

Lothwesen, Kai Stefan

Musikalisches Erleben und Lernen zwischen Musikschule und Grundschule. Methodenkritische Reflexionen am Beispiel der Evaluation des Programms "Monheimer Modell – Musikschule für alle"

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Knolle, Niels [Hrsg.]: Evaluationsforschung in der Musikpädagogik. Essen : Die Blaue Eule 2010, S. 155-177. - (Musikpädagogische Forschung; 31)



Bitte verwenden Sie beim Zitieren folgende URN /

Please use the following URN for citation:

urn:nbn:de:01111-pedocs-173061

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:01111-pedocs-173061>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info/>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

**Musikpädagogische
Forschung**

**Niels Knolle
(Hrsg.)**

**Evaluationsforschung
in der Musikpädagogik**



Themenstellung: Evaluationsforschung ist zu einem bedeutsamen Zweig der Bildungsforschung geworden, die Vielfalt der Beiträge zur 31. AMPF-Tagung >Evaluationsforschung in der Musikpädagogik< macht deutlich, dass die musikpädagogische Forschung hierzu einen bedeutsamen Beitrag zu liefern in der Lage ist. So zielen die Beiträge dieses Bands darauf, die Voraussetzungen, Inhalte, Methoden und Resultate von musikunterrichtlichen Reformansätzen und Innovationen im Blick auf die mit ihnen verbundenen Ziele zu überprüfen und zu bewerten, um so zu einer Verbesserung des musikbezogenen Handelns bzw. entsprechender Lehr-Lern-Prozesse zu gelangen.

Der Herausgeber: *Niels Knolle*, geb. 1944. Arbeitsschwerpunkte: Multimedia als Instrument, Werkzeug und Thema des Musikunterrichts; Didaktik der Populären Musik; Bildungsreformen in der Musikpädagogik. Langjährige Arbeit in den Vorständen der BFG Musikpädagogik, des AMPF, der Bundesfachausschüsse >Musikpädagogik< und >Musik und Medien< des Deutschen Musikrats. 1999 - 2003 Mitherausgeber der Zeitschrift >Musik in der Schule<. Von 1996 bis 2010 Universitätsprofessor für Musikpädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Inhalt

Niels Knolle:

Vorwort 7

Beiträge zum Tagungsthema

Udo Kelle, Brigitte Metje:

Mixed Methods in der Evaluationsforschung. Das Verhältnis zwischen Qualität und Quantität in der Wirkungsanalyse 9

Susanne Naacke:

Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen. Eine qualitative Fallstudie am „Evangelischen Gymnasium am Dom zu Brandenburg“ 41

Forschungspreis 2009 Hösbach

Jens Knigge, Anne Niessen, Anne-Katrin Jordan:

Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ mit Hilfe von Testaufgaben - Aufgabenentwicklung und -analyse im Projekt KoMus 81

Anne-Katrin Jordan, Andreas C. Lehmann, Jens Knigge:

Kompetenzmodellierung mit Methoden der Item-Response-Theorie (IRT) - Erste Ergebnisse der Validierung eines Modells für den Bereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ 109

Jürgen Oberschmidt:

Metaphorischer Sprachgebrauch im Unterricht - Überlegungen zur Evaluierung der Schülersprache 131

Kai Stefan Lothwesen:

Musikalisches Erleben und Lernen zwischen Musikschule und Grundschule. Methodenkritische Reflexionen am Beispiel der Evaluation des Programms „Monheimer Modell – Musikschule für alle“ 155

Dirk Bechtel:

„Wie Lehrer lieber lernen“ - Eine qualitative Studie über die Rolle von Fortbildungen aus der Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern 179

Eva Mödinger, Gabriele Hofmann:

Lampenfieber und Aufführungssängste bei Kindern und Jugendlichen - Erhebungen zur Selbstwahrnehmung im Rahmen musikalischer Vortragssituationen 201

Matthias Stubenvoll:

Qualität entsteht beim Lernen - Lerner integrierende Qualitätsbeurteilung beim E-Learning 211

Wibke Gütay:

Darf es noch ein bisschen mehr sein? Auswirkungen von Stimmtraining bei Chorklassenkindern 229

Freie Beiträge

Robert Lang:

Musiktheorie in musizierpraktischem Schulunterricht. Zur Effizienz basaler Harmonielehre für das Improvisieren mit Keyboards 255

Konsortium des JeKi-Forschungsschwerpunkts:

Der BMBF-Forschungsschwerpunkt zu „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen und Hamburg 275

Richard von Georgi, Kai Stefan Lothwesen:

Handlungskompetenzen und Studiumsmotivation von Musikstudierenden 305

Musikalisches Erleben und Lernen zwischen Musikschule und Grundschule

Methodenkritische Reflexionen am Beispiel der Evaluation des Programms „Monheimer Modell – Musikschule für alle“

Musikalische Förderprogramme im Schnittfeld von Grundschule und Musikschule haben in den letzten Jahren den Austausch über die Inhalte, Struktur und Gestaltung Institutionen übergreifende Kooperationen angeregt und auch die begleitende wissenschaftliche Forschung vor neue Aufgaben gestellt. Im Sinne einer Methodenkritik werden in diesem Beitrag spezifische Voraussetzungen und Herausforderungen der Evaluation derartiger Angebote problematisiert und exemplarisch veranschaulicht.¹ Dabei werden notwendige Annahmen und Wertvorstellungen der Evaluationsforschung thematisiert und das methodische Vorgehen im Forschungsprozess kritisch reflektiert, um das Problemfeld der Nutzbarmachung und Übertragbarkeit von Ergebnissen aus beauftragter Evaluationsstudien in den freien wissenschaftlichen Fachdiskurs zu eröffnen. Vor allem zwei Aspekte erscheinen in diesem Zusammenhang von Interesse: das Berufsbild der Lehrkräfte und die Perspektive der Schülerinnen und Schüler in musikalischen Förderprogrammen.

1 Musikpädagogische Interessen und Evaluationsforschung

Die vielfältigen Beziehungen zwischen Menschen und Musiken bilden den Gegenstandsbereich der Musikpädagogik, woraus die Ergründung von Prozessen der Aneignung und Vermittlung von Musik als Aufgabe der Disziplin abgeleitet ist (vgl. Kraemer 2007, 42 u. 45; vgl. auch Abel-Struth 1985, 124ff.). Die hierbei möglichen methodischen Zugänge unterscheiden sich nach ihren wissenschaftstheoretischen Positionen mit jeweils eigenen Erkenntnisinter-

1 Diese Beispiele sind der Evaluationsforschung zum Programm „Monheimer Modell – Musikschule für alle“ entnommen, die gemeinsam mit Maria Luise Schulten durchgeführt wurde (Schulten/Lothwesen 2009).

sen und Erkenntnismodi, sie treffen sich aber im Anspruch des Verstehens und Verbesserns pädagogischer Prozesse (vgl. Kraemer 2007, 45). Eine zentrale Voraussetzung dafür ist das Erkennen solcher Prozesse als genuin musikpädagogisch. Die von Hermann Josef Kaiser dementsprechend konsequent betonte „musikpädagogische Perspektive“ vereint ästhetische und pädagogische Dimensionen (vgl. Kaiser 1998, 32) und bestimmt den „Begriff ‚musikpädagogisch‘“ als „analytisches Kriterium“, das „erlaubt Maßnahmen, die Menschen im Hinblick auf andere Menschen unternehmen, als musikpädagogische zu qualifizieren [...]“ (Kaiser 1998, 35; vgl. hierzu auch Vogt 1988). Mit dieser Positionierung sind individuelle musikalische Erfahrungen und Prozesse des Lernens und Lehrens erfasst, wie sie auch im Rahmen der Förderprogramme stattfinden. Wie aber werden dort solche Prozesse ermöglicht und entsprechende Erfahrungsangebote eröffnet?

