

# Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument

Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts  
zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme,  
Wirkung und Unterrichtsqualität

wahrnehmen  
Methoden kooperieren teilhaben integrieren  
Unterrichtsqualität Wirkung  
forschen



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

## IMPRESSUM

© Bielefeld 2013

Herausgeberin:  
Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu  
*Jedem Kind ein Instrument*

Universität Bielefeld  
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft  
Fach Kunst- und Musikpädagogik  
Musikpädagogische Forschungsstelle  
Universitätsstraße 25  
33615 Bielefeld  
T 0521 / 106-6072 • F 0521 / 106-89072  
E-Mail [ulrike.kranefeld@uni-bielefeld.de](mailto:ulrike.kranefeld@uni-bielefeld.de)

Für die Inhalte sind die Autoren selbst verantwortlich.

© Fotos: digitalstock\_G. Gruisinga (Titel), Presse- und Informationsamt der  
Bundesregierung, Steffen Kugler, (S. 4), Michael Zapf (S. 7)

Grafik-Design: [www.bert-odenthal.de](http://www.bert-odenthal.de)

# Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument

Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts  
zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme,  
Wirkung und Unterrichtsqualität

wahrnehmen  
Methoden kooperieren teilhaben integrieren  
Unterrichtsqualität Wirkung  
forschen



## *Zu vorliegender Publikation*

Die vorliegende Publikation gibt einen komprimierten Überblick über Ergebnisse des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in den Jahren 2008 bis 2013 geförderten Forschungsschwerpunkts zu *Jedem Kind ein Instrument*.

Um den Lesern die Orientierung zu erleichtern, wurde die Übersicht über die beteiligten Projekte von der Ergebnisdarstellung getrennt:

- Im Abschnitt **„Hintergründe, Fragestellungen und Methoden“** finden sich deshalb Projektskizzen zu den beteiligten Forschungsverbänden und Einzelvorhaben.
- Im Abschnitt **„Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse“** werden die Befunde aller Forschungsprojekte unter vier bildungspolitisch relevanten Aspekten (Kooperation, Teilhabe/Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität) in thematischen Clustern zusammengefasst. Dabei ergänzen sich produktiv übergreifende Ergebnisse und Befunde zu Detailfragen.

Für ausführlichere Informationen und weitere, über die hier präsentierten Befunde hinausgehende Ergebnisse sei auf die in Vorbereitung befindliche gemeinsame Abschlusspublikation des Forschungsschwerpunkts verwiesen und auf die in Kürze erscheinenden umfänglichen Ergebnisdarstellungen der Projekte. Zudem dokumentiert das Publikationsverzeichnis im Anhang alle bisherigen Veröffentlichungen des Forschungsschwerpunkts.

*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.*

# Inhalt

## Grußworte

- Bundesministerin für Bildung und Forschung Prof. Dr. Johanna Wanka 4
- Ministerin Ute Schäfer, NRW 6
- Senator Ties Rabe, Hamburg 7
- Prof. Dr. Andreas C. Lehmann, Vorsitzender des Beirats 8

## Einleitung in den Forschungsschwerpunkt 9

## Hintergründe, Fragestellungen und Methoden (Projektskizzen) 13

- AMSEL: Audio- und Neuroplastizität des Musikalischen Lernens 14
- BEGIn: Bielefelder Evaluationsstudie zum Gruppeninstrumentalunterricht 16
- Co-Teaching: Co-Teaching im JeKi-Unterricht 19
- GeiGe: Gelingensbedingungen individueller Förderung an Grundschulen im ersten JeKi-Jahr 21
- MEKKA: MusikErziehung, Kindliche Kognition und Affekt 24
- SIGrun: Studie zum Instrumentalunterricht an Grundschulen 26

## Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse 32

- Kooperation 34
- Teilhabe und Teilnahme 44
- Wirkung 55
- Unterrichtsqualität 68

## Literaturverzeichnis 76

## Veröffentlichungen des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu *Jedem Kind ein Instrument* (2010–2013) 79

## Kontaktadressen der Forschungsprojekte 85

## Mitglieder des Beirats des JeKi-Forschungsschwerpunkts 88

## *Grußwort*



Kultur macht stark. Kulturelle Bildung unterstützt junge Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, stärkt ihr Selbstbewusstsein und lässt sie persönliche Wertschätzung erfahren. Kulturelle Bildung ist deshalb sowohl Teil der Persönlichkeitsbildung wie auch der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Sie verbindet kognitive, emotionale und gestalterische Handlungsprozesse.

Das Programm „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) der Länder Nordrhein-Westfalen und Hamburg trägt in besonderer Weise dazu bei, Kinder bereits im Grundschulalter durch das Erlernen eines Musikinstrumentes an das aktive Musizieren heranzuführen. So vermittelt ihnen JeKi einen ebenso individuellen wie nachhaltigen Zugang zu Kultur. Durch JeKi können Schülerinnen und Schüler nicht nur ihre musikalischen Talente entdecken und weiterentwickeln, sie erfahren durch diesen kreativen Prozess auch mehr über sich selbst.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) begleitet diese Initiative zur kulturellen Bildung mit mehreren Forschungsprojekten, die in der vorliegenden Broschüre vorgestellt werden. Wie können die Beteiligten untereinander kooperieren? Und welche Möglichkeiten kultureller Teilhabe eröffnen sich durch JeKi? Dies sind nur zwei der Fragen, denen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nachgehen. Sie möchten herausfinden, welche Auswirkungen Musikunterricht, wenn er mit dem Erlernen eines Instrumentes verbunden ist, auf den kulturellen Bildungsverlauf von Kindern hat. Davon sollen wichtige Impulse für den Musikunterricht ausgehen, damit jedes Kind „sein“ Instrument finden kann.

Ich danke den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie den zahlreichen Kindern und Lehrkräften, die mit ihrem Einsatz maßgeblich zum Erfolg der Forschungsvorhaben beigetragen haben. Und ich lade die Leserinnen und Leser ein, sich anhand dieser Broschüre über die spannende Forschungsarbeit zu einem wegweisenden Programm der kulturellen Bildung in Deutschland zu informieren. Das BMBF wird die wissenschaftliche Begleitung von Angeboten der kulturellen Bildung weiter fortsetzen. Darüber hinaus legen wir aber auch ein besonderes Augenmerk auf die kulturelle Bildung vor Ort. Mit dem Programm „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ fördern wir die gesamte Bandbreite der kulturellen Kinder- und Jugendbildung.



**Prof. Dr. Johanna Wanka**

Bundesministerin für Bildung und Forschung

## *Grußwort*



Kulturelle Bildung ist ein Schwerpunkt der Kulturpolitik des Landes Nordrhein-Westfalen – in der Schule und im außerschulischen Rahmen. Wir unterstützen auf vielfältige Weise die Begegnung von Kindern und Jugendlichen mit Künstlerinnen und Künstlern. So werden Interesse und Verständnis für die Künste geweckt, aber auch das eigene kreative Handeln gefördert. Das Programm ‚Jedem Kind ein Instrument‘ ist dabei das größte dieser Projekte. „JeKi“ hat bundesweit die Frage nach musikalischer Grundbildung und entsprechender Programmatik wie Methodik aufgeworfen. Dementsprechend hat das Bundesministerium

für Bildung und Forschung „JeKi“ auch zu einem Schwerpunkt der kulturellen Bildungsforschung gemacht. Die Ergebnisse der vielfältigen Forschungsansätze werden dazu beitragen, die Konzepte musikalischer Bildung zu erneuern. Insbesondere kann die musikalische Grundbildung um wichtige Erkenntnisse zu optimalen Rahmenbedingungen, Unterrichtsstrukturen und methodischen Ansätzen erweitert werden. Wir entwickeln Nordrhein-Westfalen in seinen Modellansätzen zu kultureller Bildung stetig weiter und greifen dabei gerne die Hinweise der Studien auf.

A handwritten signature in black ink that reads "Ute Schäfer".

### **Ministerin Ute Schäfer**

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes  
Nordrhein-Westfalen

## Grüßwort

„Jedem Kind ein Instrument“ vermittelt Tausenden von Grundschulkindern in Hamburg erste Kenntnisse des Instrumentalspiels. Es nutzt die Kraft der Musik für die Entwicklung eines Lernens, das auch über die Musik selbst hinausweist. In zahlreichen Konzerten treten die kleinen Musikerinnen und Musiker als Personen auf, die etwas können, was nicht jeder kann. Daran wachsen Kinder und entwickeln ihre Persönlichkeit. „Jedem Kind ein Instrument“ ist vor allem in sozial benachteiligten Stadtvierteln angesiedelt und hat somit auch Bedeutung für die Entwicklung von Chancengerechtigkeit in der Freien und Hansestadt Hamburg.



Ich danke dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, dass es das große Hamburger Engagement unterstützt und die wissenschaftliche Begleitforschung von „Jedem Kind ein Instrument“ auf den Weg gebracht hat. Sie nimmt das bisher wenig beachtete Gebiet des Musiklernens in den Fokus und stellt damit eine wichtige Ergänzung der bisherigen empirischen Bildungsforschung dar. Auf die Ergebnisse der Forschungsprojekte bin ich sehr gespannt und wünsche der Musikpädagogik durch diese Forschungsergebnisse und durch die JeKi-Programme weitere Impulse.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ties Rabe'. The signature is fluid and stylized, with a long horizontal stroke at the end.

**Senator Ties Rabe**

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg

## Grüßwort



Die Forschungen zu den Programmen zu *Jedem Kind ein Instrument* in NRW und Hamburg stellen eine im Kontext der kulturellen Bildung in dieser Form einmalige Förderinitiative dar. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ermöglichte durch die Einrichtung des Forschungsschwerpunkts eine interdisziplinär vernetzte Forschung, die auf einen exemplarischen Bereich musikalischer Bildung im Grundschulalter gerichtet ist: JeKi als Forschungsfeld wird hier nicht nur von der empirischen Musikpädagogik bearbeitet, sondern rückt darüber hinaus in den Fokus von Erziehungswissenschaften, Psychologie und Neurowissenschaften.

Der wissenschaftliche Beirat hat die Arbeit des Forschungsschwerpunktes über die gesamte Laufzeit intensiv begleitet und gerade auch in der Kommunikation mit dem im Vergleich zu den Grundschulen nicht gleichermaßen erfahrungsfeld der Musikschulen wichtige Impulse geben können. Aus unserer Sicht war der Forschungsschwerpunkt zu JeKi auch für die Musikpädagogik als forschender Disziplin ein unschätzbare Gewinn. Der hier ausgebildete hochkarätige wissenschaftliche Nachwuchs wird uns noch lange begleiten. Dem BMBF ist zu danken, das den Mut hatte, im Zuge der Förderung der Empirischen Bildungsforschung auch ein ästhetisches Fach mit zu bedenken. Kinder an Musik heranzuführen ist eine Investition in die Zukunft, die keiner eigenen Legitimation bedarf, wohl aber durch forschende Begleitung in ihrer Wirkung und Nachhaltigkeit gestärkt werden sollte.



**Prof. Dr. Andreas C. Lehmann**

Vorsitzender des Beirats des Forschungsschwerpunkts zu *Jedem Kind ein Instrument*

# Einleitung in den Forschungsschwerpunkt

Ulrike Kranefeld

(Universität Bielefeld, Koordinierungsstelle des Forschungsschwerpunkts)

## **Jedem Kind ein Instrument in NRW und HH**

Die Programme zu *Jedem Kind ein Instrument (JeKi)* in Nordrhein-Westfalen und Hamburg möchten dazu beitragen, Kinder bereits im Grundschulalter über das Erlernen eines Musikinstruments aktiv an Musik heranzuführen, ihnen Freude am Musizieren zu vermitteln und damit den Zugang zu kultureller Bildung in besonderer Weise und nachhaltig zu eröffnen. Auch wenn sich die Programme in beiden Bundesländern in einigen konzeptionellen Fragen unterscheiden, setzen doch beide auf ein vorbereitendes Jahr musikalischer Grundausbildung, in dem Musikinstrumente vorgestellt werden, und eine darauffolgende Phase instrumentalen Gruppenunterrichts. Während in NRW das Programm bereits in der ersten Klasse startet und sich die Kinder dann ab der 2. Klasse entscheiden können, in die freiwillige Phase des Instrumentalspiels überzugehen, beginnt das Programm in HH erst in der zweiten Klasse, die Teilnahme aller Kinder der teilnehmenden Grundschulklassen ist dann allerdings über die weitere Grundschulzeit verbindlich, ein „Ausstieg“ aus dem Programm ist nicht vorgesehen.

## **Der Forschungsschwerpunkt**

Der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Forschungsschwerpunkt hat 2009 seine Arbeit aufgenommen und war zunächst für vier Jahre bis 2013 konzipiert. Er ist Bestandteil des BMBF-Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung und besteht aus 13 Forschungsvorhaben, die in größtenteils universitätsübergreifenden Verbänden zusammenarbeiten. Über 30 Forscherinnen und Forscher aus den Erziehungswissenschaften, der Musikpädagogik, der Musikpsychologie und den Neurowissenschaften arbeiten in interdisziplinären Verbänden zusammen.

Das BMBF hat sich dazu entschlossen einen Folge-Forschungsschwerpunkt einzurichten (Laufzeit 2013–2015), um die musikalischen Bildungsverläufe der Kinder, die in ihrer Grundschulzeit an den JeKi-Programmen teilgenommen haben, über den Schulwechsel zur weiterführenden Schule hinaus kontinuierlich zu verfolgen.

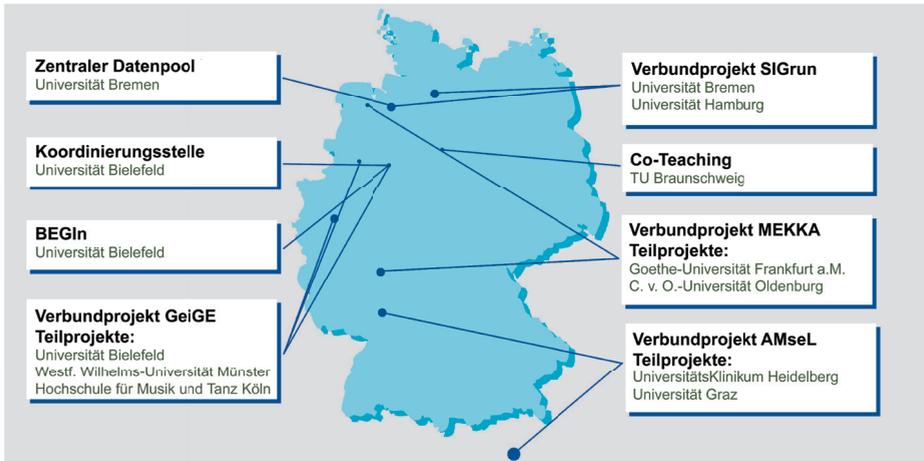


Abbildung 1: Überblick über den Forschungsschwerpunkt

### Strukturbildende Elemente: Beirat, Datenpool und Koordinierungsstelle

Innerhalb des Forschungsschwerpunkts wurden vom BMBF drei Strukturelemente installiert, die jeweils einen wichtigen Beitrag zum Gelingen der Forschungen leisten:

- Der **Beirat des Forschungsschwerpunkts** (Vorsitzender: Prof. Dr. Andreas C. Lehmann) verfolgt den Forschungsprozess aufmerksam und berät die Forschungsprojekte, etwa im Hinblick auf Veröffentlichungsstrategien, Öffentlichkeitsarbeit und verbundübergreifende Kooperationen.
- Der **zentrale Datenpool** (Universität Bremen) archiviert die Daten der beteiligten Forschungsprojekte systematisch und bereitet sie für die Übergabe an ein Forschungsdatenzentrum vor. So werden spätere Sekundäranalysen mit dem umfangreichen Datensatz ermöglicht.
- Die **Koordinierungsstelle** (Universität Bielefeld) wurde eingerichtet, um die Kommunikation zwischen den einzelnen Forschungsprojekten und mit den beteiligten Akteuren aus dem Forschungsfeld zu unterstützen und um eine Überforschung der Schulen zu vermeiden. Zudem organisiert die Koordinierungsstelle jährliche Netzwerktagungen und ein regelmäßiges Fortbildungsangebot für den beteiligten wissenschaftlichen Nachwuchs.

## Forschungsfragen

Trotz der Vielfalt der disziplinären Zugänge lassen sich die Fragestellungen der beteiligten Projekte prinzipiell auf vier bildungspolitisch relevante Bereiche beziehen, die auch die Struktur der vorliegenden Publikation prägen:

- Welche **Wirkungen** hat JeKi auf die Schülerinnen und Schüler? Eignet sich JeKi auch als Fördermaßnahme im Hinblick auf sog. „Transfereffekte“, also etwa in Bezug auf das Schul- und Klassenklima, auf die individuelle Stressregulation, auf kognitive Fähigkeiten oder auf die auditorischen Verarbeitungsmöglichkeiten der Kinder?
- Wie ist die **Qualität** des Jeki-Unterrichts? Dazu wird nach den spezifischen Bedingungen und Voraussetzungen des Unterrichts gefragt, wie etwa nach dem berufsbiographischen Hintergrund der Lehrenden, ihren Einstellungen zum Unterricht, der Gestaltung von spezifischen Lernarrangements oder nach dem Umgang mit Heterogenität in der Gruppe.
- Führt JeKi zu einer veränderten **kulturellen Teilhabe**? Hier wird u. a. untersucht, inwieweit sich die kulturelle Teilhabe oder auch die Musik-Präferenzen der Kinder unter JeKi wahrnehmbar verändern oder welche Kinder vorzeitig aus dem Programm ausscheiden.
- Wie gelingt die **Kooperation** von Grundschule und Musikschule? Dies wird sowohl auf einer institutionellen Ebene als auch auf der Ebene der konkreten Zusammenarbeit des Lehrenden-Tandems im ersten JeKi-Jahr untersucht. Wie ist die Kooperationsqualität? Welche Netzwerke bilden sich? Führt das Lehrenden-Tandem im 1. Jahr zu einer verbesserten individuellen Förderung der Kinder?

Auf das Forschungsfeld JeKi wird hierzu mit sehr unterschiedlichen wissenschaftlichen Erhebungsmethoden zugegriffen. Längsschnittstudien mit größer angelegten Befragungen von Eltern, Lehrenden und Schülern stehen neben Studien, die vertiefende Spezialfragen verfolgen und hierzu z. B. kognitive Tests, Videographie, Interviews, bildgebende Verfahren oder Fotoanalyse nutzen. Qualitative und quantitative Zugänge ergänzen sich hierbei produktiv.

### **Forschung für eine verbesserte Praxis**

Die Gesamtschau der Forschungsergebnisse lässt ein facettenreiches Bild entstehen, das auf breiter empirischer Basis neue Einblicke in eine der größten musikpädagogischen Initiativen der letzten Jahrzehnte in Deutschland garantiert. Dabei stellen die Befunde der Forschungsprojekte keine summative Evaluation der JeKi-Programme im engeren Sinne dar. Sie leisten vielmehr Beiträge zur Grundlagenforschung, in dem sie Forschungsfragen und -methoden entwickeln und differenzieren, die dann folgenden Evaluationen, insbesondere kultureller Bildungsangebote, zur Verfügung stehen. Deshalb ist es ein besonderes Anliegen, die Ergebnisse der Forschungen sowohl an die beteiligten Akteure im Feld zurück zu spiegeln als sie darüber hinaus auch für andere kulturelle Bildungsinitiativen bereit zu stellen.



Weitere Informationen finden Sie auf der Homepage des Forschungsschwerpunkts:  
*[www.jeki-forschungsprogramm.de](http://www.jeki-forschungsprogramm.de)*



# Hintergründe, Fragestellungen und Methoden (Projektskizzen)

Hintergründe

Methoden

Projektskizzen

Fragestellungen



## *AMseL: Audio- und Neuroplastizität des musikalischen Lernens*

(Verbundvorhaben der Universität Graz und des UniversitätsKlinikums Heidelberg)

### *Einleitung in das Gesamtvorhaben*

Das als Längsschnittstudie angelegte Verbundprojekt AMseL hat zum Ziel, zu untersuchen, wie sich regelmäßiges aktives Musizieren im Rahmen von außerschulischen musikpädagogischen Angeboten (Privatunterricht etc.) einerseits und JeKi andererseits auf

- (a) neuroanatomische Strukturen und Funktionen im Gehirn,
- (b) die Sensibilität des Gehörs und
- (c) allgemeine kognitive Fähigkeiten auswirkt.

Die Untersuchung befindet sich mittlerweile in der dritten Erhebungswelle. An den beiden ersten im Abstand von einem Jahr durchgeführten Messzeitpunkten (MP1 und MP2) nahmen 145 Grundschul Kinder (65 JeKi-Kinder aus NRW und Hamburg, 80 Kontroll Kinder aus Heidelberg) teil, welche zu Beginn der Studie etwa 8 Jahre alt waren. In 42 Fällen lagen Auffälligkeiten vor (23 mal ärztlich diagnostizierte AD(H)S und 19 mal förderpädagogisch oder testpsychologisch abgeklärte Lese-Rechtschreibschwäche).

Die Intensität des Musizierens wurde detailliert auf der Basis eines Fragebogens zur musikalischen Vorgeschichte und ausführlicher persönlicher Interviews mit einem *kumulativen Musizierindex* (Übezeit in Wochenstunden \* Jahre;  $MI_{\text{außerschulisch}} + MI_{\text{JeKi}} = MI_{\text{gesamt}}$ ) erfasst. Damit sollte sichergestellt werden, dass sich die Wirkungen von Instrumentalunterricht außerhalb der Schule und im Rahmen von JeKi klar trennen lassen und darüber hinaus Effekte des Musizierens an sich erfasst werden können. In der Stichprobe war die Verteilung des Musizierverhaltens stark asymmetrisch, da viele Kinder keine oder eine eher geringe Praxis aufwiesen, während einige wenige Kinder eine sehr hohe Praxis hatten. Daher wurde am Knickpunkt der Verteilung ein Cutoff-Wert von  $MI_{\text{gesamt}} = 2.5$  gewählt, um wenig von intensiv musizierenden Kindern in annähernd gleich große Gruppen zu trennen.



### Teilprojekt: Elementare Hörleistungen und die Wahrnehmung von Instrumentalklängen

Peter Schneider (UniversitätsKlinikum Heidelberg)

**Hintergrund** Im Mittelpunkt von Teilprojekt 1 stand die Untersuchung des Zusammenhanges zwischen musikalischem Lernen und neurologischen und psychometrischen Merkmalen.

**Fragestellung** Welche Höreigenschaften bringen die Kinder bereits mit? Welche Veränderungen lassen sich aufgrund von frühem Musizieren im Allgemeinen und im Rahmen von JeKi bezüglich der subjektiven Hörwahrnehmung und der neuronalen Informationsverarbeitung im Gehirn nachweisen?

**Methodische** Zur Untersuchung wurden sowohl psychoakustische Tests als auch neurologische Messungen (Magnetencephalographie: MEG; Magnetresonanztomographie: MRT) eingesetzt. Bei den Hörtests handelte es sich um teils selbst entwickelte Verfahren [*Auditory Ambiguity Test AAT* (Seither-Preisler) und *Pitch-Test* (Schneider) zum Grund- vs. Obertonhören und *AMseL-Silbentest* (Seither-Preisler) zur Unterscheidung von Sprachsilben], sowie um Verfahren der Arbeitsgruppe von Prof. Usha Goswami von der Universität Cambridge (*Dino-Tests* zur Unterscheidung von Tonhöhen, Einschwingverhalten, Lautstärke, Tonlängen und *Metric-Rhythmustest*).



### Teilprojekt: Komplexe Hörleistungen im Zusammenhang mit Sprache und Musik

Annemarie Seither-Preisler (Universität Graz)

**Hintergrund** Im Mittelpunkt von Teilprojekt 2 stand die Untersuchung von möglichen Veränderungen der auditiven Wahrnehmung und von kognitiven Fähigkeiten durch aktives Musizieren.

