



FORMATION MUSIQUE RECHERCHE ZULAUF

**Erweiterter Musikunterricht (EMU)  
an den Volksschulen im Kanton Aargau:  
Design für die Evaluation**

**Bericht zuhanden  
Institut Schule & Weiterbildung  
Fachhochschule Aargau Pädagogik  
(Definitive Fassung: 30. November 2005)**

**Madeleine Zulauf  
in Zusammenarbeit mit Peter Gentinetta**

# Inhalt

<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>Etappe 1. Problematik identifizieren</b>	<b>5</b>
Kapitel 1. Das Projekt EMU Aargau: Grob-Analyse	6
Kapitel 2. Übersicht über die Fachliteratur	11
Kapitel 3. Die Rolle der Fachhochschule Aargau Pädagogik: Vorabklärungen	16
Kapitel 4. Die Grundidee der Evaluation	18
<b>Etappe 2. Evaluation strukturieren</b>	<b>24</b>
Kapitel 5. EMU im Schulalltag	25
Kapitel 6. Literaturanalyse	29
a) Grundlagen und Zielsetzungen der Analyse	29
b) Das Konzept „Vorstellung“	31
c) Die Lehrpersonen in der EMU-Forschung	35
d) Die Vorstellungen der Lehrpersonen erforschen: <i>good practices</i>	39
Kapitel 7. Die für die Evaluation freigestellten Ressourcen	45
Kapitel 8. Design Phase 1	49
<b>Ausblick. Ergebnisse anwenden</b>	<b>59</b>
<b>Referenzen</b>	<b>62</b>
<b>Anhang</b>	<b>67</b>

## Einleitung

Nach verschiedenen Vorgesprächen beauftragte im August 2004 das „Institut Schule & Weiterbildung“ der Pädagogischen Hochschule Aargau das Bureau „Formation Musique Recherche Zulauf“ mit der Aufgabe, ein Design zur Evaluation des Projekts „Erweiterter Musikunterricht“ (EMU) im Kanton Aargau zu entwerfen.

Dabei geht es nicht darum, ein rein theoretisches, ideales Forschungs-Konzept für den EMU zu konstruieren. Vielmehr soll ein Konzept, das in der Wirklichkeit verankert ist, partizipativ mit den vor Ort Verantwortlichen, insbesondere mit der „Projektgruppe EMU“, ausgearbeitet werden.

Die Wirklichkeit, auf der das Konzept zur Evaluation aufbauen soll, weist drei handlungsrelevante Besonderheiten auf:

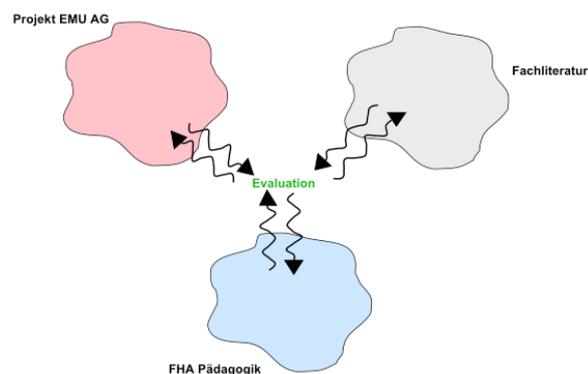
- Zunächst muss das Design abgestimmt sein auf das Projekt EMU, so wie es sich im Kanton Aargau entwickelt hat. Im Besonderen berücksichtigt es die konkrete Unterrichtsorganisation in den Klassen sowie die inhaltliche Gestaltung der Weiterbildungskurse für die Lehrpersonen.
- Überdies gilt es, die vorhandene Fachliteratur einzubeziehen und hauptsächlich Forschungsergebnisse zum EMU auszuwerten.
- Schliesslich wird erwartet, dass das Konzept abgestimmt wird auf die Aufgaben und Auflagen der Fachhochschule Aargau Pädagogik (FHA Pädagogik).

Im Übrigen soll das Design eine Evaluation gestatten, deren Ergebnisse nicht toter Buchstabe bleiben, sondern welche im Gegenzug die Wirklichkeit der drei genannten Handlungsbereiche befruchtet. D.h. die so angelegte Evaluation soll ausmünden in:

- Eine umsichtige Steuerung des EMU in den Schulen und ein bedürfnisorientiertes Weiterbildungsangebot.
- Einen Gewinn an wissenschaftlichen Einsichten.
- Die Bestärkung eines fundierten und anerkannten Know-how in Forschung & Entwicklung an der FHA Pädagogik.

Die Ausgangslage für die Konstruktion des Design lässt sich demnach folgendermassen vereinfacht darstellen:

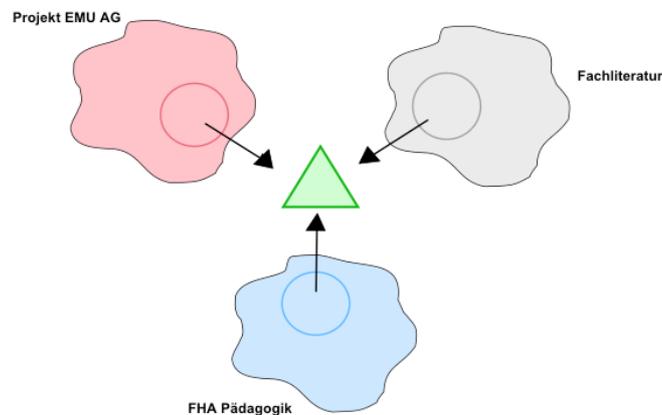
Abbildung 1: Ausgangslage



Konkret wird das Design in zwei Etappen entwickelt.

In der ersten Etappe werden die Problematik freigelegt und die künftige Evaluation in groben Zügen umrissen; vgl. folgendes Schema:

Abbildung 2: Etappe 1



- Zunächst wird das aargauische Projekt EMU mit seinem Umfeld anhand der schriftlichen Unterlagen und weiterer Informationen der Projektgruppe EMU einer ersten Analyse unterzogen. Dadurch treten die Besonderheit des Projekts und die für eine künftige Evaluation interessantesten Gesichtspunkte in Erscheinung. (Kapitel 1)

- Anschliessend umgrenzt die Übersicht über die verfügbare Literatur den für die weitere Untersuchung besonders verheissungsvollen Bereich. (Kapitel 2)

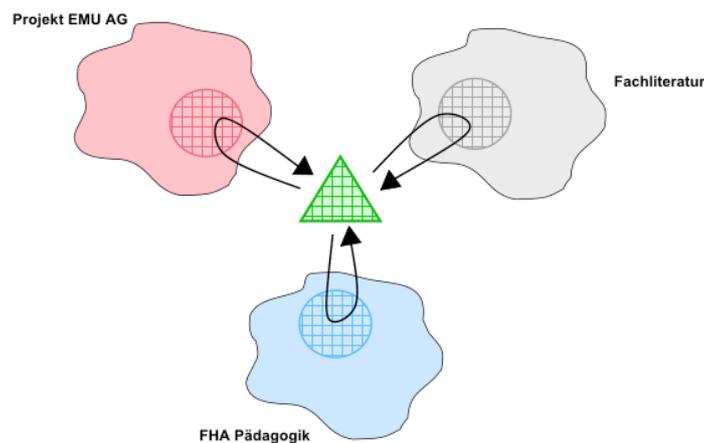
- Überdies erfolgt eine erste Abschätzung in zweifacher Hinsicht: Was erwartet die FHA Pädagogik von der projektierten Evaluation? Welche personellen und materiellen Ressourcen kann sie zur Verfügung stellen? (Kapitel 3)

- Aufgrund der dreifachen Abklärung lässt sich die leitende Grundidee der Evaluation in groben Zügen umrissen. (Kapitel 4)

\* \* \* \* \*

In der zweiten Etappe wird ein Interaktionsprozess der drei Handlungsbereiche eingeleitet, um das Evaluations-Design zu verfeinern und zu strukturieren.

Abbildung 3: Etappe 2

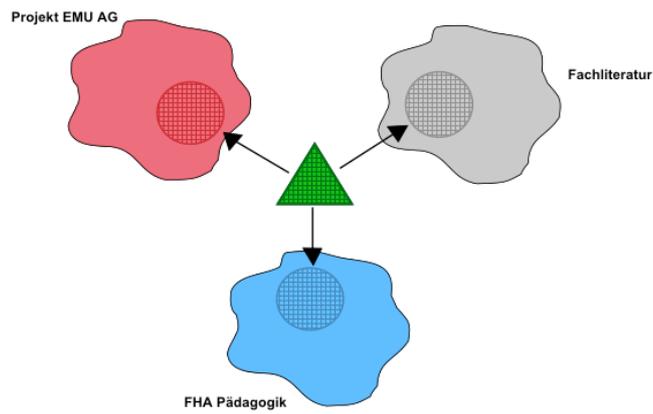


- Beobachtungen im Praxis-Alltag und Erfahrungsaustausch mit den Lehrpersonen sowie den Verantwortlichen der Weiterbildungskurse gestatten eine verbesserte Wahrnehmung des Projekts und seiner Erfordernissen. (Kapitel 5)
- Eine systematische Analyse der Fachliteratur, die ein eigens dafür entwickeltes Analyse-Instrument verwendet, führt zu einer genaueren konzeptuellen Erfassung der ausgewählten Problematik. (Kapitel 6)
- Weiterhin müssen die Ressourcen, welche die FHA Pädagogik für die Evaluation freistellen kann, sowohl in personeller als auch in materieller und finanzieller Hinsicht genauer bestimmt werden. (Kapitel 7)
- Dank der drei genannten Informations-Quellen, die sich wechselseitig ergänzen, kann das Design bezüglich Themenkreisen, Methode, Arbeitsabläufen und Aufgabenzuteilung differenziert werden. (Kapitel 8)

\* \* \* \* \*

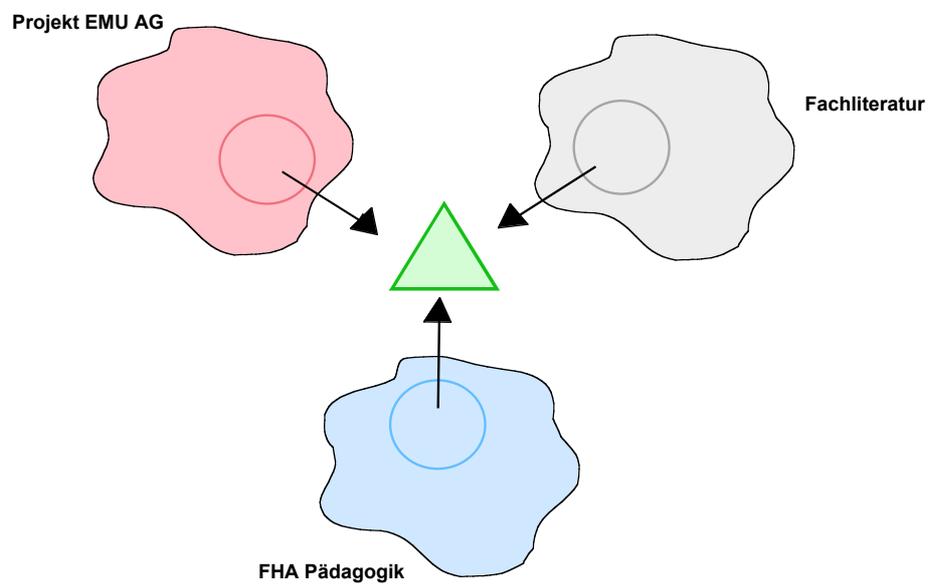
Dieser Bericht schliesst mit Hinweisen auf bestimmte Anwendungsmöglichkeiten der durch die Evaluation gelieferten Ergebnisse.

Abbildung 4: Evaluation und Anwendung der Resultate



## Etappe 1

### Problematik identifizieren



## Kapitel 1. Das Projekt EMU Aargau: Grob-Analyse

Das Kapitel beabsichtigt nicht, das aargauische Projekt „Erweiterter Musikunterricht“ (EMU) als solches vorzustellen. Vielmehr soll EMU ganzheitlich in seiner bisherigen Entwicklung und in konzeptueller Hinsicht betrachtet werden.

Um den im Projekt verborgenen Sinn zu entdecken, stellen wir schrittweise einige Grundsatz-Überlegungen<sup>1</sup> an und wandeln sie ab, damit hervortritt, was sich hinter der Bezeichnung selbst dieses Projekts verbirgt. Die Frage lautet: Was ist denn E M U?

### **E M U** die Musik

Inmitten der Abkürzung EMU, aber auch im Zentrum des gesamten Projekts steht zweifellos die Musik und alle Bedeutungen, die mit dem Begriff konnotiert sind: Musik als weltumfassende Kunst; Musik, die jeden sprachlichen Ausdruck übersteigt; Musik, die faszinierende, vom Glanz des Mysterium umstrahlte Kunst.

Freilich, die geläufigen Definitionen wie z.B. «die absichtsvolle Organisation von Schallereignissen»<sup>2</sup> oder «die Kunst, die Abfolge akustischer Ereignisse zu gestalten»<sup>3</sup> scheinen klar. Doch andererseits erkennen wir, wie beschränkt die Auffassung ist, welche Musik lediglich nach klanglichen und physikalischen Kategorien beschreibt. Solche Definitionen können uns nicht befriedigen, da sie den verborgenen Reichtum des Phänomens Musik nicht begreiflich machen.

### **E M U** der Musikunterricht

Auch als Unterrichtsfach bewahrt die Musik anscheinend sämtliche Bedeutungen. Jedenfalls steht sie nicht auf der gleichen Stufe wie die andern Unterrichtsfächer. Das bestätigt bereits ein kurzer Blick in die Leitideen im „Lehrplan für die Volksschule des Kantons Aargau“. Für das Fach Deutsch beginnt der Abschnitt „Allgemeine Ziele“ folgendermassen: «Sprechen und Denken sind geistige Werkzeuge des Menschen.» Entsprechend heisst es später: «Mathematik soll als Werkzeug zur Bewältigung des Alltags, als wichtiger Teil unserer Kultur sowie als Hilfe zur Darstellung und Vermittlung von Sachverhalten erfahren werden.» Ganz anders präsentiert sich – ebenfalls unter „Allgemeine Ziele“ – das Fach Musik, das nicht vorrangig als Werkzeug betrachtet wird, mit den Worten: «Musik ist ein wesentlicher und eigenständiger Wert der menschlichen Wirklichkeit.» Verständlicherweise ist die Überzeugung, Musik dürfe nicht gleich behandelt werden wie die übrigen Unterrichtsfächer, besonders tief verwurzelt bei den Musikern selbst: «Musik ist kein Lehrfach, keine Schulmaterie – ob man ihr eine oder fünf Stunden widmet. Sie ist etwas grundlegend Anderes als Schreiben und Rechnen. Sie ist ein Lebelement, das in jedem jungen Menschen verankert werden muss.» (K. Pahlen, zitiert in Schürmann-Häberli, 1998)

Der Musikunterricht in der obligatorischen Schule richtet sich jedenfalls nicht lediglich auf rein musikalische Ziele aus, mögen sie noch so hochgeschätzt sein. In der Regel verfolgt der Unterricht auch andere, weiter reichende Ziele wie etwa solche der Persönlichkeitsbildung. Dementsprechend überrascht es nicht, wenn der aargauische Lehrplan zur doppelten

<sup>1</sup> Die Thematik könnte zu umfangreichen Abhandlungen verleiten. Im Rahmen dieser Arbeit müssen wir uns auf die Darstellung der für uns wichtigsten Überlegungen beschränken.

<sup>2</sup> Meyers Grosses Taschenlexikon in 24 Bänden (1983). Mannheim, Wien, Zürich: Meyers Lexikon Verlag.

<sup>3</sup> <http://musik.adlexikon.de/Musik.shtml> (03.01.2005)

Zielsetzung ausführt: «Ein ausgewogener Musikunterricht leistet einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und vermittelt gleichermaßen musikalische Grundkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten.» („Allgemeine Ziele“) Mehr noch als andere Unterrichtsfächer scheint die Musik eine zweifache pädagogische Erwartung zu wecken: Sie wird unterrichtet ihres eigenen, nicht in Frage gestellten Wertes wegen, doch ebenso wegen allem, was sie ganz allgemein in andern Fachbereichen zur Bildung beiträgt.

«Musik bildet Geist und Seele des Kindes weit über das Musikalische hinaus. Sie erfasst das Kind, fördert Intelligenz, innere Ausgeglichenheit – Denken, Fühlen, Handeln gleichermaßen.» (Elschenbroich 2001, S. 212, zitiert in Cslovjecsek, im Druck)

Trotzdem – übrigens scheinbar paradoxerweise – erhält die Musik (wie die andern musischen Fächer) in den Lehrplänen der öffentlichen Schulen im Vergleich zu den „Hauptfächern“ wie Muttersprache, Mathematik oder Fremdsprachen, deren unmittelbarer Nutzen kaum in Frage gestellt wird, nur eine kleine Stunden-Dotation.

Musik (als Unterrichtsfach) scheint in die Rolle von „Aschenbrödel“ zu schlüpfen: Es wird vom ihm zustehenden Platz verdrängt. (Zulauf, 1998)

### **EMU** der erweiterte Musikunterricht

Den Platz erobern, der ihr aufgrund ihrer Eigenschaften gebührt, war gewiss eines der Ziele, wenn nicht das wichtigste, des in den Jahren 1988 - 1992 landesweit veranstalteten Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht. Der Versuch wurde in der ganzen Schweiz beachtet, denn er fand im grossen Massstab statt und wurde durch die Medien propagiert. Er war aber weder der erste, noch der letzte derartige Versuch. Erinnert sei z.B. an die einige Jahre zurückliegende, grossangelegte Untersuchung in Berlin (Bastian 2000). Vergleichbare Versuche oder Projekte sind also nicht einmalig; sie finden regelmässig und in verschiedenen Ländern statt.

Im Schweizer Versuch galt folgendes Design: Die Schülerinnen und Schüler der Versuchsklassen erhielten 5 Wochenstunden Musik, wobei die zusätzlichen Lektionen zulasten der Fächer Mathematik, Muttersprache und Realien gingen. Argumentiert wurde dabei fast ausschliesslich mit den Vorteilen, welche die verstärkte Musikerziehung den Kindern bringen würde: verbesserte kognitive Kompetenzen und bessere Leistungen in den anderen Fächern. Die Initianten dieser Fördermassnahme setzten also voll und ganz auf die aussermusikalischen Wirkungen der Musikerziehung. Sie vernachlässigten dabei die eigentlichen musikalischen Gewinne, wodurch sie der von Spychiger so genannten Nützlichkeitsthese erlagen (Spychiger, 1992).

Diese Begründung des EMU – so verlockend und überzeugend sie zu Beginn des Versuchs auch schien – verriet bald ihre Begrenzung. Zunehmend gerieten Lehrpersonen des Faches Musik, aber auch anderer Fächer, ebenso Musikerinnen und Musiker – geschweige denn Evaluationsforscher – in Bedrängnis. Die Versuchsanordnung wies der Musikerziehung zwar einen grossen Stellenwert zu und betonte ihre erzieherische Macht. Andererseits war die Musik Magd und Dienerin anderer Fächer und Lernziele, die ihrerseits im Schulsystem bereits legitimiert waren.

Ein weiterer Gesichtspunkt ist zu beachten. Die „traditionelle“ Organisation des EMU lässt kaum Raum für die Reflexion über die musikalische Erziehung als solche und damit über die Rolle der Lehrpersonen. Im bewährten Schema des pädagogischen Dreiecks werden also besonders die „Ecke Gegenstand“ und die „Ecke Schülerin und Schüler“ berücksichtigt, um die Auswirkungen des Schulversuchs zu analysieren.

Der Boom des schweizerischen Schulversuchs zeigte Folgen: In mehreren Kantonen, besonders in der Waadt und in der Region Nordwestschweiz, wurde den Lehrpersonen gestattet, weiterhin einen Unterricht zu erteilen, in dem die Musik ein grösseres Gewicht erhielt als üblich.

Der Kanton Waadt verband die zweite Versuchsphase mit einer neuen wissenschaftlichen Evaluation (Zulauf, 1997), doch scheinbar verlor sich die Begeisterung für den EMU allmählich. Vielleicht weil das Projekt trotz den gemachten Erfahrungen und gewonnenen Einsichten von den Verantwortlichen zu wenig weiterentwickelt wurde.

Die Nordwestschweiz ging konkreter vor, der Akzent lag auf der Unterrichtspraxis und der Weiterbildung der Lehrpersonen.

«Als interkantonaler Einstiegskurs entwickelte sich in der Folge der „Grenchner-Kurs“ mit dem Titel „Musik als Unterrichtsprinzip“. Er wurde 1993 erstmals angeboten und dann bis 1999 im Rahmen der Schweizerischen Lehrerbildungskurse durchgeführt. Über 200 Lehrpersonen besuchten ihn (zum Teil auch mehrmals) und er wurde damit zum eigentlichen „Entwicklungslabor“ für ein neues Verständnis von Musik in der Schule.» (Fachhochschule Aargau Pädagogik, o.D.)

Die während des letzten Jahrzehnts entwickelten Überlegungen schlugen sich übrigens in verschiedenen Texten nieder, teils liegt der Akzent auf der Musikpraxis (vgl. z.B. Cslovjecsek & Spsychiger, 1998; Baumann & Gelzer, 2004), teils auf eher theoretischen Entwicklungen (vgl. z.B. Cslovjecsek, 2004; im Druck).

Der Beschluss des Erziehungsrates des Kantons Aargau vom 13. Dezember 2001, interessierten Lehrpersonen zu gestatten, in ihren Klassen einen erweiterten Musikunterricht anzubieten, ist die offizielle Grundlage des Projekts EMU. Der Beschluss – das sei betont – bezieht sich auf den erweiterten Musikunterricht im herkömmlichen Sinn, d.h. Ausweitung des Musikangebotes bei gleichzeitiger, proportionaler Einschränkung anderer Fächer. Dieses Modell wird gegenwärtig nicht mehr angewendet, denn die Lehrerschaft verpflichtet sich einem anderen, alternativen Modell, das wir im nächsten Abschnitt analysieren.

### **EMU + die erweiterte Definition des erweiterten Musikunterrichtes**

Wir unterbreiten hier eine „erweiterte“ Abkürzung und betonen so, dass im Kanton Aargau eine innovative Form des erweiterten Musikunterrichts entsteht.

Diese Form ist zwar im früheren Konzept EMU begründet und damit in der Auffassung von Musikunterricht und, letztlich, von Musik verwurzelt. Zugleich ist sie direkte Nachfolgerin der Tätigkeiten und Reflexionen, wie sie im vergangenen Jahrzehnt in der Nordwestschweiz sich entfalteten. Damit eröffnen sich neue Perspektiven.

Wenngleich der Musik eine eigenartige „Macht“ zugesprochen wird, meint man nicht mehr, sie solle sich als eigenständiges Schulfach auswirken, sondern in Verbindung mit anderen. So verstanden, kann man sagen, sie finde – in einem gewissen Sinn – ihre Berechtigung durch die anderen Fächer, aber das Nützlichkeitsargument ist entschärft. Damit entsteht «ein integratives Verständnis: die Musik greift aus in andere Fächer und andere Fächer beeinflussen den Musikunterricht.» (Fachhochschule Aargau Pädagogik, o.D.) In dieser Anordnung bleibt die Stundentafel unverändert, andere Fächer müssen nicht zugunsten der Musikerziehung Lektionen „opfern“.

Ein Kernbegriff für EMU+ lautet demnach „fächerübergreifend“<sup>4</sup>. Gewiss sind Trans- und Interdisziplinarität keine Neuerfindungen; die Widerstände, denen sie gelegentlich bei gewissen Lehrpersonen begegnen, sind bekannt. Gleichwohl erhält „Fächerübergreifendes Lernen“ gegenwärtig neuen Auftrieb und nimmt im aargauischen Lehrplan eine nicht unwichtige Stelle ein. In den Leitideen für die Volksschule (Aargau, Erziehungsdepartement, 2000, S. 5) wird es wie folgt eingeführt:

«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.»

EMU+ wählt diese Perspektive und legt den Schwerpunkt auf das Unterrichten, wie der von den Verantwortlichen gewählte Leitbegriff „Musik als Unterrichtsprinzip“<sup>5</sup> zeigt. Er bezeugt einen nicht übersehbaren Wechsel in der Grundkonstellation: 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 Wirkungen – . Nunmehr tritt das pädagogische Dreieck als Ganzes ins Blickfeld.

In diesem Modell erhält die Lehrperson eine grössere Bedeutung; sie wird ausdrücklich zur Schlüsselfigur. Deshalb sind es die eigentlichen Qualitäten des Unterrichtenden, die an Gewicht gewinnen, nicht seine spezifischen musikalischen Fähigkeiten.

