

**Was geht in den Köpfen der Lehrpersonen vor?**  
Pilotstudie zur Evaluation des Erweiterten Musikunterrichts  
im Kanton Aargau



## **Was geht in den Köpfen der Lehrpersonen vor?**

Pilotstudie zur Evaluation des Erweiterten Musikunterrichts  
im Kanton Aargau

**Markus Cslovjecsek**  
**Madeleine Zulauf**

in Zusammenarbeit mit  
Lucia Aellen  
Beate Janousch  
Manuel Kägi  
Nadine Petitat  
Ramona Tschopp

Institut Weiterbildung und Beratung  
Aarau, November 2006

---

## Summary

Der Erweiterte Musikunterricht in der Schweiz hat bereits eine lange Geschichte. Sie begann in den 70er-Jahren mit ersten Versuchen, das «ungarische» Modell einer verstärkten musikalischen Erziehung «auf Kosten der Hauptfächer» in Schulklassen umzusetzen. Die begleitende Forschung interessierte sich insbesondere für die Leistungen der Lernenden. Die vorliegende Studie fokussiert nun auf die Lehrpersonen. Was geht in ihren Köpfen vor, wenn sie mehr Musik unterrichten? Welches sind ihre Vorstellungen bezüglich verschiedener Aspekte des Unterrichts? Solche Fragen wurden im Rahmen dieser Pilotstudie mit Studierenden im Institut Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz in Aarau durchgeführt.

In einem ersten Teil wird in die Problematik des erweiterten Musikunterrichts eingeführt und das Forschungsprojekt mit seinen Rahmenbedingungen dargestellt. Es wird ausführlich dokumentiert, wie im Rahmen dieser Evaluation die Daten erhoben, aufbereitet und ausgewertet wurden. Im zweiten Teil werden die Ergebnisse zu den untersuchten Themen (Vorstellungen über die Voraussetzungen bei den Lernenden und bei den Lehrpersonen, sowie Vorstellungen über die Eltern) dargestellt und interpretiert.

Dem Leser bietet das Studium des vorliegenden Berichtes einen doppelten Gewinn. Zum einen wird hier eine Art der Forschung dokumentiert, wie sie an pädagogischen Hochschulen realisiert werden kann. Zum andern eröffnen sich durch die Ergebnisse dieser Studie neue Fragen zum «Erweiterten Musikunterricht» und, darüber hinaus, zu Aspekten pädagogischer Innovation.

## Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung...	6
-----------------	---

### Teil A: Verlauf der Studie

---

<b>1. Einführung in die Problematik</b>	<b>9</b>
1.1 Das Projekt Erweiterter Musikunterricht (EMU) im Kanton Aargau	9
1.2 Die bisherige Forschung betreffend EMU	9
1.3 Die Kernidee der geplanten Evaluation	10

---

<b>2. Forschungsobjekt: die Vorstellungen von Lehrpersonen</b>	<b>11</b>
2.1 Das Konzept «Vorstellung»	11
2.2 Forschungen zu Vorstellungen von Lehrpersonen: einige Beispiele	11
2.3 Ausrichtung dieser Studie	16

---

<b>3. Datenerhebung</b>	<b>17</b>
3.1 Stichprobe	17
3.2 Realisation der Interviews	18
3.3 Debriefing der Interviews	20

---

<b>4. Analyse</b>	<b>20</b>
4.1 Aufbereitung der Daten	20
4.2 Auswahl der Themen	20
4.3 Elaboration und Interpretation der Ergebnisse	22

### Teil B: Ergebnisse

---

<b>5. Vorstellungen über die Voraussetzungen bei den Lernenden</b>	<b>25</b>
--	-----------

---

<b>6. Vorstellungen über die Voraussetzungen bei den Lehrpersonen</b>	<b>28</b>
6.1 Die Motivation zur EMU Praxis	28
6.2 Die musikalischen Voraussetzungen zur EMU Praxis	29
6.3 Die pädagogische Vorbereitung zur EMU Praxis	32

---

<b>7. Vorstellungen über die Eltern</b>	<b>36</b>
7.1 Die Meinung der Eltern über die Wichtigkeit der Musik im Unterricht	36
7.2 Bezüge zur Erfahrung und zum Alter	37
7.3 Zusammenhang Vorstellung – Austausch mit den Eltern	38

---

Bibliographie	40
Anhang	42
Pour ne pas conclure...	46

---

## Vorbemerkung...

Ziel des vorliegenden Evaluationsberichtes ist es, einen neuen wissenschaftlichen Beitrag zur Problematik des Erweiterten Musikunterrichts vorzustellen und die Resultate dieser Studie in die Diskussion einzubringen. Ebenso soll aber der Bericht Einblick geben in die Arbeit mit den Studierenden und Rechenschaft ablegen über den Verlauf des Vorhabens.

Am 13.12.2001 hat der Erziehungsrat des Kantons Aargau beschlossen, dass unter bestimmten Bedingungen Lehrpersonen an der aargauischen Volksschule mit Erweitertem Musikunterricht arbeiten dürfen. Die (inzwischen aufgelöste) Schulmusikkommission des Erziehungsrates wurde beauftragt, die Versuchsklassen zu begleiten. Der Auftrag, die Entwicklung im Erweiterten Musikunterricht an den Aargauer Schulen zu begleiten (Ausbildung der Lehrpersonen, Bildung von Praxisgruppen, Auswertung des Unterrichts), wurde der Pädagogischen Hochschule übertragen. Die zu diesem Zweck eingesetzte «Projektgruppe EMU» aus Lehrpersonen der Volksschule, Musikdidaktikern sowie einem Erziehungswissenschaftler untersteht dem heutigen Institut Weiterbildung und Beratung der Pädagogischen Hochschule der FHNW.

Die Anstrengungen der «Projektgruppe EMU» und der Institutsleitung, die Evaluationsaufgabe unter der Leitung des damaligen «Institutes Wissen und Vermittlung der Pädagogischen Hochschule» zu leisten, blieben ohne Erfolg. Es mussten andere Wege gesucht werden. Im Rahmen des Studienbereiches «Projekte» am Institut Sekundarstufe I war es aufgrund des Interesses von Studierenden schliesslich möglich, diese Pilotstudie zu planen und durchzuführen.

Basierend auf dem vom Institut Schule und Weiterbildung in Auftrag gegebenen und von Madeleine Zulauf und Peter Gentinetta erarbeiteten Evaluations-Design, entwickelten wir einen Projektvorschlag (s. Anhang 1: Kursbeschreibung). Sechs interessierte Studierende der Pädagogischen Hochschule meldeten sich in der Folge zur Mitarbeit. Ein Student musste sich wegen einer Terminverschiebung in einem anderen Studiengang kurz vor Beginn des Projektes abmelden.

In Zusammenarbeit mit Madeleine Zulauf konnte das Projekt im Wintersemester 2005/06 mit den Studierenden Lucia Aellen, Beate Janousch, Nadine Petitat und Ramona Tschopp vom Institut Sekundarstufe I (Aarau) sowie Manuel Kägi vom Institut Primarstufe (Zofingen) realisiert werden. Wir verstanden uns als ein Forschungsteam von sieben Personen. Für die inhaltliche und methodische Leitung sowie die Koordination des Vorhabens waren Madeleine Zulauf und ich gemeinsam verantwortlich. Als wichtiges Werkzeug für die Projektkoordination stand uns die «Twiki Internet-Plattform» der Pädagogischen Hochschule Solothurn zur Verfügung.

Es ist uns wichtig, Leserinnen und Leser auf die eingangs erwähnte doppelte Zielsetzung hinzuweisen. Zusätzlich zur Realisierung einer Feldforschung ging es ganz zentral auch darum, die Studierenden in die Forschungstätigkeit einzuführen. Es war klar, dass es eine grosse Herausforderung bedeutet, innerhalb eines Semesters die angestrebten Ziele zu erreichen, zumal wir nicht wussten, wie die Studierenden sich in diesem neuen Feld bewegen würden. Wir gingen von einem grossen Engagement aller aus.

Zur Einführung, Vorbereitung, Durchführung, Analyse und Interpretation, sowie zur Redaktion des Berichtes standen im Verlauf des Semesters sechs vierstündige Seminare und ein zusätzliches Treffen

für den Support der Studierenden zur Verfügung. Für die Studierenden wurde eine Arbeitszeit von 90 Stunden (3 ECTS) veranschlagt. Diese Rahmenbedingungen machen den engen Zeitplan deutlich. In der Schlussphase zeigte sich, dass insbesondere die Analyse und Redaktion des Berichtes eindeutig mehr Zeit beanspruchten als geplant. Zudem führte die hohe Motivation der Studierenden und der Wunsch jedes einzelnen, sich auch an der Analyse zu beteiligen, zu einer zusätzlichen Belastung der zeitlichen Ressourcen.

Während sich in der Einführung des Projektes, bei der Erarbeitung der Grundlagen und der Methode und bei der Datengenerierung alle Mitarbeitenden an allen Arbeiten beteiligten, arbeiteten wir bei der Datenanalyse, der Interpretation und der Redaktion des Berichtes mit verteilten Aufgaben. Diese Arbeitsorganisation schlägt sich, neben den unterschiedlichen Ressourcen der Studierenden, nun zum Teil auch in der Redaktion des Berichtes nieder. Insofern mag dieser «Schlussbericht» zum Teil nicht ganz homogen erscheinen.

Dem grossen zeitlichen Aufwand der Studierenden wird einerseits durch die Erhöhung der Kreditierung auf 4 ECTS Rechnung getragen. Viel wertvoller als der zusätzliche Credit ist aber mit Sicherheit der hohe Lerngewinn in Bezug auf inhaltliches Wissen,

methodisches Wissen und auf die Arbeitsorganisation. Ich bin überzeugt, dass sich die erworbenen Kenntnisse und die gemachten Erfahrungen für die Studierenden positiv auswirken und hoffe, dass diese gewinnbringend in weiteren Arbeiten einfließen werden.

Es ist mir ein grosses Anliegen, allen Beteiligten für ihren engagierten Einsatz zu danken. Insbesondere wäre ohne das ausserordentliche Engagement von Madeleine Zulauf die Realisierung dieses Projektes nicht möglich gewesen. Gemeinsam mit den Studierenden konnte ich während der gesamten Projektdauer und in der anschliessenden Detailarbeit an der Redaktion dieses Berichtes von der grossen Erfahrung in wissenschaftlichem Denken und Arbeiten, vom profunden Wissen, der Sorgfalt und Sachlichkeit einer exzellenten Wissenschaftlerin profitieren.

Ich bin dankbar, dass meine Vorgesetzten am Institut Sekundarstufe I dieses Vorhaben im Feld des Erweiterten Musikunterrichts ermöglicht haben und ich freue mich, dass wir mit diesem Schlussbericht nicht nur eine Studie zur Evaluation des Erweiterten Musikunterrichts vorlegen, sondern dass wir gleichzeitig ein gelungenes Beispiel von berufsfeldrelevanter Forschung an Pädagogischen Hochschulen dokumentieren können. Ich hoffe, dass unter dem neuen Dach der Fachhochschule Nordwestschweiz die musikpädagogische Forschung an der Pädagogischen Hochschule Fuss fassen kann und sich so die in der Nordwestschweiz langjährige Tradition eines innovativen musikpädagogischen Tuns an den Volksschulen mit empirisch erworbenem Wissen fruchtbar verbinden kann.

Aarau, 19. Juli 2006  
Markus Cslovjecssek

## Teil A: Verlauf der Studie

### 1. Einführung in die Problematik

#### 1.1 Das Projekt «Erweiterter Musikunterricht» im Kanton Aargau

«Erweiterter Musikunterricht (EMU) in der Schule hat eine lange Tradition. Beeindruckt durch die Musikerziehung in Ungarn begann E. W. Weber vor rund 30 Jahren in Bern mit entsprechenden Schulversuchen. Mittlerweile haben 11 Kantone ihren Schulen die Arbeit mit EMU ermöglicht.»

(Fachhochschule Aargau, Nordwestschweiz. Pädagogik, Institut Schule und Weiterbildung, o.D.)

Seit dem Schuljahr 2003/04 ist es auch im Kanton Aargau möglich, Klassen mit Erweiterter Musikunterricht zu führen.

Was aber versteht man unter dem Terminus «Erweiterter Musikunterricht»?

«Mit dem Begriff Erweiterter Musikunterricht (EMU) wird eine Unterrichtsorganisation bezeichnet, die der Musik im schulischen Unterricht mehr Platz einräumt. Dies kann grundsätzlich auf zwei verschiedene Arten geschehen:

- Die EMU-Lehrpersonen erteilen 3–5 Lektionen Musik in der Woche; es werden je eine Lektion Mathematik, Sprache und Realien eingesetzt.
- Musik wird als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip eingesetzt. Dies bedeutet, dass zum Beispiel in Mathematik Musik und in Musik Mathematik gemacht wird. So bleibt die Stundentafel unverändert.» (ibidem)

Was zurzeit im Kanton Aargau angewendet wird, ist die zweite Art von EMU, welche man auch als EMU+ bezeichnen kann. Die Idee des EMU+ ist also, dass die Musik in andere Fächer übergreift und umgekehrt diese wieder in die Musik. Also nicht, dass 3–5 Lektionen Musik erteilt werden und Lektionen in Mathematik, Sprache und Realien dafür «geopfert» werden müssen. Ein Kernbegriff für EMU+ lautet demnach «fächerübergreifend».

Fächerübergreifendes Lernen nimmt im aargauischen Lehrplan eine wichtige Stelle ein:

«Schülerinnen und Schüler erleben ihre Umwelt nicht nach Fächern oder Themenschwerpunkten sortiert. Leicht ergibt der Fachunterricht für die Schülerinnen und Schüler ein unkoordiniertes Nebeneinander von Zielen und Inhalten. Im fächerübergreifenden Lernen wird ein Lerngegenstand aus der Perspektive verschiedener Fächer gemeinsam angegangen und bearbeitet. In dem von der Lehrperson gewählten Unterrichtsthema sollen sich Lernziele und Inhalte aus verschiedensten Fächern miteinander verknüpfen lassen.» (Aargau, Erziehungsdepartement, 2000, S. 5)

Wie Zulauf es ausdrückt: «EMU+ wählt diese Perspektive und legt den Schwerpunkt auf das Unterrichten, wie der von den Verantwortlichen gewählte Leitbegriff «Musik als Unterrichtsprinzip» zeigt.» (Zulauf, 2005, S. 9)

#### 1.2 Die bisherige Forschung betreffend EMU

In den Sechzigerjahren gelangten die ersten Forschungstexte über ungarische Musikgrundschulen in den Westen. Hinzu kamen Berichte von ersten Forschungen in Nordamerika. In den Siebzigerjahren häuften sich Veröffentlichungen und Untersuchungen. In Europa entwickelten sich die Forschungen hingegen erst Ende der 80er- und der 90er-Jahre, besonders in Grossbritannien und den deutschsprachigen Ländern.<sup>1</sup>

Zulauf bilanziert die bisherigen wissenschaftlichen Arbeiten wie folgt:

«Die auf der gleichen Grundidee basierenden Forschungen – die aussermusikalischen Wirkungen eines verstärkten Musikunterrichts zu untersuchen – waren recht zahlreich. Doch angesichts der weitgespannten Problematik hat man den Eindruck, die

<sup>1</sup> Für weitere Informationen s. Zulauf, 2005, Kap. 2.

Untersuchungen verzettelten sich in alle Richtungen bezüglich der Bildung von Hypothesen, der Wahl der untersuchten Gruppen und der angewendeten Methoden. Es erstaunt daher nicht, dass manchmal vermehrt Klarheit gewünscht wird.» (Zulauf, 2005, S. 12)

Zu vergleichbaren Feststellungen gelangen die für EMU+ im Kanton Aargau Verantwortlichen:

«Die aktuelle Situation der internationalen Forschung um Wirkungen von Musik im Unterricht verlangt dringend nach weiteren Daten zur Bestätigung der bisherigen Beobachtungen und zur Klärung der neuen Fragen.» (Cslovjecsek, Juli/August 2002, S. 8)

«Es gibt viele positive Feststellungen in der Praxis aber ebenso viele Vermutungen und offene Fragen um die Wirkung von Musik im Unterricht. Eine sorgfältige Evaluation und Interpretation der Ergebnisse sind notwendig.» (Fachhochschule Aargau, Nordwestschweiz. Pädagogik, Institut Schule und Weiterbildung, o.D.)

### 1.3 Die Kernidee der geplanten Evaluation

Im August 2004 wurde das Büro «Formation Musique Recherche Zulauf» durch das Institut Schule und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule der damaligen Fachhochschule Aargau, Nordwestschweiz beauftragt, ein Design zur Evaluation des Projekts «EMU im Kanton Aargau» zu entwerfen. Geplant werden sollte nicht nur eine momentane, sondern eine weitreichende Aktion, d.h. eine Evaluation mit mehreren Phasen, wobei nach jeder Phase Ergebnisse vorliegen sollten.

Die Evaluation des aargauischen Projektes will sich nicht mit den aussermusikalischen Wirkungen des EMU bei Schülerinnen und Schülern befassen. Diese Frage wurde schon von vielen anderen Forschungen untersucht. Man interessiert sich für den Unterricht selbst und will dessen Qualität mit Hilfe der Ergebnisse aus dieser Evaluation verbessern. Ganz klar wird das Augenmerk nun auf die Lehrpersonen gerichtet. Ihnen kommt in dieser Forschung besondere Bedeutung zu:

«Anders als in den bisherigen, traditionellen Versuchen mit EMU beschränkt sich die Aufmerksamkeit nicht mehr lediglich auf die Musik – als sozusagen einziges Agens – und auf die Schülerinnen und Schüler – als die Empfänger der von der Musik ausgehenden Wirkung –. Nunmehr tritt das pädagogische Dreieck als Ganzes ins Blickfeld. In diesem

Modell erhält die Lehrperson eine grössere Bedeutung; sie wird ausdrücklich zur Schlüsselfigur.» (Zulauf, 2005, S. 9)

Für die 1. Phase dieser Evaluation wurde beschlossen, sich auf die Vorstellungen der Lehrpersonen zu fokussieren. Von dieser neuen Perspektive erhofft man sich verschiedene interessante Gewinne:

«Inhaltlich sollte die Evaluation mit einem ersten Durchgang zur Untersuchung der in den Lehrpersonen wirksamen Vorstellungen eröffnet werden. Sich die Frage stellen «Wie denken sie als Lehrperson, dass der Erweiterte Musikunterricht wirken könne?», verknüpft die drei folgenden Vorteile:

- Eine Reflexion auslösen, die mitten in den Aufbau von Wissen führt und die Weiterbildung verbessern kann.
- Einen unmittelbaren und eigenständigen Beitrag zu früheren Untersuchungen über EMU und den bereits publizierten Ergebnissen leisten. Zwar werden in den Publikationen die Vorstellungen und die Hypothesen über mögliche Wirkungen des EMU dargestellt, allerdings oft wenig reflektiert und differenziert. Die Vorstellungen der Lehrpersonen hingegen wurden bisher kaum untersucht.
- Erste konzeptuelle Grundlagen schaffen, auf denen die folgenden Evaluationsphasen sich entwickeln lassen.» (Zulauf, 2005, S. 22)

Bezüglich der Methodenwahl für diese 1. Phase der Evaluation wurde im Design vorgeschlagen, den qualitativen Forschungsansatz zu verwenden (s. Kapitel 3 und 4).



## 2. Forschungsobjekt: die Vorstellungen von Lehrpersonen

### 2.1 Das Konzept «Vorstellung»

Das Konzept «Vorstellung» und seine Verwendung in den Erziehungswissenschaften waren Gegenstand einer detaillierten Analyse und Präsentation im Design der Evaluation EMU im Kanton Aargau (Zulauf, 2005). Wir beschränken uns aus diesem Grund hier auf die kurze Darstellung der wichtigsten Elemente.

