Doris Mallasch

Sängerpaten

Neue Wege für Grundschüler zur klassischen Vokalmusik

Ein didaktisches Modell

an der Schnittstelle von Schulmusik und Konzertpädagogik



Diese Arbeit wurde als Dissertationsschrift eingereicht unter dem Titel:

Sängerpaten

Die Langzeitbindung von Sängern des Norddeutschen Rundfunkchores an Grundschulklassen als Mittel zum Erhalt der Offenohrigkeit für klassische Vokalmusik. Entwicklung eines didaktischen Modells, Ausarbeitung der Methoden und Evaluation einer nachhaltigen, institutionsübergreifenden Intervention im Schulmusikunterricht.

Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie an der Universität Flensburg, Institut für Ästhetisch-Kulturelle Bildung , Abteilung Musik, eingereicht von **Doris Mallasch** geb. am 23.1.1966 in Rotenburg/Wümme
Erstgutachter: Prof. Dr. Herbert Bruhn, Universität Flensburg, Zweitgutachter: Prof. Dr. Christian Harnischmacher, UdK Berlin, Juli 2012

1 Inhalt

Einleitung **7**

Musikvermittlung für etwas oder als Wert an sich? 9

1 Die Bedeutung des Singens in der Geschichte der Schulmusik im deutschsprachigen Raum 11

1.1 Vom 18. bis zum Beginn des 20. Jahrhundert 12

1.2 Das 20. Jahrhundert 13

1.3 Missbrauch des Singens 14

1.4 Adorno und die Folgen 15

1.5 Wiederbelebung des Singens 17

1.6 Außerschulische Initiativen 24

2 Konzertpädagogik in Deutschland und international 26

2.1 Konzertpädagogik 27

2.2 Geschichte im deutschsprachigen Raum bis 2000 30

2.3 USA 33

2.3.1 Cincinnati, New York , Detroit 33

2.3.2 Boston 35

2.4 Australien 36

2.5 Brasilien 37

2.6 Europa 38

2.6.1 Russland 38

2.6.2 Luxemburg 40

2.6.3 Spanien 40

2.6.4 England 41

2.6.5 Deutschland seit 2000 am Beispiel Hamburg 42

2.7 Fazit: Deutsche Konzertpädagogik im internationalen Kontext 44

3 Aktuelle Musikdidaktik 45

4 Was ist guter Musikunterricht? (Exkurs) 62

4.1 Zehn Merkmale guten Unterrichts 62

4.2 Die Rolle der Konzertpädagogik im derzeitigen politischen Diskurs 65

5 Marketing und Musikvermittlung 68

5.1 Marketing oder Musikvermittlung 68

5.2 Anknüpfungspunkte für Kooperationen: Inhalte und Methoden 71

5.2.1 Didaktische Konzeptionen/Standortbestimmung und Mission-Statement: Wer sind wir? Was tun wir? 72

5.2.2 Unterrichtsvoraussetzungen – Analysephase 73

5.2.3 Didaktische Überlegungen – Zielpräzisierung 74

5.2.4 Methodische Konsequenzen – Strategieplanung für Teilbereiche 74

5.2.5 Reflexion 75

5.2.6 Evaluation 75

5.3 Konsequente Publikumsorientierung und Publikumsbindung 76

6 Dürfen wir Musikpräferenzen beeinflussen? – Überlegungen aus Sicht der Hirnforschung 82

7 Hörpräferenzforschung 90

7.1 Musikgeschmack und Musikpräferenz 90

7.2 Offenohrigkeit 91

7.3 Einfluss von Musikunterricht 93

7.4 Einfluss der Forschungsergebnisse auf das Entwickeln der Intervention *Sängerpate* 94

7.5 Art der Auswertung 96

8 Sängerpate.de 100

8.1 Das Modell – Idee, Motive und Umsetzung 100

8.2 Die Beteiligten 101

8.2.1 Der Chor 101
8.2.2 Die Organisation des NDR, der Programmauftrag und die Intendanz 103
8.2.3 Die Sängerpaten 109
8.2.4 Die Schulen 110
8.2.5 Die Schüler 116
8.2.6 Die Lehrerinnen 118
8.2.7 Die Eltern 121

8.3 Die Projektinstrumente 123

8.3.1 Das Curriculum 123
8.3.2 Die Workshops 125
8.3.3 Konzerte 126

8.4 Sängerpaten-Modell in der Grafik 128

9 Forschungsdesign 130

9.1 Fragestellung 130

9.2 Hypothesen 132

9.3 Art der Studie 133

9.3.1 Kohorten-Sequenz-Versuchsplan des Projekt 134
9.3.2 Zeitplan des Projektes 135
Legende 135
Methode 135
9.3.3 Auswahl der Stichprobe 136

9.4 Der Hörpräferenztest 10/2008 139

9.4.1 Musikbeispiele 139
9.4.2 Zur Auswahl der Stücke 140

9.5 Fragebögen 141

9.5.1 Klingender Fragenbogen 141
9.5.2 Fragebogen Sänger 141
9.5.3 Fragebogen Lehrer (Anhang, *Fragebogen 3*) 142
9.5.4 Erfahrungsberichte 142

9.6 Durchführung der Befragung 143

9.7 Auswertungsverfahren 144

10 Auswertung 148

10.1 Aufbau 148

10.2 Basisdaten 152

10.3 Beschreibung der Veränderungen von t1 zu t2 152

10.4 Beschreibung der Veränderungen von t2 zu t3 ... 163
10.5 Beschreibung der Verläufe t1 über t2 zu t3 ... 174
11 Auswertung marketingstrategischer Signifikanzen ... 188
11.1 Überprüfung der Hypothesen ... 188
11.2 Weitergehende Datenauswertung ... 192
11.2.1 Altersabhängigkeit ... 192
11.2.2 Vergleich Mädchen – Jungen ... 193
11.2.3 Erfolg der Intervention bei unterschiedlichem soziokulturellen Hintergrund ... 197
11.3 Präferenzentwicklung *Seht am Strauch* von F. Smetana an den einzelnen Schulen ... 200
11.3.1 Ergebnis für alle Schulen in Prozent – Vergleich V-/K-Gruppe ... 200
11.3.2 Marmstorf ... 202
11.3.3 Alte Forst ... 203
11.3.4 Horn ... 204
11.3.5 Sethweg ... 206
11.3.6 Trenknerweg ... 207
11.3.7 Barlsheide ... 209
11.3.8 Nettelnburg ... 210
11.3.9 Diesterweg ... 211
11.3.10 Vergleich Nettelnburg/Diesterweg ... 212
12 Schlussfolgerungen ... 214
12.1 Wirkung der nachhaltigen Methode ... 214
12.2 Nutzung des Fensters zum kulturellen Selbst ... 214
12.3 Neue Tätigkeitsfelder ... 216
12.4 Konsequenzen für ein neues Verständnis von Musikpädagogik ... 217
13 Literaturverzeichnis ... 220
14 Anhang ... 232
14.1 Fragebögen ... 233
14.1.1 Schülerfragebögen ... 233
14.1.2 Sängerfragebogen ... 234
14.1.3 Lehrerfragebogen ... 236
14.1.4 Einschätzung der Lehrer und Sänger zum Projekt ... 238
14.1.5 Elternfragebogen ... 242
14.2 Selbstauskünfte ... 243
14.2.1 Sängerpaten-Klassenzeitung Sethweg ... 243
14.2.2 Brief an Sängerpatin ... 247
14.2.3 Mail von Lehrerin nach Werkstattkonzert (Schule in einem sozialen Brennpunkt) ... 248
14.2.4 Mail der Klassenlehrerin der Sängerpatenklasse Nettelnburg ... 250
14.3 Präferenzentwicklung in Prozentzahlen für die Messzeitpunkte t1, t2, t3 ... 251
14.4 Versuchsgruppe: Hier Vergleich Altersgruppe 1/2/3 ... 260
14.5 Jungen insgesamt: Hier Vergleich Versuchsgruppe/Kontrollgruppe ... 278
14.6 (2) Mädchen insgesamt: Hier Vergleich Versuchsgruppe/Kontrollgruppe ... 296
14.7 (3) Versuchsgruppe: Hier Vergleich Jungen/Mädchen ... 314
14.8 (4) Versuchsgruppe: Hier Vergleich Schule Fiddigshagen/Schule Adolph Diesterweg 332
14.9 Merkblatt Sängerpatenschaften für Mitglieder des NDR Chores ... 350
15 Foto-Impressionen aus dem Projekt ... 352
15.1 Prozess der Annäherung (vgl. Kapitel 8) ... 352
15.1.1 Beobachten (1.) ... 352

15.1.2 Besprechen (2.) ... 352
15.1.3 Gemeinsames Tun (3.) ... 353
15.1.4 Brücke schlagen ... 355
15.1.5 Singstadt Hamburg ... 356
15.2 Die Sängerpaten ... 357
15.3 Mitmachmusik ... 358
15.4 Sänger-Lehrer-Workshops ... 359
15.5 Werkstattkonzerte ... 363
15.6 Abschlusskonzert im Rolf-Liebermann-Studio, NDR, am 13.01.2010 ... 369

Einleitung

> *„Musikunterricht kann die Schüler in der Verantwortung stärken, Musik als Fenster zum kulturellen Selbst zu nutzen."* (Harnischmacher, 2008, S.16)

Mit der vorliegenden Evaluationstudie zum Projekt *Sängerpate.de* überprüfe ich die Frage, ob Schülern durch schulmusik- und konzertpädagogische Interventionen ein Ermöglichungsraum geboten werden kann, klassische Chormusik als Fenster zu ihrem kulturellen Selbst zu nutzen. Dabei entschied ich mich bewusst für den Begriff des *Fensters zum kulturellen Selbst* als Erweiterung zur *Kulturerschließung*, um die persönliche Ebene der Begegnung von Profisängern und Schülern hervorzuheben (Kapitel 3.3.3 und 5).

Ich beschäftigte mich besonders damit, eine Basis zu schaffen: Konnte es gelingen, bei Kindern, deren alltägliche (Hör-)Lebenswelt eine ganz andere ist, eine Akzeptanz klassischer Chormusik zu erreichen? Diese Akzeptanz erschien mir die unbedingte Voraussetzung für eine mögliche Rezeption klassischer Chormusik als Teil ihres kulturellen Selbst in einer späteren Lebensphase.

Im Vorfeld definierte ich für mich ein strategisches Leitbild für die Vermittlung von klassischer Chormusik, wie es auch im Kulturmarketing beispielsweise für Museen formuliert wird (Klein, 2008, S.85):

Es gibt einen Kanon berühmter Werke, die durch gesellschaftliche Übereinkunft zu solchen geworden sind, zu belegen durch die Häufigkeit ihrer Rezeption. Meines Erachtens nach lag und liegt es in der Verantwortung der älteren Generationen, die von der Gemeinschaft als künstlerisch wertvoll eingestuften Werke und musikalischen Darbietungsformen der jüngeren Generation weiterzugeben. Die Nachwachsenden haben dann die

Möglichkeit zu entscheiden, ob sie es weiterhin für ihr kulturelles Selbst nutzen wollen.

Aus meinen Erfahrungen als Musiklehrerin und Begleiterin für klassischen Gesang schloss ich, dass der Schulrahmen sich hierfür besonders eignen könnte, weil er musikalische Begegnungen ermöglicht, die über die alltägliche Lebenswelt der Kinder hinaus gehen. Und die Schule kann in Kooperation mit anderen Institutionen Türen öffnen, die Kindern aufgrund ihrer Herkunft sonst verschlossen blieben. Dabei ging es mir nicht um das Oktroyieren vorgegebener musikalischer Präferenzen. Ich suchte nach einer Erweiterung der musikalischen Bandbreite im kindlichen Bewusstsein, nach Erkundungsmöglichkeiten des lokalen musikalischen Umfeldes. Ich wünschte mir, dass den Kindern eine Situation geboten würde, an der sie zunächst ohne Aufwand partizipieren können. In dieser sollte ihnen eine andere als die täglich gehörte Musik vorgestellt werden können.

Weitergehend ging es mir um den Erhalt der den Kindern eigenen Offenohrigkeit gegenüber vielen Musikstilen, wie ich sie in Hörpräferenzstudien definiert und bestätigt fand (vgl. Kapitel 6). Diese Offenohrigkeit schien mir der Garant für echte Wahlfreiheit zwischen verschiedenen Kulturangeboten. Meine Annahmen, wie dies methodisch geschehen könnte, wollte ich mit dieser Studie überprüfen.

So entwickelte ich eine Intervention, die die Erkenntnisse aus der Hörpräferenzforschung ebenso wie aktuelle didaktisch-methodische Überlegungen zur Musikerziehung integrierte. Außerdem nahm ich ein Denken aus dem Kulturmarketing hinzu, dass mir bei der Verwirklichung der musikpädagogischen Prinzipien behilflich war: Die Patensänger und ich verfolgten ein Konzept der Nachhaltigkeit und der konsequenten Publikumsentwicklung (s. Kapitel 5.3). Und ich hatte das Glück, dass einige begeisterte Sänger eines mehrfach prämierten Profichors dieses Konzept

ausprobieren wollten: Mitglieder des Chores des Norddeutschen Rundfunks.

Musikvermittlung für etwas oder als Wert an sich?

- Ist es legitim, den Musikgeschmack von Kindern beeinflussen zu wollen?
- Gibt es nichtmusikpädagogische Konzepte und Methoden, die für die Musikvermittlung nutzbar zu machen sind?

Diese Fragen begleiteten mich bei der Konzeption des Sängerpaten-Modells.

Dabei nahm der Bereich des Singens mit Kindern einen großen Raum in meinen Überlegungen ein:

Anhand eines kurzen historischen Überblicks zur Funktion des Singens im Schulmusikunterricht suchte ich nach möglichen Entsprechungen meiner Konzeption oder Teilen davon in der Geschichte. Dabei unterschied ich zwischen außermusikalischen und musikimmanenten Zielen.

Da das Konzept an der Schnittstelle zwischen Schulmusikpädagogik und Konzertpädagogik angesiedelt ist, betrachtete ich die Entwicklung der noch jungen *Music Education* hinsichtlich ihrer Zielsetzungen.

Das Konzept der Sängerpatenschaften sollte so eng wie möglich von musikimmanenten Überlegungen geleitet sein. Um das Konzept in der aktuellen Musikdidaktik zu positionieren, wählte ich musikdidaktische Theorien dahingehend aus, inwieweit sie sich einer außermusikalischen bzw. musikimmanenten Zielsetzung zuordnen ließen. Diese Zuordnung begründete dann die Entscheidung für die musikdidaktische Philosophie, auf der das Konzept Sängerpate auf musikpädagogischer Seite fußt (siehe Kapitel 3): die subjektorientierte Musikerziehung nach Christian Harnisch-

macher. Die andere Seite gründete sich auf eine aktuelle Theorie von Arnim Klein aus dem Kulturmarketing, die in ihren Grundzügen skizziert und mit Begriffen aus der musikpädagogischen Praxis verglichen wird (Kapitel 5). Sie bildet im Studienteil ebenfalls den theoretischen Hintergrund zur Auswertung der Evaluationsstudie.

2 Die Bedeutung des Singens in der Geschichte der Schulmusik im deutschsprachigen Raum

Was sollte in den verschiedenen Phasen der Geschichte mit dem gemeinschaftlichen Singen in der Schule erreicht werden? Selten ging es um das Singen um des Singens willen. Im Folgenden sollen die unterschiedlichen Ziele in exemplarisch herausgegriffenen Phasen der Geschichte der Schulmusik im deutschsprachigen Raum beschrieben werden. Sie werden später als Zuordnungs- und Abgrenzungsrahmen für eine schärfer gefasste Definition des Modells *Sängerpaten* dienen. Der vorliegende historische Abriss ist als Hintergrundfolie zu lesen, vor der die Bausteine für die Konstruktion *Sängerpaten* gebildet wurden.

Die Funktion des Singens in der Geschichte des schulischen Musikunterrichts in Deutschland vom 18. Jahrhundert bis heute gleicht einer Pendelbewegung: Sie beginnt mit der ausschließlichen Vermittlung des Singens, öffnete sich Anfang des 20. Jahrhunderts einem ganzheitlichen Musikvermittlungsbegriff, wurde für ideologische Zwecke missbraucht, aufgrund dieser Erfahrung anschließend gemieden und nähert sich gegenwärtig wieder der Vermittlung des Singens als Unterrichtsschwerpunkt an. Das Singen wird wieder entdeckt, weil es das unmittelbarste musikalische Ausdrucksmedium ist, weil die Stimme jeder bei sich hat.

Das Bedürfnis, Emotionen durch Gesang auszudrücken, Gemeinschaft und Identität zu erfahren, ist in jungen Menschen so tief verankert, dass auf anderen Wegen als den schulischen das Singen wieder Einzug hält in das Bewusstsein der Gesellschaft – diese Tendenz ist vergleichbar mit jener in den 1920er Jahren. Dabei hat die Missbrauchserfahrung und die Kritik Adornos in den 1950er Jahren den Umgang mit dem Singen heute bewusster gemacht, die Ziele werden genauer definiert.

2.1 Vom 18. bis zum Beginn des 20. Jahrhundert

Vor Mitte des 18. Jahrhunderts ist das Singen im Rahmen kirchlich-religiöser Bildung angesiedelt. Nach der Aufklärung im Zuge der Humboldtschen Reformen dient das Singen im Schulmusikunterricht dem Leitbild der Humanität (Heise, 1993 , S. 82) – zumindest in der schulreformerischen Theorie. Selbst Schiller und Goethe sahen, dass ein rein musikalisches Bildungsziel nur unter dem Vorwand eines religiösen Auftrages erreichbar ist. In einem Brief an Carl Friedrich Zelter, dem Organisator der preußischen Musikpflege, heißt es von ihnen 1804:

> *„Sie werden Ihre herrlichsten Argumente in petto behalten… Daß es hohe Zeit ist, etwas für die Kunst zu thun, fühlen wenige, aber daß es mit der Religion so nicht bleiben kann, wie es ist, lässt sich allen begreiflich machen.“* (Schiller, 1804)

In Wirklichkeit kommt es also zu einem Widerspruch zwischen staatlicher Wirklichkeit und schulreformerischem Anspruch:

Im 3. Preußischen Regulativ von 1854, das den Schüler in den Dienst des Staates stellen möchte, stehen nicht so sehr die Bildung des Individuums durch das Singen im Vordergrund, als vielmehr die *„Bindung des Schülers an den Monarchen und die proklamierten Ziele des Staates“* (Gundlach, 1993, S. 251). Hier steht das schulische Singen an vierter Stelle des Fächerkanons mit drei Wochenstunden. Um 1880 verstärkte sich noch die Indienstnahme des Gesanges für staatspolitische Ziele – und entlässt somit das Fach vorerst aus ständigem Legitimationsdruck (vgl. Heise, 1993, S. 88).

Kaiser Wilhelm II. fasst die Position des Staates zum Singen 1895 so zusammen:

> *„Deutsches Lied und deutscher Sang haben allezeit auf die Veredelung der Volksseele einen segensreichen Einfluß ausgeübt und die Nation*

> *in Treue gegen Gott, Thron, Vaterland und Familie gestärkt.“* (nach Kraemer, 2007, S. 72)

Das Singen bleibt Vermittlungsschwerpunkt. Um 1900 besuchen nur fünf Prozent aller Schüler Gymnasien. Hier machen nur wenige Lehrer, die dem kunstpädagogischen Denken gegenüber aufgeschlossen sind, Musikwerke zum Gegenstand ästhetischer Betrachtung im Rahmen eines allgemeinen Musikunterrichts.

2.2 Das 20. Jahrhundert

In der Breite wird um die Wende zum 20. Jahrhunderts schulischer Musikunterricht trotz anderer Absichtserklärungen von schulreformerischer Seite immer noch mit Gesangsunterricht gleichgesetzt. Im Grundschul-Gesangsunterrichts geht es darum, gute Vom-Blatt-Sänger auszubilden und ein solides Fundament in Gehörbildung zu legen, um für gesellschaftliche Veranstaltungen Liedliteratur zur Stärkung der „nationalen Gesinnung“ (Gruhn, 2003, S. 153) rasch und sicher einstudieren sowie für religiöse Zwecke verlässliche Chorsänger für den Gottesdienst heranzuziehen zu können. In den weiterführenden Schulen wird einstudiertes Liedgut aber auch erstmalig zum Untersuchungsgegenstand erhoben. Im Zuge der Kestenberg-Reform haben ambitionierte Musiklehrer (da ein Instrumentarium nicht vorhanden war) nun die Gelegenheit, musikalische Prinzipien und Musiktheorie an Lieder zu erläutern. Sie erfüllen somit – wenn auch stellenweise nur rudimentär – die Forderung Leo Kestenbergs nach einer ästhetischen Erziehung, die Musik als Kunstwerk vermitteln will.

Mit der außerschulischen Singbewegung der 1920er Jahre um Jöde wird endlich Musik als Wert an sich gesehen. Diese Betrachtungsweise setzt sich zumindest in den 1920er Jahren im Zuge der Reformpädagogik in den Schulen durch. Auch hier geht es um die Vermittlung von Gemeinschafts-

gefühl und Ausdruck von Emotionen, aber im Dienste der Bildung des Individuums und nicht des Staates. Gesang wird nicht nur als Vehikel benutzt, sondern zum absoluten Übungs- und Betrachtungsgegenstand erhoben.

Außerdem werden in den 1920er Jahren durch die Einführung des Besuchs von Kinderkonzerten die Betrachtung von musikalischen Kunstwerken ins Zentrum der musikalischen Vermittlung gerückt – und der Musikunterricht endgültig vom Image der bloßen Singstunde befreit.

2.3 Missbrauch des Singens

Die reformpädagogische Beschäftigung mit dem Singen um des Singens und der Musik willen ist jedoch nur eine kurze Periode vor der Indienstnahme des Singens durch die Ideologie des Nationalsozialismus.

> *„Die deutsche Jugend soll nicht mehr wie im Liberalismus in sogenannter objektiver Weise vor die Auswahl gestellt werden, ob sie materialistisch oder idealistisch, völkisch oder gottlos aufwachsen will, sondern sie soll bewusst geformt werden (…) nach den Grundsätzen der nationalsozialistischen Weltanschauung.“* (Hansen, 1937, zitiert nach Gruhn, 2003, S.273)

> *„Ganz offensichtlich trug im Dritten Reich das Singen im Allgemeinen und das Singen nationalsozialistischer Lieder im Besonderen dazu bei, mehr oder weniger diffuse politische Vorstellungen, vor allem aber Begeisterung zu transportieren.“* (Niessen, 2008, S. 43)

Gruhn sieht in dem Vorgehen der Nationalsozialisten, die musische Erziehung zur Vermittlung der Staatsideologie zu nutzen, mehr als das Ziel, diffuse politische Begeisterung zu transportieren. Nach seiner Beschreibung handelt es sich um eine klar formulierte Indienstnahme des Singens zur nationalsozialistischen Erziehung (Gruhn, 2003, S. 273). Es sollte eine *„soldatisch-heldische Zuchtordnung und Lebensform“* (Krieck, 1932, zitiert

nach Gruhn, 2003, S. 275) gebildet werden. Dabei spielte das gemeinsame Lied eine zentrale Rolle.

> *„Mit einem einfachen terminologischen Trick wurde dabei die gesamte Musikerziehung usurpiert. Denn das gemeinschaftsbildende Singen kämpferischer Lieder wurde nun zum zentralen Inhalt musikalischer Erziehung bestimmt und diese unversehens mit künstlerischer Erziehung in eins gesetzt, indem man das SINGEN meinte und von einer aus neuen seelentiefen aufsteigenden KUNST sprach."* (Gruhn, 2003, S. 273)

Es geht um die Indoktrinierung Kinder und Jugendlicher zur nationalsozialistischen Weltanschauung mittels gemeinsamen Gesangs und den dabei transportierten Emotionen. Das Besondere des gemeinsamen Singens – die Möglichkeit, ein Gemeinschaftsgefühl zu schaffen – wird durch die nationalistische Ideologie missbraucht. Es sollen Soldaten heranerzogen werden; das Ziel ist klar definiert: es gibt keine Freiheit der Interpretation, die Lieder sollen das *„deutsche Denken und Handeln"* (Hitler-Rede vor dem Reichstag, 1938, zitiert nach Gruhn, 2003, S. 280) mental verankern, was gleichgesetzt wird mit der individuellen Bereitschaft, für Deutschland Opfer bis hin zum eigenen Tod zu bringen.

2.4 Adorno und die Folgen

Nach diesem auf die Spitze getriebenen Missbrauch des Singens durch die Nationalsozialisten für ideologische Verblendung und Kriegstreiberei folgt zunächst eine kurze Periode, in der an die pädagogischen Strömungen der 1920er Jahre angeknüpft wurde.

Adorno ist es, der das Bewusstsein schafft, dass ein unverkrampfter Umgang mit Gesang nach den Erfahrungen im sogenannten Dritten Reich weiterhin nicht möglich ist. Er schreibt 1962 in seinem Aufsatz *Dissonanzen – Einleitung in die Musiksoziologie*:

> *„Weit schwieriger ist es um das Singen bestellt. Zusammengewachsen mit der Idee von Musik selber, ist der Gesang jeglicher Vergeistigung und Differenzierung fähig. Aber die gegenwärtige Singfreudigkeit rührt, abgesehen von bündisch drapierter Vereinsmeierei, vor allem wohl daher, daß beim Singen zwischen musikalischer Vorstellung und Realisierung kein Drittes, kein dinghaftes Mittel dazwischengeschaltet scheint. Singen verspricht, als unmittelbare Tätigkeit, als spontanes Verhalten, den Menschen etwas von jenem Subjektsein zurückzugeben, das die Apparatur des Lebens ihnen entzog; darin ist der Drang zu singen heute vermutlich dem Sport verwandt. (…)“* (Adorno, 2003, S. 121 – 122)

Schärfer noch fällt sein Urteil über die unreflektierte Singbewegung Mitte der 1950er Jahre in *Kritik des Musikanten* aus:

> *„Theoretiker der Singbewegung wie Wilhelm Ehmann und Wilhelm Kamlah haben längst die Kontamination von Musizieren und Gemeinschaft kritisiert. Aber während die Singbewegung jene Einsicht als ihr Eigentum verbucht, lässt sie doch von ihr sich nicht anfechten. Immer wieder versichert man, daß Einordnung in Gemeinschaften besser sei als Isolierung. Wäre sie es selbst, so hinge ihre Legitimation nicht bloß ab von dem , was sie den Mitgliedern seelisch verschafft. Viele damals Junge mögen in der Hitlerjugend die Art von Gemeinschaftserlebnissen empfangen haben, der heute manche Führer der Musikbewegung nachtrauern. Dennoch war jene Gemeinschaft von Grund auf schlecht und falsch, weil sie die Kräfte von Nähe und Verbundenheit für Unterdrückung und Gewalt mobilisierte.“* (Adorno, 1956; in Adorno, 2003, S. 69 – 70)

Zunächst bleibt diese fundamentale Kritik Adornos folgenlos für den alltäglichen Musikunterricht an den Schulen. Jöde propagiert eine Fortsetzung an die durch die Zeit des Nationalsozialismus unterbrochene Jugendmusikbewegung (Gruhn, 2003, S. 285). Bis Mitte der 1960er Jahre wird weiterhin gesungen und musiziert: zwar unreflektiert, was Textinhalt und Geschichte der Lieder und Gesangswerke angeht, aber zum Teil – gerade in den weiterführenden Schulen im Bereich der klassischen Musik – auf hohem Niveau (Chöre, Orchester). Die musikalische Lebenswelt der Kinder und

Jugendlichen wird dabei aber nicht berücksichtig (das Aufkommen von Rock'n Roll und Beat).

1968 greift endlich Michael Alt die Überlegungen Adornos auch für den Bereich der Musikpädagogik auf – und ist mit seiner Curriculums-Konzeption bereits a-historisch. Das unreflektierte Singen weicht in diesem theoretischen Ansatz, der auch das Fach Musik zum Gesellschaftsfach erhebt, der Kunstwerkbetrachtung. Es handelt sich aber immer um Musik des 19. Jahrhunderts, für deren rezeptive und aktive Beschäftigung die Schüler befähigt werden sollen. Auch die anschließenden Strömungen von Musikdidaktiken wie die wissenschaftsorientierte Schulmusik (Eggebrecht, 1971) und die didaktische Interpretation von Musik (Richter & Ehrenfort, 1976) erheben das musikalische Kunstwerk zum Mittelpunkt anknüpfend an die Forderungen Adornos von 1954 (s.o.) – wobei immer das klassische Werk gemeint ist sowie ausgewählte Stücke der so genannten zeitgenössischen Musik – Rock- und Popmusik ausgenommen. Die musikalische Lebenswelt der Schüler bleibt auf deren privaten Bereich beschränkt und wird in die Betrachtung der Schule nicht mit einbezogen. So findet auch das spontane (letztendlich doch immer vom Lehrer initiierte) gemeinschaftliche Singen keinen Platz mehr in diesen Konzeptionen. Das Bedürfnis danach wird in Schulchorangeboten und außerschulischen Aktivitäten befriedigt.

2.5 Wiederbelebung des Singens

Immer wieder gibt es Aufrufe im Bereich der musikpädagogischen Forschung, das Singen nicht zu vernachlässigen (Klausmeier, 1980). Jedoch kommt es auch zu heftigen Kontroversen über den richtigen Umgang mit dem Singen:

> *„Gegenseitige Gereiztheit auf beiden Seiten also und Vorwürfe ideologischer Manipulation – bald wegen der (angeblich)*

> *unterschwellig affirmativen Wirkung jugendbewegter oder anderer Lieder, bald wegen der sozialkritisch-progressiven Wirkung oder Absicht neuerer Produktionen."* (Richter, 1978b, S. 633)

Das Unbehagen gegenüber dem Singen in Massen geht in den 1970er Jahren bis in die 1980er Jahre hinein so weit, dass das Volksliedgut in den Schulen in Deutschland – mit Ausnahme ländlicher Gegenden wie Baden-Württemberg und Bayern – im Rahmen des Schulmusikunterrichts kaum mehr weitergegeben wird.

> *„Die Skepsis gegenüber dem Singen von Seiten der „pädagogischen Anbieter" spiegelt sich in der Tatsache, dass 1971 die erste Auflage eines Musikbuches erschien, in dem kein einziges Lied mehr abgedruckt war (Breckoff & Kleinen et al.: Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgaben)."* (Niessen, 2008, S. 46)

Bereits im Vorfeld der 1968er-Bewegung hatten Lars Ulrich Abraham und Helmut Segler in *Musik als Schulfach* (1966) im Zuge der kritischen Auseinandersetzung mit der Pädagogik ihrer Elterngeneration das Weiterleben mancher Lieder nachgewiesen, die besonders im Nationalsozialismus gepflegt wurden (Lehmann-Wermser, 2008, S. 85).

Es kommt zu einem Bruch der Liedtradition in Deutschland, weil es *„speziell für die jüngeren Musiklehrerinnen und -lehrer (…) danach unmöglich (wurde), das alte Liedgut weiterzugeben. (Allerdings trat für sie an dessen Stelle kein neuer Liedkanon, der als Bestand weitergegeben worden wäre.*)" (Lehmann-Wermser, 2008, S. 85)

Deutsches Liedgut galt für viele junge Lehrer per se als nationalistisch und war zu meiden, um politisch korrekt zu sein. Niessen und Lehmann-Wermser (2008) weisen jedoch darauf hin, dass dies für die Schulmusikpraxis gelten mag. Mit der tatsächlich gepflegten Singpraxis hatte das Mitte der 1970er Jahre aber nicht so viel zu tun. Eine Umfrage unter 1500 Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus dem Jahr 1974 zur Praxis des

Singens (Klusen, 1974) ergab, dass besonders die Altersgruppe der 14- bis 24-Jährigen viel in der Freizeit sang. Ihr Liedrepertoire speiste sich aus der Popmusik und von Liedermachern wie Reinhard May oder Franz Josef Degenhardt (Lehmann-Wermser, 2008, S.85). Man sang beim Autofahren, auf Reisen, bei privaten Zusammenkünften – im nicht institutionalisierten Raum (Niessen, 2008, S. 46).

Aus eigener Erfahrung weiß ich jedoch, dass uns Jugendlichen Mitte der 1980er Jahre bis auf die erste Strophe eines Liedes meist kein weiterer Text einfiel. Ich vermute, dies hängt damit zusammen, dass zehn Jahre nach der Studie von Klusen die Verweigerungshaltung der jungen Lehrer, für alle verbindliche Lieder in der Schule immer zu wiederholen, Wirkung zeigte. Eine Melodie konnten wir uns merken, wenn wir sie immer wieder in den neuen Medien gehört hatten; sichere Textkenntnis verankert sich meiner Vermutung nach allerdings nur durch nachhaltige Anleitung.

So kommt es bei den um Mitte der 1960er Jahre und später Geborenen – wie ich es selbst erlebt habe – bei internationalen Zusammenkünften mit anderen Jugendlichen immer wieder zu Momenten, in denen deutsche Kinder und Jugendliche kein eigenes Lied beizusteuern haben. Während andere Nationen auf eine ungebrochene Liedtradition blicken können, haben deutsche Kinder und Jugendliche kein Repertoire parat. Wo einzelne Ansätze engagierter Musiklehrer-Kollegen greifen, mangelt es an Koordination zwischen Schulen und Bundesländern. Sind Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Bereichen Deutschlands zusammen, kennen sie nicht dieselben Lieder. Der musikpädagogischen Forschung bleibt das, was Martin Weber *Pragmatische Defizitaufarbeitung* in den 1980er und 1990er Jahren nennt (Weber, 1997). So konstatiert Hans-Christian Schmidt, dass der Eliminierung des alten Singrepertoires nicht die Schaffung eines neuen Singrepertoires folgte (Weber, 1997, S. 26). Das

ungebrochene Singbedürfnis der Schüler und Elterninitiativen ist es zu verdanken, dass das Singen überhaupt in die Schule zurückkehrt. 1980 reflektiert Friedrich Klausmeier in dem Aufsatz *Mut zum Singen* dieses Singbedürfnis und arbeitet die Bedeutung des Singens für den menschlichen Ausdruck, die Stimmkontrolle und die emotionale Balance heraus (nach Weber, 1997,
S. 26). Es folgt der Versuch mehrerer Kultusministerien, verbindliche Liederlisten aufzustellen, die auch bei der Genehmigung neuer Schulliederbücher als Maßstab angelegt werden.

Doch genau darin wittern Musikpädagogen die Gefahr eines *„erneuten Vordringens usuellen Singens“* (Weber, 1997, S. 27). An erster Stelle und stellvertretend für alle anderen ist als Gegner des traditionellen Klassensingens Wulf Dieter Lugert zu nennen, renommierter Herausgeber des gleichnamigen Verlages mit Zeitschriften wie *Musik und Unterricht* und *Kreativ in der Grundschule*, die die aktuelle musikpädagogische Landschaft prägen. Er sieht das ausschließliche gemeinsame Singen als soziologisch überholt an – es sei einem individuellen Bedürfnis nach Selbstausdruck gewichen. Den Einflüssen der neuen Medien sei Rechnung zu tragen. Diese transportierten den Popsong anstelle des Volksliedes. Die Schüler müssten befähigt werden, Liedgut historisch einordnen und reflektieren zu können (Weber 1997, S.28). Dem widerspricht Stefan Gies, der in dem lustbetonten gemeinschaftlichen Singen keine Gefahr sieht – wohl aber in gewollten oder unbewussten Manipulationsversuchen (Weber, 1997, S.28).

Der Streit um das Singen in der Schule in den 1970er und 1980er Jahren führt zu einer gewissen Lähmung in der Praxis. Lehrer und Erzieherinnen erfahren keine sängerische Ausbildung mehr. Was sie nicht selbst gelernt haben, können sie nicht weitergeben. Anknüpfend an meine Ausgangsfragestellung, inwieweit das Singen in Schule und Kindergarten einem

Zweck dient oder musikimmanent eingesetzt wird, bietet sich für die 1970er und 1980er Jahre ein uneinheitliches Bild: die musikpädagogische Wissenschaft wünscht sich das Singen als Ausgangspunkt für die musiktheoretische und politische Beschäftigung mit Musik. Die Schüler selbst leben ihre Lust am Singen im Halbschatten der Institutionen aus. Von einer vollständigen Aufarbeitung der Defizite im Bereich des Singens kann nicht gesprochen werden.

Die Initiative des Verbandes deutscher Musikschulen Ende der 1990er Jahre, jeder Klasse in jedem Schuljahr in ganz Deutschland einen Liederkalender mit je einem neuen Lied pro Monat zur Verfügung zu stellen(vgl. Stiftung *Singen mit Kindern*, Baden-Württemberg, 2001), rückt das Singen in der Grundschulpraxis wieder mehr in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Da die Kalender für jedes Bundesland einzeln konzipiert wurden, unterscheiden sich die Kalender jedoch von Region zu Region. Das stärkt auf der einen Seite die regionale Identität (*Das Tüdelband* für Hamburg; *Ein Jäger aus Kurpfalz* für Rheinland Pfalz) , kann aber auch Gemeinsamkeiten vermeiden: Selbst bei einem innerdeutschen Zusammentreffen kennen die Kinder nicht dieselben Lieder.

Mitte der 1990er Jahre unternimmt niemand einen weiteren Versuch zu erreichen, dass an den Schulen mehr gesungen wird. Zu diesem Zeitpunkt starten außerschulische Initiativen, um für das Singen bei Kinder und Jugendlichen etwas zu tun. Die ErzieherInnen- und LehrerInnen-Generation hat in ihrer Ausbildung keine Anleitung zum Singen mehr erhalten und kann es daher nicht weitergeben.

Nun wird das Manko noch deutlich spürbarer, dass es seit den 1980er Jahren keinen durchgängig formulierten musikdidaktischen Ansatz mehr gegeben hat – es wurden einzelne Aspekte des Musikunterrichts hervorgehoben und dafür Prinzipien formuliert.

Die folgende Übersicht der Strömungen steht für den *„postmodernen Pragmatismus“* (Gruhn, 2003, S.97), der nun einsetzt:

Pragmatische Defizitaufarbeitung in den 1980er und 1990er Jahren		
Musikpädagogische Überlegungen zu einzelnen Inhalts-bereichen	**Musikpädagogische Überlegungen zu einzelnen Methoden**	**Musikpädagogische Anregungen aus versch. Bezugswissenschaften**
Singen Neue Musik Populäre Musik Musikethnologie/ Interkultureller Musikunterricht Neue Medien	Fächerübergreifender Musikunterricht Offene Unterrichtsformen	Sonderpädagogik/ Musiktherapie Sozialpädagogik Musikpsychologie/ Musiksoziologie

(Grafik nach Weber, 1997, S.86)

Das eingangs gezeichnete Bild der Pendelbewegung in Bezug auf die Position des Singens im Schulmusikunterricht muss erweitert werden: An die Funktion des Singens in der Schule werden gegenwärtig vielfältigere Ansprüche gestellt als zum Beispiel zu Zeiten der Jugendmusikbewegung. Der Anspruch bewegt sich zwischen einer Zweipoligkeit, die Martin Weber (Weber, 1997, S. 73) so formuliert: Im Rahmen einer kulturerschließenden Musikpädagogik soll das Singen *„künstlerisch kreativ und kulturerschließend und darüber hinaus gemeinschaftsfördernd, identitätsstiftend und persönlichkeitsbildend wirken.“* Ein umfassender Anspruch, der über musikimmanente Ziele hinausweist.

2.6 Außerschulische Initiativen

Mittlerweile ist es außerschulischen Institutionen zu langsam gegangen mit der Renaissance des schulischen Singens. Dem nächsten Kapitel vorausgreifend hier eine von mir zusammengestellte Übersicht über ausgewählte Initiativen außerschulischer Institutionen, die ungefähr seit dem Jahr 2007 das gemeinschaftliche Singen fördern und so zum Teil in Schulabläufe eingreifen, bzw. mit diesen kooperieren:

- Als eine der ersten Initiativen ist die Yehudi-Menuhin-Stiftung zu nennen. Sie lässt mit ihrer Bewegung *Canto elementar* singfreudige Senioren in 10er-Gruppen einmal wöchentlich in Kindertagesstätten gehen, um dort Kinderlieder und von der jungen Generation vergessene Volkslieder zu singen. In Hamburg wird dieses Projekt mit großer Medienbegleitung derzeit in 30 Kindertagesstätten in zum Teil bildungsfernen Stadtteilen umgesetzt.

- Initiiert von der Musikhochschule Osnabrück unter der Leitung des Kinderstimmbildners Andreas Mohr findet in Grundschulen ein wissenschaftlich motiviertes Pilotprojekt mit dem Schwerpunkt Singen statt (www.kinderstimmbildung.de/vokalklassen.htm, Osnabrück, 2011).

- Der Braunschweiger Domkantor Gerd-Peter Münden hat das Groß-Event-Projekt *Klasse! Wir singen!* initiiert. In der Volkswagenhalle Wolfsburg wurde im Jahr 2007 zehn Mal in Folge mit 2000 Schülern ein Massensingen veranstaltet, das in den Schulen mit Hilfe von CDs über sechs Wochen vorbereitet wurde. Diese Aktion hat die verstärkte Förderung des Kindersingens zum Ziel. Gleichzeitig wird dadurch quasi nebenbei auch etwas für das Gewinnen von Publikumsnachwuchs für Chorkonzerte getan.

- Die Düsseldorfer *Singpause* führt einmal die Woche in 50 Grundschulen der Stadt mit ausgebildeten Gesangspädagogen stimmbildnerische und repertoireerweiternde Singeinheiten durch. Die Ergebnisse dieser Arbeit werden einmal im Jahr in der Düsseldorfer Tonhalle in Großveranstaltungen präsentiert. Diese Arbeit geht auf die Initiative des Düsseldorfer Geschäftsmannes Manfred Hill zurück.

Diese Initiativen sind außerhalb der Schulpolitik entwickelt worden. Einen großen Überblick gab die Tagung *Singen mit Kindern* des Landesmusikrates Hamburg (LMR HH, 2011). Bislang sind diese Initiative von der musikpädagogischen Forschung nur in Ansätzen reflektiert worden (vgl. Riemer & Schmitt, 2008, oder aktuelles Forschungsprojekt von Maria Spychiger, HfMT Frankfurt, zu Prima Canta, 2010). Meines Erachtens wäre es wünschenswert, die außerschulischen Initiativen ähnlich wissenschaftlich zu begleiten wie die Jeki-Projekte in Nordrhein-Westfalen und Hamburg. Das Singen erreicht noch mehr Kinder als das Spielen auf Instrumenten, da es nahezu voraussetzungslos ist. Es ermöglicht einen direkten Zugang zur Musik über die eigene Stimme. Hier einen hohen Qualitätsanspruch an die Arbeit mit der Stimme und der Gesangs-/Liedvermittlung einzufordern wäre meiner Einschätzung nach eine wichtige Forderung an zukünftige musikpädagogische Evaluations-Forschung.

3 Konzertpädagogik in Deutschland und international

Ich habe international nur drei konzertpädagogische Konzepte mit einer speziellen Orientierung auf das Singen gefunden. Daher weite ich die folgende Betrachtung auf Konzepte für die Vermittlung von klassischer Orchestermusik aus. Wo der klassische (Chor-)Gesang bei der Konzertpädagogik eine besondere Vermittlung erfährt, gehe ich auf die Methode besonders ein.

Nach dem Studium der konzertpädagogischen Konzepte fiel mir auf, dass sich zwar die Zielsetzungen von Konzertpädagogik im deutschsprachigen Raum von denen im englischsprachigen im Wesentlichen nicht unterscheiden: Hier wie dort geht es um Sensibilisierung für klassische Musik, Generierung von Publikumsnachwuchs und einen allgemeinen kunstorientierten Bildungsauftrag. Während jedoch im angloamerikanischen Raum eine ungebrochene Tradition seit Mitte des 19. Jahrhunderts zu verzeichnen ist, kommt es in der deutschen Konzertpädagogik immer wieder zu Abbrüchen von Initiativen, oder es fehlt die Fortsetzung mit dem Ausscheiden des Initiators. Die deutschsprachige Konzertpädagogik scheint gerade in ihren Anfängen von einem sehr viel größeren Rechtfertigungsdruck für ihre Existenz geprägt zu sein, der in konzertpädagogischen Bestrebungen anderer Länder nicht vorhanden ist.

Dieses soll an einem kurzen Abriss der Historie der Konzertpädagogik verdeutlicht werden, der an der Bestandsaufnahme Anke Eberweins (1998) orientiert ist.

3.1 Konzertpädagogik

Der Begriff *Konzertpädagogik* wird im deutschsprachigen Raum erstmals 1988 von Wilfried Gruhn in der Zeitschrift *Musik und Bildung* verwendet.

> *„Beim Kinderkonzert handelt es sich in der der Regel um Konzertveranstaltungen, die Berufsorchester in künstlerischer wie pädagogischer Absicht, gelegentlich in Verbindung mit Institutionen für Jugendarbeit oder in direkter Zusammenarbeit mit dem schulischen Musikunterricht für Kinder und Jugendliche veranstalten."* (Gruhn, 1994, S.139)

Eberwein definiert den Begriff *Konzertpädagogik* 1998 (S. 11) so:

> *Regelmäßig angebotene außerschulische Konzertveranstaltungen für Kinder und Jugendliche, in denen professionelle Symphonieorchester in künstlerischer wie in pädagogischer Absicht klassische Konzertmusik präsentieren, um Kindern und Jugendlichen in ihnen verständlicher Form konzertante Musik nahezubringen und sie auf diese Form der Rezeption vorzubereiten. Die Konzerte werden durch den Dirigenten oder einen Musikpädagogen moderiert. Sie finden im Konzertsaal, an Schulen oder in Jugendeinrichtungen bzw. anderen öffentlichen Institutionen statt. In konzertpädagogischen Veranstaltungen wird versucht, das junge Publikum passiv, also durch Zuhören, sowie teilweise auch aktiv – durch Mitwirkung – mit*
>
> *a) den musikalischen Kunstwerken*
>
> *b) den Ausführenden, also dem Dirigenten, den Orchestermusikern sowie ihren Instrumenten*
>
> *c) der Institution ‚Konzert' vertraut zu machen und durch den Kontext zu einem besseren Musikverständnis zu verhelfen.*

Anhand der konzertpädagogischen Konzepte, die im Folgenden beschrieben werden, wird deutlich werden, dass diese Definition von Konzertpädagogik zu kurz greift und einschränkt. Die Formen haben sich zu komplexeren Projekten erweitert. Im Zuge der aktuellen Entwicklung musste sich die deutschsprachige Konzertpädagogik zum Begriff „Music

education" flüchten (vgl. Diskussion der Tagung *The art of Music education – creating mind sets* in der Körber-Stiftung in Hamburg, 2008). Dieser englische Begriff schien die Vielfalt der Herangehensweise der Musikvermittlung im Zusammenhang mit Konzert- und Opernhäusern besser zu umfassen. Aber selbstverständlich wollte man im deutschsprachigen Raum einen rein englischsprachigen Ausdruck nicht beibehalten, sondern zu einer eigenen treffenden Bezeichnung kommen.

Barbara Stiller nähert sich in ihrer Dissertation *Erlebnisraum Konzert – Prozesse der Musikvermittlung in Konzerten für Kinder* (2007) besonders der Bedeutung der Vermittlung im Rahmen von Kinderkonzerten an. Unterschiedliche Interessen sollen in Kinderkonzerten miteinander verbunden werden:

- die Bedürfnisse der Kinder bzw. des Zielpublikums nach Unterhaltung, Erleben, Lernen
- das musikalische Handeln der Akteure auf der Bühne, das sich adäquat mitteilen will
- das wirtschaftliche Interesse des Veranstalters, der das gesamte Altersspektrum erreichen will sowie Publikumsnachwuchs fördern möchte

Letzteres wird in ihrer Definition als Makel impliziert, was sich in der Formulierung *„unabhängig von wirtschaftlichen Interessen"* ausdrückt (Stiller, 2007, S. 126/127).

Exkurs: Ein Blick über Deutschlands Grenzen hinaus nach Amerika wird zeigen, dass gerade aus wirtschaftlichen Interessen heraus zum Teil die Hälfte der Konzerte einer Spielzeit von amerikanischen Orchestern vor Kindern und Schülern gegeben wird (siehe 2.3.1). Diese werden dort als Investition in die Zukunft und nicht als moralisch-ethisch bedenklich gese-

hen. So bietet sich der Begriff der *Musikvermittlung* als der umfassendere im Vergleich zum Begriff *Konzertpädagogik* an.

Dass dies jedoch zu Unschärfen führt, erweist sich 2008 an Rebecca Hüttmanns Dissertation *Wege der Vermittlung von Musik*. Sie unterscheidet dabei zwischen der Vermittlung von etwas (Fakten, Wissen, Fertigkeiten, Deutungen, Beschaffenheit usw.) und der Vermittlung zwischen etwas. Im Fall der Musik zwischen Mensch und Musik. Dabei betont sie jedoch, sich bei ihren Überlegungen nicht auf einen einzelnen Bereich der Musikvermittlung beziehen zu wollen – etwa dem schulischen oder dem außerschulischen –, sondern einen allgemeinen Selbstreflexions-Rahmen zur Verfügung stellen zu wollen (Hüttmann, 2008 , S. 55).

Damit wird der Begriff *Musikvermittlung* für die nachfolgenden Projektvorstellungen unbrauchbar.

Meine Absicht ist es, mit einem Terminus zu operieren, der in sich das Zugeordnetsein zum Vermittlungsziel bergen sollte: Dieses Ziel ist, Kinder und Jugendliche dazu zu befähigen, mit Genuss am Konzertbetrieb teilnehmen zu können und zu wollen. In welcher Form dieses Konzert rezipiert wird – ob live oder medial – ist dabei gleichgültig.

Ich stimme Rebecca Hüttmann zu, dass die Definition des Begriffs nicht von der Zuordnung zum Veranstalter abhängig gemacht werden kann, da die Konzertteilnahme sowohl von Schul- als auch Veranstalter-Seite initiiert werden kann.

Aus diesen Überlegungen heraus werde ich im Zusammenhang mit dieser Studie den Begriff *Konzertpädagogik* verwenden, erweitere die Definition von Anke Eberwein jedoch zu folgender:

Definition

Unter **Konzertpädagogik** versteht man sämtliche Musik vermittelnde Angebote an Interessierte aller Altersgruppen in einem konzertähnlichen Kontext. Nachhaltige Konzeptionen zur Vor- und Nachbereitung des Konzerterlebnisses – aktiv gestaltend oder rezipierend – gelten als erweiternde Elemente der Konzertpädagogik.

3.2 Geschichte im deutschsprachigen Raum bis 2000

Die frühesten Formen von Kinderkonzerten sind in Deutschland in Hamburg zu finden. Bereits 1899/1900 hatte Richard Barth hier im Zuge der Kunsterziehungsbewegung die ersten *Volksschülerkonzerte* begonnen. Es ging darum, auch die Kinder der Unter- und Mittelschicht an sinfonische Musik heranzuführen. Dieses erfolgreiche pädagogische Format wurde nicht fortgeführt, weil man – wie Lichtwark es 1904 formulierte – die *„Popularisierung der Kunstwerke"* fürchtete (Gruhn, 1993, S.211). Man sah die Gefahr, die Kinder könnten während der Konzerte nicht zu disziplinieren sein, und verfügte daher, dass die Kinder nur in Begleitung ihrer Eltern zu kommen hätten. Das widersprach jedoch der ursprünglichen Intention und verfälschte die Atmosphäre der Kinderkonzerte. Im Zuge der Reformpädagogik hatte Barth ursprünglich eine vom Drill abgewandte, echte Erfahrungspädagogik bieten wollen. Diese musikpädagogische Chance war nun durch Bedenkenträger wie Alfred Lichtwark und Georg Rolle zunächst vertan worden. Aufzeichnungen zur Durchführung von Kinderkonzerten verlieren sich dann bis in die 1950er Jahre. Es gibt noch eine Grundsatzschrift mit Empfehlungen zur Durchführung von Kinderkonzerten aus dem Jahr 1927 von Esser und Esterhues (Eberwein, 1998, S. 17). Hier geht es um die Forderung, dass die Konzertprogramme inhaltlich in der Schule vorbe-

reitet sein sollten und die Jugendkonzerte *„systematisch angelegt sein sollten“*. Nach Eberweins Untersuchung verliert sich dann die Spur der Kinder- und Jugendkonzerte in Deutschland (vgl. Eberwein, 1998, S.17).

Später unter der Herrschaft der Nationalsozialisten wurde das Singen mit der Beschäftigung mit Musik an sich gleichgesetzt (vgl. Kap. 1 dieser Arbeit). Es ist zu vermuten, dass eine Beschäftigung mit Orchesterwerken im konzertpädagogischen Sinne nicht im Dienste der nationalsozialistischen Ideologie sein konnte: zu elitär zu subjektiv, zur Manipulation von Massen „unbrauchbar“.

In den 1950er Jahren und folgenden standen dann neue Techniken für den Musikunterricht zur Verfügung: Langspielplatte und Tonbandgerät ermöglichten das Anhören von Musik, das früher nur in Live-Konzerten möglich war (Eberwein, 1998, S. 17). Die Notwendigkeit von Schülerbesuchen in Konzerten zum Zwecke des Anhörens und Analysierens der Musik bestand nicht mehr.

Erst durch den Legitimationsdruck der hochsubventionierten Orchester in der Öffentlichkeit in den 1970er Jahren erschien es den Orchestern und Opernhäuser wieder notwendig, einen Beitrag zur Musikvermittlung zu leisten. Als Folge davon verabschiedete die Deutsche Kulturorchesterkonferenz in Hamburg 1972 eine Resolution:

> *„In den Aufgabenbereich der Orchester sind die Orchestermitglieder in die Erfüllung der musikpädagogischen Aufgaben an Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen, Jugendkonzerten und Schülerkonzerten mit einzubeziehen.“* (Eberwein, 1998, S. 17)

In den 1980er Jahren wurde dann erstmals das Format der Familienkonzerte bei den Berliner Symphonikern (*Konzerte für die ganze Familie* unter Leitung von Dr. Michael Jenne) etabliert. Diese Form stellt heutzutage noch die häufigste im Bereich der Konzertpädagogik dar. Im deutschspra-

chigen Raum gibt es kaum ein Orchester, das nicht mindestens ein oder zwei Familienkonzerte pro Spielzeit schon aus Imagegründen im Programm hat (Eberwein, 1998, S.18). Im Vergleich zur konzertpädagogischen Tradition des angloamerikanischen und russischen Raums nahm sich das bis Anfang 2000 jedoch vergleichsweise bescheiden aus (Eberwein, 1994).

Die Leistungen einzelner Konzertmusikpädagogen bleiben durch diese Einschätzung natürlich ungeschmälert: Das sicherlich weitaus umfangreichste Konzertangebot für Kinder und Jugendliche stellte Ende der 1990er Jahre das *Musikpädagogische Programm* des Symphonieorchesters der Stadt Münster dar. Seit 1975 plante und moderierte der Professor für Musikpädagogik an der Universität Bielefeld, Hermann Große Jäger, diese Musikreihe – sie hat in der Spielzeit 1994/95 sogar mehr Kinderkonzerte (24) als Abonnementskonzerte (20) angeboten.

Dieses hat sich aktuell vermindert, aber das Konzept ist auf die gesamte nordrhein-westfälische Region übertragen worden: Eine Arbeitsgemeinschaft aus Musikern und Lehrern wählt die Programme für die kommende Saison aus, erarbeitet Unterrichtsmaterialien und führt Fortbildungs-Workshops für Lehrer durch. Dabei sind die Moderationsqualitäten Große Jägers während der Kinderkonzerte legendär, und er gastierte in den vergangenen 30 Jahren bei vielen Sinfonieorchestern Deutschlands. Der mittlerweile über 80-Jährige geht dieser Tätigkeit immer noch nach, wobei ein sorgfältig von ihm vorbereitetes Nachfolgeteam die Hauptlast der Konzertvorbereitung und -durchführung trägt (Eberwein, 1998, S. 118).

Am Schluss sei für den Zeitraum bis zum Jahr 2000 noch die Arbeit von Gerd Albrecht in der Reihe *Musikkontakte* der Hamburgischen Staatsoper hervorgehoben. Diese Kinderkonzerte beschäftigten sich neben absoluter Musik auch mit Opernausschnitten, bezogen Szene und Stimme also mit ein. Gerd Albrecht wandte sich an ganze Schulklassen, die Veranstaltungen

waren stets geschlossene Vorstellungen am Vormittag. Die Moderation fand auf sehr hohem Niveau statt, orientierte sich eng am Kunstwerk und leitete die Jugendlichen mit Hilfe bildhafter Vergleiche zum konzentrierten Anhören und zu geführten Interpretationen der vorgestellten Werke. Albrecht stellte einen 10-Punkte-Katalog über musikalische Jugendarbeit auf. Hier ein Ausschnitt :

- *„Nimm das Kind ernst, ja ernster als Erwachsene!*
- *Nur das Beste ist gut genug. Besser gar keine Jugendkonzerte, als mangelhaft probierte, zweitklassische Solisten oder sonstige Abfallprodukte des Konzertbetriebs.*
- *Jede Form von Anbiederung und Kindertümelei ist fast noch schlimmer als der erhobene pädagogische Zeigefinger."* (Albrecht nach Eberwein, 1998, S. 111)

In der Praxis ging die Umsetzung dieser Forderungen jedoch oftmals über den Erfahrungshorizont der angesprochenen Schüler hinaus und provozierte eine unerwünschte Unruhe, wie Eberwein 1998 schreibt (S.113). Aus dem Anspruch, nicht unterfordern zu wollen, erwuchs schnell eine Überforderung, zumal Albrecht die Notwendigkeit der aktiven Beteiligung jüngerer Jahrgänge nicht erkannte. Seine Einführungen haben trotz dieser Schwierigkeiten größten Wert auf dem Gebiet der deutschsprachigen Konzertpädagogik.

Eine pädagogisch angepasste Form ist bislang von der Hamburgischen Staatsoper nicht weitergeführt worden.

3.3 USA

3.3.1 Cincinnati, New York , Detroit

Nach Eberwein sind die USA das Land mit der am ehesten ungebrochenen konzertpädagogischen Tradition. Bereits im Jahr 1858 führte die Philhar-

monic Society in Cincinnati die ersten Jugendkonzerte durch – allerdings noch ohne Kommentar und Einführung . Walter Damrosch (1862-1950), deutschstämmiger Komponist und Dirigent aus Breslau , initiierte Anfang des 20. Jahrhunderts erste Kinderkonzerte in New York und ging ab 1927 mit der Sendereihe *music appreciation hour* mit seinem konzertpädagogischen Konzept zur NBC. Seine Sendungen wurden überall in den USA und in Canada ausgestrahlt. Da er über mehrere Jahre unter seinem Namen eine Operntruppe mit deutschsprachigen Sängern leitete, ist anzunehmen, dass die Sendungen auch Opernliedgut zum Inhalt hatten.

In der Nachfolge ist die Jugendkonzertreihe *Young Peoples Concerts* von Leonard Bernstein aus den 1950er und 1960er Jahren zu nennen. Gerade in den 1960er Jahren wurde die pädagogische Aufgabe philharmonischer Orchester in den USA sehr hoch eingeschätzt Sie war oft der Anlass für die Gründung eines Orchesters und diente der Motivation für Sponsoren.

Warum gerade in den USA dieser Bildungsanspruch durch klassische (Orchester-)Musik so hoch gehalten wurde, mochte in dem Anspruch liegen, als das Land der unbegrenzten Möglichkeiten auch im Kunstbereich und der Bildung zu gelten. Klassische Orchester- und Opernmusik galt im alten Europa bildungselitären, gehobenen Schichten vorbehalten. Der gesamten amerikanischen Jugend einen Zugang dazu zu ermöglichen, war ein Ausdruck dafür, sich vom europäischen Standesdenken emanzipiert zu haben: Wer wollte, hatte Zugang zu den Kunstinhalten der früheren (europäischen) Oberschicht. Außerdem ging die amerikanische Konzertpädagogik mit einer gewissen Unbekümmertheit (vgl. Walt Disneys Zeichentrickfilm *Fantasia* von 1940, darin Mickey Mouse in der Rolle des Zauberlehrlings zur Musik von Paul Dukas) mit den Werken um, die in deutschen Konzerthäusern fast mit einer sakralen Unantastbarkeit umweht waren. Im deutschsprachigen Raum gab es die Angst, die

Kunstwerke als bloße *„Unterhaltungskunst“* und so *„Kultur als Ware“* (Adorno, 1948) zu *„missbrauchen“.*

Was in Amerika gefiel, sollte gespielt und von jungen Menschen gehört werden können. Diese Frische überzeugte dann wohl auch manche amerikanische Sponsoren, die nicht unbedingt einem Bildungsbürgertum entsprangen. Sie unterstützten, was ihnen gefiel – ohne den Ballast der Geschichte.

> *„In der Saison 1966/67, die auf 47 Wochen berechnet war, veranstaltete das Detroit-Orchester insgesamt 172 Sinfoniekonzerte, davon wurden 72 Konzerte für Jugendliche angeboten, hinzu kamen weitere 185 Kammermusikveranstaltungen in Schulen. Bei einer Gesamtschülerzahl Detroits von 300.000 Schülern kann vermutet werden, daß jeder Schüler in der genannten Saison mindestens an einem Jugendkonzert teilgenommen hat. Ähnliche Zahlen galten in derselben Saison für Cleveland/Ohio.“* (Eberwein, 1998, S.14)

Das Engagement dieser Orchester ist nicht weniger geworden, hat sich in seinem Vorgehen jedoch modernisiert, wie das aktuelle Beispiel des Boston Symphonie Orchestra zeigt.

3.3.2 Boston

Tanglewood bei Boston ist Sitz eines der größten *Music Education Center* der Welt. Mehr als über 100 freiwillige Mitarbeiter und 14 festangestellte Mitarbeiter an Internet-Plätzen planen, koordinieren und führen Besuche in Schulen zum Thema *klassische Musik* durch. Die Kinder und Jugendlichen sollen dort abgeholt werden, wo sie stehen. Das Ziel ist oft ein gemeinsamer Besuch bei einem Klassischen Konzert – aber die Arbeit in den Schulen hat bereits einen Stellenwert an sich und wird nicht nur als Zubringer betrachtet. Es geht neben der Vorbereitung auf klassische Konzerte auch um die Vermittlung von Musikunterricht und die Vorbereitung auf ein Musikstudium. Wie die Chefin der Education

Abteilung, Myriam Parker Brass, 2008 bei der Veranstaltung *Art of Music Education* in Hamburg ausführte, engagieren sich Ehrenamtliche als Paten für Schulklassen über einen längeren Zeitraum, um ihnen klassische Musik nahezubringen. Dabei werden sie mit aufbereitetem Unterrichtsmaterial vom Center versorgt und ergänzen so den allgemeinen Schulmusikunterricht (BSO, 2011).

Bevor ich auf die aktuelle Entwicklung der Konzertpädagogik seit etwa dem Jahr 2000 in Europa und Deutschland eingehe, werde ich noch kurz auf die Situation in Australien und Brasilien eingehen.

3.4 Australien

Das Singen hat in Australien einen enormen Stellenwert:

Seit den späten 1950er Jahren übernahm der australische Radiosender ABC die Ausstrahlung von zwei Sendungen, die das Singen in der Schule unterstützten. Bis heute kennen viele Australier viele Lieder aus diesen Sendungen. Mittlerweile existieren die Sendungen zwar nicht mehr, aber empfohlene Lieder werden in einen Kanon aufgenommen, der jährlich aktualisiert online zur Verfügung steht.

Das Singen ist zu Beginn des 21. Jahrhunderts im Rahmen einer Lern-Offensive in den Schulen zu einem besonderen Projekt erklärt worden. Die emotionale Bedeutung des Singens in der Gruppe ist ein Forschungsschwerpunkt der australischen Musiktherapie und -psychologie. Allerdings hat das allgemeine Singen keine Verbindung zum Konzertbetrieb.

Eine Besonderheit der Music Education der Sidney Symphonics ist es, mit dem aktuellen Lehrplan zu korrespondieren:

> *"Each program presents a fresh mix of the symphonic repertoire, including contemporary and Australian works corresponding with the*

> *current New South Wales secondary school music education syllabuses."* (Sidney Symphonics, 2011)

Diese betonte Zusammenarbeit der Konzertanbieter und Medien mit dem australischen Schulsystem ist aus europäischer und deutscher Sicht ein besonderes Merkmal.

3.5 Brasilien

Das Orchestra Sinfonica do Estado de Sao Paulo unterhält einen eigenen *Coro da infantil da Osesp*.

„Qualquer criança pode ingressar no Coro Infantil" (Osesp, 2011) („Jedes Kind kann in den Kinderchor eintreten"), wirbt das Orchester auf seiner Homepage. Hier ist eine außerordentliche Verknüpfung von breitenwirksamen Musikvermittlungsprogrammen und Konzertpädagogik mit nachhaltigem Effekt erreicht worden:

Der Chor mit Mädchen und Jungen im Alter von 8 bis 15 Jahren vereint alle sozialen Klassen. In der Mehrheit haben die Kinder zuvor keine musikalische Ausbildung genossen. Die Inhalte der Chorproben, die zwei Mal in der Woche im Sala Sao Paulo stattfinden – dem renommiertesten Konzertgebäude der Stadt –, umfassen daher Solfege, klassische Musikrezeption, Stimmtraining, Einführung in Fremdsprachen und natürlich die Einstudierung von Chorwerken, die mit dem Sinfonieorchester Sao Paulo zur Aufführung gebracht werden. Der im Jahr 2000 gegründete Chor wirkte bereits in Mahlers 3. Sinfonie, Brittens War Requiem, Orffs Carmina Burana und bei den Psalmus Hungaricus von Kodaly mit und erlebte dabei Dirigenten wie Robert Minczuk und John Neschling (Osesp,2011).

Dies stellt die höchste Form der Verquickung von künstlerischem Tun und musikpädagogischer Vermittlung dar: Die Kinder werden als Musikpartner

begriffen und ausgebildet. In nicht didaktisch reduzierter Form erleben sie die Musikwerke als Ganzes in professioneller künstlerischer Form. So wird die Tradition klassischer (Vokal-)Musik in lebendiger Weise zum Leben der Kinder gehörig fortgeführt .

3.6 Europa

3.6.1 Russland

Peter und der Wolf gilt wohl weltweit als eines der bedeutendsten Einstiegsstücke in die Welt der Klassik für Kinder. Es wurde 1936 im Auftrag der russischen Musikpädagogin Natalya Saz, Leiterin des Moskauer Sektors *Arbeit mit Kindern* von Sergej Prokoffiev komponiert. Sie suchte nach einem Stück, das in künstlerisch anspruchsvoller Weise die Orchesterinstrumente veranschaulichte. Sie hatte 1918 im erstaunlichen Alter von 15 Jahren bereits das erste Theater für Kinder gegründet. Im Sinne der kommunistischen Volksbildung erkannten die Ideologen sehr früh, dass das kulturelle Erbe kindgerechter Vermittlung bedarf. Und doch war auch Saz vor Verfolgungen durch das kommunistische System nicht sicher. Sie musste fünf Jahre ihres Lebens in sibirischen Arbeitslagern verbringen, da in ihren Veranstaltungen beispielsweise auch amerikanische Interessierte saßen.

Saz ist auch Gründerin des Musik-Theaters für Kinder in Moskau, das bis heute Programme für Kinder aller Altersgruppen entwickelt hat. Es gilt als Manifestation der russischen Philosophie zur kindgerechten Musikvermittlung – im eigenen Haus. Das Theater ist mit Märchenmotiven ausgestattet, die Stücke kindgerecht gewählt. Es steht zwar auch *Eugen Onegin* auf dem Programm – jedoch in einer für Kinder adaptierten Fassung.

Die Verdienste von Natalya Saz für die europäische Konzertpädagogik sind immens, dabei kann man Unterschiede zur Konzertpädagogik westlicher Ausprägung erkennen: Während die Konzertpädagogik westlicher Prägung in den meisten Fällen die Kinder als Publikum in die Stammhäuser der Institutionen integrieren möchte, wird in der russischen Konzertpädagogik die Musikvermittlung in eigene Häuser und die Schule vorgelagert. Die Konzertpädagogik mit Kindern erfährt eine hohe Wertschätzung – wird jedoch getrennt von der Kultur der Erwachsenen. Die Kinder und Jugendlichen sollen erst für die erwachsene Konzertform heranreifen. Diese Trennung in den Köpfen zwischen (Kinder-)Konzertpädagogik auf der einen Seite und etabliertem Konzertbetrieb auf der anderen Seite beginnt sich gerade erst aufzulösen. Das Bolschoi-Theater befindet sich erst seit der Spielzeit 2012/11 in der Planungsphase für einen Freundeskreis mit (unter anderem) dem Tätigkeitsbereich Konzertpädagogik.

> *„Theatre's special attention is educational program for the youth. These programs have to do with developing the national pride and artistic taste in younger generation, and making sure that theatergoing becomes vital part of their Live. We are working on development of the 'Society of the Bolshoi Friends' that should be formally established by the completion of the Bolshoi renovation."*
> (Bolschoi, 2011, Internet)

Zum Thema Singen in der russischen Konzertlandschaft lag in den mir zugänglichen Internetquellen nichts vor. Es hat auch nie einen Abbruch in der Geschichte der russischen Singkultur im privaten Bereich gegeben. Dieses könnte der Grund dafür sein, dass russische Konzerthäuser zu diesem Thema keine gesonderten Programme initiieren: Wo kein Defizit vorhanden ist, gibt es keinen Handlungsbedarf.

3.6.2 Luxemburg

Die Beschreibung dieses Konzepts wird in dieser Arbeit kurz angesprochen, weil sie ein mögliches Anschlussmodell an die Konzertpädagogik für Kinder darstellt: Nicht nur für Kinder, auch für Erwachsene soll der Aufenthalt im klassischen Musikbereich zum Alltag gehören. Darum etablierte die Leitung des Luxemburger Konzerthauses als Innovation im Music-Education-Bereich *After work lounge meetings*, eine Reihe unter dem Titel *Chill at the Phil*, bei denen sich Arbeitnehmer und ihre Familien nach der Arbeit am späten Nachmittag bei klassischer Musik und Jazzmusik in der Philharmonie zum Entspannen treffen können. Kinder- und Familienkonzerte mit dem Schwerpunkt auf Instrumentalmusik finden statt wie in den anderen vorgestellten Konzerthäusern (Philharmonie Luxemburg, 2011, Internet).