**Fragestellung** Gibt es positive Transfereffekte durch Musizieren und profitieren Kinder mit Lern- oder Verhaltensauffälligkeiten besonders davon? Ist bei Aufmerksamkeitsdefiziten, Hyperaktivität und Impulsivität sowie bei Lese-Rechtschreibproblemen auch das Hören beeinträchtigt und verändert Musizieren die auditive Wahrnehmung und Informationsverarbeitung im Gehirn?

**Methode** Die psychologischen Erhebungsinstrumente umfassten den *CFT1/CFT20-R* (Cattell; sprachfreie Grundintelligenz), *TTCT* (Torrance; bildnerische Kreativität), *CAPT* (Starzacher; Aufmerksamkeit), *SLS* (Mayringer und Wimmer; Lesen), *HSP* (May; Rechtschreiben), *SRT* (Lobeck und Frei; Rechnen), sowie den Elternfrage-

bogen *DISYPS-KJ HKS* (Döpfner und Lehmkuhl) zur ADHS-Neigung der Kinder. Zudem wurden umfassende Fragebogenerhebungen zum privaten und schulischen Umfeld und zur musikalischen Praxis durchgeführt.

## *BEGIn: Bielefelder Evaluationsstudie zum Gruppeninstrumentalunterricht*

Universität Bielefeld

(Universität Bielefeld)

### *Einleitung in das Gesamtvorhaben*

Jedem Kind die Begegnung mit einem Musikinstrument in der Grundschulzeit zu ermöglichen, ist ein hoher Anspruch, den die JeKi-Programme in NRW und Hamburg bereits im Titel formuliert haben und der sowohl Fragen in Bezug auf Chancengleichheit, Teilhabegerechtigkeit als auch im Hinblick auf Unterrichtsqualität aufwirft. Die „Bielefelder Evaluationsstudie zum Gruppeninstrumentalunterricht“ (BEGIn) fragt nicht nur nach einer formalen Erfüllung dieses Anspruchs in Form einer prinzipiellen Teilnahme am Projekt, sondern auch nach den besonderen Bedingungen einer individuellen Förderung der Kinder und Voraussetzungen eines instrumentalen Gruppenunterrichts am Lernort Grundschule.

Die Studie richtet dabei den Blick mittels zweier unterschiedlicher methodischer Zugänge auf zentrale Aspekte des Programms „*Jedem Kind ein Instrument*“:

	1500 Schüler	deren Eltern	JeKi-Lehrer	Klassenlehrer	Schulleiter	VIDEO
2009	Herbst (Klasse 2, nur NRW)	Herbst				
2010	Herbst (Klasse 3)	Herbst				X
2011	Herbst (Klasse 4)	Herbst	Frühling			X
2012	Sommer (Klasse 4)	Sommer	Sommer	Sommer	Sommer	X
2013	Frühling (Klasse 5)	Frühling				

Abbildung 1: Design und Sample der BEGIn-Studie

## **BEGIn – Videostudie zu Inszenierungsmustern im instrumentalen Gruppenunterricht**

Ulrike Kranefeld und Jelena Dücker (Universität Bielefeld)

**Hintergrund** Vor dem Hintergrund, dass in der Implementierungsphase des Projekts *Jedem Kind ein Instrument* auf Vorgaben zu verbindlichen Zielen und zur konkreten didaktischen Gestaltung nahezu verzichtet wurde, widmet sich die Videostudie der Frage, wie sich Lehrkräfte innerhalb des instrumentalen Gruppenunterrichts in JeKi mit seinen vielfältigen Anforderungen im Hinblick auf fachdidaktische Entscheidungsfelder positionieren und versucht, individuelle Inszenierungsmuster (Hugener 2008) hinsichtlich fachspezifischer Aspekte zu erschließen.

**Fragestellung** Welche Voraussetzungen und Inszenierungsmuster zeichnen den instrumentalen Gruppenunterricht am spezifischen Lernort Grundschule aus? Lassen sich auf Grund der individuellen Gestaltungsausprägungen und didaktischen Positionierungen innerhalb der JeKi-Stunden Muster in der Unterrichtsgestaltung identifizieren?

**Methode** Um diesen Fragestellungen begegnen zu können, wurde über drei Jahre (2010–2012) eine Kohorte von 12 Instrumentalgruppen in NRW und 5 im vergleichbaren JeKi-Programm in Hamburg verfolgt und pro Schuljahr eine Stunde Unterricht videographiert. So entstand ein Sample von 51 Stunden Material, das zunächst auf der Ebene von Oberflächenstrukturen mittels Basiskodierungen analysiert wurde. Darauf aufbauend werden aktuell in vertiefenden qualitativen

Analysen ausgewählte Aspekte der Unterrichtsgestaltung mittels inhaltsanalytischer Verfahren ausgewertet.

### **Teilprojekt: Programmteilnahme in JeKi**

Ulrike Kranefeld und Thomas Busch (Universität Bielefeld)

**Hintergrund** Das Programm *Jedem Kind ein Instrument* nimmt bereits in seinem Titel den Anspruch auf eine gerechtere Teilhabe und bessere Chancengleichheit in Bezug auf den Zugang zu frühem Instrumentalunterricht auf. Daher stellt sich die Frage, inwiefern dieser Anspruch formal erfüllt wird und welche Mechanismen dabei wirken.

**Fragestellung** Wer nimmt im Bundesland Nordrhein-Westfalen an der freiwilligen Phase des JeKi-Programms teil? Welche Faktoren beeinflussen die Programmteilnahme? Welche Rolle spielen identitätsbezogene musikalische Selbstkonzepte im Prozess der Teilnahme und wie entwickeln sie sich? Welche Kompetenzen haben und benötigen JeKi-Instrumentallehrer? Was sind Gelingensbedingungen für gutes Üben und für den JeKi-Unterricht?

**Methode** In einem Längsschnittdesign nimmt eine Kohorte von 1500 Schülern und deren Eltern von 36 Grundschulen in Nordrhein-Westfalen und Hamburg vom Beginn der zweiten Klasse bis zur fünften Klasse jährlich an einer Fragebogenstudie teil (2009 – 2013). Zudem werden Daten von Instrumentallehrern und Kontextinformationen von Klassenlehrern und Schulleitern erhoben. Die Auswertung der Daten umfasst deskriptive Darstellungen ebenso wie multivariate Verfahren und komplexe Methoden wie Strukturgleichungsmodelle und Mehrebenenanalysen. Die Studie wird im Anschlussvorhaben TIAMu (Teilhabe am Instrumentallernen – Aspekte musikalischer Bildungsverläufe in der späten Kindheit) in den Klassen 5 bis 7 weitergeführt (2012 – 2015).



---

## *Co-Teaching im JeKi-Unterricht: Empirische Untersuchungen zum gemeinsamen Unterrichten von Grundschul- und Musikschullehrkräften im 1. JeKi-Jahr*



Melanie Franz-Özdemir (TU Braunschweig)

**Hintergrund** Eine Besonderheit des ersten JeKi-Jahres in NRW ist, dass jeweils eine Grund- und eine Musikschullehrkraft gemeinsam im Tandem unterrichten. Für die meisten Lehrkräfte ist das eine neue und ungewohnte Arbeitsform, da sie üblicherweise alleine den Unterricht führen. Zudem ist auch die Vorstellung von verschiedenen Instrumenten für Grundschulen etwas Neues.

**Fragestellung** Im Forschungsprojekt wird dieses gemeinsame Unterrichten im ersten JeKi-Jahr mithilfe der folgenden Fragestellungen näher untersucht: Wie und unter welchen Bedingungen setzen die Lehrkräfte das gemeinsame Unterrichten um und wie wirkt es sich auf die Lehrkräfte, den Unterricht und das Lernen der Kinder aus? Auf Basis dieser Fragen werden Bedingungen identifiziert, die für die Zusammenarbeit der Lehrkräfte und für den JeKi-Unterricht förderlich sind. Außerdem wird der Nutzen dargestellt, den die Lehrkräfte aus ihrer Zusammenarbeit ziehen.

**Methode** Insgesamt wurden je zwei quantitative und zwei qualitative Erhebungen im Querschnitt durchgeführt. Zunächst wurden in Nordrhein-Westfalen (NRW) 140 JeKi-Lehrkräfte des ersten Jahres im Sommer 2010 mit einem Fragebogen befragt. Aus dieser Gruppe von Befragten wurde zehn Tandems für leitfadengestützte Interviews zufällig ausgewählt. Zudem wurden im Unterricht dieser Tandems Beobachtungen sowie je eine schriftliche Befragung der zugehörigen Schülerinnen und Schüler durchgeführt. Im Hamburger JeKi-Programm wird der JeKi-Unterricht im Modell der Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (BSB) von einer Lehrkraft allein durchgeführt. Um diesen Unterricht mit dem Tandemunterricht in NRW zu vergleichen, wurden auch im Hamburger Unterricht acht Beobachtungen durchgeführt.

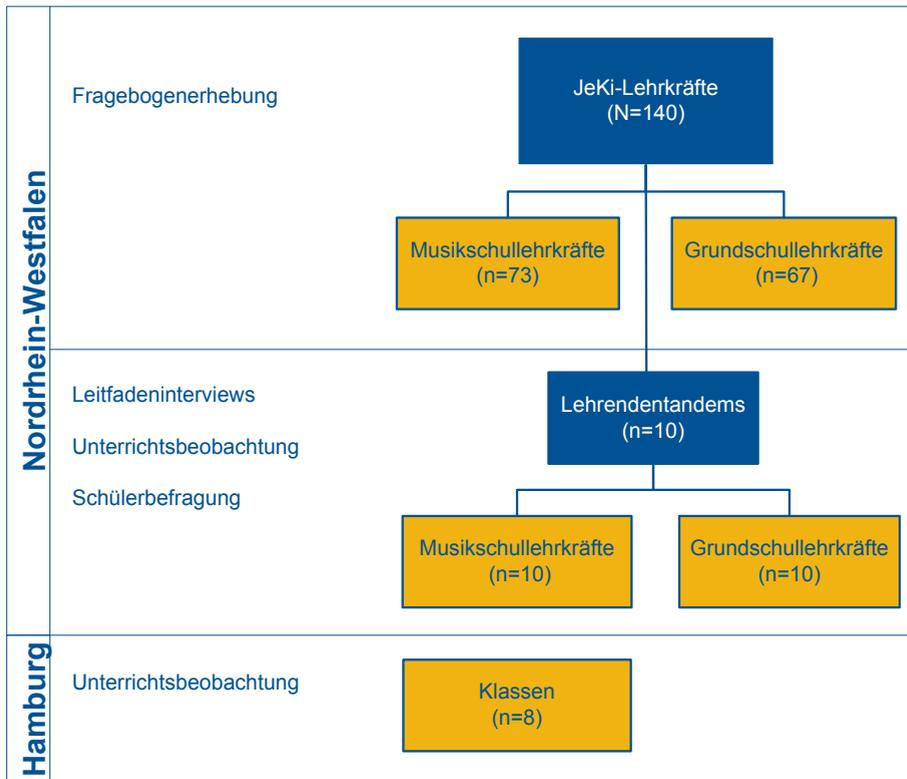


Tabelle 1: Stichprobendesign „Co-teaching im JeKi-Unterricht“

# GeiGe: Gelingensbedingungen individueller Förderung an Grundschulen im ersten JeKi-Jahr

(Verbundvorhaben der Universitäten Bielefeld und Münster und der  
Hochschule für Musik und Tanz Köln)

## Einleitung in das Gesamtvorhaben

Eine zentrale grundschulpädagogische Zielsetzung besteht in der individuellen Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Das interdisziplinäre Verbundvorhaben GeiGe untersucht das erste Jahr im Programm *Jedem Kind ein Instrument* im Hinblick auf die Umsetzung dieser Intention auf drei unterschiedlichen Ebenen und erfasst in seinem mehrperspektivischen Design sowohl die Schulebene (Münster), die Lehrerebene (Köln und Münster) als auch die Unterrichtsebene (Bielefeld). Zentrale Fragen richten sich auf die mit dem Prinzip individueller Förderung verbundenen Rahmenbedingungen, auf die Einstellungen der Akteure und auf die entsprechende Unterrichtspraxis. Um diese und weitere Fragen zu beantworten, ergänzen sich im Verbundvorhaben quantitative und qualitative Methoden der empirischen Bildungsforschung in Form von Fragebogenerhebungen, Interviews und Videographie. Im Fokus stehen dabei 20 Grundschulen, die unter pädagogisch besonders herausfordernden Bedingungen arbeiten. In den Jahren 2013–2015 fördert das BMBF das an die Vorarbeiten des Verbundprojekts GeiGe anschließende Forschungsvorhaben AdaptiMus, das sich mit der Adaptivität von musikbezogenen Lernsituationen in einer kombinierten Interview- und Videostudie beschäftigt.



Abbildung 1: Struktur des Verbundvorhabens GeiGe



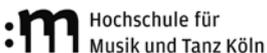
## Teilprojekt: JeKi im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung

Monika Cloppenburg, Martin Bensen  
(Westfälische Wilhelms-Universität Münster)

**Hintergrund** Individuelle Förderung im Unterricht hängt von zahlreichen Faktoren ab (Bensen und Cloppenburg 2011), die in einem heuristischen Modell der Bedingungen individueller Förderung zusammengefasst werden (Cloppenburg und Bensen 2012). Dazu zählt neben Lehrer-Kooperation (Gräsel et al. 2006; Bensen und Cloppenburg 2013) auch die Klassenführung (Kounin 2006; Cloppenburg und Bensen 2011).

**Fragestellung** Unterscheiden sich die Aussagen der Grundschullehrenden zu ihrer Klassenführung und Kooperation im JeKi-Tandem-Unterricht von den Aussagen derselben Lehrkräfte zu diesen Aspekten im Regelunterricht?

**Methode** Befragt wurden mittels Fragebögen die Kollegien von 19 Grundschulen: (N = 18 Schulleiter; N = 251 Lehrkräfte). Zusätzlich beantworteten n = 69 Grundschullehrkräfte mit JeKi-Tandem-Erfahrung spezifische Fragen zum JeKi-Unterricht. Zudem wurden Telefoninterviews mit n = 36 dieser Lehrkräfte durchgeführt. Darin sollten die Grundschullehrenden sowohl ihren Fachunterricht (Deutsch: n = 13; Musik: n = 23) als auch den JeKi-Unterricht hinsichtlich Bedingungen individueller Förderung beschreiben. Ausgewertet und kodiert wurden die Interviews im Rahmen einer strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring 2010).



## Teilprojekt: Das Konstrukt der individuellen Förderung in den Individualkonzepten von JeKi-Lehrenden

Anne Niessen (Hochschule für Musik und Tanz Köln)

**Hintergrund** Wie Lehrerinnen und Lehrer Unterricht gestalten und die Förderung von Schülerinnen und Schülern realisieren, hängt davon ab, wie sie darüber nachdenken. Ihre Individualkonzepte, in denen sich ihre Überzeugungen und Intentionen in Bezug auf ihren Unterricht niederschlagen, prägen dessen Planung und Durchführung (vgl. Niessen 2006).

**Fragestellung** Wie denken Grundschul- und Musikschullehrende über die Möglichkeiten und Grenzen individueller Förderung im ersten JeKi-Jahr nach? Welche Intentionen verfolgen sie in ihrem Unterricht? Welche biographischen Hintergründe wirken prägend?

**Methode** Grundschul- und Musikschullehrende des ersten JeKi-Jahres gaben in ausführlichen leitfadengestützten Interviews zum Lehrenden-Tandem und zur Gestaltung des JeKi-Unterrichts im ersten Schuljahr Auskunft. Auf Basis einer intensiven qualitativen Auswertung der Interviews im Rahmen einer Grounded-Theory-Studie (Glaser, Strauss 1998) wurden die Möglichkeiten und Grenzen individueller Förderung im Rahmen von JeKi aus Sicht der Lehrenden ausgelotet.

### **Teilprojekt: Unterrichtsanalysen zur individuellen Förderung im ersten JeKi-Jahr**

Ulrike Kranefeld, Melanie Schönbrunn, Susanne Naacke und Kerstin Heberle (Universität Bielefeld)

Universität Bielefeld

**Hintergrund** Grundlage einer individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern sind sowohl die vom Teilprojekt Köln untersuchten Orientierungsmuster der Lehrenden als auch ihre in der Unterrichtssituation rekonstruierbaren Handlungsmuster: Durch die Gestaltung der Lehr-Lern-Arrangements und durch ihre situative Handlungskompetenz ermöglichen die Lehrenden den Kindern individuelle Begegnungen mit den Instrumenten, die im ersten JeKi-Jahr vorgestellt werden.

**Fragestellung** Welche Formen der Begegnung mit den Musikinstrumenten werden den Kindern im JeKi-1-Unterricht durch die beobachtbaren Unterrichtsmuster ermöglicht? Welche Rolle spielt dabei die Arbeit im Lehrenden-Tandem?

**Methode** Um fachdidaktische Unterrichtsmuster im ersten JeKi-Jahr systematisch zu rekonstruieren, wurden im Rahmen einer Videostudie insgesamt sieben Lehrenden-Tandems i. d. R. jeweils in bis zu sechs Stunden während der Instrumentenvorstellung der Streich- und Blasinstrumente videographiert. Im Sinne einer interpretativen Unterrichtsforschung (Krummheuer und Naujok 1999; Kranefeld 2008) wurden im Material Schlüsselszenen (Deppermann 2008) identifiziert und mit Hilfe gesprächs- und interaktionsanalytischer Verfahren einer Tiefenanalyse unterzogen.

## *MEKKA: MusikErziehung, Kindliche Kognition und Affekt*

(Verbundvorhaben der Goethe-Universität Frankfurt a. M.  
und der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg)

### *Einleitung in das Gesamtvorhaben*

Berichte aus früheren Forschungsprojekten legen nahe, dass sich das Erlernen eines Musikinstrumentes positiv auf Denken, Fühlen und das Sozialverhalten von Kindern im Grundschulalter auswirken kann (Bastian 2000; Schellenberg 2004; Weber, Spychiger und Patry 1993). In den hier beschriebenen Projekten innerhalb des JeKi-Forschungsschwerpunkts standen kognitive Leistungen, emotionale und soziale Verhaltensweisen im Mittelpunkt der Untersuchungen. Wissenschaftler der Universitäten Frankfurt am Main und Oldenburg untersuchten eine Stichprobe von rund 900 Kindern (davon 345 Kinder aus dem JeKi-Programm) aus 25 Grundschulen der Ruhrgebietsstädte Duisburg, Essen, Bochum, Oberhausen und Dortmund, sowie aus Oldenburg und Hessen. Im Zeitraum Herbst 2009 bis Sommer 2011 wurden insgesamt drei Erhebungen durchgeführt. Ziel war es, Entwicklungsverläufe von Kindern, die am JeKi-Unterricht teilnahmen, mit Entwicklungsverläufen von Kindern, die an einem anderen Förderprogramm (SINUS an hessischen Grundschulen) oder keinem schulischen Förderprogramm teilnahmen, in den Größen Aufmerksamkeit und Gedächtnisleistung, Stressverarbeitung, Sozialverhalten und bei Kindern mit Migrationshintergrund das Akkulturationsverhalten (Frankenberg und Bongard 2013) zu vergleichen.



### **Teilprojekt: Stresserleben und Stressbewältigung**

Stephan Bongard, Kamala Friedrich und Emily Frankenberg  
(Goethe-Universität Frankfurt am Main)

**Hintergrund** Während einige wenige Untersuchungen positive Effekte des Musikunterrichts auf das emotionale Erleben aufzeigen konnten (Bastian 2000; Weber et al. 1993), ist wenig über die Prozesse bekannt, die das emotionale Erleben im Verlauf eines Instrumentalunterrichts beeinflussen. Zudem basieren die meisten

Studien bislang auf einfachen prä-, post-Vergleichen und waren damit nicht in der Lage Entwicklungsverläufe nachzuzeichnen.

**Fragestellung** Dieses Teilprojekt beschäftigte sich mit den Auswirkungen des JeKi-Instrumentalunterrichts auf spezifische Aspekte der Emotionsregulation im Kindesalter. Es wurde untersucht, inwiefern das Musizieren zu einer Verringerung emotionaler Verletzlichkeit und zu einer Verbesserung der emotionalen Stabilität beitragen kann. Ferner sollte geprüft werden, inwieweit das regelmäßige Instrumentalspiel selbst eine emotionale Belastung darstellt.

**Methodisches Vorgehen** Kinder der JeKi Gruppe wurden in mehreren Maßen der emotionalen Belastung und der Stressreagibilität mit Kindern aus unterschiedlichen Vergleichsgruppen kontrastiert. Erfasst wurden die subjektiven emotionalen Belastungen der Kinder und wie sie mit diesen umgehen, sowie grundlegende emotionale und soziale Erfahrungen in der Schule. Darüber hinaus wurden bei Kindern mit Migrationshintergrund Anpassungsprozesse an die deutsche Kultur erfasst. Die teilnehmenden Kinder wurden mit standardisierten Fragebögen zur Selbstbeschreibung zu ihren Empfindungen und Einstellungen befragt.



### **Teilprojekt: Aufmerksamkeit und Gedächtnisleistung**

**Gunther Kreutz und Ingo Roden**

**(Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg)**

**Hintergrund** Kognitive Transferwirkungen wurden bislang eher selten als Verlaufsstudien mit mehr als zwei Messzeitpunkten durchgeführt. Zudem sind Ergebnisse hinsichtlich allgemeiner, auditiver und visueller Aspekte der Informationsverarbeitung uneinheitlich und die Reichweite von Transfereffekten unklar.

**Fragestellung** Wie wirkt sich das Erlernen von Musikinstrumenten auf kognitive Leistungen wie musikalische Wahrnehmung, Aufmerksamkeit sowie visuelle und auditive Merkfähigkeit aus? Insbesondere war zu klären, in welchem Maße musikalisch-kognitive Fähigkeiten auf andere Bereiche des Denkens transferiert werden.

**Methode** Kinder bearbeiteten auf sie zugeschnittene standardisierte Tests, welche entwickelt wurden, um kognitive Leistungsmerkmale gemäß der Fragestellung in Einzel- und Gruppentestungen zu erfassen. Auswertungen erfolgten im Rahmen eines längsschnittlichen, kontrollierten Designs.

## SIGrun: Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen

(Verbundvorhaben der Universitäten Bremen und Hamburg)

### Einleitung in das Gesamtvorhaben

Der Forschungsverbund „SIGrun – Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen“ (Universitäten Bremen und Hamburg) geht Fragen nach dem Transfer musikalischer Betätigung in andere kognitive Bereiche, der Kooperation, der kulturellen Teilhabe und den Veränderungen musikalischer Präferenz nach. Besonderes Augenmerk wird in dieser Studie darauf gerichtet, in welchem Ausmaß Programme wie JeKi nachhaltig das Lernen, das schulische Leben und kulturelle Muster der Kinder sowie beteiligter Familien verändern. Es handelt sich bei der Studie um eine vierjährige Längsschnittstudie. Die Gesamtstichprobe kann in vier Gruppen unterteilt werden: 1) JeKi-Schulen in Nordrhein-Westfalen, 2) Sport-Schulen in Nordrhein-Westfalen, 3) JeKi-Schulen in Hamburg und 4) Schulen mit musikalischem Schwerpunkt in Hamburg. Jeweils zum Ende des Schuljahres sind die Kinder, deren Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen befragt worden. Hierfür wurden quantitative und qualitative Verfahren eingesetzt, u. a. standardisierte Fragebögen, qualitative Interviews, Fotos der Kinder in musikalischen Kontexten und Malmappen.