Der Terminus «Vorstellung» kennt verschiedene Synonyme mit mehr oder weniger spezifischen Konnotationen. Wir kennen zum Beispiel die Begriffe «Einstellung», «Einschätzung», «Auffassung», «Repräsentation» oder auch «Meinung». Diese Vielfalt in der Terminologie finden wir auch in anderen Sprachen. So stehen im Französischen die Termini «représentation», «conception» oder «pré-conception», während in der englischsprachigen Literatur gerne «belief», «attitude» oder «conception» verwendet werden.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts fand das Konzept «Vorstellung» einen grossen Zuspruch in der Psychologie. «Kognitive Repräsentationen» und «soziale Repräsentationen» waren Aufhänger vieler Studien und Ausgangspunkt verschiedener Theorien.

Eine «Vorstellung» in erwähntem Sinne bedeutet das «Verständnis», das jemand hat von der Welt, in der er lebt, und von den Gesetzmässigkeiten, die diese lenken. Der Begriff «Vorstellung» geht aber darüber hinaus. In der Literatur sind unterschiedliche Definitionen zu finden. Zulauf schlägt eine Synthese vor:

«Diese Definitionen unterstreichen drei wichtige Gemeinsamkeiten der Vorstellungen, so wie sie gegenwärtig verstanden werden:

- Sie sind keine isolierten «Blitzlichter», sondern ein strukturierendes Ganzes, das zahlreiche Informationen einbeziehen kann. Sie lassen sich sogar begreifen als eigentliche, individuell geprägte Erklärungsmuster zum Realitätsverständnis.
- Sie gründen auf gesammelter und in der Erinnerung aufbewahrter Erfahrung.
- Sie determinieren nicht nur das Verständnis der Umwelt, sondern greifen auch handelnd und lenkend ins Geschehen ein.» (Zulauf, 2005, S. 32)

Der Begriff «Vorstellung» wurde auch in der Pädagogik verwendet. Die Wissenschaftler und Theoretiker

haben sich besonders für die sozialen Repräsentationen über die Schule als Institution, aber auch, und vor allem, über die Vorstellungen der Lernenden und Lehrenden zu den verschiedenen Disziplinen und Fächern interessiert. Zu Beginn sind es insbesondere die Vorstellungen im Bereich der Naturwissenschaften und der Mathematik, welche die Aufmerksamkeit der Forschenden auf sich zogen. Später richtete sich dieses Interesse auch auf andere Fächer.

Repräsentationen im Bereich der musikalischen Bildung, seien es die Vorstellungen der Lehrenden oder die der Lernenden, wurden bisher kaum erforscht. Die diversen Untersuchungen zum EMU in den vergangenen Jahren haben das Thema lediglich gestreift, als ob die Frage «Was geht in den Köpfen der EMU-Lehrpersonen vor?» bis heute nicht als wichtig erschienen wäre.

### 2.2 Forschungen zu Vorstellungen von Lehrpersonen: einige Beispiele

Um sich mit den wissenschaftlichen Zugängen zum Thema vertraut zu machen und um das Besondere und die Herausforderung unserer Pilotstudie zu erkennen, analysierte das Forschungsteam einige Forschungsberichte. Diese wurden von den Verantwortlichen des Projektes nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- sie zielen auf die Vorstellungen der Lehrpersonen;
- sie sind weder zu komplex noch zu lang;
- sie beschäftigen sich mit unterschiedlichen Disziplinen;
- sie zeigen unterschiedliche methodische Zugänge;
- sie berichten von Studien in unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Kontexten.

Jeder Student, jede Studentin wählte einen der vorgegebenen Texte. Die Analyse hatte auf einem Raster mit 7 Fragen zu erfolgen (s. Anhang 2: Raster zur Analyse der Forschungstexte).

Wir präsentieren im Folgenden eine kondensierte Version der Analyse von vier Texten.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Ein fünfter Text wurde analysiert: *Représentations sociales et apprentissage: Situer les représentations dans les activités pratiques*, von Pekarek Doehler (2003). Da dieses Dokument nicht dem vorgegebenen Rahmen entspricht, verzichten wir darauf, den Inhalt hier zu integrieren: die Arbeit fokussiert auf die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler und die Art, wie diese Vorstellungen durch die Haltung und die Äusserungen der Lehrperson beeinflusst werden können.

Land	Frankreich
Fachbereich	Gestaltung; Dieser Bericht integriert die Resultate einer umfangreichen Studie über den «contrat didactique» in mehreren Fächern.
Terminologie	Es wird der Begriff «représentation» verwendet. Der Begriff wird im Bericht nicht weiter definiert.
Vorstellungen über...	a) Die Schule generell, ihre Ziele und ihr Funktionieren b) Unterschiedliche Aspekte des Fachs «arts plastiques»: <ul style="list-style-type: none"> <li>– die generellen Ziele</li> <li>– die Aktivitäten</li> <li>– die pädagogische Organisation und das Zeitmanagement</li> <li>– den schöpferischen Anteil «arts plastiques»</li> <li>– die Evaluation</li> </ul>
Methodik	a) Fragebogen Stichprobe: <ul style="list-style-type: none"> <li>– 1423 Lehrpersonen (Total)</li> <li>– 602 Primarlehrer/821 Sekundarlehrer (Sekundarstufe I), davon 73 Fachlehrer in «arts plastiques»</li> </ul> b) Fragebogen Stichprobe: nicht weiter präzisiert
Ergebnisse	a) Die Kunstlehrer unterscheiden sich von den übrigen Unterrichtenden: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sie sind stärker auf ihre Disziplin und die Schüler zentriert und beteiligen sich weniger am Schulleben als Ganzes.</li> <li>– Sie sind offener gegenüber der ausserschulischen Welt (insbesondere gegenüber dem kulturellen Umfeld).</li> </ul> b) Einige Resultate sind für Primar- und Sekundarlehrer identisch: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sie gehen davon aus, dass Kunstunterricht die Kreativität entwickelt, eine Öffnung in den nonverbalen Ausdrucksformen und eine ästhetische Bildung ermöglicht.</li> <li>– Sie verschreiben sich einer traditionellen Handlungsorientierung («faire du dessin», «faire de la peinture»).</li> <li>– Gemeinsam ist ihnen zudem ein produktorientiertes Verständnis: es handelt sich eher um Handwerk als um «arts plastiques» und der Schüler/die Schülerin solle ein Endprodukt vorweisen.</li> </ul> <p>In anderen Aspekten unterschieden sich die Aussagen der beiden Kategorien:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Primarlehrer sehen im Kunstunterricht eine Chance des Ausgleichs zu den anderen Disziplinen (die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sinnen, die manuelle Tätigkeit, der entspannende und spielerische Charakter); die Sekundarlehrer insistieren auf den wichtigen Beitrag der Kunst zu einer Allgemeinbildung (spezifisches Wissen und Können aneignen, sich der einzelnen Planungs- und Arbeitsschritte bewusst werden, die Öffnung des kulturellen Hintergrundes).</li> <li>– Die Primarlehrer haben im Gegensatz zu den Sekundarlehrern keine pädagogische Langzeit-Perspektive.</li> <li>– Die Primarlehrer evaluieren die Arbeiten der Schüler kaum, da sie die Freiheit und Spontaneität ihres Tuns unterstützen wollen; die Sekundarlehrer evaluieren die Arbeiten der Schüler, um diese aufzuwerten und eine kritische Auseinandersetzung zu ermöglichen.</li> </ul> <p>Der Autor präsentiert zugleich eine Typologie der Vorstellungen der Lehrpersonen bezüglich des Kunstunterrichts und seine Rolle in der Bildung. Diese Typologie enthält 6 Gruppen.</p> <p>Hier zwei weitere interessante Resultate:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Die Ausbildung der Lehrenden hat einen Einfluss auf ihre Vorstellungen.</li> <li>– In den Vorstellungen des Lehrpersonals erscheint der Kunstunterricht eher als eine Aktivität als ein gleichwertiges Fach. Neue didaktische Erkenntnisse werden kaum berücksichtigt.</li> </ul>
Folgen für den Unterricht	Die schwierigen Unterrichtsbedingungen der Kunstlehrenden verhindern eine zeitgemässe Weiterentwicklung des Fachverständnisses. Weiterbildungsangebote sollten den Lehrenden helfen, die Entwicklungen des eigenen Fachbereichs aufzugreifen.
Besonderes	Unter Beizug von Beobachtungsrastern konnten auch die Lernarrangements in den Klassen untersucht werden. Diese Analyse ermöglichte eine Typologie der Lehrpraktiken. Der Autor ergänzt, es gebe einen Zusammenhang zwischen den Vorstellungen der Lehrenden und ihrer Unterrichtskonzepte, begründet diese Bemerkung aber nicht.

## Forschungsbericht

**Austin, J.R., & Reinhardt, D. (1999). Philosophy and advocacy: An examination of preservice music teachers' beliefs. *Journal of Research in Music Education*, 47(1), 18–30.**

Land	USA
Fachbereich	Musikerziehung (Music Education)
Terminologie	Der verwendete Begriff ist «belief». Er wird nicht weiter definiert. Das Referenzfeld ist die «music education philosophy».
Vorstellungen über...	<ul style="list-style-type: none"><li>– <i>Validity</i> von Statements zur «music education philosophy»</li><li>– <i>Advocacy (Effectiveness)</i> solcher Statements als Argumente für Schulmusik-Programme</li></ul>
Methodik	Reine quantitative Forschung Fragebogen mit geschlossenen Fragen: Die Befragten bewerten mehrere Aussagen mit Hilfe eines Punkterasters. Die Aussagen selbst stammen aus vorgängigen Studien zum selben Thema. Derselbe Fragebogen wurde zu Beginn und am Ende eines Semesters erhoben. Stichprobe: 137 Studierende in <i>music education</i> aus 6 amerikanischen Universitäten. (77 Frauen; 60 Männer)
Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"><li>– Die Teilnehmenden zeigten keine klare Hierarchie der «beliefs». Sie beurteilten alle Statements als zumindest «more true than false» und fanden, dass fast alle Aussagen als Argumente für Schulmusik-Programm zumindest «moderately effective» sein würden.</li><li>– Die Aussage mit der höchsten Punktzahl für die Validität ist: «Music education provides for a more well-rounded education»; die schlechteste Beurteilung erhielt die Äusserung: «Music education enhances the physical well-being of students».</li><li>– Die Aussage mit der höchsten Punktzahl für die Argumentation ist: «Music education encourages students to be creative»; die schlechteste Beurteilung erhielt die Äusserung: «Music education is valuable in itself and needs no other justification».</li><li>– Die faktorielle Analyse der «validity beliefs» erlaubte es drei Faktoren zu benennen. Der erste Faktor «aesthetic» beinhaltet Aussagen über positive Wirkungen im musikalischen Bereich. Die beiden anderen Faktoren sind «utilitarian». Es handelt sich um die Faktoren «quality of life» und «social-emotional growth». Mitunter weisen diese einen hohen Grad an Übereinstimmung aus.</li><li>– In der Regel zeigt sich eine Übereinstimmung zwischen dem Grad der <i>validity</i> und dem Grad der <i>advocacy</i> der Aussagen. Mit anderen Worten gehen die Musik-Studierenden davon aus, dass die wahrheitsgetreuesten Aussagen zugleich der stichhaltigsten Argumentation dienen.</li><li>– Die Vorstellungen der Studierenden stehen in keinem Zusammenhang zum Geschlecht oder zum besuchten Ausbildungsgang an der Universität.</li><li>– Von Anfang bis Ende des Semesters haben sich die «beliefs» der Studierenden bezüglich der <i>validity</i> der verschiedenen Aussagen nicht verändert. Hingegen hat eine Entwicklung bezüglich der <i>advocacy</i> stattgefunden.</li></ul>
Folgen für den Unterricht	Die «music education philosophy» müsste in der Ausbildung der zukünftigen Lehrenden so ausgebaut werden, dass diese differenziertere und ausgereifere Vorstellungen entwickeln.
Besonderes	Die «music education philosophy», wie sie hier dargestellt wird, befasst sich ausschliesslich mit den Auswirkungen von musikalischer Bildung. Die Unterscheidung zwischen zweckorientierten und ästhetischen Argumenten ist interessant. Es besteht eine grosse Übereinstimmung zwischen diesen Überlegungen und jenen, die mit den EMU-Versuchen in der Schweiz entwickelt worden sind. Die Autoren empfehlen, die allfällige Entwicklung der Vorstellungen der Studierenden zu überprüfen, wenn diese in den Berufsalltag eingestiegen sind. Sie stellen zudem die Frage nach den Verbindungen, die es zwischen den Vorstellungen und den effektiven Unterrichtspraktiken gibt.

Land	Deutschland (+GUS +USA)
Fachbereich	Physik
Terminologie	Der verwendete Begriff heisst «Vorstellung». Er wird nicht weiter definiert. In der abschliessenden Diskussion führt der Autor den Begriff «Sollvorstellungen» ein, um theoretisch gewonnene (gelernte, studierte) Vorstellungen zu bezeichnen und sie den praktisch erfahrenen (reflexiven) Vorstellungen gegenüberzustellen. Der Begriff «Meinung» wird ab und zu auch verwendet.
Vorstellungen über...	Einsatz von Experimenten im Physikunterricht: Worin ist die grosse Bedeutung der Experimente zu sehen?
Methodik	3 Schritte: a) Fragebogen Stichprobe: 48 Lehrer aus der BRD, 12 Lehrer aus der GUS, 18 Lehrer aus den USA b) Standardisierte Interviews Stichprobe: 11 deutsche Lehrer c) Befragung zu der Videoaufzeichnung einer Physikstunde mit Experimenten Stichprobe: 4 Lehrer plus die unterrichtende Lehrerin Die Analyseverfahren werden nicht beschrieben.
Ergebnisse	a) Zusammenfassung der Ergebnisse des Fragebogens: Die Physiklehrer geben hauptsächlich 3 Gründe an für die Durchführung von Experimenten: 1) Zur Erkenntnisgewinnung (kognitive Komponente) 2) Zur Motivation und Verbesserung des Unterrichtsklimas (affektiv-soziale Komponente) 3) Als Mittel für die Lehrer zur Gestaltung der Unterrichtsstunden (unterrichtsmethodische Komponente) b) Zusammenfassung der Ergebnisse der Interviews: 1) Die Physiklehrer reflektieren selten das Verhältnis Schüler - Experiment. 2) Sie sind von der grossen Bedeutung der Experimente für den Physikunterricht überzeugt. 3) Sie geben dem selbstständigen Arbeiten bei Schülerexperimenten keine so hohe Bedeutung hinsichtlich des Erkenntnisprozesses. c) Die Ergebnisse der Befragung zur Videoaufzeichnung ergänzen die Ergebnisse der Interviews: 1) Die Beziehung Schüler - Experiment wird nicht bzw. sehr selten reflektiert. 2) Die Lehrer geben fachliche (physikalische) Aspekte als Begründung für die Durchführung von Experimenten an. Zu den Gründen für den Einsatz von Experimenten schlägt der Autor 4 Kategorien von Vorstellungen der Lehrpersonen vor. Diese 4 Kategorien ergeben sich aus der Kreuzung zweier dichotomischer Variablen: – schülerbezogene/lehrerbezogene Gründe – theoretisch gewonnene/praktisch erfahrene Vorstellungen
Folgen für den Unterricht	Es wäre nötig, den Lehrpersonen den Unterschied zwischen theoretischen und praktischen Vorstellungen explizit zu erläutern, um bei ihnen Enttäuschungen zu vermeiden. Es müssten realistische Zielsetzungen und Begründungen für Experimente im Physikunterricht definiert werden. Dies würde den Physiklehrern ermöglichen, sich auf das Wesentliche, nämlich den Schüler/die Schülerin, zu konzentrieren.
Besonderes	Der Umstand, dass die Vorstellungen der Lehrenden ihre Unterrichtspraxis beeinflussen, wird vom Autor vorausgesetzt, aber im Nachhinein nicht weiter aufgegriffen.

**Thiel, A., Teubert, H., und Kleindienst-Cachay, C. (2002). Was erwarten Grundschullehrerinnen und -lehrer von einer «Bewegten Schule»? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Sportunterricht, 51(3), 68–72.**

Land	Deutschland (Land Nordrhein-Westfalen)
Fachbereich	Sport (Bewegung)
Terminologie	Der hauptsächlich verwendete Begriff heisst «Erwartung». Es finden sich aber im Text auch die Begriffe «Begründung», «Bedeutung», «Vorstellung» und «Verständnis».
Vorstellungen über...	Die Zielsetzungen der «Bewegten Schule». Ziel der Studie ist es, die Erwartungen der Lehrperson mit dem theoretischen Diskurs zu dieser pädagogischen Vorgehensweise zu vergleichen.
Methodik	a) Entwickeln von 3 Begründungsmustern aus der Literatur zu «Bewegte Schule». b) Voruntersuchung an exemplarischen Grundschulen: Interviews um das Erwartungsmuster zu ermitteln und um aussagekräftige Sätze zu formulieren. Stichprobe: nicht präzisiert. c) Katalogfragen: Die Befragten sollen auf einer fünfstufigen Skala angeben, in welchem Mass die jeweiligen Begründungsmuster aus ihrer Sicht als Zielsetzungen für die Umsetzung einer «Bewegten Schule» von Relevanz sind. Stichprobe: Lehrer in 57 Grundschulen. Die Daten wurden auf Grund einer faktoriellen Analyse bearbeitet.
Ergebnisse	Drei Faktoren werden hervorgehoben: – Faktor I (31.41% aufgeklärte Varianz) fasst die Begründungen mit entwicklungs- und lerntheoretischem Inhalt zusammen. Die höchste Zustimmung erfährt das Item «Spannungsabbau». Die 2 Items, die in dieser Befragung bei der Wahl der Lehrpersonen folgen, äussern die Erwartung, die «Bewegte Schule» unterstütze das ganzheitliche Lernen. – Faktor II (26.70% aufgeklärte Varianz) umfasst die medizinisch-gesundheitswissenschaftlichen Begründungen. Das Item «Vorbeugung von Bewegungsmangel» erhält die höchste Zustimmung. – Faktor III (11.09% aufgeklärte Varianz) fasst drei schulprogrammatische Begründungen zusammen. Hier erhält das Item «Bewegung in der Schule unterstützt das Konzept «Lernen mit allen Sinnen» die höchste Zustimmung. Die Lehrenden haben demnach hohe Erwartungen an «Bewegte Schule». Die Autoren schliessen dennoch daraus, «dass die Diskussion um die «Bewegte Schule» in der sportpädagogischen Literatur deutlich vielschichtiger und mehrdimensionaler ist, als das Verständnis der Lehrerinnen und Lehrer.» (S. 72) Die Lehrpersonen erwarten weder eine Optimierung der sportbezogenen Förderung noch eine Ergänzung des Sportunterrichts.
Folgen für den Unterricht	Sportunterricht als Fach wird nicht gefährdet. Der Lehrer muss einen genauen Plan haben, wann Bewegungen eingesetzt werden sollen. Der Lehrer sollte zudem die Klasse unter Kontrolle haben, damit sich die Schüler nicht ablenken lassen, wenn sich einzelne Schüler während dem Unterricht ihren Bewegungsübungen widmen.
Besonderes	Die Vorgehensweise in «Bewegte Schule» gleicht in folgenden Punkten jener des EMU und spezieller noch des EMU+: – Die erwarteten Auswirkungen sind zahlreich und vielfältig («Erwartungs-Dschungel») – Beide sind in ihrem Konzept gleich aufgebaut. Sie sollen beide fächerübergreifend stattfinden und nicht zusätzlich Musik im Musikunterricht oder zusätzlich Sport im Sportunterricht ausweisen. – Die Autoren unterstreichen die zentrale Rolle der Lehrpersonen: «Für die praktische Umsetzung wesentlich relevanter sind die Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer vor Ort.» (S. 68)

### 2.3 Ausrichtung dieser Studie

In jeder der analysierten Untersuchungen erwähnen die Autoren folgende Feststellung: Wenn die Vorstellungen der Lehrenden wichtig sind, dann, weil diese in vieler Hinsicht ihr pädagogisches Handeln bestimmen. Die Evaluation EMU Aargau geht von derselben Idee aus und entwickelt sie weiter. Das Grundmodell dieser Evaluation postuliert, dass sich die Vorstellungen der Beteiligten in ihrem Handeln konkretisieren und darüber hinaus Wirkungen auslösen. Ebenso postuliert das Modell die umgekehrte Dynamik: die Auswirkungen und die konkreten Handlungen modulieren die Vorstellungen der Beteiligten.

