FORUM MUSIKPÄDAGOGIK
BAND 76

Thomas Grosse

Instrumentaler Gruppenunterricht an Musikschulen

Eine Untersuchung am Beispiel des Landes Niedersachsen

Wißner

Thomas Grosse

Instrumentaler Gruppenunterricht an Musikschulen

FORUM MUSIKPÄDAGOGIK
Band 76

herausgegeben von Rudolf-Dieter Kraemer

Thomas Grosse

Instrumentaler Gruppenunterricht an Musikschulen

Eine Untersuchung
am Beispiel des Landes Niedersachsen

Wißner

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Diese Veröffentlichung wurde 2005 an der Hochschule für Musik und Theater Hannover als Dissertation angenommen.

ISSN 0946-543X (Forum Musikpädagogik)
ISBN-10: 3-89639-544-0
ISBN-13: 978-3-89639-544-3

Satz: Thomas Grosse / Wißner-Verlag
Druck: AZ Druck- und Datentechnik GmbH, Kempten

© Wißner-Verlag, Augsburg 2006
www.wissner.com

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort ... 9

1. Einleitung ... 11

1.1 Einführung in die Themenstellung ... 11

1.2 Zur Geschichte des Instrumentalen Gruppenunterrichtes in Deutschland ... 12

1.2.1 Die Wurzeln des Instrumentalen Gruppenunterrichts und das sich wandelnde Berufsbild von Musikschullehrkräften ... 12

1.2.2 Gruppenunterricht in der Bundesrepublik seit den 1970er Jahren und der Verband deutscher Musikschulen ... 19

1.2.3 Gruppenunterricht in der DDR seit den 1970er Jahren und die Arbeitsgruppe Musikschulen beim Ministerium für Kultur ... 23

1.2.4 Zusammenfassende Darstellung der Entwicklung des IGU in Deutschland ... 24

1.3 Die aktuelle Situation des IGU in Niedersachsen ... 25

2. Untersuchungsgegenstand ... 29

2.1 Begründung des Forschungsprojektes ... 29

2.1.1 Bisherige Forschung zum IGU ... 29

2.1.2 Fragestellung und Intention der vorliegenden Studie ... 30

2.2 Die Definition des Instrumentalen Gruppenunterrichts ... 32

2.3 IGU im Rahmen von allgemein bildendem Schulunterricht ... 34

3. Forschungsdesign ... 35

3.1 Überblick über das Forschungsprojekt ... 35

3.2 Auswahl der Untersuchungsinstrumente ... 35

3.2.1 Vorbereitende Interviews ... 35

3.2.2 Befragung mittels Fragebögen ... 37

3.3 Die Durchführung der Befragung ... 40

4. Auswertung ... 45

4.1 IGU und persönliche Variablen der Schülerschaft ... 48

4.1.1 Schülerinnen und Schüler – Bedingungen des Unterrichts ... 48

4.1.1.1 Alter der Schülerinnen und Schüler ... 48
4.1.1.2 Geschlecht und Instrument der Schülerinnen und Schüler ... 49
4.1.1.3 Zweitinstrumente der Schülerschaft ... 50
4.1.1.4 Größe der Gruppe und Länge der Unterrichtseinheit ... 51
4.1.1.5 Dauer des Unterrichtsverhältnisses ... 52
4.1.2 Beurteilung des Unterrichts durch die Schülerschaft ... 52
4.1.2.1 Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in das Unterrichtsgeschehen ... 52
4.1.2.2 Bewertung ausgewählter Unterrichtsanteile durch die Schülerinnen und Schüler ... 53
4.1.2.3 Faktorenanalyse von Variablen zur Bewertung des Unterrichts ... 55
4.1.2.4 Zufriedenheit mit der Spielliteratur ... 56
4.1.2.5 Freude am Instrumentalunterricht ... 57
4.1.2.6 Besondere Unterrichtssituationen ... 57
4.1.2.7 Weitergehende Aussagen zum instrumentalen Erfolg und der Unterrichtsgruppe ... 58
4.1.2.8 Gemeinsames Musizieren außerhalb der Musikschule ... 59
4.1.2.9 Weitere Anmerkungen zum Gruppenunterricht ... 59

4.2 Die Eltern und das Musikleben in der Familie ... 60
4.2.1 Allgemeine Aussagen der Eltern zum IGU ... 60
4.2.1.1 Angaben der Eltern zu den Unterrichtsbedingungen ... 60
4.2.1.2 Einschätzung der Motivation und des Lernerfolgs ... 60
4.2.2 Die Wahl des IGU als Unterrichtsform ... 61
4.2.2.1 Gründe der Schülerinnen und Schüler für die Wahl der Unterrichtsform ... 61
4.2.2.2 Gründe der Eltern für die Wahl der Unterrichtsform ... 61
4.2.3 Das Musikleben in der Familie ... 63
4.2.3.1 Häusliches Musikleben: Aussagen der Schülerschaft ... 63
4.2.3.2 Häusliches Musikleben: Aussagen der Eltern ... 63
4.2.3.3 Häusliches Musikleben: Geschwisterkinder ... 64
4.2.4 Der Einfluss des familiären Musiklebens auf die Unterrichtsbewertungen ... 64

4.3 Lehrkräfte ... 68
4.3.1 Persönliche Variablen der Lehrkräfte und von ihnen benannte Gründe für die Wahl des IGU als Unterrichtsform ... 68
4.3.1.1 Instrument und Geschlecht der Lehrkräfte ... 68
4.3.1.2 Alter und Erfahrungshintergrund der Lehrkräfte ... 68
4.3.1.3 Beschäftigungsverhältnis und Ausbildung der Lehrkräfte ... 69
4.3.1.4 Gründe der Lehrkräfte für die Erteilung von IGU ... 70
4.3.1.5 Gründe der Wahl der Unterrichtsform durch Eltern aus Sicht der Lehrkräfte und Zusammenstellung der Unterrichtsgruppen ... 72

4.3.2 Beurteilung des Unterrichtes durch die Lehrkräfte ... 73
4.3.2.1 Bewertung der äußeren Aspekte des IGU durch die Lehrkräfte (organisatorisch-strukturell) ... 73
4.3.2.2 Bewertung der inhaltlichen Aspekte des IGU durch die Lehrkräfte (fachlich-didaktisch, allgemeinpädagogisch, sozialpsychologisch) ... 75
4.3.2.3 Eigene Bedürfnisse und Erwartungen der Lehrkräfte (persönliche Einschätzung) ... 77

4.4 Die Ziele des Instrumentalunterrichtes und ihre Erreichbarkeit im IGU ... 79
4.4.1 Bewertung der Unterrichtsziele von Eltern und Lehrkräften im Vergleich (Mittelwerte und Häufigkeiten) ... 82
4.4.1.1 Beurteilung allgemeiner Ziele des Musikschulunterrichts: Mittelwerte und Häufigkeiten ... 82
4.4.1.2 Erreichbarkeit der allgemeinen Ziele im IGU: Mittelwerte und Häufigkeiten ... 84
4.4.2 Bewertung der Unterrichtsziele von Eltern und Lehrkräften im Vergleich (Faktorenanalysen) ... 86
4.4.2.1 Beurteilung allgemeiner Ziele des Musikschulunterrichts: Faktorenanalyse ... 86
4.4.2.2 Erreichbarkeit der allgemeinen Ziele im IGU: Faktorenanalyse ... 89
4.4.2.3 Zusammenfassende Betrachtung der Faktorenanalysen ... 92
4.4.3 Bewertung der Unterrichtsziele von Eltern und Lehrkräften und deren Bezug zu den Antworten der Schülerschaft ... 92

4.5 Merkmale der Lehrkräfte und Zufriedenheit der Familien mit dem IGU ... 96

4.6 IGU in Klassenverbänden an allgemein bildenden Schulen ... 100
4.6.1 Gemeinsamkeiten der Bewertung von Musikschulgruppenunterricht und Klassenunterricht ... 102
4.6.2 Unterschiede zwischen Musikschulgruppenunterricht und Klassenunterricht ... 102
4.6.2.1 Aussagen der Schülerinnen und Schüler über den Unterricht ... 102
4.6.2.2 Kontakt der Schüler zur Lehrkraft und Beurteilung der Unterrichtsgruppe ... 103
4.6.2.3 Aussagen der Eltern von Klassenunterrichtsteilnehmenden ... 107
4.6.2.4 Zusammenfassung der Aussagen über den Klassenunterricht ... 110

5. Einordnung der Forschungsergebnisse und ihre Konsequenzen für Musikschulen und Hochschulen ... 111

5.1 Die äußeren Bedingungen des IGU ... 111
5.1.1 Ökonomische Aspekte und die Marktbedingungen des Musikunterrichts ... 111
5.1.2 Strukturelle Rahmenbedingungen des IGU an den Musikschulen ... 114
5.1.3 Steuerungsmaßnahmen der Musikschulen ... 115

5.2 Zum Einfluss persönlicher Variablen auf den IGU ... 116
5.2.1 Zielsetzungen und IGU im Musikschulalltag ... 116
5.2.2 Auswirkungen persönlicher Variablen der Lehrkräfte und der Eltern ... 117
5.2.3 Berufsbewusstsein und Qualifikation der Lehrkräfte ... 118

5.3 Besondere Unterrichtsaspekte ... 120
5.3.1 IGU und Ensemblearbeit ... 120
5.3.2 Die Bedeutung der Improvisation ... 121
5.3.3 Gruppenunterricht im Fach Gesang ... 121
5.3.4 IGU im Rahmen von Klassenunterricht ... 122

5.4 Die Musikschule als Stätte zweier Bildungsaufgaben ... 123
5.4.1 Aspekte des IGU im Musikschulalltag ... 123
5.4.2 Musikalische Breitenbildung und Begabtenförderung ... 125

6. Zusammenfassung und Ausblick ... 129

7. Literaturverzeichnis ... 133

8. Anhang ... 139

8.1 Interview–Leitfaden IGU ... 139

8.2 Fragebögen ... 140

8.3 Internet-Dokumente ... 155

8.4 Abbildungen und Tabellen ... 157

8.5 Tabellenverzeichnis ... 205

8.6 Abbildungsverzeichnis ... 208

Abstract (deutsch) ... 209
Abstract (English) ... 210

Vorwort

Die Beschäftigung mit dem Instrumentalen Gruppenunterricht[1] (IGU) beginnt für die meisten Musikschullehrkräfte[2] heutzutage spätestens mit Eintritt in die berufliche Praxis. Trotz der Bedeutung des Themas im Musikschulalltag erscheint die Auseinandersetzung der Betroffenen damit immer noch als problematisch. Nur eine geringe Anzahl an Veröffentlichungen setzt sich mit der aktuellen Situation des IGU auseinander, in der Fachdiskussion sind mittlerweile andere Themen in den Vordergrund getreten und es scheint, als ob sich diese Unterrichtsform mittlerweile nahtlos in die institutionellen Strukturen der Instrumental- und Vokalpädagogik eingefügt habe. Diesem Anschein soll im Folgenden nachgegangen werden.

Der Autor der vorliegenden Arbeit nahm sein Studium im Fach Musikerziehung Mitte der 1980er Jahre auf, bald nachdem an seiner Musikhochschule eine Projektwoche zum Thema IGU durchgeführt worden war. Doch sein Studium blieb davon unberührt, und erst in den 1990er Jahren wurden ihm entsprechende methodisch-didaktische Grundkenntnisse auf einem berufsbegleitenden Lehrgang nahe gebracht. In den darauf folgenden Jahren war er mit der Leitung einer Musikschule betraut und bemühte sich, die erforderliche Konsolidierung der Finanzen mit pädagogisch sinnvoll eingesetztem Gruppenunterricht zu unterstützen. Die notwendige Überzeugungsarbeit konnte dabei nicht immer erfolgreich geleistet werden, was nicht zuletzt an der komplexen Verflechtung zahlreicher Aspekte lag. Zusätzlich zum pädagogischen Handlungswerkzeug und der grundsätzlichen Bereitschaft der Lehrkräfte, sich im IGU zu engagieren, war die Bereitstellung der benötigten Ressourcen unverzichtbar. Das betraf angemessene Räumlichkeiten, geeignete Instrumente und weitere Unterrichtsmaterialien und -medien gleichermaßen. Aber auch das Einwerben des Einverständnisses der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern und die Lösung zahlreicher organisatorischer Probleme – beispielsweise der Stundenplangestaltungen – erforderten einiges Engagement.

Dass solche strukturellen Umstellungen – vor allem, wenn sie unter Druck umgesetzt werden – nicht immer den Interessen aller Beteiligten gerecht werden können, ist fast zwangsläufig der Fall. Besonders stark vernachlässigt erscheint aber in der Rückschau die Beschäftigung mit den Zielvorstellungen. Nur selten nehmen sich Lehrkräfte Zeit, mit interessierten Eltern – oder gar deren Kindern selbst – über mögliche Ziele zu sprechen, die im Unterricht erreicht werden sollen. Dieses Problem besteht unabhängig von der Unterrichtsform. Doch erscheint es von besonderer Bedeutung im Zusammenhang mit dem Gruppenunterricht, weil ein wichtiges Argument für den IGU ist, dass die Schülerinnen und Schüler in Gruppen vor allem auch soziales Lernen

1 Der Begriff „Instrumentalpädagogik“ umfasst auch die menschliche Stimme als Instrument, so dass stets die Vokalpädagogik miteinbezogen ist, soweit sie nicht gesondert erwähnt wird.

2 Der vorliegende Text bemüht sich um weitgehende Verwendung geschlechtsneutraler Benennungen von Personengruppen. Soweit dies die Lesbarkeit deutlich erschweren würde, ist von diesem Grundsatz unter Berücksichtigung der Verständlichkeit abgewichen worden. Geschlechtsspezifische Zuordnungen sind aus dem Textzusammenhang gegebenenfalls ersichtlich.

erleben. Wenn mittlerweile soziale Lernziele zunehmend als Begründung für die Einrichtung von Unterrichtsgruppen angeführt werden, kann der Eindruck entstehen, dass die Musikschulen sich vermehrt diesen anderen Zielen zuwenden. Ob es sich dabei um eine Erweiterung oder aber eine Verschiebung von Zielen handelt, ist dabei ebenso unklar, wie die Frage, ob das von einzelnen Lehrkräften ebenfalls so gesehen wird und wie die Erwartungen der Schülerfamilien sind. Das Erreichen der Unterrichtsziele ist aber ein wichtiger Faktor bei der Bewertung des Unterrichts. Folglich erscheint es als unverzichtbar, die Ziele der am Gruppenunterricht beteiligten Personen auf ihre Gemeinsamkeit hin zu überprüfen.

Die Multidimensionalität der Thematik stellte eine besondere Herausforderung für die vorliegende Untersuchung dar. Die Verknüpfungen zwischen theoretischen Abhandlungen und beruflicher Praxis sind vielfältig, die Perspektiven der einzelnen Personengruppen erscheinen unterschiedlich und das erhobene Datenmaterial ist ausgesprochen umfangreich. Den vielen Personen, die diese Forschungsarbeit unterstützt und dadurch erst ermöglicht haben, sei deshalb hiermit herzlich gedankt. Insbesondere sind dies Prof. Dr. Hans Bäßler und Prof. Dr. Klaus-Ernst Behne, die dieses Promotionsvorhaben an der Hochschule für Musik und Theater betreut haben. Des Weiteren geht Dank an Kolleginnen und Kollegen der Evangelischen Fachhochschule Hannover. Mit Mitteln des hochschuleigenen Instituts für praxisbezogene Forschung wurde das Projekt maßgeblich gefördert. Die Herausarbeitung der Fragestellung, das Verfassen der Fragebögen und die Auswertung des Materials wurden im qualitativen Teil von Prof. Gerhard Horstmann, im umfangreichen quantitativen Komplex entscheidend von Prof. Dr. Wolfgang Lukatis unterstützt. Hilfreiche Ratschläge verdanke ich darüber hinaus Prof. Dr. Gregor Terbuyken.

Einen wesentlichen Beitrag aus Sicht der Berufspraxis der Musikschullehrkräfte leisteten Eugen Iburg, Beate Iburg, Matthias Klingebiel und Dorothea Enkelmann. Dr. Wulfhard v. Grüner verdanke ich den Zugang zu Veröffentlichungen der „Arbeitsgruppe Musikschulen beim Ministerium für Kultur der DDR“.

Zur kritischen Auseinandersetzung mit den gewonnenen Erkenntnissen standen mit dem Bundesgeschäftsführer des Verbands deutscher Musikschulen, Reiner Mehlig, sowie Prof. Dr. Roland Hafen, Johannes Münter, Prof. Dr. Theo Hartogh, Prof. Dr. Hans Hermann Wickel, Prof. Dr. Andreas C. Lehmann und Sonja Ulrich geduldige und inspirierende Gesprächspartner zur Verfügung.

Die Arbeiten an der Veröffentlichung dieser Arbeit wurden auf Grund der freundlichen und tatkräftigen Unterstützung durch Daniela Galle und Albrecht Lamey vom Wißner-Verlag ausgesprochen angenehm gestaltet.

Zu guter letzt gilt mein Dank dem Landesverband niedersächsischer Musikschulen und seinem Geschäftsführer Klaus Bredl, sowie ganz besonders den Schulleiterinnen und Schulleitern, Lehrkräften, Eltern und der Schülerschaft, die mir Unterstützung gewährten und bereitwillig Auskunft gaben. Und letztlich meiner Frau Kerstin für ihren alles umfassenden Rückhalt.

Lehrte, im Sommer 2006 Thomas Grosse

1. Einleitung

1.1 Einführung in die Themenstellung

„Gruppenunterricht“ oder genauer „Instrumentaler Gruppenunterricht“ (IGU) ist ein mittlerweile seit Jahrzehnten in der instrumentalpädagogischen Diskussion periodisch auftauchender Begriff, hinter dem sich zahlreiche Erwartungen und Konzepte, Zielbeschreibungen und Handlungsstrategien zu verbergen scheinen. Spätestens seit dem Musikschulkongress 1975 in Hamburg unter dem Motto *Instrumentaler und vokaler Gruppenunterricht an Musikschulen* ist diese Unterrichtsform als Aufgabe an alle Bereiche der instrumentalpädagogischen Berufspraxis herangetragen worden (vgl. VdM 1977), erneut aufgenommen wurde das Thema beispielsweise Mitte der 1980er Jahre in Hannover (vgl. Schnaus 1984) und der 1990er Jahre in Trossingen (vgl. Fritsch 1995). An den Instrumental- und Vokalunterricht in Gruppen werden Erwartungen gerichtet, die die Diskussion über das Thema insbesondere in der beruflichen Praxis deutlich erschweren. Als Synonym für Rationalisierung und Einnahmeverbesserung erfreut sich der Gruppenunterricht bei Kostenträgern hoher Beliebtheit, das gilt für die Musikschulträger ebenso wie für viele Eltern, die von niedrigeren Unterrichtsbeiträgen profitieren. In den Kollegien galt der IGU als *Reizthema* (Gutzeit 1994, 2), das hat sich vermutlich vielerorts auch kaum geändert.

Während es unter den Musikschullehrkräften gleichermaßen befürwortende wie kritische Stimmen gibt, scheint die überwiegende Anzahl der Schülerinnen und Schüler – vielleicht aufgrund fehlender Vergleichsmöglichkeit, vermutlich aber auch, da ihnen das Lernen in Gruppen vertraut ist (vgl. Kowal-Summek 1993, 164) – mit dieser Unterrichtsform zufrieden zu sein.

Besonders in den 1990er Jahren fand um den IGU die letzte intensive instrumentalpädagogische Auseinandersetzung statt, aus der eine größere Anzahl an Fachbeiträgen hervorgegangen ist (vgl. Harnischmacher 1994, VdM 1994, Ernst 1997, Lohmann/Knoll 2000). In dieser Diskussion wurde nicht selten davor gewarnt, Einzel- und Gruppenunterricht im direkten Vergleich gegeneinander auszuspielen (vgl. Köneke 1984 sowie Ernst, Lohmann, Istvanffy 1996), da die beiden Unterrichtsformen zu unterschiedlich und letztlich nicht miteinander zu vergleichen seien. Ebenso oft ist die Forderung erhoben worden, eine offene Unterrichtsstruktur zu schaffen, in der die Lehrkräfte flexible Unterrichtsmodelle praktizieren sollen (beispielsweise sog. „Kombiunterricht“ oder das detaillierte Modell „MultiDimensionaler InstrumentalUnterricht“ von Wolters 2001). Doch trotz dieser ernsthaften Auseinandersetzung mit dem Thema haben sich seitdem nur wenige neue Ansätze durchgesetzt.

Der Instrumentale Gruppenunterricht an Musikschulen scheint seit dem letzten Jahrzehnt des vergangenen Jahrhunderts stark ausgebaut worden zu sein. Wesentlichen Anteil an dieser Entwicklung hat die Finanznot der öffentlichen Hand. Aus ökonomischem Zwang ist ein fachliches Problem entstanden: *Bis in die jüngste Vergangenheit werden bei dem Versuch einer systematischen Begründung des Instrumentalen Gruppenun-*

terrichts die pädagogischen Gesichtspunkte zugunsten finanzieller Erwägungen vernachlässigt (Schwanse 1996, 6). Obwohl die Diskussion häufig so geführt worden ist, als sei das methodisch-didaktische Problem des Unterrichts in Gruppen neu, hat diese Unterrichtsform durchaus eine längere Geschichte, auf die im folgenden Abschnitt eingegangen wird.

1.2 Zur Geschichte des Instrumentalen Gruppenunterrichtes in Deutschland

1.2.1 Die Wurzeln des Instrumentalen Gruppenunterrichts und das sich wandelnde Berufsbild von Musikschullehrkräften

Bereits im frühen 19. Jahrhundert gab es mit Johann Bernhard Logier einen Vertreter des Gruppenunterrichtes[3], von dem Michael Roske schildert, dass dessen Unterrichtskonzept nicht nur im Blick auf Vermittlung musikalischer Kulturtechniken einen neuen Ansatz vertrat, sondern darüber hinaus einen Aspekt bot, der dazu führte, dass *auch das damalige preußische Unterrichtsministerium im Logierschen System eine Möglichkeit zur Rationalisierung künstlerisch-praktischer Ausbildungsanteile in der Vorbereitung für den Lehrberuf an öffentlichen Schulen* (Roske 1993, 180) entdeckte. Logier hatte eine Methode entwickelt, in der bis zu zehn Schülerinnen und Schüler an eigenen Instrumenten sitzend gleichzeitig das Klavierspiel erlernten. Diese Unterrichtsform wurde für einige Jahrzehnte in Preußen eingeführt und darüber hinaus (gegen eine einmalige Gebühr an den Gründer des Systems) auch an neu entstehende Institute verkauft. Offensichtlich sind die pädagogischen Aspekte des IGU und seine ökonomischen Vorteile von Beginn an gleichermaßen von Gewicht gewesen. *Obwohl der Unterricht in den Logierschen Akademien auf der Basis des Privatunterrichts aufgebaut war, nahm er deutliche Formen eines regulären Schulbetriebes an. Er ergab sich zwangsläufig aufgrund des Arbeitsziels, das etwa so umschrieben werden kann: eine möglichst große Schülerzahl in möglichst kurzer Zeit möglichst gründlich und umfassend musikalisch zu bilden. ... Der Deutsch-Engländer erzielte durch die Honorare hohe Profite, obwohl die Gebühren, auf den einzelnen umgerechnet, niedriger waren als beim Privatlehrer* (Sowa 1973, 158).

Um das gesteckte Ziel zu erreichen, rationalisierte Logier die Vermittlung bestimmter Unterrichtsgegenstände. Zur Verbesserung der Spielhaltung entwickelte er eine Apparatur, den „Chiroplast“, mit dessen Hilfe sich die Lernenden von Beginn an eine korrekte Handhaltung und Fingerbeherrschung aneignen sollten. Ergänzend dazu wurde eine Notentafel über den Händen angebracht, die die Zuordnung der Töne zu den Klaviertasten erleichterte. Da der Chiroplast nur das Spiel im Fünftonraum er-

3 Frühere Belege für die institutionalisierte gemeinschaftliche Unterweisung im Instrumentalspiel sind nicht bekannt, wenn auch wahrscheinlich sein mag, dass mit Beginn des Unterrichts auf den heute üblichen Musikinstrumenten, also ungefähr ab 1600, auch Gruppenunterricht stattgefunden haben wird (vgl. Read 1977, 68). Dies wird vor allem in den Stadtpfeifen mit hoher Wahrscheinlichkeit zu allen Zeiten der Fall gewesen sein (vgl. Fischer 1988, 59).

möglichte, kam er anhand von Übungsstücken, die Logier selbst verfasste, lediglich im Anfangsunterricht zum Einsatz (vgl. Abb. 12 im Anhang sowie Sowa 1973, 151f.).

Diese „Industrialisierung" des Instrumentalunterrichtes war ein wesentlicher Ansatzpunkt für die Kritik an Logiers Methode (vgl. Sowa 1973, 159)[4]. Eine detailliertere Beschreibung der Logier-Akademien und verwandter Einrichtungen findet sich bei Martin D. Loritz (1998, 15ff.) und Georg Sowa (1973, 151ff.), wobei letzterer anmerkt, dass zu Logiers System auch stets instrumentaler Einzelunterricht gehörte, *eine Tatsache, die von Kritikern fast ständig übersehen wurde, bewußt oder unbewußt* (Sowa 1973, 157).

Auch die sozialen Aspekte des Instrumentallernens in Gruppen sind schon früh Gegenstand der Diskussion gewesen. Gustav Schilling trat bereits in den 1850er Jahren für Gruppenunterricht ein. *Die Chance der gemeinschaftlichen Unterweisung lag für ihn in der motivierenden Wirkung der Wettbewerbssituation. Außerdem glaubte er an eine Art musikalischer Gesamtbildung als Vorzug des institutionalisierten gemeinschaftlichen Unterrichts* (Roske 1993, 180). Auch die Klavierpädagogin Lina Ramann baute in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Glückstadt und Nürnberg zwei erfolgreiche Musikschulen auf, *in denen der Klaviergruppenunterricht in ein neuzeitliches, systematisch aufbauendes Gesamtkonzept einer „humanerziehlichen" Musikpädagogik integriert war* (Roske 1993, 180). An einer von Edmund Joseph Müller und Albert Apel 1913 gegründeten Musikschule in Düren war der Instrumentalunterricht in Gruppen ebenfalls die bevorzugte Unterrichtsform. Die Musikschulgründer ließen sich auch hier sowohl von sozialpsychologischen Aspekten (vor allem dem Wettbewerb unter den Lernenden) als auch von der Tatsache leiten, dass im IGU das Unterrichtshonorar für die einzelnen Schülerinnen und Schüler geringer ausfallen konnte (vgl. Weigele 1998, 223).

Von diesen Entwicklungen war ebenso die Gesangspädagogik betroffen. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts mündeten verschiedene neue Ansätze innerhalb der deutschen Musikpädagogik in Reformbestrebungen, die vor allem der Musikerziehung an allgemein bildenden Schulen galten, aber auch Auswirkungen auf den außerschulischen Vokal- und Instrumentalunterricht hatten (vgl. Roske 1993, 188; Loritz 1998, 33f.). Bereits 1905 gründete Albert Greiner die Städtische Singschule Augsburg (vgl. Loritz 1998, 24). Hermann Kretschmar erhielt 1907 die Gelegenheit, den Schulgesangsunterricht zu reformieren (vgl. Braun 1957, 33). Diese Reform sollte *über das Vomblattsingen hinaus „Freude an edler Musik überhaupt" wecken, der Gesangsunterricht der Gymnasien Grundlagen für musikalisches Verständnis, Kenntnisse auf dem Gebiet der Musik, überhaupt musikalischen Geschmack vermitteln* (Günther 1992, 12), die Reform endete allerdings mit dem Ersten Weltkrieg. Inhaltlich blieb Kretschmar *noch den alten Idealen des 19. Jahrhunderts verpflichtet* (Loritz 1998, 111).

4 Vergleichbares setzt sich bemerkenswerter Weise bis in die heutige Zeit fort, in der Keyboardgruppenunterricht unter Verwendung technischer Hilfsmittel wie Kopfhörer oder leuchtender Tasten u. Ä. ebenfalls umstritten ist. Des Weiteren stellt der Verkauf der „Methode Logier" eine entsprechend frühe Form der Franchise-Modelle dar, die von privaten Musikschulen heutzutage teilweise recht erfolgreich betrieben werden. Sowohl Logiers pädagogische Arbeit als auch seine Fähigkeiten als Geschäftsmann sind von fortschrittlichem Denken und Handeln geprägt gewesen.

Es blieb Leo Kestenberg vorbehalten, ab den 1920er Jahren eine umfassende Reform der Musikerziehung und der Musikpflege in Deutschland zu gestalten. Kestenbergs Hauptinteresse galt dabei einer musikalischen Bildung für alle, *um dadurch die deutsche Musikkultur nicht nur zu erhalten, ... sondern sie zu erneuern* (Günther 1992, 14). *Die ungleiche Verteilung der Chance, am Musikleben teilzunehmen, habe zu einer Erstarrung der Musikkultur geführt und stehe einer gesunden Weiterentwicklung im Weg. In Übereinstimmung mit Fritz Jöde und damit dem Gedankengut der Jugendmusikbewegung* [wollte] *Kestenberg durch Musik ein neues gesellschaftliches Bewußtsein über alle Klassenunterschiede hinweg anstreben und musikalische Chancengleichheit für alle schaffen* (Loritz 1998, 28). Kestenberg maß einer engen Zusammenarbeit mit der Jugendmusikbewegung große Bedeutung zu, da er sich positive Auswirkungen dieser Bewegung auf die Musikerziehung an den Schulen versprach (vgl. Günther 1992, 14). Nach seinen Vorstellungen sollte es drei Formen von Volksmusikschulen geben: die Singschule, die Instrumentalschule und die rhythmisch-gymnastische Schule. *Leo Kestenbergs Entwurf der Dreiteilung der Musikschulen wurde in der Weimarer Republik nicht verwirklicht – Albert Greiner kam ihm mit der Gründung von Singschulen und Fritz Jöde mit der Errichtung von Volksmusikschulen zuvor – aber seine Vorstellung von Aufgabe, Organisation und Finanzierung der Musikschulen sowie Ausbildung und künstlerischer Qualifikation des Personals ist ein Beweis für die Weitsicht dieses großen Musikpädagogen und Organisators. Unsere heutigen Musikschulen, die in der Regel alle drei Abteilungen beinhalten, entsprechen in allen wesentlichen Punkten seinen Ideen* (Loritz 1998, 32).

Fritz Jöde gründete 1923 die „Erste staatliche Jugendmusikschule im Schloß Berlin-Charlottenburg“ (vgl. Loritz 1998, 42). Hier, sowie an den später gegründeten und von Jöde beeinflussten Jugendmusikschulen, hatte der in Gruppen abgehaltene Instrumentalunterricht *keine solistische Ausbildung zum Ziel, sondern sollte die Schüler befähigen, das Singen auf Instrumenten zu begleiten* (Schmidt 1995, 14). Instrumentaler Einzelunterricht war nicht vorgesehen, da die Tradition des Instrumentalunterrichts nach Jödes Einschätzung den Zielen der Jugendmusikbewegung widersprach (vgl. Loritz 1998, 44).

Im Zuge der Kestenberg-Reform übernahm die öffentliche Hand erstmals die Verantwortung für eine der breiten Öffentlichkeit zugängliche Instrumentalausbildung, die bis dahin fast ausschließlich Privatmusikerzieherinnen und -erziehern vorbehalten war. Auf Kestenbergs Überlegungen geht die Verantwortung der Kommunen für die Finanzierung des Musikschulwesens zurück, die bis heute von vielen Städten und Gemeinden in Form einer „freiwilligen Leistung“ wahrgenommen wird (vgl. Loritz 29f.).

Die instrumentalpädagogischen Leitgedanken der Jugendmusikbewegung wurden in den Musikschulen auch nach 1933 teilweise weitergeführt, es gab *überdies deutliche, ideologisch begründete Verschiebungen im Hinblick auf die Bewertung der Instrumente. Dem Klavier stand man skeptisch gegenüber und es wurde alles daran gesetzt, die Lehrerfortbildung und die Schulung junger Lehrkräfte auf die Volksinstrumente zu richten (...) Vor allem der Gruppenunterricht mit drei bis fünf Schülern erlebte als soziale und wirtschaftliche Lösung einen ungeheuren Aufschwung* (Roske 1993, 190f.). Darüber hinaus wurden an den allgemein bildenden Schulen „instrumentale Grundkurse“ eingerichtet, in denen Privatmusiklehrkräfte gegen ein geringes Honorar Instrumentalunterricht

in Gruppen abhielten (vgl. Roske 1993, 190). Der Gruppenunterricht wurde aus ideologischen Gründen bevorzugt, die Hitler-Jugend nutzte die Jugendmusikschulen zur politischen und weltanschaulichen Einflussnahme. Möglicherweise wurde auch dem Umstand Rechnung getragen, dass die benötigten Instrumentallehrkräfte fehlten, denn auf die 1937 von der Reichsjugendführung durchgeführten Kampagne „Lernt Instrumente spielen" meldeten sich 60.000 Jugendliche (vgl. Günther 1992, 60f.). Um dem durch den raschen Ausbau der Einrichtungen entstandenen Lehrkräftemangel abzuhelfen, *sollten auch Schulmusiker, Privatmusiklehrer und Musiker durch einjährige, ab 1937 zweijährige berufsbegleitende Lehrgänge zu Volksmusikerziehern ausgebildet werden* (Loritz 1998, 59). 1939 existierten im deutschen Reich 160 Musikschulen, welche die Grundlage für ein Musikschulwesen in öffentlicher Trägerschaft bildeten (vgl. Loritz 1998, 58).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Musikschularbeit in beiden deutschen Staaten zunächst mit den alten Ansätzen der Jugendmusikbewegung wieder aufgenommen. In der Bundesrepublik Deutschland galt der Gruppenunterricht dementsprechend in den 1950er und 1960er Jahren als *die wesentlichste Ausbildungsform der öffentlichen Musikschule* (Bäuerle-Uhlig 2003, 50). In der Chronik anlässlich des 50jährigen Bestehens des VdM beschreibt Eckart Rohlfs die Situation in den 1960er Jahren: *Musikalische Grundausbildung, elementare Musikerziehung der 7- bis 12-jährigen Kinder und Unterricht in Gruppen war die Domäne* (VdM 2002, 15). Rohlfs veranstaltete in dieser Zeit bereits eine Lehrerfortbildung zum Thema „Gruppenunterricht am Klavier in seiner Methodik und Didaktik". Die erste Erhebung zum Instrumentalunterricht an Jugendmusikschulen in der Bundesrepublik einschließlich West-Berlin wurde 1960 durchgeführt und gibt ein Bild von den damaligen Unterrichtskonstellationen. Über 10.000 Schülerinnen und Schülern im Gruppenunterricht des Faches Blockflöte standen 321 im Einzelunterricht gegenüber, selbst im Fach Klavier erhielten 1.446 Personen Gruppen-, aber nur 808 Einzelunterricht. Auch in den Fächern Gitarre, Akkordeon, Violine und Viola sowie bei den Blechbläsern überwog der Gruppenunterricht deutlich (vgl. VdM 2002, 49).

In den fünfziger Jahren erschüttert Theodor W. Adorno mit seinen Schriften und Vorträgen die musikpädagogische Landschaft erheblich. *Seine Ausführungen werden zu einer Generalabrechnung mit den Ideen der Jugendmusikbewegung, wobei das Schlagwort von der „musikpädagogischen Musik" die Diskussion der nachfolgenden Zeit beherrscht* (Weigele 1998, 33). Die Musikschulen sind *als Schöpfung der Jugendmusikbewegung von der von Adorno ausgelösten Diskussion um die musische Erziehung besonders betroffen* (Loritz 1998, 64). Die von Weigele (1998, 27ff.) zusammengefasste Schilderung der musikpädagogischen Auseinandersetzung beschreibt eine Lagerbildung, wobei der kritischen Position Adornos die Vertreter der Jugendmusikbewegung, insbesondere Erich Doflein und Wilhelm Twittenhoff, gegenüberstanden. Doch war die von Adornos Musikbegriff geprägte Forderung nach der richtigen musikalischen (und damit auch instrumentalpädagogischen) Praxis nur ein Teilaspekt bei der anstehenden Veränderung innerhalb des Musikschulwesens. Durch Pichts Schriften „Die Stellung der Musik im Aufbau unserer Bildung" (1963) und „Die deutsche Bildungskatastrophe" (1964) wurden auch die Musikschulen in die Bildungsdiskussion einbezogen und begannen mit einer Neuorientierung (vgl. Loritz 1998, 64). Picht vertrat den Stand-

punkt, eine *grundlegende Wandlung auf dem Gebiet der außerschulischen Musikerziehung* [sei] *nur durch ihre Institutionalisierung, also durch die Einführung von Musikschulen zu erreichen* (Twittenhoff 1972, 76).

Etwa ab 1965 lässt sich *wieder ein rückläufiger Trend weg vom Gruppenunterricht hin zum Einzelunterricht beobachten* (Read 1977, 69). Der IGU verliert zunehmend an Bedeutung: *Insgesamt übernehmen die Musikschulen nach und nach auch Aufgaben, die bislang den Konservatorien vorbehalten waren. Das jugendbewegte Hauptziel der Anleitung zum Gemeinschaftsmusizieren wird vom Anspruch einer umfassenden musikalischen Ausbildung einschließlich der vorberuflichen Fachausbildung nach und nach abgelöst* (Bäuerle-Uhlig 2003, 27).

Diese Entwicklung war im Zuge der Kestenberg-Reform in der Ausbildung der Musiklehrkräfte bereits angelegt worden. Da die musikpädagogischen Seminare an die bestehenden Einrichtungen für die Privatmusiklehrerausbildung angegliedert wurden, übernahmen sie weitgehend deren Unterrichts- und Prüfungsstrukturen. Die stärkere Betonung des künstlerischen Hauptfachs gegenüber dem Nebenfach Musikerziehung wurde so auch für die Ausbildung der Musikschullehrkräfte zum Standard (vgl. Loritz 1998, 116f.).

Es ist kaum von der Hand zu weisen, dass eine Veränderung des Profils der Musikschulen *weg vom Primat des Singens, hin zu einer mehr leistungsorientierten Instrumentalausbildung* (Schmidt 1995, 23) diesen Prozess der Neuausrichtung – oder zumindest Erweiterung – der Institutionsziele auf Kosten des Gruppenunterrichts in Gang gebracht hat. Doch strebten die Musikschulen nach einer Veränderung ihres Angebots, *ohne den Rahmen einer Institution aufgeben zu wollen, deren Existenz und Gestalt sich einzig den musischen, allgemein-erzieherischen Bestrebungen der Jugendmusikbewegung verdankt* (Schmidt 1995, 23f.).

Durch diese Entwicklung änderte sich zwangsläufig auch das Berufsbild der Musikschullehrkräfte. Aus den Volks- und Singschulen entwickelten sich konservatoriumsähnliche Einrichtungen, der Unterricht verschob sich dementsprechend hin zum Modell der von Richter als *Meister-Lehre* beschriebenen Unterrichtsgestaltung (vgl. Richter 1993, 503). Die an einer solchen Einrichtung Lehrenden gestalten die Unterrichtssituation eher wie „Mini-Instrumentalprofessoren" als wie „Allgemeine Musikerzieher". Im Zuge dieser Entwicklung wurden die Musikschulen zunehmend attraktive Arbeitsplätze für Privatmusikerzieher, da diese nun ihre von der Meisterlehre geprägte berufliche Sozialisation mit der Festanstellung an einer Institution verbinden konnten (vgl. Loritz 1998, 139f.). In der damit verbundenen Änderung des beruflichen Selbstverständnisses kann heute eine mögliche Ursache für die Widerstände gegen die (Wieder-)Einführung des Gruppenunterrichtes an Musikschulen liegen, da sich das berufliche Selbstverständnis von Musiklehrern stark am künstlerischen Anspruch orientiert. Denn beim Privatmusiklehrer *stand der Einzelunterricht im Zentrum der pädagogischen Arbeit, und der Musiklehrer wird teilweise heute immer noch quasi als „angestellter Privatlehrer" gesehen, ohne Berücksichtung der gesellschaftlichen und pädagogischen Aufgaben der Musikschule* (Loritz 1998, 413). Harnischmacher beschreibt ein *Zwei-Klassen-System* der Lehrkräfte: *Auf der einen Seite stehen Instrumentalpädagogen, die bei leistungsbetontem (Einzel-)Unterricht eine Reihe von erfolgreich musizierenden Schülern vorweisen können, während auf der anderen Seite manche Kollegen eher Breitenförderung anbieten*

(Harnischmacher 1994a, 264). Das Hinwenden zur Breitenbildung (dem Gruppenunterricht) würde demnach als Abstieg innerhalb der künstlerischen Rangfolge wahrgenommen[5].

Der Sorge darum, dass das Unterrichten von Gruppen mit einem geringeren Ansehen für die Lehrkraft verbunden sein kann, ist auch durch die Entwicklung und teilweise Verbreitung neuer Methoden für den IGU nichts entgegengesetzt worden, da deren Anwendung häufig eine mit entsprechender Fortbildung verbundene Spezialisierung oder andere besondere Bedingungen voraussetzt[6]. Diese Gruppenunterrichtsmethoden sind für das allgemeine Bild an Musikschulen nicht prägend geworden. Eine vermeintliche Aufzählung dazu findet sich bei Ursula Brandstätter (1994), wobei sich die kritische Betrachtung der von ihr näher beschriebenen Methoden lohnt: Die Suzuki-Methode, die häufig als ein Beispiel für Instrumentalunterricht in Gruppen dargestellt wird, ähnelt vom Prinzip her einem Meisterkurs. Unterrichtet wird ein einzelnes Kind, die anderen Gruppenmitglieder lernen durch Zuhören. Das gemeinsame Spiel, das ebenfalls Bestandteil der Methode ist, hat eher den Charakter eines Ensembleunterrichts, es werden also keine neuen Elemente des Instrumentalspiels eingeführt (vgl. Brandstätter 1994, 129ff.). Die Kodály-Methode und das Orff-Schulwerk erfüllen unter der Bezeichnung „Musikalischer Gruppenunterricht“ *für den instrumentalen Einzelunterricht propädeutische oder ergänzende Funktionen* (Brandstätter 1994, 136), der Gegenstand dieses Unterrichts ist also mit den Zielen der Instrumentalpädagogik nicht deckungsgleich. Lediglich das an gleicher Stelle beschriebene Yamaha-Unterrichtsprogramm bietet eine Grundlage für die Didaktik und Methodik des Instrumentalen Gruppenunterrichtes, bei der *das* gemeinsame *Lernen eines Instrumentes im Vordergrund* (Ernst 1997, 250) steht. Diesem Programm (sowie später auch vergleichbaren Methoden anderer Anbieter[7]) halten jedoch von Beginn an Kritiker entgegen, dass die verwendeten elektronischen Instrumente kein wirkliches Musizieren zulassen würden. *Fragwürdig erscheint in diesem Licht auch, ob die Interpretation eines klassischen Menuetts von Mozart auf dem Keyboard klanglich befriedigend ist und ob sie dem musikalischen Gehalt gerecht wird. Andererseits jedoch bietet das Keyboard – verstanden als Hilfsinstrument und Handwerkszeug – gerade wegen seiner leichten Erlernbarkeit und der eingebauten technischen Möglichkeiten gute Voraussetzungen für den theoretischen und praktischen Umgang mit Musiklehre und Musiktheorie* (Brandstätter 1994, 136). Dieser Standpunkt ist kein Anachronismus, sondern durchaus noch heute im Musikschulalltag vorzufinden, zumindest als Argument von Klavierlehrkräften gegen den Unterricht auf elektronischen Tasteninstrumenten. Dass die Musikschulen vor dem Hintergrund einer solchen Bewertung des Keyboardunterrichts das Feld lange Zeit im

5 Inwieweit solche Deprivationsängste den Betroffenen bewusst sind oder ob es sich um ein gewissermaßen überliefertes Rollenverständnis handelt, kann an dieser Stelle nicht bewertet werden.

6 Stellvertretend für viele andere sei hier die Rolland-Methode genannt, die sich mit dem gemeinsamen Erlernen von Streichinstrumenten befasst. Die Qualifikation für eine solche Methode ist selten Bestandteil des Studiums, sondern muss von den Lehrkräften zusätzlich erworben werden, um in den Berufsalltag Eingang zu finden.

7 Die Firma Yamaha nahm bereits 1954 mit einer ersten Modellklasse in Japan die bis heute andauernde Erarbeitung und praktische Umsetzung eines eigenen Unterrichtsprogramms auf, 1967 eröffnete die erste Yamaha-Musikschule in der Bundesrepublik (vgl. Yamaha 2005). Im Bereich der elektronischen Tasteninstrumente hatte beispielsweise auch der Hersteller Technics ein eigenes Unterrichtskonzept entwickelt (vgl. Glosemeyer 1998, 51ff.).

wesentlichen kommerziellen Anbietern überließen, überrascht nicht. An Ursula Brandstätters Einschätzung ist jedoch besonders bemerkenswert, wie sich die Vorzeichen umkehren. Gruppenunterrichtsmethoden, die sich der Vermittlung musikalischer Grundlagen und allgemeinen Musikverständnisses widmen – Kodály-, Orff-, z. T. auch Suzuki-Methode –, bewertet sie als gute Basis für den Instrumentalunterricht. Das einzige von ihr benannte tatsächliche IGU-Konzept ist das Yamaha-Unterrichtsprogramm. In diesem Konzept besitzen Improvisation und Komposition zwar eine eigenständige Bedeutung und die Schülerinnen und Schüler lernen, *Melodien zu harmonisieren, Begleitungsmuster zu entwerfen sowie auch eigene Stücke zu arrangieren* (Brandstätter 1994, 135), es ist aber durch eben diese Verbindung von spieltechnischen Aspekten und kreativem Musikschaffen auch instrumentalpädagogisch erfolgreich. Doch Brandstätter gesteht ihm bestenfalls eine Bedeutung als gewissermaßen „erlebte Musiktheorie" zu. Damit rückt sie diese Unterrichtsform in die Nähe des Klassenmusizierens, wie es von Uszler beschrieben wird: *But group teaching was given a strong emphasis by early twentieth-century American educators who advocated keyboard instruction in the classroom. As noted earlier, these educators regarded the keyboard as a music teaching tool; curriculum contend focused on practical, rather than performance skills* (Uszler 1992, 584). Es ist nachvollziehbar, wenn sich viele Musikschullehrkräfte unter diesen Voraussetzungen und unter Berücksichtigung ihres bereits dargestellten beruflichen Selbstverständnisses, nicht bereit erklärten, den vermeintlichen Abstieg in den Bereich der elektronischen Instrumente zu wagen.

Die hier beschriebene Entwicklung des Berufsbildes von Musikschullehrkräften in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg scheint im Hinblick auf den IGU in beiden deutschen Staaten gleich verlaufen zu sein. Durch die Schließung der Konservatorien wurde auch in der DDR die „Meisterlehre" verstärkt zur Aufgabe der Musikschulen, da diese nun allein dafür zuständig waren, musikalische Talente auf das Musikstudium vorzubereiten. In der DDR – als einem relativ kleinen Staat mit einer hohen Dichte an Kulturorchestern sowie einem zentralistisch geführten Bildungssystem – standen die Musikschulen deshalb unter Erfolgsdruck. Da das Ziel der Talentförderung vor allem im Einzelunterricht erreichbar schien, trat der IGU als Ausbildungsform in den Hintergrund. *Nach der Überleitung zu ausschließlichem Einzelunterricht, die in Verbindung mit der Umwandlung der Volkskunstschulen in Musikschulen 1961 vollzogen wurde, ruhten die ohnehin nicht besonders ausgeprägten Bemühungen um eine spezifische Methodik des Gruppenunterrichts und leider auch das Nachdenken über Vorzüge verschiedener Formen der Gruppenunterweisung* (Fischer 1988, 59). Gleichzeitig findet sich in der Vereinbarung über die Arbeits- und Lohnbedingungen der Lehrkräfte an Musikschulen vom 9. August 1972 in §6 „Steigerungsbeträge und Vergütungsdienstalter" folgender Absatz: *(3) Lehrern, die vorbildliche Bildungs- und Erziehungsergebnisse, besonders in der Gewinnung musikalischer Talente, in der Förderung von Arbeiter- und Bauernkindern und in der Vorbereitung von Schülern auf ein musikalisches Berufsstudium erreichen ... können vorzeitig höhere Steigerungsstufen gewährt werden* (MfK, 1986b, 98). Begabtenförderung als vordringliche Aufgabe der Musikschulen war in der DDR politischer Wille, der ausschließliche Einzelunterricht die daraus folgende Konsequenz (vgl. 1.2.3 „Gruppenunterricht in der DDR seit den 1970er Jahren und die Arbeitsgruppe Musikschulen beim Ministerium für Kultur"). Erst in den ab

1978 eingerichteten Musikunterrichtskabinetten wurde in der institutionalisierten Instrumentalerziehung der DDR vom Primat des Einzelunterrichts abgewichen (vgl. Fischer 1988, 59f.).

Letztlich bleibt festzustellen, dass sich an den Musikschulen beider deutscher Staaten in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg für die meisten Instrumentalfächer keine nennenswerte Gruppenunterrichtsmethodik und -didaktik entwickeln und verbreiten konnte. Erst in den 1970er Jahren verstärkten sich entsprechende Bemühungen, die im Folgenden wegen ihrer zeitlichen Ungleichheit für die Bundesrepublik Deutschland und die Deutsche Demokratische Republik getrennt dargestellt werden.

1.2.2 Gruppenunterricht in der Bundesrepublik seit den 1970er Jahren und der Verband deutscher Musikschulen

Nicht zuletzt auch aufgrund des Mangels an Unterrichtsmodellen für die instrumentale Unterweisung von Gruppen erhielt die Diskussion um den Gruppenunterricht zu Beginn der 1970er Jahre neue Impulse. Insbesondere der Verband deutscher Musikschulen (VdM) hat sich dem Thema in regelmäßigen Abständen gewidmet und dazu einschlägige Kongresse veranstaltet. Der erste fand 1975 in Hamburg statt (vgl. VdM 1977) und fiel in eine Zeit, in der insbesondere an allgemein bildenden Schulen eine Diskussion über neue Unterrichtskonzepte geführt worden war. Mit dem Ziel einer Abkehr vom lehrerzentrierten Frontalunterricht als einzige Lehrmethode hin zu Formen, die den Schülern eine selbstständigere Beschäftigung mit Lerninhalten ermöglichen sollten, entstanden auch Überlegungen zu einer Reform des herkömmlichen Musikunterrichtes. Für die in diesem Zusammenhang diskutierten Modelle[8] gelten vergleichbare Argumente, wie sie auch für den IGU an Musikschulen bedeutsam erscheinen. Da es sich aber um Modelle zur zeitweisen Aufteilung eines Klassenverbandes in Kleingruppen handelt, ist die Situation hier eine andere als in der Instrumentalpädagogik, wo diese Kleingruppen dauerhaft zusammengestellt werden. Kowal-Summek (1993, 163f.) weist zu Recht darauf hin, dass aus Sicht der Allgemeinpädagogik die Kleingruppenarbeit als Fortschritt gilt, die Instrumentalpädagogik jedoch IGU als qualitativ minderwertigen Unterricht zu begreifen scheint. Gemeinsam ist beiden lediglich das Bestreben, die Lehrerzentriertheit der Unterrichtssituation aufzuheben[9]. Erwähnenswert erscheint im Zusammenhang mit dem Musikschulkongress 1975 aber vor allem, dass Kleingruppenunterricht damals ohnehin ein aktuelles Thema in der öffentlichen allgemeinpädagogischen Diskussion gewesen ist.

Gleichzeitig war seit Anfang der 1970er Jahre eine starke Expansion des Musikschulwesens zu verzeichnen. Zahlreiche Musikschulgründungen fallen in diese Zeit und mit steigenden Schülerzahlen wuchs auch der Bedarf an Lehrkräften. Dem begeg-

8 Vgl. Rectanus 1972, der neben grundsätzlichen Überlegungen zur Demokratisierung des Schulunterrichts anhand eines Praxisbeispiels Anregungen für die Kleingruppenarbeit im Musikunterricht gibt.

9 Kowal-Summek zeigt als weiteren Aspekt in diesem Zusammenhang auf, dass *Köneke (1984, 112) die Frage nach der Gruppenfähigkeit abhängig macht von der Persönlichkeitsstruktur und dem Sozialverhalten des einzelnen Schülers, während gerade von allgemeinpädagogischer Seite GU* [=Gruppenunterricht, T. G.] *eingesetzt wird, um die Persönlichkeitsstruktur und das Sozialverhalten des einzelnen zu fördern* (Kowal-Summek 1993, 164).

nete der VdM unter anderem mit einer Informationskampagne, die den Musiklehrerberuf als „Beruf mit Zukunft“ bewarb. Und die Musikschulen stellten in dieser Zeit vielerorts *musikengagierte Hausfrauen ohne Examen* (Stumme 1976, 74) ein, die vor allem im Bereich der elementaren Musikerziehung tätig waren. Auch unter Musik-Berufsgruppen wurde gezielt für eine Nebenbeschäftigung an der Musikschule geworben: Lehrkräfte allgemein bildender Schulen, Orchester- sowie Kirchenmusiker und -musikerinnen übernahmen dort Unterrichtsanteile (vgl. Bäuerle-Uhlig 2003, 172ff.)[10].

Obwohl ein direkter Bezug heutzutage kaum erkennbar ist, liegt auf der Hand, dass der Musikschulkongress 1975 in Hamburg sich anlässlich einer Situation mit dem Gruppenunterricht befasste, in der es ein besonderes Anliegen der Musikschulen war, mit den vorhandenen wenigen Lehrkräften der großen Nachfrage zu begegnen. Offensichtlich überwog ursprünglich die Verknüpfung des Modells „IGU“ mit strukturell-organisatorischen Überlegungen; die Referenten des Kongresses lenkten den Blick jedoch eher auf die kulturpolitische Dimension der Musikschularbeit im Allgemeinen oder die fachpädagogische Herausforderung durch den IGU (vgl. Wucher 1977, 13). Interessanterweise äußert sich Werner Probst in seinem Auftaktreferat *Gruppenunterricht – ein „Gebot der Stunde“?* nicht konkret zu den Umständen, aus denen heraus das Thema des Kongresses gewählt worden ist. Er positioniert sich jedoch klar: *Wenn es allein den Grund gäbe, Wartelisten abzubauen, würde ich den Gruppenunterricht ablehnen* (Probst 1977, 19) und benennt als Wurzeln dieser Unterrichtsform die *Möglichkeit, Kinder aus sozial schwachen Familien am Instrumentalunterricht teilnehmen zu lassen. Möglichkeit, die Erwerbsquelle für den Instrumentallehrer zu erhalten. Gruppenunterricht ist die den „Volksinstrumenten“ und der von ihnen praktizierten Musik gemäße Unterrichtsform in der Gruppengemeinschaft* (Probst 1977, 20).

Im weiteren Verlauf des Kongresses beschrieb Hans-Joachim Vetter im Rahmen einer kulturpolitischen Podiumsdiskussion noch einmal eindrücklich den bestehenden Lehrkräftemangel, kam jedoch zu dem Schluss, dass die enormen Wartelisten der Musikschulen durch Ausbau der hauptamtlichen Stellen zu reduzieren seien (vgl. VdM 1977, 96). Bestärkt wurde dieser Standpunkt vermutlich noch durch die Schilderung des Referenten Anton van Deursen, der seinem Erfahrungsbericht aus den Niederlanden anfügt: *Der Gruppenunterricht ist nicht soviel billiger* (1977, 29). Dementsprechend forderten die Kongressteilnehmer in ihrer „Entschließung 1“ zur Lösung der Personalprobleme an Musikschulen die politischen Entscheidungsträger zum Ausbau des Musikschulwesens auf (s. VdM 1977, 120). Doch einen konkreten Bezug zwischen diesem offensichtlich brennenden Thema und dem IGU als Lösungsmöglichkeit lässt die Kongressdokumentation vermissen.

In einem Gespräch über dieses Phänomen bestätigte der Bundesgeschäftsführer des VdM Rainer Mehlig im September 2004 die Vermutung, dass das Thema IGU seinerzeit kontrovers diskutiert worden sei und letztlich auch deshalb keine für Musikschulen verbindliche Entschließung gefasst werden konnte, da diese in ihrem Handeln frei seien.

10 Seit 1972 bemühte sich der VdM gemeinsam mit dem Deutschen Musikrat (DMR) um einen eigenständigen Studiengang für Musiklehrkräfte. 1981 legte der DMR den Entwurf für eine „Diplom-Musiklehrerprüfung“ vor, der als Grundlage für die im Lauf der 1980er Jahre eingerichteten Diplomstudiengänge diente (vgl. Loritz 1998, 155; Bäuerle-Uhlig 2003, 117ff.).

Auf der anderen Seite legte auf dem Kongress Johannes Read in einem alle wesentlichen didaktischen (und weitergehenden) Aspekte des IGU erfassenden Beitrag plausibel dar, dass die Verknüpfung des Themas IGU mit ökonomischen Gesichtspunkten diese Unterrichtsform pädagogisch disqualifiziert (vgl. Read 1977, 70)[11]. Eine ernsthafte pädagogische Diskussion sollte sich auf die methodisch-didaktischen Fragestellungen konzentrieren. Dementsprechend hat der VdM mit seinem Kongress 1975 den Musikschulen Möglichkeiten zur Lösung der vorstehend geschilderten Problemlage aufgezeigt und durch Einrichtung von Arbeitsgruppen instrumentalpädagogische Hilfestellungen gegeben.

Der VdM ermöglichte im Anschluss an den Musikschulkongress eine von ökonomischen Diskussionen weitgehend unbeeinträchtigte Beschäftigung mit dem Thema und initiierte den *Modellversuch „Instrumentaler Gruppenunterricht"*, der von 1976 bis 1979 durchgeführt wurde. In seinem Abschlussbericht kam der wissenschaftliche Begleiter Ingo Schmitt zu folgendem Resultat: *Die fachlichen Ergebnisse des Instrumentalen Gruppenunterrichtes scheinen sich von denen des Einzelunterrichtes nicht auffällig zu unterscheiden* (1979, 16). Allerdings umfasste dieser Versuch nur einen Zeitraum von drei Jahren und bewertet somit überwiegend den Einstiegsunterricht. Da jedoch eine Vergleichbarkeit zwischen beiden Unterrichtsformen unter der Annahme eines gemeinsamen primären Unterrichtsziels (nämlich dem Erlernen des Instrumentalspiels) überhaupt möglich erschien, wird der IGU bis heute vorwiegend als dem Einzel- und Partnerunterricht gleichwertige Unterrichtsform betrachtet, die auch für fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler sinnvoll ist.

Mit Bezug auf den genannten Modellversuch weist Stumme (vgl. 1976, 40) in seiner Informationsschrift für Eltern darauf hin, dass sich der VdM gemeinsam mit Musikhochschulen darum bemühe, Erkenntnisse über den Wert des *bisher verkannten* instrumentalen Gruppenunterrichts zu gewinnen. Die Sparmaßnamen im Musikschulwesen werden zwar an späterer Stelle im Zusammenhang mit Wartelisten kurz erwähnt (vgl. Stumme 1976, 42), aber zum Thema Gruppenunterricht lauten die einleitenden Worte: *Der Unterricht in der Anfängerstufe (Unterstufe der Musikschule) wird sowohl als Gruppenunterricht wie auch als Einzelunterricht erteilt. Der Gruppenunterricht gewinnt dabei aus pädagogischen Gründen zunehmend an Bedeutung* (Stumme 1974, 39). Somit wird bei den Eltern der Anschein erweckt, dass die Diskussion um den IGU im Wesentlichen aus pädagogischen Gründen geführt worden sei. Gleichzeitig gilt das Augenmerk hier nur dem Anfangsunterricht, als weitergehende Unterrichtsform wird IGU nicht erwähnt. Das entspricht durchaus dem ersten Strukturplan des Musikschulwesens, in dem ebenfalls ab der Mittelstufe nur noch Einzelunterricht vorgesehen war (vgl. VdM 2002, 51).

Im Rückblick auf die Behandlung des Themas IGU in der 1970er Jahren überwiegt der Eindruck, dass die in den Reihen der VdM-Mitglieder und der Ausbildungsstätten[12] geführte Diskussion aus instrumentalpädagogischen Gründen angestoßen

11 Die Abhandlung Reads besticht im Übrigen auch nach drei Jahrzehnten noch durch ihre inhaltliche Aktualität. Obwohl sich an den Musikschulen enorme Weiterentwicklungen feststellen lassen, ist verblüffend, wie viele Probleme heute scheinbar unverändert bestehen (vgl. Read 1977).

12 Mit den synonym verwendeten Begriffen Hochschule und Ausbildungsstätte sind im Kontext dieser Arbeit alle Institutionen gemeint, an denen Musikschullehrkräfte studieren können.

worden sei. Die ökonomischen Aspekte werden selten und dann auch nur kurz benannt (vgl. Probst 1977, 17; van Deursen 1977, 29; Read 1977, 70).

Die Verbindung von pädagogischen und ökonomischen Aspekten des IGU lässt sich jedoch auch im folgenden Jahrzehnt aus dem Bericht über eine Projektwoche herauslesen, die 1983 an der Hochschule für Musik und Theater Hannover stattfand und den Titel *Was ist und was leistet instrumentaler Gruppenunterricht?* trug. Gruppenunterricht sei *neuerdings so etwas wie ein letzter Ausweg geworden, Anzeichen einer Notsituation vieler Musikschulen, die anders die schwindenden Finanzkräfte der öffentlichen Hand nicht mehr auffangen können* (Schnaus 1984, 52). Einen Überblick über den Stand der Diskussion am Ende der 1980er Jahre gibt Ursula Brandstätter in ihrem 1988 verfassten und erst deutlich später von Christoph Richter veröffentlichten Beitrag (vgl. Brandstätter 1994).

Auf dem Herbstsymposium des Erweiterten Bundesvorstandes des VdM im November 1994 fasste Rolf Fritsch in seinem Vortrag *Warum eigentlich ist Gruppenunterricht ein Problem?* die wesentlichen Argumente der Diskussion noch einmal zusammen. Unter anderem beschreibt er, dass *die Gleichung „Zeit dividiert durch Schülerzahl = Qualität" als konsensfähig oder gar empirisch ermittelt stillschweigend vorausgesetzt wird* (1996, 12), und damit gegen den IGU als Sparmaßnahme argumentiert oder gar polemisiert würde. Im Hinblick auf das Selbstbild vieler Musikschulen als Einrichtungen, an denen man ein Instrument oder Gesang erlernen könne (vgl. Fritsch 1996, 12) entstehe insbesondere durch die Erfolgsmeldungen über Preisträger bei Wettbewerben der Eindruck, dass Unterrichtserfolg am ehesten durch solche Leistungen messbar sei. Da das Erreichen dieser Ziele nur im Einzelunterricht möglich erscheint, ließe sich *eine überwiegend negative Einstellung der Eltern zum Gruppenunterricht feststellen. Eltern wollen für ihre Kinder natürlich das Beste, auch eine optimale Gegenleistung für ihren mittlerweile erheblichen Beitrag zum Musikschulunterricht. ... Zumindest ein Teil der Eltern* [ist] *noch weit von den Ideen des Gruppenunterrichts entfernt ... Die außermusikalischen Lernziele des Instrumentalunterrichts oder gar die sozialen Aspekte des Gruppenunterrichts dürften sie kaum interessieren* (Fritsch 1995, 21).

Aus der Erkenntnis, dass zwanzig Jahre nach dem Musikschulkongress 1975 kaum mehr Klarheit über den besonderen pädagogischen Wert des Gruppenunterrichts bestand, sondern die Musikschulen von der Vorstellung des Gruppenunterrichtes als „normaler" Unterrichtsform immer noch weit entfernt seien (vgl. VdM 1995, 5f.), nahm der VdM das Thema über das Herbstsymposium 1995 hinaus erneut auf und führte den Musikschulkongress 1997 unter dem Leitsatz *Neue Wege in der Musikschularbeit* durch. Die gleichnamige Veröffentlichung in der Reihe „Arbeitshilfen" enthält eine reiche Sammlung verschiedener Anregungen zum veränderten Arbeitsalltag der Musikschulen in den 1990er Jahren, mithin auch besonders zu verschiedenen Formen des IGU (s. VdM 1996). Der VdM schreibt dazu auf seiner Homepage: *Überall an den rund 1.000 öffentlichen Musikschulen gibt es immer wieder vorbildhafte, wegweisende Ideen. Mit 35.000 Lehrkräften verfügen die Musikschulen in Deutschland über eine beachtliche Mitarbeiterschaft und damit zugleich über ein immenses Reservoir an fachlicher Kompetenz. Dieses und weitere Anregungen aus Fachverbänden und von den Musikhoch-*

schulen geht in die Konzeption der Musikschulkongresse ein. Sie sind also Spiegel und zugleich Motor der aktuellen Musikschularbeit[13].

1.2.3 Gruppenunterricht in der DDR seit den 1970er Jahren und die Arbeitsgruppe Musikschulen beim Ministerium für Kultur

Ulrich Marckardt und Renate Oehme schildern die Folgen der unter 1.2.1 beschriebenen Entwicklung des Musikschulwesens der DDR: *Mit der „Anordnung über Musikschulen" von 1961 wandelte sich das Profil der Musikschulen. ... Eine ... bedeutende Veränderung war die generelle Einführung des Einzelunterrichts, die bei gleichbleibender Lehrerzahl ein Absinken der Schülerzahl bewirkte* (2002, 26). Die daraus resultierende hervorragende Einzelbetreuung der verbliebenen Schülerinnen und Schüler hatte jedoch eine deutliche Verknappung an Unterrichtsplätzen zur Folge. Am Ende der 1970er Jahre wurde der Handlungsbedarf erkannt und deshalb *initiierte das Ministerium für Kultur in allen Bezirken der DDR die Gründung von Musikunterrichtskabinetten, die dazu beitragen sollten, dem 1980 noch extremen Schülerplatzmangel wenigstens teilweise abzuhelfen und der Breitenarbeit im Musikleben mehr Raum zu geben. Die Unterrichtsgebühren waren hier etwas höher als an den Musikschulen; der Gruppenunterricht sollte die bevorzugte Unterrichtsform sein* (Marckardt/Oehme 2002, 27). Faktisch war der Gruppenunterricht in der Konzeption der Musikunterrichtskabinette allerdings kaum ernsthaft vorgesehen: *Es wird sowohl Einzel- als auch Gruppenunterricht erteilt, wobei mindestens 50% der Schüler in Gruppen zu zweit unterrichtet werden sollen. ... Pro 100 Schüler stehen bis zu 75 Lehrerwochenstunden zur Verfügung* (Brüning 1985, 302). Neben dem Einzelunterricht war folglich der Gruppenunterricht mit zwei Schülern vorherrschende Unterrichtsform in den Musikunterrichtskabinetten (vgl. Pagels 1988, 64; Brüning 1985, 302). Gleichzeitig beschreibt Brüning die Verantwortung der Musikunterrichtskabinette für die Talentförderung, die sich vom Auftrag der Musikschulen in der DDR in letzter Konsequenz nur marginal unterschied (vgl. Brüning 1985, 303f.).

Doch trotz dieser staatlichen Vorgaben für die Musikunterrichtskabinette begann mit der (nominellen) Wiedereinführung des Gruppenunterrichts in den 1980er Jahren eine ernsthafte Auseinandersetzung mit seinen Vorzügen und Nachteilen. Das Ministerium für Kultur setzte die „Arbeitsgruppe Musikschulen" ein, die sich unter anderem intensiv mit den sozialpsychologischen Aspekten des Unterrichts in Gruppen beschäftigte (vgl. MfK 1986a, 15). Dabei war den Mitgliedern der Arbeitsgruppe bewusst, dass ein grundsätzliches Problem darin bestand, *daß die Schüler innerhalb des zentral geleiteten Musikschulwesens und seiner dominierenden Einzelausbildung die kommunikative Bedeutung musikalischer Tätigkeiten zu wenig erleben konnten, daß rezeptive und produktive Tätigkeiten gegenüber reproduktiven zu sehr vernachlässigt wurden, die Schüler zu oft nur Objekte der Ausbildung waren, die nach engen Vorstellungen erfolgte und auf vorzeigbaren „Nutzen" – z. B. die Nachwuchsgewinnung für die zahlreichen Orchester und Theater der DDR – gerichtet war* (von Grüner 1990, 5f.). Doch letztlich waren diese ernsthaften Bemühungen um das Herausarbeiten der Vorzüge und Besonderheiten des IGU – ähnlich wie gut ein Jahrzehnt früher in der Bundesrepublik – ebenfalls

13 www.musikschulen.de/seiten/projekte/msk.htm Stand: 12. 8. 2004

durch das Problem „Lehrermangel“ angestoßen worden. Auch der Inhalt und der Verlauf der Diskussion weisen große Ähnlichkeiten auf, weshalb an dieser Stelle auf eine detaillierte Darstellung der Argumentation verzichtet werden kann.

Doch spiegeln die vom Ministerium für Kultur der DDR herausgegebenen Veröffentlichungen der Jahre 1988 bis 1990 wider, dass die musikpädagogische Bearbeitung des Themas IGU auf einem hohen inhaltlichen Niveau erfolgte (vgl. MfK 1988 und 1990). Der geleisteten Arbeit wurde allerdings – sicher stark durch die Ereignisse der politischen Wende bedingt – keine allzu hohe öffentliche Aufmerksamkeit zuteil, die daraus entstandenen Publikationen sind von der Fachöffentlichkeit bisher nicht erkennbar rezipiert worden.

1.2.4 Zusammenfassende Darstellung der Entwicklung des IGU in Deutschland

Die in der Geschichte des IGU immer wiederkehrende Verknüpfung pädagogischer und ökonomischer Überlegungen lässt es kaum verwunderlich erscheinen, dass sich beide Aspekte bis heute nur schwer trennen lassen. Gleichzeitig liegt darin vermutlich auch begründet, dass sich die Auseinandersetzung damit schwerfällig gestaltet oder gar im Kreis zu bewegen scheint. Wenn rückblickend auf die Diskussion der vergangenen dreißig Jahre der Eindruck entsteht, als wenn eine flächendeckende Umsetzung dieser Unterrichtsform lange Zeit umgangen werden konnte, so ist doch festzustellen, dass sich die Situation mittlerweile deutlich verschärft hat. In den siebziger Jahren hätte IGU bereits einen Beitrag zur Entlastung leisten können, doch der Ausbau des Musikschulwesens ließ dieses Ansinnen in den Hintergrund treten.

Nicht zuletzt durch die geringe Unterstützung der Ausbildungsstätten, die den Gruppenunterricht als methodisch-didaktische Alltagsaufgabe an Musikschulen lange Zeit weitgehend ignorierten und kaum zur Kenntnis nahmen, dass Lehrkräfte an Musikschulen anderen Anforderungen ausgesetzt werden als Privatmusikerzieher, wurde eine breitere Umsetzung des IGU dauerhaft behindert. Da die Studienabsolventinnen und -absolventen selten eine Qualifikation zur instrumentalen Unterweisung von Gruppen erwarben, konnte dieses Unterrichtsmodell an den Musikschulen kaum umgesetzt werden.

Eine umfassende Auflistung der in der Bundesrepublik Deutschland zum IGU publizierten Texte findet sich bei Ulrike Schwanse (2000, 11ff.), wobei deren Untersuchung über den Instrumentalen Gruppenunterricht in Nordrhein-Westfalen selbst eine umfangreiche Arbeit zu diesem Thema ist, die zudem wissenschaftlich-empirischen Pilotcharakter hat.

Beim Rückblick auf die bundesweite Entwicklung der Schülerzahlen an VdM-Musikschulen seit dem Ende der 1970er Jahre bleibt aber festzustellen, dass sich in den Instrumental- und Vokalfächern keine Entwicklung zu Gunsten des IGU abzeichnet (vgl. Abb. 1, detaillierte Daten in Tab. 13 im Anhang, nach Angaben der Bundesgeschäftsstelle des VdM, September 2004).

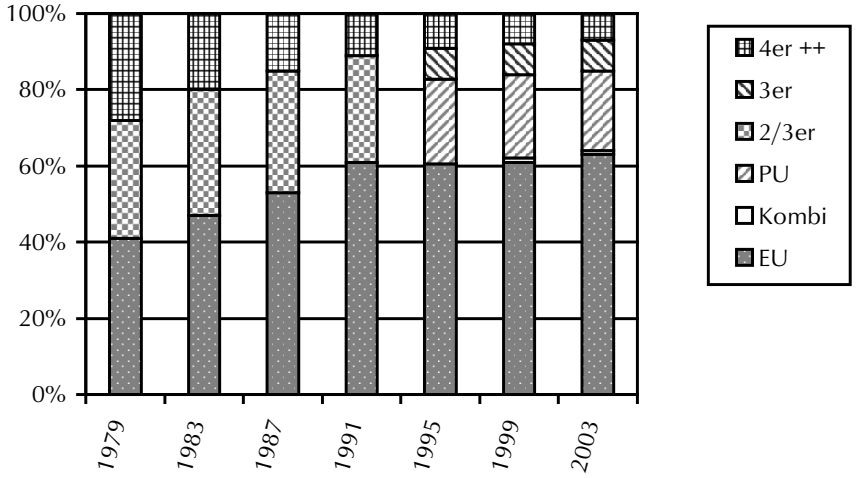


Abb. 1 Entwicklung der Schülerzahlen an VdM-Musikschulen 1979 bis 2003

Erhielten 1979 knapp 41% der Schülerinnen und Schüler Einzelunterricht, so ist diese Zahl 2003 auf über 63% angestiegen. Im selben Zeitraum sank der Anteil der Lernenden in Gruppen mit vier oder mehr Schülerinnen und Schülern von über 28% auf nunmehr knapp 7,5%. Die (bis 1992 noch gemeinsam erhobenen) Zahlen von Lernenden in Partnerunterricht und Dreiergruppen sind dagegen eher stabil geblieben, von über 30% im Jahr 1979 sind sie bis 2003 leicht auf über 28% gesunken, allerdings machen die Dreiergruppen davon nur etwas mehr als 7% aus. So genannte Kombiunterrichtsangebote, die 1999 erstmals in die Statistik des VdM eingingen, sind mit gut 1% von eher geringer Bedeutung im Musikschulwesen der Bundesrepublik Deutschland[14].

1.3 Die aktuelle Situation des IGU in Niedersachsen

Wenngleich der IGU in der Fachöffentlichkeit weitgehend abgearbeitet zu sein scheint – Bäuerle-Uhlig (vgl. 2003, 49) stellt dazu fest, dass sich einschlägige Veröffentlichungen mittlerweile nicht mehr mit der Diskussion des Für und Wider, sondern mit konkreten Unterrichtsmodellen befassen – ist das Thema in der beruflichen Praxis aktueller denn je.

Einige niedersächsische Musikschulleitungen berichteten am Rande der Untersuchung von allgemein zurückgehenden Schülerzahlen, dabei wurden Effekte beschrieben, die sich bereits zehn Jahre zuvor beobachten ließen. Gebührenerhöhungen führen nicht zwangsläufig zu umgehenden Abmeldungen, da viele Eltern die bestehenden

14 Im so genannten Kombiunterricht werden Einzel- und Gruppenunterrichtsphasen je nach Lernsituation anteilig miteinander kombiniert. Eine nähere Betrachtung findet im Abschnitt 5.4.1 statt.

Ausbildungsverhältnisse und die damit verbundenen Beziehungen zwischen den Lehrkräften und ihren Schülerinnen und Schülern nicht abbrechen möchten. Neuanmeldungen werden allerdings zögerlicher vorgenommen, zumal in der nun schon länger andauernden Phase reduzierter Konsumbereitschaft unserer Gesellschaft die Kaufzurückhaltung sich auch auf die Inanspruchnahme von Leistungen der Musikschulen zu übertragen scheint (vgl. dazu auch VdM 2004a, 31). Wenngleich diese Entwicklung – noch – keinen bundesweiten Trend darstellt, sondern offensichtlich auf bestimmte Standorte beschränkt ist, verschärft sie dort die vorhandenen Probleme spürbar. Der gleichzeitig stärker werdende Konkurrenzdruck von Privatmusiklehrern und privaten Musikschulen kann in diesem Zusammenhang ebenfalls eine zunehmende Rolle spielen. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung gab es darüber hinaus sogar einige skeptische Stimmen, die zum Ausdruck brachten, dass sich allein durch eine Befragung zum Thema Gruppenunterricht ein Problembewusstsein dergestalt einstellen könne, dass „schlafende Hunde geweckt" und bei den Eltern plötzlich Wünsche nach Einzelunterricht entstehen würden, denen die Musikschule dann nicht nachkommen könnte. Dieser Gedankengang ist recht vielschichtig. Denn er unterstellt eine qualitative Rangordnung vom Einzel- hinab zum Gruppenunterricht, dem entsprechend würden Eltern für ihr Kind eher die „bessere" Ausbildungsform wählen. Gleichzeitig geht er davon aus, dass die Zielvorstellungen von Eltern und ihren Kindern sich – zumindest nach deren Einschätzung – eher im Einzelunterricht erreichen ließen (vgl. dazu auch die in 1.2.2 stehenden Ausführungen zu Fritsch 1996). Und diese Denkweise impliziert obendrein, dass die bestehenden Gruppenunterrichtsverhältnisse immerhin so labil sind, dass sich der Wunsch nach Einzelunterricht über eine bestehende soziale Lerngruppe hinwegsetzen würde. Deshalb stützen solche geäußerten Bedenken die Annahme, dass sich der IGU als Unterrichtsform noch nicht wirklich etabliert hat.