Die diversen Programme und Projekte als Kooperationen von Musikschulen und Grundschulen unterscheiden sich zunächst grundlegend hinsichtlich in ihren institutionell gebundenen Zielsetzungen (vgl. Imort 2007, Schewik-Descher 2007, Bähr/Jank/Schwab 2005, Niessen 2005, Bähr 2001, 7f; Scheppling 1987). Der Lehrplan Musik für Grundschulen in Nordrhein-Westfalen² setzt als Ziel des Musikunterrichts, im Verbund anderer Fächern die kindliche Persönlichkeit zu fördern und die „Freude und das Interesse der Schülerinnen und Schüler an Musik zu wecken und zu intensivieren, ihre musikalische Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit zu entfalten und ihre musikalischen Kompetenzen zu entwickeln.“ (Lehrplan Musik für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen Entwurf, MSW 28.1.2008, S. 5) Dieses Angebot ist an alle Kinder gerichtet. Die Aufgabe der Musikschule als Institution der „Kunst- und Kulturpflege“ (Kraemer 2007, 140) ist selektiv im Sinne einer Begabtenfindung und -förderung, die Ziele u.a. eine Vorbereitung auf ein Musikstudium wie auch ein breites Angebot für alle Altersklassen (vgl. hierzu auch Bastian 1997). Im Falle von Kooperationen können somit „Abgrenzungs- und Koordinationsprobleme“ (Kraemer 2007, 140) zwischen den Institutionen auftreten. Mögliche Problemfelder beziehen sich auf zentrale Fragen der unterschiedlichen Qualifikationen der Lehrkräfte, auf unterschiedliche Anforderungen und spezifische Arbeitsbelastungen in den jeweiligen Kontexten

2 Herangezogen als Vergleichsbasis zum evaluierten Programm, das ebenfalls in NRW angeboten wird.

(vgl. Imort 2007; Kramer, 2007, 140f).³ Die strukturelle Güte der Kooperationsprogramme entscheidet letztlich nicht nur über jene Aspekte sondern mit der inhaltlichen und didaktischen Gestaltung auch über einen mögliche Erfahrungs- und Lernangebote für die Schülerinnen und Schüler sowie die dazu notwendigerweise zu einzufordernden Erwartungen seitens der Lehrenden an die Lernenden.

Evaluationsforschung als „wissenschaftsbasierte Dienstleistung“ (Beywl 2006, 95) ist beauftragt und zweckgebunden; ist also nicht wie freie wissenschaftliche Forschung einem reinen Erkenntnisinteresse verpflichtet, sondern auf das Hervorbringen eines der Praxis förderlichen Nutzens ausgerichtet und damit fähig, zur Optimierung von Strukturen, Prozessen, Bedingungen und Effekten bestimmter Maßnahmen beizutragen (vgl. Stockmann 2004, 2ff). Zu den Aufgaben von Evaluation gehören u.a. die Überprüfung und Bewertung der effizienten und effektiven Umsetzung von Maßnahmen, die Begleitung und Dokumentation der Veränderungen durch Lernprozesse sowie die Unterstützung einer Zieldefinition seitens der Auftraggeber durch Einleitung nachhaltiger Entwicklungsprozesse durch die Bereitstellung entsprechender Ergebnisse (vgl. Kardorff 2006, 65f; vgl. auch Preskill 2008, Sanders 2000). Dazu nötige konkrete Fragestellungen sind verhandelbar zwischen den Evaluierenden und Stakeholdern (den Mittelgebern und allen im Programm beteiligten Gruppen, von der Organisation über die Ausführenden bis zur Zielgruppe) und sollten entsprechend die unterschiedlichen Perspektiven und Erwartungen in der Planung und Durchführung der Evaluation beachten. Reinhard Stockmann (2004, 3f) unterscheidet die hierin eröffneten kommunikativen Möglichkeiten anhand von vier zentralen Zielfunktionen von Evaluation: grundlegend ist die Gewinnung von Erkenntnissen über die Realisierung der Maßnahmen und deren Bedingungen, Akzeptanz und Effizienz als Basis zur Entscheidungsfindung (Erkenntnisfunktion); dabei werden zwangsläufig im Zuge der Datenerhebung die Handlungsweisen und Verpflichtungen der involvierten Personen sowie deren Einhaltung offengelegt (Kontrollfunktion); die Kommunikation dieser Ergebnisse ermöglicht einen Austausch unter den beteiligten Personen über Gelingensbedingungen und kann so Nachhaltigkeit fördern (Lernfunktion); Evaluationsergebnisse können durch die Nachweisbarkeit von Wirkungen

3 Vgl. hierzu auch die in der nmz veröffentlichten Erfahrungsberichte und Diskussionen von im JeKi-Programm lehrenden Musikschullehrkräften in den Ausgaben 10, 11, 12/2009.

und Effizienz auch zur Begründung der Maßnahme verwendet werden (Legitimationsfunktion).

Die Position als externe, nicht mit den Stakeholdern verbundene Evaluierende ermöglicht es in diesem Zusammenhang, eine genuin musikpädagogische Perspektive zu vertreten, die sich von den Interessen der Auftraggeber durchaus absetzen und diese in fachlicher Hinsicht erweitern kann. Es gilt hier, die Balance zu finden und einen wissenschaftlichen Anspruch beibehalten ohne den Forschungsauftrag aus den Augen zu verlieren: Das wesentliche Ziel ist eine Beschreibung der Beschaffenheit (Faktizität) und Geltung (der Einordnung und Bewertung) des zu evaluierenden Gegenstandes. Dies kann unterschiedlich motiviert sein, Stockmann verweist in diesem Kontext auf einen überwundenen Positionsstreit zwischen kritisch-rationalen und konstruktivistisch-emanzipatorischen Ansprüchen (vgl. Stockmann 2004, 12), wobei Wolfgang Beywl die aufklärerisch-ethischen Ansprüche von Evaluation und die gesellschaftliche Relevanz der erzielbaren Erkenntnisse betont (Beywl 2006, 65). Als Grundlage dazu sind empirisch nachweisbare Ergebnisse anerkannt und gefordert; das entsprechende methodische Vorgehen von Evaluation verdeutlicht den Anspruch der Wissenschaftlichkeit als eine „systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzepts, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme.“ (Bortz/Döring 2002, 102).

2 Zielsetzungen, Methoden und Ergebnisse

Die Umsetzung des Forschungsauftrags und das so begründete Forschungsdesign entscheiden wesentlich über die zu erwartenden Ergebnisse und deren Reichweite. Uwe Flick benennt als „Referenzpunkte“ von Evaluationsforschung die angewandte Methodik, deren theoretische Grundlagen und die Umsetzung und Nützlichkeit der Ergebnisse, an denen Evaluationen hinsichtlich ihrer Güte zu bemessen sind (vgl. Flick 2006, 14f). Für die Evaluierenden bedeutet dies, schon bei der Planung von Evaluationsstudien eine theoriegesicherte Position einzunehmen und so eine genuin musikpädagogische Perspektive zu vertreten. Da ein wesentliches Merkmal musikpädagogischer Forschung in einer engen Verbindung zu anwendungsbezogenen Fragen besteht (vgl. hierzu Nielsen 2009, vgl. auch Oerter/Bruhn 2005), ist das Verhältnis von Unterrichtspraxis und theoretischem Diskurs zu beachten. Hierin kann eine Überleitung von Ergebnissen aus Evaluationsforschung in musikpädagogische Interessen eröffnet werden. Letzteres blickt auf den Unterricht in musika-

lischen Förderprogrammen als soziale Situation mit mannigfaltigen Interaktionsmöglichkeiten und deren Zielorientierung, didaktische Aufbereitung und methodische Vermittlung fachlicher Inhalte. Das Ziel von Evaluationsforschung in diesem Feld ist konsequenterweise eine vergleichende Einschätzung der *musikpädagogischen* Intentionen, Inhalte, Situationen und Nutzenseffekte derartiger Programme.

