



Freie Universität Bozen  
Libera Università di Bolzano  
Università Lìedia de Bulsan

# **FREIE UNIVERSITÄT BOZEN**

## **FAKULTÄT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFTEN**

### **Einstufiger Masterstudiengang Bildungswissenschaften für den Primarbereich**

#### **Streicherklassen – musikalische Förderung für alle Kinder.**

**Ein Pilotprojekt an der Grundschule Milland.**

**Betreuer**

*Prof. Dr. Franz Comploi*

**eingereicht von**

*Katalin Schmidhammer*

**Schlagworte:** Qualitative Evaluationsforschung – Pilotprojekt in  
Milland - Streicherklassenunterricht

**Session: 1. Session, Sommer 2016**

**Akademisches Jahr: 2015-2016**

## **Abstract**

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Pilotprojekt „Musik für alle Kinder – Streicherklassenunterricht“ an der Grundschule Milland (seit Oktober 2015). Im Rahmen des Projekts erlernen die 24 Schüler/innen der beiden ersten Klassen der Schule gemeinsam Violine oder Violoncello.

Nach einem theoretischen Abschnitt über die Entwicklung musikalischer Kompetenzen im Kindesalter, der sozialen Bedeutung von Musik, der Geschichte und einiger Konzepte des Gruppenmusizierens sowie der Hauptmerkmale von Streicherklassenunterricht wird eine qualitative Evaluationsforschung präsentiert, welche sich mit dem Projekt auseinandersetzt und besonders musikalische und soziale Kompetenzen bei den Schüler/innen beleuchtet.

Durch Interviews und Fragebögen mit Kindern, Lehrkräften und Eltern wird deutlich, dass sowohl musikalische als auch soziale Prozesse in den Schüler/innen erfolgt sind. Jedoch bleibt es schwierig, den Grad dieser Entwicklungen genau zu präzisieren und somit absolut von einer Unersetzbarkeit des Projekts durch andere, zusätzlich zu den Inhalten des regulären Unterrichts stattfindende Projekte sprechen zu können. Diesen Aspekten könnte durch weiterführendes Forschen auf den Grund gegangen werden.

Jedoch zeigen alle Beteiligten sehr positive Reaktionen auf das Projekt und scheinen von dessen Gelingen und hohem Wert überzeugt.

## **Danksagung**

Ich danke herzlich allen Personen, welche zum Gelingen der vorliegenden Arbeit beigetragen haben.

Zunächst bedanke ich mich bei Irene Troi für die Chance, an einem so wertvollen Projekt teilnehmen zu können, für das Vertrauen, mir unsere geliebten Sechsjährigen auch mal alleine zu überlassen, und die zahlreichen bereichernden (sowohl für meine persönliche didaktische Weiterbildung als auch für meine Forschung) Gespräche unseres Zwei-Mann-„Chili“-Teams.

Im Namen dieses Zwei-Mann-Teams und besonders in Hinblick auf meine Forschung bedanke ich mich bei allen Beteiligten an der Grundschule Milland, vor allem bei den Lehrpersonen, welche so viel Flexibilität zeigten, so tatkräftig mitgeholfen haben und mich außerdem – manchmal auch recht kurzfristig – bei der Forschung unterstützt haben.

Weiter gilt mein Dank meinem Betreuer Prof. Franz Comploi, für seine Bereitschaft, seine Begeisterung, sein Vertrauen und seine Erreichbarkeit, die sich auch darin äußerte, wie schnell er auf E-Mails und neu einflatternde Kapitel reagierte.

Den beiden liebevollen Personen, die ich stolz meine Eltern nennen darf, gebührt ein besonderer Dank, da sie mich in meiner gesamten Studienlaufbahn nicht nur finanziell, sondern auch durch ihre bedingungslose Wertschätzung und Anerkennung unterstützt haben; Und dasselbe bewundernswerterweise auch täglich für meine studierenden Geschwister tun. Auch bei Letzteren bedanke ich mich für die Unterstützung und die Geschwisterliebe, welche in den immer seltener werdenden Begegnungen mein Herz erwärmt.

Dasselbe gilt für meinen Freund, welcher auch in harten Studienzeiten für mich da war und außerdem dafür sorgte, dass mir auch die Bücher seiner Universität zur Verfügung standen – Auch wenn ich es nicht immer rechtzeitig schaffte, sie zurückzubringen...

Ohne meine lieben Freunde, welche fünf Jahre lang nicht von meiner Seite in den Hörsälen der Universität (unserer gemeinsamen „Unterwasserwelt“) wichen und die mich auf ihre Art in harten Zeiten unterstützten, wäre dieser Abschluss, der mich in Kürze erwartet, keineswegs möglich gewesen. Auch bei all meinen anderen Freunden – ob zu Hause oder wie immer viel zu weit weg - bedanke ich mich herzlich für die moralische Unterstützung in all den Jahren.

## Einleitung

Die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Streicherklassenunterricht – musikalische Förderung für alle Kinder. Ein Pilotprojekt an der Grundschule Milland“ befasst sich, wie der Titel schon verrät, mit besagtem Musikprojekt.

Streicherklassenunterricht hat in den letzten Jahren verstärkt Einzug in öffentliche Schulen genommen und bezeichnet eine reguläre Grundschulklasse (in diesem Fall die beiden ersten Klassen der Grundschule Milland), welche durch gemeinsamen Unterricht Streichinstrumente (in diesem Fall Geige oder Cello) erlernt.

Durch eine qualitative Evaluationsforschung soll neben generellen Eindrücken über das Projekt besonders folgende Forschungsfrage ermittelt werden: Können Grundschul Kinder durch Streicherklassenunterricht ganzheitlich gefördert werden? Wie sieht Streicherklassenunterricht aus und welche Kompetenzen entwickeln Kinder dabei? Welche Vorteile und Nachteile hat dieses didaktische Konzept?

Um Fragen dieser Art theoretisch einzubetten und mögliche Antworten darauf zu finden, ist es nötig, die Entwicklung und Förderung musikalischer Kompetenzen im Kindesalter zu beleuchten. Diesem Aspekt wird das erste Kapitel dieser Arbeit gewidmet.

Im zweiten Kapitel soll besonders das Musizieren in der Gruppe, das wohl hervorstechendste Merkmal dieser Unterrichtsform, thematisiert werden. Seit jeher trägt Musik einen sozialen Aspekt in sich und somit liegt der Schluss nahe, Musik habe ihrerseits die Kraft, Prozesse hinsichtlich der Sozialkompetenz auszulösen, besonders in einer solchen Gruppenkonstellation. Zu diesem Thema existieren bereits Studien, wie jene von Hans Günther Bastian, welche in diesem Kapitel ausführlich und auch sehr kritisch beleuchtet wird.

Nach den Ausführungen, dass Musik und Soziales/Gemeinschaft eng miteinander verbunden sind und es so mehrere Begründungen dafür gibt, in der Gruppe zu musizieren sowie mit Stimme und Instrumenten zu experimentieren, werden einige Musikkonzepte erwähnt, welche auf den positiven Einfluss dieser beiden Elemente

zueinander aufbauen und diesen voll ausschöpfen. Nach einer Definition der Begrifflichkeiten soll im dritten Kapitel auf die Entwicklung von Klassenmusizieren und Streicherklassenunterricht im Speziellen eingegangen werden. Außerdem werden zwei für das Pilotprojekt in Milland besonders relevante Konzepte näher vorgestellt: El Sistema in Venezuela und JeKi (Jedem Kind ein Instrument) in Deutschland.

Das vierte Kapitel ist speziell dem Streicherklassenunterricht gewidmet: Dessen didaktische Prinzipien und Ziele sollen explizit erörtert werden. Eng damit verbunden ist die für diese Arbeit relevante Frage, welche Vorteile und Nachteile Streicherklassenunterricht (teilweise auch im Vergleich mit Einzelunterricht) mit sich bringt.

Auf diesen theoretischen Abschnitt folgt der empirische Teil, welcher mit einer detaillierten Beschreibung des besagten Pilotprojektes sowie mit einer ausführlichen Erörterung der Forschungsfrage beginnt. Durch Definition der Forschungsmethoden sowie dem Untersuchungsablauf soll ein möglichst klarer Rahmen für die nachfolgende Darstellung, Auswertung und Analyse der Daten erfolgen. Die Daten setzen sich aus Interviews mit den Kindern und der Hauptlehrkraft Irene Troi sowie aus Fragebögen von Eltern und Lehrkräften der Schule zusammen.

Durch einen abschließenden Teil, welcher Bezug auf die Forschungsfrage nimmt und versucht, die Hauptideen der gesamten Arbeit auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen, wird die Arbeit abgerundet.

# Inhaltsverzeichnis

<b>A. Theoretischer Abschnitt</b> .....	<b>8</b>
1. Entwicklung und Förderung musikalischer Kompetenzen im Kindesalter .....	8
1.1 Phasen der Entwicklung musikalischer Kompetenzen.....	8
2. Die Bedeutung gemeinsamen Musizierens .....	12
2.1 Definition des Begriffs Sozialkompetenz .....	12
2.2 Der Zusammenhang zwischen Musizieren und Sozialkompetenz.....	13
2.3 Berliner Studie – Hans Günther Bastian .....	15
3. Definition und erste Konzepte musikalischen Gruppenunterrichts und Streicherklassenunterrichts .....	21
3.1 Definition des Überbegriffs „Klassenmusizieren“ .....	21
3.2 Definition des Begriffs „Streicherklassenunterricht“ .....	23
3.3 Entwicklung musikalischen Gruppenunterrichts und Streicherklassenunterrichts im Laufe der Zeit .....	24
3.4 Nähere Beleuchtung zweier wichtiger Konzepte des Klassenmusizierens ..	26
4. Streicherklassenunterricht: Didaktische Prinzipien, Vorteile/Möglichkeiten und Nachteile/Risiken .....	33
4.1 Didaktische Prinzipien von Streicherklassenunterricht .....	33
4.2 Vorteile und Nachteile von Streicherklassenunterricht – Vergleich mit Einzelunterricht am Instrument.....	36
<b>B. Empirischer Abschnitt</b> .....	<b>41</b>
1. Beschreibung des Pilotprojekts „Musik für alle Kinder – Streicherklassenunterricht“ an der Grundschule Milland .....	41
2. Forschungsfrage.....	44
3. Forschungsdesign.....	46
3.1 Begriffsdefinitionen – qualitativ versus quantitative Forschung .....	46
3.2 Evaluationsforschung mit vorwiegend qualitativen Methoden .....	47
3.3 Untersuchungsmethoden.....	49
3.4 Ablauf der Untersuchung .....	50
4. Datenanalyse, Darstellung der Ergebnisse, Interpretation .....	53
4.1 Die Entwicklung musikalischer Kompetenzen .....	53
4.2 Gemeinsames Musizieren und Sozialkompetenz .....	57
4.3 Generelle Zufriedenheit aller Beteiligten .....	62
5. Abschluss, Fazit, Ausblick.....	71

Literatur – und Abbildungsverzeichnis.....	74
Anhang.....	78



## **A. Theoretischer Abschnitt**

### **1. Entwicklung und Förderung musikalischer Kompetenzen im Kindesalter**

Streicherklassenunterricht sieht intensivste musikalische Förderung in Grundschulklassen, in denen er praktiziert wird, vor. So ist es als erster Schritt von Bedeutung, zu definieren, wie sich musikalisches Wissen und Können in jungen Jahren entwickelt, um aus diesem theoretischen Wissen didaktische Handlungsziele ableiten zu können.

#### **1.1 Phasen der Entwicklung musikalischer Kompetenzen**

Gruhn (2001) spricht von mehreren klar unterscheidbaren Phasen und Stadien, in denen sich musikalische Kompetenzen von Kleinkindalter an entwickeln:

- Enkulturation (Kulturelle Anpassung)
- Erwachende Aufmerksamkeit und Imitation
- Koordination
- Aneignung und Verarbeitung

##### **1.1.1 Enkulturation (Kulturelle Anpassung)**

Nach Gruhn (2001) erhält das Kind die ersten lautlich-musikalischen und somit auch die ersten kulturellen Eindrücke aus seinem Umfeld: Lieder und Melodien, rhythmische Kinderreime und melodische Intonationen stellen die kulturelle Basis für zukünftiges lautliches Erfahren und Experimentieren dar. Das Kind erwirbt so kulturelle Wahrnehmungsstrukturen und passt diese der kulturellen Selektion von Klängen an; Ein kulturell vermitteltes Klangrepertoire bildet sich.

Diese ersten auditiven Eindrücke werden nach McPherson (2006) bereits im Mutterleib wahrgenommen. Dabei stellen die wichtigsten akustischen Reize jene der Mutter dar: Ihr Herzklopfen, ihr Atmen, ihre Bewegungen wie beispielsweise ihre

Schritte, die Geräusche ihrer Verdauung und nicht zuletzt ihre Stimme. So kann der Fötus zwar gedämpft, aber doch relativ gut hören, wenn die Mutter spricht oder singt. Geräusche, die die Mutter umgeben, wie Stimmen anderer Personen und Musik sind zwar leiser, können aber bei optimalen Verhältnissen dennoch vernommen werden. All diese Geräusche können so zu dem, was Gruhn (2001) Enkulturation nennt, gezählt werden.

Die vier Autoren Gruhn (1998), Gasenzer (2009), Jäncke (2009) und Levitin (2009) sind sich einig, dass die Entwicklung von Sprache und Musik analog verläuft. Levitin (2009) betont sogar, die Verarbeitung von Musik helfe Kindern, sich auf das Aneignen von Sprache vorzubereiten, noch bevor das reifende Gehirn Sprachlaute verarbeiten könne; Er impliziert sozusagen, Musikentwicklung stehe vor Sprachentwicklung. Nach Gruhn (2001) besteht von Anfang an eine enge Verbindung zwischen Gehör und Stimme: Das Kind experimentiert mit seiner Stimme, wiederholt zufällig produzierte Laute lustvoll, teilt seine Bedürfnisse durch Schreie verschiedener Intonationen mit und reagiert auf andere Stimmen und Musik. Die natürliche Umgebung sowie das Alter scheinen eine entscheidende Rolle zu spielen, wie sich lautlich-musikalische Entwicklung vollzieht, deswegen ist eine frühe musikalische Förderung von Vorteil.

### **1.1.2 Erwachende Aufmerksamkeit und Imitation**

Je mehr verschiedene akustische Reize das Kind aufnimmt, desto mehr wird seine Aufmerksamkeit geweckt. Es beginnt immer bewusster, bei musikalischen Klängen (Lieder, Rhythmen) innezuhalten und zuzuhören. Dies kann in dieser Phase so weit gehen, dass das Kind für einen Moment gebannt lauscht, sich sogar von seiner Bezugsperson abwendet und wie gefangen scheint. Klänge werden als etwas Neues, sich außerhalb des eigenen Organismus Abspielendes erkannt. Ist die Aufmerksamkeit erst einmal geweckt, ist auch der Weg für die Imitation geebnet. Das Kind beginnt, seine Stimme und seinen Körper intentional einzusetzen und Töne, Tonfolgen und Rhythmen nachzuahmen. Häufig geschieht dies noch etwas unkoordiniert, zeitlich versetzt und ungenau, da motorische und artikulatorische Elemente noch nicht völlig entwickelt sind. Die Wahrnehmungsleistung „klingt gleich“ oder „klingt verschieden“ findet jedoch auch in dieser Phase statt (Gruhn, 2001).

### **1.1.3 Koordination**

So gilt es im nächsten Schritt, Ungenauigkeiten und zeitliche Versetzungen zu kompensieren; Körperbewegungen sind nun besser koordiniert und fließender. Das Kind schafft es nun, synchron zu imitieren und Bewegungs/ – Melodiefolgen zeitgleich mit dem Modell auszuführen, was sich in verbesserter Intonations – und Tempogenauigkeit äußert (Gruhn, 2001).

Nach Jäncke (2009) ist diese Stufe bei neuen Herausforderungen auch in verschiedenen Altersstufen zu erkennen: Beispielsweise beim Erlernen eines Instruments ist es ein mühevoller Prozess, Bewegungsabläufe zu koordinieren, motorische Prozesse zu automatisieren und kleine Teilbewegungen zu sequenzieren, also zueinander in Verbindung zu bringen.

### **1.1.4 Aneignung und Verarbeitung**

Diese Phase ist davon geprägt, dass das Kind nun nicht mehr nur reproduziert und imitiert, sondern sich einen Erfahrungsschatz an Ton – und Rhythmusmaterial aufbaut, mit dem es improvisiert und experimentiert (Gruhn, 2001).

Unter anderem wird es nun zum Ziel, von einem begrifflichen, deklarativen Wissen über Musik zu musikalischen Repräsentationen zu gelangen; anders ausgedrückt, es findet eine Umkodierung von einer figuralen zu einer formalen Repräsentation statt. So werden musikalische Vorstellungen entwickelt, welche Sinn ergeben und in einem Wissens- und Kompetenznetz miteinander verknüpft sind. Musikalisches Wissen soll aufgebaut werden, welches als Struktur mental repräsentiert werden kann. Dieses Prinzip kann sich beim Musizieren in vielen unterschiedlichen Facetten äußern. Beispielsweise kann man nicht von formaler Repräsentation sprechen, wenn ein Kind sich gemerkt hat, auf welchen Stufen die Halbtonschritte bei Moll zu finden sind, sondern erst, wenn es fähig ist, Moll von Dur in konkreten Situationen zu unterscheiden und/oder selbst klanglich zu erzeugen (Gruhn, 1998).

Dieser Übergang von figuraler zu formaler Repräsentation kommt in besonderem Maße zum Ausdruck, wenn Kinder ein Instrument erlernen. Anfangs werden bestimmte Bewegungsmuster, Griffweisen, Handstellung usw. angeeignet. Um zu einer formalen Ebene zu gelangen, ist es jedoch neben mechanischer

Automatisierung wichtig, Töne, Melodien und harmonische Wendungen innerlich zu hören und zu „fühlen“. Figurale Repräsentationen stehen also am Anfang jedes Lernprozesses, jedoch kann man erst von einer wirklichen Musikalisierung sprechen, wenn nach einer langen figuralen Phase eine Umkodierung und somit ein Sprung zu einer formalen Repräsentation erfolgt ist (Gruhn, 1998).

McPherson (2006) spricht in diesem Zusammenhang von mentalen (musikalischen) Strategien: Kinder bereiten sich mental auf Situationen vor und greifen auf bereits vorhandene Strategien zurück. Haben sie jedoch noch nie zuvor ein Instrument erlernt, ist es sehr wahrscheinlich, dass sie keine ihrer abgespeicherten Strategien aus einem anderen Erfahrungsgebiet abrufen können. Es ist hingegen nötig, dass sie neue Strategien erwerben. Als Beispiel dafür kann das mühsame Notenlesen genannt werden, welches nach und nach einem automatischen Erfassen auf einen Blick weichen sollte.

Nach Jäncke (2009) gibt es für das Erwerben dieser Strukturen und besonders in Bezug auf das Erlernen eines Instruments nur eine einzige Lösung: Üben, musizieren und experimentieren.

Stiller, Wimmer und Schneider (2002) hingegen sehen auch das Konzertieren in jungen Jahren als große Möglichkeit, zu einem zunehmend abstrakten musikalischen Denken zu gelangen und fähig zu sein, im Alltag erlernte Inhalte aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang herauszunehmen und in neuen Situationen in einen neuen Zusammenhang zu bringen.

## **2. Die Bedeutung gemeinsamen Musizierens**

Wie im ersten Kapitel deutlich wurde, ist das Erwerben von musikalischen Kompetenzen ein komplexer Vorgang, der mit zahlreichen anderen kognitiven Strukturen, Erfahrungsbereichen und Verhaltensweisen verknüpft ist. Dieses Kapitel war also der Bedeutung des Musizierens gewidmet.

Das Element, welches im Zusammenhang mit Streicherklassenunterricht hinzugefügt werden muss, ist die Bedeutung gemeinsamen Musizierens in der Gruppe. Schließlich ist die am deutlichsten ins Auge springende Komponente von Streicherklassenunterricht im Gegensatz zum herkömmlichen, traditionellen Einzelunterricht an der Geige/am Cello die Gruppe. Bei dieser besonderen Form des Instrumentalunterrichts finden wir eine soziale Gemeinschaft, welche sich gemeinsam musikalische Inhalte erarbeitet.

So gilt es im zweiten Kapitel zunächst, festzustellen, ob und inwiefern ein Zusammenhang zwischen Musizieren und Gemeinschaft und demzufolge auch Sozialverhalten besteht.

### **2.1 Definition des Begriffs Sozialkompetenz**

Nach Seyfried (1995) ist der Begriff der Sozialkompetenz ein sehr unklares, globales Konstrukt mit sehr vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten.

Sozialkompetenz wird heute als Schlüsselqualifikation gesehen, also als eine Kompetenz, welche für das alltägliche Leben unumgänglich ist und welche bei nahezu allen Berufen erwartet wird. Während „sozial“ sich auf zwischenmenschliche Beziehungen und Interaktionen bezieht, besitzt „Kompetenz“ eine wertende Nuance (Wellhöfer, 2004).

Erstmals nannte Roth (1971) diesen deutschen Begriff als Teilaspekt der Mündigkeit (neben Selbst – und Sachkompetenz). Er definiert Sozialkompetenz als „Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können (S. 180).“

## **2.2 Der Zusammenhang zwischen Musizieren und Sozialkompetenz**

Nach Gasenzer (2009) wird vielfach die Meinung vertreten, es gäbe einen starken Zusammenhang zwischen Entwicklung von Musik und der Entwicklung von Sprache, dem Träger sozialer Gemeinschaft und Interaktion. Die Ansicht, Musik und Sprache hätten einen gemeinsamen Ursprung, stamme nicht nur von antiken Philosophen, sondern sei auch von Philosophen der Renaissance und Aufklärung, wie etwa Jean Jacques Rousseau, vertreten worden. Tatsächlich seien die Parallelen zwischen Musik und Sprache in keinster Weise zu leugnen: Die Zusammensetzung aus Phonemen (Lauten) bzw. Tönen und deren Ausweitung zu Silben bzw. Motiven, weitere Zusammensetzung zu Sätzen bzw. Phrasen, der Bedarf nach nachvollziehbarer Form, die Möglichkeit der intuitiven Erfassung vieler Strukturen...

Diese und viele andere Elemente beweisen die Verwandtschaft von Musik und Sprache und somit auch von Musik und sozialer Gemeinschaft.

Die Verbindung zwischen Musik und sozialer Interaktion wird bereits bei der ersten Kontaktaufnahme zwischen Säugling und Mutter spürbar, welche häufig durch Singen und rhythmisches Wiegen oder Schaukeln vollzogen wird, so Levitin (2009). Weiters helfe die Verarbeitung von Musik Kleinkindern, sich auf die Sprache vorzubereiten und sich der Prosodie zuzuwenden; So ebne sie einer Reihe komplexer sozialer Aktivitäten den Weg.

Seit jeher wirkt sich Singen und Musizieren positiv auf das Zusammengehörigkeitsgefühl und die Gemeinschaft, auf soziale Handlungen sowie die Organisation von Gesprächen aus (Levitin, 2009).

So scheinen Musik, Gesang und stimmliche Vokalisationen innerhalb der Evolution bereits bei Hominiden (unseren Vorfahren) dazu gedient zu haben, soziale Bindungen zu stärken, um dadurch nach außen überlebensfähiger zu werden. Nach Bossinger (2005) konnten Spannungen im sozialen System durch die einzigartige physiologische Wirkung von Musik (Reduktion von Stresshormonen, Entspannungsreaktion) beseitigt, aggressive und zerstörerische Impulse besser gesteuert und die gemeinschaftsbildende Wirkung optimal genutzt werden.

Musikalische Rituale spielten sowohl bei Jäger- und Sammlerkulturen der Jungsteinzeit als auch bei aktuell lebenden Naturvölkern eine wichtige gesellschaftliche und soziale Rolle: Als Beispiele seien etwa die so genannten „Songlines“ bei den Aborigines genannt, welche einen sozialen Austausch innerhalb des Stammes als auch mit anderen Stämmen ermöglichen, oder die konfliktlösenden Sängerwettstreite der Eskimovölker. Diese Tatsache zeigt eine verblüffende Ähnlichkeit zu den Paarduetten bei Menschenaffen und bestimmten Vogelarten, welche ebenfalls soziale Bindungen auf diese Art festigen und fördern.

Belege dafür, dass Musik und Sozialkompetenz Hand in Hand gehen können, ergaben Levitins (2009) Forschungen an Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen wie dem Williams-Beuren Syndrom (WBS) und der Autismusspektrumstörung (ASS). WBS ist genetisch bedingt, zeigt sich in einer anomalen neuronalen und kognitiven Entwicklung und führt somit zu geistigen Beeinträchtigungen, wobei betroffene Personen jedoch als sehr sozial und musikalisch kompetent gelten. ASS äußert sich hingegen vor allem in der Unfähigkeit, Gefühle und emotionale Kommunikation zu verstehen und zu erleben und mit anderen mitzufühlen. Zwar kann es auch bei ihnen beispielsweise zu Wut und Traurigkeit kommen, jedoch fällt es ihnen sehr schwer, die Gefühle von Mitmenschen zu deuten und darauf zu reagieren. Interessanterweise haben sie ebenfalls Probleme, die ästhetische Qualität von Kunst und Musik zu schätzen. Es gibt technisch herausragende autistische Musiker, welche jedoch nach eigenen Aussagen (beispielsweise jene der autistischen Professorin Temple Grandin) Musik und deren Struktur zwar schätzen, jedoch Reaktionen ihrer Mitmenschen auf berührende Klänge nicht nachvollziehen können. Dazu passend zeigen WBS-Patienten ein größeres Neocerebellum (Teil des Kleinhirns, Bedeutung von Kleinhirn für musikalische Kognition bereits bekannt), ASS – Patienten hingegen ein kleineres als normal. Somit finden wir WBS-Betroffene, welche sich als ausgesprochen gesellig, sozial und höchst musikalisch zeigen, ASS-Betroffenen gegenüber, welche unsozial und zugleich eher unmusikalisch sind. Auf diese Weise kommt der Zusammenhang zwischen Musik und Sozialkompetenz verstärkt zum Ausdruck. Der Schluss liegt nahe, Abweichungen in einen Bereich hätten Abweichungen im anderen Bereich zur Folge, beziehungsweise die Förderung des einen Bereichs könne die Förderung des anderen mit sich bringen.

## **2.3 Berliner Studie – Hans Günther Bastian**

### **2.3.1 Darlegung der Studie von Hans Günther Bastian**

Eine der wichtigsten und heute noch vielfach zitierten und kritisch beleuchteten Studien zur Förderung der Sozialkompetenz durch gemeinsames Musizieren stammt von Hans Günther Bastian. Außerdem bildet sie heute noch eine der wenigen groß angelegten Längsschnittstudien im deutschsprachigen Zeitraum zu diesem Bereich.

Die Langzeitstudie „Zum Einfluss von erweiterter Musikerziehung auf die allgemeine und individuelle Entwicklung von Kindern“ wurde zwischen 1992 und 1998 an sieben Berliner Grundschulen durchgeführt, wobei fünf Klassen als Modellgruppe sowie zwei Kontrollklassen gewählt wurden. Der Studie liegt die Hypothese zugrunde, dass Musikunterricht, Gruppenmusizieren und das Erlernen eines Instruments nicht nur förderlich für die musikalischen, sondern auch für die kognitiven, kreativen, ästhetischen, sozialen und psychomotorischen Fähigkeiten von Kindern seien (Bastian, 2003).

Fünf Klassen erhielten im Rahmen ihrer sechsjährigen Grundschulzeit erweiterte Musikerziehung, die sich in zwei Stunden pro Woche vollzog. Außerdem lernten sie einzeln oder in Gruppen ein Instrument und musizierten in Ensembles. Zwei Grundschulklassen ohne diese spezielle Förderung wurden als Kontrollgruppen herangezogen. Insgesamt wurde 1992 eine Stichprobe von 170 Grundschulkindern untersucht. Als Methoden wurden sowohl quantitative als auch qualitative Forschungselemente hinzugezogen: Kontaktaufnahme mit Eltern und Lehrkräften durch Entwicklungsgespräche, Interviews, Fragebögen, qualitative Verfahren wie kreatives Zeichnen, Komponieren usw., merkmalspezifische standardisierte psychometrische Tests, die teilweise verändert, neu konzipiert und dann erprobt wurden (Bastian, 2003). Beispielsweise finden wir Tests zur Fähigkeit des Erfassens und Reflektierens von sozialen Problemen, zum Grad der sozialen und emotionalen Integration, zur Neigung zu Aggression und Opposition, zur Bereitschaft zum sozialen Verhalten, zu unangepasstem Sozialverhalten, zu Sozialverhalten im Lehrerurteil und zum sozialen Engagement (Jäncke, 2009).