3.6.3 Spanien

Die Stadt Barcelona hat mit ihrem konzertpädagogischen Angebot einen ganzen Komplex an Möglichkeiten für Kindergärten, Schulen und Familien geschaffen. Das Konzept der Katalanen ist es, das Publikum zum Teil eines Musikprojekts zu machen. Kinder und Erwachsene sollen nicht nur Beobachter, sondern aktiv Mitgestaltende sein. Die Künstler sind die Initiatoren für künstlerisches Tun, aber die Besucher werden als gleichberechtigte Mitwirkende, auch über längere Zeiträume hinweg in ganzen Veranstaltungsreihen berücksichtigt. Das gesamte Veranstaltungsgebäude, das *Auditori*, kann dabei Ort des Geschehens sein. Dieser beeindruckende zeitgenössische Bau in Barcelona dient den katalanischen Familien an Sonntagen als Ausflugsziel mit Picknickkorb und man heißt auch Neugierige ohne Eintrittskarte willkommen – man kommt und schaut, was es gibt …
(Auditori, 2011, Internet)

3.6.4 England

Im angelsächsischen Raum besteht eine viel längere Music-Education-Tradition als in Deutschland. Der Dirigent Simon Rattle brachte diese Haltung auch in seine Position als Chefdirigent der Berliner Philharmoniker mit. Daraus entstand z. B. das Projekt *Rhythm is it* der konzertpädagogischen Initiative *b.phil*, das einen wahren Boom von konzertpädagogischen Aktionen nach sich zog. Der Kinofilm zu dem Projekt dokumentiert die Arbeit von 250 Jugendlichen mit dem Choreografen Royston Maldoom. Unter der Begleitung der Berliner Philharmoniker bringen sie nach dreimonatiger Probenzeit *Le Sacre du Printemps* von Igor Strawinsky in der alten Omnibus-Remise im Industriehafen zur Aufführung. Der neuartige Stil dieses Konzert- bzw. Tanzprojektes mit Jugendlichen, die teilweise noch nie mit klassischer Musik in Berührung gekommen waren, war für die deutsche Tradition ein Novum. Für den Engländer Simon Rattle knüpft sie aber an Bekanntes an:

> *„Sir Robert Mayer (1879-1985) entwickelte 1923 in London, angeregt durch die Damrosch-Konzerte in New York, zusammen mit seiner Frau, der Sängerin Dorothy Moulton, die ‚Robert Mayer Children´s Concerts', die Schulkindern Orchestermusik zu minimalen Kosten zugänglich machen sollte – 1952 kam es zur Bildung der ‚Youth and Music', einem Konzertangebot für Jugendliche, das Mayer als Übergang zwischen den Kinderkonzerten und dem regulären Konzert- und Opernangebot verstand."* (Eberwein, 1998, S.14)

Dieses Denken in den Strukturen einer konsequenten Publikumsentwicklung hat sich in England bis in die Gegenwart fortgesetzt. Die aktuellen Music-Education-Angebote des London Symphony Orchestras zeichnen sich durch eine hoch aktivierende Publikumsbeteiligung aus (LSO, 2011, Internet). Die Familienkonzerte werden eröffnet mit anderthalbstündigen *Free foyer activities*, die Erkundungs- und Mitmachaktionen umfassen. Im eigentlichen Familienkonzert komponieren die Kinder an der Seite der

Profi-Musiker, ihre Vorschläge werden bei der anschließenden Aufführung mit eingearbeitet. Dies konzertpädagogische Vorgehen zeigt einen hohen Respekt vor der Kreativität der jungen Zuhörer und bezieht sie von Anfang an als vollwertige Partner im Konzertgeschehen mit ein. Das Vertrauen in die Kreativität des bis zu ihrem Erscheinen im Konzert unbekannten Kinderpublikums möchte ich als Mut innerhalb der Konzertpädagogik bezeichnen, den man nur auf der Basis einer langen Erfahrung entwickeln kann. In Berlin und Hamburg werden diese Konzertformate seit ca. acht Jahren kopiert – in London lebt man sie seit den 1980er Jahren.

3.6.5 Deutschland seit 2000 am Beispiel Hamburg

Welche konzertpädagogischen Initiativen es in den letzten zehn Jahren gab, lässt sich exemplarisch an einer Veranstaltung des Hamburger Lehrerinstituts für Fortbildung im Juni 2011 ablesen: Dort stellten sich acht konzertpädagogische Projekte vor, die darum warben, mit Schulen zusammenarbeiten zu dürfen. Es waren nur acht von mindestens 20 möglichen Initiativen – allein für die Region Hamburg. In ihren Musikvermittlungsformen können sie als repräsentativ für die derzeitige deutsche konzertpädagogische Landschaft gelten. Außerdem verdeutlicht ihre Existenz den gewaltigen zahlenmäßigen und qualitativen, d. h. am Kind orientierten, Sprung der Konzertpädagogik:

<u>Elbphilharmonie Hamburg</u>

- Zukunftsmusik: Schüler treffen Künstler
- Angedockt : Orchester 3.0 – Schüler gestalten Konzerteinführungen
- Dr. Sound im Einsatz: eine preisgekrönte Mitmach-Rahmengeschichte über mehrere klassische Konzerte, die in der Laeiszhalle endet

<u>Ensemble Resonanz</u>

- Hörprobe: dem Orchester bei der Arbeit zuschauen (ab 12 Jahre)
- Seitentage (Kinder dürfen neben dem Musiker sitzen und dirigieren)
- Zauberkonzert für Kinder von 6 – 12 Jahre

Hamburger Camerata

- Elbwichtel (Konzerte in Kindertagesstätten, vier Mal im Jahr)
- acht Patenschaften (ein Schulkonzert, Schulbesuche für eine 1. Klasse über vier Jahre von einzelnen Musikern)

Hamburger Symphoniker

- Deine Stadt, Dein Orchester
- Kunst vernetzt – in Zusammenarbeit mit der Kunsthalle
- Patenschaft für eine 2. und 3. Klasse

NDR

- Konzert statt Schule
- MitmachMusiken (mit 140 Schülern)
- Musikalische Besuche (Suche nach Wegen, die Musik für sich sprechen lassen zu können)
- Schulung des aktiven Zuhörens; Kinder als Noten, Sortieren musikalischer Motive
- Rhythmuskonzerte
- Kriminelles Konzert (2 000 kindliche Zuhörer pro Saison)

3.7 Fazit: Deutsche Konzertpädagogik im internationalen Kontext

Wie es scheint, hat Deutschland an Ideen und Vielfalt in der Konzertpädagogik viel von anderen Ländern gelernt und aus sich selbst heraus entwickelt. Das Netzwerk und Forum *Junge Ohren*, das seit 2007 besteht und alljährlich den *Junge Ohren*-Preis für gelungene Musikvermittlungsprojekte vergibt, hatte im Jahr 2010 150 Bewerbungen zu verzeichnen. (Junge Ohren , 2011, Internet)

Im Vergleich gibt es kein Zurückstehen mehr in Einfallsreichtum und Formaten der Musikvermittlungsinitiativen in Deutschland gegenüber den Ländern mit langen konzertpädagogischen Traditionen. Kennzeichen der Projekte zum Thema *Singen mit Kindern und klassischer Chorgesang (Operngesang)* ist jedoch, dass sie mehr auf privater bzw. nichtinstitutioneller Initiative beruhen als die Projekte mit Orchester(-instrumenten).

4 Aktuelle Musikdidaktik

Das Konzept „Sängerpate.de“ gründet sich zum Teil auf musikpädagogische Überlegungen, zum anderen auf Theorien des Kulturmanagements.

In diesem Kapitel soll anhand einer „Bestandsaufnahme“ aktueller Musikdidaktik und ihrer Vorgeschichte eine Einordnung der musikpädagogischen Haltung ermöglicht werden, aus deren Geist das Sängerpaten-Konzept entstand.

„Eine einheitliche und allseits anerkannte Theorie der Musikdidaktik existiert nicht“ (Schmitt 1979)

„Es bleibt die Frage, ob die Zunahme musikpädagogischer Forschung, ob das Anwachsen unterrichtlicher Inhaltsbereiche, ob die zunehmende Differenzierung musikalischer Lernziele und Unterrichtsmethoden, ob der Pluralismus und der immer raschere Wandel unserer Musikkultur überhaupt noch in einem großen Konzept zu integrieren wären.“ (Weber 1997)

Diese Feststellungen gelten auch im Jahr 2011. Und doch gibt es nach fast 30jähriger musikpädagogischer „Konzeptionspause“ wieder Anstrengungen eine Gesamtaussage zur Musikdidaktik zu formulieren und nicht nur „Pragmatische Defizitaufarbeitung“ (Weber 1997) der in den 70er Jahren begründeten musikpädagogischen Konzeptionen zu betreiben.

Es ist nicht genau zu bestimmen, wann die Aufbruchstimmungen nachließen. Unverkennbar ist aber bereits die erfahrungserschließende Musikpädagogik (Nykrin, 1978) ebenso wie die polyästhetische Musikerziehung aus Salzburg (Roscher, 1976) als Theorie wenig rezipiert

worden, obwohl die begleitenden Unterrichtsmaterialien (Musik und Tanz für Kinder) sehr erfolgreich waren.

Auch die dann folgenden Strömungen wie die wissenschaftsorientierte Schulmusik (Eggebrecht, 1984) und die didaktischen Interpretationen von Musik (Richter und Ehrenfort, 1982) stellen das musikalische Kunstwerk in den Mittelpunkt – gemeint war damit immer das klassische Werk, nur selten auch die Musik der experimentellen Komponisten der 1970er Jahre. Nie jedoch Rock- und Popmusik – die eigentlich moderne Musik, die die musikalische Lebenswelt der Schüler zum überwiegenden Teil bestimmt. Die musikalische Lebenswelt der Schüler bleibt auf den privaten, häuslichen Bereich beschränkt. Die zunehmend medial bestimmte Lebenswelt wird in die Betrachtung des Schulalltags nicht einbezogen.

Auf die fruchtbaren 1970er Jahre folgen mehr als dreißig Jahre einer „Konzeptionspause“ (Weber, 1997). Ebenfalls von Martin Weber stammt der Begriff „pragmatische Defizitaufarbeitung“ - eine liebevolle Bezeichnung für die Orientierungslosigkeit der Fachwissenschaft Musikpädagogik. Daneben gibt es das als Synopse angelegte Buch von Hermann-Joseph Kaiser und Eckhard Nolte (Kaiser & Nolte,1989) sowie das umfassende Lehrbuch von Rudolf Krämer (Kraemer, 2004), das die Ausbildung von Studierenden für die gängige Praxis des Musikunterrichts begleitet (Gruhn, 2003). Die Autoren dieser Lehrbücher wissen um die Entwicklung von Musik und die Anforderung an die Musikvermittlung angesichts der Entstehung der Musikelektronik, Synthesizer und Computer als Musikinstrumente, Veränderung von Aufnahme- und Wiedergabe gespeicherter Musik vom Tonbandgerät über Dat-Recorder und Minidisk bis zum recording- und sequencing-Programm, das heutzutage auf jedem kleinsten Computer installiert ist und die beliebige Vervielfältigung per

USB-Stick ermöglicht. (Kraemer (2004 u. 200) S. 266 u. 267; Knolle (2005) ; Gerhardt (2004) und Gruhn (2003, S. 412)) Doch eine erschöpfende theoretische An- und Einbindung in eine aktuelle Musikdidaktik bleibt aus.

Zum besseren Verständnis der drei vorzustellenden neuen Musikdidaktiken sollen Betrachtungen zur Vorgeschichte in Neurodidaktik und Lern- und Lehrforschung vorgeschaltet werden

„Musikerleben entsteht aus der Konstruktion einer musikalischen Wirklichkeit aus dem Angebot der akustischen Umwelt. Diese Konstruktion ist im Prinzip individuell und subjektivistisch - dazu die handlungstheoretischen Konzepte zur Entwicklung des Spiels (Oerter, 1993) und die Umsetzung in der Schule (Oerter, 1996). Erst soziale Prozesse führen zu ähnlichen Vorstellungen von Musik – ein objektivierender Entwicklungsschritt. Diese Einstellung findet sich auch bei den phänomenologisch orientierten Musikforschern wie Ernst Kurth oder Carl Stumpf und Musikern wie Sergiu Celibidache (Chefdirigent der Münchener Philharmoniker von 1979 bis zu seinem Tod im Jahr 1996).

Als wesentliche Neuorientierung der Wahrnehmungspsychologie muss die Arbeit von Gerd Gigerenzer am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin angesehen werden: Ausgehend von der Entdeckung starker subjektiver Realitätsvorstellungen und der Verzerrung von Wahrscheinlichkeiten aufgrund von Vorerfahrungen und persönlicher Erlebnisse rückte Gigerenzer den Begriff der Bauchentscheidungen in den Mittelpunkt seiner Theorien: Schnelle, aus dem Gefühl heraus getroffene Entscheidungen stellten sich als treffender heraus als lange überlegte und mit Begründungen versehene Entscheidungen. Die schnellen Bauchentscheidungen entstehen aus einem Gefühl heraus – sie beinhalten jedoch handlungsrelevantes Wissen, das über die Lebenszeit hinweg gelernt wurde und in zahlreichen Lebenssituationen optimiert und

automatisiert wurde (Gigerenzer, 2008). Dies trifft auf die Musikverarbeitung ganz besonders zu, da beim Musizieren Emotion und Kognition ineinander fließen (Bruhn, 1985, S. 447). „Wer sagt, dass er Musik liebt und gerne hört, sagt damit auch gleichzeitig, dass er Musik versteht" (Eggebrecht, 1987). Wie eng Lernen als kognitivem Vorgang mit Emotion zusammenhängt, zeigt in den letzten Jahren Manfred Spitzer auf. Die vom ihm begründete Konzeption der Neurodidaktik ist bisher von Musikpädagogen nicht aufgegriffen worden (Spitzer, 2007)" (Bruhn & Mallasch, 2010)

Beispielsweise ist das Verständnis für das Zusammenspiel von Körper- und Hirnfunktionen und muskalischer Empfindung, der Spitzer verdeutlicht, nicht genügend bei musikpädagogischen Konzeptionen in Begründungszusammenhang gebracht worden.

„ Keine Didaktik der Welt kann verhindern, dass der Schüler als Subjekt darüber entscheidet, ob und was er lernen will. Klaus Holzkamp beklagte 1993 bei der Potsdamer Tagung, dass die Musiklehrer die Besonderheit ihres Faches nicht nutzen würden. Er sprach vom Verhältnis eines Lehrlings zu seinem Meister, von dem Informationen abgeholt werden, wenn der Meister sich als Fachmann des gewünschten Gebietes erweist. Eine Schüler-Lehrer-Verhältnis ist vom Prinzip her genau anders herum gedacht: Der Lehrer entscheidet über den Unterrichtsinhalt, den der Schüler zu erleiden hat (Umkehrung der Handlungsintention). Ein weiteres Kriterium unterscheidet zwischen traditioneller Didaktik und Holzkamps Kriterien: Das Ziel eines Meisters ist, den Lehrling auch zu einem Meister seines Fachs zu machen. Ein Lehrer bleibt dagegen immer Lehrer und ein Schüler immer Schüler." (Bruhn und Mallasch, 2010)

Die vorgreifenden Überlegungen Holzkamps werden im Verlauf der Darstellung der neuen Musikdidaktiken wichtig werden.

Exemplarisch seien drei aktuelle Musikdidaktiken vorgestellt, die die neuesten Strömungen innerhalb der Musikpädagogik repräsentieren. Nach der „Pluralität der Konzepte“ (Schatt, 2007) gibt es endlich wieder ein Ringen um eine Integration aller Ansätze in eine übergeordnete Theorie. Nach drei Gesichtspunkten sollen die vorgestellten Werke betrachtet werden: - In welchem Umfang bietet die vorgestellte Didaktik einen UMFASSENDEN Rahmen zur Gestaltung und Betrachtung aller Aspekte von Musikunterricht und - vermittlung? – Gibt es wirklich „Neues“ in den gegenwärtigen Musikdidaktiken? – Inwieweit wird das spezifisch Musikalische in den Didaktiken berücksichtigt?

Die Vorauswahl der im Folgenden vorgestellten Werke begründet sich aus diesen genannten Fragestellungen. Die Frage nach z. B. der Vermittlung ästhetischer Wahrnehmung (Brandstätter 2008) oder die Bedeutung ästhetischer Wahrnehmung in musikalischen Bildungsprozessen (Rolle 1999) zielte von Anfang an nur auf Teilaspekte musikalischer Vermittlung, oder führt den musikalischen Bezug nicht einmal im Titel.

Stephan Hametner (2006) stellt die Inhalts- und Beziehungsebene in der Musik bzw. beim Musikmachen in das Zentrum seiner Betrachtungen zur Musikdidaktik .Er bezieht sich dabei einerseits auf die Tradition der Kulturvermittlung in der Musikpädagogik andererseits auf den sozialen Bezug aller an der Musik Beteiligten. Insofern ist der Bezugsrahmen für alle Aspekte des Musikunterrichts groß genug gewählt

Er beschäftigt sich mit der Frage, wie es Musiklehrern gelingen kann, einen Zugang zur Lebenswelt ihrer SchülerInnen zu finden und diese nicht immer mit noch mehr Inhalten zu überfrachten.

Die verschiedenen Identifikationsmöglichkeiten, Werthaltungen und Geschmäcker fordern seiner Darlegung nach den Lehrer als „Moderator“.

Wie der Titel seines Buches suggeriert, soll die Beschäftigung mit Musik zum eigenständigen Lernen ANSTIFTEN, der Musikunterricht einen Rahmen schaffen, aber kein allgemein verbindliches Curriculum zur „Allgemeinbildung“ vorhalten. Den Schülern müsste Hametners Meinung nach vermittelt werden, dass „Schule kein Ort ist, an dem man durch fremdbestimmte Inhalte zur Passivität verdammt ist.“ (Hametner, S.7)

Ausgehend von der theoretischen Frage, ob Musik Bedeutung kommuniziert, betrachtet er verschiedene Kommunikationsmodelle und geht auf das Verhältnis von Musik und Sprache ein. Dabei überträgt er semiotische Modelle auf Analysemethoden von Musik und versteht Musik – wie die Sprache - als Zeichen. (Hametner, S.79) Er widmet sich außerdem der Anwendbarkeit systemtheoretischer wie konstruktivistischer Theorieelemente auf musikpädagogische Fragen- und Themenstellungen. Die aus der erkenntnistheoretischen Diskussion gewonnenen didaktischen Prinzipien für eine systemisch konstruktivistische Musikpädagogik münden in konkrete Sprach- und Handlungsinterventionen. Als Beispiel führt er hier ein Projekt zur Erfindung „Leiser Stücke“ an, (Hametner, S.171), das Rahmenbedingungen vorstellt, in denen zu konstruktivistischen Lernen angestiftet werden kann. Durch die Übertragung von Erklärungsmodellen aus der Sprachbetrachtung und Psychologie wird das Spezifische der Musik m.E. nicht berücksichtigt. Ein Erklärungsdefizit bleibt, da Anleihen in anderen Fachrichtungen gemacht werden, die das jenseits der Sprachebene Liegende, das musikalische Denken und Fühlen per se nicht berücksichtigen können. Trotzdem ist die Entwicklung einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik nach Hametner tragfähig, da sie den gesellschaftlichen Bedürfnissen nach eigenverantwortlichen Lernern und den subjektiven Bedürfnissen der Schüler nach vollständiger Akzeptanz des eigenen mitgebrachten Potenzials Rechnung trägt. Das Fach Musik darf sich in diesem Zusammenhang nur nicht – ungewollt – zum „Wasserträger“ für Kompetenzen aus anderen Fachrichtungen machen lassen. Ein Ansinnen, das dem Autor mehr als fern liegt, aber unfreiwillig bedient werden könnte.

Die Autoren in Werner Janks „Musikdidaktik“ (2007) beziehen sich auf die Feststellung:

„In Didaktik und Praxis ist eine Pluralität von Konzepten an die Stelle der relativ einheitlichen und in sich schlüssigen Denk- und Handlungszusammenhänge der Vergangenheit getreten. Diese

Situation – falls sie nicht nur auf Defizite verweist – ist bisher theoretisch nicht bewältigt." (Ott, 1994)

Mit diesem Problembewusstsein, das an die eingangs zitierten Feststellungen anknüpft und der Absicht kein vollständig neues Konzept liefern zu WOLLEN, entwickelt Werner Jank in Zusammenarbeit mit sechs weiteren Autoren (Hilbert Meyer, Johannes Bähr, Mechthild Fuchs, Hans Ulrich Gallus, Stefan Gies, Ortwin Nimczik, Gero Schmidt-Oberländer) Grundlinien eines „Aufbauenden Musikunterrichts." Dieser soll auf drei Säulen, den Praxisfeldern

1. Vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln
2. Musikalische Fähigkeiten aufbauen
3. Kultur erschließen

stehen. (Jank, S.92)
Es werden konkrete praktische Umsetzungen genannt und mit Thesen kommentiert, die an die konstruktivistischen Theorien anknüpfen, ohne sie ausdrücklich zu benennen:

„ Vorhaben und Projekte bieten in besonderer Weise Gelegenheiten für Schüler und Lehrer, sich in der gemeinsamen Verständigung und Entscheidung über Ziele und Wege zu üben und durch selbstständiges Handeln Mitverantwortung für die Ergebnisse zu übernehmen." (These 6.3., S.99)

Die Autoren sind sich der Notwendigkeit klarer Aussagen über das Was und Wie von Musikunterricht zwar bewusst um politisch aussagefähig zu werden (S. 68). Das Werk ist auch mit klaren Thesen durchzogen. Aber wo es gilt, Position zu beziehen, wirkt die formale Korrektheit kleinmütig: *„Wir tun dies (gemeint ist das Benennen einzelner Aspekte der Kulturerschließung im Musikunterricht) im Bewusstsein, damit erst am Beginn der Entwicklung eines Konzepts zur Kulturerschließung im Rahmen eines aufbauenden Musikunterrichts zu stehen" (S.115)*

Der Anspruch auf Verbindlichkeit des vorgestellten Konzepts wird im Sinne einer offenen Weiterentwicklungs-Möglichkeit stets verneint.

Allgemeine Bildungsstandards für den Musikunterricht werden so formuliert (S.140):

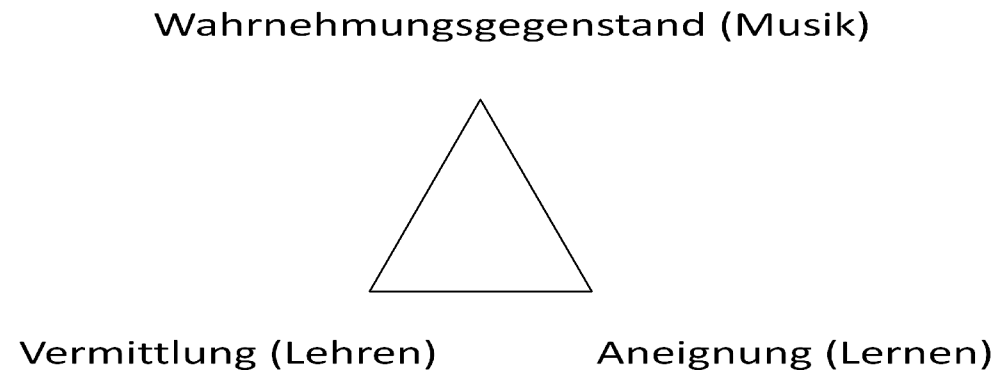
- Bildung durch Erfahrung mit verschiedenen Musiken
- Nachhaltigkeit des Kompetenzerwerbs
- Evaluation als Reflexionsmöglichkeit für die Schüler

Eine inhaltliche Füllung dieser drei Komponenten wird in Methodenkonzepten und Teilaufgaben des Musikunterrichts allerdings

von den Autoren nur mit dem Verweis auf internationale Standards und Rahmenpläne angedeutet – mit dem eindeutigen Bekenntnis zur gewollten Unvollständigkeit. Mit dieser übergroßen Vorsicht und des Absicherns nach allen Seiten bleibt dies ein zaghafter Ansatz eines zeitgemäßen Konzeptes, das Begehrlichkeiten weckt, aber nichts Neues bietet, sondern in Verzagtheit vor dem bisher schon andererorts Formulierten stecken bleibt.

Die subjektorientierte Musikerziehung – Harnischmacher spricht von einer subjektorientierten Philosophie der Musikerziehung – verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz, der als theoretisches Dach der „Sängerpatenschaften“ fungiert.

Hier geht es nicht nur um eine rein kognitiv-Konstruktivistische Theorie, sondern um einen Ansatz, der auch emotionale und körperliche Aspekte im Zusammenhang mit Kommunikation und Handeln mit einbezieht . Und er stellt das in den Mittelpunkt, was das Fach ausmacht: Die Musik.



Die Philosophie setzt sich aus drei Teilen zusammen:

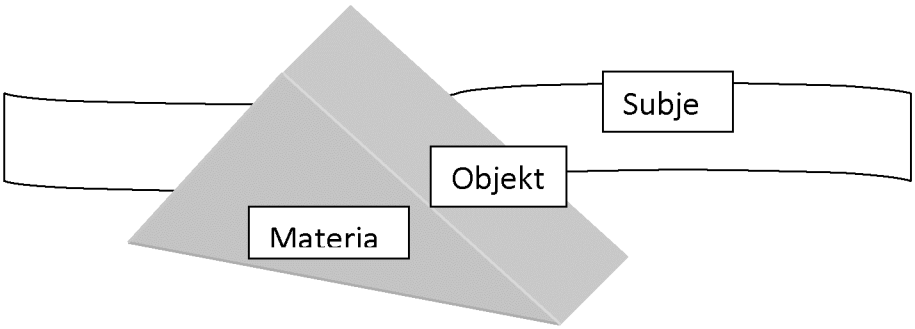
Zunächst wird der Wahrnehmungsgegenstand des Faches definiert: Was ist Musik? Musikunterricht hängt davon ab, was ein Schüler unter Musik versteht. Daraus ergibt sich die Art und Weise der Aneignung. Musikunterricht hängt außerdem davon ab, was ein Lehrer unter

Musik versteht: Hieraus ergibt sich die Haltung beim Lehren.

Der Musikbegriff resultiert nach dieser Philosophie wiederum aus der Trias von Material, Objekt und Subjekt. Das Material stellt die physikalische Reizgrundlage dar, die als außerpersonelle Situation Störungen im kognitiven System auslöst ("Störung" ist in diesem Zusammenhang nicht negativ konnotiert) (Hametner, 2008, S. 57)

Das Objekt konstituiert sich durch die Sprache.

Das Subjekt verwirklicht Musik in sich als subjektgebundenes Erleben, letztendlich in seinem ihm eigenen Denken in Musik. Es konstruiert die Musik intrapersonell.



Grundmodell musikalischer Wirklichkeit, Harnischmacher, S.140

Die Darstellung dieses Grundmodells musikalischer Wirklichkeit beschreibt nicht weniger als die Aufhebung des Subjekt- Objekt-Dualismus und nimmt pädagogisch-konstruktivistische Positionen von Elliot und Reich in sich auf.

Aus dieser Begriffsbestimmung von Musik resultieren wiederum drei Reflexionsebenen musikalischer Wirklichkeit:

Die Reflexion musikalischer Wirklichkeit

- **behält die Subjektseite im Blick**. Das heißt, die Wahrnehmung

von Musik des Lehrers kann sich von der der Schüler durchaus unterscheiden, dieses gilt es achtsam bei Unterrichtskonzeptionen zu berücksichtigen. Eine Sichtweise des Subjekts ist per se intrapersonell bleiben und vermittelt sich dem Lehrer nur über die Material und Objektebene.

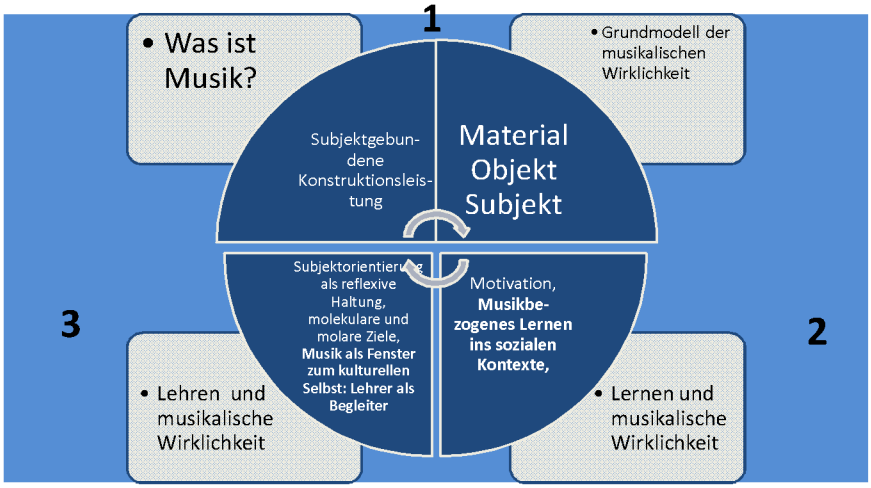
- **die Reflexon musikalischer Wirklichkeit resultiert aus allen Reflexionsniveaus**. Nach Harnischmacher verabschiedet dieser Punkt eine falsch verstandene Alltagswende in der Pädagogik hin zu einem Unterrichten „aus dem Bauch heraus". Das unmittelbare Erleben sei für eine Reflexion allenfalls der Bezugspunkt. Der höchste Abstraktionsgrad der Reflexion stellt nach dieser Theorie die Orientierung an der Wissenschaftsebene dar. Einen optimalen Reflexionsgrad gibt es nicht. (Harnischmacher, S. 14)
- **die Reflexion musikalischer Wirklichkeit ist prozessorientiert**. Hiermit ist eine flexible Anpassung an veränderte Ausgangslagen aufgrund voran gegangener Reflexionsphasen gemeint – pädagogisches Improvisieren des Lehrers ist hierbei erforderlich.

Nach dieser musikdidaktischen Theorie ist zwischen molaren – also übergeordneten – und molekularen Zielen des Musikunterrichts zu unterscheiden. (Harnischmacher, S. 208) Die molukaren Ziele lassen sich in einem Fokusmodell für den konkreten Unterricht zusammenfassen, wobei es um ein wünschenswertes Zusammenspiel aller zu erreichenden Kompetenzen in einem Denken in Musik geht.

Als Leitmotiv zur Konstruktion des Modells der Sängerpatenschaften stellte ich das Anliegen ins Zentrum, einen Ermöglichungsraum zu schaffen, die chorische klassische Vokalmusik den Schülern als Teil des Fensters zum kulturellen Selbst zu begreifen.

Es muss betont werden: Die subjektorientierte Philosophie der Musikerziehung gibt keinen zu vermittelnden Werkkatalog vor.

(Harnischmacher S. 236). Sie stellt Instrumente zur Selbstreflexion bei der Gestaltung von Unterricht zur Verfügung. Indem ich die gesellschaftliche und kulturelle Relevanz der klassischen Musik als notwendig GESETZT habe, habe ich im Rahmen dieser Theorie eine politische Entscheidung getroffen, die außerhalb des Definitionsrahmen dieser didaktischen Theorie steht (Harnischmacher, S. 236). Die Exkurse innerhalb dieser Arbeit zur Neuropsychologie und zur Legitimation von Geschmacksbeeinflussung gehen jedoch auf die Problematik der Wahl eines zu vermittelnden Unterrichtsinhalts ein. Im Sinne der subjektorientierten Philosophie ist dadurch Verantwortung übernommen. Diese Verantwortungsübernahme löst eine Forderung an Lehrende innerhalb des dritten Teils der Philosophie zu „Lehren und musikalische Wirklichkeit“ ein. (Harnischmacher, S. 223)



Die Grafik zeigt noch einmal die subjektorientierte Philosophie der

Musikerziehung in einer Zusammenfassung. Sie zeigt nur die für die Konstruktion des Projekts „Sängerpatenschaften“ wichtigen Punkte. Der obere Halbkreis ist als Einheit zu verstehen: Auf die Frage was Musik sei antwortet die Philosophie mit der Trias aus Material, Subjekt und Objekt. In einem zweiten Teil zum Lernen trifft sie Aussagen zu

1. Motivation musikbezogenen Handelns,

zeigt

2. ein Grundmodell musikbezogenen Handelns (vgl. die folgende Grafik) ,

zeigt 3. den Zusammenhang von Motivation, Handeln und Lernen ,

beschäftigt sich

4. mit dem für das Sängerpatenprojekt wichtigen Aspekt des Musiklernens und Prototypenbildung.

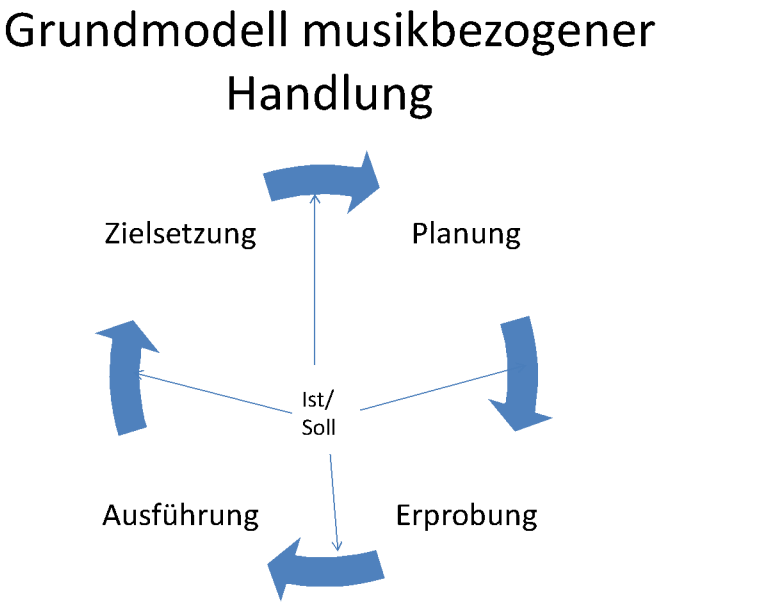
Auf der Basis neurowissenschaftlicher Befunde wird in diesem Teil darauf hingewiesen, dass musikalische Lernprozesse eben nicht nur sprachgebunden sind, sondern auf Gestalt- und Prototypenbildung basieren. Dafür müssen jedoch Prototypen als Wahrnehmungsgrundlage erst einmal bereit gestellt werden.

Der 5. für die Projektanlage wichtige Punkt dieses Teils ist das musikbezogene Lernen in sozialen Kontexten, der 6. Punkt bezieht sich auf das Verstehen (objektiv) und Begreifen (subjektiv) und im 7. Punkt werden Ausführungen zum konstruktivistischen Begriff des Musiklernens gemacht.

Der dritte Teil der Philosophie zum Lehren und musikalischer Wirklichkeit geht auf die Frage ein, wie man Schüler zum (Musik)-

Lernen motiviert.

Dabei führt Harnischmacher aus, dass zur Planung von Unterrichtsprozessen das Grundmodell musikbezogener Handlungen zu Rate gezogen werden kann.



Nach Harnischmacher S. 158)

Die Berücksichtigung dieser Planungsaspekte können sowohl für die molekulare und die molare Zielebene herangezogen werden. Weitergehend ist die Frage, wie eine motivierende Lernumgebung geschaffen werden kann vor dem Hintergrund des von Harnischmacher entwickelten Modells der Motivation musikbezogenen Handelns (Harnischmache, S. 153) . Dieses Motivationsmodell umfasst Erwartungskonstrukte hinsichtlich der Selbstwirksamkeit, des Fähigkeitskonzepts und der Kontrollüberzeugungen sowie der Zielorientierung und der externalen Hemmung.

Damit Schüler Selbstwirksamkeit erfahren können, müssen sie ein

bestimmtes Kontingent an effektiven Vorgehensweisen erworben haben.

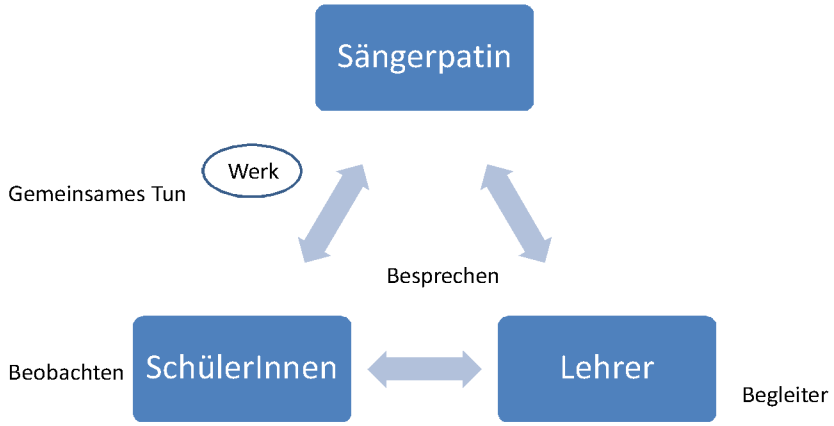
Von diesen fünf Komponenten sei als weiteres nur die spezifisch musikorientierte Zielorientierung herausgegriffen, die als Motivationsanreize

- gemeinsames Musizieren
- Vorspielen und Aufführungen

bieten kann.

Sängerpatenmodell

- Musikbezogene Situation



Das Sängerpatenmodell in der Grafik betrachtet als Kernverhältnis die Sängerpatenschaft im Zentrum. Dabei ist zu beachten, dass die interagierenden Personen nicht als Unabhängige zu betrachten sind. Sie hängen von ihren jeweiligen Institutionen bzw. Eltern in ihren Einstellungen ab.

Der Prozess der Interaktion in der Sängerpatenschaft wird mit den Begriffen „Beobachten – Besprechen – gemeinsames Tun“ beschrieben und Begriffen und Begriffen aus der subjektorientieren Musikerziehung zugeordnet.

Dabei wird der Lehrer wünschenswerterweise als Begleiter im konstruktivistischen Prozess der musikbezogenen Situation im Philosophieteil zum „Lehren“ beschrieben. Der Begriff der „musikbezogenen Situation“ ist mit seinen Implikationen dem Teil „Musikalische Wirklichkeit und Lernen“ der Theorie der subjektorientierten Musikerziehung entnommen . Musiklernen basiert auf sozialen Situationen (Kaiser 1992). Gelernt werden kann nicht nur durch verbale Vermittlung, sondern durch Vormachen, Nachmachen. Dabei regt das Beobachtete zur Prototypenbildung im Hirn des Lernenden an. In diesem Zusammenhang ist noch der Begriff der „Perspektivenübernahme“ (Harnischmacher nach Geulen, 1982) wichtig. Die Kinder übernehmen im nachahmenden Tun die Perspektive des vormachenden Sängers und erwerben damit effektive Strategien zur Erweiterung ihrer Kompetenzen hinsichtlich ihres Gesangs.

Aber auch die umgekehrte Perspektivenübernahme wird realisiert: wie in jeder funktionierenden kommunikativen Situationen übernehmen zum Teil auch die Sänger die ihnen fremde Perspektive der Kinder auf ihre Kunst und lernen sie kennen.

Sängerpatenmodell und
Subjektorientierte Musikerziehung

- 1. Beobachten

Musiklernen und Prototypenbildung

2. Besprechen

Reflexionskompetenz

3. Gemeinsames Tun

Handlungskompetenz/Psychomotorische Kompetenz

Soziale Kompetenz

Ein skizzierter Vergleich und eine angedachte Engführung zwischen den Ebenen des Sängerpatenmodells und der subjektorientierten Philosophie deutet an, inwieweit sich die Handlungsebenen des Sängerpatenmodells den geforderten musikalischen Kompetenzen der subjektorientierten Philosophie annähern:

Das Beobachten der Erstbegegnungen könnte nach dieser Didaktik dem Musiklernen und der Prototypenbildung entsprechen. Die Erstbegegnung hinterlässt erste Eindrücke zunächst ohne verbale Kommentare und Benennungen und lässt das „Denken in Musik“ in den Köpfen der Schüler zu.

Im Besprechen – im Abfragen der Eindrücke - kommt die Objektebene der musikalischen Wirklichkeit zum Zuge und biete einen Erprobungsraum, die Reflexionskompetenz auf verbaler Ebene zu stärken.

Im weiteren Projektverlauf können im Gemeinsamen Tun die Handlungskompetenzen, bzw. psychomotorische Kompetenzen der Schüler gestärkt werden.

Die Begegnung als ganze KANN als Förderungsmöglichkeit sozialer Kompetenzen betrachtet werden, was sich durch

Perspektivenübernahmen und Aushandeln von Handlungsspielräumen unter allen Beteiligten mittels Interaktion und Kommunikation ausdrückt.

Das Verdienst der Harnischmacherschen musikpädagogischen Philosophie ist es, das spezifisch Musikalische Denken des Subjekts in die Konstruktivistische Theorie überzeugend zu integrieren.
Dies prädestiniert sie zur theoretischen Fundierung und Reflexion der „Sängerpatenschaften“.

5 Was ist guter Musikunterricht? (Exkurs)

Anlässlich der Frage, was guter Musikunterricht sei, und vor allen Dingen, wie er realisiert werden könne, veröffentlichte Herbert Bruhn mehrere aktuelle Aufsätze zu dem Thema aus jüngster Zeit. Diese Frage interessiert in einem Exkurs, da die Ergebnisse auch für ein gutes konzertpädagogisches Projekt als Maßstab anzulegen sind.

Bruhn macht eine aktuelle Bestandsaufnahme der gegebenen Schulwirklichkeit, um konkrete weitere Schritte für den Musikunterricht der Zukunft daraus abzuleiten.

Die im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Musikdidaktiken machen rudimentäre Andeutungen in Richtung politischer Verantwortlichkeit; Bruhn forscht mit Studenten am konkreten Bild des Musikunterrichts mit Meyers 10 Kategorien (Meyer, 2004, S. 17), die Wolfgang Feucht (Feucht, 2004 , S. 142 ff.) für den Musikunterricht adaptiert hat:

5.1 Zehn Merkmale guten Unterrichts

1.	Klare Strukturierung des Unterrichts	Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen
2.	Hoher Anteil echter Lernzeit	Durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisatorischer Arbeit; Rhythmisierung des Tagesablaufs
3.	Lernförderliches Klima	Durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge

4.	Inhaltliche Klarheit	Durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung
5.	Sinnstiftendes Kommunizieren	Durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback
6.	Methodenvielfalt	Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen
7.	Individuelles Fördern	Durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen
8.	Intelligentes Üben	Durch Bewusstmachen von Lernstategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen, übefreundliche Rahmenbedingungen
9.	Transparente Leistungserwartung	Durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt
10	Vorbereitete Umgebung	Durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug

(Bruhn, 2008, S. 4)

Die Kriterien wurden von den Studierenden in 28 Fragen/Aussagesätze umformuliert. Die Befragten sollten die Aussage mit Hilfe der Schulnotenskala von 15 Punkten beurteilen. Die Auswertung der Bewertung aller Kategorien durch alle Vpn (N = 53) ergab einen Notendurchschnitt von 10,83 Punkten, was der Einschätzung *gut* für den erlebten Musikunterricht entspricht. Interessant ist der Vergleich der Kategorien *Methodenvielfalt* (Punkt 6) und *Unterrichtsvielfalt* (es wurden verschiedene Unterrichtsinhalte abgefragt: zum Beispiel Malen zu Musik, Hören von Musik, Sprechen über Musik, theoretische Grundlagen der Musik, Tanz, Texte zu Musik, Musical-Aufführungen).

Dazu stellt Bruhn fest:

> *„Die Beurteilung der Vpn korreliert mit der Menge der angebotenen Unterrichtsinhalte, aber nicht mit der Zahl der Methoden."* (Bruhn u.a., 2008, S. 23)

Je breiter der Musiklehrer, bzw. die Musiklehrerin die inhaltliche Ebene des Musikunterrichts füllen kann, desto besser wird der Musikunterricht eingeschätzt. Eine Methodenvielfalt trägt nicht dazu bei, dass die Wertschätzung des Unterrichts gesteigert wird.

Die Interdependenzen zwischen äußeren (Ausbildungs-)Bedingungen für Lehrer und der Güte des Unterrichts werden deutlich.

Hieraus kann auf der Basis der Ergebnisse von Bruhn et al. abgeleitet werden, dass eine stärkere Qualifikation des Musiklehrers in musikalischer Hinsicht im Studium für gelingenden und effektvollen Musikunterricht grundlegend ist. Nicht eine Verkürzung des Studiengangs, sondern ein hoher künstlerischer Gehalt – kombiniert mit musikvermittelnden Methoden – macht einen kompetenten Musiklehrer aus, der die Inhaltsansprüche seiner Schüler zufriedenstellend erfüllen kann. Die musikalische Darbietung selbst und die Kenntnis vieler Inhalte lässt die Versuchspersonen

einen Musikunterricht als guten Unterricht bewerten, nicht die Methodenvielfalt. Dies kann aber nur ein fundiert ausgebildeter Musiklehrer leisten, der sich in beiden Welten auskennt: der künstlerischen ebenso wie der pädagogischen. Daraus leitet sich die Forderung an die politischen Entscheidungsträger ab, die Musiklehrerausbildung nicht weiter auszudünnen, um fundierten Musikunterricht garantieren zu können.

5.2 Die Rolle der Konzertpädagogik im derzeitigen politischen Diskurs

Vor dem Hintergrund von Pisa, der Einführung der Ganztagesschule und neuester Erkenntnisse aus der Hirnforschung wachsen die Anforderungen an den Musikunterricht:

Er soll

- rationale und emotionale Wahrnehmungen schulen und verknüpfen,
- das kulturelle Erbe vermitteln,
- soziale Kompetenzen fördern und
- das musikalische Denken trainieren.

Der Bedarf an Lehrern für solch einen anspruchsvollen Unterricht kann zumindest in Hamburg nicht mehr gedeckt werden. So haben sich zahlreiche außerschulische Initiativen gebildet und Sponsoren gefunden, die hier eine Vermittlungslücke sehen. Allein der NDR hat in der Saison 2009/2010 15 Education-Projekte, hinzu kommen die Hamburgische Staatsoper, die neu gegründete Initiative *The Young ClassX* der Otto-Group und des Ensembles *Salut Salon* sowie unzählige Angebote zur Vermittlung klassischer Musik für Kinder in freier Trägerschaft. Die Annahme dieser Angebote hängt von der Entscheidung der Eltern ab und findet im außerschulischen Bereich in der Freizeit statt. Im Zuge der Einführung des

Abiturs nach zwölf Jahren wird diese Freizeit jedoch zunehmend knapper. Die Anzahl der Kinder, die mit diesen künstlerisch oftmals sehr anspruchsvollen Programmen erreicht wird, ist somit nicht flächendeckend. Auch können die Konzerthäuser die große Nachfrage oft nicht bedienen. Die Zielgruppe findet sich hauptsächlich in bildungsnahen Schichten.

Auch Schulbesuche und Schulprojekte werden konzipiert. Ihr Kennzeichen: Singularität. Die Schulbesuche werden von den Musikern normalerweise einmal durchgeführt, meist mit dem Ziel, zahlenmäßig möglichst mehr Kinder zu erreichen als bei den freien Angeboten. Die Besprechungen im NDR, an denen ich teilnehmen durfte, machten die Bedeutung der Menge der erreichten Kinder immer wieder zum Gegenstand der Ausführungen. Ich habe in Hamburg an meiner eigenen und an anderen Schulen erlebt, dass Besuche von Musikern häufig nicht in den normalen Schulbetrieb integriert werden, sondern eine Außerkraftsetzung des normalen Stundenplans notwendig machen.

In Gesprächen mit Konzertpädagogen habe ich erfahren, dass Konzertpädagogen oftmals mit den spezifischen Abläufen innerhalb einer Schule nicht vertraut sind und ihre Konzepte aus den Erfahrungen des Konzertsaales heraus entwickeln. Je nach Zielsetzung geht es um Formen-Analyse klassischer Stücke, die ohnehin zum Repertoire gehören und im Konzert des Ensembles gespielt werden, um Komponisten-Daten oder um Informationen zur musikalischen Geschichte (Hamburgs). In Anbetracht der Kürze der Begegnung können und wollen diese keinen musikalischen Aneignungsprozess bei den Kindern in Gang setzen. Die Sängerpaten erzählten mir nach der Mitwirkung in der neuen Form des Education-Projektes des NDR Chores, dass sie es nun folgendermaßen erlebten: eine Wissensvermittlung fand statt, eine praktische Vermittlung von musikalischen Fertigkeiten nicht.

Dabei ist die Begegnung mit Profimusikern meines Erachtens eine gute Chance für Kinder, auf hohem Niveau Musik nicht nur vorgeführt, sondern auch praktisch vermittelt zu bekommen. Das pädagogische Wissen und Fertigkeiten steuern die anwesenden Klassen- bzw. Fachlehrer (auch fachfremde) bei – quasi als Moderatoren zwischen der Konzert- und der Schulwelt. Meiner Meinung nach gäbe es Synergie-Effekte, würden die Schulwelt und das Konzertwesen sich nicht als getrennt voneinander betrachten.

6 Marketing und Musikvermittlung

6.1 Marketing oder Musikvermittlung

Hinsichtlich des Verhältnisses von Kulturmarketing und Musikvermittlung trägt die deutschsprachige Musikpädagogik ein schweres Erbe.

Adorno hat mit seinen Abhandlungen über die Kulturindustrie, die er zum ersten Mal 1948 mit der *Dialektik der Aufklärung* an die Öffentlichkeit brachte (Adorno, 1948), eine kritische Analyse über die Integration der Kultur in den Kreislauf des Kapitalismus vorgelegt. *Kultur als Ware* galt hier als Schreckenswort. Im Rahmen dieser umfassenden Gesellschaftskritik spielen die Medien eine zentrale Rolle: Sie sind für Adorno Vermittlungsinstanzen der Kulturindustrie, die letztendlich Herrschaft festigen und die Bürger zunehmend unfähig machen, autonom zu denken.

Der radikale, aber auch ganzheitliche Ansatz Adornos wird heute weitestgehend relativiert und von den Sozialwissenschaften nicht weiterverfolgt. In der öffentlichen Wahrnehmung ist Adorno vorwiegend als bildungselitär und fatalistisch verschrien. Dabei beschreibt Adorno zahlreiche Beobachtungen, die sich heute – unter den veränderten Vorzeichen einer tatsächlich weitestgehend ökonomisierten Medien- und Konzertwelt – immer mehr bewahrheiten. Die Mahner aus den Reihen der Musikpädagogik haben sich von ihrem Misstrauen gegenüber den wirtschaftsgeleiteten Interessen der Medien und Konzerthäuser nie distanziert. Adorno hatte mit seinem Kulturpessimismus in vielen Punkten Recht. Ein Beispiel hierfür:

Wo eine neue prestigeträchtige Philharmonie gebaut wird wie die Elbphilharmonie in Hamburg, die während des Bauens immer teurer wird, kann Kultur allzu schnell zur Ware geraten, die in möglichst kürzester Zeit die Baukosten wieder hereinholen soll. Und diese Zeitnot überträgt sich auf

alle Aktivitäten, die sich mit Musikveranstaltungen und -vermittlung im Umfeld dieses Millionenlochs beschäftigen – hier gerät Musikvermittlung zwangsläufig in den Sog außermusikalischer Interessen. Um die zukünftige Amortisierung der Baukosten zu belegen, argumentiert die Stadt Hamburg mit zukünftig zu erwartenden Besucherzahlen pro Aufführung. Sie subventioniert die HamburgMusik gGmbH bei den derzeit schon stattfindenden Elbphilharmonie-Konzerten an vielen Stellen der Stadt Hamburg . Die privaten Konzertanbieter der Stadt beklagen die zunehmende Blockierung von Terminen in der gern bespielten Laeiszhalle. Die Karten für die Elbphilharmonie-Konzerte sind so günstig, dass dieses Vorgehen die privaten Konzertanbieter zu einer Klage gegen die Stadt wegen unlauteren Wettbewerbs bewogen hat, die allerdings im Dezember 2011 abgewiesen wurde (vgl. Hamburger Abendblatt, 23.12.2011). Unter der Marke *Elbphilharmonie Kompass* engagiert sich die HamburgMusik gGmbH mit Hilfe von Stiftungsgeldern auch in der Musikvermittlung. In vielen Stadtteilen werden Baby-, Kinder- und Jugendkonzerte sowie Begegnungen mit Künstlern angeboten. Die Konzepte setzen auf das Erreichen größtmöglicher Besucherzahlen pro Einzelveranstaltung. Nachhaltige Ansätze mit Bindung von bestimmten Künstlern an eine gleichbleibende Gruppe Kinder oder Jugendlicher über einen längeren Zeitpunkt findet man in Ansätzen in der Konzertreihe *Dr. Sound* (5 Klassen an 5 Hamburger Schulen), flächendeckend für einen Großteil der Schulen der Stadt Hamburg kann dieser Ansatz jedoch nicht verzeichnet werden (www.elbphilharmonie.de, 26.01.2012).

Die musikpädagogische Forschung verfolgt mit großem Interesse den Bestrebungen des *Audience Development* (vgl. Richter, 2008, S. 3). Auch sind angesichts der erkannten Notwendigkeit, dieses Gebiet nicht ohne wissenschaftliche Begleitung wachsen zu lassen, Studienordnungen verändert und erweitert worden. In Detmold wurde der neue Studiengang

Musikvermittlung/Konzertpädagogik eingerichtet. Und dennoch: Ein Unbehagen bei den Musikpädagogen deutschsprachiger Prägung bleibt. Zu groß ist die Angst vor dem Missbrauch der Hochkultur seitens des Eventmarketings für einmalige Großereignisse:

> *„Musikvermittlung wird zu Marketingzwecken verfälscht, wenn Kinderkonzerte auf Nachhaltigkeit und aufbauende Musikalisierung erzeugendes Hören, Erleben und Musizieren verzichtet."* (Richter, 2008, S. 5)

Die Musikpädagogen treibt die Angst vor der Indienstnahme der Musik für außermusikalische Zwecke. Der Ruf seitens der musikpädagogischen Forschung nach fundierter Musikvermittlung an die Konzerthäuser ist zwar laut. Sie kommen nur nicht an, da es keine Kommunikation zwischen musikpädagogischer Forschung und dem Kulturmarketing gibt.

Die Theorie des Kulturmarketings sieht das in Wirklichkeit viel moderater:

> *„Kulturmarketing meint nicht die Anpassung von Kunst an den breiten Publikumsgeschmack, sondern bedeutet systematische Bemühungen um die avisierten Nutzer zur Realisierung der Ziele einer Kultureinrichtung. Im Kulturmarketing geht es nicht darum, die Kultur marktfähig zu machen, sondern den Markt kulturfähig."* (Mandel, 2005, S. 18)

Mandel äußert sich hier über alle Arten des Kulturschaffens: Bildende Kunst, Theater und Musik. Es ist tatsächlich so, dass die Musikpädagogik viel von der Museumspädagogik lernen kann. In den letzten Jahren wurde hier gezeigt, wie auch *„eventorientierte Vermittlungsformen nachhaltige Vermittlungsprozesse"* initiieren können (Mandel, 2005, S.17 – 18).

Beeindruckende Beispiele hierfür stellt das Kapitel *Projekte um Kunst- und Kulturgeschichte* in dem Sammelband *Kinder zum Olymp!* (v. Welck, 2008) vor.

Flächendeckend für Deutschland kann gesagt werden, dass kaum ein Museum nicht ein Kinderprojekt in seiner Organisation fest etabliert hat. Der Musikbereich zieht langsamer nach.

> *„Vor allem die Schule bietet große Chancen, kulturelle Partizipation zu verwirklichen, denn hier lassen sich alle Kinder und Jugendliche, unabhängig von sozialen Unterschieden, erreichen. Damit ist keineswegs nur die Stärkung der musischen Fächer gemeint. Gerade in den geplanten Ganztagsschulen könnte es Zeit und Raum geben für kulturpädagogische Arbeit jenseits von Dreiviertelstunden-Rhythmen und dem üblichen Leistungsdruck, der für kreative Tätigkeit stark hinderlich ist. Erste Erfahrungen zeigen, dass es vor allem Künstler sind, die als authentische Kulturvermittler von Kindern und Jugendlichen mit besonderer Begeisterung angenommen werden."* (Mandel, 2005, S. 18)

6.2 Anknüpfungspunkte für Kooperationen: Inhalte und Methoden

Bevor im Folgenden das musikpädagogische Praxismodell *Sängerpate.de* als mögliches Kooperationsmodell zwischen Schulmusik- und Konzertpädagogik vorgestellt wird, soll eine Desensibilisierung der Musikpädagogik gegenüber der martialischen Sprache des (Kultur-)Marketings angeregt werden. Bei einer unmittelbaren Gegenüberstellung werden inhaltliche Schnittmengen deutlich:

Musikpädagogik – Phasenentwurf einer Unterrichtsreihe	**Kulturmarketing-Managementprozess nach Klein (2007)**
• Didaktische Konzeptionen/ Standortbestimmung	• Mission-Statement: Wer sind wir/Was tun wir?
• Unterrichtsvoraussetzungen	• Analysephase
• Didaktische Überlegungen	• Zielpräzisierung
• Methodische Konsequenzen	• Strategieplanung für spezifische Teilmärkte, Produktpolitik, Preispolitik, Kommunikationspolitik, Servicepolitik, Distributionspolitik
• Reflexion	• Marketingkontrolle
	• Was haben wir erreicht? Wen haben wir erreicht?
• Klassenarbeit/Schülerrückmeldungen	• Evaluation

Der Phasenentwurf einer Unterrichtsreihe stellt Basiswissen für jeden Musikpädagogen dar. Sie wird in dieser oder leicht abgewandelter Form in der zweiten Ausbildungsphase der Lehrerausbildung vermittelt, könnte aber auch als Folie bei der Formulierung einer allgemeinen Didaktik dienen. Je nach Schwerpunktbildung auf eine der Kategorien erhält die jeweilige Didaktik ihr Profil.

Dieser musikpädagogischen Denkweise wird der strategische Kulturmarketing-Managementprozess von Arnim Klein, Professor für Kulturwissenschaft und Kulturmanagement am Institut für Kulturmanagement in Ludwigsburg, zum Vergleich an die Seite gestellt. Er legt den Fokus auf eine konsequente Besucherorientierung und eine aktivierende Kulturpolitik im Gegensatz zu einer bloß den Besitzstand verwaltenden.

6.2.1 Didaktische Konzeptionen/Standortbestimmung und Mission-Statement: Wer sind wir? Was tun wir?

Bei der Planung einer Unterrichtsreihe verortet sich der Lehrende oder Wissenschaftler in die bisherige musikpädagogische Tradition und

positioniert sich selbst. Es wird die Haltung transparent gemacht, aus welcher heraus im Folgenden agiert werden soll. Ähnlich verläuft es im marketingstrategischen Vorgehen, das hier von Armin Klein entfaltet wird: Der *strategische Kulturmarketing-Managementprozess* (Klein, 2008) klärt zunächst die Frage *„The reason why we exist"* (ebd., S. 114) und entwickelt eine Corporate Identity. Aus dieser heraus sollen alle weiteren Entscheidungen im Prozess getroffen werden. Die Corporate Identity korrespondiert aufs Engste mit der Zielformulierung.

6.2.2 Unterrichtsvoraussetzungen – Analysephase

Bei der Beschreibung der Unterrichtsvoraussetzungen

- setzt sich der (Musik-)Pädagoge mit zeitlichen und räumlichen Vorgaben auseinander,
- berichtet, was bei Schülern als Vorwissen vorausgesetzt werden kann und
- reflektiert über das soziale Umfeld, die vorhandenen Materialien und Instrumente und über Vorlieben der zu Unterrichtenden.

Dabei nimmt er nicht nur die Schüler sondern auch sich selbst in den Blick. Die Analyse-Phase innerhalb des Kulturmarketing-Managementprozesses gliedert sich in die externe und interne Analyse. Die externe Analyse umfasst folgende Punkte:

1. Konkurrenzanalyse
2. Umweltanalyse (Wie entwickeln sich die relevanten Rahmendaten?)
3. Beschaffungsanalyse (Wen/Was brauchen wir?)
4. Nachfrageanalyse

Bei der internen Analyse geht es um die Potenzialanalyse (Was können wir?) und die Zielanalyse (Was wollen wir genau?). Die Zielpräzisierung unterscheidet zwischen inhaltlichen Zielen und Marketingzielen (Wen

wollen wir erreichen?) im Sinne der konsequenten Publikumsorientierung.

> *„Konsequente Besucherorientierung heißt (..) dabei nicht – wie oft böswillig unterstellt – das anzubieten, was sich das Publikum wünscht. Konsequente Besucherorientierung bedeutet vielmehr, dass die jeweilige Kultureinrichtung tatsächlich alle Anstrengungen unternimmt, das, was sie künstlerisch-ästhetisch produziert, einem größtmöglichen Kreis von Interessenten nahezubringen."* (Klein, 2008, S. 100)

6.2.3 Didaktische Überlegungen – Zielpräzisierung

Bei den didaktischen Überlegungen ist eine sorgfältige Werkanalyse Voraussetzung, die jenseits der pädagogischen Entscheidungen auf fachlich fundierter Basis die Besonderheiten auslotet, die das spezifische Werk (oder die musikalische Fertigkeit oder musikalische Sozialform) inne hat. Das gründliche Fachwissen hilft bei der Zielpräzisierung und der Auswahl der zu vermittelnden Elemente. Ähnlich im Marketingprozess: Nun geht es neben der genauen Kenntnis der Wünsche des Publikums um eine genaue Kenntnis des zu vermittelnden Werkes und dessen Darbietungsform. Erst dann kann die Entscheidung getroffen werden, welche Elemente im Marketingprozess dem Publikum gegenüber kommuniziert werden sollen.

6.2.4 Methodische Konsequenzen – Strategieplanung für Teilbereiche

Die Methodenentscheidung steht in Abhängigkeit zu den Fähigkeiten und Neigungen der Schüler. Dabei kann es nötig sein, innerhalb einer Lerngruppe eine Binnendifferenzierung vorzunehmen. Die Strategieplanung für spezifische Teilmärkte klärt die Frage, auf welchen Wegen die geplanten Ziele zu erreichen sind – in der Marketingsprache *Segmenting, Targeting, Positioning* (Klein, 2005, S. 262). Folgende Teilbereiche werden auf die

jeweilige Binnen-Zielgruppe abgestimmt: Produktpolitik, Preis, Kommunikation, Service und Distribution.

6.2.5 Reflexion

Im pädagogischen Bereich ist eine systematische Reflexion des stattgefundenen Unterrichtsgeschehens die Voraussetzung für den nächsten Schritt innerhalb eines dynamischen und flexiblen Unterrichtsprozesses: Aus der Bewertung einzelner Unterrichtsphasen und deren Gelingen oder Nichtgelingen im Sinne der Zielformulierung kann ein neuer Unterricht erwachsen. Diese Reflexion kann vom Lehrenden allein ausgehen, aber auch durch Befragungen der Schüler mit Daten und Aussagen unterfüttert werden. Im Marketingbereich sind dieser und der nächste Punkt der Evaluation eng miteinander verknüpft.

6.2.6 Evaluation

Während im Unterrichtsgeschehen eine Klassenarbeit oder ein Text, im Musikbereich auch eine Aufführung als Evaluationsgrundlage zur Evaluation einer Unterrichtseinheit herangezogen werden kann, ist im Marketingbereich ein direktes Bewerten des Kunden-/Publikumsverhaltens seitens der Organisatoren nötig. Konzertbesucherzahlen können ein Indikator für die Wirksamkeit von Marketingmaßnahmen sein; aber je nach vorangegangener Zieldefinition kann es auch ein gewandeltes Bewusstsein für das Image einer Kulturveranstaltung sein, das abgefragt werden kann.

So wird im nachfolgenden Studienteil dieser Arbeit nicht ein geändertes Verhalten, sondern vielmehr eine eventuell zu konstatierende veränderte Haltung der Probanden abgefragt. Die Ergebnisse darüber können wert-

volle Hinweise auf die Richtigkeit der musikvermittelnden Vorgehensweise geben.

Der Vergleich der musikpädagogischen Prozesse und Kulturmarketing-Management-Prozesse hat die Ähnlichkeiten in der Herangehensweise deutlich gemacht – wenn sie verantwortungsvoll dem eigenen Fachgebiet gegenüber durchgeführt wird. Die Ähnlichkeiten in der Vorgehensweise legen eine Kooperation zwischen Musikpädagogik und Kulturmanagement sogar nahe.

6.3 Konsequente Publikumsorientierung und Publikumsbindung

Kulturpolitik in Deutschland war lange Zeit vom Auftrag, nicht aber vom Rezipienten her gedacht (Klein, 2008, S. 100). Dazu ein Zitat von Hilmar Hoffmann, der die kommunale Kulturpolitik in Frankfurt in den siebziger und achtziger Jahren maßgeblich mitgestaltete:

> *„(…)Kulturpolitik hatte ihr Programm und war von dessen Qualität und Bedeutung so überzeugt, dass eine empirische Nachfrage (Anm.: gemeint ist systematische Wirkungsforschung) nicht notwendig schien.“* (Klein, 2008, S. 101)

Diese Einstellung ändert sich: Städte und Gemeinden und andere öffentlich Kostenträger sehen die Notwendigkeit, das kulturelle Angebot selbst und auch ihre Vermittlungsstrategien zu evaluieren und reichen diesen Auftrag an die Kulturinstitutionen weiter. Nach Klein wird die Selbstgewissheit der staatlich subventionierten Kulturschaffenden hinterfragt, schon zu wissen, was die Bedürfnisse des Publikums sind.

> *„Es ist nicht damit getan, dass man jemanden zum ersten Mal in die ‚Institution‘ lockt und die Schwellenangst damit für dieses eine Mal abbaut, sondern man muss solche Besucher, gerade auch das junge Publikum, zu ‚Wiederholungstätern‘ machen.“* (Günter, 2004, S. 55)

Während das Kulturmarketing sich nicht scheut, Überlegungen aus ihrer großen Nachbardisziplin, dem Produktmarketing, zu übernehmen (Günter, 2004, S. 54), ist für musikpädagogische Überlegungen die Frage der Publikumsbindung besonders problematisch: Die Musikpädagogik will zur Kompetenz der freien Wahl des Kulturerlebnisses führen und eine allgemeine Teilhabe an Kultur ermöglichen (Weber, 1997). Das Kulturmarketing hingegen möchte das neu zu gewinnende Publikum an ein bestimmtes Ensemble oder Haus binden (Günter, 2004).

Aber: Ist man nicht auch Fußballfan der Sportart Fußball im Allgemeinen wenn man sich mit Leib und Seele einem Verein verschrieben hat?

Meiner Meinung nach kann der Weg der Wertschätzung von (klassischer Chor-)Musik über die Identifikation mit einem bestimmten Ensemble geschehen. Und um die Vermittlung von Wertschätzung – Günter nennt es Anerkennung der *„Attraktivität und Unverwechselbarkeit der Leistung“* (2004, S. 55) – gegenüber klassischer Musik geht es sowohl der musikpädagogischen Forschung als auch der Konzertpädagogik.

Dass dies gesellschaftlicher Konsens ist, kann man in der Wochenzeitung *Die Zeit* vom 06.07.2011 nachlesen:

> *„Lob der Hochkultur – Musizieren und Lesen. Oper, Theater und Museen – warum wir nicht preisgeben dürfen, was über Tausende von Jahren zum Maßstab der Zivilisation geworden ist.“* (Die Zeit, 06.07.2011)

Über Strategien zur (frühen) Publikumsbindung kann diese gesellschaftlich-politische Forderung eingelöst werden. Wobei das bei der Einstellung der heutigen Kinder und Jugendlichen – bzw. deren Familien – ein schwieriges Unterfangen ist: Man bindet sich ungern, entscheidet die Freizeitgestaltung lieber spontan, verzichtet auf Abonnement-Erwerb (vgl. Günter, 2004, S. 55).

Bei der angestrebten Publikumsbindung unterscheidet Günter zwischen zwei Arten: die der Gebundenheit und die der Verbundenheit (Günter, 2004, S. 55). Die Gebundenheit beruht auf etwas Organisatorisch-Technischem wie z. B. einem Abonnement. Die eher anzustrebende, die Verbundenheit, betrifft eher eine innere Affinität, eine innere Verpflichtung vergleichbar mit dem Fantum für eine Fußballmannschaft (Günter, 2004, S. 57).

Möglichkeiten, Verbundenheit zu schaffen, listet Günter in einem acht Punkte umfassenden Maßnahmen-Katalog auf. Von diesem interessieren im Zusammenhang mit der Entwicklung der Sängerpatenschaften besonders die Punkte 4 und 5:

> ***„Acht Klebstoffe der Publikumsbindung***
>
> 1. *Die Attraktivität und Unverwechselbarkeit der Leistung (künstlerische Kernleistung als Grund für das Wiederkommen)*
> 2. *Verbundangebot (Kunstangebot mit kunst- und theaterpädagogischen Angebot)*
> 3. *Vergünstigungen (Schnuppertickets, Cliquentickets, online-Verfügbarkeit, (…) Instrumente zur leichteren Erreichbarkeit)*
> 4. ***Affinität und Identifikation***
> 5. ***Persönliche Bindung, personale Elemente***
> 6. *Präsenz im Alltag (Corporate Identity)*
> 7. *Externe Anlässe (Geschenke, Feiern, Geburtstage, Vereinsfeiern)*
> 8. *Zufriedenheit (‚Besucher empfehlen Besuchern')"*
>
> (Günter, 2004, S. 56 – 58, *Hervorhebungen durch die Verfasserin)*

Günter beschreibt zu Punkt 4, dass die Grundlagen der Affinität zu etwas oftmals im Elternhaus gelegt werden. Die Schaffung von Identifikation kann auf anderen Wegen erreicht werden, die der Musikvermittlung

ebenfalls offenstehen: durch den lokalen Bezug (stolz sein z. B. auf ein regionales Kulturangebot), Einbeziehung (von Schülern in Konzertproduktionen) und Medienresonanz („Ich werde von anderen gehört und gesehen"). Und sie kann sich auch (aber nicht ausschließlich!) auf die Möglichkeit des Starkults beziehen. Für Kinder und Jugendliche ist diese Möglichkeit der Identifikation ein nicht zu unterschätzender Bestandteil der musikalischen Selbstkonzeption. Dabei muss der Starstatus von vornherein gar nicht vorliegen, sondern kann von den (Musik-) und Kulturvermittlern für den zu vermittelnden Bereich aufgebaut werden. Die zu erreichende Wertschätzung wird dann in die Kinder- und Jugendkultursprache übersetzt.