Entsprechend wurden zur Evaluation des Programms „Monheimer Modell – Musikschule für alle“ theoretische Grundlagen aus fachlichen Erkenntnissen und Diskussionen gewonnen, um die angestrebten Aufgaben angemessen und auf aktuellem Diskussionsstand zu erfüllen. Diese Grundlagen richteten sich wesentlich auf die handlungsorientierte Ausrichtung des zu evaluierenden Programms und die darin ermöglichten Freiräume des Lehrens und Lernens; zudem wurden Erkenntnisse zur Berufsbildforschung von Lehrkräften herangezogen (vgl. Schulten/Lothwesen 2009, 5f). Das Forschungsdesign kombinierte Elemente formativer und summativer Evaluation, ausgerichtet auf die Begleitung der Vermittlungsprozesse im laufenden Programm und dessen Bewertung als Produkt. Eingesetzt wurden qualitative und quantitative Forschungsmethoden, um die prozesshafte und situative Bedingtheit des Unterrichts als soziale Interaktion abbilden zu können. Methodisch gesprochen heißt dies, unterschiedliche Zugänge offen zu halten, um die Vielfalt sozialer Situation angemessen erfassen und interpretieren zu können. Der situative Aspekt des Unterrichts gewinnt eine große Bedeutung, da mögliche spätere Auswirkungen der Ereignisse oft nicht im Moment abzuschätzen sind. Daraus folgt die methodologische Notwendigkeit, derartige Situationen zu dokumentieren; möglich ist dies über den Einsatz von Protokollen, Foto- oder Videodokumentation und Fotoevaluation. Entwicklungen und Veränderungen über die Laufzeit des Programms sind unter prozessualen Aspekten zu thematisieren. Die Erhebung subjektiver Erlebnisse und Erfahrungen im Lehr-/Lernprozess von Lehrenden wie Lernenden ist eine wertvolle Ressource, die Vermittlungswege und Lerneffekte beleuchtet; hierzu bieten sich Verfahren der Befragung (Fragebogen, Interview) an.

Die im Rahmen der Evaluation durchgeführten Untersuchungen folgten dem angenommenen Forschungsauftrag, das erste Schuljahr des Programms hinsichtlich seines Konzepts, seiner Realisierung und seiner Praxisanforderungen zu überprüfen und zu bewerten. Als Themenbereiche wurden curriculare (Inhalte und Vermittlungsformen), organisatorische (Bedingungen der Unterrichtspraxis) und sozialpsychologische (Motivationen und Erwartungen) Aspekte benannt, konkrete Forschungsfragen wurden entsprechend formuliert

und im Verlauf der Untersuchung erweitert. Um charakteristische Eigenheiten des Programms umfassend beschreiben zu können und möglichen perspektivischen Unterschieden gerecht zu werden, wurden alle daran beteiligten Personen befragt.⁴ Zur Kommunikation erster Ergebnisse wurde eine Zwischenbilanz vorgelegt, die bereits Empfehlungen zur Entscheidungsfindung aussprechen konnte.

| Erhebungsart | Personen | Zeitraum | Befragte |
|------------------------|----------------------------|---|----------------------------|
| Unterrichtsbesuche | Lehrkräfte der Musikschule | September 2007 Oktober 2007 Dezember 2008 | 3 |
| schriftliche Befragung | Lehrkräfte der Musikschule | November 2007 Dezember 2008 | 13 (76,47%) 13 (76,47%) |
| | Eltern | Juli 2008 | 113 |
| | Schüler/innen | Dezember 2008 | 311 |
| Gruppendiskussion | Lehrkräfte der Musikschule | Juni 2008 Februar 2009 | 6 (35,29%) 7 (41,18%) |
| | | Kurzinterview | Lehrkräfte der Musikschule |
| Interview | Eltern | Mai 2008 | 3 |
| | Schüler/innen | Oktober 2007, Mai 2008 | 10 |
| | Grundschulleitung | Oktober 2007 Mai 2008 | 1 1 |

Abb. 1: Übersicht durchgeführter Untersuchungen in der Evaluation des Programms „Monheimer Modell – Musikschule für alle (MoMo)“ (nach Schulten/Lothwesen 2009, 7).

Im Folgenden werden anhand zweier Beispiele das methodische Vorgehen der Evaluation veranschaulicht und Ergebnisse zur Diskussion gestellt: 1) am

4 Dies waren Lehrkräfte der Musikschule, Schülerinnen und Schüler der ersten Klassen, deren Eltern und Grundschulleitungen; Gespräche mit der Musikschulleitung wurden als informeller Austausch geführt und machten Ergebnisse zeitnah transparent. Einstellungen der Grundschullehrkräfte wurden entgegen einer ursprünglichen Absicht nicht erhoben, da die Grundschullehrkräfte selbst nicht direkt in das Programm einbezogen sind und sich zudem im Verlauf der Evaluation ein Schwerpunkt auf Inhalte und Unterrichtsmaterialien herausbildete.

Berufsbild der Lehrkräfte im Programm und 2) an der Perspektive der Schülerinnen und Schüler.

2.1 Anforderungen im Berufsprofil der Musikschullehrkräfte

Zur Befragung der Musikschullehrkräfte wurden verschiedene Erhebungsmethoden kombiniert: Unterrichtsbesuche schufen eine Beobachtungsgrundlage, auf der Besonderheiten des Programms erkennbar wurden; dokumentiert wurde das Unterrichtsgeschehen mittels Protokollen, Fotos und Videoaufnahmen. Die Auswertung dieser Daten ermöglichte eine fokussierte Prüfung hervorsteckender Aspekte in schriftlichen Befragungen⁵; hierbei wurden die qualitativen Beobachtungen der Unterrichtsbesuche in quantifizierbare Daten überführt und Items formuliert bzw. aus vorliegenden Studien u.a. zur Lehrerforschung übernommen und angepasst (Pfeiffer 1994, Dick 2006). Um die hierin geäußerten Einschätzungen nochmals zu prüfen, wurde eine Gruppendiskussion angeschlossen.⁶ Dieses Schema wurde im Untersuchungszeitraum zweimal durchlaufen und erhob als Methodentriangulation qualitative und quantitative Daten, die einander ergänzten und ein umfassendes Bild der Erfahrungen und Einschätzungen der Lehrtätigkeit im Programm vermittelten.

5 Die erste schriftliche Befragung der Musikschullehrkräfte wurde zu Beginn der Evaluation aus forschungspragmatischen Gründen im online-System survey-monkey.com durchgeführt. Bekannte Schwierigkeiten von online-Studien (Auswahlverfahren der Stichprobe, Nonresponse-Fehler, u.a.; vgl. hierzu Couper /Coutts 2006) traten nicht auf, da die Lehrkräfte vorab im Gespräch informiert und per e-mail eingeladen wurden; die Rücklaufquote lag hier wie in der späteren zweiten, Papier-und-Bleistift-Befragung bei etwa 76%.

6 Dies entsprach auch dem Wunsch der Lehrkräfte nach verstärktem Austausch innerhalb des Kollegiums und wurde als Evaluationsmaßnahme positiv angenommen.

