



Vol. 5, No. 2
Monat 2014

ISSN: 2190-3174

Andreas Lehmann-Wermser (Hrsg./ed.)

Elektronischer Artikel:

Anne Niessen

Hochschule für Musik und Tanz Köln

**Die Rahmenbedingungen der Lehrendenkooperation im ersten Jahr
des musikpädagogischen Programms ‚Jedem Kind ein Instrument‘.
Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie.**

**The Framework Conditions for Teacher Collaboration in the First
Year of the Music Education Program “An Instrument for Every
Child“.
Results of a Qualitative Interview Study.**

Elektronische Version:

<http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=104&path%5B%5D=257>

[urn:nbn:de:101:1-2014093012209](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2014093012209)

© Niessen 2014 All rights reserved

Die Rahmenbedingungen der Lehrendenkooperation im ersten Jahr des musikpädagogischen Programms ‚Jedem Kind ein Instrument‘. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie.

Anne Niessen

Abstract

In dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“ (= ‚JeKi‘) in Nordrhein-Westfalen wird Kindern im Grundschulalter die Möglichkeit eröffnet, ein Musikinstrument zu erlernen. Im Kölner Teilprojekt des Verbundvorhabens ‚GeiGe‘ des JeKi-Forschungsprogramms wurde nicht nur untersucht, wie die Lehrenden ihre Kooperation im Rahmen des Unterrichts im ersten Schuljahr einschätzen, sondern auch ihr Blick auf die jeweilig andere Institution nachvollzogen: Wie nehmen Musikschullehrende ihre Situation an den Grundschulen wahr? Wie sehen Grundschullehrende das JeKi-Programm? Im Rahmen einer qualitativen Studie wurden 12 Interviews mit Lehrenden von Grund- und Musikschulen im Ruhrgebiet geführt und gemäß der Grounded-Theory-Methodologie ausgewertet. Dabei stellte sich heraus, dass Lehrende beider Professionen das Programm ‚JeKi‘ zwar gerade für benachteiligte Schülerinnen und Schüler als Chance ansehen, dass sie aber in der Umsetzung des Programms in der Kooperation verschiedene problematische Aspekte ausmachen. Hier ist in erster Linie der ‚Gaststatus‘ der Musikschullehrenden an den Grundschulen zu nennen, der von den Grund- wie auch den Musikschullehrenden beschrieben wird. Im vorliegenden Beitrag wird die Sicht der Lehrenden auf die Rahmenbedingungen der Kooperation im JeKi-Programm differenziert nachgezeichnet, um Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten in der Programmentwicklung zu erhalten.

Schlagwörter: Grounded-Theory-Studie, Institutionen, JeKi, Kooperation, Lehrerforschung, Musikpädagogik, qualitative Interviewforschung

Summary:

The program “An Instrument for Every Child“ (German acronym: JeKi) in North Rhine-Westphalia provides primary school students with the opportunity to learn a musical instrument. In the first school year, the students are taught by two teachers per class: One primary school teacher and one music (instrumental) teacher teach tandem and familiarize the students with a range of musical instruments. If the students continue to participate in the program, they receive music lessons in small groups on the instrument of their choice starting in their second year at primary school. The Cologne-based research project “GeiGe”, a part of the JeKi program, investigated how teachers evaluated this type of lesson collaboration, as well as their opinions on the respective institutions: How do music school (instrumental) teachers assess their situation within the primary school? What are the primary school teachers’ views on the JeKi program? In a qualitative study, 12 interviews were conducted with primary and music school teachers working in the Ruhr district. The interviews were then analysed using the grounded theory methodology. It became clear that both groups of teachers value the JeKi program as an opportunity, especially for disadvantaged students. A criticism was the lack of time for the realization of the program: There was insufficient time for the development of the program and for the (collaborative) daily preparation of lessons. The JeKi lessons for all age groups take place in primary schools, making them a significant factor of the project. The primary school teachers, who are responsible for the coordination of the JeKi lessons in their respective school, complain about the enormous effort required by the realization of JeKi lessons in the daily school routine. The general teaching staff of the primary schools is often not consciously aware of the music school teachers who come to teach the JeKi lessons on an hourly basis. These music school teachers are mainly noticed only when they “disturb” the dense and interconnected daily school schedule. The music school teachers themselves compare their situation at the schools to having the status of a “guest”. Both positive and negative experiences can be captured by means of this central category. Some music school teachers feel welcome at the primary schools; others have the impression of being “unbidden” guests. In any case, these teachers occupy a weak position in any conflict situation. Both groups of teachers express the opinion that the JeKi program has been “imposed” on the schools, instead of being introduced at an appropriate pace – a factor that they perceive as being partially responsible for the conflicts and problems occurring in the daily school routine. This situation constitutes a problematic framework for the teaching collaborations in the first school year. Both teacher groups clearly articulate the opinion that the causes of the difficulties in the daily school routine are not the fault of the people involved, but caused by the system. In the following article, the teachers’ views on the framework conditions for collaboration within the JeKi program are differentiated in order to gain indications for possible improvements within the scope of the program’s development.

Keywords: cooperation, grounded theory study, institutions, music-education, program "An Instrument for Every Child", qualitative research, teacher research

1 Einleitung

Mittlerweile gibt es eine Fülle unterschiedlich gestalteter musikpädagogischer Programme, die Kindern im Grundschulalter Erfahrungen im Umgang mit Musikinstrumenten ermöglichen sollen. Eines der prominentesten, ‚Jedem Kind ein Instrument‘ oder kurz: JeKi, wurde im nordrhein-westfälischen Ruhrgebiet durchgeführt und – wie das Programm gleichen Namens in Hamburg – begleitend erforscht.¹ Eine der Besonderheiten dieses wie auch anderer Programme mit ähnlichem Zuschnitt besteht darin, dass Lehrende aus verschiedenen Institutionen aufeinandertreffen oder phasenweise sogar gemeinsam unterrichten. Zahlreiche Aspekte der Lehrendenkooperation in JeKi wurden von der Begleitforschung bereits intensiv untersucht.² In diesem Kontext ist nicht nur das gemeinsame Unterrichten von Grundschul- und Musikschullehrenden während des ersten JeKi-Jahres von Interesse: JeKi wird gerahmt und bestimmt auch durch eine „organisatorische Kooperation“, die „alle diejenigen Momente der Zusammenarbeit [bezeichnet], welche sich mit der Regelung, Verwaltung und Abwicklung der Zusammenarbeit beschäftigen“ (Meyer-Clemens 2006, S. 72). An der Organisation von JeKi NRW sind vor Ort die Institutionen Grundschule, Musikschule und JeKi-Stiftung beteiligt. Die JeKi-Stiftung ist allerdings in der alltäglichen Arbeit vor Ort in der Regel nicht durch Personen vertreten, so dass es im Folgenden um drei Institutionen geht, aber nur um zwei Personengruppen: Grund- und Musikschullehrende schauen auf ihre eigene Institution, auf ihre Kooperationspartner³ sowie deren Institution und auf die JeKi-Stiftung. Eines der Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie mit JeKi-Lehrenden, auf der dieser Beitrag basiert, wird im Folgenden in einigen Details entfaltet und sei hier zusammenfassend vorweggenommen: Die Wahrnehmung⁴ der Rahmenbedingungen der Arbeit sowie der jeweilig ‚anderen‘ Institutionen und derer Vertreter sind für Grundschul- und Musikschullehrende in JeKi NRW hoch bedeutsam. Kathrin Fussangel betont in ihrer Untersuchung subjektiver Theorien von Lehrenden über Kooperation den Einfluss gerade solcher

¹ Das Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierte die Begleitforschung unter dem Titel „JeKi-Forschungsschwerpunkt“: <http://www.jeki-forschungsprogramm.de/> [Stand des Abrufs: 15.05.2014]

² s. u. a. Kranefeld i. Dr.; Cloppenburg & Bensen, 2012; Franz-Özdemir, 2012; Kulin, 2012; Kulin & Schwippert, 2012; Lehmann, Hammel & Niessen, 2012; Niessen & Lehmann, 2012; Kulin & Özdemir, 2011; Niessen & Lehmann, 2011.

³ Wenn es im Folgenden nicht möglich ist, eine geschlechterneutrale Form zu wählen, steht die männliche grammatikalische Form für beide Geschlechter.

⁴ Der Begriff Wahrnehmung bezeichnet in diesem Text nicht das Phänomen der Wahrnehmung im psychologischen Sinne, sondern die in den Interviews von den Probanden geschilderte und mit Hilfe der Auswertungsmethoden erschlossene Sicht auf bestimmte Phänomene. Es sollte nicht der Eindruck entstehen, dass mit Hilfe qualitativer Interviews tatsächlich die Wahrnehmung von Menschen erschlossen werden kann; gemeint ist bei der Verwendung des Begriffs eher ihre Perspektive, die mit Hilfe des Textes nachgezeichnet werden soll. Der Begriff Wahrnehmung wurde gewählt, weil er sowohl auf Phänomene verweist, die Eindrücke hinterlassen (‚etwas‘ wird wahrgenommen), als auch eine starke Subjektivität und Konstruiertheit impliziert.

