evaluation sind in Einsichten zusammenzufassen, die wesentliche charakteristische Merkmale des Programms „Monheimer Modell – Musikschule für alle (*MoMo*)“ betreffen. Als stabile Grundlage ist die klar strukturierte und zielgerichtete Konzeption des Programms zu benennen. Sehr positiv und von tragender Bedeutung für die Realisierung und Etablierung des Programms ist die flexible aufgabenorientierte Organisation der Musikschulleitung zu nennen, die unablässig Herausforderungen der Unterrichtspraxis reflektiert und Lösungswege sucht. Ebenso positiv zu betonen ist das sehr große Engagement der Musikschullehrerinnen und Musikschullehrer, woraus die im Untersuchungszeitraum zu beobachtende Selbstprofessionalisierung und eine dadurch bedingte Motivationssteigerung resultieren, mit der ein Unterricht auf dem zu beobachtenden hohen künstlerischen und pädagogischem Niveau überhaupt erst möglich wird. Die Öffnung der Grundschulen gegenüber einem musikalischen Förderprogramm vermittelt das Bedürfnis nach musikpraktischen Aktivitäten, das Interesse und die Akzeptanz der Elternschaft an *MoMo* bestätigt dies. Letztlich sind es aber auch die Kinder, die *MoMo* mit großer Neugier und Motivation begegnen und eine große Lernbereitschaft zeigen, die über den schulischen Rahmen hinausreicht. Aufgrund der Befunde der wissenschaftlichen Evaluation sind folgende Empfehlungen zu formulieren.

- 1) Eine Intensivierung des Elternkontakts. Eine Aktivierung der Eltern erscheint als wichtiger Faktor, um nachhaltige Lernerfahrungen zu vermitteln. Die Eltern nehmen *MoMo* sehr positiv auf und begrüßen ausdrücklich die Integration des Programms in den Grundschulalltag. Die Musikschullehrkräfte ihrerseits bedauern einen eher oberflächlichen Kontakt und wünschen tiefer gehende Begegnungen mit der Elternschaft. Die erfreuliche Einschätzung der Eltern und Kinder, dass *MoMo* ein Thema auch im Familienleben ist, sollte aufgenommen werden und könnte in Form von Events, wie musikalischen Vorspielen, gefördert werden. Hierbei könnte auch eine von den Eltern gewünschte Beratung zur Instrumentenwahl erfolgen, die den Übergang in das zweite *MoMo*-Schuljahr erleichtern kann.
- 2) Eine Differenzierung der pädagogischen Begleitung. Die beobachteten unterschiedlichen Entwicklungsstände einer Selbstprofessionalisierung der Lehrkräfte sollten in einer differenzierten pädagogischen Begleitung aufgefangen werden. Damit ist den inhaltlichen wie didaktischen Bedürfnissen zu begegnen, die aus der Arbeit im ersten *MoMo*-Schuljahr resultieren. Dies könnte durch eine verstärkte Einbeziehung der Grundschullehrkräfte geschehen, die (als fachfremde Musiklehrkräfte) bereits Einweisungen in die Inhalte des *MoMo*-Curriculums und *MoMo*-Unterrichtsmaterials erhalten. Als weiterer Baustein eines wechselseitigen Austausches könnte ein Coaching-Modell fungieren, in dem für jede Grundschule ein Ansprechpartner aus dem Grundschulkollegium für akute Hilfestellungen und längerfristige Supervision bereitstehen und im Gegenzug die eingerichteten Schulkoordinatoren der Musikschule als Ansprechpartner für die Grundschullehrkräfte fungieren.
- 3) Eine Spezialisierung des didaktischen Materials. Eine Revision der inhaltlichen Ausrichtung und didaktischen Aufbereitung des *MoMo*-Unterrichtsmaterials sollte spezifisch grundschulpädagogische Ansätze beachten. Es geht dabei um die Dramaturgie des Unterrichts, d.h. die Abfolge und Abstimmung von Erarbeitungsphasen, Ergebnissicherung und Material. Dadurch ist der im Unterrichtsmaterial entworfene schematische Unterrichtsverlauf zu öffnen und schließlich eine kreativ flexible Unterrichtsstruktur erreichbar, die über eine Revision des Materials (Liedauswahl) auch eine Alltagsrelevanz für Schülerinnen und Schüler erschließen kann und so nachhaltige Lernerfahrungen durch *MoMo* unterstützt. Davor steht eine Bewusstmachung impliziter Voraussetzungen des Unterrichts, die jene Aspekte fokussieren sollte. Eine bereits angelegte Expertenevaluation des *MoMo*-Unterrichtsmaterials durch Grundschullehrkräfte kann hierzu wichtige Beiträge leisten.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Evaluation erscheinen derartige strukturelle Reflexionen sinnvoll für das weitere und nachhaltige Wirken des Programms. Auch eine Revision der Zielsetzungen des Programms in kurzfristigen, mittel- und langfristigen Zeiträumen erscheint am momentanen Stand als Möglichkeit, eine perspektivische Sicherheit auf lange Sicht zu stärken und *MoMo* weiter zu festigen. All dies trägt aus Sicht der wissenschaftlichen Evaluation dazu bei, die Selbstpositionierung von *MoMo* wesentlich zu unterstützen und gegenüber anderen Programmen die individuellen Charakteristika zu stärken. Eine isolierte Betrachtung der mit Befunden verdeutlichten Elemente des Programms ist nicht möglich. Gerade die in der Praxis vollzogene Verbindung der unterschiedlichen Positionen aller Beteiligten (Musikschule, Grundschule, Lehrkräfte, Eltern, Kinder) und der verschiedenen Ebenen der Realisierung und Organisation zeichnet *MoMo* aus und unterstreicht anschaulich den Stellenwert musikalischer Bildung.