«Erweiterter Musikunterricht bedarf nicht zwingend einer aussergewöhnlich hohen musikalischen Kompetenz der Lehrperson. Freude an der Musik, ein Flair für elementar-musikalische Arbeitsweisen und eine hohe pädagogische Kompetenz stellen eine solide Basis für EMU dar.» (Fachhochschule Aargau Pädagogik, o.D.)

Und die Weiterbildung der Lehrpersonen zielt nicht nur darauf, ihre musikalischen Kompetenzen zu verbessern; sie soll es ihnen auch erleichtern, musikalische Ressourcen zu nutzen und den Transfer in andere Fächer vorzunehmen.

Ein anderer wichtiger Wechsel gegenüber dem gesamtschweizerischen Experiment aus den Jahren um 1990 muss betont werden. Damals formulierte man zu Beginn des Versuchs mit EMU die bei den Schülerinnen und Schülern erwarteten, aussermusikalischen Wirkungen, die nachträglich zu beweisen waren. Heute sind die Erwartungen weiter gefasst und räumen der Entdeckung und Entfaltung der Reflexion grössere Bedeutung ein.

«EMU im Aargau soll

[...]

- die Auswirkungen auf Schüler, Lehrerinnen und die Schule als Ganzes evaluieren, analysieren und interpretieren.
- das entstehende Know-how systematisch sammeln, auswerten und zur Diskussion stellen.» (Cslovjecsek, Juli/August 2002, S. 8-9)

<sup>4</sup> Der Term inspiriert vielleicht zu anderen Abkürzungen als EMU+, wie z.B. EMUF, FEMU oder EFMU.

<sup>5</sup> „Unterrichtsprinzip“ ergäbe eine weitere Abkürzung: EMUP...

Die offene Haltung, welche das Projekt EMU+ auszeichnet, besteht umso mehr, als gegenwärtig Reflexion und Bemühungen sich generell auf den Vergleich von Schülerleistungen in den so genannten „harten“ Fächern wie Muttersprache, zweite Sprache und Mathematik konzentrieren!

## Kapitel 2. Übersicht über die Fachliteratur

Die Ansicht, Musikhören und Musizieren vermögen gewisse Fähigkeiten oder Anlagen im Menschen zu beeinflussen, wird – soweit sie schriftlich fixiert ist – üblicherweise auf die philosophische Ethos-Theorie der griechischen Antike zurückgeführt.

Der erzieherische Wert der Musik war demnach schon ein Thema lange bevor sich im 19. Jahrhundert die Frage stellte, Musikunterricht in der öffentlichen obligatorischen Schule einzuführen.

In einem 1992 publizierten Artikel mit dem sprechenden Titel *That Great Dust-heap Called „History“* unterstreicht Rainbow genüsslich, wie die in den offiziellen Dokumenten des 19. Jahrhunderts verwendeten Argumente zur Rechtfertigung der damaligen Einführung eines Musikunterrichts in der obligatorischen Schule und die ein Jahrhundert später zur Verteidigung desselben Unterrichts vorgebrachten Argumente sich gleichen. In beiden Fällen geben aussermusikalische Vorteile den Ausschlag. Es werden z.B. Kinder mit einer musikalischen Erziehung als ausgeglichener und konzentrationsfähiger dargestellt. Daher seien sie auch in den andern Unterrichtsfächern erfolgreicher.<sup>6</sup>

Auch in der nächsten Gegenüberstellung werden zweimal auffallend ähnliche Argumente vorgebracht: einerseits um den schulischen Musikunterricht ganz allgemein zu verteidigen, andererseits um bestimmte Massnahmen des erweiterten Musikunterrichts (nach herkömmlichem Verständnis) zu begründen. Das bestätigt die Auffassung, dass EMU sich besser verstehen lässt unter Bezug auf den normalen schulischen Musikunterricht (vgl. Kap. 1). Nur werden, im Falle des EMU, die Aussagen mit mehr innerer Überzeugung vorgebracht und Argumente umfassender und nachdrücklicher verkündet, wodurch der persönliche Standpunkt der Befürworter stärker profiliert erscheint.

Mit den auf EMU ausgerichteten Texten befassen wir uns im folgenden. Ziel der Darstellung ist es, die verschiedenen Textsorten, aber auch die verschiedenen Problemkreise, die abgehandelt werden, zu unterscheiden. Dabei leuchtet es ein, dass wir nicht schon hier eine erschöpfende, bis ins Einzelne gehende Analyse der reichhaltigen Literatur vornehmen; ihr Umfang bleibt beträchtlich, auch bei einer Beschränkung auf die uns persönlich sprachlich zugänglichen Publikationen.

Tatsächlich gibt es unzählige Texte und Dokumente in englischer und eine beinahe ebenso umfangreiche Literatur in deutscher Sprache. Von frankophonen Autoren hingegen scheint die EMU-Problematik weniger oft behandelt, wenngleich die Publikationen in Französisch ein beachtliches Korpus ausmachen<sup>7</sup>.

Die erste, im Zusammenhang mit EMU nahe liegende Textsorte, ist der Darstellung von Forschungsergebnissen gewidmet. Wir bezeichnen diese Textsorte als **Forschungstexte**.

---

<sup>6</sup> Draper & Gayle (1987) analysierten zwischen 1887 und 1982 publizierte Lehrmittel für die Erziehenden von Kleinkindern. Sie suchten die zugunsten einer musikalischer Erziehung vorgebrachten Gründe. Es zeigte sich, dass die neun häufigst genannten Gründe nicht spezifisch musikalische Vorteile waren!

<sup>7</sup> Es existieren verschiedene Texte in ungarischer Sprache über die mit Kodály Musikklassen durchgeführten Versuche; mehrere von ihnen liegen in deutschen, französischen oder englischen Übersetzungen vor. Es wäre überdies interessant, in anderssprachigen Datenbanken wie z.B. in italienischen, spanischen oder portugiesischen nach dem „Phänomen“ EMU zu suchen. Man erhielte diesbezüglich eine vollständigere Vorstellung und könnte allfällige kulturelle Bedeutungen der „Nützlichkeits“- Argumente zugunsten der Musikerziehung einschätzen.

Die frühesten Forschungstexte stammen aus den Sechzigerjahren, es waren die ersten in den Westen gelangenden Nachrichten über die ungarischen Musikgrundschulen, ausserdem Berichte von ersten Forschungen in Nordamerika. Dort häufen sich die Untersuchungen und die entsprechenden Veröffentlichungen in den Siebzigerjahren. Ende der 80er- und während der 90er-Jahre entwickeln sich die Forschungen in Europa, besonders in Grossbritannien und den deutschsprachigen Ländern. Seit der Jahrtausendwende hingegen hat sich das Forschungsinteresse für EMU anscheinend abgeschwächt.

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 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. Und dass eine sich neu entwickelnde Textsorte dazu beitrage: **Überblickstexte**<sup>8</sup>.

Diese Texte, die dem Leser einen Gesamteindruck der abgeschlossenen Arbeiten liefern, münden meistens in wenig eindeutige Schlussfolgerungen. Die Verfasser betonen gewöhnlich, die Ergebnisse der verschiedenen EMU-Erfahrungen seien nicht leicht vergleichbar, weil allzu uneinheitlich, ja sogar widersprüchlich. Daher – so folgern sie oft – seien zusätzliche Abklärungen notwendig. Diese Schlussfolgerung – üblich bei Forschenden, die stets tiefer „bohren“ möchten – ziehen sie nicht, um die gewonnenen Resultate zu ergänzen, sondern eher als das Eingeständnis, die bisherigen Kenntnisse seien nicht wirklich solid und überzeugend.

«To date we do not have scientific evidence of a sufficiently robust nature to be able to state conclusively that music *does* improve the mind. However, more intuitively, we may hypothesise that music probably *can*, and further research will hopefully establish more precisely the unresolved issues of *what* music, *what* mind, and *where*, *when*, *how* and *why* this might occur.» (Lamont, 1998, S. 203)

Zu einer ähnlichen Feststellung kamen übrigens auch die Verantwortlichen des aargauischen Projekts, allerdings diesmal eher aus pädagogischer als psychologischer Sicht:

«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)

Im Dokument, welches das Projekt vorstellt, findet sich die gleiche Annahme, allerdings so formuliert, dass der Leser einerseits ahnen kann, weshalb die bisherigen Untersuchungen den Beigeschmack von „unvollendet“ hinterlassen, andererseits auch, welche neue Sichtweise einen Fortschritt in den Erkenntnissen bringen könnte.

«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 Pädagogik, o.D.)

---

<sup>8</sup> Es leuchtet ein, dass bestimmte Publikationen, besonders Monographien, gleichzeitig mehreren Textsorten zugeordnet werden können.

Weshalb halten die Verfasser des Dokuments es für derart notwendig, der Durchführung der Evaluation und ebenso der Ausdeutung der Ergebnisse eine solche Bedeutung beizumessen? Sehr wahrscheinlich, weil sie – gleich wie wir – den Eindruck haben, die bisher durchgeführten Untersuchungen hätten diesbezüglich oft nicht ganz genügt. Gewiss kann man die Untersuchungen gesamthaft nicht als schlecht durchgeführt betrachten. Wir denken vielmehr, EMU sei ein schrecklich komplexes und schwierig zu meisterndes Problem, und ausserdem könne die gesellschaftliche Bedeutung von Musik und Musikunterricht (vgl. Kapitel 1) die klare Sicht in diesem Bereich trüben<sup>9</sup>. Man könnte auch sagen, das Thema EMU sei oft ein wenig zu parteiisch behandelt worden, sogar von Personen, von denen man Unvoreingenommenheit erwartete.

Es ist z.B. verwunderlich, wie schwer es gewissen Forschern fällt, die gewonnenen Ergebnisse schlicht als solche anzunehmen. So sind die beobachteten unterschiedlichen Resultate aus verschiedenen Klassen oder in Funktion des Geschlechts in der Analyse kaum hervorgehoben oder kurzerhand verschwiegen. Dabei könnte diese Streuung durchaus Überlegungen auslösen und interessante Hypothesen über die Auswirkungen von EMU veranlassen.

Übrigens werden scheinbar „negative“ Ergebnisse (z.B. „die Schülerinnen und Schüler der Versuchsklassen sind in bestimmten Fächern wie... nicht besser als die der Kontrollklassen“) in der Regel vernachlässigt, während „positive“ Ergebnisse oft ausgeschlachtet werden. In derartigen Fällen richten wir einen Vorwurf nicht ausschliesslich an die Verantwortlichen solcher Studien, er trifft ebenso die Medien, welchen die Idee von der Wunder wirkenden Musik „ein gefundenes Fre...“ bedeutet. Bekanntlich wurde der grossartige „Mozart Effect“, oft Rauscher zugewiesen, gar nicht von dieser Forscherin in die Welt gesetzt...

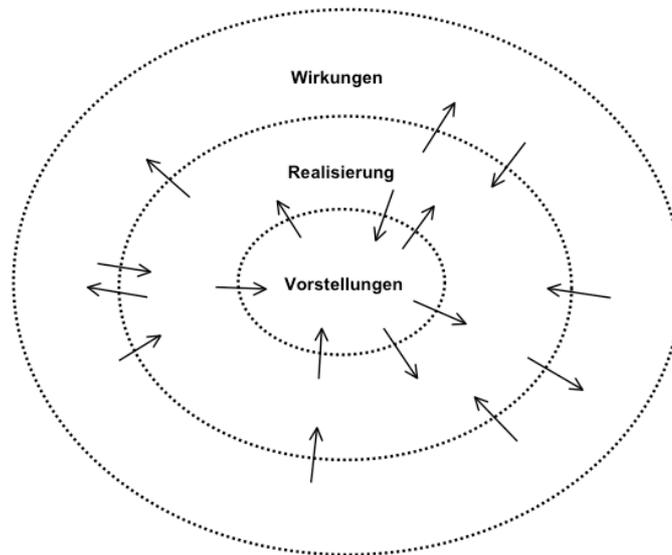
Ausser der genannten Schwäche – vorhandene Ergebnisse zu übergehen – , einer Schwäche, die wie gesagt, im wesentlichen der Begeisterung der EMU-Promotoren anzukreiden ist, nennen wir ein weiteres Manko, das in den Versuchen mit traditionellem EMU recht oft wiederkehrt: die spärlichen Verbindungen, die zwischen den verschiedenen Ebenen, auf denen sich das Wissen aufbaut, geknüpft werden. Was ist damit gemeint?

Das Vorankommen im Erkennen entsteht durch ein Hin und Her zwischen Vorstellungen, Realisierung und Beobachtung von Wirkungen. Einerseits entwickeln sich aus anfänglichen Vorstellungen Tätigkeiten, die Wirkungen zeitigen. Im Gegenzug können die wahrgenommenen Wirkungen die Handlungen und weiterhin die Vorstellungen beeinflussen. Diese Wechselbewegung (siehe Abbildung 5) ist ein durchaus alltäglicher, in vielen Bereichen üblicher Vorgang: ein beim Kauf in Einzelteile zerlegtes Möbel zusammensetzen, Gemüse wachsen lassen, aber auch die Tätigkeit des Lehrens<sup>10</sup> oder Forschens.

<sup>9</sup> Wir behaupten damit nicht, die wissenschaftliche Beschäftigung in den Bereichen ausserhalb EMU sei immer vollkommen rational, noch verlangen wir von ihr, sie müsse es sein. Sich vom Forschungsgegenstand allzu sehr zu distanzieren, führt nicht zwangsläufig zu Entdeckungen!

<sup>10</sup> Zur Illustration der dynamischen Wechselwirkungen zwischen Vorstellungen, Tätigkeiten und dem Erlernen im Schulunterricht vgl. die Arbeiten von Pekarek Doehler (v.a. 2003) zum Französischunterricht für deutschsprachige Schülerinnen und Schüler.

Abbildung 5: Der dynamische Hin-und-her-Prozess beim Erkenntnisgewinn



Im Alltag vollzieht sich dieser Prozess meist unbewusst, doch von Lehrpersonen darf erwartet werden, dass sie ihn mit Absicht einleiten (vgl. den Begriff des „Reflektierenden Praktikers“). Von Forschern aber wünschte man sich sehr, dass sie den Prozess nicht nur bewusst anwenden, sondern ihn in den Publikationen auch explizit darstellen. In der wissenschaftlichen Forschung nennt man die anfängliche Vorstellung „Hypothese“, die Handlung entspricht dem „experimentellen Verfahren“ (besonders den „unabhängigen Variablen“) und die Auswirkungen zeigen sich als „Resultate“ (d.h. als „abhängige Variablen“). Diese konfrontiert man anschliessend mit der Eingangshypothese, um weitere Experimente anzustellen, usw.

Die Mehrzahl der in den deutschsprachigen Ländern mit EMU während der 80er- und 90er-Jahre durchgeführten Versuche begnügte sich mit recht allgemein gehaltenen Hypothesen zu den Auswirkungen von Musik. Das gilt besonders auch vom (gesamt-)schweizerischen Versuch. Bereits seinerzeit kritisierten wir die zu wenig geklärte Eingangshypothese mit folgenden Worten: «[...] l’enseignement de la musique, quel qu’il soit (et quel que soit l’âge des enfants) devrait avoir une influence sur (presque) toutes les capacités des enfants, sans énonciation préalable d’une hypothèse précise sur le mécanisme de cette action.» (Zulauf, 1990, S. 7)

Zudem hatte das Projekt die Phase zur Erstellung der Forschungsanordnung vernachlässigt. Ausser dem Entscheid, die Stundenzahl des Musikunterrichts zu erhöhen, gab es keinerlei Festlegungen zur Art, wie in den Versuchsklassen zu unterrichten sei. Die Ebene des Verfahrens wurde allerdings nachträglich noch ermittelt und zwar dank der ausgewerteten Angaben aus dem Musikunterricht. Bedauerlicherweise waren die zum Musikunterricht in den Kontrollklassen gesammelten Angaben recht lückenhaft<sup>11</sup>. Andererseits wurden in den Versuchsklassen keine Informationen zum Unterricht in den – bezüglich der Lektionenzahl – „amputierten“ Fächern (Französisch, Mathematik...) zusammengetragen.

Eigentlich war der ganze Versuch stark ergebniszentriert: Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus den Versuchs- und aus den Kontrollklassen wurden zwar zu verschiedenen Zeitpunkten und in unterschiedlichen Bereichen eingesammelt. Leider liessen sich diese

<sup>11</sup> Man muss sich auch bewusst sein, dass der übliche, schulische Musikunterricht kaum ein Gegenstand der Forschung ist. Insofern sind die Vergleiche mit EMU sehr schwierig.

quantitativen Daten nur unvollständig auswerten und kaum validieren. Die Gründe wurden bereits genannt: In der Versuchskonstruktion waren die beiden ersten Schritte – die Formulierung der Hypothesen und die Erstellung der Forschungsanordnung – unvollständig. Immerhin bereicherten die analysierten Äusserungen der Hauptakteure des Versuchs – Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern – nachträglich die Auswertungen und eröffneten interessante Perspektiven für Folgeüberlegungen. (Bonnet & Zulauf, 1992; Patry & al., 1993; Weber & al., 1993)

Nach Durchsicht der in den Forschungs- und in den Überblickstexten häufig abgehandelten Problemkreise muss darauf hingewiesen werden, dass sich die EMU-Problematik noch in weiteren Textsorten äussert.

So haben etwa die verschiedenen Akteure in den EMU-Versuchen von ihren Erfahrungen und Beobachtungen berichtet. Das geschieht in der dritten Textsorte, die wir als **Erfahrungstexte** bezeichnen. Ihre Verfasser sind besonders Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern, verständlicherweise vor allem aber Lehrpersonen, die gerne über ihre Erfahrungen informieren wollen. Meistens bewegen sich diese Texte auf deskriptivem Niveau, beschreiben also die konkrete Seite von EMU in der Schulklasse und kommentieren manchmal die besonders erfolgreichen Tätigkeiten. Insofern sind sie nützlich bei der Reflexion über den Zusammenhang von musikalischer Unterrichtspraxis und ihre Auswirkungen auf die Lernenden. Andererseits liefern sie keine direkten Aussagen zu den Verbindungen zwischen dem Niveau der Vorstellungen und dem der praktischen Umsetzung. Sie vermögen ebenso wenig, einen Blick auf die Wechselbewegung der Information zwischen den drei Ebenen (Vorstellungen, Realisierung, Resultate) zu öffnen.

Wenn es – bergmännisch gesprochen – eine „Ader“ gibt, in der spontane Vorstellungen zu den Auswirkungen von EMU zu finden wären, müsste das die vierte Textsorte sein, die wir **Absolute Texte** nennen. Tatsächlich scheint EMU mit seinen Folgen geeignet, bei Personen, die – obschon nicht direkt betroffen – spontane, meist wohlwollende, manchmal ganz und gar begeisterte Stellungnahmen auszulösen. Auch Journalisten lassen sich – wir sagten es bereits – , leicht von der Thematik anlocken. Es finden sich auch Texte von Musikliebhabern, von Personen, die sich für Fragen der Bildung oder der Bildungsforschung begeistern. So uneinheitlich ihre Interessen auch sind, was diese Menschen über den Gegenstand und die von ihnen geförderten Vorstellungen – einschliesslich der wissenschaftlichen Ergebnisse der durchgeführten Experimente – berichten, ergibt unseres Erachtens ein anregendes Korpus, sofern man es als versammeltes Allgemeinwissen von den EMU-Wirkungen zu handhaben versteht.

Zuletzt reservieren wir einen besonderen Platz für die fünfte Textsorte, die das Gegenstück zu den Absoluten Texten bildet. Es geht um die **Metatexte**. Während die Absoluten Texte eine Aussage übermitteln, die man als „ersten Grades“ qualifizieren kann, gehen – im Gegensatz dazu – Metatexte auf grösstmögliche Distanz. Sie analysieren das „Phänomen“ EMU als solches. Die Konstruktion des Wissens ist ihr weiterer Kontext; sie wählen eine epistemologische Perspektive und sind deshalb wertvoll, da sie auch uns bei der Distanznahme unterstützen. Sie vermögen zweierlei: zur (Zweit-)Lesung anderer Textsorten anzuleiten und uns zu künftigen Forschungen zu beflügeln.

### Kapitel 3. Die Rolle der Fachhochschule Aargau Pädagogik: Vorabklärungen

Der derzeitige Neubeginn des „Erweiterten Musikunterrichts“ (EMU) im Kanton Aargau verrät (wir erwähnten es im Kapitel 1) eine offene Haltung: Die Begleitung des Projekts sowie die wissenschaftliche Evaluation sind weitere erfreuliche und viel versprechende Zeichen dafür.<sup>12</sup>

Verantwortlich für die gesamte Evaluation ist, im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS), das Institut Schule & Weiterbildung (ISW) der Fachhochschule Aargau Pädagogik (FHA Pädagogik). Ursprünglich sollte die Evaluation Sache der „Projektgruppe EMU“<sup>13</sup> sein, eines der FHA Pädagogik angegliederten Gremiums. Ihre Rolle war aber noch nicht völlig geklärt. Klar hingegen war von Anfang an ihre Zuständigkeit für den guten Verlauf des Projekts EMU, für die Organisation der Lehrpersonen-Weiterbildung und überdies für die Information der Öffentlichkeit. Dementsprechend besteht die Projektgruppe aus motivierten, unmittelbar in den Prozess eingebundenen Personen, welche die Spielregeln gut kennen.

Es finden sich mehrere Hinweise auf die vorgesehene Evaluation in den verschiedenen Dokumenten, welche Mitglieder der Projektgruppe ausgearbeitet haben (Fachhochschule Aargau Pädagogik, o.D.; Cslovjecsek, Juli/August 2002; Gelzer & Baumann, 15. Dezember 2003; Protokoll der Projektgruppe vom 20./21. Februar 2004, Punkt 2: Evaluation). Ihre Vorstellungen und Überlegungen sind teilweise bloss skizziert und nicht in Einzelheiten abgestimmt, doch verraten sie die grundlegenden Absichten der Projektverantwortlichen und ihre Erwartungen. Ihnen entnehmen wir die wesentlichen Gesichtspunkte und kommentieren sie im folgenden.

Im Kapitel 2 führten wir aus, wie die traditionellen EMU-Versuche sich vorrangig für die leistungsorientierten Resultate der Schülerinnen und Schüler interessierten und grundsätzliche Überlegungen zurückstellten. Unsere Hypothese lautete: Die Verantwortlichen waren vom Wunsch beseelt, die positiven Auswirkungen des Musikunterrichts zu zeigen, und daher nicht mehr unparteiisch. Das gegenwärtige aargauische Projekt, das wir umtaufen möchten in EMU+, bekundet eine völlig andere Haltung; jetzt – vgl. die Bemerkung im Kapitel 1 – stehen nicht mehr nur die aussermusikalischen Wirkungen im Zentrum, sondern die Analyse der Vorgänge in den einzelnen Klassen und Schulen. Das Interesse gilt den aus der pädagogischen Massnahme EMU+ entstehenden Veränderungen insgesamt. Nicht mehr der „Rechtfertigungskontext“ („context of justification“) bildet den Gesamtrahmen, sondern der „Entdeckungskontext“ („context of discovery“). Und dieser besteht aus der «*formulation de théories, d’hypothèses ou de modèles par „induction analytique“.*» (Lessard-Hébert & al., 1990, S. 171).<sup>14</sup>

Man kann sich also freuen, denn die Evaluation des Projektes erfolgt von Anfang an in einem für die Reflexion und den Aufbau von Wissen günstigen Klima. Gleichwohl sollte man ein mögliches „Wiederaufflackern“ bedenken. Tatsächlich weist EMU manchmal leidenschaftliche, unberechenbare Züge auf – ein in den beiden vorigen Kapiteln ausführlich besprochener Aspekt –, und es ist nicht auszuschliessen, dass unter einem neuen externen Druck wieder die aussermusikalischen Wirkungen in den Vordergrund gerückt werden könnten.

Ein weiterer, verheissungsvoller Ansatz in den ersten Vorstellungen der Projektgruppe betrifft den Einbezug der ganz direkt im Projekt engagierten Akteure, d.h. der Lehrpersonen.

<sup>12</sup> Allzu oft bemerkt man erst nachträglich, d.h. wenn eine pädagogische Neuerung bereits im Gange ist, dass ihre Evaluation notwendig wäre.

<sup>13</sup> Die „Projektgruppe“ wird auch manchmal als „Begleitgruppe“ bzw. „Begleitkommission“ bezeichnet.

<sup>14</sup> Auch wenn man sich vorstellen kann, der Entdeckungskontext sei in einem quantitativen Vorgehen wirksam, ist er doch kennzeichnend für den so genannten qualitativen Forschungsansatz.

