

Musikalische Bildungsverläufe nach der Grundschulzeit

**Ausgewählte Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts
zu den Aspekten Adaptivität, Teilhabe und Wirkung**

Entwicklung *Wirkung* *Passung* *Musik* *hören* *Teilhabe*
forschen *Schule* *musizieren*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

IMPRESSUM

© Dortmund 2016

Herausgeberin:
Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts
„Musikalische Bildungsverläufe“
Prof. Dr. Ulrike Kranefeld

Technische Universität Dortmund
Fakultät Kunst- und Sportwissenschaften
Institut für Musik und Musikwissenschaft
Musikpädagogische Forschungsstelle
Emil-Figge-Straße 50
D-44227 Dortmund
T 0231 / 755-7173 • F 0231 / 755-6236
E-Mail mupaefo@post.tu-dortmund.de

Für die Inhalte sind die Autoren selbst verantwortlich.

Grafik-Design: www.bert-odenthal.de

ISBN
978-3-921823-74-3
3-921823-74-9

Musikalische Bildungsverläufe nach der Grundschulzeit

Ausgewählte Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts
zu den Aspekten Adaptivität, Teilhabe und Wirkung



Inhalt

Grußworte

- Kornelia Haugg, Abteilungsleiterin Berufliche Bildung; Lebenslanges Lernen im Bundesministerium für Bildung und Forschung 4
- Prof. Dr. Andreas C. Lehmann, Vorsitzender des Beirats 6

Einleitung in den Forschungsschwerpunkt

- Prof. Dr. Ulrike Kranefeld, Koordinierungsstelle des Forschungsschwerpunkts 7

Ausgewählte Ergebnisse

Forschungsperspektive Adaptivität

- Michael Göllner & Anne Niessen
Adaptivität im Musikklassen-, Musik- und Ensembleunterricht in der Wahrnehmung von Schülern und Lehrenden (AdaptiMus_Interview) 11
- Kerstin Heberle & Ulrike Kranefeld
Passungsprozesse im Musikunterricht (AdaptiMus_Video) 25

Forschungsperspektive Teilhabe

- Svenja Koal, Thomas Busch & Ulrike Kranefeld
Teilhabe am Instrumentallernen und Selbstregulation des Übens (TIAMu) 40
- Valerie Krupp-Schleußner & Andreas Lehmann-Wermser
Kulturelle Teilhabe aus einer Befähigungsperspektive (Wilma_Kulturelle Teilhabe) 55

Forschungsperspektive Wirkung

- Peter Schneider, Dorte Engelmann & Annemarie Seither-Preisler
Audio- und Neuroplastizität des musikalischen Lernens bei musizierenden unauffälligen und entwicklungs- bzw. lernauffälligen Kindern (AMseL II) 71
- Nele Groß & Knut Schwippert
Untersuchungen von Transfereffekten musikalischer Angebote (Wilma_Transfer) 83

Veröffentlichungen der BMBF-Forschungsschwerpunkte

Jedem Kind ein Instrument (2009–2013) und

Musikalische Bildungsverläufe (2013–2016)

102

Kontaktadressen der Forschungsprojekte

119

Mitglieder des Beirats des Forschungsschwerpunkts

120

Um die Lesbarkeit der folgenden Texte zu vereinfachen, steht, wenn von Schülern, Lehrern, Schulleitern oder anderen Akteuren gesprochen wird, die jeweilige Formulierung auch für die weibliche Form.

Grußwort

Kulturelle Bildung eröffnet Menschen in allen Lebensaltern die Möglichkeit, sich in künstlerisch-gestalterischen Prozessen zu üben und auszudrücken. Ein wichtiger Teil von kultureller Bildung ist die musikalische Bildung. Selbst Musik zu machen, ein Instrument zu spielen oder zu singen, prägt einen Menschen ein Leben lang.

Die Programme *Jedem Kind ein Instrument* (JeKi bzw. neu JeKits) der Länder Nordrhein-Westfalen und Hamburg haben sich zum Ziel gesetzt, möglichst vielen Kindern im Grundschulalter das Erlernen eines Instruments zu ermöglichen.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) begleitet diese Initiativen zur kulturellen Bildung seit 2009 mit der Förderung einer wissenschaftlichen Begleitforschung. Schon die Ergebnisse der ersten Förderphase, in 2015 im BMBF als Sammelband erschienen, lieferten wichtige Erkenntnisse für die zukünftige Gestaltung von Musik- und Instrumentalunterricht im schulischen Kontext.

Seit der zweiten Phase widmen sich die Forschungsprojekte auch der Frage, welche Auswirkungen Musikunterricht, wenn er mit dem Erlernen eines Instrumentes verbunden ist, auf den kulturellen und besonders den musikalischen Bildungsverlauf von Kindern hat.

In der vorliegenden Broschüre werden nun die Ergebnisse der Forschung aus der zweiten Phase vorgestellt. Die hier aufgeführten Projekte haben die Schülerinnen und Schüler aus der ersten Phase auch nach ihrem Wechsel in eine weiterführende Schule begleitet. Zwei der Fragen, denen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zum Beispiel nachgegangen sind, waren u. a. von großem Interesse:

Wie werden die in JeKi begonnenen Lernprozesse weiter verfolgt? Welche längerfristigen, auch außerfachlichen Wirkungen kann JeKi erzielen?

Ich lade nun die Leser ein, sich anhand dieser Abschlussdokumentation über die spannenden Ergebnisse zu einem wichtigen Bereich der kulturellen Bildung in Deutschland zu informieren.

Der Forschungsschwerpunkt zu JeKi findet in diesem Jahr mit einer Fachtagung im Juli in Dortmund seinen Abschluss. An dieser Stelle danke ich allen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie den zahlreichen Kindern und Lehrkräften, die mit ihrem Einsatz maßgeblich zum Erfolg der Forschungsvorhaben beigetragen haben.

Das BMBF wird, neben den umsetzungsorientierten Fördermaßnahmen wie „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ oder „Entwicklungs- und Erprobungsvorhaben für pädagogische Weiterbildungen von Kunst- und Kulturschaffenden“ auch weiterhin Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung unterstützen.



Kornelia Haugg

Abteilungsleiterin Berufliche Bildung; Lebenslanges Lernen
im Bundesministerium für Bildung und Forschung

Grußwort

Der Forschungsschwerpunkt des BMBF war insofern von großer Bedeutung für die Musikpädagogik, weil zum ersten Mal nennenswerte Mittel für die Erforschung der Instrumentalpädagogik bereitgestellt wurden. Damit hat das Ministerium die gesellschaftliche Relevanz musikalischer Aktivität im Kindesalter gewürdigt, die für alle Kinder, ungeachtet ihrer Herkunft, möglich sein sollte. Gleichzeitig wurde der wissenschaftlichen Forschung zu den künstlerisch ästhetischen Fächern eine eigenständige Bedeutung zugebilligt. Die zweite Förderphase zu musikalischen Bildungsverläufen nach der Grundschule und ihre Ergebnisse bilden nun eine notwendige und sinnvolle Fortsetzung.

Als 2009 der Startschuss für die Beforschung des Musikalisierungsprogramms *Jedem Kind ein Instrument* fiel, konnte noch niemand ahnen, dass es sich um eine Großbaustelle handeln würde, auf der sich viele Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler ihre ersten Meriten verdienen und neue methodische Zugänge der Forschung erprobt werden würden. Aus abschließender Sicht des Beirats war auch der multidisziplinäre Zugang ein notwendiger Schlüssel zum Erfolg.

Nun liegen die Ergebnisse vor, die in qualitativer Hinsicht mit solchen aus der allgemeinen Schulforschung der letzten Jahre mithalten können. Trotz ihrer unübersehbaren Komplexität werden sie für weitere großangelegte kulturelle Initiativen von großem Nutzen sein. Sie eröffnen in jedem Fall eine Chance zum Dialog zwischen Forschung und Praxis und laden zu weiterer Forschung ein.



Prof. Dr. Andreas C. Lehmann

Vorsitzender des Beirats des Forschungsschwerpunkts

Einleitung in den Forschungsschwerpunkt

Das Interesse von Bildungswissenschaften und Bildungspolitik an den lebenslangen und individuellen Bildungswegen von Menschen steigt aktuell stetig. Das zeigt allein das durch das BMBF 2009 initiierte Nationale Bildungspanel „Bildungsverläufe in Deutschland“ (NEPS). Die dort gesammelten und kontinuierlich erweiterten Daten ermöglichen es, Bildungsprozesse über lange Zeiträume und zudem in formalen, nicht-formalen und informellen Kontexten zu verfolgen und daraus Erkenntnisse abzuleiten, um dadurch gezielt bildungspolitische Entscheidungen zu fundieren.

Der BMBF-Forschungsschwerpunkt *Musikalische Bildungsverläufe* verfolgt grundsätzlich – allerdings mit domänenspezifischen Ansätzen und begrenzter Laufzeit – eine ähnliche Grundfrage: Wie entwickeln sich die musikbezogenen Bildungsverläufe von Kindern, insbesondere wenn sie in ihrer Grundschulzeit an Programmen wie *Jedem Kind ein Instrument* teilgenommen haben? Der Forschungsschwerpunkt legt damit ein besonderes Augenmerk auf den Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule und damit auf eine Übergangssituation, bei der vermutet werden kann, dass Bildungsentscheidungen unter besonderen Bedingungen getroffen werden: Wie geht es mit der musikalischen Ausbildung der Kinder nach der 4. Klasse weiter, wenn sie ggf. aus der Förderung durch ein Programm wie *Jedem Kind ein Instrument* herausfallen und sich gleichzeitig auf die neuen Bedingungen der weiterführenden Schule einstellen müssen?

Der aktuelle Forschungsschwerpunkt *Musikalische Bildungsverläufe* (2013–2016) schließt an den ebenfalls vom BMBF in den Jahren 2009 bis 2013 geförderten Forschungsschwerpunkt zu *Jedem Kind ein Instrument* unmittelbar an und ermöglicht so in der Gesamtschau einen Blick auf die musikbezogene Entwicklung von Schülerinnen und Schülern von der 1. bis zur 7. Klasse. Die Fragestellungen der beteiligten Forschungsvorhaben richten sich dabei in interdisziplinärer Perspektive von Musikpädagogik, Bildungswissenschaften und Neurowissenschaften auf Bedingungen und Wirkungen eines musikbezogenen Tätigseins in dieser Altersgruppe. Trotz der Vielfalt der disziplinären Zugänge lassen sich die Fragestellungen der sechs Forschungsprojekte auf drei bildungspolitisch relevante Bereiche beziehen, auf Fragen nach Adaptivität, Teilhabe und Wirkung:

- **Adaptivität:** Wie adaptiv sind die Angebote der weiterführenden Schulen? Wie sehen die Lehrenden, aber auch Schüler Maßnahmen und Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung im Musikunterricht? Wie vollziehen sich Passungsprozesse auf einer Mikroebene der Unterrichtsinteraktion? Diese Fragen zu Orientierungs- und Handlungsmustern der beteiligten Akteure verfolgt das Verbundprojekt AdaptiMus der Hochschule für Musik und Tanz Köln und der Technischen Universität Dortmund in einer kombinierten Interview- und Videostudie.
- **Teilhabe:** Schon im Kontext von Programmen wie *Jedem Kind ein Instrument* stellte sich die zentrale Frage nach einem gerechten Zugang zu musikalischen Bildungsangeboten. Wie stellt sich die Situation nach dem Wechsel auf die weiterführende Schule dar? Geben Kinder, die bislang durch entsprechende Programme an den Grundschulen gefördert wurden, nun das Instrumentalspiel auf? Unter welchen Bedingungen setzen sie es fort? Welche Rolle spielt das Üben und die notwendige Entwicklung einer Selbstregulation beim Üben? Welche neuen Perspektiven im Gerechtigkeitsdiskurs eröffnen sich, wenn man nicht nur danach fragt, ob Kinder Angebote nutzen, sondern auch, wie zufrieden sie mit ihren Zugangsmöglichkeiten zu musikalischer Bildung und zum musikalischen Tätigsein sind? Mit diesen und weiteren Fragen beschäftigen sich die Projekte TIAMu der Technischen Universität Dortmund und WilmA (Teilprojekt Kulturelle Teilhabe) an der HfMTM Hannover.
- **Wirkung:** Welche Wirkungen hat ein musikalisches Tätigsein auf die Kinder? Hier lassen sich – auch abhängig von der disziplinären Perspektive – sehr unterschiedliche Fragen entwickeln: Wie ist der Zusammenhang zwischen musikalischer Aktivität und neuronalen Korrelaten? Unterscheiden sich hier unauffällige Kinder von Kindern mit AD(H)S oder Lese-Rechtschreib-Schwäche in ihrer Entwicklung? Fragen richten sich aber auch auf die Wirkung musikalischer Aktivität auf andere Bereiche, etwa auf das Zeitmanagement, das persönliche Stresserleben, die Hilfsbereitschaft untereinander oder auf das Klassenklima. Antworten auf diese Fragen finden die Projekte AMseL II an der Universität Heidelberg und das Teilprojekt Transfer des Verbundvorhabens WilmA an der Universität Hamburg.

Insgesamt ergänzen sich im interdisziplinären Forschungsschwerpunkt *Musikalische Bildungsverläufe* Prozessanalysen und Wirkungsanalysen produktiv, ebenso quantitative und qualitative Zugänge zum Forschungsfeld. Neben Fragen der Grundlagenforschung stehen solche mit hohem Anwendungsbezug, aus denen unmittelbare Hinweise für die Praxis abgeleitet werden können.

Die beiden BMBF-Forschungsschwerpunkte *Jedem Kind ein Instrument* (2009–2013) und *Musikalische Bildungsverläufe* (2013–2016) stellen eine bislang einzigartige koordinierte Förderung von empirischen Forschungsvorhaben zur musikalischen Bildung über einen Zeitraum von insgesamt sieben Jahre dar. Zudem wurde vom BMBF sowohl durch einen wissenschaftlichen Beirat als auch durch die Einrichtung einer Koordinierungsstelle ein struktureller Rahmen geschaffen, der nicht nur den Fortgang der Forschungen, sondern auch die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Forschungsschwerpunkt nachhaltig positiv beeinflusst hat.

Die vorliegende Abschlussdokumentation zur Tagung des Forschungsschwerpunkts am 01. Juli 2016 in Dortmund kann selbstverständlich nur einen begrenzten und ausschnitthaften Einblick in die Ergebnisse der Forschungen geben. Zur Vertiefung sei auf die im Anhang aufgeführten Publikationen und auch auf die noch in Kürze zu erwartenden Publikationen verwiesen, die unter www.jeki-forschungsprogramm.de jeweils aktualisiert einsehbar sein werden. Mit der Veröffentlichung und Diskussion der Ergebnisse ist die Hoffnung verbunden, dass diese vielfältigen Anschluss für die beteiligten Akteure im Feld bieten, sowohl für die Weiterentwicklung und Neukonzeption musikalischer Bildungsprogramme als auch für notwendig folgende Forschungen im Bereich kultureller Bildung.



Ausgewählte Ergebnisse Forschungsperspektive Adaptivität

Lernmöglichkeiten
Öffnung
Binnendifferenzierung
Routinen
Passung
Aufgaben

Adaptivität im Musikklassen-, Musik- und Ensembleunterricht in der Wahrnehmung von Schülern und Lehrenden

Ergebnisse aus der Studie **Adaptivität von Lernsituationen in Musikunterricht und Schulensembles. JeKi-Schülerinnen und -Schüler an weiterführenden Schulen (AdaptiMus_Interview)**



Im Kölner Teilprojekt des Verbundvorhabens AdaptiMus wurden im Rahmen einer mehrperspektivischen qualitativen Interviewstudie die Perspektiven von Lehrenden und ihren Schülern auf musikbezogene Lernsituationen untersucht, in denen eine möglichst gute ‚Passung‘ zwischen dem Unterrichtsangebot und den musikbezogenen Lernmöglichkeiten der Schüler angestrebt wurde. Befragt wurden 24 Schüler und Lehrende zu vier schulischen musikpädagogischen Angeboten, in denen u. a. Schüler unterrichtet werden, die das Programm JeKi (*Jedem Kind ein Instrument*) durchlaufen haben; ausgewertet wurden die Interviews mit Hilfe der Grounded Theory Methodologie (nach Strauss & Corbin 1996). In dem Auswertungsschwerpunkt ‚Planungsanpassung‘, der hier als erster dargestellt wird, wurde analysiert, wie flexibel Lehrende ihr Handeln in der Unterrichtssituation gestalten, um ihren Schülern ein möglichst ‚passendes‘ Lernangebot zu offerieren. Im zweiten Auswertungsschwerpunkt wurde untersucht, welche Intentionen Lehrende mit Differenzierungsmaßnahmen verbinden und wie diese Maßnahmen von Schülern wahrgenommen werden. Im dritten Auswertungsschwerpunkt wurde anhand eines Fallbeispiels rekonstruiert, wie Lehrende und Schüler Ansätze von Öffnung im Musikklassenunterricht erleben können.

Einleitung

Im Rahmen des Verbundvorhabens *Adaptivität von Lernsituationen in Musikunterricht* und Schulensembles. *JeKi-Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen* der Hochschule für Musik und Tanz Köln und der Universität Dortmund wurde untersucht, wie Lehrkräfte mit den heterogenen musikbezogenen Vorerfahrungen ihrer Schüler in musikpädagogischen Angeboten der Sekundarstufe I umgehen. Im Kölner Teilprojekt wurden mit Hilfe qualitativer Interviews die Perspektiven der Lehrenden und ihrer Schüler auf musikbezogene Lernsituationen rekonstruiert; auf diese Weise wurde – in Anlehnung an das Konstrukt der Adaptivität – der Frage nach der ‚Passung‘ von Unterrichtsangebot und individuellen Lernmöglichkeiten der Schüler nachgegangen. In einem aufwändigen Samplingverfahren wurden dafür vier Lerngruppen ausgewählt: eine, die ‚herkömmlichen‘ Musikunterricht erhielt, ein besonderes Ensembleangebot und zwei Instrumentalklassen einer Schule. Im Teilprojekt Köln wurden vor Beginn des Schuljahres 2013 / 14 ausführliche Interviews mit den Lehrenden geführt, die der Rekonstruktion der jeweiligen Individualkonzepte (Niessen 2006) dienten. Zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Schuljahres wurden dann die Lehrkräfte und jeweils sechs bis sieben Schüler der jeweiligen Lerngruppen interviewt. Diese Gespräche bezogen sich in erster Linie auf die soeben erlebten Stunden, beinhalteten aber auch Fragen zu übergreifenden Entwicklungen, Eindrücken und Wahrnehmungen der jeweiligen Angebote. Die Lehrenden waren zusätzlich vorab zur Planung der Unterrichtsstunden befragt worden. Auf diese Weise entstanden insgesamt 106 Interviews mit 24 Lehrenden und Schülern. Die Auswertung der transkribierten Interviews erfolgte in einem Forscherteam mit Kodieretechniken der Grounded Theory Methodologie unter Verwendung der QDA-Software ATLAS.ti. Unter anderem wurde dabei den Fragen nachgegangen, wie Lehrende die Planung und Durchführung ihres Unterrichts reflektieren und welche Rolle dabei die Idee der Adaptivität spielt. Ebenso bedeutsam war die Rekonstruktion der Schülerperspektive auf diese Fragen. Drei unterschiedliche thematische Schwerpunkte bildeten sich in der Arbeit mit den Daten heraus; sie werden im vorliegenden Bericht knapp zusammengefasst.¹

¹ Detailliertere Informationen zu den verwendeten Methoden und den Ergebnissen des Vorhabens finden sich in den Veröffentlichungen des Projekts (Göllner und Niessen 2015; 2016a; i. Dr.). Der vorliegende Beitrag stellt eine verkürzte Fassung dieser Beiträge dar. Im Text Göllner & Niessen 2016b werden die Ergebnisse des Vorhabens auf einer theoretischen Ebene kritisch reflektiert.

Auswertungsschwerpunkt ‚Planungsanpassungen als Aspekt adaptiven Lehrerhandelns‘

Bezieht man den Begriff der Adaptivität auf pädagogische Kontexte im Allgemeinen, ist damit in einem weiten Verständnis gemeint, dass eine pädagogische Intervention – zum Beispiel Unterricht – an die Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden angepasst wird (Wember 2001, 161). So lenkt die Verwendung des Begriffs Adaptivität die Aufmerksamkeit auf einen wichtigen Aspekt von Unterrichtsqualität. In einem der drei Auswertungsschwerpunkte des Forschungsvorhabens² wurden Situationen fokussiert, in denen Lehrende von ihrer ursprünglichen Unterrichtsplanung abwichen, weil ihrem Eindruck nach ihr Lernangebot und die Lernmöglichkeiten der Schüler nicht mehr optimal aufeinander abgestimmt waren; erfasst wurden dabei die Perspektiven von Lehrenden und Schülern auf solche Situationen. In einer Schweizer Studie zur Adaptivität (Beck et al. 2008), die in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zu diesem Thema einen zentralen Bezugspunkt darstellt, wird unterschieden zwischen adaptiver Planungs- und Handlungskompetenz: Die Planungskompetenz bezieht sich auf die Vorbereitung des Unterrichts (Bischoff et al 2005, 383); ihr wird eine handlungssteuernde Funktion zugeschrieben (Beck et al 2007, 201). Als zweite Säule adaptiven Lehrerhandelns bezieht sich die Handlungskompetenz auf das Handeln in der Unterrichtssituation und stützt sich auf „... das im Unterricht verwendete gezielt lern- und verstehensbezogene Wissen zur situationsbezogenen Anpassung des Unterrichts an die aktuellen Lerngegebenheiten“ (ebd.; Beck 2008; Rogalla & Vogt 2008). Wie komplex die Handlungskompetenz ist, spiegelt sich in folgender Bestimmung: „Mit adaptiver Handlungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, wie Lehrpersonen unterschiedliche Informationen und situative Veränderungen während der interaktiven Phase des Unterrichts erfassen, in ihre Handlungsentscheide einbeziehen und den Unterricht an die aktuellen Lerngegebenheiten mit dem Ziel anpassen, die bestmögliche Unterstützung der individuellen Lernprozesse zu gewährleisten ...“ (Brühwiler 2014, 88–89). Die Reflexion über solche Anpassungen, die im Unterricht häufig sehr rasch erfolgen, konnte im Forschungsvorhaben mit Hilfe der vor und nach der Stunde geführten Lehrerinterviews zumindest partiell eingefangen werden: Weil die Lehrenden vorab von ihrer Planung berichteten, bezogen sie sich

² Zeitlich wurde dieser Auswertungsschwerpunkt als zweiter bearbeitet (s. Literaturverzeichnis). Die Verbindung der Ergebnisse untereinander und zum übergeordneten Thema der Adaptivität scheint uns aber in der gewählten Reihenfolge besser nachvollziehbar.

später ausdrücklich auf eventuelle Planungsanpassungen – auch wenn diese im Unterrichtsablauf ‚von außen‘ als solche gar nicht erkennbar waren. Es lassen sich im Folgenden aber nicht zu den Situationen selbst Aussagen treffen, sondern wegen des verwendeten Erhebungsinstruments nur zur Reflexion der Lehrenden über ihr Erleben dieser Situationen.

Das zentrale Ergebnis der Interviewanalyse besteht darin, dass die Lehrenden in ihrem Unterrichten ein dichtes Netz von Beziehungen berücksichtigen, das sich zwischen ihren Unterrichtszielen, ihrer vorab vorgenommenen Stundenplanung, ihren Wahrnehmungen in der Situation und der eigentlichen Planungsanpassung aufspannt. Außerdem wird die hohe Bedeutsamkeit der Ziele deutlich und der klare Fokus auf das Lernen der Schüler. Anhand der Lehrendeninterviews ließen sich zwei parallel laufende Stränge von (a) Aufmerksamkeitsrichtung und (b) Handeln in der Situation identifizieren. Zudem konnte das Forschungsergebnis von Brühwiler bestätigt werden, dass Lehrende, die über adaptive Kompetenzen verfügen, kein „rigides stereotypes Verhalten“ zeigen (Brühwiler 2014, 78): Gerade in der engen Verflechtung der jeweiligen Planungsanpassung mit den Unterrichtszielen und der besonderen Situation im Klassenraum erweisen sich die Situationsangemessenheit, Flexibilität und Komplexität dieser Facette der adaptiven Handlungskompetenz. Das wichtigste fachspezifische Ergebnis unserer Untersuchung bestand dabei im Aufspüren der Besonderheit, dass ‚Störungen‘ des geplanten Ablaufs in musikpädagogischen Angeboten Anlass für kreative Momente bieten können.³

Vor dem Hintergrund der Theorie über die „Kontingenz“ des Unterrichtsgeschehens (u. a. Prose 2013) können die Planungsanpassungen der Lehrenden auch als Bemühen verstanden werden, eben diese Kontingenz zu kontrollieren: Sie versuchen die aktuellen Bedürfnisse und die Verfassung der Schüler wahrzunehmen und – diese sowie die oben genannten vielfältigen Beziehungen berücksichtigend – permanente Planungsanpassungen vorzunehmen. Auf diese Weise bewahren sie trotz der Unvorhersehbarkeit „der kommunikativen Ordnung des Unterrichts“ (Prose 2013, 148) eine gewisse Souveränität in ihrem Handeln. Mit Hilfe permanenter Planungsanpassungen gelingt es Lehrenden, den Unterrichtsfluss nicht nur aufrechtzuerhalten, sondern ihn in ihrem Sinne zu beeinflussen – wenn auch nicht zu bestimmen. Auf diese Weise versuchen sie außerdem, ihr Unterrichtsangebot so adaptiv wie möglich zu gestalten.

³ Eine detailliertere Beschreibung der fachspezifischen Ergebnisse kann in Göllner & Niessen i. Dr. nachgelesen werden.

Auswertungsschwerpunkt ‚Binnendifferenzierung im Musikklassen-, Musik- und Ensembleunterricht‘

Die Idee von Differenzierung innerhalb einer Lerngruppe spielt in der schulpädagogischen Diskussion eine prominente Rolle – und zwar seit etlichen Jahrzehnten. Sie „...“ steht für den Anspruch, ein Lernangebot nicht einheitlich, sondern je nach Bedürfnislage der einzelnen Lerner passend, also differenziert, gestalten zu wollen“ (Trautmann & Wischer 2010, 32). Gemeinsam ist den Begriffen Adaptivität und Differenzierung der Fokus auf das Herstellen einer Passung zwischen dem Lernstand des einzelnen Schülers und den Lernangeboten (Trautmann & Wischer 2007, 44); gegenüber dem Begriff der Differenzierung ist der des adaptiven Unterrichtens aber umfassender zu verstehen: Methoden der Binnendifferenzierung gelten als wichtiges Element adaptiven Unterrichts (vgl. Helmke 2013, 34).

Auf Basis des von uns analysierten Interviewmaterials stellte sich heraus, dass bei der Thematisierung von Binnendifferenzierung in den Lerngruppen des Samples der jeweilige Arbeitskontext eine wichtige Rolle spielte: Gemeint sind mit dem Begriff ‚Arbeitskontext‘ Rahmenbedingungen des jeweiligen Angebots, die spezifische Unterrichtsform, die Zusammensetzung der Lerngruppe, bevorzugte Sozialformen und Unterrichtsmethoden. In drei der vier Lerngruppen des Samples erlebten die Lehrenden sowie Schüler den Arbeitskontext eher als flexibel (vielfältig und nicht vorhersehbar), in einer Lerngruppe eher als stabil (konstant und erwartungskonform). In diesen beiden Ausprägungen des Arbeitskontexts wies die Reflexion der Beteiligten über Binnendifferenzierung charakteristische Unterschiede auf:

- In den eher flexiblen Arbeitskontexten erkennen Schüler offenbar nicht ohne weiteres, wenn Arbeitsaufträge in verschiedenen Schwierigkeitsgraden gestellt werden. Das bewahrt sie davor, tatsächliche oder auch nur vermutete Zuschreibungen der Lehrenden bezüglich ihrer Lernmöglichkeiten für sich zu übernehmen. Zudem bietet dieser Kontext die Möglichkeit des Einsatzes wechselnder Methoden und (zumindest potentiell) offenerer Arbeitsformen. Als problematisch in den flexiblen Arbeitskontexten stellt sich aber insbesondere in den Augen der Lehrenden dar, dass sich die Erfordernisse des Class Room Managements bei Methoden der Binnendifferenzierung vor die Berücksichtigung der individuellen Lernmöglichkeiten der Schüler schieben: Lehrende setzen Lerngruppen in eher flexiblen Arbeitskontexten weniger nach dem Kriterium des Lernstandes zusammen als dass sie berücksichtigen, ob die

Schüler konstruktiv miteinander arbeiten können. Zudem berichten die Lehrenden hier von großen Herausforderungen und einer erhöhten Schwierigkeit beim Aufrechterhalten einer förderlichen Arbeitsatmosphäre.

- Im Vergleich zum flexiblen bietet ein (vergleichsweise) stabiler Arbeitskontext Schülern und Lehrenden einen verlässlicheren Rahmen und bessere Orientierung im Unterrichtsgeschehen. Alle Beteiligten kennen die gegenseitigen Erwartungen; Überlegungen zum Class Room Management treten zurück hinter Überlegungen zu einer passgenauen Förderung. Auch die Schüler erkennen Formen der Differenzierung und können sich dazu positionieren. Allerdings wird diese Verlässlichkeit erkaufte mit eher starren Arbeitsformen, die kaum Variation zulassen, und einer festen Gruppeneinteilung, die zugleich die Gefahr von Zuschreibungen erhöht: Wenn Schüler stets derselben Gruppe zugeteilt werden und die Arbeitsaufträge sich je nach Lernstand unterscheiden, können die Gruppenmitglieder diese Einteilung offenbar als Zuschreibung erkennen und ggf. sogar übernehmen. Das ließ sich deutlich in den Äußerungen einer Schülerin erkennen, die die Zuschreibungen, die sie hinter der Gruppeneinteilung vermutete, explizit ablehnte. Beate Wischer benennt dieses Phänomen als eines der „mit Differenzierung verbundenen Dilemmata“, warnt vor dem Problem der „Dramatisierung“ von „Lernermerkmalen“ und empfiehlt „einen ‚reflexiven Umgang‘ mit Heterogenität resp. einzelnen Differenzlinien im Sinne eines Ausbalancierens von Dramatisierung und Entdramatisierung“ (Wischer 2013, 116).⁴ In unserer Studie zeigt sich, dass Schüler durch den Vergleich des Schwierigkeitsgrades der verschiedenen Instrumentalstimmen auch ohne für uns erkennbare Formen der Dramatisierung die relevante Differenzlinie Leistung erkennen und auf sich beziehen können.

Diese Ergebnisse bestätigen im Nachhinein die Sinnhaftigkeit der zu Beginn der Auswertung getroffenen Entscheidung, bei der empirischen Erforschung des Phänomens der Binnendifferenzierung in unterschiedlichen (musikpädagogischen) Kontexten die Lehrenden als Individuen in Verbindung mit den jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen in den Blick zu nehmen (vgl. Trautmann & Wischer 2008, 168). Auch wenn man nämlich die Individualität der beteiligten Lehrenden berücksichtigt, scheinen die hier vorgelegten Erkenntnisse über den Arbeitskon-

⁴ Die Begriffe „Dramatisierung“ und „Entdramatisierung“ brachte Hannelore Faulstich-Wieland in die deutschsprachige Diskussion um genderspezifische Pädagogik ein. Mit Hilfe der Strategie der Dramatisierung kann etwas inszeniert, akzentuiert, zum Thema gemacht und diskutiert werden; die Strategie der Entdramatisierung bewirkt das Gegenteil (u. a. Faulstich-Wieland 1996).

text besonders für musikpädagogische Angebote bedeutsam zu sein: Während in der erziehungswissenschaftlichen Literatur zur Binnendifferenzierung häufig vom Klassenkontext ausgegangen wird, sind musikpädagogische Angebote – vom Musikunterricht über die Instrumentalklasse bis zur Musik-AG – häufig auch mit Formen äußerer Differenzierung verbunden. Die Variationsmöglichkeiten in der Zusammensetzung der Schüler, aber auch bei der Gestaltung des Arbeitskontextes sind dabei größer als beim Regelunterricht anderer Fächer; insofern lohnt es sich, die oben dargestellten Aspekte schon in die Planung musikpädagogischer Angebote einzubeziehen. Was sich darüber hinaus als fachspezifisches Ergebnis festhalten ließ, ist die Erkenntnis, dass angesichts der häufig vorgenommenen klaren Einteilung musikpädagogischer Angebote in Musikunterricht, Ensembleangebot und Musikklassens Unterricht Vorsicht geboten ist: Musikklassenunterricht ist nicht gleich Musikklassenunterricht, wie sich in den von uns untersuchten Angeboten mit Blick auf die Differenzierung gezeigt hat. Darum sind auch rezeptartige Vorschläge für die eine oder die andere Unterrichtsform (musik-)pädagogisch nicht verantwortbar. Die Besonderheiten verschiedener Angebote können nur in der sorgfältigen Betrachtung des jeweiligen Kontextes erschlossen bzw. erdacht werden.