> *„(....) personenbezogene Verbindungen und Kontakte, Identifikation mit Protagonisten (im Einzelfall bis hin zum Personenkult) könnten helfen, gerade junge Leute an ein Haus zu binden."* (Günter, 2004, S. 57)

Zu Punkt 5 *Persönliche Bindung, personale Elemente*: Hier geht es um die persönliche Bindung von beiden Seiten. Formen davon können partizipative Angebote (Mitmach-Opern, Mitmach-Konzerte) sein, wie auch Schulbesuche und ein Blick hinter die Kulissen des Kulturanbieters. Aber auch die Präsenz im Alltag des zu gewinnenden Publikumsnachwuchses in Form neuer Medien (SMS- und E-Mail-Benachrichtigungen, Aushänge an Info-Wänden in der Schule) kann eine Form der bindenden Ansprache sein (Günter, 2004, S. 57). Wie in jedem persönlichen Verhältnis gilt es, Formen des gemeinsamen Erlebens zu schaffen: Das neue Publikum erlebt die Profis und andersherum erleben die kulturellen Akteure ihr Publikum und bekommen ein Gefühl dafür.

Die persönliche Bindung ist meines Erachtens unabdingbarer Bestandteil einer konsequenten Publikumsentwicklung (Audience Development), die

wiederum ein Merkmal eines nachhaltigen Kultur(vermittlungs-)konzepts ausmacht (Klein, 2004, S. 120/121; s. u.).

Behne – als Vertreter der Musikpsychologie und musikpädagogischen Forschung – zum Vergleich:

> *„Unsere Gesellschaft kann es sich schlechterdings nicht leisten, auf die integrierende Kraft musikalischer Gruppenaktivitäten zu verzichten."* (Behne, 2002, S. 47)

Mit diesem Verweis auf eine Stimme aus den Reihen der Musikpsychologen und Musikpädagogen möchte ich die theoretische Begründung für die Konzeption des Sängerpaten-Modells vervollständigen. Die augenscheinlich getrennt voneinander existierenden Disziplinen kommen in ihren moderaten Formen zu gleichen Forderungen, was Musikvermittlung (dieses Mal meine ich beide Bereiche: Schulmusik- und Konzertpädagogik) leisten sollte:

- Vermittlung von Wertschätzung gegenüber klassischer Musik
- Ermöglichung kultureller Teilhabe
- gemeinsames Erleben von Kulturschaffenden und Kulturrezipienten
- Möglichkeiten der Identifikation
- Stärkung des gemeinschaftlichen Musizierens und Singens

Die Konstruktion eines Modells an der Schnittstelle von Schulmusik- und Konzertpädagogik hat dies meines Erachtens zu berücksichtigen und verpflichtet sich damit einer nachhaltigen Konzeption, wie sie Klein formuliert:

Klein (2004) zufolge werde die Nachhaltigkeitsdiskussion seit der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro (1992) in den Bereichen der Ökonomie und Ökologie gepflegt und

ausgebaut. Kaum eine politische Diskussion im Bereich der Energie- oder Finanzpolitik komme ohne den Hinweis auf das Konzept der Nachhaltigkeit aus. Umso erstaunlicher sei es – so Klein –, dass die Kulturpolitik sich diese Denkweise in ihrer Argumentation nicht zu eigen gemacht habe, zumal der Begriff *Kultur* sich vom Lateinischen *Cultura* = Pflege ableite. Kultur und Nachhaltigkeitsdenken müssten in eins fallen. Zwei Merkmale würden einen nachhaltig arbeitenden Kunst- und Kulturbetrieb ausmachen:

- *„eine (Selbst-)Begrenzung auf der Nutzungsseite, d. h. dass in Zukunft nur noch solche kulturpoltischen Projekte beschlossen werden sollten, die unter dem Gesichtspunkt der Folgelasten und- kosten zukünftigen Generationen eine von ihnen gestaltbare Kulturpolitik ermöglichen und sie nicht in unüberwindlichen ‚Sachzwängen´ einschnüren;*

- *das sehr viel breitere und engagiertere Ergreifen von aktiven und vor allem systematischen Maßnahmen zur Gewinnung und zum Aufbau zukünftiger Nutzer von Kunst und Kultur“* (Klein, 2004, S. 121)

Die Möglichkeit einer konsequenten Publikumsentwicklung durch persönliche Bindung im gemeinschaftlichen musikbezogenen Tun habe ich ausgeführt. Bleibt die Frage nach der Ökonomie, mit der ich mich im Kapitel 8.1 beschäftigen werde.

Bevor das geeignete Evaluationsinstrument vorgestellt wird, das das Gelingen bzw. Nichtgelingen solch eines Modells in der Praxis überprüfen kann, sei die Legitimation der Beeinflussung von Musikpräferenzen in Frage gestellt.

7 Dürfen wir Musikpräferenzen beeinflussen? – Überlegungen aus Sicht der Hirnforschung

Die Vorteile verstärkten Musikunterrichts sind spätestens seit der Bastian-Studie (2000) und den Ausführungen Spitzers (2008) im Bewusstsein der Öffentlichkeit: Musik fördert die Verknüpfung kognitiven und emotionalen Denkens mit haptischen Fähigkeiten. Bildgebende Verfahren haben beim Musizieren die Aktivierung der rechten und der linken Gehirnhälfte nachgewiesen. Kaum eine menschliche Tätigkeit erfordert in gleichem Maße die Inanspruchnahme aller Leistungsmöglichkeiten des Gehirns. Auf einer vorverbalen Ebene bereitet das sowohl das aktive wie das passive Musizieren neuronale Wege für ein Sprachverständnis in Mustern. Das Gruppenmusizieren trainiert soziale Fähigkeiten wie das Aufeinander-Hören, das Finden eines gemeinsamen Rhythmus und das Sich-Einordnen im Dienste des Gelingens eines größeren (musikalischen) Projektes. Da im Allgemeinen der klassischen Musik die größere Komplexität vor der populären Musik zugerechnet wird, gilt die Ausbildung der genannten Fähigkeiten mit Hilfe klassischer Musik als noch effektiver als mit sogenannter Pop-Musik. Gemeint ist hier der sogenannte *Mozart-Effekt* der in Studien jedoch nicht wiederholt werden konnte (vgl. Bruhn, 2008 a, S. 11). Bruhn spricht mit gleicher Berechtigung vom *„Grönemeyer-Effekt“* (Bruhn, 2008c, S. 2). Das Schlagwort der *Transfereffekte* (Bastian, 2002, S. 580) auf andere (Schul-)Fächer ist in aller Munde – diese seien aber mit Vorsicht zu benennen. Eher sei davon die Rede, die Konzentrationsfähigkeit, die einer allgemeinen Steigerung der Lernleistung vorangeht, durch Beschäftigung mit Musik zu verstärken.

Diese Erkenntnisse haben die Politik große musikfördernde Projekte auf den Weg bringen lassen wie die *Jeki-Projekte* (Jedem Kind ein Instrument) in Nordrhein-Westfalen und Hamburg. Gleichzeitig zu diesen Projekten

werden große Begleitforschungsprojekte betrieben, die den Effekt verstärkten Musik- und Instrumentalunterrichts untersuchen sollen (vgl. Sigrun, Amsel u. a.). Ob das Musizieren und die Musik hierbei als Wert an sich oder als Zulieferer von Soft und Hard Skills für andere (Schul-)Fächer betrachtet wird, ist nicht ganz klar.

Das Singen ist bei diesen Programmen und Untersuchungen nicht im Fokus der Aufmerksamkeit, obwohl es als Ur-Ausdruck musikalischer Tätigkeit vorgeschaltet sein müsste:

Das Singen ist dem Urtrieb des Spielens verwandt; das Bedürfnis zu singen ist Lebensausdruck wie das Sprechen (vgl. Elmer, 2008, S. 144). Neben emotionaler Katharsis übt das regelmäßige Singen Körperhaltung, Atmung und Stimme. Singen ist im materiellen Sinne zunächst voraussetzungslos, da die Stimme jeder bei sich hat. Das innere Singen ist jedoch Voraussetzung für die Phrasierung einer Melodie auf einem Instrument. Wer also die Musik und das Musizieren fördern will, muss beim Singen beginnen.

Die Diskussion um die moralische Rechtfertigung einer Geschmacksbeeinflussung der Schüler durch verstärkten Musikunterricht ist nicht erschöpfend in der Öffentlichkeit geführt worden. Während in der Museumspädagogik der öffentliche Diskurs nahezu im Konsens darüber ist, welche Kunstwerke den nachfolgenden Generationen um ihrer selbst willen als kulturelles Erbe nahegebracht werden sollen, ist im musikpädagogischen Bereich eine große Berührungsangst zu spüren: Sensibilisieren für Musik und Stilrichtungen ja, Geschmacksbeeinflussung nein, da Letztere heikel und dem ideologischen Missbrauch verwandt (vgl. Kapitel 5 *Marketing und Musikvermittlung*). Durch diese Nicht-Positionierung der Musikpädagogik ist dem Tun und Schaffen des Kulturmanagements Raum überlassen. Und diese haben ein klares Ziel: den Erhalt einer ganzen Musikbranche und

ihres Personals. Das Anwerben von Publikumsnachwuchs ist für Konzerthäuser – und zwar nachhaltig – überlebensnotwendig.

Nimmt die Musikpädagogik diese Herausforderung jedoch freiwillig und aktiv an, kann sie auf Schulterschluss mit und nicht in die gefürchtete Position der Dienerin von anderen Fachrichtungen begeben. Das Ringen um die Formulierung gewünschter musikalischer Fähigkeiten im Rahmen neuer musikpädagogischer Konzeptionen könnte hier einen Anfang bilden. Eine Argumentationshilfe ist dabei die Hirnforschung, wie Gerhard Roth sie vorstellt (vgl. Roth, 2003).

Ob persönliche musikalische Präferenzen mit Hilfe von Musikunterricht oder musikpädagogischen Interventionen beeinflusst werden dürfen, bedarf einer eigenen klaren inhaltlichen Positionierung:

Voraussetzung ist, klassische Musik im Bewusstsein der (westlichen) Gesellschaft als Teil kultureller Identität aktiv zu bejahen. Im Folgenden geht es darum, ob sich Heranwachsende beeinflussen lassen und dabei gleichzeitig einen freien Willen behalten können.

Studien haben ergeben, dass die Entscheidung zur Ausführung eines Handlungsaktes bereits stattgefunden hat, bevor das Individuum den bewussten Entschluss dazu fasste (*Libet-Experiment*, zitiert nach Roth, 2003, S. 192). Es wurde ursprünglich davon ausgegangen, dass das Bereitschaftspotenzial, eine willkürliche Bewegung auszuführen, im Hirn einige Zeit vorher aufgebaut wird. Den Beginn und den Aufbau des symmetrischen und des lateralisierten Bereitschaftspotenzials kann man anhand eines EEGs (Elektroenzephalogramms) gut herausfiltern. Nun kommt es nur darauf an, den genauen Zeitpunkt des auslösenden Willensentschlusses zu bestimmen. Der Neurobiologe Benjamin Libet ließ in den 1960er Jahren an das EEG angeschlossene Versuchspersonen eine kleine willkürliche Bewegung ausführen. Zuvor mussten sie auf eine Art

Uhr mit rotierenden Zeigern blicken und sich genau den Stand der Zeiger merken, an dem sie den Entschluss gefasst hatten. Diesen Zeigerstand mussten sie nach dem Versuch den Testern mitteilen.

Das Ergebnis war verblüffend: Das Bereitschaftspotenzial, die Bewegung auszuführen, war zum Zeitpunkt des bewussten Willensentschluss bereits aufgebaut – bis zu einer halben Sekunde vorher! Nicht die zu erwartende Abfolge: Willensentschluss geht Bereitschaftspotenzial voraus, sondern andersherum: Die bewusste Entscheidung folgt dem aufgebauten Bereitschaftspotenzial.

> *„Libets Fazit wider Willen war: Das Bereitschaftspotential und damit die ‚gewollte' Bewegung werden unbewusst vorbereitet."* (Roth, 2003, S. 193)

Nach Roth bedeutet das jedoch sehr wohl, dass ein freier Willen existiert, der die geistige Entscheidung vor die Handlung setzt. Der freie Wille ist nur anders zu definieren:

> *„Unter wechselnden Motivlagen kann das eine oder das andere Motiv ‚gewinnen' (zuhause bleiben oder in die Oper gehen; jetzt eine weitere Tasse Kaffee trinken, auf später verschieben oder es ganz sein lassen). Welches Motiv dann gewinnt, ist – von Zufällen abgesehen – ein deterministisches Geschehen, und es muss eines gewinnen, damit wir überhaupt etwas tun."* (Roth, 2003, S. 199)

Legitim ist es in diesem Zusammenhang, Musikunterricht bzw. eine musikpädagogische Intervention so anzulegen, dass das Motiv des Einzelnen, die Oper oder ein klassisches Konzert zu besuchen, eine Chance hat zu gewinnen. Erst einmal muss das Motiv als solches im Hirn hinterlegt, also bekannt sein, um wirken zu können. Da es sich um Erfahrungsschatz des Einzelnen handelt, lässt sich dieses Motiv dann individuell zuordnen und gehört zur freien Willensbildung des Einzelnen. Wichtig ist auch, dass es Handlungsalternativen gibt – erst dann ist von freier Willensentscheidung

zu sprechen. Eine nachhaltige Intervention muss demnach folgende Kriterien erfüllen, um eine freie Willensentscheidung zu ermöglichen:

- Im Sinne des hirngerechten Belohnungssystems sollte sie an eine emotional positiv besetzte Erfahrung anknüpfen bzw. diese schaffen können (vgl. Roth, 2003, S. 178).

- Eine menschliche Beziehung mit emotionaler Übertragung und Gegenübertragung kann am ehesten Verhaltensänderungen bzw. -erweiterungen hervorrufen. *„Es mag sein, dass hier ein Szenario wieder auflebt, das unser Gehirn an die Frühzeit unserer Persönlichkeitsentwicklung erinnert, nämlich als unser sehr plastisches Gehirn die formenden Umwelteinflüsse begierig in sich aufnahm.“* (Roth, 2003, S. 179)

- Es müssen Handlungsalternativen zur Verfügung gestellt werden (Pop-Konzert oder klassisches Chorkonzert), um eine Willensfreiheit hinsichtlich der Entscheidung zu garantieren.

> *„Man kann rein empirisch ermitteln, bei welcher Motivlage sich die Mehrzahl der Menschen maximal frei fühlt, nämlich wenn es weder eine völlige Dominanz nur eines Motivs gibt, noch ein völliges Gleichgewicht unterschiedlicher Motive (seien sie beide rational, emotional oder rational versus emotional), sondern wenn ein Motiv letztlich alle anderen überwiegt, ohne zu stark zu dominieren. Das Vorliegen von Willensfreiheit in dem hier propagierten Sinne drückt sich sprachlich meist in der Formulierung aus, dass wir eine bestimmte Sache ‚gern‘ tun.“* (Roth, 2003, S. 199)

Unser limbisches System durch positive nachhaltige Erfahrungen zu prägen, ist somit ein legitimes Verfahren, graduell stärker empfundene Willensfreiheit zu ermöglichen.

Zu den Motiven der Musikvermittlung, aus denen sowohl der Musikunterricht als auch die Konzertpädagogik aus den vorangestellten

Erkenntnissen der Hirnforschung erwachsen, sollte meines Erachtens folgende Überlegung gehören: Es sollte bewusst die Verantwortung für die Prägung des musikalischen Geschmacks der Kinder übernommen werden. Was die Allgemeinheit als allgemein wünschenswert erachtet lässt sich in großem Maße an den Konzertprogrammen, die gespielt werden, ablesen. Der Wunsch nach Rezeption dieser Programme sollte als Möglichkeit im kindlichen Gehirn angelegt werden. Dabei sollten begleitende Informationen gegeben werden. Ob es diese Möglichkeit später nutzt bleibt dem Kind, d. h. dem später Heranwachsenden bzw. Erwachsenen überlassen. Dieser Weg erscheint mir besser, als die unbewusste Prägung des Mainstreams fatalistisch hinzunehmen und dessen Folgen zu beklagen.

Die Sängerpatenschaften bedienen sich im Sinne der neuesten Hirnforschungen der Möglichkeit, den verschiedenen Motiven einer freien Willensentscheidung ein positiv besetztes Motiv hinzuzufügen:

- Wiederholungseffekt: Ein einmaliges Event ist kein auf Dauer angelegter Impulsgeber für eine sich wiederholende Handlung, in diesem Fall der regelmäßige Besuch eines klassischen Gesangs-Konzerts. Eine auf zwei Jahre angelegte Beziehung kann es aber sehr wohl sein; das Gehirn bekommt Zeit, einen Platz für diese Art von Beziehung zu klassischer Musik plastisch auszuformen.

- Besitztums-Effekt: Der Mensch schätzt ein in seinem Erfahrungsschatz befindliches Erlebnis als höherwertig ein als ein unbekanntes. Auch nach Jahren kann er auf die gemachte Erfahrung der positiven Begegnung mit klassischer Musik zurückgreifen, ohne dass in ihm Abwehrmechanismen ausgelöst werden.

Die Sängerpatenschaften ermöglichen ein Vertrautmachen mit aus Kindersicht *unkonventioneller Musik* (Lehmann, 2008). Sie können den Mut stärken, zuvor Unbekanntes sich mit wachsendem Genuss anzueignen und selbst musizierend oder rezipierend aktiv zu werden.

8 Hörpräferenzforschung

8.1 Musikgeschmack und Musikpräferenz

Im Zusammenhang mit dieser Studie möchte ich den bereits früher angestellten Überlegungen Behnes zu Präferenz und Akzeptanz folgen (1990). Nach dessen Definition ist die *„(…) musikalische Präferenz das, was jemand musikalisch bevorzugt."* (Behne, 1990, S. 19). Er führt aus, dass der Begriff *„Präferenz ein aktiv aufsuchendes Verhalten beschreibt, das normalerweise nur in der Freizeit realisieren wird."* (Behne, 1990, S. 19). Interessanter ist aber die Frage, welcher Musik als Unterrichtsgegenstand keine heftige Abwehr entgegenschlägt. Zu Recht betont er, dass der Versuch fragwürdig sein muss, individuelle Musikpräferenzen durch Musikunterricht zu verändern. Dieses kommt einem manipulierenden Eingriff in die individuelle Persönlichkeitsentwicklung gleich. Die Nähe zu ideologischem Missbrauch ist zu gefährlich. Anzustreben ist das Ausloten musikalischer Bereiche, die gerade noch oder nicht mehr akzeptiert werden. Hierauf kann sich ein *Toleranztraining* (Kemmelmeyer, 1979) gegenüber für Schüler unkonventioneller Musik aufbauen.

In der Folge sind Musikgeschmack und Musikpräferenzen und ihre Unterscheidung wiederholt zum Gegenstand empirisch-psychologischer Forschung geworden (vgl. Behne, 1993; Abeles & Chung, 1996).

Kloppenburg (2005) gibt einen Überblick über Forschungsarbeiten zu Musikpräferenzen, wobei experimentelle Arbeiten nach den Einflussgrößen Alter, Sozialisation, Persönlichkeitsfaktoren, Medieneinfluss und Situation des Musikhörens eingeteilt werden.

8.2 Offenohrigkeit

Der Musikgeschmack verändert sich im Laufe des Lebens: Studien ergaben Hinweise darauf, dass sich Präferenzen für musikalische Reize in der Zeit der Pubertät verengen (vgl. Müller, 1990). Nach diesem *Pubertätsknick* (Behne, 1993) entwickeln sich wieder tolerantere Haltungen. Ab welchem Alter ist dieser *Pubertätsknick* anzusetzen, der nach Troué & Bruhn (2000) sowie nach Roth (2009) einem verstärkten Hinwenden zum Einfluss der Peer-Group zuzuschreiben ist?

Anhand eines Überblicks über die gegenwärtige Forschungsliteratur stellen Hargreaves, Nortz & Tarrant (2006) eine Abnahme der Offenheit für unkonventionelle Musik im späten Kindesalter (10 bis 11 Jahre) fest. Unkonventionelle Musik bedeutet hier jede Musik, die nicht zur sogenannten Populären Musik gehört. Diese Beobachtung wird einer Abnahme *der open-eardness* (Hargreaves, 1982) zugeschrieben. *„Younger children may be more ‚open-eared' to forms of music regarded by adults as unconventional"* (Hargreaves, 1982, S. 51). Die Hypothese zur Offenohrigkeit stellt eine größere Offenheit jüngerer Kinder fest gegenüber allen Musikstilen außerhalb populärer Musik im Vergleich zu Kindern höherer Altersstufen. Lehmann sieht den Bezug des Begriffs *Offenohrigkeit* zum Konzept der Offenheit oder *Openness to experience*, das in der Persönlichkeitsdiagnostik verbreitet ist (Lehmann, 2008). Es ist ein Faktor im Persönlichkeitskonzept der *Big Five*. Bei den Big Five bzw. dem Fünf-Faktoren-Modell (FFM) handelt es sich um ein Modell der Persönlichkeitspsychologie, das fünf Hauptdimensionen der Persönlichkeit postuliert: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit (vgl. Costa & McCrae, 1992, Borkenau & Ostendorf, 1993, S. 5 – 10).

Hargreaves führte eine explorative Querschnittstudie an Kindern verschiedener Altersstufen durch (Hargreaves, 1982). Er ließ Kinder Musikbeispiele

verschiedener Stilrichtungen in freien Antworten miteinander vergleichen und bildete aus den Antworten Kategorien. Die sich anschließenden Studien (z. B. Troue & Bruhn, 2000) befassten sich mit Fragen zur genaueren Bestimmung des Alters für die einsetzende Abnahme der Offenohrigkeit, der Definition des Begriffs der *unkonventionellen Musik*, sowie der Bestimmung der Einflussgrößen von Geschlecht und sozialer Prägung.

Der Faktor mit der größten Bedeutung für musikalische Präferenzen und Musikgeschmack ist nach bisherigen Studien das Alter (Gembris, 2005). LeBlanc, Sims, Siivola & Obert (1996) sammelten Präferenzurteile von über 2000 Probanden zu Musikbeispielen unterschiedlicher Genres. Anhand dieser konnten sie einen empirischen Zeitverlauf der Hörpräferenzen erstellen.

Eine Untersuchung zu musikalischen Präferenzen von 591 Grundschulkindern (Schellberg & Gembris, 2004) ergab, dass jüngere Kinder Hörbeispiele aus Klassik und Neuer Musik generell positiver beurteilten als ältere. 2007 konstatierten diese Autoren genauer die *Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter* (Gembris &Schellberg, 2007). Das Ergebnis zeige eine deutliche Präferenzveränderung bereits in der Grundschulzeit. Eine genaue Festlegung des Alters ist schwierig, da die Untersuchungsergebnisse variieren abhängig von der Versuchsgruppe: Je nach untersuchter Kohorte und Umgebung wurde eine signifikante Toleranzabnahme gegenüber klassischer Vokalmusik sowohl zwischen dem 1. und 2. als auch 3. und 4. Schuljahr festgestellt (Schellberg & Gembris, 2004; Lehmann, 2008).

8.3 Einfluss von Musikunterricht

Untersuchungen zum Einfluss von Musikunterricht oder anderen musikpädagogischen Interventionen auf musikalische Präferenzen gab es wenige in den 1970er und 1980er Jahren. Sie wurden erst in jüngster Zeit wieder aufgenommen: De la Motte-Haber & Jehne (1976) fanden heraus, dass ungewohnte Gamelanmusik nach dem Unterricht höher eingeschätzt wurde. *„Vertrautmachen im Unterricht kann die Bewertung steigern“*, interpretierten de la Motte-Haber & Jehne (1976) dieses Ergebnis. Peery & Peery (1986) fanden bei Vorschulkindern nach intensivem Musikunterricht eine signifikante Veränderung musikalischer Präferenzen, ebenso Greer, Dorow & Hanser (1973).

Sehr deutlich wird die Toleranzabnahme gegenüber unkonventioneller Musik bei Opernarien. Schellberg & Gembris (2004) ermittelten für das Hörbeispiel einer Opernarie von Mozart, dass zum Ende der Grundschulzeit die Akzeptanz bis gegen Null abnahm. So untersuchte Schellberg 2006 den Einfluss von Unterricht auf Musikpräferenzen von Grundschulkindern für Opernarien. Sie stellte eine signifikant höhere Akzeptanz der Mozart-Arie bei der Versuchsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe fest. Lehmann-Wermser, Liermann & Busch untersuchten 2007 in einer Folgestudie den Aspekt, ob es nach einem Vertrautmachen mit Belcanto-Musik im Unterricht geschlechtsspezifische Reaktionsunterschiede gibt. Sie bestätigen im Großen und Ganzen die Schellberg-Ergebnisse und stellen eine stärkere Veränderung der Präferenzurteile gegenüber Belcanto bei den Mädchen nach einer unterrichtlichen Intervention fest als bei den Jungen.

Generell können nach Finnäs (1989) (vgl. auch Schwanze, 2004, S. 58 und Schellberg, 2007, S. 72) vier Haupttypen von Hörpräferenzstudien unterschieden werden:

Studientyp (Untersuchung des Einflusses von…..)	Inhalt
Spezifisch musikalische Kennzeichen	Tempo, Rhythmus, Tonhöhe, Komplexität; beispielsweise Höhere Präferenzen durch schnellere Tempi, Fehlen von Dissonanzen)
Vertrautheit (familiarity)	Wiederholtes Hören, Vermitteln von Hintergrundwissen zur Entstehungsgeschichte des Werkes
Individuelle Bedingungsvariablen	Was gefällt dem Individuum in der Musik? Welche persönlichen Erlebnisse, inneren Erfahrungen verbindet es mit einem bestimmten Musikstück? (außerhalb der Musik)
Sozialer Einfluss	Einfluss von Eltern, Peer-Groups, Lehrern, Medien u. a.

Die Berücksichtigung dieser Einflussbereiche auf die Präferenzbildung leitete die Konstruktion des Sängerpaten-Modells.

8.4 Einfluss der Forschungsergebnisse auf das Entwickeln der Intervention *Sängerpate*

Im Bereich der Konzertpädagogik sind diese Ergebnisse einer nachhaltigen Wirkung von Unterrichtssequenzen in der Schule auf das Verhalten bei Konzertbesuchen bislang noch nicht in vollem Umfang nutzbar gemacht worden.

Schwanse (2003) hat mit ihrer Untersuchung von Familienkonzerten in Kooperation mit Grundschulen die Wirkungen mit Hilfe von Fragebögen und Briefen ermittelt. Sie stützt sich auf die Selbstauskunft von Eltern und Kindern. Ihre zentralen Kategorien sind die *Erwartung* und *Zufriedenheit* bis hin zur *Einstellung*. Die *Zufriedenheit* ist ein kurzfristiges Phänomen, bei

dem eine vorher aufgebaute Erwartung mit der gemachten Erfahrung abgeglichen wird. Die *Einstellung* stellt eine längerfristige Voraussetzung dar für Aktivität oder Nichtaktivität, das heißt Konzertbesuch oder kein Konzertbesuch (Schwanse, 2003, S. 47). Um die Zufriedenheit zu erfassen, ist eine Befragung unmittelbar nach dem Konzerterlebnis nötig. Die Einstellung – da längerfristig – kann zeitlich unabhängig von der konkreten Konzerterfahrung ermittelt werden.

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der Fragestellung, ob der Vorgang des Vertrautmachens mit unkonventioneller Musik auch mit schulexternen Künstlern nachhaltig funktionieren kann, und die Ergebnisse von Schellberg (2006) und Lehmann-Wermser et al. (2007) bestätigt werden können.

Die Intervention – das Projekt Sängerpatenschaften – ist in ihren einzelnen Komponenten (Lehrer-Sänger-Workshops, Aufbau der Unterrichtsstunden, Vorbereitung der Werkstattkonzerte) festgelegt. Die besonderen Kennzeichen dieser Intervention sind:

- Zusammenarbeit von LehrerInnen und SängerInnen
- Partizipation der Schüler am Konzert
- Emotionalität der Patenschafts-Verhältnisse

In welcher Stärke welche Komponente die Präferenzentwicklung beeinflussen, wird durch die Beschreibung der Präferenzentwicklung allein nicht deutlich. Da die Steuerung der Intervention jedoch den jeweiligen Zeitpunkt des Einsatzes einer Komponente kennt, kann über den Wirkungszusammenhang einer bestimmten Komponente auf die Präferenzentwicklung – wie z. B. Teilnahme und Mitwirkung an einem Live-Konzert – begründet spekuliert werden.

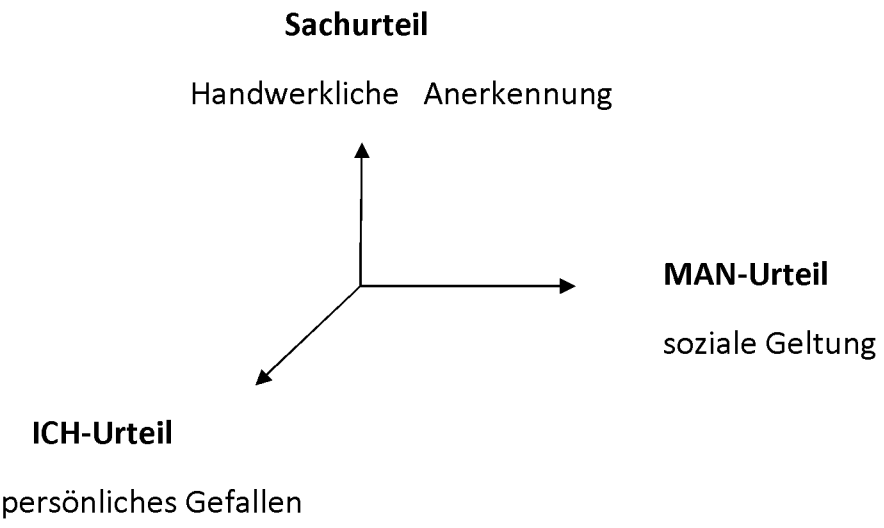
8.5 Art der Auswertung

Das Konzept Sängerpate ist (kultur-)marketingstrategischen Überlegungen ebenso verpflichtet wie musikpädagogischen (siehe Kapitel 5). Deshalb konzentriert sich das Überprüfen des Erfolgs der Intervention darauf, die veränderte beziehungsweise gehaltene Akzeptanz gegenüber den für die Schüler *unkonventionellen* Stücken zu beschreiben.

Die Studie orientiert sich ganz bewusst an den Bedingungen eines Prototyps von Konzerthaus, das in möglichst überschaubarer Zeit ein möglichst aussagekräftiges Ergebnis über die Effektivität seiner Maßnahmen wünscht. Es muss ein Maß gefunden werden, das als Indikator Aussagen über die Effektivität hinsichtlich unterschiedlicher Altersgruppen, Geschlecht und sozialer Herkunft ermöglicht.

Um dies zu begründen, gehe ich auf die Anfänge der Hörpräferenz-Forschung zurück und übernehme Behnes *„Schematisches, dreidimensionales Modell des Musikalischen Werturteils“* (Behne, 1990, S.15).

Behne spricht von einer Dreidimensionalität des Werturteils.



Er geht davon aus, dass musikalische Werturteile anhand mehrerer Faktoren gefällt werden:

> *„1. an dem persönlichen Gefallen (ICH-Urteil)*
>
> *2. an der ‚handwerklichen' Anerkennung des produzieren Objektes (SACH-Urteil)*
>
> *3. an der sozialen Geltung (MAN-Urteil)"* (Behne, 1990, S.14)

Wichtig ist zu beachten, dass Behne das Modell für jugendliche Hörer entwickelt hat, die Alterspanne seiner Probanden also erst ab 10 Jahren beginnt. Die Alterspanne meiner Untersuchungsgruppe erstreckt sich aber von 7 bis 11 Jahre. Trotzdem ist die Tauglichkeit des Modells nicht in Frage zu stellen: Die Kinder kommen in das Sängerpaten-Projekt zunächst ohne die Dimension SACH-Urteil und MAN-Urteil – so zumindest der Schluss der späteren Hörpräferenzstudien, die mit dem Terminus *Offenohrigkeit* umschrieben wird.

Das Konzept Sängerpate wird im Verlauf die Dimensionen SACH-Urteil und MAN-Urteil erst anlegen helfen.

Aber darum kann es dem Konzertveranstalter erst in zweiter Linie gehen. Es kommt ihm auf die spätere Handlungsabsicht eines später erwünschten Konzertbesuchs an.

Darum ist es notwendig, Behnes Modell weiter zu betrachten: Selbstkritisch sah Behne bereits bei der Vorstellung der Dimensionen des Werturteils zwei Schwächen:

- *„Die drei Urteilsdimensionen sind in der Realität nicht unabhängig voneinander, also nicht das, was man faktorenanalytisch als orthogonal bezeichnet.*" (Behne, 1990, S. 15). Diese von Behne angesprochene

Schwäche kommt in den Ausgangsmessungen dieser Studie nicht zum Tragen, da nur die Dimension des ICH-Urteils gemessen werden kann.

- Die umgangssprachliche Bedeutung eines Verbalurteils ist nicht immer ganz eindeutig. So kann das Wort „schön“ auch einem ICH-Urteil zugeordnet werden. Diese Schwäche wird jedoch durch die Wahl des Testverfahrens umschifft, da die Kinder ihre subjektive Einschätzung anhand einer Pictorial Faces Scala ausdrücken. Der Test misst ohne verbalen Umweg ICH-Urteile. Die *soziale Erwünschtheit* als Störfaktor bei den Antworten kommt nicht zum Tragen, da die verbale Sprache bei der Einschätzung der Stücke ausgeklammert wird.

Am wichtigsten für die Wahl dieses Untersuchungsdesigns ist jedoch die Zuordnung des ICH-Urteils zu *„hoher Kaufbereitschaft“* (Behne, 1990, S. 16). Das bedeutet, dass Behne die Dimension des ICH-Urteils als Ausgangspunkt für die potenzielle Bereitschaft zu einer Kaufaktivität („Ich finde die Musik hinreißend, also kaufe ich mir die Platte“) nahm.

Besonders wertvoll ist das ICH-Urteil als Kriterium, weil es eigentlich nach Studienergebnissen nicht beeinflusst werden kann:

1971 führte Rittelmeyer Experimente zur Manipulation von Werturteilen durch. Er ließ Neue Musik mit und ohne Prestigeangaben beurteilen. Das Feld der Prestige-Suggestion wird in der Psychologie seit den 1960er Jahren untersucht. Es wird die Auswirkung von angeblichen Quellen (Experten, Sachverständige, berühmte Persönlichkeiten oder einfach die Meinung der Mehrheit) zu einer Aussage auf das Werturteil der Probanden erforscht. Bei Rittelmeyer (1971) wurde das SACH-Urteil über die Struktur (chaotisch-geordnet) am stärksten, das MAN-Urteil (kunstvoll-dilettantisch) am zweitstärksten und das ICH-Urteil (angenehm- unangenehm) am wenigsten manipuliert.

Sollte es gelungen sein, über das Projekt *Sängerpate.de* ein ICH-Urteil positiv zu halten oder sogar zu verbessern , obwohl die anderen Dimensionen mit zunehmendem Alter und Kenntnis (besonders das MAN-Urteil) dieses Urteil gegenüber klassischer Vokalmusik ins Negative wenden könnten, wäre das ein nach gewiesener Erfolg im Sinne der Intervention.

Zielgenau dürfte die Abfrage des ICH-Urteils im Rahmen eines Hörpräferenztests sein, der die anderen Urteilsdimensionen außer Acht lassen kann. Dieser kann also Hinweise darauf geben, ob die Basis dafür gelegt wurde, gegebenenfalls als aktiver Konzertbesucher in Erscheinung zu treten – oder nicht. Die Zahl der Angehörigen einer potenziellen Zielgruppe zu erhöhen, ist ein wünschenswerter (Kultur-)Marketingerfolg (Günter, 2004), an den andere zielgerichtete Maßnahmen anschließen können.

9 Sängerpate.de

9.1 Das Modell – Idee, Motive und Umsetzung

Im folgenden Kapitel unterscheide ich zwischen dem Modell *Sängerpate* und dem tatsächlich stattgefundenen Projekt *Sängerpate.de*. Dabei wechsle ich zwischen den Perspektiven der Forscherin und der Projektleiterin. Während ich in der Rolle als Forscherin die Verallgemeinerbarkeit von Anfang an im Auge hatte, wähle ich bei der Beschreibung der konkreten Ausprägung der Elemente im Projekt die Form des Erfahrungsberichts. Wo es mir nötig erscheint, gebe ich Hinweise auf meine biografische Vorprägung, um dem Leser zu ermöglichen, die Informationen hinsichtlich ihrer Auswahl und Aussage einordnen zu können.

Das Modell ist von mir entwickelt worden. Patenschafts-Verhältnisse gibt es im Instrumentalbereich (vgl. z.B. Münchner Philharmoniker, Robert-Schumann-Philharmonie Chemnitz, Hamburger Symphoniker Saison 2011/2012; Gehrmann 2006) mit einzelnen Schulklassen. Im Gesangs-Bereich von Seiten eines Chores mit vielen Schulen einer Region ist mir das trotz intensiver Recherchen nicht begegnet (vgl. Kap. 2 dieser Arbeit). Die theoretischen Prämissen des Modells basieren auf marketingstrategischen Überlegungen (vgl. Kap. 1), die ihrerseits auf allgemein- und musikpädagogischen Erfahrungen und Haltungen (vgl. Kap. 2 – 4) sowie Ergebnissen der Hörpräferenzforschung (vgl. Kap. 5) basieren. Die ethische Legitimation zur Konstruktion dieser pädagogischen Intervention ist aus der aktuellen Hirnforschung abgeleitet (vgl. Kap. 6). Auf der Basis des gedanklichen Modells ist das Projekt freiwillig von einer Gruppe Sängern des NDR-Chores (Sprecherin: Gesine Grube) umgesetzt worden.

Es ist zu betonen, dass es sich nicht um ein vom NDR initiiertes Projekt handelte. Das Interesse bei den Sängern lag darin, etwas für den

Publikumsnachwuchs zu tun, da dem Chor bis dato ein konzertpädagogisches Projekt fehlte. Ich hatte ein musikpädagogisches Forschungsinteresse. Aus der Schnittmenge dieser Interessenlagen entstand das Projekt.

Im Folgenden werden im Wechsel die konstituierenden Elemente des Modells a) als Antwort auf die Zielgruppen-Analyse und b) in ihrer speziellen Ausprägung im untersuchten Projektdurchlauf beschrieben. Orientierung bietet dabei das marketingstrategische Modell der konsequenten Besucherorientierung und -entwicklung sowie das der Nachhaltigkeit, wie ich sie im dritten Kapitel vorgestellt habe. Für das Verstehen des Modells ist die Bezugnahme auf reale Erscheinungsformen innerhalb des Projekts erleichternd, an manchen Stellen habe ich mich darum für eine verquickte Darstellungsform von Modell und Projekt entschieden. Folgende Merkmale eines nachhaltigen Projektes im Kulturbetrieb möchte ich noch einmal in Erinnerung rufen (Kap. 5.3) und in den nächsten Kapiteln als eine Grundlage des Projekts nutzen:

- konsequente Publikumsentwicklung durch Aufbau einer persönlichen Bindung
- konsequente Publikumsentwicklung durch wiederholte Begegnung
- kostenbewusste Konzeption ohne finanzielle Belastungen für Nachfolgende

9.2 Die Beteiligten

9.2.1 Der Chor

Der Chor des Norddeutschen Rundfunks steht seit 1946 für ein unverändert hohes Niveau in der klassischen Chormusik Deutschlands: Preisgekrönte Brahmseinspielungen wie auch Aufnahmen Neuer Musik und die

Reihe *Das Alte Werk* trugen und tragen zu einem hervorragenden Image bei, das den Chor an die Seite der besten Chöre Europas stellt. Mit einem transparenten Klangbild, das auch hochkomplexe polyphone Werke gut durchhörbar werden lässt und eine optimale Textverständlichkeit fördert, steht der Chor für ein unverwechselbares Klangprofil. Dirigenten wie Helmut Franz, Robin Gritton und Hans-Christoph Rademann prägten das Klangideal des Chores. Ursprünglich nur als Partner des NDR-Sinfonieorchesters gedacht, entwickelte der Chor eine musikalische Eigenständigkeit. Als die Sängerinnen und Sänger das Bedürfnis eines eigenen Musikvermittlungsprogramms spürten, war die Stelle des Chordirektors gerade vakant. Die Sänger hatten von 2005 bis 2007 außer der Programmredakteurin und dem Leiter der Abteilung Klangkörper keinen direkten Ansprechpartner. Seit 2008 ist die Stelle mit Philipp Ahmann wieder neu besetzt.

In der klassischen Musikszene hat der NDR Chor also ein großes Renommee. Für die Lebenswelt der Schüler könnte er ferner jedoch nicht sein: Die Konzerte finden in Kirchen statt und in Konzertsälen weitab der Schulen der Kinder – vor einem Publikum, dessen Altersdurchschnitt jenseits der 53 Jahre liegt (vgl. Eckhardt/Pawlitza/Windgasse, 2006, S. 274).

Auf der Seite der Sänger ist die Haltung der beschäftigenden Institution, ihres Dienstherrens, von größter Bedeutung. Wird das Modell von dieser selbst installiert, so kann davon ausgegangen werden, dass für personelle und finanzielle sowie organisatorische Ressourcen gesorgt wird. Das pädagogische Engagement über die Dienstpflicht hinaus wird dann von den Verantwortlichen des Klangkörpers gewürdigt und für eigene Imagezwecke genutzt.

Wenn die Initiative aus den Reihen der Sänger selbst kommt und gegebenenfalls gegen einen Widerstand der Leitung des Klangkörpers realisiert werden soll – wie im ersten Durchlauf des Projekts geschehen – kann es

durchaus zu Irritationen im Verhältnis von Institution und (in diesem Fall) unabhängiger Organisation des Projekts kommen. Vorwegnehmend ist zu sagen, dass der NDR die Form des Konzepts nach Ablauf der Studie nicht fortgesetzt hat. Die Education-Abteilung entschied sich – trotz hoher Wertschätzung durch die Intendanz und des Erwähnens des Projekts bei der Verleihung der Brahms-Medaille – für eine Angleichung der Methoden an das Sinfonie-Orchester (einzelne Schulbesuche, Auftritte vor großen Gruppen, einmalige Veranstaltungen). Man erreicht damit eine viel größere Anzahl von Schülern. Die Nachhaltigkeit durch wiederholte Besuche ist keine Bewertungskategorie für das Konzept seitens des Senders. Die Zahlengröße reicht in den Entscheidungsgremien des NDR als Argument für diese Art der Durchführung. Die ehemaligen Sängerpaten sind laut eigenem Bekunden über die jetzige Form nach dem Sängerpatenprojekt nicht glücklich: Sie fühlen sich nicht als ausübende Musiker und Personen wahrgenommen, sondern als unpersönlicher Klangkörper, der für Erziehungszwecke instrumentalisiert wird.

9.2.2 Die Organisation des NDR, der Programmauftrag und die Intendanz

Um zu verstehen, auf welche Strukturen ich traf, als das Konzept der Sängerpaten etabliert werden sollte, hier ein kurzer Überblick über die Organisation des NDR:

Der NDR ist eine Anstalt des öffentlichen Rechts, die sich zu 90 Prozent aus Rundfunkgebühren finanziert. Dieses soll die Unabhängigkeit in der Programmgestaltung garantieren. Aus der Finanzierung aus öffentlichen Mitteln kann man auch den öffentlichen Bildungsauftrag ablesen, der im Staatsvertrag von 1991 (§ 5 Abs.1) festgeschrieben ist:

> *„**Programmauftrag***
>
> *(1) Der NDR hat den Rundfunkteilnehmern und Rundfunkteilnehmerinnen einen objektiven und umfassenden Überblick über das internationale, europäische, nationale und länderbezogene Geschehen in allen wesentlichen Lebensbereichen zu geben. Sein Programm hat der Information, Bildung, Beratung und Unterhaltung zu dienen. Er hat Beiträge insbesondere zur Kultur anzubieten und ist berechtigt, sich an Filmförderungen zu beteiligen. Er kann auch Spartenprogramme veranstalten."* (NDR Staatsvertrag, 1991)

Der NDR hat seinen Sitz in Hamburg. Der Sender unterhält Funkhäuser in Hamburg, Hannover, Kiel und Schwerin (Landesfunkhäuser) sowie Regionalstudios in Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Die Regionalstudios sind dem Funkhaus des Landes zugeordnet, in dem sie betrieben werden.

Die Organe des NDR sind:

1. der Rundfunkrat

2. der Verwaltungsrat

3. der Intendant oder die Intendantin

4. die Landesrundfunkräte, bezogen auf die Landesprogramme

Kein Angestellter des NDR darf im Verwaltungsrat sein und umgekehrt. Diese Struktur gleicht der einer Behörde.

Der NDR unterhält zudem folgende Klangkörper: Das NDR Sinfonieorchester (das in Zukunft auch Residenzorchester der Elbphilharmonie sein wird), den NDR Chor, das NDR Pops Orchester und die NDR Big Band.

Der Leiter der Abteilung Klangkörper untersteht dem Hörfunkdirektor, der seinerseits dem Intendanten untersteht.

Der Leiter der Abteilung Klangkörper hat die alleinige künstlerische Leitung für diese Klangkörper und ist niemand anderem als dem Träger, vertreten durch die Intendanz, gegenüber verantwortlich. Er entscheidet stets in letzter Instanz seiner Abteilung über die Programmgestaltung, über den Einsatz der Klangkörper und über die Art und Weise des Umgangs mit dem Bildungsauftrag. Diese Machtfülle ist aus dem Art. 5/ 3 GG abgeleitet, das die Freiheit der Kunst garantiert. Das Urteil 30/16 des Bundesverfassungsgericht vom 24.02.1971 erweiterte in einem Grundsatzurteil diese Freiheit der Kunst auch auf die Verbreiter eines Kunstwerks *(Mephisto-Urteil*, vgl. Klein, 2008, S. 150). Seine Entscheidungen werden dadurch allumfassend. Der Leiter der Klangkörper des NDR protegierte im Jahr 2007 die konzertpädagogische Arbeit des Sinfonieorchesters, sah jedoch keine Notwendigkeit, den Chor an dem Bildungskonzept zu beteiligen. Er hatte und hat als gleichzeitiger Intendant des Schleswig-Holstein-Musikfestival große und gute Erfahrung mit Projektchören. So zog er zu diesem Zeitpunkt (2007) die Notwendigkeit eines eigenen Chores des NDRs in Zweifel, was zu einer zutiefst verunsicherten Stimmung in den Reihen der Chorsänger führte.

Dass diese Situation nicht singulär, sondern durchaus typisch an Konzerthäusern sein kann, zeigt die verallgemeinernde Beschreibung eines künstlerischen Institutsleiters an einem Haus in öffentlicher Trägerschaft (also ohne Regulativ durch den Markt):

> *„Zur bürokratischen Deformation und übergroßen Machtfülle der Institutsleiter kommt ein drittes. In vielen öffentlichen Kultureinrichtungen steht an der Spitze eine künstlerisch herausragende, nicht selten exzentrische Person mit einem nicht wenig ausgeprägten Selbstbewusstsein. Das ist sicherlich gut so im Hinblick auf zu erbringende besondere künstlerische Leistungen, oft aber höchst problematisch mit Blick auf die umfassende manageriale Leitung einer Kulturorganisation, insbesondere die Mitarbeiterführung. Denn hier haben wir es nicht selten – quasi durch die Hintertür – wieder mit jenem feudalen, ‚durch persönliche Anteilnahme, Gunst, Gnade, Dankbarkeit bewegten Herrn der älteren Ordnungen' zu tun, von dem*

> *Max Weber die rational gesatzte Ordnung der Bürokratie so deutlich abheben wollte."* (Klein, 2008, S. 151)

Diese allgemeine Beschreibung entsprach der Situation, die ich im Jahr 2007 im Umgang mit der Abteilung Klangkörper des NDR antraf.

Da ich nicht als Mitarbeiterin des NDR, sondern von außen an den NDR mit meiner Idee herantrat, wählte ich den Weg über die Intendanz und stellte das Konzept *Sängerpaten* dort schriftlich vor. Intendant und Hörfunkdirektor waren von dem Konzept überzeugt. Der Vorschlag der Sängerpatenschaften sowie die Bereitschaft der Sänger waren im Haus bekannt. Da Intendant und Hörfunkdirektor in der Organisation über dem Leiter der Abteilung Klangkörper stehen, konnte dieser trotz seiner Machtfülle und anderen Überlegungen keine schlüssige Ablehnung des auf zwei Jahre begrenzten Projekts formulieren.

Obwohl sich das Projekt in dieser Form im NDR nicht durchgesetzt hat , war es doch

1. ein Baustein in der sich wieder festigenden Etablierung des Chores im Anschluss an die Projektzeit (Verleihung Brahms-Medaille s. o.) und
2. ein Wegweiser für das verstärkte Interesse der NDR-Intendanz, die Beschäftigung mit klassischer Musik bei Kindern und Jugendlichen zu fördern.

Ungeachtet dessen, das die Anzahl der erreichten Jugendlichen vor den Überlegungen zur Nachhaltigkeit stehen, ist es ein wünschenswertes Ergebnis, es mit einer für Fragen der allgemeinen Bildung offenen Leitung in einer Anstalt des öffentlichen Rechts zu tun zu haben. Hierzu die Presseerklärung des NDR vom 06.05.2011:

> *„Mit ihren musikalischen Bildungsangeboten haben die Orchester und Ensembles des Norddeutschen Rundfunks in der Saison 2010/11 fast*

45 000 Kinder, Jugendliche und Eltern aus allen Teilen Norddeutschlands begeistert. Das Education-Programm von NDR Sinfonieorchester, Radiophilharmonie, Chor und Bigband wurde damit erneut ausgeweitet. Die vielfältigen Veranstaltungen ermöglichen es jungen Menschen, anspruchsvolle Musik auf sinnliche und aktive Weise zu erleben - unabhängig von sozialem Hintergrund, Schulform oder musikalischer Vorbildung. Über die musikpädagogischen Angebote der NDR Klangkörper informierte Intendant Lutz Marmor am Freitag, 6. Mai, den Verwaltungsrat des Senders.

NDR Intendant Lutz Marmor: ‚Die Orchester des NDR haben den Generationswechsel an ihrer Spitze hervorragend bewältigt. Ebenso wichtig ist es, dass wir die nachwachsenden Generationen für klassische Musik begeistern. Die musikpädagogischen Angebote der Klangkörper des NDR leisten hier vorbildliche Arbeit. Auch in finanziell schwierigen Zeiten stehen wir zu unserem Engagement für die Klangkörper.‘

Dr. Rosemarie Wilcken, Vorsitzende des NDR Verwaltungsrats: ‚Das pädagogische Programm der NDR Orchester und des Chors erleichtert den Zugang zu klassischer Musik und weckt bei jungen Menschen das Interesse für Musik jenseits von Pop. Damit erfüllt der NDR eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe - gerade in Zeiten, in denen der Besuch eines klassischen Konzertes nur noch selten zum Alltag von Kindern und Jugendlichen gehört.‘

Das Spektrum der Education-Angebote reicht von Familienkonzerten, musikalischen Mitmach-Aktionen, Schulbesuchen, einem ‚Zwergen-Abo‘ bis hin zu gemeinsamen Auftritten der NDR Bigband mit Schul-Bigbands. Die kreativen, oft unkonventionellen Angebote sind maßgeschneidert für unterschiedliche Altersgruppen - von Dreijährigen bis hin zu Oberstufenschülern. So wenden sich die ‚Mit-Mach-Musik‘ des NDR Sinfonieorchesters oder das ‚Zwergen-Abo‘ der NDR Radiophilharmonie in Hannover bereits an die Jüngsten im Kindergartenalter. Die Reihe ‚Konzert statt Schule‘ von Sinfonieorchester oder die ‚Konzerte für Kinder‘ der Radiophilharmonie sind für jüngere Schüler konzipiert, andere Konzerte wie die Reihe ‚Spurensuche‘ der Radiophilharmonie oder der Besuch von Proben des Sinfonieorchesters für ältere Schüler. Hinzu kommen Angebote der NDR Bigband, die – nach Schul-Tourneen in Hamburg, Schleswig-Holstein und Niedersachsen – im Februar und März 2011 Schulen in Mecklenburg-Vorpommern besuchte und dort gemeinsam mit Schul-Ensembles Konzerte gab.“
(NDR in: Deutsches Theaterverzeichnis, 6. Mai 2011)

Auffällig ist in dieser ausführlich wiedergegebenen Presseerklärungen, das bei aller Vollständigkeit der vorgestellten Education-Aktivitäten die Beschreibung des Chor-Engagements fehlt.

Das Wohlwollen der Intendanz hat dazu beigetragen, dass das Projekt *Sängerpate.de* durchgeführt werden konnte. Die tägliche Arbeit mit der Abteilung Klangkörper war jedoch von Kommunikationsschwierigkeiten geprägt. Die Verpflichtung gegenüber den Regeln der großen Organisation und gegenüber dem unausgesprochenen Willen des Abteilungsleiters (*„Das Projekt wird im Haus nicht gewünscht“*, Aussage eines Angehörigen der Klangkörper-Abteilung während einer mündlichen Besprechung) ließ die Mitarbeiter des Senders nicht kooperativ menschlich, sondern funktionell agieren.

Im Sinne einer verallgemeinernden Konzeption ist für ein neues konzertpädagogisches Projekt, das nicht von der Education-Abteilung des Hauses entwickelt wurde, Folgendes anzuraten:

a) Sich gleich an die oberste Instanz zu richten, damit eine Innovation nicht von unteren Ebenen abgelehnt werden kann (findet es keinen Gefallen bei der obersten Instanz, ist es im Haus eh nicht durchsetzungsfähig).

b) Mit großem Durchhaltevermögen die oft unflexiblen Strukturen des Apparates kennen, akzeptieren und damit umgehen zu lernen, damit die Künstler an der Basis zu dem gelangen können, was sie tun möchten: den Kontakt zum Publikum in direktem persönlichen Einsatz zu suchen und zu pflegen.

9.2.3 Die Sängerpaten

Die Sängerpaten

- besuchen die Klasse in der Musikstunde (ca. zwei Mal pro Halbjahr),
- geben kleine Konzerte im Musik-/Klassenraum,
- sprechen über Konzertverhalten,
- zeigen Techniken des Singens,
- singen mit den Kindern zusammen und
- bereiten sie auf Proben- und Konzertbesuche an Hamburger Veranstaltungsorten vor.

Der Patenschafts-Zeitraum wird durch ein gemeinsames Abschlusskonzert aller teilnehmenden Klassen beendet (siehe 8.4.3 *Konzerte*).

Die Berührungsangst der Sänger und Sängerinnen zum Bereich Schule galt es bereits im Vorfeld zu nehmen. So war die Vorstellung des Projekts vor dem Chor von entscheidender Bedeutung. Da es sich nicht um ein vom Dienstherren anberaumtes konzertpädagogisches Projekt handelte, mussten in einer Informationsveranstaltung zunächst Freiwillige gewonnen werden, die in ihrer Freizeit die Klassen besuchen würden. (siehe Informationsblatt im Anhang 14.9). Dabei fühlten Sänger und Sängerinnen nach der Präsentation teilweise den Drang, mir zu erklären, warum sie nicht in die Schule wollten: bewusstes Abbrechen eines vorangegangen Schulmusikstudiums oder eine Aversion gegen die Schulatmosphäre lauteten beispielsweise die Begründungen. Die 13 Interessierten gaben sich zunächst reserviert und warteten den Einführungs-Workshop ab, der die Lehrerinnen der interessierten Schulklassen mit den Sängern und Sängerinnen zusammenführen sollte. Nach dieser Veranstaltung standen alle

Sängerpaten ungeteilt hinter dem Projekt. Nur eine Sängerpatin musste aus privaten Gründen nach einem Jahr die Patenschaft beenden, alle anderen besuchten ihre Klassen regelmäßig die empfohlenen zwei Mal pro Halbjahr, viele sogar öfter.

An der Befragung zu ihrer musikalischen Vorbildung nahmen fünf weibliche und zwei männliche Sängerpaten teil. Die insgesamt höhere Zahl von Sängerpaten am Projekt ergab sich aus der Tatsache, dass einige Schulen von einem Team betreut wurden. Sieben Sängerpaten hatten ein Musikstudium absolviert und fünf von diesen gaben an, eine musikpädagogische Ausbildung gemacht zu haben. Diese grundsätzliche Affinität der Sängerpaten zur Pädagogik konnte im Projekt nutzbar gemacht werden. Mündlich gaben die Beteiligten jedoch an, diese Vorbildung in ihrem Beruf nicht nutzen zu können – und so die Übung in der praktischen Umsetzung der Methodenkenntnisse fehle. Immerhin gaben sechs der sieben befragten Sängerpaten an, dass ihnen große Teile des Curriculums in seiner Vorgehensweise vertraut gewesen seien. Hier liegt ein pädagogischer Schatz vergraben, den sich viele Konzerthäuser noch nicht zunutze gemacht haben. Eine eigenverantwortlich von dem Sängerpaten gestaltete Stunde, die sich zunächst grob an Rahmenrichtlinien orientiert, kommt ungleich authentischer bei den Kindern an als eine von einem Moderator gestaltete Stunde, der den Künstler als eine Art Live-CD gebraucht.

9.2.4 Die Schulen

Die Schule ist geprägt durch die Einstellung des Schulleiters. Innerhalb der realen Umsetzung des Projekts habe ich ebenso eine hohe Identifikation seitens der Schulleitung mit dem Projekt erlebt wie eine komplette Ignoranz, wenn die Sängerpaten in der Schule waren. Die Lehrer wurde im zweiten Fall komplett allein gelassen mit Organisation und Koordination und wurden in keinster Weise durch die Schulleitung für ihr zusätzliches

Engagement unterstützt und anerkannt. Dieses Nichtbeachten seitens der Schulleitung – und somit automatisch des Kollegiums – kann eine große Erschwernis für den Fortgang des Projekts bedeuten und muss durch die Projektleitung gut aufgefangen werden durch Anerkennung von außen. Nach meiner Beobachtung im Laufe des Projekts wird an manchen traditionsbewussten Schulen, die hinter innovativen Ansätzen oft eine Profilierung einzelner Initiatoren vermuten, engagierten Kollegen oftmals die Anerkennung verweigert.

Im glücklichen ersten Fall wurde für das erste Werkstattkonzert die Aula samt hauseigenem Catering-Service und Konzerthaus-anmutender Dekoration zur Verfügung gestellt. Diese Schule – genauer gesagt die Schulleiterin – betrachtete die Ausrichtung des ersten Werkstattkonzerts der Sängerinnen und Sänger des NDR-Chores , der eigenen Schüler und der zweier Gastschulen als Ehre und gestaltete das Konzert als Fest. Durch das Engagement und die Offenheit der Schulleiterin und die damit einhergehende Kooperationsbereitschaft von Kollegium, Hausmeistern, Technikern und Schulverein wurde diese Schule in einem sozialen Brennpunkt zur Vorzeigeschule im Rahmen des Sängerpaten-Projekts und ein Beispiel für das Funktionieren des Modells.

Um diese unterschiedlichen Phänomene zu erklären, ist es hilfreich, den zunehmenden Autonomisierungsprozess der Schulen zu betrachten. Zu früheren Zeiten entschied die Schulbehörde alles, seit 1997 erhalten die Schulen im Rahmen der Erweiterung der Schulautonomie mehr und mehr Eigenverantwortung:

> *„Bei der Verwirklichung des Bildungs- und Erziehungsauftrags ist die einzelne Schule gehalten, die ihr mit diesem Gesetz gegebenen Möglichkeiten ein eigenständigen Gestaltung von Unterricht und Schulleben aktiv zu nutzen.“* (HmbSG 1997, § 50, Abs.1)

Für die eine Schulleitung scheint es eine Überforderung zu bedeuten, wie ein wirtschaftliches Unternehmen nach nutzbringenden Kooperationen Ausschau zu halten. Andere Schulleitungen begreifen die hinzugekommene unternehmerische Verantwortung als Chance. Für die Installierung des Projekts hätte eine Kontaktaufnahme über die Schulbehörde sicher zu zeitlichen Verzögerungen hinsichtlich des Projektbeginns und weniger Identifikationsmöglichkeiten der einzelnen Schule mit dem Projekt geführt. Wenn die stärker werdende Schulautonomie als Chance begriffen wird, können auch die flexibleren Entscheidungsstrukturen und damit die schnelleren Entscheidungsprozesse genutzt werden.

Die stärker werdende Schulautonomie kommt auch dem genannten Nachhaltigkeitsmerkmal des Kostenbewusstseins zugute: Durch die institutionsübergreifende Konzeption werden die vorhandenen Strukturen beider Institutionen genutzt (Schulräume, Instrumente, Lehrpersonal auf der Schulseite – Künstler, Konzertsäle, Werbemöglichkeiten auf der Kulturanbieterseite). Es werden vorhandene Ressourcen genutzt und in ihrer Wirkung hinsichtlich schulischer und konzertpädagogischer Musikvermittlung gesteigert (Synergie-Effekt). Durch die kurzen Entscheidungswege auf Schulleiter-/Lehrerebene und die persönliche Entscheidung auf der Sängerebene („wir machen das Projekt – wir machen es nicht“) werden Verwaltungskosten auf beiden Seiten gespart.

Charakterisierung der einzelnen Schulen

Die Schulen lassen sich den Kategorien *bildungsnah* und *bildungsfern* zuordnen. Ich stelle sie jeweils als Gegensatzpaar vor.

Die Klasse 2a der **Grundschule Fiddigshagen** in Hamburg-Bergedorf, Ortsteil Nettelnburg, stand als Pilotgruppe zur Verfügung. Ich selbst wohne in der Nähe dieses Stadtteils. Die Lehrerin unterrichtete fachfremd Musik

und war nach anfänglicher großer Skepsis dem Projekt gegenüber aufgeschlossen. Die Schule liegt in einem Einfamilienhaus-Gebiet, das der Mittelschicht zuzurechnen ist (vgl. Kap. 8, Forschungsdesign, Sozialindex KESS 5). Sie ist in einem großen Backsteingebäude aus den 1930erJahren untergebracht und verfügt über einen großen Schulhof mit altem Baumbestand. Sie hat Anfang der 1980er Jahre die erste Integrationsklasse Hamburgs beherbergt und ist sehr stolz auf diese Tradition. Das damalige Kollegium ist zum Teil noch im Schuldienst. Der innovative Geist ist einem etwas ängstlichen Konservatismus gewichen. Die Schule wirbt mit einem Migranten-Anteil von 0,1 Prozent. Die Eltern engagieren sich stark für ihre Kinder und argumentieren leistungsorientiert. Die Lehrer fühlen sich oft nachhaltiger Kritik bis hin zu Misstrauen ausgesetzt.

Nur circa 3 km entfernt im Stadtteil Neu-Allermöhe-West (ebenfalls Hamburg-Bergedorf) erklärte sich die Klasse 2c der **Adolph-Diesterweg-Schule** bereit, am Projekt teilzunehmen. Hier handelt es sich um eine Schule im sozialen Brennpunkt, in einem 15 Jahre alten Neubaugebiet mit einer durch russische, polnische und afghanische Migranten geprägten Bevölkerung (KESS 2, vgl. Kap. 8). Das Kollegium ist im Altersdurchschnitt sehr jung, das Gebäude ist – wie das Umfeld – neu und bietet gute Funktionsräume. Die Elternschaft hat zum Teil Probleme mit der deutschen Sprache, ist gleichzeitig sehr bildungsorientiert hinsichtlich ihrer Kinder. Die Klassenlehrerin der Klasse 2c war von der ersten Sekunde von dem Projekt begeistert und nahm auch großen Anteil an den Forschungsfragen, zu denen sie mir über die Befragungen hinaus wertvolle Berichte lieferte.

Die Schule **In der Alten Forst** in Hamburg-Harburg ist einem ähnlichen Wohngebietstyp zuzuordnen wie die Nettelnburger Schule. Die Sängerpatin hatte eine große Affinität zu der Schule, da ihre eigene Tochter diese besuchte. Die Lehrerin der Klasse war interessiert an dem Projekt, ging

gegen Ende der Projektzeit jedoch in Mutterschutz. Die Elternschaft war so engagiert, das die Klasse das Projekt mit großem Erfolg auch ohne betreuende Klassenlehrerin abschließen konnte.

In unmittelbarer Nähe liegt die **Grundschule Marmstorf.** Die Klasse 2d hatte viele Schüler mit Migrationshintergrund, was die Schule für die Projektauswahl interessant machte. Sie stellte – gemeinsam mit der Grundschule Barlsheide im Osdorfer Born – einen Sonderfall dar, weil beide Klassen von ausgebildeten Musiklehrerinnen geleitet wurden. Die Idee des Konzepts war es ursprünglich, fachfremdunterrichtende Lehrerinnen zu unterstützen. Der sozioökonomische Hintergrund gab dann aber den Ausschlag, diese beiden Schulen trotzdem ins Projekt hineinzunehmen (KESS 4 und 4, vgl. zur KESS-Einordnung der Grundschule Marmstorf, Kap. 8 dieser Arbeit).

Der Osdorfer Born in Hamburgs Nord-Westen wird mit Hochhaus-Neubauten assoziiert. Auch hier gibt es viele Schüler mit Migrationshintergrund und/oder aus sozial problematischen Familien. Die **Grundschule Barlsheide** hat das Glück, eine Rhythmiklehrerin der Jugendmusikschule im regulären Musikunterricht einsetzen zu können. Diese ist sehr engagiert, führt mit ihren Klassen eigene Musikprojekte durch und bemüht sich um fördernde Kooperationen. Die Kenntnis der deutschen Sprache ist auch bei den Kindern dieser Schule teilweise defizitär, was die Sprache der Kunstlieder besonders weit entfernt von der Lebenswelt der Kinder erscheinen lässt. Auch stellt die Finanzierung der Konzertteilnahme (An- und Abreise der Eltern) immer eine Herausforderung in diesem Stadtteil dar (vergleichbar mit Horn und Neu-Allermöhe). Die Offenheit gegenüber dem Projekt war auf der Elternseite groß, obwohl sie alle der bildungsfernen Schicht zugeordnet werden müssten. Die Klassenlehrerinnen und die Musiklehrerinnen hatten ein positives Klima geschaffen, in dem das Projekt ein-

gebettet war, auch wenn sich der direkte Nutzen der Teilnahme an dem Projekt nicht allen Eltern sofort erschloss (vgl. Abschnitt *Rolle der Lehrer*, s. u.) (KESS 2).

Das Gegenstück nach sozioökonomischen Maßstäben stellte die in Hamburg-Niendorf gelegene **Grundschule Sethweg** dar. Hier gibt es eine sehr engagierte Elternschaft mit hohem Bildungsgrad; viele Eltern sind selbst in künstlerischen Berufen tätig. Die Leseleistungen in der Klasse 2a waren ausgezeichnet. Die fachfremd unterrichtende Klassenlehrerin wuchs nach anfänglichem Gefühl, mit dem künstlerischen Anspruch überfordert zu sein, mit Dauer des Projekts in ihre Rolle hinein.

Eine mittlere Position hinsichtlich des sozioökonomischen Hintergrundes nahmen die Schulen **Eberhofweg** in Langenhorn und **Stockflethweg** in Langenhorn ein. Die Schule Stockflethweg nahm mit einer Vergleichsklasse an der Studie teil. Der Eberhofweg wünschte, keine Vergleichsklasse an derselben Schule zu stellen. Leider beendete die Sängerpatin das Patenschafts-Verhältnis nach einem Jahr, so dass keine weitergehenden Aussagen gemacht werden konnten.

Am weitesten voneinander entfernt in sozioökonomischer Hinsicht waren die Schulen **Trenknerweg** aus dem Stadtteil Hamburg-Othmarschen (KESS 6) und die **Grundschule Horn** aus dem Stadtteil Horn (KESS 1) . Die Grundschule Trenknerweg liegt im Villengebiet in der Nähe der Elbchaussee. Auf ihrem Schulgelände steht ein permanent aufgebautes Zirkuszelt, das selbst dem normalen Turnunterricht etwas Künstlerisches verleiht. Die Elternschaft ist hochengagiert, die Musiklehrerin leitet mehrere Chöre. Auch die Sängerpatin der Klasse der Grundschule Trenknerweg hatte eine eigene Tochter an der Schule und daher ein großes Interesse, dass diese Schule an dem Projekt teilnahm. Diese Schüler trugen während eines der Werkstattkonzerte eine eigene Stimm-Komposition vor und zeigten ein

eigenes künstlerisches Profil. Die Klasse der **Grundschule Horn** hingegen hatte vor dem Projekt mit klassischer Vokalmusik nie Kontakt. Der Stadtteil mit 41 Prozent Migrationsanteil (Hamburger Abendblatt, 11.08.2010) ist geprägt durch eine lebendige Pop-Musikkultur, die von der Stadtteilschule Horn ausgeht. Die bildungsfernen Elternhäuser initiieren zumeist keine Ausflüge, Konzertbesuche oder die Teilhabe an anderen kulturellen Ereignissen für ihre Kinder. Es gibt nur sehr verhaltene Unterstützung seitens der Eltern für die Schularbeit, aber auch keine behindernde Kritik. Ich selbst war und bin Musiklehrerin an dieser Schule.

9.2.5 Die Schüler

Man könnte annehmen, durch die Charakterisierung der Schulen sei eine Beschreibung der teilnehmenden Schülerschaft mit abgedeckt. Dieses ist natürlich nicht so, da sich jede Klasse aus eigenständigen Individuen zusammensetzt, die in ihrer Einzigartigkeit ein Klassenklima prägen können.

Wen fanden wir – das heißt die Sängerpaten und in vielen Fällen ich als Begleitung und Moderatorin – als Gegenüber?