Faktoren, die außerhalb des eigentlichen Unterrichts angesiedelt sind: „Die Analyse ... zeigt, dass es aus der Sicht der Lehrkräfte vor allem die organisationalen Rahmenbedingungen sind, die Kooperation erschweren oder sogar verhindern“ (Fussangel 2008, S. 266). Es wird also keine Nebensächlichkeiten behandelt, wenn in diesem Text der Blick der JeKi-Lehrenden darauf thematisiert wird; je genauer dieser Rahmen bekannt ist, desto besser können die Perspektiven der Befragten auch auf den Tandemunterricht im ersten JeKi-Jahr nachvollzogen werden.

Was aber ist mit ‚organisatorischer Kooperation‘ und ‚Rahmenbedingungen der Arbeit‘ genau gemeint? In der Wahrnehmung der Beteiligten vermischen sich Eindrücke von organisatorischen Gegebenheiten, von dem Agieren der Kooperationspartner und den Vorgaben des JeKi-Programms. Deshalb erscheint es sinnvoll und notwendig, vorab diese unterschiedlichen Komponenten theoretisch genauer zu verorten: In verschiedenen Beiträgen der JeKi-Begleitforschung wurde bereits auf das von Lütje-Klose und Willenbring entwickelte „systemisch-konstruktivistische Beschreibungsmodell der ‚Kooperation‘“ Bezug genommen (Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 8; s. u. a. Franz-Özdemir 2012; Lehmann, Hammel & Niessen 2012). Die beiden Autorinnen stellen die These auf, dass in der Kooperation von Regelschullehrern und Sonderpädagogen Spannungen zwischen den Personen häufig von Spannungen zwischen den Systemen herrühren, die wiederum auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sind (Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 4). Den Phänomenbereich beschreiben Lütje-Klose und Willenbring in Anlehnung an Bronfenbrenner (1981) mit Hilfe verschiedener „Systemdimensionen“⁵:

- Das Mikrosystem bezeichnet den engsten Bereich, nämlich die Kooperationspartner selbst und die Schulklasse: „Auf dieser Systemebene wird häufig das Problem wahrgenommen“ (Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 6).
- Im Mesosystem werden „Wechselbeziehungen zu anderen Lebensbereichen“ der Kooperationspartner verortet, zum Beispiel – und für den vorliegenden Zusammenhang wichtig – zum Lehrerkollegium (Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 6).
- Das Exosystem umfasst „... die Lebensbereiche, an denen die Pädagoginnen (sic!) nicht direkt beteiligt sind, von denen sie aber beeinflusst werden, wie zum Beispiel die Räumlichkeiten der Schule, das materielle Angebot, Aus-, Fort- und Weiterbildungen, Lehrpläne, die Schulverwaltung und das schulische Umfeld“ (Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 6).

⁵ Im Kontext des Nachdenkens über Educational Governance wurde in jüngerer Zeit ein Modell etabliert, das die Begriffe Mikro-, Meso-, Makro- und Supraebene nutzt und als Dimensionen etwas anders bestimmt (Altrichter, Brüsmeister & Wissinger, 2007). Für den vorliegenden Kontext schien aber die ältere Bestimmung von Bronfenbrenner analytisch fruchtbarer, weil sie die von den Lehrenden thematisierten Aspekte stärker trennt.

- „Das Makrosystem beschreibt die gesellschaftlichen Bedingungen von Integration und Kooperation. Hierzu zählen vor allem die Normen und Werte unserer Leistungsgesellschaft und ihre Auswirkungen auf das Bildungssystem“ (Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 7).

Auch wenn zu berücksichtigen ist, dass das Makrosystem auf die anderen Systeme immer Einfluss nimmt, wird es hier nicht explizit thematisiert, weil das eine andere Untersuchung erfordert hätte. Das Mikrosystem stand in den meisten Beiträgen zum Teamteaching der JeKi-Begleitforschung im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit (Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 8; s. u. a. Cloppenburg & Bensen, 2012; Franz-Özdemir, 2012; Kranefeld i. Dr.; Kulin & Özdemir, 2011; Lehmann, Hammel & Niessen, 2012). Im Folgenden werden darum in erster Linie das Mesosystem und das Exosystem fokussiert, genauer gesagt

- a) die dem Mesosystem zuzuordnenden Beziehungen der im Rahmen des Projekts befragten Personen zum Lehrerkollegium und zur Schulleitung der Grundschulen, an denen JeKi stattfindet, und
- b) die Rahmenbedingungen des Exosystems, die die Arbeit der JeKi-Lehrenden beeinflussen, also die Räumlichkeiten und die Ausstattung der Schulen, das Instrumentenangebot durch die Musikschulen sowie die Vorgaben der JeKi-Stiftung.⁶

Das erste Jahr des musikpädagogischen Programms befindet sich in mehrfacher Hinsicht sozusagen an einer Schnittstelle zwischen Grundschule und Musikschule und ist gleichzeitig von der JeKi-Stiftung geprägt: Es findet in den Grundschulen statt, es dient der Vorbereitung eines Angebots, das inhaltlich ab dem zweiten Schuljahr ausschließlich von Musikschullehrenden gestaltet wird, und es bringt Musikschul- und Grundschullehrende während des ersten Jahres im gemeinsamen Unterricht zusammen; die Musikschulen stellen die Instrumente zu Verfügung. Die JeKi-Stiftung bestimmt Struktur und Inhalte des JeKi-Unterrichts. Die Forschungsfrage lautet: Wie nehmen die im Forschungsprojekt befragten Lehrenden die Institutionen Musikschule, Grundschule und JeKi-Stiftung sowie deren Vertreter wahr?

2 Zur Forschungsmethode

Im Rahmen der JeKi-Begleitforschung wurde von den Universitäten Bielefeld und Münster sowie der Hochschule für Musik und Tanz Köln ein Verbundvorhaben mit dem Titel ‚Gei-Ge‘ durchgeführt: ‚Gelingensbedingungen individueller Förderung an Grundschulen im ersten JeKi-Jahr‘. Im Kölner Teilprojekt wurden zwölf leitfadengestützte narrative Interviews

⁶ Der Faktor Zeit, der im Modell von Lütje-Klose und Willenbring ebenfalls auftaucht, meint nicht die konkreten Zeiträume für Absprachen im Rahmen der Kooperation, die im vorliegenden Beitrag noch eine Rolle spielen werden, sondern „sowohl die historische Situation, die Entwicklung der Schule (life cycle of the school) als auch die Biographie der beiden Pädagoginnen“ sowie „die historische Situation des Bildungssystems und insbesondere der Integration“ (Lütje-Klose & Willenbring, 1999, S. 7). Diese Aspekte werden im vorliegenden Beitrag nicht thematisiert; der Faktor Zeit, wie er im hier vorgelegten Beitrag eine Rolle spielen wird, ist vielmehr Bestandteil des Exosystems.

mit Lehrenden zum JeKi-Unterricht im ersten Schuljahr geführt, in dem die Schüler im Klassenverband jeweils von einer Grundschul- und einer Musikschullehrkraft unterrichtet werden.⁷ Befragt wurden sechs Grundschullehrende und sechs Musikschullehrende, die alle bereits über Erfahrungen mit JeKi-Unterricht im ersten Schuljahr verfügten. Drei der Grundschullehrkräfte haben das Fach Musik als Unterrichtsfach für die Primarstufe studiert und werden im Folgenden als ‚Fachlehrende‘ bezeichnet. Die Musikschullehrkräfte haben unterschiedliche Studien absolviert, beim Sampling wurde jedoch darauf geachtet, dass alle in ihrer Musikschultätigkeit bereits Erfahrungen mit dem Unterrichten von Gruppen gesammelt hatten. Auch wenn sich die Studie GeiGe zunächst nur auf den JeKi-1-Unterricht bezog, tauchen in den Interviews und im vorliegenden Beitrag auch Hinweise auf die späteren JeKi-Jahre auf.⁸

Die Datenerhebung und -auswertung folgte den Grundsätzen der Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss (s. u.a. Glaser & Strauss, 1998; Strauss, 1994)⁹: Die Interviews wurden in einem mehrstufigen Kodiervorgehen ausgewertet, das auf ein „Aufbrechen“ der Daten abzielt (Strauss & Corbin, 1996, S. 39). In diesem Prozess wurden die von den Lehrenden getroffenen Aussagen miteinander konfrontiert und verglichen; gesucht wurde nach Strukturen in den Daten. Im Prozess des offenen und des axialen Kodierens wurden dabei die Erfahrungen der Befragten zu Kategorien verdichtet und, wo immer es möglich war, auf einer Metaebene konzeptualisiert. Erst beim selektiven Kodieren, also der Arbeit an den Schlüsselkategorien, wurden die Systemdimensionen von Bronfenbrenner einbezogen (s. o.). Sie halfen, im Prozess der Theoriebildung die unterschiedlichen Ebenen des Phänomenbereichs zu differenzieren.