Wir sind also aufgefordert, uns mit einem komplexen und dynamischen Prozess auseinanderzusetzen: dem Hin-und-her-Prozess zwischen den Vorstellungen, der Realisierung und den Wirkungen (s. Abbildung 1).

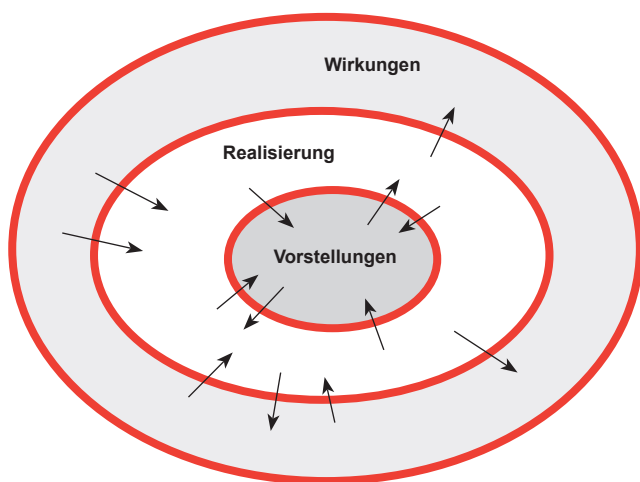


Abbildung 1:  
Der dynamische Hin-und-her-Prozess beim Erkenntnisgewinn  
(Quelle: Zulauf, 2005, S. 14)

Wenn wir uns in dieser Pilotstudie auf die Vorstellungen der EMU-Lehrpersonen konzentrieren, so zielt dies, als erste Etappe, auf eine tiefere Einsicht in die Beziehungen der im Grundmodell aufgezeigten Ebenen.

In unserer Analyse der vier Forschungsberichte wurde die grosse Varietät der Begriffe deutlich, die verwendet werden, um die «Vorstellungen» der Lehrpersonen zu beschreiben. Wir mussten feststellen, dass die Begriffe nie wirklich definiert wurden. Dies hinterlässt bei allen Studien auf der konzeptionellen Ebene einen etwas schwammigen Eindruck. Es scheint, dass man mit dem Begriff «Vorstellungen»

(oder «représentations» im Französischen, oder auch «beliefs» in englisch) die Ideen bezeichnet, welche Lehrende zu verschiedenen Aspekten ihres professionellen Lebens haben: diese Ideen reichen von reiflich überdachten und tiefen Bekenntnissen bis zu einfachen, weniger fundierten Meinungen.

Es schien uns deshalb wichtig, über die Verwendung des Begriffes «Vorstellung» in dieser Pilotstudie Klarheit zu schaffen. Wir entschieden, an die von Furinghetti in ihrem Artikel *A theoretical framework for teachers' conceptions* (1996) entwickelten Ideen anzuknüpfen. Diese Autorin präsentiert tatsächlich ein elaboriertes und überzeugendes Modell. Sie stellt dar, wie die «teachers' beliefs» strukturiert sind und wie sie die pädagogische Praxis beeinflussen. Furinghetti verdeutlicht: Auch wenn sich die Vorstellungen der Lehrpersonen in ihrem pädagogischen Handeln konkretisieren, werden sie dennoch durch Anpassungen ans Umfeld beeinflusst. Sie unterscheidet zwei Typen von Vorstellungen: die bewussten Vorstellungen und die unbewussten Vorstellungen. Die letzteren überlagern den Unterrichtsalltag als «ghosts». Wir haben deshalb für unsere Studie entschieden, sowohl die bewussten und deutlich expliziten Vorstellungen wie auch die weniger bewussten Vorstellungen der Lehrpersonen zu berücksichtigen.

Wie wir weiter oben (s. Kap. 2.1) dargestellt haben, wurden die Vorstellungen der in EMU involvierten Lehrpersonen bisher praktisch nicht untersucht. Wir verfügten also zu Beginn unserer Arbeit weder über ein Korpus von typischen Feststellungen und Aussagen noch über klare Kategorien von Vorstellungen, von welchen wir ausgehen konnten. Darin unterscheidet sich unsere Pilotstudie von den im Kapitel 2.2 analysierten Studien. Wir standen vor einer *terra incognita*, welche es zu explorieren galt. Der Forschungszugang bestand also zunächst darin, das neue Feld mit einer möglichst breiten Aufmerksamkeit, ohne vorgefasste Ideen, und mit einem allen potentiellen und interessanten Entdeckungen offenen Geist zu «besuchen». Aus diesem Grund haben wir uns für einen qualitativen Forschungszugang und für die Arbeit mit Interviews entschieden. Es ging darum, die Lehrpersonen einzuladen, sich möglichst frei und offen zum Verfahren EMU und seiner spezifischen Dynamik auszudrücken.

Die Interviews sollten uns helfen, die Sichtweisen der Lehrpersonen in Bezug auf den Erweiterten Musikunterricht, seine Hintergründe und die Bedingungen für die Umsetzung zu sammeln.



Wir beabsichtigten zudem, ihre Reflexionen über die Gesamtheit der Beteiligten und der Gremien, die EMU ermöglichen und tragen, anzuregen: insbesondere interessierten uns ihre Vorstellungen bezüglich der Lernenden, deren Eltern, der Schulbehörden, aber auch der Medien... ohne natürlich die Lehrpersonen selbst zu vergessen. Wir haben entschieden, uns im Interview an eine Grafik anzulehnen, die dieses Aktionsfeld illustriert (s. Abbildung 2).

Gleichzeitig haben wir beschlossen, um dem freien Diskurs der Lehrpersonen Raum zu lassen, nicht mit Auswahlantworten und präzisen Fragen zu arbeiten.

Den Prozess der Datengewinnung und deren Analyse beschreiben die beiden folgenden Kapitel.

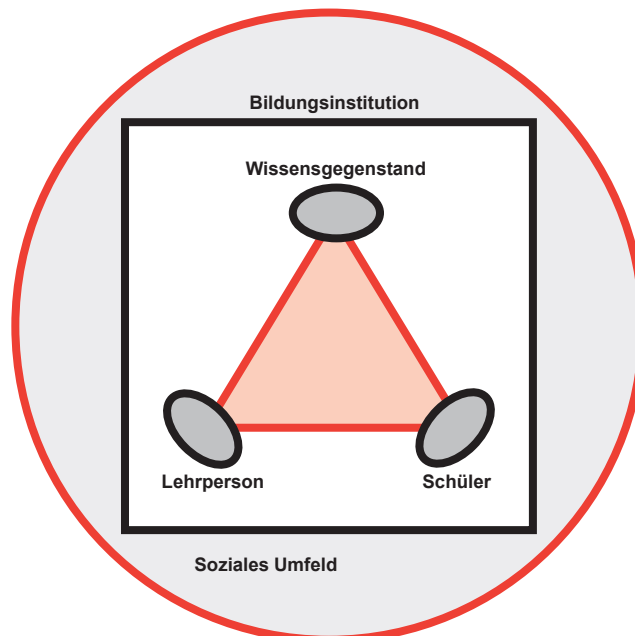


Abbildung 2:  
Lokalisierung von Akteuren und Vorstellungen  
(Quelle: Zulauf, 2005, S. 34)

### 3. Datenerhebung

Dieses Kapitel erläutert, wie die Daten erhoben wurden. Zuerst zeigt es, wie die Stichprobe der befragten Lehrkräfte sich zusammensetzt (3.1). Daraufhin werden die Organisation der Interviews und die Interviewtechnik mit Bezugnahme auf die qualitative Forschung dargestellt (3.2). Abschliessend erfolgt eine Würdigung der in den Interviews von den Studierenden gesammelten Erfahrungen (3.3).

#### 3.1 Stichprobe

Die vorgängig gewünschte Verteilung der Stichprobe entspricht drei groben Kategorien, die sich auf die Erfahrung in EMU beziehen:

– «EMU interessierte Lehrpersonen» (haben noch keinen Kurs in EMU absolviert);

- «EMU wenig erfahrene Lehrpersonen» (unterrichten EMU offiziell seit maximal 5 Jahren; d.h. haben den Ausbildungskurs vor höchstens 5 Jahren gemacht);
- «EMU bewährte Lehrpersonen» (unterrichten EMU seit mehr als 5 Jahren; d.h. haben den Ausbildungskurs vor 6 oder mehr Jahren gemacht).

Dazu kamen die beiden Kriterien: «Geschlecht» der Lehrkraft und «Unterrichtsstufe», auf der sie momentan unterrichtet. D.h. die gesamte Stichprobe sollte aus ebenso vielen Frauen wie Männern und gleich vielen Lehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe I bestehen (s. Tabelle 1).

Unterrichtsstufe	Geschlecht	EMU-Erfahrung			Total
		Interesse (EMU interessierte Lehrpersonen)	Kurz (EMU wenig erfahrene Lehrpersonen)	Lang (EMU bewährte Lehrpersonen)	
Primarstufe	Frauen	1	1	1	3
	Männer	1	1	1	3
Oberstufe	Frauen	1	1	1	3
	Männer	1	1	1	3
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>12</b>

Tabelle 1: Gewünschte Zusammensetzung der Stichprobe

Unterrichtsstufe	Geschlecht	EMU-Erfahrung			Total
		Interesse (EMU interessierte Lehrpersonen)	Kurz (EMU wenig erfahrene Lehrpersonen)	Lang (EMU bewährte Lehrpersonen)	
Primarstufe	Frauen	1	1	1	3
	Männer	1	1	1	3
Oberstufe	Frauen	1	0	0	1
	Männer	1	2	2	5
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>12</b>

Tabelle 2: Tatsächliche Zusammensetzung der Stichprobe

Markus Cslovjecsek, der für die organisatorischen Belange der Pilotstudie verantwortlich war, arrangierte die notwendigen Kontakte. Dadurch war es möglich, die gewünschte Zusammensetzung der Stichprobe anzupeilen.

Die tatsächliche Stichprobe (s. Tabelle 2) unterscheidet sich nur geringfügig von der gewünschten Verteilung. Diese hohe Übereinstimmung ist unter anderem der Zusammenarbeit mit zwei Lehrkräften aus dem Kanton Solothurn zu verdanken. Einzig auf der Oberstufe besteht ein Ungleichgewicht der Geschlechter (fünf Männer, eine Frau). Gesamthaft sind von den zwölf Lehrpersonen acht männlich und vier weiblich.

Den drei groben Kategorien bezüglich der Erfahrung mit EMU wurden gleich viele Lehrpersonen zugeordnet. Innerhalb der Kategorien besteht jedoch eine grosse Vielfalt an individueller Erfahrung<sup>3</sup>. Bezüglich des Alters fällt auf, dass die Kategorie «30- bis 39-jährig» gar nicht vertreten ist. Wir möchten hier darauf hinweisen, dass das Alter der Lehrpersonen bei der Auswahl der Stichprobe kein Kriterium war. Aufschlussreich ist die Altersverteilung in der Kategorie «EMU wenig erfahrene Lehrpersonen». Alle vier Altersgruppen sind durch je eine Lehrperson repräsentiert: «20–29 J.», «40–49 J.», «50–59 J.», «60 J. und älter». <sup>4</sup> Schliesslich finden sich in der Kategorie «EMU bewährte Lehrpersonen» vor allem ältere Lehrkräfte.

### 3.2 Realisation der Interviews

Die fünf Studierenden bildeten Tandems, wobei Beate Janousch mit Nadine Petitat und Lucia Aellen mit Ramona Tschopp zusammen arbeiteten. Manuel

Kägi erklärte sich bereit, die Interviews eigenständig durchzuführen<sup>5</sup>. Im Zweierteam übernahm eine Person die Rolle der Interviewerin, die das Gespräch lenkte. Die andere Person war verantwortlich für das Protokoll und kontrollierte, dass alle Fragen angesprochen wurden. Im Vorfeld simulierten die Studierenden ein Interviewgespräch, um Sicherheit in ihrer Rolle als Interviewer bzw. Beobachter zu gewinnen. Im Team wurde diskutiert, wodurch sich gute Fragen auszeichnen.

Da die Stichprobe aus zwölf Lehrpersonen bestand, nahm die durch drei geteilte Studierendengruppe jeweils mit vier Lehrkräften Kontakt auf, um Zeit und Ort des Interviews zu vereinbaren. In der Periode vom 21.11.–17.12.2005 wurden die Interviews abgehalten. In der Regel fanden sie am Arbeitsplatz der Interviewpartner statt.

In dieser Pilotstudie arbeiteten wir mit dem qualitativen Forschungsansatz. Wir fassen im Folgenden das Wesentliche der qualitativen Forschung kurz zusammen.

«Qualitative/interpretative Forschung» steht in starkem Kontrast zur weiter verbreiteten «Quantitativen Forschung». Bei der Qualitativen Forschung stellen sich die Forscher in einen Entdeckungskontext, bei dem sie zum Ziel haben, menschliche Wirklichkeiten (Sinn-Zusammenhänge) zu verstehen und nicht Gesetzmässigkeiten (allgemeine Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge) abzuleiten. Das Vorgehen des Forschenden ist induktiv, d.h. eine Theorie wird nicht getestet, sondern generiert. Dabei wird er selbst Bestandteil der Erkenntnis und integriert subjektive Ideen in der Auswertung. Diese Daten werden in ihrem Kontext belassen und unter dem Einfluss situativer Prozeduren in Kategorien geordnet. Auch wenn

<sup>3</sup> Eine Lehrperson hat beispielsweise über längere Zeit in EMU Erfahrungen gesammelt, ohne zu wissen, dass sie EMU betrieben hatte. Da sie den Kurs vor weniger als fünf Jahren absolviert hat, wird sie in der Stichprobe zu «EMU wenig erfahrene Lehrpersonen» gezählt.

<sup>4</sup> Im Hinblick auf EMU könnte eine Studie über die Altersverteilung der Lehrkräfte zu interessanten Resultaten führen.

<sup>5</sup> Bei der Planung des Projekts befand sich noch ein sechster Studierender im Forschungsteam, welcher nun für die Tandemzusammenarbeit fehlte.



sich das Vorgehen beim Qualitativen Forschungsansatz anders gestaltet als bei der Quantitativen Forschung, soll an dieser Stelle ausdrücklich betont werden, dass die Qualitative Forschung in gleichem Masse den wissenschaftlichen Anspruch erfüllt wie die Quantitative Forschung (s. Anhang 3: Vergleich Quantitative-Qualitative Forschung).

Präziser gesagt basiert unser Forschungsansatz auf der «Grounded Theory» von Strauss & Glaser: «Grounded Theory lässt sich als Gegenstandsbe gründete oder -verankerte Theorie übersetzen. Sie erlaubt auf der Basis empirischer Forschung in einem bestimmten Gegenstandsbereich, eine dafür geltende Theorie zu formulieren, die aus vernetzten Konzepten besteht und geeignet ist, eine Beschreibung und Erklärung der untersuchten sozialen Phänomene zu liefern.» (Böhm, 2004, S. 476, zitiert in Zulauf, 2005)

Die Rohdaten wurden mittels Einzel-Interviews erhoben. Diese waren teilstandardisiert: «Die Forscher orientieren sich an einem Interview-Leitfaden, der jedoch viele Spielräume in den Frageformulierungen, Nachfragestrategien und in der Abfolge der Fragen eröffnet.» (Hopf, 2004, S. 351, zitiert in Zulauf, 2005)

Formal gesehen handelte es sich um «fokussierte Interviews», die man wie folgt beschreiben kann: «Zentral für diese Interviews ist die Fokussierung auf einen vorab bestimmten Gesprächsgegenstand bzw. Gesprächsanreiz – wie etwa einen Film, den die Befragten gesehen haben, einen Artikel, den sie gelesen haben, eine bestimmte soziale Situation, an der sie teilhatten und die auch den Befragenden bekannt ist, u.a. – und der Versuch, Reaktionen und Interpretationen im Interview in relativ offener Form zu erheben.» (Hopf, 2004, S. 353, zitiert in Zulauf, 2005)

Der in unseren Interviews verwendete Gesprächsanreiz entsprach der Abbildung 2 «Lokalisierung von Akteuren und Vorstellungen» (s. Kap. 2.3).

Ein Interview dauerte im Durchschnitt eine Stunde und gliederte sich in drei Teile:

- a) Vorbesprechung
- b) Einführung in das Forschungsthema
- c) Interview an sich

a) In der Vorbesprechung stellten sich die Studierenden sowie die Kontaktperson vor. Weiter wurden Ziel, Verwendungszweck der Daten und

Verlauf des Interviews bekannt gegeben. Auf ausdrückliche Anfrage wurden die Studierenden ermächtigt, alle Interviews vollumfänglich auf Tonträger (Kassette oder MiniDisc) aufzuzeichnen. Ebenso einigte man sich auf die Interviewsprache. Die Interviews wurden teils auf Hochdeutsch, teils auf Mundart geführt.

- b) Mit Hinweis auf unseren Gesprächsanreiz präsentierten die Interviewenden die Problemstellung und führten ins Forschungsthema ein. Folgendes wurde hervorgehoben:
  - es gibt Ideen über EMU im sozialen Umfeld (vgl. äusserer Kreis der Abbildung 2), etwa in den Medien, bei den Politikerinnen und Politikern, bei den Eltern, bei anderen Zeitgenossen usw.;
  - es gibt Einstellungen von Verantwortlichen innerhalb von Bildungsinstitutionen (vgl. mittleres Quadrat), etwa bei Schulbehörden, Auszubildenden, Schulleitenden, Lehrpersonen (d.h. Kolleginnen und Kollegen der Interviewten);
  - es gibt Meinungen von Schülerinnen und Schülern in EMU- (und anderen) Klassen (vgl. inneres Dreieck).

Dann teilten die Studierenden ihr Forschungsinteresse mit: die Gesamtheit der subjektiven Auffassungen über EMU bei Lehrpersonen, die in dieser Tätigkeit (vgl. inneres Dreieck) stehen oder die sich für die Übernahme einer solchen Tätigkeit interessieren.

- c) Im eigentlichen Interview überliess man das Wort der Lehrperson. Ganz im Sinne der Qualitativen Forschung berichtete sie von ihren Vorstellungen über ihre persönlich wichtigsten Ziele von EMU und reflektierte, welche Gründe oder Bedingungen gegeben sein müssen, damit die genannten Ziele erreicht werden (können). Am Ende des Interviews sollten sämtliche Vorstellungen der Lehrperson betreffend Zielsetzungen – sowie Gründe und Bedingungen – über jeden einzelnen Akteur (Lehrperson, Schüler...) und jeden Bereich (Wissensgegenstand, Bildungsinstitution, Soziales Umfeld) versammelt sein. Ausserdem sollten die Studierenden fragen, welche Vorstellung die Lehrperson von der Herkunft der eigenen Vorstellungen hatte.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Der vollständige Interview-Leitfaden befindet sich im Anhang 4.

### 3.3 Debriefing der Interviews

Nachdem die Phase der Interviews abgeschlossen war, berichteten die Studierenden in einem Debriefing von positiven und negativen Erfahrungen während der Interviews. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die befragten Lehrpersonen den Studierenden gegenüber sehr offen waren, Interesse am Evaluationsprojekt EMU zeigten und angenehme Gesprächspartner waren.

Die Arbeit im Tandem wurde als entlastend empfunden, denn man war nicht gleichzeitig für Aufnahmetechnik, Gesprächsführung, Protokoll und Kontrolle verantwortlich.

Das Hauptproblem der Interviews bestand darin, dass die Befragten von ihren Vorstellungen ab-

schweifen, um aus der eigenen Praxis zu berichten. Durch die graphische Darstellung «Lokalisierung von Akteuren und Vorstellungen» (Abbildung 2) liess sich leichter nachprüfen, ob alle Personen, die vom Erweiterten Musikunterricht betroffen sind, und sämtliche soziale Umfeldler angesprochen worden waren. Zudem half diese Abbildung, die Interviewten und die Interviewenden bei der Sache zu halten. Es wurde auch erwähnt, dass die Fragen nach den Vorstellungen über die Bedingungen als problematisch empfunden wurden. Die explizite Verwendung des Wortes «Bedingung» in der Fragestellung habe die Befragten auf die Realisierungsebene «eigener Unterricht» geführt. Das Forschungsteam kam zum Schluss, dass es ein Ding der Unmöglichkeit sei, nur über Vorstellungen zu sprechen.