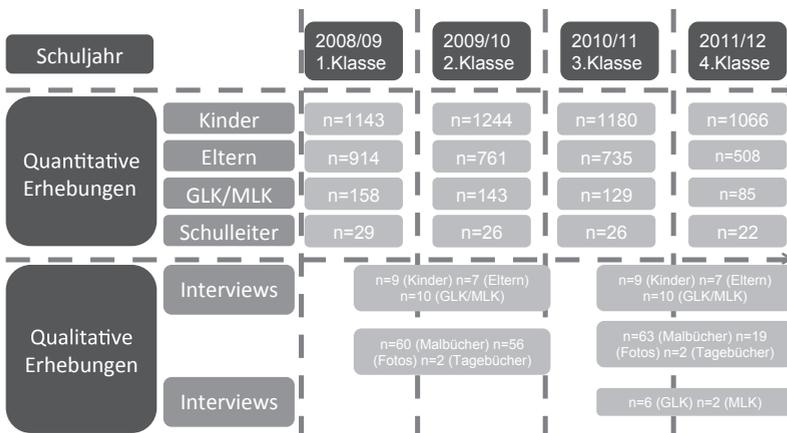


Abbildung 1: Studiendesign und verwendete Instrumente / Medien im Kontext des Verbundprojekts SIGrun

## Teilprojekt: Kooperation

Sabrina Kulin, Torben Rieckmann und Knut Schwippert  
(Universität Hamburg)

**Hintergrund** Im ersten JeKi-Jahr findet ein gemeinsamer Tandemunterricht durch jeweils eine Grundschul- und Musikschullehrkraft statt; in den folgenden JeKi-Jahren wird der Instrumentalunterricht von den außerschulischen Kooperationspartnern allein in den Räumlichkeiten der Grundschule durchgeführt. An dieser Stelle handelt es sich um eine *Interorganisationsbeziehung* (Sydow 2010), d. h. die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen Grundschule und Musikschule ist nun der alleinige Bestandteil zur Umsetzung des Programms. Bisherige Forschungen zeigen, dass gelingende Kooperation ein mögliches Qualitätskriterium für „gute“ Schulen darstellt (Czerwanski 2003). In den JeKi-Studien liegen Ergebnisse zu gelingenden Rahmenbedingungen für die Kooperation in der Tandemsituation vor; die Frage nach förderlichen Faktoren der Interorganisationsbeziehung nach dem ersten JeKi-Jahr ist bislang offen geblieben.

**Fragestellung** Im Teilprojekt Kooperation wird daher die Frage aufgegriffen, welche Faktoren für eine zufriedenstellende Kooperation nach dem ersten JeKi-Jahr ausschlaggebend sind. Weitere Aspekte sind die Beziehungsstrukturen der Kooperationsbeteiligten und ihr Zusammenhang mit organisatorischen, schulischen und individuellen Merkmalen.

**Methode** Die vorgestellten Befunde entstammen acht Interviews mit Lehrkräften und Schulleitungen an drei Schulen. Die Auswertung erfolgte nach dem Verfahren der Inhaltsanalyse (Mayring 2008). Als Kategoriensystem liegt das schulische Erklärungsmodell (Naacke 2010) zu Grunde, welches im Laufe der Auswertung – dem JeKi-Kontext entsprechend – modifiziert wurde. So wurden Interviewpassagen den entsprechenden Codes des Kategoriensystems zugeordnet bzw. neue Codes generiert. Eine Zweitkodierung erfolgte bei 50 % der Interviews; auf Grund der Übereinstimmungen ist die Auswertung als sehr verlässlich einzuschätzen. Außerdem erhielten Lehrkräfte und Schulleitungen Fragebögen, die personen-, schul-, unterrichts- und kooperationsbezogene Fragen sowie eine Netzwerkanalyse umfassten.



Universität Hamburg  
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

## Teilprojekt: Transfer

Sonja Nonte und Knut Schwippert  
(Universität Hamburg)

**Hintergrund** In den letzten Jahren sind Schulen aufgrund bildungspolitischer Entwicklungen zunehmend bemüht, attraktive Zusatzangebote in den Schulalltag zu integrieren. Besonders beliebt sind in diesem Zusammenhang musikalische Aktivitäten, insbesondere der Instrumentalunterricht. Die Annahme, dass das Erlernen eines Instruments mit einer Fülle an positiven Entwicklungen einhergeht, ist groß. Diese Annahme ist zentral für die Evaluation des JeKi-Programms. An dieser Stelle können nur ausgewählte Aspekte dieser Transferannahmen des Instrumentalspiels v. a. auf das Selbstkonzept und das Klassenklima vorgestellt werden.

**Fragestellung** Im Fokus des Teilprojekts Transfer stehen folgende Forschungsfragen:

1. Wie entwickeln sich das musikalische und das schulische Selbstkonzept von Kindern sowie Aspekte des sozialen Klimas über die Grundschulzeit?
2. Entwickeln sich JeKi-Kinder diesbezüglich anders als Kinder, die nicht an JeKi teilnehmen?
3. Profitieren Kinder, die aufgrund sozioökonomischer Risikofaktoren benachteiligt sind, besonders von dem Instrumentalunterricht?

**Methode** Die Analysen erfolgten innerhalb eines längsschnittlichen Vergleichsgruppendesigns (s. die Einführung ins Gesamtvorhaben). Über die Berechnung latenter Klassenanalysen wurden die Kinder Risikogruppen zugeordnet. Abschließend wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet, um die differenziellen Entwicklungsverläufe über die Zeit und den Einfluss von JeKi erfassen zu können.



Universität Bremen

## Teilprojekt: Präferenz

Veronika Busch, Michael Schurig und Nicola Bunte  
(Universität Bremen)

**Hintergrund** Das Teilprojekt Präferenz untersucht den Einfluss von Instrumentalunterricht (JeKi/privat) auf die Entwicklung musikalischer Präferenz von Grundschulkindern. Den theoretischen Hintergrund bildet die sogenannte „Offenohrigkeits“-Hypothese (Hargreaves 1982), der zufolge Kinder im Laufe ihrer Grundschulzeit ihre grundsätzliche Offenheit gegenüber verschiedenen Musikstilen zugunsten einer Präferenz für aktuelle Rock/Pop-Musik verlieren. Fraglich ist, inwieweit JeKi zum Erhalt musikalischer Offenheit beitragen kann.

**Fragestellung** Untersucht wird, inwieweit Instrumentalunterricht (JeKi/privat), Persönlichkeit, Geschlecht, Migrationshintergrund oder Sozialstatus die kindliche Musikpräferenzentwicklung beeinflussen.

**Methode** Methodisch folgt das Teilprojekt der vergleichenden Längsschnittstudie im Forschungsverbund SIGrun. Zu vier Messzeitpunkten wurden ergänzend zu den Erhebungen im Verbund u. a. ein Klingender Fragebogen sowie Fragen zur musikalischen Toleranz, zu Hörgewohnheiten und zur Persönlichkeit eingesetzt. Der Klingende Fragebogen enthält als fünfstufige Antwortskala für die Präferenzurteile eine in verschiedenen Studien verwendete Folge von Gesichtern unterschiedlichen Ausdrucks (Smiley-Skala; u. a. Gembris und Schellberg 2007). Zu zwei zusätzlichen Messzeitpunkten wurden leitfadengestützte Gruppeninterviews mit Kindern, deren Lehrkräften und Eltern zu verschiedenen Aspekten musikalischer Präferenz durchgeführt. Die quantitative Analyse umfasste Varianz-, Regressions- und Faktorenanalysen sowie zusammenführende Strukturgleichungsmodellierungen. Die qualitativen Daten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Quantitative und qualitative Daten werden zukünftig trianguliert.



### Teilprojekt: Kulturelle Teilhabe

Andreas Lehmann-Wermser und Claudia Jessel-Campos  
(Universität Bremen)

**Hintergrund** Der Begriff der kulturellen Teilhabe nimmt im gesellschaftlichen Diskurs zu Bildung (und Bildungsbenachteiligung) in Deutschland derzeit einen prominenten Platz ein. Der Teilhabebegriff tritt oft in Verbindung mit anderen wie etwa der kulturellen Bildung, der künstlerischen Bildung oder der Teilnahme auf, ohne dass auf konzeptueller Ebene eindeutig ist, wie diese Begriff genau zu füllen und untereinander abzugrenzen seien (s. Lehmann-Wermser und Jessel-Campos 2013). Allerdings wird im Diskurs latent ein hochkulturell geprägter Kunstbegriff als Ziel kultureller Teilhabe mitgeführt (Lehmann-Wermser i. Dr.). Auch instrumentaler Unterricht bei Grundschulkindern wird im Zusammenhang mit der Ermöglichung kultureller Teilhabe genannt, so dass das JeKi-Programm in einen umfassenderen bildungspolitischen Diskurs einzuordnen ist.

**Fragestellung** Angesichts der genannten terminologischen Unschärfe stellt sich die Frage, welche Verhaltens- und Sichtweisen aus der Perspektive der beteiligten Akteure als kulturelle Teilhabe interpretiert werden können. Ergeben sich „Muster“ von Teilhabe? Inwiefern werden sie durch den JeKi-Instrumentalunterricht beeinflusst? Lassen sich ggf. weitere, einflussreiche Faktoren identifizieren?

**Methode** Zur Klärung dieser Fragen wurden multiple Zugänge gewählt, um insbesondere die Perspektive der Kinder zu erfassen. Dazu sind fünf Schulen im Zeitraum von 2010 bis 2012 intensiv begleitet worden. Deshalb gehörten zu den Instrumenten der Datenerhebung so genannte Malmappen, in denen die Kinder für sie bedeutsame „Erlebnisse mit Musik“ festhalten sollten. Zusätzlich wurden Interviews mit Kindern, Eltern und Lehrpersonen durchgeführt; daneben dokumentierten Eltern die musikalischen Aktivitäten der Kinder fotografisch oder in einem Tagebuch. Mayring (2008) folgend, wurden vor allem aus den Zeichnungen induktiv Kategorien gebildet, die, an Akteuren und Situationen orientiert, zur Beschreibung solcher „Muster kultureller Teilhabe“ geeignet zu sein schienen. Zur Interpretation der Daten wurden auch diejenigen der anderen Teilprojekte des SIGrun-Verbundes mit hinzugezogen.







*Zusammenfassung  
ausgewählter Ergebnisse*

---

---

---

## Kooperation

---

Eine gelingende Kooperation zwischen Musikschule und Grundschule erscheint als wichtiger Baustein für den Erfolg der JeKi-Programme in NRW und Hamburg. Dabei geht es sowohl um die Makroebene institutioneller Kooperation als auch um die Mikroebene der Zusammenarbeit in der Unterrichtssituation selbst. Dies gilt besonders für das erste Jahr in JeKi, in dem Grund- und Musikschullehrende im Tandem zusammenarbeiten. *Sabrina Kulin, Torben Rieckmann und Knut Schwippert* gehen den Gelingensbedingungen einer solchen Kooperation nach, indem sie Lehrende nach ihren Wünschen und Einschätzungen befragen. *Melanie Franz-Özdemir* analysiert mit Hilfe einer Lehrendenbefragung die Arbeitsteilung der beiden Tandem-Partner vor allem in Bezug auf die Vor- und Nachbereitung und die Durchführung des Unterrichts. Zudem beschreibt sie weitere wichtige institutionelle Rahmenbedingungen, die zu einer gelingenden Zusammenarbeit im spezifischen Kontext von JeKi beitragen können. Der Vergleich von JeKi-Unterricht mit anderem Fachunterricht, den *Monika Cloppenburg und Martin Bonsen* vornehmen, zeigt, dass gerade die Kooperation im JeKi-Unterricht unter besonderen Voraussetzungen stattfindet und sich so von Lehrenden-Kooperation in anderen Fächern deutlich unterscheidet. *Anne Niessen* beschäftigt sich mit der Zusammenarbeit und Aufgabenteilung der Tandem-Partner im Kontext ihrer berufsbiographischen Hintergründe und der jeweils spezifischen Rahmenbedingungen. *Ulrike Kranefeld* rekonstruiert mit Hilfe videobasierter Methoden für das JeKi-Tandem im ersten Schuljahr einen typischen Kooperationsmodus des „Assistierens“ und beschreibt mögliche Problemstellen, die sich daraus für die Interaktion zwischen den beiden Lehrenden ergeben können.

## » *Wie kann Kooperation gelingen?*

### **Aspekte gelingender Zusammenarbeit im Rahmen von JeKi**

Sabrina Kulin, Torben Rieckmann und Knut Schwippert (Universität Hamburg)

Im SIGrun-Teilprojekt „Kooperation“ wird unter anderem der Frage nachgegangen, welche Faktoren für eine zufriedenstellende Kooperation nach dem ersten JeKi-Jahr ausschlaggebend sind. So wurden die interviewten Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte sowie Schulleitungen der SIGrun-Stichprobe am Ende des vierten Schuljahres zum Beispiel gefragt, welche Punkte gegeben sein müssen, damit sie mit der Zusammenarbeit zufrieden sind. Die genannten Faktoren werden im Folgenden auf den vier Ebenen des modifizierten, allgemeinen schulischen Erklärungsmodells (Naacke 2010) dargestellt. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die absoluten und prozentualen Kodierungshäufigkeiten der jeweiligen Ebenen.

Ebenen	Absolute Anzahl Kodierungen	Prozentuale Anzahl Kodierungen
Externe Strukturbedingungen	35	12.9 %
Interne Strukturbedingungen	51	18.9 %
Handlung/Interaktion	175	64.8 %
Auswirkungen	9	3.4 %

**Tabelle 1: Absolute und prozentuale Kodierungshäufigkeiten aus SIGrun auf den Ebenen des allgemeinen schulischen Erklärungsmodells nach Naacke (2010)**

Die meisten Kodierungen wurden den Handlungs- und Interaktionsstrategien (64.8 %) zugewiesen. Dabei fallen innerhalb dieser Oberkategorie die meisten Nennungen auf die Unterkategorien *Durchführung der Zusammenarbeit* (20.6 %), *Kommunikation der beteiligten Akteure* (18.8 %), *Veranstaltungen* (7.4 %), *Einbezug der Eltern* (6.8 %) sowie *Erstkontakt* (6.3 %). Bei der Durchführung der Zusammenarbeit stehen über alle Befragten hinweg die gemeinsame Abstimmung bei der Gestaltung des Stundenplans sowie der Austausch, das Organisieren und der Informationsfluss innerhalb der Grundschule im Zentrum der zufriedenheitsfördernden Aspekte. Dabei stellt die Kommunikation einen Schlüsselfaktor dar, der vor allem dann zur Zufriedenheit beiträgt, wenn gemeinsam Lösungen für Probleme eruiert werden und organisatorische Absprachen stattfinden. Dafür erscheint es aus Sicht der Befragten förderlich, wenn wenige JeKi-Lehrkräfte an einer Schule beschäftigt

sind, die dafür dann aber häufiger anwesend sind, damit auch in den Pausen informeller Austausch stattfinden kann. Der Erstkontakt steht mit dem praktizierten Austausch in Verbindung und fällt leichter, wenn beide Kooperationspartner vor allem auf Initiative der Schulleitung hin miteinander in Kontakt treten.

Die zweithäufigste kodierte Oberkategorie ist die der internen schulischen Strukturbedingungen. Die meisten Nennungen lassen sich der *Raumsituation* (19.6%) und der *pädagogischen Haltung* (31.4%) zuordnen. Zur letzteren äußert eine JeKi-Lehrkraft: „Mein größter Wunsch wäre wirklich, wenn die Grundschule aus Überzeugung sagt: ‚Ja, wir möchten das.‘ Und sie machen und unterstützen das. [...] Weil wenn [...] das wirklich vorhanden ist, ergibt sich alles andere [...] wie von Zauberhand.“ Damit ist auch die Raumsituation gemeint, die auf Grund der Integration des JeKi-Unterrichts in den Stundenplan der Schule ein großes Problemfeld darstellen kann.

Auf der Ebene der externen Strukturbedingungen wurden 12.9% der Codes vergeben und beziehen sich vor allem auf *zeitliche* (48.6%) sowie auf *konzeptuelle* (15.7%) Aspekte. So spielen insbesondere zeitliche Ressourcen sowohl für die Planung des Unterrichts als auch für den Austausch mit den jeweils anderen Lehrkräften eine Rolle für die Zufriedenheit.

Auf der Ebene der Auswirkungen wurden neun Textpassagen kodiert (3.4%); dabei stand vor allem der Lernertrag auf Kinderseite im Fokus (88.9%). Um die Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit nach dem ersten JeKi-Jahr nicht nur im Ist-Zustand, sondern auch die Wünsche für diese Zusammenarbeit zu erfassen, wurden die Befragten darum gebeten, drei Wünsche für die zukünftige Kooperation zu formulieren. Nachfolgend werden die Wünsche den Codes zugeordnet und nach absteigender Häufigkeit aufgeführt.

Bei dem Code, dem die häufigsten Nennungen zugeordnet wurden, handelt es sich um den *Einbezug von JeKi in das Schulleben*. Die Interviewten wünschen sich eine bessere Integration des Programms in die Stundenpläne und den Fachunterricht. Am Programm teilnehmende Kinder sollten die Möglichkeit erhalten, die erworbenen instrumentellen Fähigkeiten bei Aufführungen an Schulfesten einzusetzen. So erhalten auch die JeKi-Lehrkräfte die Möglichkeit, ihre Arbeit zu präsentieren und in das Schulleben zu integrieren. Ebenso wurde der Wunsch geäußert, Grundschullehrkräfte ausführlicher über das JeKi-Konzept zu informieren und stärker in das Programm einzubeziehen, zum Beispiel durch gemeinsame Fortbildungen.

Hinsichtlich der *Profession* von JeKi-Lehrkräften wird auf fachliche Fähigkeiten sowie pädagogische Kompetenzen wertgelegt. Auch hier wurde vermehrt der Wunsch geäußert, dass während des gesamten Schultages JeKi-Lehrkräfte vor

Ort sind. Außerdem werden ein breiteres *Angebot* an erlernbaren Musikinstrumenten und eine bessere *materielle Ausstattung* gewünscht. Die Anschaffung von Notenständern und einem Orff-Instrumentarium für jede Schule wird als erstrebenswert empfunden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass auch nach dem ersten JeKi-Jahr, wenn kein gemeinsamer Tandemunterricht mehr stattfindet, gemeinsame Handlungen und Interaktionen in Form von Aufführungen sowie organisatorischem und inhaltlichem Austausch von zentraler Bedeutung für die Zufriedenheit mit der Kooperation sind. Auch räumliche und zeitliche Ressourcen gehören zum Anspruch einer gelingenden Zusammenarbeit.

### » **Wie gestaltet sich das gemeinsame Unterrichten?**

#### **Umsetzungen, Rollenzuschreibungen und institutionelle Herausforderungen**

Melanie Franz-Özdemir (Projekt Co-Teaching, TU Braunschweig)

Der Frage, wie und unter welchen Voraussetzungen die Lehrkräfte das gemeinsame Unterrichten umsetzen, wurde in einer schriftlichen Befragung und in Interviews mit JeKi-Lehrkräften des ersten Jahres nachgegangen.

In der schriftlichen Lehrendenbefragung zeigte sich, dass die Zusammenarbeit der Lehrkräfte hauptsächlich direkt in der jeweiligen Unterrichtsstunde stattfindet. Vor- und nachgelagerte Aufgaben werden dagegen eher von einer einzelnen Lehrkraft übernommen, wobei die Musikschullehrkraft in vielen Fällen die Unterrichtsplanung und -vorbereitung alleine übernimmt. Die Grundschullehrkraft fungiert in einem Großteil der Tandems eher assistierend und übernimmt vor allem disziplinarische Maßnahmen. Gleichzeitig wurde deutlich, dass die Lehrkräfte besonders bei der Unterrichtsplanung gerne enger miteinander zusammenarbeiten würden. Dem stehen allerdings mangelnde Zeitressourcen gegenüber, die einen Austausch der Lehrkräfte erschweren.

Auch in den Interviews zeigten sich ähnliche Ergebnisse. Insgesamt wurden klare Rollenzuschreibungen deutlich. Während die Musikschullehrenden als musikalische Fachkräfte angesehen werden, sind die Grundschullehrenden pädagogische Fachkräfte. Sie arbeiten zwar zusammen, geben sich Hilfestellung und Unterstützung, verbleiben aber tendenziell jeder in seinem ursprünglichen Aufgabengebiet. Daraus resultiert die oben angeführte Aufgabentrennung, bei der die Musikschullehrkraft Inhaltliches übernimmt und die Grundschullehrkraft assistiert und pädagogische Hilfestellungen gibt. Einige wenige Lehrkräfte haben ein anderes Rollenverständnis, in dem beide Lehrkräfte gleichberechtigt sind. In diesen

Fällen findet ein Austausch über die Unterrichtsplanung statt, so dass die Grundschullehrkraft vermehrt gleichwertige inhaltliche und vor allem auch musikalische Aufgaben wie die Musikschullehrkraft übernehmen kann.

Der oben benannte Zeitmangel ist nach Aussagen der Lehrkräfte in der Programmkonzeption von JeKi begründet, in der für die Unterrichtsplanung, -vor- und -nachbereitung keine gemeinsame Arbeitszeit vorgesehen ist. Daher ist die Zusammenarbeit der Lehrkräfte nur für die unmittelbare Unterrichtsstunde institutionell organisiert. Für die Koordination von weiteren gemeinsamen Aufgaben sind die Lehrkräfte selbst verantwortlich. Dies ist aber in den meisten Fällen schwierig, da sich durch die unterschiedlichen Arbeitskontexte kaum gemeinsame Zeitfenster ergeben. Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in der schriftlichen Befragung der Lehrkräfte wider. Hier wurde die Häufigkeit des Austausches zwischen den Lehrkräften für verschiedene Bereiche (z. B. über die Aufgabenverteilung im Tandem) erhoben. Insgesamt wünschen sich die Lehrkräfte mehr Austausch als sie bislang aus ihrer Sicht realisieren.

Neben den Zeitressourcen benennen die Lehrkräfte in den Interviews die Unterstützung der Grundschulen, die räumliche und materielle Ausstattung der Schulen sowie die Integration des JeKi-Unterrichts in den Stundenplan als wichtige Voraussetzungen an den Grundschulen. In der schriftlichen Befragung zeigten die Grundschullehrkräfte eine signifikant höhere Zustimmung in Bezug auf Unterstützungsleistungen der Grundschulen als die Musikschullehrkräfte, was darauf schließen lässt, dass die Lehrkräfte unterschiedliche Unterstützungsbedürfnisse haben. Die räumliche und materielle Ausstattung der Grundschulen wird von den Lehrkräften überwiegend als eher gut beurteilt. Problematisch zeigt sich dagegen der Transport der Instrumente für die jeweilige Unterrichtsstunde, da die Musikschullehrkräfte diesen oftmals selbst übernehmen müssen. Auch das Herrichten des Raumes ist teilweise aufwändig und beansprucht zusätzliche Arbeitszeit. Die Einbindung der Musikschullehrkräfte zeigte sich als eher mittelmäßig ausgeprägt. Zudem wurde in einigen Interviews deutlich, dass die Musikschullehrkräfte sehr wenig Zeit an den Grundschulen verbringen und somit eine Einbindung in das Kollegium schwierig ist.

### **Was kann gemeinsames Unterrichten leisten?**

#### **Potentiale und mögliche Auswirkungen im JeKi-Unterricht**

Trotz der oben beschriebenen Herausforderungen, die das gemeinsame Unterrichten mit sich bringt, zeigen sich in der Zusammenarbeit der Lehrkräfte auch Potentiale bzw. positive Wirkungen. Diese beziehen sich im Wesentlichen auf die Arbeit direkt im Unterricht, da die Lehrkräfte eben hier tatsächlich zusammenarbeiten.

So geben die Lehrkräfte an, dass die Aufgabenteilung im Unterricht eine Arbeitsentlastung mit sich bringe, selbst dann, wenn die Grundschullehrkraft, wie oben dargestellt, lediglich eine assistierende Rolle einnimmt. Zudem können die Lehrkräfte die Kinder zu zweit besser beobachten, sich über ihre Arbeit austauschen und gegenseitig voneinander lernen.