Auf einer zunächst noch wenig theoretisierten Ebene wurden im Auswertungsprozess Aussagen über Erfahrungen gewonnen, die mit unterschiedlichen Worten berichtet werden, sich auf unterschiedliche Ereignisse beziehen und unterschiedlich stark gewichtet werden. Inhaltlich bewegen sich solche Aussagen zunächst einmal auf der Ebene der Wiedergabe von Erfahrungen einzelner oder einiger Lehrender.¹⁰ Ihr Wert besteht u. a. in der Veröffent-

⁷ Durchgeführt und transkribiert wurden die Interviews durch die Projektmitarbeiterin Katharina Lehmann. Als Erzählimpuls wählte sie gemäß des Forschungsinteresses im Projekt die Frage nach den Möglichkeiten individueller Förderung im JeKi-1-Unterricht; allerdings wurden in allen Gesprächen intensiv die Kooperationsbeziehungen thematisiert. Katharina Lehmann gestaltete auch den Prozess des Theoretical Sampling und wählte nach dem Stand ihrer Theoriebildung den jeweils nächsten Interviewpartner aus.

⁸ Informationen zum Programm befinden sich auf der Homepage: <https://www.jedemkind.de/programm/home.php> [Stand des Abrufs: 15.05.2014]

⁹ Weitere Schilderungen der Forschungsmethode finden sich in den anderen Texten des Kölner Teilprojekts (u. a. Niessen, 2013a, 2013b, 2013c).

¹⁰ Im Folgenden werden also nicht alle Aspekte erfasst, die de facto für den Rahmen des JeKi-Unterrichts verantwortlich sind, sondern es wird der Blick der Lehrenden auf diesen Rahmen rekonstruiert. So geraten nur Umstände in den Blick, die von den befragten Lehrenden für bedeutsam ge-

lichung einer ‚Innensicht‘, die nur den unmittelbar Beteiligten zugänglich ist. Diese Ergebnisse beanspruchen den Status von Ist-Aussagen und sollen die Wahrnehmung der Rahmenbedingungen durch die befragten Lehrenden so differenziert wie möglich nachzeichnen. Kennzeichen dieser Ergebnisse ist ihre starke Kontextabhängigkeit, die bei der Auswertung berücksichtigt wurde: So wurden Wertungen beispielsweise immer daraufhin befragt, ob sie mit Besonderheiten der JeKi-Arbeit oder möglicherweise eher mit einer ungewöhnlichen individuellen Arbeitssituation oder mit persönlichen Faktoren zu tun haben. Insofern spielte die Kontextgebundenheit der Daten im Auswertungsprozess eine große Rolle, auch wenn sie in der Darstellung aus Platzgründen nicht immer erwähnt werden kann. Auf Basis der intensiven Auswertungsarbeit wurden zwei Schlüsselkategorien generiert, die hier für ein besseres Verständnis des Folgenden schon einmal genannt werden. Die beiden Schlüsselkategorien, je eine für die Musikschul- und die Grundschullehrenden, beschreiben dabei Erfahrungen dieser beiden Gruppen, die aber jeweils auf den Einfluss der jeweilig anderen Institutionen zurückgeführt werden. Die Schlüsselkategorien erfassen also – in sich aspektreich – die Sicht der Lehrenden auf die Rahmenbedingungen des JeKi-Unterrichts und bündeln ihre Erfahrungen wie unter einem Brennglas:

- Die Musikschullehrenden empfinden ihre eigene Situation an den Schulen als „*Gaststatus*“¹¹ (ML 11), ein Zustand, der positiv wie negativ wahrgenommen werden kann, aber gerade im Konfliktfall ihre schwache Position markiert.
- Den Schulen, so nehmen es beide Lehrendengruppen wahr, wurde JeKi „*übergestülpt*“ (ML 10). Gemeint ist damit, dass in den Schulen offensichtlich in vielen Fällen keine Klarheit darüber herrschte, welche Mühe eine sorgfältige Implementierung des Programms in das Schulleben erfordern würde. Die Folgen dieses Umstands sind für die Lehrenden beider Professionen deutlich zu spüren.

Mit Hilfe der hier vorgelegten Ergebnisse kann nicht geklärt werden, ob es den JeKi-Grundschulen in NRW überwiegend gelingt, das Programm positiv aufzunehmen und pädagogisch zu nutzen; das wäre nur durch eine umfassendere quantitative Erhebung möglich. Was die hier vorgelegte qualitative Untersuchung aber leistet, ist eine differenzierte Nachzeichnung der Umstände, die JeKi aus Sicht der Beteiligten für die Schulen, die Schulleitun-

halten werden. In diesem Zusammenhang müssen die starken Wertungen, die die Befragten äußern, Erwähnung finden: Sie gehören zu einer angemessenen Abbildung der Lehrendensicht dazu, auch wenn sie nicht in allen Aspekten den Ansichten der Verfasserin entsprechen. Die hier vorgelegte Darstellung erhebt allerdings den Anspruch, nur solche Wertungen aufzunehmen, die – immer im Nachvollzug der Lehrendensicht – plausibel erschienen.

¹¹ Bei dieser Formulierung handelt es sich um einen In-Vivo-Code einer der Lehrenden, also um eine Äußerung, die einen wichtigen Aspekt so treffend erfasst, dass sie im Auswertungsprozess als Code fungierte. Wörtliche Zitate der Lehrenden werden im Folgenden stets kursiv gedruckt und damit kenntlich gemacht.

gen und die Lehrenden zu einer Herausforderung werden lässt, deren Bewältigung unterschiedlich gut gelingt.

Eine Überraschung bei der Auswertung der Daten bedeutete die Beobachtung, dass die verschiedenen an der Kooperation beteiligten Institutionen, also die JeKi-Stiftung, die Musikschulen und die Grundschulen, von den Beteiligten in sehr unterschiedlichen Hinsichten wahrgenommen wurden. So verbinden die Lehrenden beispielsweise mit dem Begriff ‚JeKi‘ in erster Linie das Programm, aber auch die Stiftung. JeKi ist in ihren Köpfen außerdem noch als ‚Idee‘ präsent, als (bildungs-) politisches Phänomen wie auch als Etikett für die Bedingungen, denen sie sich im Rahmen ihrer Arbeit ausgesetzt sehen. Bei der Darstellung der Ergebnisse wurde die Vielfalt der Facetten erhalten, auch wenn sie unterschiedlich relevant erscheinen und die Darstellung gelegentlich additiv wirken mag: Der daraus resultierende ‚Rundumblick‘ ermöglicht aber ein besseres Verständnis der Einzelbefunde. Die Gliederung der Ergebnisdarstellung orientiert sich an den beteiligten Institutionen Grund- und Musikschule sowie der JeKi-Stiftung. Auf diese Weise gelangt ein erstes Ergebnis zur Darstellung, nämlich die strikte Trennung der Institutionen in der Wahrnehmung der beteiligten Lehrenden.

Der Forschungsstand wird ergänzend mit den hier vorgetragenen Ergebnissen verknüpft, wenn sich ein sinnvoller Anschluss ergibt. Um den Lesefluss in der Darstellung nicht zu behindern, wird er vorwiegend in Fußnoten eingebracht. Im Folgenden werden also die Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit aus Sicht der Lehrenden dargestellt: Wie nehmen sie das JeKi-Programm und die beteiligten Musikschulen und Grundschulen wahr?

3 Ergebnisse der Interviewauswertung

3.1 Die JeKi-Stiftung in der Wahrnehmung der Lehrenden

Im Wesentlichen lassen sich zwei ‚große‘ Themen ausmachen, wenn man versucht, den Blick der Lehrenden auf die Stiftung JeKi nachzuvollziehen: Sie berichten über ihre eigene Wahrnehmung des Programms sowie dessen Erscheinungsbild in der Öffentlichkeit und sie beschreiben die Rahmenbedingungen, die von der JeKi-Stiftung vorgegeben sind und die ihre tägliche Arbeit prägen. Wenn im Folgenden von ‚Lehrenden‘ die Rede ist, sind damit gleichermaßen Grundschul- wie Musikschullehrende gemeint. Wenn nur von einer der beiden Gruppen die Rede ist, wird darauf extra hingewiesen.

3.1.1 Zur (bildungs-)politischen Dimension der ‚Idee JeKi‘

JeKi ist in der Wahrnehmung der befragten Lehrenden vor allem als Idee präsent und wird in der Regel positiv bewertet: Immer wieder hervorgehoben wird JeKi als Chance für alle Schüler, eine Vielzahl von Instrumenten zu erleben und ein selbst gewähltes Instrument zu erlernen. Zusätzlich sei es wichtig und hilfreich, dass die Kinder ab dem zweiten JeKi-Jahr Instrumente gestellt bekämen. Dieser Umstand wird vor allem für diejenigen Kinder als besonders wertvoll erachtet, deren Eltern sich Instrumentalunterricht sonst nicht leisten könn-

ten oder für die die organisatorischen Hemmschwellen bei der Anbahnung von Instrumentalunterricht für ihre Kinder zu groß wären.