Wenngleich Bastian mehrere Zielkompetenzen berücksichtigt, sind für dieses Kapitel besonders die Abschnitte, welche sich mit der Förderung der Sozialkompetenz



befassen, relevant. Nach Bastian umfasst der Terminus Sozialkompetenz die Fähigkeit zur Aufnahme von Schüler-Lehrer-Beziehung, die Einordnung in die Schulklasse als Arbeitsgemeinschaft, die Rollenübernahme, die Einhaltung von Regeln und Normen als Voraussetzungen einer funktionierenden sozialen Gruppe, die Rückstellung eigener Interessen, das Zurechtfinden in sozialen Lebenssituationen, prosoziales Verhalten (Überwindung von Egozentrismus und Akzeptieren anderer Perspektiven) sowie Empathie. Außerdem schließt soziale Kompetenz moralische und kommunikative Kompetenz (verbale und nonverbale) mit ein (Bastian, 2003).

In Bezug auf Musik und Sozialkompetenz stellen Bastian und seine Forschergruppe die These auf, Musikerziehung nehme stärker als andere Disziplinen und Medien Einfluss auf die sozialen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen. Durch eine kindgerechte soziometrische Erhebung versuchten sie, das soziale Klima der verschiedenen Klassen festzustellen, indem gegenseitige Zuneigung und Abneigung erhoben wurden: Den Kindern wurden pro Klassenkamerad jeweils Schemazeichnungen von Gesichtern mit verschiedenen Gesichtsausdrücken, von „mag ich besonders gern“ bis „mag ich nicht so gern“ vorgelegt und sie konnten das zutreffende Gesicht wählen. Die Ergebnisse fielen folgendermaßen aus: Bei jeder Messung fiel in der Modellgruppe mit erweiterter Musikerziehung eine höhere Anzahl von Sympathiewahlen auf, die Schüler/innen in jenen Klassen scheinen sich gegenseitig also besser zu verstehen und mehr zu schätzen. Über alle sechs Jahre betrachtet, erhielten nur lediglich 8% der Kinder der Modellgruppe keine Positivwahl, das bedeutet, 92% aller musizierenden Kinder erhielten wenigstens eine Positivwahl, wurden also gemocht. In der Kontrollgruppe fiel die Anzahl der Positivwahlen deutlich niedriger aus: Es gab einzelne beliebte „Stars“, welche sehr positiv bewertet wurden (also eher ein soziales Ungleichgewicht) und ansonsten höhere Negativwahlen als in der Modellgruppe. Insgesamt stiegen in der Modellgruppe außerdem im Vergleich zur Kontrollgruppe die Positivwahlen im Laufe der Jahre noch an, was mit dem gemeinsamen Musizieren begründet werden kann (Bastian, 2003).

So zeigten nach abgeschlossener Studie 50% der zehn-bis elfjährigen Kindern der Modellgruppe gute Kenntnisse zu sozialen Verhaltensweisen, während Kinder der

Kontrollgruppe lediglich 43% vorweisen konnten – eine klare Differenz von 7%. Außerdem bestätigten die Lehrkräfte, welche beide Gruppen beobachteten, das bessere Sozialverhalten der Modellgruppe. Natürlich kann es sich hier auch um einen „Pygmalion-Effekt“, also um unbewusste Anpassung subjektiver Bewertungen an die erwarteten Ergebnisse beziehungsweise an objektive Befunde handeln. Dieser Punkt muss also mit Vorsicht behandelt werden (Bastian, 2003).

Nach Bastian sind diese Ergebnisse eindeutige Beweise dafür, dass musizierende Kinder über eine erfolgreichere Soziabilität verfügen als nicht musizierende. Der Umgang mit Musik trage dazu bei, den Kindern zu helfen, Perspektiven von Mitmenschen zu übernehmen, eigene Positionen zu relativieren, andere zu beachten und zu achten sowie Toleranz zu entwickeln. Der Umgang mit Musik könne Schüler/innen zur Gruppe, zur Gemeinschaft, zur Gesellschaft öffnen (Bastian, 2003).

### **2.3.2 Kritische Beleuchtung der Bastian-Studie**

Zu den oben angeführten Punkten der Bastian-Studie muss ergänzt werden, dass sie zwar von den Medien voller Begeisterung aufgegriffen sowie übertrieben und generalisierend dargestellt wurde, jedoch in Wissenschaftskreisen auf schwere Kritik stieß (Cerachowitz, 2012). Die Studie erschien in Buchform in deutscher Sprache und wurde nicht in nationalen und internationalen von Fachleuten begutachteten (peer-reviewed) Zeitschriften publiziert, das heißt, sie wurde nicht von ausländischen Wissenschaftlern besprochen und überprüft (Jäncke, 2009).

Als Begründung für die Mängel der Studie seien folgende Punkte genannt:

- Unklares Forschungsdesign und mangelhafte Veröffentlichung: Wissenschaftler werfen der Bastian-Studie sowohl im Inhalt als auch in der Darstellung unklares Forschungsdesign vor. Außerdem entspricht laut Cerachowitz die Darstellung der Forschungsergebnisse in den Medien nicht den tatsächlichen Ergebnissen, er habe mit seiner Darstellung und Auswertung simplifizierte Reaktionen hervorgerufen (Cerachowitz, 2012).
- Post-Hoc-Erklärungen zur Bedeutung von Ergebnissen: In Bastians soziometrischer Durchführung zur Sympathie und Antipathie (siehe Punkt 2.2.1) konnten zwischen Modellgruppe und Kontrollgruppe lediglich in den

Antipathiebekundungen Unterschiede festgestellt werden, nicht aber in den Sympathiebekundungen. Für Bastian sprach dieses Ergebnis eindeutig für die soziale Kraft der Musik und für Musikförderung als gesellschaftspolitische Pflicht. Jedoch stellt sich Spychiger (2001) die Frage, welche Schlussfolgerungen er beispielsweise gezogen hätte, wenn sich umgekehrt nur die Sympathiebekundungen unterschieden hätten. Höchstwahrscheinlich wäre sein Fazit ähnlich ausgefallen. Beim Ergebnis handelt es sich somit nicht um die Bestätigung einer Prognose, sondern um eine Post-hoc-Bedeutsamkeitszuschreibung. Eine weitere Post-hoc-Erklärung fand Bastian laut Spychiger, als die Kontrollgruppe bei Selbsteinschätzungen der Befindlichkeit („fröhlich“, „normal“ oder „traurig“) zunehmend „fröhlich“ ankreuzte und die Modellgruppe hingegen zunehmend „normal“ angab. Hier wurde nicht etwa der Stimmungsanstieg der Kontrollgruppe thematisiert, sondern hingegen die „Emotionsregulierung“ und das zunehmende Realitätsempfinden der Modellgruppe in den Vordergrund gestellt – wiederum eine positive Deutung nach der Auswertung, ohne eine Entwicklung zu prognostizieren (Spychiger, 2001).

- Widersprüchliche Ergebnisse bzw. Positive Entwicklungen und Ergebnisse in der Kontrollgruppe werden nicht reflektiert: Ab dem dritten Jahr der Studie finden die Musikschüler/innen die Kinder der Kontrollklasse weniger sympathisch, was eigentlich einen Widerspruch der Hypothese darstellt. Dies kann Spekulationen auslösen, beispielsweise die Tatsache, ob die Musikschüler/innen unter Neid durch ihre Mitschüler/innen leiden oder ob der zusätzliche Musikunterricht sie arroganter macht. Bastian geht auf diese widersprüchlichen Ergebnisse jedoch nicht weiter ein (Jäncke, 2009).
- Fehlende Angaben über Varianzen: Schulleistungen in den verschiedenen Fächern wurden von 17 Musikklassen und deren Kontrollgruppen untersucht. Betrachtet man die Mittelwerte, fiel die Erhebung positiv für die Musikklassen aus, jedoch waren innerhalb der verschiedenen Klassen sehr große Unterschiede erkenntlich. Veröffentlicht wurden jedoch bisher nur die Mittelwerte über alle Klassen, ohne die Varianzen (also die Differenz der jeweiligen Klassen zum Mittelwert) anzugeben. Betrachtet man alle Werte im Einzelnen, scheint der zusätzliche Musikunterricht zugunsten anderer Fächer

nicht für jede Klasse sinnvoll zu sein, auch wenn die Mittelwerte dieses Bild vermitteln (Spychiger, 2001).

- Stichprobenumfang: Der Strichprobenumfang bei der Bastian-Studie betrug zu Beginn der Messungen 170 Schüler/innen, davon die relativ kleine Kontrollgruppe von 40 Schülerinnen und Schülern. „Vor dem Hintergrund feldforscherischer Realitäten in Langzeitstudien ist anzunehmen, dass im Verlauf der vier Jahre ein nicht unerheblicher Datenverlust eingetreten ist und die Kontrollgruppe nun sogar noch kleiner ist.“ (Spychiger in Gembris, Kraemer, Maas, S. 25f).
- Kontrollgruppenstudien mit alternativen, nicht-musikalischen Treatments stehen immer noch aus: Der zusätzliche Musikunterricht der Modellgruppe bei Bastians Studie stellte stets eine zusätzliche Förderungsmaßnahme dar, welche die Kontrollgruppe nicht erhielt. So kann nicht davon ausgegangen werden, dass es genau die Musik ist, welche soziale Kompetenzen begünstigt, und nicht etwa rein die zusätzliche (kreative) Förderung. „Begründungen für Musikunterricht, oder besser für den erweiterten Musikunterricht, die sich nicht aus der Besonderheit der Musik an sich heraus generieren, [...] bieten keine tragfähige Begründung für den Musikunterricht (Cerachowitz, 2012, S. 88)“. So ist es, bestätigt auch Jäncke (2009), überhaupt nicht auszuschließen, dass beispielsweise zusätzlicher Schach-, Sport- oder Sprachunterricht nicht auch ähnlich positive Folgen haben kann. Nach Spsychiger (2001) ist zum Beispiel bekannt, dass Untersuchungen im Rahmen von Schulmodellen mit bilinguaem Unterricht auf ähnliche Kompetenzerweiterung stoßen wie solche mit intensiver Musikförderung.
- Studien mit mehreren musikbezogenen Experimentalgruppen stehen noch aus: Sämtliche Modellklassen erhielten dieselbe Art von Musikunterricht. Nach Spsychiger (2001) würde es zur Vielfältigkeit und Aussagekraft einer Studie beitragen, wenn mehrere unterschiedliche musikalische Treatments (z.B. Instrumente, Singen, Tanzen, Gehörbildung, Komponieren und Improvisieren...) eingesetzt werden würden. Auch Cerachowitz (2012) stellt die Frage, wie denn der ideale Musikunterricht, der eben diese Kompetenzen fördert, aussehen würde. Eine didaktisch-methodische Verabredung sei dabei nicht getroffen worden.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Bastian-Studie aufgrund ihrer Mängel wissenschaftlich leider nicht in der Lage ist, den positiven Effekt der Musik auf die Sozialkompetenz zu 100% zu beweisen. Jedoch werden doch interessante Effekte bei Einzelfällen von Klassen und Kindern aufgezeigt. Keine der gegenüber der Studie kritischen Autoren leugnete die Tatsache, dass höchstwahrscheinlich Zusammenhänge zwischen Musik und Sozialkompetenz bestehen. Spsychiger (2001) bestätigt, dass es diese Effekte sehr wohl gebe: „Sie [die Effekte] mögen weniger stark sein als oft angenommen wird, und sie sind wohl häufig über zusätzliche Variablen als direkt musikalisch vermittelt. Aber es gelingt immer wieder, bei musizierenden Schulklassen [...] erwünschte Veränderungen wenigstens auf gewissen Dimensionen testpsychologische Verfahren oder unterrichtlich relevanter Skalen nachzuweisen. Viele Personen, die ernsthafte musikalische Arbeit in Gruppen und Schulklassen miterlebt und mitverfolgt haben, bezeugen dies: etliche belustigen sich sogar über das mühsame Unterfangen, das für sie Offensichtliche in komplizierten wissenschaftlichen Studien nachweisen zu wollen (Spsychiger, 2001, S.33)“. Auch Jäncke ist durchaus überzeugt, dass es Wechselwirkungen gibt, jedoch muss aus den Mängeln der bestehenden Studien gelernt, Zufallseffekten vorgebeugt und Klarheit für zukünftige Arbeiten daraus gezogen werden (Jäncke, 2009).

In diesem Sinne scheint eine großangelegte Studie, welche konkret die Wirkung von Musikförderung nicht nur auf die musikalische Kompetenz, sondern auch auf die Sozialkompetenz untersucht (falls diese überhaupt notwendig ist), noch ausständig zu sein. Leider kann eine dermaßen groß angelegte Längsschnittstudie auch im Rahmen dieser Masterarbeit, welche eine Beschreibung eines einzelnen Pilotprojekts zum Thema hat, nicht gewährleistet werden. Jedoch kann sie durch den positiven (oder nicht positiven) Effekt des Streicherklassenunterrichts auf eben diese Kinder als ein repräsentativer Einzelfall für die möglicherweise Förderwirkung von Musikerziehung dienen.

### **3. Definition und erste Konzepte musikalischen Gruppenunterrichts und Streicherklassenunterrichts**

Das vorhergehende Kapitel versuchte deutlich zu machen, dass Musik und Soziales/Gemeinschaft eng miteinander verbunden sind und es so mehrere Begründungen dafür gibt, in der Gruppe zu musizieren sowie mit Stimme und Instrumenten zu experimentieren.

So ist es nur naheliegend, dass es zahlreiche Musikkonzepte gibt, welche auf den positiven Einfluss dieser beiden Elemente zueinander aufbauen und diesen voll ausschöpfen. Nach einer Definition der Begrifflichkeiten soll in diesem Kapitel auf die Entwicklung von Klassenmusizieren und Streicherklassenunterricht im Speziellen eingegangen werden. Außerdem werden zwei für das Pilotprojekt in Milland besonders relevante Konzepte näher vorgestellt: El Sistema in Venezuela und JeKi (Jedem Kind ein Instrument) in Deutschland.

#### **3.1 Definition des Überbegriffs „Klassenmusizieren“**

Der Begriff „Klassenmusizieren“ umfasst eine weitreichende Bandbreite verschiedenster Unterrichtsmethoden und Konzepte.

Bähr (2005) definiert den Begriff folgendermaßen: „Im umfassenden Sinn ist Klassenmusizieren in der allgemein bildenden Schule eine gemeinsame musikalische Tätigkeit aller Mitglieder einer Lerngruppe. Klassenmusizieren ist didaktisch-methodisch geplante, gemeinsame Ausübung mit Gesang, Instrumentalspiel, Bewegung und Szene – einzeln bzw. in Kombinationen. Als musikalischer Lernprozess und als ästhetisch-musikalische Gebrauchspraxis enthält Klassenmusizieren sowohl Anteile von musikalischem Handwerk und von künstlerischer Ausübung als auch von Reflexion der Material – und Bedeutungsdimension von Musik sowie der musikalischen Handlungen (S. 160).“

Schmalur (2005) unterscheidet folgende Formen des Klassenmusizierens:

- „Solche, die vor allem außerhalb des Musikunterrichts erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der (einzelnen) Schülerinnen und Schüler aufgreifen, um den Musikunterricht vielfältiger und attraktiver zu gestalten und so allen Schülerinnen und Schülern möglichst vielfältige Erlebnisse mit musikalischem Tun zu ermöglichen.
- Solche, die systematisch und über einen längeren Zeitraum im Musikunterricht die Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit einem oder mehreren Instrumenten oder der eigenen Stimme entwickeln (S.10)“.

Aus diesen Ausführungen geht deutlich hervor, dass Klassenmusizieren nicht zwingend mit dem aufbauenden Unterricht eines bestimmten Instruments wie Geige verbunden sein muss. Dieser Auffassung ist auch Cerachowitz (2012), welche betont, Klassenmusizieren beinhalte nicht gezwungenermaßen bereits vorhandene Kenntnisse auf einem Instrument. Diese seien jedoch von Vorteil und könnten auf positive Weise in das Konzept Klassenmusizieren integriert werden. So gebe es neben dem naheliegenden Musizieren mit dem menschlichen Instrument Stimme auch zahlreiche andere Formen des Konzepts ohne aufbauenden Instrumentalunterricht, wie beispielsweise das Experimentieren, Improvisieren und Begleiten mit Orff-Instrumenten (welche keinerlei Vorkenntnisse im Instrumentalspiel erfordern).

Auch Sommerfeld (2014) berichtet über die Differenziertheit und Weitläufigkeit der Begrifflichkeiten in diesem Zusammenhang und fügt als weitere Eingrenzung den Begriff des instrumentalpädagogischen Klassenmusizierens hinzu: Viele Kinder erwerben in der Gruppe gemeinsam ein bestimmtes Instrument, werden von instrumentalpädagogischen Fachkräften unterrichtet und besitzen jeweils ein eigenes Instrument. Im engeren Sinne impliziert der Begriff, dass eine Schulklasse als Musikklass das Instrumentenspiel in der Gemeinschaft erlernt.

Bradler (2014) bestätigt, das Wort „Klasse“, welches im Terminus steckt, impliziere eine Schulklasse, welche in den Genuss von besonderem musikalischen (Wahl-) Pflichtunterricht an der allgemeinbildenden Schule komme.

### **3.2 Definition des Begriffs „Streicherklassenunterricht“**

Streicherklassenunterricht ist nach Bradler (2014) eine Subform des Klassenmusizierens mit gemischter Streicherbesetzung, also beispielsweise Violine, Viola, Violoncello und Kontrabass. Streicherklassenunterricht findet häufig im Rahmen des regulären Schulunterrichts statt, also mit Schulklassen. Jedoch ist diese erste Form nicht die einzig mögliche, sondern es existiert eine zweite, außerschulische Form von Streicherklasseunterricht, beispielsweise als ein Projekt an einer Musikschule. Jedoch, so fährt die Autorin fort, ist die wichtigste Voraussetzung, um dem Begriff „Streicherklasse“ gerecht zu werden, die Gruppengröße: Die Klasse bzw. Halbklass muss aus mindestens zehn Schüler/innen bestehen, andernfalls sprechen wir von einer Kleingruppe. Aufgrund dieser relativ hohen Anzahl an Musikern sind mindestens zwei Lehrpersonen notwendig.

Dieses Team aus zwei Lehrpersonen besteht nach Cerachowitz (2012) idealerweise aus einem Schulmusiker und einem Instrumentalpädagogen. Außerdem wird der regulären Stundenanzahl an Musikunterricht häufig noch eine, selten sogar zwei Musikstunde/n hinzugefügt.

Eine weitere Besonderheit dieser Form des Klassenmusizierens ist, dass es sich immer um Anfangsunterricht handelt, das heißt, keines der Kinder kann bereits Erfahrungen auf einem Streichinstrument vorweisen. Dies ermöglicht, dass die gesamte Klasse von einem gleichen Niveau startet und eine einheitliche Instrumentalmethodik eingesetzt werden kann. Je länger sich ein Projekt jedoch hinzieht, desto heterogener werden spieltechnische Voraussetzungen und desto stärker wird Differenzierung erforderlich. Dies geht so weit, dass eine effiziente Förderung irgendwann nicht mehr möglich ist. Aus diesem Grund ist Streicherklassenunterricht immer als Anfangsunterricht und auf eine begrenzte Dauer konzipiert (Bradler, 2014).

Methoden einer Streicher- und Bläserklasse werden nach Cerachowitz (2012) auch mit anderen Instrumenten übernommen: Gesangsklassen, Orchesterklassen, Gitarren – Blockflöten – Gitarrenklassen...



Wie man vielleicht vermuten könnte, spare das Zusammenfassen einer größeren Gruppe zum Erlernen eines Instruments Kosten. Jedoch ist dies durch die Vielzahl qualifizierter Lehrpersonen nicht unbedingt der Fall; Klassenmusizieren entsteht somit in der Regel nicht aus der Vorstellung, Personalkosten zu sparen, sondern hat vielmehr didaktische Hintergründe (Sommerfeld, 2014).

### **3.3 Entwicklung musikalischen Gruppenunterrichts und Streicherklassenunterrichts im Laufe der Zeit**

#### **3.3.1 Violinklassen in England – Das Maidstone Movement**

Nach Bradler (2014) finden sich ersten Ursprünge von Streicherklassenunterricht in den Violinklassen des Maidstone Movement in England (ca. ab den 1820er Jahren). Dort entwickelten sich solche „sight-Singing classes“ (Singgruppen), welche für Fabrikarbeiter angeboten wurden, zu Violinklassen für Erwachsene weiter. Dieser Ansatz fand auch seinen Weg in öffentliche Grundschulen, wo nun Kinder das Instrument von Beginn an erlernten. In diesem Zuge entstand auch die Schulorchesterorganisation „Maidstone School Orchestra Association (MSOA), welche Konzerte und Auftrittsmöglichkeiten für diese Violinklassen organisierte.

#### **3.3.2 Violin – und Streicherklassen in den USA**

Während die Maidstone-Bewegung in England in Vergessenheit geriet, ließ sich der Amerikaner Albert Mitchell 1911 zu einer Adaption des Ansatzes in den USA inspirieren. Er führte Violinklassen an öffentlichen Schulen ein, wobei das Streichinstrument bald in den regulären Schulunterricht integriert wurde. Ziel des Pädagogen Mitchell war es, jede/n Schüler/in an das Musizieren mit einem Instrument heranzuführen. In den folgenden Jahrzehnten kam es zu einer kontinuierlichen Etablierung der neuen Unterrichtsform in den USA, sowohl im privaten Rahmen als auch an öffentlichen Schulen (Bradler, 2014).

Um 1950 entwickelte der Amerikaner Paul Rolland das Konzept weiter und gründete zunächst Streicherklassen am Simpson College, später (1965) gründete er das „Illinois String Research Project“. Bei diesem Projekt ging es weniger darum, eine neue Unterrichtsform zu entwickeln, sondern vielmehr um neue Methoden des

Instrumentenspiels: Ein Musizieren ohne Spannung, mit dem ganzen Körper und mithilfe von speziellen physiologischen Übungen. Die sogenannte Rolland-Methode diente jedoch zahlreichen weiteren Pädagogen als Inspiration, beispielsweise Sheila Nelson, welche die Methode auf eine heterogene Streicherklassenschule anwandte (Bradler, 2014).

### **3.3.3 Streicherklassen in Deutschland**

Auch der deutschsprachige Raum interessierte sich in den 1990er Jahren durch amerikanische Referenten für die Möglichkeit von Streicherklassenunterricht. Der Amerikaner Donald Miller und der Deutsche Bernd Zingsem entwickelten gemeinsam ein Konzept der Rolland-Methode für Deutschland. Die Akademie für Musikpädagogik übernahm 1991 die Bezuschussung dieses deutschen Pilotprojekts. Nun wurden Kooperationen von allgemein bildenden Schulen und Musikschulen ins Leben gerufen, Unterrichtsmaterial erstellt, Finanzierungsmodelle entwickelt und Lehrkräfte ausgebildet. Miller übernahm die Projektleitung. Diese Pilotprojekte haben es mittlerweile zu fest etablierten Teilen des Unterrichts an diesen Schulen geschafft (Bradler, 2014).

### **3.3.4 Weitere Entwicklung des Klassenmusizierens und insbesondere des Streicherklassenunterrichts bis in die Gegenwart**

Nach diesen ersten Projekten des Streicherklassenunterrichts in Deutschland wurde das Klassenmusizieren im Allgemeinen und Streicherklassenunterricht im Speziellen immer beliebtere Unterrichtskonzepte. Es existieren immer mehr Streicherklassen, nach der Jahrtausendwende steigt die Tendenz auch im deutschsprachigen Raum weiter nach oben an (Bradler, 2014).

## **3.4 Nähere Beleuchtung zweier wichtiger Konzepte des Klassenmusizierens**

### **3.4.1 „El Sistema“ in Venezuela**

El Sistema ist ein musikalisches Sozialprojekt, welches unter der Führung von José Antonio Abreu seit über 40 Jahren Kindern und Jugendlichen der Armenviertel Venezuelas ein Instrument und Musikunterricht zur Verfügung stellt. Der erste Ursprung findet sich in der Förderung des ersten Jugendorchesters Venezuelas, dem Simon Bolívar Jugendorchester, welches mit großer Ausdruckskraft überzeugt und so mittlerweile zu den besten Jugendorchestern der Welt zählt. Der Gründer José Antonio Abreu ist Musiker, Ökonom und Politiker und hat durch dieses Netzwerk einen wichtigen Grundstein für Musikförderung in Venezuela gelegt (Erkelez, 2010).

Die Gründung des ersten venezolanischen Jugendorchesters fand 1975 durch Abreu statt. Zu dieser ersten Probe in einer alten Garage erschienen elf Kinder, am nächsten Tag 25, dann 46 und nach einem Monat 75. Durch intensive Probenarbeit, welche sowohl individuelles als auch gemeinsames musikalisches Können förderte, gelang es dem Orchester, durch erste Konzerte zu überzeugen. Bald folgten Einladungen in andere Staaten wie Mexiko, jedoch fehlte zu diesem Zeitpunkt das Geld und die Förderung, um solche Einladungen annehmen zu können (Tunstall, 2012).

Durch den zunehmenden Bekanntheitsgrad des Orchesters und die damit verbundene Anerkennung gelang es Abreu, die venezolanische Regierung zu überzeugen, das Orchester finanziell zu fördern. Dabei wandte sich Abreu gezielt nicht an das Kulturministerium, sondern an das Gesundheitsministerium. Das Orchester wurde somit vordergründig als soziales und nicht als musikalisches Projekt eingestuft und wirkte der weit verbreiteten venezolanischen Meinung, Musik sei ein Elite-Hobby, entgegen (Tunstall, 2012). Dieser Schachzug sicherte Abreu fortwährende Unterstützung unter acht verschiedenen Regierungen und beugte einer eventuellen Kürzung der Ressourcen vor, welche im Kulturbereich gezwungenermaßen vor dem sanitären Bereich zu befürchten war (Erkelez, 2010).

Abreus erster Nachfolger eines weiteren Orchesters von El Sistema war Gustavo Dudamel. Dudamel gehörte zu den wenigen glücklichen Jugendlichen, die in einem der außerhalb von El Sistema bestehenden Jugendorchester mitspielten und am Konservatorium studierten. Abreu war von Dudamels Talent überzeugt und unterrichtete ihn zusätzlich zu den Orchesterproben auch im Dirigieren, bis Dudamel das zweite „Simón Bolívar Youth Orchestra“ übernahm und die Idee des Systems weiterführte. Heute gilt er als eines der international renommiertesten Nachwuchstalente (Tunstall, 2012).

Wie Tunstall außerdem durch ein Interview mit Abreu selbst aufgezeichnet, ist das Orchester nicht nur auf dem Papier ein Sozialprojekt. Es könne nicht als reines künstlerisches Projekt bezeichnet werden, sondern sei vordergründig ein Projekt für Persönlichkeitsentwicklung. Die jungen Musiker würden stetig an Mut, Ausdruck, Selbstsicherheit und Selbstdisziplin gewinnen. Außerdem steige das Gemeinschaftsgefühl mit jeder Probe (Turnstall, 2012).

Nach Erkelez (2010) gibt es sieben Punkte, welche einen Teil des musikpädagogischen Modells bilden und welche ausschlaggebend für das Funktionieren von El Sistema sind:

1. El Sistema fördert und integriert Kinder aus jeder sozialen Klasse, von Familien mit beträchtlichen materiellen Ressourcen bis hin zu Familien, die bei den Müllhalden der großen Städte Venezuelas wohnen. Unterricht und Instrumente sind für jedes Kind kostenlos.
2. Auch jede andere Form von Ausgrenzung wird bewusst vermieden, indem auch mit Straftätern in Jugendgefängnissen oder Kinder mit geistigen und körperlichen Beeinträchtigungen gearbeitet wird (Es gibt sogar einen Chor für Taubstumme). Dies garantiert, dass das System von der ganzen Gesellschaft getragen wird.
3. Die Orchesterproben finden Montag bis Freitag jeweils vier Stunden direkt nach der Schule von nachmittags bis abends statt, außerdem auch am Samstagvormittag. Somit gehen die Kinder und Jugendlichen nicht nur einer sinnvollen Beschäftigung nach, sondern befinden sich auch ganz konkret an einem sicheren Ort fern von Drogen, Waffen, Prostitution und Gewalt.

4. Die Kinder lernen Musik als freudigen, sozialen Akt kennen, als einen Ort der Gemeinsamkeit, des Respekts und der Disziplin.
5. Die Schüler/innen helfen sich gegenseitig und fungieren nach Möglichkeit als Lehrer/in, geben also ihr Wissen weiter. Dies verstärkt Reflexion, Vertiefung des Gelernten und Verantwortungsgefühl.
6. Das Orchester lebt von seiner Qualität und von seinem Streben nach oben. Abreu fördert und fordert seine Musiker und alle Kinder träumen von einer Karriere in berühmten Nationalorchestern, wodurch sie ihr Bestes geben.
7. Auf Fehler folgt keine Strafe, sondern die Kinder werden ermutigt, das Unmögliche möglich zu machen. Erfolge werden gemeinsam gefeiert, Ziele gemeinsam erreicht und Verbissenheit weit hinten gelassen.