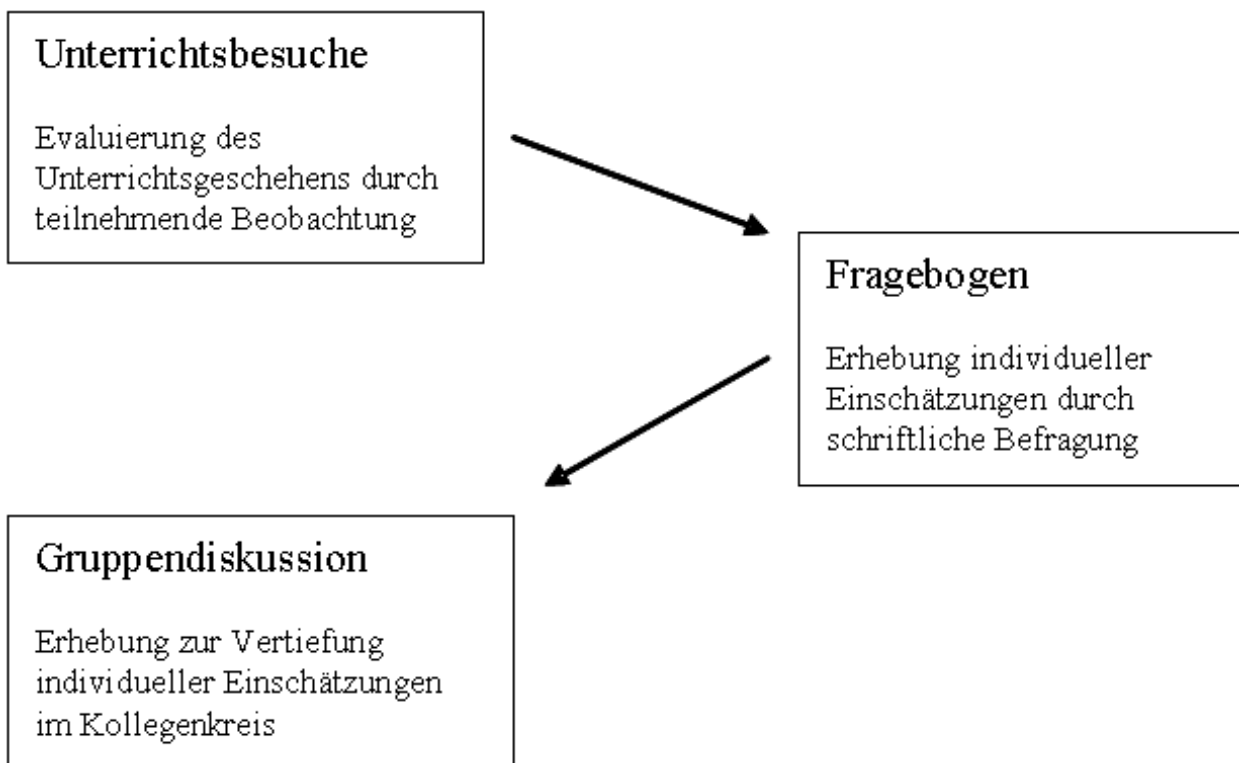


Abb. 2: Modellstruktur der Untersuchungen zum Berufsbild der MoMo-Lehrkräfte (aus Schulten/Lothwesen 2009, 10).

Die Befragung der Lehrkräfte war über nahezu den ganzen Untersuchungszeitraum ausgedehnt, um die Lehrtätigkeit begleiten und etwaige Veränderungen in ihrem prozesshaften Charakter abbilden zu können. Die aus den Ergebnissen profilartig zusammengefassten Eigenschaften der Lehrkräfte decken sich dabei mit Beobachtungen anderer Evaluationsforschungen zu Förderprogrammen (vgl. Beckers/Beckers 2008, 187ff.), sodass diese möglicherweise als Aspekte einer veränderten Berufspraxis anzumerken sind:

- Im Verlauf der Evaluation war ein Prozess der Selbstprofessionalisierung der Lehrkräfte zu beobachten. Dieser sucht eine individuelle Vermittlung zwischen den in der instrumentalpädagogischen Ausbildung erworbenen Qualifikationen und den Anforderungen des Unterrichts im Förderprogramm, besonders der einleitenden Phase mit Inhalten musikalischer Grundausbildung, und wurde vor allem über das kontinuierliche Tun und den Austausch im Kollegium gefördert.
- Die klare Identität der Lehrkräfte als Musikerin bzw. Musiker als zentrale Grundlage des Unterrichtsgeschehens trat ebenfalls zunehmend deutlicher hervor. Diese Selbstbewusstwerdung ermöglichte den Lehrkräften eine klare Positionierung im Hinblick auf den grundschulspezifischen Rahmen ih-

rer Arbeit im Programm und eine flexible Handhabung der vorliegenden Unterrichtsmaterialien.

- Damit einher geht auch eine gesteigerte Kompetenz für die spezifischen Anforderungen des Programms. Die Lehrkräfte unterscheiden deutlich Musikschularbeit und deren Bedingungen von der Unterrichtspraxis im Programm, sie zeigen ein hohes pädagogisches Engagement, wünschen aber zur Qualitätssicherung Fortbildungen zu grundschulspezifischen Fragen (Disziplinprobleme, Stufendidaktik).

Insgesamt zeigten sich Einschätzungen zu Gelingensbedingungen, die den spezifischen Charakter musikalischer Förderprogramme kennzeichnen (vgl. auch Beckers/Beckers 2008, 70ff.). Um diesen Erwartungen und Voraussetzungen näher zu kommen, wurden als Datentriangulation übereinstimmende Themenfelder bei Lehrkräften und Eltern mittels identischer Items abgefragt, betreffend allgemeine Aspekte des Programms sowie die Charakterisierung und Förderung der Schülerinnen und Schüler.⁷

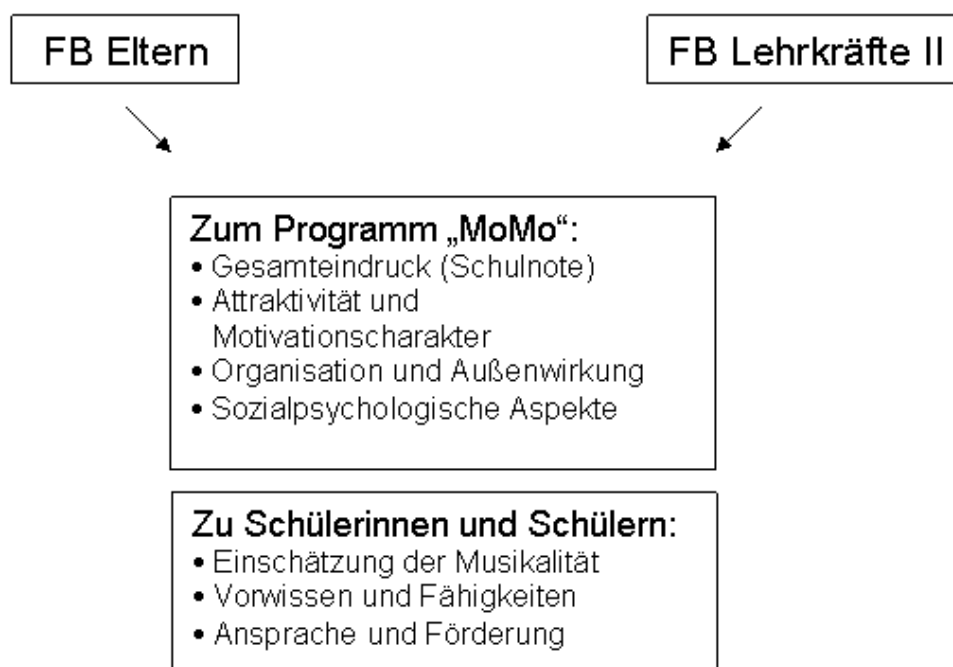


Abb. 3: Übersicht identischer Themenbereiche der schriftlichen Befragungen von Eltern und Lehrkräften.

7 Ein Vergleich des Urteilsverhaltens ist aufgrund der stark unterschiedlichen Stichprobengrößen jedoch nicht gerechtfertigt. So kann hier nur von Tendenzen gesprochen werden, die in weiteren Evaluationen zu prüfen wären.

Das Programm wird von beiden Seiten aus generell positiv bewertet, hinsichtlich möglicher Auswirkungen auf soziale Aspekte (Integration ausländischer Kinder, Sozialverhalten) und vermuteten Transfereffekten urteilen die Lehrkräfte positiver; die Einschätzungen zur Leistungsbereitschaft und -fähigkeit der Kinder fallen hingegen ähnlich aus. Dabei sind jedoch generell die gruppenspezifischen Perspektiven zu beachten: während die Lehrkräfte aus den Erfahrungen der Unterrichtspraxis heraus urteilen, vermitteln die Urteile der Eltern vielmehr erwartungsgebundene Einstellungen (vgl. Schulten/Lothwesen 2009, 25).

2.2 *Musikinstrumente aus Sicht der Schülerinnen und Schüler*

Befragungen von jungen Schulkindern gestalten sich nicht unproblematisch (vgl. Behne 1974; Kleinen 1999). Größere Gruppenbefragungen mittels Fragebogen müssen Einschränkungen antizipieren, die durch die mangelnde Schreib- und Lesekompetenz im ersten Schuljahr bedingt sind. Nach ersten schlaglichtartig eingefangenen Stimmungsbildern im Anschluss an den Unterricht bei denen eine reduzierte Fotoevaluation zum Einsatz kam, wurden alle Kinder der ersten Schuljahre der am Programm teilnehmenden Grundschulen schriftlich befragt.