Zwiespältig wird dabei das Verhältnis des JeKi-1-Unterrichts zum Unterricht im Schulfach Musik beschrieben: Von fachfremd unterrichtenden Grundschullehrenden wird er als willkommene Ergänzung zum als defizitär eingeschätzten eigenen Musikunterricht begrüßt (vgl. Hammel, 2011; Jäger, 2012, S. 229-230).¹² Die beiden befragten Fachlehrerinnen beurteilen das Verhältnis zwischen JeKi und dem Unterrichtsfach Musik aber erheblich weniger positiv und machen auch Gefahren aus: Eine Fachlehrerin warnt vor einer „*Monokultur*“ in Sachen Musik, die JeKi an den Grundschulen etablieren könnte. Sie fasst ihr Unbehagen in folgende Passage: „*Einerseits wird Musik aufgewertet, andererseits auch so ein bisschen abgegeben. ‚Die können das jetzt ja machen!‘ ... Da muss man ein bisschen aufpassen, denn Musik ist halt nicht nur instrumental*“ (GL 9). In dieselbe Richtung argumentiert eine andere Fachlehrerin, die ihre Erfahrungen mit JeKi noch radikaler auf den Punkt bringt: „*Also mein Fazit ist eigentlich: Warum macht man das nicht so, dass die Musiklehrer das machen?*“ Die Musikschullehrenden, so erläutert sie, beherrschten – wie die ausgebildeten Musikfachlehrer auch – höchstens ein bis zwei Instrumente. Als Begründung für ihren Wunsch formuliert sie, dass sie die Inhalte von JeKi-1-Unterricht dann „*in den Musikunterricht vernünftig integrieren könnte*“ (GL 4). In diesen Äußerungen der beiden Fachlehrerinnen offenbaren sich zwei Aspekte, die es wert sind, noch einmal gesondert formuliert zu werden:

- Es steckt darin eine implizite Kritik an der Einseitigkeit von JeKi: Im Fachunterricht Musik ist eine große Vielfalt von Umgangsweisen mit Musik zu berücksichtigen, die im JeKi-1-Unterricht offenbar nicht immer vorkommen und zumindest nicht konzeptionell angelegt sind.
- Es offenbart sich eine bildungspolitische Sorge: Befürchtet wird, dass das Fach Musik an Grundschulen durch JeKi de facto ersetzt werden könnte, auch wenn diese Entwicklung von der Stiftung JeKi nie intendiert war.¹³

Wenn die JeKi-Stiftung explizit erwähnt wird, dann häufig in Bezug auf ihre Rolle in der Öffentlichkeit¹⁴: Einige Musikschullehrende artikulieren ihren Eindruck, dass die Entscheidung für JeKi auf einer politischen Ebene und in erster Linie politisch motiviert gefallen ist, weit weg von den beteiligten Menschen. Zusätzlich lautet der Vorwurf, dass nötige Verbes-

¹² Im Hinblick auf das Schulfach Musik erscheint diese Entwicklung problematisch, denn das Motiv für Grundschulen, sich dem Programm JeKi anzuschließen, könnte einfach aus einem Mangel resultieren: „Aus der Erkenntnis institutioneller Defizite resultiert auch der immer wieder geäußerte Wille zur Kooperation“ (Schewik-Drescher, 2007, S. 229).

¹³ s. die Homepage des JeKi-Programms: <http://www.jedemkind.de/programm/informationen/grundlagen.php> [Stand des Abrufs: 15.05.2014]

¹⁴ Die JeKi-Stiftung setzt die Rahmenbedingungen des JeKi-Programms und bietet Fortbildungen an, aber sie stellte zum Zeitpunkt der Interviews 2009 weder Unterrichtsmaterial zur Verfügung noch ein ausgearbeitetes musikpädagogisches Konzept.

serungen von Seiten der Stiftung zu zögerlich vorgenommen wurden – und dass hier weniger eine pädagogische als eine politische Dimension eine wichtige Rolle spielte: *„Die stehen jetzt in allen Zeitungen, klopfen sich fürchterlich auf die Schulter und haben eigentlich diese Fürsorgepflicht rein pädagogisch für die Kinder nicht hingekriegt“* (ML 10). Die Tatsache, dass gerade Musikschullehrende diese Vorwürfe äußern, passt zu dem von den Interviewpartnern dieser Berufsgruppe deutlich beschriebenen Gefühl, im JeKi-Programm mit Schwierigkeiten zu kämpfen, die in der immer noch sehr positiven *„Außenwirkung“* (ML 3) von JeKi nicht vorkommen (vgl. Dahlhaus, 2010, S. 50).

3.1.2 Die dilemmatische Struktur des *„Zeitproblems“*

Die Rahmenbedingung, die von der JeKi-Stiftung gesetzt und von den Lehrenden beider Professionen mit Abstand am intensivsten thematisiert wird, ist die fehlende Zeit. Sie fehlt den Befragten in den JeKi-1-Stunden selbst: 45 Minuten empfinden sie als zu kurz; zusätzlich geht Zeit für das Herrichten des Raumes und der Instrumente verloren. Häufig wird auch über die kaum bezahlte Vorbereitungszeit vor allem zur Erstellung ansprechender Materialien gesprochen. Absprachen im Lehrentandem fallen ebenfalls dem *„Zeitproblem“* (ML 10) zum Opfer – zumal sie im Unterrichtsalltag einer Grundschule schwer zu organisieren sind. Eine Musikschullehrerin lehnt es ab, außerhalb des JeKi-Unterrichts mit den Kindern kleine Vorführungen zu gestalten: *„Das kann man auch letztendlich dann zeitlich nicht leisten“* (ML 7). Fortbildungszeit wird ebenfalls nicht direkt vergütet: Obwohl Fortbildungen in den Gesprächen als dringend nötig eingeschätzt werden, haben nur einige der Interviewpartner sie wahrgenommen. Darüber hinaus sprechen verschiedene Lehrende das Problem an, dass den beteiligten Grundschulen keine Stunden für die Koordination des JeKi-Programms zur Verfügung stehen. Das *„Zeitproblem“*, das durch die finanziellen Vorgaben der JeKi-Stiftung gesetzt ist, beeinträchtigt also aus Sicht der Lehrenden ihre Arbeitszufriedenheit und auch ihre Motivation in verschiedenen Hinsichten. Das heißt natürlich nicht, dass sie nicht auch von hervorragend vorbereitetem Unterricht berichten, von Lehrentandems, die fruchtbar zusammenarbeiten, und von einer vorbildlichen Organisation an einzelnen Grundschulen. Sie begründen aber solche Phänomene nicht damit, dass das JeKi-Programm dafür gute Voraussetzungen schaffe, sondern sie finden sie trotz eigentlich widriger Rahmenbedingungen vor. Eine Musikschullehrerin fasst ihr Gefühl dazu nach der ausführlichen Beschreibung der angespannten Situation an ihrer Grundschule zusammen mit den Worten. *„Das ist der Fehler des Systems“* (ML 10)¹⁵ Die Lehrenden sehen diesen *„Fehler“*, den sie nicht beeinflussen können – und stecken in einem Dilemma, in dem es für sie zwei Handlungsmöglichkeiten gibt, die beide unerwünschte Folgen haben:

¹⁵ Verweise auf die Problematik der fehlenden Zeit werden in der Literatur über JeKi und über Kooperationsvorhaben immer wieder erwähnt, so z. B. bei Lobisch & Frye, 2009, S. 48 und – sehr eindringlich – bei Meyer-Clemens, 2006, S. 164-167; s. auch zur Bedeutung dieses Phänomens für Kooperation Kamski, 2011, S. 313; Halfhide, 2009, S. 5; Jäger, 2012, S. 230.

- Die erste Handlungsmöglichkeit besteht darin, den Unterricht gut vorzubereiten. Das tun die meisten der Befragten. Ihr Motiv ist zum einen ihr Verantwortungsgefühl gegenüber den Kindern, zum anderen der Anspruch, den sie an sich selbst richten, nämlich möglichst gut zu unterrichten. Die Verbindung aus diesen beiden Bestrebungen soll mit der Kategorie ‚pädagogisches Gewissen‘ gefasst werden. Es bezieht sich sowohl auf die Schüler wie auch auf die Lehrperson selbst. Wenn die Lehrenden sich in JeKi stark engagieren, entwickeln sie aber gleichzeitig das Gefühl, im JeKi-Programm „verheizt“ zu werden (ML 10).
- Die zweite Handlungsmöglichkeit realisierte nur eine der befragten Musikschullehrenden, indem sie sich auf den Unterricht nur sehr wenig vorbereitet, weil sie sich nicht mehr ausnutzen lassen möchte. Sie ist aber in Bezug auf ihr eigenes Unterrichten unzufrieden und insgesamt ähnlich frustriert wie die Kollegen, die sich trotz fehlender Vergütung auf den Unterricht vorbereiten (ML 7).

Natürlich gibt es zwischen diesen beiden Extremen sehr viele weitere Handlungsmöglichkeiten, aber keine kann die Lehrenden zufriedenstellen, weil sie entweder zumindest partiell ihre Verantwortung gegenüber den Kindern und den eigenen pädagogischen Anspruch verletzen oder weil sie sich ausgenutzt fühlen und damit die eigene Person hintanstellen. Auf lange Sicht fühlen sie sich in eine fast ausweglose Situation getrieben, was eine Musikschullehrerin zu dem kämpferischen Statement veranlasst: „*Das ist wirklich kurz vor dem Streik bei uns und ich schür‘ das auch*“ (ML 10).