Ergebnisse zum Auswertungsschwerpunkt ‚Ansätze von Öffnung im Musikklassenunterricht‘

In einer der untersuchten Lerngruppen mit einem eher ‚stabilen‘ Arbeitskontext, einer inklusiven Musikklassens, ergab sich im Laufe der einjährigen Datenerhebungsphase eine besondere Situation, weil von einem mitten im Schuljahr neu hinzugekommenen Mitglied des Lehrerteams Versuche einer Öffnung⁵ einzelner Dimensionen des Unterrichts unternommen wurden. Damit wurde eine Flexibilisierung in Gang gesetzt, die deutliche Spuren in den qualitativen Interviews mit den Beteiligten hinterließ. Diese Hinweise auf Veränderungsprozesse motivierten die Forschungsfrage, die dem zuletzt dargestellten Auswertungsschwerpunkt zugrunde liegt: Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich in der Wahrnehmung der Beteiligten, wenn unter vergleichsweise guten äußeren Bedingungen zumindest punktuell versucht wird, Musikklassenunterricht in einzelnen, noch näher zu beschreibenden Dimensionen zu öffnen? ‚Öffnung‘ wird von uns nicht ohne weiteres als Qualitätsmerkmal von (Musikklassen-)Unterricht aufgefasst (vgl. Bohl & Kucharz 2010, 27); vielmehr wurde zunächst in deskriptiver Absicht genauer betrachtet, wie Ansätze zu einer Öffnung von Musikklassenunterricht im vorliegenden

⁵ Der Begriff der Öffnung wird hier im Sinne von Bohl & Kucharz (2010) verwendet.

Fall durch die Beteiligten wahrgenommen wurden. Da die Untersuchung auf qualitativen Interviews beruht, leistet sie auch keine Beschreibung ‚geöffneten‘ oder gar ‚offenen Unterrichts‘, sondern entwirft lediglich erste theoretische Aussagen zur Wahrnehmung und Bewertung des Öffnungsprozesses durch die Beteiligten. Die hier skizzierte Fallstudie (vgl. Fatke 2003) umfasst im Kern 20 Einzelinterviews, die mit sechs Schülern und zwei Lehrern⁶ zu verschiedenen Zeitpunkten des Schuljahrs geführt wurden. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen die Interviews, die mit den beteiligten Schülern und Lehrern in der Mitte des Schuljahrs geführt wurden, als der neu hinzukommende Instrumentallehrer versuchte, den Unterricht in einzelnen Aspekten zu öffnen. In dessen ersten Stunden, auf die die Interviews folgten, wurden den Schülern beim Klassenmusizieren hinsichtlich dreier Aspekte ‚Spielräume‘ zugestanden, also Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten sowie ein imaginäres Feld zwischen diesen beiden Polen, denen bzw. dem sich drei konkrete Elemente des Unterrichts zuordnen lassen:

- So gehörte die freie Wahl von Instrumentalstimmen in einem vorbereiteten musikalischen Arrangement zu den Entscheidungsmöglichkeiten: Den Schülern standen mehrere Optionen offen und sie durften sich in der Auswahl ihrer eigenen Instrumentalstimme für eine dieser Möglichkeiten einmalig entscheiden.
- Einen weiteren Spielraum bot die musikalische Improvisation, die der Instrumentallehrer anregte: Hier durften die Schüler im Rahmen einer offenen Aufgabe einen Teil des geprobtten Songs mitgestalten. Sie hatten nicht nur die Wahl zwischen einigen festgelegten Alternativen, sondern waren aufgefordert, Klänge selbst zu erfinden und eigene Ideen einzubringen. Dabei ging es vor allem um das Erschaffen und Aushandeln komplexerer Elemente.
- Eher in der Mitte zwischen Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten war das gemeinsame Erstellen des Songablaufs angesiedelt: Hier standen zwar ebenfalls Entscheidungen an, aber gleichermaßen auch die Gestaltung eines Songablaufs, der unter anderem von freien Elementen geprägt war und ästhetischen Kriterien genügen sollte.

⁶ Wenn die männliche grammatikalische Form benutzt wird, ist tatsächlich nur von männlichen Lehrenden die Rede.

Die befragten Schüler reagierten zunächst durchaus zwiespältig und individuell sehr unterschiedlich auf diese Ansätze von Öffnung. Ihre heterogenen Einschätzungen hatten unter anderem mit festen Erwartungen an Musikklassenunterricht zu tun, der ihrer Erfahrung nach als ‚stabiler Arbeitskontext‘ (s. Abschnitt 2) durch den Erwerb instrumentaler Fertigkeiten und das Einstudieren von Musikstücken geprägt war. Im weiteren Verlauf des Schuljahres nahmen die Spielräume im Sinne von Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Schüler deutlich ab, bis sie in der Phase des Übens für den Konzerttermin am Ende des Schuljahres praktisch verschwunden waren. In den Interviews am Schuljahresende zeigte sich aber überraschenderweise, dass die Schüler die erwähnten Aspekte unterrichtlicher Öffnung nun einheitlich als sehr positiv erinnerten. Offenbar war also der Zeitpunkt der Befragung bedeutsam: Der Öffnungsprozess, den die Schüler zunächst kritisch betrachteten, gewann für sie im Rückblick gerade im Kontrast zum stärker ‚geschlossenen‘ Üben gegen Schuljahresende eine eigene und ganz besondere Dignität. Die beiden Lehrkräfte nahmen die Ansätze der Öffnung an beiden Zeitpunkten ebenfalls jeweils unterschiedlich wahr: Während der Instrumentallehrer sich im Laufe des Halbjahres ob der in seinen Augen geringen Möglichkeiten der Öffnung eher ernüchert einzelnen Schüler zuwandte und die Ensembleleitung an seinen Kollegen abgab, zeigte sich der Musiklehrer fasziniert von den Chancen und dem Potential, die der Prozess der Öffnung von Musikklassenunterricht in seinen Augen birgt.

Die anhand dieses Fallbeispiels gewonnenen Ergebnisse deuten insgesamt darauf hin, dass ‚Öffnung‘ von Musikklassenunterricht sich als Maßnahme offenbar einer einfachen Realisierbarkeit entzieht. Das spiegelt sich auch in der von den Interviewpartnern erwähnten Tatsache, dass nicht alle Schüler gleichermaßen an dem Prozess der Öffnung partizipierten: Neben den unterschiedlichen musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten und Wissensbeständen spielten in den Schüleräußerungen dabei sicherlich auch Erwartungen an den Unterricht eine Rolle und die Erfahrungen, die Schüler bislang mit solchen Maßnahmen gesammelt hatten. Korrespondierend dazu spiegelt sich als Herausforderung von Öffnung in den Lehreräußerungen, dass offene Maßnahmen in Gestalt improvisierenden Lehrerhandelns nicht für alle Schüler geeignet seien, im (Gruppen-)Unterricht Unruhe unter den Schülern verursachen oder insgesamt zu langwierig ausfallen können.

Der Hinweis auf die Problematik der Umsetzung und auf die unterschiedlichen Perspektiven ist deshalb bedeutsam, weil anhand theoretischer Überlegungen und Modelle der Eindruck entstehen kann, dass Öffnung von Unterricht in einem linearen Prozess einfach zu verwirklichen sei. Vor dem Hintergrund der hier analysierten Momente unterrichtlicher Öffnung lässt sich dies zumindest bezweifeln. Nicht nur für analytische Zwecke, sondern auch für Alltagshandeln scheint es demgegenüber sinnvoll, Unterricht als hochkomplexen Prozess zu denken, der zwar im Hinblick auf verschiedene Themen fruchtbar beschrieben, der aber auch nie losgelöst vom jeweiligen Fall gesehen und auch entwickelt werden kann.

In pädagogischer Literatur wird Öffnung von Unterricht in der Regel als wünschenswert geschildert, aber gleichzeitig als schwer zu verwirklichen. Häufig werden „die Umstände“ dafür verantwortlich gemacht, wenn Öffnung erst gar nicht versucht wird (Wischer 2013, 104). Im vorliegenden Fall führten wohl weniger die Umstände im Sinne zu geringer Ressourcen zu Schwierigkeiten als vielmehr die Besonderheiten des Musikklassenunterrichts mit der Zielsetzung eines sukzessiven Erwerbs instrumentaler Kompetenz und der Orientierung auf den abschließenden Auftritt hin: Versucht man, soweit das auf Basis der Interviews möglich ist, die hier diskutierten Elemente den fünf Dimensionen der Öffnung von Unterricht, die Falko Peschel beschreibt, mit den Stufen von 0 (nicht vorhanden) bis 5 (weitgehend) (Peschel 2006, 79–81) zuzuordnen, entsteht der Eindruck, dass in den meisten Dimensionen nur niedrige Stufen erreicht werden, obwohl der Musiklehrer und auch die Schüler die Veränderungen als sehr deutlich wahrnehmbar beschrieben. Angesichts dessen verdichtet sich der zunächst ernüchternde Eindruck, dass Öffnung im Sinne von Peschel im Musikklassenunterricht auf besondere Schwierigkeiten stößt. Ebenfalls erkennbar wurde, dass Ansätze der Öffnung von Unterricht hohe Anforderungen an die Lehrenden stellen. Auf der anderen Seite lässt sich aber auch die durchaus ermutigende Erkenntnis festhalten, dass, wie im hier geschilderten Fall, schon kleine Versuche der Öffnung große Chancen bergen und – zumindest im Nachhinein – von den Beteiligten als starke Veränderung zum Positiven wahrgenommen werden können.

Fazit

Im Kölner Teilprojekt des Verbundvorhabens AdaptiMus wurde der Frage nachgegangen, wie es im Fach Musik gelingen kann, Angebote bereitzustellen, die Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Leistungsständen ein gemeinsames Lernen ermöglichen. Das Datenmaterial, welches aus Interviews mit Schülern und Lehrenden aus vier Lerngruppen an drei Schulen bestand, wurde dazu in den oben dargestellten drei Auswertungsschwerpunkten zunächst separat analysiert,

wobei jeweils unterschiedliche Facetten der Idee von Adaptivität im Musikunterricht beleuchtet wurden. Die Untersuchung der Reflexion der befragten Lehrenden über Planungsanpassungen im musikunterrichtlichen Alltag (s. Abschnitt 1) erlaubt grundlegende Einblicke in Abläufe adaptiven Lehrerhandelns.⁷ Die Forschung zur Binnendifferenzierung (s. Abschnitt 2) stellt die Bedeutsamkeit der jeweiligen Arbeitskontexte für die Wahrnehmung differenzierender Maßnahmen heraus. In der Analyse eines Fallbeispiels (s. Abschnitt 3) offenbarten sich die Herausforderungen, aber auch die Chancen, die eine unterrichtliche Öffnung und die damit einhergehende Flexibilisierung eines eher stabilen Arbeitskontextes eröffnen.

Abschließend noch eine kritische Bemerkung: Im Mittelpunkt des Forschungsprojekts stand der Begriff der Passung – und zwar auf zwei Ebenen:

- Zunächst stellte er als Intention der beteiligten Lehrenden und Schüler einen Untersuchungsgegenstand dar: Was verstanden die beteiligten Lehrenden unter einer optimalen Passung und welche Hoffnungen verbanden sie mit einer adaptiven Gestaltung des Unterrichts? Wie realisierten sie – ihrer eigenen Einschätzung nach – diese Passung und auf welche Chancen und Schwierigkeiten stießen sie dabei? Aber auch die Wahrnehmung von Passung durch die Schüler wurde untersucht: Erschienen ihnen die Unterrichtsangebote angemessen für den eigenen Lernstand und den ihrer Mitschüler? Wie erlebten sie das Streben nach Adaptivität im Unterricht?
- Außerdem wurde der Begriff der Passung als Indiz für das ‚Gelingen‘ von Adaptivität verstanden und stellte damit einen normativen Hintergrund für das gesamte Vorhaben dar.

In Bezug auf den zweiten Aspekt sei im Rückblick zumindest als kritische Anmerkung festgehalten, dass dem sprachlichen Bild einer optimalen ‚Passung‘ von Unterrichtsangebot und Lernmöglichkeiten eine eher technische Vorstellung von Lernen zugrunde liegt: Die Metapher der ‚Passung‘ ruft die Idee eines reibungslosen Ineinandergreifens zweier Seiten hervor. Implizit wird so die Idee vermittelt, als sei Lernen ein Vorgang, der nur optimal gesteuert werden müsse, um zum – von wem auch immer – gewünschten Ergebnis zu führen. Das Moment der aktiven

⁷ Hier verdient Berücksichtigung, dass das theoretische Konstrukt der Adaptivität eine analytische Heuristik darstellt und kein ausgearbeitetes ‚Programm‘, das die Lehrenden im Unterricht umsetzen: Zwar wurden bewusst Angebote ausgewählt, deren Lehrende sichtlich bemüht um die Herstellung von ‚Passung‘ waren (s. Abschnitt 1). Das bedeutet allerdings nicht, dass die hier angeführten normativen Aspekte des Konstrukts sämtlich auch im didaktischen Nachdenken der Lehrenden erkennbar wären.

Aneignung von Lerngegenständen durch die Individuen steht nicht im Mittelpunkt dieser Vorstellung – ebenso wenig wie alle Formen von Widerständigkeit, ‚Störung‘ und Scheitern. Machtverhältnisse⁸ werden ebenfalls nicht thematisiert, was aber gerade angesichts der Techniknähe der Metapher ‚Passung‘ sinnvoll wäre. Auch wenn im Kölner Forschungsvorhaben versucht wurde, gerade das Unvorhersehbare (z. B. in der Untersuchung der Planungsanpassungen), die in Forschung seltener berücksichtigten Schülerperspektiven (hier etwa im Erleben von Differenzierungsmaßnahmen) und den schwierigen Prozess der Eröffnung von Freiräumen im Unterricht in den Blick zu nehmen, soll zum Ende des Vorhabens zumindest angemerkt werden, dass der Fokus auf die ‚Passung‘ von Lernangeboten wichtige Aspekte von Bildung als „kritische(r) Instanz“ (Vogt 2012, 3) außer Acht lässt, von denen zumindest gewünscht werden darf, dass auch schulische musikpädagogische Angebote sie ermöglichen sollten. Keineswegs wird damit dem Bestreben das Wort geredet, den Bildungsbegriff so zu „operationalisieren“, „... dass Bildung auch für (bildungs)politische Steuerungsmaßnahmen handhabbar wird.“ (Vogt 2012, 19) Ganz im Gegenteil sei hier eher darauf verwiesen, dass die Idee der ‚Passung‘ als ein Aspekt (musik-)pädagogischer Unterrichtsqualität zwar hilfreich sein kann, um den Umgang mit den gerade im Musikunterricht sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Schülern zu beleuchten; notwendigerweise gehen mit einer solchen Fokussierung aber auch blinde Flecken einher, auf die abschließend wenigstens hingewiesen werden soll.

Literatur

- Beck, E. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Beck, E., Brühwiler, C. & Müller, P. (2007). Adaptive Lehrkompetenz als Voraussetzung für individualisiertes Lernen in der Schule. In D. Lemmermöhle, M. Rothgangel, S. Bögeholz, M. Hasselhorn & R. Watermann (Hrsg.), *Professionell lehren – erfolgreich lernen* (S. 197–210). Münster: Waxmann.

⁸ Macht wird hier in Anlehnung an Michel Foucault verstanden als „eine Weise des Einwirkens auf ein oder mehrere handelnde Subjekte“ im Sinne eines „lenkend einwirkenden Regierens“ (Foucault 1999, 193).

- Bischoff, S., Brühwiler, C. & Baer, M. (2005). Videotest zur Erfassung „adaptiver Lehrkompetenz“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23 (3), S. 382–397. Verfügbar unter http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2005_3_382-397.pdf [27.03.2014].
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklungen*. Weinheim: Beltz.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.
- Fatke, R. (2003). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 56–68). Weinheim: Juventa.
- Faulstich-Wieland, H. (1996). Abschied von der Koedukation? In E. Kleinau & C. Opitz (Hrsg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung* (S. 386–400). Frankfurt / Main: Campus Verlag.
- Foucault, M. (1999). Wie wird Macht ausgeübt? In J. Engelmann (Hrsg.), *Foucault. Botschaften der Macht. Reader Diskurs und Medien* (S. 187–201). Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2015). Ansätze von Öffnung im Musikklassenunterricht in der Wahrnehmung von Lehrenden und Schülern. Eine Fallstudie auf Basis qualitativer Interviews. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 6 (2), 1–30. Online verfügbar unter [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=124](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=124), zuletzt geprüft am 06.05.2016.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2016b). ‚Passung‘ revisited. Anmerkungen zum Spannungsfeld zwischen Offenheit und Festlegung in einer qualitativen Interviewstudie. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 1-11. Online verfügbar unter <http://www.zfkm.org/16-goellner&niessen.pdf>, zuletzt geprüft am 06.05.2016.
- Göllner, M., & Niessen, A. (2016a). Perspektiven auf Differenzierung im Musikklassen-, Musik- und Ensembleunterricht. Eine vergleichende qualitative Studie auf Grundlage von Lehrer- und Schülerinterviews. *Diskussion Musikpädagogik* (70), 48–57.
- Göllner, M. & Niessen, A. (i. Dr.). Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Münster: Waxmann.

- Helmke, A. (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *Pädagogik*, 65 (2), 34–37.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Münster: LIT.
- Peschel, F. (2006). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Proske, M. (2013). Die Ordnung des Unterrichts. Oder: Zum Nutzen einer kommunikationstheoretischen Beschreibung von Unterricht für die Allgemeine Didaktik.
In T. Bohl, B. Koch-Priewe, U. Hanke & K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013* (S. 147–160). Baltmannsweiler: Schneider.
- Rogalla, M., Vogt, F. (2008). Förderung adaptiver Lehrkompetenz: eine Interventionsstudie. *Unterrichtswissenschaft*, (1), 17–36.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2007). Individuell fördern im Unterricht. Was wissen wir über Innere Differenzierung? *Pädagogik*, 59 (12), 44–48.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2008). Das Konzept der Inneren Differenzierung – eine vergleichende Analyse der Diskussion der 1970er Jahre mit dem aktuellen Heterogenitätsdiskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Sonderheft 9), 59–172.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2010). „Ich tue es nicht, also bin ich ein schlechter Lehrer?“. Zu Problemen und Fallstricken von innerer Differenzierung. *Pädagogik*, 11, 32–34.
- Vogt, J. (2012). Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. In ZfKM, S. 1–25. Online verfügbar unter <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf> [25.01.2016].
- Wember, F.B. (2001). Adaptiver Unterricht. *Sonderpädagogik*, (3), 161–181.
- Wischer, B. (2013). Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse. Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze.
In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 99–126). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Passungsprozesse im Musikunterricht

Ergebnisse aus der Studie *Adaptivität von Lernsituationen in Musikunterricht und Schulensembles. JeKi-Schülerinnen und -Schüler an weiterführenden Schulen (AdaptiMus_Video)*



Im Projekt AdaptiMus_Video konnte durch Mikroanalysen der unterrichtlichen Interaktion rekonstruiert werden, wie sich adaptive Prozesse in unterschiedlichen musikpädagogischen Angeboten vollziehen. In den Blick genommen wurden dabei u. a. die Konstruktion von Differenz durch die Lehrenden, die Aushandlungen von Expertise zwischen Schülern, die Aufgabenperformance, Passungsprozesse im Kontext von Lehrendenkooperation sowie adaptive Routinen. Die in diesem Zusammenhang rekonstruierten Phänomene eröffnen dabei die Möglichkeit für systematische Reflexion und für die Diskussion unterschiedlicher Lehrendenstrategien im Kontext heterogener Lerngruppen.

Das AdaptiMus-Teilprojekt Dortmund

Die Gestaltung eines adaptiven Unterrichts, d. h. eines Unterrichts, der die individuellen Voraussetzungen eines jeden Schülers berücksichtigt, gilt als zentrale Herausforderung von (Musik-)Unterricht und wird insbesondere innerhalb der Professionsforschung intensiv beleuchtet (Beck et al. 2008; Brühwiler 2014). Neben der adaptiven Planungskompetenz richtet sich die Aufmerksamkeit dabei zudem auf die adaptive Handlungskompetenz, worunter das „im Unterricht verwendete gezielt lern- und verstehensbezogene Wissen zur situationsbezogenen Anpassung des Unterrichts an die aktuellen Lerngegebenheiten“ (Beck et al. 2008, 41) verstanden wird. Vor diesem Hintergrund fokussiert das Dortmunder Teilprojekt AdaptiMus_Video die konkrete Unterrichtssituation und nimmt das Handeln der beteiligten Akteure in der jeweiligen Unterrichtsstunde in den Blick. Während der Begriff der Adaptivität innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskussion jedoch in besonderem Maße normativ aufgeladen ist und mit ihm implizit stets der

Anspruch einer gelingenden Passung verbunden ist, zielt die vorliegende Studie jedoch nicht auf eine Bewertung. Stattdessen steht die Rekonstruktion und Beschreibung von Prozessen der Passung bzw. von Passungsversuchen der Akteure im Mittelpunkt.

Vor diesem Hintergrund wurden die vier musikpädagogischen Angebote (siehe Göllner & Niessen in diesem Band) während des Schuljahres 2013 / 14 über mehrere Wochen begleitet und in drei Erhebungsphasen (fünf Wochen zwischen Sommer- und Herbstferien, zwei Wochen in der Mitte sowie zwei Wochen zum Ende des Schuljahres) videographiert. Ein besonderer Schwerpunkt lag dabei auf der ersten Phase des Schuljahres, in der sich die neu zusammengesetzten Klassen zunächst zusammenfinden müssen und im Hinblick auf ihre unterschiedlichen musikbezogenen Vorerfahrungen entsprechende Aushandlungsprozesse stattfinden. Zudem wurden die Lehrenden in zeitlichem Abstand zu den Erhebungsphasen punktuell mittels Video-Vignetten zu ausgewählten Unterrichtssituationen befragt. Insgesamt entstand so ein Datenmaterial von 44 Stunden Videoaufnahmen und 14 Stimulated-Recall-Interviews.

Passungsprozesse im Musikunterricht

Da in einem weiten Verständnis jede didaktische Entscheidung prinzipiell als Passungsversuch gedeutet werden kann, stellte sich für die Analyse der Videoaufnahmen zunächst die Herausforderung, eine angemessene Auswertungsperspektive zu entwickeln. Sowohl in Auseinandersetzung mit Theoriebeständen zur Adaptivität als auch in der Erstbegegnung mit dem Material wurde daher zunächst das heuristische Konstrukt der „Passungsprozesse“ entwickelt, mit dessen Hilfe Unterrichtsinteraktionen im Musikunterricht als markante Schlüsselszenen für eine entsprechende Analyse identifiziert werden können. Folgende Situationen wurden in diesem Zusammenhang zunächst markiert, um sie später einer Tiefenanalyse zu unterziehen (Kranefeld et al. 2015):

- **Adaptive Lernarrangements** In der didaktischen Theorie zur Adaptivität werden bestimmte Lernarrangements als besonders geeignet zur Herstellung von Passung angesehen und diskutiert. Dazu gehören beispielsweise Methoden der Binnendifferenzierung, Formate der Leistungsrückmeldung oder auch differenzierende Arbeitsaufträge.
- **Mikro-Adaptionen** Neben diesen Formaten, die oftmals bereits in der vorgelegten Unterrichtsplanung eine Rolle spielen, werden auch solche adaptiven Situationen markiert, die im Sinne von Corno & Snow (1986) eher auf einer Mikroebene der Interaktion wahrgenommen werden können und in denen

adaptives Lehrendenhandeln in Form situativer Passungsversuche beobachtet werden kann, etwa als individuelle Lernbegleitung eines Schülers oder als punktuelle und spontane Rückmeldungen.

- **Abweichen oder Variieren von zuvor gefassten Planungen** Weiterhin werden Sequenzen als Schlüsselszenen markiert, in denen es explizite Hinweise gibt, dass Lehrende angesichts einer von ihnen im aktuellen Unterrichtsgeschehen wahrgenommenen Nicht-Passung vom geplanten Lernarrangement situativ abweichen, den Prozess umsteuern bzw. die ursprüngliche Planung variieren oder akzentuieren müssen. Hinweise dafür liefern z.B. Äußerungen wie ‚Moment, das machen wir doch jetzt noch einmal anders!‘.

Bei der Auswahl der Schlüsselszenen wurde darauf geachtet, insbesondere auch fachspezifisch besonders relevante Phänomene zu erfassen. Als eine der zentralen Herausforderungen für den Musikunterricht zu Beginn der 5. Klasse und damit als Anlass für Passungsversuche erwies sich dabei z.B. der Umgang mit den sehr unterschiedlichen musikbezogenen Vorerfahrungen der Schüler, die mit und ohne Erfahrung mit Instrumentalunterricht und mit und ohne Kenntnisse der Notenschrift an die weiterführenden Schulen kommen.

Bei der anschließenden vertieften Analyse der markierten Schlüsselszenen geht es aber nicht lediglich um eine isolierte Charakterisierung des Lehrerhandelns, wie sie im Kontext der Forschung zum adaptiven Unterricht oftmals vorgenommen wird, sondern um eine interaktionsbezogene Analyse. Entsprechend wird gefragt, wie sich Passungsprozesse in der Interaktion zwischen Lehrenden und Schülern vollziehen und welche Konsequenzen diese Passungsversuche etwa für die Schüler-Schüler-Interaktion haben. In den Blick gerät beispielsweise, wie Schüler auf bestimmte adaptive Strategien der Lehrenden reagieren oder auch wie sie selbst Passungsprozesse initiieren. Wie etwa vollzieht sich die Arbeit in einer bewusst heterogen zusammengesetzten Kleingruppe, in der die Herausforderung für die Schüler darin besteht, nicht nur die Aufgabe zu bearbeiten, sondern auch ihre unterschiedlichen Lernvoraussetzungen angesichts der Aufgabenbearbeitung miteinander abzustimmen?

Methodisches Vorgehen

Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Perspektiven auf das Material werden bei der Auswertung der Schüsselszenen sequenzanalytische Verfahren (Krummheuer & Naujok 1999) und Methoden des offenen, axialen und selektiven Kodierens in Orientierung an der Grounded Theory Methodology (Glaser & Strauss 1998) miteinander kombiniert (siehe ausführlich Kranefeld et al. 2015).

Die videographische Erhebung erfolgte mittels eines einfachen Kamera-Skripts mit drei Kameras. Zusätzlich wurden ausgewählte Sequenzen den Lehrenden im Format eines Stimulated-Recall-Interviews als Gesprächsanlass präsentiert. Die Ergebnisse der Interview-Analysen wurden punktuell mit den Ergebnissen der Videoanalysen in Beziehung gesetzt (siehe Kranefeld & Heberle i. Dr.).

Ergebnisse

In der Analyse der Schüsselszenen konnten zunächst übergreifende adaptive Gestaltungsmuster der Lehrenden auf einer Sichtstrukturebene systematisiert werden. Dazu gehören beispielsweise unterschiedliche Muster der Einbindung instrumentaler Vorerfahrungen in die spezifische Konzeption der einzelnen musikpädagogischen Angebote, insbesondere betrifft dies auch die aus der Grundschule von den Kindern mitgebrachten Erfahrungen mit Instrumentalspiel aus JeKi. Außerdem fallen darunter Lernarrangements auf der Makro-Ebene von Unterricht, wie beispielsweise eine leistungsdifferenzierte Stimmverteilung oder auch selbstdifferenzierende Aufgabenstellungen zum Musikerfinden (siehe ausführlich Kranefeld & Heberle 2017, i. V.).

Bei der interaktionsbezogenen Analyse der Lehr-Lernarrangements auf einer Mikroebene kristallisierten sich darüber hinaus fünf Auswertungsschwerpunkte heraus, die auf relevante Phänomene im Kontext von Passungsprozessen im Musikunterricht verweisen. In der folgenden Darstellung werden diese zum besseren Nachvollzug exemplarisch anhand einzelner Fallbeispiele entwickelt und beschrieben:

- (1) Konstruktion von Differenz,**
- (2) Aushandlung von Expertise,**
- (3) Aufgabenkultur,**
- (4) Passungsprozesse im Kontext von Lehrendenkooperation und**
- (5) adaptive Routinen.**

(1) „Ihr seid dann die Fachleute“: Konstruktion von Differenz

Adaptiver Unterricht gilt als mögliche Antwort auf die Frage, wie Lehrende der (Leistungs-)Heterogenität der Schüler begegnen können (Beck et al. 2008). In aktuellen Beiträgen zur Heterogenitätsforschung werden neben Strategien und Methoden eines angemessenen Umgangs auch in besonderem Maße Fragen der Konstruktion von Heterogenität diskutiert. Hier gilt es, Heterogenität nicht als objektive Eigenschaft der Schüler zu betrachten, sondern im Sinne eines *doing difference*-Ansatzes (West & Fenstermaker 1995) zu beleuchten, wie sie im Feld Schule von den beteiligten Akteuren selbst hervorgebracht wird (Budde 2013; Heberle & Kranefeld 2014).

Angebotsspezifische Differenzkriterien

So verweisen die Analysen beispielsweise auf *angebotsspezifische Differenzkriterien*, die sich in den entsprechenden Rückmeldesituationen und Aufgabenstellungen der jeweiligen Lehrenden rekonstruieren lassen. Je nach Art der Aufgabenstellung werden fachbezogene Unterschiede und Vorerfahrungen zwischen den Schülern besonders in den Vordergrund gerückt oder spielen eine untergeordnete Rolle. Das lässt sich zum Beispiel am Differenzkriterium „Notenkenntnisse“ zeigen, welches wahrscheinlich gerade am Anfang der weiterführenden Schule eine bedeutsame Rolle spielt: Wenn eine Lehrerin Notenblätter ohne weitere Erklärung für eine musikpraktische Erarbeitungsphase am Xylophon austeilte, ohne sicher sein zu können, dass alle Schüler Noten lesen können, so wird das „Notenlesenkönnen“ zum Differenzkriterium, das die Lerngruppe in *Notenleser und Nicht-Notenleser* teilt. Das Beherrschen der Notenschrift wird so zu einer entscheidenden Differenzdimension bei der Aufgabenbearbeitung. Setzt dagegen eine andere Lehrerin eher auf Verfahren des gemeinsamen Musizierens im Call- und Response-Verfahren bzw. auf offene Aufgabenstellungen des Musik Erfindens ohne damit verbundene traditionelle Notation, spielt diese Fähigkeit durch die andere Ausrichtung der Aufgabenstellung kaum eine Rolle. Hier werden dann – wie ein entsprechendes Fallbeispiel zeigt – andere Differenzkriterien wirksam, etwa das unterschiedliche Ausmaß an *Mut sich zu Präsentieren*, das nicht unmittelbar mit der instrumentalen Vorerfahrung verbunden sein muss (Kranefeld & Heberle i. Dr.).

Inszenierung der „Nicht-Musiker“

Im Rahmen entsprechender Studien zu Differenzkonstruktion wird zudem auf die Bedeutung von alltäglichen, gruppenbeschreibenden Begriffen hingewiesen (Widmer-Wolf 2008), die zwar möglicherweise unbewusst gewählt werden, aber dennoch zur Festschreibung von impliziten Eigenschaften und damit zur Stereotypenbildung und Reproduktion bestimmter Differenzlinien beitragen können. So

lässt sich beispielsweise im Angebotsformat „Musikunterricht“ (s. o.) beobachten, dass die Schüler, die an der schuleigenen Bläserklasse teilnehmen und während der wöchentlichen Doppelstunde Musik den Unterricht für eine Schulstunde verlassen¹, immer wieder von der Lehrerin als „die Musiker“ bezeichnet werden („*die Musiker müssen ja in den Instrumentalunterricht*“). Es ist davon auszugehen, dass die Verwendung dieses Begriffs für die Lehrerin eine Vereinfachung der organisatorischen Abläufe bedeutet. Gleichzeitig gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass auf diese Weise die sieben Schüler, die keinen Instrumentalunterricht erhalten, notwendigerweise als „Nicht-Musiker“ markiert werden. Dies könnte dazu beitragen, dass sich die sieben Schüler in ihren musikalischen Fähigkeiten weniger wertgeschätzt oder auch befähigt fühlen und sich ihre Motivation für den Musikunterricht verringert. Gleichzeitig wird auf diese Weise den Schülern, die ein Instrument spielen, über ihr Instrumentalspiel hinaus eine besondere Expertise für das gesamte Fach zugesprochen, welche im Hinblick auf andere Bereiche, wie z. B. den Gesang, nicht unbedingt gegeben sein muss (Kranefeld et al. 2015).

Dynamischer Expertenbegriff

Das gleiche Fallbeispiel zeigt aber auch, dass dieser zunächst allein aufgrund der Teilnahme an Instrumentalunterricht zugeschriebene Expertenstatus „Musiker“ in den Augen der Lehrerin veränderbar und gegebenenfalls dynamisch ist:

Bei der Initiierung einer Partnerarbeit, in der jeweils ein Schüler mit und ein Schüler ohne Instrumentalunterricht gemeinsam eine Begleitung auf dem Xylophon erarbeiten sollen, spricht die Lehrerin zunächst die „Nicht-Musiker“ an und betont, dass die Musiker in der nächsten Unterrichtsstunde in den Instrumentalunterricht wechseln werden:

Lehrerin: Und zwar, (.) wenn wir das nächste Woche nochmal machen, (.) dann müsst ihr das den anderen Spielern zeigen, versteht ihr? Der Rest, der Rest sind jetzt Musiker, die sind gleich weg.

Lehrerin: Es geht ja darum, von den Kindern, die ein Instrument spielen (.) die müssen jetzt mit euch üben, die sind nachher weg, ihr seid dann die Fachleute an eurem Instrument.

1 Aus organisatorischen Gründen findet in der Schule der instrumentale Gruppenunterricht zeitgleich zu der Doppelstunde Musikunterricht statt. Jeweils ein Teil der Schüler wechselt für eine Schulstunde in diesen Instrumentalunterricht und erhält demnach nur eine Stunde Musikunterricht. Lediglich sieben Schüler, die kein Instrument spielen, verbleiben im Raum und erhalten zwei Stunden Musikunterricht.