Der Fragebogen reduzierte sich nach intensiver Auswahl der Themen und Fragen sowie der Klärung der Durchführungsmodalität auf vier geschlossene und eine offene Frage, zzgl. Angaben zu Alter und Geschlecht. Die Befragung wurde von den Musikschullehrkräften während des Unterrichts im Programm durchgeführt. Die Lehrkräfte wurden durch schriftliche Instruktionen über Absicht und Inhalte der Befragung sowie über die Art der Durchführung informiert; der Fragebogen sollte mit den Kindern gemeinsam, Frage für Frage bearbeitet werden.⁸

Die Befragung zielte auf das Involvement der Schülerinnen und Schüler im Programm, d.h. auf den Gesamteindruck der Motivation, des Lernklimas und des Engagements bzw. der Bereitschaft etwas zu lernen. Die Fragen waren einfach gehalten und lehnten sich in der Formulierung an eine kindgemäße

8 Da die Durchführung derart delegiert wurde, können keine Angaben gegeben werden über den Ablauf und mögliche Schwierigkeiten der Befragung. Dies mag forschungsmethodisch als Manko angesehen werden, forschungspragmatisch und angesichts der begrenzten Kapazitäten hinsichtlich Zeit, Personal und Finanzen erschien es im Rahmen der Evaluation vertretbar.

Ausdrucksweise an. Mit einer dreistufigen Smiley-Skala wurden Einschätzungen zu Items erfragt, die als Indikatoren für die gewählten Themen standen. So war bspw. der „Spaß“ am Musikmachen mit Instrumenten als Indikator für die Attraktivität und Motivationsgehalt der musikpraktischen Anteile des Programms gedeutet. Das soziale Gruppenklima wurde mit einer Frage nach Freunden in der Lerngruppe erfasst und als Indikator für emotionale Erregung und Valenz interpretiert. Die Frage nach der Bereitschaft, das im Unterricht erlernte auch „zu Hause“ zu zeigen wurde als Übertrag von Unterrichtsinhalten in den alltäglichen Kontext des Familienlebens verstanden.

Auch sollten Instrumentenpräferenzen erhoben werden, da die Lehrkräfte die Überführung der Kinder in den optionalen Gruppenunterricht am selbst gewählten Instrument ab dem zweiten Schuljahr als implizites Ziel äußerten. Vorliegende Studien arbeiten z.T. mit vorgegebenen Zeichnungen von (überwiegend) Orchesterinstrumenten (vgl. Bähr 2001). Um die Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler nicht zu überfordern und möglichst facettenreiche individualisierte Informationen zu erhalten, wurden freie Kinderzeichnungen als projektive Erhebungsmethode eingesetzt (vgl. Reiß 2000, 236f). Dieses Vorgehen wurde in musikpädagogischer Forschung bisher vor allem genutzt, um sozialisatorische Aspekte (Kleinen 1986 u. 1999, Weber/Bullerjahn/Erwe 1999, vgl. auch Hafen 2000) und individuelles Musikerleben (Gotthardt 2006) zu ermitteln. Im vorliegenden Kontext wurde darüber weniger auf die Valenz von Musik als Gegenstand des persönlichen bzw. familiären musikalischen Alltags gezielt als vielmehr auf die individuelle Bedeutung des Affektgehalts von Musikinstrumenten. Um auch emotional bedeutsame Urteile zu ermöglichen, war die entsprechende Frage als Aussage über eine hypothetische Situation in der eigenen Zukunft mit klarer Ich-Bezogenheit übersetzt („Wenn ich groß bin möchte ich dieses Musikinstrument spielen.“) und konnte zeichnerisch oder schriftlich beantwortet werden, mit oder ohne Unterstützung der Lehrkraft. Insgesamt wurden 19 Musikinstrumente genannt, schriftlich oder zeichnerisch; die Zeichnungen wurden hinsichtlich grundlegender Fragen ausgewertet:

1. Wer bzw. was ist dargestellt (Orientierung an Gegenstand, Selbst oder Gruppe)?
2. Wie ist es dargestellt (zeichnerische Qualität, musikbezogenes Wissen und Lerneffekte)?
3. Wie sind Instrumentenwünsche verteilt hinsichtlich des Geschlechts (Genderaspekte)?

ad 1) Orientierungen der Kinderzeichnungen

Im vorliegenden Fall einer klar formulierten Frage waren die Antwortmöglichkeiten zwar sehr offen gehalten, jedoch finden sich als Antworten sehr überwiegend statische Einzeldarstellungen von Musikinstrumenten ohne Spieler. Dargestellt sind auch Prozesse der Klangerzeugung (z.B. Geigenbogen auf den Saiten) oder seltener konkrete Spielvorgänge (Personen am Instrument) abgebildet. Eine derartige Fokussierung auf ein bestimmtes, in der Kommunikationssituation des Malens vertretenes Element der musikalischen Erfahrungswelt (Instrument oder Spielen oder mit anderen Musizieren, ...) konnte Günther Kleinen in einer Auswertung von 5000 Kinderbildern aufdecken (vgl. Kleinen 1999, 75f). Sind mehrere Instrumente abgebildet, so sind sie ohne Bezug zu einander lediglich aufgelistet (vgl. Weber/Bullerjahn/Erwe 1999, 121). In wenigen Fällen sind Zielvorstellungen des eigenen Musikmachens interpretierbar, bspw. wenn Beschriftungen die Zeichnerinnen und Zeichner selbst als Ausübende ausweisen⁹, wenn noch seltener Freunde in die Darstellung musizierender Kinder mit einbezogen werden, wenn eine ich-bezogene Instrumentenpräferenz schriftlich vermittelt wird („Ich möchte gerne trompete schbielen“, FB 162, Junge, 6 Jahre) oder eigene Fähigkeiten nachdrücklich mitgeteilt werden („Ic kan das Slakzock“, FB 167, Junge, 6 Jahre). Der einer stilisierten Blockflöte beigefügte Kommentar („Hajar spielt Flöte“) zeigt eine starke Identifikation des Kindes mit dem Instrument und bildet zudem einen Entscheidungsprozess ab (s.u.).

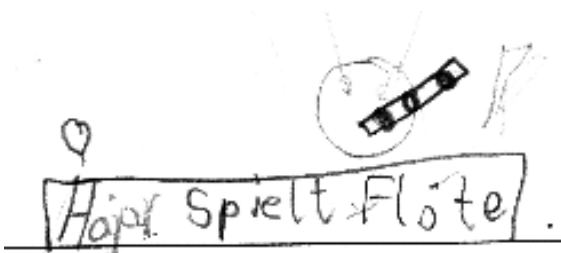


Abb. 4: Kinderzeichnung „Hajar spielt Flöte“ (FB 182, Mädchen, 7 Jahre)

9 Claudia Bullerjahn formuliert anhand der Analyse von Kinderzeichnungen eine Abhängigkeit der porträtartigen Selbstdarstellung und persönlichen Beziehung zu den Musikinstrumenten (vgl. Weber/Bullerjahn/Erwe 1999, 121). Diese These könnte auch hier angebracht werden, scheint jedoch nicht hinreichend überprüfbar, da die zum Befragungszeitpunkt im Instrumentenkarussell gesammelten Erfahrungen eigenen Instrumentalspiels nicht erhoben werden konnten. Für nachfolgende Evaluationen wäre hieraus eine hypothesentestende Untersuchung zum Affektgehalt von Musikinstrumenten und Lerneffekten der Instrumentenpräsentation abzuleiten.

ad 2) Imitationslernen, Detailwissen und Entscheidungsprozesse

Aus musikpädagogischer Perspektive sind auch die Lerneffekte einer durchgeführten Fördermaßnahme zu erheben und an deren Inhalten und Vermittlungsarten zu bemessen. Vorliegende Evaluationen haben derartige Veränderungen und Begründungen mit unterschiedlichem methodischem Vorgehen und anhand unterschiedlicher Datentypen aufdeckt, wie z.B. mit dem Einsatz von Testverfahren als Lernkontrolle (vgl. Noll 1992, 172ff, vgl. auch Bähr 2001, 63ff.) oder Interviews mit Schülerinnen und Schülern zur Wissensabfrage über Musikinstrumenten (vgl. Beckers/Beckers 2008, 131f). Da in den Unterrichtsmaterialien des Programms Kopiervorlagen zum Ausmalen vorhanden sind und das Instrumentenkarussell einen großen zeitlichen Umfang im ersten Schuljahr einnimmt, sollte anhand der schriftlichen bzw. zeichnerischen Äußerungen auch der Wissensstand über Musikinstrumente abzulesen sein.