Für die Kinder ergibt sich aus Sicht der Lehrkräfte der Vorteil, dass sie während des Unterrichts zwei statt nur einen Ansprechpartner haben und dass sie insgesamt intensiver betreut werden können. In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung berichten die Lehrkräfte, dass es erst durch die zweite Lehrkraft möglich wird, den Unterrichtsstoff – insbesondere das Ausprobieren der Instrumente – zu bewältigen, da dies einen besonderen didaktischen Aufwand bedeute. Zudem geben die Lehrkräfte eine fachliche Qualitätssteigerung des Unterrichts an, da sie zu zweit über ein größeres Methodenrepertoire verfügen und durch gegenseitige Kritik den Unterricht verbessern können. Darüber hinaus können sie zu zweit besser für Disziplin in der Klasse zu sorgen, was besonders für die klanglichen Erfahrungen im JeKi-Unterricht von Bedeutung ist. Auch parallele musikalische Arbeiten wie Kanonsingen oder zweistimmiges Instrumentalspiel werden erst durch zwei Lehrkräfte möglich, wobei dies von der musikalischen Vorbildung der Grundschullehrkraft abhängt.

### » *Qualität der Zusammenarbeit*

#### **Kooperationsformen im JeKi- und Fach-Unterricht**

Monika Cloppenburg und Martin Bonsen (Projekt GeiGe, Universität Münster)

Im Rahmen einer ersten induktiven Analyse der Interviews mit den Grundschullehrenden, die JeKi-Tandem-Erfahrung haben, zeigen sich drei verschiedene Settings von Kooperation, welche für den JeKi-Unterricht, in dem Grundschullehrende mit Musikschullehrenden zusammenarbeiten und den Fachunterricht, in dem Grundschullehrende mit ihren Grundschulkollegen zusammenarbeiten, eine Rolle spielen: anlassbezogene Kooperation (z. B. ad hoc zwischen Tür und Angel), institutionalisierte Kooperation (z. B. feste Team-Sitzung) sowie Tandem-Arbeit im Unterricht. Während sich für den JeKi-Unterricht eine klare Tendenz zu anlassbezogener Kooperation feststellen lässt, wird für den Fachunterricht in erhöhtem Maße auch von institutionalisierter Kooperation gesprochen. Die Tandem-Arbeit, die in der Anlage des JeKi-Unterrichts festgeschrieben wird, spielt, wenn auch in einem vergleichsweise geringeren Ausmaß, ebenfalls im Fachunterricht eine Rolle.

Hinsichtlich der Qualität und Intensität der Kooperationsformen, die angelehnt an Gräsel et al. (2006) auf drei Qualitätsebenen definiert werden, zeigt sich, dass anlassbezogene Kooperation häufig austauschenden Charakter hat. Das wird in den JeKi-bezogenen (17 Lehrende) wie auch den fachbezogenen Aussagen (18 Lehrende) deutlich. Eine anlassbezogene Arbeitsteilung beschreiben nur fünf Lehrkräfte für den JeKi- und drei für den Deutsch- und Musikunterricht. Als ko-konstruierende Kooperation (wechselseitige und reflexive Zusammenarbeit), in anlassbezogener Form lässt sich jeweils nur eine Aussage für den JeKi- wie auch den Fachunterricht identifizieren (vgl. Tab. 1).

Kooperation	anlassbezogen		institutionalisiert		Tandem	
	JeKi	De + Mu	JeKi	De + Mu	JeKi	De + Mu
<b>Austausch</b>	17	18	4	8	9	4
<b>Arbeitsteilung</b>	5	3	1	13	15	8
<b>Ko-Konstruktion</b>	1	1	1	5	1	14

Anm.: Mu = Musikunterricht; De = Deutschunterricht; JeKi = JeKi-Unterricht

**Tabelle 1: Häufigkeiten der Lehrenden-Aussagen zur Kooperation (absolute Angaben; Doppelnennungen möglich; N = 36 Lehrkräfte**

In den Aussagen zur Qualität von institutionalisierter Kooperation zeigen sich Unterschiede zwischen JeKi- und Fachunterricht. Während für den JeKi-Unterricht diese Kooperationsart von nur vier Lehrkräften in austauschender Form und nur je einer Lehrkraft in arbeitsteiliger und ko-konstruierender Form beschrieben wird, können in Bezug auf den Fachunterricht acht Aussagen zu austauschender Kooperation, 13 Aussagen zu arbeitsteiliger und fünf Aussagen zu ko-konstruierender Kooperation verzeichnet werden (vgl. Tab. 1). Vor allem für den Deutschunterricht (4 Lehrkräfte) und weniger in Bezug auf den Musikunterricht (1 Lehrkraft) findet nach Aussage der befragten Grundschullehrenden institutionalisierte Kooperation ko-konstruierend statt.

Die Qualität der Tandem-Kooperation liegt im JeKi-Unterricht eher auf der Ebene von Austausch (9 Lehrkräfte) und Arbeitsteilung (15 Lehrkräfte) und weniger auf der Ebene von Ko-Konstruktion (1 Lehrkraft). Für den Fachunterricht zeigt sich, dass Tandem-Unterricht von den befragten Lehrenden deutlich häufiger als ko-konstruierende (14 Lehrkräfte) Kooperation beschrieben wird (vgl. Tab. 1) (Clopensburg und Bonsen 2012).

## » *Zuständigkeiten individuell aushandeln*

### **Das Lehrenden-Tandem im ersten JeKi-Jahr**

Anne Niessen (Projekt GeiGe, Hochschule für Musik und Tanz Köln)

Es stellte sich bei der Auswertung der qualitativen Interviews mit den Grundschul- und Musikschullehrenden heraus, dass die Realisierung individueller Förderung im Nachdenken der Befragten über ihren JeKi-1-Unterricht weniger im Zentrum steht als eine Reflexion der Zuständigkeiten im Lehrenden-Tandem. Lehrkräfte beider Berufsgruppen sprechen dabei von dem Wunsch nach Zusammenarbeit in Unterrichtsvorbereitung und -durchführung. Die konkreten Erwartungen an die Zuständigkeiten für bestimmte Aufgaben divergieren allerdings deutlich, nicht nur *zwischen* den, sondern auch *innerhalb* der Berufsgruppen, und hängen u. a. mit der unterschiedlichen Ausbildung der Lehrkräfte und den jeweiligen Rahmenbedingungen der Arbeit vor Ort zusammen. Trotz der disparaten Erwartungen zeichnet sich übergreifend ab, dass die Intensität der Kooperation insgesamt als eher gering zu bezeichnen ist: In der Regel übernehmen die Musikschullehrenden die Planung und Durchführung des Unterrichts, während die Grundschullehrenden sich um die Aufrechterhaltung einer weitgehend störungsfreien Arbeitsatmosphäre kümmern (s. u. a. Kulin und Özdemir 2011). Diese Arbeitsteilung läuft allerdings den Intentionen des JeKi-Programms zuwider. Um Gründe für dieses Phänomen aufzuspüren, wurden im Forschungsprojekt die konkreten Aufgaben beschrieben und systematisiert, mit denen sich die Lehrenden im JeKi-1-Unterricht konfrontiert sehen. Lehrende wurden im Rahmen einer Veranstaltung der formativen Evaluation gebeten, die identifizierten Aufgaben den Musikschul- bzw. Grundschullehrenden zuzuordnen. Es stellte sich heraus, dass die Kompetenzen und Erfahrungen der Beteiligten sowie die je unterschiedlichen Rahmenbedingungen für die konkrete Zusammenarbeit im Tandem so prägend sind, dass eine pauschale Aufgabenverteilung auf Grund- und Musikschullehrende nicht sinnvoll erscheint. Die Kooperation im Lehrenden-Tandem des ersten Schuljahres gelingt dann besonders gut, wenn die Ausgestaltung der Kooperation in jedem einzelnen Fall die besonderen Kompetenzen der Lehrkräfte berücksichtigt. Dafür aber ist eine intensive Aushandlung und Verständigung zwischen den Lehrkräften unabdingbar (vgl. Lehmann, Hammel und Niessen 2012).

## » *Wer assistiert wem?*

### **Kooperationsmodi im Tandem**

Ulrike Kranefeld (Projekt GeiGe, Universität Bielefeld)

Die Einblicke in die authentische Kooperationspraxis im Lehrenden-Tandem, die die Videostudie ermöglicht, bestätigen die bisherigen Befunde, welche eine eher einseitige Verantwortung der Musikschullehrenden für die Unterrichtsplanung und -durchführung konstatieren (Lehmann et al. 2012, Kulin und Özdemir 2011). Dennoch kommt es immer wieder im Unterrichtsverlauf zu punktueller Zusammenarbeit. Um diese näher beschreiben zu können, wurden die vorgefundenen Formen zunächst mit einer Systematisierung möglicher Kooperationsformen nach Cook und Friend (1995) verglichen. Dabei ließ sich für den JeKi-Unterricht – bis auf wenige Ausnahmen – ein dominierender Kooperationsmodus des *Assistierens* rekonstruieren. Dies ist im JeKi-Kontext nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass andere von Cook und Friend genannten Kooperationsweisen jeweils zwingend inhaltliche und methodische Absprachen und gemeinsame Planungsschritte erfordern. Mit Blick auf den JeKi-Unterricht wird im Gegensatz zu Cook und Friend, wo sich das Assistieren auf die zu unterstützenden Schülerinnen und Schüler richtet, aber deutlich, dass das Assistieren hier in einem Interaktionsdreieck rekonstruiert werden muss: Die Grundschullehrkraft nimmt meist eine Art Vermittlerfunktion ein, wobei entweder die Assistenz des Schülers bzw. der Schülerin oder eben auch die Assistenz des Tandem-Partners im Vordergrund stehen kann. Welche der beiden möglichen Ausrichtungen der Assistenz dabei stärker akzentuiert erscheint, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, die mit der interaktionalen Einbettung des Assistierens verbunden sind:

- der *Reichweite des Assistierens* (einzelne Schülerinnen und Schüler, Kleingruppe, Plenum)
- der *Positionierung* der Tandem-Lehrenden (im Raum/zur Lerngruppe) oder
- der *Konsequenz* für den laufenden Prozess.

Da die Anlässe des Eingreifens durch die Grundschullehrenden möglicherweise als Indiz für eine von den Programm-Initiatoren erhoffte „Kompetenzergänzung“ ([www.jedemkind.de](http://www.jedemkind.de)) gewertet werden könnten, wurden diese sodann einer Tiefenanalyse unterzogen. Hauptanlässe des Eingreifens der Grundschullehrenden waren demnach:

- das *Ermahnen* der Schülerinnen und Schülern bei Störungen,
- die *Unterstützung* der Musikschullehrenden in der Gesprächsführung und
- *sprachliche Übersetzungsleistungen* zur Herstellung einer Passung zwischen Lehr-Lernarrangement der Musikschullehrenden und den Lernvoraussetzungen der Kinder.

Die Befunde korrespondieren mit den in der Interviewstudie geäußerten Eindrücken der Musikschullehrenden, manchmal „observiert“ zu werden und den von den Grundschullehrenden beschriebenen Impulsen, gelegentlich „eingreifen“ zu wollen (Niessen und Lehmann 2012). Hierdurch wird die ohnehin für atmosphärische Störungen schon äußerst anfällige Situation des gemeinsamen Unterrichtens (Gräsel et al. 2006) weiter belastet.

## Teilhabe und Teilnahme



Die Ermöglichung kultureller Teilhabe für *alle* Schülerinnen und Schüler gilt als zentrale Idee der Programme *Jedem Kind ein Instrument*. Im Forschungsschwerpunkt wird dieses Themenfeld in durchaus sehr unterschiedlicher Weise erschlossen: *Andreas Lehmann-Wermser und Claudia Jessel-Campos* rekonstruieren kulturelle Teilhabe auf der Basis von (visuellen) Äußerungen der Grundschüler als mehrdimensionales Konstrukt. *Thomas Busch und Ulrike Kranefeld* fragen nach der generellen Chancengerechtigkeit in JeKi, indem sie analysieren, welche Kinder in NRW noch während der Grundschuljahre aus dem Programm ausscheiden und welche bis zum Ende darin verbleiben. Dabei ist u. a. auch interessant, wie das Ausscheiden aus dem Programm Einfluss auf das musikalische Selbstkonzept nimmt. Mit dem Einfluss der Teilnahme an JeKi auf die Entwicklung des musikalischen Selbstkonzepts, auf das Schulklima und das Gefühl des Angenommenseins beschäftigen sich *Sonja Nonte und Knut Schwippert* und vergleichen dabei Schüler des JeKi-Programms mit Schülern sportbetonter Grundschulen. Es wird aber auch nach Wirkungen gefragt, die eine Teilnahme an JeKi auf andere Aspekte kultureller Teilhabe haben kann: *Veronika Busch, Michael Schurig und Nicola Bunte* untersuchen, ob sich die Musikpräferenzen der Kinder durch JeKi verändern und welchen Einfluss dabei das Geschlecht auf musikalische Vorlieben hat.

» „*Ich liege in meinem Zimma und entspanne mich mit Musik*“

### Was Kinderzeichnungen über kulturelle Teilhabe „erzählen“

Andreas Lehmann-Wermser und Claudia Jessel-Campos

(Projekt SIGrun, Universität Bremen)

Dieses Projekt widmet sich der Frage, wie kulturelle Teilhabe für die Kinder des JeKi-Programms näher beschrieben werden kann. Aus der größeren Stichprobe des SIGrun-Verbundes wurden fünf Fallschulen für einen mehrperspektivischen Zugang ausgewählt. Aufgrund der unterschiedlichen Zugänge entstand ein Korpus von insgesamt 503 Kinderzeichnungen, 60 Fotos, 60 Interviews und 12 Tagebüchern.

Bei der Analyse der Zeichnungen fällt zunächst auf, dass eine große Bandbreite von Situationen und Aktivitäten dargestellt wird. Diese Vielfalt gilt sowohl für die einzelnen Kinder als auch im Vergleich der Kinder untereinander. Sie können unter verschiedenen Aspekten systematisiert werden. Die im Bild dargestellten *Verhaltensweisen* lassen sich etwa in Bezug auf Tätigkeiten aktiver Musikausübung oder rezeptiven Verhaltens differenzieren. Differenzierungen sind auch möglich hinsichtlich des *Ortes* (schulische oder außerschulische), der *Sozialform* (einzelne oder Gruppe) und in vielen Fällen auch hinsichtlich des musikalischen *Genres*, auf die die Zeichnungen bezogen sind. Dort, wo sich Aktivitäten eindeutig bestimmten Genres zuordnen ließen, waren „klassische“ und „populäre“ Musik gleichermaßen vertreten. Die Ergebnisse des Projekts zur Präferenz aus dem SIGrun-Verbund sind hier anschlussfähig.

Bezogen auf die Perspektive der beteiligten Kinder lässt sich erwartungskonform feststellen, dass bei Kindern, die Instrumentalunterricht erhalten, *eigene musikalische Aktivitäten* häufig dargestellt werden; auch *schulische Kontexte* werden im Vergleich zu Kindern, die nicht an JeKi teilnehmen, von ihnen häufiger dargestellt; ebenso fallen die detaillierten, kenntnisreichen Darstellungen in dieser Gruppe auf. Das kann so interpretiert werden, dass der Instrumentalunterricht für sie subjektiv wichtig ist, demnach als bedeutsam angesehen wird.

Bei allen Kindern finden sich häufig Darstellungen massenmedialen Musik-„konsums“. Zusammenhänge mit der Herkunft aus migrantischen Milieus oder dem Sozialstatus der Familie lassen sich bislang nicht aufzeigen. Allerdings ist die Analyse der qualitativen Daten noch nicht abgeschlossen.

Im gesellschaftlichen Diskurs wird kulturelle Teilhabe oft auf Instrumentalspiel reduziert und einseitig auf Kunstwerke bezogen. Demgegenüber legt die Auswertung des Materials nahe, kulturelle Teilhabe als *mehrdimensionales Konstrukt* zu begreifen. Wie in den berichteten Ergebnissen angedeutet, sind neben der

aktiven Musikausübung weitere Aspekte zu betrachten: Dazu könnten der Erwerb von domänenspezifischen Kenntnissen („Expertise“), die Aufwendung finanzieller und zeitlicher Ressourcen und der kundige Umgang mit Massenmedien im Sinne der Medienpädagogik gehören. Betrachtet man kulturelle Teilhabe auf diese Weise, eröffnen sich neue Möglichkeiten der Unterstützung und Stärkung der Kinder durch Eltern und Lehrkräfte. Das Folgeprojekt zu Wirkungen langfristiger musikalischer Angebote (Wilma) baut in Bezug auf die Untersuchung von „Mustern“ kultureller Teilhabe bei Kindern in der Sekundarstufe I auf diesen Ergebnissen auf.

### » **Wer nimmt an JeKi teil und warum?**

#### **Programmteilnahme und musikalische Selbstkonzepte**

Thomas Busch und Ulrike Kranefeld (Projekt BEGIn, Universität Bielefeld)

In Zeiten bildungspolitischer Diskussionen um Teilhabegerechtigkeit und Chancengleichheit formuliert das Programm *Jedem Kind ein Instrument* schon im Titel einen hohen Anspruch: Es zielt darauf, ein „deutliches Gefälle zwischen Kindern und Jugendlichen aus kulturrainen Elternhäusern und bildungsfernen Schichten“ (Kulturstiftung des Bundes 2012) im Hinblick auf kulturelle Bildung zu überbrücken. Es fragt sich daher, wie viele Kinder am JeKi-Programm teilnehmen und welche Faktoren die Teilnahme am JeKi-Programm begünstigen.

Nach dem Ende des verpflichtenden ersten JeKi-Jahres („JeKi 1“) entscheiden sich in der BEGIn-Stichprobe 77 % der nordrhein-westfälischen Schüler dafür, mit Instrumentalunterricht ab der 2. Klasse zu beginnen. In der dritten Klasse sind es noch 49 %, in der vierten 35 % (n = 960).

Als wesentliche Einflussgrößen auf die Entscheidung, an Instrumentalunterricht teilzunehmen, haben sich in der bisherigen Forschung u. a. sozio-ökonomische Faktoren, das Übe-Verhalten, das Unterstützungsverhalten der Eltern, motivationale Faktoren und das musikalische Selbstkonzept erwiesen.

Befunde der BEGIn-Studie zu den Schuljahresübergängen weisen in NRW darauf hin, dass sozio-ökonomische Faktoren, das Geschlecht oder der Migrationshintergrund nicht signifikant zu einer weiteren Programmteilnahme beitragen. Bedeutend sind hier auf der individuellen Ebene vielmehr die von den Eltern wahrgenommene Relevanz des JeKi-Programms für die kindliche Entwicklung und das musikalische Selbstkonzept zum „Musik machen“ der Schüler. Erste Berechnungen deuten allerdings auf mit den Schuljahren zunehmende Effekte auf der Klassenebene hin, denen mit Hilfe von Mehrebenenanalysen nachgegangen wird.

### Wie entwickelt sich das musikalische Selbstkonzept?

In der BEGIn-Studie lässt sich das musikalische Selbstkonzept im Hinblick auf die Aspekte „Musik machen“ und „Singen“ messen und analysieren. Das Selbstkonzept „Musik machen“ ist in der 2. Klasse weitgehend von motivationalen Faktoren wie dem Gefallen am eigenen Instrument, dem Üben oder dem JeKi-Programm beeinflusst. Aber auch zusätzlicher Instrumentalunterricht ist Prädiktor für ein hohes musikalisches Selbstkonzept „Musik machen“. Hingegen erweist sich der Selbstkonzept-Aspekt „Singen“ zu Beginn der 2. Klasse als wesentlich vom Geschlecht des Kindes determiniert: Jungen weisen schon zu diesem frühen Zeitpunkt deutlich schlechtere musikalische Selbstkonzepte im Bereich des „Singens“ auf als Mädchen. Zudem gefällt Jungen das JeKi-Programm weniger gut als Mädchen.

Das musikalische Selbstkonzept „Musik machen“ sinkt entwicklungsstypisch erwartbar leicht zwischen Beginn der zweiten und Ende der vierten Klasse im Sinne einer Entwicklung „vom Optimisten zum Realisten“ (Helmke 1998). Für jene nordrhein-westfälischen Schüler, die nach der 2. oder 3. Klasse aus dem Programm ausscheiden, ist allerdings ein starker Rückgang rund um den Zeitpunkt ihres Ausscheidens zu beobachten (vgl. Abb. 1).

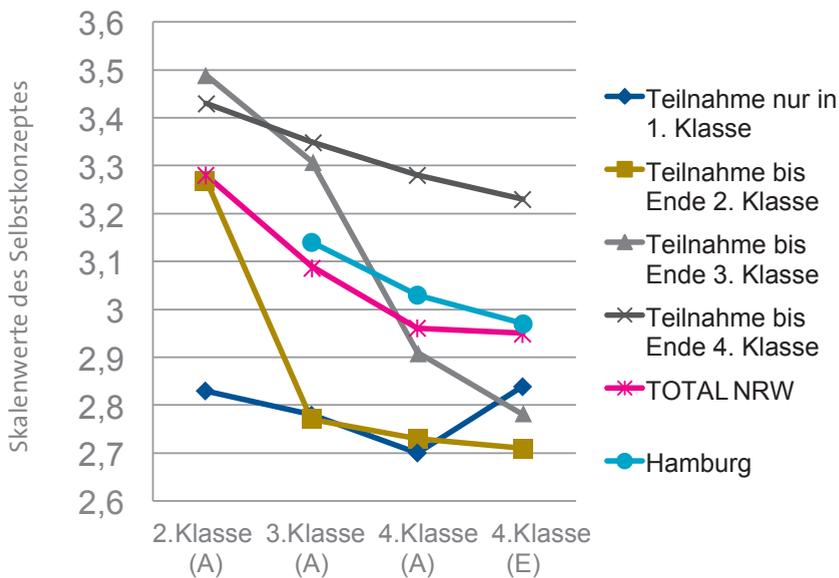


Abbildung 1: Entwicklung des musikalischen Selbstkonzepts „Musik machen“ nach Gruppen

Als Ursachen für diesen Rückgang erweisen sich in Regressionsanalysen für den Übergang von der 3. zur 4. Klasse das Gefallen am JeKi-Programm im vorherigen Schuljahr und mit leicht negativem Effekt das Ausscheiden aus JeKi. In besonders starkem Maße sagt aber das vorausgegangene musikalische Selbstkonzept „Musik machen“ (Klasse 3) diesen Rückgang voraus: Je höher der vorhergehende Wert, desto negativer die Entwicklung. Es könnte sich also hierin eine Entwicklung vom „Optimisten“ zum „Realisten“ bestätigen (Helmke 1998).

Die Ergebnisse der BEGIn-Studie deuten darauf hin, dass Selbstkonzepte möglichst positiv gehalten werden sollten, wenn eine Teilnahme möglichst vieler Schüler an der freiwilligen Phase von JeKi in NRW unterstützt werden soll. Dies scheint im Falle des „Musikmachens“ am besten durch die Beeinflussung motivationaler Faktoren zu gelingen.

### **Lehrendenkompetenz**

Das Ausmaß individueller Förderung gilt als Indikator für guten Unterricht und kann zur Verbesserung gleicher Teilhabechancen beitragen. Es stellt sich deshalb die Frage, welche Lehrendenmerkmale sich positiv auf eine verstärkte individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler auswirken. In der BEGIn-Studie erweisen sich Kontrollüberzeugungen wie die Lehrer-Selbstwirksamkeit als einzige und wesentliche Einflussgröße auf das selbst berichtete Ausmaß individueller Förderung im eigenen Unterricht. Für die Art und das Ausmaß der bisherigen Ausbildung sowie für den Besuch von Fortbildungen, für Alter und Berufserfahrung ergeben sich keine wesentlichen Effekte. Gleichzeitig berichten JeKi-Lehrende geringere Kontrollüberzeugungen für instrumentalen Gruppenunterricht im schulischen Rahmen als für andere Arten des Unterrichts (vgl. Abb. 2).