3.1.3 Bewertungen des ‚Systems JeKi‘

Blickt man auf die Wahrnehmung des Programms JeKi insgesamt, dann offenbaren sich in den Augen einer Musikschullehrerin „*zu viele Lücken in einem System, was, finde ich, schon anders laufen könnte*“ (ML 10).¹⁶ Bei aller positiven Bewertung der ‚Idee JeKi‘ wird bedauert, dass wichtige Aspekte der Organisation nicht ausreichend bedacht wurden und in der raschen Ausbreitung des Programms nicht an die Gegebenheiten vor Ort angepasst wurden. In diesem Zusammenhang beklagt eine Musikschullehrerin die Vergeudung von Ressourcen: „*Dieses wertvolle Fachwissen von Schulmusikern – Wo kann man denn pädagogisch drauf-satteln? – außer Acht lassen: Das ist bitter, echt bitter*“ (ML 10). Es lässt sich festhalten, dass das Programm JeKi als Idee, aber auch die Stiftung, die die Rahmenbedingungen der Arbeit setzt, starke Gefühle wecken: Viele Lehrende bekunden, „*total begeistert*“ (ML 1) von der Idee zu sein; sie finden die Chance, die in diesem Programm für die Kinder steckt, „*einfach ganz toll*“ (GL 2). Auf der anderen Seite berichten sie davon, angesichts der oben ausführlich beschriebenen systembedingten Schwierigkeiten „*enttäuscht*“ und „*ernüchtert*“

¹⁶ Es gibt eine Reihe kritischer Beiträge zu JeKi in den Fachzeitschriften; stellvertretend erwähnt sei hier ein anonymes Brief, in dem eine JeKi-Lehrkraft ihre Unzufriedenheit deutlich artikuliert (Anonyme/r Leser/in, 2009).

zu sein (GL 9), aber auch von dem Gefühl, als Lehrkräfte in diesem Programm „ausgenutzt“ und „verheizt“ zu werden (ML 3, 10).

3.2 Die Musikschulen in der Wahrnehmung der Lehrenden

In diesem Abschnitt geht es um die Perspektive der Grundschul- und der Musikschullehrenden auf die Musikschulen als Institutionen, die eine Art Vermittlerrolle zwischen der JeKi-Stiftung und den Lehrenden vor Ort einnehmen: Sie beauftragen die JeKi-Lehrenden des ersten Schuljahres, stellen die Musikinstrumente und ab dem zweiten Jahr das Unterrichtsangebot zur Verfügung. Die Musikschullehrenden werden von den Grundschullehrkräften als Vertreter der Institution Musikschule wahrgenommen; allerdings haben sie auf das konkrete Instrumentalangebot ihrer Musikschule und auch auf die Unterrichtsgestaltung ihrer Kollegen wenig Einflussmöglichkeit. Deshalb blicken auch sie kritisch auf ‚ihre‘ Institution.

3.2.1 Zum Instrumentenangebot im ersten JeKi-Jahr

Die Musikschulen sind für die Bereitstellung der ‚Instrumentenpakete‘ im ersten JeKi-Jahr verantwortlich. Bedeutsam für den Unterricht ist der Zustand, in dem die vorzustellenden Instrumente in den Schulen ankommen. Die Erfahrungen der Lehrenden reichen von bestens präparierten bis hin zu defekten und unspielbaren Instrumenten. Gelegentlich wird als problematisch angesehen, dass die Instrumente nach einem strengen Zeitplan rotieren müssen und nur eine begrenzte Zeit an den einzelnen Schulen verfügbar sind, so dass, wenn an einer Schule JeKi-Stunden ausfallen müssen, bestimmte Instrumente nur kurz vorgestellt werden können.

3.2.2 Zum Unterrichtsangebot im zweiten JeKi-Jahr

Bedeutsam ist über das erste JeKi-Jahr hinaus die Frage des Unterrichtsangebots ab Klasse 2: In einigen Fällen können die Schüler erst gar nicht aus allen vorgestellten Instrumenten auswählen, in anderen Fällen erhalten sie nicht Unterricht in dem von ihnen als Erstwunsch angegebenen Instrument. Die Musikschulen können de facto nicht immer sicherstellen, dass die von der JeKi-Stiftung vorgegebene große Zahl von Instrumenten tatsächlich als Unterrichtsinstrumente angeboten werden kann. Insbesondere in einigen kleineren Kommunen wurden an bestimmten Schulen so genannte Schwerpunkte eingerichtet, was bedeutet, dass jeweils nur wenige Instrumente zur Wahl stehen. Die Interviewpartner berichten von Grundschulen, an denen die Kinder sich nur zwischen Gitarre und Geige entscheiden können. Die enttäuschte Erwartung, die daraus folgt, lässt sich an dieser Äußerung ablesen: „*Man kriegt einen Riesenzettel mit Angeboten ..., für wie viele Instrumente man sich anmelden kann. Toll! ... und dann heißt es: Geige oder Gitarre?*“ (GL 9) Eine zusätzliche Problematik entsteht, wenn „... *Kindern Instrumente zugewiesen werden, die sie gar nicht lernen wollen*“ (GL 12). Wenn die Lehrenden von der Enttäuschung der Kinder berichten, tun sie das sehr emotional; stellvertretend für mehrere sei folgende Äußerung angeführt:

Es blutet einem wirklich das Herz, wenn man sieht, dass ein Kind sich in die Geige verliebt und dann darf's keine Geige spielen und landet nachher in einem mittelmäßigen anderen Unterricht und legt das Instrument dann weg ... Nein, das muss nicht sein! ... wir haben da der Schule gegenüber eine Verantwortung. Ich möchte nicht in meinem Unterricht Kinder frustrieren. (ML 10)

3.3 Die Grundschulen in der Wahrnehmung der Lehrenden

Der JeKi-Unterricht findet in den Grundschulen statt und die JeKi-Lehrenden nehmen diese Institution im Vergleich zur Musikschule als ungleich bedeutsamer für ihre Arbeit wahr. Die Situation der Grundschul- und der Musikschullehrenden gestaltet sich an den Grundschulen allerdings ganz unterschiedlich: Während die Grundschullehrenden permanent in ‚ihrer Institution‘ arbeiten und dort beheimatet sind, kommen die Musikschullehrenden nur für wenige Stunden dorthin. Für die Grundschullehrenden sind die JeKi-Stunden eines der zusätzlichen Angebote an ihrer Schule, das sie häufig kaum zur Kenntnis nehmen; für die Musikschullehrenden entscheiden diese wenigen Stunden und deren Rahmenbedingungen über ihre Wahrnehmung des gesamten JeKi-Unterrichts und der Institution Grundschule. Deshalb werden im folgenden Abschnitt die Wahrnehmungen der Grund- und der Musikschullehrenden getrennt voneinander dargestellt.

3.3.1 Der „Gaststatus“ der Musikschullehrenden

Im ersten JeKi-Jahr stellt der Unterrichtsraum für die Musikschullehrenden „etwas ganz Wesentliches“ dar (ML 8). Im Vergleich mit den Musikschulräumen empfinden sie die Klassenräume an den Grundschulen häufig als beengt und nur mangelhaft ausgestattet; teilweise bringen sie deshalb eigenes Instrumentarium mit. Immer wieder gibt es Situationen, in denen der eigentlich fest zugewiesene Raum für andere Schulveranstaltungen benötigt wird. Eine Musikschullehrerin berichtet, dass sie häufig zunächst auf die Suche nach dem Raumschlüssel geht oder erst unmittelbar vor der JeKi-Stunde erfährt, dass der Unterricht im Klassenraum der Kinder stattfinden muss. Eine Lehrerin beschreibt diese Situation mit deutlichen Worten: „Das finde ich oft unter aller Würde“ (ML 7). Die beengten Räumlichkeiten und das für den JeKi-Unterricht ungeeignete Mobiliar nehmen direkten Einfluss auf die pädagogische Arbeit: Weil es nicht genug Platz gibt, verzichtet eine Musikschullehrerin in ihrer Arbeit mit den Schüler vollkommen auf Bewegung – einzig aus Sorge, dass die Situation angesichts der Enge aus dem Ruder laufen könnte (ML 3). Zum Umräumen der Stühle und Tische fehlt oftmals die Zeit: „Die Uhr, die tickt erbarmungslos“ (ML 5). Zusammenfassend betont eine Musikschullehrerin, dass Probleme mit den Räumlichkeiten „zu Lasten der Kinder“ gehen (ML 7).¹⁷ Das Raumproblem besitzt ganz offensichtlich eine Dimension, die über die rein praktische hinausgeht: Es verbindet sich in der Wahrnehmung der Lehrenden mit ihrer per-

¹⁷ Auch Ulrike Schwane stellt fest, dass die räumlichen Bedingungen Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts haben können (Schwane, 1997, S. 20).