Deutlich markiert die Lehrende das Merkmal „instrumentale Vorerfahrung“ als Kriterium für die Einteilung der Gruppen. Sie initiiert somit eine Kooperation, die nicht auf einer reziproken Rollenzuweisung beruht, sondern eher als Tutorenlernen erscheint, in der das leistungsstärkere das schwächere Kind unterstützt (Schröder & Schulz 2005). Bemerkenswert ist jedoch, dass sie den Schülern ohne Instrument gleichzeitig (insbesondere in ihrer zweiten Äußerung) die Chance eröffnet, ebenfalls zu „Fachleuten“, also zu Experten, zu werden und zwar, wenn sie die erarbeiteten Inhalte in der folgenden Musikstunde den neu hinzukommenden Schülern vermitteln können. Neben einem eher unhinterfragten Expertenbegriff aufgrund instrumentaler Vorerfahrungen wird hier also im gleichen Unterrichtskontext durch die Lehrerin ein dynamischer Expertenstatus eingebracht, der durch die Teilnahme am Musikunterricht erlangt werden kann (Kranefeld et al. 2015).

(2) „Er macht das falsch!“, Aushandlung von Expertise

Im Hinblick auf den zuvor formulierten Anspruch einer interaktionsbezogenen Erweiterung der Perspektive erscheint es zudem besonders interessant, wie Schüler sich in Kooperationssituationen verhalten und wie sie im gemeinsamen Arbeitsprozess Passung herstellen. Relevant ist dies zum Beispiel im Kontext der Aushandlung von Expertise zwischen Schülern, die bewusst von den Lehrenden als heterogene Gruppen zusammengestellt werden, um gemeinsam zu arbeiten und voneinander zu lernen. Das zeigt das Beispiel der oben schon beschriebenen Partnerarbeit, in der jeweils ein Kind mit und ohne Instrumentalerfahrung bei der Übertragung einer notierten Melodie auf das Xylophon zusammenarbeiten soll. Mit einer Arbeitsanweisung wie *„Die müssen jetzt mit Euch üben“* (s.o.) steuert dabei die Lehrerin explizit eine nicht-reziproke Kooperationssituation an: Es geht ums Helfen und Helfen-Lassen. Nicht ohne weiteres muss sich daraus aber tatsächlich eine produktive Kooperation entwickeln, vielmehr kann es – wie folgendes Beispiel einer Schülerin (mit Instrumentenerfahrung) und eines Schülers (ohne Instrumentenerfahrung) zeigt – durchaus zu einer fortlaufenden und vielschichtigen Aushandlung von Expertise zwischen den Kindern kommen, die ihre inhaltsbezogene Arbeit deutlich beeinflusst (zum ausführlichen Fallbeispiel s. Kranefeld et al. 2015). Es findet sich bei der Schülerin zum Beispiel das Phänomen der Festigung und Bestärkung des ihr von der Lehrerin zugewiesenen Expertenstatus‘ durch Belehrung des Schülers (*„Das ist kein D. Guck doch an die Tafel!“*) und Anschwärzen des anderen Schülers gegenüber der Lehrerin (*„Er macht das falsch. Da soll ein F benutzt werden“*). So trägt sie vermutlich in besonderem Maße zu einer vorläufigen Verweigerungshaltung des Schülers bei (*„Dann mach du doch, wenn du so schlau bist“*).

Bemerkenswert ist allerdings auch, dass Schüler die ihnen von Lehrenden zugewiesenen Rollen als Experten / Nicht-Experten modifizieren können, etwa indem sie – wie hier der Schüler – plötzlich ein neues Expertise-Kriterium einbringen: Der Schüler zeigt bei der Aufgabenbearbeitung nämlich im Gegensatz zu der Schülerin ein Bewusstsein für die Frage der Anschlagsqualität und wechselt damit den Expertise-Bereich, der zuvor durch das Notenlesen bestimmt war. Nun sieht er sich als Experte: *„Ich kann das. Du hast das falsch gespielt. Du musst das (.) so machen ((schlägt die Stäbe so an, dass sie besser schwingen können)). Nicht so!“*. Tatsächlich nimmt die Schülerin den Vorschlag des Schülers auf und bestätigt die Expertise des anderen, indem sie fragt: *„Besser?“* Insgesamt ist der Fall dieser Partnerarbeit geprägt von einem ständigen Wechsel zwischen der Behauptung des eigenen Expertenstatus‘ und der durchaus auch punktuell beiderseitigen Anerkennung der jeweiligen Expertise des anderen. Der Passungsprozess erscheint hier als ständiges Ringen und mündet damit hier auch nicht in eine durchweg tragfähige kooperative Arbeitssituation. Dies verweist noch einmal auf die Komplexität kooperativer Lernprozesse und möglicherweise auch auf die in der Literatur diskutierte Notwendigkeit, solche Arbeits- und Sozialformen explizit mit den Schülern einzuüben (Meyer 1987).

(3) „Können wir das nicht anders machen?“, Aufgabenkultur

Aufgaben bestimmen in besonderem Maße die Anforderungen, mit denen Schüler im Unterricht konfrontiert werden und sind somit von großer Bedeutung für die Planung eines differenzierenden Unterrichts (Blömeke et al. 2006). In Bezug auf ihre Rolle im Kontext von Adaptivität werden Aufgaben in der Forschung meist intensiv auf der Merkmalsebene, etwa im Hinblick auf ihr Potential zur kognitiven Aktivierung beleuchtet (Jordan et al. 2006), nur selten wird die Prozessualität von Aufgaben in den Blick genommen (Gebauer 2013; Blömeke et al. 2006; Kranefeld 2015).

Gerade im Kontext von Passungsprozessen unter videographischer Perspektive wird deutlich, dass die Vorstellung einer eine ganze Unterrichtsphase bestimmenden und gleichsam monolithischen Aufgabe allein nicht tragfähig ist (Kranefeld 2015). Vielmehr konnte in der Studie *AdaptiMus_Video* rekonstruiert werden, dass an zentralen Gelenkstellen des Unterrichts Aufgaben Wandlungs- und Anpassungsprozessen unterworfen sein können. Schon die Frage etwa, wie eine Lehrerin oder ein Lehrer eine zuvor in der Unterrichtsplanung konstruierte und ggf. schriftlich formulierte Aufgabenstellung dann mündlich in den Unterricht einbringt, kann ihren Charakter gegenüber der ursprünglichen Planung mehr oder weniger verändern. In den videobasierten Analysen zeigt sich, dass die Aufgabenstellung

möglicherweise neue Nuancen erhält, wenn in der Performanz der Aufgabenstellung etwa spontan Beispiele oder weitere Erklärungen hinzugefügt werden. Zudem können auch Schüler in dieser Phase Aufgaben modifizieren, indem sie während der Aufgabenstellung Nachfragen stellen oder Passung zu ihren Möglichkeiten oder Interessen herstellen und z. B. um Reduktion, mehr Freiheit, andere Methoden etc. bitten. Eine Aufgabe wird so im Unterrichtsprozess zum Gegenstand gemeinsamer Aushandlung. Eine weitere Gelenkstelle betrifft die erste Rezeption und Verarbeitung der Aufgabe, etwa zu Beginn einer Gruppenarbeitssituation. Die Gruppe stellt möglicherweise einzelne der durch die Lehrkraft vorgegebenen Arbeitsschritte in den Vordergrund, andere werden möglicherweise als nicht so bedeutsam interpretiert. Weiterhin erscheint im Kontext von Passungsprozessen das Nachjustieren der Aufgabe im Rahmen von Lehrerinterventionen relevant, indem Lehrende etwa Aufgaben angesichts fortgeschrittener Bearbeitungszeit oder konstaterter Schwierigkeiten bei den Schülern reduzieren, die Bedeutung einzelner Arbeitsschritte relativieren und neu deuten oder bestimmte Arbeitsschritte in besonderem Maße hervorheben.

(4) „Herr M., wo sollen wir weitermachen?“: Passungsversuche im Kontext von Lehrendenkooperation

Formate des Musikunterrichts, in denen Musiklehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen mit Musikschullehrkräften zusammenarbeiten, können durch die Tandemsituation eine besondere Qualität im Hinblick auf Passungsprozesse entwickeln, wie das Beispiel eines über mehrere Jahre eingespielten Tandems im Format „Instrumentalklasse“ zeigt. Im Wechsel übernehmen die beiden Lehrenden phasenweise die Führung der Klasse, der andere spielt jeweils im Kreise der Schüler mit oder beobachtet von hinten. Dies gibt dem jeweils aus dem unmittelbaren Handlungsdruck der Führung herausgenommenen Lehrer die Möglichkeit der Beobachtung und Diagnose und schließlich auch die Chance für Vorschläge, die als Passungsversuche zwischen den aktuellen didaktischen Entscheidungen des Tandem-Partners und dem aktuell wahrgenommenen Lernstand der Schüler gedeutet werden können. Dies zeigt exemplarisch folgende Situation, in der die vom Musiklehrer geleitete Probe ins Stocken gerät. Der Musikschullehrer sitzt dabei im Ensemble und spielt auf seinem Instrument mit:

Musiklehrer: *Okay ((sieht in die Noten)). Herr M., wo sollen wir weitermachen? Von Takt 19?*

Musikschullehrer (im Kreis der Schüler): *Äh, ich würde einmal gern die Akkorde überprüfen, zum Beispiel ab Takt 10 ist das, ne? 7 8 9 10. Da spielen die Gitarrentimmen alle leise. Aber trotzdem präzise die richtigen Töne spielen, bitte. Wir wollen einmal hören, ob C und G wirklich immer zur rechten Zeit kommen.*

Musiklehrer: *Das sind sozusagen alle Gitarren, 1 2 3, die Akkorde Takt 10, bitte-schön! Und zwar leise und präzise. Wie Herr M. sagt. Und 1 2, 1234.*

Deutlich lässt sich hier an einer Gelenkstelle des Unterrichts ein Abstimmungsprozess zwischen den beiden Lehrern darüber beobachten, wie sie die Probe nun passend zum Spiel der Schüler weiterhin gestalten wollen. Der Musiklehrer als aktueller Leiter der Probe wendet sich mit seiner Frage direkt an den Musikschullehrer, der im Kreis der Schüler sitzt und mitspielt. Der Vorschlag des Musikschullehrers, bestimmte Akkorde noch einmal zu präzisieren und zu wiederholen, kann dabei sowohl (aus Schülersicht) als Kommentar zum gemeinsamen Projekt und Prozess („wir“ als musizierende Gruppe) als auch als didaktischer Hinweis für den Tandem-Partner („wir“ als Lehrendenteam) gedeutet werden. Die Rolle des Musiklehrers bleibt es trotzdem, den operativen Impuls zur Umsetzung des Vorschlags an die Schüler weiterzugeben. Dabei erwartet dieser, dass die Schüler den Hinweisen des Musikschullehrers gleichermaßen Aufmerksamkeit geschenkt haben, in dem er äußert: „Wie Herr M. sagt“. Der Musikschullehrer wird vom Musiklehrer als Beobachter und Kommentator einbezogen, seine Diagnosen werden als relevant betrachtet und unmittelbar umgesetzt.

Ein Potential, das in der Konstellation dieser Tandemsituation für Passungsversuche liegt, ist die Möglichkeit zur Beobachtung, Diagnose und Supervision unter einer gewissen Handlungsentlastung, während der andere den Prozess explizit steuert. Die in diesem Fall exemplarisch dargestellten feinabgestimmten Kooperationsmuster sind sicherlich eine Voraussetzung für gelingende Kooperation, beruhen in diesem Fall aber wahrscheinlich auch auf einer langjährigen Phase der Einübung und Verständigung und auf einer relativ einvernehmlichen Haltung zu Zielen und didaktischen Entscheidungen. Bemerkenswert und möglicherweise bedeutsam für eine gelingende Kooperation ist im Fallbeispiel zudem die Reziprozität, indem dieses beschriebene kooperative Handlungsmuster gleichermaßen für Situationen gilt, in denen die Rollen getauscht werden und der Musikschullehrer die Musikklasse leitet und der Musiklehrer beobachtet und kommentiert.

Eine Besonderheit des Formats „Musikklassse“ in unserem Sample ist die Tatsache, dass der kooperierende Musikschullehrer in der Mitte des Schuljahres die Schule verlässt und durch einen neuen Kollegen der Musikschule ersetzt wird. Die kontrastierenden Interaktionsanalysen zu wesentlichen Merkmalen der Gestaltung der Kooperationssituation verweisen auf die Notwendigkeit einer Rollenklärung und Aushandlung von Aufgaben und Zielen. Während sich in der langjährigen routinier-ten Kooperation deutliche Merkmale eines Einvernehmens über den Unterrichts-verlauf, über die unmittelbare Übersetzung von Hinweisen in Instruktionen und damit über eine klare Aufgabenverteilung rekonstruieren lassen, zeigen sich in der Konstellation des neu zusammengesetzten Tandems kontroverse Aushandlungs-prozesse. Die Aushandlung etwa, wie ein Musikklassenunterricht eine Öffnung erfahren kann (s. auch Göllner & Niessen in diesem Band), findet innerhalb der Unterrichtssituation selbst statt und ist so für den Beobachter rekonstruierbar. Zu beobachten ist in diesem Kontext etwa ein verstärkter Impuls des Musiklehrers zum invasiven Eingreifen, wenn aktuell der Tandem-Partner den Prozess steuert. Dies ist vergleichbar mit ähnlichen Kooperationsmustern, wie sie auch schon für die Kooperationssituation von Grund- und Musikschullehrern im ersten JeKi-Jahr rekonstruiert werden konnten (Kranefeld 2013). Auch dort fand sich das Phäno-men, dass ungeklärte Aspekte im Hinblick auf die gemeinsame Unterrichtsgestal-tung in der Unterrichtssituation geklärt wurden.

(5) „So ein Passungsprozess, den ich immer versuche“: Adaptive Routinen

Bei der Untersuchung von Mikroadaptationen (Corno & Snow 1986), also situativen Passungsversuchen, konnte in den Analysen festgestellt werden, dass diese von Lehrkräften eine schnelle Kombination von Problemwahrnehmung und Problem-lösung fordern und in ihrem Ausmaß von einem punktuellen, auf einzelne Schüler gerichteten kurzen Nachjustieren bis hin zur expliziten Unterbrechung des laufen-ten Unterrichtsprozesses reichen. So stoppt zum Beispiel eine Lehrerin eine mu-sikpraktische Unterrichtsphase explizit, um das „Sich Trauen“ zu thematisieren, da sie feststellt, dass sich nicht alle Kinder in gleichem Maße auf die Übung einlassen können (s. die entsprechende Fallanalyse in Kranefeld & Heberle i. Dr.). Anschlie-ßend setzt die Lehrerin den ursprünglich geplanten Verlauf fort.

Bei der Analyse der Mikroadaptationen stellte sich dabei immer wieder die Frage nach dem Phänomen der Handlungsrouninen, denen eine handlungsentlas-tende Funktion zugeschrieben wird (Blömeke et al. 2005). Ist etwa ein spezifisches Rückmeldeverhalten Ausdruck einer in diesem Moment generierten Handlungs-idee oder handelt es sich um das Abrufen einer über längere Zeit etablierten Rou-tine? Inwieweit ist Lehrenden Routinehandeln bewusst? Hierzu wurde der video-

graphische Zugriff erweitert und zu ausgewählten Sequenzen Interviews geführt, in denen den Lehrenden kurze Videosequenzen aus ihrem eigenen Unterricht gezeigt wurden. In einer entsprechenden mehrperspektivischen Fallanalyse konnte in der Zusammenschau von Interviewauswertung und Unterrichtsanalyse gezeigt werden, welche thematischen und szenischen Muster eine Routine bestimmen können und inwieweit eine Bewusstheit für ihr Routinehandeln bei den Lehrenden besteht. (Kranefeld & Heberle i. Dr.)

Ausblick und Diskussion

Die dargestellten Ergebnisse eröffnen eine Perspektive auf Passung als Interaktionsphänomen und richten den Blick somit nicht nur auf übergreifende Lernarrangements, sondern vor allem auf die Mikroebene von Unterricht. Damit fokussieren sie in besonderem Maße die situative Handlungskompetenz von Lehrenden und die damit verbundenen Herausforderungen der Alltagssituation. Die Ergebnisse der Studie bieten somit sowohl durch ihren detaillierten Blick auf die Prozesse des Unterrichts als auch durch eine punktuell mehrperspektivische Rekonstruktion von Handlungsrouninen ein besonderes Potential für die Lehrerbildung und stellen damit eine Folie zur systematischen Reflexion alltäglichen (adaptiven) Handelns im Musikunterricht bereit.

Literatur

- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Müller, C., & Eichler, D. (2005). Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern beim Einsatz neuer Medien: Grundlagen eines Projekts zur empirischen Unterrichtsforschung. In B. Bachmair, P. Diepold & C. de Witt (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 4* (S. 229–244). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, 34 (4), 330–357.
- Brühwiler, Ch. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster: Waxmann.

- Budde, J. (Hrsg.) (2013). *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Corno, L. & Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences in learners.
In M.C. Wittrock (Hrsg.), *Third Handbook of research on teaching Washington: American Educational Research Association* (S. 605–629). New York: Macmillan.
- Gebauer, H. (2013). „Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben.“ Kognitive Aktivierung im Musikunterricht.
In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (S. 61–79). Münster u. a.: Waxmann.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Heberle, K. & Kranefeld, U. (2014). Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht. Theoretische Perspektiven und forschungspraktische Überlegungen.
In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit. Participation and Equity* (S. 41–56). Münster: Waxmann.
- Jordan, A., Ross, N., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M. et al. (2006). *Klassifikationsschema für Mathematikaufgaben: Dokumentation der Aufgabenklassifikation im COACTIV-Projekt*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Kranefeld, U., Heberle, K. & Pankoke, C. (2015). Zur videographischen Erfassung von Passungsprozessen im Musikunterricht. Methodologische Überlegungen und fallanalytische Perspektiven. *Beiträge empirischer Musikpädagogik 2*.
- Kranefeld, U. (2013). Assistieren. Rekonstruktion eines Kooperationsmusters im Lehrenden-Tandem im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. Fachdidaktische Forschungen: Bd. 4. (S. 232–247). Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U. (2015). Lernaufgaben im Prozess. Zum Potential qualitativer Zugänge bei der Erforschung von (Musik-)Unterrichtsqualität. *Diskussion Musikpädagogik 68*. 39–43.
- Kranefeld U. & Heberle, K. (i. Dr.). „Dankeschön! Was war das Problem?“. Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrouniten im Musikunterricht.
In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Münster: Waxmann.

- Kranefeld U. & Heberle, K. (i. V.). *Passungsprozesse im Musikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor.
- Schröder, H. & Schulz, G. (2005). Schulpädagogische Probleme in der Praxis, einschließlich einiger Aspekte des Internet. Tutoren-System. In G. Büttner, F. Sauter & W. Schneider (Hrsg.), *Empirische Schul- und Unterrichtsforschung. Beiträge aus Pädagogischer Psychologie, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 45–47). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- West C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9 (1), 8–37.
- Widmer-Wolf, P. (2008). „Besonderer Förderbedarf“ aus methodologischer Sicht. In W. Schley (Hrsg.), *Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv-kritische Perspektiven* (S. 59–94). Bern: Haupt.



*Ausgewählte Ergebnisse
Forschungsperspektive Teilhabe*



Befähigung

wellbeing

Gerechtigkeit

Teilnahme



Teilhabe am Instrumentallernen und Selbstregulation des Übens

Ergebnisse aus der Studie *Teilhabe am Instrumentallernen. Eine Längsschnittstudie zu Aspekten musikalischer Bildungsverläufe in der späten Kindheit (TIAMu)*



Die Studie zur *Teilhabe am Instrumentallernen* (TIAMu) stellt eine längsschnittliche Untersuchung zu Aspekten musikalischer Bildungsverläufe in der späten Kindheit dar. Sie schließt inhaltlich wie methodisch an die „Bielefelder Evaluationsstudie zum Gruppen-Instrumentalunterricht“ (BEGIn) an und greift in Teilen auch auf deren Stichprobe zurück.

TIAMu untersucht die Entwicklung und Bedingtheiten des Instrumentallernens von ehemaligen JeKi-Kindern und Nicht-JeKi-Kindern von der 5. bis zur 7. Klasse und rückt damit einen der wesentlichen Bereiche kultureller Betätigung in der späten Kindheit ins Zentrum der Forschung.

Die Studie TIAMu richtet sich vor allem darauf, zwei zentrale Aspekte der Frage nach Teilhabe am Instrumentallernen und ihren Bedingungen zu untersuchen und richtet sich deshalb auf die Entwicklung der Teilhabe am Instrumentallernen einschließlich der Bestimmung von Prädiktoren für den Verbleib im Instrumentalunterricht und auf das Übeverhalten als zentralem Aspekt von Instrumentallernen.

Einleitung

Bildungsübergängen wird in der Bildungsforschung eine maßgebliche Bedeutung für Bildungsbiografien zugeschrieben: „Gerade an Übergängen im Bildungssystem können sich bestehende soziale Ungleichheiten verstärken. Ihre Gestaltung mit dem Ziel der Chancengleichheit stellt somit die unterschiedlichen Akteure im Bildungssystem vor große Herausforderungen“ (Bellenberg & Forell 2013, 9).

Für musikalische Bildungsverläufe spielt aktuell der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule eine besondere Rolle: Mit dem Ende der Grundschulzeit endet für viele Kinder die Einbindung in Programme wie *Jedem Kind ein Instrument*, die ihnen das Erlernen eines Instruments im Rahmen der allgemein bildenden Schule ermöglichten. Nicht alle Kinder begegnen danach entsprechenden Programmen in den weiterführenden Schulen oder werden von ihrem Elternhaus ausreichend gefördert. Gleichzeitig besteht die Annahme eines positiven Zusammenhangs zwischen früher kultureller Teilhabe und dem Bildungserfolg, den sowohl das 2. Jugend-KulturBarometer (Keuchel & Larue 2012) als auch Conemann (2008) feststellen konnten. Deshalb verfolgt die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Studie TIAMu die Frage, wie sich das Instrumentalspiel der Kinder nach dem Schulwechsel entwickelt und welche Einflussfaktoren eine weitere Teilnahme an Instrumentalunterricht begünstigen. Dabei kann auch das Übeverhalten der Kinder eine Rolle spielen. In den ersten Jahren auf der weiterführenden Schule entwickeln sich in der Regel erste Mechanismen der Selbstregulation, auch in Bezug auf das Üben am Instrument. Deshalb geht die Studie TIAMu zusätzlich der vertiefenden Fragestellung nach dem Übeverhalten der Kinder nach und wie sich dieses in den Klassen 5 bis 7 entwickelt. Im Folgenden werden exemplarisch zu beiden Bereichen ausgewählte Ergebnisse präsentiert.

Samplebeschreibung und Design der Studie

Im Rahmen von TIAMu wurden zwischen 2013 und 2015 Schüler von Gesamtschulen und Gymnasien aus NRW, die im Einzugsgebiet ehemaliger JeKi-Grundschulen liegen, während des regulären Schulbetriebs mittels umfangreicher Fragebögen befragt. Zusätzlich wurden die Eltern der Kinder sowie ehemalige Teilnehmer der BEGIn-Studie postalisch gebeten, ebenfalls einen Fragebogen auszufüllen. Die Befragungen fanden zu drei Messzeitpunkten statt (Anfang Klasse 6, $n = 807$ Schüler; Anfang Klasse 7, $n = 679$ Schüler; Ende Klasse 7, $n = 659$ Schüler). Einmalig wurden außerdem Daten von Musiklehrern und Schulleitern erhoben. 50% der befragten

Kinder hatten in der Grundschule am JeKi-Instrumentalunterricht in den Klassen 2 bis 4 teilgenommen. 56 % der befragten Kinder waren Mädchen. Die Auswertung der Daten erfolgte quantitativ vorwiegend unter Einsatz multivariater Verfahren. Insbesondere wurden Regressionsanalysen und Strukturgleichungsmodellierung eingesetzt.

Ergebnisse zur Teilhabe am Instrumentallernen

Das Instrumentalspiel ist eine der am häufigsten ausgeübten künstlerischen Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen zwischen 9 und 17 Jahren. Von den 61 % regelmäßig musikalisch aktiven 9- bis unter 13-Jährigen spielen 44 % ein Instrument – die Teilnahme an außerschulischem Musikunterricht ist jedoch stark abhängig vom elterlichen *Bildungsstatus* und Familieneinkommen. Zudem bestehen *Geschlechterunterschiede*: 37 % der Jungen und 51 % der Mädchen in dieser Altersgruppe erlernen ein Instrument. In der Gruppe der 13- bis unter 18-Jährigen ist die Teilnahme rückläufig (36 %), Geschlechterunterschiede nehmen eher ab (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

Werden nun Gründe für eine Teilhabe am Instrumentallernen betrachtet, so finden sich vielfältige Prädiktoren aus verschiedenen Bereichen: In mehreren Studien konnten *sozio-ökonomische Einflussfaktoren* identifiziert werden (u.a. Klinedinst 1991, Hurley 1995 und Albert 2006). Zudem korrelieren das Level der naturwissenschaftlichen und musischen Bildung sowie vier der „Big Five“¹ (Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit) mit dem Spielen eines Instruments (McManus & Furnham 2006). Als weitere *Aspekte der Persönlichkeit* weisen der intrinsische Wert musikalischer Aktivitäten und das musikalische Selbstkonzept mittlere bis hohe Effekte auf die aktive musikalische Partizipation auf (Fritzsche et al. 2011). Van Wel et al. (2006) zeigen darüber hinaus einen Einfluss des *Migrationshintergrunds* auf das Spielen eines Instruments und des Geschlechts auf die generelle aktive kulturelle Partizipation.

1 Die „Big Five“ beschreiben ein Modell der Persönlichkeitspsychologie, nach welchem sich die Persönlichkeit eines Menschen durch folgende Faktoren operationalisieren lässt: Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit für Erfahrungen (siehe hierzu de Raad 2000).

Einen weiteren großen Bereich stellt das *kulturelle Kapital* nach Bourdieu² dar: Grgic und Züchner (2013) konstatieren soziale Unterschiede in der Verbreitung des Spielens eines Instruments: 61 % der 9- bis 17-Jährigen mit hohem, 37 % mit mittlerem und nur 21 % derjenigen mit niedrigem kulturellem Kapital im Elternhaus spielen regelmäßig ein Instrument. Sowohl Fritzsche et al. (2011) als auch die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012) stellen deutliche Zusammenhänge zwischen der musikalischen Affinität von *Freunden und Eltern* beziehungsweise der kulturellen Aktivität der Eltern und der musikalischen Aktivität der Kinder fest, van Wel et al. (2006) einen indirekten Einfluss des *Bildungsniveaus* hauptsächlich der Mutter auf die generelle aktive kulturelle Partizipation.

Laut aktueller Forschungslage stellen also Einflussgrößen aus den Bereichen *Bildungshintergrund, sozioökonomischer Status, Persönlichkeit, kulturelle Aktivität des sozialen Umfelds, sowie Geschlecht und Migrationshintergrund* wesentliche Prädiktoren kultureller Teilhabe dar – oder in den Kategorien Bourdieus gedacht: Prädiktoren aus den Bereichen des *kulturellen, ökonomischen und sozialen Kapitals* sowie zusätzlich der *Persönlichkeit* und der *demographischen Faktoren*.

In der BEGIn-Studie wurden auf der individuellen Ebene die von den Eltern wahrgenommene *Relevanz des JeKi-Programms für die kindliche Entwicklung* sowie das *musikalische Selbstkonzept zum „Musik machen“* der Schüler als Prädiktoren identifiziert. Es konnten jedoch keine signifikanten (positiven) Zusammenhänge zwischen sozio-ökonomischen Faktoren, dem Geschlecht oder dem Migrationshintergrund und einer weiteren Programmteilnahme festgestellt werden (Busch, Dücker & Kranefeld 2012). Eine JeKi-Teilnahme scheint also mögliche Unterschiede während der Grundschulzeit auszugleichen, doch lässt sich dieser Effekt auch langfristig beobachten?

² Bourdieu unterscheidet zwischen ökonomischem, kulturellem, sozialem und symbolischem Kapital (Kramer 2011). Die Position einer Person innerhalb des sozialen Raums lässt sich nach Bourdieu anhand von zwei verschiedenen Dimensionen bestimmen: Quantitativ über den Gesamtumfang an Kapital, über das die Person verfügt, und qualitativ über die Zusammensetzung dieses Gesamtkapitals als Verhältnis der verschiedenen Kapitalsorten zueinander (Bourdieu 1985).

Wie entwickelt sich die Teilnahme an Instrumentalunterricht nach der Grundschule? Erhalten ehemalige JeKi-Teilnehmer häufiger Instrumentalunterricht?

Abbildung 1 zeigt die Entwicklung der Teilnahme an Instrumentalunterricht differenziert nach drei Messzeitpunkten und drei JeKi-Teilnahme-Gruppen. Hier zeigt sich ein großer Rückgang (ca. 30%–40%) aller Gruppen zwischen Klasse 6 und 7, welcher darin begründet sein könnte, dass mit dem Ende der sechsten Klasse in vielen Schulen des Samples Musikklassenangebote enden. Innerhalb der siebten Klasse stellt sich die Entwicklung relativ stabil dar.

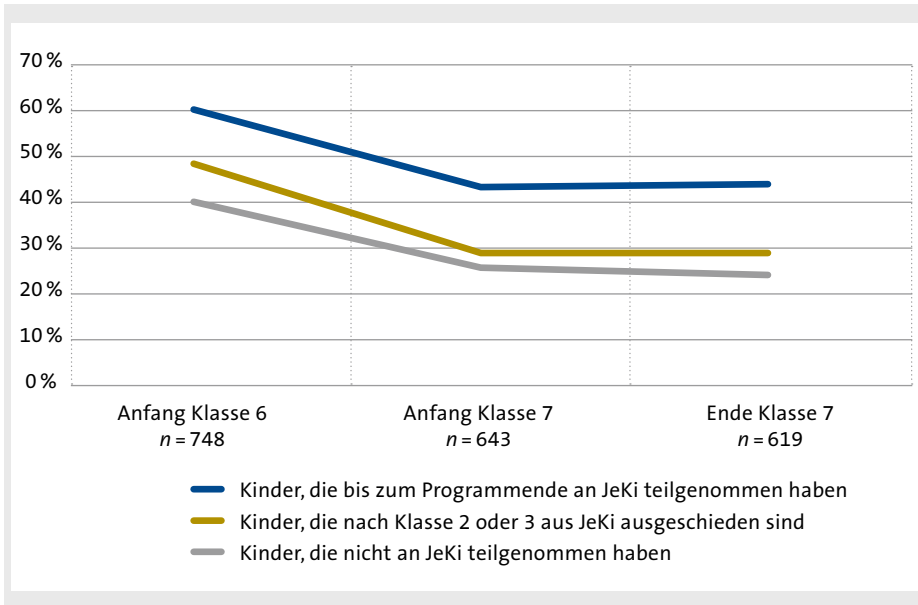


Abb. 1: Anteil der Schüler, die Instrumentalunterricht erhalten, nach Messzeitpunkt und Teilnahme am JeKi-Instrumentalunterricht

Um die Frage zu beantworten, ob sich der in der Abbildung entstehende Eindruck durch signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen bestätigen lässt, wurde mittels Chi²-Tests getrennt nach den drei Messzeitpunkten verglichen, ob die Variablen *JeKi-Teilnahme* und *Instrumentalunterricht* unabhängig voneinander sind. Bei einem Vergleich der Extremgruppen (Kinder, die bis zum Ende an JeKi teilgenommen haben und Nicht-Teilnehmer) zeigte sich, dass die beiden Gruppen sich zu allen drei Zeitpunkten signifikant unterscheiden (Anfang Klasse 6:

$Chi^2(1) = 19.02, p < .05, w = .18$; Anfang Klasse 7: $Chi^2(1) = 13.89, p < .05, w = .16$; Ende Klasse 7: $Chi^2(1) = 16.17, p < .05, w = .18$). Die kleinen Effekte zeigen, dass Kinder, die bis zum Programmende an JeKi teilgenommen haben, mit etwas größerer Wahrscheinlichkeit Instrumentalunterricht erhalten als diejenigen, die nicht am JeKi-Gruppeninstrumentalunterricht teilgenommen haben.

Um zu überprüfen, wie sich ein Programmabbruch nach Klasse 2 oder 3 auf die weitere Teilnahme an Instrumentalunterricht auswirkt, wurden die JeKi-Abbrecher bezüglich der Variable *Instrumentalunterricht* mit den anderen beiden Teilnahme-Gruppen verglichen. Chi^2 -Tests zeigten, dass sich zwischen den JeKi-Abbrechern und den Nicht-Teilnehmern zu keinem Zeitpunkt ein statistisch signifikanter Unterschied ausmachen lässt. Gegenüber den Kindern, die bis zum Ende von Klasse 4 an JeKi teilgenommen hatten, erhielten die JeKi-Abbrecher allerdings seltener Instrumentalunterricht (Anfang Klasse 6: $w = .12$, Anfang Klasse 7: $w = .15$, Ende Klasse 7: $w = .16$).