Gleichzeitig gibt es aber einen deutlichen Ausbau des Gruppenunterrichtes an manchen Musikschulen, der aus einer verstärkten Verbreitung des Klassenmusizierens an allgemein bildenden Schulen resultiert. Der weite Bereiche aktiven Musizierens umfassende Begriff des Klassenmusizierens schließt auch die Einrichtung so genannter Bläser- und Streicherklassen mit ein. Ein solches Angebot besteht nicht nur aus dem gemeinsamen Musizieren im Klassenverband, sondern die Schülerinnen und Schüler erhalten darüber hinaus instrumentenspezifischen Kleingruppenunterricht. Durch Kooperation bietet sich auf diese Weise den Musikschulen die Möglichkeit, in allgemein bildenden Schulen Instrumentalunterricht anzubieten und damit den Anteil des IGU an ihrer Jahreswochenstundenzahl deutlich zu erhöhen. Die positiven Aspekte dieses Vorgehens liegen auf der Hand: Größere und teilweise ganz neue Personenkreise sollen erreicht und mit dem aktiven Musizieren vertraut gemacht werden, um sie möglichst dauerhaft für die Musikschule zu gewinnen. Zusammen mit der ökonomisch sinnvollen Form des Gruppenunterrichtes wird eine meist mindestens kostendeckende Erweiterung des Unterrichtsangebotes erreicht und der politischen Forderung nach Ausbau des IGU nachgegeben. Da der IGU, vor allem im Rahmen von Bläserklassen, niedersachsenweit an allgemein bildenden Schulen eine zunehmende Rolle zu spielen scheint – statistisches Zahlenmaterial darüber wird vom Landesverband niedersächsischer Musikschulen nicht erhoben – ist er in die vorliegende Untersuchung aufgenommen worden (vgl. auch im Folgenden: 2.3 „IGU im Rahmen von

allgemein bildendem Schulunterricht"). Beachtenswert erscheint in diesem Zusammenhang, ob sich deutliche Unterschiede zum anderen Rahmenbedingungen unterworfenen „herkömmlichen" IGU an Musikschulen erkennen lassen.

Anhand der von den Musikschulen auszufüllenden Berichtsbögen hat der Landesverband niedersächsischer Musikschulen für seine 78 Mitgliedsschulen erhoben, dass zum Stichtag des Jahres 2003 eine Zahl von 50.034 Schülerinnen und Schülern zum Unterricht in einem instrumentalen bzw. vokalen Hauptfach angemeldet war. Davon erhielten 13.246 Unterricht in den Gruppenstärken „3er" und „4 oder mehr", die sogenannten Kombiunterrichte sind hierbei nicht berücksichtigt, da es sicht nicht um „reine" Gruppenunterrichtsmodelle handelt[15]. Zu Beginn vorliegender Untersuchung erhielten demnach mehr als ein Viertel aller Hauptfachschüler Instrumental- oder Vokalunterricht in Gruppen. Mit 26,5% lag Niedersachsen zu diesem Zeitpunkt deutlich über dem bundesweiten Wert von 14,9%, der IGU spielt in diesem Bundesland eine gewichtige Rolle. Die Bedeutung dieser Unterrichtsform nimmt nach Aussagen des Landesverbandes zu, zum Stichtag 1.1.2004 betrug der Anteil des Gruppenunterrichtes inkl. des Partnerunterrichts 69,3%. Die Entwicklung des Gruppenunterrichts für einen länger zurückliegenden Zeitraum ist nicht nachzuvollziehen, da Datenmaterial darüber nach Auskunft des Geschäftsführers des Landesverbandes niedersächsischer Musikschulen e. V., Klaus Bredl (Juli 2005), nicht mehr zugänglich ist.

Die teilweise aus dem eigenen Berufsalltag als Musikschullehrkraft gewonnenen Erfahrungen sowie zahlreiche Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen standen dem Eindruck, dass IGU etabliert sei, entgegen. Aus diesem Widerspruch ergaben sich verschiedene Fragestellungen, die leitenden Charakter für den Fokus der Untersuchung erhielten. Insbesondere erschien der Gruppenunterricht als ein unverändert kontrovers diskutiertes Thema, allerdings insofern entschärft, als sich in den meisten dem Verfasser bekannten Musikschulen auch verschiedene pragmatische Lösungen durchgesetzt zu haben schienen. So können sich Lehrkräfte – soweit ihre vertragliche Position im Arbeitsverhältnis das zulässt – dem Gruppenunterricht in bestimmtem Maß durchaus entziehen. Eine hohe Anzahl an Partnerunterrichtsverhältnissen ist dabei noch eine elegante Lösung, starke Fluktuation innerhalb der Unterrichtsgruppen oder gar häufige Abmeldungen eine weniger wünschenswerte. Entgegen landläufiger Vorurteile scheint dieses Phänomen altersunabhängig zu sein, Vorbehalte gegenüber dem IGU sind durchaus auch bei jüngeren Lehrkräften anzutreffen. Für die Schulleitungen sind solche Probleme brisant, denn selbst aus betriebswirtschaftlicher Perspektive sind dauerhaft funktionierende Einzelunterrichtsverhältnisse immer noch einträglicher, als leer laufende Unterrichtsstunden, die ganz ohne Einnahmen trotzdem gehaltswirksam sind. Abgebaute Wartelisten der Musikschulen und zunehmende Konkurrenz durch private Anbieter tun ein Übriges zur Verschärfung dieses Problems.

Auf der anderen Seite gibt es eine zunehmende Zahl an Kolleginnen und Kollegen aller Altersgruppen, für die der Gruppenunterricht eine selbstverständliche Unterrichtsform ist und die zum Teil sogar bekunden, dass er ihnen mehr Spaß bereiten würde als Einzelunterricht. Diese Lehrkräfte scheinen mit ihren Unterrichtsgruppen

15 Die 657 erfassten niedersächsischen Kombiunterrichtsverhältnisse entsprechen mit 1,3% aller Hauptfachunterrichte dem Bundesdurchschnitt.

an manchen Musikschulen wesentlichen Anteil an der dort statistisch ausgewiesenen und wachsenden Gruppenunterrichtsquote zu haben, sie setzen folglich den IGU gewissermaßen für ihre Kollegien mit um.

In verschiedenen Gesprächen sind letztere Überlegungen auch zurückgewiesen worden, mit Hinweis darauf, dass sich am IGU alle Mitglieder eines Lehrerkollegiums angemessen beteiligen müssten. Auf jeden Fall werfen die vorgenannten Aspekte der instrumentalen und vokalen Unterweisung von Gruppen eine Reihe von Fragen auf, die im Rahmen dieser Untersuchung behandelt werden sollen.

2. Untersuchungsgegenstand

2.1 Begründung des Forschungsprojektes

2.1.1 Bisherige Forschung zum IGU

Trotz seiner Bedeutung für viele Musikschulen ist der Instrumentale Gruppenunterricht eine Unterrichtsform, die selten Gegenstand wissenschaftlich-empirischer Untersuchungen ist. Ein vom Verband deutscher Musikschulen initiierter, 1979 abgeschlossener Modellversuch „Instrumentaler Gruppenunterricht" an Musikschulen (vgl. Schmitt 1981) bemüht sich um einen Vergleich von Einzel- und Gruppenunterricht. Die Ergebnisse erwiesen sich für eine Generalisierung aber als ungeeignet, eine Theoriebildung fand nicht statt.

In den Jahren 1988 bis 1990 führte die „Arbeitsgruppe Musikschulen beim Ministerium für Kultur der DDR" einen Schulversuch an Musikschulen und Musikunterrichtskabinetten durch. *Es handelte sich dabei nicht um eine Forschungsarbeit im traditionellen Sinne, vielmehr um einen Prozeß der Zusammenarbeit der Beteiligten und die Reflexion realer Vorgänge, um ein praxisnahes, ergebnisorientiertes Verfahren, das sich inzwischen innerhalb der Lehrerweiterbildung gegenüber übergießenden Vermittlungsweisen bewährt hat* (von Grüner 1990, 5). Die Präsentation der Studie erfolgte deshalb im Wesentlichen in Form von Erfahrungsberichten der teilnehmenden Lehrkräfte (vgl. MfK 1990). Für einen empirisch ermittelten Erkenntnisgewinn war die Struktur dieser Untersuchung nicht gedacht.

Eine Studie zum Berufsbild und Berufsbewusstsein der hauptamtlichen Musikschullehrkräfte in Bayern, an der sich 1995 über 400 Personen beteiligt haben, berührt das Thema IGU vor allem in Einzelaspekten des Berufsalltags (vgl. Loritz 1998).

Um anhand wissenschaftlich-empirisch gesicherter Erkenntnisse Aussagen treffen zu können, sind im Jahr 2000 die Ergebnisse einer Studie veröffentlicht worden, die sich mit dem IGU an den Musikschulen des Landes Nordrhein-Westfalen befasst und den Anspruch erhebt, ein repräsentatives Bild der Situation zum Zeitpunkt der Befragung (1998/99) wiederzugeben (vgl. Lohmann/Knoll 2000). Zwischen 1997 und 2000 wurden zuerst im Rahmen einer Pilotstudie 40 Musikschulleitende und 391 Lehrkräfte mittels Fragebogen und Interview befragt. Die anschließende Hauptstudie richtete sich an 100 Musikschullehrkräfte, 339 Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern und 20 Musikschulleitende, teils in Interviews, mehrheitlich anhand von Fragebögen (vgl. Lohmann/Knoll 2000). Diese Studie wird von den Herausgebern folgendermaßen begründet: *Die bisher zum Gruppenunterricht publizierten Texte stellen zumeist mehr persönliche Statements dar, teilweise subjektiv gefärbt oder bewusst mit subjektiven Absichten publiziert. Von zufällig erscheinenden Aussagen zum Pro und Contra des Gruppenunterrichts bedarf es einer Hinwendung zu generalisierungsfähigen objektivierten Erkenntnissen* (Lohmann/Knoll 2000, 9f.). Die Untersuchung hatte im wesentlichen explorativen Charakter, um die Defizite der musikpädagogischen Forschung auf

dem Gebiet des Instrumentalunterrichts in Gruppen auszugleichen und den fachlich Verantwortlichen dringend benötigte *Grundlagen für Handlungs- und Entscheidungskompetenzen vor allem in Bereichen, die nicht oder nur am Rande Bestandteil ihrer Ausbildung waren* (Lohmann/Knoll 2000, 9) an die Hand zu geben. Eine wichtige Frage ist dabei gewesen, welche Rahmenbedingungen zu einem gelingenden IGU beitragen. Die Ergebnisse, die insbesondere die Bedeutung von Organisationsqualität der Musikschulen sowie der Kommunikationsstrukturen zwischen den am Unterricht Beteiligten hervorheben, werden von den Autoren noch mit den Hinweisen ergänzt, dass der Informationsbedarf der Eltern stärkere Berücksichtigung erfahren müsste, dass die Ausbildungsstätten für Instrumental- und Vokallehrkräfte den gestiegenen Anforderungen an die Lehrkräfte vermehrt Rechnung tragen sollten und dass mit Hilfe empirischer Studien die Diskussion um den Gruppenunterricht von ökonomischen Aspekten weg stärker auf didaktische Fragestellungen verlagert werden möge.

Weitere empirische Studien zum Thema IGU sind dem Verfasser vorliegender Arbeit nicht bekannt.

2.1.2 Fragestellung und Intention der vorliegenden Studie

Die in NRW durchgeführte Untersuchung bildet aus mehreren Gründen den Ausgangspunkt für das vorliegende Forschungsprojekt.

Zum einen befinden sich Musikschulen auf Grund ökonomischer Zwänge vielerorts in einer Phase der Neuorientierung. Nach fünf Jahren ist eine erneute Erhebung und die Überprüfung der 1999 erzielten Ergebnisse angebracht, um mögliche Entwicklungen in diesem Zeitraum aufzuzeigen. Zusätzlich besitzt die vorliegende Untersuchung explorativen Charakter, da sie die Situation im Bundesland Niedersachsen erfasst, und da sie weitergehende Fragen erhebt, als die NRW-Studie.

Zum anderen wurde im Rahmen der in NRW durchgeführten Untersuchung zwar erkannt, dass die Unterrichtsziele und -inhalte des IGU nicht klar definiert waren (vgl. Schwanse 2000, 28), doch wurde scheinbar davon ausgegangen, dass sich Lehrkräfte, Eltern und Schülerschaft im Bezug auf mögliche Ziele des Instrumentalunterrichts mehr oder weniger einig seien, zumindest wurde dieser Aspekt in der Hauptuntersuchung nicht detailliert weiterverfolgt. Da sich eine Bewertung des Unterrichts aber kaum davon trennen lässt, welche persönlichen Ziele die Befragten verfolgen und ob diese auch Berücksichtigung finden, bildet dieser Aspekt einen Schwerpunkt der vorliegenden Forschungsarbeit.

Des Weiteren befragen alle dem Verfasser dieser Arbeit bekannten Studien zum Instrumentalunterricht die betroffenen Gruppen voneinander getrennt. Es fehlt an der Möglichkeit, die Daten der Lehrkräfte, der Schülerschaft und der Eltern miteinander in Beziehung zu setzen. Diesen Auswertungsaspekt bietet die vorliegende Untersuchung und ermöglicht dadurch weitergehende Ausführungen über die Zusammenhänge von persönlichen Variablen und Bewertung des IGU.

Das Erkenntnisinteresse richtet sich an erster Stelle auf die grundsätzliche Akzeptanz des IGU als Unterrichtsform. Angesichts der Zahlen – wie beschrieben beträgt der Anteil des IGU innerhalb der Musikschulen des Landesverbandes mehr als ein Viertel der Hauptfachbelegungen – hat diese Unterrichtsform einen hohen Stellen-

wert. Doch ist damit nicht selbstverständlich eine hohe Wertschätzung durch die handelnden Personen verbunden. Somit lautet die Ausgangsfrage der vorliegenden Untersuchung:

> Hat sich der Instrumentale Gruppenunterricht in Niedersachsen als Unterrichtsform an VdM-Mitgliedsschulen etabliert?

Unter „etabliert“ wird dabei verstanden, dass die Unterrichtsform selbstverständlicher Bestandteil des Musikschulalltags ist. Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern haben zum überwiegenden Teil klare Vorstellungen davon und wählen Gruppenunterricht aus freien Stücken. Gleichzeitig sind die Bedingungen für die Erteilung dieses Unterrichts auch von Seiten der Musikschulen angemessen und IGU gilt als anerkanntes Element des Berufsbildes von Musikschullehrkräften.

Studien über Abbrecher des Instrumentalunterrichts heben hervor, welchen Einfluss auf das Beenden eines Unterrichtsverhältnisses die Haltung der Lehrkräfte, die persönlichen Beziehungen zwischen den Beteiligten oder unterschiedliche Ansprüche an das Lernergebnis haben können (vgl. Weerts 1992, 577f.; Sonderegger 1996; Stanze 1989). Diese Faktoren wirken sich vermutlich auch in vorliegender Studie auf die Zufriedenheit mit dem Instrumentalunterricht aus. Aus der Annahme, dass Lehrkräfte, die im Wesentlichen aus dienstlicher Verpflichtung IGU anbieten müssen, diesen weniger angemessen erteilen als andere, die es aus Überzeugung tun, ergibt sich eine erste leitende Fragestellung:

> Sind Schülerinnen und Schüler von den IGU ablehnenden Lehrkräften mit Unterricht und Lernerfolg messbar unzufrieden?

Eine zweite Überlegung die im Vorfeld angestellt worden ist, galt den Eltern und ihrer Einschätzung des IGU. Nach Eindrücken des Verfassers sind Gespräche über musikalische und außermusikalische Lernziele des Unterrichts zwischen Lehrkräften und Eltern (ganz zu schweigen von den betroffenen Kindern selbst) eher die Ausnahme als die Regel. Gleichzeitig werden in vielen zum IGU veröffentlichten Beiträgen (vgl. z. B. Ernst 1991, 27ff.) Unterrichtsziele allgemein und auch konkret für den Gruppenunterricht formuliert. Ob es sich dabei um persönliche Zuschreibungen Einzelner oder allgemeingültige Zielsetzungen der am IGU Beteiligten handelt, soll überprüft werden. Denn die vermutete zunehmende Vermischung herkömmlicher Ausbildungsschwerpunkte der Musikschulen mit erweiterten Aspekten des Musikunterrichtes (z. B. soziales Lernen) hat deutliche Veränderungen des allgemeinen Unterrichtsverständnisses und auch des Selbstverständnisses von Musikschullehrkräften zur Folge. Es soll geklärt werden, ob diese Veränderung den Ansprüchen der Beteiligten entspricht. Falls Lehrkräfte, Eltern und deren Kinder über Zielvorstellungen verfügen, die deutlich voneinander abweichen, kann der Unterrichtserfolg beeinträchtigt werden. Deshalb lautet eine weitere Fragestellung:

> Besteht ein verbindlicher Konsens über die Lernziele des IGU?

Es gibt Eltern, die ihre Kinder sehr bewusst fördern und damit deren Lernerfolge positiv unterstützen. Ob und wie weit die Unterrichtsform dann überhaupt eine Rolle bei den Lernfortschritten spielt, begründet eine weitere Fragestellung:

> Ist die Beurteilung des Gruppenunterrichtserfolgs von Schülerinnen und Schülern in wesentlichem Maß von der häuslichen Unterstützung abhängig?

Aus vorstehenden leitenden Überlegungen ergeben sich zahlreiche weitere Fragen: Aus welchen Gründen erhalten Kinder Unterricht in einer Gruppe? Wird diese Unterrichtsform bewusst gewählt oder ist es eine pragmatische Lösung für einen begrenzten Zeitraum?

Des Weiteren soll sich aus der Beantwortung dieser Fragestellungen – über den Erkenntnisgewinn hinaus – die Möglichkeit ergeben, durch Empfehlungen für die handelnden Personen praxisrelevante Ratschläge zu erstellen und damit einen Beitrag zur Qualitätssicherung des Instrumentalen Gruppenunterrichts an Musikschulen zu leisten.

Ein zentrales Anliegen dieser Studie besteht darin, die gewonnenen Erkenntnisse nicht isoliert zu diskutieren, sondern – soweit möglich – an die vorliegenden Publikationen zum Thema „Instrumentalunterricht in Gruppen“ anzubinden. Dabei steht nicht der Anspruch auf Vollständigkeit im Mittelpunkt, sondern die Intention, eine Verknüpfung und Ergänzung der leitenden Fragestellungen mit ausgewählten musikpädagogischen und bildungspolitischen Leitthemen der vergangenen Jahrzehnte zu erreichen.

2.2 Die Definition des Instrumentalen Gruppenunterrichts

Eine Gruppe wird von einer kleinen, mehr als zwei Personen umfassenden Mitgliederzahl gebildet und durch deren gemeinsame Interessen, häufige Kontakte, wechselseitige Kooperationsbereitschaft, ihr Zusammengehörigkeitsgefühl, die Anerkennung verbindlicher Gruppennormen und -symbole charakterisiert (Böhm 2000, 222) – so lautet eine enzyklopädische Begriffsbestimmung. In Bezug auf Instrumentalunterricht bleibt dabei ungeklärt, ob die Lehrkraft mitgezählt werden soll, oder nicht. Dem entsprechend finden sich in der instrumentalpädagogischen Fachliteratur verschiedene Definitionen. In der neueren Literatur wird von einer Gruppe erst ab drei Schülerinnen bzw. Schülern gesprochen (vgl. Ernst 1997, 250; Schwanse 2000, 42), die Obergrenze in Bezug auf Instrumentalunterricht schwankt von fünf bis zu über zehn Schülern. Größere Unterrichtsgruppen, wie sie sich z. B. in der Elementarpädagogik häufig finden, werden teilweise bereits als Klassen angesehen. Da in der Unterrichtspraxis ohnehin nur selten Gruppen mit mehr als sechs Lernenden anzutreffen sind, wurde die Obergrenze für zu befragende Gruppen auf acht Schülerinnen bzw. Schüler festgelegt. Im Befragungszeitraum musste wegen dieser Einschränkung auf die Befragung lediglich einer einzigen Gruppe verzichtet werden, da hier im Rahmen des Klassenmusizierens elf Kinder ge-

meinsam Unterricht erhielten. Die vorgenommene Beschränkung entsprach damit der gängigen Praxis an Musikschulen.

Der Festlegung auf die Gruppenmindestgröße – im Sinne Manfred Saders handelt es sich dabei um *Kleinstgruppen* (vgl. 1998, 37f.) – liegt die Beobachtung zu Grunde, dass sich die Unterrichtssituation deutlich ändert, wenn eine Lehrkraft nicht nur ein bis zwei, sondern drei oder mehr Schülerinnen bzw. Schüler unterrichtet. Diese Erfahrung aus der berufspraktischen Tätigkeit der Musikschullehrkräfte wird bestätigt durch Ausführungen von Anselm Ernst, der die „Zweiergruppe" (den sog. „Partnerunterricht") noch nicht als Gruppenunterricht betrachtet, obwohl er sich vom Einzelunterricht deutlich unterscheidet, da hier zwei Schülerpersonen *gemeinsam* lernen. *Im Gruppenunterricht steht jedoch weit mehr als im Partnerunterricht das* gemeinsame *Lernen eines Instrumentes im Vordergrund. Und das bedarf einer ausgefeilten Lehrmethodik, die der Tatsache gerecht wird, daß verschiedene Schülerpersönlichkeiten in einen einzigen Lehr- und Lernprozeß zu integrieren sind* (1997, 250). Einen anderen Begriff von „Gruppen" vertritt der VdM mit der Definition, dass die Lehrkraft mitgezählt werden muss und deshalb bereits im Partnerunterricht eine dreiköpfige Gruppe arbeitet (vgl. VdM 2004b, 8). In den Veröffentlichungen des MfK der DDR zählt der Partnerunterricht ebenfalls zum IGU, allerdings ist die Definition lückenhaft: Schwabe differenziert dabei zwischen „Paarbeziehungen" und „Gruppen", wobei letztere im Idealfall acht bis zwölf Personen umfassen sollen. Die für den IGU wichtige Gruppenstärke von drei bis acht Personen wird vollkommen ausgespart (Schwabe 1988, 11ff.). Noch einen Schritt weiter geht Christian Harnischmacher (vgl. 1994a, 262), der bereits den Einzelunterricht als kleinste Form des Gruppenunterrichts definiert. Wenngleich solche Positionen soziologisch begründet und durchaus nachvollziehbar sind (vgl. Kowal-Summek 1993, 156ff.), zeigt die Berufspraxis, dass ab drei lernenden Personen jeweils zwei in eigene soziale Interaktion treten können, wenn die Lehrkraft der dritten etwas gesondert erläutert. Oder, etwas konkreter dargestellt: Die Wahrscheinlichkeit, dass sich Wartende eher miteinander oder etwas anderem als dem aktuellen Unterrichtsinhalt beschäftigen, steigt mit der Gruppengröße. Während folglich der Partnerunterricht unter diesem Aspekt noch vergleichsweise leicht zu erteilen ist, benötigen die Lehrenden ein umfassenderes methodisch-didaktisches Handwerkszeug, um den Unterricht in Gruppen angemessen zu gestalten.

Die in dieser Untersuchung getroffene Definition dient lediglich der Erfassung bestimmter Merkmale der Sozialform IGU von drei bis acht Schülerinnen bzw. Schülern, bildet deshalb aber keinen Widerspruch zu kulturpolitisch und instrumentenspezifisch begründeten Positionen, wie sie beispielsweise vom VdM vertreten werden.

Erwachsene Personen sind nicht berücksichtigt worden (die Begründung findet sich im Abschnitt 3.2.1 „Vorbereitende Interviews"). Gruppen mit gemischten Instrumenten wurden ebenfalls nicht befragt, da die damit verbundenen methodisch-didaktischen Anforderungen besonderer Art sind und vom Unterricht in einem Instrumentalfach abweichen. Die Vergleichbarkeit zwischen den Unterrichtsgruppen wäre somit nicht gegeben. Solche Gruppen sind in Niedersachsen ohnehin eher selten und noch am ehesten im Bereich der tiefen Blechbläser zu finden.

Die Untersuchung wurde an verschiedenen Musikschulen durchgeführt, die Mitglied im Landesverband niedersächsischer Musikschulen e. V. sein mussten. Diese

Einschränkung gewährleistet, dass die befragten Schulen nach verbindlichen Richtlinien arbeiten und bestimmte vergleichbare Strukturmerkmale aufweisen. Dazu gehört unter anderem die Erteilung des Unterrichts nach dem Strukturplan des VdM, der musikalische Angebote im Elementarbereich und für Ensembles ebenso vorschreibt wie ein weit gefächertes Einzel- und Gruppenunterrichtsangebot der Instrumental- und Vokalfächer. Das Angebot der VdM-Mitgliedsschulen muss außerdem insgesamt mindestens 50 Jahreswochenstunden umfassen sowie von fachlich qualifizierten Lehrkräften erteilt werden (vgl. „Bedingungen für die Mitgliedschaft im Verband deutscher Musikschulen“ vom 16. Mai 1993). Des Weiteren dokumentiert der VdM die Entwicklung der Mitgliedsschulen seit Jahrzehnten in umfangreichen statistischen Erhebungen, so dass die in dieser Studie erhobenen Daten in Bezug zur bundesweiten Situation gesetzt werden können.

Gegenstand der Untersuchung sind Gruppen von mindestens drei und höchstens acht Lernenden zwischen sechs und achtzehn Jahren, die regelmäßig gleichzeitig im selben Instrumentalfach bzw. im Gesang Unterricht an einer VdM-Mitgliedsschule in Niedersachsen erhalten[16].

2.3 IGU im Rahmen von allgemein bildendem Schulunterricht

Bei den Vorbereitungen der Befragung an den Musikschulen wurde ersichtlich, dass ein deutlicher Anteil des IGU im Rahmen von Musikprojekten mit Schulklassen erteilt wird. Solche Projekte erfahren vor allem in der Kooperation von Musikschulen und allgemein bildenden Schulen eine zunehmende Verbreitung (vgl. VdM 2004c, 32ff.). Die dafür ausgewählten Schulklassen erhalten einen besonderen Musikunterricht, in dem sich wöchentliche Gesamtproben im Klassenverband und IGU in instrumentenspezifischen Kleingruppen ergänzen. Der Instrumentalunterricht wird oft von Lehrkräften der kooperierenden Musikschulen übernommen, so dass zusätzlich zur Bereicherung des schulischen Musikunterrichtes und Musiklebens auch öffentlichkeitswirksame und nachwuchsfördernde Effekte für die beteiligte Musikschule entstehen. Instrumentalunterricht für Klassenverbände kann beispielsweise für Blasinstrumente, Streichinstrumente, Keyboards und Percussion angeboten werden.

Die zunehmende Verbreitung von Bläserklassen ließ eine Berücksichtigung dieser Sonderform erforderlich werden, zumal die Unterschiede in Bezug auf den nachmittäglichen Musikschulunterricht beträchtlich sind. Allein die Tatsache, dass die Unterrichtsgruppen der Bläserklassen nach festen Kriterien zusammengestellt und vor allem auch unveränderbar sind, lässt ganz andere Problemlagen erwarten, denn hier spielen ausschließlich Klassenzugehörigkeit und Instrumentenwahl eine Rolle. Um diesen Unterschieden nachzugehen, sind bei den betreffenden Instrumenten Schüler aus beiden Arten von Unterrichtsgruppen befragt worden.

16 Diese Definition folgt der Studie in Nordrhein-Westfalen (vgl. Schwanse 2000, 41f.).

3. Forschungsdesign

3.1 Überblick über das Forschungsprojekt

Frühjahr 2003:

Entwicklung der Fragestellung, Literaturrecherche,
Auswahl der Instrumente zur Datenerhebung

Sommer 2003:

Interviewphase, Überprüfung und Anpassung der Fragestellung nach Auswertung der geführten Gespräche

Herbst/Winter 2003:

Entwurf der Fragebögen, Durchführung und Auswertung des Pretests,
Einarbeitung der sich daraus ergebenden Änderungen

Frühjahr/Sommer 2004:

Durchführung der Untersuchung, Aufbereitung des Datenmaterials

ab Herbst 2004:

Auswertung und kommunikative Validierung der gewonnenen Erkenntnisse
mit Expertinnen und Experten aus dem Musikschulbereich

Sommer 2005

Abschließende Formulierung der Ergebnisse

3.2 Auswahl der Untersuchungsinstrumente

3.2.1 Vorbereitende Interviews

Die erste Erkundung im Forschungsfeld bestand aus einer Interviewphase, die im Juni 2003 durchgeführt worden ist. Anhand einiger weniger Leitfragen (s. S. 139 im Anhang) sind Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern und die beteiligten Lehrkräf-

te zum IGU befragt worden. Startfrage war stets die Aufforderung: „Erzählen Sie mir zuerst bitte, was ihnen zum Gruppenunterricht spontan einfällt.“ Ziel dieser Gespräche war zum einen eine Überprüfung der zu diesem Zeitpunkt formulierten ersten Fragestellung, zum anderen die Sammlung weiterer Aspekte, die zur Erstellung der Fragebögen bedeutsam werden konnten. Die Durchführung dieser Interviews richtete sich nach dem Ansatz des *Qualitativen hermeneutischen Zirkels* (vgl. Doppler/Lauterberg 1994). Dabei sind Aspekte eines Gespräches – soweit sie bedeutsam erschienen – für das folgende Interview aufgegriffen worden. Nachdem keine neuen Aspekte im Sinne der Fragestellung mehr hinzukamen, wurde die Interviewphase abgeschlossen. Insgesamt wurden Gespräche von ca. 20–30 Minuten Dauer mit elf Schülerinnen und Schülern sowie sieben Eltern geführt, mit drei Lehrkräften Gespräche über je 40 Minuten. Befragt wurden am Gruppenunterricht Beteiligte der Instrumentengruppen Blockflöte, Querflöte und Trompete sowie aus dem Gesangsunterricht. Die Aussagen der Interviews wurden handschriftlich protokolliert und diese Notizen den Befragten kurz vorgelesen, so dass eine Rückversicherung stattgefunden hat, dass die festgehaltenen Aussagen die Meinung der Gesprächspartnerinnen und -partner wiedergeben. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass die Ergebnisse sofort und in überschaubarer Form und Menge vorlagen und nicht durch Kategorisierung aus einer Gesprächsmitschrift herausgefiltert werden mussten. Da es sich im Wesentlichen um die Sammlung zusätzlicher Aspekte handelte, erwies sich diese weniger aufwändige Methode als gut geeignet.

Als ein wichtiger Gedanke im Sinne der leitenden Fragestellungen ergab sich aus den Gesprächen unter anderem, dass es für die Schülerschaft eine große Rolle spielt, sich in der Gruppe auch einmal zurückziehen zu können. Damit war einerseits gemeint, dass die Lehrkraft nicht so übermächtig erscheint wie im Einzelunterricht, andererseits schilderten die Schülerinnen und Schüler auch auffangende Effekte (wenn zum Beispiel wenig geübt worden ist) oder kurze Ruhephasen, in denen sie sich mental und physisch erholen können (vgl. von Grüner 1989, 462f.; Ernst 1991, 180).

Obwohl sich die Befragten überwiegend positiv zum IGU stellten, ist gleichzeitig von sehr vielen auf das reduzierte Lerntempo im Vergleich zu Einzel- oder Partnerunterricht verwiesen worden. Dieser Hinweis bestätigte noch einmal das Anliegen der Untersuchung, die Unterrichtsziele abzufragen. Denn wenn zwar ein geringes Lerntempo festgestellt wird, die Gesamteinschätzung der Unterrichtsmethode aber positiv ist, kann das Merkmal „Lerntempo“ kein entscheidendes Kriterium für die Beurteilung des IGU sein. Diese Feststellung ist insofern von Bedeutung, als der Erfolg – und damit die Qualität von Instrumentalunterricht – in der Regel mit Hilfe eben solcher messbaren Kriterien eingeschätzt wird (vgl. 4.4 „Die Ziele des Instrumentalunterrichtes und ihre Erreichbarkeit im IGU“).

Aus den Interviews ergab sich ein weiterer Aspekt, der in der Ausarbeitung der Fragebögen berücksichtigt wurde: Als vornehmste Aufgabe einer Musikschule wird im Allgemeinen die Begabtenförderung gesehen. Das bildet auch der VdM-Strukturplan ab, in dem der Übergang in die Musikberufe die Spitze der Musikschularbeit darstellt. Den Standpunkt, dass Spitzenförderung nur im Einzelunterricht möglich ist, nahmen fast alle Befragten ein. Eine überraschende Gegenposition war jedoch die Aussage einer Lehrkraft, dass Eltern, die die musikalische Entwicklung ihrer Kinder nicht aktiv

begleiten und auch nicht erkennbar wertschätzen, ihre Kinder eher zum Gruppenunterricht entsenden. Das vielerorts erkennbare Leistungsgefälle (auch die unterschiedlichen Lerntempi) von Schülern im Einzelunterricht zu denen im IGU sei im Wesentlichen durch diese geringere Unterstützung zu erklären, nicht jedoch durch die andere Unterrichtsform (ein ähnliches Ergebnis formuliert Schmitt 1979, 16f.). Dieser Standpunkt verdeutlichte erneut, von wie vielen Kriterien Lernfortschritt beeinflusst werden kann. Die Erkenntnis, dass Erfolge im Instrumentalunterricht von der häuslichen Unterstützung abhängig sind, wird durch verschiedene Untersuchungen belegt (vgl. Gembris/Davidson 2002, 21ff.). An gleicher Stelle weisen Heiner Gembris und Jane W. Davidson auch auf die Bedeutung der Lehrkräfte hin, da deren Einfluss sowohl auf die Bewertung des Unterrichtsgeschehens als auch auf den instrumentalen Erfolg erheblich ist. Diesen Faktoren sind deshalb einige Fragen gewidmet, um das Schülerurteil zum IGU als Unterrichtsform von diesen häuslichen bzw. persönlichen Bewertungen trennen zu können.

Die Interviews haben des Weiteren dazu geführt, erwachsene Schülerinnen und Schüler aus der Untersuchung auszunehmen, da deren Zielformulierungen und Positionen zum IGU von denen ihrer jungen Mitschülerinnen und -schüler deutlich abwichen, jedoch starke Gemeinsamkeiten mit denen von Eltern und Lehrkräften aufwiesen. Die Erwachsenen hatten in der Regel sehr viel differenzierte Standpunkte in Bezug auf positive Wirkungen des Musikunterrichts, äußerten sich aber dazu häufig – soweit zutreffend – aus ihrer Rolle als Eltern, eine klare Trennung erschien nicht möglich. Außerdem ist eine Einbeziehung der Meinung der Eltern von erwachsenen Schülerinnen und Schülern unsinnig, so dass diese Gruppe einen eigenen Fokus erfordert hätte. Erwachsene bilden zwar eine zunehmende Klientel an Musikschulen, sind aber noch nicht allzu stark vertreten. Bundesweit machen sie etwa 10% der Schülerbelegungen an Musikschulen aus (vgl. VdM 2004a, 13), darin sind aber auch alle Ergänzungsfächer und Kursangebote enthalten. Über den Anteil erwachsener Schülerinnen und Schüler an den Hauptfachbelegungen in Niedersachsen konnte der Landesverband niedersächsischer Musikschulen kein Datenmaterial zur Verfügung stellen. Aus dem beruflichen Alltag besteht jedoch der Eindruck, dass diese Personengruppe im IGU nicht besonders stark vertreten ist und das bestätigte sich im Rahmen dieser Befragung. Nur in zwei Schülergruppen wurden Erwachsene angetroffen, die eine Gruppe bestand aus einer Mutter mit zwei Kindern, die andere im Fach Gesang war stark in Richtung Stimmbildung orientiert.

3.2.2 Befragung mittels Fragebögen

Um die benötigten empirischen Daten in größerer Menge erheben zu können, wurde die Methode der schriftlichen Befragung mittels Fragebögen gewählt. Aufgrund der Berücksichtigung der drei verschiedenen Personengruppen Schülerschaft, Eltern und Lehrkräfte erschien dieses Vorgehen ratsam, da es deutliche organisatorische und ökonomische Vorteile gegenüber qualitativen Verfahren bietet[17].

17 Zum Einsatz quantitativer und qualitativer Verfahren in der Befragung von Musikschullehrkräften vgl. Loritz 1998, 194ff. und Schwanse 2000, 15ff.

Ein Teil der gestellten Fragen ist an die NRW-Studie angelehnt. Neben sozialstatistischen Fragen handelt es in Bezug auf die Schülerschaft um Fragen nach der Motivation und der Einbeziehung in den Unterricht (S09–S17[18]), sowie um die Beurteilung des Unterrichts und der Lehrkraft (S18–S25, S29–S34, S41). Die Elternfragen zur Beurteilung des Unterrichts (E56–61) sowie nach der Wahl des IGU als Unterrichtsform (E17–E25) sind ebenso wie die Fragen an die Lehrkräfte zu Unterrichtszielen und -bedingungen (L55–L92) von der NRW-Studie übernommen oder angeregt worden. In NRW wurden durch offene Fragen in Fragebögen sowie mittels Interviews Aspekte erhoben, auf deren Basis eine Eingrenzung der Antwortmöglichkeiten in der vorliegenden Untersuchung vorgenommen wurde. Die aus qualitativen Verfahren gewonnenen Ergebnisse der NRW-Studie sind teilweise in der vorbereitenden Interviewphase erneut hinterfragt worden und trugen zur Formulierung geschlossener Fragen bei. Da dadurch die Antwortmöglichkeiten eingegrenzt wurden, ist zum Abschluss der Themenbereiche der Fragebögen eine Kategorie „Sonstiges“ eingefügt worden, die – soweit keine neuen Erkenntnisse daraus hervorgehen – als Hinweis auf die Zuverlässigkeit der gestellten Fragen angesehen werden kann.

Anhand der vorliegenden Erkenntnisse wurden in den folgenden Monaten die Fragebögen entworfen, mit Experten (Musikschul- und Hochschullehrer) diskutiert und schließlich in einem Pretest an drei Lehrkräften und fünf Unterrichtsgruppen (Blockflöte, Trompete und Gitarre) erprobt. Aus dem Test ergaben sich neben Verbesserungen in den Fragestellungen vor allem neue Aspekte, die dazu führten, dass der Schülerfragebogen erweitert wurde. An Eltern- und Lehrkräftebögen wurden dagegen nur redaktionelle Änderungen vorgenommen.

Zur Struktur der Fragebögen

Alle Bögen sind mit einem Informationstext versehen, der bei der persönlichen Übergabe ein Anschreiben ersetzte. Sie sind überwiegend mit geschlossenen skalierten Fragen gestaltet.

Um den Befragten zu signalisieren, dass ihre Kenntnis und Bewertung des instrumentalen Gruppenunterrichts im Vordergrund stehen, wurden Fragen zur Person möglichst an das Ende der Bögen gesetzt.

Die Struktur der Fragebögen im Überblick:

Schülerinnen und Schüler

- Fragen zum Instrument, nach der Situation im IGU und nach Gründen für die Teilnahme
- Bewertung des IGU, der Lehrkraft und der Atmosphäre in der Gruppe
- Musizieren zu Hause und sozialstatistische Angaben

18 Zur Bezeichnung der Variablen: Der vorangehende Buchstabe bezeichnet den jeweiligen Fragebogen, die Ziffer ist die Nummer der Variable (also z. B. E68 für die Variable 68 im Elternfragebogen). Die Fragebögen sind im Anhang ab Seite 140 enthalten.

Der Schülerfragebogen erhebt 44 Variablen. Die Fragen S06, S16, S17, S29, S30, S31 und S34 sind analog zur Untersuchung in NRW 1999 gestellt worden, weitere Fragen sehr stark daran angelehnt.

Eltern

- Fragen nach Kindern, IGU-Situation, nach Gründen für die Unterrichtsteilnahme
- Musikalische Vorbildung des Kindes und der Eltern, häusliches Musikleben
- Beurteilung allgemeiner Lehrziele und Frage nach deren Erreichbarkeit im IGU
- Beurteilung der konkreten Unterrichtssituation

Der Elternfragebogen erhebt 68 Variablen.

Lehrkräfte

- Fragen nach dem erteilten Unterricht (Instrument, Stunden)
- Gründe, sowie individuelle und äußere Bedingungen für die Erteilung des IGU
- Beurteilung allgemeiner Lehrziele und Frage nach deren Erreichbarkeit im IGU
- Beurteilung der konkreten Unterrichtssituation
- Sozialstatistische Fragen

Der Lehrkräftefragebogen erhebt bis zu 136 Variablen.

Die Fragen zur Beurteilung allgemeiner Lehrziele und deren Erreichbarkeit im IGU sind an die Eltern und Lehrkräfte gleichlautend gestellt worden, der Fragebogen für die Eltern enthielt allerdings noch die Kategorie „Weiß ich nicht“ bzw. „Keine Meinung“.

Alle Fragebögen sind gekennzeichnet worden, so dass sich eine Zuordnung der Befragten zu einzelnen Familien und Unterrichtsgruppen vornehmen lässt. Diese Auswertungsmöglichkeit spielt im Hinblick auf verschiedene Fragestellungen eine Rolle. So ist beispielsweise eine direkte Zuordnung von Einzelfällen die einzige Möglichkeit, die Hypothese zu überprüfen, dass häusliche Unterstützung eine besonders große Rolle bei der Beurteilung des IGU spielt, da sonst in der Gesamtheit der befragten Personengruppen keine konkrete Bestimmung einzelner (voneinander abweichender) Gruppenkonstellationen möglich wäre. Um es anhand eines Beispiels zu verdeutlichen: Wenn es in der Gesamtheit aller Eltern und deren Kinder positive und negative Beurteilungen des IGU gibt, in der Auswertung aber nicht erkennbar wird, ob diese sich z. B. auf konkrete Unterrichtsgruppen konzentrieren, lässt sich der Einfluss der – im weitesten Sinn – „Atmosphäre“ einer Gruppe auf das Urteil der Befragten nicht nachweisen. Dieser Überlegung liegt die zunächst unscharf formulierte Erkenntnis zu Grunde, dass manche Unterrichtsgruppen gut arbeiten, in anderen aber Probleme auftreten. Konkret bedeutet dies, dass sich spieltechnische Unterschiede, soziale Unverträglichkeiten oder andere Beeinträchtigungen störend auswirken können. Negative Aussagen über den IGU müssen dann nicht zwangsläufig dem IGU als Unterrichtsform zugeschrieben sein, sondern der aktuellen Konstellation innerhalb einer konkreten Gruppe.

Nach Kenntnisstand des Verfassers gibt es keine vergleichbare Untersuchung, die sich den direkten Beziehungen zwischen Schülerschaft und Lehrkräften insofern widmet, dass unmittelbare Gegenüberstellungen ermöglicht werden. In der Regel gilt die

Aufmerksamkeit den individuellen Beziehungen zweier Merkmale jeweils **einer** Person, also beispielsweise, ob Lehrkräfte, die für IGU qualifiziert worden sind, ihre Arbeit positiver beurteilen. Dass diese dann auch erfolgreicher unterrichten, wird in der Regel stillschweigend als gegeben vorausgesetzt. Durch den vorstehenden Versuchsaufbau ist es jedoch möglich, diese Zusammenhänge konkret zu untersuchen.

3.3 Die Durchführung der Befragung

In der Untersuchung wurden je Lehrkraft zwischen 3 und 25 Schülerinnen und Schüler befragt, diese verteilen sich auf bis zu sechs Unterrichtsgruppen. Minimalziel der Befragung war eine Anzahl von 12 Schülerinnen und Schülern je Instrument, angestrebt wurden möglichst 30 je Instrumentenkategorie. Die sieben Kategorien bilden Holzblas-, Blechblas- Streich-, Tasten-, Schlag- und Zupfinstrumente sowie Gesang, als Instrumente wurden jene ausgewählt, die im IGU nennenswert vertreten waren oder aus anderen Gründen bedeutsam erschienen: Block- und Querflöte, Klarinette, Saxophon, Trompete, Posaune, Violine, Violoncello, Klavier, Keyboard, Akkordeon, Schlagzeug inkl. Percussion, Gitarre, E-Gitarre und Gesang.

Die Auswahl der Musikschulen für die Befragung erfolgte anhand der Statistik, die vom Landesverband auf Basis der VdM-Berichtsbögen der Musikschulen geführt wird. Da in Niedersachsen die Vergabe von Landeszuschüssen an die Abgabe dieser Berichtsbögen gekoppelt ist, liegt dem Landesverband als der dafür zuständigen Einrichtung umfangreiches Datenmaterial über die Unterrichtsstruktur aller Mitgliedsschulen vor.

Ein Anliegen der Untersuchung besteht darin, **möglichst viele Daten über Erfahrungen mit dem IGU** zu sammeln. Deshalb wurden bevorzugt Schulen ausgewählt, die (teilweise instrumentenspezifisch) eine größere Anzahl an Unterrichtsgruppen aufwiesen. Dieses Kriterium sollte zum einen den Aufwand der Befragung im Rahmen zu halten, zum andern aber auch gewährleisten, dass sich die Aussagen der befragten Lehrkräfte möglichst auf Erfahrungen mit mehreren Unterrichtsgruppen beziehen. Um den denkbaren Einfluss standortbedingter Faktoren zu reduzieren, sind gezielt sowohl in größeren Städten als auch in der Fläche arbeitende Schulen in die engere Wahl genommen worden. Innerhalb der in Frage kommenden Schulen fand eine Zufallsauswahl statt. Die teilweise geringe Konstanz der Gruppenzusammensetzungen machte es erforderlich, an jeder ausgewählten Musikschule den aktuellen Schülerbestand zu erfragen, bevor die Untersuchung aufgenommen werden konnte. In einigen Fällen existierten die im Vorjahr gemeldeten Gruppen nicht mehr oder die Musikschulleitungen verweigerten die Unterstützung, dann wurden weitere in Frage kommende Einrichtungen angesprochen. Insgesamt wurden an 14 von 78 niedersächsischen VdM-Mitgliedsschulen 402 Schülerinnen und Schüler aus 114 Unterrichtsgruppen sowie deren Eltern um Teilnahme gebeten. Diese Unterrichtsgruppen verteilen sich auf 62 Lehrkräfte.

Instrument	Schüler gesamt	Einzel-unterricht	Partner-unterricht	3er-Gruppe	4er und größer	IGU gesamt	Anteil des IGU am Hauptfach	Befragte Schüler/ -innen
Klavier	9407	7576	1709	81	24	105	1,12%	22
Blockflöte	7312	945	1268	1684	3346	5030	68,79%	41
Gitarre	7188	2185	2248	1473	1156	2629	36,57%	33
Keyboard	4466	1149	1337	871	1030	1901	42,57%	27
Violine	3747	2810	697	134	63	197	5,26%	21
Querflöte	3080	1523	891	359	278	637	20,68%	48
Schlagzeug	2999	1603	821	284	143	427	14,24%	34
Saxophon	1812	1098	431	170	107	277	15,29%	20
Trompete	1753	950	480	105	192	297	16,94%	35
Klarinette	1683	942	405	160	155	315	18,72%	30
Akkordeon	1036	566	294	112	49	161	15,54%	3
Violoncello	991	784	158	27	15	42	4,24%	17
E-Gitarre	952	495	312	94	41	135	14,18%	10
Gesang	897	687	144	33	29	62	6,91%	17
Posaune	379	187	64	30	89	119	31,40%	5
Percussion	354	34	50	55	208	263	74,29%	4
and. Vokal	120	12	14	17	77	94	78,33%	-

Tab. 1 Hauptfachbelegungen (Auswahl) der VdM-Mitgliedsschulen in Niedersachsen im Jahr 2003 inkl. Kombiunterricht

Vorstehende Tab. 1 ist nach der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler des jeweiligen Hauptfachs sortiert. Klavier, Blockflöte und Gitarre sind seit Jahrzehnten bundesweit die gefragtesten Instrumente und dieser Trend scheint ungebrochen. Gleichzeitig wird die unterschiedliche Bedeutung des Gruppenunterrichts in diesen Fächern deutlich: Während IGU beim Klavier mit 1,1% kaum eine Rolle spielt, ist die Blockflöte mit einem Anteil von 68,8% in dieser Unterrichtsform führend. In die Auswahl zur Befragung gelangten alle Instrumente mit einer Hauptfachbelegung von mindestens 100 Schülerinnen und Schülern in Niedersachsen. Diese Grenze ist willkürlich festgelegt worden, da zum einen die meist verbreiteten Instrumente damit berücksichtigt werden konnten, zum anderen eine mit vertretbarem Aufwand realisierbare Befragung vorgenommen werden sollte.

Auf Grund seiner Bedeutung innerhalb der Musikschullandschaft wurde darüber hinaus auch das Violoncello berücksichtigt, obwohl die Zahl der Schülerinnen und Schüler im IGU deutlich unter 100 lag. Vergleichbares gilt für das Fach Gesang, wobei in der Summe von Gesang und dem Hauptfach „andere Vokalangebote“ die Mindestanzahl erreicht worden ist. Die Frage, was sich unter dem Hauptfach „andere Vokalangebote“ verbirgt, weist auf eine Besonderheit hin. Als „Gesangsunterricht“ wird vielfach Einzel- oder Partnerunterricht deklariert, bei größeren Gruppen ist jedoch von „Stimmbildung“ (oder einem anderen Vokalangebot) die Rede. Unter den befragten Schülerinnen und Schülern befanden sich einige, die in der Statistik des VdM zwar als Gesangsunterrichtsgruppe gemeldet waren und deren Unterricht die Kriterien

des IGU durchaus erfüllte, die sich aber eher als Mitglieder eines Kleinstchores verstanden, also gewissermaßen ein Gesangsensemble bildeten. Etwas verkürzt ließe sich sagen: Im Hauptfach Gesang ist der Gruppenunterrichtsanteil gering, da der IGU unter einer anderen Bezeichnung geführt wird. Dadurch erklärt sich vermutlich auch der besonders hohe Gruppenunterrichtsanteil in den „anderen Vokalfächern", der mit 78,3% den Spitzenwert markiert.

Eine ähnliche Unschärfe in der Zuordnung lässt sich zwischen den Hauptfächern „Schlagzeug" und „Percussion" feststellen. Insbesondere Kinder mit dem Instrumentalwunsch Schlagzeug erhalten zu Beginn erst einmal Perkussionsunterricht. Die Gründe dafür sind vielfältig. Der Einstieg in diesen Instrumentenbereich über Perkussionsinstrumente fällt vielen leichter, ein herkömmliches Drum-Set ist für Kinder im Grundschulalter häufig zu groß, oft stehen gar nicht mehrere Sets zur Verfügung und die Disziplinierung einer Gruppe Kinder mit Schlaginstrumenten ist ohnehin eine besondere Herausforderung für die Lehrkräfte[19].

Zumindest überwiegend lässt sich folglich die besonders hohe Gruppenunterrichtsauslastung von „Percussion" und „andere Vokalfächer" dadurch erklären, dass es sich gewissermaßen um aus dem ursprünglichen Fach ausgelagerte Gruppenangebote handelt.

In den Fächern Posaune und Akkordeon ist nur eine ungenügende Zahl an Fragebögen eingegangen, stattdessen hätte sich im Rahmen der Untersuchung überraschenderweise eine Hinzunahme von Viola-Gruppen ermöglichen lassen. Wegen der deutlichen methodisch-didaktischen Nähe zum Violin-Gruppenunterricht und der zahlenmäßig geringen Bedeutung des Viola-Gruppenunterrichts ist aber letztlich darauf verzichtet worden. (Die Landesstatistik von 2003 weist von 152 Belegungen des Hauptfaches Viola vier Personen im IGU aus.)

Warum es nicht geglückt ist, eine größere Anzahl von Schülerinnen und Schülern der beiden Fächer Posaune und Akkordeon zu befragen, liegt an dem ungünstigen Zusammentreffen mehrerer Faktoren. Unschärfen in den statistischen Angaben führten dazu, dass eine größere Anzahl von Gruppen nicht berücksichtigt werden konnte, da beispielsweise andere tiefe Blechblasinstrumente in einer Posaunengruppe mit unterrichtet wurden oder aber erwachsene Schülerinnen und Schüler am Unterricht teilnahmen. Individuelle Schwerpunktsetzungen von Lehrkräften, kurzfristige Veränderungen der Unterrichtsstrukturen oder eine personelle Fluktuation können dabei eine ungünstige Rolle gespielt haben. An den persönlich befragten Musikschulen fanden sich jedenfalls annähernd keine Unterrichtsgruppen, so dass der Anteil von postalisch versandten Fragebogen für Posaunen- und Akkordeongruppen sehr hoch ausfiel. Diese Form der Befragung hatte einen spürbar schlechteren Rücklauf zur Folge, letztlich scheiterte das verstärkte Bemühen um diese Instrumentengruppen daran, dass die Untersuchung abgeschlossen werden musste und zum Stichtag zu wenig Bögen eingegangen waren.

19 Diese Beobachtung gilt nur für die Kinder vorliegender Befragung. Bei Fortgeschrittenen ist die Trennung „Schlagzeug" und „Percussion" nach Auskunft des Landesverbands niedersächsischer Musikschulen eine klar instrumentenspezifische.

Die Befragung der Schülerinnen und Schüler erfolgte möglichst in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Unterricht. Teilweise vor oder nach den Unterrichtsstunden, mehrheitlich nacheinander während des Unterrichtes wurden die Fragebögen ausgefüllt. Bei jüngeren Kindern erwies es sich als zweckmäßig, diese in Form eines Fragebogeninterviews direkt zu befragen, so dass kein spezifischer Fragebogen für die unter 10-Jährigen erstellt werden musste (anders als in NRW, vgl. Schwanse 2000, 240). Bei diesem Vorgehen achtete der Interviewer auf einen zurückhaltenden Gesprächsstil, um Verzerrungen der Ergebnisse möglichst gering zu halten.

Den befragten Schülerinnen und Schülern wurde ein Elternfragebogen mit Rückumschlag ausgehändigt, am Befragungstag fehlenden Schülerinnen und Schülern wurden die Bögen nach Hause nachgeschickt. Nach Ablauf von ca. 10 Tagen sind alle Familien noch einmal angeschrieben worden und wurden – soweit noch nicht geschehen – an die Rücksendung der Bögen erinnert. Die dafür benötigten Adressen wurden anschließend vernichtet.

Das beschriebene Vorgehen hatte einen positiv zu bewertenden Rücklauf zur Folge. Von 402 ausgegebenen Schülerfragebögen konnten 367 (91,3%) ausgewertet werden, der Rücklauf bei den Eltern betrug 318 (79,1%), wovon nur einer sich als Irrläufer entpuppte, also von den Angaben her nicht dem gleich nummerierten Schülerfragebogen entsprach (Alter, Instrument und weitere Variablen stimmten nicht überein). Das bedeutet, dass von 317 Familien sowohl Schüler- als auch Elternbögen vorliegen.

Die Fragebögen für die Lehrkräfte sind parallel zur Schülerbefragung ausgehändigt worden. Die Nummern der unterrichteten Unterrichtsgruppen wurden gemeinsam mit der Fragebogennummer der dazugehörenden Lehrkraft getrennt erhoben. Von den 62 Lehrkräften sind 46 Bögen (74,2%) zurückgesandt worden; deren Aussagen sind den entsprechenden Gruppenangehörigen und Eltern zuzuordnen.

Um die Stichprobe der Lehrenden in Bezug auf die allgemeinen Aussagen zum IGU zu vergrößern, wurden vor den niedersächsischen Sommerferien 2004 nochmals 54 Bögen an verschiedene Musikschulen versandt und dort an IGU-Lehrkräfte weitergeleitet. Von diesen betrug der Rücklauf 22 (40,7%), so dass insgesamt 68 Lehrerfragebögen (58,6% aller ausgegebenen) ausgewertet werden konnten.

4. Auswertung

Die Eingabe der 367 Fragebögen für Schülerinnen und Schüler, 318 Eltern- und 68 Lehrkräftefragebögen erfolgte mittels des Rechenprogramms Microsoft©Excel2000, die Auswertung mittels verschiedener Versionen des Statistikprogramms SPSS, maßgeblich SPSS für Windows 11.0.1. Die Vielzahl der erhobenen Variablen hat ein umfangreiches Datenmaterial generiert, das unter vielen weiteren Aspekten hätte betrachtet können. Deshalb erschien eine Beschränkung auf ausgewählte Erkenntnisse geboten. Für die vorliegende Arbeit sind im Wesentlichen Auswertungen im Hinblick auf die leitenden Fragestellungen vorgenommen worden, davon werden zum überwiegenden Teil nur signifikante Ergebnisse diskutiert.

Deskriptive Statistiken und Korrelationsberechnungen

Als Auswertungsverfahren sind neben der Angabe von Häufigkeiten, der Berechnung von Mittelwerten oder Medianen und gegebenenfalls der Darstellung von Ergebnissen in Kreuztabellen auch Berechnungen der Korrelationskoeffizienten durchgeführt worden, um die Interpretation der Ergebnisse zu unterstützen. Die Behandlung der Ordinalskalen, die sich in dieser Untersuchung vorwiegend aus einer Gruppe von fünf Antwortmöglichkeiten bilden (z. B. „trifft nicht zu“ bis „trifft voll zu“), erfolgte entsprechend der üblichen Vorgehensweise unter der Voraussetzung, dass zwischen zwei inhaltlich auseinander liegenden Antwortmöglichkeiten eine Skalierung in gleichmäßigen Abständen gebildet wird. In Annäherung an die 1929 von Thurstone & Chave entwickelte *Methode der gleicherscheinenden Intervalle* (vgl. Sixtl 1967, 145ff.) wird den Punkten auf der Rangskala eine bestimmte numerische Eigenschaft zugebilligt, indem vorausgesetzt wird, dass die befragten Personen in der Lage sind, das Merkmalskontinuum in subjektiv gleich große Abschnitte einzuteilen. Durch diese voneinander gleich erscheinenden Abstände der Skalenpunkte lassen sich solche Skalen als angenäherte Intervallskalen auffassen und können entsprechend behandelt werden. Deshalb wird auch für diese Skalen der Pearson'sche Korrelationskoeffizient errechnet[20].

Um die Ausprägung einer Beziehung zwischen zwei Merkmalen zu bestimmen, werden Korrelationsberechnungen vorgenommen. Dabei handelt es sich um das Ermitteln der Enge von linearen Beziehungen der Merkmale zueinander, wobei ein erreichter Wert des Koeffizienten „r“ von $r = +1{,}0$ eine perfekte *gleichlaufende*, ein Wert von $r = -1{,}0$ eine perfekte *gegenläufige* Beziehung zwischen den zwei Merkmalen charakterisiert (also: je stärker „X“ ausgeprägt ist, desto stärker bzw. geringer „Y“ und umgekehrt). Der Maximalwert ± 1 ist dabei eher theoretischer Natur, für punktbiseriale Korrelationen (d. h. zwischen dichotomen und kontinuierlichen Variablen) hat Nunally belegt, dass die theoretisch möglichen maximalen Ausprägungen nicht erreicht werden (vgl. Lukatis 1999, o. S.). Lukatis wertet jedoch bereits Korrelationen mit

20 Da es zur Berechnung von Korrelationen auch andere Verfahren gibt, wurde überprüft, ob sich bei einer Berechnung von Rangkorrelationskoeffizienten nach Kendall bzw. Spearman bedeutende Differenzen zu den nach Pearson erzielten Ergebnissen ergeben. Das ist nicht der Fall gewesen.

einer Größenordnung von r>0,6 als Hinweis darauf, dass die beiden Merkmale nahezu identisch seien.

In weiterer Anlehnung an Lukatis werden Koeffizienten wie folgt bewertet: *Bei r = ±0.0 besteht* kein *Zusammenhang und der Bereich zwischen –0.10>r<+0.10 wird per Konvention als „Nichtkorrelation" interpretiert. ... Daneben seien Koeffizienten von 0.10≥ r ≤0.20* inhaltlich *als „Tendenzen" charakterisiert, solche von 0.20≥ r ≤0.30 als „Korrelationen" und jene von ≥0.30 als „hohe Korrelationen"* (Lukatis 1999, o. S.).

Die Beurteilung der Sicherheit berechneter Zusammenhänge erfolgt mittels der Irrtumswahrscheinlichkeit „p". Grundlage ist die Benennung eines „Konfidenzintervalls", innerhalb dessen sich ein Erfahrungswert mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit voraussagen lässt. Der diesem Intervall zugeordnete Wert *gibt also an, mit welcher Wahrscheinlichkeit man einen Fehler begeht, wenn man behauptet, dass der Grundgesamtheitskennwert innerhalb des Konfidenzintervalls liegt* (Klemm 2002, 138). Da die Irrtumswahrscheinlichkeit p mit der Zahl der zugrunde liegenden Fälle n korrespondiert, wird für die in dieser Untersuchung vorliegenden Stichproben von n< 350 als Sicherheit für die Zusammenhänge das 5%-Niveau (p = 0,05) vorausgesetzt (vgl. Lukatis 1999, o. S.). Die Berechnung der Irrtumswahrscheinlichkeit wird vorgenommen, um die Aussagekraft einer Stichprobenerhebung auf die Grundgesamtheit zu bestimmen. Die Ergebnisse der Korrelationsberechnungen sind im Text entsprechend der üblichen Vorgehensweise mit Sternchen gekennzeichnet, um die Signifikanz schnell erfassen zu können. Dabei markiert „**" eine Korrelation, die auf dem Niveau von 0,01 zweiseitig signifikant ist, „*" kennzeichnet ein Niveau von 0,05. Auf Grund der annähernden Zufallsauswahl der Befragten können anhand dieser Ergebnisses durchaus verallgemeinerbare Aussagen über den Instrumentalen Gruppenunterricht an Musikschulen getroffen werden.

Faktorenanalysen

Ein weiteres zum Einsatz gekommenes Auswertungsverfahren ist die Faktorenanalyse. Sie dient der Datenreduktion, indem sie eine Gruppe von Variablen auf eine geringere Zahl hypothetischer Variablen, sog. Faktoren oder Dimensionen zurückführt. Der Vorteil der Faktorenanalyse besteht darin, dass im Weiteren eine Beschreibung durch weniger Variable erfolgen kann, die jeweils auf die Grundeigenschaften der manifesten Ausgangsvariablen orientiert sind. Um solche Faktoren zu bilden, werden mittels des verwendeten Verfahrens der Hauptkomponentenanalyse Faktoren extrahiert. Dabei wurde das sog. Kaiser-Kriterium beachtet. Nach Kaiser werden so viele Faktoren ausgewählt, wie Komponenten mit einem Eigenwert von mindestens „1" errechnet worden sind (vgl. Norušis 1988, 203f.). Damit wird die Erfahrung berücksichtigt, dass das Ergebnis der Berechnung instabil wird, wenn die Zahl der errechneten Faktoren größer ist als die Zahl der Komponenten, die den Eigenwert „1" erreicht haben. Die auf diese Weise gebildeten Faktoren werden anschließend durch orthogonale Rotation im mehrdimensionalen Raum so ausgerichtet, dass die einzelnen Merkmale möglichst nur auf einen der Faktoren laden (Angewendete Rotationsmethode: Varimax).

Es ist zu beachten, dass diese Faktoren hypothetischen Charakter besitzen. Wie stark die manifesten Variablen auf den zugeordneten Faktor laden, also wie stark sie dazu in Beziehung stehen, lässt sich den jeweiligen Tabellen entnehmen. Nebenladun-

gen sind erst ab einer Stärke von 0,3 angegeben, um die Übersichtlichkeit zu erhöhen. Die neu gebildeten Faktoren können für weitergehende Berechnungen eingesetzt werden. Durch die Faktorenanalyse werden die Zusammenhänge einzelner Variablen deutlicher, teilweise bietet sich anhand des jeweiligen Resultates deshalb auch an, weitergehende Berechnungen mit einer der auf den jeweiligen Faktor besonders stark ladenden manifesten Ausgangsvariablen vorzunehmen.

Die Faktoren bilden aber auch selbst eine Grundlage für die Diskussion vorliegender Ergebnisse. Die mit der Faktorenanalyse errechnete Nähe der einzelnen Ausgangsvariablen ist für eine Beschreibung von inhaltlichen Zusammenhängen nützlich. Deshalb ist dieses Verfahren anhand von Fragengruppen angewandt worden, die der Beschreibung bestimmter Aspekte des Gruppenunterrichtes dienen, beispielsweise Fragen nach den Zielen des IGU oder der Zufriedenheit mit der Unterrichtssituation.

Zur Struktur der Auswertung

Um den Text möglichst übersichtlich zu gestalten, ist der größte Teil der Ergebnistabellen im Anhang abgedruckt. Soweit sie jedoch unmittelbar zum Verständnis beitragen, befinden sich Grafiken oder Tabellen an der jeweiligen Textstelle.

Für die leichtere Auffindbarkeit von Fragen in den Fragebögen sind die Bezeichnungen der Variablen angegeben, wobei der vorangehende Buchstabe den jeweiligen Fragebogen bezeichnet (also z. B. E68 für die Variable 68 im Elternfragebogen). Die Fragebögen sind im Anhang enthalten.

Die vielen Fragen zugeordnete Kategorie „Sonstiges“ ist nicht häufig in Anspruch genommen worden und die Einträge weichen inhaltlich recht stark voneinander ab. Selbst wenn (unter Berücksichtigung der Fragebogenlänge) die Bereitschaft der Befragten zu weitergehenden Ausführungen vermutlich gering gewesen ist, lässt sich annehmen, dass – da es sich um vereinzelte Meinungen handelt – im Fragenkatalog keine bedeutenden Merkmale unberücksichtigt geblieben sind. Auch von der Möglichkeit, ein zusätzliches Blatt mit einer Stellungnahme beizulegen, haben nur drei Eltern Gebrauch gemacht.

Zur Beschreibung der Häufigkeiten wird die Auswertung nach Schülerschaft, Eltern und Lehrkräften getrennt vorgenommen. Doch erschweren die vielfachen Zusammenhänge zwischen den Antworten der befragten Personengruppen die Darstellung, deshalb sind Querverweise zwischen den einzelnen Abschnitten unvermeidbar gewesen.

Bei den Korrelationsberechnungen sind einige kaum überraschende Erkenntnisse sichtbar geworden. Beispielsweise bestehen deutliche Zusammenhänge zwischen einer positiven Bewertung der Unterrichtsliteratur, dem Maß an Langeweile und der Freude, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht empfinden. Solche mehr oder weniger offensichtlichen – weil aus Berufserfahrung zu erwartenden und plausiblen – Resultate sind nicht weiter diskutiert worden, vor allem dann, wenn sie nicht im Zusammenhang mit den leitenden Fragestellungen dieser Untersuchung stehen. Lediglich unerwartete Beziehungen zweier Merkmale werden auch darüber hinaus an dieser Stelle vorgestellt und bewertet. Die Ergebnisse der Korrelationsberechnungen sind – soweit sie nicht für eine unmittelbare Vergleichbarkeit in Tabellen dargestellt werden – als Fußnoten im Text enthalten.

Des Weiteren wird weitgehend darauf verzichtet, einen Vergleich zwischen Ergebnissen dieser Untersuchung mit der NRW-Studie vorzunehmen. In nahezu allen wesentlichen Bereichen, in denen verwandte Fragen gestellt wurden, sind die Ergebnisse dieser Befragung mit der NRW-Studie vergleichbar, so dass lediglich interessante Abweichungen berücksichtigt werden.

4.1 IGU und persönliche Variablen der Schülerschaft

4.1.1 Schülerinnen und Schüler – Bedingungen des Unterrichts

Die befragten Schülerinnen und Schüler erhielten zum Zeitpunkt der Befragung Instrumentalen Gruppenunterricht an einer VdM-Mitgliedsschule in Niedersachsen. Insgesamt liegen 367 Fragebögen zur Auswertung vor, die sich auf insgesamt 114 Unterrichtsgruppen verteilen (vgl. 3.3).

4.1.1.1 Alter der Schülerinnen und Schüler

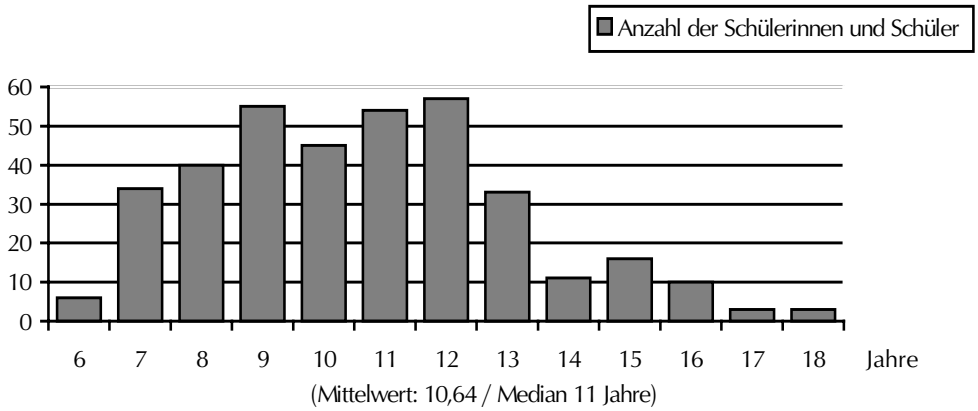


Abb. 2 Alter der befragten Schülerinnen und Schüler

Die Altersverteilung der Befragten ergibt einen Mittelwert von 10,6 Jahren. Dieses Ergebnis ist mit der Untersuchung in NRW vergleichbar (Schwanse 2000, 96), kommt allerdings etwas anders zustande. Während bei der o. g. Untersuchung 56% der Schülerinnen und Schüler jünger oder gleich 10 Jahren waren, sind es bei der vorliegenden Studie mit 49% erkennbar weniger, allerdings sind keine erwachsenen Schülerinnen und Schüler befragt worden. Deutlich höher ist gleichzeitig der Anteil an 11–13-jährigen, der 39% ausmacht (Schwanse: 26%). Diese Abweichung ist vermutlich durch die besondere Berücksichtigung der Bläserklassen entstanden, denn die hier befragten Schülerinnen und Schüler gehören den dem Alter entsprechenden Jahr-

gangsstufen 5 bis 7 an (vgl. Tab. 14 im Anhang). Mit zunehmender Verbreitung solcher Angebote ist zu erwarten, dass sich der Anteil dieser Altersgruppe am IGU in Niedersachsen noch weiter erhöht.

Die Ermittlung einer Beziehung zwischen Alter und Instrument ist in diesem Zusammenhang nicht sinnvoll, da die Auswahl der Befragten in erster Linie darauf abzielte, möglichst viele unterschiedliche Erfahrungen abzufragen. So wurden bei bestimmten Instrumenten (z. B. Blockflöte) bewusst ältere Schülerinnen und Schüler gesucht, deren relativ hoher Anteil an dieser Untersuchung vermutlich kaum repräsentativ für die Situation in Niedersachsen ist.

4.1.1.2 Geschlecht und Instrument der Schülerinnen und Schüler

In der Untersuchung überwiegen die Schülerinnen mit einem Anteil von gut zwei Dritteln der Befragten. Diese Verteilung ist bereits in der ersten Erhebung, die im Jahr 1960 an deutschen Musikschulen durchgeführt wurde, ähnlich gewesen (vgl. VdM 2002, 49). Auch in NRW wurde 1998 ein vergleichbares Verhältnis festgestellt (vgl. Schwanse 2000, 100). Während dort aber kein Zusammenhang zwischen Instrument und Geschlecht der Schülerinnen bzw. Schüler hergestellt werden konnte, ist ein solcher Bezug in der vorliegenden Untersuchung gut zu erkennen (s. Tab. 15). Schülerinnen überwiegen in den Fächern Gesang und Klavier sowie den Holzbläsern und Streichern, Schüler sind stärker bei Schlagzeug, Keyboard und den Blechbläsern vertreten.

Bei den in der Untersuchung befragten Gruppen handelt es sich um 48 Mädchen- und 26 Jungengruppen. 40 Gruppen waren gemischtgeschlechtlich besetzt (vgl. Tab. 16). Die Stärke der einzelnen Instrumentenkategorien innerhalb der Stichprobe ist untenstehender Abb. 3 zu entnehmen (vgl. Tab. 17). Im Gesang ist die angestrebte Zahl von 30 Befragten je Instrumentenkategorie (vgl. 3.3) nicht erreicht worden. Dieser Umstand erklärt sich zum einen dadurch, dass dieses Fach von vielen Erwachsenen belegt wird (vgl. Schwanse 2000, 97), zum anderen durch die bereits beschriebene begriffliche Unschärfe zwischen „Gesangsunterricht“, „Stimmbildung“ und Angeboten im Bereich „Chor“. Befragt wurden ausschließlich Vokalgruppen, die als „Gruppenunterricht Gesang“ in den Berichtsbögen der jeweiligen Musikschule geführt werden.

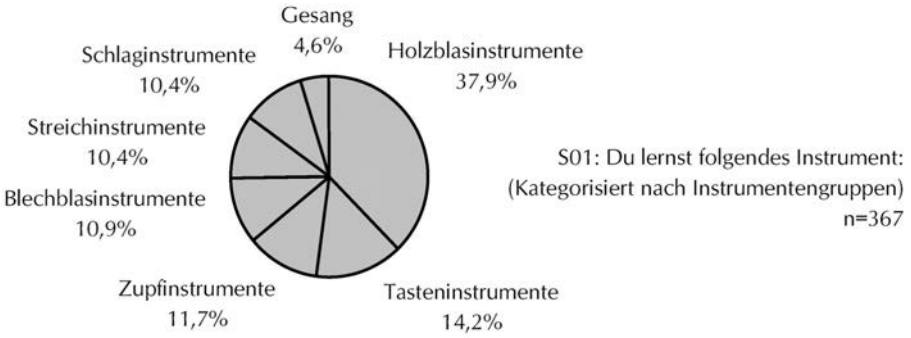


Abb. 3 Verteilung der Instrumentengruppen

Die große Zahl an Holzblasinstrumenten in der Befragung resultiert nicht nur aus deren hohen Anteil im IGU, sondern ergibt sich darüber hinaus aus zwei weiteren Überlegungen. Zum einen erschien es sinnvoll, die Blockflöte auf Grund ihres Status als „typisches Gruppenunterrichtsinstrument“ gegebenenfalls gesondert auswerten zu können, also hier auch ebenfalls die Mindestzahl von 30 Befragten zu erreichen. Zum anderen hat die Entscheidung, Gruppen der Klassenverbände in die Untersuchung einzubeziehen, eine entsprechende Vergrößerung der Stichprobe erforderlich gemacht, um einen Vergleich zwischen den beiden Erscheinungsformen des IGU zu ermöglichen. Von den 367 befragten Schülerinnen und Schülern erhalten 73 (19,9%) Unterricht im Rahmen von Kooperationsangeboten in Regelschulen, vorwiegend auf Holzblasinstrumenten.

Da in den Instrumentalfächern Posaune und Akkordeon keine ausreichende Zahl an Schülerinnen und Schülern befragt werden konnte, werden diese nicht einzeln ausgewertet. Das Akkordeon scheint in Niedersachsen als Gruppenunterrichtsinstrument an Bedeutung zu verlieren, die Posaune ist im IGU ohnehin selten anzutreffen (vgl. Tab. 1 auf S. 41).

Die geringe Zahl an Nennungen „Percussion“ hängt offenbar mit dem Alter (alle vier sind unter acht Jahre alt) und der entsprechenden Unterrichtsstruktur zusammen. Wie bereits ausgeführt, erhalten jüngere Kinder aus verschiedenen Gründen noch keinen Schlagzeugunterricht am „Drum Set“ und werden auf Perkussioninstrumenten unterrichtet. Aus denselben Gruppen geben aber Kinder auch „Schlagzeug“ an, da dieses das eigentliche Ziel des Unterrichts ist. Deshalb werden diese beiden Instrumentengruppen in der Auszählung zusammengefasst[21].

Die Schülerinnen und Schüler im E-Gitarren-Unterricht sind teilweise aus dem Unterricht für Konzertgitarre hervorgegangen. Ähnlich wie beim Übergang von Percussion auf das Drum Set nutzen manche Lehrkräfte die klassische Gitarre als Einstiegsinstrument und lassen die Schülerinnen und Schüler im Jugendalter wechseln. Hier ist die Angabe der Schülerinnen und Schüler der Unterrichtsform angepasst worden: Wurde in E-Gitarrengruppen nur „Gitarre“ angegeben (vermutlich, weil es das „Ursprungsinstrument“ war) ist ebenso eine Korrektur erfolgt, wie bei der Angabe des Wunschinstruments „E-Gitarre“ in Anfängergruppen, die noch auf der Konzertgitarre lernen.

Dementsprechend ist auch die Bezeichnung „Flöte“ in den Block- und Querflötengruppen jeweils sinnvoll ergänzt worden.

4.1.1.3 Zweitinstrumente der Schülerschaft

Ein Fünftel der 367 Befragten gab an, in einem weiteren Instrumentalfach Unterricht zu erhalten (vgl. Tab. 18). Die meisten Nennungen betrafen dabei das Klavier (15) gefolgt von Blockflöte (11) und Gitarre (8). Diese Verteilung entspricht den seit Jahren meist gewählten Instrumenten an Musikschulen und ist auch bei den Eltern festzustellen (vgl. VdM 2004a, 19 sowie 4.2.3.2).

21 Das Fach Percussion besteht an den Musikschulen durchaus als eigenständiges Unterrichtsfach. Die beschriebene Unschärfe ist ein Sonderfall für die in dieser Befragung angetroffenen Schülerinnen und Schüler.