## Literaturverzeichnis

- Altenmüller, Eckart (2006). Neuronale Auswirkungen musikalischen Lernens im Kindes- und Jugendalter und Transfereffekte auf Intelligenzleistungen. In: *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik* (Bildungsforschung, Bd. 18), hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, 2006, S. 59-70.
- Badur, Imke-Marie (1999). Musikalische Sozialisation in der Familie. Ein Forschungsüberblick. In: *Kinder – Kultur. Ästhetische Erfahrungen, Ästhetische Bedürfnisse*, hg. von Claudia Bullerjahn, Hans Joachim Erwe und Rudolf Weber, Opladen: Leske+Budrich, S. 131-158.
- Bastian, Hans-Günther (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott.
- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- Dick, Rolf van (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen 'Horrorjob' und Erfüllung*, Marburg: tectum.
- Gembris, Heiner (2002). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Augsburg: Wißner, 2. Aufl.
- Gruhn, Wilfried (1998). *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, Hildesheim: Olms.
- Kardorff, Ernst von (2006): Zur gesellschaftlichen Bedeutung und Entwicklung (qualitativer) Evaluationsforschung. In: *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden – Umsetzungen*, hg. von Uwe Flick, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 63-91.
- Knauf, Tassilo (2001). *Einführung in die Grundschuldidaktik. Lernen, Entwicklungsförderung und Erfahrungswelten in der Primarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuckartz, Udo u.a. (2007): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Loritz, Martin D. (1998). *Berufsbild und Berufsbewußtsein der hauptamtlichen Musikschullehrer in Bayern. Studie zur Professionalisierung und zur aktuellen Situation der Berufs des Musikschullehrers*. Augsburg: Wißner.
- Pape, Winfried (1998). Familiäre Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten bei Kindern und Jugendlichen. In: *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 19), hg.v. Mechthild von Schoenebeck, Essen: Die Blaue Eule 1998, S. 111-129.
- Pfeiffer, Wolfgang (1994). *Musiklehrer. Biographie, Alltags und berufliche Zufriedenheit von Musiklehrern an bayerischen Gymnasien. Eine theoretische und empirische Analyse*. Essen: Blaue Eule.
- Pickert, Dietmar (1992). Erlernen des Instrumentalspiels. Analyse von Bedingungsvariablen anhand unterschiedlicher methodischer Verfahren. In: *Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 13), hg. v. Hermann J. Kaiser, Essen: Die Blaue Eule, 1992, S. 180-193.
- Sanders, James R. (Hg.) (1999): *Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation"*. Opladen: Leske und Budrich.
- Schepping, Wilhelm (1987). Zur schuldidaktischen Problematik einer zweispurigen Musikunterweisung in allgemeinbildender Schule und Jugendmusikschule. In: *Außerschulische Musikerziehung* (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 8), hg.v. Günter Kleinen, Laaber: Laaber, 1987, S. 133-146.
- Scheuer, Walter (1988). *Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung*. Mainz: Schott.
- Spitzer, Manfred (2002). *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen im neuronalen Netzwerk*, Stuttgart: Schattauer.
- Spychiger, Maria (2006). Ansätze zur Erklärung der kognitiven Effekte musikalischer Betätigung. In: *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik* (Bildungsforschung, Bd. 18), hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, 2006, S. 113-130.
- Spychiger, Maria (2008). Musiklernen als Ko-Konstruktion? Überlegungen zum Verhältnis individueller und sozialer Dimensionen musikbezogener Erfahrung und Lernprozesse. Einführung des Konstrukts der Konstruktivität. In: *Diskussion Musikpädagogik* 40, S. 4-12.
- Stolla, Jochen / Gaul, Magnus (2008). Von der Blockflöte zur E-Gitarre. Eine empirische Studie zu Instrumentenvorlieben bei Kindern und Jugendlichen. In: *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 28), hg. von Andreas C. Lehmann und Martin Weber, Essen: Die blaue Eule, S. 163-178.
- Verband deutscher Musikschulen (VdM): Erhebung von Instrumentenpräferenzen Jugendlicher.  
<http://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/die-beliebtesten-instrumente/index.html>, Stand 8.08.2007.