Auch Tunstall (2012) fand in ihrem Interview mit Abreu heraus, dass die Kinder sich keinerlei Aufnahmeprüfung unterziehen müssen, um im Orchester mitspielen zu können. Es reicht, dass sie ein Instrument spielen können, egal wie gut oder schlecht. Das Orchester sei also ein Ort, an dem alle voneinander lernen und einander unterrichten. Jeder bringe den anderen das bei, was er am besten kann.

Im Interview Tunstalls mit dem jungen El-Sistema-Nachfolger Gustavo Dudamel verrät dieser, was seiner Meinung nach das Geheimnis von El Sistema ist: In El Sistema sei alles miteinander verbunden; die musikalischen und sozialen Aspekte, das gemeinsame Musizieren mit dem Versuch, ein besserer Bürger zu sein, sich um andere zu kümmern und zusammen zu arbeiten. Das Orchester sei eine „community“, eine Gemeinschaft, eine kleine Welt, in der sich jeder aufgehoben fühlt und in der alles möglich ist (Tunstall, 2012).

Nach diesen Ausführungen ist es nicht weiter verwunderlich, dass dieses Musikbildungssystem eines der erfolgreichsten und effektivsten Sozial –und Entwicklungsprojekte der Welt bildet und gleichzeitig ein Vorbild für zahlreiche andere ähnliche pädagogische Konzepte darstellt. Die Stiftung El Sistema fördert heute rund 300.000 Jugendliche, welche in insgesamt 183 Kinder – und Jugendorchestern untergebracht sind (Erkelez, 2010).

Hier zeigt sich die soziale Kraft der Musik in einer neuen Facette – das Orchester nimmt die Kinder in Obhut, bildet sie aus und macht sie zu besseren Menschen. Dies repräsentiert die tiefste und erste Grundlage von Streicherklassenunterricht.

### 3.4.2 JEKI

Das Programm „Jedem Kind ein Instrument“ oder abgekürzt „JeKi“ entstand ursprünglich aus einer lokalen Initiative der Bochumer Musikschule. Während das Projekt in Bochum 2003/2004 mit 167 Schüler/innen startete (Beckers, 2008), hat es inzwischen stark an Bedeutung gewonnen: Mittlerweile sind ca. 58.000 Schüler/innen aus 41 Kommunen Nordrhein-Westfalens daran beteiligt. Außerdem wird es seit 2011 nicht mehr lokal finanziert, sondern das Bundesland hat die Bezahlung inne; Bisher flossen rund 50 Millionen Euro in das Projekt. Durch zunehmende Größe und Bekanntheitsgrad gibt es unzählige Nachahmer und das Kürzel „JeKi“ ist bundesweit durch ähnliche Konzepte vertreten (Lehmann-Wermser, Busch, Schwippert, Nonte, 2014).

Das Programm geht davon aus, dass sich Musikerziehung positiv auf die Entwicklung von Kindern auswirkt. Durch die aktive Beschäftigung mit Musikinstrumenten soll allen Kindern ein Zugang zur Musik gewährt werden: Beispielsweise kann beim ursprünglichen Pilotprojekt in Bochum jedes Kind einer ersten und zweiten Grundschulklasse kostenlos teilnehmen, falls die jeweilige Grundschule am Projekt interessiert ist (Beckers, 2008).

Sommerfeld (2014) definiert, der Begrifflichkeit „JeKi“ könnten alle Programme für Instrumentalausbildung in Grundschulen zugeordnet werden, welche:

- „flächendeckend gedacht sind, sich daher an alle Kinder einer Kommune oder zumindest alle Kinder einer Schule richten,
- Eine langfristige, auf mehrere Jahre angelegte Instrumentalausbildung beinhalten mit der Möglichkeit, aus vielen verschiedenen Instrumenten auszuwählen,
- den Instrumentalunterricht von dafür qualifiziertem Personal erteilen lassen,
- den Schwerpunkt auf einem instrumentalen Gruppenunterricht haben,
- kostenlosen Unterricht zumindest für den Einstieg anbieten (S. 17)“

JeKi-Unterricht wird nach Beckers (2008) zusätzlich zum regulären Musikunterricht abgehalten und verfolgt außerdem ein eigenes Konzept:

Im ersten JeKi-Unterrichtsjahr werden verschiedene Instrumente auf spielerische Weise vorgestellt. Dabei sind hauptsächlich Lehrer/innen der Musikschule tätig, wobei sie von den jeweiligen Grundschullehrkräften dabei unterstützt werden sowie die Unterrichtsräume der Schule nutzen. Nach Lehmann-Wermser, Busch, Schwippert und Nonte (2014) bezeichnen die Organisatoren diese Phase als ‚Grundmusikalisierung‘.

Im zweiten Unterrichtsjahr, welches in der zweiten Grundschulklasse stattfindet, hat jedes Kind einen Eindruck von verschiedensten Musikinstrumenten erhalten und konnte sie auch ausprobieren. Nun darf es ein Instrument auswählen, welches an der jeweiligen Grundschule angeboten wird, erlernt in der Gruppe Grundfähigkeiten auf diesem Instrument und musiziert gemeinsam mit anderen. Die Gruppen sind dabei klein oder mittelgroß und werden von Musikschullehrkräften betreut. Seit einiger Zeit sind zusätzlich zu den ersten beiden Jahren noch ein drittes und ein viertes Unterrichtsjahr für Interessierte vorgesehen (Beckers, 2008).

JeKi-Programme können häufig als Kooperationsmodelle bezeichnet werden, da schulische Träger und Institutionen mit außerschulischen Partnern wie etwa mit den Musikschulen kooperieren. Demzufolge wird der Unterricht von Lehrkräften der allgemeinbildenden Grundschulen gemeinsam mit den Musikschullehrerkräften durchgeführt: Man stimmt sich über erzieherische und didaktische Verhaltensweisen ab und kümmert sich um Organisatorisches (Lehmann-Wermser, Busch, Schwippert und Nonte, 2014). Nach Sommerfeld (2014) bringe dies den Vorteil, dass Grundschullehrkräfte Kontinuität für Kinder bedeuten und als Experten für Abläufe des Schulalltags fungieren. Gleichzeitig sei es ein Nachteil, dass entsprechend qualifizierte Musikschullehrkräfte für das Fach Elementare Musikpädagogik/Musikpraxis (EMP) auf dem Arbeitsmarkt fehlen. Außerdem stelle Teamteaching zwischen Musikschullehrer/innen und Grundschullehrkräften (wobei zweitens oftmals über keine Musikqualifikationen verfügen), häufig eine Herausforderung für alle Beteiligten dar: Die Aufgabenverteilung müsse demzufolge gut durchdacht und ausgewogen sein.

Ein Schwachpunkt, der laut Sommerfeld (2014) mit dem Projekt einhergeht, ist, dass klare Zielsetzungen für das neue System fehlen. Beispielsweise stellt sich die Frage, wann JeKi als erfolgreich bezeichnet werden kann, was es leisten muss, ob

die traditionelle Musikschararbeit leidet oder gestärkt wird, welche Ziele ein/e Schüler/in bei JeKi erreichen muss, wo Kompetenzen der Kinder bereits vorausgesetzt werden können.

Weiters wirft der Autor die Frage auf, was nach diesen wenigen Jahren der Förderung durch JeKi mit den jungen Musikern passiert: Im besten Fall sollten die Kinder mit ihrem Instrument direkt in eine Musikschule wechseln können. Jedoch ist durch diesen gezwungenen Systemwechsel, den jede Familie aktiv vollziehen muss, die Gefahr groß, dass auf jede weitere Förderung, das heißt, jeglichen weiteren Unterricht auf dem Instrument verzichtet wird. Auch an dieser Übergangsstruktur muss noch gearbeitet werden (Sommerfeld 2014).

Nichtsdestotrotz erfreut sich JeKi großer Beliebtheit und findet an immer mehr allgemeinbildenden Schulen statt: Beispielsweise existieren nach Sommerfeld (2014) JeKi-Angebote in Hessen, Hamburg, Sachsen und anderen Teilen der Republik. Jedoch unterscheiden sich die einzelnen Konzepte in der Ausführung teilweise voneinander.

So bilden beispielsweise die JeKi-Stunden des Hamburger Programmes einen Teil der Stundentafel und sind demzufolge Teil des regulären schulischen Unterrichts. Demnach ist die Teilnahme für die Schüler/innen gleichermaßen verpflichtend wie kostenlos. Das hier von Anfang an staatlich organisierte Programm ist finanziell und organisatorisch so aufwendig, dass die insgesamt kürzere Programmdauer hier Entlastung schafft (Lehmann-Wermser, Busch, Schwippert, Nonte, 2014).

Wie auch El Sistema möchte das JeKi-Programm Musikförderung für alle Kinder anbieten, nach Lehmann-Wermser, Busch, Schwippert und Nonte (2014) besonders für Kinder aus bildungsfernen Schichten: Bei diesen Kindern ist die Wahrscheinlichkeit am größten, dass ihnen jegliche musikalische Förderung ohne das Projekt ausgeblieben wäre.

So können alle Kinder in den Genuss von solcher Musikförderung kommen: Kinder, welche ohne JeKi nie zu einem Instrument gekommen wären, befinden sich im selben Unterrichtsraum mit Kindern, welche ohnehin in der Musikschule angemeldet worden wären (Sommerfeld 2014).



In dieser Tatsache liegt die wahre Kraft dieser beiden Projekte (sowohl El Sistema als auch JeKi) und die Berechtigung, es fortzusetzen und weiterzuentwickeln. Sie ermöglichen Musik für alle Kinder.

## **4. Streicherklassenunterricht: Didaktische Prinzipien, Vorteile/Möglichkeiten und Nachteile/Risiken**

Im vorhergehenden Kapitel wurde der Begriff „Streicherklassenunterricht“ bereits ausgiebig definiert und besonders repräsentative Merkmale desselben gestreift. Jedoch sollen die didaktischen Prinzipien, welche der Unterrichtsform zugrunde liegen, in diesem Kapitel nochmals explizit erörtert werden.

Weiters soll die für diese Arbeit relevante Frage, welche Vorteile und Nachteile sich durch Streicherklassenunterricht (teilweise auch im Vergleich mit Einzelunterricht) ergeben, erörtert werden.

### **4.1 Didaktische Prinzipien von Streicherklassenunterricht**

#### **4.1.1 Handlungsorientierung**

Handlungsorientierung bedeutet nach Wiater (2011), Unterricht so zu planen und durchzuführen, dass Lernen bei den Schüler/innen aktiv und selbstgesteuert erfolgt. Dies bedeutet, dass Lehrerdominanz zugunsten von Schülerselbsttätigkeit (durch Spiel, Erkundung, Experimentieren und Produzieren) zurücktritt.

Handlungsorientierung ist also ein Unterrichtskonzept, welches einen handelnden, schüleraktiven Umgang mit Unterrichtsthemen voraussetzt (Gudjons, 2003).

Bezogen auf Musik kann dies so gedeutet werden (Schmalur, 2005): Handelndes Lernen macht musikalische Erfahrungsaneignung um ein Vielfaches intensiver und effektiver (vgl. dazu auch Kapitel 1). Im Klartext bedeutet dies, so Sommerfeld (2014), dass in einer Grundschulklasse im Instrumentalunterricht von Beginn an musiziert werden soll. Die jungen Streicher erarbeiten sich also instrumentenspezifische Details nicht durch abstrakte Erklärungen, sondern durch das Ausführen motivierender, möglichst mehrstimmiger Stücke. Durch dieses Prinzip ist die Selbsttätigkeit der Kinder gewährleistet.

Auch Gruhn (2001) ist davon überzeugt, dass es beim Musizieren auf eine Verbindung von Denken und Tun, Wahrnehmen und Handeln ankommt.

Musikalische Tätigkeiten (Handeln) werden also zu musikalischem Denken und somit zu musikalischer Kompetenz.

#### **4.1.2 Differenzierung**

Es ist naheliegend, dass durch die Größe einer Streicherklasse sowie durch die natürliche heterogene Beschaffenheit, welche eine Gruppe mit sich bringt, Differenzierung notwendig wird.

Nach Wiater (2011) bedeutet Differenzierung, dass die Heterogenität einer Klasse berücksichtigt wird, also unterschiedliche Schüler/innen durch verschiedene Unterrichtsmaßnahmen und Methoden gefördert oder unterstützt werden.

Dies bedeutet nach Bradler (2014) beispielsweise der Einsatz unterschiedlicher Sozialformen. Ein Einbezug von Einzel- Partner- und Gruppenarbeit beispielsweise ist somit sinnvoll.

Weiters kann der Schwierigkeitsgrad der einzelnen Stimmen variiert werden, Soloparts können vergeben werden, ein langsames Unterrichtstempo gewählt werden. Aktivitäten können ausgewählt werden, welche dafür sorgen, dass sich sehr reaktive Kinder trotz der für sie relativ niedrigen Anforderungen nicht langweilen. Eine weitere Möglichkeit sind die so genannten „Live-Arrangements“ (Terhag, 2013), welche einer Improvisation ähnlich sind: Ein Stück wird in der Unterrichtssituation geschaffen, komponiert, verändert, neu instrumentiert und kann somit an wechselnde Bedürfnisse angepasst werden.

#### **4.1.3 Rahmenbedingungen gelingenden Streicherklassenunterrichts (nach Bradler, 2014)**

- Der Unterricht findet mehrere Stunden pro Woche statt: Die ungewohnte Größe der Gruppe, in der die Instrumente erlernt werden, wird durch Quantität der Stunden ausgeglichen. Eine halbe Stunde oder Stunde pro Woche, wie sie bei Einzelunterricht üblich ist, würde nicht ausreichen. Das Maß an individueller Aufmerksamkeit, welches jedes Kind hinsichtlich Spieltechnik, Spielbewegung usw. von den Lehrkräften braucht, kann nur so gewährleistet werden.

- Der Unterricht wird von mindestens zwei Lehrer/innen gehalten: Das Lehrerteam ist eine weitere Maßnahme, um der Gruppengröße gerecht zu werden. Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten: Bei zwei Lehrkräften gibt es im Idealfall eine mit Schwerpunkt auf hohe und eine mit Schwerpunkt auf tiefe Streicher. Bei drei Lehrkräften übernimmt eine die führende, die zweite die assistierende Rolle und die dritte die Rolle als Pianist/Korrepetitor.
- Organisatorische Aspekte: Bei Streicherklassenunterricht spielen eine Vielzahl von organisatorischen Aspekten eine wichtige Rolle. Finanzierung, Räumlichkeiten, Zubehör, Team, Raumorganisation, Qualifizierung der Beteiligten, Planung und Organisation des Unterrichts, Kooperation und zahlreiche andere Aspekte dürfen nicht vergessen werden.
- Streicherklassenunterricht als Anfängerunterricht: Die Unterrichtsform ist immer für Anfänger konzipiert und auf eine begrenzte Dauer angelegt (einige Jahre). Somit werden Basiskompetenzen erworben, welche nach einer gewissen Zeit durch individuelle Auseinandersetzung mit dem Instrument ausgebaut werden können.

#### **4.1.4 Ziele von Streicherklassenunterricht**

Aufgrund der Tatsache, dass unterschiedliche Konzepte von Streicherklassen existieren, ist es recht komplex, allgemeine Ziele von Streicherklassenunterricht zu formulieren. Jedoch gibt es einige Punkte, welche durchaus als Zielsetzungen gelten können.

Nach Cerachowitz (2012) beispielsweise sei neben dem Erlernen des Instruments eine sogenannte allgemeine Musikalisierung Teil des Unterrichts: Dieser Begriff beinhaltet die intuitive Erfassung von musikalischen Begriffen wie Taktarten, Tonleitern usw.

Schmalur (2005) vertritt dieselbe Meinung, Instrumentalschulung sei nicht das einzige Ziel, sondern werde durch das Erfassen musikalischer Beschaffenheiten wie Form, Dynamik und Klangdichte ergänzt. Weiters biete sich eine Weiterentwicklung der Kompetenzen Analyse/Vergleich, Komposition und Tanz an.

Auch Pabst-Krueger (2013) schildert die Vielschichtigkeit, welche Streicherklassenunterricht mit sich bringt. Um einem flachen, theoretischen und

historischen Musikunterricht entgegenzuwirken, wird in dieser Unterrichtsform ein allgemeinbildender Musikunterricht angestrebt, welcher ein breites Spektrum an musikpraktischen Aktivitäten miteinschließt.

Streicherklassenunterricht vereint elementare Musikpraxis und Schulmusik mit Instrumentalpädagogik; So ist es naheliegend, dass auch Zielsetzungen aus diesen beiden Bereichen herangezogen werden können. Sommerfeld (2014) adaptiert Zielsetzungen, die der deutsche Verein für Musikschulen für den Bereich der elementaren Musikpraxis formuliert hat, auf den instrumentalpädagogischen Bereich. So stehen für ihn vor allem die Entwicklung einer ausdrucksstarken Musikerpersönlichkeit, Aufbau von Expertentum, Aufbau von Selbstständigkeit und Musizierfähigkeit sowie Begegnung mit der charakteristischen Musik und den speziellen Spielweisen des Instruments im Vordergrund.

Neben den zahlreichen Zielen allgemein musikalischer und instrumentalpädagogischer Natur verfolgt Streicherklassenunterricht auch außermusikalische Ziele: Unter anderem sprechen Nonte und Schwippert (2014) von Transfereffekten, etwa dass diese Unterrichtsform sich positiv auf Selbstkonzept, Schulfähigkeit, Wahrnehmung sozialer Integration, Klassenklima und Respekt auswirke (vgl. dazu Kapitel 2).

## **4.2 Vorteile und Nachteile von Streicherklassenunterricht – Vergleich mit Einzelunterricht am Instrument**

### **4.2.1 Streicherklassenunterricht versus Einzelunterricht**

Bradler (2014) geht davon aus, dass Einzel – und Gruppenunterricht sich in den Zielsetzungen nicht grundlegend voneinander unterscheiden, sondern lediglich inhaltliche Schwerpunkte anders setzen. So stehen im Einzelunterricht durch die Möglichkeit der individuellen Betreuung durch die Lehrkraft die Spieltechnik, Interpretation und Intonation sowie Klanggebung im Vordergrund. In einer Gruppe hingegen sind Zusammenspiel, Rhythmuschulung und Improvisation von großer Bedeutung. Wenngleich Spieltechnik auch bei Streicherklassen gefragt ist, ist es schwieriger, die individuelle Spieltechnik zu fördern als bei Einzelunterricht. Auch in den Methoden unterscheiden sich die beiden Unterrichtsformen: Einzelunterricht ist

sehr lehrerzentriert, die Lehrkraft fungiert als Modell und initiiert Dialoge. Im Gruppenunterricht sind dagegen kooperative Lernformen sowie unterschiedliche Sozial- und Arbeitsformen möglich (es können Untergruppen gebildet werden usw.). Die Schüler/innen lernen auch von ihren Mitschüler/innen. Abgesehen von diesen Unterschieden betont die Autorin jedoch, dass jede Unterrichtsform ihre Berechtigung hat, ja, sogar notwendig ist. So sind die beiden Formen nicht untereinander austauschbar, sondern sollten nebeneinander bestehen. De facto heißt das, dass je nach Zielsetzung eine Methode ausgewählt wird, oder auch, dass bei Gruppenunterricht auch Einzelphasen eingeplant werden beziehungsweise Einzelunterricht beispielsweise durch Ensembleunterricht bereichert werden soll.

#### 4.2.1.1 Einzelunterricht als didaktisches Dreieck

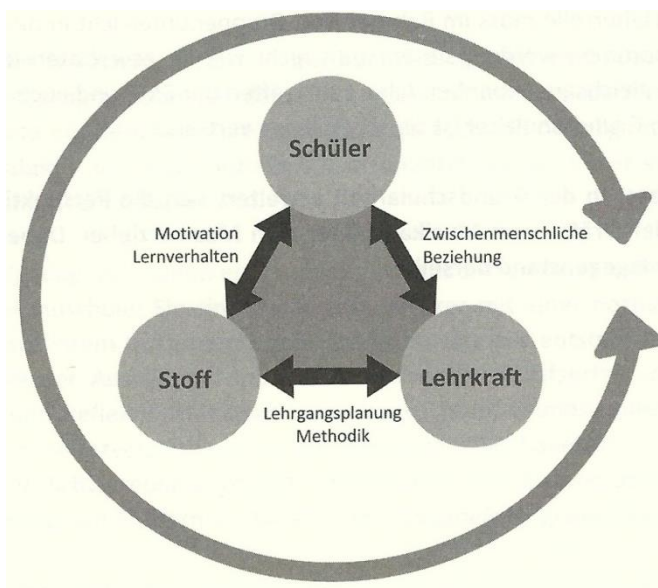


Abbildung 1: Einzelunterricht als didaktisches Dreieck  
(aus Sommerfeld, 2014, S. 70)

#### 4.2.1.2 Streicherklassenunterricht als didaktisches Viereck

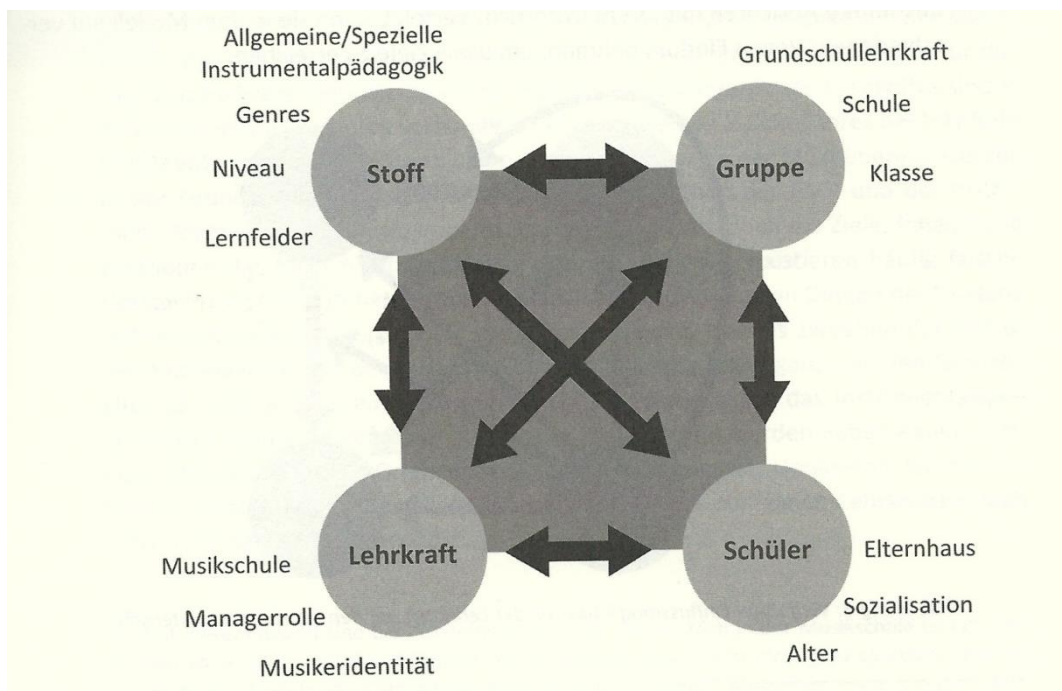


Abbildung 2: Streicherklassenunterricht als didaktisches Quadrat (aus Sommerfeld, 2014, S. 71)

Wie bereits mehrfach erörtert, ist der wesentliche Unterschied zwischen Einzel- und Gruppenunterricht das Element der Gruppe. Die Pfeile in der oben stehenden Abbildung deuten auf zunehmend dynamischere Prozesse bei Streicherklassenunterricht hin.

#### 4.2.2 Vorteile und Nachteile von Streicherklassenunterricht

Einer der wohl größten Vorteile von Streicherklassenunterricht ist die Bereicherung durch die Gruppe. So hat effizientes Lernen nach Wiater (2007) eine Interaktions- und Beziehungsdimension.

In einer Gruppe sind kooperative Kommunikation sowie verschiedene Arbeits- und Sozialformen gezwungenermaßen an der Tagesordnung und tragen so zu einem offenen Unterrichtsklima bei.

Handlungsorientierung und Differenzierung (vgl. Punkte 4.1.1 und 4.1.2) scheinen bei Streicherklassen eine Gegebenheit, ja sogar eine Notwendigkeit zu sein. Wie bei der Erörterung dieser Elemente erwähnt wurde, wirken sie sich äußerst positiv auf

einen gelingenden musikfördernden Prozess aus. So kann als logische Schlussfolgerung dasselbe über qualitativ hochwertigen Streicherklassenunterricht behauptet werden.

Es gibt eine ständig steigende Zahl von entwickelten und weiterentwickelten Konzepten zu Streicherklassenunterricht, er erfreut sich also augenscheinlich großer Beliebtheit. Die vielfältigen Ansätze und die allgemeine, ganzheitliche Förderung (siehe Punkt 4.1.4) sind ein weiterer Pluspunkt. Nach Bradler (2014) beginnt eine thematisch-inhaltliche Öffnung, welche das gleichzeitige Erlernen von einem Instrument und anderer (musikalischer, aber nicht nur) Fähigkeiten ermöglicht.

Bähr (2005) fasst die Vorteile von Klassenmusizieren folgendermaßen zusammen: Es trage zur Erfassung musikalischer Strukturen und zur Erzeugung musikalischen Denkens bei, stelle ästhetische Erfahrung, Kunst-Erfahrung sowie Anstoß zu musikalischer Bildung dar und fördere nicht zuletzt die Persönlichkeitsentwicklung.

Probleme oder Nachteile, die sich bei Streicherklassen herauskristallisieren, haben vor allem mit der organisatorischen und didaktischen Herausforderung zu tun, welche diese anspruchsvolle Unterrichtsform darstellt. Terhag (2013) spricht von folgenden alltäglichen Problemen: Es kann zu häufiger Überforderung einiger Schüler/innen bzw. Unterforderung anderer Schüler/innen kommen; ein Problem, das eine heterogene Gruppe häufig mit sich bringt. Es gibt kaum Notenmaterial, welches auf dieses Problem eingeht bzw. ein wenig differenziert (beispielsweise bei anspruchsvollen Stücken leichtere und schwerere Stimmen anbietet). Der zusätzliche Arbeitsaufwand, der durch das Suchen, Ordnen, Kopieren und Zusammenfügen von Noten entsteht, ist nicht zu unterschätzen. Eine Möglichkeit, dem entgegenzuwirken, ist das „Live-Arrangement“ (siehe Punkt 4.1.2 Differenzierung).

Bei nicht ausreichender Planung bzw. Abweichen von eigentlichen Visionen eines Klassenunterrichts leidet nach Bradler (2014) die Qualität der Förderung außerordentlich. Zu oft stehen kommerzielle Aspekte im Vordergrund, beispielsweise der Verkauf von Instrumenten und Literatur. Außerdem sind die Projekte häufig nicht zu Ende gedacht und der Übergang zu einer weiterführenden musikalischen Bildung nach den Projektjahren bleibt aus, sodass die Schüler/innen nach Abschluss der Streicherklasse aufhören, ihr mühsam erlerntes Instrument zu spielen.



Wenngleich das Projekt auch nach so einem abrupten Ende als erfolgreich bezeichnet werden kann, da es Kindern musikalische Förderung und Hineinschnuppern in ein Instrument ermöglicht hat, wäre es doch sinnführend, interessierten Schüler/innen Möglichkeiten zur Weiterführung des Instrumentalunterrichts zu sichern.

Nach Pabst-Krueger (2013) ist die Verbesserung der Qualität von Streicherklassenunterricht vor allem in der Lehrerausbildung zu suchen: künstlerisch-pädagogische Fähigkeiten, welche für diese Unterrichtsform benötigt werden, sollen nicht nur über Fortbildungen vermittelt werden, sondern Ausbildungsanteile sollen ihren festen Platz in den instrumental- und gesangspädagogischen Studien finden. Das heißt, Streicherklassenunterricht als Konzept sollte von auszubildenden Musikpädagogen am Streichinstrument erfahren und erprobt werden.

So wurde in diesem Kapitel deutlich, welche interessante, facettenreiche Form voller Möglichkeiten und gleichzeitig voller Herausforderungen Streicherklassenunterricht ist.

## **B. Empirischer Abschnitt**

### **1. Beschreibung des Pilotprojekts „Musik für alle Kinder – Streicherklassenunterricht“ an der Grundschule Milland**

Das Projekt „Musik für alle Kinder – Streicherklassenunterricht“ ist ein an der Grundschule Milland seit September 2015 erstmals stattfindendes Projekt. In Südtirol bisher ist kein Projekt dergleichen bekannt.