Entwicklungspsychologisch gesehen trafen wir die Kinder in einer Phase an, in der sie mit der Entwicklung vergleichender Bewertungen begannen. Ich orientiere mich an Damons & Harts Entwicklungsmodell des Selbstkonzepts (1988):

Ebene	Physisch	Handlungs-basiert	Sozial	Psycholo-gisch
Kategorische Identifi-kation (4-7 Jahre)	Ich habe blon-de Haare. Ich bin 6 Jahre alt.	Ich spiele Kla-vier. Ich sehe gerne Zeichen-trickfilme im Fernsehen.	Ich bin evan-gelisch. Ich bin Toms Freund.	Ich habe häu-fig lustige Ideen. Ich bin glücklich.
Verglei-chende Bewertung (8-11 Jahre)	Viele Kinder sind größer als ich. Ich habe viele Sommer-sprossen.	Ich bin gut in der Schule. Ich bin gut in Mathe, aber nicht so gut in Kunst.	Ich mag es, wenn meine Eltern mir beim Fußball zusehen. Ich bin gut in der Schule, weil meine Eltern mich dafür loben.	Ich bin klüger als die meis-ten Kinder. Ich bin schüchter-ner als andere Kinder.

(Nach Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004, S. 178 (Ausschnitt))

Wir trafen also auf Individuen, die ein Selbst ausgeprägt hatten, das die Urteilsinstrumente für neue Eindrücke in sich bereithielt. In welchem Maße die Urteilsfindung einer sozialen Erwünschtheit unterlag unterschied sich:

Die Gemeinsamkeit der ca. 180 Schülerinnen und Schüler, die an dem Projekt teilnahmen, bestand in ihrer generellen Offenheit und Neugierde gegenüber der Person und der Musik, die ihnen von außen geboten wurde. Dieser Grundimpetus – von der Hörpräferenzforschung für diese Altersgruppe nachgewiesen (vgl. Kap. 6) – war gleichermaßen vorhanden, wenn er auch unterschiedlich zum Ausdruck gebracht wurde. Zum einen war er gefiltert oder gefördert durch die Lehrkraft. Zum anderen schien die Stärke der zum Ausdruck gebrachten Reaktionen vom sozioökonomischen Umfeld abhängig zu sein. Bei unseren Schulbesuchen konnten zwei Arten der Schülerreaktionen unterschieden werden: die ungebremste, stark emotionale Reaktion, die auf den Inhalt der Werke Bezug nahm, sichtlich bewegt zur Musik und dem Text Fragen stellte und mit großem Engage-

ment an der Einstudierung von Werken teilnahm. Dies nahmen wir besonders bei Schülern wahr, die aus sogenannten *bildungsfernen* Elternhäusern stammten. Den reflektierten Diskurs, die disziplinierte Rezeption bis hin zu Schweigen nach einer Werkpräsentation, die zögerliche Umsetzung von Bewegungs- oder szenischen Angeboten trafen wir verstärkt bei Schülern aus sogenannten *bildungsnahen* Elternhäusern an.

Offenbar war die innere Elternstimme gemäß der Phaseneinteilung nach Damon & Hart in den noch jungen Selbstkonzepten der Sängerpatenschüler aus bildungsnahen Elternhäusern – oft auch vertreten durch die Klassenleitung – sehr stark und ließ die jungen Schüler sehr kontrolliert reagieren. Bei den Kindern aus *bildungsfernen* Elternhäusern konnte sich der ungefilterte Affekt auf das Gebotene Raum verschaffen.

9.2.6 Die Lehrerinnen

Auf die herausragende Bedeutung der Lehrer für das Gelingen der Patenschafts-Beziehung bin ich im obigen Abschnitt schon eingegangen. Im Bundesland Hamburg besteht derzeit die Situation, dass es zum Teil keine ausgebildeten Musiklehrer mehr an den Grundschulen gibt. Je nach persönlicher Neigung singen und musizieren die Kinder mehr oder weniger in der Schule. Das zunächst flächendeckend geplante, nun auf 60 Hamburger Schulen beschränkte Projekt *Jeki* sieht eine Grundmusikalisierung im ersten Schuljahr vor, das eine Erarbeitung eines Liedrepertoires sowie den Umgang mit der eigenen Stimme umfasst. Dieses geht konform mit den Zielen des Hamburger Rahmenplans für Musik in der Grundschule. Doch wo keine Musiklehrer vorhanden sind und nur interessierte Kollegen am Landesinstitut für Lehrerfortbildung Rudimentäres an Musikkenntnissen für die Schule erwerben können, muss die Qualität auf der Strecke bleiben. Im Programm *Jeki* wird instrumentale Kompetenz durch Musikschullehrer

hinzugeholt. Kompetenz im Bereich des Singens bleibt weiterhin im Bereich der privaten Vorbildung der jeweiligen Lehrer.

Diese Lücke nun füllt das Angebot *Sängerpate.de*. Während der Bekanntmachungsphase des Projekts stellte es eine Schwierigkeit dar, den musikalisch nicht so vorgebildeten Lehrerkollegen zu verdeutlichen, dass gerade sie die Adressaten sind – und nicht die ohnehin schon aktiven Musikkollegen. Die Kompetenz der Sängerinnen und Sänger des NDR Chores wirkte in der Vorstellung der fachfremden Grundschullehrer eher abschreckend, es wurde ein Mangelbewusstsein angesprochen, dass einige Lehrer nicht einfach überwinden konnten. Auch bei manchen Schulbesuchen wurde mir energisch versichert, man tue bereits genug für die musikalische Bildung – in der Annahme, ein solches Angebot der Sängerinnen und Sänger des NDR Chores würde nur gemacht, weil die Schule als defizitär im Bereich Musik beurteilt würde, von welcher Instanz auch immer.

So ist im ersten Projektdurchgang auch eine Mischung von vier fachfremden, vier Musik-Kolleginnen und einer Rhythmik-Lehrerin zu finden, die die Kooperation mit den Sängern des NDR Chores angenommen haben. Das Curriculum wendet sich an die fachfremden Kolleginnen und Kollegen in der Schule; dieses wurde bei der Einladung zur Teilnahme am Projekt betont. Da aber auch Kriterien wie ethnische Zusammensetzung der Klasse oder persönliche Beziehung der Sänger zur Schule eine Rolle gerade im Hinblick auf die gleichzeitig angelegte Studie spielten, gelang es vier Musiklehrern mit großer Hartnäckigkeit, am Projekt teilnehmen zu dürfen.

Die Lehrer und Lehrerinnen sind nach dem Konzept des Modells und auch im real gelaufenen Projekt von Anfang an als Experten herausgestellt worden. Sie sind die Experten in Belangen …

- ihrer speziellen Klasse,
- in allgemein pädagogischen Fragen,
- in binnenorganisatorischen Angelegenheiten der Schule (Terminfragen, Berücksichtigung der Hierarchie bei Entscheidungen, Transportfragen zu Aufführungsorten etc.),
- der Verbindung zu den Eltern,
- der Erstellung von Requisiten für Aufführungen,
- der Umsetzung des angebotenen Curriculums,
- der Teilnahme und Beteiligung an den Lehrerworkshops, in denen ihre Erfahrungen, Beiträge und Weiterentwicklungen konkret erwünscht und abgefragt werden.

Die Rolle der Lehrer innerhalb des Modells und die Wahrnehmung der vermittelnden Position würde einer eigenen Studie bedürfen.

Innerhalb des Modells ist es von Anfang an von größter Wichtigkeit, die Bedeutung der Lehrer für das Gelingen des Projekts anzuerkennen. In unserer Gesellschaft kranken Lehrer an zu geringer Wertschätzung. Dieses Modell arbeitet von Anfang an mit der Wertschätzung für die Lehrer

- indem die Workshops an einem schulfernen, möglichst prestigeträchtigen im Sinne von imagefördernden Ort stattfinden (Verknüpfung der Lebenswelt des Lehrers mit anderen gesellschaftlichen Wirkungsfeldern),
- indem die Partnerschaft zwischen Paten und Lehrern herausgestellt wird,

- indem die einzubringende professionelle pädagogische Kompetenz betont wird,
- indem die Klassenleitung bei jedem Auftritt genannt wird (die Schüler könnten nicht auf der Bühne stehen ohne die vorbereitende Begleitung der Lehrer),
- indem sich die Organisation stetig bei den Lehrern für ihre zusätzliche Arbeit im Rahmen dieses Projektes bedankt,
- indem die Leistung der Lehrer für das Zustandekommen des Projekts in der Berichterstattung ausdrücklich genannt wird.

Lehrer nicht als Zubringer für außermusikalische Zwecke zu behandeln (vgl. auch Bastian 2001, S. 644) , die sich glücklich schätzen dürfen, an den Früchten der Kulturschaffenden teilhaben zu dürfen, ist von größter Bedeutung für eine entspannte Atmosphäre, die nicht den vorhandenen Frust verstärkt, sondern Respekt transportiert. So ist es nicht das Projekt der Sänger und Sängerinnen des NDR Chores allein. Die Voraussetzung für ein Gelingen des Modells ist es, dass die Lehrer das Projekt zu ihrem Projekt machen. So geht es also nicht nur um die Identifikation der Schüler mit ihrem Sänger, sondern auch um die Identifikation der Lehrer mit ihrem Projekt – und weiter gefasst – mit der Wertschätzung des eigenen Berufs, der den Kindern neue Lebenswelten eröffnet und Lebenserfahrungen ermöglicht.

9.2.7 Die Eltern

Das Modell bietet den Eltern der teilnehmenden Schüler die Möglichkeit, ihre Kinder in anderen Zusammenhängen zu erleben, als sie es ihnen im privaten Rahmen ermöglichen könnten. Besonders berührend fand ich den mündlichen Bericht einer Mutter, dass ihr Sohn sich ins Badezimmer vor

den Spiegel zurück zog, um die Arie des Orpheus *Ach ich habe sie verloren* von Christoph Willibald Gluck zu üben. Seine Klasse sollte diese gemeinsam mit der Sängerpatin beim ersten Werkstattkonzert singen. Dieser Junge hatte zuvor nie vor anderen gesungen, klassische Musik gehörte nicht zu den Hörgewohnheiten der Familie, das Singen vor einem Spiegel gehörte auch nicht zum Verhaltensrepertoire der Eltern oder Geschwister. Als der siebenjährige Junge sein Übungsergebnis der Mutter präsentierte, hatte diese Tränen in den Augen. Dieses Beispiel zeigt den Zugewinn an Erfahrung für die Kinder, unabhängig von der Aktivität der Eltern.

Gleichwohl sind auch die Eltern gefordert: Proben- und Aufführungsstätten müssen zum Teil mit ihrer Hilfe erreicht werden. Ohne ihre Unterstützung wäre im konkreten Fall das erste Werkstattkonzert nicht zustande gekommen. Im Idealfall – das heißt, wenn genügend finanzielle Mittel vorhanden sind –, sollten für die Transporte zu Konzerten möglichst kostenfreie Busse zur Verfügung stehen. So könnte man den Schülern auch gegebenenfalls unabhängig von den Eltern sichere An- und Abfahrtswege gewährleisten. Aber die Anwesenheit der Eltern bei den Werkstatt- und Abschlusskonzerten ist von immenser pädagogischer Wichtigkeit. Wie an andere Stelle bereits beschrieben, ist es von elementarer Wichtigkeit für jeden Menschen, gesehen und wahrgenommen zu werden. Im Alter von sieben bis neun Jahren spiegelt sich die Identität des Kindes noch weitestgehend in der Meinung der Eltern. Nach Roth suchen sich Kinder ab elf Jahren ihre eigenen Vorbilder – aber die Möglichkeit zur positiven Verstärkung von Seiten der Eltern und der Schule sollte auf jeden Fall genutzt werden.

Im Vorfeld zum Projekt wurden die Eltern von dem Vorhaben durch Elternbriefe informiert. In einem der Fälle gab es kritische Nachfragen zum Charakter des Projekts, ob es sich dabei um eine Marketing-Maßnahme oder ein pädagogisches Unterfangen handele. Diese Nachfragen wurden

von der zuständigen Lehrkraft beantwortet (was mit der hohen Identifikation mit dem Projekt seitens der Lehrerin zusammen hängt) und nicht der Projektorganisation zugetragen.

An anderer Stelle habe ich erlebt, wie ein Elternvertreter sich bei einem dreimonatigen krankheitsbedingten Ausfall der Lehrerin darum kümmerte, dass die Sängerpatenbesuche in der Klasse fortgesetzt werden. Dieses Projekt hatte gerade nach der Erfahrung des ersten Werkstattkonzerts eine so große Zustimmung seitens der Eltern erfahren, dass diese – obwohl dies in der Modellplanung nicht vorgesehen war – von sich aus aktiv wurden. Die Organisation des Projekts übernahm dann für diese Klasse die Gestaltung der Sängerpaten-Besuche in Abwesenheit der erkrankten Lehrerin.

Auch für die Komponente *Eltern* im Modell gilt: Von Anfang an sollten die Eltern über Ziele und Durchführung des Projekts informiert werden; auch wenn die Unterstützung der Eltern keine unabdingbare Voraussetzung für die Begegnung zwischen Sängern und Schülern darstellt, so ist sie gerade bei Engpässen während der Durchführung des Projekts eine unschätzbare Hilfe.

9.3 Die Projektinstrumente

9.3.1 Das Curriculum

Die Zeit zwischen den Besuchen wird durch ein begleitendes Curriculum gefüllt, das sich die Musikunterricht erteilenden Lehrer in vier während des Patenschafts-Zeitraums angebotenen Workshops aneignen können. Derzeit gibt es an Hamburger Grundschulen kaum ausgebildete Musiklehrer. Meistens wird das Fach fachfremd unterrichtet. Das Angebot von aufbereitetem Unterrichtsmaterial im Rahmen des Projekts kommt den

Bedürfnissen vieler fachfremd unterrichtender LehrerInnen entgegen. Die methodische Klammer für die Schüler bietet der Portfolio-Hefter *Hamburger Musikkompass*. In ihm werden die Lieder und Informationen gesammelt, die die Schüler im Zusammenhang mit der Sängerpatenschaft erhalten.

Der Aufbau und der Inhalt des Curriculums werden im Band 2 dieser Arbeit ausführlich erläutert.

Die Arbeit mit den Unterrichtseinheiten schafft weitere Gesprächsanlässe – sowohl zwischen den SängerpatInnen und ihren Klassen als auch der Schulen untereinander. Die Stunden sind so konzipiert, dass jeder Sängerpate und jede Sängerpatin als Expertin bei einem Besuch auftreten und handeln kann: Beim *Stimmparcours* wird die richtige Atmung demonstriert und einzelnen Schülern an den Stationen geholfen, beim Interpretieren des Liedes *Alle meine Entchen* in verschiedenen Stimmungslagen werden Tipps zur überzeugenderen Unterscheidung des Ausdrucks gegeben und vieles mehr.

Trotz der in Hamburg weit voneinander entfernten Standorte der Schulen ist das Curriculum das inhaltlich verbindende Element zwischen den teilnehmenden Klassen. Er schafft einen gemeinsamen Erlebnisraum, über den sich bei den Workshops und Werkstattkonzerten ausgetauscht werden kann. Dabei ist die Freiheit der durchführenden Lehrerin, was Zeitpunkt und Reihenfolge der Themenbehandlung angeht, nicht beschnitten. Auch die Sängerpatenbesuche sind immer noch höchst individuell – das Liedgut unterliegt der persönlichen Auswahl der Sängerin bzw. des Sängers. Und doch ist das Curriculum eine willkommene Anregung, Grundlage und Ausgangspunkt für die Gestaltung der Sängerpatenstunden und darüber hinaus. Sonst könnte die Frage: „Was machen wir das nächste Mal?“ Beklemmungen auslösen bis hin zur Lähmung; spätestens im

zweiten Jahr könnte das bis zur Vermeidung des Besuchs mangels Ideen führen.

9.3.2 Die Workshops

Die Workshops fungieren als Fortbildung, Informationsbörse, reale Austauschplattform und Ideenschmiede für den Fortgang des Projektes. Sie machen die Summe der Einzelpatenschaften erst zu einem Gesamtprojekt. Während die ersten Workshops sehr von meinem Input lebten, entwickelte sich im Laufe der Zeit ein echtes schulübergreifendes Team aus Lehrerinnen und Sängerpaten, die den vorgegebenen Rahmen mit eigenen Ideen und Binnen-Konzepten füllten. So goss die Musiklehrerin der Grundschule Barlsheide im Osdorfer Born die Kunstlieder der Sängerpatin in Märchenrahmenhandlungen, die bei Schulaufführungen über die Werkstattkonzerte hinaus zusätzlich präsentiert werden konnten. Die praktischen Teile (Ausprobieren von Unterrichtselementen wie dem *Stimmparcours*, Austausch von Stimmbildungsübungen, gemeinsames Singen von Liedern) standen im ausgewogenen Verhältnis zu den theoretischen Anteilen. Der wissenschaftliche Hintergrund wurde genauso beleuchtet wie die realen Unterrichtsbesuche mit didaktisch-methodischem Wissen vor- und nachbereitet. Da die Schulen das Projekt zeitlich versetzt begonnen hatten, konnten die Lehrerinnen die neu hinzugekommenen Kolleginnen ermutigen und ihnen versichern, dass die Unterrichtsbesuche und -bausteine in ihren Klassen gut funktioniert hatten.

Die Workshops befördern ein Zusammengehörigkeitsgefühl und ein Zugehörigkeitsgefühl zum Projekt. Sie können in der direkten Begegnung von SängerInnen und LehrerInnen die gegenseitige Wertschätzung für die Kunst und die Erfahrung des jeweils anderen ermöglichen.

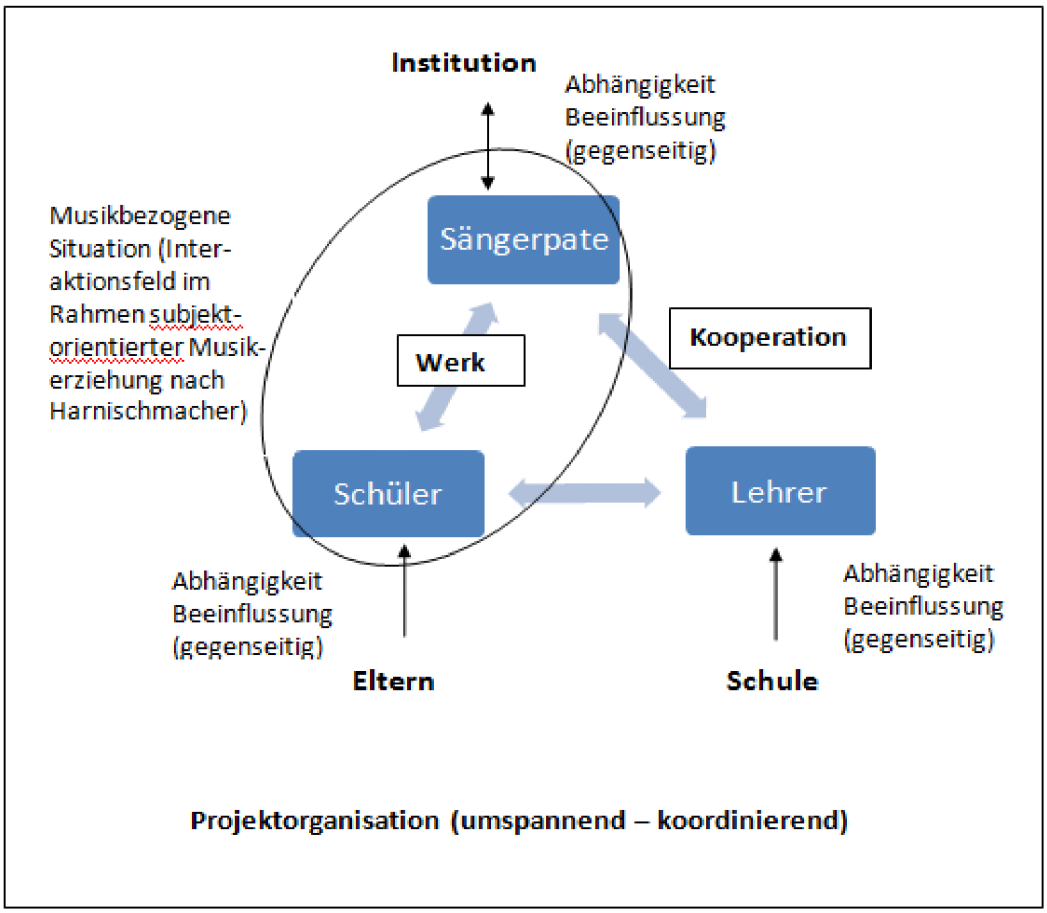
Eine verlängerte digitale Form der Workshops bildet neben den Treffen der Austausch über das Internet. Neben dem direkten E-Mail-Austausch zwischen Sängerpaten und Lehrerinnen verbindet auch ein regelmäßiger Newsletter die Akteure und versorgt sie mit allen das gesamte Projekt betreffenden Informationen. Unterrichtsmaterialien, Noten, Liedtexte und Reflexionen durch die Presse werden im passwortgeschützten Bereich der Homepage hinterlegt. Eltern können über die Homepage www.saengerpate.de ebenso mit der Projektleitung in Kontakt treten, wie Außenstehende nähere Informationen einholen können.

9.3.3 Konzerte

Jedes prozesshafte Geschehen kann in seinem Fortgang nur an Kulminationspunkten, an denen sich Ergebnisse bündeln, gemessen werden. Während des Zeitraums der Sängerpatenschaften sind diese Kulminationspunkte die Werkstattkonzerte und das Abschlusskonzert am Ende. Als Begegnung ohne Konkurrenzgedanken konzipiert, bieten sie natürlich trotzdem Vergleichsmomente, die bis zum nächsten Konzert SchülerInnen, SängerInnen und LehrerInnen motivieren, an ihrem Beitrag zu arbeiten und bis an eine mögliche Leistungsgrenze zu gehen. Die Konzerte bieten Anregung und Austausch zugleich. Sie spiegeln den Kindern, dass sie etwas Außerordentliches leisten. Gleichzeitig erfahren sie durch das Überwinden der Grenzen der eigenen Schule die (Schul-)Lebenswelt anderer Schüler ihrer Stadt. Schließlich erleben sie als End- und Höhepunkt das Arbeitsfeld ihrer SängerpatInnen. Durch den Dreischritt *Besuchtwerden im Klassenraum – Besuch einer anderen Schule – Besuch des Senders/Konzerthauses* wird den Schülern eine Erweiterung ihrer Perspektive geboten. Dies geschieht sowohl auf der Rezipienten- wie auch auf der Produzentenebene. Während in den Werkstattkonzerten meist im Wechsel gesungen wird, bindet das Abschlusskonzert die Schülerinnen in mehreren Stücken in den

Chorgesang ein und verlangt ihnen textlich und musikalisch Ungewohntes ab. Diese Konzerte entwickeln daher eine Erlebnistiefe, die eine einmalige konzertpädagogische Maßnahme nicht bieten kann, da sie den zeitlich und räumlichen Vorlauf nicht hat (vgl. Erlebnisberichte von Schüler und Lehrern im Anhang, besonders den Bericht von Andrea Mith, Lehrerin an der Adolph-Diesterweg-Schule, Neu-Allermöhe-Ost).

9.4 Sängerpaten-Modell in der Grafik



10 Forschungsdesign

10.1 Fragestellung

Wie bereits gezeigt, berücksichtig das Projekt *Sängerpate.de* in seiner Konzeption die Studienergebnisse der Hörpräferenz- und Hirnforschung. Darüber hinaus stellt das Konzept im Sinne der *subjektorientierten Musikerziehung* die Lebenswelt der Schüler ins Zentrum der Aufmerksamkeit – die ersten Besuche finden in den Schulen der Kinder statt. Durch das anschließende Zusammenbringen mit der Lebenswelt der professionellen Sänger und Sängerinnen wird ein *Denken in Musik* initiiert (Harnischmacher, 2008, vgl. Kap. 3.3.3). Das mögliche Angebot von Teilen eines eventuell zu aktivierenden *kulturellen Selbst* im Zusammenhang mit klassischem Chorgesang im Sängerpaten-Projekt definiere ich folgendermaßen:

- der Umgang mit der eigenen Sprech- und Singstimme
- das Vertrautmachen mit der ausgebildeten klassischen Sängerstimme
- das Vertrautmachen mit klassischen Gesangswerken
- das Vertrautmachen mit Konzertverhalten, der Organisation eines Konzertbesuches sowie der aktiven und passiven Teilnahme am Konzert

Aus diesen Definitionen folgt die Frage, bis zu welchem Grad die Kinder die Komponenten ihres kulturellen Selbst durch die Sängerpatenschaften realisieren konnten und wollten.

Da Aussagen dazu einer Selbstreflexion bzw. einer Reflexion durch andere bedürfen, die sich durch die Transformation in gesprochene Sprache verändern können, bleibe ich in der späteren Auswertung dabei, diese Teile auf der deskriptiven Ebene zu nennen. Diese Selbstauskünfte und

Beobachtungen von Dritten dienen als Hintergrundinformationen für die Beschreibung der Hörpräferenzentwicklung. Diese ist eng an der Musik orientiert und sagt – ungefiltert durch gesprochene Sprache – etwas über den persönlichen Erfahrungs- und Entwicklungsprozess der Kinder während des Projektzeitraums mit klassischer Chormusik aus (zum Vergleich von klingenden und verbalen Musikpräferenzen siehe Behne, 1986, S. 53 und S. 88). Ich stelle die Hörpräferenzentwicklung deshalb in das Zentrum meiner späteren Auswertung.

Dieses ist auch der Grund, warum ich den von mir erhobenen Elternfragebogen nicht in die Auswertung mit aufgenommen habe: Die Perspektive der Eltern ist meines Erachtens zu weit weg vom eigentlichen kulturellen Selbst der Kinder. Nach persönlichen Gesprächen mit Eltern gelangte ich zu dem Schluss, dass zu viele Einflüsse, die in der Beurteilung erst herausgefiltert werden müssten, zu berücksichtigen gewesen wären: Antworten die Eltern zum Singverhalten ihrer Kinder unter Aspekten der sozialen Erwünschtheit? Fließt Dankbarkeit oder Ablehnung des Sängerpaten-Projekts bei der Beantwortung der Fragen mit ein? Gilt eine Zunahme des Singens für die Eltern als begrüßenswert oder wird es als störend empfunden? Ist eine Zunahme von Konzertbesuchen für Eltern ein erstrebenswertes Ziel? Durch diese unwägbaren Einflussgrößen hätten die Antworten der Eltern nicht dazu beigetragen, die Fragestellung dieser Arbeit zu erhellen. Hier soll die Perspektive der Kinder im Mittelpunkt stehen.

Ich entschloss mich bei der Anlage des Designs, die Kinder für sich selbst sprechen zu lassen. So interessierten vor dem Hintergrund der Theorie bei dieser Studie folgende Fragen:

- Zeigt das Modell *Sängerpate.de* eine Wirkung hinsichtlich des Erhalts der Offenohrigkeit gegenüber klassischer Solo- und Chor-Vokalmusik über das in vorangegangenen Studien ermittelte Alter hinaus?

- Können innerhalb des Altersspektrums innerhalb eines Jahrgangs Unterschiede festgestellt werden?
- Gibt es unterschiedliche Effekte bei Mädchen und Jungen?
- Gibt es Relationen zwischen dem soziokulturellen Hintergrund und der Reaktion auf die Intervention und wenn ja, welche?
- Gibt es bereits in dieser ersten Phase der Langzeitstudie einen Akzeptanz-Transfer auf unbekannte Stücke gleichen Genres?

10.2 Hypothesen

Folgende Hypothesen wurden geprüft:

H1 Klassischer Solo- und Chorgesang wird von sieben- bis achtjährigen Kindern akzeptiert.

H2 Die Offenohrigkeit gegenüber klassischer Vokalmusik lässt entwicklungsbedingt in der Grundschulzeit nach.

H3 Die Offenohrigkeit gegenüber klassischer Vokalmusik wird mit Hilfe der Sängerpatenschaften erhalten.

H4 Die Offenohrigkeit wird auch bei unbekannten Stücken gleichen Genres erhalten.

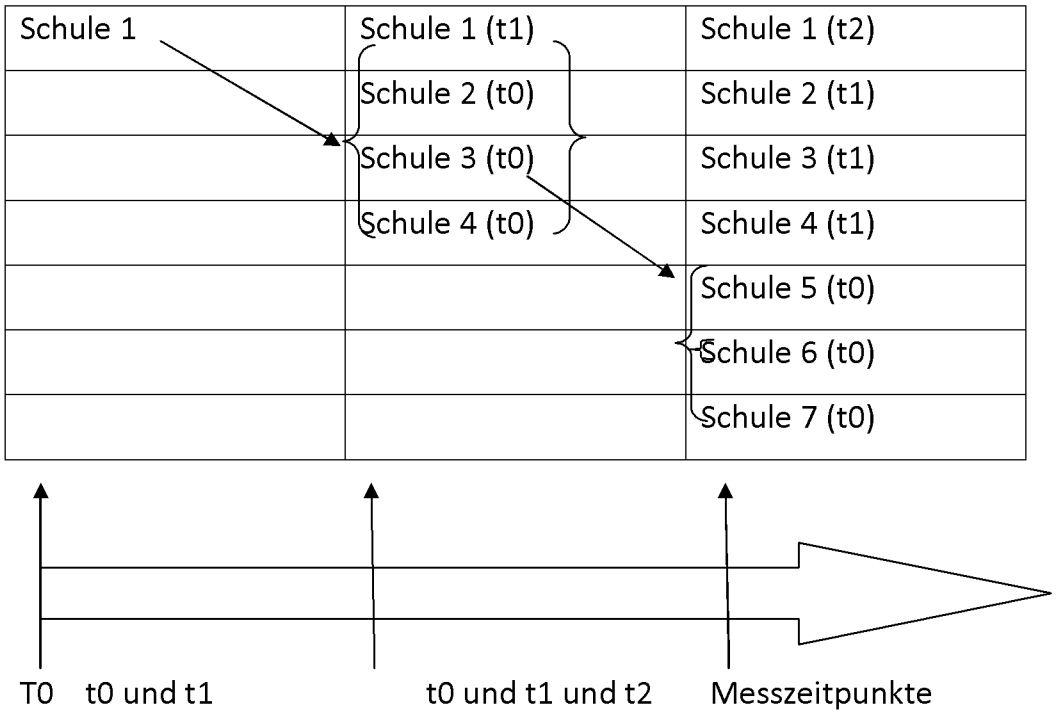
10.3 Art der Studie

Bei der Studie handelt es sich um eine **Hypothesen überprüfende Evaluationsstudie** als Längsschnittstudie (Bortz, 2003, S. 28; Lamnek, 2005). Die Durchführung ist Teil einer größeren Langzeitstudie, die einen Teil der Probanden nach 5, 10 und 15 Jahren noch einmal zu ihren Hörpräferenzen befragen wird.

Die Studie ist als Kohorten-Sequenz-Versuchsplan angelegt. Dieses Vorgehen bringt folgende Vorteile mit sich:

Der sukzessive Einstieg macht einen Vergleich der Untersuchungsgruppen in der Horizontale und in der Diagonale möglich, so dass Kohorten-Effekte benannt, aber auch nivelliert werden können (Bortz, 2003, S. 564 – 565):

Modell eines Kohorten-Sequenz-Versuchsplans:



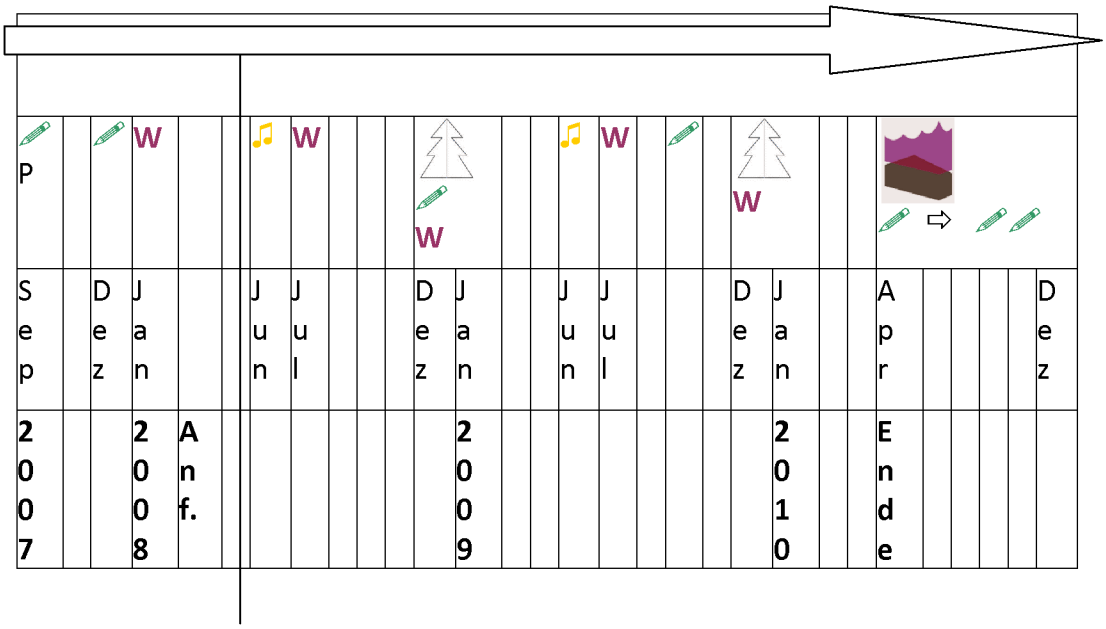
10.3.1 Kohorten-Sequenz-Versuchsplan des Projekt

Sängerpate.de

Kohorten-Sequenz-Versuchsplan

Test		Test 1	Test 1, 2	Test 2, 3	Test 3, 4
2007		2008	2009	2010 Abschlusskonzert	
1. Phase	Grundschule Nettelnburg	----------	--------	----------	
	2. Phase	Adolph-Diesterweg NAW	---------	------	
		Trenknerweg	--------	-------	
		In der alten Forst Har	----------	-----	
		Marmstorf Har	---------	-------	
		Eberhofweg Fu	---------	--------	
		3. Phase	Barlsheide Sethweg, Horn	=====	

10.3.2 Zeitplan des Projektes



Legende

P	Pretest-Phase
	Evaluationstest bei allen teilnehmenden Schülern
W	Workshop für Lehrer und Sänger
	Werkstattkonzert
	Weihnachtskonzerte an teilnehmenden Schulen
	Abschlusskonzert
⇨	Abschlussevaluationszeitraum

Methode

Durch Triangulation verschiedener quantitativer und qualitativer Untersuchungsmethoden wurden die Hypothesen überprüft. In ihrer speziellen Ausprägung bediene ich mich der *Across-Methode* (Denzin, 1978, zitiert nach Lamnek, 2005, S. 278), bei der mittels Kreuzvalidierung die ermittelten statistischen Ergebnisse mit den qualitativen Aussagen der Beteiligten (Lehrer, Sänger) und den Erinnerungsprotokollen abgeglichen werden.

10.3.3 Auswahl der Stichprobe

Die Auswahl der Schulen orientierte sich an dem Sozial-Index für die Hamburger Schulen *KESS* (Erklärung siehe unten) und an pragmatischen Gesichtspunkten.

Ein Pool interessierter Schulen konnte sich über den Kontaktbogen der Homepage *www.saengerpate.de* melden. Nachdem von mir als Versuchsleiterin geprüft worden war, ob die Schule einer der gewünschten KESS-Stufen angehörte (die ausgewogene Repräsentanz aller KESS-Stufen wurde angestrebt und umgesetzt), wurden die interessierten Lehrkräfte zum Eröffnungs-Workshop eingeladen. Hier ging es bei der Begegnung mit den SängerInnen um zwei Kriterien:

- die Sympathie der LehrerInnen und SängerInnen zueinander
- die Nähe der Schule zum Wohnort der Sängerin bzw. des Sängers

Beide Faktoren waren für das Gelingen des Langzeitprojekts von entscheidender Bedeutung: Die Chemie zwischen Lehrerin und Sänger/Sängerin musste stimmen, damit es Freude machte, die Patenstunden gemeinsam zu gestalten, komplizierte Terminabsprachen zu treffen und die Durchführung des Curriculums zu garantieren. Die Nähe der Schule zum Wohnort der SängerInnen sollte die Wahrscheinlichkeit für die Absage eines Besuchs weitestgehend minimieren.

Bei dem Sozialindex für Hamburger Schulen *KESS* handelt es sich um Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern. Ziel dabei war und ist es, Aufschlüsse über Lernstände der Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Grundschulzeit zu gewinnen.

Zugrunde lag eine flächendeckende Lernstands-Untersuchung in Klasse 4 der Hamburger Grundschulen im Jahr 2003. Untersucht wurden folgende Bereiche: Deutsch (Lesen, Rechtschreiben, Texte verfassen), Mathematik,

Sachunterricht und Englisch (Hörverstehen) sowie die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu schulischem Lernen. Befragt wurden neben den SchülerInnen die Schulleitungen, LehrerInnen und Eltern auf freiwilliger Basis.

Die Erhebung erfolgte im Juni 2003, die Rückmeldung der Ergebnisse an die Schulen im Frühjahr 2004, der wissenschaftliche Abschlussbericht lag Mitte 2004 vor. Leiter der Untersuchung war Prof. Dr. Wilfried Bos, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Universität Hamburg.

Die Zuweisung von Ressourcen (Stunden, Raum- und Lehrkraftbedarf) an Schulen der Jahrgangsstufen 1 bis 4 erfolgt seit dem 1. August 2005 auf der Grundlage der in *KESS* ermittelten Kategorien für soziale Belastung (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 18/6927 vom 14.09.2007). Die die Lernstands-Erhebung begleitenden Fragebögen für Schüler und Eltern berücksichtigten Variablen aus den Bereichen

- Ökonomisches Kapital (z. B. Frage nach Haushalts-Bruttoeinkommen)
- Kulturelles Kapital (z. B. Frage nach Bücheranzahl zu Hause, Besuch kultureller Veranstaltungen)
- Ethnische Homogenität (z. B. Frage nach den Geburtstorten der Eltern)
- Schulbezogenes soziales Kapital im Elternhaus (z. B. Frage nach dem emotionalen Eltern-Schüler-Verhältnis)

Die Indices definieren sich wie folgt:

KESS-Index 1:	*stark belastete Lage der Schülerschaft*
KESS-Index 2:	*eher stark belastete soziale Lage der Schülerschaft*
KESS-Index 3:	*tendenziell belastete soziale Lage der Schülerschaft*
KESS-Index 4:	*tendenziell bevorzugte soziale Lage der Schülerschaft*
KESS-Index 5:	*eher bevorzugte soziale Lage der Schülerschaft*
KESS-Index 6:	*bevorzugte soziale Lage der Schülerschaft*

Die am Projekt teilnehmenden Schulen sind folgenden KESS-Faktoren zugeordnet:

Name der Schule	**Stadtteil**	**KESS-Faktor**
Primarstufe GS Horn	Horn	1
Barlsheide	Osdorf	2
Adolph-Diesterweg	Neu-Allermöhe	2
(Stockflethweg	Langenhorn	3) **
In der Alten Forst	Eißendorf	4
(Eberhofweg	Langenhorn	4) **
Marmstorf*	Marmstorf	5*
Nettelnburg	Bergedorf	5
Sethweg	Niendorf	5
Trenknerweg	Othmarschen	6

* Der KESS-Faktor ist für die Auswahl für dieses Projekt irreführend. Die Patenklasse hatte Kinder aus elf Nationen mit zum Teil schwierigem sozial-ökonomischen Hintergrund. Real ist diese spezielle Klasse dem KESS-Faktor 2 zuzuordnen.

** Schulen nahmen nur an zwei Messzeitpunkten teil.

Als Vergleichsschulen innerhalb eines bzw. unmittelbar benachbarter Stadtteile wurden folgende Paarungen untersucht:

Nettelnburg (5) – Adolph-Diesterweg-Schule (2)

Eberhofweg (4) – Stockflethweg (3) (nur zwei Messzeitpunkte)

In der Alten Forst (4) – Marmstorf (2)

10.4 Der Hörpräferenztest 10/2008

10.4.1 Musikbeispiele

Beispiel-Nr.	Genre	Untersuch.-welle	Komponist	Stück	Interpret
1	Klassik (Chor)	1, 2	Georg. F. Händel	*Halleluja* aus *Messias*	NDR Chor
2	Schlager	1	Edith Piaf (Melodie d. Chansons *Mylord*)	*Das rote Pferd*	Mallorca Cowboys
	Schlager	2	The Flippers	*Ay Ay Ay Herr Kapitän*	The Flippers
3	Klassik (Instrumental)	1,2	Gustav Holst	*Jupiter* aus *Die Planeten*	Wiener Philharmoniker unter H. von Karajan
4	Pop	1	Monrose	*Hot summer*	Monrose
	Pop	2	Amy McDonald	*This is the Live*	Amy Mc Donald
5	Klassik (Instrumental)	1,2	Mussorgsky	*Das alte Schloss* aus *Bilder einer Ausstellung*	Wiener Philharmoniker unter A. Previn
6	Crossover (Chor, Instr.)	1,2	Karl Jenkins	*Adiemus*	London Symphony Orchestra
7	Pop	1	Nena	*Mach die Augen auf*	Nena
	Pop	2	AnNa R. und Peter Plate	*Wann kommt die Sonne*	Rosenstolz
8	Klassik (Chor mit Solo-ges., Alt)	1	Franz Schubert	*Ständchen*	NDR-Chor
	Klassik (Chor mit Solo-ges., Alt)	2	Vincent d´Indy	*Sainte Marie Magdeleine*	Gesine Grube und NDR Chor

9	Klassik (Instru-mental)	1	Peter Tschai-kowsky	Marsch aus dem Ballett *Der Nussknacker*	Berliner Philharmoniker (Herbert von Karajan)
	Klassik (Chor, Instru-mental)	2	Carl Orff	*O fortuna* aus *Carmina Burana*	Chor und Orch. des Mozarteum Salzburg
10	Klassik (Chor)	1,2	Friedrich Smetana	*Seht am Strauch* aus *Die verkaufte Braut*	NDR Chor

10.4.2 Zur Auswahl der Stücke

Die Auswahl der Stücke in den Tests zur Hörpräferenzforschung kann ein Anlass für kontroverse Betrachtungen sein. Von der Art der Stücke hängt das Einschätzungsverhalten der Schüler ab. Um einen Hörpräferenztest mit vorangegangenen Studien vergleichbar zu machen, empfiehlt es sich, dieselben Stücke zu wählen (so geschehen bei Lehmann-Wermser et al., 2007, als Folgestudie zu Schellberg, 2006). Da es sich bei dieser Studie jedoch um eine Evaluationsstudie hinsichtlich eines vorher definierten Erfolges handelt (wie reagieren Schüler vor und nach dem Projekt auf Stücke des NDR Chores), entschloss ich mich, eine neue, auf das Projekt zugeschnittene Stückauswahl zu kreieren. Diese ist in ihrer Genreauswahl jedoch an Schellenberg (2007) orientiert. Die Stücke 1, 8 und 10 werden als *Indikationsstücke* gewertet, da vom NDR-Chor interpretiert, die übrigen Stücke bilden den Hintergrund.

10.5 Fragebögen

10.5.1 Klingender Fragenbogen

Zum Einsatz kamen bei den 478 Schülern der Versuchs- und Kontrollklassen in zehn Schulen klingende Fragebögen mit zehn Musikbeispielen à 30 Sekunden. Die Skalierung war dreistufig gewählt in Form von Pictorial Faces (siehe 1.3.5 und Anhang).

Neben Geschlecht und Alter der Kinder wurden musikalische Vorprägungen abgefragt: Singt ihr zu Hause? Spielst du ein Instrument? Singst du in einem Chor? Warst du schon einmal im Konzert?

Ursprünglich wollte ich die Aussagen zu diesen Fragen mit den Hörpräferenzentwicklungen in Beziehung setzen. Aber die Aktivitäten in diesem Bereich geben keine verlässlichen Hinweise über das in Eigenverantwortlichkeit geschaffene und empfundene kulturelle Selbst, wie in Kap. 3.3.3 und 9.7 (*Auswertungsverfahren*) beschrieben. Der vermehrte Besuch von Konzerten auch anderer Stilrichtungen oder das Lernen eines beliebigen Instruments lässt keinen Rückschluss auf das Verhältnis zu klassischer Vokalmusik zu. Darum werden die erhobenen Daten eventuell zu einem späteren Zeitpunkt ausgewertet.

Zu den Testzeitpunkten 2 und 3 wurden die Hörbeispiele im Bereich der aktuellen Popmusik variiert, der Aufbau des Fragebogens sowie die Eingangsfragen blieben identisch.

10.5.2 Fragebogen Sänger

Beim dritten Workshop-Termin wurden die Sänger und Sängerinnen des NDR Chores, die Patenklassen übernommen hatten, zu ihren Eindrücken mittels eines Fragebogens befragt (Anhang, *Fragebogen 2*). Im Kontext der Fragestellung dieser Arbeit (Gelingt es, den Schülern eine Hilfestellung zu

vermitteln, klassische Chormusik als Fenster zu ihrem kulturellen Selbst zu nutzen?) interessieren bei der Auswertung die Antworten zur Einschätzung des Erfolges des Projekts.

10.5.3 Fragebogen Lehrer (Anhang, *Fragebogen 3*)

Der dritte Workshop-Termin wurde auch zur Befragung der Lehrerinnen genutzt. Sie haben einen Einblick in das musikalische Verhalten der Schüler über einen längeren Zeitraum als die SängerInnen. Auch hier nutzte ich für die spätere Auswertung noch mehr die freiwilligen Berichte mit Beschreibungen zum Verhalten der Kinder vor und nach den Sängerpatenstunden und Konzerten. Ähnlich wie bei den Eltern verzichtete ich auf eine ausführlichere Befragung der Lehrer, um den Focus auf die Perspektive der Schüler zu behalten.

10.5.4 Erfahrungsberichte

Im Anhang finden sich Rückmeldungen von Lehrerinnen nach Konzerten sowie eine von Schülern der Grundschule Sethweg hergestellte Klassenzeitung , in der das Sängerpatenprojekt und die Teilnahme am zweiten Werkstattkonzert beschrieben werden. Außerdem gibt ein Brief Aufschluss über das Erleben der Sängerpatenklasse der Adolph-Diesterweg-Schule in Neu-Allermöhe. Ich habe diese Äußerungen als direkte Reaktion auf Veranstaltungen im Rahmen des Sängerpaten-Projektes aufgenommen, weil sie abseits des Forschungsdesigns entstanden sind. Meines Erachtens stellen sie einen aus der Situation emotional motivierten Reflex dar, der nicht durch einen Forschungsleitfaden gelenkt ist und im Sinne der zu erzeugenden musikalischen Situation sehr authentisch ist. Die Beschreibung der Entwicklung der Hörpräferenzen wird durch diese verbalen Zeugnisse begleitet und gibt Erklärungshinweise für manche Entwicklungen.

10.6 Durchführung der Befragung

Das Ausfüllen des Fragebogens wurde folgendermaßen vorentlastet:

- Die Bedeutung der Pictorial Faces wurde durch die Versuchsleiterin an der Tafel in Gegenwart der Lehrkraft vorbesprochen.
- Der Einsatz des Lineals als Hilfsmittel, die richtige Zeile zum richtigen Hörbeispiel zu finden, wurde demonstriert.
- Die Art des Hörens wurde eingeübt: Der Kopf wird bei der Ansage der nächsten Hörbeispielnummer auf die Arme gelegt, so dass kein weiterer Blickkontakt mit Klassenkameraden zustande kommen kann. Die Notwendigkeit wurde betont, die Hörbeispiele möglichst kommentarlos und stumm anzuhören und die eigene Meinung dazu durch Ankreuzen auf dem Fragebogen zu dokumentieren. Durch dieses Vorgehen sollte das Ausfüllen nach *sozialer Erwünschtheit* (Friebertshäuser et al., 2003) weitestgehend vermieden werden. Anderenfalls orientieren sich viele Kinder nicht an ihrem eigenen Geschmack, sondern wollen an der Reaktion der anderen Kinder ablesen, wohin die Meinung der Gruppe geht. In dieser weichen Phase der Identitätsbildung kann es somit schwierig werden, die originäre Meinung des individuellen Kindes zu den Hörbeispielen zu erhalten.
- Nach Abspielen des letzten Hörbeispiels wurden die Fragebögen sofort eingesammelt, um keine weiteren Korrekturen zu zulassen.
- Nach Ablauf des Tests wurden die Kinder nach ihren emotionalen Eindrücken befragt und auf Wunsch einzelne Beispiele noch einmal angespielt und besprochen. Da in einigen Schulen allein die Durchführung des Tests an sich schon als Intervention fungierte, war dieses emotionale Aufgefangen nach den verschiedenen Musikeindrücken nötig.

- Die das Projekt begleitenden Lehrer wurden mit der Durchführung des Tests beim ersten Mal in allen Details vertraut gemacht; zu den weiteren Testzeitpunkten wurde mit den Testunterlagen eine genaue Versuchsanleitung zur Erinnerung verschickt. Die Lehrer führten nach den Vorgaben den Test entsprechend durch (Anhang, *Fragebogen 1*).

10.7 Auswertungsverfahren

Die Auswertung der Schülerfragebögen zur Hörpräferenz erfolgte mit dem Standard Statistik Softwareprogramm *SPSS 11*. Im Sinne einer Marketing-Zielvereinbarung wurden zunächst alle 27 möglichen Präferenzentwicklungen mit Rängen belegt und von mir händisch ordinalskaliert. Dabei stellen gleichbleibende oder sich verbessernde Präferenzurteile für einen Titel ein *gewünschtes* Ergebnis (1= besser, 2 = gleich), sich verschlechternde Urteile ein *unerwünschtes* Ergebnis dar (3 = verschlechtert). Auch Fälle mit fehlenden Werten wurden codiert (je nach fehlendem Testwert mit 1, 2, 3 vor dem Rang, so dass eine *gewünschte* Entwicklung mit fehlendem ersten Testwert beispielsweise „11“ lautet). Die Beschreibung, wie die zugewiesenen Ränge verteilt sind, stellt eine Bewertungsgrundlage im Sinne des gewünschten Effekts der Intervention dar.

Der Vorteil dieser Vorgehensweise ist es, alle Fälle in ihrem konkreten Verlauf zu erfassen. Der Nachteil ist, dass sich die Ergebnisse schwierig darstellen lassen. Ich entschied mich daher dafür, die Daten zu dichotomisieren:

Ziel im Sinn der Intervention ist es, die Offenohrigkeit über den in vorangegangenen Studien ermittelten Alterszeitpunkt hinaus zu erhalten. Es gilt daher eine Erfolgsdefinition: Eine höhere Akzeptanz gegenüber den Stücken des NDR-Chores im Verlauf bzw. nach dem Projektzeitraum ist als

Erfolg der Intervention zu werten. Ebenso eine gleichbleibende mittlere Akzeptanz. Eine ablehnende Haltung gegenüber den klassischen Vokalstücken wird als Misserfolg gewertet. Im marketingstrategischen Denken ist vor diesem Hintergrund eine Dichotomisierung der ermittelten Daten zur Präferenzentwicklung möglich: „Mag ich/geht so“ kann zu einer Erfolgsvariablen zusammen gefasst und umcodiert werden, „mag ich nicht“ gilt als Misserfolg. Im Sinne der musikpädagogischen Forschung gibt jedoch die Auswertung der nicht zusammengefassten Daten ein differenzierteres Bild, da es die Unschlüssigkeit der Kinder respektiert. Auch die nicht zusammengefassten Daten gehen von der Summenvariablen „mag ich/geht so“ aus, sind aber nicht umcodiert.

Im Fokus der Betrachtung standen die Erfolgsraten im Sinne der Intervention hinsichtlich des Erhalts bzw. der Verbesserung der Offenohrigkeit bei drei klassischen Chorstücken in der Versuchs- und der Kontrollgruppe im Vergleich: Der Eingangschor *Halleluja* von Georg Friedrich Händel, *Ständchen* für eine Frauen-Solostimme und Männerchor von Franz Schubert bzw. *Marie Magdalene* von Vincent d´Indy für Alt-Stimme und gemischtem Chor und *Seht am Strauch* aus der Oper *Die verkaufte Braut* von F. Smetana – alle Werke interpretiert vom NDR Chor. Die anderen Stücke werden in ihrer Akzeptanzentwicklung zwar besprochen, fungieren jedoch nur als Vergleichshintergrund für die genannten Indikationsstücke.

Die Ergebnisse wurden mit Fischers exaktem Test auf Signifikanz hin überprüft. Dieser Test berechnet den Grad der Abweichung von der Gleichverteilung in einer Kreuztabelle (Diehl & Staufenbiel, 2007, S. 198).

Dies wurde zunächst für alle teilnehmenden Schulen vorgenommen.

In einem weiteren Schritt werden die Mittelwertvergleiche für das Indikationsstück *Seht am Strauch* von Friedrich Smetana für jede einzelne Schule

vorgenommen, um Abweichungen vom Gesamtergebnis bzw. Bestätigungen des Gesamtergebnisses wahrzunehmen.

In einem dritten Schritt wird die Gesamtheit der Versuchsgruppe in ihrer Akzeptanzentwicklung in Abhängigkeit ihrer Alters- und Geschlechtszugehörigkeit berechnet.

Zum Abschluss vergleiche ich zwei Klassen unterschiedlichen soziokulturellen Milieus mit gleicher Sängerpatin in ihrer Akzeptanzentwicklung.

11 Auswertung

11.1 Aufbau

Wie ich eingangs schrieb, wollte ich mit der vorliegenden Evaluationsstudie zum Projekt *Sängerpate.de* die Frage überprüfen, ob Schüler durch schulmusik- und konzertpädagogische Interventionen motiviert (Harnischmacher schreibt: *in ihrer Verantwortung gestärkt*) werden können, klassische Chormusik als Fenster zu ihrem kulturellen Selbst zu nutzen. Dabei entschied ich mich bewusst für den Begriff des *Fensters zum kulturellen Selbst* als Erweiterung zur *Kulturerschließung*, um die persönliche Ebene der Begegnung von Profisängern und Schülern hervorzuheben (siehe Kapitel 3.3.3).

Bei der Auswertung konzentriere ich mich deshalb auf die Perspektive der Kinder. Sie haben in ihrem Alter ab etwa sieben Jahren ein eigenständiges, vergleichendes Urteilsvermögen ausgebildet, das ihnen ermöglicht, sich per eigenem Geschmacksurteil kulturell zu positionieren (vgl. Kapitel 8.5 dieser Arbeit) und ein eigenes kulturelles Selbst auszubilden (vgl. Einleitung dieser Arbeit und Kap. 3.3.3). Meiner Meinung nach wäre es fragwürdig, die Kinder in ihrer Individualität als die Summe der Erfahrungen und Meinungen ihrer Eltern, Lehrer oder der medialen Umwelt zu analysieren und die Auswertung auf Fremdbeobachtungen oder andere Indikatoren zu gründen.

Die Sängerpaten und ich gingen daher auch mit einer Haltung in die Begegnungen, die von einem Publikum mit eigenem Beurteilungsvermögen als Gegenüber ausging. Wir gestanden diesem sehr jungen Publikum die Selbstverantwortung zu, sich die Welt der klassischen Chormusik nicht nur über den Verstand anzueignen, sondern wir luden die Schüler ein, selbst beim künstlerischen Tun mitzuwirken und einen eigenen Standpunkt als

Künstler und Rezipient zu finden. Und wir stellten unseren eigenen Geschmack zur Diskussion. Meines Erachtens ist dieses *Denken in Musik* (Harnischmacher, 2008) ohne emotionale Affinität, wie es sich in positiver Zustimmung äußert, kaum möglich. Darum nimmt im Folgenden die Auswertung der Entwicklung der Hörpräferenzen (Harnischmacher, 2008) den zentralen Raum ein.

Zunächst wird die Gesamtheit der Sängerpatenklassen und ihrer Vergleichsklassen in den Blick genommen.

Alle zehn Stücke werden in ihrer Hörpräferenzentwicklung beschrieben (Von Testzeitpunkt 1 zu 2 und 2 zu 3 sowie im Verlauf). Das Präferenzverhalten wird mit der erwarteten Präferenzentwicklung sowie dem Verhalten der Kontrollgruppe in Beziehung gesetzt. Die Kontrollgruppe setzt sich aus den Parallelklassen der Sängerpatenklassen zusammen und wurde ohne Intervention über den Projektzeitraum getestet.

Als Indikationsstücke für den Aufbau einer Akzeptanz oder Ablehnung gegenüber klassischer Chormusik werden die drei Chorstücke, interpretiert vom NDR Chor, innerhalb des Hörtests besonders in den Focus genommen.

Es folgt die Überprüfung der folgenden, unter 9.2 ausgeführten Hypothesen für die Gesamtheit der Versuchs- und Kontrollgruppe:

H1 Klassischer Solo- und Chorgesang wird von sieben- bis achtjährigen Kindern akzeptiert.

H2 Die Offenohrigkeit gegenüber klassischer Vokalmusik lässt entwicklungsbedingt in der Grundschulzeit nach.

H3 Die Offenohrigkeit gegenüber klassischer Vokalmusik wird mit Hilfe der Sängerpatenschaften erhalten.

H4 Die Offenohrigkeit wird auch bei unbekannten Stücken gleichen Genres erhalten.

Innerhalb der Versuchsgruppe beschreibe ich die Akzeptanzentwicklung im Zusammenhang mit den Altersunterschieden innerhalb der Kohorte sowie der Geschlechterzugehörigkeit. Außerdem bewerte ich den Erfolg der Intervention bei einem Stückwechsel aus dem gleichen Genre der klassischen Chormusik. Schließlich betrachte ich den Erfolg oder Misserfolg der Intervention bei unterschiedlichem soziokulturellen Hintergrund.

Das Indikationsstück *Seht am Strauch* aus der Oper *Die verkaufte Braut* von Friedrich Smetana wurde in allen drei Werkstattkonzerten zu Gehör gebracht und im Abschlusskonzert von allen Klassen mit dem NDR Chor gesungen. Meines Erachtens ist es besonders dafür geeignet, einen vorsichtigen Hinweis auf den Erfolg der Intervention hinsichtlich klassischer Chormusik – unter diesen Bedingungen und mit diesen Methoden – zu geben. Auch kann hier ein vorsichtiger Rückschluss darauf gezogen werden, inwieweit es möglich war, diese Musik in das kulturelle Selbst der am Projekt beteiligten Schüler zu integrieren. Um dies differenzierter zu tun, betrachte ich die Ergebnisse der Präferenzentwicklung für dieses Stück für alle beteiligten Schulen einzeln.

Zur Wirkung dieses Stückes und der Konzerte auf die Schüler zitiere ich illustrierend aus den Selbstauskünften der Schüler und E-Mail-Berichten der LehrerInnen (siehe Anhang).

Vorauszuschicken ist, dass nach Einschätzung der Lehrerinnen …

- die Akzeptanz für das eigene Singen,
- die Vertrautheit mit der ausgebildeten klassischen Sängerstimme sowie
- die Vertrautheit mit klassischen Gesangswerken

bei der Mehrheit der Kinder der Sängerpatenklassen durch das Patenprojekt verbessert worden sei. Auf die Frage, wie sich die Akzeptanz für das eigene Singen ihrer Einschätzung nach bei den Kindern verändert habe, antworteten sechs der befragten Lehrerinnen, es habe sich verbessert, eine antwortete, es sei gleich geblieben. Bei der Frage, wie sich die Akzeptanz für die klassische Stimme verändert habe, antworteten fünf, sie habe sich verbessert, zwei waren der Meinung, sie sei gleich geblieben.

Einig sind sich die Sänger mit den Lehrern in ihrer Einschätzung bezüglich der Verbesserung der Akzeptanz der Schüler für das eigene Singen: Fünf der Sänger meinen, dass sich die Akzeptanz für das eigene Singen bei den Kindern durch das Projekt verbessert habe, zwei gehen davon aus, dass es gleich geblieben sei.

Interessant ist der von den Lehrern verschiedene Eindruck der Sänger in Bezug auf die Akzeptanzentwicklung für die klassische Singstimme:

Auf die Frage, wie sich die Akzeptanz für die klassische Stimme ihrer Meinung nach bei den Kindern durch den Projektzeitraum verändert habe, hatten nur zwei Sängerpaten den Eindruck, sie habe sich verbessert, fünf waren der Meinung, sie sei gleich geblieben. Diese Diskrepanz in der Sänger- und Lehrerinnenmeinung ist meines Erachtens nur durch die Betrachtung der Hörpräferenzentwicklung in den Sängerpatenklassen aufzulösen – die einer Selbstauskunft der Schüler gleichzusetzen ist.

11.2 Basisdaten

Insgesamt nahmen 478 Schüler an der Studie teil, 251 in der Versuchsgruppe, 227 in der Kontrollgruppe, das entspricht 52, 5 zu 47, 5 Prozent.

In der Gesamtheit nahmen 247 Jungen (51,7 Prozent) und 231 Mädchen (48,3 Prozent) an der Studie teil. Das Alter innerhalb der Kohorte erstreckte sich zum zweiten Messzeitpunkt (nach ca. 9 Monaten Laufzeit des Projekts) von 7 bis 10 Jahren.

- In der Versuchsgruppe waren 58 Kinder 7 Jahre bis 8 Jahre und 4 Monate,
- 61 Kinder von 8 Jahren und 5 Monaten bis 8 Jahre und 10 Monate (diese Alterspanne war also am häufigsten vertreten) und
- 47 Kinder von 8 Jahre und 10 Monate oder älter.

Zwei der Sängerpatenklassen konnten einem bildungsnahen Milieu, drei einem Milieu mit mittlerem Bildungsniveau und drei Sängerpatenklassen einem sogenannten bildungsfernen Milieu zugerechnet werden (KESS-Zuordnung: Kap. 9.3.3).

11.3 Beschreibung der Veränderungen von t1 zu t2

Im Sinne der Intervention *Sängerpate.de* werden gleichbleibende und verbesserte Akzeptanz der klassischen Stücke als Erfolg gewertet. Die Bewertung "so mittel" wurde ebenso wie die Bewertung "mag ich" als Akzeptanz gewertet. Für eine klarere Beurteilung des Effekts der Intervention hinsichtlich klassischer (Vokal)-Musik wurde also eine Dichotomisierung vorgenommen. Verminderte Akzeptanz wird als Misserfolg gewertet.

1

KC 1. Zp. Halleluja (Händel) & KC2 2. Zp. Halleluja (Händel)

TESTTYP Testtyp	KC 1. Zp. Halleluja (Händel)	KC2 2. Zp. Halleluja (Händel)	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	3	17
	2 mag ich	23	157
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	18	21
	2 mag ich	34	94

In der Kategorie *Klassisches Chorstück* wurde eine altersbedingte Abnahme der Akzeptanz ohne Intervention erwartet.

Wir sehen in der Versuchsgruppe bei 26 Kindern einen Misserfolg aus Sicht der angestrebten Veränderung. Das entspricht 26/200 = 13,0 %. Bei 174 Kindern sehen wir eine erwünschte Veränderung bzw. Nicht-Veränderung, also einen eindeutigen Erfolg. 17 Kinder wechselten von „mag ich nicht“ zu „mag ich“, was die am meisten erwünschte Veränderung bezeichnet. 157 Kinder verblieben bei der Bewertung „mag ich“. Somit ist die Erfolgsquote in der Versuchsgruppe insgesamt 87,0 % (= 174/200).

In der Kontrollgruppe betragen die entsprechenden Werte: 52/167 = 31,1 % unerwünschte Veränderungen bzw. Beibehaltung der Ablehnung. Die Quote für die erwünschte Veränderung bzw. gehaltene Akzeptanz beträgt hier 68,9 % (=115/167).

2

SCH 1. Zp. Schlager (aktuell) & SCH2 2. Zp. Schlager

TESTTYP Testtyp	SCH 1. Zp. Schlager (aktuell)	SCH2 2. Zp. Schlager	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	1	4
	2 mag ich	21	176
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	6	14
	2 mag ich	14	134

Erwartungsgemäß wird in beiden Gruppen dieses Stück lieber gemocht als das vorangegangene klassische Stück.

In der Versuchsgruppe blieben gemäß der Erwartung einer altersentwicklungsbedingten gleichbleibenden oder verbesserten Akzeptanz dieses Stückes 176 Kinder der Auffassung, dass sie den aktuellen Schlager mögen und 4 Kinder schlossen sich dieser Auffassung an. Das entspricht einer Quote von **89,1 %.** In der Kontrollgruppe wechselten 14 Kinder von der Bewertung „mag ich nicht“ zu „mag ich“ und 14 Kinder von „mag ich“ zu „mag ich nicht“, was einem Patt der Präferenzentwicklung entspricht. **88,1 %** der Kinder der Kontrollgruppe entsprechen der Erwartung, in der Einschätzung des aktuellen Schlagers zum Zeitpunkt 2 gleichzubleiben bzw. ihn lieber zu mögen.

3

KI 1. Zp. Jupiter (Holst) & KI2 2. Zp. Jupiter

TESTTYP Testtyp	KI 1. Zp. Jupiter (Holst)	KI2 2. Zp. Jupiter	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	8	25
	2 mag ich	22	151
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	4	21
	2 mag ich	19	123

In der Kategorie *Klassisches Instrumentalstück* wurde eine Abnahme der Akzeptanz erwartet.

In der Versuchsgruppe bleiben 8 Kinder in ihrer ablehnenden Haltung gegenüber diesem Stück gleich, und 22 wechseln von einer neutralen bzw. positiven Akzeptanz in eine negative. Insgesamt 176 Kinder zeigen ein im Sinne der Intervention positives Ergebnis für die Akzeptanz Musik im Allgemeinen: **85,4 %** der Versuchsgruppe bleiben bei ihrer Akzeptanz bzw. verbessern sich von ablehnender Haltung zu annehmender.

In der Kontrollgruppe beträgt die entsprechende Quote **86,2 %**, sie ist also mit der Versuchsgruppe vergleichbar.

4

POP 1. Zp. Pop (aktuell) & POP2 2. Zp. Pop

TESTTYP Testtyp	POP 1. Zp. Pop (aktuell)	POP2 2. Zp. Pop	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	2	6
	2 mag ich	8	190
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	4	14
	2 mag ich	8	140

In der Kategorie *Aktuelles Popstück* wurde in beiden Gruppen eine gleichbleibende oder verbesserte Akzeptanz erwartet.

In der Versuchsgruppe verbessern 196 Kinder ihre Akzeptanz gegenüber dem Popsong bzw. bleiben in ihrer Einschätzung des Popsongs gleich; das entspricht einer Quote von 94,8 %. In der Kontrollgruppe sind es 154 Kinder, die eine verbesserte bzw. gleichbleibende Akzeptanz gegenüber dem Popsong zeigen, was einer Quote von 94,9 % entspricht. Die Erwartung, dass eine völlig gleiche altersbedingte Entwicklung gegenüber Popmusik sowohl in der Versuchs- als auch in der Kontrollgruppe eintritt, wurde erfüllt.

5

KL 1. Zp. Altes Schloss (Mussorgskij) & KL2 2. Zp. Altes Schloss

TESTTYP Testtyp	KL 1. Zp. Altes Schloss (Mussorgskij)	KL2 2. Zp. Altes Schloss	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	22	31
	2 mag ich	43	110
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	33	20
	2 mag ich	25	89

In der Kategorie *Langsames klassisches Stück* wurde eine altersbedingte starke Abnahme der Akzeptanz erwartet.

In der Versuchsgruppe sehen wir bei 22 Kindern eine ablehnende Haltung gegenüber diesem langsamen klassischen Instrumentalstück zum 2. Testzeitpunkt. 43 Kinder haben ihre anfängliche Akzeptanz in Ablehnung verkehrt. Zusammengenommen entspricht das einer Quote von 31,6 %. Dem gegenüber stehen 31 Kinder (15,0 %), die ihre anfängliche Ablehnung in Akzeptanz geändert haben und 110 Kinder (53,4 %), deren Akzeptanz gleichgeblieben ist. Die Erfolgsquote für die Akzeptanz klassischer Musik beträgt hier also **68,4 %**.

In der Kontrollgruppe sind 33 Kinder bei ihrem ablehnenden Urteil geblieben, 25 Kinder von positiver zu negativer Beurteilung gewechselt. Das entspricht einer Ablehnungsquote von 34,7 %.

20 Kinder wechselten von der Einschätzung „mag ich nicht“ zu „mag ich“, 89 Kinder blieben bei ihrem positiven Urteil. Dies entspricht einer Quote von **65,3 %**.

6

CO 1. Zp. Adiemus (Karl Jenkins) & CO2 2. Zp. Adiemus

TESTTYP Testtyp	CO 1. Zp. Adiemus (Karl Jenkins)	CO2 2. Zp. Adiemus	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	4	10
	2 mag ich	13	182
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	3	23
	2 mag ich	10	132

In der Kategorie *Cross over* wurde eine gleichbleibende bis leichte Abnahme der Akzeptanz in beiden Gruppen festgestellt.

In der Versuchsgruppe bleibt die Ablehnung bei 4 Kindern gleich, bei 13 Kindern entwickelt sie sich von t1 zu t2. Das entspricht einer Quote von 8,1 %. Bei 10 Kindern wandelt sich die Nichtakzeptanz in Akzeptanz, bei 182 Kindern bleibt die Zustimmung zu diesem Stück gleich. Das entspricht einer Erfolgsquote von **91,9 %**.

In der Kontrollgruppe bleibt die Ablehnung bei 3 Kindern gleich, bei 10 Kindern entwickelt sie sich. Das entspricht einer Quote von 7,7 %. Die zunehmende bzw. gleichbleibende Akzeptanz zeigen 155 Kinder, was einer Quote von **92,3 %** entspricht.

7

PL 1. Zp. Pop langsam (aktuell) & PL2 2. Zp. Pop langsam

TESTTYP Testtyp	PL 1. Zp. Pop langsam (aktuell)	PL2 2. Zp. Pop langsam	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	4	13
	2 mag ich	12	178
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	7	14
	2 mag ich	6	138

In der Kategorie *Aktuelles langsames Popstück* wurde eine gleichbleibende Akzeptanz in beiden Gruppen erwartet.