Vorgeschlagen ist beispielsweise, sie ihre Beobachtungen zu den Vorgängen in ihren Klassen, aber auch bezüglich der Schülerinnen und Schüler, ebenso der Eltern und der Kollegen schriftlich festhalten zu lassen.

Gesamthaft passt die Konzeption, wie praktisches und theoretisches Wissen sich gegenseitig beeinflussen und aufbauen, sehr gut zur Geisteshaltung, die dem Auftrag von Forschung & Entwicklung in einer Pädagogischen Hochschule (PH) entspricht.

«La recherche en HEP doit toujours partir du terrain et créer des modèles théoriques à partir des observations faites dans la pratique. Conformément aux perspectives pragmatiques de la formation elle-même, elle doit par une collaboration avec les partenaires en milieu scolaire prendre en compte les interrogations et représentations des praticiens en vue de contribuer à ce que l'on a appelé un savoir praxéologique (Meirieu 1987) ou stratégique (Van der Maren 1992).» (Béguin-Knoepfler, 2003, S. 21)

Das will aber nicht sagen, die PH-Forschung müsse sich beschränken auf praktische Ziele, wie es ebenfalls Béguin-Knoepfler ausführt:

«La recherche en HEP ne peut toutefois se concevoir uniquement dans le cadre d'une logique restreinte à l'application immédiate de ses résultats: il serait contre-productif de cantonner les travaux des HEP dans la recherche appliquée, laissant la recherche fondamentale ou théorique à l'Université.» (ibidem)

Der Wille, nicht eine hermetisch abgeschlossene Forschung zu entwickeln, drückt sich in den Papieren zur Evaluation des aargauischen Projektes EMU klar aus. Die Absicht ist eindeutig: Die interne Evaluation soll durch eine externe Evaluation vervollständigt werden, um zur eigenen Arbeit Distanz zu gewinnen und die wissenschaftliche Qualität zu verbessern. Ferner wünscht man ausdrücklich, sich auf frühere Untersuchungen abzustützen, einerseits, um die Unterrichtspraxis zu durchleuchten, andererseits, um die eigene Evaluation zu optimieren. Diese Einstellung wirkt sehr sympathisch, denn «C'est un signe de maturité de la recherche que de ne pas „partir de zéro“.» (Tiberghien, 2003, S. 403) Schliesslich möchte man die Kontakte mit anderen Forschern und Forschungsinstituten, die ähnliche Themen bearbeiten, ausbauen.

Zusammengefasst birgt die durch die Verantwortlichen des Projektes EMU im Kanton Aargau skizzierte Evaluation ein beträchtliches Entwicklungspotential. Eine einzige Ungewissheit trübt das Bild: die Frage der personellen und materiellen Mittel, welche die FHA Pädagogik zur Verfügung stellen kann.

Nach der im Januar 2005 durch die Projektverantwortlichen EMU vorgenommenen Einschätzung ist es klar, dass anfänglich nur Novizen, d.h. Personen ohne Forschungserfahrung, an der Evaluation teilnehmen werden. Im übrigen ist zu befürchten, dass nur beschränkte finanzielle Mittel verfügbar sein werden. Andererseits besteht immerhin die Hoffnung, die FHA Pädagogik könne bald – d.h. schon während der Etappe 2 – einen Weg zur Sicherstellung einer ausreichenden Finanzierung finden.

## Kapitel 4. Die Grundidee der Evaluation

Mit diesem Kapitel gelangt die erste Etappe unserer Arbeit zu einem Abschluss; es thematisiert die **Grundidee** der Evaluation des aargauischen Projekts EMU. Die hauptsächlichen Aspekte – in den drei vorigen Kapiteln einzeln herausgearbeitet – werden jetzt als für die Grundidee konstitutive zueinander in Beziehung gebracht. Einbezogen wird ausserdem auch der Ertrag aus den mit Verantwortlichen des Projekts geführten Gesprächen sowie einer Diskussion mit der Projektgruppe in Bad Ramsach.

In der Grundidee verbinden sich die Schwerpunkte und die Vorzüge aus den drei Bereichen: das Projekt als solches, die bereits vorhandene Fachliteratur und die Institution Fachhochschule Aargau Pädagogik (FHA Pädagogik). Doch aus Sorge um Realismus bemüht sich die Grundidee darum, auch die Schwachpunkte und die entdeckten Begrenzungen zu berücksichtigen. Schliesslich sucht die Grundidee eine Antwort auf die zu Beginn formulierte Herausforderung, denn sie möchte die von der Evaluation erhofften Gewinne gleichmässig den drei genannten Bereichen zukommen lassen.

\* \* \* \* \*

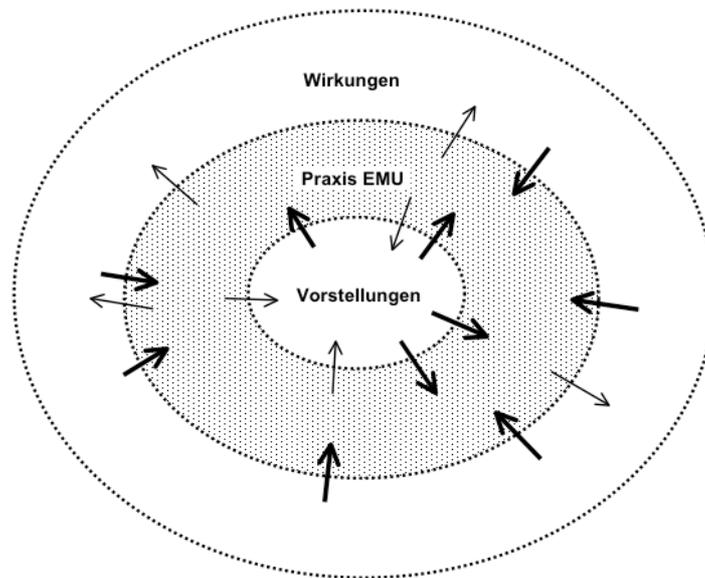
Originell am aargauischen Projekt ist Folgendes: Anders als viele traditionelle EMU-Projekte interessiert es sich nicht in erster Linie für die aussermusikalischen Wirkungen bei Schülerinnen und Schülern, die von einer akzentuierten Musikerziehung profitieren. Das Interesse gilt vielmehr dem Unterricht selbst. Zweifellos beabsichtigt man, dessen Erfolg zu verbessern. Doch anscheinend misst man der Frage „Wie entsteht guter Unterricht?“ grösseres Gewicht bei als dem nach aussen zu liefernden Nachweis eines erfolgreichen Unterrichts. Überdies umfasst der befürwortete Unterricht – und das ist die zweite Besonderheit des Projekts – nicht lediglich Musikerziehung im Sinne eines in sich geschlossenen Einzelfaches, er hat vielmehr fächerübergreifende Intentionen.

Es ist offensichtlich, die Evaluation sollte sich nicht vorrangig auf die Wirkungen des Unterrichts konzentrieren, sondern auf den Unterricht selber und dabei das doppelte Ziel verfolgen: zu seiner Optimierung beitragen und die entsprechenden wissenschaftlichen Erkenntnisse anreichern.

Mit „Unterrichten“ ist gewiss zunächst das pädagogische Handeln, das, was in den Schulklassen geschieht, gemeint. Anders ausgedrückt, ist es die Ebene der Tätigkeit, die als nahe liegend in die Reflexion einbezogen wird. Beschränkte sich die Evaluation aber auf diese Ebene, so schiene sie uns fehlgeleitet. Das pädagogische Tun isoliert zu untersuchen, könnte ebenso fragwürdig und einseitig sein wie die exklusive Betrachtung der Auswirkungen. Wie bereits dargelegt, bildet die Wechselbewegung im Hin und Her zwischen Vorstellung, Realisierung und Wirkung die notwendige Voraussetzung für den Aufbau von Wissen.

Wir befürworten deshalb für die Evaluation ein **Grundmodell** nach Abbildung 6. Es erklärt, weshalb das Hauptziel – d.h. Verständnis und Optimierung der EMU-Realisierungen – nur erreichbar ist, wenn die Evaluation diese Realisierungen in ihren zweifachen dynamischen Verbindungen betrachtet: einerseits mit den Vorstellungen (von EMU), andererseits mit den Wirkungen (von EMU). Die so konzipierte Evaluation erlaubte ein erfolgreiches Vorankommen beim Entdecken von „Warum“ und „Wie“ bei den EMU-Wirkungen und könnte sich dadurch abgrenzen von den zahlreichen Untersuchungen mit der Hauptfrage „Welches sind die Wirkungen von EMU?“

Abbildung 6: Das Grundmodell der Evaluation



Diesem Grundmodell müsste die Evaluation entsprechen, die nachfolgend umrissen wird.

\* \* \* \* \*

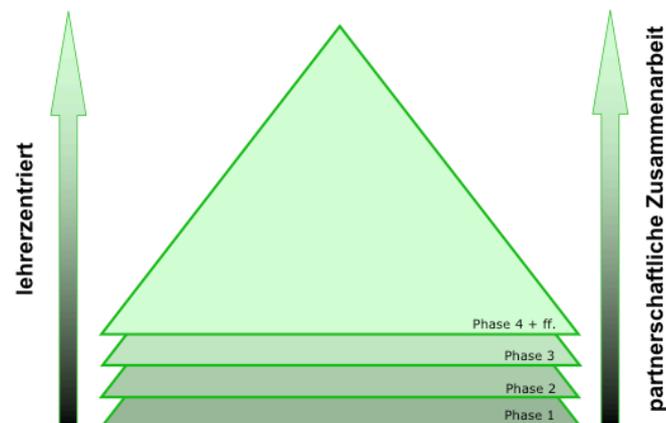
Die Ressourcen der PHA scheinen begrenzt, mindestens am Anfang der Evaluation. Doch der Wille fortzufahren, ist ausgeprägt, und so wurde eine nicht nur momentane, sondern weiterreichende Aktion, d.h. die Planung einer längerfristigen Evaluation beschlossen. Dabei sollte nicht ein Abschluss in weiter Ferne anvisiert werden – ein angesichts der langfristig wenig gesicherten Ressourcen riskantes Unterfangen. Vorgesehen ist vielmehr eine in Phasen verlaufende Evaluation, wobei planungsgemäss am Ende jeder Phase ein greifbarer Mehrwert vorliegt.

Um das zu erreichen, muss bereits bevor die erste Phase geplant wird, die Evaluation als Ganzes klar ausgerichtet sein.

Es gilt, solche Leitlinien auszuwählen, die tatsächlich leiten und lenken. Sie sollen während den verschiedenen Phasen die Kontinuität der Evaluation gewährleisten, um das mit einem phasenweisen Vorgehen verbundenen Risiko der Desorientierung zu reduzieren. Sie sollen überdies eine fruchtbare Entwicklung begünstigen, sowohl in wissenschaftlicher Hinsicht als auch für das konkrete Projekt EMU.

Wir entschieden uns für zwei Leitlinien, dank denen wir den vorgesehenen Evaluationsverlauf zur Optimierung von EMU markieren. (siehe Abbildung 7) Sie wurden nicht rein zufällig gewählt, sondern spiegeln die in den vorangehenden Kapiteln entwickelten Überlegungen.

Abbildung 7: Der Verlauf der Evaluation



Die **erste Leitlinie** bezieht sich auf die Thematik, die es zu erforschen gilt.

Keine pädagogische Innovation lässt sich ohne die Mitwirkung der Lehrpersonen realisieren. Diese nach unserer Meinung selbstverständliche Einsicht fand im ursprünglichen Evaluations-Design des schweizerischen Versuchs zu wenig Beachtung: Der Musik als Unterrichtsgegenstand galt das beinahe ausschliessliche Interesse. Nur zögernd und in geringem Masse wandte sich die Aufmerksamkeit auch den Lehrpersonen zu. Wie sie im Unterricht vorgehen, was sie dabei erfuhren und welche Wirkungen sie beobachteten, wurden sie gefragt. Diese Informationen konnten aber nur am Rande berücksichtigt werden.

Das aargauische Projekt befasst sich hauptsächlich mit der Qualität des Unterrichts, es erstaunt daher nicht, dass es den Lehrpersonen eine Vorzugsstellung einräumt. Die Projektverantwortlichen wissen genau, dass sich EMU dank der Lehrkräfte im Alltag verwirklichen lässt. Ihre pädagogischen Qualitäten gilt es demnach in den Weiterbildungskursen zu verstärken.

Der Entscheid, die Lehrpersonen als Haupt-„Gegenstand“ für die künftige Evaluation als Ganzes zu bestimmen, ist folgerichtig. Im Hinblick auf das Grundmodell bedeutet das, nicht allein die von den Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht veranlassten Tätigkeiten unter die Lupe des Forschers zu nehmen. Richtigerweise müsste auch betrachtet werden, wie ihre Realisierungen in ihren eigenen Vorstellungen begründet sind, und ebenso, wie die Realisierungen in Abhängigkeit von den Wirkungen auf die Schülerinnen und Schüler zu deuten sind. Mit andern Worten geht es eigentlich darum, **die Lehrpersonen ins Zentrum der Evaluation** zu rücken und zu prüfen, wie sie die Hin- und Herbewegung zwischen den verschiedenen Kreisringen des Modells vollführen.

Die **zweite Leitlinie** betrifft die Personen, die an der Evaluation mitwirken. Wir befürworten eine Evaluation, in der neben den Forschern der FHA Pädagogik auch verschiedene, **weitere Partner für die Zusammenarbeit** gewonnen werden.

Das sind zunächst direkt vom Projekt betroffene Praktiker, d.h. **die Lehrpersonen, welche EMU erteilen**. Sie müssten unmittelbar am Prozess der Entdeckung beteiligt werden und direkt kooperieren, indem sie ihre Bemerkungen und Hypothesen einbringen und so die

Forschung befruchten. Im Gegenzug erhalten sie Informationen über Zwischenergebnisse, die ihre eigenen Überlegungen und ihre Arbeit im Alltag anreichern. Das entspricht dem sogenannten „Aktionsforschung“-Ansatz und bedeutet eine Abkehr vom Postulat, die Qualität der Resultate dadurch zu sichern, dass die Forscher sich neutral verhalten und zum Objekt ihrer Forschung möglichst auf Distanz gehen.<sup>15</sup>

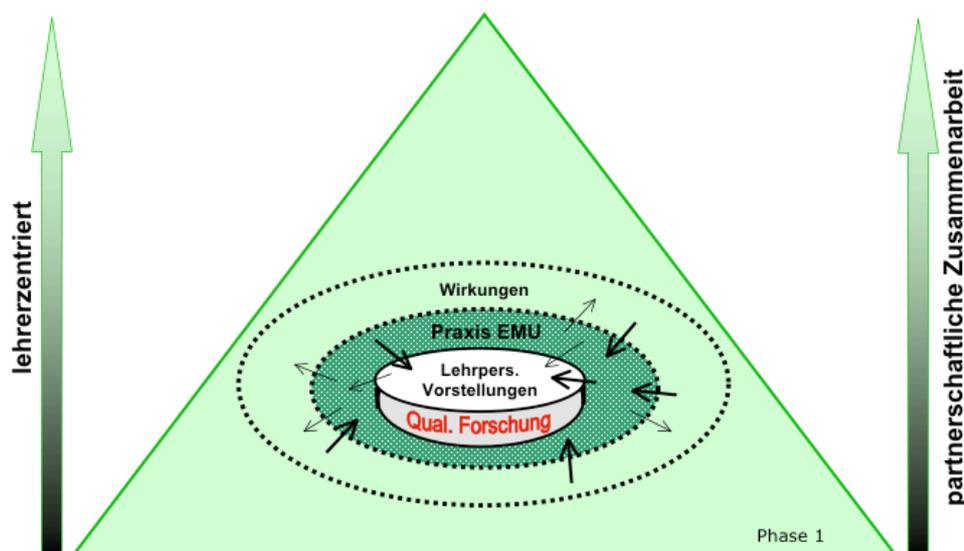
Die zweite Komponente der Kooperation, die das Know-how tatsächlich vergrössern kann, bedingt, dass **der Kreis der Forschungspartner** ausgeweitet wird. Man ginge daran, und zwar schrittweise, ein Forschungsnetz aufzubauen, in dem auch andere Forscher oder andere Institutionen um die spezielle Thematik der Evaluation des aargauischen Projektes EMU zusammengeschlossen sind. Ein solches Netz sollte dazu beitragen, dass das aargauische Projekt nicht in einem Vakuum eingeschlossen bleibt, sondern sich dank Anreizen von auswärtigen Partnern entfaltet. Der Austausch von Ergebnissen zwischen den „intern“ und direkt Kooperierenden mit den indirekt Beteiligten sollte zudem eine weite Streuung der Resultate garantieren.

\* \* \* \* \*

Jetzt, da wir in groben Zügen die Gestaltung der künftigen Evaluation festgemacht haben, können wir über die erste Phase des Verlaufs nachdenken: Welchen Start wählen wir für die erste Untersuchung, die auf dem Grundmodell basiert und sich gleichzeitig nach den beiden Leitlinien ausrichtet?

Beim gegenwärtigen Stand der Arbeit können wir bereits zwei Entscheide treffen, einerseits bezogen auf den Forschungsgegenstand, andererseits auf die dabei angewandte Methode. (siehe Abbildung 8)

Abbildung 8: Die erste Phase der Evaluation



<sup>15</sup> Dieses Postulat – ein Erbstück der exakten Wissenschaften – ist in den Geisteswissenschaften immer noch sehr lebendig.

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:

- a) Eine Reflexion auslösen, die mitten in den Aufbau von Wissen führt und die Weiterbildung verbessern kann.
- b) 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.
- c) Erste konzeptuelle Grundlagen schaffen, auf denen die folgenden Evaluationsphasen sich entwickeln lassen.

In methodischer Hinsicht denken wir, der **qualitative Forschungsansatz** erleichtere den Start des Evaluationsprozesses. Dafür gibt es mehrere Gründe. Zunächst ist die Basis für Vergleiche voraussichtlich schmal: Wahrscheinlich stehen nur wenige Klassen, überdies in unterschiedlichen Konstellationen (Stufen, Schulorte, Profile der Lehrpersonen, Dauer des EMU, schulische Umgebung usw.) zur Verfügung. Daraus ergibt sich die schiere Unmöglichkeit, Daten – wie für ein rigoroses Experiment – zusammenzutragen, die anschliessend eine quantitative Auswertung mit Gewähr einer hinreichenden Gültigkeit zulassen. Neben diesem negativen Argument sprechen zwei explizite Gründe zugunsten eines qualitativen Paradigmas. Erstens eignet es sich vorzüglich für ein innovatives Projekt, für welches noch kein Analyse-Modell vorhanden ist. Zweitens ist der Ansatz lohnend für Personen ohne Forschungserfahrung. Er ist zwar nicht leicht anzuwenden (strenges Vorgehen und Intuition sind unerlässlich), aber er gestattet den Novizen – ausgehend von elementaren Überlegungen – eine eigenständige, weiterführende Forschung zu entwickeln: Daten sammeln und ordnen, sie zu aussagekräftigen Variablen verdichten und schliesslich zu ihrer Interpretation gelangen. Anders ausgedrückt, bietet der qualitative Ansatz für Anfänger eine gute Einführung in die Forschung.

\* \* \* \* \*

Selbstverständlich **müssen** jetzt die zu untersuchenden Themen und die für die erste Phase anzuwendende Methode **genauer bestimmt werden**: Das betrifft das Ziel der zweiten Etappe der vorliegenden Arbeit, wo das Design in einem neuen Durchgang differenziert wird. Die Informationsbeschaffung ist nunmehr auf das Thema „Vorstellungen der Lehrpersonen über EMU“ und auf die Anwendung des qualitativen Paradigmas fokussiert. Die Informationen werden ebenso bei den Akteuren des Projekts (Verantwortliche, bereits verpflichtete Lehrpersonen) wie aus der vorhandenen Fachliteratur zusammengetragen.

Aber es ist ebenso selbstverständlich, dass das Design (besonders bezüglich Ausmass und Drehbuch) entsprechend den von der FHA Pädagogik für die erste Phase in Aussicht gestellten Mitteln umschrieben wird.

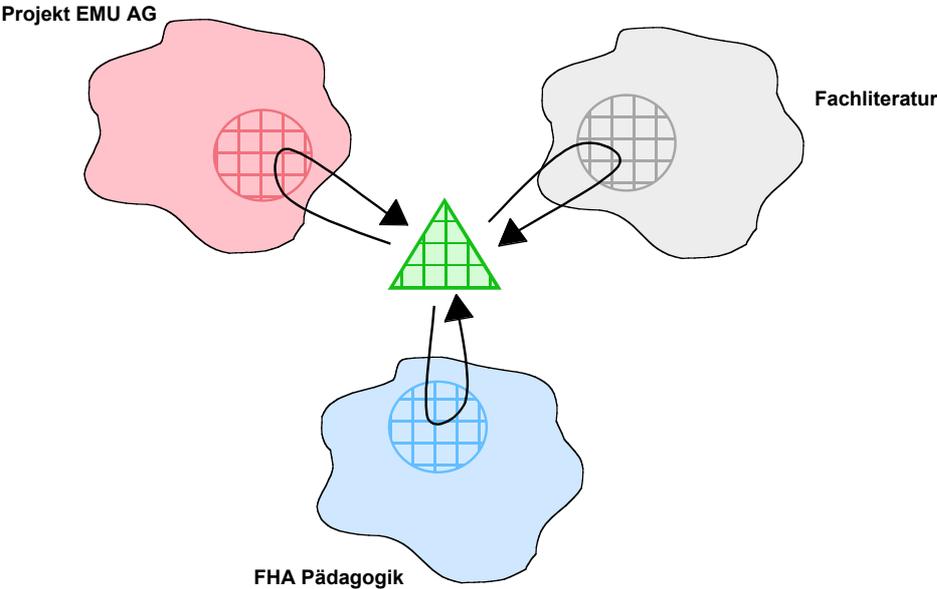
Verständlicherweise dürfen diese Ressourcen nicht unterhalb einer bestimmten Limite liegen. Ausser der Unterstützung durch die Projektverantwortlichen muss auch die Teilnahme mindestens einiger Personen der FHA Pädagogik (Dozenten? Studierenden?), die über eine gewisse Arbeitskapazität verfügen, zugesichert sein. Ferner ist die Mitwirkung einer beigezogenen Fachperson unerlässlich. Sie hat in der ersten Phase der Evaluation eine doppelte Aufgabe: gemeinsam mit dem Team vor Ort günstige Startbedingungen schaffen und den Projektverantwortlichen beim Aufbau eines wissenschaftlichen Netzwerks behilflich sein.

Mit andern Worten: Nur wenn eine gewisse kritische Masse erreicht wird, kann eine Evaluation beginnen, die sinnvoll ist, ernst genommen wird und bestimmte Zukunftsaussichten gewährleistet.

«Am besten wird es sein, die Forschungsaktivitäten so aufzunehmen, dass die [sic] in der scientific community ebenso ernstgenommen werden wie von den Praktikern die die Ergebnisse dieser Forschung für ihr berufliches Wissen als erhellend und für ihr professionelles Handeln als relevant verstehen und nutzen sollten.» (Wyss, 1999, S. 209)

## Etappe 2

### Evaluation strukturieren



## Kapitel 5. EMU im Schulalltag

Im Kapitel 1 stellten wir das aargauische Projekt „Erweiterter Musikunterricht“ in den grösseren Zusammenhang: Welche Rolle übernehmen die Musik und der Musikunterricht bei der Entwicklung aussermusikalischer Fähigkeiten des Individuums? Dabei konnten wir zeigen, dass das Projekt EMU einerseits eine Tradition weiterführt und andererseits eine Neuerung darstellt. Bei der Analyse stützten wir uns in erster Linie auf die einschlägigen offiziellen Texte, d.h. auf die Verlautbarungen der aargauischen Erziehungsbehörden sowie auf die Unterlagen der Projektverantwortlichen. Die im Kapitel 1 geleistete Konzeptarbeit trug dazu bei, die im Kapitel 4 vorgestellte Grundidee der Evaluation zu entwickeln.

Doch wie zeigt sich die Wirklichkeit im Schulalltag? Wie wird das Konzept in der Praxis umgesetzt? Und wie steht es mit der Grundidee der Evaluation, die wir grossenteils theoretisch entwickelt haben? Berücksichtigt sie die Erfordernissen im Schulzimmer und die Interessen der Lehrpersonen? Was spricht für die „Grundidee“? Wie soll sie angewendet werden, mit welchen Schwierigkeiten ist dabei zu rechnen?