4.1.1.4 Größe der Gruppe und Länge der Unterrichtseinheit

Die Größe einer Unterrichtsgruppe und die Länge der Unterrichtseinheit sind wesentlicher Bestandteil der Rahmenbedingungen des IGU und stehen im Zusammenhang zur Bewertung des Unterrichts durch die Schüler. Dabei werden kleinere Gruppen den Bedürfnissen der Schülerschaft eher gerecht. Das gilt vor allem, wenn der Unterricht nur 45 Minuten dauert.

In vorliegender Befragung überwiegen die Dreiergruppen deutlich, die Hälfte aller befragten Schülerinnen und Schüler erhält zu dritt Unterricht. In großen Gruppen von sechs bis acht Personen ist nur knapp ein Zehntel der Befragten eingeteilt[22]. Die Obergrenze dieser Kategorie ist allerdings hypothetisch, da in dieser Studie eine Anzahl von sechs Lernenden pro Gruppe nicht überschritten wird (s. Tab. 19). Der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler ist mit der Gruppengröße zufrieden (s. Tab. 20), allerdings beurteilen Schülerinnen und Schüler bestimmte Unterrichtsmerkmale tendenziell besser, je kleiner ihre Unterrichtsgruppe ist. Die Zuwendung der Lehrkraft ist in kleinen Gruppen erwartungsgemäß höher, die Schüler kommen öfter an die Reihe. In größeren Gruppen macht der Unterricht dagegen tendenziell weniger Freude, die Schülerinnen und Schüler geben an, dass sie sich in der Unterrichtsgruppe weniger wohl fühlen (s. Korrelationskoeffizienten in Tab. 21).

Vergleichbares gilt für die Länge der Unterrichtseinheit. Die weit überwiegende Unterrichtslänge umfasst die üblichen 45 Minuten, ein Viertel aller befragten Schülerinnen und Schüler wünscht sich den Unterricht jedoch länger (s. Tab. 22). Längere Unterrichtseinheiten scheinen sich positiv auf die Motivation auszuwirken.

Es besteht eine Korrelation zwischen längeren Unterrichtseinheiten und dem Üben: Schülerinnen und Schüler, deren Unterricht länger dauert, üben zu Hause öfter. Sie beurteilen auch das Erlernen von Spieltechnik deutlich besser, erleben tendenziell mehr Zuwendung der Lehrkraft und geben öfter an, dass ihnen der Unterricht mehr Spaß macht (s. Tab. 2). Damit wird die Forderung von Ernst nach längeren, mindestens 60-minütigen Einheiten für den IGU klar unterstützt (vgl. Ernst 1996, 12).

22 Dabei werden die ermittelten Gruppengrößen stark von den größeren Gruppen des Bläserklassenunterrichts beeinflusst. Bleiben diese unberücksichtigt, sinkt vor allem der Anteil größerer Gruppen (sechs und mehr Schüler) zu Gunsten der Dreiergruppen, vgl. 4.6. Die Verteilung entspricht dann sowohl der NRW-Studie (vgl. Schwanse 2000, 116) als auch der bundesweiten Situation. Die beiden Unterrichtsgruppenkategorien „3 Schüler“ und „4 und mehr Schüler“ enthalten seit Jahren vergleichbar große Zahlen in den statistischen Jahresberichten des VdM (s. Tabelle 13 im Anhang).

		S13: Musikschule bietet nur IGU an	S23: Spieltechnik lernen	S30: Macht der IGU Spaß?	S32: Kümmert sich die Lehrkraft um dich?	S36: Spielst du zu Hause vor?	S37: Übst du zuhause?
S07	r	–,321(**)	,180(**)	,112(*)	,124(*)	,199(**)	,235(**)
	p	,000	,001	,032	,018	,000	,000
	n	270	345	365	362	367	365

Korrelationen nach Pearson
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

S07: Dein Unterricht dauert: ___ Minuten

Tab. 2 Korrelationen S 07/Länge der Unterrichtseinheit – Urteil der Schülerschaft

4.1.1.5 Dauer des Unterrichtsverhältnisses

Ein länger andauerndes Unterrichtsverhältnis steht offensichtlich nicht im Widerspruch zum IGU. Immerhin geben 29,8% der Befragten einen Unterrichtszeitraum von drei Jahren und mehr an (s. Tab. 23). Allerdings finden im Rahmen länger andauernder Unterrichtsverhältnisse einige Veränderungen statt.

Zum einen werden die Gruppen im Lauf der Zeit kleiner. Auf diese kleineren Gruppen ist vermutlich zurückzuführen, dass die Antworten auf die Fragen „Kümmert sich die Lehrkraft um dich“ und „Spielst du im Unterricht oft auf deinem Instrument?“ mit länger andauernden Unterrichtsverhältnissen umso positiver ausfallen (vgl. 4.1.1.4). Gleichzeitig nimmt im Lauf der Zeit die Begeisterung für bestimmte Dinge ab. Die Befragten spielen deutlich seltener zu Hause vor und üben tendenziell weniger, je länger sie am Unterricht teilnehmen. Auch Unterrichtsinhalte wie „Erlernen von Spieltechnik“ und „Musik ausdenken“ werden mit den Jahren weniger geschätzt. Mit längerem Bestehen der Gruppen finden sich dort also zunehmend Schülerinnen und Schüler, die mit dem erreichten Spielniveau weitgehend zufrieden sind und stattdessen dem gemeinsamen Musizieren höhere Bedeutung zumessen (vgl. Korrelationskoeffizienten in Tab. 24).

4.1.2 Beurteilung des Unterrichts durch die Schülerschaft

4.1.2.1 Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in das Unterrichtsgeschehen

Acht von zehn Schülerinnen und Schülern geben an, im Unterricht „oft“ oder „sehr oft“ auf ihrem Instrument zu spielen. Die Frage war etwas missverständlich formuliert, denn für Schülerinnen und Schüler der Fächer Gesang, Klavier, Keyboard oder Schlagzeug kann sie – wörtlich genommen – durchaus verneint werden, ohne dass daraus deren Einbeziehung in das Unterrichtsgeschehen herausgelesen werden kann. Deshalb erscheint die Zahl derer, die angeben, „selten“ oder „nie“ auf ihrem Instrument zu spielen, mit zwölf Personen recht gering (vgl. Tab. 25).

Erwartungsgemäß geben die Schülerinnen und Schüler, die seltener auf ihrem Instrument spielen, öfter an, sich im Unterricht zu langweilen[23]. Doch trifft dieser Sachverhalt nur für die Minderheit der Befragten zu, weit überwiegend ist das Urteil der Schülerschaft positiv. Auf die Frage „Langweilst du dich im Unterricht?" geben drei Viertel der Schülerschaft an, dass dies selten oder nie der Fall sei (vgl. Tab. 26).

4.1.2.2 Bewertung ausgewählter Unterrichtsanteile durch die Schülerinnen und Schüler

Die Unterrichtsinhalte des IGU werden von den Schülerinnen und Schülern positiv beurteilt. Allerdings unterliegt diese Bewertung bestimmten Einflüssen. So ändern sich nicht nur die Schwerpunkte bei den Befragten, je länger sie IGU erhalten, sondern auch die Dauer der Unterrichtseinheiten nimmt Einfluss auf das Urteil der Schülerschaft.

Die Schülerinnen und Schüler sind mit einer Gruppe geschlossener Fragen zu verschiedenen Aspekten des IGU befragt worden (S18–S25). Die Skalierung von „Gefällt mir gar nicht" bis „Gefällt mir sehr gut" wurde um die Angabemöglichkeit „Machen wir nicht" erweitert. Auf diese Weise soll ermittelt werden, ob bestimmte Unterrichtsinhalte womöglich gar keine Rolle spielen.

Letzteres trifft vor allem auf die Frage nach Improvisation bzw. elementarem Komponieren zu. „Sich selbst Musik ausdenken" ist ein Unterrichtsgegenstand, von dem 42% der Befragten angeben, dass sie es im Unterricht nicht tun. Dabei ist IGU – glaubt man den Forderungen einschlägiger Veröffentlichungen – eine zum Improvisieren besonders gut geeignete Unterrichtsform (vgl. Probst 1977, 19; Schmitt 1979, 7; Pruggmayer 1988 33ff.; Ernst 1999, 50ff.; Schwanse 2000, 130f.). Diese kreative Herangehensweise an das gemeinsame Musizieren ist kaum verbreitet, wie auch die Antworten der Lehrkräfte und Eltern zeigen (vgl. 4.4). Von den 211 Schülerinnen und Schülern, die mit diesem Unterrichtsgegenstand Erfahrungen haben, geben fast drei Viertel an, dass ihnen das Musik ausdenken „gut" oder „sehr gut" gefiele (s. Tab. 27), allerdings nimmt die Freude daran mit zunehmendem Alter ab[24].

Aus den Antworten zur Frage „Gemeinsam Musik machen" ergibt sich, dass eine bestimmte Variante des Gruppenunterrichts, nämlich die angesetzte Zeit auf die Schüler so aufzuteilen, dass beispielsweise in 45 Minuten drei Schüler je 15 Minuten Einzelunterricht erhalten (vgl. Read 1977, 72; von Grüner 1989, 463; Ernst 1999, 185), bei den befragten Gruppen offensichtlich nicht anzutreffen ist: Nur drei Schülerinnen bzw. Schüler antworteten mit „Machen wir nicht", diese lernen aber unterschiedliche Instrumente und sind deshalb in verschiedenen Unterrichtsgruppen, so dass vermutet werden muss, dass andere Beweggründe für diese Antwort ausschlaggebend waren. Ansonsten ist die Zustimmung zum gemeinsamen Musizieren im IGU erwartungsgemäß groß[25], über 90% der Befragten gefällt es „gut" oder „sehr gut" (s. Tab. 28).

23 S15/S16 r= 0,201** p=0,000 n=359

24 S24/S43 r= –0,269** p=0,000 n=211

25 Wie auch in der NRW-Studie ist gemeinsames Musizieren der bei der Schülerschaft beliebteste Unterrichtsgegenstand (s. Tabelle 33: „Kreuze an, wie dir folgende Dinge im Unterricht gefallen" (S25); vgl. Schwanse 2000, 107).

„Anderen vorspielen“ und „Anderen zuhören“ sind miteinander verknüpfte Aspekte. Soweit die Einen vorspielen, müssen die Anderen zuhören, so dass zu erwarten wäre, dass keine Abweichungen in der Kategorie „Machen wir nicht“ entstehen. Dass dies in geringem Ausmaß trotzdem der Fall ist (s. Tab. 29), lässt sich dadurch erklären, dass nicht jedes übende Spiel am Instrument ein „Vorspiel“ ist, die anderen aber trotzdem – soweit sie nicht mitspielen – zuhören müssen. Vorspielen ist nicht so beliebt wie Zuhören. Außerdem wird der Unterrichtsgegenstand „Anderen Vorspielen“ weniger geschätzt, je älter die Schülerinnen und Schüler sind[26].

Vergleichbares gilt auch für den Aspekt des Erlernens richtiger Körperhaltung und spieltechnischer Fertigkeiten, verbunden mit entsprechenden Übungen (s. Tab. 30). Hier ist ebenfalls ein klarer Zusammenhang zwischen der Ablehnung dieses Unterrichtsinhaltes und höherem Alter[27] bzw. länger andauerndem Unterrichtsverhältnis gegeben (vgl. 4.1.1.5). Im Vergleich zu den meisten anderen Items dieser Fragengruppe ist die Bewertung dieses Unterrichtsgegenstandes auch im Gesamtdurchschnitt eher negativ (s. Abb. 4). Allerdings erscheint erwähnenswert, dass – wie bereits dargestellt – das Erlernen der Spieltechnik eine positivere Beurteilung durch die Schülerschaft erfährt, je länger die Unterrichtseinheit dauert (s. 4.1.1.4).

Mit Blick auf die dem IGU zugeschriebenen sozialen Aspekte (vgl. Ernst 1999, 197ff.) stellt sich die Frage, ob Schülerinnen und Schüler voneinander lernen, indem sie sich gegenseitig auf Fehler aufmerksam machen. Ein Teil der Befragten gaben an, das nicht zu tun, aber knapp drei Viertel der Schülerinnen und Schüler verbessern sich im Unterricht auch einmal gegenseitig. Während das 25,3% nicht oder nur wenig gefällt, finden es 30,7% gut oder sehr gut (vgl. Tab. 31). Da das gegenseitige Verbessern innerhalb einer Peergroup sehr unterschiedliche Ausprägungen haben kann – freundschaftlich-konstruktive Kritik und belehrendes Auftreten liegen hier meistens dicht beieinander – und nicht wenige Lehrkräfte im IGU die Übertragung dieser Aufgabe auf die Schülerschaft als didaktisches Mittel nutzen, ist der Aussagekraft der Bewertungen ohne Kenntnis der jeweiligen Gruppensituation gering. Festzuhalten bleibt, dass gegenseitiges Verbessern einen deutlichen Raum im Gruppenunterricht einnimmt. Es erhält aber mit einem Mittelwert von 3,04 geringste Bewertung, ist also kein besonders beliebter Unterrichtsinhalt (s. Abb. 4).

Die Frage „Auch mal Unsinn machen“ galt ebenfalls der Situation innerhalb der Gruppe. Dieser Frage kann eine Einschätzung der Disziplin unterstellt werden, denn spielerische Ablenkung innerhalb des Unterrichts wird von den handelnden Personen unterschiedlich wahrgenommen. Zumal die Grenze zwischen auflockernden Scherzen und erheblichen Störungen fließend ist, erschien die genauere Eingrenzung innerhalb einer einzigen Frage nicht lösbar. Im Verlauf der Befragung taten sich einige Schülerinnen und Schüler mit der Beantwortung dieser Frage spürbar schwer. Jedoch bleibt als Ergebnis festzuhalten, dass zwar ein knappes Fünftel angaben, dass so etwas in ihrem IGU nicht stattfindet, aber die Hälfte der Befragten gerne auch einmal Unsinn im Unterricht machen (vgl. Tab. 32).

26 S19/S43: r= –0,253** p=0,000 n=341
27 S23/S43: r= –0,250** p=0,000 n=345

Unter „Sonstige Dinge“ (S25) wurden im Wesentlichen positive Verstärkungen angegeben: Lob für besondere Spielliteratur, die Lehrkraft, das Gemeinschaftserlebnis oder die Gruppenatmosphäre. Keine der Nennungen erreichte 2%, die Mehrheit der Befragten nutzten diese Kategorie überhaupt nicht (s. Tab. 33).

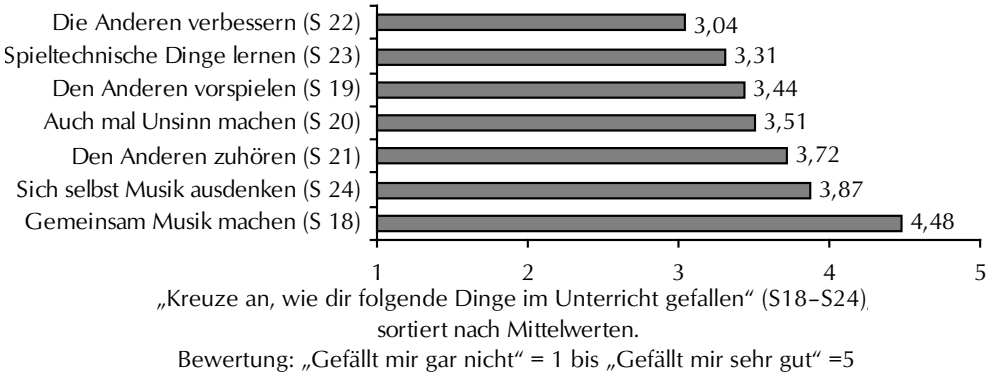


Abb. 4 Bewertung ausgewählter Unterrichtsinhalte (S18–S24)

In Abb. 4 sind die abgefragten Unterrichtsinhalte nach den Mittelwerten der Beurteilung sortiert. Die ausgewählten Unterrichtsinhalte werden im Durchschnitt positiv beurteilt, am wenigsten beliebt sind „Den Anderen vorspielen“, „Spieltechnische Dinge lernen“ und „Die Anderen verbessern, wenn sie Fehler machen“. Die hohen Standardabweichungen (s. Tab. 34) weisen insgesamt darauf hin, dass die Befragten recht unterschiedliche Standpunkte einnehmen.

4.1.2.3 Faktorenanalyse von Variablen zur Bewertung des Unterrichts

Kreuze an, wie dir folgende Dinge im Unterricht gefallen:		
n=151 Schülerinnen/Schüler	**Faktor S**	
	1	**2**
Anderen vorspielen	,731	
Spieltechnische Dinge lernen	,707	
Die Anderen verbessern ...	,625	
Auch mal Unsinn machen	–,384	,686
Den Anderen zuhören	,361	,596
Gemeinsam Musik machen		,550
Sich selbst Musik ausdenken		,522

Hauptkomponentenanalyse S18–S24
Varimaxrotation/Kaiserkriterium
Nebenladungen sind erst ab 0,3 angegeben.

Tab. 3 Faktorenanalyse S18–S24

Eine Faktorenanalyse der Antworten auf die Fragen S18-S24 soll Aufschluss geben, inwiefern Beziehungen zwischen den einzelnen Unterrichtsinhalten zu erkennen sind. Das Ergebnis zeigt zwei Dimensionen auf, die sich wie folgt interpretieren lassen:

Faktor S1: Unterrichts- und Lernsituation

Die drei Items „Anderen Vorspielen", „Spieltechnische Dinge lernen" und „Die Anderen auch mal verbessern, wenn sie Fehler machen" beschreiben deutlich traditionelle Lehrinhalte des Gruppenunterrichts. Diese drei Variablen stehen bei der positiven wie auch der negativen Bewertung durch die Befragten in einer gleichlaufenden Beziehung. Eine Konzentration auf das spieltechnische Können nebst den dazugehörenden Korrekturen ist wesentlicher Inhalt eines auf das Instrument gerichteten Handelns. Die geringe negative Nebenladung der Variablen „Auch mal Unsinn machen" unterstützt diesen Eindruck, da es sich dabei um eine Unterrichtsstörung handelt. „Anderen zuhören" lädt dagegen ebenfalls leicht auf diesen Faktor, da es Bestandteil des Vorspielens und Verbesserns ist. Faktor S1 gibt damit gewissermaßen das „typisch schulische" Element des Gruppenunterrichts wieder.

Faktor S2: Spielerisch-soziale Aspekte

„Auch mal Unsinn machen", „Gemeinsam Musik machen" oder „Sich selbst Musik ausdenken" und „Anderen zuhören" sind Variablen, die die soziale Interaktion beschreiben und den „Spaßfaktor" gemeinsamen instrumentalen Spiels erfassen. Dies lässt sich auch in Beziehung zu den Mittelwerten setzen, in denen diese vier Variablen vor den in Faktor S1 enthaltenen Items rangieren (vgl. Abb. 4).

Die beschriebenen Faktoren erfassen die zwei wesentlichen Aspekte des Gruppenunterrichtes. Es bilden sich die psychosozialen Aspekte des IGU ebenso ab, wie auch seine fachlichen Inhalte. Diese beiden Schwerpunkte entsprechen den Inhalten der Diskussion über den IGU und sind inhaltlich verwandt mit der im weiteren Verlauf dieser Arbeit näher erfolgten Differenzierung der Unterrichtsziele „Freizeitangebot" und „Begabtenförderung" (vgl. 4.4 „Die Ziele des Instrumentalunterrichtes und ihre Erreichbarkeit im IGU").

4.1.2.4 Zufriedenheit mit der Spielliteratur

Die Verwendung geeigneter Unterrichts- und Spielliteratur ist im Instrumentalunterricht von unstrittiger Bedeutung. Der Mangel an Unterrichtswerken für den IGU wird oft beklagt (vgl. Brandstätter 1994, 128; Schwanse 2000, 212), allerdings gelangten in den vergangenen Jahren zahlreiche gruppenunterrichtsspezifische Neuerscheinungen auf den Notenmarkt. Dieser Umstand scheint sich positiv auf die Bewertung der Spielliteratur durch die Schülerschaft auszuwirken.

Die Schülerinnen und Schüler sind mit der im Unterricht verwendeten Literatur sehr zufrieden, nur ein kleiner Teil gibt an, dass ihnen die Auswahl der Spielstücke „gar nicht" oder „selten" gefällt. Die positive Bewertung der Unterrichts- und Spielliteratur ist dabei deutlich größer, als in der NRW-Studie festgestellt worden ist (s. Tab. 35, vgl. Schwanse 2000, 104f.). Offenbar ist der zwischen den beiden Unter-

suchungen liegende Zeitraum von fünf Jahren für eine deutliche Verbesserung des Angebotes an Spielliteratur genutzt worden.

4.1.2.5 Freude am Instrumentalunterricht

Die Freude der Schülerinnen und Schüler am Unterricht wurde in der Untersuchung an zwei Stellen thematisiert. „Macht dir Musikunterricht in der Gruppe Spaß?“ (S30) lautete die allgemein gehaltene Frage, auf einen möglichen Veränderungsprozess zielte dagegen die Formulierung „Hat sich deine Freude am Instrumentalspiel im Lauf der Zeit verändert?“ (S41).

Die letztgenannte Frage – in der NRW-Studie offen gestellt – war als geschlossene Frage am Ende des Bogens positioniert (S41, n=365). Knapp vier Fünftel der Schülerschaft geben an, dass ihnen der Unterricht immer noch gleich viel oder mehr Freude bereiten würde, als zu Beginn. Die Verbliebenen äußern, keine oder weniger Freude daran zu haben, der Anteil dieser negativen Antworten ist doppelt so hoch, als es in der NRW-Studie der Fall war (vgl. Tab. 36). Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass aus der Aussage „Am Anfang hat es viel Spaß gemacht, ist aber weniger geworden“ keine grundsätzliche Bewertung der Intensität der verbliebenen Freude am Instrumentalspiel abgeleitet werden kann. Von Interesse sind die Antworten auf diese Frage vor allem, da sie eine Entwicklung widerspiegeln, die in Verbindung mit anderen Aspekten aufschlussreich ist (vgl. 4.5 „Merkmale der Lehrkräfte und Zufriedenheit der Familien mit dem IGU“).

Dagegen kommt die Frage, ob der Unterricht Spaß mache, einer Momentaufnahme gleich. Der weitaus größte Teil der 367 befragten Schülerinnen und Schüler ist sich einig und bejaht diese Frage, nur 16 Befragte geben an, dass es „nie“ oder „ganz selten“ Spaß machen würde (s. Tab. 37). Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die angeben, dass ihnen der Unterricht kaum Spaß macht (S30), ist geringer, als die Anzahl derjenigen, denen der Unterricht nicht mehr so viel Freude bereitet, wie zu Beginn (S41). Damit wird die Annahme gestärkt, dass die Befragten durchaus differenziert geantwortet haben, also die Abnahme von Freude nicht damit gleichzusetzen ist, dass ihnen der Unterricht nun gar keinen Spaß mehr macht.

Diese Ergebnisse sind im Übrigen nicht von der Dauer des Unterrichtsverhältnisses abhängig. Es besteht lediglich die Tendenz, dass sich eher die älteren Schülerinnen und Schüler negativ zu den beiden Fragen geäußert haben, mit dem verstrichenen Zeitraum ihres Instrumentalunterrichts korrelieren diese Angaben aber nicht[28].

4.1.2.6 Besondere Unterrichtssituationen

Aus den vorbereitenden Interviews (s. 3.2.1) ergab sich die Erkenntnis, dass die Schülerinnen und Schüler durchaus die Möglichkeit schätzen, sich innerhalb der Unterrichtsgruppe ein wenig zurückzuziehen. Ob und wie weit dieser Aspekt für die Gesamtheit der Befragten gilt, sollte die Frage nach der Aufmerksamkeit der Lehrkraft klären. Ein knappes Drittel der Befragten gab an, dass das Phänomen, eine teilweise

28 S30/S43: r= –0,114* p=0,029 n=365; S41/S43 r=–0,103* p=0,049 n=365

geringere Aufmerksamkeit der Lehrkraft zu haben, in ihrem Gruppenunterricht nicht auftritt. Mehr als ein Drittel der verbliebenen Schülerinnen und Schüler finden es mindestens gut (vgl. Tab. 38). Es gibt dabei einen signifikanten Zusammenhang zum häuslichen Üben. Den Schülerinnen und Schülern, die weniger üben, gefällt die Aufmerksamkeitsteilung der Lehrenden im IGU mehr. Und umgekehrt gilt: Wer mehr übt, wünscht sich stärkere Aufmerksamkeit von der Lehrkraft[29].

Wie die Befragten die Frage nach dem Warten auf Mitschülerinnen und Mitschüler beantworten, sollte aufzeigen, ob die Gruppensituation die Übemotivation erhöht, bzw. ob der soziale Druck innerhalb der Gruppe entsteht, vorbereitet in den Unterricht zu kommen[30]. Über die Hälfte der Befragten gestehen den Gruppenmitgliedern zu, auch einmal Unterrichtszeit wegen geringer Vorbereitung in Anspruch zu nehmen, doch fühlt sich immerhin jeder Fünfte dadurch „ziemlich" oder „sehr" gestört. Dem gegenüber ist es einem Drittel der Schülerinnen und Schüler unangenehm, wenn die anderen auf sie warten müssen (s. Tab. 39). Dabei ist eine deutliche Beziehung zum Alter der Befragten festzustellen. Während das Warten auf die Mitschülerinnen bzw. Mitschüler eher altersunabhängig beurteilt wird, nimmt es bei der anderen Frage mit zunehmendem Alter deutlich an Bedeutung zu: Je älter die Schülerinnen und Schüler sind, desto unangenehmer wird es ihnen, wenn die anderen Gruppenmitglieder auf sie warten müssen[31].

4.1.2.7 Weitergehende Aussagen zum instrumentalen Erfolg und der Unterrichtsgruppe

Die Schülerinnen und Schüler sind um weitere Einschätzungen des IGU gebeten worden (S29, S31–S34). Die genauen Ergebnisse sind im Anhang (Tab. 40 bis Tab. 44) nachzulesen.

Dem IGU wird von der Schülerschaft ein gutes Zeugnis ausgestellt. Nur ein geringer Teil der Befragten gibt an, nicht oder nur wenig mit dem Gelernten zufrieden zu sein, 97% der Befragten vermerken Lernerfolge (s. Tab. 40).

Die Lehrkräfte kümmern sich nach Einschätzung der Befragten gut um die Schülerinnen und Schüler (s. Tab. 42), allerdings ist hier ein deutlicher Zusammenhang zur Gruppengröße ersichtlich. Je größer die Unterrichtsgruppe ist, desto negativer fällt die Bewertung durch die Schülerschaft aus[32].

Die Lehrkräfte werden als nett eingestuft (s. Tab. 43) und die Schülerinnen und Schüler fühlen sich der Unterrichtsgruppe überwiegend wohl und verstehen sich mit den anderen Gruppenmitgliedern (s. Tab. 44). Die Befragten haben auch den Eindruck, dass der IGU ihren Lehrkräften Freude macht (s. Tab. 41).

Diese positive Beurteilung des Unterrichts ist in gewisser Weise kaum überraschend, da unzufriedene Schülerinnen und Schüler häufig die Unterrichtsgruppen verlassen können. Auf der anderen Seite ist festzustellen, dass sich die Lenkungs-

29 S26/S37: r= –0,152* p=0,023 n=225

30 Roske weist darauf hin, dass dieser Aspekt bereits im 19. Jhdt. von Schilling ins Feld geführt worden sei (vgl. Roske 1993, 80). Der gleiche Standpunkt findet sich u. a. auch bei Brandstätter (1994, 127).

31 S28/S43: r= 0,319** p=0,000 n=273

32 S05/S32: r= –0,200** p=0,000 n=362

maßnahmen der Musikschulen erhöhen (vgl. 4.2.2.1 „Gründe der Schülerinnen und Schüler für die Wahl der Unterrichtsform“) und damit die Zahl der größeren Unterrichtsgruppen zunimmt. Tatsache ist, dass die befragten Schülerinnen und Schüler sich in aller Deutlichkeit positiv über den IGU äußern.

Diese Variablen korrelieren stark miteinander, vor allem wird die Rolle der Lehrkraft für den subjektiven Unterrichtserfolg deutlich. Dabei besteht nicht nur eine hohe Korrelation zwischen der Frage, ob die Lehrkraft nett sei und positiven Aussagen über den Unterricht, sondern die Schülerinnen und Schüler fühlen sich bei „netten“ Lehrkräften auch in der Gruppe eher wohl und üben zu Hause mehr (s. Korrelationskoeffizienten in Tab. 45). Der Zusammenhang zwischen der Lehrkraft und dem Unterrichtserfolg ist unter anderem von Gembris/Davidson (vgl. 2002, 23f.) diskutiert worden und wird durch diese Untersuchung bestätigt.

4.1.2.8 Gemeinsames Musizieren außerhalb der Musikschule

Lediglich ein gutes Zehntel der Schülerschaft treffen sich außerhalb ihres Unterrichts häufig zum gemeinsamen Musizieren (s. Tab. 46). Allerdings ist zwischen diesem Merkmal und der Tatsache, ob die Befragten gemeinsam mit Freundinnen oder Freunden zum Unterricht angemeldet worden sind, eine hohe Korrelation festzustellen, innerhalb bestehender Freundschaften wird auch außerhalb der Musikschule verstärkt gemeinsam musiziert[33]. Neu entstehende engere musikalische Bindungen oder gar regelmäßige Übegemeinschaften sind ansonsten aber eine Ausnahme. Die denkbare Option, aus dem IGU eine besondere Übemotivation zu erhalten (vgl. Ernst 1997, 267f.), scheint nicht genutzt zu werden.

4.1.2.9 Weitere Anmerkungen zum Gruppenunterricht

Die abschließende offene Frage „… was fällt dir noch dazu ein?“ (S44) wurde von 100 Schülerinnen bzw. Schülern genutzt, um zusätzliche Anmerkungen einzubringen. Der weitaus größte Teil umfasste eine Verstärkung von im Fragebogen bereits zum Ausdruck gebrachten Aspekten, beispielsweise dem besonderen Gemeinschaftserleben, verschiedenen positiven Aussagen über die Literaturauswahl, bestimmte Unterrichtsmethoden und den Einsatz besonderer Medien oder einfach nur unspezifische Zufriedenheitsbekundungen. Ein kleiner Teil der Schülerschaft äußerte sich zu bestimmte Punkten kritisch, wobei es sich überwiegend um Einzelaspekte handelte, die die Gesamtbewertung des Unterrichts kaum beeinflussen (s. Tab. 47).

33 S10/S35: r= 0,315** p=0,000 n=340

4.2 Die Eltern und das Musikleben in der Familie

4.2.1 Allgemeine Aussagen der Eltern zum IGU

4.2.1.1 Angaben der Eltern zu den Unterrichtsbedingungen

Der Kritik von Rolf Fritsch (vgl. 1.2 „Zur Geschichte des Instrumentalen Gruppenunterrichtes in Deutschland“) an einem Teil der Elternschaft, die sich für viele Aspekte des Unterrichtes nicht interessieren würden, kann anhand verschiedener Merkmale nachgegangen werden.

Einige Eltern gaben an, die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtsgruppe ihres Kindes nicht zu kennen, weitere 11% machten eine falsche Angabe (s. Tab. 48). Auch die Frage nach der Geschlechtsverteilung innerhalb der Gruppe wurde von manchen Eltern fehlerhaft oder gar nicht beantwortet (s. Tab. 49). Dass ein Teil der Befragten nicht auf dem aktuellen Stand der Gruppenkonstellation ist, kann durchaus auch auf einen mangelnden Informationsfluss zwischen Eltern und Lehrkräften hindeuten. Tatsächlich betrachtet ein Drittel der Eltern den Kontakt zwischen ihnen und der Lehrkraft als „gering“ oder „sehr gering“, der verbleibende Teil allerdings als „ausreichend“ oder besser (s. Tab. 50).

Zwei weitere Fragen befassen sich mit der unmittelbaren Unterrichtssituation: Die Größe des Unterrichtsraumes wird von den meisten Eltern für mindestens ausreichend befunden, nut knapp ein Zehntel geben an, dass er „eng“ oder „zu klein“ sei (s. Tab. 51). Die Disziplin im IGU ihres Kindes schätzt die überwiegende Mehrheit der Befragten als „meistens“ oder „immer“ in Ordnung ein (s. Tab. 52).

4.2.1.2 Einschätzung der Motivation und des Lernerfolgs

Die Eltern bestätigen die positive Selbstseinschätzung ihrer Kinder und stellen dem Unterricht ebenfalls ein gutes Zeugnis aus (vgl. 4.1.2.7). So gibt die deutliche Mehrheit der Eltern an, dass ihr Kind „meistens“ oder „immer“ gerne zum Musikschulunterricht geht (s. Tab. 53). Sie erkennen deutliche Lernfortschritte (s. Tab. 54) und dementsprechend bewerten sie auch die Zufriedenheit ihrer Kinder mit dem instrumentalen Erfolg als hoch (s. Tab. 55).

Die Überprüfung dieser Aussagen mittels Korrelationsberechnungen bestätigen die Angaben, die Einschätzungen der Eltern entsprechen den Aussagen ihrer Kinder in hohem Maße[34] (s. Tab. 56).

Die sehr signifikanten Korrelationen der Variable „Mein Kind übt zu Hause aus eigenem Antrieb“ zu den Aussagen der Kinder „Langweilst du dich im Unterricht?“[35], „Bist du mit dem was du bisher gelernt hast, zufrieden?“[36] und „Macht dir der Un-

34 Es wird vorausgesetzt, dass die Eltern der entsprechenden Bitte zu Beginn des Fragebogens Folge geleistet und ihre Kinder nicht um Auskünfte gebeten haben. Die Schülerinnen und Schüler sind bei der persönlichen Aushändigung der Elternfragebögen ebenfalls darum gebeten worden, ihren Eltern in dieser Hinsicht nicht behilflich zu sein.

35 E62/S16: r= 0,164** p=0,004 n=311

36 E62/S29: r= 0,256** p=0,000 n=314

terricht Spaß?“[37] lassen einen offensichtlichen Zusammenhang von Freude am Unterricht, Übemotivation und Lernerfolg bei den Befragten erkennen. Auch anhand weiterer Variablen, die der Bewertung des Unterrichts durch die Teilnehmenden und ihre Eltern dienen, lässt sich darüber hinaus erkennen, dass die Eltern die Meinungen ihrer Kinder zutreffend einschätzen (vgl. 4.2.4 und Tab. 72).

4.2.2 Die Wahl des IGU als Unterrichtsform

4.2.2.1 Gründe der Schülerinnen und Schüler für die Wahl der Unterrichtsform

In einem Fragenkomplex von fünf geschlossenen Fragen zu Gründen für die Wahl der Unterrichtsform (S09–S14) konnte auf einer Fünferskala von „Trifft nicht zu“ bis „Trifft voll zu“ geantwortet werden (s. Tab. 57). Die Kritik von Schwanse (2000, 103) berücksichtigend, wurde in der Formulierung dieser Frage ausdrücklich nach „Unterricht in Gruppen, also nicht allein oder zu zweit“ gefragt, um Missverständnisse zu vermeiden. Mit der Kategorie „Sonstiges“ stand darüber hinaus ein Raum für offene Antworten zur Verfügung.

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler nehmen auf eigenen Wunsch am Gruppenunterricht teil, nur ein Fünftel gaben „kaum“ oder „gar nicht“ an. Ein gutes Drittel der Befragten sind gemeinsam mit Freundinnen oder Freunden angemeldet worden.

Deutlich höher als bei der Untersuchung in NRW fiel der Einfluss äußerer Umstände aus: „Vorschlag der Lehrkraft“ traf für immerhin 19,3% „überwiegend“ oder „voll“ zu, in NRW gaben dies nur 7% an. Dass die Musikschule dieses Instrument nur im Gruppenunterricht anbietet, bejahten 17,1% gegenüber 4%, und dass es Wille der Eltern gewesen sei, benennen 30,8% gegenüber 13% (vgl. Schwanse 2000, 103f.). Lenkungsmaßnahmen der Musikschulen scheinen bei der Wahl der Unterrichtsform eine zunehmende Rolle zu spielen.

Unter „Sonstige Gründe“ (S14, n=367) gaben 10% der Befragten zusätzlich „soziale“ Aspekte wie „Macht mehr Spaß“ an, 8,4% verwiesen auf organisatorische Gegebenheiten (z. B. „Hat sich so ergeben“ oder „Klassenmusizieren“).

4.2.2.2 Gründe der Eltern für die Wahl der Unterrichtsform

Die Eltern wurden befragt, in welche Unterrichtsform sie ihr Kind ursprünglich schicken wollten (E12–E16). Bei den zur Verfügung stehenden Antwortmöglichkeiten ist versäumt worden, den Partnerunterricht gesondert aufzuführend, so dass nicht zu erkennen ist, ob Eltern die sog. „Zweiergruppe“ meinen, wenn sie Gruppenunterricht angekreuzt haben. Der hohe Anteil an gezielten Anmeldungen zum Instrumentalunterricht in Gruppen (wobei hier ausnahmsweise einmal der Partnerunterricht mit gemeint ist) zeigt, dass der befragte Personenkreis offenbar Kenntnis vom IGU hatte und diese Form zu zwei Dritteln bewusst gewählt hat. Ein geringer Teil der Eltern hatte für ihr Kind Einzelunterricht vorgesehen, zu einem Fünftel waren sie in Bezug auf die Unterrichtsform nicht festgelegt (s. Tab. 58).

37 E62/S30: r= 0,223** p=0,000 n=313

Die letztlich ausschlaggebenden Gründe für die Erteilung von Gruppenunterricht wurden mittels skalierter Antwortmöglichkeiten abgefragt (E17–E25, s. Tab. 59). Für die folgenden Ausführungen sind die Antworten wie folgt zusammengefasst worden: „Trifft nicht zu“ und „Trifft kaum zu“ entspricht „Nein“, „Trifft auch zu“ bis „Trifft voll zu“ wird als „Ja“ gewertet.

Der überwiegende Teil der Eltern berücksichtigt einerseits den Wunsch ihres Kindes nach Unterricht in einer Gruppe, andererseits entspricht IGU auch ihren eigenen Vorstellungen. Für gut zwei Drittel der Befragten ist auch das geringere Unterrichtsentgelt ein Grund für die Wahl der Unterrichtsform.

Immerhin gibt die Hälfte der Eltern als weiteren Grund Kontakte zwischen den Familien an, entweder handelt es sich um bestehende Freundschaften zwischen den Kindern oder um zweckmäßige Absprachen, wie z. B. die Bildung von Fahrgemeinschaften. Außerdem wählten drei Viertel der Eltern IGU, da er gut als Einstiegsunterricht geeignet sei.

Die Entscheidung mancher Eltern, auf Grund bestehender Kontakte Gruppenunterricht zu wählen und dem Wunsch des Kindes danach – da es vermutlich gemeinsam mit Freundinnen und Freunden angemeldet worden ist – korrelieren stark miteinander[38]. Bestehende Kontakte haben ebenfalls eine Beziehung zu der Variable „Weil Gruppenunterricht preisgünstiger ist“[39] sowie zu der Einordnung des IGU als Einstiegsunterricht[40]. Die privaten Kontakte scheinen dazu zu führen, dass sich Bekannte zusammenschließen, um ihren Kindern Musikunterricht zu ermöglichen. Die Betonung des IGU als Einstieg lässt auf eine offene Erwartungshaltung der Eltern schließen, sie warten ab, wie sich das Instrumentalspiel ihres Kindes entwickelt.

Sollte sich allerdings eine besondere Begabung des Kindes herausstellen, hält über die Hälfte der Eltern den Wechsel zum Einzelunterricht für eine logische Konsequenz. Bei diesem Teil der Eltern handelt es sich überwiegend um die Personengruppe, die dem Ziel „Begabtenförderung“ (E43) auch großes Gewicht beimisst. Bei einer zwar schwachen, aber signifikanten Korrelation wird deutlich, dass für diese Befragten IGU nur eine Vorstufe für den „richtigen“ Unterricht darstellt[41] (vgl. 4.4 „Die Ziele des Instrumentalunterrichtes und ihre Erreichbarkeit im IGU“).

Die Wahl der Unterrichtsform wird auch von der Musikschule beeinflusst. Immerhin zwei Fünftel der Eltern folgen dabei dem Vorschlag der Lehrkraft. Besonders stark wirkt sich der Umstand aus, dass mit 57,6% weit über der Hälfte der Befragten von der Musikschule überhaupt nur Gruppenunterricht angeboten worden ist. In der NRW-Studie gaben das lediglich 13% der Eltern an.

Bei den „Sonstigen Gründen“ gab es nur vereinzelte Nennungen.

Ein deutlicher Einfluss der Musikschulen auf die Bildung größerer Gruppen ist in der sehr signifikanten Korrelation zwischen der Variablen E19 „Die Musikschule hat uns nur Gruppenunterricht angeboten“ und der Gruppengröße zu erkennen. Schülerinnen

38 E21/E17: r= 0,402** p=0,000 n=279
39 E21/E23: r= 0,149* p=0,013 n=280
40 E21/E20: r= 0,143* p=0,018 n=275
41 E43/E24: r= 0,190** p=0,02 n=266

und Schüler, denen keine alternative Unterrichtsform angeboten wurde, finden sich öfter in größeren als 3er-Gruppen[42]. Gleichzeitig besteht ein tendenzieller Zusammenhang zwischen stärkerem Einfluss der Musikschule auf die Wahl des IGU und geringerer Freude[43], ein Effekt, der vermutlich eher mit der Gruppengröße zusammenhängt, als mit dem Nichterfüllen des Wunsches nach einer anderen Unterrichtsform (vgl. 4.1.1.4).

4.2.3 Das Musikleben in der Familie

4.2.3.1 Häusliches Musikleben: Aussagen der Schülerschaft

Zum Musikleben in der Familie sind sowohl die Schülerinnen und Schüler, als auch ihre Eltern befragt worden. Der Schülerschaft wurde dazu ein Bündel von fünf Fragen gestellt (S36–S40). Aus den Antworten lässt sich erkennen, dass das Instrumentalspiel bei den Meisten im weitesten Sinn in den familiären Alltag integriert ist.

Der größte Teil der Befragten übt zu Hause nach eigenen Aussagen. Nur eine geringe Anzahl der Schülerinnen und Schüler gab „Ganz selten“ oder „nie“ an (s. Tab. 60). Letztere haben bei genauer Betrachtung übrigens nachvollziehbare Gründe: die insgesamt sechs „Nicht-Übenden“ sind entweder aus dem Fach Gesang (was entweder auf Hemmungen schließen lässt, im häuslichen Kontext laut zu singen oder eine Besonderheit des Fachs sein kann, der hier nicht weiter nachgegangen werden soll) oder Instrumentalanfängerinnen bzw. -anfänger, denen noch kein Instrument zur Verfügung steht, sowie eine Person, die ausdrücklich betont hat, ein anderes Instrument als das gewünschte erlernen zu müssen.

Knapp zwei Dritteln der Schülerschaft steht ein eigenes Instrument zur Verfügung (s. Tab. 61). Sie verfügen außerdem mehrheitlich über ein eigenes Zimmer zum Üben (s. Tab. 62)[44].

Mehr als drei Viertel der Schülerschaft antworten, dass ihr Üben „nie“ oder „ganz selten“ stört (s. Tab. 63). Gleichzeitig geben viele Schülerinnen und Schüler an, zu Hause etwas aus dem Unterricht vorzuspielen (s. Tab. 64).

Wie bereits ausgeführt, nehmen sowohl das häusliche Vorspiel als auch das Üben mit länger dauernden Unterrichtsverhältnissen leicht ab (vgl. 4.1.1.5).

4.2.3.2 Häusliches Musikleben: Aussagen der Eltern

Die Eltern sind auch nach ihren eigenen instrumentalen Erfahrungen sowie ihren Konzertbesuchen gefragt worden. Mit diesen Fragen sollte der Überlegung nachgegangen werden, ob eine intensivere Beschäftigung mit dem aktiven Musizieren Einfluss auf die Beurteilung des IGU nimmt.

42 S05/E19: r= 0,216** p=0,000 n=282

43 S30/E19: r= –0,146* p=0,014 n=281

44 Bei dieser Frage muss eingeräumt werden, dass sie missverständlich war, da manche der Befragten darunter ein spezielles Musikzimmer verstanden haben.

Drei Fünftel der Antwortenden haben selbst Instrumentalunterricht erhalten. Das Gleiche gilt für knapp zwei Fünftel der jeweiligen Partnerinnen bzw. Partner. Da der Elternfragebogen zu 86,3% von den Müttern ausgefüllt worden ist, überwiegt demnach auch bei den Eltern der weibliche Anteil am Instrumentalunterricht (s. Tab. 65). In 98 der 318 durch Elternfragebögen erfassten Familien haben beide Elternteile kein Instrument erlernt (30,8%), in 85 Fällen erhielten beide Instrumentalunterricht (26,7%). Insgesamt leben 69,2% der Schülerinnen und Schüler in Familien, in denen mindestens ein Elternteil Instrumentalunterricht erhalten hat.

Die Abfrage der erlernten Instrumente ergab, dass 23,3% aller Befragten sogar mehrere Instrumente erlernt haben, von ihren Partnern bzw. Partnerinnen waren es 6,6%. Stark vertreten sind in beiden Personengruppen die Instrumente Blockflöte, Klavier und Gitarre. Diese drei Instrumentengruppen rangieren seit Jahren an der Spitze der VdM-Statistik (vgl. VdM 2004a, 19). Offensichtlich sind die befragten Eltern in dieser Hinsicht keine ungewöhnlich zusammengesetzte Personengruppe.

Ein Zehntel der Befragten haben im vergangenen Jahreszeitraum gar keine Konzerte besucht, der größte Teil gab jedoch an, ab und zu Veranstaltungen mit Live-Musik aufzusuchen (s. Tab. 66).

Nach Angaben der Eltern übt ein Fünftel der Schülerschaft zu Hause kaum aus eigenem Antrieb. In jeder dritten Familie geben die Eltern an, ihre Kinder öfter zum Üben anzuhalten. Gleichzeitig ist der Anteil der Schülerschaft, die zu Hause nichts aus dem Unterricht vorspielen, sehr gering (s. Tab. 67 bis Tab. 69).

4.2.3.3 Häusliches Musikleben: Geschwisterkinder

12,6% der Eltern geben kein weiteres Kind an. 58,2% haben außer dem in der Untersuchung befragten noch ein zweites Kind, 19,8% zwei weitere, also insgesamt drei Kinder. In 1,2% der Familien leben vier oder mehr Kinder (E05, n=318).

In 55% der Familien mit Geschwisterkindern erlernt mindestens ein weiteres Kind ein Instrument, in 12,2% sind es sogar zwei oder mehr Kinder. Damit bestehen in ungefähr der Hälfte der befragten Familien weitere Unterrichtserfahrungen durch Geschwisterkinder. Der Anteil von Geschwisterkindern, die ihren Unterricht im Einzel- oder Partnerunterricht erhalten, liegt bei über 50% (E06–09, n=278).

4.2.4 Der Einfluss des familiären Musiklebens auf die Unterrichtsbewertungen

Dass die Familie einen großen Einfluss auf die Sozialisation ihrer Kinder ausübt und sich dieses Phänomen auch und ganz besonders auf die Ausbildung musikalischer Anlagen erstreckt, ist ein seit Jahrzehnten mehrfach untersuchter Gegenstand der Musikpsychologie, Musikpädagogik und Musiksoziologie (vgl. Badur 1999). Trotzdem weist Badur in ihrem Forschungsüberblick darauf hin, dass sich *entsprechend den Defiziten der musikalischen Sozialisationsforschung im allgemeinen … das Forschungsfeld „Musikalische Sozialisation in der Familie“ als weitgehend unbearbeitet dar*[stellt] (Badur 1999, 133). Die teilweise bereits veralteten, stark gestreuten Veröffentlichungen zum Thema enthielten zum Teil nur schwach belegte, zum Teil sogar einander widersprechende Ergebnisse, seien überwiegend in Form von Zusammenhangshypothesen vor-

gelegt (die zwar Korrelationen, nicht aber deren Wirkungsrichtungen aufzeigten) und darüber hinaus bestände die Möglichkeit, *daß Studien, in denen keine Korrelationen nachgewiesen werden konnten, aus „Scham über die Nullhypothese" nicht veröffentlicht wurden* (Badur 1999, 140). Zusammenfassend formuliert Badur Thesen, die in Bezug auf gelingende musikalische Sozialisation vor allem eine positive Einstellung der Eltern in den Mittelpunkt rücken. Die emotionale Qualität des elterlichen Umgangs mit Musik sei dabei bedeutsamer, als musikalische Kenntnisse, folglich wäre das Potential, die musikalische Entwicklung zu fördern, in allen Familien vorhanden (vgl. Badur 1999, 151ff.).

Im Folgenden soll untersucht werden, ob Einflüsse familiärer Bedingungen auf die Freude und den damit verbundenen subjektiven Unterrichtserfolg der Schülerinnen und Schüler erkennbar sind[45]. Es geht dabei im Wesentlichen um eine Überprüfung, ob sich in Bezug auf die Bewertung des Instrumentalunterrichts in der Sozialform „Gruppe von 3 bis 8 Personen" Aspekte niederschlagen, die im familiären Umfeld der Schülerinnen und Schüler zu suchen sind, also nicht durch den IGU bedingt zu sein scheinen. Zu diesem Zweck sind ausgewählte Variablen wie folgt zusammengefasst worden:

Musikleben in der Familie

- E07: Lernen die Geschwister ein Instrument?
- E29: Haben Sie selbst ein Instrument erlernt?
- E31: Hat Ihre Partnerin/Ihr Partner ein Instrument erlernt?
- S03: Erhältst du noch in einem zweiten Instrument Unterricht?[46]
- E33: Waren Sie in den letzten zwölf Monaten in einem Konzert?

Aussagen der Eltern über den Unterricht und den Unterrichtserfolg

- E12: Ursprüngliche Anmeldung zum Einzelunterricht
- E13: Ursprüngliche Anmeldung zum Gruppenunterricht
- E14: Ursprüngliche Anmeldung nur instrumentenbezogen
- E15: Ursprüngliche Anmeldung ohne spezifische Vorstellungen
- E60: Mein Kind macht Lernfortschritte auf seinem Instrument
- E61: Mein Kind ist mit seinem instrumentalen Erfolg selbst zufrieden
- E62: Mein Kind übt zu Hause aus eigenem Antrieb
- E63: Mein Kind wird zu Hause zum Üben angehalten
- E64: Mein Kind spielt zu Hause auf dem Instrument etwas vor
- E66: Der IGU wird den Bedürfnissen meines Kindes gerecht
- E67: Der IGU wird meinen eigenen Erwartungen gerecht

45 Die Erkenntnisse zahlreicher Untersuchungen zur Verbindung von musikalischen Vorerfahrungen innerhalb einer Familie und Umgang mit Musik lassen sich hier nur in groben Zügen nachvollziehen (ein umfangreicher Überblick ist enthalten in Badur 1999, vgl. auch Gembris 2002, 185ff.).

46 Die vier Variablen E07, E29, E31 und S03 sind für die folgenden Auswertungen zu einer jeweils neuen, dichotomen umkodiert worden, da in diesem Zusammenhang nur von Interesse ist, welche weiteren Erfahrungen mit Instrumentalunterricht in der Familie bestehen. Um die inhaltliche Zuordnung zu gewährleisten, werden die Benennungen der Variablen beibehalten, obwohl die Antworten auf „ja" bzw. „nein" reduziert worden sind.

Zufriedenheit und Freude der Schülerinnen und Schüler

- S16: Langweilst du dich?
- S17: Gefallen dir die Stücke?
- S29: Bist du mit Gelerntem zufrieden?
- S30: Macht dir der IGU Spaß?
- S34: Fühlst du dich in der Gruppe wohl?
- S41: Hat sich deine Freude verändert?

Die in Tab. 70 und Tab. 71 dargestellten Beziehungen einiger Variablen sollen den musikalischen Hintergrund des Elternhauses erkennbar werden lassen. Tatsächlich gibt es Zusammenhänge zwischen einzelnen Aspekten, die Auskunft darüber ermöglichen, welchen Stellenwert Musik und Musikunterricht in den Familien haben. So ist die Verbindung der Variablen E29 und E33 sehr deutlich: Eltern, die selbst ein Instrument erlernt haben, besuchen öfter Konzerte[47]. Gleichzeitig ist die Wahrscheinlichkeit, dass entweder beide Elternteile Instrumentalunterricht erhalten oder beide keinen erhalten haben, sehr hoch[48]. Des Weiteren ist erkennbar, dass zwischen den instrumentalen Vorerfahrungen der Eltern und der Wahrscheinlichkeit, dass neben dem befragten Kind noch Geschwisterkinder Unterricht erhalten, tendenziell ein Zusammenhang besteht[49]. Auch besteht die Tendenz, dass in stärker musikorientierten Familien die Eltern ihre Kinder mehr zum Üben anhalten[50], dies gilt ebenfalls, wenn die Schülerinnen und Schüler bewusst zum IGU angemeldet worden sind[51]. Kinder, die neben dem Instrument, für das sie zum IGU befragt worden sind, noch in einem weiteren Unterricht erhalten, benötigen elterliche Anregung zum Üben offenbar seltener[52]. Es handelt sich um ein Fünftel der befragten Schülerschaft, auf die die Frage nach einem „Zweitinstrument“ zutrifft[53]. Diese Schülerinnen und Schüler sind möglicherweise stärker motiviert, aber auch kritischer, wie die negative Korrelation der Frage „Macht dir der IGU Spaß?“ mit dem Spielen eines weiteren Instruments[54] nahe legt[55].

47 E29/E33: r= 0,201** p=0,000 n=312 Variable E29 ist dichotomisiert

48 E29/E31: r= 0,244** p=0,000 n=312 Beide Variablen sind dichotomisiert

49 E06/E29: r= 0,115* p=0,040 n=317 Variable E06 ist dichotomisiert.

50 E63/E29: r= 0,161** p=004 n=315

51 E63/E13: r= 0,119* p=0,037 n=309

52 E63/S03: r= –0,111* p=0,050 n=314

53 Da die Frage nach dem Zweitinstrument nicht weiter spezifiziert worden ist, lässt sich nicht erkennen, welche Priorität dieses andere Instrument hat. Es kann sich dabei ebenso um Klaviereinzelunterricht handeln, wie um die Teilnahme an Blockflötengruppenunterricht im Rahmen der Regelschule.

54 S30/S03: r= –0,145** p=0,005 n=365

55 Zur Bewertung dieser Tendenz muss berücksichtigt werden, dass es einen Zusammenhang zwischen der Teilnahme am Bläserklassenangebot und dem Spielen eines weiteren Instrumentes gibt (r= 0,192** p=0,000 n=367). Da der IGU im Rahmen dieser Angebote durchschnittlich negativer beurteilt wird (vgl. 4.6.2.1) liegt die Vermutung nahe, dass sich obenstehendes Resultat dadurch erklärt. Tatsächlich ändert sich das Ergebnis, wenn die Schülerinnen und Schüler des Klassenmusizierens bei dieser Berechnung nicht berücksichtigt werden (r= –0,092 p=0,117 n=292), lediglich das negative Vorzeichen bleibt erhalten. Innerhalb der befragten Schülerschaft des Klassenmusizierens besteht diese Tendenz aber deutlich (r= –0,176 p=0,136 n=73). Die Irrtumswahrscheinlichkeit ist bei Letzteren auf Grund der geringen Fallzahl bedeutend höher, die Beziehung zwischen den beiden Variablen wird für diese Gruppe jedoch bestätigt.

Die Erkenntnis, dass es stärker musikorientierte Familien gibt, wird auch umgekehrt gestützt. Zwischen Eltern, die angegeben haben, dass für sie weder die Unterrichtsform noch das zu erlernende Instrument bei der Anmeldung des Kindes zum Instrumentalunterricht eine Rolle gespielt hätten und musizierenden Geschwisterkindern besteht ein negativer Zusammenhang[56], gleichzeitig ist die Tendenz erkennbar, dass sie seltener Konzerte besuchen[57]. Außerdem werden die betroffenen Kinder nicht so oft von ihren Eltern zum Üben angehalten[58].

Es ist aber kein signifikanter Zusammenhang zwischen der mit diesen Parametern umrissenen musikalischen Orientierung der Familien und der Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit dem Unterricht und ihrem Lernerfolg zu erkennen. Die instrumentalen Unterrichtsvorerfahrungen der befragten Eltern spielten auch bei der Wahl der Unterrichtsform keine entscheidende Rolle. Zwar sind die Korrelationen zwischen der Frage nach eigenem Unterricht bzw. Instrumentalunterricht der Partner (E29/E31) zur Anmeldung für Einzelunterricht (E12) positiv, zu Gruppenunterricht oder weniger spezifischen Anmeldungen (E13–E15) dagegen mit negativem Vorzeichen versehen, doch handelt es sich dabei keineswegs um signifikante Zusammenhänge.

Etwas anders verhält es sich mit den Beziehungen zwischen der ursprünglich gewählten Unterrichtsform und der Unterrichtseinschätzung der befragten Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern. Haben sie ihr Kind ursprünglich zum Einzelunterricht angemeldet, beurteilen die Eltern den IGU schlechter. Zwischen den Angaben zum Gruppenunterricht – ob er ihren Erwartungen bzw. denen ihrer Kinder gerecht wird – und der gewünschten Unterrichtsform Einzelunterricht besteht eine negative Korrelation[59]. Umgekehrt fällt das Urteil derjenigen, die sich bereits mit der Anmeldung für IGU entschieden hatten, in Bezug auf die eigenen Erwartungen positiver aus[60]. Bemerkenswerterweise lässt sich ein Zusammenhang der ursprünglichen Anmeldung nicht nur zur Bewertung des Unterrichts durch die Eltern, sondern auch durch ihre Kinder erkennen. Die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern eine Anmeldung zum Einzelunterricht angaben, möchten immer noch eher keinen Gruppenunterricht erhalten[61]. Sie sind unzufriedener mit dem Gelernten[62] und fühlen sich auch in der Lerngruppe weniger wohl[63]. Dagegen bewerten Kinder, die ohnehin für IGU angemeldet worden sind, diese zwei letztgenannten Variablen tendenziell positiv[64].

Über die Hintergründe dieser Zusammenhänge lassen sich nur Vermutungen anstellen. Möglicherweise überträgt sich die Haltung der Eltern auf die Kinder und da-

56 E15/E06 r= –0,120* p=0,034 n=311 Variable E06 ist dichotomisiert.

57 E15/E33: r= –0,125* p=0,029 n=306

58 E15/E63: r= –0,157** p=0,006 n=309
Trotz der durch die geringeren Nennungen der Variablen E12 (22 Antworten) und E15 (20 Antworten) bedingten schiefen Verteilung ist der nach Pearson errechnete Korrelationskoeffizient akzeptabel, wie Kontrollberechnungen der Rangkorrelationskoeffizienten Kendall-Tau-b und Spearman-Rho gezeigt haben, aus denen vergleichbare Koeffizienten resultieren.

59 E12/E66: r= –0,141* p=0,018 n=283; E12/E67: r=–0,131* p=0,024 n=296

60 E13/E67: r= 0,115* p=0,048 n=296

61 E12/S06: r= –0,185** p=0,001 n=306

62 E12/S29: r= –0,159** p=0,005 n=311

63 E12/S34: r= –0,137* p=0,016 n=310

64 E13/S29: r= 0,125* p=0,027 n=311; E13/S34: r=0,119* p=0,036 n=310

mit auch auf den Unterricht. Ebenso ist denkbar, dass die Eltern, die Einzelunterricht gewählt hatten, wohl begründete Entscheidungen getroffen haben, die sich nun im Nachhinein als zutreffend herausstellen oder – im Sinne einer intentionalen Antwort – herausstellen sollen. In jedem Fall wird der Gruppenunterricht deutlich erfolgreicher bewertet, wenn er von den Beteiligten im Vorfeld der Unterrichtsanmeldung bewusst gewählt worden ist (vgl. Übersicht der Korrelationen in Tab. 72).

4.3 Lehrkräfte

4.3.1 Persönliche Variablen der Lehrkräfte und von ihnen benannte Gründe für die Wahl des IGU als Unterrichtsform

4.3.1.1 Instrument und Geschlecht der Lehrkräfte

Zur Auswertung lagen 68 Fragebögen von Lehrkräften vor. 35 (51,8%) der Befragten sind weiblich und 33 (48,5%) männlich[65]. Zwischen dem Geschlecht der Lehrkräfte und ihrem Instrument besteht ein deutlicher Zusammenhang (s. Tab. 73). Frauen erteilen deutlich öfter Gruppenunterricht im Fach Blockflöte (vgl. Schwanse 2000, 76) sowie den Fächern Klavier und Querflöte, Männer hingegen überwiegen bei Gitarre, Schlagzeug und Trompete. In vielen Bereichen ähnelt diese Verteilung den instrumentalen Geschlechterverhältnissen der Schülerschaft.

4.3.1.2 Alter und Erfahrungshintergrund der Lehrkräfte

Die befragten Lehrkräfte sind mehrheitlich zwischen 31 und 50 Jahre alt. Der Anteil an Lehrkräften unter 30 Jahren ist sehr viel höher als in der NRW-Studie 1999, aber deutlich niedriger als in einer Untersuchung an bayrischen Musikschulen aus dem Jahr 1995 (s. Tab. 74, vgl. Schwanse 2000, 78; Loritz 1998, 207). Eine Entwicklung der Alterstruktur an Musikschulen ist daraus nicht zu erkennen, möglicherweise spielen dabei auch regionale Unterschiede eine Rolle.

Um zu erfahren, auf welchen Zeitraum sich die Berufserfahrung der Lehrkräfte erstreckt, wurde sowohl nach der Dauer des Unterrichtens allgemein als auch nach der Erteilung von Gruppenunterricht gefragt (s. Abb. 5 und Tab. 75).

65 Diese Verteilung weicht scheinbar von dem Ergebnis der NRW-Studie ab, die 56% Lehrer und 44% Lehrerinnen erhoben hat (vgl. Schwanse 2000, 75). Für die vorliegende Untersuchung sagt dieser Wert allerdings nur aus, dass mehr Kolleginnen als Kollegen die Bögen zurückgesandt haben. Von den insgesamt 62 Lehrkräften, die gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern befragt worden sind, waren 35 Männer (56,5%) und 27 Frauen (43,5%), also nahezu identisch verteilt wie in NRW. Der Rücklauf bei den Frauen lag mit 23 Fragebögen – also gut 85% – jedoch deutlich höher, als bei den Männern mit 19 Fragebögen, die einem Anteil von 55% entsprechen. Die nachträglich zur Vergrößerung der Stichprobe befragten weiteren Lehrkräfte (vgl. 3.3) sind von den vorstehenden Ausführungen nicht betroffen.

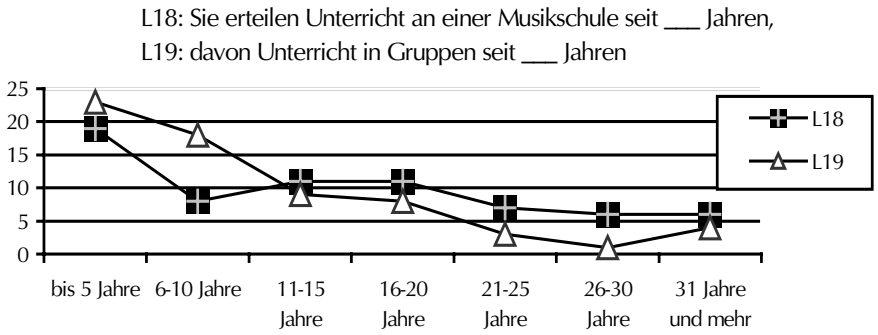


Abb. 5 Unterrichtserfahrung an einer Musikschule und im IGU

Knapp zwei Fünftel der Befragten haben ihre Unterrichtstätigkeit erst in den vergangenen zehn Jahren aufgenommen, jedoch haben fast zwei Drittel in diesem Zeitraum begonnen, Gruppenunterricht zu erteilen. Dass der Anteil des IGU am Unterrichtsangebot der Musikschulen im vergangenen Jahrzehnt gestiegen ist, bestätigt sich dadurch, dass in dieser Zeit deutlich mehr Lehrkräfte erstmals Gruppen unterrichteten, als Kolleginnen und Kollegen ihre Arbeit an einer Musikschule aufgenommen haben.

4.3.1.3 Beschäftigungsverhältnis und Ausbildung der Lehrkräfte

Die befragten Lehrkräfte werden zum Großteil nach dem BAT bezahlt oder erhalten ein an den BAT angelehntes, beziehungsweise nach Haustarif berechnetes Gehalt (s. Tab. 76). Die überwiegende Mehrheit der Befragten befinden sich in einem unbefristeten Arbeitsverhältnis (s. Tab. 77). Zu einem zweiten Arbeitsverhältnis als Musikschullehrkraft machen elf der Befragten eine Angabe (L11), der Anteil von mehrfachbeschäftigten Lehrkräften entspricht 16,2%. In der Studie unter hauptamtlichen Musikschullehrkräften in Bayern gaben ebenfalls 16,5% eine weitere Beschäftigung an einer anderen Musikschule oder einem Konservatorium an (vgl. Loritz 1998, 258).

Die deutliche Mehrheit der Befragten verfügt über eine abgeschlossene Berufsausbildung durch ein Studium mit Hauptfach Musik (s. Tab. 78). In Anlehnung an Schwanse (2000, 83) wird diese Zahl noch einmal in musikschulrelevante und nicht relevante Abschlüsse aufgeschlüsselt. Danach sind weit über die Hälfte der angegebenen Ausbildungen musikschulrelevant, also Diplommusiklehrkräfte und vergleichbare Musikschulberufe (s. Tab. 79).

Das Zertifikat in mindestens einem berufsbegleitenden Lehrgang haben 22,1% der Lehrerinnen und Lehrer erworben. 11,8% der Lehrkräfte haben dabei allgemeininstrumentalpädagogische und 7,4% gruppenunterrichtsspezifische Lehrgänge besucht (L134, n=68).

Von den befragten Lehrkräften gibt ein knappes Viertel für die letzten fünf Jahre keine Fortbildungsbesuche an. An Fortbildungsteilnahmen wurden genannt: 33,8% zu nicht musikpädagogischen Themen (L48), 41,2% zu Themen des Instrumentalunterrichts (L49) und 25% spezifisch zum Gruppenunterricht (L50). Ebenso wie in der

NRW-Studie wird ein Zusammenhang zwischen Geschlecht und Fortbildungsbesuch deutlich (vgl. Schwanse 2000, 75). Von den Befragten besuchen im Verhältnis deutlich mehr Musikschullehrerinnen als Musikschullehrer Fortbildungsveranstaltungen (s. Tab. 80).

Obwohl die Mehrheit der Lehrkräfte für die Arbeit an einer Musikschule einschlägig qualifiziert ist und sich zum Teil auch in Fortbildungen und berufsbegleitenden Lehrgängen weitergebildet hat, geben drei Viertel der Befragten an, sich mittels „Learning by Doing" dem Thema Gruppenunterricht genähert zu haben. Über die Hälfte der Lehrkräfte ist im Studium nicht auf IGU vorbereitet worden. Umso notwendiger wird die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen. Ein Viertel der Befragten wurden auf diesem Wege an der eigenen Musikschule für den IGU qualifiziert, knapp die Hälfte profitierte darüber hinaus von der Teilnahme an externen Angeboten. Eine gewisse Bedeutung hat auch der kollegiale Austausch, durch den sich immerhin jede zweite Lehrkraft „teilweise" qualifiziert fühlt (s. Tab. 81).

Auch die Unterstützung durch Fachliteratur zum Gruppenunterricht oder durch die benutzten Unterrichtswerke hat für einen größeren Teil der Lehrkräfte mindestens teilweise zur Qualifikation beigetragen (s. Tab. 81). Unter „Sonstiges" gab eine Lehrkraft an, sich auch durch Unterrichtshospitationen für IGU qualifiziert zu haben, eine andere benannte, selbst Gruppenunterricht erhalten zu haben. Fünf weitere Angaben bezogen sich auf Qualifikation innerhalb anderer Studienfächer sowie Erarbeitung von Unterrichtskonzepten gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern[66].

Auf eine differenziertere Auswertung aller in diesem Abschnitt genannten persönlichen Variablen in Bezug auf die Instrumente, Details der Beschäftigungsverhältnisse oder andere Faktoren wurde aufgrund der dann durch stark abnehmende Fallzahlen entsprechend geringe Aussagekraft verzichtet.

4.3.1.4 Gründe der Lehrkräfte für die Erteilung von IGU

Institutionelle Vorgaben der Musikschulen sind zunehmende Gründe für die Erteilung von Gruppenunterricht. Das führt dazu, dass sich ein Teil der Lehrkräfte darum bemüht, IGU zu vermeiden. Weit überwiegend geben die Befragten aber an, dass ihnen der Gruppenunterricht Freude bereitet und sie diese Unterrichtsmethode schätzen. Auch die Nachfrage von Eltern und Schülerschaft nach dieser Unterrichtsform spielt dabei eine Rolle.

Den Lehrkräften wurde zum einen die Frage nach den Gründen für die **erstmalige** Erteilung des IGU gestellt (L20–L28). In einem zweiten Fragenbündel wurde dann nach später hinzugekommenen Gründen gefragt (L29–L37), um zu ermitteln, ob und inwiefern sich die Bedingungen geändert haben.

Die acht zu bewertenden Aussagen zielen sowohl auf intrinsische Motive als auch auf vom Arbeitgeber Musikschule vorgegebene. Damit soll zum einen die eigene Motivation der Befragten erhoben werden, zum anderen lässt sich daraus herauslesen, wie

66 Letztere Aussage ist interessant und erscheint als Anregung für die Berufsausbildung bemerkenswert: eine gemeinsam entwickelte Unterrichtskonzeption unter Einbeziehung der Meinungen und Interessen der Schülerschaft als Praxis *selbstgesteuerten Lernens* (Arnold/Schüßler 1998, 85) könnte einen wichtigen didaktischen Ansatz im IGU darstellen. Im Rahmen dieser Arbeit wird dieser Gedanke jedoch nicht weiter verfolgt werden.

stark sich der äußere Druck, der vielen Musikschulen einen Ausbau des IGU abverlangt, auf eine dienstlich-anordnende Ebene verlagert hat.

Mit Blick auf den Einfluss der Musikschulleitung auf die erstmalige Erteilung des Gruppenunterrichts lässt sich erkennen, dass die Dienstverpflichtung für einen Großteil der Lehrkräfte „voll" bzw. „überwiegend" zutrifft. Damit verknüpft ist der Aspekt „Einnahmeerhöhung für die Musikschule", den fast die Hälfte der Befragten als mindestens überwiegenden Grund benannt haben. Eine schwächere Rolle spielt dagegen der Abbau von Wartelisten, den ein Fünftel als „voll" oder „überwiegend" zutreffend angeben. Zeitausgleichmodelle für die Erteilung von IGU, wie sie beispielsweise im Zusammenhang mit dem Ausgleich des sog. Ferienüberhangs an Musikschulen entwickelt worden sind, waren für die erstmalige Durchführung des Gruppenunterrichts offensichtlich kaum von Belang (s. Tab. 82).

Zur persönliche Motivation der Lehrkräfte für die erstmalige Erteilung von IGU benennen zwei Drittel, dass er ihnen mindestens „überwiegend" selbst Freude bereitet hat.

Deutlich geringer ist die Zahl derjenigen, die aus Neugier bzw. Interesse an dieser Unterrichtsform damit begonnen haben. Ein knappes Drittel hielten IGU für eine gute Unterrichtsmethode, für fast ebenso viele Lehrkräfte traf das allerdings kaum zu. Auch das Interesse an dieser Unterrichtsform war für die Befragten nicht ausschlaggebend für die erstmalige Erteilung von Gruppenunterricht. Des Weiteren hielten knapp zwei Drittel der Lehrkräfte IGU „nicht" oder „kaum" für einen Einstiegsunterricht (vgl. Tab. 83). Diese Bewertung steht allerdings im Widerspruch zu der Einschätzung der Eltern (vgl. 4.2.2.2).

„Sonstige Gründe" werden von 10 Lehrkräften benannt, im Wesentlichen handelt es sich dabei um verschiedene Ergänzungen der genannten Aspekte. Eine Lehrkraft gibt „Wunsch der Eltern" an, drei andere haben bereits bestehende Unterrichtsgruppen übernommen.

Nun ist – vor allem, da manche Lehrkräfte schon seit einem langen Zeitraum IGU erteilen – von Interesse, ob seit den ersten Gruppenunterrichtserfahrungen noch weitere Gründe dazu gekommen sind und ob sich die Einschätzung seitdem verändert hat. Ein Viertel der Lehrkräfte gibt an, dass es keine zusätzlichen Gründe für das Unterrichten von Gruppen gibt. Einige der Befragten versuchen allerdings Gruppenunterricht möglichst zu vermeiden, es handelt sich dabei um Personen, für die das Merkmal „Dienstverpflichtung" von Beginn an (L21) mindestens „teilweise" zutrifft.

Ein Teil der Lehrkräfte ist mittlerweile dienstverpflichtet worden und auch der Abbau von Wartelisten durch IGU oder die Verbesserung der Musikschuleinnahmen haben an Bedeutung gewonnen. Anreize der Musikschule (wie z. B. Zeitausgleich, L36) sind nur für jede zehnte Lehrkraft Lehrkräfte hinzugekommene Gründe für die Erteilung des Gruppenunterrichts (s. Tab. 84).

Es besteht eine Korrelation zwischen den Variablen „Dienstverpflichtung" und „Einnahmeerhöhung"[67], die den ökonomischen Druck auf die Musikschulen erkennbar werden lässt. Gleichzeitig signalisiert die Korrelation von Anreizen für die Erteilung von Gruppenunterricht und dem Besuch interner Fortbildungen, dass Musik-

67 L21/L24 r= 0,261* p=0,039 n=63

schulen bei der verstärkten Umsetzung des IGU Entlastung der Lehrkräfte und methodisch-didaktische Hilfestellungen miteinander verbinden[68].

Für einen Teil der Befragten sind auch intrinsische Motive bedeutsam. Exakt die Hälfte der Lehrkräfte gibt an, Gruppenunterricht als Unterrichtsmethode schätzen gelernt zu haben (L32), von einem guten Viertel wird die Kategorie „Gruppenunterricht macht mir zunehmend selbst Freude“ gewählt (L37).

Einige Lehrerinnen und Lehrer sehen den IGU mittlerweile als Einstiegsunterricht. Da dieses als ein hinzugekommener Grund für die Erteilung von Gruppenunterricht definiert ist, hat sich die Einschätzung der Befragten in dieser Hinsicht geändert (L35).

Fünf Lehrkräfte benennen unter „Sonstiges“ (L38, n=68) als später hinzugekommene Gründe „Kundenerwartungen“: Eltern oder Schüler wünschen sich den Unterricht in Gruppen (s. Tab. 84).

4.3.1.5 Gründe der Wahl der Unterrichtsform durch Eltern aus Sicht der Lehrkräfte und Zusammenstellung der Unterrichtsgruppen

Auf die Frage, welche Gründe der Eltern, ihre Kinder zum Gruppenunterricht anzumelden, für die Lehrenden ersichtlichen seien, gab es acht Antwortmöglichkeiten sowie die Kategorie „Sonstige Gründe“ (L93–L101). Die Antworten sollen Rückschlüsse ermöglichen, welche Erwartungen die Lehrkräfte den Eltern in Bezug auf die Sozialform Gruppenunterricht zuschreiben.

Die Einschätzung durch die Lehrkräfte ist im Großen und Ganzen recht zutreffend. Eine erhebliche Abweichung fällt allerdings auf: Die Lehrkräfte schätzen den Einfluss der Musikschulen auf die Wahl der Unterrichtsform deutlich geringer ein, als es tatsächlich der Fall ist. Nur 11,8% der Lehrkräfte sehen als Grund für die Anmeldung zum IGU, dass die Musikschule den Familien keine Alternativen bot. Dem gegenüber geben 57,6% der Eltern an, dass ihnen ausschließlich Gruppenunterricht angeboten worden sei (vgl. Tab. 85 und Tab. 59, siehe auch 4.2.2.2[69]). Darüber, wie weit den Lehrkräften die Einflussnahme der Musikschulverwaltungen auf die Einteilung von Unterrichtsgruppen nicht bewusst ist, kann anhand der vorliegenden Erkenntnisse nur spekuliert werden. Aber diese Variable ist insofern von zukünftigem Interesse, da sie eine Überprüfung ermöglichen kann, ob und wie stark sich der Anteil dieser Lenkungsmaßnahme noch verändern wird.

Für eine ideale Unterrichtsgruppenbildung achten die Lehrkräfte vor allem auf gleiches Alter und gleichen Stand der persönlichen Entwicklung. Diese Einschätzungen entsprechen den Ergebnissen der NRW-Studie (vgl. Schwanse 2000, 120). Weniger Gewicht haben dagegen geschlechtsgleiche Zusammensetzungen der Gruppe, Besuch der gleichen Schulform, gleiche Musikvorlieben und gleicher Wohnort (s. Tab. 86).

68 L26/L42: r= 0,376** p=0,003 n=60

69 Diese Differenz ist im Übrigen nicht dadurch bedingt, dass den Schülerantworten des Klassenmusizierens nur wenige Antworten von Lehrkräften gegenüberstehen, da letztere nur in geringer Zahl an der Befragung teilnahmen (s. Seite 101). Die beschriebene Abweichung bleibt auch dann bestehen, wenn die Mitglieder der Bläser- und Streicherklassen keine Berücksichtigung erfahren.