Hinsichtlich ihrer instrumentalen Aktivitäten verhalten sich Kinder, die den JeKi-Unterricht vorzeitig beendet haben, mittelfristig also ähnlich wie Gleichaltrige, die nie an JeKi teilgenommen haben. Ein Abbruch in der Grundschulzeit scheint demnach nicht grundsätzlich von weiterem Instrumentalunterricht abzuschrecken. Gleichzeitig scheint die Teilnahme an JeKi nur für solche Kinder einen nachweisbaren mittelfristigen Effekt auf die Teilnahme an Instrumentalunterricht zu haben, die das Programm bis zum Ende durchlaufen.

Welche Einflussfaktoren für die Teilnahme an Instrumentalunterricht lassen sich feststellen?

Mithilfe logistischer Regressionen wurden mögliche Einflussfaktoren auf die Teilnahme an Instrumentalunterricht zum Ende der siebten Klasse untersucht. Hierbei konnten im Modell – wie schon in der BEGIn-Studie – keine signifikanten Effekte demografischer oder ökonomischer Faktoren festgestellt werden, ebenso wenig von Aspekten des sozialen Kapitals oder Persönlichkeitseigenschaften. Lediglich der Bereich des kulturellen Kapitals erscheint für die Entscheidung, ob ein Kind in der späten Kindheit ein Instrument erlernt, als relevant.

Durch drei Variablen aus dem Bereich des kulturellen Kapitals kann eine sehr gute Varianzaufklärung von 51 % (Nagelkerkes $R^2 = .511, n = 208$) erreicht werden, was bedeutet, dass sich durch diese die Teilnahme an Instrumentalunterricht zur Hälfte erklären lässt. Den größten Beitrag (*Odds Ratio* (OR) = 7.122) leistet hierbei die von den Eltern angegebene *Relevanz des Instrumentalspiels für die kindliche Entwicklung*. Als je wichtiger also die Eltern das Instrumentalspiel für die Entwicklung

erachten und je mehr positive Einflüsse auf die mentale und soziale Entwicklung ihrer Kinder sie dadurch erwarten, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese ein Instrument erlernen. Einen etwas geringeren Einfluss ($OR = 6.803$) darauf zeigt die *Teilnahme der Schüler an Veranstaltungen der Hochkultur*. Schüler, die mit ihren Eltern öfter das Theater, die Oper, Museen, klassische Konzerte oder ähnliches besuchen, erhalten also mit größerer Wahrscheinlichkeit Unterricht auf einem Instrument. Ein eher kleiner positiver Effekt ($OR = 1,401$) lässt sich außerdem für den elterlichen *Bildungshintergrund* feststellen.

Die Identifikation der *Relevanz des Instrumentalspiels für die Entwicklung* als Einflussfaktor schließt an die Ergebnisse der BEGIn-Studie an. Auch hier stellte sich – wie oben beschrieben – die von den Eltern wahrgenommene Relevanz für die kindliche Entwicklung als wesentlich für die Teilnahme am JeKi-Instrumentalunterricht dar. Ein wesentlich stärkerer Effekt als in der Grundschulzeit lässt sich nun für weitere Aspekte des kulturellen Kapitals ermitteln – vor allem die *rezeptive hochkulturelle Teilhabe*, aber auch der *Bildungshintergrund der Eltern* tragen hier deutlich zur Erklärung bei. Dieser Umstand könnte darin begründet sein, dass Unterschiede, die in der Grundschulzeit durch das JeKi-Programm aufgefangen werden konnten, nun wieder zu Tage treten und dadurch der familiäre Hintergrund auch jenseits der elterlichen Einschätzungen an Einfluss gewinnt. Umso mehr könnte es sinnvoll erscheinen, schulische Angebote zum Besuch hochkultureller Veranstaltungen insgesamt weiterhin zu nutzen, um die prinzipiellen Zugangschancen zu kulturellen Veranstaltungen für alle zu sichern, auch wenn sicherlich ein Unterschied zwischen dem Effekt eines familiären Konzertbesuchs und dem mit der eigenen Schulklasse besteht.

*Das eigene Üben steuern können:
Ergebnisse zur Selbstregulation des Übens*

Zielgerichtetes Üben und das eigene Üben steuern zu können, sind wesentliche Elemente für das erfolgreiche Erlernen eines Instruments und damit für Prozesse der Fortsetzung von Teilnahme am Instrumentallernen. Zielgerichtetes Üben („deliberate practice“) geht nach Ericsson, Krampe & Tesch-Römer (1993) über das an der Freude an der Musik orientierte Instrumentalspiel hinaus und hat die nächste Vorführung im Blick. Die Steuerung des Übens findet mittels kognitiver und meta-kognitiver Prozesse der Selbstregulation statt (siehe Varela, Abrami & Uptis, 2016).

Nach der sozial-kognitiven Theorie findet Selbstregulation in einem dreiphasigen, zyklischen Prozess statt (Zimmerman, 2001): Die Phase der Voraussicht („Forethought“) umfasst alle handlungsvorbereitenden Aktivitäten. In ihr erfolgt eine Analyse der anstehenden Aufgaben, bei der das Individuum sich ein Handlungsziel setzt und die Planung einzusetzender Handlungsstrategien vornimmt. Zudem werden Motivationsüberzeugungen hergestellt: Dabei bestimmt das Individuum seine Zielorientierung, bewertet das persönliche Interesse und erzeugt Selbstwirksamkeitserwartungen.

In der zweiten Phase der volitionalen („willentlichen“) Handlungskontrolle macht sich das lernende Individuum in Prozessen der Selbstunterweisung die einzusetzenden Strategien wiederholt bewusst, erzeugt mentale Schemata zu den gesetzten Zielen, steuert seine Aufmerksamkeit und überprüft die eingesetzten Strategien. Auch wird in Prozessen der Selbstbeobachtung der eigene Fortschritt eingeschätzt.

Schließlich beurteilt das Individuum in der abschließenden dritten Phase im Rahmen der Selbstreflexion sein Handeln und schreibt die Ergebnisse bestimmten kausalen Ursachen zu (Attribution). Auch überprüft es seine Zufriedenheit mit dem Handeln, dem Handlungsergebnis und der Selbstregulation und erwägt Anpassungen seiner Strategien für künftiges Handeln. Diese Anpassungen stellen die Grundlage für die Analysen neuer Aufgaben dar, womit der Kreislauf der Selbstregulation geschlossen wird.

Zimmerman (1998) identifizierte sechs Bereiche, in Bezug auf welche die Selbstregulation stattfindet: Motiv, Methode, Zeit, Verhalten, physische Umwelt und soziale Faktoren. Für diese Bereiche erprobte Miksza (2012), inwiefern diese auch für die Selbstregulation des Übens auf einem Instrument zutreffen.

Die Struktur der Selbstregulation des Übens

Die TIAMu-Studie folgte dem Vorgehen von Miksza und versuchte die Struktur der Selbstregulation des Übens und Zusammenhänge zwischen ihren Elementen zu Beginn der Sekundarstufe 1 zu identifizieren. Dabei wurden die folgenden sieben Faktoren aus den sechs Bereichen von Zimmerman in einem Fragebogen eingesetzt:

Bereich	Faktor
Motiv	Selbstwirksamkeit in Bezug auf das Üben
Methode	Übestrategien Zeitliche Übepattern
Zeit	Konzentrationsfähigkeit
Verhalten	Selbstmonitoring des Übens
Physikalische Umwelt	Einsatz von Medien (z. B. Aufnahmen, Nachschlagewerke)
Soziale Faktoren	Annehmen von Hilfe beim Üben

Tab. 1: Dimensionen der Selbstregulation beim Üben (nach Miksza 2012)

Die sieben Faktoren sind weitgehend stark bis moderat positiv miteinander korreliert: Wer in einem der Bereiche hohe Werte aufweist, besitzt auch in den meisten übrigen Bereichen Werte in starker Ausprägung. Eine Ausnahme stellt lediglich zum Teil der Faktor „Konzentrationsfähigkeit“ dar: Die Fähigkeit, die eigene Konzentration selbst steuern zu können, erscheint als unabhängig von Fähigkeiten zum Selbstmonitoring des Übens und zum Annehmen von Hilfe beim Üben. Im Übrigen bestehen auch hier positive Zusammenhänge. Es ist denkbar, dass mit den Items zur Konzentrationsfähigkeit allgemeinere Eigenschaften oberhalb der Domäne Musik gemessen werden, wodurch weniger starke Zusammenhänge mit den übrigen Bereichen bestehen. Welche Zusammenhänge der Unterdimensionen der Selbstregulation des Übens liegen nun aber mit anderen Persönlichkeitskonstrukten und Eigenschaften vor?

Zusammenhänge der Selbstregulation mit anderen Konstrukten

Die Fähigkeit zur Selbstregulation hängt mit dem sonstigen Lern- und Leistungsverhalten des Kindes offenbar nicht signifikant zusammen. Jedoch schreiben Schülern mit hohen Selbstregulationswerten verstärkt Erfolge beim Üben dem eigenen Handeln zu („internale Ursachenattribution“), besitzen ein hohes Selbstkonzept, das „Musik machen“ zu beherrschen, und weisen eine hohe intrinsische Übemotivation auf: Sie üben um der Musik willen, nicht um externen Anforderungen zu genügen. Besteht ein gutes Schüler-Lehrerverhältnis im Instrumentalunterricht und fühlen sich die Schüler durch die Lehrenden individuell gefördert, weisen sie weitgehend auch ausgeprägtere Selbstregulationsmechanismen auf. Nur mit dem Einsatz von Medien und dem Einsatz von Strategien zum Selbstmonitoring besteht hier kein Zusammenhang.

Unterschiede in der Selbstregulation

Im Bereich der Geschlechterunterschiede besteht zwischen Mädchen und Jungen kein signifikanter Unterschied in den Werten der meisten Faktoren der Selbstregulation, außer bei der Annahme von Hilfe beim Üben und beim Einsatz von Medien: Hier schneiden Jungen geringfügig schlechter ab ($d = .32$). Vergleicht man zu Beginn der Sekundarstufe 1 Schüler, die in der Grundschulzeit nur JeKi-Unterricht hatten, mit solchen, die in der Grundschulzeit nur außerschulischen Instrumentalunterricht hatten, so weisen die früheren JeKi-Schüler überraschend in zwei Bereichen moderat bessere Ergebnisse auf: Bei der Selbstwirksamkeit in Bezug auf das Üben und in Bezug auf Übestrategien. In den übrigen fünf Teilbereichen der Selbstregulation liegen keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Gruppen vor. Schüler mit ausgeprägter Erfahrung im Üben eines Instruments – gemessen an der Länge und Intensität ihrer Übeerfahrung – weisen nachvollziehbar signifikant höhere Werte bei den Übepattern und bei der Konzentration auf das Üben auf als Schüler mit gering ausgeprägter Erfahrung. Es ist davon auszugehen, dass die Anwendung dieser Mechanismen insbesondere eine Art Expertenwissen darstellt. In den übrigen Bereichen bestehen keine Unterschiede.

Entwicklung der Selbstregulation bis zum Ende der siebten Klasse

Betrachtet man die Entwicklung der sieben Faktoren der Selbstregulation des Übens von Beginn der sechsten Klasse bis zum Ende der siebten Klasse, so zeigen sich für sechs der sieben Bereiche keine signifikanten Veränderungen oder nur sehr geringfügige Rückgänge in den Werten. Lediglich im Bereich der Übepattern ist eine moderate Abnahme der Werte über drei Messzeitpunkte zu beobachten ($f = .25$, Abbildung 2). Schüler geben zum Ende der siebten Klasse seltener an, regelmäßig am Tag nach dem Unterricht zu üben oder häufig zum Instrument zu greifen. Dies mag mit der allgemeinen Entwicklung von Interessen und Lerneifer in der frühen Adoleszenz zusammenhängen.

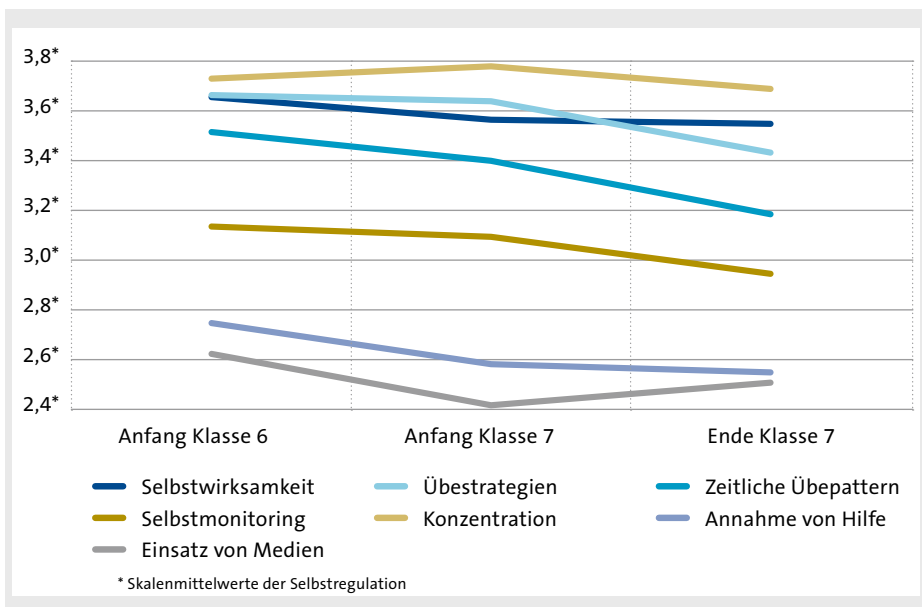


Abb. 2: Entwicklung der Bereiche der Selbstregulation des Übens

Das Ausmaß des Übens und seine Entwicklung

Werden die Schüler der TIAMu-Studie gefragt, an wie vielen Tagen in der Woche sie üben, so ergibt sich zu Beginn der sechsten Klasse ein facettenreich heterogenes Bild: Nahezu jede der sieben Antwortmöglichkeiten ist gleich häufig besetzt. Im Mittel geben die Teilnehmenden an, an vier Tagen in der Woche zu üben ($m = 3,98$; $s = 1,95$). Zwei Drittel der Schüler üben dabei in der Regel einmal am Tag, das andere Drittel zwei oder mehrere Male. Die durchschnittliche Übezeit an Übetagen gibt gut die Hälfte der Teilnehmenden mit 15 bis 30 Minuten pro Tag an. Jeweils ein

knappes Fünftel übt weniger als 15 Minuten bzw. zwischen 31 und 45 Minuten. Die Spitzengruppe stellen knapp zehn Prozent der Schüler dar, die anzeigen, an ihren Übetagen mehr als 45 Minuten zu üben.

Zwischen der Anzahl der Übetage und der Länge der Übezeit am Übetag besteht dabei kein signifikanter Zusammenhang: Wer häufiger übt, übt am jeweiligen Übetag weder länger noch kürzer als jemand, der seltener übt.

Wird das wöchentliche Ausmaß des Übens durch die Multiplikation von Übetagen und Übedauer an diesen Übetagen ermittelt, so ergibt sich ein Mittelwert von gut zwei Übestunden pro Woche ($s = 1,4$ Übestunden / Woche). Werte von mehr als vier Übestunden pro Woche erreichen ca. 10 % der an der Studie teilnehmenden Schüler.

Zeitliche Entwicklung des Übe-Ausmaßes bis zum Ende der siebten Klasse

Das Ausmaß des Übens nimmt in der TIAMu-Studie bis zum Ende der siebten Klasse linear moderat ab ($f = .23$). Dabei weisen Schüler, die in der Grundschulzeit nur JeKi-Unterricht hatten, dieselbe Abnahme im Ausmaß des Übens auf wie Schüler, die in der Grundschule nur außerschulischen Unterricht oder beides hatten: Ein Zwischengruppeneffekt fällt hier nicht signifikant aus. Allerdings zeigen die Gruppen unterschiedlich hohe Startwerte: Zu Beginn der sechsten Klasse übt die Gruppe derjenigen, die in der Grundschule sowohl JeKi-Unterricht als auch anderen Instrumentalunterricht genossen haben, am meisten ($m = 2,6$ h/Woche, $s = 1,5$ h/Woche). Am wenigsten üben dann hingegen die Schüler mit ausschließlich außerschulischem Unterricht in der Grundschulzeit ($m = 2,1$ h/Woche, $s = 1,4$ h/Woche). Hier scheinen Kinder mit diverserer Übeerfahrung also höhere Werte zu erreichen.

Einflüsse auf die Entwicklung des Übe-Ausmaßes

Das Schüler-Lehrer-Verhältnis und die individuelle Förderung durch den Lehrer aus Schülersicht sind in der Lage, die Entwicklung des Ausmaßes des Übens moderat positiv zu beeinflussen: Schüler mit gutem Verhältnis zu ihrem Lehrer und ausgeprägter individueller Förderung weisen moderat positivere Prognosen in Bezug auf die Entwicklung ihrer wöchentlichen Übezeit auf ($f = .20$).

Zusammenhänge des Übe-Ausmaßes mit den Unterbereichen der Selbstregulation

Das Ausmaß des Übens steht zu Beginn der sechsten Klasse durchweg in signifikant positivem Zusammenhang mit den sieben Faktoren der Selbstregulation: Den höchsten Wert erreicht dabei der Faktor Übepattern ($r = .48^{***}$, $n = 237$). Aber auch

Schüler mit ausgeprägten Übestrategien ($r = .34^{***}$) und hoher Selbstwirksamkeit ($r = .29^{***}$), ausgeprägter Annahme von Hilfe ($r = .24^{***}$) und häufigerem Einsatz von Hilfsmedien ($r = .25^{***}$) üben moderat häufiger als solche mit weniger hohen Werten in diesen Bereichen. Schwach positive Zusammenhänge liegen für den Einsatz von Monitoringstrategien ($r = .16^*$) und Konzentration ($r = .20^*$) vor.

Zusammenhänge des Übe-Ausmaßes mit anderen Schülermerkmalen

Auch hier ist wieder von Interesse, wie sich Ausmaße des Übens und andere Konstrukte der Persönlichkeit und Eigenschaften zueinander verhalten. Ein wichtiger Zusammenhang besteht natürlicherweise zwischen der intrinsischen Übemotivation und dem Ausmaß des Übens: Wer für die Musik an sich übt, und nicht für andere Zwecke, weist deutlich höhere Werte im Ausmaß des Übens auf ($r = .37^{***}$). Schüler mit ausgeprägt positivem musikalischem Selbstkonzept zum „Musik machen“ üben moderat häufiger als Schüler mit schwachem Selbstkonzept ($r = .26^{***}$). Schreiben die Teilnehmenden ihre Erfolge beim Üben sich selbst und nicht externen Faktoren zu, ist das Ausmaß des Übens ebenfalls moderat höher ($r = .23^{***}$).

Zusammenfassung

Die Selbstregulation des Übens erweist sich in der TIAMu-Studie als siebendimensional. Dabei hängt die Selbstregulation weitgehend positiv mit motivationalen Schülerfaktoren zusammen, weniger mit Elternfaktoren. Frühere Teilnehmerinnen und Teilnehmer an JeKi-Unterricht weisen tendenziell etwas höhere Werte in einigen Teilbereichen der Selbstregulation auf. Für alle getesteten Untergruppen lässt sich ein ähnlich leichter Rückgang im Ausmaß des Übens zwischen Beginn der sechsten und Ende der siebten Klasse beobachten.

In Bezug auf die Teilnahme an Instrumentalunterricht ließ sich in der Studie ein *mittelfristiger Effekt von JeKi* feststellen: Kinder, die bis zum Ende am Programm teilgenommen hatten, erhielten mit etwas größerer Wahrscheinlichkeit auch in den ersten Jahren der weiterführenden Schule Instrumentalunterricht. Ob ein Kind am Ende der siebten Klasse Unterricht auf einem Instrument erhält, lässt sich zu 50% Prozent durch Aspekte des kulturellen Kapitals erklären: Besonders die von den Eltern wahrgenommene *Relevanz des Instrumentalspiels für die kindliche Entwicklung* und die *rezeptive hochkulturelle Teilhabe* der Schüler zeigen hier einen deutlichen Einfluss, aber auch der *Bildungshintergrund* der Eltern erscheint als relevant für die Teilnahme an Instrumentalunterricht.

Literatur

- Albert, D. J. (2006). Socioeconomic Status and Instrumental Music. What Does the Research Say about the Relationship and Its Implications? *Update: Applications of Research in Music Education* 25 (1), 39–45. doi:10.1177/87551233060250010105.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bellenberg, G. & Forell, M. (Hrsg.) (2013). *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. 1. Aufl. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Busch, T., Dücker, J. & Kranefeld, U. (2012). JeKi-Unterricht – Nein danke? Eine Analyse der Entscheidung für oder gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Essen: Die Blaue Eule, 213–236.
- Connemann, G. (2008). Chancengerechtigkeit und Integration als kulturpolitische Aufgabe und Strategie? In J. Maedler (Hrsg.), *TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung*. München: kopaed, 50–58.
- de Raad, B. (2000). *The Big Five Personality Factors. The Psycholexical Approach to Personality*. Seattle u. a.: Hogrefe & Huber.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. *Psychological Review*, Vol. 100 (3), 363–406.
- Fritzsche, E. S., Kröner, S. & Pfeiffer, W. (2011). Chorknaben und andere Gymnasiasten – Determinanten musikalischer Aktivitäten an Gymnasien mit unterschiedlichen Schulprofilen. *Journal for Educational Research Online* 3 (2), 94–118.
- Grgic, M. & Züchner, I. (2013). Musikalische Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Erziehungswiss* 16 (S3), 123–141. doi:10.1007/s11618-013-0427-8.
- Hurley, C. G. (1995). Student Motivations for Beginning and Continuing / Discontinuing String Music Instruction, *The Quarterly* 6 (1), 44–55. Online verfügbar unter <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v16n1/volume6/visions/spring5>.

- Keuchel, S. & Larue, D. (2012). *Das 2. Jugend-KulturBarometer. Fazit und Ausblick*. Online verfügbar unter URL: http://www.miz.org/artikel/Fazit_2%20_JugendKulturBarometer.pdf.
- Klinedinst, Richard E. (1991). Predicting Performance Achievement and Retention of Fifth-Grade Instrumental Students. *Journal of Research in Music Education* 39 (3), 225–238. doi:10.2307/3344722.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS.
- McManus, I. C. & Furnham, A. (2006). Aesthetic activities and aesthetic attitudes: influences of education, background and personality on interest and involvement in the arts. *British journal of psychology* 97 (Pt 4), 555–587. doi:10.1348/000712606X101088.
- Miksza, P. (2012). *The development of a measure of self-regulated practice behavior for beginning and intermediate instrumental music students*. *Journal of Research in Music Education*, 43, 321–338.
- van Wel, F., Couwenbergh-Soeterboek, N., Couwenbergh, C., ter Bogt, T. & Raaijmakers, Q. (2006). Ethnicity, youth cultural participation, and cultural reproduction in the Netherlands. *Poetics* 34 (1), 65–82. doi:10.1016/j.poetic.2005.06.001.
- Varela, W., Abrami, P. & Uppitis, R. (2016). Self-regulation and music learning: A systematic review. *Psychology of Music*, 44 (1), 55–74.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Hrsg.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. (S. 1–19) New York: Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Hrsg.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. (S. 1–38) Mahwah: Erlbaum.

Kulturelle Teilhabe aus einer Befähigungsperspektive

Ergebnisse aus der Studie *Wirkungen und langfristige Effekte musikalischer Angebote (Wilma_Kulturelle Teilhabe)*



Das Teilprojekt *Kulturelle Teilhabe* wurde im Rahmen der Studie *Wirkungen und langfristige Effekte musikalischer Angebote* an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover durchgeführt. Untersucht wurde die Kulturelle Teilhabe von Kindern der Klassenstufen 6 und 7 (Längsschnitt). Im Vordergrund stand die Frage, wie sich die Teilhabe an Musikkultur nach dem Übergang in die weiterführende Schule entwickelt: Welche Teilhabeformen werden ausgeübt? Welche Entscheidungen treffen Kinder und Eltern bezüglich der Fortführung des Instrumentalunterrichts? Was bewirkt der Wegfall des Instrumentalunterrichts nach dem Ende der Grundschulzeit bei den JeKi-Kindern? Zusätzlich wurde auf konzeptueller Ebene ein Modell der Teilhabe an Musikkultur entwickelt, das auf den Annahmen des *Capability Approach* beruht. Darauf basierend wurde erarbeitet, anhand welcher Kriterien kulturelle Teilhabe einerseits und der Erfolg musikalischer Bildungsangebote andererseits unter Einbeziehung einer individuellen Perspektive beurteilt werden könnten.

Einleitung

Die Ermöglichung musikalisch-kultureller Teilhabe stellt ein wichtiges Ziel musikpädagogischer Bemühungen dar. Das Programm *Jedem Kind ein Instrument* (JeKi) stellt dabei nur eines von vielen musikalischen Bildungsangeboten dar, die in den letzten Jahren insbesondere für die Grundschule und die Sekundarstufe 1 entstanden sind. Trotz der unterschiedlichen Konzeptionen haben diese Programme hinsichtlich der Ziele, die sie verfolgen, eine stabile Schnittmenge: So wird neben dem Erwerb musikpraktischer Fähigkeiten und neben der Entwicklung von Freude an musikalischer Betätigung und am gemeinsamen Musizieren auch die sozialkompensatorische Aufgabe betont: Besonders Kinder aus sozial schwachen oder bildungsfernen Elternhäusern sollen profitieren. So soll mehr Teilhabegerechtigkeit hergestellt werden.

Das Teilprojekt Kulturelle Teilhabe fragt danach, wie sich die musikalisch-kulturelle Teilhabe von Kindern, die in der Grundschule an JeKi teilgenommen haben, nach dem Übergang in die weiterführende Schule entwickelt. Denn nach dem Ende der Klassenstufe 4 endet das Programm und Kinder und Eltern müssen entscheiden, ob und wie der Instrumentalunterricht fortgesetzt werden soll und kann. Zugleich wird die Frage behandelt, anhand welcher Kriterien das Gelingen von Teilhabe sowie der Erfolg musikalischer Bildungsangebote beurteilt werden können. Dabei sollen nicht nur Ressourcen, sondern auch die individuelle Perspektive der Teilhabenden sowie die Thematik der Teilhabegerechtigkeit in den Blick genommen werden.

Theoretischer Hintergrund

Musikalisch-kulturelle Teilhabe stellt im musikpädagogischen Kontext ein zentrales Konstrukt dar. Im öffentlich-politischen wie auch im wissenschaftlichen Diskurs wird das Phänomen aus unterschiedlichen Blickwinkeln thematisiert: So werden der Teilhabe an Musikkultur zum einen Wirkungen auf andere Entwicklungsbereiche zugesprochen, zum anderen wird Teilhabe von vielen Eltern als Teil einer guten Bildung erachtet. Beide Ansätze instrumentalisieren die Teilhabe an musikalisch-kulturellen Aktivitäten gewissermaßen für andere Zwecke und lassen dabei die individuelle Perspektive der Teilhabenden oftmals außen vor: Wann ist für die Personen selbst die eigene Teilhabe gelungen? Welche Kriterien können hier angelegt werden? Und anhand welcher Maßstäbe kann beurteilt werden, ob Programme wie JeKi tatsächlich ihre sozialkompensatorischen Wirkungen hinsichtlich der Teilhabegerechtigkeit entfalten? Zur Beantwortung dieser letzten Fragen ist es notwendig, entsprechende Kriterien vorab zu definieren. Allerdings kann in Abhängigkeit vom Kulturbegriff unterschiedlich definiert werden, was „gut“ oder

„schlecht“ bzw. „gelingen“ oder „nicht gelungen“ ist. Um dieser Problematik zu begegnen, wurde die Teilhabe an Musikkultur im vorliegenden Projekt vor dem Hintergrund des *Capability Approach* untersucht, der auf den Bereich der Musikpädagogik angewendet wurde (Krupp-Schleußner i. Dr.; Lehmann-Wermser & Krupp 2014). Der Ansatz wird seit Anfang der 70er Jahre von Amartya Sen (1979, 1999, 2012) und Martha Nussbaum (Nussbaum 2012) begründet und versteht sich als eine produktive Weiterentwicklung der Gerechtigkeitstheorie John Rawls' (Rawls 1971).

Grundlagen des *Capability Approach*

Im Zentrum des *Capability Approach* steht das Ziel einer gelingenden Lebensführung: Zentral ist die Befähigung jeder Person, diejenigen Tätigkeiten (*functionings*) und Daseinszustände zu realisieren, für die sie sich mit guten Gründen entschieden hat, die also für die eigene Lebensführung als sinnvoll oder wertvoll erachtet werden (Sen 2012, 258). Ausgangspunkt dafür bilden wie auch in anderen Ansätzen Rechte und Ressourcen, die einer Person zur Verfügung stehen. Hinzu kommen aber *individuelle und gesellschaftliche Umwandlungsfaktoren*, die es Personen ermöglichen, ihre Rechte und Ressourcen auf der Basis individueller Ziele auch effektiv in wertgeschätzte *functionings* umzuwandeln (ebd.). So ist beispielsweise die Verfügbarkeit eines Instrumentes zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die erfolgreiche Ausübung einer musikalischen Aktivität: Damit das Musizieren auf dem Instrument als erstrebenswerte Tätigkeit entdeckt werden kann, werden zusätzlich Lerngelegenheiten benötigt, z. B. in Form von Musikschulunterricht (gesellschaftliche Umwandlungsfaktoren). Auch die Unterstützung der Eltern in Form von Hilfe beim Üben, Begleitung zum Unterricht oder zu Vorspielen oder die eigene Motivation können dann eine wichtige Rolle spielen (individuelle Umwandlungsfaktoren). Der Handlungsspielraum, der sich aus dem Zusammenspiel von Rechten, Ressourcen und Konvertierungsfaktoren ergibt, wird übergreifend als *capability* bezeichnet (s. Abbildung 1). Auf dieser Basis können Personen entscheiden, welche Teilhabeformen effektiv realisiert werden.

Je erfolgreicher eine Gesellschaft darin ist, möglichst viele Personen dazu zu befähigen, ihre individuellen Ziele im Rahmen der sozial gültigen Normen und Wertvorstellungen in die Realität umzusetzen, als desto gerechter kann diese bezeichnet werden. Dies impliziert gleichzeitig, dass Nicht-Teilhabe nicht zwangsläufig auf eine systematische Benachteiligung zurückzuführen ist, sondern dass eine Person sich auch bewusst gegen bestimmte Formen der Teilhabe entscheiden kann. Ein Beispiel hierfür wäre das Ausscheiden aus dem JeKi-Unterricht vor Ende der Grundschulzeit aufgrund einer Interessenverschiebung (z. B. zu Sport oder Theater).

Auf der individuellen Ebene ergibt sich aus der Übereinstimmung von persönlichen Zielen und *functionings* ein bestimmter Grad an Lebenszufriedenheit (*well-being*¹), welche sowohl übergreifend als auch domänenspezifisch sein kann. Die musikalisch-kulturelle Teilhabe ist wie auch andere Formen der Teilhabe abgestuft in Bezug auf individuelle Lebensvorstellungen (Bartelheimer 2007). Jeder Mensch formuliert eigene Ansprüche hinsichtlich der Formen und der Intensität musikalisch-kultureller Teilhabe, wodurch natürlicherweise auch Abstufungen ungleicher Teilhabe entstehen (ebd.).

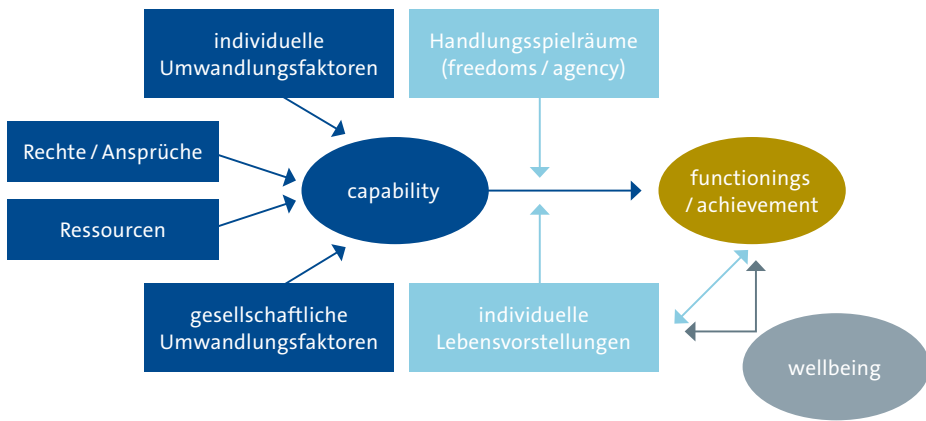


Abb. 1: Teilhabe vor dem Hintergrund des Capability Approach (in Anlehnung an Bartelheimer 2007, S. 21)

Will man Teilhabe in diesem Sinne empirisch erfassen, so bezieht sich die Metrik des Befähigungsansatzes damit nicht ausschließlich auf verfügbare Ressourcen oder messbare Outputs auf individueller Ebene (Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kompetenzen etc.), sondern zuvorderst auch darauf, ob Personen über ein angemessenes Spektrum „effektiv realisierbarer und hinreichend voneinander unterscheidbarer Möglichkeiten und Handlungsbemächtigungen“ (Otto und Ziegler 2012, S. 41) verfügen, „um das Leben zu führen, welches sie mit guten Gründen anstreben“ (ebd.). Empirisch kann dies mithilfe des erreichten allgemeinen und domänenspezifischen *wellbeings* erfasst werden (Ootegem & Verhofstadt 2012; Al-Janabi et al. 2012).

