



Knut Schwippert, Andreas Lehmann-Wermser,
Veronika Busch (Hrsg.)

Mit Musik durch die Schulzeit?

Chancen des Schulprogramms JeKi –
Jedem Kind ein Instrument

WAXMANN

Knut Schwippert,
Andreas Lehmann-Wermser,
Veronika Busch (Hrsg.)

Mit Musik durch die Schulzeit?

Chancen des Schulprogramms JeKi –
Jedem Kind ein Instrument



Waxmann 2019
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3866-8

E-Book-ISBN 978-3-8309-8866-3

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf

Umschlagabbildung: © Judywie – Photocase.com

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort..... 7

Andreas Lehmann-Wermser, Knut Schwippert & Veronika Busch

I Kulturelle Bildung in Phasen des Übergangs 9

*Knut Schwippert, Andreas Lehmann-Wermser, Veronika Busch, Nele Groß
& Valerie Krupp-Schleußner*

II Implementierung und langfristige Wirkungen des Projekts
„Jedem Kind ein Instrument“. Anlage und Durchführung
der Längsschnittstudien SIGrun und WilMA 17

Sonja Nonte & Michael Schurig

III Instrumentalunterricht am Übergang vom Kindes- zum Jugendalter.
Wer bleibt am Ball?
Determinanten im Kindesalter zur Vorhersage der Teilnahme am
Instrumentalunterricht in der sechsten und siebten Jahrgangsstufe 31

Nele Groß & Knut Schwippert

IV Einfluss des Musizierens auf die Alltagsbewältigung und
Gesundheit von Schülerinnen und Schülern 59

Valerie Krupp-Schleußner

V Jedem Kind ein Instrument?
Zusammenhänge von Teilhabe an Musikkultur und subjektivem
well-being vor dem Hintergrund des Befähigungsansatzes 79

Valerie Krupp-Schleußner & Andreas Lehmann-Wermser

- VI Teilhabe an Musikkultur an der Schwelle zur Asoleszenz
Was verändert sich für Kinder mit und ohne Förderung in
JeKi nach dem Übergang in die weiterführende Schule? 99

Nicola Bunte, Veronika Busch & Anne-Katrin Jordan

- VII Was leitet musikbezogenes Verhalten?
Die Entwicklung musikalischer Konzepte und ihre
Beeinflussung durch musikalische Sozialisation am Beispiel
von Geschlechtsstereotypen und Musikpräferenz.....125

Sabrina Kulin & Knut Schwippert

- VIII Wie können sich Schulen durch musikpädagogische Förderung
weiterentwickeln?
Wahrgenommene Schulentwicklungsprozesse aus der Sicht
von Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern157

Knut Schwippert, Andreas Lehmann-Wermser & Veronika Busch

- IX Zusammenführung und Schlussfolgerungen
Die Befunde der Studien SIGrun und WilmA in ihrer Relevanz
für Forschung, Praxis und Politik179

Autorinnen und Autoren187

Vorwort

In der Geschichte der Musikpädagogik hat es bisher nur wenige Forschungsprojekte gegeben, in denen Vertreterinnen und Vertreter aus Musikpädagogik, Musikwissenschaft und Erziehungswissenschaft sich gemeinsam Phänomenen gewidmet und dabei zugleich qualitative und quantitative Methoden verwendet haben. Nur in einer solchen breiten Kooperation ist heute ein umfassender Blick auf einen wichtigen Bereich kultureller – oder spezifischer: musikalischer – Bildung möglich. Nur so ist es möglich, zugleich Grundlagenforschung zu betreiben und Anregungen für die Praxis zu geben.

Die in dem vorliegenden Band dargestellten Studien verdanken ihre Durchführung der Förderung durch das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF). Durch die Finanzierung der Verbundprojekte *Studien zum Instrumentalunterricht an Grundschulen* (SIGrun) und *Wirkungen langfristiger musikalischer Angebote* (Wilma) im Rahmen des durch das BMBF geförderten *JeKi-Forschungsschwerpunkts* konnten erfolgreiche Qualifizierungsmaßnahmen für den wissenschaftlichen Nachwuchs, eine Intensivierung des wissenschaftlichen Austauschs sowie gezielte Transferleistungen in die Praxis durchgeführt werden.

Neben den notwendigen finanziellen Mitteln benötigt ein umfangreiches empirisches Projekt die tatkräftige Unterstützung durch die an der Erhebung beteiligten Schülerinnen und Schülern, deren Eltern und Lehrkräften sowie den Schulleitungen. Ihnen gilt unser herzlicher Dank für ihre bereitwillige und großzügige Beförderung des Forschungsvorhabens.