Die Idee dazu entstand in Zusammenarbeit zwischen dem Präsidenten der Freien Universität Bozen, Prof. Dr. Dr. Konrad Bergmeister, dem Universitätsprofessor der Fakultät für Bildungswissenschaften und Mitglied des Universitätsrates Prof. Franz Comploi, der Orchesterviolinistin und Pädagogin Irene Troi und der Schuldirektorin des Grundschulsprengels Brixen-Milland, Dr. Elisabeth Flöss.

Inspiziert von Konzepten, welche im Abschnitt A, Kapitel 3 dieser Arbeit dargelegt werden - wie besonders „El Sistema“ in Venezuela und „JeKi“ (Jedem Kind ein Instrument) in Deutschland -, ist das Projekt an der Schnittstelle von Musikerziehung, musikalischer Bildung und dem Erlernen eines Streichinstruments angesiedelt. Somit versuchen sowohl das Projekt als auch diese Arbeit einen Beitrag zur gegenwärtigen Diskussion des Zusammenhanges von Musikvermittlung, Musikpädagogik, Konzertpädagogik und Musizieren für Kinder im Grundschulalter zu leisten.

Der Aspekt „Musik für alle Kinder“ äußert sich in der Tatsache, dass die beiden ersten Klassen der Grundschule Milland „zufällig“, das heißt ungeachtet ihrer musikalischen Vorerfahrungen, ihrer sozialen Herkunft und ihrer Biografie ausgewählt wurden. So entsteht eine heterogene Gruppe von 24 sechs- bis siebenjährigen Kindern, welche eine kostenlose musikalische Förderung in ihrem sowohl räumlich als auch sozial vertrauten Umfeld erhält. Bei erster Kontaktaufnahme mit den Eltern der 24 betroffenen Schüler/innen stellte sich heraus, dass nur ein einziges Elternteil Pläne hatte, sein Kind zum Erlernen eines Instruments zu ermutigen. Alle anderen Schüler/innen wären außerhalb der zwei

Wochenstunden traditionellen, qualitativ sehr von der Lehrkraft abhängenden Musikunterrichts an der Schule kaum mit Musik in Berührung gekommen.

Durch die gemeinsame Idee-Entwicklung mit der Orchesterviolinistin und erfahrenen Pädagogin Irene Troi war es naheliegend, dass es sich bei dieser angestrebten Form des Klassenmusizierens um einen Streicherklassenunterricht handeln sollte. Streichinstrumente sind motorisch und koordinatorisch sehr anspruchsvoll und fordern außerdem die Aktivierung des Gehörs stark ein; Nur wer minimale Tonhöhenunterschiede wahrnehmen kann, schafft es, intoniert zu spielen.

Die Streicherklasse „die Chilis“, wie die Kinder sie liebevoll nennen, trifft sich insgesamt je 40 Stunden pro Semester. Dabei wird eine Stunde pro Woche am Nachmittag als Wahlpflichtfachstunde abgehalten und die restlichen Stunden im Rahmen der regulären Musikstunde oder nach Absprache an verschiedenen Vormittagen - abwechselnd anstatt anderer Fächer- verteilt. Das Projekt ist für einen neunmonatigen Zeitraum, also von September 2015 bis Juni 2016 geplant, jedoch stehen noch weitere Jahre in Planung. Die Klassen musizieren auf Instrumenten, welche von der Universität (Fakultät für Bildungswissenschaften) finanziert werden.

Die jungen Musiker hatten bereits die Gelegenheit, einmal öffentlich aufzutreten: Im Dezember 2015 wirkten sie beim Weihnachtskonzert der Universität in Brixen mit. Es ist ein weiteres Konzert im Universitätsgebäude zum Abschluss des Schuljahres geplant.

Wie in Kapitel 3 dieser Arbeit dargelegt wird, ist eine gemischte Instrumentenbesetzung eine wichtige Voraussetzung für Streicherklassenunterricht. Außerdem ist es für effizientes Arbeiten nötig, ein Team von mehreren Lehrkräften zu bilden. Irene Troi fasste den Entschluss, die Gruppe in 19 Violinen und 5 Violoncelli zu teilen und mich als Studentin der Bildungswissenschaften und gleichzeitig diplomierte Cellistin in ihr Team aufzunehmen – so wurde eine weitere Voraussetzung für Streicherklassenunterricht geschaffen, nämlich, eine Lehrkraft mit Schwerpunkt auf hohe und eine mit Schwerpunkt auf tiefe Streicher miteinzubeziehen. Durch zwei anwesende Lehrkräfte ist es möglich, die Klasse bei Bedarf in zwei gleich große Gruppen beziehungsweise in instrumentenhomogene

Gruppen zu teilen, um trotz des gemeinsamen Musizierens gleichzeitig eine bessere individuelle Förderung der einzelnen Schüler/innen zu garantieren.

Durch zahlreiche Planungs – und Reflexionsgespräche sowie im Interview mit Irene Troi (siehe Anhang, Interview mit Irene Troi, durchgeführt am 11.05.2016) wird deutlich, dass das Projekt keineswegs als reines Aneignen von Kenntnissen auf einem Instrument zu sehen ist. Hingegen soll es als Gruppenerlebnis, als eine ganzheitliche Förderung mit Singen, Sprache, Tanzen und Körperausdruck über das Streichinstrument als Medium anerkannt werden.

So ist für das Projekt nicht das „Produkt“ - 24 Kinder, welche ein Instrument beherrschen - vorrangig, sondern der Prozess und das Konzept dahinter: Die Schüler/innen sollen eine neue Art von Musikpädagogik erfahren und vermittelt bekommen. Sie sollen fern von Konkurrenzgedanken und Leistungsdruck am Instrument ihre musikalischen, emotionalen und sozialen Kompetenzen entwickeln können und die Freude an der Musik und am gemeinsamen Musizieren entdecken (siehe Anhang, Interview mit Irene Troi, durchgeführt am 11.05.2016).

## 2. Forschungsfrage

Durch die Beschreibung des Pilotprojekts sowie durch die Inhalte des theoretischen Abschnitts wird deutlich, welche großen Visionen in musikalischen Konzepten wie diesen mitschwingen. Die Schüler/innen finden sich in einer Gruppe mit all ihren Besonderheiten und Dynamiken zusammen und musizieren gemeinsam. Sie kommunizieren über ein Streichinstrument, welches traditionell in Einzelunterricht und Einzelstudium erlernt wird. So stellt sich nun auch konkret und situationsbezogen die Frage, welche Berechtigung diese besondere Form von Musikunterricht hat, welche Früchte sie trägt und ob sie es schafft, den Visionen gerecht zu werden.

So lautet die Forschungsfrage, die dieser Arbeit zugrunde liegt und welche im Folgenden konkret auf das Projekt bezogen beleuchtet wird: Können Grundschul Kinder durch Streicherklassenunterricht ganzheitlich gefördert werden? Welche Kompetenzen entwickeln Kinder durch Streicherklassenunterricht? Welche Vorteile und Nachteile hat dieses didaktische Konzept?

Diese Fragen sind sehr vielschichtig. Einerseits beinhalten sie die Frage der im ersten Kapitel besonders gewichteten musikalischen Entwicklung von Kindern: Schafft es Streicherklassenunterricht, musikalische Prozesse anzuregen und so die musikalischen Kompetenzen der Schüler/innen zu fördern? Finden in den Köpfen der Kinder formative Prozesse (siehe Kapitel 1 im Theorieteil), bezogen auf das Instrument, aber auch bezogen auf die Grundmusikalität, statt?

Andererseits schwingt in den aufgeworfenen Fragen der im zweiten Kapitel behandelte Aspekt mit, welcher nahezu Grundzüge einer Hypothese besitzt: Schafft es Streicherklassenunterricht, auch außermusikalische Prozesse anzuregen? Durch Studien wie jene von Günther Bastian wird ein Zusammenhang zwischen Musik und Gemeinschaft und demzufolge auch zwischen musikalischen und sozialen/emotionalen Kompetenzen hergestellt. Wenngleich Studien in diesem Feld aufgrund mangelnder wissenschaftlicher Qualität bei der Durchführung auf wenig befriedigende Ergebnisse stoßen konnten, scheint es doch ein Aspekt zu sein, der immer wieder gestreift wird und in intuitiven Meinungen verankert ist, jedoch wenig fassbar ist.

Vorrangig in diesen beiden Aspekten sucht Streicherklassenunterricht seine Berechtigung: Schafft es diese Unterrichtsform, eine ideale Balance zwischen Entwicklung individueller Fähigkeiten und gruppenbezogenen Prozessen zu finden? Oder ist der Anspruch zu groß und die beiden Elemente hemmen sich gegenseitig, sodass weder musikalische noch soziale Fähigkeiten in gewünschtem Maße gefördert werden?

Es liegt in der Natur von Unterrichtskonzepten, dass sie niemals absolut betrachtet werden können, sondern in situative Kontexte eingebettet sind. So ist eine Beleuchtung von beiden Seiten nötig: Welche Vorteile und Möglichkeiten können bei Streicherklassenunterricht beobachtet werden, welche Nachteile und Risiken birgt er hingegen? Unter welchen Umständen kann er eventuell zielführend sein und wann ist er es nicht? Welche Einstellungen und Verhaltensweisen von Seiten aller Beteiligten setzt er voraus?

All dies sind Fragen von tiefgreifender Bedeutung und von wissenschaftlichem und objektivem Interesse. Jedoch werden sie in dieser Arbeit hauptsächlich induktiv behandelt. Die Erfahrungen und Eindrücke der an konkret diesem Projekt am engsten Beteiligten werden dargestellt. Durch den evaluativen, qualitativen Charakter der Forschung können auf jeden Fall im ersten Schritt Reaktionen auf dieses Projekt eingeholt werden. In einem zweiten Schritt, durch Auswertung und Interpretation der Ergebnisse und durch Weiterspinnen der Gedanken könnten sie Aufschluss geben über weitreichendere, globalere Erkenntnisse der Musikpädagogik.

## 3. Forschungsdesign

### 3.1 Begriffsdefinitionen – qualitative Forschung versus quantitative Forschung

Jede Forschung ist grundsätzlich eher quantitativ oder eher qualitativ ausgelegt. Dies definiert sich nach den Zielen und der Art von Erkenntnissen, welche die Studie anstrebt. Der/die Forschende entscheidet sich meist aus einem bestimmten Grund für ein spezielles Forschungsdesign.

Nach Blanz (2015) werden bei **quantitativen Forschungsdesigns** quantitative Daten erfasst, wie bereits das lateinische Wort „quantitas“ - eingedeutscht Quantität (Größe, Menge) verrät. Dies bedeutet, dass ausgesuchte Merkmale und Elemente von Personen standardisiert in großer Menge eingeholt werden. Häufig werden bereits vor Beginn der Forschung Hypothesen (Vorannahmen) formuliert, welche durch die Untersuchung bestätigt oder nicht bestätigt werden sollen. Nach Hug und Poscheschnik (2010) bedeutet quantitatives Forschen das Umwandeln empirischer Sachverhalte in Zahlen, welche anschließend berechnet werden.

Im Gegensatz dazu steht das **qualitative Denken**, welches sich seit den 70er Jahren in der BRD stärker durchsetzt. Bei qualitativer Forschung stellen die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte das Zentrum der Forschung dar. Qualitative Forschung unterliegt ebenso wie quantitative oder vielleicht sogar im noch stärkeren Ausmaß bestimmten Kriterien, deren Beachtung unumgänglich ist. Beispielsweise wird die Ausgangssituation beschrieben, Interpretationen werden in die Forschung miteinbezogen, es muss auf ein natürliches Untersuchungsumfeld geachtet werden sowie die Ergebnisse schrittweise begründet werden. Eine qualitative Auswertung geschieht sehr subjektiv und wird durch das Vorverständnis der Forschenden geprägt, muss jedoch trotz (oder gerade wegen) ihrer Offenheit durch genaue Darlegung und Analyse zu allgemein gültigen Aussagen über diese Subjekte gelangen (Mayring, 2010).

## **3.2 Evaluationsforschung mit vorwiegend qualitativen**

### **Methoden**

Aufgrund der vielschichtigen Motivationen dieser Arbeit sowie der starken Eingebundenheit der Forscherin in das Projekt lässt sich auch das Forschungsdesign in keine starre Unterteilung zwingen. Es handelt sich jedoch im Großen und Ganzen um eine Evaluationsforschung mit qualitativem Charakter, geleitet von bestimmten Forschungsfragen.

Nach Mayring (2002) zählen qualitativ orientierte Evaluationsforschungen zu neueren, in der heutigen Zeit immer wichtiger werdenden Forschungsansätzen. Sie setzen sich zum Ziel, Praxisveränderungen zu begleiten, zu überprüfen, auf ihre Wirkungen zu untersuchen und die ablaufenden Prozesse auf eine offene, einzelfall – und subjektorientierte Weise darzulegen. Der/die Forschende beschreibt zwar Ausgangsbedingungen des Praxisprojekts und legt Ziele fest, beschränkt sich im Folgenden aber nicht ausschließlich auf diese Ziele, sondern arbeitet offen und hält alle wesentlich erscheinenden Aspekte zum Praxisprojekt fest. Somit sind die Anwendungsgebiete dieser Forschungsart enorm. Das Aufstellen von qualitativen Ansätzen ist von besonderer Bedeutung, wenn „keine klaren Effizienzkriterien aufzustellen sind und wenn die Veränderungen in einem komplexen, sich verändernden Praxisfeld stattfinden (S. 63)“.

Die Praxisveränderung, das Objekt von Interesse dieser Forschung, bildet das Projekt „Musik für alle Kinder – Streicherklassenunterricht“ an der Grundschule Milland. Dieses Projekt soll auf eine offene, subjekt- und einzelfallorientierte Weise beleuchtet und wesentliche Aspekte festgehalten werden. So werden einerseits die Projektziele und Visionen der Hauptlehrkraft Irene Troi sowie die Reaktionen aller beteiligten und mitwirkenden Personen dargelegt, um zu einer grundlegenden Einschätzung des Projektes zu kommen.

Dies erfolgt hauptsächlich durch qualitative Forschungsmethoden, in diesem Falle der qualitativen Befragung (siehe Abschnitt 3.3 Untersuchungsmethoden).

Zusätzlich werden Fragebögen mit geschlossenen Fragen (siehe wiederum Abschnitt 3.3 Untersuchungsmethoden) miteinbezogen, welche tendenziell eher in



quantitativen Forschungen vorkommen (Hussy, Schreier, Echterhoff, 2010). Der Grund für diese Entscheidung liegt in der Tatsache, dass die Anzahl der Eltern aller 24 Kinder sowie die der regulären Lehrpersonen dieser beiden ersten Klassen relativ hoch ist und es so organisatorisch kaum möglich war, mit allen Beteiligten ein Interview zu führen. Dies wurde im Rahmen dieser Forschung auch nicht für nötig erachtet; Die Fragen sind nach gewissen Kriterien und Schwerpunkten geordnet und unterliegen der zentralen Forschungsfrage, wodurch sich die geschlossene Form der Fragebögen und deren qualitative Auswertung und Zusammenfassung mit Ergebnissen der Interviews gut eignete. Nach Hug und Poscheschnik (2010) kann es sogar von Vorteil sein, quantitative Elemente in eine qualitative Forschung miteinzubeziehen und die jeweiligen Ergebnisse zueinander in Verbindung zu bringen.

Aufgrund der aktiven Beteiligung der Forscherin am Projekt wurde zunächst in Erwägung gezogen, das Projekt im Rahmen einer Feldforschung (beispielsweise durch teilnehmende Beobachtung) zu beleuchten. Es war jedoch aufgrund des hohen Maßes an Eigenaktivität (man bedenke, 24 Anfänger am Instrument und die Forscherin selbst als eine der zwei Lehrkräfte) nicht möglich, einzelne Kinder genau zu beobachten, geschweige denn Beobachtungen zu notieren. Die Aufnahmen, welche eine zu Beginn der Einheiten aufgestellte Videokamera aufzeichnete, schafften es bei Einstellung der ganzen Gruppe ebenfalls nicht, Gestik und Mimik der Schüler/innen auf zufriedenstellende Weise festzuhalten.

So wurden die beiden untenstehenden Befragungsarten gewählt. Sie ermöglichen es besser als jede andere Forschungsmethode, Meinungen und Eindrücke aller Beteiligten festzuhalten.

## **3.3 Untersuchungsmethoden**

### **3.3.1 Teilstrukturiertes, problemzentriertes Interview**

Das teilstrukturierte Interview ist eine für qualitative Forschungen typische Untersuchungsmethode. Nach Mayring (2010) spielen sprachliche Aspekte bei qualitativen Forschungen eine erhebliche Rolle, da sich subjektive Bedeutungen nur schwer aus Fremdbeobachtungen ableiten lassen. Hingegen ist es von Vorteil, beteiligte Personen selbst für sich sprechen zu lassen.

Interviews können durch ihren Strukturierungsgrad beziehungsweise ihre Offenheit voneinander unterschieden werden. Während bei einem völlig strukturierten Interview die Fragen streng festgelegt sind und die interviewte Person keinerlei Möglichkeit hat, für sie Bedeutsames hinzuzufügen, sieht das teilstrukturierte Interview zwar einen Leitfaden vor, welcher jedoch lediglich als Rahmen gilt und Raum für Freiheiten beider Beteiligten lässt. Ein offenes, teilstrukturiertes Interview wird auch als problemzentriertes Interview bezeichnet. Die interviewende Person möchte sich auf einen bestimmten Sachverhalt, ein bestimmtes Problem konzentrieren, hat diesen Sachverhalt im Vorfeld analysiert und erstellt einen Interviewleitfaden dazu. Dies gibt dem Interview eine gewisse Struktur, auf die die interviewende Person immer wieder zurückgreifen kann. Dennoch entsteht die Atmosphäre eines offenen Gesprächs und die interviewte Person kann frei zu Wort kommen und für sie Bedeutsames äußern (Mayring, 2010).

Das problemzentrierte Interview wurde in dieser Forschung angewandt, um Meinungen und subjektive Eindrücke der Schüler/innen sowie der Hauptlehrkraft Irene Troi einzuholen (siehe Abschnitt 3.4 Ablauf der Untersuchung).

### **3.3.2 Fragebogen**

Ein Fragebogen ist eine der herkömmlichsten Forschungsmethoden und dient dazu, durch schriftliche Beantwortung von Fragen Informationen von Personen zu erhalten. Nach Porst (2011) muss der Begriff nicht ausführlich definiert werden, da er in sich sehr eindeutig ist und auch umgangssprachlich stark in den Köpfen der Menschen verankert ist. Der Versuch einer Definition sei, als würde man versuchen,

„Buch“ oder „Auto“ zu definieren. Wichtiger ist seines Erachtens die Überlegung, wie man einen Fragebogen am besten erstellt. Er muss sich in völliger Übereinstimmung mit dem Forschungsziel, somit mit dem theoretischen Verständnis und demzufolge auch mit der Hypothese befinden. Nach Beller (2008) sind Fragebögen voll standardisiert, da Abfolge und Wortlaut aufs Genaueste festgelegt sind. Das heißt im Klartext, es besteht keinerlei Offenheit von Fragen und Antworten (weder für den/die Forschende noch für den/die Befragte/n).

Die Untersuchungsmethode des Fragebogens wurde in dieser Forschung angewandt, um bei einer großen Anzahl von beteiligten Eltern und Lehrkräften Einschätzungen zu bestimmten Themengebieten des Projekts auf möglichst schnelle, unkomplizierte und effiziente Art einzuholen. Wenngleich der Fragebogen häufig bei quantitativen Untersuchungen als standardisierte Befragung auftritt (siehe z.B. Schuchart, Weishaupt, Böhm Kasper, 2010), wird er in diesem Fall durch eine qualitative Auswertung Informationen subjektiver Eindrücke in einer geordneten Form vermitteln.

### **3.4 Ablauf der Untersuchung**

Nach Mayring (2010) ist bei offener, qualitativer Forschung die Gefahr groß, dass die Nachvollziehbarkeit von Ergebnissen nicht gewährleistet ist. So sei es umso wichtiger, den Forschungsprozess Schritt für Schritt zu beschreiben. Aus diesem Grund wird in diesem Teilkapitel der Untersuchungsablauf dargelegt.

Das erste Forschungsinteresse am Thema dieser Arbeit erwachte, als ich von der Möglichkeit hörte, beim Projekt „Musik für alle Kinder – Streicherklassenunterricht“ an der Grundschule Milland mitzuwirken. Diese mir bis dahin völlig unbekannte Form von Schulmusikunterricht weckte mein Interesse und gleichzeitig meine Zweifel, wie es funktionieren sollte, eine so große Gruppe von Anfängern am Streichinstrument fördern zu können.

So begann ich, mich in die Materie einzulesen und erkannte die Ideen und Möglichkeiten, welche hinter diesem Konzept steckten. Gleichzeitig hatte ich als beteiligte Lehrkraft die Möglichkeit, die Unterrichtsform mindestens zweimal wöchentlich zu erleben. So entstand nach und nach, durch aktive Erfahrungen und

Beschäftigung mit theoretischen Aspekten der besonderen Merkmale von Streicherklassenunterricht, die Forschungsfrage in meinem Kopf.

Nun galt es, die Untersuchungsmethoden zu definieren. Wie bereits am Anfang dieses Kapitels erwähnt, spielte ich anfangs mit dem Gedanken, eine Feldforschung durchzuführen, was ich jedoch aufgrund meiner Position als eine von zwei Lehrkräften, welche mit Motivation und bestem Gewissen mit 24 Kindern musizierte, wieder verwarf. Natürlich machte ich im Laufe meiner Erfahrungen zahlreiche Beobachtungen, welche im Sinne des Vorverständnisses (siehe Punkt 3.1 – Qualitative Forschung) sicherlich meine gedankliche Basis für die Analyse prägen werden, dennoch können diese Beobachtungen im Rahmen dieser Arbeit nicht strukturiert dargelegt werden. Ich wählte das teilstrukturierte Interview mit Irene Troi, um möglichst viele ihrer Hintergedanken, Ziele und Eindrücke sammeln zu können. Ich stellte die Fragen bewusst offen (siehe Interview im Anhang), ließ jedoch die für mich relevanten Aspekte einfließen und ließ meiner Interviewpartnerin viel Zeit zum Antworten.

Im Folgenden transkribierte ich das Interview, studierte es und erstellte auf dieser Basis, meine Forschungsfragen stets berücksichtigend, den Leitfaden für die Interviews mit den Kindern sowie den Fragebogen an die Eltern.

Das teilstrukturierte Interview führte ich mit vier von 24 durch Zufallsprinzip ausgewählten Kindern der Streicherklasse. Ich entschied mich für diese Methode, da ich bei einem Interview sicherstellen konnte, dass die sechsjährigen Schüler/innen die Frage verstanden hatten, beziehungsweise ich sie durch Zwischenfragen und Wiederholen ihrer eigenen Antworten zum Sprechen ermutigen konnte. Dies wäre bei einer schriftlichen oder Bild-Befragung nicht der Fall gewesen.

In einem zweiten Moment erstellte ich die Fragen an die Lehrkräfte der Schule. Diese waren zwar nicht aktiv am Musikunterricht beteiligt, jedoch begleiteten sie die Schüler/innen in den Musikraum, halfen bei organisatorischen Fragen und waren für die Beantwortung der Forschungsfragen unter anderem deshalb von großer Bedeutung, da sie in ähnlichem Maße wie die Eltern Einblick in die individuelle Entwicklung der Schüler/innen hatten und außerdem als Fachkräfte für die Gruppenprozesse der Klassen gelten konnten.

Es war für mich von entscheidender Bedeutung, Eindrücke von allen Hauptbeteiligten des Projektes einzuholen, um diese unter Berücksichtigung der Forschungsfragen und als grundsätzliche Einschätzung, ob das Projekt erfolgreich verlaufen war, miteinander zu vergleichen und auszuwerten.

## **4. Datenanalyse, Darstellung der Ergebnisse, Interpretation**

Im Folgenden werden die Reaktionen der Beteiligten des Projekts, also der Kinder, Eltern und Lehrpersonen der beiden Klassen sowie auch von Irene Troi zusammengetragen. Diese werden in drei großen Schwerpunkten präsentiert, welche sich nach der allgemeinen Zufriedenheit sowie nach der für die Forschungsfrage relevanten Bereiche der Musikalität und der Sozialkompetenz richten.

Die dazugehörigen transkribierten Interviews mit den Kindern 1, 2, 3 und 4 (die durch Zufallsprinzip von 24 Kindern ausgewählt wurden), das Interview mit Irene Troi sowie die Grundausswertung der Fragebögen der Eltern (21 von 24 nahmen teil) und Lehrkräfte (die fünf Lehrkräfte der beiden ersten Klassen) befinden sich im Anhang der Arbeit. Die grafische Auswertung der Fragebögen von Eltern und Lehrkräften erfolgte mit dem von der Bundeszentrale für politische Bildung geförderten Programm „Grafstat“ (2014).

### **4.1 Die Entwicklung musikalischer Kompetenzen**

Der erste Schwerpunkt, dem diese Auswertung sich widmet, liegt auf dem musikalischen Aspekt, der Tatsache also, ob sich die Kinder in musikalischer Hinsicht weiterentwickelt haben. Hierbei deuten sowohl die Aussagen der Kinder selbst, als auch die Aussagen der Eltern und Lehrpersonen tendenziell in eine positive Richtung.

Auf die Frage, ob und was sie ihrer Meinung nach dazugelernt hätten, antworteten die Schüler/innen sehr klar und entschlossen. Sowohl Kind 1 als auch Kind 2 und Kind 4 gaben an, dass sie gelernt hätten, die Ohren einzusetzen, mit den Ohren zu spielen, die Voraussetzung für aktives Hören und Intonieren also. Kind 4 fügte hinzu, es würde im Unterricht innerlich (im Kopf) mitsingen. „[...] *Und die Ohren sind ganz wichtig, weil wenn wir gut spielen, bleiben sie da, und wenn wir nicht gut spielen, sind sie schon auf dem Bahnhof* (siehe Anhang, Interview mit Kind 4, durchgeführt am 30.05.2016).“ Auf die Frage, ob die Ohren denn oft auf dem

Bahnhof zu finden gewesen wären, antwortete Kind 4, dass das am Anfang passiert wäre, jetzt aber nicht mehr so oft.

Kind 2 brachte einen musikalisch-streichertechnischen Aspekt ein, indem es betonte, es hätte gelernt, nicht *„auf die Krokodile raufzuspielen* (siehe Anhang, Interview mit Kind 2, durchgeführt am 30.05.2016)“. Dies ist wahrscheinlich unter anderem auf eine Methode von uns Lehrkräften, die Schüler/innen auf eine fantasiereiche Weise die richtige Stelle des Bogens auf der Geige/ auf dem Cello nahezubringen, zurückzuführen.

Außerdem fielen während der Interviews vermehrt Aussagen, welche ebenfalls auf musikalische Prozesse hindeuten. Beispielsweise schienen die Schüler/innen kritisch, was die Qualität ihrer musikalischen Leistung sowie der Leistung als Gruppe betrifft:

- *„Wenn wir nicht gut spielen [...] wenn jemand nicht schön mitspielt [...] wenn jemand hineinspielt [...]“* (siehe Anhang, Interview mit Kind 4, durchgeführt am 30.05.2016)
- *„Wenn jemand falsch spielt, klingt es nicht mehr so gut* (siehe Anhang, Interview mit Kind 2, durchgeführt am 30.05.2016)“
- *„Und ich frag mich, ob das neue Mädchen schon gut Geige spielen kann* (siehe Anhang, Interview mit Kind 3, durchgeführt am 30.05.2016)“

Satzteile wie diese lassen ästhetisch-musikalische Ansprüche vermuten.