## 4. Analyse

### 4.1 Aufbereitung der Daten

Nach der Aufzeichnung der Interviews mussten diese «beweglichen» Daten in einem Medium dargestellt werden, das Analyse und Kategorienbildung ermöglichte. Bei der Untersuchung von Interviews empfiehlt es sich, das Gespräch zu transkribieren. Auf diese Weise kann man die Daten «unbeweglich» machen.

Jedes Tandem übernahm die Transkription seiner Interviews. Da der Inhalt und nicht die Sprache im Vordergrund stand, beschränkten wir uns auf folgende Transkriptionsregeln:

- Hochsprache; besondere Ausdrücke ohne hochsprachliches Pendant – unübersetzt – in Mundart;
- Vollständige Aussagen aller Beteiligten (Lehrperson, Interviewer, Beobachter);
- Weglassen von Pausen, Stillschweigen und Räuspern.

Zu jedem Interview wurde ausserdem ein Memo erstellt, das situative und zeitliche Angaben sowie die Stimmung während des Interviews beschreibt. Es enthält ausserdem persönliche Daten zur Lehrperson wie musische Interessen, Unterrichtspraxis, Bildungsgang und Zusatzausbildungen. Im Speziellen verweisen die Memos auf das Interesse an bzw. die Erfahrung mit EMU.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Nicht aufbereitet wurden die Notizen, die während der Durchführung der Interviews gemacht wurden. Sie gaben dem Beobachter einen Überblick über das Gespräch und hatten eine Sicherheitsfunktion, falls die Tonaufnahmen aus irgendwelchen Gründen fehlschlagen oder Mängel aufweisen würden.

Um die Anonymität der Lehrpersonen zu wahren, wurde ihre Identität mit dem Buchstaben F und vier zufällig gewählten Ziffern verschlüsselt. (z.B.: F2195) In der weiteren Analyse verwendeten wir ausschliesslich diese Codes. Zudem verweisen wir in der Präsentation der Resultate auf diese Codes, insbesondere wenn wir Auszüge aus den Protokollen zitieren.

### 4.2 Auswahl der Themen

Die Transkription der Interviews ergab 12 Protokolle. Dieses Korpus von Rohdaten bildete die Grundlage der anschliessenden Analyse.

Wir wurden mit einer ersten Herausforderung konfrontiert. Zu diesem Zeitpunkt der Arbeit standen die Studierenden noch ganz unter dem Eindruck der Interviews. Alle waren als Interviewer oder als Beobachter aktiv und anschliessend in die Transkription ihrer Aufnahmen vertieft. Die Kursverantwortlichen selber hielten sich aus dieser Arbeit heraus. Es war also wichtig, dass sich nun alle einen Überblick in die Gesamtheit der Interviews und die darin enthaltene Dynamik verschaffen konnten.

Da wir davon ausgingen, dass die einfache Lektüre der Interviews nicht wirklich effizient sein würde, entwickelten wir eine stimulierendere Strategie: nach einem ersten Austausch über die Eindrücke, welche die Interviews hinterliessen, diskutierten wir Möglichkeiten, die einzelnen interviewten Personen zu charakterisieren. Dies geschah unter zwei Aspekten:

- Wie interagierte sie während des Interviews? Wie hat sie sich gegenüber dem Interviewer positioniert?
- Wie beschrieb sie ihre Rolle als Lehrperson?

Beispiele für Interaktionstypen sind: Die Vorsichtige, die Optimistin, die Pionierin.<sup>8</sup> Beispiele für Aufgaben der Lehrperson sind: bewegen, Kanäle öffnen, Partnerschaft fördern.

Dieses «Spiel» funktionierte. Es erlaubte jedem Mitglied des Forschungsteams zum einen Einblick zu nehmen in den Reichtum und die Vielfalt der Aussagen in den Interviews. Zum andern schärfte dieses Verfahren in der Konfrontation mit den anderen Beteiligten das Bewusstsein um die eigene Subjektivität. Des Weiteren kristallisierten sich in dieser intersubjektiven Übung bereits Ideen und Pisten für die Weiterarbeit.

Das zweite Problem, mit welchem wir konfrontiert waren, betraf die Masse der zu verarbeitenden Informationen: der Korpus an Rohdaten, mehr als 100 Seiten, war tatsächlich imposant. Natürlich hatten wir schon vorher festgestellt (s. Kap. 3.3), dass zahlreiche Passagen Aktivitäten beschreiben und deshalb für uns im Rahmen dieser Pilotstudie nicht im Vordergrund stehen. Trotzdem lag immer noch zuviel Material vor, als dass wir im Rahmen dieses Seminars eine komplette Exploration ins Auge fassen konnten. Wir mussten unbedingt eine Auswahl treffen und uns auf bestimmte Themen fokussieren.

Ein Brainstroming ermöglichte jedem die Themen, welche ihm in den Sinn kamen, frei zu äussern. Anschliessend überblickten wir die Liste in aller Ruhe, diskutierten Möglichkeiten und entschieden uns gemeinsam für die gewählten Optionen.

Ein erster Entscheid bestand daraus, auf alle Themen zu verzichten, welche die erwarteten Effekte bei den Schülern und die Konsequenzen bei den Lehrpersonen betreffen. Kurz gesagt, wir haben uns entschieden, für diese Pilotstudie alles auf der Seite zu lassen, was den Output von EMU angeht. Uns erschien die Wirkungs-Thematik zu ausgetreten. Die Mehrheit der Studien über EMU beschäftigt sich mit ganzen Listen von Auswirkungen

dieses Unterrichts. Es erschien uns deshalb schwierig, in diesem Feld in einigen Wochen Arbeit einen substanziellen Beitrag leisten zu können.<sup>9</sup>

Durch den Ablauf der Interviews, insbesondere durch die Verwendung der Abbildung 2 und die Tatsache, dass wir nicht nur die Ziele, sondern auch die Bedingungen und die Gründe für erfolgreichen EMU-Unterricht erfragten (s. Kap. 3.2), kamen wir auf eine neue Thematik. Wir haben untersucht, was die Beteiligten in den EMU einbringen müssen (Input) und nicht die Wirkungen, welche EMU hat (Output). Unsere Hauptthematik lautete also: Welches sind die Vorstellungen der Interviewten über die Einbindung der verschiedenen Akteure in den EMU?

Wir haben die Analyse unter den Studierenden aufgeteilt, welche sich anschliessend, individuell oder im Tandem, in die folgenden Aspekte vertieften:

- Vorstellungen über die Implikationen der Lernenden;
- Vorstellungen über die Implikationen der Lehrpersonen;
- Vorstellungen über die Implikationen des Lehrerkollegiums;
- Vorstellungen über die Implikationen der Eltern.

Es wurde anschliessend entschieden, dass die Analysen betreffend die «Vorstellungen über die Lernenden» und die «Vorstellungen über die Lehrpersonen», sich streng an die Regeln einer wissenschaftlichen Qualitativen Forschung halten sollten. Die Untersuchung der «Vorstellungen über das Lehrerkollegium» und die «Vorstellungen über die Eltern» durften demgegenüber oberflächlicher und subjektiver sein. Sie sollten grundsätzlich dazu dienen, die Blickwinkel auf die Vorstellungen der Lehrpersonen bezüglich des Austauschs mit den Kollegen und mit den Eltern zu öffnen.

Diese Entscheide konnten nicht alle bis zum Schluss durchgezogen werden. Die Analyse der «Vorstellungen über das Lehrerkollegium» hat sich nicht wie erwartet entwickelt und ist schliesslich stecken geblieben. Die Analyse betreffend der «Vorstellungen über die Eltern», drehte zuerst et-

<sup>8</sup> Aus Gründen der Anonymität wurden sowohl weiblichen als auch männlichen Lehrpersonen feminine Bezeichnungen zugeordnet.

<sup>9</sup> Wir stellen fest, dass die Wirkungen des EMU bisher kaum unter dem Gesichtspunkt der Lehrer-Vorstellungen untersucht wurden. Es gäbe darum in dieser Problematik noch viel zu entdecken und einiges kritisch zu hinterfragen. Dominante Thesen in der Literatur beruhen vielfach eher auf persönlichen Vorstellungen der Autoren als auf tatsächlich kontrollierten Resultaten (s. Zulauf, 2005, S. 13–15).

was im Kreis. Dies änderte sich, als entschieden wurde, nun analog zur Analyse der Vorstellungen über die Lernenden und über die Lehrpersonen, doch auch den objektivierenden und wissenschaftsgestützten Weg einzuschlagen. Rückblickend bestätigen uns diese Zwischenfälle, dass Qualitative Forschung nicht «mit halber Kraft» gemacht werden kann. Es braucht die Strenge der Auseinandersetzung, um zu Resultaten zu kommen (s. Zulauf, 1997).

### 4.3. Elaboration und Interpretation der Ergebnisse

Erinnern wir uns zuerst, dass unsere Forschungsmethode diejenige der «Grounded Theory» ist (s. Kap. 3.2). Wir haben also zu Beginn nicht die kleinste Hypothese, welche es nun durch die Analyse der Daten zu verifizieren oder zu falsifizieren gilt. Im Gegenteil; es gilt, die Inhalte aus den Daten selbst herauszuschälen. Der dazu notwendige Prozess, er ist manchmal äusserst ermüdend und langweilig, bringt über die Konfrontation und Interaktion mit den Daten die Essenz zum Vorschein.

Hier folgen, etwas vereinfacht, die Schritte dieses Elaborations- und Interpretationsprozesses. Wie weiter oben erklärt, wurde dieses Vorgehen schliesslich für unsere drei Themenbereiche angewandt: die Vorstellungen über die Implikationen der Lernenden, die Vorstellungen über die Implikationen der Lehrpersonen und die Vorstellungen über die Implikationen der Eltern.

Selbstverständlich ging es zuerst darum, das ganze Korpus zu lesen, um alles herauszufiltern, was die Interviewten zum fraglichen Thema zu sagen hatten. Diese Arbeit erzeugte zuerst einige Unsicherheiten: Wie drückt sich eine Vorstellung aus? Bei der Suche nach mehr Klarheit in dieser Frage sind wir auf das Modell von Furinghetti (s. Kap. 2.3) gestossen. Wir entschieden uns sodann, sowohl bewusste wie auch unbewusste Vorstellungen in unsere Analyse einzubeziehen.

Als Ausdruck «bewusster Vorstellungen» berücksichtigten wir Sätze oder Textpassagen, in denen die Interviewten explizit signalisieren, dass ihre Äusserung eine persönliche Meinung wiedergibt. Es handelt sich dabei üblicherweise um Sätze oder Passagen, welche Verben oder von Verben abgeleitete Ausdrücke wie «denken», «meinen», «glauben», «finden» oder... «sich vorstellen» enthalten. Hier ein Beispiel: «*Ich denke, für den Schüler ist es*

*wichtig, dass man von dem ursprünglichen Begriff <Singen> wekommt, dass das Fach Musik mehr ist als nur singen.» (F4923)*

Als Ausdruck «unbewusster Vorstellungen» berücksichtigten wir Sätze oder Textpassagen, in denen die Interviewten wichtige und indiskutable Wahrheiten darstellen, ohne sich bewusst zu sein, dass sie eigentlich ihre eigene Meinung übertragen. Es handelt sich generell um Sätze oder Passagen, welche klingen wie ein «Gesetz» oder eine «Regel», oft mit verallgemeinerndem Charakter. Wieder ein Beispiel: «*Sie sind total offen, Unterstufenkinder. Für alles.» (F2195)*

Diese Kriterien haben uns erlaubt, Aussagen zu markieren, welche wir dann in der Analyse zu verarbeiten gedenken. Bewusste und unbewusste Vorstellungen haben wir immer in dasselbe Paket genommen und – interessant aber langwierig – darauf verzichtet, die beiden Typen differenziert zu analysieren.

Nach Abschluss dieses ersten Sortierens begann der wirkliche Elaborationsprozess. Die selektierten Aussagen mussten codiert und nach ihren Codes umgruppiert werden. Die mehrfache Wiederholung dieses Vorgangs verfeinerte die Codierung bis zum Auftauchen der «Wahrheit». Diese Arbeit – sie bedarf gleichzeitig der Intuition und der Strenge – wurde sowohl mit Unterstützung der Analyse-Software «Hyperresearch» als auch mit einfachem «copy-paste»-Verfahren im Textverarbeitungsprogramm bewerkstelligt.

Sobald die Umgruppierung der Aussagen entlang der Codierungen es erlaubte, die Inhalte sicher zuzuordnen, gingen wir dazu über, «Variablen» zu entwickeln. Erinnern wir uns: «Eine Variable ist eine Grösse, die verschiedene Werte annehmen kann. Sie ist also in ihrer Grösse veränderlich oder variabel.» (Wikipedia, 16. Juni 2006).<sup>10</sup> Jede Variable erhielt einen Namen, der ihre Bedeutung, oder anders gesagt, ihre Varianz beschreibt. Die unterschiedlichen Werte, welche diese Variable enthält, wurden sorgfältig beschrieben und mit Kriterien versehen. Natürlich impliziert dieser Prozess Entscheidungen, aber ebenso ein Fallenlassen vorgängig ausgewählter Aussagen. Wir konnten eine Variable nur dann bilden, wenn die Mehrzahl der

<sup>10</sup> <http://de.wikipedia.org>



Befragten denselben Gegenstand angesprochen hatte und nicht alle derselben Meinung dazu waren.

Da wir eine qualitative Untersuchung machen, welche sich zudem mit Gesprächen beschäftigt, gibt es nur zwei unterschiedliche Typen von Skalen und möglichen Variablen:

- «Nominale Variable» oder «nominales Merkmal»: Eine Variable ist nominal, «wenn ihre möglichen Ausprägungen zwar unterschieden, nicht aber in eine Rangfolge gebracht werden können. Bei nominalskalierten Merkmalen wird der Untersuchungseinheit für die entsprechende Ausprägung (genau) ein Name bzw. (genau) eine Kategorie zugeordnet.» (Wikipedia, 16. Juni 2006). Eine solche Variable erlaubt nur, Objekte, Handlungen oder Individuen nach unterschiedlichen Kategorien zu ordnen. Beispiele nominaler Variablen sind: Geschlecht (männlich, weiblich) oder Religion (katholisch, protestantisch, jüdisch usw.).
- «Ordinale Variable» oder «ordinales Merkmal»: Ordinale Variablen stellen einen höheren Massstab dar als nominale Variablen. Sie erlauben es, Kategorien in eine Rangfolge zu bringen. D.h. «[...] jemand mit einem höheren Rang hat auch eine höhere Merkmalsausprägung als jemand mit einem niedrigeren Rang.» (Wikipedia, 16. Juni 2006) Aber: «Über die Stärke der Merkmalsausprägung oder die Grösse des Merkmalsunterschiedes zwischen Objekten lässt sich [...] keine Aussage machen.» (Wikipedia, 16. Juni 2006) Typische Beispiele ordinaler Variablen sind das Niveau der Zufriedenheit mit einem Produkt (sehr zufrieden > eher zufrieden > eher unzufrieden > sehr unzufrieden) oder auch die militärischen Grade.

Einmal fertig entwickelt, erlaubten diese Variablen, die Gespräche der Befragten für jedes der drei Themen so zu verdichten, dass sich die Resultate in Tabellen darstellen liessen. Diese Tabellen dienten dann als Grundlage für einige Interpretationen bezüglich der Verteilung der unterschiedlichen Werte jeder Variable in unserer Stichprobe.

Wir drangen jedoch tiefer in die Analyse der einzelnen Themen hinein. Der nächste Schritt bestand darin, Verbindungen zu suchen zwischen den Variablen-Resultaten und den unterschiedlichen Merkmalen unserer Stichprobe. Das heisst mit anderen

Worten, wir betrachteten die Variablen-Resultate als «abhängige Variablen» (man kann sie auch «Kriteriumsvariablen» nennen), welche wir in Beziehung setzen zu den Merkmalen «EMU-Erfahrung», «Alter», «Geschlecht» und «Unterrichtsstufe» der Interviewten. Die vier Merkmale selbst bezeichnen wir als «unabhängige Variablen» (oder «Prediktorvariablen»). Natürlich handelt es sich dabei nicht um «unabhängige Variablen» im strengen Sinn; wir befinden uns auch nicht in einem Experiment, in dem wir mit Absicht die Werte der unabhängigen Variablen verändern, um die Einflüsse auf die abhängigen Variablen messen zu können. Wir befinden uns nicht in einer kausalen Forschungslogik. Da sie aber in der Forschungswelt eingeführt sind, nutzen wir die Begriffe «unabhängige Variable» und «abhängige Variable», um «Einstiegsannahmen» und «Ankunftsmerkmale» zu unterscheiden – und diese dem Leser deutlich zu machen.

Wir müssen hier daran erinnern, dass unsere «unabhängigen Variablen» unter dem Gesichtspunkt der Repräsentativität einige Schwachstellen aufweisen (s. Kap. 3.1). Die Variable «EMU-Erfahrung» ist ziemlich oberflächlich operationalisiert, da die drei Werte (Interesse, kurze Erfahrung, lange Erfahrung) einzig durch die Teilnahme am EMU-Weiterbildungskurs definiert ist. Des Weiteren ist die Stichprobe bezüglich des Alters nicht kontrolliert und sie kovariert mit der Variablen EMU-Erfahrung. Schliesslich haben wir in unserer Stichprobe mehr Männer als Frauen; die Frauen sind in der Kategorie Oberstufe untervertreten.

Wir müssen schliesslich weiter bemerken, dass es nicht möglich war, aus den Memos weitere unabhängige Variablen zu konstruieren. Zu den musischen Interessen, der Unterrichtspraxis, dem Bildungsgang oder den Zusatzausbildungen der Interviewten sind die gesammelten Referenzen zu unterschiedlich und zu lückenhaft, als dass sie erlauben würden, verlässliche Kategorien zu bilden. Wir mussten deshalb darauf verzichten, die abhängigen Variablen mit diesen Aspekten zu vergleichen.

Die Verbindungen zwischen den «abhängigen Variablen» und den verschiedenen «unabhängigen Variablen» wurden in einer ganzen Sammlung von Tabellen zusammengefasst. Diese Tabellen wurden schliesslich interpretiert und gaben manchmal den Anstoss, eine Hypothese zu formulieren, welche in einer weiteren Studie untersucht werden könnte.

Schliesslich gilt es festzuhalten, dass wir in der Analyse des Themas «Eltern» einen weiteren Schritt gewagt haben: Unsere abhängige Variable, welche Auskunft gibt über die «Vorstellung betreffend Meinung der Eltern über die Wichtigkeit der Musik im

Unterricht», wurde auch in Bezug gesetzt zu den Informationen, welche die Realisierung betreffen (s. Abbildung 1, im Kap. 2.3), im vorliegenden Fall mit der Beschreibung des Austauschs zwischen den Lehrpersonen und den Eltern.

## Teil B: Ergebnisse

### 5. Vorstellungen über die Voraussetzungen bei den Lernenden

Das Forschungsteam hatte vor der Durchführung der Interviews keine Ahnung, wie die Vorstellungen der Lehrpersonen über die Lernenden waren: Sollen sie Voraussetzungen mitbringen und wenn ja, welche? Deshalb wurden die Interviewfragen noch vage gestellt, wie z.B.: «Gibt es Bedingungen, die die Schüler erfüllen müssen, sodass EMU gelingen kann?»

Elf der zwölf Lehrpersonen wurde eine derartige Frage gestellt, wobei neun eine unmittelbare Antwort gegeben haben. Nur zwei sind auf die Frage nicht eingegangen.<sup>11</sup> Die eine Person, die nicht nach den Vorstellungen über die Voraussetzungen der Schüler/innen gefragt wurde, machte von sich aus eine Aussage darüber.