Des Weiteren sind wir den vielen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für ihre großartige Unterstützung des Projekts zu herzlichem Dank verpflichtet. Alle haben mit großem Einsatz und offensichtlich auch mit Spaß an den Inhalten ihre Gelegenheit genutzt, um sich in den Projekten SIGrun und Wilma zu qualifizieren. Ihre Beteiligung an den nunmehr beiden vorliegenden Bänden geht weit über eine zu erwartende Projektmitarbeit hinaus. Da wir das große Glück hatten, mit so vielen interessierten und innovativen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zusammenarbeiten zu dürfen, würde eine einfache Auflistung ihrer Namen an dieser Stelle nicht ihrem Engagement gerecht werden – daher sei an dieser Stelle auf die Autorenverzeichnisse des vorliegenden und des vorangegangenen Bands sowie auf die beeindruckende Bandbreite ihrer Beiträge verwiesen.

Neben den bereits im ersten Band genannten studentischen Hilfskräften wurden die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Projekt Wilma durch Astrid Woisch, Annika Thiele, Charlott Hadrath, Stephanie Kroll, Maike Beythien, Kathrin Böhner, Nina Düvel, Dagobert Möbius, Lena Hahn, Simon Grates und Kristin Krampitz unterstützt.

Ein besonderes Dankeschön richten wir an Heike Poppendieker, die mit gewohnter Gründlichkeit die Einrichtung auch dieses Manuskripts übernommen hat. Ebenso herzlich danken wir erneut Beate Plugge und Ursula Heckel vom Waxmann Verlag für ihre umfassende Begleitung bei der Entstehung des vorliegenden Bands.

Bremen, Hannover, Hamburg im Herbst 2018

Andreas Lehmann-Wermser
Knut Schwippert
Veronika Busch



I Kulturelle Bildung in Phasen des Übergangs

1 Kulturelle Bildung in Deutschland

Kulturelle Bildung wird in unserer Gesellschaft als genuiner Teil einer allgemein erwarteten und wertgeschätzten Bildung angesehen. Daher stellt sie in Deutschland einen feststehenden und nicht in Frage gestellten Teil staatlicher Bemühungen dar, der sich verstärkt auf die Bildung von Kindern und Jugendlichen erstreckt: So gibt es Kunst- und Musikunterricht an Schulen, werden kommunale Musikschulen subventioniert und fließen erhebliche Summen in den Unterhalt der sogenannten ‚Kulturorchester‘, die ihrerseits Programme zur Musikvermittlung für Kinder anbieten. Obgleich sich seit 1992 die Zahl der Orchestermusiker im Osten Deutschlands um 38 Prozentpunkte und im Westen um 7 Prozentpunkte verringert hat (s. www.miz.org), existieren in Deutschland noch immer 130 professionelle Orchester.¹ Wenn es etwa ‚Kissenkonzerte‘ gibt, bei denen Kleinkinder in entspannter Atmosphäre klassische Musik hören können, so spiegelt sich darin nicht nur das Bemühen der Orchester, sich das Publikum von morgen im Sinne des sogenannten *audience developments* (Arts Council England, 2016) heranzuziehen, sondern eben auch die selbstverständliche Annahme, dass es gut für Heranwachsende sei, frühzeitig mit Kultur in Kontakt zu kommen – und insbesondere mit sogenannter Hochkultur.

Es mag im Einzelfall strittig sein, was zu ‚Kultureller Bildung‘ gehört oder was sie ausmacht. Welche Angebote den Ansprüchen eines emphatischen und elaborierten Bildungsbegriffs gerecht werden und anhand welcher Kriterien dies zu beschreiben wäre, ist vielfältig diskutiert worden (im Überblick vgl. Hübner, Kelb, Schönfeld & Ullrich, 2017). Dass jegliche Form des Kontakts mit Kultur bei Kindern und Jugendlichen zu subjektiv als wertvoll erachteten Bildungserlebnissen im eigentlichen Sinne führt, kann nicht ernsthaft behauptet werden (Becker, 2012). Allerdings gibt es ein tiefsitzendes Vertrauen vieler Eltern, dass die Beschäftigung mit Kunst im fraglichen Alter in irgendeiner Weise gut und wichtig ist (s. Lehmann-Wermser & Jessel-Campos, 2013).

Entgegen der Selbstwahrnehmung vieler Akteure (Heß, 2011) hat Kulturelle Bildung derzeit in Deutschland durchaus einen besonderen Stellenwert. Offensichtlich gibt es seitens der Entscheidungsverantwortlichen entweder einen wahrgenommenen Auftrag der Mehrheitsgesellschaft zu Kultureller Bildung oder zumindest die Erwartung

1 Angaben der Deutschen Orchestervereinigung; online einsehbar unter www.dov.de.

einer ‚Rendite‘ bei kommenden Wahlen für die Investitionen in entsprechende Programme. Jedenfalls ist erstaunlich, in welchem Maße seit etwa 15 Jahren auf unterschiedlichen Ebenen und durch unterschiedliche Instanzen hohe Förderbeträge für Kulturelle Bildung aufgebracht wurden (vgl. Lehmann-Wermser, 2013; Haugg, 2017).