Uns schien es wichtig, über solche Informationen zu verfügen, um die erste Phase der Evaluation besser entwerfen zu können. Dazu war keine vorgezogene Evaluation beabsichtigt, sondern lediglich „Sondierbohrungen“:

- Wir wohnten einer Sitzung der Praxisgruppe<sup>16</sup> bei, wo sich die am EMU beteiligten Lehrpersonen im Rahmen des Weiterbildungsprogramms regelmässig zum Erfahrungsaustausch treffen.
- Wir besuchten drei Unterrichtslektionen bei zwei Primar- und einer Sekundarklasse.
- Anschliessend an die Lektion fand ein freies, nicht standardisiertes Gespräch mit den Lehrpersonen statt, von denen wir möglichst spontane Eindrücke und Überlegungen erhalten wollten. Wir haben dabei auch einzelne „Versuchsballone“ steigen lassen, um herauszufinden, ob und wie die Lehrpersonen dazu gebracht werden konnten, ihre Vorstellungen von EMU zu äussern.<sup>17</sup>
- Schliesslich nahmen wir Kenntnis von einem Artikel (Baumann & Gelzer, 2004), in dem die Autoren – gleich wie wir – nach einem EMU-Lektionsbesuch mit anschliessendem Lehrpersonen-Gespräch ihre Beobachtungen festhielten.<sup>18</sup>

\* \* \* \* \*

Vorerst berichten wir von ein paar allgemeinen Eindrücken, die wir bei den erwähnten Begegnungen gewinnen konnten.

Das Projekt EMU entwickelt sich in einer guten Atmosphäre. Zwar erwähnen die befragten Lehrpersonen einzelne Organisationsprobleme, die jedoch nicht ins Gewicht fallen und die Arbeit in den Klassen keineswegs beeinträchtigen. Es werden auch keine namhaften Spannungen erwähnt, weder mit den Verantwortlichen der einzelnen Schule, noch im Kollegium, noch mit Eltern oder Schülern.

<sup>16</sup> Wir danken hier Herrn M. Cslovjcek, dem Leiter der Gruppe, und den beteiligten Lehrpersonen, die uns an der Sitzung teilnehmen liessen.

<sup>17</sup> Wir bedanken uns ausdrücklich bei den drei Lehrpersonen, die uns in ihre Lektionen einluden und im anschliessenden Gespräch ihre persönlichen Überlegungen mitteilten: Frau S. Suter und Frau B. Zjörin sowie Herrn M. Halter.

<sup>18</sup> Es handelt sich dabei um die Klasse von Herrn F. von Büren.

Die Lehrpersonen zeigen ein starkes Engagement, aber ohne sich darauf etwas einzubilden. Vom Wert des EMU sind sie überzeugt, wollen ihn in ihrer Klasse verwirklichen und manchmal auch Kolleginnen oder Kollegen dafür gewinnen. Andererseits sind sie nicht darauf aus, die Vorzüge des Musikunterrichts zu beweisen, indem sie etwa besondere Leistungsfähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler herausstreichen. Der Anspruch, mit EMU etwas demonstrieren zu müssen, wie er beim schweizerischen Versuch anfangs der Neunzigerjahre oft vorkam, ist überwunden.

Ein weiteres Kennzeichen ist der Einfallsreichtum, die Kreativität bei der praktischen Umsetzung und dem pädagogischen Vorgehen. Diese Phantasie entfaltet sich meistens unter Verwendung einfacher Formen, wie z.B. Lieder, rhythmischer Bewegungen, Schläge, Gedichte und Zeichnungen. Die Lehrpersonen versuchen so, die Schranken zwischen den Fächern Musik und Mathematik, Musik und Muttersprache, Musik und Fremdsprache oder Musik und Sport abzubauen.

\* \* \* \* \*

Die Gespräche und die Diskussionen in der Praxisgruppe machten sehr deutlich, dass den EMU-Lehrpersonen die Musik offensichtlich am Herzen liegt, dass sie sich sehr um einen guten Unterricht in ihrer Klasse und um die Fortschritte ihrer Schülerinnen und Schüler kümmern und dass sie deshalb im Musikunterricht ein geeignetes Instrument sehen, ihre pädagogische Ziele zu erfüllen. Sie konstatieren oft einen Zusammenhang zwischen ihrer Biographie und ihrer Ausbildung einerseits und ihrem Interesse für Musikunterricht allgemein und EMU im speziellen.

Ihre vorrangige Sorge, die Herausforderung, auf die sie gegenwärtig einen Grossteil ihrer Energie verwenden, ist die Realisation dieses Projektes. „Wie mache ich EMU?“ ist für sie die vordringliche Frage. Spontan reden sie deshalb mit Vorliebe über die angewendeten Praktiken, über diese möchten sie mit Verantwortlichen sowie Kolleginnen und Kollegen Erfahrungen austauschen.

Nur durch ausdrückliche Fragen konnten wir sie dazu bringen, über die angestrebten Ziele zu reden. Dabei überraschte uns die Vielfalt der Zielvorstellungen; sie sind zugleich verschiedenartig und beziehen sich auf unterschiedliche Zeithorizonte. Mit den Schülerinnen und Schülern werden z.B. folgende Lernziele angestrebt:

- Niemand von ihnen wird am Ende der obligatorischen Schulzeit sagen «Ich kann nicht singen».
- Sie lernen das Lernen.
- Sie haben die Fähigkeit erworben zuzuhören.
- Sie finden den Zugang zur Herzlichkeit, zu ihren Gefühlen.
- Sie entdecken ihren „Grundpuls“.
- Sie fühlen sich in ihrer Klasse gut aufgenommen und sicher.
- Niemand von ihnen wird zurück bleiben; die Klasse ist zusammengeschweisst.

Erst wenn das Gespräch fortgesetzt wird, zeigen sich gewisse erklärende Überlegungen zum Verhältnis von Ursachen und Folgen, die als eigentliche „Vorstellungen“<sup>19</sup> gelten können.

Zunächst fällt auf, welche grosse Bedeutung alle befragten Lehrpersonen dem Aspekt des zeitlichen Ablaufes in der Musik<sup>20</sup> beimessen. „Zeit“ findet sich nach ihnen auch in andern

<sup>19</sup> Das Konzept „Vorstellung“ wird im Kap. 6 definiert und erläutert.

<sup>20</sup> Sie verwenden in der Regel den Term „Rhythmus“, doch ihre Bemerkungen beziehen sich eigentlich auf verschiedenen Teilaspekte der Zeitordnung, angefangen bei „Puls“ (Schlag) über Takt bis zum organisierten Rhythmus.

Disziplinen (Mathematik, Sprache, Bewegung, Sport) und durchdringt sämtliche Tätigkeiten des Menschen.

Abgesehen davon zeigt sich erneut eine grosse Vielfalt. Die Antworten der Lehrpersonen reichen von ganz allgemeinen Aussagen («Musik lernt man durchs Gehör, sie entwickelt daher andere Lernzugänge als das Sehen», «Musik liegt in allen Dingen») bis zu gezielten Feststellungen (wie etwa «Gedichte versteht man besser, wenn man sie vertont»; «Die Begriffe „hoch“ und „tief“ lassen sich mit einer Melodie leicht einführen»; «Musik und Französisch, das geht in dieser Klasse; aber nicht Musik und Mathematik, weil viele Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten haben mit Mathematik»).

Erstaunlich schien uns weniger der Reichtum an Varianten im Vergleich der verschiedenen Lehrpersonen als vielmehr die Variantenfülle bei ein und derselben Person. Es sieht so aus, als ob die von der einzelnen Lehrperson geäusserten Meinungen nur lose miteinander verbunden seien; dass – anders gesagt – kein persönliches, vorgegebenes Erklärungsmodell mit rangmässig geordneten und zusammenhängenden Vorstellungen besteht. Die beim Besuch in der Praxisgruppe gewonnenen ersten Eindrücke bestätigten sich nachher in den Einzelgesprächen. So gestanden uns die drei Lehrpersonen schon beim Gesprächsbeginn, dass sie nicht über ein „Modell“ verfügten, nicht nach einer eigentlichen „Leitlinie“ vorgingen: «Beim fächerübergreifenden Unterricht taste ich mich vor» hiess es, oder «Ich habe kein fertiges Konzept, ebenso wenig wie die Kollegen. Wir sind alle in einer Phase des Ausprobierens».

Hierher gehört das Eingeständnis, dass auch uns – da vorerst ohne klare Bezugspunkte – nichts blieb als uns vorzutasten. Dieser Umstand hat die Gespräche mit den Lehrpersonen inhaltlich gewiss nicht vereinfacht. Überdies baten wir unsere Gesprächspartner einerseits um ganz konkrete Angaben zu ihrem Unterricht. Andererseits sollten sie uns ihre grundlegenden Gedanken mitteilen. Der zweifache Wunsch hat möglicherweise die Botschaften etwas vermengt.

\* \* \* \* \*

Bilanzieren wir zum Abschluss unsere Beobachtungen und Feststellungen im Hinblick auf die Evaluation:

- Die allgemeine Atmosphäre, in der sich das Projekt EMU in den aargauischen Klassen entfaltet, bildet eine gute Grundlage für eine harmonische Evaluation.<sup>21</sup>
- Die EMU-Klassen können als eine Art „Labor“ betrachtet werden; wir befinden uns in einem Entdeckungskontext. Eine „Aktionsforschung“ ist also eine angemessene Art von Untersuchung.
- Die Lehrpersonen befassen sich hauptsächlich mit Fragen der Realisierung. Das Ziel der Evaluation – die Optimierung der praktischen Realisierung – ist zugleich der Schwerpunkt des Interesses.

<sup>21</sup> Es fehlen uns aber noch bestimmte Informationen. So verfügen wir weder über vollständige Angaben zu Lehrpersonen, die regelmässig in ihren Klassen EMU praktizieren, noch zu denen, die im 1. Semester des Schuljahres 2005-2006 eine Klasse mit EMU übernehmen werden. Auf die vom Präsidenten der Projektgruppe, P. Baumann, bei 35 Lehrpersonen, die 2003 oder 2004 den Weiterbildungskurs EMU besuchten, durchgeführte Umfrage gingen lediglich 12 Antworten ein. Es wird deshalb nötig sein, im September 2005 durch persönliche Kontakte zu ermitteln, ob und mit welchen Klassen die 23 übrigen Kursabsolventen EMU tatsächlich realisieren. Diese Angaben sind in verschiedener Hinsicht wichtig: Zunächst für die Anlage der Evaluation, dann auch für die Projektverantwortlichen, damit sie überhaupt einen Gesamtüberblick über die EMU-Klassen erhalten und schliesslich, um gegebenenfalls eine Beziehung herzustellen zu den seinerzeit angebotenen Kursen.

- Ein Konzept-Ansatz, der mit dem Konstrukt der „Vorstellung“ arbeitet, könnte den Lehrpersonen insofern nützen, als dadurch die Reflexion auf ihre Praxis und ihre Auswirkungen unterstützt wird.
- Die Vorstellungen der Lehrpersonen lassen sich nicht ohne weiteres veranschaulichen. In der Phase 1 der Evaluation dürfte man sich nicht mit freien, unstrukturierten Gesprächen begnügen. Angemessener sind teilstandardisierte Interviews, die den Dialog lenken und die geäußerten Ideen organisieren.

## Kapitel 6. Literaturanalyse

### a) Grundlagen und Zielsetzungen der Analyse

Das Kapitel 2 bot eine Übersicht über die Fachliteratur zur Frage nach den aussermusikalischen (Aus-)Wirkungen der Musik und des Musikunterrichts. Wir konnten feststellen, dass Texte zu dieser Frage schon seit geraumer Zeit bestehen, und dass Bestrebungen von der Art des „Erweiterten Musikunterrichts“ (EMU) am Ende des 20. Jahrhunderts Anlass zu zahlreichen Publikationen bildeten. Wir schlugen eine Unterscheidung von fünf Textsorten vor, wobei jede Sorte einer stärkeren Distanzierung des Verfassers zur EMU-Problematik entsprach. Die kleinste Distanzierung finden wir in den Absoluten Texten, sie nimmt progressiv zu in den Erfahrungstexten, den Forschungstexten und den Überblickstexten bis zu den Metatexten, in denen sie sich am stärksten ausprägt.

Ebenfalls im Kapitel 2 gelangten wir zur Annahme, dass bei jeder Aktivität der Erkenntnisgewinn aus einem „dynamischen Hin-und-her-Prozess“ zwischen den Vorstellungen, der Realisierung und den Wirkungen entspringe (vgl. dazu besonders Abbildung 5). Zugleich bedauerten wir, dass der Prozess bei den früheren Forschungsarbeiten zu den EMU-Versuchen nicht genügend Beachtung fand.

In einem nächsten Schritt gelangten wir zur Annahme eines Grundmodells von Evaluation, das im Kapitel 4 (vgl. v.a. Abbildung 6) vorgestellt und sogleich auf den Haupt-„Gegenstand“ der Evaluation, d.h. auf die Lehrpersonen angewendet wird. Bei ihnen erhofft man sich, den Erkenntnisgewinn betreffend EMU besser zu erfassen. Deshalb gelangt man für die Phase 1 wie von selbst zum Entscheid: «Inhaltlich sollte die Evaluation mit einem ersten Durchgang zur Untersuchung der in den Lehrpersonen wirksamen Vorstellungen eröffnet werden.» (s. S. 22). Daher ist diese Literaturanalyse dem Thema „Vorstellungen der Lehrpersonen“ gewidmet.<sup>22</sup>

Bei der Zusammenstellung der Literatur für die vorgesehene Analyse dienten uns als Informations-Quellen:

- Die eigene Textsammlung sowie die Sammlung von M. Cslovjecsek.
- Die Unterlagen von zwei, spezifisch dem Thema EMU gewidmeten Kongressen.
- Persönliche Nachforschungen bei ausländischen Kolleginnen und Kollegen zur Frage nach neueren pädagogischen Massnahmen und Forschungsergebnissen betr. Auswirkungen der Musikerziehung.
- Die systematische Durchsicht zahlreicher Fachzeitschriften im Bereich von Musik und Forschung zur Musikerziehung.
- Besonders die Suche in den für die Fachbereiche Psychologie und Pädagogik wichtigsten Datenbanken.<sup>23</sup>

(Für nähere Einzelheiten über die benützten Quellen verweisen wir auf den Anhang 1).

Durchwegs bemühten wir uns, die Erfordernisse der Systematik mit denen der Zweckmässigkeit zu vereinbaren: Wir protokollierten die einzelnen Etappen der dokumentarischen Nachforschung und stützten uns dabei auf die den grössten Erfolg versprechenden Suchbegriffe. Gezwungenermassen widerstanden wir mehrfach der Versuchung nach Vollständigkeit.

\* \* \* \* \*

<sup>22</sup> Dieses Kapitel ist ausführlicher als die übrigen, da der vom Institut Schule & Weiterbildung (ISW) erteilte Auftrag eine besondere und gründliche Literaturanalyse beinhaltet.

<sup>23</sup> Wir bedanken uns bei Herrn G. Bachmann, Direktor der Mediothek für Schule und Bildung, sowie seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für die wertvolle Unterstützung bei der Suche in den Datenbanken und die Bestellung der Dokumente. Dem ISW verdanken wir die grosszügige Übernahme der damit verbundenen Kosten.

Die wesentlichen Informationen zu den Dokumenten sind in einem Ad-hoc-Fichier<sup>24</sup> vereinigt. Das gilt unabhängig davon, ob es sich um – im Zeitpunkt der Bearbeitung – tatsächlich oder vermeintlich relevante Texte handelt. Für jeden Text wurden folgende Angaben erfasst: Name des Autors, Titel, Erscheinungsdatum, aber auch Standort, Entscheid betr. Bestellung oder Nichtbestellung, sowie Notizen über erfolglose Such- und Bestellaktionen.<sup>25</sup>

Doch das Fichier erfüllt zusätzlich die Aufgabe, die Literaturanalyse zu optimieren. Die ersten Rubriken sind nichts anderes als die wieder verwendeten und erweiterten Kategorien der ersten Etappe unserer Arbeit, d.h.:

- Die Rubrik „Thematik“ beruht auf der im 1. Kapitel eingeführten Unterscheidung zwischen Musik, Musikunterricht, EMU und EMU+ (im Sinne des aargauischen oder anderer vergleichbarer Unternehmen). Im Verlauf der Arbeit wurden aber die zwei ersten Kategorien in verschiedene Subkategorien differenziert und vier weiteren Kategorien hinzugefügt (wie z.B. die Kategorie „Andere“ für Texte über Fächer ausser Musik).

- Die Rubrik „Textsorte“ übernimmt ohne jede Änderung die 5 Kategorien, die die gegenüber der behandelten Thematik gewählte Distanz angeben (vgl. oben). Dabei stellten wir erfreut fest, dass die beim Überblick über die Fachliteratur EMU (Kap. 2) vorgenommene Kategorisierung sich ebenfalls für Texte zum Musikunterricht oder zu anderen Fächern oder zu anderen Themen als durchaus zutreffend erwies.

- Die Rubrik „Themenkreise“ widerspiegelt das Grundmodell (Kap. 4) und erlaubt die Erfassung von Texten über Vorstellungen, Realisierung oder Auswirkungen.

Wir erweiterten die Reihe um die Rubrik „Kommen die Lehrpersonen vor?“. Diese scheinbar banale Erweiterung erwies sich für unsere Untersuchung als zweckmässig, zwang sie uns doch, die gesammelten Texte systematisch unter diesem besonderen Blickwinkel zu durchkämmen.

Die letzte Rubrik schliesslich „Kommt die qualitative Forschung vor?“ entspricht einer rein pragmatischen Logik: Sie gestattet uns festzustellen, ob im untersuchten Text die genannte Methode angewendet oder erwähnt wird.

Im Verlaufe der Untersuchungen wuchs das Fichier beständig an, da fortlaufend weitere Texte<sup>26</sup> erfasst wurden und neue Angaben die vorhandenen Fichen vervollständigten. Doch gleichzeitig richteten wir die Sammlung gezielter auf unsere Bedürfnisse, d.h. auf die Erarbeitung des Designs aus. So wie sie sich jetzt präsentiert, erweist sie den Benutzerinnen und Benutzern wertvolle Hilfe; beispielsweise ist es möglich, die EMU betreffenden Texte abzurufen. Es lassen sich auch die meisten Dokumente nach zwei oder mehreren Kriterien herausholen, beispielsweise: „Welche Forschungstexte behandeln die Vorstellungen von Lehrpersonen mittels der qualitativen Methode?“

Freilich hoffen wir, das Fichier stagniere nicht in seinem gegenwärtigen Zustand, sondern vervollständige sich während der ersten Phase der Evaluation und in den späteren Stadien der Ausarbeitung des Designs im Sinne von *work in progress*.

\* \* \* \* \*

<sup>24</sup> Das elektronische Fichier wird als Ergänzung dieses Berichtes mitgeliefert. Das Beispiel einer ausgedruckten Seite findet sich im Anhang 2.

<sup>25</sup> Frau S. Sciboz, unserer Kollegin, sei für ihre wertvolle und ausdauernde Hilfe bei der Datenerfassung gedankt.

<sup>26</sup> Zur Zeit umfasst das Fichier über 350 Dokumente.

Gegenwärtig präsentieren wir in den Abschnitten b) bis d) die Ergebnisse aus den analysierten Dokumenten<sup>27</sup>, soweit sie bis Juli 2005 vorlagen. Dabei verfahren wir folgendermassen:

Wir beginnen im Abschnitt b) mit einer Darlegung des Konzepts „Vorstellung“ und seiner Verwendung im Bereich der Pädagogik. Eine an dieser Stelle eingeführte graphische Darstellung veranschaulicht die weiteren Arbeitsschritte.

Im Abschnitt c) befassen wir uns vorweg mit Forschungs- und Überblickstexten zu EMU oder EMU+. Dabei formulieren wir einige Überlegungen zur Rolle, die den Lehrpersonen in den Versuchen mit EMU zugewiesen wird, und zu ihrer Stellung im Verlauf der Evaluation.

Im letzten Abschnitt d) präsentieren wir zwei Fälle von *good practices*. Beide widmen sich nicht der spezifischen EMU-Thematik, sondern forschen auf breiter Grundlage nach den Lehrpersonen-Vorstellungen in den musischen Fächern bzw. in Geschichte.

## b) Das Konzept „Vorstellung“

„**Vorstellung**“ ist eine vieldeutige Bezeichnung: Eine Aufführung im Theater, im Zirkus, auch eine andere öffentliche Veranstaltung kann damit gemeint sein. Im vorliegenden Zusammenhang verwenden wir die Bedeutung „Idee“ oder „Begriff“, d.h. die Art und Weise wie Gegenstände, Personen, einschliesslich die eigene, und Ereignisse erfasst werden.

In dieser Bedeutung gibt es für „Vorstellung“ mehrere Synonyme mit verschiedenen Konnotationen und Färbungen; erwähnt seien (ausser „Idee“ und „Begriff“) etwa „Einstellung“, „Einschätzung“, „Auffassung“, „Repräsentation“ oder auch „Meinung“. Wir verwenden in der Regel „Vorstellung“; das Wort ist sowohl umgangssprachlich als auch ein Terminus der Philosophie und der Erziehungswissenschaften. Wir wechseln aber in bestimmten Zusammenhängen zu einem anderen, gängigeren Synonym. Auch mit der französischen Fachliteratur verfahren wir gleich: *Représentation* dient in aller Regel als Kernbegriff, in besonderen Fällen verwenden wir zutreffende, sinnverwandte Wörter.<sup>28</sup>

\* \* \* \* \*

Wie sich der Mensch die Aussenwelt in seinem Innern, seinem Geist, abbildet und aufbaut war bereits für die Denker der Frühzeit eine Kernfrage; Jahrhunderte später waren es Kant, die deutschen Idealisten und nach ihnen besonders Schopenhauer und später Nietzsche, die den Vorstellungen grosses Gewicht beimassen; sie bestimmten das Wesen der Wahrnehmung und der Erkenntnis der Welt.

Seit der Mitte des letzten Jahrhunderts hielt das Konzept Einzug in der **Psychologie**. Aus zwei verschiedenen Strömungen der französischen Tradition nährte sich das Interesse und der Hang zu Studien über die *représentations*.

Die erste Strömung ist die **kognitive Psychologie**. Piaget sieht in der etwa im Alter von 2 Jahren auftretenden *capacité de représentation* einen wichtigen Schritt der kindlichen Entwicklung. Die *représentation mentale* von Gegenständen und Personen ermöglicht erstmals das vom einengenden „Hier und Jetzt“ befreite Denken. Nach Piaget ist die *représentation* nicht ein schlichter geistiger Abklatsch der Aussenwelt, sie ist bereits eine

<sup>27</sup> Verständlicherweise sind nicht alle gesammelten Texte, sondern nur die für die Vorbereitung der Phase 1 relevanten Dokumente im einzelnen analysiert worden. Die übrigen werden ggf. später zusätzlich analysiert.

<sup>28</sup> Der übliche englische Term ist *belief*, allerdings finden sich auch *attitude* oder *conception*.

selbst erschaffene Bedeutung. Die Entwicklungspsychologie bemühte sich anschliessend, die verschiedenen, im Verlauf der kindlichen Entwicklung<sup>29</sup> sich formenden Typen von *représentations* aufzuzeigen.

Die kognitive Psychologie berief sich allerdings auf die *représentations* nicht lediglich bei der kindlichen Entwicklung, sondern auch in weiteren Zusammenhängen. Unter der Bezeichnung *représentations cognitives* werden sie wie folgt definiert:

«Substitut de la réalité. Construction intellectuelle momentanée, qui permet de donner du sens à une situation, en utilisant les connaissances stockées en mémoire et/ou les données issues de l'environnement, dans le but d'attribuer une signification d'ensemble aux éléments issus de l'analyse perceptive.» (Raynal & Lieury, 1998, zitiert in Lammé, 2001)

«Schéma cognitif qui sélectionne, structure les informations et oriente le comportement.» (Postic & De Ketele, 1988, zitiert in Lammé, 2001)

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.

Die zweite Strömung verkörpert die **Sozialpsychologie**. In ihr beanspruchen die *représentations sociales* einen vorrangigen Platz; seit der Einführung des Konzepts durch Moscovici – anfangs der Sechzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts – wurden sie Gegenstand zahlreicher Untersuchungen.