Für die Auswertung haben wir alle Aussagen der Lehrpersonen zu diesem Thema in Betracht gezogen und in drei Kategorien unterteilt (s. Tabelle 3):

- Der Kategorie «Nicht zwingend» wurden die Aussagen zugeordnet, anhand derer Voraussetzungen seitens der Lernenden nicht wichtig sind. Beispiel: «*Ich denke nicht, dass es unbedingt notwendig ist, dass die Schüler Musikvorkenntnisse haben.*» (F7618)
- Zur Kategorie «Gewünscht» zählen diejenigen, nach denen es wünschenswert ist, dass die Kinder oder die Jugendlichen Voraussetzungen in den Unterricht mitbringen. Beispiel: «*Die müssten versuchen offen zu sein und halt [...] alles mitmachen und ja nicht sagen hm, so ein Sch...*» (F4692)
- Zur Kategorie «Müssen» gehören die Aussagen, nach denen es wichtig ist, dass bei den Schüler/innen Voraussetzungen vorhanden sind. Beispiel: «*Beim Schüler ist sicher eine Bedingung, dass sie motiviert sind mitzumachen. [...] Sie müssen auch willig sein, ein bisschen dranzubleiben. Einfach dranzubleiben und nicht so schnell aufzugeben.*» (F1257)

<sup>11</sup> In der Analyse werden wir diese Personen mit demselben Status bezeichnen, wie diejenigen, die ausdrücklich gesagt haben, es gebe keine Voraussetzungen bei den Lernenden.

Basierend auf diesen drei Kategorien haben wir anschliessend eine abhängige Variable aufgebaut,

	Aussagenkategorien			Wichtigkeit der Voraussetzungen bei den Lernenden
	Nicht zwingend	Gewünscht	Müssen	
<b>F1257</b>	X	X	X	Hoch
<b>F2195</b>	0	0	0	Null
<b>F2774</b>	0	0	0	Null
<b>F3691</b>	0	0	0	Null
<b>F4692</b>	0	X	0	Mittel
<b>F4923</b>	0	X	0	Mittel
<b>F5894</b>	0	0	X	Hoch
<b>F7355</b>	0	X	0	Mittel
<b>F7618</b>	X	X	0	Mittel
<b>F8526</b>	0	0	X	Hoch
<b>F8837</b>	0	0	0	Null
<b>F9973</b>	0	X	0	Mittel

Tabelle 3: Entwicklung der Variable «Vorstellung betr. Wichtigkeit der Voraussetzungen bei den Lernenden» und Zuordnung der Interviewten

		Wichtigkeit der Voraussetzungen bei den Lernenden			
		Null	Mittel	Hoch	Total
EMU-Erfahrung	Interesse	1	1	2	4
	Kurz	1	2	1	4
	Lang	2	2	0	4
	Total	4	5	3	12

Tabelle 4: Verteilung gemäss den kombinierten Variablen «Vorstellung betr. Wichtigkeit der Voraussetzungen bei den Lernenden» und «EMU-Erfahrung»<sup>12</sup>

		Wichtigkeit der Voraussetzungen bei den Lernenden			
		Null	Mittel	Hoch	Total
Alter	20–29	1	0	3	4
	30–39	–	–	–	–
	40–49	0	2	0	2
	50–59<	3	3	0	6
	Total	4	5	3	12

Tabelle 5: Verteilung gemäss den kombinierten Variablen «Vorstellung betr. Wichtigkeit der Voraussetzungen bei den Lernenden» und «Alter»

um die Vorstellungen der Lehrpersonen zu reflektieren. Diese ordinale Variable «Vorstellung betr. Wichtigkeit der Voraussetzungen bei den Lernenden» (s. Tabelle 3) besteht aus 3 Werten:

- Der Wert «Null» wird einer Lehrperson zugeordnet, wenn sie nur Aussagen der Kategorie «Nicht zwingend» äusserte, oder wenn sie gar keine Aussagen betr. Voraussetzungen der Lernenden machte. Diesem Wert entsprechen anhand der Analyse vier Lehrpersonen.
- Der Wert «Mittel» wird einer Lehrperson zugeordnet, wenn sie keine Aussage der Kategorie «Müssen», aber mindestens eine Aussage der Kategorie «Gewünscht» machte. Diesem Wert entsprechen anhand der Analyse fünf Lehrpersonen.
- Der Wert «Hoch» wird einer Lehrperson zugeordnet, wenn sie mindestens eine Aussage der Kategorie «Müssen» machte. Diesem Wert entsprechen anhand der Analyse drei Lehrpersonen.

Aber welche Voraussetzungen sollen die Lernenden in den Erweiterten Musikunterricht mitbringen? Wovon sprechen denn die Lehrpersonen, die den Voraussetzungen der Lernenden eine hohe, resp. mittlere Wichtigkeit beimessen?

Keine Lehrperson sagt, die Schüler/innen müssen Musikvorkenntnisse haben. Die Voraussetzungen betreffen fast ausschliesslich die Haltungen der

Schüler/innen wie: Motivation, Wille, Offenheit, Mitarbeit, Begeisterungsfähigkeit und Freude.<sup>13</sup>

Das Verhältnis zwischen der abhängigen Variablen «Vorstellung betr. Wichtigkeit der Voraussetzungen bei den Lernenden» und den verschiedenen unabhängigen Variablen wird tabellarisch dargestellt und kommentiert.

Zur Interpretation dieser Tabellen muss als erstes erwähnt werden, dass unsere Stichprobe ziemlich klein ist; daher kann sie nicht für die gesamte EMU-Lehrerschaft repräsentativ sein. Es darf bei der Interpretation also nicht verallgemeinert werden.

Wir beobachten in der Tabelle 4, dass sich eine Abnahme der Wichtigkeit der Voraussetzungen bei den Lernenden herauslesen lässt, je länger die Erfahrung der Lehrpersonen mit EMU ist. EMU-Interessierte haben eher hohe Erwartungen an die Schüler/innen. Lehrpersonen mit kurzer EMU-Erfahrung hingegen haben tendenziell eher mittlere Erwartungen und bei solchen mit langjähriger Erfahrung liegt die Mehrheit sogar bei mittleren und keinen Voraussetzungen.

<sup>12</sup> Die Zahlen in dieser und in den folgenden Tabellen bedeuten die Anzahl der betroffenen Lehrpersonen.

<sup>13</sup> Wegen Zeitmangel müssen wir leider auf eine detaillierte Analyse der Inhalte der Aussagen verzichten.



		Wichtigkeit der Voraussetzungen bei den Lernenden			
		Null	Mittel	Hoch	Total
Unter- richtsstufe	Primarstufe	2	2	2	6
	Oberstufe	2	3	1	6
	Total	4	5	3	12

Tabelle 6: Verteilung gemäss den kombinierten Variablen «Vorstellung betr. Wichtigkeit der Voraussetzungen bei den Lernenden» und «Unterrichtsstufe»

		Wichtigkeit der Voraussetzungen bei den Lernenden			
		Null	Mittel	Hoch	Total
Ge- schlecht	Frauen	2	0	2	4
	Männer	2	5	1	8
	Total	4	5	3	12

Tabelle 7: Verteilung gemäss den kombinierten Variablen «Vorstellung betr. Wichtigkeit der Voraussetzungen bei den Lernenden» und «Geschlecht»

Wie die Tabelle 5 zeigt, scheint eine Beziehung zwischen dem Alter der Lehrpersonen und der bei den Lernenden erwarteten Voraussetzungen zu bestehen. Da aber in unserer Stichprobe keine eindeutige Trennung der Variablen «EMU-Erfahrung» und «Alter» möglich ist (s. Kap. 3.1), gelangen wir lediglich zur Schlussfolgerung: Je älter die Lehrperson ist und je länger sie Erfahrung mit EMU hat, desto unwichtiger sind, ihrer Meinung nach, die Voraussetzungen bei den Schüler/innen. Je jünger die Lehrperson ist und je weniger Erfahrung sie hat, desto grösser sind die Erwartungen.

Die Stufe, auf der die Lehrpersonen unterrichten, scheint keinen Einfluss auf die Wichtigkeit der Voraussetzungen zu haben. Alle drei Werte sind etwa gleichmässig verteilt.

Beim Vergleich mit dem Geschlecht der Interviewten lässt sich wieder eine Differenzierung herauslesen. Frauen tendieren eher dazu, Voraussetzungen als wichtig oder als nicht wichtig einzustufen. Die meisten Männer hingegen äussern eher mittlere Wünsche gegenüber Voraussetzungen der Lernenden.

Die Daten bezüglich der Vorstellungen der Lehrpersonen über die Voraussetzungen der Schüler/innen wurden gründlich analysiert. Es gäbe jedoch noch viele Informationen, die man den Unterlagen entnehmen könnte. So zum Beispiel die Vorstellungen der Lehrpersonen über die Lernenden im Allgemeinen.

Obwohl wir in den Interviews nicht danach gefragt haben, erhielten wir viele Aussagen darüber. Die Aussagen zeigen, dass die Lehrpersonen in der Regel ein positives Bild von den Schüler/innen haben. Sie sagen z.B.: «*Schüler sind offen und interessiert an vielen Dingen. Sie sind wissensdurstig.*» (F9973) oder: «*Sie sind total offen für alles und hoch motiviert zu lernen.*» (F2195) Fände man die gleichen Vorstellungen bei allen Lehrpersonen? Oder ist dieser Optimismus ein unterscheidendes Merkmal der Lehrpersonen, die sich für EMU einsetzen?

Für die Mehrzahl der Lehrpersonen sind also die notwendigen Voraussetzungen für ein gutes Gelingen von EMU ohnehin bei den Kindern vorhanden. Lediglich zwei Oberstufen-Lehrpersonen haben etwas negative Ansichten über die Schüler/innen dieser Stufe. So die Lehrperson F4692: «*Sie sind zum Teil gar nicht in der Lage, auf etwas anderes einzugehen als dem Bedürfnis sich gegenseitig etwas mitzuteilen oder sich von den Pausengesprächen zu lösen... hm... sich schlichtweg auf etwas Neues einzulassen.*»

Die Idee, es sei günstiger mit EMU auf der Primar-, ja sogar auf der Kindergartenstufe einzusetzen, wurde von mehreren befragten Lehrpersonen vertreten. Die jüngeren Schüler/innen seien dazu besser disponiert und lernten leichter als die Teenager. Diese Auffassung entspricht genau der bereits im schweizerischen EMU-Versuch (1988–1991) von den Lehrkräften geäusserten Ansicht (s. Zulauf, 1990).

## 6. Vorstellungen über die Voraussetzungen bei den Lehrpersonen

Im vorangegangenen Kapitel haben wir uns damit beschäftigt, was die befragten Interviewpartner in Bezug auf die Voraussetzungen bei den Lernenden gesagt haben. Darüber hinaus haben die Lehrpersonen die Möglichkeit erhalten, ihre Meinung zu notwendigen und/oder ausreichenden Bedingungen, die von der Lehrperson erfüllt werden müssen, damit EMU erfolgreich ist, zu äussern. Ganz offensichtlich hat dieses Thema sie nicht unberührt gelassen. Anhand der ausgewerteten Protokolle konnten zahlreiche Aussagen zu diesem Thema herausgefiltert und analysiert werden.

### 6.1 Die Motivation zur EMU Praxis

Mit einer Ausnahme haben alle interviewten Lehrpersonen einen grundlegenden Aspekt angeschnitten, nämlich die Absicht, EMU zu praktizieren.

Der Hauptgedanke, der sich auf die gesamten Aussagen zu diesem Thema bezieht, ist folgender: Eine Lehrperson kann EMU nur dann verwirklichen, wenn sie das Projekt ansprechend findet: *«Ich denke, man kann das sowieso nur, wenn man davon überzeugt ist oder wenn das die Lehrperson in diesem Sinne will.»* (F8526)

Und diese Überzeugung scheint nicht in erster Linie auf rationalen Argumenten zu basieren, sondern in den meisten Fällen auf dem, was man als «innere Überzeugung» bezeichnen könnte, nämlich rein persönlich und subjektiv: *«Ich denke, das ist total auf die Lehrperson abgestimmt, wie es für sie stimmt. Also, das ist sehr subjektiv. Für mich stimmt es.»* (F2195); *«Ich habe irgendwie das Gefühl gehabt, jetzt will ich mal mehr Musik unterrichten, weil das spannend ist, und ich da Herzblut drin habe.»* (F4692); *«Das ist etwas, woran ich glaube. Das kann je nachdem, wenn man so disponiert ist, einen packen.»* (F7355).

Die Überzeugung der Lehrperson ist jedoch nicht die einzige Voraussetzung, von der die interviewten Lehrpersonen sprechen. Die Hälfte von ihnen weist auf noch andere unerlässliche Kompetenzen und Fähigkeiten, die die Lehrpersonen mitbringen müssen, um sich auf EMU einzulassen, nämlich Selbstvertrauen und Mut: *«Ich muss mich darauf verlassen, ich muss das Vertrauen haben, dass es gelingt.»* (F3691); *«Und ... ich muss auch, ich darf auch keine Angst haben, etwas Neues auszuprobieren. Wirklich mutig sein, etwas Neues machen,*

*etwas Fremdes vielleicht auch.»* (F1257) Nun könnte man annehmen, dass nur diejenigen, die sich neu mit EMU beschäftigen, solche Ideen geäussert haben. Dem ist aber nicht so. Unter den sechs Lehrpersonen, die diesen Aspekt angeschnitten haben, sind nämlich jeweils zwei «EMU interessierte Lehrpersonen», zwei «EMU wenig erfahrene Lehrpersonen» und schliesslich zwei «EMU bewährte Lehrpersonen»!

Da die befragten Personen der Meinung sind, dass man EMU nur aus Überzeugung und mit Motivation umsetzen kann, soll die Anwendung von EMU ihrer Ansicht nach immer aus freien Stücken von Seiten der Lehrperson geschehen. Fünf der befragten Personen warnen sogar davor, den Lehrpersonen die Einführung von EMU in ihren Klassen aufzuzwingen: *«Dieser Weg muss freiwillig bleiben. Das muss man wollen. Und dann ist es gut. Ich würde das nie verordnen.»* (F8837); *«... weil jemanden zwingen, EMU zu machen, das geht nicht. Das würde von mir aus gesehen kontraproduktiv wirken.»* (F2195)

Trotzdem schlagen einige Interviewte vor<sup>14</sup>, man sollte versuchen, andere Lehrpersonen zu überzeugen und dafür etwas Praktisches zu unternehmen. Sie erwähnen etwa Informationsanlässe und Einführungskurse in einem schulischen Rahmen mit dem Ziel, den Kollegen die Möglichkeit zu bieten, sich selbst ein Bild von EMU zu machen. Eine weitere Möglichkeit wäre, das Angebot von Weiterbildungskursen zum Thema EMU zu erweitern: *«Man müsste wahrscheinlich die Weiterbildungsangebote den Leuten noch näher bringen, dass sie eher bereit sind, das zu machen. Man müsste die Untersuchungen, die gemacht worden sind, [...] den Leuten nochmals besser in Erinnerung rufen.»* (F4923) Es geht zudem darum, Lehrerkollegen einmal EMU persönlich erleben zu lassen: *«Ich möchte eine andere Lehrperson mitbringen oder der soll zu mir schauen kommen, dann bringt es sicher etwas. Dann ist ein Austausch da, der auch gesund und gut ist. So kann man einander... dann kann jemand schauen kommen und vielleicht findet er diese Idee gut und will es auch einmal probieren. Und dann bewirkt es vieles.»* (F1257); *«EMU soll man ausprobieren [...] vielleicht mit jemandem, das wäre vielleicht auch noch eine Idee, jemandem, der das be-*

<sup>14</sup> Die Aussagen hierzu sind noch nicht systematisch untersucht worden.

Erwartete Beziehung zur Musik			
Null	Mittel	Hoch	Total
1	6	4	11

Tabelle 8: Verteilung gemäss der Variable «Vorstellung betr. erwarteter Beziehung zur Musik» (fehlt: F8837)

Erwartete musikalische Kompetenzen			
Null	Mittel	Hoch	Total
2	7	2	11

Tabelle 9: Verteilung gemäss der Variable «Vorstellung betr. Erwartete musikalischen Kompetenzen» (fehlt: F8837)

*reits macht, vielleicht bevor man überzeugt ist, ob man jetzt den Kurs machen soll oder nicht, oder ob man das überhaupt probieren soll. Sich einmal mit diesem austauschen. Vielleicht einmal einen Besuch machen, Hospitation. Und dann das eine oder andere ausprobieren.» (F8526)*

## 6.2 Die musikalischen Voraussetzungen zur EMU-Praxis

Anders als die Ansichten bezüglich der Entscheidung, EMU zu praktizieren, die in die gleiche Richtung gehen, divergieren die Meinungen bezüglich der Frage: Muss eine Lehrperson, die EMU durchführen möchte, Voraussetzungen auf dem Gebiet der Musik mitbringen?

Dieses Thema wurde von elf der zwölf interviewten Personen angesprochen. Jede von ihnen hat dabei zwei verschiedene Aspekte im Zusammenhang mit den musikalischen Voraussetzungen erwähnt, nämlich zum einen die persönliche Beziehung, die eine Lehrperson, die EMU praktiziert, mit der Musik haben sollte, zum anderen die musikalischen Kompetenzen, über die sie verfügen sollte.

Entsprechend ihrer (zum Ausdruck gebrachten) Meinung über die erwartete persönliche Verbindung der EMU-Lehrpersonen zur Musik, wurde ihnen in der Analyse einer der drei Werte «Null», «Mittel» oder «Hoch» zugeordnet. Es handelt sich dabei um eine ordinale Variable, die wir als «Vorstellung betr. erwartete Beziehung zur Musik» (s. Tabelle 8) benannt haben. Hier nun die Kriterien sowie das Ergebnis dieser Zuordnung:

- Der Wert «Null» wird einer Lehrperson zugeordnet, wenn sie keine affektive Beziehung zur Musik als Voraussetzung erwähnt. Tatsächlich fällt nur eine, der von uns befragten Personen in diese Kategorie.

- Der Wert «Mittel» wird einer Lehrperson zugeordnet, wenn sie behauptet, es genüge, Musik zu mögen und sich dabei wohl zu fühlen. Dieser Meinung war die Hälfte der Befragten, nämlich sechs Lehrpersonen. So äusserte sich zum Beispiel die Person F4692 hinsichtlich der Durchführung von EMU in einer Klasse wie folgt: *«Man muss [...] eine gewisse Affinität haben zum Musikalischen.»*
- Der Wert «Hoch» wird einer Lehrperson zugeordnet, wenn sie eine intensive – lebenswichtige – Beziehung zur Musik als Voraussetzung erwähnt. Dies war bei vier Befragten der Fall, insbesondere bei F2195: *«Ich denke, das Wichtigste ist wirklich die Lehrperson, die Freude an Musik haben muss.»*

Die Meinungen der Befragten bezüglich Notwendigkeit für eine EMU praktizierende Lehrperson von Kompetenzen – wie musikalische Kenntnisse oder die Fähigkeit, ein Instrument zu spielen – lassen sich ebenfalls in drei Kategorien einteilen. Wir haben daher eine zweite ordinale Variable, die wir als «Vorstellung betr. erwarteter musikalischer Kompetenzen» bezeichnet haben, konstruiert, um die Befragten systematisch zuordnen zu können (s. Tabelle 9).