4.3.2 Beurteilung des Unterrichtes durch die Lehrkräfte

4.3.2.1 Bewertung der äußeren Aspekte des IGU durch die Lehrkräfte (organisatorisch-strukturell)

Ein wesentliches Ergebnis der NRW-Studie war, dass die angemessene Durchführung des IGU vielfach erschwert wird, da die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen an den Musikschulen nicht ausreichen (vgl. Schwanse 2000, 209ff.). Um bei den Fragen in diesem Zusammenhang gegebenenfalls instrumentenspezifisch bedingte Ausprägungen der Antworten erkennen zu können, sind die dazugehörigen Fragen (L51–L70) jeweils für Instrument A und B getrennt zu beantworten gewesen. Auf Grund der sonst auftretenden geringen Fallzahlen sind die Instrumente entsprechend der unter 3.3 beschriebenen Kategorien zusammengefasst. Die Aufteilung nach A und B diente im Wesentlichen dazu, bei der Beurteilung des Gruppenunterrichts einer Vermengung von Aspekten sehr unterschiedlicher Instrumente (z. B. Klavier und Blockflöte) entgegen zu wirken. In der Regel sind aber die beiden Instrumente verwandt (z. B. Klarinette und Saxophon, Gitarre und E-Gitarre oder Violine und Viola), so dass sich auch in der Beurteilung des Gruppenunterrichts wenig Abweichungen ergaben. Deshalb werden im Folgenden vor allem die Angaben zu Instrument A behandelt.

Eine grundsätzliche Frage, die in Zusammenhang mit den Unterrichtsbedingungen steht, richtete sich nach der idealen bzw. maximalen Größe der Unterrichtsgruppen. Von 62 Lehrkräften, die diese Frage für ihr Instrument A beantworteten, gaben 23 ideale Gruppengrößen von bis zu zwei Schülerinnen bzw. Schülern an[70]. Der Mittelwert betrug 2,8 für eine ideale Unterrichtsgruppe, als maximale Größe ergab sich ein Mittelwert von 4,4 Personen (s. Tab. 87). Die als optimal beurteilte Gruppengröße korreliert signifikant zur Berufserfahrung. Lehrkräfte die länger IGU erteilen, befürworten größere Gruppen[71].

Von den befragten 68 Lehrerinnen und Lehrern gaben 19 ein zweites Instrument an, 14 beantworteten die Fragen nach den Unterrichtsbedingungen für das Instrument B (L63–L69).

Die äußeren Bedingungen für die Erteilung des IGU sind nicht schlecht. Ob genügend Instrumente für die Erteilung des Gruppenunterrichts vorhanden seien, wurde vor allem in Hinblick auf Klavier, Schlagzeug oder Keyboard gefragt. Dass einige der Befragten dies ausschließen („trifft nicht“ bzw. „kaum“ zu) ist insofern bemerkenswert, als es sich dabei auch um Holzblas- und Streichinstrumente sowie Gitarre handelt, nur eine Nennung betrifft das Fach Klavier. Die meisten Lehrkräfte geben jedoch an, dass es in dieser Hinsicht keine Probleme gibt (s. Tab. 89).

Auch mit der Raumgröße sind die Lehrerinnen und Lehrer mehrheitlich zufrieden. Nur eine Lehrkraft aus der Fachgruppe Blechblasinstrumente gibt an, dass der Unterrichtsraum zu klein ist. Von den insgesamt acht, die ihn als sehr eng empfinden,

70 Ungeachtet der Tatsache, dass es sich dann per definitionem nicht mehr um Gruppen handelt, gaben Lehrkräfte auch „1“ oder „1–2“ als ideale Schülerzahl für eine Unterrichtsgruppe an.

71 L13/L19 r =0,385** p=0,002 n=60, vgl. auch Tabelle 88

unterrichten die meisten Lehrkräfte Instrumente, die bedingt durch die Spielhaltung etwas weiter ausladen, nämlich vier Violine und zwei Querflöte (s. Tab. 90).

Da eine ausreichende Zahl von Anmeldungen zwar grundsätzlich als Basis für die Bildung von Unterrichtsgruppen dient, für die Erteilung des IGU jedoch ebenso bedeutsam ist, ob die betroffenen Schülerinnen und Schüler auch zueinander passen, wurde in Frage L60 explizit nach „geeigneten" Unterrichtsgruppen gefragt (s. Tab. 91). Immerhin zwei Fünftel der Lehrkräfte antworteten, dass es kaum ausreichende Anmeldungen für die Zusammenstellung geeigneter Gruppen gäbe. Nur die Instrumente Trompete und Keyboard verfügen nach Einschätzung aller dafür zuständigen Lehrkräfte über mindestens „ausreichend" Anmeldungen, die Angabe „sehr viele" machten drei Lehrkräfte für Quer- bzw. Blockflöte. Bei letzteren ist die Streuung recht groß, von zwölf Lehrkräften die als Instrument A Blockflöte unterrichten, gibt die Hälfte an, dass es „kaum" Anmeldungen für die Bildung geeigneter Unterrichtsgruppen gibt[72] (s. folgende Tab. 4).

		L060: Es gibt Anmeldungen für die Bildung geeigneter Unterrichtsgruppen:						L058: Eine pädagogisch sinnvolle Zusammenstellung von geeigneten Unterrichtsgruppen ist:					
		Gar nicht	Kaum	Ausreichend	Viele	Sehr viele	Gesamt	Unmöglich	Schwierig	Machbar	Recht einfach	Problemlos	Gesamt
Instrument A (L001), falls nur in Instrument B IGU erteilt wird, Instrument B (L006)	Blockflöte		6	2	2	2	12		3	6	2	1	12
	Querflöte		1	2	1	1	5	1	1	2	2		6
	Klarinette		1	2	1		4	1		3			4
	Saxophon		2	1	1		4		2	2			4
	Trompete			1	3		4			2	2		4
	Posaune		1				1	1					1
	Violine		3	2	1		6		3	2		1	6
	Violoncello	1	1	2			4		1	2		1	4
	Klavier		3	2	1		6		2	3	1		6
	Keyboard			1			1			1			1
	Akkordeon		1	1			2			2			2
	Schlagzeug		3	1	1		5		2	1	1	1	5
	Gitarre	1	3	4	1		9		4	4		1	9
	Gesang		1	2			3			1	2		3
	Gesamt	2	26	23	12	3	66	3	18	31	10	5	67

Tab. 4 Anmeldungen und Zusammenstellungsmöglichkeiten für Unterrichtsgruppen nach Instrumenten

72 In diesem Zusammenhang ist erwähnenswert, dass es trotz der Bedeutung des IGU für das Instrument Blockflöte in Niedersachsen auch Lehrkräfte gibt, die maximal Partnerunterricht erteilen und sich gleichzeitig der Ensemblearbeit widmen. Im Allgemeinen wird zu beobachten sein, wie sich die beschriebene Tendenz rückläufiger Anmeldezahlen in dieser Frage zukünftig auswirkt (vgl. 1.3).

Da die Gruppen häufig aus dem aktuellen Schülerbestand gebildet und umstrukturiert werden, stehen die Lehrkräfte vor der Aufgabe, diesen Prozess pädagogisch sinnvoll durchzuführen (L58). Die in Tab. 4 nach Instrumenten aufgelistete Verteilung der Antworten zeigt, wie unterschiedlich diese Aufgabe von den Befragten eingeschätzt wird. Die drei Lehrkräfte, die auf diese Frage „unmöglich" zur Antwort gaben, sind durch strukturelle Bedingungen (Bläserklassen bzw. Unterricht im Rahmen der Ausbildung für einen Musikverein) an eine feste Lerngruppe gebunden. Ein Rückschluss auf die zur Verfügung stehenden Schülerressourcen zur Gruppenbildung ist folglich daraus nicht möglich. Die Antworten auf diese Frage stehen des Weiteren in keinem Zusammenhang zu den Instrumenten. Immerhin sehen über zwei Drittel der Befragten in dieser Frage kein großes Problem.

Ein Viertel der Lehrerinnen und Lehrer gibt an, dass die Koordinierung der Unterrichtstermine „schwierig" zu lösen sei, für die Verbleibenden besteht darin aber kaum ein Problem (s. Tab. 92). Auch die Umsetzung der Gebührenordnung, die beispielsweise bei Verkleinerung der Gruppe Erhöhungen des Entgelts nach sich ziehen kann, stellt nach mehrheitlicher Einschätzung der Befragten keine Schwierigkeit dar. Dass es „ständig" oder „oft" Probleme gäbe, nennen auf diese Frage lediglich vier Lehrkräfte (s. Tab. 94).

Die hohe Zahl der Lehrkräfte, die den IGU in 45 Minuten erteilen, entspricht der weiten Verbreitung dieser von der allgemein bildenden Schule übernommenen Länge. Andere Unterrichtseinheiten oder Kombiunterrichtsmodelle sind gering vertreten (s. Tab. 96). Ein Teil der Lehrkräfte gab die Frage nach der Länge der Unterrichtseinheit an, dass sie „eher" oder „viel" zu kurz sei, doch über zwei Drittel empfinden sie als ausreichend. Dieses Urteil weicht von den Wünschen der Schülerschaft ab, die – vor allem bei größeren Gruppen – längere Unterrichtsstunden befürworten (vgl. 4.1.1.4), offensichtlich sind die Interessen der Lehrkräfte mit denen ihrer Schülerinnen und Schüler in dieser Frage nicht deckungsgleich.

Unter „Sonstiges" machten fünf Lehrkräfte noch zusätzliche Angaben zu den Bedingungen, unter denen sie IGU erteilen. Zwei Nennungen konkretisierten noch einmal die Terminproblematik, zwei wiesen auf Ausstattungs- und Raumprobleme hin (vor allem betreffend den Unterricht in Klassenräumen allgemein bildender Schulen) und eine gab an, dass es unmöglich erscheine, vier Schüler in 45 Minuten zu unterrichten.

4.3.2.2 Bewertung der inhaltlichen Aspekte des IGU durch die Lehrkräfte (fachlich-didaktisch, allgemeinpädagogisch, sozialpsychologisch)

Der Mangel an geeigneter Literatur stellt für fast die Hälfte der Befragten ein Problem dar (vgl. Tab. 97). Dies betrifft vor allem die Lehrkräfte der Instrumentenkategorien Blechbläser, Streich- und Tasteninstrumente, die diese Frage mit höchstens „ausreichend" beantworteten. „Sehr viel" geeignete Literatur wurde dagegen nur von Block- und Querflötenlehrkräften geantwortet.

Um einen Ausgleich für die geringe Literaturauswahl zu schaffen, bietet sich für viele Lehrkräfte das eigene Arrangieren an. Drei Viertel der Lehrkräfte arrangieren für ihr Instrument A zumindest bei Bedarf, vergleichbar viele auch für Instrument B (s. Tab. 98). Jedoch ist der Anteil derjenigen, die nicht arrangieren, im Vergleich zur

NRW-Studie höher (dort gaben 14% der Befragten an, nicht zu arrangieren, vgl. Schwanse 2000, 137). In Verbindung mit der höheren Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit der Spielliteratur (vgl. 4.1.2.4) ist anzunehmen, dass das verbesserte Angebot auf dem Notenmarkt eigenes Arrangieren in abnehmendem Maß erforderlich macht.

Eine Gruppe von Fragen (L102–L105, L108–L113) dient der Bewertung des Gruppenunterrichtes, teilweise auch im Vergleich zum Einzelunterricht. Die weiter vorne im Fragebogen platzierten Fragen nach der Erreichbarkeit von Zielen im IGU (L82–L92, Auswertung dieser Variablen s. 4.4) befasste sich nur stark verallgemeinert mit dem Erwerb von Spieltechnik und musikalischer Gestaltung. An dieser Stelle wird etwas differenzierter danach gefragt, ob für eine ausreichende Beschäftigung mit diesen Themen innerhalb der Unterrichtssituation genügend Spielraum besteht. Die Antworten auf diese zwei Fragen sind normal verteilt, die Nennungen gruppieren sich um die Antwortmöglichkeit „ausreichend“ (s. Tab. 99).

Neben diesen zwei inhaltlichen Hauptaufgaben des Instrumentalunterrichtes wurde auch der Aspekt „spielerischer“ Lernformen bewertet, der sich im IGU nach Einschätzung der Lehrkräfte überwiegend größer darstellt als im Einzelunterricht (s. Tab. 100, vgl. Unbekannt 1990, 76ff.).

Ein direkter Vergleich mit dem Einzelunterricht ist auch in der Frage nach der Schülermotivation enthalten, die vier Fünftel der Lehrerinnen und Lehrer im Gruppenunterricht als mindestens „teilweise“ höher einschätzen. Dass eine stärkere Motivation der Schülerinnen und Schüler durch das gegenseitige Wetteifern in der Gruppe hervorgerufen wird, trifft nach Einschätzung der meisten Befragten „teilweise“, „überwiegend“ oder „voll“ zu. Auch die Bedeutung sozialen Lernens schätzen die meisten Lehrkräfte als wichtigen Aspekt ein (vgl. Tab. 101).

Der Gruppenunterricht hat sich als pädagogisches Konzept nach Einschätzung der Lehrkräfte überwiegend bewährt. Allerdings sind mehr als die Hälfte der Befragten der Ansicht, dass sowohl eine genügende Beschäftigung mit einzelnen Schülerinnen und Schülern, als auch die Bearbeitung individueller Probleme im IGU kaum möglich seien (s. Tab. 101). In gewisser Weise wird diese Einschätzung von den Antworten der Schülerschaft gestützt, denn immerhin wird der Unterricht in kleineren Gruppen besser beurteilt. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass längere Unterrichtseinheiten offenbar einen Ausgleich schaffen können, da die Lehrkräfte dann mehr Zeit für die einzelnen Schülerinnen und Schüler hätten (vgl. 4.1.1.4). Die Lehrerinnen und Lehrer halten die Länge der Unterrichtseinheit aber für ausreichend (vgl. 4.3.2.1), deshalb kommt dieser Gedanke im Musikschulalltag offenbar kaum zum Tragen.

Ein Wechseln begabter Kinder vom Gruppen- in den Einzelunterricht unterstützen 87,5% „möglichst“ oder „unbedingt“ (Tab. 102). Dieses Ergebnis ist zwar wenig überraschend, bekommt aber im Kontext vorliegender Arbeit ein eigenes Gewicht: Wenn nahezu neun Zehntel der Lehrkräfte erwiesenermaßen begabten Schülerinnen und Schülern Einzelunterricht zukommen lassen möchten[73], kann das verschiedene Ursachen haben. Größtmögliche Förderung im Interesse der Schülerschaft ist sicherlich eine Möglichkeit. Als weitere Begründung käme in Betracht, dass Lehrkräfte auch

73 Dieser Standpunkt findet sich z. B. explizit für das Fach Klavier bei Wuschko 1988, 84.

aus eigennützigen Motiven begabte Schülerinnen und Schüler lieber einzeln unterrichten, meistens stellen sich solche Unterrichtsverhältnisse als besonders fruchtbar und reizvoll heraus. Kowal-Summek (1993, 163f.) warnt jedoch davor, eine Unterrichtsgruppe als Pool zu betrachten, aus dem die Besten für den Einzelunterricht herausgezogen werden[74]. Diese Betrachtung berührt gleichzeitig die Frage nach dem Sinn und Zweck des Unterrichts: Falls die Motivation des Unterrichtsbesuchs nicht der Hochbegabtenförderung sondern beispielsweise eher einer allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung dienen soll, weichen die Zielvorstellungen von Schülerfamilie und Lehrkraft voneinander ab. Ein Vergleich der Lernziele in Abschnitt 4.4 wird sich mit dieser Frage eingehender beschäftigen. Der Sachverhalt ist allerdings noch etwas komplizierter. Denn wenn zur Förderung Begabter Einzelunterricht empfohlen wird, steht dahinter die *Vorstellung, daß instrumentale Leistung nur über Einzelunterricht erzielt werden kann. Dieses Vorurteil ist zunächst so lange nicht belegt, wie nicht entsprechende Versuche auf wissenschaftlicher Basis eindeutig festhalten, was man im Einzelunterricht vergleichbar mit einem Instrumentalgruppenunterricht erreichen kann* (Read 1977, 71). Dieser mittlerweile dreißig Jahre alte Wunsch nach einer vergleichenden Untersuchung der beiden Unterrichtsformen ist bis heute nicht zufrieden stellend erfüllt. Auch die vorliegende Arbeit kann diesen Vergleich nicht leisten. Für die Frage, ob IGU etabliert ist, spielt es auch keine alleinige Rolle, in welcher Unterrichtsform höhere instrumentale Leistungsfähigkeit vermittelt werden kann. Doch lässt sich allein aus der Tatsache, dass die Lehrkräfte in überwältigender Mehrheit angeben, dass bestimmte Umstände (Begabung) eine bestimmte Sozialform der Unterweisung (Einzelunterricht) als dringend geboten erscheinen lassen, darauf schließen, dass der IGU hier offensichtlich den Anforderungen an bestimmte Unterrichtsziele nicht genügt.

Dabei stehen die Antworten auf die Frage nach dem Wechsel Begabter in den Einzelunterricht erwartungsgemäß in einer deutlichen Beziehung zu dem allgemeinen Unterrichtsziel „Begabtenförderung". Lehrkräfte, die ihre Aufgabe im Wesentlichen darin sehen, unterstützen den Wechsel umso stärker[75].

4.3.2.3 Eigene Bedürfnisse und Erwartungen der Lehrkräfte (persönliche Einschätzung)

Die Lehrkräfte wurden zweimal nach der eigenen Freude beim Erteilen des IGU befragt. Im Zusammenhang mit der Motivation, erstmals Gruppen zu unterrichten (vgl. Tab. 83), sowie im Rahmen einer aktuellen Bewertung des IGU (vgl. Tab. 101). Dabei gibt der größte Teil der Befragten an, dass ihnen diese Unterrichtsform Freude bereitet.

Im direkten Vergleich diese beiden Fragen mittels einer Kreuztabelle wird ersichtlich, dass die Beurteilung der Lehrkräfte teilweise Veränderungen unterliegt. Neun Befragte, die aus „überwiegend" oder „voll" zutreffender Freude mit dem IGU begonnen haben, geben an, dass er ihnen mittlerweile nur noch „teilweise" Freude bereiten würde (s. folgende Tab. 5).

74 vgl. dazu auch Saßmannshaus 1973, 66

75 L80/L105: r= 0,279* p=0,026 n=64

Kreuztabelle L27 IGU aus Freude begonnen * L107 IGU macht mir persönlich Freude							
		IGU macht mit persönlich Freude (L107)					
		trifft nicht zu	kaum	teilweise	überwiegend	trifft voll zu	Gesamt
Aus Freude begonnen (L27)	trifft nicht zu						
	trifft kaum zu			1	1	1	3
	teilweise		3	9	6		18
	überwiegend			6	16	4	26
	trifft voll zu			3	5	9	17
	Gesamt		3	19	28	14	64

L27: Als Sie das erste Mal Gruppenunterricht erteilt haben: Aus welchem Anlass bzw. welcher persönlicher Motivation?
L107: Bitte bewerten Sie durch Ankreuzen folgende Aussagen: Gruppenunterricht macht mir persönlich Freude

Tab. 5 Aussagen der Lehrkräfte über die Freude am IGU

Bei der Bewertung dieser Angaben ist zu berücksichtigen, dass sich die Lehrkräfte in ihrem Antwortverhalten möglicherweise an dem orientiert haben, was sozial erwünscht schien. Dieser Umstand kann zur Folge gehabt haben, dass keine Lehrkraft geantwortet hat, dass ihr Gruppenunterricht überhaupt keine Freude bereiten würde. Unter diesem Aspekt erhält die Tatsache, dass die Freude bei einigen Befragten abgenommen hat, noch mehr Gewicht.

Möglicherweise spielt die mit dem Erteilen des IGU verbundene Mehrbelastung dabei eine Rolle. Die Lehrkräfte haben den Gruppenunterricht weder als „Belastung“ noch „Erholung“ bezeichnet. Annähernd die Hälfte hält ihn für „normal“, ein Fünftel empfindet IGU als Anstrengung (s. Tab. 103). In einer Studie unter oberösterreichischen Musikschullehrkräften ist Gruppenunterricht zwar als Belastungsfaktor benannt worden, findet sich aber nicht unter den Top Ten der schwierigsten Situationen und Tätigkeiten des Berufsalltags (vgl. Hofstätter 2002, 10). Die Antworten der niedersächsischen Lehrkräfte scheinen dem IGU einen vergleichbaren Stellenwert zuzuschreiben.

Andererseits ergab eine in Thüringen durchgeführte Studie über den Gesundheitszustand von Musikpädagoginnen und -pädagogen, dass IGU durch die mentale und körperliche Mehrbelastung durchaus Folgen für die Lehrenden hat. Lehrkräfte, die häufig oder ausschließlich Gruppenunterricht erteilen, gaben um 12 Prozentpunkte höhere Beschwerden an, als solche, die selten oder gar nicht mit dem IGU befasst sind (vgl. Theilig 2002, 35). Zur höheren Belastung durch diesen Unterricht trägt im Übrigen schon die simple Tatsache bei, dass im Gegensatz zum Einzelunterricht das Fernbleiben einzelner Gruppenmitglieder nicht automatisch eine Freistunde zur Folge hat (vgl. Read 1977, 70).

In der Untersuchung von Loritz nannten die befragten bayrischen Musikschullehrkräfte Gruppenunterricht als eine Ursache für eine negativer gewordene Berufseinstellung und begründeten dies unter anderem mit der höheren Anstrengung, dem geringen Unterrichtserfolg des IGU und der Verpflichtung durch die Musikschulen, möglichst große Gruppen zu bilden (vgl. Loritz 1998, 321).

In der vorliegenden Studie lautete eine Frage, ob der Gruppenunterricht den eigenen Bedürfnissen und Erwartungen gerecht wird. Einige der Lehrkräfte gaben an, dass dies „nicht“ oder „kaum“ zuträfe, doch mehrheitlich antworteten die Befragten, dass dies mindestens „teilweise“ der Fall sei (s. Tab. 104). Im Vergleich zur Studie von Loritz, in der eine ähnliche Frage zur Zufriedenheit bei verschiedenen Aspekten des Berufs gestellt worden ist, lässt sich erkennen, dass die dort gegebenen Antworten zum Gruppenunterricht den Aussagen dieser Untersuchung recht nahe kommen. Im Einzelunterricht ist jedoch die Zufriedenheit der Lehrkräfte deutlich höher (s. Tab. 105).

Um zu überprüfen, wie die Einschätzung des IGU von dem Umstand beeinflusst wird, dass Lehrkräfte dazu dienstverpflichtet sind, wurden Korrelationsberechnungen mit einer dichotomisierten Variablen „Dienstverpflichtung“ [76] vorgenommen. Da die Ergebnisse überwiegend mit hohen Irrtumswahrscheinlichkeiten behaftet sind, verfügen sie nur über geringe Aussagekraft und müssen mit Zurückhaltung bewertet werden. Doch ist auffällig, dass die Korrelationen zwischen der Dienstverpflichtung und den ausgewählten Variablen ausnahmslos mit negativen Vorzeichen versehen sind. Insbesondere die negative Korrelation der Variablen L27 („IGU macht mir selbst Freude“) und L32 („Ich habe IGU als Unterrichtsmethode schätzen gelernt“) zur Dienstverpflichtung ist bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 7% bzw. 8,3% ein Hinweis darauf, dass durch den Einfluss der Musikschulleitungen zunehmend Lehrkräfte IGU erteilen, deren Freude am und Wertschätzung des IGU in umgekehrten Verhältnis zum Grad der Verpflichtung stehen (vgl. Tab. 106).

4.4 Die Ziele des Instrumentalunterrichtes und ihre Erreichbarkeit im IGU

Die öffentliche Diskussion um Sinn und Wert des Musikunterrichts scheint sich im letzten Jahrzehnt verstärkt darauf zu richten, dass das Erlernen eines Instrumentes mehr Aspekte umfasst, als durch Vermittlung der notwendigen Fertigkeiten und Fähigkeiten Menschen zum aktiven Musizieren anzuleiten und ihnen dadurch individuelle, freudvolle Erfahrungen zu ermöglichen. Insbesondere die seit 2000 verstärkt geführte Auseinandersetzung mit Transfereffekten von Musikerziehung auf andere Lebensbereiche (vgl. Rohrer 1995) legt eine Neubewertung von Lehr- und Lernzielen nahe. Die Stellung der Musik als *die „sozialste“ aller Künste* (Bastian 2000, 340), die durch Musizieren begünstigte Förderung sozialer Kompetenz (vgl. Bastian 2000, 337ff.), wird häufig als wichtiges Element für instrumentalen Gruppenunterricht ins Feld geführt. Ob der Wert des Musizierens im Sinne eines anthropologischen Grundbedürfnisses (vgl. Suppan 1994, 130) nicht ein viel kraftvolleres Argument für Musikunterricht sei, ist ein in der Diskussion über solche Transfereffekte ebenfalls anzutref-

76 Dazu wurden die zwei Variablen L021 „Ich bin das erste Mal dienstlich verpflichtet worden“ und L031 „Bin mittlerweile dienstlich verpflichtet“ (dichotom) wie folgt zu einer neuen, dichotomen zusammengefasst: Als „Nicht dienstverpflichtet“ gelten Lehrkräfte, die L021 mit „trifft nicht“ oder „trifft kaum zu“ beantwortet haben. „Dienstverpflichtet“ sind Lehrkräfte, die hier mindestens „Trifft auch zu“ angegeben haben und/oder in L031 angegeben haben, mittlerweile dienstverpflichtet worden zu sein.

fender Standpunkt. Davidson und Pitts stellen im Blick auf den veränderten Fokus, mit dem Musikunterricht im Licht der Öffentlichkeit steht, die Frage, welchen Stellenwert die Musik einnehmen wird *wenn das Interesse an ihr nachgelassen hat und die Forschung zu dem Schluss gekommen ist, dass Musik einigen Leuten helfen kann, geistige Fähigkeiten zu entwickeln, aber nicht in jedem Fall und nur unter bestimmten, schwer fassbaren Bedingungen* (Davidson/Pitts 2001, 104). Auch Mahlert (1995, 6f.) warnt vor einer Legitimierung des Musikunterrichts durch Transfereffekte.

Falls sich aber anhand öffentlich diskutierter musikpädagogischer Forschungsergebnisse die Bewertung der Zielsetzung des Instrumentalen Gruppenunterrichts verändert haben kann, sollte überprüft werden, ob und inwieweit sich die Zielvorstellungen von Eltern und Lehrkräften überhaupt noch decken.

Unter der Voraussetzung, dass es im Wesen des Instrumentalunterrichts begründet liegt, dass das Erreichen bestimmter Lernziele wesentlich über das praktische Handeln gegeben ist, lassen sich manche Unterrichtsziele kaum von den Unterrichtsinhalten trennen. So sind „Erwerb von Spieltechnik“ und „Erlernen von musikalischem Ausdruck“, „Improvisation“ oder „Musiktheorie“ kaum anders sinnvoll zu vermitteln, als durch Imitation, Experiment oder andere praktische Tätigkeiten. Auch Ziele wie „Gemeinsames Musizieren erleben“ oder „Vorspielerfahrungen sammeln“ müssen in der Regel im Unterricht praktisch vorbereitet werden. Die eher bildungspolitisch einzuordnenden Ziele „Persönlichkeitsentwicklung“, „Freizeitangebot“, „Musizieren als kultureller Bildungsbestandteil“ und „Begabtenförderung“ können dagegen zwar Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung der Lehrkräfte nehmen, sind aber nicht unmittelbar Unterrichtsgegenständen zuzuordnen. Trotzdem ist vor dem Hintergrund dieser Überlegungen insbesondere mit Blick auf die Lehrkräfte zu erwarten, dass die Einschätzung der Bedeutung und Erreichbarkeit der genannten Ziele zur konkreten Unterrichtssituation in Beziehung steht, dass also beispielsweise als wichtig erachtete Ziele auch einen messbaren Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung einnehmen.

Ernst hierarchisiert Unterrichtsziele unter methodisch-didaktischen Gesichtspunkten in Leit–, Richt–, Grob– und Feinziele. Im Rahmen der Fragestellung dieser Untersuchung sind vor allem die erstgenannten, weiter gefassten Zielgruppierungen von Bedeutung. *In Leitzielen drücken sich allgemeine pädagogische Tendenzen und Absichten aus. … Richtziele geben schon genauer an, in welcher Richtung die mündige Teilhabe an der Musikkultur zu suchen ist, beispielsweise im Erlernen eines Instruments* (Ernst 1999, 28). Nicht alle in dieser Arbeit abgefragten zehn Unterrichtsziele lassen sich den Kategorien von Ernst trennscharf zuordnen, doch berühren sie wesentliche Bereiche, die im Zusammenhang mit Instrumentalunterricht bedeutsam erscheinen. Abweichend von der NRW-Studie, in der die Lehrkräfte nach den Unterrichtsgegenständen getrennt von den sozialen Lernzielen befragt wurden (vgl. Schwanse 2000, 248/253) sind hier aufgrund der Annahme, dass beide Aspekte gleichwertig sind, die Fragen zu diesen Lernzielen nebeneinander gestellt worden.

Des Weiteren gruppiert Ernst Unterrichtsziele nach Zielbereichen (1999, 30f.), denen die in der vorliegenden Untersuchung abgefragten Ziele zugeordnet werden können.

Zielbereich (nach Ernst 1991/1999)	Zugeordnete Unterrichtsziele
Motorische Ziele	Erwerb von Spieltechnik
Emotionale Ziele	Erwerb von Ausdruck, Improvisation erlernen
Kognitive Ziele	Vermittlung von Musiktheorie, Musizieren als Bildungsbestandteil, Begabtenförderung
Soziale Ziele	Musikunterricht als Freizeitangebot, Gemeinsames Musizieren erleben
Persönlichkeitsformende Ziele	Persönlichkeitsentwicklung fördern, Vorspielerfahrungen ermöglichen

Auch hier sind kaum eindeutige Zuordnungen möglich. So lässt sich z. B. „Vorspielerfahrungen sammeln" gleichermaßen als soziales wie auch persönlichkeitsformendes Ziel verstehen. „Improvisation" – als Ausdruck musikalischen Empfindens ein emotionales Ziel – ist mit Hilfe spieltechnischer und musiktheoretischer Grundkenntnisse leichter zu erreichen. Ernst benennt das Problem selbst: *Selten liegt ein Ziel vor, das eindeutig und ausschließlich motorischer, emotionaler, kognitiver oder sozialer Art ist. Jede Aneignung von Wissen hat eine emotionale Komponente in Form von Neugier, Interesse oder Motivation. Ebenso verhält es sich beispielsweise mit der Arbeit an detaillierten technischen Problemen* (Ernst 1999, 31).

Beispielsweise führt Ernst als These an, dass sich Einzel- und Gruppenunterricht in ihren Zielen unterscheiden. *Der Gruppenunterricht ermöglicht die breite Förderung vieler, das soziale Lernen und das Miteinandermusizieren. Der Einzelunterricht setzt sich stärker die individuelle Begabungsfindung und -förderung zum Ziel* (1999, 177). Des Weiteren beschreibt er die Ziele der instrumentalen Lerngruppe nochmals explizit. *Sie lauten: mit anderen gemeinsam ein Instrument erlernen, um zugleich zu lernen, mit anderen gemeinsam in verschiedener Weise zu musizieren. Um diese Ziele zu erreichen, versucht der Lehrer, wichtige Normen im Bewusstsein der Schüler zu verankern. Diese betreffen das aufgabenbezogene und das sozial-emotionale Verhalten. Von den erstgenannten hängen die allgemeinen Lernfortschritte der Gruppe ab, von den anderen das Klima und die zwischenmenschlichen Beziehungen* (Ernst 1999, 182).

Welche Ziele nun überhaupt von welchen Beteiligten verfolgt werden, ist eine bedeutsame Frage im Hinblick auf die Musikschularbeit. Sonderegger führt im Zusammenhang mit der Messbarkeit des Erfolgs von Instrumentalunterricht an, dass die Zielvorstellungen von Schülerschaft, Lehrkräften, Eltern und der beteiligten Öffentlichkeit kaum deckungsgleich seien (vgl. Sonderegger 1996, 176). Auch die Zielformulierungen des VdM können an dieser Stelle keine für alle Beteiligten gleichermaßen gültigen Ziele benennen (vgl. VdM 1995a, 10). Das stellt mitnichten ein Problem dar, es ist im Gegenteil begrüßenswert, dass sich die Musikschulen in ihrer Angebotsvielfalt auf verschiedene Zielvorstellungen einstellen und diesen gerecht werden können. Doch werden die jeweiligen Ziele mit den Beteiligten ausgehandelt?

Die Auswahl der Lernziele für die vorliegende Befragung war deshalb wesentlich von der Fragestellung geleitet, aus welcher Motivation heraus Eltern ihre Kinder zum Instrumentalunterricht anmelden und ob die damit verbundenen Zielvorstellungen zu denen der Lehrkräfte anschlussfähig sind oder ob sich andernfalls Problemlagen herausbilden, die abseits von methodisch-didaktischen Anforderungen das Urteil über

den IGU beeinträchtigen können. Die Variablen „Freizeitangebot“ und „Begabtenförderung“ waren dabei in der Absicht formuliert worden, zwei möglichst gegensätzlich erscheinende Zielvorstellungen vorzugeben. Eine Frage nach freiem Musizieren (Improvisation) sollte außerdem ermöglichen, den Stellenwert dieser bestimmten Musizierform allgemein bzw. als didaktisches Unterrichtselement festzustellen.

4.4.1 Bewertung der Unterrichtsziele von Eltern und Lehrkräften im Vergleich (Mittelwerte und Häufigkeiten)

Um die Einschätzung von Unterrichtszielen zu erfassen, wurden in die Fragebögen für die Lehrkräfte (L71 bis L92) und die Eltern (E34 bis E55) zwei gleichlautende Fragengruppen aufgenommen, die sich im ersten Abschnitt auf die allgemeinen Zielvorstellungen des Instrumentalunterrichts beziehen und im zweiten Abschnitt danach fragen, ob diese benannten Ziele im IGU erreichbar sind.

Im Elternfragebogen ist bei diesen Fragen die Antwortoption „Keine Meinung“ bzw. „Weiß nicht“ enthalten. Während die Eltern bei der Beurteilung allgemeiner Ziele keinen nennenswerten Gebrauch von der Kategorie „Keine Meinung“ machten – nur bei der Frage nach der Begabtenförderung überstieg hier die Zahl der Antworten leicht 3% aller Befragten – wählten bei den Fragen nach der konkreten Unterrichtssituation des Kindes deutlich mehr Personen die Antwort „Weiß nicht“. Offensichtlich fällt vielen Eltern die Einschätzung des Unterrichtes schwer (vgl. 4.2.1.1). Insbesondere bei der Frage nach der Erreichbarkeit von Begabtenförderung im IGU verzichtete über ein Drittel der Befragten auf eine Einschätzung. Das Thema „Begabtenförderung“ wird scheinbar als recht speziell eingeschätzt.

4.4.1.1 Beurteilung allgemeiner Ziele des Musikschulunterrichts: Mittelwerte und Häufigkeiten

Wie sich aus Abb. 6 ersehen lässt, werden alle abgefragten Ziele für Musikunterricht im Allgemeinen als eher wichtig bewertet. Die überwiegende Mehrheit der Eltern und Lehrkräfte geben bei der Frage nach dem Erwerb von Spieltechnik „Wichtig“ oder „Sehr wichtig“ an, das Gleiche gilt für die Frage nach dem Gemeinsamen Musizieren. Auch für die Variablen „Erlernen von musikalischem Ausdruck“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ wählte ein Großteil der Eltern und Lehrkräfte die beiden höchsten Antwortkategorien (s. Tab. 107 und Tab. 108).

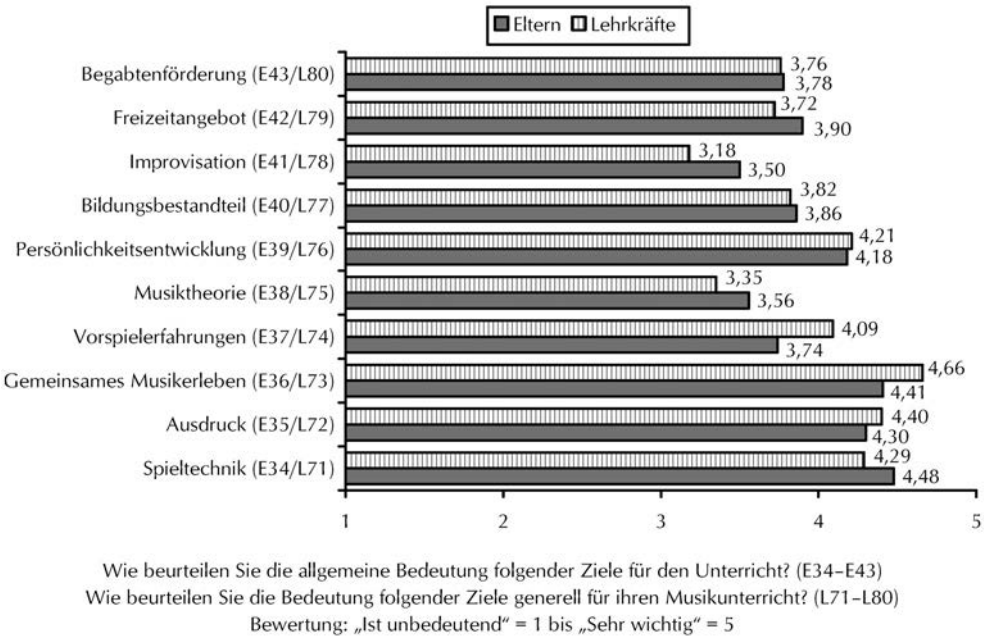


Abb. 6 Allgemeine Ziele Instrumentalunterricht/Mittelwerte Eltern und Lehrkräfte

Selbst die recht niedrig eingeschätzte Bedeutung von Improvisation oder Musiktheorie bewegt sich im Mittel noch im Rahmen der Kategorie „gehört dazu" (entspricht der Bewertungsstufe 3). Die über 1 liegende Standardabweichung bei den Antworten der Lehrenden auf die Fragen nach Begabtenförderung, Freizeitangebot, Improvisation und Musik als kulturellem Bildungsbestandteil (L77–L80, s. Tab. 109) lässt erkennen, dass hier weniger Einigkeit bei der Einschätzung besteht. Dies gilt in schwächerem Ausmaß auch für die Antworten der Eltern (E40–E43).

Doch sind auch Unterschiede zwischen der Gewichtung von Lernzielen erkennbar. Die Eltern bewerten den Erwerb von Vorspielerfahrungen geringer als die Lehrkräfte, das Gegenteil gilt für den Aspekt Improvisation, dem die Eltern mehr Gewicht beimessen (vgl. Tab. 107 und Tab. 108).

Unter „Sonstige wichtige Ziele des Musikschulunterrichtes" benennen 6% der Eltern noch einmal den Aspekt „Freude am Musizieren", der vom Verfasser des Fragebogens stillschweigend vorausgesetzt worden war, sowie weitere 5,3% verschiedene Aspekte der Kategorien „Entwicklungsförderung", „Gemeinschaftserlebnis" oder „Lernen lernen". Von den Lehrkräften nennen je zwei ebenfalls „Freude am Musizieren" und „Soziale Bildung" (entspricht 2,9%).

Die Unklarheit darüber, mit welchen Faktoren gelungene musikalische Entwicklung gemessen werden kann und welcher *„Zieltyp" musikalischer Entwicklung* (Badur 1999, 154) jeweils gemeint ist, wird von Badur geschildert. Vielfach *wird einfach vorausgesetzt, es wäre einhellige Meinung, dass möglichst gute musikalische und instrumentale Leistungen einen geglückten Entwicklungsprozeß auszeichnen. … Aus einigen Studien, die sich mit den Elternwünschen für die musikalische Entwicklung ihrer Kinder befassen, geht*

aber eindeutig hervor, dass Eltern meist den persönlichkeitsbildenden Aspekt der Beschäftigung mit Musik in den Mittelpunkt stellen. Für sie ist die musikalische Entwicklung gelungen, wenn das Kind seine instrumentalen Fertigkeiten so weit ausgebildet hat, dass es etwas für sich aus der Musik „herausziehen" kann (Badur 1999, 154).

Obwohl diese Aussage eher die Vorannahme stützt, dass die Ziele der Eltern und Lehrkräfte sich deutlich unterscheiden (können), erklärt sie gleichzeitig auch, weshalb die Ziele in ihrer Bewertung nicht allzu weit auseinander zu liegen scheinen: Selbst wenn die Ausbildung musikalischer Fertigkeiten von den Eltern nur bis zu einem gewissen Grad als notwendig erachtet wird, führt der Weg dahin doch über die klassischen Inhalte des Instrumentalunterrichts.

Gleichzeitig ist festzustellen, dass sich in den Antworten der Eltern zum Teil noch deutlich ein mechanistisches Bild vom Lernen abzeichnet. *In der Bildungstheorie und Bildungspraxis beschränkt man sich weitgehend auf das explizite Lernen und hängt dabei den typischen Illusionen der Behaltensschule nach, nämlich der Illusion, möglichst alles, was es gibt müsse gelehrt werden, weil dies die beste Voraussetzung dafür sei, dass von allen auch etwas gelernt werde* (Arnold/Schüßler 1998, 14). Aus dieser Perspektive erklärt sich unmittelbar, weshalb die meisten der genannten Ziele als eher „Wichtig" eingeschätzt werden. Das Augenmerk sollte also eher den „Ausreißern" gelten: die Bedeutung der Improvisation wird als auffallend gering eingeschätzt, auch die Musiktheorie wird von den Befragten als allgemeines Ziel des Instrumentalunterrichts für weniger bedeutsam erachtet.

Um ein mögliches Missverständnis zu vermeiden, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass sich die dargestellte Gewichtung einzelner Unterrichtsziele nicht auf die Gesamtheit der Eltern übertragen lässt, deren Kinder an einer Musikschule Instrumentalunterricht erhalten: Die vorliegende Stichprobe erfasst überwiegend diejenigen Familien, die sich für **Gruppenunterricht** entschieden haben und zu einem kleinen Teil auch jene, die dazu eingeteilt worden sind.

4.4.1.2 Erreichbarkeit der allgemeinen Ziele im IGU: Mittelwerte und Häufigkeiten

Die Frage nach der Erreichbarkeit dieser Ziele im IGU ermöglicht eine Bewertung des Unterrichtserfolges zusätzlich zu den konkreten Fragen, die dazu an anderer Stelle gestellt worden sind. Gleichzeitig lässt sich ermitteln, inwieweit die Befragten von der Unterrichtsform überhaupt erwarten, dass die genannten Ziele damit erreicht werden können.

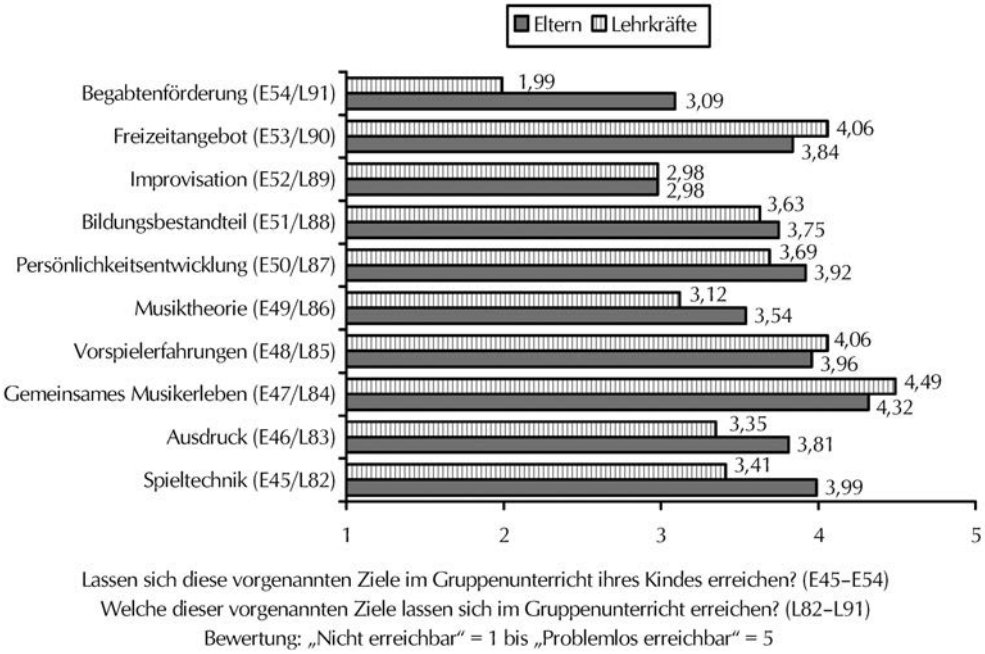


Abb. 7 Erreichbarkeit von Zielen im IGU/Mittelwerte Eltern und Lehrkräfte

Es fällt auf, dass sowohl Eltern als auch Lehrkräfte eine Erreichbarkeit der Lernziele im Gruppenunterricht moderater einschätzen als sie deren Bedeutung bewerten (vgl. Abb. 7 und Tab. 112). Doch weisen die Mittelwerte bei fast allen Zielen mit einem Wert um 3 eine Einschätzung als „ausreichend erreichbar" aus. Einigkeit besteht bei der Frage nach dem gemeinsamen Musizieren (E47/L84), das nach Ansicht der Eltern und Lehrkräfte ein leicht umzusetzendes Ziel des IGU ist.

Improvisation wird dagegen von beiden Personengruppen als im IGU nicht gut zu erreichen eingeschätzt. Offensichtlich tun sich die Befragten damit schwer, denn gleichzeitig ist hier auch eine hohe Standardabweichung der Antworten zu verzeichnen. Für die Lehrkräfte ist zu vermuten, dass die Frage hier eher in Bezug auf den Unterrichts**gegenstand** Improvisation beantwortet wurde, die Standardabweichung gäbe in diesem Fall zu erkennen, dass manche Lehrkräfte häufiger improvisieren lassen, als andere. Eine weitere mögliche Erklärung für die etwas schwer zu fassende Einordnung dieses Unterrichtszieles bzw. Unterrichtsgegenstandes, die im Folgenden immer wieder deutlich wird, ist, dass Improvisation offensichtlich nicht als „richtige Art des Musizierens" aufgefasst, also nicht für vollwertig angesehen wird (vgl. Bäuerle-Uhlig 2003, 56).

Ein deutlicher Unterschied zwischen der Einschätzung von Eltern und Lehrkräften besteht bei der Begabtenförderung innerhalb des Gruppenunterrichts. Während ein Drittel der Eltern sich für die Beantwortung dieser Frage nicht kompetent fühlt und die Kategorie „Weiß nicht" wählen, antwortet immerhin noch ein gutes Viertel

der Verbleibenden „Geht gut“ oder „Problemlos erreichbar“. Ganz anders fällt die Bewertung der Lehrkräfte aus. Die Kategorie „Problemlos erreichbar“ erhält keine Nennung und drei Viertel der Befragten geben „Gelingt selten“ bzw. „Nicht erreichbar“ an (s. Tab. 110 und Tab. 111). An dieser Stelle signalisieren die Lehrkräfte sehr deutlich, wo sie die Grenze der Leistungsfähigkeit von Gruppenunterricht sehen (vgl. auch Tab. 102).

Dass die Lehrerinnen und Lehrer die Erreichbarkeit der Unterrichtsziele „Spieltechnik“, „Musikalischer Ausdruck“, „Musiktheorie“ und „Begabtenförderung“ skeptischer beurteilen, kann darin begründet sein, dass die Eltern vorwiegend nur auf Grund ihrer Kenntnis des Gruppenunterrichts bewerten, während die Lehrkräfte für die genannten Themen in der Regel noch den Partner- und Einzelunterricht als Vergleich hinzuziehen können, in denen die Vertiefung dieser Unterrichtsinhalte vermutlich besser gelingt.

Andererseits erfährt der IGU bei der Frage nach „Musikunterricht als Freizeitangebot“ nicht nur von den Eltern, sondern auch von den Lehrkräften eine hohe Einschätzung. Die positive Bewertung der Erreichbarkeit dieses Aspektes (L90) steht vor allem in einem Kontrast zu seiner etwas geringeren Einschätzung bei den allgemeinen Zielen des Musikunterrichts (L79). Scheinbar bewerten die Lehrkräfte ihre Tätigkeit im IGU stärker als Anbieten einer „sinnvollen Freizeitgestaltung“, bei der sie die Leistungsansprüche an die Schüler im Vergleich zu ihrer Zielsetzung in anderen Unterrichtssituationen herabsetzen.

In der Kategorie „Sonstiges“ gaben insgesamt sieben Eltern und eine Lehrkraft noch vereinzelte Nennungen an, aus denen sich keine neuen Aspekte ergaben.

4.4.2 Bewertung der Unterrichtsziele von Eltern und Lehrkräften im Vergleich (Faktorenanalysen)

Um die jeweils zehn Variablen, mit denen in zwei Fragebündeln sowohl Lehrkräfte als auch Eltern gleichlautend zu den Unterrichtszielen des IGU befragt worden sind, in einer geringeren Zahl von Faktoren zusammenzufassen, wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt (vgl. S. 46). Als Ergebnis wurden jeweils drei Faktoren errechnet, lediglich bei der Berechnung der Variablen E45–E54 (Erreichbarkeit der Ziele im IGU aus Sicht der Eltern) sind nur zwei schwierig zu interpretierende Faktoren ausgegeben worden. Da in der Gesamtvarianz ein Faktor ausgewiesen ist, der mit einem Wert von 0,977 nahe 1 rangiert, wurde für diesen Fall die Berechnung von drei Komponenten erzwungen. Das umgekehrte Problem ergab sich bei der Interpretation der drei Faktoren zu den Variablen L82–L91 (Erreichbarkeit der Ziele im IGU aus Sicht der Lehrkräfte), hier bot sich eine Rotation auf zwei Faktoren an (s. 4.4.2.2). Die errechneten Faktoren werden im Folgenden einzeln vorgestellt und mit zusammenfassenden Bezeichnungen versehen.

4.4.2.1 Beurteilung allgemeiner Ziele des Musikschulunterrichts: Faktorenanalyse

Die Berechnung von Faktoren über die Aussagen der Lehrkräfte zu den allgemeinen Zielen des Instrumentalunterrichts ergab folgende Zuordnungen:

Faktoren der allgemeinen Ziele des Musikunterrichts aus Sicht der Lehrkräfte (LA)

Allgemeine Ziele des Musikunterrichts (Lehrkräfte)			
n=66	**Faktor (LA)**		
	1	**2**	**3**
Freizeitangebot	,749		
Bildungsbestandteil	,702		,399
Persönlichkeitsentwicklung	,627	,376	
Gemeinsames Musikerleben	,603		
Ausdruck		,869	
Spieltechnik		,820	
Begabtenförderung		,533	
Musiktheorie			,808
Improvisation		,333	,702
Vorspielerfahrungen	,503		,543

Hauptkomponentenanalyse L71–L80
Varimaxrotation/Kaiserkriterium

Tab. 6 Faktorenanalyse allgemeine Ziele (Lehrkräfte)

Faktor LA1: Instrumentalunterricht als sozialer Lern- und Entwicklungsraum

Das erste Zielbündel umfasst vier Items, von denen die ersten drei keine primär musikbezogenen Ziele sind. Musikunterricht als „Freizeitangebot“ und „Bildungsbestandteil“ wird als unterstützendes Element der Erziehung betrachtet, das die „Persönlichkeitsentwicklung“ der Schülerinnen und Schüler befördern soll. Diese individuelle Entwicklung umfasst dabei auch durch die Variable „Gemeinsames Musikerleben“ die eher sozialen und entwicklungspsychologischen Aspekte des Lernens in Gruppen. Die Nebenladung des Items „Vorspielerfahrungen“ bekräftigt dabei offensichtlich, dass persönliche Entwicklung auch durch öffentlichen Vortrag verstärkt bzw. daran gemessen werden kann.

Faktor LA2: Instrumentalunterricht zur Ausbildung musikalischer und spieltechnischer Fähigkeiten

Der Faktor LA2 bildet dagegen rein musikalische Ziele ab: „Musikalischer Ausdruck“ und „Erwerb von Spieltechnik“ sind nicht nur klar umrissene Ziele des Musikunterrichts, sondern können darüber hinaus auch recht gut bewertet werden. Diese Unterrichtsgegenstände ermöglichen Leistungsüberprüfungen, die gleichzeitig als Indikatoren für musikalische Begabung gelten. „Begabtenförderung“ ordnet sich dementsprechend diesem Faktor ebenfalls zu. Die Nebenladung der Variable „Persönlichkeitsentwicklung“ als Bestandteil musikalischer Reife sowie der „Improvisation“ als eine vermeintlich höhere Form des Musizierens unterstreicht die Konzentration dieses Faktors auf

den eigentlichen Gegenstand des Instrumental- und Vokalunterrichts: die Vermittlung von musikalischem Grundwissen und instrumentalen Fertigkeiten.

Faktor LA3 Vertiefungsthemen des Instrumentalunterrichtes

Musiktheorie und Improvisation sind Themen, die nach traditionellen Modellen des Instrumentalunterrichts einer besonderen Vertiefung erst zugänglich gemacht werden, wenn die grundlegende Beherrschung des Instrumentes vorausgesetzt werden kann. Insbesondere die Improvisation spielt im Instrumentalunterricht eine nachrangige Rolle (vgl. 4.4.1). Dass diesem Faktor die Variable „Vorspielerfahrung" zugeordnet ist, bekräftigt diese Annahme, da auch Vorspielen den Schülerinnen und Schülern in der Regel erst nach entsprechender Verweildauer im Unterricht abverlangt werden kann.

Faktoren der allgemeinen Ziele des Musikunterrichts aus Sicht der Eltern (EA)

Allgemeine Ziele des Musikunterrichts (Eltern)			
n=280	**Faktor (EA)**		
	1	**2**	**3**
Persönlichkeitsentwicklung	,788		
Bildungsbestandteil	,743		
Gemeinsames Musikerleben	,645		
Vorspielerfahrungen	,493	,468	
Spieltechnik		,811	
Ausdruck		,705	
Musiktheorie	,325	,611	
Freizeitangebot			,757
Begabtenförderung			,674
Improvisation	,410		,580

Hauptkomponentenanalyse E34–E43
Varimaxrotation/Kaiserkriterium

Tab. 7 Faktorenanalyse allgemeine Ziele (Eltern)

Faktor EA1: Instrumentalunterricht als sozialer Lern- und Entwicklungsraum

Auch bei den Zielvorstellungen der Eltern hat sich ein Faktor herausgebildet, der ähnlich wie Faktor LA1 mit den Variablen „Persönlichkeitsentwicklung", „Kultureller Bildungsbestandteil" und „Gemeinsames Musikerleben" eher soziale Entwicklungskomponenten umschreibt. Die „Vorspielerfahrungen" – im Faktor LA1 mit einer Nebenladung vertreten – sind im Faktor EA1 Bestandteil des Zielbündels. Die Nebenladung des Items „Improvisation" erscheint durch die sozialen Aspekte des Improvisierens in Gruppen begründet, die recht schwache Nebenladung der Variable Musiktheorie weist auf das Dazugehören von musikalischem Grundlagenwissen im Sinne allgemeiner Bildung hin.

Faktor EA2: Instrumentalunterricht zur Ausbildung musikalischer und spieltechnischer Fähigkeiten

Auch Faktor EA2 zeigt eine ähnliche inhaltliche Ausprägung wie LA2 bei den Lehrkräften. Neben „Musikalischer Ausdruck“ und „Erwerb von Spieltechnik“ ist hier jedoch die Variable „Musiktheorie“ vertreten, die von den Eltern als Ziel im Übrigen auch etwas wichtiger eingeschätzt worden ist, als von den Lehrkräften (s. 4.4.1). Musiktheoretische Grundlagen sind aus Sicht der Eltern wesentlicher Unterrichtsgegenstand der Instrumental- und Vokalpädagogik, vermutlich nicht zuletzt auch deshalb, weil hier eine Überprüfung des Lernerfolgs erreicht werden kann. Es handelt sich bei diesem Zielbündel also in Analogie zu Faktor LA2 um eine Benennung der offenkundigen Ziele des Musikunterrichts, was durch die Nebenladung der Variablen „Vorspielerfahrungen sammeln“ unterstrichen wird.

Faktor EA3: Besondere Aspekte des Instrumentalunterrichtes

Die Variablen „Freizeitangebot“, „Begabtenförderung“ und „Improvisation“ sind offensichtlich nicht die Kernthemen der befragten Eltern und versammeln sich hier scheinbar in einer Art Residualkategorie. Bilden die beiden gegensätzlich erscheinenden Items „Freizeitangebot“ und „Begabtenförderung“ bei den Lehrkräften gewissermaßen programmatisch erscheinende Überschriften der zwei vornehmsten Aufgaben des Musikunterrichts ab (als da wären: allgemeine Persönlichkeitsentwicklung einerseits, musikalische Förderung andererseits), sind sie sich bei den Eltern möglicherweise deshalb so nah, da sie keine wesentliche Aufgabe der Regelschule darstellen. Begabtenförderung von Kindern findet in deren Freizeit statt, die Improvisation bildet dabei genau diese zwei Aspekte des einerseits spielerisch-freizeitgestaltenden, andererseits aber auch begabungszuschreibenden freien Musizierens ab. Wie in den folgenden Überlegungen bekräftigt werden soll, legt dieser scheinbare Widerspruch ein zwischen Eltern und Lehrkräften abweichendes Verständnis des Begriffs „Begabtenförderung“ nahe.

4.4.2.2 Erreichbarkeit der allgemeinen Ziele im IGU: Faktorenanalyse

Faktoren der Erreichbarkeit von Zielen im IGU aus Sicht der Lehrkräfte (LIGU)

Das Ergebnis der Faktorenanalyse für die Beurteilung der Erreichbarkeit von Zielen im IGU durch die Lehrkräfte (L82–L91) wäre unter Anwendung des Kaiserkriteriums ebenfalls dreifaktoriell gewesen (s. Tab. 113). Der dritte Faktor bestand jedoch aus den zwei Variablen „Freizeitangebot“ und „Improvisation“. Da diese beiden Variablen eine Nebenladung auf die jeweils beiden anderen Faktoren besaßen, wurde die Berechnung erneut durchgeführt und auf zwei Faktoren ausrotiert, da dieses Ergebnis besser interpretierbar erschien.

Im IGU erreichbare Ziele (Lehrkräfte)		
n=62	**Faktor LIGU**	
	1	**2**
Bildungsbestandteil	,810	
Persönlichkeitsentwicklung	,802	
Freizeitangebot	,774	
Gemeinsames Musikerleben	,655	
Vorspielerfahrungen	,636	
Spieltechnik		,762
Musiktheorie		,740
Begabtenförderung		,728
Ausdruck	,429	,671
Improvisation	,432	,515

Hauptkomponentenanalyse L82–L91
Varimaxrotation auf zwei Faktoren rotiert

Tab. 8 Faktorenanalyse der Zielerreichbarkeit im IGU (Lehrkräfte)

Faktor LIGU1: Soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung im IGU

Deutlich sichtbar umfasst Faktor LIGU1 stärker die sozialen Aspekte des Unterrichts, das Zielbündel entspricht dem Faktor LA1 einschließlich der dort mit einer Nebenladung vertretenen Variable „Vorspielerfahrungen sammeln“. Eine weitergehende Interpretation dieses Faktors erübrigt sich deshalb.

Faktor LIGU2: Die Ausbildung musikalischer und spieltechnischer Fähigkeiten im IGU

Faktor LIGU2 enthält dagegen die Themen, die den primären Gegenstand des Instrumentalunterrichtes beschreiben, wobei hier die musikalischen Ziele des Faktor LA2 um die spezielleren Vertiefungsbereiche „Improvisation“ und „Musiktheorie“ erweitert worden sind.

Faktoren der Erreichbarkeit von Zielen im IGU aus Sicht der Eltern (EIGU)

Hier ergab die Berechnung ein zu den Faktoren LIGU umgekehrtes Resultat, denn die Faktorenanalyse hat nur zwei Faktoren ergeben. In einem Faktor fanden sich (wie auch bei den allgemeinen Zielvorstellungen der Eltern) die sozial-kulturellen Aspekte, jedoch auch die Variable Musiktheorie, was sich kaum schlüssig erklären lässt (vgl. Tab. 114). Jedoch ist für eine dritte Komponente ein Eigenwert von 0,977 errechnet worden, der nach Kaiser (vgl. S. 46) nicht berücksichtigt wird. Die Nähe dieses Eigenwertes zum nach dem Kaiserkriterium notwendigen Wert 1 ist jedoch so groß, dass eine Berechnung von drei Faktoren plausibel erschien.

Im IGU erreichbare Ziele (Eltern)			
n=159	**Faktor EIGU**		
	1	**2**	**3**
Improvisation	,778		
Begabtenförderung	,760		
Freizeitangebot	,675		
Musiktheorie	,528	,356	,318
Persönlichkeitsentwicklung	,469	,354	
Gemeinsames Musikerleben		,839	
Vorspielerfahrungen		,815	
Bildungsbestandteil	,427	,620	
Spieltechnik			,857
Ausdruck	,330		,800

Hauptkomponentenanalyse E45–E54
Varimaxrotation auf drei Faktoren rotiert

Tab. 9 Faktorenanalyse der Zielerreichbarkeit im IGU (Eltern)

Das so errechnete Ergebnis enthält deutlich besser zu interpretierende Faktoren.

Faktor EIGU1: Förderung der Persönlichkeitsentwicklung durch IGU

Das erneute Zusammentreffen der Variablen „Freizeitangebot“ und „Begabtenförderung“ in diesem Zielbündel lässt sich wohl kaum ausreichend dadurch erklären, dass der Instrumentalunterricht in der Freizeit stattfindet. Vielmehr erscheint plausibel, dass die Eltern unter „Begabtenförderung“ anders als die Lehrkräfte weniger Förderung musikalischer Hochbegabung verstehen, als eher eine „allgemeine“ Begabungsförderung. Diese trägt zur in diesem Faktor ebenfalls vertretenen Persönlichkeitsentwicklung bei, auch die Nebenladung zur Variable „Bildungsbestandteil“ passt in dieses Bild. Improvisation als Mischform spielerischen und begabungsabhängigen Musizierens lässt sich dann ebenso zuordnen, wie auch Musiktheorie eine grundlegende Ergänzung dieser Ziele darstellt: Zum Zwecke ihrer Persönlichkeitsentwicklung sollen die Kinder gemäß ihren Anlagen gefördert werden.

Faktor EIGU2: Gemeinsames Musizieren als Bildungsbestandteil

In Faktor 2 sind mit den Variablen „Gemeinsames Musizieren erleben“, „Vorspielerfahrungen sammeln“ und „Musizieren als (kultureller) Bildungsbestandteil“ Aspekte vertreten, die folgendes Bild von Musikunterricht umschreiben: Das gemeinsame Erlernen eines Instrumentes und die Präsentation der Ergebnisse im Vorspiel erfüllen die Erwartungen an den Gruppenunterricht als Bestandteil allgemeiner Bildung.

Faktor EIGU3: Gruppenunterricht zur Ausbildung musikalischer und spieltechnischer Fähigkeiten

Die in diesem Faktor vereinten Variablen „Spieltechnik“ und „Ausdruck“ sind wiederum die klar umrissenen zentralen Unterrichtsgegenstände des Instrumentalunter-

richts ähnlich wie in Faktor EA2, ergänzt durch eine Nebenladung auf die Variable Musiktheorie.

4.4.2.3 Zusammenfassende Betrachtung der Faktorenanalysen

Die durchgeführten Faktorenanalysen haben die Bewertung der Aussagen von Lehrkräften und Eltern in Bezug auf Ziele des Instrumentalunterrichts und ihre Erreichbarkeit im IGU deutlich unterstützt. Bei den Antworten der Lehrkräfte (LA und LIGU) wird eine Trennung von Freizeit und Begabtenförderung erkennbar, die Variablen lassen sich entsprechend zuordnen. Diese Aussage bestätigt die gegensätzliche Einschätzung der Variablen L90 und L91 (Erreichbarkeit der Ziele im IGU). Bei den Eltern – welche Aussagen zur Begabtenförderung zum Teil gemieden haben – liegen diese beiden Variablen dagegen näher beieinander, weshalb sich vermuten lässt, dass Eltern und Lehrkräfte mit einem oder gar beiden Begriffen abweichende Vorstellungen verbinden. Offenbar ist vor allem der Begriff der Begabtenförderung für die Eltern schwieriger einzuordnen gewesen, seine Nähe zur Freizeitaktivität legt nahe, dass hier eher von „Begabungsförderung“ im Sinne allgemeiner Entwicklungs- und Erziehungsziele gesprochen werden sollte. Die Lehrkräfte meinen dagegen die mit klaren Leistungsanforderungen verbundene (Hoch-)Begabtenförderung, worauf die Nähe dieser Variable zu den beiden Hauptaspekten musikalischen Wirkens – Spieltechnik und Ausdrucksfähigkeit – hinweist.

4.4.3 Bewertung der Unterrichtsziele von Eltern und Lehrkräften und deren Bezug zu den Antworten der Schülerschaft

Eltern vertrauen offenbar stärker darauf, dass bestimmte Ziele im IGU vermittelt werden können, als es die Lehrkräfte (in ihrer professionellen Skepsis?) tun. Vermutlich betonen letztere auch deshalb den Freizeitwert dieses Angebotes besonders stark. Etwas verkürzt ließe sich dazu sagen „Im IGU wird zwar weniger erlernt, aber das mit größerer Freude“. Eine solche Einstellung entspricht eher einem traditionellen Bild von Schule, da in der Lernpsychologie Freude als wichtiges Element dauerhaften Lernens mittlerweile unbestritten ist.

In der Annahme, dass Zielsetzungen von Lehrkräften und Eltern deren Erwartungen und Handlungen in Bezug auf den IGU bestimmen, sind die nachstehend vorgestellten Berechnungen vorgenommen worden. Es erscheint nahe liegend, dass die Zielsetzungen von Instrumentallehrkräften und ihre Einstellung zur Unterrichtsform IGU in Zusammenhang stehen. Doch gleichzeitig ergibt sich aus den persönlichen Lehrschwerpunkten auch eine didaktisch-methodische Grundhaltung, deren Einfluss auf die Unterrichtsinhalte in Beziehung zur Bewertung durch die Schülerinnen und Schüler gesetzt werden soll. Ähnlich verhält es sich mit den Zielsetzungen der Eltern, die sich vermutlich zum Teil auf die Kinder übertragen und so ebenfalls Einfluss auf den Unterricht nehmen können. Außerdem geben die Zusammenhänge zwischen den Zielen der Eltern zu Aussagen der Schülerschaft vermutlich Auskunft über die Auswirkungen von häuslicher Unterstützung auf die Bewertung des Gruppenunterrichts.

Die Korrelationsberechnungen sind durchgeführt worden anhand der Variablen L71–L80 bzw. E34–E43 (Allgemeine Bedeutung der Ziele für den Instrumentalunterricht) und der Variablen S18–24, S29–S31, sowie S34, S37 und S40 (Fragen nach dem Unterrichtsgeschehen, dem Übeverhalten und der Freude am Unterricht). Zwischen den Variablen der Schülerschaft und der Lehrkräfte ergaben sich insgesamt elf schwache Korrelationen, zwischen den der Eltern und ihren Kindern neun. Kriterium für die Auswahl der an dieser Stelle diskutierten Beziehungen ist das mindestens zweimalige Auftreten von signifikanten Korrelationen bei einer Variable.

Eltern, die ein von traditionellen Themen des Instrumentalunterrichts geprägtes Bewusstsein zu haben scheinen und die beiden Ziele „Spieltechnik" und „Ausdruck" für besonders wichtig halten, scheinen einen leicht positiven Einfluss auf das Übeverhalten und den subjektiven Lernerfolg ihrer Kinder zu nehmen.

Eine starke Betonung der beiden Ziele „Erwerb von Spieltechnik" und „Erlernen von musikalischem Ausdruck", die sich als Kerninhalte des Instrumentalunterrichts bezeichnen lassen (vgl. 4.4.2) hat tendenziell zur Folge, dass Kinder, deren Eltern diese Ziele für bedeutsam halten, mehr üben und auch eher Freude am Erlernen von Spieltechnik empfinden (s. Tab. 10). Dass die öfter übenden Kinder auch eine höhere Zufriedenheit mit den Lernfortschritten aufweisen (dieser Zusammenhang wird indirekt durch die Korrelation zu Variable E35 nahegelegt), verwundert kaum[77]. Im selben Zusammenhang ist auch die Beziehung zwischen S31 und E35 zu bewerten. Die Lehrkräfte der stärker Übenden haben vermutlich selten Anlass, ihren Unmut über schlecht vorbereitete Schülerinnen und Schüler zu äußern. Die positive Korrelation des Leitziels „Persönlichkeitsentwicklung" (E39) zur Freude am Erlernen der Spieltechnik (S23) ist dagegen nicht so einfach zu erklären. Vermutlich liegt eine Begründung in der „Entkrampfung" der motorischen Aufgaben, die das Instrumentalspiel stellt, wie sich auch aus nachstehenden Korrelationsberechnungen mit den Zielen der Lehrkräfte herauslesen lässt[78].

Die unterschiedlichen Zusammenhänge von der Bedeutung des „Sammelns von Vorspielerfahrungen" (E37) und der „Improvisation" (E41) mit Aussagen der Schülerschaft zu dem Unterrichtsinhalt „Gemeinsam Musik machen" (S18) lässt eine Übertragung von Einstellungen der Eltern auf ihre Kinder vermuten. Wie im vorangegangenen Abschnitt 4.4.2 ausgeführt, wird Improvisation von den Eltern offenbar nicht als „richtiges" Musiklernen eingeschätzt und rangiert bei den allgemeinen Zielen des Instrumentalunterrichts an letzter Stelle. Vorspielen als Leistungsüberprüfung und wesentliches Element der Musikschularbeit ist dagegen ein klar einzuschätzendes Vorhaben, in dem das gemeinsame Musizieren der Schülerinnen und Schüler festgelegten Vorgaben folgt und deshalb mehr Freude bereitet.

77 S29/S37: r= 0,322** p=0,000 n=364

78 Eine solche erhöhte Lockerheit als Folge eines unter schwerpunktmäßig psychosozialen Merkmalen erteilten IGU benennt auch der Abschlußbericht des in der DDR durchgeführten Schulversuchs „Instrumentaler und vokaler Gruppenunterricht" (vgl. von Grüner 1990, 29)

		E34: Erwerb von Spieltechnik	E35: Erlernen von musikalischem Ausdruck	E37: Vorspiel-erfahrungen sammeln	E39: Persönlich-keitsent-wicklung	E41: Freies Musi-zieren, Im-provisation
S18: Gemeinsam Musik machen	**r**	,080	,068	,115(*)	–,048	–,128(*)
	p	,158	,235	,043	,393	,025
	n	314	310	309	313	306
S23: Spieltechnische Dinge lernen	**r**	,129(*)	,103	–,001	,124(*)	–,602
	p	,026	,078	,983	,032	,291
	n	300	296	295	299	292
S29: Bist du mit dem Gelernten zufrieden?	**r**	,040	,172(**)	–,005	,046	,012
	p	,474	,002	,928	,415	,827
	n	317	313	312	316	309
S31: Macht es der Lehrkraft Spaß?	**r**	,026	,144(*)	,022	,033	,003
	p	,646	,012	,707	,565	,956
	n	306	303	301	305	299
S37: Übst du zu Hause?	**r**	,124(*)	,132(*)	–,016	,029	,036
	p	,027	,020	,776	,613	,529
	n	315	311	310	314	307

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
* Die Korrelation ist a. d. Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant
(r = Korrelation, p = Irrtumswahrscheinlichkeit, n = Zahl der Fälle)

Ausgewählte Korrelationen nach Pearson:
Allgemeine Ziele der Eltern/Aussagen der Schülerschaft zum Unterricht.
Die Statistik für jedes Variablenpaar basiert auf allen Fällen, die gültige Daten für dieses Paar aufweisen.

Tab. 10 Ausgewählte Korrelationen zwischen Variablen von Eltern und Schülerschaft

Auch einige der signifikanten Tendenzen zwischen Zielsetzungen der Lehrkräfte und Aussagen der Schülerinnen und Schüler erscheinen in Bezug auf die Unterrichtsatmosphäre bzw. den Anspruch der Lehrenden aussagekräftig, vor allem wegen ihrer teilweise gegenläufigen Ausprägungen (s. Tab. 11).

Zwei der von den Lehrkräften benannten allgemeinen Ziele des Gruppenunterrichts korrelieren mit mehreren Schülervariablen, nämlich L77 „Musizieren als (kultureller) Bildungsbestandteil“ und L79 „Musikunterricht als Freizeitangebot“, allerdings mit umgekehrten Vorzeichen: Je mehr die Lehrkräfte den kulturellen Bildungsbestandteil hervorheben, desto weniger gefallen den Schülerinnen und Schüler die Unterrichtsinhalte „Anderen Vorspielen“ (S19) und „Die Anderen verbessern, wenn sie Fehler machen“ (S22). Es ist zu vermuten, dass hier die von den Zielen der Lehrkräfte beeinflusste Wahl der Unterrichtsinhalte unmittelbare Wirkung zeigt. Das Vorspielen innerhalb der Gruppe kann als belastend empfunden werden, gegenseitiges Verbessern kann durchaus zu Spannungen zwischen den Beteiligten führen. Beide Unterrichtsinhalte gehören zu den am wenigsten beliebten Unterrichtsinhalten (vgl. Abb. 4 auf S. 55). Bei den Schülerinnen und Schülern ist auch die Tendenz zu erkennen, dass die Freude am Instrumentalspiel (S41)geringer geworden ist. Auf der anderen Seite schei-

nen Lehrkräfte, die Musikunterricht als Freizeitangebot hervorheben, eine andere Unterrichtsatmosphäre zu schaffen: „Auch mal Unsinn machen“ (S20) gefällt den Schülerinnen und Schülern mehr, das Vorspielen vor anderen wird ebenfalls eher positiv bewertet (S19), der Lehrkraft macht der Unterricht nach Einschätzung ihrer Schülerschaft offenbar mehr Spaß (S31) und selbst dem Unterrichtsgegenstand „Spieltechnische Dinge lernen“ wird mehr Positives abgewonnen[79].

		L74: Vorspielerfahrungen sammeln	**L75: Musiktheorie**	**L77: Musizieren als Bildungsbestandteil**	**L79: Musikunterricht als Freizeitangebot**
S19: Anderen vorspielen	**r**	,033	–,053	–,148(*)	,137(*)
	p	,606	,410	,021	,034
	n	245	245	242	242
S20: Auch mal Unsinn machen	**r**	,059	–,026	–,066	,160(*)
	p	,390	,704	,339	,020
	n	214	214	209	209
S22: Die Anderen verbessern, wenn sie Fehler machen	**r**	–,051	,034	–,150(*)	–,072
	p	,485	,637	,040	,328
	n	192	192	188	188
S23: Spieltechnische Dinge lernen	**r**	,069	–,015	–,017	,152(*)
	p	274	,,809	,786	,017
	n	251	251	246	246
S31: Macht es deiner Lehrkraft Spaß?	**r**	,037	–,018	,009	,153(*)
	p	,552	,779	,882	,016
	n	255	255	250	250
S41: Hat sich deine Freude ... verändert?	**r**	–,123(*)	–,125(*)	–,136(*)	,073
	p	,045	,043	,028	,245
	n	264	264	259	259

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant

Ausgewählte Korrelationen nach Pearson:
Allgemeine Ziele der Lehrkräfte/Aussagen der Schülerschaft zum Unterricht.
Die Statistik für jedes Variablenpaar basiert auf allen Fällen, die gültige Daten für dieses Paar aufweisen.

Tab. 11 Ausgewählte Korrelationen zwischen Variablen von Lehrkräften und Schülerschaft

Dagegen wird die Freude am Instrumentalspiel offensichtlich auch beeinträchtigt, wenn Lehrkräfte stärker die Ziele „Musiktheorie“ (L75) und „Vorspielerfahrungen sammeln“ (L74) verfolgen, sie also als bedeutsamen Unterrichtsgegenstand ansehen.

79 Im Übrigen besteht auch eine sehr signifikante Korrelation zwischen Lehrkräften, die hervorheben, dass sie Freizeitangebot als ein besonders gut erreichbares Element des IGU betrachten und deren Aussage, dass ihnen der Unterricht Freude bereiten würde (L90/L107: r=0,422** p=0,001 n=64). Die Betonung dieses Aspektes wird von der Einschätzung der Schülerschaft ebenfalls bestätigt (L90/S31: r=0,204** p=0,001 n=242). Demnach ist naheliegend, dass in den betreffenden Unterrichtsstunden eine „spaßigere“ Atmosphäre herrscht.

Bei dem Vermitteln von Theorie wird ein recht trockenes Thema behandelt, das Instrumentalvorspiel ist häufig von Auftrittsängsten belastet.

Die Lehrkräfte nehmen über ihre Zielsetzungen und die damit verbundene Unterrichtsgestaltung erkennbar Einfluss auf das Urteil der Schülerinnen und Schüler. Die Entscheidung, welche Ziele mit welchen Mitteln erreicht werden sollen, hat offensichtlich unmittelbare Auswirkungen. Größere Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler führen schnell zu negativen Einschätzungen des Unterrichts. Auf der anderen Seite ist eine Betonung des Freizeitaspektes für die Unterrichtsatmosphäre lockernd, und kann auf die Offenheit für bestimmte Themen (wie z. B. dem Vermitteln von Spieltechnik) unterstützend wirken.