Insbesondere daher sprechen die vorliegenden Ergebnisse dafür, die Förderung von Lehrer-Selbstwirksamkeit stärker in den Mittelpunkt von Aus- und Fortbildung zu rücken.

„Ich fühle mich gewappnet für ...“

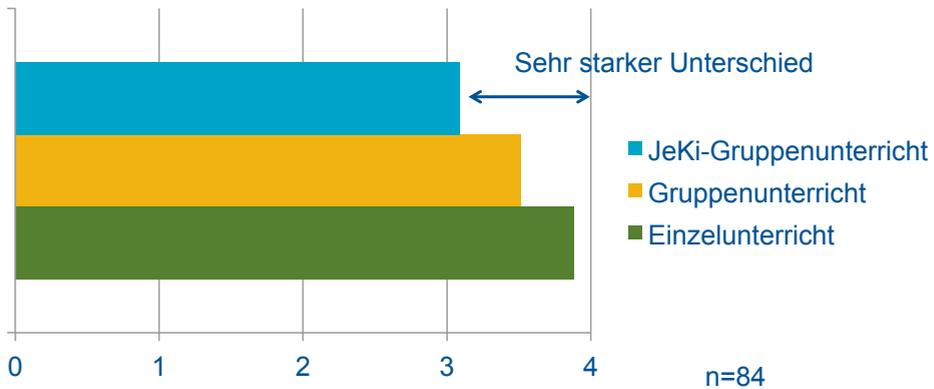


Abbildung 2: Kontrollüberzeugungen von JeKi-Lehrkräften nach Unterrichtsformen

### » Wirkungen von JeKi auf Grundschülerinnen und Grundschüler

#### Entwicklung des musikalischen Selbstkonzepts und des Lernklimas

Sonja Nonte und Knut Schwippert (Projekt SIGrun, Universität Hamburg)

Am Ende eines jeden Schuljahres wurden standardisierte Fragebögen in den an SIGrun teilnehmenden Schulen im Klassenkontext eingesetzt (vgl. Methode Teilprojekt Transfer). In der ersten und zweiten Klasse wurden die Aussagen vorgelesen, ab der dritten Klasse bearbeiteten die Kinder die Fragebögen alleine. Das schulische Selbstkonzept, das Klassenklima und die soziale Integration sowie das Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrkraft (als Facetten des Lernklimas) wurden anhand des „Fragebogens zur Erfassung sozialer und emotionaler schulischer Erfahrungen“ (FEES, Rauer und Schuck 2004) erfasst. Dieser standardisierte Fragebogen wurde zunächst in den ersten beiden Grundschuljahren mit einem zweistufigen Antwortformat vorgegeben. In der dritten und vierten Klasse wurde er mit einem vierstufigen Antwortformat eingesetzt (Rauer und Schuck 2003). Das Instrument zur Erfassung des musikalischen Selbstkonzepts ist eine Eigenentwicklung und umfasst zwei Subskalen, „Singen“ und „Musizieren“ (im Sinne von „ein Instrument spielen“) wobei im Folgenden nur das Selbstkonzept „Musizieren“ berücksichtigt wird. Alle Instrumente weisen über die Zeit gute statistische Anpassungswerte auf.

Zunächst steht die Frage im Vordergrund, wie sich die Kinder von der ersten bis zur vierten Klasse hinsichtlich ihres musikalischen Selbstkonzepts sowie des

Selbstkonzepts der Schulfähigkeit und des Klassenklimas, der sozialen Integration und des Gefühls des Angenommenseins durch die Grundschullehrkraft entwickeln. Anhand der Daten wird ersichtlich, dass sich die Kinder über die Zeit hinweg sehr positiv über ihre schulischen und musikalischen Fähigkeiten äußern. Auch hinsichtlich des Klassenklimas und der weiteren sozialen Komponenten scheinen sich die Kinder durchschnittlich sehr wohl im schulischen Kontext zu fühlen.

Es kann vermutet werden, dass die über alle Kinder gemittelten Entwicklungsverläufe in bestimmten Subgruppen unterschiedlich ausfallen. Die Analysen zu den differenziellen Entwicklungsverläufen auf Grundlage der Gruppierungsvariable „JeKi-Teilnahme in der 3. Klasse“ versus „keine JeKi-Teilnahme in der 3. Klasse“ deuten darauf hin, dass die Kinder, die am JeKi-Programm teilnehmen, sich von ihren Lehrkräften in einem stärkeren Ausmaß angenommen fühlen als Kinder, die nicht an JeKi teilnehmen (vgl. Abb. 1).

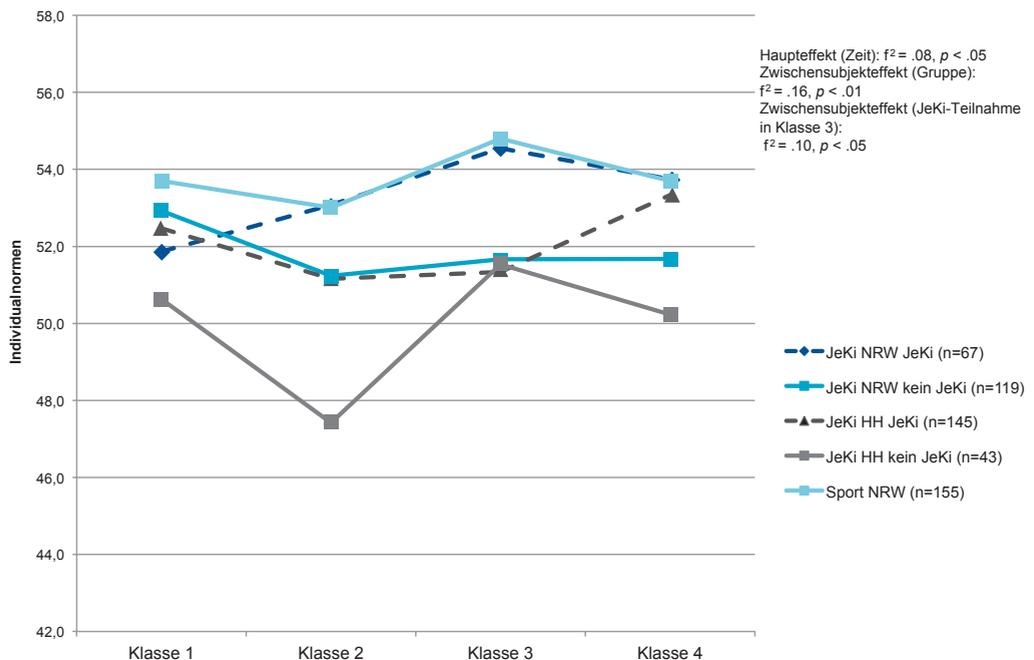


Abbildung 1: Entwicklung des Gefühls des Angenommenseins durch die Lehrkraft von der 1.–4. Klasse nach Gruppen und nach JeKi Teilnahme in Klasse 3

Die Entwicklung des Gefühls des Angenommenseins der Kinder in Hamburg, die nicht an JeKi teilnehmen, ist allerdings mit Vorsicht zu interpretieren, da in Hamburg alle Kinder JeKi-Unterricht erhalten, deren Schule an dem JeKi-Programm teilnimmt. Dementsprechend können einzelne Kinder nur unter besonderen Umständen von der Teilnahme befreit werden. Insgesamt muss der Effekt, der auf den Faktor JeKi-Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme zurückzuführen ist, als gering eingeschätzt werden ( $\eta_p^2 = .01, p < .05$ ). Für das Klassenklima und die soziale Integration ist über alle Messzeitpunkte hinweg kein Einfluss der JeKi-Teilnahme zu beobachten.

Bei dem Selbstkonzept „Musizieren“ zeigt sich die Teilnahme an JeKi erwartungsgemäß als signifikante Einflussgröße. Kinder, die an JeKi teilnehmen, haben ein höheres Selbstkonzept im Musizieren als Kinder, die nicht an JeKi teilnehmen. Anhand der Vergleichsgruppe der Kinder an Sportschulen wird deutlich, dass diese ebenfalls über ein höheres Selbstkonzept im Musizieren verfügen, wenn Sie Instrumentalunterricht erhalten.

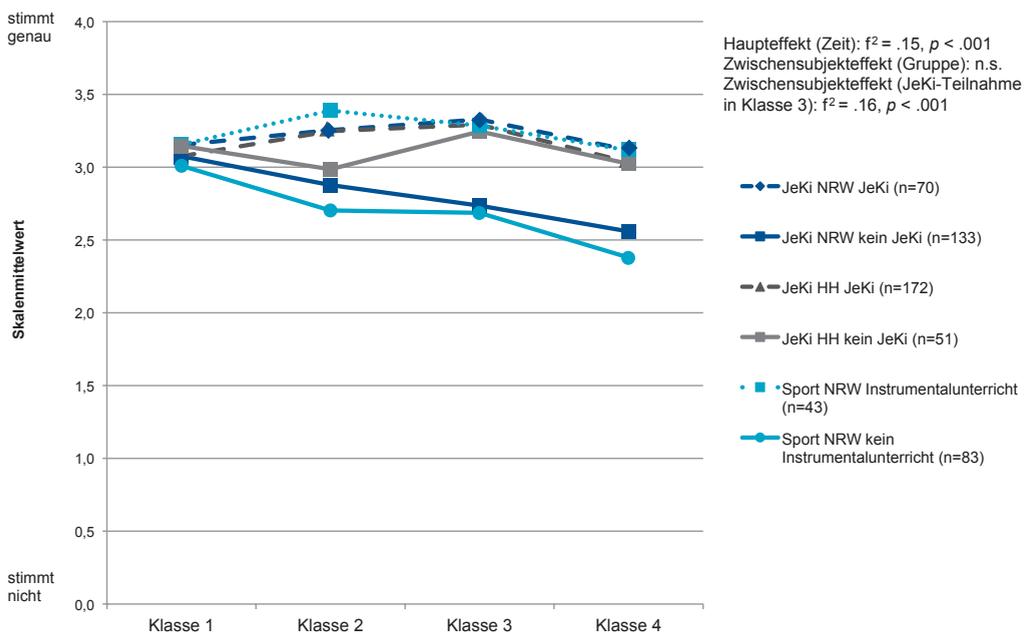


Abbildung 2: Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts Musizieren von der 1.–4. Klasse nach Gruppen und nach JeKi-Teilnahme in Klasse 3

Der Effekt ( $\eta_p^2 = .03, p < .001$ ) ist etwas stärker ausgeprägt als der Effekt für das Gefühl des Angenommenseins. Trotz allem handelt es sich insgesamt um einen kleinen Effekt, mit geringer praktischer Bedeutsamkeit. Die Teilnahme an JeKi hat darüber hinaus keinen Einfluss auf das schulische Selbstkonzept. Besonderen Stellenwert nimmt die Frage ein, in welchem Ausmaß Kinder, die vielfach aufgrund sozioökonomischer Risikofaktoren benachteiligt sind, von JeKi hinsichtlich der zuvor genannten Merkmale und Einstellungen profitieren. Kinder, die am Ende der dritten Klasse an JeKi teilnehmen, schätzen ihre musikalischen Fähigkeiten signifikant besser ein als Kinder, die nicht an JeKi teilnehmen. Dieser Befund gilt unabhängig vom Risikostatus. Somit profitieren nicht nur Kinder mit vielfachen Risikofaktoren von dem Programm; vielmehr stellt JeKi eine Bereicherung für alle Kinder, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, dar.

#### » **Mädchenmusik oder Jungenmusik?**

#### **JeKi und die Entwicklung musikalischer Vorlieben im Grundschulalter**

Veronika Busch, Michael Schurig und Nicola Bunte

(Projekt SIGrun, Universität Bremen)

Die Frage nach der Beeinflussung der musikalischen Präferenzentwicklung durch musikalische Förderangebote betrifft Aspekte kultureller Teilhabe insofern, als dass das Angebot vielfältiger musikalischer Erfahrungen Handlungsspielräume zur „individuellen und sozialen Identitätsentwicklung“ sowie „zur Entwicklung künstlerischer Wahrnehmungs-, Darstellungs-, Gestaltungs- und Ausdruckformen“ eröffnen kann. Dies wird im Bildungsbericht 2012 (S. 160) allgemein für kulturelle/musisch-ästhetische Bildung beschrieben. Zudem kann vermutet werden, dass musikalische „Offenohrigkeit“ (open-earedness, Hargreaves 1982) mit einer generellen Offenheit gegenüber neuen kulturellen Erfahrungen einhergeht.

Die Ergebnisse der ersten drei Messzeitpunkte (1. bis 3. Schuljahr) zeigen, dass sich die mittels Klingendem Fragebogen erhobenen kindlichen Präferenzurteile nach den Kategorien „Pop“, „Klassik“ und „Avantgarde/Ethno“ gruppieren lassen (vgl. Louven 2011). Die Kinder verfügen also bereits in der ersten Klasse über ein musikspezifisches Kategoriensystem als Urteilsgrundlage. Der generelle Trend verdeutlicht für alle drei Kategorien eine zunehmend schlechtere Bewertung im Verlauf der ersten drei Schuljahre (vgl. Abb. 1). Hierbei wird „Pop“ am positivsten beurteilt, dicht gefolgt von „Avantgarde/Ethno“, während „Klassik“ am wenigsten gemocht wird. Zum vierten Messzeitpunkt ist die Gruppierung der Präferenzurteile nach den drei Kategorien jedoch nicht mehr eindeutig. Behält man sie dennoch

bei, setzt sich der Trend einer zusehends negativeren Beurteilung nur für die Kategorien „Pop“ und „Avantgarde/Ethno“ fort, während „Klassik“ deutlich positiver bewertet wird.

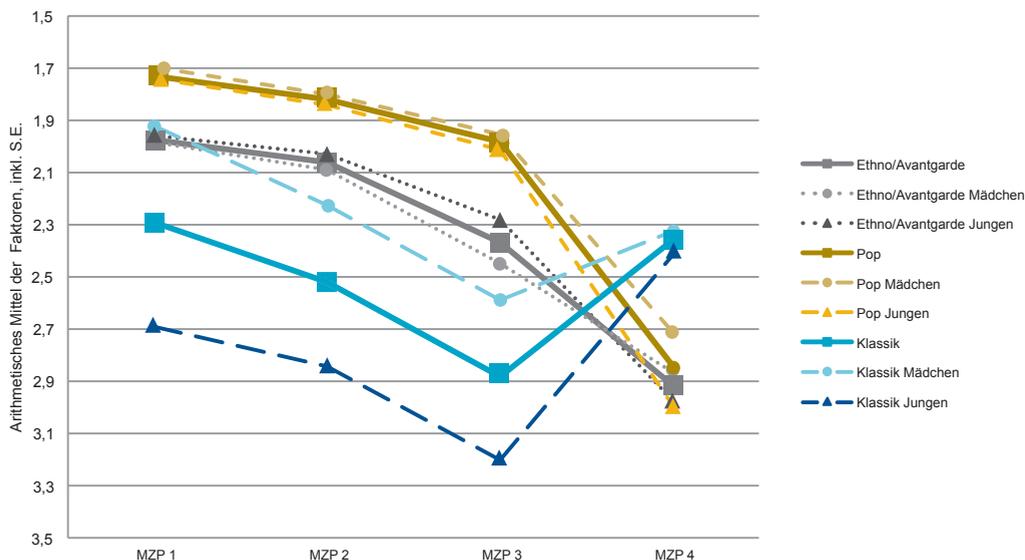


Abbildung 1: Entwicklung der mittleren Präferenzurteile für die drei musikalischen Faktoren, differenziert nach Geschlecht

Eine JeKi-Teilnahme führt zwar bei fünf Musikstücken der Kategorien „Klassik“ und „Pop“ zu positiveren Bewertungen, was möglicherweise auf eine stärker ausgeprägte musikalische Offenheit hindeutet. Die generelle Abnahme an „Offenohrigkeit“ im Verlauf der Grundschulzeit wird jedoch nicht wesentlich durch musikalische Förderangebote (JeKi/privat) beeinflusst. Unwesentlich sind auch die Einflüsse durch Persönlichkeit, Migrationshintergrund und sozio-ökonomischem Status. Einen sehr deutlichen Einfluss (neben dem Alter) übt hingegen das Geschlecht auf kindliche Musikpräferenz aus. Jungen lehnen im 1. bis 3. Schuljahr „Klassik“ deutlich stärker ab als Mädchen. Im 4. Schuljahr sind solche Geschlechtseffekte jedoch nicht mehr zu erkennen.

Die Bedeutung des Geschlechts wird auch in den ersten Schülerinterviews (2. Schuljahr) deutlich. Dort zeigt sich eine zwischen Jungen und Mädchen konsistente Beschreibung von „Mädchen-“ bzw. „Jungenmusik“. „Jungenmusik“ gilt dabei

als laut und rockig sowie mit Schlagzeug und Rockgitarre assoziiert. „Mädchenmusik“ werden hingegen Attribute wie leise und fröhlich zugeschrieben sowie die Instrumente Geige, Flöte oder Cello. Diese Stereotype werden von Jungen häufiger genannt als von Mädchen. Außerdem orientieren sich Jungen in ihren verbalen Musikpräferenzen eher an dem Stereotyp ihres Geschlechts, während einige Mädchen angeben, durchaus auch „Jungenmusik“ zu mögen. Analog zur quantitativen Analyse deuten die zweiten Interviews (4. Schuljahr) hingegen auf einen Rückgang der Rigidität dieser Geschlechtsstereotype hin.

Zusammenfassend legen diese Ergebnisse die Vermutung nahe, dass bereits Grundschul Kinder (vor allem Jungen) ihre musikalischen Präferenzäußerungen als ein Mittel zur Darstellung ihrer psychosozialen Identität nutzen und dass diese Funktion von Musikpräferenz relativ unbeeinflusst von musikalischen Angeboten und sonstigen Aspekten ist. Jungen weisen in ihrer Musikpräferenz stärker und nachhaltiger als Mädchen geschlechtsbezogene Stereotype auf. Zum Ende der Grundschulzeit scheint jedoch ein Entwicklungssprung bezüglich der musikalischen Präferenzentwicklung stattzufinden, der sich in der Auflösung der Geschlechtsunterschiede sowie dem Aufbrechen der kategorialen Struktur und des Trends einer generell negativeren Beurteilung niederschlägt.

Diese Ergebnislage fügt sich in allgemeine entwicklungs- und sozialpsychologische Ansätze zur Geschlechtstypisierung ein, wonach Jungen grundsätzlich stärker auf Stereotypen zu „männlich“ und „weiblich“ fixiert sind als Mädchen, diese Stereotypen aber im Verlauf der Grundschulzeit zunehmend differenziert und flexibilisiert werden (Maccoby 2000). Hinsichtlich dieser entwicklungspsychologischen Erklärungsansätze lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede in der musikalischen Präferenzentwicklung bei Grundschulkindern möglicherweise nicht nur als Ergebnis unterschiedlicher Sozialisation, sondern auch als Grundlage, respektive Ausdruck, weiterer Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse und damit als Schritt in der Entwicklung von Geschlechtsidentität deuten. Analog zu Jugendlichen und Erwachsenen (Schäfer und Sedlmeier 2009) scheint Musikpräferenz also bereits bei Grundschulkindern Ausdruck von spezifischen Funktionen zu sein. Zukünftige Forschung sollte untersuchen, ab wann und in welchem Ausmaß Musikpräferenz welche individuellen und sozialen Funktionen übernimmt, wie sich diese Funktionen im Laufe der persönlichen Entwicklung verändern und wie Instrumentalunterricht (JeKi/privat) gestaltet sein sollte, um einen bedeutenden Einfluss auf diese sozialpsychologische Entwicklung ausüben zu können.

## Wirkung

---

Nicht selten sind mit der Teilnahme an Instrumentalunterricht Erwartungen zu positiven Transfereffekten auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen und deren kreative Potentiale verknüpft. Auch der Einfluss des Instrumentallernens auf das emotionale und kognitive Verhalten der Schülerinnen und Schüler und die Entwicklung spezifischer Hirnareale sind von Interesse: *Peter Schneider* berichtet aus neurowissenschaftlicher Sicht über die Auswirkungen des Musizierens auf die elementare Hörleistung und die Wahrnehmung von Instrumentalklängen. Dabei berücksichtigt er auch die besondere Situation von Kindern mit AD(H)S. Die Verbesserung auditiver Wahrnehmungsfunktionen durch frühes Musizieren und Transfereffekte in die Bereiche der Lese-Rechtschreibkompetenz und der Aufmerksamkeit beschreibt *Annemarie Seither-Preisler* in ihrem ebenfalls neurowissenschaftlich geprägten Beitrag. Die Wirkung des JeKi-Programms auf die Stressbewältigung bei Kindern, auf das Schulerleben und die Orientierung an Herkunfts- oder Aufnahmekultur bei Kindern mit Migrationshintergrund stellen *Stephan Bongard, Kamala Friedrich und Emily Frankenberg* aus der Perspektive der Psychologie dar. Aus der Musikpsychologie stammt schließlich der Beitrag von *Gunter Kreutz und Ingo Roden*: Sie beschreiben kognitive Effekte des JeKi-Programms in Bezug auf das musikalische Vorstellungsvermögen, die Aufmerksamkeit und das Gedächtnis.

### » *Wie wirkt Musizieren auf das Gehirn?*

#### **Die elementare Hörleistung und die Wahrnehmung von Instrumentalklängen**

Peter Schneider (Projekt AMseL, UniversitätsKlinikum Heidelberg)

Bei jedem Kind wurde aus den strukturellen MRT-Messungen (vgl. Abb. 1 A+C) individuell die Größe und anatomische Form des Hörkortex ermittelt. Im vorderen Bereich liegen die *Heschl'schen Querwindungen* (HG, vgl. Abb. 1 C, rot und blau gefärbt), die für die Verarbeitung von Klangeigenschaften (Tonhöhe- und Klangfarbe, Erkennung von Klangobjekten und Melodien) zuständig sind. Dahinter schließt beiderseits das *Planum temporale* an (PT, vgl. Abb. 1 C grau gefärbte Areale), welches zum sekundären Hörkortex gehört und vor allem in der linken Hemisphäre als Teil des Wernicke-Areals eine wichtige Rolle bei der sensorischen Sprachverarbeitung spielt. Die Berechnungen ergaben, dass bei intensiv musizierenden Kindern ( $MI_{\text{gesamt}} > 2.5$ ) gegenüber wenig/nicht musizierenden Kindern ( $MI_{\text{gesamt}} \leq 2.5$ ) die HGs durchschnittlich um 35 % vergrößert sind, während die PTs um 45 % verkleinert sind. Darüber hinaus sind die HGs bei intensiv musizierenden Kindern oft verdoppelt oder sogar verdreifacht.



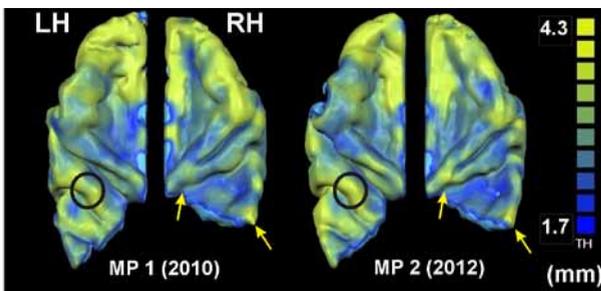
Abbildung 1: MRT-, MEG-Messung und 3D-Rekonstruktion des auditorischen Kortex

Bei den Kindern mit Lern- oder Verhaltensauffälligkeiten liegen gegenläufige Befunde vor, d. h. im Vergleich zu unauffälligen Kindern im Mittel um 55 % vergrößerte PTs. Im Verlauf konnten weder für die HGs noch die PTs Größenänderungen gemessen werden (mittlere Volumenänderung bei allen 145 Kindern  $< 0.02\%$ ). Dies zeigt, dass die beobachtete anatomische relative Größe und Form des auditorischen Kortex bereits in früher Kindheit vor Beginn des formalen Musikunterrichtes vorgegeben ist. In Abbildung 2 sind die exemplarischen Verlaufsdaten eines intensiv musizierenden Kindes abgebildet. Die Analyse des Volumens und der kortikalen Dicke

der grauen Substanz (vgl. Abb. 2 A) ergab abgesehen von leichten Schwankungen (gelbe Pfeile) nahezu identische Ergebnisse.