«Eine soziale Repräsentation wird traditionell verstanden [...] als „ein System von Werten, Ideen und Handlungsweisen mit zweifacher Funktion; erstens eine Ordnung zu schaffen, die Individuen in die Lage versetzt, sich in ihrer materiellen und sozialen Welt zu orientieren und sie zu meistern; und zweitens Kommunikation unter den Mitgliedern einer Gemeinschaft zu ermöglichen, indem es diesen einen Kode für sozialen Austausch und einen Kode zur Benennung und zur eindeutigen Klassifikation der verschiedenen Aspekte ihrer Welt und ihrer individuellen Geschichte und der ihrer Gruppe liefert“ (Moscovici 1973, S. XVII).» (Flick, 1995a, S. 14)

Knapper definiert Jodelet die *représentation sociale* als

«Une forme de connaissance socialement élaborée et partagée [...] concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.» (Jodelet, 1984, zitiert in Lammé, 2001, S. 6)

Die *représentations sociales*<sup>30</sup> sind demnach zu verstehen als „Werkzeuge“ zur Deutung von Umwelt, Kommunikation und gemeinsamen Unternehmungen, die innerhalb einer Gemeinschaft aufkommen und sich ausbreiten. Sie erstrecken sich besonders auf die gesellschaftlich wichtigen Determinanten, d.h. auf die Individuen und ihre Beziehungen. Sie

<sup>29</sup> Die Entwicklungspsychologie verwendet für das französische *représentation* üblicherweise „Repräsentation“.

<sup>30</sup> Französisch *représentations sociales* erscheint im Deutschen oft als „soziale Repräsentationen“.

zeigen die moralischen oder kulturellen Werte, bestärken sie sogar und tragen zu ihrer Verbreitung bei. Zu den bekanntesten Beispielen gehören die Stereotypen, die gewisse Länder oder Gegenden über ihre Nachbarn entwickeln.

Lange Zeit hielt man *représentations sociales* und *représentations cognitives* für Gegensätze und unterstrich ihre Verschiedenheit. Die *représentations sociales* seien das Produkt einer Gruppe von Individuen; die *représentations cognitives* hingegen werden durch einzelne Individuen hervorgebracht. Ausserdem seien die *représentations sociales* gefühlsmässig und kulturell gefärbt, während die *représentations cognitives* eher intellektuell geprägt seien.

Neue Arbeiten lehnen eine schroffe Zweiteilung eher ab: beide Typen von Vorstellungen leiten sich von früheren Erfahrungen her, vermitteln eine Bedeutung und veranlassen zu Tätigkeiten; M.a.W. beide vereinigen zugleich intellektuelle und emotionale Züge.

Ausserdem verlagerte sich die Perspektive: Wie beeinflussen sich gesellschaftlich gängige und individuell wirksame Vorstellungen gegenseitig? Vgl. das Zitat:

«Individuelle und soziale Repräsentationen werden in ein Wechselwirkungsverhältnis gesetzt und die Individuen als deren „Hervorbringer und Nutzer gleichzeitig“ gesehen. (Moscovici 1988, S. 233).» (Flick, 1995b, S. 66)<sup>31</sup>

Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass die Vorstellungen immer weniger als statische Mittel der Lektüre und Erfassung der Phänomene verstanden werden; Mittel, die sich nur mit Mühe veränderten und eher ein Hindernis darstellten auf dem Weg des Erkennens. Heute werden sie eher in einer **dynamischen Perspektive** gesehen, veränderbar in Funktion der gesammelten Erfahrungen und im Kontakt mit Vorstellungen anderer Personen.

\* \* \* \* \*

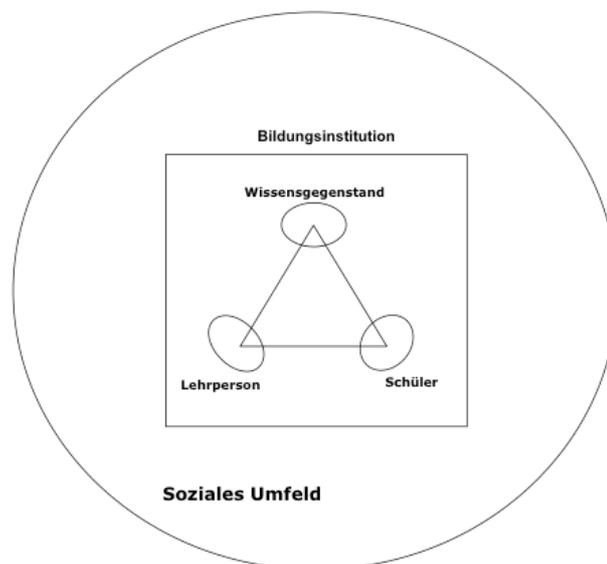
Das Konzept Vorstellung fand ausgiebig Verwendung in der Pädagogik, ein Umstand, der sicher zur eben beschriebenen Entwicklung beitrug. Die ersten und vorbildhaften Arbeiten in diesem Bereich befassten sich mit dem Unterricht der Naturwissenschaften und auch der Mathematik. Weitere Disziplinen folgten ihnen in kleineren oder grösseren Abständen nach.

Doch woraus bestehen diese Vorstellungen im Bereich der Pädagogik? Wessen Vorstellungen sind näher zu betrachten? Und worauf beziehen sich diese Vorstellungen? Eine graphische Darstellung mag bei diesen Fragen behilflich sein. (Vgl. Abbildung 9)<sup>32</sup>

Abbildung 9 zeigt das Feld des Unterrichts und seiner Akteure und Komponenten. In seiner Mitte liegt das wohlbekannte pädagogische Dreieck: Lehrperson – Schüler – Wissensgegenstand. Die innere Figur ist zweifach eingerahmt: zunächst durch das Quadrat der Bildungsinstitution, sodann durch den Kreis des sozialen Umfeldes ausserhalb. Gemäss unserer Vorgabe handelt jede Person entsprechend ihren Vorstellungen, mithin umgrenzt das Feld den denkbaren und möglichen Raum, in dem die Vorstellungen aller Akteure sich begegnen. Anders ausgedrückt: Alle Beteiligten wie Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Schulbehörden und – im äusseren Kreis – Eltern, politische Instanzen und die weitere Öffentlichkeit haben ihre Vorstellungen betreffend alle anderen Akteure, sowie Teile oder das Ganze des Feldes. Alle diese Vorstellungen tragen zum Geschehen bei.

<sup>31</sup> Zu dieser Frage siehe auch Bernoussi & Florin, 1995.

<sup>32</sup> Die grafische Darstellung verwendet das didaktische Dreieck von Houssaye (1994). Unser Arbeitskollege P.F. Coen und wir ergänzten es im Rahmen der Ausbildung von Musiklehrpersonen.

**Abb. 9. Unterricht: Lokalisierung von Akteuren und Vorstellungen**

So ergeben sich folgende Sequenzen:

- Herr und Frau Schweizer haben Vorstellungen (es handelt sich dabei um soziale Repräsentationen im eigentlichen Sinn) von der Institution Schule. Die Vorstellungen beziehen sich z.B. auf die Verantwortung der Schule gegenüber dem Lebensbereich der Familie oder auf den Erfolg oder das Versagen der Schülerinnen und Schüler.
- Herr und Frau Schweizer entwickeln auch Vorstellungen bezüglich der Lehrpersonen, ihrer Position und Verantwortung.
- Sie haben auch Vorstellungen von den Schülern, besonders von ihrem Benehmen; sie kennen die bewährten Kennzeichen für schlechte oder faule Schüler.
- Die Schule hat sich ihrerseits Vorstellungen zurecht gelegt und verbreitet: von den Gegenständen des Wissens, vom Gewicht und der Zweckmäßigkeit der verschiedenen Fächer.
- Die Schülerinnen und Schüler haben ihre eigenen Vorstellungen von Schule (Was bringt sie? Welche Regeln stellt sie auf?) und von den Lehrpersonen (Weshalb üben sie ihren Beruf aus?). Sie haben auch Vorstellungen davon, was die Erwachsenen, die Gesellschaft generell, die Schule und der Lehrkörper von ihnen erwarten. Die Schülerinnen und Schüler haben eine Vorstellung vom „Beruf Schüler“.
- Sie haben aber auch eine Vorstellung von den Gegenständen des Unterrichts. Diese Vorstellungen (sie wurden im Bereich der Naturwissenschaften einlässlich untersucht) entsprechen z.B. dem, was der Schüler als (richtige oder falsche) Vor-Kenntnisse<sup>33</sup> mitbringt.

<sup>33</sup> Im Französischen spricht man oft von *conceptions* oder *pré-conceptions*.

- Die Arbeit des einzelnen Schülers verändert sich auch entsprechend den Vorstellungen von den eigenen Fähigkeiten, um die Studien zu bestehen.
- Die Vorstellungen der Lehrpersonen<sup>34</sup> können sich auf ihr Unterrichtsfach beziehen: Wozu dient es? Was bedeutet es für sie persönlich?
- Ihre Vorstellungen über die Schülerinnen und Schüler beinhalten besonders auch die Gründe, dass einige Erfolg, andere Misserfolg haben.
- Die Vorstellungen können auch das ganze pädagogische Dreieck in Betracht ziehen. Die Fragen lauten dann je nach der Auffassung einer bestimmten Lehrpersonen: Welcher Bezug wird bevorzugt? Lehrperson – Wissensgegenstand? Lehrperson – Schüler? Schüler – Wissensgegenständen?
- Die Lehrpersonen haben auch hinsichtlich ihres Lehrberufes Vorstellungen (Welches sind die wichtigsten Fähigkeiten für eine Lehrperson eines bestimmten Faches?); aber auch hinsichtlich ihrer eigenen beruflichen Fähigkeiten (besonders: Welche Fähigkeiten glauben sie zu besitzen oder zu vermissen?)

### c) Die Lehrpersonen in der EMU-Forschung

Wie gründlich wurden die Vorstellungen der Lehrpersonen, die mit ihren Klassen an EMU-Versuchen mitwirkten, von den Forschern untersucht? Diese Frage fand in der ersten Etappe dieser Arbeit, in den Kapiteln 2 und 4, eine vorläufige Antwort: Die Vorstellungen der Lehrpersonen wurden kaum beachtet.

Soviel zur allgemeinen Feststellung. Doch wir wollten den Grund dafür besser verstehen und gingen daran, die gesammelten Forschungs- und Überblickstexte im Hinblick auf EMU<sup>35</sup>, und speziell auf die dabei den Lehrpersonen zugeordnete Rolle gründlich zu analysieren: Wurden die Lehrpersonen von den Forschern nach Informationen gefragt? Nach welchen? Wie wurden ihre Auskünfte in der Analyse und den Forschungsergebnissen berücksichtigt?

Bei diesen Fragen erstellten wir eine Skala mit 4 Punkten, graduell nach Einbezug der Lehrpersonen in die Evaluation. Dabei zeigte sich, dass Implikation und zugestandene bzw. eingeräumte Verantwortung für die pädagogische Leitung des Unternehmens jeweils auf gleichem Niveau lagen. Ausserdem merkten wir, dass einer grösseren Bedeutung der Lehrpersonen als Schlüsselakteure EMU auch ein vermehrtes Interesse an ihren Vorstellungen entsprach.

Einzelheiten dazu in der folgenden Gliederung.

#### ***Niveau 1: Die Lehrpersonen – „unbeachtete Statisten“***

In den ältesten, vorwiegend (nord-)amerikanischen EMU-Versuchen der Jahre 1970 und 1980 erhielten die Lehrpersonen keinerlei Gelegenheit, den Forschern irgendwelche Informationen zu liefern. Die Aufmerksamkeit konzentrierte sich vollständig auf die bei den

<sup>34</sup> Die Datenbanken verwenden als wichtigsten Suchbegriff zur Bezeichnung der Vorstellungen bei Lehrpersonen den Terminus „Meinung“.

<sup>35</sup> Vollständigkeit betr. EMU-Literatur können wir nicht garantieren, auch wenn wir uns bemühen, möglichst alle für das Thema interessanten Publikationen zu erfassen. Die Dokumente finden sich im Fichier unter „EMU“ (bzw. „Plus“ für EMU+) und „Forschungstexte“ (bzw. „Überblickstexte“).

Lernenden erzielten aussermusikalischen Wirkungen von EMU, die man möglichst objektiv, d.h. durch standardisierte Tests erfassen wollte. Es ging also nicht darum, von den Lehrpersonen die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler zu erfahren. Noch erstaunlicher: Man befragte die Lehrpersonen auch nicht zur EMU-Praxis in den Klassen. Es mutet an wie eine Karikatur: Als ob die Lehrpersonen nicht existierten, als ob sie nichts zu tun hätten mit der Umsetzung von EMU, als wären sie ein „neutraler“ Faktor, ohne jeden Einfluss. Berücksichtigt wurden ausschliesslich der Musikunterricht – oder die Musik an sich – als unabhängige Variable und, auf der andern Seite, die von den Lernenden in Testform gelieferten Ergebnisse, als abhängige Variable. Bei dieser Versuchsanordnung hatten die Lehrpersonen nicht einmal die Chance, die Rolle von Störvariablen, seien sie kontrolliert oder unkontrolliert, zugewiesen zu bekommen. Begreiflich, dass auch ihre Vorstellungen schlicht unbeachtet blieben.

Das Weglassen der „Ecke“ Lehrpersonen ist noch auffälliger bei der Analyse der Überblickstexte. Es mag logisch scheinen in den ältesten Texten (z.B. Hanshumaker, 1980; Weber, 1981; Duault, 1986), die nur die Ergebnisse der seinerzeitigen Forschungen darstellen konnten; aber es erstaunt, wenn das gleiche Phänomen – d.h. das Weglassen der Lehrpersonen – sich in aktuellen Texten (Staines, 2001; Iwai, 2002) wiederholt. Doch die Tatsache, dass einer der alten und sehr bekannten Überblickstexte (Wolff, 1978) rund 25 Jahre später erneut und zwar unverändert publiziert wird (Wolff, 2004), ist noch erstaunlicher.

Die eindrückliche Wiederholung einer derartigen Synthese des EMU bestätigt unsere Aussage in den beiden ersten Kapiteln dieses Rapports: Den Forschern fällt es sehr schwer, sich von der Idee der „Allmacht“ der Musik zu emanzipieren, die den menschlichen Geist dominiert. Diese Idee qualifizieren wir nach der Konzept-Diskussion im Kapitel 6.b inskünftig als „soziale Repräsentation“.

## ***Niveau 2: Die Lehrpersonen – „Informations-Zuträger“***

In bestimmten Forschungsarbeiten (besonders David, 1986; Mingat & Surchaut, 1996) überlässt man den Lehrpersonen kleinere Rollen: Die Forscher beziehen von ihnen bestimmte Informationen. Zu den Auswirkungen allerdings (die weiterhin mit Tests erfasst werden) befragt man sie nicht, höchstens über den erteilten Musikunterricht. Überdies sind ausschliesslich quantitative, mit vorgegebenem Raster erfassbare Angaben gesucht: Anzahl Musikstunden, zeitlicher Anteil der einzelnen Aktivitäten (Gesang, Gehörbildung usw.). Eigentlich soll kontrolliert werden, ob die nach bestimmten Prinzipien konzipierte Versuchsanordnung eingehalten wurde. Das folgende Zitat verrät dieses eigenartige EMU-Verständnis:

«Si des effets de l'exposition des élèves aux activités musicales sont détectés, il est possible qu'ils n'aient pas la même intensité selon le temps d'exposition au programme proposé dans les classes. Il sera donc particulièrement utile de connaître le volume horaire de musique suffisant et nécessaire pour obtenir le meilleur résultat.» (Mingat & Suchaut, 1996, S. 52)

In dieser Versuchsanordnung fällt den Lehrpersonen die recht bescheidene Aufgabe zu, zwischen den musikalischen Tätigkeiten und den Lernenden zu vermitteln. Eigene Projekte und Beobachtungen, erst recht eigene Ansichten und Vorstellungen interessieren die Forscher ebenso wenig, wie beim vorangehenden Niveau 1 beschrieben. Die Lehrpersonen sind sozusagen Störvariablen, und es gilt bestenfalls, sie zu kontrollieren.

### **Niveau 3: Die Lehrpersonen – „Berichterstatter“**

Eine aktivere Rolle wurde den Lehrpersonen in anderen EMU-Experimenten zugewiesen. Das geschah namentlich in den meisten Untersuchungen im Gefolge des schweizerischen Versuchs um 1990 (vor allem Bonnet & Zulauf, 1992; Patry & al., 1993; Weber & al., 1993; de Marcellus & Farré, 1997) und der Langzeitstudie in Deutschland (Bastian, 2000).

Die Lehrpersonen erhalten eine neue Rolle: Bisher waren sie ausschliesslich Informations-Zuträger; jetzt werden sie Berichterstatter mit einem bestimmten Spielraum und eigener Verantwortung für den Verlauf des Projektes EMU. Die bei ihnen eingesammelten Informationen sind mannigfacher als auf Niveau 2 beschrieben. Sie füllen nicht nur Raster aus; sie sind eingeladen, sich anlässlich von Interviews beispielsweise zu folgenden Themen zu äussern: Atmosphäre in der Klasse, Verhältnis zu Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen, geplante und durchgeführte musikalische Aktivitäten, Einschätzung der Weiterbildungskurse, welche ihnen von den Projektleitern angeboten werden. Gefragt war also von diesen Lehrpersonen ihre persönliche Ansicht über das im Schulalltag Beobachtete; in einzelnen Fällen erkundigten sich die Forscher zusätzlich nach den Wirkungen des EMU auf ihre Schülerinnen und Schüler.

Beim schweizerischen Versuch wurden die (bei den Lehrpersonen) gesammelten Informationen nicht vollständig ausgewertet. Als ob die verantwortlichen Forscher sich nicht hätten entscheiden können, den qualitativen Angaben gleiches Gewicht beizumessen wie den mit Zahlen belegten Ergebnissen.

In der Publikation von Bastian hinterlässt die Art, wie die Lehrpersonen behandelt werden, einen bitteren Nachgeschmack. Zunächst wird erklärt, sie seien Partner bei der Durchführung des Projekts:

«Wir verfolgen eine longitudinale und punktuelle Kooperation wie Interaktion mit den Lehrern, somit zwischen Wissenschaft und Praxis im Sinne eines zyklischen Ablaufs von Forschen – Entwickeln – Erproben – Überprüfen – Forschen. Nur so liess sich die Bereitschaft zur Forschungsmitarbeit der integrierten Lehrerinnen über eine Distanz von sechs Jahren wirksam, d.h. mit konstant inspiriertem Elan aufrechterhalten.» (Bastian, 2000, S. 106)

Und die genannten Lehrerinnen wurden gewiss oft beansprucht (Interviews zum Curriculum im Fach Musik, Gruppendiskussionen, Fragebogen zu den Schülerinnen und Schülern...). Bedauerlicherweise diskreditieren die Forschungsverantwortlichen selber im Verlauf des Projekts ihre Informations-Quellen: Die Lehrerinnen seien, da Opfer des Halo- und des Pygmalion-Effektes, zur Objektivität unfähig!

Anders gesagt heisst das, die Forscher verstanden es bei ihrem Vorhaben nicht, die Lehrpersonen da „einzusetzen“, wozu sie ihre Fähigkeiten mitbrachten: ihre persönliche Lektüre des Geschehens, ihre eigene Subjektivität, anders gesagt ihre Vorstellungen.

Zwar ist das Kapitel 6 («Transferleistungen von Musikerziehung im Urteil von Lehrern an musikbetonten Grundschulen») ausdrücklich den Vorstellungen der Lehrpersonen gewidmet. Doch u.E. ist das Vorgehen enttäuschend. Die von den Lehrpersonen in den Gruppendiskussionen formulierten Vorstellungen waren mit Bedacht gewollt als «öffentliche Meinung, kollektive Einstellungen, Ideologien». Sie waren ausserdem nicht Gegenstand einer wissenschaftlichen Analyse und schliesslich wurden auch sie von den Verfassern der Studie als durch einem Halo-Effekt verzerrt angezweifelt.

Insgesamt übernehmen die Lehrpersonen bei den Untersuchungen auf dem Niveau 3 eine Rolle als Akteure bei der Umsetzung von EMU-Projekten. Ihre Kompetenz in Sachen

Unterricht wird mehrfach als notwendige Voraussetzung hervorgehoben, um bei Lernenden eine Wirkung erzielen. Dennoch bleiben sie zweitrangige Akteure, deren Ansichten zu den wichtigsten Aspekten des Projekts<sup>36</sup> nicht benötigt werden.

#### **Niveau 4: Die Lehrpersonen – „Gesprächspartner“**

Drei in ihrer Art sehr unterschiedliche Forschungsarbeiten trauten den Lehrpersonen eine recht bedeutende Rolle zu, gleichermassen bei der Leitung der pädagogischen Umsetzung und der Mitwirkung an der Evaluation.

In der allerersten Begleitforschung zu EMU im Kanton Waadt (Zulauf, 1990) hatten wir, rund ein Jahr nach Versuchsbeginn, die 12 Lehrpersonen der Versuchsklassen mit verschiedenen Themen konfrontiert. Bestimmte Fragen bezogen sich direkt auf die praktische Umsetzung: Verlauf der Aktion, musikalische Tätigkeiten, persönliche Zufriedenheit der beteiligten Lehrkräfte. Weitere Fragen galten den Fortschritten der Lernenden in Musik und andern Bereichen. Ein wichtiger Teil der Umfrage jedoch suchte nach den *opinions personnelles* der Lehrpersonen zu verschiedenen weiteren Punkten: ihr Engagement beim Versuch, ihre Erwartungen und Befürchtungen. Die Fragen umfassten auch den EMU-Versuch als solchen: Sollte er die Stellung der Musik in der Schule stärken? Welche Schulstufe ist für EMU die bestgeeignete? Welches sollten die pädagogischen Ziele des Projektes sein? Diese Fragen gestatteten eine erste Unterscheidung von Kategorien im Lehrkörper. (Zulauf, 1990, S. 20-23) Im Nachhinein und aus Distanz ist es klar, dass auch ohne seinerzeitigen Bezug auf dieses Konzept, es die Vorstellungen waren, um die wir uns bemüht hatten. Wenn wir erneut die damaligen Fragen vornehmen und Abbildung 9 beiziehen, bemerken wir, wie wir uns wirklich in einem ersten Versuch den Vorstellungen der Lehrpersonen annäherten; den Vorstellungen von verschiedenen, bei EMU mitbeteiligten Organismen und Akteuren; den Vorstellungen auch von den Veränderungen, die diese pädagogische Innovation für das ganze Feld des pädagogischen Geschehens bedeuten könnte.

Doch die erzielten Resultate blieben ohne Nachwirkung. Die Vorstellungen der Lehrpersonen wurden in der Folge nicht aufgenommen; die Erwartungen waren (vgl. Niveau 3) auf die Wirkungen bei den Lernenden konzentriert. Es wäre gewiss aufregend gewesen, zu beobachten, ob die Vorstellungen der Lehrpersonen von EMU nach drei Jahren Erfahrung sich anders präsentierten.

Die Lehrpersonen waren erneut beteiligt an der letzten EMU-Untersuchung im Kanton Waadt (Zulauf, 1997). In einer qualitativen Forschung wurden mehrere Fallstudien durchgeführt, d.h. die Realisierung von EMU in zwei Schulklassen und ihre Auswirkungen auf den Alltag von sechs Schülerinnen und Schülern. Die Daten wurden besonders bei Lehrpersonen erhoben, mit denen wir zahlreiche, nicht standardisierte Gespräche führten. Dabei berichteten uns die Gesprächspartner in freier Form von ihren Beobachtungen und Überlegungen; ein Teil dieser Äusserungen gehörten zweifellos zur Kategorie der Vorstellungen. Doch bei der Analyse erhielten alle Aussagen unterschiedslos die gleiche Bewertung, unabhängig davon, ob sie interpretierend oder rein beschreibend waren. Damit trugen die Vorstellungen zwar feststellbar zur Bearbeitung der Fallstudien bei; doch um sie spezifisch einzubeziehen, müsste man auf die aggregierten, ja sogar auf die rohen Daten zurückgreifen.

Im Projekt „Action pilote/Eveil musical“, das Ende der (19)80-er Jahre in Belgien lief (siehe Dizier, 1987 und auch Meyer & Oly, 1997), arbeiteten die Forscher mit den Lehrpersonen zusammen. Sie trafen sie zu Gruppendiskussionen und erhielten von ihnen wöchentlich einen *self report* und am Ende des Experiments einen ausgefüllten Fragebogen. Die

<sup>36</sup> Zwar hielten viele Lehrpersonen ihre Beobachtungen in Erfahrungstexten fest. Es fragt sich, ob sie damit ihre zu geringe Gewichtung in den wissenschaftlichen Evaluationen kompensieren wollten?

gesammelten Angaben beziehen sich auf Aspekte des Alltags (ausgeführte Tätigkeiten, Verhalten der Kinder, Erfahrungen der Lehrkräfte) und auf die Resultate (Entwicklung der Kinder). Auch haben Lehrpersonen und Forscher die Tests zur Erfassung der musikalischen Fähigkeiten gemeinsam ausgearbeitet. Besonders interessiert uns die Studie jedoch, weil sie die Lehrpersonen nach ihren Vorstellungen fragt. So wurden sie aufgefordert, sich zunächst in freier Form zum Verhalten der Kinder zu äussern, dann aber auch ihre Hypothesen dazu mitzuteilen. Sie wurden überdies gebeten, sich zum gesamten Projekt und den Zielsetzungen zu äussern.