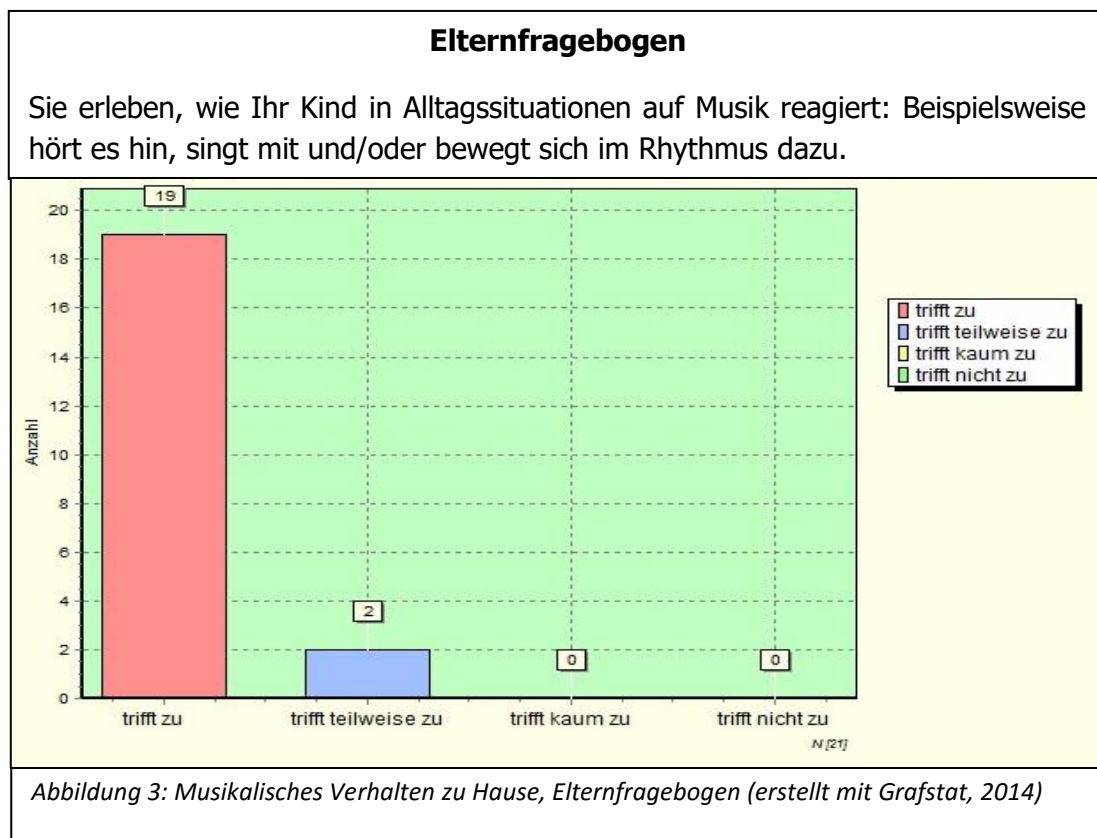
Weiters schienen die jungen Musiker musikalische Präferenzen sowie Sensibilität für die Qualität von Stücken zu entwickeln: *„Die Irene findet immer so tolle Lieder* (siehe Anhang, Interview mit Kind 4, durchgeführt am 30.05.2016)“, oder *„beim letzten Konzert hat mir der Rainbow Song am besten gefallen* (siehe Anhang, Interview mit Kind 3, durchgeführt am 30.05.2016)“.

Kind 3 lässt sich durch Musik stark berühren, *„[...] weil die Musik so schön klingt“* und erkennt deren Notwendigkeit: *„Wir brauchen die Musik* (siehe Anhang, Interview mit Kind 3, durchgeführt am 30.05.2016)“.

Auffallend war, dass die Kinder ein Verständnis für Rhythmus entwickelten, wobei Kind 1 und 2 beispielsweise von einem Wecker im Bauch sprachen, Kind 1 von einem gemeinsamen rhythmischen Einatmen. Kind 2 ließ außerdem Sensibilität für

Dynamik erkennen, indem es verkündete: „[zusammen spielen ist toll,] *weil es lauter klingt* (siehe Anhang, Interview mit Kind 2, durchgeführt am 30.05.2016)“.

Wie die Grafiken unten zeigen, erleben sowohl die Eltern zu Hause als auch die Lehrkräfte im Klassenzimmer teilweise musikalisches Verhalten der Kinder (sie richten ihre Aufmerksamkeit im Alltag auf Musik, singen und sprechen häufig vor sich hin usw.). Generell scheint dieses Verhalten im Klassenzimmer zwar auch da, jedoch weniger stark zu sein, außerdem verneint eine der Lehrkräfte diese Frage. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass die musikalischen Wirkungen schwächer sind als wir vielleicht annehmen, jedoch könnte es beispielsweise auch darauf hindeuten, dass lautes Chanten und Singen im ruhigen Arbeitsklima des Klassenzimmers, besonders bei strengen Lehrpersonen, ganz und gar nicht willkommen ist und die Kinder diesen Drang deshalb in gewissen Situationen unterdrücken.





### Lehrerfragebogen

Die Schüler/innen zeigen musikalisches Verhalten auch im Klassenzimmer, sprechen rhythmisch, machen rhythmische Bewegungen oder singen vor sich hin.

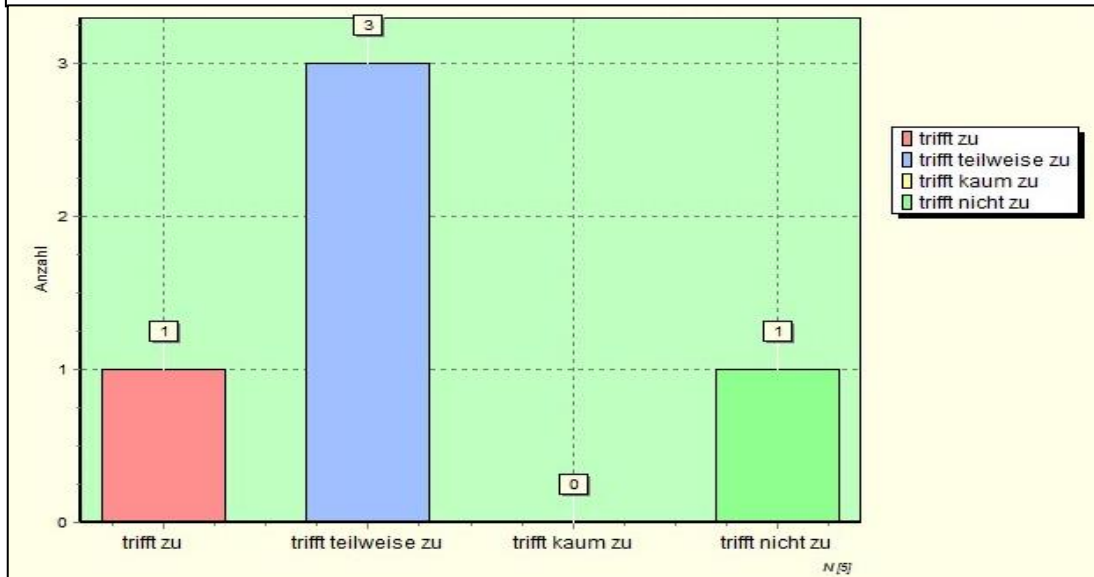


Abbildung 4: musikalisches Verhalten im Klassenzimmer, Lehrerfragebogen (erstellt mit Grafstat, 2014)

Auch die Eindrücke Irene Trois deuten in eine positive Richtung. Sie findet, die musikalischen Kompetenzen hätten sich stark weiterentwickelt. Die hohe Anforderung, richtig zu singen und zu hören, konnten zahlreiche Kinder am Anfang nicht erfüllen, doch nun nach 7 Monaten sei sie sehr zufrieden. Es gäbe sehr unterschiedliche Niveaus in der Streicherklasse, denn jedes Kind lerne in seinem individuellen Tempo. Jedoch seien alle Schüler/innen auf einem guten Weg.

*„Wir haben die Kinder herausgefordert, wir haben sie hineingeschmissen, gleich mit drei Fingern! Und manche schaffen es schon sehr gut, mit allen 3 Fingern, auf der Geige, bzw. mit allen 4 Fingern, auf dem Cello, zu fühlen und zu hören. Alle sind auf der rechten Seite, auf der Bogenseite, toll, weil sie mit dem Bogen sprechen und singen und der Bogen das machen „muss“, was ein jedes Kind singt und will. In dieser Hinsicht sind sie, finde ich, weiter als viele meiner Schüler, die Einzelunterricht haben und bereits mehr Unterrichtsjahre vorweisen können. [...] Sie haben jetzt die Basis des Musizierens sicher entwickelt: Singen, Wecker im Bauch,*

*Unterteilen, Rhythmisch dabei sein, Einatmen und zusammen einsetzen (siehe Anhang, Interview mit Irene Troi, durchgeführt am 11.05.2016)*".

## **4.2 Gemeinsames Musizieren und Sozialkompetenz**

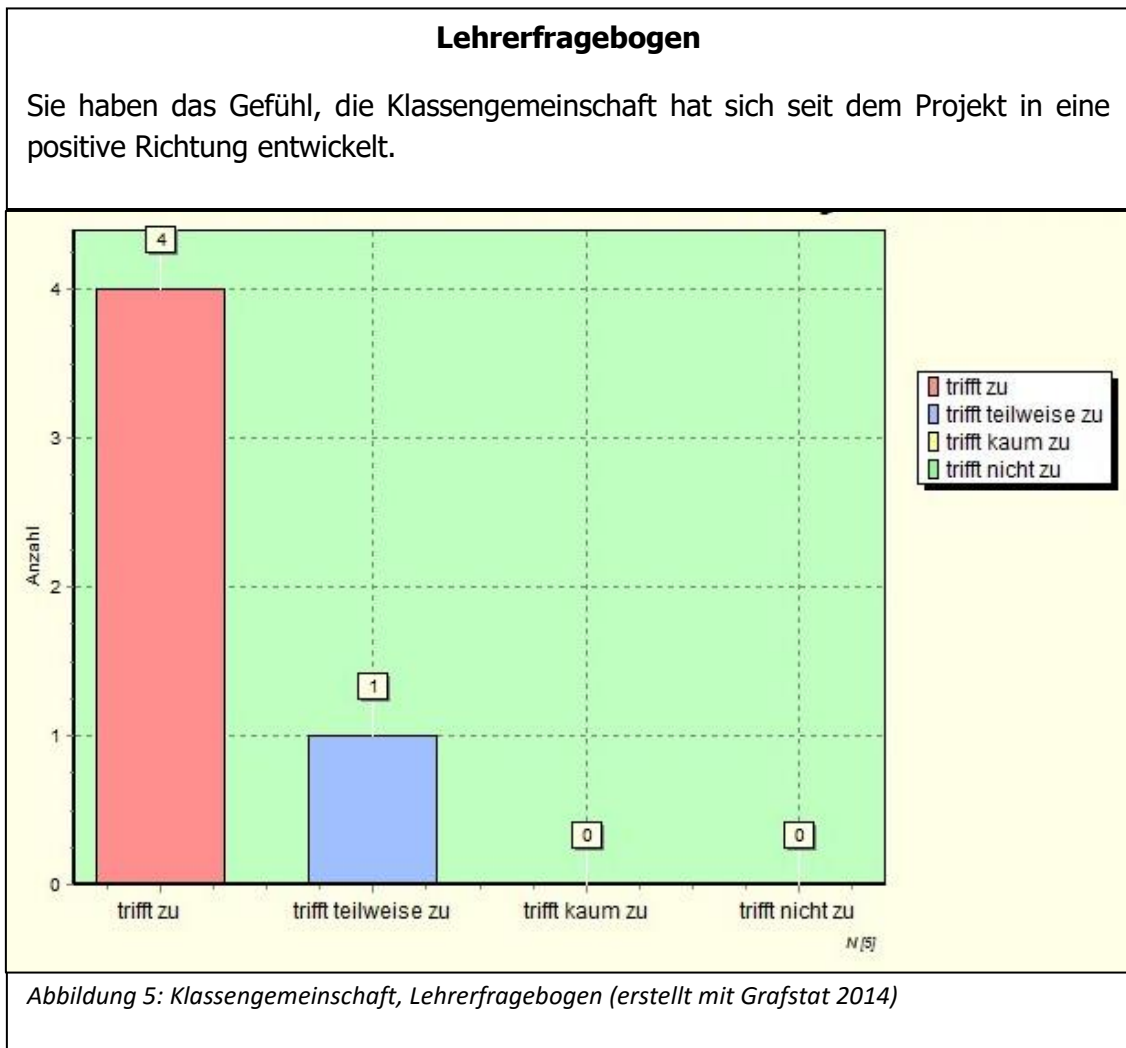
Der zweite Schwerpunkt besonderen Interesses liegt auf dem Musizieren in der Gruppe und auf dem Effekt, den dies auf das Gruppenklima und das soziale Verhalten der Kinder hat.

Die fünf befragten Lehrkräfte (bis auf eine, welche „trifft teilweise zu“ angab) schienen sich einig, die Klassengemeinschaft hätte sich seit dem Projekt in eine positive Richtung weiterentwickelt (siehe unten stehende Grafiken der Lehrer/innen- und Elternreaktionen). Vier Lehrkräfte wählten die Option „trifft teilweise zu“, eine war fest davon überzeugt, die Klasse hätte durch das Projekt ein engeres Verhältnis zu ihrer Parallelklasse (mit der sie zusammen die Streicherklasse bildet) entwickelt.

Bei den Eltern ergab sich bei der Frage, ob ihr Kind durch das Projekt Freundschaften und soziale Kontakte gewonnen hätte, die es vorher nicht hatte, ein relativ breit gefächertes Antwortenspektrum, jedoch mit positiver Tendenz: Während neun der Befragten „trifft teilweise zu“ ankreuzten, wählten fünf „trifft zu“, vier „trifft kaum zu“ und drei „trifft nicht zu“. Die Schwierigkeit der Frage könnte unter Umständen daran liegen, dass die Erstklässler sowohl im Rahmen des Projekts als auch im Rahmen der normalen, alltäglichen Klassen – und Pausenhofaktivitäten Zeit miteinander verbrachten. Es ist wahrscheinlich schwierig, von zu Hause aus zu beurteilen, auf welche Situationen das Zusammenwachsen der Schüler und das Entwickeln von Freundschaften zurückzuführen ist: Fördert das Projekt die Klassengemeinschaft zusätzlich oder sind die Freundschaften und sozialen Kontakte bereits durch den regulären Schulalltag garantiert? Es ist hier schwierig, Spekulationen anzustellen. Jedoch scheinen die Lehrkräfte, welche die Schüler/innen im Schulambiente erleben und Erfahrungen mit Klassendynamik aufweisen können, von der positiven Wirkung des Projekts diesbezüglich - auch in Bezug auf den Kontakt mit der Parallelklasse - relativ überzeugt zu sein.

Außerdem gaben zwei der fünf Lehrkräfte an, die Schüler/innen wirkten nach der Streicherstunde ausgeglichener, während drei die Option „trifft teilweise zu“ wählten. Auf die ähnliche Frage an die Eltern, ob das Kind denn ruhig und ausgeglichener

wirke, wenn es sich mit dem Instrument beschäftigt, gab ein Elternteil „trifft kaum zu“ an, während 16 davon sehr und vier davon ein wenig überzeugt sind.



### Elternfragebogen

Ihr Kind hat durch das Projekt Freundschaften und soziale Kontakte gewonnen, die es vorher nicht hatte.

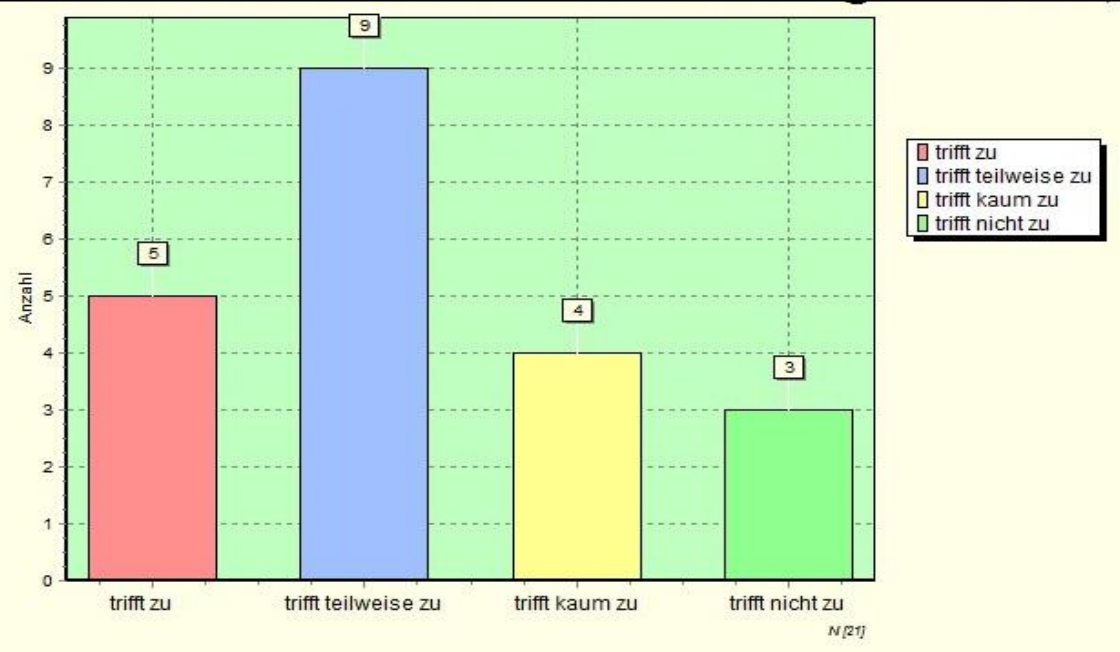


Abbildung 6 Freundschaften und soziale Kontakte, Elternfragebogen (erstellt mit Grafstat 2014)

### Lehrerfragebogen

Sie haben das Gefühl, die Schüler/innen haben durch das Projekt ein engeres Verhältnis zu ihrer Parallelklasse entwickelt.

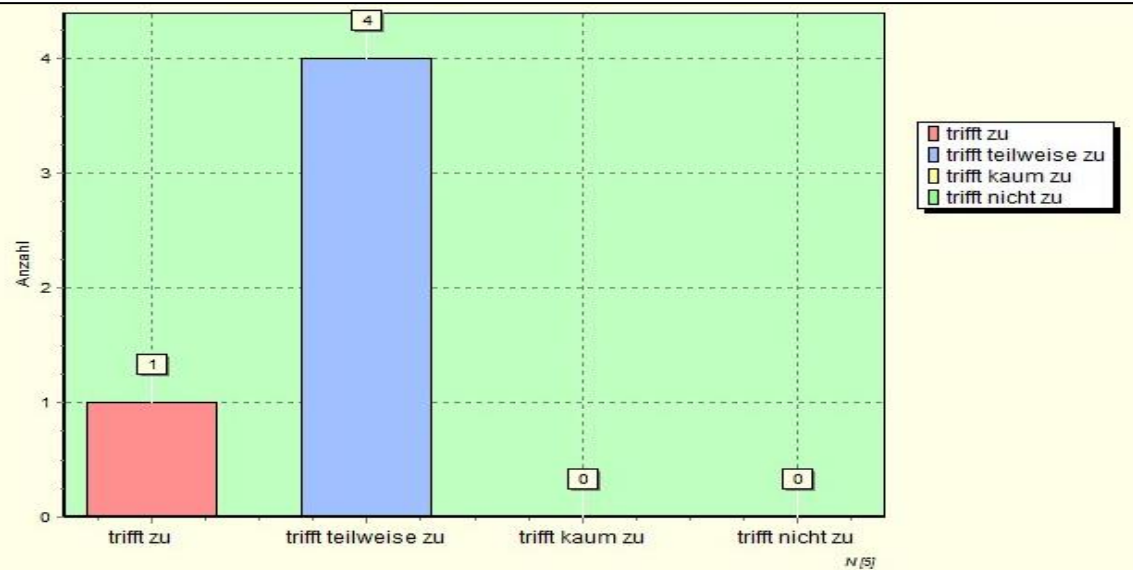


Abbildung 7: Kontakt zur Parallelklasse, Lehrerfragebogen (erstellt mit Grafstat 2014)

### Lehrerfragebogen

Sie haben das Gefühl, die Schüler/innen wirken nach der Streicherstunde ausgeglichen.

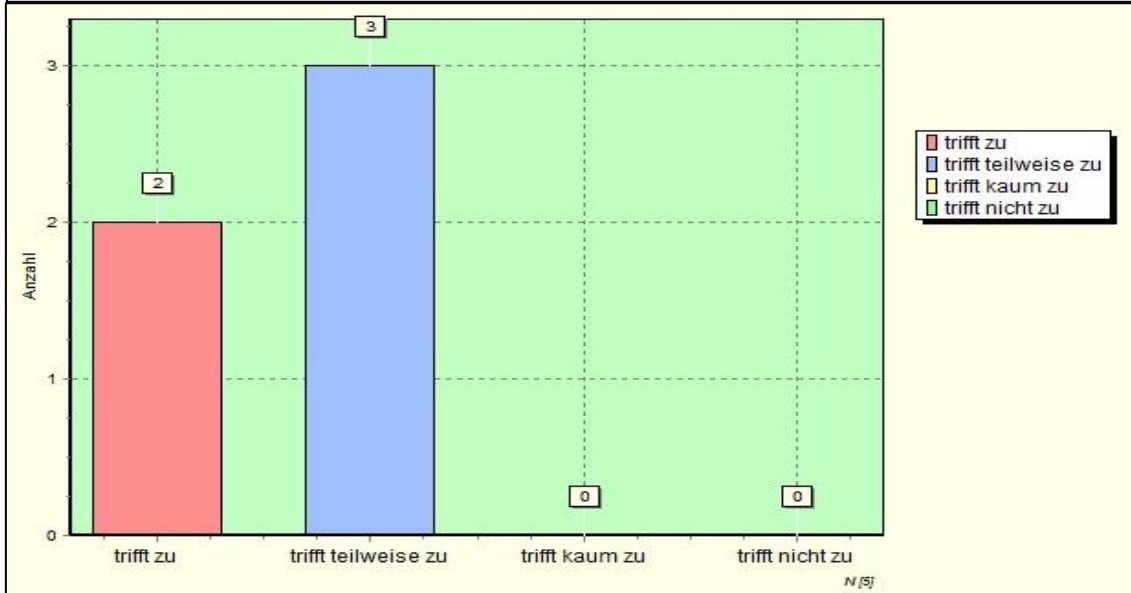


Abbildung 8: Ausgeglichenheit, Lehrerfragebogen (erstellt mit Grafstat 2014)

### Elternfragebogen

Ihr Kind wirkt ruhig und ausgeglichen, wenn es sich mit dem Instrument beschäftigt.

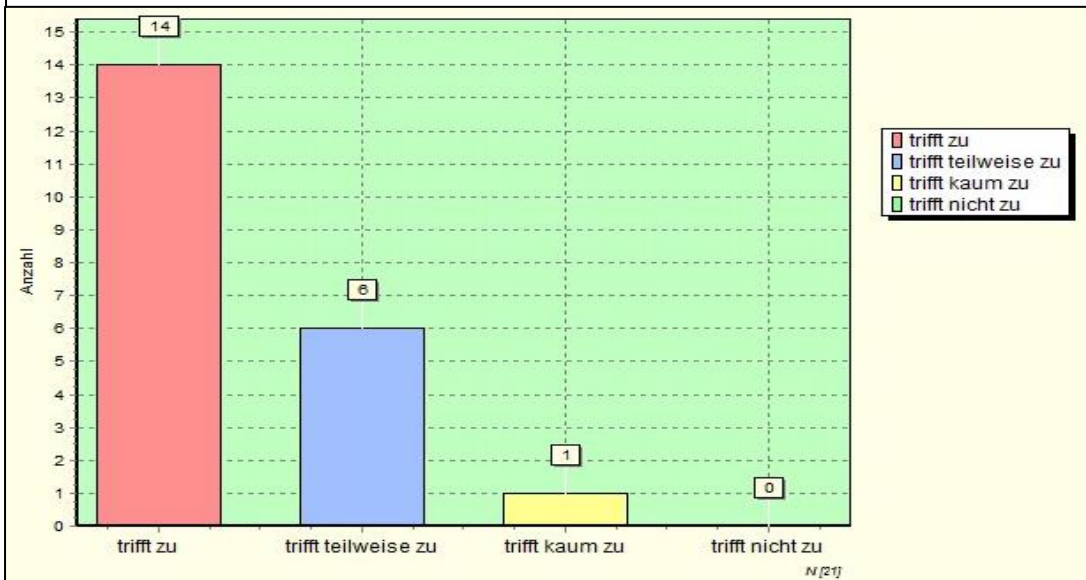


Abbildung 10: Ausgeglichenheit, Elternfragebogen (erstellt mit Grafstat 2014)

Bei den Interviews mit den Kindern stellte sich heraus, dass sie grundsätzlich gerne gemeinsam mit anderen musizieren. Kind 1 gab beispielsweise an, es gefalle ihm gut, dass die anderen alle dabei sind. Es spiele zwar manchmal alleine „Luftcello“ zu Hause, jedoch sei es angenehmer mit allen zusammen. Kind 3 antwortete auf die Frage, ob es ihm gefalle, mit anderen zu spielen, oder ob es lieber manchmal alleine spielen würde, dass es einmal auch gerne mit seinem Freund, oder mit seiner Schulklasse spielen würde. Ganz alleine wäre es jedoch nicht so schön. *„Alle meine Kinder, die bei den Chilis mitspielen, sind Freunde (siehe Anhang, Interview mit Kind 3, durchgeführt am 30.05.2016)“*.

Auch Kind 4 sagte zunächst, es störe es manchmal bei den anderen, wenn sie nicht schön mitspielen und es immer wieder wiederholt werden muss. Aber auch dieses Kind verneinte die Frage, ob es denn manchmal lieber alleine spiele, entschlossen. Dies könnte man so deuten, dass die Kinder sich manchmal in Geduld, Verständnis und Respekt für die anderen üben müssen und erkennen, dass man in einer Gruppe Kompromisse eingehen muss, das gemeinsame Musizieren jedoch trotzdem nicht missen möchten.

Auch in folgenden Aussagen könnte diese Botschaft versteckt sein:

- *„Jeder muass ollm a bissl af di andern auch bissl schauen. [...] Es braucht olle zum Spielen (siehe Anhang, Interview mit Kind 1, durchgeführt am 30.05.2016)“*.
- *„Alle sind wichtig (siehe Anhang, Interview mit Kind 2, durchgeführt am 30.05.2016)“*.
- *„Jeder ist wichtig, jeder Mensch ist wichtig auf der ganzen Welt (siehe Anhang, Interview mit Kind 3, durchgeführt am 30.05.2016)“*.
- *„Die Irene sagt immer, dass sie im Kopf ein Puzzle hat, und wenn ein Stück fehlt, dann ist das Chilorchester schon kaputt, und das ist nicht gut (siehe Anhang, Interview mit Kind 4, durchgeführt am 30.05.2016)“*.

Eine besonders empathische Aussage von Kind 4 war außerdem: *„[...] weil sonst sind du und die Lehrerin Irene und auch die anderen Lehrer sehr traurig (siehe Anhang, Interview mit Kind 4, durchgeführt am 30.05.2016)“*.

Auch Irene Troi ist fest davon überzeugt, dass die Streicherklasse sich sozial sehr weiterentwickelt hat. Die Kinder hätten gelernt, aufeinander zu warten, andere zu beobachten, von anderen zu lernen. Dies sei etwas sehr Typisches für eine Streicherklasse und sei nicht der Fall, wenn man alleine spielt. Die Klasse brauche ein sehr hohes Grad an Selbstständigkeit und die Kinder werden zu Lehrern, für sich selbst, aber auch für andere. Es gäbe auch sehr selten Konflikte: Die Kinder gönnen sich gegenseitig etwas und helfen einander, sie fühlen sich als Teil einer großen Gruppe. *„Ein Orchester muss zusammenhalten. [...] Wir geben jedem Kind das Gefühl, wichtig zu sein. [...] Wenn ein Mensch sich wichtig fühlt, tut er keine schlechten Dinge, er ist nicht neidisch, da ist er nicht böse, da bin ich zutiefst überzeugt. [...] Konkurrenzgefühl gibt es nicht, alle sind wichtig* (siehe Anhang, Interview mit Irene Troi, durchgeführt am 11.05.2016)“.