Die funktionellen MEG-Messungen der Gehirnströme beim Hören von harmonisch komplexen Tönen und Instrumentalklängen (auditorisch evozierte Felder, vgl. Abb. 1 B und Abb. 2 B) zeigten hingegen deutliche neuroplastische, trainings- bzw. entwicklungsbedingte Veränderungen und ergänzen damit die neuroanatomischen Befunde. Im Mittel aller Kinder wurde im Verlauf zu MP1 und MP2 (Abstand ca. 13 Monate, Alter 7–9 Jahre) in beiden Hemisphären eine systematische Beschleunigung der ersten (primären) Antwort im Hörkortex (P1) um 6.5 msec gemessen, die mit zunehmendem musikalischem Training auf bis zu 15 msec anstieg.

A Anatomische Form und kortikale Dicke des Hörkortex



B Gehirnströme beim Hören von Klängen

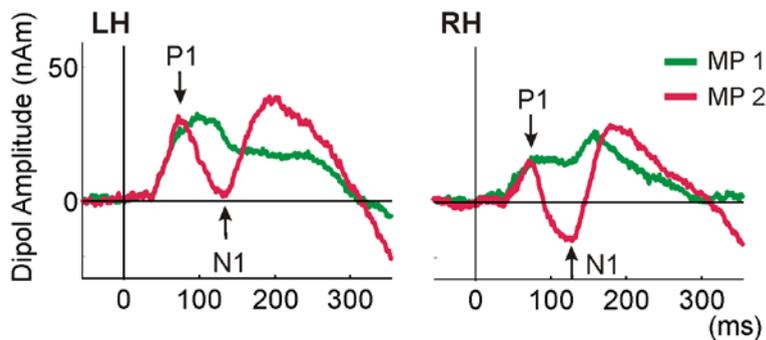


Abbildung 2 A u. B: Verlaufsdaten eines intensiv musizierenden Kindes

Bei musizierenden Kindern zeigten die MEG-Messungen ab einem  $MI_{\text{gesamt}}$  von 5 eine verstärkte Synchronisation beider Hemisphären. Andererseits wurden spezifische neuronale Netzwerke identifiziert, welche auditorische, motorische, sprachliche und visuelle Verarbeitungsprozesse miteinander verknüpfen und so für musikspezifische Transfereffekte in andere Lernbereiche verantwortlich sein dürften. Bei den auffälligen Kindern wurde hingegen eine deutliche Laufzeitverschiebung zwischen der links- und rechtsseitigen primären Antwort um ca. 20–50 msec gemessen. Dies weist auf einen unterschiedlichen Entwicklungsstand der beiden Hörkortices hin, was zu Problemen bei integrativen auditiven Leistungen führen kann. Die Übe-Intensitäten der JeKi-Kinder, von denen manche zusätzlich auch außerschulisch musizierten, lagen mit einem mittleren  $MI_{\text{JeKi}}$  von 1.6 und  $MI_{\text{gesamt}}$  von 3.2 eher unterhalb der Grenze, ab welcher bei unserer Gruppe der nur außerschulisch musizierenden Kinder (mittlerer  $MI_{\text{außerschulisch}}$  von 8.8, Maximum von 28) deutliche trainingsbedingte Lernvorteile auf neurologischer, perzeptiver und kognitiver Ebene beobachtet wurden.

Die Verlaufsdaten zeigen eindrücklich, dass genau jene Gehirnbereiche von musikalischem Training profitieren, welche bei AD(H)S Defizite aufwiesen. Daher könnte gerade hier musikalische Förderung besonders wichtig sein. Diese interessanten Ergebnisse veranlassten uns zur Berechnung des diagnostischen Vorhersagewertes der von uns erhobenen neurologischen Merkmale zur Erkennung von AD(H)S. Eine entsprechende Diskriminanzanalyse ergab zu etwa 90 % Übereinstimmungen mit den vorliegenden ärztlichen Diagnosen. Außerdem zeigte sich, dass die Asynchronizität der frühen primären Antworten den größten diagnostischen Beitrag zum Störungsbild AD(H)S lieferte.

Zusammenfassend wurde bei intensiv musizierenden Kindern ein gleichzeitiger (synchroner) Ablauf der rechts- und linkshemisphärischen auditorischen Verarbeitung und bei auffälligen Kindern eine systematisch verschobene (asynchrone) Aufeinanderfolge der Antworten beider Gehirnhälften beobachtet.

Dies bedeutet, dass (1) Kinder ab einem  $MI$  von 5 signifikante entwicklungsbedingte Vorteile zeigen, (2) individuelle Unterschiede aufgrund vorgegebener neuroanatomischer Voraussetzungen bestehen, die sich auf die Klangverarbeitung, die Präferenz für Musikinstrumente und die Art des Musizierens auswirken und (3) bei AD(H)S und LRS ein geeignetes musikalisches Förderprogramm den zugrundeliegenden auditorischen Verarbeitungsdefiziten entgegenwirken könnte.

## » **Transfereffekte von Musizieren auf auditive Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und den Lese-Rechtschreibbereich**

Annemarie Seither-Preisler (Projekt AMseL, Universität Graz)

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

Intensiv musizierende Kinder ( $MI_{\text{gesamt}} \geq 2.5$ ) erzielten deutlich feinere Schwellen beim Unterscheiden von Frequenzen als wenig musizierende Kinder ( $MI_{\text{gesamt}} < 2.5$ ). Erstere konnten in der Regel noch Unterschiede von etwas mehr als einem Viertelton erkennen, letztere hingegen nur bis zu ca. einem Halbton.

Auch die mit dem AAT erfasste Fähigkeit, sich auf den Grundton eines harmonischen Klanges zu fokussieren, nahm mit der Musiziererfahrung deutlich zu. Beim *Pitch-Test*, der eher die relative Dominanz des Oberton- und Grundtonhörens misst, zeigten die Kinder eine mit der relativen Größe des rechten Heschl-Gyrus steigende Fähigkeit zur Obertonwahrnehmung im tiefen Frequenzbereich. Daher ist davon auszugehen, dass frühes Musizieren klanglich-harmonische Fähigkeiten fördert, die wichtig für das Erfassen sprachlicher Merkmale (Grundtonhöhe und Klangfarbe stimmhafter Sprachlaute) und musikalischer Strukturen (Grundtonfortschreitung, Auflösung der Akkordstruktur, Hören einzelner Stimmen im polyphonen Satz) sind. Darüber hinaus zeigten sich geringe musizierbedingte Vorteile beim Unterscheiden von Einschwingverhalten (weicher vs. harter Anschlag), Tonlänge und Rhythmus, nicht aber für die Lautstärke und für das Erkennen von schnell dargebotenen Sprachsilben. Eine getrennte Betrachtung des  $MI_{\text{außerschulisch}}$  und  $MI_{\text{JeKi}}$  ergab, dass die genannten Effekte nur für außerschulisches, nicht aber für JeKi-Musizieren nachweisbar waren. Dies erklärt sich wohl daraus, dass im ersten Fall die Übungspraxis im Durchschnitt drei- bis viermal höher war. Daraus folgt, dass Musizieren im Grundschulalter zwar einen deutlich positiven Einfluss auf das Gehör auszuüben vermag, es aber einen erheblich höheren Übeaufwand im Rahmen von JeKi bräuchte, um ähnliche Effekte zu erzielen, wie sie für außerschulischen Instrumentalunterricht typisch sind.

Die psychologischen Erhebungen zeigten weder Zusammenhänge des Ausmaßes des MI mit der nicht-sprachlichen Grundintelligenz, noch für die bildnerische Kreativität. Auch ein interessantes Nebenergebnis sollte erwähnt werden, nämlich dass Kinder mit AD(H)S signifikant kreativere Leistungen erbrachten als unauffällige Kinder.

Hingegen ergaben sich für den Lese-Rechtschreibbereich zu beiden MPs deutliche korrelative Zusammenhänge mit dem Musizierverhalten, welche Werte bis zu  $\rho_{\text{Spearman}} = 0.39$  ( $p \leq 0.001$ ) erreichten. Diese betrafen alle untersuchten Dimensionen, nämlich die Lesegenauigkeit, 3 Rechtschreibstrategien (alphabetisch, orthografisch, morphematisch) und die Graphemtreffer (korrekt geschriebenen schwierige Wortstellen); vgl. Abbildung 1. Für den  $MI_{\text{JeKi}}$  ergab sich zumindest für die morphematische Strategie (Erschließung von Wortstämmen und Zerlegung komplexer Wörter in Wortteile) zu MP2 ein positiver Zusammenhang ( $\rho_{\text{Spearman}} = 0.26, p \leq 0.05$ ).

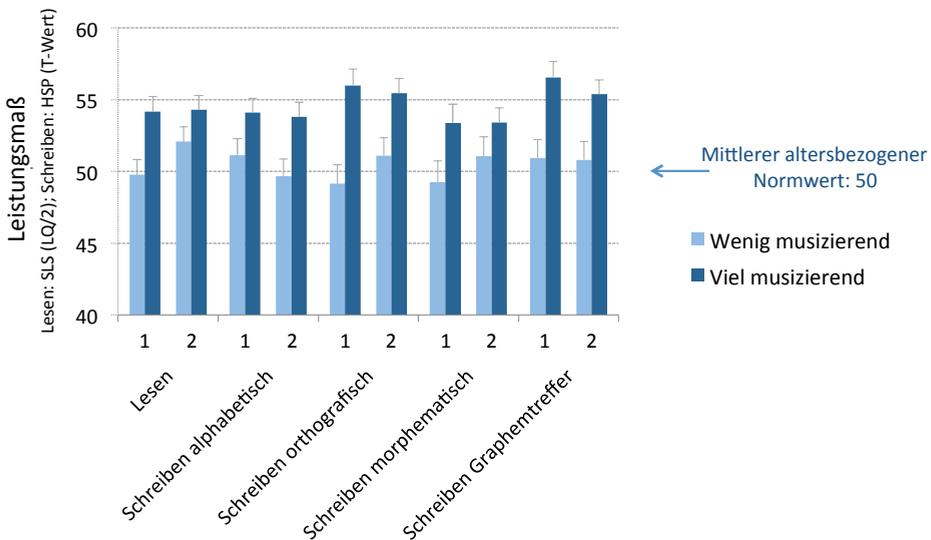


Abbildung 1: Musizierabhängige Lese-Rechtschreibleistungen zu den Testzeitpunkten 1 und 2

Um zu klären, ob die beschriebenen Effekte möglicherweise nur auf einer allgemein besseren Förderung musizierender Kinder beruhen, wurden anhand der Fragebögen faktorenanalytisch drei Sozialindizes (Bildungsnähe des Elternhauses, Zuwendung, Ressourcen und Freizeitangebot) extrahiert, welche neben dem  $MI_{\text{gesamt}}$ , der Grundintelligenz und der Aufmerksamkeit als Prädiktoren in Regressionsanalysen einbezogen wurden, um die fünf Lese-Rechtschreibparameter vorherzusagen. Die Lesefähigkeit wurde mit knapp 20 % Varianzaufklärung am stärksten durch die Grundintelligenz und am zweitstärksten durch das Musizierverhalten (MP1 und MP2:  $\beta_{\text{Musizierindex}} = 0.3$ ) erklärt. Hingegen erwies sich bei der Vorhersage der vier

Rechtschreibmaße zu beiden MPs das Musizerverhalten als wichtigste Größe (Varianzaufklärung: 7–25 %; Wertebereich für  $\beta_{\text{Musizierindex}}$ : 0.5–1). Der dominante Einfluss des Musizierens könnte einerseits durch förderliche Einflüsse frühen Notens lesens und andererseits durch auditives Training bedingt sein, welches die gehörmäßige Segmentierung von Sprachlauten und deren Übersetzung in Grapheme erleichtert.

Für die AD(H)S-relevanten Domänen Aufmerksamkeitsstörungen, Hyperaktivität und Impulsivität wurden ebenfalls korrelative Zusammenhänge mit dem  $MI_{\text{gesamt}}$  gefunden ( $\rho_{\text{Spearman}}$  zwischen  $-0.2, p \leq 0.05$  und  $-0.32, p \leq 0.001$ ). Auch das JeKi-Übeverhalten korrelierte zumindest zu MP1 signifikant negativ mit der Impulsivität ( $\rho_{\text{Spearman}} = -0.28, p \leq 0.05$ ). Regressionsanalysen bestätigten den dominanten Einfluss des Musizierens auf die Aufmerksamkeit, während Hyperaktivität und Impulsivität besser durch niedrige Ausprägungen der Sozialvariablen „Freizeitangebot und Ressourcen“ und „Bildungsnähe“ vorhergesagt wurden. Keinerlei musizierbedingte Zusammenhänge wurden hingegen für die Rechenfähigkeit gefunden, obwohl diese Variable eng mit dem Faktor Bildungsnähe korrelierte.

Zusammenfassend zeigte sich, dass aktives Musizieren eine Reihe von auditiven Wahrnehmungsfunktionen verbessert, sowie ein echter Transfer in die Bereiche Lese-Rechtschreibkompetenz und Aufmerksamkeit erfolgt. Daher sollte frühes musikalisches Training besonders in der Förderpädagogik mehr Beachtung als bisher finden und Eltern von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche und AD(H)S ans Herz gelegt werden.

## » **Stressbewältigung, Schulerleben und kulturelle Orientierung**

### **Welche Auswirkungen hat JeKi?**

Stephan Bongard, Kamala Friedrich und Emily Frankenberg  
(Projekt MEKKA, Goethe-Universität Frankfurt a. M.)

### **Stressvulnerabilität und Stressbewältigung**

Bei einem Vergleich der JeKi-Kinder mit den Kindern, welche am Sinus-Förderprogramm oder an keinem schulischen Förderprogramm teilnahmen, zeigte sich, dass die per Selbsteinschätzungen berichteten Anfälligkeiten für Stress (Skala Stressvulnerabilität) bei den Jungen im JeKi- und Sinusprogramm vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt statistisch bedeutsam sank. Die Stressvulnerabilität der Jungen, die nicht an einem Förderprogramm teilnahmen, blieb demgegenüber jedoch unverändert. Ein ähnlicher Effekt war bei den Mädchen nicht zu beobachten. Hier stieg die Stressvulnerabilität in der JeKi-Gruppe vom zweiten zum dritten Mess-

zeitpunkt an, während sie bei Nicht-JeKi-Kindern konstant blieb. Die Verläufe der Stressvulnerabilität waren für die Jungen und Mädchen der Sinus-Vergleichsgruppe nur geringfügig unterschiedlich. So scheint das JeKi-Programm die Stressvulnerabilität der Jungen zu verringern, die der Mädchen jedoch tendenziell zu erhöhen. Diese Interaktion blieb auch dann erhalten, wenn die Sozialindizes der beteiligten Gruppen berücksichtigt werden.

Ein besonders starker Effekt des JeKi-Unterrichtes konnte in Varianzanalysen für die als positiv zu bewertete Stressbewältigungsstrategie „Suche nach sozialer Unterstützung“ nachgewiesen werden (vgl. Abb. 1).

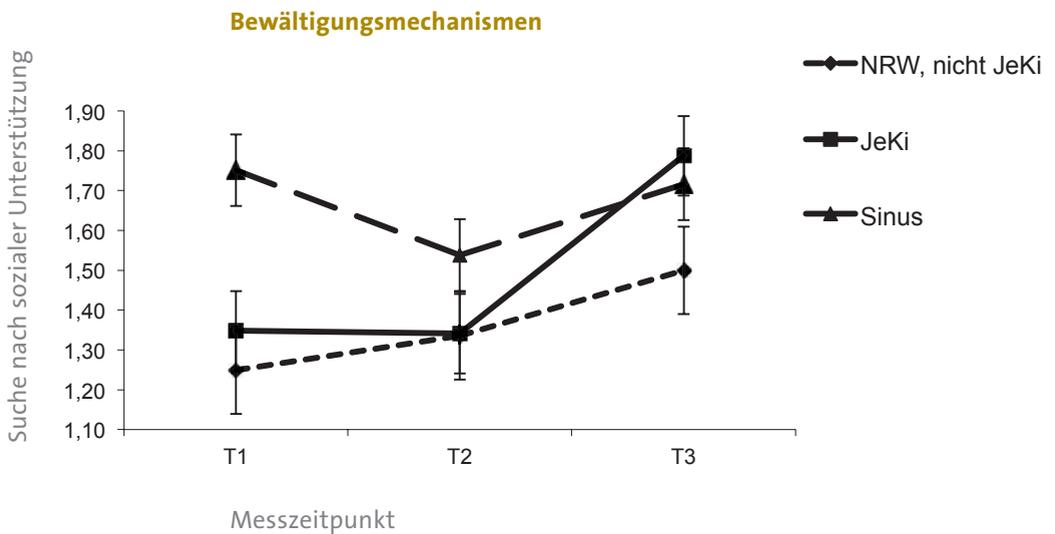


Abbildung 1: Verlauf der Stressbewältigungsstrategie „Suche nach sozialer Unterstützung“ für die drei Untersuchungsgruppen

Die JeKi-Gruppe zeigte vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt einen signifikanten Anstieg der „Suche nach sozialer Unterstützung“, während sich für die Sinus-Gruppe und die NRW-Gruppe ohne JeKi Teilnahme keine bedeutsamen Veränderungen über die Zeit nachweisen ließen. Die soziale Herkunft der Kinder hat hierauf keinen Einfluss.

## Bewältigungsmechanismen

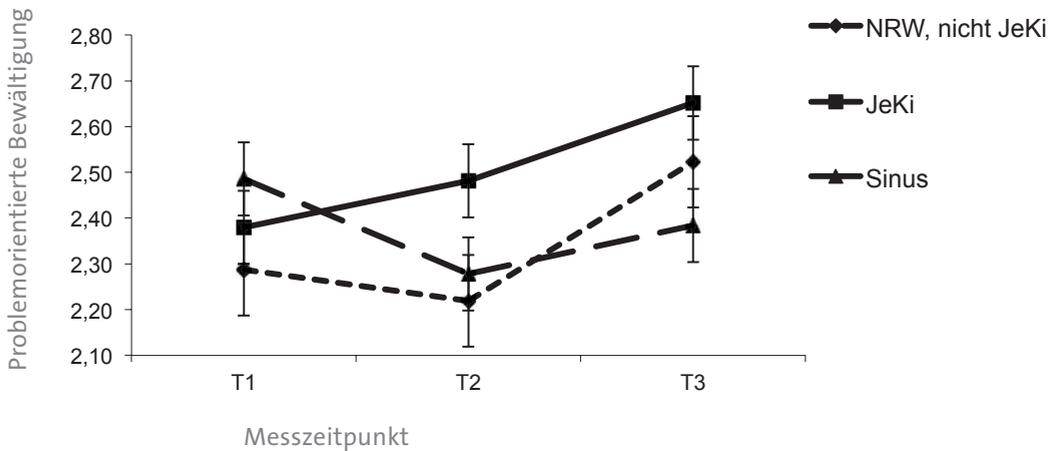


Abbildung 2: Verlauf der Stressbewältigungsstrategie „problemorientierte Bewältigung“ für Probanden der Untersuchungsgruppe und Kontrollen

Die ebenfalls als positiv bewertete Stressbewältigungsstrategie „*problemorientierte Bewältigung*“ zeigte für die JeKi-Gruppe einen bedeutsamen linearen Anstieg über die drei Messzeitpunkte hinweg (vgl. Abb. 2). Die Kontrollgruppe ohne JeKi-Förderung zeigte einen entsprechenden Anstieg lediglich vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt, während die Sinusgruppe zu keinem Zeitpunkt statistisch bedeutungsvolle Veränderungen aufwies. Die „*problemorientierte Bewältigung*“ zeigte sich aber von der sozialen Herkunft der Kinder beeinflusst, so dass die Interaktion für die JeKi-Kinder bei Berücksichtigung der Sozialindizes nicht mehr das statistische Signifikanzniveau erreichte. Da aber die Effektstärke nahezu unverändert blieb, ist diese Diskrepanz in den Analyseergebnissen wahrscheinlich auf eine unzureichende Mächtigkeit der statistischen Verfahren zurückzuführen. Die zur Konstruktion der Sozialindizes notwendigen Daten lagen nur für etwa die Hälfte der Teilnehmer vor, so dass sich die Stichprobengröße und damit auch die statistische Teststärke entsprechend verringerten.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass JeKi-Kinder durch den Instrumentalunterricht in Bereichen der Stressverarbeitung profitieren können, die langfristig mit höherer psychischer und physischer Gesundheit assoziiert sind. Insbesondere führte der JeKi-Instrumentalunterricht zu einer vermehrten Nutzung von positiv beurteilten Strategien zur Stressbewältigung.

## Erleben der Schule und des Instrumentenlernens

### Schulisches Selbstkonzept

Unter dem schulischen Selbstkonzept wird das Ausmaß verstanden, in dem ein Kind seine schulischen Fähigkeiten positiv bewertet. Die Entwicklung des schulischen Selbstkonzeptes interagierte in den Varianzanalysen mit dem Geschlecht und den Messzeitpunkten. Das Selbstkonzept der weiblichen JeKi- und Sinus-Kinder zeigte eine leicht positive Tendenz, blieb aber während des Erhebungszeitraumes im Wesentlichen stabil. Bei den Mädchen aus NRW, die nicht an einem schulischen Förderprogramm teilnahmen, war hingegen ein deutlicher Abfall im schulischen Selbstkonzept vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt zu verzeichnen. Die Jungen zeigten im Vergleich zu den Mädchen einen etwas anderen Verlauf. Jungen der JeKi-Gruppe entwickelten über die drei Messzeitpunkte hinweg ein tendenziell besseres schulisches Selbstkonzept im Vergleich zu den Jungen der beiden Kontrollgruppen.

### Emotionen beim Instrumentenlernen

In einem für diese Untersuchung neu entwickelten Fragebogen zur Erfassung von Emotionen beim Instrumentenlernen zeigten die Kinder sowohl auf einer Skala „*Emotionsregulation beim Instrumentenlernen*“ als auch auf der Skala „*positive Emotionen beim Instrumentenlernen*“ einen leichten, statistisch bedeutsamen Abfall über die drei Messzeitpunkte hinweg. Die Angaben auf der Skala „*negative Emotionen beim Instrumentenlernen*“ wiesen ebenfalls eine bedeutsame Abnahme über die Zeit auf, so dass insgesamt also im Selbstbericht der Kinder sowohl positive als auch negative Emotionen über die Zeit abnahmen.

Betrachtet man die Mittelwertsverläufe für positive und negative Emotionen beim Instrumentenlernen relativ zueinander, dann zeigt sich, dass die JeKi-Kinder positive Emotionen während des Instrumentenlernens auf einer Skala von 0 bis 4 deutlich höher (Mittelwert: 3,1) einstufen als negative Emotionen (Mittelwert: 0,95). Weiterhin erwies sich die Skala zur Erfassung von Emotionen beim Instrumentenlernen in einer logistischen Regressionsanalyse als geeignet, die Vorhersage von Aussteigern aus dem Programm gegenüber der Basisrate zu verbessern. Je weniger die Kinder zum ersten Messzeitpunkt angaben, das Spielen auf ihrem Musikinstrument zur Regulation ihrer Befindlichkeit (Emotionsregulation) einzusetzen, umso wahrscheinlicher war es, dass sie ca. ein Jahr später nicht mehr am JeKi-Programm teilnahmen.