In der Versuchsgruppe blieben 4 Kinder bei ihrer Nicht-Akzeptanz des langsamen Popstückes, 12 Kinder veränderten ihr positives in ein negatives Urteil. Das entspricht einer Quote auf die Gesamtheit der Versuchsgruppe von 7,7 %. 13 Kinder mochten das langsame Popstück beim zweiten Mal lieber und 178 Kinder blieben bei ihrem positiven Urteil. Insgesamt **92,3 %** akzeptieren dieses Popstück in der Versuchsgruppe.

In der Kontrollgruppe bleiben 7 Kinder bei ihrer Ablehnung, 6 wechseln von Annahme zu Ablehnung, entspricht einer Quote von **7,9 %.** Demgegenüber stehen 152 Kinder, die das Stück positiver oder gleichbleibend positiv bewerten: **92,1 %**.

8 **K 1. Zp. Ständchen (Schubert) & K2 2. Zp. Schubert/d´Indy**

TESTTYP Testtyp	K 1. Zp. Ständchen (Schubert)	K2 2. Zp. Schubert / d´Indy	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	43	28
	2 mag ich	43	91
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	45	16
	2 mag ich	48	56

Bei diesen Stücken handelt es sich um Chorwerke mit genau gleichen Parametern: Der NDR Chor mit Solo-Frauenstimme, einmal mit einem Werk von Schubert, einmal von d´Indy. Es handelt sich in Teilen also um das Genre, dessen Akzeptanz mit zunehmendem Kindesalter gegen 0 sinkt.

Bei diesem Item entschloss ich mich zu einem Stückwechsel bei gleichbleibenden Parametern, um auszuschließen, dass die Bekanntheit des Stückes zu einer positiven Bewertung zum zweiten Testzeitpunkt führt. Wäre die zunehmende Vertrautheit der weiblichen klassischen Singstimme durch die Sängerpatenschaft ein Faktor, so müsste die Versuchsgruppe erwartungsgemäß dieses Stück zum Zeitpunkt t2 besser beurteilen als die Kontrollgruppe.

In der Versuchsgruppe sehen wir bei 86 Kindern einen Misserfolg aus Sicht der Interventions-Absicht: 43 Kinder blieben bei ihrem ablehnenden Urteil, 43 Kinder wechselten von Akzeptanz zu Nicht-Akzeptanz. Das entspricht einer Quote von 42,0 %. Dem gegenüber wechselten 28 Kinder von der Einschätzung „mag ich nicht“ zu „mag ich“, und 91 Kinder blieben bei ihrem positiven Urteil, was einer Quote von **58,0 %** entspricht.

In der Kontrollgruppe bleiben 45 Kinder bei ihrem ablehnenden Urteil, 48 wechseln von Zustimmung zu Ablehnung. Das entspricht einer Quote von 56,4 %. 16 Kinder wechseln von „mag ich nicht“ zu „mag ich“ und 56 Kinder bleiben bei ihrer Akzeptanz dieses Genres.

Somit ist die Quote erwünschter Veränderungen bzw. gehaltener Akzeptanz in der Kontrollgruppe **43,6 %.**

9 **t1: „Marsch“ aus der Suite „Der Nußknacker“ von P. Tschaikowsky**
t2: „O fortuna“ aus der Carmina Burana von Carl Orff

Um im Design noch ein weiteres Chorstück zu haben und die Untersuchung noch mehr auf die Fragestellung nach der Effektivität der Intervention auf klassische *Chor*-Vokalmusik zu fokussieren, wurde das klassische Instrumentalstück ausgetauscht. Es erweisen sich aber beide Stücke als nicht vergleichbar.

10

SM 1. Zp. Seht am Strauch (Smetana) &
SM2 2. Zp. Seht am Strauch (Smetana)

TESTTYP Testtyp		SM 1. Zp. Seht am Strauch (Smetana)	SM 2. Zp. Seht am Strauch (Smetana)	
			1 mag ich nicht	2 mag ich
1 Versuchs-gruppe		1 mag ich nicht	15	27
		2 mag ich	93	70
2 Kontroll-gruppe		1 mag ich nicht	12	29
		2 mag ich	59	65

Im letzten Stück der Kategorie *Klassisches Opern-Chorstück* wurde eine altersbedingte stark sinkende Akzeptanz ohne Intervention erwartet. Erstaunlich ist dann aber das Ergebnis, obwohl drei Schulen das Stück bereits live auf dem ersten Werkstattkonzert gehört hatten:

In der Versuchsgruppe beträgt die Erfolgsquote 47,3 % gegenüber 57,0 % in der Kontrollgruppe. 93 Kinder verändern ihr Urteil gegenüber dem Stück von „mag ich“ zu „mag ich nicht“. Dieser Unterschied in der Entwicklung zwischen Versuch- und Kontrollgruppe ist statistisch zwar nicht signifikant ($p = 0,075$, Fisher's Exact Test), aber das Auseinanderklaffen der Prozentzahlen im Vergleich Versuchs- zu Kontrollgruppe fällt auf.

Auch die Betrachtung der Entwicklung der drei Schulen, die am ersten Werkstattkonzert beteiligt waren (siehe grafische Darstellungen Kap. 11.3.2, Kap. 11.3.8 und Kap. 11.3.9) zeigt kein anderes Bild. Als Projektleiterin vermute ich einen Zusammenhang zwischen der Einstellung der betreuenden Lehrerinnen zu Beginn des Projekts und der Reaktion der Kinder auf das nun bekannte Stück. Ob sich dieser Eindruck erhärten kann, wird im Folgenden die Entwicklung der Akzeptanz hinsichtlich dieses Stückes von t2 zu t3 zeigen.

Tabellarische Übersicht Prozentzahlen (%) der erwünschten Veränderung bzw. gehaltene Akzeptanz für die 9 Stücke t1 zu t2

	Händel 01 **p<0,001**	Schla-ger 02	Holst 03	Pop 04	Mus-sorgskij 05	Jenkins 06	Pop langsam 07	Schubert/ d´Indy 08 **p=0,007**	Smetana 10
V-Gr	87,0	89,1	85,4	95,1	68,4	91,9	92,3	58,0	47,3
K-Gr	68,9	88,1	86,2	92,8	65,3	92,3	92,1	43,6	57,0

_____ = Klassik Instrumental

_____ = Crossover

_____ = Pop (Charts) mainstream aktuell

_____= NDR Chor

Ergebnis Veränderung von t1 zu t2:

Bei Händel und Schubert weist die Versuchsgruppe signifikant höhere Erfolgsraten auf als die Kontrollgruppe.

Bei allen anderen Musikstücken ist kein signifikanter Unterschied feststellbar.

Auffällig ist die sinkende Akzeptanz gegenüber dem Stück von Smetana trotz Live-Erlebnis im Werkstattkonzert in der Versuchsgruppe.

11.4 Beschreibung der Veränderungen von t2 zu t3

Im Folgenden wird die Veränderung der dichotomen Daten vom Testzeitpunkt t2 zu t3 betrachtet. Zum Testzeitpunkt t3 haben alle Versuchsgruppen der teilnehmenden Schulen zwei Werkstattkonzerte erlebt. Beim zweiten Werkstattkonzert sangen alle Schüler nicht nur mit ihrem jeweiligen Sängerpaten, sondern auch gemeinsam mit dem gesamten NDR Chor. Auch bei dieser Betrachtung werden im Sinne der Intervention *Sängerpate.de* gleichbleibende und verbesserte Akzeptanz der klassischen Stücke als Erfolg gewertet. Das besondere Augenmerk der Beschreibung und Interpretation liegt auf den Stücken *KC* (*Halleluja* aus dem Oratorium *Der Messias* von G. F. Händel“), *K* (*Marie Magdalene* von V. d´Indy) und *Sm* (*Seht am Strauch* aus der Oper *Die verkaufte Braut* von F. Smetana). Diese Werke der Hörbeispiele sind alle vom NDR Chor interpretiert, das letzte Stück wurde beim Abschlusskonzert gemeinsam mit den Kindern gesungen.

Die fehlenden Fälle für diese Analyse ergeben sich aus der Tatsache, dass drei Klassen (Schule 6 bestand darauf, zwei Klassen als Sängerpatenklassen laufen zu lassen, Schule 7 stellte freundlicherweise eine Klasse als Vergleichsgruppe zur Verfügung) zum dritten Testzeitpunkt im Vergleich zu t1 nicht mehr dabei waren, da eine Sängerpatin aus privaten Gründen ihre Patenschaft beenden musste. Ein Ersatz konnte nicht gefunden werden.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
dKC2 * dKC3 * TESTTYP Testtyp	331	68,4%	153	31,6%	484	100,0%

1

KC2 2. Zp. Halleluja (Händel) & KC3 3. Zp. Halleluja (Händel)

TESTTYP Testtyp	KC 2. Zp. Halleluja (Händel)	KC2 3. Zp. Halleluja (Händel)	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	7	11
	2 mag ich	24	131
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	26	22
	2 mag ich	60	98

In der Kategorie *Klassisches Chorstück* wurde eine weitere altersbedingte Abnahme der Akzeptanz ohne Intervention erwartet.

Wir sehen in der Versuchsgruppe bei 31 Kindern einen Misserfolg aus Sicht der angestrebten Veränderung. Das entspricht 31/173 = 18 % (Zum Vergleich: 13,0 % bei t1 zu t2). Eine wahrscheinlich altersbedingte Zunahme der Nicht-Akzeptanz hat in der Versuchsgruppe stattgefunden. Bei 144 Kindern sehen wir eine erwünschte Veränderung bzw. Nicht-Veränderung, also einen eindeutigen Erfolg. 11 Kinder wechselten von „mag ich nicht“ zu „mag ich“, was die am meisten erwünschte Veränderung bezeichnet. 131 Kinder blieben bei der Bewertung „mag ich“. Somit ist die Erfolgsquote in der Versuchsgruppe insgesamt **82,1 %** (= 142/173) (Zum Vergleich t1 zu t2: 87,0 %).

In der Kontrollgruppe betragen die entsprechenden Werte: 86/158 = 54 % unerwünschte Veränderungen bzw. Beibehaltung der Ablehnung. Die Quote für die erwünschte Veränderung bzw. gehaltene Akzeptanz beträgt hier **62 %** (= 98/158) (Zum Vergleich t1 zu t2: 68,9 %).

Fischers exakter Signifikanztest weist mit $p < 0{,}001$ eine hochsignifikante Überzufälligkeit in der Hörpräferenzentwicklung der Sängerpatenschüler im Vergleich zur Kontrollgruppe nach.

Dass trotzdem eine so hohe Akzeptanz in der Kontrollgruppe zu verzeichnen ist, mag in der Testsituation an sich begründet liegen, die von den Schülern bereits als Intervention begriffen und positiv begrüßt wird.

2

SCH2 2. Zp. Schlager (aktuell) & SCH3 3. Zp. Schlager

TESTTYP Testtyp	SCH2 2. Zp. Schlager (aktuell)	SCH3 3 Zp. Schlager	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	8	6
	2 mag ich	20	139
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	12	5
	2 mag ich	35	106

Das Genre *Schlager* repräsentiert ein Stück alltäglicher Hör-Lebenswelt der Kinder. Erwartet wird eine gleichbleibende Akzeptanz in beiden Gruppen.

In der Versuchsgruppe blieben gemäß der Erwartung einer altersentwicklungsbedingten gleichbleibenden oder verbesserten Akzeptanz dieses Stückes 145 Kinder der Auffassung, dass sie den aktuellen Schlager mögen. Das entspricht einer Quote von 83,3 %. In der Kontrollgruppe wechselten 5 Kinder von der Bewertung „mag ich nicht“ zu „mag ich“ und 35 Kinder von „mag ich“ zu „mag ich nicht“, was der speziellen Stückauswahl geschuldet werden kann. Das widerspricht aber nicht der allgemeinen Tendenz, dass 70,3 % der Kinder der Kontrollgruppe der Erwartung entsprechend in der Einschätzung des aktuellen Schlagers zum Zeitpunkt 2 gleichbleiben bzw. ihn lieber mögen.

Die Akzeptanz des Schlagergenres entwickelt sich in der Versuchsgruppe signifikant stärker positiv als in der Vergleichsgruppe (Fishers exakter Test: $p = 0{,}004$) . Ein Erklärungsansatz wäre hier die insgesamt mehr zu beobachtende stärkere Aktivität zu musikalischen Impulsen als in den Vergleichsgruppen (Beobachtung bei den Testdurchführungen).

3

KI 2 2. Zp. Jupiter (Holst) & KI3 3. Zp. Jupiter

TESTTYP Testtyp	KI 1. Zp. Jupiter (Holst)	KI2 2. Zp. Jupiter	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	4	21
	2 mag ich	17	133
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	10	12
	2 mag ich	16	120

In der Kategorie *Klassisches Instrumentalstück* wurde eine altersbedingte weitere Abnahme der Akzeptanz erwartet , die nicht so stark wie bei den Vokalstücken ausfallen würde (vgl. Schellberg & Gembris, 2004). In der Versuchsgruppe bleiben 4 Kinder in ihrer ablehnenden Haltung gegenüber diesem Stück gleich und 17 wechseln von einer neutralen bzw. positiven Akzeptanz in eine negative. Insgesamt 154 Kinder zeigen ein im Sinne der Intervention positives Ergebnis für die Akzeptanz klassischer Musik im Allgemeinen: **88,0 %** der Versuchsgruppe bleiben bei ihrer Akzeptanz bzw. verbessern sich von ablehnender Haltung zu einer annehmenden. In der Kontrollgruppe beträgt die entsprechende Quote **83,5 %,** diese ist also mit der Versuchsgruppe vergleichbar**.**

4

POP 2 2. Zp. Pop (aktuell) & POP3 3. Zp. Pop

TESTTYP Testtyp	POP 1. Zp. Pop (aktuell)	POP2 2. Zp. Pop	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	5	2
	2 mag ich	4	163
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	4	7
	2 mag ich	4	143

In der Kategorie *Aktuelles Popstück* wurde in beiden Gruppen eine gleichbleibende oder nochmals verbesserte Akzeptanz erwartet.

In der Versuchsgruppe halten 165 Kinder ihre Akzeptanz gegenüber dem Popsong bzw. bleiben in ihrer Einschätzung des Popsongs gleich; das entspricht einer Quote von **94,8 %**. In der Kontrollgruppe sind es 150 Kinder, die eine verbesserte bzw. gleichbleibende Akzeptanz gegenüber dem Popsong zeigen, was einer Quote von **94,9 %** entspricht. Die Lebenswelt der Kinder ist von der Popmusik geprägt; eine Intervention im Stil des Projekts *Saengerpate.de* zeigt Wirkung im gewünschten Bereich *klassische Vokalmusik*, verringert aber nicht die Akzeptanz von Popmusik.

5

KL2 2. Zp. Altes Schloss (Mussorgskij) & KL3 3. Zp. Altes Schloss

TESTTYP Testtyp	KL 1. Zp. Altes Schloss (Mussorgskij)	KL2 2. Zp. Altes Schloss	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	24	24
	2 mag ich	36	90
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	35	19
	2 mag ich	33	70

In der Kategorie *Langsames klassisches Stück* wurde eine altersbedingte starke Abnahme der Akzeptanz erwartet.

In der Versuchsgruppe sehen wir bei 24 Kindern eine ablehnende Haltung gegenüber diesem langsamen klassischen Instrumentalstück zum dritten Testzeitpunkt. 36 Kinder haben ihre anfängliche Akzeptanz in Ablehnung verkehrt. Zusammengenommen entspricht das einer Quote von 34,5 %. Dem gegenüber stehen 24 Kinder (14 %), die ihre anfängliche Ablehnung in Akzeptanz geändert haben und 90 (53,4 %) Kinder, deren Akzeptanz gleichgeblieben ist. Die Erfolgsquote für die Akzeptanz klassischer Musik beträgt hier also 65,5 %. Also kein nennenswertes Absinken der Akzeptanzentwicklung im Vergleich zu t1 – t2 (**68,4 %**). In der Kontrollgruppe sind 35 Kinder bei ihrem ablehnenden Urteil geblieben, 33 Kinder von positiver zu negativer Beurteilung gewechselt. Das entspricht einer Ablehnungsquote von 43,3 % – eine deutliche Zunahme der Ablehnung im Vergleich zum erst gemessenen Zeitraum t1 zu t2 (zum Vergleich: 34,7 %).

19 Kinder wechselten von der Einschätzung „mag ich nicht“ zu „mag ich“, 70 Kinder blieben bei ihrem positiven Urteil. Dies entspricht einer Quote von **56,7 %**.

Mit p = 0,114 nach Fishers exaktem Test haben wir hier zwar kein signifikantes Ergebnis, aber das im Vergleich mit der stärksten Tendenz: Die Versuchsgruppe bewahrt sich dem nicht gemochten langsamen Stück gegenüber eine größere Toleranz. Da bei der Größe und Heterogenität der Stichprobe keine sonst bekannten Einflüsse in ihrer Gesamtheit bekannt sind, ist dieser tendenzielle Effekt wohl auch dem intensivierten Umgang mit der Musik des Sängerpaten zuzuschreiben.

Die Vergleichsgruppe entspricht somit der erwarteten Entwicklung, die Versuchsgruppe weicht davon in der gewünschten Richtung ab.

6

CO 2. Zp. Adiemus (Karl Jenkins) & CO2 3. Zp. Adiemus

TESTTYP Testtyp	CO 2. Zp. Adiemus (Karl Jenkins)	CO2 3. Zp. Adiemus	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	2	6
	2 mag ich	7	160
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	4	7
	2 mag ich	11	134

In der Kategorie *Cross over* wurde eine gleichbleibende bis leichte Abnahme der Akzeptanz in beiden Gruppen erwartet.

In der Versuchsgruppe bleibt die Ablehnung bei 2 Kindern gleich, bei 6 Kindern entwickelt sie sich von t2 zu t3 positiv. Das entspricht einer Quote von 5,1 %. Bei 6 Kindern wandelt sich die Nichtakzeptanz in Akzeptanz, bei 160 Kindern bleibt die Zustimmung zu diesem Stück gleich. Das entspricht einer Erfolgsquote von **94,9 % (Zum Vergleich t1 zu t2: 91,9 %).** Dies Ergebnis bleibt noch unter der Quote des Popstücks, ähnelt in seiner Breitenakzeptanz aber dem Verhältnis der Kinder zum Mainstream.

In der Kontrollgruppe bleibt die Ablehnung bei 4 Kindern gleich, bei 7 Kindern entwickelt sie sich. Das entspricht einer Quote von 9,6 %. Die zunehmende bzw. gleichbleibende Akzeptanz zeigen 141 Kinder, was einer Quote von **90,4 %** entspricht (Erster Testzeitraum: 92,3 %).

Beide Gruppen entsprechen somit der erwarteten Entwicklung, die Versuchsgruppe minimal weniger als die Vergleichsgruppe. Da das Cross-over-Stück neben Pop-Elementen auch Kennzeichen der klassischen Vokalmusik beinhaltet, geht diese Abweichung in Richtung gewünschtes Ergebnis.

7

PL2 2. Zp. Pop langsam (aktuell) & PL3 3. Zp. Pop langsam

TESTTYP Testtyp	PL 2 2. Zp. Pop langsam (aktuell)	PL3 3. Zp. Pop langsam	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	5	7
	2 mag ich	9	154
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	5	6
	2 mag ich	14	132

In der Kategorie *Aktuelles langsames Popstück mit Frauenstimme* wurde eine gleichbleibende Akzeptanz in beiden Gruppen erwartet.

In der Versuchsgruppe blieben 5 Kinder bei ihrer Nicht-Akzeptanz des langsamen Popstückes, 7 Kinder veränderten ihr positives in ein negatives Urteil. 9 Kinder mochten das langsame Popstück beim zweiten Mal lieber und 154 Kinder blieben bei ihrem positiven Urteil. Insgesamt **92,3 %** akzeptieren dieses Popstück in der Versuchsgruppe.

In der Kontrollgruppe bleiben 5 Kinder bei ihrer Ablehnung, 6 wechseln von Annahme zu Ablehnung, entspricht einer Quote von **7,9 %.** Demgegenüber stehen 146 Kinder, die das Stück positiver oder gleichbleibend positiv bewerten: **87,9 %**.

8

K 2 2. Zp. D´Indy & K3 3. Zp. /d´Indy

TESTTYP Testtyp	K 2 2. Zp. Ständchen (Schubert)	K3 3. Zp. Schubert /d´Indy	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	43	20
	2 mag ich	35	76
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	73	17
	2 mag ich	35	32

In der Versuchsgruppe sehen wir bei 78 Kindern einen Misserfolg aus Sicht der Interventions-Absicht: 43 Kinder blieben bei ihrem ablehnenden Urteil, 35 Kinder wechselten von Akzeptanz zu Nicht-Akzeptanz. Dem gegenüber wechselten 20 Kinder von der Einschätzung „mag ich nicht“ zu „mag ich“ und 76 Kinder blieben bei ihrem positiven Urteil, was einer Quote von **55,2 %** entspricht. In der Kontrollgruppe bleiben 73 Kinder bei ihrem ablehnenden Urteil, 35 wechseln von Zustimmung zu Ablehnung. 17 Kinder wechseln von „mag ich nicht“ zu „mag ich“ und 32 Kinder bleiben bei ihrer Akzeptanz dieses Genres. Somit ist die Quote erwünschter Veränderungen bzw. gehaltener Akzeptanz in der Kontrollgruppe **nur 31,2 %.**

Dieses entspricht einem hoch signifikanten Unterschied von $p < 0{,}001$ zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe.

9 **GC 2 2. Zp & GC 3 3. Zp. Carmina Burana (Orff)**

TESTTYP Testtyp	GC2 2. Zp. Carmina Burana (Orff)	GC 3. Zp. Carmina Burana (Orff)	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1 Versuchs-gruppe	1 mag ich nicht	4	17
	2 mag ich	17	136
2 Kontroll-gruppe	1 mag ich nicht	13	12
	2 mag ich	23	110

Mit dem gleichbleibendem Hörbeispiel Nr. 9 ist zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt ein weiteres Chorstück hinzugekommen, das zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe dem Vergleich in der Akzeptanzentwicklung dienen kann.

Zu erwarten wäre eine altersbedingte Abnahme der Akzeptanz gegenüber diesem Stück.

Im Sinne der Intervention belassen 136 Kinder der Versuchsgruppe ihre positive Einschätzung gegenüber dem Stück, 17 verbessern sie sogar. Das entspricht einer Erfolgsquote von 87,9 % gegenüber nur 77,2 % in der Kontrollgruppe. Dieses ist ein immerhin noch signifikanter Unterschied mit p = 0,013.

10 **SM 2 2. Zp. Seht am Strauch (Smetana) & SM3 3. Zp. Seht am Strauch (Smetana)**

TESTTYP Testtyp	SM 2. Zp. Seht am Strauch (Smetana)	SM 3. Zp. Seht am Strauch (Smetana)	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1 Versuchs-gruppe	1 mag ich nicht	6	100
	2 mag ich	16	51
2 Kontroll-gruppe	1 mag ich nicht	23	41
	2 mag ich	48	45

Ich erinnere an die Ergebniserwartung von t1 zu t2:

Im letzten Stück der Kategorie *Klassisches Opern-Chorstück* wurde eine altersbedingte stark sinkende Akzeptanz ohne Intervention erwartet. Erstaunlich war dann aber das Ergebnis, obwohl drei Schulen das Stück bereits live auf dem ersten Werkstattkonzert gehört hatten:

In der Versuchsgruppe betrug die Erfolgsquote nur 47,3 % gegenüber 57,0 % in der Kontrollgruppe. 93 Kinder verändern ihr Urteil gegenüber dem Stück von „ mag ich“ zu „mag ich nicht“. Das Auseinanderklaffen der Prozentzahlen im Vergleich Versuchs- zu Kontrollgruppe zu Ungunsten der Versuchsgruppe fiel zwischen t1 und t2 auf.

Die Betrachtung der einzelnen Akzeptanz-Entwicklung gegenüber dem Smetana-Stück der drei Schulen, die am ersten Werkstattkonzert beteiligt waren (siehe grafische Darstellungen Kap. 11.3.2, Kap. 11.3.8 und Kap. 11.3.9; Marmstorf, Nettelnburg, Diesterweg), gibt einen Hinweis darauf, wie die Ergebnisse zustande kommen konnten: Während die Akzeptanz in der Marmstorfer und Allermöher Sängerpaten-Klasse im Projektzeitraum stieg, sank sie bei den Nettelnburger Schülern. Diese Entwicklung muss schon von t1 zu t2 eingesetzt haben und scheint sogar das Gesamtergebnis für dieses Stück zum Zeitpunkt der Messung t2 beeinflusst zu haben. Weitere Vermutungen für diese Diskrepanz äußere ich unter Kap. 11.2.3 (Erfolg der Intervention bei unterschiedlichem soziokulturellen Hintergrund). Als Projektleiterin vermutete ich einen Zusammenhang zwischen der Einstellung der betreuenden Lehrerinnen zu Beginn des Projekts und der Reaktion der Kinder auf das nun bekannte Stück. Es interessiert nun, ob die Entwicklung von t2 zu t3 etwas anderes zeigt.

In der Versuchsgruppe zeigen nun 106 Kinder eine gleichbleibende oder verbesserte Akzeptanz im Sinne der Intervention. Das entspricht einer Quote von 87,3 %. In der Kontrollgruppe zeigen dieses Verhalten nur 54,3 % der Kinder. Nun ist der Unterschied zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe als hochsignifikant zu bewerten mit $p < 0{,}001$ und entspricht im Untersuchungsschritt t2 zu t3 der gewünschten Entwicklung im Sinne der Intervention.

Neben die Beobachtung der Akzeptanzentwicklung der Nettelnburger Schüler muss der Bericht ihrer Lehrerin nach dem letzem Werkstattkonzert (vgl. Anhang 14.2.4) gestellt werden: *„Auf dem Weg zum Bus gingen zwei Mädchen (…) Hand in Hand und sangen Teile des Smetana-Liedes.“* (D.N., E-Mail vom 16.05.2009). Dieser Kurzbericht relativiert alle Verallgemeinerungen. Ob diese Mädchen die Ausnahme bilden in einer Klasse, die einem bildungsnahen Hintergrund (KESS 5) zugerechnet wird oder ob sie doch eine Tendenz der Klasse repräsentieren, sich nach einem gemeinsamen gelungenen Konzert der klassischen Chormusik, zumindest was dieses Stück angeht, zu öffnen kann ich im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter untersuchen. Ein wichtiger Hinweis ist, dass die Lehrerin von *„bildungsfernen Elternhäusern“* spricht und dieses hervorhebt. Dieses wird meine These unter 11.2.3 stützen.

Ergebnis Veränderung von t2 zu t3:

Bei Händel und d´Indy weist die Versuchsgruppe weiterhin signifikant höhere Erfolgsraten auf als die Kontrollgruppe.

Bei Orffs *Carmina Burana* ist nun zum Zeitpunkt t3 ein signifikanter Unterschied zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe im Sinne der Intervention feststellbar.

Nachdem das Ergebnis zum Zeitpunkt t2 in der Versuchsgruppe im Sinne der Intervention für das Smetana-Stück erstaunlich negativ war, entspricht die hochsignifikant höhere Akzeptanz des Smetana-Stückes in der Versuchsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe in der Gesamtheit der eingangs formulierten Ergebniserwartung.

Ein Grund hierfür ist sicher, dass zum Zeitpunkt t3 alle Versuchsklassen auch live am dritten Werkstattkonzert mit eben diesem Stück teilgenommen haben. Bei t2 waren es nur 3 von 8 Klassen gewesen (siehe vorstehender Absatz). Dieses gibt einen Hinweis auf die Wichtigkeit des Live-Eindrucks.

11.5 Beschreibung der Verläufe t1 über t2 zu t3

Als letzten Analyseschritt betrachte ich die dichotomisierten Messergebnisse der einzelnen Stücke im Verlauf t1 zu t3, um gegebenenfalls noch eindeutigere Erfolgs- bzw. Misserfolgs-Aussagen über die Intervention zu erhalten. Die Zahlen der fehlenden Fälle erklären sich aus dem bereits

beschriebenen Aussteigen zweier Schulen nach dem zweiten Testzeitpunkt. Wie auch in den vorangegangenen Analysen interessieren im Sinne der Intervention vor allem die Stücke 1 , 8 und 10. Die anderen Stücke werden als Vergleichsstücke trotzdem in die Beschreibung ihrer Präferenzentwicklung mit einbezogen. Dieses macht die außergewöhnliche Präferenzentwicklung in der Versuchsgruppe gegenüber den klassischen Vokalstücken deutlicher. Zur Illustration werden in die Betrachtungen die grafischen Darstellungen mit einbezogen.

Valid		Missing		Total	
N	Percent	N	Percent	N	Percent
318	65,7 %	166	34,3 %	484	100,0 %

1

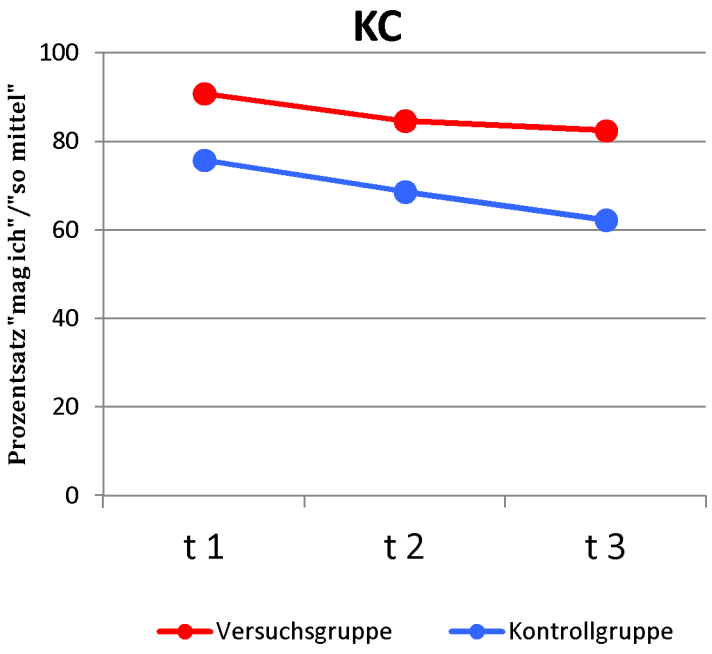
KC 1. Zp. Halleluja (Händel) & KC3 3. Zp. Halleluja (Händel)

TESTTYP Testtyp	KC 2. Zp. Halleluja (Händel)	KC2 3. Zp. Halleluja (Händel)	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	5	9
	2 mag ich	23	129
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	18	20
	2 mag ich	40	74

In der Kategorie *Klassisches Chorstück* wurde eine weitere altersbedingte Abnahme der Akzeptanz ohne Intervention erwartet.

Die absoluten Zahlen beider Gruppen bilden dieses erwartete Ergebnis ab, in der Kontrollgruppe jedoch deutlich stärker. Der Erhalt der Akzeptanz in der Versuchsgruppe über den Zeitraum von 2 Jahren bei 129 Schülern spricht für sich.

Die grafische Darstellung über den Gesamtverlauf der Intervention zeigt die sinkende Akzeptanz gegenüber dem *Halleluja*-Chor von Händel in beiden Gruppen. Zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt wird die Abnahme der Akzeptanz jedoch durch die Intervention in der Versuchsgruppe abgebremst.



2

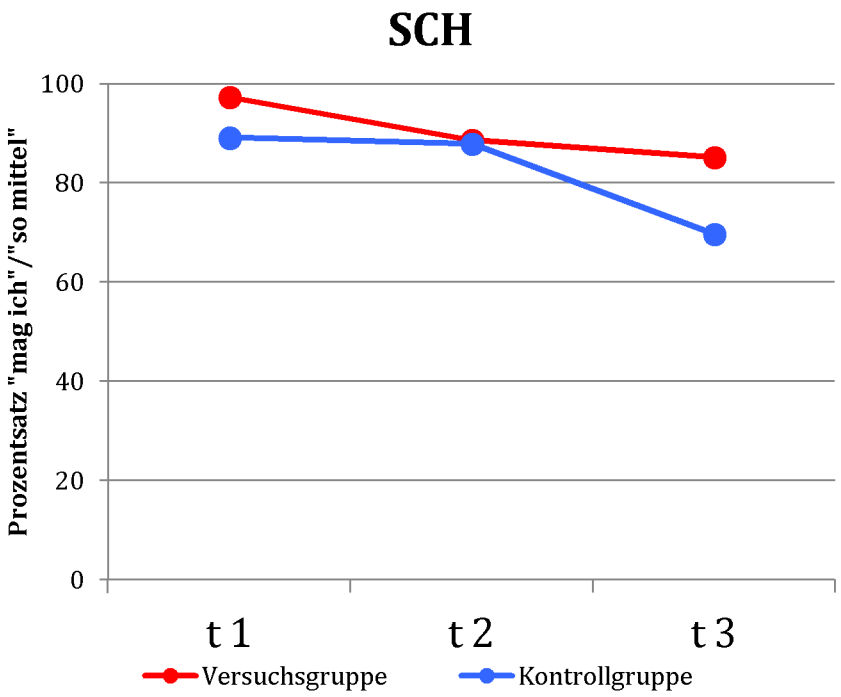
SCH 1. Zp. Schlager (aktuell) & SCH3 3. Zp. Schlager

TESTTYP Testtyp	SCH2 2. Zp. Schlager (aktuell)	SCH3 3 Zp. Schlager	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	2	1
	2 mag ich	22	144
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	7	10
	2 mag ich	38	98

Das Genre *Schlager* repräsentiert ein Stück alltäglicher Hör-Lebenswelt der Kinder.
Erwartet wird eine gleichbleibende Akzeptanz in beiden Gruppen über den gesamten Untersuchungszeitraum.

Zu beobachten ist jedoch in beiden Gruppen eine leicht sinkende Akzeptanz.

Eine Erklärung könnte die stärkere Hinwendung zum Pop-Genre mit zunehmendem Alter sein. Da die Präferenzentwicklung hinsichtlich Schlager und Pop nicht im Focus dieser Arbeit steht, werden zu diesem Ergebnis keine weiteren Hypothesen aufgestellt.



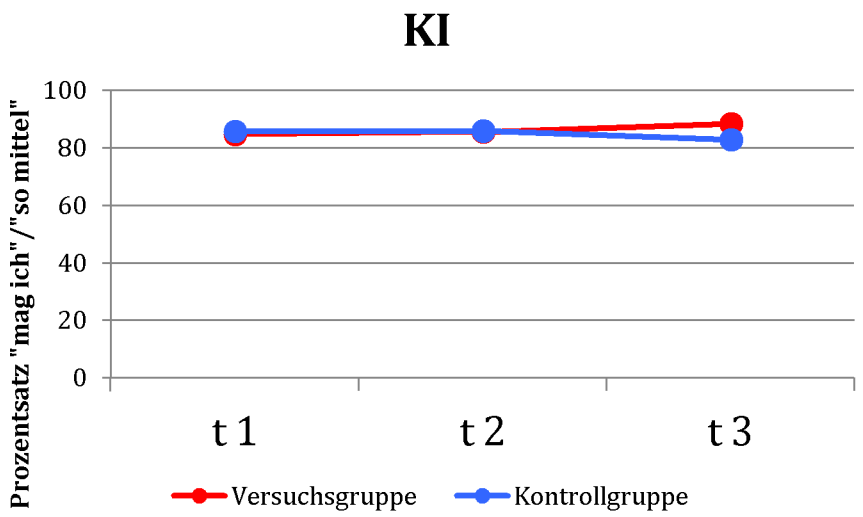
3

KI 1. Zp. Jupiter (Holst) & KI3 3. Zp. Jupiter

TESTTYP Testtyp	KI 1. Zp. Jupiter (Holst)	KI2 2. Zp. Jupiter	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	5	19
	2 mag ich	15	130
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	20	149
	2 mag ich	4	20

In der Kategorie *Klassisches Instrumentalstück* wurde eine altersbedingte weitere Abnahme der Akzeptanz erwartet , die nicht so stark wie bei den Vokalstücken ausfallen würde (vgl. Schellberg& Gembris, 2004).

Tatsächlich ist bei der Betrachtung des Gesamtverlaufs nur eine leicht sinkende Akzeptanz in der Kontrollgruppe ohne Intervention zu beobachten. Die Intervention als solche scheint aber Einfluss auch auf die Akzeptanzentwicklung der klassischen Instrumentalstücke zu haben, da in der Versuchsgruppe eine gesteigerte Akzeptanz abgelesen werden kann.



4

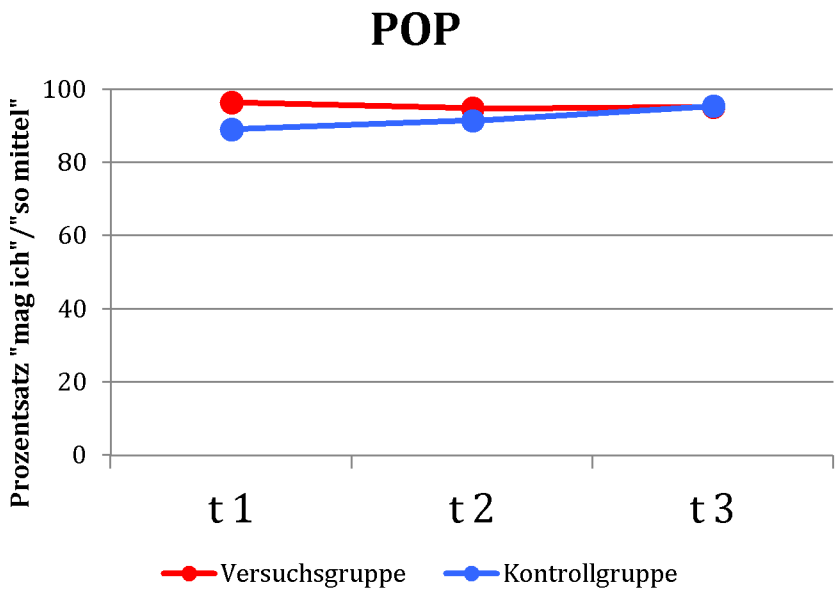
POP 1. Zp. Pop (aktuell) & POP3 3. Zp. Pop

TESTTYP Testtyp	POP 1. Zp. Pop (aktuell)	POP3 3. Zp. Pop	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	2	4
	2 mag ich	5	158
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	1	17
	2 mag ich	7	127

In der Kategorie *aktuelles Popstück* wurde in beiden Gruppen eine gleichbleibende oder nochmals verbesserte Akzeptanz erwartet.

Die grafische Darstellung der Akzeptanzentwicklung gegenüber dem aktuellen Popstück (in jedem Test wurde eine aktuelle Auswahl gespielt) zeigt noch deutlicher als die absoluten Zahlen das Verhalten der beiden Gruppen. Während die Kontrollgruppe erwartungsgemäß mit zunehmendem Alter ihre Akzeptanz gegenüber dem Popstück steigert (wachsender Einfluss der Peergroup), sinkt die Akzeptanz in der Versuchsgruppe gegenüber dem Popstück leicht über den gesamten Versuchszeitraum betrachtet.

Hier könnte das Phänomen der sozialen Erwünschtheit einen Effekt zeigen: Die Kinder wissen beim dritten Testzeitpunkt bereits, dass es um ihre Einstellung zu den klassischen Chorstücken geht und konzentrieren sich bei den Tests mehr auf diese. Jedoch ist in dieser Tendenz kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen nachzuweisen, sondern diese Tendenz zu benennen. Die insgesamt hohe Akzeptanz nahe an 100 % marginalisiert die Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe.

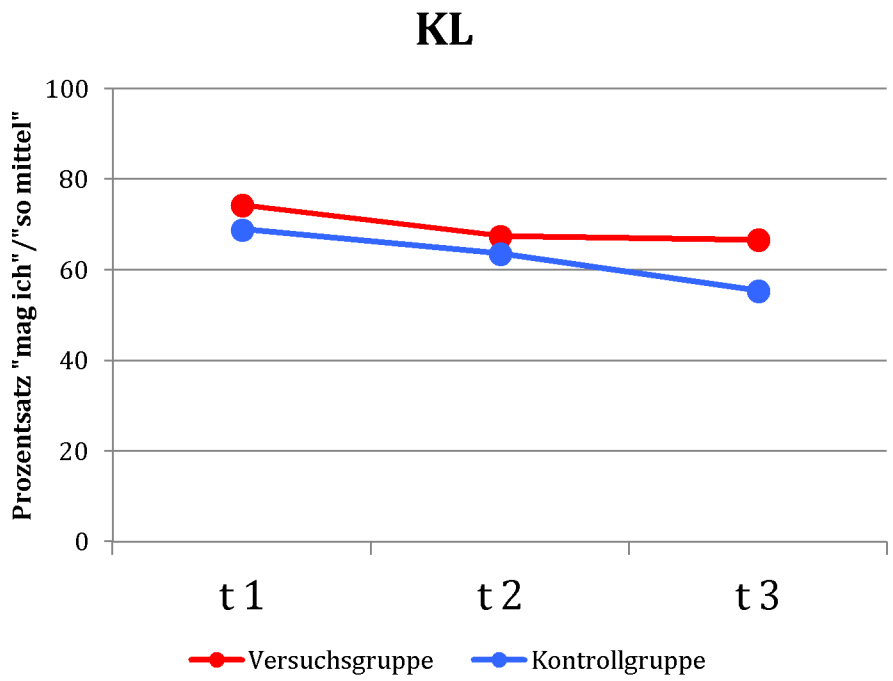


5

KL 1. Zp. Altes Schloss (Mussorgskij) & KL3 3. Zp. Altes Schloss

TESTTYP Testtyp	KL 1. Zp. Altes Schloss (Mussorgskij)	KL3 3. Zp. Altes Schloss	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	19	17
	2 mag ich	38	96
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	19	17
	2 mag ich	38	96

In der Kategorie *Langsames klassisches Stück* wurde eine altersbedingte starke Abnahme der Akzeptanz erwartet. In der Versuchsgruppe ist dieses erwartete Verhalten weit weniger geschehen als in der Kontrollgruppe. Von t2 zu t3 ist die Akzeptanz gegenüber dem langsamen klassischen Instrumentalstück sogar nahezu gleich geblieben. Dies könnte für einen möglichen Effekt der Intervention sprechen, eine Offenohrigkeit gegenüber für Kinderohren normalerweise unkonventionellen Stücken bewahren zu helfen.



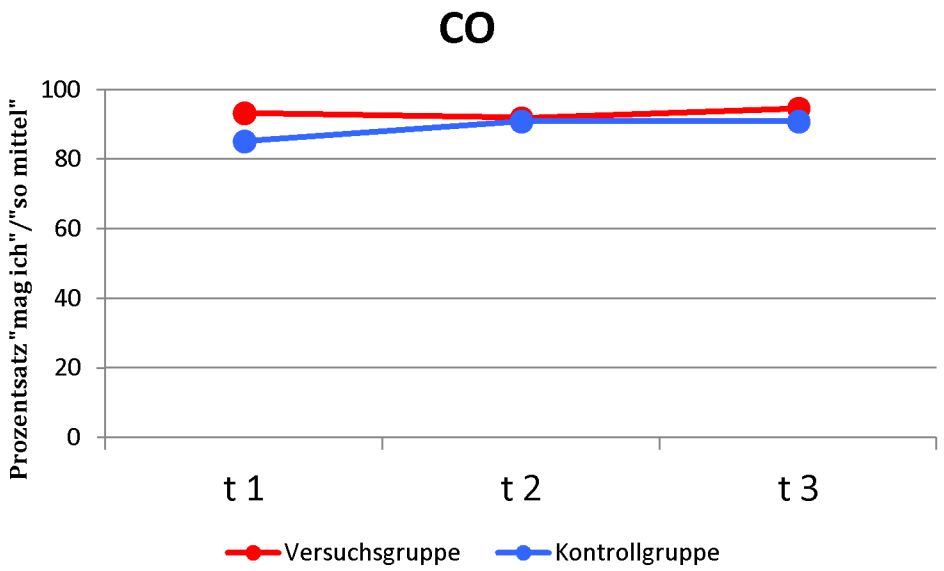
6

CO 1. Zp. Adiemus (Karl Jenkins) & CO2 3. Zp. Adiemus

TESTTYP Testtyp	CO 1. Zp. Adiemus (Karl Jenkins)	CO2 3. Zp. Adiemus	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	1	9
	2 mag ich	8	151
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	1	23
	2 mag ich	14	116

In der Kategorie *Cross over* wurde eine gleichbleibende bis leichte Abnahme der Akzeptanz in beiden Gruppen erwartet.

Die grafische Darstellung zeigt über den Untersuchungszeitraum jedoch in beiden Gruppen sogar eine Zunahme der Akzeptanz, in der Versuchsgruppe stärker als in der Kontrollgruppe. Vielleicht suggerieren die Teile der Komposition, die einem klassischen Orchesterstück zuzuschreiben sind, auch bei den jungen Hörern den Eindruck von klassischer Musik, der bei den Schülern ohne Intervention nicht dieselbe Zustimmung findet wie bei den Sängerpatenschülern.



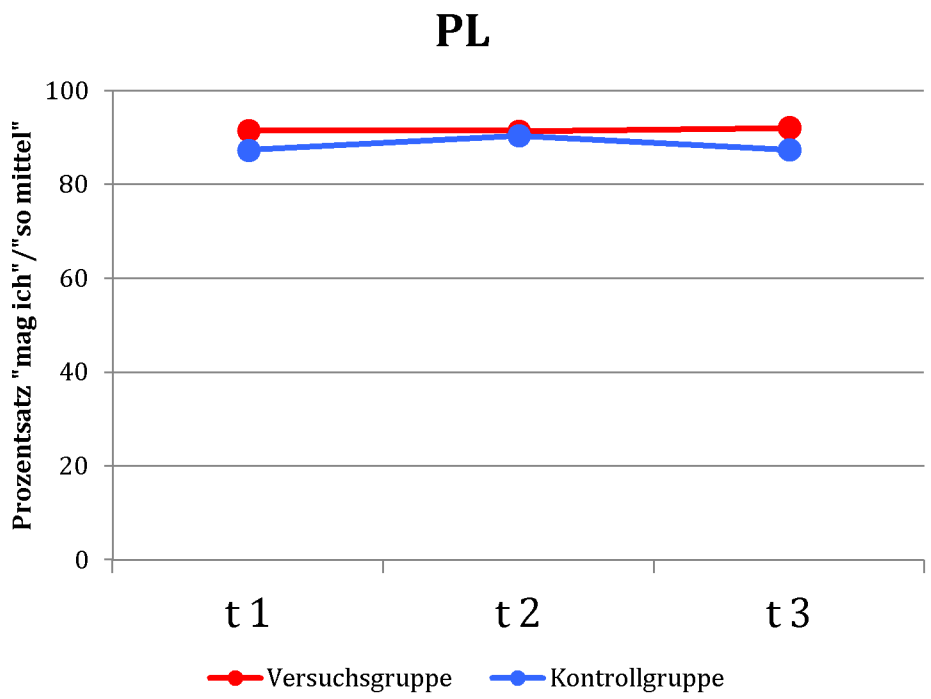
7

PL1 1. Zp. Pop langsam (aktuell) & PL3 3. Zp. Pop langsam

TESTTYP Testtyp	PL 1 1. Zp. Pop langsam (aktuell)	PL3 3. Zp. Pop langsam	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	5	11
	2 mag ich	8	144
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	3	15
	2 mag ich	16	118

In der Kategorie *Aktuelles langsames Popstück mit Frauenstimme* wurde eine gleichbleibende Akzeptanz in beiden Gruppen erwartet.

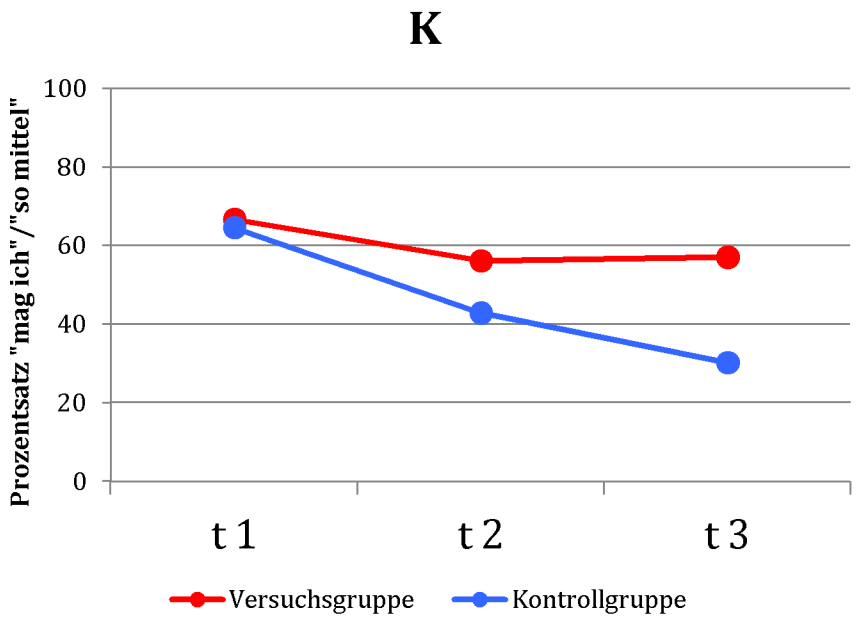
Diese Erwartung wird im Verlauf nicht ganz erfüllt, weil es in der Kontrollgruppe zum dritten Zeitpunkt zu einer größeren Ablehnung des langsamen Popstücks kommt als in der Versuchsgruppe. Auch dieser Unterschied ist rechnerisch nicht signifikant (Ablehnung Versuchsgruppe: 7,7 %; Ablehnung Kontrollgruppe: 12,5 %), gibt aber doch Anlass zu Interpretationsversuchen: Die gesangstechnisch sensibilisierten Patenschüler können einer Cantilene auch im Popbereich eventuell mehr abgewinnen als die Schüler der Kontrollgruppe ohne Sängerkontakt.



8 **K 1. Zp. D´Indy & K3 3. Zp. / d´Indy**

TESTTYP Testtyp	K 2 2. Zp. Ständchen (Schubert)	K3 3. Zp. Schubert / d´Indy	
		1 mag ich nicht	2 mag ich
1,00 Versuchsgruppe	1 mag ich nicht	28	20
	2 mag ich	42	78
2,00 Kontrollgruppe	1 mag ich nicht	47	9
	2 mag ich	58	38

Das für Schülerohren unkonventionellste Stück mit Solo-Frauenstimme und Chor von d´Indy erfährt zwar über den Untersuchungszeitraum in beiden Gruppen eine zunehmende Ablehnung. Jedoch – wie schon in den vorangegangenen Analysen gezeigt – ist der Unterschied zwischen den beiden Gruppen zum letzten Untersuchungszeitpunkt signifikant verschieden: durch die Intervention scheint die sinkende Akzeptanz gegenüber dem Chorstück in eine tolerierende Akzeptanz in der Versuchsgruppe umgewandelt worden zu sein.



9 **Carmina Burana (Orff)**

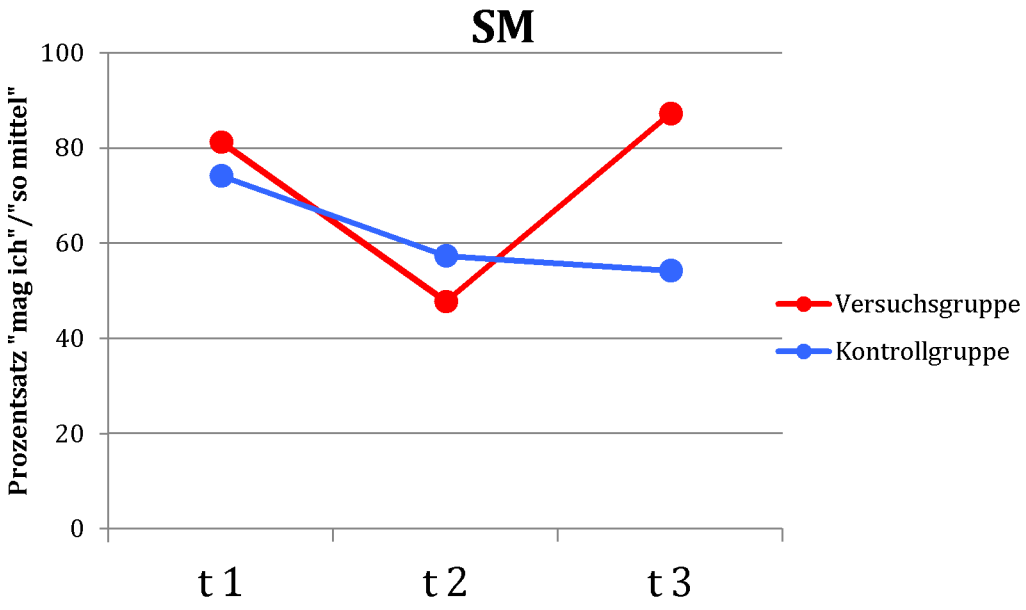
Wie an anderer Stelle bereits ausgeführt, kann der Verlauf des neunten Stückes nicht betrachtet werden, da das Chorstück erst zum 2. und 3. Testzeitpunkt gespielt wurde.

10

SM 1 1. Zp. Seht am Strauch (Smetana) &
SM3 3. Zp. Seht am Strauch (Smetana)

TESTTYP Testtyp		SM 2. Zp. Seht am Strauch (Smetana)	SM 3. Zp. Seht am Strauch (Smetana)	
			1 mag ich nicht	2 mag ich
1 Versuchsgruppe		1 mag ich nicht	6	24
		2 mag ich	15	124
2 Kontrollgruppe		1 mag ich nicht	26	10
		2 mag ich	44	73

Der Verlauf des Indikationsstücks dieser Intervention zeigt eine außergewöhnliche Form, der der unerwarteten Reaktion der Versuchsgruppe nach dem ersten Werkstattkonzert geschuldet ist: dort trat wider Erwarten eine solch starke Ablehnung gegenüber dem Stück in der Versuchsgruppe auf (obwohl es live erlebt worden war), dass die Akzeptanz sogar noch unter die der Kontrollgruppe sank. Nach dem gemeinsamen Singen dieses Stückes mit dem NDR Chor im Abschlusskonzert änderte sich jedoch das Bild: Die prozentuale Quote der Zustimmung in der Versuchsgruppe gegenüber dem Smetana-Stück unterscheidet sich hochsignifikant von der – im Sinne der Intervention –Erfolgsquote der Kontrollgruppe zum Positiven.



Ergebnis Verläufe von t1 zu t3:

Auch die Kurvenverläufe zu den Präferenzentwicklungen über die drei Testzeitpunkte bestätigen die bereits beschriebenen Ergebnisse für den Bereich *Steigerung der Akzeptanz gegenüber klassischer Vokalmusik* über den zweijährigen Interventionszeitraum:

Bei den Chorstücken von Händel und d´Indy weist die Versuchsgruppe signifikant höhere Erfolgsraten auf als die Kontrollgruppe. Das nachhaltige Vorgehen der Sängerpaten, durch regelmäßige Besuche und gemeinsame Proben die Vertrautheit mit den Stücken dieses Genres zu steigern, scheint seinen Niederschlag in der höheren Akzeptanz gefunden zu haben.

Bei der Vorstellung des Forschungsdesigns habe ich die Gründe dargelegt, warum ich mich bei der Evaluation auf die Selbstauskunft der Schüler in Form von Hörpräferenzen bei einem klingenden Fragebogen stütze: Die Beurteilung der Veränderung von Hörpräferenzen durch Dritte hätte mögliche Interessen des Senders der Aussage zu berücksichtigen.

Trotzdem möchte ich zur Illustration der beschriebenen Verlaufsergebnisse gerade in Bezug auf die Indikationsstücke aus einem einzelnen Bericht einer Klassenlehrerin zitieren. Sie hat ihn mir aus eigenem Antrieb gesandt und nicht als Antwort auf eine Umfrage im Rahmen der Studie. Darum halte ich die Aussage für besonders wertvoll. Der Widerhall des Effekts dieses Projekts scheint bei dieser ihre Schüler beobachtenden Kollegin so stark gewesen zu sein, dass er nach einem Ausdruck in Form einen freiwillige Beschreibung an mich als Projektleiterin mündete. Das

macht diese Aussagen für mich im Sinne der Fragestellung der Studie besonders glaubwürdig. Sie ist ein Widerschein der Wirkung der genuin musikalischen Situation (vgl. Harnischmacher, 2008), die im Rahmen des Sängerpaten-Projektes geschaffen werden sollte

Der Bericht dieser Klassenlehrerin einer Sängerpatenklasse im sozialen Brennpunkt gibt einen Hinweis darauf, dass das Konzerterleben gemeinsam mit dem NDR Chor ein noch verstärktes Verbundenheitsgefühl zur klassischen Chormusik hervorrufen kann (Anhang, Kap. 14.2.3).

Die Kinder berichten am Tag nach dem Konzert dass sie „gar nicht schlafen konnten“ und noch „im Bett gesungen“ hätten. Sie äußerten, dass der NDR Chor toll gesungen habe – es hätte sie genervt und sie hätten es als respektlos empfunden, als andere mitwirkenden Kinder bei den Vorträgen „geredet und gelacht“ hätten.

Nach meinen eigenen Erfahrungen als Lehrerin an einer Schule in einem sozialen Brennpunkt liegt die Aufmerksamkeitsspanne für Musikbeispiele gleich welchen Genres in einer 3. Grundschulklasse bei maximal zweieinhalb Minuten. Vor diesem Hintergrund ist die folgende Aussage zu bewerten:

Die Lehrerin spielte den Kindern in derselben Reflexionsstunde die NDR Radiosendung zum Sängerpatenprojekt vor und beschreibt:

„Auch wie sie dann dem NDR Chor noch einmal zuhörten, als [er] ‚Ein kleiner, süßer Vogel sang‘, war beeindruckend“ (A. M. in der E-Mail vom 15. Mai 2009).

Dieses Stück war den Schülern unbekannt, es dauert über vier Minuten und die Kinder hörten es konzentriert, weil es *ihr* NDR Chor war, der es sang – und weil sie für diese Art von Musik sensibilisiert worden waren.

12 Auswertung marketingstrategischer Signifikanzen

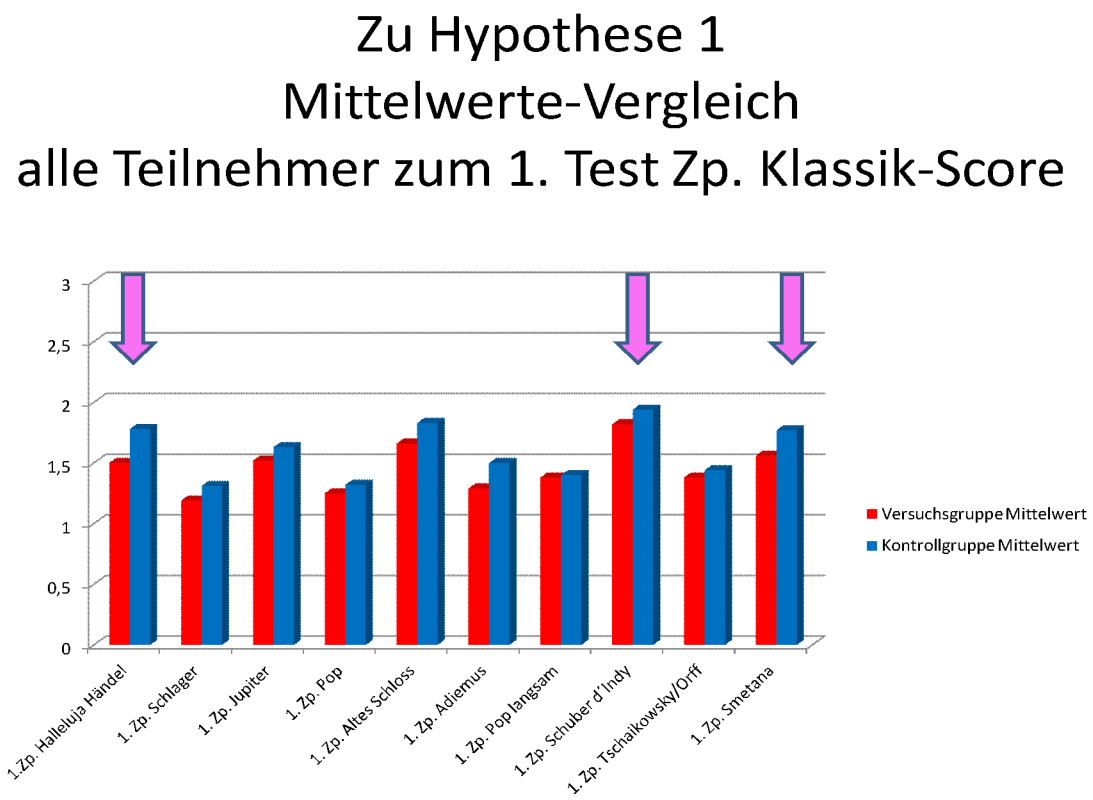
Ziel im Sinn der Intervention ist ein Erhalt der Offenohrigkeit über den in vorangegangenen Studien ermittelten Alterszeitpunkt hinaus. Es gilt daher eine Erfolgsdefinition: Eine höhere Akzeptanz gegenüber den Stücken des NDR Chores im Verlauf bzw. nach dem Projektzeitraum ist als Erfolg der Intervention zu werten. Ebenso eine gleichbleibende mittlere Akzeptanz („geht so"). Eine ablehnende Haltung gegenüber den klassischen Vokalstücken wird als Misserfolg gewertet. Im marketingstrategischen Denken ist vor diesem Hintergrund eine Dichotomisierung der ermittelten Daten zur Präferenzentwicklung möglich: „mag ich/geht so" kann zu einer Erfolgsvariablen zusammen gefasst und umcodiert werden, „mag ich nicht" gilt als Misserfolg. Im Sinne der musikpädagogischen Forschung gibt jedoch die Auswertung der nicht zusammengefassten Daten ein differenzierteres Bild, da es die Unschlüssigkeit der Kinder respektiert.

Die Daten des zehn Musikbeispiele umfassenden klingenden Fragebogens wurden mit dem Statistik-Softwareprogramm SPSS 11 ausgewertet. Im Fokus der Betrachtung standen die Erfolgsraten im Sinne der Intervention hinsichtlich des Erhalts bzw. der Verbesserung der Offenohrigkeit bei drei klassischen Chorstücken in der Versuchs- und der Kontrollgruppe im Vergleich. Die Ergebnisse wurden mit Fischers exaktem Test auf Signifikanz hin überprüft. Dieser Test berechnet den Grad der Abweichung von der Gleichverteilung in einer Kreuztabelle.

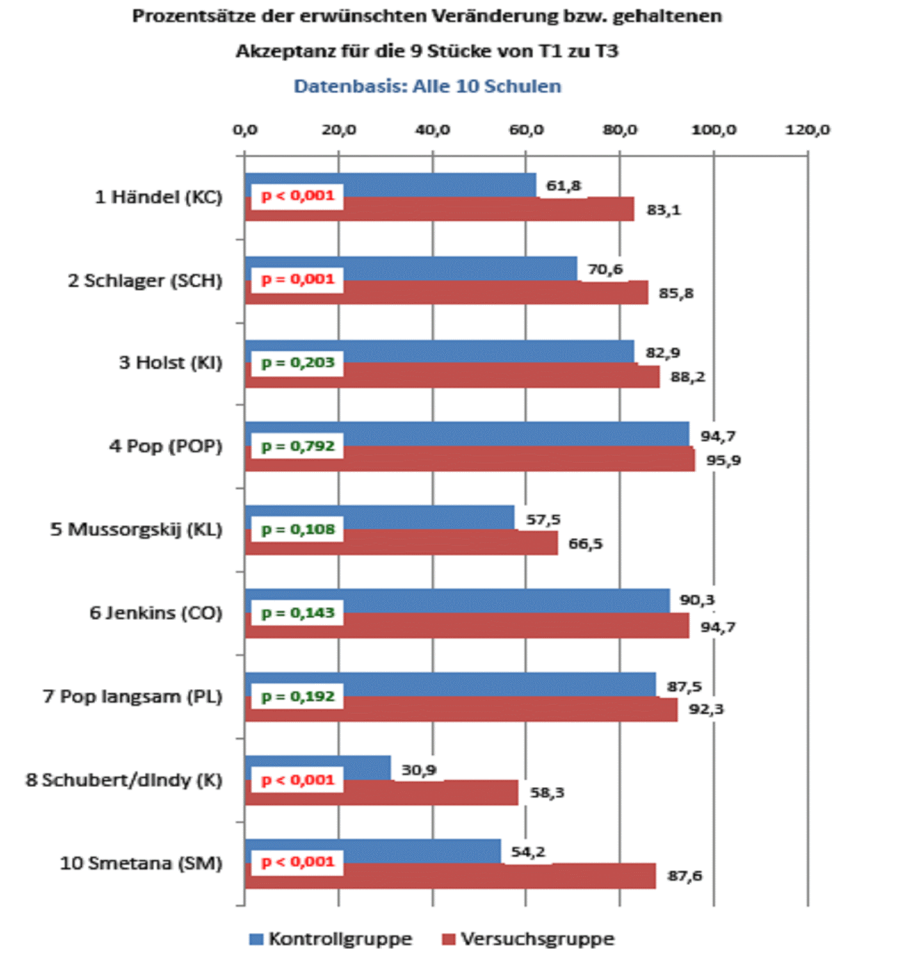
12.1 Überprüfung der Hypothesen

Die Hypothese 1 – ***Die Schüler akzeptieren alle Musikbeispiele gleichermaßen (Offenohrigkeit)*** – kann nur mit Einschränkung bestätigt werden. An der folgenden Grafik ist bereits eine größere Ablehnung der klassi-

schen Vokalstücke im Vergleich zu den übrigen Genres zu erkennen. Zur Lesart der Grafik: Das Urteil „mag ich“ wurde mit 1, „so mittel“ mit 2 und „mag ich nicht“ mit 3 codiert. Je höher der Balken, desto größer die Ablehnung. Auffällig ist, dass die Versuchsgruppe sämtliche Musikgenres noch vor Beginn der Intervention positiver bewertet. Dieser Unterschied in der Ausgangsposition konnte im Folgenden jedoch vernachlässigt werden, da es darum ging, die Veränderungen während und nach dem Projektzeitraum zu bewerten. Bestätigt werden kann bei den Mittelwert-Vergleichen jedoch, dass kein Stück von der Gesamtheit komplett abgelehnt wird; der Bewertungsspielraum erstreckt sich zwischen „mag ich“ und „so mittel“(Mittelwerte zwischen 1,2 und 1,9) für alle Genres. So kann von einer relativen Offenohrigkeit gesprochen werden.



H2 – *Die Offenheit gegenüber klassischer Musik lässt entwicklungsbedingt in der Grundschulzeit nach.*



Datensatz: "2010 05 07.sav"
Erfolgsberechnung von dichotomisierten Daten
Signifikanztest: Fishers exakter Test

Diese Hypothese kann bestätigt werden, wenn man die Akzeptanzentwicklung der Stücke 1, 8 und 10 (klassische Chormusik) sowie 5 (klassische langsame Instrumentalmusik) mit den anderen Genres vergleicht. Besonders eindeutig ist die Abnahme der Akzeptanz gegenüber klassischer Musik in der Kontrollgruppe zu beobachten: Während das aktualisierte Popstück (Nr. 4) von 94 % der Kinder der Kontrollgruppe gleich gut wie am Anfang

der Intervention bewertet wird, akzeptieren nur noch 30,9 % die Komposition von d´Indy.

Auch die dritte Hypothese **H3 – *Die Offenohrigkeit gegenüber klassischer Vokalmusik wird mit Hilfe der Sängerpatenschaften erhalten*** – kann mit den dargestellten Daten der vorstehenden Grafik bejaht werden. Der Unterschied zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe ist hinsichtlich der Präferenzentwicklung der entscheidenden Stücke (*Halleluja* aus dem *Messias* von G. F. Händel, *Maria Magdalene* von V. d`Indy und *Seht am Strauch* von F. Smetana) mit $p < 0{,}0001$ jeweils hochsignifikant. Besonders auffällig ist die hohe Akzeptanz des Stückes *Seht am Strauch* von F. Smetana in der Versuchsgruppe, die mit 87,6 % Zustimmung auch zum dritten Messzeitpunkt den Werten der Pop-und Schlagermusikstücke nahekommt oder sogar übertrifft. Dieses Stück ist nicht nur bei jedem Werkstattkonzert vom NDR Chor, sondern beim Projekt-Abschlusskonzert auch von der Gesamtheit der Patenschüler mit dem Chor gemeinsam gesungen worden. Der Effekt der Vertrautheit kommt hier besonders zum Tragen.

