

UNIVERSITÄT PADERBORN
FAKULTÄT FÜR KULTURWISSENSCHAFTEN

**Die Nachhaltigkeit von Lehrerbildung
am Beispiel des Singförderprojekts „SMS – Singen macht Sinn“**

Dissertation

wissenschaftliche Arbeit im Fach Musik
zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.

vorgelegt von

Stephanie Forge

Paderborn, März 2016

1. Gutachter: Prof. Dr. Heiner Gembris
2. Gutachter: Prof. Dr. Thomas Krettenauer
Tag der Disputation: 9. Dezember 2016

INHALTSVERZEICHNIS

1 Einleitung	7
1.1 Ausgangssituation und Fragestellung	7
1.2 Erläuterung zentraler Begriffe	10
1.3 Aufbau der Arbeit	12
2 Das Projekt „Singen macht Sinn“ und dessen Evaluation	14
2.1 Projektbeschreibung	15
2.2 Projektevaluation	19
2.2.1 Fragestellungen	19
2.2.2 Methoden und Durchführung	20
2.2.3 Ergebnisse	22
2.3 Forschungsdesiderate der Projektevaluation	25
I Theoretischer Teil	30
3 Singen in der Schule und Gesellschaft	30
3.1 Forschungsstand zum Singen	30
3.1.1 Studien zum Singen in der Gesellschaft	32
3.1.2 Studien zum Singen in der Schule	34
3.2 Singen im Lehrplan der Grundschule in NRW	37
3.3 Anforderungen an die Lehrkraft bei der Singvermittlung	41
3.4 Zur Situation ausgebildeter Musikfachkräfte in der Grundschule	45
3.4.1 Absolventen im Grundschullehramt Musik	45
3.4.2 Musiklehrkräfte an Grundschulen	47
3.4.3 Lehrerfort- und Weiterbildungen zur musikalischen (Nach-)Qualifizierung	48
4 Die Stimme im Lehrberuf	51
4.1 Studien zu Stimmstörungen bei Lehrern	51
4.2 Studien zu Stimmfördermaßnahmen	54
5 Zum Selbstkonzept von Lehrern	56
5.1 Begriffsbestimmung und Arbeitsdefinition	56
5.1.1 Das globale Selbstkonzept	56
5.1.2 Das musikalische Selbstkonzept	60
5.1.3 Arbeitsdefinition	62
5.2 Studien zum musikalischen Selbstkonzept von Lehrern	64
5.3 Die Methodik von Selbstkonzeptmessungen und ihre Berücksichtigung in der SMS-Evaluation	70

6 Zur Nachhaltigkeit (musik)pädagogischer Lehrerbildung	73
6.1 Begriffsbestimmung und Arbeitsdefinition	73
6.1.1 Allgemeine Begriffsbestimmung	73
6.1.2 Der Begriff „Nachhaltigkeit“ im pädagogischen Kontext	74
6.1.3 Arbeitsdefinition.....	78
6.2 Studien zur nachhaltigen Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungen	81
6.2.1 Studien zur beruflichen Erwachsenenbildung.....	81
6.2.2 Studien zur Lehrerbildung	83
6.2.3 Studien zu Lehrerfort- und Weiterbildungen im Fach Musik.....	85
6.2.4 Studien zu den Wirkungen musikpädagogischer Förderprojekte	86
6.3 Die Methodik von Nachhaltigkeits- und Wirkungsuntersuchungen und ihre Berücksichtigung in der SMS-Evaluation	90
II Empirischer Teil	93
7 Interviewvorstudie	95
7.1 Fragestellungen	95
7.2 Methoden und Durchführung	96
7.3 Ergebnisse	98
7.3.1 Beschreibung der Interviewpartner	98
7.3.2 Musikalische Aus- und Fortbildung	99
7.3.3 Begründungen für das Singen	101
7.3.4 Schwierigkeiten beim Singen mit Kindern – Lösungen und Handlungsstrategien	102
7.3.5 Reaktionen der Schüler zum Singen.....	103
7.3.6 Zur Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung	104
7.3.7 Kritische Aspekte und Fortbildungsbedarf	109
7.3.8 Der richtige Zeitpunkt der SMS-Fortbildung – Studium, Referendariat oder berufsbegleitend?.....	111
7.3.9 Das SMS-Zertifikat zur Erhöhung der Berufschancen	113
7.4 Zwischenfazit	115
8 Fragebogenerhebung	117
8.1 Fragestellungen und Hypothesen	117
8.1.1 Zur Ausbildungs- und Arbeitssituation im Fach Musik	117
8.1.2 Zur inhaltlichen Bewertung der SMS-Fortbildung	117
8.1.3 Zur Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung.....	118
8.2 Methodisches Vorgehen.....	130
8.2.1 Der Fragebogen	130
8.2.2 Durchführung	133

8.2.3 Auswertung	135
8.3 Faktorenanalyse und Skalenbildung	138
8.3.1 Zur Gestaltung des Singens in der Schule	138
8.3.2 Zum stimmlichen Selbstkonzept	144
8.3.3 Zur Stimmbelastung beim Singen	150
8.3.4 Zur Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung	151
9 Ergebnisse der Fragebogenerhebung.....	153
9.1 Beschreibung der Stichprobe	153
9.1.1 Verteilung der SMS-Teilnehmer nach Teilnahmemodus	153
9.1.2 Geschlechterverteilung und Altersdurchschnitt	154
9.1.3 Musikalische Aus- und Fortbildungstätigkeiten	154
9.1.4 Aktuelle Berufssituation	156
9.1.5 Zusammenfassung	160
9.2 Zur SMS-Fortbildung: Bewertungen und Empfehlungen	162
9.2.1 Der Nutzen der SMS-Inhalte.....	162
9.2.2 Fortbildungsbewertung nach Schulnoten.....	163
9.2.3 Gewinne und Erfahrungen	164
9.2.4 Fehlende Inhalte der SMS-Fortbildung	165
9.2.5 Zur Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung	166
9.2.6 Der richtige Zeitpunkt einer musikpädagogischen Fortbildung – Studium, Referendariat oder berufsbegleitend?	167
9.2.7 Zusammenfassung	169
9.3 Zum Singen in der Schule	170
9.3.1 Häufigkeit des Singens	170
9.3.2 Gelingen und Schwierigkeiten beim Singen.....	175
9.3.3 Zur Gestaltung des Singens in der Schule	177
9.3.4 Belastungen der Lehrerstimme beim Singen	183
9.3.5 Zusammenfassung	185
9.4 Nachhaltige Wirkungen von SMS	187
9.4.1 Wissenstransfer zu Kollegen.....	187
9.4.2 Impulse zum eigenständigen Lernen	188
9.4.3 Erhöhung der Berufschancen	190
9.4.4 Zusammenfassung	191
9.5 Zum stimmlichen Selbstkonzept	192
9.5.1 Das stimmliche Selbstkonzept aus Sicht der Schulpraxis	192
9.5.2 Das stimmliche Selbstkonzept über drei Messzeitpunkte.....	198
9.5.3 Das stimmliche Selbstkonzept in der Retrospektive	200
9.5.4 Zusammenfassung	201

9.6 Einflussfaktoren auf die Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung.....	203
9.6.1 Die Einflussfaktoren und ihre Merkmalsausprägungen	203
9.6.2 Einflussfaktoren auf die Singhäufigkeit	206
9.6.3 Einflussfaktoren auf die Anwendung der SMS-Inhalte im Unterricht	210
9.6.4 Einflussfaktoren auf das stimmliche Selbstkonzept	212
9.6.5 Einflussfaktoren auf die Stimmbelastung der Lehrer beim Singen.....	215
9.6.6 Zusammenfassung	216
III Schlussbetrachtung	218
10 Diskussion und Fazit	218
10.1 Zur Ausbildungs- und Arbeitssituation im Fach Musik	219
10.2 Zur SMS-Fortbildung: Bewertungen und Empfehlungen	221
10.3 Nachhaltige Wirkungen von SMS und ihre Einflussfaktoren.....	224
10.3.1 Zum stimmlichen Selbstkonzept	227
10.3.2 Zur Anwendung der SMS-Inhalte in der Schule	232
10.3.3 Zur Belastung der Lehrerstimme beim Singen.....	235
10.3.4 Zur Häufigkeit des Singens in der Schule.....	238
10.4 Überblick über die zentralen Ergebnisse und der Hypothesenprüfung	244
11 Methodenkritische Reflexion und Konsequenzen für weitere Forschungen	248
12 Fortführungen und Weiterentwicklungen des SMS-Projekts.....	251
Literatur	254
Abbildungen	274
Tabellen.....	277
IV Anhang.....	279

1 EINLEITUNG

1.1 Ausgangssituation und Fragestellung

Das Singen ist die ursprünglichste Form musikalischer Betätigung. In der musikalischen Entwicklung von Kindern ist das Singen die elementarste und erste Art, sich musikalisch auszudrücken (Gembris 2009). Das Singen und die Singvermittlung stellen somit einen zentralen Bereich des Musizierens in der Frühpädagogik in Kindertagesstätten und Grundschulen dar.

Bereits seit längerem wird von Musikpädagogen beklagt, dass sich die Stimmqualität und die Singfähigkeiten im Kindes- und Jugendalter verschlechtern haben (Fuchs 2002; Mohr 2008; Vogt 2006). Gründe liegen zum einen darin, dass erstens in den Familien nicht mehr so häufig gesungen wird, wie es früher einmal war. Zweitens fehlt es den Lehrkräften an Singerfahrungen und Kompetenzen, so dass das Singen im Grundschulunterricht bzw. auch schon im Kindergarten nicht mehr als ein selbstverständliches Kulturgut vermittelt wird (Adelmann 1999; Brünger 2003).

Aus dieser Problemstellung heraus sind in den letzten Jahren zahlreiche Projektinitiativen zur Förderung des Singens in der Grundschule oder im Kindergarten entstanden. Neben dem Projekt *Singen macht Sinn* (SMS) aus der Region Ostwestfalen-Lippe (OWL), dessen Wirkungen in dieser Dissertation eingehender betrachtet werden, sind z.B. die Projekte *SingPause* (Düsseldorf), *Primacanta* (Frankfurt), *Jedem Kind seine Stimme* (Münster bzw. Neuss), *Chor:klasse!* (Niedersachsen) und *Toni in der Schule* (Chorverband NRW) zu nennen,¹ für die Förderung des Singens im Vorschulalter beispielsweise *Die Carusos* und *Felix* (Deutscher Chorverband) oder *Singende Kindergärten* (Drogeriemarkt dm).

Gemeinsames Ziel dieser Projekte ist, „physiologisch richtiges, gutes und altersgemäßes Singen zu fördern“ (Henning 2011, S. 50). Vor allem bildungsbenachteiligte Kinder sollen durch die Integration der Projekte in das allgemeine Bildungssystem erreicht werden. Im Projekt *Singen macht Sinn* steht zudem die Förderung der Singfähigkeiten und didaktischen Kompetenzen von (angehenden) Grundschullehrkräften ohne Musikstudium im Vordergrund. Innerhalb von zwei Semestern sollen Lehramtsstudierende, Lehramtsanwärter sowie ausgebildete

¹ Die unterschiedlichen Konzepte der Singprojekte in der Grundschule werden bei Knoll (2009) ausführlich dargestellt.

Lehrer² im Rahmen des Moduls „Basiskompetenz Stimme“ im Singen mit Kindern qualifiziert werden.³

Der Zeitraum dieser Projekte ist oft auf drei Jahre begrenzt. Zum Teil ist eine nachhaltige Eingliederung in bereits bestehende (Schul-)Strukturen vorgesehen. Die meisten dieser Projekte werden während ihrer Laufzeit wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Evaluationen am Ende von Bildungsmaßnahmen geben jedoch keine Auskunft über die Nachhaltigkeit des Erlernten. Erst zu einem viel späteren Zeitpunkt stellt sich heraus, ob diese Interventionen erfolgreich wirksam waren.

„Ein Projekt ist streng genommen ein einmaliges, komplexes, zeitlich begrenztes Vorhaben. Die im Rahmen von Förderprogrammen initiierten Vorhaben sollen jedoch in der Regel langfristige Wirkungen zeigen und sind deshalb auch nicht zeitlich befristet. Befristet ist allenfalls die Finanzierung, die aus förderpolitischen Gründen nicht dauerhaft sein darf.“ (Iller & Kamrad 2010, S. 193)

Die vorliegende Dissertation befasst sich deshalb mit der Frage, inwiefern das SMS-Projekt nachhaltige Wirkungen bei den ehemaligen Teilnehmern in der Unterrichtspraxis zeigt. Die Studie knüpft an die Erkenntnisse der bereits abgeschlossenen Evaluation an, die während der Laufzeit des SMS-Projekts von 2009 bis 2011 durchgeführt wurde (vgl. Forge & Gembris 2012). Während des Projekts wurden die SMS-Teilnehmer vor sowie nach der Teilnahme am Modul „Basiskompetenz Stimme“ per Fragebogen zu ihren Einstellungen zum Singen, Kompetenzzempfinden und zur Konzeption der Fortbildung befragt. An einer ausgewählten Gruppe an Lehramtsstudierenden wurden des Weiteren eine Stimmfeldmessung sowie andere stimmphysiologische Verfahren durchgeführt, um Zusammenhänge zwischen der Fortbildungsteilnahme und den Singleleistungen zu untersuchen. Es konnte festgestellt werden, dass sich sowohl die Singleleistungen als auch die subjektive Kompetenzeinschätzung im Vorher-Nachher-Vergleich signifikant verbesserten (vgl. Kapitel 2).

Im Rahmen dieser Dissertation soll weiterführend untersucht werden, ob die beobachteten Wirkungen von Dauer sind. Zu diesem Zweck wurden 138 ehemalige Teilnehmer zu den nachhaltigen Wirkungen des SMS-Projekts in der Schulpraxis befragt. Die Ziele dieser Untersuchung liegen auf zwei Ebenen: zum einen auf der Subjektebene der Lernenden bzw. der SMS-Teilnehmer und zum anderen auf der Projektebene (Projektkonzeption).

² Obwohl die SMS-Teilnehmer überwiegend weiblich waren, verwende ich in dieser Arbeit aufgrund einer besseren Lesbarkeit die maskuline Form für Bezeichnungen von Gruppen beider Geschlechter. Dies bezieht sich im weiteren Verlauf auch auf den Begriff des „Lehrers“, des „Studenten“, des „Referendars“ und des „Schülers“.

³ Die Zielgruppen und Inhalte des SMS-Projekts werden ausführlich in Kapitel 2 beschrieben.

Im Fokus der Subjektebene steht erstens die Frage, inwiefern sich die bereits festgestellten Verbesserungen des stimmlichen Selbstkonzepts⁴ nachhaltig in der Unterrichtspraxis bei den ehemaligen Teilnehmern nachweisen lassen. Zweitens soll überprüft werden, inwiefern ein Transfer der Fortbildungsinhalte in die Unterrichtspraxis stattfindet. Weiterhin ist zu klären, welche Faktoren die Nachhaltigkeit der Lerninhalte sowie das Singen in der Schule beeinflussen.

Auf der Projektebene stehen Aspekte im Vordergrund wie das Identifizieren von Chancen und Schwächen des SMS-Konzepts sowie die Überprüfung und Weiterentwicklung der SMS-Konzeption auf der Grundlage empirischer Erkenntnisse. Da das Modul „Basiskompetenz Stimme“ auch in Zukunft in der Lehrerbildung an den Universitäten Paderborn und Bielefeld angeboten wird, gewinnt die Frage der Nachhaltigkeit dieses Qualifizierungsangebots im Singen an Relevanz.

⁴ Unter dem „stimmlichen Selbstkonzept“ wird hier die Einschätzung der Singfähigkeiten sowie Einstellungen zum Singen und zur eigenen Stimme verstanden. Das Konstrukt des stimmlichen Selbstkonzepts sowie die Definition, die dieser Arbeit zugrunde liegt, werden in Kapitel 5 erläutert.

1.2 Erläuterung zentraler Begriffe

In diesem Kapitel wird das in dieser Arbeit zugrundeliegende Begriffsverständnis des Terminus *Fort- und Weiterbildungen für fachfremde Musiklehrer* dargelegt, das für das weitere Verständnis nötig ist. Zunächst wird auf den Begriff des *fachfremden Musiklehrers* eingegangen.

Lehrer, die das Fach Musik in der Grundschule ohne entsprechendes Musikstudium unterrichten, werden als *fachfremde Musiklehrer* bezeichnet. Im Gegensatz dazu besitzen *Musikfachkräfte* ein abgeschlossenes Lehramtsstudium für das Fach Musik oder eine Lehrbefähigung, die durch eine entsprechende Weiterqualifikation erworben wurde. Unter Musikfachkraft wird also ein Lehrer verstanden, der entweder das entsprechende Fach studiert oder sich entsprechend weiterqualifiziert hat.

Eine Differenzierung zwischen einer studierten und einer weiterqualifizierten Fachkraft ist auf den ersten Blick nicht ersichtlich. Beide unterrichten das Fach Musik in der Grundschule. Aufgrund des Fachlehrerprinzips ist dies in der Grundschule häufig der Fall. Fachfremde Lehrer werden auch oft als *Neigungslehrer* bezeichnet, da sie eine offensichtliche „Neigung“ zu dem jeweiligen Fach besitzen. Im Falle von Musik kann sich dies z.B. durch ein hohes Interesse an Musik oder durch das Spielen eines Instruments in der Freizeit äußern. In diesem Zusammenhang wird im Folgenden erläutert, was im Sinne einer Fort- bzw. Weiterqualifizierung für fachfremd unterrichtende Lehrer in Musik verstanden wird.

Die Lehrerbildung erfolgt in Deutschland in drei Phasen. Die erste Phase bezieht sich auf das Lehramtsstudium an Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen. Die zweite Phase umfasst die Referendariatsausbildung an Studienseminaren. Die Fort- und Weiterbildung wird als dritte Phase der Lehrerbildung bezeichnet (Terhart 2000). Die Begriffe *Fort- und Weiterbildung* werden oftmals fälschlich synonym benutzt. Differenziert wird zwischen Fort- und Weiterbildung insofern, als dass eine Weiterbildung als eine Qualifizierungsmaßnahme „für neue schulische Aufgaben jenseits des eigenen Fachs bzw. der Fachdidaktik angesehen wird; dazu gehören z.B. Verwaltungsaufgaben oder eine Ausbildung zum Mediator“ (Bechtel 2013, S. 6-7). Durch die Teilnahme an einer Weiterqualifizierungsmaßnahme kann eine Lehrbefähigung für das Fach Musik erworben werden. Diese Form von Weiterbildung ist mit einem Staterwerb, bessere Einstellungschancen oder Gehaltsveränderungen verbunden. In Abgrenzung dazu werden für Lehrkräfte in der dritten Phase der Lehrerbildung spezielle unterrichtsbeglei-

tende Fortbildungsveranstaltungen zum Qualifikationserhalt angeboten (vgl. Edelhoff 1990, S. 10).

Singen macht Sinn ist ein musikpädagogisches Förderprojekt, das sich an Lehrkräfte richtet, die nicht das Fach Musik studieren oder studiert haben. Das Ziel dieser Maßnahme liegt darin, die Singfähigkeiten und didaktischen Fähigkeiten dieser Lehrkräfte für das Singen mit Schülern in der Schule zu fördern. Das SMS-Projekt wird in allen drei Phasen der Lehrerbildung angeboten: für Lehramtsstudierende, für Lehramtsanwärter sowie für fachfremd unterrichtende Musiklehrer.

In dieser Studie wird unter dem SMS-Projekt eine musikalische Qualifizierungsmaßnahme im Sinne eine *Fortbildung* verstanden, die allerdings nicht nur in der dritten Phase, sondern in allen drei Phasen der Lehrerbildung angeboten wurde bzw. teilweise noch wird. *Singen macht Sinn* ist eine Sonderform einer Fortbildungsmaßnahme, da es als musikpädagogisches Förderprojekt zeitlich begrenzt von 2009 bis 2011 und ausschließlich in der Region Ostwestfalen-Lippe angeboten wurde.

Das SMS-Projekt ist eine reine Fortbildungsmaßnahme für das Singen mit Kindern in der Grundschule und führt zu keiner Lehrbefähigung für das Fach Musik wie dies bei einer Weiterbildung der Fall wäre. Es kann allerdings sein, dass aufgrund der zusätzlichen Qualifikation im Singen die ehemaligen SMS-Teilnehmer für das Fach Musik als fachfremd Unterrichtende in der Grundschule eingesetzt werden. Dieser Frage wird im empirischen Teil der Arbeit nachgegangen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit beginnt mit der Erläuterung und Vorstellung des Untersuchungsgegenstandes, nämlich das SMS-Projekt als Fortbildung im Singen für angehende und ausgebildete Lehrkräfte in der Grundschule (Kapitel 2). Es werden die Zielgruppen und vor allem die Zielsetzungen des Projekts erläutert. Im Anschluss werden die bereits abgeschlossene Evaluation, die während der Projektlaufzeit durchgeführt wurde, und die daraus resultierenden Forschungsdesiderate skizziert. Diese dienen als Grundlage für die folgende Nachhaltigkeitsuntersuchung.

Zu Beginn des theoretischen Teils erfolgt eine Betrachtung des Singens in der Schule und Gesellschaft (Kapitel 3). In diesem Kapitel wird das ambivalente Verhältnis zwischen einer singenden Gesellschaft und den Professionalisierungstendenzen in der Chorpädagogik einerseits und einer sterbenden Chorlandschaft und desolaten Singfähigkeiten von Kindern bzw. Lehrkräften andererseits beschrieben. Darüber hinaus werden die curricularen Vorgaben im Fach Musik erläutert, um Anforderungen, die das Singen an die Grundschullehrkraft stellt, abzuleiten. Des Weiteren beschäftigt sich das Kapitel mit der gegenwärtigen Situation ausgebildeter Musikfachkräfte in den Grundschulen Nordrhein-Westfalens. Hier wird die Diskrepanz zwischen den Anforderungen, die das fachgerechte Singen an die Lehrkraft stellt, und den gegenwärtigen Ausbildungsstrukturen diskutiert. Auf die Problematik des fachfremden Musikunterrichts und den bestehenden Musiklehrermangel an den Grundschulen in NRW wird ebenfalls hingewiesen.

Ein Ziel der SMS-Fortbildung war u.a. die Vermittlung eines gesundheitsbewussten Umgangs mit der eigenen Stimme sowie der Kinderstimme (s. Kapitel 2). In der vorliegenden Studie soll deshalb überprüft werden, inwiefern die ehemaligen SMS-Teilnehmer in der Schulpraxis tatsächlich Belastungen der Stimme beim Singen wahrnehmen und einen gesundheitsbewussten Umgang mit der Stimme pflegen. Das vierte Kapitel widmet sich aus diesem Grund der Stimme im Lehrberuf und insbesondere der Problematik von Stimmstörungen bei Berufssprechern. Studien zur Evaluation von Stimmtrainingsprogrammen werden angeführt.

Im SMS-Projekt soll neben den Singleleistungen auch das stimmliche Selbstkonzept der Lehrer gefördert werden (s. Kapitel 2). In Kapitel 5 wird daher das Konstrukt des Selbstkonzepts erläutert und insbesondere Studien zum musikalischen Selbstkonzept von Lehrern dargestellt. Darüber hinaus wird die Methodik von Selbstkonzeptmessungen diskutiert. Hieraus abgeleitet

erfolgt die Vorgehensweise der Selbstkonzeptmessung der vorliegenden empirischen Untersuchung.

Im Fokus dieser Arbeit steht die Nachhaltigkeitsuntersuchung der SMS-Fortbildung. Der Begriff „Nachhaltigkeit“ wird in Kapitel 6 erläutert und für die anstehende Studie definiert. Insbesondere Theorien und Bedingungen zum nachhaltigen Lernen werden in diesem Kapitel erklärt. Des Weiteren wird der aktuelle Forschungsstand zur nachhaltigen Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungen beschrieben sowie auf die methodischen Schwierigkeiten und Besonderheiten bei Nachhaltigkeitsuntersuchungen hingewiesen.

Der empirische Teil der Arbeit besteht aus drei großen Hauptkapiteln. Der erste Teil widmet sich der qualitativen Interviewvorstudie (Kapitel 7). Hier werden zunächst die Fragestellungen und die Methodik erläutert sowie der zeitliche Ablauf der einzelnen Untersuchungsschritte dargestellt. Anschließend werden die Ergebnisse präsentiert. Das Kapitel endet mit einem Zwischenfazit und Schlussfolgerungen für die Hauptstudie. Im zweiten Teil werden die Fragestellungen und Hypothesen sowie das methodische Vorgehen der quantitativen Fragebogenstudie beschrieben (Kapitel 8). Das neunte Kapitel umfasst die Beschreibung der Ergebnisse des Fragebogens.

Die Arbeit endet mit einer Schlussbetrachtung der Ergebnisse. Nach einem abschließenden Gesamtfazit der einzelnen Untersuchungsergebnisse (Kapitel 10), wird das Untersuchungsdesign dieser Studie kritisch reflektiert und Konsequenzen für weitere Forschungsarbeiten abgeleitet (Kapitel 11). Die Arbeit schließt mit einem Ausblick auf die aus dem SMS-Projekt hervorgegangenen Initiativen und Fortführungen (Kapitel 12).

2 DAS PROJEKT „SINGEN MACHT SINN“ UND DESSEN EVALUATION⁵

Das musikpädagogische Projekt *Singen macht Sinn* – abgekürzt SMS – wurde 2009 bis 2011 in ausgewählten Schulen und Studienseminaren der Region Ostwestfalen-Lippe sowie an den Universitäten Paderborn und Bielefeld durchgeführt. Hauptintention von SMS war es, die Singfähigkeiten von Grundschulkindern und Neigungslehrern des Fachs Musik zu fördern und vielfältige Singanlässe in den Schulen zu schaffen. Das gemeinsame Singen sollte durch die Projektinitiative ein fester Bestandteil des Schullebens werden und darüber hinaus auch außerschulische Aktivitäten musikalisch bereichern. In den Grundschulen fand das Projekt im regulären Musikunterricht statt. An den Universitäten und Studienseminaren wurde die Fördermaßnahme als zusätzliche Veranstaltung im Rahmen der Ausbildung von Lehramtsanwärtern (LAA) und -studierenden angeboten, die nicht das Fach Musik studieren.

Das Projekt wurde während der gesamten dreijährigen Projektphase durch das Institut für Begabungsforschung in der Musik (IBFM) der Universität Paderborn wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Die Evaluation vereinte formative und summative Untersuchungsmethoden. Die formative Evaluation hatte den Zweck, den am Projekt Beteiligten und verantwortlichen Personen ein systematisches Feedback über Effekte, Stärken und Schwächen des Projekts zu geben, um so bereits während der Projektlaufzeit die laufenden Prozesse und Inhalte zu optimieren. Darüber hinaus hat die summative Evaluation die Wirksamkeit des SMS-Projekts in Bezug auf die Verbesserungen der Singfähigkeiten hin untersucht. Die Ergebnisse der dreijährigen Evaluation wurden 2012 in einem Projektbericht publiziert (s. Forge & Gembris 2012).

Im Folgenden wird das SMS-Projekt mit seinen Zielen und Inhalten vorgestellt (Kapitel 2.1). Danach wird die bereits abgeschlossene dreijährige Projektevaluation mit ihren Fragestellungen, Forschungsmethoden und Ergebnissen dargestellt (Kapitel 2.2). Das Kapitel schließt mit der Erläuterung der Forschungsdesiderate (Kapitel 2.3), an denen die vorliegende Dissertation mit einer Folgestudie anknüpft.

⁵ Das Kapitel basiert auf der Veröffentlichung *Singförderung in der Grundschule. Evaluation des Projekts „Singen macht Sinn“* von Forge & Gembris (2012). Das Kapitel „Projektbeschreibung“ wurde aus der Veröffentlichung weitestgehend übernommen. Die Kapitel „Fragestellungen“, „Methoden und Durchführung“, „Ergebnisse“ und „Forschungsdesiderate der Projektevaluation“ wurden für die Dissertation modifiziert.

2.1 Projektbeschreibung

Der Fokus des SMS-Projekts lag in einer *nachhaltigen* Förderung des Singens. Das heißt, auch über das Projektende hinaus sollen die Anstöße zum Singen noch wirken und von den Teilnehmern in den Schulen weiter getragen werden. Aus diesem Grund wurden nicht nur die Singkompetenzen von Grundschulkindern gefördert, sondern auch ausführende Lehrpersonen zum Singen mit Kindern befähigt. Für die Förderung der unterschiedlichen Zielgruppen wurde ein Säulenmodell mit vier unterschiedlichen Programmen entwickelt (s. Tabelle 1). Mit dieser Mehrdimensionalität ist gewährleistet, dass über das Projektende hinaus Multiplikatoren ausgebildet werden, die das Singen auch weiterhin nachhaltig fördern.

Tabelle 1: Das Säulenmodell des SMS-Projekts

Säule	Zielgruppe	Förderprogramm
1	Schüler und fachfremde Musiklehrer	Singen in Grund- und Förderschulen
2	Lehramtsanwärter ohne Musikstudium	Modul „Basiskompetenz Stimme“
3	Studenten mit Musikstudium	Masterstudiengang „Singen mit Kindern“
4	Lehramtsstudenten ohne Musikstudium	Modul „Basiskompetenz Stimme“

In der ersten Säule stand die Förderung des Singens von Schülern und fachfremd unterrichtenden Musiklehrern der Primarstufe im Vordergrund. Um darüber hinaus auch zukünftige Grundschullehrer auf das Singen mit Kindern vorzubereiten, wurden in den Säulen 2 und 4 Lehramtsanwärter und -studierende, die Musik nicht als Studienfach gewählt haben, im Singen mit Kindern geschult. Mit der Säule 3 wurde innerhalb des Projekts ein Masterstudiengang an der Musikhochschule Detmold konzipiert, der die professionelle Ausbildung von Musikstudenten für das Singen mit Kindern umfasst.

Die vorliegende Dissertation fokussiert ausschließlich die Untersuchung der Nachhaltigkeit des Moduls „Basiskompetenz Stimme“ für Lehramtsanwärter (Säule 2) und Lehramtsstudenten (Säule 4) ohne Musikstudium, da insbesondere diese beiden Zielgruppen dafür verantwortlich sind, ob und vor allem wie mit Schülern in Zukunft in der Schule gesungen wird. Im Folgenden wird deshalb nur dieses Weiterbildungsmodul mit seinen Zielen und Inhalten erläutert.⁶

⁶ Die Beschreibung der anderen Förderprogramme ist in Forge & Gembris (2012) nachzulesen.

Das Modul „Basiskompetenz Stimme“ für Lehramtsanwärter und -studierende

Ziel des Moduls „Basiskompetenz Stimme“ war die Vermittlung von Grundkompetenzen im Umgang mit der eigenen Stimme und zum Singen mit Kindern in der Primarstufe. Folgende Zielkompetenzen sollten von den Teilnehmern innerhalb von zwei Semestern erworben werden (Tiemann 2009):

- Die Teilnehmer sollen ein gutes Stimmvorbild für Kinder sein, das bedeutet: Mittels Stimmbildung sollen die Teilnehmer in der Lage sein, einen Stimmumfang zu entwickeln, der es ihnen ermöglicht, im Tonraum vom kleinen a bis zum zweigestrichenen f zu singen. Des Weiteren soll ihr Selbstbewusstsein gestärkt werden, so dass sie sich in der Lerngruppe trauen, vor anderen und später in der Klasse vor Schülern zu singen. Um im Klassenraum klanglich präsent zu sein, sollen sie zudem eine gute Artikulationsfähigkeit und Textverständlichkeit entwickeln.
- Die Teilnehmer sollen in der Lage sein, selbstständig und angemessen Lieder auswählen zu können, das bedeutet: Im SMS-Seminar lernen die Teilnehmer beständig neue Lieder kennen, so dass sie abschließend ein sinnvolles Liedrepertoire für den Schulsinsatz zur Verfügung haben. Das erarbeitete Liedgut soll von den angehenden Lehrern zudem nach Besonderheiten der Kinderstimme (z.B. Tonlänge, Phrasenlänge, Register) kritisch beurteilt werden können.
- Die Teilnehmer sollen in der Lage sein, das Liedrepertoire stimmlich und musikalisch angemessen vermitteln zu können, das bedeutet: Die Teilnehmer sollen intonations-sicher Melodien singen können. Um dieses Ziel zu erreichen, sollen die Teilnehmer z.B. Dreiklänge, Tonleitern oder Intervalle auf vorgegebenen Tönen singen, Phrasen auf einem Atem singen, Einsätze geben, Tempo anzeigen etc.
- Die Teilnehmer sollen für die Liedvermittlung ein vielfältiges methodisches Repertoire zur Verfügung haben, das bedeutet: Im Seminarunterricht werden den Teilnehmern modellhaft verschiedene Herangehensweisen der Liedvermittlung vorgestellt, z.B. Call- and Response-Techniken.

Die erwarteten Zielkompetenzen sind als Idealvorstellungen formuliert. Je nach Vorkenntnissen und unterschiedlichem Entwicklungspotenzial erweiterten die Teilnehmer ihre Kompetenzen im Bereich Stimme und Singen mit Kindern.

Die SMS-Fortbildung fand an den Studienseminaren und Universitäten wöchentlich je 90 Minuten über einen Zeitraum von zwei Semestern statt. Zudem bestand für die Teilnehmer die Möglichkeit, eine Einzelberatung zum Umgang mit der Stimme wahrzunehmen. Diese Beratung wurde einmal im Halbjahr in einem Umfang von 20 Minuten angeboten. Nach einem Jahr haben die Teilnehmer das Modul mit einem Zertifikat abgeschlossen, das ihnen die erfolgreiche Teilnahme bescheinigt.

Pro Halbjahr startete je nach Bedarf und Anfrage ein neuer Kurs „Basiskompetenz Stimme“, so dass im Rahmen der Projektlaufzeit insgesamt vier Jahrgänge (Staffeln) vom Förderprogramm profitieren konnten. Die folgenden zwei Tabellen stellen einen Überblick über die

durchgeführten Kurse an den Studienseminaren (s. Tabelle 2) und Universitäten (s. Tabelle 3) dar.

Tabelle 2: SMS-Kurse an den Studienseminaren (Simon 2011)

SMS-Kurse an den Studienseminaren (Säule 2) (N = Anzahl Teilnehmer mit Zertifikat)							
Studien- seminar	2. Hj. 2008/09	1. Hj. 2009/10	2. Hj. 2009/10	1. Hj. 2010/11	2. Hj. 2010/11	N	Kurse
Bielefeld	9 LAA + 1 LE			11 LAA + 1 LE		34	3
		8 LAA + 4 LE					
Detmold	11 LAA + 1 LE			19 LAA		40	3
		8 LAA + 1 LE					
Minden	14 LAA		14 LAA			66	4
		17 LAA		21 LAA			
Paderborn	12 LAA		22 LAA			60	4
		13 LAA		13 LAA			
LAA = Lehramtsanwärter LE = Lehrer						200	14

Tabelle 3: SMS-Kurse an den Universitäten (Simon 2011)

SMS-Kurse an Universitäten (Säule 4) (N = Anzahl Teilnehmer mit Zertifikat)							
Universität	SoSe 09 1. Staffel	WS 09/10 2. Staffel	SoSe 10 3. Staffel	WS 10/11 4. Staffel	SoSe 11	N	Kurse
Bielefeld		16 STUD		21 STUD		87	5
				23 STUD			
			15 STUD				
			10 STUD + 1 LAA + 1 LE				
Paderborn	15 STUD		18 STUD			153	8
	18 STUD		19 STUD + 1 LE				
	22 STUD			20 STUD			
	22 STUD			17 STUD + 1 LE			
STUD = Studierende LAA = Lehramtsanwärter LE = Lehrer						240	13

An den vier Studienseminaren Detmold, Paderborn, Bielefeld und Minden wurden insgesamt 14 Kurse während der dreijährigen Projektlaufzeit angeboten. Diese Kurse wurden von acht ausgebildeten Vokalpädagogen geleitet. An den Universitäten Paderborn und Bielefeld wurden 13 Kurse „Basiskompetenz Stimme“ in diesem Zeitraum angeboten, die von neun Vokalpädagogen betreut wurden.

Betrachtet man die Teilnehmerzahlen des Moduls „Basiskompetenz Stimme“, so haben bei Projektabschluss im Sommer 2011 insgesamt 440 angehende Lehrer das Modul erfolgreich mit einem Zertifikat abgeschlossen. Hierzu zählen ebenfalls 14 Lehrer (LE), die am Förderprogramm der Säule 1 „Singen in Grund- und Förderschulen“ von SMS teilgenommen haben und das Modul „Basiskompetenz Stimme“ zusätzlich besuchten.

2.2 Projektevaluation

Die Projektevaluation hatte die Aufgabe, das Erreichen der internen Zielvorgaben systematisch zu überprüfen und den Erfolg der eingesetzten Maßnahmen abschließend zu bewerten. Das erklärte Projektziel von SMS ist, das Singen von Kindern, Lehrern und angehenden Lehrern der Primarstufe zu fördern und Freude am Singen zu vermitteln. Folglich wurden die Fragestellungen und Untersuchungsmethoden darauf ausgerichtet, dieses Projektziel zu überprüfen. In den folgenden Beschreibungen liegt wiederum der Fokus auf der Befragung der Lehramtsanwärter und -studierenden.⁷

2.2.1 Fragestellungen

In der Evaluation des Moduls „Basiskompetenz Stimme“ wurden drei übergeordnete Fragestellungen untersucht. In einem ersten Schritt wurden die Wirkungen der SMS-Teilnahme auf das stimmliche Selbstkonzept untersucht. In einem zweiten Schritt wurde der Nutzen der Fortbildung aus Sicht der Teilnehmer beurteilt. Diese Beurteilung und Bewertung der Fortbildung ermöglichte es, das Seminarconcept im Sinne einer formativen Evaluation an den Anforderungen und Bedürfnissen der Teilnehmer anzupassen und zu optimieren. Drittens wurden die Wirkungen der Fortbildung auf die stimmliche Leistungsfähigkeit untersucht. Anhand dieser dreigliedrigen Vorgehensweise sollten die Effektivität und der Nutzen der Fördermaßnahme *Singen macht Sinn* umfassend beurteilt werden. Folgende Fragestellungen lagen der Projektevaluation im Einzelnen zugrunde:

1. Welchen Einfluss hat die Teilnahme an SMS auf Einstellungen zur eigenen Stimme, Motivationen zum Singen, die wahrgenommene eigene Sing- und Lehrkompetenz und die Bereitschaft zum Singen mit Schülern bei Lehramtsanwärtern und -studierenden, die Musik nicht als Studienfach gewählt hatten?
2. Welche Inhalte des Moduls befinden die teilnehmenden Lehramtsanwärter und -studierenden als nützlich bzw. gar nicht nützlich in Bezug auf das Singen mit Kindern in der Grundschule? Welche Inhalte haben ihnen besonders gut gefallen? Welche Inhalte fehlen ihnen?
3. Inwiefern verbessert SMS die stimmlichen Leistungen der Sing- und Sprechstimme, sowie die Stimmqualität der teilnehmenden Lehramtsanwärter und -studierenden?

⁷ Die Ergebnisse der Schüler- und Lehrerbefragung sind in Forge & Gembris (2012) nachzulesen.

2.2.2 Methoden und Durchführung

In der Projektevaluation wurden unterschiedliche Erhebungsinstrumente eingesetzt. Erfasst wurden sowohl subjektive Daten über die Kompetenzwahrnehmung der Teilnehmer als auch objektive Leistungsindikatoren der Stimme. Die Anwendung unterschiedlicher Methoden im Sinne einer Methodentriangulation ermöglichte es, übergreifende Schlussfolgerungen der Projektauswirkungen auf unterschiedlichen Ebenen festzustellen. Auf Grundlage der gewonnenen Daten, Einschätzungen und Bewertungen wurden anschließend Handlungsempfehlungen und Maßnahmen zur Optimierung des Projekts abgeleitet (s. Forge & Gembris 2012, S. 183 ff.). Neben Fragebögen mit geschlossenen und offenen Fragen wurden zur Untersuchung der stimmlichen Fähigkeiten der Projektteilnehmer objektive Verfahren aus der Logopädie gewählt. Die verwendeten Untersuchungsinstrumente waren⁸:

- Fragebogen „Einstellungen zum Singen“
- Feedback-Fragebogen zu den Seminarinhalten
- Verfahren zur Stimmuntersuchung (z.B. perzeptive Stimmbeurteilung, Stimmfeldmessung, Voice Handicap Index zur Selbstbeurteilung der Stimme)

Der Fragebogen „Einstellungen zum Singen“ wurde eingesetzt, um zu überprüfen, ob sich das stimmliche Selbstkonzept der Teilnehmer durch das Modul „Basiskompetenz Stimme“ positiv entwickelt. Der Fragebogen wurde jeweils zu Kursbeginn und ein zweites Mal am Kursende eingesetzt, so dass im Vorher-Nachher-Vergleich Kompetenz- und Einstellungsveränderungen festgestellt werden konnten. An dieser Befragung nahmen insgesamt 263 SMS-Teilnehmer teil.

Zur Kontrolle der Einhaltung der Projektziele wurden regelmäßige Feedback-Befragungen zu den Seminarinhalten durchgeführt. Bewertet wurde jeweils in der Mitte der Kurslaufzeit und ein zweites Mal am Ende. Die Ergebnisse der Befragungen wurden bereits in der Projektlaufzeit den jeweiligen Kursleitern in Form von Zwischenberichten zurückgegeben. Die Vokalpädagogen konnten so direkt auf das Feedback der Teilnehmer reagieren und gegebenenfalls ihr Unterrichtskonzept modifizieren. An der Feedback-Befragung nahmen insgesamt 248 SMS-Teilnehmer teil.

Um zu überprüfen, ob und inwiefern sich die stimmlichen Leistungen der Teilnehmer durch das Modul „Basiskompetenz Stimme“ objektiv messbar verbessern, wurden eine perzeptive

⁸ In der Evaluation wurde zudem der Einfluss des Moduls „Basiskompetenz Stimme“ auf die tonalen und rhythmischen Wahrnehmungsfähigkeiten der teilnehmenden Lehramtsanwärter und Studierenden mittels eines Musikalitätstests von Wing (1961) untersucht. Die Untersuchung erbrachte allerdings keine signifikanten Ergebnisse und wurde deshalb in der Folgestudie nicht weiter berücksichtigt.

Stimmuntersuchung, eine Stimmfeldmessung und der Voice Handicap Index – ein Fragebogen zur Selbstbeurteilung der Stimme auf mögliche Stimmstörungen – eingesetzt.

Die perzeptive Stimmbewertung wird als Diagnose- und Evaluationsinstrument in der logopädischen Praxis bei Stimmuntersuchungen verwendet. Betrachtet werden verschiedene Stimmparameter, die die Qualität der Stimme beeinflussen (z.B. Dynamik, Modulationsfähigkeit, Tonhaltedauer). Für alle messbaren Parameter existieren Normwerte in der Literatur. Eine Über- oder Unterschreitung dieser Werte weist auf eine Beeinträchtigung der Stimme hin (s. Hammer 2005, S. 130).

Die Stimmfeldmessung stammt ebenfalls aus der Diagnostik der Logopädie und wird eingesetzt, um die maximalen Leistungsgrenzen einer Singstimme zu ermitteln. Gemessen wird der maximale Stimmumfang (in Halbtönen und Hertz) in Abhängigkeit des Dynamikumfangs (in Dezibel). Das Verfahren ist standardisiert und nach bestimmten Richtlinien durchzuführen (s. Klingholz 1990).

Der Voice Handicap Index (VHI) ist ein standardisierter Fragebogen, der in der Logopädie zur subjektiven Bewertung der Stimme eingesetzt wird (s. Nawka, Wiesmann & Gonnermann 2003). Da Lehrer als Berufssprecher zu der Risikogruppe zählen, die gehäuft unter Stimmbeschwerden leidet (Vilkman 2000), wurde mit dem VHI die stimmliche Belastung der angehenden Lehrer im SMS-Projekt untersucht.

In der Stimmuntersuchung wurde neben der SMS-Gruppe eine Kontrollgruppe ohne Stimmförderung untersucht. Die Kontrollgruppe bestand aus Lehramtsstudierenden, die weder das Fach Musik studierten noch an SMS teilnahmen. Auch die Stimmuntersuchungen wurden im Vorher-Nachher-Vergleich durchgeführt. Aufgrund des hohen personellen und zeitlichen Aufwandes dieser Methoden konnte diese Untersuchung nur bei einem Teil der Gesamtstichprobe durchgeführt werden. Insgesamt nahmen an der Stimmuntersuchung 45 Lehramtsstudierende teil (SMS-Teilnehmer: $N = 21$, Kontrollgruppe: $N = 24$).

2.2.3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die wesentlichen Ergebnisse der Datenerhebungen zu den verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten der Evaluation des Moduls „Basiskompetenz Stimme“ im Überblick dargestellt.

Wirkungen auf das stimmliche Selbstkonzept, wahrgenommene Qualifikationen und Einstellungen zum Singen

Insgesamt belegen die Ergebnisse, dass das Kompetenzerleben der teilnehmenden Lehramtsstudierenden und Referendare in vielen Bereichen erfolgreich gesteigert werden konnte. Auf der subjektiven Ebene konnten positive Veränderungen in Bezug auf die Einstellungen zum Singen hinsichtlich des stimmlichen Selbstkonzepts und bezüglich der unterrichtsbezogenen Kompetenzen bei den Teilnehmern festgestellt werden. Dies äußerte sich darin, dass die Teilnehmer in ihrer eigenen Wahrnehmung nach der Teilnahme an SMS mehr Selbstvertrauen beim Singen besaßen, mehr Spaß am Singen empfanden und insgesamt dem Singen eine höhere Bedeutung beigemessen haben. Die Einschätzung der eigenen Singfähigkeit hat sich ebenfalls verbessert, so dass die meisten Teilnehmer nach Abschluss der Fortbildung zufrieden bezüglich ihrer Stimmleistungen waren. In Bezug auf die unterrichtsbezogenen Kompetenzen fühlten sich die Teilnehmer nach dem SMS-Seminar ausreichend vorbereitet, mit Kindern in der Schule zu singen. Sie verfügten in ihrer Wahrnehmung über ein ausreichend großes Repertoire an Kinderliedern und besaßen bessere didaktische und musikalische Kompetenzen als vorher.

Die instrumentalen Fähigkeiten der Teilnehmer zur Begleitung des eigenen Gesangs waren dagegen nach wie vor gering. Die Vermittlung instrumentaler Kenntnisse war jedoch auch nicht Ziel von SMS. Der Wunsch, ein Begleitinstrument zu erlernen, wurde dennoch vielfach von den Teilnehmern geäußert, obwohl über die Hälfte der Teilnehmer (62%) sogar instrumentale Fähigkeiten besitzt. Es fehlte den Teilnehmern also an Kenntnissen, das Singen in der Schule zu begleiten.

Feedback-Befragung: Bewertung von Inhalten und Methoden des Moduls „Basiskompetenz Stimme“

Die Feedback-Befragung zeigte ein sehr positives Stimmungsbild seitens der Lehramtsanwärter und -studierenden. Die Seminarinhalte des Moduls „Basiskompetenz Stimme“ wurden von den Teilnehmern überwiegend als nützlich oder sehr nützlich bewertet. Vor allem praxisorien-

tierte Seminarinhalte wie die Erweiterung des Liedrepertoires oder das Üben von Liedern empfanden die Teilnehmer als außerordentlich nützlich. Als weniger relevant für die spätere Schulpraxis wurden dagegen die Musiktheorie, die Theorie zur Stimme oder die Auftrittserfahrung beim Singfest⁹ beurteilt. Das gemeinsame Singen wurde als sinnvollste Arbeitsweise im SMS-Kurs betrachtet. Die Teilnehmer konnten hieraus konkrete Anregungen für das Singen mit Kindern in der Schule ableiten.

Obwohl sich die SMS-Teilnehmer deutlich überwiegend positiv zu den Inhalten äußerten, gab es auch einige kritische Anmerkungen bezüglich des Liedrepertoires oder zu der vermittelten Liedmethodik und Didaktik. Die Teilnehmer wünschten sich zum Beispiel eine größere Themenvielfalt bei der Liedauswahl oder mehr konkrete Umsetzungsmöglichkeiten für das Singen in der Schule.

Ein grundlegendes Problem, das von den Teilnehmern häufig angesprochen wurde, war die große Heterogenität bezüglich ihres musikalischen Vorwissens bzw. ihrer Singerfahrungen. Diese Heterogenität zeigte sich besonders darin, dass die Zahl der Teilnehmer, die das Anspruchsniveau der Musiktheorie als zu hoch bewerteten, fast genauso groß war wie die Zahl derjenigen, für die das Anspruchsniveau zu gering war.

Das Modul „Basiskompetenz Stimme“ wurde abschließend von den Teilnehmern im Durchschnitt mit der Schulnote 1,7 bewertet. Die Teilnehmer waren sich in diesem positiven Urteil sehr einig, was sich in der geringen Standardabweichung ($SD = 0,57$) zeigt.

Wirkungen auf die Qualität der Stimme im Vergleich zu einer Kontrollgruppe

Die Stimmuntersuchungen bestätigten die subjektiven Kompetenzeinschätzungen der Lehramtsanwärter und -studierenden. Die Ergebnisse der Stimmfeldmessung zeigten in allen untersuchten Stimmparametern deutliche Verbesserungen der SMS-Gruppe im Vergleich zu der Kontrollgruppe. So konnten die SMS-Teilnehmer bis zu einer Terz höher singen als vorher sowie ihren Lautstärkeumfang signifikant erweitern. In der Kontrollgruppe zeigte sich dagegen nur ein Anstieg des lauten Pegels, was auf Trainingseffekte der Messwiederholung zurückgeführt werden könnte.

In der Durchführung der zweiten Stimmuntersuchung war zudem zu beobachten, dass die SMS-Teilnehmer bewusst auf ihre Haltung und richtige Zwerchfellatmung beim Singen achteten. Einzelne Teilnehmer, die bei der ersten Untersuchung noch Schwierigkeiten hatten, in

⁹ Während der Projektlaufzeit wurden regelmäßig Singfeste veranstaltet, an denen die teilnehmenden Schüler, Lehrer, Lehramtsanwärter und -studierenden gemeinsam ihr erarbeitetes Liedrepertoire einem Publikum präsentierten.

ihrer Kopfstimme zu singen, konnten ihr Stimmregister vor allem im hohen Tonbereich erweitern und schafften in der zweiten Untersuchung den Wechsel zwischen Brust- und Kopfstimme. Die Verbesserungen bei der Stimmfeldmessung lassen sich auch dadurch erklären, dass die Teilnehmer durch das Seminar im Umgang mit ihrer Stimme mehr Selbstvertrauen erlangt haben, so dass sie offener und mutiger singen.

Weiterhin konnten bei den SMS-Teilnehmern Verbesserungen in der Klangqualität der Singstimme festgestellt werden. Vor allem bei Teilnehmern, die in der Voruntersuchung eine leichte Stimmstörung (gemessen durch den DSI¹⁰) hatten, konnte in der Nachuntersuchung eine erhebliche Verbesserung nachgewiesen werden. In der Kontrollgruppe wurde dagegen keine Veränderung der Klangqualität festgestellt.

Bei der Selbsteinschätzung der Stimme mittels Voice Handicap Index zeigten sich in beiden Gruppen keine Veränderungen im Vorher-Nachher-Vergleich. Der Voice Handicap Index enthielt zusätzlich einen selbstkonzipierten Teil mit Fragen zur Theorie der Stimmerzeugung, zur Kenntnis und Anwendung von Aufwärm- und Trainingsübungen der Stimme sowie zur Sicherheit im Umgang mit der Sprech- und Singstimme. Hier zeigten sich signifikante Veränderungen bei den SMS-Teilnehmern. Nach zwei Semestern SMS-Unterricht haben die SMS-Teilnehmer ihre Kenntnisse zur Stimmerzeugung und ihr Wissen über Aufwärm- und Trainingsübungen der Stimme signifikant erweitern können. Außerdem haben sie im Laufe des Seminars mehr Sicherheit im Umgang mit ihrer eigenen Stimme erlangt und fühlen sich bezüglich ihrer stimmlichen Fähigkeiten für den Unterricht in der Schule besser vorbereitet als vorher.

¹⁰ Als Maß für die Bestimmung der Stimmqualität wurde der Dysphonia Severity Index (DSI) berechnet (s. Wuyts et al. 2000 und Nawka et al. 2006). Der DSI setzt sich zusammen aus der maximalen Tonhaltdauer, dem höchsten und leisesten Ton sowie dem Jitter (Unregelmäßigkeit der Stimmlippenschwankung). Die maximale Tonhaltdauer wurde während der perceptiven Stimmbeurteilung ermittelt, der höchste und leiseste Ton wurden der Stimmfeldmessung entnommen.

2.3 Forschungsdesiderate der Projektevaluation

Insgesamt zeigten die Untersuchungen auf verschiedenen Ebenen, dass SMS eine erfolgreiche Maßnahme zur Förderung des Singens in der Grundschule ist. Die Auswirkungen von SMS spiegeln sich zum einen in den insgesamt sehr positiven Beurteilungen der Lehramtsanwärter und -studierenden zum Konzept der SMS-Fortbildung wider und zum anderen auch in den genannten objektiven Verbesserungen der Stimme sowie in der Verbesserung des stimmlichen Selbstkonzepts.

Für das erfolgreiche Singen in der Schule sind die beschriebenen Ergebnisse grundsätzlich eine gute Voraussetzung. Die formative Evaluation während der Projektphase und die summativ am Ende der SMS-Kurse liefern allerdings nur erste Hinweise auf den Erfolg und die Effektivität des Moduls „Basiskompetenz Stimme“. Ob die Inhalte auch nachhaltig wirken, wird sich tatsächlich erst zeigen, wenn die ehemaligen Teilnehmer die Impulse aus SMS in der Schule umsetzen. Aus diesem Grund wurden die ehemaligen SMS-Teilnehmer des Moduls „Basiskompetenz Stimme“ im Rahmen dieser Dissertation ein Jahr nach Projektabschluss in die Schulpraxis begleitet und zu der Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung und zum Singen in der Schule befragt.

Vor dem Hintergrund, dass die SMS-Kurse an den Universitäten Bielefeld und Paderborn auch in Zukunft weiter angeboten werden (Stand WS 2015/2016), gewinnt die Studie an Relevanz. Durch die Befragung von ehemaligen Teilnehmern nach ihren Praxiserfahrungen im Singen mit Schülern (z.B. Was gelingt ihnen gut? Womit haben sie noch Schwierigkeiten? Welche Inhalte fehlen ihnen rückblickend für das Singen in der Schule?) lassen sich z.B. Schlussfolgerungen ableiten, die die derzeitige Seminarkonzeption bedürfnisorientiert optimieren können. Folgende inhaltliche Aspekte werden in der Folgestudie aufgegriffen:

Nachhaltige Wirkungen der SMS-Teilnahme auf das stimmliche Selbstkonzept

Die Ergebnisse der dreijährigen Projektevaluation belegen, dass sich die musikalisch-didaktischen Kompetenzen in der Wahrnehmung der Teilnehmer signifikant verbessert haben. Andere Studien ergaben ebenfalls, dass Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen positive Effekte auf das Selbstkonzept fachfremder Musiklehrer haben können (vgl. Telemachou 2007; Yeung & Wong 2004; Schellberg 2005). Ein musikalisch-didaktisches Selbstvertrauen ist in vielen Fällen sicher eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass die künftigen Lehrer sich überhaupt zutrauen, sachgerecht und erfolgreich mit den Kindern in den Klassen zu singen. Verschiede-

ne Musikpädagogen fordern deshalb, in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen primär das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen zu fördern und erst an zweiter Stelle das Lied- und Methodenrepertoire zu erweitern (z.B. Hammel 2011; Mohr 2007).

In der praktischen Arbeit in den Schulklassen werden sich für die Teilnehmer vermutlich eine Reihe von praxisbezogenen Fragestellungen ergeben (z.B. Wo finde ich welche Lieder für welchen Anlass? Wie gehe ich auf die unterschiedlichen Singfähigkeiten der Kinder angemessen ein? Wie gehe ich mit Brummer-Kindern um? Etc.), was die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen wiederum beeinflussen kann. Die vorliegende Studie hat deshalb erstens das Ziel, folgende Fragen zu beantworten:

- Wie nehmen die ehemaligen SMS-Teilnehmer ihre stimmlichen und didaktischen Fähigkeiten beim Singen mit Schülern in der Schule wahr?
- Inwiefern hat die Teilnahme an der SMS-Fortbildung das stimmliche Selbstkonzept der Lehramtsanwärter und -studierenden nachhaltig verändert?

Gesundheitsorientierter Umgang beim Singen

Die Auswirkungen von SMS spiegeln sich nicht nur in den signifikanten Verbesserungen des stimmlichen Selbstkonzepts wider, sondern auch in den genannten objektiven Verbesserungen der Stimme. So konnten die Teilnehmer ihren Stimmumfang durchschnittlich um eine Terz erweitern sowie die Lautstärke ihrer Stimme beim Singen signifikant steigern. In der Stimmuntersuchung zeigte sich allerdings, dass einige Probanden sich bemühten, im Sopran zu singen, obwohl ihre natürliche Stimmgattung eher der Mezzosopran oder Alt gewesen wäre. Das Anstimmen und Singen in höheren Tonlagen ist für das Singen mit Grundschulkindern sicherlich nützlich und erstrebenswert. Die Anpassung der unausgebildeten Erwachsenenstimme an die hohe Kindertonlage kann allerdings gleichzeitig belastend für die Lehrerstimme sein und die Stimmgesundheit langfristig gefährden (Schneider & Bigenzahn 2007).

Die Befragung der Lehramtsanwärter und -studierenden ergab des Weiteren, dass die SMS-Teilnehmer ihre Kenntnisse zur Stimmerzeugung und ihr Wissen über Aufwärm- und Trainingsübungen der Stimme signifikant erweitern konnten. Zudem fühlten sie sich nach der SMS-Teilnahme sicherer im Umgang mit der Sprech- und Singstimme. Gerade für den Lehrberuf mit vielen anstrengenden Sprechphasen kann der Aspekt der gesundheitlichen Prävention für die Stimme in der SMS-Fortbildung eine wichtige Perspektive bieten und Stimmproblemen vorbeugen. Die vorliegende Studie hat deshalb zweitens das Ziel, folgende Frage zu beantworten:

- Inwieweit hatte SMS einen nachhaltigen Einfluss auf einen präventiv-gesundheitsorientierten Umgang mit der Stimme?

Umsetzung der SMS-Inhalte im Schulalltag

In der Projektevaluation wurde auf die Problematik hingewiesen, dass keine offiziellen Begleitmaterialien zum SMS-Seminar existieren, die den Teilnehmern zur Nachbereitung zur Verfügung stehen (Forge & Gembris 2012, S. 198).¹¹ Vor allem bei den Lehramtsstudierenden, die zu Beginn ihres Studiums an SMS teilgenommen haben, dauert es teilweise sogar mehrere Jahre, bis das Erlernte in der Schulpraxis tatsächlich zur Anwendung kommt. Es ist daher fraglich, ob die Lerninhalte beim Berufseinstieg noch in Erinnerung sind und darauf zurückgegriffen werden kann. Die Referendare hatten gegenüber den Lehramtsstudierenden den Vorteil, dass sie die gelernten Inhalte in der Praxis teilweise unmittelbar anwenden konnten.

Für die Nachhaltigkeit von gelernten Inhalten ist der direkte Anwendungsbezug von besonderer Bedeutung. „Nachhaltiges Lernen kommt [...] nicht dadurch in Gang, dass Wissen allein auf einer rationalen Ebene erarbeitet wird, sondern dadurch, dass dieses Wissen zum Einsatz kommt, als sinnvoll erlebt wird und die Anforderungen in der Umsetzung für den Handelnden angemessen sind, so dass er sich als kompetent erfährt und durch die gesammelten Erfolgserlebnisse in seinem Tun positiv bestätigt fühlt“ (Schüßler 2007a, S. 321).

Bei Qualifizierungsmaßnahmen von Lehrern interessiert vor allem die Frage des Transfers der erworbenen Kenntnisse in den Schulalltag. Insbesondere geht es darum, „die Auswirkungen auf das pädagogische Handeln des jeweiligen fortgebildeten Lehrers“ zu erfassen (Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2002, S. 95). Im Fokus der Transferforschung steht also zunächst der Output, das heißt das „in Anwendungssituationen verfügbare und empirisch beobachtbare Können und Vermögen“ (Schüßler 2007b, S. 64). Die vorliegende Studie hat deshalb drittens das Ziel, folgende Fragen zu beantworten:

- Inwieweit werden Impulse von SMS im Schulalltag umgesetzt?
- Welche Inhalte haben sich als besonders nützlich erwiesen?
- Welche Inhalte fehlen den ehemaligen SMS-Teilnehmern im Rückblick?

¹¹ Die Projektleitung ist diesem Anliegen zum Teil durch die Herausgabe der SMS-Publikation *Singen in der Grundschule. Ein Lehr- und Übungsbuch für die Praxis* (Arnold-Joppich et. al 2011) bereits nachgekommen. In der Publikation finden sich zahlreiche Repertoirehinweise und praxisorientierte Anregungen für das Singen mit Kindern in der Grundschule. Trotzdem liegt es in der Verantwortung der Teilnehmer, während der SMS-Fortbildung konsequent Mitschriften anzufertigen oder Liedermappen anzulegen.

- In welcher beruflichen Phase (Studium, Referendariat oder berufsbegleitend) erscheint den ehemaligen SMS-Teilnehmern eine musikalische Qualifizierungsmaßnahme sinnvoll?

Impulse zu weiteren musikalischen Aus- und Fortbildungsaktivitäten

In der abgeschlossenen SMS-Evaluation wurde festgestellt, dass die Mehrheit der Teilnehmer auch nach Abschluss des Moduls „Basiskompetenz Stimme“ das Singen und ihre Stimmentwicklung weiter vorantreiben möchten, z.B. in Form von Gesangsunterricht oder durch das Singen in einem Chor (Forge & Gembris 2012, S. 152). In der Folgestudie soll daher festgestellt werden, inwiefern dieser Impuls aus SMS von den ehemaligen Teilnehmern auch tatsächlich umgesetzt wurde.

Viele SMS-Teilnehmer äußerten zudem den Wunsch, im Rahmen der SMS-Fortbildung ein Begleitinstrument zu erlernen (ebd., S. 194). Im Modul „Basiskompetenz Stimme“ ist kein Instrumentalunterricht integriert, da der Fokus auf der Singförderung liegt.¹² Es liegt daher in der Verantwortung der ehemaligen Teilnehmer, ihre instrumentalen Kenntnisse für die Singbegleitung in der Schule im Anschluss an die SMS-Fortbildung auszubauen.

Der Kinderstimmbildner Andreas Mohr (2007, S. 148) bezeichnet instrumentale Fähigkeiten (neben stimmlichen Fähigkeiten und musiktheoretischen Kenntnissen) als wichtige Anforderungen für Lehrer, die mit Schülern angemessen singen wollen. Durch das Beherrschen eines (Begleit-)Instruments können sich die Lehrer z.B. Melodien und Lieder selbstständig erschließen, einen Anfangston in einer angemessenen Tonlage finden und wären nicht abhängig von anderen Begleitmedien, wie beispielsweise Playback von CDs (ebd., S. 154). Eine instrumentale Begleitung des Singens erscheint also im Kontext Schule durchaus sinnvoll. Die vorliegende Studie hat deshalb viertens das Ziel, folgende Frage zu beantworten:

- Inwiefern sind aus der SMS-Teilnahme nachhaltige Impulse zu weiteren musikalischen Aus- und Fortbildungsaktivitäten hervorgegangen, z.B. über die Aufnahme von Instrumental- oder Gesangsunterricht oder die Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen?

¹² Eine Ausnahme war das Angebot eines SMS-Seminars an der Universität Bielefeld. Hier hatten die Studierenden durch das persönliche Engagement der Vokalpädagogin die Möglichkeit, die instrumentale Begleitung des Singens mit der Gitarre zu erlernen.

Erhöhung der Berufschancen und Reaktionen des Berufsmarkts auf die Zusatzqualifikation im Singen

Die Potenziale bzw. Vorteile von Zusatzqualifikationen in der beruflichen Bildung liegen in der schnelleren Anpassung der Berufsbildung an neue Qualifikationsbedürfnisse, in der Differenzierung und Individualisierung der Berufsausbildung zur Schaffung neuer Perspektiven für besonders Leistungsbereite und Leistungsstarke und in der Aufstiegs- und Karriereförderung (Werner 2000, S. 56-57).

Durch die Zusatzqualifikation im Singen haben die an SMS teilgenommenen Lehramtsanwärter und -studierenden folglich die in ihrer beruflichen Ausbildung erworbenen Fachkenntnisse erweitern können und grenzen sich dadurch von anderen Mitbewerbern ohne diese Zusatzqualifikation ab. Dies könnte sich in Bewerbungssituationen vorteilhaft auswirken und zu einer Erhöhung ihrer Einstellungschancen führen. Da in den westlichen Bundesländern der Einstellungsbedarf im Primarbereich in den nächsten Jahren weiter sinken wird, ist dies für die angehenden Lehrer besonders relevant. Ab 2015 fehlen durchschnittlich pro Jahr voraussichtlich über 1.100 Stellen (KMK 2013). Die vorliegende Studie hat deshalb das Ziel, folgende Fragen zu beantworten:

- Wie reagiert der Berufsmarkt auf das SMS-Zertifikat?
- Haben die ehemaligen SMS-Teilnehmer bei der Berufseinstellung Vorteile gegenüber anderen Mitbewerbern?
- Werden Sie womöglich sogar als Musiklehrer in den Schulen eingesetzt?

I THEORETISCHER TEIL

Der theoretische Teil dieser Arbeit umfasst insgesamt vier Themenblöcke. Das erste Kapitel beschreibt das Singen in der Schule und Gesellschaft (Kapitel 3) und damit die musikpädagogische Ausgangslage des Förderprojekts *Singen macht Sinn*. Die folgenden zwei Kapitel „Die Stimme im Lehrberuf“ (Kapitel 4) sowie „Zum Selbstkonzept von Lehrern“ (Kapitel 5) erörtern den theoretischen Hintergrund von zwei wesentlichen Zielen des Moduls „Basiskompetenz Stimme“: die Förderung eines gesunden Umgangs mit der Stimme sowie des stimmlichen Selbstkonzepts. Das Kapitel zur „Nachhaltigkeit (musik)pädagogischer Lehrerbildung“ (Kapitel 6) schafft des Weiteren theoretische und methodische Grundlagen für die spätere Nachhaltigkeitsuntersuchung von SMS.

3 SINGEN IN DER SCHULE UND GESELLSCHAFT

3.1 Forschungsstand zum Singen

In der Literatur finden sich ambivalente Aussagen bezüglich der Singfähigkeiten von Kindern und die Bedeutung des Singens in der Gesellschaft. So wird von Musikpädagogen einerseits beklagt, dass sich die Stimmqualität und die Singfähigkeiten im Kindes- und Jugendalter in den letzten Jahren verschlechtert haben (Fuchs 2002; Vogt 2006), dass in Familien und Schulen immer weniger gesungen wird und dass das Singen in der Gesellschaft an Bedeutung verloren hat (Brünger 2003). Im Bereich des Laienmusizierens wird zudem von Chorleitern über einen Mangel an Nachwuchssängern geklagt. Vor allem die Anzahl an männlichen Sängern ist deutlich zurückgegangen, so dass in den letzten vier Jahrzehnten 30% aller Männerchöre „gestorben“ sind (Bastian & Fischer 2006, S. 16).

Grund für den „Notstand Singen“ ist aus Sicht der Musikpädagogen ein „pädagogisches Problem“, denn Kinder sind von Grund auf musikalisch und haben einen „vorhandenen Drang“ zum Singen (Mohr 2007, S. 141). Das Nicht-Singen im Elternhaus sowie die im Singen nicht hinreichend ausgebildeten Erzieher und Grundschulkräfte führen allerdings dazu, dass die Kinder in der Grundschule heute nur ein eingeschränktes Repertoire an Kinderliedern besitzen und im Umgang mit ihrer Stimme sehr unsicher sind (Brünger 2003). Der Missbrauch des Gesangs im Nationalsozialismus und der anschließenden Distanzierung vom Singen führten

ebenfalls dazu, dass das alltägliche Singen aus der Gesellschaft und in der Schule zunehmend verschwand (z.B. Hosbach 2013, S. 82; Niessen 2008, S. 45).

Entgegen dieser Meinungen steht das vermehrte Aufkommen zahlreicher Singinitiativen wie zum Beispiel *Singen macht Sinn (SMS)*, *Jedem Kind seine Stimme (Jekiss)* u.a., die das Singen von Kindern im Grundschul- und Kindergartenalter fördern. Kranefeld und Krause (2011) sprechen sogar von einem aktuellen „Singeboom“ und meinen damit Großveranstaltungen, in denen das gemeinschaftliche Singen zelebriert wird, wie z.B. beim *Day of Song*, eine Veranstaltung im Rahmen der *RUHR.2010* mit über 50.000 Sängern oder organisierte Singfeste mit über 120.000 Schülern, wie sie z.B. durch das Projekt *Klasse! Wir singen* initiiert wurden.

Professionalisierungstendenzen in der Vokalpädagogik sprechen ebenfalls für einen hohen Stellenwert des Singens in der Gesellschaft. So wurden in den vergangenen Jahren z.B. neue Studiengänge zum Singen mit Kindern konzipiert und Professuren für Kinderchorleitung geschaffen.¹³ Die didaktische Literatur zum Thema „Singen mit Kindern“ hat ebenfalls deutlich zugenommen, und die deutschen Chorverbände verbuchen eine steigende Anzahl an Neugründungen bei Kinderchören (Henning 2012). Letztlich beeinflussen womöglich sogar die Castingshows das Singverhalten von Jugendlichen positiv. Fernsehshows wie „Deutschland sucht den Superstar“ scheinen zu „einer wachsenden Beliebtheit des Singens im Musikunterricht“ geführt zu haben (Niessen 2008, S. 46). Demgegenüber wird seitens der Musikpädagogik die Gesangsqualität der Castingteilnehmer kritisiert, die nur mit technischen Hilfsmitteln zu erreichen und ein schlechtes Stimmvorbild für Kinder ist (Göstl 2007, S. 159; Bastian & Fischer 2006, S. 72; Mohr 2004, S. 4).

In der Literatur existieren zahlreiche Begründungen von Chorleitern und Pädagogen für das Singen im Allgemeinen und das Singen in der Grundschule im Besonderen (vgl. Kranefeld & Krause 2011). Es wird zunehmend versucht, die Bedeutung und Wirkung des Singens auch durch empirische Untersuchungen nachzuweisen. So sind in den vergangenen Jahren viele Studien erschienen, die die Argumente der Musikpädagogen untermauern sollen. Zahlreiche positive Effekte des Singens konnten bereits festgestellt werden. Neurophysiologische Studien belegen z.B. die Wirkung von Musik bzw. Singen auf Sprache und Emotionen (Bruhn 1988; Altenmüller & Grossbach 2003; Altenmüller et al. 2007; Jentschke & Koelsch 2007).

¹³ Beispiele für die Professionalisierungstendenzen sind u.a. der Masterstudiengang „Singen mit Kindern“ an der HfM Detmold oder der Bachelorstudiengang „Singen mit Kindern“ an der Fachhochschule Osnabrück. Die Besetzung von Professuren im Bereich Kinderchorleitung erfolgte z.B. 2008 an der Folkwang-Fachhochschule Essen, Hochschule für Musik in Köln, Robert-Schumann-Hochschule Düsseldorf und 2009 an der Hochschule für Musik und Theater Hannover und der Fachhochschule Osnabrück.

Den positiven Einfluss von (Chor-)Singen auf Gesundheit und Wohlbefinden bestätigten Clift und Hancox (2001; 2010) sowie Kreutz und Brünger (2012).

Studien zu den Wirkungen des Singens bleiben in dieser Dissertation jedoch ausgeklammert, da sie keine Relevanz für die Untersuchung der Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung besitzen.¹⁴ In dieser Arbeit interessieren vor allem Studien zu der Häufigkeit und Art des Singens in der deutschen Gesellschaft und insbesondere in den Schulen.

3.1.1 Studien zum Singen in der Gesellschaft

Repräsentative Studien über das Singen in der Gesellschaft fehlen bislang in der empirischen musikpädagogischen Forschung (Hosbach 2013, S. 81). Aus diesem Grund können nur schwer Aussagen über die deutsche Singkultur getroffen werden. Einzig die Studie von Klusen aus dem Jahre 1974 hat die Situation des Singens in Deutschland umfassend in den Blick genommen. Er befragte insgesamt 1460 Personen zu ihren Singaktivitäten und -gewohnheiten, dem Erwerb von Liedern und ihrem Liedrepertoire. In seinem Fazit stellt er fest: „Fast zwei Drittel singen zuweilen, fast ein Drittel oft, ein kleiner Rest nie“ (Klusen 1974, S. 106). Weitere Fragestellungen zum Singen in der Gesellschaft (z.B. zum Liedrepertoire und zu Singgelegenheiten) wurden darüber hinaus nicht weiter systematisch erfasst, so dass die oben genannten Erkenntnisse zum Singen in der Gesellschaft hauptsächlich auf Beobachtungen und Erfahrungsberichten von Musikpädagogen aus der Praxis beruhen.

Aktuelle Daten, aus denen man zumindest die Entwicklungen des organisierten Singens ableiten kann, liefern die regelmäßigen Statistiken des Deutschen Musikinformationszentrums (MIZ). Aus ihnen geht hervor, dass in den Jahren 2013/14 über 2,2 Millionen der Deutschen in Chören singen, die in Verbänden organisiert sind (MIZ 7/2014).

Die Allensbacher Markt- und Werbeträgeranalyse aus dem Jahre 2005 ergab allerdings andere Daten. Auf die Frage „Singen Sie in einem Chor, Gesangsverein oder in einer Gruppe?“ antworteten 6,3% der Bevölkerung ab 14 Jahren mit „ja“, was ungefähr zum Zeitpunkt der Befragung ca. 4,1 Millionen Menschen entsprach. Im Vergleich der Jahre 2000 zu 2005 sank die Zahl der aktiven Sänger in der Bevölkerung leicht von 6,7% auf 6,3% (MIZ 2006).

Ebenfalls regelmäßig erscheinen die Studien des Deutschen Jugendinstituts (DJI) zum „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“. Die Studie von 2009 ergab, dass das unorganisierte Singen bzw. das Singen in der Familie regelmäßig stattfindet. Fast 80% der Familien mit un-

¹⁴ Aktuelle und ausführliche Studienüberblicke zu den Wirkungen des Singens sind z.B. in den Dissertationen von Nagel (2012) und Hosbach (2013) nachzulesen.

ter 3-jährigen Kindern gaben an, täglich bzw. mehrmals die Woche zu singen. In Familien mit Kindern zwischen drei bis sechs Jahren sind es ebenfalls noch etwa 60%, die regelmäßig singen. Dabei singen Frauen häufiger mit ihren Kindern als Männer (Reimers 2012). Eine aktuellere Befragung des DJI zu den musikalischen Aktivitäten von 9- bis 24-Jährigen aus den Jahren 2011/12 zeigt zudem, dass 20,5% der Jugendlichen in ihrer Freizeit singen. Nähere Angaben zur Art und Häufigkeit des Singens wurden allerdings nicht erfasst (MIZ 10/2012).

Eine weitere Untersuchung, in der die Häufigkeit des Singens in der Gesellschaft untersucht wurde, erschien im Jahre 2003 in der evangelischen Zeitung *Chrismon*. Die repräsentative Studie ergab, dass 22% der Deutschen viel und gerne singen, 51% singen hin und wieder und 27% der Bevölkerung singen nur selten bis nie (zit. nach Bastian & Fischer 2006, S. 17).

Eine bislang einzigartige Studie der European Choral Association – *Europa Cantat*, die das Chorsingen in 21 europäischen Ländern untersuchte, ist 2015 erschienen. Die Studie ergab, dass 4,5% der europäischen Bevölkerung aktiv in Chören singt. Dies umfasst etwa 37 Millionen Sänger. Interessant ist vor allem der Vergleich der europäischen Länder untereinander. Über ein Fünftel der europäischen Chorsänger lebt in Deutschland (21,3%), gefolgt von den Ländern Italien (13,4%) und Frankreich (11,6%) (ECA-EC 2015). Dies zeigt, dass vor allem in Deutschland das Singen eine beliebte Freizeitbeschäftigung darstellt und Deutschland im Europavergleich eine singende Nation ist.

Die in diesem Kapitel zitierten Studien liefern in Abhängigkeit von Befragungsgruppe und Fragestellungen unterschiedliche Daten zu den Singaktivitäten der Deutschen. Insgesamt scheint das Interesse am Singen in der deutschen Gesellschaft ungebrochen zu sein. Wie die Daten des MIZ zeigen, singen Millionen von Menschen in Vereinen und auch junge Menschen singen heute noch gern und häufig. Im europäischen Ländervergleich schneidet Deutschland sogar am besten ab und hat die meisten Chorsänger. Die Nachwuchssorgen der Chöre müssen trotzdem ernst genommen werden. Wie eine Studie von Kreutz und Brünger (2012) zeigte, sind die „Katalysatoren späterer Aktivitäten in Laienchören in hohem Maße Erfahrungen in Schulchören sowie die Herstellung erster Kontakte durch Eltern und anderer Familienmitglieder“ (S. 168). Aktuelle Singprojekte wie das SMS-Projekt haben daher die Aufgabe, sowohl Kinder als auch Lehrkräfte im Singen zu fördern, so dass auch in Zukunft das Singen viele Menschen in Deutschland begeistert und zusammenführt.

3.1.2 Studien zum Singen in der Schule

Der Stellenwert des Singens im schulischen Musikunterricht war in der Geschichte stets im Wandel.¹⁵ Die Musikerziehung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde vor allem durch politische Umbrüche und den Nationalsozialismus geprägt. In diesem Zuge wurde die Musik funktionalisiert und politisch-ideologisch im Sinne einer nationalsozialistischen Erziehung eingesetzt. Bis in die 1960er Jahre wurde im schulischen Musikunterricht oft und mit Selbstverständlichkeit gesungen (Schilling-Sandvoß 2011, S. 142).

Nach dem zweiten 2. Weltkrieg kam es zu einer „Neuorientierung der Musikpädagogik“. Der Stellenwert des Singens änderte sich aufgrund des Missbrauchs des Liedes im Nationalsozialismus als Träger nationalsozialistischen Gedankenguts und der oft zitierten Kritik von Theodor W. Adorno von 1952. Die Lehrpläne im Fach Musik veränderten sich ab 1970, so dass das Singen von Volksliedern seinen Stellenwert im Musikunterricht weitestgehend verlor und die Hörerziehung in den Mittelpunkt gestellt wurde (Nagel 2012, S. 104-105). Ganze Eltern- und Lehrergenerationen sind in den 1970er und 1980er Jahren daher ohne aktives Singen und ohne Liedtradition aufgewachsen. Seinen Höhepunkt erlangte das „Nicht-Singen“ im Musikunterricht 1971, als ein Musikbuch erschien, das kein einziges Lied enthielt (Niessen 2008, S. 45). In den 1980er Jahren kehrte das Singen wieder in die Schule zurück. Das praktische Musizieren stand wieder stärker im Vordergrund und ist bis heute Gegenstand der Musikerziehung. Das Singen wurde relevant für den gesamten Schulalltag.¹⁶

Inwiefern im heutigen Musikunterricht oder auch außerhalb des Musikunterrichts im Schulalltag tatsächlich gesungen wird, ist empirisch bislang nicht systematisch untersucht worden. In der musikpädagogischen Fachliteratur liest man von der Vermutung, dass wenig gesungen wird oder dass wichtige Lernbereiche wie Musik und Bewegung einen zu geringen Stellenwert einnehmen (Schellberg 2005, S. 81). Eine Studie von Nagel (2012) hat das Singen zumindest an niedersächsischen Grundschulen in den Blick genommen. Daten zum gesamten Bundesgebiet fehlen jedoch. Nagel stellt fest,

„dass zwar grundlegende Erkenntnisse zum Singen vorhanden sind, das Singen im Unterricht jedoch immer nur am Rande thematisiert wurde. [...] Es fehlen grundlegende Erkenntnisse zur Singepraxis im Unterricht, also zu Art und Häufigkeit des Singens, zu bevorzugten Singanlässen und zu verwendeten Liedarten. Ebenso wenig liegen Ergebnisse zu den Vorkenntnissen und Meinungen zu Grundschullehrern im Bereich des Singens mit Kindern vor.“ (Nagel 2012, S. 18)

¹⁵ Zur Bedeutung des Singens in der schulischen Musikerziehung siehe Bojack-Weber (2012) sowie Nagel (2012), die die Entwicklung des Singens in der Schule von der Reformation bis heute ausführlich beschreiben. Eine detaillierte Schilderung der „Geschichte der Musikerziehung“ verfasste ebenfalls Gruhn (2003).