### **4.3 Generelle Zufriedenheit aller Beteiligten**

#### **4.3.1 Positive Aspekte**

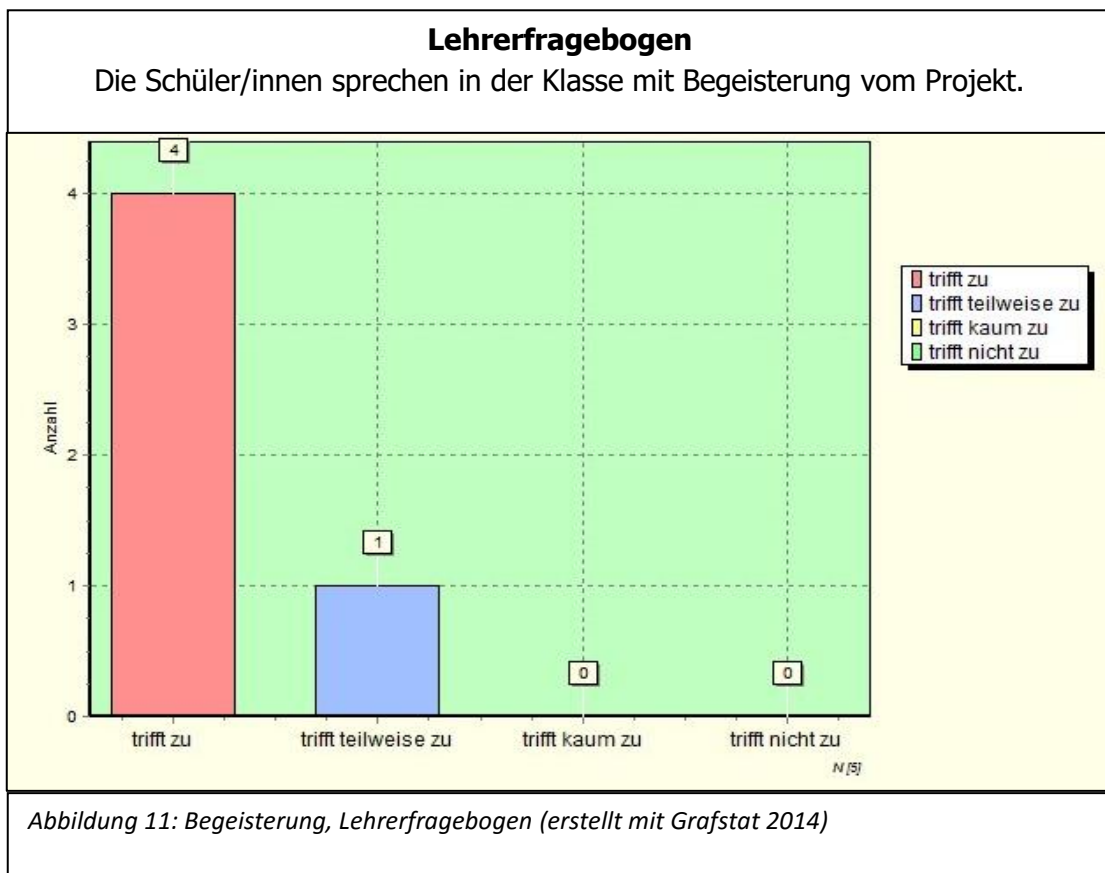
Neben diesen beiden, durch die Forschungsfrage definierten Schwerpunkte (soziale und musikalische Entwicklung) macht sich diese Arbeit ebenfalls zum Ziel, Einblick in die generelle Zufriedenheit mit dem Projekt zu erhalten. Sie versucht außerdem, Aspekte herauszufiltern, welche den Beteiligten am wichtigsten zu sein scheinen.

In den Interviews gaben alle vier Kinder an, ihnen gefalle es sehr gut bei den „Chilis“. Die Frage, ob es etwas gäbe, was ihnen nicht gefalle, verneinten alle (bis auf Kind 3, welches ein organisatorisches Problem mit einer Fußballhose und Blumen erwähnte – siehe Anhang). Zusätzlich zu den positiven Dingen, welche bereits in den Abschnitten 4.1 und 4.2 erwähnt wurden, erwähnte Kind 3 noch zwei Punkte: Einerseits lobte es Irene Trois lustige Art. Zweitens sprach es eine Situation an, in der Troi folgenden Satz gesagt hatte: „Noch einmal, das könnt ihr noch besser hinkriegen.“ Die darauf folgende Frage, ob es ihm gefalle, wenn Lehrer streng und nicht gleich zufrieden sind, bejahte es.

Nun wird ein kurzer Blick darauf geworfen, wie Lehrkräfte und Eltern die Reaktionen der Kinder erleben. Vier von fünf Lehrkräften gaben an, die Kinder würden in der

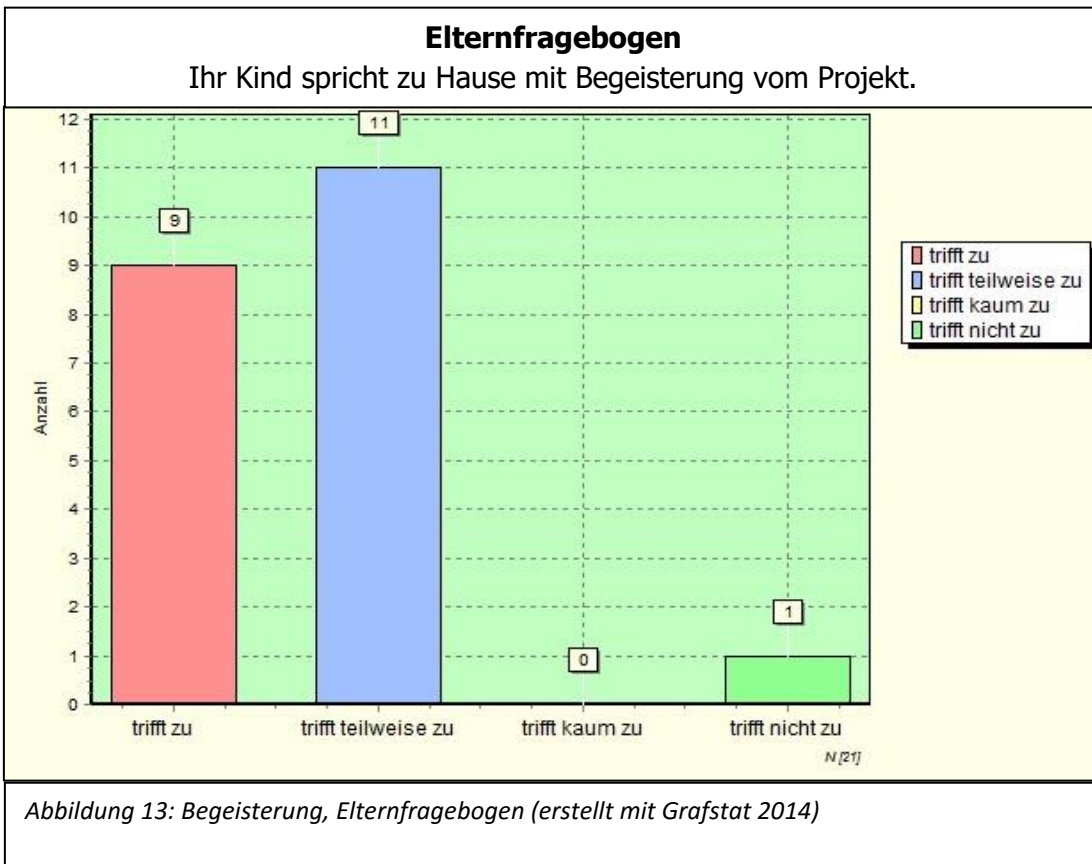
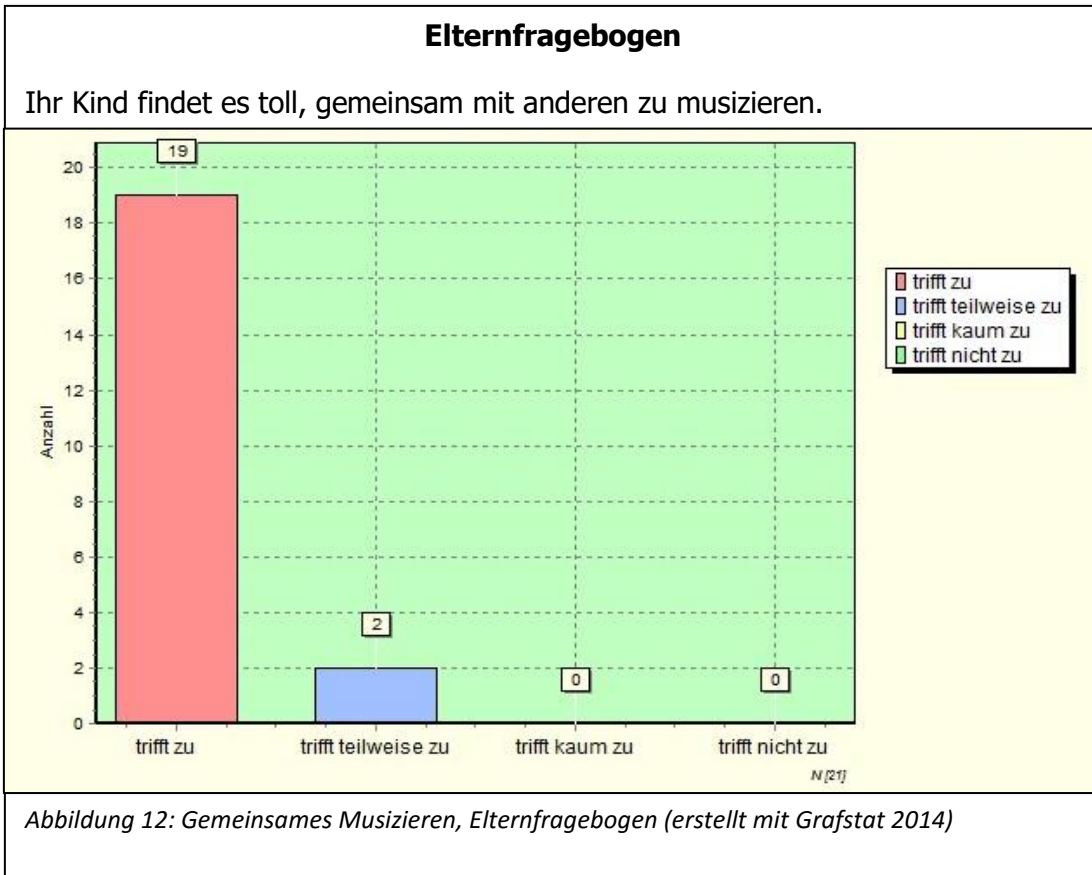
Klasse mit Begeisterung vom Projekt sprechen, während eine Lehrkraft dies teilweise beobachten konnte.

Der Großteil der Eltern wählte für dieselbe Frage, ob die Kinder zu Hause mit Begeisterung vom Projekt sprechen würden, die Option „trifft teilweise zu“ (11 von 21), während neun der Befragten finden, dies treffe völlig zu. Ein Elternteil gab an, das Kind spreche zu Hause nicht positiv vom Projekt (jedoch gab dasselbe Elternteil auch an, das Kind erwähne keine negativen Seiten, was darauf schließen lässt, dass generell selten über das Projekt gesprochen wurde).



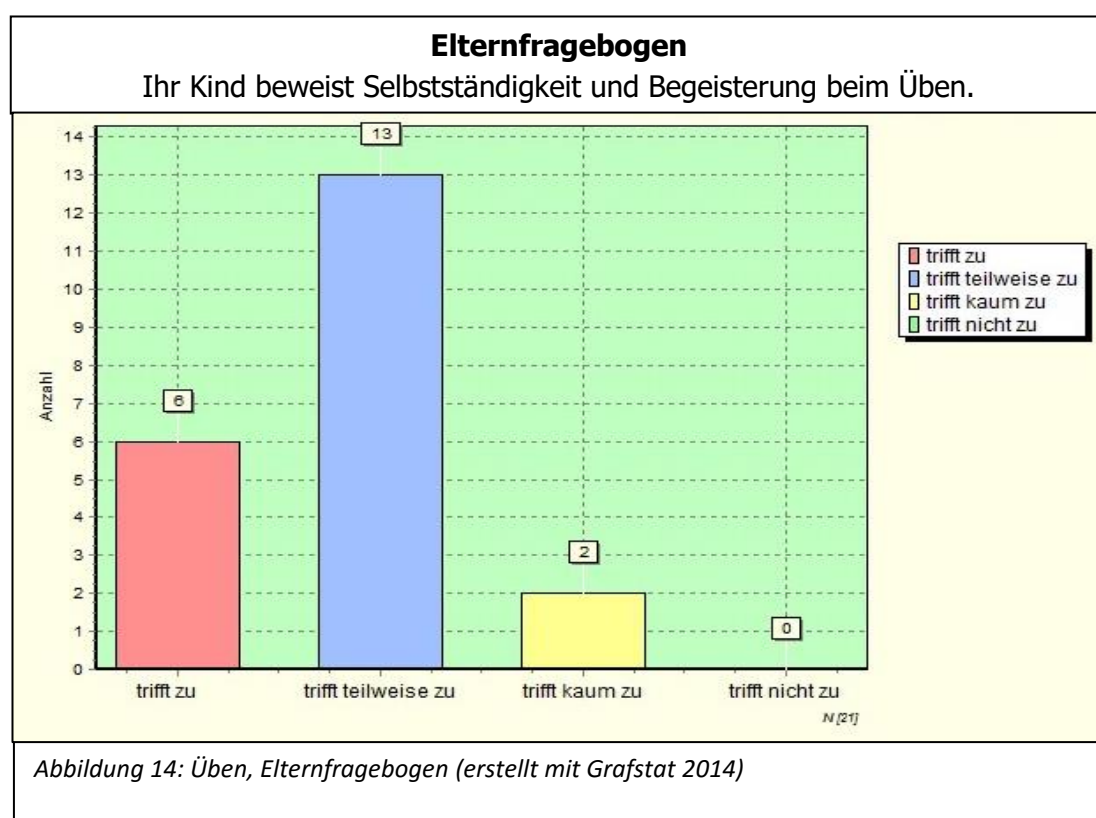
Wesentlich eindeutiger fiel das Ergebnis bei der Frage „Ihr Kind findet es toll, gemeinsam mit anderen zu musizieren“ aus. 19 der 21 befragten Eltern gaben an, dies treffe völlig zu.

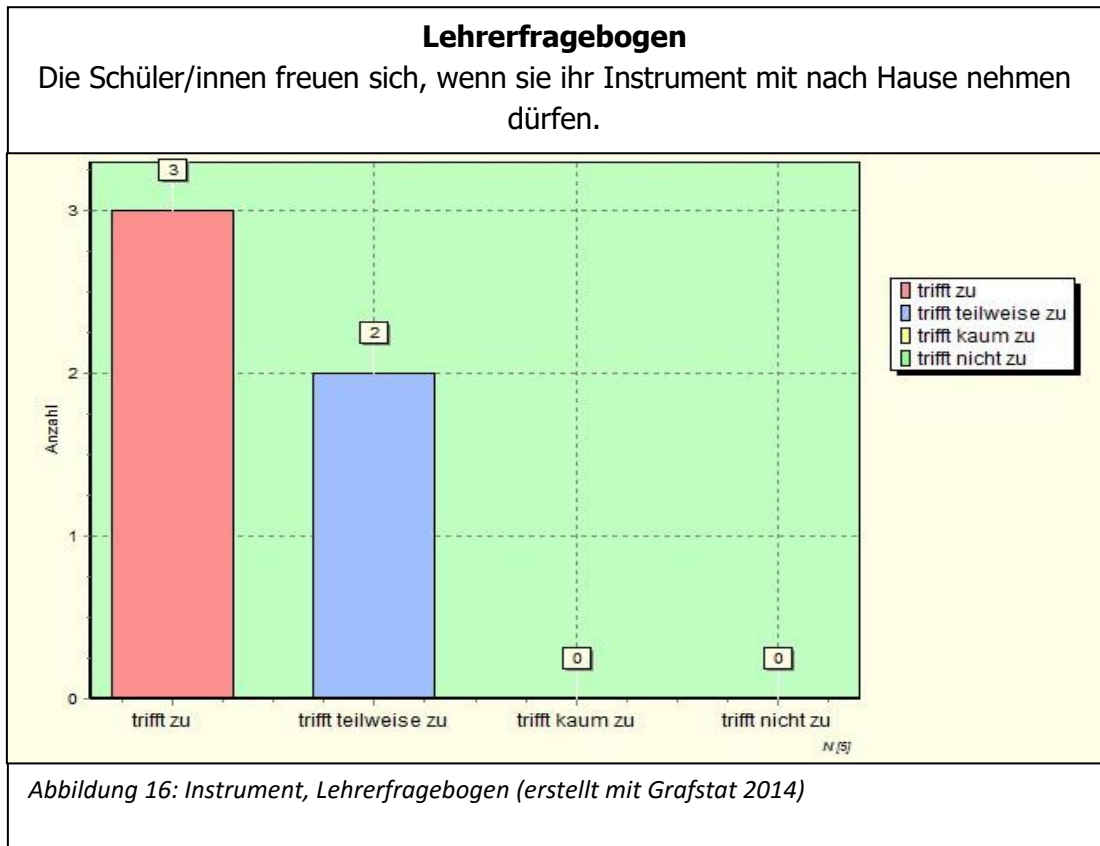
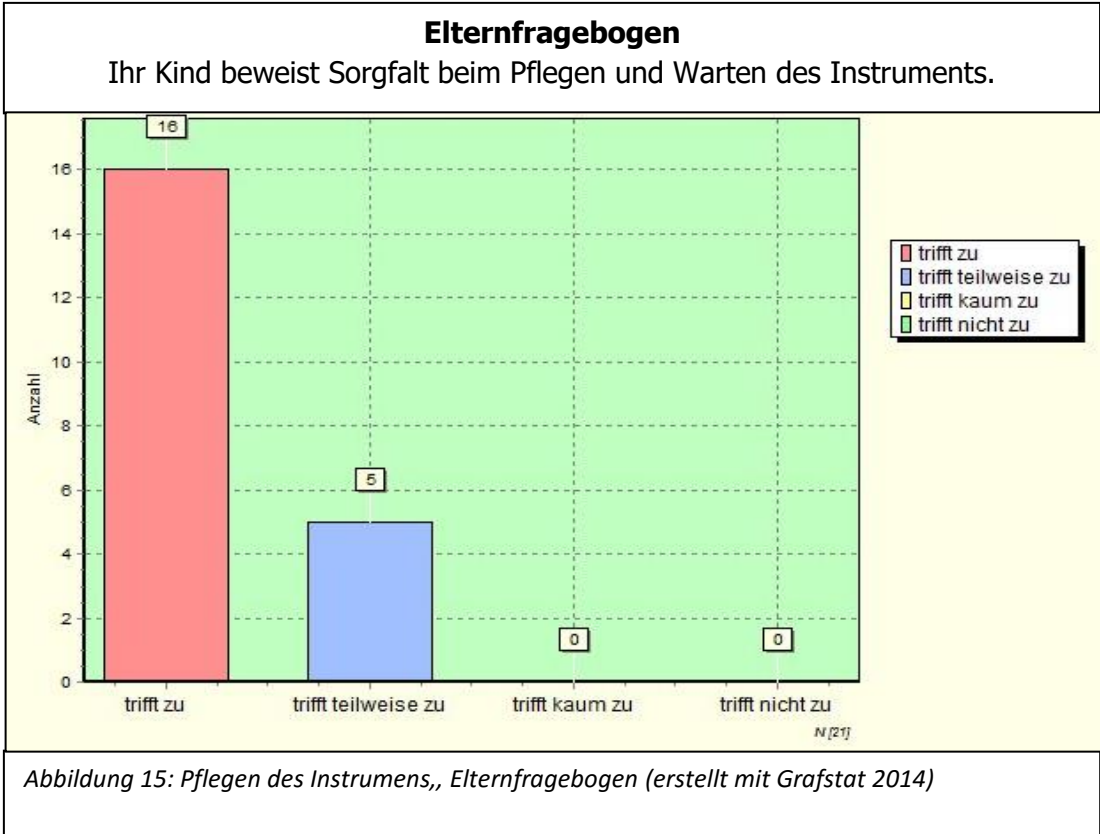




Auch Irene Troi beschreibt in ihrem Interview, wie positiv die Reaktion der Kinder auf sie wirkte: Trotz der hohen Anforderungen habe kein Kind jemals Unmut geäußert, im Gegenteil, alle seien begeistert dabei.

Die Freude und Begeisterung am Projekt, welche die Kinder augenscheinlich zeigen, äußert sich auch in der Art, wie sie zu Hause üben und die Instrumente pflegen: Der Großteil der Eltern (13) gab an, ihr Kind beweise teilweise Selbstständigkeit und Begeisterung beim Üben. Zwei Kinder schienen diese kaum zu zeigen, während diese Aussage auf sechs Kinder laut Eltern völlig zutraf. Sämtliche Lehrkräfte wählten die Optionen „trifft völlig zu“ oder „trifft teilweise zu“ und bestätigten damit, dass die Kinder sich freuen, wenn sie ihr Instrument mit nach Hause nehmen dürfen.





Neben dem Vorteil, dass den Kindern das Projekt zu gefallen scheint, erkannte Irene Troi nach sieben Monaten noch andere Vorteile des Projekts (siehe Interview im Anhang): Beispielsweise nannte sie den hohen Grad an Selbstständigkeit der Kinder und das Nicht-Vorhandensein der Gefahr, die Kinder zu stark zu beeinflussen und zu formen, wie es bei Einzelunterricht häufig passiere.

#### **4.3.2 Negative Aspekte**

Nachteile des Projekts und demzufolge auch von Streicherklassenunterricht sieht Irene Troi beispielsweise in der Herausforderung, Kinder trotz der Gruppengröße individuell zu fördern. *„Manche Kinder bräuchten uns, um schneller weiterzukommen, bräuchten sie uns alleine. Aber da bemerke ich bei mir selbst an der Aussage ‚um schneller weiterzukommen‘ dass ich schon wieder einen Leistungsdruck in mir habe. Wenn ich diesen Gedanken ausschalte und mir einfach sage: Der Sinn dieser Streicherklasse ist es, dass sich jedes Kind sozial, emotional durch die Musik weiterentwickelt, muss es eigentlich egal sein, wie schnell jeder weiterkommt. Die die schneller sind, lernen sich in Geduld zu üben und auf andere zu warten (siehe Anhang, Interview mit Irene Troi, durchgeführt am 11.05.2016)“.*

Eine weitere Herausforderung des Projekts war laut Irene Troi die Disziplin, ein Thema, welches sich bei Einzelunterricht gar nicht stellt, bei Streicherklassenunterricht jedoch recht präsent zu sein scheint. Jedoch: *„Die Kinder gewöhnen sich immer mehr an die Situation. Und dadurch dass sie wissen, dass ihr Mitmachen wichtig ist, geht es immer besser (siehe Anhang, Interview mit Irene Troi, durchgeführt am 11.05.2016)“.*

Ein weiteres Problem stellte sich für Irene Troi bei der Stunde am Mittwochnachmittag, welche als Wahlfachstunde verzeichnet war: *„Was wir von den Schülern verlangen, finde ich nach einem normalen Vormittagsunterricht am Nachmittag als Wahlfachstunde einfach zu schwierig (siehe Anhang, Interview mit Irene Troi, durchgeführt am 11.05.2016)“.* Sie würde also mehr Vormittagsunterricht bevorzugen.

### Elternfragebogen

Ihr Kind erwähnt zu Hause Probleme oder negative Seiten des Projekts.

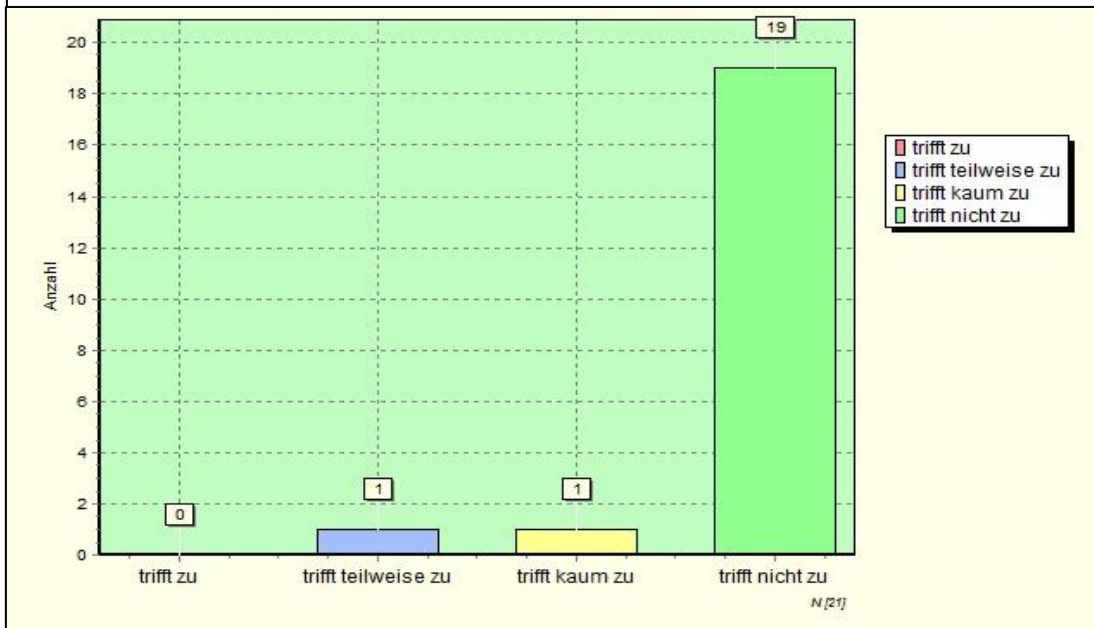


Abbildung 17: negative Seiten, Elternfragebogen (erstellt mit Grafstat 2014)

### Lehrerfragebogen

Die Schüler/innen erwähnen in der Klasse Probleme oder negative Seiten des Projekts.

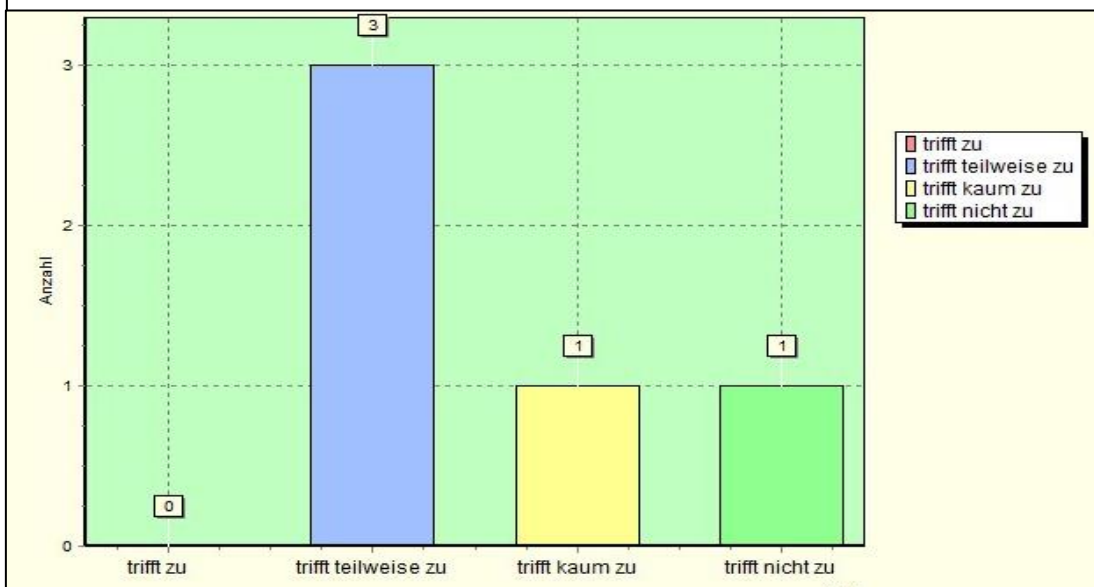
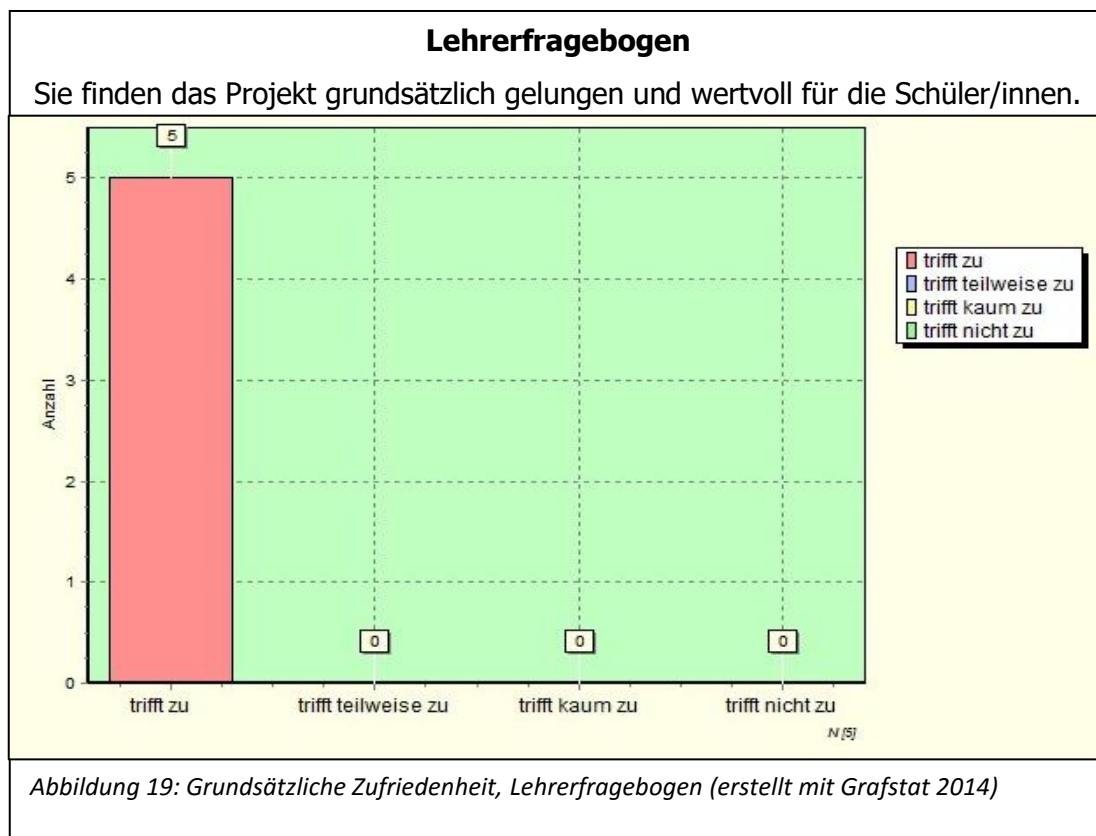


Abbildung 18: negative Seiten, Lehrerfragebogen (erstellt mit Grafstat 2014)

Wie die Abbildungen zeigen, scheinen die Kinder zu Hause keine oder wenige negative Aspekte zu erwähnen, während dies in der Klasse teilweise vorkommt. Wie sich dieses Sprechen über Probleme jedoch äußert und welche Probleme die Kinder ansprechen, müsste durch genauere Interviews mit den Lehrkräften und Eltern ermittelt werden. Die Interviews mit den vier von 24 durch Zufallsprinzip ausgewählten Kindern zeigten nichts dergleichen.