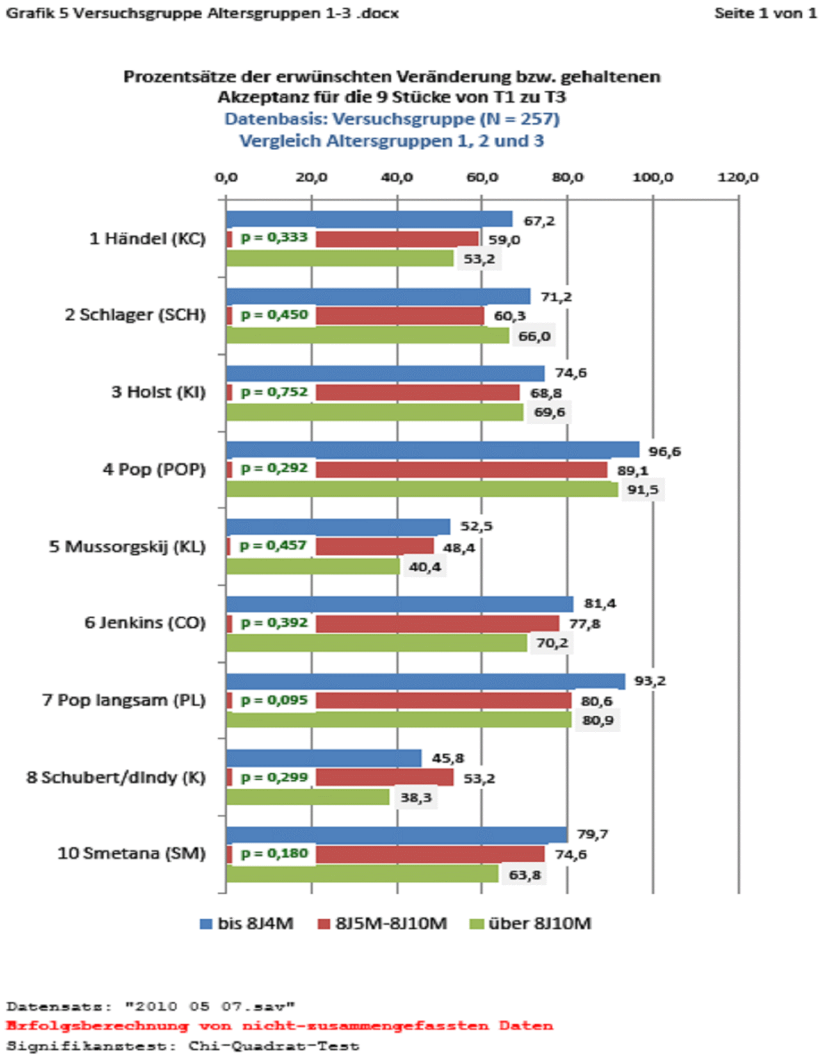
Die Hypothese **H4** – ***Die Offenohrigkeit wird auch bei unbekannten Stücken gleichen Genres erhalten*** – zeigt sich in der Präferenzentwicklung im achten Stück. Hier wurde das *Ständchen* von Franz Schubert zum 1. und 2. Testzeitpunkt vorgespielt. Beim dritten Testzeitpunkt ist dieses Stück jedoch gegen *Marie Magdalene* von Vincent d´Indy ausgetauscht worden. (beide Male Alt-Solistin mit Chor und Instrumentalbegleitung, bei Schubert in Deutsch, bei d´Indy in Französisch). Die Akzeptanzentwicklung ist zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe hochsignifikant verschieden. In der Auswertung der nicht zusammengefassten Daten ist die Ablehnung des neu eingewechselten Stücks sogar noch deutlicher zu sehen (hier nicht dargestellt): 80,3 % Kinder der Kontrollgruppe lehnen das Stück zum dritten Zeitpunkt nach wie vor ab oder sind zu einem ablehnenden Urteil

gewechselt. Nur 19,7 % sind bei einem neutralen Urteil geblieben oder zu einer positiven Akzeptanz gekommen. Die Kinder der Versuchsgruppe akzeptieren jedoch zu 46 % das ihnen nur dem Stil nach vertraute Stück oder sind zu einer verbesserten Akzeptanz gewechselt. Dieses kann allein dem Umgang mit der Sängerpatin (an sechs von acht Schulen waren die Patinnen Sängerinnen) zugeschreiben werden.

12.2 Weitergehende Datenauswertung

12.2.1 Altersabhängigkeit

Die Akzeptanzentwicklung zwischen den Altersgruppen innerhalb der Jahrgänge zeigt keine signifikanten Unterschiede, aber Tendenzen: je jünger die Kinder (alle unter 8 Jahren 4 Monaten zum Zeitpunkt t2), desto intensiver die Reaktion auf die Musikstücke generell. Wie die Tendenz in den vorangegangenen Studien schon festgelegt worden war, ist die Offenohrigkeit gegenüber allen Musikstilrichtungen umso größer, je jünger die Kinder sind. Eine Ausnahme macht die Reaktion auf das Stück 8 (Stückwechsel von Schubert zu d´Indy). Das aus der Schülersicht unkonventionellste Stück wurde von den Jüngsten am Ende nicht so akzeptiert wie von der großen Gruppe der Kinder zwischen 8 Jahren, 5 Monaten und 8 Jahren, 10 Monaten.



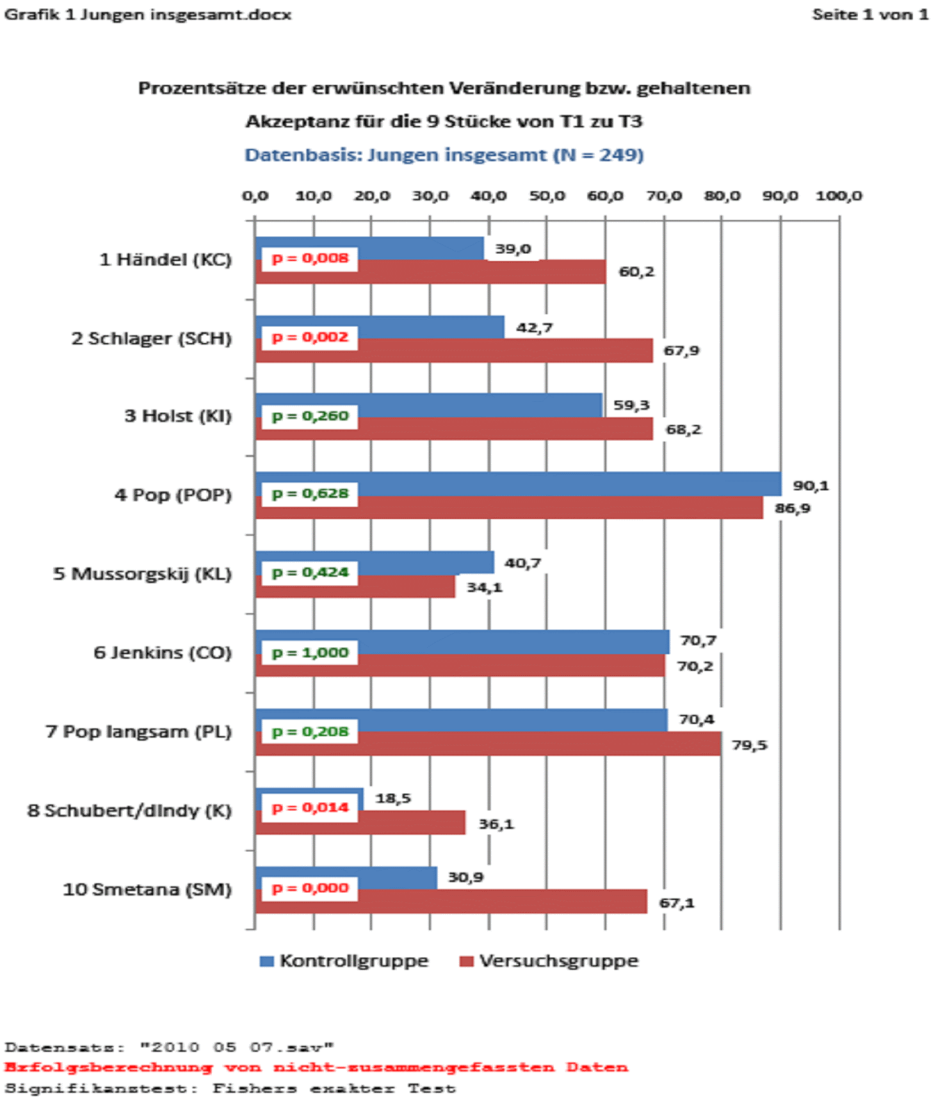
Sämtliche Kreuztabellen zu dieser Grafik und den folgenden Grafiken finden sich im Anhang (Kap. 14.3 – 14.8).

12.2.2 Vergleich Mädchen – Jungen

Bei den Jungen der Versuchsgruppe hatte die Intervention hochsignifikanten Erfolg hinsichtlich der Akzeptanzentwicklung gegenüber den klassischen Vokalstücken im Vergleich zu den Jungen der Kontrollgruppe. Sowohl das Stück von Händel als auch das Stück von d´Indy und das von

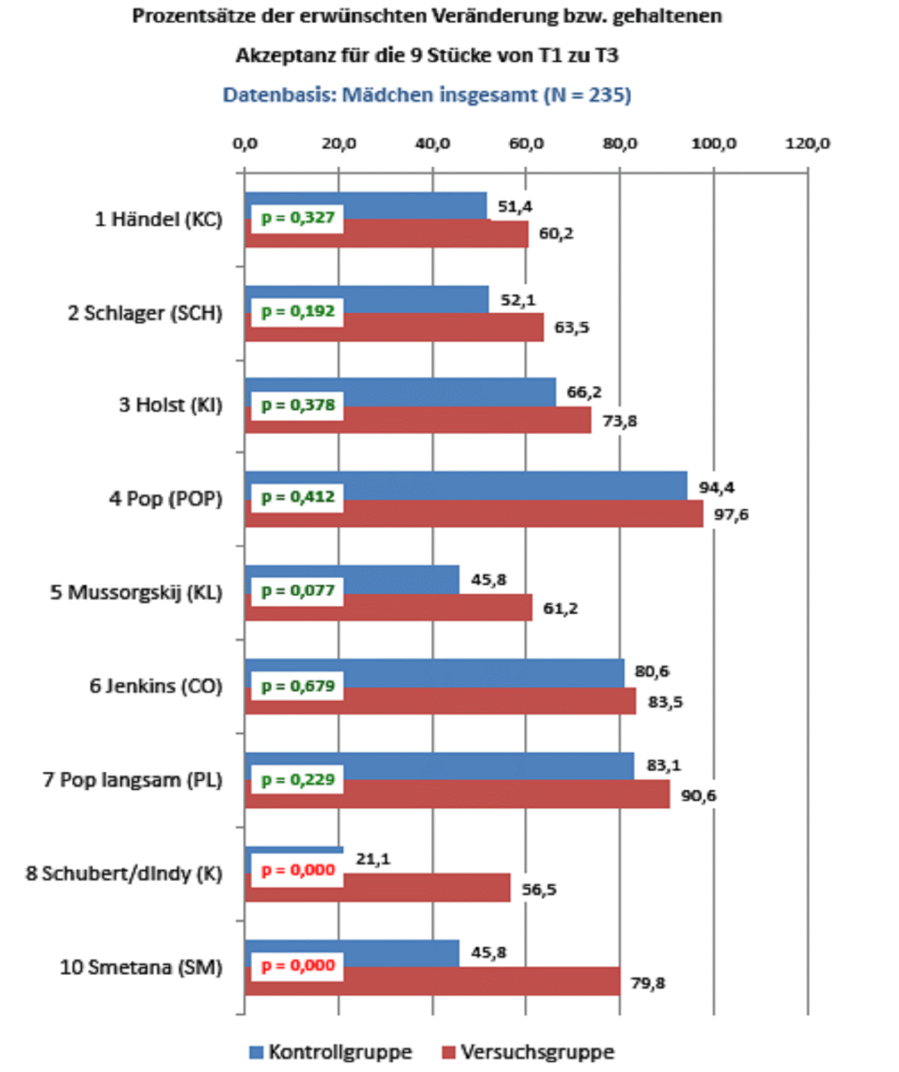
Smetana werden in hohem Maße akzeptiert (Grafik 5.3.2a). Bei den Mädchen liegen die Erfolgsquoten von Versuchs- und Kontrollgruppe viel näher beieinander. Nur bei den Indikatorenstücken Schubert/d`Indy und Smetana gibt es hochsignifikante Ergebnisse im Sinne der Intervention: Die gleichbleibende oder verbesserte Akzeptanz in der Versuchsgruppe ist vermutlich auf den hohen Vertrautheitsgrad mit der Stimme der Sänger-patin bzw. dem Live-Erlebnis beim Abschluss-Sängerpaten-Konzert zurückzuführen (Grafik 5.3.2b).

Grafik 5.3.2a



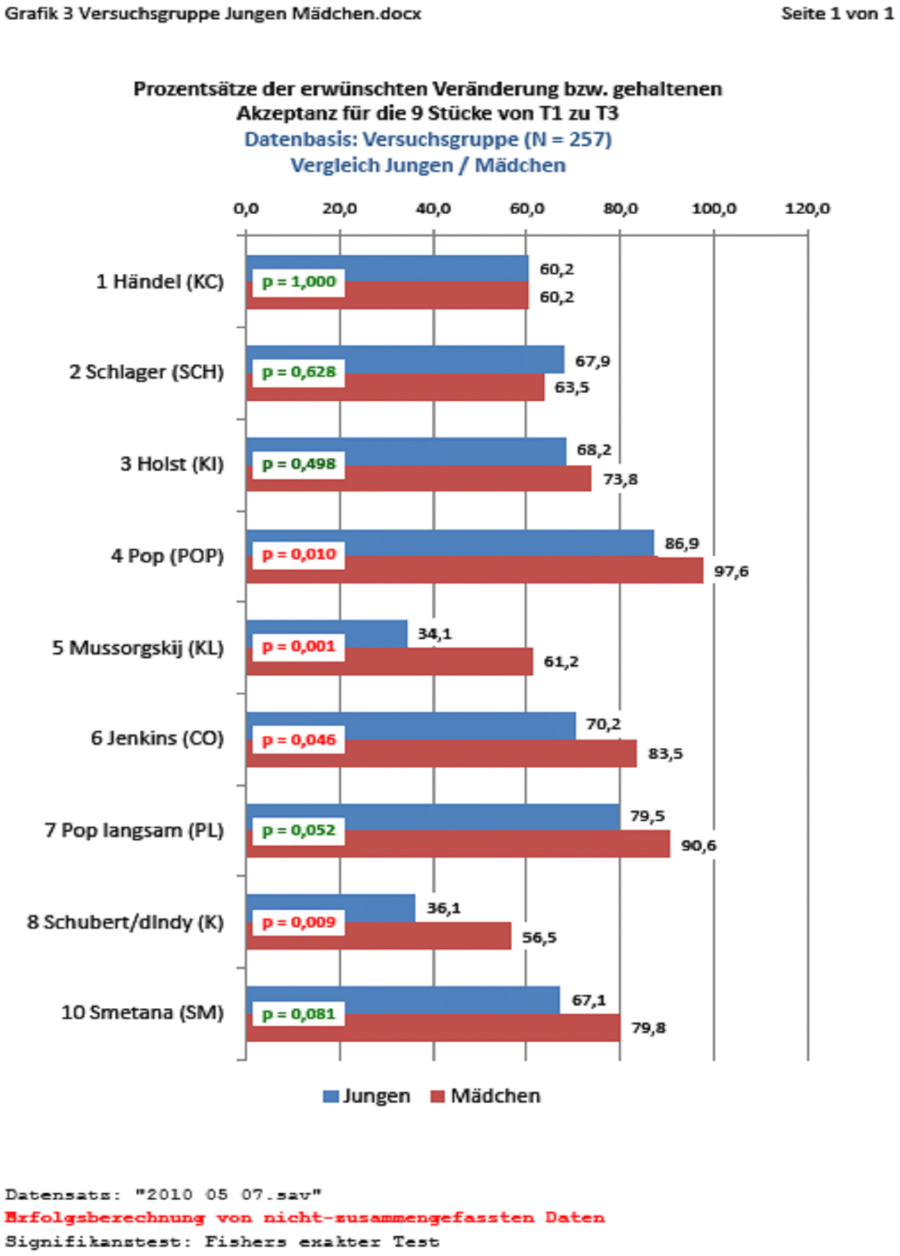
Grafik 5.3.2b

Grafik 2 Mädchen insgesamt.docx Seite 1 von 1



Datensatz: "2010 05 07.sav"
Erfolgsberechnung von nicht-zusammengefassten Daten
Signifikanztest: Fishers exakter Test

Grafik 5.3.2c



Die Daten aus Grafik 5.3.2c bestätigen die Beobachtungen, die auch Gabriele Schellberg in ihrer Studie zur Wirksamkeit von Musikunterricht hinsichtlich weiblicher Belcanto-Stimmen gemacht hat: Die Intervention wirkt bei Mädchen hochsignifikant stärker als bei Jungen, wenn es in dem Hörbeispiel um die weibliche Singstimme geht (Stück 8). Auch die

Akzeptanz gegenüber *langsamen klassischen Stücken* ist bei den Mädchen hochsignifikant höher als bei den Jungen (Stück 5). Völlig gleich in der Akzeptanzentwicklung sind sich Mädchen und Jungen der Versuchsgruppe bei dem Händel-Chor.

12.2.3 Erfolg der Intervention bei unterschiedlichem soziokulturellen Hintergrund

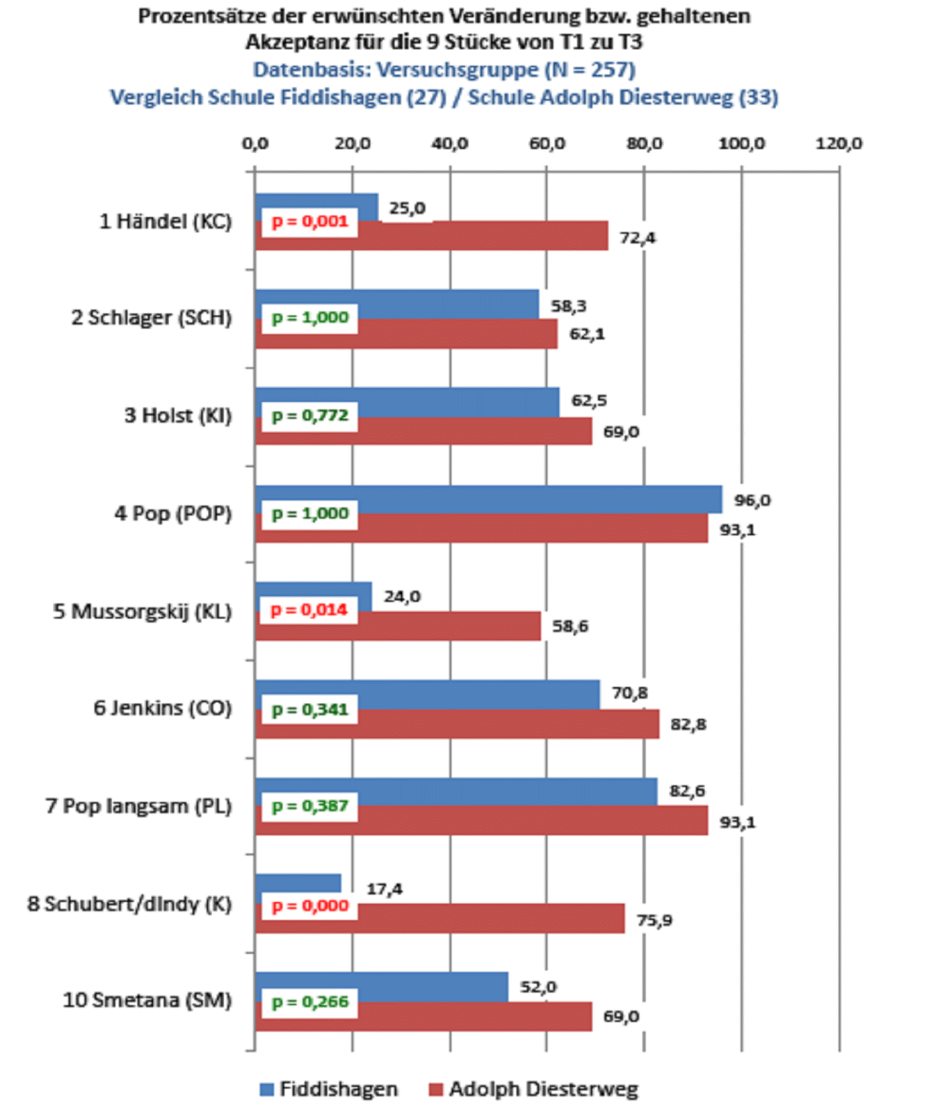
Die Betrachtung des Vergleichs zwischen zwei Klassen mit unterschiedlichem Bildungshintergrund ist meines Erachtens eines der interessantesten Ergebnisse dieser Studie (Grafik 5.3.3). Die Schule 1 stammt aus dem bildungsnahen Milieu, die Schule 2 liegt in einem sozialen Brennpunkt. Beide Schulen liegen nur 2 km Luftlinie auseinander und wurden von derselben Sängerpatin betreut. Die Begründung für die Unterschiedlichkeit der Ergebnisse kann also nicht in der unterschiedlichen Persönlichkeit der Sängerpatin zu suchen sein. Die Unterschiede in der Akzeptanz sind bei den Stücken von Händel (*Klassischer Chorgesang mit Orchesterbegleitung*), Mussorgskij (*Langsames Instrumentalstück*) und Schubert/d´Indy hochsignifikant. Der Unterschied in der Akzeptanz gegenüber dem Stück *Seht am Strauch* von F. Smetana liegt zwar nicht im Signifikanzbereich, ist jedoch im Vergleich zu allen anderen Schulen auffällig und im Widerspruch zur vorher formulierten Erwartung bemerkenswert (siehe Kap. 11.3.10). Die gleichbleibende bzw. gesunkene Akzeptanz gegenüber diesen Stücken, die als paradigmatisch für das Genre *Klassische Vokalmusik* gelten können, überraschen bei den Schülern der bildungsnahen Schule. Was ist da passiert?

Das Eltern-Engagement an dieser Schule ist sehr hoch. Auch in der Freizeit werden den Kindern im Rahmen der Familien viele und intensive Aktivitäten angeboten. Die Beschäftigung mit klassischer Musik ist in den

Familien bereits in früher Kindheit Pflichtprogramm. Die Konzeption von *Sängerpate.de* zielt aber auf eine familienersetzende Funktion. Kinder, die nicht mehr in der Tradition des häuslichen Singens aufwachsen, sollen in der Schule eine ähnliche Situation geboten bekommen. Es kann also zu einer ungewollten Doppelung kommen, sind die familiären musikalischen Prägungen im traditionellen Sinne noch intakt. Anders gesagt: Die Kinder könnten sich überfüttert durch den Input mit klassischer Musik fühlen – es kommt zur Reaktanz (vgl. *Reaktanz-Theorie* nach Brehm, 1966), zur Abwehr von dem, was eigentlich als Besonderheit gedacht war. Die nochmalige Begegnung mit klassischer Musik könnte als Stress und Druck empfunden werden, als nonverbale Aufforderung, diese Musik zu mögen und andere abzulehnen. Das Reaktanz-Verhalten würde dann bedeuten, das erst recht zu wählen, was als Alternative ausgeschlossen wird – nämlich die Ablehnung. Dieses Phänomen müsste Gegenstand weiterer Forschungen werden, zumal es an den anderen beiden Schulen des bildungsnahen Milieus nicht zu beobachten war.

Grafik 5.3.3 (vgl. Kap. 11.2.3)

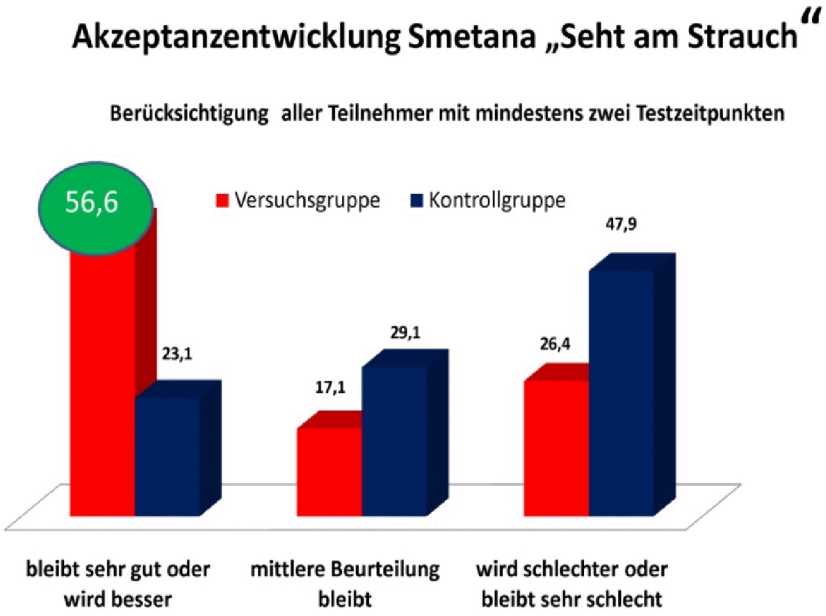
Grafik 4 Versuchsgruppe Schule 1 und 2.docx Seite 1 von 1



Datensatz: "2010 05 07.sav"
Erfolgsberechnung von nicht-zusammengefassten Daten
Signifikanztest: Fishers exakter Test

12.3 Präferenzentwicklung *Seht am Strauch* von F. Smetana an den einzelnen Schulen

12.3.1 Ergebnis für alle Schulen in Prozent – Vergleich V-/K-Gruppe



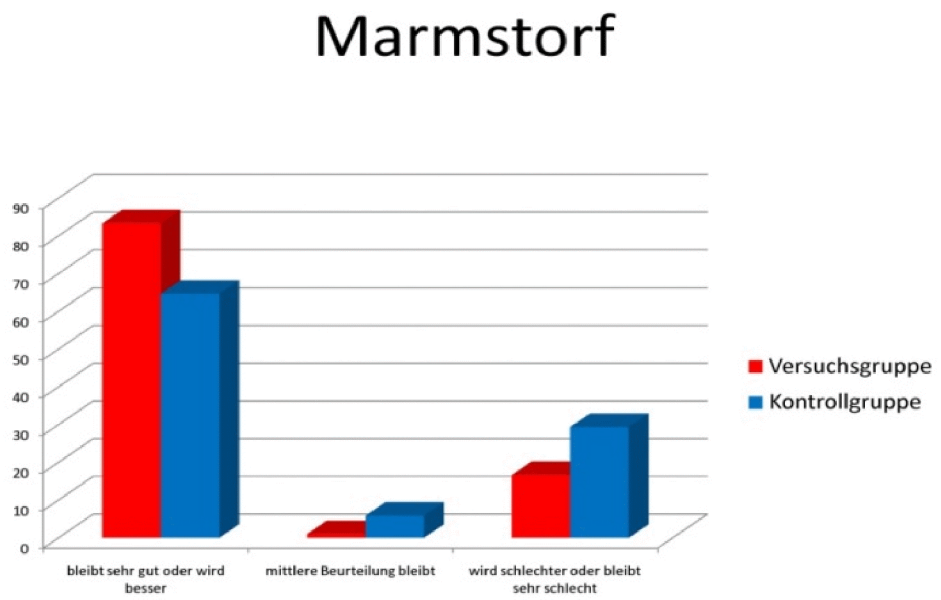
Bei diesem prozentualen Vergleich der Gesamtheit aller Klassen wird anhand der Grafik der Erfolg der Sängerpatenschaften hinsichtlich des im Sinne der Intervention gewünschten Ergebnisses am zuvor definierten *Indikationsstück* ablesbar:

In der Versuchsgruppe blieben 56,6 % der Schüler bei ihrer Akzeptanz des Stückes oder verbesserten sie sogar, womit sie die zahlenmäßig stärkste Präferenzentwicklung stellen. In der Kontrollgruppe ohne Sängerpatenschaften sehen wir die gegenteilige Entwicklung: 47,9 % lehnen hier das Stück am Ende der zwei Jahre ab.

Im Folgenden gebe ich neben den prozentualen Säulendiagrammen für die Präferenzentwicklung für das Smetanastück an den einzelnen Schulen auch die Korrelationskoeffizienten zwischen den einzelnen Testzeitpunkten an. Ein Korrelationskoeffizient nahe 0 sagt aus, dass kein Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der Testzeitpunkte besteht, ein Koeffizient nahe 1 oder -1 weist auf einen Zusammenhang hin. Es ist wichtig zu berücksichtigen, dass dieses Verfahren keine kausalen Schlüsse erlaubt. Es ist nicht automatisch so, dass eine gute Bewertung des Stückes zum ersten Testzeitpunkt auch eine gute zum zweiten Testzeitpunkt bedingt. Der Koeffizient kann einen Hinweis darauf geben, dass eine dritte – unbekannte – Variable Einfluss auf beide Variablen genommen hat. Da sich die Messzeitpunkte linear auf der Zeitachse verhalten, ist anzunehmen, dass bei einer signifikanten Korrelation ein Ereignis vor dem späteren Messzeitpunkt stattgefunden hat. In Kenntnis der Schulen und des Projektverlaufs kann ich darüber bei der Auswertung Vermutungen anstellen. Es ist noch zu

berücksichtigen, da es sich um ein Kohortensequenz-Versuchsverfahren handelt; drei Schulen, die das Projekt ein halbes Jahr später begannen, hatten zum Zeitpunkt der hier zugrundeliegenden Messung für das Smetanastück noch keinen dritten Messzeitpunkt absolviert. Um die vermutete motivierende Wirkung des Werkstattkonzertes bei der Interpretation berücksichtigen zu können, musste die Messung binnen vier Wochen nach dem Konzert für alle teilnehmenden Klassen stattfinden. So war es für einige der dritte, für einige Sängerpatenklassen der zweite Messzeitpunkt. Für die zuvor vorgestellten Messung für alle Stücke wurden natürlich alle drei Messungen für alle Schulen zugrundegelegt.

12.3.2 Marmstorf



Marmstorf

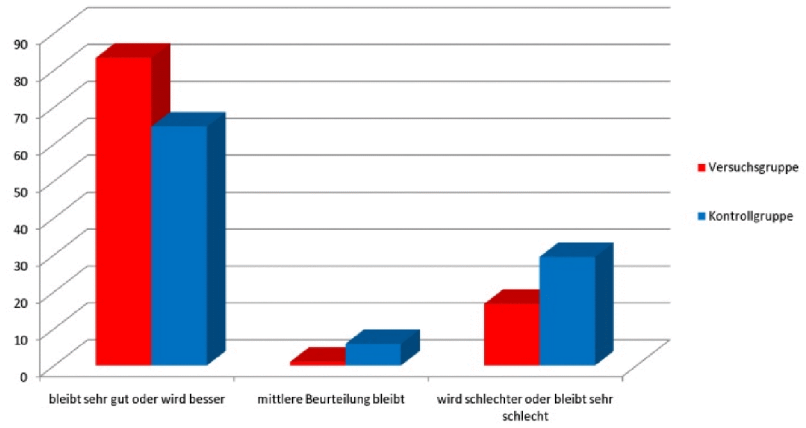
Korrelationen

Testtyp			1. Zp. Smetana	smet2	sm3
Versuchsgruppe	1. Zp. Smetana	Korrelation nach Pearson	1	-,197	-,117
		Signifikanz (2-seitig)	,	,344	,577
		N	25	25	25
	smet2	Korrelation nach Pearson	-,197	1	,526**
		Signifikanz (2-seitig)	,344	,	,007
		N	25	25	25
	sm3	Korrelation nach Pearson	-,117	,526**	1
		Signifikanz (2-seitig)	,577	,007	,
		N	25	25	25
Kontrollgruppe	1. Zp. Smetana	Korrelation nach Pearson	1	,130	,201
		Signifikanz (2-seitig)	,	,511	,306
		N	28	28	28
	smet2	Korrelation nach Pearson	,130	1	,259
		Signifikanz (2-seitig)	,511	,	,183
		N	28	28	28
	sm3	Korrelation nach Pearson	,201	,259	1
		Signifikanz (2-seitig)	,306	,183	,
		N	28	28	28

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Die *Grundschule Marmstorf* ist in ihrer Präferenzentwicklung gegenüber dem Stück wie eine kleine Kopie der Gesamtheit der Sängerpatenklassen. Die Korrelation vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt ist auf dem Niveau von 0,526 signifikant. Anzunehmen ist hier als Auslöser für eine sprunghafte Präferenzentwicklung die Teilnahme am Abschlusskonzert (gemeinsames Singen des Liedes mit dem NDR Chor).

12.3.3 Alte Forst



Alte Forst

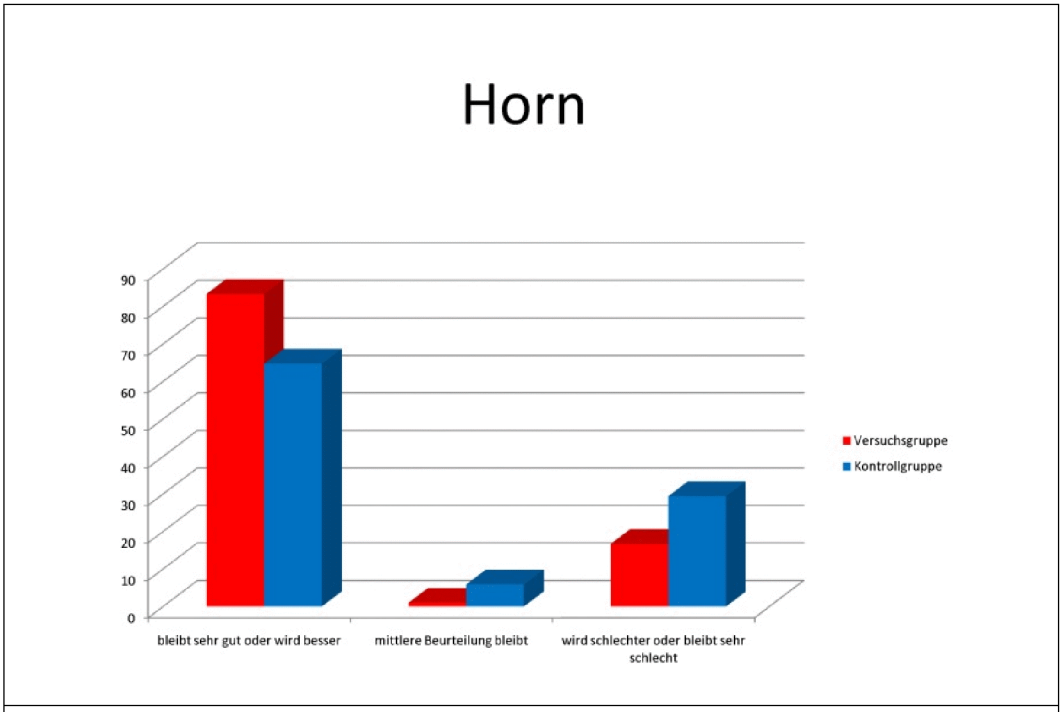
Korrelationen

Testtyp			1. Zp. Smetana	smet2	sm3
Versuchsgruppe	1. Zp. Smetana	Korrelation nach Pearson	1	,388*	-,008
		Signifikanz (2-seitig)	.	,042	,967
		N	28	28	28
	smet2	Korrelation nach Pearson	,388*	1	-,045
		Signifikanz (2-seitig)	,042	.	,822
		N	28	28	28
	sm3	Korrelation nach Pearson	-,008	-,045	1
		Signifikanz (2-seitig)	,967	,822	.
		N	28	28	28
Kontrollgruppe	1. Zp. Smetana	Korrelation nach Pearson	1	,231	,259
		Signifikanz (2-seitig)	.	,247	,193
		N	27	27	27
	smet2	Korrelation nach Pearson	,231	1	-,073
		Signifikanz (2-seitig)	,247	.	,716
		N	27	27	27
	sm3	Korrelation nach Pearson	,259	-,073	1
		Signifikanz (2-seitig)	,193	,716	.
		N	27	27	27

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Auch die Grundschule *In der Alten Forst* zeigt das Präferenzbild für das Smetana-Stück wie die Gesamtheit. Hier gibt einen auffälligen Korrelationskoeffizienten r = 0,388 zwischen dem ersten und dem zweiten Testzeitpunkt mit einer Signifikanz von p = 0,42. Die Sängerpatin hatte mit der Sängerpatin der *Grundschule Trenk-nerweg* ca. sechs Wochen vor der zweiten Messung gemeinsam mit den Kindern Szenen aus der Oper *Hänsel und Gretel* szenisch interpretiert. Dieses Erlebnis könnte sich in diesem Koeffizienten abbilden.

12.3.4 Horn



Horn

Korrelationen

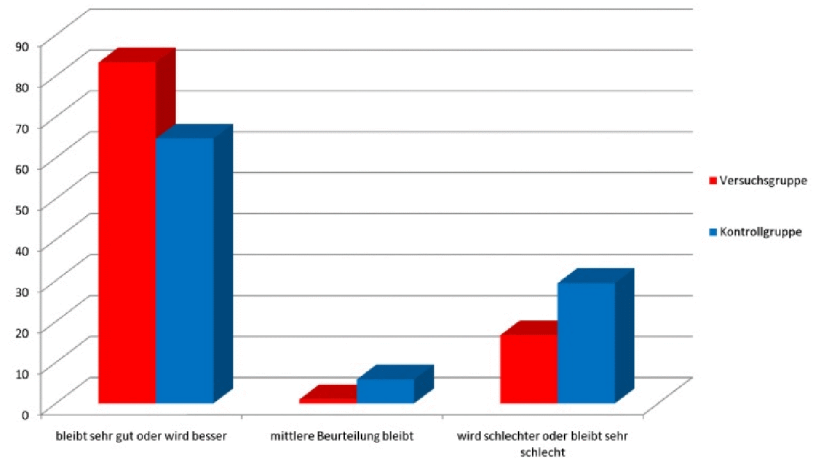
Testtyp			1. Zp. Smetana	smet2	sm3
Versuchsgruppe	1. Zp. Smetana	Korrelation nach Pearson	1	,270	,[a]
		Signifikanz (2-seitig)	,	,263	,
		N	19	19	19
	smet2	Korrelation nach Pearson	,270	1	,[a]
		Signifikanz (2-seitig)	,263	,	,
		N	19	19	19
	sm3	Korrelation nach Pearson	,[a]	,[a]	,[a]
		Signifikanz (2-seitig)	,	,	,
		N	19	19	19
Kontrollgruppe	1. Zp. Smetana	Korrelation nach Pearson	1	-,165	,[a]
		Signifikanz (2-seitig)	,	,512	,
		N	18	18	18
	smet2	Korrelation nach Pearson	-,165	1	,[a]
		Signifikanz (2-seitig)	,512	,	,
		N	18	18	18
	sm3	Korrelation nach Pearson	,[a]	,[a]	,[a]
		Signifikanz (2-seitig)	,	,	,
		N	18	18	18

a. Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist.

Marmstorf, *Die Alte Forst*, *Sethweg*, *Barlsheide* und *Trenknerweg* weisen dasselbe Säulendiagramm auf wie die Gesamtheit (siehe Tabellen im Anhang). Das Wahlverhalten in diesen Sängerpatenklassen ist ähnlich, weil die jungen Schüler den mittleren Rang nicht in Anspruch nehmen. Sie mögen etwas oder sie mögen es nicht. Ein vorsichtiges Tasten gibt es nicht, sondern die neu erworbene Urteilsfähigkeit wird in das eine oder andere Extrem angewandt. Dies begründete auch meine Entscheidung gegen einen fünfstufigen Hörpräferenztest.

Bei den Horner Schülern korrelieren die Ergebnisse der Testzeitpunkte 1 und 2 nicht. Ich selbst bin Musiklehrerin an dieser Schule; der Beginn des Projekts fällt mit meiner Arbeit an der Schule zusammen. Im Jahr 2008 gab es kulturell keine Anknüpfungserfahrungen für diese Schüler. Hier ist der dritte Messzeitpunkt zur Interpretation dringend notwendig.

12.3.5 Sethweg



Sethweg

Korrelationen

Testtyp			1. Zp. Smetana	smet2	sm3
Versuchsgruppe	1. Zp. Smetana	Korrelation nach Pearson	1	-,040	,[a]
		Signifikanz (2-seitig)	,	,859	,
		N	22	22	22
	smet2	Korrelation nach Pearson	-,040	1	,[a]
		Signifikanz (2-seitig)	,859	,	,
		N	22	22	22
	sm3	Korrelation nach Pearson	,[a]	,[a]	,[a]
		Signifikanz (2-seitig)	,	,	,
		N	22	22	22
Kontrollgruppe	1. Zp. Smetana	Korrelation nach Pearson	1	,565**	,[a]
		Signifikanz (2-seitig)	,	,005	,
		N	23	23	23
	smet2	Korrelation nach Pearson	,565**	1	,[a]
		Signifikanz (2-seitig)	,005	,	,
		N	23	23	23
	sm3	Korrelation nach Pearson	,[a]	,[a]	,[a]
		Signifikanz (2-seitig)	,	,	,
		N	23	23	23

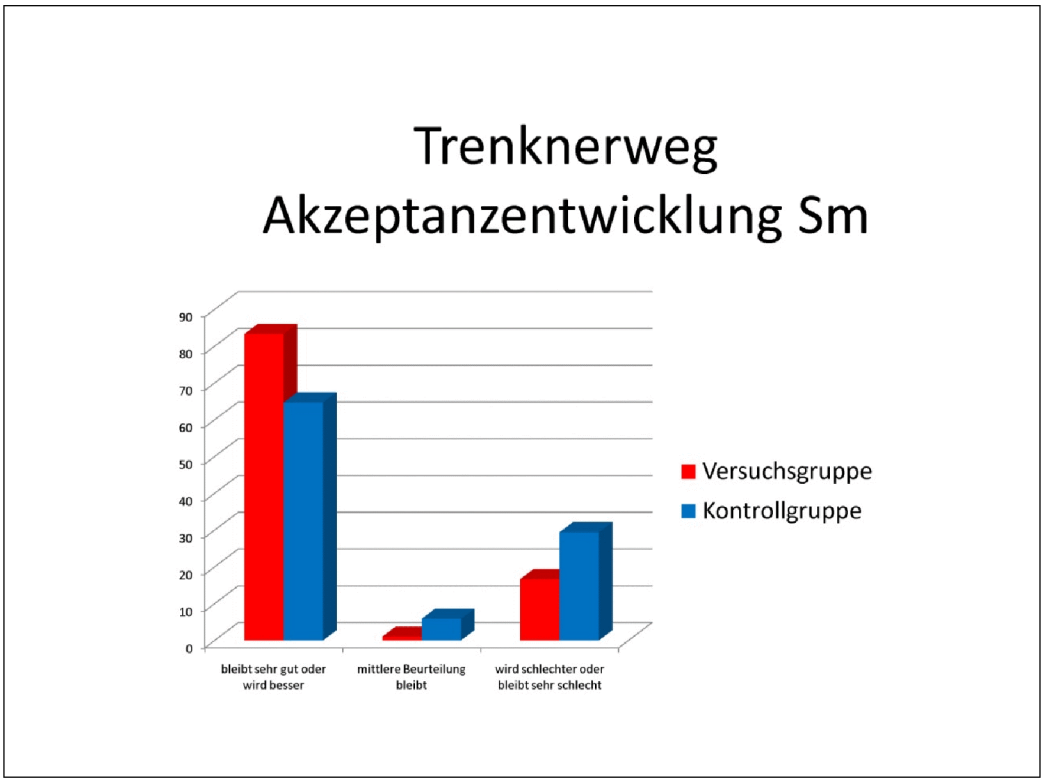
**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

a. Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist.

Auch die Säulendiagramme zur Präferenzentwicklung an der *Grundschule Sethweg* weisen ein ähnliches Bild wie die Gesamtheit auf. Von dieser Schule kann nur eine Korrelation, und zwar die zwischen dem 1. und 2. Testzeitpunkt betrachtet werden. Hier ist mit r = -0,04 kein Zusammenhang zwischen den Testzeitpunkten bei der Versuchsgruppe messbar. Auffällig ist der signifikante Wert (r = 0,565, p = 0,005) in der Kontrollgruppe.

Zur *Grundschule Sethweg* ist zu berichten, dass es einen harten Konkurrenzkampf zwischen den zweiten Klassen gegeben hatte, wer Sängerpaten-Klasse werden durfte. Durch Losverfahren hatte die 2a (siehe Klassenzeitung im Anhang) gewonnen. Die Hörpräferenztests und auch das anschließende Einsingen führte ich auf Bitten der Lehrer immer mit beiden Klassen gemeinsam durch. Wenn ich innerhalb des Projekts vor der Wahl stand, pädagogisch oder als Forscherin zu handeln, entschied ich mich immer für die pädagogische Alternative. Die Testsituation und das Einsingen ist natürlich auch eine Intervention und keine Testsituation im Labor. Es mag sein, dass die sehr begeisterungsfähige Kontrollklasse dieses in ihrer Präferenzentwicklung ausdrückt. Oder es gibt Einflüsse anderen Unterrichts, die ich nicht kennen kann.

12.3.6 Trenknerweg



Trenknerweg

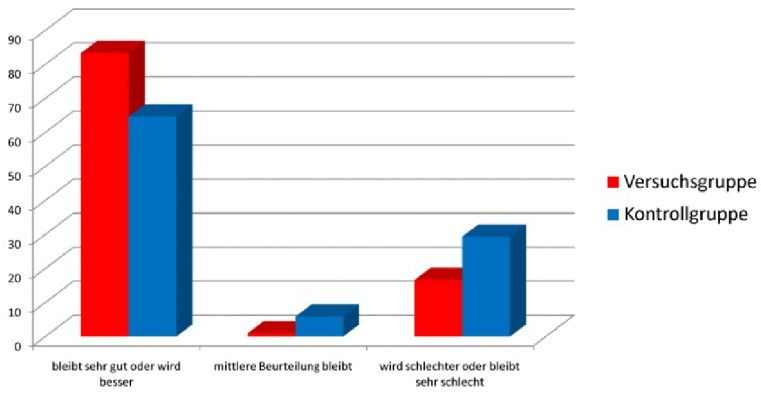
Korrelationen

Testtyp			1. Zp. Smetana	smet2	sm3
Versuchsgruppe	1. Zp. Smetana	Korrelation nach Pearson	1	,328	-,124
		Signifikanz (2-seitig)	.	,109	,556
		N	25	25	25
	smet2	Korrelation nach Pearson	,328	1	,236
		Signifikanz (2-seitig)	,109	.	,256
		N	25	25	25
	sm3	Korrelation nach Pearson	-,124	,236	1
		Signifikanz (2-seitig)	,556	,256	.
		N	25	25	25
Kontrollgruppe	1. Zp. Smetana	Korrelation nach Pearson	1	,332	,524**
		Signifikanz (2-seitig)	.	,079	,004
		N	29	29	29
	smet2	Korrelation nach Pearson	,332	1	,292
		Signifikanz (2-seitig)	,079	.	,124
		N	29	29	29
	sm3	Korrelation nach Pearson	,524**	,292	1
		Signifikanz (2-seitig)	,004	,124	.
		N	29	29	29

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Wenn auch keine Signifikanzen ausgewiesen werden so korrespondiert doch dieses Ergebnis mit denen der *Grundschule Alte Forst*. Der Korrelationskoeffizient beträgt zwischen dem 1. und 2. Messzeitpunkt r = 0,328 und tendiert zwischen dem 2. und 3. Messzeitpunkt mit r = -0,124 gegen Null. Die Tendenz ist also zu beobachten, dass ein Ereignis das Präferenzverhalten beeinflusst haben könnte. Die Sängerpatinnen beider Schulen hatten zwischen dem 1. und dem 2. Testzeitpunkt in ihren Patenklassen Szenen aus der Oper *Hänsel und Gretel* mit den Kindern gemeinsam interpretiert. Sie waren mit diesem Programm einmal in der *Alten Forst* und einmal im *Trenknerweg* zu Gast. Es mag sein, dass dieses Opernerlebnis im intimen Rahmen die Kinder dieser beiden Schulen noch mehr beeinflusst hat als die Teilnahme am Werkstattkonzert. Zur *Grundschule Trenknerweg* ist zu sagen, dass sie von der Hamburger Schulbehörde mit dem KESS-Faktor 6 (höchste Bildungsnähe) eingestuft wird. Die Kinder sind die Teilnahme an Kulturveranstaltungen auf höchstem Niveau gewohnt.

12.3.7 Barlsheide



Barlsheide

Korrelationen

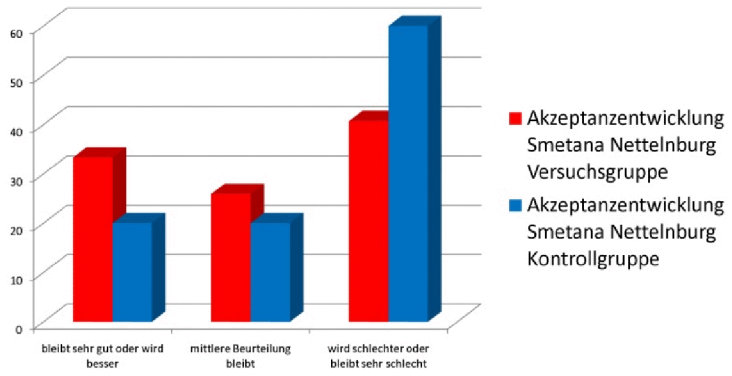
Testtyp			1. Zp. Smetana	smet2	sm3
Versuchsgruppe	1. Zp. Smetana	Korrelation nach Pearson	1	-,339	,[a]
		Signifikanz (2-seitig)	,	,144	,
		N	20	20	20
	smet2	Korrelation nach Pearson	-,339	1	,[a]
		Signifikanz (2-seitig)	,144	,	,
		N	20	20	20
	sm3	Korrelation nach Pearson	,[a]	,[a]	,[a]
		Signifikanz (2-seitig)	,	,	,
		N	20	20	20
Kontrollgruppe	1. Zp. Smetana	Korrelation nach Pearson	1	,919**	-,901**
		Signifikanz (2-seitig)	,	,000	,000
		N	21	21	21
	smet2	Korrelation nach Pearson	,919**	1	-,975**
		Signifikanz (2-seitig)	,000	,	,000
		N	21	21	21
	sm3	Korrelation nach Pearson	-,901**	-,975**	1
		Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,
		N	21	21	21

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

a. Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist.

Die *Grundschule Barlsheide* hat eine äußerst engagierte Rhythmiklehrerin, die an dieser Schule im sozialen Brennpunkt viele Musikprojekte durchführt. Alle Schüler stammen aus bildungsfernen Elternhäusern, aber ihre Musikbegeisterung können sie in der Schule ausagieren. Vielleicht ist dieser sehr gute Musikunterricht an der gesamten Schule verantwortlich für den hohen Korrelationswert in der Kontrollgruppe von r = 0,919 zwischen 1. und 2. Zeitpunkt und r = 0,973 zwischen 2. und 3. Zeitpunkt (hochsignifikant). Wie schon beim Sethweg ausgeführt, ist der Hörpräferenztest schon eine Intervention an sich, der zum Teil viel Begeisterung auslöste – auch das kann sich auf die Korrelation auswirken. Die Korrelationswerte für die Versuchsgruppe zeigen keine Signifikanzen auf.

12.3.8 Nettelnburg



Korrelationen Nettelnburg

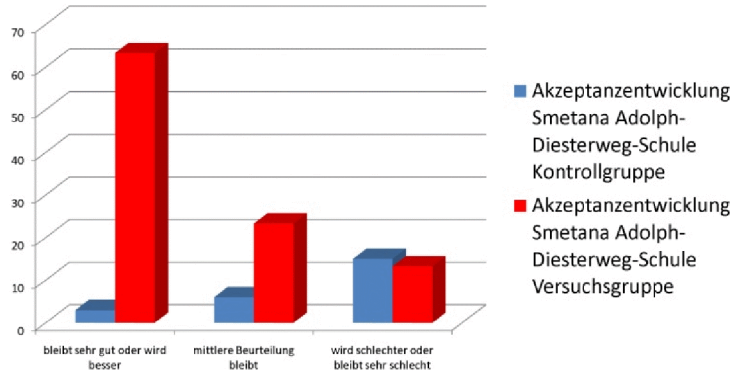
Korrelationen

Testtyp			1. Zp. Smetana	smet2	sm3
Versuchsgruppe	1. Zp. Smetana	Korrelation nach Pearson	1	-,062	-,120
		Signifikanz (2-seitig)	.	,759	,551
		N	27	27	27
	smet2	Korrelation nach Pearson	-,062	1	-,125
		Signifikanz (2-seitig)	,759	.	,535
		N	27	27	27
	sm3	Korrelation nach Pearson	-,120	-,125	1
		Signifikanz (2-seitig)	,551	,535	.
		N	27	27	27
Kontrollgruppe	1. Zp. Smetana	Korrelation nach Pearson	1	-,142	,309
		Signifikanz (2-seitig)	.	,540	,172
		N	21	21	21
	smet2	Korrelation nach Pearson	-,142	1	-,176
		Signifikanz (2-seitig)	,540	.	,445
		N	21	21	21
	sm3	Korrelation nach Pearson	,309	-,176	1
		Signifikanz (2-seitig)	,172	,445	.
		N	21	21	21

Das Nettelnburger Ergebnis für die Präferenzentwicklung wurde detailliert auch im Zusammenhang mit den Stücken von Händel und d´Indy kommentiert. Die gesteigerte Ablehnung wurde von mir als ein eventuelles Reaktanz-Verhalten interpretiert.

Die Korrelationen zwischen den Messzeitpunkten zeigen leider auch keine Hinweise, wann sich dieses entwickelt haben könnte. Andererseits zeigen die Korrelationen auch keine Hinweise auf irgendein beeinflussendes Erlebnis oder Ereignis. Die Korrelationen gehen gegen 0.

12.3.9 Diesterweg



Korrelationen Adolph-Diesterweg

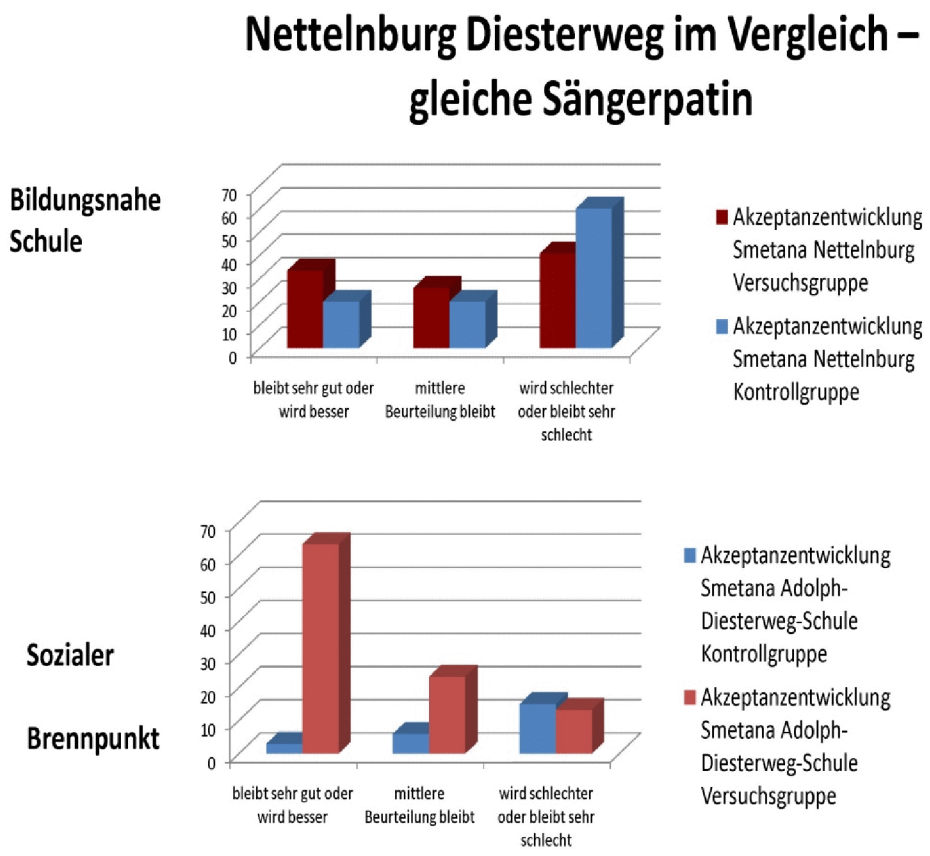
Korrelationen

Testtyp			1. Zp. Smetana	smet2	sm3
Versuchsgruppe	1. Zp. Smetana	Korrelation nach Pearson	1	,255	-,098
		Signifikanz (2-seitig)	.	,151	,586
		N	33	33	33
	smet2	Korrelation nach Pearson	,255	1	,682**
		Signifikanz (2-seitig)	,151	.	,000
		N	33	33	33
	sm3	Korrelation nach Pearson	-,098	,682**	1
		Signifikanz (2-seitig)	,586	,000	.
		N	33	33	33
Kontrollgruppe	1. Zp. Smetana	Korrelation nach Pearson	1	,589**	,323
		Signifikanz (2-seitig)	.	,001	,094
		N	28	28	28
	smet2	Korrelation nach Pearson	,589**	1	,726**
		Signifikanz (2-seitig)	,001	.	,000
		N	28	28	28
	sm3	Korrelation nach Pearson	,323	,726**	1
		Signifikanz (2-seitig)	,094	,000	.
		N	28	28	28

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Anders dagegen die Korrelationen bei der *Adolph-Diesterweg-Schule*: Der 2. Messzeitpunkt korreliert mit dem 3. hochsignifikant mit r= 0,682. Hier kann das Konzerterlebnis eine Erklärung sein. Die noch höhere Korrelation in der Kontrollgruppe zwischen 2. und 3. Messzeitpunkt hängt entweder mit einem Ereignis zusammen, das ich nicht kennen kann, oder hat mit der sehr starken Erlebnisfähigkeit der Schüler speziell dieser Schule zu tun (vgl. Kap 8.2.4).

12.3.10 Vergleich Nettelnburg/Diesterweg



Der nochmalige Vergleich der bildungsnahen und bildungsfernen Sängerpatenklassen, die ein sich gleichendes Projektprogramm bei derselben Sängerpatin durchlaufen haben – auch für das Smetana-Stück –, bestätigt die Ausführungen unter 11.2.3. Das Projekt sollte gut dosiert eingesetzt werden, und die Teilnahme sollte auf Freiwilligkeit beruhen, um kein Reaktanz-Verhalten hervorzurufen.

13 Schlussfolgerungen

13.1 Wirkung der nachhaltigen Methode

Die Interpretation der Einzelergebnisse ist in den blau unterlegten Kästen innerhalb des Auswertungsteils dieser Arbeit detailliert vorgenommen worden. Die Summe dieser Auswertungen lässt folgende Schlussfolgerungen zu: Die Wirksamkeit der Intervention *Sängerpate.de* in den Sängerpatenklassen konnte nachgewiesen werden. Mit zum Teil hochsignifikanten Unterschieden bezüglich der Akzeptanz klassischer (Chor-)Musik zeigte das nachhaltige Verhalten (Aufbau einer persönlichen Bindung zu Schülern, wiederholte Besuche, gemeinsames Vorbereiten und Erleben von Konzerten) der Sängerpaten bei den Sängerpatenklassen Wirkung. Die teilnehmenden Kinder mochten mehrheitlich die klassische Chormusik am Ende des Projektzeitraums lieber als die Klassen ohne Sängerpaten – oder hatten zumindest keine Abneigung dagegen entwickelt. Es war gelungen, ihre Offenohrigkeit über das bisher in Studien ermittelte Alter hinaus zu erhalten. Diese erhaltene Offenohrigkeit ist meines Erachtens Voraussetzung für die freie Wahl zwischen Kulturangeboten verschiedenen Genres. Die eingangs gestellte Frage, ob aus Kulturmarketing-Sicht durch das Sängerpaten-Projekt etwas für die konsequente Publikumsentwicklung für klassische (Chor-)Musik getan werden konnte, kann demnach bejaht werden.

13.2 Nutzung des Fensters zum kulturellen Selbst

Wenn man meiner Überlegung aus Kapitel 7.5 folgt, die Art eines Präferenzurteils bereits als Hinweis auf das wahrscheinliche Vorhandensein von Teilen eines kulturellen Selbst zu nehmen, so kann auch die musikpädagogische Fragestellung positiv beantwortet werden: Die Präferenzentwick-

lungen erlauben den Rückschluss, dass die Kinder der Sängerpatenklassen die Möglichkeit mehrheitlich genutzt haben, sich über den klassischen Chorgesang (rezipierend und aktiv) einen Teil des Potenzials ihres kulturellen Selbst zu erschließen. Sie bewerteten den klassischen Chorgesang mehrheitlich positiv.

Die Berichte aus der Klassenzeitung der Patenklasse der *Grundschule Sethweg* flankieren diesen Rückschluss: *„Das Konzert war einfach bezaubernd“* (Schüler 3; 14.2.1). *„Die Sängerpaten (…) sind sehr nett und singen schön. Die Sängerpaten singen beim NDR Chor. Wir haben viele Proben gebraucht, bis wir das Lied zusammen singen konnten“* (Schüler 1; 14.2.1). *„Was ist das eigentlich für ein Projekt, Sängerpaten? Also, da macht man Auftritte und vorher die Proben. Und wir, die Klasse 2a, haben schon einen Auftritt gemacht und mit unseren Sängerpaten (…) auch geprobt.“*

Hier berichten die Kinder von musikalischen Situationen: von Proben und Auftritten, persönlichen Begegnungen und ihren Gefühlen dabei. Wahrscheinlich erleben sie es noch differenzierter, als sie es im zweiten Schuljahr aufschreiben können. Aber es wird deutlich, dass das Projekt *Sängerpate.de* ein Teil ihres Lebens geworden ist, über den man berichten und den man in seiner Qualität bewerten kann.

Noch deutlicher in all seinen Komponenten wird dies gelebte kulturelle Selbst – ausgelebt in der Begegnung mit klassischer Chormusik in dem Brief an eine Sängerpatin:

> *„Liebe Frau Grube,*
>
> *wir freuen uns schon auf das Konzert mit Dir. Wir üben täglich fleißig und laut, aber schreien nicht. Die Lieder können wir schon auswendig singen. Wir üben hoch und betont zu singen (P,T,K)* [Anm.: gemeint ist eine Stimmbildungsübung]. *Das ‚länger, länger…‘* [Anm.: ebenfalls eine Stimmbildungsübung] *trainieren wir auch.*

Wir ziehen grüne T-Shirts zum Konzert an.

Was ziehst du an?

Es freut sich auf die nächste Probe mit Dir

Deine Klasse 3c

(alle Unterschriften der Kinder)“ (siehe 14.2.2)

Dieser Brief ist aus Eigeninitiative der Kinder geschrieben worden. Hier wird alles abgedeckt, was eine musikbezogene Situation ausmacht: Der Austausch über musikalische Techniken, die Vorfreude auf die Präsentation, die gleichberechtigte (!) Ansprache des Musizierpartners zum Thema Auftrittskleidung, die Selbstreflektion zum Übefortschritt *(„wir singen laut, aber wir schreien nicht“)* sowie der emotionale Gehalt der Situation.

Diese einzelnen freiwilligen Selbstzeugnisse ersetzen keine qualitative Interpretation von Selbstaussagen der Gesamtstichprobe. Aber in Kombination mit den Ergebnissen zur Entwicklung der Hörpräferenz, die alle teilnehmenden Schüler erfasst, können sie die Wirksamkeit der Sängerpatenschaften als mögliches *Fenster zum kulturellen Selbst* erhellen.

13.3 Neue Tätigkeitsfelder

Die Erkenntnisse dieser Studie könnten das Nachdenken über neue Tätigkeitsfelder für die Kooperationsarbeit von Schulmusik und Konzertpädagogik intensivieren.

Für eine allgemeine musikalische Sensibilisierung ist ein noch früherer Zeitpunkt für Musikprojekte allgemeinbildender Art am besten im Vor-

schulalter angeraten, wie die Kohortenanalyse zeigte. Für das besondere Thema *Klassische Chormusik* der Sängerpatenschaften war das Entwicklungsstadium der Kinder im Alter von 7 Jahren und älter mit ihrer bereits ausgeprägten vergleichenden Urteilsfähigkeit richtig gewählt. Es erscheint sinnvoll, das Augenmerk auf die Arbeit mit Jungen im Grundschulalter in musikpädagogischen Projekten zu legen, um langfristig beide Geschlechter als Publikum gewinnen zu können

Ist ein Kulturbetrieb mit dem Schwerpunkt *Klassische (Chor-)Musik* im Zuge konsequenter und nachhaltiger Publikumsentwicklung an der Erschließung neuer Publikumsschichten interessiert, lohnt es sich, auch und gerade in sozialen Brennpunkten die Begegnung mit klassischer Musik anzubieten. Um eine höhere Akzeptanz klassischer Musik später auch in einen Konzertbesuch münden zu lassen, bedarf es meines Erachtens mehr als nur singuläre Veranstaltungen. Eine Kontinuität der Begegnungen muss gewährleistet sein, um ein nachhaltiges Ergebnis zu erzielen.

13.4 Konsequenzen für ein neues Verständnis von Musikpädagogik

Meines Erachtens ist es an der Zeit, die Parallelwelten von musikpädagogischer Forschung und Praxis und der Publikumsentwicklung im Rahmen des Kulturmarketings der Konzert- und Opernhäuser aufzuheben und in Kooperation zu treten. Die Notwendigkeit ist längst erkannt, Anfänge sind gemacht. Und doch sind die Kulturbetriebe noch zu sehr dem Gedanken der einzelnen Konzertveranstaltung verpflichtet. Es fehlt die konsequente Entwicklung nachhaltiger Konzepte. So reproduziert sich das Konzertpublikum selbst, es werden keine neuen Zielgruppen hinzugewonnen.

Auch sollte die Sprache des Kulturmarketings meiner Meinung nach bei Vertretern der Musikpädagogik nicht mehr die Angst vor Vereinnahmung

auslösen, sondern dazu herausfordern, gemeinsame Ziele herauszuarbeiten. Die Ergebnisse des Praxismodells *Sängerpate.de* könnten Argumentationshilfen geben, wie behutsames und fundiertes musikpädagogisches Vorgehen zu nachhaltigen Ergebnissen beim Gewinnen von Publikumsnachwuchs führen kann. So würden beide Seiten profitieren und sich in ihrem Bemühen unterstützen, der nächsten Generation bei der Entwicklung ihres kulturellen Selbst zu helfen.

14 Literaturverzeichnis

Adamek, Karl (1999): Singen als Lebenshilfe. Zu Empirie und Theorie von Alltagsbewältigung ; Plädoyer für eine "erneuerte Kultur des Singens". 2. Aufl. Münster: Waxmann.

Adorno, Theodor W. (1952). Kritik des Musikanten. In: Adorno, Theodor W. (Hg.), Dissonanzen: Musik in der verwalteten Welt (S. 62 – 101). Göttingen: Vandenhoeck Rupprecht (6. Aufl. 1982).

Adorno, Theodor W. (1957). Zur Musikpädagogik. In: Adorno, Theodor W. (Hg.), Dissonanzen: Musik in der verwalteten Welt (S. 102 – 119). Göttingen: Vandenhoeck Rupprecht (6. Aufl. 1982).

Adorno, Theodor W. (1982). Kritik des Musikanten (orig. 1952). Zur Musikpädagogik (orig. 1957). In: Adorno, Theodor W. (Hg.), Dissonanzen: Musik in der verwalteten Welt (S. 62 – 101 und S. 102 – 116). Göttingen: Vandenhoeck Rupprecht (6. Aufl.).

Adorno, Theodor W. (2003): Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie/ Theodor W. Adorno. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1714).

Adorno, Theodor W. (2006): Kulturindustrie, Aufklärung als Massenbetrug. In: Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. 16. Aufl., ungekürzte Ausg. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verl., S. 128 – 176.

Alt, M. (1968). Didaktik der Musik. Düsseldorf: Schwann (4. Auflage 1977).

Auhagen, Wolfgang; Bullerjahn, Claudia; Höge, Holger (Hg.) (2007): Musikpsychologie – Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe (Jahrbuch der deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, 19).

Baacke, Dieter (Hg.) (1997): Handbuch Jugend und Musik. Unter Mitarbeit von Rainer Dollase. Opladen: Leske & Budrich.

Bastian, H. G. (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz: Schott.

Bastian, H. G. &. Kormann A. (2001): Transfer im musikpädagogischen Diskurs. Definitorische und methodologische Reflexionen zur Evaluations- und Entwicklungsforschung. Augsburg: Wißner.

Behne, Klaus-Ernst (1990): Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks. 2. unveränd. Aufl. Regensburg: Bosse (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, 10).

Behne, Klaus-Ernst (2004): Kultur kommt ... von unten! Zur Notwendigkeit des (Wieder-) gewinns von kultureller Bildung für Kinder und Jugendliche. In: Welck, Karin von; Edelstein, Wolfgang (Hg.): Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche ; [eine Initiative der Kulturstiftung der Länder gemeinsam mit Wolfgang Edelstein ...]. Köln: Wienand.

Behne, Klaus-Ernst (1993): Musikpräferenzen und Musikgeschmack, S. 339 – 353.

Berkowitz, Eric N. (Hg.) (1994): Marketing. 4th ed. Burr Ridge, Ill: Irwin.

Bortz, Jürgen; Weber, René (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Mit 242 Tabellen. 6., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl. Heidelberg: Springer Medizin.

Brandstätter, Ursula: Unterricht neu denken. Grundlegende Aspekte und Fragen zur Idee des selbstbestimmten Lernens. In: Diskussion Musikpädagogik, Heft 39/2008, S. 18 – 27, Bd. 39, S. 18 – 27.

Brandstätter, Ursula (2008): Grundfragen der Ästhetik: Bild - Musik - Sprache - Körper. 1. Aufl. Stuttgart: UTB.

Brehm, J. W. (1966): Theory of psychological reactance. New York: Academic Press.

Brüdgam, Nele-Marie; Herdorf, Ursula; Kapels, Anke; Schoon, Andi; Zimmermann, Ina (2006): Hamburg Kulturverführer. Hamburg: Helmut Metz Verlag.

Bruhn, Herbert (2004): Empirische Forschung bei kleinen Stichproben. Eine Anleitung für Staatsexamenskandidaten. 4. Aufl.

Bruhn, Herbert (2004): Musikpsychologie in der Schule. 3. Aufl. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, 15).

Bruhn, Herbert (c 2008): Reformen in der Schulpolitik – viele Antworten. Aber hören wir die Fragen eigentlich noch? Unveröffentlichtes Manuskript, c 2008, Hamburg.

Bruhn, Herbert (2009): Schulreformen ohne wissenschaftliche Fundierung – was trägt die Musikwissenschaft zur Stabilisierung ihres Vermittlungsfachs bei? In: Diskussion Musikpädagogik, H. 41.

Bruhn, Herbert; Kopiez, Reinhard; Lehmann, Andreas C. (Hg.) (2008): Musikpsychologie. Das neue Handbuch. Hamburg: Rowohlt.

Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hg.) (1985): Musikpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München, Baltimore: Urban & Schwarzenberg (U & S Psychologie).

Bruhn, Herbert u. Mallasch, Doris (2009/2010): Musikdidaktik. Vier neue Bücher zur Theorie der Musikvermittlung. Unveröffentlichtes Manuskript, 2009/2010, Hamburg.

Bruhn, Herbert u.a. (2007): Vorwort zur dritten Auflage "Handbuch Musikpsychologie". Unveröffentlichtes Manuskript, 17.07.2007, Hamburg.