Tatsächlich sind in den Kinderzeichnungen zunächst eine Erweiterung musikspezifischen Wissens und die Fähigkeit, dies mitzuteilen erkennbar (vgl. Hafen 2000, 520f). Darüber hinaus öffnet sich hier ein Blick auf Lerneffekte im Sinne einer zeichnerisch „korrekten“ Wiedergabe der Instrumente, wie auch im Sinne eines musikspezifischen Wissens über Funktion und Bedienung von Musikinstrumenten; der durch Ausradieren, Übermalen und Beschriften nachvollziehbare Zeichenprozess lässt in einigen Fällen auch Präferenzentscheidungen sichtbar werden (vgl. Kleinen 1999, 76). Bemerkenswert ist die häufig detailgetreue Zeichnung, die instrumentenspezifische Eigenheiten berücksichtigt –wenn auch die Größenverhältnisse oftmals nicht den korrekten Relationen entsprechen.¹⁰ Dies ist als Imitationslernen zu beschreiben, das auf das Instrumentenkarussell des ersten Schuljahres und die verfügbaren Unterrichtsmaterialien (Kopiervorlagen zum Ausmalen) zurückzuführen ist; so wird in den Kinderzeichnungen z.B. klar unterschieden zwischen Block- und Querflöte und deren jeweiligen Mundstücken. Die hier gezeigte Gitarre weist er-

10 Günther Kleinen verweist in diesem Zusammenhang auf die psychologische Bedeutung der Größenverhältnisse aus Sicht von Kindern (vgl. Kleinen 1999, 74; vgl. auch Hafen 2000, 525; Reiß 2000). Unterscheidungen hinsichtlich des Präzisionsgrad der Darstellungen, wie von Roland Hafen vorgenommen (vgl. Hafen 2000, 520f), erscheinen hier nicht aussagekräftig, da keine individuellen Leistungsstände und musikalischen Vorerfahrungen der Kinder erhoben wurden und keine entsprechenden Abhängigkeiten geprüft werden konnten (auch Hafen konnte keine Gründe für Unterschiede des Präzisionsgrades aufdecken, vgl. ebd., 521).

kennbar Saiten, Schalloch und Wirbel auf; mitunter ist sogar der Steg erkennbar:

- Wenn ich groß bin, möchte ich dieses Musikinstrument spielen:

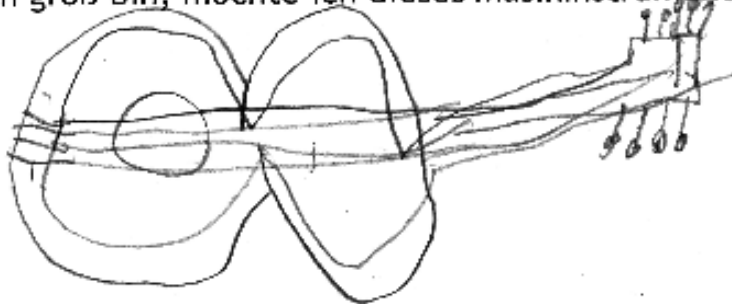


Abb.5: Kinderzeichnung Gitarre (FB 73, Junge, 7 Jahre).

Auch wenn diese vielleicht noch nicht selbsttätig erfahren wurde, ist die jeweils instrumententypische Klangerzeugung ebenfalls aus den Zeichnungen ablesbar: bei Geigen ist ein Bogen angefügt, bei Trommel und Schlagzeug (drumset) zwei Stöcke.

ad 3) Instrumentenpräferenzen und Genderaspekte

Die Ergebnisse hinsichtlich der Präferenz für bestimmte Instrumente spiegeln Befunde vorliegender Studien: während die beliebtesten Musikinstrumente für Jungen Schlagzeug und Gitarre sind, wünschen Mädchen zuvorderst Gitarre, Flöte und Geige (vgl. Scheuer 1984 u. 1988, 202; Stolla/ Gaul 2008, 172).¹¹ Unterschiede sind auch hinsichtlich der nominalen Breite der Nennungen aufzuzeigen: die befragten Jungen nennen mehr verschiedene Instrumente als die Mädchen (darunter eine Eierrassel, ein Schellenkranz und eine Ukulele).¹² Susan Hallam et al (2008) unterscheiden in ihrem Modell der Instrumentenwahl

11 Auch der VdM zählt Gitarre, Flöte und Violine zu den „beliebtesten Instrumenten“ (vgl. URL: <http://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/die-beliebtesten-instrumente/index.html>).

12 Eine statistische Prüfung der Angaben muss dies berücksichtigen. Geordnet nach der dieser Studie zugrunde gelegten Fächerklassifikation des VdM (Zupf-, Streich-, Tasten-, Schlag-, Holz- und Blechinstrumente) sind keine signifikanten Unterschiede feststellbar (Kendalls Tau-b = .333); ausgehend von der ungeordneten Gesamtliste konkreter Instrumentennennungen sind jedoch entsprechend deren breiterer Menge gendertypische Effekte nachweisbar (Kendalls Tau-b = .661, $p < 0.01$).

individuelle, soziale und instrumentenspezifische Faktoren. Entscheidend für den vorliegenden Kontext ist der Zugang zu Musikinstrumenten im Rahmen musikalischer Förderprogramme als sozialer Situation: Einige vorgestellte Instrumente können im Folgejahr nicht im Gruppenunterricht angeboten (z.B. Klavier), andere von den Kindern geäußerte Instrumente evtl. nicht im Instrumentenkarussell präsentiert werden; die Attraktivität von Musikinstrumenten scheint zudem unmittelbar gebunden an die Lehrkräfte. In diesem Moment erhalten gendertypische Aspekte ein stärkeres Gewicht. Studien von Susan O'Neill (O'Neill/Boulton 1996, Harrison/O'Neill 2000) unterstreichen die auch von Scheuer (1988, 203f) festgestellten stereotypen Rollenvorstellungen der Instrumentenwahl. Dabei scheinen weniger konkrete Instrumente als vielmehr ihre Konnotation als typisch weiblich bzw. männlich ausschlaggebend.

| Gattung | Instrument | Mädchen | | | Jungen | | |
|----------------|---------------|------------|-------|------------|------------|-------|--------------|
| | | Anzahl | Summe | Prozent | Anzahl | Summe | Prozent |
| Zupf | | | 56 | 30,77 | | 71 | 41,04 |
| | Gitarre | 56 | | | 63 | | |
| | E-Gitarre | 0 | | | 7 | | |
| | Ukulele | 0 | | | 1 | | |
| Streich | | | 29 | 15,93 | | 9 | 5,2 |
| | Geige | 29 | | | 9 | | |
| Tasten | | | 21 | 11,54 | | 14 | 8,09 |
| | Klavier | 17 | | | 10 | | |
| | Keyboard | 2 | | | 4 | | |
| | Melodika | 2 | | | 0 | | |
| Schlag | | | 16 | 8,79 | | 40 | 23,12 |
| | Schlagzeug | 4 | | | 23 | | |
| | Trommel | 11 | | | 13 | | |
| | Triangel | 1 | | | 2 | | |
| | Eierrassel | 0 | | | 1 | | |
| | Schellenkranz | 0 | | | 1 | | |
| Holz | | | 53 | 29,12 | | 26 | 15,03 |
| | Flöte | 39 | | | 16 | | |
| | Querflöte | 11 | | | 4 | | |
| | Saxophon | 2 | | | 3 | | |
| | Blockflöte | 0 | | | 2 | | |
| | Klarinette | 0 | | | 1 | | |
| | Mundharmonika | 1 | | | 0 | | |
| Blech | | | 7 | 3,85 | | 13 | 7,51 |
| | Trompete | 7 | | | 13 | | |
| SUMME | | 182 | | 100 | 173 | | 99,99 |

Abb. 6: Aufstellung genannter Instrumente nach Gattungen

Für die Erschließung eines Zugangs zu Musikinstrumenten erscheint nun vor allem die Art der Präsentation relevant, über die derartige Geschlechterstereotype aufgebrochen werden können (vgl. Hallam/Rogers/Creech 2008); den Lehrkräften kommt somit auch in dieser Hinsicht die Funktion eines Rollenmodells zu.