### 4.3.3 Grundbefürwortung des Projekts durch Eltern und Lehrkräfte

Die Grundbewertung des Projekts durch Eltern und Lehrkräfte fiel jedoch trotz allen Schwankungen bei vorherigen Bereichen sehr positiv aus, wie die unten stehenden Grafiken zeigen: 100% der Lehrkräfte bezeichneten das Projekt als völlig gelungen. Dasselbe traf auf 18 von 21 Eltern zu, während die restlichen drei die Option „trifft teilweise zu“ wählten.



## Elternfragebogen

Sie finden das Projekt grundsätzlich gelungen und wertvoll für Ihr Kind.

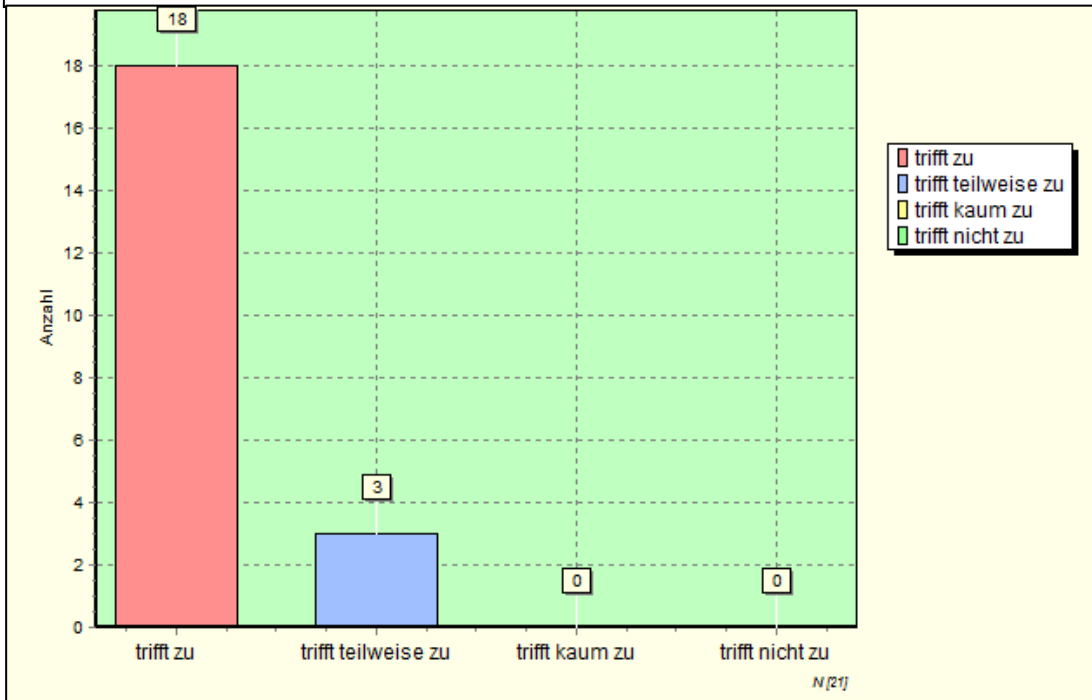


Abbildung 20 Grundsätzliche Zufriedenheit, Elternfragebogen (erstellt mit Grafstat 2014)

## **5. Abschluss, Fazit, Ausblick**

In Bezugnahme auf die Forschungsfrage, welche im Laufe dieses empirischen Abschnitts bereits mehrmals definiert wurde, hat die Auswertung der Daten sowohl der Interviews als auch der Fragebögen interessante Ergebnisse gebracht.

So kann im ersten Abschnitt (jenem hinsichtlich der musikalischen Prozesse) von den Antworten allen Beteiligten darauf geschlossen werden, dass das Projekt tatsächlich fähig war/ist, in den Kindern musikalische Prozesse anzuregen und ihre Kompetenzen diesbezüglich zu erweitern. Durch Beobachtungen von Lehrkräften und Eltern sowie durch Äußerungen und Einschätzungen der Kinder selbst entsteht also der Eindruck, das Ziel und die Vision, welche dem Projekt vorschwebte, sei in dieser Hinsicht erfüllt. Um nun in einem nächsten Schritt genauere Entwicklungsprozesse in verschiedenen musikalischen Bereichen bei den einzelnen Kindern feststellen zu können, ist eine umfangreiche Feldforschung nötig, da die Befragung in dieser Hinsicht an ihre Grenzen stößt – sie ist lediglich in der Lage, Standpunkte von Personen festzuhalten. Dies wäre also eine Möglichkeit einer weiterführenden Forschung zum Thema musikalischer Kompetenzen.

Außerdem beantworten diese Auswertungen und Ausführungen lediglich die in dieser Arbeit gestellte Frage, ob die Kombination zwischen Großgruppe und individuellen Bedürfnissen das Ausbilden von musikalischen Kompetenzen ermögliche: Ja, sie ermöglicht sie in hohem Maße. Die in einem zweiten Moment zu stellende Frage ist nun, ob die musikalische Förderung durch Streicherklassenunterricht intensiver (und wenn ja, wie viel intensiver) erfolgt als durch andere Formen von Musikunterricht. Hier wird eine weiterführende, vergleichende Forschung mit Kontrollgruppe(n) beziehungsweise mit verschiedenen Arten von Musikunterricht nötig, um zu weiteren Erkenntnissen zu gelangen.

Zum zweiten Schwerpunkt, zur Entwicklung von Sozialkompetenzen bei Streicherklassenunterricht, deuteten die Ergebnisse der Befragungen ebenfalls in eine positive Richtung: Die Kinder wirkten empathisch und musizierten größtenteils gerne in der Großgruppe. Laut der Lehrkräfte und teilweise auch laut der Eltern wirkte sich das Projekt außerdem positiv auf Freundschaften und Klassendynamik aus. Jedoch ist auch bei diesem Punkt die Gefahr groß, Spekulationen zu



entwickeln, welche schwer nachzuprüfen sind. Wie im zweiten Kapitel des theoretischen Abschnittes deutlich wurde, ist Sozialkompetenz an sich ein sehr komplexer und schwer zu definierender Begriff. Demzufolge ist auch eine Untersuchung in dieser Hinsicht sehr komplex und lässt viele Interpretationsmöglichkeiten offen, da die Beobachtung von Sozialverhalten stark von der Definition des jeweiligen Beobachters abhängt. Ein weiteres Problem, die soziale Entwicklung der Kinder durch das Projekt absolut zu bestätigen, zeigt sich darin, dass Sozialkompetenz ein Ziel ist, welches auch durch den regulären Unterricht angestrebt wird. So wäre es unwissenschaftlich und unrealistisch, anzunehmen, das Projekt sei für sämtliche soziale und integrative Aspekte, welche in den Kindern und in der Gruppe beobachtet worden sind, verantwortlich. Eher liegt der Schluss nahe, das Projekt habe schulische Visionen in dieser Hinsicht stark unterstützt. Die Lehrkräfte der beiden Klassen zumindest scheinen relativ überzeugt, dass das Projekt zu Klassenklima und Kontakt zur Parallelklasse zumindest teilweise beigetragen hat.

Somit scheint die Frage, ob Soziales und Musikalisches sich gegenseitig bereichert oder eher gehemmt haben, zumindest in der Hinsicht beantwortet, dass die Kinder sowohl musikalische als auch soziale Kompetenzen zeigen und entwickeln. Auch hier gilt es, das Projekt weiterhin zu beobachten und die weiteren Entwicklungen festzuhalten, jedoch vorerst scheinen alle Beteiligten diesbezüglich positiv eingestellt zu sein.

Diese qualitative Evaluationsforschung mit einer grundlegenden Forschungsfrage machte es sich zum Ziel, Erkenntnisse über konkret dieses Projekt zu gewinnen. Neben dem untersuchten Verhältnis von sozialer und musikalischer Entwicklung sollten die Befragungen somit Aufschluss über allgemeines Gelingen des Projektes und über die Zufriedenheit der Beteiligten geben. Die Arbeit dient in diesem Sinne auch als „Prüfung“ des Projekts, als Beleuchten verschiedener Aspekte und trägt somit durch die zahlreichen positiven Rückmeldungen die Botschaft in sich, das Projekt nicht aufzugeben, sondern die Streicherklasse fortzuführen und Prozesse auch in folgenden Jahren zu beobachten und zu erforschen.

Durch das typische induktive Vorgehen einer qualitativen Forschung können diese Erkenntnisse, welche ausschließlich auf dieses Projekt bezogen sind, gedanklich

ausgeweitet werden: Streicherklassenunterricht kann also unter diesen Umständen funktionieren, trägt Herausforderungen (wie etwa Disziplin, Geduld und gegenseitiger Respekt der Kinder, Förderung aller Kinder) in sich. Gleichzeitig bietet diese spezielle Unterrichtsform Gruppenerfahrungen, welche durch Einzelunterricht nicht möglich wären. Rahmenbedingungen (wie beispielsweise zwei Lehrkräfte) müssen gegeben sein und die Zusammenarbeit mit der Schule sowie Ressourcen sind nötig.

So bin ich überzeugt (und hier fließen persönliche Beobachtungen und Gedankenprozesse zu den objektiven Forschungsergebnissen mit ein), Streicherklassenunterricht stelle nicht nur eine für Schüler/innen kostenfreie Möglichkeit eines Instrumentalunterrichts dar, sondern sei ein neuer, fantastischer Ansatz, welcher Methoden – und Möglichkeitsvielfalt ermöglicht, und dies nicht nur für privilegierte Kinder aus Musikerfamilien, sondern für die breite Masse. Streicherklassenunterricht - Musikförderung für alle Kinder bildet somit nicht nur den Titel des Projekts und der Arbeit, sondern eine Vision, die ein Gut weitertransportiert und zugänglich macht, welches Berge versetzen, Selbstsicherheit geben und Gefühle auslösen und zugleich kanalisieren kann – die Musik.

# Literatur – und Abbildungsverzeichnis

## Abbildungen

Die Abbildungen 3 bis 20 sind grafische Auswertungen der Fragebögen, welche mit dem Programm Grafstat (2014) erstellt und eingefügt wurden.

Die Abbildungen 1 und 2 stammen aus folgender Quelle:

Sommerfeld, J. (2014). *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Erfolgreich lehren und gestalten*. Wiesbaden u.a.: Breitkopf & Härtel.

## Literatur

- Bähr, J. (2005). Klassenmusizieren. In Werner Jank (Ed.), *Musik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (1.Aufl., S. 159–167). Berlin: Cornelsen.
- Bastian, H. G. (2003). *Kinder optimal fördern - mit Musik: Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung* (3. Aufl.). Serie *Musik: Vol. 8381*. Mainz: Schott.
- Beckers, E., & Beckers, R. (2008). *Faszination Musikinstrument - Musikmachen motiviert: Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt "Jedem Kind ein Instrument"* (1. Aufl.). *Theorie und Praxis der Musikvermittlung: Vol. 7*. Münster Westf: LIT.
- Beller, S. (2008). *Empirisch forschen lernen: Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps* (2., überarb. Aufl.). *Psychologie Lehrtexte*. Bern: Huber.
- Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen* (1. Aufl.). s.l.: Kohlhammer Verlag.
- Böhm-Kasper, O., Schuchart, C., & Weishaupt, H. (2010). *Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG - Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bossinger, W. (2005). *Die heilende Kraft des Singens: Von den Ursprüngen bis zu modernen Erkenntnissen über die soziale und gesundheitsfördernde Wirkung von Gesang*. Norderstedt: Books on Demand.

- Bradler, K. (2014). *Streicherklassenunterricht: Geschichte - Gegenwart - Perspektiven*. Zugl.: Berlin, Univ. d. Künste, Diss., 2013/14. *Forum Musikpädagogik: Vol. 127*. Augsburg: Wißner.
- Cerachowitz, C. (2012). *Musizieren - Zentrum des Musiklernens in der Schule: Modelle - Analysen - Perspektiven*. *Augsburger Schriften: Vol. 111*. Augsburg: Wißner.
- Erkelenz, E. (2011). *Das venezolanische Jugendorchestersystem "El Sistema" - die Realisierung einer Vision*. München: GRIN Verlag.
- Gasenzer, E. R. (2009). *Musik liegt im Gehirn: Neurologie und Medizin des Musizierens; [Anatomie, Physiologie, Neurochirurgie, Rehabilitation, geschichtliche Beispiele]*. Marburg: Tectum-Verl.
- Gembris, H. (Hrsg.). (2008). *Forum Musikpädagogik: Vol. 44. Macht Musik wirklich klüger?: Musikalisches Lernen und Transfereffekte* (4., unveränd. Aufl.). Augsburg: Wißner.
- Gruhn, W. (2014). *Der Musikverstand: Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens* (4. Aufl.). *Olms-Forum: Vol. 2*. Hildesheim u.a.: Olms.
- Gudjons, H. (1998). *Didaktik zum Anfassen: Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht* (2., überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hug, T., Poscheschnik, G., & Lederer, B. (2010). *Empirisch forschen: Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium* (1. Aufl.). *UTB Schlüsselkompetenzen: Vol. 3357*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Jäncke, L., & Altenmüller, E. (2009). *Macht Musik schlau?: Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie* (1. Nachdr.). *Psychologie-Sachbuch*. Bern: Huber.
- Jank, W. (Hrsg.). (2005). *Musik Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Jank, W. (Ed.). (2013). *Musik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Lehmann-Wermser, A., Busch, V., Schwippert, K., & Nonte, S. (Hrsg.). (2014). *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule: Jedem Kind ein Instrument (JeKi) - eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht*. Münster: Waxmann.
- Levitin, D. J. (2009). *Der Musik-Instinkt: Die Wissenschaft einer menschlichen Leidenschaft*. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.

- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5., überarb. und neu ausgestattet Aufl.). Beltz Studium: *Erziehung und Bildung*. Weinheim u.a.: Beltz.
- McPherson, G. (2006). *The child as musician: A handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press.
- Pabst-Krueger, M. (2013). Klassenmusizieren. In W. Jank (Hrsg.), *Musik Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 158-167). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Porst, R. (2011). *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Roth, H. (1971). *Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Pädagogische Anthropologie: Vol. 2*. Hannover: Schroedel.
- Schmalur, H. (Hrsg.) 2005. *Klassenmusizieren: Instrumentales Musizieren mit großen Gruppen im Musikunterricht*.
- Seyfried, B. (Hrsg.). (1995). *Berichte zur beruflichen Bildung: Vol. 179. "Stolperstein" Sozialkompetenz: Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen?* Bielefeld: Bertelsmann.
- Sommerfeld, J. (2014). *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Erfolgreich lehren und gestalten*. Wiesbaden u.a.: Breitkopf & Härtel.
- Spychiger, M. (2001). Was bewirkt Musik? Probleme der Validität, der Präsentation und der Interpretation bei Studien über außermusikalische Wirkungen musikalischer Aktivität. In H. Gembris (Hrsg.), *Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte* (S. 13-37). Augsburg: Wißner.
- Stiller, B., Wimmer, C., & Schneider, E. K. (Hrsg.). (2002). *Spielräume Musikvermittlung: Konzerte für Kinder entwickeln, gestalten, erleben*. Regensburg: ConBrio Verl.-Ges.
- Terhag, J. (2013). Live-Arrangement. In W. Jank (Hrsg.), *Musik Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 168-178). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tunstall, T. (2013). *Changing lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the transformative power of music* (1.Aufl.). New York: W.W. Norton & Co.
- Wellhöfer, P. R. (2004). *Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz: Theorie und Trainingsbeispiele. UTB: 2516. Personalentwicklung, Sozialpsychologie, Sozialpädagogik*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

- Wiater, W. (2007). *Unterrichten und lernen in der Schule: Eine Einführung in die Didaktik* (Neubearb., 1. Aufl.). *Auer Didaktik*. Donauwörth: Auer.
- Wiater, W. (2011). *Unterrichtsplanung: Prüfungswissen - Basiswissen Schulpädagogik* (1., Aufl.). *Didaktik*. Donauwörth: Auer Donauwörth.

## **Anhang**

## **Interview mit Kind 1, durchgeführt am 30.05.2016**

### **Wie gefällt es dir bei den Chilis?**

Mir gfolts gonz guat bei die Chilis.

### **Was gefällt dir besonders gut?**

Mir gfolts guat mitn Cello zu spielen, und a mit die andern zusammen zu spielen.

### **Gibt es auch etwas, was dir nicht so gut gefällt?**

Na, mir gfollt alles gut.

### **Okay. Was hast du alles gelernt bei den Chilis?**

Jeder muass ollm a bissl af di andern auch bissl schauen. Und man muass leise sein und sich konzentrieren. Und ich brauche die Ohren. Und den Bauch.

### **Was ist im Bauch drinnen?**

Der Wecker.

### **Gefällt es dir, zusammen mit den anderen zu spielen?**

Ja mir gfolts guat, dass die andern a alle dabei sind.

### **Würdest du auch manchmal lieber alleine spielen?**

Na, i spiel auch offermol Luftcello zu Hause. Da spiel i alleine, aber mit den Chilis ischs feiner.

### **Fühlst du dich also toll und wichtig bei den Chilis?**

Ja. Es braucht olle zun Spielen. Und zusammen schnaufen muasman.

### **Okay, gut. Möchtest du sonst noch etwas Wichtiges sagen?**

(zögert): Na.



## **Interview mit Kind 2, durchgeführt am 30.05.2016**

**Wie gefällt es dir bei den Chilis?**

Ganz gut.

**Was gefällt dir besonders gut?**

Das Geige spielen und das Singen.

**Gibt es auch etwas, was dir nicht so gut gefällt?**

Nein, mir gefällt alles.

**Okay, super. Und was hast du alles gelernt bei den Chilis?**

Nicht auf die Krokodile raufspielen. Und auch mit den Ohren spielen und der Wecker.

**Und was ist sonst noch wichtig bei den Chilis?**

Zuhören und aufhören zu spielen, wenn die Lehrer die Hand aufhalten.

**Gefällt es dir, zusammen mit den anderen zu spielen?**

Ja, mir gefällt es mit allen zusammen. Weil es da lauter klingt.

**Würdest du manchmal lieber alleine spielen?**

Nein.

**Fühlst du dich toll und wichtig bei den Chilis?**

Ja. Alle sind wichtig. Weil wenn jemand falsch spielt, dann klingt es nicht mehr gut.

## **Interview mit Kind 3, durchgeführt am 30.05.2016**

### **Wie gefällt es dir bei den Chilis?**

Gut.

### **Was gefällt dir besonders gut?**

Beim letzten Konzert hat mir der Rainbow Song am besten gefallen.

### **Fällt dir noch etwas ein, was dir gut gefällt?**

Die Irene ist auch so lustig. Die Musik klingt auch so schön. Und der Fußball Rap ist ganz lustig. Weißt du, weil einmal haben alle gleichzeitig gesungen und dann haben alle die gleiche Stimme und die Irene hat gesagt: „Noch einmal, das könnt ihr noch besser hinkriegen.“

### **Also gefällt es dir, wenn die Lehrer streng sind und nicht gleich zufrieden mit euch sind?**

Ja.

### **Gibt es etwas, was dir nicht so gut gefällt?**

Etwas gefällt mir nicht, aber ich weiß nicht mehr was. (*überlegt*) Beim „quando la notte va a dormire“ muss man dann aufheben und in den Sack reinstecken die Blumen, aber dann schauen ja die Stängel hinaus, da brauche ich eine tiefe Tasche. Das ist blöd mit den Fußballhosen.

### **Und außer den Liedern und den Blumen, gibt es noch etwas was dich stört, was nicht so toll ist?**

Ich habe auch ein bisschen Lampenfieber beim Konzert.

### **Okay. Eine andere Frage: Was hast du alles gelernt bei den Chilis?**

Mitmachen, Mitsingen, Bogen streng anschauen, die Geige ganz fein anschauen, aber wie geht das, ein Auge böse und ein Auge gut? Das denke ich mir immer. Aber es geht. Und.. (*überlegt*) Und wir brauchen die Musik und uns, und die Lehrer.

**Gefällt es dir, zusammen mit den anderen zu spielen, oder würdest du manchmal lieber alleine spielen?**

Manchmal würde ich nur alleine mit meinem Freund spielen.

**Mit welchem Freund?**

Mit dem Daniel, mit dem Dorian, mit dem Julian, mit meiner Klasse einmal alleine, mit der ganzen.

**Und ganz alleine?**

Nein, das wäre nicht so schön.

**Fühlst du dich denn toll und wichtig bei den Chilis?**

Ja. Weil jeder ist wichtig, jeder Mensch ist wichtig auf der ganzen Welt.

**Möchtest du sonst noch etwas sagen?**

Alle meine Kinder, die bei den Chilis mitspielen, sind Freunde. Und ich frag mich, ob das neue Mädchen schon gut Geige spielen kann.

**Welches Mädchen meinst du?**

Es kommt ein neues Mädchen im Oktober. Das arbeitet jetzt schon in der 1A.

## **Interview mit Kind 4, durchgeführt am 30.05.2016**

### **Wie gefällt es dir bei den Chilis?**

Gut.

### **Was gefällt dir besonders gut?**

Weil uns die Universität die Geigen geschenkt haben. Weil wir einen netten Raum haben unten im Musikraum.

Und ich freue mich immer, wenn wir singen, wenn die Irene immer so tolle Lieder findet, zum Beispiel das Fußballlied.

### **Gibt es etwas, was dir nicht so gut gefällt?**

Mir gefällt alles.

### **Was hast du alles gelernt bei den Chilis?**

Gut zuhören, man soll nicht trödeln, man muss im Kopf mitsingen. Und die Ohren sind wichtig, weil wenn wir gut spielen, bleiben sie da, und wenn wir nicht gut spielen, sind sie schon auf dem Bahnhof (*grinst*).

### **Waren deine Ohren oft auf dem Bahnhof?**

Am Anfang schon, dann nicht mehr so oft.

### **Gefällt es dir, zusammen mit den anderen zu spielen?**

Nur ein bisschen.

### **Warum nur ein bisschen?**

Weil mich stört es manchmal, wenn alle anderen nicht schön mitspielen. Und dann müssen wir es immer wieder wiederholen.

### **Würdest du dann manchmal lieber alleine spielen?**

Nein, ich glaube, das wär auch nicht so toll wie zusammen.

### **Fühlst du dich toll und wichtig bei den Chilis?**

Ja. Alle müssen mitmachen. Weil sonst sind du und die Lehrerin Irene und die anderen Lehrer sehr traurig. Und wenn jemand hineinspielt ist das dann nicht mehr lustig. Die Irene sagt immer, dass sie im Kopf ein Puzzle hat, und wenn ein Stück fehlt, dann ist das Chilorchester schon kaputt, und das ist nicht gut.

## **Interview mit Irene Troi, durchgeführt am 11.05.2016**

### **Wie ist das Projekt zustande gekommen?**

Also, wenn ich zurückdenke, ist das Projekt zusammen mit dem Herrn Prof. Franz Comptoi entstanden. Er hat mich schon vor zwei Jahren einmal drauf angesprochen: „Was wäre, wenn wir im ‚Musikkapellenland‘ Südtirol auch die Streicher etwas mehr fördern und entwickeln, also die Streicherkultur etwas mehr fördern und entwickeln?.“ Und er hat mit mir gesprochen, weil er weiß, dass ich schon seit Jahrzehnten Musik mit kleinsten Kindern, größeren Kindern und Fast-Erwachsenen im Jugendsinfonieorchester mache und sehr glücklich dabei bin.

Eine andere Person hat mich auch sehr bestärkt, und zwar mein Lehrer, mein Mentor und leider vor kurzem verstorbene Nikolaus Harnoncourt, der mich immer wieder bekräftigt hat: „Mach Musik mit jungen Leuten, mach Musik mit Kindern auch schon, denn in ihnen liegt die Zukunft“.

Und so ist das Projekt dann entstanden. Herr Professor Comptoi hat mich dann angesprochen; Was wäre, wenn wir unter dem Namen „El Sistema“, kurz zur Erklärung: El Sistema ist eine Bewegung in Venezuela, die sich mit Straßenkindern hauptsächlich beschäftigt hat, ich weiß nicht ob es immer noch hauptsächlich Straßenkinder sind, aber es war einfach die Idee: Wir holen Kinder von der Straße und musizieren mit ihnen. Wir haben das Projekt dann aber umbenannt in das, was mein lieber Nikolaus Harnoncourt mir in meinem Bewerbungsschreiben geschrieben hat: „Musik für alle“.

Dieses neue Projekt „Musik für alle“ halte ich besonders heute, wo Kunst oft vor dem vordergründig Praktischen zurücktreten muss, für enorm wichtig. Musikunterricht ist unbedingt notwendig für eine komplette Erziehung, und zwar für jede und jeden. Dieses „für jede und jeden“ hat uns dann einfach bewogen, mit Streicherklassen dieses Projekt durchzuführen. Warum Streicherklassen? Hier in Milland, wo wir jetzt gerade sind, die Katalin und ich, hätte von unseren 24 Kindern ein Kind höchstwahrscheinlich, vielleicht, Blockflöte erlernt. Das hat mir die Mutter erzählt, „ich hätte ihn in eine Musikschule eingeschrieben“. Alle anderen Kinder hätten nie im Leben daran gedacht, in eine Musikschule zu gehen. Und das finde ich eben wunderbar. Außerdem muss man auch bedenken, dass ein Kind, das mit sechs Jahren einen Platz an der Musikschule mit Geige möchte, momentan gar keinen

Platz bekommt. Das weiß ich noch von meiner Tochter, die mit sieben Jahren Geige beginnen wollte.

Wir haben dann auch die Frau Dr. Elisabeth Flöss zu unserem Projekt eingeladen und begeistert, da mitzumachen, weil ohne Direktorin und ohne Schule hätten wir das nicht machen können.

Ich kann mich dann erinnern, am ersten Elternabend habe ich das Projekt vorgestellt, ohne selbst genau zu wissen, weil das auch für mich eine Premiere ist, das Ganze, ich hab bis jetzt viele kleine Anfänger unterrichtet, aber immer Solounterricht. Aber ich dachte, mit diesem Wissen und der Erfahrung, dass Kinder und Jugendliche einzigartig und wunderbar sind, dass sie alles in sich versteckt haben, hab ich mir gedacht: Auf dieses Projekt lasse ich mich ein.

Aber wie gesagt, bei den Eltern, ich habe ein großes Fragezeichen im Raum gespürt. (grinst). „Und Geige auch noch? Und Cello? Was ist das?“. Und dann habe ich denen aber erklärt, was das für mich bedeutet. Es ist jetzt nicht so, dass ich mit dir gemeinsam versuche, den Kindern Geige und Cello beizubringen, sondern dass wir gemeinsam versuchen, die Kinder in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung durch die Musik, durch das Singen, durch das Instrument auf ihrem Wege zu begleiten, ein kleines Stück.

Ich muss dazu noch sagen, dass ohne einen Präsidenten Dr. Konrad Bergmeister und einen Rektor Walter Lorenz hätte das Projekt ebenfalls nicht passieren können, da sich die Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Brixen von sich auch so wie wir auf dieses Projekt „Streicherklassen“ eingelassen hat, ohne zu wissen was passiert. Die Universität hat die Instrumente gekauft für die Kinder, das gibt es ja nirgendwo. Also da muss ich schon sagen, ohne diese ganzen Mitbestreiter hätten wir das Ganze nicht geschafft. Also ein großer Dank auch dafür, einfach auf dieses Sich-Einlassen. Die Zusammenarbeit mit der Uni ist auch eng, Dozenten und Studenten kommen uns regelmäßig besuchen.