An dieser Aktionsforschung beteiligten sich als weitere Partner auch Musik-Animatoren, mit dem Auftrag, die Musiklehrkräfte in den Kindergarten-Klassen zu unterstützen. Es verdient erwähnt zu werden, dass in diesem Projekt die unabhängige Variable (der Musikunterricht) differenzierter als üblich eingerichtet wurde. Die für diese Variable gewählten Werte betrafen nicht nur die Dauer der musikalischen Erziehung, sondern auch praktische Details (die bestimmte Zeit innerhalb des Tages, die einzelnen Teilaktivitäten) sowie das erforderliche Ausbildungsprofil der Lehrpersonen, (ihre Teilnahme an den Fortbildungskursen, die Zusammenarbeit mit dem Animator in der gemeinsamen Klasse usw.). Hier das durchaus interessante Resultat:

«Nicht die Länge der verschiedenen Musikaktivitäten ist von Wichtigkeit, sondern die optimale Rentabilität derselben durch eine Diversifikation der Aktivitäten, Mittel und Zielsetzungen. Dabei ist die Zusammenarbeit mit einem ausserschulischen Animator und eine parallele Fortbildung immer vorteilhaft und lohnenswert.» (Meyer & Oly, 1997, S. 208)

Die dem Niveau 4 zugeordneten Untersuchungen haben also die Vorstellungen der beim EMU engagierten Lehrpersonen einbezogen und damit erstmals die Türe zum neuen Forschungsfeld ein wenig geöffnet. Gleichwohl kann nicht die Rede davon sein, die Lehrpersonen und ihre Vorstellungen seien nunmehr wirkliche „Objekte“ der Forschung geworden. Um die Aussage zu veranschaulichen, könnten wir uns vorstellen, in der Abbildung 9 würden die in einer Beziehung zum EMU stehenden Organismen und Akteure verschieden kräftig eingefärbt, abgestuft nach der Intensität, mit der die dazugehörigen Vorstellungen der Lehrpersonen erforscht wurden. Es ergäbe sich wohl ein Bild mit nur einzelnen blassen Farbtupfern.

#### **d) Die Vorstellungen der Lehrpersonen erforschen : *good practices***

Im folgenden stellen wir zwei Beispiele für *good practices* vor. Es sind Forschungsarbeiten, welche Vorstellungen von Lehrpersonen, die in innovativen pädagogischen Projekten involviert sind, vertieft untersuchen. Die Verfasser erkunden die in Lehrpersonen vorhandenen vielfältigen Vorstellungen, welche die anderen Akteure sowie verschiedene Gremien betreffen. Wollte man für diese beiden Arbeiten ebenfalls die Abbildung 9 verwenden, um die Lokalisierung und die Intensität der untersuchten Vorstellungen mit Farben darzustellen, so leuchteten hier, im Gegensatz zu den einzelnen, blassen Farbtupfern bei den EMU-Forschungen (vgl. 6.c), kräftige, ausgedehnte Farbfelder.

\* \* \* \* \*

#### ***Good practice Nr 1. Learning Through the Arts™ – National Assessment***

Das Programm *Learning Through the Arts™* (LTTA) startete 1994 in Kanada, wo sich gegenwärtig rund 300 Schulen der obligatorischen Stufe daran beteiligen. Über die Landesgrenzen hinaus verbreitete sich LTTA u.a. nach Schweden, den USA und ins Vereinigte Königreich.

LTTA liesse sich als Variante der traditionellen EMU-Experimente verstehen, beabsichtigt es doch, schulisches Lernen und die Leistungsfähigkeit in den Fächern wie Mathematik und Erstsprache zu fördern. Überdies besteht auch eine gewisse Ähnlichkeit mit dem aargauischen Projekt EMU+; beide sind dem transdisziplinären Ansatz verpflichtet.

LTTA erweist sich aber durch einzelne Besonderheiten als eigenständiges Projekt.<sup>37</sup> So nimmt es sich als erstes, keineswegs anspruchsloses Ziel vor, die obligatorische Schule durch verstärkte Integration verschiedener künstlerischer Fächer umzugestalten. Die treibenden Kräfte der Neuerung sind übrigens nicht Lehrpersonen, die für Kunstunterricht besonders motiviert wären, sondern vielmehr Künstler, die in die Schulklassen eingeladen werden, um mit den Klassenlehrpersonen eng und dauerhaft zusammenzuarbeiten.

«LTTA establishes long-term partnerships between teachers and specially trained artist-educators who serve as change agents within the schools, promoting collaboration, risk taking, and continuous learning by teachers and students alike». (Learning Through the Arts™)<sup>38</sup>

Die Lehrpersonen gestalten mit den Künstlern Unterrichtseinheiten, welche die Kunstfächer in die Disziplinen wie Naturwissenschaften, Geografie oder Mathematik einfließen lassen. Das geschieht in der Absicht, das praktische Vorgehen der Lehrpersonen schrittweise zu verändern und dadurch auch ihre Vorstellungen<sup>39</sup> über den Rang und den Nutzen der Kunstfächer im Unterricht zu beeinflussen. Letztlich wird ein ganzheitlicher Unterricht angestrebt.

Das Projekt LTTA wurde in den Jahren 1999 bis 2001 durch ein *National Assessment* ausgewertet, die Ergebnisse zeitigten verschiedene Publikationen. In unserer Fallstudie beziehen wir uns hauptsächlich auf den 2003 von Upitis & Smithrim verfassten Schlussrapport.

Die breit angelegte Auswertung erfasste insgesamt (LTTA-Klassen und Kontrollklassen eingeschlossen) rund 7'000 Lernende, 900 Lehrpersonen, 130 Schulleitende und 85 Künstlerinnen und Künstler; Eltern sowie regionale Schulverantwortliche wurden auch einbezogen. Die mittels Tests, Fragebogen, Einzelinterviews oder Gruppengesprächen gesammelten Daten wurden anschliessend analysiert, interpretiert und führten zu Aussagen über die Leistungen der Lernenden sowie die Veränderungen, wie sie in der Unterrichtspraxis und in den Vorstellungen aller Akteure beobachtet wurden.

In Anbetracht der überaus zahlreichen, im Schlussrapport vorgelegten Ergebnisse beschränken wir uns auf wenige eindrückliche Resultate betreffend die Vorstellungen der Lehrpersonen.<sup>40</sup>

Nur ein Fünftel der am Projekt beteiligten Lehrpersonen waren auf irgendeine Weise in Musik- oder Kunstunterricht ausgebildet. Dennoch war ihre grosse Mehrheit von Anfang an davon überzeugt, die Kunstfächer bildeten für die Lernenden ein Fundament und sie stellten für den Unterricht in Mathematik, in Naturwissenschaften oder in den Sprachen eine wirkungsvolle Unterstützung dar. Könnte man daraus ableiten, dass darstellende Künste und Musik ganz besonders, auch bei den nicht spezialisierten Lehrpersonen über ein beträchtliches Sympathie-Kapital verfügen, vorausgesetzt – sie müssen ihrerseits nicht unterrichten?

<sup>37</sup> Deshalb besprechen wir LTTA hier, losgelöst von den Forschungsanalysen bei 6.c.

<sup>38</sup> <http://www.ltta.ca> (14.11.2005)

<sup>39</sup> Der hier verwendete Schlüsselbegriff ist *belief*.

<sup>40</sup> Wegen den vielfältigen Zielsetzungen des Projekts LTTA wurden auch andere Informationen bei den Lehrpersonen erhoben, z.B. Projektorganisation im Schulhaus sowie Haltungen und Fähigkeiten der Lernenden.

Von den Lehrpersonen, die nach einer zweijährigen Teilnahme an LTTA befragt wurden, sind erst wenige in der Lage, Veränderungen in ihrem Praxisverhalten und in ihren Einstellungen zum Unterricht zu beschreiben. Uptitis & Smithrim begründen die Zurückhaltung mit dem Hinweis, die Lehrpersonen hätten das alte Verhalten und Benehmen noch nicht zugunsten des neuen abgelegt.

Um aus LTTA einen integrierten Teil des Unterrichts zu machen, war eine dreijährige Beteiligung am Projekt nötig. Erst dann konnten die Lehrpersonen Veränderungen in ihren eigenen Vorstellungen darstellen. Sofern wir die Ergebnisse des Schlussrapportes richtig deuten, ist die wichtigere Veränderung in den Vorstellungen der Lehrpersonen nicht quantitativer, sondern eher qualitativer Art. Wie erwähnt war die Mehrzahl der am Projekt beteiligten Lehrpersonen schon seit Beginn davon überzeugt, dass der Kunstunterricht bei den Lernenden eine entscheidende Rolle spiele. Diese Vorstellung bestätigte sich erfreulicherweise. Doch gelang es den Lehrpersonen anscheinend vor allem im Verlauf der gemeinsam mit den Künstlerinnen und Künstlern geplanten pädagogischen Tätigkeiten, ihre Grundvorstellungen auszugestalten und zu differenzieren. Erst jetzt wurden sie eigentlich fähig, den Einfluss der Kunstfächer auf die Lernfähigkeit in weiteren Fächern abzuschätzen und sahen sie ihr Vertrauen in ihre pädagogischen Fähigkeiten bekräftigt:

«Growth in teacher confidence to use the arts appeared to be connected not only with acquiring more skills and knowledge, but also with teachers' conviction that it is in the process of art-making, rather than the arrival at a finished product, where the most important learning takes place.» (Uptitis & Smithrim, 2003, S. 38)

Es scheint also, dass die am Programm beteiligten Lehrpersonen eine feinere und zugleich wirklichkeitsnähere Vorstellung von den Kunstfächern und von der Art, sie transdisziplinär einzusetzen, ausbildeten. Die gleiche Änderung zu vermehrter Konkretisierung und feineren Nuancierung zeigte sich in ihren Vorstellungen über die Künstler: ein Drittel der Lehrpersonen erklärte in diesem Zusammenhang, sie hätten sich Achtung und Bewunderung für die Künstlerinnen und Künstler angeeignet und aufgehört, sie als aussergewöhnliche und extravagante Personen abzustempeln. Im Gegenzug wurden sie belohnt; recht viele am Projekt beteiligte Künstler entwickelten Vorstellungen, die für die Lehrpersonen angemessener und vorteilhafter waren.

U.E. besteht einer der interessantesten Beiträge dieser Evaluation folglich in der Einsicht, dass eine enge und andauernde Zusammenarbeit bei der Verwirklichung eines gemeinsamen pädagogischen Projektes die fixierten sozialen Vorstellungen verschiedener Akteure aufweichen und entfalten kann.

\* \* \* \* \*

### ***Good practice Nr 2. Lehrerinnen und Lehrer – Geschichtsunterricht: Ziele und Methoden***

Die hier analysierte Arbeit wurde 1997 veröffentlicht. Der Verfasser referiert darin auszugsweise seine Dissertation, vorwiegend die Ergebnisse über die Vorstellungen bei Lehrpersonen.

Der Hauptgegenstand der These war eine Darstellung des Geschichtsunterrichts und seiner Ergebnisse dreissig Jahre nach der Studie „Das Geschichtsbild der Jugend“, die 1964 v. Friedeburg und Hübner realisiert hatten. Die Untersuchung fragte besonders nach dem Einfluss der damaligen Bildungsreform auf den in den Schulen erteilten Geschichtsunterricht. Eine Reform, die tatsächlich den Wandel der Geschichtswissenschaft zur historischen Sozialwissenschaft widerspiegelte.

Für seine im Bundesland Hessen durchgeführte Untersuchung stützte sich Pohl besonders auf frühere Arbeiten von Hug (1976) und Jeismann (1987). Von diesen konnte er gewisse Fragestellungen, die sich seinerzeit als relevant erwiesen hatten, unverändert übernehmen, was ihm interessante Vergleiche über eine längere Zeitspanne gestattete. M.a.W. die Erforschung einer pädagogischen Innovation im Geschichtsunterricht war gleichzeitig ein interessanter Forschungsbeitrag zur... Geschichte.

Die Arbeit von Pohl ist aber auch bemerkenswert, da er sie unter einem breiten Gesichtswinkel angeht. So vereinigt er z.B. die Vorstellungen der verschiedenen beteiligten Akteure: Schülerinnen und Schüler, Experten der Lehrerbildung und ebenso Lehrerinnen und Lehrer. Anschliessend konfrontiert er ihre Vorstellungen in einem analytischen Vorgang miteinander. Dadurch werden im uns interessierenden Artikel die Vorstellungen der Lehrpersonen in Beziehung gesetzt zu den Vorstellungen der Experten der Lehrerbildung. Sie wurden auch mit den Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern sowie von Eltern verglichen.<sup>41</sup>

Doch der Hauptgrund, diesen Forschungsbericht als *good practice* vorzustellen, liegt u.E. im Umstand, dass Pohl erfolgreich eine doppelte Herausforderung meistert.

Einerseits misst er den Vorstellungen der Lehrpersonen die ihnen gebührende Bedeutung zu. Sie sind nach seiner Ansicht die wichtigste Triebfeder des pädagogischen Handelns. Das heisst auch, dass er den Akteuren die Subjektivität nicht nur als Recht zugesteht, sondern in ihr einen wertvollen Beitrag sieht. Deshalb sind nach seiner Meinung verschiedentlich auftretende Widersprüche nicht zu verharmlosen, sondern sollen als subjektive Äusserungen ernst genommen werden.

Andererseits reisst er die Vorstellungen der Lehrpersonen nicht aus ihrem Zusammenhang. Das soziale Umfeld und die Schule – auch sie beide nicht frei von Widersprüchen – erachtet er als wichtige Grössen, in deren Kontext er die Vorstellungen der Lehrpersonen und ihre Veränderungen deutet.

So entsteht eine vertiefte und differenzierte Untersuchung, aus der wir einige uns besonders interessierende Ergebnisse vorlegen möchten. Wir gehen dabei in zwei Schritten vor: zuerst resümieren wir die Vorstellungen der Lehrpersonen hinsichtlich der übrigen Akteure und Organismen im Unterrichtsbereich. Darauf referieren wir, wie sich die Vorstellungen im Lauf der Zeit entwickeln.

Ein erstes Ergebnis überrascht bereits zu Beginn: Die Einschätzung, Schülerinnen und Schüler lernten der benoteten Klassenarbeiten, nicht des Unterrichtsinhaltes wegen, wird von der Mehrheit der befragten Geschichtslehrpersonen und ebenso von den Fachexperten vertreten. Den Grund dafür lokalisieren sie allerdings nicht im Fach Geschichte, noch in der Form des Unterrichts und anscheinend auch nicht direkt bei den Lernenden. Diese vertreten tatsächlich die gegenwärtig von der Gesellschaft akzeptierte Ansicht, nach welcher die Schule hauptsächlich ein Ort der Testatvergabe ist.

Die Lehrpersonen sind weiterhin der Ansicht, Geschichte sei ein von Lernenden und ihren Eltern wenig geschätztes Fach; beide Gruppen protestierten – so die Überzeugung der Lehrpersonen – kaum gegen eine Reduktion des Geschichtsunterrichts in den Stoffprogrammen. Pikant ist nur, dass beide Gruppen diese Auffassung nicht teilen; Eltern und Lernende wollen mehrheitlich keinen Abbau des Geschichtsunterrichts und sind von der Bedeutung des Faches für die Bildung überzeugt.

---

<sup>41</sup> Um die Beziehungen zwischen den Vorstellungen der verschiedenen Akteure noch weiter zu untersuchen, integriert Pohl auch Resultate anderer Forscher.

Stark divergieren die Vorstellungen der Lehrpersonen und die der Lernenden auch in einem anderen Bereich: 72 Prozent der Lehrpersonen stellen sich vor, die Eltern beeinflussten das Geschichtsbild ihrer Töchter und Söhne massgeblich, während nur 32 Prozent der jungen Generation dem beipflichten. Andererseits konvergieren Eltern und Jugendliche mit je rund 40 Prozent darin, dass der Einfluss der Gleichaltrigen auf das Geschichtsbild bestimmend sei.

Weiterhin untersucht Pohl die wechselseitige Beeinflussung der Interessen der Lehrpersonen für die verschiedenen fachlichen Inhalte (beispielsweise die verschiedenen geschichtlichen Epochen) und den Stellenwert der Inhalte in den Lehrmitteln. Einige unterrichtende Lehrpersonen sowie Lehrerbildner konkretisieren als (Mit-)Autoren ihre Vorstellungen in den Lehrmitteln, die ihrerseits die Vorstellungen der sie benutzenden Lehrpersonen gestalten.

Interessante Ergebnisse ergeben sich auch dort, wo die Vorstellungen der Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Dauerhaftigkeit verglichen werden: in bestimmten Fällen sind Vorstellungen veränderungsresistent; andere sind entwicklungsfähig.

Zu den langlebigen Vorstellungen zählt die, wonach Eltern ihren Kindern wichtige Informanten für Geschichtliches seien. Pohl stellt fest, diese Überzeugung sei bereits 1960 und 1970 ausgeprägt gewesen und lebe in den eigenen, anfangs der 90er Jahre durchgeführten Arbeiten unverändert weiter. Nach Ansicht der Lehrpersonen habe das Fernsehen im Lauf der dreissigjährigen Untersuchung zwar an Einfluss stark zugelegt, jedoch die Eltern nicht aus ihrer Vermittlerrolle für geschichtliche Kenntnisse zu verdrängen vermocht. Gilt diese Einschätzung weiterhin – so unsere persönliche Frage – trotz der allgegenwärtigen Informationstechnologie?

Pohl unterscheidet bei den Lehrpersonen nach Zielsetzung ihres Unterrichts drei Kategorien<sup>42</sup>. Ein schwaches Drittel (Kategorie „traditionell“) versteht das Fach als Teil der Allgemeinbildung, es soll durch die Kenntnis der Vergangenheit die Gegenwart verständlicher machen. Zwanzig Prozent (Kategorie „didaktisch“) sehen im Geschichtsunterricht einen strukturellen Beitrag zur Zukunftsgestaltung. Rund die Hälfte der Historiker (Kategorie „politisch“) sind der Auffassung, Geschichtskennntnisse nützen bei zukünftigen politischen Entscheidungen. Diese Lehrpersonen vertreten damit ein neues Geschichtskonzept und sehen den Geschichtsunterricht im Rahmen eines geänderten Paradigmas. Gleichwohl – und das erstaunt – glauben zahlreiche dieser Lehrpersonen, der Geschichtsunterricht habe sich kaum verändert, eine Auffassung, die besonders die junge Generation teilt, während die Älteren, die an den Reformen beteiligt waren, vermehrt Neuerungen wahrnehmen.

Schliesslich belegt Pohl, dass eine Änderung der Vorstellungen nicht ausreicht, um auch die Unterrichtspraxis zu erneuern. Es genügt nicht, von einem neuen Geschichtsbewusstsein durchdrungen und einer interaktiven Vermittlung überzeugt zu sein. Die Wirklichkeit setzt enge Grenzen: «[...] der Stoffstress, von den Experten ebenso von Lehrerinnen und Lehrern beklagt, ist hier besonders hemmend. Es erfordert viel Mut, Inhalte beiseite zu lassen, um die Schülerinnen und Schüler in einem Annäherungsprozess an ein geschichtliches Phänomen im Sinne der [...] geäusserte[n] Ziele ruhig zu unterstützen.» (Pohl, 1997, S. 31)

\* \* \* \* \*

Die zwei vorgeführten *good practices* können freilich nicht als unmittelbare Vorbilder für die anschliessenden Phasen der EMU-Evaluation dienen. Derzeit bietet das aargauische Projekt

---

<sup>42</sup> Vielleicht bildet diese Kategorisierung ansatzweise eine Typologie der Vorstellungen der Lehrpersonen. Tatsächlich vernetzt Pohl was er als die grundlegende Vorstellung betrachtet (die Vorstellung von der Zielsetzung der Disziplin Geschichte) und die Vorstellungen von Schülermotivation sowie vom Wandel des Unterrichts.

weder ein ebenso ausgedehntes Forschungsfeld, noch stellt es vergleichbare Ressourcen zur Verfügung. Diese Fallstudien müssen deshalb eher als Illustrationen dafür angesehen werden, was Forschungsprogramme leisten können, wenn sie die Vorstellungen der Lehrpersonen beschreiben und ihre Wechselwirkungen mit der Praxis erhellen.

## Kapitel 7. Die für die Evaluation freigestellten Ressourcen

Im **Kapitel 3** umrissen wir die ursprünglichen Absichten der für die EMU-Massnahmen Verantwortlichen bezüglich der Evaluation und nannten die voraussichtlich verfügbaren Ressourcen der Fachhochschule Aargau Pädagogik (FHA Pädagogik). Mit diesen Angaben wurde anschliessend die Grundidee der Evaluation ausgearbeitet so wie sie im **Kapitel 4** vorgestellt wird.

Im folgenden **Kapitel 7** beschreiben wir den **Zustand Juli 2005**, d.h. wir inventarisieren einerseits die gegenwärtigen, an die Evaluation geknüpften Erwartungen und andererseits die personellen und finanziellen Mittel, die dafür in der Phase 1 zur Verfügung gestellt werden.

\* \* \* \* \*

Vorerst ist festzuhalten, dass bei den Projektverantwortlichen die **Grundeinstellung** nach wie vor positiv und offen ist. Ihr **Interesse für die Evaluation** wurde, obschon die finanziellen Mittel begrenzt schienen, keineswegs gemindert. Überdies wurde ihr Wunsch, eine **auf den Unterricht** selber ausgerichtete und **auf die Lehrpersonen** fokussierte Evaluation durchzuführen, weiter bekräftigt. Ein Wunsch, der die im Kapitel 4 getroffenen Optionen weiterhin bestätigt. Auch das Begehren, die Zusammenarbeit **mit externen Partnern** auszubauen, wurde nie in Frage gestellt, weil dadurch die eigene Arbeit aus Distanz gesehen und ihre wissenschaftliche Qualität gesteigert werden könnten.

Die Befürchtung eines „Wiederaufflackerns“, d.h. eines Druckes von aussen zugunsten einer eher traditionellen, auf die nicht-musikalischen Auswirkungen des EMU zentrierten Evaluation, hat sich nicht erfüllt.<sup>43</sup> Das Klima für die gewählte Art von Evaluation bleibt vorteilhaft.

Doch die – freilich utopische – Hoffnung, die FHA Pädagogik finde rasch namhafte Ressourcen, hat sich ebenfalls... nicht erfüllt. Das **zweite Semester 2004/2005** war dominiert von der Suche einer Lösung, um die Phase 1 *avec les moyens du bord* realisieren zu können. Viel Zeit und Energie der Verantwortlichen vor Ort wurden dafür aufgewendet: Sie sahen sich gezwungen, ihre eigene Rolle im Projekt zu präzisieren und Kompetenzen mit anderen Stellen zu klären. Auch unsere Zeit und Energie wurden stark beansprucht. Wir waren gewissermassen gezwungen, das Drehbuch eines Films zu schreiben, lange Zeit ohne Regisseur, Schauspieler und Dauer der Dreharbeiten zu kennen, ja, ohne zu wissen, ob er überhaupt zustande kommen werde.

\* \* \* \* \*

Im folgenden Abschnitt zeichnen wir anhand der wichtigsten **Meilensteine** den Verlauf der Entscheidungsfindung.

Während der **Klausur vom 21. - 23. Februar 2005** in Bad Ramsach befasste sich die Begleitgruppe EMU ganztägig mit der Evaluation und lud uns dazu ein. Dabei konnten alle beteiligten Akteure nicht nur über den Inhalt der Evaluation diskutieren, sondern auch über die verschiedenen, zu ihrer Realisierung möglichen Ressourcen. Vgl. dazu das Protokoll:

---

<sup>43</sup> Das heisst nicht, künftig in der Wachsamkeit nachlassen. Das „Wiederaufflackern“ bleibt weiterhin möglich!