sönlichen Situation und wird als Gradmesser von Wertschätzung verstanden. Steht kein adäquater Raum zur Verfügung, empfinden die befragten Lehrenden das als Missachtung ihrer Arbeit. Zudem fühlen sie sich in ihren pädagogischen Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt. Ein Musikschullehrer artikuliert deutlich seinen Eindruck, sich für die Zuteilung angemessener Räumlichkeiten aktiv einsetzen zu müssen: *„Das ist auch oftmals immer wieder ein Kampf, weil man einen möglichst abgeschiedenen und eigentlich möglichst großen und möglichst leeren Raum braucht“* (ML 8). Die Bezeichnung *„Kampf“* lässt aufhorchen, denn sie vermittelt den Eindruck, dass JeKi an den Schulen nicht nur willkommen ist. Es lohnt sich, den Mikrokosmos Schule deshalb genauer zu fokussieren.¹⁸

Eine Musikschullehrende beschreibt ausführlich von ihrer gelungenen Einbindung in ein engagiertes Kollegium: Sie spürt sowohl eine positive Einstellung gegenüber JeKi als auch gegenüber ihrer eigenen Person: *„Alle machen super mit. Alle sind begeistert und ich fühle mich da auch wohl. Und ich weiß, wenn ich komme, dass das auch wichtig genommen wird“* (ML 11). Dieses Gefühl haben aber nicht alle befragten Musikschullehrenden. Sie empfinden – wie schon erwähnt – ihren eigenen Status in der Schule als *„Gaststatus“* (ML 11)¹⁹: Sie sind nur wenige Stunden vor Ort und dort vom Wohlwollen ihrer ‚Gastgeber‘ abhängig. In ihrer Wahrnehmung spielt deshalb auch die *„Atmosphäre“* (ML 3, ML 11), die sie in der Schule vorfinden, eine sehr große Rolle. Noch viel wichtiger für die Frage des Kontakts zum Kollegium einer Schule ist aber ihr Gefühl, ob sie mit ihrer Arbeit an der Schule *„wahrgenommen“* (ML 11) und akzeptiert werden. Oder, wie eine Lehrerin es formuliert: *„dass man sich wenigstens so ein bisschen willkommen fühlt“* (ML 1)²⁰ Das Gefühl des Willkommen-Seins hat auch damit zu tun, ob die Musikschullehrenden informiert werden, wenn der Unterricht einmal ausfällt: *„Hier und da wird man vergessen“* (ML 5). An den Aussagen der Musikschullehrenden lässt sich insgesamt eine große Unsicherheit ablesen, die mit ihrem *„Gaststatus“* korrespondiert.

3.3.2 Die Organisation des JeKi-Unterrichts durch die Grundschullehrkräfte

Stellvertretend für eine ganze Reihe von Äußerungen steht das Statement einer Grundschullehrenden über die Einbindung von JeKi an ihrer Schule, deren Radikalität durch eine sofortige Wiederholung noch einmal unterstrichen wird: *„Also bei uns ist das absolut isoliert. Ich*

¹⁸ Wilfried Schewik-Drescher weist ebenfalls sehr deutlich auf das Problemfeld der Räumlichkeiten hin (2007, S. 226).

¹⁹ ML 11 spricht ausdrücklich von einem *„Gaststatus“*; ML 7 formuliert: *„Ja, wenn man nur einmal die Woche [da ist; AN], da ist klar: Man ist Gast von außen.“*

²⁰ Bernd Dahlhaus streicht heraus, wie bedeutsam für die Musikschullehrenden Achtung und Wertschätzung als Voraussetzungen für das in JeKi nötige Umlernen sind (Dahlhaus, 2010, S. 51). Auch Meyer-Clemens betont, dass das Schulklima von *„großer Tragweite ... für Kooperationsbeziehungen“* ist (Meyer-Clemens, 2006, S. 171).

weiß nicht, wie es an anderen Schulen ist, aber bei uns ist das wirklich total isoliert“ (GL 6). Dieser Umstand ist besonders bemerkenswert, weil gerade an dieser Grundschule verschiedenste Musikprojekte stattfinden; offenbar werden dort Vernetzungsmöglichkeiten nicht genutzt. Die befragten Grundschullehrenden sind mit JeKi sehr unterschiedlich intensiv befasst; hier die beiden am weitesten auseinanderliegenden Formen: Zwei Grundschullehrerinnen sind für die Organisation von JeKi an ihrer Schule verantwortlich (GL 4, GL 12), eine andere kennt JeKi ausschließlich als Tandemlehrerin im ersten Jahr, hat sich aber als fachfremde Lehrkraft an der Vorbereitung und Gestaltung des JeKi-1-Unterrichts *„in keinster Weise“* beteiligt (GL 2). Sie beschreibt, dass die JeKi-Lehrenden an ihrer Grundschule nur *„im Vorübergehen“* wahrgenommen werden. Sie hinterlassen allenfalls einen flüchtigen Eindruck und stoßen nicht auf großes Interesse, was wesentlich mit ihrer kurzen Verweildauer zu tun hat: *„Deshalb ist das eher ein Nebeneinander. ... Also das ist nicht so schön. Aber das ist so“* (GL 2). Etwas später formuliert sie ihren Eindruck vom JeKi-Programm und von den beteiligten Lehrenden noch deutlicher: *„JeKi ist für mich im Grunde nebenbei. Also das Tagesgeschäft ist einfach ein anderes, was ich hier habe, ... man läuft aneinander vorbei und sieht sich nicht“* (GL 2). An dieser Äußerung wird nachvollziehbar, warum die Musikschullehrenden von großen Unsicherheiten in Bezug auf ihren Status an den Grundschulen berichten: In den Schilderungen der Grundschullehrenden, die – wie die hier zitierte Lehrende – nicht unmittelbar mit der Organisation von JeKi befasst sind, sondern nur als Tandempartner den JeKi-1-Unterricht miterleben, erscheinen die Musikschullehrenden fast unsichtbar.²¹

Wie wird JeKi von denjenigen Grundschullehrenden wahrgenommen, die für diesen Bereich zuständig sind? Eine Grundschullehrerin, die an ihrer Schule für JeKi verantwortlich ist, beschreibt ihre Aufgabe folgendermaßen: *„Also meine Rolle ist in erster Linie, den anderen die Organisation zu machen und JeKi meinen Kollegen vom Hals zu halten“* (GL 12). Für die Kollegen sei das JeKi-Programm eher lästig und *„nur ein Störelement“*²²: *„Wenn dann die Musikschullehrer nachmittags in den Klassen sind und am nächsten Tag stehen noch die Notenständer da, dann ist man dann doch sehr verärgert“* (GL 12). In dieser Äußerung blitzt noch einmal das Raumproblem auf, das sich nicht nur für die Musikschullehrenden stellt, sondern auch für die Grundschullehrenden eine Rolle spielt: Offenbar erwartet die

²¹ Die Kooperation zwischen allgemein bildenden und Musikschulen sollte, wenn sie als Innovationsprozess verstanden wird, die Phasen der Initiierung, Implementierung und Institutionalisierung durchlaufen, um erfolgreich zu sein (Meyer-Clemens, 2006, S. 121-123). Die Zeit dazu blieb in der raschen Ausbreitung des JeKi-Programms offenbar nicht.

²² Kathrin Fussangel verweist bei einer genaueren Analyse der Voraussetzungen von Kooperationen in allgemein bildenden Schulen auf *„das Prinzip der losen Kopplung der verschiedenen Organisationseinheiten“*, das dazu führt, dass *„Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf weitestgehend in Isolation ausüben“* (Fussangel, 2008, S. 57) bzw. Lehrpersonen auf Grund der zellulären Struktur der Schule und der damit verbundenen Sozialisation von Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit an eher kooperationsablehnende Haltungen aufbauen“ (Fussangel, 2008, S. 59). Möglicherweise findet sich in der Interviewpassage ein Hinweis auf eine solche Haltung.

befragte Grundschullehrende von den Musikschullehrenden, dass sie die Räume zwar nutzen, aber anschließend so hinterlassen, dass ihre Anwesenheit nicht bemerkt wird – wie man es von guten Gästen erwartet.