4.5 Merkmale der Lehrkräfte und Zufriedenheit der Familien mit dem IGU

Eine leitende Fragestellung der vorliegenden Untersuchung war, ob Schülerinnen und Schüler von den IGU ablehnenden Lehrkräften mit Unterricht und Lernerfolg messbar unzufrieden sind. Es erscheint plausibel anzunehmen, dass sich die Einstellung der Lehrkräfte auf die Unterrichtsituation überträgt und entsprechende Auswirkungen hat. Folgende Variablen wurden zur Beschreibung eines Aspektes zusammengefasst und ausgewertet, wobei jeweils der Zusammenhang der Lehrkräfteaussagen zu den Beurteilungen der Schülerschaft und deren Eltern von Bedeutung war:

A: Berufserfahrung und einschlägige Qualifikation

- L18: Arbeit an einer MS seit …
- L19: Erteile IGU seit …
- L39 – L45: Wie wurden Sie qualifiziert um Gruppen zu unterrichten?

B: Dienstverpflichtung

- L21: Ich bin das erste Mal dienstlich verpflichtet worden
- L31: Bin mittlerweile dienstlich verpflichtet (dichotom)[80]

C: Beurteilung des IGU durch die Lehrkräfte:

- L102: Der Spielraum für Instrumentalpädagogik ist …
- L103: Der Spielraum für musikalische Gestaltung ist …
- L104: Der Spielraum für spielerische Lernformen ist …
- L108: IGU hat sich als pädagogisches Konzept bewährt
- L109: IGU bietet Zeit für jeden einzelnen Schüler
- L110: Individuelle Probleme lassen sich im IGU lösen
- L111: Schüler/innen sind im IGU motivierter als im EU

80 Diese zwei Variablen wurden, wie bereits dargestellt, zu einer neuen, dichotomen zusammengefasst: Als „Nicht dienstverpflichtet“ gelten Lehrkräfte, die L021 mit „trifft nicht“ oder „trifft kaum zu“ beantwortet haben. „Dienstverpflichtet“ sind Lehrkräfte, die hier mindestens „Trifft auch zu“ angegeben haben und/oder in L031 angegeben haben, mittlerweile dienstverpflichtet zu sein.

- L112: Aspekte des sozialen Lernens spielen im IGU eine größere Rolle
- L113: Schüler/innen motivieren sich durch Wetteifern
- L122: IGU wird Bedürfnissen und Erwartungen der Schüler/innen gerecht
- L123: IGU wird Bedürfnissen und Erwartungen der Eltern gerecht

D: Zufriedenheit der Lehrkräfte bzw. deren Freude am Unterrichten:

- L27: Freude am IGU
- L32: IGU als Methode schätzen gelernt
- L37: IGU macht mir zunehmend mehr Freude
- L106: Ich empfinde IGU im Alltag vorwiegend als …
- L107: IGU macht mir persönlich Freude
- L124: IGU wird meinen Bedürfnissen und Erwartungen gerecht

E: Zufriedenheit und Freude der Schülerinnen und Schüler

- S15: Spielst du häufig auf deinem Instrument?
- S16: Langweilst du dich?
- S17: Gefallen dir die Stücke?
- S29: Bist du mit Gelerntem zufrieden?
- S30: Macht dir der IGU Spaß?
- S34: Fühlst du dich in der Gruppe wohl?
- S41: Hat sich deine Freude verändert?

F: Beurteilung der kindlichen Zufriedenheit und des Eindrucks der Eltern:

- E56: Mein Kind geht gerne zum IGU
- E58: Zuwendung der Lehrkraft ist …
- E61: Mein Kind ist mit seinem instrumentalen Erfolg zufrieden
- E66: IGU wird Erwartungen des Kindes gerecht
- E67: IGU wird meinen eigenen Erwartungen gerecht.

Die Fragengruppe D, die sich mit der Freude der Lehrkräfte am Unterrichten befasst, ist dabei weniger ein fachlich begründetes Urteil als vielmehr eine subjektiv-emotionale Einschätzung des Unterrichtsalltags.

Um es vorwegzunehmen: Zwischen den Variablen der Lehrkräfte, die sich mit der Haltung zum IGU befassen (B-D) und den Angaben von Schülerschaft und Eltern (E und F) wurden keine die beschriebene Annahme bestätigenden Korrelationen gefunden.

Nun zu schlussfolgern, dass Instrumentaler Gruppenunterricht oder gar die Schülerschaft gegenüber den Einstellungen der Lehrkräfte eher unempfindlich sind, wäre sicherlich ebenso voreilig wie die Erklärung, dass die hohe Professionalität der lehrenden Personen eine Übermittlung eigener Einstellungen verhindert. Ein Grund liegt darin, dass die Erwartungen an den IGU bei den Beteiligten recht stark voneinander abweichen, eine Gegenüberstellung folglich ins Leere laufen muss. Doch auch die Auswahl der befragten Personengruppen hat ihren Anteil daran: Wie auf S. 27 bereits erläutert, besteht an vielen Musikschulen die Möglichkeit, IGU zu vermeiden. Lehrkräfte können auch mit einer hohen Zahl an Partnerunterrichtsstunden größere Schülerkreise versorgen, der Einzelunterricht ist darüber hinaus immer noch die verbreitetste

Unterrichtsform. Deshalb ist anzunehmen, dass die im Rahmen der Untersuchung erreichten Personenkreise zu einem größeren Teil eine bewusste Entscheidung für Gruppenunterricht getroffen haben, also zu den Befürwortenden gehören. Jedoch ist diese positive Grundeinstellung der Befragten, die sich in den vorgestellten Ergebnissen erkennen lässt, nicht undifferenziert. Auch im positiven Bereich der Antwortskalen sind Abstufungen vorgenommen worden, die entsprechende Zusammenhänge zwischen der Bewertung des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler und Einstellungen und Einschätzungen der Lehrkräfte hätten deutlich werden lassen. Das ist jedoch nicht der Fall gewesen. Damit ist die in der leitenden Fragestellung enthaltene Vorannahme, dass sich die persönliche Haltung der Lehrkräfte auf die Beurteilung des Gruppenunterrichts auswirkt, in Bezug auf die befragten Personengruppen falsifiziert worden.

Es sind jedoch teilweise Zusammenhänge zwischen den unter A „Berufserfahrung und Qualifikation“ erfassten Variablen und der Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler erkennbar, diese Korrelationen sind zudem bemerkenswert. Ein hochsignifikanter Zusammenhang besteht zwischen der Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte (L18) und einer dauerhaften Freude, welche die Schülerschaft am Instrumentalunterricht empfindet (S41, s. Tab. 12). Je länger die Lehrenden an einer Musikschule unterrichten, desto mehr Schülerinnen und Schüler geben an, dass ihnen der Unterricht immer noch oder zunehmend Freude bereitet. Offensichtlich ist Berufserfahrung eine wesentliche Grundlage, um ansprechenden Gruppenunterricht zu erteilen.

Denn auf der anderen Seite geben Lehrkräfte mit geringerer Unterrichtserfahrung vermehrt an, aus Fachliteratur oder einschlägigen Unterrichtswerken qualifiziert worden zu sein, gleichzeitig korrelieren diese zwei Variablen negativ zur Freude der Schülerinnen und Schüler. Die erst seit kürzerer Zeit unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen fühlen sich auch eher im Studium für IGU qualifiziert, die seit längerer Zeit unterrichtenden erwartungsgemäß stärker durch „Learning by Doing“. Offenbar wird die Ausbildung mittlerweile der Berücksichtigung des IGU stärker gerecht, oder aber die zeitliche Nähe zum Studium lässt noch deutlichere Erinnerungen daran zu. Ein unmittelbarer Effekt auf die Freude der Schülerschaft am Unterricht lässt sich bei den Befragten aber nicht erkennen (vgl. Tab. 12).

		S15: Kommst du oft dran?	S31: Macht es der Lehrkraft Spaß?	S41: Hat sich die Freude verändert?
L18: Jahre Unterricht an MS	**r**	–,007	,167(**)	,263(**)
	p	,908	,007	,000
	n	261	255	264
L39: Im Studium für IGU qualifiziert	**r**	–,107	,139(*)	–,089
	p	,102	,034	,170
	n	235	231	238
L40: Learning by Doing	**r**	,139(*)	–,019	,098
	p	,027	,771	,116
	n	254	248	257
L44: Qualifikation durch Literatur	**r**	,061	,049	–,188(**)
	p	,339	,448	,003
	n	245	239	248
L45: Qualifikation durch Unterrichts-werke	**r**	,045	–,003	–,237(**)
	p	,472	,957	,000
	n	253	247	256

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 signifikant

Ausgewählte Korrelationen nach Pearson:
Einfluss von Berufserfahrung und Ausbildung auf das Urteil der Schülerschaft.
Die Statistik für jedes Variablenpaar basiert auf allen Fällen, die gültige Daten für dieses Paar aufweisen.

Tab. 12 Ausgewählte Korrelationen von Variablen der Lehrkräfte und der Schülerschaft zum Einfluss von Berufserfahrung und Ausbildung auf Unterrichtsaspekte

Zusammenfassende Betrachtung des Einflusses der Lehrkräfte auf die Unterrichtsbewertung

Trotz der in Abschnitt 4.3.2.3 dargestellten Verbindung von Dienstverpflichtung der befragten Lehrkräfte zu negativen Aussagen über den IGU, lässt sich keine Auswirkung der persönlichen Einstellung der Lehrenden auf die Beurteilung des Unterrichts durch Schülerschaft und Eltern erkennen. Angesichts der in 4.4 durchgeführten Betrachtung der Ziele scheint ersichtlich, dass die von den Lehrkräften skeptisch beurteilten Anteile des IGU nicht den von der Schülerschaft als wesentlich eingeordneten Aspekte entsprechen.

Wenn der überwiegende Teil der mit dem IGU verbundenen Personen diese Unterrichtsform bewusst gewählt hat und sich darüber entsprechend positiv äußert, kann IGU zumindest für einen größeren Teil der befragten Musikschulnutzenden und Lehrkräfte als etabliert betrachtet werden. Gleichzeitig scheinen selbst die dienstverpflichteten und eher skeptischen Lehrkräfte ihre kritische Einstellung nicht in erkennbarem Maße in den Unterricht einzubringen, wobei festzuhalten ist, dass Kritik an der Unterrichtsform nicht gleichzeitig mit Unlust oder schlechterer Arbeitsauffassung

einhergehen muss. Ohnehin sind in den untersuchten Gruppen überwiegend gut funktionierende Unterrichtsverhältnisse entstanden, die den Erwartungen der Beteiligten weitgehend entsprechen.

Einen großen Einfluss auf die Beurteilung des Unterrichts durch die Schülerschaft nimmt die Berufserfahrung ein, über die Lehrkräfte verfügen. Je länger diese an einer Musikschule tätig sind und sich durch die Alltagspraxis weiterentwickelt haben, desto dauerhafter ist die Freude, die Schülerinnen und Schüler im Gruppenunterricht empfinden.

4.6 IGU in Klassenverbänden an allgemein bildenden Schulen

In den vergangenen Jahren haben Musikschulen zunehmend in Kooperation mit allgemein bildenden Schulen Angebote im Rahmen des so genannten „Klassenmusizierens" erarbeitet. Von den umfassenden Offerten, die sich unter diesem Begriff sammeln – es handelt sich dabei um Body-Percussion und Vocussion, das Musizieren mit Perkussionsinstrumenten, Orffinstrumentarium, selbst gebauten Instrumenten, Rockmusikinstrumentarium, Keyboards, Steckbund-Monochorden sowie insbesondere die Teilnahme an Streicher- und Bläserklassen – sind vor allem letztere für die Zusammenarbeit von Schule und Musikschule interessant[81]. Im Rahmen von Streicher- und Bläserklassen ist eine konkrete instrumentaldidaktisch-fachliche Qualifikation der Lehrenden erforderlich, die die einzelnen Schulmusiklehrkräfte der allgemein bildenden Schulen in der Regel nicht für die gesamte angebotene Instrumentenpalette erworben haben. Die deshalb benötigten zusätzlichen Instrumentallehrkräfte werden vor allem von Musikschulen hinzugezogen.

Für den IGU im Rahmen von Bläserklassen wird keine eigenständige Methode eingesetzt. Zwar hat es bereits zu Beginn der 1970er Jahre Versuche gegeben, die Suzuki-Methode auf Blasinstrumente zu übertragen (vgl. Constanza/Russel 1992) und die aktuellen Lehrgänge und Unterrichtsmaterialien für die Arbeit mit Bläserklassen werden den besonderen Bedingungen dieses Unterrichts gerecht. Doch nutzen die beteiligten Lehrkräfte im Wesentlichen ihre aus dem Musikschulalltag vertrauten Lehrmethoden.

Angebote im Rahmen solcher Kooperationen stellen somit für zahlreiche Musikschulen eine Ausweitung des Angebotes an instrumentalem Gruppenunterricht dar und haben in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Der Instrumentalunterricht im Zusammenhang mit Bläser- und Streicherklassen wird als IGU in der Unterrichtsstatistik der Musikschulen geführt[82], er ist zunehmend Bestandteil des

81 Über die Bedeutung des Klassenmusizierens gibt es einschlägige Veröffentlichungen, auf die an dieser Stelle nicht tiefer eingegangenen werden soll. Für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen erscheint in diesem Zusammenhang vor allem entscheidend zu sein, dass die Schülerinnen und Schüler auf Grund des verstärkten Erfahrungslernens ihre Haltung zum Fach ebenso positiv verändern, wie sich auch gleichzeitig ihre Leistungen verbessern (vgl. Hafen 1990, insbesondere 38f.).

82 Die Meldepraxis der Musikschulen wird sich in Kürze ändern. Der Berichtsbogen des VdM erfasst dann statt konkreten Angaben zu den Gruppenstärken eine Kennziffer, welche die durchschnittliche Belegung der Unterrichtseinheiten eines Faches wiedergibt.

Berufsalltags von Musikschullehrkräften. Gleichzeitig weicht er aber auf Grund seiner spezifischen Rahmenbedingungen vom herkömmlichen Modell des Gruppenunterrichts ab, so dass ein Vergleich dieser Unterrichtsformen sinnvoll ist.

Von den 367 befragten Schülerinnen und Schülern besuchen 73 Klassenunterricht. Lediglich einige wenige erhalten die Unterweisung auf ihrem Instrument innerhalb der regulären schulischen Unterrichtszeiten im Rahmen des Wahlangebots einer AG, davon fünf bei zwei Lehrkräften in einem schulischen Angebot für Streichinstrumente. Die restlichen 68 nehmen überwiegend im Rahmen eines Bläserklassenangebotes am Gruppenunterricht für Blasinstrumente teil, sie verteilen sich auf insgesamt sieben Lehrkräfte. Die Meinungen der Schülerinnen und Schüler bündeln sich somit auf neun Lehrende, von denen ihrerseits nur sechs den Fragebogen zurückgegeben haben (zwei Streicher, vier Bläser). Da die Stichprobe klein ist und die Lehrkräfte des Klassenmusizierens in der Regel auch herkömmlichen IGU erteilen, wurden ihre Angaben nicht gesondert ausgewertet, denn die notwendige inhaltliche Unterscheidung der Aussagen entsprechend der Unterrichtsbedingungen hätte einen stark erhöhten Aufwand für den Befragenden und die Befragten bedeutet, der angesichts der kleinen Stichprobe nicht sinnvoll erschien. Auch die Schülerinnen und Schüler der zwei Streichergruppen können deshalb keine spezifische Berücksichtung erfahren.

Der Vergleich von Aussagen zum Unterricht in Instrumentalklassen und dem IGU an einer Musikschule unterliegt gewissen Einschränkungen. Die Teilnehmenden der Bläserklassen sind weit überwiegend zwischen 10 und 13 Jahren alt und verfügen selten über drei Jahre Instrumentalerfahrung. Allein die Tatsache, dass jemand länger als drei Jahre im Instrumentalunterricht verbleibt, lässt vermuten, dass die betreffende Person mit der Unterrichtssituation eher zufrieden ist. Im Klassenmusizieren – als Bestandteil regulären Schulunterrichts – ist dagegen ein Ausstieg aus dem Angebot gar nicht ohne weiteres zu bewerkstelligen. Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen ist beispielsweise ein Vergleich von Angaben zur Zufriedenheit mit dem Unterricht eingeschränkt zu bewerten. Des Weiteren sind die Fragebögen der vorliegenden Untersuchung nicht spezifisch auf einen Vergleich zwischen den beiden genannten Rahmenbedingungen für instrumentalen Gruppenunterricht erstellt worden.

Trotzdem ist es möglich, Unterschiede zwischen dem „herkömmlichen IGU“ (im Folgenden „Musikschulgruppenunterricht“ genannt) und dem Klassenmusizieren (im Folgenden auch als „Klassenunterricht“ bezeichnet) festzustellen. Allerdings gibt es auch gewisse Gemeinsamkeiten, die zusammenfassend vorangestellt werden. Wo es sinnvoll erscheint, werden die aussagefähigen Stichproben des Klassenunterrichts (also ohne die wenigen Streichinstrumente) nicht nur den gesamten Instrumentalfächern außerhalb des Klassenmusizierens gegenübergestellt, sondern zusätzlich auch den gleichen Blasinstrumenten. Das betrifft die Instrumentengruppen Querflöte, Klarinette, Saxophon und Trompete[83], von denen insgesamt 133 Schülerfragebögen ausgewertet

83 In Bläserklassen wird das „tiefe Blech“ – also beispielsweise Tenorhorn, Waldhorn und Tuba – in der Regel in gemeinsamen Gruppen unterrichtet. Damit fällt es aus der Definition von IGU (vgl. 2.2) heraus. Da aber auch keine nennenswerte Anzahl an entsprechenden Instrumentalgruppen im Musikschulgruppenunterricht besteht, ist das in diesem Zusammenhang bedeutungslos. Ein vermuteter weiterer Effekt dieser Selektion ist jedoch, dass – da tiefes Blech vielerorts vorwiegend von Jungen gespielt wird – der Anteil der Mädchen mit 74% der befragten Bläserklassenschülerschaft höher ist, als in der Gesamtstudie.

worden sind, davon 65 im Musikschulgruppenunterricht und 68 im Rahmen von Bläserklassen. Im Zusammenhang mit dem Klassenunterricht wird bei Vergleichen der Blasinstrumente ausschließlich auf diese Bezug genommen, nicht auf die Blockflöten oder Posaunen. Auf diese Weise können mögliche spezifische Einflüsse anderer Instrumentenkategorien ausgeschlossen werden.

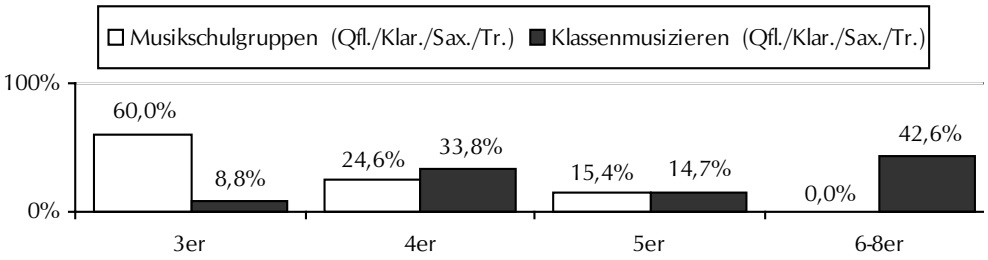
4.6.1 Gemeinsamkeiten der Bewertung von Musikschulgruppenunterricht und Klassenunterricht

In einigen Punkten waren nur geringe Abweichungen bei den Antworten zwischen den beiden unterschiedlich organisierten Gruppenunterrichtsformen festzustellen. Der Fragenkomplex S18–S25 (s. 4.1.2.2) zeichnete ein jeweils vergleichbares Bild von der Bewertung des IGU. Eine deutliche Ausnahme bildete hier nur die Freude am Erlernen von Spieltechnik (S23), die im folgenden Abschnitt behandelt wird. Die Fragen nach der häuslichen Situation (S36–S40) wurden mit ebenfalls einer Ausnahme ähnlich beantwortet: lediglich die Versorgung mit Leihinstrumenten (S30) weicht erwartungsgemäß stark ab, da Leihinstrumente zur Konzeption der Bläserklassen gehören. Auch die sozialstatistischen Angaben der Eltern (E28–E33) und der größere Teil ihrer Antworten auf die Fragen zu den Zielen des Instrumentalunterrichts und ihrer Erreichbarkeit im IGU (E34–E55) lassen darauf schließen, dass es sich um vergleichbar zusammengesetzte Personengruppen handelt. Aus diesem Grund können die im Folgenden behandelten Unterschiede umso eindeutiger zu einer differenzierten Bewertung der jeweiligen Unterrichtsrahmenbedingungen beitragen.

4.6.2 Unterschiede zwischen Musikschulgruppenunterricht und Klassenunterricht

4.6.2.1 Aussagen der Schülerinnen und Schüler über den Unterricht

Ein gravierender Unterschied zwischen Musikschulgruppenunterricht und Klassenmusizieren ist die Gruppengröße.



S05: Gruppengrößen im Musikschulunterricht und Klassenmusizieren (Qfl./Klar./Sax./Tr.)

Abb. 8 Vergleich der Gruppengrößen Musikschulgruppen/Klassenmusizieren (S05)

Über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler im herkömmlichen IGU erhalten den Unterricht in einer Dreiergruppe, das Gleiche gilt auch, wenn nur die Musikschul-

gruppen der Blasinstrumente betrachtet werden. Im Klassenunterricht ist diese Unterrichtsform deutlich geringer vertreten (s. Abb. 8). Dagegen findet Unterricht in Gruppen von sechs bis acht Personen für Bläser nur im Rahmen des Klassenmusizierens statt, dort trifft es allerdings für einen großen Teil aller Befragten zu. Aus dieser in Tab. 115 direkt ersichtlichen Verteilung resultiert eine entsprechend starke Korrelation[84].

Die Wünsche in Bezug auf die Gruppengröße werden von den Schülerinnen und Schülern des Klassenunterrichts wie folgt angegeben: Ein Zehntel der Befragten hätte lieber Einzelunterricht, ebenso viele würden eine kleinere Gruppe vorziehen. Eine geringe Zahl wünscht sich den Unterricht in einer größeren Gruppe. Doch immerhin sind drei Viertel der Schülerschaft mit der Gruppengröße zufrieden (s. Tab. 116). Die Antworten auf diese Fragen streuen im Klassenunterricht etwas stärker, als in den Musikschulgruppen.

Das Gleiche trifft auch auf die Frage nach der Wunschlänge einer Unterrichtseinheit zu. Da sich der Instrumentalunterricht der Klassenverbände innerhalb der schulischen Stundenpläne abspielt, gelten die entsprechenden zeitlichen Raster. Von einer 30-minütigen Dreiergruppe abgesehen besuchen alle Schülerinnen und Schüler den Unterricht in 45-minütigen Einheiten. Von den Befragten der Musikschul-Bläsergruppen erhalten dagegen 6,8% 30 Minuten und 11,2% 60 Minuten Unterricht. Dass im Verhältnis zu den Musikschulgruppen – wie aus Tab. 117 ersichtlich – mehr Schülerinnen und Schüler des Klassenmusizierens teils längeren, teils kürzeren Unterricht wünschen, weist ebenso darauf hin, dass sie heterogenere Unterrichtsgruppen bilden, wie die Tatsache, dass immerhin ein Viertel grundsätzlich eine Veränderung der Gruppengröße anstreben.

Die Zahl derjenigen, denen das Erlernen von Spieltechnik (S23) nicht besonders gut gefällt, ist im Klassenunterricht höher als bei den Bläser-Musikschulgruppen (s. Tab. 118). Gleichzeitig ist die Zufriedenheit mit dem bisher Gelernten in den Gruppen des Klassenmusizierens etwas geringer als in den Musikschulgruppen. Es bleibt in diesem Zusammenhang aber festzustellen, dass auch in der Schülerschaft des Klassenunterrichts der Anteil an Unzufriedenen gering ist (s. Tab. 119).

Auch die von den befragten Schülerinnen und Schülern geäußerte Freude am IGU (vgl. 4.1.2.5) ist in Bezug auf das Klassenmusizieren geringer. Wenngleich immer noch der überwiegende Teil im Bläserklassenunterricht „meistens“ oder „immer“ Spaß hat (s. Tab. 120), geben immerhin einige an, dass das „ganz selten“ oder „nie“ der Fall sei. Dementsprechend ergibt die Berechnung der Korrelation der Variablen „Macht der IGU Spaß?“ (S30) mit der Zugehörigkeit zu Unterricht im Rahmen von Bläserklassen oder Streicherangeboten an allgemein bildenden Schulen einen negativen Zusammenhang zwischen der Teilnahme am Klassenunterricht und der geäußerten Freude[85].

4.6.2.2 Kontakt der Schüler zur Lehrkraft und Beurteilung der Unterrichtsgruppe

Da der Spaß am Unterricht nicht nur mit dem Lernerfolg, sondern auch mit der Unterrichtsatmosphäre korrespondiert und diese nicht zuletzt von der Lehrkraft und den

84 S05/Klassenunterricht: r= 0,514** p=0,000 n=367

85 S30/Klassenunterricht: r= –0,168** p=0,001 n=365

Rahmenbedingungen, in denen diese arbeitet, abhängig ist, werden im folgenden die entsprechenden Aussagen gegenübergestellt.

In Bezug auf die Aufmerksamkeit der Lehrkraft (S32: „Kümmert sich die Lehrkraft um dich?“) lässt sich erkennen, dass insbesondere beim instrumentenspezifischen Vergleich der Blasinstrumente die Anzahl der „begeisterten“ Antworten („Ja, immer“) deutlich abweicht: im Musikschulgruppenunterricht ist deren Anteil fast doppelt so groß wie im Klassenunterricht (s. Tab. 121). Dass für die Schülerinnen und Schüler des Klassenmusizierens gilt, dass die Lehrkraft sich weniger um sie zu kümmern scheint als im Musikschulgruppenunterricht[86], war insofern zu erwarten, als es sich um deutlich größere Lerngruppen handelt (vgl. 4.1.2.7).

Ein vermuteter weiterer Zusammenhang zur Gruppengröße besteht darin, dass auch die Frage, ob die Lehrkraft nett sei, von Schülern des Klassenunterrichts deutlich weniger bejaht wurde als von den anderen (s. Tab. 122). Interpretiert man die Antwort „Geht so“ als ein vorsichtig formuliertes „Nein“, finden fast doppelt so viele Schülerinnen und Schüler der Bläserklassen ihre Lehrkraft nicht besonders nett, als es bei den Musikschulbläsergruppen der Fall ist[87]. Im Vergleich zu allen befragten Musikschulgruppen schneiden die Lehrkräfte der Instrumentalfächer Querflöte, Klarinette, Saxophon und Trompete zusammengenommen aber immer noch eher schlecht ab: Der Durchschnitt für die Antwortgruppe „Eher nicht nett“ beträgt für alle Instrumente des IGU ohne den Klassenunterricht nur 8,9%. Dieses Bild wird dementsprechend umgekehrt bestätigt für die Antwort „Ja, sehr nett“ (s. Tab. 122). Von Interesse ist diese Feststellung, da die Angabe des Sympathiewertes zum Teil mit der Instrumentengruppe zusammenzuhängen scheint und nicht allein den besonderen Bedingungen des Klassenunterrichts geschuldet ist.

Eine weitere auf die Unterrichtsumgebung bezogene Beobachtung lässt sich treffen: Die Schülerinnen und Schüler des Musikschulgruppenunterrichts finden es immerhin zu einem Viertel durchaus reizvoll, wenn die Lehrkraft sich mit Anderen beschäftigt und dadurch den Gruppenmitgliedern einen gewissen Freiraum lassen muss. Solche Unterrichtssituationen werden im Rahmen des Bläserklassenunterrichts ziemlich deutlich abgelehnt, nur vier Befragte finden das „Ganz gut“ die Antwortmöglichkeit „Sehr gut“ wurde nicht angewählt (s. Tab. 123). Es erscheint so, als ob die Schülerinnen und Schüler des Klassenunterrichts einen anderen Anspruch an die Rolle der Lehrkraft haben. Eine mögliche Ursache wäre darin zu suchen, dass der Anteil an Frontalunterricht im Rahmen regulären Schulunterrichts im Verhältnis zu selbst organisierten Lernprozessen in Kleingruppen immer noch recht hoch ist und die Schülerschaft solche Phasen nicht für sich zu nutzen gelernt hat. Eine andere – vermutlich plausiblere – Erklärung könnte aber darin liegen, dass den Schülerinnen und Schülern gerade der praktische Anteil des Musikunterrichts besonders viel Freude bereitet und sie deshalb ein ungeduldigeres Verhalten an den Tag legen (vgl. Hafen 1990, 57). Die Korrelation zwischen den beiden Variablen ist in jedem Fall hochsignifikant[88].

86 S32/Klassenunterricht: r= –0,192** p=0,000 n=362
87 S33/Klassenunterricht: r= –0,211** p=0,000 n=366
88 S26/Klassenunterricht: r= –0,229** p=0,001 n=226

Die individuelle Aufmerksamkeit der Lehrkraft ist ein Faktor, der sicherlich weniger Gewicht erhält, wenn die Schülerinnen und Schüler mit dem Instrumentalspiel beschäftigt sind. Das scheint in den Musikschulgruppen allgemein etwas öfter der Fall zu sein, als im Klassenunterricht. In den Musikschulbläsergruppen geben deutlich mehr Schülerinnen und Schüler an, dass sie „ziemlich" oder „sehr" oft auf dem Instrument spielen, als in den vergleichbaren Instrumentengruppen des Klassenunterrichts (s. Tab. 124). Hierbei dürften die größeren Instrumentalunterrichtsgruppen des Klassenmusizierens eine entscheidende Rolle spielen.

Beschäftigungsfreie Phasen scheinen im Klassenunterricht öfter vorzukommen, denn noch deutlicher fällt das Urteil bei der Frage nach Langeweile im Unterricht aus: Fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler des Klassenmusizierens geben an, sich „manchmal" oder „öfter" zu langweilen. In den Musikschulgruppen ist das deutlich seltener der Fall, besonders bei den Blasinstrumenten (s. Tab. 125). Dem entspricht die negative Korrelation, wenn nur die Beziehung der Variable S16 zwischen den Musikschulbläsergruppen und den Bläserklassen betrachtet wird[89].

Die Antworten auf die Frage: „Fühlst du dich in der Gruppe wohl und verstehst du dich mit den anderen?" zeigen auf, dass in allen Unterrichtsformen des IGU eine überwiegend positive Grundstimmung zu bestehen scheint, wie aus Tab. 126 ersichtlich wird. Da die insgesamt sechs Befragten, die „Wenig" oder „Gar nicht" angegeben haben, nicht vorwiegend aus großen Gruppen stammen (zwei aus einer Dreier-, drei aus einer Vierer und eine Person aus einer Fünfergruppe), scheint nicht die Größe einer Gruppe, sondern tatsächlich ihre Zusammensetzung für die Unzufriedenheit verantwortlich zu sein, ein Kriterium, das im Klassenmusizieren unveränderbar ist und deshalb die etwas geringere positive Bewertung bei den daran Teilnehmenden begründen dürfte.

Der Umgang mit Leistungsunterschieden ist besonders abhängig vom sozialen Klima einer Gruppe. Das „Bremsen" des Unterrichts wird – wie bereits unter 4.1.2.6 ausgeführt – altersabhängig bewertet. Bei den altersgleichen Gruppen des Klassenunterrichts spielt das Alter jedoch als Kriterium keine Rolle. Stattdessen ist in diesem Zusammenhang neben der Gruppengröße vor allem die Zusammenstellung der Unterrichtsgruppe bedeutsam, die ausschließlich nach Klassenmitgliedschaft und Instrumentenwahl erfolgt ist. Die auf Grund dieser im Vergleich zum Musikschulunterricht zwangsläufig heterogeneren Gruppen erwarteten Abweichungen bestätigen sich. Sowohl das Warten auf andere, wie auch der Umstand, andere selbst warten zu lassen, wird im Klassenunterricht deutlich häufiger festgestellt – die Nennung „Kommt nicht vor" ist entsprechend geringer (vgl. Tab. 127).

89 S16/Klassenunterricht: r= –0,370** p=0,000 n=131 (nur Qfl./Klar./Sax./Tr.)

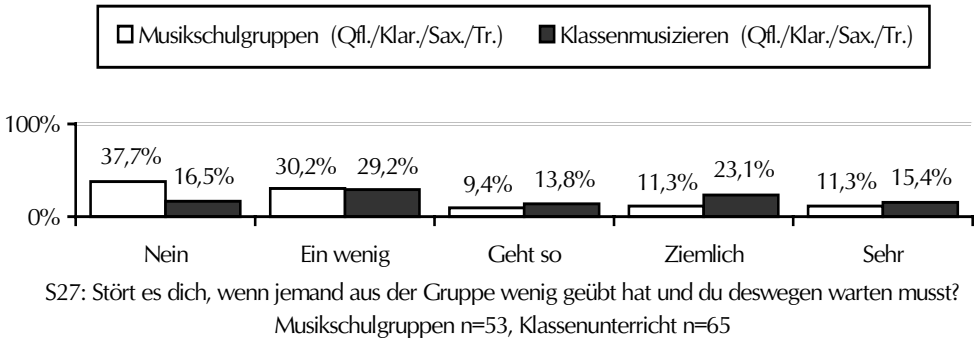


Abb. 9 Beurteilung des Wartens auf Mitschülerinnen und Mitschüler (S27)

Gleichzeitig lässt sich Abb. 9 entnehmen, dass dieses Warten von den Beteiligten des Klassenunterrichts als störender empfunden wird als in den Musikschulgruppen. Im instrumentenspezifischen Vergleich (Qfl./Klar./Sax./Tr.) der Musikschulgruppen mit den Gruppen des Klassenunterrichts stört letztere nicht ihre Rolle als „Bremser", sondern das Warten auf die Anderen stärker, als es bei Schülerinnen und Schülern des herkömmlichen Gruppenunterrichts der Fall ist[90], der Klassenunterricht scheint von mehr Ungeduld geprägt zu sein.

Der damit verbundene soziale Druck, den die wartenden Gruppenmitglieder aufbauen, lässt ein verändertes Übeverhalten erwarten. Doch schlägt sich dieser Aspekt nicht im Üben nieder – oder aber das geringe Übeverhalten ist für oben behandelte Verzögerungen im Unterricht erst verantwortlich, die Wirkungsrichtung dieses Zusammenhangs lässt sich leider nicht feststellen. In jedem Fall verteilen sich die Antworten im Klassenunterricht etwas anders. Während der Anteil der täglich Übenden bei allen Befragten ein knappes Viertel ausmacht, geben anteilig deutlich mehr Schülerinnen und Schüler der Musikschulgruppen an, „ziemlich viel" zu üben. Vor allem im direkten Vergleich fällt die gemeinsame Zahl der Nennungen „täglich" und „ziemlich viel" bei den Musikschulbläsergruppen erkennbar höher aus, als bei den Bläserklassen (s. Tab. 128).

Die aus dem Übeverhalten zu schließende Motivation wird besonders deutlich in der Frage „Hat sich deine Freude am Instrumentalspiel im Lauf der Zeit verändert?": Hier ist ganz klar zu ersehen, dass die Schülerinnen und Schüler des Klassenunterrichts zwei vergleichbar große Gruppen bilden, von denen die eine deutlich Freude am Unterricht hat, die andere eher weniger Spaß daran äußert. Dieses Ergebnis weicht stark von den Befragten der Musikschulgruppen ab, die weit überwiegend Spaß an ihrem Unterricht angeben (s. Abb. 10 und Tab. 129).

90 S27/Klassenunterricht: r= 0,212* p=0,021 n=118 (nur Qfl./Klar./Sax./Tr.)

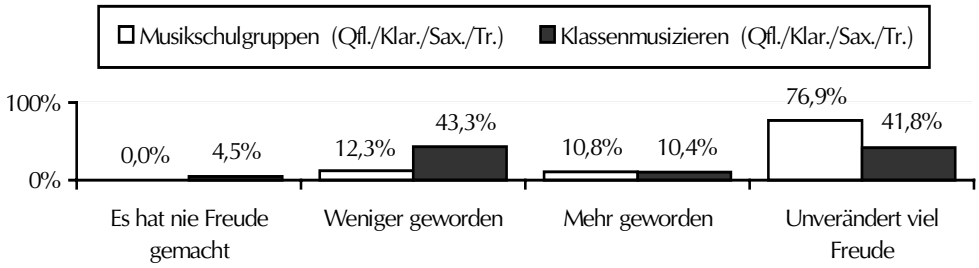


Abb. 10 Vergleich der Veränderung der Freude am Unterricht (S41)

Der dargestellte Unterschied erklärt sich vermutlich zum Teil aus dem Umstand, dass viele Schülerinnen und Schüler des Klassenunterrichts ein weiteres Instrument lernen. Dieser Sachverhalt wird am Ende des folgenden Abschnitts behandelt.

Die Korrelationen einzelner Schülervariablen zum Klassenmusizieren sind in Tab. 130 zusammenfassend dargestellt.

4.6.2.3 Aussagen der Eltern von Klassenunterrichtsteilnehmenden

Für den Vergleich der Elternaussagen zum Unterricht liegen aus den Musikschulgruppen 254 Fragebögen, aus den Klassengruppen 58 Fragebögen vor. Von den Blasinstrumenten Querflöte, Klarinette, Saxophon und Trompete sind es insgesamt 59 Elternbögen aus dem Musikschul-IGU und 54 im Rahmen des Klassenmusizierens. Zwischen den Aussagen der Eltern gibt es weitgehende Gemeinsamkeiten in Bezug auf die eigene musikalische Vorbildung und das Musikleben in der Familie. Die Angebote der Bläser- und Streicherklassen erreichen offenbar keine grundlegend andere Personengruppe. Abweichend ist dagegen das Urteil in Bezug auf die Teilnahme am Unterricht, jedoch bestätigt sich hier die in voranstehenden Ausführungen beschriebene Verschiedenheit von Musikschulgruppen und Klassenunterricht. Deshalb erscheint es ausreichend, an dieser Stelle nur die besonders prägnanten Unterschiede der Aussagen zum Unterricht aufzuführen.

Aus den Antworten auf die Frage zu dem ursprünglichen Wunsch nach einer konkreten Unterrichtsform wird ersichtlich, dass die Eltern der Musikschulgruppen zu einem großen Teil ihre Kinder bewusst für Unterrichtsgruppen angemeldet haben, dies trifft besonders auf Blasinstrumente zu (s. Tab. 131). Für die Schülerinnen und Schüler der Bläserklassen gilt – werden Anmeldungen zu Gruppenunterricht und Bläserklasse zusammengezählt – ein ebenfalls ein vergleichbar hoher Wert der Antworten. Im Musikschulgruppenunterricht war dabei bis auf sehr wenige Familien die Wahl auf ein bestimmtes Instrument gefallen. Im Klassenunterricht geben dagegen fast ein Fünftel der Befragten an, dass weder Unterrichtsform noch Instrument eine Rolle gespielt hätten. Die betreffenden Kinder sind offensichtlich nicht mit einem konkreten Instrumentenwunsch in die Bläserklassen gekommen oder aber dieser ist von den Eltern nicht berücksichtigt worden.

Auf die Frage „Warum erhält Ihr Kind nun Musikunterricht in einer Gruppe?“ legt die deutliche Mehrheit der Eltern der Klassenunterrichtsschülerschaft (Blas- und

Streichinstrumente) Gewicht darauf, dass es sich um Einstiegsunterricht handelt[91]. Dieser Standpunkt ist unter den Eltern der Musikschulgruppen schwächer ausgeprägt. Allerdings relativiert sich dieser Unterschied etwas beim Blick auf die Blasinstrumente. Für die Musikschulbläsergruppen stimmen knapp die Hälfte „überwiegend" oder „voll" zu, von den Bläserklasseneltern sind es anteilig nur wenige mehr (vgl. Tab. 132).

Allerdings muss weiterführender Unterricht nach dem instrumentalen Einstieg nicht zwangsläufig Einzelunterricht sein, zumindest für die Eltern der Schülerschaft des Klassenmusizierens trifft dieser Wunsch deutlich seltener zu, als bei den Musikschulgruppeneltern (s. Abb. 11, vgl. Tab. 133). Wechselüberlegungen in den Einzelunterricht sind also eher in den Musikschulgruppen ein Thema.

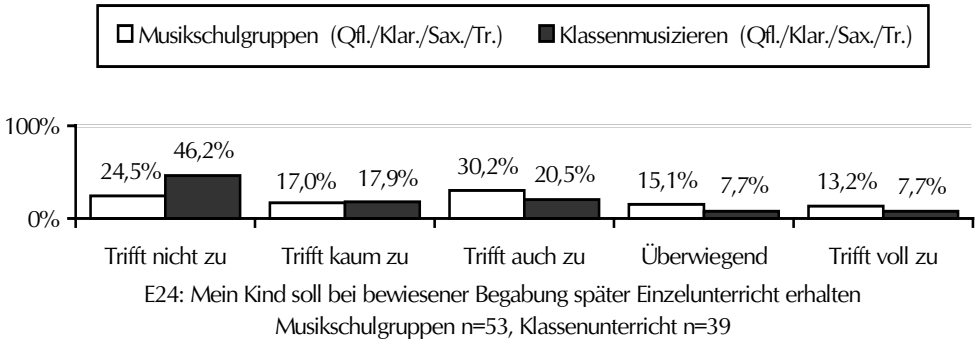


Abb. 11 Vergleich E24 Musikschulgruppen/Klassenunterricht

Nicht nur die Perspektiven für weitere Unterrichtsformen unterscheiden sich, auch die musikalischen Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler sind voneinander abweichend (s. Tab. 134). Mit einem Anteil von knapp einem Drittel haben doppelt so viele Kinder des Klassenunterrichts vorher keine musikalischen Angebote wahrgenommen, als von den Musikschulgruppen, letztere sind dabei deutlich stärker über den curricular vorgezeichneten Weg der Musikalischen Früherziehung und Grundausbildung (MFE/MGA) in den Instrumentalunterricht übergeleitet worden. Einen zusätzlichen Zugang zum Gruppenunterricht bildet jedoch der Klassenunterricht selbst: Neun Eltern der Musikschulbläsergruppen gaben unter „Sonstiges" Bläserklassen als vorheriges Angebot an (s. Tab. 134). Hier besteht eine Korrespondenz zu der anhand von Abb. 11 benannten Option der Eltern des Klassenmusizierens, auch den weiterführenden Unterricht als Gruppenunterricht erteilen zu lassen.

Die Ziele des Instrumentalunterrichts und ihre Erreichbarkeit im IGU werden von den Eltern der Bläser- und Streicherklassen nicht grundsätzlich anders beurteilt, als von denen der Musikschulgruppen. Lediglich drei deutliche Abweichungen haben sich ergeben[92]. Das Erreichen des Zieles „Erlernen von musikalischen Ausdruck" ist

91 Speziell zu diesem Fragenbündel weichen die Antworten der wenigen Streicherklasseneltern deutlich ab, hier sind die Aspekte „Einstieg" und „Vorstufe zum Einzelunterricht" stärker ausgeprägt. Da es sich jedoch bei den Betreffenden nur um vier Personen handelt, bleibt lediglich die Vermutung, dass die Bewertung dieses Aspektes stark instrumentenabhängig sein dürfte.

92 Eine Übersicht der Korrelationskoeffizienten findet sich in Tabelle 138.

nach Einschätzung der Musikschulgruppeneltern besser zu erreichen, als es die Eltern im Klassenunterricht erwarten[93]. Der Instrumentalunterricht wird von den Eltern des Angebotes innerhalb der Regelschule nicht als Freizeitangebot eingeschätzt, was nahe liegend ist, da er im Rahmen des Schulunterrichts stattfindet[94]. Und letztlich wird die Frage nach dem Erreichen von Begabtenförderung von den Eltern ebenfalls höchst unterschiedlich bewertet: Während fast die Hälfte der Musikschulgruppen „gut" oder „problemlos erreichbar" angaben, urteilen die Klassenunterrichtseltern deutlich zurückhaltender (s. Tab. 135). Dementsprechend stellt sich das Ergebnis der Korrelationsberechnung dar[95]. Selbst wenn also – wie in 4.4.2 ausgeführt – Eltern eher an „Begabungsförderung" zu denken scheinen, gibt es hier trotzdem eine abweichende Bewertung im Rahmen des Klassenunterrichts.

Eine ebenfalls skeptischere Beurteilung erfährt die Zuwendung der Lehrkraft zum Kind des Klassenunterrichts, die als geringer eingeschätzt wird (s. Tab. 136) und damit die Aussagen der Schülerschaft bestätigt. Auf Grund der spezifischen Unterrichtsbedingungen des Klassenmusizierens ist kaum verwunderlich, dass der eigene Kontakt der Eltern zur Lehrkraft ähnlich gering beurteilt wird (s. Tab. 137).

In der Summe erfährt der Klassenunterricht eine schlechtere Bewertung als der Gruppenunterricht an den Musikschulen. Nach Einschätzung der Eltern wird er tendenziell sowohl ihnen selbst als auch ihren Kindern weniger gerecht[96].

Für diese negative Tendenz könnte folgender Umstand mitverantwortlich sein: Die Schülerinnen und Schüler der befragten Bläser- und Streicherklassen erhalten signifikant häufiger noch weiteren Instrumentalunterricht[97]. Möglicherweise sind sie skeptischer, da sie andere Instrumentalunterrichtserfahrungen mit einbringen und unmittelbare Vergleiche anstellen können. Tatsächlich ergibt sich auch innerhalb der Schülerschaft des Klassenmusizierens eine negative Tendenz zwischen der Frage, ob IGU Spaß macht und dem Erlernen eines weiteren Instrumentes, allerdings mit einer hohen Irrtumswahrscheinlichkeit[98]. Ein anderer Aspekt dieser Häufung von Zweitinstrumenten lenkt aber den Blick auf die vermeintliche Zielgruppe: Bläserklassen tragen offensichtlich nicht nur dazu bei, Instrumentalunterricht neuen Personengruppen nahe zu bringen und damit weitere Interessentenkreise für Musikschulen zu erschließen (die dann offenbar auch gerne IGU als Unterrichtsform beibehalten), sondern sie ermöglichen musikalisch interessierten Familien, ihre Kinder ein zusätzliches Instrument lernen zu lassen. Weitergehende Erkenntnisse lassen sich aus dem vorliegenden Datenmaterial jedoch nicht gewinnen, dieses Thema müsste in einer eigenen Untersuchung weiterverfolgt werden.

93 E46/Klassenunterricht: r= –0,152* p=0,011 n=281
94 E53/Klassenunterricht: r= –0,300** p=0,000 n=281
95 E54/Klassenunterricht: r= –0,246** p=0,000 n=202
96 E67/Klassenunterricht: r= –0,144* p=0,013 n=300; E66/Klassenunterricht: r=–0,116* p=0,048 n=288
97 S03/Klassenunterricht: r= 0,192** p=0,000 n=367 (Variable S03 ist dichotomisiert.)
98 S03/S30: r= –0,176 p=0,136 n=73 (nur Schülerschaft des Klassenmusizierens)

4.6.2.4 Zusammenfassung der Aussagen über den Klassenunterricht

Klassenunterricht erhält von der Schülerschaft und den Eltern eine überwiegend positive Bewertung, wenngleich sich bei den Eltern ein „Imageproblem“ dieser Unterrichtsform abzuzeichnen scheint. Die Befragten sind – vermutlich, da sie bei ihrem Urteil die deutlich abweichenden Rahmenbedingungen im Vergleich mit dem Musikschulgruppenunterricht berücksichtigen – trotz Einschränkungen mehrheitlich zufrieden.

Die teilweise kritischeren Stimmen lassen sich deshalb als unmittelbare Auswirkung der Gruppenzusammenstellung interpretieren. Erst in größeren Gruppen und vor allem bei größeren Leistungsunterschieden zwischen den Schülerinnen und Schülern gewinnt der in den Fragen S27 und S28 behandelte Aspekt des Aufeinander-Wartens an Bedeutung. Das Warten nimmt mehr Raum ein, sozialer Druck scheint stärker zu werden. Dabei stört es die Schülerinnen und Schüler vor allem, selbst warten zu müssen. Die Vermutung liegt nahe, dass in größeren und heterogeneren Gruppen bei gleichzeitiger kurzer Unterrichtszeit (nur 45 min) ein anderes Unterrichtsklima entsteht, das sich auf soziale Aspekte wie Rücksichtnahme oder gegenseitiges Verständnis vielleicht sogar negativ auswirkt.

Es ist nicht erkennbar, ob die Unterschiede der Aussagen zur Freude stark von der Unterrichtsform und den spezifischen Bedingungen abhängig sind, ob der jeweilige Erfahrungshintergrund der Befragten eine wesentliche Rolle spielt oder aber diese Differenzen darauf zurückzuführen sind, dass die Schüler sich aus dem Unterricht nicht abmelden, also das Projekt nicht abbrechen oder einfach nur die Gruppe wechseln können. Festzustellen bleibt, dass der IGU des Klassenunterrichts verstärkt Schülerinnen und Schülern erteilt wird, die – im Rahmen eines hohen Zufriedenheitsniveaus – weniger zufrieden sind, als in den Musikschulgruppen. Diese Erkenntnis sollte besonders im Hinblick auf die Unterrichtsplanung und -gestaltung durch die Lehrkräfte berücksichtigt werden.

5. Einordnung der Forschungsergebnisse und ihre Konsequenzen für Musikschulen und Hochschulen

Zufriedene Schülerinnen und Schüler, ein positives Urteil der Eltern und Lehrkräfte, die Gruppenunterricht überwiegend schätzen: Die befragten Personengruppen stellen dem Instrumentalen Gruppenunterricht ein gutes Zeugnis aus. Selbst wenn unterstellt wird, dass sich unzufriedene Personen in der Regel an Befragungen dieser Art seltener beteiligen, deren kritische Anmerkungen der Auswertung also verloren gingen, ist die hohe Rücklaufquote der Fragebögen ein weiteres Indiz dafür, dass die vorliegenden Ergebnisse die aktuelle Situation des IGU in Niedersachsen widerspiegeln. Die Vergleichbarkeit verschiedener Angaben (z. B. sozialstatistischer Variablen) mit der NRW-Studie und Erhebungen des VdM, weisen weitergehend darauf hin, dass die vorliegende Studie durchaus verallgemeinerbare Aussagen zulässt. Darüber hinaus ist Reliabilität wahrscheinlich, da fast ausschließlich signifikantes Datenmaterial ausgewertet wurde. Die Stichprobe dürfte mit ausreichender Wahrscheinlichkeit die wesentlichen Aspekte der Bewertung des Instrumentalen Gruppenunterrichts durch die Eltern, Lehrkräfte und die Schülerschaft in Niedersachsen wiedergeben.

Wie eingangs unter 1.3 dargestellt, wird die Umsetzung des Gruppenunterrichts vielerorts von Mischformen und Vermeidungsstrategien begleitet[99]. Deshalb ist kaum zu erwarten gewesen, entschiedene Gegnerinnen und Gegner des Gruppenunterrichts unter den Befragten zu finden, da diese in andere Unterrichtsformen ausweichen können. Die Aussagen dieser Gruppe von IGU-Ablehnenden bestünden vermutlich überwiegend aus Vorannahmen, zumindest wären keine aktuellen Gruppenunterrichtserfahrungen Bestandteil ihrer Einschätzung gewesen. Deshalb hätte der Blick auf diese Personen keinen Erkenntnisgewinn im Hinblick auf den in Niedersachsen erteilten IGU bedeutet. Auf der anderen Seite ist ein nicht geringer Anteil der Befragten zumindest anteilig durch äußere Lenkung zum IGU gekommen, sei es, dass die Lehrenden dienstverpflichtet worden sind oder den Familien nur Gruppenunterricht angeboten worden ist. Die Urteile dieser Personen sind deshalb ein wichtiger Bestandteil für die Objektivierbarkeit der gewonnenen Ergebnisse.

5.1 Die äußeren Bedingungen des IGU

5.1.1 Ökonomische Aspekte und die Marktbedingungen des Musikunterrichts

Ein wesentlicher Vorteil des IGU ist seine vergleichsweise hohe Kostendeckung. Dieser ökonomische Vorzug wird als wichtiger Aspekt für den Ausbau des Gruppenunter-

99 Diese Feststellung ist im Übrigen nicht abwertend zu verstehen. Grundsätzlich erscheint es wünschenswert, wenn eine Musikschule im Rahmen ihrer strukturellen Möglichkeiten allen Beteiligten gerecht werdende Nutzungs- und Arbeitsbedingungen anbieten kann. Dass daraus durchaus Schieflagen, z. B. im Blick auf Arbeitsverteilungen entstehen können, ist ein anderer Aspekt.

richts genannt, doch greift dieses Argument im Musikschulalltag nicht im erwarteten Umfang, wie die Entwicklung dieser Unterrichtsform in Deutschland zeigt (vgl. 1.2.4). Als Erklärungsversuch werden deshalb an dieser Stelle einige ökonomische Überlegungen den pädagogischen Fragestellungen vorangestellt.

Bereits auf dem Kongress „Instrumentaler und vokaler Gruppenunterricht in Musikschulen“ im Jahr 1975 ist betont worden, dass IGU nicht zwangsläufig günstiger werden muss: *Der Gruppenunterricht ist nicht soviel billiger, aber auch ökonomische Umstände können zu etwas zwingen – im Grunde genommen sind sie nicht schmutzig* (van Deursen 1977, 29). Folglich – da eine deutliche Einsparung nicht zu erwarten gewesen wäre – war die auf dem Kongress erhobene Forderung konsequent, die Musikschulförderung auszubauen, um das durch Lehrkräftemangel entstandene Versorgungsproblem zu lösen. Durch diesen Ausbau konnten neue Einzelunterrichtsverhältnisse geschaffen werden, so dass die instrumentalpädagogischen Fragestellungen zum Thema IGU nach dem Kongress an Gewicht verloren.

Wie bereits einleitend ausgeführt (vgl. 1.2) sind die ökonomischen Aspekte des IGU ein Hindernis für die Auseinandersetzung mit der pädagogischen Herausforderung, die diese Unterrichtsform darstellt. Doch nichtsdestotrotz lohnt es sich, die finanziellen Seiten einer näheren Betrachtung zu unterziehen. Denn wird die Entgeltordnung der Musikschulen einmal vereinfachend außer acht gelassen, ist die bloße Einrichtung von Unterrichtsgruppen für Musikschulen nicht zwingend ein nennenswerter Fortschritt, wie in folgendem Rechenbeispiel verdeutlicht werden soll: Wenn eine Musikschule 300 Schülerinnen und Schüler in 45-minütigem Einzelunterricht versorgt, wendet sie dafür 300 Jahreswochenstunden (JWS) auf. Durch Änderung der Unterrichtslänge von 45 auf 30 min für die Hälfte der Schülerschaft reduziert sich die Zahl der benötigten JWS auf 250. Werden diese 150 Schülerinnen und Schüler stattdessen in Unterrichtspaaren zusammengefasst, sind es noch 225, bei Dreiergruppen 200 Jahreswochenstunden (vgl. Tab. 139).

Eine solche schematische Berechnung geht allerdings an der Realität des Musikschulalltags vorbei. Die Vielfalt der angebotenen Instrumente umfasst eben auch solche, die wenig verbreitet sind, z. B. Waldhorn, Fagott oder Kontrabass. An vielen Musikschulen sind hier Schülerinnen und Schüler so rar, dass überhaupt keine Gruppen gebildet werden können, von pädagogisch sinnvollen Vorgehensweisen ganz zu schweigen. Und selbst bei einer hohen Schülerzahl, die mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit die Bildung von Unterrichtsgruppen ermöglichen würde, ist Gruppenunterricht nicht problemlos umzusetzen. Beispielsweise hat die Musikschule der Stadt Wolfsburg im Jahr 2004 versucht, Unterrichtsgruppen im Fach Klavier einzurichten[100]. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden zum einen die Preise für den Einzelunterricht drastisch erhöht, zum anderen wäre „Umsteigern“ ein zusätzlicher Nachlass von 10% des Jahresentgeltes gewährt worden. Dieses Angebot unterbreitete die Musikschule rund 300 Schülerinnen und Schülern, es kam jedoch nicht eine Dreiergruppe zustande.

100 Nach Auskunft des stellvertretenden Musikschuleiters Matthias Klingebiel im Frühjahr 2005.

Falls es vor diesem Hintergrund gelingen würde, in obenstehender Modellrechnung immerhin ein Drittel der Schülerschaft, also 99 Personen, in Dreiergruppen[101] einzuteilen, umfasst der benötigte Aufwand noch 234 JWS. Würde der Forderung nach längeren Unterrichtszeiten für IGU Rechnung getragen, also diesen 33 Gruppen 60-minütiger Unterricht erteilt, müssten 245 JWS veranschlagt werden[102]. Unter Berücksichtigung der Umstände, die das Einrichten der Gruppen bereitet (beanspruchte Ressourcen der Musikschule, Kompetenzen der Lehrkräfte, Verwaltungsarbeit, Terminkoordination etc.), erscheinen die oben beschriebene Verkürzung der Unterrichtszeit bei Beibehaltung des Einzelunterrichts oder ein Ausbau des Partnerunterrichts durchaus als adäquate Alternativen (vgl. Tab. 139).

Nun ist die Reduzierung der Jahreswochenstunden, also ein Abbau an Lehrdeputat, nicht das primäre Mittel, um Musikschulen wirtschaftlich zu konsolidieren, sondern eher eine letzte Möglichkeit. Aber die der Berechnung zugrunde liegende Überlegung gilt – wenn auch weniger anschaulich – ebenso für expandierende Musikschulen.

Eine echte zusätzliche Einnahmequelle erschließt sich mittels IGU erst dadurch, dass die Entgeltordnungen der Musikschulen entsprechend ausgerichtet sind, also die Summe der Entgelte aller Gruppenmitglieder den Beitrag für eine gleichlange Einzelunterrichtseinheit deutlich übersteigt. In diesem Fall tritt unmittelbar sichtbar ein, was Fritsch wie folgt beschreibt: *Unglücklicherweise scheint der Gruppenunterricht neben den pädagogischen Aspekten auch positive wirtschaftliche Konsequenzen zu haben* (Fritsch 1995, 12). Doch inwieweit die Einnahmeverbesserungen durch Gruppenunterricht Musikschulen auf Dauer stabilisieren, ist unter anderem in hohem Maß von der Akzeptanz dieser Unterrichtsform abhängig. Von bestimmten Randlagen im Flächenstaat Niedersachsen abgesehen, gilt: Wer keinen Gruppenunterricht erhalten will, kann sich anderweitig orientieren. Wenn die Gebühren für Gruppenunterricht angehoben werden, leidet wiederum die Konkurrenzfähigkeit auf dem freien Markt. Unter Berücksichtigung der bereits in der Einleitung benannten Problemlage (vgl. 1.3), also beispielsweise dem Wettbewerb mit privaten Anbietern – insbesondere auch Musiklehrkräften, die für den Einzelunterricht sogar ins Haus kommen – ist die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit den pädagogischen Herausforderungen des Gruppenunterrichts größer denn je.

Des Weiteren scheinen die meisten Musikschulen, obwohl sie nur einen geringen Prozentsatz der Bevölkerung versorgen, nicht in unbegrenztem Umfang neue Schülerinnen und Schüler akquirieren zu können. Den weitgehend gut ausgestatteten Einrichtungen, die ihre Wartelisten der vergangenen Jahre durch die Einführung des IGU größtenteils abbauen konnten, stehen eher zurückhaltende Konsumenten gegenüber, die sich scheuen, längerfristige Unterrichtsverträge abzuschließen (vgl. VdM 2004a, 31). Je nach Instrument und Standort können also die Ressourcen an Schülernachwuchs bereits als weitgehend ausgeschöpft betrachtet werden. Diese Situation dürfte in den kommenden Jahren auf Grund der demographischen Entwicklung noch schwieri-

101 Die Dreiergruppe wurde gewählt, da sie die überwiegend durchgeführte Größe ist.

102 Die ebenfalls schon lange bestehende Anregung, Lehrkräften bei überwiegender Erteilung von Gruppenunterricht zeitliche Entlastung zu gewähren (vgl. Read 1977, 70), die immerhin an manchen Musikschulen über Ausgleichsmodelle des sogenannten „Ferienüberhangs“ berücksichtigt worden ist, soll in diesem Zusammenhang nicht weiterverfolgt werden.

ger werden. Nach Angaben des Statistischen Bundesamts (2003[103]) wird der Anteil der Bevölkerung unter 20 Jahren von 21% auf unter 16% im Jahre 2050 abnehmen. Solange der IGU eine vorwiegend für diese Altersgruppe angebotene Unterrichtsform bleibt, wird er von diesem Prozess besonders betroffen werden.

Hier sind andere Maßnahmen gefragt und zahlreiche Musikschulen reagieren bereits mit besonderen Angeboten. Die Vielfältigkeit der Musikschularbeit ermöglicht den Einrichtungen, in hohem Maße öffentlich wirksam tätig zu werden. So können z. B. durch zeitlich begrenzte Unterrichtsverhältnisse in Form von Kursangeboten Interessenten geworben und teilweise dauerhaft an die Musikschulen gebunden werden. Auch Angebote für Erwachsene werden an Bedeutung gewinnen. Ein nennenswerter Ausbau des IGU ist aber keine logische Konsequenz solcher Projekte, sondern muss in die konzeptionellen Überlegungen einbezogen werden.

5.1.2 Strukturelle Rahmenbedingungen des IGU an den Musikschulen

Bereits mehrfach ist in dieser Arbeit darauf hingewiesen worden, dass zwar die äußeren Bedingungen für die Durchführung von Gruppenunterricht weitgehend gut beurteilt werden, der Unterricht allerdings auch vorwiegend in kleinstmöglichen Gruppen durchgeführt wird. Gruppenstärken von durchschnittlich drei Lernenden entsprechen damit den Vorstellungen des überwiegenden Teils der Lehrkräfte, die Gruppen von zwei bis drei Personen als optimale Größe erachten.

Vergleichbares gilt für die Dauer. Längere Unterrichtseinheiten als 45' würden einen erhöhten Verwaltungsaufwand bedeuten, da zwischen Einzel-, Partner- und Gruppenunterricht verschiedene Längen in den Stundenplänen und Arbeitszeitberechnungen koordiniert werden müssten. Solange für den IGU wahlweise auch Einheiten von 45' zur Verfügung stehen, ist wiederum der Aufwand für die Einrichtung von 60'-Einheiten nicht gegeben (statt drei 4er-Gruppen in 60' lassen sich vier 3er-Gruppen á 45' bilden). In kleineren Gruppen werden organisatorische Probleme, wie z. B. Terminabsprachen, reduziert. Da die Lehrkräfte 45'-Einheiten mehrheitlich für ausreichend halten, spricht aus ihrer Sicht wenig für längere Unterrichtsstunden.

Vielleicht ist eine verstärkte Einführung des IGU sogar maßgeblich durch die Forderung nach 60-minütigem Unterricht beeinträchtigt worden, da mit geringerem organisatorischen Aufwand eine vergleichbare Kostenersparnis erreicht werden kann (s. 5.1.1). Andererseits unterstreichen die Bewertungen der Schülerschaft eindeutig die Forderung nach längeren Unterrichtseinheiten. Daraus lässt sich schließen, dass die Einführung des IGU als vorwiegende Sparmaßnahme – also in 45' – den pädagogischen Anforderungen tatsächlich entgegensteht. Kürzere Unterrichtseinheiten sind vermutlich vor allem für jüngere Schülerinnen und Schüler sinnvoll. Es bestätigt sich die Kritik von Read, dass sich Musikschulen *in fremden Kleidern* (1977, 71) bewegten, indem sie nämlich sowohl inhaltliche als auch organisatorische Anteile des Unterrichts von anderen Einrichtungen übernommen habe, was offensichtlich einen hemmenden

103 Laut einer Pressemeldung des Statistischen Bundesamtes zur Bevölkerungsentwicklung Deutschlands bis 2050 vom 6. Juni 2003, vgl. http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm2003/p2300022.htm (Stand 13. Oktober 2005)

Einfluss auf die Veränderung bestimmter Strukturen, wie z. B. einer Abkehr von der 45'-Einheit (als Regelstunde der allgemein bildenden Schulen) habe.

Ein entsprechend weit verbreiteter Standpunkt besagt, dass sich IGU besonders als Einstiegsunterricht eignet. Auch die Eltern und Lehrkräfte in vorliegender Studie sind zum größeren Teil dieser Ansicht. IGU als Einstieg bedeutet auch Ausprobieren: Die Eltern sind offener für die Wünsche ihrer Kinder, sensibler für die individuelle Entwicklung und brauchen eine gute Beratung. Dann kann IGU „zum Schnuppern" eine besondere Rolle spielen und eine wichtige Orientierungsphase darstellen. Zum Teil wurde der Gruppenunterricht jedoch auf diese Funktion reduziert, ein früherer Lehrplan des VdM empfahl ab der Mittelstufe nur noch Einzelunterricht (vgl. VdM 2002, 51). Immerhin gibt es in den ersten drei Unterrichtsjahren nach Erkenntnis der Studie von Ingo Schmitt keine nennenswerten Abweichungen in den Ergebnissen von Einzel- und Gruppenunterricht (vgl. Schmitt 1979, 16).

Andererseits ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die seit mehr als drei Jahren Unterricht in Gruppen erhalten und immer noch damit zufrieden sind, mit rund einem Drittel aller Befragten nicht gering. Offensichtlich passen hier bestimmte Voraussetzungen zusammen, und es kann *der Gruppenunterricht nicht grundsätzlich dem Anfangsunterricht zugeordnet werden, sondern sollte individuell der pädagogischen Zielstellung und der momentanen Entwicklungsphase des Schülers angepasst sein* (VdM 2004b, 9). Diese Haltung teilen vermutlich die 64% der Lehrkräfte, die IGU nicht als Einstiegsunterricht betrachten. Auch die Einschätzung der Eltern der Bläserklassenschülerschaft scheint in diese Richtung zu gehen: der Unterricht innerhalb dieses Angebotes wird zwar als Einstieg gesehen, ein späterer Wechsel in den Einzelunterricht ist aber keineswegs die logische Konsequenz daraus.

5.1.3 Steuerungsmaßnahmen der Musikschulen

Wenn Gruppenunterricht aufgrund des direkten Einflusses der Musikschulleitungen zustande gekommen ist, also den Familien keine alternative Unterrichtsform angeboten wurde bzw. die Lehrkräfte zur Erteilung des IGU dienstlich verpflichtet worden sind, wird er von den Befragten tendenziell schlechter beurteilt. Es darf vermutet werden, dass in Niedersachsen, mit dem hohen Anteil von einem Viertel aller instrumentalen Hauptfachbelegungen in Unterrichtsgruppen, in einigen Regionen bereits der überwiegende Teil derjenigen Personen IGU erhält, die für diese Unterrichtsform offen sind. Ein weiterer Ausbau des IGU könnte entsprechende Probleme mit sich bringen, falls nicht verstärktes Augenmerk auf die Bedürfnisse der Beteiligten gelegt wird.

Das gleiche gilt für die Lehrkräfte: Eine dienstliche Verpflichtung zum Erteilen von Gruppenunterricht wird vermutlich zunehmend Kolleginnen und Kollegen erreichen, die IGU aus verschiedenen Gründen ablehnen. Die Arbeit der Musikschulleitungen wird sich weiterhin daran messen lassen müssen, inwiefern es gelingt, solche Lehrkräfte zu integrieren.

5.2 Zum Einfluss persönlicher Variablen auf den IGU

5.2.1 Zielsetzungen und IGU im Musikschulalltag

Eltern und Lehrkräfte sind sich über die Bedeutung bestimmter Unterrichtsziele des Instrumentalunterrichts weitgehend einig. Allerdings verstehen die Befragten die genannten Ziele teilweise unterschiedlich.

Ob das in der medialen Öffentlichkeit phasenweise angestiegene Interesse an musikalischen Transfereffekten überhaupt Einfluss auf die Zielsetzungen von Eltern und Lehrkräften genommen hat, lässt sich mit den erhobenen Daten nicht bestimmen. Doch immerhin wird das Ziel „Persönlichkeitsentwicklung" von beiden Gruppen als ein wichtiges angesehen, nach den wesentlichen Unterrichtszielen „Erwerb von Spieltechnik", „Musikalischem Ausdruck" und dem im Gruppenunterricht nahe liegenden „Gemeinsamen Musikerleben". Es bestehen hier keine grundlegenden Abweichungen, Lehrkräfte und Eltern scheinen die gleichen Anforderungen an die allgemeinen Ziele des Instrumentalunterrichts zu stellen.

Anders sieht es aber aus, wenn die Erreichbarkeit dieser Ziele im Instrumentalen Gruppenunterricht bewertet werden soll. Während die Eltern nahezu alle benannten Ziele als mindestens ausreichend erreichbar einschätzen, heben die Lehrkräfte die Bedeutung des Gruppenunterrichts als Freizeitangebot hervor und sprechen ihm gleichzeitig ab, Begabtenförderung zuzulassen. Offensichtlich entspricht diese Unterrichtsform nur unzureichend den Ansprüchen, die Musiklehrerinnen und Musiklehrer an diesen Aspekt ihrer Arbeit stellen. Dieser Eindruck bestätigt sich auch dadurch, dass die Lehrkräfte angeben, dass IGU ihren Erwartungen und Bedürfnissen nur teilweise gerecht wird.

Doch darin, dass ein hoher Prozentsatz der Eltern angibt, dass sie im IGU vor allem Einstiegsunterricht sehen und sich einen späteren Wechsel ihrer Kinder in den Einzelunterricht durchaus vorstellen können (vgl. 5.1.2), decken sich die Einschätzungen dieser Eltern und der Lehrkräfte wieder. Insgesamt spricht die von den Eltern und der Schülerschaft geäußerte hohe Zufriedenheit bei der Bewertung des Unterrichts eine deutlich Sprache. Möglicherweise ist IGU – für diesen Teil der Befragten – eine Art „Musik-Discount": Das Angebot umfasst vollwertigen Instrumentalunterricht zu günstigen Entgelten, kleine Einschränkungen werden durch den Preisvorteil wettgemacht. Ein Umstieg auf das höherwertige Produkt bleibt jedoch jederzeit möglich, wenn auch zwischen Einzel- und Gruppenunterricht auf Grund struktureller Bedingungen kein gleitender Übergang stattfinden kann[104].

Die Mehrheit der befragten Familien bildet eine spezifische Gruppenunterrichtsklientel, deren Vorstellungen von Instrumentalunterricht im IGU erfüllt werden.

Da die bewusste Wahl des IGU als gewünschte Sozialform für die Unterweisung in einem Instrument in positivem Zusammenhang zur Bewertung des Unterrichts steht, empfiehlt sich eine ausführliche Beratungs- und Überzeugungsarbeit im Vorfeld der Entscheidung. Denn wenn der IGU ein über den Einstieg hinaus tragfähiges An-

104 Dieses Problem ließe sich mit Kombiunterricht lösen (vgl. S. 124).

gebot bleiben soll, muss darüber zwischen den Beteiligten Einigkeit hergestellt werden, damit nicht Einzelne immer „auf dem Sprung“ in eine andere Unterrichtsform sind.

Die Zielsetzung der Lehrkräfte wird vermutlich häufig vom kollegialen Umfeld beeinflusst. Wie Fritsch (vgl. S. 22) beschreibt, wiegt ein Preisgewinn bei „Jugend musiziert“ vielerorts mehr als eine besonders hohe Quote von zufriedenen Schülerinnen und Schülern im IGU[105]. Doch wird eine solche Zielsetzung von der Schülerschaft des IGU offensichtlich ignoriert. Sie sind mehrheitlich mit dem Unterricht zufrieden, selbst wenn ihre Lehrkräfte skeptisch sind und dies ist kein Widerspruch. Denn bestimmte Aspekte, die die Lehrkräfte nach eigener Aussage im IGU kaum vermitteln können, werden von den Schülerinnen und Schülern gar nicht erwartet, folglich auch nicht vermisst. Oder, anders herum argumentiert, lassen sich diese Unterrichtsinhalte nicht umsetzen, weil die Schülerschaft etwas Anderes fordert. Als Konsequenz daraus bietet sich eine Zieldiskussion zwischen den Beteiligten um so mehr an, als sie dazu beitragen kann, Belastungen der Unterrichtssituation zu vermeiden, die durch falsche Erwartungen – vor allem bei den Lehrenden – entstanden sind.

Diese Erkenntnisse sind im Rahmen der vorliegenden Studie nicht tiefergehend zu überprüfen. Eine Anschlussforschung zur persönlichen Motivation von Musikschullehrkräften, die sich vermutlich eher qualitativer Methoden bedienen muss, könnte hier näheren Aufschluss geben.

5.2.2 Auswirkungen persönlicher Variablen der Lehrkräfte und der Eltern

Innerhalb der befragten Personengruppen gibt es keine Hinweise darauf, dass sich eine kritisch-ablehnende Haltung der Lehrkräfte auf die Qualität des Gruppenunterrichts auswirkt. Offenbar sind die damit betrauten Lehrerinnen und Lehrer in der Lage, trotz persönlicher Skepsis angemessenen Unterricht zu erteilen.

Mit zunehmender Berufserfahrung der Lehrkräfte steigt dabei die positive Unterrichtsbewertung durch die Schülerinnen und Schüler. Auch die Betonung bestimmter Unterrichtsziele durch die Lehrenden spiegelt sich im Urteil der Schülerschaft wider. Auf Grund letztgenannter Erkenntnis kann vermutet werden, dass sich unter den zahlreichen, bisher noch nicht zum Gruppenunterricht dienstverpflichteten Lehrerinnen und Lehrern ein kritisches Potenzial befindet, dessen Einfluss auf den Unterrichtserfolg anders ausfallen könnte (vgl. 5.1.3). Denn allein durch die Schwerpunktsetzung innerhalb der Unterrichtsziele und der davon bestimmten Auswahl möglicher Unterrichtsgegenstände resultiert ein direkter Einfluss auf die Beurteilung des Unterrichts durch die Schülerschaft.

Obwohl innerhalb der Familien verschiedene Ausprägungen im Umgang mit Musik zu erkennen sind, beurteilen die Schülerinnen und Schüler ihren Gruppenunterricht davon unabhängig. Die unmittelbare Einwirkung von Musikerlebnissen im Kindesalter auf die Bedeutung von Musik für Erwachsene spiegelt sich in den Angaben der Eltern wieder. Eltern mit instrumentalen Vorerfahrungen besuchen häufiger Konzerte, ermöglichen tendenziell auch Geschwisterkindern Instrumentalunterricht und

105 In der Studie „Jugend am Instrument“ wird nachgewiesen, dass die Musikschulen gegenüber den Privatmusiklehrkräften zunehmend an Bedeutung für die Nachwuchsförderung gewonnen haben (vgl. Bastian 1991, 101).

achten vermehrt darauf, dass ihre Kinder üben. Sind die Schülerinnen und Schüler bewusst zum Gruppenunterricht angemeldet worden, beurteilen sie diesen deutlich positiver, als es zum Einzelunterricht angemeldete tun. Doch trotz dieser Zusammenhänge gibt es keine signifikanten Hinweise darauf, dass Kinder aus musikorientierten Familien größere Lernerfolge erleben, als andere. Instrumentaler Gruppenunterricht scheint den Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer häuslichen Unterstützung gleichermaßen gerecht zu werden.

5.2.3 Berufsbewusstsein und Qualifikation der Lehrkräfte

Der bereits beschriebene Wandel der Musikschulen in der Nachkriegszeit zu konservatoriumsähnlichen Einrichtungen (vgl. 1.2) erscheint auf den ersten Blick wie eine Art Verrat an den Zielen der Jugendbewegung. Ohnehin war die Aufgabe der Musikschulen nicht unumstritten. Da sie den Privatmusikerzieherinnen und -erziehern Konkurrenz machten, forderten diese in Berlin 1950 sogar die Schließung der Einrichtungen (vgl. Twittenhoff 1951, 42).

Nach Adornos Kritik an der Jugendmusikbewegung empfanden viele junge Musiklehrkräfte jedoch ein Gefühl der Befreiung. *Denn nun ging es endlich um Musik selbst und nicht mehr um den kunstfremden Überwurf von „Lebenshilfe", von „Gemeinschaft" und „musischem Tun"* (Gieseler 1986, 182 z. n. Weigele 34). In dieser Gemütslage war der Wechsel des Berufsbildes der Musiklehrkräfte bereits angelegt. Diese Entwicklung muss gleichzeitig als eine Folge der verbesserten (künstlerischen) Ausbildung angesehen werden, die als logische Konsequenz der Kestenberg-Reform nicht nur die Musiklehrkräfte an allgemein bildenden Schulen betraf (vgl. Günther 1992, 15), sondern auch Grundlage für die Musikerzieher an Musikschulen wurde. Die Lehrkräfte – und mit ihnen auch die neue Generation von Musikschulleitungen – folgten mit diesem didaktischen Wandel nicht nur einer gesellschaftspolitisch motivierten musikpädagogischen Neuorientierung, sondern den Schwerpunkten ihrer beruflichen Qualifikation und der damit verbundenen künstlerischen Identität, als sie begannen, sich stärker der Begabtenförderung zuzuwenden (vgl. 1.2.1 sowie Weigele 1998, 225 und 248).

Unterstützt wird dieser Eindruck von der Feststellung Haefelis, dass sich ein mangelndes Berufsbewusstsein zeige, *wenn ein Musiklehrer nach seinem Beruf gefragt wird. Da erhält man als Antwort meistens nicht „Violinlehrer" oder „Klavierlehrer", sondern „Geiger" oder „Pianistin"* (Haefeli zit. n. Bäuerle-Uhlig 2003, 218). *Trotz aller Anpassung an die Gegebenheiten der Musikschule bleibt es Wunschtraum vieler im Beruf stehender Musiklehrer, Künstler zu sein. Das zeigen deutlich die vielen außermusikalischen Aktivitäten und der hohe zeitlich Übeaufwand* (Loritz 1998, 418).