### Migration/Akkulturation

Betrachtet man nur die Kinder mit Migrationshintergrund, dann zeigte sich, dass bei den Jungen, die am JeKi-Programm teilnahmen, ein statistisch bedeutsamer Anstieg ihrer „Orientierung an der Aufnahmekultur“ zu verzeichnen war. Jungen, die nicht an JeKi teilnahmen, verzeichneten hingegen während des Untersuchungszeitraumes keinerlei Änderungen in dieser Variable (vgl. Abb.3).

Entgegen unseren Erwartungen konnte eine entsprechende Entwicklung bei den Mädchen mit Migrationshintergrund nicht nachgewiesen werden. Ebenfalls keine Effekte konnten für die Akkulturationskala „Orientierung an der Herkunftskultur“ nachgewiesen werden, was jedoch unseren Erwartungen entsprach. Demnach ist nicht anzunehmen, dass die Teilnahme am JeKi-Programm die Bindung der Kinder an die Herkunftskultur beeinflusst.

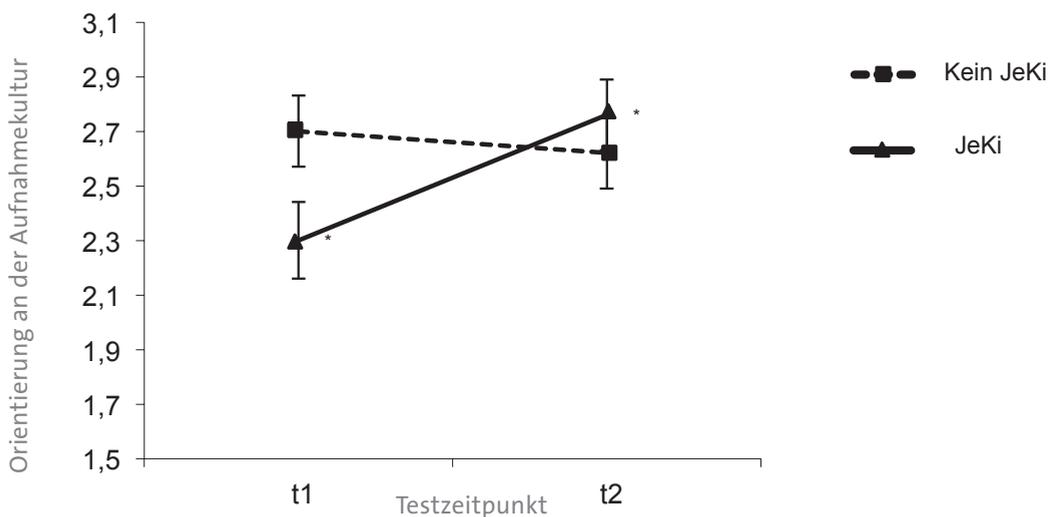


Abbildung 3: Verlauf der Skalenwerte für die Akkulturationsdimension „Orientierung an der Aufnahmekultur“ für die Teilstichprobe der Jungen mit Migrationshintergrund

## » **Musikalisches Vorstellungsvermögen, Aufmerksamkeit und Gedächtnis**

### **Wie wirkt JeKi?**

Gunter Kreutz und Ingo Roden

(Projekt MEKKA, Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg)

Die Entwicklungsverläufe der kognitiven Leistungen in den Modell- und Vergleichsgruppen unterstützen grundsätzlich die Hypothese kognitiver Transfereffekte aufgrund von Instrumentalunterricht. Gleichwohl werden Grenzen der Transfereffekte deutlich, die zwar über spezifisch musikalische Leistungsverbesserungen hinausgehen, jedoch nicht alle kognitiven Domänen in gleichem Maße erfassen.

### **Musikalische Hörvorstellungsfähigkeit (Audiation): Rhythmustest (IMMA\_R) und Melodietest (IMMA\_M)**

Zu Beginn der Studie unterschieden sich JeKi- und Sinus-Kinder nicht voneinander. Jedoch konnten nur die Kinder der JeKi-Gruppe ihre Leistungen signifikant vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt steigern. Signifikante und hinsichtlich der Effektstärke überzeugende Gruppenunterschiede lagen beim zweiten und dritten Messzeitpunkt vor, wobei die JeKi-Kinder jeweils höhere Leistungen als die Kontrollgruppe erzielten. Zusätzlich sind zu den Messzeitpunkten zwei und drei auch die Fähigkeiten der Kinder zum melodischen Hörvorstellungsvermögen getestet worden. Zu beiden Messzeitpunkten traten signifikante Gruppenunterschiede zugunsten der JeKi-Kinder auf. Verbesserungen gab es in diesem Zeitabschnitt jedoch nicht.

### **Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen**

Die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen der Gruppen sind zu Beginn der Studie statistisch ähnlich. Entgegen unserer Hypothese verbesserten sich die Grundschul Kinder aus dem Sinus-Programm in signifikant höherem Maße im Laufe der Zeit im Vergleich zu den JeKi-Kindern. Diese Kinder steigerten ihre Leistungen allerdings ebenfalls im Zeitverlauf signifikant, wenn auch nicht so stark wie die Kinder der Kontrollgruppe. Diese, wenn auch unvermutete, Beobachtung scheint theoretisch wie praktisch hoch bedeutsam, da in der gesamten Forschungsliteratur unseres Wissens zwar Nulleffekte, bislang jedoch keine gegenläufigen Wirkungen publiziert wurden.

### **Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit**

Die kognitiven Leistungen entwickeln sich zwischen den Gruppen ähnlich positiv und führen über die gesamte Zeitspanne zu signifikanten Verbesserungen. Die nähere Betrachtung der Veränderungen vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt weist allerdings auf einen marginal signifikanten Vorteil für die JeKi-Kinder im Vergleich zur Kontrollgruppe hin.

### **Arbeitsgedächtnis, Wort- und visuelles Gedächtnis**

Die Ergebnisse zum Entwicklungsverlauf bezüglich Arbeitsgedächtnisleistungen sind innerhalb der Komponenten des Systems (phonologische Schleife, visueller Notizblock und zentrale Exekutive) nach Baddeley (2006) zu differenzieren. JeKi-Kinder profitieren signifikant, sofern die Tests eine Kodierung von Hörinformationen implizieren. Sie profitieren ebenso wenig wie die Kinder der Kontrollgruppe, wenn visuelle Information zu verarbeiten ist. Diese Beobachtung spiegelt sich auch in den Testungen von Wort- und visuellem Gedächtnis.

### **Zusammenfassung**

Kinder im JeKi-Unterricht profitieren erwartungsgemäß im Bereich musikalischer Kognition und unterschiedlich in kognitiven Transferbereichen. Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit von Kindern werden in alternativen Förderprogrammen zwar stärker gefördert, doch selbst hier zeigten die JeKi-Kinder signifikante Verbesserungen. Keine der untersuchten kognitiven Variablen legt nahe, dass das Instrumentalspiel kontraproduktiv wäre.

Positive Effekte des JeKi-Unterrichts sind hinsichtlich auditorisch-kognitiver Leistungen (Arbeitsgedächtnis und Wortgedächtnis) besonders augenfällig. Davon sind zentral-exekutive Funktionen, die über das bloße Abspeichern hinausgehen und eine Manipulation der Hörinformation implizieren (z. B. die Umkehrung der Reihenfolge von Items), in gewissem Umfang ebenfalls betroffen. Das visuelle Arbeitsgedächtnis indessen wird durch das Instrumentallernen nicht verändert. Die Frage, inwiefern der JeKi-Unterricht für die beobachteten Veränderungen verantwortlich zeichnet, ist im Rahmen quasi-experimenteller, nicht-randomisierter Studien grundsätzlich nicht zu beantworten. Die Übereinstimmung mit früheren Befunden, spezifische Verbesserungen der Hörverarbeitung und eine hohe Konstruktvalidität der Modelle sprechen jedoch dafür, dass ein motivierter JeKi-Unterricht für die Kinder zugleich auch eine Form von kognitivem Training darstellt.

## Unterrichtsqualität

---

Anders als für den allgemeinbildenden Musikunterricht an Grundschulen existieren für die Programme *Jedem Kind ein Instrument* nur wenige oder meist wenig verbindliche Vorgaben zu Lernzielen und Unterrichtsmethoden. Das gilt sowohl für das erste JeKi-Jahr und die Vorstellung der Musikinstrumente als auch für die spätere Phase des instrumentalen Gruppenunterrichts. Trotzdem lassen sich zentrale Kriterien guten Unterrichts, wie sie die empirische Bildungsforschung insbesondere in Bezug auf die Prozessqualität des Unterrichts formuliert hat, auch auf den JeKi-Unterricht beziehen: *Anne Niessen* rekonstruiert in ihrer Interviewstudie Haltungen der Lehrenden zum Umgang mit großen Lerngruppen und mit den heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. *Monika Cloppenburg und Martin Bonsen* beschäftigen sich mit den Techniken der Klassenführung (Kounin 2006) im JeKi-Unterricht und vergleichen ihren Einsatz im JeKi-Unterricht des ersten Schuljahres mit dem im Fachunterricht. *Ulrike Kranefeld, Susanne Naacke und Kerstin Heberle* rekonstruieren auf der Basis von Unterrichtsvideos Muster, die Lehrende entwickeln, um die Musikinstrumente für die Kinder im ersten Schuljahr zu „inszenieren“. Dabei spielt der Umgang mit Unterrichtsvorschlägen und -rezepten eine besondere Rolle. *Ulrike Kranefeld und Jelena Dücker* schließlich richten die Frage nach Inszenierungsmustern und Prozessqualität auf den instrumentalen Gruppenunterricht. Am Beispiel der genutzten Lernzeit rekonstruieren sie einen ausgewählten Aspekt von Unterrichtsqualität im Kontext unterrichtlicher Entscheidungsfelder.

## » **Heterogenität in großen Lerngruppen**

### **Individuelle Förderung als Herausforderung im JeKi-1-Unterricht**

Anne Niessen (Projekt GeiGe, Hochschule für Musik und Tanz Köln)

Musikschullehrende haben im JeKi-Unterricht des ersten Schuljahres mit größeren Lerngruppen zu tun, als sie es vom Musikschulalltag her gewohnt sind. Dabei begegnen ihnen im Wesentlichen zwei Herausforderungen: Zum einen fürchten sie Unterrichtsstörungen, denen sie u.U. nicht adäquat begegnen können; zum anderen beschreiben sie, dass es vor allem in der Phase der Instrumentenvorstellung schwierig ist, den Unterricht so zu gestalten, dass allen Kindern genügend Lerngelegenheiten und intensive Lernzeiten zur Verfügung stehen. Es gibt aber auch Schilderungen von ‚gelingendem‘ JeKi-1-Unterricht: Eine Tandem-Partnerin realisiert in ihrem Unterricht ein hohes Tempo und setzt gezielt Bewegungsspiele und -übungen ein. Als positiv wird beschrieben, wenn die Lehrenden sich abgesprochen haben und in der Gestaltung des Unterrichts beide aktiv sind. Als günstig werden auch spielerische Elemente, Geschichten, die die Aktivitäten der Kinder in einen Sinnzusammenhang bringen, sowie Regeln und Konsequenz in deren Einhaltung geschildert. Diese Beschreibungen lassen sich in Beziehung setzen zu Jacob Kounins „Dimensionen von Klassenführung“ (Kounin 1976): Ein hoher Aktivierungsgrad möglichst vieler Schülerinnen und Schüler bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung einer förderlichen Arbeitsatmosphäre scheint für das Gelingen des JeKi-1-Unterrichts maßgeblich zu sein (vgl. dazu Niessen 2013a).

Die Gespräche mit den Lehrenden wurden auch im Hinblick auf den Umgang mit der Heterogenität von JeKi-Gruppen im ersten Schuljahr und auf die individuelle Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler ausgewertet: Heterogenität in den Lernvoraussetzungen bezeichnen die Lehrenden mit großer Gelassenheit als selbstverständliches Merkmal von JeKi-1-Gruppen – was sie unproblematisch finden, da Leistungsorientierung als Ziel im ersten JeKi-Jahr kaum eine Rolle spielt (vgl. Vogt 2012): Die Kinder sollen vielmehr ein Musikinstrument finden, das sie gerne lernen möchten, und in das zweite Jahr des Programms wechseln. Inhaltlich hat die Instrumentenwahl nichts mit Leistung zu tun und auch als Kriterium für eine ‚gelungene‘ Wahl gilt nicht eine besonders gute Leistung beim Ausprobieren eines Instruments, sondern eher eine hohe Motivation der Schülerinnen und Schüler, ein bestimmtes Instrument zu erlernen. Als weitere wichtige Unterrichtsziele werden genannt: die Stärkung sozialer Kompetenzen durch das gemeinsame Musizieren und die Stärkung des Selbstbewusstseins der Schülerinnen und Schüler u. a. durch die Erfahrung von Anerkennung in der Gruppe. Die Lehrenden möchten ihre Schülerinnen und Schüler vor allem im Hinblick auf diese beiden Ziele fördern, die

sich im JeKi-1-Unterricht allerdings eher implizit verfolgen lassen: Die in der Grundschule sonst üblichen Formen individueller Förderung sind dafür nicht nutzbar (vgl. Niessen 2013b). Hier zeigt sich ein weiteres Merkmal des JeKi-1-Unterrichts, der in vielen Hinsichten ganz besondere Anforderungen an die Lehrkräfte stellt.

» **Reibungslose Unterrichtsabläufe**

**Aspekte von Klassenführung im JeKi- und Fachunterricht**

Monika Cloppenburg und Martin Bonsen (Projekt GeiGe, Universität Münster)

In den Interviews geben die Grundschullehrenden u. a. Auskunft über ihr Klassenführungsverhalten im JeKi- und Fachunterricht. Insgesamt nennen die befragten Lehrkräfte mehr Aktivitäten zur Klassenführung für ihren Fachunterricht als für ihren JeKi-Unterricht. In beiden Bereichen stellt die Kategorie „Reibungslose Unterrichtsabläufe“ die meist genannte Klassenführungsdimension dar (vgl. Tab. 2). Für den JeKi-Unterricht beschränken sich die Aussagen der Grundschullehrenden vorwiegend auf die Kategorie „Reibungslose Unterrichtsabläufe“ (vgl. Tab. 2). Die Kategorie „Überdruss-Vermeidung und Gruppenmobilisierung“ spielt für den JeKi-Unterricht eine vergleichsweise geringe Rolle, nur neun Lehrkräfte beschreiben diese Form der Klassenführung (vgl. Tab. 2).

Mit Ausnahme der Kategorie „Vermeidung von und Umgang mit Unterrichtsstörungen“ werden alle anderen Klassenführungsdimensionen von den Grundschullehrenden für den JeKi-Unterricht seltener beschrieben als für den Fachunterricht (vgl. Tab. 2). Die Kategorien „Förderung von Verantwortungsübernahme durch die Schüler und Integration in die Lerngruppe“ sowie „Überdruss-Vermeidung und Gruppenmobilisierung“ werden für den JeKi-Unterricht vergleichsweise selten genannt (vgl. Tab. 2: Kategorie B und C).

Klassenführung	JeKi-Grundschullehrende (N=36)	
	De + Mu	JeKi
A: Reibungslose Unterrichtsabläufe	30	20
B: Förderung von Verantwortungsübernahme durch Schüler und Integration in die Lerngruppe	7	5
C: Überdruss-Vermeidung und Gruppenmobilisierung	24	9
D: Vermeidung von und Umgang mit Unterrichtsstörungen	10	9

Anm.: Mu = Musikunterricht; De = Deutschunterricht; JeKi = JeKi-Unterricht

Tabelle 2: Häufigkeiten der Lehrenden-Aussagen zur Klassenführung (absolute Angaben; Doppelnennungen möglich; N = 36 Lehrkräfte)

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse fällt auf, dass die Dimensionen „Reibungslose Unterrichtsabläufe“ und „Vermeidung von und Umgang mit Unterrichtsstörungen“ Klassenführungsmaßnahmen beinhalten, die unabhängig von Unterrichtsinhalten sowie Unterrichtsmethoden zum Einsatz kommen können. Im Vergleich dazu sind die Kategorien „Förderung von Verantwortungsübernahme und Integration in die Lerngruppe“ sowie „Überdruss-Vermeidung und Gruppenmobilisierung“ integraler Bestandteil des Unterrichts und abhängig von den geplanten Inhalten und genutzten Unterrichtsmethoden. Es zeigt sich, dass die von den Unterrichtsinhalten unabhängigen Klassenführungsmaßnahmen von den Grundschullehrkräften für den Fach- wie auch den JeKi-Unterricht vergleichsweise oft angesprochen werden. Klassenführungsmaßnahmen, die integraler Bestandteil des Unterrichts sind, werden hingegen mehrheitlich für den Fachunterricht und nur in geringem Ausmaß für den JeKi-Unterricht beschrieben. Um auch im JeKi-Unterricht ein ausgewogenes Konzept von Klassenführung verfolgen zu können, müssten auch die Grundschullehrenden kooperativ in die Unterrichtsplanung einbezogen werden.

### » **Baukasten Instrumentenvermittlung**

#### **Wie Lehrende Musikinstrumente im Unterricht inszenieren**

Ulrike Kranefeld, Susanne Naacke und Kerstin Heberle

(Projekt GeiGe, Universität Bielefeld)

Hauptergebnisse der videobasierten Unterrichtsanalysen betreffen die Gestaltung von Unterrichtsmustern durch die Lehrenden. Hier konnte ein *Baukasten Instrumentenvermittlung* fallübergreifend rekonstruiert werden, der typische Bausteine enthält. Diese entsprechen den in den didaktischen Modellen der elementaren Musikerziehung formulierten zentralen „Begegnungsformen“ des *Hörens, Ausprobierens und Informiert-Werdens* (Busch und Metzger 2010). Allerdings tritt in JeKi das *Hören* deutlich hinter die anderen Bausteine zurück. Geht man davon aus, dass ein Lehrender durch seine Vermittlungsformen die Musikinstrumente in einer bestimmten Form *inszeniert*, so werden in JeKi die Instrumente vorrangig als „Klangerzeuger“ in fast naturwissenschaftlicher Perspektive thematisiert, weniger als potentielle Klangträger in musikalischen Zusammenhängen. Das hängt auch damit zusammen, dass die Lehrenden oftmals die Instrumente selbst nicht spielen können und damit der Anspruch einer notwendigen „ästhetischen Qualität“ im Vorspiel der Lehrenden, wie sie Michael Dartsch (2010) auch für die musikalische Grundstufe ausdrücklich fordert, nicht erfüllt werden kann.

Da unterschiedliche Lehrende in der Stichprobe das gleiche Unterrichtsmaterial als Stundenbilder für ihre Unterrichtsplanung nutzten, war es in der vergleichenden Analyse möglich, zwei Stolpersteine zu identifizieren, die der Weg vom vorgegebenen Stundenbild zur authentischen Unterrichtssituation für die Musikschullehrenden bereithalten kann: Der eine betrifft das *Herauslösen einzelner methodischer Ideen* aus den i. d. R. in ihrem Aufbau kohärenten Stundenbildern: Dies kann zu einem abwechslungsreichen Unterricht mit einem häufigen Wechsel von Methoden und Sozialformen führen, gleichzeitig aber auch zum Verlust der didaktischen Kohärenz der Vorlage durch die Reihung isolierter und nicht aufeinander aufbauender Bausteine. Der andere Stolperstein betrifft *Aspekte der Umsetzung in der Unterrichtssituation selbst* und bestätigt Ergebnisse der Interviewstudie, in der die Lehrenden den Umgang mit großen Lerngruppen teilweise als „existentielle Herausforderung“ beschreiben (Niessen 2013a) und sich aufgrund ihrer bisherigen Berufserfahrung für bestimmte Aufgaben nicht gerüstet sehen: Unsere Analysen zeigen, dass hier vor allem Elemente der Klassen- und Gesprächsführung eine besondere Herausforderung für die Musikschullehrenden darstellen. Insgesamt wird aber deutlich, dass die Unterrichtsmuster trotz identifizierter Stolpersteine vielfältige Formen der Instrumentenbegegnung ermöglichen (vgl. Kranefeld, Naacke und Heberle 2013, i. V.).

### » **Unterrichtszeit nutzen**

#### **Inszenierungsmuster im instrumentalen Gruppenunterricht**

Ulrike Kranefeld und Jelena Dücker (Projekt BEGIn, Universität Bielefeld)

In der Implementierungsphase von JeKi gab es relativ wenige Vorgaben von Seiten der Programminitiatoren zur inhaltlichen Ausrichtung des instrumentalen Gruppenunterrichts. In der öffentlichen Diskussion reichten hier die Vorstellungen von JeKi als einem Programm sozialer Inklusion bis hin zur Vorstellung einer musikbezogenen Begabtenförderung. Dieses „Zielvakuum“ (Kranefeld et al. 2013, i. V.) kann – positiv gewendet – auch als ein relativ großer individueller Handlungsspielraum für die Lehrenden betrachtet werden. Um ihre Inszenierungsmuster erschließen zu können, wurden innerhalb einer Videostudie zentrale Aspekte des spezifischen Spannungsfeldes rekonstruiert, in dem sich JeKi-Lehrende mit ihren unterrichtsbezogenen Entscheidungen positionieren müssen.

Das betrifft etwa:

- eine inhaltliche Positionierung im Spannungsfeld von musikalischer Grundausbildung und Instrumentalunterricht,
- den jeweiligen Stellenwert von Erarbeitungs- und Übephasen,
- eine Positionierung im Spannungsfeld von Gruppen- und Einzelbetreuung, den Grad der Adaptivität des Lernangebots im Sinne von Aufgabendifferenzierungen und Rückmeldestrategien (Heberle und Kranefeld 2012a),
- Formen der Thematisierung des häuslichen Übens im Unterricht zwischen Hausaufgabenabfrage und explizitem Initiieren metakognitiver Strategien des Übens.