2 Programme musikalischer Bildung

Im Folgenden seien stellvertretend die beiden umfangreichen Programme *Kultur macht stark* und *Jedem Kind ein Instrument* (JeKi) genannt, die für die Breite und den Umfang der musikalisch-kulturellen Förderung stehen. Neben diesen beiden Programmen bestehen etliche lokale oder regionale Angebote zur Kulturellen Bildung, beispielsweise *MUBIKIN* in Nürnberg, die *Musikalische Grundschule* der Bertelsmann Stiftung und *WimadiMu* in Niedersachsen.

2.1 Kultur macht stark

Unter dem Namen *Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung* fördert das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) seit 2013 und noch bis 2022 Angebote für Kinder und Jugendliche mit einem Gesamtbetrag von 230 Millionen Euro. Um Zuschüsse können sich außerschulische Gruppierungen und Vereine bewerben. Ziel der Förderung ist „mehr Chancengerechtigkeit durch gute Bildung [als] eine der zentralen gesellschaftlichen Aufgaben der nächsten Jahre“.² Bewerben können sich beispielsweise Theater- und Filmgruppen, Museums- und Zirkusinitiativen, aber auch Initiativen für Leseförderung oder Populärmusik. Ausdrücklich wird gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe als Ziel des Programms genannt. Die schiere Größe des Programms – 320 000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer seit dem Programmstart –, aber auch die komplexe Struktur zur Qualitätssicherung belegen nicht nur den politischen Willen, sondern auch die ambitionierte Grundhaltung aller Akteure sowohl im politischen Bereich als auch auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen. Unter allen Sparten ist Musik mit 33.5 Prozent Anteil am Fördervolumen besonders stark vertreten (Prognos, 2016). Das belegt die besondere Bedeutung, die musikalischer Bildung von allen Akteuren beigegeben wird.

2.2 Jedem Kind ein Instrument

Als zweites Beispiel sei das eingangs bereits erwähnte Programm *Jedem Kind ein Instrument* beschrieben, weil es im engeren Sinn den Kontext der Forschungsprojekte bildet, die in diesem Band vorgestellt werden. Das sogenannte JeKi-Programm startete bereits 2003, als zunächst lokale Kooperation der städtischen Musikschule Bochum mit

2 Siehe ausführlichere Informationen unter www.buendnisse-fuer-bildung.de.

einigen Grundschulen, die seit 2007 von der Stiftung JeKi (2015 umbenannt in *JeKits-Stiftung*) unterstützt wurde. Die Organisatoren betraten in mehrfacher Hinsicht Neuland. Dazu gehörte die Idee, Instrumentalunterricht gezielt an Grundschulen anzubieten. Dafür waren neue Organisationsformen zu entwickeln, innerhalb derer Kinder auf freiwilliger Basis mit geliehenen Instrumenten im Schulkontext, d. h. ohne die Hürde der neuen und unter Umständen fremden Institution Musikschule, Angebote wahrnehmen könnten. Dazu zählte auch, den Unterricht grundsätzlich in kleinen Gruppen von bis zu sechs Kindern zu gestalten. Weitere inhaltliche und organisatorische Neuerungen folgten in den nächsten Jahren, so beispielsweise das sogenannte ‚Instrumentenkarussell‘ als Einführungsjahr in die musikalischen Angebote und als Grundlage für eine anschließende Instrumentenwahl durch die Kinder, eigene Lernmaterialien und die Einführung des gemeinsamen Musizierens im ‚Ensemble Kunterbunt‘ als Ergänzung zum Instrumentalunterricht in den Kleingruppen.

Die Vorbereitungen auf die Ausrichtung der Kulturhauptstadt Europa im Ruhrgebiet im Jahr 2010 ermöglichten dann die deutliche Ausweitung auf das gesamte Ruhrgebiet und angrenzende Regionen. Das Land übernahm die Finanzierung aus den Händen der bis dahin engagierten Stiftungen – auch dies war seinerzeit ein Novum. Im Jahr 2015 wurde das Programm um Tanzen und Singen erweitert, sodass weitere potenzielle Interessierte gewonnen werden konnten. Auch wenn rückblickend die begünstigende Rolle der äußeren Faktoren (Ausbau des Ganztagschulwesens als Folge von PISA, Umstrukturierung des Ruhrgebiets) nicht unbeachtet bleiben darf, so ist das innovative Potenzial des Programms und seine enorme Größe bemerkenswert: Im Schuljahr 2017/2018 nahmen 904 Grundschulen im Verbund mit 139 Musikschulen in 165 Kommunen am Programm teil und erreichten dabei über 64 000 Mädchen und Jungen (JeKits-Stiftung, n. d.).

Andere Bundesländer folgten in den Jahren nach der Jahrtausendwende dem Beispiel aus dem Ruhrgebiet. Hamburg etwa etablierte ein Programm gleichen Namens, in dem in 62 Grundschulen vorwiegend aus strukturschwachen Stadtbezirken Instrumentalunterricht zusätzlich zum regulären schulischen Musikunterricht verpflichtend angeboten wird. In den Jahren 2009 bis 2012 wurden dafür 7.9 Millionen Euro bereitgestellt.