Die Methodenkombination von Beobachtungen im Rahmen der Unterrichtsbesuche, anschließenden Kurzinterviews und einer schriftlichen Befragung hat eine mehrperspektivische Interpretation der einzelnen Ergebnisse ermöglicht. In der Zusammenschau ergibt dies ein Profil der im Programm unterrichteten Schülerinnen und Schüler, das deren Motivation, Zielvorstellungen und Lernfortschritte beschreibt (vgl. Schulten/Lothwesen 2009, 21 u. 24):

- Die Schülerinnen und Schüler zeigten generell eine hohe Motivation, die wesentlich durch die die musikpraktischen Anteile des Unterrichts und die Attraktivität der Musikinstrumente genährt ist (vgl. Beckers/Beckers 2008, 181f).¹³
- Das Ziel der Kinder ist das eigene Musikmachen. Die Befragten verwiesen hierbei auch auf ältere bereits im Programm unterrichtete Geschwister und Freunde, die als Referenz bemüht wurden um den Wunsch nach Instrumentalunterricht und bestimmten Instrumenten zu begründen (vgl. Pape 1998).
- Lerneffekte waren zu beobachten in der Verfeinerung musikpraktischer Fertigkeiten und in der Erweiterung musikalischen Wissens sowie dessen verbale und zeichnerische Mitteilung (vgl. Beckers/Beckers 2008, 131ff.).

3 Einsichten für musikpädagogische Evaluationsforschung

Im Rahmen der durchgeführten Evaluationsforschung zum Programm „Monheimer Modell – Musikschule für alle“ konnte die intendierte Abbildung der Perspektiven aller am Programm beteiligter Personengruppen (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Grundschulleitungen) geleistet werden. Daraus konnten spezifische Eigenheiten des Programms ergründet werden, die sich konzeptionell und in der Umsetzung von anderen Förderprogrammen ab-

13 90,7% der befragten Schülerinnen und Schüler äußerten, das Musizieren mit Instrumenten gefalle ihnen sehr. Dies wird durch Einschätzungen von Eltern und Lehrkräften bzgl. der Freude der Kinder am Singen bzw. Musizieren unterstrichen: als „sehr gut“ werteten diese 61,95% der Eltern und 58,3% der Lehrkräfte).

heben. Auf der Grundlage der Ergebnisse konnten letztlich gezielte Empfehlungen zur Optimierung formuliert werden, die als Entscheidungshilfen an die Auftraggeber übertragen wurden. Ein ergänzender Abgleich der Ergebnisse der einzelnen Teiluntersuchungen war möglich durch den Einsatz und die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden. Gemäß dem Plädoyer Philipp Mayrings für eine Integration dieser beiden Forschungsrichtungen durch einen flexibel erweiterbaren Forschungsplan (vgl. Mayring 2001), ist das Vorgehen entsprechend zu beschreiben. Der offen gehaltene Forschungsauftrag konnte zunächst durch drei zentrale inhaltliche Felder (curriculare, organisatorische, sozialpsychologische Aspekte) ausgefüllt und die Bereitstellung von Empfehlungen zur nachhaltigen Entwicklung des Programms fokussiert werden (vgl. Schulten/Lothwesen 2009, 6). Wie am Beispiel der Untersuchungen zu Anforderungen des Berufsbilds der Lehrkräfte wurden aus der Beobachtung und Beschreibung erster Daten konkrete Fragestellungen für weitere Untersuchungen gewonnen (s.o.). Die dazu eingesetzten Erhebungsverfahren und Instrumente waren jeweils am Gegenstand bemessen und mit Rückgriff auf bereits geprüfte Messinstrumente erstellt; auf den Einsatz rein standardisierter Messinstrumente wurde verzichtet, um spezifischen Eigenheiten des Programms aufzudecken. Eine stete methodische und ergebniskritische Reflexion im Verlauf der Evaluation war notwendig, um dem Prozesscharakter des Unterrichts gerecht zu werden und die Reichweite der jeweiligen (Teil-)Ergebnisse abzuschätzen. So wurden die einzelnen Personengruppen getrennt befragt und ihre Perspektiven zu einigen Aspekten teilweise vergleichbar gemacht. Aufgrund der gravierenden Unterschiede der Stichprobengrößen waren statistische Verfahren zur Hypothesenprüfung jedoch nicht immer sinnvoll anzuwenden. Hinsichtlich einer Prüfung der Verallgemeinerbarkeit der erzielten Ergebnisse wurden letztlich, wie in diesem Beitrag dargestellt, unterschiedliche theoretische Hintergründe bemüht werden. Dabei ergab sich die Schwierigkeit, dass gerade für die möglicherweise zukunftsrelevanten Veränderungen des Berufsbilds von Musikschullehrkräften nur die Studie von Erich und Renate Beckers (2008) direkt vergleichbare Erkenntnisse bietet.¹⁴

Die Nutzbarmachung der Ergebnisse im allgemeinen Forschungsdiskurs der Musikpädagogik schließt sich an dieser Stelle an und fragt zunächst nach

14 Obgleich die Untersuchungen von Arendt (2009) Schewik-Descher (2007), Grosse (2005) und Schwanse (2000) Anhaltspunkte für die Anforderungen der Lehrkräfte in Gruppenunterrichtssituationen bieten, sind die Voraussetzungen der Programme anders gelagert.

der Definition der Ergebnisse: Diese müssen dem angenommenen Forschungsauftrag entsprechen und zugleich wissenschaftlichen Ansprüchen wie auch dem aktuellen Erkenntnisstand der Fachdisziplin genügen. Auch das Eigentumsrecht an den erzielten Ergebnissen ist zu beachten; in entsprechendem Übereinkommen mit dem Auftraggeber können Daten und Ergebnisse auch im freien wissenschaftlichen Diskurs präsentiert werden, so bringen diese Reflexionen Aspekte der Unterrichtserfahrungen der Lehrkräfte und der Instrumentenwahl von Kindern in den Fachdiskurs ein. Eine Weiterführung der skizzierten Ergebnisse in nachfolgenden Evaluationsforschungen würde mit einer faktorenanalytischen Auswertung möglicherweise weitere Dimensionen der Einschätzungen und Wirkungen musikalischer Förderprogramme ermitteln und die beobachteten Tendenzen prüfen können. Ein möglicher Schwerpunkt könnte dabei auf den Motivationen der Schülerinnen und Schüler liegen.¹⁵ Auch wäre das Design der hier diskutierten Evaluationsforschung auf eine mögliche Übertragbarkeit auf andere Programme zu prüfen, um Anhaltspunkte für weitere musikpädagogisch orientierte Evaluationsstudien zu bieten.

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1985). *Grundriß der Musikpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Arendt, Gerd (2009). *Instrumentalunterricht für alle? Zur langfristigen Relevanz des Klassenmusizierens und der Notwendigkeit einer Reform des Musikunterrichts*. Augsburg: Wißner.
- Bastian, Hans Günther (Hrsg.)(1997). *Schulmusik und Musikschule in der Verantwortung. Begabungsforschung, Begabtenfindung und Begabtenförderung „von unten“*. Mainz: Schott.
- Bähr, Johannes (2001). *Zur Entwicklung musikalischer Fähigkeiten von Zehn- bis Zwölfjährigen. Evaluation eines Modellversuchs zur Kooperation von Schule und Musikschule*. Göttingen: Cuvillier.
- Bähr, Johannes; Jank, Werner & Schwab, Christoph (2005). Musikunterricht und Ensemblespiel im Rahmen der Kooperation von allgemein bildender Schule und Musikschule. In: *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in*

15 Denkbar ist, hierzu das von Veronica O. Sichivitsa (2007) vorgeschlagene und an US-College Studierenden getestete Pfadmodell zu prüfen, das Einflüsse wie u.a. die Unterstützung von Eltern und Lehrkräften und bisherige musikalische Erfahrungen auf die eigene Motivation verbindet.

Schule und Musikschule, hrsg. von Rudolf-Dieter Kraemer und Wolfgang Rüdiger. Augsburg: Wißner, S. 131–152.