In diesem Kontext muss die Organisationsarbeit erwähnt werden, die JeKi in den Schulen verursacht und die insbesondere von den beiden befragten Grundschullehrerinnen beschrieben wird, die für die Koordination des JeKi-Programms an ihren Schulen zuständig sind. Die Zusammenarbeit mit der Musikschule gestaltet sich in ihren Augen aufwändig und „schwierig“ (GL 12), vor allem in Bezug auf den Unterricht in den Instrumentalgruppen ab dem zweiten Schuljahr. Die Einbindung des Instrumentalunterrichts in den Nachmittagsunterricht und der Umgang mit ausfallenden Stunden verursacht auf Seiten der Grundschule einen hohen Organisationsaufwand, für den es keine Entlastung gibt. Auch die zweite, bisher weniger zitierte Grundschullehrerin beschreibt das als Arbeit, die „noch mal oben drauf ist“. Sie formuliert eindringlich:

Die Organisation des JeKi-2- und -3-Unterrichts klappt, aber ist ein wahnsinniger Aufwand für die Schule, für die Schulleitung! Das will ich einfach mal so weitergeben. Wo es wirklich – obwohl unsere Schule sehr sehr engagiert ist – wirklich schon mal [heißt]: ‚Warum sollen wir es überhaupt noch machen?‘, (geflüstert:) weil es so viel Arbeit ist. (GL 4)²³

Hinzu kommt noch erschwerend, dass die Grundschulen neben JeKi eine Fülle von Schulentwicklungsprojekten verfolgen, für die sie eigentlich mehr Zeit benötigen würden; hier eine Antwort auf die Frage, ob eine Entlastungsstunde helfen könnte: „Also das ist so eine Sache: Das ist so was von unrealistisch, weil es gibt so viele Bereiche, wo diese Stunde viel viel dringender wäre – und nicht gegeben wird, ... dass ich denke, dass JeKi da eher untergeordnet ist“ (GL 12).

3.3.3 Zum Stellenwert von JeKi an den Grundschulen

Die befragten Musikschullehrenden sehen diese beiden Aspekte – Organisationsprobleme auf der einen und die Bedeutsamkeit anderer Arbeitsfelder in der Grundschule auf der anderen Seite – ebenfalls sehr deutlich. Einige verdeutlichen die Problematik, indem sie auf die Haltung der Schulleitung verweisen.²⁴ Eine Musikschullehrerin beschreibt fast mit denselben Worten wie die Grundschullehrenden die Schwierigkeiten, die den Grundschulen die Einbindung von JeKi in den Schulalltag bereitet, und benennt deutlich die problematischen Folgen für die eigene Person. Es mache sie „traurig“, dass die Grundschullehrenden sich ihr

²³ Meyer-Clemens weist auf diese Problematik des Aufwands für Kooperation deutlich hin (2006, S. 53).

²⁴ Ohne dass dieser Aspekt hier genauer ausgeführt werden kann, sei verwiesen auf die Schlüssel-funktion der Schulleitung, von der Lehrende häufig sprechen, wenn sie illustrieren wollen, ob die Kooperation mit der Institution Schule funktioniert (vgl. Meyer-Clemens, 2006, S. 178-183).

gegenüber „korrekt“ und „sehr höflich verhalten [hätten], aber nicht interessiert“. Sie habe keine Bereitschaft zur Zusammenarbeit gespürt; die Grundschullehrenden seien nicht ins Programm „eingebunden“. Den Grund sieht sie darin: „JeKi ist den Schulen so übergestülpt worden“, sie seien „nicht ins Boot geholt worden. (...) Ich mach da eine gute Arbeit, versuche eine gute Arbeit zu machen und rutsche da an den Rand, als ob ich irgendwie denen etwas aufzwingen würde. Es fühlt sich wirklich so an“ (ML 10). Die Musikschullehrerin übernimmt sozusagen die Verantwortung für den ‚schwarzen Peter‘ der JeKi-Organisation – was ihre Position an der Schule nicht eben komfortabler macht. An der Kategorie „übergestülpt“ lässt sich eine Problematik zeigen, die mit dem Umstand zu tun hat, dass JeKi von den Grundschulen zwar aktiv gewählt wurde, aber oftmals ohne klare Ziele und ohne Kenntnis dessen, welchen Aufwand die Implementierung des Programms in den schulischen Alltag bedeutet. Dass häufig eine vage Gemengelage von Gründen die Kollegien zur Teilnahme am Programm bewogen hatte, erweist sich insbesondere dann als problematisch, wenn JeKi sich als aufwändiger herausstellt als vermutet (vgl. Meyer-Clemens, 2006, S. 101-102). Der Wert des Programms, der die viele Arbeit rechtfertigen könnte, scheint den Beteiligten an den Grundschulen oftmals schwer erkennbar zu sein (vgl. Meyer-Clemens, 2006, S. 105).

4 Fazit

Betrachtet man die Ergebnisse der Interviewauswertung vor dem Hintergrund des Beschreibungsmodells der Kooperation von Lütje-Klose und Willenbring (1999) bzw. der Systemebenen nach Bronfenbrenner (1981; s. Absatz 1 dieses Beitrags), offenbart sich eine starke Verquickung der dort unterschiedenen Ebenen. Das soll exemplarisch an zwei ‚Schnittstellen‘ zwischen den hier fokussierten Systemen gezeigt werden:

- Die Wertschätzung durch die Schulleitung als Element des Mesosystems lesen einige der befragten Musikschullehrenden an der Qualität der zur Verfügung gestellten Unterrichtsräume ab, die wiederum zum Exosystem gehören.
- Das Programm JeKi, das dem Exosystem zuzuordnen ist, wird von einigen Grundschullehrenden, die für die Musikschullehrenden zum Mesosystem gehören, an der Schule offensichtlich eher als ‚Fremdkörper‘ wahrgenommen – was für die besondere Situation mit verantwortlich ist, denen sich die Musikschullehrenden an den Grundschulen ausgesetzt sehen.

Bei der Betrachtung dieser beiden Systeme im Nachvollzug der Lehrendensicht wurde deutlich, dass sie in vielerlei Weise Einfluss auf das Unterrichten (nicht nur) im ersten JeKi-Jahr nehmen. Ein weiteres Ergebnis: Die Wahrnehmung der Lehrenden beider Professionen offenbart unterschiedlichste Facetten in Bezug auf die Wahrnehmung der jeweilig anderen Institutionen. Die befragten Lehrenden beweisen zudem ein gutes Gespür in der wechselseitigen Einschätzung von Befindlichkeiten: Es werden nur sehr vereinzelt Vorwürfe geäußert; vorherrschend ist vielmehr der Versuch, die Situation der jeweils anderen Institution und ihrer Vertreter nachzuvollziehen und zu verstehen. Daraus resultiert aber dennoch häufig der

Hinweis auf Problemlagen. Abschließend seien deshalb zwei besonders prägnante Äußerungen angeführt, die die unterschiedlichen Situationen und Perspektiven der Grundschul- und der Musikschullehrenden in JeKi 1 noch einmal grell ausleuchten:

- Äußerung einer Musikschullehrerin: *„Also ich seh' das nicht so, dass ich jetzt von den Kollegen dort ausgenutzt [werde], sondern eher vom System“* (ML 3).
- Äußerung einer Grundschullehrerin: *„Und wir [im Kollegium; AN] sind einigermaßen enttäuscht. (...) Also, ich bin jetzt nicht mehr diejenige, die [den Eltern; AN] sagt: ‚Machen Sie mit!‘“* (GL 9)

Beide Äußerungen bringen eine starke Ernüchterung zum Ausdruck; die Musikschullehrerin beschreibt ihr Gefühl des Ausgenutztwerdens, beweist aber dabei eine differenzierte Einschätzung: Ihr Groll richtet sich nicht auf die Grundschullehrkräfte, sondern auf das JeKi-Programm. Auch die Grundschullehrerin bringt eine Ernüchterung zum Ausdruck, die sich darin niederschlägt, dass sie JeKi nicht mehr den Eltern empfehlen möchte, denen gegenüber die Grundschule das Programm zu vertreten hat. Welch problematischen Rahmen diese Ernüchterung für die eigentlich in JeKi 1 geforderte Kooperation darstellt, spiegelt sich in der folgenden Äußerung einer Musikschullehrenden über ihre Situation an der Grundschule, die sie allerdings an dieser Stelle des Gesprächs vor allem auf ihre Rolle als Instrumentallehrerin ab dem zweiten JeKi-Jahr bezieht: *„Und es fragt mich da keiner, wie es läuft, und es bindet mich da keiner ein. (...) Ich tu da meine Pflicht, mach möglichst wenig Ärger, und ansonsten bin ich da nicht wichtig“* (ML 10).²⁵

Hier muss noch einmal betont werden, dass solch negative Äußerungen in den Interviews zwar überwiegen, aber keineswegs ausschließlich zu finden sind. Gesprächspartner berichten auch von befriedigenden Rahmenbedingungen: Musikschullehrende von dem Gefühl, an ‚ihrer‘ Grundschule willkommen zu sein, Grundschullehrende von der Chance, als die sie das JeKi-Programm für ihre Schüler in der konkreten Realisierung vor Ort wahrnehmen. Wenn in diesem Beitrag der Fokus auf den Schwierigkeiten liegt, die von den Interviewpartnern berichtet wurden, wird damit einerseits zwar durchaus der Tenor der Gespräche wiedergegeben, andererseits soll aber mit dem Hinweis auf problematische Aspekte das Anlie-

²⁵ Kulin und Schwippert legen egozentrierte Netzwerkanalysen vor, die bestätigen, dass insbesondere „die Reflexion methodischer und didaktischer Kompetenzen“ vorwiegend mit Vertretern der jeweils eigenen Institution geschieht (Kulin & Schwippert, 2012, S. 166). Das Bild ändert sich in Bezug auf den Aspekt „Umsetzen methodischer und didaktischer Vorgehensweisen auf Grund des allgemeinen Austauschs mit den verschiedenen Gruppen“ nur tendenziell: Auch hier bleiben die Vertreter der eigenen Institution die vorrangigen Ansprechpartner (Kulin & Schwippert, 2012, S. 167).