Eine durch die Studie nachvollziehbare Auswirkung dieser künstlerischen Schwerpunktsetzung auf die Ausbildung ist, dass über die Hälfte der Befragten angaben, durch ihr Studium nicht zur Erteilung von IGU qualifiziert worden zu sein. Es ist nahe liegend, dass ihre Bereitschaft, Gruppen zu unterrichten, auf Grund mangelnder methodisch-didaktischer Kenntnisse eingeschränkt sein dürfte. Auch die skeptische Einschätzung des IGU in den Reihen der dienstverpflichteten Lehrkräfte überrascht deshalb kaum.

Inwieweit Weiterbildungsangebote hier einen positiven Einfluss nehmen können, oder ob eine positive Grundeinstellung zum IGU schon im Rahmen des Studiums vermittelt werden soll, bleibt einer eigenen Forschungsarbeit vorbehalten. Immerhin zeigt sich die Tendenz, dass „Learning by Doing" in Bezug auf IGU zurzeit das wesentliche Qualifikationsmerkmal zu sein scheint, dessen Bedeutung sich auch aus der Tatsache herauslesen lässt, dass erfahrene Lehrerinnen und Lehrer den Ansprüchen der Schülerschaft offensichtlich eher gerecht werden können. Doch ist dieser Weg nicht leicht, immerhin erkennen die Schülerinnen und Schüler tendenziell bei denjenigen Lehrkräften mehr Freude am IGU, die angeben, bereits in ihrem Studium dafür qualifiziert worden zu sein. Hier bestätigt sich eine Binsenweisheit der Berufsausbildung: Die Verbindung theoretischen Studienwissens mit praktischen Erfahrungen erleichtern den Einstieg in den beruflichen Alltag. Diesem Anspruch wird die Mehrzahl der Hochschulen zurzeit offenbar immer noch nicht gerecht.

Die Hoffnung auf ein allumfassendes instrumentalpädagogisches Gruppenunterrichtskonzept dürfte kaum in Erfüllung gehen. Trotz verschiedener Modelle einer Methodik und Didaktik des IGU, die vorwiegend instrumentenspezifisch entwickelt worden sind, ist eine *rezeptartig auf alle Gruppen und alle Instrumente übertragbare ausgearbeitete Methodik* (Kowal-Summek 1993, 165) auch zukünftig nicht zu erwarten. Diese Untersuchung gibt jedoch Auskunft darüber, inwieweit Aspekte wie soziale Kompetenz der Lehrkräfte (dazu gehört beispielsweise die Bereitschaft, sich auf Schülerinnen und Schüler einzulassen) oder Betonung des Freizeitwertes von Musikunterricht wichtige Merkmale erfolgreicher Instrumentalgruppenpädagogik sind. *Aufmerksamkeit, Wachheit, geistige Präsenz: das sind vielleicht die wichtigsten Voraussetzungen, um den Ablauf eines Gruppenunterrichts sicher und sensibel zu steuern* (Ernst 1992, 20).

Denn immerhin scheint die von Unterrichtszielen und daraus resultierenden Unterrichtsgegenständen geprägte Grundhaltung der Lehrkräfte deutlichen Einfluss auf die Lerngruppe zu nehmen. Studierende in instrumentalpädagogischen Studiengängen sollten folglich nicht nur regelbasiertes Handeln im Fach „Methodik und Didaktik" erlernen, sondern vor allem auch dazu befähigt werden, Gruppenprozesse anzuleiten[106], Möglichkeiten für Improvisation und freies Musizieren zu schaffen und Schülerinnen und Schüler verstärkt in die Planung und damit auch Verantwortung des Unterrichtes einzubeziehen. Dazu bedarf es einer Stärkung der Persönlichkeit ebenso, wie der Vermittlung grundlegender wissenschaftlicher Kompetenzen (vgl. Read 1977, 69f.), um ein eigenes, persönliches Unterrichtskonzept zu entwickeln, dass sich den vielfältigen Schülergruppen anpassen kann. Nicht zuletzt deshalb scheinen länger im Beruf befindliche Lehrkräfte bei der Gestaltung des Unterrichtes auf Grund ihrer Erfahrung erfolgreicher zu sein: Ihr Erfahrungsvorsprung kann von Berufseinsteigern nur durch einschlägige Qualifikation ausgeglichen werden.

Diese Forderung erhält umso mehr Gewicht, da neuartige Unterrichtsangebote im zukünftigen Arbeitsfeld von Musikschulen zunehmen werden. Zum Beispielt erfordert der Gruppenunterricht in Bläserklassen, der auf Grund seiner spezifischen Bedingun-

106 Beispielsweise weist Bäuerle-Uhlig in diesem Zusammenhang auf die „Themenzentrierte Interaktion" nach Ruth Cohn hin (vgl. 2003, 51), Waldmann forderte bereits 1973 vergeblich eine „Gruppenlehrprobe" für die Musiklehrkräfte (vgl. 1973, 178).

gen besondere Ansprüche an die Lehrenden stellt, die beschriebene Qualifikation in höherem Maß. Im Rahmen der Untersuchung entstand der Eindruck – der allerdings nicht empirisch belegt werden kann – dass manche Musikschulen zur Durchführung dieser Angebote junge Lehrkräfte neu einstellen. Diese Praxis birgt das erhöhte Risiko, dass der Unterricht weder den Schülerinnen und Schülern, noch den Kolleginnen und Kollegen gerecht wird. Denn nach den Erkenntnissen von Loritz stellt der IGU ein zentrales Problem beim Berufseinstieg dar, *ihm stehen zahlreiche Studienabsolventen anfangs hilflos gegenüber, denn sie müssen sich die ihnen häufig unbekannten gruppendynamischen Prozesse im Unterrichtsgeschehen zunutze machen* (Loritz 1998, 171). Es geht dabei allerdings nicht nur um die fachliche Qualifikation, sondern auch um die persönliche Haltung der Lehrkräfte. Dieser Aspekt wird in 5.4 „Die Musikschule als Stätte zweier Bildungsaufgaben" näher betrachtet.

5.3 Besondere Unterrichtsaspekte

5.3.1 IGU und Ensemblearbeit

Instrumentalunterricht an einer Musikschule zu erhalten, bedeutete bis in die siebziger Jahre hinein nicht selbstverständlich, gemeinsam mit Anderen zu musizieren. Die Musikschulen wandten sich seitdem diesem Thema verstärkt zu, mittlerweile *wird die Hauptaufgabe von Musikschulen nicht mehr in qualifiziertem Instrumentalunterricht gesehen, der als eher selbstverständlich vorausgesetzt wird, sondern in gemeinsamen Aktivitäten* (Bäuerle-Uhlig 2003, 154). *Gemeinsam musizieren – Wege aus der Vereinzelung* lautete das Motto des Musikschulkongresses 1993 und die Musikschulen haben zahlreiche Angebote geschaffen, in denen dieses Ziel erreicht werden kann[107]. Da gemeinsames Musizieren offenkundiges Merkmal des Gruppenunterrichts ist, liegt es nahe, dieser Unterrichtsform Aufgaben zu übertragen, die eigentlich in den vergangenen Jahrzehnten dem Ensembleunterricht zugeordnet waren.

Allerdings ist Ensembleunterricht im Verständnis des VdM-Strukturplans eine andere Form des Musikunterrichts. Vergleichbar mit der eingangs beschriebenen Suzuki-Methode, die auch deshalb nicht als IGU betrachtet werden kann, da in den Phasen gemeinsamen Musizierens keine neuen instrumentalpädagogischen Inhalte vermittelt werden, gilt im Gruppenunterricht die Aufmerksamkeit im Wesentlichen immer dem gemeinsamen Erlernen des Instrumentes. Nach dem Standpunkt des VdM unterscheidet sich IGU vom Einzelunterricht in der verwendeten Methodik und Didaktik, doch hat er mit dessen Zielen mehr gemein, als mit denen der Ensemblearbeit. Wenn jedoch die Ensembleleitungsstunden an den Musikschulen weiter gekürzt

107 Es erscheint möglich, dass die der Ensemblearbeit zugeschriebene Aufgabe „Gemeinsam musizieren" eine Etablierung des IGU in gewisser Weise sogar behindert hat: Durch die Expansion der Musikschulen im Bereich der Ensembleangebote ist der Instrumentalunterricht davon entlastet worden, Gelegenheiten zum gemeinsamen Musizieren zu schaffen. Dadurch hatte ein wesentliches Argument für Instrumentalunterricht in Gruppen an Bedeutung eingebüsst. Viele Musiklehrkräfte und deren Schülerschaft konnten dadurch die einschneidenden Änderungen in die Unterrichtspraxis vermeiden, die eine konsequente Umsetzung des IGU bedeutet hätte.

werden, wird sich die Frage nach der Übernahme der Kernmerkmale des Ensembleunterrichts durch den IGU erneut stellen. Denn gleichzeitig verlagern sich mit fortschreitendem Gruppenunterricht die Erwartungen von Schülerinnen und Schülern. Das Erlernen neuer spieltechnischer Inhalte tritt zugunsten des gemeinsamen Musizierens in den Hintergrund (vgl. 4.1.1.5), dadurch rücken die Ziele der Schülerschaft näher an die Inhalte des Ensembleunterrichts heran.

5.3.2 Die Bedeutung der Improvisation

Improvisation und der weiterführende Unterrichtsgegenstand „Elementares Komponieren" (im Sinne von „sich selbst Musik ausdenken") sind als wichtige Inhalte des IGU in einschlägigen Veröffentlichungen immer wieder hervorgehoben worden (vgl. Probst 1977, 19; Fischer 1988, 60; Ernst 1999, 202). In der alltäglichen Praxis des Gruppenunterrichts spielen sie aber kaum eine Rolle. Nun ist das Dilemma nicht neu: Musiklehrkräfte können kaum etwas vermitteln, was ihnen selbst nicht zugänglich gemacht worden ist und der Improvisation kommt im Musikstudium in der Regel keine nennenswerte Bedeutung zu. Die Antworten der befragten Eltern lassen die Vermutung zu, dass sie Improvisation überwiegend nicht als „richtiges" Musizieren betrachten. Die Schülerinnen und Schüler finden mit zunehmendem Unterricht weniger Gefallen daran, soweit sie überhaupt angeben, dass es sich bei Improvisation um einen aktuellen Unterrichtsgegenstand handelt.

Wird die Improvisation als Element entdeckenden Lernens im Einstiegsunterricht noch eingesetzt, nimmt das Interesse daran mit zunehmenden instrumentalen Fähigkeiten – und dem damit verbundenen Literaturstudium – ab. Diese Beobachtung lässt sich auch außerhalb Deutschlands machen: *Also, there appears to be a gap between the criteria used for children's improvisation in general music setting and the criteria used for improvising in secondary settings, postsecondary settings, and jazz settings* (Azzara 2002, 182). Offenbar fehlen für die Zeit nach dem Anfangsunterricht Modelle zum Improvisieren.

Dabei ist Improvisation ein einfaches Mittel, das gemeinsame Instrumentalspiel – dem Lehrkräfte und Eltern als Unterrichtsziel hohen Bedeutung beimessen – zu fördern. Gemeinsames Musizieren wirkt nach Sonderegger dem Lernabbruch an Musikschulen entgegen: *Es ist Aufgabe der Instrumentallehrer, nach Gelegenheiten zu suchen, die das Zusammenspiel von Anfang an auch mit ganz einfachen Spielanforderungen möglich machen* (Sonderegger 1996, 226). Im Hinblick auf die Ziele des Instrumentalunterrichts in Gruppen sollte gerade diese Form gemeinsamen Musizierens in den Fokus der instrumentalpädagogischen Studiengänge rücken.

5.3.3 Gruppenunterricht im Fach Gesang

Bereits bei der Vorbereitung der Befragung wurde deutlich, dass sich das Fach Gesang – obwohl explizit in die Betrachtung der „instrumentalen" Hauptfächer einbezogen – mit dieser Untersuchung nur schlecht erfassen ließe. Tatsächlich sind kaum Aussagen über das Fach möglich geworden, da die Datenbasis als zu gering anzusehen ist. Im Kontext der vorliegenden Untersuchung erscheint aber erwähnenswert, dass sich hier eigene Strukturen herausgebildet zu haben scheinen. Während – wie aus Tab. 1 auf

S. 41 ersichtlich – IGU im Hauptfach Gesang (nach Klavier, Violoncello und Violine) mit einem Anteil von knapp 7% schwach vertreten ist, ist das „Andere-Vokal"-Hauptfach mit über 78% offenbar dem IGU vorbehalten (vgl. 3.3).

Singen ist ein pädagogisches Sonderthema. An den Musikschulen ist der Rückgang dieses Faches seit den 1960er Jahren zu verzeichnen (vgl. VdM 2002, 49). Möglicherweise ist dieser Prozess Ausdruck einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung und lässt sich als eine Spätfolge des Missbrauchs von Zielen und musikalischen Ausdruckformen der Jugendmusikbewegung durch den Nationalsozialismus erklären, der dem Musikschulwesen nach dem Zweiten Weltkrieg im Hinblick auf das Singen eine bis heute spürbare Bürde aufgelastet hat (vgl. Weigele 1998, 31f.). Doch stellt sich auch die Frage, inwiefern nicht die Musikschulen selbst ihren Anteil daran haben. Im Lauf der 1960er Jahre veränderten eine Reihe von organisatorischen Maßnahmen das Profil der Musikschulen weg vom Primat des Singens, hin zu einer mehr leistungsorientierten Instrumentalausbildung und zu einer elementaren Früherziehung als deren Grundlage (vgl. Schmidt 1995, 23). Möglicherweise ist es nicht gelungen, das „instrumentale Hauptfach" Gesang an den in einer anderen Singtradition stehenden Jugendmusikeinrichtungen nennenswert zu etablieren, von einer Einführung des Gruppenunterrichts ganz zu schweigen.

Denn gleichzeitig ist Singen in besonderer Weise mit dem Überwinden von Scheu verbunden, das mag in Gruppen eher gelingen, wenn gleichzeitig gesungen wird, also der Unterrichtsgegenstand im Wesentlichen „chorische Stimmbildung" umfasst. Für Gesangsunterricht mit solistischen Inhalten, also beispielsweise Lied- oder Ariengesang, stellt sich eine Unterrichtsgruppe unter dem Gesichtspunkt der Selbstüberwindung vermutlich eher als hinderlich dar. Trotzdem ist auffällig, dass sich IGU in einem Fach, in dem sich gesangstechnische Unterschiede vermutlich weniger stark auf den Unterricht auswirken, als es spieltechnische Unterschiede im Instrumentalunterricht tun, nicht stärker verbreitet hat. Der Gesangsunterricht ist ein – vermutlich ergiebiges – eigenständiges Forschungsobjekt, das in dieser Untersuchung nicht zufriedenstellend erfasst werden konnte.

5.3.4 IGU im Rahmen von Klassenunterricht

Der IGU im Rahmen von Streicher- und Bläserklassenangeboten an allgemein bildenden Schulen findet zwar in einer vergleichbaren Sozialform statt, wie der Gruppenunterricht im Rahmen eines nachmittäglichen Musikschulangebots, doch wirken sich die äußeren Unterschiede deutlich auf die Bewertung durch die Teilnehmenden aus. Der Instrumentalunterricht an Regelschulen erfährt zwar grundlegend eine gute Bewertung und ist ein Angebot, das im Vergleich zum herkömmlichen Musikunterricht eine vermutlich deutlich höhere Akzeptanz besitzt (vgl. Hafen 1990, 38f.), doch sind die Unterschiede zum Musikschulgruppenunterricht beträchtlich. Diese Differenz ist vor allem in Hinblick auf das Handeln der Lehrenden bedeutsam, da bestimmte, unveränderbare Merkmale des Klassenunterrichts besondere methodisch-didaktische Anforderungen nach sich ziehen. Diese besonderen Anforderungen müssen in dem Maße Gegenstand des Diplom-Musikerzieherstudiums werden, in dem sich das Klassenmusizieren als Arbeitsfeld für Musikschullehrkräfte durchsetzt.

5.4 Die Musikschule als Stätte zweier Bildungsaufgaben

5.4.1 Aspekte des IGU im Musikschulalltag

Die befragten Lehrkräfte akzeptieren den IGU, geben aber an, dass sich bestimmte Erwartungen, die sie an Instrumentalunterricht stellen, in dieser Unterrichtsform nicht erfüllen können. Dabei beurteilen sie den IGU nicht einheitlich. Überzeugten Befürwortern des Gruppenunterrichts stehen skeptische, meist dienstverpflichtete Kolleginnen und Kollegen gegenüber. Hinsichtlich der Tatsache, dass es kaum möglich sei, im IGU Begabtenförderung zu betreiben, besteht Einigkeit zwischen den Lehrkräften. Stattdessen schätzen sie an dieser Unterrichtsform offensichtlich eher ihr Wesen als Freizeitangebot. Je mehr Wert die Lehrkräfte auf dieses Ziel legen, desto mehr Freude macht ihnen der Unterricht, was sich zum Teil positiv auf die Bewertung durch die Schülerinnen und Schüler auswirkt. Anhand der Frage nach einem Wechsel begabter Schülerinnen und Schüler in den Einzelunterricht (vgl. 4.3.2.2) lässt sich die Einordnung des IGU durch die Lehrkräfte exemplarisch diskutieren: Die überwiegende Zahl der Lehrkräfte verknüpft die Unterweisung Begabter mit dem Einzelunterricht. Offensichtlich lernen die begabten Schülerinnen und Schüler in einer Gruppe entweder „nicht richtig“ (weil die Sozialform dazu nicht geeignet ist) oder „nicht das Richtige“ (weil sich Begabtenförderung und IGU in der Wahl bestimmter Unterrichtsinhalte gegenseitig ausschließen, vgl. 4.4.1.2). Es scheint, als ob sich der Nimbus des minderwertigen Unterrichts selbst dann nicht vom IGU abstreifen lässt, wenn er – wie in dieser Studie deutlich erkennbar – von den Beteiligten mehrheitlich als ein gutes und attraktives Unterrichtsangebot bewertet wird. Dieses Thema berührt stark die Berufsidentität der Lehrkräfte.

Die überwiegende Zahl der befragten Familien hat sich bewusst für eine Anmeldung zum IGU entschieden und ist mit dem Unterricht zufrieden. Dabei spielen einerseits die besonderen sozialen Aspekte eine Rolle, andererseits wird auch die Vermittlung der wesentlichen Unterrichtsinhalte des Instrumentalunterrichts von den Eltern als erreichbar angesehen. Schülerinnen und Schüler sind mit ihren Lernerfolgen zufrieden, schätzen die Lehrkräfte und äußern sich positiv über den Unterricht. Es gibt eine Gruppe der IGU-Befürworter, die rund ein Viertel aller Schülerfamilien umfasst. Insofern hat sich Gruppenunterricht an Musikschulen in Niedersachsen zweifellos etabliert.

Der IGU wird aber als Unterrichtsform offenbar nicht allen Familien gleichermaßen gerecht. Die durch Einflussnahme der Musikschulen in Unterrichtsgruppen eingeteilten Schülerinnen und Schüler fühlen sich weniger wohl und haben am Unterricht weniger Freude. Es scheint, als ob die Erwartungen an den IGU im Wesentlichen zutreffend sind: Wer sich dafür entschieden hat, findet Gefallen daran, wer andere Anforderungen an Instrumentalunterricht stellt, äußert sich kritisch. Dieser Zusammenhang mag psychologische Ursachen haben, die darin liegen, dass die Musikschule den Wunsch nach einer anderen Unterrichtsform nicht berücksichtigt hat. Es sind jedoch auch andere Beziehungen erkennbar. Das Verhältnis von Gruppengröße und Unterrichtsdauer zur Zufriedenheit der Schülerschaft weist darauf hin, dass die

Einteilung von Unterrichtsgruppen den Bedürfnissen der Beteiligten nicht immer gerecht wird. Forderungen nach längeren Unterrichtseinheiten für den IGU bestehen in der Fachliteratur schon seit geraumer Zeit und werden durch die vorliegenden Ergebnisse bekräftigt.

Die vorliegende Bestandsaufnahme lässt deshalb den Schluss zu, dass es noch Entwicklungsmöglichkeiten für den IGU gibt. Eine ideale Unterrichtsatmosphäre scheint sich zu ergeben, wenn die Unterrichtsinhalte in kleinen Gruppen mit ausreichender Unterrichtszeit von einer Lehrkraft vermittelt werden, die eher Gewicht auf den Freizeitwert des Angebots legt, als auf die traditionellen Inhalte des Instrumentalunterrichts. Unter solchen Bedingungen macht den Lernenden sogar die Vermittlung eben dieser Inhalte – z. B. von Spieltechnik – mehr Freude. Eine Balance zwischen musikpädagogischem Auftrag und sozialpädagogischem Angebot zu halten, ist dabei keine triviale Aufgabe.

Dass die Schülerinnen und Schüler, je länger sie Instrumentalunterricht erhalten, zunehmend ungern hinter der Gruppe zurückbleiben, lässt darauf schließen, dass in ihren Gruppen ein gemeinsamer Leistungsstand als Basis gemeinsamen Musizierens einen wichtigen Motivationsfaktor darstellt. Vermutlich bestehen vor allem diejenigen Unterrichtsgruppen, in denen solche Aspekte eine Rolle spielen, über den Zeitraum mehrerer Jahre. Hier steht das Modell IGU als andersartige Unterrichtsform gleichwertig neben Einzel- und Partnerunterricht. Allerdings verringert sich die Gruppengröße im Lauf der Zeit deutlich, es scheint eine Optimierung der Gruppe stattzufinden (womit als Optimum nicht eine möglichst kleine Gruppe, sondern eine möglichst passende Zusammenstellung von Personen gemeint ist).

Als eine mögliche Alternative zu den üblichen Unterrichtseinteilungen hat der sogenannte Kombiunterricht in jüngerer Zeit verstärkt Beachtung gefunden, obwohl sich die grundsätzliche Idee bereits in den Anfängen des Gruppenunterrichts wiederfindet (vgl. Darstellung der Logiermethode in Abschnitt 1.2.1 sowie Ausführungen über Gustav Schilling in Roske 1993, 180). Dabei geht es um die Aufteilung bestimmter Unterrichtsinhalte auf verschiedene Sozialformen des Unterrichts. *Teachers who deal with smaller groups (two to four students) in a studio equipped with only one or two acoustic instruments use group time for specific tasks: presentation of concepts, ensemble experiences, creative and improvisatory activities, directives related to learning of new repertoire. Additional individual or partner lessons focus on technique, refinement of performance skills, repertoire development, and solving individual problems* (Uszler 1992, 588). Doch auch unter sozialen Beweggründen lohnt das Kombinieren der Unterrichtsformen. Kombiunterricht verbindet die gruppendynamischen Aspekte des IGU mit der intensiven, individuell gestalteten Lernsituation des Einzelunterrichts. Allerdings erfordert er Flexibilität seitens der Lehrkräfte und der Schülerschaft (vgl. z. B. VdM 1996, 13ff. sowie Wolters 2001). Letzteres ist vermutlich ein wesentliches Hindernis bei der nennenswerten Verbreitung dieser Unterrichtsform. Die noch immer geringe Bedeutung des Kombiunterrichts in den instrumentalen Hauptfächern lässt nicht erwarten, dass sich diese gute Idee durchsetzen kann.

Über die weitere Entwicklung des IGU an den Musikschulen lassen sich kaum Prognosen anstellen. Der Ausbau dieser Unterrichtsform in Niedersachsen scheint an einer von zwei Faktoren gebildeten Grenze angelangt zu sein: Zum einen ebbt der

Strom neuer Schülerinnen und Schüler zur Bildung weiterer Gruppen teilweise stark ab, zum anderen scheint auch das Reservoir an Lehrkräften, die sich dieser Unterrichtsform gerne widmen, erschöpft zu sein. Größerer Schülerzuwachs wird vermutlich eher in neuentwickelten Angeboten zu erreichen sein, darunter ist das Klassenmusizieren als ein zur besonders erfolgreiches zu nennen.

5.4.2 Musikalische Breitenbildung und Begabtenförderung

An den Musikschulen haben sich zwei Hauptaufgaben – Begabtenförderung und musikalische Breitenarbeit – gleichermaßen etabliert. Die institutionelle Zusammenführung dieser Aufgaben unter einem Dach, wie sie unter 1.2.1 beschrieben worden ist, hat letztlich zwei verschiedenartige instrumentalpädagogische Haltungen in den Musikschulalltag einfließen lassen. Das von Harnischmacher beschriebene *Zwei-Klassen-System* (Harnischmacher 1994a, 264) der Lehrkräfte benennt zwar diese doppelte Aufgabenstellung der Musikschulen. Allerdings schreibt Harnischmacher die verschiedenen Aufgaben unterschiedlichen Personengruppen zu, also Lehrkräften, die eher die Begabtenförderung betreiben und anderen, die sich mehr dem Freizeitaspekt des Instrumentalunterrichtes widmen. Das muss in dieser Form nicht zwangsläufig der Fall sein: Aus der vorliegenden Untersuchung lässt sich stattdessen erkennen, dass die Grenzlinie zwischen Breitenarbeit und Begabtenförderung zumindest aus Sicht der Lehrkräfte ziemlich deckungsgleich mit der Grenze von Gruppenunterricht zu Partner- bzw. Einzelunterricht verläuft.

Eine solche Zuordnung von Zielen und damit auch von Unterrichtsschwerpunkten kann den Beteiligten durchaus eher gerecht werden. Als in der DDR den Musikschulen durch die Einrichtung der Musikunterrichtskabinette eine stärker „freizeitorientierte“ Schulform zur Seite gestellt wurde, machte das zuständige Ministerium die in den 1960er Jahren vorgenommene Trennung der Breitenarbeit von den Konservatoriumsaufgaben – zumindest formal – gewissermaßen durch eine Neugründung „von unten“ rückgängig. Die Musikschulen in der Bundesrepublik mussten dagegen beiden Ansprüchen gleichermaßen gerecht werden. *Es ist nicht daran zu zweifeln, daß die Musikschulen einen Teil der Aufgaben der alten Konservatorien übernommen haben, sie haben sie aber auch mit den Gedanken, die von der Jugendmusikbewegung her gekommen sind, zu einer neuen Einheit verschmolzen* (Waldmann 1973, 179). Waldmanns Einschätzung kann aus heutiger Sicht nicht geteilt werden. Die Musikschulen werden zwar beiden Aufgaben gerecht, aber sie nutzen dazu unterschiedliche Unterrichtsformen. Die inhaltliche Gleichstellung von Einzel- und Gruppenunterricht (als eine Folge der vermeintlichen Verschmelzung beider Musikschulaufgaben), die sich in den Publikationen zum Thema Musikschule in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg immer wieder findet[108], ist bis heute nicht gelungen und auch kaum zu erwarten.

108 So grenzt beispielsweise Twittenhoff die musikalische Breitenarbeit von dem „Oberbau“ ab, in dem er letzterem den Einzel- und Gruppenunterricht im Instrumentalspiel zuordnet (vgl. Twittenhoff 1956, 21f.). Die kritischen Stimmen an diesem Standpunkt mehren sich seit den 1990er Jahren: Unter anderem hält es Kowal-Summek (1993, 165) für zweifelhaft, dass der Gruppenunterricht, selbst wenn er noch weiter entwickelt wird, in seinen Ergebnissen mit dem Einzelunterricht verglichen werden könne.

In der Vergangenheit gelang es offenbar nicht immer, sich über die unterschiedlichen Zielsetzungen der Beteiligten auszutauschen, wie die unterschiedlichen Standpunkte von Eltern und Lehrkräften in Bezug auf die Erreichbarkeit bestimmter Ziele deutlich machen (vgl. 4.4). Stattdessen hat auf Grund des beruflichen Selbstbildes der Lehrkräfte die Begabtenförderung ein dauerhaftes Übergewicht erhalten, das dem IGU bis heute abträglich ist.

Mittlerweile gibt es vielversprechende Ansätze, diesen zwei Aufgaben der Musikschularbeit gleichermaßen gerecht zu werden. Die Musikschule des Landkreises Oldenburg gGmbH gibt dafür ein Beispiel. Unter der Bezeichnung „Musikpraxis" wird ein Unterrichtsangebot verstanden, mit dem die Musikschule ihrem Breitenbildungsauftrag nachkommt (vgl. Auszug aus der Homepage auf S. 155). Die Schülerinnen und Schüler erhalten Gruppenunterricht, wobei spielerische Lern- und Musizierformen gleichberechtigt neben dem herkömmlichen Instrumentalunterricht stehen. *Leistungsdruck ist in der Musikpraxis kein Thema. Sicher ist es gut, wenn die Schüler zu Hause üben. Aber auch, wenn wenig geübt wird, werden die Stunden sinnvoll, lehrreich und mit Freude an der Musik verbracht. Einzig der tatsächliche Fortschritt am Instrument wird natürlich durch das Üben zu Hause wesentlich mit bestimmt*[109].

Die „Instrumentalausbildung" ist dagegen der Bereich, in dem die Musikschule sich den Konservatoriumsaufgaben widmet und dafür auch überprüfbare Leistungen fordert: Er richtet sich ausdrücklich an begabte Kinder, die im Einzel- und Partnerunterricht eine angemessene Förderung erhalten und diese durch Leistungsüberprüfungen und die Mitwirkung in Ensembles rechtfertigen müssen (vgl. S. 156).

Dieses Unterrichtskonzept ist zu beiden Seiten hin durchlässig, Schülerinnen und Schüler können sich also aus der Instrumentalausbildung wieder zurückziehen und in der Musikpraxis weiterhin Freude am Musizieren erleben. Damit wird die in 5.2.1 dargestellte Einschätzung von Unterrichtszielen in der Berufspraxis umgesetzt, gleichzeitig wird dieses Angebot auch den in 4.1.1.5 und 4.1.2.2 dargestellten Interessen der Schülerschaft gerecht. Nach Auskunft des Geschäftsführers des Landesverbandes niedersächsischer Musikschulen e. V., Klaus Bredl, könnte dieses Beispiel durchaus Schule machen. Die Musikschulen weisen demnach zukünftig vermehrt aus, ob es sich bei dem Unterricht eher um ein Freizeitangebot handelt oder aber ein Leistungsbezug mit konkreten Auflagen (z. B. Mitwirkung im Orchester, Teilnahme an Vorspielen und anderes mehr) zur Teilnahme an dem Angebot berechtigen soll.

Der entscheidende Punkt dieser Entwicklung ist, dass hier deutlich gemacht wird, dass Einzel- und Gruppenunterricht unterschiedliche Lernergebnisse anstreben. Modelle wie das Unterrichtskonzept der Musikschule des Landkreises Oldenburg gGmbH stellen die Ziele des Instrumentalunterrichts bei der Wahl der Unterrichtsform in den Mittelpunkt. Damit bildet sich die bisher meist verborgene Trennung der unterschiedlichen Aufgaben von Musikschulen ab. Denn offenbar sind bestimmte Aspekte der einen Sozialform nicht in gleichem Maße in der anderen zu berücksichtigen und umgekehrt. Solange aber im Gruppenunterricht die gleichen, z. B. durch Vorspiele messbaren Leistungen erzielt werden sollten, wie im Einzelunterricht, muss-

109 http://www.mslko.de/unterricht/musikpraxis.htm (Stand 13. Oktober 2005)

te der IGU versagen und mit dem Stigma qualitativer Minderwertigkeit behaftet sein (vgl. z. B. Read 1977, 70).

Der Versuch eines Vergleichs der beiden Unterrichtsformen (vgl. Schmitt 1981) setzt stillschweigend voraus, dass Einzel- und Gruppenunterricht so viele Gemeinsamkeiten besitzen, dass sie mit vergleichenden Mitteln gegenüber gestellt werden können. Diese Vorannahme führt jedoch in eine falsche Richtung. Wenn die Musikschulen – zwischen der Tradition der Jugendmusikbewegung einerseits und der Konservatoriumsausbildung andererseits – versuchen, Breitenangebot und Begabtenförderung in einem Unterrichtsangebot gleichermaßen zu gewährleisten (vgl. Schmidt 1995, 28), bürden sie ihren Lehrkräften hohe Anforderungen auf. Die Überwindung dieser letztlich unzulässigen Zuschreibung gleicher Ergebnisse an unterschiedliche Unterrichtsformen entlastet jedoch den IGU selbst und mit ihm auch die ihn erteilenden Lehrkräfte von diesem kaum einzulösenden Anspruch. Eine sich daraus ergebende Konsequenz ist die Entwicklung neuer Kriterien für das Unterrichtsangebot an Musikschulen.

Die Frage, inwieweit sich solche neuen Konzeptionen auf den Musikschulalltag auswirken, wäre in einer eigenen Studie zu verfolgen. Vor allem macht die Entlastung von bestimmten Anteilen der Begabtenförderung auch eine Neubewertung des IGU durch die Beteiligten notwendig, die im Vergleich mit der vorliegenden Untersuchung Auskunft darüber geben kann, inwieweit sich klarer definierte Ziele des Unterrichts auf das Urteil darüber auswirken können.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass über einen langen Zeitraum die Zusammenführung der verschiedenen Ziele Begabtenförderung und Breitenarbeit als gelungen betrachtet wurde. Die in den 1990er Jahren vermehrt aufkommende Kritik an eben dieser Vereinheitlichung der Ziele und Möglichkeiten von Gruppen- und Einzelunterricht führte zu einer erneuten Auseinandersetzung mit dem IGU, die sich letztlich aber in methodisch-didaktischen Ausführungen erschöpfte[110]. Wer den IGU befürwortete, fürchtete gleichzeitig seine fachliche Disqualifikation durch die allzu starke Betonung der sozialpsychologischen Aspekte. Folglich galt das primäre Interesse einer einschlägigen Verbesserung der Berufsausbildung und Weiterqualifizierung der Musikschullehrkräfte, die Möglichkeit der Neudefinition von Zielen und Inhalten des IGU gelangte jedoch nicht in das Zentrum der Diskussion.

Womöglich sollte sich die Musikschullehrerausbildung wieder etwas stärker an den Zielen Jödes orientieren: *Wichtiger als eine Fachausbildung war der Jugendmusikbewegung aber die innere Einstellung des Lehrers zur Musik* (Loritz 1998, 125). Wenn sich diese Aspekte – persönliche Haltung, künstlerisches Potenzial und pädagogisches Niveau – in einem ausgewogenen Verhältnis auf die Gewichtung innerhalb der Studiengänge und dadurch auf das berufliche Selbstverständnis angehender Musiklehrkräfte übertragen ließen, stände einer weitergehenden Akzeptanz des IGU als andersartiger, aber gleichwertiger Bildungsaufgabe neben dem Einzelunterricht kaum etwas entgegen.

110 Die in 1.1 angesprochenen Überlegungen von Ernst (1996) und anderen galten im Kern genommen der hier beschriebenen Problematik, doch haben sie kaum Eingang in die Musikschulpraxis gefunden.

6. Zusammenfassung und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit ist nachgewiesen worden, dass sich der Instrumentale Gruppenunterricht an den befragten Musikschulen als alltägliche Unterrichtsform etabliert hat. Dabei bewegt er sich meistens an der Untergrenze von drei Schülerinnen bzw. Schülern. Von den Beteiligten wird der IGU in unterschiedlichem Maß geschätzt. Während sich die Eltern und die Schülerschaft vorwiegend positiv über den Unterricht und die damit verbundenen Aspekte äußern, scheint er den Vorstellungen der Lehrkräfte nicht in vollem Umfang zu entsprechen.

Die Zufriedenheit der Schülerschaft und ihrer Eltern zeigt, dass die befragten Personengruppen eine Klientel bilden, für die der Gruppenunterricht die bevorzugte Unterrichtsform ist. In Niedersachsen umfasst diese Gruppe annähernd ein Viertel der Schülerschaft in den instrumentalen Hauptfächern. Aus den Aussagen der Familien, die entgegen ihrer ursprünglichen Wahl von den Musikschulen in Gruppen eingeteilt worden sind, lässt sich allerdings schließen, dass es auch Personen gibt, die IGU kaum akzeptieren würden. Der Gruppenunterricht ist keine Unterrichtsform, die den an Instrumentalunterricht gestellten Erwartungen aller Familien gleichermaßen gerecht werden kann.

Die Lehrkräfte beurteilen den IGU zwar überwiegend positiv, aber in den differenzierten Aussagen finden sich auch skeptische Haltungen. Die gleichzeitige Unterweisung mehrerer Schüler widerspricht dem Bild der Meisterlehre, das für einen Großteil der Lehrenden an Musikschulen Bestandteil der eigenen musikalischen Entwicklung gewesen ist. Die große Verbreitung des Einzelunterrichts in Deutschland, hat – verbunden mit bestimmten Ansprüchen an die instrumentalen Erfolge der Schülerinnen und Schüler – eine konservatoriumsähnliche Unterrichtspraxis zum Standard an Musikschulen werden lassen. Das Erteilen von Gruppenunterricht bedeutet deshalb für viele Lehrkräfte eine Beeinträchtigung ihres künstlerisch orientierten Selbstbildes. Gleichzeitig wird die unstrittige Mehrbelastung, die mit dem IGU verbunden ist, durch eine vor allem pädagogisch unzureichende Ausbildung noch weiter erhöht. Viele Lehrkräfte fühlen sich auf die instrumentale Unterweisung in Gruppen schlecht vorbereitet.

Dabei stellt sich die Frage, ob die Diskussion um den Gruppenunterricht nicht auch lange Zeit unter einer falschen Perspektive geführt worden ist. Die Annahme, dass es sich beim IGU um einen – zwar in einer anderen Sozialform erteilten, aber inhaltlich gleichwertigen – Instrumentalunterricht handelt, in dem prinzipiell die gleichen Ergebnisse erzielt werden können wie im Einzelunterricht, bekräftigt die Ansprüche der Lehrkräfte an die Lernfortschritte der Schülerschaft. Doch treffen sie im IGU auf Schülerinnen und Schüler, die den Unterricht als sinnvolle Freizeitbeschäftigung sehen und insbesondere das gemeinsame Musizieren schätzen. Diesen wird der IGU in der erteilten Form gerecht, mögliche Mängel in Bezug auf bestimmte Unterrichtsinhalte werden nicht als solche wahrgenommen, da andere Ziele im Vordergrund stehen. Diesen Standpunkt bestätigen auch die Aussagen der Eltern. Instrumentaler Gruppenunterricht und Einzelunterricht sind offensichtlich zwei ganz ver-

schiedene Dinge, die anhand von instrumentenspezifisch-leistungsbezogenen Kriterien nicht miteinander zu vergleichen sind.

Das Problem des IGU ist folglich nicht die Unterrichtsform an sich, sondern ihre Unvereinbarkeit mit dem vorherrschenden Berufsbild der Musikschullehrkräfte. Auf Grundlage der Ergebnisse dieser Studie empfiehlt sich daher dringend, den Gruppenunterricht als inhaltlich eigenständiges Unterrichtsangebot stärker von Einzel- und Partnerunterricht abzugrenzen. Damit fände nicht nur eine klare Entlastung der Lehrkräfte statt, die mit einem veränderten Anspruch in die Unterrichtssituation gehen können, sondern vermutlich stiege gleichzeitig auch die Akzeptanz für den Einsatz alternativer, stärker spielerisch orientierter Unterrichtsmethoden. Die Musikschulen kämen damit den Erwartungen der Familien, die sich für den IGU wegen seiner sozialpsychologischen Vorzüge entschieden haben, deutlich entgegen. Somit wäre eine neue Systematik für das instrumentale Unterrichtsangebot zu entwickeln, wie sie sich an manchen Musikschulen bereits abzeichnet.

Gleichzeitig kann die bisherige Ausbildung von Diplom-Musiklehrkräften, die ganz in der Tradition der Meisterlehre steht, einem veränderten Anspruch an diese Unterrichtsform nicht mehr genügen. Dass das künstlerische Niveau von Musikschullehrkräften nicht hoch genug sein kann, steht dabei außer Frage, denn schließlich müssen sie in der Lage sein, talentierte und ambitionierte Schülerinnen und Schüler angemessen zu unterrichten. Doch erweist sich immer wieder als Irrglaube, dass die Ausbildung hervorragender Künstler gleichzeitig gute Pädagogen hervorbringen kann. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass die einseitige Ausbildung – begonnen von den Selektionskriterien einer Aufnahmeprüfung bis hin zum Diplomabschluss – Musiklehrkräfte in den Beruf entlässt, die sich durch „Learning by Doing“ methodisch-didaktisches Handwerkszeug aneignen müssen. Eine solche Berufseinstiegsphase sollte – zumal sie, anders als beispielsweise ein Referendariat, unbegleitet stattfindet – unbedingt vermieden werden.

Ein zu forderndes Element für das Studium der Diplom-Musikerzieher ist deshalb die kurzzeitige Unterweisung der Studierenden in Gruppen. Dadurch sollen sich die Beteiligten – gleichgültig ob im instrumentalen Haupt- oder Nebenfach – aktiv mit der Schülerperspektive beschäftigen. Eine solche Lernerfahrung kann vermutlich größeren Einfluss auf die Einschätzung des IGU durch die zukünftigen Lehrkräfte nehmen, als viele andere hochschuldidaktische Ansätze.

Denn das Problem ist nicht nur die fachliche Qualifikation, die im Berufsalltag teilweise durch praktische Erfahrungen oder Weiterbildungsangebote nachgebessert werden kann. Vielmehr liegt es auch in der Verantwortung der Hochschulen, die Berufsidentität der Studierenden auszubilden, deren Vorstellungen von Instrumentalunterricht den Erwartungen der Musikschulschülerschaft sonst womöglich gar nicht entsprechen. Wie die geschichtliche Entwicklung des Berufsbildes von Musikschullehrkräften zeigt, nehmen die Ausbildungsstätten großen Einfluss auf die Entwicklung der Berufspraxis. Im gleichen Maße, in dem die Betonung künstlerischer Schwerpunkte den Fokus der Musikschularbeit in Richtung Meisterlehre beeinflusst hat, kann eine verstärkt sozialpsychologisch orientierte Ausbildung auch eine Einstellung fördern, die die zukünftigen Diplommusiklehrkräfte für den gelingenden Gruppenunterricht benötigen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen den positiven Einfluss auf, den

eine entsprechende Unterrichtshaltung von Lehrenden auf die Beurteilung des Unterrichts durch die Schülerschaft nehmen kann. Dabei steht nicht nur die Überlegung im Mittelpunkt, dass der Unterricht den Schülerinnen und Schülern gerecht werden soll, sondern dass auch für die Lehrkräfte die Möglichkeit zur Selbstsorge bestehen muss. Denn diese Kompetenz schützt die professionell Unterrichtenden vor Ermüdungserscheinungen, die andernfalls im Laufe einer jahrzehntelangen Berufstätigkeit nur schwer zu vermeiden sind.

Da sich eine für alle Instrumente geeignete Methodik und Didaktik des IGU auf absehbare Zeit kaum herausbilden wird, müssen die angehenden Musikschullehrkräfte im Studium die konzeptionelle Kompetenz erlernen, die es ihnen ermöglicht, auf der Basis wissenschaftlich orientierten Denkens und Handelns eine individuelle Lehrmethode zu entwickeln. Eine große Chance liegt hier in der Einführung konsekutiver Studiengänge. Die vielerorts notwendige Neuordnung der Curricula bietet eine Möglichkeit, Klarheit über die Ziele der Ausbildung zu schaffen. Dabei kann die Kombination von künstlerischen und wissenschaftlichen Modulen auch eine Durchlässigkeit zu verwandten Studiengängen zulassen, die es in dieser Form bisher nur selten gegeben hat.

7. Literaturverzeichnis[111]

Arnold, R./Schüssler, I.: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1998.

Azzara, C. D.: Improvisation. In: Colwell (Hrsg.) 2002, 171–187

Badur, I.-M.: Primäre Sozialisation und ihre Instanzen. In: Bullerjahn, C./Erwe, H.-J./Weber:, R. (Hrsg.): Kinder-Kultur. Ästhetische Erfahrungen. Ästhetische Bedürfnisse. Opladen: Leske und Budrich 1999, 131–158

Bastian, H. G.: Jugend am Instrument. Eine Repräsentativstudie. Mainz u. a.: Schott 1991

Bastian, H. G.: Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen unter Mitarbeit von Adam Kormann/Roland Hafen/Martin Koch. Mainz: Schott 2000

Bäuerle-Uhlig, D.: Professionalisierung in der Instrumentalpädagogik. (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule Band 59) Essen: Die Blaue Eule, 2003

Brandstätter, U.: Gruppenunterricht in der Instrumentalausbildung. In: Richter (Hrsg.) 1994, 126–145

Benninghaus, H.: Deskriptive Statistik – Eine Einführung für Sozialwissenschaftler. 9., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002

Böhm, W.: Wörterbuch der Pädagogik. 15. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kröner 2000

Braun, G.: Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform. Kassel und Basel: Bärenreiter 1957

Brüning, W.: Die Musikunterrichtskabinette. In: Brüning, W./Fischer, E./Thorbeck, J./Wollong, H.-L (Hrsg.): Die Musikschule in der Deutschen Demokratischen Republik. Funktion und Leistungsangebot – Arbeitsweise – Historische Aspekte. Berlin: Verlag Neue Musik 1985, 298–305

Bruhn, H.: Instrumentalunterricht in Gruppen. Aspekte der Interaktion zwischen Lehrer, Schüler und Musik. In: Üben und Musizieren. Heft 5/1994, 9–12

Colwell, R. (Hrsg.): Handbook of research on music teaching and learning. A project of the Music Educators National Conference. New York u. a.: Schirmer Books 1992

Colwell, R./Richardson, C. (Hrsg.): The new Handbook of research on music teaching and learning. A project of the Music Educators National Conference. New York: Oxford University Press 2002

Constanza, P./Russel, T.: Methodologies in Music Education. In: Colwell (Hrsg.) 1992, 498–508

Davidson, J. W./Pitts, S. E.: Musik und geistige Fähigkeiten. In: Gembris, H./Kraemer, R.-D./Maas, G. (Hrsg.): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. (Forum Musikpädagogik Band 44) Augsburg 2001: Wißner 95–106

Deursen, A. van: Möglichkeiten, Formen und Erfahrungen mit Gruppenunterricht. In: Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.) 1977, 27–29

Doppler, K./Lauterberg, C.: Change-Management: den Unternehmenswandel gestalten. Frankfurt am Main/New York: Campus 1994

Ernst, A.: Methodische Probleme des Gruppenunterrichts. In: Üben und Musizieren. Heft 1/1992, 19–23

Ernst, A.: Der instrumentale Gruppenunterricht. Ein fächerübergreifendes Konzept. In: Üben und Musizieren. Heft 1/1996, 7–13

Ernst, A.: Der instrumentale Gruppenunterricht. Ein fächerübergreifendes Konzept. In: Mahlert 1997, 248–276

111 Um den Text von langen Herausgebernamen zu entlasten, werden bei den Literaturangaben folgende Abkürzungen verwendet: MfK: Ministerium für Kultur der Deutschen Demokratischen Republik, VdM: Verband Deutscher Musikschulen e. V.

Ernst, A.: Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Erschienen 1991, ergänzte Auflage Mainz u. a.: Schott 1999

Fischer, E.: Positionen zum instrumentalen Gruppenunterricht unter Einbeziehung ausländischer Erfahrungen. In: Ministerium für Kultur der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) 1988a, 59–62

Flick, U.: Qualitative Forschung. Reinbek: Rowohlt 1995

Fritsch, R.: Warum eigentlich ist Gruppenunterricht ein Problem? In: Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): 1995, 11–22.

Gembris, H./Davidson, J. W.: Environmental Influences. In: Parncutt, R./McPherson, G. E.: The Science & Psychology of Music Performance. Creative Strategies for Teaching and Learning. New York: Oxford University Press 2002, 17–30

Glosemeyer, C.: Keyboards im instrumentalen Gruppenunterricht. Spezifische Schwierigkeiten und Chancen einer populären Unterrichtsform. Diplomarbeit: Universität Hildesheim 1998

Grüner, W. von: Lernen in der Gemeinschaft. Versuchsprojekt zum Gruppenunterricht mit Musikschülern. In: Musik und Gesellschaft. Heft 9/89, 461–463

Grüner, W. von: Versuchsdarstellungen und -ergebnisse. In: Ministerium für Kultur der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.): 1990, 12–35

Günther, U.: Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. (Forum Musikpädagogik Band 5) Augsburg: Wißner 1992

Gutzeit, R. von: Reizthema Gruppenunterricht. In: Üben und Musizieren. Heft 5/1994, 2

Hafen, R.: Klassenmusizierunterricht. Eine Bestandsaufnahme seiner Realisation. Unveröffentlichte Forschungsstudie im Auftrag der Akademie für Musikpädagogik e. V. Mainz. Unkel: 1990

Harnischmacher, C.: Didaktik des instrumentalen Gruppenunterrichts. In: Musik in der Schule. Heft 5/1994 262–266 (1994a)

Harnischmacher, C.: Gemeinsam lernen, stets neu zu erproben. Ein Beitrag zur Didaktik des instrumentalen Gruppenunterrichts. In: Neue Musikzeitung (nmz) 2/1994, 17–18 (1994b)

Heygster, M.: Vier hören und sehen mehr – Gruppenunterricht Klavier. In: Üben und Musizieren. Heft 5/1985, 343–345

Hofstätter, A. M.: Und wie geht es eigentlich den Musikschullehrern? In: Üben und Musizieren. Heft 3/2002, 6–12

Istvanffy, T.: Sind wir schon über den Berg? Kritische Gedanken zum instrumentalen Gruppenunterricht. In: Üben und Musizieren. Heft 2/1996, 29–30

Kähler, W.-M.: SPSS für Windows. 4. überarb. und erw. Auflage, Braunschweig u. a.: Vieweg 1998

Klemm, E.: Einführung in die Statistik. Für die Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002

Köneke, H. W.: Der instrumentale Gruppenunterricht unter musikdidaktischen Gesichtspunkten. In: Üben und Musizieren 6/1984, 108–113

Kowal-Summek, L.: Gruppenunterricht aus allgemeinpädagogischer und musikpädagogischer Sicht. In: Gembris, H./Kraemer, R.-D./Maas, G. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1992. (Forum Musikpädagogik Band 2) Augsburg: Wißner 1993, 156–169

Landesverband der Musikschulen in Nordrhein-Westfalen e. V. (Hrsg.): Musikschule 2000. Düsseldorf: LVdM NRW 1996

Lienert, G. A.: Testaufbau und Testanalyse. 3. ergänzte Auflage. Weinheim u. a.: Beltz 1969

Lohmann, W.: Was bin ich – Künstler oder Pädagoge? Zur Rollenproblematik der Musikschullehrer/innen. In: Üben und Musizieren. Heft 4/1996, 9–11

Lohmann, W./Knoll, R. (Hrsg.): Instrumentaler Gruppenunterricht an den Musikschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Wissenschaftlich-empirisches Forschungsprojekt. (Musikwissenschaft/ Musikpädagogik in der Blauen Eule Band 43) Essen: Die Blaue Eule 2000

Loritz, M. D.: Berufsbild und Berufsbewußtsein der hauptamtlichen Musikschullehrer in Bayern. Studie zur Professionalisierung und zur aktuellen Situation des Berufs des Musikschullehrers. (Forum Musikpädagogik Band 28) Augsburg: Wißner 1998

Lukatis, W.: Unveröffentlichter Werkstattbericht zur Religionslehrerbefragung. Hannover: Pastoralsoziologisches Institut 1999.

Mahlert, U. (Hrsg.): Musikalität als Aufgabe des Instrumentalunterrichts. Eine Kritik an außermusikalischen Legitimierungsversuchen des Musikschulunterrichts In: Üben und Musizieren. Heft 1/1995, 6–12

Mahlert, U. (Hrsg.): Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik. Mainz u. a.: Schott 1997

Mantel, G. (Hrsg.): Ungenutzte Potentiale. Wege zu konstruktivem Üben. Kongressbericht 1997 des Forschungsinstituts für Instrumental- und Gesangspädagogik e. V. Mainz u. a.: Schott 1998

Marckardt, U/Oehme, R.: Die Musikschulen in der DDR und nach der Wende. In: Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.): 2002, 25–30

Ministerium für Kultur der Deutschen Demokratischen Republik, Abteilung Musik (Hrsg.): Sammlung der wichtigsten gesetzlichen Bestimmungen und Weisungen für die Arbeit der Musikschulen und der freischaffenden Musikerzieher. Teil I. 4. überarb. Auflage, Berlin 1986a.

Ministerium für Kultur der Deutschen Demokratischen Republik, Abteilung Musik (Hrsg.): Sammlung der wichtigsten gesetzlichen Bestimmungen und Weisungen für die Arbeit der Musikschulen und der freischaffenden Musikerzieher. Teil II. 4 überarb. Auflage, Berlin 1986b.

Ministerium für Kultur der Deutschen Demokratischen Republik, Abteilung Musik (Hrsg.): Zu einigen Möglichkeiten und Formen musikalischer Gruppenausbildung. (Erfahrungen – Studien – Diskussionen. Heft 1) Berlin 1988a

Ministerium für Kultur der Deutschen Demokratischen Republik, Abteilung Musik (Hrsg.): Zu Kreativität und Improvisation im Instrumentalunterricht. (Beiträge zur Instrumental- und Gesangspädagogik. Heft 6) Berlin 1988b

Ministerium für Kultur der Deutschen Demokratischen Republik, Referat Musik (Hrsg.): Musikalische Gruppenarbeit – Erfahrungen und Erkenntnisse der Schulversuche „Musikalische Elementarerziehung“ sowie „Instrumentaler und vokaler Gruppenunterricht“ (Erfahrungen – Studien – Diskussionen. Heft 6) Berlin 1990

Müller-Bech, W./Stumme, W. (Hrsg.): Die Musikschule. Band I. Situationen – Meinungen – Aspekte. (Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege B23) Mainz u. a.: Schott 1973

Music Educators National Conference: Aiming for Excellence. The Impact of the Standards Movement on Music Education. Reston: 1996

Norušis, M. J./SPSS Inc.: SPSS-X™Introductory Statistics Guide for Release 3. Chicago 1988.

Pagels, M.: Gruppenunterricht im Hauptfach – Grundsätze, Ziele, Organisationsformen und Varianten. In: Ministerium für Kultur der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) 1988a, 63–79

Probst, W.: Gruppenunterricht „ein Gebot der Stunde?“. In: Verband deutscher Musikschulen 1977, 17–20

Pruggmayer, U.: Sozialpsychologische Aspekte des Instrumentalunterrichts. In: Ministerium für Kultur der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) 1988b, 33–43

Read, J.: Instrumentaler Gruppenunterricht unter dem Aspekt der Didaktik. In: Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.): 1977, 68–74

Rectanus, H.: Gruppenunterrichtliche Verfahren im Musikunterricht. Möglichkeiten der Differenzierung und Demokratisierung. Stuttgart: Klett 1972

Richter, C. (Hrsg.): Instrumental- und Vokalpädagogik 1. Grundlagen. (Handbuch der Musikpädagogik, Band 2). Kassel: Bärenreiter 1993a

Richter, C.: Musik und Musizieren. Spielfeld und Spielgeist des Menschen. In: Üben und Musizieren. Heft 6/1993, 10–16 1993b

Richter, C. (Hrsg.): Instrumental- und Vokalpädagogik 2. Einzelfächer. (Handbuch der Musikpädagogik, Band 3). Kassel: Bärenreiter 1994

Röbke, P.: Ausdrucksvoll musizieren – Pädagogische Aspekte eines viel benutzten und wenig reflektierten Begriffs. In: Mantel (Hrsg.) 1998, 22–42

Rohrer, A.: Auswirkungen des Musikunterrichts auf andere Lebensbereiche. Eine Argumentationshilfe für Musiklehrkräfte in der Diskussion um die Berechtigung des Musikunterrichts. In: Üben und Musizieren. Heft 1/1995, 3–6

Roske, M.: Umrisse einer Sozialgeschichte der Instrumentalpädagogik. In: Richter (Hrsg.): 1993a, 158–195

Sader, M.: Psychologie der Gruppe. Weinheim und München: Juventa 1998

Saßmannshaus, E.: Der instrumentale Gruppenunterricht. In: Müller-Bech, W./Stumme, W. (Hrsg.): 1973, 64–69

Schmidt, M.: Zwischen Gemeinschaftsideologie, Leistungsorientierung und Profilsuche. Kritische Anmerkungen zur Geschichte der Musikschulen in Deutschland. In: Loeckle, W./Schreiber, W.: Musikschulen auf dem Prüfstand. Regensburg: ConBrio 1995, 9–31

Schmidt-Köngernheim, W.: Gruppenunterricht am Klavier. Projekt der Akademie für Musikpädagogik Mainz in Zusammenarbeit mit dem Verband deutscher Musikschulen. In: Üben und Musizieren. Heft 5/1994, 3–8

Schmitt, I.: Abschließender Bericht über die Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch „INSTRUMENTALER GRUPPENUNTERRICHT“ des Verbandes deutscher Musikschulen. In: Verband deutscher Musikschulen (Hrsg.): 1981

Schmitt, I.: Gruppenzentrierter Instrumentalunterricht – eine Möglichkeit instrumentalen Gruppenunterrichts. In: Zeitschrift für Musikpädagogik. 4/1979, 61–64

Schnaus, P.: Was ist und was leistet instrumentaler Gruppenunterricht? In: Üben und Musizieren. Heft 1/1984, 51–52

Schwabe, C.: Wesen und Funktion der Gruppe als sozialpsychologisches Phänomen. In: Ministerium für Kultur der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.): 1988a, 10–18

Schwanse, U.: Didaktik und Methodik des Instrumentalen Gruppenunterrichts. In: Landesverband der Musikschulen in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): 1996

Schwanse, U.: Instrumentaler Gruppenunterricht an den Musikschulen des Landes Nordrhein-Westfalen. Wissenschaftlich-empirisches Forschungsprojekt. In: Lohmann, W./Knoll, R. (Hrsg.): 2000, 11–216

Sixtl, F.: Meßmethoden der Psychologie. Theoretische Grundlagen und Probleme. Weinheim: Beltz 1967

Sonderegger, H.: Beweggründe für den „Lernabbruch“ an Musikschulen. Anif/Salzburg: Mueller-Speiser, 1996

Sowa, G.: Anfänge institutioneller Musikerziehung in Deutschland (1800–1843). Regensburg: Bosse 1973

Suppan, W.: Der musizierende Mensch. Eine Anthropologie der Musik. Mainz u. a.: Schott 1984

Stanze, C.: Kognitive und motivationspsychologische Aspekte des Abbruchs im Instrumentalunterricht. Diplomarbeit: Hochschule für Musik und Theater Hannover 1989

Stumme, W.: Unser Kind geht zur Musikschule. Eine Informationsschrift für Eltern. (Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege. Die Musikschule Band VI) Mainz u. a.: Schott 1976

Theilig, S.: Berufskrankheiten bei Musikpädagogen? Aber die üben doch überhaupt nicht! In: Üben und Musizieren. Heft 12/2002–1/2003, 32–38

Twittenhoff, W.: Neue Musikschulen. Eine Forderung unserer Zeit. (Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege B1) Mainz u. a.: Schott 1951

Twittenhoff, W./Scherber, P. F. (Hrsg.): Die Jugendmusikschule (Neue Musikschule II) – Idee und Wirklichkeit. (Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege Bd. XII) Mainz: Schott 1956

Twittenhoff, W.: Musikalische Bildung. Gedanken aus zwanzig Jahren. (Ausgewählt und zusammengestellt von Wolfgang Stumme). (Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege B20) Mainz u. a.: Schott 1972

Unbekannt, R.: Spielerisches Lernen im Musiklehreunterricht. In: Ministerium für Kultur der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.): 1990, 76–79

Uszler, M.: Research on the Teaching of Keyboard Music. In: Colwell, (Hrsg.): 1992, 584–593

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): Instrumentaler und vokaler Gruppenunterricht in Musikschulen. Dokumentation zum Musikschulkongress '75. Hamburg 28.2.-2.3.1975. Regensburg: Bosse 1977

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): 30. Bundesjugendplan (1979) Programm: Erprobung neuer Konzeptionen und Methoden in der Jugendhilfe. „Instrumentaler Gruppenunterricht". „Übertragung der Suzuki-Methode". Bonn 1981. Einsehbar im VdM-Archiv

Verband deutscher Musikschulen e. V.: Richtlinien für die Mitgliedschaft im Verband deutscher Musikschulen e. V. (VdM), in Kraft getreten am 16. Mai 1993

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): Gruppenunterricht an Musikschulen. (Arbeitshilfen) Bonn: VdM 1995a

Verband deutscher Musikschulen e. V.: Herbstsymposium des VdM. In: Üben und Musizieren. Heft 3/1995, 32 (1995b)

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): Neue Wege in der Musikschularbeit. (Arbeitshilfen). Bonn: VdM 1996

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch mit Vergleichszahlen von 1990–1998 der Musikschulen in Deutschland (Dokumentation). Bonn: VdM 1999

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): 1953–2002. Verband deutscher Musikschulen. 50 Jahre (Chronik). Bonn: VdM 2002

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch der Musikschulen in Deutschland (Dokumentation). Bonn: VdM 2004a

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): Musikschulen in finanzieller Bedrängnis. Wesentliche Merkmale heutiger Musikschularbeit vor dem Hintergrund begrenzter finanzieller Ressourcen (Arbeitsheft) (1. Fassung 1994) 2. aktualisierte Fassung Bonn: VdM 2004b

Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): Arbeitshilfe und Materialsammlung zur Kooperation von Musikschule und Ganztagsschule (in offener, teilgebundener und vollgebundener Form). 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bonn: VdM 2004c

Waldmann, G.: Zur Geschichte der Musikschulen in Deutschland. In: Müller-Bech, W./Stumme, W. (Hrsg.): 1973, 168–180

Weerts, R.: Research on the Teaching of Instrumental Music. In: Colwell (Hrsg.): 1992, 577–583

Weigele, K. K.: Zur Geschichte der Musikpädagogik der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen. (Forum Musikpädagogik Band 29) Augsburg: Wißner 1998

Wolters, G.: Wege aus der Eintönigkeit. MultiDimensionaler InstrumentalUnterricht. Frankfurt: Zimmermann 2001

Wucher, D. (Hrsg.): Die Musikschule: Band II: Dokumentation – Materialien. Mainz u. a.: Schott 1974

Wucher, D.: Eröffnung des Kongresses. In: Verband deutscher Musikschulen e. V. (Hrsg.): 1977, 13–14

Wuschko, S.: Klavierunterricht in Gruppen – Vorzüge und Nachteile. In: Ministerium für Kultur der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.): 1988, 76–86

Yamaha: 50 Jahre Yamaha Musikschule. Informationsprospekt der Yamaha Music Central Europe GmbH. Rellingen: 2005

8. Anhang

8.1 Interview–Leitfaden IGU[112]

Einleitung des Gespräches

Persönliche Vorstellung des Interviewers
Information:
Ziele, Ablauf und Zeitplan der Befragung
Anzahl und Auswahl der Befragten
Wichtigste Themen (Übersicht, was kommt)
Vorgehen bei der Auswertung (spez. Vertraulichkeit!)
Protokollierung (stichwortartige Notizen)
Gelegenheit zu Rückfragen geben

Derzeitige Tätigkeit

Zunächst zu ihrer Position: Sie sind
Schüler/in (Alter, Geschlecht, Instrument, Gruppengröße IGU)
Lehrkraft (Haupt-/nebenamtlich, Instrument, Stunden IGU/EU)
Elternteil (Anzahl Kinder im IGU, im EU, Alter der Kinder, Instr.)

IGU

Bitte erzählen Sie mir, was Ihnen zum IGU einfällt.
Was macht Ihnen bzw. den Beteiligten daran besonders Freude?
Was ist nicht so schön? Verbesserungsvorschläge?
Warum nehmen/erteilen Sie IGU?
Haben Sie besondere Erwartungen, die anders sind als im EU?

Abschluss des Gespräches

Dank für das interessante Gespräch
Nachfrage, wie Interviewpartner(in) das Gespräch empfunden hat
Nochmaliger kurzer Hinweis über Fortgang der Untersuchung

(Ggfs. Hinweis auf Bekanntgabe der Ergebnisse dieser Befragung)

112 nach Doppler/Lauterberg 1994, S 177ff.

8.2 Fragebögen

Fragebogen für Schülerinnen und Schüler

zum instrumentalen und vokalen Gruppenunterricht an niedersächsischen Musikschulen

im Rahmen einer Untersuchung an der Hochschule für Musik und Theater Hannover

durchgeführt von
Thomas Grosse
Evangelische Fachhochschule Hannover/Institut für praxisbezogene Forschung (IpF)
Blumhardtstr. 2, 30625 Hannover

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

Dieser Fragebogen ist für dich gedacht, soweit du Musikunterricht in einer Gruppe erhältst. Mit Hilfe deiner Antworten soll herausgefunden werden, was im Unterricht an der Musikschule gut läuft und was noch verbessert werden kann. Befragt werden Alle, die sich mit Gruppenunterricht gut auskennen, also natürlich ihr Schülerinnen und Schüler (und außerdem noch die Eltern und die Lehrerinnen und Lehrer).
Natürlich gehe ich davon aus, dass du selbst besonders gut über den Unterricht Bescheid weißt, denn du machst ja schließlich jede Woche dabei mit. Und deshalb ist es für mich wichtig, auch deine Meinung zu kennen.
Was du ankreuzt oder in den Bogen schreibst, bleibt anonym, das heißt, dass es kein Anderer erfährt. Auf dem Bogen wird deshalb auch nicht dein Name eingetragen.

Und noch etwas solltest du wissen: Es gibt kein „Richtig“ oder „Falsch“, wenn nach deiner Meinung gefragt wird.

Bitte lies dir die Antwortmöglichkeiten auf eine Frage kurz durch und gib gleich danach die Antworten. Wenn der Platz nicht reichen sollte, kannst du gerne auf den Rand oder die Rückseite des Fragebogens schreiben.

Ich bedanke mich im Voraus dafür, dass du dir Zeit nimmst, diesen Fragebogen auszufüllen.

Thomas Grosse

Und jetzt bitte umblättern, dann geht’s mit der ersten Frage los!

Bitte ausfüllen:

Du lernst folgendes Instrument: _____ 01 und hast dafür Unterricht seit ____ Jahren 02

Falls du noch in einem zweiten Instrument Unterricht erhältst: Welches? _____ 03

In deiner Unterrichtsgruppe sind
- ❑ Nur Mädchen
- ❑ Jungen und Mädchen
- ❑ Nur Jungen

04

Insgesamt seid ihr ____ Schülerinnen bzw. Schüler. 05

Mit wie vielen Mitschülerinnen bzw. Mitschülern fändest du den Unterricht am Besten?

- ❑ Ich möchte am liebsten alleine Unterricht haben
- ❑ Mit weniger Schülerinnen bzw. Schülern
- ❑ So wie es jetzt ist
- ❑ Mit mehr Schülerinnen bzw. Schülern

06

Dein Unterricht dauert: _____ Minuten 07

Wie lang wünscht du dir die Unterrichtsstunde?	So wie es jetzt ist, ist es am Besten	Sollte länger sein	Sollte kürzer sein	
	❑	❑	❑	08

Warum erhältst du an der Musikschule Unterricht in Gruppen und nicht allein oder zu zweit?

	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft auch zu	überwiegend	trifft voll zu	
Ich wollte das Instrument mit anderen gemeinsam lernen	❑	❑	❑	❑	❑	09
Ich bin zusammen mit Freunden/Freundinnen angemeldet worden	❑	❑	❑	❑	❑	10
Die Lehrerin/ der Lehrer hat es vorgeschlagen	❑	❑	❑	❑	❑	11
Meine Eltern haben es so gewollt	❑	❑	❑	❑	❑	12
Die Musikschule bietet das Instrument nur im Gruppenunterricht an	❑	❑	❑	❑	❑	13
Sonstige Gründe (bitte benennen):	_____					14

Spielst du im Unterricht oft auf deinem Instrument?	Fast nie ❑	Selten ❑	Geht so ❑	Ziemlich oft ❑	Sehr oft ❑	15
Langweilst du dich im Unterricht?	Sehr oft ❑	Ziemlich oft ❑	Manchmal ❑	Ganz selten ❑	Nie ❑	16
Gefallen dir die Stücke, die du im Unterricht spielst?	Gar nicht ❑	Selten ❑	Geht so ❑	Die meisten ❑	Ja, alle ❑	17

Kreuze an, wie dir folgende Dinge im Unterricht gefallen:

	machen wir nicht	gefällt mir gar nicht	gefällt mir ein wenig	gefällt mir einigermaßen	gefällt mir	gefällt mir sehr gut	
Gemeinsam Musik machen	❑	❑	❑	❑	❑	❑	18
Den Anderen vorspielen	❑	❑	❑	❑	❑	❑	19
Auch mal Unsinn machen	❑	❑	❑	❑	❑	❑	20
Den Anderen zuhören	❑	❑	❑	❑	❑	❑	21
Die Anderen verbessern wenn sie Fehler machen	❑	❑	❑	❑	❑	❑	22
Spieltechnische Dinge lernen (z. B. Tonleitern üben, Körperhaltung)	❑	❑	❑	❑	❑	❑	23
Sich selbst Musik ausdenken	❑	❑	❑	❑	❑	❑	24

Sonstige Dinge: _____ 25

Wenn mehrere Schülerinnen und Schüler gleichzeitig unterrichtet werden, haben sie vielleicht nicht immer die volle Aufmerksamkeit der Lehrerin/des Lehrers. Wie findest du das?

	Das ist in unserer Gruppe nicht so	Finde ich schlecht!	Ist nicht so schön	Geht so	Ist ganz gut	Finde ich sehr gut!	
	❑	❑	❑	❑	❑	❑	26
Stört es dich, wenn jemand aus der Gruppe wenig geübt hat, und du deshalb warten musst?	Kommt nicht vor ❑	Nein, gar nicht ❑	Ein wenig ❑	Geht so ❑	Ziemlich ❑	Ja, sehr ❑	27
Stört es dich, wenn du selbst wenig geübt hat, und die anderen auf dich warten müssen?	❑	❑	❑	❑	❑	❑	28

Bist du mit dem was du bis jetzt gelernt hast, zufrieden?	Gar nicht ❑	Ein wenig ❑	Einigermaßen ❑	Zufrieden ❑	Sehr ❑	29
Macht dir Musikunterricht in der Gruppe Spaß?	Nie ❑	Ganz selten ❑	Häufig ❑	Meistens ❑	Immer ❑	30
Glaubst du, dass der Musikunterricht deiner Lehrerin/-deinem Lehrer Spaß macht?	❑	❑	❑	❑	❑	31
Kümmert sich deine Lehrerin/dein Lehrer um dich?	Nein, gar nicht ❑	Ganz selten ❑	Manchmal ❑	Ziemlich oft ❑	Ja, immer ❑	32
Ist deine Lehrerin/dein Lehrer nett?	Nein, gar nicht ❑	Ein wenig ❑	Geht so ❑	Ziemlich nett ❑	Ja, sehr nett ❑	33
Fühlst du dich in der Gruppe wohl und verstehst dich mit den Anderen?	Nein, gar nicht ❑	Ein wenig ❑	Geht so ❑	Ziemlich ❑	Ja, sehr ❑	34
Spielt ihr auch außerhalb der Musikschule in der Unterrichtsgruppe zusammen?	Nie ❑	Ganz selten ❑	Manchmal ❑	Häufig ❑	Sehr oft ❑	35

Spielst du deinen Eltern zu Hause etwas aus dem Unterricht vor?	Nie ❑	Ganz selten ❑	Manchmal ❑	Häufig ❑	Sehr oft ❑	36
Übst du zu Hause?	Nie ❑	Ganz selten ❑	Einigermaßen ❑	Ziemlich viel ❑	Täglich ❑	37

Hast du ein eigenes Instrument? 38

❑ Nein, es ist von der Musikschule geliehen

❑ Nein, es ist von woanders geliehen

❑ Ja, es gehört mir (meiner Familie).

Hast du ein eigenes Zimmer zum Üben?	Nein ❑	Ja ❑	39

Stört es deine Eltern oder Geschwister, wenn du übst?	Immer ❑	Ziemlich oft ❑	Manchmal ❑	Ganz selten ❑	Nie ❑	40

Fast geschafft! Die nächste Frage ist etwas schwierig. Bitte lies dir die Antwortmöglichkeiten genau durch!

Hat sich deine Freude am Instrumentalspiel im Lauf der Zeit verändert? 41

❑ Es hat von Anfang an keinen Spaß gemacht, das hat sich nicht geändert
❑ Am Anfang hat es viel Spaß gemacht, ist aber weniger geworden
❑ Am Anfang hat es keinen Spaß gemacht, jetzt aber viel mehr
❑ Es hat von Anfang an viel Spaß gemacht, macht es immer noch

Nun die letzte Frage zu deiner Person:

Du bist ein Mädchen ❑ Junge ❑ 42 und bist _____ Jahre alt. 43

Vielleicht ist in diesem Fragebogen etwas nicht gefragt worden, was dir wichtig ist. Dann schreib' es doch bitte hier unten in wenigen Worten auf. Falls der Platz nicht reicht, schreib am Rand oder auf einer freien Rückseite weiter.

Was gefällt dir besonders am Gruppenunterricht oder was könnte besser sein?
Oder was fällt dir noch dazu ein?

44

Vielen Dank für's Mitmachen!

Thomas Grosse

Kennziffer für auswertungstechnische Zwecke

Fragebogen für Eltern

zum instrumentalen und vokalen Gruppenunterricht
an niedersächsischen Musikschulen

im Rahmen einer Untersuchung an der
Hochschule für Musik und Theater Hannover
durchgeführt von Thomas Grosse
Evangelische Fachhochschule Hannover/Institut für praxisbezogene Forschung (IpF)
Blumhardtstr. 2, 30625 Hannover

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Eltern!

In dieser schriftlichen Befragung geht es um den Gruppenunterricht an niedersächsischen Musikschulen. Es sollen Informationen und Einschätzungen von betroffenen Personengruppen (Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern) gesammelt werden. Durch Ihre Teilnahme können Sie dazu beitragen, das Angebot und die Rahmenbedingungen des Musikschulunterrichtes weiter zu verbessern. Der vorliegende Fragebogen richtet sich nur an Mütter und Väter, deren Kinder Unterricht in einer Gruppe erhalten.
Bitte nehmen Sie sich für die Beantwortung des Fragebogens Zeit (ca. 10 – 15 min) und lesen die Antwortmöglichkeiten kurz durch bevor Sie durch Eintragen eines Begriffes oder Ankreuzen des vorgegebenen Kästchens antworten. Denken Sie bitte daran: es gibt keine falschen oder richtigen Antworten! Es zählt Ihre persönliche Meinung und Erfahrung, wie immer sie auch sein mag. Verlassen Sie sich auf Ihr spontanes Urteil!
Falls Sie diesen Bogen zu Hause ausfüllen, beantworten Sie Ihn bitte, ohne dazu Ihr Kind zu Rate zu ziehen, da dieses einen eigenen Bogen ausgefüllt hat. Für die Befragung ist wichtig, welche Einschätzungen *Sie selbst* im Moment parat haben.
Der ausgefüllte Bogen wird selbstverständlich anonym ausgewertet, alle Angaben unterliegen einer absolut vertraulichen Behandlung. Für Ihre Mitwirkung, die für das Projekt von großer Bedeutung ist, sage ich im Voraus ganz herzlichen Dank!

Thomas Grosse

Vorab ein paar Fragen zu Ihrem Kind, um Ihren Erfahrungshintergrund zuordnen zu können.
Falls Sie mehrere Kinder haben, beantworten Sie die Fragen bitte für das Kind,
über das Sie den Fragebogen erhalten haben.

Ihr Kind ist ein Mädchen ❑ Junge ❑ 01 und _____ Jahre alt. 02

Welches Instrument erlernt Ihr Kind? _____ 03

Wie viele Kinder sind insgesamt in der Unterrichtsgruppe? _____ Kinder ❑ weiß ich nicht 04

Wie viele Geschwister hat ihr Kind? _____ *(Bitte Anzahl eintragen)* 05

Lernen die Geschwister auch ein Instrument? nein ❑ ja ❑

Wenn ja:
Geben Sie bitte Instrument ggfs. Gruppengröße (Anzahl der Kinder) an:

Geschwister lernen folgendes Instrument:		Gruppengröße:	
1. _____	06	_____ Kinder	07
2. _____	08	_____ Kinder	09

Sind in der Gruppe ihres Kindes Mädchen und Jungen gemischt? Jungen und Mädchen ❑ nur Mädchen ❑ Nur Jungen ❑ weiß ich nicht ❑ 10

Wie lange dauert eine Unterrichtseinheit für die Gruppe Ihres Kindes? 45 Minuten ❑ 60 Minuten ❑ Sonstiges *(bitte benennen)*:_____ 11

In welche Unterrichtsform haben Sie Ihr Kind **ursprünglich** schicken wollen?