## «6.4 Ressourcen

*Kurzfristig* ist es möglich, folgende Personengruppen in die Forschungstätigkeit zu integrieren:

- Teilnehmende des Semesterkurses der Intensivweiterbildung als „forschende Lehrpersonen“ in einem (fakultativen) Unterrichtsgefäss. Verantwortlich: Werner Christen und Markus Cslovjecsek. Madeleine Zulauf könnte mit einem Lehrauftrag die Forschungsaktivitäten begleiten.
- Studierende in der Ausbildung an allen drei Ausbildungsgängen im Unterrichtsgefäss „Projekte“. Verantwortlich: Markus Cslovjecsek (Sek I), Peter Baumann (Primar), N.N. (Kindergarten). Madeleine Zulauf könnte auch hier einen Lehrauftrag zur Begleitung der Projekte erhalten.
- Begleitgruppe EMU.

*Mittel- bis langfristig* (d.h. wenn mehr Daten vorliegen) können vielleicht weitere Ressourcen „angezapft“ werden:

- Institut Wissen & Vermittlung der PHA mit einem Forschungsprojekt;
- Forschungskredit der FHA (evtl. in Verbindung mit dem Institut Wissen & Vermittlung);
- Institut Schule & Weiterbildung der PHA mit einem Themenschwerpunkt;
- Departement Bildung, Kultur und Sport BKS als Auftraggeber;
- Später vielleicht – je nach Weiterentwicklung des Projekts – Eingabe als Nationales Forschungsprojekt.»<sup>44</sup>

Von den drei Lösungsvarianten für die Phase 1 erwiesen sich in der Diskussion nur die beiden ersten als realistisch. Die Mitglieder der Projektgruppe EMU machten klar, dass sie für die eigentliche Forschungsarbeit nicht verfügbar seien. Hingegen bekräftigten sie ihr Interesse und ihre Mitwirkung als Resonanz-, Begleit- und Informationsgremium.

**Am 9. Mai 2005** trafen wir uns erneut mit der Projektgruppe EMU; wieder wurde über Inhalt und Verlauf der Evaluation sowie das dornenvolle Problem der Ressourcen informiert und diskutiert. Das Protokoll führt dazu aus:

### «Ressourcen PH Aargau

Vorläufig sind zwei Bereiche der PH mit möglichen Ressourcen beteiligt:

- Institut Schule & Weiterbildung: Support, etwas Geld, evtl. Semesterkurs
- Ausbildung: Gefäss Projekte
  - *In der Zwischenzeit ist geklärt, dass fünf Studierende der Sek I im Gefäss „Projekte“ mitmachen werden (Markus Cslovjecsek)*
  - *Peter Baumann versucht, entsprechende Projekte auch in der Primar- und Kindergartenstufe anzuregen.»*<sup>45</sup>

Bei der gleichen Gelegenheit wurde auch die Rolle der Projektgruppe im Evaluationsverfahren näher bestimmt. Sie beteiligt sich als solche nicht unmittelbar am Geschehen, auch wenn mehrere ihrer Mitglieder mit besonderen Aufgaben befasst sind. Als Partner im Austausch von Informationen und Ideen behält die Gruppe aber – und das wird bekräftigt – eine zentrale Stellung:

<sup>44</sup> Gelzer, H. (23. Februar 2005). *Projektgruppe EMU. Protokoll Klausur Bad Ramsach (21. – 23. Februar 2005)*. Aarau: Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz, Institut Schule & Weiterbildung.

<sup>45</sup> Gelzer, H. (12. Mai 2005). *Protokoll. Sitzung der Begleitgruppe vom 9. Mai 2005, 17.30 – 20.30, Aarau*. Aarau: Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz. Pädagogische Hochschule, Institut Schule & Weiterbildung.

## «Die Rolle der Begleitgruppe bei der Evaluation

[...]

Wichtig ist, dass alle Mitglieder der Begleitgruppe über den jeweiligen Stand und die Ergebnisse im Evaluationsprozess informiert sind und mitreden können, auch wenn sie [...] nicht direkt bei der Evaluation mitarbeiten.»<sup>46</sup>

Von den drei, in der Klausur Ende Februar 2005 vorgesehenen Lösungen erhielt demnach die Variante den Vorzug, welche die Phase 1 im Rahmen der Ausbildung der Studierenden ansiedelt.

In der **Sitzung vom 28. Juni 2005**<sup>47</sup> wurde diese Lösung verbindlich beschlossen und zugleich ihre Durchführung zusammen mit sechs Studierenden<sup>48</sup> auf das Wintersemester 2005/06 festgesetzt.

\* \* \* \* \*

Die Arbeiten der Phase 1 **durch Studierende** realisieren zu lassen, weist als Verfahren zugleich Vorteile und Nachteile auf. Wir erörtern sie kurz und nennen dabei die u.E. für einen erfolgreichen Verlauf unerlässlichen Bedingungen.

Die Studierenden, die **im Hinblick auf ihre Lehrtätigkeit** an der Umsetzung der Phase 1 der EMU-Evaluation teilnehmen, ziehen daraus sicher reichen Gewinn. Die Kombination entspricht durchaus der Ausrichtung des Studienbereichs Projekte:

«Der Studienbereich beinhaltet Studienarbeiten, die relativ eigenständig ausgeführt werden und ermöglicht dadurch eine individuelle Profilbildung. Der Studienbereich umfasst interdisziplinäre fachlich-fachdidaktische und berufswissenschaftliche Ausbildungseinheiten. [...] Er orientiert sich an Konzepten des „Forschenden Lernens“.» (Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz, 2005)

Es soll aber betont werden, dass die Studierenden bei dieser Arbeit eine **grosse Eigeninitiative** entfalten müssen, dass sie aber zugleich einer ganz besonderen **Begleitung** bedürfen. Aus diesem Grund finden die Seminararbeiten unter doppelter Leitung statt: M. Cslovjecsek, Dozent für Musikdidaktik an der FHA Pädagogik, ist verantwortlich für die organisatorischen Belange und die eigentlich pädagogischen Aspekte von EMU; wir unsrerseits sind als qualifizierte Referentin zuständig für die Aspekte von Wissenschaft und Forschung. Auf diese Weise wird das Evaluations-Projekt diesen künftigen Lehrpersonen eine Einführung in die Forschungspraxis vermitteln und sie gleichzeitig die pädagogische Vielfalt des EMU erfahren lassen. Der sympathische Beitrag von „jungen Kräften“ weckt die

<sup>46</sup> Gelzer, H. (12. Mai 2005). *Protokoll. Sitzung der Begleitgruppe vom 9. Mai 2005, 17.30 – 20.30, Aarau*. Aarau: Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz. Pädagogische Hochschule, Institut Schule & Weiterbildung.

<sup>47</sup> Teilnehmer waren die unmittelbar beteiligten Personen: P. Baumann, M. Cslovjecsek, H. Gelzer und wir selber.

<sup>48</sup> Die sechs Studierenden absolvieren dann ihr drittes Semester. Fünf von ihnen besuchen den Studiengang Sekundarstufe I mit dem gewählten Lernbereich „Sprache & Kommunikation“. Ein Studierender steht im Studiengang Primarstufe und hat das Modul Musik gewählt. Aus Termingründen konnten zwei weitere Interessenten des Studienganges Primarstufe, die sich bei P. Baumann angemeldet hatten, nicht berücksichtigt werden. Vom Studiengang Kindergartenstufe trafen keine Anmeldungen ein.

Hoffnung, es bilde sich innerhalb der FHA Pädagogik ein **Kern von Forschungstätigkeit für das Feld EMU**, gewissermassen eine Keimzelle partnerschaftlicher Zusammenarbeit, wie sie die zweite Leitlinie vorsieht (vgl. Kap. 4).

\* \* \* \* \*

Gleichwohl sollte man sich bewusst sein, dass vorerst lediglich recht bescheidene Zielsetzungen für die Studierenden formuliert werden. Gewiss werden sie sich dieser Arbeit eine Zeit lang widmen, bis sie mit der Problematik und der Methodik der Forschung näher vertraut sind. Deshalb scheint uns die durch H. Gelzer vom **Institut Schule & Weiterbildung** bekundete Absicht zweckmässig, ein **weiteres Mandat** zu erwirken, um die Reflexion über und die Umsetzung des Design vertieft fortzuführen. So wäre es möglich, im Zusammenhang mit der von den Studierenden geleisteten Feldarbeit, eine konzeptuelle Ausarbeitung zu garantieren. Und es könnten die Erkenntnisse und Resultate der Phase 1 ins anschliessende Vorgehen eingebracht werden, um die folgende Phase zu optimieren. Damit liesse sich längerfristig die unerlässliche **Kohärenz zwischen dem Design und der Umsetzung** der Evaluation EMU sicherstellen.

## Kapitel 8. Design Phase 1

In der ersten Phase der Evaluation geht es darum, die Vorstellungen der Lehrpersonen über den „Erweiterten Musikunterricht“ (EMU) zu untersuchen, d.h. sich zu konzentrieren auf die Art und Weise, wie sie das ganze Vorgehen verstehen und nicht darüber, wie sie EMU realisieren. Es geht auch nicht darum, bei ihnen die Ausdrucksformen der diesbezüglichen „sozialen Repräsentationen“ herauszufinden, sondern eher darum, ihre persönliche Vorstellungen anschaulich werden zu lassen. Das Ziel ist also, zu einer zutreffenden Beschreibung zu gelangen – u.U. in der Art einer Typologie – , einer Beschreibung, wie die EMU-Praktizierenden sich dieses innovative pädagogische Vorgehen vorstellen.

Eine der möglichen Herausforderungen besteht darin, nicht bei der Reflexion über die aussermusikalischen Auswirkungen von EMU auf die Lernenden stehen zu bleiben, sondern zu einer umfassenderen Besinnung vorzudringen, welche die gesamte pädagogische Situation einbezieht.

Für die Phase 1 wird der Ansatz der qualitativen Forschung angewendet. Auch wenn wir hier diese Art von Forschung nicht ausführlich darlegen, scheint uns ein Blick auf ihre Grundlagen dennoch wichtig.

Der Terminus „Qualitative Forschung“ bezeichnet nicht nur die Besonderheit der erhobenen Daten, d.h. nicht-quantitative Daten wie Worte, Darstellungen, Verhaltensweisen, sondern auch die wissenschaftstheoretische Grundlage mit dem sog. „interpretativen Paradigma“<sup>49</sup>. Dieses Paradigma stammt ab... «du postulat ou plutôt de l'intime conviction selon laquelle on ne peut pas avoir de meilleure porte d'entrée sur les réalités humaines et les pratiques sociales, qu'à travers les interprétations que les humains construisent.» (Bernier, 1987, zitiert in Lessard-Hébert & al., 1990, S. 45)

«Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten „von innen heraus“ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.» (Flick & al., in Flick & al., 2004, S. 14)

Die Phase 1 der Evaluation umfasst voraussichtlich zwei komplementäre Verfahren:

1. Eine Feldforschung
2. Eine theoretische Studie

Das anschliessende Kapitel umschreibt die beiden Verfahren. Die Hintergründe der Entscheide wurden in den vorangehenden Kapiteln ausführlich dargelegt. Im Vordergrund stehen nun die praktischen Gesichtspunkte.

Für das Verfahren 1 wird jeder Forschungsschritt ausführlich beschrieben. Die Anweisungen sind sozusagen schlüsselfertig. Methodische Besonderheiten werden durch Hinweise auf Zitate geklärt.

Das Verfahren 2 präsentiert sich in Form einer Skizze, die erst später auf Grund von Diskussionen mit dem Institut Schule & Weiterbildung ausgestaltet und differenziert wird.

\* \* \* \* \*

<sup>49</sup> In der französischen Terminologie wird häufiger die Bezeichnung *recherche qualitative/interprétative* verwendet.

## VERFAHREN I: Die Feldforschung

### «Erweiterter Musikunterricht (EMU) und Aktionsforschung: Was geht in den Köpfen der Lehrpersonen vor?»

#### WAS ?

Eine Qualitative Forschung gemäss dem Ansatz der *Grounded Theory*

Das Grundprinzip der *Grounded Theory*, wie sie von Glaser und Strauss (Glaser & Strauss, 1967; dt. 1998) für die soziologische Forschung ausgearbeitet wurde, lautet: Nicht eine Theorie a priori aufstellen, um sie anschliessend in der Wirklichkeit bestätigen zu wollen; vielmehr umgekehrt: Ausgehend von den Daten in kleinen Schritten eine Theorie entwickeln.

«*Grounded Theory* lässt sich als Gegenstandsbegründete 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, in Flick & al., 2004, S. 476)

#### WER ?

Fachhochschule Aargau Pädagogik (FHA Pädagogik), Institut Ausbildung, im Rahmen des Studienbereichs „Projekte“

Das Forschungsteam besteht aus

Sechs Studierenden:

- Lucia Aellen
- Beate Janousch
- Manuel Kägi
- Nadine Petitat
- Martin Qunaj
- Ramona Tschopp

unter der Leitung von:

- M. Cslovjecsek, Dozent für Musikdidaktik an der FHA Pädagogik: verantwortlich für die organisatorischen Belange und die eigentlich pädagogischen Aspekte von EMU;
- M. Zulauf, Leiterin „Formation Musique Recherche Zulauf“, externe Referentin: zuständig für die Aspekte von Wissenschaft und Forschung.

#### WANN ?

Wintersemester 2005/2006

Die Forschungsarbeit geschieht abwechslungsweise individuell und im Team.

Die Hauptetappen sind im Kursbescrieb (vgl. Anhang 3) verzeichnet.

Die Einzelheiten des zeitlichen Verlaufs und der Zuständigkeiten finden sich in den mit M. Cslovjecsek abgesprochenen „Regieanweisungen“.

**WOZU ?**

- Die derzeitigen Vorstellungen der Lehrpersonen, die EMU umgesetzt haben, umsetzen oder umzusetzen vorhaben, darstellen.
- Die konkreten Voraussetzungen für eine Typologie schaffen.
- Die ersten Hinweise liefern über die Herkunft und die Entwicklung der Vorstellungen bei den Lehrpersonen.

**WIE ?****Datenerhebung**

Die Rohdaten werden von den Studierenden mittels Einzel-Interviews mit den Lehrpersonen gesammelt.

**➤ Stichprobe**

Gewünschte Verteilung:

		EMU interessierte Lehrpersonen	EMU wenig erfahrene Lehrpersonen	EMU bewährte Lehrpersonen	<b>Total</b>
Primarstufe	Frauen	1	1	1	<b>3</b>
	Männer	1	1	1	<b>3</b>
Oberstufe	Frauen	1	1	1	<b>3</b>
	Männer	1	1	1	<b>3</b>
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>12</b>

- M. Cslovjecsek organisiert die notwendigen Kontakte, damit die Stichprobe möglichst vollständig dieser Verteilung entspricht.
- Nötigenfalls sucht er die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen in den Kantonen SO und BS.

**➤ Setting der Interviews**

- Die Lehrpersonen, die M. Cslovjecsek ihr Einverständnis mitgeteilt haben, werden von den Studierenden kontaktiert: Zeit und Ort des Interviews werden vereinbart.
- Die Interviews finden in der Regel am Arbeitsplatz der Lehrpersonen statt.

- Sie dauern im Durchschnitt 1 Std., längstens 1 Std. 30 Min.
- Jedes Interview wird von 2 Studierenden durchgeführt: Einer von ihnen führt das Gespräch, der zweite überprüft mittels einer Checkliste, ob alle Themen besprochen werden.
- Sofern die befragte Lehrperson ihr Einverständnis ausgesprochen hat, werden die Interviews vollumfänglich auf Tonträger aufgezeichnet. Andernfalls halten die Studierenden das Gespräch während seines Verlaufes schriftlich fest.

### ➤ Interviewführung

- Die Interviews sind 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, in Flick & al., 2004, S. 351)

- Formal gesehen handelt es sich um „fokussierte Interviews“.

«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, in Flick & al., 2004, S. 353)

Als Gesprächsanreiz dient die graphische Darstellung der Abbildung 9 „Unterricht: Lokalisierung von Akteuren und Vorstellungen“ (siehe Kapitel 6).

- Die Interviews suchen nicht einen narrativen Zusammenhang, sondern allgemeinere Deutungen, Interpretationen und Argumentationen. Zu diesem Zweck müssen die Gesprächspartner interaktiv vorgehen, indem die Interviewenden beispielsweise:
  - Gezielte Fragen zu den Deutungen (nicht zur Realität) stellen.
  - Die narrativen Aussagen des Befragten interpretierend umformulieren und nachfragen, ob die Interpretation zutreffe.
  - Nachfragestrategien einsetzen, um die persönliche Meinung des Befragten genauer wahrzunehmen.
  - Gegenpositionen vertreten.
  - Die Reflexion des Befragten durch provokative Kommentare<sup>50</sup> herausfordern.

### ➤ Interview-Leitfaden

#### a) Vorbesprechung

- Vorstellung der Studierenden:
  - Kurzprofil
  - Aufgabe im Rahmen der Evaluation
- Vorstellung der Lehrpersonen:

<sup>50</sup> Vorsicht: Es geht darum, die Gedanken der Befragten zu provozieren, nicht aber sie als Person!

- Kurzprofil: Bildungsgang; Unterrichtspraxis; Zusatzausbildungen
- Mitwirken bei EMU: Seit wann? Mit welchen Klassen? Besuchte Kurse?
- Zielsetzung der Interviews darlegen: Ansichten und Vorstellungen der Lehrpersonen zum EMU zusammentragen und daraus eine Synthese bilden.
- Anonymität garantieren: Aus den Aussagen der Lehrpersonen bilden die Forscher eine Synthese. Aus dem Bericht wird nicht ersichtlich „wer was gesagt hat“.
- Verwendung der Ergebnisse darlegen:
  - Die an der Evaluation Beteiligten werden über die Ergebnisse informiert.
  - Die Projektgruppe wird über die Ergebnisse informiert und verwendet sie, um die Ausbildung zu optimieren.
  - Das Forschungsteam erwägt die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Publikation.
- Verlauf des Interviews präsentieren:
  - Aufgaben jedes einzelnen der beiden Studierenden.
- Wunsch, das Interview auf Tonträger aufzuzeichnen. Erklärung zur Verwendung der Aufnahmen: ausschliessliche Verwendung durch das Forschungsteam.
- Ausdrückliche Anfrage und Ermächtigung zur Tonaufnahme.
- Entscheid betr. der in der Unterredung zu verwendenden Sprache: Mundart? Hochsprache?

#### b) Einführung in das Forschungsthema

Mit Hinweis auf Abbildung 9 präsentieren die Interviewenden die Problemstellung. Folgende Punkte sind hervorzuheben:

- Es gibt zahlreiche Ideen über EMU, die im sozialen Umfeld [vgl. äusserer Kreis] zirkulieren; in den Medien, bei den politisch Verantwortlichen, in den Gemeinden, bei den Eltern, bei irgendwelchen Zeitgenossen.
- Die verschiedenen, innerhalb von Bildungsinstitutionen [vgl. mittleres Quadrat] Verantwortlichen haben ebenfalls ihre Meinungen. Zu ihnen zählen besonders Schulbehörden, Auszubildende, Schulleiterinnen und Schulleiter, Lehrpersonen (d.h. ihre Kolleginnen und Kollegen).
- Die Schülerinnen und Schüler in EMU- (und anderen) Klassen [vgl. Dreieck] haben gewiss auch ihre Meinung.
- Was das Forschungsteam interessiert, ist die Ansicht der Lehrpersonen, die in einer unterrichtenden Tätigkeit [vgl. Dreieck] steht, oder sich für die Übernahme einer solchen Tätigkeit interessiert.
- Wir möchten gerne ihre persönlichen Meinungen, ihre Hypothesen kennen lernen; es geht uns wirklich um ihre subjektive Auffassung, mag sie konform oder einzelgängerisch sein.
- Wir möchten gerne ihre Auffassungen über EMU insgesamt (alles, was die Abbildung 9 darstellt) entdecken. Auch darüber, was EMU bei den verschiedenen Akteuren, in den verschiedenen Bereichen verändern kann; und schliesslich, weshalb diese Änderungen – nach ihrer Ansicht – möglich sind.

c) Das Interview an sich

Hier die Liste mit den Vorstellungen der Lehrpersonen, die der Interviewende suchen und auffinden sollte. Der genaue Wortlaut der Fragen und ihre Reihenfolge werden von den näheren Umständen des Interviews und den erhaltenen Informationen abhängen. Es folgen einige *Beispiele von Fragen*.

- 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?“

### Aufbereitung der Daten

- Memo mit folgenden Merkpunkten erstellen:
  - o Datum und genaue Zeit des Interviews
  - o Ort
  - o Dauer
  - o Name der interviewenden Person
  - o Personalangaben der interviewten Lehrperson (vgl. Teil a) des Interview-Leitfadens)
- Nach Aufzeichnung des Interviews: Transkription des Inhalts gemäss folgenden Regeln:
  - o Hochsprache
  - o Besondere Ausdrücke ohne hochsprachliches Pendant – unübersetzt – in Mundart
  - o Vollständige Aussagen aller Beteiligten (Lehrperson, beide Interviewenden)
  - o Weglassen von Pausen, Stillschweigen und Räuspern
- Über Änderungen der Transkriptionsregeln entscheidet das Forschungsteam; die Entscheide werden dokumentiert.
- Falls das Interview nicht auf Tonträger aufgezeichnet wurde, muss, gestützt auf die Gesprächsnotizen, ein möglichst vollständiges Protokoll verfasst werden.
- Während der ganzen Dauer der Studie führen die Studierenden zusätzlich ein Bordbuch. Es dient als Speicher für die Ereignisse und Reflexionen.

«Il s'agit d'un document dans lequel le chercheur note les impressions, les sentiments qui l'assaillent pendant la recherche. Il consigne aussi des événements jugés importants, ceux-ci devenant de précieux rappels quand vient le temps d'analyser les données et de rédiger le rapport. Le journal de bord possède ainsi trois fonctions: celle de garder le chercheur réflexif pendant sa recherche et celle de lui fournir un lieu pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience et consigner les informations qu'il juge pertinentes. Une autre fonction est celle de lui permettre de retrouver la dynamique du terrain et de reconstituer les atmosphères qui ont prévalu pendant la recherche, cela une fois que le travail sur le terrain est terminé [...]» (Savoie-Zajc, in Karsenti & Savoie-Zajc, 2000, S. 195-196)

### Datenanalyse und Auswertung

- Die erste Etappe besteht in einer gründlichen Lektüre sämtlicher Protokolle und Bordbücher.
- Der nächste Vorgang ist das „Offene Codieren“, eine dem Ansatz der *Grounded Theory* besonders angemessene Technik.

«Beim offenen Codieren werden die Daten analytisch „aufgeschlüsselt“, wobei sich das Prinzip der *Grounded Theory* zeigt: Von den Daten, d.h. vom Text aus, werden sukzessive Konzepte entwickelt, die schliesslich als Bausteine für ein Modell genutzt werden können.» (Böhm, in Flick & al., 2004, S. 477)

- o Die ersten Codierungsversuche erfolgen in Einzelarbeit.
  - o Wichtigere Entscheide betr. Codierung trifft das Forschungsteam gemeinsam. Die Entscheide werden dokumentiert.
  - o Zur Codierung wird ein entsprechendes Softwareprogramm (z.B. „HyperResearch“) beigezogen.
- Die Interpretations-Ideen werden während der ganzen Dauer des Prozesses als „theoretische Memos“ notiert.

«Theoretische Memos gründen sich auf die erwähnten Codenotizen und auf übergreifende Zusammenhänge, die der Forscher Schritt für Schritt erkennt. Das Schreiben von theoretischen Memos fördert eine Distanzierung von den Daten und trägt dazu bei, über eine nur deskriptive Arbeit hinauszugelangen (Motto: „Stop and memo!“). Die Memos können im Verlauf der Auswertung Ausgangspunkte für die Formulierung des Endmanuskripts werden.» (Böhm, in Flick & al., 2004, S. 477)

- Der Schlussrapport dokumentiert den gesamten Verlauf des Forschungsprozesses und präsentiert den letzten Stand der Auswertungs- und Interpretations-Arbeiten.

### Vorsicht: Überraschungen!

- Ein derartiger Analyse- und Interpretations-Prozess gemäss der *Grounded Theory* erfordert zwingend eine wissenschaftliche Begleitung.

«Die zunächst befreiend wirkende Forderung, sich in den ersten Auswertungsphasen von bestehenden Theorien zu lösen und die Theorie aus den Daten erwachsen zu lassen, verunsichert Studenten oft. Gerade für die Entscheidungen hinsichtlich des Überganges zwischen den verschiedenen Phasen des Codierens gibt es kaum feste Regeln [...]. Die pragmatische Anweisung, wonach die Datensammlung und –auswertung abgeschlossen ist, wenn eine *theoretische Sättigung* erreicht ist (d.h. keine neuen Aspekte mehr zur Theorie hinzukommen), reicht gerade Anfängern kaum aus. Von daher wird wiederum verständlich, wie wichtig Teamarbeit und Forschungssupervision im Rahmen dieser Methode sind.» (Böhm, in Flick & al., 2004, S. 484)

- Darüber hinaus könnten die Analyse- und Interpretations-Arbeiten durch die im 2. Verfahren der Phase 1 gemachten Entdeckungen gefördert werden. (Siehe unten)

**VERFAHREN II: Theoretische Studie****« Die Vorstellungen der Lehrpersonen bei pädagogischen Innovationen:  
Wie kann die Forschung Typologien generieren? »****WAS ?**

Eine Meta-Analyse der relevanten Forschungsliteratur.