- Der Wert «Null» wird einer Lehrperson zugeordnet, wenn sie keine musikalische Kompetenz erwähnt (F4923) oder wenn sie sagt, dass keine musikalische Kompetenz eine Voraussetzung für die EMU-Praxis sei: *«Man muss nicht Sänger sein, um EMU zu machen, oder Musiker um EMU machen zu können. Das finde ich das Gigantische.» (F3691)*
- Der Wert «Mittel» wird einer Lehrperson zugeordnet, wenn sie musikalische Kompetenzen als nicht unerlässlich, aber als vorteilhaft für die EMU-Praxis erachtet. Sieben Personen entsprachen diesem Kriterium, z.B. der Befragte F8526,

		Erwartete Beziehung zur Musik			
		Null (N)	Mittel (M)	Hoch (H)	Total
Erwartete musikalische Kompetenzen	Null (N)	1	1	0	2
	Mittel (M)	0	5	2	7
	Hoch (H)	0	0	2	2
	Total	1	6	4	11

Tabelle 10: Verteilung gemäss den gekreuzten Variablen «Vorstellung betr. erwarteter Beziehung zur Musik» und «Vorstellung betr. erwarteten musikalischen Kompetenzen» (fehlt: F8837)

Wichtigkeit der musikalischen Voraussetzungen					
Niveau 1 (Null-Null)	Niveau 2 (Null-Mittel)	Niveau 3 (Mittel-Mittel)	Niveau 4 (Mittel-Hoch)	Niveau 5 (Hoch-Hoch)	Total
1	1	5	2	2	11

Tabelle 11: Verteilung gemäss der Variable «Vorstellung betr. Wichtigkeit der musikalischen Voraussetzungen» (fehlt: F8837)

der sich wie folgt dazu äusserte: *«Für mich ist jetzt wirklich das musikalische Können, das ist nicht so wahnsinnig wichtig. [...] Es ist sicher mühsamer, wenn man selber lange braucht, bis man den Rhythmus kann und es nachher weitergeben. [...] Man kann wirklich einfache Dinge machen. In diesem Sinne ist Musikalität nicht oberwichtig.»*

- Der Wert «Hoch» wird einer Lehrperson zugeordnet, wenn sie musikalische Kompetenzen als absolut unerlässlich für die EMU-Praxis erachtet. Zwei Befragte fielen darunter. So F5894, der erklärte: *«Ich glaube auch eine wichtige Voraussetzung für den EMU sind die eigenen Kompetenzen in Musik, die eigenen Fähigkeiten.»*

Die Tabelle 10 gibt uns nun Auskunft über die Verteilung der befragten Personen bezüglich der zwei Variablen; so erhalten wir ein Gesamtbild von ihren Vorstellungen über die musikalischen Voraussetzungen.

Beinahe die Hälfte der Befragten befindet sich im Mittelfeld der Tabelle 10, nämlich bei der Schnittstelle «Mittel-Mittel». Das bedeutet, dass sie keine grossen Ansprüche stellen. Die EMU-Lehrpersonen sollten sich zwar, was Musik anbelangt, wohl fühlen; andererseits sollten die musikalischen Kompetenzen keine Grundvoraussetzung sein, sondern lediglich eine Erleichterung für die Durchführung des EMU-Unterrichts darstellen.

Anhand dieser Tabelle lässt sich weiterhin feststellen, dass der Aspekt der persönlichen Beziehung zur Musik im Vergleich zur rein musikalischen Kom-

petenz wichtiger ist. In der Tat empfiehlt keiner der Befragten anspruchsvollere Voraussetzungen bezüglich der musikalischen Kompetenzen als auf der Beziehungsebene. Z.B. erachtet keiner der Befragten überdurchschnittliche musikalische Kompetenzen als notwendig, während eine durchschnittliche persönliche Beziehung zur Musik genügen könnte (Schnittstelle «Hoch-Mittel»)<sup>15</sup>.

Wir haben uns daher entschlossen, die unbesetzten Schnittstellen nicht mehr weiter zu berücksichtigen, da sie für unsere Interviewten nicht relevant waren. Als nächstes haben wir die übrig gebliebenen Felder neu gruppiert und sie hierarchisch geordnet. Dabei hat sich eine neue ordinale Variable ergeben, die wir in der Folge als «Vorstellung betr. Wichtigkeit der musikalischen Voraussetzungen» (s. Tabelle 11) bezeichnen und die aus der Kreuzung einiger Werte der zwei vorangehenden Variablen resultiert. Das Niveau 1 entspricht dem Wert «Null» bei jeder der beiden Variablen; das Niveau 2 entspricht dann der Kreuzung aus dem Wert «Null» der Variablen «Vorstellung betr. erwarteten musikalischen Kompetenzen» und dem Wert «Mittel» der Variablen «Vorstellung betr. erwarteter Beziehung zur Musik» usw.

<sup>15</sup> Dieses Ergebnis kann auch anders interpretiert werden. Es könnte ganz einfach bedeuten, dass – nach der Meinung unserer Befragten – Spass und grosses Interesse an Musik vorhanden sein müssen, damit sich Wissen und Erkenntniszuwachs auf diesem Gebiet entwickeln können. M.a.W. wäre eine persönliche musikalische Neigung an sich eine Voraussetzung für Lernfortschritte.

		Wichtigkeit der musikalischen Voraussetzungen					
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Total
EMU-Erfahrung	Interesse	1	0	1	0	2	4
	Kurz	0	1	2	1	0	4
	Lang	0	0	2	1	0	3
	Total	1	1	5	2	2	11

Tabelle 12: Verteilung gemäss den kombinierten Variablen «Vorstellung betr. Wichtigkeit der musikalischen Voraussetzungen» und «EMU-Erfahrung» (fehlt: F8837)

		Wichtigkeit der musikalischen Voraussetzungen					
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Total
Alter	20–29	0	0	1	1	2	4
	30–39	–	–	–	–	–	–
	40–49	1	0	1	0	0	2
	50–59<	0	1	3	1	0	5
	Total	1	1	5	2	2	11

Tabelle 13: Verteilung gemäss den kombinierten Variablen «Vorstellung betr. Wichtigkeit der musikalischen Voraussetzungen» und «Alter» (fehlt: F8837)

Ebenso wie im vorausgegangenen Kapitel wollen wir uns fragen, ob Zusammenhänge bestehen zwischen dieser abhängigen Variable und den verschiedenen unabhängigen Variablen, die uns zur Verfügung stehen, nämlich die EMU-Erfahrung, das Alter, die Unterrichtsstufe und das Geschlecht der Interviewten. Vergegenwärtigen wir uns aber, dass unsere Stichprobe nicht repräsentativ ist und demzufolge die hier gewonnenen Erkenntnisse nicht extrapoliert werden dürfen.

Tabelle 12 zeigt, dass unter den befragten Personen eine ziemlich schwache Beziehung besteht zwischen dem Grad der persönlichen Erfahrung mit EMU und den Meinungen bezüglich der Wichtigkeit der musikalischen Voraussetzungen.

Die Daten der Tabelle 13 scheinen zu belegen, dass der Einfluss des Alters auf die Meinungen über die musikalischen Voraussetzungen stärker ist. Das lässt sich allerdings nur vermuten: Einerseits sind die verschiedenen Altersgruppen in unserer Stichprobe nicht gleichmässig vertreten, andererseits sind das Alter und das Erfahrungsniveau Ko-Varianten und deshalb nicht isolierbar. (s. Kap. 3.1 und 4.3)

In unserer Erhebung erscheint jedoch die Verbindung zwischen der Stufe, auf der die Lehrperson unterrichtet, und ihrer Vorstellung über die musika-

lischen Voraussetzungen, um EMU zu unterrichten, als recht eindrücklich (s. Tabelle 14). Wenn das Niveau 3 der Variablen «Vorstellung betr. Wichtigkeit der musikalischen Voraussetzungen» einem «Durchschnitt» entspricht, so stellt man fest, dass die vier Personen, die sich oberhalb (nämlich auf Niveau 4 und 5) befinden, Lehrpersonen der Primarstufe sind, während die beiden Personen, die unterhalb liegen, Lehrpersonen der Oberstufe sind.

Tabelle 15 zeigt, dass in der Stichprobe unserer Studie die Frauen höhere Anforderungen stellen als die Männer, was die musikalischen Voraussetzungen angeht. Man muss sich hier jedoch in Erinnerung rufen, dass drei der vier befragten Frauen in der Primarschule unterrichten. Die Frage, die sich nun stellt, ist folgende: Besteht eine Verbindung zwischen der Verteilung unter dem Aspekt der musikalischen Voraussetzungen und der Unterrichtsstufe der Befragten oder aber ihrer Geschlechtzugehörigkeit?

Diese Frage liesse sich allerdings nur dann beantworten, wenn aufgrund einer grösseren Stichprobe die verschiedenen unabhängigen Variablen miteinander konfrontiert werden könnten.

Darüber hinaus wäre es besonders interessant zu sehen, ob zwischen den Vorstellungen der Lehrpersonen hinsichtlich der musikalischen Vorausset-



		Wichtigkeit der musikalischen Voraussetzungen					
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Total
Unterrichtsstufe	Primarstufe	0	0	2	2	2	6
	Oberstufe	1	1	3	0	0	5
	Total	1	1	5	2	2	11

Tabelle 14: Verteilung gemäss den kombinierten Variablen «Vorstellung betr. Wichtigkeit der musikalischen Voraussetzungen» und «Unterrichtsstufe» (fehlt: F8837)

		Wichtigkeit der musikalischen Voraussetzungen					
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Total
Geschlecht	Frauen	0	0	1	2	1	4
	Männer	1	1	4	0	1	7
	Total	1	1	5	2	2	11

Tabelle 15: Verteilung gemäss den kombinierten Variablen «Vorstellung betr. Wichtigkeit der musikalischen Voraussetzungen» und «Geschlecht» (fehlt: F8837)

zungen und ihrer eigenen Kompetenzen, die sie im musikalischen Bereich mitbringen, ein Zusammenhang besteht. Im Augenblick bleibt uns nichts anderes übrig, als Vermutungen anzustellen, da – wie bereits im Kapitel 4 erklärt – die Hinweise betreffend musikalischer Kompetenzen und Kenntnisse unserer Befragten in den Interviews nicht systematisch erhoben wurden.

Im Kapitel 5 haben wir dargelegt, dass eine Beziehung besteht zwischen den Vorstellungen, die unsere Befragten hinsichtlich der notwendigen Voraussetzungen bei den Lernenden entwickelt haben, und ihrer eigenen Erfahrung mit EMU sowie ihrem Alter. Im Gegensatz dazu, schien kein Zusammenhang mit der Unterrichtsstufe und mit dem Geschlecht zu bestehen. An dieser Stelle unserer Analyse ist die folgende Beobachtung nicht uninteressant. Die Feststellungen sind hier genau umgekehrt: Bezüglich der musikalischen Voraussetzungen bei den Lehrpersonen haben wir keine Verbindung mit der Erfahrung und dem Alter der befragten Personen feststellen können, jedoch eine zwischen der Stufe, auf der sie unterrichten, und ihrem Geschlecht.

### 6.3 Die pädagogische Vorbereitung zur EMU-Praxis

Zehn der zwölf befragten Personen haben sich ausserdem zu einem dritten Thema geäussert, nämlich dem der Vorbereitung der Lehrpersonen auf die EMU-Praxis. Ist eine Vorbereitung notwendig und wenn ja, worin muss sie bestehen?

Zunächst ist zu erwähnen, dass unter den zehn Personen nur eine der Meinung war, ein solcher Unterricht sei ohne vorherige spezifische Ausbildung nicht möglich; die entgegengesetzte Meinung vertraten hingegen sechs andere Lehrpersonen.<sup>16</sup> So z.B. F1257, die noch keinen EMU Weiterbildungskurs gemacht hat und sich dennoch ganz alleine diesem Wagnis gestellt hat: «*Ich habe es ausprobiert. [...] Ich dachte, ich mach doch einfach mehr Musik. Ist mir egal, wenn ich doch die Weiterbildung nicht machen kann. Dann mach ich doch einfach, ich versuche es doch einfach umzusetzen soviel ich kann und weiss.*» F9973 hat hingegen eine lange Erfahrung mit EMU hinter sich und gibt den an EMU interessierten Lehrpersonen folgenden Ratschlag: «*Starten! Ich würde sagen, ja, anfangen.*»

Dies bedeutet nicht, dass diese sechs Lehrpersonen den Weiterbildungskurs als überflüssig erachten, ganz im Gegenteil. Sie sind ebenso wie die anderen Personen, die sich zum Thema Vorbereitung auf EMU geäussert haben, davon überzeugt, dass dieser Kurs notwendig ist, um EMU gut praktizieren zu können. Und diese Meinungen werden nicht durch die geringste abwertende Kritik geschmälert. Alle Lehrpersonen, die bereits am Kurs teilgenommen haben, waren darüber glücklich und diejenigen, die auf eine Gelegenheit zur Teilnahme warteten, erhoffen sich grosse Vorteile davon. Der Hauptgrund, warum die Lehrpersonen mit dem Kurs – ebenso wie

<sup>16</sup> Die drei anderen Lehrpersonen haben sich zu diesem Thema nicht geäussert.

Schwerpunkt des Weiterbildungskurses		
Ideenvielfalt	Fächerübergreifende Anreize	Total
5	5	10

Tabelle 16: Verteilung gemäss der Variable «Vorstellung betr. Schwerpunkt des Weiterbildungskurses» (fehlen: F7618, F8837)

		Schwerpunkt des Weiterbildungskurses		
		Ideenvielfalt	Fächerübergreifende Anreize	Total
EMU-Erfahrung	Interesse	2	2	4
	Kurz	1	3	4
	Lang	2	0	2
	Total	5	5	10

Tabelle 17: Verteilung gemäss den kombinierten Variablen «Vorstellung betr. Schwerpunkt des Weiterbildungskurses» und «EMU-Erfahrung» (fehlen: F7618, F8837)

mit der Praxisgruppe – zufrieden waren, liegt in seiner Praxisnähe. Und die ab und zu auftauchenden Wünsche nach theoretischen Erläuterungen sind eher die Ausnahmen, die die Regel bestätigen!

Die Analyse der gesamten Aussagen hat darüber hinaus gezeigt, dass die Lehrpersonen mit dem Besuch des Weiterbildungskurses zwei Haupttypen von erhaltenen oder erwarteten Vorteilen verknüpfen. Wir haben daher eine nominale Variable aufstellen können, die wir als «Vorstellung betr. Schwerpunkt des Weiterbildungskurses» bezeichnet haben und deren beide Werte «Ideenvielfalt» und «Fächerübergreifende Anreize» sind. Hier nun die Art der Zuordnung der zehn Personen, die dieses Thema im Laufe des Interviews angesprochen haben, und das Ergebnis dieser Zuordnung (s. Tabelle 16):

– Der Wert «Ideenvielfalt» wird denjenigen Interviewten zugeordnet, die in ihren Aussagen den Weiterbildungskurs als hilfreich bezeichnen, wenn er den Lehrpersonen vor allem zahlreiche Einzelideen liefert. Diese Personen schätzen den Kurs, weil er für sie ein Gefäss ist, aus dem sie Ideen für Aktivitäten schöpfen können. Hier nun ein Beispiel von F5894: *«Was ich mir [...] von der Ausbildung selber verspreche, wäre noch mehr Variantenreichtum im Unterrichten selber. Ich habe zwar meine verschiedenen Instrumente, meine verschiedenen Möglichkeiten, wie ich Lieder einführe; das kann auch einmal eine CD-Begleitung sein, das gehört auch dazu: möglichst vielfältig.»* Manchmal sind die Lehrpersonen auf der Suche nach pfannenfertigen

Ideen, wie es F2774 zum Ausdruck bringt: *«Einfach Ideen vom Heft oder vom Lehrmittelkommentar, den ich durchlesen muss und aja, so könnte man das machen und so aber, dass ich es wirklich 1:1 erfahre.»*

– Der Wert «Fächerübergreifende Anreize» wird denjenigen Interviewten zugeordnet, die in ihren Aussagen den Weiterbildungskurs als hilfreich bezeichnen, wenn er den Lehrpersonen vor allem Anreize vermittelt, wie Musik mit anderen Fächern verbunden werden kann. Dieser Meinung ist die Hälfte der Befragten. Jeder von ihnen hat explizit auf seine Art und Weise erklärt, dass eine Hilfestellung notwendig ist, um EMU fächerübergreifend einsetzen zu können. Nehmen wir zum Beispiel die Äusserung von F1257: *«Wenn man diese Ausbildung gemacht hat, oder diese Weiterbildung, dass man mehr weiss, wie kann ich Musik in die anderen Fächern integrieren. Also das Musische, das ganze Musische.»* Hier auch die Meinung von F7355: *«[...] dass ich wirklich auf Ideen komme, wie ich Mathematik oder Bewegung und Sprache gerade konkret irgendwie miteinander verbinde.»*

Nach den Tabellen 17 und 18 ist die «Vorstellung betreffend Schwerpunkt des Weiterbildungskurses» kaum an die EMU-Erfahrung und an das Alter der sich äussernden Personen gebunden. Gleichwohl scheint es, dass die jüngeren Lehrkräfte es als wichtiger erachten, in einem Kurs vielfältige Ideen zur Unterrichtsgestaltung zu erhalten, als dies bei älteren Lehrpersonen der Fall ist.

		Schwerpunkt des Weiterbildungskurses		
		Ideenvielfalt	Fächerübergreifende Anreize	Total
Alter	20–29	3	1	4
	30–39	–	–	–
	40–49	0	2	2
	50–59<	2	2	4
	Total	5	5	10

Tabelle 18: Verteilung gemäss den kombinierten Variablen «Vorstellung betr. Schwerpunkt des Weiterbildungskurses» und «Alter» (fehlen : F7618, F8837)

		Schwerpunkt des Weiterbildungskurses		
		Ideenvielfalt	Fächerübergreifende Anreize	Total
Unter- richtsstufe	Primarstufe	5	1	6
	Oberstufe	0	4	4
	Total	5	5	10

Tabelle 19: Verteilung gemäss den kombinierten Variablen «Vorstellung betr. Schwerpunkt des Weiterbildungskurses» und «Unterrichtsstufe» (fehlen : F7618, F8837)

Die Situation gestaltet sich ganz anders, wenn man die zwei anderen unabhängigen Variablen mit einbezieht, nämlich die Unterrichtsstufe und das Geschlecht der Befragten.

So wird in Tabelle 19 ersichtlich, dass die Lehrkräfte der Primarschule in erster Linie die Ideenvielfalt, die sie im Kurs erhalten, als wichtig erachten, wohingegen die Lehrkräfte der Oberstufe die Anreize, die in Richtung eines fächerübergreifenden Unterrichts gehen, bevorzugen.

In Tabelle 20 wird die Beziehung zwischen der «Vorstellung betr. Schwerpunkt des Weiterbildungskurses» und dem «Geschlecht» der Interviewten hervorgehoben. Die weiblichen Befragten wählen mehrheitlich die Ideenvielfalt, was bei den Männern genau umgekehrt ist. Allerdings muss hier darauf hingewiesen werden – wie wir es für die Variable «Vorstellung betr. Wichtigkeit der musikalischen Voraussetzungen» schon aufgezeigt haben – , dass die Frauen in erster Linie Primarlehrerinnen sind. Daher können die Auswirkungen der Unterrichtsstufe und des Geschlechtes nicht voneinander getrennt werden.

Dem aufmerksamen Leser ist sicherlich nicht entgangen, dass die Beziehungen zwischen den beiden abhängigen Variablen, nämlich der «Vorstellung betr. Wichtigkeit der musikalischen Voraussetzungen» und der «Vorstellung betr. Schwerpunkt des Weiterbildungskurses» die gleiche Beziehungskonstellation mit den vier unabhängigen Variablen aufweisen:

- schwache Beziehung mit «EMU-Erfahrung» und «Alter»;
- recht offensichtliche Beziehung mit «Unterrichtsstufe» und «Geschlecht».

Auf Grund dessen müssen wir uns fragen, ob es tatsächlich einen Zusammenhang zwischen diesen beiden abhängigen Variablen gibt. Tabelle 21 liefert dazu Antworten. Es zeigt sich, dass diejenigen Lehrkräfte, die die musikalischen Voraussetzungen bei den Lehrpersonen für sehr wichtig halten (Niveau 4 und 5), der Meinung sind, dass der Haupteffekt der Weiterbildungskurse in pädagogischen und musikalisch vielfältigen Ideen bestehen soll. Diejenigen, die betreffend Engagement und rein musikalische Kenntnissen weniger anspruchsvoll sind (Niveau 1, 2 und 3) mehrheitlich die Ansicht vertreten, dass die Weiterbildungskurse dazu dienen, eine pädagogische und fächerübergreifende Vorgehensweise in Gang zu bringen.

Die Versuchung ist nun gross, diese Variablen zu einer einzigen zu verschmelzen: die grundlegende Vorstellung über das erwartete Profil der EMU-Lehrperson. Diese Variable hätte zwei Werte, d.h. es gäbe zwei Profile von Lehrpersonen.

- Profil 1: die EMU-Lehrpersonen sollen musikalisch sehr engagierte Lehrkräfte sein und eine entsprechend hohe Kompetenz aufweisen. Folglich müsste ihre schulmusikalische Ausbildung intensiviert werden.