1 *Wellbeing* ist hier nicht als psychologisches oder physiologisches Wohlbefinden zu verstehen (vgl. z. B. MacDonald et al. 2012), sondern im Sinne allgemeiner Lebenszufriedenheit (Veenhoven 2012). Letztere kann sowohl übergreifend als auch domänenspezifisch sein (ebd.).

JeKi vor dem Hintergrund des Capability Approach

Bildungsangebote spielen im Rahmen des *Capability Approach* eine wichtige Rolle: Sie ermöglichen den Zugang zu einer Vielzahl unterschiedlicher *functionings* (Walker 2005, S. 107) und erweitern damit die *capability* von Personen. Lernende entwickeln im Laufe der Zeit eigene Vorstellungen darüber, was genau sie für ihre eigene Lebensführung als sinnvoll erachten (Saito 2003, S. 26) und werden gleichzeitig „in a position of capability to function“ (Nussbaum 2003, S. 37) gebracht. Auch die Fähigkeit, gut informierte und rationale Entscheidungen zu treffen und die Auswirkungen des eigenen Handelns auf sich selbst und andere einzuschätzen (*agency*), entwickeln sich im Laufe von Bildungsprozessen. Wenngleich also der Wert von Bildungsinhalten für Lernende nicht immer unmittelbar einleuchtend ist – so verstehen Kinder z. B. nicht immer sofort, warum Lesen, Rechnen und Schreiben wichtige *functionings* sind –, so müssen Handlungsspielräume doch erst einmal aufgeschlossen werden, um ihre Wertigkeit entfalten zu können (vgl. Heinrichs 2010, 59ff.). Programme wie JeKi leisten hier einen wichtigen Beitrag: Sie können in diesem Rahmen als gesellschaftliche Umwandlungsfaktoren aufgefasst werden. Das Erlernen und Spielen eines Instrumentes im Rahmen von JeKi ist zunächst ein *functioning*, das den Kindern ermöglicht wird. Das Spielen in einem Ensemble und Auftritte sind weitere *functionings*, die dadurch möglich gemacht werden. Die Kinder entscheiden aber selbst, ob sie diese Aktivitäten auch mittel- oder längerfristig noch ausüben möchten. In die Zukunft gedacht erweitert JeKi die Handlungsspielräume und damit die *capability* der teilnehmenden Kinder.

Methode

Im Rahmen des Projektes WilmA wurden Schüler an weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen und Hamburg per Fragebogenerhebung im Klassenverband befragt. Die Erhebung umfasste zwei Messzeitpunkte und fand jeweils zu Beginn der Klassenstufen 6 und 7 statt. Die Eltern der Kinder wurden ebenfalls befragt.

Der Fragebogen zur kulturellen Teilhabe umfasste Fragen zu den aktuell ausgeübten musikalischen Aktivitäten sowie zur Teilnahme am JeKi-Unterricht in der Grundschule. Im zweiten Messzeitpunkt wurden die modellspezifischen Daten zum *Capability Approach* erhoben (allgemeines und domänenspezifisches *wellbeing*). Zudem umfassten die eingesetzten Erhebungsinstrumente Variablen und Skalen

zu den folgenden Bereichen: Bedeutung von Musik für die Schüler, Bedeutung von Musik für die Eltern, Bedeutung von Musik im Elternhaus, Unterstützungsverhalten der Eltern (allgemein und musikbezogen), Üben, Herkunft (Bildungshintergrund der Familie, Migrationshintergrund), Geschlecht und sozio-ökonomischer Status.²

Empirische Ergebnisse

Den nachfolgend dargestellten Ergebnissen liegt die Substichprobe jener Kinder zugrunde, die an beiden Messzeitpunkten der Studie teilgenommen haben ($n = 529$). Die über 30 Items, die das Involviertsein der Kinder in musikalische Aktivitäten erfassen, wurden zu einer Skala aggregiert, die im Folgenden als Teilhabepotenzial bezeichnet wird. Hierzu wurde ein Modell der *Item-Response-Theory* eingesetzt (vgl. Krupp-Schleußner, i. Dr.). Die Skala weist gute Modellwerte sowie eine ausreichende Reliabilität auf.³

Fortsetzung des Instrumentalunterrichts nach JeKi-Teilnahme

Insgesamt gaben $n = 202$ (40,1 %) Kinder an, in der Grundschule am JeKi-Unterricht teilgenommen zu haben.⁴ Zum Zeitpunkt der Erhebung befanden sich die Kinder entweder in einer Regelklasse oder auch in einer Musikklasse an einer weiterführenden Schule (Klassenstufe 6).

24,6 % der ehemaligen JeKi-Kinder spielen ihr Instrument nach Ende der Grundschulzeit auch weiterhin. Als Gründe dafür geben 92,4 % dieser Kinder an, dass das Spielen ihres Instrumentes ihnen Spaß macht, 51,0 % musizieren gerne mit anderen. Nur 2 % haben eigentlich keine Lust mehr und nehmen weiterhin Unterricht, weil ihre Eltern dies möchten. Zwar ist die Zahl derer, die den Unterricht auf dem gleichen Instrument fortsetzen, auf den ersten Blick nicht sehr hoch, die genauere Analyse der erhobenen Daten kann dieses Bild aber relativieren: Von 75,4 % der ehemaligen JeKi-Kinder, die ihr Instrument nicht weiter erlernen, geben nur 29,8 % an, dass sie keine Lust mehr hatten, das Instrument zu spielen. Bei 28,6 % trifft dieser Grund jedoch nicht zu. Nur 4,4 % geben die Unterrichtskosten als Grund für den Dropout an. 54,2 % bringen mehr Zeit für ein anderes Hobby auf,

2 Eine genauere Beschreibung des Studiendesigns befindet sich im Kapitel „Untersuchungen von Transfereffekten musikalischer Angebote“ (WilmA_Transfer), S. 83.

3 EAP / PV-Reliabilität = 0,82. Der Begriff *Teilhabepotenzial* ergibt sich daraus, dass im Zuge der Berechnung auf der Basis der tatsächlichen Aktivität der Kinder ein neuer Wert berechnet wird, der aussagt, wie wahrscheinlich es ist, dass bestimmte Aktivitäten ausgeübt werden.

4 Es wurde nicht erhoben, wie lange die Kinder an JeKi teilgenommen haben. So kann nur für die Hamburger Teilstichprobe angenommen werden, dass die Kinder über die volle Zeit im Programm geblieben sind, da das Ausscheiden zwischen den Klassenstufen nicht vorgesehen ist. In Nordrhein-Westfalen können die Kinder nach jeder Klassenstufe entscheiden, ob sie weiterhin an JeKi teilnehmen.

aber auch 19,5 % tun dies nicht. Gerade diese letzte Gruppe von Kindern verdient mehr Aufmerksamkeit, da hier u.U. der Unterricht aus anderen Gründen als einer individuellen Interessenverschiebung abgebrochen wurde.

24,0 % der Kinder, die ihr JeKi-Instrument nicht mehr spielen, erlernen jetzt ein anderes Instrument. Sie haben also nur das Instrument gewechselt und dementsprechend nach wie vor Zugang zum Instrumentalunterricht. Zusammengefasst erlernen also 54,8 % der ehemaligen JeKi-Kinder weiterhin ihr JeKi-Instrument (24,6 %) oder ein anderes Instrument (30,2 %). Gemessen an der Gesamtstichprobe entspricht dies einem Anteil von 22,1 % an Kindern, die in der Grundschule am JeKi-Unterricht teilgenommen haben und weiterhin das gleiche oder ein anderes Instrument spielen.⁵

Formale Bildungsangebote steigern das domänenspezifische wellbeing

Das domänenspezifische *wellbeing* wurde mithilfe der Skala *Zufriedenheit mit den musikalischen Möglichkeiten* erhoben. Diese umfasst 7 Items, die auf einer fünfstufigen Antwortskala (1 = stimmt überhaupt nicht bis 5 = stimmt genau) beantwortet werden sollten (Krupp-Schleußner, i. Dr.).⁶ Das allgemeine *wellbeing* wurde als allgemeine Lebenszufriedenheit mithilfe einer adaptierten Version des *Personal Well-being Index* (Cummins et al. 2003; International Wellbeing Group 2013) erhoben. Für das allgemeine *wellbeing* ergibt sich ein Mittelwert von $AM = 73,34$ ($SD = 19,04$), für das domänenspezifische *wellbeing* beträgt der Mittelwert $AM = 61,38$ ($SD = 17,49$).⁷

Zunächst wurde untersucht, ob sich Gruppenunterschiede im domänenspezifischen hinsichtlich der Ausübung verschiedener Einzelbereiche von musikalischen Aktivitäten finden. Es zeigt sich, dass Kinder, die an formalen Bildungsangeboten teilnehmen, durchweg eine signifikant höhere Zufriedenheit mit ihren musikalischen Möglichkeiten vorweisen (Tab. 1). Dass für JeKi auch gut zwei Jahre nach dem Ende des Programms ein entsprechender Effekt ($d = 0,2$) noch nachgewiesen kann, verweist auf die Bedeutung des Programms für die Entwicklung von *capability* im Bereich der Teilhabe an Musikkultur.

5 Zum Vergleich: 2014 nahmen in der Kohorte der 10–14-Jährigen 368.835 Kinder an außerschulischer Musikerziehung in den VdM-Musikschulen teil (vgl. <http://www.miz.org/downloads/statistik/5/statistik5.pdf> [20.03.2016]). Dies entspricht einem Anteil von 10,2 % der Gesamtkohorte (Geburtsjahrgänge 2000–2004).

6 Als Beispiele hierfür seien drei Items zitiert: „Wenn es um Musik geht, bin ich, alles in allem, mit meinen Möglichkeiten zufrieden.“ / „Ich bin mit meinem musikalischen Können zufrieden.“ / „Ich finde außerhalb der Schule genau die richtigen musikalischen Angebote für mich.“

7 Beide Skalen wurden auf den Wertebereich von 0–100 transformiert.

	Unterricht auf 1 Instrument	Unterricht auf > 1 Instrument	Musikklasse (7)	Musikklasse (6)	JeKi
Nein	58,42	60,36	60,23	60,11	59,46
Ja	66,40	69,51	66,23	64,92	63,37
<i>d</i>	0,5	0,5	0,4	0,3	0,2
<i>t</i>	$t(445) = -5.40$ $p < 0.001$	$t(66) = -4.36$ $p < 0.001$	$t(173) = -3.49$ $p < 0.01$	$t(516) = 2.78$ $p < 0.01$	$t(481) = -2.64$ $p < 0.01$

Tab. 1: Domänenspezifisches wellbeing in Klasse 7 in Abhängigkeit von Teilnahme (Ja) oder Nicht-Teilnahme (Nein) an unterschiedlichen musikalischen Bildungsangeboten (Werte auf einer Skala von 1–100).

Kein signifikanter Zusammenhang kann dagegen zwischen informellem Musiklernen bzw. musikbezogener Mediennutzung und dem domänenspezifischen *wellbeing* festgestellt werden. Solche Betätigungsformen können also nicht ohne weiteres als Substitut für formale Lernangebote betrachtet werden.

Teilhabe Potenzial wirkt nur indirekt auf das allgemeine wellbeing

Die zentrale Annahme des *Capability Approach*, dass *wellbeing* dann entsteht, wenn realisierte Teilhabeformen und individuelle Lebensvorstellungen übereinstimmen, impliziert auch, dass ein hohes Maß an Teilhabe nicht gleichzusetzen ist mit gelungener Teilhabe. So kann auch eine geringe musikalisch-kulturelle Teilhabe als „gelingen“ bezeichnet werden, wenn eine Person aufgrund ihrer individuellen Interessenlage andere Formen der Teilhabe (Sport, Theater, Bildende Kunst etc.) verfolgt. Ebenso kann vorhandene intensive Teilhabe „nicht gelungen“ sein, wenn z. B. das Spielen mehrerer Instrumente mit anderen erwünschten Freizeitaktivitäten oder schulischen Aufgaben kollidieren.

Diese Annahme kann durch die erhobenen Daten bestätigt werden: Das Teilhabepotenzial hat insgesamt keinen direkten positiven Effekt auf das allgemeine *wellbeing*. Das domänenspezifische *wellbeing* dagegen wirkt sich signifikant auf das allgemeine *wellbeing* aus ($\beta = 0,29$). Von der Teilhabe selbst auf das allgemeine *wellbeing* findet sich lediglich ein geringer, indirekter Effekt über das domänenspezifische *wellbeing* ($\beta = 0,11, p < 0,01$).

Die Ergebnisse werden dadurch untermauert, dass die Kinder nach der Höhe des Teilhabepotenzials und nach der Höhe des domänenspezifischen *wellbeings* in vier Gruppen eingeteilt werden konnten, in denen sich in allen jeweils eine rela-

tiv ausgeglichene Anzahl von Kindern findet (Abbildung 2). Dies ist ein wichtiges Ergebnis, denn im Allgemeinen werden die Gruppen 1/3 sowie die Gruppen 2/4 stets zusammengefasst nebeneinandergestellt. Während aber beispielsweise in Gruppe 2 ein geringes Interesse an musikalisch-kultureller Teilhabe ursächlich für die geringe Teilhabe sein könnte, könnte bei den Kindern der Gruppe 4 eine als ungerecht einzustufende Benachteiligung im Sinne einer eingeschränkten *capability* vorliegen. Die Gründe hierfür sind nun weiter zu erforschen.

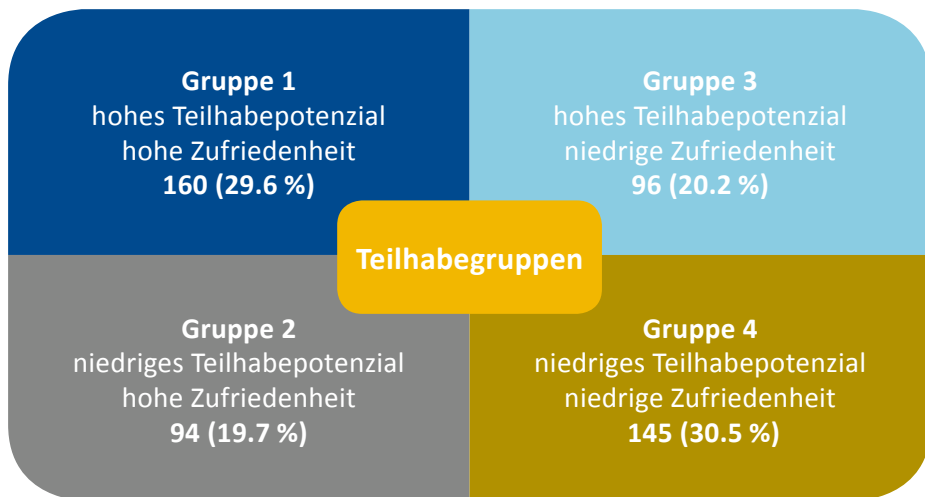


Abb. 2: Teilhabegruppen (Anzahl der Kinder pro Gruppe, in Klammern %)

Bedeutung von Musik für Kinder und Eltern

Die Bedeutung von Musik für die Kinder und die Bedeutung von Musik im Elternhaus wurden als Beispiele für individuelle Umwandlungsfaktoren untersucht. Die Bedeutung von Musik im Elternhaus hat einen entscheidenden Einfluss auf die Hinwendung zu musikalischen Aktivitäten im frühen Kindesalter (vgl. McPherson 2009; Hallam 2010; Pape 2013). Eltern spielen hier eine entscheidende Rolle, indem sie ihren Kindern Möglichkeiten bieten um gemäß ihrer Interessen musikalische Fähigkeiten und Wissen aufzubauen. Wie stellt sich dieser Einfluss in den Klassenstufen 6 und 7 dar?

Es zeigt sich, dass sowohl die Bedeutung von Musik im Elternhaus als auch die Bedeutung von Musik für die Kinder einen signifikanten und starken Einfluss auf die Teilnahme am Instrumentalunterricht und auf das übergreifende Teilhabepotenzial haben (Tab. 2). Der Einfluss überwiegt den des Bildungshintergrundes (Bücherbesitz) der befragten Kinder deutlich. Die Wahrscheinlichkeit beispielsweise, in Klasse 6 bzw. 7 Instrumentalunterricht zu erhalten, verdoppelt sich mit steigender Bedeutung von Musik im Elternhaus beinahe ($Exp(B) = 1,94/1,80$). Interessanterweise steigt der Einfluss der Bedeutung von Musik für die Kinder von Klasse 6 zu Klasse 7, während die anderen Faktoren beinahe konstant bleiben. Im Gegenzug nimmt die Bedeutung von Musik im Elternhaus etwas ab. Dieser Effekt kann vermutlich auf die beginnende Adoleszenz zurückgeführt werden: In dieser Zeit beginnen die Kinder ihre eigenen Lebensvorstellungen zu entwickeln, was mit einer beginnenden Abgrenzung von den Eltern einhergeht.

	Klasse 6	Klasse 7
Prädiktoren	Odds Ratio	Odds Ratio
Bedeutung von Musik für die Kinder	1,54**	1,87***
Bedeutung von Musik im Elternhaus	1,94***	1,80***
Teilnahme an JeKi	1,36	0,93
Bücherbesitz	1,30**	1,40**
Migrationshintergrund	1,64*	1,62*
Geschlecht	1,17	1,00*
Konstante	-4,47	-4,55
	70,8 % richtige; $R^2 = 0,21$	67,5 % richtige; $R^2 = 0,27$
<i>Anmerkungen: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,00$.</i>		

Tab. 2: Zusammenfassung der binär-logistischen Regression ($n = 529$), Odds Ratios (= $Exp(B)$) zur Vorhersage der Teilnahme am Instrumentalunterricht in den Klasse 6 und Klasse 7.

Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Teilhabe an Musikkultur insgesamt (Tab. 3). Auch hier haben die Bedeutung von Musik für die Kinder sowie die Bedeutung von Musik im Elternhaus einen signifikanten positiven Einfluss. Mädchen weisen eine signifikant höhere Teilhabe an Musikkultur auf als Jungen. Der Bücherbesitz hat hier jedoch keinen signifikanten Einfluss. Auch für JeKi kann zwei Jahre nach Ende des Programms hier kein Einfluss mehr nachgewiesen werden.

Prädiktoren	β	p
Bedeutung von Musik für die Kinder	0,39	0,00
Bedeutung von Musik im Elternhaus	0,22	0,00
Teilnahme an JeKi	0,07	0,07
Bücherbesitz	-0,03	0,53
Migrationshintergrund	0,04	0,31
Geschlecht ⁸	-0,13	0,01
Konstante		0,00
<i>Anmerkungen: $R^2 = 0,40$.</i>		

Tab. 3: Lineares Modell zur Vorhersage der Teilhabe an Musikkultur in Klasse 7 (Prädiktoren, standardisierte β -Koeffizienten, p)

Teilhabe an Musikkultur als kulturelles Kapital

Insbesondere Eltern der Mittelschicht erachten das Erlernen eines Instrumentes als Bestandteil einer guten Bildung (Lehmann-Wermser & Jessel-Campos 2013). Die Teilhabe an Musikkultur dient in diesem Kontext als eine Art Schlüssel für die gesellschaftliche Positionierung, indem sie Zugang zu bestimmten gesellschaftlichen Gruppen verschafft und dementsprechend auch das soziale Kapital beeinflusst. Eltern sind demnach bemüht, ihre Kinder mit dieser Form von Kapital auszustatten. Unsere Daten bestätigen, dass Kinder aus bildungsnäheren Elternhäusern signifikant öfter ein Instrument erlernen (Klasse 6 und 7, s. Tab. 2). Zusätzlich finden sich aber auch Unterschiede hinsichtlich der Wahl der Instrumente: Streichinstrumente und Klavier sind in bildungsnäheren Familien signifikant ver-

⁸ Kodierung: 0 = Mädchen, 1 = Jungen.

breiteter als beispielsweise Zupfinstrumente oder kleinere Holzblasinstrumente wie Querflöte oder Klarinette. Dies kann einerseits mit den Anschaffungskosten der Instrumente, andererseits aber auch mit den spezifischen Bildungsaspirationen der jeweiligen Gruppen zusammenhängen.

Hinsichtlich der in Klasse 7 gespielten Instrumente zeigt sich allerdings bei den ehemaligen JeKi-Kindern ein anderes Wahlverhalten als bei den Kindern, die nicht an JeKi teilgenommen haben (Abbildung 3). Somit scheint der JeKi-Unterricht bis zu einem gewissen Grad zu einer Auflösung dieses Wahlverhaltens beizutragen.

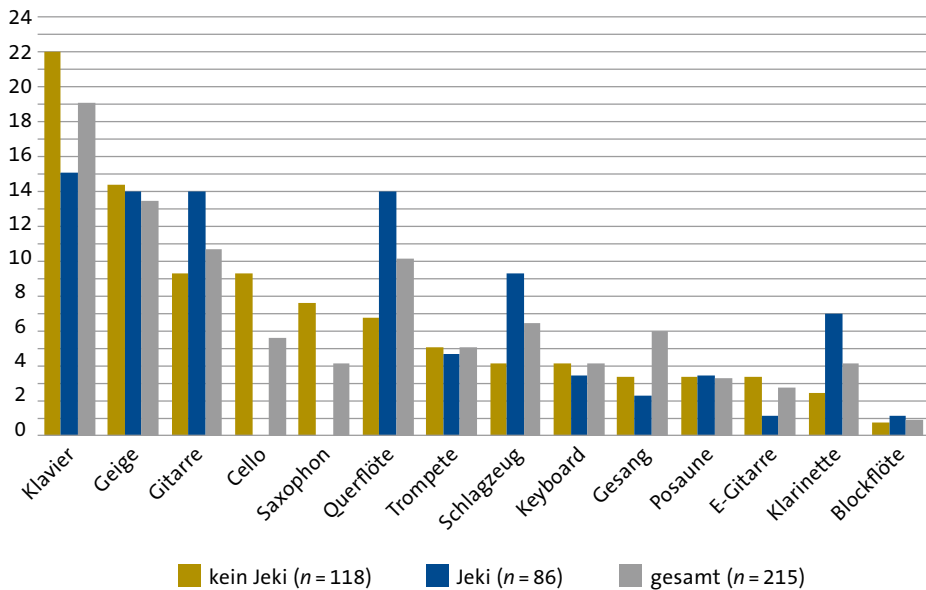


Abb. 3: Angaben zur Wahl des Instrumentes im Instrumentalunterricht in Klasse 7 (gültige Prozent).

Fazit

Das Teilprojekt Teilhabe hat einige Mechanismen, die bei der Statuspassage nach Klasse 4 wirksam werden, dokumentieren können. Dabei zeigt sich, dass die gesellschaftlich gestellten Ressourcen für die Entwicklung kultureller Teilhabe grundsätzlich förderlich sind. Für die Legitimation entsprechender Bildungsprogramme ist es durchaus bedeutsam, dass sie über das Ende der Förderdauer hinaus im Sinne der Nachhaltigkeit wirksam werden. Zugleich dokumentieren die Ergebnisse, dass auch familiäre Ressourcen einen förderlichen Faktor darstellen. Insbesondere letztere sind im Sinne einer Akkumulation kulturellen Kapitals in Familien interpretierbar.

Zugleich zeigt sich, dass die Fakten allein mit einer solchen, soziologischen Betrachtungsweise nur unzureichend erklärt werden können: Vielmehr bedarf es einer ergänzenden Untersuchung der individuellen Wahrnehmungen der Möglichkeiten sowie der erwachsenden Wünsche und Perspektiven für eine gelingende Teilhabe, die selbstbestimmt und als intrinsisch wertvoll erachtet wird.

Das hier vorgestellte *capability*-Modell bildet zunächst nur die Struktur ab. Musikalische Angebote, die in diesen Strukturen verankert sind, sind besonders dann wirkungsvoll und damit auch qualitativ, wenn erreicht wird, dass die Lernenden den intrinsischen Wert musikalischer Betätigung für sich entdecken und damit einhergehend eine allgemeine Wertschätzung für Musik entwickeln. Die Erweiterung der individuellen *capability* spielt dabei eine wichtige Rolle. Die alleinige Bereitstellung von Ressourcen ist nicht hinreichend, sondern muss mit positiv wirkenden Umwandlungsfaktoren einhergehen. Eine stärkere Einbeziehung der Eltern in das musikalische Lernen ihrer Kinder wäre diesbezüglich wichtig.

Literatur

- Al-Janabi, H., Flynn, T. & Coast, J. (2012). Development of a self-report measure of capability wellbeing for adults: the ICECAP-A. *Quality of Life Research*, 21 (1), 167–76. doi:10.1007/s11136-011-9927-2.
- Bartelheimer, P. (2007). *Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Cummins, R., Eckersley, R., Pallant, J. & Van Vugt, J. (2003). Developing a National Index of Subjective Wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 64 (2), 159–90. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/27527119> [11.05.2016].
- Heinrichs, J. (2010). Capabilities: Egalitaristische Vorgaben einer Maßeinheit. In Otto, H. & Ziegler, H. (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.) (S. 54–68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- International Wellbeing Group (2013). *Personal Wellbeing Index – Adult* (5th Edition). Melbourne: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University. Verfügbar unter <http://www.acqol.com.au/iwbg/wellbeing-index/pwi-a-english.pdf> [11.05.2016].
- Krupp-Schleußner, V. (i. Dr.). *Jedem Kind ein Instrument? Eine empirische Analyse der Teilhabe an Musikkultur in Klasse 7 vor dem Hintergrund des capability approach*. (Perspektiven musikpädagogischer Forschung). Münster: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A. & Jessel-Campos, C. (2013). Aneignung von Kultur: Wege zu kultureller Teilhabe und zur Musik. In A. Hepp & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Transformationen des Kulturellen. Prozesse gegenwärtigen Kulturwandels* (S. 131–46). Wiesbaden: Springer.
- Lehmann-Wermser, A. & Krupp, V. (2014). Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit [= Musikpädagogische Forschung 35]* (S. 21–40). Münster: Waxmann.
- MacDonald, R., Kreutz, G. & Mitchell, L. (Hrsg.) (2012). *Music, health, and wellbeing*. London: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2003). Women's Education: A Global Challenge. *Journal of Women in Culture and Society*, 29 (2), 325–55.
- Nussbaum, M. (2012). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben [Englische Erstausgabe 1988]*. Herausgegeben von Helene Power-Studer (7. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Ootegem, L. & Verhofstadt, E. (2012). Using Capabilities as an Alternative Indicator for Well-being. *Social Indicators Research*, 106, 133–52. doi:10.1007/s11205-011-9799-4.
- Otto, H. & Ziegler, H. (2012). Erziehung und der Befähigungsansatz – Capability Approach.
In U. Sandfuchs, W. Mezeler, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 38–42). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37 (1), 17–33.
- Sen, A. (1979). Equality of what? *Tanner lectures on human values*, 1, 195–220.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2012). *Die Idee der Gerechtigkeit* (2. Aufl.). München: dtv.
- Veenhoven, R. (2012). Happiness, Also known as Life Satisfaction and Subjective Wellbeing.
In K. Land, A. Michalos, & J. Sirgy (Hrsg.), *Handbook of Social Indicators and Quality of Life Research* (S. 63–77). New York u. a.: Springer.
- Walker, M. (2005). Amartya Sen's Capability Approach and Education. *Educational Action Research*, 13 (1), 103–10.

Ausgewählte Ergebnisse Forschungsperspektive Wirkung

Lernfreude Diagnostik
Transfer
Neuroplastizität



.....

.....

Audio- und Neuroplastizität des musikalischen Lernens bei musizierenden unauffälligen und entwicklungs- bzw. lernauffälligen Kindern

Ergebnisse aus der Studie Audio- und Neuroplastizität des musikalischen Lernens. Reifeprozesse elementarer und komplexer Hörleistungen und auditiver Aufmerksamkeit bei JeKi-Kindern (AMseL II)



An einer Stichprobe von insgesamt 220 Kindern wurde auf Basis von neuroanatomischen, neurofunktionellen und hörakustischen Längsschnittdaten untersucht, wie sich reife- und lernbedingte musikalische Entwicklungsverläufe darstellen lassen. Die Kinder waren entweder unauffällig (Kontrollgruppe) oder zeigten Entwicklungs- und Lernauffälligkeiten (Lese-Rechtschreibschwäche, ADHS oder ADS) und musizierten entweder wenig / nicht („Nichtmusiker“) oder viel („Musiker“). Sowohl unauffällige als auch auffällige musizierende Kinder ließen auf Ebene des Gehirns und Verhaltens eine signifikant schnellere Entwicklung auditorischer Funktionen erkennen als nicht musizierende Kinder. Bei Kindern mit Legasthenie, ADHS oder ADS normalisierten sich im Zeitverlauf durch das Musizieren anormale Hemisphärenasymmetrien in der auditorischen Verarbeitung. Zudem gelang es mittels der von uns identifizierten neuroanatomischen, neurofunktionellen und hörakustischen Marker, die vier untersuchten Gruppen mit außergewöhnlichen Sensitivitäten und Spezifitäten von z.T. über 90% korrekt zu identifizieren und voneinander abzugrenzen.

Einleitung

Im AMseL II-Projekt wurde untersucht, inwieweit sich auf der Basis von Längsschnittdaten, welche neuroanatomische, neurofunktionelle, hörakustische und kognitive Fähigkeiten umfassen, individuelle und gruppenspezifische Entwicklungsverläufe darstellen lassen. Von besonderem Interesse war die Frage nach dem Wechselspiel von veranlagten Faktoren, natürlichen Reifeprozessen und trainingsbedingter Expertise auf der Ebene der Wahrnehmung (Audioplastizität) und der kortikalen Informationsverarbeitung (Neuroplastizität). Es wurden Kinder untersucht, die entweder keine Entwicklungs- und Lernauffälligkeiten zeigten (Kontrollgruppe) oder eine Diagnose von LRS (Lese-Rechtschreibschwäche), ADHS (Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung) oder ADS (Aufmerksamkeits-Defizit-Störung) erhalten hatten und entweder nicht („Nichtmusiker“) oder viel musizierten („Musiker“). Jene 145 Kinder, die bereits bei der AMseL I-Studie zweimal gemessen worden waren und zur Hälfte an dem JeKi-Programm in NRW oder Hamburg teilgenommen hatten, wurden in einer dritten Verlaufsmessung weiter untersucht. Zudem wurden 75 neue entwicklungs- bzw. lernauffällige Kinder mit keiner / geringer oder intensiver musikalischer Praxis rekrutiert. Mit Hilfe der Studie sollten mehrere Fragen beantwortet werden: (1) Hat intensives Musizieren einen besonderen Einfluss auf die Gehirnentwicklung, das Hörvermögen und im Sinne eines Lerntransfers auch auf außermusikalische Fähigkeiten? (2) Lassen sich generelle musizierbedingte und insbesondere auch JeKi-spezifische Wirkungen auch über das Grundschulalter hinaus feststellen? (3) Zeigt musikalisches Training besondere Wirkungen bei Lern- und Entwicklungsauffälligkeiten? (4) Falls ja, wie können entwicklungsauffällige Kinder musikalisch gefördert werden? (5) Gibt es auf Gehirnebene neuroanatomische und -funktionelle Marker für Legasthenie, ADHS und ADS mit möglicherweise diagnostischer Relevanz? Als neurologische Messverfahren wurde zum einen die Kernspintomographie (MRT) zur Erfassung der anatomischen Struktur des Gehirns und zum anderen die Magnetencephalographie (MEG) zur Messung der Gehirnströme beim Hören von Klängen eingesetzt. Gerade die Kombination von strukturellen MRT- und funktionellen MEG-Messungen mit denselben Probanden ist besonders effektiv, da erstere die erforderliche räumliche Auflösung zur Lokalisierung gewährleisten und letztere eine hohe zeitliche Präzision liefern (Schneider & Seither-Preisler 2015).

Ergebnisse

Zunächst zeigte sich, dass die im AMSEL I-Projekt nachgewiesenen neurologischen Besonderheiten der auditorischen Verarbeitung bei Kindern mit ADHS, nämlich erstens ein deutlich vergrößertes Areal des für die sekundäre auditorische Verarbeitung zuständigen Planum temporale (PT) in der linken Gehirnhälfte (Abbildung 1A) und zweitens eine charakteristische Laufzeitverschiebung von ca. 10–40 ms zwischen den primären auditorischen Antworten beider Gehirnhälften (Abbildung 1C und D), in der gleichen Form auch bei Probanden mit ADS oder LRS auftreten. Diese Merkmale erwiesen sich also als übergreifende neurologische Biomarker, welche offensichtlich allen untersuchten Probanden mit Entwicklungs- bzw. Lernauffälligkeiten gemeinsam waren. Dieser Befund korrespondiert auf Verhaltensebene mit einer verschlechterten Wahrnehmung von Sprachbedeutungsträgern (Phoneme und Silben) und einer geringeren Daueraufmerksamkeit (Seither-Preisler, Parncutt & Schneider 2014).

Die im Zentrum des Hörkortex liegenden, für die Klang- und Musikverarbeitung zuständigen ‚Heschl Gyri‘ (HG) wiesen zudem bei auffälligen Kindern auf der linken Seite ein geringeres Volumen an grauer Substanz und somit ein deutlich kleineres Verhältnis zwischen HG und PT auf als bei Kontrollkindern. Während bei der Kontrollgruppe die mittels MEG gemessene primäre auditorisch evozierte Antwort (P1) wie zu erwarten im rechten und linken HG lokalisiert wurde, zeigten alle entwicklungsauffälligen Kinder linksseitig in die sekundären auditorischen Assoziationsareale verschobene Quellen. Diese sind in Abbildung 1B als gelbe Kreise auf den gemittelten Oberflächen der Hörkortizes eingezeichnet. Dies kann als Hinweis auf eine atypische Informationsverarbeitung in diesen Gehirnarealen interpretiert werden.