D.h. ausgewählte Forschungsanalysen einer Analyse unterziehen. Dabei von der Fragestellung ausgehen: Auf welche Art und Weise konstruieren sich die Typologien über Vorstellungen von Lehrpersonen?

**WER ?**

Bureau « Formation Musique Recherche Zulauf »

- Auf Mandat der FHA Pädagogik, Institut Schule & Weiterbildung
- Mit Unterstützung der Mediothek für Schule und Bildung

**WANN ?**

Wintersemester 2005/2006

**WOZU ?**

- Die theoretischen Grundlagen für eine Typologie schaffen.
- Die Auswertungs- und Interpretationsarbeiten des Forschungsteams beim Verfahren I unterstützen und erweitern.
- Zur Ausarbeitung des Design der Phase 2 der Evaluation (siehe unten: Ausblick) einen Beitrag leisten.

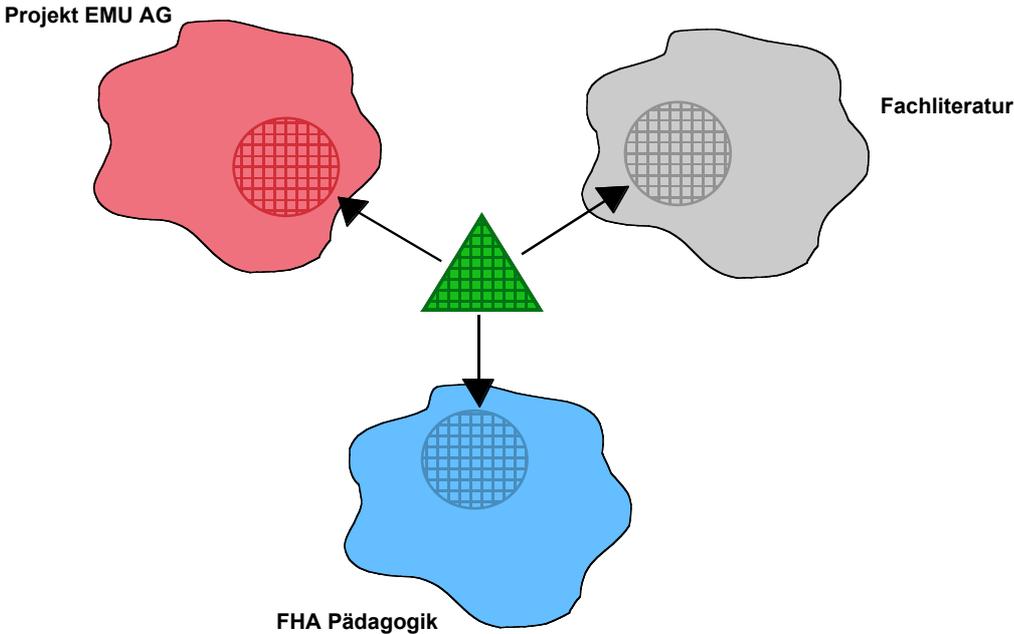
**WIE ?**

1. Das Konzept « Typologie » – zweckmässigerweise in Analogie zu verwandten Bereichen wie z.B. Linguistik oder Psychologie – umreissen.
2. Den Begriff „pädagogische Innovation“ präzisieren.
3. Kriterien ermitteln, nach denen die Forschungstexte ausgewählt werden.
4. Das Korpus von Forschungstexten konstituieren
  - a) mit Texten aus dem vorhandenen Fundus (schon im elektronischen Fichier erfasst);
  - b) aus neu zusammengetragenen bzw. erworbenen Dokumenten.
5. Einen Raster für die Dokumenten-Analyse entwerfen.

6. Die Analyse durchführen.
7. Die Ergebnisse in einen spezifischen Bericht „Typologiebildung“ synthetisieren.

# Ausblick

## Ergebnisse anwenden



## Ausblick

Gemäss dem uns erteilten Mandat entwickelten wir nicht ein Evaluations-Design „in der Retorte“, sondern in einem engen, dreifachen Bezug zur Wirklichkeit: nahe beim aargauischen Projekt mit seinen Besonderheiten, nahe beim gegenwärtigen Stand der Forschung und schliesslich nahe bei den Erwartungen und Ressourcen der Fachhochschule Aargau Pädagogik (FHA Pädagogik).

Eine erste Etappe der Reflexion mündete in ein Grundmodell, eine Art von epistemologischem Kanon (der sog. „Hin-und-her-Prozess“), der für alle Phasen der Evaluation gilt. Sie führte auch zu zwei Leitlinien: zur Fokussierung auf die Lehrpersonen und zum Ausbau einer Forschungspartnerschaft.

Die zweite Etappe bestand in der konkreten Planung der Phase 1 der Evaluation, die im Wintersemester 2005/2006 stattfinden soll.

Jetzt scheint es uns zweckmässig, unsere Aufmerksamkeit, soweit als möglich, über die Phase 1 hinaus auf das Kommende zu richten.

### Unmittelbare Zukunft...

Verläuft die Phase 1 der Evaluation planmässig nach Design, sollten wir vorankommen und mehr über die Vorstellungen der Lehrpersonen vom „Erweiterten Musikunterricht“ (EMU) wissen. Wir müssten jedenfalls im Stande sein, die Vorstellungen – vielleicht anhand einer besonderen Typologie – zu identifizieren. Wir hätten ebenfalls die Abbildung 9 als zutreffende und hilfreiche Darstellung erproben und, sofern nötig, verbessern können. Nach all dem dürfen wir klare Vorteile in folgenden drei Bereichen gewärtigen.

- Beitrag zu einer Optimierung des Projekts EMU AG durch
  - o die Präsentation und Diskussion der Ergebnisse in der Projektgruppe;
  - o die Präsentation und Diskussion der Ergebnisse im Erziehungsrat;
  - o die Anwendung der Ergebnisse in den Kursen für die künftigen EMU-Lehrpersonen;
  - o die Diskussion der Ergebnisse in der Praxisgruppe oder beim nächsten EMU Treffen (September 2006).
- Beitrag zu einem Zuwachs an wissenschaftlichen Erkenntnissen durch
  - o die Publikation eines Artikels in einer Fachzeitschrift;
  - o die Publikation eines allgemeinverständlichen Artikels in der pädagogischen und allgemeinen Presse;
  - o einen Vortrag oder die Präsentation eines Posters an einem nationalen oder internationalen Kongress.
- Beitrag zur Entwicklung von Know-how in Forschung & Entwicklung an der FHA Pädagogik, da
  - o die Studierenden, die am Forschungsteam beteiligt waren, Basisfähigkeiten in Qualitativer Forschung erworben haben;
  - o eine Kernzelle für ein Forschungsnetz zum Thema EMU gebildet wurde.

### In näherer Zukunft...

Die Phase 2 der Evaluation wird einen weiteren Fortschritt mit sich bringen. Es liessen sich dann die Bezüge zwischen den Vorstellungen der Lehrpersonen und ihrer praktischen Tätigkeit untersuchen. Diese zweite Phase sollte sich wiederum auf die Beiträge aus den drei beschriebenen Schlüsselbereiche abstützen:

- Aus dem Projekt EMU, indem man beispielsweise
  - o in Weiterbildungskursen Ausbilder und Teilnehmende zu einer Aktionsforschung zusammenführt (Methode z.B. Langzeit-Studie);
  - o in EMU tätige Lehrpersonen an einer Aktionsforschung beteiligt (Methode z.B. Analyse von Unterrichts-Video).
  
- Aus den verfügbaren wissenschaftlichen Erkenntnissen, indem man beispielsweise
  - o Rückmeldungen von Forschern zu den Ergebnissen der Phase 1 sammelt;
  - o die Literatur zu den Bezügen zwischen den Vorstellungen der Lehrpersonen in bestimmten Fachbereichen (besonders aussermusikalischen) und ihrer praktischen Tätigkeit auswertet;
  - o die Literatur zur Entwicklung der Vorstellungen von Lehrpersonen analysiert.
  
- Aus der FHA Pädagogik, indem man beispielsweise
  - o geeigneten Studierenden, die an der Phase 1 beteiligt waren, die Weiterarbeit in der Phase 2 gestattet (möglicher Rahmen: Diplomarbeit);
  - o einen Antrag für ein F&E-Projekt der Fachhochschule Aargau einreicht;
  - o ein Gesuch für ein Projekt „Do Research“ beim Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF) einreicht; dabei figurierte die FHA Pädagogik als Gesuchsteller, der Kanton AG als beteiligter Partner.

### Auf längere Sicht ...

Einige Vorschläge in Stichworten:

- den Aspekt „fächerübergreifend“ generell, losgelöst von Musikerziehung, genauer untersuchen;
- ein wissenschaftliches Kolloquium zum Thema EMU organisieren;
- in Verbindung treten mit *Sounds of Learning Project*, einem von der *International Foundation for Music Research* geförderten Unternehmen.

Gewiss, wir können kaum ahnen, wie die Zukunft aussieht, zumal in den gegenwärtigen Zeiten, wo Institutionen so tief greifend restrukturiert werden. Wir können bestenfalls wünschen, das bisher so erfolgreiche Abenteuer EMU im Kanton Aargau entwickle sich weiterhin mit dem ihm eigenen Geist der Offenheit und Entdeckerfreude.

## Referenzen

- Aargau. Erziehungsdepartement. (2000). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Aargau*. Aarau: Erziehungsdepartement des Kantons Aargau. (Aktualisierte Fassung 2002)
- Bastian, H.G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott.
- Baumann, P. & Gelzer, H. (2004). Musik als Unterrichtsprinzip. *Schweizer Musikzeitung*, 4, 19.
- Béguin-Knoepfler, M. (2003). *La recherche dans les Hautes écoles pédagogiques. Quelle niche dans le paysage de la recherche en éducation?* Travaux & Documents du cours postgrade „Politiques de l'enseignement supérieur et de la recherche“, No 3/2003. Ecublens: EPFL, OSPS.
- Bernier, L. (1987). Les conditions de la preuve dans une démarche qualitative à base de récits de vie. In *L'interprétation des données dans la recherche qualitative. Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'UQTR en octobre 1986* (S. 7-19). Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- 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.
- Bonnet, C., & Zulauf, M. (1992). *Entre Notes. Trois ans d'expérience d'enseignement élargi de la musique dans le canton de Vaud*. Lausanne: CVRP.
- 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., & Spychiger, M. (1998). *MUS IK oder MUS IK nicht? Musik als Unterrichtsprinzip*. Hölstein: SVSF Verlag des Schweizerischen Vereins für Schule und Fortbildung.
- Cslovjecsek, M. (2004). Sprachenlernen mit Musik. Die Qualitäten von Musik als Werkzeug des Lernens. *mip Journal*, 9, 6-12.
- Cslovjecsek, M. (im Druck). Klingend rechnen und sprechen lernen – die Werkzeugqualitäten von Musik im Unterricht. In L. Huber & J. Kahlert (Hrsg), *Hören lernen*. Westermann: Braunschweig.
- Dizier, P.M. (1987). *Essai d'évaluation de la réappropriation par l'institutrice maternelle des activités d'éveil musical*. Liège: Université de Liège, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. (Mémoire de licence) (unpubliziert)
- Draper, T.W., & Gayle, C. (1987). An Analysis of Historical Reasons for Teaching Music to Young Children: Is It the Same Old Song? In J.C. Peery & I.W. Peery (eds), *Music and Child Development* (S. 194-205). New York: Springer Verlag.

- Duault, F. (1986). Impact de la formation musicale sur le développement des enfants d'âge scolaire: bilan critique des recherches américaines. *Analyse musicale*, 4, 17-22.
- Elschenbroich, D. (2001). *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken*. München: Kunstmann.
- Fachhochschule Aargau Pädagogik. Institut Schule & Weiterbildung (o.D.) *Musik und Unterricht. Erweiterter Musikunterricht. Informationen für Lehrpersonen und weitere Interessierte. Orientierung*. Aarau: Fachhochschule Aargau Pädagogik, Institut Schule & Weiterbildung.
- Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz (2005). *Pädagogische Hochschule Aargau. Studienbereiche*. Aarau: Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz. [http://www.fh-aargau.ch/main/Show\\$Id=5886.html](http://www.fh-aargau.ch/main/Show$Id=5886.html) (20.07.2005)
- Flick, U. (1995a). 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: 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: 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.
- Gelzer, H., & Baumann, P. (15. Dezember 2003). Erweiterter Musikunterricht an den aargauischen Schulen. Zwischenbericht zu Händen des Erziehungsrates. Aarau: Fachhochschule Aargau Nordwestschweiz Pädagogik, Institut Schule & 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).
- Hanshumaker, J. (1980). The effects of arts education on intellectual and social development: a review of selected research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 61, 10-27.
- 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*. Paris: E.S.F.
- Hug, W. (1976). *Lehrermotivation im Fach Geschichte*. Ansätze empirischer Forschung, 75-102.
- Iwai, K. (2002). The Contribution of Arts Education to Children's Lives. *Prospects (Quarterly review of comparative education)*, XXXII (4), 407-420. (<http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/ProspectsPdf/124/iwaf.pdf>)

- Jeismann, K.E. & al. (1987). Die Teilung Deutschlands als Problem des Geschichtsbewusstseins (Eine empirische Untersuchung über Wirkungen von Geschichtsunterricht auf historische Vorstellungen und politische Urteile. *Studien zur Didaktik, Bd 4*.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (S. 357-389). Paris: Presses Universitaires de France.
- Lammé, A. (2001). Annexe 1. Lexique. In Centre de Formation des Enseignants de la Musique & Cité de la musique (Eds), *Journées francophones de recherches en éducation musicale. Apprendre la musique, quelles représentations chez les élèves? Dossier de préparation*. Rueil-Malmaison: Centre de Formation des Enseignants de la Musique.
- Lamont, A. (1998). Response to Katie Overy's Paper „Can Music Really «Improve» the Mind?“. *Psychology of Music*, 26, 201-204.
- Lessard-Hébert, M. & al. (1990). *Recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Ottawa: Editions Agence d'ARC inc.
- Marcellus (de), O., & Farré, S. (1997). *L'enseignement élargi de la musique au cycle d'orientation du renard et des colombières*. Genève: Centre de recherches psychopédagogiques.
- Meyer, H., & Oly, G. (1997). Projekt "Action-Pilote / Eveil-musical". In J. Scheidegger & H. Eiholzer (Hrsg.), *Musikunterricht in der Schweiz. Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung* (S. 188-208). Aarau: Musikedition Nepomuk.
- Mingat, A., & Suchaut, B. (1996). Incidences des activités musicales en grande section de maternelle sur les apprentissages au cours préparatoire. *Les Sciences de l'éducation*, 29 (3), 49-76.
- Moscovici, S. (1973). Foreword. In C. Herzlich (ed.), *Health and Illness: A Social Psychological Analysis*. London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representation. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (1995). Geschichte und Aktualität sozialer Repräsentationen. In U. Flick (Hrsg.), *Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache* (266-314). Reinbeck: 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.
- Pohl, K. (1997). Lehrerinnen und Lehrer – Geschichtsunterricht: Ziele und Methoden. Auszug aus einer Studie in Hessen. *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, 25 (1-2), 24-34.

- Postic, M., & De Ketele, J.M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rainbow, B. (1992). „That Great Dust-heap Called «History»“. *International Journal of Music Education*, 20, 9-17.
- Raynal, G., & Lieury, A. (1998). *Pédagogie. Dictionnaire des concepts clés: Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris: E.S.F.
- 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.
- Schürmann-Häberli, U. (1998). Musik ist kein Lehrfach. Aus reicher Erfahrung gewonnene Erkenntnis. Eine Begegnung mit Kurt Pahlen. *SLZ Die Zeitschrift für Schweizer Lehrerinnen und Lehrer*, 10, 12-13.
- Spychiger, M. (1992). Zwischen Mythos und Realität: Aussermusikalische Wirkungen von Musikunterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39, 243-252.
- Staines, R. (2003). Transferleistung auf dem Prüfstand: Neubewertung des aussermusikalischen Potentials von Musiklernern und -hören. Ein Überblick ausgewählter Literatur. In H. Gembris & al. (Hrsg), *Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Sonderdruck der Aufsätze aus den Musikpädagogischen Forschungsberichten, Band 8* (S. 67-90). Augsburg: Wissner-Verlag. (1. Auflage: 2001)
- Strauss, A.L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Wilhelm Fink Verlag. (1. Auflage: 1994)
- Tiberghien, A. (2003). Des connaissances naïves au savoir scientifique. In M. Kail & M. Fayol (Dir.), *Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages* (S. 353-413). Paris: Presses Universitaires de France.
- Uptis, R., & Smithrim, K. (2003). *Learning through the Arts™: National Assessment 1999-2002. Final Report to the Royal Conservatory of Music*. Toronto. ([http://educ.queensu.ca/~arts/LTTA.April\\_final.30.doc](http://educ.queensu.ca/~arts/LTTA.April_final.30.doc))
- Weber, E. (1981). *Bessere Bildung mit mehr Musik?* Bericht über Versuche mit erweitertem Musikunterricht in der Schule. Bern: Amt für Unterrichtsforschung und -planung der Erziehungsdirektion.
- Weber, E. & al. (1993). *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Essen: Die Blaue Eule.
- Wolff, K.L. (1978). The nonmusical outcomes of music education: a review of the literature. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 159, 1-27. (2. Auflage: 2004, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 159, 74-91)
- Wyss, H. (1999). Die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer in wissenschaftlicher Abstützung unter dem Anspruch des Einbezugs der Forschung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (2), 205-210.
- 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. (1998). Cendrillon n'est pas devenue princesse... mais elle va au bal chaque année. *Schweizer Musikzeitung*, 10, 8-9.

## Anhang

### Anhang 1: Quellen zur Literaturanalyse

#### Früher gesammelte Fachliteratur

Fundus FMR Zulauf
Fundus M. Cslovjecsek

#### Kongressunterlagen

Kongress	Ort	Datum	Standort
Europäischer Kongress für Musikpädagogik „Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung“	Luzern	Januar 1997	FMR Zulauf
Conference of the Society for Research in psychology of Music and Music Education „The Effects of Music“	Leicester	April 2000	FMR Zulauf

#### Personen

Name	Funktion	Institution
Hanley Betty	Professor	University of Victoria, CDN
Hoskyns Janet	Head of School for Secondary and Post-Compulsory Education	University of Central England in Birmingham, UK
Lamont Alexandra	Professor	Keele University, UK
Maillebuau Christine	Directrice	Médiathèque, Cité de la musique, Paris, F
Puissillieux Agnès	Directrice	CFMI Université de Paris XI – Orsay, F
Rauscher Frances	Professor	University of Wisconsin, Oshkosh, USA
Regnard Françoise	Directrice	Cefedem Ile-de-France, Rueil-Malmaison, F
Théberge Mariette	Professor	University of Ottawa, CDN

## Fachzeitschriften

Fachzeitschriften	Nähere Angaben	Standort
Bulletin de l'ESCOM	3 (avril 1993) > 10 (octobre 1996) Fehlt: 8 (octobre 95)	FMR Zulauf
Bulletin of the Council for Research in Music Education	131 (Spring 97) > 159 (Winter 04) Fehlt: 131, 143, 147.	Institut de Psychologie, Université de Lausanne
IJME Research, Showcase, Practice (ISME)	22/1 (2004) > 23/1 (2005)	FMR Zulauf
International Journal of Music Education (IJME/ISME)	19 (1992) > 40 (2003)	FMR Zulauf
Marsyas	1 (mai 1987) > 41 (avril 1997) Fehlt: 8, 16, 23, 39, 40	FMR Zulauf
Music Education Journal (ISME)	1 (2002) > 2 (2003)	FMR Zulauf
Music Education Research	1/1 (1999) >6/3 (2004)	FMR Zulauf
Musicae Scientiae	I (1) (Spring 1997) > IX (1) (Spring 2005)	FMR Zulauf
Psychology of Music	22 (1) (1994) > 33 (2) (2005) Fehlt: 23(1) (1995)	FMR Zulauf
Recherche en Education musicale (Université de Laval)	1 (sept 1982) > 22 (janv. 2004)	FMR Zulauf (nur Inhaltsverzeichnisse)
Schweizer musikpädagogische Blätter	78 (4) (Dezember 1990) > 85 (4) (Oktober 1997)	FMR Zulauf
Schweizer Musikzeitung	1 (1) (Januar 1998) > 8 (7/8) (Juli/August 2005)	FMR Zulauf

## Datenbanken

Datenbank	Zugang via
ERIC	<a href="http://www.eric.ed.gov">http://www.eric.ed.gov</a>
FIS Bildung Literaturdatenbank	Mediothek für Schule und Bildung
FRANCIS	Mediothek für Schule und Bildung
Merb	<a href="http://www.fmpweb.hsd.uvic.ca/merb/journals.htm">http://www.fmpweb.hsd.uvic.ca/merb/journals.htm</a>
Psychinfo	Mediothek für Schule und Bildung
PSYNDEX Psychologie Literaturdatenbank (WISO)	Mediothek für Schule und Bildung

## Anhang 2: Ausdruck einer Seite des elektronischen Fichiers

EMU Literaturanalyse	
<b>Autoren</b>	Thiel Ansgar Teubert Hilke Kleindienst-Cachay Christa
<b>Titel</b>	Was erwarten Grundschullehrerinnen und -lehrer von einer "Bewegten Schule"? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung
<b>Erscheinungsjahr</b>	2002
<b>Referenz</b>	Thiel, A., Teubert, H., & Kleindienst-Cachay, C. (2002). Was erwarten Grundschullehrerinnen und -lehrer von einer "Bewegten Schule"? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. <i>Sportunterricht</i> , 51 (3), 68-72.
<b>Standort</b>	<input checked="" type="checkbox"/> FMRZ <input type="checkbox"/> FHA <input checked="" type="checkbox"/> MC <input checked="" type="checkbox"/> Abstract <input type="checkbox"/> Review <input type="checkbox"/> Autre...
<b>Bestellung?</b>	<input type="radio"/> Ja <input checked="" type="radio"/> Nein <input type="radio"/> Bestellt <input type="radio"/> ?
<b>"Bordbuch"</b>	
<b>Erstellung</b>	30.6.2005
<b>Durch wen?</b>	s s
<b>Letzte Änderung</b>	16.11.2005
<b>Durch wen2?</b>	mz
<b>Analyse</b>	<input checked="" type="checkbox"/> OK <input type="checkbox"/> später <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Autre...
<b>Thematik</b>	<input type="checkbox"/> Allgemein <input type="checkbox"/> Schulen <input type="checkbox"/> Plus <input type="checkbox"/> Übergreifend <input type="checkbox"/> Exposure <input type="checkbox"/> Privat <input checked="" type="checkbox"/> Andere <input type="checkbox"/> QualForschung <input type="checkbox"/> Practice <input type="checkbox"/> EMU <input type="checkbox"/> PädPsy
<b>Textsorte</b>	<input type="checkbox"/> Absoluter Text <input type="checkbox"/> Erfahrungstext <input checked="" type="checkbox"/> Forschungstext <input type="checkbox"/> Überblickstext <input type="checkbox"/> Metatext
<b>Themenkreise</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Vorstellungen <input type="checkbox"/> Realisierung <input type="checkbox"/> Auswirkungen <input type="checkbox"/> V-Modifikation
<b>Kommen die Lp vor?</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Studierenden <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> ?
<b>Kommt die qualitative Forschung vor?</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> ? <input type="checkbox"/> Q

## Anhang 3: Kursbeschreibung

Fachhochschule Aargau  
Nordwestschweiz

Pädagogische Hochschule  
Studienbereich Projekte



**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.

### KURSAUFBAU

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

**KURSVERANTWORTUNG:** Markus Cslovjecssek, Dozent FHA

**EXTERNE REFERENTIN:** Madeleine Zulauf, lic. & dipl. Psych., Leiterin „Formation Musique Recherche Zulauf“

**ANGEMELDETE STUDIERENDE:** Lucia Aellen IS, Sandra Gutknecht IS, Beate Janousch IS, Martin Qunaj IS, Ramona Tschopp IS, Manuel Kägi IP, (max. 8 Mitarbeitende)