Bruhn, Herbert u.a. (2008): Was ist guter Musikunterricht? Ergebnisse einer Voruntersuchung zur Validierung eines Fragebogens nach dem Konzept von Hilbert Meyer. In Zusammenarbeit mit der AG Hilbert Meyer. Flensburg (Arbeiten zu Musikpsychologie in Schleswig-Holstein, Bericht Nr. 2008/1).

Bruhn, Herbert (2011): Kein Mozart-Effekt: Über die Wirkung von Musik auf das Lernen und das Verhalten in der Schule, www.herbertbruhn.de, 05.02.2012

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2007): Sozialindizes an Schulen – Berechnungsgrundlagen und Folgen. Schriftliche Kleine Anfrage der Abgeordneten Britta Ernst und Carola Veit (SPD) vom 06.09.2007. Drucksache 18/6927. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg. Online verfügbar unter www.buergerschaft-hh.de/parldok.

Carbow, Martin; Schönherr, Christoph (2006): Chorleitung Pop, Jazz, Gospel. Der sichere Weg zum richtigen Groove. Mainz: Schott.

Caspary, Ralf; Stern, Elsbeth (Hg.) (2008): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. 5. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder (Herder-Spektrum, 5763).

Costa, P. T. &. McCrae R. R. (1992): Revised NEO personality inventory (NEO PI-R) and NEO five factor inventory. Professional manual. Odessa, Fl (Psychological Assessment Resources).

Deckow, Frauke (2006): Vertrauen durch Kompetenzmarketing. Ein ganzheitlicher Ansatz zur Vermarktung von Kontraktgütern. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag | GWV-Fachverlage GmbH Wiesbaden (Springer-11775 /Dig. Serial).

DGM (Hg.) (2007): Musik und Identität. Tagungsband zur Internationalen Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie an der Justus-Liebig-Universität Gießen vom 14. – 16. September 2007. Freiburg.

Diehl, Joerg M.; Staufenbiel, Thomas (2007): Statistik mit SPSS für Windows. Version 15. 1. Aufl. Eschborn bei Frankfurt am Main: Klotz.

Eberwein, Anke (1998): Konzertpädagogik. Konzeptionen von Konzerten für Kinder und Jugendliche. Hildesheim: Univ.-Bibliothek (Hildesheimer Universitätsschriften, Bd. 6).

Eckhardt, Josef; Pawlitza, Erik; Windgasse, Thomas (2006): Besucherpotenzial von Opernaufführungen und Konzerten der Klassischen Musik. Ergebnisse der ARD-E-Musikstudie 2005. In: Media Perspektiven, H. 5, S. 273 – 282.

Eggebrecht, Hans Heinrich: Wissenschaftsorientierte Schulmusik (Eröffnungsstatement der Roundtabel-Diskussion Schulmusik und Musikwissenschaft am 15.10.1971), aus der Reihe "Musik & Bildung MuB 1972 H.1., S. 30".

Ehrenforth, Karl Heinrich (1971): Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Diesterweg (Schriftenreihe zur Musikpädagogik, 4).

Ehrenforth, Karl Heinrich (2005): Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen ; von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart. Mainz: Schott.

Eisend, Martin (2003): Glaubwürdigkeit in der Marketingkommunikation. Konzeption, Einflussfaktoren und Wirkungspotenzial. 1. Aufl. Kuß, Alfred (Hg.). Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl. (Gabler Edition Wissenschaft-Marketing-Management).

Finnäs, L. (1989): How Can Musical Prefences be Modified? A Research Review (Bulletin of the Council for Research in Music Education, 102, S. 1 – 58).

Freie und Hansestadt Hamburg BBS (2003): Rahmenplan Musik. Bildungsplan Grundschule.

Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (2003): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausg. Weinheim: Juventa-Verl.

Fuchs, Mechtild: Leidenschaftliche Musiker entwickeln sich nur aus leidenschaftlichen Fünfjährigen. Plädoyer für eine nachhaltige Musikpädagogik in der Grundschule. In: Diskussion Musikpädagogik, 34/07, S. 12 – 26.

Gembris, Heiner (2005): Musikalische Präferenzen. in: Enzyklopädie der Psychologie, Spezielle Musikpsychologie, hrsg. von R- Oerter & Th. Stoffer, S. 279 – 342. Göttingen: Hogrefe.

Gembris, Heiner; Kraemer, Rudolf D.; Maas, Georg (2003): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. 2., veränd. Aufl. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, 44).

Gembris, Heiner & Schellberg, Gabriele (2007): Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter: Musikpsychologie – Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Herausgegeben von Wolfgang Auhagen, Claudia Bullerjahn und Holger Höge. Göttingen: Hogrefe (Jahrbuch der deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, 19), Bd. 19, S. 71 – 92.

Germann, Sabine (2006): Zukunftsmodell Konzertpädagogik. Eine Studie zur Begegnung von Schulen und Sinfonieorchestern. Saarbrücken: Pfau-Verl.

Greer, R. D. Dorow L. &. S. Hanser (1973): Music discrimination training and the music selection behavior of nursery and primary level children (Bulletin of the Council for Research in Music Education, 35, S. 30 – 34).

Gruhn (1994): Konzertpädagogik. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): Sachteil. Kassel: Bosse (Neues Lexikon der Musikpädagogik/Siegmund Helms, Reinhard Schneider, Rudolf Weber), S. 139.

Gruhn, Wilfried: Vom Lernen lernen. Grundlagen eines aufbauenden Musikunterrichts in der Grundschule. In: Diskussion Musikpädagogik, 34/07, S. 32 – 41.

Gruhn, Wilfried (1988): Musik für Kinder – Kinder für Musik. Was bedeuten Kinderkonzerte für Kinder? In: Musik und Bildung, H. 3, S. 180.

Gruhn, Wilfried (2003): Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung. 2., überarb. und erw. Aufl. Hofheim: Wolke.

Gruhn, Wilfried (2003): Musikpädagogische Entwicklungen. In: Gruhn, Wilfried: Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung. 2., überarb. und erw. Aufl. Hofheim: Wolke, S. 413 – 417.

Günter, Bernd (2004): Junges Publikum gewinnen und binden. Zentrale Aufgabe für das Kulturmarketing. In: Welck, Karin von; Edelstein, Wolfgang (Hg.): Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche ; [eine Initiative der Kulturstiftung der Länder gemeinsam mit Wolfgang Edelstein ...]. Köln: Wienand.

Günter, Bernd; Hausmann, Andrea (2009): Kulturmarketing. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften /GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Kunst- und Kulturmanagement).

Hamburger Abendblatt, 11. August 2010, Quelle: Statistikamt Nord.

Hametner, Stephan (2006): Erkenntnistheoretische Grundlagen, didaktische Prinzipien, Interventionsformen. 1. Aufl. Heidelberg: Auer (Musik als Anstiftung, 1).

Hargreaves, David (2006) J. &. North Adrian C. &. Tarrant Mark: Musical preference and taste in childhood and adolescence, S. 135 – 154.

Hargreaves, David J. (1982): The development of aesthetic reaction to music. (Psychology of Music, Special Issue, S. 51 – 54).

Harnischmacher, Christian (2008): Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik. Augsburg: Wißner.

Heckhausen, H. (1980). Motivation und Handeln: Lehrbuch der Motivationspsychologie. Berlin/Heidelberg: Springer.

Heimming, Jan; Heß, Frauke; Wilke, Kerstin (2008): Abschlussbericht zur Evaluation des Modellversuchs Musikalische Grundschule im Auftrag der Bertsmann Stiftung. Herausgegeben von Bertelsmann-Stiftung. Online verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0!000F14-B4DFB9E4/bst/AbschlussberichtMGS_freigegebene%20Endversion.pdf, zuletzt geprüft am 20.04.2008.

Heise, R. (1994): Musikerziehung im 18. und 19. Jahrhundert. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): Sachteil. Kassel: Bosse (Neues Lexikon der Musikpädagogik/Siegmund Helms Reinhard Schneider Rudolf Weber), S. 82 – 85.

Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.) (1994): Sachteil. Kassel: Bosse (Neues Lexikon der Musikpädagogik/Siegmund Helms, Reinhard Schneider, Rudolf Weber).

Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.) (2005): Lexikon der Musikpädagogik. Kassel: Bosse.

Hennessy, Sarah: Musik education in English primary schools: `the best of times...the worst of time´. In: Diskussion Musikpädagogik, 34/07, S. 26 – 32.

Hildegard-Junker-Verlag (2007): Diskussion Musikpädagogik. Unterricht, der sich aus der Beschäftigung mit Musik ergibt. Altenmedingen, Nr. 35.

Hofstetter, R. (1985). Musikdidaktische Konzepte in Musik-Schulbüchern der siebziger und achtziger Jahre.

Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. darin besonders: 4.4. Lernen über die Schuldisziplin hinaus ab S. 486. Frankfurt/Main: Campus-Verl.

Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (2006): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. 16. Aufl., ungekürzte Ausg. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verl.

Hörmann, Stefan; Nolte, Eckhard (Hg.) (2003): In Sachen Musikpädagogik. Aspekte und Positionen ; Festschrift für Eckhard Nolte zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main: Lang.

Hüttmann, Rebekka (2009): Wege der Vermittlung von Musik. Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien. Augsburg: Wißner.

Jank, Werner (Hg.) (2007): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Kaiser, Hermann J.; Nolte, Eckhard (Hg.) (2003): Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen; ein Lese- und Arbeitsbuch. 2. Aufl. Mainz: Schott (Schott-Musikpädagogik).

Kaiser, Hermann J.; Nolte, Eckhard; Roske, Michael; Abel-Struth, Sigrid (1993): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz: Schott.

Klausmeier, Friedrich (1980): Mut zum Singen. In: Musik und Bildung, Jg. 12, H. 4, S. 206 – 209.

Klein, Armin (Hg.) (2004): Kompendium Kulturmanagement. Handbuch für Studium und Praxis. München: Vahlen.

Klein, Armin (2005): Kultur-Marketing. Das Marketingkonzept für Kulturbetriebe. Orig.-Ausg., 2., aktualisierte Aufl. München: Dt. Taschenbuch-Verl.

Klein, Armin (2008): Der exzellente Kulturbetrieb. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Springer-11776 /Dig. Serial]).

Kleinen, Günter; Ditzig-Engelhardt, Ursula (2003): Musik und Kind. Chancen für Begabung und Kreativität im Zeitalter der Neuen Medien. Laaber: Laaber-Verl.

Kloppenburg, Joseph (2005): Musikpräferenzen, Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderung. In: La Motte-Haber, Helga de (Hg.): Musikpsychologie (Handbuch der systematischen Musikwissenschaft/hrsg. von Helga de la Motte-Haber, 3), Bd. 3, S. 357 – 393.

Klusen, Ernst (1974): Zur Situation des Singens in der Bundesrepublik Deutschland. 2 Bänder. (Musikalische Volkskunde – Materialien und Analysen, IV. Köln: Gerig.

Knigge, Jens (2007): Intelligenzsteigerung und gute Schulleistungen durch Musikerziehung. Die Bastian-Studie im öffentlichen Diskurs. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Knolle, Niels (2005): Musikmachen unter dem Einfluss der neuen Musiktechnologien. In: Kraemer, Rudolf-Dieter; Rüdiger, Wolfgang: Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis. 2., unveränd. Aufl. Augsburg: Wißner (Reihe Wißner-Lehrbuch, 4), S. 477 – 501.

Knolle, Niels (Hg.) (2006): Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. [Tagung "Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik" in Lingen im Herbst 2005]. Essen: Verl. Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 27).

Korte, Martin (2009): Wie Kinder heute lernen. Was die Wissenschaft über das kindliche Gehirn weiß ; das Handbuch für den Schulerfolg. 1. Aufl. München: Dt. Verl.-Anst.

Kraemer, Rudolf-Dieter (2004): Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium. 2. verbesserte Auflage 2007. Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.). Augsburg: Wißner-Verlag (Forum Musikpädagogik, 55).

Kraemer, Rudolf-Dieter; Rüdiger, Wolfgang (2005): Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis. 2., unveränd. Aufl. Augsburg: Wißner (Reihe Wißner-Lehrbuch, 4).

Kultur- & Geschichtskontor (2004): Nettelnburg. Ritter, Bauern, Siedler. Hamburg.

Kuß, Alfred; Tomczak, Torsten (2004): Käuferverhalten. Eine marketingorientierte Einführung. 3., überarb. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius (Grundwissen der ÖkonomikBetriebswirtschaftslehre, 1604).

La Motte-Haber, H. de &. S. Jehne (1976): Der Einfluss des Musikunterrichts auf das musikalische Werturteil von sechs- und zehnjährigen Kindern (Musik & Bildung, 1, S. 5 – 9).

La Motte-Haber, Helga de (2004): Handbuch der systematischen Musikwissenschaft. Laaber: Laaber-Verl.

La Motte-Haber, Helga de (Hg.) (2005): Musikpsychologie (Handbuch der systematischen Musikwissenschaft /hrsg. von Helga de la Motte-Haber, 3).

La Motte-Haber, Helga de; Neuhoff, Hans (2007): Musiksoziologie. Laaber: Laaber-Verl. (Handbuch der systematischen Musikwissenschaft /hrsg. von Helga de la Motte-Haber, Bd. 4).

Lamnek, Siegfried (2008): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollst. überarb. Aufl., [Nachdr.]. Weinheim: Beltz PVU.

Landesmusikrat Hamburg (Hg.): Fachtagung Singen mit Kindern 2011. Online verfügbar unter http://www.landesmusikrat-hamburg.de/index.php/projekte/fachtagungen-und-foren/singen-mit-kindern/projekte-und-referenten.

Le Blanc, A.; Sims, Wendy L.; Siivola, Carolyn; Obert, Mary (1996): Music Style Preferences of Differnt Age Listerners (Journal of Research in Music Education, 44, S. 49 – 59).

Lehmann, Andreas C.; Sloboda, John A.; Woody, Robert H. (2007): Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills. 1 Bände. Oxford: Oxford University Press.

Lehmann, Andreas C.; Weber, Martin (Hrsg). (Hg.) (2008): Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule. 29 Bände. Essen: Verl. Die Blaue Eule.

Lehmann, Marco (2008): Der Musikgeschmack im Grundschulalter – Neue Daten zur Hypothese der Offenohrigkeit. Hochschule für Musik und Theater; Institut für Musikpädagogische Forschung. Unveröffentlichtes Manuskript, 2008, Hannover, später veröffentlicht in: Lehmann, M. & Kopiez, R. (2011). Der Musikgeschmack im Grundschulalter – Neue Daten zur Hypothese der Offenohrigkeit. Musikpsychologie, 21, 30-55.

Lehmann-Wermser, Andreas (2008): Singen im Unterricht zeitenübergreifend. In: Lehmann-Wermser, Andreas; Niessen, Anne (Hg.): Aspekte des Singens. Ein Studienbuch. 1. Aufl. 1 Band. Augsburg: Wißner-Verlag (musikpädagogik im fokus, 1), S. 78 – 92.

Lehmann-Wermser, Andreas; Adler, Günter (Hg.) (2008): Das Musikleben fördern – Musik vermitteln. Freundesgabe zum 65. Geburtstag von Karl Jürgen Kemmelmeyer. 1. Aufl. 1. Band. Unter Mitarbeit von Manfred Sauga-Janicki, Hans Bäßler und Johannes Herwig et al. Hannover: ifmpf Hannover (ifmpf-Monographie, 18).

Lehmann-Wermser, Andreas; Niessen, Anne (Hg.) (2008): Aspekte des Singens. Ein Studienbuch. 1. Aufl. 1. Band. Unter Mitarbeit von Heiner Gembris, Anne Niessen und Oliver Seibt et al. Augsburg: Wißner-Verlag (musikpädagogik im fokus, 1).

Mandel, Birgit (Hg.) (2005): Kulturvermittlung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement).

Mandel, Birgit (2005): Kulturvermittlung. Zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. In: Mandel, Birgit (Hg.): Kulturvermittlung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft. Bielefeld: transcript (Kultur- und Museumsmanagement), S. 12 – 24.

Mende, Annette/Neuwöhner Ulrich (2006): Wer hört heute klassische Musik? ARD-E-Musikstudie 2005: Musiksozialisation, E-Musiknutzung und E-Musikkompetenz. In: Media Perspektiven, H. 5, S. 246 – 259.

Meyer, Hilbert (2007): Was ist guter Unterricht? 4. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Minkenberg, Hubert (1991): Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren. Eine Längsschnittuntersuchung als Basis für die Erforschung von abweichender Musikrezeption. Frankfurt am Main: Lang (Studien zur Musik, 4).

Mohr, Andreas (1997): Handbuch der Kinderstimmbildung. 6. Auflage 2005. Mainz: Schott Musik International (Studienbuch Musik).

Müller, Renate (1990): Soziale Bedingungen der Umgehensweisen Jugendlicher mit Musik. Essen.

Niessen, Anne (2008): Anmerkungen zum Singen aus sozialisationstheoretischer Perspektive. In: Lehmann-Wermser, Andreas; Niessen, Anne (Hg.): Aspekte des Singens. Ein Studienbuch. 1. Aufl. 1 Band. Augsburg: Wißner-Verlag (musikpädagogik im fokus, 1), S. 35 – 49.

Nitsche, Paul (2001): Die Pflege der Kinder- und Jugendstimme. Erw. Ausg., Neuaufl. Mainz: Schott (Studienbuch Musik).

Oerter, R. &. Stoffer Th. (Hg.) (2005): Enzyklopädie der Psychologie. Spezielle Musikpsychologie. Göttingen: Hogrefe.

Orgass, Stefan (1996): Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen. Augsburg: Wißner (Forum Musikpädagogik, 22).

Ott, Thomas (2005): Musikpädagogische Konzeptionen. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): Lexikon der Musikpädagogik. Kassel: Bosse, S. 137 – 139.

Petermann, Franz; Niebank, Kay; Scheithauer, Herbert; Petermann-Niebank-Scheithauer (2004): Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie; mit 45 Tabellen. Berlin: Springer.

Pezenburg, Michael (2007): Stimmbildung. Wissenschaftliche Grundlagen, Didaktik, Methodik. Augsburg: Wißner (Wißner-Lehrbuch, 7).

Reich, Kersten (2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. 5., völlig überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.

Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 4., durchges. Aufl. Weinheim: Beltz.

Richter, Christoph (1976): Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. Frankfurt am Main.

Richter, Christoph (1987): Editorial. Heft: "Lied und Singen". In: Musik und Bildung, Jg. 19, H. 9, S. 633.

Richter, Christoph (2006): Der Musikunterricht gehört den Schülern. Eine Anleitung zum selbständigen Umgang mit Musik. Altenmedingen: Junker.

Richter, Christoph (2008): Marketing oder Musikvermittlung. Editorial. In: Diskussion musikpädagogik, H. 39, S. 3 – 4.

Riemer, Franz (Hg.) (2005): Chorklassen in Niedersachsen. Konzeption Erfahrungsbericht Handreichung. 1. Aufl. 1. Band. Unter Mitarbeit von Hanna Kruckenberg, Petra Jacobsen und Martrit Ovesiek et al. Hannover: IfMpF (ifmpf-Monographie, 8).

Riemer, Franz; Schmitt, Rainer (2008): Klasse! Wir singen. Beobachtungen und Analysen zu den Braunschweiger Liederfesten für Kinder. In: Lehmann, Andreas C.; Weber,

Martin (Hrsg). (Hg.): Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule. 29 Bände. Essen: Verl. Die Blaue Eule, S. 35 – 54.

Rittelmeyer, Christian (1971): Zur Auswirkung der Prestigesuggestion auf die Beurteilung der Neuen Musik. In: Musik und Bildung, H. 3, S. 72 – 74.

Rittelmeyer, Christian (2010): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten ; ein Forschungsüberblick. 1. Aufl. Oberhausen: Athena-Verl. (Pädagogik, 15).

Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Bosse.

Roth, Gerhard (2009): Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Roth, Gerhard (2009): Aus Sicht des Gehirns. Vollst. überarb. Neuaufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schäfer, Stephan (2002): Event-Marketing. [Einbindung in die Kommunikationsstrategie, Konzeption und Umsetzung von Events, Dramaturgie und Inszenierung]. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen (Das professionelle 1 x 1).

Schellberg, G. &. Gembris H. (2004): Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik. Kaiser, H. J. (Hg.). Essen (Musikpädagogische Forschung in Deutschland, 24, S. 37 – 46).

Schellberg, Gabriele (2006): Zum Einfluss von Unterricht auf Musikpräferenzen von Grundschulkindern für Opernarien. In: Knolle, Niels (Hg.): Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik. Essen: Die blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 27), Bd. 27, S. 71 – 84.

Schellberg, Gabriele; Gembris, Heiner (2003): Was Grundschüler (nicht) hören wollen. Eine neue Studie über Musikpräferenzen von Kindern der 1. bis 4. Klasse. In: Musik in der Grundschule, H. 4, S. 48 – 52.

Schläbitz, Norbert (Hg.) (2007): Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik. [dieser Band enthält Vorträge der Jahrestagung des AMPF vom Oktober 2006 in Lingen zur Tagungsthematik "Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik" ; darüber hinaus versammelt er auch auf der Tagung gehaltene freie Forschungsbeiträge]. Essen: Verl. Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 28).

Schlemmer, Mirjam (2005): Stimmen & Klangfarben. Ein Zuordnungsspiel verschiedener Gesangsarten. In: Musik in der Grundschule, Jg. 9, H. 1, S. 27 – 32.

Schneider, Ernst Klaus: Kunstanspruch und die Musikvermittlung in Konzerten. In: Diskussion Musikpädagogik 2/2011, Bd. 50, S. 42 – 48.

Schwanse, Ulrike (2003): Familienkonzerte in Kooperation mit Grundschulen – ein Konzept und seine Wirkungen. Diss. Fakultät der Kulturwissenschaften (Hg.). Paderborn: online.

Segler, H. & Abraham, L. O. (1966). Musik als Schulfach. Braunschweig: Möseler.

Siebert, Horst (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. 3., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz.

Spitzer, Manfred (2007): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. [Nachdr.]. Berlin: Spektrum Akad. Verl.

Spitzer, Manfred (2008): Musik im Kopf. Hören, musizieren, verstehen und erleben im neuronalen Netzwerk. 8., unveränd. Nachdr. der 1. Aufl. Stuttgart: Schattauer.

Stadler-Elmer, Stefanie (2008): Entwicklung des Singens. In: Bruhn, Herbert; Kopiez, Reinhard; Lehmann, Andreas C. (Hg.): Musikpsychologie. Das neue Handbuch. Hamburg: Rowohlt, S. 144 – 161.

Stiller, Barbara (2008): Erlebnisraum Konzert. Prozesse der Musikvermittlung in Konzerten für Kinder. Regensburg: Conbrio (ConBrio Fachbuch, 13).

Theede, Michael (2007): Management und Marketing von Konzerthäusern. Die Bedeutung des innovativen Faktors. Frankfurt am Main: Lang.

Thomsen-Fürst, Rüdiger (2000): Hamburg musikalisch. Spurensuche in der Neustadt. 1. Aufl. Hamburg: L-und-H-Verl. (Short guide).

Trede, Joachim (2004): Geschichte der Schule Nettelnburg. In: Kultur- & Geschichtskontor: Nettelnburg. Ritter, Bauern, Siedler. Hamburg, S. 206.

Troué, Nicole & Bruhn, Herbert: Musikpräferenzen in der Vorpubertät – Wandel von Elternorientierung zur Peergruppenorientierung. In: Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, Bd. 15, S. 77 – 86.

Venus, D. (1969). Unterweisung im Musikhören. Ratingen: Henn.

(2001): The Origins of Music. Wallin, Nils L.; Merker, Björn; Brown, Steven (Hg.). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Weber, Martin (1996): Historische Musikpädagogik als ein Thema des Musikunterrichts. Anregungen aus der Geschichtsdidaktik. Hannover: Inst. für Musikpädagogische Forschung Hochschule für Musik und Theater Hannover (Forschungsberichte/ Institut für Musikpädagogische Forschung, 8).

Weber, Martin (1997): Musikpädagogik im Zeichen des Pluralismus. Eine Studie zur Geschichte und Gegenwart der bundesdeutschen Musikpädagogik. Hannover: Inst. für Musikpädag. Forschung (Forschungsberichte/Institut für Musikpädagogische Forschung, Hochschule für Musik und Theater Hannover, 10).

Welck, Karin von; Edelstein, Wolfgang (Hg.) (2004): Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche ; [eine Initiative der Kulturstiftung der Länder gemeinsam mit Wolfgang Edelstein ...]. Köln: Wienand.

Ziepert, Albrecht (2007): Etwas anstrengend und oft langweilig. Wahrnehmung des Musikunterrichts in der Grundschule aus Schülerperspektive – eine Befragung. In: AfS- Magazin, Jg. 12, H. 24, S. 26 – 30.

Internetseiten

www.abc.net.au/learn/sing/ (2011)

www.auditori.cat (infantils) (2011)

www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0!000F14-B4DFB9E4/bst/AbschlussberichtMGS_freigegebene%20Endversion.pdf (2008)

www.bso.org (education) (2008)

www.elbphilharmonie.de (2012)

www.herbertbruhn.de (2012)

www.hfm-detmold.de/portrait/institutionen/institut-fuer-musikvermittlung# (2012)

www.jungeohren.com (2010)

www.kinderstimmbildung.de/vokalklassen.htm (2010)

www.koerber-stiftung.de (Dokumentation „The Art of Music education Vol. I (2008) und II (2010))

www.landesmusikrat-hamburg.de/index.php/projekte/fachtagungen-und-foren/singen-mit-kindern/projekte-und-referenten (2011)

www.lso.com.uk (2011)

www.moscowbolshoi.com (2011)

www.ndr.de/unternehmen/organisation/organisation/organisation135.pdf

www.osesp.art.br (2011)

www.philhamonie.lu (2011)

www.primacanta.de (2008)

http://www.sydneysymphony.com (2011)

www.theaterverzeichnis.de/kulturnews.php?news=2039541 (2011)

15 Anhang

15.1 Fragebögen

15.1.1 Schülerfragebögen

Grundschule
Klasse: **Lehrerin:** **Schülernummer:**
Datum:

Junge oder Mädchen? (Bitte einkreisen)

Wie gefällt Dir die Musik?

Zuerst ein paar Fragen: (Kreise Deine Antwort ein)

Singt Ihr zu Hause?	Ja	Nein
Singst Du in einem Chor?	Ja	Nein
Spielst Du ein Instrument?	Ja	Nein
Gehst Du manchmal ins Konzert?	Ja	Nein

Du hörst 10 kurze Musikstücke. Kreuze mit Hilfe der Gesichter an, wie Dir die Stücke gefallen!

1	☺	😐	☹
2	☺	😐	☹
3	☺	😐	☹
4	☺	😐	☹
5	☺	😐	☹
6	☺	😐	☹
7	☺	😐	☹
8	☺	😐	☹
9	☺	😐	☹
10	☺	😐	☹

Danke für´s Mitmachen!

15.1.2 Sängerfragebogen

Sängerfragebogen

Name oder Kürzel _____

(Anonymität gewährleistet – wichtig nur zu Zuordnung bei späteren Befragungen) m ☐ w ☐

Musikpädagogische Ausbildung? Art der Ausbildung Musik?

☐ ja ☐ nein ☐ Studium ☐ Zusatzkurs ☐ privat ☐ keine

1) War das Material neu für Sie?

2) Bitte antworten Sie spontan:

   Wie haben Ihnen die drei Fortbildungen weiter geholfen? Zutreffendes bitte ankreuzen.

	Sehr gut	Gut	Mittel	Wenig	Gar nicht
Die Stimme – mein Instrument					
Wir singen, allein und im Chor					
Singstadt Hamburg					

... was ich zu den Fortbildungen noch anmerken möchte....

_____

_____

Fragen zur Reaktion der Kinder

Wie hat sich Ihrer Ansicht nach die Akzeptanz während des Projektzeitraums bei den Schülern verändert

a) Für das Singen (eigenes Tun)

☐ verbessert ☐ gleich geblieben ☐ verschlechtert

b) Für die klassische Stimme

☐ verbessert ☐ gleich geblieben ☐ verschlechtert

Ich habe folgende Entwicklungen beobachtet:

_____

_____

_____

_____

Ich danke Ihnen vielmals für Ihre Mitarbeit!

Hamburg, im Februar 2009

Doris Mallasch

15.1.3 Lehrerfragebogen

Lehrerfragebogen

Name oder Kürzel _____

(Anonymität gewährleistet – wichtig nur zu Zuordnung bei späteren Befragungen) m ☐ w ☐

Musiklehrer? Art der Ausbildung im Bereich Musik?

☐ ja ☐ nein ☐ Studium ☐ Zusatzkurs ☐ privat ☐ keine

3) War das Material neu für Sie?

4) Bitte antworten Sie spontan:

Wie haben Ihnen die drei Materialien-Einheiten weiter geholfen? Zutreffendes bitte ankreuzen.

	Sehr gut	gut	Mittel	Wenig	Gar nicht
Die Stimme – mein Instrument					
Wir singen, allein und im Chor					
Singstadt Hamburg					

... was ich zu den Fortbildungen noch anmerken möchte ...

_____

_____

Fragen zur Reaktion der Kinder

Wie hat sich Ihrer Ansicht nach die Akzeptanz während des Projektzeitraums bei den Schülern verändert

c) Für das Singen (eigenes Tun)

☐ verbessert ☐ gleich geblieben ☐ verschlechtert

d) Für die klassische Stimme

☐ verbessert ☐ gleich geblieben ☐ verschlechtert

Ich habe folgende Entwicklungen beobachtet:

Ich danke Ihnen vielmals für Ihre Mitarbeit!

Hamburg, im Februar 2009

Doris Mallasch

15.1.4 Einschätzung der Lehrer und Sänger zum Projekt

Einschätzungen der Lehrer und Sänger zum Projekt

Statistiken

	N Gültig
schulnr	8
Lehrer Geschlecht	8
Musikausbildung Lehrer	8
Bekanntheitsgrad Curriculummaterial für Lehrer	8
Die Stimme - mein Instrument Einschätzung Lehrer	8
Wir singen - allein und im Chor Einschätzung Lehrer	8
Singstadt Hamburg Einschätzung Lehrer	8
Lehrermeinung: Wie hat sich die Akzeptanz für das eigene Singen verändert?	7
Lehrermeinung: Wie hat sich die Akzeptanz für die klassische Stimme verändert?	7
Sänger Geschlecht	7
Musikpädagogische Ausbildung	7
Art der musikalischen Ausbildung	7
Bekanntheitsgrad Curriculummaterial für Sänger	7
Die Stimme - mein Instrument Einschätzung Sänger	7
Wir singen - allein und im Chor Einschätzung Sänger	7
Singstadt Hamburg Einschätzung Lehrer Sänger	7
Sängermeinung: Wie hat sich die Akzeptanz für das eigene Singen verändert?	7
Sängermeinung: Wie hat sich die Akzeptanz für die klassische Stimme verändert?	7

schulnr

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nettelnburg	1	12,5	12,5	12,5
	Adolph-Diesterweg	1	12,5	12,5	25,0
	Trenknerweg	1	12,5	12,5	37,5
	Alte Forst	1	12,5	12,5	50,0
	Marmstorf	1	12,5	12,5	62,5
	Sethweg	1	12,5	12,5	75,0
	GS Horn	1	12,5	12,5	87,5
	Osdorfer Born	1	12,5	12,5	100,0
	Gesamt	8	100,0	100,0	

Lehrer Geschlecht

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	weiblich	8	100,0	100,0	100,0

Musikausbildung Lehrer

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Studium	5	62,5	62,5	62,5
	Zusatzkurs	1	12,5	12,5	75,0
	privat	2	25,0	25,0	100,0
	Gesamt	8	100,0	100,0	

Bekanntheitsgrad Curriculummaterial für Lehrer

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	3	37,5	37,5	37,5
	zum Teil	5	62,5	62,5	100,0
	Gesamt	8	100,0	100,0	

Die Stimme - mein Instrument Einschätzung Lehrer

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	sehr gute Hilfe	3	37,5	37,5	37,5
	gute Hilfe	4	50,0	50,0	87,5
	mittlere Hilfe	1	12,5	12,5	100,0
	Gesamt	8	100,0	100,0	

Wir singen - allein und im Chor Einschätzung Lehrer

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht teilgenommen	1	12,5	12,5	12,5
	sehr gute Hilfe	1	12,5	12,5	25,0
	gute Hilfe	5	62,5	62,5	87,5
	mittlere Hilfe	1	12,5	12,5	100,0
	Gesamt	8	100,0	100,0	

Singstadt Hamburg Einschätzung Lehrer

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht teilgenommen	1	12,5	12,5	12,5
	sehr gute Hilfe	4	50,0	50,0	62,5
	gute Hilfe	3	37,5	37,5	100,0
	Gesamt	8	100,0	100,0	

Lehrermeinung: Wie hat sich die Akzeptanz für das eigene Singen verändert?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	verbessert	6	75,0	85,7	85,7
	gleich geblieben	1	12,5	14,3	100,0
	Gesamt	7	87,5	100,0	
Fehlend	System	1	12,5		
Gesamt		8	100,0		

Lehrermeinung: Wie hat sich die Akzeptanz für die klassische Stimme verändert?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	verbessert	5	62,5	71,4	71,4
	gleich geblieben	2	25,0	28,6	100,0
	Gesamt	7	87,5	100,0	
Fehlend	System	1	12,5		
Gesamt		8	100,0		

Sänger Geschlecht

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	männlich	2	25,0	28,6	28,6
	weiblich	5	62,5	71,4	100,0
	Gesamt	7	87,5	100,0	
Fehlend	System	1	12,5		
Gesamt		8	100,0		

Musikpädagogische Ausbildung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	5	62,5	71,4	71,4
	nein	2	25,0	28,6	100,0
	Gesamt	7	87,5	100,0	
Fehlend	System	1	12,5		
Gesamt		8	100,0		

Art der musikalischen Ausbildung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Studium	7	87,5	100,0	100,0
Fehlend	System	1	12,5		
Gesamt		8	100,0		

Bekanntheitsgrad Curriculummaterial für Sänger

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	6	75,0	85,7	85,7
	nein	1	12,5	14,3	100,0
	Gesamt	7	87,5	100,0	
Fehlend	System	1	12,5		
Gesamt		8	100,0		

Die Stimme - mein Instrument Einschätzung Sänger

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht teilgenommen	1	12,5	14,3	14,3
	sehr gute Hilfe	5	62,5	71,4	85,7
	gute Hilfe	1	12,5	14,3	100,0
	Gesamt	7	87,5	100,0	
Fehlend	System	1	12,5		
Gesamt		8	100,0		

Wir singen - allein und im Chor Einschätzung Sänger

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht teilgenommen	2	25,0	28,6	28,6
	sehr gute Hilfe	4	50,0	57,1	85,7
	gute Hilfe	1	12,5	14,3	100,0
	Gesamt	7	87,5	100,0	
Fehlend	System	1	12,5		
Gesamt		8	100,0		

Singstadt Hamburg Einschätzung Lehrer Sänger

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht teilgenommen	1	12,5	14,3	14,3
	sehr gute Hilfe	4	50,0	57,1	71,4
	gute Hilfe	2	25,0	28,6	100,0
	Gesamt	7	87,5	100,0	
Fehlend	System	1	12,5		
Gesamt		8	100,0		

Sängermeinung: Wie hat sich die Akzeptanz für das eigene Singen verändert?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	verbessert	5	62,5	71,4	71,4
	gleich geblieben	2	25,0	28,6	100,0
	Gesamt	7	87,5	100,0	
Fehlend	System	1	12,5		
Gesamt		8	100,0		

Sängermeinung: Wie hat sich die Akzeptanz für die klassische Stimme verändert?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	verbessert	2	25,0	28,6	28,6
	gleich geblieben	5	62,5	71,4	100,0
	Gesamt	7	87,5	100,0	
Fehlend	System	1	12,5		
Gesamt		8	100,0		

15.1.5 Elternfragebogen

Hamburg, Mai 2009	Name des Kindes	Schule und Klasse	Vp-Nummer

Liebe Eltern,
seit einiger Zeit nimmt Ihr Kind am Projekt „Sängerpate“ teil. Gerne hätte ich gewusst, OB Sie im letzten Jahr eine Veränderng beobachtet haben: Sing Ihr Kind anders, mehr oder häufiger? Erzählt es zu Hause über den Sängerpaten? Bitte beantworten Sie mir dies bitte direkt auf dem Fragebogen, den ich sofort mit der richtigen Nummer versehen.

Außerdem bitte ich Sie darum, mir zu helfen, dass ich im Jahr 2010 und dann 2015 erneut ein paar Fragen an Sie und Ihr Kind richten kann. Wie w ürde ich Sie am sichersten erreichen?

_____

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit: Unterschrift und MailAdresse

- - - - - - -✂ - - - - Diese Abschnitt wird sofort nach dem Eintrag der richtigen Nummer abgeschnitten und getrennt aufbewahrt.- - - - - -

	oft	manchmal	nie
Hat Ihr Kind vom Sängerpatenprojekt erzählt?	❒	❒	❒
Macht Ihr Kind sich über klassischen Gesang lustig?	❒	❒	❒
Hat es das früher getan?	❒	❒	❒

	Mutter	Vater	
Singen Sie gelegentlich zu Hause?	❒	❒	in der Küche
	❒	❒	im Bad (z. B. beim Duschen
	❒	❒	beim Staubsaugen
	❒	❒	beim Putzen
	❒	❒	beim Aufräumen
	❒	❒	beimSport (Fußball?)
	❒	❒	bei_____
Spielen Sie ein Musikinstrument?	❒	❒	
mit Instrumentalunterricht?	❒	❒	

	oft	manchmal	nie
Singt Ihr Kind?	❒	❒	❒

Ist das im letzten Jahr mehr geworden?	❒ nein	❒ ja	
Gehen Sie gelegentlich in klassische Konzerte?	❒ nein	❒ ja	_____
Hat Ihr Kind mal den Wunsch geäußert, ein klassisches Konzert zu besuchen?	❒ nein	❒ ja	
Würden Sie gerne klassische Konzerte besuchen?	❒ nein	❒ ja	(Mutter)
	❒ nein	❒ ja	(Vater)

	oft	manchmal	nie
Gehen Sie in andere Konzerte?	❒	❒	❒

welche z. B. ? _____

Hat sich seit Beginn des Sängerpatenprojekt etwas verändert?

Ihr Kind	singt im Chor:	❒
	erhält Instrumentalunterricht:	❒
	war in einem klassischen Konzert:	❒

Letzte Frage:	Wie alt sind Sie:	Mutter _____	Vater _____
Haben Sie	einen Realschulabschluss:	❒	❒
	oder Abitur:	❒	❒
	eine Lehre:	❒	❒
	ein Studium:	❒	❒

15.2 Selbstauskünfte

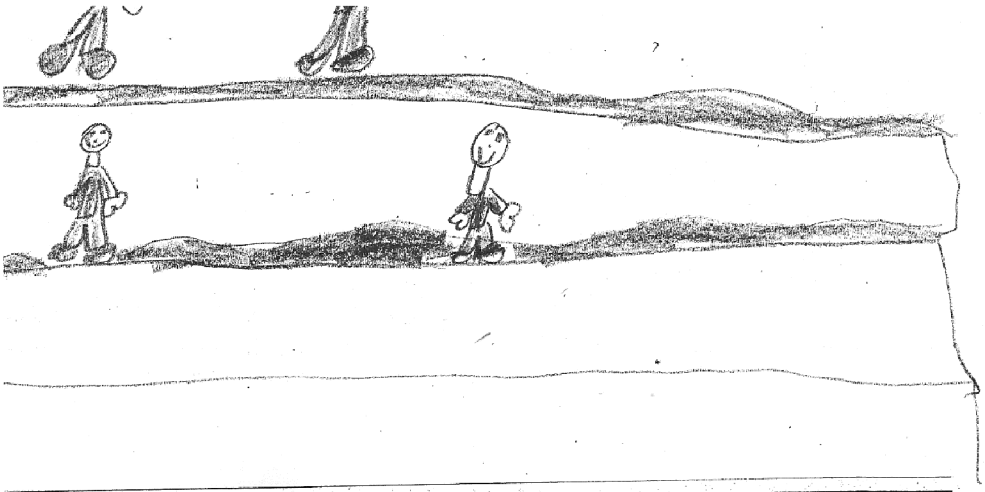
15.2.1 Sängerpaten-Klassenzeitung Sethweg

Schüler 1

Jonas

Was ist das eigentlich für ein Projekt, Sänger-paten? Also, da macht man Auftritte und vorher die Proben. Und wir, die Klasse 2a, haben schon einen Auftritt gemacht und mit unseren Sänger-paten Stephanie Stiller und Joachim Duske, auch geprobt. Unsere Sänger-paten singen im NDR-Chor. Die Lieder, die wir gesungen haben, stehen hier: Oktopus, Sing mit uns, mein Hamburg-meine Stadt, Winde wehn...

Schüler 2

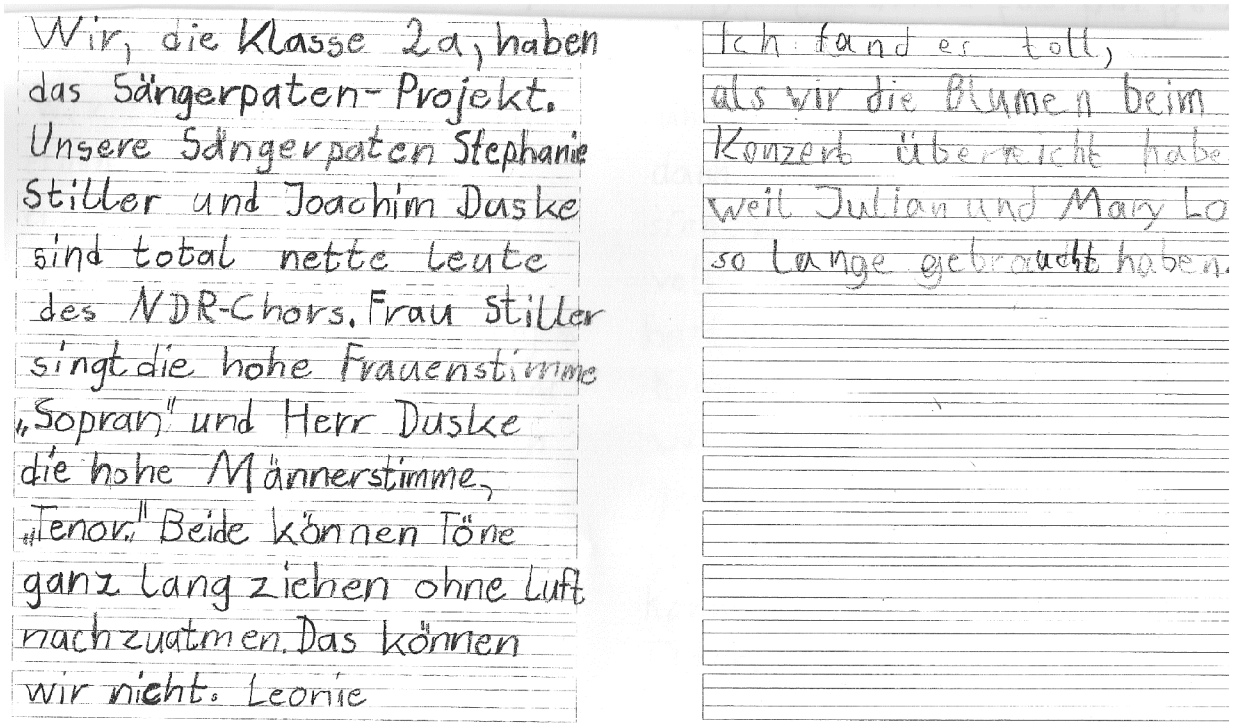


Sängerpaten sind
efanie Stiller und Joachim
Duske. Sie sind sehr nett
singen schön. Die Sänger
en singen beim NDR Chor.
haben viele Proben
braucht, bis wir das
d zusammen singen
nten.

Schüler 3


Donnerstag, 14 Mai 2009
Das Konzert war einfach
bezaubernd. Das „Sing mit uns
im Sethweg hier" hat die
Klasse 2a gesungen und
die anderen Klassen
haben das „Winde weht,
Schiffe gehn" gesungen, das war am
besten. Ich fand es jedenfalls

Schüler 4



Wir, die Klasse 2a, haben das Sängerpaten-Projekt. Unsere Sängerpaten Stephanie Stiller und Joachim Duske sind total nette Leute des NDR-Chors. Frau Stiller singt die hohe Frauenstimme „Sopran" und Herr Duske die hohe Männerstimme „Tenor." Beide können Töne ganz lang ziehen ohne Luft nachzuatmen. Das können wir nicht. Leonie

Ich fand es toll, als wir die Blumen beim Konzert überreicht haben weil Julian und Mary so lange gebraucht haben.

15.2.2 Brief an Sängerpatin

Hamburg 30.04.09

Liebe Frau Grube,

wir freuen uns schon auf das Konzert mit Dir.
Wir üben täglich fleißig und laut, aber schreien nicht.
Die Lieder können wir schon auswendig singen.
Wir üben hoch und leise zu singen „(P,T,K)
Das „Länger, Länger... trainieren wir auch.
Wir ziehen grüne T-Shirts zum Konzert an.
Was ziehst du an?

Es freut sich auf die nächste Probe mit Dir

Deine Klasse 3C

Sadé, Enrika, Celine, Julia, Bernd,
Vanessa David Rasselas Marcus
Dennis Kasim René Kasbisa
Angelina Priyanshi Önnur Andreas
Jesko Ebrahim Ridvan
Alexander Aleyna Larissa Lejda Viktor
~~Dav~~ Daniel Toby

15.2.3 Mail von Lehrerin nach Werkstattkonzert (Schule in einem sozialen Brennpunkt)

info@saengerpate.de

Von: [redacted]
An: "'Doris Mallasch | Saengerpate.de'" <info@saengerpate.de>; "Gesine Grube" <gesine.grube@web.de>
Gesendet: Freitag, 15. Mai 2009 16:31
Betreff: AW: NDR Kultur Sendung Sängerpaten 13. Mai 2009 mp3!

Liebe Doris

Das Konzert war für die Kinder ein wirkliches Erlebnis und ich bin super stolz auf sie, dass sie so gut durchgehalten haben.
Ich war am Abend super fertig und wollte noch 7 Texte der Kinder korrigieren, damit sie sie am nächsten Tag überarbeiten können.
Auf dem Sofa wurde mir klar: Du spinnst, du musst mir den Kindern reden.
Daraufhin tanzte ich noch durch meine Küche und war wieder fit und wollte gar nicht schlafen.

Am nächsten Tag redeten wir eine ganze Unterrichtsstunde darüber, was sie toll fanden, was nervte usw:
Die Kinder sagten das gleiche:

- ich konnte gar nicht schlafen
- ich habe im Bett noch gesungen

- Es war sehr aufregend
- Und sehr eng
- Begeisterung über das Jazz-Stück
- Gemeinsames Erinnern und „Nachtönen" der Stimmimprovisation auf dem Meer
- Erstaunen, dass man mit so einem schwangeren Bauch singen kann
- Die Feststellung, dass die Jungs bei „Mac cavitiy", hätten stehen bleiben müssen
- Lachen darüber, wie der „Blumen-Junge" das „Herz-Mädchen" zuerst nicht fand
- Dass dieses Lied wie ein Kampf war
- Dass sich die Mädchen die Jungen genau ansehen und auch mal einen „Korb" verteilen
    - Erinnern an das Märchen: „Die Prinzessin auf dem Kürbis", dass da der Junge auch kein zickiges Mädchen wollte und die Prinzessinnen geprüft hat und dann die Prinzessin den Prinzen geprüft hat, ob er auch gut zu Tieren ist und

18.05.2009

Musik machen kann
- Dass der NDR-Chor toll gesungen hat
- Dass es genervt hat, und respektlos ist, dass die Cats-Kinder geredet und gelacht haben
    - Worauf diejenigen genannt wurden, die auch bei uns geredet haben
    - Und wer wem mit dem Tuch im Gesicht rumgewedelt hatte
- Doch bei allen Klagen konnte ich immer nur sagen:
    - Ihr habt das prima gemacht und bei so einem Auftritt gehört das dazu

Dieses Ereignis hat uns richtig zusammengeschweißt. Es war einfach wirklich miteinander leben.
Und ich muss sagen, so liebe ich Unterrichten am allermeisten.

Heute habe ich der Klasse die NDR-Sendung vorgespielt, dank Technik mit laptop, und Lautsprechern.
Es war schön,Euch und uns zu hören und rundete diesen Tag voll ab.
Dann haben wir den Artikel in der Bergedorfer Zeitung, Du hast ihn bestimmt gesehen, gelesen.

Absolut bereichernd, diese unsere Konzerterfahrung. Auch wie sie dann dem NDR-Chor noch einmal zuhörten, als „Ein kleiner, süßer Vogel", sang, war beeindruckend.

Herzlichen Dank für all die schöne gemeinsame Zeit,
die ja noch weitergeht.

Ganz viele liebe Grüße an Dich
und auch an Gesine

und sag mir bitte bescheid, wenn wir die Sendung oder die Fotos nicht verwenden dürfen.
Die stellvertretende Schulleiterin bearbeitet gerade unsere homepage neu und ist scharf auf diese schönen Dinge.

Alles Liebe
A

15.2.4 Mail der Klassenlehrerin der Sängerpatenklasse Nettelnburg

„Liebe Frau Mallasch,

eine kleine Impression nach dem Konzert:

Auf dem Weg zum Bus gingen zwei Mädchen (aus bildungsfernen Elternhäusern) Hand in Hand und sangen Teile des Smetana-Liedes.

Danke für Fotos und NDR-Kultur Mitschnitt.

Schöne Ferien.

D.N.“ (an info@saengerpate.de, 16. Mai 2009)

15.3 Präferenzentwicklung in Prozentzahlen für die Messzeitpunkte t1, t2, t3

dKC * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dKC	1 mag ich nicht	9,1%	24,2%	16,0%
	2 mag ich	90,9%	75,8%	84,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

dKC2 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dKC2	1 mag ich nicht	15,3%	31,3%	22,7%
	2 mag ich	84,7%	68,7%	77,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

dKC3 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dKC3	1 mag ich nicht	17,5%	37,7%	27,2%
	2 mag ich	82,5%	62,3%	72,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

2

dSCH * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dSCH	1 mag ich nicht	2,7%	10,9%	6,4%
	2 mag ich	97,3%	89,1%	93,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

dSCH2 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dSCH2	1 mag ich nicht	11,3%	12,1%	11,7%
	2 mag ich	88,7%	87,9%	88,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

dSCH3 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dSCH3	1 mag ich nicht	14,8%	30,3%	22,3%
	2 mag ich	85,2%	69,7%	77,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

3

dKI * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dKI	1 mag ich nicht	15,3%	14,3%	14,9%
	2 mag ich	84,7%	85,7%	85,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

dKI2 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dKI2	1 mag ich nicht	14,5%	14,1%	14,4%
	2 mag ich	85,5%	85,9%	85,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

dKI3 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dKI3	1 mag ich nicht	11,6%	17,1%	14,3%
	2 mag ich	88,4%	82,9%	85,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

4

dPOP * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dPOP	1 mag ich nicht	3,6%	11,0%	6,9%
	2 mag ich	96,4%	89,0%	93,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

dPOP2 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dPOP2	1 mag ich nicht	5,2%	8,6%	6,7%
	2 mag ich	94,8%	91,4%	93,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

dPOP3 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dPOP3	1 mag ich nicht	4,8%	4,6%	4,7%
	2 mag ich	95,2%	95,4%	95,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

5

dKL * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dKL	1 mag ich nicht	25,7%	31,1%	28,1%
	2 mag ich	74,3%	68,9%	71,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

dKL2 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dKL2	1 mag ich nicht	32,5%	36,4%	34,3%
	2 mag ich	67,5%	63,6%	65,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

dKL3 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dKL3	1 mag ich nicht	33,3%	44,6%	38,7%
	2 mag ich	66,7%	55,4%	61,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

6

dCO * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dCO	1 mag ich nicht	6,7%	14,8%	10,3%
	2 mag ich	93,3%	85,2%	89,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

dCO2 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dCO2	1 mag ich nicht	8,1%	9,1%	8,6%
	2 mag ich	91,9%	90,9%	91,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

dCO3 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dCO3	1 mag ich nicht	5,3%	9,1%	7,1%
	2 mag ich	94,7%	90,9%	92,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

7

dPL * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dPL	1 mag ich nicht	8,5%	12,7%	10,4%
	2 mag ich	91,5%	87,3%	89,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

dPL2 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dPL2	1 mag ich nicht	8,6%	9,6%	9,0%
	2 mag ich	91,4%	90,4%	91,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

dPL3 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dPL3	1 mag ich nicht	7,9%	12,6%	10,2%
	2 mag ich	92,1%	87,4%	89,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

8

dK * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dK	1 mag ich nicht	33,3%	35,4%	34,2%
	2 mag ich	66,7%	64,6%	65,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

dK2 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dK2	1 mag ich nicht	43,8%	57,1%	49,9%
	2 mag ich	56,2%	42,9%	50,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

dK3 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dK3	1 mag ich nicht	42,9%	69,7%	55,8%
	2 mag ich	57,1%	30,3%	44,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Lied 9 ist für Verlaufsdarstellung wegen Wechsel an T2 nicht geeignet.

10

dSM * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dSM	1 mag ich nicht	18,8%	25,8%	21,9%
	2 mag ich	81,3%	74,2%	78,1%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

dSM2 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dSM2	1 mag ich nicht	52,2%	42,6%	47,8%
	2 mag ich	47,8%	57,4%	52,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

dSM3 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

% within TESTTYP Testtyp

		TESTTYP Testtyp		
		1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
dSM3	1 mag ich nicht	12,7%	45,7%	28,6%
	2 mag ich	87,3%	54,3%	71,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

15.4 Versuchsgruppe: Hier Vergleich Altersgruppe 1/2/3

```
compute kc13=kc3-kc.
format kc13(F2).
recode kc13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (kc=1 and kc3=1)kc13=0.
val lab kc13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  kc by kc3 by alter_kl.
```

Crosstabs

KC 1. Zp. Halleluja (Händel) * KC3 3. Zp. Halleluja (Händel) * alter_kl Crosstabulation

Count

alter_kl			KC3 3. Zp. Halleluja (Händel)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 bis 8J 4M	KC 1. Zp. Halleluja (Händel)	1 mag ich nicht	2	5	1	8
		2 so mittel	1	6	8	15
		3 mag ich	4	12	19	35
	Total		7	23	28	58
2 8J 5M bis 8J 10M	KC 1. Zp. Halleluja (Händel)	1 mag ich nicht	1	1	0	2
		2 so mittel	4	13	6	23
		3 mag ich	5	15	16	36
	Total		10	29	22	61
3 über 8J 10M	KC 1. Zp. Halleluja (Händel)	1 mag ich nicht	2	1	1	4
		2 so mittel	3	10	4	17
		3 mag ich	6	11	9	26
	Total		11	22	14	47

```
cross  kc13 by alter_kl/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

kc13 * alter_kl Crosstabulation

			alter_kl			
			1 bis 8J 4M	2 8J 5M bis 8J 10M	3 über 8J 10M	Total
kc13	0 Misserfolg	Count	19	25	22	66
		% within alter_kl	32,8%	41,0%	46,8%	39,8%
	1 Erfolg	Count	39	36	25	100
		% within alter_kl	67,2%	59,0%	53,2%	60,2%
Total		Count	58	61	47	166
		% within alter_kl	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,200[a]	2	,333
Likelihood Ratio	2,213	2	,331
Linear-by-Linear Association	2,164	1	,141
N of Valid Cases	166		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,69.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute sch13=sch3-sch.
format sch13(F2).
recode sch13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (sch=1 and sch3=1)sch13=0.
val lab sch13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  sch by sch3 by alter_kl.
```

Crosstabs

SCH 1. Zp. Schlager (aktuell) * SCH3 3. Zp. Schlager (aktuell) * alter_kl Crosstabulation

Count

alter_kl			SCH3 3. Zp. Schlager (aktuell)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 bis 8J 4M	SCH 1. Zp. Schlager (aktuell)	1 mag ich nicht	1	0	0	1
		2 so mittel	1	3	4	8
		3 mag ich	3	12	35	50
	Total		5	15	39	59
2 8J 5M bis 8J 10M	SCH 1. Zp. Schlager (aktuell)	1 mag ich nicht	1	0	0	1
		2 so mittel	1	2	5	8
		3 mag ich	9	14	31	54
	Total		11	16	36	63
3 über 8J 10M	SCH 1. Zp. Schlager (aktuell)	1 mag ich nicht	0	1	0	1
		2 so mittel	3	1	4	8
		3 mag ich	5	8	25	38
	Total		8	10	29	47

```
cross  sch13 by alter_kl/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

sch13 * alter_kl Crosstabulation

			alter_kl			
			1 bis 8J 4M	2 8J 5M bis 8J 10M	3 über 8J 10M	Total
sch13	0 Misserfolg	Count	17	25	16	58
		% within alter_kl	28,8%	39,7%	34,0%	34,3%
	1 Erfolg	Count	42	38	31	111
		% within alter_kl	71,2%	60,3%	66,0%	65,7%
Total		Count	59	63	47	169
		% within alter_kl	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,599[a]	2	,450
Likelihood Ratio	1,604	2	,448
Linear-by-Linear Association	,408	1	,523
N of Valid Cases	169		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,13.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute ki13=ki3-ki.
format ki13(F2).
recode ki13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (ki=1 and ki3=1)ki13=0.
val lab ki13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  ki by ki3 by alter_kl.
```

Crosstabs

KI 1. Zp. Jupiter (Holst) * KI3 3. Zp. Jupiter (Holst) * alter_kl Crosstabulation

Count

alter_kl			KI3 3. Zp. Jupiter (Holst)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 bis 8J 4M	KI 1. Zp. Jupiter (Holst)	1 mag ich nicht	1	2	8	11
		2 so mittel	2	5	9	16
		3 mag ich	1	11	20	32
	Total		4	18	37	59
2 8J 5M bis 8J 10M	KI 1. Zp. Jupiter (Holst)	1 mag ich nicht	2	3	3	8
		2 so mittel	0	7	8	15
		3 mag ich	5	13	23	41
	Total		7	23	34	64
3 über 8J 10M	KI 1. Zp. Jupiter (Holst)	1 mag ich nicht	2	2	1	5
		2 so mittel	1	9	3	13
		3 mag ich	6	5	17	28
	Total		9	16	21	46

```
cross  ki13 by alter_kl/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

ki13 * alter_kl Crosstabulation

			alter_kl			
			1 bis 8J 4M	2 8J 5M bis 8J 10M	3 über 8J 10M	Total
ki13	0 Misserfolg	Count	15	20	14	49
		% within alter_kl	25,4%	31,3%	30,4%	29,0%
	1 Erfolg	Count	44	44	32	120
		% within alter_kl	74,6%	68,8%	69,6%	71,0%
Total		Count	59	64	46	169
		% within alter_kl	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,570[a]	2	,752
Likelihood Ratio	,577	2	,749
Linear-by-Linear Association	,356	1	,551
N of Valid Cases	169		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,34.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute pop13=pop3-pop.
format pop13(F2).
recode pop13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (pop=1 and pop3=1)pop13=0.
val lab pop13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  pop by pop3 by alter_kl.
```

Crosstabs

POP 1. Zp. Pop (aktuell) * POP3 3. Zp. Pop (aktuell) * alter_kl Crosstabulation

Count

alter_kl			POP3 3. Zp. Pop (aktuell)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 bis 8J 4M	POP 1. Zp. Pop (aktuell)	1 mag ich nicht	0	1	1	2
		2 so mittel	1	0	15	16
		3 mag ich	1	0	39	40
	Total		2	1	55	58
2 8J 5M bis 8J 10M	POP 1. Zp. Pop (aktuell)	1 mag ich nicht	1	0	1	2
		2 so mittel	0	3	7	10
		3 mag ich	1	5	46	52
	Total		2	8	54	64
3 über 8J 10M	POP 1. Zp. Pop (aktuell)	1 mag ich nicht	1	0	1	2
		2 so mittel	1	0	7	8
		3 mag ich	1	1	35	37
	Total		3	1	43	47

```
cross  pop13 by alter_kl/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

pop13 * alter_kl Crosstabulation

			alter_kl			
			1 bis 8J 4M	2 8J 5M bis 8J 10M	3 über 8J 10M	Total
pop13	0 Misserfolg	Count	2	7	4	13
		% within alter_kl	3,4%	10,9%	8,5%	7,7%
	1 Erfolg	Count	56	57	43	156
		% within alter_kl	96,6%	89,1%	91,5%	92,3%
Total		Count	58	64	47	169
		% within alter_kl	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,465[a]	2	,292
Likelihood Ratio	2,716	2	,257
Linear-by-Linear Association	1,087	1	,297
N of Valid Cases	169		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,62.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute kl13=kl3-kl.
format kl13(F2).
recode kl13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (kl=1 and kl3=1)kl13=0.
val lab kl13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  kl by kl3 by alter_kl.
```

Crosstabs

KL 1. Zp. Altes Schloss (Mussorgskij) * KL3 3. Zp Altes Schloss (Mussorgskij) * alter_kl Crosstabulation

Count

alter_kl			KL3 3. Zp Altes Schloss (Mussorgskij)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 bis 8J 4M	KL 1. Zp. Altes Schloss (Mussorgskij)	1 mag ich nicht	4	3	4	11
		2 so mittel	4	4	4	12
		3 mag ich	4	16	16	36
	Total		12	23	24	59
2 8J 5M bis 8J 10M	KL 1. Zp. Altes Schloss (Mussorgskij)	1 mag ich nicht	6	7	0	13
		2 so mittel	5	5	6	16
		3 mag ich	10	12	13	35
	Total		21	24	19	64
3 über 8J 10M	KL 1. Zp. Altes Schloss (Mussorgskij)	1 mag ich nicht	9	1	2	12
		2 so mittel	6	2	3	11
		3 mag ich	9	4	11	24
	Total		24	7	16	47

```
cross  kl13 by alter_kl/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

kl13 * alter_kl Crosstabulation

			alter_kl			
			1 bis 8J 4M	2 8J 5M bis 8J 10M	3 über 8J 10M	Total
kl13	0 Misserfolg	Count	28	33	28	89
		% within alter_kl	47,5%	51,6%	59,6%	52,4%
	1 Erfolg	Count	31	31	19	81
		% within alter_kl	52,5%	48,4%	40,4%	47,6%
Total		Count	59	64	47	170
		% within alter_kl	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,565[a]	2	,457
Likelihood Ratio	1,573	2	,456
Linear-by-Linear Association	1,496	1	,221
N of Valid Cases	170		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 22,39.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute co13=co3-co.
format co13(F2).
recode co13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (co=1 and co3=1)co13=0.
val lab co13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  co by co3 by alter_kl.
```

Crosstabs

CO 1. Zp. Adiemus (Karl Jenkins) * CO3 3. Zp. Adiemus (Karl Jenkins) * alter_kl Crosstabulation

Count

alter_kl			CO3 3. Zp. Adiemus (Karl Jenkins)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 bis 8J 4M	CO 1. Zp. Adiemus (Karl Jenkins)	1 mag ich nicht	0	3	3	6
		2 so mittel	0	5	9	14
		3 mag ich	3	8	28	39
	Total		3	16	40	59
2 8J 5M bis 8J 10M	CO 1. Zp. Adiemus (Karl Jenkins)	1 mag ich nicht	0	1	1	2
		2 so mittel	0	1	6	7
		3 mag ich	4	10	40	54
	Total		4	12	47	63
3 über 8J 10M	CO 1. Zp. Adiemus (Karl Jenkins)	1 mag ich nicht	1	1	0	2
		2 so mittel	0	3	5	8
		3 mag ich	1	12	24	37
	Total		2	16	29	47

```
cross  co13 by alter_kl/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

co13 * alter_kl Crosstabulation

			alter_kl			
			1 bis 8J 4M	2 8J 5M bis 8J 10M	3 über 8J 10M	Total
co13	0 Misserfolg	Count	11	14	14	39
		% within alter_kl	18,6%	22,2%	29,8%	23,1%
	1 Erfolg	Count	48	49	33	130
		% within alter_kl	81,4%	77,8%	70,2%	76,9%
Total		Count	59	63	47	169
		% within alter_kl	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,871[a]	2	,392
Likelihood Ratio	1,835	2	,400
Linear-by-Linear Association	1,773	1	,183
N of Valid Cases	169		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,85.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute pl13=pl3-pl.
format pl13(F2).
recode pl13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (pl=1 and pl3=1)pl13=0.
val lab pl13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  pl by pl3 by alter_kl.
```

Crosstabs

PL 1. Zp. Pop langsam (aktuell) * PL3 3. Zp. Pop langsam (aktuell) * alter_kl Crosstabulation

Count

alter_kl			PL3 3. Zp. Pop langsam (aktuell)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 bis 8J 4M	PL 1. Zp. Pop langsam (aktuell)	1 mag ich nicht	2	4	0	6
		2 so mittel	0	3	9	12
		3 mag ich	0	2	39	41
	Total		2	9	48	59
2 8J 5M bis 8J 10M	PL 1. Zp. Pop langsam (aktuell)	1 mag ich nicht	1	1	5	7
		2 so mittel	1	2	7	10
		3 mag ich	5	5	35	45
	Total		7	8	47	62
3 über 8J 10M	PL 1. Zp. Pop langsam (aktuell)	1 mag ich nicht	2	0	1	3
		2 so mittel	0	3	10	13
		3 mag ich	2	5	24	31
	Total		4	8	35	47

```
cross  pl13 by alter_kl/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

pl13 * alter_kl Crosstabulation

			alter_kl			
			1 bis 8J 4M	2 8J 5M bis 8J 10M	3 über 8J 10M	Total
pl13	0 Misserfolg	Count	4	12	9	25
		% within alter_kl	6,8%	19,4%	19,1%	14,9%
	1 Erfolg	Count	55	50	38	143
		% within alter_kl	93,2%	80,6%	80,9%	85,1%
Total		Count	59	62	47	168
		% within alter_kl	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,713[a]	2	,095
Likelihood Ratio	5,250	2	,072
Linear-by-Linear Association	3,437	1	,064
N of Valid Cases	168		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,99.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute k13=k3-k.
format k13(F2).
recode k13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (k=1 and k3=1)k13=0.
val lab k13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  k by k3 by alter_kl.
```

Crosstabs

K 1. Zp. Ständchen (Schubert) * K3 3. Zp. d´Indy * alter_kl Crosstabulation

Count

alter_kl			K3 3. Zp. d´Indy			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 bis 8J 4M	K 1. Zp. Ständchen (Schubert)	1 mag ich nicht	11	3	4	18
		2 so mittel	7	5	5	17
		3 mag ich	9	5	10	24
	Total		27	13	19	59
2 8J 5M bis 8J 10M	K 1. Zp. Ständchen (Schubert)	1 mag ich nicht	5	5	2	12
		2 so mittel	9	6	6	21
		3 mag ich	5	10	14	29
	Total		19	21	22	62
3 über 8J 10M	K 1. Zp. Ständchen (Schubert)	1 mag ich nicht	12	4	2	18
		2 so mittel	2	1	4	7
		3 mag ich	10	5	7	22
	Total		24	10	13	47

```
cross  k13 by alter_kl/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

k13 * alter_kl Crosstabulation

			alter_kl			
			1 bis 8J 4M	2 8J 5M bis 8J 10M	3 über 8J 10M	Total
k13	0 Misserfolg	Count	32	29	29	90
		% within alter_kl	54,2%	46,8%	61,7%	53,6%
	1 Erfolg	Count	27	33	18	78
		% within alter_kl	45,8%	53,2%	38,3%	46,4%
Total		Count	59	62	47	168
		% within alter_kl	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,411[a]	2	,299
Likelihood Ratio	2,423	2	,298
Linear-by-Linear Association	,447	1	,504
N of Valid Cases	168		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,82.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute sm13=sm3-sm.
format sm13(F2).
recode sm13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (sm=1 and sm3=1)sm13=0.
val lab sm13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  sm by sm3 by alter_kl.
```

Crosstabs

SM 1. Zp. Seht am Strauch (Smetana) * SM3 3. Zp. Seht am Strauch (Smetana) * alter_kl Crosstabulation

Count

alter_kl			SM3 3. Zp. Seht am Strauch (Smetana)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 bis 8J 4M	SM 1. Zp. Seht am Strauch (Smetana)	1 mag ich nicht	3	2	6	11
		2 so mittel	1	1	13	15
		3 mag ich	3	5	25	33
	Total		7	8	44	59
2 8J 5M bis 8J 10M	SM 1. Zp. Seht am Strauch (Smetana)	1 mag ich nicht	0	7	3	10
		2 so mittel	1	6	8	15
		3 mag ich	5	10	23	38
	Total		6	23	34	63
3 über 8J 10M	SM 1. Zp. Seht am Strauch (Smetana)	1 mag ich nicht	3	3	3	9
		2 so mittel	3	2	4	9
		3 mag ich	2	9	18	29
	Total		8	14	25	47

```
cross  sm13 by alter_kl/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

sm13 * alter_kl Crosstabulation

			alter_kl			
			1 bis 8J 4M	2 8J 5M bis 8J 10M	3 über 8J 10M	Total
sm13	0 Misserfolg	Count	12	16	17	45
		% within alter_kl	20,3%	25,4%	36,2%	26,6%
	1 Erfolg	Count	47	47	30	124
		% within alter_kl	79,7%	74,6%	63,8%	73,4%
Total		Count	59	63	47	169
		% within alter_kl	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,434[a]	2	,180
Likelihood Ratio	3,367	2	,186
Linear-by-Linear Association	3,250	1	,071
N of Valid Cases	169		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,51.

15.5 Jungen insgesamt: Hier Vergleich Versuchsgruppe/Kontrollgruppe

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute kc13=kc3-kc.
format kc13(F2).
recode kc13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (kc=1 and kc3=1)kc13=0.
val lab kc13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  kc by kc3 by testtyp.
```

Crosstabs

KC 1. Zp. Halleluja (Händel) * KC3 3. Zp. Halleluja (Händel) * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