Die herausragende Rolle von *JeKi* in den verschiedenen Initiativen zur Förderung Kultureller Bildung spiegelt sich auch darin wider, dass das BMBF ein umfangreiches Förderprogramm für die Begleitforschung auflegte und damit für die im weiteren Sinne musikpädagogische empirische Forschung einen weltweit einzigartigen Impuls gab (vgl. Kranefeld, 2015).

3 Forschung zu Kultureller Bildung

Im Auftrag des BMBF hat eine Arbeitsgruppe an der Universität Nürnberg-Erlangen einen umfassenden Überblick über die Forschung in diesem Feld erarbeitet (Liebau, Jörissen, Hartmann, Lohwasser & Werner, 2013). Dabei zeigte sich, dass in den unterschiedlichen Sparten sehr unterschiedlich umfangreiche Befunde vorliegen. So entfallen

etwa 20 Prozent aller Beiträge in diesem Feld auf die Musik (gefolgt von 12 % im Tanz). Alle anderen dort erfassten Künste, wie Bildende Kunst, Theater, Museen etc., sind hingegen nicht so umfangreich erforscht (ebd., S. 25). Dabei werden in Musik besonders Bildungswege sowie Lern- und Aneignungsstrategien untersucht (ebd., S. 33). Trotzdem wird weiterhin bemängelt, dass das Wissen über musikpädagogische Zusammenhänge im weiteren Sinne sehr mangelhaft sei (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Im Vergleich liegen zur Vermittlung und Aneignung in anderen Fächern, wie Mathematik, Fremdsprachen oder Naturwissenschaften, deutlich differenziertere Forschungsbefunde vor als zum Fach Musik. Worin die Forschungslücken im Fach Musik bestehen, war auch für den Projektverbund, über den in diesem Band berichtet wird, von großer Bedeutung (s. u.).

Das JeKi-Forschungsprofil des BMBF (im Überblick BMBF, 2014) war und ist ein wichtiger Baustein in der Erforschung der Zugänge zu Musik im Grundschulalter. Mit einem für die Musikpädagogik beispiellosen Förderprogramm konnten unterschiedliche Forschungsfragen untersucht werden: von solchen zu physiologischen Phänomenen über Fragen nach Motiven und Wahrnehmungen der Akteure bis zu Fragen nach den Strukturen des JeKi-Unterrichts. Der JeKi-Forschungsschwerpunkt hat zu wesentlichen Erkenntnissen über die musikalischen Praxen von Grundschulkindern geführt.

Für die sich anschließende Zeit des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen liegen hingegen weitaus weniger Forschungsbefunde vor. Dieser Schulwechsel stellt jedoch ein bedeutendes Ereignis im Leben der Kinder dar und bedarf daher einer eingehenden Betrachtung. Die nachfolgenden Ausführungen fokussieren entsprechend die Forschung zu Kultureller Bildung in dieser sogenannten Statuspassage. Angesichts der Tatsache, dass in dieser Phase wichtige Entscheidungen in größerer Autonomie von den Eltern getroffen werden, die zudem möglicherweise stabilere kulturelle Orientierungen markieren, können die hier versammelten Studien aus mehreren Teilprojekten wichtige Hinweise für die musikalischen Praxen späterer Lebensjahre bieten.

4 Zu diesem Band

Aus diesem theoretischen und empirischen Rahmen ergibt sich die Relevanz des in dem vorliegenden Band vorgestellten Forschungsprojekts *Wirkungen und langfristige Effekte musikalischer Angebote* (WilMA): Was passiert in der Zeit während und nach der Statuspassage? Was verändert sich in den musikbezogenen Praxen der Kinder im Übergang zum Jugendalter? Welche Entwicklungen aus der Grundschulzeit werden fortgeführt, welche brechen ab? Welche Veränderungen, die sich auf das musikalische Engagement in der Grundschulzeit zurückführen lassen, können beschrieben werden?

Der Band umfasst Befunde aus den beiden mehrjährigen Forschungsverbänden *Studie zum Instrumentalunterricht an Grundschulen* (SIGrun) und WilMA, die im Kontext des musikalisch-kulturellen Schulprogramms JeKi entstanden sind. Der Forschungsstand und die Konzeption und Durchführung von SIGrun und WilMA werden im zwei-

ten Kapitel ausführlicher dargestellt. Beide Forschungsprojekte haben sich schwerpunktmäßig mit der Rolle der Musik in der Kulturellen Bildung beschäftigt. Das liegt zum einen an den beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die aus dem Bereich der Musikpädagogik, der Systematischen Musikwissenschaft sowie der erziehungswissenschaftlichen empirischen Bildungsforschung stammten. Zum anderen aber wurden beide Projektverbünde im Rahmen eines Forschungsprofils des BMBF finanziert, das sich explizit der Erforschung des JeKi-Programms im Grundschulbereich widmete.