gen unterstützt, die Rahmenbedingungen der JeKi-Arbeit an den Grundschulen zu verbessern.²⁶

Die Gespräche, auf deren Auswertung dieser Beitrag fußt, wurden im Jahr 2009 geführt, liegen also schon einige Zeit zurück. Mittlerweile wurden seitens der JeKi-Stiftung Maßnahmen ergriffen, die Arbeitsbedingungen im JeKi-Programm zu verbessern. Aktuell finden Beratungen über eine Weiterführung von JeKi statt, die die Befunde der JeKi-Begleitforschung einbeziehen. So sind die hier vorgetragenen Ergebnisse nicht als Evaluation des Programms im Sinne einer direkten Rückmeldung an die Stiftung zu verstehen, sondern sie mögen dazu dienen, Hinweise darauf zu geben, auf welche Aspekte es sich bei Programmen wie JeKi zu achten lohnt. Auch wenn es nicht möglich ist, aus den Ergebnissen eines empirischen Projekts direkt auf notwendige Maßnahmen zu schließen, ist es sehr wohl fruchtbar, auf einer solchen Basis wichtige Aspekte zu thematisieren: So erscheint es angesichts der hier referierten Ergebnisse wichtig, auf eine Gestaltung der Arbeitsbedingungen zu achten, die zeitliche Ressourcen und Möglichkeiten für eine intensive und kooperativ angelegte Vorbereitungsarbeit bereitstellt. Angesichts der Lehrendenäußerungen erscheint es zudem von Bedeutung, von den Beteiligten Rückmeldungen zu der jeweiligen Arbeitssituation vor Ort einzuholen und permanent deren Verbesserung im Blick zu halten. Wenn auch so umfassend dimensionierte Programme wie JeKi NRW nicht von der Basis aus entwickelt, sondern nur ‚von oben‘ her eingeführt werden können, erscheint es umso wichtiger, den Beteiligten vor Ort Gestaltungsspielräume zu gewähren. Ganz unabhängig davon ist der Kooperation der beteiligten Menschen besondere Aufmerksamkeit zu widmen, worauf eine ganze Reihe von Beiträgen aus der JeKi-Begleitforschung bereits verwiesen haben (s. Einleitung). Die JeKi-Stiftung reagierte zum Beispiel auf die Hinweise zu sensiblen Aspekten bei der Lehrendenkooperation mit der Etablierung so genannter ‚Kooperationsbeauftragter‘. Es würde sich lohnen, die Auswirkung dieser Maßnahme auch einmal forschend in den Blick zu nehmen. In der genauen Nachzeichnung und Auswertung der Wahrnehmung der Beteiligten liegt – so haben die hier vorgelegten Ausführungen hoffentlich zeigen können – eine wertvolle Ressource, die sensible Aspekte bei der Etablierung musikpädagogischer Programme zu identifizieren und im jeweiligen Kontext zu erschließen vermag.

²⁶ Anregungen für konkrete Verbesserungsmöglichkeiten bietet die bereits vorhandene Literatur zu Kooperation von Musik- und allgemein bildenden Schulen (u. a. Meyer-Clemens, 2006; Schewik-Descher, 2007; Schwanse, 1997).

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Brüsemeister, T. & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Anonyme(r-) Leser(-in) der nmz (2009). Die Unzufriedenheit zieht weite Kreise. Ein anonymer Leserbrief zur Situation von Musikschullehrerinnen und -lehrern in Zeiten von „JeKi“ und Co. *Neue Musikzeitung*, 58 (11), S. 10. URL: <http://www.nmz.de/artikel/die-unzufriedenheit-zieht-weite-kreise> (Abruf am 15.05.14)
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett.
- Cloppenburg, M. & Bosen, M. (2012). Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht zu mehr Lehrerkoooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften in der Grundschule. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.). *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (= Musikpädagogische Forschung 33) Essen: Die Blaue Eule, S. 172-194.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Dahlhaus, B. (2010). Jegliche Kompetenz Integrieren. Zum Stand der Diskussion über das Projekt „Jedem Kind ein Instrument“ und zur (zukünftigen) Musikschularbeit. *Üben und Musizieren*, (3), S. 50-52.
- Franz-Özdemir, M. (2012). Interprofessionelles Teamteaching. Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.). *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (= Musikpädagogische Forschung 33). Essen: Die Blaue Eule, S. 132-151.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Dissertation zur Erlangung des Grades des Doktors der Philosophie (Dr. phil.) des Fachbereichs Bildungs- und Sozialwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal. Wuppertal. URL: <urn:nbn:de:hbz:468-20080475> (Abruf am 15.05.14)
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Halfhide, T. (2009). Teamteaching. *Bündner Schulblatt*, S. 4-9.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie*. Münster: LIT. URL: <http://kups.ub.uni-koeln.de/id/eprint/4595> (Abruf am 15.05.14)

b:em 5 (2), 2014, Niessen: Rahmenbedingungen der Lehrendenkooperation im musikpädagogischen Programms ‚Jedem Kind ein Instrument‘

- Jäger, A. (2012). *Musikschulen in Kooperation mit allgemeinbildenden Schulen. Wandel des Berufsbildes Musikschullehrer am Beispiel des Unterrichtsmodells „Stark durch Musik“*. Augsburg: Wißner.
- Kamski, I. (2011). *Innerschulische Kooperation in der Ganztagschule. Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern*. Münster; New York, NY; München; Berlin: Waxmann.
- Kranefeld, U. (i. Dr.). Assistieren. Rekonstruktion eines Kooperationsmusters im Lehrenden-Tandem im Programm ‚Jedem Kind ein Instrument‘. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.). *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann.
- Kulin, S. & Schwippert, K. (2012). Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext. Beweggründe zur Kooperation und Merkmale gemeinsamer Reflexion methodischer und didaktischer Fragen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.). *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (= Musikpädagogische Forschung 33). Essen: Die Blaue Eule, S. 152-171.
- Kulin, S. (2012). Netzwerke von Instrumentallehrkräften – Eine Untersuchung im Rahmen des Programms ‚Jedem Kind ein Instrument‘. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.). *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis* (= Netzwerke im Bildungsbereich 5). Münster: Waxmann, S. 279-292.
- Kulin, S. & Özdemir, M. (2011). Lehrer-Kooperation im JeKi-Kontext. Erwartungen und Umsetzungen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, Bd. 2, Nr. 2.
- Lobisch, A. & Frye, Y. (2009). Jedem Kind ein Instrument! – Doch wozu? Ein kritischer Blick auf ‚JeKi‘ aus instrumentalpädagogischer Sicht. *Üben und Musizieren*, (1), S. 47-49.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). ‚Kooperation fällt nicht vom Himmel‘. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38 (1), S. 2-31.
- Meyer-Clemens, A. (2006). *Kooperation zwischen allgemein bildender Schule und Musikschule. Theorie und Praxis, Bedingungen, Evaluation*. (1. Aufl.) Marburg: Tectum.
- Niessen, A. & Lehmann, K. (2012). Positives Potential im Tandem. Ergebnisse einer Interviewstudie zur Aufgabenverteilung im ersten JeKi-Jahr. *Üben & Musizieren*, (2), S. 46–48.
- Niessen, A. & Lehmann, K. (2011). „Das ist auch ein schöner frischer Moment in der Klasse mit zwei Lehrern.“ Zur Kooperation im Lehrenden-Tandem des ersten JeKi-Jahres. *AfS-Magazin*, (32), S. 10–13.
- Niessen, A. (2013a). Individuelle Förderung in Musik. Empirische Perspektiven auf Musikunterricht an der Grundschule und das erste Schuljahr im Programm ‚Jedem Kind ein Instrument‘. *Diskussion Musikpädagogik*, (59), S. 43-55.

- Niessen, A. (2013b). Das Unterrichten großer Lerngruppen im ersten JeKi-Jahr aus Lehrendenperspektive. In: A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), *Musik-lehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung* (= Musikpädagogische Forschung 34). Essen: Die Blaue Eule, S. 78–96.
- Niessen, A. (2013c). Die Heterogenität von Erstklässlern aus Sicht der Lehrenden in dem Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In: J. Knigge und H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen*. Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, S. 171–194. URL: <http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8117> (Abruf am 15.05.14)
- Schewik-Descher, W. (2007). *Instrumentalunterricht in der Kooperation von Musikschule und Schulmusik. Aspekte einer problematischen Partnerschaft* (= Musikwissenschaft, Musikpädagogik in der Blauen Eule 72). Essen: Die Blaue Eule.
- Schwane, U. (1997). *Musikschule 2000. Stand und Entwicklung von Musikschule 2000 im Bereich der Kooperation*. Düsseldorf: o. Verl.
- Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.

Autorin:

Anne Niessen

Hochschule für Musik und Tanz Köln
Institut für musikpädagogische Forschung
Unter Krahenbäumen 87
50668 Köln

Email: anne.niessen@hfmt-koeln.de