¹⁶ Vgl. hierzu den Stellenwert des Singens im Lehrplan der Grundschule in NRW (Kapitel 3.2).

Diesem Forschungsdesiderat wirkte Nagel mit ihrer Studie entgegen und befragte über 400 niedersächsische Grundschullehrer anhand eines Fragebogens zu ihrer Meinung und Unterrichtspraxis bezüglich des Singens in der Grundschule. Ihre Studie erbrachte positive Ergebnisse: Die Mehrheit der befragten Lehrer (76,4%) singt mit (sehr) viel Freude mit den Schülern. Die meisten (76,4%) besitzen sogar musikpraktische Vorerfahrungen. Nur 11,6% ihrer Stichprobe haben allerdings Musik studiert und unterrichten dies in der Grundschule. Fast ein Viertel der Befragten (23,6%) unterrichtet das Fach Musik dagegen fachfremd. Bei einem Großteil der fachfremd Unterrichtenden ist allerdings eine „gewisse musikalische Grundbildung“ bzw. „eigene Erfahrungen im Musizieren vorhanden“ (ebd., S. 164).

Bojack-Weber (2012) untersuchte in ihrer Dissertation die Singfähigkeit und das Singverhalten von 302 Grundschulkindern der vierten Klasse in Baden-Württemberg sowie die Musizier- und Singpraxis von 26 Lehrkräften. Als Erhebungsinstrumente kamen ein Lehrer- und Schülerfragebogen zum Einsatz sowie ein Sing-Test, der die Singfähigkeiten der Schüler erfasste. Es zeigte sich, dass nicht nur die Quantität des Singens im Unterricht für die Singfähigkeit der Schüler entscheidend ist, sondern vor allem die Qualität der Singanleitung. Neben der Fachkompetenz spielt zudem auch die soziale Kompetenz und die Singfreude der Lehrkraft eine Rolle für eine erfolgreiche Singvermittlung. Bojack-Weber stellte in ihrer Studie eindeutig heraus, dass die Singfähigkeiten von Schülern von der Ausbildung und Kompetenz der Lehrkraft abhängig ist. Die Klassen, die am schlechtesten im Sing-Test abgeschnitten haben, wurden von Lehrern ohne Musikausbildung unterrichtet. In den besten Klassen wurde der Musikunterricht von ausgebildeten Musikfachkräften erteilt (ebd., S. 142).

Den Einfluss der Lehrerkompetenz zeigte sich in Bojack-Webers Studie auch in der Liedvermittlung. Das Einüben eines Liedes mit CD korrelierte negativ ($r = - .073$) mit der Fähigkeit der Schüler, das Lied „richtig singen“ zu können (ebd., S. 141). Bojack-Weber empfiehlt daher das Vorsingen eines Liedes durch die Lehrperson gegenüber dem Playback von CD. Weitere Einflussfaktoren für eine positive Entwicklung der Singfähigkeiten sieht sie im Instrumentalunterricht und in der Teilnahme in einem Chor. „Kinder mit hohen Singfähigkeitswerten singen besonders gerne; sie singen und musizieren auch außerhalb der Schule häufiger als Kinder mit niedrigeren Singfähigkeitswerten“ (ebd., S. 134).

Wolf, Wolpert und Kopiez (2013) untersuchten in ihrer Fragebogenstudie Faktoren, die die Einstellungen zum Singen in der Altersgruppe 10- bis 12-Jähriger positiv beeinflussen. Befragt wurden dazu 142 Schüler der 5. und 6. Jahrgangsstufe. Sie kamen ebenfalls zu der Erkenntnis, dass vor allem die Lehrperson und die Liedauswahl entscheidende Faktoren sind, die die Freude am Singen beeinflussen können.

Da in verschiedenen Studien festgestellt wurde, dass die Kompetenz und Persönlichkeit der Lehrperson einen entscheidenden Einfluss bei der Singvermittlung ausübt (z.B. Bojack-Weber 2012; Wolf, Wolpert & Kopiez 2013), sollte in den Fokus von Singförderungsmaßnahmen die Förderung der Singfähigkeiten von Lehrpersonen gestellt werden. Bislang existieren allerdings nur wenige Evaluationen und Studien über die Wirksamkeit und den Nutzen von Lehrerfort- und Weiterbildungen (Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2002, S. 95). Vor allem im musikpädagogischen Bereich besteht Forschungsbedarf. Die vorliegende Dissertation betrachtet daher im empirischen Teil die langfristige Wirksamkeit des Moduls „Basiskompetenz Stimme“ für Lehramtsanwärter und -studierende.

3.2 Singen im Lehrplan der Grundschule in NRW

In diesem Kapitel wird die aktuelle Situation des Singens in der Grundschule in NRW dargestellt. Hierfür wurden die Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW auf die folgenden Fragestellungen hin untersucht: In welcher Form soll das Singen in der Grundschule stattfinden? Welche Kompetenzerwartungen sind im Lehrplan Musik formuliert? In welchen anderen Fächern wird neben dem Musikunterricht das Singen fachübergreifend empfohlen?

Musik ist in allen Bundesländern Pflichtbestandteil der Lehrpläne (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 178) und gilt, außer im Bundesland Baden-Württemberg, in dem Musik seit 2004 mit der Einführung des neuen Bildungsplans in den Fächerverbund *Mensch, Natur und Kultur* eingebettet ist, als ein eigenständiges Unterrichtsfach. Der Unterrichtsumfang bzw. die wöchentliche Stundenzahl variiert in den einzelnen Bundesländern und deutet jeweils auf den Stellenwert des Fachs im Vergleich zu den anderen Fächern hin.

„In der Grundschule sind in den deutschen Ländern über die ersten vier Jahrgangsstufen hinweg insgesamt zwischen 12 und 16 Mindestwochenstunden für die künstlerischen Fächer vorgesehen. Damit nehmen diese in der Grundschule zwischen 13 und 17% der vorgeschriebenen Mindestwochenstunden ein.“ (ebd., S. 179)

Im Vergleich zu anderen Ländern Europas liegt der Stellenwert der künstlerischen Fächer in Deutschland, gemessen an der durchschnittlichen wöchentlichen Stundenzahl, im oberen Bereich (ebd., S. 178).

Primäres Ziel des Musikunterrichts ist es „vor allem, die Freude und das Interesse der Schülerinnen und Schüler an Musik zu wecken und zu intensivieren, ihre musikalische Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit zu entfalten und ihre musikalischen Kompetenzen zu entwickeln“ (MSW NRW 2008, S. 87). Musik soll über den Musikunterricht hinaus das gesamte Schulleben bereichern:

„[...] tägliches Singen und Musizieren, regelmäßiges Aufführen von Unterrichtsergebnissen, jahreszeitliches und auf Feste bezogenes Singen und Spielen, Angebote von klassen- und jahrgangsübergreifenden Arbeitsgemeinschaften wie Chor, Tanz und Spiel – alle diese Aktivitäten zielen auf die Entwicklung einer Musik- und Hörkultur, die über die Schule hinauswirkt.“ (ebd.)

In den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule in NRW sind die Aufgaben, Ziele und Inhalte des schulischen Musikunterrichts mit verbindlichen Vorgaben festgehalten. So soll sichergestellt werden, dass grundlegende Kompetenzen und Wissen von allen Schülern in der Grundschule erworben werden können (ebd., S. 11).

Im Lehrplan Musik sind unterschiedliche Kompetenzbereiche formuliert, die durch den Unterricht gefördert werden sollen und verbindlich gelten. Singen fällt in den Kompetenzbereich

Musik machen. Dieser ist untergliedert in die zwei Bereiche *Musik machen mit der Stimme* und *Musik machen mit Instrumenten*. Das „gemeinsame Singen von Liedern“ gilt als unverzichtbarer Bestandteil schon von Beginn der Grundschulzeit, „weil es einem natürlichen Äußerungsdrang folgt, an die vorschulische Musikpraxis anknüpft und eine Voraussetzung für bewusstes Hören und weiteres musikalisches Tun darstellt“ (ebd., S. 88).

Im Laufe der Grundschulzeit sollen die Kinder ein ihren Bedürfnissen entsprechendes vielfältiges Liedrepertoire erwerben. Die Schule hat die Aufgabe, hierfür eine „schuleigene Liederliste“ zur Verfügung zu stellen. Die Schwerpunkte des Kompetenzbereichs *Musik machen mit der Stimme* sind „Lieder kennen lernen“, „Lieder mit der Stimme gestalten“ und „Mit der Stimme improvisieren“ (ebd.). Im Lehrplan Musik sind für die jeweiligen Kompetenzbereiche sogenannte *Kompetenzerwartungen* formuliert (s. Tabelle 4), die die Schülerinnen und Schüler am Ende der Schuleingangsphase bzw. am Ende der vierten Klasse erworben haben sollen.¹⁷

Tabelle 4: Kompetenzerwartungen im Bereich *Musik machen mit der Stimme* am Ende der Klasse 4 (MSW NRW 2008, S. 91-92)

Lieder kennen lernen	Lieder mit der Stimme gestalten	Mit der Stimme improvisieren
Die Schülerinnen und Schüler...		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ singen Lieder aus einem erweiterten Repertoire ▪ singen Lieder aus einem erweiterten Repertoire auswendig ▪ singen Lieder zu weiteren thematischen Aspekten ▪ singen Lieder verschiedener Gattungen ▪ singen mit differenzierten melodischen und rhythmischen Verläufen und Harmonien ▪ singen aus verschiedenen Sprach- und Kulturräumen ▪ nehmen ihren Gesang auf Tonträger auf und reflektieren die Ergebnisse 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ singen mit erweitertem Stimmumfang ▪ singen in einfachen Formen der Mehrstimmigkeit ▪ singen Melodiesequenzen entsprechend Vortragsvorgaben ▪ erfinden und gestalten Melodien zu Gedichten, Szenen und Geschichten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ gestalten – auch eigene – Sprechverse, Gedichte, Szenen und Geschichten klangmalerisch ▪ heben rhythmische und melodische Merkmale von Klangspielen und Sprechstücken durch Stimme, Bewegung, Körperinstrumente und einfache Schlaginstrumente hervor ▪ zeichnen die Improvisationsergebnisse auf Tonträger auf und reflektieren sie

Obwohl Singen überwiegend im Musikunterricht stattfindet, bieten auch die anderen Fächer Anknüpfungspunkte, das Singen im Schulalltag zu integrieren. Eine eigene Analyse des Lehrplans in NRW nach den Stichworten *Singen*, *Gesang*, *Lied* und *Stimme* ergab vielfältige Vorgaben, das Singen in den außermusikalischen Fächern zu integrieren. Hinweise und Empfehlungen für das Singen finden sich in den Lehrplänen für die Fächer Englisch, Katholische bzw. Evangelische Religion und Sport (s. Tabelle 5). Keine Anhaltspunkte finden sich im

¹⁷ Aus Platzgründen sind hier nur die Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 dargestellt.

Lehrplan Sachunterricht und Mathematik. Im Lehrplan Deutsch und Kunst wird zwar auf musikalische Anknüpfungspunkte hingewiesen, aber nicht explizit das Singen erwähnt.¹⁸

Tabelle 5: Exemplarische Auszüge der Kompetenzerwartungen in den Lehrplänen der Grundschule NRWs mit dem Bezug *Singen* (MSW NRW 2008)

Lehrplan Englisch	Lehrplan Kath. bzw. Ev. Religion	Sport
Die Schülerinnen und Schüler...		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ sprechen vertraute Wörter und Sätze mit und nach und tragen kurze bekannte Texte auswendig vor (z.B. Reime, Lieder) ▪ tragen einfache Texte auswendig vor bzw. lesen darstellend laut (z.B. Chants, Gedichte) ▪ kennen Beispiele dafür, welche Lieder Kinder in englischsprachigen Ländern singen [...] ▪ nutzen unterschiedliche Behaltensstrategien (z.B. [...] Wörter im Kontext mit Liedern, Reimen lernen) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ entdecken in biblischen Texten Gottes bedingungslose Annahme jedes Menschen und bringen diese auf verschiedene Weise zum Ausdruck (z.B. in [...] Liedern) ▪ formulieren eigene Gebete und Gebete der Bibel [...] als Möglichkeit, sich Gott anzuvertrauen: Psalmworte, Sonnengesang des Franziskus ▪ erzählen von Menschen, die sich in der Nachfolge Christi für andere einsetzen (z.B. Sternsingeraktion) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Geräusche und Klänge mit der Stimme, den Händen, den Fingern, den Füßen erzeugen und in Bewegung umsetzen ▪ optische (z.B. Farben, Formen und Zeichen), akustische (z.B. Geräusche, Musik, Stimme) und taktile Reize (z.B. versch. Tastspiele) in Bewegungszusammenhängen nutzen ▪ realisieren vorgegebene Singspiele und Tänze und beachten dabei einfache rhythmische und räumliche Kriterien

Nagel (2012) und Bojack-Weber (2012) beschäftigten sich in ihren Dissertationen ebenfalls mit den in Kerncurricula vorgegebenen Kompetenzerwartungen im Bereich Singen. Nagel analysierte hierfür die Kerncurricula von niedersächsischen Grundschulen der Fächer Musik, Deutsch, Englisch, Evangelische und Katholische Religion sowie Sachunterricht auf „Forderungen und Empfehlungen zum Singen im Unterricht“ (Nagel 2012, S. 112). Ihre Vermutung, in den außermusikalischen Fächern ebenfalls Anknüpfungspunkte für das Singen im Kerncurriculum zu finden¹⁹, konnte sie nur teilweise bestätigen. Im Kerncurriculum für Englisch, Katholische und Evangelische Religion existieren zwar Hinweise und Empfehlungen, das Singen im Unterricht einzubinden. In den Fächern Deutsch und Sachunterricht fehlen diese Angaben jedoch überraschend. Das Verhältnis spiegelt sich auch in dem Anteil von Liedern in den jeweiligen Lehrwerken der Fächer wider (ebd., S. 122).²⁰

Bojack-Weber hat zudem einzelne Bildungspläne der BRD nach den Kompetenzerwartungen im Bereich Singen in Klasse 4 gegenübergestellt und kommentiert. Sie kritisiert, dass die

¹⁸ Im Lehrplan Deutsch heißt es z.B. in den Kompetenzerwartungen „Die Schülerinnen und Schüler schreiben eigene Texte nach Vorgaben z.B. in Anlehnung an [...] Musik“ (MSW NRW 2008, S. 29).

¹⁹ Z.B. im Fach Deutsch aufgrund „der Parallelen in der kognitiven Verarbeitung von Musik und Sprache und den damit verbundenen Möglichkeiten zur sprachlichen Förderung“ (Nagel 2012, S. 116).

²⁰ Der prozentuale Anteil von Liedern in den niedersächsischen Lehrwerken ist an der Gesamtseitenzahl gemessen: Kath. Religion 11,2%; Ev. Religion 11,0%; Englisch 6,8%; Deutsch 2,5%; Sachunterricht 1,3% (vgl. Nagel 2012, S. 122).

Kompetenzerwartungen im Fach Musik in den Bildungsplänen überwiegend allgemein gehalten und/ oder nur sehr unverbindlich formuliert sind (Bojack-Weber 2012, S. 19).

Abschließend kann festgehalten werden, dass Musik in der Grundschule in NRW ein Pflichtbestandteil des Lehrplans ist. In diesem Fach sollen u.a. gewisse Singkompetenzen von den Schülern bis zum Ende der vierten Klasse erworben werden (s. Tabelle 4). Damit die geforderten Kompetenzen von den Schülern entwickelt werden können, muss die Lehrkraft dementsprechend in der Lage sein, diese im Unterricht adäquat zu vermitteln.

„Da Musikunterricht oft einstündig und zudem fachfremd erteilt wird, ist nicht immer gewährleistet, dass qualifizierter Musikunterricht stattfindet. Es muss noch darauf hingewiesen werden, dass nicht nur im Musikunterricht gesungen werden kann, sondern im Sinne von ganzheitlichem und handlungsorientiertem Unterricht in fast allen Fächern gesungen werden könnte. Dazu müsste die Ausbildung für Grundschullehrer Stunden vorsehen, dass Studierende aller Fächer Gesangsunterricht (auch im Sinne von Eigenerfahrung und Stimmtraining) erhalten.“ (Bojack-Weber 2012, S. 68)

Das SMS-Projekt greift genau diesen von Bojack-Weber postulierten Missstand auf, indem es die Singfähigkeiten von angehenden und ausgebildeten Lehrern fördert, die in ihrem regulären Lehramtsstudium keine musikalische Ausbildung erhielten. Aufgrund des Klassenlehrerprinzips in den Grundschulen wird der Musikunterricht vielmals auch von Lehrkräften unterrichtet, die keine musikalische Fachausbildung in ihrem Lehramtsstudium erhielten.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird sich zeigen, inwiefern die ehemaligen SMS-Teilnehmer als fachfremde Lehrer für den Musikunterricht eingesetzt werden. In der Nachhaltigkeitsuntersuchung soll darüber hinaus geklärt werden, inwiefern die ehemaligen Teilnehmer von SMS in ihrer Unterrichtspraxis singen und das Singen neben dem Musikunterricht auch in anderen Unterrichtsfächern forcieren.

3.3 Anforderungen an die Lehrkraft bei der Singvermittlung

Das Können der Lehrkraft ist ein entscheidender Faktor für das Lernen der Schüler. Dies ist die Erkenntnis des Bildungsforschers John Hattie (2009) in seiner umfassenden Metastudie, in die fast 50.000 internationale Einzelstudien eingeflossen sind. Die Metastudie ergab insgesamt 138 Faktoren, die den Lernerfolg bei Schülern beeinflussen. Eine besonders hohe Effektivität zeigte allerdings der Einfluss des Lehrers. Nicht unbedingt die Persönlichkeit des Lehrers, sondern vielmehr sein erlernbares Handeln, sein Können und letztendlich die Qualität seines Unterrichts sind maßgeblich für den Lernerfolg der Schüler (ebd., S. 108 ff.).

Grundschullehrer haben nachweisbar ebenfalls eine Schlüsselposition, wenn es um die Vermittlung des Singens in der Schule geht (vgl. Bojack-Weber 2012; Wolf et al. 2013). Demgegenüber steht die Klage, dass die Qualifikation von Grundschullehrern im Singen oftmals unzureichend ist. Lehrer fühlen sich nicht selten beim Singen mit Kindern überfordert (Hosbach 2013, S. 126).

Wenn die Lehrkraft ein entscheidender Faktor bei der Singvermittlung ist, stellt sich die Frage, was diese aus musikpädagogischer Sicht „können sollte“, um mit Schülern in der Grundschule adäquat zu singen. Eine Sichtung von musikpädagogischer Fachliteratur ergab die folgenden Voraussetzungen und Fähigkeiten, über die eine Lehrkraft bei der Singvermittlung idealerweise verfügen sollte²¹:

- **Vorbildfunktion der Lehrkraft**

Die stimmliche Leistungsfähigkeit ist zwar zum einen von den organischen Voraussetzungen abhängig, aber vielmehr von der stimmlichen Aktivität und Förderung (Fuchs 2010, S. 11). Aus diesem Grund hat das Stimmvorbild der Lehrkraft eine große Bedeutung für die Schüler bei der Singvermittlung. Die Vorbildfunktion der Lehrkraft im gesamten schulischen Leben ist schon in den Richtlinien und Lehrplänen verbindlich festgehalten (MSW NRW 2008, S. 17). Beim Singen mit Schülern bedeutet dies, dass die Lehrkraft erstens selbst über eine gesunde Stimme verfügen sollte, um den Schülern einen gesundheitsbewussten Umgang mit der Stimme zu vermitteln. Zweitens sollte die Lehrkraft in der Lage sein, in einem erweiterten Tonraum zu singen, der der Kinderstimme angemessen ist und drittens bewusst in einer Art singen, die die Kinderstimme schont (Mohr 2007, S. 142).

²¹ Ähnliche Übersichten zu den geforderten Anforderungen und Zielkompetenzen von Lehrkräften beim Singen mit Schülern finden sich auch bei Hosbach (2013) und Nagel (2012).

- **Fachliches Wissen:**

Die Lehrkraft sollte Kenntnisse über die Besonderheiten der Kinderstimme besitzen, um kindgerecht mit den Schülern zu singen (Mohr 2007, S. 145). Dazu zählt z.B. das Auswählen von Liedern, die über einen entsprechenden Ambitus verfügen und in einer angemessenen Tonlage stehen. Musiktheoretische Kenntnisse sind ebenfalls von Vorteil, um ggf. das Lied in eine andere Tonlage zu transponieren (Brünger 2003, S. 65). Weiterhin sollte die Lehrkraft in der Lage sein, sich ein Lied, unabhängig vom Einsatz von Medien, selbst musikalisch zu erschließen. Hierfür sollte die Lehrkraft idealerweise Notenkenntnisse besitzen. Instrumentale Fähigkeiten sind ebenfalls förderlich, um das Singen der Schüler unabhängig vom Medieneinsatz zu begleiten. Zudem sollte die Lehrkraft in der Lage sein, geeignete Lieder auszuwählen, da die Stückauswahl ebenfalls die Freude von Schülern am Singen im Unterricht beeinflusst (Wolf et al. 2013, S. 108).

- **Breites Methodenrepertoire zur Liedvermittlung**

Entscheidend ist nicht, *dass* mit den Schülern gesungen wird, sondern *wie* das Singen vermittelt wird. Die Lehrkraft sollte deshalb über ein umfangreiches Methodenrepertoire verfügen, um z.B. angemessen auf die Anforderungen von heterogenen Schülergruppen eingehen zu können (zit. nach Meyer 2004, S. 74). Ein vielfältiges Repertoire an Kinderliedern verhilft der Lehrkraft im Unterricht, individuell auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler reagieren zu können. Eine gute Didaktik (z.B. klare Instruktionen) beeinflusst das (Singen-)Lernen der Schüler positiv (Wolf et al. 2013, S. 109-110).

Weiterhin sollte die Lehrkraft in der Lage sein, Gruppen beim Singen anzuleiten. Kenntnisse und Fähigkeiten der Ensembleleitung sind hier von Vorteil (Hosbach 2013, S. 128). Die Liedvermittlung sollte im besten Fall auch ohne mediale Hilfsmittel (z.B. Playback von CD) über die Stimme möglich sein. „Erziehung zum Singen kann nicht an die elektronischen Medien delegiert werden. Sie ist in höchstem Maße auf den emotionalen Austausch zwischen Bezugspersonen und Kindern angelegt“ (Brünger 2003, S. 37). Das Singen sollte ebenfalls immer in Verbindung mit Bewegung vermittelt werden, um den natürlichen Bewegungsdrang der Schüler nicht zu unterbinden, sondern zu fördern.

- **Diagnosefähigkeit**

Lehrkräfte sollten (nicht nur beim Singen) diagnosefähig sein, um zu erkennen, welche Förderung die Gruppe oder der einzelne Schüler im Singen benötigt (Bojack-

Weber 2012, S. 153). Aufgrund ihrer diagnostischen Kompetenz beurteilen die Lehrkräfte die stimmliche Entwicklung und Singfähigkeiten ihrer Schüler. Auf Basis dieser Analyse können sie dann über das weitere Vorgehen im Unterricht entscheiden und die Anforderungen an die Bedürfnisse der Schülergruppe anpassen. Nur so können die Lehrkräfte z.B. Stimmprobleme bei ihren Schülern frühzeitig erkennen und ggf. entsprechende Maßnahmen ergreifen.

Neben der Beurteilung der Schülerleistungen sollten die Lehrer auch ihre eigenen Fähigkeiten und ihr Handeln im Unterricht reflektieren. „Erfolgreiches Lehren schließt die Reflexion der eigenen Unterrichts- und Erziehungsarbeit [...] ein und veranlasst ggf. zu Korrekturen oder zur Verstärkung bisherigen Handelns“ (MSW NRW 2008, S. 17). Nur so kann die Qualität des (Sing-)Unterrichts entwickelt und gesichert werden.

▪ **Einstellungen zum Singen**

Die eigene Singfreude ist bei der Vermittlung von Singfähigkeiten eine Grundvoraussetzung (Bojack-Weber 2012, S. 139-140). Die Lehrkraft sollte deshalb eine positive Einstellung gegenüber dem Singen besitzen und dem Singen einen hohen Stellenwert beimessen. Der Stellenwert des Singens wird auch dadurch bestimmt, inwiefern die Lehrkraft dem Singen eine Bedeutung für die kindliche Entwicklung beimisst (Brün-ger 2003, S. 63).

Mohr (2007) fordert von der Lehrkraft, dem Singen wieder einen Platz im Schulalltag einzuräumen und regelmäßig zu singen. Das Singen sollte von der Lehrkraft als Selbstverständlichkeit angesehen werden. Ausgangspunkt dieser Forderung ist die Tatsache, dass Kinder von Grund auf gerne singen, aber zu wenige Singgelegenheiten in Familie und Schule erhalten (ebd., S. 142-143). Die Lehrkraft sollte deshalb die Fähigkeit besitzen, entsprechende Situationen und Anlässe zu erkennen, in denen sich spontan mit den Schülern singen lässt (Hosbach 2013, S. 126).

Ebenso sollte das Singen von der Lehrkraft als Bereicherung des gesamten Schulalltags wahrgenommen werden. Die Lehrkraft ist (mit)verantwortlich für die musikalische Gestaltung des Schullebens (MSW NRW 2008, S. 17). Das Singen bietet die einfachste und wohl kostengünstigste Möglichkeit, Schulfeiern und andere besondere Anlässe musikalisch zu bereichern.

▪ **Persönliche Eigenschaften der Lehrkraft**

Entscheidend für einen gelungenen Unterricht sind – unabhängig vom Unterrichtsgegenstand – ebenfalls die persönlichen Eigenschaften der Lehrkraft. Die Beziehungs-

qualität bzw. die Wahrnehmung des Lehrers durch die Schüler sind Faktoren, die die Freude am Singen im Unterricht beeinflussen können (Wolf et al. 2013, S. 108). Bedingung für einen gelungenen Singunterricht ist ebenfalls ein gewisses Maß an Eigenmotivation des Lehrers zum Singen. Nur ein motivierter Lehrer wird sich auf das Singen im Unterricht vorbereiten und entsprechend engagieren (Nagel 2012, S. 131).

Das Selbstvertrauen der Lehrkraft in die eigenen Fähigkeiten kann die Singfähigkeiten der Schüler beeinflussen (Richards 1999). Die Lehrkraft sollte daher eine gewisse Überzeugung und Selbstsicherheit beim Singen besitzen und positiv gegenüber dem Singen eingestellt sein, um den Schülern ebenfalls die Freude am Singen vermitteln zu können. Mohr (2007, S. 148) fordert deshalb, erst das Selbstvertrauen der Lehrkräfte im Singen zu fördern. Erst dann ist die Erweiterung des Lied- und Methodenrepertoires seines Erachtens sinnvoll.

Grundschullehrkräfte besitzen die von verschiedenen Musikpädagogen geforderten Fähigkeiten im Singen aber oft nicht (Bojack-Weber 2012, S. 141). Eine Nachqualifikation der gegenwärtigen Lehrkräfte im Singen ist daher von Nöten. Das SMS-Projekt ist ein solches Fortbildungsangebot, das (zukünftigen) Grundschullehrkräften in ihren Sing- und Vermittlungskompetenzen fördert bzw. in den oben genannten Anforderungen qualifiziert (vgl. Kapitel 2). Inwiefern die Lehrkräfte nach der SMS-Teilnahme den oben geforderten musikpädagogischen Anforderungen im Singen und den Kompetenzerwartungen von SMS gerecht werden, ist im empirischen Teil zu prüfen.

3.4 Zur Situation ausgebildeter Musikfachkräfte in der Grundschule

Singen findet hauptsächlich im Musikunterricht statt (vgl. Kapitel 3.2). Im Fach Musik haben an den Grundschulen in NRW allerdings nur 14% aller unterrichtenden Lehrkräfte auch eine Lehrbefähigung (zit. nach Hammel 2008). Etwa 80% aller Musikstunden werden daher fachfremd unterrichtet (Schellberg 2005).²² Der Landesmusikrat NRW bezeichnet die musikalische Ausbildung von Grundschulern aufgrund des Musiklehrermangels deshalb als „nur unzureichend gesichert“ (Deutscher Musikrat 2012, S. 58). Über die Höhe des Unterrichtsausfalls in dem Fach Musik können nur Mutmaßungen angestellt werden. Das bedeutet, dass qualifiziertes Singen nach den zuvor beschriebenen Anforderungen (vgl. Kapitel 3.3) kaum stattfinden kann.

In den folgenden Kapiteln wird die gegenwärtige Situation der ausgebildeten Musikfachkräfte an den Grundschulen NRWs beschrieben, da der Musiklehrermangel u.a. ein Grund für die Projektinitiative *Singen macht Sinn* war. Hierfür werden zunächst die Absolventenzahlen im Grundschullehramt Musik in NRW in den Jahren von 1994 bis 2014 beschrieben (Kapitel 3.4.1), gefolgt von Zahlen zu den ausgebildeten Musiklehrkräften mit Lehrbefähigung (Kapitel 3.4.2). Die Daten, auf denen die Schlussfolgerungen beruhen, wurden vom Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW)²³ zur Verfügung gestellt. Abschließend werden die Möglichkeiten von Lehrkräften im Bundesland NRW zur musikalischen (Nach-)Qualifizierung thematisiert (Kapitel 3.4.3).

3.4.1 Absolventen im Grundschullehramt Musik

Die Lehrerausbildung in den künstlerischen Schulfächern findet vorwiegend an Universitäten statt. Insgesamt kann im gesamten Bundesgebiet an 31 Universitäten, sieben Pädagogischen Hochschulen sowie an 28 Kunst- bzw. Musikhochschulen ein Lehramtsstudium für die künstlerischen Fächer²⁴ studiert werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 184). In NRW wurde im Jahr 2014 das Grundschullehramt im Fach Musik an den Standorten Biele-

²² In den USA z.B. ist die Situation dagegen eine gänzlich andere. Hier wird der Musikunterricht zu 88% von qualifizierten Fachlehrern erteilt (Wilcox & Uptis 2002, S. 848).

²³ Der Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW) entstand 2009 aus dem Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW (LDS NRW) und der gemeinsamen Gebietsrechenzentren in Hagen, Köln und Münster. Das IT.NRW ist das zentrale IT-Dienstleistungszentrum der Landesverwaltung, deren Aufgabe es ist, Daten zu erheben, aufzubereiten und die Ergebnisse der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Weitere Informationen unter: <http://www.it.nrw.de> (letzter Zugriff: 16.01.2016).

²⁴ Diese Zahlen beziehen sich auf alle Schulformen.

feld, Dortmund, Köln, Münster, Duisburg-Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal angeboten.

Die Abbildung 1 zeigt die Entwicklung der Absolventen mit einem Abschluss für die Grundschule im Studienfach Musik an den Hochschulen in NRW im Zeitraum 1994 bis 2014. In den letzten zehn Jahren ist das Interesse am Grundschullehramt Musik stark zurückgegangen. Im Jahr 2004 absolvierten in NRW insgesamt 98 Studierende ein Lehramtsstudium im Fach Musik, im Jahr 2014 waren es dagegen nur noch 43. Die Anzahl an männlichen Absolventen war immer sehr gering. Vor allem in Zeiten, in denen die Hochschulen des Landes wachsen (vgl. Bundesamt für Statistik 2014) und über hohe Studierendenzahlen klagen, ist dieser Rückgang der Absolventen dramatisch und spricht für die Unpopularität des Studienfachs.

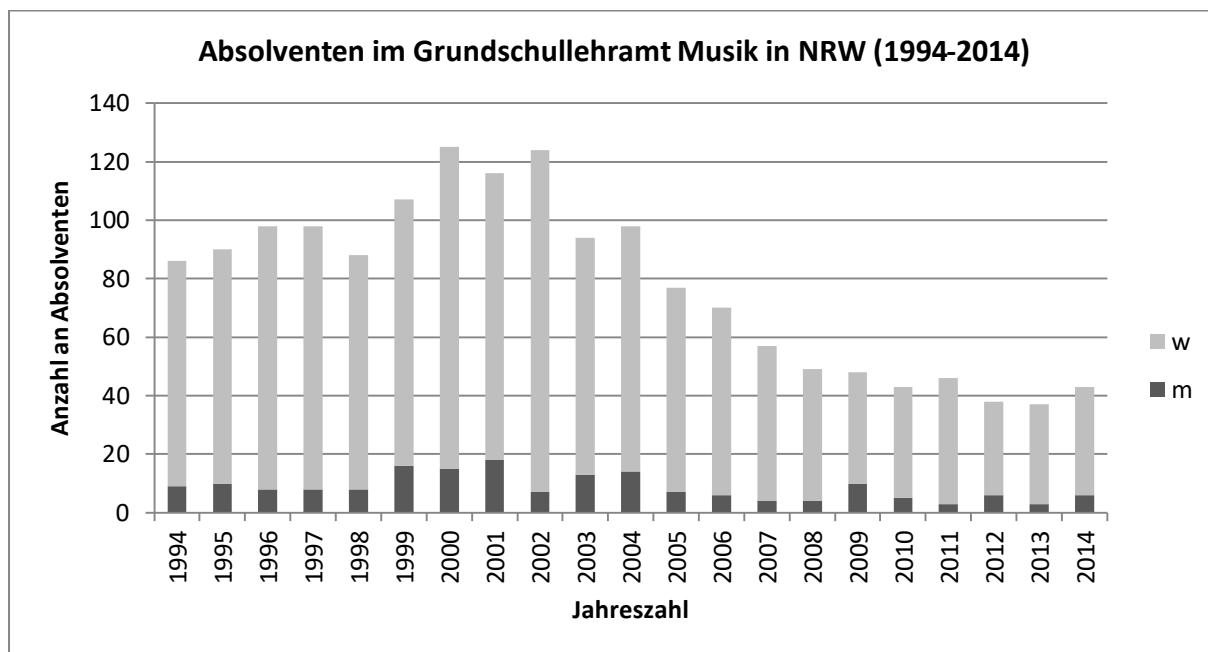


Abbildung 1: Absolventen im Grundschullehramt Musik in NRW (1994-2014)
(IT.NRW 2015)

Gründe, die Studenten daran hindern, das Fach Musik zu wählen, sieht der Deutsche Musikrat u.a. in der abzulegenden Eignungsprüfung oder im Numerus clausus (Deutscher Musikrat 2012, S. 60). Weiß und Kiel (2010) bekräftigen in ihrer Studie zur Berufswahl des Musiklehrers diese Vermutung:

„Mit der Wahl von Musik als Fach werden höhere Anforderungen assoziiert [sic!] als angehende Lehrkräfte anderer Unterrichtsfächer dies in Bezug auf ihre Fächer tun – schließlich ist vor Beginn des Studiums auch ein Eignungstest zu durchlaufen.“ (ebd., S. 2)

3.4.2 Musiklehrkräfte an Grundschulen

Aufgrund der sinkenden Absolventenzahlen und damit auch gleichzeitig der schwindenden Anzahl an Lehramtsanwärtern im Fach Musik hat nicht einmal jede zweite Grundschule in NRW eine ausgebildete Musikfachkraft (Deutscher Musikrat 2012, S. 58). Die Musiklehrersituation an den Schulen in der Region Ostwestfalen-Lippe, in der das SMS-Projekt wirkte, ist dagegen besser, wie die folgenden Zahlen zeigen (s. Tabelle 6).

Im Bundesland NRW befinden sich insgesamt 3028 Grundschulen.²⁵ 362 Grundschulen (12%) sind hiervon im Regierungsbezirk Detmold der Region Ostwestfalen-Lippe mit den sieben Kreisen Gütersloh, Herford, Höxter, Lippe, Minden-Lübbecke, Paderborn und der kreisfreien Stadt Bielefeld. An 262 dieser Grundschulen ist mindestens eine Lehrkraft beschäftigt, die das Fach Musik mit Lehrbefähigung unterrichtet. Dies sind 72,4% aller Grundschulen im Regierungsbezirk Detmold. Im Vergleich zum Land NRW haben nur 57,3% aller Grundschulen mindestens eine Lehrkraft, die Musik mit Lehrbefähigung unterrichtet bzw. unterrichten kann.

Tabelle 6: Grundschulen in NRW mit mind. einer Musiklehrkraft mit Lehrbefähigung (IT.NRW 2013)

Verwaltungsbezirk	Anzahl der Grundschulen	Grundschulen mit mind. einer Musiklehrkraft mit Lehrbefähigung	
		Anzahl	in %
Land NRW	3028	1735	57,3
Regierungsbezirk Detmold (OWL)	362	262	72,4
Kreis Minden-Lübbecke	59	42	71,2
Kreis Herford	45	32	71,1
Kreisfreie Stadt Bielefeld	50	45	90,0
Kreis Gütersloh	64	47	73,4
Kreis Lippe	61	44	72,1
Kreis Paderborn	57	35	61,4
Kreis Höxter	26	17	65,4

Die Zahl der Grundschulen ohne Musiklehrkraft im Land NRW stieg kontinuierlich bis zum Jahr 2005. Waren es 1995 noch 38% der Grundschulen ohne Musiklehrer, stieg die Zahl 2005 auf 45% (Hammel 2008, S. 26). Der Fachlehrermangel in Musik ist damit höher als in allen anderen Grundschulfächern (Hammel 2012, S. 238). Im Schuljahr 2012/2013 meldeten 43% der Schulen, dass sie keine Musiklehrkraft mit Lehrbefähigung beschäftigen (vgl. Tabelle 6). Die Zahl ging also leicht zurück.

²⁵ Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2012/2013.

Die Tabelle 7 beschreibt zudem die absoluten Zahlen von Lehrkräften, die Musik in Nordrhein-Westfalen bzw. Ostwestfalen-Lippe unterrichten. Im Land NRW erteilten im Schuljahr 2012/2013 insgesamt 17.244 Lehrkräfte an Grundschulen das Fach Musik. Eine Befähigung zum Unterrichten besaßen hiervon nur 2.572 (14,9%). In der Region OWL unterrichten insgesamt 1.972 Lehrkräfte das Fach Musik. Die meisten (1.524; 76,6%) unterrichten auch hier das Fach ohne Lehrbefähigung. Nur 448 Lehrkräfte (22,6%) besitzen in der Region OWL eine Lehrbefähigung. Im Vergleich zu dem Landesdurchschnitt von NRW hat die Region OWL also durchaus bessere Voraussetzungen im Fach Musik.

Tabelle 7: Musikunterrichtende Lehrkräfte an Grundschulen in NRW (IT.NRW 2013)

	Lehrkräfte, die Musik unterrichten	Lehrkräfte mit Lehrbefähigung Musik	Lehrkräfte ohne Lehrbefähigung Musik
NRW	17.244	2.572 (14,9%)	14.672 (85,1%)
OWL	1.972	448 (22,6%)	1.524 (76,6%)

Aufgrund des Klassenlehrerprinzips an Grundschulen können „die Musikfachkräfte mit Klassenleitung nicht den Bedarf ihrer ganzen Schule abdecken [...]. Demzufolge kommt es – sofern Musik nicht ganz ausfällt – vorwiegend zu fachfremd erteilten Unterricht“ (Deutscher Musikrat 2012, S. 58). Eine Studie von Hammel (2008) zeigte allerdings, dass bereits eine Musiklehrkraft je Schule dahingehend positive Effekte zeigt, dass der „Mangel an Erfahrungsaustausch und an Material gelindert“ erscheint. „Denn an Schulen, an denen es einen ‚Verantwortlichen‘ für das Fach gibt, scheint es sowohl eine angemessene Materiallage als auch eine Atmosphäre des Austauschs über Musikunterricht zu geben“ (ebd., S. 30). Dies bekräftigt die Wichtigkeit von qualifizierten Lehrern im Fach Musik. Die Möglichkeiten zur musikalischen (Nach-)Qualifizierung von nordrhein-westfälischen Lehrkräften zeigt das folgende Kapitel.

3.4.3 Lehrerfort- und Weiterbildungen zur musikalischen (Nach-)Qualifizierung

Fortbildungen sind in allen Bundesländern für Lehrer verpflichtend. In den Bundesländern bestehen aber unterschiedliche Regelungen zur Teilnahme an Fortbildungen. In den meisten Ländern entscheidet die Lehrkraft, in welchem Umfang sie an einer Fortbildung teilnehmen möchte. Einzig die drei Bundesländer Bayern, Bremen und Hamburg haben den Umfang der Fortbildungspflicht ausgewiesen (Pant et al. 2013, S. 370). Inwieweit der Fortbildungspflicht nachgekommen wird, wird allerdings nur wenig kontrolliert (Spiewak 2013).

In NRW besteht laut der Allgemeinen Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO) eine grundsätzliche Fortbildungspflicht, die allerdings quantitativ nicht näher ausgewiesen ist. So heißt es:

§ 11 ADO (Stand: 01.06.2015)
Fortbildung

„(1) Lehrerinnen und Lehrer sind verpflichtet, sich zur Erhaltung und weiteren Entwicklung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten selbst fortzubilden und an schulinternen und schulexternen dienstlichen Fortbildungsmaßnahmen auch in der unterrichtsfreien Zeit teilzunehmen (§ 57 Absatz 3 SchulG, § 48 LVO). Dabei ist das Schulprogramm zu berücksichtigen.“ (MSW NRW 2015)

Pant et al. (2013, S. 385) berichten, dass die Mehrzahl der Lehrer von naturwissenschaftlichen Fächern an beruflichen Fortbildungen teilnehmen, die Anzahl der besuchten Fortbildung jedoch stark variiert. Hinderungsgründe für die Teilnahme an Fortbildungen bei Lehrkräften sind vor allem organisatorische Aspekte wie z.B. eine unpassende Zeit der Fortbildung oder die Schwierigkeit, den Unterrichtsausfall durch eine andere Lehrkraft abzudecken. Ein weiterer Grund, an einer Fortbildung nicht teilzunehmen, ist auch ein als „gering eingeschätzter Mehrwert“ (ebd., S. 380). Zu hohe Kosten sind dagegen nur selten ein Argument, an einer Fortbildung nicht teilzunehmen.

Inwiefern Musiklehrer an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen, wurde bislang nur wenig untersucht. Bechtel (2013, S. 9) konstatiert ein generelles Forschungsdesiderat im Bereich der Lehrerfortbildung im Fach Musik. In einer Pilotstudie, die allerdings bereits 1990 durchgeführt wurde, schreiben Bastian und Hafen „Lehrer sind zwar fortbildungseinsichtig, aber in der Praxis sehr -abstinent“ (Bastian & Hafen 1990, S. 42). Gründe werden von den Autoren in einer „Bequemlichkeit, Nachlässigkeit, mangelndes Fortbildungsbewusstsein und berufsbedingte (?) Inflexibilität“ vermutet (ebd., S. 72).

In den 1980er Jahren wurde durch eine Offensive des Soester Landesinstituts für Lehrerfortbildung und der fünf Bezirksregierungen des Landes NRW (Arnsberg, Detmold, Düsseldorf, Köln und Münster) versucht, den Musiklehrermangel durch das Angebot einer einjährigen berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahme im Fach Musik einzugrenzen (vgl. Hammel 2008, S. 25-26). Für die Maßnahme wurden etwa 80 Moderatoren ausgebildet, die in den Schulämtern NRWs die entsprechenden Weiterbildungen anboten. Hierdurch wurde die Situation des Musikunterrichts an Schulen kurzfristig etwas besser. Die Maßnahme wurde allerdings drastisch eingeschränkt und wird heute nur noch an zwei Standorten angeboten (Deutscher Musikrat 2012, S. 59).

Derzeit existiert in NRW keine zentrale Informationsstelle über Fortbildungsangebote im Bereich Musik. Der musikpädagogische Fortbildungssektor ist vielmehr ein „unsystematisches

Angebot“ ohne vorherige Bedarfsanalyse (Bechtel 2013, S. 4). Die Anbieter und deren Angebote an Lehrerfortbildungen sind vielfältig. Bechtel (2010, S. 2 f.) unterscheidet in seiner qualitativen Studie über die „Rolle von Fortbildungsangeboten aus der Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern“ zwischen den folgenden Fortbildungsformaten in NRW: „Offizieller“ Anbieter von Lehrerfortbildungen sind die jeweiligen Bezirksregierungen mit ihren so genannten „Kompetenzteams“²⁶. Ausgebildete Fach-Moderatoren stellen hier meistens best-practice Beispiele aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis vor. Die Fortbildungsangebote der Bezirksregierungen sind eher für Unterricht in höheren Klassenstufen vorgesehen und legen den Schwerpunkt auf die Reflexion von Unterricht. Daneben gibt es regelmäßige Fortbildungsveranstaltungen der Verbände AfS (Arbeitskreis für Schulmusik) und VDS (Verband Deutscher Schulmusiker), die vorwiegend praxisorientiert ausgerichtet sind. Hochschulen und zahlreiche andere außerschulische Einrichtungen bieten ebenfalls Lehrerfortbildungen im Bereich Musik an.

Eine zeitlich begrenzte Fort- bzw. Weiterbildungsveranstaltung kann ein gesamtes Musikstudium natürlich nicht ersetzen, da sich musikalische Kompetenzen erst über einen längeren Zeitraum hinweg entwickeln und nur durch kontinuierliche Übung auch erhalten bleiben (Bojack-Weber 2012, S. 153). Eine Fort- bzw. Weiterbildung kann aber gewisse Impulse setzen und musikalische Grundlagen schaffen. Ideal wäre es dagegen, wenn alle zukünftigen Lehrkräfte bereits während ihres Studiums eine entsprechende musikalische Ausbildung erhielten (wie z.B. durch die Basisqualifikation Musik in der bayerischen Lehramtsausbildung²⁷) und ebenfalls in ihrer Berufspraxis weiterhin entsprechende Fortbildungsangebote besuchen würden. Inwiefern die ehemaligen SMS-Teilnehmer sich entsprechend in ihrer Berufspraxis fort- bzw. weiterbilden, wird im empirischen Teil dieser Arbeit geklärt.

²⁶ Von insgesamt 53 sogenannten „Kompetenzteams“ in NRW werden durch ausgebildete Fach-Moderatoren bestimmte Themen in Fortbildungsveranstaltungen angeboten. Weitere Informationen zu der Arbeit und den Fortbildungsangeboten der Kompetenzteams in NRW unter: <http://www.lehrerfortbildung.schulministerium.nrw.de/kompetenzteams/> (letzter Zugriff: 14.01.2016).

²⁷ Im Sommersemester 2004 wurde in der bayerischen Lehramtsausbildung für die Grundschule die Basisqualifikation Musik eingeführt. Dies umfasst eine Pflichtveranstaltung im Umfang von 2 bis 3 Semesterwochenstunden für Studierende, die Musik nicht als Studienfach gewählt haben. Neben der Pflichtveranstaltung im Fach Musik müssen ebenfalls Veranstaltungen in Sport und Kunst besucht werden, um für die Erste Staatsprüfung im Fach Didaktik der Grundschule zugelassen zu werden. Weitere Infos unter: <https://www.verkuendung-bayern.de/kwmb/jahrgang:2009/heftnummer:10/seite:208> (letzter Zugriff: 14.01.2016).

4 DIE STIMME IM LEHRBERUF

Nach der Einteilung von Vilkmann (2000) gehören Lehrer der Sparte der Berufssprecher an, die einer deutlich höheren Stimmbelastung aufgrund ihres sprechintensiven Berufs ausgesetzt sind als andere Berufsgruppen. Die beruflich bedingte hohe Belastung der Stimme kann Stimmstörungen verursachen, was im schlimmsten Fall sogar zur Berufsunfähigkeit führen kann. Neben der Belastung durchs Sprechen stellt das Singen mit Kindern in der Grundschule ebenfalls besondere Anforderungen an die Lehrerstimme. Die Anpassung der Erwachsenenstimme an die hohe Kindertonlage kann desgleichen belastend für die Lehrerstimme sein (Schneider & Bigenzahn 2007). Die Prävention von Stimmstörungen ist demnach für den Lehrberuf von besonderer Bedeutung.

Das SMS-Projekt reagierte insofern auf diese Problematik, als dass im Modul „Basiskompetenz Stimme“ Techniken zum richtigen Stimmeinsatz sowie ein gesundheitsorientierter Umgang mit der Stimme vermittelt wurden. Hierdurch sollen die Lehrer im Berufsalltag einerseits eigenen Stimmstörungen vorbeugen und andererseits als Stimmvorbild auch den Schülern einen gesundheitsorientierten Umgang mit der Stimme vermitteln.

Als Grundlage für die empirische Untersuchung werden in den folgenden zwei Kapiteln zunächst Studienergebnisse zu Stimmstörungen bei Lehrern beschrieben. Anschließend werden Ergebnisse von Evaluationsstudien von bestimmten Stimmfördermaßnahmen dargestellt.

4.1 Studien zu Stimmstörungen bei Lehrern

Studien zur Stimmgesundheit bei Berufssprechern belegen, dass Lehrer im Vergleich zu anderen beruflichen Sparten zu einer erhöhten Risikogruppe zählen, an Stimmstörungen zu erkranken (z.B. Roy, Merrill, Thibeault, Gray & Smith 2004; Martins, Pereira, Hidalgo & Tavares 2014). Je nach Studie bewegen sich die Zahlen zu stimmauffälligen bzw. stimmbelasteten Lehrern und Lehramtsanwärtern zwischen 40 und 76%.

Hammann (1996) befragte 470 Lehrer zu der Häufigkeit und Symptomatik von Stimmproblemen. Etwas mehr als drei Viertel der Befragten (76%) gaben an, gelegentlich bis chronisch unter Stimmproblemen zu leiden. Am häufigsten litten die Lehrer unter Heiserkeit (60%). Frauen waren in dieser Studie stärker betroffen als die männlichen Kollegen.

Eine Pilotstudie von Gutenberg und Pietsch (2003) ergab, dass 44% der von ihnen untersuchten 1287 Lehramtsstudenten stimmliche Auffälligkeiten bereits während der Ausbildungsphase aufwiesen. Den stimmauffälligen Probanden wurden daraufhin regelmäßige Atem- und Stimmübungen empfohlen, um den beruflichen Belastungen im Lehrberuf standzuhalten.

Lemke (2003) untersuchte ebenfalls Studierende von sprechintensiven Berufen (die meisten davon waren Lehramtsstudenten) nach stimmlichen Auffälligkeiten und kam zu ähnlichen Ergebnissen. Von 2027 Probanden wiesen knapp 40% stimmliche Auffälligkeiten auf, „die darauf hindeuten, dass sie die entsprechenden Anforderungen ihres künftigen Berufes nicht dauerhaft bewältigen können“ (S. 199).

Eine Studie der Leuphenia Universität Lüneburg ergab zudem, dass jede vierte Lehrkraft (24,9%) schon einmal wegen stimmlicher Probleme dem Unterricht fernbleiben musste (Puchalla, Dartenne & Roeßler 2013). An dieser Studie nahmen 575 Lehrpersonen teil, die zu ihren Stimmproblemen aufgrund ihres sprechintensiven Berufs befragt wurden. Diejenigen Lehrpersonen, die während der Lehramtsausbildung ein Stimmseminar besuchten, hatten signifikant weniger Stimmbeschwerden im späteren Berufsleben.

In der SMS-Evaluation zeigte sich ebenfalls, dass ein großer Teil (68%) der Lehramtsanwärter und -studierenden des Moduls „Basiskompetenz Stimme“ ($N = 59$)²⁸ schon einmal Stimmbeschwerden hatte. Am häufigsten litten sie an Heiserkeit, Kratzen und Trockenheitsgefühl im Hals (Forge & Gembris 2012, S. 174-175).

Auch in anderen europäischen Ländern ist man sich der Problematik der Stimmbelastung bei Lehrern bewusst. De Jong et al. (2006) ermittelten in ihrer holländischen Studie, dass über die Hälfte der befragten 1.878 Lehrpersonen während ihrer Berufslaufbahn an Stimmproblemen leiden.

Faktoren, die bei Lehrern zu Stimmstörungen führen, sind vor allem die höhere Sprechintensität sowie Sprechqualität. Lehrer sprechen quantitativ mehr, lauter und mit mehr Intonation im Klassenraum, was mehr Muskelspannung beim Sprechen benötigt. Eine schlechte Raumakustik führt zusätzlich zu einer höheren Belastung der Stimme (Kooijman & Thede 2010, S. 61-62).

Frauen sind insgesamt häufiger gefährdet, an Stimmstörungen zu erkranken als Männer aufgrund ihrer körperlichen Konstitution. „Several studies show that gender is an important vari-

²⁸ An der Stimmuntersuchung nahm nur ein Teil der Gesamtstichprobe teil, da die Testpersonen in aufwändigen Einzelsitzungen von jeweils 45 Minuten untersucht wurden.

able – female teachers have voice disorders significantly more often than male teachers” (Simberg, Sala & Rönnekaa 2004, S. 95). Die männliche Stimme ist tiefer und durchdringender als die weibliche, so dass Frauen im Lehrberuf mit einer erhöhten Anstrengung im Unterricht sprechen müssen (Hammann 2005). Neben dem Geschlecht hat auch das Alter einen Einfluss auf die Häufigkeit von Stimmstörungen. Besonders junge Lehrer haben ein erhöhtes Risiko, da sie ihre Stimme noch ungeübt einsetzen (Tavares & Martins 2007). Stimmprobleme während der Lehramtsausbildung erhöhen zusätzlich das Risiko, im späteren Berufsleben an der Stimme zu erkranken (de Jong et al. 2006; Kooijman & Thede 2010). Präventive Maßnahmen sind deshalb bereits im Lehramtsstudium sinnvoll.

Die Stimmgesundheit der Lehrperson spielt im Schulkontext insofern eine wichtige Rolle, als dass die Lehrperson als Stimmvorbild fungiert und die Stimmentwicklung und Aufmerksamkeit der Schüler im Unterricht entscheidend beeinflusst. So wurde von Anders (2010) z.B. festgestellt, dass in Gruppen mit stimmgestörten Pädagogen die Stimmgefährdungen und Aufmerksamkeitsdefizite bei Kindern korrelierten. Studien von Morton und Watson (2001) sowie von Rogerson und Dodd (2005) belegen, dass Stimmstörungen von Lehrern sogar einen negativen Effekt auf das Lernen von Schülern ausüben können.

Die Zahlen von stimmauffälligen oder stimmbelasteten Lehrern oder Lehramtsanwärtern sind bemerkenswert hoch und belegen die Notwendigkeit von Stimmförderungsmaßnahmen bereits in der Lehrerausbildung. Diese hohen Zahlen von Stimmstörungen im Lehrerberuf sind nicht nur aus gesundheitsorientierten Aspekten von Bedeutung, sondern sie stellen auch eine volkswirtschaftliche Belastung durch Krankheitsausfälle und anfallende Kosten für Therapiemaßnahmen dar (Schneider & Bigenzahn 2007). Die stimmphysiologische Ausbildung der Lehrerstimme findet im Lehrberuf allerdings wenig Beachtung.

4.2 Studien zu Stimmfördermaßnahmen

Lehrer bedürfen hinsichtlich ihres stimmintensiven Berufs besonderer Programme, um ihre Stimme entsprechend den Anforderungen des Berufs zu trainieren. Solche Förderprogramme sind schon während der Lehramtsausbildung sinnvoll und werden von verschiedenen Autoren seit längerem gefordert (Bele 2008; Duffy & Hazlett 2004; Hazlett, Duffy & Moorhead 2009; Simberg et al. 2004; Timmermans et al. 2002).

Die Wirksamkeit solcher Stimmtrainingsmaßnahmen auf die Sprechstimme wurde anhand der Untersuchung unterschiedlicher Stimmmerkmale schon in vielen Studien bewiesen (z.B. Chan 1994; Timmermans, Bodt, Wuyts & de Heyning 2004; Bovo, Galceran, Petruccelli & Hatzopoulos 2007). Relevant für die vorliegende Arbeit sind insbesondere Studien, die die Wirkungen von Singförderungsmaßnahmen belegen.

Bereits Awan (1991) stellte im Vergleich von jeweils 20 Stimmumfangsprofilen von trainierten zu untrainierten Sängern fest, dass trainierte Sänger sowohl über einen signifikant größeren Stimmumfang verfügen als auch leisere und lautere Töne singen können als untrainierte Sänger. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Sulter, Schutte und Miller (1995) und Leborgne und Weinrich (2002). Mendes, Rothmann, Sapienza und Brown (2003) konnten ebenfalls nachweisen, dass ein Singförderungsseminar positive Effekte auf die Stimme untrainierter Sänger ausübt. Nach vier Monaten Singtraining hatten die Teilnehmer einen signifikant größeren Ton- als auch Dynamikumfang. In Bezug auf die Stimmqualität stellten Awan und Ensslen (2010) fest, dass trainierte Sänger über einen höheren Dysponia Severity Index (DSI)²⁹ verfügen als untrainierte Sänger.

Ein aktuelles Forschungsprojekt zur „Stimmlichen und mentalen Gesundheit für Lehrkräfte“ wird in Baden-Württemberg am Freiburger Institut für Musikermedizin (FIM) durchgeführt. Die Forschungsgruppe des FIM untersucht an über 300 Lehramtsanwärtern den Einfluss eines Stimmbildungsprogramms auf die stimmliche und psychische Konstitution. „Ziel dieses Projekts ist die Entwicklung eines tragfähigen Konzepts zur Vorbeugung von Stimmstörungen während der Lehrerausbildung sowie im Beruf“ (Nusseck, Spahn, Echternach & Richter 2013, S. 55). Erste Studienergebnisse belegen die positive Wirksamkeit des Förderprogramms auf die stimmliche und mentale Gesundheit der Lehrer. Durch das Stimmtraining verbesserte

²⁹ Der DSI wird zur Bestimmung der Stimmqualität berechnet (s. Wuyts et al. 2000; Nawka et al. 2006 sowie Kapitel 2.2.2.). Er setzt sich zusammen aus der maximalen Tonhaltedauer, dem höchsten und leisesten Ton sowie dem Jitter (Unregelmäßigkeit der Stimmlippenschwankung).

sich sowohl die Stimmqualität (gemessen durch den DSI) als auch die Wahrnehmung der stimmlichen Leistungsfähigkeit (gemessen durch den VHI³⁰) (Richter, Nusseck, Spahn & Echternach 2015; Nusseck 2015).

Die Trainingsprogramme der hier zitierten Studien unterscheiden sich zwar hinsichtlich ihrer Inhalte, Dauer und Umfang. Die Untersuchungsmethoden lassen sich dennoch vergleichen. Veränderungen der Stimme durch Fördermaßnahmen werden in der zitierten Forschungsliteratur neben phoniatischen Untersuchungen mit Videostroboskopie meisten durch Stimmfeldmessungen oder subjektive Einschätzungen der Stimme durch den Voice Handicap Index (VHI) evaluiert.

Der Einfluss des Moduls „Basiskompetenz Stimme“ auf die Stimme der Teilnehmer wurde in der bereits abgeschlossenen SMS-Evaluation ebenfalls mit einer Stimmfeldmessung, dem VHI und einem logopädischen Screening erhoben. Auch hier zeigten sich positive Effekte des Stimmtrainings auf die stimmliche Leistungsfähigkeit der Teilnehmer. So konnten die Lehramtsanwärter und -studierenden nach Abschluss des Moduls „Basiskompetenz Stimme“ im Durchschnitt bis zu einer Terz höher singen als vorher. Eine Steigerung zeigte sich ebenfalls hinsichtlich des Lautstärkeumfangs (Forge & Gembris 2012, S. 195).

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wird im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit untersucht, inwiefern sich erstens die Wahrnehmung der stimmlichen Leistungsfähigkeit der Teilnehmer durch die Singförderung nachhaltig verbessert hat und zweitens, inwiefern die Lehrer einen gesundheitsorientierten Umgang mit ihrer Stimme pflegen bzw. Belastungen beim Singen wahrnehmen.

³⁰ Der Voice Handicap Index (VHI) ist ein standardisierter Fragebogen, der in der Logopädie zur subjektiven Bewertung der Stimme eingesetzt wird. Siehe hierzu Nawka et al. (2003) sowie Kapitel 2.2.2.

5 ZUM SELBSTKONZEPT VON LEHRERN

Fortbildungsmaßnahmen haben das Ziel, die Fähigkeiten der Teilnehmer in einem bestimmten Bereich zu stärken. Bei *Singen macht Sinn* sind es die Singfähigkeiten von (zukünftigen) Grundschullehrern und Schülern. Damit einhergehend ist die erwünschte Erhöhung des Selbstkonzepts im Bereich Singen. Da dem Selbstkonzept handlungsrelevante Vorstellungen zugrunde gelegt werden (z.B. Markus & Wurf 1987; Hemming 2002; Marsh 2005; Spychiger 2007), ist die Förderung des Selbstkonzepts bei Fortbildungsmaßnahmen von großem Interesse. In den Kompetenzzielen des Moduls „Basiskompetenz Stimme“ wird die Förderung des Selbstkonzepts explizit genannt (vgl. Kapitel 2.1). So soll beispielsweise das Selbstbewusstsein der zukünftigen Lehrer gestärkt werden, „so dass sie sich in der Lerngruppe trauen, vor anderen und später in der Klasse vor Schülern zu singen“ (Tiemann 2009, o.S.).

Im empirischen Teil wird geprüft, inwieweit die Singförderungsmaßnahme SMS das stimmliche Selbstkonzept der Teilnehmer nachhaltig positiv beeinflusst hat. In diesem Zuge wird im Folgenden geklärt, was in dieser Arbeit unter dem Konstrukt des globalen, des musikalischen und des stimmlichen Selbstkonzepts verstanden wird (Kapitel 5.1). Anschließend erfolgt ein Überblick über die für diese Arbeit relevanten Studien zum musikalischen Selbstkonzept von Lehrern (Kapitel 5.2). Zuletzt werden Untersuchungsverfahren zur Selbstkonzeptmessung und ihre methodischen Probleme vorgestellt. Hieraus abgeleitet erfolgt die Wahl des Untersuchungsinstruments der Selbstkonzeptmessung (Kapitel 5.3).

5.1 Begriffsbestimmung und Arbeitsdefinition

5.1.1 Das globale Selbstkonzept

Das Selbstkonzept ist ein Begriff aus der Forschungstradition der Psychologie und wird dem Bereich der differentiellen Psychologie und Persönlichkeitsforschung zugeordnet (Ameland, Bartussek, Stemmler & Hagemann 2006). Es ist ein theoretisches Konstrukt, mit dessen Hilfe die Wahrnehmung des „Selbst“ einer Person empirisch erfassbar gemacht werden kann (Mummendey 2006).

In der Literatur findet sich keine allgemeingültige Definition des Selbstkonzepts, sondern viele unterschiedliche Begriffsbestimmungen. So gibt es im nationalen und internationalen Sprachgebrauch viele Überschneidungen in der Begriffsvielfalt des Selbstkonzepts. Begriffe,

die im Kontext der Selbstkonzeptforschung häufig genannt werden, sind z.B. das „Selbst“, das „Selbstbild“, „Selbstschemata“ oder auch „Persönlichkeit“ und „Identität“. Das Selbstkonzept wird inhaltlich umschrieben als „Selbstwahrnehmung“, „Selbstbeurteilung“, „Selbsteinstellungen“ oder „Psychologie des Selbst“ (Hammel 2011, S. 82). Diese Begriffe werden teilweise synonym oder auch in unterschiedlichen Bedeutungskontexten von den Autoren verwendet. Allgemeingültig aller Begriffsdefinitionen ist, dass es sich um die subjektive Sichtweise und Selbstbeschreibung der eigenen Person handelt. Selbstkonzepte erfassen also das Wissen über die eigene Person.

Spychiger (2007) bezeichnet das Selbst an sich als nicht empirisch erfassbar,

„weshalb der Gebrauch des Begriffs in sozialwissenschaftlichen Arbeiten mit empirischer Ausrichtung meistens zugunsten desjenigen des Selbstkonzepts vermieden wird. Im Gegensatz zum Selbst, welches die Person in ihrer bewussten und auch nichtbewussten Ganzheit umfasst, ist ein Selbstkonzept nicht mehr als das, was eine Person über sich selbst denkt, was sie sich zuschreibt und wie sie sich einschätzt. Selbstkonzepte sind auf Selbstwahrnehmungen basierende Selbstrepräsentationen, Selbstbeschreibungen, Selbsteinschätzungen oder Selbstbewertungen und sind als solche erfragbar.“ (S. 22)

In der quantitativen Forschung wird das Selbstkonzept vornehmlich als Fähigkeitsselbstkonzept definiert, da dieses leichter zu operationalisieren ist. Gemessen wird hier das „Selbstwertgefühl“ unterschiedlicher Bereiche. In diesem Zusammenhang wird oft von einem positiven oder negativen bzw. hohem oder niedrigen Selbstkonzept gesprochen (Hammel 2011, S. 89). Die affektive bzw. emotionale Komponente bleibt meistens unbeachtet.

Mummendey (2006) beschreibt das globale Selbstkonzept eines Individuums ebenso wie Spychiger als „die Gesamtheit aller Selbstbeurteilungen“ (S. 38). Unter Selbstbeurteilungen versteht er „wie jemand sich selbst wahrnimmt, was er von sich erinnert, wie er über sich denkt, wie er sich bewertet, welche Gefühle er sich selbst gegenüber hat, was für Vorstellungen und Erwartungen er sich selbst gegenüber hegt, was er also will und was er vorhat usw.“ (ebd.). Mummendey erweitert seine Definition des Selbstkonzepts zudem um den Einstellungsbegriff. Er beschreibt in seinen Ausführungen Selbstkonzepte als „Einstellungen zur eigenen Person“ und nutzt damit den in der Psychologie bereits etablierten Einstellungsbegriff für seine forschungspragmatische Argumentation. Die Selbstkonzeptforschung kann sich seines Erachtens deshalb an den Methoden der Einstellungsforschung orientieren (ebd., S. 39).

Die Selbstkonzeptforschung geht davon aus, dass der Mensch nicht über nur ein globales Selbstkonzept, sondern über viele bereichs- und situationsspezifische Selbstkonzepte verfügt. Das globale oder auch generelle Selbstkonzept bezieht sich auf Selbstbeschreibungen, die relativ stabil und andauernd und somit empirisch erfassbar sind. Andere Selbstkonzeptbereiche sind dagegen situations- und zeitpunktabhängig (Ameland et al. 2006). Die Merkmale von

Selbstkonzepten sind ihre Strukturiertheit, ihre Mehrdimensionalität und Bereichsspezifität, ihre hierarchische Ordnung, ihre Stabilität und Situationsspezifität, ihre wahrnehmungs- und verhaltensleitende Funktion sowie ihre „starke Prägung durch die soziale Umwelt“ (Hammel 2011, S. 90 f.). Letztendlich existieren unterschiedliche Selbstkonzept-Modelle in der Literatur. Bei den Autoren herrscht Einigkeit über die Bereichsspezifität der Selbstkonzepte, umstritten ist dagegen die hierarchische Struktur (Pfeiffer 2007, S. 41).

Das bekannteste und allgemein anerkannte Selbstkonzept-Modell geht auf Shavelson, Hubner und Stanton (1976) zurück (s. Abbildung 2). Es ist ein multidimensionales, hierarchisch strukturiertes Modell, das das generelle Selbstkonzept („General Self-Concept“) in die zwei Bereiche akademisches und nicht-akademisches Selbstkonzept („Academic and Non-Academic Self-Concept“) unterteilt. Das akademische Selbstkonzept wird im deutschsprachigen Raum auch als schulisches Selbstkonzept bezeichnet, da es sich in weitere fachbezogene Bereiche wie Englisch, Mathe, Geschichte etc. untergliedert („Subareas of Self-Concept“). In der Vorstellung von Shavelson et al. (1976) gliedert sich das nicht-akademische Selbstkonzept in die drei Bereiche soziales („social“), emotionales („emotional“) und körperliches („physical“) Selbstkonzept. Je tiefer man in die Hierarchieebenen dringt, desto situationsspezifischer werden die Selbstkonzeptbereiche.

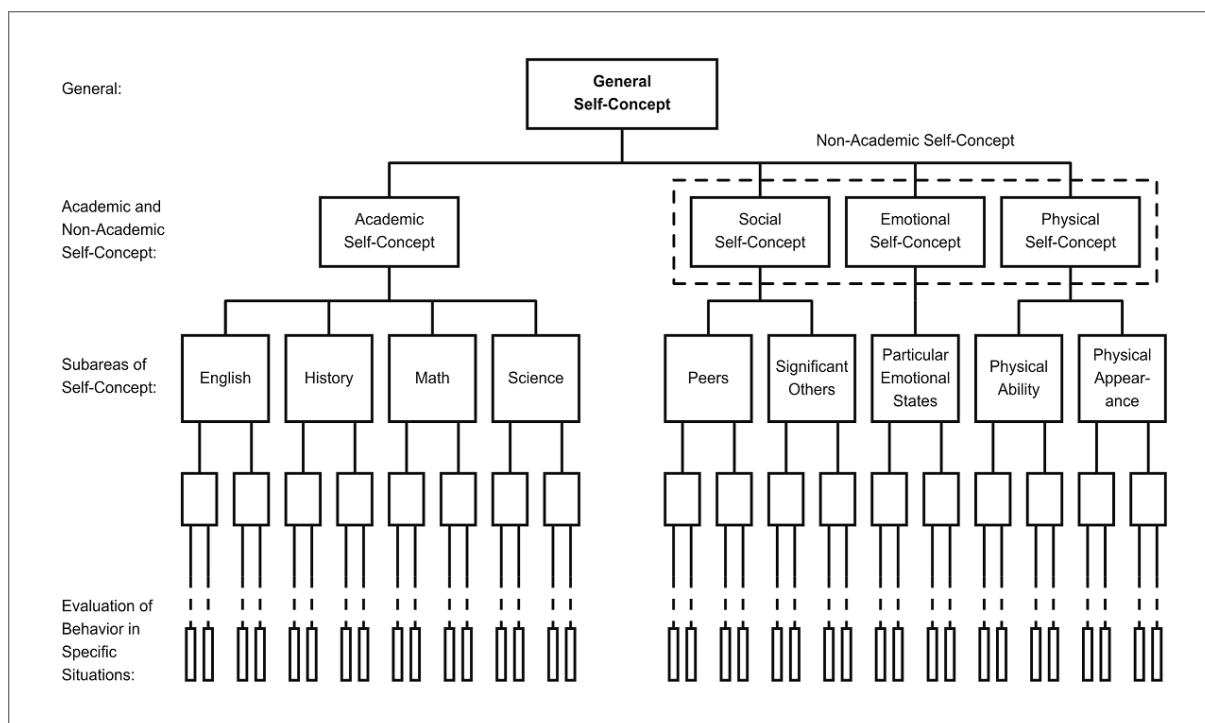


Abbildung 2: Selbstkonzept-Modell nach Shavelson et al. (1976)

Das Selbstkonzept formt sich zum einen aus eigenen Erfahrungen und zum anderen aus Rückmeldungen anderer Personen. Wichtig in diesem Zusammenhang sind der Big-Fish-

Little-Pont-Effect (Fischteich-Effekt) und das Internal/External Frame of Reference Model (I/E-Modell bzw. Bezugsrahmenmodell). Beide Theorien sind auf Marsh (1987; 1986) zurückzuführen.

Der Fischteich-Effekt besagt, dass sich Schüler gleicher Leistungsstufen je nach Leistungsstärke ihres sozialen Umfelds unterschiedlich bewerten. In einer leistungsstarken Gruppe (Big Fish) wird sich ein Schüler negativer im Vergleich zu seinen Mitschülern bewerten als in einer leistungsschwachen Gruppe (Little Pond).

Im Bezugsrahmenmodell geht es um den Einfluss von sozialen (externen) und intra-individuellen (internen) Vergleichen auf das Selbstkonzept. Marsh (1986) geht davon aus, dass die Selbstbewertung der eigenen Fähigkeiten anhand dieser zwei Bezugsrahmen geschieht. Zum einen bewerten sich Schüler durch soziale Vergleiche (external frame of reference: „Wie gut bin ich in Mathe im Vergleich zu meinen Mitschülern?“), zum anderen anhand von intra-individuellen Vergleichen (internal frame of reference: „Wie gut bin ich in Mathe im Vergleich zu Deutsch?“).

Eine weitere Theorie ist der Self-Enhancement Ansatz (z.B. Helmke & van Aken 1995), der den Zusammenhang von Selbstkonzept und Leistung beschreibt. Studienergebnisse weisen darauf hin, dass ein hohes Selbstkonzept in einem bestimmten Bereich positiv mit den schulischen Leistungen korreliert (Valentine, DuBois & Cooper 2004). Dem Selbstkonzept wird daher eine handlungsrelevante Wissensstruktur zugeschrieben (z.B. Markus & Wurf 1987; Hemming 2002; Marsh 2005; Spychiger 2007).

Hammel (2006) hat in einer qualitativen Befragung von frachfremd unterrichtenden Musiklehrern z.B. feststellen können, „dass Unterrichtsbereiche, in denen sich die Lehrer nicht kompetent fühlen, von vorneherein und vollständig aus der Unterrichtsplanung ausgeklammert bleiben“ (zit. nach Niessen 2007, S. 39). Die eigenen Fähigkeitseinschätzungen steuern also das Handeln und Verhalten in bestimmten Situationen. Dies begründet die Forschungsrelevanz der Selbstkonzeptmessung bei den SMS-Teilnehmern: das Selbstkonzept bzw. die Einschätzung der Singfähigkeiten der SMS-Teilnehmer sind insofern relevant zu betrachten, da sie einen entscheidenden Faktor für das Handeln im beruflichen Alltag darstellen können. Erst ein entsprechend hoch ausgeprägtes Selbstkonzept im Bereich Singen wird wahrscheinlich auch dazu führen, dass die Lehrer tatsächlich mit ihren Schülern im Unterricht singen. Berücksichtigt werden muss, dass durch die Selbstkonzeptbetrachtung keine Einschätzung der tatsächlichen Singfähigkeiten vorgenommen werden kann, sondern nur die subjektive Einschätzung dieser. Aufgrund von Selbsteinschätzungen lässt sich die „Unterrichtswirklichkeit“ nicht erfassen (Niessen 2007, S. 31).

5.1.2 Das musikalische Selbstkonzept

Spychiger (2007) geht davon aus, dass jeder Mensch ein musikalisches Selbstkonzept³¹ besitzt und nicht nur professionelle oder musikalisch aktive Menschen: „[Das musikalische Selbstkonzept] geht aus den akkumulierten Erfahrungen musikalischer Betätigung aller Art hervor. Es ist der *psychologische* Outcome musikalischer Betätigung, während der *musikalische* Outcome die Bildung musikalischer Fähigkeiten ist“ (Spychiger 2006, S. 25). Spychiger spricht dem musikalischen Selbstkonzept ebenfalls handlungsrelevante Merkmale zu. Das Selbstkonzept steuert das Verhalten im Umgang mit Musik:

„Wir verstehen es als Korrelat akkumulierter musikalischer Erfahrung, anhand deren [sic!] eine Person sich in diesem Lebensbereich selbst wahrnimmt und einschätzt und worauf sie rekurriert, wenn sie sich diesbezüglich beschreibt. Das musikalische Selbstkonzept entsteht im Zusammenspiel mit vielen Faktoren im Laufe des Lebens einer Person, und es steuert seinerseits ihre weiteren musikalischen Erfahrungen.“ (Spychiger 2007, S. 14)

Das musikalische Selbstkonzept ist ein bereichsspezifisches Selbstkonzept. Ausgehend vom Shavelson Selbstkonzept-Modell (vgl. Abbildung 2) ordnen Spychiger, Gruber und Olbertz (2009) das musikalische Selbstkonzept auf der Ebene der „Subareas“ an. Das musikalische Selbstkonzept ist somit eine Domäne des globalen Selbstkonzepts und steht neben anderen Selbstkonzepten wie z.B. dem mathematischen Selbstkonzept. Nach dem hierarchischen Prinzip ist das musikalische Selbstkonzept als solches ebenfalls in mehrere Dimensionen unterteilt (Spychiger 2007, S. 10).

Spychiger kritisiert allerdings die hierarchische Struktur der Selbstkonzept-Modelle und die Reduktion des Selbstkonzeptes auf ein Fähigkeits- und Leistungskonzept. Ihrer Meinung nach umfassen bereichsspezifische Selbstkonzepte wie das musikalische Selbstkonzept neben dem akademischen immer auch einen nicht-akademischen Bereich (s. Abbildung 3). In einer qualitativen Studie konnte sie die mehrdimensionale Anlage des musikalischen Selbstkonzepts bereits nachweisen (vgl. Spychiger 2007; Wysser, Hofer & Spychiger 2005).

³¹ Andere Autoren nennen es auch das *musikbezogene* Selbstkonzept (z.B. Hammel 2011, S. 110).

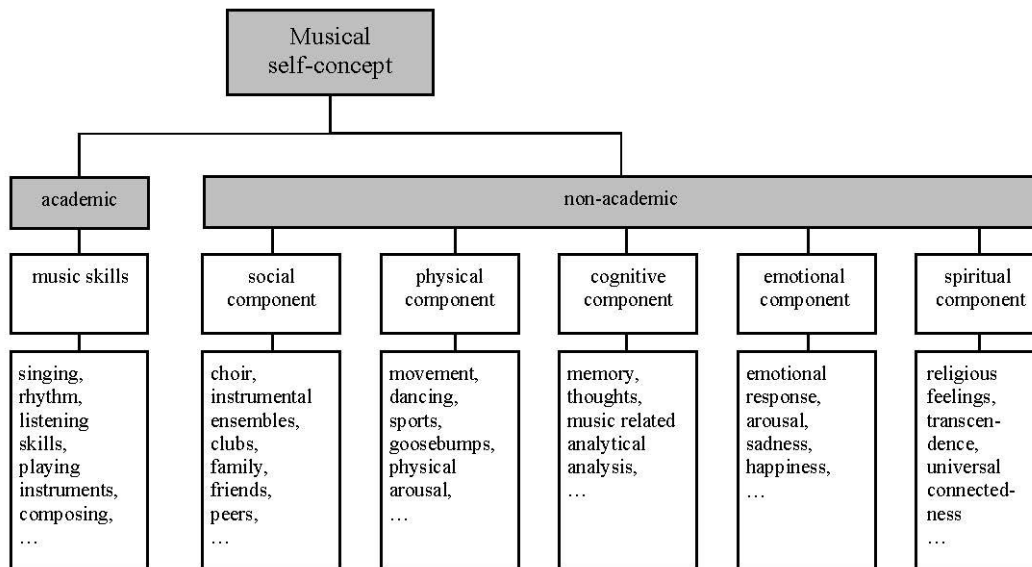


Abbildung 3: Multi-dimensional model of musical self-concept (Spychiger et al. 2009, S. 2)

Niessen (2007) hat in ihrer Forschung zum Individualkonzept von Musiklehrern ebenfalls ein Selbstkonzept-Modell entworfen (s. Abbildung 4). Ihrer Meinung nach ist das berufliche Selbstkonzept von Musiklehrern untergliedert in ein musikalisches und ein pädagogisches Selbstkonzept. Die wiederum hierarchische Struktur gliedert sich in mehrere teilbereichsspezifische Selbstkonzepte. So differenziert Niessen beim musikalischen Selbstkonzept zwischen einem musikalisch-künstlerischen und einem musikalisch-praktischen Selbstkonzept. Unterschieden werden hierbei die Einschätzungen der musikalischen Fähigkeiten beim eigenen Musizieren oder beim Musizieren mit Schülern in der Schule. Eine affektive bzw. emotionale Komponente, wie dies von Spychiger et al. (2009) gefordert wird, fehlt in Niessens Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten.