**Also das war eigentlich eine Überraschung, ein „Lassen-wir's-draufankommen“, für die Kinder, für die Lehrer, für die Eltern, für die Universität?**

Jaaa Genau (nickt heftig). Dann haben wir die Kinder das erste Mal gesehen. Jedem Kind haben wir einfach ein Instrument in die Hand gedrückt, wir haben entschieden wer was spielt, und die Kinder haben sich wirklich voll drauf eingelassen. Und das

ist wirklich etwas, was fast nur mehr Kinder können, sich emotional 100% auf etwas einzulassen. Deshalb habe ich auch entschieden, ich brauche eine erste Klasse, nicht eine dritte oder vierte, fünfte Klasse. Da sind sie schon anders. Ein Kind der ersten Klasse kommt vom Kindergarten, Fantasie, Spielen, Freude. Und ich wollte diese Kinder anpacken, also dieses Experiment mit diesen Kindern versuchen, und ich habe es keine einzige Sekunde bereut, na! (Schüttelt den Kopf).

Als nächsten Schritt brauchte ich Mitarbeiter und habe die Cellistin Katalin Schmidhammer gefragt. Katalin war mir eine große Hilfe, sie hat sich auch in das Projekt wunderbar hineingeschmissen, sie macht das wunderbar. Sie hat keine 23 Jahre Erfahrung mit Musikgruppen auf dem „Buggl“, so wie ich, und trotzdem arbeitet sie allein mit Gruppen, was das ganze Projekt sehr erleichtert, da wir so genauer auf die Kinder eingehen können.

**Danke, da kommen wir eigentlich schon zur nächsten Frage: Welches Konzept liegt dem Projekt zugrunde, was sind deine wichtigsten Unterrichtsprinzipien, deine Visionen und Ansichten, deine didaktisch-methodischen Orientierungen? Wie gehst du an den Unterricht heran, was erwartest du von den Kindern?**

Ich habe mich wie gesagt auf das Projekt eingelassen, weil ich wie gesagt, schon auf eine 24-jährige Erfahrung mit Gruppen zurückgreifen kann, mit Gruppen. Ich glaube zutiefst daran, dass sich jedes Kind öffnet, wenn man jedes Kind, dann auch jeden größeren Menschen, zutiefst respektiert, so wie es ist und es ehrt. Dann öffnen die sich. Dieses „Sich-Öffnen“ ist ein sehr wichtiger Teil von meinem Unterricht. Und einfach, auch daran zu glauben, dass jeder selbst am besten mit sich umgehen kann. Jeder selbst. Deshalb ist eine Streicherklasse auch dafür da, dass sich jedes Kind das Instrument, die Lieder, die Texte, die Musik, selbst beibringt. Wir Lehrer können es nicht jedem „reinlöffeln“. Und deshalb braucht es auch diese 24 Sechsjährigen, oder Siebenjährigen teilweise. Sie sind alle wunderbar, weil jeder wirklich das versucht hat, in seinem/ihrer Rahmen. Egal wie schnell oder langsam es lernt. Jedes Kind ist anders, aber einzigartig und wunderbar. Dieser Grundgedanke der Lehrer ist für jeden unbedingt notwendig. So fühlen sie Verantwortung, sie lernen, Verantwortung zu tragen, für sich, sie lernen, sich in einer Gruppe auch sozial zu verhalten, was ich wunderbar finde. In keinem meiner ganzen Musikprojekte gibt es Konkurrenz – Neid – und Leistungsdruckgedanken.



Genau diese Gedanken, die wir jeden Tag sonst überall sehen und hören und die eigentlich immer schlimmer werden, gibt es in einer Streicherklasse überhaupt gar nicht. Warum? Weil für mich sowieso jeder einzigartig und keiner besser oder schlechter als der andere.

**Also, jedes Kind ist wichtig, ist schon mal ein sehr wichtiges Unterrichtsprinzip. Welche Prinzipien fließen noch mit ein?**

Genau. Und es ist für diese Sechsjährigen sehr schwierig, also unsere Anforderungen sind hoch: Sie müssen versuchen, richtig zu singen. (hält inne). Und hinzuhören. Neben dem Körper, der sowieso immer mitmachen muss, ist das bewusste Hören wichtig und diesen Sinn haben sie entwickelt. Warum? Natürlich unterrichte ich eine Streicherklasse, weil ich selbst Geigerin bin, eine Klarinettenklasse könnte ich nicht unterrichten. Aber besonders bei einem Streichinstrument ist das Hören ein sehr wichtiger Teil unseres Unterrichts. Deshalb lernen wir auch von innen. Wir lernen von innen: Jedes Kind hat seine Musik in sich drin und wir holen sie gemeinsam heraus. Durch das Singen. Damit sie Freude und damit sie Spaß daran haben, lernen wir auch in Bildern und regen die Fantasie an. Es ist wirklich manchmal sehr schwer bei unserem Unterricht. Die Kinder müssen streng mit sich sein, diszipliniert sein, auf andere hören, sich ruhig verhalten. Sie müssen in der Lage sein, sich in einem Moment voll emotional in das Stück hinein zu schmeißen und im nächsten Moment ruhig zu sein, das ist sehr schwer für Sechsjährige.

Ich habe die Erfahrung gemacht, dass dieses Konzept bei Musikern jedes Alters wirkt. Ich kenne viele Menschen, die zu mir kommen, weil sie unglücklich sind. Die lernen dann neu, auf ihre Ohren zu hören, den Körper einzusetzen, sie gehen praktisch zu den Grundlagen zurück. Für unsere Sechsjährigen ist es inzwischen schon ganz natürlich, dass die Musik von innen kommt und der ganze Körper miteinbezogen wird. Nicht Geige und Bogen werden gespielt, sondern die Musik. Der Körper ist total wichtig, nicht Geige und Bogen und tot innen, sondern der Körper spielt mit.

Deshalb ist auch das Singen wichtig, wir gehen auf diese natürlichste musikalische Basis eines Menschen zurück. Wir singen nicht nur deutsche, sondern auch italienische und englische Lieder. Weil ich nicht einsehe, warum eine deutsche Volksschulklasse nur auf Deutsch singen sollte.

Außerdem spielen wir ohne Noten. Noten behindern meiner Meinung nach am Anfang den natürlichen Prozess und lösen Verkrampfung aus. Das kommt bei mir erst vielleicht nächstes oder erst übernächstes Jahr.

Wer weiß, wie viele Kinder das Instrument nach diesem Projekt weiterspielen werden oder nicht. Darum geht es auch gar nicht, sondern es geht darum, dass alle Kinder in den Genuss von Musik kommen und die Gelegenheit haben, zu experimentieren – Musik für alle. Das ist das Wunderbare an diesem Projekt.

**Würdest du das Konzept also als ganzheitliche Förderung bezeichnen, es steht also nicht nur das Instrument im Mittelpunkt?**

Absolut, auf jeden Fall. In keinsten Weise steht es im Mittelpunkt, es ist wirklich eine Persönlichkeitsentwicklung. Natürlich bin ich sicher, dass auch im oberen Stock, in der Klasse, die Persönlichkeit entwickelt wird. Aber ich denke, Musik (hält inne)... Halt. Musik gibt Halt. Und ich finde einfach, wenn wir die Kinder ein Stück ihres Weges mit Musik begleiten, und in dieser Form jetzt viel intensiver als in einem herkömmlichen Musikunterricht, haben wir etwas Gutes für sie getan. Und in diesen jungen Jahren dieses Erlebnis zu machen, ist noch hundertmal wertvoller als in späteren Jahren. Das sagt auch mein Mentor Harnoncourt.

Und Unser Unterricht ist gleichzeitig ein Sprachen – und Sozialunterricht: Wir verlangen von den Kindern, dass sie richtig und deutlich sprechen, wir lassen sie nicht irgendwie komisch sprechen. Die Emotionen werden so stark angesprochen, weil wir wollen, dass sie jedes Wort fühlen und leben. Bei fröhlichen Liedern sollen wir uns für kurze Zeit fröhlich fühlen, böse, aggressiv, traurig fühlen.

**Und du hast das Gefühl, die Kinder sprechen auf das Konzept an?**

Ja. Nach sieben Monaten können wir sagen, keines der Kinder hat uns das Instrument zurückgegeben. Keines der Kinder hat jemals gesagt: „Ich mag nicht mehr spielen“, trotz der hohen Anforderungen.

Alle Kinder sind mit Begeisterung dabei. Ich finde sie ganz toll! Sie haben jetzt die Basis des Musizierens sicher entwickelt: Singen, Wecker im Bauch, Unterteilen, Rhythmisch dabei sein, Einatmen und zusammen einsetzen. Sie sind auch kritisch und merken woran es ankommt, zum Beispiel „Irene, du hast nicht eingeatmet!“. Untereinander kritisieren sie sich nicht mehr, was am Anfang so war. Wir haben dann immer so reagiert, dass wir die Kinder anregen, auf sich selbst zu schauen und

nicht auf den Nachbarn – sie haben ja bei sich selbst alle Hände voll zu tun beim Spielen eines Streichinstruments!

### **Konntest du bei den Kindern denn auch musikalische Fortschritte beobachten?**

Auf jeden Fall. Unsere Anforderungen sind für die Kinder sehr schwierig: Sie sollen lernen, richtig zu singen. Wir können jetzt nach sieben Monaten sagen, Kinder, die am Anfang nicht richtig singen konnten, sind jetzt schon sehr gut unterwegs. Für diese sieben Monate bin ich sehr zufrieden.

Auch am Instrument können wir nach sieben Monaten ein sehr unterschiedliches Niveau in dieser Streicherklasse beobachten. Wir haben die Kinder herausgefordert, wir haben sie hineingeschmissen, gleich mit drei Fingern! und manche schaffen es schon sehr gut, mit allen 3 Fingern, auf der Geige, bzw. mit allen 4 Fingern, auf dem Cello, zu fühlen und zu hören. Alle sind auf der rechten Seite, auf der Bogenseite, toll, weil sie mit dem Bogen sprechen und singen und der Bogen das machen „muss“, was ein jedes Kind singt und will. In dieser Hinsicht sind sie, finde ich, weiter als viele meiner Schüler, die Einzelunterricht haben und bereits mehr Unterrichtsjahre vorweisen können.

### **Hat das Lernen in der Gruppe somit nur Vorteile, oder gibt es auch Nachteile und Vorteile des traditionellen Einzelunterrichts an der Geige/am Cello?**

Hauptsächlich finden sich Vorteile: In einem Streicherklassenunterricht wird meiner Meinung nach sehr viel mehr angesprochen als in einem Einzelunterricht. Ich glaub, beim Einzelunterricht ist die Gefahr des „Einlöffeln“ durch den Lehrer viel größer, weil das Kind nur allein da ist. In einer Streicherklasse hat man gar keine Zeit, allen Kindern alles „einzulöffeln“, sie sind dann gezwungen, auf sich selbst aufzupassen. Und in Bezug auf Ganzheitlichkeit ist das Projekt, glaube ich, viel besser.

Und auch wir Lehrer wachsen am Projekt, gleich wie die Kinder. Wir Lehrer brauchen irrsinnige Spontanität und viele Ideen.

### **Und siehst du auch Nachteile?**

Also, Nachteile sind schon beispielsweise, dass wir ganz selten nur mit einem Kind alleine arbeiten können. Manche Kinder bräuchten uns, um schneller

weiterzukommen, bräuchten sie uns alleine. Aber da bemerke ich bei mir selbst an der Aussage „um schneller weiterzukommen“, dass ich schon wieder einen Leistungsdruck in mir habe. Wenn ich diesen Gedanken ausschalte und mir einfach sage: Der Sinn dieser Streicherklasse ist es, dass sich jedes Kind sozial, emotional durch die Musik weiterentwickelt, muss es eigentlich egal sein, wie schnell jeder weiterkommt. Die die schneller sind, lernen sich in Geduld zu üben und auf andere zu warten. Es geht nicht darum „Ich kann schon alles, oder ich kann noch nicht alles.“ Wir werden ein Stück beim Abschlusskonzert aufführen, wo manche Kinder zupfen, manche mit dem Bogen spielen, manche bereits die Finger der linken Hand dazunehmen. Wer was macht, ist egal, für uns sind alle gleich wichtig und es kommt ein Gesamtkunstwerk heraus. Und auch sie sind gleich viel wert im Orchester. Sie entwickeln sich nicht gleich schnell, aber das ist egal, aber sie sind mit Freude dabei.

Woran wir immer noch sehr arbeiten, ist die Disziplin, vor allem bei 24 Kindern. Das fällt mir auf, wenn wir die ganze Gruppe vor mir sitzen haben. Bei Einzelunterricht ist die Disziplin kein großes Thema. So positiv die Gruppe auch sein kann, so neigt sie auch stärker zu Unruhe. Aber ich muss sagen, die Kinder gewöhnen sich immer mehr an die Situation. Und dadurch dass sie wissen, dass ihr Mitmachen wichtig ist, geht es immer besser.

Und ein Nachteil, oder eher eine Besonderheit ist, dass es Personen braucht, die bereit für diese Form von Unterricht sind. Ich wünsche mir, dass dieses Projekt weiterläuft, ich habe jetzt den ersten Pilz gesetzt, aber es wäre wunderbar, wenn wir noch mehr Personen finden würden, vielleicht Katalin mit einer ganzen Klasse voller Cellisten? Da wird es aber auch wichtig, dass die Schulen Ressourcen dafür finden, weil die Universität ja nicht ewig Instrumente finanzieren kann. Wir können nur in den Schulen Musik für alle anbieten.

### **Haben sich beim Projekt Probleme ergeben?**

Eine große Schwierigkeit ist für mich, dass eine Streicherstunde am Nachmittag stattfindet. Was wir von den Schülern verlangen, finde nach einem normalen Vormittagsunterricht am Nachmittag als Wahlfachstunde einfach zu schwierig. Natürlich würde ich die Kinder am liebsten jeden Tag sehen (*lacht*).

**Haben sich die Kinder auch sozial weiterentwickelt? Wenn ja wie, woran erkannte man das?**

Auf jeden Fall. In diesen sieben Monaten haben sie gelernt, zu warten, andere zu beobachten. Das ist zum Beispiel etwas Typisches für eine Streicherklasse, was es nicht gibt, wenn man alleine spielt. Man kann von anderen zu lernen, selbst zum Lehrer zu werden. Man kritisiert nicht, man beobachtet nur. Sie hören bei Konflikten immer wieder „ein Orchester muss zusammenhalten“. Das gibt es aber auch sehr selten,

**Es gibt sehr selten Konflikte, meinst du?**

Ja genau. Ich glaube, sie fühlen sich wirklich als „Chilis“ in einer Gruppe. Sie helfen sich gegenseitig, ohne sich zu kritisieren, sie gönnen einem anderen etwas. Sie regen sich auch nicht auf, wenn sie vielleicht eine weniger „schwierige“ Stimme bekommen als der Freund.

Und auch das Selbstwertgefühl wird immer wieder weiterentwickelt. Wir geben jedem Kind das Gefühl wichtig zu sein. Wenn ein Mensch sich wichtig fühlt, tut er keine schlechten Dinge, er ist nicht neidisch, da ist er nicht böse, da bin ich zutiefst überzeugt. Wir trauen es jedem Kind zu, sich vieles selbst beizubringen. Natürlich zeigen wir immer wieder Dinge und helfen, aber in einer Streicherklasse ist jede/r sehr selbstständig, da wir nicht neben jedem Kind sitzen können. An diesem Selbstwertgefühl arbeite ich auch mit älteren Musikern, die es oft auch erst entwickeln müssen. Bei unseren Chilis wird es von Anfang an aktiviert.

Konkurrenzgefühl gibt es nicht, alle sind wichtig. Wir sind zwar streng, wenn ein Kind stört, aber wir versuchen ihnen einfach zu erklären, dass sie alle wichtig sind und deshalb gleich intensiv mitmachen sollen. Und nicht „Hör endlich auf, die Klasse zu stören.“ Sondern: „Du bist wichtig für uns, und auch das Instrument braucht dich.“ Also immer auf die positive Art. Da brauche ich auch Geduld und arbeite immer an mir selbst.

**Also muss eigentlich schon ein neues Gefühl, eine neue Haltung entwickeln, man kann nicht sozusagen mit denselben Methoden und dem gleichen Verhalten vom Einzelunterricht in den Streicherklassenunterricht kommen?**

Ja genau, dieses Projekt wächst wirklich genau mit uns. Also wir müssen spontan sein und unsere Vorstellungen anpassen.

Weil, Ich habe als Kind so viel gelitten, war unter Leistungsdruck und musste beweisen dass ich gut bin, und war dabei bis nach meiner Diplomprüfung sehr unglücklich. Als ich meinen Mann kennenlernt habe, hat er mich überredet, mit ihm nach Wien zu kommen und einen Kurs zu besuchen. Bei diesem Kurs hat mir eine Frau das erste Mal gesagt: „Du bist wichtig zum Musikmachen“, das habe ich bis dahin nie, NIE von jemandem gehört. Alles war immer nur auf Leistung und Noten aufgebaut. Meine Zeit in Wien war dann sehr intensiv, einerseits mit einem bösen destruktiven Lehrer, und auf der anderen Seite Begegnungen mit Menschen. Beispielsweise wurde Hubert von Goisern ein Freund von mir, der mir aus einer völlig anderen Musikwelt doch das Gefühl gegeben hat, wie toll ich bin und wie wichtig und wie gern er mit mir musiziert. Außerdem hatte ich positive Erfahrungen mit einem Cellisten in Paris, welcher das Orchester leitete, in dem ich Konzertmeisterin war.

Und dann dieser Nikolaus Harnoncourt. Diese Menschen haben mir Begeisterung zum Musizieren mitgebracht. Und diese Begeisterung, die ich selbst habe, möchte ich weitergeben, denn diese gibt uns sehr viel. Jeder Mensch, egal welches Alters ist fähig, diese Begeisterung zu erfahren.

**Und diese Begeisterung sollen diese Kinder erfahren, ohne Leistungsdruck?**

Genau, sie sollen ohne Leistungsdruck Spaß am Musizieren haben. Wenn mich jetzt dann Kollegen fragen „Was tun sie schon alles? Was können sie schon alles?“, werde ich genau diese Dinge sagen, die ich heute jetzt erkläre. Wir entwickeln das alles gemeinsam mit ihnen weiter. Ich bin sehr zufrieden, was wir bis jetzt geschafft haben. Die Kinder haben verstanden, dass jeder wichtig ist und ganz viel in sich versteckt hat und wir holen es gemeinsam raus. Nicht wir als Lehrer können es herausholen, wir holen es gemeinsam heraus. Sie müssen sich öffnen, aber Musik öffnet. Das sind für mich die wichtigen Ziele des heurigen Jahres gewesen.

## Grundausswertung: Fragebogen Eltern

**1) Ihr Kind spricht zu Hause mit Begeisterung vom Projekt.**

(42,86%)	trifft zu	9
(52,38%)	trifft teilweise zu	11
(0,00%)	trifft kaum zu	0
(4,76%)	trifft nicht zuehelt noch, hier eintragen --	1
<hr/>		
	Summe	21
	ohne Antwort	0

**2) Ihr Kind erwähnt zu Hause Probleme oder negative Seiten des Projekts.**

(0,00%)	trifft zu	0
(4,76%)	trifft teilweise zu	1
(4,76%)	trifft kaum zu	1
(90,48%)	trifft nicht zu	19
<hr/>		
	Summe	21
	ohne Antwort	0

**3) Ihr Kind hat durch das Projekt an Begeisterung für Musik gewonnen.**

(52,38%)	trifft zu	11
(33,33%)	trifft teilweise zu	7
(14,29%)	trifft kaum zu	3
(0,00%)	trifft nicht zu	0
<hr/>		
	Summe	21
	ohne Antwort	0

**4) Sie erleben, wie Ihr Kind in Alltagssituationen auf Musik reagiert:  
Beispielsweise hört es hin, singt mit und/oder bewegt sich im Rhythmus dazu.**

(9,52%)	trifft zu	19	(90,48%)		
(9,52%)			trifft teilweise zu		2
(0,00%)			trifft kaum zu		0

(0,00%)	trifft nicht zu	0
<hr/>		
	Summe	21
	ohne Antwort	0

**5) Ihr Kind beweist Selbstständigkeit und Begeisterung beim Üben.**

(28,57%)	trifft zu	6
(61,90%)	trifft teilweise zu	13
(9,52%)	trifft kaum zu	2
(0,00%)	trifft nicht zu	0
<hr/>		
	Summe	21
	ohne Antwort	0

**6) Ihr Kind beweist Sorgfalt beim Warten und Pflegen des Instruments.**

(76,19%)	trifft zu	16
(23,81%)	trifft teilweise zu	5
(0,00%)	trifft kaum zu	0
(0,00%)	trifft nicht zu	0
<hr/>		
	Summe	21
	ohne Antwort	0

**7) Ihr Kind wirkt ruhig und ausgeglichen, wenn es sich mit dem Instrument beschäftigt.**

(66,67%)	trifft zu	14
(28,57%)	trifft teilweise zu	6
(4,76%)	trifft kaum zu	1
(0,00%)	trifft nicht zu	0
<hr/>		
	Summe	21
	ohne Antwort	0

**8) Ihr Kind hat durch das Projekt Freundschaften und soziale Kontakte gewonnen, die es vorher nicht hatte.**

(23,81%)	trifft zu	5
	trifft teilweise zu	9



(42,86%)	trifft kaum zu	4
(19,05%)	trifft nicht zu	3
(14,29%)		
<hr/>		
	Summe	21
	ohne Antwort	0

**9) Ihr Kind findet es toll, gemeinsam mit anderen zu musizieren.**

	trifft zu	19
(90,48%)	trifft teilweise zu	2
(9,52%)	trifft kaum zu	0
(0,00%)	trifft nicht zu	0
(0,00%)		
<hr/>		
	Summe	21
	ohne Antwort	0

**10) Ihr Kind fühlt sich durch das Projekt wichtig und akzeptiert**

	trifft zu	15
(71,43%)	trifft teilweise zu	5
(23,81%)	trifft kaum zu	1
(4,76%)	trifft nicht zu	0
(0,00%)		
<hr/>		
	Summe	21
	ohne Antwort	0

**11) Sie finden das Projekt grundsätzlich gelungen und wertvoll für Ihr Kind**

	trifft zu	18
(85,71%)	trifft teilweise zu	3
(14,29%)	trifft kaum zu	0
(0,00%)	trifft nicht zu	0
(0,00%)		
<hr/>		
	Summe	21
	ohne Antwort	0

## Grundausswertung: Fragebogen Lehrkräfte

### 1) Die Schüler/innen sprechen im Klassenzimmer mit Begeisterung vom Projekt.

	trifft zu	4
(80,00%)		
	trifft teilweise zu	1
(20,00%)		
	trifft kaum zu	0
(0,00%)		
	trifft nicht zu	0
(0,00%)		
<hr/>		
	Summe	5
	ohne Antwort	0

### 2) Die Schüler/innen erwähnen Probleme oder negative Seiten des Projekts.

	trifft zu	0
(0,00%)		
	trifft teilweise zu	3
(60,00%)		
	trifft kaum zu	1
(20,00%)		
	trifft nicht zu	1
(20,00%)		
<hr/>		
	Summe	5
	ohne Antwort	0

### 3) Die Schüler/innen zeigen musikalisches Verhalten auch im Klassenzimmer, sprechen rhythmisch, machen rhythmische Bewegungen oder singen vor sich hin.

	trifft zu	1
(20,00%)		
	trifft teilweise zu	3
(60,00%)		
	trifft kaum zu	0
(0,00%)		
	trifft nicht zu	1
(20,00%)		
<hr/>		
	Summe	5
	ohne Antwort	0

### 4) Sie haben das Gefühl, die Schüler/innen haben durch das Projekt ein engeres Verhältnis zu ihrer Parallelklasse entwickelt.

	trifft zu	1
(20,00%)		
	trifft teilweise zu	4
(80,00%)		

(0,00%)	trifft kaum zu	0
(0,00%)	trifft nicht zu	0
<hr/>		
	Summe	5
	ohne Antwort	0

**5) Sie haben das Gefühl, die Klassengemeinschaft hat sich seit dem Projekt in eine positive Richtung entwickelt**

(80,00%)	trifft zu	4
(20,00%)	trifft teilweise zu	1
(0,00%)	trifft kaum zu	0
(0,00%)	trifft nicht zu	0
<hr/>		
	Summe	5
	ohne Antwort	0

**6) Sie haben das Gefühl, die Schüler/innen wirken nach der Streicherstunde glücklich.**

(40,00%)	trifft zu	2
(60,00%)	trifft teilweise zu	3
(0,00%)	trifft kaum zu	0
(0,00%)	trifft nicht zu	0
<hr/>		
	Summe	5
	ohne Antwort	0

**7) Sie haben das Gefühl, die Schüler/innen wirken nach der Streicherstunde ausgeglichen.**

(40,00%)	trifft zu	2
(60,00%)	trifft teilweise zu	3
(0,00%)	trifft kaum zu	0
(0,00%)	trifft nicht zu	0
<hr/>		
	Summe	5
	ohne Antwort	0

**8) Sie haben das Gefühl, die Schüler/innen fühlen sich wichtig und privilegiert durch das Projekt.**

(20,00%)	trifft zu	1
(40,00%)	trifft teilweise zu	2
(20,00%)	trifft kaum zu	1
(20,00%)	trifft nicht zu	1
<hr/>		
	Summe	5
	ohne Antwort	0

**9) Die Schüler/innen freuen sich, wenn sie das Instrument mit nach Hause nehmen dürfen.**

(60,00%)	trifft zu	3
(40,00%)	trifft teilweise zu	2
(0,00%)	trifft kaum zu	0
(0,00%)	trifft nicht zu	0
<hr/>		
	Summe	5
	ohne Antwort	0

**10) Sie finden das Projekt grundsätzlich gelungen und wertvoll für die Schüler/innen.**

(100,00%)	trifft zu	5
(0,00%)	trifft teilweise zu	0
(0,00%)	trifft kaum zu	0
(0,00%)	trifft nicht zu	0
<hr/>		
	Summe	5
	ohne Antwort	0

<b>Dichiarazione</b>	<b>Erklärung</b>	<b>Declarazion</b>
<p>Il/la sottoscritto/a,</p> <p>dichiara sotto la propria responsabilità ai sensi dell'articolo 47 del D.P.R. 445/2000 di aver elaborato la presente relazione</p> <p>autonomamente. I pensieri e le formulazioni riprese da fonti non proprie sono debitamente evidenziati.</p> <p>Il presente lavoro, in forma uguale o simile, non è stato fino ad ora presentato né dal/la sottoscritto/a né da altri in occasione di altro esame nonché pubblicato. Si attesta inoltre che è stato effettuato il controllo attraverso un software anti-plagio.</p> <p>Il/la sottoscritto/a è consapevole delle sanzioni penali (art. 76, DPR Nr. 445/2000), civili e disciplinari che una falsa dichiarazione può comportare.</p> <p>Data _____ Firma dello/a studente</p>	<p>Die/Der unterfertigte</p> <p>erklärt unter persönlicher Verantwortung gemäß Artikel 47 des D.P.R. 445/2000, die gegenständliche Arbeit</p> <p>eigenständig verfasst zu haben. Die aus anderen Quellen übernommenen Inhalte und Formulierungen sind entsprechend gekennzeichnet.</p> <p>Eine gleiche beziehungsweise ähnliche Arbeit wurde bisher weder vom/von der Unterfertigten noch einer/m anderen im Rahmen einer Prüfung vorgelegt noch veröffentlicht. Die Arbeit wurde mit Plagiatssoftware geprüft.</p> <p>Die/Der Unterfertigte ist sich der strafrechtlichen (Art. 76, DPR Nr. 445/2000), der zivil- und disziplinarrechtlichen Folgen einer Falscherklärung bewusst.</p> <p>Datum _____ Unterschrift der/des Studierenden</p>	<p>L/la sotescrit/a</p> <p>declareia sot a sia responsabilté aldò dl articul 47 dl D.P.R. Nr. 445/2000 che al/ala à scrit chesta relazion</p> <p>da soula. I pensiers y les formulazions souran- touc diretamente o indiretamente fora da fontanes forestes é da conesce.</p> <p>L laour ne ti é fina sen nia vegnù metù dant a n'otra comiscion d'ejam no dal/a sotescrit/a, no da zacai d'autri y ne é gnanca ciamò vegnù publiché, no te chesta medema forma, no te na forma analoga. La tesi é gnüda controlada tres le software cuntra le plaghiat.</p> <p>L/la sotescrit/a sà che na declarazion fauza arà consequenzes legales (articul 76 dl D.P.R. Nr. 445/2000) y disciplinares.</p> <p>Data _____ Sotescrizion dl/dla student/a</p>