Count

TESTTYP Testtyp			KC3 3. Zp. Halleluja (Händel)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 Versuchsgruppe	KC 1. Zp. Halleluja (Händel)	1 mag ich nicht	4	3	1	8
		2 so mittel	3	17	5	25
		3 mag ich	8	18	24	50
	Total		15	38	30	83
2 Kontrollgruppe	KC 1. Zp. Halleluja (Händel)	1 mag ich nicht	11	9	2	22
		2 so mittel	12	9	2	23
		3 mag ich	10	17	10	37
	Total		33	35	14	82

```
cross  kc13 by testtyp/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

kc13 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

			TESTTYP Testtyp		
			1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
kc13	0 Misserfolg	Count	33	50	83
		% within TESTTYP Testtyp	39,8%	61,0%	50,3%
	1 Erfolg	Count	50	32	82
		% within TESTTYP Testtyp	60,2%	39,0%	49,7%
Total		Count	83	82	165
		% within TESTTYP Testtyp	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,427[b]	1	,006		
Continuity Correction[a]	6,603	1	,010		
Likelihood Ratio	7,484	1	,006		
Fisher's Exact Test				,008	,005
Linear-by-Linear Association	7,382	1	,007		
N of Valid Cases	165				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 40,75.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute sch13=sch3-sch.
format sch13(F2).
recode sch13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (sch=1 and sch3=1)sch13=0.
val lab sch13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  sch by sch3 by testtyp.
```

Crosstabs

SCH 1. Zp. Schlager (aktuell) * SCH3 3. Zp. Schlager (aktuell) * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

Count

TESTTYP Testtyp			SCH3 3. Zp. Schlager (aktuell)			
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	Total
1 Versuchsgruppe	SCH 1. Zp. Schlager (aktuell)	1 mag ich nicht	1	1	0	2
		2 so mittel	2	3	4	9
		3 mag ich	9	15	49	73
	Total		12	19	53	84
2 Kontrollgruppe	SCH 1. Zp. Schlager (aktuell)	1 mag ich nicht	3	1	0	4
		2 so mittel	3	1	3	7
		3 mag ich	19	22	30	71
	Total		25	24	33	82

```
cross  sch13 by testtyp/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

sch13 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

			TESTTYP Testtyp		
			1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
sch13	0 Misserfolg	Count	27	47	74
		% within TESTTYP Testtyp	32,1%	57,3%	44,6%
	1 Erfolg	Count	57	35	92
		% within TESTTYP Testtyp	67,9%	42,7%	55,4%
Total		Count	84	82	166
		% within TESTTYP Testtyp	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,644[b]	1	,001		
Continuity Correction[a]	9,649	1	,002		
Likelihood Ratio	10,761	1	,001		
Fisher's Exact Test				,002	,001
Linear-by-Linear Association	10,580	1	,001		
N of Valid Cases	166				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 36,55.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute ki13=ki3-ki.
format ki13(F2).
recode ki13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (ki=1 and ki3=1)ki13=0.
val lab ki13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  ki by ki3 by testtyp.
```

Crosstabs

KI 1. Zp. Jupiter (Holst) * KI3 3. Zp. Jupiter (Holst) * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

Count

TESTTYP Testtyp			KI3 3. Zp. Jupiter (Holst)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 Versuchsgruppe	KI 1. Zp. Jupiter (Holst)	1 mag ich nicht	3	5	6	14
		2 so mittel	1	8	8	17
		3 mag ich	7	16	31	54
	Total		11	29	45	85
2 Kontrollgruppe	KI 1. Zp. Jupiter (Holst)	1 mag ich nicht	3	2	9	14
		2 so mittel	5	10	8	23
		3 mag ich	8	17	19	44
	Total		16	29	36	81

```
cross  ki13 by testtyp/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

ki13 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

			TESTTYP Testtyp		
			1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
ki13	0 Misserfolg	Count	27	33	60
		% within TESTTYP Testtyp	31,8%	40,7%	36,1%
	1 Erfolg	Count	58	48	106
		% within TESTTYP Testtyp	68,2%	59,3%	63,9%
Total		Count	85	81	166
		% within TESTTYP Testtyp	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,448[b]	1	,229		
Continuity Correction[a]	1,085	1	,298		
Likelihood Ratio	1,449	1	,229		
Fisher's Exact Test				,260	,149
Linear-by-Linear Association	1,439	1	,230		
N of Valid Cases	166				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 29,28.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute pop13=pop3-pop.
format pop13(F2).
recode pop13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (pop=1 and pop3=1)pop13=0.
val lab pop13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  pop by pop3 by testtyp.
```

Crosstabs

POP 1. Zp. Pop (aktuell) * POP3 3. Zp. Pop (aktuell) * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

Count

TESTTYP Testtyp			POP3 3. Zp. Pop (aktuell)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 Versuchsgruppe	POP 1. Zp. Pop (aktuell)	1 mag ich nicht	1	1	2	4
		2 so mittel	2	2	13	17
		3 mag ich	3	5	55	63
	Total		6	8	70	84
2 Kontrollgruppe	POP 1. Zp. Pop (aktuell)	1 mag ich nicht	1	5	5	11
		2 so mittel	1	2	6	9
		3 mag ich	3	3	55	61
	Total		5	10	66	81

```
cross  pop13 by testtyp/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

pop13 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

			TESTTYP Testtyp		
			1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
pop13	0 Misserfolg	Count	11	8	19
		% within TESTTYP Testtyp	13,1%	9,9%	11,5%
	1 Erfolg	Count	73	73	146
		% within TESTTYP Testtyp	86,9%	90,1%	88,5%
Total		Count	84	81	165
		% within TESTTYP Testtyp	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,419[b]	1	,517		
Continuity Correction[a]	,163	1	,687		
Likelihood Ratio	,421	1	,516		
Fisher's Exact Test				,628	,344
Linear-by-Linear Association	,417	1	,519		
N of Valid Cases	165				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,33.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute kl13=kl3-kl.
format kl13(F2).
recode kl13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (kl=1 and kl3=1)kl13=0.
val lab kl13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  kl by kl3 by testtyp.
```

Crosstabs

KL 1. Zp. Altes Schloss (Mussorgskij) * KL3 3. Zp Altes Schloss (Mussorgskij) * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

Count

TESTTYP Testtyp			KL3 3. Zp Altes Schloss (Mussorgskij)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 Versuchsgruppe	KL 1. Zp. Altes Schloss (Mussorgskij)	1 mag ich nicht	17	2	2	21
		2 so mittel	10	4	6	20
		3 mag ich	16	13	15	44
	Total		43	19	23	85
2 Kontrollgruppe	KL 1. Zp. Altes Schloss (Mussorgskij)	1 mag ich nicht	19	7	7	33
		2 so mittel	9	7	2	18
		3 mag ich	12	8	10	30
	Total		40	22	19	81

```
cross  kl13 by testtyp/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

kl13 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

			TESTTYP Testtyp		
			1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
kl13	0 Misserfolg	Count	56	48	104
		% within TESTTYP Testtyp	65,9%	59,3%	62,7%
	1 Erfolg	Count	29	33	62
		% within TESTTYP Testtyp	34,1%	40,7%	37,3%
Total		Count	85	81	166
		% within TESTTYP Testtyp	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,778[b]	1	,378		
Continuity Correction[a]	,520	1	,471		
Likelihood Ratio	,778	1	,378		
Fisher's Exact Test				,424	,235
Linear-by-Linear Association	,773	1	,379		
N of Valid Cases	166				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 30,25.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute co13=co3-co.
format co13(F2).
recode co13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (co=1 and co3=1)co13=0.
val lab co13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  co by co3 by testtyp.
```

Crosstabs

CO 1. Zp. Adiemus (Karl Jenkins) * CO3 3. Zp. Adiemus (Karl Jenkins) * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

Count

TESTTYP Testtyp			CO3 3. Zp. Adiemus (Karl Jenkins)			
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	Total
1 Versuchsgruppe	CO 1. Zp. Adiemus (Karl Jenkins)	1 mag ich nicht	1	3	1	5
		2 so mittel	0	4	7	11
		3 mag ich	6	18	44	68
	Total		7	25	52	84
2 Kontrollgruppe	CO 1. Zp. Adiemus (Karl Jenkins)	1 mag ich nicht	1	11	2	14
		2 so mittel	3	6	6	15
		3 mag ich	8	12	33	53
	Total		12	29	41	82

```
cross  co13 by testtyp/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

co13 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

			TESTTYP Testtyp		
			1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
co13	0 Misserfolg	Count	25	24	49
		% within TESTTYP Testtyp	29,8%	29,3%	29,5%
	1 Erfolg	Count	59	58	117
		% within TESTTYP Testtyp	70,2%	70,7%	70,5%
Total		Count	84	82	166
		% within TESTTYP Testtyp	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,005[b]	1	,944		
Continuity Correction[a]	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,005	1	,944		
Fisher's Exact Test				1,000	,540
Linear-by-Linear Association	,005	1	,945		
N of Valid Cases	166				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 24,20.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute pl13=pl3-pl.
format pl13(F2).
recode pl13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (pl=1 and pl3=1)pl13=0.
val lab pl13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  pl by pl3 by testtyp.
```

Crosstabs

PL 1. Zp. Pop langsam (aktuell) * PL3 3. Zp. Pop langsam (aktuell) * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

Count

TESTTYP Testtyp			PL3 3. Zp. Pop langsam (aktuell)			
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	Total
1 Versuchsgruppe	PL 1. Zp. Pop langsam (aktuell)	1 mag ich nicht	4	4	1	9
		2 so mittel	1	5	9	15
		3 mag ich	5	7	47	59
	Total		10	16	57	83
2 Kontrollgruppe	PL 1. Zp. Pop langsam (aktuell)	1 mag ich nicht	2	5	4	11
		2 so mittel	4	1	16	21
		3 mag ich	7	11	31	49
	Total		13	17	51	81

```
cross  pl13 by testtyp/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

pl13 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

			TESTTYP Testtyp		
			1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
pl13	0 Misserfolg	Count	17	24	41
		% within TESTTYP Testtyp	20,5%	29,6%	25,0%
	1 Erfolg	Count	66	57	123
		% within TESTTYP Testtyp	79,5%	70,4%	75,0%
Total		Count	83	81	164
		% within TESTTYP Testtyp	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,830[b]	1	,176		
Continuity Correction[a]	1,374	1	,241		
Likelihood Ratio	1,836	1	,175		
Fisher's Exact Test				,208	,120
Linear-by-Linear Association	1,818	1	,178		
N of Valid Cases	164				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20,25.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute k13=k3-k.
format k13(F2).
recode k13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (k=1 and k3=1)k13=0.
val lab k13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  k by k3 by testtyp.
```

Crosstabs

K 1. Zp. Ständchen (Schubert) * K3 3. Zp. d´lndy * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

Count

TESTTYP Testtyp			K3 3. Zp. d´lndy			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 Versuchsgruppe	K 1. Zp. Ständchen (Schubert)	1 mag ich nicht	17	4	1	22
		2 so mittel	11	6	5	22
		3 mag ich	14	11	14	39
	Total		42	21	20	83
2 Kontrollgruppe	K 1. Zp. Ständchen (Schubert)	1 mag ich nicht	25	4	0	29
		2 so mittel	13	5	0	18
		3 mag ich	20	8	6	34
	Total		58	17	6	81

```
cross  k13 by testtyp/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

k13 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

			TESTTYP Testtyp		
			1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
k13	0 Misserfolg	Count	53	66	119
		% within TESTTYP Testtyp	63,9%	81,5%	72,6%
	1 Erfolg	Count	30	15	45
		% within TESTTYP Testtyp	36,1%	18,5%	27,4%
Total		Count	83	81	164
		% within TESTTYP Testtyp	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,397[b]	1	,011		
Continuity Correction[a]	5,542	1	,019		
Likelihood Ratio	6,496	1	,011		
Fisher's Exact Test				,014	,009
Linear-by-Linear Association	6,358	1	,012		
N of Valid Cases	164				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 22,23.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute sm13=sm3-sm.
format sm13(F2).
recode sm13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (sm=1 and sm3=1)sm13=0.
val lab sm13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  sm by sm3 by testtyp.
```

Crosstabs

M 1. Zp. Seht am Strauch (Smetana) * SM3 3. Zp. Seht am Strauch (Smetana) * TESTTYP Testtyp Crosstabulatic

Count

TESTTYP Testtyp			SM3 3. Zp. Seht am Strauch (Smetana)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 Versuchsgruppe	SM 1. Zp. Seht am Strauch (Smetana)	1 mag ich nicht	3	7	5	15
		2 so mittel	4	5	10	19
		3 mag ich	7	14	30	51
	Total		14	26	45	85
2 Kontrollgruppe	SM 1. Zp. Seht am Strauch (Smetana)	1 mag ich nicht	14	5	0	19
		2 so mittel	12	9	2	23
		3 mag ich	15	15	9	39
	Total		41	29	11	81

```
cross  sm13 by testtyp/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

sm13 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

			TESTTYP Testtyp		
			1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
sm13	0 Misserfolg	Count	28	56	84
		% within TESTTYP Testtyp	32,9%	69,1%	50,6%
	1 Erfolg	Count	57	25	82
		% within TESTTYP Testtyp	67,1%	30,9%	49,4%
Total		Count	85	81	166
		% within TESTTYP Testtyp	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	21,737[b]	1	,000		
Continuity Correction[a]	20,313	1	,000		
Likelihood Ratio	22,244	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	21,606	1	,000		
N of Valid Cases	166				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 40,01.

15.6 (2) Mädchen insgesamt: Hier Vergleich Versuchsgruppe/Kontrollgruppe

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute kc13=kc3-kc.
format kc13(F2).
recode kc13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (kc=1 and kc3=1)kc13=0.
val lab kc13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  kc by kc3 by testtyp.
```

Crosstabs

KC 1. Zp. Halleluja (Händel) * KC3 3. Zp. Halleluja (Händel) * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

Count

TESTTYP Testtyp			KC3 3. Zp. Halleluja (Händel)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 Versuchsgruppe	KC 1. Zp. Halleluja (Händel)	1 mag ich nicht	1	4	1	6
		2 so mittel	5	12	13	30
		3 mag ich	7	20	20	47
	Total		13	36	34	83
2 Kontrollgruppe	KC 1. Zp. Halleluja (Händel)	1 mag ich nicht	7	8	1	16
		2 so mittel	9	10	5	24
		3 mag ich	9	9	12	30
	Total		25	27	18	70

```
cross  kc13 by testtyp/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

kc13 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

			TESTTYP Testtyp		
			1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
kc13	0 Misserfolg	Count	33	34	67
		% within TESTTYP Testtyp	39,8%	48,6%	43,8%
	1 Erfolg	Count	50	36	86
		% within TESTTYP Testtyp	60,2%	51,4%	56,2%
Total		Count	83	70	153
		% within TESTTYP Testtyp	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,198[b]	1	,274		
Continuity Correction[a]	,867	1	,352		
Likelihood Ratio	1,198	1	,274		
Fisher's Exact Test				,327	,176
Linear-by-Linear Association	1,190	1	,275		
N of Valid Cases	153				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 30,65.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute sch13=sch3-sch.
format sch13(F2).
recode sch13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (sch=1 and sch3=1)sch13=0.
val lab sch13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  sch by sch3 by testtyp.
```

Crosstabs

SCH 1. Zp. Schlager (aktuell) * SCH3 3. Zp. Schlager (aktuell) * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

Count

TESTTYP Testtyp			SCH3 3. Zp. Schlager (aktuell)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 Versuchsgruppe	SCH 1. Zp. Schlager (aktuell)	1 mag ich nicht	1	0	0	1
		2 so mittel	3	3	9	15
		3 mag ich	8	19	42	69
	Total		12	22	51	85
2 Kontrollgruppe	SCH 1. Zp. Schlager (aktuell)	1 mag ich nicht	4	5	4	13
		2 so mittel	5	1	4	10
		3 mag ich	11	14	23	48
	Total		20	20	31	71

```
cross  sch13 by testtyp/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

sch13 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

			TESTTYP Testtyp		
			1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
sch13	0 Misserfolg	Count	31	34	65
		% within TESTTYP Testtyp	36,5%	47,9%	41,7%
	1 Erfolg	Count	54	37	91
		% within TESTTYP Testtyp	63,5%	52,1%	58,3%
Total		Count	85	71	156
		% within TESTTYP Testtyp	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,075[b]	1	,150		
Continuity Correction[a]	1,631	1	,202		
Likelihood Ratio	2,075	1	,150		
Fisher's Exact Test				,192	,101
Linear-by-Linear Association	2,061	1	,151		
N of Valid Cases	156				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 29,58.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute ki13=ki3-ki.
format ki13(F2).
recode ki13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (ki=1 and ki3=1)ki13=0.
val lab ki13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  ki by ki3 by testtyp.
```

Crosstabs

KI 1. Zp. Jupiter (Holst) * KI3 3. Zp. Jupiter (Holst) * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

Count

TESTTYP Testtyp			KI3 3. Zp. Jupiter (Holst)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 Versuchsgruppe	KI 1. Zp. Jupiter (Holst)	1 mag ich nicht	2	2	6	10
		2 so mittel	2	13	12	27
		3 mag ich	5	13	29	47
	Total		9	28	47	84
2 Kontrollgruppe	KI 1. Zp. Jupiter (Holst)	1 mag ich nicht	1	3	6	10
		2 so mittel	6	9	14	29
		3 mag ich	3	14	15	32
	Total		10	26	35	71

```
cross  ki13 by testtyp/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

ki13 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

			TESTTYP Testtyp		
			1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
ki13	0 Misserfolg	Count	22	24	46
		% within TESTTYP Testtyp	26,2%	33,8%	29,7%
	1 Erfolg	Count	62	47	109
		% within TESTTYP Testtyp	73,8%	66,2%	70,3%
Total		Count	84	71	155
		% within TESTTYP Testtyp	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,068[b]	1	,301		
Continuity Correction[a]	,735	1	,391		
Likelihood Ratio	1,066	1	,302		
Fisher's Exact Test				,378	,196
Linear-by-Linear Association	1,061	1	,303		
N of Valid Cases	155				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,07.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute pop13=pop3-pop.
format pop13(F2).
recode pop13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (pop=1 and pop3=1)pop13=0.
val lab pop13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  pop by pop3 by testtyp.
```

Crosstabs

POP 1. Zp. Pop (aktuell) * POP3 3. Zp. Pop (aktuell) * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

Count

TESTTYP Testtyp			POP3 3. Zp. Pop (aktuell)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 Versuchsgruppe	POP 1. Zp. Pop (aktuell)	1 mag ich nicht	1	0	1	2
		2 so mittel	0	1	16	17
		3 mag ich	0	1	65	66
	Total		1	2	82	85
2 Kontrollgruppe	POP 1. Zp. Pop (aktuell)	1 mag ich nicht	0	1	6	7
		2 so mittel	1	0	5	6
		3 mag ich	2	1	55	58
	Total		3	2	66	71

```
cross  pop13 by testtyp/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

pop13 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

			TESTTYP Testtyp		
			1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
pop13	0 Misserfolg	Count	2	4	6
		% within TESTTYP Testtyp	2,4%	5,6%	3,8%
	1 Erfolg	Count	83	67	150
		% within TESTTYP Testtyp	97,6%	94,4%	96,2%
Total		Count	85	71	156
		% within TESTTYP Testtyp	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,126[b]	1	,289		
Continuity Correction[a]	,414	1	,520		
Likelihood Ratio	1,131	1	,287		
Fisher's Exact Test				,412	,260
Linear-by-Linear Association	1,119	1	,290		
N of Valid Cases	156				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,73.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute kl13=kl3-kl.
format kl13(F2).
recode kl13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (kl=1 and kl3=1)kl13=0.
val lab kl13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  kl by kl3 by testtyp.
```

Crosstabs

L 1. Zp. Altes Schloss (Mussorgskij) * KL3 3. Zp Altes Schloss (Mussorgskij) * TESTTYP Testtyp Crosstabulatio

Count

TESTTYP Testtyp			KL3 3. Zp Altes Schloss (Mussorgskij)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 Versuchsgruppe	KL 1. Zp. Altes Schloss (Mussorgskij)	1 mag ich nicht	2	9	4	15
		2 so mittel	5	7	7	19
		3 mag ich	7	19	25	51
	Total		14	35	36	85
2 Kontrollgruppe	KL 1. Zp. Altes Schloss (Mussorgskij)	1 mag ich nicht	8	1	4	13
		2 so mittel	7	8	5	20
		3 mag ich	10	14	15	39
	Total		25	23	24	72

```
cross  kl13 by testtyp/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

kl13 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

			TESTTYP Testtyp		
			1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
kl13	0 Misserfolg	Count	33	39	72
		% within TESTTYP Testtyp	38,8%	54,2%	45,9%
	1 Erfolg	Count	52	33	85
		% within TESTTYP Testtyp	61,2%	45,8%	54,1%
Total		Count	85	72	157
		% within TESTTYP Testtyp	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,696[b]	1	,055		
Continuity Correction[a]	3,104	1	,078		
Likelihood Ratio	3,706	1	,054		
Fisher's Exact Test				,077	,039
Linear-by-Linear Association	3,672	1	,055		
N of Valid Cases	157				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 33,02.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute co13=co3-co.
format co13(F2).
recode co13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (co=1 and co3=1)co13=0.
val lab co13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  co by co3 by testtyp.
```

Crosstabs

CO 1. Zp. Adiemus (Karl Jenkins) * CO3 3. Zp. Adiemus (Karl Jenkins) * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

Count

TESTTYP Testtyp			CO3 3. Zp. Adiemus (Karl Jenkins)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 Versuchsgruppe	CO 1. Zp. Adiemus (Karl Jenkins)	1 mag ich nicht	0	2	3	5
		2 so mittel	0	5	13	18
		3 mag ich	2	12	48	62
	Total		2	19	64	85
2 Kontrollgruppe	CO 1. Zp. Adiemus (Karl Jenkins)	1 mag ich nicht	0	5	5	10
		2 so mittel	1	6	8	15
		3 mag ich	2	11	34	47
	Total		3	22	47	72

```
cross  co13 by testtyp/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

co13 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

			TESTTYP Testtyp		
			1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
co13	0 Misserfolg	Count	14	14	28
		% within TESTTYP Testtyp	16,5%	19,4%	17,8%
	1 Erfolg	Count	71	58	129
		% within TESTTYP Testtyp	83,5%	80,6%	82,2%
Total		Count	85	72	157
		% within TESTTYP Testtyp	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,235[b]	1	,628		
Continuity Correction[a]	,076	1	,783		
Likelihood Ratio	,235	1	,628		
Fisher's Exact Test				,679	,390
Linear-by-Linear Association	,234	1	,629		
N of Valid Cases	157				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,84.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute pl13=pl3-pl.
format pl13(F2).
recode pl13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (pl=1 and pl3=1)pl13=0.
val lab pl13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  pl by pl3 by testtyp.
```

Crosstabs

PL 1. Zp. Pop langsam (aktuell) * PL3 3. Zp. Pop langsam (aktuell) * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

Count

TESTTYP Testtyp			PL3 3. Zp. Pop langsam (aktuell)			
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	Total
1 Versuchsgruppe	PL 1. Zp. Pop langsam (aktuell)	1 mag ich nicht	1	1	5	7
		2 so mittel	0	3	17	20
		3 mag ich	2	5	51	58
	Total		3	9	73	85
2 Kontrollgruppe	PL 1. Zp. Pop langsam (aktuell)	1 mag ich nicht	1	0	6	7
		2 so mittel	0	0	5	5
		3 mag ich	5	6	48	59
	Total		6	6	59	71

```
cross  pl13 by testtyp/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

pl13 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

			TESTTYP Testtyp		
			1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
pl13	0 Misserfolg	Count	8	12	20
		% within TESTTYP Testtyp	9,4%	16,9%	12,8%
	1 Erfolg	Count	77	59	136
		% within TESTTYP Testtyp	90,6%	83,1%	87,2%
Total		Count	85	71	156
		% within TESTTYP Testtyp	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,942[b]	1	,163		
Continuity Correction[a]	1,329	1	,249		
Likelihood Ratio	1,937	1	,164		
Fisher's Exact Test				,229	,125
Linear-by-Linear Association	1,929	1	,165		
N of Valid Cases	156				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,10.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute k13=k3-k.
format k13(F2).
recode k13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (k=1 and k3=1)k13=0.
val lab k13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  k by k3 by testtyp.
```

Crosstabs

K 1. Zp. Ständchen (Schubert) * K3 3. Zp. d´Indy * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

Count

TESTTYP Testtyp			K3 3. Zp. d´Indy			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 Versuchsgruppe	K 1. Zp. Ständchen (Schubert)	1 mag ich nicht	11	8	7	26
		2 so mittel	7	6	10	23
		3 mag ich	10	9	17	36
	Total		28	23	34	85
2 Kontrollgruppe	K 1. Zp. Ständchen (Schubert)	1 mag ich nicht	22	4	1	27
		2 so mittel	12	4	2	18
		3 mag ich	13	9	4	26
	Total		47	17	7	71

```
cross  k13 by testtyp/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

k13 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

			TESTTYP Testtyp		
			1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
k13	0 Misserfolg	Count	37	56	93
		% within TESTTYP Testtyp	43,5%	78,9%	59,6%
	1 Erfolg	Count	48	15	63
		% within TESTTYP Testtyp	56,5%	21,1%	40,4%
Total		Count	85	71	156
		% within TESTTYP Testtyp	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	20,073[b]	1	,000		
Continuity Correction[a]	18,631	1	,000		
Likelihood Ratio	20,829	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	19,944	1	,000		
N of Valid Cases	156				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 28,67.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute sm13=sm3-sm.
format sm13(F2).
recode sm13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (sm=1 and sm3=1)sm13=0.
val lab sm13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  sm by sm3 by testtyp.
```

Crosstabs

M 1. Zp. Seht am Strauch (Smetana) * SM3 3. Zp. Seht am Strauch (Smetana) * TESTTYP Testtyp Crosstabulatio

Count

TESTTYP Testtyp			SM3 3. Zp. Seht am Strauch (Smetana)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 Versuchsgruppe	SM 1. Zp. Seht am Strauch (Smetana)	1 mag ich nicht	3	5	7	15
		2 so mittel	1	4	15	20
		3 mag ich	3	10	36	49
	Total		7	19	58	84
2 Kontrollgruppe	SM 1. Zp. Seht am Strauch (Smetana)	1 mag ich nicht	12	3	2	17
		2 so mittel	7	13	5	25
		3 mag ich	10	10	10	30
	Total		29	26	17	72

```
cross  sm13 by testtyp/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

sm13 * TESTTYP Testtyp Crosstabulation

			TESTTYP Testtyp		
			1 Versuchsgruppe	2 Kontrollgruppe	Total
sm13	0 Misserfolg	Count	17	39	56
		% within TESTTYP Testtyp	20,2%	54,2%	35,9%
	1 Erfolg	Count	67	33	100
		% within TESTTYP Testtyp	79,8%	45,8%	64,1%
Total		Count	84	72	156
		% within TESTTYP Testtyp	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	19,395[b]	1	,000		
Continuity Correction[a]	17,948	1	,000		
Likelihood Ratio	19,750	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	19,270	1	,000		
N of Valid Cases	156				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,85.

15.7 (3) Versuchsgruppe: Hier Vergleich Jungen/Mädchen

```
SELECT IF ( TESTTYP = 1 ).
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute kc13=kc3-kc.
format kc13(F2).
recode kc13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (kc=1 and kc3=1)kc13=0.
val lab kc13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  kc by kc3 by Geschl.
```

Crosstabs

KC 1. Zp. Halleluja (Händel) * KC3 3. Zp. Halleluja (Händel) * Geschl Geschl Crosstabulation

Count

Geschl Geschl			KC3 3. Zp. Halleluja (Händel)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 männlich	KC 1. Zp. Halleluja (Händel)	1 mag ich nicht	4	3	1	8
		2 so mittel	3	17	5	25
		3 mag ich	8	18	24	50
	Total		15	38	30	83
2 weiblich	KC 1. Zp. Halleluja (Händel)	1 mag ich nicht	1	4	1	6
		2 so mittel	5	12	13	30
		3 mag ich	7	20	20	47
	Total		13	36	34	83

```
cross  kc13 by Geschl/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

kc13 * Geschl Geschl Crosstabulation

			Geschl Geschl		
			1 männlich	2 weiblich	Total
kc13	0 Misserfolg	Count	33	33	66
		% within Geschl Geschl	39,8%	39,8%	39,8%
	1 Erfolg	Count	50	50	100
		% within Geschl Geschl	60,2%	60,2%	60,2%
Total		Count	83	83	166
		% within Geschl Geschl	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,000[b]	1	1,000		
Continuity Correction[a]	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,000	1	1,000		
Fisher's Exact Test				1,000	,563
Linear-by-Linear Association	,000	1	1,000		
N of Valid Cases	166				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 33,00.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute sch13=sch3-sch.
format sch13(F2).
recode sch13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (sch=1 and sch3=1)sch13=0.
val lab sch13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  sch by sch3 by Geschl.
```

Crosstabs

SCH 1. Zp. Schlager (aktuell) * SCH3 3. Zp. Schlager (aktuell) * Geschl Geschl Crosstabulation

Count

Geschl Geschl			SCH3 3. Zp. Schlager (aktuell)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 männlich	SCH 1. Zp. Schlager (aktuell)	1 mag ich nicht	1	1	0	2
		2 so mittel	2	3	4	9
		3 mag ich	9	15	49	73
	Total		12	19	53	84
2 weiblich	SCH 1. Zp. Schlager (aktuell)	1 mag ich nicht	1	0	0	1
		2 so mittel	3	3	9	15
		3 mag ich	8	19	42	69
	Total		12	22	51	85

```
cross  sch13 by Geschl/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

sch13 * Geschl Geschl Crosstabulation

			Geschl Geschl		
			1 männlich	2 weiblich	Total
sch13	0 Misserfolg	Count	27	31	58
		% within Geschl Geschl	32,1%	36,5%	34,3%
	1 Erfolg	Count	57	54	111
		% within Geschl Geschl	67,9%	63,5%	65,7%
Total		Count	84	85	169
		% within Geschl Geschl	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,351[b]	1	,554		
Continuity Correction[a]	,185	1	,667		
Likelihood Ratio	,351	1	,553		
Fisher's Exact Test				,628	,334
Linear-by-Linear Association	,349	1	,555		
N of Valid Cases	169				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 28,83.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute ki13=ki3-ki.
format ki13(F2).
recode ki13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (ki=1 and ki3=1)ki13=0.
val lab ki13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  ki by ki3 by Geschl.
```

Crosstabs

KI 1. Zp. Jupiter (Holst) * KI3 3. Zp. Jupiter (Holst) * Geschl Geschl Crosstabulation

Count

Geschl Geschl			KI3 3. Zp. Jupiter (Holst)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 männlich	KI 1. Zp. Jupiter (Holst)	1 mag ich nicht	3	5	6	14
		2 so mittel	1	8	8	17
		3 mag ich	7	16	31	54
	Total		11	29	45	85
2 weiblich	KI 1. Zp. Jupiter (Holst)	1 mag ich nicht	2	2	6	10
		2 so mittel	2	13	12	27
		3 mag ich	5	13	29	47
	Total		9	28	47	84

```
cross  ki13 by Geschl/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

ki13 * Geschl Geschl Crosstabulation

			Geschl Geschl		
			1 männlich	2 weiblich	Total
ki13	0 Misserfolg	Count	27	22	49
		% within Geschl Geschl	31,8%	26,2%	29,0%
	1 Erfolg	Count	58	62	120
		% within Geschl Geschl	68,2%	73,8%	71,0%
Total		Count	85	84	169
		% within Geschl Geschl	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,638[b]	1	,425		
Continuity Correction[a]	,396	1	,529		
Likelihood Ratio	,639	1	,424		
Fisher's Exact Test				,498	,265
Linear-by-Linear Association	,634	1	,426		
N of Valid Cases	169				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 24,36.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute pop13=pop3-pop.
format pop13(F2).
recode pop13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (pop=1 and pop3=1)pop13=0.
val lab pop13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  pop by pop3 by Geschl.
```

Crosstabs

POP 1. Zp. Pop (aktuell) * POP3 3. Zp. Pop (aktuell) * Geschl Geschl Crosstabulation

Count

Geschl Geschl			POP3 3. Zp. Pop (aktuell)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 männlich	POP 1. Zp. Pop (aktuell)	1 mag ich nicht	1	1	2	4
		2 so mittel	2	2	13	17
		3 mag ich	3	5	55	63
	Total		6	8	70	84
2 weiblich	POP 1. Zp. Pop (aktuell)	1 mag ich nicht	1	0	1	2
		2 so mittel	0	1	16	17
		3 mag ich	0	1	65	66
	Total		1	2	82	85

```
cross  pop13 by Geschl/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

pop13 * Geschl Geschl Crosstabulation

			Geschl Geschl		
			1 männlich	2 weiblich	Total
pop13	0 Misserfolg	Count	11	2	13
		% within Geschl Geschl	13,1%	2,4%	7,7%
	1 Erfolg	Count	73	83	156
		% within Geschl Geschl	86,9%	97,6%	92,3%
Total		Count	84	85	169
		% within Geschl Geschl	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,866[b]	1	,009		
Continuity Correction[a]	5,437	1	,020		
Likelihood Ratio	7,495	1	,006		
Fisher's Exact Test				,010	,008
Linear-by-Linear Association	6,825	1	,009		
N of Valid Cases	169				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,46.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute kl13=kl3-kl.
format kl13(F2).
recode kl13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (kl=1 and kl3=1)kl13=0.
val lab kl13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  kl by kl3 by Geschl.
```

Crosstabs

. **1. Zp. Altes Schloss (Mussorgskij) * KL3 3. Zp Altes Schloss (Mussorgskij) * Geschl Geschl Crosstabulatic**

Count

Geschl Geschl			KL3 3. Zp Altes Schloss (Mussorgskij)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 männlich	KL 1. Zp. Altes Schloss (Mussorgskij)	1 mag ich nicht	17	2	2	21
		2 so mittel	10	4	6	20
		3 mag ich	16	13	15	44
	Total		43	19	23	85
2 weiblich	KL 1. Zp. Altes Schloss (Mussorgskij)	1 mag ich nicht	2	9	4	15
		2 so mittel	5	7	7	19
		3 mag ich	7	19	25	51
	Total		14	35	36	85

```
cross  kl13 by Geschl/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

kl13 * Geschl Geschl Crosstabulation

			Geschl Geschl		
			1 männlich	2 weiblich	Total
kl13	0 Misserfolg	Count	56	33	89
		% within Geschl Geschl	65,9%	38,8%	52,4%
	1 Erfolg	Count	29	52	81
		% within Geschl Geschl	34,1%	61,2%	47,6%
Total		Count	85	85	170
		% within Geschl Geschl	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	12,475[b]	1	,000		
Continuity Correction[a]	11,414	1	,001		
Likelihood Ratio	12,633	1	,000		
Fisher's Exact Test				,001	,000
Linear-by-Linear Association	12,401	1	,000		
N of Valid Cases	170				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 40,50.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute co13=co3-co.
format co13(F2).
recode co13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (co=1 and co3=1)co13=0.
val lab co13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  co by co3 by Geschl.
```

Crosstabs

CO 1. Zp. Adiemus (Karl Jenkins) * CO3 3. Zp. Adiemus (Karl Jenkins) * Geschl Geschl Crosstabulation

Count

Geschl Geschl			CO3 3. Zp. Adiemus (Karl Jenkins)			
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	Total
1 männlich	CO 1. Zp. Adiemus (Karl Jenkins)	1 mag ich nicht	1	3	1	5
		2 so mittel	0	4	7	11
		3 mag ich	6	18	44	68
	Total		7	25	52	84
2 weiblich	CO 1. Zp. Adiemus (Karl Jenkins)	1 mag ich nicht	0	2	3	5
		2 so mittel	0	5	13	18
		3 mag ich	2	12	48	62
	Total		2	19	64	85

```
cross  co13 by Geschl/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

co13 * Geschl Geschl Crosstabulation

			Geschl Geschl		
			1 männlich	2 weiblich	Total
co13	0 Misserfolg	Count	25	14	39
		% within Geschl Geschl	29,8%	16,5%	23,1%
	1 Erfolg	Count	59	71	130
		% within Geschl Geschl	70,2%	83,5%	76,9%
Total		Count	84	85	169
		% within Geschl Geschl	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,204[b]	1	,040		
Continuity Correction[a]	3,489	1	,062		
Likelihood Ratio	4,248	1	,039		
Fisher's Exact Test				,046	,031
Linear-by-Linear Association	4,180	1	,041		
N of Valid Cases	169				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,38.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute pl13=pl3-pl.
format pl13(F2).
recode pl13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (pl=1 and pl3=1)pl13=0.
val lab pl13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  pl by pl3 by Geschl.
```

Crosstabs

PL 1. Zp. Pop langsam (aktuell) * PL3 3. Zp. Pop langsam (aktuell) * Geschl Geschl Crosstabulation

Count

Geschl Geschl			PL3 3. Zp. Pop langsam (aktuell)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 männlich	PL 1. Zp. Pop langsam (aktuell)	1 mag ich nicht	4	4	1	9
		2 so mittel	1	5	9	15
		3 mag ich	5	7	47	59
	Total		10	16	57	83
2 weiblich	PL 1. Zp. Pop langsam (aktuell)	1 mag ich nicht	1	1	5	7
		2 so mittel	0	3	17	20
		3 mag ich	2	5	51	58
	Total		3	9	73	85

```
cross  pl13 by Geschl/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

pl13 * Geschl Geschl Crosstabulation

			Geschl Geschl		
			1 männlich	2 weiblich	Total
pl13	0 Misserfolg	Count	17	8	25
		% within Geschl Geschl	20,5%	9,4%	14,9%
	1 Erfolg	Count	66	77	143
		% within Geschl Geschl	79,5%	90,6%	85,1%
Total		Count	83	85	168
		% within Geschl Geschl	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,063[b]	1	,044		
Continuity Correction[a]	3,236	1	,072		
Likelihood Ratio	4,137	1	,042		
Fisher's Exact Test				,052	,035
Linear-by-Linear Association	4,039	1	,044		
N of Valid Cases	168				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,35.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute k13=k3-k.
format k13(F2).
recode k13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (k=1 and k3=1)k13=0.
val lab k13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  k by k3 by Geschl.
```

Crosstabs

K 1. Zp. Ständchen (Schubert) * K3 3. Zp. d´Indy * Geschl Geschl Crosstabulation

Count

Geschl Geschl			K3 3. Zp. d´Indy			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 männlich	K 1. Zp. Ständchen (Schubert)	1 mag ich nicht	17	4	1	22
		2 so mittel	11	6	5	22
		3 mag ich	14	11	14	39
	Total		42	21	20	83
2 weiblich	K 1. Zp. Ständchen (Schubert)	1 mag ich nicht	11	8	7	26
		2 so mittel	7	6	10	23
		3 mag ich	10	9	17	36
	Total		28	23	34	85

```
cross  k13 by Geschl/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

k13 * Geschl Geschl Crosstabulation

			Geschl Geschl		
			1 männlich	2 weiblich	Total
k13	0 Misserfolg	Count	53	37	90
		% within Geschl Geschl	63,9%	43,5%	53,6%
	1 Erfolg	Count	30	48	78
		% within Geschl Geschl	36,1%	56,5%	46,4%
Total		Count	83	85	168
		% within Geschl Geschl	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,975[b]	1	,008		
Continuity Correction[a]	6,182	1	,013		
Likelihood Ratio	7,027	1	,008		
Fisher's Exact Test				,009	,006
Linear-by-Linear Association	6,934	1	,008		
N of Valid Cases	168				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 38,54.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute sm13=sm3-sm.
format sm13(F2).
recode sm13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (sm=1 and sm3=1)sm13=0.
val lab sm13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  sm by sm3 by Geschl.
```

Crosstabs

SM 1. Zp. Seht am Strauch (Smetana) * SM3 3. Zp. Seht am Strauch (Smetana) * Geschl Geschl Crosstabulation

Count

Geschl Geschl			SM3 3. Zp. Seht am Strauch (Smetana)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 männlich	SM 1. Zp. Seht am Strauch (Smetana)	1 mag ich nicht	3	7	5	15
		2 so mittel	4	5	10	19
		3 mag ich	7	14	30	51
	Total		14	26	45	85
2 weiblich	SM 1. Zp. Seht am Strauch (Smetana)	1 mag ich nicht	3	5	7	15
		2 so mittel	1	4	15	20
		3 mag ich	3	10	36	49
	Total		7	19	58	84

```
cross  sm13 by Geschl/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

sm13 * Geschl Geschl Crosstabulation

			Geschl Geschl		
			1 männlich	2 weiblich	Total
sm13	0 Misserfolg	Count	28	17	45
		% within Geschl Geschl	32,9%	20,2%	26,6%
	1 Erfolg	Count	57	67	124
		% within Geschl Geschl	67,1%	79,8%	73,4%
Total		Count	85	84	169
		% within Geschl Geschl	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,490[b]	1	,062		
Continuity Correction[a]	2,870	1	,090		
Likelihood Ratio	3,518	1	,061		
Fisher's Exact Test				,081	,045
Linear-by-Linear Association	3,469	1	,063		
N of Valid Cases	169				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 22,37.

15.8 (4) Versuchsgruppe: Hier Vergleich Schule Fiddigshagen/Schule Adolph Diesterweg

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute kc13=kc3-kc.
format kc13(F2).
recode kc13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (kc=1 and kc3=1)kc13=0.
val lab kc13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  kc by kc3 by Schulnr.
```

Crosstabs

KC 1. Zp. Halleluja (Händel) * KC3 3. Zp. Halleluja (Händel) * SCHULNR schulnr Crosstabulation

Count

SCHULNR schulnr			KC3 3. Zp. Halleluja (Händel)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 Nettelnburg	KC 1. Zp. Halleluja (Händel)	1 mag ich nicht	2	1	0	3
		2 so mittel	4	1	2	7
		3 mag ich	5	7	2	14
	Total		11	9	4	24
2 Adolph-Diesterweg	KC 1. Zp. Halleluja (Händel)	1 mag ich nicht	1	0	0	1
		2 so mittel	0	4	4	8
		3 mag ich	1	6	13	20
	Total		2	10	17	29

```
cross  kc13 by Schulnr/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

kc13 * SCHULNR schulnr Crosstabulation

			SCHULNR schulnr		
			1 Nettelnburg	2 Adolph-Diesterweg	Total
kc13	0 Misserfolg	Count	18	8	26
		% within SCHULNR schulnr	75,0%	27,6%	49,1%
	1 Erfolg	Count	6	21	27
		% within SCHULNR schulnr	25,0%	72,4%	50,9%
Total		Count	24	29	53
		% within SCHULNR schulnr	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	11,813[b]	1	,001		
Continuity Correction[a]	9,992	1	,002		
Likelihood Ratio	12,300	1	,000		
Fisher's Exact Test				,001	,001
Linear-by-Linear Association	11,590	1	,001		
N of Valid Cases	53				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,77.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute sch13=sch3-sch.
format sch13(F2).
recode sch13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (sch=1 and sch3=1)sch13=0.
val lab sch13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  sch by sch3 by Schulnr.
```

Crosstabs

SCH 1. Zp. Schlager (aktuell) * SCH3 3. Zp. Schlager (aktuell) * SCHULNR schulnr Crosstabulation

Count

SCHULNR schulnr			SCH3 3. Zp. Schlager (aktuell)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 Nettelnburg	SCH 1. Zp. Schlager (aktuell)	2 so mittel	1	3	2	6
		3 mag ich	2	7	9	18
	Total		3	10	11	24
2 Adolph-Diesterweg	SCH 1. Zp. Schlager (aktuell)	2 so mittel	1	0	1	2
		3 mag ich	4	6	17	27
	Total		5	6	18	29

```
cross  sch13 by Schulnr/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

sch13 * SCHULNR schulnr Crosstabulation

			SCHULNR schulnr		
			1 Nettelnburg	2 Adolph-Diesterweg	Total
sch13	0 Misserfolg	Count	10	11	21
		% within SCHULNR schulnr	41,7%	37,9%	39,6%
	1 Erfolg	Count	14	18	32
		% within SCHULNR schulnr	58,3%	62,1%	60,4%
Total		Count	24	29	53
		% within SCHULNR schulnr	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,077[b]	1	,782		
Continuity Correction[a]	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,077	1	,782		
Fisher's Exact Test				1,000	,501
Linear-by-Linear Association	,075	1	,784		
N of Valid Cases	53				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,51.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute ki13=ki3-ki.
format ki13(F2).
recode ki13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (ki=1 and ki3=1)ki13=0.
val lab ki13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  ki by ki3 by Schulnr.
```

Crosstabs

KI 1. Zp. Jupiter (Holst) * KI3 3. Zp. Jupiter (Holst) * SCHULNR schulnr Crosstabulation

Count

SCHULNR schulnr			KI3 3. Zp. Jupiter (Holst)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 Nettelnburg	KI 1. Zp. Jupiter (Holst)	1 mag ich nicht	1	1	0	2
		2 so mittel	2	8	2	12
		3 mag ich	2	4	4	10
	Total		5	13	6	24
2 Adolph-Diesterweg	KI 1. Zp. Jupiter (Holst)	1 mag ich nicht	1	3	2	6
		2 so mittel	0	2	1	3
		3 mag ich	2	6	12	20
	Total		3	11	15	29

```
cross  ki13 by Schulnr/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

ki13 * SCHULNR schulnr Crosstabulation

			SCHULNR schulnr		
			1 Nettelnburg	2 Adolph-Diesterweg	Total
ki13	0 Misserfolg	Count	9	9	18
		% within SCHULNR schulnr	37,5%	31,0%	34,0%
	1 Erfolg	Count	15	20	35
		% within SCHULNR schulnr	62,5%	69,0%	66,0%
Total		Count	24	29	53
		% within SCHULNR schulnr	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,245[b]	1	,621		
Continuity Correction[a]	,041	1	,839		
Likelihood Ratio	,244	1	,621		
Fisher's Exact Test				,772	,418
Linear-by-Linear Association	,240	1	,624		
N of Valid Cases	53				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,15.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute pop13=pop3-pop.
format pop13(F2).
recode pop13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (pop=1 and pop3=1)pop13=0.
val lab pop13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  pop by pop3 by Schulnr.
```

Crosstabs

POP 1. Zp. Pop (aktuell) * POP3 3. Zp. Pop (aktuell) * SCHULNR schulnr Crosstabulation

Count

SCHULNR schulnr			POP3 3. Zp. Pop (aktuell)		Total
			2 so mittel	3 mag ich	
1 Nettelnburg	POP 1. Zp. Pop (aktuell)	1 mag ich nicht	1	0	1
		2 so mittel	0	7	7
		3 mag ich	1	16	17
	Total		2	23	25
2 Adolph-Diesterweg	POP 1. Zp. Pop (aktuell)	1 mag ich nicht	0	2	2
		2 so mittel	0	3	3
		3 mag ich	2	22	24
	Total		2	27	29

```
cross  pop13 by Schulnr/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

pop13 * SCHULNR schulnr Crosstabulation

			SCHULNR schulnr		
			1 Nettelnburg	2 Adolph-Diesterweg	Total
pop13	0 Misserfolg	Count	1	2	3
		% within SCHULNR schulnr	4,0%	6,9%	5,6%
	1 Erfolg	Count	24	27	51
		% within SCHULNR schulnr	96,0%	93,1%	94,4%
Total		Count	25	29	54
		% within SCHULNR schulnr	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,215[b]	1	,643		
Continuity Correction[a]	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,220	1	,639		
Fisher's Exact Test				1,000	,557
Linear-by-Linear Association	,211	1	,646		
N of Valid Cases	54				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,39.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute kl13=kl3-kl.
format kl13(F2).
recode kl13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (kl=1 and kl3=1)kl13=0.
val lab kl13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  kl by kl3 by Schulnr.
```

Crosstabs

KL 1. Zp. Altes Schloss (Mussorgskij) * KL3 3. Zp Altes Schloss (Mussorgskij) * SCHULNR schulnr Crosstabulation

Count

SCHULNR schulnr			KL3 3. Zp Altes Schloss (Mussorgskij)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 Nettelnburg	KL 1. Zp. Altes Schloss (Mussorgskij)	1 mag ich nicht	6	0	1	7
		2 so mittel	6	1	2	9
		3 mag ich	5	2	2	9
	Total		17	3	5	25
2 Adolph-Diesterweg	KL 1. Zp. Altes Schloss (Mussorgskij)	1 mag ich nicht	2	1	1	4
		2 so mittel	1	1	4	6
		3 mag ich	6	3	10	19
	Total		9	5	15	29

```
cross  kl13 by Schulnr/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

kl13 * SCHULNR schulnr Crosstabulation

			SCHULNR schulnr		
			1 Nettelnburg	2 Adolph-Diesterweg	Total
kl13	0 Misserfolg	Count	19	12	31
		% within SCHULNR schulnr	76,0%	41,4%	57,4%
	1 Erfolg	Count	6	17	23
		% within SCHULNR schulnr	24,0%	58,6%	42,6%
Total		Count	25	29	54
		% within SCHULNR schulnr	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,581[b]	1	,010		
Continuity Correction[a]	5,242	1	,022		
Likelihood Ratio	6,780	1	,009		
Fisher's Exact Test				,014	,010
Linear-by-Linear Association	6,459	1	,011		
N of Valid Cases	54				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,65.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute co13=co3-co.
format co13(F2).
recode co13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (co=1 and co3=1)co13=0.
val lab co13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  co by co3 by Schulnr.
```

Crosstabs

CO 1. Zp. Adiemus (Karl Jenkins) * CO3 3. Zp. Adiemus (Karl Jenkins) * SCHULNR schulnr Crosstabulation

Count

SCHULNR schulnr			CO3 3. Zp. Adiemus (Karl Jenkins)			
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	Total
1 Nettelnburg	CO 1. Zp. Adiemus (Karl Jenkins)	1 mag ich nicht	0	1	0	1
		2 so mittel	0	3	2	5
		3 mag ich	1	6	11	18
	Total		1	10	13	24
2 Adolph-Diesterweg	CO 1. Zp. Adiemus (Karl Jenkins)	1 mag ich nicht	0	2	0	2
		2 so mittel	0	1	5	6
		3 mag ich	1	4	16	21
	Total		1	7	21	29

```
cross  co13 by Schulnr/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

co13 * SCHULNR schulnr Crosstabulation

			SCHULNR schulnr		
			1 Nettelnburg	2 Adolph-Diesterweg	Total
co13	0 Misserfolg	Count	7	5	12
		% within SCHULNR schulnr	29,2%	17,2%	22,6%
	1 Erfolg	Count	17	24	41
		% within SCHULNR schulnr	70,8%	82,8%	77,4%
Total		Count	24	29	53
		% within SCHULNR schulnr	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,066[b]	1	,302		
Continuity Correction[a]	,494	1	,482		
Likelihood Ratio	1,063	1	,302		
Fisher's Exact Test				,341	,241
Linear-by-Linear Association	1,046	1	,306		
N of Valid Cases	53				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,43.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute pl13=pl3-pl.
format pl13(F2).
recode pl13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (pl=1 and pl3=1)pl13=0.
val lab pl13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  pl by pl3 by Schulnr.
```

Crosstabs

PL 1. Zp. Pop langsam (aktuell) * PL3 3. Zp. Pop langsam (aktuell) * SCHULNR schulnr Crosstabulation

Count

SCHULNR schulnr			PL3 3. Zp. Pop langsam (aktuell)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 Nettelnburg	PL 1. Zp. Pop langsam (aktuell)	1 mag ich nicht	1	0	1	2
		2 so mittel	0	1	6	7
		3 mag ich	0	3	11	14
	Total		1	4	18	23
2 Adolph-Diesterweg	PL 1. Zp. Pop langsam (aktuell)	1 mag ich nicht		1	0	1
		2 so mittel		0	4	4
		3 mag ich		2	22	24
	Total			3	26	29

```
cross  pl13 by Schulnr/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

pl13 * SCHULNR schulnr Crosstabulation

			SCHULNR schulnr		
			1 Nettelnburg	2 Adolph-Diesterweg	Total
pl13	0 Misserfolg	Count	4	2	6
		% within SCHULNR schulnr	17,4%	6,9%	11,5%
	1 Erfolg	Count	19	27	46
		% within SCHULNR schulnr	82,6%	93,1%	88,5%
Total		Count	23	29	52
		% within SCHULNR schulnr	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,384[b]	1	,239		
Continuity Correction[a]	,547	1	,460		
Likelihood Ratio	1,384	1	,239		
Fisher's Exact Test				,387	,229
Linear-by-Linear Association	1,357	1	,244		
N of Valid Cases	52				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,65.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute k13=k3-k.
format k13(F2).
recode k13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (k=1 and k3=1)k13=0.
val lab k13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  k by k3 by Schulnr.
```

Crosstabs

K 1. Zp. Ständchen (Schubert) * K3 3. Zp. d´lndy * SCHULNR schulnr Crosstabulation

Count

SCHULNR schulnr			K3 3. Zp. d´lndy			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 Nettelnburg	K 1. Zp. Ständchen (Schubert)	1 mag ich nicht	9		1	10
		2 so mittel	4		0	4
		3 mag ich	6		3	9
	Total		19		4	23
2 Adolph-Diesterweg	K 1. Zp. Ständchen (Schubert)	1 mag ich nicht	2	2	2	6
		2 so mittel	0	0	6	6
		3 mag ich	1	4	12	17
	Total		3	6	20	29

```
cross  k13 by Schulnr/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

k13 * SCHULNR schulnr Crosstabulation

			SCHULNR schulnr		
			1 Nettelnburg	2 Adolph-Diesterweg	Total
k13	0 Misserfolg	Count	19	7	26
		% within SCHULNR schulnr	82,6%	24,1%	50,0%
	1 Erfolg	Count	4	22	26
		% within SCHULNR schulnr	17,4%	75,9%	50,0%
Total		Count	23	29	52
		% within SCHULNR schulnr	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	17,541[b]	1	,000		
Continuity Correction[a]	15,280	1	,000		
Likelihood Ratio	18,779	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	17,204	1	,000		
N of Valid Cases	52				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,50.

```
* Berechne Anzahl "Erfolge".
* von Original-Daten.

compute sm13=sm3-sm.
format sm13(F2).
recode sm13(-2,-1=0)(0,1,2=1).
if (sm=1 and sm3=1)sm13=0.
val lab sm13 0 "Misserfolg" 1 "Erfolg".
cross  sm by sm3 by Schulnr.
```

Crosstabs

SM 1. Zp. Seht am Strauch (Smetana) * SM3 3. Zp. Seht am Strauch (Smetana) * SCHULNR schulnr Crosstabulation

Count

SCHULNR schulnr			SM3 3. Zp. Seht am Strauch (Smetana)			Total
			1 mag ich nicht	2 so mittel	3 mag ich	
1 Nettelnburg	SM 1. Zp. Seht am Strauch (Smetana)	1 mag ich nicht	4	5	1	10
		2 so mittel	2	1	0	3
		3 mag ich	0	6	6	12
	Total		6	12	7	25
2 Adolph-Diesterweg	SM 1. Zp. Seht am Strauch (Smetana)	1 mag ich nicht	1	1	1	3
		2 so mittel	1	1	1	3
		3 mag ich	0	7	16	23
	Total		2	9	18	29

```
cross  sm13 by Schulnr/cell=count col/stat=chi.
```

Crosstabs

sm13 * SCHULNR schulnr Crosstabulation

			SCHULNR schulnr		
			1 Nettelnburg	2 Adolph-Diesterweg	Total
sm13	0 Misserfolg	Count	12	9	21
		% within SCHULNR schulnr	48,0%	31,0%	38,9%
	1 Erfolg	Count	13	20	33
		% within SCHULNR schulnr	52,0%	69,0%	61,1%
Total		Count	25	29	54
		% within SCHULNR schulnr	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,626[b]	1	,202		
Continuity Correction[a]	,991	1	,320		
Likelihood Ratio	1,630	1	,202		
Fisher's Exact Test				,266	,160
Linear-by-Linear Association	1,596	1	,206		
N of Valid Cases	54				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,72.

15.9 Merkblatt Sängerpatenschaften für Mitglieder des NDR Chores

…damit die Reihen auch morgen noch so gut gefüllt sind wie heute….





Sie

Werden

Sängerpate…



…Hamburg musikalisiert sich neu, seien Sie dabei….



Musik in der Schule

…vom NDR-Chor!

….und gestalten Sie
als Hamburger „Musiklotse“
eines der spannendsten musikpädagogischen Langzeitprojekte
unserer Tage…..





…jeder Künstler kann auch Pädagoge sein…..

Musikkompass Hamburg

..wer die Sprache der Musik zu vermitteln weiß, über den wird gesprochen…..

Merkblatt *Hamburg, im April 2007*

Sängerpatenschaften

Sänger des NDR-Chores übernehmen für zwei Jahre die musikalische Patenschaft in Hamburger Grundschulklassen
Infos zu Zielen, Durchführung, Nutzen

Kontakt und Koordination: Doris Mallasch-Stegemann,
Tel. 0172/45 15 693 oder 040/73580090; dmallasch@aol.com;
beste Zeit für Rückfragen: Mo-Fr von 9.00 -13.30 Uhr

1. Aufgabenstellung und Ziele 2. Praxis 3. Studie 4. Entscheidungstermin

1. Aufgabenstellung und Ziele
Wie kann der NDR-Chor neue Publikumsschichten erreichen?
Wie kann der NDR-Chor verstärkt ins Bewusstsein der Öffentlichkeit gelangen?
Die Übernahme einer Sängerpatenschaft ist eine Möglichkeit, Kinder nachhaltig für gute (klassische Chor-) Musik zu begeistern und in einem zweiten Schritt als Publikum zu gewinnen.
Dieses Projekt eignet sich für eine breitenwirksame Medienkampagne und positive Imagebildung.

2. Praxis
- Sänger des NDR-Chores übernehmen für zwei Jahre die Patenschaft für eine zweite Grundschulklasse ihrer Wahl
- Sie besuchen die Klassen, die Klassen besuchen Sie an Ihrem Arbeitsplatz
- Die Patenschaft kann sowohl allein , besser aber als „Duo“ übernommen werden
- Die Klassen werden ein bis zwei Mal im Halbjahr besucht in persönlicher Terminabstimmung mit dem zuständigen Lehrer
- Themen: Der Alltag eines Berufssängers; Musik- und Aufführungsstätten in Hamburg, Wie funktioniert das Singen? (Der Stimmapparat), Wie plane und mache ich einen Konzertbesuch, eine Werkeinführung
- Sie sind Interviewpartner, Adressaten für Fragebriefe oder mails, „Lotsen“ im Hamburger Musikleben
- Vorbereitung durch Kurz-workshops zusammen mit den Lehrern (3 Zeitstunden pro Halbjahr); Beratung durch Mallasch-Stegemann jederzeit am Telefon

3. Studie
Ob tatsächlich Schüler als Hörer für klassischen Gesang und als Folge davon als Konzertbesucher gewonnen werden können, wird mittels einer Langzeit-Studie überprüft. Dieses Vorhaben ist auf dem Sektor der Konzertpädagogik erstmalig. Das Konzertbesuchverhalten wird vor und nach dem Projekt per Fragebogen ermittelt, die Effektivität der pädagogischen Maßnahmen durch Protokolle, Interviews und Gruppendiskussionen evaluiert. IHRE FRAGEN UND ANREGUNGEN SIND ERWÜNSCHT!

4. Entscheidungstermin
Bitte entscheiden Sie sich bis zum 1. Juni 2007, ob Sie Sängerpate werden wollen und geben Sie unter oben genannter Kontaktadresse Bescheid!

Es freut sich auf ein spannendes Projekt mit Ihnen

Doris Mallasch

16 Foto-Impressionen aus dem Projekt

16.1 Prozess der Annäherung (vgl. Kapitel 8)

16.1.1 Beobachten (1.)



Unterrichtsbesuch im Musikraum der Adolph-Diesterweg-Grundschule

16.1.2 Besprechen (2.)



Unterrichtsbesuch im Musikraum der Grundschule Fiddigshagen

16.1.3 Gemeinsames Tun (3.)



Einsingen in der Adolph-Diesterweg-Grundschule



Gemeinsames Tun (siehe Kap. 8.3.2)



Gemeinsames Tun: szenische Interpretation „Zauberflöte“

16.1.4 Brücke schlagen



Am Ende des ersten Besuches lassen die Sängerpaten ein „Stimmfänger-Geschenk“ da. Ein Symbol für die Botschaft: „Beschäftigt Euch weiter mit eurer Stimme – wir kommen wieder!“



16.1.5 Singstadt Hamburg

Wie ein Adventskalender sollen die **Konzertstätten Hamburgs** hörend erfahren werden: 1. Öffne eine Tür auf dem U-Bahn-Plan, 2. Betrachte den dazugehörigen Veranstaltungsort auf dem Poster, 3. Höre das Musikbeispiel dazu auf der Begleit-CD!



16.2 Die Sängerpaten

Leger …



… und in „Dienstkleidung“:



V.l n.r. obere Reihe: Angela Umlauf (Sopran), Joachim Duske (Tenor), Gesine Grube (Alt, Sängerpaten-Sprecherin); untere Reihe: Regine Adam (Sopran), Raphaela Mayhaus (Sopran), Marie-Therese Kübel (Alt) , Ina Jaks (Alt). Es fehlen: Stephanie Stiller (Sopran) und James Sims (Tenor).

16.3 Mitmachmusik

Sonntagsmorgens: *Mitmachmusiken* für Kinder in der Laeiszhalle. Die Eltern besuchen das Konzert des NDR Sinfonieorchesters im großen Saal, die Kinder erleben zur gleichen Zeit drei Sängerpatinnen mit dem *Zigeunerleben* von Robert Schumann und gestalten die Szene mit.



16.4 Sänger-Lehrer-Workshops

Sängerpate.de

„Stimm- und Atem-Olympiade"

Konzertvorbereitung spielerisch

Impressionen vom dritten Sänger-Lehrerworkshop

Der Workshop stellte den letzten Teil des Curriculums für das Sängerpaten-Projekt vor. Dieses Mal ging es um die „Singstadt Hamburg". LehrerInnen und NDR Chor SängerInnen erprobten gemeinsam, was die Schüler der acht Patenklassen in den nächsten Wochen über das Singen und die Musik in ihrer Heimatstadt Hamburg im Musikunterricht kennenlernen können. Ein Modell der Lichterfeste auf der Binnenalster zu Zeiten Telemanns gehörte genauso dazu wie ein Hamburger S-Bahn-Plan, hinter dessen „Türchen" sich klingende Musik-Aufführungsorte verbergen. Und alles fiebert natürlich dem nächsten Werkstattkonzert entgegen, das dieses Mal am 12. Mai 2009 in der Gesamtschule Horn (Snitgerreihe 2, 17.00 Uhr) in großem Rahmen stattfinden wird….(siehe Ankündigung) Welche Klasse singt was mit ihren Paten? Eines sei verraten: Alles wird sich um die „Singstadt Hamburg" drehen!

Die Patensänger und -sängerinnen des NDR Chores wünschen Ihren musikalischen Paten-Kindern genau so viel Spaß bei den Konzert-vorbereitungen wie sie ihn beim Workshop hatten!!

Chorisches Atmen mit Schwungtuch



Lehrerin und Sopranistin vereint beim Zaubertücher - blasen



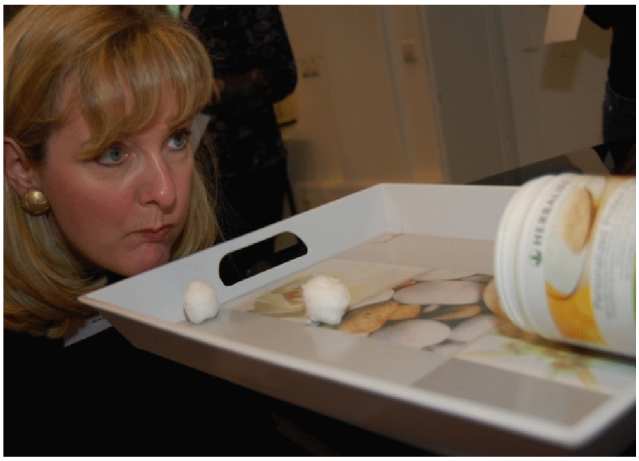


Auch Berufssänger haben Spaß am „Kammblasen"

Mit Korken im Mund deutlich sprechen: „Ene mene muh und ab bist du…"

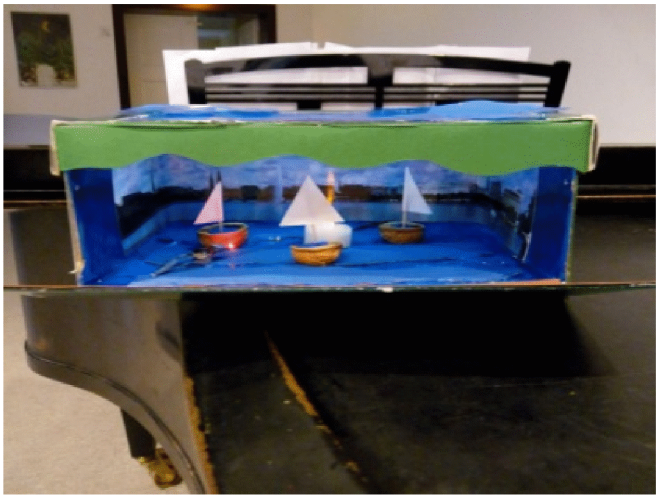


Zielgerichtetes Wattepusten will gelernt sein…..

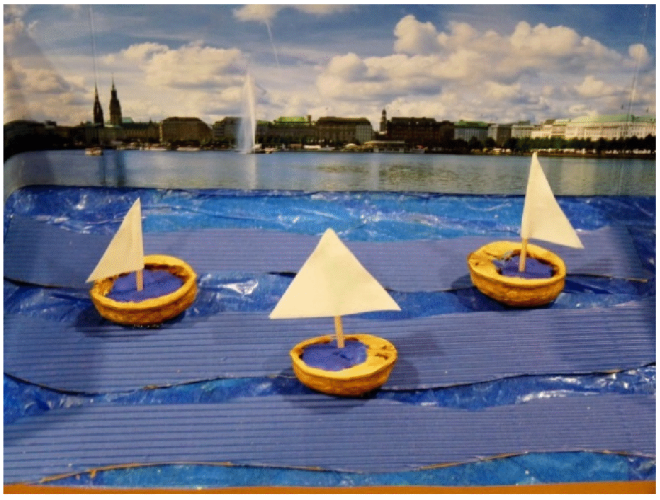




Expanderatmen für langsamen Atemfluss



Binnenalster im Schuhkarton



16.5 Werkstattkonzerte

Erstes Werkstattkonzert – Projekt „Sängerpate"

von Sängern des NDR Chores

Adolph-Diesterweg-Grundschule

Dienstag, den 17. Juni 2008. 17.00 Uhr

Mitwirkende:

Klasse 2b Grundschule Nettelnburg (Leitung Dagmar Neugeschwender), Klasse 2c Adolph-Diesterweg-Schule (Leitung Andrea Mith), Klasse 2c Grundschule Marmstorf (Leitung Tanja Gutsch), Sänger des NDR Chores (Leitung Philipp Ahmann)

Sängerpaten:

Gesine Grube (Sprecherin der Sängerpaten), Regine Adam-Sims, James Sims

Gesamtleitung: Doris Mallasch

Aufstellung





Begrüßung: Klasse 2b, Grundschule Nettelnburg, in Kostümen des „Orpheus“



Gast Michael Connaire zähmt als Tamino mit seiner Zauberflöte die „Wilden Tiere“ (Klasse 2b, Grundschule Nettelnburg)



Klasse 2c, Adolph-Diesterweg-Schule mit Sängerpatin Gesine Grube und Sängern des NDR Chors: „Sing mit uns…"
T-Shirts: Selbst hergestellt zur „Forelle" von Franz Schubert

Etwa 250 Besucher hörten das Konzert…



Ein „Jäger aus Kurpfalz" gesungen von Regine Adam-Sims und James Sims und der Grundschule Marmstorf. Weitere Lieder begeisterten, wie zum Beispiel der „Octopus" (T. Gutsch)



Interview mit Philipp Ahmann





Dank an die Sänger!



Konzert-Foyer-Atmosphäre

Werkstattkonzert mit allen Klassen in Hamburg Horn



16.6 Abschlusskonzert im Rolf-Liebermann-Studio, NDR, am 13.01.2010



Schüler dürfen den NDR Chor dirigieren



… und singen mit den Profis gemeinsam



„Winde wehn…“



DANK

So ein komplexes Projekt und Dissertationsvorhaben ist ohne die Unterstützung anderer undenkbar. Allen voran möchte ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Herbert Bruhn danken. Er glaubte an die Machbarkeit und Relevanz des Themas und wurde in seiner Weitsicht bestätigt. Ich habe sehr viel bei ihm gelernt. Ebenso sei Herrn Prof. Dr. Harnischmacher für sein Zweitgutachten gedankt.

Innerhalb des Projekts gilt der größte Dank Gesine Grube. Von Anfang an wirkte sie mit großer Energie an der Verwirklichung der Sängerpatenschaften mit. Sie setzte diplomatisches Geschick ein und stellte dem Projekt ihre großen Kenntnisse und Kontakte innerhalb des Senders zur Verfügung. Sie war mir ein unschätzbarer Lotse durch die speziellen Bedingungen der Organisation. Sie half mir bei verwaltungstechnischen Vorgängen und ist als inspirierende Künstlerin, Trösterin in schwierigen Situationen und engagierte Sängerpatin eine tragende Säule der Sängerpatenschaften.

Es folgen in alphatischer Reihenfolge die Vornamen der Menschen, durch deren Unterstützung Projekt und Dissertation ermöglicht wurden:

Andrea, Angela M., Angela U., Claudia, Dagmar, Elk, Erika, Fritz, Heike, Ina, James, Joachim, Jürgen, Jutta, Kerstin, Klaus , Marcel, Margret , Marie-Therese, Olaf, Raphaela, Regine, Stephanie, Susanne, Tanja, Theo, York .

Danke auch Ihr Mäuse, Vicky und Niklas!

Und: DANKE AZIZ!

Hamburg, im Juli 2012 Doris Mallasch

Das Curriculum, seine Hörbeispiele oder Auszüge daraus können für Unterrichtszwecke zur Verfügung gestellt werden.

Bitte wenden an:

Doris Mallasch

info@saengerpate.de oder Kontakt aufnehmen unter www.saengerpate.de