Bereits in der ersten Projektphase der SIGrun-Studie konnte vor dem Hintergrund der theoretischen und empirischen Befunde (vgl. Lehmann-Wermser, Busch, Schwippert & Nonte, 2014) die Relevanz der Fragen nach Wirkungen und langfristigen Effekten musikalischer Angebote herausgearbeitet werden.

Das Forschungsprojekt WilmA wurde im Verbund der Universitäten Hamburg und Bremen, später mit der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover durchgeführt und hat sich in den Jahren 2013 bis 2016 mit diesen Fragen beschäftigt. Der Band in folgendermaßen gegliedert:

In Kapitel II stellen *Knut Schwippert*, *Andreas Lehmann-Wermser*, *Veronika Busch*, *Nele Groß* und *Valerie Krupp-Schleußner* das Forschungsdesign, die konstituierenden Forschungsfragen und die gemeinsamen methodischen Grundlagen der Teilprojekte SIGrun und WilmA und damit die empirische Basis der nachfolgenden inhaltlichen Kapitel vor. Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe und die in Bezug auf das Musizieren der Schülerinnen und Schülern gestellte Frage ‚Wer bleibt am Ball?‘ wird in Kapitel III von *Sonja Nonte* und *Michael Schurig* thematisiert. In den Fokus dieses Kapitels rücken Determinanten zur Vorhersage der Teilnahme am Instrumentalunterricht in der Sekundarstufe. Welche Rolle das Musizieren für die jugendlichen Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre Alltagsbewältigung spielt, beschreiben in Kapitel IV *Nele Groß* und *Knut Schwippert*. Sie gehen hierbei der Frage nach, ob musizierende Schülerinnen und Schüler positivere gesundheitliche Merkmale aufweisen. Eine weitere Facette möglicher Wirkungen und langfristiger Effekte musikalischer Angebote beleuchtet in Kapitel V *Valerie Krupp-Schleußner*, die vor dem Hintergrund der Frage ‚Jedem Kind ein Instrument?‘ Zusammenhängen von Teilhabe an Musikkultur und subjektivem *well-being* nachgeht und hierbei als theoretischen Rahmen Gerechtigkeitsmodelle wählt.

Da WilmA die Fortsetzung des früheren Verbundprojekts SIGrun war, konnten auch langfristige Effekt im Längsschnitt betrachtet werden. In Kapitel VI stellen *Valerie Krupp-Schleußner* und *Andreas Lehmann-Wermser* die Frage ‚Was verändert sich für Kinder mit und ohne Förderung in JeKi nach dem Übergang in die weiterführende Schule?‘. Im Spannungsfeld zwischen Teilnahme und Teilhabe richten sie den Blick auf die befragten Schülerinnen und Schüler mit dem Interesse daran, wie intensiv sich deren musikalische Praxen nach dem Übergang in die Sekundarstufe gestalten. In Kapitel VII greifen *Nicola Bunte*, *Veronica Busch* und *Anne-Katrin Jordan* schließlich die Frage auf, wie sich die Musikpräferenzen der Schülerinnen und Schüler bis zum 7. Schuljahr entfalten. Hierin beschreiben sie die Entwicklung musikalischer Konzepte und deren

Beeinflussung durch musikalische Sozialisation am Beispiel von Geschlechtsstereotypen und Musikpräferenz. Der Schlusspunkt der Analysen in diesem Band wird in Kapitel VIII von *Sabrina Kulin* und *Knut Schwippert* gesetzt. Sie legen eine vertiefende Analyse zu kooperativen Strukturen im Projekt SIGrun vor, indem sie wahrgenommene Schulentwicklungsprozesse aus Sicht der Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern analysierend gegenüber stellen.

In dem abschließenden Kapitel IX wird durch die Herausgeber des Bands ein Blick auf Aspekte des Ertrags solch aufwändiger Förderprogramme aus der Perspektive der langjährigen wissenschaftlichen Begleitungen geworfen, die um hieraus abgeleitete Empfehlungen und Perspektiven für die Praxis, die Wissenschaft und Politik ergänzt werden.

Literatur

- Arts Council England. (2016). *Audience development and marketing, and Grants for the Arts. January 2016*. http://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/download-file/Audience_development_and_marketing_and_Grants_for_the_Arts_Jan2016.pdf [11.07.2018].
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Becker, H. (2012). Evaluation in der Praxis Kultureller Kinder- und Jugendbildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.). *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 952–954). München: kopaed.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (Hrsg.). (2014). *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. Empirische Bildungsforschung. Berlin: BMBF.
- Haugg, K. (2017). Kulturelle Bildung als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit. Aktuelle Initiativen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). In K. Hübner, V. Kelb, F. Schönfeld & S. Ullrich (Hrsg.), *Teilhabe. Versprechen?! Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse* (Kulturelle Bildung, Bd. 55) (S. 295–300). München: kopaed.
- Heß, F. (2011). Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie ‚Musikunterricht aus Schülersicht‘. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2 (1), 1–26. Verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/44/102> [11.07.2018].
- Hübner, K., Kelb, V., Schönfeld, F. & Ullrich, S. (Hrsg.). (2017). *Teilhabe. Versprechen?! Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse* (Kulturelle Bildung, Bd. 55). München: kopaed.
- JeKits-Stiftung (n. d.). *Überblick JeKits*. Verfügbar unter: <https://www.jekits.de/programm/jekits/informationen-jekits/> [11.07.2018].
- Kranefeld, U. (Hrsg.). (2015). *Instrumentalunterricht in der Grundschule: Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument*. Empirische Bildungsforschung (Bildungsforschung, Bd. 41). Berlin: BMBF.