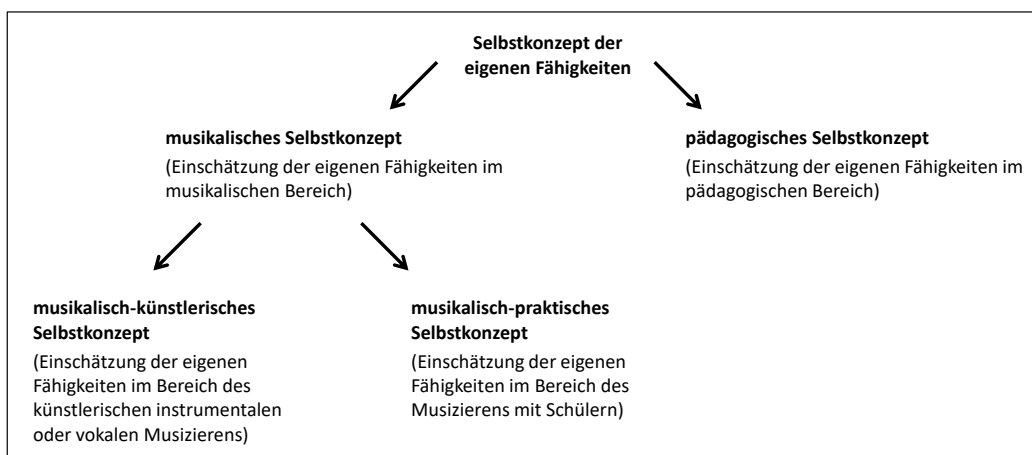


Abbildung 4: Beziehungen zwischen den teilbereichsspezifischen Selbstkonzepten (Niessen 2007, S. 33)

5.1.3 Arbeitsdefinition

Die anstehende empirische Untersuchung wird sich an dem Selbstkonzept-Modell von Niessen (2007) orientieren. Im Unterschied zu Niessens Studie werden in dieser Forschungsarbeit aber keine allgemeinen musikalischen Fähigkeiten untersucht, sondern spezifische Fähigkeiten beim Singen. Zudem erhielten die SMS-Teilnehmer keine „künstlerische“ Ausbildung an einer Hochschule, wie es bei Niessens Untersuchungsgruppe von Musiklehrern der Fall war, sondern wurden ausschließlich auf das „praktische“ Singen mit Kindern in der Schule vorbereitet. Aus diesem Grund wird Niessens Benennung und Beschreibung der situationsspezifischen Selbstkonzepte – des musikalisch-künstlerischen Selbstkonzepts und des musikalisch-praktischen Selbstkonzepts – dem Forschungsgegenstand entsprechend angepasst (s. Abbildung 5).

Die Selbstkonzept-Definition von Niessen ist sehr eng gefasst und bezieht sich ausschließlich auf ein fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept. Diese Definition wird anhand des Einstellungsbegriffs durch eine affektive bzw. emotionale Komponente erweitert, wie dies von Spychiger (2007) und Mummendey (2006) vorgeschlagen wurde. Folgende Arbeitsdefinition ist für die vorliegende Arbeit grundlegend:

Das Selbstkonzept bezeichnet die Einschätzung eigener Fähigkeiten und Einstellungen in einem bestimmten Bereich. Das stimmliche Selbstkonzept ist ein bereichsspezifisches Selbstkonzept und eine Domäne des musikalischen Selbstkonzepts. Unter dem stimmlichen Selbstkonzept werden die Einschätzung der Fähigkeiten und Einstellungen zum vokalen Musizieren verstanden. Neben dem stimmlichen Selbstkonzept stehen weitere bereichsspezifische Selbstkonzepte wie z.B. das instrumentale Selbstkonzept (Einschätzung der Fähigkeiten und Einstellungen zum instrumentalen Musizieren), was in dieser Arbeit aber unberücksichtigt bleibt.

Das stimmliche Selbstkonzept gliedert sich in zwei situationsspezifische Selbstkonzepte. Unter dem personenbezogenen stimmlichen Selbstkonzept werden die Einschätzung der eigenen Singfähigkeiten und Einstellungen zum Singen bzw. zur eigenen Stimme gefasst. Das unterrichtsbezogene stimmliche Selbstkonzept beschreibt die Einschätzung der Singfähigkeiten und Einstellungen im Bereich des Singens mit Schülern (s. Abbildung 5). Im empirischen Teil dieser Arbeit werden die Wirkungen des Moduls „Basiskompetenz Stimme“ und die beeinflussenden Faktoren auf diese zwei situationsspezifischen Selbstkonzepte untersucht.



Abbildung 5: Dimensionen des musikalischen Selbstkonzepts

5.2 Studien zum musikalischen Selbstkonzept von Lehrern

Die empirische Forschung zum globalen Selbstkonzept existiert seit den 1960er Jahren. Schwerpunkt war bisher die Untersuchung akademischer bzw. schulischer Selbstkonzepte bei Kindern und Jugendlichen, hier insbesondere die Entwicklung und Förderung der fachbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepte (Pfeiffer 2007, S. 41).

„Nicht nur in der Psychologie, auch in der Schulforschung ist das Selbstkonzept zu einem bedeutenden Konstrukt avanciert, da es als wichtigster Prädiktor für schulische Leistungen angesehen wird; das akademische Selbstkonzept von Schülern gilt heute als der besterforschte Bereich des Selbstkonzepts.“ (Hammel 2011, S. 82)

Die musikalische Selbstkonzeptforschung ist dagegen ein relativ junges Forschungsfeld. Sie hat sich ebenso wie die Forschungen zum globalen Selbstkonzept bislang überwiegend mit dem Fähigkeitsselbstkonzept befasst, also damit, was eine Person musikalisch *kann* (z.B. Harnischmacher 1994; Vispoel 1995; Bernecker, Haag & Pfeiffer 2006). Ziel dieser Forschungen war es herauszufinden, wie das Denken über die eigenen Fähigkeiten die musikalische Leistung beeinflusst.

Einen ersten englischsprachigen Überblick zum musikalischen Selbstkonzept verfasste Jeanne W. Reynolds 1992. Hieraus geht hervor, dass das aktive Musizieren das musikalische Selbstkonzept positiv beeinflusst. Transfereffekte auf das globale Selbstkonzept konnten dagegen nicht nachgewiesen werden.

Erste Forschungen zum künstlerischen („artistic“) Selbstkonzept von Schülern wurden von Vispoel (1993) unternommen. Er entwickelte hierfür einen Fragebogen (Arts Self-Perception Inventory, ASPI), der neben Items zum musikalischen Bereich ebenfalls Items zum Tanz, Schauspiel und visuelle Künste enthielt. Die Studie von Vispoel wurde international rezipiert. Auch aktuelle deutschsprachige Forschungen nutzten das von Vispoel entwickelte Inventar zur Erforschung des künstlerischen Selbstkonzepts (z.B. Schwanzer 2002; Pfeiffer 2007).

Weitere Studien zum musikalischen Selbstkonzept von Schülern wurden z.B. von Harnischmacher (1994), Bastian (2000) und Degé, Wehrum, Stark und Schwarzer (2014) erbracht; Studien zum Selbstkonzept von (semi-)professionellen Musikern z.B. von Hofmann (2000) und Hemming (2002). Spychiger (2007) untersuchte erstmalig das Selbstkonzept von Nicht-Musikern. Da in dieser Arbeit das stimmliche Selbstkonzept von Lehrern untersucht wird, fokussiert sich der folgende Studienüberblick ausschließlich auf diese Berufsgruppe.

Einen aktuellen und umfassenden Studienüberblick zum musikalischen Selbstkonzept, auf den sich die folgenden Ausführungen überwiegend beziehen, bietet Hammels Dissertation

zum „Selbstkonzept fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen“ von 2011. Hiernach beschäftigen sich nur sehr wenige Studien mit der Erforschung von Selbstkonzepten Erwachsener oder speziell mit berufsbezogenen Selbstkonzepten von Lehrern (Hammel 2011, S. 119). Hammel stellt in ihrem Überblick zum beruflichen Selbstkonzept von (Musik-)Lehrern zwar insgesamt 14 Studien vor, von denen bezieht sich aber nur die Hälfte auf das musikalische Selbstkonzept von (fachfremden) Musiklehrern und nur vier untersuchen explizit das Konstrukt des musikalischen Selbstkonzepts. Die andere Hälfte der von ihr genannten Studien bezieht sich dagegen auf Untersuchungen zum allgemeinen beruflichen Lehrerselbstkonzept (vgl. ebd., S. 121). Auch andere Autoren kritisieren die übersichtliche Forschungslage zu Selbstkonzepten von Lehrkräften (vgl. Schellberg 2005, S. 82; Rettelshof, Bauer, Gebauer, Kauper & Möller 2014, S. 99). Eine eigene Literaturrecherche untermauert diese Einschätzung.³²

Relevant für diese Arbeit sind vor allem die Forschungen von Telemachou (2007) und Yeung und Wong (2004), da es sich hierbei jeweils um eine Untersuchung von fachfremden Grundschulmusiklehrern handelt, die an einer Fortbildung teilgenommen haben. Bei Telemachou (2007) war es ein „Music-Method-Training“ für zukünftig fachfremde musikunterrichtende Grundschullehrer in Zypern, bei Yeung und Wong (2004) eine umfangreiche Nachqualifizierungsmaßnahme für fachfremde Grundschullehrer in den Fächern Musik und Kunst in Hongkong.

Telemachou stellte anhand von qualitativen Methoden fest, dass die zukünftigen Lehrer nur wenig Selbstvertrauen in Bezug auf das Unterrichten des Fachs Musik besitzen. Durch die Teilnahme an der Bildungsmaßnahme veränderten sich die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der zukünftigen Lehrpersonen allerdings eindeutig positiv.

Yeung und Wongs quantitativer Forschungsansatz bestand lediglich aus einem kurzen einseitigen Fragebogen. Die Veränderung des Selbstkonzepts in den Bereichen Kunst und Musik durch die Nachqualifizierungsmaßnahme wurde von den beiden Forschern nicht untersucht. Sie bestätigten lediglich ihre Hypothese, „dass bei den nachqualifizierten und wieder im Beruf stehenden Musiklehrern das musikbezogene Selbstkonzept ‚höher‘ sei als das kunstbezogene und bei Kunstlehrern umgekehrt das kunstbezogene Selbstkonzept ‚höher‘ als das musikbezogene“ (zit. nach Hammel 2011, S. 129).

Hammel (2011) untersuchte in einer qualitativen Studie nach der Grounded Theory Methodologie das Selbstkonzept fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an

³² Eine Recherche in der Literaturdatenbank PsycINFO ergab z.B. unter den Stichworten „self-concept“, „music“ und „elementary teachers“ insgesamt nur 3 Treffer. Andere Suchworte ergaben ähnliche Ergebnisse.

Grundschulen. Sie führte insgesamt acht Interviews und Unterrichtsbeobachtungen durch, die sie teilweise videographierte. Die Autorin bemühte sich, anhand ihres qualitativen Ansatzes ein mehrdimensionales Selbstkonzept zu erfassen, wie von Spychiger (2007) gefordert, und nicht nur eine Reduktion auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Hammel beschreibt in ihren Ergebnissen, dass fachfremde Musiklehrer, sich mit Blick auf ihren Musikunterricht „häufig unzufrieden und unzulänglich fühlen“ (Hammel 2011, S. 381). Eine Erklärung sieht Hammel darin, dass die fachfremden Musiklehrer „zur Selbstbewertung gleichzeitig mehrere Maßstäbe heranziehen, darunter auch überhöhte, die ihnen häufig nicht bewusst sind. Die fachfremden Musiklehrer definieren sich über die Diskrepanzen zu diesen Maßstäben“ (Hammel 2012, S. 251). Vor allem soziale Aufwärtsvergleiche mit anderen, vermeintlich besseren und kompetenteren Musiklehrern führen ihrer Meinung nach dazu, dass sich die fachfremden Musiklehrer in ihrem eigenen Musikunterricht als unzulänglich empfinden. Dies war in Hammels Sample auch dann der Fall, wenn die befragten Lehrer sich mit Pauschalbildern von anderen („generalized others“) verglichen, da sie z.B. gar keinen studierten Grundschulmusiklehrer kannten (ebd., S. 250).

Trotz der subjektiv wahrgenommenen Unzulänglichkeiten beschreiben die von Hammel befragten Lehrer jedoch gleichzeitig einen qualitativ guten Musikunterricht, was die Autorin auch durch ihre Unterrichtsbeobachtungen bestätigt (Hammel 2011, S. 302-303). Diesen Bruch in der Selbstwahrnehmung sieht Hammel vor allem bei den „Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers“, die sie probandenübergreifend aus den Gesprächsverläufen rekonstruieren konnte (Hammel 2012, S. 244-245). Als wichtigste Voraussetzungen eines guten Grundschulmusiklehrers wurden von den Probanden folgende Aspekte genannt: ein guter Zugang zu den Grundschulkindern, Freude an der Musik und musikalische Grundfähigkeiten (ebd.). Diese Aspekte wurden ohne Ausnahme von den Probanden nach eigenen Angaben erfüllt, obwohl sie sich in ihrem eigenen Musikunterricht unzulänglich fühlen.

Im Fazit ihrer Dissertation fordert Hammel deshalb, in Fortbildungsmaßnahmen für (angehende) fachfremde Musiklehrer in erster Linie „Wert auf das Bewusstmachen eigener musikalischer und musikpädagogischer Erfahrungen und Einstellungen“ zu legen „mit dem Ziel, realistische Selbstbewertungen vor dem Hintergrund angemessener Maßstäbe zu ermöglichen“ (Hammel 2011, S. 382).

Niessen (2007) untersuchte anhand von qualitativen Daten den Einfluss des musikalischen Selbstkonzepts auf das pädagogische Selbstkonzept von Musiklehrern. Die Studie basiert auf der Datenerhebung, die sie im Rahmen ihrer Habilitationsschrift zu den Individualkonzepten von Musiklehrern durchgeführt hat (vgl. Niessen 2006). Hierfür führte sie insgesamt acht leit-

fadengestützte Interviews mit nordrhein-westfälischen Musiklehrern der gymnasialen Oberstufe. Relevant für die anstehende empirische Studie im Rahmen dieser Dissertation ist insbesondere ihr Modell des *Selbstkonzepts der musikalischen Fähigkeiten*, das sie in einen musikalisch-künstlerischen sowie in einen musikalisch-praktischen Bereich untergliedert. Hierauf wurde bereits im vorherigen Kapitel eingegangen (vgl. Kapitel 5.1.2). Ihr Verständnis vom musikalischen Selbstkonzept ist somit ausschließlich fähigkeitsbezogen und beinhaltet keine affektive oder emotionale Komponente.

Niessens Fragestellung bezog sich auf das Internal/External Frame of Reference-Modell von Marsh (1986), das bereits in Kapitel 5.1.1 beschrieben wurde. Das Modell des internen Bezugsrahmens besagt, dass „Leistungsindikatoren in einem bestimmten Bereich positive Effekte auf die akademischen Selbstkonzepte in diesem, aber negative Effekte auf Selbstkonzepte in anderen Bereichen ausüben“ (Niessen 2007, S. 32). Begründet wird dies mit sozialen und internalen Vergleichen (z.B. Lüdtke, Köller, Artelt, Stanat & Baumert 2002; Möller & Köller 2004). Auf das musikalische Selbstkonzept übertragen, untersuchte Niessen in ihrer Studie, ob ein hohes ausgeprägtes musikalisches Selbstkonzept einen negativen Einfluss auf das pädagogische Selbstkonzept ausübt. Diesen negativen Einfluss konnte sie allerdings nicht feststellen. In ihren Ergebnissen beschreibt sie stattdessen, dass das musikalisch-künstlerische und das pädagogische Selbstkonzept „relativ unverbunden nebeneinander“ stünden (Niessen 2007, S. 37).

Spychiger, Allesch und Oebelsberger (2007) untersuchten die „Entwicklung des professionellen Selbst von Musiklehrpersonen“. In der Studie wurden sowohl qualitative als auch quantitative Methoden eingesetzt. Die Studie ist allerdings unveröffentlicht und hat mit einer Probandenanzahl von nur vier Musiklehrkräften eine sehr geringe Aussagekraft. Interessant für diese Arbeit ist aber das Ergebnis, dass die Autoren sich das professionelle Selbst von Musiklehrenden in den folgenden vier Bereichen vorstellen, die sie aufgrund von theoretischen Vorüberlegungen als auch durch die Aussagen der vier Probanden definieren: „einen künstlerisch-ästhetischen, einen fachlich-didaktischen, einen pädagogischen und einen sozial-systemischen Bereich“ (zit. nach Hammel 2011, S. 128).

Schellberg (2005) untersuchte in einer quantitativen Studie zwar nicht das musikalische Selbstkonzept als Konstrukt, aber das Selbstvertrauen von zukünftigen Grundschullehrern in Bezug auf ihre musikalischen Fähigkeiten. Sie befragte am Ende des Semesters insgesamt 257 Studierende zu ihren musikalischen Voraussetzungen, die Musik als Pflichtseminar im Rahmen ihrer Lehramtsausbildung besuchten, Musik allerdings nicht als Studienfach wählten. Eine Frage erfasste z.B. die instrumentalen Kenntnisse der Studierenden. Die Ergebnisse zeig-

ten, dass erstaunlicherweise 94% der befragten Studierenden instrumentale Kenntnisse besaßen. Knapp 30% gaben sogar an, mindesten drei Instrumente oder mehr zu spielen. Trotz der hohen Angaben an instrumentalen Vorerfahrungen gab allerdings fast die Hälfte der Studierenden ihr „mangelndes Zutrauen“ in ihre musikalischen Fähigkeiten als Grund dafür an, warum sie nicht Musik als Studienfach gewählt haben (ebd., S. 83). Dies weist darauf hin, dass die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen bereits bei der Studienwahl eine handlungsrelevante Rolle spielt und somit auch die Situation des Lehrkräftemangels im Fach Musik in der Grundschule beeinflusst.

Über eine weitere Frage erfasste Schellberg zudem die Einschätzung der eigenen Musikalität. Sie verwendete hierfür eine Skala von 1 = wenig musikalisch bis 10 = sehr musikalisch. Nur wenige Studierende gaben einen Wert unter 5 an. Die meisten der Studierenden beschrieben ihre Musikalität mit dem Wert 7, so dass die Einschätzung der eigenen Musikalität als eher hoch bezeichnet werden kann (ebd., S. 83).

In ihrem Fazit konstatiert Schellberg, dass das Selbstvertrauen beim Musizieren bei vielen Studierenden durch die Teilnahme an der musikpädagogischen Veranstaltung gestärkt werden konnte. Viele Studierende sehen nach dem Seminar ihrem zukünftigen Musikunterricht zuversichtlicher und gelassener entgegen (ebd., S. 89-90). Kritisch anzumerken bleibt, dass die Befragung von Schellberg nur am Ende der Veranstaltung durchgeführt wurde und somit keine direkten Vorher-Nachher-Vergleiche ermöglichte. Inwiefern sich die musikalische Einschätzung bzw. das Selbstvertrauen beim Musizieren durch die Teilnahme an dem Pflichtseminar tatsächlich verändert haben, wurde durch Schellberg also nicht untersucht.

Die Forschungslage zum stimmlichen Selbstkonzept von (angehenden) Lehrern ist ebenfalls übersichtlich. Bereits 1995 veröffentlichte die Australierin Neal Christine Jeanneret ihre Studie „Developing Preservice Primary (Elementary) Teachers' Confidence to Teach Music Through A Music Fundamentals Course“. Ihr Fragebogen „The Singing Confidence Survey (SCS)“ enthält u.a. Fragen zu Einstellungen zum Singen und zum wahrgenommenen Selbstvertrauen. Der Fragebogen wurde zu Beginn und ein zweites Mal am Ende des Semesters von den Teilnehmern eines „Music Fundamental Course“ ausgefüllt. Insgesamt nahmen 222 Studierende der University of Arizona (USA) und der University of Newcastle (Australien) an der Untersuchung teil. Der Vorher-Nachher-Vergleich zeigte eine Zunahme hinsichtlich des Selbstvertrauens, Musik zu unterrichten. Insgesamt war das Selbstvertrauen im Fach Musik aber weit aus geringer als gegenüber anderen Schulfächern. Musikpraktische Vorerfahrungen hatten ebenfalls einen Einfluss auf das Selbstvertrauen. Der Fokus von Jeanneret lag allerdings eher

auf der Curriculum-Entwicklung eines „Music-Method“-Trainings für angehende Lehrer als in der Untersuchung der musikalischen bzw. stimmlichen Selbstkonzeptentwicklung.

Jennifer Elizabeth Boyack (2000) befragte im Rahmen ihrer Masterarbeit 165 Studierende („primary teacher education students“) aus Neuseeland mit qualitativen und quantitativen Verfahren zu der Entwicklung ihrer Selbstwirksamkeit im Singen („Student Teachers‘ Singing Self-Efficacy“). Die Ergebnisse zeigten keinen signifikanten Einfluss in Bezug auf Alter und Geschlecht. Maori Studierende hatten zudem positivere Überzeugungen hinsichtlich ihrer Singfähigkeiten im Vergleich zu Pakeha³³ Studierenden. Drei Faktoren beeinflussten die Entwicklung der Selbstwirksamkeit im Singen: Andere Personen („other people“), die Studierenden selbst („the self“) sowie musikalische Erfahrungen („musical experiences“).

Eine neuere Studie von Swain und Bodkin-Allen (2014) thematisiert die musikalischen Überzeugungen („musical beliefs“) von Grundschullehrern („early childhood teachers“) aus Neuseeland, die sich als „tone-deaf“ beschreiben. Die beiden Autoren befragten mit quantitativen und qualitativen Verfahren insgesamt 40 Grundschullehrer. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrer sehr befangen und ängstlich gegenüber dem Singen im Unterricht eingestellt sind, obwohl sie grundsätzlich gerne singen. Ihre Überzeugung, dass sie nicht singen könnten, wurde geprägt durch frühere negative Erfahrungen mit Freunden, in der Familie und in der Schule.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Selbstkonzeptforschung bei (Musik-)Lehrern noch in ihren Anfängen steckt. Die zitierten Studien geben aber Hinweise darauf, dass Fortbildungsmaßnahmen wie das SMS-Projekt das Selbstkonzept fachfremder Musiklehrer positiv beeinflussen können (vgl. Telemachou 2007; Yeung & Wong 2004; Schellberg 2005). Die einzige umfassende Studie zum Selbstkonzept von fachfremden Musiklehrern in der Grundschule wurde von Lina Hammel (2011) im Rahmen ihrer Dissertation durchgeführt. Alle anderen zitierten Studien beruhen entweder auf sehr kleinen Forschungsprojekten (Telemachou 2007; Yeung & Wong 2004; Spychiger et al. 2007), sind auf ein rein fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept reduziert (Niessen 2007) oder untersuchen nicht das Konstrukt als solches, sondern beziehen sich ausschließlich auf das Selbstvertrauen von (angehenden) Lehrern hinsichtlich ihrer musikalischen oder stimmlichen Fähigkeiten (Schellberg 2005; Telemachou 2007; Jeaneret 1995; Boyack 2000).

³³ Pakeha sind Neuseeländer mit ausschließlich britischen oder europäischen Vorfahren. Die Maori sind dagegen das indigene Volk Neuseelands.

5.3 Die Methodik von Selbstkonzeptmessungen und ihre Berücksichtigung in der SMS-Evaluation

Selbstkonzepte können sowohl qualitativ als auch quantitativ erfasst werden. In der Literatur finden sich am häufigsten Selbstkonzeptmessungen anhand quantitativer Verfahren. Qualitative Verfahren werden eher selten eingesetzt.³⁴ Die gängigsten Methoden der quantitativen Selbstkonzeptmessung sind Adjektivlisten, Sortierverfahren, Selbstrating-Verfahren, Semantisches Differential, Repertory-Grid-Technik und Persönlichkeitsfragebogen (vgl. Mummendey 2006, S. 227 ff.). Die Fragebogen-Methode eignet sich nach Mummendey am besten zur Erfassung von Selbstkonzepten:

„Mit ihnen [den Fragebögen, S.F.] werden gewöhnlich Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen erhoben, und zwar vorzugsweise solche auf Eigenschafts- bzw. Trait-Niveau, also Merkmale relativ überdauernder Art [...] Fragebögen sind somit wie andere Tests Verfahren, mit denen möglichst objektiv festgestellt werden soll, wie jemand sich, seine Fähigkeiten, sonstigen Eigenschaften und Einstellungen subjektiv einschätzt. Damit eignet sich diese Methode nicht nur hervorragend zu Selbstkonzeptmessung, sondern man kann sich eventuell sogar fragen, ob Persönlichkeitsfragebogen [sic!] nicht stets Methoden der Selbstkonzepterfassung sind.“ (Mummendey 2006, S. 237)

Wichtige Vertreter der quantitativen Selbstkonzeptforschung sind Herbert Marsh und Richard J. Shavelson. Vor allem die von Marsh entwickelten Self-Description-Questionnaires SDQ-I, SDQ-II und SDQ-III (Marsh 1985, 1989, 1992) wurden besonders häufig bei verschiedenen Altersgruppen für die Erfassung von Selbstbewertungen z.B. in den Bereichen Mathematik, körperliche Fähigkeiten und Peer-Beziehungen eingesetzt (vgl. Hammel 2011, S. 110).

Um Veränderungen bezüglich des Selbstkonzepts nach der Teilnahme an einer bestimmten Bildungsmaßnahme (wie z.B. *Singen macht Sinn*) zu untersuchen, werden in der Selbstkonzeptforschung die zu untersuchenden Merkmale häufig mittels einer Längsschnittstudie mit Messwiederholung gemessen. Nach der Teilnahme wird dann im Vergleich zu vorher eine „Verbesserung der Selbsteinschätzung eigener Leistungsfähigkeit“ (Mummendey 2006, S. 222) in einem bestimmten Bereich erwartet. Der Unterschied zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt wird z.B. durch die Differenz berechnet oder durch Testung der Mittelwertsveränderung.

Analog zu den vorangestellten Selbstkonzept-Modellen können Selbstkonzeptmessungen entweder nur eine Dimension erfassen oder mehrdimensional angelegt sein, „indem in ein und demselben Verfahren Selbstbeurteilungen zu mehreren vorher bereits definierten, unterschied-

³⁴ Zur qualitativen Selbstkonzepterfassung s. Hammel (2011).

lichen Selbstkonzeptdimensionen erbeten werden“ (ebd., S. 228). Anhand einer Faktorenanalyse lassen sich die unterschiedlichen Selbstbeurteilungen anschließend in ihrer Dimensionalität darstellen. Die Selbstkonzeptmessung als solche kann daher mehr oder weniger bereichsspezifisch angelegt sein. So können Items Aussagen zum globalen („Im Allgemeinen halte ich mich für...“), zum bereichsspezifischen („In beruflichen Dingen halte ich mich für...“) oder situationsspezifischen („Beim Singen mit Kindern...“) Selbstkonzept umfassen. Selbstkonzeptveränderungen können ebenfalls durch retrospektive Selbstberichte erfragt werden: „hier erfaßt man [...] nicht mehr und nicht weniger als eine subjektive Deutung eigener Selbstkonzeptänderung durch das befragte Individuum“ (ebd., S. 222).

Mummendey (2006) beschreibt in seinem Buch über die „Psychologie des Selbst“ die methodischen Probleme der Selbstkonzeptmessung. Werden Selbstkonzepte als Einstellungen zur eigenen Person definiert, treten nach seiner Ansicht dieselben Schwierigkeiten wie bei Einstellungs- oder Persönlichkeitsmessungen auf (ebd., S. 214). Dies wurde auch schon von Rosenberg (1965) postuliert.

Bei Längsschnittstudien mit Messwiederholung ist es zudem nicht auszuschließen, dass gemessene Selbstkonzeptveränderungen auch aufgrund der Wiederholungsmessung selbst verursacht wurden oder von Ereignissen, die zwischen den Messzeitpunkten stattfanden. Anpassungen des Messinstruments oder andere Merkmale der Untersuchungspersonen können ebenfalls die Wiederholungsmessung beeinflussen (Mummendey 2006, S. 221).

Ein weiteres Problem liegt im Unterschied zwischen der Generalität und Spezifität von Eigenschaften und der Problemkomplex der Person und Situation. Selbsteinschätzungen können

„mehr oder weniger generell oder spezifisch sein: Gewisse Selbsteinschätzungen können weitgehend allgemeingültig und nicht auf bestimmte Gegenstandsbereiche, Umgebungen oder Zeitpunkte beschränkt gültig sein, während gewisse andere Selbstkonzepte nur in bestimmten Lebensbereichen und unter bestimmten Bedingungen von Raum und Zeit auftreten.“ (ebd., S. 219)

Diese Differenzierung muss bei der Selbstkonzepterfassung bedacht werden. Ebenfalls auftreten kann das Problem der sozialen bzw. personalen Erwünschtheit. In Fragebögen, in denen die Befragten darum gebeten werden, sich persönlich einzuschätzen bzw. zu bewerten, besteht immer auch die Möglichkeit, dass sich die befragten Personen besser beurteilen, als sie sich selbst eigentlich sehen (ebd., S. 224). Die von Mummendey (2006) aufgeführten Aspekte sind wie folgt in das vorliegende Studiendesign eingeflossen:

- In der vorliegenden Studie wird ein bereichs- und situationsabhängiges Selbstkonzept erfasst, nämlich im musikalischen Selbstkonzept, den Bereich Singen und die eingegrenzte Situation Singen mit Schülern. Dieses Vorgehen berücksichtigt die

Generalität und Spezifität von Selbstkonzepten. Anhand einer Faktorenanalyse werden die unterschiedlichen Dimensionen der Selbstbeurteilungen dargestellt.

- Um Veränderungen bezüglich der Wahrnehmung der Singfähigkeiten der SMS-Teilnehmer zu erfassen, wurde als Erhebungsmethode die Längsschnittbetrachtung mit Messwiederholung gewählt. Das stimmliche Selbstkonzept der SMS-Teilnehmer wurde insgesamt zu drei Messzeitpunkten (MZP) erfasst: vor (MZP 1) und nach (MZP 2) der Teilnahme am Modul „Basiskompetenz Stimme“ und zu einem dritten Zeitpunkt (MZP 3), als sich die ehemaligen Teilnehmer bereits mindestens ein Jahr in der Schulpraxis befanden. Anhand des dritten Zeitpunkts kann die *Nachhaltigkeit* der Selbstkonzeptveränderung überprüft werden. Der Unterschied zwischen den drei Messzeitpunkten wird durch Testung von Mittelwertsveränderungen festgestellt.
- Der Fragebogen zur Nachhaltigkeit von SMS beinhaltet neben Items aus der bereits abgeschlossenen Projektevaluation (s. Forge & Gembris 2012) auch Items, die in der Retrospektive die Selbstkonzeptveränderung erfragen (z.B. „Durch SMS hat sich mein Singen verbessert“ oder „Durch SMS habe ich eine positivere Einstellung zum Singen gewonnen“). Hierdurch wird die subjektive Deutung der Selbstkonzeptveränderung aus Sicht der Lehrer aus der Schulpraxis heraus möglich.

6 ZUR NACHHALTIGKEIT (MUSIK)PÄDAGOGISCHER LEHRERBILDUNG

Der Begriff „Nachhaltigkeit“ bzw. das Adjektiv „nachhaltig“ hat in der deutschen Sprache mehrere Bedeutungszusammenhänge. Mehrdeutig insofern, indem der Begriff in unterschiedlichen Zusammenhängen eine unterschiedliche Bedeutung erlangt. So bestehen z.B. begriffliche Unterschiede „zwischen Nachhaltigkeit von Projekten, nachhaltiger Ressourcennutzung und nachhaltiger Entwicklung“ (GIZ 2001, S. 16). Wesentlich für das Verständnis ist der Kontext, in dem der Begriff verwendet wird.

Da in dieser Arbeit die Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung untersucht werden soll, ist es zunächst notwendig, sich mit den unterschiedlichen Bedeutungskontexten des Begriffs auseinanderzusetzen (Kapitel 6.1). Bevor der Begriff „Nachhaltigkeit“ im Kontext musikpädagogischer Lehrerbildung erläutert wird, soll zunächst eine kurze allgemeine Definition des Begriffs gegeben werden. Auf dieser Grundlage kann dann der Begriff „Nachhaltigkeit“ für das anstehende Forschungsvorhaben operationalisiert werden. Anschließend werden für diese Arbeit wichtige Studien zur nachhaltigen Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungen dargestellt (Kapitel 6.2) sowie ihre methodischen Probleme diskutiert und eine geeignete Forschungsmethodik für die anstehende empirische Untersuchung abgeleitet (Kapitel 6.3).

6.1 Begriffsbestimmung und Arbeitsdefinition

6.1.1 Allgemeine Begriffsbestimmung

Nach etymologischer Herleitung und im Alltagssprachlichen Gebrauch weist das Adjektiv „nachhaltig“ zunächst auf einen Sachverhalt hin, der langanhaltend bzw. dauerhaft ist (Drosdowski 1994, S. 2338). Seinen Ursprung hat der Begriff Anfang des 18. Jahrhunderts in der Forstwirtschaft. Damals wurde unter Nachhaltigkeit verstanden, „dass man nur so viel an Holz einschlagen dürfe, wie durch Neupflanzung an Bäumen nachwachsen würde“ (Albrecht & Albrecht 2001, S. 37). Neben dem forstwirtschaftlichen Prinzip gibt es zudem noch einen weiteren Bedeutungszusammenhang. Im ökologischen Sinne beschreibt der Begriff ein Prinzip, „nach dem nicht mehr verbraucht werden darf, als jeweils nachwachsen, sich regenerieren, künftig wieder bereit gestellt werden kann“ (Duden 2011).

In den 1980er Jahren fand eine intensive Auseinandersetzung mit dem Begriff der nachhaltigen Entwicklung statt. Der Begriff wurde durch die Veröffentlichung des Brundtland-Berichts

der Wahlkommission für Umwelt und Entwicklung von 1987 geprägt und definiert als eine „Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, daß künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987, S. 51; Absatz 49 und S. 54 Absatz 1). Die daran anschließende Diskussion führte zu einer politischen Bewegung, die unter dem Begriff der Agenda 21³⁵ bekannt geworden ist, in deren Zuge lokale Nachhaltigkeitsstrategien beschlossen wurden.

In den 1990er Jahren vollzog sich eine starke Popularisierung des Begriffs. Die häufige Verwendung des Begriffs in den Medien führte dazu, dass die Aussagekraft des Begriffs geschwächt wurde. Heute wird der Begriff oft ohne Überlegung des tatsächlichen Kontextes benutzt, z.B. wird von „nachhaltiger Klimaentwicklung“ oder von „nachhaltiger Kursentwicklung“ von Aktien gesprochen. Nachhaltigkeit bedeutet in diesem Zusammenhang „dauerhaft“ oder „anhaltend“ und hat seine politische Dimension verloren.

6.1.2 Der Begriff „Nachhaltigkeit“ im pädagogischen Kontext

Der Begriff Nachhaltigkeit wurde Ende des 20. Jahrhunderts das erste Mal in Verbindung mit Bildungsprozessen benutzt. Im alltäglichen Sprachgebrauch von Lehrenden hat sich der Begriff mittlerweile etabliert und wird im pädagogischen Kontext häufig im Sinne von „Nachhaltigem Lernen“ gebraucht (Schüßler 2007b, S. 59). In der Wissenschaftsdisziplin ist das Konstrukt bisher allerdings nicht systematisch erfasst worden, obwohl nachhaltiges Lernen als Qualitätsmerkmal gelungener Erwachsenenbildung gilt (Arnold et al. 2000). „Gelungen“ meint in diesem Zusammenhang ein Lernen, das „zu anhaltenden Wirkungen im Hinblick auf die Weiterentwicklung sowie die Transformation oder Differenzierung fachlich-inhaltlicher, sozialer, methodischer und emotionaler Kompetenzen Erwachsener führt“ (Arnold et al. 2002, S. 6).

Zunehmend wird der inflationäre Gebrauch des Begriffs und seine Verwendung bei der Betrachtung von Bildungsprozessen in der Literatur kritisiert (z.B. Brumlik 1999, Jüdes 1996). Eine Expertenbefragung von Schüßler (2007b, S. 64) zum Begriff Nachhaltigkeit in pädagogischen Prozessen erbrachte hierzu zwei extreme Positionen: Ein Lager bezeichnete Lernen als einen Prozess, der immer zu Veränderungen führt und deshalb stets nachhaltig ist. Somit gilt der Begriff aufgrund seiner Tautologie ihrer Meinung nach in der Pädagogik als überflüssig. Vertreter der anderen Position hielten den Begriff in der Pädagogik wiederum als äußerst

³⁵ Weitere Informationen zur Agenda 21, hrsg. vom Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (1997) unter: <http://www.agenda21-treffpunkt.de/archiv/ag21dok/index.htm> (letzter Zugriff: 14.01.2016).

sinnvoll, da dieser auf das Forschungsdilemma hinweist, dass Lerneffekte häufig nur durch Pre-Post-Designs untersucht werden, die keine Aussage über die Langfristigkeit – sprich Nachhaltigkeit des Lernens – aussagen.

Da in pädagogischen Zusammenhängen der Begriff zu Missverständnissen führen kann, werden im Folgenden die unterschiedlichen Bedeutungs- und Verwendungskontexte „Nachhaltigen Lernens“ erläutert. Schüßler (2001) unterscheidet in ihrem Modell des „Nachhaltigen Lernens“ zwei wesentliche Bedeutungs- und Verwendungskontexte des Begriffs. Zum einen die bildungstheoretische Perspektive im Sinne einer nachhaltigen Nutzung von Bildung und zum anderen die lerntheoretische Perspektive, die die nachhaltige Wirkung von Bildungsmaßnahmen umfasst (s. Abbildung 6). Da die vorliegende Arbeit den Begriff „Nachhaltigkeit“ aus der lerntheoretischen Perspektive betrachtet, wird die bildungstheoretische Perspektive an dieser Stelle nur kurz erläutert (s. hierzu ausführlich Schüßler 2001, S. 2 ff.).

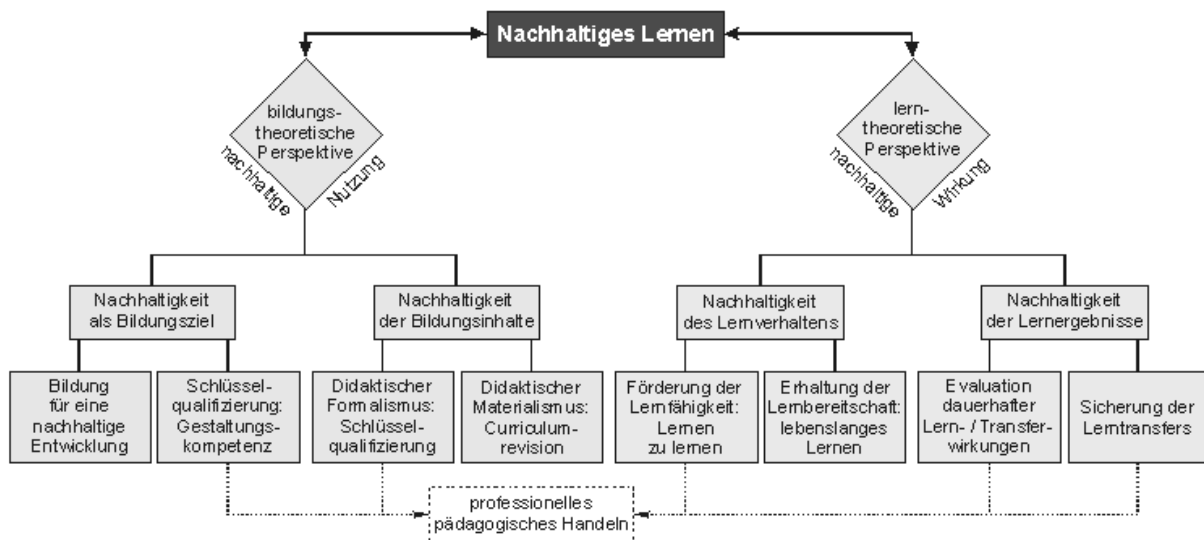


Abbildung 6: Bedeutungs- und Verwendungskontexte des Begriffs „Nachhaltiges Lernen“ (Schüßler 2001, S. 2)

Bildungstheoretische Perspektive – nachhaltige Nutzung

In der bildungstheoretischen Perspektive ist die nachhaltige Bildung sowohl Lerngegenstand (Nachhaltigkeit als Bildungsziel) als auch Lernabsicht (Nachhaltigkeit der Bildungsinhalte). Es geht also darum, Menschen über Bildung eine Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung zu vermitteln. Die bildungstheoretische Perspektive betrachtet nachhaltiges Lernen also im Zusammenhang mit einer nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung und den dafür notwendigen Schlüsselqualifikationen. Im Gegensatz dazu stellt die lerntheoretische Perspektive das Subjekt und seinen nachhaltigen Lernprozess in den Vordergrund.

Lerntheoretische Perspektive – nachhaltige Wirkung

Im lerntheoretischen Verwendungskontext weist der Begriff auf die nachhaltige Wirkung von Bildungsinterventionen hin. Verbunden ist hiermit die Fragestellung, inwieweit sich die Lernenden das durch Bildung „vermittelte Wissen nachhaltig angeeignet und erfolgreich in ihr Handeln integriert haben“ (Schüßler 2007b, S. 61).

Zwei Aspekte, die nachhaltiges Lernen kennzeichnen, sind die Nachhaltigkeit des Lernverhaltens und die Nachhaltigkeit der Lernergebnisse. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass sich die beiden Bereiche durchaus überschneiden. So kann z.B. der Lernerfolg einer Fort- und Weiterbildung auch an der Verbesserung des Lernverhaltens bemessen werden.

Unter der Nachhaltigkeit des Lernverhaltens versteht Schüßler die Bereitschaft, lebenslang zu lernen und sich neue Kompetenzen kontinuierlich anzueignen. Lebenslaufuntersuchungen belegen diesen nachhaltigen Effekt von Fort- und Weiterbildungen insofern, als dass die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen kumulierend wirkt (z.B. Becker 1993). Das bedeutet, dass Weiterbildungsteilnehmer sich auch in Zukunft wahrscheinlich häufiger zu der Teilnahme an Weiterbildungen entschließen.

Schüßler beschreibt als weiteren wichtigen Punkt bei der Nachhaltigkeit des Lernverhaltens die Förderung der Lernfähigkeit (lernen zu lernen) bzw. die sogenannte „Selbstlernkompetenz“. Die Selbstlernkompetenz umfasst neben der Fähigkeit des Sich-selbst-Befähigens, also sich selbstorganisiert Wissen anzueignen, ebenfalls die Entwicklung einer kritischen Haltung (Schüßler 2001, S. 9).

Die Nachhaltigkeit des Lernverhaltens erhält in der empirischen Wirkungsforschung nur ein geringes Interesse. Von weitaus größerer Relevanz ist dagegen die Nachhaltigkeit der Lernergebnisse. Im Sinne der lerntheoretischen Perspektive stehen hier vor allem Fragen nach der Sicherung des Lerntransfers und der dauerhaften Umsetzung des Gelernten (z.B. in der Berufspraxis) im Vordergrund.

Schüßler beschreibt zudem, dass die Nachhaltigkeit von Bildungsmaßnahmen von vielen unterschiedlichen Faktoren abhängen kann und nicht unbedingt unmittelbar auf die didaktische Konzeption bzw. auf die Lehrperson zurückzuführen ist. Beim selbstgesteuerten Lernen spielt z.B. vor allem die Motivation des Lernenden eine entscheidende Rolle. Schüßler nennt neben der Motivation als weitere Komponenten, die nicht direkt durch die pädagogische Intervention beeinflussbar sind, die „subjektiven Interessen, lernbiographischen Erfahrungen und das soziokulturelle Umfeld“ (ebd., S. 11). Diese Faktoren beeinflussen das Lernverhalten und die Einstellung zum Lernen maßgeblich und sind individuell in einer Lerngruppe unterschiedlich.

Die Wirksamkeit einer Weiterbildung misst sich deshalb nur zum Teil am direkten Lernerfolg. Entscheidend ist ebenso die Nützlichkeit der Weiterbildungsinhalte für die Lerngruppe sowie die Frage, ob die Inhalte sozial verankert werden konnten und nachhaltig auf die persönlichen Kompetenzen, Entwicklungsziele und Berufschancen wirken (ebd.). Der Transfer der gelernten Inhalte in das Praxisfeld ist deshalb letztendlich von unterschiedlichen Faktoren abhängig. Schüßler (2001, S. 17) beschreibt in ihrem „Wechselwirkungsnetz nachhaltigen Lernens“ (s. Abbildung 7) auf der strukturellen Ebene die folgenden drei Dimensionen:

- Die **personale Dimension**: Dazu gehören letztlich die gesamten Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten und Motivationen einer Person, die das subjektive Lernverhalten prägen, welches sowohl vor, während, als auch nach dem eigentlichen Lernprozess steuert, was in welcher Intensität gelernt und letztlich auch angewendet wird.
- Die **situative Dimension**: Diese schließt alle Faktoren ein, in die der Lern- und Transferprozess eingebettet ist, z.B. das soziokulturelle Milieu, Lernsettings, Arbeitsplatzbedingungen, familiäre oder berufliche Situation. Diese entscheiden vor allem auch darüber, ob und in welcher Form das Gelernte überhaupt zur Anwendung kommen kann.
- Die **didaktische oder prozessuale Dimension**: Diese Ebene fokussiert sowohl die Lern- und Transferprozessgestaltung (Lernprinzipien, didaktische und methodische Verfahren) als auch deren Verlauf (Interaktions- und Kommunikationsstrukturen, Gruppen- bzw. Prozessdynamik), ferner die didaktisch-methodische Aufbereitung des Lerngegenstandes und die erwachsenengerechte Gestaltung des Lernarrangements (pädagogische Professionalität des Lehrenden).

Darüber hinaus ist die zeitliche Dimension bei der Wirkung nachhaltigen Lernens zu beachten. So ist z.B. die Motivation des Lernenden schon *vor* dem Lernprozess entscheidend, inwiefern er sich zu einem Lernangebot entscheidet (z.B. formelles oder informelles Lernen), wie er *während* des Lernprozesses seine Motivation aufrecht erhält und inwiefern er das Gelernte *anschließend* anwendet bzw. *nachhaltig und langfristig* nutzt.

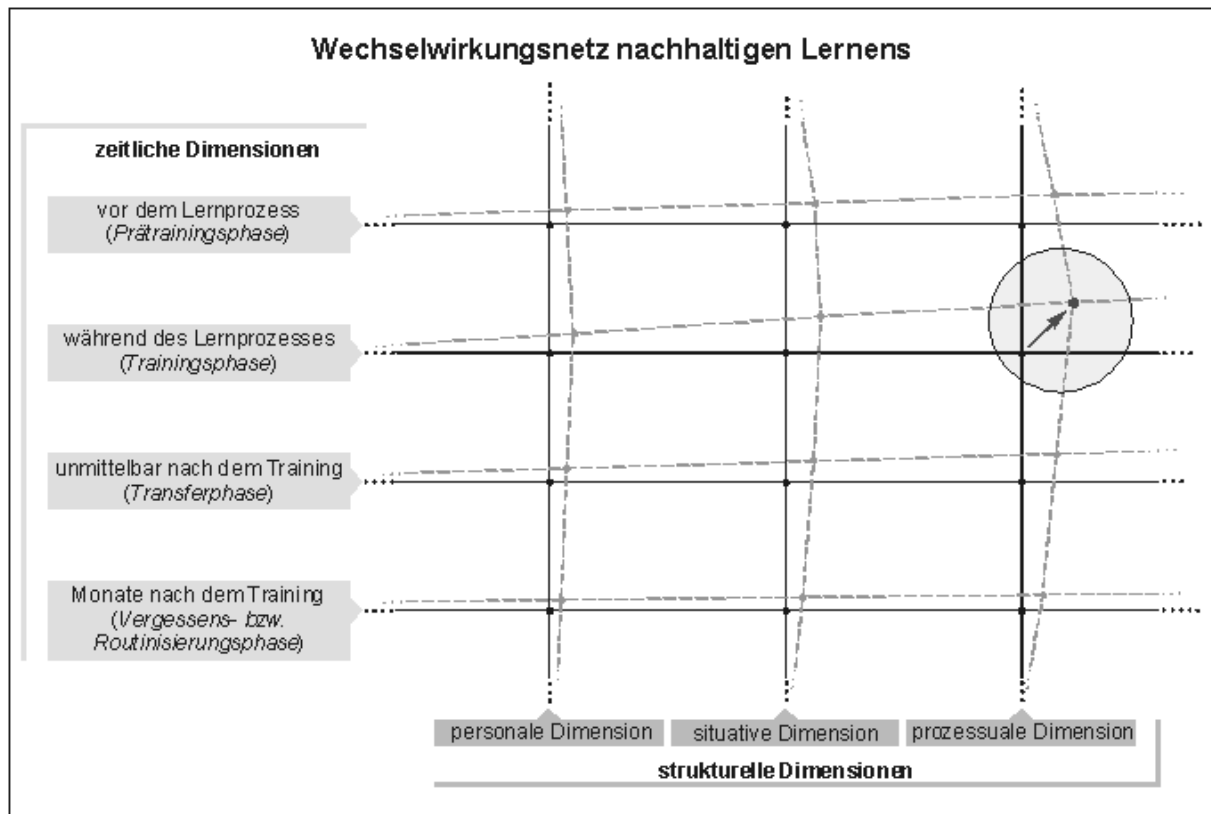


Abbildung 7: Vernetztheit und Mehrdimensionalität nachhaltigen Lernens
(Schüßler 2001, S. 18)

6.1.3 Arbeitsdefinition

Die anstehende empirische Untersuchung wird sich weitestgehend an dem Modell des „Nachhaltigen Lernens“ von Schüßler (2001) orientieren. Auf der Basis ihrer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Nachhaltigkeitsbegriff im pädagogischen Kontext sowie im Zusammenhang mit den bestehenden Forschungsdesideraten der abgeschlossenen SMS-Evaluation (vgl. Kapitel 2.3), wurden zunächst vier Dimensionen abgeleitet, die für die Untersuchung der Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung maßgeblich sind. Eine Erweiterung dieser vier Dimensionen durch die explorative Interviewbefragung ist durchaus möglich.

Unter der „Nachhaltigkeit“ im Kontext der SMS-Fortbildung wird erstens die **Anwendung der SMS-Inhalte im Schulalltag** verstanden sowie zweitens die langfristige Kompetenzerweiterung im Sinne einer **dauerhaften Selbstkonzeptveränderung**. Drittens umfasst nachhaltiges Lernen die Erhöhung der Selbstlernkompetenz, was einen **Impuls zum eigenständigen Lernen** meint. Die vierte Dimension beschreibt die **Erhöhung der Berufschancen** durch die Zusatzqualifikation im Singen.

Diese vier Dimensionen der Nachhaltigkeit werden im Folgenden näher beschrieben und dienen als Arbeitsdefinition bzw. als Grundlage für die spätere Operationalisierung (s. Kapitel 8.1).

Anwendung der SMS-Inhalte im Schulalltag: Die dauerhafte Wirkung von Bildungsinterventionen zeigt sich darin, inwieweit sich die Lernenden das „vermittelte Wissen nachhaltig angeeignet und erfolgreich in ihr Handeln integriert haben“ (Schüßler 2007b, S. 61). Im Fokus steht hier das „in Anwendungssituationen verfügbare und empirisch beobachtbare Können und Vermögen“ (ebd., S. 64). Eine Qualifizierungsmaßnahme ist also dann nachhaltig, wenn das Vermittelte im späteren Verwendungskontext in einem bestimmten Verhalten beobachtbar ist. Die Nachhaltigkeit im Kontext der SMS-Fortbildung beschreibt folglich die Umsetzung und Anwendung der SMS-Inhalte im Schulalltag. Dies umfasst z.B. das Singen von Liedern, die in der SMS-Fortbildung erlernt wurden, oder die Anwendung von didaktischen Hinweisen zur Liedvermittlung.

Dauerhafte Selbstkonzeptveränderung: Förderprojekte wie das SMS-Projekt werden initiiert, um Veränderungen in einem bestimmten System zu erzielen. Im musikpädagogischen Kontext handelt es sich in den meisten Fällen um die Förderung bzw. Verbesserung musikalischer Kompetenzen; im System Schule also speziell um die musikalischen Kompetenzen und Fähigkeiten von Schülern und Lehrern. Die Wahrnehmung dieser musikalischen Kompetenzen durch das Individuum wird in diesem Setting als das musikalische Selbstkonzept bezeichnet. Der Begriff des musikalischen Selbstkonzepts wurde zudem um den Einstellungsbegriff erweitert (vgl. Kapitel 5.1.3).

Förderprojekte gelten als erfolgreich, wenn nach der Projektlaufzeit Veränderungen zu beobachten sind; im Bereich musikpädagogischer Projekte, wenn die musikalischen Fertigkeiten und Kompetenzen der betreffenden Personen gestärkt werden konnten. Beim SMS-Projekt sind es in diesem Fall die Singfähigkeiten und didaktischen Kompetenzen bei der Singvermittlung von angehenden Grundschullehrern.

In der abgeschlossenen Projektevaluation konnte bereits nachgewiesen werden, dass sich die Wahrnehmung dieser Kompetenzen sowie die Einstellungen zum Singen – sprich das stimmliche Selbstkonzept – verbessert haben (vgl. Forge & Gembris 2012). Die Nachhaltigkeit des SMS-Projekts zeigt sich jedoch erst dann, wenn die im Anschluss an die Fortbildung festgestellten Veränderungen auch nach einem längeren Zeitpunkt noch bestehen (vgl. Schüßler 2001, S. 12); in diesem Fall, wenn sich die ehemaligen SMS-Teilnehmer im Schulalltag befinden. Die dauerhafte Selbstkonzeptveränderung gilt deshalb als ein weiterer Hinweis für die Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung.

Impulse zum eigenständigen Lernen: Nachhaltige Bildung umfasst weiterhin die Bereitschaft, lebenslang zu lernen und sich neue Kompetenzen kontinuierlich anzueignen. „Neben einer fachlichen Qualifizierung geht es auch um die Verbesserung der ‚Lernfähigkeit‘ der Individuen, was letztlich die Bereitschaft und Motivation zum Lernen als auch die Fähigkeit [sic!] Wissen(sressourcen) zu erschließen [sic!] unterstützt“ (Schüßler 2001, S. 8). Der Impuls zum eigenständigen Lernen ist daher die dritte Dimension in der Untersuchung der Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung. Hierunter kann z.B. gefasst werden, inwiefern die SMS-Fortbildung den Anstoß dazu gab, Instrumental- oder Gesangsunterricht zu nehmen bzw. weiterführend auch an anderen Musikfortbildungen teilzunehmen.

Erhöhung der Berufschancen: Zusatzqualifikationen erweitern die Fachkenntnisse, die in der Ausbildung erworben werden, und sollen den Einstieg ins Berufsleben erleichtern. Von Zusatzqualifikationen wird erwartet, dass sie in Bewerbungssituationen Vorteile gegenüber anderen Bewerbern schaffen. Die Nachhaltigkeit einer Bildungsmaßnahme misst sich also auch daran, inwiefern die Teilnahme einen Einfluss auf die Berufschancen der Teilnehmer ausübt bzw. wie die Resonanz des Arbeitsmarktes ausfällt (vgl. Schüßler 2001, S. 11). Die Erhöhung der Berufschancen ist somit die vierte Dimension, die im Zuge der Nachhaltigkeitsuntersuchung von SMS betrachtet werden soll.

6.2 Studien zur nachhaltigen Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungen

Die Motivation, an einer beruflichen Weiterbildung teilzunehmen, steigt laut des Gesamtberichts des Adult Education Survey³⁶ in der deutschen Bevölkerung seit der ersten Erhebung im Jahre 1979 kontinuierlich (Bilger, Gnahs, Hartmann & Kuper 2013). Bei der im Jahr 2012 durchgeführten repräsentativen Befragung gab jeder zweite Bundesbürger an, an einer Weiterbildung nach Dienstschluss teilzunehmen. Es zeigte sich ein Zusammenhang zwischen der Weiterbildungsbeteiligung und dem Bildungsstand. So nehmen Hochschulabsolventen häufiger an einer Weiterbildung teil als Personen ohne Berufsausbildung. Vorrangige Gründe für die Teilnahme an einer Weiterbildung sind die Verbesserung der beruflichen Tätigkeit (60%), thematisches Interesse (44%) oder der Erwerb von Alltagskompetenzen (43%).

Empirische Studien zu den nachhaltigen Wirkungen von Fort- und Weiterbildungen sind trotz der hohen Weiterbildungsbeteiligung selten. Auch wenn heutzutage am Ende von Fort- und Weiterbildungen eine kurze Rückmeldung der Teilnehmer fast schon obligatorisch ist, gibt es nur wenige systematische Evaluationen dieser Maßnahmen, die den forschungsmethodologischen Ansprüchen genügen und umfassendere Schlussfolgerungen zulassen.

Im Folgenden werden Studien zur nachhaltigen Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen vorgestellt, die für die weiteren Ausführungen und die eigene Studie von Bedeutung sind. Zunächst werden Studien zur beruflichen Erwachsenenbildung (Kapitel 6.2.1) und Lehrerbildung geschildert (Kapitel 6.2.2). Anschließend erfolgt ein Studienüberblick zu der Wirksamkeit von Lehrerfort- und Weiterbildungen im Fach Musik (Kapitel 6.2.3) sowie zu den Wirkungen musikpädagogischer Förderprojekte (Kapitel 6.2.4).

6.2.1 Studien zur beruflichen Erwachsenenbildung

Eine Übersicht über die empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung in Deutschland wurde von Schrader und Berzbach (2005) veröffentlicht. Das Ergebnis ihrer Metaanalyse von 50 Studien aus den Jahren 1990 bis 2004 zum Lernen von Erwachsenen in Weiterbildungen bezeichnen sie als äußerst unbefriedigend. Ein erstes Fazit ihrer Arbeit lautet, „dass die empirische Lernforschung auf quantitativ niedrigem Niveau stagniert“ (ebd., S. 11). Neben der geringen Anzahl an vorhandenen Studien kritisieren sie zudem die methodische Vorgehens-

³⁶ Die Bildungsbeteiligung Erwachsener in Deutschland wurde ab 1979 regelmäßig alle drei Jahre mit dem Berichtssystem Weiterbildung (BSW) erfasst. Seit 2007 ist diese repräsentative Befragung in den europäischen Adult Education Survey (AES) übergegangen, der einen Vergleich zwischen allen europäischen Ländern bietet.

weise und geringe theoretische Fundierung. Die Studien, die sie ausgewertet haben, sind in vielen Fällen einzelne Qualifikationsarbeiten und entstammen keinem übergeordneten Forschungszusammenhang. So leisten die Studien ihrer Meinung nach nur einen geringen Beitrag zur Theoriebildung zum Lernen Erwachsener. Die Autoren zweifeln deshalb, „dass die erzielten Befunde über die jeweiligen Projekte und Kontexte hinaus Nutzen stiften“ (ebd., S. 58). Ihr abschließendes Urteil über die empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung ist in quantitativer, theoretischer und methodischer Hinsicht defizitär (ebd., S. 51).

Schübler (2007a, S. 35) konstatiert „trotz der Wirkunsicherheit pädagogischer Prozesse“ allerdings ein zunehmendes „Interesse am Nachweis von Wirkungen vor allem in der betrieblichen Weiterbildung, weil Unternehmen bzw. die Geldgeber wissen wollen, ob sich die Bildungsinvestitionen gelohnt haben“. Insgesamt existieren aber auch ihres Wissens nur wenige Studien zu der nachhaltigen Wirksamkeit bestimmter Fort- und Weiterbildungen. Die Verwendung des Begriffs „Nachhaltigkeit“ findet in diesem Zusammenhang kaum Verwendung.

Schübler (2007a) konzipierte daraufhin eine Studie, die darauf abzielte, die Dimensionen nachhaltigen Lernens zu erfassen. Anhand von qualitativen und quantitativen Verfahren evaluierte sie die Nachhaltigkeit einer betrieblichen Weiterbildung zur „Zielgerichteten Gesprächsführung und Zusammenarbeit“ anhand eines Traineeprogramms für Ingenieure. Hierzu befragte sie schriftlich neun Teilnehmer acht Monate nach der Weiterbildung. Nach sechs Jahren interviewte sie diese ehemaligen Teilnehmer zu der Nachhaltigkeit der damaligen Weiterbildung erneut. Durch den langen Zeitabstand, argumentiert Schübler, „konnte somit dem Umstand Rechnung getragen werden, dass sich Kompetenzen nur über einen längeren Zeitraum hinweg entwickeln“ (ebd., S. 226). In ihre Stichprobe fließen zudem 44 weitere Fragebögen von Trainees ein, die zu einem späteren Zeitpunkt an der betrieblichen Weiterbildung teilgenommen haben. Zusätzlich wurden 30 Trainer des Programms mit einem Online-Fragebogen zu ihrem Verständnis nachhaltigen Lernens befragt. Abschließend stellt Schübler die Erkenntnisse ihrer Beobachtungen in Thesen vor, die zwar die Nachhaltigkeit der Lernprozesse nicht garantieren, die Wahrscheinlichkeit aber erhöhen dürften (vgl. ebd., S. 319 ff.).

Als erstes hält sie ausreichende Lern- und Entwicklungszeiten als notwendig, um nachhaltige Lernerfahrungen zu ermöglichen. Zweitens ist es nach ihren Erkenntnissen wichtig, dass die Lerninhalte an die Emotions- und Deutungsmuster (Einstellungen, Werthaltungen, Interessen etc.) der Teilnehmer anknüpfen. Weiterhin sollte nach Meinung der Autorin, das Lernangebot an das bisherige Vorwissen der Teilnehmer anschließen und eine Verknüpfung zu bereits Erarbeitetem herstellen. Eine Erprobung von neu Gelerntem im Seminar, ohne den Erwartungsdruck des beruflichen Kontextes, kann bereits während des Lernens zu Erfolgserlebnissen

führen, was für die Umsetzung im beruflichen Alltag förderlich sein kann. Weiterhin gelingt nachhaltiges Lernen umso eher, wenn das Gelernte auch für andere Lebensbereiche eine Relevanz für die Lernenden besitzt und den Lernkontext über den beruflichen hinaus erweitert. Zentrales Kriterium für das Gelingen von Erwachsenenbildung ist für Schüßler zudem eine „hohe Kompatibilität zwischen der Aneignungslogik der Lernenden und der Interventionslogik der Trainer“ (ebd., S. 318).

6.2.2 Studien zur Lehrerbildung

Im Kontext der vorliegenden Arbeit sind vor allem Forschungen zu der Wirksamkeit von Lehrerbildung sowie Untersuchungen zu Fort- und Weiterbildungsangeboten von Lehrern relevant. Auch hier ist die Forschungslage lückenhaft. So schreibt Lipowsky (2011), dass die empirische Lernforschung noch weit davon entfernt sei, „erklären zu können, wie Lernprozesse bei Lehrern konkret ablaufen, welche Mechanismen wie wirken und warum Lehrer von Fort- und Weiterbildungsangeboten profitieren oder nicht“ (S. 398). Ebenso fehle es an umfangreichen aktuellen Studien, die Hinweise über die Motivationen und Erwartungen von Lehrern an Fort- und Weiterbildungen liefern. Eine Erklärung für die unsystematische Forschungslage sieht Lipowsky (2004) u.a. in der komplexen beruflichen Praxis der Lehrer, da „das berufliche Handeln von Lehrkräften von einer Vielzahl von Bedingungen beeinflusst wird, die sich einer einfachen Messung und Kontrolle entziehen“ (S. 462).

In seinem Forschungsüberblick zur „Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrpersonen“ stellt Lipowsky (2011) fest, dass Fort- und Weiterbildungen unter der Berücksichtigung bestimmter Merkmale und Faktoren wirksam sein können. Die Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen lässt sich zum einen an der „Veränderung beruflicher Überzeugungen, subjektiver Theorien und deklarativer Wissensanteile der Lehrer festmachen, zum anderen an der Erweiterung und Flexibilisierung unterrichtlichen Handelns“ (S. 399). Als relevante Faktoren, die das berufliche Lernen von Lehrern beeinflussen, nennt er personenbezogene Voraussetzungen (Motivationen, Erwartungen, Ausdauer), Faktoren des Schulkontextes (Schulleitungshandeln, Kollegium) sowie Merkmale und didaktische Komponenten der Fortbildung (z.B. Relevanz der Fortbildungsinhalte, Rückmeldungen an Fortbildungsteilnehmer) (ebd.).

Weiterhin stellt Lipowsky nach Sichtung der ihm vorliegenden Studien fest, dass kein Zusammenhang zwischen der Fortbildungshäufigkeit und aufgewendeten Fortbildungszeit von Lehrern zu ihrer Unterrichtsqualität einerseits und zum Lernerfolg der Schüler andererseits besteht (ebd., S. 402). Die Effektivität von kurzfristigen Fortbildungsveranstaltungen

(sog. One-Shot-Fortbildungen) wird von vielen Studien bezweifelt, da Einzelveranstaltungen aufgrund von zeitlichen Einschränkungen den Lehrern keine vertiefte Reflexion ihres unterrichtlichen Handelns ermöglichen. Eine Zunahme der Wirksamkeit bei längeren Fortbildungseinheiten konnte allerdings ebenfalls nicht festgestellt werden. Wichtiger als die Fortbildungsdauer ist dagegen das Angebot von vielfältigen Lernangelegenheiten, in denen die Lehrpersonen ihr berufliches Handeln entwickeln können (ebd., S. 402).

Die Möglichkeit zu selbstgesteuerten und selbstorganisiertem Lernen sowie die wahrgenommene Relevanz des Angebots sind dagegen Faktoren, die die Fortbildungsmotivation von Lehrern positiv beeinflussen können. Studien, die den Einfluss dieser Aspekte auf das berufliche Handeln von Lehrern untersuchen, fehlen allerdings (ebd., S. 403). Ergebnisse aus der allgemeinen Trainingsforschung ergaben aber „schwache bis moderate Zusammenhänge zwischen der wahrgenommenen Relevanz einer Fort- und Weiterbildung einerseits und einem Zuwachs an Wissen bzw. einem veränderten beruflichen Verhalten der Fortbildungsteilnehmer andererseits“ (ebd., S. 402).

Zahlreiche Studien ergaben nach Lipowskys Analyse, dass die Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildungen davon abhängt, ob das Lernangebot an bestehende Kognitionen, Konzepten und Wissensbeständen der Lehrpersonen anknüpft und die Möglichkeit bietet, insbesondere das fachdidaktische Wissen weiterzuentwickeln (ebd., S. 403). Vor allem „domänenspezifische und inhaltlich fokussierte Fortbildungen“ erwiesen sich in Bezug auf das unterrichtliche Handeln von Lehrern sowie auf die Schülerleistungen als besonders wirksam (ebd., S. 405). Rückmeldungen an die Lehrer über ihr unterrichtliches Handeln sowie berufsbegleitenden Coachingmaßnahmen werden ebenfalls positive Effekte auf das Lehrerverhalten zugesprochen (ebd., S. 406). Darüber hinaus belegen die von Lipowsky herangezogenen Studien, dass Professionalisierungsmaßnahmen dann erfolgversprechend sind, „wenn die Lehrpersonen kognitive Dissonanzen und Widersprüche erleben [...] und wenn sie intensiv über ihr unterrichtliches Handeln und die Verbindung zwischen ihrem Handeln und dem Lernen der Schüler nachdenken“ (ebd., S. 410).

Bedeutsam für die Wirksamkeit von Lehrfortbildungen sind zudem eine hohe Arbeitsintensität der Teilnehmer und die engagierte Nutzung der Weiterbildungsangebote. Dies steht allerdings im Widerspruch zu den Erwartungen und Wünschen vieler Lehrpersonen, in Fort- und Weiterbildungen in möglichst komprimierter Form und kurzer Zeit sofort einsetzbare Methoden und Unterrichtsmaterialien für ihren Arbeitsalltag zu erhalten. Empirische Befunde belegen hingegen, dass „Lernaktivitäten und nachhaltige Lernprozesse von Lehrpersonen eher langfristiger Natur sind und durchaus harte Arbeit darstellen“ (ebd., S. 410).

6.2.3 Studien zu Lehrerfort- und Weiterbildungen im Fach Musik

In der musikpädagogischen Forschung zeichnet sich ein ähnliches Bild wie in der allgemeinen Lernforschung zu Fort- und Weiterbildungen ab. Auch hier fehlen systematisch-empirische Untersuchungen, die sich mit der Wirkung und Nachhaltigkeit von Lehrerfort- und Weiterbildungen im Fach Musik befassen (vgl. Bechtel 2013, S. 9).

Bastian und Hafen untersuchten in einer Pilotstudie bereits 1990 die Einstellungen von Musiklehrern zu der Teilnahme an Fortbildungen (vgl. auch Kapitel 3.4.3). In ihrer bundesweit angelegten Studie erreichten sie mit ihrer quantitativen Befragung insgesamt 303 Musiklehrer aller Schularten. Die beiden Autoren stellten fest, dass Lehrer zwar fortbildungseinsichtig sind (91% halten Fortbildungen für „sehr notwendig“), allerdings in der Praxis Fortbildungen eher fern bleiben. Gründe für die Fortbildungsabstinenz sind nach Meinung der Autoren eine „gehörige Portion Bequemlichkeit, Nachlässigkeit, mangelndes Fortbildungsbewusstsein und berufsbedingte (?) Inflexibilität“ (ebd., S. 72). Die Pilotstudie wurde nach ihrem Erscheinen nicht weitergeführt.

Schellberg (2005) untersuchte in ihrer Studie zu den „Musikalischen Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer“ ebenfalls die Wirkungen einer musikpädagogischen Pflichtveranstaltung im Grundschullehramt. Diese Studie wurde bereits im Kontext von Studien zum musikalischen Selbstkonzept von Grundschullehrern genannt (vgl. Kapitel 5.2) und wird an dieser Stelle noch einmal aus dem Blickwinkel der Wirkungsforschung betrachtet.³⁷ Ihre Ergebnisse zeigen in einigen Bereichen Wirkungen der Pflichtveranstaltung. So fühlte sich fast die Hälfte der Studierenden (45%) nach dem Seminar zu mehr musikalischer Aktivität motiviert. Ein Viertel der Studierenden plante sogar, ein neues Instrument zu erlernen. Zudem konnte das Selbstvertrauen beim Musizieren bei vielen gestärkt werden. Viele Studierende sehen nach dem Seminar ihrem zukünftigen Musikunterricht zuversichtlicher und gelassener entgegen.

Von Schellberg wurden zwei Bereiche erfasst, die auch im Rahmen der Nachhaltigkeitsuntersuchung der SMS-Fortbildung von Interesse sind (vgl. die Arbeitsdefinition in Kapitel 6.1.3). Die Stärkung des Selbstvertrauens beim Musizieren ist z.B. ein Zeichen für eine positive *Veränderung des musikalischen Selbstkonzepts*. Das Vorhaben, ein neues Instrument zu erlernen, weist auf einen aus der Veranstaltung hervorgegangenen *Impuls zum eigenständigen Lernen* hin. Da die Befragung von Schellberg allerdings direkt am Ende der Pflichtveranstaltung durchge-

³⁷ Schellberg befragte am Ende eines Semesters insgesamt 257 Studierende, die Musik als Pflichtseminar im Rahmen ihrer Lehramtsausbildung besuchten, Musik allerdings nicht als Studienfach wählten.

führt wurde, können über die langfristigen Wirkungen dieser Maßnahme keine Aussagen getroffen werden.

Eine weitere nennenswerte Studie in der musikpädagogischen Forschung ist die qualitative Untersuchung von Bechtel (2012) zu der Frage, wann Musiklehrer eine Fortbildung als gelungen wahrnehmen. Bechtel führte hierzu leitfadengestützte und halbstandardisierte Interviews mit acht Musiklehrern über die Wirksamkeit und Gelingensbedingungen einer Fortbildung. Bechtel arbeitete in seiner Studie die vier folgenden Kategorien heraus, die für das Gelingen einer Fortbildung ausschlaggebend sind: die persönliche Entwicklung, verschiedene Arten emotionaler Unterstützung, Entlastung im beruflichen Alltag und die individuelle Unterrichtsentwicklung (angestoßen durch neue Impulse aus der Fortbildung heraus). Für Bechtel ist die Wirksamkeit einer Fortbildung damit mehrdimensional. Das heißt, die Kategorien stehen nicht nebeneinander, sondern sind miteinander vernetzt und stehen im direkten Zusammenhang. Die ersten drei Kategorien gelten als Voraussetzung dafür, dass eine individuelle Unterrichtsentwicklung angestoßen wird und letztendlich die Fortbildung als beruflich wirksam und gelungen von den befragten Lehrern bezeichnet wird.

Die Umsetzung der Fortbildungsinhalte im eigenen Unterrichtsgeschehen ist laut Bechtels Untersuchung letztendlich abhängig von einem Entscheidungsprozess der Lehrperson, der mehr oder weniger bewusst stattfindet. Als wesentliche Faktoren, die diesen Entscheidungsprozess beeinflussen, nennt er: die persönliche Entwicklung im Hinblick auf das professionelle Wissen, die Anschlussmöglichkeit an die Unterrichtsziele und den persönlichen Unterrichtsstil und die Verfügbarkeit materieller Ressourcen.

„Wenn die Bedingungen in diesen drei Bereichen als positiv (im Sinn von entweder in ausreichendem Maße gegeben oder realistisch und mit vertretbarem Aufwand erreichbar) eingeschätzt werden, sprechen die befragten LehrerInnen Fortbildungen die Möglichkeit zu, im Rahmen ihrer eigenen Unterrichtsentwicklung und in ihrem Unterricht wirksam zu werden [...]. Wenn die Voraussetzungen in einem Bereich als nicht gegeben oder nicht erreichbar angesehen werden, werden die Fortbildungsinhalte nicht in der eigenen Unterrichtsentwicklung aufgegriffen.“ (ebd., S. 2)

Eine Fortbildung ist laut Bechtel also nur dann wirksam, wenn die entsprechenden Voraussetzungen für eine individuelle Unterrichtsentwicklung in allen drei Bereichen erreicht worden ist.

6.2.4 Studien zu den Wirkungen musikpädagogischer Förderprojekte

Durch das vermehrte Aufkommen musikpädagogischer Bildungsmaßnahmen bzw. Förderprojekte in den letzten Jahren stieg auch in der Musikpädagogik das Interesse am Nachweis von Wirkungen durch Evaluationsforschungen. So sind in der aktuellen Forschungsliteratur ver-

mehrt Bestrebungen zu finden, Bildungsprojekte wissenschaftlich zu begleiten, um empirisch gesicherte Erkenntnisse der Wirkprozesse abzuleiten (z.B. Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu *Jedem Kind ein Instrument* 2013a).

Musikpädagogische Bildungsprojekte haben neben der Förderung von musikalischen Kompetenzen von Schülern häufig das Ziel, die musikalischen Fähigkeiten von Lehrpersonen zu fördern. In diesem Rahmen werden daher ebenfalls Fort- und Weiterbildungen für (fachfremde) Musiklehrer angeboten (wie beispielsweise beim SMS-Projekt).

Ein Beispiel eines musikpädagogischen Förderprojekts der letzten Zeit, das umfassend evaluiert wurde bzw. immer noch wird, ist das Projekt *Jedem Kind ein Instrument* (JeKi). Die Evaluatoren haben sich zum Ziel gesetzt, mit unterschiedlichen Fragestellungen die gesamte Projektdimension wissenschaftlich zu erfassen. Forschungsschwerpunkte waren bzw. sind u.a. die „Audio- und Neuroplastizität des Musikalischen Lernens“ (Verbundprojekt AMseL), „Gelingensbedingungen individueller Förderung an Grundschulen im ersten JeKi-Jahr“ (Verbundprojekt GeiGe), eine „Studie zum Instrumentalunterricht an Grundschulen“ (SIGrun) sowie die „Bielefelder Evaluationsstudie zum Gruppen-Instrumentalunterricht“ (BEGIn).³⁸ Die Forschungsergebnisse aus den Jahren 2008 bis 2013 wurden bereits umfassend von den einzelnen Projektteams publiziert³⁹ sowie von der Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunktes zu *Jedem Kind ein Instrument* (2013b) in einem komprimierten Überblick dargestellt.

Der Fokus dieser Evaluationen lag hauptsächlich darin, die Effekte und Wirkungen des JeKi-Musikangebots in der Schule auf die Schüler festzustellen. Die Kompetenzentwicklung von Lehrkräften war dagegen seltener Gegenstand der JeKi-Forschungen. Im Projekt „Co-Teaching im JeKi-Unterricht“ wurden z.B. die Bedingungen, Grenzen und Wirkungen des Co-Teaching im JeKi-Projekt untersucht (Franz-Özdemir 2012; Lehmann, Hammel & Niesen 2012). Diese Forschungen wurden allerdings während des Projekts durchgeführt und haben nicht die langfristigen Effekte in den Blick genommen, was Schwerpunkt dieser Arbeit sein soll.

Haben sich die Untersuchungen zu Beginn des JeKi-Projekts zunächst auf kurzfristige Effekte des musikalischen Angebots in der Grundschule bezogen, folgte im Zeitraum 2013 bis 2015 erstmalig ein Forschungsprojekt (WilmA), das den Fokus auf die Wirkungen und langfristi-

³⁸ Siehe hierzu die umfassende Darstellung der JeKi-Forschungsprojekte unter: <http://www.jeki-forschungsprogramm.de/forschungsprojekte> (letzter Zugriff: 14.01.2016).

³⁹ Ein Überblick über die einzelnen JeKi-Publikationen ist zu finden unter: <http://www.jeki-forschungsprogramm.de/publikationen> (letzter Zugriff: 14.01.2016).

gen Effekte musikalischer Angebote im Sinne einer Nachhaltigkeitsuntersuchung legte.⁴⁰ Die Studie baute auf den Forschungsergebnissen der SIGrun-Studie (Studie zum Instrumentalunterricht an Grundschulen) auf und nahm die Wirkungen und langfristigen Effekte musikalischer Angebote (WilmA) im Rahmen des JeKi-Projekts in den Blick.

In der WilmA-Studie wurden insgesamt 529 Schüler der 6. und 7. Jahrgangsstufe mit einer Längsschnittuntersuchung u.a. zu ihrer Teilnahme oder Nicht-Teilnahme am JeKi-Unterricht in der Primarstufe befragt. Insgesamt 202 Kinder (40,1%) dieser Stichprobe haben während ihrer Grundschulzeit am JeKi-Unterricht teilgenommen. Über die Hälfte (54,8%) der ehemaligen JeKi-Kinder gaben an, dass sie auch nach dem Wegfall des JeKi-Unterrichts weiterhin ihr JeKi-Instrument (24,6%) oder ein anderes Instrument (30,2%) erlernen (vgl. Krupp-Schleußner & Lehmann-Wermser 2016). Die Autoren schlussfolgern, „dass die gesellschaftlich gestellten Ressourcen für die Entwicklung kultureller Teilhabe grundsätzlich förderlich sind [...]. Zugleich dokumentieren die Ergebnisse, dass auch familiäre Ressourcen einen förderlichen Faktor darstellen. Insbesondere letztere sind im Sinne einer Akkumulation kulturellen Kapitals in Familien interpretierbar.“ (ebd., S. 67). In der WilmA-Studie steht zwar erstmalig die Nachhaltigkeit eines Förderprojekts im Vordergrund, allerdings beziehen sich die Forschungen der langfristigen Wirkungen wiederum auf die Schülerebene und nicht auf die Kompetenzen von Lehrpersonen.