Musizierende Kinder zeigten in allen untersuchten Gruppen gegenläufige neuroanatomische und -funktionelle Eigenschaften, nämlich besonders große Heschl Gyri und besonders geringe Laufzeitverschiebungen, d.h. eine sehr gute Synchronisation zwischen dem rechten und linken Hörkortex. Daher kann angenommen werden, dass sich Musizieren bei entwicklungsauffälligen Kindern generell positiv auswirkt.

Darüber hinaus kristallisierten sich zusätzliche neuroanatomische und -funktionelle Merkmale im rechten Hörkortex sowie hörakustische Eigenschaften heraus, welche sich als spezifisch für ADHS, ADS und Legasthenie erwiesen (Abbildung 1 C):

In der rechten Gehirnhälfte hatten nur Kinder mit LRS und ADHS vergrößerte PTs, ADS-Kinder hingegen keine anatomischen Auffälligkeiten.

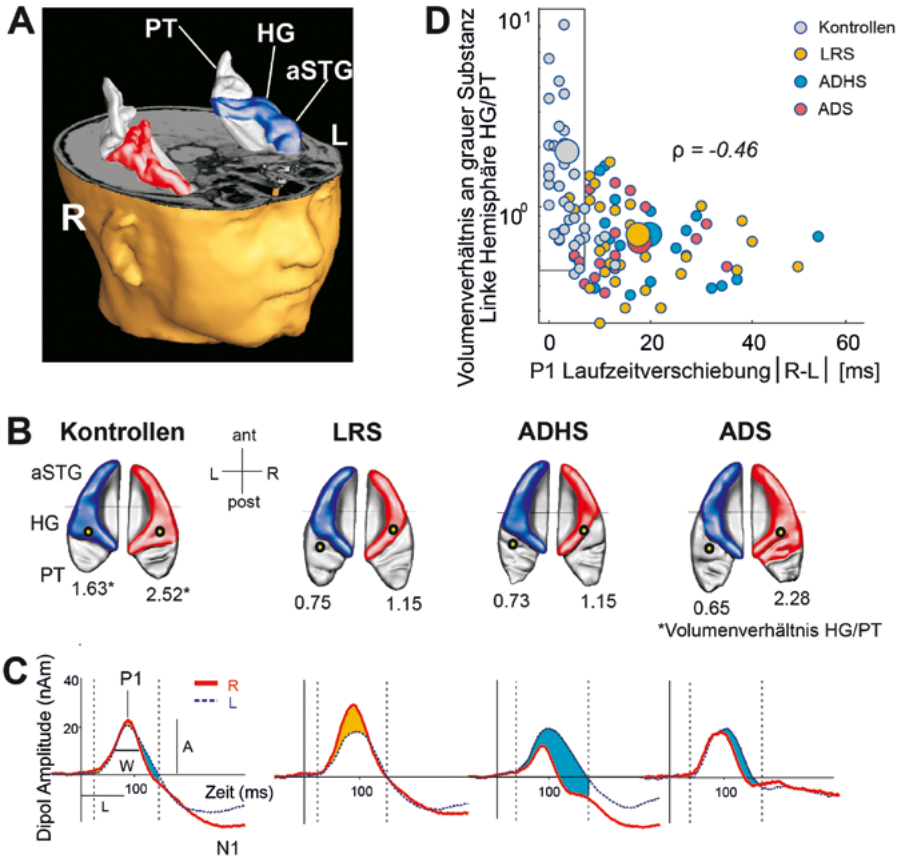


Abb. 1: Strukturelle und funktionelle audiotische Neuromarker für LRS, ADHS und ADS. A, Dreidimensionale Oberflächenrekonstruktion eines individuellen Hörkortex. Der Heschl Gyrus (HG) einschließlich Duplikaturen und der vorne anschließende anteriore supratemporale Gyrus (aSTG) sind in der linken Hemisphäre (LH) in blau und in der rechten Hemisphäre (RH) in rot dargestellt. Das dahinter liegende, für sekundäre audiotische und sprachliche Verarbeitung zuständigen Planum temporale (PT) ist in grau gekennzeichnet. B, Aufblick auf die für die jeweiligen Gruppen gemittelten Oberflächen der Hörkortizes (L: links; R: rechts, ant: anterior; post: posterior). Das Volumenverhältnis der grauen Substanz zwischen HG und PT ist als Zahlenwert angegeben. C, Gemittelter Verlauf der primären audiotisch evozierten Felder beim Hören von Klängen verschiedener Musikinstrumente und harmonisch komplexer Töne in der rechten (rote Kurve) und linken (blaue Kurve) Hemisphäre; D, Korrelation zwischen relevanten anatomisch-strukturellen (linkes HG / PT Volumenverhältnis) und funktionellen (rechts / links-hemisphärische Laufzeitverschiebung) Merkmalen, welche zusammengenommen eine fast perfekte Trennung zwischen unauffälligen (graue Kreise) und auffälligen Kindern (farbige Kreise) ermöglichen. Gruppenmittelwerte sind als große Symbole abgebildet.

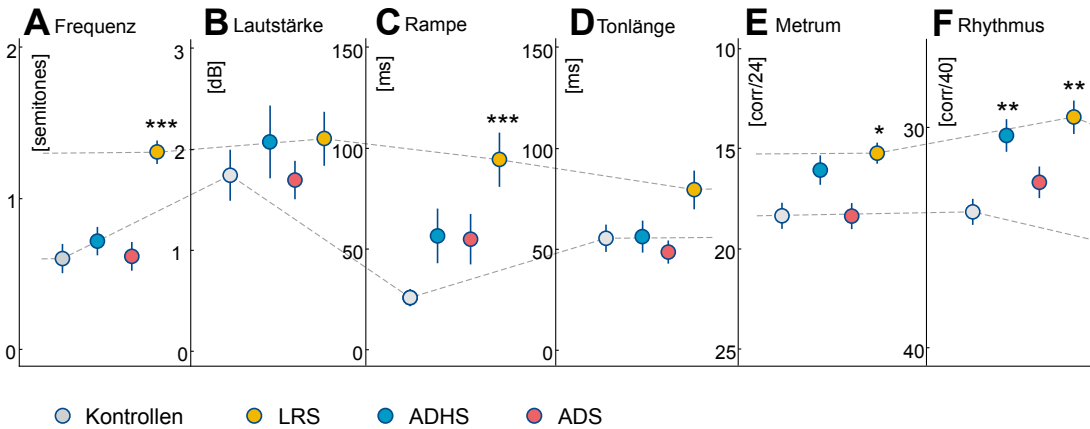
aus: Serrallach et al. 2016

Insgesamt ließen sich folgende drei wesentliche, für die Praxis relevante Ergebnisse des AMseL II-Projekts ableiten:

Diagnostische Relevanz

Eine wesentliche Chance, die sich aus den neuen Forschungsergebnissen ergibt, liegt in einer objektiven gehirnbasierten (Früh-)Diagnostik von Lern- und Entwicklungsauffälligkeiten. Mittels der von uns gefundenen neuroanatomischen, neurofunktionellen und hörakustischen Marker gelang es mittlerweile, die vier untersuchten Gruppen (Unauffällig, Legasthenie, ADHS, ADS) mit einer außergewöhnlichen Sensitivität und Spezifität von z.T. über 90 % korrekt zu identifizieren und voneinander abzugrenzen. Auf Wahrnehmungsebene zeigten sich entsprechende Unterschiede sowohl im Bereich der elementaren als auch der komplexen Hörverarbeitung: Probanden mit Lese-Rechtschreibschwäche waren sowohl durch elementare Defizite (Frequenz-, Tonlängen und Tonrampenunterscheidung) als auch durch Schwierigkeiten bei komplexeren Aufgaben (Melodie- und Rhythmusunterscheidung, Grundton- bzw. Klangfarbenerkennung) charakterisiert, welche sich auch auf die sprachliche Ebene (Wahrnehmung von Phonemen, Vokalen, Silben) auswirkte. Probanden mit ADHS zeigten ausschließlich Schwierigkeiten bei der komplexen Hörverarbeitung und Kinder mit ADS wiesen keinerlei auditive Auffälligkeiten auf (Abbildung 2).

Elementare Klangverarbeitung



Positive Effekte des Musizierens

Die Längsschnittauswertungen der im AMseL II-Projekt durchgeführten 3. Verlaufsmessung mit Kindern, die bereits im Rahmen des AMseL I-Projekts untersucht worden waren, zeigen neben den in der AMseL I-Studie genannten positiven Auswirkungen des Musizierens (Seither-Preisler, Parncutt und Schneider 2014; Schneider & Seither-Preisler 2015) weitere wichtige musizierbedingte Effekte:

Sowohl unauffällige als auch auffällige musizierende Kinder ließen nicht nur im Grundschulalter, sondern auch darüber hinaus, eine signifikant schnellere Entwicklung auditorischer Funktionen erkennen. Konkret zeigte sich über die Zeit entsprechend dem natürlichen Entwicklungsverlauf eine zunehmend effizientere (d. h. schnellere) auditorische Informationsverarbeitung, welche bei musizierenden Kindern deutlicher ausgeprägt war als bei nicht musizierenden Kindern. Zudem kam es über die Zeit zu einer verstärkten Synchronisation links- und rechtshemisphärischer Funktionen, also einer zunehmend besseren Zusammenarbeit beider Gehirnhälften, wobei dieses Muster bei musizierenden Kindern ebenfalls deutlicher ausgeprägt war als bei nicht musizierenden Kindern.

Die mittels MEG gemessenen Laufzeitverschiebungen zwischen der rechten und linken Gehirnhälfte nahmen im Verlauf der mehrjährigen Erhebungen sowohl bei unauffälligen Kindern als auch bei den Kindern mit ADHS, ADS und LRS deutlich

Komplexe auditorische Mustererkennung

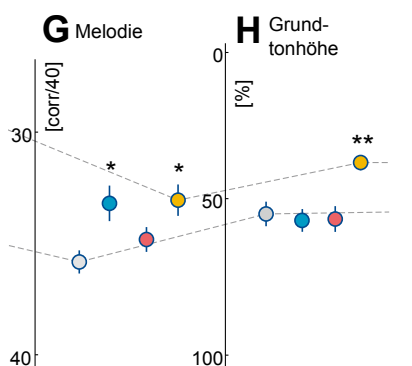


Abb. 2: Hör- und Klangwahrnehmungsfähigkeiten. Im Vergleich zu unauffälligen Kontrollkindern zeigten Kinder mit LRS signifikant verschlechterte Werte bei den mit dem DINO-Test (Sutcliffe & Bishop 2005; Huss et al. 2011) erhobenen elementaren Hörleistungen (Unterschiedsschwellen für Frequenzen, Tonlängen und Tonrampen) und den mit dem Metric-Test (Sutcliffe & Bishop 2005; Huss et al. 2011) und IMMA-Test (Gordon 1986) erfassten komplexeren Hörleistungen (Unterscheidung von Metren, Rhythmen und Melodien). Des Weiteren zeigten die Ergebnisse von Tests zur Grundton- und Obertonwahrnehmung (Auditory Ambiguity Tests / AAT; Seither-Preisler et al. 2007; Pitch Perception Preference Test / PPPT; Schneider et al. 2005), dass die Klangwahrnehmung bei LRS-Kindern deutlich zugunsten der spektralen bzw. klangfarbenbezogenen Wahrnehmung verschoben war. Demgegenüber waren Kinder mit ADHS nur durch verschlechterte Werte in der komplexen Hörverarbeitung (Rhythmus- und Melodieunterscheidung) charakterisiert. Kinder mit ADS zeigten in allen Bereichen normale Leistungen.

aus: Serrallach et al. 2016

ab. Konkret wurden ab einem kumulativen Index der musikalischen Praxis (I_{MP} ; Übeaufwand in Wochenstunden * Jahre) von 5 (also z. B. fünf Std / Woche in einem Jahr oder eine Std / Woche über fünf Jahre) deutliche positive Veränderungen beobachtet. Es bestehen hochsignifikante Korrelationen zwischen I_{MP} und dem Grad der über die Zeit zunehmenden Synchronisation beider Gehirnhemisphären, und zwar sowohl für die Gruppe entwicklungs- und lernauffälliger Kinder (Spearman's $p = 0.58, p = 0.0004$; Abbildung 3 oben) als auch für die Kontrollgruppe (Spearman's $p = 0.27, p = 0.009$; Abbildung 3 unten). Auch dies ist als Hinweis auf eine beschleunigte Gehirnentwicklung durch intensives Musizieren zu werten. Bei lern- und entwicklungsauffälligen Kindern hat – bedingt durch eine höhere anfängliche Dysbalance in der links- und rechtshemisphärischen Aktivierung – musikalisches Training einen besonders positiven Einfluss auf die Gehirnentwicklung. Dies unterstreicht die hohe Bedeutung früher musikpädagogischer und –therapeutischer Interventionen für Kinder mit Legasthenie, ADHS und ADS. Das Ergebnis legt nahe, dass über die musikalische Domäne hinausgehende hemisphärenspezifische Funktionen (links: detailbezogenes, linear-logisches Denken, rechts: ganzheitliches künstlerisch-kreatives Erleben) zunehmend miteinander vernetzt werden, was deutliche Vorteile bei der integrativen Informationsverarbeitung bieten sollte.

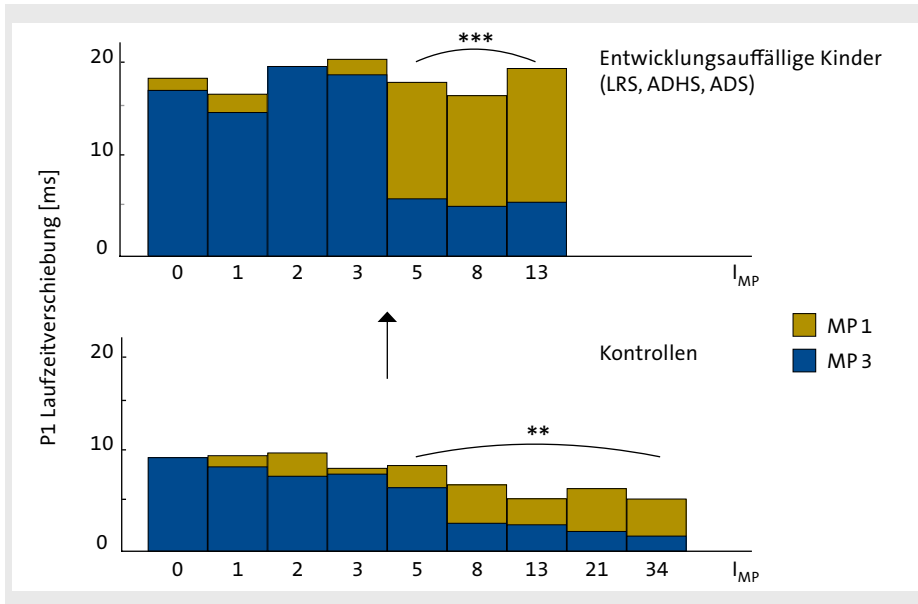


Abb. 3: Längsschnittergebnisse zur Entwicklung der interhemisphärischen P1-Laufzeitverschiebung vom ersten (MP1; Alter: 8–9 Jahre; helle Balken) bis zum dritten Messzeitpunkt (MP3; Alter ca. 12 Jahre; dunkle Balken) in Abhängigkeit vom musikalischen Übeverhalten (I_{MP}: Index musikalischer Praxis).

Neurokognitives Modell des musikalischen Lernens

Die Ergebnisse der AMsel II-Studie bestätigen und erweitern das im Rahmen der AMsel I-Studie aufgestellte neurokognitive Entwicklungsmodell des musikalischen Lernens und dessen Bedeutung für die Praxis (Seither-Preisler, Parncutt und Schneider 2014). Unsere Forschungsergebnisse belegen, dass es im Gehirn zuverlässige neuroanatomische Marker für musikalische Begabung gibt (makroskopisch ermittelte Größe und Form bestimmter Areale des Hörkortex), welche ihrerseits Einfluss auf das musikalische Lernverhalten nehmen. Solche morphologischen Merkmale, die auch bzgl. sprachlicher Fähigkeiten beschrieben wurden (Golestani et al. 2007, 2011; Zatorre 2013) liegen bereits vor dem Beginn des formalen Unterrichts vor. Aufgrund von Regressionsanalysen der Verlaufsdaten hat sich weiter bestätigt, dass die musikalische Übemotivation primär eine Funktion solcher neuroanatomischer Dispositionen ist, welche sich über den bisher beobachteten Entwicklungsverlauf (Grundschulalter bis zum Beginn der Pubertät) als äußerst stabil erwiesen haben. Aufgrund dieser Berechnungen konnte die Eigenmotivation zu musizieren (häusliche Übeintensität) etwa zu 60% durch neuroanatomisch vorgegebene Faktoren und zu 40% durch das mittels Fragebögen erhobene soziale Milieu ((a)

Bildungsmilieu; (b) Ressourcen (sozioökonomischer Hintergrund, Freizeitangebot, Eigentum des Kindes)) vorhergesagt werden, was gut mit aktuellen genetischen Schätzungen zum Einfluss veranlagter Komponenten auf die musikalische Übmotivation übereinstimmt (Butkovic et al. 2015; Hambrick et al. 2015). Anders als in bisherigen Begabungsmodellen (z. B. Gagné 2009; Heller & Hany 1996) wird in unserem neurokognitiven Modell die Motivation, welche die Intensität zielgerichteten Übens bestimmt, nicht als allgemeines Persönlichkeitsmerkmal, sondern domänenspezifisch betrachtet, da sie selbst von der zugrunde liegenden Begabung in einem bestimmten Bereich abhängt (vgl. Winner 1996; Gembris 2013; McPherson 2015).

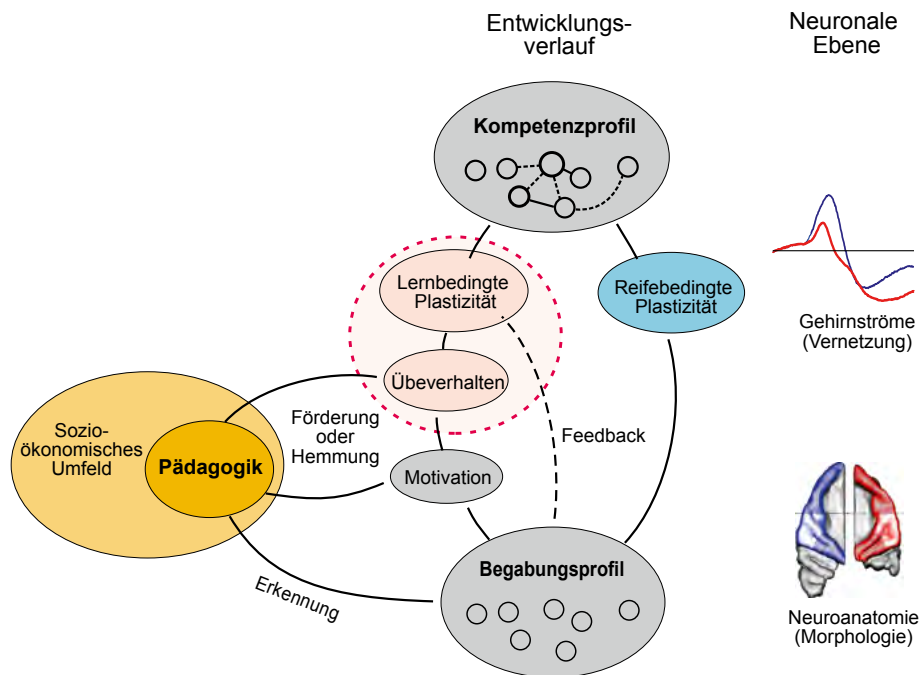


Abb. 4: Neurokognitives Entwicklungsmodell des musikalischen Lernens aus: Seither-Preisler et al. 2014

Fazit

Die funktionellen MEG-Messungen, mit welchen die Gehirnaktivierung beim Hören musikalischer Klänge erfasst wurde, zeigten eine reife- und trainingsbedingte Entwicklung der gemessenen auditorisch evozierten Felder. Dabei war erkennbar, dass zielgerichtetes Üben im Gehirn neuroplastische Vorgänge in Gang setzt und natürliche, dem Lebensalter entsprechende Reifeprozesse beschleunigt. Die vorliegenden Ergebnisse legen insgesamt nahe, dass sich der Lernerfolg und das Ausmaß an Neuroplastizität direkt proportional zum veranlagten Potenzial verhalten. Als Konsequenz sollte es nicht so sehr darauf ankommen, alle Kinder bzw. Jugendlichen in gleicher Weise möglichst früh und intensiv zu trainieren, sondern eher darauf, das individuelle Begabungsprofil (musikalisch, bildnerisch, sprachlich etc.) zu erkennen und gezielt zu fördern. Dies stützt die bisherige Arbeitshypothese, dass es aus pädagogischer Sicht ratsam ist, im Unterricht bei Schülern dort anzusetzen, wo individuell die stärksten Begabungen erkennbar sind und davon auszugehen, dass defizitäre Bereiche (z. B. ADHS, ADS oder LRS) von dieser Förderung mit profitieren (Abbildung 4).

Literatur

- Butkovic, A., Ullén, F. & Mosing, M. (2015). Personality related traits as predictors of music practice: underlying environmental and genetic influences. *Personality and Individual Differences*, 74, 133–138.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0.
In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Hrsg.), *Leading change in gifted education. The Festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Gembris, H. (2013). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* (4., unveränd. Aufl.). Augsburg: Wißner (Reihe Wißner-Lehrbuch, Bd. 1).
- Golestani, N., Molko, N., Dehaene, S., LeBihan, D. & Pallier, C. (2007). Brain structure predicts the learning of foreign speech sounds. *Cerebral Cortex*, 17 (3), 575–582.
- Golestani, N., Price, C. J., & Scott, S. K. (2011). Born with an ear for dialects? Structural plasticity in the expert phonetician brain. *The Journal of Neuroscience*, 31 (11), 4213–4220.
- Gordon, E. (1986). *Intermediate Measures of Music Audiation*. GIA Publications.
- Hambrick, D. Z., & Tucker-Drob, E. M. (2015). The genetics of music accomplishment: Evidence for gene–environment correlation and interaction. *Psychonomic Bulletin & Review*, 22 (1), 112–120.

- Heller, K.A. & Hany, E.A. (1996). Psychologische Modelle der Hochbegabtenförderung.
In F. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (Bd. 2, S. 477–513). Göttingen: Hogrefe.
- Huss, M., Verney, J.P., Fosker, T., Mead, N. & Goswami, U. (2011). Music, rhythm, rise time perception and developmental dyslexia: Perception of musical meter predicts reading and phonology. *Cortex* 47: 674–689.
- McPherson, G. E., & Williamon, A. (2015). Building gifts into musical talents. In G. McPherson (Hrsg.), *The child as musician: A handbook of musical development* (S. 340–360). Oxford University Press.
- Seither-Preisler, A., Johnson, L., Krumbholz, K., Nobbe, A., Patterson, R.D., Seither, S. & Lütkenhöner, B. (2007). Tone sequences with conflicting fundamental pitch and timbre changes are heard differently by musicians and non-musicians. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 33 (3), 743–751.
- Seither-Preisler, A., Parncutt, R & Schneider, P. (2014). Size and synchronization of auditory cortex promotes musical, literacy and attentional skills in children. *The Journal of Neuroscience*, 34(33), 10937–10949.
- Seither-Preisler, A. & Schneider, P. (2015). Neurokognitive Aspekte musikalischer Begabung.
In Gruhn & A. Seither-Preisler (Hrsg.), *Der musikalische Mensch* (S. 329–356). Hildesheim: Olms-Verlag.
- Seither-Preisler A. & Schneider, P. (2015). Positive Effekte des Musizierens auf Wahrnehmung und Kognition aus neurowissenschaftlicher Perspektive. In G. Bernatzky & G. Kreutz (Hrsg.), *Musik in der Medizin* (S. 375–394). Wien: Springer-Verlag.
- Schneider, P., Sluming, V., Roberts, N., Scherg, M., Goebel, R., Specht, H. J., et al. (2005). Structural and functional asymmetry of lateral Heschl's gyrus reflects pitch perception preference. *Nat Neurosci*, 8(9), 1241–1247.
- Schneider, P. & Seither-Preisler, A. (2015). Neurokognitive Korrelate von JeKi-bezogenen und außerschulischem Musizieren.
In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Prozess- und Wirkungsanalyse zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. Bildungsforschung: Bd. 41 (S. 19–39) Berlin: BMBF.
- Serrallach, B., Groß, T., Bernhofs, V., Engelmann, D., Benner, J., Gündert, N., Blatow, M., Wengenroth, M., Seitz, A., Brunner, M., Seither, S., Parncutt, R., Seither-Preisler, A. & Schneider, P. (2016, in Begutachtung). *Neural biomarkers for dyslexia, ADHD and ADD in the auditory cortex of children*.

- Sutcliffe P. & Bishop, D (2005). Psychophysical design influences frequency discrimination performance in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 91 (3), 249–270.
- Winner, E. (1996). The rage to master: The decisive role of talents in the visual arts.
In K. A. Ericsson (Hrsg.), *The road to excellence. The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games* (S. 271–301). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zatorre, R. J. (2013). Predispositions and plasticity in music and speech learning: neural correlates and implications. *Science*, 342 (6158), 585–589.



Untersuchungen von Transfereffekten musikalischer Angebote

Ergebnisse aus der Studie Wirkungen und langfristige Effekte musikalischer Angebote (Wilma_Teilprojekt Transfer)



Der Beitrag wendet sich der Fragestellung zu, ob bei Schülern das Erlernen eines Musikinstruments Nebeneffekte hat. Anhand von Befragungen werden Informationen gewonnen, die eine Erfassung von Interessen, Motiven, Sozialverhalten und Selbstkonzepten der Jugendlichen erlauben. So ist es möglich, Rückwirkungen von Sozialverhalten, Motivations- und Interessenlage der Schüler u. a. auf deren Beziehungen zu den anderen Kindern zu untersuchen und damit mögliche Transfereffekte von musikalischen Angeboten mit zu erfassen. In dem Beitrag wird die Abschlusserhebung der Untersuchung *Wirkungen und langfristige Effekte musikalischer Angebote (Wilma)* genutzt, um mögliche Unterschiede zwischen Schülern zu identifizieren, die in der Schule oder außerhalb der Schule ein Musikinstrument erlernen bzw. Schülern, die kein Instrument erlernen. In Bezug auf die untersuchten Merkmale Zeitmanagement, Hilfsbereitschaft, schulbezogenes Erleben zeigten sich jedoch keine Unterschiede zwischen den betrachteten Probandengruppen.

Musikmachen – Wirkungen und Nebenwirkungen

Musikerziehung bildet in den Hochkulturen einen festen Bestandteil der Sozialisation und beinhaltet auch pädagogische Aspekte (Oerter & Bruhn 2005). So zeigen beispielsweise Friedemann und Hoffmann (2013), dass Jugendliche allgemein bei der Rezeption und dem Musikmachen eine hohe Kompetenz und hohes Engagement aufweisen. Diese Eigenschaften werden jedoch nicht direkt mit dem Erlernen eines Instruments in Verbindung gebracht sondern vielmehr mit den damit verbundenen Haltungen der Lernenden. „Für Musikerziehung darf angenommen werden, dass hier weniger deklaratives Faktenwissen in den Transfer eingehen, sondern prozedurales Wissen, verhaltenssteuerndes Wissen, also Fertigkeiten und Strategien z. B. zur Förderung der kognitiven, sozialen, ästhetischen oder kreativen Kompetenz“ (Bastian & Kormann 2003, 41). Solche Entwicklungen, auf die augenscheinlich nicht abgezielt wird, können als Transferwirkungen angesehen werden. Der Begriff der Transferwirkung, im Folgenden als Transfer bezeichnet, ist ein Begriff, der laut Gräsel (2010) interdisziplinär Beachtung findet und je nach Disziplin und Kontext unterschiedlich aufgefasst wird. Im pädagogischen Kontext beschreibt Transfer u. a. eine Lernübertragung und damit eine bestimmte Art des Mitlernens (Bastian & Kormann 2003). Gräsel (2010) beschreibt des Weiteren den Transfer als „Übertragung von etwas in einer Situation Gelerntem auf eine andere Situation“ (S. 8).

Bastian und Kormann (2003) konkretisieren den Begriff für den Kontext der Schulforschung: „Gemeint ist die Übertragung von Einsichten und Fertigkeiten, die in einer bestimmten Lernsituation oder einem Lernfeld gewonnen wurden, auf andere, mehr oder minder vergleichbare Situationen oder Lernbereiche“ (S. 35). Damit werden für den Transfer nicht nur Auswirkungen innerhalb des Musikunterrichts in den Blick genommen, sondern auch Fähigkeiten und Verhalten der Schüler im (Schul-)Alltag. Der Transferbegriff gilt bildungspolitisch dann als erfolgreich, wenn positive Effekte auf Seiten der Lernentwicklung von Schülern verzeichnet werden können (Idel & Thünemann 2014). Abbildung 1 zeigt das Schema von Spychiger (1992), in dem vier Analyseebenen von Wirkungen musikalischer Aktivität differenziert werden. In diesem Schema werden außermusikalische, pädagogische Förderung in utilitaristische Fähigkeits- und Kompetenzbereiche differenziert und eine Wirkungskette vom musikalischem Tätigsein über außermusikalische Förderung, der Bildung im pädagogischen Sinne bis schließlich individuell erlernbaren kognitiven, sozial-emotionalen und psychologischen Effekten dargestellt.

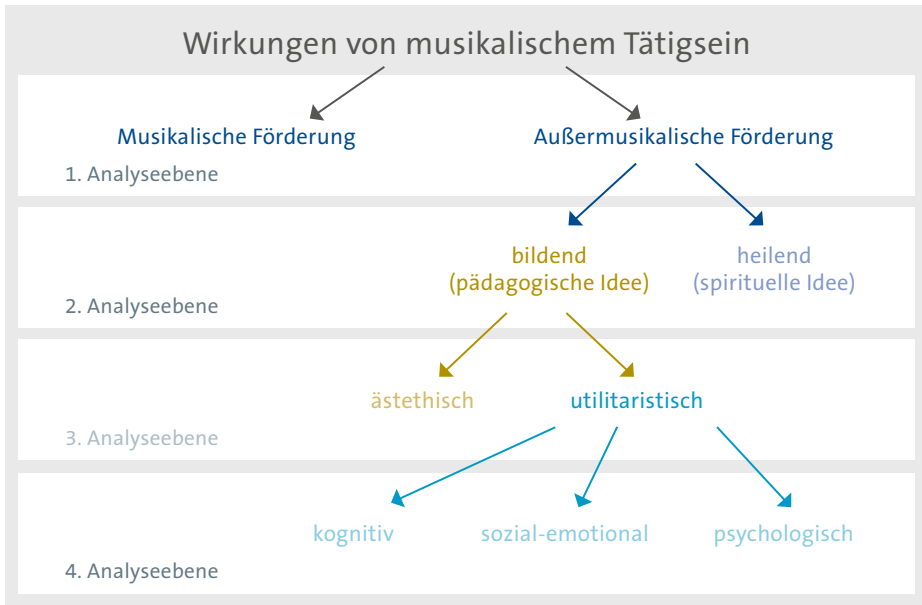


Abb. 1: Orientierungsschema über die Wirkungen von Musik und Musikunterricht nach Spychiger (1992, 245)

Basierend auf Überlegungen zum Transfer musikalischer Angebote auf andere Lernbereiche wird in dem Projekt *Wirkungen und langfristige Effekte musikalischer Angebote* (Wilma) untersucht, ob und wie durch das Erlernen eines Instruments schulische und außerschulische Lebensbereiche mit beeinflusst werden. In diesem Beitrag wird dabei dem individuellen Umgang mit Freizeit und dem möglichen Stresserleben durch das Üben (1), die Hilfsbereitschaft zur Unterstützung von Mitschülern (2) und die Aspekte zum Schulerleben (Soziale Integration, Klassenklima, Lernfreude) (3) nachgegangen.

Methode

Die Studie *Wirkungen und langfristige Effekte musikalischer Angebote (Wilma)* wurde unter der Gesamtleitung von Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Knut Schwippert durchgeführt. Wilma, gefördert im Rahmen der zweiten vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanzierten JeKi-Förderphase *Musikalische Bildungsverläufe*, startete am 01.01.2013 mit einer Projektlaufzeit von drei Jahren. Das Ziel der Studie war die Untersuchung möglicher langfristiger Wirkungen von gefördertem Musikunterricht. Im Rahmen der Untersuchung wurden Schüler, ihre Eltern, Lehrkräfte und die Schulleitungen befragt.

Die in der Untersuchung berücksichtigten Schüler gehören einer Kohorte von Probanden an, die im Rahmen der vom BMBF geförderten *Studie zum Instrumentalunterricht an Grundschulen (SIGrun)* bereits in vier Forschungsbereichen wissenschaftlich begleitet wurden (Lehmann-Wermser, Busch, Schwippert & Nonte 2014). Die Studie SIGrun wurde in der ersten BMBF-Förderphase der JeKi-Förderlinie mit einer Projektlaufzeit von 2009 bis 2012 realisiert. Das Projekt umfasste die vier Teilprojekte:

- Transfer (Universität Hamburg): Fokus auf Interessen, Motive, Sozialverhalten, Selbstkonzepte;
- Kulturelle Teilhabe (Universität Bremen): als Voraussetzung kultureller Bildung als Bestandteil der allgemeinen Bildung;
- Präferenz (Universität Bremen): Auswirkungen des vertieften Musikunterrichts auf die Wahrnehmung von Musik;
- Kooperation (Universität Hamburg): durch die Einbindung regionaler Ressourcen die Öffnung der Schulen nach außen sowie die musikalischen Aktivitäten in die jeweilige Schulkultur zu (vgl. Lehmann-Wermser et al. 2014).