- Lehmann-Wermser, A. (2013). Music education in Germany. On politics and rhetoric. *Arts Education Policy Review*, 114 (3), 126–134.
- Lehmann-Wermser, A. & Jessel-Campos, C. (2013). Aneignung von Kultur. Wege zu kultureller Teilhabe und zur Musik. In A. Hepp & A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Transformationen des Kulturellen. Prozesse des gegenwärtigen Kulturwandels* (S. 131–146). Wiesbaden: Springer VS.
- Lehmann-Wermser, A., Schwippert, K., Busch, V. & Nonte, S. (Hrsg.). (2014). *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht*. Münster: Waxmann.
- Liebau, E., Jörissen, B., Hartmann, S., Lohwasser, D. & Werner, F. (2013). *Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland. Bestand und Perspektiven. Ein Projektbericht*. Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Prognos. (2016). *Evaluation. Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung. Bericht zum Evaluationszeitraum 2014–2015*. Freiburg: Prognos.

Knut Schwippert, Andreas Lehmann-Wermser, Veronika Busch, Nele Groß & Valerie Krupp-Schleußner

II Implementierung und langfristige Wirkungen des Projekts ‚Jedem Kind ein Instrument‘

Anlage und Durchführung der Längsschnittstudien SIGrun und WilmA

1 Forschungsgegenstand

Der Beschäftigung mit Musik – sei es aktiv beim Musizieren, sei es rezeptiv beim Hören – wird allgemein große Bedeutung beigemessen. Unterschiedliche Begründungsmuster sind dabei herangezogen worden: In historischen Zeiten die *Gemüthsbildung*, später die Bedeutung von *Allgemeinbildung* oder spezieller die *kulturelle Bildung*, die Ausbildung des *Musischen* im Gegensatz zum bloß *rationalen Wesen* usw. (s. auch Gruhn, 2003). Insbesondere ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist dem Musikunterricht in Deutschland (anders als in vielen anderen Ländern) eine besondere Rolle zugeordnet worden. In neuerer Zeit wurde der breit geführte Diskurs zur Relevanz kultureller und musikalischer Bildung durch Befunde psychologischer und musikpädagogischer Studien angeregt. In einer viel rezipierten, heute aber umstrittenen Studie hatte etwa Rauscher Effekte des Hörens klassischer Musik auf Teilbereiche von Intelligenztests berichtet (Rauscher, Shaw, & Ky, 1993, 1995), ein Phänomen, welches als *Mozart-Effekt* große Aufmerksamkeit erfahren hat. Ähnlich breit rezipiert wurde eine Studie des Frankfurter Musikpädagogen Bastian, der in einer mehrjährigen Studie an Berliner Grundschulen Effekte verstärkten Musikunterrichts im kognitiven und sozialen Bereich beschrieb (Bastian, Kormann, Hafen & Koch, 2000). Insbesondere bei bildungsaffinen Eltern trafen und treffen solche Ergebnisse auf Resonanz. Da die Ergebnisse der Studien aber wissenschaftlich umstritten sind, gab das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) 2006 und 2009 zwei Expertisen (vgl. BMBF, 2006, 2009) in Auftrag, die vorliegende empirische Befunde bündeln. Wie der Titel des ersten Sammelbands, *Macht Mozart schlau?* (BMBF, 2006), verdeutlicht, lag der Schwerpunkt in diesem Band auf möglichen Auswirkungen musikbezogener Aktivitäten (Musikhören und Musikmachen) auf die kognitiven Leistungen. Die Autoren kamen zu der Einschätzung, dass sich aus der sehr uneinheitlichen Forschungslage lediglich kurzfristige Effekte ableiten ließen, während weder in Hinblick auf längerfristige Effekte noch hinsichtlich der Nachhaltigkeit von Effekten ausreichende Befunde vorlägen. Im zweiten Sammel-

band *Pauken mit Trompeten* (BMBF, 2009) werden Befunde zu Auswirkungen musikbezogener Aktivitäten auf den schulischen Bereich (Lernstrategien, Lernmotivation, soziale Kompetenz) sowie aus neurowissenschaftlicher Perspektive dargestellt. Wie bereits im ersten Band zeigt sich eine ausgeprägte Uneinheitlichkeit der Befunde, sodass kaum gesicherte Ergebnisse abgeleitet werden können. Inzwischen liegen eine Reihe von Arbeiten vor, die sich aus unterschiedlichen empirisch-methodischen Perspektiven der Frage nach der Wirkung von Musikunterricht bzw. dem Musizieren zuwenden (u. a. Schellenberg, 2006; Wehrum, Degé, Schwarzer & Stark, 2009; Vitouch, 2006; im Überblick Rittelmeyer, 2012), dabei allerdings den konkreten schulischen Hintergrund entbehren.