Neben den hier genannten JeKi-Studien gibt es eine Vielzahl von weiteren Untersuchungen zu musikpädagogischen Projekten (z.B. *Jekiss*, *Jekisti*, *Primacanta*, *Musikalische Grundschule* etc.). Diese Projektevaluationen beziehen sich aber jeweils sehr konkret auf die jeweilige Fördermaßnahme und ihre spezifischen Inhalte. Die Ergebnisse dieser Studien haben somit nur wenig Nutzen für eine Theoriebildung und werden aus diesem Grund hier nicht weiter ausgeführt. Ebenfalls lässt sich kritisieren, dass Projektevaluationen auch aufgrund finanzieller und zeitlicher Ressourcen meistens summativ ausgerichtet sind und nur zum Ende einer Maßnahme die Wirkungen der Intervention erheben. Langfristige und nachhaltige Wirkungen zeigen sich allerdings erst viel später nach einer Maßnahme und können daher nur mit Längsschnittstudien erfasst werden. Längsschnittstudien finden aber gerade wegen der finanziellen und zeitlichen Rahmenbedingungen nur selten Einsatz in Projektevaluationen.

Die vorliegende Studie grenzt sich insofern von den zitierten Studien ab, als dass sie neben der direkten Projektevaluation (vgl. Forge & Gembris 2012) ebenso den Fokus auf die lang-

⁴⁰ Siehe hierzu die WilmA Projektbeschreibung unter: <http://www.musik.uni-bremen.de/de/forschung/musik-paedagogische-forschungsprojekte/wilma-wirkungen-und-effekte-langfristiger-musikalischer-angebote.html> (letzter Zugriff: 14.01.2016).

fristigen Wirkungen der Fortbildung für die Lehrkräfte anhand einer Längsschnittstudie richtet. Ziel ist es hierbei, Dimensionen der nachhaltigen Wirkungen von Lehrerbildung anhand des SMS-Projekts abzuleiten.

6.3 Die Methodik von Nachhaltigkeits- und Wirkungsuntersuchungen und ihre Berücksichtigung in der SMS-Evaluation

Der Fokus von Nachhaltigkeitsuntersuchen in pädagogischen Kontexten liegt auf der Feststellung der dauerhaften Effektivität einer Bildungsmaßnahme. Die Erfolgskontrolle lässt sich durch die Überprüfung von vorher festgelegten Zielen der Bildungsmaßnahme nachvollziehen und abschließend bewerten. Anhand von bestimmten Indikatoren, die am Ende der Maßnahme überprüft werden, lässt sich die Effektivität der Weiterbildung bzw. die Lernwirksamkeit feststellen (vgl. Leidenfrost, Götz & Hellmeister 1999, S. 66).

In der Lernforschung werden Lerneffekte häufig durch Pre-Post-Untersuchungen mit Kontrollgruppendesign gemessen (Schüßler 2007a, S. 4). Bei dieser Untersuchungsform werden zwei gleiche Gruppen (Experimental- und Kontrollgruppe) miteinander verglichen, die sich nur hinsichtlich des Merkmals der Teilnahme an einer pädagogischen Intervention unterscheiden. Die gemessenen Veränderungen zwischen den zwei Untersuchungszeitpunkten (vor und nach der Intervention) sollen dann im besten Fall auf eine Wissenserweiterung der Experimentalgruppe (mit Intervention) im Gegensatz zur Kontrollgruppe (ohne Intervention) schließen lassen. Die Schwierigkeit dieser Untersuchungsmethode liegt in der Vielzahl von Einflussfaktoren, die in sozialen Systemen wie z.B. in Lerngruppen zu berücksichtigen sind und die auch mit Verfahren der multivariaten Statistik nur schwer zu kontrollieren sind. „Zudem ist das Lern- und Entwicklungstempo der Lernenden meist so different, dass Vergleiche zwischen den verschiedenen in das Kontrollgruppendesign einbezogenen Lerngruppen nur eingeschränkt möglich sind“ (ebd., S. 216).

Hinzu kommt, dass ein alleiniger Wissenszuwachs am Ende einer Weiterbildungsmaßnahme noch keine nachhaltige Wirkung des Gelernten verspricht. Erst die Fähigkeit des Lernenden, im Anwendungskontext Situationsbezüge zum Gelernten herzustellen, lässt auf nachhaltige Effekte schließen (Tietgens 1993, S. 220). Untersuchungen am Ende einer Weiterbildung messen insofern „eher eine Leistung, also das in Anwendungssituationen verfügbare und empirisch beobachtbare Können und Vermögen (die Performanz), nicht aber das Lernen (die Kompetenzentwicklung)“ (Schüßler 2007a, S. 214). Somit spielt bei Nachhaltigkeitsuntersuchungen der Faktor Zeit eine entscheidende Rolle, denn nachhaltiges Lernen steht immer im Kontext eines längerfristigen Entwicklungsprozesses, der nicht am Ende einer Weiterbildung endet.

Durch eine summative Evaluation am Ende einer Weiterbildungsmaßnahme können diese langfristigen Effekte also nicht gemessen werden. Sie ermöglichen nur eine direkte Wissensabfrage am Ende der Intervention. Andere Verfahren mit einer längerfristigen Perspektive müssen hier zum Einsatz kommen. Schüßler (ebd., S. 220) schlägt daher vor, Nachhaltigkeitsuntersuchungen formativ als Längsschnittstudie zu konzipieren, um die Dauerhaftigkeit und den zukünftigen Nutzen des Gelernten zu erfassen. Dies wurde auch bereits im Kontext von Selbstkonzeptuntersuchungen angeraten (vgl. Mummendey 2006 in Kapitel 5.3)

Was einen Lernerfolg ausmacht, ist schwer zu definieren und immer aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten. So können unter dem Konstrukt Lernerfolg bei den Initiatoren der Weiterbildungsmaßnahme ganz andere Vorstellungen erfolgen als bei den Lernenden. Folglich muss das Konstrukt Lernerfolg für die Überprüfung der Wirksamkeit einer Bildungsmaßnahme entsprechend der Untersuchungsziele und Fragestellungen operationalisiert werden.

Zudem entscheidet das Lernsubjekt über die Nachhaltigkeit bzw. den Nutzen der Fortbildung. So kann vom Lernenden auch etwas nachhaltig gelernt werden, das nicht Ziel der Fortbildung war. Die Entscheidung, was im Alltag von nachhaltigem Nutzen ist, obliegt allein dem Lernenden und muss bei Nachhaltigkeitsuntersuchungen mit bedacht werden. Da Lernen immer subjektabhängig ist und stets individuell verläuft, sind Fremdbeobachtungssettings risikoreich, da diese nach idealen Bedingungen und Kausalitäten für das erfolgreiche Lernen fragen, die für jeden Lerner jedoch höchst unterschiedlich sein mögen. Bei der Untersuchung von längerfristigen Entwicklungsprozessen, z.B. der subjektiv empfundene Kompetenzzuwachs, werden daher eher qualitative Verfahren im Längsschnittdesign eingesetzt oder mit quantitativen Verfahren mit Selbstaussagen und Selbsteinschätzungen der Lernenden kombiniert (Schüßler 2007a, S. 15).

Aus dieser Auseinandersetzung mit den methodischen Herausforderungen von Nachhaltigkeits- und Wirkungsuntersuchungen können zusammengefasst die folgenden drei Anforderungen abgeleitet werden, die an Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen gestellt werden müssen (Schüßler 2001, S. 12):

1. Die Wirksamkeitsforschung muss aus der subjektiven Sichtweise der Lernenden bzw. aus der Perspektive der Fortbildungsteilnehmer betrachtet werden, denn Fremdbeobachtungssettings geben keine Hinweise auf den individuellen Lernprozess, beeinflussende Lernfaktoren oder über die individuellen Voraussetzungen der Teilnehmer.

2. Das implizite Lernen muss neben dem expliziten Lernen ebenfalls bei Wirksamkeitsforschungen mit berücksichtigt werden, da Lernen zum großen Teil auf einer unbewussten Ebene stattfindet. So müssen auch nicht intendierte Lernziele sowie Einstellungsveränderungen berücksichtigt werden.
3. Nachhaltiges Lernen ist kein Ergebnis, das nach Abschluss einer Fortbildungsmaßnahme sofort festgestellt werden kann, sondern ist ein langfristiger Entwicklungsprozess, der erst nach einer gewissen Zeit untersucht werden kann. Wirksamkeitsuntersuchungen können somit nicht als summative Evaluationen nach Abschluss einer Fortbildung angelegt sein, sondern müssen möglichst formativ als Längsschnittuntersuchungen von Entwicklungsprozessen durchgeführt werden.

Die aufgezeigten Anforderungen von Nachhaltigkeitsuntersuchungen wurden bei der Entwicklung des Forschungsdesigns der vorliegenden Untersuchung wie folgt berücksichtigt:

- Zu 1. Die subjektive Sichtweise der Fortbildungsteilnehmer wird in der SMS-Evaluation insofern berücksichtigt, als dass Erhebungsinstrumente eingesetzt werden, die auf Selbsteinschätzungen oder Selbstaussagen basieren (s. Kapitel 8.2.1).
- Zu 2. Um das implizite Lernen bzw. Wirkungen zu erfassen, die nicht unbedingt durch die SMS-Fortbildung intendiert wurden, wurde in der Nachhaltigkeitsuntersuchung neben quantitativen Verfahren ebenfalls als Voruntersuchung ein explorativer Ansatz mit qualitativen Methoden gewählt (s. Kapitel 7).
- Zu 3. Der Fokus der SMS-Evaluation liegt auf der Feststellung der nachhaltigen Effektivität der Bildungsmaßnahme. Die Wirksamkeit des Moduls „Basiskompetenz Stimme“ lässt sich durch die Überprüfung von vorher festgelegten Zielen der Bildungsmaßnahme nachvollziehen und abschließend bewerten. Die von SMS intendierten Zielkompetenzen des Moduls „Basiskompetenz Stimme“ wurden in Kapitel 2 beschrieben. Anhand von bestimmten Indikatoren, die am Ende der Maßnahme überprüft werden, lässt sich die Effektivität der Weiterbildung bzw. die Lernwirksamkeit feststellen. Da sich durch eine summative Evaluationen am Ende der Maßnahme nicht die langfristigen Wirkungen ableiten lassen, wird die Längsschnittuntersuchung durch einen dritten Messzeitpunkt in der Schulpraxis ergänzt. Hieraus lässt sich die nachhaltige Wirksamkeit des Fortbildungsmoduls ableiten.

II EMPIRISCHER TEIL

Formative und summative Evaluationen am Ende einer Fortbildung geben zwar erste Hinweise auf den Erfolg einer Teilnahme, doch erst in der Berufspraxis stellt sich heraus, ob den Fortbildungsteilnehmern das Lernangebot tatsächlich von Nutzen war. Folglich endet ein Lernprozess nicht mit der Bildungsmaßnahme, sondern nachhaltiges Lernen steht immer im Kontext eines längerfristigen Entwicklungsprozesses. Der Erfolg an einer Weiterbildung lässt sich demnach erst viel später umfassend beurteilen. Die wissenschaftliche Begleitung von SMS wurde aus diesen Gründen nach Abschluss der dreijährigen Projektdauer durch eine Folgestudie im Jahr 2012/13 erweitert. Die Herangehensweise und Ergebnisse der Studie werden nun im empirischen Teil dieser Arbeit dargestellt.

Die Evaluation während der Projektphase war als Vorher-Nachher-Befragung mit zwei Messzeitpunkten (MZP 1 und MZP 2) konzipiert (s. Abbildung 8). Hierdurch konnte die Wirksamkeit der SMS-Fortbildung festgestellt werden. Die Teilnehmer des Moduls „Basiskompetenz Stimme“ wurden zu Beginn und am Ende der Fortbildung durch einen Fragebogen zu ihren „Einstellungen zum Singen“ befragt. Eine weitere Befragung erfasste zudem das Feedback der Teilnehmer zur Kursmitte und ein weiteres Mal am Ende der SMS-Fortbildung.⁴¹ Die Vorher-Nachher-Vergleiche zeigten, dass sich das stimmliche Selbstkonzept der SMS-Teilnehmer signifikant verbesserte. Die Feedback-Befragung ergab zudem eine insgesamt sehr positive Bewertung von SMS durch die Teilnehmer (vgl. Kapitel 2). Während die bereits abgeschlossene Evaluation zunächst den Blick auf die direkte Umsetzung des Projekts in der Projektphase gerichtet hat, überprüft die Folgestudie die Nachhaltigkeit des Projekts in der Schulpraxis. Diese Untersuchung soll Aufschluss darüber geben, inwiefern die beobachteten Wirkungen von Dauer sind.

Ein Jahr nach dem offiziellen Projektabschluss wurden zunächst sechs ehemalige Teilnehmer des Moduls „Basiskompetenz Stimme“ zu ihren Erfahrungen mit der Umsetzung der SMS-Inhalte in der Schulpraxis interviewt. Auf Grundlage der Erkenntnisse der Interviewvorstudie wurde ein Fragebogen entwickelt, mit dem weitere 138 ehemalige SMS-Teilnehmer zur Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung befragt wurden. Da die Teilnehmer an unterschiedlichen Staffeln von SMS teilgenommen haben, variiert die Dauer zwischen SMS-Teilnahme und

⁴¹ In der Evaluation während der Projektphase wurden neben dem Fragebogen „Einstellungen zum Singen“ und der „Feedback-Befragung zu den SMS-Inhalten“ weitere Untersuchungsverfahren eingesetzt (vgl. Kapitel 2). Diese wurden in der Nachhaltigkeitsuntersuchung von SMS nicht weiter berücksichtigt und werden deshalb an dieser Stelle auch nicht weiter ausgeführt.

Befragungszeitpunkt von mindestens einem Jahr bis zu vier Jahren. Der Fragebogen zur „Nachhaltigkeit von SMS“ beinhaltet neben neu konstruierten Items ebenfalls Items aus den vorherigen Befragungen, die während der Projektphase durchgeführt wurden (Längsschnittstudie mit drei MZP). Im Folgenden wird zunächst die Interviewvorstudie beschrieben (Kapitel 7), daran anschließend die umfassende Fragebogenerhebung (Kapitel 8).

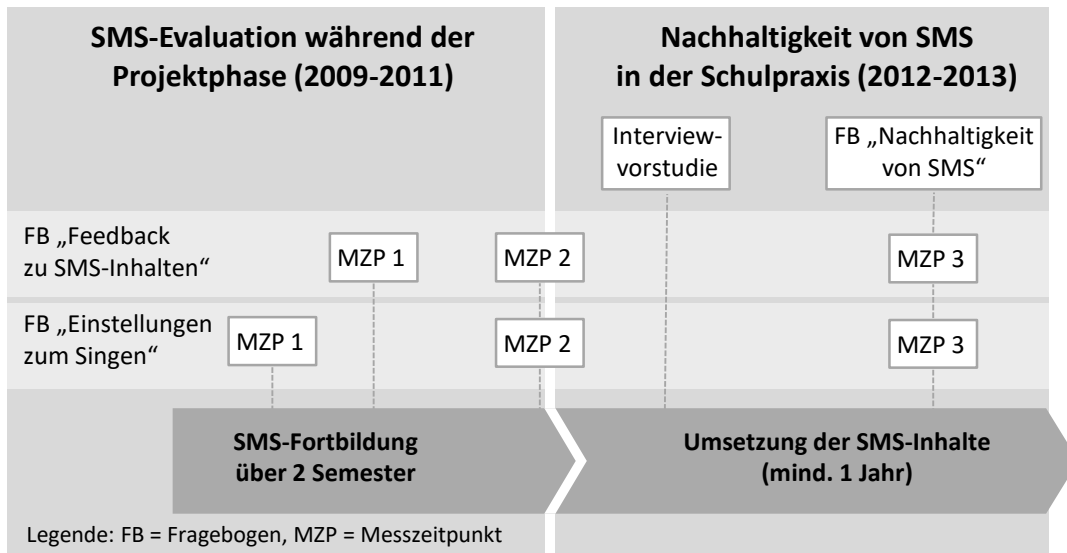


Abbildung 8: Untersuchungsablauf

7 INTERVIEWVORSTUDIE

7.1 Fragestellungen

Um den Forschungsgegenstand zu sondieren und die Fragestellungen möglichst nah an der Lebens- und Arbeitswelt der ehemaligen SMS-Teilnehmer zu orientieren, wurden als Vorstudie explorative Interviews geführt. Mithilfe der Interviews sollte erstens die Relevanz der Fragestellungen, die sich aus der bereits abgeschlossenen Projektevaluation ergaben, in der Praxis überprüft (vgl. Kapitel 2.3) und zweitens neu auftauchende Themen für die Fragebogenkonzeption aufgenommen werden. Ferner sollten im Gespräch die individuellen Erfahrungen der Teilnehmer zum Untersuchungsthema eruiert werden, so dass die Themen und Fragestellungen konkretisiert werden konnten. Ziel der Vorstudie war es, anhand intensiver Gespräche exemplarische Einblicke in die Unterrichtspraxis der ehemaligen SMS-Teilnehmer zu erhalten. Folgende Fragestellungen lagen der Interviewstudie zugrunde:

- Wie bewährt sich das SMS-Konzept von „Basiskompetenz Stimme“ in der Praxis? Inwieweit werden Impulse aus SMS umgesetzt? Welche Inhalte fehlen den ehemaligen SMS-Teilnehmern im Rückblick? Welche Inhalte haben sich als besonders nützlich erwiesen?
- Zu welchen Gelegenheiten und wie häufig singen die ehemaligen SMS-Teilnehmer mit den Kindern?
- Wie nehmen die ehemaligen Teilnehmer ihre stimmlichen und didaktischen Fähigkeiten beim Singen mit Schülern wahr? Was gelingt ihnen gut, was nicht so gut? Wo benötigen sie weitere Unterstützung und Hilfestellung?
- Inwieweit hatte SMS einen Einfluss auf einen präventiv-gesundheitsorientierten Umgang mit der Stimme? Wärmen die ehemaligen SMS-Teilnehmer ihre Stimme und die Stimme der Schüler vor dem Singen auf? Achten sie auf einen bewussten Stimmeneinsatz beim Singen? Welche Belastungen der Stimme nehmen sie beim Singen wahr?

7.2 Methoden und Durchführung

Für die Einzelinterviews wurde ein Leitfaden mit offenen Fragen entwickelt, an dem sich die Gespräche orientierten (s. Anhang). Der teilstrukturierte Leitfaden enthielt bewusst offene Elemente, um auf die jeweiligen Antworten und Erfahrungen der Lehrer individuell eingehen zu können. Der Leitfaden wurde im Prozess der Interviewdurchführung angepasst, wenn neue Fragenkomplexe von den Befragten angestoßen wurden.

Der Leitfaden war in die folgenden Hauptbereiche gegliedert:

- Generelle Einschätzung der SMS-Fortbildung im Rückblick
- Singanlässe, Funktionen und Ziele von Singen in der Schule
- Die Entwicklung der eigenen Singkompetenz
- Fortbildungsaktivitäten im Bereich Musik
- Stimmgesundheit bzw. die Stimme im Lehrerberuf
- Austausch/-möglichkeiten im Kollegium über Musik
- Zeitpunkt und inhaltliche Ausrichtung von musikalischen Qualifizierungsmaßnahmen

Für die Auswahl der Interviewpartner wurden im Vorhinein folgende Kriterien festgelegt: Es wurden Teilnehmer befragt, die im Rahmen ihres Lehramtsstudiums an SMS teilgenommen haben als auch Teilnehmer, die während ihres Referendariats die Fortbildung besuchten.⁴² Als Interviewpartner waren diejenigen von Interesse, die bereits Erfahrungen in der Schule gesammelt haben, also entweder zum Zeitpunkt der Befragung im Referendariat waren oder dieses bereits abgeschlossen hatten und in einer Schule angestellt waren. Zudem wurden Personen aus unterschiedlichen Staffeln ausgewählt, die von unterschiedlichen Vokalpädagogen unterrichtet wurden. Die Bandbreite der musikpraktischen (Vor-)Erfahrungen sowie das Unterrichten des Fachs Musik wurden ebenfalls berücksichtigt. Weiterhin sollte das Geschlecht beachtet werden. Es erwies sich jedoch als schwierig und dem Forschungsgegenstand als nicht angemessen, ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis zu berücksichtigen, da die SMS-Teilnehmer überwiegend weiblich waren. Um das Verhältnis männlich-weiblich in der Interviewstudie getreu der Zusammensetzung der Teilnehmer abzubilden, konnte nach einigen Bemühungen auch ein männlicher Teilnehmer befragt werden. Die Stichprobenbeschreibung erfolgt in Kapitel 7.3.1.

⁴² Fachfremd unterrichtende Musiklehrer, die berufsbegleitend an SMS teilnahmen, wurden in den Interviews nicht berücksichtigt, da ihre Teilnehmerzahl im Vergleich zu den Lehramtsstudierenden und Lehramtsanwärtern sehr gering war.

Für die Kontaktaufnahme und die Auswahl der Interviewpartner fand im Vorfeld eine kurze Vorabbefragung per E-Mail der ehemaligen Teilnehmer statt. Der Projektleiter von SMS stellte hierfür eine Adressdatei von denjenigen Teilnehmern zur Verfügung, die ein Zertifikat während der dreijährigen Projektlaufzeit erhalten und ihr Einverständnis zur Archivierung ihrer Daten gegeben haben. Die ehemaligen SMS-Teilnehmer wurden per E-Mail angeschrieben und für die Auswahl gemäß den festgelegten Kriterien gebeten, Fragen zur derzeitigen beruflichen Situation zu beantworten. Aus den Rückmeldungen wurden möglichst kontrastierende Interviewpartner ausgewählt.

Die Interviews wurden nach Abschluss des Projekts im Zeitraum von Juli bis November 2012 geführt. Zwei Interviews wurden im persönlichen Gespräch (Face-to-Face-Interview) in einem Büro der Universität Paderborn bzw. bei einem Interviewpartner zu Hause geführt. Vier Interviews wurden telefonisch geführt, da die Interviewpartner ihren Wohnort außerhalb der Region Paderborns hatten.

Die Dauer der Interviews variierte zwischen 30 und 60 Minuten.⁴³ Die Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät digital aufgezeichnet und anschließend unter Anwendung des Programms F4 transkribiert. Die Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Hierfür wurde ein induktives Kategoriensystem aus dem Datenmaterial entwickelt. Textstellen aus den Interviewtranskripten wurden den entsprechenden Kategorien zugeordnet und kodiert (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 328 ff.). Die Auswertung wurde mit der Software MAXqda 2007 vorgenommen.

⁴³ Die Face-to-Face-Interviews waren in der Regel länger als die Telefoninterviews. Dies lag z.B. daran, dass die Interviewpartner zum Teil ihre angefertigten Aufzeichnungen und Liedersammlungen der SMS-Fortbildung zur Ansicht heraussuchten.

7.3 Ergebnisse

Die Interviewvorstudie hatte einen explorativen Charakter und diente in erster Linie zur Theoriebildung und zur Konstruktion des späteren Fragebogens „Zur Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung in der Schulpraxis“. Da der Schwerpunkt der Arbeit auf der umfangreicheren quantitativen Datenerhebung liegt, werden an dieser Stelle ausschließlich die wichtigsten Ergebnisse der Interviews skizziert. Bedeutsame Erkenntnisse werden mit Originalzitaten aus den Interviews belegt. Die vollständigen Interviewtranskripte, auf denen die folgenden Schlussfolgerungen beruhen, sind auf der beiliegenden Daten-CD zu finden.⁴⁴

7.3.1 Beschreibung der Interviewpartner

Insgesamt wurden sechs ehemalige Teilnehmer (5 weiblich, 1 männlich) der SMS-Fortbildung befragt. Zum Zeitpunkt der Teilnahme am Modul „Basiskompetenz Stimme“ waren zwei Personen im Lehramtsstudium und vier Personen im Referendariat. Vier Interviewpartner (IP) nahmen an der ersten Staffel von SMS teil und hatten somit zum Befragungszeitpunkt schon über eine längere Zeit die Möglichkeit, die SMS-Inhalte in der Unterrichtspraxis umzusetzen. Ein Interviewpartner nahm an der dritten Staffel teil, ein anderer an der vierten. Aus der zweiten Staffel konnte leider kein Teilnehmer interviewt werden (s. Tabelle 8). Alle Interviewpartner wurden von unterschiedlichen Vokalpädagogen unterrichtet.

Tabelle 8: Interview-Stichprobe

Interviewpartner (IP)	Teilnahme im ...	Staffel (Teilnahmezeitpunkt)
IP 1 (w)	Studium	1. Staffel (SS 09 - WS 09/10)
IP 2 (w)	Referendariat	1. Staffel (SS 09 - WS 09/10)
IP 3 (w)	Studium	1. Staffel (SS 09 - WS 09/10)
IP 4 (w)	Referendariat	1. Staffel (SS 09 - WS 09/10)
IP 5 (m)	Referendariat	3. Staffel (SS 10 - WS 10/11)
IP 6 (w)	Referendariat	4. Staffel (WS 10/11 - SS 11)
w = weiblich; m = männlich SS = Sommersemester; WS = Wintersemester		

Die Interviewpartner hatten zum Zeitpunkt der Befragung ihre Lehramtsausbildung abgeschlossen und sind an Grund- oder Förderschulen beschäftigt. Alle Interviewpartner haben Erfahrungen im Singen mit Schülern in der Schule. Sie unterrichten derzeit entweder Musik

⁴⁴ Die Zitate aus den Interviews sind jeweils mit Zeilenangaben versehen. Die Zeilenangaben sind aus der originalen MAXqda-Datei entnommen, die auf der Daten-CD ebenfalls enthalten ist.

oder haben früher das Fach Musik unterrichtet. IP 2 und IP 6 unterrichten zudem an Schulen, an denen ebenfalls spezielle Singfördermaßnahmen stattfinden. Die Schule von IP 2 nimmt an dem Projekt *Klasse! Wir singen* teil, die Schule von IP 6 an dem Projekt *SingPause*.⁴⁵

7.3.2 Musikalische Aus- und Fortbildung

Die Erfahrungen und musikalischen Kompetenzen der Befragten sind wie vorgesehen sehr heterogen. In der Tabelle 9 ist die musikalische Aus- und Fortbildung der Interviewpartner absteigend nach dem Professionalisierungsgrad dargestellt. Nicht alle Interviewpartner haben eine Jahresangabe zu ihren musikalischen Tätigkeiten gegeben oder geben können. Die Einschätzung der Fähigkeiten und instrumentalen Kenntnisse der Interviewpartner wurde deshalb rein subjektiv vorgenommen und nach den Erzählungen der Interviewpartner geordnet. Eine Überprüfung der tatsächlichen Fähigkeiten in der Praxis ist dadurch nicht möglich, aber auch nicht Ziel der Untersuchung. Die folgende Übersicht dient ausschließlich dazu, den musikalischen Werdegang der befragten Personen darzustellen.

Tabelle 9: Musikalische Aus- und Fortbildung der Interviewpartner

Interviewpartner (IP)	Musikalische Tätigkeiten (Jahre)	Besuchte Fortbildungen (FB) neben SMS
IP 1 (w)	langjährig Klavier, Gitarre, Kirchenband, Chor, Chorleitung, wollte Musik studieren	4 FB: Singen zur Adventszeit, Primarmusik, Congas und Co, Ich sing mit dir; 2 weitere schulinterne FB; Chorleiterausbildung
IP 2 (w)	langjährig Klavier, Klarinette, Chor, Gehörbildung, Musikleistungskurs, wollte Musik studieren	1 FB: Singen im Schein der Kerzen; mehrere FB im Bereich Sport und Deutsch als Zweitsprache
IP 3 (w)	Keyboard (10), Flöte (3), Klavier (2), Chor (2)	3 FB: Verklanglichung, Tanz, Instrumentenbau
IP 4 (w)	Altblockflöte (4-5), erarbeitet sich dadurch Melodien	2 FB: Theaterbereich, Instrumentenkunde
IP 5 (m)	Geige, Band- und Chorerfahrung	keine Musik-FB, dafür im Sport- und Medienbereich
IP 6 (w)	wenige Instrumentalkenntnisse: Trompete (3), Gitarre	1 FB: Singen-Spielen-Tanzen
Abk.: IP = Interviewpartner; w = weiblich; m = männlich; FB = Fortbildung		

IP 1 hat die höchste Ausbildung und langjährige Erfahrung im Bereich Musik. Sie kann sowohl Klavier als auch Gitarre spielen und ist in der Lage, ihren Gesang in der Schule instrumental zu begleiten. Darüber hinaus wurde sie von der SMS-Vokalpädagogin angeregt, eine Chorleiterausbildung zu absolvieren, so dass sie derzeit den Kinderchor an ihrer Schule leitet.

⁴⁵ Weitere Informationen zu den Singförderprojekten unter: www.klasse-wir-singen.de und unter: www.singpause.de (letzter Zugriff: 14.01.2016).

Sie wollte zunächst Musik auf Lehramt studieren, hat sich aber auf Empfehlung der Studienberatung⁴⁶ letztendlich für Englisch entschieden.

IP 2 hat langjährig Klavier- und Klarinettenunterricht erhalten. Durch einen Leistungskurs Musik und eine Gehörbildungsschulung hat sie sich auf ein Musikstudium vorbereitet. Da Sport ihr als ein abwechslungsreicheres Unterrichtsfach erschien, entschied sie sich letztendlich gegen Musik und für ein Sportstudium. Ihre schulischen Erfahrungen beziehen sich auf das Unterrichten des Fachs „Musik und Bewegung“ in Klasse 1 und 2. Aufgrund ihres Sportstudiums legte sie den Schwerpunkt in dem Fach allerdings auf Bewegung und weniger auf Musizieren.

IP 3 hat ebenfalls eine vielfältige instrumentale Ausbildung in der Kindheit und Jugend erhalten. Sie besitzt Fähigkeiten auf dem Keyboard, Klavier und der Flöte. In ihrer Klasse unterrichtet sie alle Fächer mit der Ausnahme von Kunst. Neben SMS hat sie an drei weiteren Musikfortbildungen teilgenommen, aus denen sie viele Inhalte in ihrem Musikunterricht umsetzt.

Weniger instrumentale Kenntnisse besitzt IP 4, die vier bis fünf Jahre Unterricht auf der Altblockflöte erhalten hat. Mithilfe des Instruments erarbeitet sie sich eigenständig die Liedmelodien für das Singen in der Schule. IP 4 arbeitet an einer Förderschule und singt mit ihren Schülern regelmäßig im Unterricht. Neben ihrem Musikunterricht hat sie ein Musicalprojekt geleitet. Aus ihrer Initiative heraus sind ein Unterstufenchor und ein regelmäßiges Schulsingen entstanden.

IP 5 gab an, einige Kenntnisse auf der Geige zu besitzen. Er hat allerdings an keinen weiteren Musikfortbildungen neben SMS teilgenommen, sondern seine Kenntnisse im Sport- und Medienbereich vertieft. Zur Zeit der Befragung war er Vertretungslehrer, so dass er nur unregelmäßig das Fach Musik unterrichtet.

IP 6 hat nach eigenen Angaben nur wenige Instrumentalkenntnisse, obwohl sie drei Jahre Unterricht auf der Trompete erhalten hat und rudimentäre Gitarrenkenntnisse besitzt. Sie hat eine Vertretungsstelle an einer Brennpunktschule im Ruhrgebiet und unterrichtet Musik in ihrer eigenen Klasse.

⁴⁶ Die Argumentation der Studienberatung lautete, dass Englisch nur von Fachkräften unterrichtet werden kann, Musikunterricht dagegen auch von fachfremden Lehrkräften. Nach Aussage von IP 1 qualifiziert ein Englischstudium in den Augen der Studienberatung mehr als ein Musikstudium und garantiert höhere Einstellungschancen.

7.3.3 Begründungen für das Singen

Aus welchen Gründen und mit welchen (Lern-)Zielen singen die ehemaligen SMS-Teilnehmer mit ihren Schülern? Begründungen für den Einsatz von Musik und Singen im Unterricht werden von den Befragten zahlreich genannt. Neben der Förderung der Klassengemeinschaft, ist es ihnen besonders wichtig, dass die Kinder beim Singen ein Selbstbewusstsein entwickeln und die Scheu verlieren, sich stimmlich auszudrücken. Im Vordergrund stehen der Spaß der Schüler bzw. die Schüler, für das Singen zu begeistern. Erst nachgeordnet erwähnen die befragten Lehrer⁴⁷ die Vermittlung musikalischer Aspekte wie Notenlehre, musiktheoretische Auseinandersetzung, saubere Intonation, Erkunden der Kopfstimme, Erweiterung des Liedrepertoires, Rhythmusgefühl usw. Da das Fach Musik als Randfach nur maximal zwei Stunden die Woche unterrichtet wird (je nach Priorität der Schulleitung an manchen Schulen auch weniger), wird das Singen von den Lehrern als ein Ausgleich zum schulischen Lernen gesehen und weniger mit bestimmten Lernzielen in Verbindung gebracht. Letztendlich kann in den Aussagen unterschieden werden zwischen Singen aus

- musikimmanenten Gründen (zur Förderung musikalischer Fähigkeiten),

IP 6: „Musikalisch natürlich, dass sie Lieder richtig singen können, dass sie auch den Ton treffen, den ich vorgebe oder der im Idealfall auch im Buch steht. Dass sie die Melodie aufnehmen können, wiedergeben können, dass sie die auch wiedererkennen können. [...] Dass sie bestimmte Systeme in Liedern erkennen, einen Refrain und dass sich das immer wieder wiederholt.“ (Z. 75)

- strukturellen Gründen (Rituale im Schulalltag),

IP 4: „Ich denke einfach, dass man dann dieses Regelmäßige im Alltag bei den ganz Kleinen hat. Das gehört dann wirklich schon dazu, dass man jeden Morgen so ein Begrüßungslied singt oder dann auch am Ende des Schultages.“ (Z. 44)

- sozialen Begründungskontexten (zur Gruppenbildung)

IP 4: „Das [Singen, S. F.] ist zentrales Element, um die [Kinder, S.F.] als Klassengemeinschaft zusammen zu schweißen. Die brauchen Erlebnisse, wo sie wirklich sinnliche Erfahrungen haben, dass sie was zusammen machen.“ (Z. 96)

- und Begründungen im Kontext von Transfereffekten (z.B. zur Sprachförderung).

Vor allem Begründungen aufgrund von Transfereffekten überwiegen in den Aussagen der Befragten. IP 4 berichtet zum Beispiel vom positiven Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zu singen und der Förderung von sprachlichen bzw. schriftlichen Kompetenzen.

IP 4: „Wer nicht singen kann, der hat auch oft Probleme zu sprechen, zu erzählen und in dem schriftlichen Bereich umzusetzen. Das sind alles Fähigkeiten, die vernetzt sind. Und wer singen kann, der kann auch gut sprechen [...]. Wer gut erzählen kann, der kann auch diese Sachen aufschreiben, verschriftlichen.“ (Z. 96)

⁴⁷ Da alle Interviewpartner ihre Lehramtsausbildung bereits abgeschlossen haben und in der Schule unterrichten, wird im Folgenden von „Lehrern“ gesprochen.

IP 5 setzt das Singen z.B. zur Förderung von Lernprozessen ein. Seiner Erfahrung nach, unterstützt das Singen die Merkfähigkeit der Schüler.

IP 5: „Also das [Singen, S.F.] versuche ich möglichst oft einzubinden, weil es ja oft durch die Rhythmik und Melodik einfach viele Sachen sich mehr einprägen bei den Kindern.“ (Z. 23)

7.3.4 Schwierigkeiten beim Singen mit Kindern – Lösungen und Handlungsstrategien

Obwohl die Singsituationen meistens positiv verlaufen, berichten die befragten Lehrer über die folgenden auftretenden Schwierigkeiten beim Singen: Zum einen beklagen die Lehrer die fehlende Motivation mancher Schüler, was sich in Zwischenrufen und Störungen beim Singen äußert.

IP 5: „Die größte Schwierigkeit, die mir bisher begegnet ist, dass man vielleicht Kinder dazwischen hat, die sagen, habe ich überhaupt gar keinen Bock drauf und einfach nicht mit machen. Da muss man eben zusehen, ob man sie irgendwie motiviert kriegt.“ (Z. 69)

Die fehlende Disziplin der Schüler ist laut Aussage der Lehrer allerdings nicht ausschließlich musikbezogen, sondern auch in anderen Fächern zu beobachten und stark vom Einzugsgebiet der Schulen abhängig.

Ein weiteres Problem ist das fehlende Selbstvertrauen einzelner Schüler. Vor allem in der Förderschule ist dies bei Kindern mit Entwicklungsstörungen zu beobachten. Dies äußert sich darin, dass die Kinder sehr unsicher mit ihrer Stimme umgehen, sich nicht trauen mitzusingen bzw. mit der Wahrnehmung der Situation überfordert sind. Grund für die Scheu der Kinder ist laut IP 4 zum einen die fehlende Singpraxis in der Familie oder im Kindergarten oder mangelnde Deutschkenntnisse. Mithilfe der Verknüpfung von Bewegung und Text werden sprachliche Defizite abgebaut und das Textverständnis gefördert.

IP 4: „Was ich schwierig finde, ist, dass die Kinder heute oft nicht singen, sich nicht trauen. Die machen den Mund nicht richtig auf, die sind sich ihrer Stimme ganz unsicher. Ja, es ist meistens mehr ein Sprechen am Anfang. Das dauert ganz, ganz lange und es ist ganz, ganz schwierig, die da zu kriegen, das einfach so zu versuchen.“ (Z. 54)

Als Herausforderung wird ebenfalls die Liedauswahl empfunden. IP 4 bezeichnet es als „eine Glückssache“, ob der Geschmack der Schüler getroffen wird oder nicht (Z. 54). Das Gefallen eines Liedes wird ihrer Meinung nach durch Wiederholungen und dem ansteigenden Bekanntheitsgrad beeinflusst.

Als schwierig werden auch die teilweise schlechten Singfähigkeiten der Schüler wahrgenommen. Einzelne Schüler singen z.B. grundsätzlich zu tief, haben Schwierigkeiten bei der Intonation oder können das Tempo nicht halten. Ratlosigkeit besteht vor allem im Umgang mit

den sogenannten „Brummern“, also Kindern, die grundsätzlich falsch singen, die Töne nicht treffen und den Liedtext auf einer Tonlage tief „brummen“.

IP 6: „Was ich auch noch so als Problem sehe, ist, dass die Kinder zum Teil in der ersten Klasse brummen. Wo dir ja jeder Musiklehrer sagt, stell keinen bloß, lass die weiter brummen. Aber zum Beispiel diese Fragestellung, wie kommen sie auf meine Tonhöhe? Wie schaffen sie es nicht mehr zu brummen? Das wäre auch ein Ziel. Aber ob das erreicht wird, indem ich immer fröhlich weiter singe, weiß ich noch nicht.“ (Z. 30)

Die Ansätze der Lehrer, die Singfähigkeiten ihrer Schüler zu fördern und auf Schwierigkeiten zu reagieren, sind vielfältig. Zur Wahrnehmungsschulung werden z.B. bewusste Übungen eingesetzt sowie die Aufmerksamkeit auf die fehlerhafte Intonation gelenkt. Ein Versuch ist auch durch eine instrumentale Begleitung, die Intonation für die Schüler zu vereinfachen. Als Kompensation versucht z.B. IP 5, die Brummer-Kinder das Lied im Rhythmus als „Bass“ mitsummen zu lassen (Z. 85). Andere wiederum ignorieren dieses Problem, da sie die Kinder vor der Gruppe nicht bloßstellen wollen.

Die eigenen Fähigkeiten werden von den befragten Lehrern nicht als Grund für Schwierigkeiten beim Singen mit Schülern genannt bzw. bei gezielter Nachfrage auch dementiert. Die ehemaligen SMS-Teilnehmer fühlen sich ausreichend in der Lage, mit Schülern zu singen und können mit auftretenden Schwierigkeiten umgehen. Dies zeigt auch die Nennung der folgenden Handlungsstrategien, die die Lehrer bei auftretenden Schwierigkeiten in der Praxis einsetzen:

- Gratwanderung zwischen üben, wiederholen und Spaß vermitteln,
- Schüler auf Fehler hinweisen und bewusstmachen,
- aufmerksam an gewissen Dingen arbeiten (z.B. Mundstellung),
- Tonlagen mit der Hand anzeigen,
- Liedauswahl an den Fähigkeiten der Schüler anpassen, so dass Erfolge erlebt werden,
- bei Desinteresse eines Schülers am Singen eine andere Aufgaben zuweisen, so dass Störungen verringert werden,
- bei Störungen bzw. Disziplinproblemen ermahnen bis zu Sanktionen (z.B. vor die Tür schicken) und
- lauter singen bei falscher Intonation der Schüler (dies betrifft die Lehrerstimme).

7.3.5 Reaktionen der Schüler zum Singen

Die Reaktionen der Schüler zum Singen in der Schule sind überwiegend positiv. Vor allem die jüngeren Schüler sind schnell singbegeistert. Dies liegt laut Aussage der Lehrer zum einen an den Singenerfahrungen aus der noch nicht weit zurückliegenden Kindergartenzeit, zum anderen am natürlichen Interesse der Kinder, sich musikalisch auszudrücken. IP 2 beschreibt, dass

das Singen von den Kindern im Schulalltag weitergetragen wird. Aufgenommene Melodien werden von den Kindern auch bei anderen Arbeiten weitergesungen bzw. gesummt. Das Singinteresse der Kinder ist nach Meinung von IP 5 vor allem von der Liedauswahl abhängig und sollte an der Lebenswelt der Kinder ausgerichtet sein:

IP 5: „Ich find, momentan ist es noch so, dass die meisten wirklich Spaß dran haben. Man muss eben gucken, welche Musik die Kinder hören. Es gibt ja nun in der Grundschule schon genug Kinder, die hören dann eher Rapmusik oder ähnliches, dann muss man mit denen eben mehr in die Richtung gehen. Aber jedes Kind hat eigentlich irgendeine Musik, die es mag und auch auf die es Lust hat und wenn man die findet, dann kann man sie damit auch packen.“ (Z. 47)

IP 4 arbeitet an einer Förderschule und beschreibt, dass die Kinder eine gewisse Gewöhnungsphase benötigen, um einen Zugang zur Musik zu bekommen. Vor allem diejenigen, die nur wenige Singerfahrungen zu Hause gesammelt haben, sind anfangs erst schwer zum Singen zu motivieren.

IP 4: „Es dauert einfach, bis die Kinder die Lieder dann auch können. [...] Bis das dann so funktioniert, dass die dann auch so richtig Spaß dran haben, muss man das halt auch erst mal entwickeln mit denen. Viele haben von zu Hause überhaupt keinen Zugang dazu und die finden auch erst mal singen blöd teilweise. Das ist jetzt nicht jeder, der da hinkommt, findet das ganz toll. Es gibt gewisse Kinder, die sich da total drauf freuen, aber andere auch nicht. Und nicht jeder entdeckt das dann auch so für sich.“ (Z. 44)

Die befragten Lehrer singen in den unteren Jahrgangsstufen häufiger mit ihren Schülern. Ab der 3. oder 4. Klasse wird es nach der Erfahrung der Lehrer zunehmend schwieriger, die Schüler zum Singen zu motivieren. Dies ist allerdings nicht unbedingt auf den Bereich Musik beschränkt, sondern auch in anderen Fächern zu beobachten. Vor allem bei Jungen ist dieses Phänomen häufiger zu beobachten, während die Mädchen noch leichter zum Singen zu begeistern sind. Die Phase der Frühpubertät bzw. der Übergang zum Stimmbruch bei den Jungen führt ebenfalls zu Schwierigkeiten bei der Liedauswahl. Laut IP 4 ist das Liedrepertoire in diesem Alter begrenzt. Ihr fällt es schwer im Übergang zur Sekundarstufe I passende Lieder, neben den aktuellen Hits aus den Charts auszuwählen, die den Kindern gefallen. Diese Beobachtung bestätigen auch empirische Untersuchungen, die vermuten lassen, dass die sogenannte Offenohrigkeit mit zunehmendem Alter der Kinder abnimmt (Gembris & Schellberg 2007).

7.3.6 Zur Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung

Im folgenden Abschnitt wird auf die Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung in der Schulpraxis eingegangen. Zudem werden Faktoren beschrieben, die die Nachhaltigkeit beeinflussen können. Die Faktoren ergaben sich aus der inhaltlichen Analyse der Interviews und werden mit theoretischen Überlegungen verknüpft.

Motive und Begründungen für die SMS-Teilnahme

Die Motivation des Subjekts wird in der Lerntheorie als ein wesentlicher Faktor für nachhaltiges Lernen genannt (vgl. Schüßler 2001, S. 11). Die Freiwilligkeit der Teilnahme an der SMS-Fortbildung spricht an sich schon für eine hohe intrinsische Motivation der Teilnehmer, da keinerlei Verpflichtung bestand, das Modul „Basiskompetenz Stimme“ im Rahmen des Studiums oder Referendariats zu besuchen. Vor allem bei einer Teilnahme während des Referendariats ist eine hohe Motivation und Durchhaltevermögen von Nöten, da das Referendariat als eine sehr anstrengende Lebensphase mit wenig (Frei-)Zeit von den Befragten wahrgenommen wird. Zudem gab es bei allen befragten Lehrern biographische Bezugspunkte zur Musik (vgl. Kapitel 7.3.2), an denen im Rahmen der SMS-Fortbildung angeknüpft werden konnte, was die Lernmotivation ebenfalls erhöhen kann (vgl. Lipowsky 2011).

Als Motive für die SMS-Teilnahme wurden vor allem zwei Aspekte genannt: zum einen persönliche Gründe, wie der Wunsch, mit Kindern zu singen und dafür Anregungen zu erhalten. Zum anderen berufliche Gründe, wie die Einstellungschancen nach dem Studium oder Referendariat zu erhöhen und durch die zusätzliche Qualifikation im Singen einen Vorteil gegenüber Mitbewerbern zu erlangen. Vor allem bei einem Studium von häufig vorkommenden Fachkombinationen (wie z.B. Deutsch und Sachkunde) erhoffen die Teilnehmer, sich interessanter für den Arbeitsmarkt Schule aufzustellen.

IP 6: „Man denkt ja auch immer über seine Einstellung nach und will seine Chancen verbessern. Meine Fächer sind Deutsch und Sachunterricht, das ist jetzt nicht so was ganz exotisches. Und deswegen habe ich den Kurs gemacht.“ (Z. 116)

Transfer der SMS-Inhalte in die Schulpraxis

Die Nachhaltigkeit der gelernten Inhalte zeigt sich durch einen positiven Transfer eben dieser Lerninhalte in die Schulpraxis (vgl. Schüßler 2001 sowie Kapitel 6.1.2). Um die Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung zu erfassen, wurden die ehemaligen Teilnehmer gebeten zu überlegen, welche Fortbildungsinhalte sie in der Schulpraxis anwenden.

IP 5 beschreibt, dass er bei der Erarbeitung und Anleitung von Liedern Methoden nutzt, die er im Rahmen der SMS-Fortbildung erlernt hat.

IP 5: „Anwenden ist auf jeden Fall, wenn ich mit Kindern Lieder erarbeite, dass ich da ganz viele von den Techniken, die man bei SMS kennengelernt hat, dafür anwende, um mit den Kindern Lieder zu erarbeiten.“ (Z. 7)

Am häufigsten werden die in der SMS-Fortbildung gelernten Lieder in der Schule umgesetzt. Das Repertoire wurde in eigenen Mappen gesammelt und steht den Lehrern für unterschiedliche Singsituationen zur Verfügung (z.B. Geburtstagslieder, Jahreszeitenlieder).

IP 6: „[...] sicherlich auch der große Liederschatz, den wir haben. Also wir haben eine Mappe voll mit Liedern, die ich jetzt kenne und wo ich mich auch immer wieder dran erinnere, wenn ich mir die nur angucke.“ (Z. 12)

Hier zeigt sich die Wichtigkeit von der Dokumentation der gelernten Lieder, um in der späteren Schulpraxis einen direkten Zugriff auf das gelernte Repertoire zu haben. Besonders die Liederbuchanschaffung im Rahmen des Seminars erwies sich als nützlich und scheint in den Augen der Teilnehmer für die Anwendung in der Grundschule sehr geeignet.

Nur eine Befragte (IP 2) gab an, das Repertoire aus SMS wenig in der Schule einzusetzen. Ihrem Empfinden nach war das vermittelte Liedrepertoire der heutigen Zeit nicht angemessen. Sie singt stattdessen Lieder, die sie von einer ehemaligen Musikkollegin übernommen hat, mit deren Musikstil sie sich besser identifizieren kann. An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Nachhaltigkeit der vermittelten Inhalte auch von der Didaktik oder vom Gefallen der jeweiligen Lehrperson abhängen kann.

Im SMS-Projekt stellt sich bei der wissenschaftlichen Begleitforschung die Problematik, dass insgesamt neun Vokalpädagogen mit jeweils unterschiedlichen Lehrkonzepten die SMS-Seminare leiteten, so dass Vergleiche zwischen den Kursen mitunter schwer zu ziehen sind. Im Sinne der Projektkonzeption wurde dieses Vorgehen als vorteilhaft angesehen, da die Inhalte jeweils an die Bedürfnisse der Gruppe angepasst werden sollten.

Bestimmte Übungen zum Aufwärmen der Stimme oder Stimmbildung werden weniger von den Teilnehmern eingesetzt. Hier überwiegt die persönliche Unsicherheit. Die Teilnehmer fühlen sich bei der Anleitung solcher Übungen selbst unwohl, so dass die Schüler ebenfalls abweisend auf die Übungen reagieren. Vor allem von IP 3, die an einer „Brennpunktschule“ unterrichtet, wurde die Erfahrung gemacht, dass die Kinder hierfür nicht offen sind bzw. vielleicht fehlt es gerade hier an der Überzeugung der Lehrperson.

IP 3: „In der Praxis macht das [Stimmbildung- und Aufwärmübungen, S. F.] kaum einer, weil das sieht schon mal komisch aus und man macht sich da ja auch ein bisschen zum Clown.“ (Z. 322)

Kompetenzerwerb und nachhaltige Einstellungsveränderung

Ein weiterer Bereich, in dem die SMS-Fortbildung nachhaltige Effekte zeigt, ist die persönlich empfundene Singkompetenz. Die stimmlichen Fähigkeiten werden von den Befragten überwiegend als gut empfunden. Alle Interviewpartner konnten eine Leistungssteigerung im Singen bei sich feststellen. Die ehemaligen Teilnehmer gaben an, über eine bessere Intonationsfähigkeit zu verfügen und beim Singen bewusste Atemtechniken einzusetzen, so dass sie das Singen weniger anstrengend empfinden. Zudem sind sie in der Lage, lauter und in einer höheren Tonlage zu singen, die der Kinderstimme angemessen ist.

I:⁴⁸ „Welche Fähigkeiten hast du durch SMS erworben?“

IP 6: „Also zum einen eine Stimmlage höher zu singen und sich da auch zu trauen und das laut zu singen, obwohl es sich für mein Ohr eher zu hoch anhört.“ (Z. 11-12)

Obwohl Lehrer häufig über Stimmbeschwerden klagen (vgl. Hammann 1996; Gutenberg & Pietsch 2003; Lemke 2003; Puchalla et al. 2013), haben die Interviewpartner nur wenige bis gar keine Schwierigkeiten mit ihrer Stimme im Lehrberuf. Dies kann natürlich auch daran liegen, dass sie erst relativ kurz in diesem Beruf tätig sind. Sie bestätigen allerdings das häufige Auftreten von Stimmbeschwerden bei ihren Kollegen. Die Lehrer gaben an, in der SMS-Fortbildung einen bewussten Umgang mit ihrer Stimme erlernt zu haben und für Stimmbelastungen sensibilisiert worden zu sein.

IP 5: „Aber es [die SMS-Fortbildung, S.F.] hat mir auch insofern viel gebracht, dass ich mit meiner Stimme um einiges besser umgehen kann. Sprich, dass ich [...] solche Sachen wie Atemtechnik und Luft einteilen besser hinbekomme.“ (Z. 7)

Ob die Teilnahme an SMS Stimmproblemen nachhaltig vorbeugt, ist bei der Befragung von nur sechs Personen kaum zu beurteilen und kann auch Zufall sein. Diese Fragestellung wird daher in der quantitativen Erhebung erneut aufgegriffen.

Nachhaltige Einstellungsveränderungen wurden von fast allen befragten Teilnehmern genannt. Durch die SMS-Fortbildung entwickelten die Lehrer eine große Freude am Singen sowie ein größeres Selbstvertrauen im Umgang mit der eigenen Stimme. Diese positiven Einstellungsveränderungen sind dafür ursächlich, dass die Lehrer regelmäßig mit ihren Schülern im Unterricht singen und dem Fach Musik einen höheren Stellenwert beimessen.

IP 6: „Den Mut, sich vor eine Gruppe zu stellen und zu singen, das war mit Sicherheit auch eine Qualifikation, die man da erlernt hat. Einfach die Scheu abzubauen, laut vor einer Gruppe zu singen und generell eine bessere Einstellung zur Musik, also eine positive Einstellung zu dem Fach Musik habe ich auch gewonnen.“ (Z. 12)

Ihre fachliche bzw. didaktische Kompetenz konnten die Teilnehmer ebenfalls nachhaltig erweitern. Im Rahmen der SMS-Fortbildung haben sie sich ein vielfältiges Methodenrepertoire angeeignet, um mit Kindern Lieder zu erarbeiten und beim Singen anzuleiten (vgl. IP 5, Z. 7).

Schulinterne Rahmenbedingungen

Neben den oben genannten Faktoren, die den Lehrern selbst zugeschrieben werden, beinhaltet das Arbeitsumfeld Schule ebenfalls Rahmenbedingungen, die die Umsetzung der Fortbildungsinhalte bzw. die Häufigkeit des Singens beeinflussen und unabhängig von der Lehrperson zu sehen sind. Um einen Eindruck von den schulinternen Rahmenbedingungen zu erhal-

⁴⁸ I = Interviewer

ten, wurden die ehemaligen Teilnehmer danach gefragt, wie die jeweiligen Schulen im Fach Musik ausgestattet sind, welchen Stellenwert das Fach Musik ihrer Einschätzung nach hat, welche musikalischen Aktivitäten an den Schulen stattfinden und wie der kollegiale Austausch im Fach funktioniert.

Drei der Befragten berichten von guten bis sehr guten Bedingungen im Fach Musik. Dies steht im Zusammenhang mit dem Vorhandensein von vielen Instrumenten, einem Chorangebot oder in bestehenden Kooperationen mit Musikschulen bzw. anderen Musikinitiativen. Die andere Hälfte der Befragten beklagt wiederum den geringen Stellenwert des Fachs im Kollegium und daran anknüpfend auch die schlechte Ausstattung im Fach Musik

IP 3: „[Die Ausstattung im Fach Musik ist, S.F.] miserabel! Also, wir haben jetzt einen Musikraum, habe ich entdeckt. Der ist bei uns an der neuen Schule in der hintersten Ecke. Ganz veraltet. Also da ist ein Klavier, das ist aber abgeschlossen. Das ist aber auch so ein altes Schätzchen [...] und keiner weiß, wo der Schlüssel ist.“ (Z. 89)

Eine schlechte instrumentale und räumliche Ausstattung, wie sie bei IP 3 an der Schule vorzufinden ist, stellt mitunter eine schwierige Ausgangslage für musikalische Aktivitäten dar und kann deshalb ebenso die Häufigkeit des Singens oder die Anwendung der SMS-Inhalte beeinflussen.

IP 3: „Wenn man so wenige Instrumente hat, [stellt sich die Frage, S.F.] wie man dann den Musikunterricht abwechslungsreich gestalten kann. Die Schule ist einfach sehr klein und eine Aula direkt haben wir auch nicht. Das ist ein bisschen schwierig. Und dadurch, dass wir auch gar keine CDs da haben, müsste ich oder muss ich dann alles selbst anschaffen.“ (Z. 131)

Die Ausstattung im Fach Musik variiert nach Angaben der Befragten stark und steht in Abhängigkeit des Stellenwerts von Musik bei der Schulleitung und dem Vorhandensein ausgebildeter Musikfachkräfte. An denjenigen Schulen, die instrumental und räumlich gut ausgestattet sind, wird dem Fach Musik durch die Schulleitung eine hohe Priorität beigemessen. An diesen Schulen ist die Schulleitung entweder selbst studierter Musikfachlehrer oder es sind mehrere studierte Fachkollegen an der Schule eingestellt.

Die Musik- und Singenlässe sind nach Aussage der ehemaligen SMS-Teilnehmer vielfältig. Drei Interviewpartner berichten von dem Vorhandensein eines regelmäßigen Schulchors. Zwei der Befragten erzählen, dass der Musikunterricht in den Klassen 3 und 4 in der Regel von einer qualifizierten Fachkraft der ansässigen Musikschule übernommen wird. Neben einem qualifizierten Musikunterricht finden an diesen Schulen auch weitere Musikangebote wie die *SingPause* oder das Projekt *Klasse! Wir singen* statt.

Das Kollegium kann ebenfalls ein Faktor sein, der entweder inspirierend wirken oder, wenn zu wenige Austauschmöglichkeiten bestehen, zu Unsicherheiten führen kann (vgl. Hammel

2011). Der kollegiale Austausch im Bereich Musik wird von den Befragten sehr unterschiedlich geschildert. Drei Lehrer berichten über einen regen Austausch im Kollegium, der zwar zumeist im „Flur auf die Schnelle“ stattfindet, aber produktiv ist (IP 4, Z. 94). Zwei der ehemaligen SMS-Teilnehmer haben dagegen weniger gute Erfahrungen. Ihre Kollegen sind kaum bereit, sich musikalisch zu engagieren. Vor allem an der Schule von IP 6, an der der Musikunterricht in der dritten und vierten Klasse von der Musikschule übernommen wird, zeigen die Kollegen Desinteresse, sich über musikalische Themen auszutauschen. Sie sind dankbar, durch die Musikschule in dem Fach entlastet zu werden.

IP 6: „Die Kollegen sagen, machen wir nicht. Und dann wird jemand eingekauft. So läuft. Und so ist der Stellenwert auch, also Musik hat keinen hohen Stellenwert, ansonsten hätten sich die Kollegen, die ja da schon viele Jahre arbeiten, dieses Fach auch mehr erschlossen und hätten gesagt, das ist ein wichtiges Fach, das will ich jetzt aber selber knacken. Ich lass es nicht jemanden von der Musikschule machen.“ (Z. 70)

Ein weiterer Faktor, der die Häufigkeit des Singens mit den Schülern beeinflussen kann, ist die vorhandene Zeit zum Singen bzw. die Priorität anderer fachlicher Themen. IP 2 beschreibt, dass das Singen im Schulalltag bei ihr nicht regelmäßig umzusetzen ist, da andere fachliche Themen dringender sind und die zeitlichen Ressourcen stark einschränken.

IP 2: „Das ist schade, wenn man so wenig davon profitiert, weil der Alltag das manchmal einfach so ein bisschen killt. [...] Gerade weil alle vier Klassen in einem Jahrgang parallel arbeiten, hat man schon den Druck, wir müssen bis dann das Thema geschafft haben, so dass man einfach in erster Linie guckt, dass man die Grundlagen schafft, damit dann Vergleichsarbeiten geschrieben werden können. Es ist einfach ein sehr großer Druck da.“ (Z. 194)

7.3.7 Kritische Aspekte und Fortbildungsbedarf

Bereits während der Projektevaluation wurden die Teilnehmer gebeten, im Rahmen der Feedback-Befragung kritische Aspekte zu benennen bzw. Veränderungswünsche bezüglich des SMS-Konzepts zu äußern. Die Ergebnisse dieser Befragung wurden ausführlich im Evaluationsbericht dargestellt (vgl. Forge & Gembris 2012). Es stellt sich nun die Frage, welche Bedürfnisse sich im Anschluss an die SMS-Fortbildung in der Schulpraxis ergeben haben.

Viele Aspekte, die die befragten Lehrer bereits während oder direkt im Anschluss an der SMS-Fortbildung kritisierten, werden auch in der Nachuntersuchung erneut genannt. IP 1 empfand die heterogene Zusammensetzung der Teilnehmer in Bezug auf die musikalischen Fähigkeiten z.B. lernhemmend. Bei der Vorauswahl der Teilnehmer hätte ihrer Meinung nach mehr auf eine homogene Lerngruppe geachtet werden müssen. So fühlte sie sich oftmals unterfordert und hätte im Nachhinein gerne einen größeren Nutzen aus dem Seminar für sich gezogen.

IP 1: „Ich fand das manchmal ein bisschen leicht für mich, weil viele eben gar keine Erfahrung mit Musik hatten und keine Noten lesen konnten. Und auch so von musikalischen Begriffen gar nichts wussten. Dann habe ich gedacht, dass das ein bisschen schleppend ist und war mir nicht so sicher, ob ich viel dazu lerne für meine Praxis.“ (Z. 18)

Der Wunsch zum Erlernen eines Begleitinstruments ist in der Berufspraxis bei den Lehrern ebenfalls größer geworden. Nicht nur die Fähigkeit, selbst ein Instrument zu beherrschen, sondern auch Einsatzmöglichkeiten von Instrumenten zur Liedbegleitung wünschen sich die Lehrer im Nachhinein ausführlicher in der Fortbildung behandelt (z.B. IP 6, Z. 8). Zudem wurde das Anliegen geäußert, sich neben dem Singen umfassender mit dem Fach Musik auseinanderzusetzen, um entsprechend vielseitig im Musikunterricht agieren zu können (IP 3, Z. 131).

Die Erarbeitung und das Singen von einfachen Liedern wurden von den befragten Lehrern in der SMS-Fortbildung erlernt. Schwierigkeiten bereitet ihnen allerdings das Singen von anspruchsvolleren bzw. mehrstimmigen Liedern. Hier besteht ebenfalls Fortbildungsbedarf.

IP 4: Gewisse Lieder, die ich jetzt selber zu schwer finde, die ich mir nicht selber ersingen kann vom Blatt, die für mich zu schwer sind. Die kann ich halt auch nicht machen. Da ist dann halt Grenze. [...] Da muss man dann halt gucken, dass man bei einfacheren Sachen bleibt. Und ich denke, da traue ich mir vielleicht nicht so viel zu, was so mit mehreren Stimmen oder so.“ (Z. 58)

Als weiterer Punkt wird die Notwendigkeit des Praxisbezugs der Fortbildungsinhalte herausgestellt. Der Bezug zur Schule hätte nach Ansicht der befragten Lehrer noch mehr im Vordergrund stehen können. Das praktische Singen mit Kindern wäre ihrer Meinung nach sinnvoller gewesen als die Anleitung von Seminarteilnehmern, da beim Singen mit Kindern ganz andere Schwierigkeiten auftreten können. Rückblickend wünschen sich die befragten Lehrer, konkrete Unterrichtssituationen in der Fortbildung zu erarbeiten und zu erproben, um möglichst optimal auf die Schulpraxis vorbereitet zu sein. Die direkte Umsetzbarkeit der Fortbildungsinhalte ist für die befragten Lehrer von großer Wichtigkeit.

IP 4: „Ich muss Sachen an die Hand kriegen, mit denen ich Montagmorgen losmarschiere und das mache. [...] Das müssen wirklich Sachen sein, die dann so ausgearbeitet sind, dass man es direkt umsetzen kann.“ (Z. 130)

Kritik wurde ebenfalls am vermittelten Liedrepertoire geäußert. Die Liedauswahl war nach Meinung von IP 2 und IP 4 nicht an der kindlichen Lebenswelt orientiert bzw. nicht zeitgemäß.

IP 2: „Mir hat z.B. die Liederauswahl, die da waren, nicht so gefallen, dass ich die im Alltag mit Kindern einsetzen würde. [...] Die waren jetzt nicht alle so in meinem Geschmack. Die von der Referentin mitgebracht worden sind, waren etwas, ja etwas unmodern? Das kommt aktuell bei den heutigen Kindern einfach nicht mehr an.“ (Z. 9)

Da im SMS-Konzept die Liedauswahl von den jeweiligen Vokalpädagogen abhängt und nicht einheitlich ist, ist dieser Punkt allerdings nicht für alle durchgeführten Seminare gültig. Ebenfalls unterschiedlich wurde die Dokumentation der Fortbildungsinhalte von den Vokalpädagogen gehandhabt, was im Nachhinein zu Unmut unter den Fortbildungsteilnehmern führte. IP 3 äußert nachdrücklich den Wunsch, die Kurse zu vereinheitlichen, da einige Teilnehmer z.B. ein Skript zur SMS-Fortbildung erhalten haben, andere wie sie selbst aber nicht. Materialien für den Einsatz im Unterricht oder zur Nacharbeit würden laut Aussage der Befragten die Nachhaltigkeit der Fortbildungsinhalte erhöhen. Ohne jegliche Dokumentation besteht die Gefahr, das Gelernte zu vergessen und nicht ins Unterrichtsrepertoire zu übernehmen. Kritisiert werden von IP 4 auch die theoretischen Einheiten zur Stimme. Wissen, das im Vortragsstil vermittelt wird und nicht direkt in der Praxis umgesetzt wird, bleibt ihrer Meinung nach träge und ist nicht von großem Nutzen.

Der Wunsch nach Fortbildungen ist bei den befragten Lehrern im Berufsalltag präsent. Zwei der befragten Lehrer (IP 3 und IP 5) äußern das Vorhaben, nach der Eingewöhnungsphase in der Schule ein Instrument zu erlernen, um das Singen der Kinder begleiten zu können, sich selbst Melodien zu erarbeiten oder die vorhandenen Instrumente in der Schule besser zu nutzen. Bedarf an Fortbildungen äußern die befragten Lehrer aber auch in anderen Fächern, vor allem in den zu unterrichtenden Hauptfächern. Abschließend bleibt zu bemerken, dass die Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme wie *Singen macht Sinn* längst nicht ausreicht, um Musik zu unterrichten, sondern dass der Bedarf an Musikfortbildungen bei den Teilnehmern weiterhin besteht.⁴⁹

I: Würdest du denn sagen, du fühlst dich schon gut ausgebildet, um Musik jetzt auch zu unterrichten oder fehlt dir noch was?“

IP 2: „Nee, nicht ausreichend. [...] Also nicht, dass ich mit einem guten Gefühl weiß, worauf es ankommt, was Schwerpunkt ist, was ich vielleicht in die Stunde mit reinnehme. [...] Dafür reicht es mir nicht aus.“
(Z. 182-183)

7.3.8 Der richtige Zeitpunkt der SMS-Fortbildung – Studium, Referendariat oder berufsbegleitend?

Die SMS-Fortbildung wurde in der Lehramtsausbildung sowohl während des Studiums als auch im Rahmen des Referendariats angeboten. Ebenso konnten bereits ausgebildete Lehrer berufsbegleitend an der Fortbildung teilnehmen. Zwei der Befragten haben während des Stu-

⁴⁹ Das Ziel von SMS bestand aber auch nicht darin, für das Fach Musik in der Grundschule zu qualifizieren, sondern eine Basiskompetenz im Singen mit Kindern zu vermitteln. Trotzdem unterrichten die befragten Lehrer aufgrund der Zusatzqualifikation und ihrer offensichtlichen Neigung zu Musik das Fach in der Grundschule.

diums an SMS teilgenommen, vier während ihres Referendariats. Es stellt sich nun die Frage, in welcher beruflichen Lebensphase eine solche musikpädagogische Fortbildung sinnvoll erscheint bzw. den größten Nutzen für die Teilnehmer erbringt.

Interessant ist, dass alle befragten Teilnehmer diejenige Phase präferieren, zu der sie selbst an der Fortbildung teilgenommen haben. So würden die ehemaligen SMS-Teilnehmer, die während des Referendariats teilgenommen haben, jederzeit wieder im Referendariat teilnehmen. Ebenso bevorzugen die ehemaligen Studenten die Teilnahme an einer Weiterbildung wie SMS während des Studiums. Die Begründungen sind folgende: Der Vorteil des Studiums ist die noch größere Flexibilität, so dass generell mehr Zeit für die Teilnahme an einer Fortbildung vorhanden ist. Das Referendariat erscheint den Befragten im Gegensatz zum Studium als eine sehr anstrengende Lebensphase, die straff organisiert ist und weniger Freiräume als das Studium bietet. Allerdings ist der Zeitraum zwischen Studium und der Umsetzung der gelernten Inhalte in der Schulpraxis sehr lang, so dass die Gefahr besteht, die Inhalte der Fortbildung bis dahin zu vergessen und nicht mehr nutzen zu können. Mitschriften und dokumentierende Unterlagen sind hier zwingend notwendig, um in der späteren Schulpraxis noch von der Teilnahme zu profitieren. Der direkte Transfer der Seminarinhalte in die Praxis ist nach Meinung der ehemaligen Referendariatsteilnehmer äußerst wichtig, um die gelernten Inhalte auszuprobieren, zu vertiefen und zu verinnerlichen. Zudem besteht im Seminar die Möglichkeit, sogleich Erfahrungen aus der Schulpraxis auszutauschen und mit den anderen Teilnehmern zu diskutieren.

IP 4: „Für das Singen mit Kindern brauche ich auch eine Kindergruppe und deswegen ist das Referendariat sinnvoller, weil man wirklich direkt was ausprobiert und wieder mitbringt. Und da lebt ja auch der [SMS-]Unterricht davon, dass jeder Lieder und Sachen mitbringt. Solange man noch nicht in der Schule ist, hat ja auch nicht jeder irgendwelche Sachen zu Hause rumliegen. Also da kommt mehr Input, da kommen auch mehr Ideen aus der Praxis mit rein und ich glaube, das wäre schade, das würde dann fehlen.“ (Z. 70)

IP 5: „Ich fand es jetzt im Referendariat gut, weil man dann direkt mit den Kindern auch Sachen ausprobieren konnte. Ich zumindest an meiner Schule. Andere hatten nicht die Möglichkeit bei denen an der Schule. Die hatten vielleicht nicht so ein gutes Klima oder ähnliches, die durften nicht so viel ausprobieren. Aber ich hatte da relativ viele Freiheiten, dass ich auch einfach Sachen ausprobieren durfte, die ich direkt hatte und von daher fand ich es gut, weil man die Sachen, die man gelernt hat, direkt ausprobieren konnte und das wäre im Studium eben nicht möglich gewesen. [...] Ich finde immer gerade bei Musik, man soll ja Musik nun auch machen und wenn man es dann direkt ausprobieren kann und nicht nur die Theorie hat, ist es eben besser. Dann verfestigt es sich auch besser, als wenn ich es wirklich im Studium lerne, aber dann im Prinzip vielleicht wirklich nie ausprobieren kann, weil ich keine Kinder habe, mit denen ich es ausprobieren kann.“ (Z. 107)

Die direkte Praxisanbindung im Referendariat fördert die Motivation der Teilnehmer, da gelernte Inhalte so erst sinnvoll erscheinen bzw. auch durch die Erfahrungen in der Schulpraxis im Seminar angepasst werden können. Doch auch im Referendariat ist eine direkte Umset-

zung in der Praxis nicht unbedingt immer gegeben. Da das Fach Musik während der Ausbildungsphase meistens nicht unterrichtet wird, muss das Singen in anderen Unterrichtsfächern eingebunden werden, was nicht für jeden möglich ist.

Die direkte Verzahnung von Theorie und Praxis, die das Referendariat ermöglicht, spricht für die Anbindung der SMS-Fortbildung an das Studienseminar bzw. ebenfalls für eine berufsbegleitende Teilnahme. In der Interviewstudie wurde allerdings kein Lehrer berücksichtigt, der berufsbegleitend an SMS teilgenommen hat, so dass an dieser Stelle hierzu keine Erfahrung erläutert werden kann. Die folgende quantitative Studie wird diese Frage im späteren Teil der Arbeit erneut aufgreifen (s. Kapitel 9.2.6).

7.3.9 Das SMS-Zertifikat zur Erhöhung der Berufschancen

Interessant ist ebenfalls, die Resonanz der Schulen auf das SMS-Zertifikat zu betrachten. Die Teilnehmer nahmen zwar nicht in erster Linie, aber auch aus Gründen der beruflichen Zusatzqualifikation und der damit erwarteten erhöhten Einstellungschancen an SMS teil (vgl. Kapitel 7.3.6). Inwiefern war das SMS-Zertifikat also tatsächlich ein entscheidender Faktor im Bewerbungsverfahren?

Zunächst wird in den Antworten der Befragten deutlich, dass es nicht unbedingt eine Rolle spielt, dass die musikalische Zusatzqualifikation durch SMS erworben wurde, sondern dass sie überhaupt eine Qualifikation im Bereich Musik vorweisen können. Es hätte also auch jedes andere Projekt oder Fortbildung im Bereich Musik sein können. Hinzu kommt, dass das Projekt über die Grenzen von Ostwestfalen-Lippe hinaus wenig bei den Schulleitungen bekannt ist. Außerhalb des Bundeslands NRW kann sogar davon ausgegangen werden, dass SMS als Projektinitiative gar nicht bekannt ist.

Trotzdem berichten alle Befragten von positiven Reaktionen der Schulleitungen im Bewerbungsgespräch. Vier der sechs Befragten gaben sogar an, dass die Zusatzqualifikation definitiv eine Rolle bei ihrer Einstellung spielte:

IP 2: „Also, ich habe das [Zertifikat, S.F.] natürlich bei der Bewerbung mit eingereicht, weil explizit in der Bewerbung stand, Musikunterricht muss erteilt werden. Qualifikationen wären wünschenswert. Und natürlich habe ich das dann mit drangehängt und habe dann darüber die Stelle auch bekommen.“ (Z. 97)

IP 4: „Also, für den ausgebildeten Grundschullehrer ist irgendein Zertifikat im Bereich Musik eigentlich schon wichtig. Das hat eigentlich, glaub ich, jeder dabei, weil erwartet wird, dass man alle Fächer unterrichtet und eben auch Musik. Und Musik ist eben an jeder Schule eigentlich immer ein Mangelfach. An jeder Grundschule werden Leute gesucht, die das können. [...] Da sind Zertifikate heute so ein bisschen die Versicherung, dass man ein bisschen breiter aufgestellt ist.“ (Z. 82)

Zusatzqualifikationen können also Entscheidungen beim Auswahlverfahren beeinflussen oder sind sogar das ausschlaggebende Moment, wenn die Entscheidung zwischen zwei Bewerbern getroffen werden muss. Sie können nach Aussage der Befragten sogar teilweise einen höheren Stellenwert einnehmen als die Abschlussnote. Zusatzqualifikationen können zudem auch schon in den Ausschreibungen als Kriterium genannt werden, dass die Bewerber überhaupt zum Gespräch zugelassen werden.

IP 5: „Es ist eben so, die Stelle war ausgeschrieben für Deutsch, Mathe und musikalische Fortbildung. Das waren die Kriterien, nach denen eingeladen wurde. Und da wurden acht Leute eingeladen, die diese Kriterien erfüllt haben von den 50, die sich beworben hatten ungefähr.“ (Z. 37)

Laut Aussage der ehemaligen SMS-Teilnehmer wird die Zusatzqualifikation in der Schulpraxis von den Schulleitungen sogar so aufgenommen, dass die Teilnehmer in der Lage sind, Musik zu unterrichten und als „Fachkraft“ quasi auch eingesetzt werden können (IP 6, Z. 86 berichtet über eine Aussage zum SMS-Zertifikat im Bewerbungsgespräch: „[...] dann können Sie ja den Musikunterricht übernehmen, weil der wird hier abgegeben an die Musikschule“).

In den Interviews wurde deutlich, dass die Befragten neben SMS meistens auch Zusatzqualifikationen in anderen Bereichen während ihres Referendariats erworben haben, z.B. in den Bereichen Sport, Deutsch als Zweitsprache oder Medienpädagogik. Durch die zusätzlichen Qualifikationen erhöht sich ihrer Meinung nach, neben der Abschlussnote, die Garantie auf eine feste Anstellung nach dem Referendariat.

7.4 Zwischenfazit

Nach der Erläuterung der Interviewergebnisse bleiben die folgenden Erkenntnisse für die anschließende quantitative Studie hervorzuheben:

Die musikpraktischen Erfahrungen der befragten Lehrer sind sehr heterogen. Es bleibt aber festzuhalten, dass sie überwiegend über instrumentale Kenntnisse verfügen. Zudem besitzen sie ein großes Interesse an Musik und an der Vermittlung musikalischer Inhalte in der Schule. Des Weiteren zeigen sie ein hohes Engagement, sich musikalisch fortzubilden. Dies äußert sich in der Teilnahme von weiteren Fortbildungsangeboten im Bereich Musik über die SMS-Fortbildung hinaus. Es scheint also, dass die Teilnahme an der SMS-Fortbildung bei den befragten Lehrern kumulierend wirkt. Das bedeutet, dass Personen, die mehrfach an Fortbildungsangeboten teilgenommen haben, auch in Folge sich häufiger für solche Qualifizierungsmaßnahmen interessieren (vgl. Schüßler 2007a). Dieser Punkt spricht für die Erhöhung der Selbstlernkompetenz bzw. für aus der SMS-Fortbildung hervorgegangene **Impulse zum eigenständigen Lernen**.

Die befragten Lehrer bilden sich neben dem Fach Musik auch in anderen Fachgebieten fort. Durch die Teilnahme an Fortbildungen während der Ausbildungsphase versprechen sich die Interviewpartner bessere Einstellungschancen. Weiterhin ist festzuhalten, dass die Teilnahme an einer musikalischen Qualifizierungsmaßnahme während der Lehramtsausbildung sich positiv auf die berufliche Zukunft der Teilnehmer auswirken kann. So berichten die befragten Lehrer, dass sie durch die Zusatzqualifikation im Singen ihre beruflichen Chancen deutlich erhöhen konnten und Vorteile gegenüber Mitbewerbern in Bewerbungsverfahren hatten. Die **Erhöhung der Berufschancen** als eine weitere Dimension der nachhaltigen Wirkungen der SMS-Fortbildung ließ sich in der Praxis somit bestätigen.

Aus den Interviews geht hervor, dass die Lehrer über vielfältige Unterrichtserfahrungen im Singen mit Kindern verfügen. Möglichkeiten zur **Umsetzung und Anwendung der gelernten SMS-Inhalte** sind vorhanden und werden von ihnen genutzt. Besonders gut gelingt es den Lehrern, insbesondere die jüngeren Kinder zum Singen zu motivieren. SMS-Ziele, wie das Singen in hoher Stimmlage, das selbstständige Melodiearbeiten oder die Vermittlung von Liedern anhand der Verknüpfung von Bewegung und Text, werden von den befragten Lehrern umgesetzt. Grenzen empfinden die Lehrer dagegen beim Singen anspruchsvollerer Lieder. Für die Vermittlung von mehrstimmigen Liedern fehlen den Befragten die entsprechenden Singfähigkeiten bzw. das Selbstvertrauen, so dass sich ihr Repertoire auf einfache Lieder be-

grenzt. Eine Beschränkung empfinden die Teilnehmer durch das Fehlen eines Begleitinstruments.

Als zentrales Ergebnis zeigt sich, dass die befragten Lehrer durch die Fortbildungsteilnahme eine Sicherheit im Umgang mit der eigenen Stimme gewonnen haben und sich weitestgehend zutrauen, mit den Kindern im Unterricht zu singen. Dies spricht für die **dauerhafte Veränderung des stimmlichen Selbstkonzepts**.

Die stimmlichen Fähigkeiten werden von den Befragten überwiegend als gut empfunden. Alle Interviewpartner konnten eine Leistungssteigerung im Singen durch die SMS-Teilnahme bei sich feststellen. Auch das Singen in der hohen Kindertonlage stellt für die meisten kein Problem dar. Dies zeigten auch bereits die objektiven Daten der Stimmfeldmessung (vgl. Kapitel 2). **Stimmliche Probleme** im Beruf treten bei den befragten Lehrern nur wenig bis gar nicht auf, im Gegensatz zu ihren Kollegen, die häufiger über Stimmbeschwerden klagen. Dies könnte darauf hinweisen, dass die SMS-Fortbildung auch präventiv gegenüber Stimmstörungen wirkt.

Die Analyse der Interviews hat zudem ergeben, dass bestimmte **Faktoren** die Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung bzw. die Häufigkeit des Singens in der Schule beeinflussen können. Folgende Aspekte wurden von den befragten Lehrern genannt:

- das Selbstvertrauen der Lehrer beim Singen bzw. die positive Einstellung zum Singen,
- die positiven oder negativen Reaktionen der Schüler auf das Singen,
- die zeitlichen Ressourcen zum Singen im Unterricht bzw. die Priorität anderer fachlicher Themen,
- das Erinnerungsvermögen bzw. die Dokumentation der SMS-Inhalte,
- die Identifikation mit der Lehrperson bzw. mit dem Vokalpädagogen der SMS-Fortbildung und dessen Didaktik (Anwendungsbezug und Unterrichtsnutzen muss z.B. sichtbar sein),
- die Atmosphäre in der SMS-Fortbildung bzw. die Zufriedenheit mit den SMS-Inhalten
- und schulinterne Faktoren wie z.B. die Ausstattung im Fach Musik, der Stellenwert von Musik an der Schule oder der kollegiale Austausch über musikalische Themen.