In der Studie SIGrun wurden Erhebungen jeweils am Ende der vier ersten Grundschuljahrgänge durchgeführt. Ausgehend von dieser Untersuchung wurden mit Zustimmung der Eltern jeweils einzelne Schüler am Anfang der Sekundarstufe wieder identifiziert. So konnten im Rahmen der Wilma-Studie zusätzliche Erhebungen, im Sinne einer Follow-Up-Testung, zu Beginn der Klasse 6 und zu Beginn der Klasse 7 durchgeführt werden. Aufgrund des vereinbarten Datenschutzes konnten die Verbindung der Studien SIGrun und Wilma nicht als echter Längsschnitt realisiert werden. Dies bedeutet, dass individuelle Entwicklungsverläufe von einzelnen Schü-

lern von der ersten bis zur vierten und von der sechsten bis zur siebten Klassenstufe verfolgt werden können, jedoch nicht von der Grundschule in die Sekundarstufe hinein. Dieses Design wiederholter Querschnittsuntersuchungen ermöglicht jedoch die vergleichende Betrachtung der Entwicklung von Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne musikalische Erziehung in der Schule innerhalb einer Schülerkohorte. Abbildung 2 stellt schematisch die beiden vorgestellten Studien und ihren Bezug zueinander dar.

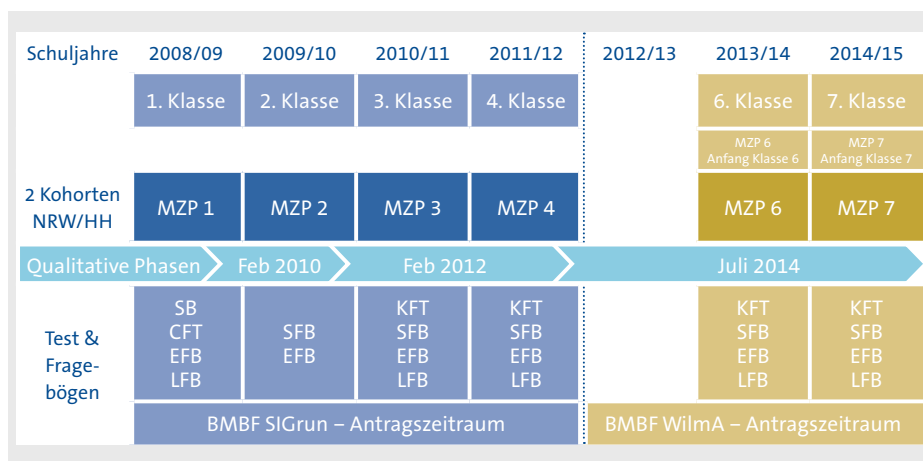


Abb. 2: Studiendesign der SIGrun- und WilmA-Untersuchungen von 2009 bis 2014; SB Schülerbefragung/SFB Schülerfragebogen/EFB Elternfragebogen/LFB Lehrerfragebogen (inkl. Schulleitung)

In der Studie WilmA wurden für projektspezifische Analysen Schüler untersucht, die während ihrer Grundschulzeit an dem in Hamburg und Nordrhein-Westfalen realisierten JeKi-Programm teilgenommen haben. Ein Augenmerk lag dabei, neben der Untersuchung der Wirkung des Programms, auch auf den Analysen der Kinder bzw. Jugendlichen, die außerschulisch ein Instrument lernten. Da im Rahmen der Erhebungen ganze Klassenverbände erhoben wurden, konnten die Mitschüler in den ausgewählten Klassen, die weder im privaten noch im schulischen Rahmen ein Musikinstrument gelernt haben, als Vergleichsgruppe herangezogen werden. Da den Schulen keine Informationen darüber vorlagen, ob die Schüler während der Grundschulzeit am JeKi-Programm teilgenommen haben, wurde dies durch Fragen

an die Schüler im Nachhinein rekonstruiert. Im Jahr 2013 wurden insgesamt 667 Schüler gefragt, ob sie in der Grundschule an dem JeKi-Programm partizipiert haben. Insgesamt konnten in der WilmA-Untersuchung 254 ehemalige JeKi-Kinder in der Stichprobe identifiziert werden. 345 der befragten Schüler erhalten Unterricht auf mindestens einem Instrument.

Am Ende der ersten Projektphase (SIGrun) wurden die Eltern gefragt, ob sie Interesse daran hätten, gemeinsam mit ihren Kindern auch noch länger an der Untersuchung teilzunehmen. Zu diesen Eltern wurde Kontakt gehalten, und nach dem Wechsel der Kinder in die Sekundarstufe konnten die Schulen identifiziert werden, in denen die ehemaligen SIGrun-Kinder jetzt unterrichtet wurden. Im Rahmen der Kontaktaufnahme mit der Schule wurde deren Teilnahmebereitschaft abgefragt. Somit konnten Schulen für die WilmA-Untersuchung gewonnen werden, in denen sich ehemalige SIGrun-Kinder, Kinder die an JeKi teilgenommen hatten (ohne an der SIGrun-Studie teilgenommen zu haben) und Kinder, die keine entsprechende Angebote nutzen konnten, befanden. Neben der Identifikation von Schulen über die Angaben der Eltern wurden darüber hinaus weiterführende Schulen identifiziert, die sich räumlich in der Nähe der untersuchten JeKi-Grundschulen befanden und für die zu erwarten war, dass sie einen Anteil dieser JeKi-Kinder aufgenommen hatten. Tabelle 1 zeigt die Schulen und deren Schulform sowie die Anzahl der Klassen, in denen an den Messzeitpunkten 2013 und 2014 in Hamburg und Nordrhein-Westfalen erhoben werden konnten.

	Hamburg Klasse 6 (MZP 2013)	Hamburg Klasse 7 (MZP 2014)	NRW Klasse 6 (MZP 2013)	NRW Klasse 7 (MZP 2014)
Anzahl der Gymnasien	4	4	3	3
Anzahl anderer Schulformen	5	4	2	2
Anzahl der Schulen insgesamt	9	8	5	5
Anzahl der Klassen insgesamt	21	21	14	15

Tab. 1: Stichprobenumfänge von Schulen und Klassen in WilmA nach Klassenstufen und Bundesländern

Tabelle 2 bietet eine Übersicht über die erhobenen Schülern in Hamburg und Nordrhein-Westfalen zu beiden Messzeitpunkten der WilmA-Untersuchung.

	Hamburg		NRW		Gesamt	
	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 6	Klasse 7
n	367	404	300	341	667	745
Schulen	9	8	5	5	14	13
Klassen	21	21	14	14	35	35
Geschlecht	52,2 % w 47,8 % m	54,5 % w 45,5 % m	60,2 % w 39,8 % m	58,5 % w 41,5 % m	55,9 % w 44,1 % m	56,3 % w 43,7 % m
Ø-Alter (Jahre; Monate)	11;7	12;7	11;5	12;5	11;6	12;6

Tab. 2: Geschlecht und Alter der an WilmA teilnehmenden Schüler nach Bundesländern getrennt

Insgesamt nahmen in Hamburg und Nordrhein-Westfalen 883 Schüler an den WilmA-Erhebungen teil, davon 529 an beiden Messzeitpunkten. Beide Geschlechter (weiblich / männlich) waren in etwa zu gleichen Anteilen vertreten. Im Messzeitpunkt 2013 waren die Befragten im Durchschnitt 11 Jahre und 6 Monate (min.: 10,8 / max.: 14,3 / Std.: 0,46); im Messzeitpunkt 2014 entsprechend 12 Jahre und 6 Monate alt (min.: 11,8 / max.: 14,7 / Std.: 0,41).

Die nachfolgend beschriebenen Analysen berücksichtigen den letzten Messzeitpunkt 2014 in der Jahrgangsstufe 7.

Befragungsinstrumente

Um die im Rahmen der SIGrun-Studie ermittelten Informationen auch in der WilmA-Untersuchung weiterschreiben zu können, wurden zentrale Befragungsinstrumente wiederholt eingesetzt. Abbildung 3 zeigt auf der linken Seite die in den Studien befragten Gruppen, in der Mitte die Instrumentierung im Rahmen der Studie SIGrun und rechts die der Studie WilmA.

		SIGrun Antragszeitraum 2009–2012 Klassenstufe 1–4 (4 MZP)	WilmA Antragszeitraum 2013–2015 Klassenstufe 6–7 (2 MZP)
		Instrumente	Instrumente
Quantitative Methodik	Kinder	Schülerfragebogen Klingender Fragebogen Kognitiver Fähigkeitstest Fragebogen zu emotionalen und sozialen Schulerfahrungen	Schülerfragebogen Kognitiver Fähigkeitstest Fragebogen zu emotionalen und sozialen Schulerfahrungen
	Eltern Schulleitung	Fragebögen	Fragebögen
	Lehrkräfte	Fragebögen Egozentrierte Netzwerkanalyse	Fragebögen
Qualitative Methodik	Kinder Eltern Schulleitung Lehrkräfte	Leitfadeninterviews Experteninterviews Gruppendiskussion Malmappen Tagebücher	Fotowettbewerb

Abb. 3: Test- und Befragungsinstrumente der Studien SIGrun und WilmA

Im Rahmen der WilmA-Untersuchung wurden die Schülern und ihre Eltern anhand von Fragebögen zu relevanten Hintergrundmerkmalen des Lernens und des Alltags befragt. Neben Geschlecht und sozio-kulturellem Hintergrund umfassten diese Instrumente u.a. auch Fragen zur schulischen und musikalischen Praxis in den Familien. Der Schülerfragebogen umfasste zudem einen Test zu allgemeinen kognitiven Fähigkeiten (KFT) und zu emotionalen und sozialen Schulerfahrungen (FEES). Diese eingesetzten Instrumente haben sich bereits in anderen Untersuchungen etabliert und gelten nach Maßgabe gängiger erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und soziologischer Testgütekriterien als objektiv, reliabel und valide.

Ergebnisse: Untersuchung von Transfereffekten

Im Rahmen des WilmA-Teilprojekts *Transfer* wird Fragen zum langfristigen Einfluss von musikalischen Angeboten (JeKi) in der Grundschulzeit nachgegangen. Hierbei werden Interessen, Sozialverhalten und Selbstkonzepte der Kinder bis zum Beginn der siebten Klasse betrachtet. Der Fokus dieses Beitrags richtet sich hierbei auf die Frage, ob sich Schüler, die (intensiv) musizieren sich von denjenigen unterscheiden, die nicht musizieren. Dazu werden Befunde zur Interessenausrichtung der Schüler und den sich daraus ergebenden Fragen der Zeitallokation, deren Umgang miteinander (Sozialverhalten) und schließlich zum Schulerleben vorgestellt.

Zeitmanagement – Mehr Stress durch Hobbys oder verantwortungsvollerer Umgang mit Zeit?

Das Erlernen eines Instruments ist nicht auf die (außer-)schulische Unterrichtszeit begrenzt, sondern erfordert die Bereitschaft auch zu Hause zu üben. Diese Freizeitaktivitäten können nach Blomfield und Barber (2011) positive Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung ausüben. Im Folgendem wird hinterfragt, inwieweit Schüler durch ein für sie prioritäres Hobby in der Lage sind, ihre Freizeit verstärkt selbstständig zu koordinieren und Zeit sinnvoll zu nutzen.

Jugendliche werden hinsichtlich der Ressourcen ihrer Eltern zunehmend weniger abhängig. Sie entwickeln und wägen ihre eigenen persönlichen Interessen unter Berücksichtigung gegebener Angebote bzw. Gelegenheiten und der eigenen Ressourcen (z. B. Geld und Mobilität) im gewissen Rahmen selbst. Die ausgewählten Engagements und Interessen müssen neben allgemeinen Verpflichtungen (Unterricht) der Jugendlichen auch zeitlich zunehmend selbstständig koordiniert werden (Zeiger 2005).

In diesem Zusammenhang konnten Cwik (2012), Bilz (2014), Seiffge-Krenke (2006) belegen, dass Jugendliche immer häufiger unter Stress leiden. Dieses kann, wenn der Umgang hiermit nicht erlernt wird, zu psychischen Problemen führen. Gröpel und Kuhl (2006) weisen darauf hin, dass eine angemessene Zeitverteilung einen wichtigen Prädiktor des Wohlbefindens und der Gesundheit darstellt. Um ein Gefühl der (zeitlichen, außerschulischen) Überforderung zu vermeiden, sollten Jugendliche lernen, ihre Freizeit zu strukturieren. Städtler, Meili, Walter und Plaumann (2006) weisen zudem darauf hin, dass für eine erfolgreiche (Schul-)Alltagsbewältigung ein gelungenes Zeitmanagement notwendig ist. Dieser Aspekt beschreibt den verantwortungsvollen Umgang des Jugendlichen mit eigener Lebenszeit und die Fähigkeit, die Selbstorganisation wirksam durch effizientes Zeitmanagement zu gestalten. Bischof, Bischof, Knoblauch und Wöltje (2012) nennen als Vorteil

eines konsequenten Zeitmanagements u. a. die Planung des bevorstehenden Tages, Ordnung des Tagesablaufes, Überblick und Klarheit über die Tagesanforderungen, Verbesserung der Selbstkontrolle, Zeitgewinnung durch methodisches Arbeiten, Erfolgserlebnisse am Tagesende, höhere Zufriedenheit und Motivation und eine Steigerung der Leistungsfähigkeit. Die Frage ist, ob das Erlernen eines Instruments einen Beitrag zur Strukturierung der Freizeit leisten kann.

Die Hypothese, der in diesem Zusammenhang nachgegangen werden soll, besagt, dass Schüler, die musizieren, besser organisiert sind und somit trotz des zeitlich größeren Aufwands andere schulbezogene Aktivitäten nicht beeinträchtigt sind. Hemming (2015b) vergleicht die Leistungsanforderungen von Sport und Musik, da diese für die Entwicklung der Jugendlichen vergleichbar scheinen. Bei beiden Aktivitäten ist es organisatorisch aufwendig, ein musikisches bzw. sportliches Engagement in den Alltag zu integrieren (Hemming 2015b). Um in der gewählten Aktivität eine positive Steigerung zu erzielen, muss das Hobby in den Tagesablauf eingeplant werden. Es wird davon ausgegangen, dass Jugendliche, die Zeit in das Musizieren investieren auch bei anderen zeitlich konkurrierenden Aktivitäten ein prioritäres Zeitmanagement aufweisen und somit ein Transfer in der Alltagsbewältigung eintritt. Schulische Aufgaben und weitere Freizeitnutzung, wie das Treffen von Freunden, werden besser strukturiert. Prokrastination (Verschieben der Handlungsabsicht auf eine bestimmte oder unbestimmte Zeit) kann durch die Erkenntnis, dass durch das Erledigen anfallender, möglicherweise unangenehmer Aufgaben, wie beispielsweise Hausaufgaben, die übrige (Frei-)Zeit zufriedenstellender genutzt werden kann.

Für die Überprüfung der Annahmen wurden den Schülern in WilmA sieben Items zum Thema Zeitmanagement und der gefühlten Zeitnutzung vorgelegt und im Zusammenhang mit der wöchentlichen Übezeit betrachtet. Die eingesetzten Items erfragten Aussagen zur (Frei-)Zeitgestaltung, welche die Schüler anhand einer fünfstufigen Likertskala ablehnen oder zustimmen konnten:

- Ich habe oft Zeitdruck (lernen, Hausaufgaben, üben, Termine).
- Meine Hausaufgaben schiebe ich so lange wie möglich vor mir her.
- Ich hätte gern mehr Zeit für meine Hobbys.
- Für die Hausaufgaben habe ich nicht genügend Zeit.
- Ich fühle mich von den Terminen in meiner Freizeit überfordert.
- Ich kann Hobbys und Hausaufgaben zeitlich gut vereinbaren.
- Ich habe zu wenig Zeit für meine Freunde / Aktivitäten mit meinen Freunden.

Damit lag ein Schwerpunkt auf der Vereinbarkeit von Freizeit und Hobbys, beziehungsweise auf dem Wunsch für mehr Zeit für Hobbys, wobei nicht gezielt nach dem Musizieren, sondern nach Hobbys im Allgemeinen gefragt wurde.

Tatsächlich zeigt sich in WilmA, dass die befragten Schüler, die musizieren, sich betreffend der für Hausaufgaben zur Verfügung stehenden Zeit nicht von denen unterscheiden, die nicht musizieren. Lediglich bei dem Item zum empfundenen Zeitdruck zeigte sich – erwartungsgemäß – eine stärkere Beanspruchung bei den Jugendlichen, die zeitintensiver üben. Der gefundene Effekt der generellen Wahrnehmung von Zeitdruck mit zunehmender Intensität der Übezeit ist jedoch mit $r_{Rang} = 0,118$ ($p < 0,001$; $n = 727$) sehr klein. Somit scheint der vermittelnde Effekt nicht im vermuteten Transfer zu liegen, sondern schlicht in der Allokation vorhandener Freizeit.

Macht Musik hilfsbereiter?

Beim Erlernen eines Instruments werden, wie in dem oben abgebildeten Schema von Spychiger (1992) nicht nur die individuellen Fähigkeiten, das Instrument zu beherrschen, gelehrt. Des Weiteren treten Aspekte der außermusikalischen Förderung auf. Diese beziehen sich nicht ausschließlich auf die Betrachtung des Einzelnen, ein besonderer Aspekt kommt dem Spielen innerhalb einer Gruppe zu. Hierbei steht nicht der Lernende mit seinen Fähigkeiten auf personeller Ebene im Fokus, sondern fungiert als Mitglied einer bestehenden Gruppe und trägt zu deren Gelingen bei. Ein positiver Outcome kann nur durch soziales Verhalten aller Teilnehmenden erzielt werden. Dabei gilt nicht nur die Beachtung von Regeln innerhalb der Gruppe, sondern auch die Unterstützung von vermeintlich schwächeren Spielern für ein gemeinsames Vorankommen. Das gemeinsame Musizieren ist eine Interaktion, die mit anderen durchgeführt wird und auf der Basis von Auseinandersetzung eine besondere Möglichkeit der Kooperations- und Konkurrenzenerfahrung bietet (Neuber 2010).

Durch die Leistungsheterogenität innerhalb einer Band, eines Orchesters oder eines Ensembles wird von allen Teilnehmern eine soziale Kompetenz vorausgesetzt. Als erforderliche Kompetenzen für ein Miteinander in sozialen Gruppen nennen Golenia und Neuber (2010) Empathie, Fair Play, Hilfsbereitschaft, Kooperation, Offenheit, Respekt, Rücksichtnahme, Teamfähigkeit, Toleranz / Akzeptanz, Unterstützung, Vertrauen, Zusammenhalt, Zuverlässigkeit (Kooperationsfähigkeit). Um als Gruppe stark zu sein, müssen soziale Kompetenzen wie zum Beispiel die

Hilfsbereitschaft bei jedem vorhanden sein. Gemeinsames Musizieren fördert neben den instrumentellen Kompetenzen auch die sozialen Kompetenzen (Brandl-Bredenbeck 2010). Erforderliche Rücksichtnahme und Geduld werden nicht nur von Seiten des Lehrenden eingefordert, sondern auch von den Lernenden eingebracht.

Gembris (2001) nennt u. a. die Erziehung zu Solidarität und Rücksichtnahme als einen weiteren erwarteten Transfereffekt von Musikunterricht. Das Spielen in einer Gruppe erfordert die Rücksichtnahme auf schwächere Mitspieler und Unterstützung selbiger für das gemeinsame Musizieren. Zudem ist aus der Freizeitforschung bekannt, dass Freizeitaktivitäten die soziale Unterstützung von Jugendlichen positiv beeinflussen können (Hemming 2015a). Die eigene Fähigkeit, sicher auf dem Instrument zu spielen, trägt nur zu einem Teil des Gruppengeschehens bei, wenn unsichere Mitspieler nicht adäquat unterstützt werden. Die Erkenntnis, dass Unterstützungen zu einem schnelleren Vorankommen führen, kann auch in anderen Lernbereichen innerhalb des Schulalltags erwartet werden, beispielsweise in Form von Hilfsbereitschaft gegenüber Klassenkameraden.

Nicht nur das Geben von Unterstützung, auch das Erfahren selbiger durch Mitspieler kann zu einem Transfereffekt führen. Die Erkenntnis, bei eigener Leistung unterhalb des Gruppendurchschnitts eine selbstverständliche Hilfeleistung zu erfahren, führt zu einer positiven Wahrnehmung von Hilfsbereitschaft und dem Selbstverständnis, eigenes Wissen und Fähigkeiten weiter zugeben.

Aufgrund der gegebenen oder auch erfahrenen Hilfestellung im Instrumentalunterricht wird ein Transfer auf den Schulalltag erwartet. Dabei wird angenommen, dass Schüler, die ein Instrument spielen, eher Mitschülern Hilfestellungen im Unterrichtskontext geben, also soziale Unterstützungsleistungen geben, als Schüler ohne Instrumentalunterricht.

In der WilmA-Untersuchung wurden die Schüler gefragt: „Wie regelmäßig unterstützt du Mitschülerinnen und Mitschüler im Unterricht?“ wobei die Befragten insbesondere gefragt wurden:

- Wie oft versuchst du das, was du gelernt hast, an deine Mitschüler weiter zu geben?
- Wie oft versuchst du deinen Mitschülern bei einer Aufgabe zu helfen, die du schon gelöst hast?
- Wie oft versuchst du deinen Mitschülern zu helfen, neue Dinge zu lernen?

Die Schüler konnten auf einer vierstufigen Skala von *immer bis nie* antworten.

In den nachfolgenden Analysen (Mann-Whitney-U-Test) wurden die Schüler anhand der (Filter-)Frage, ob ein Musikinstrument gespielt wird oder nicht unterschieden. Tatsächlich ließen sich die vermuteten Effekte empirisch nicht belegen. Vielmehr zeigte es sich, dass Schüler, die angeben ein Musikinstrument zu spielen, seltener versuchen, Gelerntes an Mitschüler weiterzugeben ($p=0,010$) bzw. diesen zu helfen ($p=0,003$) – jedoch sind die Effekte, wenn man sich die realen Verteilungen der Antworten ansieht (vgl. als Beispiel das Item „Bereitschaft Gelerntes weiterzugeben“ in Abbildung 4), ebenfalls sehr gering. Sie lassen sich aufgrund der deutlichen Unterschiede zwischen den Häufigkeitsangaben – aber nicht je Häufigkeitsangabe zwischen den Schülergruppen – nicht eindeutig als „hilfsbereit“ bzw. „nicht hilfsbereit“ interpretieren.

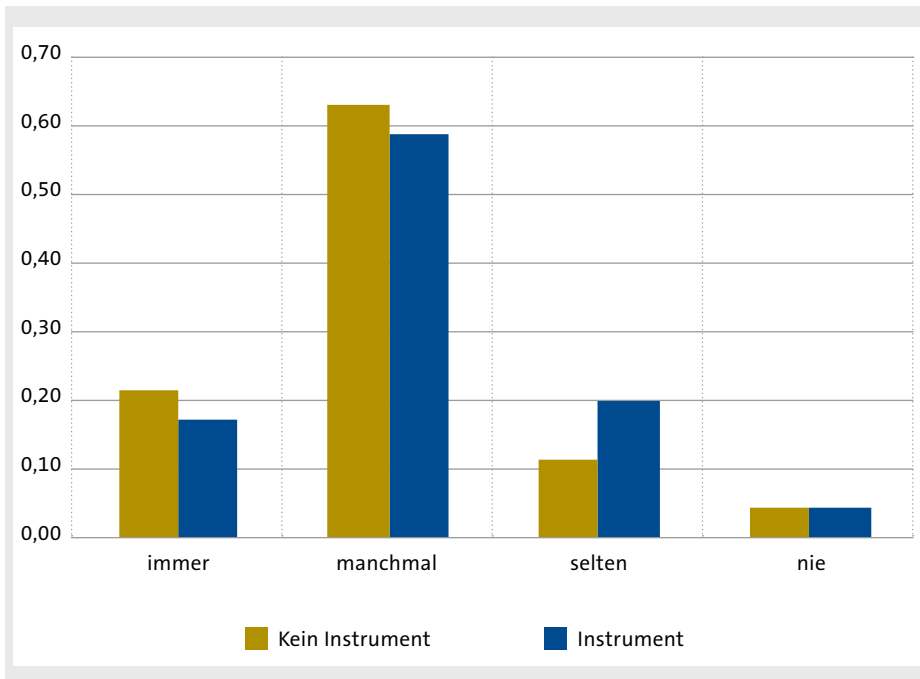


Abb. 4: Prozentuale Verteilung der Angaben zur Hilfsbereitschaft, Gelerntes an Mitschüler weiter zu geben, getrennt nach Schülern, die angeben ein bzw. kein Musikinstrument zu spielen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich betreffend der Weitergabe von Gelerntem bzw. gebotene Hilfe bei neu Gelerntem nominelle und auch signifikante Unterschiede zwischen den Schülern finden. Die Effekte sind jedoch als sehr schwach zu bewerten sind.

Musikmachen und dessen Auswirkung auf ausgewählte Aspekte des Schulerlebens

Nach Gembris (2001) wird vom Musizieren auch ein Transfer auf die Ausbildung emotionaler und rationaler Kräfte erwartet. Um diese Annahme zu untersuchen, wurde der Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen (FEES) eingesetzt. Mit Hilfe dieses Instruments können die „Kompetenzerwartungen der Schülerinnen und Schüler, die erlebte soziale, emotionale und leistungsmotivationale Integration, die wahrgenommenen sozialen Beziehungen in der Klasse, das wahrgenommene Schul- und Lernklima, und die Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler die Lehrer und Lehrerinnen und die Schule insgesamt wahrnehmen“ (Rauer & Schuck 2003, 9). Für die Studie WilmA wurde der FEES in Zusammenarbeit mit den beiden Autoren sprachlich adaptiert und erstmals in der Sekundarstufe I eingesetzt. Anhand des FEES konnten bereits in der SIGrun-Studie erste Unterschiede innerhalb der Gruppen von Partizipierenden an JeKi und Kindern, die nicht am Programm teilnahmen, beschrieben werden (vgl. Nonte & Schwippert 2014).

Für diesen Beitrag wurden drei der insgesamt sieben Skalen des FEES ausgewählt, um den Einfluss von musikalischen Angeboten auf das Schulerleben der Schüler zu untersuchen:

Selbstkonzept für die Schulfähigkeit: Die Skala beschreibt, inwiefern das Schulkind der schulischen Anforderung gewachsen ist und wie es seine schulischen Fähigkeiten einschätzt. Die Grundlage hierfür bilden die Erfahrungen mit der Bewältigung von Leistungsanforderungen innerhalb der Schule. Schüler, die hohe Werte erreichen sind dementsprechend eher erfolgsorientiert und fühlen sich eher für ihre schulischen Erfolge aufgrund ihrer Bemühungen verantwortlich (Rauer & Schuck 2003) [Cronbachs Alpha = 0,86; $n = 728$].

Schuleinstellung: Die Skala gibt Auskunft darüber, inwieweit sich Schüler in ihrer Schule wohl fühlen und ob sie sich gern in der Schule aufhalten. Der Wert korreliert eng mit anderen Skalen: Wenn die Schüler gern zur Schule gehen, dann zeigen sie größere Lernfreude und höhere Anstrengungsbereitschaft (im schulischen Kontext), empfinden sich stärker sozial integriert und beurteilen das Klassenklima positiver (Rauer & Schuck 2003) [Cronbachs Alpha = 0,94; $n = 707$].

Lernfreude: Durch die Skala der Lernfreude wird beschrieben, in welchem Ausmaß der Schüler an die alltäglichen Aufgaben mit einem positiven Gefühl, sowohl an die Unterrichtsfächer als auch an die Aufgaben in diesen, herangeht. Bei einer hohen Lernfreude werden die gestellten Aufgaben von den Schülern nicht als Last angesehen, sondern sie zeigen eine positive Haltung gegenüber dem Lernen (Rauer & Schuck 2003) [Cronbachs Alpha = 0,84; $n = 708$].

Erwartet wird, dass Schüler, die ein Instrument spielen auf den Skalen höhere Werte erreichen und dadurch den von Gembris (2001) genannten Transfer auf emotionale Kräfte für die erfolgreiche Bewältigung des Schulalltags entwickeln.

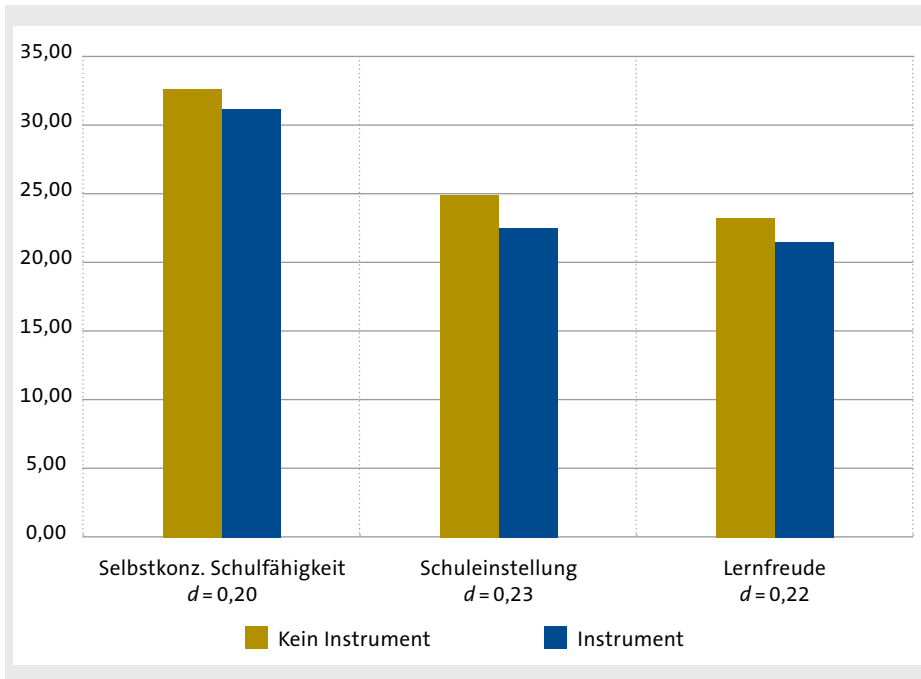


Abb. 5: Erreichte Punktwerte und Cohen's d bei den Teilskalen des FEES in Bezug auf Schulfähigkeit, Schuleinstellung und Lernfreude, getrennt nach Schülern, die angeben ein bzw. kein Musikinstrument zu spielen

Bei den ausgewählten Skalen zeigen sich für die musizierenden Schüler signifikante negative ($p < 0,01$), aber durchgängig schwache ($d < 0,25$) Effekte bezüglich ihrer Einschätzung ihrer Schulfähigkeit, Schuleinstellung und Lernfreude.

Fazit

Zusammenfassend kann in Bezug auf die erwarteten Transfereffekte im Rahmen der WilmA-Untersuchung festgestellt werden, dass sich Schüler, die regelmäßig Musik machen substanziell nicht von den nicht musizierenden Mitschülern gleichen Alters unterscheiden. Somit konnten die erwarteten Transfer-Annahmen nicht durch die vorliegenden Daten bestätigt werden. Wenn Kinder und Jugendliche intensiv ein Instrument lernen, so hat dies einen Einfluss auf deren zeitliche Gestaltung außerhalb der Schule. Dies gilt jedoch auch für andere intensiv betriebene Aktivitäten wie z. B. Sport.

Diese vorliegenden Befunde können im Hinblick auf Folgen von Stresserleben als ein positiver Befund interpretiert werden. Zwar lassen sich in dem ausgewählten Bereich des Zeitmanagement keine Transferwirkungen nachweisen, hingegen kann durch die nicht vorhandenen Unterschiede darauf geschlossen werden, dass die befragten Schüler nicht unter vermehrtem Stress bezüglich ihres Zeitmanagements und durch das individuelle Üben auch nicht unter sozialer Isolation leiden.

Auch wenn in dem vorliegenden Beitrag keine Annahme zur Transferforschung im Sinne hervorgehobener positiver Effekte bestätigt werden konnte, so bleibt die facettenreiche Wirkung von Musik weiterhin anzunehmen. So wäre zu hinterfragen, ob ein Transfereffekt tatsächlich erst bei signifikanter und mit mindestens mittlerer Effektstärke vorliegt, oder ob nicht schon ein Transfereffekt vorliegt, wenn – trotz zusätzlicher zeitlicher Belastung und häufigem individuellem Üben – es gerade keine Unterschiede zu den Mitschülern gibt.

Die erhobenen Schüler zeigten nicht die erwarteten Effekte von musikalischen Angeboten, aber es konnte auch kein negativer Effekt durch Instrumentalunterricht gefunden werden. Darüber hinaus bleibt es auch eine Frage des Interesses von Kindern und Jugendlichen, wie sie ihre Freizeit gestalten – ob durch Sport oder Musik, beides entwickelt in Bezug auf soziale Interaktion und dem Erfahren von Entwicklung jeweils ganz eigene Dynamiken.