- Beckers, Erich & Beckers, Renate (2008). *Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert. Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument“*. Münster: Lit.
- Behne, Klaus Ernst (1974). Zur Erfassung musikalischer Verhaltensweisen im Vorschul- und Primarbereich. *Musik und Bildung*, 2, 103–108.
- Beywl, Wolfgang (2006). Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In: *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*, hrsg. von Uwe Flick, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 92–116.
- Couper, Mick P. & Coutts, Elisabeth (2006). Online-Befragung. Probleme und Chance verschiedener Arten von Online-Erhebungen. In: *Methoden der Sozialforschung*, hrsg. von Andreas Diekmann. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 217–243.
- Dick, Rolf van (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen 'Horrorjob' und Erfüllung*. Marburg: tectum.
- Flick, Uwe (2006). Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik. Einleitung und Überblick. In: *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*, hrsg. von Uwe Flick, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 9–29.
- Gotthardt, Christoph (2006). Kinder malen Konzerte. Musikverarbeitung zwischen Erlebnisreflexion und Selbstvergewisserung. In: *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 27)*, hrsg. von Niels Knolle. Essen: Die Blaue Eule, S. 85–103.
- Grosse, Thomas (2005). *Instrumentaler Gruppenunterricht an Musikschulen. Eine Untersuchung am Beispiel des Landes Niedersachsen*. Augsburg: Wißner.
- Hafen, Roland (2000). „Ich und die Musik“. Kinder malen Bilder zur Musik. In: Bastian, Hans Günther. *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott, S. 511–533.
- Hallam, Susan; Rogers, Lynn & Creech, Andrea (2008). Gender Differences in Musical Instrument Choice. *International Journal of Music Education*, 26:1, 7–19.

- Harrison, Anna C. & O'Neill, Susan A. (2000). Children's Gender-Typed Preferences for Musical Instruments. An Intervention Study. *Psychology of Music*, 28, 81–97.
- Imort, Peter (2007). Kooperationen allgemein bildender Schulen und öffentlicher Musikschulen. Stand und Perspektiven aus musikdidaktischer Sicht. In: *Zukunft für Musikschulen. Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung öffentlicher Musikschulen*, hrsg. von Thomas Knubben und Petra Scheidewind. Bielefeld: transcript, S. 99–114.
- Kaiser, Hermann Josef (1998). Was heißt „aus musikpädagogischer Perspektive“? In: *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive* (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 19), hrsg. von Mechthild von Schoenebeck. Essen: Die Blaue Eule, S. 27–40.
- Kardorff, Ernst von (2006): Zur gesellschaftlichen Bedeutung und Entwicklung (qualitativer) Evaluationsforschung. In: *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*, hrsg. von Uwe Flick, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 63–91.
- Kleinen, Günter (1986). Kinderbilder als Erhebungsverfahren zur Musiksozialisation im Grundschulalter. In: *Unterrichtsforschung* (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 7), hrsg. von Hermann Josef Kaiser. Laaber: Laaber, S. 51–69.
- Kleinen, Günter (1999). Qualitative Verfahren bei der Erforschung musikalischer Lebenswelten von Kindern. In: *Kinder – Kultur. Ästhetische Erfahrungen. Ästhetische Bedürfnisse*, hrsg. von Claudia Bullerjahn, Hans-Joachim Erwe und Rudolf Weber. Opladen: Leske + Budrich, S. 67–82.
- Kraemer, Rudolf-Dieter (2007). *Musikpädagogik. Eine Einführung in das Studium* (2. verb. Aufl.). Augsburg: Wißner.
- Lehrplan Musik für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen Entwurf, MSW 28.1.2008.
- Mayring, Philipp (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 2:1, o.S. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2111>
- Nielsen, Frede (2009). What Is the Significance of Research for Music Education in Practice? On Relations Between the Practice of and the Scientific Approach to Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 17:1, 22–40.

- Niessen, Anne (2005). *Kooperationsmodelle Schule-Musikschule*. BFG Musikpädagogik, Bericht der Arbeitsgruppe, Soest 2005, S. 51–54.
- Noll, Günther (1992). *Musikalische Früherziehung. Erprobung eines Modells*, Regensburg: Bosse.
- Oerter, Rolf & Bruhn, Herbert (2005). Musikpsychologie in Erziehung und Unterricht, in: *Spezielle Musikpsychologie* (= Enzyklopädie der Psychologie, Serie VII, Themenbereich D, Musikpsychologie Bd. 2), hrsg. von Rolf Oerter and Thomas Stoffer. Göttingen et al.: Hogrefe, S. 555–624.
- O’Neill, Susan A. & Boulton, Michael J. (1996). Boys’ and Girls’ Preferences for Musical Instruments. A Function of Gender? *Psychology of Music*, 24, 171–183.
- 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), hrsg. von Mechthild von Schoenebeck. Essen: Die Blaue Eule, S. 111–129.
- Pfeiffer, Wolfgang (1994). *Musiklehrer. Biographie, Alltag und berufliche Zufriedenheit von Musiklehrern an bayerischen Gymnasien. Eine theoretische und empirische Analyse*. Essen: Blaue Eule.
- Preskill, Hallie (2008). Evaluation’s Second Act. A Spotlight on Learning. *American Journal of Evaluation*, 29:2, 127–138.
- Reiß, Wolfgang (2000). Zur Produktion und Analyse von Kinderzeichnungen. In: *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*, hrsg. von Friederike Heinzl. Weinheim u. München: Juventa, S. 231–244.
- Sanders, James R. (Hrsg.)(2000). *Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“*. (2. durchges. Aufl.) Opladen: Leske + Budrich.
- Schepping, Wilhelm (1987). Zur schuldidaktischen Problematik einer zweispurigen Musikunterweisung in allgemeinbildender Schule und Jugendmusikschule. In: *Außermusikalische Musikerziehung* (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 8), hrsg. von Günter Kleinen. Laaber: Laaber, S. 133–146.
- Scheuer, Walter (1984). Präferenzen für Musikinstrumente bei Jugendlichen. Eine laufende repräsentative Studie in Hannover. In: *Kind und Musik*

- (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 5), hrsg. von Günter Kleinen. Laaber: Laaber, S. 300–315.
- Scheuer, Walter (1988). *Zwischen Tradition und Trend. Die Einstellung Jugendlicher zum Instrumentalspiel. Eine empirische Untersuchung*. Mainz: Schott.
- Schewik-Descher, Wilfried (2007). *Instrumentalunterricht in der Kooperation von Musikschule und Schulmusik. Aspekte einer problematischen Partnerschaft*. Essen: Die Blaue Eule.
- Schulten, Maria Luise & Lothwesen, Kai Stefan (2009). *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Evaluation zum Programm „Monheimer Modell – Musikschule für alle“*. URL: http://www.monheim.de/kultur/musikschule/evaluation_momo_abschluss_lang.pdf
- Sichivitsa, Veronica O. (2007). The Influences of Parents, Teachers, Peers and other Factors on Student's Motivation in Music. *Research Studies in Music Education*, 29, 55–68.
- 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. 29), hrsg. von Andreas C. Lehmann und Martin Weber. Essen: Die Blaue Eule, S. 163–178.
- Stockmann, Reinhard (2004). *Was ist eine gute Evaluation? Einführung zu Funktionen und Methoden von Evaluationsverfahren* (=CEval-Arbeitspapiere 9). Saarbrücken: Centrum für Evaluation.
- Schwanse, Ulrike (2000). *Instrumentaler Gruppenunterricht an den Musikschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Wissenschaftlich-empirisches Forschungsprojekt*. Essen: Die Blaue Eule.
- Vogt, Jürgen (1998). Zum Problem des musikpädagogischen Standortes. Reflexionen zum Beitrag „Was heißt ‚aus musikpädagogischer Perspektive‘?“ von Hermann J. Kaiser. In: *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive* (=Musikpädagogische Forschung, Bd. 19), hrsg. von Mechthild von Schoenebeck. Essen: Die Blaue Eule, S. 41–55.
- Weber, Rudolf; Bullerjahn, Claudia & Erwe, Hans-Joachim (1999). Musikbezogene Bedürfnisse und die Bedeutung von Musik für Kinder der 90er Jahre. Überlegungen zu einem Forschungsprojekt. In: *Kinder – Kultur. Ästhetische Erfahrungen. Ästhetische Bedürfnisse*, hrsg. von Claudia Bul-

lerjahr, Hans-Joachim Erwe und Rudolf Weber. Opladen: Leske + Budrich, S. 107–129.