8 FRAGEBOGENERHEBUNG

8.1 Fragestellungen und Hypothesen

Nachdem in den Interviews der Fokus auf kontrastierende Einzelfälle und individuelle Eindrücke gelegt wurde, werden durch die Fragebogenstudie die nachhaltigen Wirkungen der SMS-Fortbildung und das Singen in der Schulpraxis anhand einer größeren Stichprobe mit insgesamt 138 ehemaligen Teilnehmern untersucht.

Die Fragebogenerhebung gliedert sich in drei große Themenbereiche: Neben der Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung wird die Ausbildungs- und Arbeitssituation im Fach Musik an den Schulen der ehemaligen SMS-Teilnehmer erfasst. Als Evaluationsstudie beinhaltet die Studie ebenfalls Fragen zum Konzept und zur inhaltlichen Bewertung der SMS-Fortbildung.

8.1.1 Zur Ausbildungs- und Arbeitssituation im Fach Musik

In der vorliegenden Studie wird der Frage nachgegangen, inwiefern die ehemaligen SMS-Teilnehmer aufgrund ihrer Zusatzqualifikation im Singen das Fach Musik in der Schule unterrichten. Weiterhin wird die generelle Ausbildungs- und Arbeitssituation im Fach Musik an den Schulen, an denen die ehemaligen SMS-Teilnehmer angestellt sind, erfasst. Folgende Fragen sind hier von Relevanz: Wie viele ausgebildete Musiklehrer sind an den Schulen beschäftigt? Wie ist der Stellenwert von Musik an den Schulen? Wie sind die musikalische Ausstattung und das musikalische Angebot an den Schulen?

8.1.2 Zur inhaltlichen Bewertung der SMS-Fortbildung

Ein zweiter Teil der empirischen Befragung umfasst die inhaltliche Bewertung der SMS-Fortbildung durch die ehemaligen Teilnehmer. Eine Feedback-Befragung zu den Kursinhalten wurde bereits während der SMS-Fortbildung zur Kursmitte und am Kursende als formative Evaluation durchgeführt. Insgesamt zeichnete sich während der Projektlaufzeit ein sehr positives Stimmungsbild hinsichtlich der SMS-Inhalte und gegenüber der gesamten SMS-Fortbildung ab. Die Seminarinhalte wurden von den Teilnehmern überwiegend als nützlich oder sehr nützlich bewertet. Vor allem praxisorientierte Seminarinhalte wie die Erweiterung des Liedrepertoires oder das Üben von Liedern empfanden die Teilnehmer als außerordentlich

nützlich. Kritisch wurde sich gegenüber theoretischen Inhalten geäußert wie beispielsweise der Vermittlung von Musiktheorie (vgl. Kapitel 2).

In der vorliegenden Studie wird die Bewertung der Fortbildungsinhalte ein drittes Mal aus Sicht der Schulpraxis erhoben. So können die Inhalte der SMS-Fortbildung letztendlich umfassend beurteilt und in Bezug auf die Anwendbarkeit und der Kompatibilität mit der Schulpraxis diskutiert werden. Die rückblickende Bewertung der SMS-Fortbildung kann zudem für die Anwendung der SMS-Inhalte im Schulalltag eine Rolle spielen. Ein geringer Nutzen oder eine Unzufriedenheit mit den Fortbildungsinhalten könnten z.B. Gründe sein, warum die Lehrer die SMS-Inhalte im Unterricht nicht anwenden.

An der SMS-Fortbildung konnten sowohl Lehramtsstudierende, Referendare und fachfremd unterrichtende Musiklehrer teilnehmen. Die SMS-Fortbildung umfasste somit alle drei Phasen der Lehrerbildung (vgl. Kapitel 1.2). Um Empfehlungen hinsichtlich des „richtigen Zeitpunkts“ der SMS-Fortbildung auszusprechen, wird daher des Weiteren untersucht, in welcher beruflichen Lebensphase und aus welchen Gründen das Angebot einer musikpädagogischen Qualifizierungsmaßnahme als sinnvoll von den ehemaligen Teilnehmern erachtet wird.

Auf der Grundlage dieser empirischen Erkenntnisse sollen Chancen und Schwächen des SMS-Konzepts identifiziert werden. Da das Modul „Basiskompetenz Stimme“ an den Universitäten Paderborn und Bielefeld auch weiterhin angeboten wird, liefern die Ergebnisse dieser Fragen auch Hinweise zur Optimierung der bestehenden SMS-Fortbildung.

8.1.3 Zur Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung

Die Untersuchung der nachhaltigen Wirksamkeit der SMS-Fortbildung ist der dritte und umfangreichste Themenkomplex der vorliegenden Studie. Aus der Arbeitsdefinition der Nachhaltigkeit aus Kapitel 6.1.3 wurden bereits die vier Aspekte der **dauerhaften Selbstkonzeptveränderung**, die **Anwendung der SMS-Inhalte im Schulalltag**, **Impulse zum eigenständigen Lernen** sowie die **Erhöhung der Berufschancen** als ausschlaggebende Faktoren abgeleitet, die auf eine nachhaltige Wirkung der SMS-Fortbildung hinweisen. Die im Interview geschilderten Erfahrungen aus der Schulpraxis konnten ebenfalls die Prägnanz dieser vier Punkte bestätigen.

Die Interviews zeigten weiter, dass neben den bereits aus der Theorie hergeleiteten vier Dimensionen weitere Aspekte der SMS-Fortbildung für die Teilnehmer von Relevanz sind. So schilderten die befragten Lehrer, im Modul „Basiskompetenz Stimme“ einen bewussten Umgang mit ihrer Stimme erlernt zu haben und für Stimmbelastungen sensibilisiert worden zu

sein. Im Gegensatz zu ihren Kollegen haben die ehemaligen SMS-Teilnehmer keine gesundheitlichen Probleme mit ihrer Stimme. Die **Belastung der Lehrerstimme beim Singen** ist daher die fünfte Dimension, die im Rahmen der Fragebogenstudie thematisiert werden soll.

Weiterhin zeigten die Ergebnisse, dass bestimmte **Faktoren** die Anwendung der SMS-Inhalte und das Singen in der Schulpraxis beeinflussen können. Der Einfluss von solchen personenbezogenen und schulinternen Faktoren soll deshalb im Rahmen der quantitativen Erhebung ebenfalls mit eigenen Fragestellungen erfasst werden, da sie in Bezug auf die Nachhaltigkeit von SMS von Bedeutung sein können.

Die Nachhaltigkeitsuntersuchung der SMS-Fortbildung bündelt sich daher in mehreren zentralen Aspekten. Abbildung 9 zeigt ein Modell der nachhaltigen Wirkungen von SMS anhand von fünf Dimensionen, das für die Fragebogenerhebung entwickelt wurde. Die Nachhaltigkeit von SMS soll anhand dieser fünf übergeordneten Themenkomplexe untersucht und überprüft werden. Da sich die Dimensionen auch gegenseitig beeinflussen können, sind sie nicht nebeneinander angeordnet, sondern in einem Kreismodell. Die beeinflussenden Faktoren werden in Bezug auf das stimmliche Selbstkonzept, die Anwendung der SMS-Inhalte, die Häufigkeit des Singens und hinsichtlich der Belastungen der Lehrerstimme beim Singen betrachtet.

Die Untersuchung der nachhaltigen Wirkungen der SMS-Fortbildung besteht sowohl aus einem erkundenden Teil mit offenen Fragestellungen als auch aus einem prüfenden Teil, für den Hypothesen aufgestellt wurden (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 30 f.). Im Folgenden werden die einzelnen Dimensionen der nachhaltigen Wirkungen der SMS-Fortbildung mit ihren einzelnen Fragestellungen, Operationalisierungen und gegebenenfalls Hypothesen erläutert.

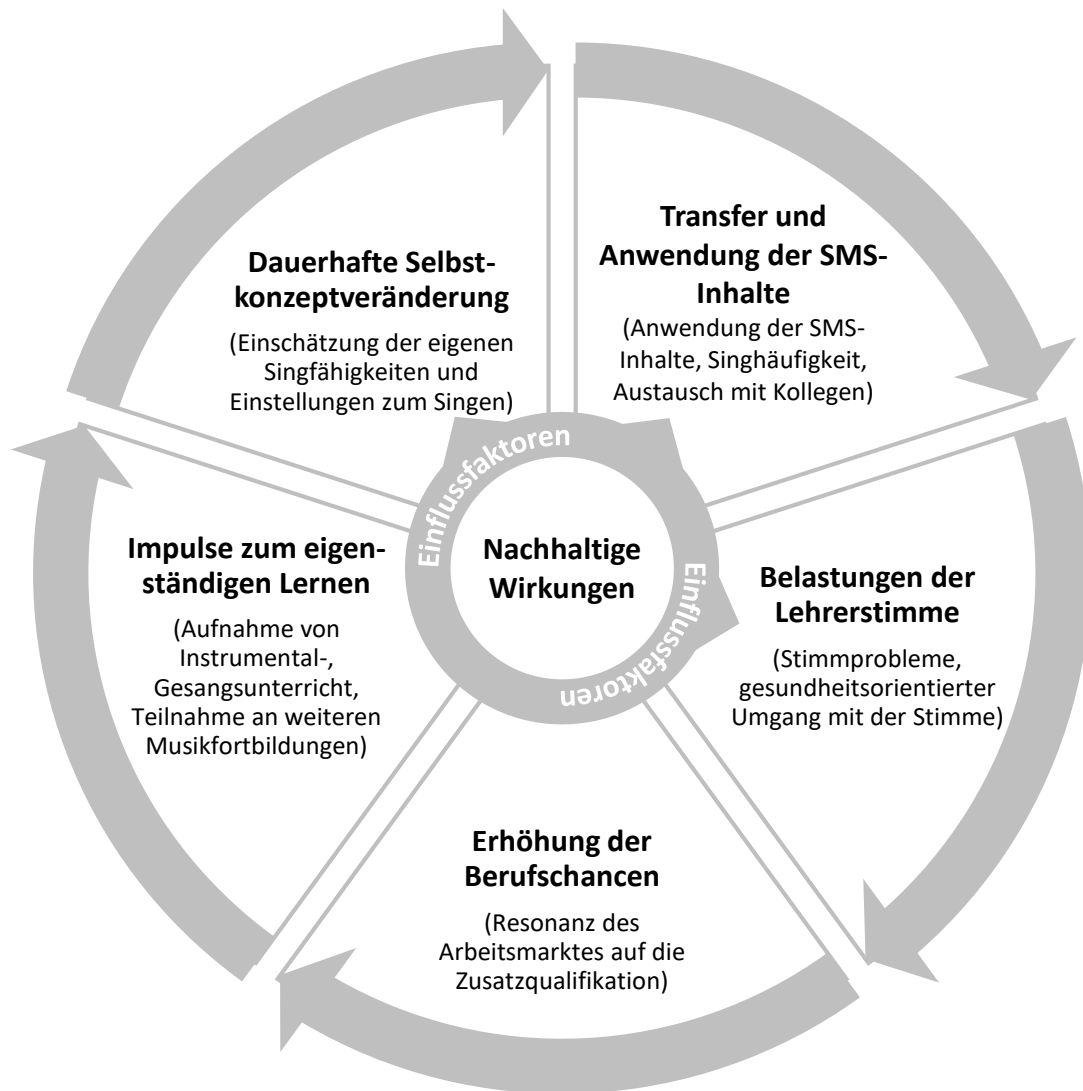


Abbildung 9: Nachhaltige Wirkung von SMS

Dauerhafte Selbstkonzeptveränderungen

Das Selbstkonzept eines Menschen hat einen entscheidenden Einfluss auf das Handeln und Verhalten sowohl im privaten als auch beruflichen Alltag (Hofmann 2007). Folglich sind bei Lehrern die Vorstellungen und das Wissen über ihre eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen bedeutsam, wenn sie mit Schülern im Unterricht musizieren oder singen.

In dieser Arbeit bezeichnet das stimmliche Selbstkonzept die Einschätzung der eigenen Singfähigkeiten sowie Einstellungen zum Singen und zur eigenen Stimme (vgl. Kapitel 5.1.3). Die nachhaltigen Wirkungen der SMS-Teilnahme auf das stimmliche Selbstkonzept bedeuten daher eine dauerhafte Erhöhung der selbst zugeschriebenen Singfähigkeiten sowie eine langfristige Veränderung der Einstellungen zum Singen.

In der beschriebenen Projektevaluation (vgl. Kapitel 2) konnte gezeigt werden, dass sich das stimmliche Selbstkonzept der Teilnehmer im Vorher-/Nachher-Vergleich (MZP 1 zu MZP 2) signifikant verbessert hat. In der Folgestudie wird erstens das stimmliche Selbstkonzept aus Sicht der Schulpraxis untersucht (Ist-Zustand: MZP 3) sowie zweitens, inwiefern die festgestellten Selbstkonzeptveränderungen von Dauer sind und sich auch in der Schulpraxis nachweisen lassen (Vergleich MZP 1, 2 und 3).

Transfer und Anwendung der SMS-Inhalte im Schulalltag

Durch das vermehrte Aufkommen musikpädagogischer Förderprojekte in den letzten Jahren stieg in der Musikpädagogik das Interesse am Nachweis von Wirkungen durch Evaluationsforschungen. In der aktuellen Forschungsliteratur sind daher vermehrt Bestrebungen zu finden, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen wissenschaftlich zu begleiten, um empirisch gesicherte Erkenntnisse der Wirkprozesse abzuleiten (z.B. Bechtel 2010; Bechtel 2012).

Bei Qualifizierungsmaßnahmen von Lehrern interessiert vor allem die Frage des Transfers der erworbenen Kenntnisse in den Schulalltag. Insbesondere geht es darum, „die Auswirkungen auf das pädagogische Handeln des jeweiligen fortgebildeten Lehrers“ zu erfassen (Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2002, S. 95). Im Fokus der Transferforschung steht also zunächst der Output, das heißt das „in Anwendungssituationen verfügbare und empirisch beobachtbare Können und Vermögen“ (Schüßler 2007b, S. 64).

In der Untersuchung der nachhaltigen Wirkungen der SMS-Fortbildung bedeutet der Transfer der Lerninhalte einerseits ein Austausch von Wissen bzw. der SMS-Materialien zu den Arbeitskollegen der ehemaligen SMS-Teilnehmer sowie andererseits die Anwendung der SMS-Inhalte in der täglichen Unterrichtspraxis. Dies betrifft insbesondere den Einsatz von Liedern, die in der SMS-Fortbildung erlernt wurden, einen angemessenen Umgang bei der Liedauswahl, der Einsatz von Methoden zur Liedvermittlung, die Durchführung von Kinderstimmbildung und das Anleiten und Dirigieren von Liedern. Das regelmäßige Singen im Schulalltag (gemessen über die Singhäufigkeit) war ein Ziel von SMS (vgl. Kapitel 2) und ist daher ebenfalls ein Hinweis auf die nachhaltige Wirkung der SMS-Fortbildung.

Belastungen der Lehrerstimme beim Singen

Obwohl Lehrer häufig über Stimmbeschwerden klagen (vgl. Hammann 1996; Gutenberg & Pietsch 2003; Lemke 2003; Puchalla et al. 2013), haben die Interviewpartner nur wenige bis gar keine Schwierigkeiten mit ihrer Stimme im Lehrberuf. Sie bestätigten allerdings das häufige Auftreten von Stimmbeschwerden bei ihren Kollegen. Jeder der sechs befragten Lehrer

konnte eine Leistungssteigerung im Singen durch die SMS-Teilnahme bei sich feststellen. Selbst das Singen in der hohen Kindertonlage empfinden sie als unproblematisch (vgl. Kapitel 7.3.6). Die Anpassung der unausgebildeten Erwachsenenstimme an die hohe Kindertonlage kann laut Studien allerdings belastend für die Lehrerstimme sein und die Stimmgesundheit langfristig gefährden (Schneider & Bigenzahn 2007).

Das Modul „Basiskompetenz Stimme“ vermittelte den Teilnehmern deshalb Techniken zum richtigen Stimmeinsatz beim Singen sowie einen gesundheitsorientierten Umgang mit der Stimme. Hierdurch sollen die Lehrer im Berufsalltag einerseits eigenen Stimmproblemen vorbeugen und andererseits als Stimmvorbild auch den Schülern einen gesundheitsorientierten Umgang mit der Stimme vermitteln. Ob die SMS-Teilnahme Stimmproblemen nachhaltig vorbeugen kann, ist bei der Befragung von nur sechs Personen kaum zu beurteilen. Aus diesem Grund wird die Stimmbelastung beim Singen im Rahmen der Fragebogenstudie erneut aufgegriffen.

Erhöhung der Berufschancen

In den westlichen Bundesländern wird der generelle Einstellungsbedarf im Primarbereich in den nächsten Jahren weiter sinken. Der fächerspezifische Bedarf wird aber recht unterschiedlich von der Kulturministerkonferenz prognostiziert. Der höchste Bedarf wird langfristig u.a. auch im Fach Musik vermutet (KMK 2013).

Die durch SMS erworbene Zusatzqualifikation im Singen könnte folglich zu Vorteilen bei Einstellungsverfahren gegenüber Mitbewerbern ohne eine musikalische Qualifikation führen. In den Interviews bestätigte sich diese Vermutung bereits. Die Lehrer berichteten, dass sie z.B. aufgrund des SMS-Zertifikats eingestellt wurden (vgl. Kapitel 7.3.9). In der Fragebogenstudie wird weiterführend untersucht, ob sich dieser Eindruck der Interviews auch in einer größeren Befragungsgruppe nachweisen lässt.

Impulse zum eigenständigen Lernen

Nachhaltige Bildung umfasst neben der Kompetenzerweiterung auch die Bereitschaft, lebenslang zu lernen und sich neue Kompetenzen kontinuierlich anzueignen. „Neben einer fachlichen Qualifizierung geht es auch um die Verbesserung der ‚Lernfähigkeit‘ der Individuen, was letztlich die Bereitschaft und Motivation zum Lernen als auch die Fähigkeit [sic!] Wissen(sressourcen) zu erschließen [sic!] unterstützt“ (Schüßler 2001, S. 8). In Forschungen zum nachhaltigen Lernen bleibt dieser Aspekt allerdings weitgehend unbeachtet, obwohl durch Lebenslaufuntersuchungen unlängst festgestellt wurde, dass die Teilnahme an Weiterbil-

ungsmaßnahmen kumulierend wirkt (z.B. Becker 1993). Das bedeutet, dass Weiterbildungsteilnehmer sich auch in Zukunft wahrscheinlich häufiger zu der Teilnahme an Weiterbildungen entschließen.

In der Untersuchung der nachhaltigen Wirkungen der SMS-Fortbildung stellt sich daher die Frage, inwiefern die SMS-Teilnahme zu einem eigenständigen Lernprozess führte. Unter einem eigenständigen Lernprozess werden die Aufnahme von Instrumental- oder Gesangsunterricht bzw. die Teilnahme an weiteren Fort- und Weiterbildungen im Bereich Musik verstanden.

Einflussfaktoren auf die Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung

Die Nachhaltigkeit von Bildungsmaßnahmen hängt schließlich von unterschiedlichen Faktoren ab und ist nicht unbedingt unmittelbar auf die didaktische Konzeption der Lehrveranstaltung bzw. auf die Lehrperson zurückzuführen. Neben personenbezogenen Faktoren (Persönlichkeitseigenschaften, Fähigkeiten und Motivationen einer Person) können auch situationsbezogene Faktoren (soziokulturelles Milieu, Arbeitsplatzbedingungen) das Lernverhalten und die Einstellungen zum Lernen maßgeblich beeinflussen. Hinzu kommt, dass diese Faktoren individuell in einer Lerngruppe unterschiedlich sind (vgl. Schüßler 2001). In der folgenden Studie wird daher untersucht, welche Faktoren die Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung beeinflussen. Die Einflussfaktoren werden in Bezug auf die folgenden vier Aspekte⁵⁰ betrachtet:

- die Auswirkungen auf das stimmliche Selbstkonzept der Lehrer,
- die Anwendung der SMS-Inhalte im Schulalltag,
- die wahrgenommene Belastung der Lehrerstimme beim Singen und
- die Häufigkeit des Singens in der Schule.

Es wird vermutet, dass die Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung sowohl von personenbezogenen als auch von schulinternen Faktoren beeinflusst wird. Die personenbezogenen Faktoren sind in dieser Untersuchung operationalisiert als der Teilnahmemodus (Studium, Referendariat), die Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung, das stimmliche Selbstkonzept und die musikpraktische Erfahrung (Singerfahrung neben SMS, Instrumentalerfahrung, Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen). Unter den schulinternen Faktoren werden die Klassenstufe verstan-

⁵⁰ Aufgrund von inhaltlichen Abwägungen und zeitlichen Ressourcen wurde die Untersuchung der Einflussfaktoren auf vier Aspekte begrenzt. Die „Häufigkeit des Singens“ ist in dem Modell der nachhaltigen Wirkungen von SMS in der Dimension „Transfer und Anwendung der SMS-Inhalte“ subsumiert (vgl. Abbildung 9). In Bezug auf die Einflussfaktoren wird die „Häufigkeit des Singens“ aber mit einer eigenständigen Fragestellung untersucht und wird deshalb an dieser Stelle einzeln aufgeführt.

den, in der überwiegend unterrichtet wird, das Unterrichten vom Fach Musik und die musikalische Ausstattung (Musikraum, Instrumente, Lehrwerke).

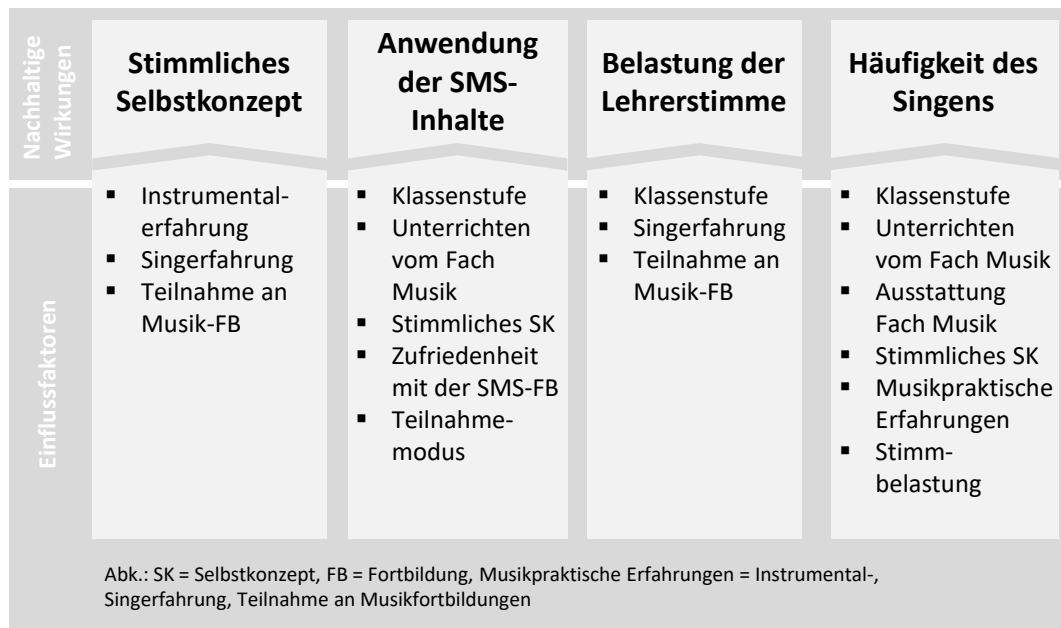


Abbildung 10: Nachhaltige Wirkungen von SMS und ihre Einflussfaktoren

Die Abbildung 10 zeigt die zu prüfenden nachhaltigen Wirkungen von SMS und ihre dazugehörigen Einflussfaktoren. Die Faktoren ergaben sich einerseits theoriegeleitet und andererseits aus der Interviewvorstudie bzw. aus eigenen Überlegungen. Im Folgenden wird die Auswahl der jeweiligen Einflussfaktoren in Bezug auf die nachhaltigen Wirkungen von SMS hin begründet. Die daraus abgeleiteten Forschungshypothesen werden im Anschluss dargestellt (s. Tabelle 10).

Schulinterne Nachhaltigkeitsfaktoren

Klassenstufe: Der Einfluss der Klassenstufe wird in Bezug auf die Anwendung der SMS-Inhalte, auf die Belastung der Lehrerstimme beim Singen und auf die Häufigkeit des Singens hin untersucht.

Die Interviewvorstudie ergab, dass die Lehrer in den unteren Klassenstufen im Vergleich zu den höheren Klassenstufen häufiger mit den Schülern singen. Dies wurde damit begründet, dass erstens in der Schuleingangsphase noch mehr Zeit im Unterricht vorhanden ist im Vergleich zu den höheren Klassenstufen, in denen sich der Leistungsdruck zunehmend erhöht (vgl. Kapitel 7.3.6). Zweitens scheint es für die befragten Lehrer mit zunehmendem Alter der Kinder schwieriger zu werden, die Kinder zum Singen zu motivieren und die passende Liedauswahl zu treffen (vgl. Kapitel 7.3.5). Auch Studien zeigen (z.B. Gembris & Schellberg

2007), dass die musikalische Offenohrigkeit von Kindern gegen Ende der Grundschulzeit zunehmend geringer wird, was die Beobachtung der Lehrer unterstützt.

Diese Erkenntnisse und Überlegungen münden in der Vermutung, dass die Klassenstufe einen Einfluss auf die Häufigkeit des Singens im Unterricht ausübt, was wiederum auch einen Einfluss auf die Anwendung der SMS-Inhalte haben kann. Es wird davon ausgegangen, dass die Lehrer aus den dargelegten Gründen in den unteren Jahrgangsstufen (Klasse 1 und 2) der Grundschule häufiger mit den Schülern singen als in den oberen Jahrgangsstufen (Klasse 3 oder höher), was auch zu einer häufigeren Anwendung der SMS-Inhalte in den unteren Klassen führen kann.

Eine Folge des häufigeren Singens in den unteren Klassenstufen kann zudem eine höhere Stimmbelastung im Vergleich zu den höheren Klassenstufen sein. Des Weiteren ist anzunehmen, dass in den unteren Jahrgangsstufen überwiegend Berufseinsteiger unterrichten, die noch über weniger Erfahrungen im Singen mit Schülern verfügen als Lehrer der höheren Jahrgangsstufen. Dies kann dazu führen, dass sie noch ungeübter mit ihrer Stimme umgehen und eine höhere Belastung wahrnehmen (vgl. Tavares & Martins 2007).

Unterrichten vom Fach Musik: Der Einfluss des Faktors Unterrichten vom Fach Musik wird in Bezug auf die Häufigkeit des Singens und die Anwendung der SMS-Inhalte im Schulalltag hin untersucht.

Die Analyse der Lehrpläne der Grundschule in NRW ergab, dass das Singen vorwiegend im Fach Musik stattfindet (vgl. Kapitel 3.2). Es wird deshalb davon ausgegangen, dass Lehrer, die das Fach Musik unterrichten, aus fachlichen bzw. zeitlichen Gründen häufiger mit den Schülern singen und folglich auch häufiger die SMS-Inhalte anwenden.

Ausstattung im Fach Musik (Musikraum, Instrumente, Lehrwerke): Der Einfluss der Ausstattung im Fach Musik wird hinsichtlich der Häufigkeit des Singens untersucht.

Die Interviews zeigten, dass die Schulen, in denen die befragten Lehrer unterrichten, unterschiedlich gut ausgestattet sind. Eine schlechte materielle und räumliche Ausstattung kann mitunter eine schwierige Ausgangslage für musikalische Aktivitäten darstellen. Das Fehlen von Instrumenten, Begleit-CDs oder Liederbüchern kann z.B. dazu führen, dass das Singen nur eingeschränkt möglich ist (vgl. Kapitel 7.3.6). Es wird daher vermutet, dass die musikalische Ausstattung einen Einfluss auf die Häufigkeit des Singens ausübt. An Schulen mit einer besseren Ausstattung im Bereich Musik singen die Lehrer wahrscheinlich häufiger mit ihren Schülern als an Schulen mit einer schlechten Ausstattung.

Personenbezogene Nachhaltigkeitsfaktoren

Stimmliches Selbstkonzept: Der Einfluss des stimmlichen Selbstkonzepts wird auf die Häufigkeit des Singens und die Anwendung der SMS-Inhalte hin untersucht.

In der sozialpsychologischen Forschung besteht weitgehend Konsens darüber, dass das Selbstkonzept eine handlungsleitende und verhaltenssteuernde Funktion einnimmt (vgl. Wild & Möller 2015, S. 193). Das Wissen bzw. die Wahrnehmung der Lehrer in Bezug auf ihre eigenen Singfähigkeiten steht also im direkten Zusammenhang mit ihrem Singverhalten in der Schule. Ein Lehrer, der ein hohes stimmliches Selbstkonzept hat, wird folglich eher mit den Schülern singen, als ein Lehrer, der es sich selbst nicht zutraut. Ein hohes stimmliches Selbstkonzept wird zudem die Anwendung der SMS-Inhalte im Unterricht höchstwahrscheinlich begünstigen.

Musikpraktische Erfahrungen: Unter dem Aspekt der musikpraktischen Erfahrung sind die Singerfahrung, die Instrumentalerfahrung und die Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen gefasst. Der Einfluss der musikpraktischen Erfahrungen wird auf das stimmliche Selbstkonzept, die Häufigkeit des Singens und die wahrgenommene Belastung der Lehrerstimme beim Singen hin untersucht.

Der positive Einfluss von musikpraktischer Erfahrung auf das musikalische Selbstkonzept wurde bereits in verschiedenen Studien belegt (z.B. Jeanneret 1995; Boyack 2000). Andere Studien geben Hinweise darauf, dass Fortbildungsmaßnahmen wie *Singen macht Sinn* das Selbstkonzept fachfremder Musiklehrer positiv beeinflussen können (z.B. Telemachou 2007; Yeung & Wong 2004; Schellberg 2005). Es wird deshalb davon ausgegangen, dass die musikpraktische Erfahrung ein Faktor ist, der das stimmliche Selbstkonzept der Lehrer positiv beeinflusst. Ein hohes stimmliches Selbstkonzept wird des Weiteren vermutlich positiv mit der Häufigkeit des Singens korrelieren.⁵¹

Ein Einfluss von musikpraktischen Erfahrungen⁵² wird zudem in Bezug auf die wahrgenommene Stimmbelastung der Lehrer beim Singen vermutet. Das Singen im hohen Kindertonbereich kann belastend für die Erwachsenenstimme sein (Schneider & Bigenzahn 2007). Zudem sind Frauen, die hauptsächlich im Grundschulbereich unterrichten, aufgrund ihrer körperlichen Konstitution häufiger gefährdet, an Stimmstörungen zu erkranken als Männer (Simberg et al. 2004). Präventive Maßnahmen, die einen gesundheitsbewussten Umgang mit der Stim-

⁵¹ Der Einfluss des stimmlichen Selbstkonzepts auf die Häufigkeit des Singens wurde bereits im vorherigen Punkt (stimmliches Selbstkonzept) begründet.

⁵² In Bezug auf die Stimmbelastung beim Singen wird nur der Einfluss der Singerfahrung und der Teilnahme an Musikfortbildungen hin untersucht. Die Instrumentalerfahrung wird hier nicht betrachtet.

me schulen (z.B. beim Singen), sind deshalb bereits in der Ausbildungsphase von Lehrern sinnvoll.

Evaluationsstudien ergaben, dass die Teilnahme an solchen Singförderungsmaßnahmen zu einer Verbesserung der Stimmleistungen und zu weniger Stimmbelastungen führen kann (z.B. Mendes et al. 2003; LeBorgne & Weinrich 2002; Forge & Gembris 2012). Wer häufiger singt und mehr Erfahrungen im Singen hat, hat folglich auch eine besser ausgebildete Stimme, was sich wiederum günstig auf die Stimmbelastung beim Singen auswirken kann. Die Teilnahme an Fortbildungen kann sich insofern positiv auf die Stimmbelastung beim Singen auswirken, indem z.B. Techniken erlernt werden, wie schonend mit der Stimme umgegangen werden kann.

Stimmbelastung beim Singen: Die Stimmbelastung beim Singen ist zudem ein Faktor, der in Bezug auf die Häufigkeit des Singens untersucht wird.

Es wird vermutet, dass diejenigen Lehrer, die eine Belastung ihrer Stimme beim Singen wahrnehmen, aufgrund stimmlicher Einschränkungen weniger häufig mit den Schülern singen als Lehrer, die keine Stimmbelastung beim Singen empfinden.

Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung: Der Einfluss der Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung wird hinsichtlich der Anwendung der SMS-Inhalte im Schulalltag überprüft.

Eine hohe Zufriedenheit mit einer Fortbildung bedeutet zwar nicht unmittelbar, dass die Teilnehmer auch gleichzeitig einen großen Lernzuwachs hatten (vgl. Helmke 1996). Denn „auch eine Veranstaltung, die zunächst Irritationen und auch Unbehagen ausgelöst hat, kann noch eine nachhaltige Wirkung bei dem Teilnehmenden verursachen und auslösend für spätere Lernprozesse wirken“ (Schüßler 2001, S. 21). Es wird aber vermutet, dass durch die Zunahme an Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung die Wahrscheinlichkeit steigt, dass die Fortbildungsinhalte von den Teilnehmern für sinnvoll erachtet wurden und dementsprechend in der Unterrichtspraxis auch eingesetzt werden.

Teilnahmemodus (Studium, Referendariat)⁵³: Der Einfluss des Teilnahmemodus wird auf die Anwendung der SMS-Inhalte hin untersucht.

Das Modul „Basiskompetenz Stimme“ richtete sich vornehmlich an Lehramtsstudierende und Lehramtsanwärter. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen liegt in der Nähe zur Berufspraxis. Während die Studierenden nach der SMS-Fortbildung teilweise noch einige Jahre

⁵³ Neben Lehramtsstudierenden und Lehramtsanwärtern konnten auch Lehrer berufsbegleitend an der SMS-Fortbildung teilnehmen. Die Gruppe der ausgebildeten Lehrer ist allerdings zu klein, als dass sie in die Analysen der Einflussfaktoren einbezogen werden kann.

benötigen, bis sie im Beruf stehen, haben die Lehramtsanwärter bereits während der Fortbildung den Vorteil, Gelerntes direkt anwenden und üben zu können.

„Häufig verbleibt der Wissenserwerb [bei Fortbildungen, S.F.] auf einer deklarativen Ebene (knowing that) und es gelingt nicht, das erworbene Faktenwissen in effektives Handlungswissen, d.h. prozedurales Wissen (knowing how), zu überführen“ (Schüßler 2007a, S. 50). Eine SMS-Teilnahme während des Studiums beinhaltet daher die Gefahr, dass das erworbene Wissen träge bleibt und nicht zur Anwendung kommt. Eine SMS-Teilnahme während des Referendariats bietet dagegen einen direkten Anwendungsbezug für die gelernten Inhalte. Durch die Möglichkeit, die Inhalte direkt in der Praxis zu üben und anzuwenden, wird das erworbene Faktenwissen in effektives Handlungswissen überführt (ebd.). Es wird deshalb davon ausgegangen, dass die Anwendung der SMS-Inhalte vom Teilnahmemodus (Studium, Referendariat) abhängig ist. Es wird vermutet, dass Lehrer, die während des Referendariats an SMS teilgenommen haben, aufgrund des größeren Praxisbezugs eher die SMS-Inhalte in der Schulpraxis anwenden als Lehrer, die während des Studiums teilgenommen haben.

Aus den theoretischen Überlegungen, die in diesem Kapitel dargelegt wurden, wurden fünf Untersuchungsbereiche mit insgesamt 18 Forschungshypothesen abgeleitet. Diese Hypothesen sind in der Tabelle 10 dargestellt.

Tabelle 10: Hypothesenüberblick

Hypothesen	
Die Teilnahme an der SMS-Fortbildung führt zu einer dauerhaften Veränderung des stimmlichen Selbstkonzepts.	
H 1:	Zwischen Messzeitpunkt 1 und 2 verändert sich das stimmliche Selbstkonzept signifikant in positiver Richtung, zwischen Messzeitpunkt 2 und 3 ist kein signifikanter Unterschied feststellbar.
Die Ausprägung des stimmlichen Selbstkonzepts hängt von folgenden Faktoren ab:	
von der Instrumentalerfahrung	
H 2:	Lehrer mit Instrumentalerfahrung haben ein höheres stimmliches Selbstkonzept als Lehrer ohne diese Erfahrung.
von der Singerfahrung neben der SMS-Fortbildung	
H 3:	Lehrer mit Singerfahrung neben SMS haben ein höheres stimmliches Selbstkonzept als Lehrer ohne diese Erfahrung.
von der Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen	
H 4:	Lehrer, die an weiteren Musikfortbildungen teilgenommen haben, haben ein höheres stimmliches Selbstkonzept als Lehrer ohne diese Erfahrung.

Die Anwendung der SMS-Inhalte hängt von folgenden Faktoren ab:**von der Klassenstufe, in der die Lehrer überwiegend unterrichten**

H 5: Lehrer der unteren Klassenstufen wenden die SMS-Inhalte häufiger an als Lehrer der oberen Klassenstufen.

vom Unterrichten des Fachs Musik

H 6: Lehrer, die das Fach Musik unterrichten, wenden die SMS-Inhalte häufiger an als Lehrer, die das Fach nicht unterrichten.

von der Ausprägung des stimmlichen Selbstkonzepts

H 7: Je höher das stimmliche Selbstkonzept der Lehrer ausgeprägt ist, desto häufiger wenden sie die SMS-Inhalte in der Schule an.

von der Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung

H 8: Je zufriedener die Lehrer mit der SMS-Fortbildung sind, desto häufiger wenden sie die SMS-Inhalte in der Schule an.

von dem Teilnahmemodus (Studium, Referendariat)

H 9: Lehrer, die während des Referendariats an SMS teilgenommen haben, wenden die SMS-Inhalte häufiger in der Schule an als Lehrer, die während ihres Studiums teilgenommen haben.

Die Belastung der Lehrerstimme beim Singen hängt von folgenden Faktoren ab:**von der Klassenstufe, in der die Lehrer überwiegend unterrichten**

H 10: Lehrer der unteren Klassenstufe nehmen eine größere Belastung der Stimme beim Singen wahr als Lehrer der oberen Klassenstufen.

von der Singerfahrung neben der SMS-Fortbildung

H 11: Lehrer mit Singerfahrung neben SMS haben weniger Stimmbelastungen als Lehrer ohne diese Erfahrung.

von der Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen

H 12: Lehrer, die an weiteren Musikfortbildungen teilgenommen haben, haben weniger Stimmbelastungen als Lehrer ohne diese Erfahrung.

Die Häufigkeit des Singens im Schulalltag hängt von folgenden Faktoren ab:**von der Klassenstufe, in der die Lehrer überwiegend unterrichten**

H 13: Lehrer der unteren Klassenstufen singen häufiger als Lehrer der oberen Klassenstufen.

vom Unterrichten des Fachs Musik

H 14: Lehrer, die das Fach Musik unterrichten, singen häufiger mit ihren Schülern als Lehrer, die das Fach nicht unterrichten.

von der Ausstattung im Fach Musik (Musikraum, Instrumente, Lehrwerke)

H 15: An Schulen, die gut im Fach Musik ausgestattet sind (Musikraum, Instrumente, Lehrwerke), singen die Lehrer häufiger mit ihren Schülern als an Schulen, die im Fach Musik schlecht ausgestattet sind.

von der musikalischen Erfahrung (Sing-, Instrumentalerfahrung, Teilnahme an Musikfortbildungen)

H 16: Lehrer mit musikalischer Erfahrung (Sing-, Instrumentalerfahrung, Teilnahme an FB) singen häufiger mit ihren Schülern als Lehrer ohne diese Erfahrung.

von der Ausprägung des stimmlichen Selbstkonzepts

H 17: Je höher das stimmliche Selbstkonzept der Lehrer ausgeprägt ist, desto häufiger singen sie mit ihren Schülern im Unterricht.

von der Stimmbelastung beim Singen

H 18: Je mehr Stimmbelastungen die Lehrer beim Singen wahrnehmen, desto weniger häufig singen sie mit ihren Schülern im Unterricht.

8.2 Methodisches Vorgehen

8.2.1 Der Fragebogen

Basierend auf den Erkenntnissen der Interviewstudie und mithilfe der vorangegangenen theoretischen Auseinandersetzung wurde ein Fragebogen für die Hauptstudie entwickelt. Der Fragebogen erfasst anhand einer größeren Stichprobe von 138 ehemaligen Teilnehmern die nachhaltigen Wirkungen der SMS-Fortbildung in der Schulpraxis.

Der Großteil des Fragebogens besteht aus geschlossenen Fragen mit einer 4-stufigen Likert-Skala („trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft nicht zu“). Einzelne Fragen sind offen formuliert und bieten die Möglichkeit für individuelle, frei formulierte Antworten.

Der Fragebogen setzt sich aus neun Themenbereichen mit insgesamt 41 Fragen zusammen. Die Abschnitte der einzelnen Themen sind im Fragebogen nicht chronologisch angeordnet, sondern variieren aufgrund von strategischen Überlegungen. So wurden „wichtige“ Fragen zur Nachhaltigkeit bereits zu Beginn des Fragebogens gestellt, um bei einem vorzeitigen Abbruch beim Ausfüllen des Fragebogens auf diese zumindest zurückgreifen zu können. Filterfragen stellten zudem sicher, dass den Probanden nur diejenigen Fragen gestellt wurden, die sie auch beantworten können (z.B. „Wie oft singen Sie mit Ihren Schülern im Unterricht?“ Bei der Antwort „nie“, werden alle Fragen zum Singen im Unterricht übersprungen). Ein Muster des Fragebogens befindet sich im Anhang.

Die Dokumentation der gesamten Itemkonstruktion ist ebenfalls im Anhang abgebildet. Das Dokument veranschaulicht, welches Item welchem Konstrukt bzw. inhaltlichem Thema zugeordnet ist. Durch Hinweise auf die Autoren, von denen die Items teilweise wörtlich übernommen, adaptiert oder theoretisch hergeleitet wurden, soll eine hohe Transparenz der Vorgehensweise geschaffen werden. Im Folgenden werden die einzelnen Fragebogenabschnitte im Detail vorgestellt.

1. Allgemeine Angaben zur Person: Dieser Abschnitt des Fragebogens erfasst Angaben wie Geburtsdatum, Geschlecht und studierte Fächer. Zur Differenzierung der Stichprobe wurde ebenfalls der Teilnahmemodus erfasst. Dies beschreibt, ob die Teilnahme an SMS während des Studiums, Referendariats oder berufsbegleitend stattfand.

2. Aktuelle Berufssituation: In einem weiteren Abschnitt wurden Angaben zur aktuellen Berufssituation erhoben wie den beruflichen Status (Referendar, ausgebildeter Lehrer oder anderes Berufsfeld), die Klassenstufe, in der hauptsächlich unterrichtet wird, die unterrichte-

ten Fächer im ersten Schulhalbjahr 2013, die Anzahl von Lehrern bzw. Musiklehrern an der Schule sowie Angaben zur Ausstattung im Fach Musik. Dies betrifft den Musikraum, die vorhandenen Musikinstrumente sowie Unterrichtsmaterialien und Lehrwerke.

3. Aus- und Fortbildungstätigkeiten im Bereich Musik: Durch diesen Fragenbogenabschnitt soll der Grad der musikalischen Professionalisierung der SMS-Teilnehmer festgestellt werden. Hierzu zählen Fragen zu musikalischen Tätigkeiten wie das Spielen eines Musikinstruments oder das Singen in einem Chor bzw. einer Band sowie die Teilnahme an Fortbildungen im Bereich Musik. Ebenso wurden die Lehrer um eine Einschätzung gebeten, in welchem Lebensabschnitt (Studium, Referendariat oder berufsbegleitend) die Teilnahme an einer Fortbildung wie SMS am geeignetsten erscheint und warum. Eine weitere Frage beinhaltet die Möglichkeit, eine Empfehlung für den zeitlichen Einsatz von musikalischen Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrer auszusprechen.

4. Einstellungen zum Singen: Dieser Abschnitt besteht aus insgesamt fünf Items (z.B. „Ich singe gern“) und fünf weiteren Fragen zu den Einstellungen zum Singen (z.B. „Wie wichtig ist Singen für Sie persönlich?“). Die meisten Fragen aus diesem Abschnitt wurden aus der vorherigen Projektevaluation übernommen und dienen als dritter Erhebungszeitpunkt (MZP 3) für die Erfassung der nachhaltigen Einstellungsveränderung gegenüber dem Singen. Drei Items wurden neu hinzugenommen und stammen aus den Studien von Nagel (2012, zwei Items zur Selbstwirksamkeit im Bereich Singen) und Jeanneret (1995, ein Item zum stimmlichen Selbstkonzept).

5. Zum Singen im eigenen Unterricht: In diesem Bereich befinden sich fünf Fragen nach Singenlässen, der Häufigkeit des Singens im Unterricht sowie die Benennung von Faktoren, die das Singen fördern bzw. hindern (z.B. die Fachabhängigkeit). Die Fragen bestehen sowohl aus vorgegebenen Antwortformaten als auch aus offenen Fragen (z.B. „Gründe für das Nicht-Singen“, „Was gelingt Ihnen beim Singen besonders gut?“, „Wobei haben Sie Schwierigkeiten?“).

Weiterhin besteht der Abschnitt aus einer Fragenbatterie aus 21 Items, die die Gestaltung des Singens im Unterricht erfassen. Hierfür wurden Items formuliert, die zum einen die direkte Umsetzung der SMS-Inhalte in der Unterrichtspraxis abfragen (z.B. „Ich nutze die SMS-Inhalte für meine Unterrichtsgestaltung“ oder „Ich singe in der Schule Lieder, die ich bei SMS gelernt habe“). Zum anderen wurden Items formuliert, die die Didaktik und Methodik beim Singen erfassen (z.B. „Die Schüler können mitbestimmen, welche Lieder wir im Unterricht singen“ oder „Ich gehe beim Singen auf die Singleistungen einzelner Schüler ein“). Die-

se Items basieren auf Hilbert Meyers „10 Merkmale guten Unterrichts“ (vgl. Meyer 2004) und wurden dem Forschungsgegenstand Singen im Unterricht angepasst.

6. Einschätzung der Singfähigkeiten: In diesem Abschnitt des Fragebogens sollen die ehemaligen SMS-Teilnehmer ihre Voraussetzungen beurteilen, mit Schülern singen zu können. Diese Fragen wurden den Lehrern ebenfalls bereits vor und direkt nach der Teilnahme an SMS gestellt. Die ausgewählten Items verbesserten sich in der abgeschlossenen Projektevaluation signifikant, so dass hier die Nachhaltigkeit bei der empfundenen Kompetenz mit einem dritten Untersuchungszeitpunkt (MZP 3) erfasst werden kann.

Die ehemals zehn Items wurden zudem durch acht neue Items erweitert. Vier Items wurden aus der Studie von Nagel (2012) adaptiert und beziehen sich auf ein Leistungsmotivationsinventar von Schuler und Prochaska (2001) und eine Skala zur Lehrerselbstwirksamkeit von Schmitz und Schwarzer (2000). Die anderen vier Items wurden neu konstruiert.

7. Belastungen der Lehrerstimme beim Singen: Dieser Abschnitt besteht insgesamt aus fünf Items (z.B. „Das Singen im Unterricht strengt mich an“) und dient zur Erfassung von möglichen Stimmproblemen der Lehrer beim Singen. Ein Item wurde von Nagel (2012) übernommen.

8. Bewertung der SMS-Fortbildung: Dieser Teil des Fragebogens erfasst u.a. die Nützlichkeit der einzelnen SMS-Inhalte für die Unterrichtspraxis anhand von sieben inhaltlichen Bereichen (z.B. „Erweiterung des Liedrepertoires“). Zusätzlich sollen die ehemaligen Teilnehmer die SMS-Fortbildung und die Vokalpädagogen durch Schulnoten bewerten. Zwei offene Fragen zu den wichtigsten Gewinnen und Erfahrungen sowie zu den fehlenden Inhalten im Rückblick sollen Aufschluss über den Erfolg der SMS-Fortbildung geben. Die Fragen dieses Abschnitts wurden ebenfalls bereits während der Projektevaluation gestellt, so dass hier wiederum die Nachhaltigkeit der SMS-Inhalte durch einen dritten Erhebungszeitpunkt (MZP 3) festgestellt werden kann.

9. Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung: In diesem Abschnitt werden direkte Fragen zur Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung gestellt. Insgesamt 14 Fragen bzw. Items wurden hierfür neu konstruiert. Hierunter fällt z.B., ob durch die SMS-Fortbildung weitere musikalische Aktivitäten angestoßen wurden (Instrumentalunterricht, Singen im Chor) oder inwiefern die Zusatzqualifikation im Singen eine Rolle bei der Berufseinstellung der Lehrer spielte. Entscheidend für die Nachhaltigkeit von SMS sind auch die Fragen nach der Anwendung der Fortbildungsinhalte in der Schulpraxis sowie der Austausch und die Weitergabe von Materialien im Kollegium („Ich tausche mich mit meinen Kollegen über die Inhalte/ Materialien von SMS

aus“). Als förderndes Merkmal wurde z.B. auch die Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung erfasst, die eine Rolle dabei spielen kann, inwiefern die Fortbildungsinhalte in der Schulpraxis tatsächlich angewendet werden (vgl. Westermann 2010).

8.2.2 Durchführung

Vor der Studiendurchführung wurde der Fragebogen einem Pretest unterzogen, um auf Verständlichkeit, Vollständigkeit und mögliche technische Fehler zu prüfen sowie die benötigte Zeit zum Ausfüllen zu messen. Die Testpersonen benötigten im Durchschnitt in etwa 20 Minuten für das Beantworten aller Fragen. An dem Pretest nahmen insgesamt sieben Personen teil. Hiervon waren drei Lehramtsstudierende im Fach Musik sowie eine ehemalige Teilnehmerin der SMS-Fortbildung. Die anderen zwei Personen waren als Angestellte des Instituts für Begabungsforschung in der Musik (IBFM) ebenfalls mit dem SMS-Projekt sehr gut vertraut, so dass sie als Pretester eingesetzt werden konnten. Zwei Pretests wurden online im Pretest-Modus durchgeführt, so dass die jeweiligen Befragten zu jeder Frage online Anmerkungen schreiben konnten. Die anderen Pretests wurden mit der Technik des lauten Denkens durchgeführt (vgl. Häder 2006, S. 391). Nach dem Pretest wurde der Fragebogen den Anregungen entsprechend optimiert und die endgültige Version erstellt.

Die Befragung wurde online mit der Software SoSci Survey⁵⁴ durchgeführt. Ein Vorteil von Online-Befragungen liegt vor allem in der hohen Ökonomie, der großen Reichweite, der relativ einfachen Erhebung großer Stichproben in kurzer Zeit und der hohen Akzeptanz dieser Methodik bei den Befragten (Thielsch 2008, S. 100). Nachteile sind „in der unklaren Identität der Probanden, der geringen Kontrolle und möglicher technischer Schwierigkeiten vor allem von Befragungsteilnehmern mit veralteter Software und älteren Anzeigegeräten begründet“ (ebd.).

Bei der Befragung der ehemaligen SMS-Teilnehmer überwiegen eindeutig die Vorteile von Online-Untersuchungen. Da die Stichprobe vorwiegend aus jungen Erwachsenen im Alter von Mitte bis Ende 20 besteht, kann davon ausgegangen werden, dass alle zu befragenden Personen online erreicht werden können und in der Lage sind, den Fragebogen auszufüllen. Zudem waren in den Kontaktdaten, die der Projektleiter von SMS für die Befragung zur Verfügung stellte, die E-Mail-Adressen der Teilnehmer fast vollständig vorhanden im Gegensatz zur Postadresse. Auch wenn E-Mail-Adressen schnell veralten können, ist ein Wohnungswechsel

⁵⁴ SoSci Survey (www.soscisurvey.de) ist ein Tool, das auf die Erhebung von Daten über das Internet spezialisiert ist. Es bietet über die Erfassung von Daten hinaus einen direkten Import in das Statistik-Programm SPSS.

und somit die Änderung der Postadresse im Übergang von Studium zum Referendariat bzw. von Referendariat ins Berufsleben wahrscheinlicher als der Wechsel der E-Mail-Adresse.

Die Problematik von Mehrfachteilnahmen bei Online-Befragungen wie Thielsch (2008, S. 101) sie beschreibt, konnte aufgrund der Vergabe von Seriennummern weitestgehend ausgeschlossen werden. Dies ist eine Einstellung, die bei der Versendung von Serienmails im Programm von SoSci Survey extra ausgewählt werden kann. Zudem konnten gezielt Erinnerungsmails an diejenigen Personen verschickt werden, die nach einer gewissen Zeit noch nicht an der Befragung teilgenommen hatten, ohne die Anonymität zu gefährden. Vor allem diese Maßnahme kann deutlich zur Erhöhung der Rücklaufquote beitragen (Kuckartz, Ebert, Rädiker & Stefer 2009, S. 53 ff.).

Der Befragungszeitraum wurde auf insgesamt fünf Wochen festgelegt und fand vom 25. Februar bis zum 1. April 2013 statt. Die erste E-Mail mit dem Aufruf zur Teilnahme an der Online-Befragung wurde an 387 ehemalige SMS-Teilnehmer geschickt. Nach zwei Wochen wurde eine erste Erinnerungsmail an diejenigen Befragten geschickt, die zu diesem Zeitpunkt noch nicht an der Befragung teilgenommen hatten, eine weitere nach Ablauf von vier Wochen.

Unter den angeschriebenen Personen befand sich eine unbekannte Anzahl an Teilnehmern, die ihr Studium zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht abgeschlossen hatten und somit an der Befragung aufgrund mangelnder Praxiserfahrung (Ausschlusskriterium) nicht teilnehmen konnten. Da die E-Mail-Adressen diese Vorauswahl der Stichprobe nicht hergaben, wurden zunächst alle ehemaligen Teilnehmer per E-Mail angeschrieben. Das Anschreiben wies darauf hin, dass an der Befragung nur mit einem abgeschlossenem Studium und einer anschließenden Praxiserfahrung teilgenommen werden kann. Eine Frage nach der aktuellen beruflichen Tätigkeit im Fragebogen stellte die Stichprobenauswahl ebenfalls sicher und ermöglichte, Studenten in der Auswertung im Nachhinein noch auszuschließen.

Von den 387 möglichen erreichbaren Personen nahmen 148 an der Online-Befragung teil. Zehn Fragebögen mussten im Nachhinein aussortiert werden, da entweder zu viele Fragen unbeantwortet oder die Befragten noch Studenten waren. In der Auswertung wurden letztendlich 138 Personen berücksichtigt. Dies sind etwas mehr als ein Drittel der ehemaligen SMS-Teilnehmer und bedeutet eine Rücklaufquote von 35,7%.

8.2.3 Auswertung

Für die Auswertung der quantitativen Daten wurde das Statistikprogramm SPSS in der Version 21 verwendet. Die Daten wurden zunächst univariat mithilfe von Häufigkeitsverteilungen und Mittelwertsberechnungen ausgewertet. In einem zweiten Schritt erfolgten bivariate Analysen zur Überprüfung von Unterschieden und Zusammenhängen zwischen zwei Gruppen bzw. Variablen. Bei ordinalen Daten wurde der Mann-Whitney-*U*-Test verwendet, bei Ratingskalen der *t*-Test für verbundene Stichproben. Für die Einschätzung der Relevanz der gefundenen Unterschiede wurden beim Mann-Whitney-*U*-Test das Maß der Effektstärke r^{55} hinzugezogen, beim *t*-Test die Effektstärke d^{56} . Zusammenhänge zwischen zwei Variablen wurden durch Korrelationsanalysen überprüft. Der Korrelationskoeffizient r^{57} kann hierbei Werte zwischen -1 und +1 annehmen, wobei ein Wert von +1 (bzw. -1) auf einen positiven (bzw. negativen) linearen Zusammenhang hinweist.

In einem dritten Schritt erfolgten multivariate Analysen wie eine explorative Faktorenanalyse, mehrfaktorielle Varianz- bzw. Kovarianzanalysen sowie lineare Regressionsanalysen. Die explorative Faktorenanalyse ist ein strukturentdeckendes Verfahren und dient zur Datenreduktion. Als Methode wurde das Verfahren der Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation verwendet. Ziel der Faktorenanalyse war es, die ermittelten Faktoren anschließend für weitere statistische Verfahren zu verwenden. Für diesen Zweck wurden nach der Faktorenextraktion die dazugehörigen Faktorwerte durch SPSS berechnet und als neue Variablen in der Datendatei gespeichert (vgl. Brosius 2013, S. 811-812). Dieses Verfahren wurde gewählt, da die Faktorwerte im Gegensatz zu einer Indexbildung über den Mittelwertscore eine bessere Schätzung ermöglichen. Dies liegt daran, da hier die Items aufgrund ihrer entsprechenden Korrelationen zum Konstrukt gewichtet werden (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 147).

Im Anschluss an die Faktorenanalyse wurden Reliabilitätsanalysen durchgeführt, um die interne Homogenität der einzelnen Faktoren zu prüfen. Die Beurteilung der internen Konsistenz bzw. Homogenität erfolgte über den Reliabilitätskoeffizienten Cronbachs α . Cronbachs α kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen, wobei ein Wert von 1 eine vollständige Homogenität bedeuten würde. Alpha-Werte ab 0,7 gelten als zufriedenstellend (Rammstedt 2004, S. 15).

⁵⁵ Bei einem Unterschied zwischen zwei Medianen (Mann-Whitney-*U*-Test) wird die Effektgröße $r = \frac{z}{\sqrt{N}}$ berechnet (Ellis 2010, S. 28). Werte $< .30$ weisen auf einen kleinen Effekt hin, Werte zwischen $.30$ und $.50$ auf einen mittleren Effekt und Werte $> .50$ auf starke Effekte (ebd., S. 41).

⁵⁶ Nach Cohen weist $d = 0.2$ auf einen kleinen, $d = 0.5$ auf einen mittleren und $d = 0.8$ auf einen starken Effekt hin (ebd.).

⁵⁷ Ein $r = .10$ weist hierbei auf eine schwache Korrelation zwischen den Variablen hin, ein $r = .30$ auf eine mittlere Korrelation und ein $r = .50$ und größer auf eine starke Korrelation (ebd.).

Der Einfluss mehrerer unabhängiger Variablen auf die Mittelwerte einer oder auch mehrerer abhängiger Variablen wurde mit der Prozedur des Allgemeinen Linearen Modells (ALM) untersucht. Das ALM ist ein Verfahren, das Varianz- und Regressionsanalysen miteinander kombiniert (vgl. Brosius 2013, S. 628). Als abhängige Variable wurden die neu erhaltenen Variablen aus der Faktorenanalyse verwendet.

Die unabhängigen Variablen waren überwiegend dichotom⁵⁸, vier Variablen (personenbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen, unterrichtsbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen, unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz, Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung) waren intervallskaliert und wurden aufgrund des Skalenniveaus als Kovariate berücksichtigt (vgl. Bortz & Schuster 2010, S. 305). „Dies ist dadurch möglich, dass zur Schätzung des *Allgemeinen linearen Modells* eine Varianzanalyse mit einer Regressionsanalyse kombiniert wird“ (Brosius 2013, S. 628). Durch das ALM wurde erstens überprüft, ob eine der unabhängigen Variablen einen Haupteffekt aufweist und zweitens, ob es signifikante Interaktionsbeziehungen zwischen den Faktoren gibt. Als Gütemaß der linearen Regression wurde R-Quadrat⁵⁹ herangezogen.

Daten über drei Messzeitpunkte wurden ebenfalls unter der Anwendung des Allgemeinen Linearen Modells auf signifikante Unterschiede getestet. In der Analyse von mehreren Messzeitpunkten wurden nur diejenigen Personen einbezogen, die an allen drei Untersuchungen teilgenommen haben. Für die Einschätzung der Relevanz wurde beim ALM bzw. der Varianzanalysen die Effektgröße Eta-Quadrat⁶⁰ hinzugezogen.

Bei einer Stichprobengröße von $N > 30$ wurde auf die Prüfung der Normalverteilung verzichtet, da das zentrale Grenzwerttheorem besagt, dass bei steigendem Stichprobenumfang die Verteilung der Mittelwerte in eine Normalverteilung übergeht (Bortz 1999, S. 93). Bortz und Schuster (2010) verweisen darauf, dass bei größeren Stichproben von $N > 30$ Verteilungsannahmen für parametrische Testverfahren häufig vernachlässigbar sind.⁶¹ Das Signifikanzniveau liegt bei einem $\alpha = 5\%$. Es wird von einem signifikanten Ergebnis ausgegangen, wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit $p < .05$ ist.

⁵⁸ Die Instrumentalerfahrungen wurden z.B. als ja = 1, nein = 0 codiert. Die Frage: „Unterrichten Sie das Fach Musik?“ wurde ebenfalls als ja = 1, nein = 0 codiert.

⁵⁹ Die Konventionen für R-Quadrat lauten: kleiner Effekt: $R^2 = .02$, mittlerer Effekt: $R^2 = .13$, starker Effekt: $R^2 = .26$ (Ellis 2010, S. 41).

⁶⁰ Die Konventionen für Eta-Quadrat lauten: Kleiner Effekt: $\eta^2 = 0,01$, mittlerer Effekt: $\eta^2 = 0,06$, starker Effekt: $\eta^2 = 0,14$ (ebd.).

⁶¹ Die Stichprobe reduzierte sich bei der Einbeziehung der drei Messzeitpunkte auf weniger als 30 Teilnehmer. Der Shapiro-Wilk-Test ergab, dass die Daten nicht normal verteilt sind. Da der t -Test aber relativ robust gegenüber der Verletzung der Voraussetzungen reagiert, wurde sich dennoch für dieses parametrische Verfahren entschieden. Die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung müssen deshalb unter Vorbehalt interpretiert werden.

Neben geschlossenen enthielt der Fragebogen ebenfalls einige offene Fragen. Die Antworten zu den offenen Fragen wurden zunächst qualitativ ausgewertet. Hierzu wurden die gegebenen Antworten inhaltlich analysiert und Kategorien zugeordnet. In einem weiteren Schritt wurden die Antworten zu den einzelnen Kategorien quantitativ ausgezählt.

8.3 Faktorenanalyse und Skalenbildung

Vor der Ergebnispräsentation der Fragebogenerhebung werden zunächst die durchgeführten Faktorenanalysen und Skalenbildungen erläutert. Dies hat den Vorteil, dass die gefundenen Strukturen und Dimensionen der Fragebogenitems bereits für die deskriptive Ergebnisdarstellung genutzt und als ein Themenkomplex jeweils beschrieben werden können.⁶²

Zunächst werden die explorativen Faktorenanalysen zur „Gestaltung des Singens in der Schule“ und zum „stimmlichen Selbstkonzept“ erläutert. Im Anschluss erfolgt die Darstellung der Skalenbildungen zur „Stimmbelastung beim Singen“ und zur „Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung“. Auf die Dokumentation der jeweiligen Korrelationsmatrix wird aus Platzgründen an dieser Stelle verzichtet. Diese können auf Nachfrage bei der Autorin eingesehen werden. Für die Überprüfung der Dateneignung für die Faktorenanalyse werden stattdessen das Kaiser-Meyer-Olkin-Maß⁶³ und der Bartlett-Test⁶⁴ angegeben.

8.3.1 Zur Gestaltung des Singens in der Schule

Zur Erfassung der Gestaltung des Singens in der Schule wurden insgesamt 21 Items formuliert. Anhand einer explorativen Faktorenanalyse soll eine Struktur entdeckt und eine Dimensionsreduktion erreicht werden. Als Analyseverfahren wurde die Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation verwendet.

Aus den 21 Items wurden sechs Faktoren mit einem Eigenwert > 1 extrahiert. Die erklärte Gesamtvarianz dieser sechs Faktoren ist 62,5%. Der Bartlett-Test für die Faktorenanalyse ist höchst signifikant ($p < .001$). Das Kaiser-Meyer-Olkin-Maß der Stichprobeneignung beträgt .772. Die Voraussetzungen für die Durchführung einer Faktorenanalyse sind somit erfüllt.

⁶² Die Häufigkeitsausprägungen der erhaltenen Faktoren bzw. Skalen werden in den einzelnen thematischen Ergebniskapiteln jeweils ausführlich dargestellt (s. Kapitel 9.2.5 Zur Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung, Kapitel 9.3.3 Zur Gestaltung des Singens in der Schule, Kapitel 9.3.4 Belastungen der Lehrerstimme beim Singen und Kapitel 9.5.1 Das stimmliche Selbstkonzept aus Sicht der Schulpraxis).

⁶³ Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) ist ein Indikator dafür, ob eine Faktorenanalyse sinnvoll erscheint. Der Wertebereich liegt zwischen 0 und 1. Bei einem Wert $< .50$ ist eine Faktorenanalyse nicht zu empfehlen (ebd., S. 342-343).

⁶⁴ Ein signifikantes Ergebnis beim Bartlett-Test auf Sphärizität weist darauf hin, „dass die Stichprobe aus einer Grundgesamtheit entstammt, in der die Variablen unkorreliert sind“ (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber 2011, S. 341). Dies gilt als eine Voraussetzung für die Durchführung der Faktorenanalyse.

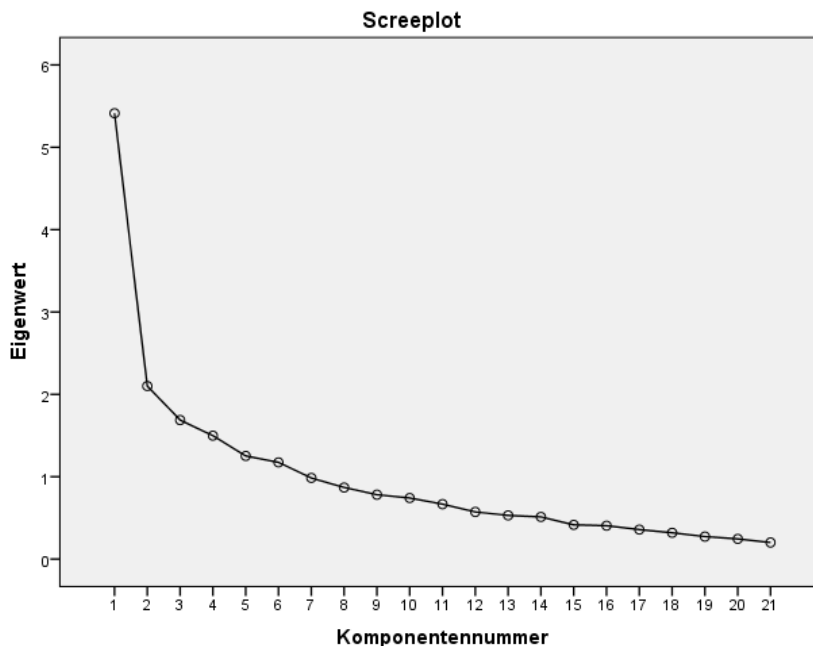


Abbildung 11: Screepplot „Gestaltung des Singens in der Schule“

In dem Screepplot (s. Abbildung 11) ist zu sehen, dass der erste Faktor den größten Anteil an Varianz aufklärt. Der Knick der Kurve erfolgt nach dem zweiten Faktor. Da die anderen vier Faktoren allerdings eine bedeutende inhaltliche Relevanz für die Beschreibung der Gestaltung des Singens der ehemaligen SMS-Teilnehmer in der Schule darstellen, werden diese ebenfalls interpretiert. Die Tabelle 11 zeigt, welche Items auf welchen Faktor laden.

Tabelle 11: Faktorladungen „Gestaltung des Singens“ nach Varimax-Rotation

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6
Ich nutze die SMS-Inhalte für meine Unterrichtsgestaltung.	.829					
Die Inhalte von SMS waren nützlich für den Einsatz im Unterricht.	.810					
Ich singe in der Schule Lieder, die ich bei SMS gelernt habe.	.774					
Vor dem Singen mache ich mit den Schülern Aufwärmübungen zum Singen.	.531			.448		
Die Mehrzahl der Schüler ist aktiv bei der Sache, wenn wir singen.		.832				
Es gibt beim Singen nur wenige Unterrichtsstörungen.		.762				
Das Singen mit den Schülern beeinflusst das Unterrichtsklima positiv.		.662				
Ich plane das Singen didaktisch begründet.		.404				

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6
Die Schüler können mitbestimmen, welche Lieder wir im Unterricht singen.			.700			
Ich kann flexibel auf die Bedürfnisse der Schüler beim Singen reagieren.			.680			
Ich gehe beim Singen auf die Singleleistungen einzelner Schüler ein.			.665			
Ich versuche auch mehrstimmige Lieder mit den Schülern zu singen.			.554			
Ich gestalte das Singen mit den Schülern abwechslungsreich.		.447	.527			
Die Schüler begleiten sich beim Singen mit Instrumenten.				.709		
Mir ist es wichtig, dass die Schüler Noten lernen.				.685		
Ich begleite die Schüler beim Singen mit einem Instrument.				.535		-.458
Wenn ich mit den Schülern singe, überlege ich mir genau, wie ich vorgehe.					.814	
Ich achte darauf, angemessene Lieder auszuwählen.					.759	
Ich reflektiere das Singen im Nachhinein und leite Handlungsstrategien ab.		.402			.457	
Ich lasse die Schüler häufig zum Playback einer CD singen.						.751
Ich erfinde mit den Schülern passende Bewegungen zum Liedertext.		.416				.553
Erklärte Gesamtvarianz = 62,5%	25,8%	10,0%	8,0%	7,1%	6,0%	5,6%
Faktorladungen < .40 sind in der Tabelle unterdrückt						

Im Folgenden werden die Faktoren inhaltlich beschrieben sowie die Reliabilitätsanalysen dargestellt. Eine Übersicht ist in der Tabelle 12 zu sehen. Die Reliabilitätsanalysen zeigen, dass insgesamt drei reliable Skalen vorliegen. Die Alpha-Werte der Faktoren 4 und 5 sind dagegen nicht zufriedenstellend. Über den sechsten Faktor wurde aufgrund der geringen Anzahl von nur zwei Items keine Reliabilitätsanalyse gerechnet.

Tabelle 12: Inhaltliche Bedeutung und Reliabilität der Faktoren „Gestaltung des Singens“

Faktor	Inhaltliche Bedeutung	Reliabilität (Cronbachs-Alpha)
1	Anwendung der SMS-Inhalte im Unterricht	4 Items, $\alpha = .786$
2	Unterrichtsklima beim Singen	4 Items, $\alpha = .704$
3	Methodenvielfalt	5 Items, $\alpha = .734$
4	Einsatz von Instrumenten und Noten zur Singbegleitung	3 Items, $\alpha = .599$
5	Zielgerichtetes Vorgehen und Reflexion	3 Items, $\alpha = .579$
6	Anforderungen beim Singen an die Lehrperson	2 Items

Faktor 1: Anwendung der SMS-Inhalte (4 Items, $\alpha = .786$)

Faktor 1 umfasst Items, die sich auf die Anwendung der SMS-Inhalte im Unterricht beziehen (s. Tabelle 13). Auf diesen Faktor laden Items, die beschreiben, inwiefern die gelernten Inhalte von den Lehrern als nützlich empfunden und im Schulalltag eingesetzt werden. Die Mittelwerte der Items liegen auf der 4-stufigen Skala zwischen 1,57 und 2,76, die Standardabweichungen zwischen 0,68 und 1,01. Die Reliabilität der Skala ist mit $.786$ zufriedenstellend. Die Trennschärfen liegen zwischen $.458$ und $.733$, also weit über der Grenze von $.30$.⁶⁵ Bei Ausschluss des vierten Items „Vor dem Singen mache ich mit den Schülern Aufwärmübungen der Stimme“, würde sich die Reliabilität auf $.821$ erhöhen. Da kindgerechte Stimmbildungsübungen aber ein zentrales Thema der SMS-Fortbildung waren, hat das Item inhaltlich seine Berechtigung in der Skala „Anwendung der SMS-Inhalte“ und wurde deshalb in der Skala beibehalten.

Tabelle 13: Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse „Anwendung der SMS-Inhalte“

Item (N = 115)	M	SD	Trennschärfe	Cronbachs-Alpha, wenn Item gelöscht
Ich nutze die SMS-Inhalte für meine Unterrichtsgestaltung. (1)	2,13	0,89	.733	.659
Die Inhalte von SMS waren nützlich für den Einsatz im Unterricht. (2)	1,57	0,68	.595	.747
Ich singe in der Schule Lieder, die ich bei SMS gelernt habe. (3)	2,12	0,97	.648	.704
Vor dem Singen mache ich mit den Schülern Aufwärmübungen der Stimme. (4)	2,76	1,01	.458	.812
Skala: trifft zu = 1, trifft eher zu = 2, trifft eher nicht zu = 3, trifft nicht zu = 4				

Faktor 2: Unterrichtsklima beim Singen (4 Items, $\alpha = .704$)

Faktor 2 beinhaltet Items, die das Unterrichtsklima beim Singen beschreiben (s. Tabelle 14). Dies umfasst z.B. die Aktivierung der Schüler sowie das Ausmaß an Unterrichtsstörungen beim Singen. Die Mittelwerte der Items liegen zwischen 1,69 und 2,46, die Standardabweichungen zwischen 0,60 und 0,79. Die Reliabilität der Skala ist mit $.704$ zufriedenstellend. Die Trennschärfen liegen zwischen $.369$ und $.672$. Bei Ausschluss des wenig trennscharfen Items „Ich plane das Singen didaktisch begründet“, würde sich die Reliabilität leicht auf $.729$ erhöhen. Das Item wurde in der Skala belassen, da eine inhaltliche Klarheit der Lehrperson auch zu einem positiven Unterrichtsklima beitragen kann.

⁶⁵ Zur Einschätzung der Trennschärfe siehe Bühner (2006): Der Wertebereich der Trennschärfe liegt zwischen -1 und $+1$, hierbei bedeutet $< .30$ = niedrig, $.30$ bis $.50$ = mittel, $> .50$ = hoch.

Tabelle 14: Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse „Unterrichtsklima beim Singen“

Item (N = 115)	M	SD	Trennschärfe	Cronbachs-Alpha, wenn Item gelöscht
Die Mehrzahl der Schüler ist aktiv bei der Sache, wenn wir Singen. (1)	1,69	0,60	.672	.541
Es gibt beim Singen nur wenige Unterrichtsstörungen. (2)	1,93	0,73	.468	.655
Das Singen mit den Schülern beeinflusst das Unterrichtsklima positiv. (3)	1,71	0,62	.504	.635
Ich plane das Singen didaktisch begründet. (4)	2,46	0,79	.369	.729
Skala: trifft zu = 1, trifft eher zu = 2, trifft eher nicht zu = 3, trifft nicht zu = 4				

Faktor 3: Methodenvielfalt (5 Items, $\alpha = .734$)

Faktor 3 umfasst Items, die unterschiedliche methodische Herangehensweisen beim Singen beschreiben (s. Tabelle 15). Das erste Item beschreibt z.B. eine schülerzentrierte Herangehensweise; das zweite, dritte und vierte Item die Fähigkeit, die Schüler individuell nach ihren Lernbedürfnissen zu fördern, wofür ebenfalls unterschiedliche methodische Herangehensweisen benötigt werden. Das letzte Item beschreibt, inwiefern das Singen von den Lehrern abwechslungsreich gestaltet wird. Die Mittelwerte der Items liegen zwischen 2,04 und 2,98, die Standardabweichungen zwischen 0,74 und 0,93. Die Reliabilität der Skala ist mit .734 zufriedenstellend. Die Trennschärfen liegen zwischen .356 und .652.

Tabelle 15: Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse „Methodenvielfalt“

Item (N = 115)	M	SD	Trennschärfe	Cronbachs-Alpha, wenn Item gelöscht
Die Schüler können mitbestimmen, welche Lieder wir im Unterricht singen. (1)	2,05	0,83	.356	.740
Ich kann flexibel auf die Bedürfnisse der Schüler beim Singen reagieren. (2)	2,55	0,81	.652	.626
Ich gehe beim Singen auf die Singleleistungen einzelner Schüler ein. (3)	2,95	0,77	.538	.673
Ich versuche, auch mehrstimmige Lieder mit den Schülern zu singen. (4)	2,98	0,93	.441	.714
Ich gestalte das Singen mit den Schülern abwechslungsreich. (5)	2,04	0,74	.522	.680
Skala: trifft zu = 1, trifft eher zu = 2, trifft eher nicht zu = 3, trifft nicht zu = 4				

Faktor 4: Einsatz von Instrumenten und Noten zur Singbegleitung (3 Items, $\alpha = .599$)

Bei dem vierten Faktor handelt es sich um den Einsatz von Instrumenten und Noten beim Singen (s. Tabelle 16). Die Liedbegleitung kann sowohl durch die Lehrperson geschehen als

auch durch die Schüler (Item 1 und 2). Mit dem dritten Item wird zudem abgefragt, inwiefern den Lehrpersonen das Lehren von Noten im Kontext des Singens wichtig ist.

Die Mittelwerte der Items liegen zwischen 2,66 und 3,06, die Standardabweichungen zwischen 0,88 und 1,15. Die Mittelwerte zeigen, dass der Einsatz von Instrumenten für die Lehrer keine besonders große Rolle beim Singen spielt. Die Skala ist mit einem Cronbachs α von .599 allerdings nicht ausreichend reliabel⁶⁶.

Tabelle 16: Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse
„Einsatz von Instrumenten und Noten zur Singbegleitung“

Item (N = 115)	M	SD	Trennschärfe	Cronbachs-Alpha, wenn Item gelöscht
Die Schüler begleiten sich beim Singen mit Instrumenten. (1)	3,06	0,88	.542	.319
Ich begleite die Schüler beim Singen mit einem Instrument. (2)	2,82	1,15	.369	.574
Mir ist es wichtig, dass die Schüler Noten lernen. (3)	2,66	0,96	.338	.595
Skala: trifft zu = 1, trifft eher zu = 2, trifft eher nicht zu = 3, trifft nicht zu = 4				

Faktor 5: Zielgerichtetes Vorgehen und Reflexion (3 Items, $\alpha = .579$)

Der fünfte Faktor umfasst Items, die das zielgerichtete Vorgehen und die Reflexion der Lehrperson beim Singunterricht beschreiben (s. Tabelle 17). Zum einen geht es hier um eine gewissenhafte Vor- und Nachbereitung der Singeinheiten (Item 1 und 3) sowie um ein Bewusstsein bei der Liedauswahl (Item 2). Die Mittelwerte der Items liegen zwischen 1,44 und 2,57, die Standardabweichungen zwischen 0,56 und 0,80. Die Skala ist mit einem Cronbachs α von .579 nicht ausreichend reliabel.

Tabelle 17: Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse
„Zielgerichtetes Vorgehen und Reflexion“

Item (N = 115)	M	SD	Trennschärfe	Cronbachs-Alpha, wenn Item gelöscht
Wenn ich mit den Schülern singe, überlege ich mir genau, wie ich vorgehe. (1)	2,10	0,64	.531	.263
Ich achte darauf, angemessene Lieder auszuwählen. (2)	1,44	0,56	.329	.564
Ich reflektiere das Singen im Nachhinein und leite Handlungsstrategien ab. (3)	2,57	0,80	.342	.587
Skala: trifft zu = 1, trifft eher zu = 2, trifft eher nicht zu = 3, trifft nicht zu = 4				

⁶⁶ Vorschläge zur Skalenerweiterung sind in Kapitel 11 zu finden.

Faktor 6: Anforderungen beim Singen an die Lehrperson (2 Items)

Der sechste Faktor umfasst Items, die zwei spezielle Anforderungen beim Singen mit Schülern thematisieren (s. Tabelle 18, vgl. Kapitel 3.3). Zum einen sollte die Liedvermittlung in der Schule im besten Fall ohne mediale Hilfsmittel erfolgen, d.h. auf das Singen zu Playback von CD sollten die Lehrpersonen möglichst verzichten. Die Häufigkeit vom Medieneinsatz bei der Liedvermittlung wurde in dem ersten Item abgefragt. Der Mittelwert liegt bei 2,35 ($SD = 0,99$).