Einschränkend ist an dieser Stelle anzumerken, dass die hier vorgestellten Analysen auf Querschnittsanalysen des letzten Messzeitpunkts beruhen. In weitergehenden Analysen sind die Eingangsselektivität der Stichprobe und vor allem Veränderungen der hier betrachteten Merkmale über die Zeit in den Blick zu nehmen, um gegebenenfalls vorangegangene Konvergenz- bzw. Divergenzeffekte ermitteln zu können. Das Spielen eines Musikinstruments geht – neben dem reinen handwerklichen musikalischen Können – mit ausdauernden und auch oft mit positiven Emotionen zusammenhängenden Übe- bzw. Spielpraxen einher. Diese als positiv zu bewertenden Effekte konnten jedoch in diesem Beitrag nicht vertieft analysiert werden.

Literatur

- Bastian, H. G. & Kormann, A. (2003). Transfer im musikpädagogischen Diskurs. Definitorische und methodologische Reflexionen zur Evaluations- und Entwicklungsforschung.
In H. Gembris, R.-D. Kraemer & G. Maas (Hrsg.), *Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte* (S. 35–62). Augsburg: Wißner.
- Bilz, L. (2014). Werden Ängste und depressive Symptome bei Kindern und Jugendlichen in der Schule übersehen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (1–2), 57–62.
- Bischof, A., Bischof, K., Knoblauch, J. & Wöltje, H. (2012). Selbstorganisation. Freiburg: Haufe Verlag.
- Blomfield, C. J. & Barber, B. L. (2011). Development experiences during extracurricular activities and Australian adolescents' self-concept: Particularly important for youth from disadvantaged schools. *Journal of Youth & Adolescence*, 40, 582–594.
- Brandl-Bredenbeck, H. P. (2010). Bewegung, Bildung und Identitätsentwicklung im Kindes- und Jugendalter.
In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (S. 117–132). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cwik, J. C. (2012). *Schule und Stress. Wie sich Schulformen, Noten und Geschlecht auf die Gesundheit von Schulkindern auswirken*. Hamburg: disserta Verlag.
- Friedemann, S. & Hoffmann, D. (2013). Musik im Kontext der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben des Jugendalters.
In R. Heyer, S. Wachs & C. Palentien (Hrsg.), *Handbuch Jugend – Musik – Sozialisation* (S. 371–393). Wiesbaden: Springer VS.
- Gembris, H. (2001). Musik, Intelligenz und Persönlichkeitsentwicklung.
In H. Gembris, R.-D. Kraemer & G. Maas (Hrsg.), *Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte* (S. 173–187). Augsburg: Wißner.
- Golenia, M. & Neuber, N. (2010). Bildungschancen der Kinder- und Jugendarbeit – eine Studie zum informellen Lernen im Sportverein.
In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen beim Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (S. 189–209). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 7–20.

- Gröpel, P. & Kuhl, J. (2006). Having time for life activities. Life balance and self-regulation. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 14 (2), 54–63.
- Hemming, K. (2015a). Freizeitaktivitäten im mittleren Kindesalter. In N. Neuber & M. Krüger (Hrsg.), *Freizeitaktivitäten, chronischer Stress und protektive Ressourcen* (S. 49–73). Wiesbaden: Springer VS.
- Hemming, K. (2015b). *Freizeitaktivitäten, chronischer Stress und protektive Ressourcen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Idel, T.-S. & Thünemann, S. (2014). Hineinstolpern ins Feld der Praxisforschung – Überlegungen zu möglichen Transfereffekten in der Pilotphase von Praxisforschung. *TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 9 (1), 75–90.
- Lehmann-Wermser, A., Busch, V., Schwippert, K. & Nonte, S. (2014). *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht*. Münster: Waxmann.
- Neuber, N. (2010). Informelles Lernen im Sport – ein vernachlässigtes Feld der allgemeinen Bildungsdebatte. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (S. 9–31). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nonte, S. & Schwippert, K. (2014). Transfereffekte von Instrumentalunterricht. Der Einfluss des Instrumentalunterrichts auf die soziale und motivationale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext. In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 31–62). Münster: Waxmann.
- Oerter, R. & Bruhn, H. (2005). Musikpsychologie in Erziehung und Unterricht. In R. Oerter & T. H. Stoffler (Hrsg.), *Spezielle Musikpsychologie* (S. 555–624). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). FEES 3–4. Göttingen: Beltz Test GmbH.
- Seiffge-Krenke, I. (2006). *Nach PISA. Stress in der Schule und mit den Eltern. Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Spychiger, M. (1992). Zwischen Mythos und Realität: Außermusikalische Wirkungen von Musikunterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39, 243–252.

- Städtler, H., Meili, B., Walter, U. & Plaumann, M. (2006). Stress dynamisch balancieren – personale und institutionelle Erfolgsvariablen für die Schule. In K. Krankenkasse (Hrsg.), *Stress? Ursachen, Erklärungsmodelle und präventive Ansätze* (S. 107–129). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Zeiher, H. (2005). Der Machtgewinn der Arbeitswelt über die Zeit der Kinder. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 201–226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



Veröffentlichungen der BMBF- Forschungsschwerpunkte

Jedem Kind ein Instrument *(2009–2013) und*

Musikalische Bildungsverläufe *(2013–2016)*

2016

- Göllner, M., & Niessen, A. (2016). Perspektiven auf Differenzierung im Musikklassen-, Musik- und Ensembleunterricht: Eine vergleichende qualitative Studie auf Grundlage von Lehrer- und Schülerinterviews. *Diskussion Musikpädagogik*, (70), 48–57.
- Göllner, M. & Niessen, A. (i. Dr.). Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Münster: Waxmann.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2016). ‚Passung‘ revisited. Anmerkungen zum Spannungsfeld zwischen Offenheit und Festlegung in einer qualitativen Interviewstudie. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 1–11.
- Göllner, Michael (i. Dr.). Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie. Dissertation. Köln: Hochschule für Musik und Tanz Köln.
- Kranefeld, U. (2016). Herzstück Musizieren? Ein empirischer Blick auf Handlungs- und Orientierungsmuster von Lehrenden im instrumentalen Gruppenunterricht. In B. Wüsthube, Ch. Stöger, P. Rübke, N. Ardila-Mantilla (Hrsg.), *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis. Texte zur Instrumentalpädagogik* (S. 13–31). Mainz: Schott.
- Kranefeld, U. & Heberle, K. (i. Dr.). „Dankeschön! Was war das Problem?“. Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrouniten im Musikunterricht. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Münster: Waxmann.

- Krupp-Schleußner, V. (i. Dr.). *Jedem Kind ein Instrument? Eine empirische Analyse der Teilhabe an Musikkultur in Klasse 7 vor dem Hintergrund des capability approach*. (Perspektiven musikpädagogischer Forschung). Münster: Waxmann.
- Krupp-Schleußner, V. & Lehmann-Wermser, A. (under review). An instrument to every child. A Study on long-term Effects of intensified Music Education in German Primary Schools. *Music Education Research*.
- Serrallach, B., Groß, T., Bernhofs, V., Engelmann, D., Benner, J., Gündert, N., Blatow, M., Wengenroth, M., Seitz, A., Brunner, M., Seither, S., Parncutt, R., Seither-Preisler, A. & Schneider, P. (under review). *Neural biomarkers for dyslexia, ADHD and ADD in the auditory cortex of children*.

2015

- Bongard, S., Frankenberg, E., Friedrich, K. E., Kreutz, G. & Roden, I. (2015). MEKKA – Musikerziehung, kindliche Kognition und Affekt. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. Bildungsforschung: Bd. 41 (S. 167–194). Berlin: BMBF.
- Bonsen, M., Cloppenburg, M., Heberle, K., Kranefeld, U., Naacke, S. & Niessen, A. (2015). GeiGe – Gelingensbedingungen individueller Förderung an Grundschulen im ersten JeKi-Jahr. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. Bildungsforschung: Bd. 41 (S. 111–166). Berlin: BMBF.
- Franz-Özdemir, M. (2015). Co-Teaching – Gemeinsames Unterrichten von Grund- und Musikschullehrenden. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. Bildungsforschung: Bd. 41 (S. 90–110). Berlin: BMBF.
- Friedrich, K. E., Roden, I., Kreutz, G. & Bongard, S. (2015). Musizieren und Emotionsregulation bei Grundschulkindern. In G. Bernatzky & G. Kreutz (Hrsg.), *Musik und Medizin: Chancen für Therapie, Prävention und Bildung* (S. 337–357). Springer-Verlag.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2015). Ansätze von Öffnung im Musikklassenunterricht in der Wahrnehmung von Lehrenden und Schülern. Eine Fallstudie auf Basis qualitativer Interviews. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 6 (2), 1–30.

- Kranefeld, U. (Hrsg.). (2015). *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. Bildungsforschung: Bd. 41. Berlin: BMBF.
- Kranefeld, U. (2015). Ergebnisse der Forschungen zu den Programmen Jedem Kind ein Instrument in Nordrhein-Westfalen und Hamburg. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. Bildungsforschung: Bd. 41 (S. 6–18). Berlin: BMBF.
- Kranefeld, U. (2015). Fazit und Ausblick. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. Bildungsforschung: Bd. 41 (S. 279–280). Berlin: BMBF.
- Kranefeld, U. (2015). Lernaufgaben im Prozess. Zum Potential qualitativer Zugänge bei der Erforschung von (Musik-)Unterrichtsqualität. *Diskussion Musikpädagogik*, 68, 39–43.
- Kranefeld, U., Busch, T. & Dücker, J. (2015). BEGIn – Instrumentaler Gruppenunterricht in der Grundschule: Teilnahme, Selbstkonzepte, Gestaltungsmuster. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. Bildungsforschung: Bd. 41 (S. 49–89). Berlin: BMBF.
- Kranefeld, U., Heberle, K. & Naacke, S. (2015): Videographische Befunde zu Aspekten von Unterrichtsqualität im ersten JeKi-Jahr. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. Bildungsforschung: Bd. 41 (S. 148–166). Berlin: BMBF.
- Kranefeld, U., Heberle, K. & Pankoke, C. (2015). Zur videographischen Erfassung von Passungsprozessen im Musikunterricht. Methodologische Überlegungen und fallanalytische Perspektiven. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 6 (2), 2015.
- Lehmann-Wermser, A., Beutler-Prahm, B., Bunte, N., Busch, V., Jessel-Campos, C., Kulin, S., Nonte, S., Rieckmann, T., Schurig, M. & Schwippert, K. (2015). SIGrun – Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. Bildungsforschung: Bd. 41 (S. 195–278). Berlin: BMBF.

- Lehmann-Wermser, A., Bunte, N., Busch, V., Kulin, S., Nonte, S., Schurig, M., Schwippert, K. (2015). SIGrun – Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen. Vorstellung des Forschungsverbundes SIGrun. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. Bildungsforschung: Bd. 41 (S. 195–199). Berlin: BMBF.
- Lehmann-Wermser, A. & Jessel-Campos, C. (2015). Teilprojekt „Kulturelle Teilhabe“ – Musikalische Praxen und Wege zur Kultur. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. Bildungsforschung: Bd. 41 (S. 242–254). Berlin: BMBF.
- Niessen, A. (2015). Musikpädagogische Perspektiven auf Heterogenität und die Ambivalenz der Anerkennung. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Lehrenden des Programms „Jedem Kind ein Instrument“. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 4 (4), 106–118.
- Niessen, A. (2015). Die Sicht von JeKi-Lehrenden auf den Unterricht im ersten Schuljahr im Programm Jedem Kind ein Instrument. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. Bildungsforschung: Bd. 41 (S. 131–147). Berlin: BMBF.
- Niessen, A. (2015). Zuschreibungen zur sozialen Herkunft im Kontext musikalischer Bildung. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Lehrenden des Programms ‚Jedem Kind ein Instrument‘. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 279–290). Leverkusen: Budrich, Barbara.
- Roden, I., Zepf, F. D., Kreutz, G., Grube, D. & Bongard, S. (2016, i.V.). *Effects of music and natural science training on aggressive behavior*.
- Schneider, P. & Seither-Preisler, A. (2015). AMseL – Neurokognitive Korrelate von JeKi-bezogenem und außerschulischem Musizieren. In U. Kranefeld (Hrsg.) *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. Bildungsforschung: Bd. 41 (S. 19–48). Berlin: BMBF.

- Schurig, M., Schulte, K. & Lehmann-Wermser, A. (2015). Der Datenpool. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. Bildungsforschung: Bd. 41 (S. 274–278). Berlin: BMBF.
- Seither-Preisler, A. & Schneider, P. (2015). Positive Effekte des Musizierens auf Wahrnehmung und Kognition aus neurowissenschaftlicher Perspektive. G. Bernatzky und G. Kreutz (Hrsg.), *Musik und Medizin. Chancen für Therapie, Prävention und Bildung* (S. 375-394). Wien: Springer-Verlag.

2014

- Bunte, N. (2014). Musical concepts as explanation for children's musical preference in primary school age. In K. Jakubowski, N. Farrugia, G.A. Floridou & J. Gagen (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference of Students of Systematic Musicology (SysMus14)*.
- Busch, T., Kranefeld, U. & Koal, S. (2014). Klasseneffekte oder individuelle Einflussgrößen: Was bestimmt die Teilnahme am Instrumentallernen im Grundschulalter? In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 35 (S. 57–76). Münster: Waxmann.
- Busch, V., Lehmann-Wermser, A., Nonte V. & Schwippert, K. (2014). Verbindungen – Kontexte – Empfehlungen: Das Fazit aus dem SIGrun-Projekt. In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 163–178). Münster: Waxmann.
- Busch, V., Schurig, M., Bunte, N. & Beutler-Prahm, B. (2014). „Mir gefällt ja mehr diese Rockmusik“. Zur Struktur musikalischer Präferenzurteile im Grundschulalter. In W. Auhagen, C. Bullerjahn & R. von Georgi (Hrsg.), *Musikpsychologie – Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus* (S. 133–168) [= Jahrbuch Musikpsychologie, Bd. 24]. Göttingen: Hogrefe.
- Frankenberg, E., Fries, K., Friedrich, K.E., Roden, I., Kreutz, G. & Bongard, S. (2014). The influence of musical training on acculturation processes in migrant children. *Psychology of Music*. OnlineFirst, 20. November 2014.
- Gruhn, W. & Seither-Preisler, A. (2014). *Der musikalische Mensch*. Hildesheim: OLMS-Verlag.

- Heberle, K. & Kranefeld, U. (2014). Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht.
In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 35 (S. 41–56). Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U., Lütje-Klose, B., Heberle, K. & Busch, T. (2014). Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU).
In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 35 (S. 95–114). Münster: Waxmann.
- Kulin, S. & Schwippert, K. (2014). Wege zur Kooperation. Rahmenbedingungen, Merkmale und Beziehungsstrukturen bei der Kooperation zwischen Grundschule und Musikschule.
In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 129–162). Münster: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A. (2014): Kulturelle Teilhabe ermöglichen? Über die Schwierigkeit, ein populäres Konstrukt empirisch forschend zu erfassen.
In S. Zöllner-Dressler, C. Khittl (Hrsg.), *Musikbuch wissenschaftlich – pädagogisch – politisch. Festschrift Arnold Werner-Jensen zum 70. Geburtstag* (S. 97–116). Essen: Die Blaue Eule.
- Lehmann-Wermser, A., Busch, V., Schwippert, K. & Nonte, S. (2014). *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht*. Münster: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A., Busch, V., Schwippert, K. & Nonte, S. (2014). Das Programm ‚Jedem Kind ein Instrument‘ als Forschungsgegenstand.
In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 9–15). Münster: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A., Jessel-Campos & C., Krupp, V. (2014): Wege zur Musik. Kulturelle Teilhabe bei Grundschulkindern.
In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 97–128). Münster: Waxmann.

- Lehmann-Wermser, A. & Krupp, V. (2014). Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 35 (S. 21–40). Münster: Waxmann.
- Niessen, A. (2014). Die Rahmenbedingungen der Lehrendenkooperation im ersten Jahr des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 5 (2), 1–23.
- Nonte, S. & Schwippert, K. (2014). Transfereffekte von Instrumentalunterricht. Der Einfluss des Instrumentalunterrichts auf die soziale und motivationale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext. In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 31–62). Münster: Waxmann.
- Nonte, S., Lorenz, J., Lehmann-Wermser, A., Schwippert, K. & Busch, V. (2014). Musikalische Schulprofilierung als Wettbewerbsstrategie? Einstellungen von Schulleitungen und Eltern zum Förderschwerpunkt ‚Jedem Kind ein Instrument‘. *Neue Musikzeitung*, 63 (7–8), 28.
- Nonte, S., Lehmann-Wermser, A., Schwippert, K. & Stubbe, T. C. (2014). Auswirkungen von Schulprofilierungsmaßnahmen auf Schülerenebene – Re-Analysen unter besonderer Berücksichtigung der Wahrung von Chancengerechtigkeit. In K. Drossel, R. Strietholt & W. Bos (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 87–107). Münster: Waxmann.
- Roden, I., Könen, T., Bongard, S., Frankenberg, E., Friedrich, E.K. & Kreutz, G. (2014). Effects of music training on attention, processing speed and cognitive music abilities – Findings from a longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*. doi:10.1002/acp.3034.
- Schurig, M. & Busch, V. (2014). Entwicklung der Musikpräferenz von Grundschulkindern. Individuelle, soziale und musikbezogene Einflüsse. In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 63–96). Münster: Waxmann.

- Schurig, M., Schulte, K., Lehmann-Wermser, A., Campos, S. & Schwippert K. (2014): Der Datenpool.
In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 179–186). Münster: Waxmann.
- Schwippert, K., Busch, V., Lehmann-Wermser, A. & Nonte, S. (2014). Das Verbundprojekt SIGrun im Überblick.
In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 17–30). Münster: Waxmann.
- Seither-Preisler, A., Parncutt, R. & Schneider, P. (2014). Size and synchronization of primary auditory cortex promotes musical, literacy and attentional skills in children. *J Neurosci*, 34 (33), 10937–10949.
- Seither-Preisler, A. & Schneider P. (2014). Neurokognitive Aspekte musikalischer Begabung.
In W. Gruhn & A. Seither-Preisler (Hrsg.), *Der musikalische Mensch* (S. 329–356). Hildesheim: OLMS-Verlag.

2013

- Bongard, S., Friedrich, K. & Frankenberg, E. (2013). Stressbewältigung, Schulerleben und kulturelle Orientierung. *Welche Auswirkungen hat JeKi? In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 61–65). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Busch, T. & Kranefeld, U. (2013). Selbstüberzeugungen und Programmteilnahme: Wie entwickelt sich das musikalische Selbstkonzept im Programm „Jedem Kind ein Instrument“? *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 4 (2), 127.
- Busch, T. & Kranefeld, U. (2013). Individuelle Förderung im Instrumentalen Gruppenunterricht – ein Aspekt von Lehrendenkompetenz im Programm „Jedem Kind ein Instrument“.
In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer-(bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 34 (S. 99–116). Münster: Waxmann.

- Busch, T. & Kranefeld, U. (2013). Wer nimmt an JeKi teil und warum? Programmteilnahme und musikalische Selbstkonzepte. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 46–48). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Busch, T. & Kranefeld, U. (2013). Aspekte und Effekte von Lehrendenkompetenz im Programm „Jedem Kind ein Instrument“ – Einschätzungen von Lehrenden zu individueller Förderung im Instrumentalen Gruppenunterricht und zu dessen Zielen. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 34 (S. 99–116). Münster: Waxmann.
- Busch, V., Schurig, M. & Bunte, N. (2013). Hintergründe, Fragestellungen und Methoden. Teilprojekt Präferenz. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu ‚Jedem Kind ein Instrument‘. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 28–29). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Busch, V., Schurig, M. & Bunte, N. (2013). Mädchenmusik oder Jungenmusik? JeKi und die Entwicklung musikalischer Vorlieben im Grundschulalter. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 52–54). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Cloppenburg, M. & Bosen, M. (2013). Qualität der Zusammenarbeit. Kooperationsformen im JeKi- und Fach-Unterricht. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu „Jedem Kind ein Instrument“ (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 39–40). Bielefeld: Universität Bielefeld.

- Cloppenburg, M. & Bensen, M. (2013). Reibungslose Unterrichtsabläufe. Aspekte von Klassenführung im JeKi- und Fach-Unterricht. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 70–71). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Frankenberg, E. & Bongard, S. (2013). Development and Preliminary Validation of the Frankfurt Acculturation Scale for Children (FRACC-C). *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 323–334.
- Franz-Özdemir, M. (2013). Wie gestaltet sich das gemeinsame Unterrichten? Umsetzungen, Rollenzuschreibungen und institutionelle Herausforderungen. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 37–39). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu Jedem Kind ein Instrument (2013). *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Kranefeld, U. (2013). Assistieren. Rekonstruktion eines Kooperationsmusters im Lehrenden-Tandem im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 232–247). Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U. (2013). Einleitung in den Forschungsschwerpunkt. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 9–12). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Kranefeld, U. (2013). Wer assistiert wem? Kooperationsmodi im Tandem. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 42–43). Bielefeld: Universität Bielefeld.

- Kranefeld, U. & Dücker, J. (2013). Unterrichtszeit nutzen. Inszenierungsmuster im instrumentalen Gruppenunterricht.
In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 72–75). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Kranefeld, U., Naacke, S. & Heberle, K. (2013). Baukasten Instrumentenvermittlung. Wie Lehrende Musikinstrumente im Unterricht inszenieren.
In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 71–72). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Kreutz, G. & Roden, I. (2013). Musikalisches Vorstellungsvermögen, Aufmerksamkeit und Gedächtnis. Wie wirkt JeKi?
In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 66–67). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Kulin, S., Rieckmann, T. & Schwippert, K. (2013). Wie kann Kooperation gelingen? Aspekte gelingender Zusammenarbeit im Rahmen von JeKi.
In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 35–37). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Lehmann-Wermser, A. & Jessel-Campos, C. (2013). „Ich liege in meinem Zimma und entspanne mich mit Musik“. Was Kinderzeichnungen über kulturelle Teilhabe „erzählen“.
In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 45–46). Bielefeld: Universität Bielefeld.

- Lehmann-Wermser, A. & Jessel-Campos, C. (2013): Das SIGrun-Forschungsprojekt.
In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 26–30). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Lehmann-Wermser, A. & Jessel-Campos, C. (2013). Aneignung von Kultur. Wege zu kultureller Teilhabe und zur Musik.
In A. Hepp & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Transformation des Kulturellen* (S. 129–144). Wiesbaden: vs.
- Niessen, A. (2013). Das Unterrichten großer Lerngruppen im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive.
In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musiklehrer(bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 34 (S. 78–96). Münster: Waxmann.
- Niessen, A. (2013). Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem musikpädagogischen Programm „Jedem Kind ein Instrument“.
In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 171–194). Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst.
- Niessen, A. (2013). Individuelle Förderung in Musik. Empirische Perspektiven auf Musikunterricht an der Grundschule und das erste Schuljahr im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. *Diskussion Musikpädagogik*, 59, 43–55.
- Niessen, A. (2013). Zuständigkeiten individuell aushandeln. Das Lehrenden-Tandem im ersten JeKi-Jahr.
In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 41). Bielefeld: Universität Bielefeld.

- Niessen, A. (2013). Heterogenität in großen Lerngruppen. Individuelle Förderung als Herausforderung im JeKi-1-Unterricht. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 69–70). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Nonte, S. (2013). Erfassung und Analyse der Auswirkungen von musikalischer Schulprofilierung. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Hamburg. Hamburg.
- Nonte, S. (2013). Herausforderungen und Probleme bei der Entwicklung eines Instruments zur Selbsteinschätzung musikalischer Fähigkeiten im Grundschulalter. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 4 (2), 130.
- Nonte, S. (2013). Entwicklungen und Auswirkungen der Schulprofilierung an allgemeinbildenden Schulen in ausgewählten europäischen Ländern und Implementationsperspektiven für Deutschland. *International Review of Education*, 59, 243–262.
- Nonte, S. & Schwippert, K. (2013). Hintergründe, Fragestellungen und Methoden. Teilprojekt Transfer. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 28). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Nonte, S. & Schwippert, K. (2013). Wirkungen von JeKi auf Grundschülerinnen und Grundschüler. Entwicklung des musikalischen Selbstkonzepts und des Lernklimas. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 49–52). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Roden, I., Grube, D., Bongard, S. & Kreutz, G. (2013). Does music training enhance working memory performance? Findings from a quasi-experimental longitudinal study. *Psychology of Music*. doi:10.1177/0305735612471239.

- Schneider, P. (2013). Wie wirkt Musizieren auf das Gehirn? Die elementare Hörleistung und die Wahrnehmung von Instrumentalklängen. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 56–58). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Seither-Preisler, A. (2013). Transfereffekte von Musizieren auf auditive Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und den Lese-Rechtschreibbereich. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes zum Programm Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des Forschungsschwerpunktes zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 59–61). Bielefeld: Universität Bielefeld.

2012

- Busch, T., Dücker, J. & Kranefeld, U. (2012). JeKi- Unterricht – nein danke? Eine Analyse der Entscheidungen für und gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33 (S. 213–236). Essen: Die Blaue Eule.
- Busch, T. & Kranefeld, U. (2012). Teilhabegerechtigkeit oder ungleiche Chancen. Wer verlässt das Programm „Jedem Kind ein Instrument“?. In T. Greuel & K. Schilling-Sandvoss (Hrsg.), *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung*. Musik im Diskurs: Bd. 25 (S. 145–158). Aachen: Shaker.
- Busch, T. & Kranefeld, U. (2012). Sind Mädchen die besseren Optimisten im Umgang mit Musik? Prädiktoren des musikalischen Selbstkonzepts in der Klassenstufe 2. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 3(1), 128.
- Cloppenburg, M. & Bensen, M. (2012). Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften in der Grundschule. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33 (S. 172–194). Essen: Die Blaue Eule.

- Franz-Özdemir, M. (2012). Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind ein Instrument“.
In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33 (S. 132–151). Essen: Die Blaue Eule.
- Heberle, K. & Kranefeld, U. (2012). „Genau das ist jetzt das Problem bei uns.“ Eine Fallstudie zum Rückmeldeverhalten von Lehrenden im Gruppeninstrumentalunterricht.
In T. Greuel & K. Schilling-Sandvoss (Hrsg.), *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung*. Musik im Diskurs: Bd. 25 (S. 131–144). Aachen: Shaker.
- Heberle, K. & Kranefeld, U. (2012). „Bei ihm klingt das so komisch!“ Perspektiven der Interpretativen Unterrichtsforschung auf den Umgang mit Differenz im JeKi-Gruppeninstrumentalunterricht. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 3 (1), 116.
- Kulin, S. (2012). Netzwerke von Instrumentallehrkräften – Eine Untersuchung im Rahmen des Programms „Jedem Kind ein Instrument“.
In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis*. Netzwerke im Bildungsbereich: Bd. 5 (S. 279–292). Münster: Waxmann.
- Kulin, S. & Schwippert, K. (2012). Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext: Beweggründe zur Kooperation und Merkmale gemeinsamer Reflexion methodischer und didaktischer Fragen.
In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33 (S. 152–171). Essen: Die Blaue Eule.
- Lehmann, K., Hammel, L. & Niessen, A. (2012). „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“ Aufgabenverteilung im Lehrendentandem des JeKi-Unterrichts.
In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 33 (S. 195–212). Essen: Die Blaue Eule.
- Lehmann-Wermser A. (2012). Kulturelle Teilhabe ermöglichen? Über die Schwierigkeit, ein populäres Konstrukt empirisch forschend zu erfassen.
In C. Khittl & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Festschrift Adolf Werner-Jensen* (S. 163–184). Heidelberg: Heidelberger Hochschulschriften.

- Lehmann-Wermser, A. & Jessel-Campos, C. (2012). Aneignung von Kultur. Wege zu kultureller Teilhabe und zur Musik.
In A. Hepp & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Transformation des Kulturellen: Prozesse des gegenwärtigen Kulturwandels* (S. 129–144). Wiesbaden: Springer VS.
- Niessen, A. & Lehmann, K. (2012). Positives Potential im Tandem. Ergebnisse einer Interviewstudie zur Aufgabenverteilung im ersten JeKi-Jahr. *Üben & Musizieren*, 2, 4648.
- Nonte, S. (2012). Die Überprüfung von geschlechtsbezogener Messinvarianz des Fähigkeitsselbstkonzepts von Grundschulern in der Schuleingangsphase. *Empirische Pädagogik*, 26 (4), 478503.
- Nonte, S. & Schwippert, K. (2012). Musikalische und sportliche Profile an Grundschulen – Auswirkungen auf Klassenklima und Selbstkonzept. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 3(1), 125.
- Roden, I., Kreutz, G. & Bongard, S. (2012). Effects of a school-based instrumental music program on verbal and visual memory in primary school children: a longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 3, 572.
- Schneider, P. & Seither-Preisler, A. (2012). AMsel: Audio- und Neuroplastizität des musikalischen Lernens.
In B. Kaufmann & U. Meyer (Hrsg.). *Marktplatzbroschüre „Tagung Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven“* (S. 66).
- Schurig, M., Busch, V. & Strauß, J. (2012): Effects of structural and personal variables on children’s development of music preference.
In E. Cambouropoulos, C. Tsougras, P. Mavromatis & K. Pasiadis (Hrsg.), *Conference Proceedings of the 12th International Conference of Music Perception and Cognition and the 8th Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music* (S. 896–902). Thessaloniki: print.

2011

- Bensen, M. & Cloppenburg, M. (2011). Heterogenität und individuelle Förderung. Eine große Herausforderung für die Schulpolitik. *Schulmagazin*, 5–10 (5), 5558.
- Cloppenburg, M. (2011). Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen – ein gesamtschulisches Entwicklungsfeld. Praxiswissen und Reflexionsbogen für die Schulleitung.
In M. Bensen, W. Homeier, M. Reese, K. Tschekan & L. Ubben (Hrsg.), *Unterrichtsqualität sichern* (Loseblattsammlung, A 4.6). Stuttgart, Berlin: Raabe.

- Cloppenburg, M. (2011). Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen – ein unterrichtliches Entwicklungsfeld. Praxiswissen und Reflexionsbogen für Lehrkräfte.
In M. Bensen, W. Homeier, M. Reese, K. Tschekan & L. Ubben (Hrsg.), *Unterrichtsqualität sichern* (Loseblattsammlung, A 4.7). Stuttgart, Berlin: Raabe.
- Kulin, S. & Özdemir, M. (2011). Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2 (2), 127.
- Niessen, A. & Lehmann, K. (2011). „Das ist auch ein schöner frischer Moment in der Klasse mit zwei Lehrern.“ Zur Kooperation im Lehrenden-Tandem des ersten JeKi-Jahres. *AfS-Magazin*, 32, 1013.

2010

- Greuel, T., Kranefeld, U. & Szczepaniak, E. (2010). *Jedem Kind (s)ein Instrument. Die Musikschule in der Grundschule*. Aachen: Shaker.
- Konsortium des JeKi-Forschungsschwerpunkts (2010). Der BMBF-Forschungsschwerpunkt zu „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen und Hamburg.
In N. Knolle (Hrsg.), *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 31 (S. 275–304). Essen: Die Blaue Eule.
- Kranefeld, U. (2010). Perspektivwechsel: Den musikalischen Denkwegen der Schülerinnen und Schüler folgen.
In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Jedem Kind (s)ein Instrument*. Die Musikschule in der Grundschule (S. 97–115). Aachen: Shaker.
- Kranefeld, U. & Schönbrunn, M. (2010). Videografie im Unterricht. Medialer Blick ins Klassenzimmer: über den Einsatz und Nutzen videobasierter Unterrichtsforschung für die Praxis. *Musik und Unterricht*, 101, 55–61.
- Niessen, A. (2010). Subjektive didaktische Theorien im musikpädagogischen Alltag. Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit der Heterogenität von JeKi-Gruppen.
In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Jedem Kind (s)ein Instrument*. Die Musikschule in der Grundschule (S. 85–96). Aachen: Shaker.



Kontaktadressen der Forschungsprojekte

Prof. Dr. Anne Niessen
Professorin für Musikpädagogik
Hochschule für Musik und Tanz Köln
anne.niessen@hfmt-koeln.de

Prof. Dr. Ulrike Kranefeld
Professorin für Musikpädagogik
Technische Universität Dortmund
ulrike.kranefeld@tu-dortmund.de

Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser
Professor für Musikpädagogik
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover
andreas.lehmann-wermser@hmtm-hannover.de

PD Dr. Peter Schneider
Privatdozent für Biophysik
Universitätsklinikum Heidelberg
peter.schneider@med.uni-heidelberg.de

Prof. Dr. Knut Schwippert
Professor für Erziehungswissenschaft
Universität Hamburg
knut.schwippert@uni-hamburg.de

Mitglieder des Beirats des Forschungsschwerpunkts „Musikalische Bildungsverläufe“

Thomas Baerens (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport
des Landes Nordrhein-Westfalen)

Prof. Dr. Anna Katharina Braun (Otto-von-Guericke Universität Magdeburg)

Julia Diamé (JeKits-Stiftung Bochum)

MinR'in Dr. Irina Ehrhardt (Bundesministerium für Bildung und Forschung,
Referat 326 Kulturelle Bildung, Bonn)

Detlef Fickermann (BSB Hamburg)

Prof. Dr. Andreas C. Lehmann (Hochschule für Musik Würzburg)

Prof. Dr. Werner Lohmann (Hochschule für Musik und Tanz Köln)

Prof. Dr. Marie Luise Schulten (Universität Siegen)





www.jeki-forschungsprogramm.de

ISBN

978-3-921823-74-3

3-921823-74-9