		Schwerpunkt des Weiterbildungskurses		
		Ideenvielfalt	Fächerübergreifende Anreize	Total
Ge- schlecht	Frauen	3	1	4
	Männer	2	4	6
	Total	5	5	10

Tabelle 20: Verteilung gemäss den kombinierten Variablen «Vorstellung betr. Schwerpunkt des Weiterbildungskurses» und «Geschlecht» (fehlen : F7618, F8837)

		Wichtigkeit der musikalischen Voraussetzungen					Total
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	
Schwerpunkt des Weiterbil- dungskurses	Ideenvielfalt	0	0	1	2	2	5
	Fächerübergreifende Anreize	1	1	3	0	0	5
	Total	1	1	4	2	2	10

Tabelle 21: Verteilung gemäss den gekreuzten Variablen «Vorstellung betr. Wichtigkeit der musikalischen Voraussetzungen» und «Vorstellung betr. Schwerpunkt des Weiterbildungskurses» (fehlen : F7618, F8837)

– Profil 2: die EMU-Lehrpersonen sollen Spezialisten im Bereich Integration der Musik in anderen Fächern sein. Sie müssten entsprechend in Richtung eines fächerübergreifenden Unterrichts gefördert werden. Ihre rein musikalischen Kompetenzen wären dann als weniger wichtig zu erachten.

Wenn man diese Überlegung noch weitertreibt, lässt sich sagen, das erste Profil entspreche dem herkömmlichen EMU Konzept, wohingegen das zweite dem Konzept gleicht, das im Augenblick im Kanton Aargau entwickelt und auch als EMU+ bezeichnet wird (s. Kap. 1.1). Wie wir bereits gesehen haben, ist das erste Konzept bei den Primarstufenlehrpersonen weiter verbreitet; das zweite wird von den Oberstufenlehrpersonen bevorzugt.

Vorsicht ist auf jeden Fall geboten. Es ist nicht auszuschliessen, dass wir hier nur ein Artefakt vorliegen haben. Man kann sich zum Beispiel vorstellen, dass die Oberstufenlehrpersonen, die vielleicht eine intensivere musikalische Grundbildung absolviert haben als ihre Kollegen von der Primarstufe, schlichtweg auf die Notwendigkeit, was musikalische Kompetenzen anbelangt, nicht so sehr eingegangen sind, weil sie diese ja als Grundvoraussetzung bereits mitbringen, und sich daher mehr auf den fächerübergreifenden Aspekt konzentriert haben. Im Gegensatz dazu sehen die Lehrpersonen aus der Primarschule die Notwendigkeit, dass ihre eigenen musikalischen Voraussetzungen gestärkt werden müssen. Nur eine zielgerichtete Untersuchung dieser Aspekte mit einer grösseren Stichprobe könnte dazu beitragen, in diesen Überlegungen weiter voranzukommen.

## 7. Vorstellungen über die Eltern

In Kapitel 5 und 6 wurden die Vorstellungen über die Voraussetzungen bei den Lehrpersonen und bei den Lernenden untersucht. Eine weitere Frage, die elf der Lehrpersonen gestellt wurde, war, ob auch im sozialen Umfeld irgendwelche Voraussetzungen wichtig sind, so dass EMU funktionieren kann und dass die genannten Ziele erreicht werden können. Unter dem «sozialen Umfeld» verstehen wir besonders die Medien, die Politik und die Eltern. Dies gaben wir den interviewten Personen zu Beginn des Gesprächs auch so zu verstehen (s. Kap. 3.2).

Auffallend war, dass die Lehrpersonen immer gleich über die Eltern zu sprechen begannen. Zudem machten sie zahlreiche Aussagen. Das sehen wir als Zeichen dafür, dass das Thema sie sehr beschäftigt und für die Lehrpersonen als wichtig angesehen werden kann. Im Gegensatz dazu waren Äusserungen über die Medien oder über die Politik sehr selten.

Wir können also sagen – und möchten dies mit der Abbildung 3, einer Variante der Abbildung 2, veranschaulichen –, dass die Lehrpersonen noch aus der unmittelbaren Nähe der Bildungsinstitution heraus – die Eltern stehen hinter dem Schüler – berichteten. Dort sind die interviewten Personen mit ihren Ausführungen hängen geblieben. Sie haben kaum weiter über andere Akteure des sozialen Umfelds Auskunft gegeben.

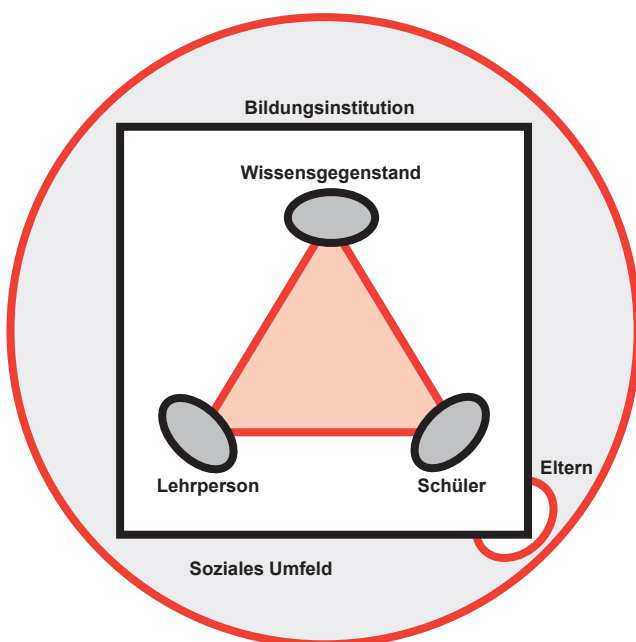


Abbildung 3: Position der Eltern im System

Für die Auswertung wurden alle Aussagen der Lehrpersonen zum Thema Eltern herausgefiltert und näher betrachtet. Diese betreffen meistens die Vorstellungen der Lehrpersonen bezüglich der Meinungen der Eltern über EMU, aber auch generell über die Institution Schule. Diese Vorstellungen beziehen sich auch auf die Zusammenarbeit mit den Eltern.

Wichtig ist weiter zu sagen, dass es, wie im Kapitel 1 beschrieben, zwei Arten von EMU gibt. Unter EMU+ wird Musik als fächerübergreifendes Prinzip angewandt, die Stundentafel bleibt unverändert und die Eltern müssen nicht unbedingt darüber informiert werden. Sie müssen dazu auch nicht ihr Einverständnis geben, wie das bei der herkömmlichen Methode von EMU der Fall ist. Hier werden Fächerstunden zugunsten des EMU «geopfert» und die Eltern müssen zwingend damit einverstanden sein. So viel wir wissen, arbeiten alle Lehrpersonen unserer Stichprobe mit dem Modell EMU+.

Die meisten Lehrpersonen sind der Ansicht, die Eltern wüssten fast nichts über EMU. Die Ausnahme bilden drei Lehrpersonen: Sie haben die Eltern über EMU informiert und sind deswegen überzeugt, dass diese über EMU und dessen Ziele Bescheid wissen.

### 7.1 Die Meinung der Eltern über die Wichtigkeit der Musik im Unterricht

Für die Auswertung wurden alle relevanten Aussagen der Lehrpersonen in Betracht gezogen und 5 Niveaus für die ordinale Variable «Vorstellung betr. Meinung der Eltern über die Wichtigkeit der Musik im Unterricht» zugeordnet (s. Tabelle 22).

– Niveau 1: Darunter fallen Lehrpersonen, die denken, die Eltern seien gegen zu viel Musik in der Schule. Eltern, die die Meinung haben, man solle die Hauptfächer mehr stützen. Man kann sie nicht für Musik im Unterricht begeistern. Es scheint sogar, dass nach der Meinung dieser Lehrpersonen, die Eltern generell misstrauisch sind gegenüber allem, was die Schule tut. Beispiel: «*Sehr oft sind die Eltern dann nicht sehr konsequent und lästern sehr schnell über die Schule und die Lehrkräfte usw.*» (F7618) Oder: «*Ich muss mich immer wieder rechtfertigen, ich muss immer wieder meine Methoden erklären.*» (F8837)

Meinung der Eltern über die Wichtigkeit der Musik im Unterricht

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Total
2	1	3	3	2	11

Tabelle 22: Verteilung gemäss der Variable «Vorstellung betr. Meinung der Eltern über die Wichtigkeit der Musik im Unterricht» (fehlt: F4692)

- Niveau 2 wurde Lehrpersonen zugeordnet, deren Vorstellungen über die Meinung der Eltern eher ins Negative kippen. Beispiel: *«Aber ich kann mir schon vorstellen, dass bestimmte Schulpflegerinnen und Schulpfleger noch nicht sagen können, was EMU ist. Und bei den Eltern sowieso. [...] Dann hat man auch eher eine ablehnende Haltung, denke ich.»* (F4923)
- Unter Niveau 3 fallen Lehrpersonen, die denken, die Eltern könnten für Musik im Unterricht gewonnen werden. Unter Umständen können einige das gut, einige weniger gut finden. Beispiele: *«Ich denke die... die gerne Musik machen oder in diese Richtung gehen, die finden das sicher super. Und die anderen finden das ein Zeitverlust. [...] Ich kann mir dann schon vorstellen, dass es heisst, ja, Zeit verträdeln da, ist doch Mist und so.»* (F1257) *«Ja, ich kann mir vorstellen, dass sie es gut finden, dass wir viel singen. Aber ich könnte mir auch vorstellen, wenn ich jetzt noch mehr Musik machen würde, dass es dann sicher auch Meinungen geben würde, die finden, die sollen doch einmal richtig Schule machen, sage ich.»* (F8526)
- Lehrpersonen, die formulierten, dass die meisten Eltern Musik im Unterricht gut fänden, aber es gäbe wahrscheinlich schon welche, die etwas dagegen haben könnten, wurden Niveau 4 zugeordnet. Beispiele: *«Ich glaube, die Eltern stehen dem positiv gegenüber, weil sie teilweise auch merken, dass sich die Kinder vielleicht anders verhalten.»* (F9973) *«Ich meine, jetzt, ich denke die Eltern, von denen ich Kinder in der Klasse habe, die finden es eigentlich grundsätzlich gut, weil es schon viele Situationen gab, wo die Kinder fröhlich nach Hause kamen [...]»* (F7355)
- Zu Niveau 5 gehören Lehrpersonen, die sich sehr positiv über die Meinung der Eltern geäussert haben. Beispiele: *«Und die Eltern stehen dann jeweils voll hinter diesen Ideen. [...] Weil sie eben einsehen, dass das gut ist für das Kind. Man hat es auch schon gelesen.»* (F2195) *«Also die Eltern haben eine gute Meinung.»* (F3691)

Wir können in der Tabelle 22 sehen, dass sich nur wenige Lehrpersonen sehr positiv oder sehr negativ über die Meinung der Eltern äussern. Die meisten bewegen sich mit ihren Aussagen in den mittleren Niveaus 3 und 4.

## 7.2 Bezüge zur EMU-Erfahrung und zum Alter

Um die abhängige Variable «Vorstellung betr. Meinung der Eltern über die Wichtigkeit der Musik im Unterricht» näher zu untersuchen, wurde sie mit den unabhängigen Variablen «EMU-Erfahrung» und «Alter» der Interviewten in Verbindung gebracht.

Die Tabelle 23 soll zeigen, ob es einen Zusammenhang gibt zwischen der Vorstellung über die Meinung der Eltern und der EMU-Erfahrung der Lehrperson.

Wir beobachten, dass die «EMU interessierten Lehrpersonen» ihre Vorstellung über die Meinung der Eltern noch nicht generell festgelegt haben. Sie tendieren weder ins Negative noch ins Positive. «EMU erfahrene Lehrpersonen» haben sich schon eher eine Meinung gebildet. Diese ist aber auffallend weit gestreut: ganz klar negativ oder eher positiv.

Wie schon erwähnt (s. Kap. 3.1 und 4.3), ist die Variable EMU-Erfahrung jedoch auch irreführend, da viele Lehrpersonen schon seit einiger Zeit eine Art von «eigenem» EMU angewandt haben, bevor sie die Weiterbildung besuchten und bevor sie wussten, was EMU genau ist. Darum möchten wir in Tabelle 24 die «Vorstellung betr. Meinung der Eltern über die Wichtigkeit der Musik im Unterricht» mit den klaren Werten «Alter» der Lehrperson vergleichen.

Die Meinung der Lehrpersonen mit ihrem Alter zu vergleichen, zeigt – anhand unserer Daten – eine deutliche Tendenz: Junge Lehrerinnen und Lehrer haben sich in ihrer Meinung noch nicht generell festgelegt. Sie bewegen sich in Niveau 3 und 4. Mit zunehmendem Alter der Lehrpersonen scheint die

		Meinung der Eltern über die Wichtigkeit der Musik im Unterricht					
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Total
EMU- Erfahrung	Interesse	0	1	2	1	0	4
	Kurz	0	0	1	1	1	3
	Lang	2	0	0	1	1	4
	<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>11</b>

Tabelle 23: Verteilung gemäss den kombinierten Variablen «Vorstellung betr. Meinung der Eltern über die Wichtigkeit der Musik im Unterricht» und «EMU-Erfahrung» (fehlt: F4692)

		Meinung der Eltern über die Wichtigkeit der Musik im Unterricht					
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Total
Alter	20–29	0	0	3	1	0	4
	30–39	–	–	–	–	–	–
	40–49	0	1	0	1	0	2
	50–59<	2	0	0	1	2	5
	<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>11</b>

Tabelle 24: Verteilung gemäss den kombinierten Variablen «Vorstellung betr. Meinung der Eltern über die Wichtigkeit der Musik im Unterricht» und «Alter» (fehlt: F4692)

Vorstellung über die Meinungen der Eltern ausgeprägt entweder in den negativen oder den positiven Bereich zu kippen.

Junge Lehrpersonen könnten noch eher das Gefühl haben, dass die Eltern für EMU gewonnen werden können. Sind sich aber bewusst, dass es auch noch andere Meinungen geben kann. Sie formulieren ihre Vorstellungen noch eher vorsichtig. Ältere Lehrpersonen könnten sich ihre Meinung durch ihre Lebens- und Unterrichtserfahrung schon gebildet haben. Sie sprechen konkret über ihre Vorstellungen und schwanken nicht mehr in ihrer Aussage zwischen Positiv und Negativ.

Wir könnten zur Schlussfolgerung gelangen: Je älter eine Lehrperson ist, desto festgelegter ist die persönliche Vorstellung über die Meinung der Eltern. Je jünger sie ist, desto weniger festgelegt und vorsichtiger ist die Vorstellung über die Meinung der Eltern über die Wichtigkeit der Musik im Unterricht. Diese Hypothese sollte aber näher untersucht werden.

### 7.3 Zusammenhang Vorstellung – Austausch mit den Eltern

Nach dem Austausch zwischen Eltern und Lehrperson wurde in keinem der Gespräche direkt gefragt. Tatsächlich fokussierten die Interviews auf die Vorstellungen, nicht auf die Realisation. Trotzdem gibt es zahlreiche Aussagen zu diesem Thema. Dies sehen wir als Zeichen dafür, dass es für die Lehrpersonen ein wichtiges Thema ist, das wir näher zu untersuchen beschlossen.

Unter den Begriff «Austausch» fallen Dinge wie öffentliche Konzerte, die organisiert werden, Projekte oder Informationen, die an die Eltern gelangen, wie z.B. an Elternabenden.

Wir haben also die Interviews ein zweites Mal nach diesbezüglichen Aussagen durchsucht. Vier Lehrpersonen machten keine Angaben, die restlichen sieben äusserten sich zu diesem Thema. Zwei von ihnen berichteten, dass überhaupt kein Austausch stattfindet. Wieso das so ist, wurde nicht nachgefragt. Eine Lehrperson äusserte sich sehr direkt: «... bis jetzt hatte ICH Mühe für solche Projekte.» (F2774) Die anderen fünf Lehrpersonen berichteten über einen Austausch der zwischen ihnen und den Eltern stattfindet (s. Tabelle 25).

Keine Angaben zum Austausch	Austausch findet nicht statt	Austausch findet statt	Total
4	2	5	11

Tabelle 25: Verteilung gemäss der Variable «Austausch zwischen Lehrpersonen und Eltern» (fehlt: F4692)

		Meinung der Eltern über die Wichtigkeit der Musik im Unterricht					Total
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	
Austausch zwischen Lehrpersonen und Eltern	Keine Angaben zum Austausch	2	1	1	0	0	4
	Austausch findet nicht statt	0	0	2	0	0	2
	Austausch findet statt	0	0	0	3	2	5
	Total	2	1	3	3	2	11

Tabelle 26: Verteilung gemäss den gekreuzten Variablen «Vorstellung betr. Meinung der Eltern über die Wichtigkeit der Musik im Unterricht» und «Austausch zwischen Lehrpersonen und Eltern» (fehlt: F4692)

Es stellt sich nun die Frage, ob es einen Zusammenhang gibt zwischen dieser Variable und den Vorstellungen der Lehrpersonen.

Hierzu wurden die 5 Niveaus zur «Vorstellung betr. Meinung der Eltern über die Wichtigkeit der Musik im Unterricht» mit der Variable «Austausch zwischen Lehrpersonen und Eltern» in Verbindung gebracht.

Die Tabelle 26 zeigt, dass die «Vorstellung betr. Meinung der Eltern über die Wichtigkeit der Musik im Unterricht» besser wird, wenn ein Austausch stattfindet. Findet kein Austausch zwischen Lehrperson und Eltern statt, so ist die Meinung der Eltern über EMU (Vorstellung der Lehrperson) schlechter. Von den zwei Lehrpersonen, von denen wir keine Angaben über einen eventuellen Austausch besitzen, ist die Meinung der Eltern noch unvorteilhafter. Es stellt sich die Frage, wieso wir keine Angaben besitzen. Unsere vorsichtige Interpretation: Gibt es keine Angaben, weil es gar nichts zu berichten gab? Oder sogar weil dieses Thema diese Interviewten einfach nicht interessiert?

Die Resultate der Tabelle 26 können auf zwei Arten interpretiert werden. Die Frage ist: Wenn ein Austausch organisiert wird, führt dies bei der Lehrperson zu einer guten Vorstellung über die Meinung der Eltern? Oder: Erleichtert eine gute Vorstellung den Austausch mit den Eltern?

Dies sind Fragen, die wir in dieser Analyse nicht klären können. Auffällig viele junge Lehrpersonen haben die Vorstellung, dass kein Austausch stattfinden

den kann. Dies sei unrealistisch, die Eltern kümmern sich nicht darum und einige Lehrpersonen seien sogar froh, wenn sie in Ruhe arbeiten können.

Es fehlen auch ganz konkrete Angaben über das «Aufklärungsprozedere» der Lehrpersonen. Was wird seitens der Lehrperson wirklich gemacht, um die Eltern zu informieren?

Bis anhin standen die Vorstellungen der Lehrpersonen über die Meinungen der Eltern im Zentrum. Wie sieht es mit den realen Meinungen der Eltern aus? Was denken sie wirklich von EMU? Und weiter: Haben die Eltern dank dem stattfindenden Austausch eine vorteilhafte Meinung vom EMU oder findet dank einer positiven Meinung der Eltern ein Austausch statt?

Dies wären alles interessante Fragen, die man näher untersuchen sollte.

Ein Titel für eine weitere Evaluation könnte dann lauten: «EMU – Was geht in den Köpfen der Eltern vor?»