Zum anderen sollte das Singen möglichst in Verbindung mit Bewegung vermittelt werden, um den natürlichen Bewegungsdrang der Schüler zu fördern. Diese Anforderung wurde durch das zweite Item abgefragt. Der Mittelwert des Items liegt hier bei 1,59 ($SD = 0,72$).

Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen „Anforderungen an die Lehrperson“

Item (N = 127)	M	SD
Ich lasse die Schüler häufig zum Playback einer CD singen. (1)	2,35	0,99
Ich erfinde mit den Schülern passende Bewegungen zum Liedertext. (2)	1,59	0,72
Skala: trifft zu = 1, trifft eher zu = 2, trifft eher nicht zu = 3, trifft nicht zu = 4		

Für die vertiefenden multivariaten Analysen in Kapitel 9.6 wurden nur über den Faktor „Anwendung der SMS-Inhalte“ nach der Faktorextraktion die dazugehörigen Faktorwerte durch SPSS berechnet und als neue Variable gespeichert. Die neu erhaltene Variable „Anwendung der SMS-Inhalte“ wird später als abhängige Variable im Allgemeinen Linearen Modell für eine mehrfaktorielle Kovarianzanalyse eingesetzt. Da die anderen fünf Faktoren nur eine geringe Varianzaufklärung haben und zum Teil auch nur ungenügend reliabel sind, wird auf eine vertiefende Analyse dieser Faktoren verzichtet. Sie werden ausschließlich anhand von Häufigkeitsverteilungen in Kapitel 9.3.3 beschrieben.

8.3.2 Zum stimmlichen Selbstkonzept

In dieser Arbeit werden zwei situationsspezifische Dimensionen des stimmlichen Selbstkonzepts untersucht – das *personenbezogene* und das *unterrichtsbezogene* stimmliche Selbstkonzept. Unter dem personenbezogenen stimmlichen Selbstkonzept werden die Einschätzung der eigenen Singfähigkeiten und Einstellungen zum Singen bzw. zur eigenen Stimme gefasst. Das unterrichtsbezogene stimmliche Selbstkonzept beschreibt zudem die Einschätzung der Singfähigkeiten und Einstellungen im Bereich des Singens mit Schülern im Unterricht (vgl. Kapitel 5.1.3).

Der Fragebogen beinhaltete insgesamt 18 Items, über die das stimmliche Selbstkonzept erfasst wurde. Anhand einer explorativen Faktorenanalyse soll erstens eine Struktur entdeckt und eine Dimensionsreduktion erreicht werden. Zweitens soll überprüft werden, inwieweit sich die theoretisch hergeleiteten situationsspezifischen Selbstkonzepte über die Faktoren tatsächlich abbilden lassen. Als Analyseverfahren wurde die Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation verwendet.

Aus den 18 Items wurden drei Faktoren mit einem Eigenwert > 1 extrahiert. Die erklärte Gesamtvarianz dieser drei Faktoren ist 57,9%. Der Bartlett-Test für die Faktorenanalyse ist höchst signifikant ($p < .001$). Das Kaiser-Meyer-Olkin-Maß der Stichprobeneignung beträgt .884. Die Voraussetzungen für die Durchführung einer Faktorenanalyse sind somit erfüllt.

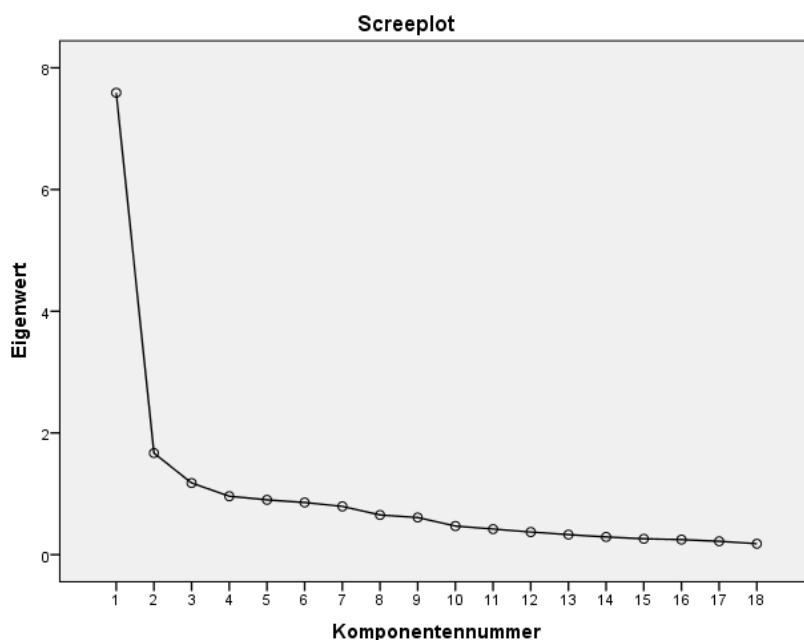


Abbildung 12: Screepplot „Stimmliches Selbstkonzept“

In dem Screepplot (s. Abbildung 12) ist zu sehen, dass der erste Faktor den größten Anteil an Varianz aufklärt (21,7%). Der Knick der Kurve erfolgt nach dem zweiten Faktor (Varianzaufklärung 20,6%). Da der dritte Faktor ebenfalls noch einen Varianzanteil von 15,6% aufklärt, wurde eine Lösung mit drei Faktoren gewählt. Das bedeutet, dass neben den zwei vermuteten Dimensionen des stimmlichen Selbstkonzepts – das personenbezogene sowie das unterrichtsbezogene stimmliche Selbstkonzept – eine weitere dritte Dimension eine Rolle spielt. Die theoretischen Vorüberlegungen aus Kapitel 5.1.3 müssen dementsprechend um die Dimension der unterrichtsbezogenen Liederarbeitskompetenz erweitert werden (s. Tabelle 20). Die Tabelle 19 zeigt, welche Items auf welchen Faktor laden.

Tabelle 19: Faktorladungen „Stimmliches Selbstkonzept“ nach Varimax Rotation

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Ich kann nicht singen.	-.829		
Ich kann bei einem mehrstimmigen Lied einen längeren Abschnitt alleine korrekt mitsingen.	.755		
Ich kann eine vorgegebene Liedmelodie korrekt nachsingen.	.754		
Meine Stimme ist einfach zu schlecht, um mit Schülern zu singen.	-.682	-.447	
Mir fehlt es an musikalischer Kompetenz, um mit Schülern zu singen.	-.623	-.423	
Ich singe gern.	.569		
Ich traue mir zu, im Unterricht mit meinen Schülern zu singen.	.436	.701	
Ich fühle mich gut vorbereitet, mit Schülern zu singen.	.407	.651	
Ich traue mir zu, ein Gesangsstück mit meinen Schülern öffentlich aufzuführen, wenn wir vorher genug Zeit zum Üben haben.		.648	
Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst unmotivierte Schüler für das Singen zu begeistern.		.643	
Das Singen mit den Schülern macht mir Spaß.		.614	
Mir fehlt es an didaktischer Kompetenz, um mit Schülern zu singen.	-.422	-.597	
Ich verfüge über ein ausreichendes Repertoire an Liedern.		.451	.413
Ich bin in der Lage, neue Lieder nach Noten mit Schülern zu erarbeiten.			.827
Ich bin in der Lage, mich beim Singen auf einem Instrument zu begleiten.			.739
Ich fühle mich sicher beim Anleiten / Dirigieren von Liedern.		.490	.570
Ich bin in der Lage, auch ohne Noten ein Lied mit den Schülern zu erarbeiten.			.543
Ich traue mir zu, die gesanglichen Leistungen meiner Schüler zu beurteilen.			.460
Erklärte Gesamtvarianz = 57,9%	21,7%	20,6%	15,6%
Faktorladungen < .40 sind in der Tabelle unterdrückt			
Extraktionsmethode: Analyse der Hauptkomponente. 3 Komponenten extrahiert.			

Im Folgenden werden die Faktoren wieder inhaltlich beschrieben sowie die Reliabilitätsanalysen dargestellt. Eine Übersicht ist in der Tabelle 20 zu sehen. Die Reliabilitätsanalysen zeigen, dass insgesamt drei reliable Teilskalen vorliegen.

Tabelle 20: Inhaltliche Bedeutung und Reliabilität der Faktoren „Stimmliches Selbstkonzept“

Faktor	Inhaltliche Bedeutung	Reliabilität (Cronbachs-Alpha)
1	Personenbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen	6 Items, $\alpha = .876$
2	Unterrichtsbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen	6 Items, $\alpha = .830$
3	Unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz	6 Items, $\alpha = .775$

Faktor 1: Personenbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen (6 Items, $\alpha = .876$)

Auf den ersten Faktor laden Items, die die Einschätzung der eigenen Singfähigkeiten beschreiben (s. Tabelle 21). Neben der Fähigkeitseinschätzung beschreibt das dritte Item zudem eine Einstellung zum Singen. Die sechs Items sind somit der Dimension des personenbezogenen stimmlichen Selbstkonzepts zuzuordnen (vgl. Abbildung 5 in Kapitel 5.1.3).

Die Mittelwerte der Items liegen zwischen 1,30 und 3,64 (negativ formuliertes Items), die Standardabweichungen zwischen 0,60 und 0,85. Die Mittelwerte sprechen dafür, dass das stimmliche Selbstkonzept der befragten Lehrer hinsichtlich der personenbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen hoch ausgeprägt ist.

Mit einem Cronbachs α von .876 weist die Skala eine hohe Reliabilität auf. Die Trennschärfen aller Items liegen über der Grenze von .30. Das Item „Ich kann nicht singen“ repräsentiert die Skala am besten (Trennschärfe .776). Das Item „Ich singe gern“ hat hingegen die geringste Trennschärfe (.588). Bei Ausschluss dieses Items würde sich die Reliabilität der Skala aber nicht erhöhen.

Tabelle 21: Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse
„Personenbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen“

Item (N = 127)	M	SD	Trennschärfe	Cronbachs-Alpha, wenn Item gelöscht
Ich kann bei einem mehrstimmigen Lied einen längeren Abschnitt alleine korrekt mitsingen. (1)	1,83	0,84	.695	.854
Ich kann eine vorgegebene Liedmelodie korrekt nachsingen. (2)	1,58	0,69	.714	.851
Ich singe gern. (3)	1,30	0,60	.588	.871
Ich kann nicht singen.* (4)	3,64	0,70	.776	.840
Meine Stimme ist einfach zu schlecht, um mit Schülern zu singen.* (5)	3,44	0,85	.694	.854
Mir fehlt es an musikalischer Kompetenz, um mit Schülern zu singen.* (6)	3,32	0,82	.657	.860

Skala: trifft zu = 1, trifft eher zu = 2, trifft eher nicht zu = 3, trifft nicht zu = 4
*negativ formulierte Items wurden für die Berechnung der Reliabilität umcodiert

Faktor 2: Unterrichtsbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen (6 Items, $\alpha = .830$)

Auf Faktor 2 laden insbesondere die Items hoch, die die Einschätzung der unterrichtsbezogenen Fähigkeiten beinhalten, z.B. „Ich traue mir zu, im Unterricht mit meinen Schülern zu singen“ oder „Ich fühle mich gut vorbereitet, mit Schülern zu singen“ (s. Tabelle 22). Das vierte Item beschreibt zudem die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die unterrichtsbezogenen Fähigkeiten. Das fünfte Item erfasst wiederum eine Einstellung in Bezug auf das Singen

mit Schülern in der Schule. Der Faktor 2 ist folglich der zweiten Dimension des stimmlichen Selbstkonzepts zuzuordnen, nämlich dem unterrichtsbezogenen Selbstkonzept (vgl. Abbildung 5 in Kapitel 5.1.3).

Die Mittelwerte der Items liegen zwischen 1,34 und 3,31 (negativ formuliertes Item), die Standardabweichungen zwischen 0,60 und 0,93. Die Mittelwerte der Items weisen auch hier darauf hin, dass die Lehrer über ein hohes unterrichtsbezogenes stimmliches Selbstkonzept verfügen.

Mit einem Cronbachs α von .830 weist die Skala eine hohe Reliabilität auf. Die Trennschärfen aller Items liegen über der Grenze von .30. Das Item „Ich traue mir zu, im Unterricht mit meinen Schüler zu singen“ repräsentiert die Skala am besten (Trennschärfe .693). Das negativ formulierte Item „Mir fehlt es an didaktischer Kompetenz, um mit Schülern zu singen“ hat hingegen die geringste Trennschärfe (.544). Bei Ausschluss dieses Items würde sich die Reliabilität der Skala aber nicht erhöhen.

Tabelle 22: Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse
„Unterrichtsbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen“

Item (N = 124)	M	SD	Trennschärfe	Cronbachs-Alpha, wenn Item gelöscht
Ich traue mir zu, im Unterricht mit meinen Schülern zu singen. (1)	1,34	0,60	.693	.789
Ich fühle mich gut vorbereitet, mit Schülern zu singen. (2)	1,77	0,66	.690	.786
Ich traue mir zu, ein Gesangsstück mit meinen Schülern öffentlich aufzuführen, wenn wir vorher genug Zeit zum Üben haben. (3)	1,80	0,93	.619	.820
Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst unentworfene Schüler für das Singen zu begeistern. (4)	2,15	0,77	.626	.798
Das Singen mit den Schülern macht mir Spaß. (5)	1,45	0,64	.574	.808
Mir fehlt es an didaktischer Kompetenz, um mit Schülern zu singen*. (6)	3,31	0,75	.544	.814
Skala: trifft zu = 1, trifft eher zu = 2, trifft eher nicht zu = 3, trifft nicht zu = 4 *negativ formulierte Items wurden für die Berechnung der Reliabilität umcodiert				

Faktor 3: Unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz (6 Items, $\alpha = .775$)

Der dritte Faktor wird von Items bestimmt, die auf eine unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz hinweisen (s. Tabelle 23). Ein ausreichendes Liedrepertoire (Item 1) stellt zunächst eine Grundvoraussetzung für das Erarbeiten von Liedern mit Schülern in der Schule dar. Das zweite und das fünfte Item erfassen zudem die Fähigkeit, neue Lieder nach Noten oder ohne Noten mit Schülern zu erarbeiten. Eine instrumentale Begleitung (Item 3) ist eben-

falls bei der Liederarbeit sinnvoll und kann den Schülern bei der Intonation oder Rhythmik eines Liedes unterstützen. Bei der Erarbeitung eines Liedes spielen auch das Anleiten und das Dirigieren eine Rolle (Item 4). Die Beurteilung der gesanglichen Schülerleistungen (Item 6) kann dazu beitragen, dass die Lehrer bei der Liederarbeit auf Methoden zurückgreifen, die die Singfähigkeiten der Schüler individuell unterstützen können.

Die Liederarbeitskompetenz kann inhaltlich ebenfalls dem unterrichtsbezogenen stimmlichen Selbstkonzept zugeordnet werden, da die Items der Skala Kompetenzeinschätzungen umfassen, die für den Singunterricht in der Schule relevant sind. Die Items dieses Faktors (unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz) grenzen sich aber insofern von dem zweiten Faktor (unterrichtsbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen) ab, als dass hier keine allgemeinen unterrichtsbezogenen, sondern ganz spezifische Kompetenzen für die Liederarbeit mit Schülern in der Schule thematisiert werden.

Tabelle 23: Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse
„Unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz“

Item (N = 127)	M	SD	Trennschärfe	Cronbachs-Alpha, wenn Item gelöscht
Ich verfüge über ein ausreichendes Repertoire an Liedern. (1)	1,99	0,76	.439	.761
Ich bin in der Lage, neue Lieder nach Noten mit Schülern zu erarbeiten. (2)	2,35	1,02	.598	.721
Ich bin in der Lage, mich beim Singen auf einem Instrument zu begleiten. (3)	2,67	1,14	.514	.750
Ich fühle mich sicher beim Anleiten / Dirigieren von Liedern. (4)	2,33	0,83	.579	.730
Ich bin in der Lage, auch ohne Noten ein Lied mit Schülern zu erarbeiten. (5)	2,19	0,96	.516	.743
Ich traue mir zu, die gesanglichen Leistungen meiner Schüler zu beurteilen. (6)	2,47	0,80	.519	.744
Skala: trifft zu = 1, trifft eher zu = 2, trifft eher nicht zu = 3, trifft nicht zu = 4				

Die Mittelwerte der Items liegen zwischen 1,99 und 2,67, die Standardabweichungen zwischen 0,76 und 1,14. Die unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz wird damit von den Lehrern nicht so hoch eingeschätzt, wie die anderen zwei Dimensionen des stimmlichen Selbstkonzepts.

Mit einem Cronbachs α von .775 hat die Skala eine zufriedenstellende Reliabilität. Die Trennschärfen aller Items liegen über der Grenze von .30. Das Item „Ich bin in der Lage, neue Lieder nach Noten mit Schülern zu erarbeiten“ repräsentiert die Skala am besten (Trennschärfe .598). Das Item „Ich verfüge über ein ausreichendes Repertoire an Liedern“ hat hingegen die geringste Trennschärfe (.439), da es gleichzeitig auf den zweiten Faktor relativ hoch lädt

(s. Tabelle 19). Da aber ohne das Wissen und Kennen von Liedern auch keine Liederarbeitung möglich ist, wurde das Item aus inhaltlichen Gründen dem dritten Faktor zugeordnet. Bei Ausschluss dieses Items würde sich die Reliabilität der Skala nicht erhöhen.

Nach der Faktorextraktion wurden für die drei Faktoren „personenbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen“, „unterrichtsbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen“ und „unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz“ die dazugehörigen Faktorwerte durch SPSS berechnet und als neue Variablen abgespeichert. Die neu erhaltenen drei Variablen dienen später einerseits als abhängige Variablen im Allgemeinen Linearen Modell für die multivariate Varianzanalyse bzw. andererseits als unabhängige Variablen (Kovariaten) (s. Kapitel 9.6).

8.3.3 Zur Stimmbelastung beim Singen

Zur Erfassung der Stimmbelastung beim Singen wurde eine Skala über fünf Items konstruiert. Die Items der Skala erfassen zum einen die generelle Stimmbelastung der Lehrer beim Singen sowie in welchen Bereichen Defizite vorliegen (z.B. Ton- und Dynamikumfang).

Im ersten Schritt wird die Reliabilität der Skala überprüft (s. Tabelle 24). Die Skala hat mit einem Cronbachs α von .683 nur eine mindere Reliabilität. Die Mittelwerte der Items liegen zwischen 2,32 und 3,25, was darauf hinweist, dass die Lehrer eher wenige Belastungen der Stimme wahrnehmen. Die Standardabweichungen schwanken zwischen 0,78 und 1,04. Die Trennschärfen aller Items liegen über der Grenze von .30.

Tabelle 24: Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse „Stimmbelastung beim Singen“

Item (N = 126)	M	SD	Trennschärfe	Cronbachs-Alpha, wenn Item gelöscht
Ich achte beim Singen auf die Stimmgesundheit meiner Schüler. (1)	2,32	0,80	.135	.744
Ich benötige mehr Übung, um meine Stimme sicher in der Schule einzusetzen. (2)	2,77	1,04	.715	.478
Das Singen im Unterricht strengt mich an. (3)	2,85	0,78	.403	.647
Die Schüler singen zu hoch für meine Stimmlage. (4)	2,99	0,97	.502	.602
Meine Singstimme ist zu leise für das Singen mit großen Schülergruppen. (5)	3,25	0,78	.470	.622
Skala: trifft zu = 1, trifft eher zu = 2, trifft eher nicht zu = 3, trifft nicht zu = 4				

Das Item „Ich benötige mehr Übung, um meine Stimme sicher in der Schule einzusetzen“ repräsentiert die Skala am besten (Trennschärfe .715). Das Item „Ich achte beim Singen auf die Stimmgesundheit meiner Schüler“ hat hingegen nur eine sehr geringe Trennschärfe (.135).

Bei Ausschluss dieses Items würde sich die Reliabilität der Skala auf .744 erhöhen und damit einen zufriedenstellenden Wert annehmen. Da das Item sich nicht wie die anderen Items auf die Stimmbelastung des Lehrers bezieht, sondern auf die Stimmgesundheit der Schüler, wurde das Item aus inhaltlichen Gründen aus der Skala „Stimmbelastung beim Singen“ ausgeschlossen.

Für weitere statistische Analysen wurde die Skala „Stimmbelastung beim Singen“ zu einer Variablen zusammengefasst. Hierfür wurde eine Faktorenanalyse mit nur einem voreingestellten Faktor gerechnet. Die Faktorenanalyse ergab eine Varianzaufklärung von 56,6%. Die Tabelle 25 zeigt, wie hoch die einzelnen Items auf den Faktor laden.

Nach der Faktorextraktion wurden die dazugehörigen Faktorwerte durch SPSS berechnet und unter der neuen Variablen „Stimmbelastung beim Singen“ in der Datendatei gespeichert. Vorteil dieses Verfahrens im Vergleich zu einer Indexbildung über einen Mittelwertscore ist die Möglichkeit einer besseren Schätzung aufgrund der Verwendung der Faktorwerte, da die Items hier aufgrund ihrer entsprechenden Korrelation zum Konstrukt gewichtet werden (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 147). Die neu erhaltene Variable dient später im Allgemeinen Linearen Modell für die mehrfaktorielle Varianzanalyse als abhängige Variable (s. Kapitel 9.6).

Tabelle 25: Faktorladungen „Stimmbelastung beim Singen“

Item	Faktor 1
Ich benötige mehr Übung, um meine Stimme sicher in der Schule einzusetzen.	.875
Die Schüler singen zu hoch für meine Stimmlage.	.748
Meine Singstimme ist zu leise für das Singen mit großen Schülergruppen.	.723
Das Singen im Unterricht strengt mich an.	.645
Erklärte Gesamtvarianz = 56,6% Extraktionsmethode: Analyse der Hauptkomponente. a. 1 Komponente extrahiert.	

8.3.4 Zur Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung

Die Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung wurde anhand von drei Items über eine 4-stufige Skala erfasst. Die Items basieren auf einer Skala zur „Erfassung der Zufriedenheit mit Lehrveranstaltung und Studium“ von Westermann (2010) und wurden für die Befragung der ehemaligen SMS-Teilnehmer entsprechend modifiziert.

Eine Reliabilitätsanalyse über die drei Items ergab mit einem Cronbachs α von .860 eine hohe interne Konsistenz der Skala (s. Tabelle 26). Die Mittelwerte der drei Items liegen zwischen 1,38 und 1,70 und sprechen somit für eine hohe Zufriedenheit der Lehrer mit der SMS-

Fortbildung. Durch die hohe Zufriedenheit mit der Fortbildung steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Fortbildungsinhalte für sinnvoll erachtet und dementsprechend in der Unterrichtspraxis eingesetzt werden. Die Standardabweichungen liegen zwischen 0,50 und 0,71. Die Trennschärfen aller Items liegen über der Grenze von .30. Das Item „Ich würde das SMS-Projekt weiterempfehlen“ repräsentiert die Skala am besten (Trennschärfe .763).

Tabelle 26: Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse „Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung“

Item (N = 133)	M	SD	Trennschärfe	Cronbachs-Alpha, wenn Item gelöscht
Ich würde das SMS-Projekt weiterempfehlen. (1)	1,38	0,61	.763	.780
Insgesamt bin ich mit der Teilnahme am SMS-Projekt zufrieden. (2)	1,50	0,50	.762	.786
Ich habe im SMS-Projekt viel für das Singen in der Schule gelernt. (3)	1,70	0,71	.699	.851
Skala: trifft zu = 1, trifft eher zu = 2, trifft eher nicht zu = 3, trifft nicht zu = 4				

Für weitere statistische Analysen wurde die Skala „Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung“ ebenfalls zu einer Variablen zusammengefasst. Die Faktorenanalyse mit nur einem voreingestellten Faktor ergab eine hohe Varianzaufklärung von 78,8%. Die Tabelle 27 zeigt, wie hoch die einzelnen Items auf den Faktor laden. Nach der Faktorextraktion wurden die dazugehörigen Faktorwerte, wie im vorherigen Kapitel beschrieben, durch SPSS berechnet und unter der neuen Variablen „Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung“ in der Datendatei gespeichert. Die neu erhaltene Variable dient später im Allgemeinen Linearen Modell für die mehrfaktorielle Kovarianzanalyse als unabhängige Variable (Kovariate) (s. Kapitel 9.6).

Tabelle 27: Faktorladungen „Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung“

Item	Faktor 1
Ich würde das SMS-Projekt weiterempfehlen.	.902
Insgesamt bin ich mit der Teilnahme am SMS-Projekt zufrieden.	.900
Ich habe im SMS-Projekt viel für das Singen in der Schule gelernt.	.861
Erklärte Gesamtvarianz = 78,8%	
Extraktionsmethode: Analyse der Hauptkomponente.	
a. 1 Komponente extrahiert.	

9 ERGEBNISSE DER FRAGEBOGENERHEBUNG

9.1 Beschreibung der Stichprobe

Zur Beschreibung der Stichprobe wurden unterschiedliche Merkmale der befragten Lehrer erhoben. Neben dem Teilnahmemodus (Teilnahme an SMS während des Studiums, Referendariats oder berufsbegleitend) wurden das Alter, das Geschlecht sowie Informationen zu musikalischen Aus- und Fortbildungstätigkeiten erfasst. Relevant für die Stichprobenbeschreibung sind zudem Details zur aktuellen Berufssituation und zum Arbeitsumfeld der befragten Lehrer (z.B. Größe des Kollegiums, Stellenwert von Musik an den Schulen, etc.). Im Folgenden wird die Zusammensetzung der Stichprobe beschrieben.

9.1.1 Verteilung der SMS-Teilnehmer nach Teilnahmemodus

Von den 440 Personen, die in der dreijährigen Projektlaufzeit insgesamt teilnahmen, konnten 138 zur Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung in der Schulpraxis befragt werden. Dies sind 31,4% der ehemaligen Teilnehmer.⁶⁷ Am Modul „Basiskompetenz Stimme“ haben hauptsächlich Lehramtsstudierende und Lehramtsanwärter teilgenommen sowie einige wenige ausgebildete Lehrer. Die Stichprobe der 138 befragten Lehrer untergliedert sich deshalb in die folgenden drei Teilstichproben: 63 (45,7%) der befragten Lehrer haben während des Studiums an SMS teilgenommen, 69 (50%) im Referendariat und sechs (4,3%) berufsbegleitend.

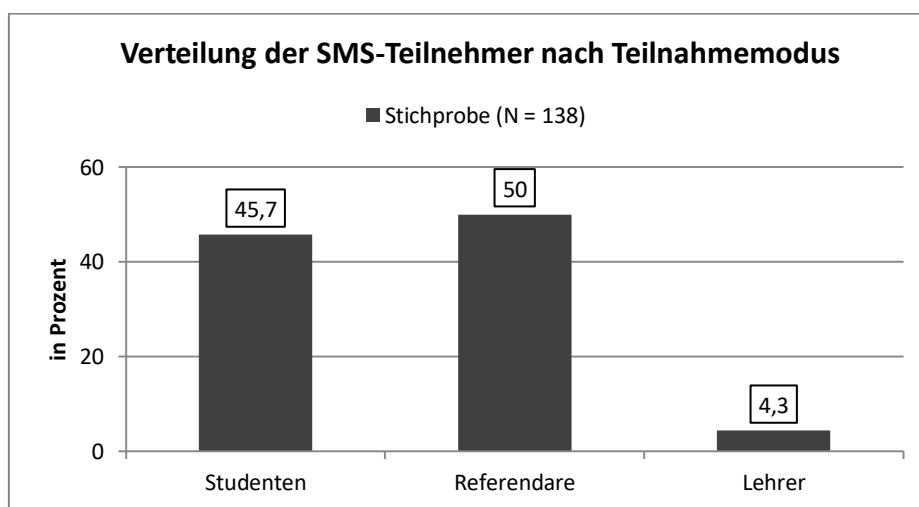


Abbildung 13: Verteilung der SMS-Teilnehmer nach Teilnahmemodus

⁶⁷ Von den 440 Teilnehmern waren lediglich 387 Personen per E-Mail erreichbar, so dass sich die tatsächliche Rücklaufquote auf 35,7% beläuft. Das Vorgehen der Probandenakquise wurde in Kapitel 8.2.2 beschrieben.

9.1.2 Geschlechterverteilung und Altersdurchschnitt

Die Geschlechterverteilung ist eindeutig zugunsten des weiblichen Geschlechts. Die meisten der Befragten sind weiblich (94,2%), nur acht sind männlich.

Das Durchschnittsalter der befragten Lehrer liegt bei 30 Jahren ($M = 29,6$, $SD = 6,84$). Da die Altersspanne von 24 bis 61 Jahre reicht, wurde zusätzlich der Altersdurchschnitt für die drei Teilnehmergruppen berechnet. Die 63 Teilnehmer, die während ihres Studiums an SMS teilgenommen haben, sind durchschnittlich 27 Jahre alt ($M = 27,17$, $SD = 4,19$). Die 69 Teilnehmer, die während ihres Referendariats an SMS teilgenommen haben, sind im Durchschnitt knapp drei Jahre älter als die Studierenden ($M = 29,74$ Jahre, $SD = 4,38$). Wesentlich älter als die anderen zwei Teilnehmergruppen sind dagegen die sechs Lehrer, die berufsbegleitend an SMS teilgenommen haben. Ihr Durchschnittsalter liegt bei 54 Jahren ($M = 53,67$, $SD = 5,92$) und erklärt somit die große Altersspanne

9.1.3 Musikalische Aus- und Fortbildungstätigkeiten

Zur Stichprobenbeschreibung wurde des Weiteren die musikalischen Aus- und Fortbildungstätigkeiten der Lehrer erfragt. Diese umfassen die Instrumentalkenntnisse, die Singefahrungen neben SMS und die besuchten Fortbildungen im Bereich Musik.

Instrumentalkenntnisse: Fast zwei Drittel (71,3%) der Befragten geben an, ein Instrument spielen zu können. Die meisten besitzen Fähigkeiten auf der Gitarre (38,1%) oder auf der Flöte (37,1%). Ebenfalls einige können Klavier oder Keyboard (29,9%) spielen. Nur wenige besitzen Kenntnisse auf der Geige (6,2%) oder auf Blasinstrumenten (Blechbläser = 6,2%; Holzbläser = 4,1%). Unter dem Punkt Sonstiges (5,2%) sind Einzelnennungen gefasst wie Akkordeon oder Schlagzeug (s. Abbildung 14).

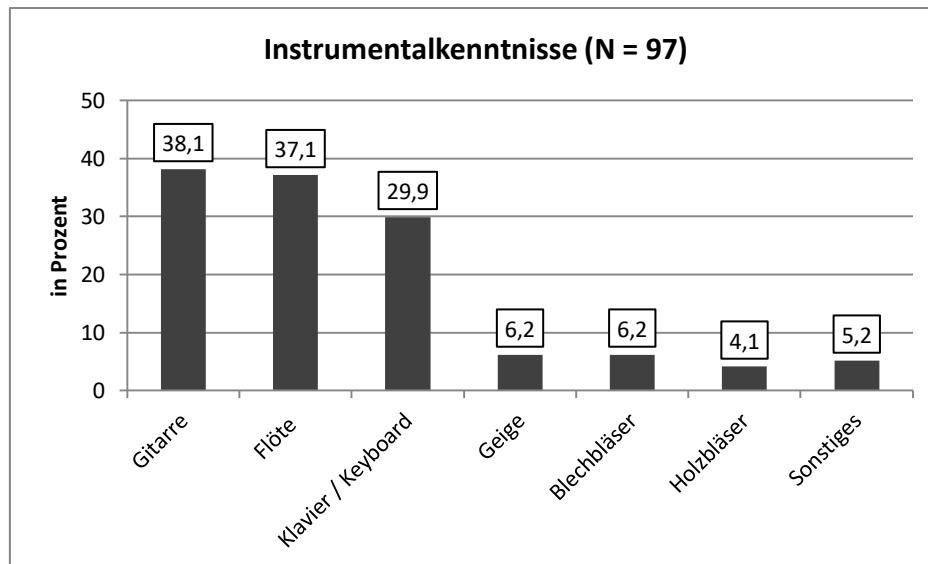


Abbildung 14: Instrumentalkenntnisse

Singerfahrungen neben SMS: Die meisten der befragten Lehrer (43,4%) haben neben der SMS-Teilnahme keine anderweitigen Singerfahrungen. Etwa 38% haben früher einmal in einer Band oder in einem Chor gesungen und 18,6% singen aktuell in einer Band oder einem Chor. In einer offenen Frage konnten zudem andere Singerfahrungen angegeben werden. Zwölf Personen (9,3%) gaben hier Singerfahrungen an, wie z.B. Gesangsunterricht oder eine Ausbildung zur Kinderchorleitung.

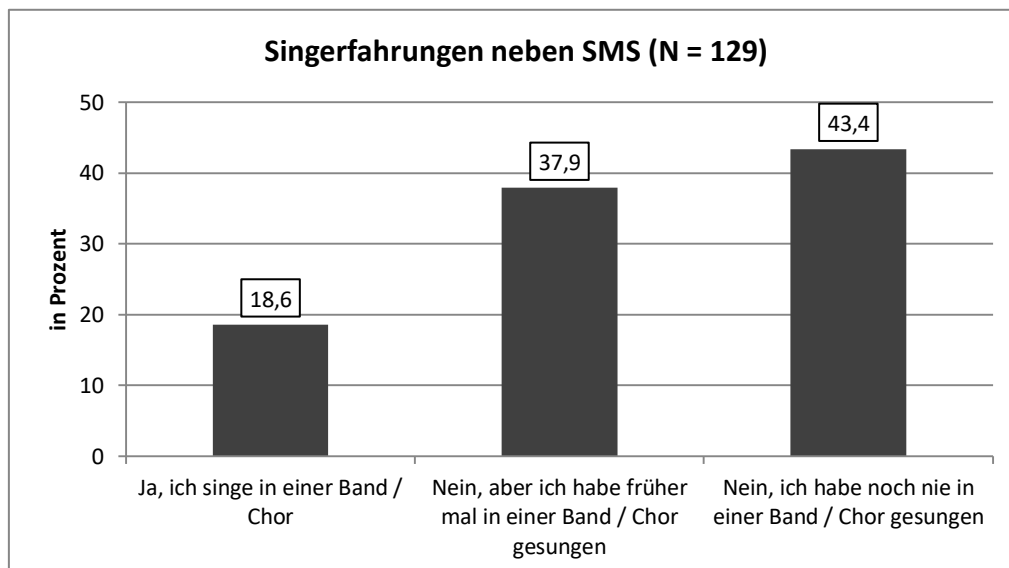


Abbildung 15: Singerfahrungen neben SMS

9.1.4 Aktuelle Berufssituation

Die Mehrheit der Befragten (64%) hat die Lehramtsausbildung zum Zeitpunkt der Befragung bereits vollständig abgeschlossen und unterrichtet an einer Schule. Knapp 30% sind noch im Referendariat. Nur 6,6% üben eine andere Tätigkeit aus oder sind in Elternzeit. Sie wurden in der Analyse der Daten dennoch berücksichtigt, da sie nach eigenen Angaben über Unterrichtserfahrungen im Singen mit Kindern verfügen. Die folgenden Fragen zur aktuellen Berufssituation in der Schule haben diese allerdings nicht beantwortet, da sie zum Befragungszeitpunkt nicht als Lehrer tätig waren. Studenten konnten aufgrund ihrer fehlenden Unterrichtspraxis an der Befragung grundsätzlich nicht teilnehmen.

Klassenstufe: Die meisten Lehrer unterrichten überwiegend in der 1. Klasse (23,4%). In der 2. Klasse unterrichten 16,5% der befragten Lehrer, in der 3. Klasse 20,3% und 14,8% unterrichten in der 4. Klasse. In höheren Klassenstufen, z.B. in der Realschule oder in Förderschulen, die über die vierte Klasse hinausgehen, unterrichten 10,9% der Lehrer. Jahrgangsübergreifend oder wechselnd in allen Klassenstufen unterrichten weitere 12,5%.

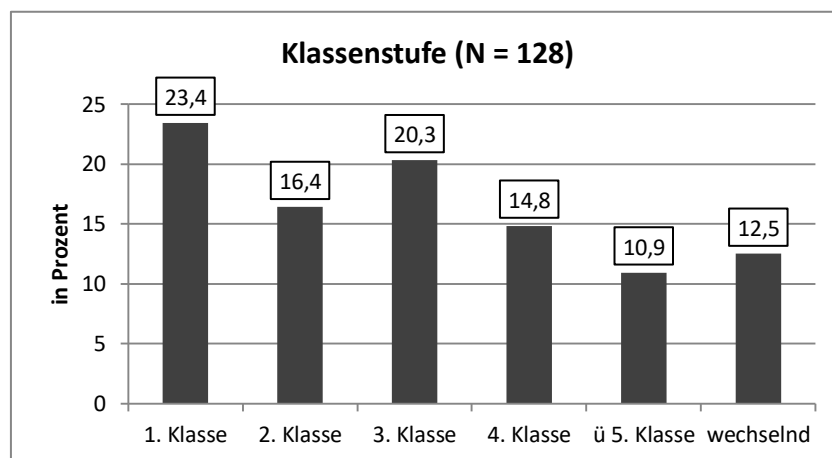


Abbildung 16: Klassenstufe

Kollegium: Die befragten Lehrer unterrichten an unterschiedlich großen Schulen. Die Größe des Kollegiums schwankt von fünf bis zu 80 Lehrern. Die Hälfte der Lehrer arbeitet an Schulen mit einem Kollegium bis zu 15 Lehrern (Median).

Vorhandensein einer Musikfachkraft: Die meisten Lehrer arbeiten an einer Schule, an der mindestens eine (24%) oder mehrere Fachkräfte (24,8%) im Bereich Musik vorhanden sind. Inwiefern diese Fachkräfte den tatsächlichen Bedarf an Musikstunden abdecken, ist hiermit nicht geklärt, da aufgrund des Klassenlehrerprinzips auch fachfremde Lehrer Musik unterrichten. Weitere 20,8% der befragten Lehrer geben an, an einer Schule ohne studierte Musikfach-

kraft zu arbeiten und 30,4% besitzen keine Kenntnisse über die Anzahl von studierten Musiklehrern an ihrer Schule.

Erteilter Musikunterricht: Etwa die Hälfte der Befragten ($N = 66$; 51,2%) unterrichtet das Fach Musik fachfremd in der Schule. Hiervon unterrichten 35,7% der Lehrer regelmäßig das Fach Musik, 15,5% dagegen nur unregelmäßig. Weitere 48,8% ($N = 56$) geben an, dass sie das Fach Musik nicht erteilen.

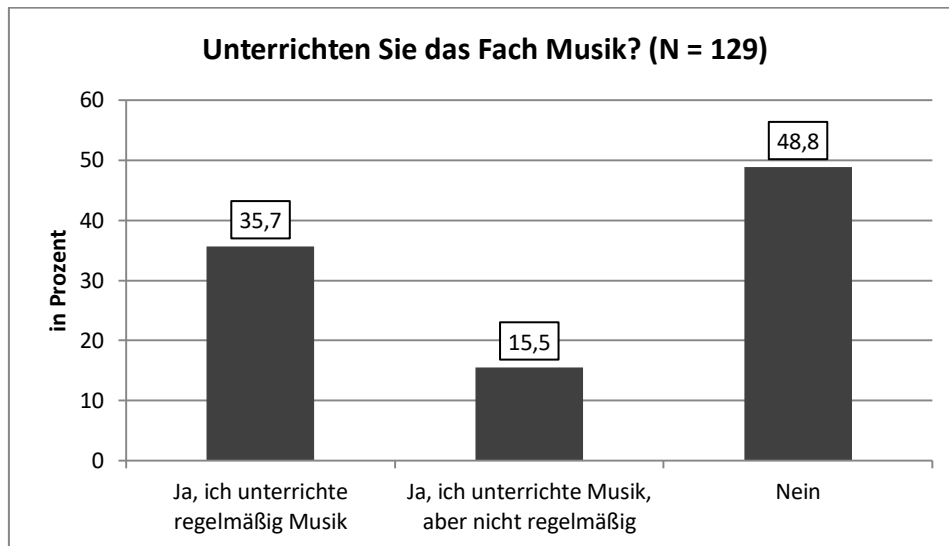


Abbildung 17: Erteilter Musikunterricht

Eine weitere Frage erfasste die wahrgenommene Sicherheit beim Unterrichten des Fachs Musik. Die Mehrheit (72,7%) von denjenigen, die das Fach Musik unterrichten, fühlt sich dabei „sicher“ oder „eher sicher“. Knapp 30% geben an, sich beim Unterrichten „eher unsicher“ oder „unsicher“ zu fühlen.

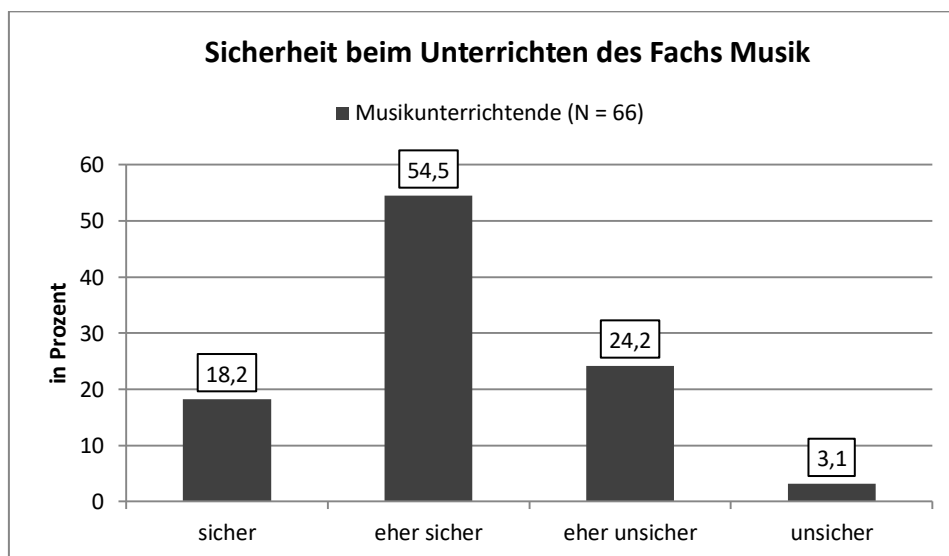


Abbildung 18: Sicherheit beim Unterrichten des Fachs Musik

Fächer im Studium und Beruf: Im Fragebogen wurden zum einen die Fächer erfragt, die im Studium studiert wurden und zum anderen, welche tatsächlich in der Berufspraxis unterrichtet werden. Es überrascht nicht, dass überwiegend Deutsch (57,4%) und Mathe (51,9%) studiert wurde, da diese Pflichtfächer sind, die von jedem Studierenden des Grundschullehramts in NRW als Studienschwerpunkt oder didaktisches Grundlagenstudium studiert werden müssen (vgl. MSW NRW – LABG 2002, §13, Abs. 2, S. 2). Ebenfalls häufig wurden Sachunterricht (40,3%) und Religion (37,2%) studiert. Nebenfächer wie Sport (10,1%), Kunst (5,4%) und Musik (2,3%) geben dagegen nur wenige als Studienfach an. Werken oder Textil werden gar nicht genannt.

Die geringe Anzahl an Musikstudierenden ist nachvollziehbar, da das SMS-Projekt als Zielgruppe Teilnehmer anvisierte, die gerade nicht das Fach Musik während ihres Studiums gewählt hatten. Doch gerade im Fach Musik ist in der unten stehenden Abbildung 19 die größte Diskrepanz zwischen Studiums- und Unterrichtsfach in der Berufspraxis zu erkennen. Über die Hälfte aller Befragten (51,2%) unterrichtet das Fach Musik in der Schule, obwohl sie kein adäquates Studium für das Fach vorweisen können. Durch die SMS-Teilnahme kann allerdings davon ausgegangen werden, dass die befragten Lehrer ein erhöhtes Interesse an Musik haben und aus diesem Grund bei Musiklehrermangel als sogenannte „Neigungslehrer“ für das Fach Musik bevorzugt eingesetzt werden.

In den Fächern Sport und Kunst ist ein ähnlich schlechtes Verhältnis zwischen studiertem Fach und tatsächlichem Unterrichtsfach auszumachen. Dies spricht für die Notwendigkeit von Qualifizierungsmaßnahmen in den Nebenfächern und besonders im Bereich Musik.

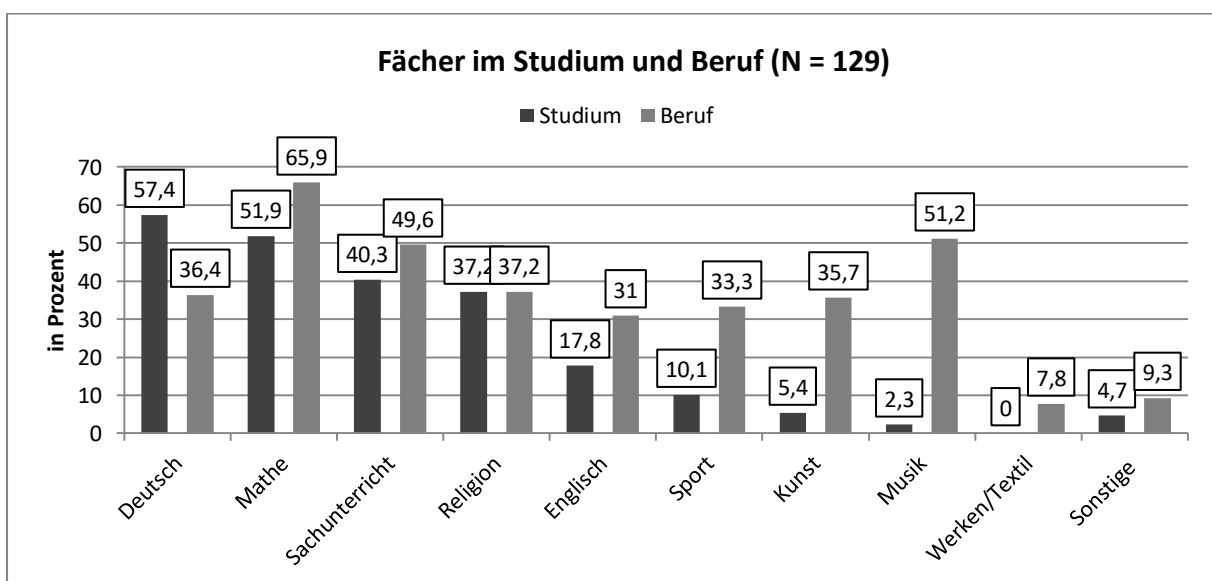


Abbildung 19: Fächer im Studium und Beruf

Musik in den Schulen – Stellenwert, Ausstattung und Musikangebote

Um das Arbeitsumfeld der befragten Lehrer zu beschreiben, wurden der Stellenwert von Musik, die Ausstattung im Fach Musik und die Musikangebote der Schulen erfasst.

Stellenwert von Musik: Der Stellenwert von Musik an den Schulen wird von der Hälfte der Befragten (50,8%) als „mittel“ eingeschätzt. Über 30% geben sogar an, dass sie den Stellenwert von Musik als „gering“ einschätzen. Als „hoch“ bezeichnen nur 15,5% der Befragten den Stellenwert. Wenige der Lehrer (2,4%) sind der Meinung, dass Musik an ihrer Schule keinen Stellenwert besitzt.

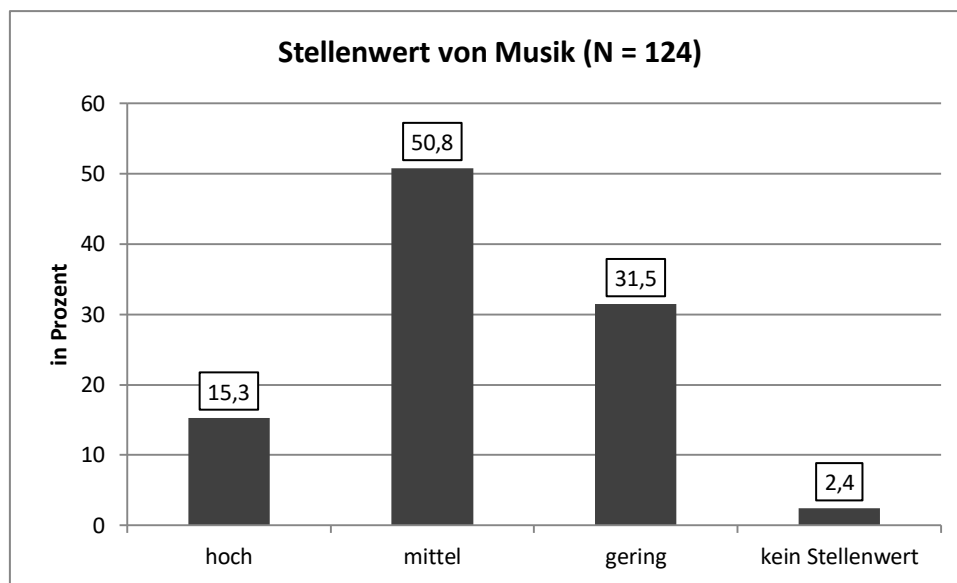


Abbildung 20: Stellenwert von Musik

Ausstattung im Fach Musik: Überwiegend geben die Befragten an, dass der Musikraum ihrer Schule „sehr gut“ oder „gut“ (63,5%) ausgestattet sei. Als „mittelmäßig“ oder „schlecht“ wird der Musikraum von 35,5% beurteilt. Die Ausstattung mit Musikinstrumenten wird ähnlich eingeschätzt: 66,1% beurteilen die Musikinstrumente an ihrer Schule als „sehr gut“ oder „gut“, 33,9% als „mittelmäßig“ oder „schlecht“. Das Lehrwerk bzw. andere Unterrichtsmaterialien werden dagegen schlechter beurteilt. Nur 38,8% geben an, dass die Ausstattung in diesem Bereich „sehr gut“ oder „gut“ sei, 61,2% beurteilen das Lehrwerk als „mittelmäßig“ oder „schlecht“.

Musikangebote: Von 129 geben 85 Lehrer (65,9%) an, dass neben dem Musikunterricht noch weitere Musikangebote an den Schulen stattfinden. Dies betrifft meistens einen Schulchor (47,1%) oder ein Instrumentalangebot (42,4%), wie z.B. Gitarre- oder Flötenunterricht bzw. Band- oder Orchesterprojekte. Kooperationen mit Musikschulen finden in 21,2% der

Schulen statt. Diese können in Form von Instrumentalunterricht sein oder durch die Übernahme des regulären Musikunterrichts durch einen Musikschullehrer.

Weitere 15,3% der Lehrer berichten von musikpädagogischen Projekten an ihren Schulen, wie z.B. *JeKi*, *Jekiss* oder auch eine selbstfinanzierte Fortführung von *Singen macht Sinn*. Ebenfalls genannt werden Musical- oder Theaterprojekte (12,9%), Tanzangebote (9,4%), ein regelmäßiges Schulsingen (5,9%) und sonstige Angebote (7,1%).

Etwa 11% der genannten Musikangebote werden von den ehemaligen SMS-Teilnehmern ($n = 9$) erteilt. Dies geschieht überwiegend in Form von der Leitung eines Chors oder der Ausrichtung eines gemeinsamen Schulsingens, weniger durch das Angebot einer Tanz- oder Musical-AG.

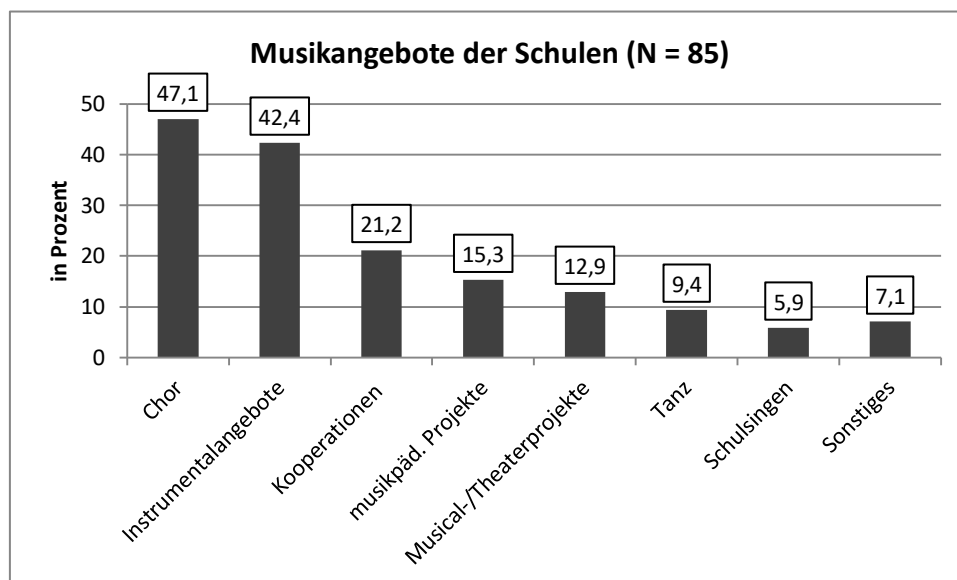


Abbildung 21: Musikangebote der Schulen

9.1.5 Zusammenfassung

- Insgesamt wurden 138 Personen zu der Nachhaltigkeit von SMS befragt. Hiervon sind 94,2% weiblich. Die befragten Lehrer sind zwischen 24 und 61 Jahre alt ($M = 29,61$).
- Die Mehrheit der Befragten (64%) hat die Lehramtsausbildung vollständig abgeschlossen und unterrichtet an einer Schule. Knapp 30% sind noch im Referendariat.
- Fast zwei Drittel der befragten Lehrer können ein Instrument spielen. Singerfahrungen neben der SMS-Fortbildung haben 61,6%.
- Etwa die Hälfte der befragten Lehrer (48,8%) arbeitet an einer Schule, an der mindestens eine oder mehrere Fachkräfte in Musik vorhanden sind.
- Aufgrund des Klassenlehrerprinzips unterrichten die Lehrer viele Fächer fachfremd. Besonders in den Nebenfächern wie Sport, Kunst und Musik ist die größte Diskrepanz zwischen Studiums- und Unterrichtsfach in der Berufspraxis. Etwa die Hälfte der Be-

fragen (51,2%) unterrichtet das Fach Musik ohne entsprechende Ausbildung. Etwa 30% fühlt sich dabei „eher unsicher“ oder „unsicher“. Dies spricht für die Notwendigkeit von Qualifizierungsmaßnahmen.

- Nur 15,5% der befragten Lehrer bezeichnen den Stellenwert von Musik an ihrer Schule als „hoch“.
- Die Ausstattung im Fach Musik wird überwiegend als „sehr gut“ oder „gut“ eingeschätzt. Mit der Ausstattung des Musikraums sind die meisten zufrieden (63,5%), ebenso mit den vorhandenen Musikinstrumenten (66,1%). Die Ausstattung an Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien wird dagegen überwiegend als „mittelmäßig“ oder „schlecht“ beurteilt (61,2%).
- An 65,9% der Schulen finden neben dem Musikunterricht auch noch andere musikalische Aktivitäten statt wie ein Schulchor oder ein Instrumentalangebot.

9.2 Zur SMS-Fortbildung: Bewertungen und Empfehlungen

9.2.1 Der Nutzen der SMS-Inhalte

Der Nutzen der SMS-Inhalte aus Sicht der Schulpraxis

Um zu spezifizieren, welche SMS-Inhalte sich im Schulalltag als nützlich oder weniger nützlich für die Lehrer erweisen, wurden die einzelnen Inhalte der SMS-Fortbildung über eine Skala von 1 = „sehr nützlich“ zu 4 = „gar nicht nützlich“ bewertet. Die Bewertung wird jeweils über den Mittelwert dargestellt.

Am nützlichsten erscheint den Lehrern die Erweiterung ihres Repertoires an Liedern ($M = 1,63$, $SD = 0,68$) sowie an Methoden ($M = 1,71$, $SD = 0,70$). Darunter sind z.B. Methoden und Herangehensweisen bei der Vermittlung eines Liedes zu verstehen. Ebenfalls nützlich wird die Stimmbildung in spielerischer Form für Kinder ($M = 1,86$, $SD = 0,84$) sowie die eigene Stimmbildung ($M = 1,93$, $SD = 0,80$) empfunden. Als „eher nützlich“ werden die Übungen zum Dirigieren ($M = 2,04$, $SD = 0,80$) und die Informationen zur (Kinder-)Stimme eingeschätzt ($M = 2,13$, $SD = 0,81$). Als „weniger nützlich“ empfinden die Lehrer die Musiktheorie ($M = 2,69$, $SD = 0,76$), obwohl dies auch ein Aspekt ist, der als fehlender Inhalt der SMS-Fortbildung genannt wird (s. Kapitel 9.2.4). Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Teilnehmer unterschiedliche Erwartungen an das Thema hatten.

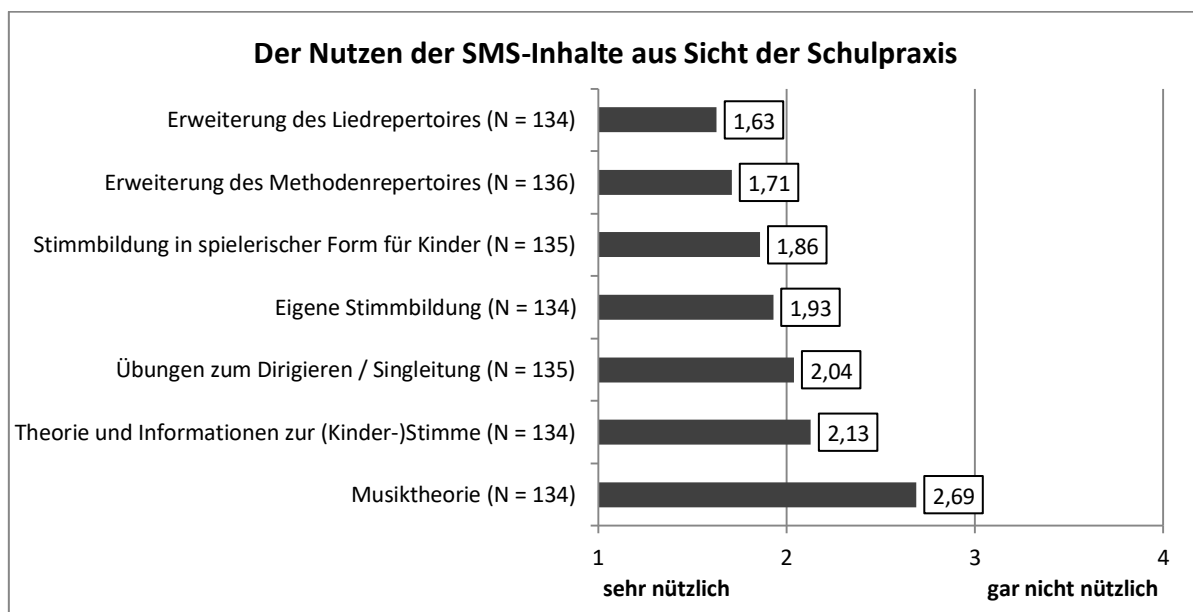


Abbildung 22: Der Nutzen der SMS-Inhalte aus Sicht der Schulpraxis

Der Nutzen der SMS-Inhalte über drei Messzeitpunkte (MZP)

Der Nutzen der SMS-Inhalte wurde insgesamt über drei Zeitpunkte erfragt: zur Kursmitte, am Ende der Fortbildung und ein drittes Mal in der Schulpraxis. So kann abschließend überprüft werden, ob die Konzeption der SMS-Fortbildung für den Schulalltag sinnvoll erscheint.

Tabelle 28: Der Nutzen der SMS-Inhalte über drei MZP

Item	N	MZP 1	MZP 2	MZP 3	F	df	p	η^2
Erweiterung des Liedrepertoires	31	1,26	1,19	1,45	2,158	1,527	n.s.	.067
Erweiterung des Methodenrepertoires	31	1,45	1,23	1,71	4,243	2	.019	.124
Stimmbildung in spielerischer Form für Kinder	31	1,42	1,29	1,97	19,031	2	.000	.388
Übungen zum Dirigieren	28	1,79	1,75	2,18	4,104	2	.022	.132
Eigene Stimmbildung	23	1,61	1,48	2,00	4,680	2	.014	.175
Theorie und Informationen zur (Kinder-)Stimme	31	1,77	1,94	2,29	6,374	2	.003	.175
Musiktheorie	29	2,21	2,10	2,69	9,359	2	.000	.251

Skala: 1 = sehr nützlich, 2 = eher nützlich, 3 = weniger nützlich, 4 = gar nicht nützlich

In der Tabelle 28 wird deutlich, dass die einzelnen Inhalte aus der Schulpraxis heraus signifikant weniger nützlich beurteilt werden als während oder am Ende der Projektteilnahme. Hiermit ist nicht der Skalenpunkt „weniger nützlich“ gemeint, sondern die generelle Verschlechterung der Mittelwerte. Eine Ausnahme ist die Erweiterung des Liedrepertoires, die auch aus der Praxis heraus konstant als sehr nützlich eingeschätzt wird. Das Ergebnis ging auch aus den Interviews hervor (vgl. Kapitel 7.3.6). Das, was die Lehrer am meisten in der Schulpraxis einsetzen und umsetzen, ist das in der SMS-Fortbildung erlernte Liedrepertoire.

9.2.2 Fortbildungsbewertung nach Schulnoten

Die Lehrer wurden gebeten, die SMS-Fortbildung und ihren Vokalpädagogen im Rückblick aus der Schulpraxis heraus mit Schulnoten zu bewerten. Die Vokalpädagogen werden durchschnittlich zwischen sehr gut und gut mit einer Note von 1,69 ($SD = 0,74$) bewertet. Die SMS-Fortbildung wird insgesamt ebenfalls gut mit einer Durchschnittsnote von 1,90 ($SD = 0,62$) bewertet.

Die Fortbildungsbewertung nach Schulnoten ist ein Item, das ebenfalls über drei Messzeitpunkte erhoben wurde. 30 Personen haben die SMS-Fortbildung zu allen drei Zeitpunkten beurteilt. Zur Kursmitte wurde die Fortbildung durchschnittlich mit 1,87 beurteilt, nach Abschluss der Fortbildung mit 1,75 und aus der Schulpraxis heraus mit der Schulnote 2,00. Ein

statistischer Vergleich dieser Mittelwerte zeigt keinen Unterschied in der Beurteilung, d.h. die Fortbildung wurde über die drei Zeitpunkte hinweg konsistent als „gut“ bewertet.

Tabelle 29: SMS-Bewertung über drei MZP

Item	N	MZP 1	MZP 2	MZP 3	F	df	p	η^2
SMS-Bewertung	30	1,87	1,75	2,00	2,662	2	n.s.	.084

9.2.3 Gewinne und Erfahrungen

Die ehemaligen Teilnehmer wurden in einer weiteren Frage gebeten, aus ihrer heutigen Sicht zu beurteilen, welches die wichtigsten Gewinne und Erfahrungen sind, die sie aus der SMS-Fortbildung für ihre Unterrichtspraxis mitnehmen konnten. Auf diese Frage antworteten insgesamt 98 Teilnehmer. Die Frage war offen formuliert, so dass die Antworten im Nachhinein Kategorien zugeordnet wurden. Mehrfachantworten waren in diesem offenen Frageformat möglich.

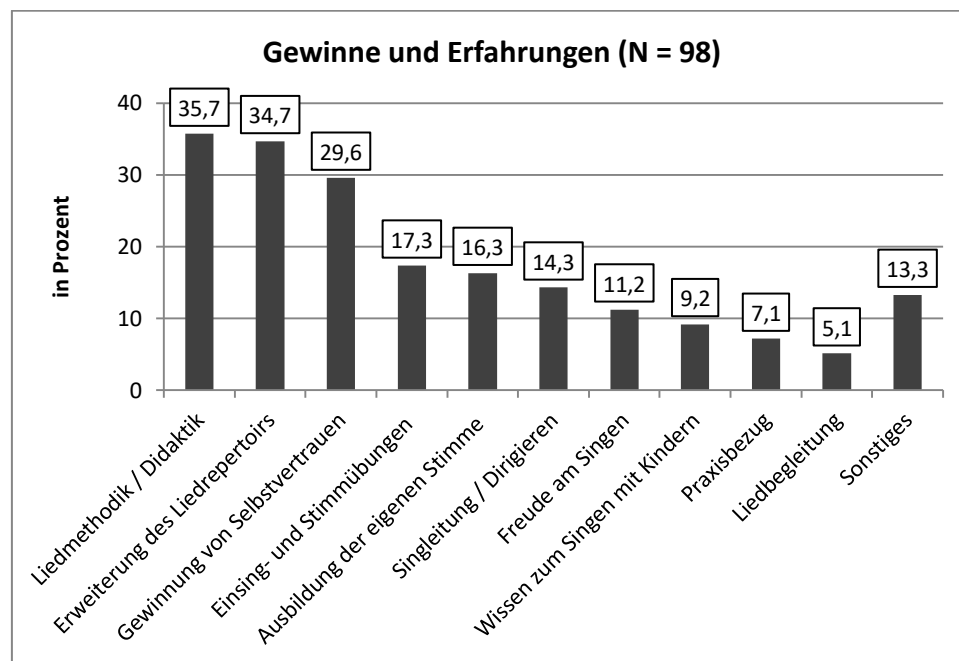


Abbildung 23: Gewinne und Erfahrungen

Als wichtigsten Gewinn nennen 35,7% der Teilnehmer, Kenntnisse der Liedmethodik und Didaktik gewonnen zu haben. Fast ebenso häufig wird die Erweiterung des Liedrepertoires mit 34,7% als wichtigster Gewinn wahrgenommen. An dritter Stelle nennen die Teilnehmer mit 29,6% die Gewinnung von Selbstvertrauen beim Singen. Im Mittelfeld liegen Erfahrungen wie Einsing- und Stimmübungen (17,3%), die Ausbildung der eigenen Singstimme (16,3%), Erfahrungen im Dirigieren (14,3%) und die Entwicklung von Freude am Singen mit

Kindern (11,2%). Weniger genannt werden die Erweiterung des Wissens zum Singen mit Kindern (9,2%), der hohe Praxisbezug der Übungen und Lieder (7,1%) sowie die Liedbegleitung (5,1%). Sonstige Gewinne und Erfahrungen (13,3%) sind z.B. die Erkenntnis, wie wichtig Musik und Singen für Kinder ist oder Kenntnisse der Musiktheorie.

9.2.4 Fehlende Inhalte der SMS-Fortbildung

Eine weitere Frage evaluierte, welche Inhalte den Lehrern rückblickend aus ihrem Schulalltag heraus in der SMS-Fortbildung fehlen. Diese Frage war offen formuliert. Die Antworten von insgesamt 79 Befragten wurden im Nachhinein kategorisiert. Mehrfachantworten waren möglich.

Am meisten fehlt den Lehrern im Rückblick ein größerer Praxisbezug (24,1%) während der SMS-Fortbildung. Sie wünschen sich mehr brauchbare Stundenbeispiele, die sie direkt in der Praxis umsetzen können. An zweiter Stelle wird der fehlende Einsatz von Instrumenten (20,3%) bemängelt. Ein ebenso großer Anteil (20,3%) gibt allerdings an, dass ihnen keine Inhalte während der SMS-Fortbildung fehlten. Dies wird an dieser Stelle noch einmal hervorgehoben, da vermutet werden kann, dass dieser Anteil wahrscheinlich sogar noch höher liegt, da die Frage hauptsächlich von denjenigen beantwortet wurde, denen Inhalte fehlten. Andere, die mit der inhaltlichen Ausrichtung der Fortbildung zufrieden sind, haben höchstwahrscheinlich auf diese Frage nicht geantwortet. Dies ist ein Hinweis, dass das Modul „Basiskompetenz Stimme“ als ein umfassendes und inhaltlich gut strukturiertes Fortbildungsprogramm für das Singen in der Grundschule angesehen werden kann.

Weitere 17,7% der Teilnehmer hätten sich für den Schulunterricht ein noch größeres Liedrepertoire erhofft. Wie aus der vorherigen Frage hervorging, ist die Erweiterung des Liedrepertoires in Augen der SMS-Teilnehmer auch für die Unterrichtspraxis am relevantesten. Im Nachhinein fehlt es 12,7% der Teilnehmer an Wissen im Bereich Musiktheorie. Um das Fach Musik in der Schule unterrichten zu können, hätten sich 6,3% der Teilnehmer auch andere Themen neben dem Singen gewünscht. Die große Kategorie „Sonstiges“ (19%) zeigt die Heterogenität in dem Antwortverhalten der Lehrer. Unter diesem Punkt sind beispielsweise Themen subsumiert wie die „Stärkung der eigenen Kompetenz“, die Vertiefung des „Dirigierens“, ein „Handout zur Erinnerung der Fortbildungsinhalte“ oder ein „größerer Bezug der Fortbildung zum Lehrplan“. Die Nennungen liegen hier alle unter der 5%-Marke und wurden aus diesem Grund zusammengefasst.

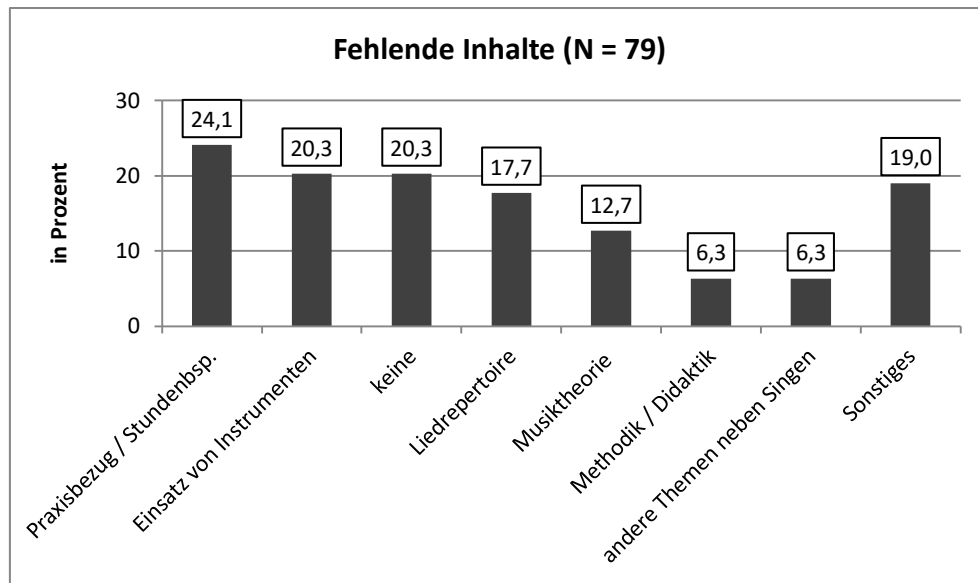


Abbildung 24: Fehlende Inhalte

9.2.5 Zur Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung

Die Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung wurde anhand von drei Items über eine Skala von 1 = „trifft zu“ bis 4 = „trifft nicht zu“ erfasst. Die drei Items basieren auf einer Skala von Westermann (2010) zur „Erfassung der Zufriedenheit mit Lehrveranstaltung und Studium“ und wurden für die Befragung der ehemaligen SMS-Teilnehmer entsprechend modifiziert.⁶⁸

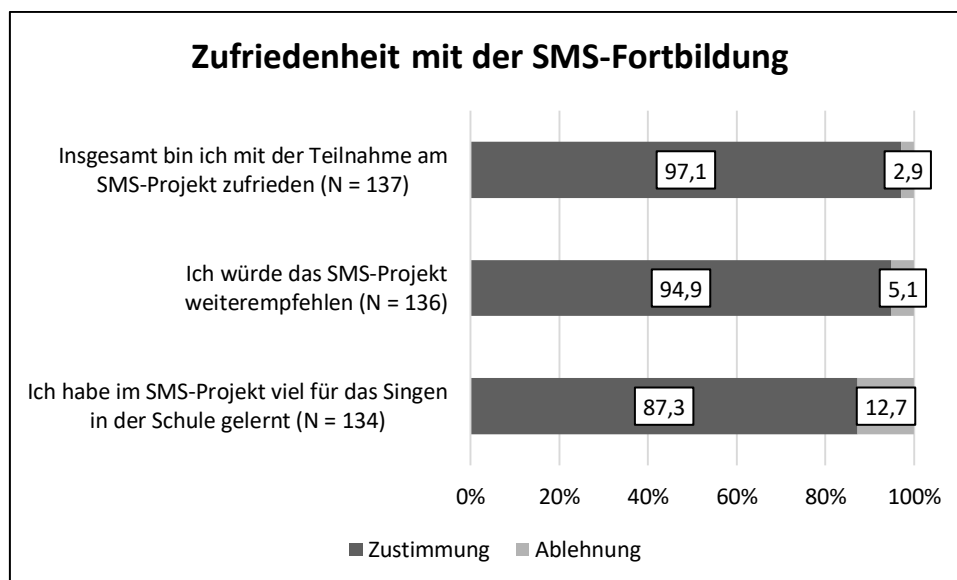


Abbildung 25: Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung

Für eine übersichtlichere Darstellung der Ergebnisse wurden die Antworten der Lehrer in die Kategorien „Zustimmung“ („trifft zu“ und „trifft eher zu“) und „Ablehnung“ („trifft eher

⁶⁸ Eine Reliabilitätsanalyse über die drei Items ergab mit einem Cronbachs α von .860 eine hohe interne Konsistenz der Skala (vgl. Kapitel 8.3.4).

nicht zu“ und „trifft nicht zu“) zusammengefasst. Die Abbildung 25 zeigt, dass 97,1% der Teilnehmer insgesamt zufrieden mit der Teilnahme am SMS-Projekt sind. Knapp 95% würden das SMS-Projekt sogar weiterempfehlen. Eine große Mehrheit der Lehrer (87,3%) stimmt der Aussage zu, im SMS-Projekt viel für das Singen in der Schule gelernt zu haben.

9.2.6 Der richtige Zeitpunkt einer musikpädagogischen Fortbildung – Studium, Referendariat oder berufsbegleitend?

Die SMS-Fortbildung wurde in der Lehramtsausbildung sowohl während des Studiums als auch im Rahmen des Referendariats angeboten. Ebenso konnten bereits ausgebildete Lehrer berufsbegleitend an der Fortbildung teilnehmen. Es stellt sich abschließend die Frage, in welcher beruflichen Lebensphase eine solche musikpädagogische Fortbildung sinnvoll erscheint bzw. den größten Nutzen für die Teilnehmer erbringt.

Die meisten SMS-Teilnehmer (39,9%) bevorzugen eine Teilnahme an einer musikalischen Fortbildung wie SMS während ihres Studiums. Eine Teilnahme während des Referendariats präferieren 35,4% der Befragten. Etwa ein Viertel (24,5%) gibt an, am ehestens berufsbegleitend an einer musikalischen Fortbildung teilzunehmen.

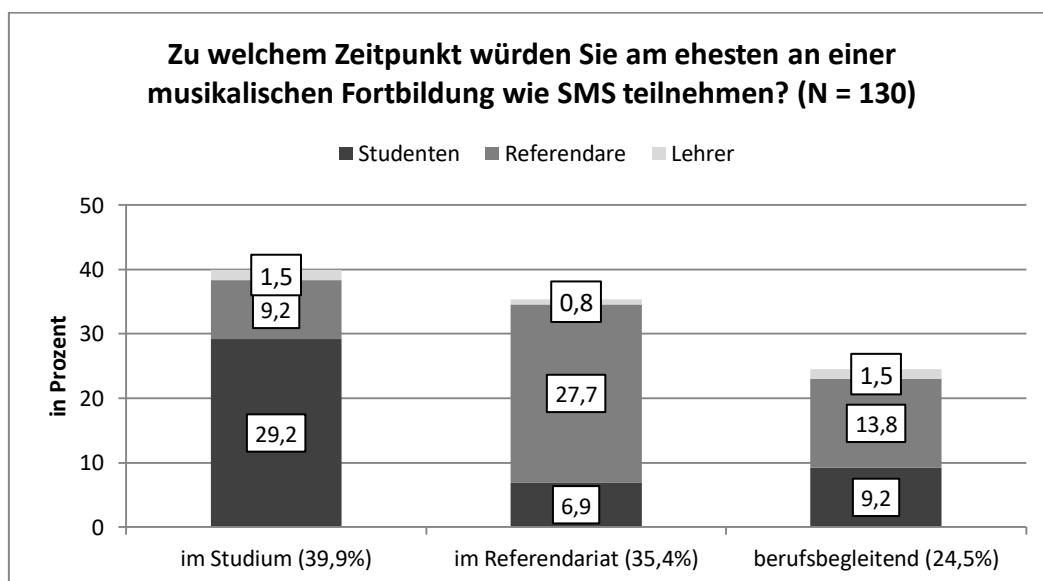


Abbildung 26: Präferenz für den Zeitpunkt einer Fortbildungsteilnahme

Die Abbildung 26 verdeutlicht darüber hinaus, welche Teilnehmer von SMS (Studenten, Lehramtsanwärter oder Lehrer) welche berufliche Phase für eine Fortbildung bevorzugen. Es ist zu erkennen, dass die meisten Befragten diejenige Phase wählen, in der sie auch an SMS teilgenommen haben. Zum Beispiel bevorzugen insgesamt 39,9% der Befragten eine Fortbildung während des Studiums. Diese 39,9% setzen sich zusammen aus einem großen Teil von

Teilnehmern, die während des Studiums an SMS teilgenommen haben (29,2% Studenten), wenigen Lehramtsanwärtern (9,2%) und Lehrern (1,5%).

In einer weiteren Frage wurden die Lehrer darum gebeten, ihre Präferenz für den Zeitpunkt einer Fortbildungsteilnahme zu begründen. Die Frage war offen formuliert, so dass die Lehrer ihre Begründungen frei eintragen konnten. Mehrfachantworten waren möglich. Nach Durchsicht der Antworten konnten die vier Kategorien „Zeitfaktor“, „Praxisbezug“, „Vorbereitung für Referendariat“ und „höhere Einstellungschancen“ identifiziert werden.

Den Besuch einer Fortbildung als ausgebildeter Lehrer bevorzugen 32 Personen. Die berufsbegleitende Teilnahme beinhaltet vor allem den Vorteil der sofortigen Umsetzung der gelernten Inhalte in der Praxis ($n = 30$). Der Faktor Zeit wird von sieben Personen genannt.

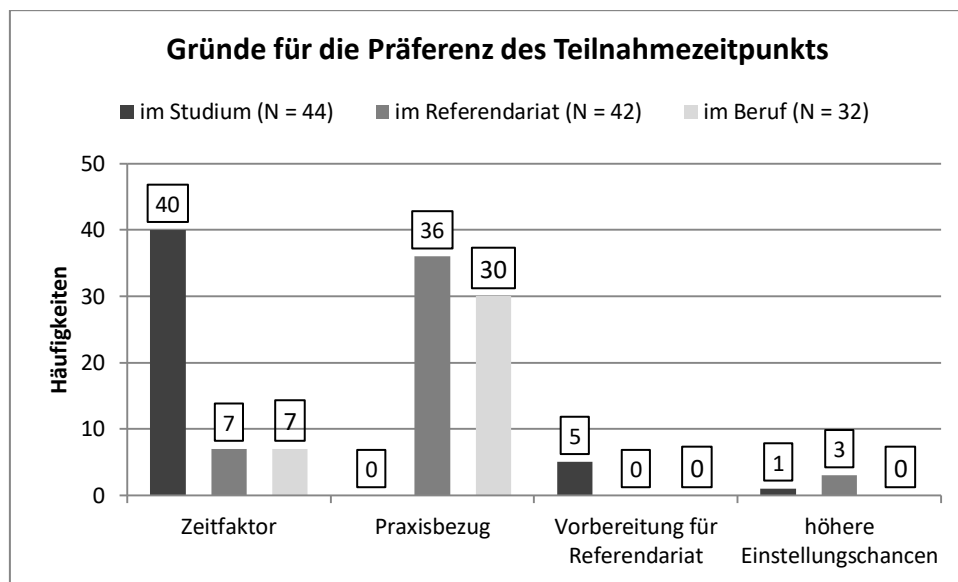


Abbildung 27: Gründe für die Präferenz des Teilnahmezeitpunkts

Die Abbildung 27 stellt die Gründe für die Präferenz nach Fortbildungszeitpunkt in absoluten Zahlen dar. 44 Teilnehmer präferieren eine Teilnahme im Studium, da in dieser Ausbildungsphase ihrer Meinung nach (noch) genügend Zeit ($n = 40$) für eine Fortbildungsteilnahme vorhanden ist und die Praxisanteile der Fortbildung auf das anstehende Referendariat vorbereiten ($n = 5$). Die Erhöhung der Einstellungschancen wird nur von einer Person als Grund genannt.