Retrospektiv war es naheliegend, dass das BMBF im Zuge der Begleitung des Aufbruchs im Bildungsbereich nach der Jahrtausendwende Studien zum schulischen Musikunterricht förderte, etwa die *Studie zur Entwicklung der Ganztagschule* (StEG). Hierzu zählt die explorativ angelegte *Studie zur musisch-kulturellen Bildung in der Ganztagschule* (MUKUS, Lehmann-Wermser et al., 2010), mit der die Vielfalt musikalisch-kultureller Angebote an Allgemeinbildenden Schulen (Sekundarstufe I) in verschiedenen Bundesländern erhoben wurde. Des Weiteren sind in diesem Kontext die unterschiedlichen Studien des BMBF-Forschungsschwerpunkts zum Programm *Jedem Kind ein Instrument* (JeKi) in Grundschulen (im Überblick BMBF, 2014) zu berücksichtigen. Dieser Forschungsschwerpunkt ermöglichte von 2009–2016 musikpädagogisch ausgerichtete Forschung in einem bis dahin beispiellosen Umfang und bildet auch den Rahmen der in dem vorliegenden Band dargestellten Studien.

Die Initiative JeKi stellt bereits seit 2007 ein Programm dar, das vielen Kindern in Grundschulen in Nordrhein-Westfalen (NRW) und Hamburg (HH) das Erlernen eines Instruments ermöglicht. In NRW, wo das Programm seit 2015 zu JeKits (*Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen*) erweitert wurde, profitierten im Schuljahr 2017/18 insgesamt mehr als 64 000 Schülerinnen und Schüler aus 150 Kommunen an gut 900 Grund- und Förderschulen von diesem Angebot.¹ Nicht zuletzt wegen seiner Größe hat das Programm große Aufmerksamkeit erfahren und viele Impulse für ähnliche Projekte gegeben, sodass JeKi inzwischen als Synonym für entsprechende Programme bundesweit verwendet wird. Das in Hamburg leicht verzögert aufgelegte Programm JeKi nimmt ausdrücklich auf das Vorbild aus NRW Bezug.

Von daher ist es von besonderem Interesse, beide Varianten mit ihren vielen Gemeinsamkeiten und wichtigen Unterschieden in ein Forschungsprojekt einzubeziehen – selbst wenn der Vergleich nicht explizit angestrebt ist. Deskriptive Befunde der ersten Evaluation des JeKi-Programms (Beckers & Beckers, 2008) verweisen bereits auf die Notwendigkeit förderlicher Rahmenbedingungen und einer guten Organisation der Kooperation, um das JeKi-Programm erfolgreich umzusetzen, weshalb die Festlegung einheitlicher Rahmenbedingungen sowie von Mindeststandards empfohlen wird.

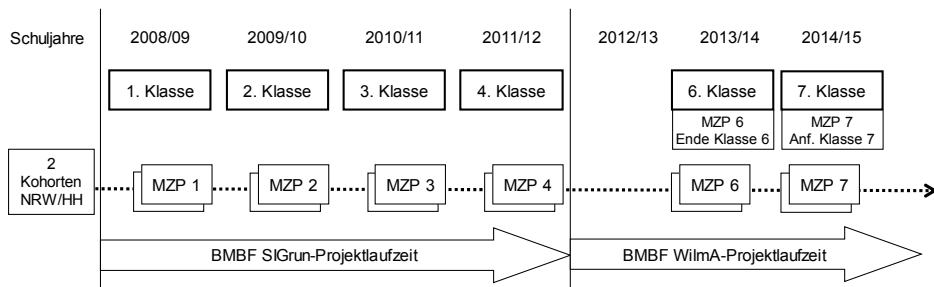
1 Informationen zum Programm und seiner Geschichte, zu den Teilnehmenden und den Programmstandards unter <https://www.jekits.de/>.

In dem vorliegenden Band werden Befunde vorgestellt, die im Rahmen des durch das BMBF finanzierten Forschungsschwerpunkts JeKi in den Projekten *Studie zum Instrumentalunterricht an Grundschulen* (SIGrun, 2009–2012) und *Wirkungen und langfristige Effekte musikalischer Angebote* (Wilma, 2013–2016) erarbeitet wurden. Im Folgenden werden zunächst die Konzeptionen der beiden aufeinander aufbauenden Studien vorgestellt, um anschließend die empirische Umsetzung zu beschreiben.