## Bibliographie

- Austin, J.R., & Reinhardt, D. (1999). Philosophy and advocacy: An examination of preservice music teachers' beliefs. *Journal of Research in Music Education*, 47(1), 18–30.
- Baumann, P., & Gelzer, H. (2004). Musik als Unterrichtsprinzip. *Schweizer Musikzeitung*, 4, 19.
- Bernoussi, M., & Florin, A. (1995). La notion de représentation: de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. *Enfance*, 1, 71–87.
- Böhm, A. (2004). Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In U. Flick & al. (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 475–485). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bresler, L. (1992). Qualitative Paradigms In Music Education Research. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 3(1), 64–79.
- Chanteux, M. (1989). Les pratiques des enseignants en arts plastiques. *Revue Française de Pédagogie*, 87, 5–13.
- Cslovjecsek, M. (Juli/August 2002). *Erweiterter Musikunterricht an den Volksschulen im Kanton Aargau. Konzeptpapier*. Aarau: Fachhochschule Aargau, Pädagogik. Weiterbildung (ergänzt 9.09.02: Pia Hirt) (unpubliziert).
- Cslovjecsek, M. (2004). Sprachenlernen mit Musik: Die Qualitäten von Musik als Werkzeug des Lernens. *mip-Journal*, 9, 6–13.
- Erfahrungsberichte aus Musikklassen. (2002). *Basellandschaftliche Schulnachrichten*, 5, 11–17.
- Fachhochschule Aargau, Nordwestschweiz. Pädagogik, Institut Schule und Weiterbildung (o.D.) *Mehr Musik. Musik und Unterricht. Erweiterter Musikunterricht. Informationen für Lehrpersonen und weitere Interessierte*. Aarau: Fachhochschule Aargau, Pädagogik, Institut Schule und Weiterbildung.
- Flick, U. (1995). Soziale Repräsentationen in Wissen und Sprache als Zugänge zur Psychologie des Sozialen. In U. Flick (Hrsg.), *Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache* (S. 7–20). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (1995b). Alltagswissen in der Sozialpsychologie. In U. Flick (Hrsg.), *Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache* (S. 54–77). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. & al. (Hrsg.). (2004). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. & al. (2004). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick & al. (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 13–29). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Furinghetti, F. (1996). A theoretical framework for teachers' conceptions. In E. Pehkonen (Ed.), *Current state of research on mathematical beliefs III. Proceedings of the MAVI-3 Workshop, August 23-26, 1996*. (S. 19–25). University of Helsinki, Department of Teacher Education.
- Gelzer, H., & Baumann, P. (15. Dezember 2003). *Erweiterter Musikunterricht an den aargauischen Schulen. Zwischenbericht zu Handen des Erziehungsrates*. Aarau: Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz, Pädagogik, Institut Schule und Weiterbildung (unpubliziert).
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine. (dt. 1998: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber).
- Hermanns, H. (2004). Interviewen als Tätigkeit. In U. Flick & al. (Hrsg), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 360–368). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hopf, C. (2004). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick & al. (Hrsg), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 349–360). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (S. 13–24). Paris: E.S.F.

- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (S. 357–389). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jonas-Ahrend, G. (1999). Physiklehrvorstellungen zum Experiment im Physikunterricht. *Zur Didaktik der Physik und Chemie*, Tagung 1999 (2000), 270–272.
- Lessard-Hébert, M. & al. (1990). *Recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Ottawa: Editions Agence d'ARC inc.
- Moscovici, S. (1995). Geschichte und Aktualität sozialer Repräsentationen. In U. Flick (Hrsg.), *Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache* (S. 266–314). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Patry, J.L. & al. (1993). *Musik Macht Schule. Bericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaftlichen Forschung. Über den Schulversuch «Bessere Bildung mit mehr Musik»*. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Pekarek Doehler, S. (2003). Représentations sociales et apprentissage: Situer les représentations dans les activités pratiques. In F. Regnard & E. Cramer (Eds), *Apprendre et enseigner la musique: Représentations croisées* (S. 27–47). Paris: L'Harmattan.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds), *Introduction à la recherche en éducation* (S. 171–198). Sherbrooke: Editions du CRP.
- Strauss, A.L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink Verlag (1. Auflage: 1994).
- Thiel, A., Teubert, H., & Kleindienst-Cachay, C. (2002). Was erwarten Grundschullehrerinnen und -lehrer von einer «Bewegten Schule»? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Sportunterricht*, 51(3), 68–72.
- Zulauf, M. (1990). *Cinq périodes à la clé. Observation de la première année d'expérience d'enseignement élargi de la musique*. Lausanne: CVRP.
- Zulauf, M. (1997). *Vivre l'école en musique*. Lausanne: CVRP.
- Zulauf, M. (2005). *Erweiterter Musikunterricht (EMU) an den Volksschulen im Kanton Aargau: Design für die Evaluation. Bericht zuhanden Institut Schule und Weiterbildung, Fachhochschule Aargau Pädagogik*. Formation Musique Recherche Zulauf (in Zusammenarbeit mit Peter Gentina) (unpubliziert).

# Anhang

## Anhang 1: Kursbeschreibung

**Titel:** Erweiterter Musikunterricht (EMU) und Aktionsforschung:  
Was geht in den Köpfen der Lehrpersonen vor?

**Arbeitsform:** Evaluationsprojekt; eigenständige Arbeit und Begleitveranstaltungen

**Termine:** Das Projekt wird im WS 05/06 bearbeitet. Die Begleitveranstaltungen finden jeweils am Freitag-Vormittag statt

**Aufwand:** 3 ECTS (Studienbereich Projekte)

**Kurzbeschreibung:** Bei diesem Projekt geht es darum, die Vorstellungen von Lehrpersonen bezüglich des erweiterten Musikunterrichtes (Musik als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip) zu erforschen. Sie beteiligen sich direkt an den verschiedenen Phasen einer qualitativen Forschung: Vorbereitung, Durchführung, Analyse und Interpretation von Interviews bei Lehrpersonen, welche EMU in ihren Klassen praktizieren. Sie leisten einen konkreten Beitrag zur Evaluation eines innovativen Prozesses.  
Arbeitsformen: Seminare; Workshops; eigenständige Arbeit.

<b>Kursaufbau</b>			
2×4 Std.	28.10.05, 11.11.05	Seminar	Einführung in die Problematik (EMU; Forschungslage; Ziele)
8 Std.		eigenständig	Lektüren
1×4 Std.	18.11.05	Seminar/Workshop	Feedback/Lektüren Erarbeitung der Interviews
20 Std.		eigenständig	Führung und Transkribierung der Interviews
1×4 Std.	16.12.05	Seminar/Workshop	Feedback/Interviews Erster Kodierungsraster
5 Std.		eigenständig	1. Kodierung
1×4 Std.	13.01.06	Seminar	Feedback/1. Kodierung Verfeinerung des Kodierungsrasters
10 Std.		eigenständig	2. Kodierungsphase Erste Auswertungsideen
1×4 Std.	27.01.06	Seminar	Feedback/2. Kodierungsphase Beginn der Auswertung Struktur des Berichtes
5 Std.		eigenständig	Überblickstabellen Auswertung
1×4 Std.	bilateral	Seminar	Interpretation Synthese der Ergebnisse
16 Std.		z.T. begleitet	Redaktion des Berichtes Vorstellung der Resultate

**Kursverantwortung:** Markus Cslovjecsek, Dozent FHA

**Externe Expertin:** Madeleine Zulauf, lic. & dipl. Psych., Leiterin Formation Musique Recherche Zulauf



## Anhang 2: Raster zur Analyse der Forschungstexte

### **Referenz des analysierten Textes?**

1. Wer sind die betroffenen Lehrpersonen?
2. Welche Vorstellungen werden untersucht?
3. Wie werden diese Vorstellungen erforscht?
4. Welche Ergebnisse liefert die Forschung?
5. Welches sind die Folgen für das Unterrichten?
6. Wie lässt sich, nach all dem Gesagten, eine Vorstellung definieren?
7. Welche Beziehungen sehen Sie zwischen dieser Forschung und dem Evaluationsprojekt EMU?

MZ/29.10.05

# Anhang 3: Vergleich Quantitative – Qualitative Forschung

	Quantitative Forschung	Qualitative/interpretative Forschung
<b>Kontext</b>	Rechtfertigungskontext (context of justification)	Entdeckungskontext (context of discovery)
<b>Zielsetzung</b>	Gesetzmässigkeit (allgemeine Verhältnisse Ursachen-Wirkungen)	Verständnis menschlicher Wirklichkeit(en) (Sinn-Zusammenhänge)
<b>Vorgang</b>	Theorietest (deduktiv)	Theoriegenerierung (induktiv)
	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-weight: bold; margin-right: 10px;">Festgelegte Prozeduren</div> <div style="text-align: center;"> <p>(Theorie)</p> <p>Hypothese</p> <p>Versuchsordnung</p> <p>Standardisierte Datenerhebung</p> <p>Isolierte Daten</p> <p>Quantitative, messbare Daten (Zahlen)</p> <p>(digital)</p> </div> </div>	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-weight: bold; margin-right: 10px;">Situative Prozeduren</div> <div style="text-align: center;"> <p>(Theorie)</p> <p>Modell</p> <p>Kategorienbildung</p> <p>Flexible Datenerhebung</p> <p>Kontextualisierte Daten</p> <p>Qualitative, nicht messbare Daten (Worte, Darstellungen, Verhaltensweisen)</p> <p>(analog)</p> </div> </div>
<b>Stellung des Forschers</b>	Unabhängigkeit vom Gegenstand (aus Distanz gesehen) Objektivität	Bestandteil der Erkenntnis (von innen heraus) Subjektivität
<b>Quantitative und Qualitative Forschung</b>		
<b>Anspruch</b>	Wissenschaftlichkeit	
<b>Erfordernisse</b>	Rationalität  Objektivierbarkeit  Explizität  Verifizierbarkeit  Reproduzierbarkeit	
<b>Ergebnisse</b>	Erkenntnisgewinn	

## Anhang 4: Interviewleitfaden

**Die Vorstellung:** Wichtigstes Ziel von EMU.

Genauer ausgedrückt: die Art von Veränderung, die durch EMU anvisiert wird, die bei diesem/jenem (...) Akteur und/oder in einem bestimmten (...) Feld eintreten sollte.

*Beispiele von Fragen:*

- «*EMU ist – nach Ihrer Auffassung – dann erfolgreich, wenn...*»
- «*Welches ist – Ihrer Meinung nach – das Ziel des EMU?*»

**Die Vorstellung:** Der Grund (oder die Bedingung), dass dieses wichtigste Ziel erreicht wird; ... erreicht bei diesem/jenem Akteur (...); ...in diesem/jenem Feld (...).

*Beispiele von Fragen:*

- «*Und wie erreicht man – nach Ihrer Meinung – dieses Ziel?*»
- «*Was muss – nach Ihrer Ansicht – geschehen damit...?*»

**Die Vorstellung:** Weitere Gründe (oder Bedingungen), dass dieses wichtigste Ziel erreicht wird.

*Beispiele von Fragen:*

- «*Muss – nach Ihrer Auffassung – ausserdem etwas unternommen werden, damit ... passiert?*»
- «*Welche weiteren Akteure sollten – in Ihren Augen – etwas tun, damit ... eintritt?*»

**Die Vorstellung:** Weiteres Ziel von EMU.

Anders ausgedrückt: eine zusätzliche Veränderung, die mit Hilfe von EMU anzupeilen ist, die bei diesem/jenem (...) Akteur und/oder in einem bestimmten (...) Feld eintreten sollte.

*Beispiel einer Frage:*

- «*Sie haben mir gesagt, dass ... ein wichtiges Ziel ist. Was denken Sie: Sollte man noch etwas anderes durch EMU erreichen, und was genau?*»

**Die Vorstellung:** Gründe (oder Bedingungen), dass das weitere Ziel von EMU erreicht wird.

*Beispiel einer Frage:*

- «*Und was soll passieren, was müssen die Akteure (wie z.B. ... ) machen, damit es klappt?*»

Gegebenenfalls...

**Die Vorstellung:** Zusätzliches Ziel von EMU.

**Die Vorstellung:** Die Gründe und Bedingungen, um dieses Ziel zu erreichen.

**Am Ende der Interviews mit den Lehrpersonen sollten sämtliche Vorstellungen über jeden einzelnen Akteur und/oder jeden Bereich (Lehrperson, Schüler, Wissensgegenstand, Bildungsinstitution, Soziales Umfeld) – wie nach der Ernte – zusammengetragen sein betreffend:**

- die Zielsetzungen;
- die Gründe und Bedingungen.

Ausserdem sollte man versuchen aufzuspüren, welche Vorstellung die Lehrperson von der Herkunft ihrer eigenen Vorstellungen hat.

Das kann geschehen

- entweder im Verlauf des Interviews, anlässlich einer besonders nachdrücklichen Stellungnahme der Lehrperson.

*Beispiel einer Frage:*

- «*Und woher kommt diese Idee?*»

- oder am Ende des Gesprächs, unabhängig vom unmittelbaren Kontext.

*Beispiele von Fragen:*

- «*Sie haben mir viele Ideen bezüglich EMU, seine Ziele und die nötigen Bedingungen mitgeteilt. Wie sind Sie auf diese Ideen gekommen?*»
- «*Haben Sie immer so gedacht?*»
- «*Haben Sie irgendeine Erfahrung gemacht, die Ihre Meinung beeinflusste?*»

## Pour ne pas conclure...

Dans son avant-propos, Markus Cslovjecsek souligne que le projet que nous avons dirigé en commun, et qui a été décrit tout au long de ce rapport, avait un double objectif:

- initier les étudiants à l'activité de recherche;
- réaliser une première «recherche de terrain» dans le cadre de l'évaluation de EMU dans le canton d'Argovie.

Il se plaît aussi à souligner que le premier de ces objectifs a été atteint, grâce à l'engagement de chacun. Qu'il me soit permis ici de venir corroborer ce constat, en ajoutant que le dynamisme et l'enthousiasme personnels de Markus Cslovjecsek ne sont certainement pas étrangers à la bonne ambiance qui a régné dans le «Forschungsteam» et au bon déroulement de ses travaux.

Comme il se doit, notre langue de travail était l'allemand et je suis reconnaissante aux autres membres de l'équipe de ne pas s'être arrêtés à mes difficultés d'expression langagière – je maîtrise mieux la langue de Molière que celle de Goethe – pour permettre que s'instaure une vraie communication entre nous. Si toutefois ce dernier texte du rapport n'est pas en allemand, ce n'est ni par erreur ni faute d'avoir trouvé quelqu'un pour m'aider! J'ai d'ailleurs pu apprécier à leur juste valeur la disponibilité et l'habileté de Markus Cslovjecsek et de Beate Janousch, qui ont eu la gentillesse de traduire en allemand les chapitres que j'ai rédigés. Si ce petit texte est en français, c'est tout simplement parce que j'éprouve la nécessité de pouvoir transmettre directement, dans ma langue maternelle, des commentaires et des impressions qui me tiennent particulièrement à cœur.

J'aimerais ainsi exprimer combien grande a été ma satisfaction personnelle dans cette aventure. Grâce au mandat qui m'avait été confié par Anni Heitzmann de l'«Institut Sekundarstufe I», que je remercie ici, j'ai pu servir de guide à cinq étudiants, friands de découvertes, pour leur première expédition dans le monde passionnant de la recherche en éducation. Et j'ai eu la chance de recueillir leur vécu «en direct»: quelle excitation, joyeuse et inquiète à la fois, dans la phase de préparation des interviews et, au final, ce moment de joie intense quand, après les heures fastidieuses de transcription, après les doutes et les remises en question qui jalonnent toute démarche de recherche qualitative, les données ont livré leurs secrets et les résultats se sont imposés en toute clarté!

Qu'en est-il maintenant de l'autre objectif, la réalisation d'une première étude de terrain? Pour tout dire, cet objectif me semble, lui aussi, parfaitement atteint. Malgré les moyens modestes à disposition, l'évaluation de EMU dans le canton d'Argovie a bel et bien démarré, en application du design élaboré par mon collègue, Peter Gentinetta, et par moi-même en 2005.

Faisons maintenant le point par rapport à l'ensemble du projet d'évaluation. Et tout d'abord: Quels enseignements pouvons-nous tirer de cette «Pilotstudie»?

- Le choix, avalisé par la «Projektgruppe EMU», de se focaliser résolument sur les enseignants – et non sur les élèves – pour l'ensemble de l'évaluation se révèle d'ores et déjà fécond. Il n'est en effet que de lire les protocoles des interviews pour voir que ce sont bien les enseignants qui détiennent les clés de la réussite de cette démarche pédagogique.

- L'approche, elle aussi approuvée par la «Projektgruppe EMU», consistant à investiguer en priorité les représentations de ces enseignants, a également montré son pouvoir heuristique. Cette première étude a permis de tester la procédure (comment s'y prendre pour faire émerger les représentations des interviewés?) et de commencer à opérationnaliser le concept (concrètement, dans un protocole, à quoi reconnaît-on la manifestation d'une représentation?)
- La décision, prise de façon intuitive par le «Forschungsteam», de se concentrer sur les représentations que nous avions livrées les enseignants interviewés à propos de l'implication et de la contribution des acteurs principaux de EMU – en laissant de côté les représentations concernant les objectifs de cette démarche – a, elle aussi, été fructueuse. Les résultats exposés aux chapitres 5, 6 et 7 en sont d'ailleurs la preuve.

Il nous faut pourtant être réalistes. Cette «Pilotstudie» effectuée avec les étudiants était bien modeste. Dans la «montagne» EMU – dont nous sommes tous persuadés qu'elle recèle des trésors – nous n'avons pour l'instant fait que de creuser quelques trous ici et là, avec des instruments rudimentaires et maniés par des travailleurs, certes pleins d'énergie, mais encore inexpérimentés. Qui plus est, nous n'avons pas eu l'occasion d'établir un véritable bilan des découvertes: comme le lecteur avisé n'aura pas manqué de le remarquer, ce rapport ne présente pas de chapitre de synthèse!

Au vu de la qualité des premiers fragments de minerai que le «Forschungsteam» a déjà extraits, il vaudrait certainement la peine de poursuivre la démarche d'évaluation dans l'esprit voulu par le design, après s'être toutefois accordé le temps de la réflexion afin de définir la stratégie la plus efficace pour la phase 2. Autrement dit, et pour continuer avec la métaphore de la mine: d'après les échantillons déjà trouvés, où pourraient se trouver les meilleurs filons? Mais aussi, comment les atteindre et comment les exploiter?

Il me reste à saluer ici l'engagement de l'«Institut Weiterbildung und Beratung» – en la personne notamment de Hermann Gelzer – qui, après avoir donné mandat au bureau «Formation Musique Recherche Zulauf» de réaliser le design, lui a ensuite confié un travail sur le thème «Die Vorstellungen der Lehrpersonen bei pädagogischen Innovationen: Wie kann die Forschung Typologien generieren?» Certes, cette étude de nature théorique ne peut être directement consacrée à la synthèse des travaux réalisés dans le cadre de la «Pilotstudie», mais le fait d'y avoir participé personnellement influence déjà clairement mon approche et mon analyse de la littérature scientifique. Le rapport, prévu pour la fin de l'année 2006, ne manquera donc pas de prendre en compte certains des enseignements et des résultats de cette première étude réalisée dans le cadre de l'évaluation EMU en terres argoviennes.

Jongny, le 20 juillet 2006  
Madeleine Zulauf

## **Impressum**

### *Herausgeberin:*

Fachhochschule Nordwestschweiz  
Pädagogische Hochschule  
Institut Weiterbildung und Beratung  
Küttigerstrasse 42  
5000 Aarau

### *Autorenteam:*

Markus Cslovjcek, Prof., Dozent für Musikdidaktik, Pädagogische Hochschule FHNW  
Madeleine Zulauf, lic & dipl. Psych, Leiterin «Formation Musique Recherche Zulauf»

### *Redaktion:*

Hermann Gelzer, Prof., Dozent Erziehungswissenschaften, Pädagogische Hochschule FHNW

### *Gestaltung:*

Theo Gamper Grafik, Solothurn

### *Druck:*


Sprüngli Druck AG, Villmergen

### *Auflage:*

300 Exemplare

Abdruck unter Verwendung der Quellenangabe erlaubt.  
November 2006





Folgende Hochschulen der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW bieten Weiterbildung an:

- Hochschule für Angewandte Psychologie
- Hochschule für Architektur, Bau und Geomatik
- Hochschule für Gestaltung und Kunst
- Hochschule für Life Sciences
- **Pädagogische Hochschule**
- Hochschule für Soziale Arbeit
- Hochschule für Technik
- Hochschule für Wirtschaft

Fachhochschule Nordwestschweiz  
Pädagogische Hochschule  
Institut Weiterbildung und Beratung  
Küttigerstrasse 21  
5000 Aarau

T +41 061 838 90 50  
F +41 062 838 90 09  
info@fhnw.ch  
[www.fhnw.ch/ph/weiterbildung](http://www.fhnw.ch/ph/weiterbildung)