Eine Teilnahme im Referendariat präferieren 42 Personen. Das Referendariat bietet den Vorteil, dass bereits ein höherer Praxis- bzw. Anwendungsbezug ($n = 36$) als im Studium besteht. Den Faktor Zeit nennen dagegen nur sieben Personen. Ein weiterer Grund, der allerdings nur von sehr Wenigen angegeben wird, ist die Erhöhung der Einstellungschancen bei einer Teilnahme im Referendariat ($n = 3$).

9.2.7 Zusammenfassung

- Am nützlichsten für ihren Schulalltag erscheint den Lehrern die Erweiterung ihres Lied- ($M = 1,63$) und Methodenrepertoires ($M = 1,71$).
- Aus dem Schulalltag heraus werden die SMS-Inhalte signifikant „weniger“ nützlich eingeschätzt als zum Fortbildungsende. Eine Ausnahme ist die Erweiterung des Liedrepertoires, die konstant über alle drei Messzeitpunkte als am relevantesten von den Lehrern für ihre Unterrichtspraxis eingeschätzt wurde.
- Die SMS-Fortbildung wurde zu allen drei Messzeitpunkten konstant mit gut bewertet. Die Teilnehmer sind insgesamt zufrieden mit der Fortbildung (Zustimmung: 97,1%).
- Als wichtigsten Gewinn der SMS-Fortbildung nennen die Teilnehmer, Kenntnisse der Liedmethodik und Didaktik (35,7%) gewonnen zu haben. Fast ebenso häufig wird die Erweiterung des Liedrepertoires (34,7%) als wichtigste Erfahrung wahrgenommen.
- Am meisten fehlt den Lehrern im Rückblick ein größerer Praxisbezug (24,1%) der SMS-Fortbildung. Sie wünschen sich für den Schulalltag mehr brauchbare Stundenbeispiele, die sie direkt umsetzen können. An zweiter Stelle wird bemängelt, dass in der SMS-Fortbildung keine instrumentalen Fähigkeiten zur Liedbegleitung vermittelt wurden (20,3%).
- Die meisten Lehrer (40%) bevorzugen eine Teilnahme an einer musikalischen Fortbildung wie SMS während des Studiums, da sie ihrer Meinung nach hier noch die meiste Zeit zur Verfügung haben und sich hiermit auf das anstehende Referendariat vorbereiten können.

9.3 Zum Singen in der Schule

9.3.1 Häufigkeit des Singens

Die Häufigkeit des Singens wurde von den Lehrern über eine 6-stufige ordinale Skala von „mehrmals am Tag“ bis „gar nicht“ eingeschätzt. Die Ergebnisse zeigen, dass nur 7,3% der befragten Lehrer „mehrmals am Tag“ mit ihren Schülern singen. Etwa 23% geben an, „einmal am Tag“ im Unterricht zu singen. Die meisten der Lehrer (40,1%) singen dagegen „mehrmals die Woche“. Die Antwortvorgabe „einmal die Woche“ wählen 13,9% der Befragten und „weniger als einmal die Woche“ 11,7%. Nur 3,6% der Befragten berichten, dass sie „gar nicht“ mit ihren Schülern im Unterricht singen. Die Daten lassen allerdings keine Aussage darüber zu, wie lange die Singeinheiten jeweils dauern.

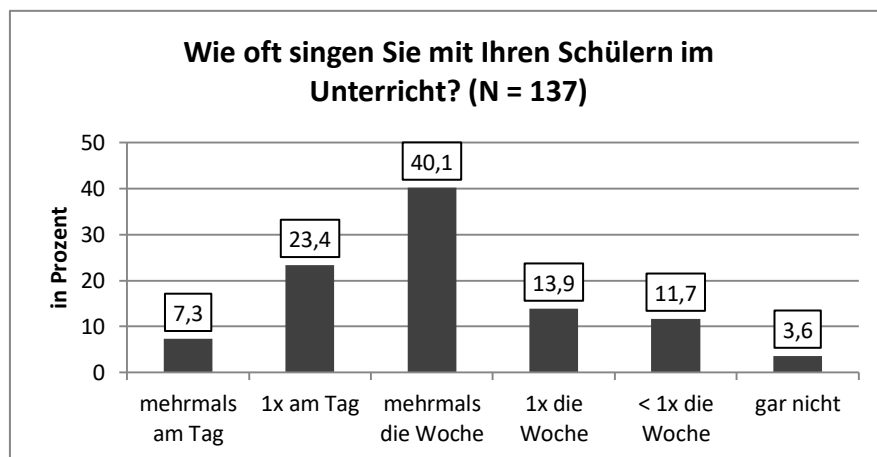


Abbildung 28: Häufigkeit des Singens

Die Häufigkeit des Singens wurde von den Lehrern zudem zu der Häufigkeit des Singens anderer Lehrer ihrer Schule in Bezug gesetzt. Über die Hälfte („trifft zu“ und „trifft eher zu“ = 56,8%) der Lehrer meinen, dass sie häufiger mit ihren Schülern singen als andere Lehrer ihrer Schule. Dagegen sagen 43,2% („trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“), dass sie im Vergleich zu anderen Lehrern nicht häufiger singen.

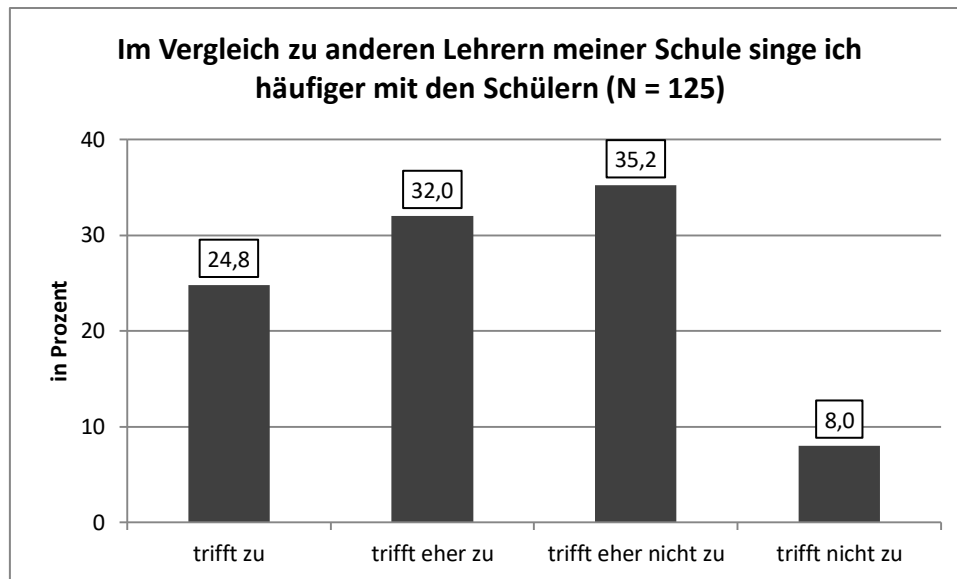


Abbildung 29: Häufigkeit des Singens im Vergleich zu anderen Lehrern

Singanlässe: Für die Erfassung der Singanlässe wurden im Fragebogen insgesamt zehn Singelegenheiten vorgegeben, deren Häufigkeit die Lehrer anhand einer Skala von 4 = „oft“ bis 1 = „nie“ beurteilten. Es bestand zudem die Möglichkeit, weitere Singanlässe in einem freien Feld einzutragen. Aufgrund einer besseren Übersichtlichkeit wird die Häufigkeit der Singanlässe mithilfe des berechneten Mittelwerts dargestellt, obwohl eine ordinale Skala zugrunde liegt (s. Tabelle 30). Je höher der Mittelwert ist, desto häufiger wird zu dem jeweiligen Anlass gesungen.

Tabelle 30: Singanlässe

Item: Ich singe mit den Schülern...	N	M	SD
zum Geburtstag eines Schülers	130	3,87	0,44
regelmäßig als Ritual	129	3,29	0,99
passende Lieder zu den Jahreszeiten	130	3,20	0,89
passend zum Thema einer Stunde	130	3,12	0,77
wenn die Schüler es sich wünschen	125	3,06	0,80
zum Spaß	126	2,96	0,77
zum Ausgleich	127	2,63	0,86
zur Förderung der Klassengemeinschaft	127	2,55	0,96
um Aufmerksamkeit zu erzeugen	125	2,23	1,06
weil es im Lehrplan steht	123	1,93	1,00
Skala: oft = 4, manchmal = 3, selten = 2, nie = 1			

Am häufigsten singen die Lehrer zum Geburtstag eines Schülers ($M = 3,87$). Ebenfalls oft findet in der Schule das ritualisierte Singen ($M = 3,29$), z.B. zu Beginn einer Stunde, statt. Auch passende Lieder zu den Jahreszeiten ($M = 3,20$) bzw. passend zum Thema einer Stunde

($M = 3,12$) werden noch relativ häufig gesungen. „Manchmal“ werden Lieder gesungen, wenn die Schüler es sich wünschen ($M = 3,06$) oder einfach zum Spaß ($M = 2,96$). „Seltener“ werden Lieder zum Ausgleich ($M = 2,63$), zur Förderung der Klassengemeinschaft ($M = 2,55$) oder um Aufmerksamkeit ($M = 2,23$) zu erzeugen, gesungen. Am wenigsten wird gesungen, weil es im Lehrplan steht ($M = 1,93$). Sonstige Singanlässe, die von den Lehrern genannt werden, sind: zur Sprachförderung, Vorgabe im Lehrwerk, projektbezogenes Singen (z.B. Musicalprojekt, Gestaltung von Schulfesten) oder bei anderen Aktivitäten (z.B. malen).

Einfluss auf die Singhäufigkeit

Etwa 29% der Lehrer geben an, dass sie nur einmal die Woche bis gar nicht mit ihren Schülern singen (vgl. die Frage zur „Häufigkeit des Singens“ am Anfang des Kapitels). Im Folgenden soll deshalb der Frage nachgegangen werden, inwiefern die vorhandene Zeit im Schullalltag, das Unterrichtsfach oder andere Gründe die Singhäufigkeit beeinflussen.⁶⁹

Vorhandene Zeit im Schulalltag: Im Schulalltag kann es schnell passieren, dass durch Lehrplandruck oder andere Verpflichtungen nur wenig Zeit für das Singen im Unterricht bleibt. Aus diesem Grund wurde mit dem folgenden Item erfragt, inwiefern die vorhandene Zeit im Schulalltag die Häufigkeit des Singens beeinflusst. Die Aussage „Ich würde mit den Schülern gerne häufiger singen, aber der Schulalltag lässt mir keine Zeit“ wurde von den Lehrern auf einer Skala von „trifft zu“ = 1 bis „trifft nicht zu“ = 4 eingeschätzt.

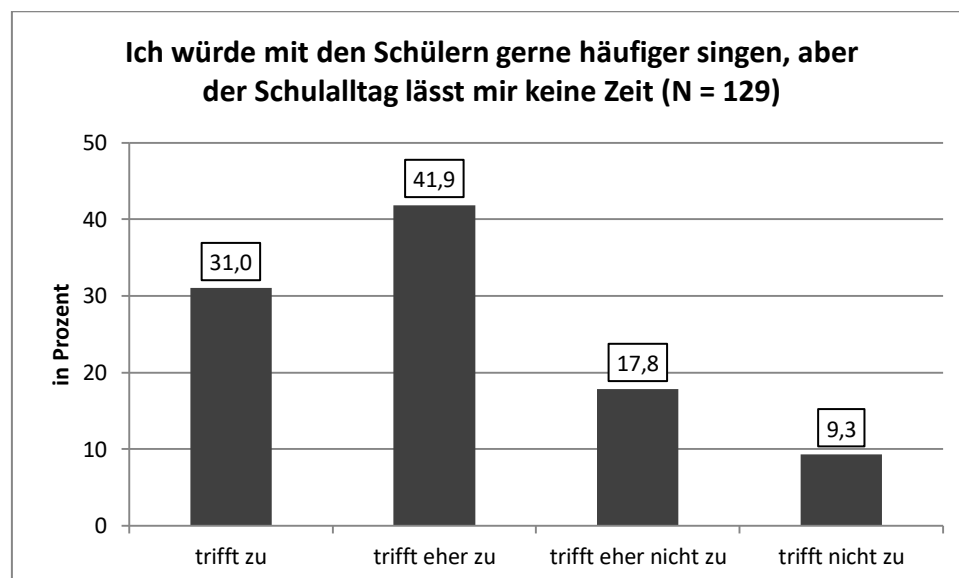


Abbildung 30: Vorhandene Zeit im Schulalltag

⁶⁹ An dieser Stelle werden ausschließlich deskriptive Daten anhand von Häufigkeitsbeschreibungen dargestellt. Die Einflussfaktoren auf die Häufigkeit des Singens wurden ebenfalls mit bivariaten Verfahren untersucht. Dies wird erst an späterer Stelle der Arbeit vorgestellt (s. Kapitel 9.6.2).

Knapp zwei Drittel (72,9%) der Befragten geben an, dass sie gerne häufiger mit den Schülern singen würden („trifft zu“ und „trifft eher zu“), aber der Schulalltag ihnen keine Zeit dafür lässt. Etwa 27% stimmen der Aussage dagegen nicht zu („trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“).

Fachabhängigkeit: Die Fachabhängigkeit als Einflussfaktor auf die Häufigkeit des Singens im Schulalltag wurde anhand von zwei Fragen erfasst. Zum einen sollten die Lehrer im Fragebogen angeben, in welchem Fach sie am häufigsten und zum anderen, in welchem Fach sie am wenigsten singen. In einem weiteren Feld konnte jeweils die Begründung der Antwort frei eingetragen werden. Die freien Antworten wurden wiederum kategorisiert. Mehrfachangaben waren möglich.

In welchem Fach singen Sie am häufigsten und warum?

Die meisten Lehrer singen im Fach Musik (31,8%) am häufigsten, gefolgt von Religion (19,4%) und Englisch (18,6%). Etwa 12% geben an, im Deutschunterricht am häufigsten zu singen. Im Sachunterricht singen 9,3% am häufigsten und im Fach Mathe immerhin noch 5,4% (s. Abbildung 31).

Folgende Begründungen werden von den Lehrern zur Fachabhängigkeit des Singens genannt: In Bezug auf das Fach Musik werden überwiegend fachliche Gründe angeführt, z.B. „weil es zum Fach dazu gehört“ bzw. es „das Fach voraussetzt“. Hinsichtlich Religion werden ebenfalls mehrheitlich fachliche Gründe genannt. Die Lehrer nutzen das Singen im Religionsunterricht, um „Inhalte zu vertiefen und zu festigen“. Zudem besitzen die Lehrer hier ein umfangreiches Repertoire religiöser Lieder, das sich gut zum Singen im Unterricht eignet. Im Fach Englisch wird überwiegend zur Sprachförderung gesungen. Auch hier erscheint den Lehrern das Singen thematisch passend sowie motivationsfördernd für den Erwerb der Fremdsprache. Im Deutschunterricht stehen zeitliche Aspekte im Vordergrund. Das Fach Deutsch hat als Hauptfach eine größere Stundenzahl in der Woche, so dass die Lehrer sich hier eher die Zeit für Singaktivitäten nehmen können. Zudem kennen die Lehrer viele passende Lieder, die inhaltlich gut im Deutschunterricht eingesetzt werden können. Auch der Sachunterricht (9,3%) eignet sich nach Aussagen einiger zum Singen. Hier stehen ebenfalls die inhaltlichen Anknüpfungspunkte im Vordergrund. Das Fach Mathe wird zwar nicht sehr häufig genannt (nur 5,4%), nach Meinung der Lehrer eignet sich allerdings besonders der Anfangsunterricht in dem Fach zum Singen, z.B. bei der Einführung von Zahlen. Ebenfalls ein Grund für dieses Fach ist das Singen von Liedern zur Auflockerung nach einer anstrengenden Arbeitsphase.

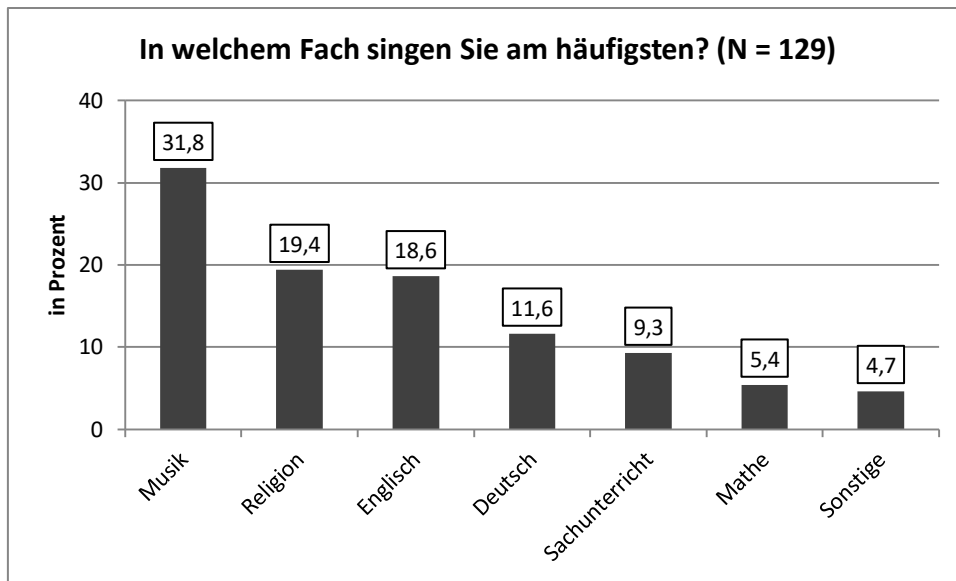


Abbildung 31: In welchem Fach singen Sie am häufigsten?

In welchem Fach singen Sie am wenigsten und warum?

Kongruent zu den vorherigen Ergebnissen ist, dass die Lehrer am wenigsten im Fach Mathe (55,1%) singen, gefolgt von Sport (14,6%), Deutsch (7,9%) und Kunst (7,9%). Nur ein Bruchteil der Lehrer gibt zudem an, dass sie in Englisch (4,5%) oder im Sachunterricht (3,4%) am wenigsten singen.

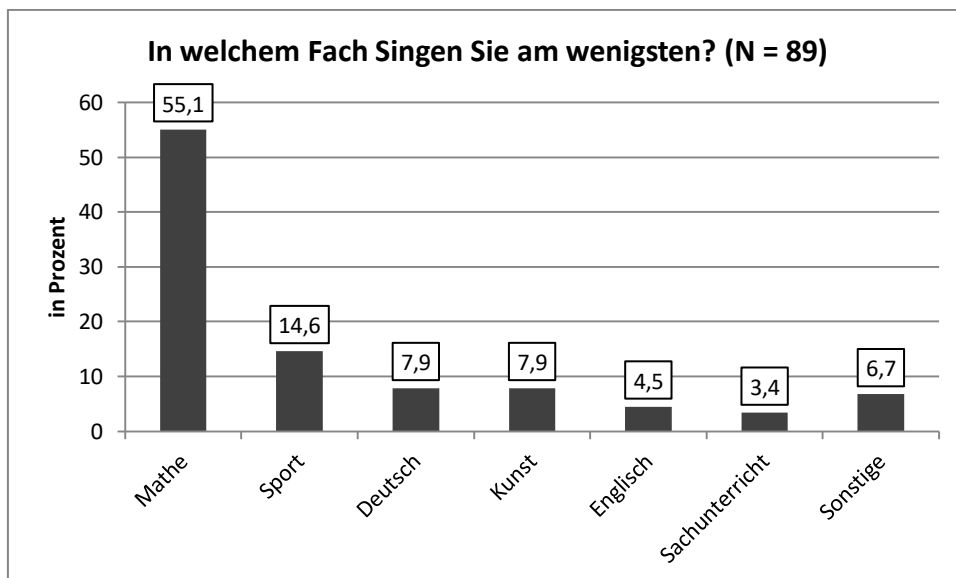


Abbildung 32: In welchem Fach singen Sie am wenigsten?

Die Gründe für das Nicht-Singen sind in allen Fächern ähnlich: Die Teilnehmer finden das Singen in diesen Fächern thematisch unpassend. Zudem fehlt ihnen das Repertoire an Liedern, um hier angemessen mit den Kindern singen zu können. Weitere Gründe sind z.B. die

fehlende Zeit zum Singen aufgrund des Unterrichtsstoffes sowie die fehlende Singmotivation der Klasse. Das letzte Argument dürfte allerdings nicht fachspezifisch sein.

Hinderungsgründe: Neben den bereits dargestellten Faktoren können auch andere Gründe dazu führen, dass mit den Schülern im Unterricht nicht gesungen wird. Die Frage nach weiteren Gründen bzw. Bedingungen, die die Lehrer daran hindern, mit den Schülern zu singen, wurde deshalb zusätzlich anhand einer offenen Frage erfasst. 84 Lehrer beantworteten die Frage. Mehrfachantworten waren möglich. Die Antworten wurden im Anschluss kategorisiert. Der Hauptfaktor für das Nicht-Singen unabhängig vom Unterrichtsfach ist vor allem die fehlende Zeit aufgrund des Lernstoffs (47,6%). Für 26,2% ist die eigene mangelnde Singfähigkeit der Hauptgrund, warum sie nicht mit ihren Schülern singen. Etwa 16% geben ein fehlendes Liedrepertoire an und 14,3% fehlt die Begleitmöglichkeit beim Singen. Als fachlich unpassend begründen 11,9% der Lehrer ihr Nicht-Singen. Ein Grund kann auch die fehlende Disziplin oder Motivation der Schüler beim Singen (10,7%) sein. Sonstige Gründe (10,7%) sind z.B. auch mangelnde Singfähigkeiten der Schüler oder eigene gesundheitliche Gründe wie eine Erkältung.

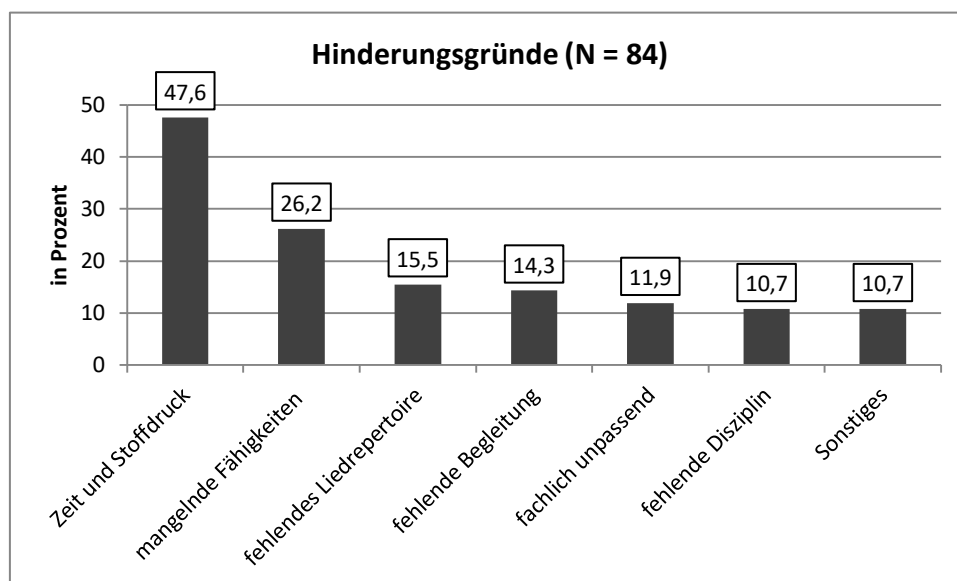


Abbildung 33: Hinderungsgründe

9.3.2 Gelingen und Schwierigkeiten beim Singen

Ein weiterer Punkt, der im Kontext von Singen im Schulalltag interessiert, ist die Frage, was den Lehrern beim Singen einerseits gut gelingt und andererseits, auf welche Schwierigkeiten sie beim Singen stoßen. Durch die Antworten auf diese Fragen lässt sich darauf schließen, in welchen Bereichen die SMS-Fortbildung erfolgreich war bzw. wo beim Konzept noch nach-

gebessert werden könnte. Die Fragen waren im Fragebogen wiederum offen formuliert und wurden für die Ergebnisanalyse kategorisiert. Mehrfachantworten waren möglich.

Gelingen beim Singen: Ein wichtiges Ziel von SMS war, den angehenden Lehrern Freude am Singen zu vermitteln, so dass diese auch ihre Schüler vom Singen begeistern. Dies scheint den Lehrern im Schulalltag auch weitestgehend leichtzufallen. Denn 42,7% der Lehrer geben an, dass es ihnen besonders gut gelingt, die Schüler zum Singen zu motivieren oder Freude am Singen zu vermitteln (19,5%). Ebenfalls gut können die Befragten Bewegungen zu den Liedern mit den Schülern ausführen bzw. mit den Schülern ausdenken (19,5%). Die Liederarbeit bzw. die angemessene Auswahl von Liedern gelingt ebenfalls 19,5% der Befragten gut. Nur wenige geben an, dass ihnen das hohe Singen in der Kinderstimme (8,5%) gelingt. Das Dirigieren nennen 4,9% der Befragten. Unter dem Punkt Sonstiges (4,9%) wurden Einzelnennungen zusammengefasst wie das Singen ohne Playback-Unterstützung oder das Einsingen.

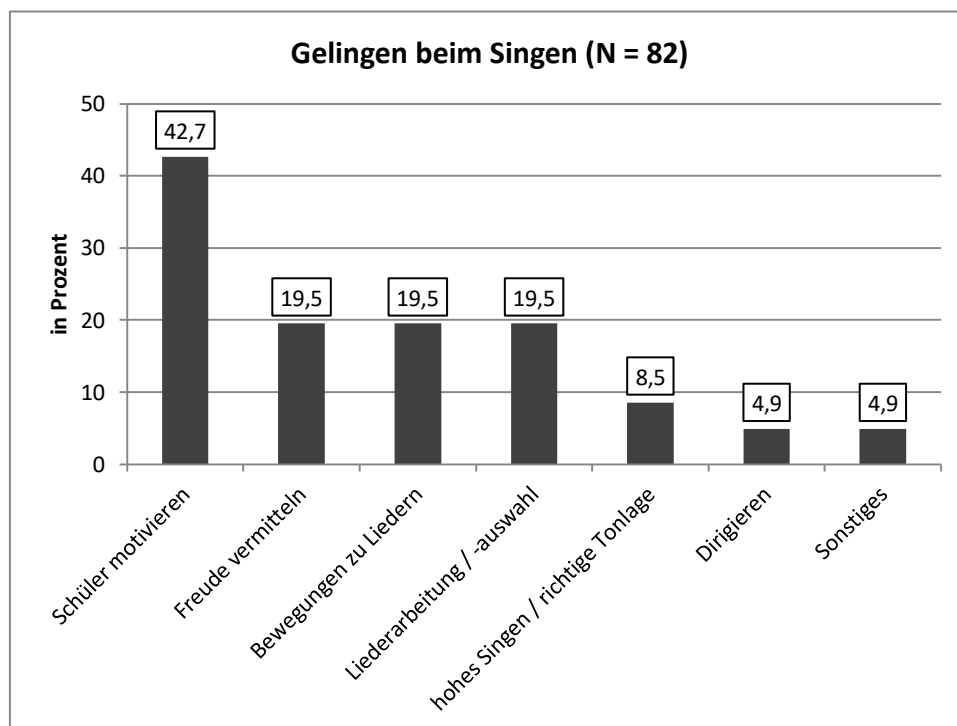


Abbildung 34: Gelingen beim Singen

Schwierigkeiten beim Singen: Am schwierigsten fällt 29,5% der Lehrkräfte die Liederarbeit mit den Schülern. Ebenfalls schwer empfinden sie, die richtige Intonation der Töne bzw. in der richtigen Stimmlage zu singen (25,6%). Probleme bei der Intonation stellen einige Lehrer bei sich selbst fest, andere bei ihren Schülern. Nach Angabe der Lehrer fehlt es ihnen hier noch an Methoden, um die Schüler für die richtige Tonhöhe zu sensibilisieren. Ebenfalls ein

Punkt, der häufig genannt wird, ist die Liedbegleitung (17,9%), die den Lehrern beim Singen schwer fällt. Das Begleiten von Liedern wurde allerdings auch nicht in der SMS-Fortbildung vermittelt, mit Ausnahme eines einzelnen Kurses mit Gitarrenanbindung. Schwierigkeiten gibt es in den Klassen auch immer wieder mit der fehlenden Disziplin und Motivation der Schüler (12,8%) beim Singen. Dies kann aber auch ein fachübergreifendes Problem sein und muss nicht unbedingt an der Singsituation liegen. Ebenfalls genannt werden Schwierigkeiten beim Singen mehrstimmiger Lieder (7,7%), die Leistungsbewertung vom Singen (6,4%) sowie die kindgerechte Vermittlung der Notenlehre (6,4%). Schwierigkeiten bereiten einzelnen Lehrern u.a. auch die Aufwärmübungen, das Dirigieren oder ein Lied vorzusingen (5,1%).

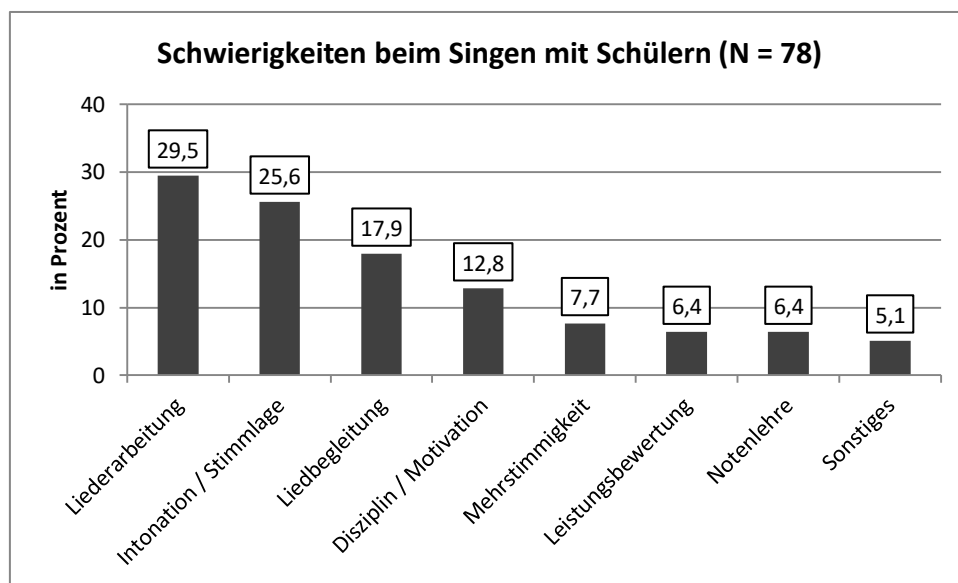


Abbildung 35: Schwierigkeiten beim Singen

9.3.3 Zur Gestaltung des Singens in der Schule

Die Gestaltung des Singens im Unterricht wurde über insgesamt 21 Items untersucht. Die Items erfassten zum einen die direkte Anwendung der SMS-Inhalte in der Unterrichtspraxis (z.B. „Ich nutze die SMS-Inhalte für meine Unterrichtsgestaltung“) sowie die Didaktik und Methodik bei der Liedvermittlung (z.B. „Die Schüler können mitbestimmen, welche Lieder wir im Unterricht singen“ oder „Ich gehe beim Singen auf die Singleistungen einzelner Schüler ein“⁷⁰).

Die Items wurden von den befragten Lehrern jeweils über eine Skala von 1 = „trifft zu“ bis 4 = „trifft nicht zu“ bewertet. Eine explorative Faktorenanalyse strukturierte die 21 Items nach

⁷⁰ Diese Items basieren auf Hilbert Meyers „10 Merkmale guten Unterrichts“ (vgl. Meyer 2004) und wurden dem Forschungsgegenstand Singen im Unterricht angepasst.

den sechs Faktoren „Anwendung der SMS-Inhalte“, „Unterrichtsklima beim Singen“, „Methodenvielfalt“, „Einsatz von Instrumenten und Noten zur Singbegleitung“, „Zielgerichtetes Vorgehen und Reflexion“ und „Anforderungen beim Singen an die Lehrperson“ (s. Kapitel 8.3.1). In diesem Kapitel werden die Häufigkeitsverteilungen dieser Faktoren beschrieben.

Anwendung der SMS-Inhalte im Unterricht

Es kann festgestellt werden, dass den Lehrern die Inhalte der SMS-Fortbildung überaus sinnvoll aus Sicht der Schulpraxis erscheinen (s. Abbildung 36). Die meisten der befragten Lehrer (94,1%) beurteilen die SMS-Inhalte als nützlich für den Einsatz im Unterricht. Dagegen empfinden nur 5,9% der Lehrer die Fortbildungsinhalte als nicht nützlich. Der überwiegende Anteil der befragten Lehrer (67,9%) nutzt die SMS-Inhalte für ihre Unterrichtsgestaltung. Etwa ein Drittel (32,1%) nutzt die SMS-Inhalte dagegen nicht. Die gelernten Lieder aus dem SMS-Seminar werden von 66,4% der befragten Lehrer im Schulalltag gesungen. Fast 34% greifen allerdings nicht auf das Liedrepertoire aus SMS zurück.

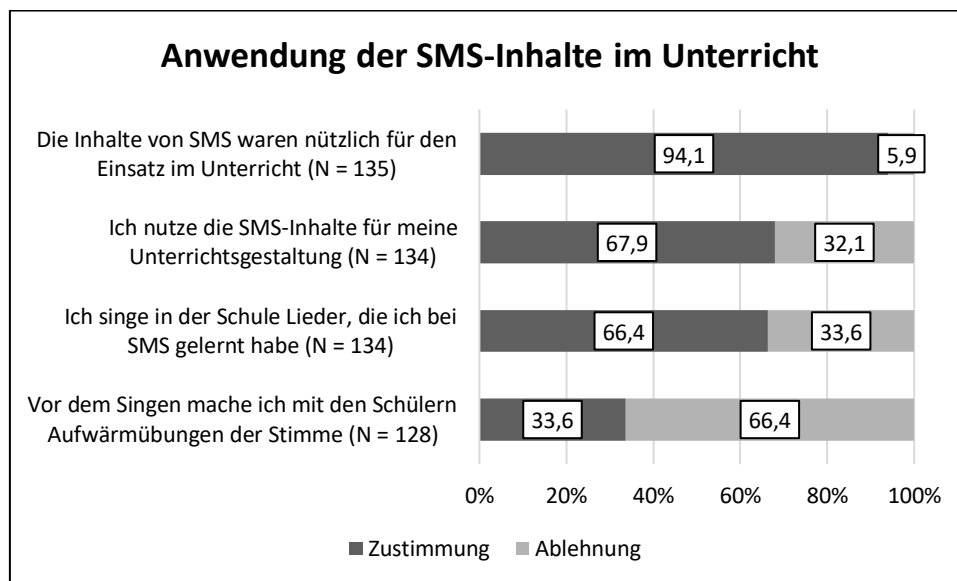


Abbildung 36: Anwendung der SMS-Inhalte im Unterricht (Faktor 1)

Im Modul „Basiskompetenz Stimme“ wurde den Teilnehmern ein Repertoire an Aufwärm- und Stimmbildungsübungen für die Stimme vermittelt, die vor dem Singen mit den Schülern eingesetzt werden können. Das vierte Item in der Abbildung 36 beschreibt, inwieweit die erlernten Aufwärmübungen in der Schule eingesetzt werden. Etwa ein Drittel (33,6%) der Lehrer stimmt der Aussage zu und setzt Aufwärmübungen vor dem Singen ein. Der überwiegende Teil (66,4%) der befragten Lehrer äußert sich allerdings ablehnend gegenüber der Aussage. Das Ergebnis wurde auch in der Interviewbefragung bereits festgestellt. Die Lehrer begründen hier das Nichteinsetzen von Aufwärmübungen aufgrund ihrer fehlenden Überzeugung und

Selbstsicherheit beim Anleiten dieser Übungen. Ihre Erfahrung in der Praxis zeigt, dass die Schüler eher abgeneigt auf die Stimmbildungsübungen reagieren (vgl. Kapitel 7.3.6).

Unterrichtsklima beim Singen

Insgesamt scheint bei den befragten Lehrern beim Singen eine positive Atmosphäre zu herrschen (s. Abbildung 37). Fast alle (94,4%) der befragten Lehrer geben an, dass die Mehrzahl der Schüler aktiv bei der Sache ist, wenn gesungen wird. Fast ebenso viele (93,7%) sind der Meinung, dass das Singen das Unterrichtsklima positiv beeinflusst. Der Aussage „Es gibt beim Singen nur wenige Unterrichtsstörungen“ stimmen ebenfalls die meisten zu (81,3%). Nur 18,8% klagen dagegen über Disziplinprobleme beim Singen. Etwas mehr als die Hälfte der befragten Lehrer (52,4%) plant das Vorgehen beim Singen didaktisch begründet. Fast ebenso viele Lehrer (47,6%) gehen dagegen intuitiv vor.

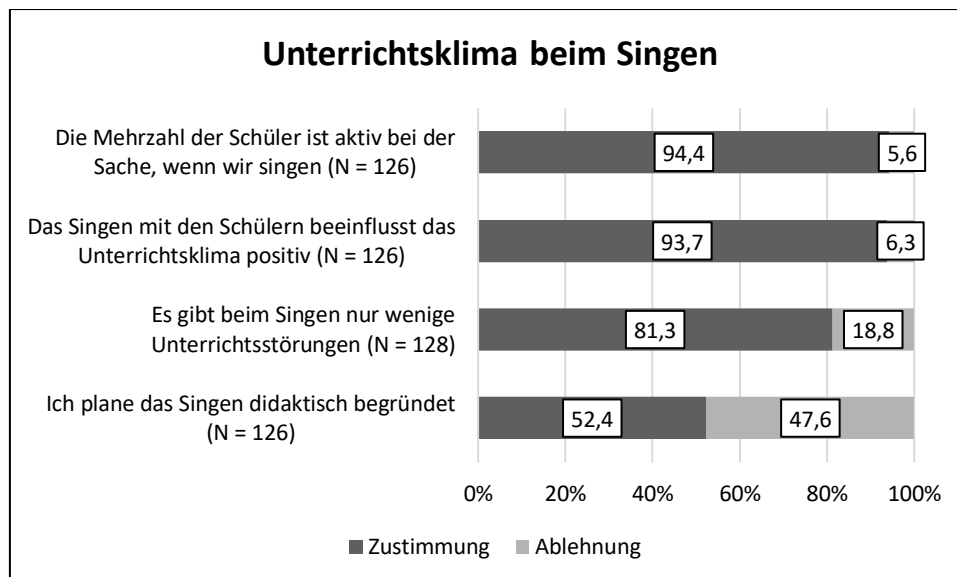


Abbildung 37: Unterrichtsklima beim Singen (Faktor 2)

Methodenvielfalt

Ziel von SMS war es, den zukünftigen Lehrern für die Liedvermittlung und zur Gestaltung des Singens ein vielfältiges methodisches Repertoire zu vermitteln. Hierfür wurden verschiedene Herangehensweisen und Umsetzungsmöglichkeiten in der Fortbildung erarbeitet. Die Methodenvielfalt beim Singen wird über fünf Items beschrieben (s. Abbildung 38).

Insgesamt scheinen die Lehrer das Singen mit den Schülern methodisch vielfältig zu gestalten. Der Aussage „Ich gestalte das Singen mit den Schülern abwechslungsreich“ wird von etwas mehr als zwei Dritteln (76,6%) der Lehrer zugestimmt.

Das zweite Item beschreibt eine schülerzentrierte Herangehensweise beim Singen. Etwa 73% der Lehrer lassen ihre Schüler bei der Liedauswahl mitbestimmen. Ein individuelles Fördern der Singleleistungen der Schüler findet im Unterricht allerdings nur bei jedem zweiten Lehrer statt. Der Aussage „Ich kann flexibel auf die Bedürfnisse der Schüler beim Singen reagieren“ stimmen 47,2% der Lehrer zu. Die Aussage „Ich gehe beim Singen auf die Singleleistungen einzelner Schüler ein“ wird von den Lehrern überwiegend (74,8%) abgelehnt.

Neben einstimmigen Liedern wurden auch mehrstimmige im SMS-Seminar erarbeitet. Das Singen von mehrstimmigen Liedern findet im Schulalltag allerdings wenig statt. Nur ein Viertel der Befragten (25%) versucht, auch mehrstimmig mit den Schülern zu singen. Der überwiegende Anteil der Lehrer (75%) lehnt die Aussage dagegen ab. Schon bei der Frage nach auftretenden Schwierigkeiten beim Singen wurde das mehrstimmige Singen von 7,7% der Befragten genannt (vgl. Kapitel 9.3.2). Ein Grund hierfür kann in der fehlenden Singkompetenz der Schüler liegen.⁷¹

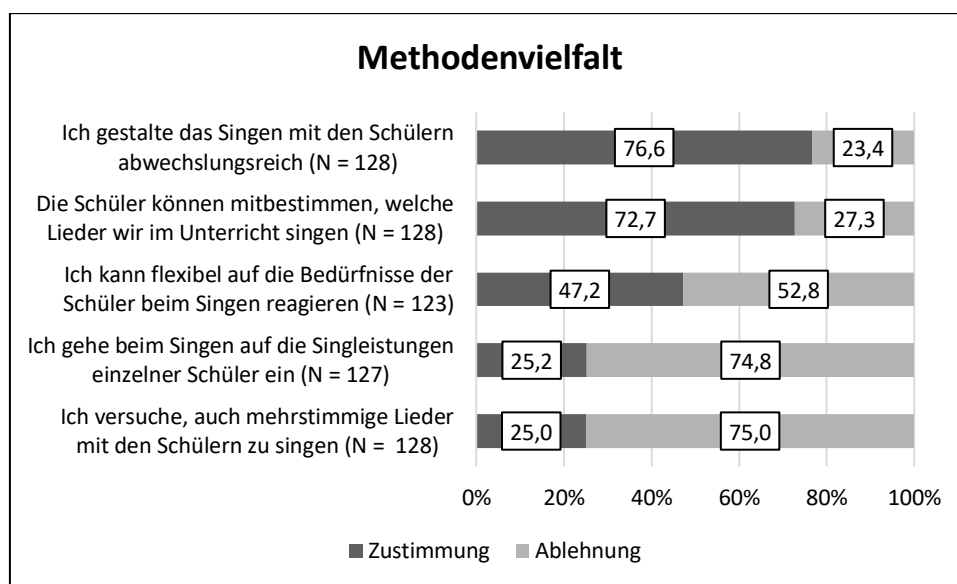


Abbildung 38: Methodenvielfalt (Faktor 3)

Einsatz von Instrumenten und Noten zur Singbegleitung

Die Liedbegleitung beim Singen mit Instrumenten wurde zwar nicht im SMS-Seminar gefördert (mit Ausnahme von speziellen Kursen an der Universität Bielefeld), der überwiegende Anteil der befragten Lehrer besitzt allerdings Instrumentalkenntnisse (vgl. Kapitel 9.1.3).

⁷¹ Die fehlende Singkompetenz der Lehrer scheint nicht der Grund zu sein. Der Aussage „Ich kann bei einem mehrstimmigen Lied einen längeren Abschnitt alleine korrekt mitsingen“ wurde von 76,7% der befragten Lehrer zugestimmt (vgl. Kapitel 9.5.1).

Das Vermitteln von Notenkenntnissen ist 43% der befragten Lehrer wichtig. Der Instrumenteneinsatz beim Singen scheint im Singunterricht der befragten Lehrer eher weniger stattzufinden. Nur 35,7% der Lehrer begleiten die Schüler beim Singen mit einem Instrument. Die instrumentale Begleitung durch die Schüler findet dagegen noch weniger statt. Nur 27,9% der Lehrer lassen die Schüler das Singen durch Instrumente begleiten.

Die Liedbegleitung scheint aus Sicht der Schulpraxis ein fehlendes Element in der SMS-Fortbildung zu sein. Dies zeigte sich auch schon bei der Frage nach den fehlenden Inhalten. Die zweithäufigste Antwort war hier der Instrumenteneinsatz beim Singen (vgl. Kapitel 9.2.4). Obwohl die meisten Lehrer Fähigkeiten auf einem Instrument besitzen, sind sie nicht in der Lage, die Schüler beim Singen zu begleiten oder instrumental anzuleiten.

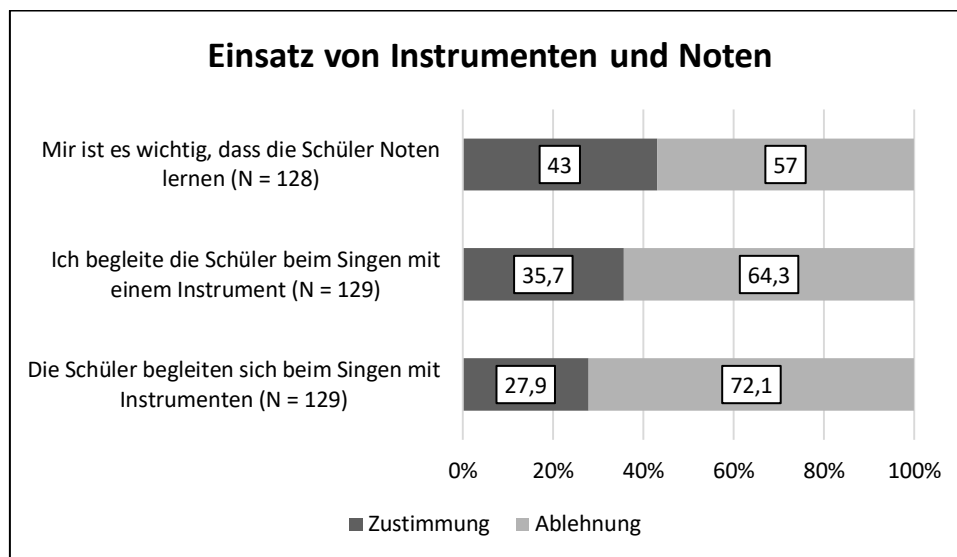


Abbildung 39: Einsatz von Instrumenten und Noten (Faktor 4)

Zielgerichtetes Vorgehen und Reflexion

Das zielgerichtete Vorgehen bei der Singvermittlung und die anschließende Reflexion wurden mit drei Items erfasst (s. Abbildung 40). Hierzu gehören z.B. eine gewissenhafte Vor- und Nachbereitung der Singeinheiten sowie ein Bewusstsein für die richtige Kindertonlage bei der Liedauswahl.

Fast alle Lehrer (98,4%) achten darauf, angemessene Lieder auszuwählen. Die meisten Lehrer (78%) überlegen sich zwar vorher, wie sie beim Singen vorgehen wollen, das Singen findet aber eher ohne didaktische Begründung und ohne spätere Reflexion statt. Weniger als die Hälfte der Lehrer (44,5%) reflektiert das Singen im Nachhinein und leitet Handlungsstrategien ab. Dies scheint ein Hinweis darauf zu sein, dass das Singen zwar bewusst eingesetzt wird, aber eher zur Auflockerung in den Unterricht einfließt.

Die Zustimmung fällt bei den ersten zwei Items besonders hoch aus, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass der Faktor der sozialen Erwünschtheit einen Einfluss bei der Beantwortung der Items hatte.

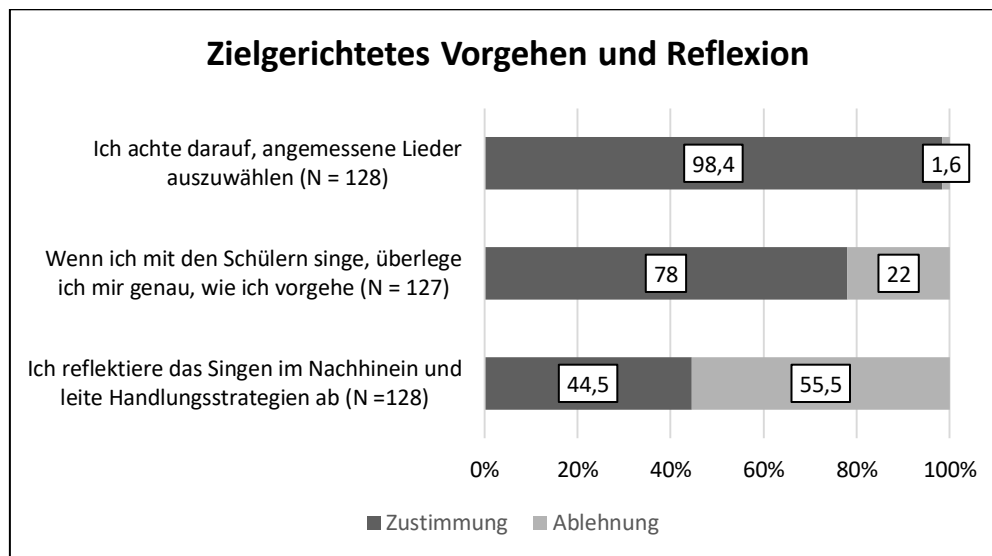


Abbildung 40: Zielgerichtetes Vorgehen und Reflexion (Faktor 5)

Anforderungen beim Singen an die Lehrperson

In der Abbildung 41 sind zwei Items dargestellt, die sich auf zwei spezielle Anforderungen beim Singen mit Schülern beziehen und von verschiedenen Musikpädagogen gefordert werden (vgl. Kapitel 3.3). Zum einen sollen die Lehrer das Singen mit passenden Bewegungen zum Liedertext unterstützen, um so die Merkfähigkeit der Schüler zu fördern. Zum anderen sollen die Lehrer auf einen Medieneinsatz beim Singen weitestgehend verzichten (vgl. Brüngrer 2003; Mohr 2007). Diese zwei Aspekte wurden ebenfalls in der SMS-Fortbildung thematisiert.

Bewegungen zum Liedertext gehören für die meisten der befragten Lehrer (89,8%) zur Liedvermittlung dazu. In diesem Punkt war die SMS-Fortbildung erfolgreich. Das Singen zum Playback wird dagegen von 62% der Lehrer häufig im Unterricht eingesetzt. Dies könnte wiederum an der fehlenden instrumentalen Begleitmöglichkeit liegen.

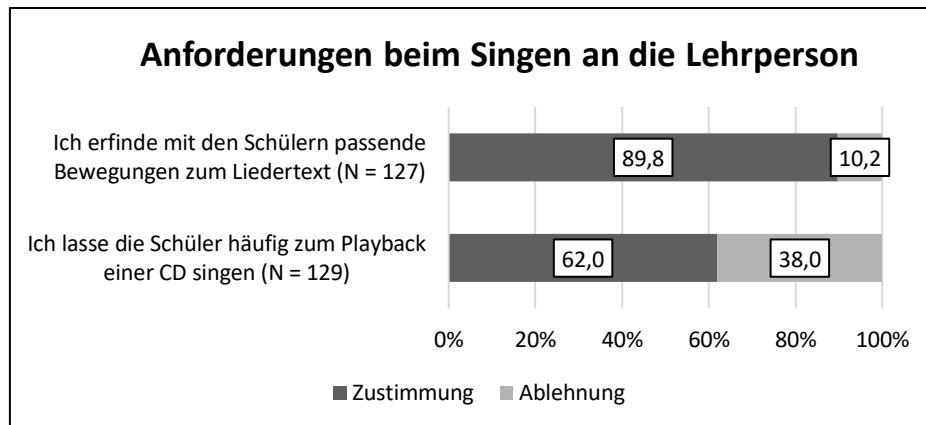


Abbildung 41: Anforderungen beim Singen an die Lehrperson (Faktor 6)

9.3.4 Belastungen der Lehrerstimme beim Singen

Die Belastungen der Lehrerstimme beim Singen wurden im Fragebogen anhand von fünf Items erfasst.⁷² Für eine übersichtlichere Darstellung der Ergebnisse wurden die Antworten der befragten Lehrer ebenfalls in die Kategorien „Zustimmung“ („trifft zu“ und „trifft eher zu“) und „Ablehnung“ („trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“) zusammengefasst.

In der Abbildung 42 ist dargestellt, inwieweit das Singen für die befragten Lehrer eine Stimmbelastung darstellt. Für Personen mit geringem Stimmvolumen kann das Singen in der Schule mit großen Schülergruppen und einer entsprechenden Lautstärke mitunter zu Belastungen der Stimme führen. Erfreulicherweise stimmen nur insgesamt 18% dem Item „Meine Singstimme ist zu leise für das Singen mit großen Schülergruppen“ zu. Die Mehrheit der befragten Lehrer (82%) empfindet ihre Singstimme als nicht zu leise.

In der SMS-Fortbildung wurde großen Wert darauf gelegt, dass die Teilnehmer ihren Stimmumfang erweitern und in einer Tonlage singen, die der Kinderstimme angemessen ist. Wie die Stimmfeldmessungen zeigten, konnten die Teilnehmer vor allem ihren Tonraum nach oben erweitern (vgl. Kapitel 2 sowie Forge & Gembris 2012). Das Item „Die Schüler singen zu hoch für meine Stimmlage“ zeigt, dass die meisten der befragten Lehrer (73,6%) in der Schulpraxis tatsächlich in der Lage sind, in der Stimmlage der Kinder zu singen. Nur 26,4% der befragten Lehrer sagen, dass ihnen die Schüler zu hoch singen.

Erfreulicher Weise empfinden knapp 70% der Lehrer das Singen im Unterricht als nicht anstrengend. Trotzdem stimmen etwas über 30% der Lehrer der Aussage „Das Singen im Unterricht strengt mich an“ zu.

⁷² Die Reliabilität der Skala ist bei Ausschluss des Items „Ich achte beim Singen auf die Stimmgesundheit meiner Schüler“ mit einem Cronbachs α von .744 zufriedenstellend (vgl. Kapitel 9.6).

Das Item „Ich benötige mehr Übung, um meine Stimme sicher in der Schule einzusetzen“ wird von den befragten Lehrern sehr heterogen beantwortet. Etwa 41% stimmen dem Item zu und meinen, mehr Übung zu benötigen. Knapp 60% lehnen das Item ab und benötigen keine zusätzliche Übung, um ihre Stimme sicher in der Schule einzusetzen.

Das letzte Item beschreibt, inwiefern die Lehrer beim Singen auf die Stimmgesundheit ihrer Schüler achten. Die Mehrheit der Lehrer (61,4%) stimmt der Aussage zu und achtet demzufolge beim Singen auf die Stimmgesundheit. Ewa 39% der Lehrer lehnen die Aussage allerdings ab.

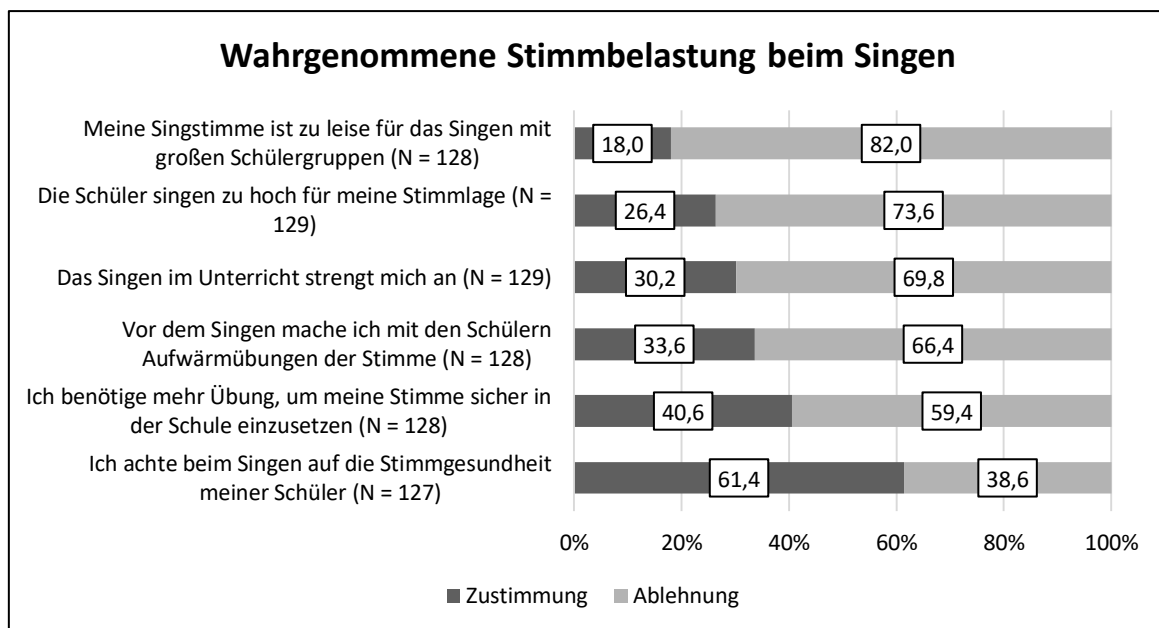


Abbildung 42: Wahrgenommene Stimmbelastung beim Singen

9.3.5 Zusammenfassung

In dem Kapitel 9.3 wurden mehrere unterschiedliche Aspekte beschrieben, die sich auf das Singen in der Schule beziehen. Aus diesem Grund wird auch die folgende Zusammenfassung nach diesen inhaltlichen Themen gegliedert.

Singhäufigkeit, Gelingen und Schwierigkeiten beim Singen

- Die meisten Lehrer (40,1%) singen mehrmals die Woche mit den Schülern im Unterricht. Über 30% singen mindestens einmal am Tag oder sogar mehrmals am Tag.
- Über die Hälfte der befragten Lehrer (56,8%) meinen, dass sie häufiger im Vergleich zu anderen Lehrern ihrer Schule singen.
- Der häufigste Singanlass ist zum Geburtstag eines Schülers. Ebenfalls oft findet das Singen als Ritual statt, z.B. zu Beginn einer Stunde.
- Am häufigsten singen die Lehrer im Fach Musik (34,2%), am wenigsten im Fach Mathe (5,1%).
- Gründe für das Nicht-Singen sind vor allem die fehlende Zeit aufgrund des Lernstoffs (47,6%) sowie die eigene mangelnde Singfähigkeit (26,2%).
- Die Schüler zum Singen zu motivieren, gelingt 42,7% der Lehrer am besten.
- Die größten Schwierigkeiten beim Singen haben die befragten Lehrer bei der Liederarbeit (29,5%) sowie bei der richtigen Intonation der Töne (25,6%).

Zur Gestaltung des Singens in der Schule

- Fast ohne Ausnahme (94%) werden die SMS-Inhalte von den Lehrern als nützlich für den Unterricht bewertet. Etwa 70% nutzen die SMS-Inhalte für die eigene Unterrichtsgestaltung.
- Das gemeinsame Singen scheint das Unterrichtsklima positiv zu beeinflussen. So geben 94% der Lehrer an, dass die Mehrzahl der Schüler aktiv bei der Sache ist, wenn im Unterricht gesungen wird. Etwa 81% der Lehrer berichten, dass es nur wenige Unterrichtsstörungen beim Singen gibt.
- Die meisten Lehrer scheinen das Singen abwechslungsreich mit den Schülern zu gestalten (Zustimmung 77%).
- Schwierigkeiten bereiten den Lehrern allerdings, flexibel auf die Bedürfnisse der Schüler beim Singen zu reagieren (Zustimmung von 47%) und auf die Singleistungen einzelner Schüler entsprechend einzugehen (Zustimmung von 25%). Hier scheinen ihnen noch die entsprechenden Methoden zu fehlen.
- Die Liedbegleitung ist aus Sicht der Schulpraxis ein fehlendes Element in der SMS-Fortbildung. Nur 36% der Lehrer begleiten die Schüler beim Singen mit einem Instrument. Die instrumentale Begleitung durch die Schüler findet noch weniger statt (Zustimmung 28%).
- Fast alle Lehrer (98%) achten darauf, angemessene Lieder auszuwählen. Die meisten Lehrer (78%) überlegen sich zwar vorher, wie sie beim Singen vorgehen wollen, das

Singen findet aber bei über die Hälfte ohne didaktische Begründung und ohne spätere Reflexion statt (56%).

- Bewegungen zum Liedertext gehören für die meisten der befragten Lehrer (89,8%) zur Liedvermittlung dazu. Das Singen zum Playback von CD wird dagegen von 62% der Lehrer häufig im Unterricht eingesetzt. Dies könnte an der fehlenden instrumentalen Begleitmöglichkeit liegen.

Belastungen der Lehrerstimme beim Singen

- Knapp ein Fünftel der Lehrer (18%) meint, dass ihre Singstimme zu leise für das Singen mit großen Schülergruppen wäre.
- Etwa ein Viertel der Lehrer (26,4%) sagt, dass ihnen die Schüler zu hoch für ihre Stimmlage singen.
- Über 30% der Lehrer empfinden das Singen im Unterricht als anstrengend oder eher anstrengend.
- Über 40% der Lehrer geben an, dass sie mehr Übung benötigen, um ihre Stimme sicher in der Schule einzusetzen.
- Über 60% achten beim Singen auf die Stimmgesundheit ihrer Schüler.

9.4 Nachhaltige Wirkungen von SMS

Nachhaltige Wirkungen der SMS-Fortbildung können sich neben der Singhäufigkeit, der Anwendung der SMS-Inhalte und der wahrgenommenen Stimmbelastung (vgl. Kapitel 9.3) ebenfalls durch einen Wissenstransfer von Fortbildungsinhalten und Materialien zu Kollegen sowie durch einen aus SMS hervorgegangen Impuls zum eigenständigen Lernen zeigen (z.B. durch die Aufnahme von Instrumental-, Gesangsunterricht oder der Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen). Die Erhöhung der Berufschancen spricht ebenfalls für eine nachhaltige Wirkung der SMS-Fortbildung (vgl. Kapitel 6.1.3). Im Folgenden werden die Ergebnisse zu diesen drei Themenkomplexen dargestellt. Die nachhaltigen Wirkungen auf das stimmliche Selbstkonzept, die sehr umfangreich untersucht wurden, werden in Kapitel 9.5 erläutert.

9.4.1 Wissenstransfer zu Kollegen

Der Wissenstransfer zu den Kollegen in der Schule wurde durch das Item „Ich tausche mich mit meinen Kollegen über die Inhalte/ Materialien von SMS aus“ erfasst. Überwiegend wird die Aussage abgelehnt. Nur etwa 20% der befragten Lehrer tauscht sich mit ihren Kollegen über die Fortbildungsinhalte aus („trifft zu“ und „trifft eher zu“). Bei dieser Frage muss beachtet werden, dass die Lehrer bereits vor einem Jahr oder sogar länger an der SMS-Fortbildung teilgenommen haben. Die Weitergabe von Materialien ans Kollegium findet wahrscheinlich eher statt, wenn die gelernten Inhalte noch präsent sind. Zum anderen sind die Befragten Berufseinsteiger, so dass der Austausch eher in der anderen Richtung funktioniert und sie vom Wissen ihrer Kollegen profitieren.

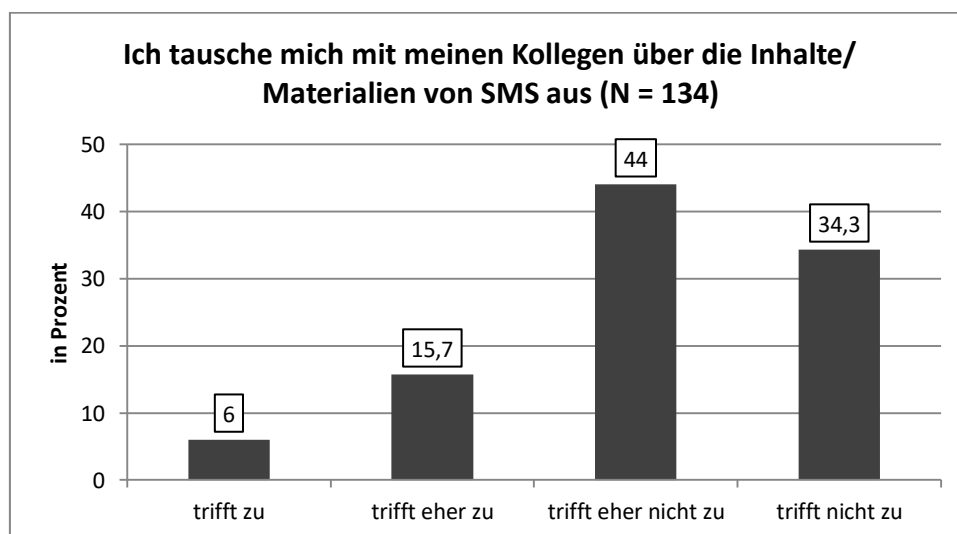


Abbildung 43: Austausch mit Kollegen

9.4.2 Impulse zum eigenständigen Lernen

Nachhaltige Bildung umfasst die Bereitschaft, lebenslang zu lernen und sich neue Kompetenzen kontinuierlich anzueignen. Ein Impuls zum eigenständigen Lernen wird deshalb von Schüßler (2001) als wesentliches Merkmal nachhaltigen Lernverhaltens bezeichnet. Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Studie erfasst, inwiefern die SMS-Fortbildung Impulse dazu gab, Instrumental- oder Gesangsunterricht zu nehmen bzw. neben der SMS-Fortbildung auch an weiteren Musikfortbildungen teilzunehmen.

Anstoß zu Instrumental- oder Gesangsunterricht: Der Anstoß zu Instrumental- oder Gesangsunterricht wurde über zwei Items erfasst. Etwa 23% der Lehrer stimmen der Aussage zu, dass sie durch die SMS-Fortbildung dazu motiviert worden sind, ein Instrument zu erlernen („trifft zu“ und „trifft eher zu“). Der Großteil (73,8%) der Lehrer stimmt der Aussage allerdings nicht oder eher nicht zu.

Ähnlich verhält es sich mit dem Anstoß, in einem Chor/ oder in einer Band zu singen. Etwa 22% der Lehrer stimmen der Aussage zu, dass sie durch die SMS-Fortbildung dazu motiviert worden sind, in einem Chor/ oder in einer Band zu singen („trifft zu“ und „trifft eher zu“). Die Mehrheit (78,2%) der Lehrer lehnt diese Aussage wiederum ab („trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“).

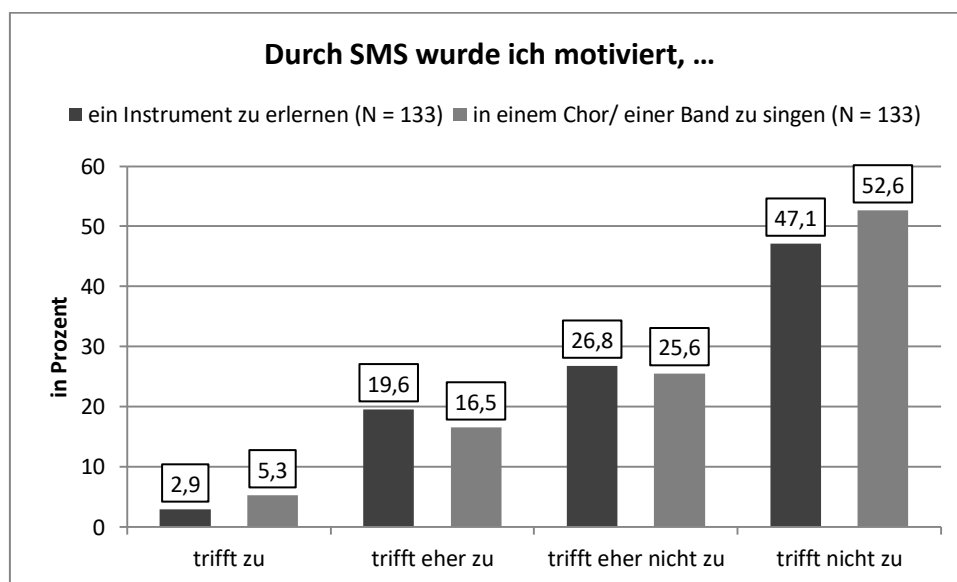


Abbildung 44: Anstoß zu Instrumental-/ Gesangsunterricht

Besuchte Musikfortbildungen: Etwa 31% ($n = 42$) der Lehrer geben an, weitere Fortbildungen neben SMS besucht zu haben. Fast 70% haben dementsprechend keine weiteren Musikfortbildungen besucht. Hiervon planen aber 21,9%, sich demnächst im Bereich Musik weiterzubilden.

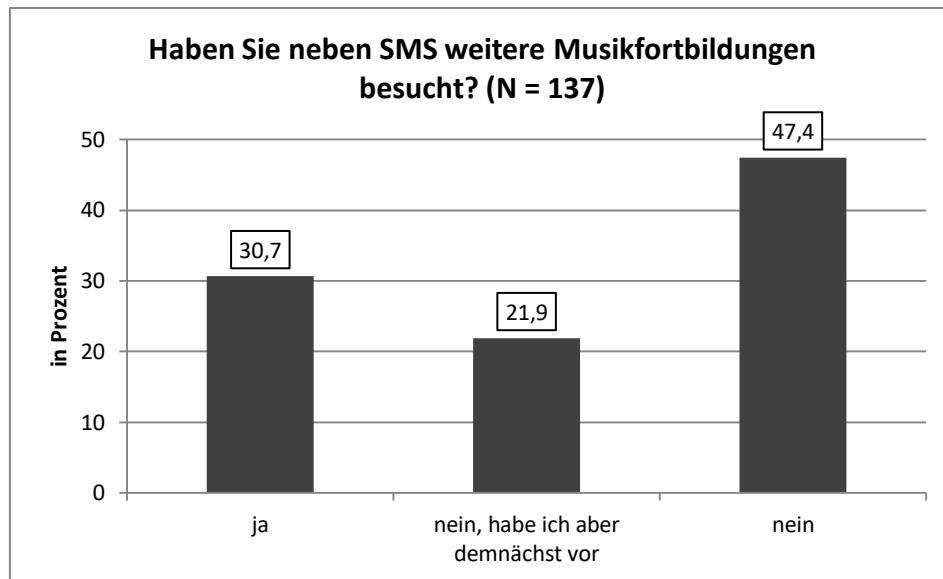


Abbildung 45: Teilnahme an Musikfortbildungen

Im Fragebogen wurden zudem auch die Anzahl der besuchten Fortbildungen, der Fortbildungsanbieter und der Stundenumfang erfasst. Von den 42 Lehrern, die angaben, eine weitere Fortbildung neben SMS besucht zu haben, haben 54,8% an einer weiteren Fortbildung teilgenommen, 21,4% haben an zwei weiteren Fortbildungen teilgenommen und 16,7% an drei oder mehr. Eine Lehrerin hat sogar insgesamt fünf weitere Musikfortbildungen neben SMS besucht. Drei Personen (7,1%) haben leider nicht die genaue Anzahl an Fortbildungen angegeben, an denen sie teilgenommen haben.

Die Fortbildungsanbieter konnten von den befragten Lehrern im Fragebogen frei eingetragen werden und wurden für die Analyse nach Kategorien geordnet, die sich an dem Vorschlag von Bechtel (2010)⁷³ orientierten. Von den 42 Lehrern, die neben SMS an weiteren Fortbildungen teilgenommen haben, wurden insgesamt 63 Angaben zu den Fortbildungsanbietern gemacht.

Die befragten Lehrer besuchten überwiegend Fortbildungen, die von Hochschulen (39,7%, $n = 25$) oder von der Bezirksregierung (22,2%, $n = 14$) angeboten wurden. Ebenfalls häufig werden außerschulische Einrichtungen wie z.B. der Helbling Verlag (20,6%, $n = 13$) genannt. Zehn Lehrer (15,9%) nennen des Weiteren die Namen von Privatdozenten. Eine Lehrerin nahm schulintern an einer Musikfortbildung teil. Der Stundenumfang der besuchten Musikfortbildungen ist sehr unterschiedlich und variiert von 2 bis 120 Stunden. Die Hälfte der besuchten Fortbildungen war in einem Umfang von bis zu 7 Stunden (Median).

⁷³ Bechtel (2010) beschreibt in seiner qualitativen Studie über die „Rolle von Fortbildungsangeboten aus der Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern“ vier hauptsächliche Musikfortbildungsanbieter in NRW: Die Bezirksregierung, die Verbände AfS und VDS, die Hochschulen und andere außerschulische Einrichtungen (vgl. Kapitel 3.4.3).

In einem weiteren Item wurde die Praxistauglichkeit der SMS-Fortbildung im Vergleich zu anderen Fortbildungen eingeschätzt. In die Analyse der Daten gingen ebenfalls nur diejenigen Lehrer ($N = 40$) ein, die neben SMS an weiteren Musikfortbildungen teilgenommen haben. Die Antworten der Lehrer sind zweigeteilt. Etwas mehr als die Hälfte der Lehrer (52,5%) sind der Meinung, dass andere von ihnen besuchte Fortbildungen praxistauglicher im Vergleich zu SMS waren („trifft zu“ und „trifft eher zu“). Fast ebenso viele (47,5%) bewerten das Item dagegen als eher nicht oder nicht zutreffend.

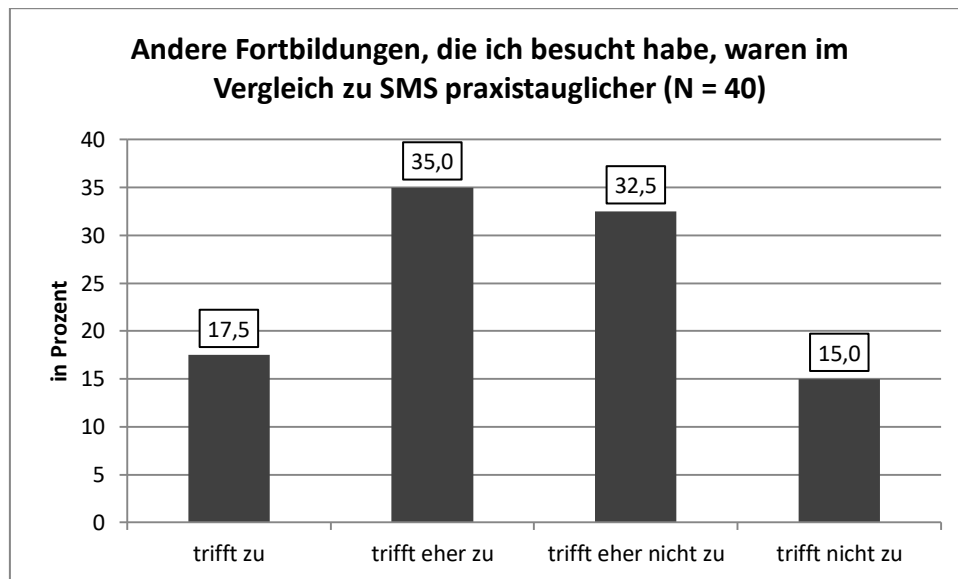


Abbildung 46: Andere Fortbildungen im Vergleich

9.4.3 Erhöhung der Berufschancen

In den Interviews stellte sich heraus, dass die Lehrer aufgrund ihrer Zusatzqualifikation im Singen Vorteile bei Bewerbungsgesprächen hatten. In der Fragebogenstudie wurde deshalb ebenfalls untersucht, ob sich dieser Eindruck der Interviews auch in einer größeren Gruppe nachweisen lässt.

Die Hälfte (50,5%) der befragten Lehrer gibt an, dass die Zusatzqualifikation im Singen eine entscheidende Rolle im Bewerbungsverfahren spielte („trifft zu“ und „trifft eher zu“). Bei der anderen Hälfte der Befragten spielte das SMS-Zertifikat bei der Einstellung keine besondere Bedeutung.

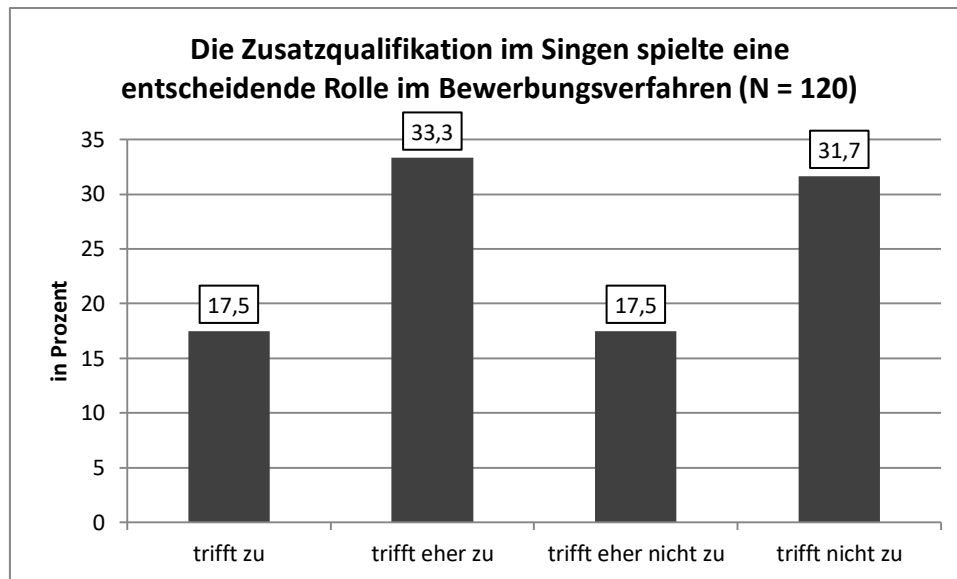


Abbildung 47: Rolle der Zusatzqualifikation im Bewerbungsverfahren

9.4.4 Zusammenfassung

- Nur etwa ein Fünftel der Lehrer (21,6%) tauscht sich mit den Kollegen über die SMS-Inhalte aus. Ein Wissenstransfer ins Kollegium findet dementsprechend überwiegend nicht statt.
- Ebenfalls nur ein Fünftel der Lehrer wurde durch die SMS-Teilnahme dazu motiviert, Instrumental- oder Gesangsunterricht zu nehmen.
- Etwa 31% der befragten Lehrer haben neben SMS noch weitere Musikfortbildungen besucht. Weitere 22% haben demnächst die Teilnahme an einer Fortbildung geplant.
- Die befragten Lehrer nahmen überwiegend an Fortbildungen teil, die von Hochschulen (39,7%) oder von der Bezirksregierung (22,2%) angeboten wurden.
- Die Hälfte der besuchten Fortbildungen waren in einem Umfang bis zu 7 Stunden.
- Etwas mehr als die Hälfte der Lehrer (52,5%) sind der Meinung, dass andere von ihnen besuchte Fortbildungen praxistauglicher im Vergleich zu SMS waren.
- Bei etwa der Hälfte der befragten Lehrer (50,5%) spielte die Zusatzqualifikation im Singen eine entscheidende Rolle im Bewerbungsverfahren.

9.5 Zum stimmlichen Selbstkonzept

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse zum stimmlichen Selbstkonzept aus Sicht der Schulpraxis (MZP 3) beschrieben (Kapitel 9.5.1). In einem zweiten Schritt werden dann die Ergebnisse der dritten Untersuchung mit den vorherigen Befragungen (MZP 1 und MZP 2) verglichen, um zu überprüfen, ob die in der SMS-Evaluation festgestellten Selbstkonzeptveränderungen auch von Dauer sind (Kapitel 9.5.2). Die Veränderungen des stimmlichen Selbstkonzepts wurden des Weiteren durch die Einschätzung von drei Items in der Retrospektive gemessen. Diese Ergebnisse werden in Kapitel 9.5.3 dargestellt.

9.5.1 Das stimmliche Selbstkonzept aus Sicht der Schulpraxis

Der Fragebogen enthielt zum einen Fragen, die den Stellenwert von Musik und Singen, das Gefallen des eigenen Stimmklangs sowie die Einschätzung eigener Fähigkeiten beinhaltete. Darüber hinaus enthielt der Fragebogen 18 weitere Items, die das stimmliche Selbstkonzept als Konstrukt erfassen. Eine Faktorenanalyse ergab die drei Dimensionen „personenbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen = Faktor 1“, „unterrichtsbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen = Faktor 2“ und die „unterrichtsbezogene Liedererarbeitskompetenz = Faktor 3“ (vgl. Kapitel 8.3.2). Im Folgenden werden die Häufigkeiten der Items zum stimmlichen Selbstkonzept beschrieben.