Einzelunterricht	❑	12
Gruppenunterricht	❑	13
Egal, nur das Instrument war wichtig	❑	14
Weder Unterrichtsform noch Instrument spielte eine Rolle	❑	15
		16

Sonstiges *(bitte benennen)*: _____

Warum erhält Ihr Kind nun Musikunterricht **in einer Gruppe?**

	trifft nicht zu	*trifft kaum zu*	*trifft auch zu*	*überwiegend*	*trifft voll zu*	
Mein Kind wollte mit Anderen zusammen spielen	❑	❑	❑	❑	❑	17
Ich wollte mein Kind gemeinsam mit Anderen lernen lassen	❑	❑	❑	❑	❑	18
Die Musikschule hat uns nur Gruppenunterricht angeboten	❑	❑	❑	❑	❑	19
Weil Gruppenunterricht besonders gut als Einstiegsunterricht ist	❑	❑	❑	❑	❑	20
Bestehende Kontakte (Freundschaften, Fahrgemeinschaften etc.)	❑	❑	❑	❑	❑	21
Vorschlag der Lehrkraft im Beratungsgespräch	❑	❑	❑	❑	❑	22
Weil Gruppenunterricht preisgünstiger ist	❑	❑	❑	❑	❑	23
Mein Kind soll bei bewiesener Begabung später Einzelunterricht erhalten	❑	❑	❑	❑	❑	24
Sonstige Gründe *(bitte benennen)*: _____						25

	Nein	*Musikalische Früherziehung bzw. Grundausbildung*	*Kinderchor*	*Sonstiges (bitte benennen)*	
Hat Ihr Kind vorher an anderen Musikangeboten teilgenommen?	❑	❑	❑	_____	26

	Nein	*Zum Teil*	*Ja, vollkommen*	*Weiß nicht*	
Falls ja: Hat sich daraus die Unterrichtsgruppe gebildet, in der Ihr Kind Unterricht erhält?	❑	❑	❑	❑	27

Es folgen einige Fragen zu Ihnen und Ihrer persönlichen Verbindung zur Musik:

Sie sind ❑ *weiblich* ❑ *männlich* 28

	nein	*ja, auch im Gruppenunterricht*	*ja*	
Haben Sie selbst auch ein Instrument erlernt?	❑	❑	❑	29

Wenn ja, welches? _____ 30

	nein	*ja, auch im Gruppenunterricht*	*ja*	*weiß nicht*	
Hat Ihre Partnerin/ihr Partner ein Instrument erlernt?	❑	❑	❑	❑	31

Wenn ja, welches? _____ 32

	Gar nicht	*1–2 Mal*	*Ab und zu*	*Ziemlich oft*	*Sehr oft*	
Waren Sie in den letzten 12 Monaten in einem Konzert oder einer anderen Veranstaltung mit Live-Musik?	❑	❑	❑	❑	❑	33

Nun geht es um den Musikschulunterricht allgemein und speziell um den Gruppenunterricht Ihres Kindes. Bitte versuchen Sie, zwischen den Antwortmöglichkeiten möglichst genau zu unterscheiden.

Wie beurteilen Sie die **allgemeine Bedeutung** folgender Ziele für den Unterricht an einer Musikschule?

	ist unbedeutend	*kaum bedeutend*	*gehört dazu*	*ist wichtig*	*ist sehr wichtig*	*keine Meinung*	
Erwerb von Spieltechnik („das Instrument beherrschen lernen“)	❑	❑	❑	❑	❑	❑	34
Erlernen von musikalischem Ausdruck („musikalisch spielen“)	❑	❑	❑	❑	❑	❑	35
Gemeinsames Musizieren erleben	❑	❑	❑	❑	❑	❑	36
Vorspielerfahrungen sammeln	❑	❑	❑	❑	❑	❑	37
Musiktheorie	❑	❑	❑	❑	❑	❑	38
Persönlichkeitsentwicklung	❑	❑	❑	❑	❑	❑	39
Musizieren als (kultureller) Bildungsbestandteil	❑	❑	❑	❑	❑	❑	40
Freies Musizieren (Improvisation)	❑	❑	❑	❑	❑	❑	41
Musikunterricht als Freizeitangebot	❑	❑	❑	❑	❑	❑	42
Begabtenförderung	❑	❑	❑	❑	❑	❑	43

Sonstige wichtige Ziele des Musikschulunterrichtes *(bitte benennen)*: _____ 44

Lassen sich diese vorgenannten Ziele **im Gruppenunterricht** ihres Kindes erreichen?

	Nicht erreichbar	*Gelingt selten*	*Ausreichend*	*Geht gut*	*Problemlos erreichbar*	*Weiß nicht*	
Erwerb von Spieltechnik/Gesangstechnik	❑	❑	❑	❑	❑	❑	45
Das Erlernen von musikalischem Ausdruck	❑	❑	❑	❑	❑	❑	46
Gemeinsames Musizieren erleben	❑	❑	❑	❑	❑	❑	47
Vorspielerfahrungen sammeln	❑	❑	❑	❑	❑	❑	48
Musiktheorie	❑	❑	❑	❑	❑	❑	49
Persönlichkeitsentwicklung	❑	❑	❑	❑	❑	❑	50
Musizieren als (kultureller) Bildungsbestandteil	❑	❑	❑	❑	❑	❑	51
Freies Musizieren (Improvisation)	❑	❑	❑	❑	❑	❑	52
Musikunterricht als Freizeitangebot	❑	❑	❑	❑	❑	❑	53
Begabtenförderung	❑	❑	❑	❑	❑	❑	54

Sonstiges *(bitte benennen)*: _____ 55

Bitte bewerten Sie durch Ankreuzen folgende Aussagen:

Mein Kind geht gerne zum Musikschulunterricht	*Gar nicht* ❑	*Selten* ❑	*Häufig* ❑	*Meistens* ❑	*Immer* ❑	56
Der Unterrichtsraum für den Gruppenunterricht ist	*viel zu klein* ❑	*sehr eng* ❑	*ausreichend* ❑	*groß* ❑	*sehr groß* ❑	57
Die persönliche Zuwendung der Lehrkraft zu meinem Kind ist	*viel zu gering* ❑	*gering* ❑	*ausreichend* ❑	*groß* ❑	*sehr groß* ❑	58
Der Kontakt der Lehrkraft zu mir ist:	*viel zu gering* ❑	*gering* ❑	*ausreichend* ❑	*gut* ❑	*sehr gut* ❑	59
Mein Kind macht Lernfortschritte auf dem Instrument	*Gar keine* ❑	*Eher geringe* ❑	*Einigermaßen* ❑	*Ja, deutlich* ❑	*Sehr große* ❑	60
Mein Kind ist mit seinem instrumentalen Erfolg selbst zufrieden	*Gar nicht* ❑	*Nicht so sehr* ❑	*Einigermaßen* ❑	*Ja, deutlich* ❑	*Sehr zufrieden* ❑	61
Mein Kind übt zu Hause aus eigenem Antrieb	*Gar nicht* ❑	*Ganz selten* ❑	*Einigermaßen* ❑	*Ziemlich oft* ❑	*Täglich* ❑	62
Mein Kind wird zu Hause zum Üben angehalten	*Nie* ❑	*Ganz selten* ❑	*Einigermaßen* ❑	*Ziemlich oft* ❑	*Täglich* ❑	63
Mein Kind spielt zu Hause auf dem Instrument etwas vor	*Nie* ❑	*Ganz selten* ❑	*Manchmal* ❑	*Ziemlich oft* ❑	*Sehr häufig* ❑	64
Im Gruppenunterricht meines Kindes ist die Disziplin in Ordnung	*Gar nicht* ❑	*Selten* ❑	Manchmal ❑	*Meistens* ❑	*Immer* ❑	65

Wenn Sie nach diesen Detailfragen noch einmal den Gruppenunterricht im Großen und Ganzen betrachten:
Wie wird er nach Ihrer Einschätzung Ihnen und Ihrem Kind gerecht?

Der Gruppenunterricht wird den Bedürfnissen und Erwartungen meines Kindes gerecht:

Mein Kind hat gar keine Erwartungen ❑	*Wird gar nicht gerecht* ❑	*Kaum gerecht* ❑	*Teilweise* ❑	*Überwiegend* ❑	*Wird voll und ganz gerecht* ❑	66

Der Gruppenunterricht für mein Kind wird meinen eigenen Erwartungen gerecht:

Ich habe gar keine Erwartungen ❑	*Wird gar nicht gerecht* ❑	*Kaum gerecht* ❑	*Teilweise* ❑	*Überwiegend* ❑	*Wird voll und ganz gerecht* ❑	67

Inwieweit bedeutet der Musikschulunterricht Ihres Kindes für Sie ein finanzielles Opfer?	*Es ist ein Opfer* ❑	*Ein wenig* ❑	*Manchmal* ❑	*Eher nicht* ❑	*Gar kein Opfer* ❑	68

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Häufig erfassen Fragebögen nicht alles, was Ihnen wichtig erscheint. Falls Sie noch etwas mitteilen möchten, legen Sie bitte für Anmerkungen und Anregungen diesem Fragebogen ein Blatt bei.

Für die Rücksendung nutzen Sie bitte den beigefügten Freiumschlag.

Kennziffer für auswertungstechnische Zwecke

Fragebogen für Lehrkräfte

zum instrumentalen und vokalen Gruppenunterricht
an niedersächsischen Musikschulen

im Rahmen einer Untersuchung an der Hochschule für Musik und Theater Hannover
durchgeführt von Thomas Grosse
Evangelische Fachhochschule Hannover/Institut für praxisbezogene Forschung (IpF)
Blumhardtstr. 2, 30625 Hannover

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kollegin, lieber Kollege!

In dieser schriftlichen Befragung geht es um den Gruppenunterricht an niedersächsischen Musikschulen. Es sollen Informationen und Einschätzungen von betroffenen Personengruppen (Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern) gesammelt werden. Ziel der Befragung ist es, anhand der gewonnenen Erkenntnisse einen Diskussionsbeitrag zu leisten und konkrete Vorschläge für die Verbesserung des Musikschulunterrichtes zu erarbeiten. Gleichzeitig soll Ihnen Gelegenheit gegeben werden, aus ihrer Sicht bestehende Defizite zu benennen. Dieser Fragebogen richtet sich an Lehrkräfte, die zur Zeit Instrumental- oder Gesangsunterricht in Gruppen mit mindestens 3 und maximal 8 Schülern erteilen.
Bitte nehmen Sie sich für die Beantwortung des Fragebogens Zeit (ca. 25 min) und lesen die Antwortmöglichkeiten kurz durch bevor Sie durch Eintragen eines Begriffes oder Ankreuzen des vorgegebenen Kästchens antworten. Denken Sie bitte daran: es gibt keine falschen oder richtigen Antworten! Es zählt Ihre persönliche Meinung und Erfahrung, wie immer sie auch sein mag. Verlassen Sie sich auf Ihr spontanes Urteil!
Sollten Sie an mehreren Musikschulen beschäftigt sein und diesen Bogen doppelt erhalten, genügt es natürlich, ihn nur einmal auszufüllen. Bitte beziehen Sie sich mit Ihren Angaben dann auf die Musikschule, an der Sie diesen Bogen erhalten haben.
Der ausgefüllte Bogen wird selbstverständlich anonym ausgewertet, alle Angaben unterliegen einer absolut vertraulichen Behandlung. Für Ihre Mitwirkung, die für dieses Projekt von großer Bedeutung ist, sage ich im Voraus ganz herzlichen Dank!

Thomas Grosse

Zuerst werden Sie befragt, wie viel Gruppenunterricht auf welchem Instrument Sie erteilen, warum und seit wann Sie das tun und wie die Rahmenbedingungen dafür sind.

Welches Fach unterrichten Sie (an der Musikschule, über die Sie diesen Bogen erhalten haben) mit wie vielen Unterrichtstunden à 45 min und wie viele Stunden davon in Gruppen?

Bei Unterricht in zwei Instrumentalfächern nutzen Sie bitte je eine Zeile, damit Ihre Aussagen instrumentenspezifisch ausgewertet werden können. (Die Buchstaben A und B stehen in den folgenden Fragen für das jeweilige Instrument.)

Instrumentalfach *(bitte eintragen)*	*Stunden gesamt*	*davon in 3er-Gruppe*	*in 4–5er-Gruppe*	*in 6–8er-Gruppe*
A: 01	02	03	04	05
B: 06	07	08	09	10

Wenn Sie in einem genannten Fach überhaupt keine Gruppen unterrichten, geben Sie bitte die Gründe dafür an:

Falls Sie auch an anderen Einrichtungen unterrichten, geben Sie bitte die Anzahl ihrer ***insgesamt erteilten*** Stunden an: _____ 11 ***davon im Gruppenunterricht*** *(mindestens 3 Schüler/innen):* _____ 12

Welche Gruppengröße erachten Sie für eine Gruppe in Ihrem Instrumentalfach als ideal, welche für noch vertretbar?

	Die optimale Anzahl der Schüler/innen ist:	*Die größtmögliche Anzahl der Schüler/innen ist:*
In meinem Instrumentalfach A:	13	14
In meinem Instrumentalfach B:	15	16

Wie lange dauert eine Unterrichtseinheit für Gruppen?

❑ Immer 45 min ❑ Immer 60 min ❑ Sonstige Modelle (bitte benennen):_____ 17

Sie erteilen Unterricht an einer Musikschule (oder vergleichbarer Einrichtung) seit _____ Jahren, 18 davon Unterricht in Gruppen seit _____ Jahren. 19

Als Sie das erste Mal Gruppenunterricht erteilt haben: Aus welchem Anlass bzw. welcher persönlicher Motivation?

	trifft nicht zu	*trifft kaum zu*	*teilweise*	*überwiegend*	*trifft voll zu*	
Aus Neugier/Interesse an dieser Unterrichtsform, also aus eigenem Antrieb:	❑	❑	❑	❑	❑	20
Ich bin dienstlich dazu verpflichtet worden:	❑	❑	❑	❑	❑	21
Weil ich Gruppenunterricht für eine gute Unterrichtsmethode hielt:	❑	❑	❑	❑	❑	22
Um eine Warteliste für mein Instrument abzubauen:	❑	❑	❑	❑	❑	23
Um die Finanzsituation (Einnahmen) der Musikschule zu verbessern:	❑	❑	❑	❑	❑	24
Gruppenunterricht war für mich vor allem Einstiegsunterricht („Schnuppern“):	❑	❑	❑	❑	❑	25
Die Musikschule bot dafür Anreize (z. B. Zeitausgleich):	❑	❑	❑	❑	❑	26
Gruppenunterricht macht mir selbst Freude:	❑	❑	❑	❑	❑	27

Sonstige Gründe *(bitte benennen)*: _____ 28

Sind später noch weitere Gründe dafür hinzugekommen?

Nein: ❑ 29

Ich versuche Gruppenunterricht möglichst zu vermeiden: ❑ 30

Ich bin mittlerweile auch dienstlich dazu verpflichtet: ❑ 31

Ich habe Gruppenunterricht als Unterrichtsmethode schätzen gelernt: ❑ 32

Um eine Warteliste für mein Instrument abzubauen: ❑ 33

Um die Finanzsituation (Einnahmen) der Musikschule zu verbessern: ❑ 34

Ich nutze Gruppenunterricht nur als Einstiegs-/Anfängerunterricht: ❑ 35

Die Musikschule bietet mittlerweile Anreize (z. B. Zeitausgleich): ❑ 36

Gruppenunterricht macht mir zunehmend selbst Freude: ❑ 37

(Bei dieser Frage können mehrere Antworten angekreuzt werden)

Sonstige Gründe *(bitte benennen)*: _____ 38

Wie wurden Sie qualifiziert, um *Gruppen* zu unterrichten?

	trifft nicht zu	*trifft kaum zu*	*teilweise*	*überwiegend*	*trifft voll zu*	
Es war Thema in der grundständigen Ausbildung/dem Studium	❑	❑	❑	❑	❑	39
Durch langjährige Lehrerfahrung („Learning By Doing“)	❑	❑	❑	❑	❑	40
Austausch mit Kolleginnen und Kollegen	❑	❑	❑	❑	❑	41
Fortbildungsangebote an meiner Musikschule	❑	❑	❑	❑	❑	42
Fortbildungsangebote außerhalb meiner Musikschule	❑	❑	❑	❑	❑	43
Einschlägige Fachliteratur	❑	❑	❑	❑	❑	44
Anhand der benutzten Unterrichtswerke	❑	❑	❑	❑	❑	45

Sonstiges *(bitte benennen)*: _____ 46

Haben Sie in den letzten 5 Jahren Fortbildungen (ein- oder mehrtägig) besucht?

❑ Nein	47	❑ Ja, aber nicht zu Themen des Instrumental/Gesangsunterrichtes	48
		❑ Ja, und zwar zu Themen des Instrumental/Gesangsunterrichtes	49
		❑ Ja, mit Themenschwerpunkt Gruppenunterricht	50

Gibt es für Gruppenunterricht (ab drei Schülerinnen/Schülern!) Ihres Instrumentes genügend Literatur?

Bitte nutzen Sie bei Bedarf (wenn Sie mehrere Instrumente unterrichten) die Spalten entsprechend der Buchstabencodes A und B aus Frage 1.

	Keine geeignete Literatur	Wenig Literatur	Ausreichend viel	Viel Literatur	Sehr viel Literatur	
Für Gruppenunterricht in **Instrument A** gibt es:	❑	❑	❑	❑	❑	51
Für Gruppenunterricht in **Instrument B** gibt es:	❑	❑	❑	❑	❑	52

Schreiben Sie für den Gruppenunterricht eigene Arrangements?

	gar nicht	*bei Bedarf*	*sehr viel*	
Für Gruppenunterricht in **Instrument A** arrangiere ich	❑	❑	❑	53
Für Gruppenunterricht in **Instrument B** arrangiere ich	❑	❑	❑	54

Wie sind die Bedingungen, unter denen Sie Gruppenunterricht *für das Instrument A* erteilen?

Die **Größe des Unterrichtsraumes** ist: *(bei mehreren Räumen bitten den für Gruppenunterricht meist genutzten berücksichtigen)*	*viel zu klein* ❑	*sehr eng* ❑	*ausreichend* ❑	*groß* ❑	*sehr groß* ❑	55
Es sind **genügend Instrumente** vorhanden	*trifft nicht zu* ❑	*trifft kaum zu* ❑	*teilweise* ❑	*überwiegend* ❑	*trifft voll zu* ❑	56
Die **Koordinierung von Terminen** mit Schülern ist:	*unmöglich* ❑	*schwierig* ❑	*machbar* ❑	*recht einfach* ❑	*problemlos* ❑	57
Eine **pädagogisch sinnvolle Zusammenstellung** der Unterrichtsgruppen ist:	*unmöglich* ❑	*schwierig* ❑	*machbar* ❑	*recht einfach* ❑	*problemlos* ❑	58
Es gibt Schwierigkeiten mit der **Gebührenordnung**	*ständig* ❑	*oft* ❑	*mitunter* ❑	*selten* ❑	*nie* ❑	59
Es gibt Anmeldungen für die Bildung von **geeigneten Unterrichtsgruppen**	*gar nicht* ❑	*kaum* ❑	*ausreichend* ❑	*viele* ❑	*sehr viele* ❑	60
Die **Dauer einer Unterrichtseinheit** ist im Gruppenunterricht in der Regel	*viel zu kurz* ❑	*eher kurz* ❑	*ausreichend* ❑	*eher lang* ❑	*viel zu lang* ❑	61

Sonstiges (*bitte benennen*): _____ 62

Falls Sie mehrere Instrumente unterrichten, weichen die Bedingungen dafür vielleicht voneinander ab. Wenn dies zutrifft, beantworten Sie bitte auch die folgende Frage, ansonsten überspringen Sie sie bitte.

Wie sind die Bedingungen, unter denen Sie Gruppenunterricht *für das Instrument B* erteilen?

	viel zu klein	*sehr eng*	*ausreichend*	*groß*	*sehr groß*	
Die **Größe des Unterrichtsraumes** ist:	❑	❑	❑	❑	❑	63
	trifft nicht zu	*trifft kaum zu*	*teilweise*	*überwiegend*	*trifft voll zu*	
Es sind **genügend Instrumente** vorhanden	❑	❑	❑	❑	❑	64
Die **Koordinierung von Terminen** mit Schülern ist:	*unmöglich* ❑	*schwierig* ❑	*machbar* ❑	*recht einfach* ❑	*problemlos* ❑	65
Eine **pädagogisch sinnvolle Zusammenstellung** der Unterrichtsgruppen ist:	*unmöglich* ❑	*schwierig* ❑	*machbar* ❑	*recht einfach* ❑	*problemlos* ❑	66
Es gibt Schwierigkeiten mit der **Gebührenordnung**	*ständig* ❑	*oft* ❑	*mitunter* ❑	*selten* ❑	*nie* ❑	67
Es gibt Anmeldungen für die Bildung von **geeigneten Unterrichtsgruppen**	*gar nicht* ❑	*kaum* ❑	*ausreichend* ❑	*viele* ❑	*sehr viele* ❑	68
Die **Dauer einer Unterrichtseinheit** ist im Gruppenunterricht in der Regel	*viel zu kurz* ❑	*eher kurz* ❑	*ausreichend* ❑	*eher lang* ❑	*viel zu lang* ❑	69

Sonstiges (*bitte benennen*): _____ 70

Die folgenden Fragen beziehen sich darauf, welche Ziele Sie allgemein in Ihrem Unterricht (Einzel- und Gruppenunterricht) verfolgen, aber auch, welche Einschätzung bei Schülerinnen/Schülern und deren Eltern Sie wahrnehmen oder vermuten. Bitte versuchen Sie, möglichst genau zwischen den Antwortmöglichkeiten zu differenzieren.

Wie beurteilen Sie die Bedeutung folgender Ziele *generell* für Ihren Musikschulunterricht?

	ist unbedeutend	*spielt kaum eine Rolle*	*gehört dazu*	*ist wichtig*	*ist sehr wichtig*	
Erwerb von Spieltechnik/Gesangstechnik	❑	❑	❑	❑	❑	71
Erlernen von musikalischem Ausdruck	❑	❑	❑	❑	❑	72
Gemeinsames Musizieren erleben	❑	❑	❑	❑	❑	73
Vorspielerfahrungen sammeln	❑	❑	❑	❑	❑	74
Musiktheorie	❑	❑	❑	❑	❑	75
Persönlichkeitsentwicklung	❑	❑	❑	❑	❑	76
Musizieren als (kultureller) Bildungsbestandteil	❑	❑	❑	❑	❑	77
Improvisation/Freies Musizieren	❑	❑	❑	❑	❑	78
Musikunterricht als Freizeitangebot	❑	❑	❑	❑	❑	79
Begabtenförderung	❑	❑	❑	❑	❑	80

Sonstiges *(bitte benennen)*: _____ 81

Welche dieser vorgenannten Ziele lassen sich im Gruppenunterricht erreichen?

	Nicht erreichbar	*Gelingt selten*	*Ausreichend*	*Geht recht gut*	*Problemlos erreichbar*	
Erwerb von Spieltechnik/Gesangstechnik	❑	❑	❑	❑	❑	82
Erlernen von musikalischem Ausdruck	❑	❑	❑	❑	❑	83
Gemeinsames Musizieren erleben	❑	❑	❑	❑	❑	84
Vorspielerfahrungen sammeln	❑	❑	❑	❑	❑	85
Musiktheorie	❑	❑	❑	❑	❑	86
Persönlichkeitsentwicklung	❑	❑	❑	❑	❑	87
Musizieren als (kultureller) Bildungsbestandteil	❑	❑	❑	❑	❑	88
Improvisation/Freies Musizieren	❑	❑	❑	❑	❑	89
Musikunterricht als Freizeitangebot	❑	❑	❑	❑	❑	90
Begabtenförderung	❑	❑	❑	❑	❑	91
Sonstiges *(bitte benennen)*: _____						92

Welche Gründe der Eltern, ihre Kinder zum Unterricht in einer Gruppe anzumelden, sind für Sie ersichtlich?

Eltern möchten das Kind gemeinsam mit anderen lernen lassen	❑	93
Weil Gruppenunterricht besonders gut als Einstiegsunterricht ist	❑	94
Auf Vorschlag der Lehrkräfte im Beratungsgespräch	❑	95
Eltern berücksichtigen den Wunsch der Kinder nach Gruppenunterricht	❑	96
Die Musikschule bietet nur Gruppenunterricht an	❑	97
Weil Gruppenunterricht preisgünstiger ist	❑	98
Bestehende Kontakte (Freundschaften, Fahrgemeinschaften etc.)	❑	99
Eltern ist die Unterrichtsform meistens gleichgültig	❑	100
Sonstige Gründe *(bitte benennen)*: _____		101

(Bei dieser Frage können mehrere Antworten angekreuzt werden)

Bitte bewerten Sie durch Ankreuzen folgende Aussagen:

Der Spielraum für instrumentalpädagogische Arbeit (Vermitteln von Spieltechnik) ist im Gruppenunterricht:	*nicht vorhanden* ❑	*sehr klein* ❑	*ausreichend* ❑	*groß* ❑	*sehr groß* ❑	102
Der Spielraum für musikalische Arbeit (musikalische Gestaltung) ist im Gruppenunterricht:	❑	❑	❑	❑	❑	103
Der Spielraum für andere (z. B. spielerische) Lernformen ist im Gruppenunterricht größer als im Einzelunterricht	*trifft nicht zu* ❑	*trifft kaum zu* ❑	*teilweise* ❑	*überwiegend* ❑	*trifft voll zu* ❑	104
Bei erwiesener Begabung sollten Kinder von Gruppen- in Einzelunterricht wechseln	*keinesfalls* ❑	*eher nicht* ❑	*egal* ❑	*möglichst* ❑	*unbedingt* ❑	105
Im Unterrichtsalltag empfinde ich Gruppenunterricht **vorwiegend** als:	*Belastung* ❑	*Anstrengung* ❑	*normal* ❑	*Erholung* ❑	*Belebung* ❑	106

	trifft nicht zu	*trifft kaum zu*	*teilweise*	*überwiegend*	*trifft voll zu*	
Gruppenunterricht macht mir persönlich Freude	❑	❑	❑	❑	❑	107
Gruppenunterricht hat sich als pädagogisches Konzept bewährt	❑	❑	❑	❑	❑	108
Gruppenunterricht bietet genügend Zeit für jeden einzelnen Schüler	❑	❑	❑	❑	❑	109

	trifft nicht zu	*trifft kaum zu*	*teilweise*	*überwiegend*	*trifft voll zu*	
Individuelle Probleme lassen sich im Gruppenunterricht lösen	❑	❑	❑	❑	❑	110
Schülerinnen und Schüler im Gruppenunterricht sind motivierter als im Einzelunterricht	❑	❑	❑	❑	❑	111
Aspekte des sozialen Lernens (Rücksichtnahme, gegenseitiges Helfen etc.) spielen im Gruppenunterricht eine größere Rolle	❑	❑	❑	❑	❑	112
Im Gruppenunterricht motivieren sich die Schülerinnen und Schüler durch gegenseitiges Wetteifern stärker	❑	❑	❑	❑	❑	113

Welche Bedeutung haben folgende Aspekte für eine ideale Unterrichtsgruppenbildung?

	ist unerwünscht	*ist kaum bedeutend*	*beachtenswert*	*ist wichtig*	*ist sehr wichtig*	
Möglichst unterschiedliche Schülerinnen und Schüler:	❑	❑	❑	❑	❑	114
Gleicher Stand der persönlichen Entwicklung:	❑	❑	❑	❑	❑	115
Gleiche Schulform:	❑	❑	❑	❑	❑	116
Gleiches Alter:	❑	❑	❑	❑	❑	117
Gleiches Geschlecht:	❑	❑	❑	❑	❑	118
Gleiche Musikvorlieben:	❑	❑	❑	❑	❑	119
Gleicher Wohnort:	❑	❑	❑	❑	❑	120
Sonstiges *(bitte benennen):* _____						121

Wenn Sie nach diesen Detailfragen noch einmal den Gruppenunterricht im Großen und Ganzen betrachten: Wie wird er nach Ihrer Einschätzung den beteiligten Personengruppen gerecht?

Gruppenunterricht wird den Bedürfnissen und Erwartungen der Schülerinnen und Schüler gerecht:

Die Schüler haben gar keine Erwartungen	*Wird gar nicht gerecht*	*Kaum gerecht*	*Teilweise*	*Überwiegend*	*Wird voll und ganz gerecht*	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	122

Gruppenunterricht wird den Bedürfnissen und Erwartungen der Eltern gerecht:

Die Eltern haben gar keine Erwartungen	*Wird gar nicht gerecht*	*Kaum gerecht*	*Teilweise*	*Überwiegend*	*Wird voll und ganz gerecht*	
❑	❑	❑	❑	❑	❑	123

Gruppenunterricht wird meinen eigenen Bedürfnissen und Erwartungen als Lehrkraft gerecht:

Wird gar nicht gerecht	*Kaum gerecht*	*Teilweise*	*Überwiegend*	*Wird voll und ganz gerecht*	
❑	❑	❑	❑	❑	124

Abschließend noch einige sozialstatistische Fragen zu Ihrer Person, um Ihren Erfahrungshintergrund zuordnen zu können:

Sie sind: *weiblich* ❑ *männlich* ❑ 125

Ihr Alter: *bis 30 Jahre* ❑ *31–40 Jahre* ❑ *41–50 Jahre* ❑ *51–60 Jahre* ❑ *über 60 Jahre* ❑ 126

Ihr Beschäftigungsverhältnis an der Musikschule:
❑ *Zeitvertrag (befristet)* 127
❑ *Festvertrag (unbefristet)*

Grundlage Ihrer Vergütung: *Vergütung nach BAT* ❑ *Vergütung angelehnt an BAT* ❑ *Vergütung auf Honorarbasis* ❑ *Sonstiges (bitte benennen):* _____ 128

Haben Sie eine abgeschlossene Ausbildung im Bereich Musik? *nein* ❑ *ja* ❑ 129
(Berufsbegleitende Lehrgänge bitte in der nächsten Frage angeben.)

Falls ja:
Bezeichnung und Jahr des Abschlusses: _____ 130

Falls nein:
Noch im Studium *(bitte Fachrichtung angeben)*: _____ 131

Sonstiges
(bitte angeben): _____ 132

Falls Sie Ihren Abschluss nicht in Deutschland erworben haben, geben Sie bitte das Land an: _____ 133

Haben Sie das Zertifikat eines berufsbegleitenden Lehrgangs? *nein* ❑ *ja* ❑ 134

Wenn ja:
Bezeichnung: _____ 135

Jahr der Zertifizierung: _____ 136

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!
Häufig erfassen Fragebögen nicht alles, was Ihnen wichtig erscheint. Wenn Sie noch etwas mitteilen möchten, nutzen Sie bitte den freien Raum oder legen Sie dem Fragebogen eine Notiz bei. Für die Rücksendung nutzen Sie bitte beigefügten Freiumschlag.
Über die Ergebnisse der Gesamtuntersuchung wird Ihre Musikschule informiert werden. Die Anonymität der Befragten ist dabei gewährleistet.

Kennziffer für auswertungstechnische Zwecke

8.3 Internet-Dokumente

Musikpraxis

URL: http://www.mslko.de/unterricht/musikpraxis.htm
Online-Zugriff am 13. Oktober 2005

Unterrichtsarten: Musikpraxis (Gruppe 4)

Es gibt viele Kinder, die mehr über Musik lernen wollen, als das in der Schule möglich ist. Vor allen wollen diese Kinder die Musik auch praktisch erfahren, eben selber musizieren. Sie wollen ihr Leben mit Musik und dem Spiel eines Instruments bereichern, ohne dass die Musik vielleicht ständig im Mittelpunkt ihrer Freizeit steht. Zugleich wollen Kinder und Eltern alle Möglichkeiten offen halten, um sich bei wachsendem Interesse auch intensiv mit dem Spiel ihres Instrumentes beschäftigen zu können.

Die „Musikpraxis" ist das Unterrichtsangebot der Musikschule für diese Kinder. Der Unterricht wird hier in Gruppen von durchschnittlich 4 Kindern erteilt. Der Einstieg erfolgt, nachdem in der >Orientierung am Instrument das richtige Instrument gefunden worden ist, also im Rahmen einer „planmäßigen Musikschullaufbahn" etwa mit Eintritt in die zweite oder dritte Grundsschulklasse. Es können aber auch Musikpraxis-Gruppen mit älteren Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen zusammengestellt werden. Der Unterricht ist grundsätzlich zeitlich nicht begrenzt. Er endet durch Kündigung.

In der Musikpraxis wird Instrumentalunterricht in Gruppen erteilt. Im Gegensatz zum traditionellen Instrumentalunterricht ist neben dem Spiel des Instrumentes viel Zeit für eine allgemeine musikalische Bildung. Training von Metrum und Rhythmus, Verankerung des Rhythmus im Körpergefühl, Gehörbildung, praktisch orientierte Musiktheorie, Kennen lernen der vielen Musikstile „vom Barock bis zum Rock" sind einige der Themen, die um das Instrument herum aufgebaut werden. Neben der Klassik spielt Popmusik eine wesentliche Rolle, neben dem Spiel nach Noten die Improvisation.

Viel Wert wird auf das gemeinsame Musizieren in der Gruppe gelegt. Gruppenunterricht heißt hier nicht, dass „jeder Schüler X Minuten lang dran" ist, sondern dass zusammen musiziert und gemeinsam und voneinander gelernt wird. Gewollte Nebeneffekte sind der Erwerb von sozialer Kompetenz, Teamfähigkeit und Konzentrationsfähigkeit.

Leistungsdruck ist in der Musikpraxis kein Thema. Sicher ist es gut, wenn die Schüler zu Hause üben. Aber auch, wenn wenig geübt wird, werden die Stunden sinnvoll, lehrreich und mit Freude an der Musik verbracht. Einzig der tatsächliche Fortschritt am Instrument wird natürlich durch das Üben zu Hause wesentlich mit bestimmt.

Die Musikschule hat speziell für diesen Unterricht gut ausgestattete Gruppenunterrichtsräume. Hier stehen für den Unterricht Rhythmusinstrumente, eine Musikan-

lage zum Hören von Musikbeispielen und eine Flipchart zur Verfügung. Für die Klaviergruppen stehen erstklassige Digitalpianos bereit – eines pro SchülerIn.

Sehr begabte SchülerInnen werden von den Lehrkräften sicher herausgefunden, den Möglichkeiten entsprechend gefördert und zum richtigen Zeitpunkt in die >Instrumentalausbildung weitergeleitet.

Die Instrumentalausbildung ist das Ausbildungsangebot der Musikschule für Kinder, die sich intensiv dem Spiel eines Instruments zuwenden wollen. Der Unterricht wird hier in 2er-Gruppen und im Einzelunterricht erteilt.

Copyright 2005 © Musikschule des Landkreises Oldenburg gGmbH

Instrumentalausbildung

URL: http://www.mslko.de/unterricht/instrumentalausbildung.htm
Online-Zugriff am 13. Oktober 2005

Unterrichtsarten: Gruppe 2 Schüler 45 min / Einzelunterricht 30 min / Einzelunterricht 45 min

Die „Instrumentalausbildung“ wendet sich an begabte Kinder. Diese Kinder verbinden Freude an der Musik und am Musizieren mit dem Willen, sich zielgerichtet dem Erlernen eines Instruments zu widmen.

Dahinter steht die nüchterne Erkenntnis, dass vor dem gekonnten Spiel eines Musikinstruments eine jahrelange Ausbildung steht, deren Erfolg wiederum wesentlich von häufigem intensivem und konzentriertem häuslichem Üben abhängt. Dazu gehört eine wirkliche Liebe zur Musik, die diese intensive Beschäftigung mit dem Instrument von sich aus zur Freude werden lässt und die sich über das Spiel des eigenen Instrumentes hinaus mit dem Interesse für alle Arten von Musik machen und Musik hören verbindet.

Das sind keine unerreichbaren Fantasien. Jeder Lehrer an der Musikschule hat sich während seiner Jugend auf diese Art mit seinem Instrument und der Musik beschäftigt, um überhaupt die Aufnahmeprüfung für sein Studium an der Musikhochschule zu bestehen. Und jeder Gitarrist in einer Amateurrockband hat – mit oder ohne Musikschule – seine Gitarre Tausende von Stunden in der Hand gehabt, bevor er beim Stadtfest auf der Bühne stand.

In der Instrumentalausbildung wird in 2er-Gruppen und im Einzelunterricht mit 30 oder 45 Minuten pro Woche unterrichtet, abhängig vom Ausbildungsstand des Schülers. Der Unterricht ist zeitlich nicht begrenzt, er endet durch Kündigung.

Einmal jährlich findet im Rahmen eines Vorspiels eine Leistungsüberprüfung statt. So wird der Fortschritt im Rahmen der Lehrpläne des Verbandes Deutsche Musikschulen (VDM) überprüft und sichergestellt. Anders ausgedrückt: Im Rahmen der Instrumentalausbildung kann abgesehen werden, welches spielerische Niveau ein Schüler nach einer bestimmten Ausbildungszeit haben wird.

Die SchülerInnen sind zur Mitwirkung bei einem Ensemble oder alternativ an Projekten der Musikschule verpflichtet. Der Ensembleunterricht ist kostenfrei.

Letztlich: Die Instrumentalausbildung soll nicht überfordern. Wenn Schüler und Eltern feststellen, dass die Ziele am Instrument doch nicht so hoch gesteckt sind, ist der Weg in die >Musikpraxis immer offen

Copyright 2005 © Musikschule des Landkreises Oldenburg gGmbH

8.4 Abbildungen und Tabellen

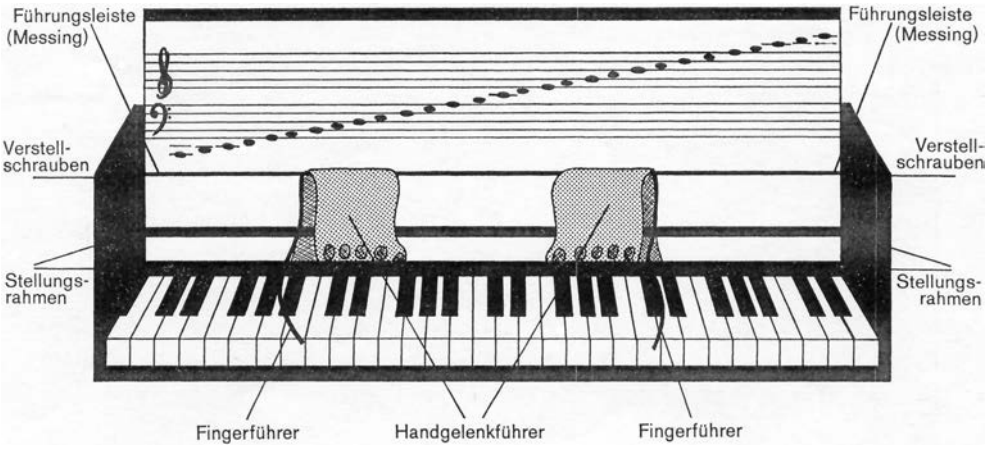


Abb. 12 Der Chiroplast von Johann Bernhard Logier (Sowa 1973, 153)

Tabelle Abschnitt 1.2.4

Jahr	Einzelunterricht (%)	Partnerunterricht (%)	3er-Gruppe (%)	2 oder 3 Schüler/innen (%)	4 und mehr (%)	Kombiunterricht (%)	Summe (100%)
1979	130.543 (40,98)			97.864 (30,72)	90.114 (28,29)		318.521
1983	174.524 (46,56)			125.462 (33,47)	74.844 (19,97)		374.830
1987	214.629 (53,09)			127.771 (31,61)	61.843 (15,30)		404.243
1991	312.997 (61,29)			143.282 (28,06)	54.394 (10,65)		510.673
1995	366.857 (60,47)	134.144 (22,11)	51.319 (8,46)		54.347 (8,96)		606.667
1999	379.858 (61,16)	135.033 (21,74)	49.474 (7,97)		50.360 (8,11)	6.329 (1,02)	621.054
2003	379.353 (63,16)	124.966 (20,81)	44.353 (7,38)		44.765 (7,45)	7.176 (1,19)	600.613

Darstellung der Entwicklung von Hauptfachbelegungen an den VdM-Mitgliedsschulen in Vierjahresabständen. Für das Jahr 1975 liegt keine detaillierte Erhebung vor, so dass die Situation zum Zeitpunkt des Musikschulkongresses in Hamburg 1975 nicht erfasst ist.

Tab. 13 Entwicklung der Schülerzahlen an VdM-Musikschulen 1979 bis 2003

Tabelle Abschnitt 4.1.1.1

Alter	Anzahl	
6	6	1,6%
7	34	9,3%
8	40	10,9%
9	55	15%
10	45	12,3%
11	54	14,7%
12	57	15,5%
13	33	9%
14	11	3%
15	16	4,4%
16	10	2,7%
17	3	0,8%
18	3	0,8%
Gesamt	367	100%
Mittelwert: 10,64/Median: 11 Jahre		

S43: Du bist ___ Jahre alt

Tab. 14 Alter der Schülerschaft

Tabellen Abschnitt 4.1.1.2

	Geschlecht (S42)		
Instrument (S01)	**w**	**m**	**Gesamt**
Blockflöte	38	3	41
Querflöte	44	4	48
Klarinette	25	5	30
Saxophon	16	4	20
Trompete	13	22	35
Posaune	1	4	5
Violine	20	1	21
Violoncello	13	4	17
Klavier	18	4	22
Keyboard	8	19	27
Akkordeon	2	1	3
Schlagzeug	3	31	34
Percussion	0	4	4
Gitarre	13	20	33
E-Gitarre	6	4	10
Gesang	16	1	17
Gesamt	236	131	367

Tab. 15 Instrumentenverteilung und Geschlecht der Schülerschaft

	n			**Anzahl**	
Nur Schülerinnen in der Gruppe	155	42,2%		48 Gruppen	42,1%
Gemischte Gruppen	140	38,1%		40 Gruppen	35,1%
Nur Schüler in der Gruppe	72	19,6%		26 Gruppen	22,8%
Gesamt	367	100%		114 Gruppen	100%

Tab. 16 Zusammensetzung der Unterrichtsgruppen nach Geschlecht der Schülerinnen und Schüler

	Anzahl	
Holzblasinstrumente	139	37,9%
Tasteninstrumente	52	14,2%
Zupfinstrumente	43	11,7%
Blechblasinstrumente	40	10,9%
Streicher	38	10,4%
Schlaginstrumente	38	10,4%
Gesang	17	4,6%
Gesamt	367	100%

Tab. 17 Verteilung der Instrumentengruppen

Tabelle Abschnitt 4.1.1.3

	Anzahl	
Holzblasinstrumente	26	7,1%
Blechblasinstrumente	8	2,2%
Streicher	3	0,8%
Tasteninstrumente	20	5,4%
Schlaginstrumente	7	1,9%
Zupfinstrumente	10	2,7%
Summe 2. Instrument	74	20,2%
Kein 2. Instrument angegeben	293	79,8%
Gesamt	367	100%

S03: Falls du noch in einem zweiten Instrument Unterricht erhältst: Welches? (Antworten sind Kategorisiert)

Tab. 18 Zweitinstrumente

Tabellen Abschnitt 4.1.1.4

Gruppengröße		
3er	184	50,1%
4er	103	28,1%
5er	44	12,0%
6er	36	9,8%
Gesamt	367	100%

S05: Insgesamt seid ihr ___Schülerinnen bzw. Schüler

Tab. 19 Gruppenverteilung der Schülerschaft

		Lieber allein (EU)	Weniger	So wie es jetzt ist	Mehr Schüler/innen	Gesamt
Gruppengröße	**3**	5	10	164	3	182
	4	10	13	74	4	101
	5	1	1	40	1	43
	6	3	4	28	1	36
Gesamt		19	28	306	9	362

Anzahl Schüler (S05)*Wunschanzahl (S06)

Tab. 20 Größe der Unterrichtsgruppe – Wünsche der Schülerschaft

		S02: Unterrichtsdauer in Monaten	S13: Musikschule bietet nur IGU an	S15: Spielst du oft auf deinem Instrument?	S16: Langweilst du dich?	S27: Stört dich das Warten auf Mitschüler?	S30: Macht der IGU Spaß?	S32: Kümmert sich die Lehrkraft um dich?	S34: Fühlst du dich in der Gruppe wohl?	S41: Hat sich die Freude verändert?
S05	r	–,252(**)	,375(**)	–,190(**)	–,123(*)	,116(*)	–,114(*)	–,200(**)	–,125(*)	–,118(*)
	p	,000	,000	,000	,019	,037	,030	,000	,016	,025
	n	343	270	362	363	321	365	362	366	365

Korrelationen nach Pearson
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

S05: Insgesamt seid ihr ___ Schülerinnen bzw. Schüler.

Tab. 21 Korrelationen Größe der Unterrichtsgruppe – Variablen der Schülerschaft

		Lieber kürzer	So wie es ist, ist es gut	Lieber länger	Gesamt
Dauer	**30′**	0	13	10	23
	45′	27	202	78	307
	60′	2	22	9	33
Gesamt		29 (8,0%)	237 (65,3%)	97 (26,7%)	363 (100,0%)

Dauer der Unterrichtsstunde (S07)*Längenwunsch (S08)

Tab. 22 Länge der Unterrichtseinheit – Wünsche der Schülerschaft

Tabellen Abschnitt 4.1.1.5

Instrument \ Dauer	bis 1 Jahr	1 < 2 Jahre	2 < 3 Jahre	3 < 4 Jahre	4 < 5 Jahre	5 und mehr Jahre	Instrument gesamt
Blockflöte	7	4	8	7	4	7	37
Querflöte	7	23	4	6		3	43
Klarinette	5	4	7	5	4	5	30
Saxophon	6	6	4	4			20
Trompete	9	18	4	3			34
Posaune				3	1		4
Violine	4	6	2	5	1	1	19
Violoncello	6	8			3		17
Klavier	9	7	2			3	21
Keyboard	3	7	8	3	3	1	25
Akkordeon			3				3
Schlagzeug	8	5	4	2	4	9	32
Percussion	3	1					4
Gitarre	17	5	3		2	1	28
E-Gitarre		1	5		1	3	10
Gesang	4	2	2	1	1	6	16
Dauer gesamt:	88	97	56	39	24	39	343
Jahre:	bis 1	1 < 2	2 < 3	3 < 4	4 < 5	5 ++	
Anteil gesamt:	25,7%	28,3%	16,3%	11,4%	7,0%	11,4%	100%
S01: Du lernst folgendes Instrument*S02: und hast dafür Unterricht seit ___ Jahren							

Tab. 23 Kreuztabelle Dauer des Unterrichtsverhältnisses nach Instrumenten

		S05: Anzahl Schüler	S15: Spielst du oft auf deinem Instrument?	S18: Gemeinsam Musizieren	S23: Spieltechnik lernen	S24: Musik ausdenken	S32: Kümmert sich die Lehrkraft um dich?	S36: Spielst du zu Hause vor?	S37: Übst du zuhause?
S02	**r**	–,305(**)	,207(**)	,208(**)	–,169(**)	–,184(**)	,201(**)	–,227(**)	–,128(*)
	p	,000	,000	,000	,002	,009	,000	,000	,018
	n	343	338	339	322	200	338	343	341

Korrelationen nach Pearson
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

S02: Du hast Unterricht seit ___ Jahren

Tab. 24 Korrelationen Dauer des Unterrichtsverhältnisses – Urteil der Schülerschaft

Tabellen Abschnitt 4.1.2.1

Spielst du im Unterricht oft auf deinem Instrument?		
Fast nie	4	1,1%
Selten	8	2,2%
Geht so	56	15,5%
Ziemlich oft	121	33,4%
Sehr oft	173	47,8%
Gesamt (gültig)	362	100%
Keine Angabe	5	
Gesamt	367	

Tab. 25 Einbeziehung in den Unterricht (S15)

Langweilst du dich im Unterricht?		
Sehr oft	5	1,4%
Ziemlich oft	7	1,9%
Manchmal	75	20,7%
Ganz selten	131	36,1%
Nie	145	39,9%
Gesamt (gültig)	363	100%
Keine Angabe	4	
Gesamt	367	

Tab. 26 Langeweile im Unterricht (S16)

Tabellen Abschnitt 4.1.2.2

Sich selbst Musik ausdenken			
Gültig	**n**	**Prozent**	**Gültige Prozente**
Gefällt mir gar nicht	19	5,2%	9,0%
Gefällt mir ein wenig	21	5,7%	10,0%
Gefällt mir einigermaßen	18	4,9%	8,5%
Gefällt gut	64	17,4%	30,3%
Gefällt mir sehr gut	89	24,3%	42,2%
Gültige Antworten	211	57,5%	100,0%
Fehlend			
k. A.	2	0,5%	
machen wir nicht	154	42,0%	
Gesamt	367	100,0%	

Tab. 27 Kreuze an, wie dir folgende Dinge im Unterricht gefallen (S24)

Gemeinsam Musik machen			
Gültig	**n**	**Prozent**	**Gültige Prozente**
Gefällt mir gar nicht	3	0,8%	0,8%
Gefällt mir ein wenig	4	1,1%	1,1%
Gefällt mir einigermaßen	21	5,7%	5,8%
Gefällt gut	123	33,5%	33,9%
Gefällt mir sehr gut	212	57,8%	58,4%
Gültige Antworten	363	98,9%	100,0%
Fehlend			
k. A.	1	0,3%	
machen wir nicht	3	0,8%	
Gesamt	367	100%	

Tab. 28 Kreuze an, wie dir folgende Dinge im Unterricht gefallen (S18)

Anderen vorspielen (S19)					Anderen zuhören (S21)		
Gültig	**n**	**Prozent**	**Gültige Prozente**		**n**	**Prozent**	**Gültige Prozente**
Gefällt mir gar nicht	28	7,6%	8,2%		9	2,5%	2,5%
Gefällt mir ein wenig	40	10,9%	11,7%		32	8,7%	8,9%
Gefällt mir einigermaßen	76	20,7%	22,3%		76	20,7%	21,2%
Gefällt mir	149	40,6%	43,7%		173	47,1%	48,3%
Gefällt mir sehr gut	48	13,1%	14,1%		68	18,5%	19,0%
Gültige Antworten	341	92,9%	100,0%		358	97,5	100%
Fehlend							
k. A.	2	0,5%			2	0,5%	
machen wir nicht	24	6,5%			7	1,9%	
Gesamt	367	100%			367	100%	

Tab. 29 Kreuze an, wie dir folgende Dinge im Unterricht gefallen (S19, S21)

Spieltechnische Dinge lernen			
Gültig	**n**	**Prozent**	**Gültige Prozente**
Gefällt mir gar nicht	40	10,9%	11,6%
Gefällt mir ein wenig	50	13,6%	14,0%
Gefällt mir einigermaßen	76	20,7%	22,0%
Gefällt gut	121	33%	35,1%
Gefällt mir sehr gut	58	15,8%	16,8%
Gültige Antworten	345	94%	100,0%
Fehlend			
k. A.	1	0,3%	
machen wir nicht	21	5,7%	
Gesamt	367	100%	

Tab. 30 Kreuze an, wie dir folgende Dinge im Unterricht gefallen (S23)

Andere verbessern, wenn sie Fehler machen			
Gültig	**n**	**Prozent**	**Gültige Prozente**
Gefällt mir gar nicht	39	10,6%	14,3%
Gefällt mir ein wenig	54	14,7%	19,9%
Gefällt mir einigermaßen	66	18,0%	24,3%
Gefällt gut	82	22,3%	30,1%
Gefällt mir sehr gut	31	8,4%	11,4%
Gültige Antworten	272	74,1%	100,0%
Fehlend			
k. A.	9	2,5%	
machen wir nicht	86	23,4%	
Gesamt	367	100,0%	

Tab. 31 Kreuze an, wie dir folgende Dinge im Unterricht gefallen (S22)

Auch mal Unsinn machen			
Gültig	**n**	**Prozent**	**Gültige Prozente**
Gefällt mir gar nicht	34	9,3%	11,3%
Gefällt mir ein wenig	40	10,9%	13,3%
Gefällt mir einigermaßen	45	12,3%	15,0%
Gefällt gut	100	27,2%	33,3%
Gefällt mir sehr gut	81	22,1%	27,0%
Gültige Antworten	300	81,7%	100,0%
Fehlend			
k. A.		0%	
machen wir nicht	67	18,3%	
Gesamt	367	100,0%	

Tab. 32 Kreuze an, wie dir folgende Dinge im Unterricht gefallen (S20)

Sonstige Dinge		
Gute Literatur/Spielstücke	7	1,9%
Lob für die Lehrkraft	6	1,6%
Abwechslung und Fortschritt im Unterricht	4	1,1%
Gutes Gemeinschaftserlebnis	6	1,6%
Kritische Anmerkungen zum Unterricht	2	0,5%
Keine Anmerkungen	342	93,2%
Gesamt	367	100%

Tab. 33 Kreuze an, wie dir folgende Dinge im Unterricht gefallen (S25)

		n	Mittelwert	Standardabweichung
Gemeinsam Musik machen	**S 18**	363	4,48	0,729
Sich selbst Musik ausdenken	**S 24**	211	3,87	1,306
Den Anderen zuhören	**S 21**	358	3,72	0,955
Auch mal Unsinn machen	**S 20**	300	3,51	1,320
Den Anderen vorspielen	**S 19**	341	3,44	1,122
Spieltechnische Dinge lernen	**S 23**	345	3,31	1,241
Die Anderen verbessern	**S 22**	272	3,04	1,238
Bewertung: „Gefällt mir gar nicht“ = 1 bis „Gefällt mir sehr gut“ =5				

Kreuze an, wie dir folgende Dinge im Unterricht gefallen (S18–S24). Sortiert nach Mittelwerten

Tab. 34 Bewertung ausgewählter Unterrichtsinhalte (S18–S24)

Tabelle Abschnitt 4.1.2.4

S17: Gefallen dir die Stücke ...?				**NRW 2000: Gefallen dir die Stücke ...?**	
Gar nicht	3	0,8%		**Gar nicht**	0%
Selten	12	3,3%		**Selten**	3%
Geht so	45	12,3%		**Manche gut/manche nicht**	40%
Die meisten	212	57,9%		**Fast immer**	57%
Ja, alle	94	25,7%			
Gesamt	367	100,0%		**Gesamt**	100%

S17: Gefallen dir die Stücke, die du im Unterricht spielst?

Gefallen dir die Stücke, die du im Unterricht lernst? (vgl. Schwanse 2000, 104 und 239)

Tab. 35 Zufriedenheit mit der Spielliteratur

Tabellen Abschnitt 4.1.2.5

S41: Hat sich die Freude verändert?				**NRW 2000: Macht es dir noch Spaß?**	
Unverändert keine Freude	9	2,5%		**Nein**	4%
Weniger geworden	65	17,8%		**Weniger**	5%
Mehr geworden	33	9,0%		**Mehr geworden**	10%
Unverändert viel Freude	258	70,7%		**Ja**	80%
Keine Angabe	2	0,5%		**Weiß nicht**	1%
Gesamt	367	100,0%			100,0%

S41: Hat sich deine Freude am Unterricht im Lauf der Zeit verändert?

Macht dir dein Instrument noch so viel Spaß wie am Anfang? (vgl. Schwanse 2000, 105 und 240)

Tab. 36 Veränderung der Freude am Unterricht

Nie	2	0,5%
Ganz selten	14	3,8%
Häufig	18	4,9%
Meistens	126	34,3%
Immer	205	55,9%
keine Angabe	2	0,5%
Gesamt	367	100%

S30: Macht dir Musikunterricht in der Gruppe Spaß?

Tab. 37 Macht dir der Unterricht in der Gruppe Spaß?

Tabellen Abschnitt 4.1.2.6

Gültig	**n**	**Prozent**	**Gültige Prozente**
Finde ich schlecht	24	6,5%	10,6%
Ist nicht so schön	42	11,4%	18,6%
Geht so	79	21,5%	35,0%
Ganz gut	66	18,0%	29,2%
Sehr gut	15	4,1%	6,6%
Gültige Antworten	226	61,6%	100,0%
Fehlend			
k. A.	21	5,7%	
Kommt nicht vor	120	32,7%	
Gesamt	367	100,0%	

S26: Wie findest du es, nicht immer die volle Aufmerksamkeit der Lehrkraft zu haben?

Tab. 38 Aufmerksamkeitsteilung der Lehrkraft

	Stört es, auf die Anderen zu warten?				**Stört es, die Anderen warten zu lassen?**		
Gültig	**n**	**Prozent**	**Gültige %**		**n**	**Prozent**	**Gültige %**
Nein, gar nicht	123	33,5%	38,3%		62	16,9%	22,7%
Ein wenig	81	22,1%	25,2%		66	18,0%	24,2%
Geht so	46	12,5%	14,3%		52	14,2%	19,0%
Ziemlich	38	10,4%	11,8%		48	13,1%	17,6%
Ja, sehr	33	9,0%	10,3%		45	12,3%	16,5%
Gültige Antw.	321	87,5%	100,0%		273	74,4%	100,0%
Fehlend							
k. A.	13	3,5%			16	4,4%	
Kommt nicht vor	33	9,0%			78	21,3%	
Gesamt	367	100,0%			367	100,0%	

S27: Stört es dich, wenn jemand wenig geübt hast und du deshalb warten musst?
S28: Stört es dich, wenn du selbst wenig geübt hast und die Anderen auf dich warten müssen?

Tab. 39 Warten im Unterricht (S27/S28)

Tabellen Abschnitt 4.1.2.7

Gar nicht	4	1,1%
Ein wenig	7	1,9%
Einigermaßen	29	7,9%
Zufrieden	132	36,1%
Sehr zufrieden	194	53,0%
Gesamt	366	100%

S29: Bist du mit dem was du bis jetzt gelernt hast, zufrieden?

Tab. 40 Zufriedenheit mit dem Gelernten

Nie	2	0,6%
Ganz selten	10	2,8%
Häufig	42	11,8%
Meistens	198	55,8%
Immer	103	29,0%
Gesamt	355	100,0%

S31: Glaubst du, dass der Musikunterricht deiner Lehrerin/deinem Lehrer Spaß macht?

Tab. 41 Einschätzung der Freude der Lehrkraft

Nein, gar nicht	5	1,4%
Ganz selten	13	3,6%
Manchmal	65	18,0%
Ziemlich oft	155	42,8%
Ja, immer	124	34,3%
Gesamt	362	100,0%

S32: Kümmert sich deine Lehrerin/dein Lehrer um dich?

Tab. 42 Kümmern der Lehrkraft um die Schülerschaft

Nein, gar nicht	2	0,5%
Ein wenig	5	1,4%
Geht so	39	10,7%
Ziemlich nett	72	19,7%
Ja, sehr nett	248	67,8%
Gesamt	366	100,0%

S33: Ist deine Lehrerin/dein Lehrer nett?

Tab. 43 Ist die Lehrkraft nett?

Nein, gar nicht	4	1,1%
Ein wenig	2	0,5%
Geht so	25	6,8%
Ziemlich	64	17,5%
Ja, sehr	271	74,0%
Gesamt	366	100,0%

S34: Fühlst du dich in der Gruppe wohl und verstehst dich mit den Anderen?

Tab. 44 Wohlfühlen in der Unterrichtsgruppe

		S29: Zufrieden mit Gelerntem?	**S30: Macht der IGU Spaß?**	**S32: Kümmert sich die Lehrkraft um dich?**	**S33: Ist die Lehrkraft nett?**	**S34: Fühlst du dich in der Gruppe wohl?**	**S37: Übst du zuhause?**
S29	**r**	1	,468(**)	,393(**)	,328(**)	,370(**)	,322(**)
	p		,000	,000	,000	,000	,000
	n	366	365	361	365	365	364
S30	**r**	,468(**)	1	,327(**)	,432(**)	,424(**)	,240(**)
	p	,000		,000	,000	,000	,000
	n	365	365	360	364	364	363
S32	**r**	,393(**)	,327(**)	1	,379(**)	,328(**)	,187(**)
	p	,000	,000		,000	,000	,000
	n	361	360	362	361	361	360
S33	**r**	,328(**)	,432(**)	,379(**)	1	,192(**)	,189(**)
	p	,000	,000	,000		,000	,000
	n	365	364	361	366	365	364
S34	**r**	,370(**)	,424(**)	,328(**)	,192(**)	1	,075
	p	,000	,000	,000	,000		,155
	n	365	364	361	365	366	364
S37	**r**	,322(**)	,240(**)	,187(**)	,189(**)	,075	1
	p	,000	,000	,000	,000	,155	
	n	364	363	360	364	364	365
Korrelationen nach Pearson (** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.)							

S29: Bist du mit dem was du bis jetzt gelernt hast, zufrieden?
S30: Macht dir Musikunterricht in der Gruppe Spaß?
S32: Kümmert sich deine Lehrerin/dein Lehrer um dich?
S33: Ist deine Lehrerin/dein Lehrer nett?
S34: Fühlst du dich in der Gruppe wohl und verstehst dich mit den Anderen?
S37: Übst du zu Hause?

Tab. 45 Einfluss der Lehrkraft auf die Unterrichtsmotivation

Tabellen Abschnitt 4.1.2.8

Nie	224	63,6%
Ganz selten	47	13,4%
Manchmal	42	11,9%
Häufig	24	6,8%
Sehr oft	15	4,3%
Gesamt	352	100,0%

S35: Spielt ihr auch außerhalb der Musikschule in der Unterrichtsgruppe zusammen?

Tab. 46 Gemeinsames Musizieren außerhalb der Musikschule

Tabellen Abschnitt 4.1.2.9

Positive Aussagen		
Gemeinschaftserleben	32	8,7%
Rundum zufrieden	22	6,0%
Lob für besondere Methoden/Medien	11	3,0%
Gute Spielstücke	6	1,6%
Sonstige positive Aussagen	3	0,8%
Negative Aussagen		
Kritik an Mitschülern bzw. an der Gruppe	6	1,6%
Könnte noch besser sein	3	0,8%
Sonstige kritische Aussagen	17	4,6%
Keine Angaben	267	72,8%
Gesamt	367	100,0%

S44: Was gefällt dir besonders am Gruppenunterricht oder was könnte besser sein? Oder was fällt dir noch dazu ein?

Tab. 47 Sonstige Aussagen zum Gruppenunterricht

Tabellen Abschnitt 4.2.1.1

Richtige Angabe	270	84,9%
Falsche Angabe	35	11,0%
„Weiß ich nicht“	13	4,1%
Gesamt	318	100,0%

E04: Wie viele Kinder sind insgesamt in der Unterrichtsgruppe?

Tab. 48 Angaben der Eltern zur Unterrichtsgruppe/Anzahl der Kinder

Richtige Angabe	290	91,2%
Falsche Angabe	14	4,4%
„Weiß ich nicht“	14	4,4%
Gesamt	318	100,0%

E10: Sind in der Gruppe ihres Kindes Mädchen und Jungen gemischt

Tab. 49 Angaben der Eltern zur Unterrichtsgruppe/Zusammensetzung

Viel zu gering	42	13,3%
Gering	67	21,2%
Ausreichend	81	25,6%
Gut	90	28,5%
Sehr gut	36	11,4%
Gesamt	316	100,0%

E59: Der Kontakt der Lehrkraft zu mir ist:

Tab. 50 Kontakt der Eltern zur Lehrkraft

Viel zu klein	7	2,2%
Sehr eng	23	7,4%
Ausreichend	147	47,1%
Groß	103	33,0%
Sehr groß	32	10,3%
Gesamt	312	100,0%

E57: Der Unterrichtsraum für den Gruppenunterricht ist ...

Tab. 51 Größe des Unterrichtsraumes

Gar nicht	3	1,0%
Selten	4	1,4%
Manchmal	16	5,4%
Meistens	183	62,0%
Immer	89	30,2%
Gesamt	295	100,0%

E65: Im Gruppenunterricht meines Kindes ist die Disziplin in Ordnung

Tab. 52 Disziplin in der Unterrichtsgruppe

Tabellen Abschnitt 4.2.1.2

Gar nicht	2	0,6%
Selten	5	1,6%
Häufig	21	6,6%
Meistens	135	42,6%
Immer	154	48,6%
Gesamt	317	100,0%

E56: Mein Kind geht gerne zum Musikschulunterricht

Tab. 53 Motivation des Kindes

Gar keine	2	0,6%
Eher geringe	9	2,9%
Einigermaßen	75	23,9%
Ja, deutlich	199	63,4%
Sehr große	29	9,2%
Gesamt	314	100,0%

E60: Mein Kind macht Lernfortschritte auf dem Instrument

Tab. 54 Lernfortschritte des Kindes

Gar nicht	2	0,6%
Nicht so sehr	16	5,1%
Einigermaßen	82	26,2%
Ja, deutlich	156	49,8%
Sehr zufrieden	57	18,2%
Gesamt	313	100,0%

E61: Mein Kind ist mit seinem instrumentalen Erfolg selbst zufrieden

Tab. 55 Zufriedenheit des Kindes mit dem instrumentalen Erfolg

		E60: Mein Kind macht Lernfortschritte auf dem Instrument	**E56: Mein Kind geht gerne zum Musikschulunterricht**
S29: Bist du mit dem was du bis jetzt gelernt hast, zufrieden?	**r**	,269(**)	,239(**)
	p	,000	,000
	n	313	316
S30: Macht dir Musikunterricht in der Gruppe Spaß?	**r**	,161(**)	,337(**)
	p	,000	,000
	n	312	315
Korrelationen nach Pearson (**Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant)			

Tab. 56 Korrelationen Bewertung von Lernerfolg und Motivation

Tabellen Abschnitt 4.2.2.1

S09: Ich wollte das Instrument mit anderen gemeinsam lernen				S10: Ich bin zusammen mit Freunden/ Freundinnen angemeldet worden		
Trifft nicht zu	55	15,6%		**Trifft nicht zu**	179	50,7%
Trifft kaum zu	16	4,5%		**Trifft kaum zu**	18	5,1%
Trifft auch zu	53	15,1%		**Trifft auch zu**	27	7,6%
Überwiegend	57	16,2%		**Überwiegend**	19	5,4%
Trifft voll zu	171	48,6%		**Trifft voll zu**	110	31,2%
Gesamt	352	100,0%		**Gesamt**	353	100,0%
S11: Die Lehrerin/der Lehrer hat es vorgeschlagen				**S12: Meine Eltern haben es so gewollt**		
Trifft nicht zu	178	59,1%		**Trifft nicht zu**	132	40,2%
Trifft kaum zu	29	9,6%		**Trifft kaum zu**	44	13,4%
Trifft auch zu	36	12,0%		**Trifft auch zu**	51	15,5%
Überwiegend	15	5,0%		**Überwiegend**	27	8,2%
Trifft voll zu	43	14,3%		**Trifft voll zu**	74	22,6%
Gesamt	301	100,0%		**Gesamt**	328	100,0%
S13: Die Musikschule bietet das Instrument nur im Gruppenunterricht an				**S14: Sonstige Gründe**		
				Nicht genannt	288	78,5%
Trifft nicht zu	193	71,5%		**Soziale Gründe**	37	10,1%
Trifft kaum zu	10	3,7%		**Praktische Gründe**	3	0,8%
Trifft auch zu	21	7,8%		**Klassenmusizieren**	11	3,0%
Überwiegend	15	5,6%		**Preis geringer**	8	2,2%
Trifft voll zu	31	11,5%		**Einteilung**	20	5,4%
Gesamt	270	100,0%		**Gesamt**	367	100,0%

Warum erhältst du an der Musikschule Unterricht in Gruppen und nicht allein oder zu zweit?

Tab. 57 Gründe der Schülerschaft für die Wahl der Unterrichtsform

Tabellen Abschnitt 4.2.2.2

E12: Einzelunterricht	22	7,1%
E13: Gruppenunterricht	211	67,6%
E14: Egal, nur das Instrument war wichtig	51	16,3%
E15: Weder Unterrichtsform noch Instrument spielte eine Rolle	20	6,4%
E16: Sonstiges (Bläserklasse)	8	2,5%
Gesamt	312	100,0%

E12–16: In welche Unterrichtsform haben Sie Ihr Kind **ursprünglich** schicken wollen?

Tab. 58 Ursprünglich von den Eltern gewählte Unterrichtsform

E17: Mein Kind wollte mit anderen zusammen spielen				E18: Ich wollte mein Kind gemeinsam mit anderen lernen lassen		
Trifft nicht zu	39	13,5%		**Trifft nicht zu**	28	9,8%
Trifft kaum zu	17	5,9%		**Trifft kaum zu**	18	6,3%
Trifft auch zu	73	25,3%		**Trifft auch zu**	65	22,7%
Überwiegend	42	14,6%		**Überwiegend**	59	20,6%
Trifft voll zu	117	40,6%		**Trifft voll zu**	116	40,6%
Gesamt	288	100,0%		**Gesamt**	286	100,0%

E19: Die Musikschule hat uns nur Gruppenunterricht angeboten				E20: Weil Gruppenunterricht besonders gut als Einstiegsunterricht ist		
Trifft nicht zu	112	39,6%		**Trifft nicht zu**	45	16,2%
Trifft kaum zu	8	2,8%		**Trifft kaum zu**	15	5,4%
Trifft auch zu	42	14,8%		**Trifft auch zu**	83	30,0%
Überwiegend	22	7,8%		**Überwiegend**	67	24,2%
Trifft voll zu	99	35,0%		**Trifft voll zu**	67	24,2%
Gesamt	283	100,0%		**Gesamt**	277	100,0%

E21: Bestehende Kontakte (Freundschaften, Fahrgemeinschaften etc.)				E22: Vorschlag der Lehrkraft im Beratungsgespräch		
Trifft nicht zu	115	40,5%		**Trifft nicht zu**	131	47,3%
Trifft kaum zu	25	8,8%		**Trifft kaum zu**	31	11,2%
Trifft auch zu	49	17,3%		**Trifft auch zu**	55	19,9%
Überwiegend	26	9,2%		**Überwiegend**	21	7,6%
Trifft voll zu	69	24,3%		**Trifft voll zu**	39	14,1%
Gesamt	284	100,0%		**Gesamt**	277	100,0%

E23: Weil Gruppenunterricht preisgünstiger ist				E24: Mein Kind soll bei bewiesener Begabung später Einzelunterricht erhalten		
Trifft nicht zu	51	17,6%		**Trifft nicht zu**	81	29,5%
Trifft kaum zu	19	6,6%		**Trifft kaum zu**	46	16,7%
Trifft auch zu	99	34,3%		**Trifft auch zu**	75	27,3%
Überwiegend	28	9,7%		**Überwiegend**	27	9,8%
Trifft voll zu	92	31,8%		**Trifft voll zu**	46	16,7%
Gesamt	289	100,0%		**Gesamt**	273	100,0%

E25: Sonstige Gründe (n=318)						
Geschlossene Gruppe	3	0,9%		**Höhere Motivation**	6	1,9%
Organisatorische Gründe	5	1,6%		**Angebot Regelschule**	18	5,7%

Warum erhält Ihr Kind nun Musikunterricht **in einer Gruppe?**

Tab. 59 Gründe der Eltern für die Wahl der Unterrichtsform

Tabellen Abschnitt 4.2.3.1

Nie	6	1,6%
Ganz selten	22	6,0%
Einigermaßen	109	29,9%
Ziemlich viel	141	38,6%
Täglich	87	23,8%
Gesamt	365	100,0%

S37: Übst du zu Hause?

Tab. 60 Einschätzung des häuslichen Übens

Nein, es ist von der Musikschule geliehen	96	26,5%
Nein, es ist von woanders geliehen	33	9,1%
Ja, es gehört mir (meiner Familie).	233	64,4%
Gesamt	362	100,0%

S38: Hast du ein eigenes Instrument?

Tab. 61 Eigenes Instrument

Nein	62	17,0%
Ja	303	83,0%
Gesamt	365	100,0%

S39: Hast du ein eigenes Zimmer zum Üben?

Tab. 62 Eigenes Zimmer

Immer	10	2,7%
Ziemlich oft	18	4,9%
Manchmal	55	15,1%
Ganz selten	94	25,8%
Nie	187	51,4%
Gesamt	364	100,0%

S40: Stört es deine Eltern oder Geschwister, wenn du übst?

Tab. 63 Stört das Üben?

Nie	19	5,2%
Ganz selten	58	15,8%
Manchmal	117	31,9%
Häufig	91	24,8%
Sehr oft	82	22,3%
Gesamt	367	100,0%

S36: Spielst du deinen Eltern zu Hause etwas aus dem Unterricht vor?

Tab. 64 Häusliches Vorspiel

Tabellen Abschnitt 4.2.3.2

Selbst ein Instrument erlernt?		
Nein	125	39,3%
Ja, auch im IGU	92	28,9%
Ja	101	31,8%
k. A.		0,0%
Gesamt	318	100%

E29: Haben Sie selbst ein Instrument erlernt?

Partnerin/Partner ein Instrument erlernt?		
Nein	200	62,9%
Ja, auch im IGU	30	9,4%
Ja	82	25,8%
Weiß nicht	2	0,6%
k. A./allein erziehend	4	1,3%
Gesamt	318	100%

E31: Hat Ihre Partnerin/Ihr Partner ein Instrument erlernt?

Tab. 65 Instrumentale Vorerfahrungen der Eltern

Gar nicht	33	10,6%
1–2 Mal	97	31,1%
Ab und zu	131	42,0%
Ziemlich oft	36	11,5%
Sehr oft	15	4,8%
Gesamt	312	100,0%

E33: Waren Sie in den letzten 12 Monaten in einem Konzert oder einer anderen Veranstaltung mit Live-Musik?

Tab. 66 Konzertbesuche der Eltern

Gar nicht	11	3,5%
Ganz selten	54	17,1%
Einigermaßen	125	39,7%
Ziemlich oft	94	29,8%
Täglich	31	9,8%
Gesamt	315	100,0%

E62: Mein Kind übt zu Hause aus eigenem Antrieb

Tab. 67 Übemotivation des Kindes

Nie	38	12,1%
Ganz selten	69	21,9%
Einigermaßen	103	32,7%
Ziemlich oft	87	27,6%
Täglich	18	5,7%
Gesamt	315	100,0%

E63: Mein Kind wird zu Hause zum Üben angehalten

Tab. 68 Einfluss der Eltern auf das Üben

Nie	17	5,4%
Ganz selten	39	12,3%
Manchmal	145	45,7%
Ziemlich oft	87	27,4%
Sehr häufig	29	9,1%
Gesamt	317	100,0%

E64: Mein Kind spielt zu Hause auf dem Instrument etwas vor

Tab. 69 Häusliches Vorspiel der Kinder

Tabellen Abschnitt 4.2.4

		E29: Instrument dichotomisiert	**E31: Instr. Partner/in dichotomisiert**	**E33: Konzertbesuch**	**E13: Ursprünglich IGU**	**S03: Zweitinstrument dichotomisiert**
E29	**r**		,147(**)	,203(**)	–,023	,083
	p		,009	,000	,689	,142
	n		317	311	311	317
E63	**r**	,164(**)	,014	,110	,121(*)	–,111(*)
	p	,004	,807	,054	,034	,050
	n	314	314	308	308	314
S30	**r**	,043	–,089	–,146(*)	,018	–,145(**)
	p	,447	,116	,010	,758	,005
	n	316	316	310	310	365

Korrelationen nach Pearson
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

E13: In welche Unterrichtsform haben Sie Ihr Kind ursprünglich schicken wollen? Gruppenunterricht „ja“
E29: Haben Sie selbst auch ein Instrument erlernt? („Ja“ bzw. „nein“)
E31: Hat Ihre Partnerin/ihr Partner ein Instrument erlernt? („Ja“ bzw. „nein“)
E33: Waren Sie in den letzten 12 Monaten in einem Konzert oder einer anderen Veranstaltung mit Live-Musik?
E63: Mein Kind wird zu Hause zum Üben angehalten
S03: Falls du noch in einem zweiten Instrument Unterricht erhältst: Welches? (dichotomisiert in „Ja“ und „Nein“)
S30: Macht dir Musikunterricht in der Gruppe Spaß?

Tab. 70 Korrelationen zwischen familiären Merkmalen

		E06: Instrument „Ja“	E29: Selbst Instrument erlernt	E33: Konzertbesuch	E63: Kind wird zum Üben angehalten
E06	r		,098	,079	,116(*)
	p		,082	,163	,039
	n		317	311	314
E29	r			,144(*)	,084
	p			,011	,138
	n			311	314
E15	r	–,120(*)	,040	–,126(*)	–,158(**)
	p	,034	,484	,028	,006
	n	311	311	305	308

Korrelationen nach Pearson
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

E06: Lernen die Geschwister auch ein Instrument? (dichotomisiert in „Ja“ und „Nein“)
E15: Weder Unterrichtsform noch Instrument spielte eine Rolle
E29: Haben Sie selbst auch ein Instrument erlernt?
E33: Waren Sie in den letzten 12 Monaten in einem Konzert oder einer anderen Veranstaltung mit Live-Musik?
E63: Mein Kind wird zu Hause zum Üben angehalten

Tab. 71 Korrelationen zwischen Merkmalen der Eltern

		E66: IGU wird Erwartungen des Kindes ...	E67: IGU wird Erwartungen der Befragten ...	S06: Wunsch-anzahl	S29: Zufrieden mit Gelerntem?	S34: Fühlst du dich in der Gruppe wohl?
E12	r	–,140(*)	–,131(*)	–,185(**)	–,159(**)	–,137(*)
	p	,019	,024	,001	,005	,016
	n	282	295	306	311	310
E13	r	,109	,115(*)	,136(*)	,125(*)	,119(*)
	p	,067	,048	,017	,027	,036
	n	282	295	306	311	310
E66	r		,836(**)	,092	,292(**)	,197(**)
	p		,000	,122	,000	,001
	n		279	285	288	287
E67	r			–,017	,257(**)	,103
	p			,770	,000	,075
	n			297	300	299
S06	r				,091	,270(**)
	p				,085	,000
	n				361	361
S29	r					,370(**)
	p					,000
	n					365

Korrelationen nach Pearson
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

E12: In welche Unterrichtsform haben Sie Ihr Kind ursprünglich schicken wollen? Einzelunterricht „ja“
E13: In welche Unterrichtsform haben Sie Ihr Kind ursprünglich schicken wollen? Gruppenunterricht „ja“
E66: Der Gruppenunterricht wird den Bedürfnissen und Erwartungen meines Kindes gerecht
E67: Der Gruppenunterricht für mein Kind wird meinen eigenen Erwartungen gerecht
S06: Mit wie vielen Mitschülerinnen bzw. Mitschülern fändest du den Unterricht am Besten?
S29: Bist du mit dem was du bis jetzt gelernt hast, zufrieden?
S34: Fühlst du dich in der Gruppe wohl und verstehst dich mit den Anderen?