Für entsprechende Ergebnisse hierzu und weitere Aspekte sei auf die Abschlusspublikation (Kranefeld et al., 2013 i.V.) verwiesen. Im Folgenden sollen als Ausschnitt der Ergebnisse übergreifende Befunde zur *curricular genutzten Unterrichtszeit* berichtet werden:

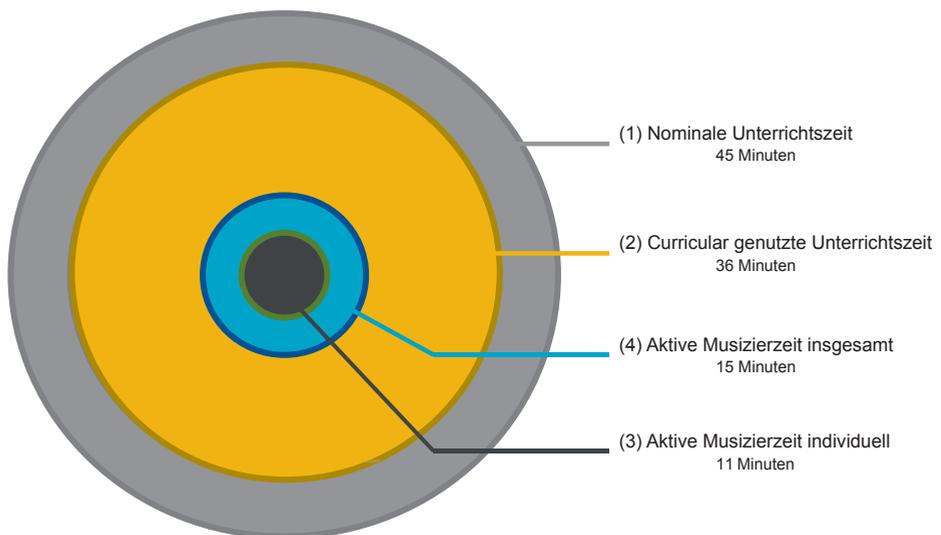


Abbildung 1: Nutzung der Unterrichtszeit im instrumentalen Gruppenunterricht (JeKi NRW), Mittelwert, N = 32 U-Stunden

Das oben abgebildete Kreismodell liefert zunächst einen ersten, rein deskriptiven Befund, indem es für den instrumentalen Gruppenunterricht im Mittelwert aller Gruppen über die Klassen 2 bis 4 zwischen „nominaler“ und „curricular genutzter Unterrichtszeit“ (Hesse 1994; Helmke und Weinert 1997) unterscheidet: Während

die *nominale Unterrichtszeit* (vgl. Abb. 1: (1)) institutionell mit 45 Minuten vorgegeben ist, beträgt die *curricular genutzte Unterrichtszeit* (vgl. Abb. 1: (2)), also die Zeit, die unmittelbar auf musikbezogene Inhalte gerichtet ist, im Mittelwert lediglich 36 Minuten. Weiterführende Tiefenanalysen ergaben, dass ein großer Teil der Differenz zwischen nominaler und curricular genutzter Unterrichtszeit in JeKi vor allem in der jeweils ersten Phase der Unterrichtsstunde entsteht, die man als „Vorbereitungs- und Orientierungsphase“ bezeichnen könnte. Sie ist dem individuellen Ankommen der Kinder und der Vorbereitung des Unterrichtsraumes und der Instrumente gewidmet. Diese Phase grenzen die JeKi-Lehrenden meist deutlich vom „eigentlichen Unterricht“ ab: Dazu markieren sie den nachgelagerten offiziellen Beginn der Stunde (nach 4 bis 15 Minuten) durch eine explizit sprachliche Begrüßung, durch einen Ausblick auf die Stunde oder auch durch einen musikalischen Impuls als Eröffnungsritual. Unsere Tiefenanalyse ergab aber auch, dass diese Phase des eher unangeleiteten Beginns nicht unbedingt pauschal mit „ungenutzter Lernzeit“ (Lohrmann 2008) im Sinne von Langeweile stiftenden Phasen gleichgesetzt werden kann. Neben Fällen, in denen Kinder tatsächlich nach der Vorbereitung ihres Instruments längere Zeit untätig auf den „offiziellen“ Unterrichtsbeginn warten müssen, ergab eine kontrastiv vergleichende Fallanalyse, dass solche offenen Situationen zum Stundenbeginn in Einzelfällen von den Kindern auch durchaus für eigene Erfahrungen und Experimente mit den Instrumenten genutzt werden, quasi als punktuelle Freiräume für nicht-zielgerichtetes Lernen.

Auf den in Videostudien durchaus üblichen, aber methodisch nicht unumstrittenen Versuch der Erfassung einer „aktiven Lernzeit“ (Helmke 2004) der einzelnen Schülerinnen und Schüler wurde in vorliegender Studie zugunsten der Erfassung einer beobachtbaren „aktiven Musizierzeit“ verzichtet. Diese erfasst sowohl den Zeitanteil, der im Unterrichtsverlauf insgesamt in Musizieren investiert wird (vgl. Abb. 1: (3)) als auch den individuellen Musizieranteil des einzelnen Schülers in der Stunde (vgl. Abb. 1: (4)). Sie gibt ersten Aufschluss über den Stellenwert des aktiven Musizierens in den Lehr-Lern-Arrangements, kann aber nicht als Qualitätskriterium dienen, so lange sie nicht im Kontext anderer Aspekte der Unterrichtsgestaltung gedeutet wird: Ob es etwa bei einer großen Diskrepanz zwischen dem allgemeinen Musizieranteil in einer Stunde (vgl. Abb. 1: (3)) und der Beteiligung des einzelnen Schülers daran (vgl. Abb. 1: (4)) zu längeren Phasen „ungenutzter Lernzeit“ für den einzelnen Schüler kommt, hängt davon ab, welche Inszenierungsmuster Lehrende wählen, um Einzel- und Gruppenbetreuung miteinander zu koordinieren. Hier konnten in Tiefenanalysen unterschiedliche Formate rekonstruiert werden: Einen Extremfall stellt dabei etwa der *sequentielle Einzelunterricht* dar, in dem die Schüler nacheinander intensiv betreut werden, während der Einzelbetreu-



ung der anderen aber vollkommen unbeschäftigt bleiben. Andere Lehrende entwickelten dagegen vielfältige Formen, um sich im Sinne der Aufrechterhaltung eines „Gruppen-Fokus“ (Kounin 1976, 2006) dem einzelnen zuzuwenden, ohne die anderen aus dem Blick zu verlieren und unbeschäftigt zu lassen.

## Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bastian, H.G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott.
- Bosen, M. und Cloppenburg, M. (2013). Auf dem Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Schulentwicklung für gemeinsames Lernen. *Schulmagazin*, 5–10 (2), 7–10.
- Busch, B. und Metzger, B. (2010). Orientierungsangebote für Kinder ab 5 Jahren unter Berücksichtigung des frühen Instrumentalunterrichts. In Verband Deutscher Musikschulen (Hrsg.), *Bildungsplan Musik für die Elementarstufe / Grundstufe* (S. 65–72). Bonn: VdM Verlag.
- Cook, L. und Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1–16.
- Czerwanski, A. (2003). Netzwerke als Praxisgemeinschaften. In A. Czerwanski (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“* (S. 9–15). Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Dartsch, M. (2010). Musikalische Bildung in der Elementarstufe / Grundstufe. Grundlegende Aspekte der Elementaren Musikpädagogik. In Verband Deutscher Musikschulen (Hrsg.), *Bildungsplan Musik für die Elementarstufe / Grundstufe* (S. 13–25). Bonn: VdM Verlag.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gembris, H. und Schellberg, G. (2007). Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter. In W. Auhagen, C. Bullerjahn und H. Höge (Hrsg.), *Jahrbuch Musikpsychologie 19* (S. 71–92). Göttingen: Hogrefe.
- Glaser, B. G. und Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Gräsel, C., Fußangel, K. und Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Hargreaves, D. J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music. (Special Issue)*, 51–54.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert

- (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115–132). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
  - Helmke, A. (1999). From optimism to realism? Development of children's academic self-concept from kindergarten to Grade 6. In F.E. Weinert und W. Schneider (Hrsg.), *Individual development from 3 to 12: Findings from the Munich Longitudinal Study* (S. 198–221). Cambridge: Cambridge University Press.
  - Helmke, A. und Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie – Pädagogische Psychologie* (Psychologie des Unterrichts und der Schule 3) (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
  - Hesse, H.-G. (1994). Lehr-Lern-Zeit und Lernerfolg aus psychologischer Sicht. In W. Mitter et al. (Hrsg.), *Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Bildungsvergleichs* (S. 143–161). Köln: Böhlau.
  - Hugener, I. (2008). *Inszenierungsmuster im Unterricht und Lernqualität. Sichtstrukturen schweizerischen und deutschen Mathematikunterrichts in seiner Beziehung zur Schülerwahrnehmung und Lernleistung – eine Videoanalyse*. Münster: Waxmann.
  - Kounin, J. S. (Hrsg.) (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.
  - Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern.
  - Kranefeld, U. (2008). Zur Standortbestimmung einer Interpretativen Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik im Spannungsfeld von erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive. In M. Pfeffer, C. Rolle und J. Vogt (Hrsg.), *Musikpädagogik auf dem Weg zur Vermittlungswissenschaft? Sitzungsbericht 2007 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 99–111). Münster: Lit.
  - Kulturstiftung des Bundes (2012). *Jedem Kind ein Instrument*. Verfügbar unter: [http://www.kulturstiftung-des-bundes.de/cms/de/programme/kunst\\_der\\_vermittlung/archiv/jedem\\_kind\\_ein\\_instrument\\_2929\\_162.html](http://www.kulturstiftung-des-bundes.de/cms/de/programme/kunst_der_vermittlung/archiv/jedem_kind_ein_instrument_2929_162.html) [15.04.2013].
  - Krummheuer, G. und Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
  - Louven, C. (2011). Mehrjähriges Klassenmusizieren und seine Auswirkungen auf die „Offenohrigkeit“ bei Grundschulkindern. Eine Langzeitstudie. *Diskussion Musikpädagogik*, 50 (11), 48–59.

- Maccoby, E. E. (2000). *Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mayring, P. (2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (2. neu ausgestattete Ausg.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. aktualisierte, überarbeitete Ausg.). Weinheim: Beltz.
- Naacke, S. (2010). Allgemeines schulisches Erklärungsmodell. In A. Lehmann-Wermser, S. Naacke, S. Nonte und B. Ritter (Hrsg.), *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven* (S. 63–76). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern* (Theorie und Praxis der Musikvermittlung 6). Münster: LIT.
- Rauer, W. und Schuck, K.-D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. FEES 3–4 Manual*. Göttingen: Beltz Test GmbH.
- Rauer, W. und Schuck, K.-D. (2004). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen. FEES 1–2 ; Manual*. Göttingen: Beltz Test GmbH.
- Schäfer, T., und Sedlmeier, P. (2009). From the functions of music to music preference. *Psychology of Music*, 37, 279–300.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15 (8), 511–514.
- Sydow, J. (2010). Vernetzung von Schulen? Betriebswirtschaftliche Erkenntnisse zum Netzwerkmanagement. In N. Berkemeyer, W. Bos und H. Kuper (Hrsg.), *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen* (S. 33–48). Münster: Waxmann.
- Vogt, J. (2012). Vom Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität. In J. Vogt, F. Heß und C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 6–19). Münster: LIT.
- Weber, E. W., Spychiger, M. und Patry, J.-L. (1993). *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Essen: Die Blaue Eule.

# Veröffentlichungen des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu **Jedem Kind ein Instrument** (2010–2013):

## 2013

- Bonsen, M., Kranefeld, U. und Niessen, A. (2013, i. V.). *Das erste Jahr im musikpädagogischen Programm „Jedem Kind ein Instrument“. Ergebnisse einer mehrperspektivischen Studie* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung). Münster: Waxmann.
- Busch, T. und Kranefeld, U. (2013a i. V.). 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 und M. Krause (Hrsg.), *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung 33). Münster: Waxmann.
- Busch, T. und Kranefeld, U. (2013b i. V.). Selbstüberzeugungen und Programmteilnahme: Wie entwickelt sich das musikalische Selbstkonzept im Programm „Jedem Kind ein Instrument“? *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 4(1), 1–30.
- Cloppenburg, M. und Bonsen, M. (2013c i. V.). Rahmenbedingungen des ersten JeKi-Jahres in Grundschulen. In M. Bonsen, A. Niessen und U. Kranefeld (Hrsg.), *Das erste Jahr im musikpädagogischen Programm „Jedem Kind ein Instrument“. Ergebnisse einer mehrperspektivischen Studie* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung). Münster: Waxmann.
- Frankenberg, E. und Bongard, S. (2013). Development and Preliminary Validation of the Frankfurt Acculturation Scale for Children (FRACC-C). *International Journal of Intercultural Relation*, 37, 323–334.
- Kranefeld, U., Naacke, S. und Heberle, K. (2013 i. V.). Baukasten JeKi-Unterricht. In M. Bonsen, U. Kranefeld und A. Niessen (Hrsg.), *Das erste Jahr im musikpädagogischen Programm „Jedem Kind ein Instrument“. Ergebnisse einer mehrperspektivischen Studie*. Münster: Waxmann.

- Kranefeld, U. et al. (2013 i. V.). *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Lehrendensicht, Inszenierungsmuster, Überverhalten*. (Perspektiven musikpädagogischer Forschung). Münster: Waxmann.
- Kranefeld, U. (2013). Assistieren. Rekonstruktion eines Kooperationsmusters im Lehrenden-Tandem im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In U. Riegel und K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S.232–247). Münster: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A., Busch, V. und Schwippert, K. (2013 i. V.). *Instrumentalunterricht an Grundschulen. Erkenntnisse aus der Längsschnitt-Studie SIGrun zur Evaluation der Programme „Jedem Kind ein Instrument“* (Arbeitstitel). Münster: Waxmann (geplanter Verlag).
- Lehmann-Wermser, A. und Jessel-Campos, C. (2013). Aneignung von Kultur. Wege zu kultureller Teilhabe und zur Musik. In A. Hepp und A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Transformation des Kulturellen: Prozesse des gegenwärtigen Kulturwandels*. Wiesbaden: Springer VS, 129–144.
- Lehmann-Wermser A. (2013). Kulturelle Teilhabe ermöglichen? Über die Schwierigkeit, ein populäres Konstrukt empirisch forschend zu erfassen. In C. Khittl und S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Festschrift Arnold Werner-Jensen*. Heidelberg: Heidelberger Hochschulschriften, 173–190.
- Niessen, A. (2013a i. V.). Das Unterrichten großer Lerngruppen im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive. In A. Lehmann-Wermser und M. Krause (Hrsg.), *Musiklehrer (bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung 33). Münster: Waxmann.
- Niessen, A. (2013b i. V.). Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem musikpädagogischen Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge und H. Mautner-Obst, Hendrikje (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen*.
- Niessen, A. (2013c i. V.). Individuelle Förderung in Musik. Empirische Perspektiven auf Musikunterricht an der Grundschule und das erste Schuljahr im Programm „Jedem Kind ein Instrument“, *Diskussion Musikpädagogik*, 59.
- Nonte, S. (2013a i. V.). *Entwicklung eines Instruments zur Selbsteinschätzung musikalischer Fähigkeiten im Grundschulalter*.
- Nonte, S. (2013b i. V.). *Entwicklungen und Auswirkungen der Schulprogrammarbeit an allgemeinbildenden Schulen in ausgewählten europäischen Ländern und Implementationsperspektiven für Deutschland*. *International Review of Education*.

- 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*. OnlineFirst, March 18, 2013, doi: 10.1177/0305735612471239
- Schurig, M., Bunte, N., Beutler-Prahm, B. und Busch, V. (2013 i. V.). Offenohrigkeit als latentes Konstrukt. Exploration regressiver Zusammenhänge (Arbeitstitel). In *Sonderband zur Offenohrigkeitsforschung, Jahrbuch Musikpsychologie*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.

## 2012

- Busch, T., Dücker, J. und 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 A. Niessen und J. Knigge (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 213–236). Essen: Blaue Eule.
- Busch, T. und Kranefeld, U. (2012a). Teilhabegerechtigkeit oder ungleiche Chancen. Wer verlässt das Programm „Jedem Kind ein Instrument“? In T. Greuel und K. Schilling-Sandvoss (Hrsg.), *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung* (S. 145–158), Aachen: Shaker.
- Busch, T. und Kranefeld, U. (2012b). Sind Mädchen die besseren Optimisten im Umgang mit Musik? Prädiktoren des musikalischen Selbstkonzepts in der Klassenstufe 2. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 3 (1). Verfügbar unter: [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path\[\]=70](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path[]=70) [11.04.2013].
- Cloppenburg, M. und Bosen, M. (2012). Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht zu mehr Lehrerverkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften in der Grundschule. In J. Knigge und A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung 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 und A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung 33) (S. 132–151). Essen: Die Blaue Eule.

- Heberle, K. und Kranefeld, U. (2012a). „Genau das ist jetzt das Problem bei uns.“ Eine Fallstudie zum Rückmeldeverhalten von Lehrenden im Gruppeninstrumentalunterricht. In T. Greuel und K. Schilling-Sandvoss (Hrsg.), *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung* (Musik im Diskurs 25) (S.131–144), Aachen: Shaker.
- Heberle, K. und Kranefeld, U. (2012b). „Bei ihm klingt das so komisch!“ Perspektiven der Interpretativen Unterrichtsforschung auf den Umgang mit Differenz im JeKi-Gruppeninstrumentalunterricht. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 3 (1). Verfügbar unter:[http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path\[\]=63](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path[]=63) [11.04.2013].
- Kulin, S. (2012). Netzwerke von Instrumentallehrkräften – Eine Untersuchung im Rahmen des Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann und K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis* (Netzwerke im Bildungsbereich 5) (S. 279–292). Münster: Waxmann.
- Kulin, S. und Schwippert, K. (2012). Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext: Beweggründe zur Kooperation und Merkmale gemeinsamer Reflexion methodischer und didaktischer Fragen. In J. Knigge und A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung 33) (S. 152–171). Essen: Die Blaue Eule.
- Lehmann, K., Hammel, L. und Niessen, A. (2012). „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“ Aufgabenverteilung im Lehrendentandem des JeKi-Unterrichts. In A. Niessen und J. Knigge (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung 33) (S. 195–212). Essen: Die Blaue Eule.
- Niessen, A. und Lehmann, K. (2012). Positives Potential im Tandem. Ergebnisse einer Interviewstudie zur Aufgabenverteilung im ersten JeKi-Jahr. *Üben und Musizieren*, 2, 46–48.
- Nonte, S. (2012). Die Überprüfung von geschlechtsbezogener Messinvarianz des Fähigkeitsselbstkonzepts von Grundschulern in der Schuleingangsphase. *Empirische Pädagogik*, 26 (4), 478–503.
- Nonte, S. und Schwippert, K. (2012). Musikalische und sportliche Profile an Grundschulen – Auswirkungen auf Klassenklima und Selbstkonzept. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 3 (1). Verfügbar unter: [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path\[\]=72](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path[]=72) [11.04.2013].
- Roden, I., Kreutz, G. und Bongard, S. (2012). Effects of a school-based instrumental music program on verbal and visual memory in primary school children: a longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 3 (572). Verfügbar unter:

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3528082/> [11.04.2013].

- Schurig, M., Busch, V. und Strauß, J. (2012): Effects of structural and personal variables on children's development of music preference. In E. Cambouropoulos, C. Tsougras, P. Mavromatis und K. Pastiadis (Hrsg.), *Conference Proceedings of the 12th International Conference of Music Perception and Cognition and the 8th Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music* (S. 896–902). Thessaloniki: print.

## 2011

- Bonsen, M. und Cloppenburg, M. (2011). Heterogenität und individuelle Förderung. Eine große Herausforderung für die Schulpolitik. *Schulmagazin*, 5–10 (5), 55–58.
- Cloppenburg, M. (2011a). Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen – ein gesamt-schulisches Entwicklungsfeld. Praxiswissen und Reflexionsbogen für die Schulleitung. In M. Bonsen, W. Homeier, M. Reese, K. Tschekan und L. Ubben (Hrsg.), *Unterrichtsqualität sichern* (Loseblattsammlung, A 4.6). Stuttgart, Berlin: Raabe.
- Cloppenburg, M. (2011b). Der Umgang mit heterogenen Lerngruppen – ein unterrichtliches Entwicklungsfeld. Praxiswissen und Reflexionsbogen für Lehrkräfte. In M. Bonsen, W. Homeier, M. Reese, K. Tschekan und Lotta Ubben (Hrsg.), *Unterrichtsqualität sichern* (Loseblattsammlung, A 4.7). Stuttgart, Berlin: Raabe.
- Kulin, S. und Özdemir, M. (2011). Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2 (2). Verfügbar unter: [http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path\[\]=61](http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path[]=61) [11.04.2013].
- Niessen, A. und 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, 10–13.

## 2010

- Greuel, T., Kranefeld, U. und 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 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 und E. Szczepaniak (Hrsg.), *Jedem Kind (s)ein Instrument. Die Musikschule in der Grundschule* (S. 97–115). Aachen: Shaker.
- Kranefeld, U. und 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 und E. Szczepaniak (Hrsg.), *Jedem Kind (s)ein Instrument. Die Musikschule in der Grundschule* (S. 85–96). Aachen: Shaker.

# Kontakt

## **AMsel: Audio- und Neuroplastizität des musikalischen Lernens**

(2009–2012)

(Verbundvorhaben des UniversitätsKlinikums Heidelberg und der Universität Graz)

### **Teilprojekt: Elementare Hörleistungen und die Wahrnehmung von Instrumentalklängen**

Projektleiter: PD Dr. Peter Schneider (UniversitätsKlinikum Heidelberg),  
peter.schneider@med.uni-heidelberg.de

### **Teilprojekt: Komplexe Hörleistungen im Zusammenhang mit Sprache und Musik**

Projektleiterin: PD Dr. Annemarie Seither-Preisler (Universität Graz),  
annemarie.seither-preisler@uni-graz.at

## **BEGIn: Bielefelder Evaluationsstudie zum Gruppeninstrumentalunterricht**

(2009–2013)

(Universität Bielefeld)

### **Teilprojekt: Inszenierungsmuster im instrumentalen Gruppenunterricht**

Projektleiterin: Prof. Dr. Ulrike Kranefeld (Universität Bielefeld),  
ulrike.kranefeld@uni-bielefeld.de

### **Teilprojekt: Programmteilnahme in JeKi**

Projektleiterin: Prof. Dr. Ulrike Kranefeld (Universität Bielefeld),  
ulrike.kranefeld@uni-bielefeld.de

## **Co-Teaching im JeKi-Unterricht: Empirische Untersuchungen zum gemeinsamen Unterrichten von Grundschul- und Musikschullehrkräften im 1. JeKi-Jahr**

(2009–2012)

Projektleiterin: Melanie Franz-Özdemir (TU Braunschweig),  
melanie.franz-oezdemir@hfk-bremen.de

**GeiGe: Gelingensbedingungen individueller Förderung an Grundschulen  
im ersten JeKi-Jahr**

(2009–2012)

(Verbundvorhaben der Universitäten Bielefeld und Münster und der Hochschule  
für Musik und Tanz Köln)

**Teilprojekt: JeKi im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung**

Projektleiter: Prof. Dr. Martin Bensen  
(Westfälische Wilhelms-Universität Münster),  
martin.bensen@uni-muenster.de

**Teilprojekt: Das Konstrukt der individuellen Förderung in den Individual-  
konzepten von JeKi-Lehrenden**

Projektleiter: Prof. Dr. Anne Niessen (Hochschule für Musik und Tanz Köln),  
anne.niessen@googlemail.com

**Teilprojekt: Unterrichtsanalysen zur individuellen Förderung im ersten  
JeKi-Jahr**

Projektleiter: Prof. Dr. Ulrike Kranefeld (Universität Bielefeld),  
ulrike.kranefeld@uni-bielefeld.de

**MEKKA: MusikErziehung, Kindliche Kognition und Affekt**

(2009–2012)

(Verbundvorhaben der Universitäten Frankfurt a. M. und Oldenburg)

**Teilprojekt: Stresserleben und Stressbewältigung**

Projektleiter: Prof. Dr. Stephan Bongard  
(Goethe-Universität Frankfurt am Main),  
bongard@psych.uni-frankfurt.de

**Teilprojekt: Aufmerksamkeit und Gedächtnisleistung**

Projektleiter: Prof. Dr. Gunter Kreutz  
(Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg),  
gunter.kreutz@uni-oldenburg.de

## **SIGrun: Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen**

(2009–2012)

(Verbundvorhaben der Universitäten Bremen und Hamburg)

### **Teilprojekt: Kooperation**

Projektleiter: Prof. Dr. Knut Schwippert (Universität Hamburg),  
knut.schwippert@uni-hamburg.de

### **Teilprojekt: Transfer**

Projektleiter: Prof. Dr. Knut Schwippert (Universität Hamburg),  
knut.schwippert@uni-hamburg.de

### **Teilprojekt: Präferenz**

Projektleiterin: Prof. Dr. Veronika Busch (Universität Bremen),  
veronika.busch@uni-bremen.de

### **Teilprojekt: Kulturelle Teilhabe**

Projektleiter: Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser (Universität Bremen),  
lehmannw@uni-bremen.de

## *Mitglieder des Beirats des JeKi-Forschungsschwerpunkts*

**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** (Stiftung Jedem Kind ein Instrument, Bochum)

**Prof. Dr. Rolf Dobischat** (Universität Duisburg-Essen)

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

**Detlef Fickermann** (Behörde für Schule und Berufsbildung, 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](http://www.jeki-forschungsprogramm.de)