2 Konzeption und Durchführung der Studien SIGrun und Wilma

Durch die Förderung des BMBF konnte von unserer Forschungsgruppe² eine sich über sieben Jahre erstreckende Begleitforschung von JeKi realisiert werden. Im Rahmen von zwei zeitlich aufeinander folgenden Studien wurden zunächst Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter (SIGrun) und anschließend ab Beginn der Sekundarstufe I (Wilma) in den Blick genommen. Da in diesem Band Ergebnisse beider Studien dokumentiert und aufeinander bezogen werden, stellen wir im Folgenden auch die erste Studie noch einmal in Grundzügen vor, obwohl dazu bereits ein eigener Band vorliegt (Lehmann-Wermser, Schwippert, Busch & Nonte, 2014). Abbildung II.1 zeigt den zeitlichen Ablauf der beiden Untersuchungen und die hierin implementierten empirischen Zugänge.

Abbildung II.1: Überblick über die Forschungsprojekte SIGrun und Wilma, Antragszeiträume und Erhebungszeitpunkte



Im Projekt SIGrun wurde das Augenmerk darauf gelenkt, inwieweit den Schulen ein Umgang mit heterogenen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gelingt. In diesem Rahmen wurden die Begriffe der individuellen Förderung und der kulturellen Teilhabe in den Mittelpunkt gerückt – beide markieren programmatische Ziele (nicht nur) musikalisch-kultureller Bildung (Lehmann-Wermser, Jessel-Campos & Krupp-Schleußner, 2014).

2 Die Forschungsgruppe bestand in den Jahren 2008 bis zum Frühjahr 2015 aus den Antragstellern Veronika Busch (Universität Bremen), Andreas Lehmann-Wermser (Universität Bremen, später Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover) und Knut Schwippert (Universität Hamburg).

Das Verbundprojekt SIGrun gliederte sich in vier inhaltliche Teilprojekte:

1. *Teilprojekt Kooperation*: Der Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Akteuren kommt im Prozess der Durchführung der JeKi-Programme eine wichtige Rolle zu. Die Ganztagschulforschung der letzten Jahre (Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher, 2007) hat ergeben, wie wichtig diese Zusammenarbeit für die Qualität zusätzlicher Angebote ist. Das Erkenntnisinteresse in diesem Teilprojekt ist, die Qualität (im Sinne der Güte und der Vielschichtigkeit) im Kontext der JeKi-Angebote zu untersuchen (Kulin & Özdemir, 2011; Kulin, Schwippert & Riekmann, 2015).
2. *Teilprojekt Transfer*: In dem im Verbundprojekt realisierten vielschichtigen, längsschnittlichen Stichprobendesign sollten mögliche Transferwirkungen von JeKi quantitativ untersucht werden. Dabei wurden neben kognitiven Fähigkeiten vor allem auch Einstellungen und Selbstkonzepte fokussiert, für die auf der Basis der umfangreichen Daten erklärende Faktoren gefunden werden sollten. Neben der Betrachtung individueller Entwicklungen wurden auch Unterrichts- und Klasseneffekte in die Untersuchung einbezogen und damit auch Einflüsse und Wirkungen ‚guten Unterrichts‘.
3. *Teilprojekt Kulturelle Teilhabe*: In dem vorwiegend qualitativ angelegten Teilprojekt sollte geklärt werden, in welcher Weise Schülerinnen und Schülern, die an JeKi teilnehmen, Zugang zu kultureller Bildung eröffnet wird und wie sie Teilhabe auch darüber hinaus realisieren. Dabei spielte eine bedeutende Rolle, inwieweit Rückwirkungen des JeKi-Unterrichts auf das familiäre Umfeld festzustellen sind, sodass Nachhaltigkeit erzielt werden kann (Lehmann-Wermser, Jessel-Campos et al., 2014).
4. *Teilprojekt Präferenz*: Das Teilprojekt untersuchte mögliche Auswirkungen der JeKi-Programme auf die musikalische Präferenzentwicklung, die bei Grundschulkindern üblicherweise als eine Abnahme an sogenannter ‚Offenohrigkeit‘ (Hargreaves, 1982) und Zunahme an Populärmusikorientierung beschrieben wird (zusammenfassend Kloppenburg, 2005). Während diese Entwicklung bislang zumeist kontextunabhängig beschrieben wurde, wurden in diesem Teilprojekt vielfältige Personenmerkmale erfasst, um die Entwicklung gesellschaftlich verorten und in ihrer sozial- und individualpsychologischen Bedeutsamkeit untersuchen zu können.

Das ebenfalls in dem vorliegenden Band dokumentierte Verbundprojekt WilmA schließt unmittelbar an die Befunde des Verbundprojekts SIGrun an und nimmt dabei die Lebens- und Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler nach dem Übergang von der Primar- in die Sekundarschule in den Blick. Hierbei folgte das forschungsleitende Interesse den Befunden, die darauf hinweisen, dass eine weitere musikalische Entwicklung und Orientierung der Kinder u.a. von folgenden Merkmalen geprägt ist:

- Mit der (beginnenden) Adoleszenz treten hinsichtlich der kulturellen Orientierung neue Muster hervor, die u.a. mit stärkerer Peer-Gruppen-Orientierung, Ablösung