Tab. 72 Korrelationen zwischen dem Urteil der Eltern und der Schülerschaft

Tabellen Abschnitt 4.3.1.1

Instrument	Geschlecht		
	w	m	Summe
Blockflöte	9	3	12
Querflöte	5	1	6
Klarinette	3	1	4
Saxophon	2	2	4
Trompete		4	4
Posaune	1		1
Violine	4	2	6
Violoncello	2	2	4
Klavier	6		6
Keyboard		2	2
Akkordeon		2	2
Schlagzeug		5	5
Gitarre	1	8	9
Gesang	2	1	3
Gesamt	35	33	68

L001/L125: Kreuztabelle Instrument *Geschlecht
(Berücksichtigt sind nur die Instrumente, in denen die Lehrkräfte IGU erteilen.)

Tab. 73 Instrumentenverteilung der Lehrkräfte nach Geschlecht

Tabellen Abschnitt 4.3.1.2

Alter	n	L126		NRW 1998
bis 30 Jahre	9	13,2%		3%
31–40 Jahre	24	35,3%		53%
41–50 Jahre	24	35,3%		28%
51–60 Jahre	8	11,8%		13%
über 60 Jahre	3	4,4%		3%
Gesamt	68	100%		100%

Alter der Lehrkräfte (L126)/Vergleich NRW-Studie (Schwanse 2000)

Alter	Bayern 1995
bis 30 Jahre	24,9%
31–35 Jahre	30,2%
36–40 Jahre	20,2%
41–50 Jahre	17,0%
über 50 Jahre	7,7%
Gesamt	100,0%

Alter der Lehrkräfte Bayern (Loritz 1998)

Tab. 74 Alter der Lehrkräfte im Vergleich

Unterrichtserfahrung	allgemein		im IGU	
bis 5 Jahre	19	27,9%	23	34,8%
6–10 Jahre	8	11,8%	18	27,3%
11–15 Jahre	11	16,2%	9	13,6%
16–20 Jahre	11	16,2%	8	12,1%
21–25 Jahre	7	10,3%	3	4,5%
26–30 Jahre	6	8,8%	1	1,5%
31 Jahre und mehr	6	8,8%	4	6,1%
Gesamt	68	100%	66	100%

Unterricht an einer Musikschule (L018) / Unterricht von Gruppen (L019)

Tab. 75 Unterrichtserfahrung der befragten Lehrkräfte

Tabellen Abschnitt 4.3.1.3

Vergütung nach BAT	45	67,2%
Vergütung angelehnt an BAT	9	13,4%
Vergütung auf Honorarbasis	9	13,4%
Sonstiges: Haustarif	3	4,5%
Sonstiges: VKA	1	1,5%
Gesamt	67	100,0%

L128: Grundlage Ihrer Vergütung
(VKA benennt eine nicht mehr gebräuchliche Vergütungsgrundlage)

Tab. 76 Vergütung der Lehrkräfte (L128)

Zeitvertrag (befristet)	8	11,8%
Festvertrag (unbefristet)	60	88,2%
Gesamt	68	100,0%

L127: Ihr Beschäftigungsverhältnis an der Musikschule:

Tab. 77 Arbeitsverhältnis der Lehrkräfte (L127)

Nein	9	13,2%
Ja	59	86,8%
Gesamt	68	100,0%

L129: Haben Sie eine abgeschlossene Ausbildung im Bereich Musik?

Tab. 78 Abgeschlossene Ausbildung der Lehrkräfte (L129)

Musikschulrelevantes Studium	**Diplommusiklehrkraft**	37	54,4%
	Bewegung/Rhythmik	3	4,4%
	Chor/MFE/MAG	1	1,5%
Andere Studienfächer mit dem Hauptfach Musik	**Schulmusik/Lehramt**	4	5,9%
	Musikstudium unspezifisch	4	5,9%
	Künstlerische Ausbildung	2	2,9%
	Kulturpädagogik./-wissenschaft	2	2,9%
	Kirchenmusik	1	1,5%
	Konservatorium	1	1,5%
	Atem-, Sprech- und Stimmlehrerin	1	1,5%
Kein musikspezifischer Abschluss	**–**	12	17,6%
Gesamt		68	100,0%

L130: Haben Sie eine abgeschlossene Ausbildung im Bereich Musik? Falls ja: Bezeichnung und Jahr des Abschlusses

Tab. 79 Art der Ausbildung der Lehrkräfte (L130)

		Geschlecht		
		w	**m**	**Gesamt**
Fortbildungs-besuch	**besucht**	33	18	51
	nicht besucht	2	14	16
	Gesamt	35	32	67

Haben Sie in den letzten 5 Jahren Fortbildungen besucht? (L47–L50)*Geschlecht (L125)

Tab. 80 Fortbildungsbesuch der Lehrkräfte

L39: Es war Thema in der grundständigen Ausbildung/dem Studium		
Trifft nicht zu	27	42,9%
Trifft kaum zu	8	12,7%
Trifft auch zu	17	27,0%
Überwiegend	2	3,2%
Trifft voll zu	9	14,3%
Gesamt	63	100,0%

L40: Durch langjährige Lehrerfahrung („Learning By Doing“)		
Trifft nicht zu	4	6,1%
Trifft kaum zu	1	1,5%
Trifft auch zu	11	16,7%
Überwiegend	15	22,7%
Trifft voll zu	35	53,0%
Gesamt	66	100,0%

L41: Austausch mit Kolleginnen und Kollegen		
Trifft nicht zu	8	12,9%
Trifft kaum zu	12	19,4%
Trifft auch zu	31	50,0%
Überwiegend	8	12,9%
Trifft voll zu	3	4,8%
Gesamt	62	100,0%

L42: Fortbildungsangebote an meiner Musikschule		
Trifft nicht zu	35	55,6%
Trifft kaum zu	11	17,5%
Trifft auch zu	9	14,3%
Überwiegend	1	1,6%
Trifft voll zu	7	11,1%
Gesamt	63	100,0%

L43: Fortbildungsangebote außerhalb meiner Musikschule		
Trifft nicht zu	24	38,7%
Trifft kaum zu	8	12,9%
Trifft auch zu	12	19,4%
Überwiegend	9	14,5%
Trifft voll zu	9	14,5%
Gesamt	62	100,0%

L44: Einschlägige Fachliteratur		
Trifft nicht zu	13	20,6%
Trifft kaum zu	11	17,5%
Trifft auch zu	25	39,7%
Überwiegend	5	7,9%
Trifft voll zu	9	14,3%
Gesamt	63	100,0%

L45: Anhand der benutzten Unterrichtswerke		
Trifft nicht zu	16	24,6%
Trifft kaum zu	10	15,4%
Trifft auch zu	22	33,8%
Überwiegend	6	9,2%
Trifft voll zu	11	16,9%
Gesamt	65	100,0%

L46: Sonstiges		
Nicht genannt	61	89,7%
Kooperation mit Schülern	2	2,9%
Selbst IGU erhalten	1	1,5%
Andere Studienfächer	3	4,4%
Hospitationen	1	1,5%
Gesamt	68	100,0%

Wie wurden Sie qualifiziert, um **Gruppen** zu unterrichten?

Tab. 81 Qualifikation der Lehrkräfte für den IGU (L39–46)

Tabellen Abschnitt 4.3.1.4

	Dienstverpflichtung		Wartelistenabbau		Einnahmeerhöhung		Zeitausgleich	
Trifft nicht zu	11	16,9%	31	49,2%	17	27,0%	52	83,9%
Trifft kaum zu	9	13,8%	7	11,1%	8	12,7%	6	9,7%
Teilweise	5	7,7%	15	23,8%	9	14,3%	2	3,2%
Überwiegend	13	20,0%	8	12,7%	13	20,6%	1	1,6%
Trifft voll zu	27	41,5%	2	3,2%	16	25,4%	1	1,6%
Gesamt	65	100,0%	63	100%	63	100,0%	62	100,0%

Dienstverpflichtung (L21), Wartelistenabbau (L23), Einnahmeerhöhung (L24), Zeitausgleich (L26)

Tab. 82 Warum haben Sie das erste Mal Gruppenunterricht erteilt? (Dienstrechtliche Aspekte)

	Interesse		IGU ist gute Methode		Macht selbst Freude		Einstiegsunterricht	
Trifft nicht zu	14	22,2%	9	14,1%			30	46,9%
Trifft kaum zu	10	15,9%	9	14,1%	3	4,6%	11	17,2%
Teilweise	14	22,2%	25	39,1%	19	29,2%	12	18,8%
Überwiegend	8	12,7%	13	20,3%	26	40,0%	8	12,5%
Trifft voll zu	17	27,0%	8	12,5%	17	26,2%	3	4,7%
Gesamt	63	100,0%	64	100,0%	65	100,0%	64	100,0%

Interesse (L20), IGU ist gute Methode (L22), Macht selbst Freude (L27), Einstiegsunterricht (L25)

Tab. 83 Warum haben Sie das erste Mal Gruppenunterricht erteilt? (Eigenmotivation)

Ich habe Gruppenunterricht als Unterrichtsmethode schätzen gelernt	34	50,0%	L32
Um die Finanzsituation (Einnahmen) der Musikschule zu verbessern	20	29,4%	L34
Gruppenunterricht macht mir zunehmend selbst Freude	18	26,5%	L37
Ich bin mittlerweile auch dienstlich dazu verpflichtet	11	16,2%	L31
Um eine Warteliste für mein Instrument abzubauen	10	14,7%	L33
Die Musikschule bietet mittlerweile Anreize (z. B. Zeitausgleich)	7	10,3%	L36
Ich nutze Gruppenunterricht nur als Einstiegs-/Anfängerunterricht	6	8,8%	L35
Ich versuche Gruppenunterricht möglichst zu vermeiden	5	7,4%	L30
Sonstiges: Eltern oder Schüler fragen von sich aus danach	5	7,4%	L38
Nein, keine Gründe hinzugekommen	18	26,5%	L29
k. A. (Antwort auf diese Fragen verweigert)	3	4,4%	

L29–L38: Als Sie das erste Mal Gruppenunterricht erteilt haben: Aus welchem Anlass bzw. welcher persönlicher Motivation? Sind später noch weitere Gründe dafür hinzugekommen? (n=68, Mehrfachantworten möglich, sortiert nach Häufigkeit der Nennung)

Tab. 84 Später hinzugekommene Gründe für das Erteilen von Gruppenunterricht

Tabellen Abschnitt 4.3.1.5

Weil Gruppenunterricht preisgünstiger ist	61	89,7%	L098
Bestehende Kontakte (Freundschaften, Fahrgemeinschaften etc.)	54	79,4%	L099
Eltern möchten das Kind gemeinsam mit anderen lernen lassen	50	73,5%	L093
Weil Gruppenunterricht besonders gut als Einstiegsunterricht ist	35	51,5%	L094
Auf Vorschlag der Lehrkräfte im Beratungsgespräch	32	47,1%	L095
Eltern berücksichtigen den Wunsch der Kinder nach Gruppenunterricht	32	47,1%	L096
Die Musikschule bietet nur Gruppenunterricht an	8	11,8%	L097
Eltern ist die Unterrichtsform meistens gleichgültig	2	2,9%	L100
Sonstiges: Anmeldung der ganzen Gruppe über einen Musikverein	1	1,5%	L101

L93–L101: Welche Gründe der Eltern, ihre Kinder zum Unterricht in einer Gruppe anzumelden, sind für Sie ersichtlich? (n=68, Mehrfachantworten möglich, sortiert nach Häufigkeit der Nennung)

Tab. 85 Gründe der Eltern für die Anmeldung zum IGU aus Sicht der Lehrkräfte

	Möglichst unterschiedliche Schülerinnen und Schüler		**Gleicher Stand der persönlichen Entwicklung**		**Gleiche Schulform**		**Gleiches Alter**	
Unerwünscht	30	46,9%	1	1,5%		0,0%		0,0%
Kaum bedeutend	25	39,1%	5	7,5%	40	58,8%	5	7,4%
Beachtenswert	8	12,5%	27	40,3%	20	29,4%	32	47,1%
Wichtig	1	1,6%	29	43,3%	7	10,3%	25	36,8%
Sehr wichtig		0,0%	5	7,5%	1	1,5%	6	8,8%
Gesamt	64	100,0%	67	100,0%	68	100,0%	68	100,0%

Welche Bedeutung haben folgende Aspekte für eine ideale Unterrichtsgruppenbildung? (L114–L117)

	Gleiches Geschlecht		**Gleiche Musikvorlieben**		**Gleicher Wohnort**	
Unerwünscht	3	4,4%	2	2,9%		0,0%
Kaum bedeutend	54	79,4%	38	55,9%	33	50,0%
Beachtenswert	10	14,7%	20	29,4%	24	36,4%
Wichtig	1	1,5%	6	8,8%	5	7,6%
Sehr wichtig		0,0%	2	2,9%	4	6,1%
Gesamt	68	100,0%	68	100,0%	66	100,0%

Welche Bedeutung haben folgende Aspekte für eine ideale Unterrichtsgruppenbildung? (L118–L120)

Tab. 86 Aspekte für die Bildung von Unterrichtsgruppen

Tabellen Abschnitt 4.3.2.1

Optimalzahl	n	Prozent
1	1	1,6%
1–2	3	4,8%
2	19	30,6%
2–3	5	8,1%
3	20	32,3%
3–4	6	9,7%
4	7	11,3%
6	1	1,6%
Gesamt	62	100,0%

L13: Welche Gruppengröße erachten Sie für eine Gruppe in Ihrem Instrumentalfach als ideal?

Maximalzahl	n	Prozent
1	1	1,6%
2–3	1	1,6%
3	12	19,4%
3–4	1	1,6%
4	26	41,9%
5	8	12,9%
6	8	12,9%
7	1	1,6%
8	4	6,5%
Gesamt	62	100%

L14: Welche Gruppengröße erachten Sie für eine Gruppe in Ihrem Instrumentalfach als noch vertretbar?

Tab. 87 Optimale und maximale Schülerzahl für IGU (Instrument A, L13/L14)

		L19: Jahre Unterricht IGU	L19: Jahre Unterricht IGU: (kategorisiert)
L13 Ideale Gruppengröße	**Korrelation nach Pearson**	,385(**)	,416(**)
	Signifikanz (2-seitig)	,002	,001
	n	60	60
	Korrelationskoeffizient (Kendall-Tau-b)	,202(*)	,260(*)
	Signifikanz (2-seitig)	,049	,011
	n	60	60
	Korrelationskoeffizient (Spearman-Rho)	,243	,318(*)
	Signifikanz (2-seitig)	,062	,013
	n	60	60

Korrelation nach Pearson, nichtparametrische Korrelationen nach Kendall, Spearman
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Für die Variable L13 „Welche Gruppengröße erachten Sie für eine Gruppe in Ihrem Instrumentalfach als ideal?“ ist bei Angaben mit einer Differenz von „1“ der jeweils größere Wert eingegeben worden, bei Angaben wie „2–4“ jeweils der Mittelwert, in diesem Fall also „3“. Die Variable L19 „Sie erteilen Unterricht in Gruppen seit ___ Jahren“ ist in 5-Jahresschritten kategorisiert worden, wegen der dadurch entstehenden Verstärkung des Korrelationskoeffizienten ist auch die Berechnung der Rohdaten durchgeführt worden.

Tab. 88 Korrelation Unterrichtserfahrung IGU/Optimale Schülerzahl IGU

Trifft nicht zu	3	4,5%
Trifft kaum zu	1	1,5%
Teilweise	6	9,0%
Überwiegend	20	29,9%
Trifft voll zu	37	55,2%
Gesamt	67	100,0%

L56 (Instrument A): Es sind **genügend Instrumente** vorhanden

Tab. 89 Ausstattung mit Instrumenten

Zu klein	1	1,5%
Eng	8	11,9%
Ausreichend	25	37,3%
Groß	20	29,9%
Sehr groß	13	19,4%
Gesamt	67	100,0%

L55 (Instrument A): Die Größe des Unterrichtsraumes ist:

Tab. 90 Größe des Unterrichtsraumes

Gar nicht	2	3,0%
Kaum	26	39,4%
Ausreichend	23	34,8%
Viele	12	18,2%
Sehr viele	3	4,5%
Gesamt	66	100,0%

L60 (Instrument A): Es gibt Anmeldungen für die Bildung von **geeigneten Unterrichtsgruppen**

Tab. 91 Ausreichende Anzahl von Anmeldungen für IGU

Unmöglich	0	0,0%
Schwierig	17	25,8%
Machbar	36	54,5%
Recht einfach	5	7,6%
Problemlos	8	12,1%
Gesamt	66	100,0%

L57 (Instrument A): Die **Koordinierung von Terminen** mit Schülern ist

Tab. 92 Koordinierung von Unterrichtsterminen

Unmöglich	3	4,5%
Schwierig	18	26,9%
Machbar	31	46,3%
Recht einfach	10	14,9%
Problemlos	5	7,5%
Gesamt	67	100,0%

L58 (Instrument A): Eine **pädagogisch sinnvolle Zusammenstellung** der Unterrichtsgruppen ist:

Tab. 93 Zusammenstellung der Unterrichtsgruppen

Ständig	2	3,1%
Oft	2	3,1%
Mitunter	6	9,2%
Selten	30	46,2%
Nie	25	38,5%
Gesamt	65	100,0%

L59 (Instrument A): Es gibt Schwierigkeiten mit der **Gebührenordnung**

Tab. 94 Umsetzung der Gebührenordnung

Viel zu kurz	7	10,4%
Eher kurz	13	19,4%
Ausreichend	46	68,7%
Eher lang	1	1,5%
Viel zu lang		0,0%
Gesamt	67	100,0%

L61 (Instrument A): Die **Dauer einer Unterrichtseinheit** ist im Gruppenunterricht in der Regel

Tab. 95 Beurteilung der Dauer einer Unterrichtseinheit

45 min	56	82,3%
60 min	2	2,9%
45 oder 60 min	5	7,4%
Kombiunterricht	4	5,9%
30 min	1	1,5%
Gesamt	68	100,0%

L17: Wie lange dauert eine Unterrichtseinheit für Gruppen?

Tab. 96 Länge einer Unterrichtseinheit für den IGU

Tabellen Abschnitt 4.3.2.2

	L51: Instrument A			L52: Instrument B	
Keine geeignete Literatur	3	4,5%		3	17,6%
Wenig Literatur	28	42,4%		5	29,4%
Ausreichend viel	19	28,8%		7	41,2%
Viel Literatur	10	15,2%		1	5,9%
Sehr viel Literatur	6	9,1%		1	5,9%
Gesamt	66	100,0%		17	100,0%

L51/52 Gibt es für Gruppenunterricht *(ab drei Schülerinnen/Schülern!)* Ihres Instrumentes genügend Literatur?

Tab. 97 Verfügbarkeit von Spielliteratur

	L53: Instrument A			L54: Instrument B	
Arrangiere gar nicht	15	22,1%		5	27,8%
Arrangiere bei Bedarf	37	54,4%		7	38,9%
Arrangiere sehr viel	16	23,5%		6	33,3%
Gesamt	68	100,0%		18	100,0%

L53/54: Schreiben Sie für den Gruppenunterricht eigene Arrangements?

Tab. 98 Eigene Arrangements der Lehrkräfte

Nicht vorhanden		0,0%
Sehr klein	14	20,9%
Ausreichend	40	59,7%
Groß	13	19,4%
Sehr groß		0,0%
Gesamt	67	100,0%

L102: Der Spielraum für instrumentalpädagogische Arbeit (Vermitteln von Spieltechnik) ist im Gruppenunterricht:

Nicht vorhanden		0,0%
Sehr klein	20	29,9%
Ausreichend	27	40,3%
Groß	14	20,9%
Sehr groß	6	9,0%
Gesamt	67	100,0%

L103: Der Spielraum für musikalische Arbeit (musikalische Gestaltung) ist im Gruppenunterricht::

Tab. 99 Vermitteln von Spieltechnik und musikalischem Gestalten im IGU

Trifft nicht zu	5	7,5%
Trifft kaum zu	4	6,0%
Teilweise	16	23,9%
Überwiegend	23	34,3%
Trifft voll zu	19	28,4%
Gesamt	67	100,0%

L104: Der Spielraum für andere (z. B. spielerische) Lernformen ist im Gruppenunterricht größer als im Einzelunterricht

Tab. 100 Spielerische Lernformen im IGU

	Gruppenunterricht macht mir persönlich Freude		Gruppenunterricht hat sich als pädagogisches Konzept bewährt		Gruppenunterricht bietet genügend Zeit für jeden einzelnen Schüler		Individuelle Probleme lassen sich im Gruppenunterricht lösen	
Trifft nicht zu	0	0,0%	2	3,1%	12	18,2%	7	10,6%
Trifft kaum zu	3	4,5%	5	7,7%	24	36,4%	27	40,9%
Teilweise	21	31,3%	30	46,2%	20	30,3%	21	31,8%
Überwiegend	29	43,3%	16	24,6%	9	13,6%	11	16,7%
Trifft voll zu	14	20,9%	12	18,5%	1	1,5%	0	0,0%
Gesamt	67	100,0%	65	100,0%	66	100,0%	66	100,0%

L107–110 Bitte bewerten Sie durch Ankreuzen folgende Aussagen

	Schülerinnen und Schüler im Gruppenunterricht sind motivierter als im Einzelunterricht		Aspekte des sozialen Lernens (Rücksichtnahme, gegenseitiges Helfen etc.) spielen im Gruppenunterricht eine größere Rolle		Im Gruppenunterricht motivieren sich die Schülerinnen und Schüler durch gegenseitiges Wetteifern stärker	
Trifft nicht zu	5	7,5%	1	1,5%	1	1,5%
Trifft kaum zu	8	11,9%	3	4,5%	5	7,5%
Teilweise	33	49,3%	8	12,1%	28	41,8%
Überwiegend	16	23,9%	26	39,4%	19	28,4%
Trifft voll zu	5	7,5%	28	42,4%	14	20,9%
Gesamt	67	100,0%	66	100,0%	67	100,0%

L111–113: Bitte bewerten Sie durch Ankreuzen folgende Aussagen

Tab. 101 Detailfragen zum IGU

Keinesfalls	0	0,0%
Eher nicht	2	3,1%
Egal	6	9,4%
Möglichst	32	50,0%
Unbedingt	24	37,5%
Gesamt	64	100,0%

L105: Bei erwiesener Begabung sollten Kinder von Gruppen- in Einzelunterricht wechseln

Tab. 102 Wechsel begabter Kinder in den Einzelunterricht

Tabellen Abschnitt 4.3.2.3

Belastung	0	0,0%
Anstrengung	14	20,6%
Normal	32	47,0%
Erholung	0	0,0%
Belebung	22	32,4%
Gesamt	68	100,0%

L106: Im Unterrichtsalltag empfinde ich Gruppenunterricht **vorwiegend** als:

Tab. 103 Gruppenunterricht im Arbeitsalltag

Wird gar nicht gerecht	1	1,5%
Kaum gerecht	10	14,7%
Teilweise	27	39,7%
Überwiegend	26	38,2%
Wird voll und ganz gerecht	4	5,9%
Gesamt	68	100,0%

L124: Gruppenunterricht wird meinen eigenen Bedürfnissen und Erwartungen als Lehrkraft gerecht:

Tab. 104 IGU und Bedürfnisse der Lehrkräfte

	Einzelunterricht	**Gruppenunterricht**
Sehr gering	0,9%	3,8%
Gering	2,3%	12,0%
Mittel	10,8%	31,2%
Hoch	46,6%	35,5%
Sehr hoch	39,4%	17,5%
Angaben n=100%	**n=437 100,0%**	**n=417 100,0%**

Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten des Berufs des Musikschullehrers (aus: Loritz 1998, 339)

Tab. 105 Zufriedenheit mit Aspekten des Berufs des Musikschullehrers (Bayern 1995)

Dienstverpflichtet		L27: IGU macht selbst Freude	L32: IGU schätzen gelernt	L37: IGU macht Spaß	L106: IGU im Alltag ist vorwiegend	L107: IGU macht mir persönlich Freude
	r	–,230(*)	–,259(*)	–,107	–,037	–,184
	p	,070	,083	,477	,768	,146
	n	63	46	46	65	64

Dienstverpflichtet		L102: Spielraum IGU für Spieltechnik ist ...	L103: Spielraum IGU für Musizieren ist ...	L104: Raum IGU für Spiel ist größer als im EU	L108: IGU ist als pädagog. Konzept bewährt	L110: Individuelle Probleme sind im IGU lösbar	L111: IGU motiviert Schüler stärker als EU
	r	–,159	–,210	–,056	–,036	–,102	–,047
	p	,211	,095	,658	,779	,428	,715
	n	64	64	64	63	63	64

Dienstverpflichtet		L112: Im IGU ist soziales Lernen wichtig	L113: IGU: Schüler motivieren sich gegenseitig	L122: IGU wird Erwartungen der Schüler/innen ...	L123: IGU wird Erwartungen der Eltern	L124: IGU wird eigenen Erwartungen
	r	–,092	–,105	–,085	–,108	–,191
	p	,471	,408	,522	,400	,128
	n	63	64	59	63	65

Korrelationen der dichotomen Variable „Dienstverpflichtung“ (aus L21/L31) mit Aussagen zum IGU

L021 „Ich bin das erste Mal dienstlich verpflichtet worden“ und L031 „Bin mittlerweile dienstlich verpflichtet“ (dichotom) wie folgt zusammengefasst: Als „Nicht dienstverpflichtet“ gelten Lehrkräfte, die L021 mit „trifft nicht“ oder „trifft kaum zu“ beantwortet haben. „Dienstverpflichtet“ sind Lehrkräfte, die hier mindestens „Trifft auch zu“ angegeben haben und/oder in L031 angegeben haben, mittlerweile dienstverpflichtet worden zu sein.

Tab. 106 Korrelationen zwischen Dienstverpflichtung und Bewertung des IGU

Tabellen Abschnitt 4.4.1

		Ist unbedeutend	Kaum bedeutend	gehört dazu	Ist wichtig	Ist sehr wichtig	Keine Meinung/ k. A.
E34	**Erwerb von Spieltechnik**	1 0,3%	1 0,3%	22 6,9%	115 36,2%	179 6,3%	0 0,0%
E35	**Erlernen von musikalischem Ausdruck**	1 0,3%	3 0,9%	37 11,6%	133 41,8%	140 44,0%	4 1,3%
E36	**Gemeinsames Musizieren erleben**	4 1,3%	0 0,0%	23 7,2%	126 39,6%	164 51,6%	1 0,3%
E37	**Vorspielerfahrungen sammeln**	4 1,3%	7 2,2%	123 38,7%	110 34,6%	69 21,7%	5 1,6%
E38	**Musiktheorie**	4 1,3%	12 3,8%	143 45,0%	110 34,6%	43 13.5%	6 1,9%
E39	**Persönlichkeitsentwicklung**	4 1,3%	7 2,2%	52 16,4%	118 37,1%	136 42,8%	1 0,3%
E40	**Musizieren als (kultureller) Bildungsbestandteil**	3 0,9%	19 6,0%	77 24,2%	126 39,6%	82 25,8%	11 3,5%
E41	**Freies Musizieren (Improvisation)**	5 1,6%	42 13,2%	101 31,8%	118 37,1%	44 13,8%	8 2,5%
E42	**Musikunterricht als Freizeitangebot**	4 1,3%	19 6,0%	58 18,2%	152 47,8%	76 23,9%	9 2,8%
E43	**Begabtenförderung**	11 3,5%	21 6,6%	76 23,9%	117 36,8%	82 25,8%	11 3,5%

Wie beurteilen Sie die **allgemeine Bedeutung** folgender Ziele für den Unterricht an einer Musikschule? (E34–E43)

Tab. 107 Allgemeine Ziele des Instrumentalunterrichts (Eltern)

		Ist unbedeutend	Kaum bedeutend	gehört dazu	Ist wichtig	Ist sehr wichtig
L71	**Erwerb von Spieltechnik**	0 0,0%	0 0,0%	6 36,0%	36 52,9%	26 38,2%
L72	**Erlernen von musikalischem Ausdruck**	0 0,0%	2 2,9%	7 10,3%	21 30,9%	38 55,9%
L73	**Gemeinsames Musizieren erleben**	0 0,0%	0 0,0%	4 5,9%	15 22,1%	49 72,1%
L74	**Vorspielerfahrungen sammeln**	0 0,0%	2 2,9%	12 17,6%	32 47,1%	22 32,4%
L75	**Musiktheorie**	0 0,0%	5 7,4%	38 55,9%	21 30,9%	4 5,9%
L76	**Persönlichkeitsentwicklung**	1 1,5%	1 1,5%	10 14,7%	27 39,7%	29 42,6%
L77	**Musizieren als (kultureller) Bildungsbestandteil**	0 0,0%	10 14,9%	12 17,9%	25 37,3%	20 29,9%
L78	**Freies Musizieren (Improvisation)**	5 7,5%	10 14,9%	26 38,8%	20 29,9%	6 9,0%
L79	**Musikunterricht als Freizeitangebot**	3 4,5%	6 9,0%	17 25,4%	22 32,8%	19 28,4%
L80	**Begabtenförderung**	3 4,4%	5 7,4%	16 23,5%	25 36,8%	19 27,9%

Wie beurteilen Sie die Bedeutung folgender Ziele **generell** für Ihren Musikschulunterricht? (L71–L80)

Tab. 108 Allgemeine Ziele des Instrumentalunterrichts (Lehrkräfte)

	Ziele allgemein (Eltern)				Ziele allgemein (Lehrkräfte)			
		Mittelw.	Stdabw.	n		Mittelw.	Stdabw.	n
Spieltechnik	**E34**	4,48	0,668	318	**L71**	4,29	0,624	68
Ausdruck	**E35**	4,30	0,737	314	**L72**	4,40	0,794	68
Gemeinsames Musikerleben	**E36**	4,41	0,735	317	**L73**	4,66	0,589	68
Vorspielerfahrungen	**E37**	3,74	0,869	313	**L74**	4,09	0,787	68
Musiktheorie	**E38**	3,56	0,823	312	**L75**	3,35	0,707	68
Persönlichkeitsentwicklung	**E39**	4,18	0,874	317	**L76**	4,21	0,856	68
Bildungsbestandteil	**E40**	3,86	0,915	307	**L77**	3,82	1,029	67
Improvisation	**E41**	3,50	0,951	310	**L78**	3,18	1,043	67
Freizeitangebot	**E42**	3,90	0,888	309	**L79**	3,72	1,112	67
Begabtenförderung	**E43**	3,78	1,031	307	**L80**	3,76	1,081	68
Bewertung: „Ist unbedeutend“ = 1 bis „Sehr wichtig“ = 5								

Wie beurteilen Sie die **allgemeine Bedeutung** folgender Ziele für den Unterricht an einer Musikschule? (E34–E43)
Wie beurteilen Sie die Bedeutung folgender Ziele **generell** für ihren Musikunterricht? (L71–L80)
Stdabw. = Standardabweichung

Tab. 109 Allgemeine Ziele des Instrumentalunterrichts (Mittelwerte)

		Nicht erreichbar	Gelingt selten	Ausreichend	Geht gut	Problemlos erreichbar	Weiß nicht
E45	**Erwerb von Spieltechnik**	2 0,6%	6 1,9%	56 17,6%	172 54,1%	70 22,0%	12 3,8%
E46	**Erlernen von musikalischem Ausdruck**	2 0,6%	15 4,7%	63 19,8%	157 49,4%	45 14,2%	36 11,3%
E47	**Gemeinsames Musizieren erleben**	2 0,6%	5 1,6%	20 6,3%	149 46,9%	138 43,4%	4 1,3%
E48	**Vorspielerfahrungen sammeln**	6 1,9%	23 7,2%	40 12,6%	143 45%	92 28,9%	14 4,4%
E49	**Musiktheorie**	6 1,9%	18 5,7%	101 31,8%	132 41,5%	25 7,9%	36 11,3%
E50	**Persönlichkeitsentwicklung**	4 1,3%	5 1,6%	52 16,4%	182 57,2%	51 16,0%	24 7,5%
E51	**Musizieren als (kultureller) Bildungsbestandteil**	4 1,3%	12 3,8%	70 22,0%	154 48,4%	37 11,6%	41 12,9%
E52	**Freies Musizieren (Improvisation)**	30 9,4%	59 18,6%	80 25,2%	75 23,6%	19 6,0%	55 17,3%
E53	**Musikunterricht als Freizeitangebot**	7 2,2%	18 5,7%	53 16,7%	139 43,7%	65 20,4%	36 11,3%
E54	**Begabtenförderung**	29 9,1%	29 9,1%	57 17,9%	70 22,0%	18 5,7%	115 36,2%

Lassen sich diese vorgenannten Ziele **im Gruppenunterricht** ihres Kindes erreichen? (E45-E54)

Tab. 110 Im IGU erreichbare Ziele des Instrumentalunterrichts (Eltern)

		Nicht erreichbar	Gelingt selten	Ausreichend	Geht gut	Problemlos erreichbar
L82	**Erwerb von Spieltechnik**	0 0,0%	9 13,6%	26 39,4%	26 39,4%	5 7,6%
L83	**Erlernen von musikalischem Ausdruck**	0 0,0%	14 21,2%	23 34,8%	21 31,8%	8 12,1%
L84	**Gemeinsames Musizieren erleben**	0 0,0%	1 1,5%	3 4,5%	25 37,3%	38 56,7%
L85	**Vorspielerfahrungen sammeln**	0 0,0%	4 6,1%	10 15,2%	30 45,5%	22 33,3%
L86	**Musiktheorie**	1 1,5%	16 23,9%	30 44,8%	14 20,9%	6 9,0%
L87	**Persönlichkeitsentwicklung**	1 1,5%	5 7,5%	21 31,3%	27 40,3%	13 19,4%
L88	**Musizieren als (kultureller) Bildungsbestandteil**	2 3,1%	7 10,8%	18 27,7%	24 36,9%	14 21,5%
L89	**Freies Musizieren (Improvisation)**	5 7,6%	25 37,9%	10 15,2%	18 27,3%	8 12,1%
L90	**Musikunterricht als Freizeitangebot**	0 0,0%	3 4,6%	15 23,1%	22 33,8%	25 38,5%
L91	**Begabtenförderung**	19 28,4%	32 47,8%	14 20,9%	2 3,0%	0 0,0%

Welche dieser vorgenannten Ziele lassen sich **im Gruppenunterricht** erreichen? (L82–L91)

Tab. 111 Im IGU erreichbare Ziele des Instrumentalunterrichts (Lehrkräfte)

	Ziele im IGU erreichbar (Eltern)				Ziele im IGU erreichbar (Lehrkr.)			
		Mittelw.	Stdabw	n		Mittelw.	Stdabw	n
Spieltechnik	**E45**	3,99	0,742	306	**L82**	3,41	0,822	66
Ausdruck	**E46**	3,81	0,791	282	**L83**	3,35	0,953	66
Gemeinsames Musizieren	**E47**	4,32	0,721	314	**L84**	4,49	0,660	67
Vorspielerfahrungen	**E48**	3,96	0,957	304	**L85**	4,06	0,857	66
Musiktheorie	**E49**	3,54	0,827	282	**L86**	3,12	0,930	67
Persönlichkeitsentwicklung	**E50**	3,92	0,732	294	**L87**	3,69	0,925	67
Bildungsbestandteil	**E51**	3,75	0,794	277	**L88**	3,63	1,039	65
Improvisation	**E52**	2,98	1,122	263	**L89**	2,98	1,209	66
Freizeitangebot	**E53**	3,84	0,935	282	**L90**	4,06	0,899	65
Begabtenförderung	**E54**	3,09	1,188	203	**L91**	1,99	0,788	67
Bewertung: „Nicht erreichbar“ = 1 bis bzw. „Problemlos erreichbar“ = 5								

Lassen sich diese vorgenannten Ziele **im Gruppenunterricht** ihres Kindes erreichen? (E45–E54)
Welche dieser vorgenannten Ziele lassen sich **im Gruppenunterricht** erreichen? (L82–L91)
Stdabw. = Standardabweichung

Tab. 112 Im IGU erreichbare Ziele (Mittelwerte)

Tabellen Abschnitt 4.4.2

Im IGU erreichbare Ziele (Lehrkräfte)			
n=62	**Faktor**		
	1	**2**	**3**
Persönlichkeitsentwicklung	,820		
Gemeinsames Musikerleben	,803		
Bildungsbestandteil	,691		,448
Vorspielerfahrungen	,667		
Musiktheorie		,757	
Spieltechnik	,311	,736	
Begabtenförderung		,718	
Ausdruck	,548	,610	
Freizeitangebot	,378		,822
Improvisation		,544	,696

Hauptkomponentenanalyse L82–L91
Varimaxrotation/Kaiserkriterium

Tab. 113 Faktorenanalyse L82–L91 mit Kaiser-Normalisierung

Im IGU erreichbare Ziele (Eltern)		
n=159	**Faktor**	
	1	**2**
Vorspielerfahrungen	,806	
Bildungsbestandteil	,745	
Gemeinsames Musikerleben	,723	
Musiktheorie	,503	,502
Freizeitangebot	,497	
Persönlichkeitsentwicklung	,494	,361
Ausdruck		,836
Spieltechnik		,733
Begabtenförderung	,379	,717
Improvisation	,418	,598

Hauptkomponentenanalyse E45–E54
Varimaxrotation/Kaiserkriterium

Tab. 114 Faktorenanalyse E45–E54 mit Kaiser-Normalisierung

Tabellen Abschnitt 4.6.2.1

	Musikschulgruppen (alle Instrumente)		Musikschulgruppen (Qfl./Klar./Sax./Tr.)		Klassenunterricht (Qfl./Klar./Sax./Tr.)	
3er	177	60,2%	39	60,0%	6	8,8%
4er	76	25,9%	16	24,6%	23	33,8%
5er	34	11,6%	10	15,4%	10	14,7%
6–8er	7	2,4%			29	42,6%
Gesamt	294	100,0%	65	100,0%	68	100,0%

S05: Gruppengröße nach Musikschulgruppen und Klassenmusizieren
Nicht erfasst sind die Streichinstrumente im Klassenunterricht

Tab. 115 Gruppengröße nach Musikschulgruppen und Klassenmusizieren

	Musikschulgruppen (alle Instrumente)		Klassenunterricht (alle Instrumente)	
Ich möchte am liebsten alleine Unterricht haben	12	4,1%	7	9,7%
Weniger Schülerinnen bzw. Schüler	21	7,2%	7	9,7%
So wie es jetzt ist	252	86,9%	54	75,0%
Mehr Schülerinnen bzw. Schüler	5	1,7%	4	5,6%
Gesamt	290	100,0%	72	100,0%

S06: Mit wie vielen Mitschülerinnen bzw. Mitschülern fändest du den Unterricht am Besten?

Tab. 116 Vergleich Gruppengrößenwunsch Musikschulgruppen/Klassenunterricht

	Musikschulgruppen (alle Instrumente)		Klassenunterricht (alle Instrumente)	
Sollte kürzer sein	18	6,2%	11	15,3%
So wie es jetzt ist, ist es am Besten	198	68,0%	39	54,2%
Sollte länger sein	75	25,8%	22	30,6%
Gesamt	291	100,0%	72	100,0%

S08: Wie lang wünschst du dir die Unterrichtsstunde?

Tab. 117 Vergleich Unterrichtslängenwunsch Musikschulgruppen/Klassenunterricht

	Musikschulgruppen (alle Instrumente)		Musikschulgruppen (Qfl./Klar./Sax./Tr.)		Klassenunterricht (Qfl./Klar./Sax./Tr.)	
Gefällt mir gar nicht	29	10,5%	9	14,1%	11	17,5%
Gefällt mir ein wenig	37	13,4%	9	14,1%	12	19,0%
Gefällt mir einigermaßen	59	21,3%	16	25,0%	17	27,0%
Gefällt mir	105	37,9%	19	29,7%	14	22,2%
Gefällt mir sehr gut	47	17,0%	11	17,2%	9	14,3%
Gesamt	277	100,0%	64	100,0%	63	100,0%

S23: Kreuze an, wie dir folgende Dinge im Unterricht gefallen: Spieltechnische Dinge lernen

Tab. 118 Vergleich S23 Musikschulgruppen/Klassenunterricht

	Musikschulgruppen (alle Instrumente)		Musikschulgruppen (Qfl./Klar./Sax./Tr.)		Klassenunterricht (Qfl./Klar./Sax./Tr.)	
Gar nicht	2	0,7%			2	2,9%
Ein wenig	3	1,0%			3	4,4%
Einigermaßen	23	7,8%	8	12,3%	5	7,4%
Zufrieden	106	36,2%	20	30,8%	25	36,8%
Sehr zufrieden	159	54,3%	37	56,9%	33	48,5%
Gesamt	293	100,0%	65	100,0%	68	100,0%

S29: Bist du mit dem, was du bisher gelernt hast, zufrieden?

Tab. 119 Vergleich S29 Musikschulgruppen/Klassenunterricht

	Musikschulgruppen (Qfl./Klar./Sax./Tr.)		Klassenunterricht (Qfl./Klar./Sax./Tr.)	
Nie			1	1,5%
Ganz selten	2	3,1%	5	7,4%
Häufig	5	7,7%	5	7,4%
Meistens	23	35,4%	29	42,6%
Immer	35	53,8%	28	41,2%
Gesamt	65	100,0%	68	100,0%

S30: Macht dir Musikunterricht in der Gruppe Spaß?
Ausgewählte Blasinstrumente

Tab. 120 Vergleich S30 Musikschulgruppen/Klassenunterricht (nur Blasinstrumente)

Tabellen Abschnitt 4.6.2.2

	Musikschulgruppen (alle Instrumente)		Musikschulgruppen (Qfl./Klar./Sax./Tr.)		Klassenunterricht (Qfl./Klar./Sax./Tr.)	
Nein, gar nicht	3	1,0%			2	3,0%
Ganz selten	9	3,1%	4	6,3%	3	4,5%
Manchmal	42	14,4%	8	12,5%	23	34,8%
Ziemlich oft	129	44,3%	25	39,1%	23	34,8%
Ja, immer	108	37,1%	27	42,2%	15	22,7%
Gesamt	291	100,0%	64	100,0%	66	100,0%

S32: Kümmert sich deine Lehrerin/dein Lehrer um dich?

Tab. 121 Vergleich S32 Musikschulgruppen/Klassenunterricht

		Musikschulgruppen (alle Instrumente)		Musikschulgruppen (Qfl./Klar./Sax./Tr.)		Klassenunterricht (Qfl./Klar./Sax./Tr.)	
„Nein“ (Eher nicht nett)	**Nein, gar nicht**	2	0,7%	2	3,1%		
	Ein wenig	2	0,7%	1	1,5%	3	4,4%
	Geht so	22	7,5%	7	10,8%	17	25,0%
„Ja“ (Nett)	**Ziemlich nett**	57	19,4%	16	24,6%	15	22,1%
	Ja, sehr nett	211	71,8%	39	60,0%	33	48,5%
	Gesamt	294	100,0%	65	100,0%	68	100,0%

S33: Ist deine Lehrerin/dein Lehrer nett?

Tab. 122 Vergleich S33 Musikschulgruppen/Klassenunterricht

	Musikschulgruppen (alle Instrumente)		Musikschulgruppen (Qfl./Klar./Sax./Tr.)		Klassenunterricht (Qfl./Klar./Sax./Tr.)	
Kommt nicht vor	98	35,0%	22	36,1%	19	31,1%
Finde ich schlecht	18	6,4%	4	6,6%	6	9,8%
Ist nicht so schön	28	10,0%	6	9,8%	14	23,0%
Geht so	60	21,4%	13	21,3%	18	29,5%
Ist ganz gut	61	21,8%	12	19,7%	4	6,6%
Finde ich sehr gut	15	5,4%	4	6,6%		
Gesamt	280	100,0%	61	100,0%	61	100,0%

S26: Wenn mehrere Schülerinnen und Schüler gleichzeitig unterricht werden, haben sie vielleicht nicht immer die volle Aufmerksamkeit der Lehrerin/des Lehrers. Wie findest du das?

Tab. 123 Vergleich S26 Musikschulgruppen/Klassenunterricht

	Musikschulgruppen (alle Instrumente)		Musikschulgruppen (Qfl./Klar./Sax./Tr.)		Klassenunterricht (Qfl./Klar./Sax./Tr.)	
Fast nie	4	1,4%				
Selten	1	0,3%			7	10,4%
Geht so	42	14,5%	11	16,9%	13	19,4%
Ziemlich oft	102	35,2%	21	32,3%	16	23,9%
Sehr oft	141	48,6%	33	50,8%	31	46,3%
Gesamt	290	100,0%	65	100,0%	67	100,0%

S15: Spielst du im Unterricht oft auf deinem Instrument?

Tab. 124 Vergleich S15 Musikschulgruppen/Klassenunterricht

	Musikschulgruppen (alle Instrumente)		Musikschulgruppen (Qfl./Klar./Sax./Tr.)		Klassenunterricht (Qfl./Klar./Sax./Tr.)	
Sehr oft	3	1,0%			2	3,0%
Oft	5	1,7%	2	3,1%	2	3,0%
Manchmal	47	16,2%	8	12,5%	28	41,8%
Ganz selten	109	37,5%	20	31,3%	21	31,3%
Nie	127	43,6%	34	53,1%	14	20,9%
Gesamt	291	100,0%	64	100,0%	67	100,0%

S16: Langweilst du dich im Unterricht?

Tab. 125 Vergleich S16 Musikschulgruppen/Klassenunterricht

	Musikschulgruppen (alle Instrumente)		Musikschulgruppen (Qfl./Klar./Sax./Tr.)		Klassenunterricht (Qfl./Klar./Sax./Tr.)	
Nein, gar nicht	3	1,0%			1	1,5%
Ein wenig	1	0,3%			1	1,5%
Geht so	16	5,4%	6	9,2%	8	11,9%
Ziemlich	47	16,0%	6	9,2%	15	22,4%
Ja, sehr	227	77,2%	53	81,5%	42	62,7%
Gesamt	294	100,0%	65	100,0%	67	100,0%

S34: Fühlst du dich in der Gruppe wohl und verstehst du dich mit den anderen?

Tab. 126 Vergleich S34 Musikschulgruppen/Klassenunterricht

	Musikschulgruppen (alle Instrumente)		Musikschulgruppen (Qfl./Klar./Sax./Tr.)		Klassenunterricht (Qfl./Klar./Sax./Tr.)	
Kommt nicht vor	29	10,3%	6	10,2%	3	4,4%
Nein, gar nicht	109	38,8%	20	33,9%	12	17,6%
Ein wenig	62	22,1%	16	27,1%	19	27,9%
Geht so	36	12,8%	5	8,5%	9	13,2%
Ziemlich	22	7,8%	6	10,2%	15	22,1%
Ja, sehr	23	8,2%	6	10,2%	10	14,7%
Gesamt	281	100,0%	59	100,0%	68	100,0%

S27: Stört es dich, wenn jemand aus der Gruppe wenig geübt hast und du deswegen warten musst?

	Musikschulgruppen (alle Instrumente)		Musikschulgruppen (Qfl./Klar./Sax./Tr.)		Klassenunterricht (Qfl./Klar./Sax./Tr.)	
Kommt nicht vor	64	22,9%	14	23,7%	13	19,7%
Nein, gar nicht	55	19,8%	6	10,2%	7	10,6%
Ein wenig	58	20,7%	9	15,3%	6	9,1%
Geht so	39	13,9%	11	18,6%	12	18,2%
Ziemlich	32	11,4%	8	13,6%	15	22,7%
Ja, sehr	32	11,4%	11	18,6%	13	19,7%
Gesamt	280	100,0%	59	100,0%	66	100,0%

S28: Stört es dich, wenn du selbst wenig geübt hast und die Anderen auf dich warten müssen?

Tab. 127 Vergleich S27/S28 Musikschulgruppen/Klassenunterricht

	Musikschulgruppen (alle Instrumente)		Musikschulgruppen (Qfl./Klar./Sax./Tr.)		Klassenunterricht (Qfl./Klar./Sax./Tr.)	
Nie	6	2,0%				
Ganz selten	15	5,1%	4	6,2%	5	7,6%
Einigermaßen	84	28,6%	15	23,1%	24	36,4%
Ziemlich viel	119	40,5%	31	47,7%	21	31,8%
Täglich	70	23,8%	15	23,1%	16	24,2%
Gesamt	294	100,0%	65	100,0%	66	100,0%

S37: Übst du zu Hause?

Tab. 128 Vergleich S37 Musikschulgruppen/Klassenunterricht

	Musikschulgruppen (alle Instrumente)		Musikschulgruppen (Qfl./Klar./Sax./Tr.)		Klassenunterricht (Qfl./Klar./Sax./Tr.)	
Es hat nie Freude gemacht	6	2,0%			3	4,5%
Anfangs mehr, ist weniger geworden	35	11,9%	8	12,3%	29	43,3%
Anfangs nicht, jetzt aber mehr	26	8,9%	7	10,8%	7	10,4%
Von Beginn an unveränderte Freude	226	77,1%	50	76,9%	28	41,8%
Gesamt	293	100,0%	65	100,0%	67	100,0%

S41: Hat sich deine Freude am Instrumentalspiel im Lauf der Zeit verändert?

Tab. 129 Vergleich S41 Musikschulgruppen/Klassenunterricht

		S05: Anzahl Schüler	S30: Macht der IGU Spaß?	S32: Kümmert sich die Lehrkraft um dich?	S33: Ist die Lehrkraft nett?	S26: Aufmerksamkeitsteilung Lehrkraft	S27: Stört Warten auf Mitschüler?
Klassenmusizieren	**r**	,514(**)	–,168(**)	–,192(**)	–,211(**)	–,229(**)	,207(**)
	p	,000	,001	,000	,000	,001	,000
	n	367	365	362	366	226	321

Korrelationen nach Pearson
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tab. 130 Korrelation Klassenunterricht zu ausgewählten Aussagen der Schülerschaft

Tabellen Abschnitt 4.6.2.3

	Musikschulgruppen (alle Instrumente)		Musikschulgruppen (Qfl./Klar./Sax./Tr.)		Bläserklassen (Qfl./Klar./Sax./Tr.)	
Einzelunterricht	21	8,2%	1	1,7%	1	1,9%
Gruppenunterricht	180	70,0%	46	78,0%	29	55,8%
Egal, nur das Instrument war wichtig	46	17,9%	10	16,9%	4	7,7%
Weder Unterrichtsform noch Instrument spielte eine Rolle	8	3,1%	2	3,4%	10	19,2%
Sonstiges: Partnerunterricht	2	0,8%				
Sonstiges: Bläserklasse					8	15,4%
Gesamt	257	100,7%	59	100,0%	52	100,0%

E12–E16: In welche Unterrichtsform haben Sie ihr Kind **ursprünglich** schicken wollen?

Tab. 131 Ursprüngliche Wahl der Unterrichtsform durch die Eltern (E12–E16)
Vergleich von Musikschulgruppen und Klassenunterricht

	Musikschulgruppen (alle Instrumente)		Klassenunterricht (alle Instrumente)	
Trifft nicht zu	39	16,9	5	14,8%
Trifft kaum zu	14	6,1%	1	5,6%
Trifft auch zu	70	30,3%	13	31,5%
Überwiegend	55	23,8%	12	20,4%
Trifft voll zu	53	22,9%	14	27,8%
Gesamt	231	100,0%	45	100,0%
	Musikschulgruppen (Qfl./Klar./Sax./Tr.)		**Klassenunterricht (Qfl./Klar./Sax./Tr.)**	
Trifft nicht zu	8	14,8%	5	12,2%
Trifft kaum zu	3	5,6%	1	2,4%
Trifft auch zu	17	31,5%	13	31,7%
Überwiegend	11	20,4%	10	24,4%
Trifft voll zu	15	27,8%	12	29,3%
Gesamt	54	100,0%	41	100,0%

E20: Warum erhält Ihr Kind nun Musikunterricht **in einer Gruppe?**
Weil Gruppenunterricht besonders gut als Einstiegsunterricht ist:

Tab. 132 Vergleich E20 Musikschulgruppen und Klassenunterricht

	Musikschulgruppen (alle Instrumente)		Musikschulgruppen (Qfl./Klar./Sax./Tr.)		Klassenunterricht (Qfl./Klar./Sax./Tr.)	
Trifft nicht zu	62	26,8%	13	24,5%	18	46,2%
Trifft kaum zu	38	16,5%	9	17,0%	7	17,9%
Trifft auch zu	66	28,6%	16	30,2%	8	20,5%
Überwiegend	23	10,0%	8	15,1%	3	7,7%
Trifft voll zu	42	18,2%	7	13,2%	3	7,7%
Gesamt	231	100,0%	53	100,0%	39	100,0%

E24: Mein Kind soll bei bewiesener Begabung später Einzelunterricht erhalten

Tab. 133 Vergleich E24 Musikschulgruppen/Klassenunterricht

	Musikschulgruppen (alle Instrumente)		Musikschulgruppen (Qfl./Klar./Sax./Tr.)		Klassenunterricht (Qfl./Klar./Sax./Tr.)	
Nein	41	16,0%	7	12,1%	17	31,5%
MFE/MGA	179	69,6%	39	67,2%	18	33,3%
Kinderchor	9	3,5%	1	1,7%	3	5,6%
Sonstiges	28	10,9%	11	19,0%	16	29,6%
Gesamt	257	100,0%	58	100,0%	54	100,0%

E26: Hat Ihr Kind vorher an anderen Musikangeboten teilgenommen?

Tab. 134 Vergleich E26 Musikschulgruppen/Klassenunterricht

	Musikschulgruppen (alle Instrumente)		Klassenunterricht (alle Instrumente)	
Nicht erreichbar	21	12,5%	8	23,5%
Gelingt selten	20	11,9%	9	26,5%
Ausreichend	46	27,4%	11	32,4%
Geht gut	63	37,5%	6	17,6%
Problemlos erreichbar	16	10,7%		0%
Gesamt	168	100,0%	34	100,0%

E54: Lässt sich das Ziel „Begabtenförderung“ im Gruppenunterricht Ihres Kindes erreichen?

Tab. 135 Vergleich E54 Musikschulgruppen/Klassenunterricht

	Musikschulgruppen (alle Instrumente)		Klassenunterricht (alle Instrumente)	
Viel zu gering	3	1,2%	4	7,4%
Gering	9	3,6%	6	11,1%
Ausreichend	84	33,6%	21	38,9%
Groß	109	43,6%	20	37,0%
Sehr groß	45	18,0%	3	5,6%
Gesamt	250	100,0%	54	100,0%

E58: Die persönliche Zuwendung der Lehrkraft zu meinem Kind ist:

Tab. 136 Vergleich E58 Musikschulgruppen/Klassenunterricht

	Musikschulgruppen (alle Instrumente)		Klassenunterricht (alle Instrumente)	
Viel zu gering	25	9,7%	17	29,8%
Gering	41	15,9%	26	45,6%
Ausreichend	74	28,7%	7	12,3%
Gut	83	32,2%	6	10,5%
Sehr gut	35	13,6%	1	1,8%
Gesamt	258	100,0%	57	100,0%

E59: Der Kontakt der Lehrkraft zu mir ist:

Tab. 137 Vergleich E59 Musikschulgruppen/Klassenunterricht

		E46: Ausdruck	E53: Freizeitangebot	E54: Begabtenförderung	E66: Wird IGU den Erwartungen Ihres Kindes gerecht?	E67: Wird IGU Ihren Erwartungen gerecht?
Klassenmusizieren	**r**	–,152(*)	–,300(**)	–,246(**)	–,116(*)	–,144(*)
	p	,011	,000	,000	,048	,013
	n	281	281	202	288	300

Korrelationen nach Pearson
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

E46, E53, E54: Lassen sich diese vorgenannten Ziele im Gruppenunterricht ihres Kindes erreichen?

Tab. 138 Korrelationen von Bewertungen der Eltern zum Klassenunterricht

Tabelle Abschnitt 5.1.1

Gesamtanzahl der Schülerinnen und Schüler	Anzahl Schüler/innen je Unterrichtsform	Aufgewendete JWS je Unterrichtsform	Aufgewandte JWS gesamt
300	300 in EU 45′	300	300
300	150 in EU 45′	150	250
	150 in EU 30′	100	
300	150 in EU 45′	150	225
	150 in PU 45′	75	
300	150 in EU 45′	150	200
	150 in 3er 45′	50	
300	150 in EU 45′	150	216,6
	150 in 3er 60′	66,6	
300	201 in EU 45′	201	234
	99 in 3er 45′	33	
300	201 in EU 45′	201	245
	99 in 3er 60′	44	

EU = Einzelunterricht, PU = Partnerunterricht, 3er = Dreiergruppe

Tab. 139 Modellberechnung Jahreswochenstunden

8.5 Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Hauptfachbelegungen (Auswahl) der VdM-Mitgliedsschulen in Niedersachsen im Jahr 2003 inkl. Kombiunterricht	41
Tab. 2	Korrelationen S 07/Länge der Unterrichtseinheit – Urteil der Schülerschaft	52
Tab. 3	Faktorenanalyse S18–S24	55
Tab. 4	Anmeldungen und Zusammenstellungsmöglichkeiten für Unterrichtsgruppen nach Instrumenten	74
Tab. 5	Aussagen der Lehrkräfte über die Freude am IGU	78
Tab. 6	Faktorenanalyse allgemeine Ziele (Lehrkräfte)	87
Tab. 7	Faktorenanalyse allgemeine Ziele (Eltern)	88
Tab. 8	Faktorenanalyse der Zielerreichbarkeit im IGU (Lehrkräfte)	90
Tab. 9	Faktorenanalyse der Zielerreichbarkeit im IGU (Eltern)	91
Tab. 10	Ausgewählte Korrelationen zwischen Variablen von Eltern und Schülerschaft	94
Tab. 11	Ausgewählte Korrelationen zwischen Variablen von Lehrkräften und Schülerschaft	95
Tab. 12	Ausgewählte Korrelationen von Variablen der Lehrkräfte und der Schülerschaft zum Einfluss von Berufserfahrung und Ausbildung auf Unterrichtsaspekte	99
Tab. 13	Entwicklung der Schülerzahlen an VdM-Musikschulen 1979 bis 2003	158
Tab. 14	Alter der Schülerschaft	158
Tab. 15	Instrumentenverteilung und Geschlecht der Schülerschaft	159
Tab. 16	Zusammensetzung der Unterrichtsgruppen nach Geschlecht der Schülerinnen und Schüler	159
Tab. 17	Verteilung der Instrumentengruppen	159
Tab. 18	Zweitinstrumente	160
Tab. 19	Gruppenverteilung der Schülerschaft	160
Tab. 20	Größe der Unterrichtsgruppe – Wünsche der Schülerschaft	160
Tab. 21	Korrelationen Größe der Unterrichtsgruppe – Variablen der Schülerschaft	161
Tab. 22	Länge der Unterrichtseinheit – Wünsche der Schülerschaft	161
Tab. 23	Kreuztabelle Dauer des Unterrichtsverhältnisses nach Instrumenten	162
Tab. 24	Korrelationen Dauer des Unterrichtsverhältnisses – Urteil der Schülerschaft	162
Tab. 25	Einbeziehung in den Unterricht (S15)	163
Tab. 26	Langeweile im Unterricht (S16)	163
Tab. 27	Kreuze an, wie dir folgende Dinge im Unterricht gefallen (S24)	163
Tab. 28	Kreuze an, wie dir folgende Dinge im Unterricht gefallen (S18)	164
Tab. 29	Kreuze an, wie dir folgende Dinge im Unterricht gefallen (S19, S21)	164
Tab. 30	Kreuze an, wie dir folgende Dinge im Unterricht gefallen (S23)	164
Tab. 31	Kreuze an, wie dir folgende Dinge im Unterricht gefallen (S22)	165
Tab. 32	Kreuze an, wie dir folgende Dinge im Unterricht gefallen (S20)	165
Tab. 33	Kreuze an, wie dir folgende Dinge im Unterricht gefallen (S25)	165
Tab. 34	Bewertung ausgewählter Unterrichtsinhalte (S18–S24)	166
Tab. 35	Zufriedenheit mit der Spielliteratur	166
Tab. 36	Veränderung der Freude am Unterricht	166
Tab. 37	Macht dir der Unterricht in der Gruppe Spaß?	167
Tab. 38	Aufmerksamkeitsteilung der Lehrkraft	167
Tab. 39	Warten im Unterricht (S27/S28)	167
Tab. 40	Zufriedenheit mit dem Gelernten	168
Tab. 41	Einschätzung der Freude der Lehrkraft	168
Tab. 42	Kümmern der Lehrkraft um die Schülerschaft	168
Tab. 43	Ist die Lehrkraft nett?	168
Tab. 44	Wohlfühlen in der Unterrichtsgruppe	169

Tab. 45	Einfluss der Lehrkraft auf die Unterrichtsmotivation	169
Tab. 46	Gemeinsames Musizieren außerhalb der Musikschule	170
Tab. 47	Sonstige Aussagen zum Gruppenunterricht	170
Tab. 48	Angaben der Eltern zur Unterrichtsgruppe/Anzahl der Kinder	170
Tab. 49	Angaben der Eltern zur Unterrichtsgruppe/Zusammensetzung	171
Tab. 50	Kontakt der Eltern zur Lehrkraft	171
Tab. 51	Größe des Unterrichtsraumes	171
Tab. 52	Disziplin in der Unterrichtsgruppe	171
Tab. 53	Motivation des Kindes	172
Tab. 54	Lernfortschritte des Kindes	172
Tab. 55	Zufriedenheit des Kindes mit dem instrumentalen Erfolg	172
Tab. 56	Korrelationen Bewertung von Lernerfolg und Motivation	172
Tab. 57	Gründe der Schülerschaft für die Wahl der Unterrichtsform	173
Tab. 58	Ursprünglich von den Eltern gewählte Unterrichtsform	173
Tab. 59	Gründe der Eltern für die Wahl der Unterrichtsform	174
Tab. 60	Einschätzung des häuslichen Übens	175
Tab. 61	Eigenes Instrument	175
Tab. 62	Eigenes Zimmer	175
Tab. 63	Stört das Üben?	175
Tab. 64	Häusliches Vorspiel	176
Tab. 65	Instrumentale Vorerfahrungen der Eltern	176
Tab. 66	Konzertbesuche der Eltern	176
Tab. 67	Übemotivation des Kindes	176
Tab. 68	Einfluss der Eltern auf das Üben	177
Tab. 69	Häusliches Vorspiel der Kinder	177
Tab. 70	Korrelationen zwischen familiären Merkmalen	177
Tab. 71	Korrelationen zwischen Merkmalen der Eltern	178
Tab. 72	Korrelationen zwischen dem Urteil der Eltern und der Schülerschaft	179
Tab. 73	Instrumentenverteilung der Lehrkräfte nach Geschlecht	179
Tab. 74	Alter der Lehrkräfte im Vergleich	180
Tab. 75	Unterrichtserfahrung der befragten Lehrkräfte	180
Tab. 76	Vergütung der Lehrkräfte (L128)	180
Tab. 77	Arbeitsverhältnis der Lehrkräfte (L127)	181
Tab. 78	Abgeschlossene Ausbildung der Lehrkräfte (L129)	181
Tab. 79	Art der Ausbildung der Lehrkräfte (L130)	181
Tab. 80	Fortbildungsbesuch der Lehrkräfte	181
Tab. 81	Qualifikation der Lehrkräfte für den IGU (L39–46)	182
Tab. 82	Warum haben Sie das erste Mal Gruppenunterricht erteilt? (Dienstrechtliche Aspekte)	183
Tab. 83	Warum haben Sie das erste Mal Gruppenunterricht erteilt? (Eigenmotivation)	183
Tab. 84	Später hinzugekommene Gründe für das Erteilen von Gruppenunterricht	183
Tab. 85	Gründe der Eltern für die Anmeldung zum IGU aus Sicht der Lehrkräfte	184
Tab. 86	Aspekte für die Bildung von Unterrichtsgruppen	184
Tab. 87	Optimale und maximale Schülerzahl für IGU (Instrument A, L13/L14)	185
Tab. 88	Korrelation Unterrichtserfahrung IGU/Optimale Schülerzahl IGU	185
Tab. 89	Ausstattung mit Instrumenten	186
Tab. 90	Größe des Unterrichtsraumes	186
Tab. 91	Ausreichende Anzahl von Anmeldungen für IGU	186
Tab. 92	Koordinierung von Unterrichtsterminen	186
Tab. 93	Zusammenstellung der Unterrichtsgruppen	187
Tab. 94	Umsetzung der Gebührenordnung	187
Tab. 95	Beurteilung der Dauer einer Unterrichtseinheit	187

Tab. 96	Länge einer Unterrichtseinheit für den IGU	187
Tab. 97	Verfügbarkeit von Spielliteratur	188
Tab. 98	Eigene Arrangements der Lehrkräfte	188
Tab. 99	Vermitteln von Spieltechnik und musikalischem Gestalten im IGU	188
Tab. 100	Spielerische Lernformen im IGU	188
Tab. 101	Detailfragen zum IGU	189
Tab. 102	Wechsel begabter Kinder in den Einzelunterricht	189
Tab. 103	Gruppenunterricht im Arbeitsalltag	189
Tab. 104	IGU und Bedürfnisse der Lehrkräfte	190
Tab. 105	Zufriedenheit mit Aspekten des Berufs des Musikschullehrers (Bayern 1995)	190
Tab. 106	Korrelationen zwischen Dienstverpflichtung und Bewertung des IGU	191
Tab. 107	Allgemeine Ziele des Instrumentalunterrichts (Eltern)	192
Tab. 108	Allgemeine Ziele des Instrumentalunterrichts (Lehrkräfte)	193
Tab. 109	Allgemeine Ziele des Instrumentalunterrichts (Mittelwerte)	193
Tab. 110	Im IGU erreichbare Ziele des Instrumentalunterrichts (Eltern)	194
Tab. 111	Im IGU erreichbare Ziele des Instrumentalunterrichts (Lehrkräfte)	195
Tab. 112	Im IGU erreichbare Ziele (Mittelwerte)	195
Tab. 113	Faktorenanalyse L82–L91 mit Kaiser-Normalisierung	196
Tab. 114	Faktorenanalyse E45–E54 mit Kaiser-Normalisierung	196
Tab. 115	Gruppengröße nach Musikschulgruppen und Klassenmusizieren	197
Tab. 116	Vergleich Gruppengrößenwunsch Musikschulgruppen/Klassenunterricht	197
Tab. 117	Vergleich Unterrichtslängenwunsch Musikschulgruppen/Klassenunterricht	197
Tab. 118	Vergleich S23 Musikschulgruppen/Klassenunterricht	197
Tab. 119	Vergleich S29 Musikschulgruppen/Klassenunterricht	198
Tab. 120	Vergleich S30 Musikschulgruppen/Klassenunterricht (nur Blasinstrumente)	198
Tab. 121	Vergleich S32 Musikschulgruppen/Klassenunterricht	198
Tab. 122	Vergleich S33 Musikschulgruppen/Klassenunterricht	199
Tab. 123	Vergleich S26 Musikschulgruppen/Klassenunterricht	199
Tab. 124	Vergleich S15 Musikschulgruppen/Klassenunterricht	199
Tab. 125	Vergleich S16 Musikschulgruppen/Klassenunterricht	200
Tab. 126	Vergleich S34 Musikschulgruppen/Klassenunterricht	200
Tab. 127	Vergleich S27/S28 Musikschulgruppen/Klassenunterricht	200
Tab. 128	Vergleich S37 Musikschulgruppen/Klassenunterricht	201
Tab. 129	Vergleich S41 Musikschulgruppen/Klassenunterricht	201
Tab. 130	Korrelation Klassenunterricht zu ausgewählten Aussagen der Schülerschaft	201
Tab. 131	Ursprüngliche Wahl der Unterrichtsform durch die Eltern (E12–E16) Vergleich von Musikschulgruppen und Klassenunterricht	202
Tab. 132	Vergleich E20 Musikschulgruppen und Klassenunterricht	202
Tab. 133	Vergleich E24 Musikschulgruppen/Klassenunterricht	203
Tab. 134	Vergleich E26 Musikschulgruppen/Klassenunterricht	203
Tab. 135	Vergleich E54 Musikschulgruppen/Klassenunterricht	203
Tab. 136	Vergleich E58 Musikschulgruppen/Klassenunterricht	203
Tab. 137	Vergleich E59 Musikschulgruppen/Klassenunterricht	204
Tab. 138	Korrelationen von Bewertungen der Eltern zum Klassenunterricht	204
Tab. 139	Modellberechnung Jahreswochenstunden	204

8.6 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Entwicklung der Schülerzahlen an VdM-Musikschulen 1979 bis 2003	25
Abb. 2	Alter der befragten Schülerinnen und Schüler	48
Abb. 3	Verteilung der Instrumentengruppen	49
Abb. 4	Bewertung ausgewählter Unterrichtsinhalte (S18–S24)	55
Abb. 5	Unterrichtserfahrung an einer Musikschule und im IGU	69
Abb. 6	Allgemeine Ziele Instrumentalunterricht/Mittelwerte Eltern und Lehrkräfte	83
Abb. 7	Erreichbarkeit von Zielen im IGU/Mittelwerte Eltern und Lehrkräfte	85
Abb. 8	Vergleich der Gruppengrößen Musikschulgruppen/Klassenmusizieren (S05)	102
Abb. 9	Beurteilung des Wartens auf Mitschülerinnen und Mitschüler (S27)	106
Abb. 10	Vergleich der Veränderung der Freude am Unterricht (S41)	107
Abb. 11	Vergleich E24 Musikschulgruppen/Klassenunterricht	108
Abb. 12	Der Chiroplast von Johann Bernhard Logier (Sowa 1973, 153)	157

Abstract (deutsch)

Mehr als ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler, die an einer niedersächsischen Musikschule Unterricht in einem instrumentalen Hauptfach erhalten, sind Mitglied einer Gruppe von mindestens drei Personen. Mit diesem Anteil liegen die im Verband deutscher Musikschulen organisierten Einrichtungen deutlich über dem Bundesdurchschnitt. Instrumentaler Gruppenunterricht (IGU) als eine Unterrichtsform, die trotz ihrer langen Tradition im Instrumentalunterricht immer wieder auch Gegenstand kritischer Beurteilungen war und ist, hat sich mittlerweile etabliert.

Ausgehend von der Geschichte des institutionalisierten IGU in Deutschland wird die Entwicklung der Musikschulen und des Berufsbildes der Lehrkräfte beschrieben. Die Diskussion um die Gleichwertigkeit von Einzel- und Gruppenunterricht wurde von einem kontinuierlichen Rückgang des IGU begleitet. Die Verknüpfung pädagogischer Aspekte mit den ökonomischen Vorzügen des Gruppenunterrichts, sowie das Stigma der Minderwertigkeit dieser Unterrichtsform, behinderten dabei eine breit angelegte fachliche Auseinandersetzung mit der Thematik.

Erstmals stellt eine Untersuchung des IGU die Bewertungen von Schülerinnen und Schülern den Einschätzungen der Eltern und Lehrkräfte unmittelbar gegenüber. Dabei wird neben den Rahmenbedingungen des IGU auch untersucht, inwieweit sich persönliche Haltungen und Zielsetzungen der Beteiligten auf die Beurteilung des Unterrichts auswirken. Die befragte Schülerschaft und ihre Eltern betonen die sozialen Aspekte des Instrumentalunterrichts, die sie in ihrem IGU erfüllt sehen. Die Lehrkräfte schätzen am Gruppenunterricht seinen Wert als Freizeitangebot, halten ihn aber für ungeeignet, höhere musikalische Begabungen angemessen zu fördern. Instrumentaler Gruppenunterricht steht im Widerspruch zum Berufsbild der Musikschulehrerinnen und -lehrer, das von dem hohen künstlerischen Anspruch einer Meisterlehre geprägt ist. Gruppen- und Einzelunterricht werden vergleichbare Lernziele zugeschrieben und die Unterschiede zwischen beiden vor allem auf methodische Problemstellungen reduziert. Doch obwohl ein Anspruch auf prinzipielle Gleichwertigkeit beider Unterrichtsformen von den beteiligten Familien gar nicht erhoben zu werden scheint, belastet diese Annahme die Lehrkräfte offenbar erheblich.

Als zentrales Problem des IGU stellt sich deshalb weniger die unzureichende methodisch-didaktische Vorbereitung der Lehrkräfte dar, die den Einstieg in das Berufsleben erschwert, sondern die im Berufsbild angelegte innere Haltung zu inhaltlichen und formalen Schwerpunkten des Instrumentalunterrichts. Abweichend von der gängigen Praxis an Musikschulen, die zunehmend von ökonomischen Bedingungen diktiert wird, empfiehlt sich deshalb, die Unterrichtsziele in das Zentrum der Auswahl der geeigneten Unterrichtsform zu rücken. Eine solche Zielvereinbarung ermöglicht den Lehrkräften, ihre Unterrichtshaltung anzupassen und dadurch auch eine individuelle Methodik und Didaktik des Instrumentalen Gruppenunterrichts zu entwickeln, die der Schülerschaft gerecht wird.

Abstract (English)

More than one quarter of the students, who attend classes at a music school in Lower Saxony, are participating in a group with a minimum of three students. This percentage is much larger compared to music schools in other federal states of Germany, which are organized in the Verband deutscher Musikschulen. Instrumental group instruction (IGU) has a long tradition in the history of music teaching institutions. Although criticized a lot it has been established meanwhile.

Based on the history of the institutionalized group instruction in Germany, the development of the music schools and the professional self-image of the teachers will be described. While the discussion about the equivalence of single and group instruction was continuing, the lessons of the IGU continued to decline. The mingling of pedagogical and economical aspects of the IGU, as well as the stigma of inferiority for this method of teaching, hindered a deeper expert discussion of the topic.

For the first time an investigation about IGU compares directly the statements of students, parents, and teachers. In addition to the conditions of the IGU, investigations are revealing how much individual attitude and the goals of the participants have influenced the statements. The students and their parents put credence in the social aspects of the instrumental lessons, which they see fulfilled in the group instruction, IGU. The educators appreciate the group teaching as leisure time activity, but do not rate it suitable for enhancing greater musical talents. Group education is at odds with the professional self-image of the teachers, which has been generated by a high demand of artesian mastership teaching. The goals of group and single teaching are meant to be the same, therefore, the difference between them is reduced to methodic problems. There does not appear to be a demand for equivalence in these two lessons forms from the students and their families. It is the assumption that the families are requesting it, which is causing pressure on the teachers.

According to the study the main problem of the IGU does not seem to lie in the poor education of the teachers, but in their attitude against the contents and the formal way of teaching music. In contrast to existing practice which is more and more dictated by economic pressures, the study recommends to put the goals in the center of the decision in regards to the most suitable lesson form. By agreeing on the goal, it will make it possible for the teachers to adapt their attitude of teaching and develop an individual methodology and didactics of group instruction, which will better fulfill the demands of the students.

Instrumentale und vokale Unterweisung in Gruppen – so genannter Gruppenunterricht – ist selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichtsalltags an Musikschulen. Über kaum eine andere Unterrichtsform sind in den vergangenen Jahrzehnten so kontroverse Debatten geführt worden, gleichzeitig ist der Instrumentale Gruppenunterricht (IGU) trotz seiner Bedeutung für die Musikschularbeit eine wenig erforschte Arbeitsform. Die vorliegende explorative Untersuchung soll einen Beitrag dazu leisten, die Besonderheiten und die Multidimensionalität des IGU zu erfassen und für den Unterrichtsalltag nutzbar zu machen.
Thomas Grosse führte eine Studie an niedersächsischen Musikschulen durch und untersuchte die am Gruppenunterricht beteiligten Personenkreise Schülerschaft, Eltern und Lehrkräfte. Er setzt deren Aussagen zueinander in Beziehung, wobei sowohl die Frage nach der Zufriedenheit mit dem Unterrichtsangebot als auch die Überlegung, ob unterschiedliche Zielsetzungen der Beteiligten sowie deren Haltung und Erwartungen den Unterrichtserfolg beeinträchtigen, eine Rolle spielen.

Dieses Buch richtet sich an alle Interessierten, die sich mit der Verbindung künstlerischer und sozialer Aspekte der Instrumental- und Vokalpädagogik beschäftigen. Es soll dazu beitragen, sich über die vielfältigen Gesichtspunkte bewusst zu werden, unter denen IGU beurteilt wird, um damit die Diskussion über den Gruppenunterricht gleichermaßen zu versachlichen und zu öffnen.

Thomas Grosse studierte Musikerziehung und künstlerische Ausbildung in Hannover. Nach dem Studium Oboist in verschiedenen Sinfonieorchestern. 1989–1998 Lehrer für Oboe, Keyboard und Bläserkammermusik, 1996–1998 Musikschulleiter. Seit 1998 Professor im Fachgebiet Ästhetische Kommunikation, Schwerpunkt Musik an der Evangelischen Fachhochschule Hannover. Promotion in Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

ISBN-13: 978-3-89639-544-3
ISBN-10: 3-89639-544-0
9 783896 395443

FORUM MUSIKPÄDAGOGIK
Band 76
25,– €
Wißner-Verlag
www.wissner.com