Stellenwert von Musik und Singen

Die ehemaligen SMS-Teilnehmer wurden danach gefragt, wie wichtig ihnen Musik und Singen in ihrem Leben sei. Die beiden Fragen wurden über eine Skala von „wichtig“ = 1 bis „unwichtig“ = 4 erfasst.

In der Abbildung 48 ist zu sehen, dass sowohl Musik als auch das Singen einen hohen Stellenwert im Leben der Befragten einnimmt. Fast 98% der Lehrer geben an, dass ihnen Musik im Leben „wichtig“ (66,7%) oder „eher wichtig“ (31,1%) sei. Nur 2,2% beschreiben Musik als „eher unwichtig“ in ihrem Leben.

Im Vergleich zum Stellenwert des Singens wird deutlich, dass Musik im Allgemeinen einen höheren Stellenwert im Leben der befragten Lehrer einnimmt. Etwa 83% der Befragten geben an, dass ihnen Singen „wichtig“ (51,6%) oder „eher wichtig“ (31,3%) sei. Etwa 17% der Lehrer bezeichnen das Singen sogar als „eher unwichtig“.

Der Vergleich der Mittelwerte dieser zwei Fragen anhand eines t -Tests für verbundene Stichproben ergibt einen signifikanten Unterschied ($p < .001$, $d = 0,459$) zwischen dem Stellenwert von Musik ($M = 1,36$, $SD = 0,53$) und Singen ($M = 1,66$, $SD = 0,76$).

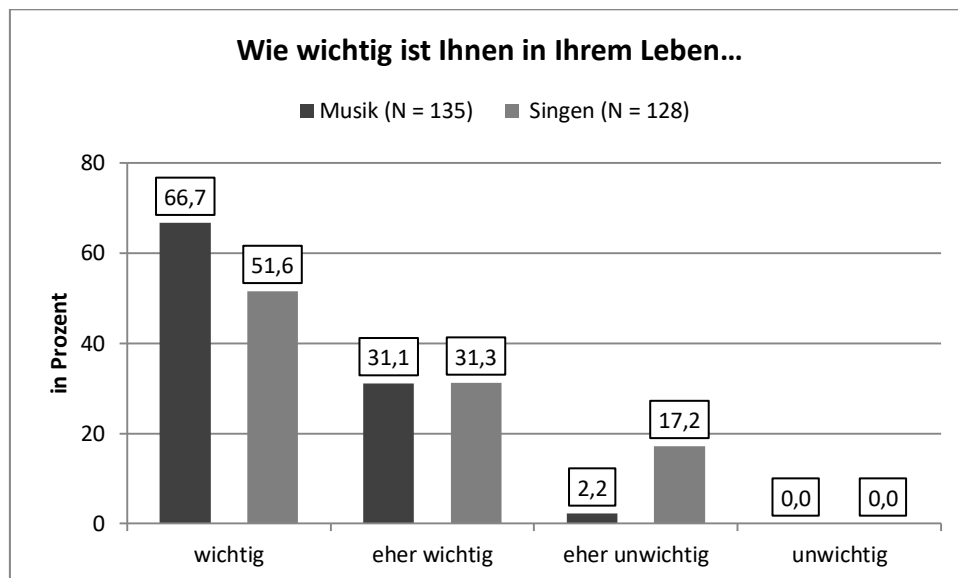


Abbildung 48: Stellenwert von Musik und Singen

Gefallen des eigenen Stimmklangs

Abbildung 49 zeigt das Gefallen des eigenen Stimmklangs der Lehrer beim Singen. Die Frage wurde über eine Skala von „sehr gut“ = 1 bis „gar nicht“ = 4 erfasst. Etwa 71% der befragten Lehrer gefällt der Klang ihrer Stimme „sehr gut“ (6,1%) oder „gut“ (64,4%). Als „weniger gut“ (25,8%) oder „gar nicht“ gut (3,8%) beurteilen 29,6% der Lehrer ihren Stimmklang.

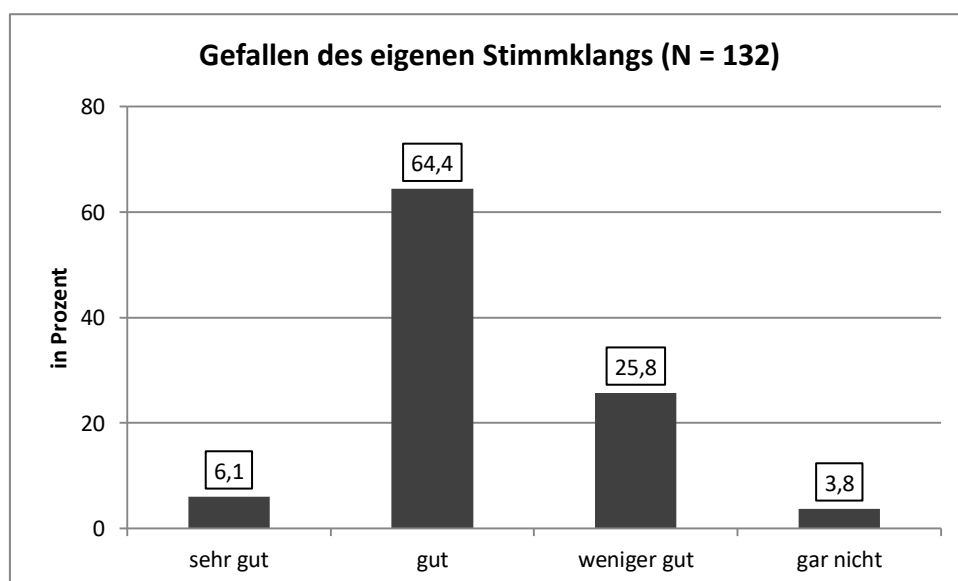


Abbildung 49: Gefallen des eigenen Stimmklangs

Einschätzung der eigenen Fähigkeiten

In einer weiteren Frage wurden die Lehrer gebeten, ihre musikalischen Fähigkeiten und ihre Singfähigkeiten auf einer Skala von „sehr gut“ = 1 bis „schlecht“ = 4 einzuschätzen. Drei Viertel (74,7%) der befragten Lehrer schätzen ihre musikalischen Fähigkeiten als „sehr gut“ (7,5%) oder „gut“ (67,2%) ein. Ein Viertel (25,3%) empfindet ihre musikalischen Fähigkeiten dagegen als „weniger gut“ (24,6%) oder als „schlecht“ (0,7%).

Die Singfähigkeiten werden von den Lehrern ähnlich eingeschätzt (s. Abbildung 50). Zwischen der Einschätzung der musikalischen Fähigkeiten im Vergleich zu den Singfähigkeiten besteht kein signifikanter Unterschied.

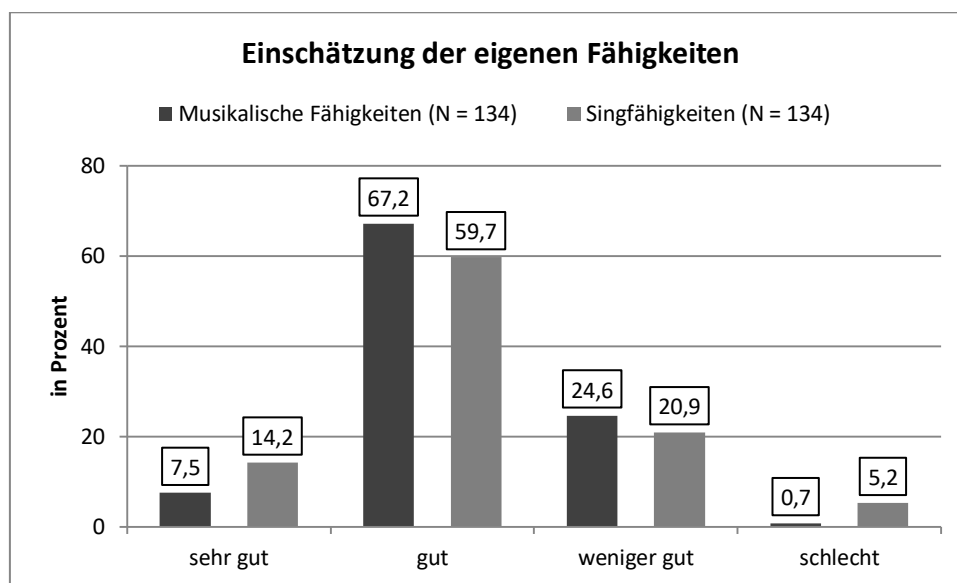


Abbildung 50: Einschätzung der eigenen Fähigkeiten

Personenbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen

Die Skala der personenbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen umfasst sechs Items, die von den Lehrern auf einer Skala von „trifft zu“ = 1 bis „trifft nicht zu“ = 4 bewertet wurden. Die Reliabilität ist mit einem Cronbachs α von .876 hoch.

Für die Darstellung der Ergebnisse wurden die Skalenpunkte in die zwei Kategorien „Zustimmung“ („trifft zu“ und „trifft eher zu“) und „Ablehnung“ („trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“) zusammengefasst und nach dem Grad der Zustimmung sortiert (s. Abbildung 51). Je höher die Zustimmung der positiv formulierten Items ist, desto höher ist das Selbstkonzept in diesem Bereich. Bei negativ formulierten Items weist eine hohe Ablehnung auf ein hohes Selbstkonzept hin.

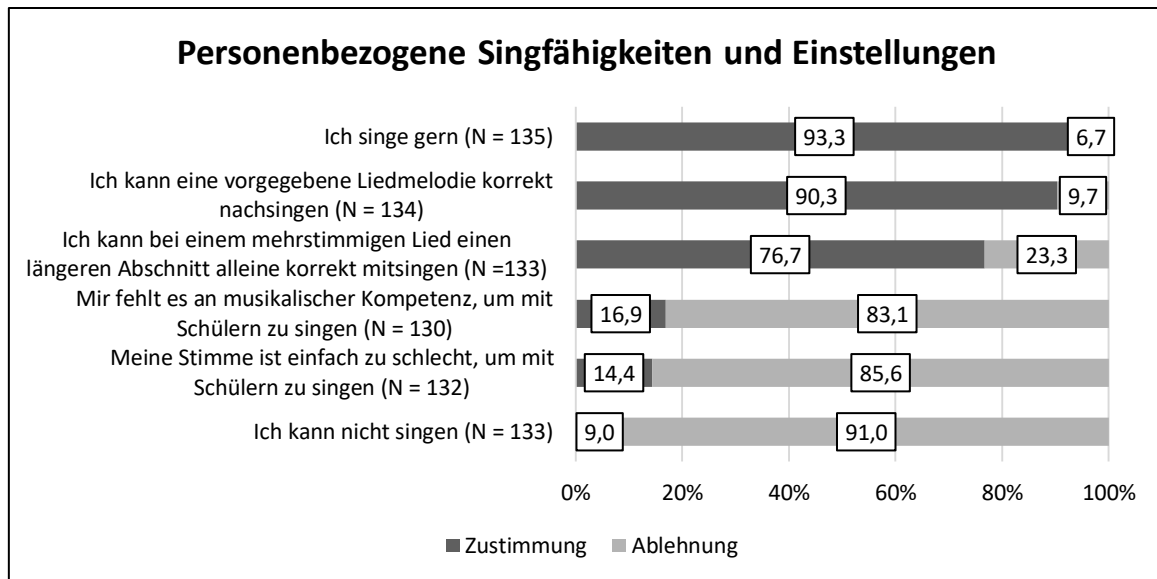


Abbildung 51: Personenbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen (Faktor 1)

Voraussetzung für das Singen in der Schule ist zum einen das generelle Gefallen am Singen. Wer selbst nicht gerne singt, wird auch mit Schülern im Unterricht nicht gerne singen und folglich dies auch weniger häufig tun. Die Aussage „Ich singe gern“ wird von 93,3% der Lehrer als zutreffend eingeschätzt. So kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrer grundsätzlich motiviert sind, auch mit Schülern in der Schule zu singen.

Neben der Einstellung gerne zu singen sind zudem Überzeugungen nötig, über entsprechende Singfähigkeiten und Voraussetzungen zu verfügen. Auch hier sprechen die Ergebnisse für ein hohes Selbstkonzept in diesem Bereich. Die meisten Lehrer (90,3%) geben an, dass sie eine vorgegebene Liedmelodie korrekt nachsingen können. Auch beim mehrstimmigen Singen sprechen sich die meisten Lehrer (76,7%) die Fähigkeit zu, einen Abschnitt alleine korrekt mitsingen zu können. Diese Einschätzung findet sich auch in den negativ formulierten Items wieder. Über 80% der Lehrer lehnen die Aussagen „Mir fehlt es an musikalischer Kompetenz, um mit Schülern zu singen“ und „Meine Stimme ist einfach zu schlecht, um mit Schülern zu singen“ ab. Die Aussage „Ich kann nicht singen“ lehnen sogar 91% der befragten Lehrer ab.

Unterrichtsbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen

Die Skala der unterrichtsbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen umfasst sechs Items. Die Reliabilität ist mit einem Cronbachs α von .830 hoch.

In der Abbildung 52 wird deutlich, dass die Lehrer insgesamt ein hohes unterrichtsbezogenes stimmliches Selbstkonzept haben. Vor allem die Items „Das Singen mit den Schülern macht mir Spaß“ (Zustimmung von 95,3%), „Ich traue mir zu, im Unterricht mit meinen Schülern zu singen“ (Zustimmung von 94,7%) und „Ich fühle mich gut vorbereitet, mit Schülern zu sin-

gen“ (Zustimmung von 86,3%) erhielten eine hohe Zustimmung. Das negativ formulierte Item „Mir fehlt es an didaktischer Kompetenz, um mit Schülern zu singen“ weist ebenfalls auf eine hohe Kompetenzeinschätzung in Bezug auf die unterrichtsbezogenen Fähigkeiten hin. Fast 90% der Lehrer lehnen diese Aussage ab.

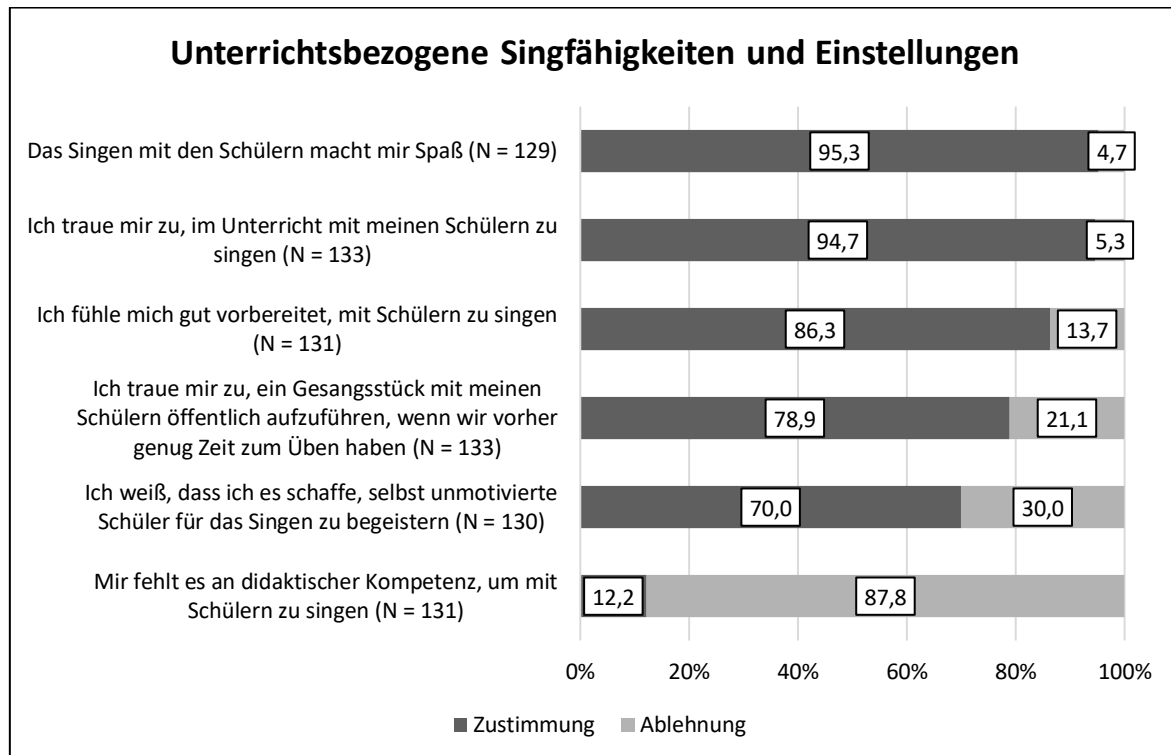


Abbildung 52: Unterrichtsbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen (Faktor 2)

Etwas weniger Zustimmungen erhielten die Einschätzungen von Kompetenzen, wie das Aufführen eines Gesangsstücks (Zustimmung von 78,9%) oder unmotivierte Schüler für das Singen zu begeistern (Zustimmung von 70%).

Unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz

Die Skala der unterrichtsbezogenen Liederarbeitskompetenz beinhaltet insgesamt sechs Items. Die Reliabilität ist mit einem Cronbachs α von .775 zufriedenstellend.

Die Ergebnisse der Häufigkeitsverteilungen zeigen, dass der überwiegende Anteil der Lehrer über ein ausreichendes Repertoire an Liedern verfügt (Zustimmung von 77,1%) und sich sicher beim Anleiten oder Dirigieren von Liedern fühlt (Zustimmung von 63,4%). Diese zwei Bereiche waren Zielkompetenzen, die durch die SMS-Fortbildung vermittelt wurden (s. Kapitel 2). Das heißt, bei weit mehr als die Hälfte der Lehrer war SMS in diesen beiden Bereichen erfolgreich. Im Vergleich zu den vorherigen zwei Dimensionen des Selbstkonzepts haben die Items aber im Durchschnitt insgesamt weniger Zustimmungen erhalten.

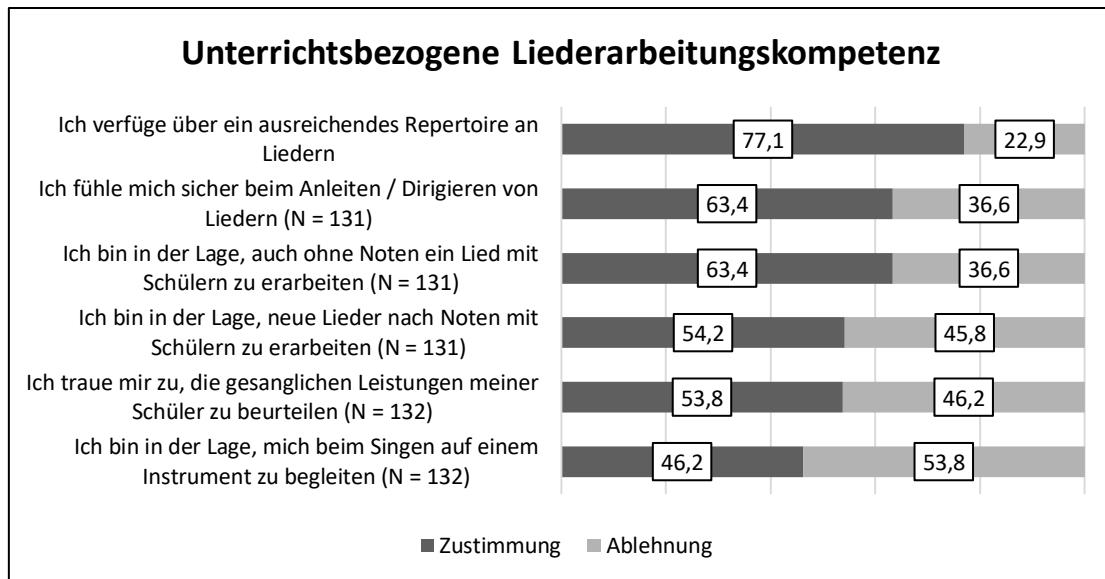


Abbildung 53: Unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz (Faktor 3)

In der Abbildung 53 werden auch die Defizite der Lehrer beim Singen mit den Kindern sichtbar. Unsicherheiten haben die Lehrer z.B. bei der Liederarbeitung. Fast 46% der Lehrer fühlen sich nicht in der Lage, neue Lieder nach Noten mit den Schülern zu erarbeiten. Es scheint also, dass bei etwa der Hälfte der Lehrer nur geringe Notenkenntnisse vorhanden sind. Der Aussage „Ich bin in der Lage, auch ohne Noten ein Lied mit Schülern zu erarbeiten“ stimmen dagegen knapp 10% der Lehrer mehr zu (63,4%).

Die meisten Schwierigkeiten bereiten den Lehrern, die gesanglichen Leistungen der Schüler zu beurteilen (Ablehnung von 46,2%) und das Singen mit einem Instrument zu begleiten (Ablehnung von 53,8%). Diese beiden Bereiche waren aber auch keine direkten Fortbildungsinhalte von SMS, so dass hier auch keine Kompetenzzuwächse zu erwarten waren.

Schwierigkeit der Kompetenzeinschätzung

Bei Selbstkonzepten geht es um die subjektive Wahrnehmung von Kompetenzen in einem bestimmten Bereich und nicht um die tatsächlichen Leistungen. Um die Schwierigkeit der oben dargestellten Items einzuschätzen, wurde das Item „Mir fällt es schwer, meine Kompetenzen im Bereich Singen einzuschätzen“ konstruiert. Das Item soll Hinweise darauf liefern, inwiefern die befragten Lehrer in der Lage sind, ihre Singkompetenzen einzuschätzen.

Über die Hälfte (56,1%) lehnt die Aussage ab („trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“) und empfindet es somit als nicht schwer, ihre Kompetenzen im Bereich Singen einzuschätzen. Aber ein ebenfalls großer Anteil von 43,9% der Lehrer hat Schwierigkeiten dabei, die eigenen Kompetenzen einzuschätzen („trifft zu“ und „trifft eher zu“). Vermutlich sind dies diejenigen, die eher ein geringeres Selbstkonzept haben.

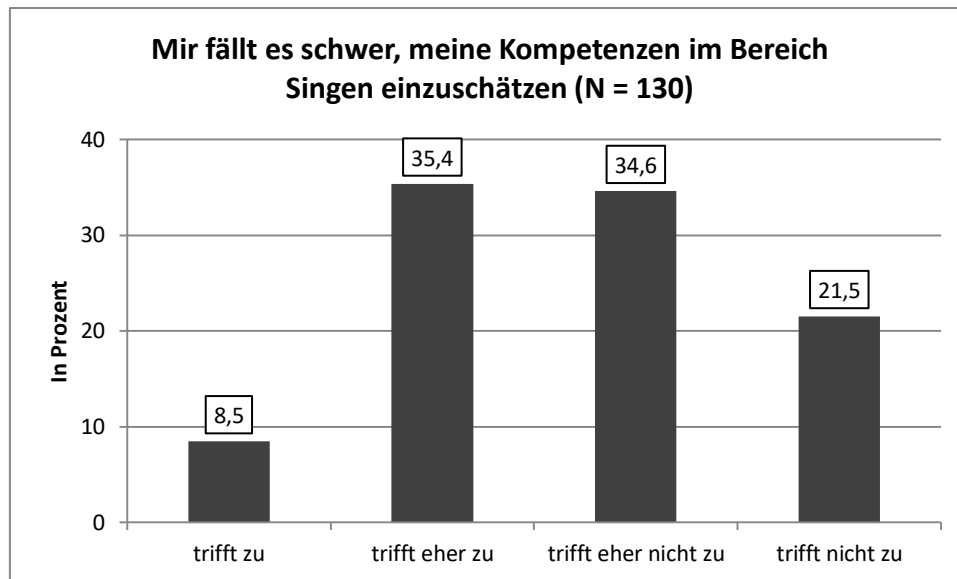


Abbildung 54: Schwierigkeit der Item-Einschätzung

9.5.2 Das stimmliche Selbstkonzept über drei Messzeitpunkte

Um den nachhaltigen Effekt der SMS-Fortbildung zu untersuchen, wurden Items über drei Messzeitpunkte (MZP) erhoben. Die im Folgenden dargestellten Items verbesserten sich ohne Ausnahme im Vorher-Nachher-Vergleich (MZP 1 und MZP 2) signifikant (vgl. Forge & Gembris 2012, S. 126). Das bedeutet, dass in diesen Bereichen eine Verbesserung des stimmlichen Selbstkonzepts stattfand. Um zu überprüfen, inwiefern die Verbesserung des Selbstkonzepts von Dauer ist, wurden die Items von den Lehrern ein drittes Mal aus der Schulpraxis heraus eingeschätzt. Die Selbstkonzeptverbesserung ist dann nachhaltig, wenn kein signifikanter Unterschied zwischen MZP 2 und MZP 3 vorliegt.

Die Stichprobe hat sich allerdings beim Einschließen der drei Untersuchungszeitpunkte auf 21 Personen stark verringert. Durch die Stichprobenreduktion sind zum Teil die signifikanten Unterschiede zwischen MZP 1 und MZP 2 nicht mehr bei allen Items nachzuweisen, wie es beim Vorher-Nachher-Vergleich über die größere Stichprobe in Forge und Gembris (2012, S. 166 ff.) beschrieben wurde. Aufgrund der geringen Stichprobengröße sind die Ergebnisse deshalb nur bedingt auf die Grundgesamtheit von 440 SMS-Teilnehmern übertragbar. Die Auswertung wurde über das Allgemeine Lineare Modell (Varianzanalyse mit Messwiederholung) vorgenommen.

Musikbezogene Einstellungen und die Einschätzung der Singfähigkeit über drei MZP

In der Tabelle 31 sind bei insgesamt drei der vier Items signifikante Unterschiede zu erkennen. Allerdings verändert sich einzig das Item „Ich kann nicht singen“ nachhaltig, d.h. zwi-

schen MZP 1 und 2 ist der Unterschied zwischen den Mittelwerten signifikant, zwischen MZP 2 und MZP 3 besteht kein Unterschied in der Einschätzung. Die Effektstärke ist hoch.

Tabelle 31: Einstellungen zum Singen über drei MZP ($N = 21$)

Item	MZP 1	MZP 2	MZP 3	F	df	p	η^2
Ich kann nicht singen ¹	2,67	3,14	3,43	9,032	2	.001	.311
Stellenwert von Singen ²	1,90	1,71	2,05	3,841	2	.030	.160
Einschätzung der Singfähigkeit ³	2,57	2,29	2,43	1,636	2	n.s.	.076
Gefallen des eigenen Stimmklangs beim Singen ³	2,52	2,19	2,48	4,115	2	.024	.171
Skala ¹ : trifft zu = 1, trifft eher zu = 2, trifft eher nicht zu = 3, trifft nicht zu = 4							
Skala ² : wichtig = 1, eher wichtig = 2, eher unwichtig = 3, unwichtig = 4							
Skala ³ : sehr gut = 1, gut = 2, weniger gut = 3, schlecht = 4							

Der Stellenwert von Singen schwankt zwischen den einzelnen Messzeitpunkten. Im Vorher-Nachher-Vergleich verbesserte sich die Einschätzung leicht. Aus der Schulpraxis heraus wird das Singen wieder weniger relevant eingeschätzt, als dies gegen Ende der SMS-Fortbildung war. Die Unterschiede haben hier nur eine geringe Effektstärke.

Bei der Einschätzung der eigenen Singfähigkeiten ist ebenfalls keine nachhaltige Verbesserung festzustellen. Die Mittelwerte verbesserten sich zwar im Vorher-Nachher-Vergleich, aus der Schulpraxis heraus wird die eigene Singfähigkeit allerdings wieder schlechter eingeschätzt.

Das Gefallen des Stimmklangs wurde im Vorher-Nachher-Vergleich signifikant besser eingeschätzt. Im Vergleich über die drei Messzeitpunkte ist dieses Ergebnis aber nicht nachhaltig festzustellen. Aus der Schulpraxis heraus wird das Gefallen des Stimmklangs nahezu gleich eingeschätzt ($M = 2,48$) wie zu Anfang der Fortbildungsteilnahme ($M = 2,52$).

Die unterrichtsbezogenen Singfähigkeiten über drei MZP

In der Tabelle 32 zeigt sich die nachhaltige Verbesserung der unterrichtsbezogenen Singfähigkeiten anhand von drei Items (1, 2 und 7). So lässt sich schließen, dass sich die Lehrer insgesamt nachhaltig besser für das Singen mit Schülern vorbereitet fühlen als vor der SMS-Teilnahme. Dies ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass sie ein größeres Liedrepertoire als vorher zur Verfügung haben. Zudem wurde die didaktische Kompetenz nachhaltig besser eingeschätzt als vor der Fortbildung. Die Effektstärken sind ebenfalls hoch.

Das Item „Ich bin in der Lage, auch ohne Noten ein Lied mit Schülern zu erarbeiten“ wird dagegen etwas schlechter als vor der Teilnahme eingeschätzt. Entweder haben die befragten Lehrer ihre Notenkenntnisse durch die lange Zeitspanne wieder verlernt oder es traten andere

Schwierigkeiten bei der Liederarbeitung nach Noten in der Schulpraxis auf, die hier nicht erfasst wurden. Bei allen anderen Items (4, 5 und 6) konnte die Nachhaltigkeit nicht festgestellt werden. Dies liegt höchstwahrscheinlich an der Reduktion der Stichprobengröße.

Tabelle 32: Unterrichtsbezogene Singfähigkeiten über drei MZP ($N = 22$)

Item	MZP 1	MZP 2	MZP 3	F	df	p	η^2
Ich fühle mich gut vorbereitet, mit Schülern zu singen. (1)	2,64	1,73	1,91	15,474	2	.000	.424
Ich verfüge über ein ausreichendes Repertoire an Liedern. (2)	2,86	1,77	2,09	19,626	2	.000	.483
Ich bin in der Lage, neue Lieder nach Noten mit Schülern zu erarbeiten. (3)	2,45	1,82	2,50	11,569	2	.000	.355
Ich bin in der Lage, auch ohne Noten ein Lied mit Schülern zu erarbeiten. (4)	2,55	2,09	2,27	2,229	2	n.s.	.096
Ich bin in der Lage, mich beim Singen auf einem Instrument zu begleiten. (5)	2,86	2,46	2,73	2,599	2	n.s.	.110
Mir fehlt es an musikalischer Kompetenz, um mit Schülern zu singen. (6)	3,10	3,65	3,20	3,433	1,352	n.s.	.161
Mir fehlt es an didaktischer Kompetenz, um mit Schülern zu singen. (7)	2,24	3,33	3,24	11,365	2	.000	.362
Meine Stimme ist einfach zu schlecht, um mit Schülern zu singen. (8)	3,32	3,64	3,41	1,476	1,554	n.s.	.066
Skala: trifft zu = 1, trifft eher zu = 2, trifft eher nicht zu = 3, trifft nicht zu = 4							

9.5.3 Das stimmliche Selbstkonzept in der Retrospektive

Die Veränderungen des stimmlichen Selbstkonzepts wurden des Weiteren durch die Einschätzung von drei Items in der Retrospektive gemessen.⁷⁴ Für eine bessere Übersichtlichkeit wurden die vier Skalenpunkte in die zwei Kategorien Zustimmung („trifft zu“ und „trifft eher zu“) und Ablehnung („trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“) zusammengefasst. Je höher die Zustimmung ist, desto höher ist das Selbstkonzept in diesem Bereich.

Die positiven Veränderungen des stimmlichen Selbstkonzepts werden auch in der retrospektiven Einschätzung der Lehrer ersichtlich. Dem Item „Durch SMS habe ich eine positivere Einstellung zum Singen bekommen“ wird von 77% der befragten Lehrer zugestimmt. Eine Verbesserung der Singleleistungen durch die SMS-Teilnahme nehmen 65% der Lehrer wahr. Etwa 60% trauen sich durch die SMS-Fortbildung sogar zu, das Fach Musik in der Schule zu unterrichten. Bei 40% reicht die Kompetenzerweiterung durch SMS jedoch nicht zum Unterrichten des Fachs Musik aus.

⁷⁴ Die Skala zur Erfassung der nachhaltigen Selbstkonzeptveränderung hat ein Cronbachs α von .750. Die Reliabilitätsanalyse ist im Anhang dargestellt.

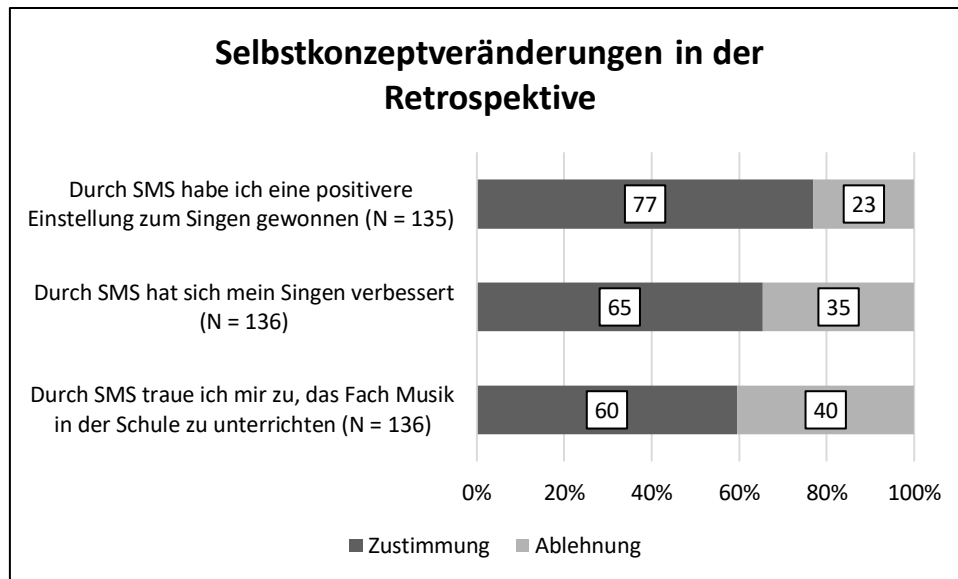


Abbildung 55: Selbstkonzeptveränderungen in der Retrospektive

9.5.4 Zusammenfassung

- Musik und Singen haben einen hohen Stellenwert im Leben der befragten Lehrer.
- Die musikalischen Fähigkeiten und die Singfähigkeiten werden von knapp zwei Dritteln der Lehrer als „sehr gut“ oder „gut“ eingeschätzt.
- Der eigene Klang der Stimme beim Singen gefällt über 70% der Lehrer „sehr gut“ oder „gut“.
- Die Einschätzung der personenbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen fällt bei den meisten Lehrern ausgesprochen hoch aus. Die Zustimmung der drei positiv formulierten Items liegt zwischen 76,7% und 93,3%. Die Ablehnung der drei negativ formulierten Items liegt zwischen 83,1% und 91,0%.
- Die Einschätzung der unterrichtsbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen ist ebenfalls bei den meisten Lehrern hoch ausgeprägt. Fast ohne Ausnahme trauen sich die Lehrer, im Unterricht mit den Schülern zu singen und fühlen sich gut dafür vorbereitet. Die Zustimmungen liegen bei den fünf positiv formulierten Items zwischen 70% und 95,3%. Die Ablehnung des negativ formulierten Items liegt bei 87,8%.
- Die unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz wird unterschiedlich von den Lehrern wahrgenommen. Der überwiegende Anteil der Lehrer verfügt zwar über ein ausreichendes Repertoire an Liedern (Zustimmung 77%) und fühlt sich sicher beim Anleiten und Dirigieren von Liedern (Zustimmung 63,4%). Etwa die Hälfte der Lehrer hat allerdings Schwierigkeiten bei der Beurteilung der Singleleistungen ihrer Schüler sowie das Singen mit einem Instrument zu begleiten.
- Nachhaltige Verbesserungen des stimmlichen Selbstkonzepts können in Bezug auf die Wahrnehmung der didaktischen Kompetenz, das Gefühl, auf das Singen mit Schülern gut vorbereitet zu sein sowie ein ausreichendes Liedrepertoire zu besitzen, festgestellt werden. Das Empfinden der eigenen Singkompetenz (erfasst über das negative Item: „Ich kann nicht singen“) hat sich ebenfalls nachhaltig verbessert.
- Die Selbstkonzeptveränderungen werden auch in der retrospektiven Einschätzung der Lehrer ersichtlich. Über drei Viertel der Lehrer (77%) haben durch SMS eine positive-

re Einstellung zum Singen entwickelt. Eine Verbesserung der Singleleistungen nehmen 65% der Lehrer wahr.

9.6 Einflussfaktoren auf die Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung

Die Nachhaltigkeit von Bildungsmaßnahmen hängt von unterschiedlichen Faktoren ab und ist nicht unbedingt unmittelbar auf die didaktische Konzeption zurückzuführen bzw. auf die Lehrperson. Entscheidend sind vielmehr das berufliche Umfeld sowie persönliche Erfahrungen und Motivationen (Schüßler 2001). Es stellt sich somit die Frage, welche Faktoren

- die Häufigkeit des Singens im Schulalltag,
- die Anwendung der SMS-Inhalte,
- das stimmliche Selbstkonzept und
- die Stimmbelastung beim Singen beeinflussen.

Es wird davon ausgegangen, dass sowohl schulinterne als auch personenbezogene Faktoren wirken. Anhand von bivariaten (Mann-Whitney-*U*-Test, Korrelationsanalysen) und multivariaten Analysen (ALM) werden diejenigen Faktoren ermittelt, die für die Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung und das Singen in der Schule eine tragende Rolle spielen. Bevor die Ergebnisse präsentiert werden, werden zunächst die schulinternen Faktoren und ihre Merkmalsausprägungen vorgestellt, anschließend die personenbezogenen Faktoren. Die theoretische Herleitung der Einflussfaktoren wurde in Kapitel 8.1 beschrieben.

9.6.1 Die Einflussfaktoren und ihre Merkmalsausprägungen

Schulinterne Nachhaltigkeitsfaktoren

Unter den schulinternen Faktoren werden die Klassenstufe verstanden, in der überwiegend unterrichtet wird, die Ausstattung im Fach Musik und ob das Fach Musik erteilt wird. Tabelle 33 stellt die Merkmalsausprägungen der schulinternen Faktoren im Überblick dar. Im Folgenden werden die Variablen und ihre jeweiligen Merkmalsausprägungen beschrieben.

Tabelle 33: Schulinterne Nachhaltigkeitsfaktoren

Variable	Merkmale
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Klassenstufe, in der überwiegend unterrichtet wird 	untere Klassenstufen (1. und 2. Klasse) / obere Klassenstufen (3. Klasse und höher)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unterrichten vom Fach Musik 	ja / nein
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausstattung im Fach Musik (Musikraum, Instrumente, Lehrwerke) 	sehr gut und gut / mittelmäßig und schlecht

Klassenstufe: Die Variable „Klassenstufe“ wurde für die Analyse in zwei gleichgroße Gruppen eingeteilt. Die erste Gruppe umfasst Lehrer, die in der ersten oder zweiten Klasse überwiegend unterrichten ($n_1 = 51$), in der zweiten Gruppe befinden sich Lehrer, die in der dritten Klasse oder höher unterrichten ($n_2 = 47$). Lehrer, die in unterschiedlichen Jahrgangsstufen unterrichten, wurden ausgeschlossen.

Unterrichten vom Fach Musik: Für die Analyse wurde die Variable „Unterrichten vom Fach Musik“ in zwei Gruppen geteilt. In der ersten Gruppe wurden diejenigen zusammengefasst, die das Fach Musik in der Schule regelmäßig oder unregelmäßig unterrichten ($n_1 = 66$). In der zweiten Gruppe befinden sich die Lehrer, die das Fach Musik nicht erteilen ($n_2 = 63$).

Ausstattung im Fach Musik: Die Ausstattung im Fach Musik wurde in den drei Bereichen „Musikraum“, „Musikinstrumente“ und „Materialien/Lehrwerk“ jeweils über eine 4-stufige Skala (1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = mittelmäßig, 4 = schlecht) von den Lehrern beurteilt. Für die weiteren Analysen wurden die Variablen jeweils in die zwei Gruppen „sehr gut und gut“ (n_1) sowie „mittelmäßig und schlecht“ (n_2) umcodiert. Daraus ergaben sich die folgenden Teilstichproben: Ausstattung Musikraum ($n_1 = 78$, $n_2 = 43$), Ausstattung Musikinstrumente ($n_1 = 80$, $n_2 =$ schlecht 41) und Ausstattung Lehrwerke ($n_1 = 45$, $n_2 = 71$).

Personenbezogene Nachhaltigkeitsfaktoren

Personenbezogene Faktoren sind der Teilnahmemodus, die Singerfahrung neben der SMS-Fortbildung, vorhandene Instrumentalerfahrungen, die Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen, die Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung, die Ausprägung des stimmlichen Selbstkonzepts und die Wahrnehmung der Stimmbelastung beim Singen.⁷⁵ Tabelle 34 stellt die Merkmalsausprägungen der personenbezogenen Faktoren im Überblick dar. Im Folgenden werden die Variablen, die die personenbezogenen Faktoren bilden, und ihre Merkmalsausprägungen erläutert.

⁷⁵ Die Skalenbildungen und Reliabilitätsanalysen der Variablen „Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung“, „stimmliches Selbstkonzept“ sowie die „Stimmbelastung beim Singen“ wurden in Kapitel 8.3 beschrieben.

Tabelle 34: Personenbezogene Nachhaltigkeitsfaktoren

Variable	Merkmale
▪ Teilnahmemodus	Studium / Referendariat
▪ Singerfahrung neben SMS	ja / nein
▪ Instrumentalerfahrung	ja / nein
▪ Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen	ja / nein
▪ Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung	intervallskaliert
▪ Stimmliches Selbstkonzept (3 Dimensionen)	intervallskaliert
▪ Stimmbelastung beim Singen	intervallskaliert

Teilnahmemodus: Die SMS-Fortbildung wurde an den Universitäten und Studienseminaren in Ostwestfalen-Lippe angeboten. Die Fortbildung richtete sich also vornehmlich an Lehramtsstudierende und Lehramtsanwärter. In Ausnahmefällen nahmen auch einige ausgebildete Lehrer berufsbegleitend teil. Diese bleiben in diesem Abschnitt aufgrund ihrer geringen Anzahl allerdings unberücksichtigt. Die Variable „Teilnahmemodus“ hat deshalb zwei Merkmalsausprägungen. In der einen Gruppe befinden sich Lehrer, die als Studierende an der SMS-Fortbildung teilgenommen haben ($n_1 = 63$), in der zweiten Gruppe befinden sich die ehemaligen Lehramtsanwärter ($n_2 = 69$).

Singerfahrungen neben SMS: Für die weiteren Analysen wurde die Stichprobe in zwei Gruppen geteilt. In der ersten Gruppe (n_1) befinden sich 82 Lehrer, die über weitere Singerfahrungen neben der SMS-Fortbildung verfügen. Dies umfasst das aktive Singen in einem Chor oder einer Band, andere Singerfahrungen (z.B. Chorleiterausbildung) als auch Singerfahrungen in der Vergangenheit. In der zweiten Gruppe (n_2) sind 56 Lehrer, die neben der SMS-Fortbildung keine weitere Expertise im Singen haben.

Instrumentalerfahrungen: Die Instrumentalerfahrungen wurden dichotom erfasst. In der ersten Gruppe befinden sich Lehrer, die über instrumentale Erfahrungen verfügen ($n_1 = 97$), in der zweiten Gruppe (n_2) befinden sich weitere 39 Lehrer, die kein Instrument spielen können.

Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen: Die Variable „Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen“ wurde für die Analyse in zwei Gruppen geteilt. In der ersten Gruppe befinden sich Lehrer, die an mindestens einer oder mehreren Musikfortbildungen neben SMS teilgenommen haben ($n_1 = 42$). In der zweiten Gruppe befinden sich Lehrer, die keine weiteren Musikfortbildungen besucht haben ($n_2 = 95$).

Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung: Die Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung wurde anhand von drei Items operationalisiert (Cronbachs $\alpha = .860$). Die Mittelwerte der drei Items liegen auf der 4-stufigen Skala zwischen 1,38 und 1,70 und sprechen für eine hohe Zu-

friedenheit der Lehrer mit der SMS-Fortbildung (1 = „trifft zu“). Durch die hohe Zufriedenheit steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Fortbildungsinhalte für sinnvoll erachtet wurden und dementsprechend in der Unterrichtspraxis eingesetzt werden. Über die Skala „Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung“ wurde eine Faktorenanalyse mit nur einem Faktor gerechnet und als neue Variable abgespeichert (vgl. Kapitel 8.3.4).

Stimmliches Selbstkonzept: Das stimmliche Selbstkonzept wurde über insgesamt 18 Items erfasst. Eine explorative Faktorenanalyse ergab die drei Dimensionen „personenbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen“ (6 Items, Cronbachs $\alpha = .876$), „unterrichtsbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen“ (6 Items, Cronbachs $\alpha = .830$) und „unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz“ (6 Items, Cronbachs $\alpha = .775$).

Die Mittelwerte der personenbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen liegen bei den positiv formulierten Items zwischen 1,30 und 1,83, bei den negativ formulierten Items über 3,32 (1 = „trifft zu“). Die Mittelwerte der unterrichtsbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen liegen zwischen 1,34 und 2,15. Eine Ausnahme ist der Mittelwert von 3,31 eines negativ formulierten Items. Die Mittelwerte der unterrichtsbezogenen Liederarbeitskompetenz liegen zwischen 1,99 und 2,67.

Insgesamt sprechen die Mittelwerte der ersten zwei Dimensionen für ein hohes stimmliches Selbstkonzept, was die Anwendung der SMS-Inhalte und die Singhäufigkeit im Unterricht höchstwahrscheinlich begünstigen wird. Die unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz ist dagegen nicht so hoch ausgeprägt. Über die Skalen des stimmlichen Selbstkonzepts wurde ebenfalls jeweils eine Faktorenanalyse mit nur einem Faktor gerechnet. Die Faktorwerte wurden als neue Variable für die weiteren Analysen abgespeichert (vgl. Kapitel 8.3.2).

Stimmbelastung beim Singen: Die Stimmbelastung beim Singen wurde anhand von vier Items operationalisiert (Cronbachs $\alpha = .744$). Die Mittelwerte der Items liegen auf der 4-stufigen Skala zwischen 2,77 und 3,25 und sprechen eher für eine geringe Belastung der Lehrerstimme beim Singen (4 = trifft nicht zu). Durch die geringe Stimmbelastung beim Singen steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Fortbildungsinhalte angewendet werden und häufig mit den Schülern gesungen wird. Die Bildung der Variablen wurde ebenfalls über eine Faktorextraktion vorgenommen (vgl. Kapitel 8.3.3).

9.6.2 Einflussfaktoren auf die Singhäufigkeit

Die Singhäufigkeit im Unterricht wurde in Kapitel 9.3.1 dargestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass über 40% der Lehrer „mehrmals die Woche“ mit ihren Schülern im Unterricht singen.

Etwas mehr als 30% singen sogar „mehrmals am Tag“ oder „einmal am Tag“. Welche Faktoren insbesondere die Singhäufigkeit beeinflussen, wird im Folgenden mit vertiefenden Analysen dargestellt. Die Einflussfaktoren, die im Fragebogen erfasst wurden und in die Analyse eingehen, sind:

Dichotome Variablen:

- die Klassenstufe, in der überwiegend unterrichtet wird (untere / obere Klassenstufe)
- ob das Fach Musik unterrichtet wird (ja / nein)
- die Ausstattung im Fach Musik (sehr gut und gut / mittelmäßig und schlecht)
- die Singerfahrung neben SMS (ja / nein)
- die Instrumentalerfahrung (ja / nein)
- die Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen (ja / nein)

Intervallskalierte Variablen:

- das stimmliche Selbstkonzept (3 Dimensionen)
- die Wahrnehmung von Stimmbelastungen beim Singen
- die Anwendung der SMS-Inhalte

Da die Variable „Singhäufigkeit“ ordinal skaliert ist (1 = „mehrmals am Tag“, 2 = „einmal am Tag“, 3 = „mehrmals die Woche“, 3 = „einmal die Woche“, 4 = „weniger als einmal die Woche“, 5 = „gar nicht“), können keine parametrischen Verfahren genutzt werden. Bei dichotomen unabhängigen Variablen wurden für die Überprüfung der Unterschiedshypothesen aus diesem Grund jeweils nicht-parametrische Mann-Whitney-*U*-Tests eingesetzt. Bei intervallskalierten Variablen wurden zur Überprüfung der Zusammenhangshypothesen Korrelationen berechnet.

Gruppenunterschiede in Bezug auf die Häufigkeit des Singens

Die Tabelle 35 zeigt die Ergebnisse der Mann-Whitney-*U*-Tests.⁷⁶ Insgesamt konnten vier Einflussfaktoren auf die Singhäufigkeit im Unterricht festgestellt werden. Vor allem die Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen hat einen höchst signifikanten Einfluss und den größten Effekt auf die Singhäufigkeit ($r = -.366$). Diejenigen Lehrer, die an weiteren Musikfortbil-

⁷⁶ Die Effektstärke r wurde wie folgt berechnet: $r = \frac{z}{\sqrt{N}}$. Das negative Vorzeichen der Effektstärke resultiert aus der Gruppenverteilung für die Berechnung des z -Wertes und ist bei der Interpretation zu vernachlässigen. Von Interesse ist ausschließlich die absolute Höhe von r . Werte $< .30$ weisen auf einen kleinen Effekt hin, Werte zwischen $.30$ und $.50$ auf einen mittleren Effekt und Werte $> .50$ auf starke Effekte (vgl. Ellis 2010, S. 28). Die deskriptiven Ergebnisse der Gruppenunterschiede sind im Anhang dargestellt.

dungen neben SMS teilgenommen haben (n_1), singen signifikant häufiger mit ihren Schülern im Unterricht.

Des Weiteren zeigen auch die Singerfahrung neben SMS und die Instrumentalerfahrung einen signifikanten Einfluss auf die Singhäufigkeit. Auch in diesem Fall singen diejenigen Lehrer häufiger mit ihren Schülern, die neben SMS über weitere Singerfahrungen (n_1) oder über Instrumentalerfahrungen (n_1) verfügen. Eine Erklärung könnte darin liegen, dass eine erhöhte Fortbildungsaktivität neben der Singerfahrung und der Instrumentalerfahrung auch zu einem höheren musikalischen Selbstkonzept führt, was wiederum die Singhäufigkeit in der Schule beeinflussen kann (s. hierzu die Ergebnisse der multivariaten Analysen zum stimmlichen Selbstkonzept, welche diese Vermutung bestätigen, in Kapitel 9.6.4).

Die Klassenstufe beeinflusst insofern die Singhäufigkeit, als dass in den unteren zwei Jahrgangsstufen signifikant häufiger gesungen wird (n_1). Dies könnte zum einen darin begründet liegen, dass in der Schuleingangsphase (Klasse 1 und 2) noch mehr Zeit im Schulalltag für das Singen vorhanden ist als in höheren Klassenstufen. Andererseits kann die noch größere Offenohrigkeit der jüngeren Kinder bewirken (vgl. Gembris & Schellberg 2007), dass die Lehrer noch häufiger mit den Schülern singen. Die Ergebnisse aus den Interviews liefern Hinweise auf diese Vermutung (vgl. Kapitel 7.3.5 und Kapitel 7.3.6).

Tabelle 35: Ergebnisse des Mann-Whitney- U -Tests für die Variable „Häufigkeit des Singens“

Unabhängige Variable	n_1	n_2	Mittlerer Rang n_1	Mittlerer Rang n_2	U	z	p	r
TN an weiteren Musik-FB	42	95	48,07	78,25	1116	-4,28	.000	-.366
Klassenstufe	51	47	43,81	55,67	909	-2,17	.030	-.219
Singerfahrung neben SMS	82	55	63,05	77,87	1767	-2,24	.025	-.191
Instrumentalerfahrung	96	39	63,56	78,94	1446	-2,16	.031	-.186
Unterrichten vom Fach Musik	65	63	59,28	69,89	1708	-1,69	n.s.	-
Ausstattung Musikraum	77	43	60,37	60,57	1650	-0,31	n.s.	-
Ausstattung Instrumente	79	41	58,45	61,56	1536	-0,49	n.s.	-
Ausstattung Lehrwerke	45	70	60,42	54,23	1406	-1,02	n.s.	-

In Kapitel 9.3.1 wurde dargestellt, dass die Lehrer am häufigsten im Musikunterricht mit ihren Schülern singen, da es das Fach inhaltlich vorgibt. Somit liegt die Vermutung nahe, dass Lehrer, die das Fach Musik unterrichten, auch insgesamt häufiger mit ihren Schülern singen. Der Mann-Whitney- U -Test ergab allerdings keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen hinsichtlich der Singhäufigkeit im Unterricht. Lehrer, die Musik unterrichten (n_1), singen demnach genauso häufig wie Lehrer, die das Fach nicht unterrichten (n_2). Dieses Ergebnis ist positiv im Sinne der SMS-Konzeption zu verstehen, da die Lehrer nicht ausgebildet

wurden, Musik zu unterrichten bzw. im Fach Musik zu singen, sondern das Singen im Schulalltag unabhängig vom Unterrichtsfach zu etablieren.

Die Ausstattung im Fach Musik hat ebenfalls keinen Einfluss auf die Singhäufigkeit. Der Mann-Whitney-*U*-Test ergab in allen drei Bereichen (Musikraum, Instrumente, Lehrwerke) keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Das bedeutet, die Lehrer singen unabhängig von Räumen, Instrumenten und Lehrwerken im Unterricht.

Zusammenhänge mit der Häufigkeit des Singens im Unterricht

Im Folgenden werden die Zusammenhänge der intervallskalierten Variablen auf die Häufigkeit des Singens im Unterricht beschrieben. Positive Zusammenhänge bestehen zu den drei Dimensionen des stimmlichen Selbstkonzepts (s. Tabelle 36). Je höher die personenbezogenen und unterrichtsbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen sowie die unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz bei den Lehrern ausgeprägt sind, desto häufiger singen sie mit ihren Schülern im Unterricht. Die Korrelation der unterrichtsbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen ist hierbei am höchsten.

Tabelle 36: Ergebnisse der Korrelationsanalysen für die Variable „Häufigkeit des Singens“

Variable	<i>N</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Personenbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen	127	.007	.184
Unterrichtsbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen	127	.000	.300
Unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz	127	.000	.249
Stimmbelastung beim Singen	127	.006	-.185
Anwendung der SMS-Inhalte	115	n.s.	-

Korrelationskoeffizient r = Kendall-Tau-b
 p = exaktes Signifikanzniveau

Zwischen der Stimmbelastung und der Singhäufigkeit besteht dagegen ein signifikanter negativer Zusammenhang. Das heißt, je mehr Stimmbelastungen die Lehrer beim Singen wahrnehmen, desto weniger häufig singen sie im Unterricht mit ihren Schülern. Insgesamt sind die Korrelationen eher schwach ausgeprägt. Ein Zusammenhang zwischen der Anwendung der SMS-Inhalte zu der Singhäufigkeit besteht nicht.

In den folgenden drei Kapiteln wird der Einfluss der schulinternen und personenbezogenen Faktoren auf die Anwendung der SMS-Inhalte im Unterricht, auf das stimmliche Selbstkonzept und auf die Stimmbelastung beim Singen dargestellt. Es wurde sowohl auf Unterschieds- als auch auf Zusammenhangshypothesen getestet (vgl. Kapitel 8.1). Aus diesem Grund wurde

die Prozedur des Allgemeinen Linearen Modells verwendet, was die Verfahren von Varianz- und Regressionsanalysen kombiniert.

9.6.3 Einflussfaktoren auf die Anwendung der SMS-Inhalte im Unterricht

Durch eine explorative Faktorenanalyse wurde der Faktor Anwendung der SMS-Inhalte (4 Items, $\alpha = .786$) aus insgesamt 21 Items extrahiert und als neue (abhängige) Variable für die vertiefenden Analysen in SPSS abgespeichert (vgl. Kapitel 8.3.1). Die unabhängigen Variablen, deren Einfluss auf die Anwendung der SMS-Inhalte im Unterricht untersucht wurde, sind:

- die Klassenstufe, in der überwiegend unterrichtet wird (untere / obere Klassenstufe)
- der Teilnahmemodus (Studium / Referendariat)
- das Unterrichten des Fachs Musik (ja / nein)

Neben diesen drei dichotomen Faktoren wurden folgende intervallskalierte Variablen als Kovariate in der Analyse berücksichtigt:

- die personenbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen
- die unterrichtsbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen
- die unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz
- die Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung

Um sowohl Unterschiede, Interaktionseffekte als auch Zusammenhänge zwischen der abhängigen und den unabhängigen Variablen zu untersuchen, wurde das Verfahren einer dreifaktoriellen Kovarianzanalyse (ALM) gewählt. In der Tabelle 37 sind die Ergebnisse zu sehen.

Der Faktor **Unterrichten des Fachs Musik** beeinflusst die Anwendung der SMS-Inhalte signifikant, $F(1) = 4,20$, $p = .045$, $n^2 = .063$. Dies bedeutet, dass diejenigen Lehrer, die das Fach Musik unterrichten ($M = -0,31$, $SD = 0,80$), signifikant häufiger die SMS-Inhalte einsetzen als Lehrer, die das Fach Musik nicht unterrichten ($M = 0,34$, $SD = 1,14$).

Zweitens hat die **Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung** einen signifikanten Effekt auf die Anwendung der SMS-Inhalte im Schulalltag, $F(1) = 39,01$, $p < .001$, $n^2 = .382$. Je höher der Grad an Zufriedenheit, desto wahrscheinlicher ist die Anwendung der SMS-Inhalte ($B = .605$). Die Effektstärken zeigen, dass die Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung einen größeren Einfluss auf die Anwendung der SMS-Inhalte ausübt als das Unterrichten des Fachs Musik.

Die Klassenstufe, in der überwiegend unterrichtet wird, das stimmliche Selbstkonzept (3 Dimensionen) sowie der Teilnahmemodus haben dagegen keinen Einfluss. Signifikante Interaktionseffekte zwischen den unabhängigen Variablen liegen nicht vor. Die unabhängigen Variablen des Modells klären einen Anteil von 50,9% (korrigiert 42,4%)⁷⁷ der abhängigen Variablen auf, was auf eine hohe Modellgüte schließen lässt (vgl. Ellis 2010).

Tabelle 37: Tests der Zwischensubjekteffekte der Kovarianzanalyse für die abhängige Variable „Anwendung der SMS-Inhalte“

Quelle	Quadratsumme	df	Quadratischer Mittelwert	F	p	η^2
Korrigiertes Modell	39,163 ^a	11	3,560	5,947	.000	.509
Konstanter Term	,024	1	,024	,041	.841	.001
Personenbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen	,916	1	,916	1,530	.221	.024
Unterrichtsbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen	,001	1	,001	,001	.970	.000
Unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz	,163	1	,163	,271	.604	.004
Zufriedenheit	23,354	1	23,354	39,009	.000	.382
Klassenstufe	1,164	1	1,164	1,945	.168	.030
Musikunterricht	2,515	1	2,515	4,202	.045	.063
Teilnahmemodus	,153	1	,153	,255	.615	.004
Klassenstufe * Musikunterricht	,835	1	,835	1,395	.242	.022
Klassenstufe * Teilnahmemodus	,003	1	,003	,005	.941	.000
Musikunterricht * Teilnahmemodus	,409	1	,409	,684	.411	.011
Klassenstufe * Musikunterricht * Teilnahmemodus	,504	1	,504	,841	.363	.013
Fehler	37,718	63	,599			
Gesamtsumme	76,883	75				
Korrigierter Gesamtwert	76,880	74				
R-Quadrat = .509 (Angepasstes R-Quadrat = .424)						

⁷⁷ Durch die Aufnahme von zahlreichen unabhängigen Variablen in die Regressionsanalyse steigt das R-Quadrat. Aus diesem Grund wird hier auf das korrigierte R-Quadrat verwiesen, das die Anzahl der unabhängigen Variablen mit berücksichtigt.

9.6.4 Einflussfaktoren auf das stimmliche Selbstkonzept

Das stimmliche Selbstkonzept wurde insgesamt über 18 Items erfasst. Eine explorative Faktorenanalyse extrahierte die folgenden drei Dimensionen des stimmlichen Selbstkonzepts:

1. Personenbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen (6 Items, $\alpha = .876$)
2. Unterrichtsbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen (6 Items, $\alpha = .830$)
3. Unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz (6 Items, $\alpha = .775$)

Die drei Dimensionen wurden jeweils als neue Variable für die vertiefenden Analysen in SPSS abgespeichert (vgl. Kapitel 8.3.2). Sie dienen als abhängige Variablen der multivariaten Varianzanalyse (ALM), mit der auf Gruppenunterschiede getestet wird (Unterschiedshypothesen). Die unabhängigen dichotomen Variablen, deren Einfluss auf das stimmliche Selbstkonzept untersucht wird, sind:

- die Instrumentalerfahrung (ja / nein)
- die Singerfahrung neben SMS (ja / nein)
- die Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen (ja / nein)

In der Tabelle 38 sind die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse dargestellt. Es ist zu sehen, dass jede der drei Dimensionen des stimmlichen Selbstkonzepts einen signifikanten Effekt aufweist. Die Effektstärken sind in allen drei Dimensionen hoch. Die Maße von R-Quadrat zeigen aber, dass jeweils nur ein kleiner Teil (teilweise weniger als 15%) der beobachteten Unterschiede durch das Modell aufgeklärt wird. Anscheinend spielen auch noch andere Einflussfaktoren in Bezug auf die Ausprägung des stimmlichen Selbstkonzepts eine Rolle, welche in dieser Studie bislang nicht berücksichtigt wurden. Interaktionseffekte zwischen den Variablen liegen nicht vor. Im Folgenden werden die Ergebnisse nach den einzelnen Dimensionen beschrieben.

Dimension 1: Personenbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen (6 Items, $\alpha = .876$)

Die dreifaktorielle Varianzanalyse ergab einen signifikanten Einfluss der **Singerfahrung neben SMS**, $F(1) = 7,647$, $p = .007$, $\eta^2 = .067$. Diejenigen Lehrer, die neben der SMS-Fortbildung noch über weitere Singerfahrungen verfügen ($M = -0,29$, $SD = 0,75$), schätzen ihre personenbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen signifikant höher ein als diejenigen Lehrer, die keine weiteren Singerfahrungen neben SMS haben ($M = 0,43$, $SD = 1,16$).

Die Instrumentalerfahrung sowie die Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen haben dagegen keinen Einfluss auf die personenbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen. Die unabhängigen Variablen des Modells klären einen Anteil von 18,6% (korrigiert 13,2%) der abhängigen Variablen auf.

Dimension 2: Unterrichtsbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen (6 Items, $\alpha = .830$)

Die dreifaktorielle Varianzanalyse ergab für die zwei unabhängigen Variablen **Singerfahrungen neben SMS**, $F(1) = 6,769$, $p = .011$, $n^2 = .059$, und die **Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen**, $F(1) = 4,517$, $p = .036$, $n^2 = .041$, einen signifikanten Effekt. Die Effektstärken zeigen, dass die Singerfahrung neben SMS einen größeren Einfluss auf die unterrichtsbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen der Lehrer ausübt als die Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen. Die Instrumentalerfahrung hat dagegen keinen Einfluss.

Die Richtung der Effekte weist darauf hin, dass Lehrer, die neben SMS über weitere Singerfahrungen verfügen, ihre unterrichtsbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen höher einschätzen ($M = -0,24$, $SD = 0,86$) als Lehrer, die keine weiteren Singerfahrungen haben ($M = 0,33$, $SD = 1,13$). Die Teilnahme an weiteren Fortbildungen übt ebenfalls einen positiven Effekt auf diese Dimension des stimmlichen Selbstkonzepts aus. Lehrer, die an weiteren Musikfortbildungen teilgenommen haben ($M = -0,31$, $SD = 0,82$), schätzen ihre unterrichtsbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen höher ein als Lehrer, die an keinen weiteren Fortbildungen teilgenommen haben ($M = 0,13$, $SD = 1,06$). Die unabhängigen Variablen des Modells klären einen Anteil von 13,1% (korrigiert 7,4%) der abhängigen Variablen auf.

Dimension 3: Unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz (6 Items, $\alpha = .775$)

Die dreifaktorielle Varianzanalyse ergab nur für die unabhängige Variable **Instrumentalerfahrung** einen signifikanten Effekt, $F(1) = 8,845$, $p = .004$, $n^2 = .076$. Lehrer, die über Instrumentalerfahrung verfügen, schätzen ihre unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz signifikant höher ein ($M = -0,24$, $SD = 0,96$) als Lehrer, die nicht über diese Erfahrung verfügen ($M = 0,59$, $SD = 0,83$).

Die Singerfahrung neben SMS und die Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen haben dagegen keinen Einfluss auf die unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz. Die unabhängigen Variablen des Modells klären einen Anteil von 20,3% (korrigiert 15,1%) der abhängigen Variablen auf.

Tabelle 38: Multivariate Varianzanalyse für das „Stimmliche Selbstkonzept“

Quelle	Abhängige Variable	Quadratsumme	df	Quadratischer Mittelwert	F	p	η^2
Korrigiertes Modell	personenbezogene SF	20,998 ^a	7	3,000	3,484	.002	.186
	unterrichtsbezogene SF	15,225 ^b	7	2,175	2,297	.032	.131
	unterrichtsbezogene LEK	22,862 ^c	7	3,266	3,903	.001	.203
Konstanter Term	personenbezogene SF	,216	1	,216	,251	.617	.002
	unterrichtsbezogene SF	,191	1	,191	,202	.654	.002
	unterrichtsbezogene LEK	,934	1	,934	1,116	.293	.010
Instrumental- erfahrung	personenbezogene SF	,549	1	,549	,638	.426	.006
	unterrichtsbezogene SF	,024	1	,024	,025	.874	.000
	unterrichtsbezogene LEK	7,402	1	7,402	8,845	.004	.076
Singerfahrung	personenbezogene SF	6,584	1	6,584	7,647	.007	.067
	unterrichtsbezogene SF	6,408	1	6,408	6,769	.011	.059
	unterrichtsbezogene LEK	2,634	1	2,634	3,147	.079	.029
Musik-FB	personenbezogene SF	2,019	1	2,019	2,345	.129	.021
	unterrichtsbezogene SF	4,277	1	4,277	4,517	.036	.041
	unterrichtsbezogene LEK	1,582	1	1,582	1,890	.172	.017
Instrumental- erfahrung * Sing- erfahrung	personenbezogene SF	,006	1	,006	,007	.932	.000
	unterrichtsbezogene SF	,815	1	,815	,861	.356	.008
	unterrichtsbezogene LEK	,002	1	,002	,002	.964	.000
Instrumental- erfahrung * Musik-FB	personenbezogene SF	,345	1	,345	,400	.528	.004
	unterrichtsbezogene SF	,420	1	,420	,444	.507	.004
	unterrichtsbezogene LEK	,032	1	,032	,038	.846	.000
Singerfahrung * Musik-FB	personenbezogene SF	,322	1	,322	,374	.542	.003
	unterrichtsbezogene SF	,003	1	,003	,003	.958	.000
	unterrichtsbezogene LEK	,247	1	,247	,296	.588	.003
Instrumental- erfahrung * Sing- erfahrung * Musik-FB	personenbezogene SF	1,237	1	1,237	1,436	.233	.013
	unterrichtsbezogene SF	,000	1	,000	,000	.991	.000
	unterrichtsbezogene LEK	,053	1	,053	,063	.802	.001
Fehler	personenbezogene SF	92,135	107	,861			
	unterrichtsbezogene SF	101,294	107	,947			
	unterrichtsbezogene LEK	89,541	107	,837			
Gesamtsumme	personenbezogene SF	113,133	115				
	unterrichtsbezogene SF	116,542	115				
	unterrichtsbezogene LEK	112,425	115				
Korrigierter Gesamtwert	personenbezogene SF	113,133	114				
	unterrichtsbezogene SF	116,519	114				
	unterrichtsbezogene LEK	112,403	114				

a. R-Quadrat = .186 (Angepasstes R-Quadrat = .132); b. R-Quadrat = .131 (Angepasstes R-Quadrat = .074);
c. R-Quadrat = .203 (Angepasstes R-Quadrat = .151);
Abk.: SF = Singfähigkeiten und Einstellungen, LEK = Liederarbeitskompetenz

9.6.5 Einflussfaktoren auf die Stimmbelastung der Lehrer beim Singen

Zur Erfassung der Stimmbelastung beim Singen wurde eine Skala über vier Items ($\alpha = .744$) konstruiert (vgl. Kapitel 8.3.3). Der Einfluss auf die Stimmbelastung wurde anhand der folgenden unabhängigen dichotomen Variablen untersucht:

- die Klassenstufe, in der überwiegend unterrichtet wird (untere / obere Klassenstufe)
- die Singerfahrung neben SMS (ja / nein)
- die Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen (ja / nein)

Da Gruppenunterschiede untersucht werden (Unterschiedshypothesen), wurde eine dreifaktorielle Varianzanalyse (ALM) gerechnet. Die Varianzanalyse ergab zwei Faktoren, die die Stimmbelastung beim Singen beeinflussen (s. Tabelle 39). Zum einen beeinflusst die **Klassenstufe** die Stimmbelastung signifikant, $F(1) = 4,38$, $p = .039$, $n^2 = .049$. Lehrer, die in den unteren zwei Jahrgangsstufen unterrichten, nehmen eine signifikant höhere Belastung der Stimme wahr ($M = -0,19$, $SD = 0,87$) als Lehrer, die in der dritten oder in höheren Klassen unterrichten ($M = 0,29$, $SD = 0,98$).

Tabelle 39: Tests der Zwischensubjekteffekte der Varianzanalyse für die abhängige Variable „Stimmbelastung beim Singen“

Quelle	Quadratsumme	df	Quadratischer Mittelwert	F	p	η^2
Korrigiertes Modell	16,361 ^a	7	2,337	2,975	.008	.197
Konstanter Term	,024	1	,024	,030	.862	.000
Klassenstufe	3,442	1	3,442	4,381	.039	.049
Singerfahrung	7,180	1	7,180	9,139	.003	.097
Musik-FB	,311	1	,311	,396	.531	.005
Klassenstufe * Singerfahrung	,004	1	,004	,005	.944	.000
Klassenstufe * Musik-FB	,676	1	,676	,860	.356	.010
Singerfahrung * Musik-FB	,549	1	,549	,699	.406	.008
Klassenstufe * Singerfahrung * Musik-FB	,051	1	,051	,064	.800	.001
Fehler	66,784	85	,786			
Gesamtsumme	83,302	93				
Korrigierter Gesamtwert	83,146	92				
a. R-Quadrat = .197 (Angepasstes R-Quadrat = .131)						

Zweitens spielt die **Singerfahrung neben SMS** eine signifikante Rolle, $F(1) = 9,14$, $p = .003$, $n^2 = .097$. Diejenigen Lehrer, die neben SMS über weitere Singerfahrungen verfügen ($M = 0,32$, $SD = 0,83$), fühlen eine signifikant geringere Stimmbelastung beim Singen als Lehrer,

die keine weiteren Erfahrungen im Singen haben ($M = -0,34$, $SD = 0,98$). Die Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen hat dagegen keine Relevanz.

Die Effektstärken zeigen, dass die Singerfahrung neben SMS einen größeren Einfluss auf die Stimmbelastung beim Singen ausübt als die Klassenstufe, in der die Lehrer überwiegend unterrichten. Wechselwirkungen zwischen den Variablen treten nicht auf. Die unabhängigen Variablen des Modells klären nur einen Anteil von 19,7% (korrigiert 13,1%) der abhängigen Variablen auf. Das bedeutet, dass in Bezug auf die Stimmbelastung beim Singen neben der Klassenstufe und der Singerfahrung noch weitere unbekannte Faktoren eine Rolle spielen, die bislang im Modell nicht berücksichtigt wurden.

9.6.6 Zusammenfassung

- Die **Häufigkeit des Singens** wird von der Klassenstufe, in der die Lehrer überwiegend unterrichten, von der Singerfahrung neben SMS, von der vorhandenen Instrumentalerfahrung und durch die Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen beeinflusst.

Das stimmliche Selbstkonzept korreliert in allen drei Dimensionen positiv mit der Singhäufigkeit im Unterricht. Zwischen der Stimmbelastung und der Häufigkeit des Singens besteht ein negativer Zusammenhang. Zwischen der Anwendung der SMS-Inhalte und der Singhäufigkeit besteht kein signifikanter Zusammenhang.

- Die **Anwendung der SMS-Inhalte** im Unterricht wird von der Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung und vom Unterrichten des Fachs Musik beeinflusst. Die Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung hat einen größeren Effekt auf die Anwendung der SMS-Inhalte als das Unterrichten des Fachs Musik.

Je höher die Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung, desto wahrscheinlicher ist die Anwendung der SMS-Inhalte. Lehrer, die das Fach Musik unterrichten, wenden die SMS-Inhalte häufiger an als Lehrer, die nicht das Fach unterrichten.

- Die **Einschätzung der personenbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen** wird von der Singerfahrung neben SMS beeinflusst. Diejenigen Lehrer, die neben der SMS-Fortbildung noch über weitere Singerfahrungen verfügen, schätzen ihre personenbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen signifikant höher ein als diejenigen Lehrer, die keine weiteren Singerfahrungen neben SMS haben.
- Die **Einschätzung der unterrichtsbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen** wird beeinflusst von der Singerfahrung neben SMS und der Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen. Die Singerfahrung neben SMS zeigt einen größeren Effekt.

Lehrer, die neben SMS über weitere Singerfahrungen verfügen, schätzen ihre unterrichtsbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen höher ein als Lehrer, die keine weiteren Singerfahrungen haben.

Lehrer, die an weiteren Musikfortbildungen teilgenommen haben, schätzen ihre unterrichtsbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen höher ein als Lehrer, die an keinen weiteren Fortbildungen teilgenommen haben.

- Die **Einschätzung der unterrichtsbezogenen Liederarbeitskompetenz** wird beeinflusst durch die Instrumentalerfahrung. Lehrer, die über Instrumentalerfahrung ver-

fügen, schätzen ihre unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz signifikant höher ein als Lehrer, die keine Instrumentalerfahrung haben.

- Die **Wahrnehmung der Stimmbelastung beim Singen** wird von der Klassenstufe, in der die Lehrer überwiegend unterrichten, und von der Singerfahrung neben SMS beeinflusst. Die Singerfahrung neben SMS hat einen größeren Effekt auf die Wahrnehmung der Stimmbelastung als die Klassenstufe.

Lehrer, die in den unteren zwei Jahrgangsstufen unterrichten, nehmen eine signifikant höhere Belastung der Stimme wahr als die Lehrer, die in der dritten oder in höheren Klassen unterrichten. Lehrer, die neben SMS über weitere Singerfahrungen verfügen, fühlen eine signifikant geringere Stimmbelastung beim Singen.

III SCHLUSSBETRACHTUNG

10 DISKUSSION UND FAZIT

Evaluationen am Ende von Fort- und Weiterbildungen sind fast schon obligatorisch. An systematischen Evaluationen, die vor allem die langfristigen Wirkungen einer Bildungsmaßnahme in den Blick nehmen und den forschungsmethodologischen Ansprüchen genügen, fehlt es allerdings (vgl. Kapitel 6.2). Die empirische Lernforschung zur beruflichen Erwachsenenbildung stagniert daher „auf quantitativ niedrigem Niveau“ (Schrader & Berzbach 2005, S. 11).

Aufgrund von zeitlichen und finanziellen Ressourcen sind Evaluationsstudien zur Wirksamkeit von Lehrerbildung überwiegend summativ konzipiert und erheben nur gegen Ende einer Maßnahme die Effekte dieser Intervention. Nachhaltige Wirkungen zeigen sich aber erst im Anschluss an eine Fortbildung und können deshalb nur zu einem viel späteren Zeitpunkt im Anwendungskontext untersucht werden. Die vorliegende Studie hatte deshalb das Ziel, vor allem die langfristigen Wirkungen der musikpädagogischen Fortbildungsmaßnahme *Singen macht Sinn* zu untersuchen. Der Fokus lag zudem darin festzustellen, welche Faktoren die Nachhaltigkeit und das Singen in der Schule bedingen.

In dieser Forschungsarbeit wurden insgesamt 138 Lehrer, die in ihrer Lehramtsausbildung (Studium oder Referendariat) oder berufsbegleitend an SMS teilgenommen haben, zu der Nachhaltigkeit dieser Maßnahme in der Schulpraxis befragt. Als Evaluation beinhaltete die Studie ebenfalls Fragen zum Konzept und zur inhaltlichen Bewertung der SMS-Fortbildung. Neben der Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung standen Fragen im Vordergrund, die die Ausbildungs- und Arbeitssituation im Fach Musik thematisieren. Diese dreigliedrige Struktur findet sich auch im Aufbau der folgenden Ergebnisdiskussion wider.

10.1 Zur Ausbildungs- und Arbeitssituation im Fach Musik

In der musikpädagogischen Literatur ist die Klage groß, dass es zu wenige ausgebildete Musikfachkräfte für den Primarbereich gibt. Es wird kritisiert, dass der Musikunterricht an Grundschulen deshalb überwiegend von fachfremden Lehrkräften unterrichtet wird, die nicht die entsprechenden Qualifikationen besitzen (vgl. Hammel 2011; Fuchs 2003). Laut einer Statistik des Landesbetriebs für Information und Technik besitzen bloß knapp 15% aller Musik unterrichtenden Lehrkräfte in NRW überhaupt eine entsprechende Lehrbefähigung. Zudem hat in NRW nur etwa jede zweite Grundschule mindestens eine Fachkraft, die Musik mit Lehrbefähigung unterrichtet bzw. unterrichten kann (IT.NRW 2013). Aufgrund des Klassenlehrerprinzips ist es in der Schulpraxis allerdings oft nicht möglich bzw. auch nicht Ziel, dass Musik nur von ausgebildeten Fachkräften erteilt wird (vgl. Kapitel 3.4).

An den Schulen, an denen die befragten Lehrer arbeiten, scheint sich der Musiklehrermangel wie in der Literatur beschrieben, zu bestätigen. Nur etwa die Hälfte der befragten Lehrer (48,8%) arbeitet an einer Schule, an der mindestens eine oder mehrere Fachkräfte in Musik vorhanden sind. Inwiefern diese den tatsächlichen Bedarf an Musikstunden abdecken, ist hiermit nicht geklärt, da aufgrund des Klassenlehrerprinzips das Problem des fachfremden Unterrichtens nicht umgangen wird. Weitere 20,8% der befragten Lehrer geben sogar an, an einer Schule ohne studierte Musikfachkraft zu arbeiten. Über 30% der befragten Lehrer besitzen allerdings keine Kenntnisse über die Anzahl von studierten Musiklehrern an ihrer Schule, was das Bild stark verzerren kann. Insofern lassen sich aus diesen Angaben kaum Rückschlüsse über die tatsächliche Beschäftigung von Musiklehrern mit Lehrbefähigung ziehen. Der Vergleich zu den Statistiken des Landesbetriebs für Information und Technik legt den Schluss aber nahe, dass der Musikunterricht auch an diesen Schulen überwiegend fachfremd erteilt wird.

Obwohl die ehemaligen SMS-Teilnehmer kein Musikstudium vorweisen können, unterrichtet etwas mehr als die Hälfte (51,2%) das Fach Musik ohne eine entsprechende Qualifikation. Auch in anderen Nebenfächern wie Sport oder Kunst lässt sich eine fast ebenso große Diskrepanz zwischen Studiums- und Unterrichtsfach in der Schulpraxis feststellen. So haben nur 10% der befragten Lehrer das Fach Sport studiert. Unterrichtet wird das Fach aber von über 33% der Lehrer. Im Fach Kunst besitzen 5,4% der Lehrer ein entsprechendes Studium. Knapp 36% unterrichten das Fach jedoch fachfremd in der Schule (vgl. Kapitel 9.1.4). Diese Zahlen sprechen für die Notwendigkeit von berufsbegleitenden Fortbildungsmaßnahmen zur Nach-

qualifizierung. Inwiefern die fachliche Qualifizierung von Lehrkräften die Qualität des Unterrichts beeinflusst bzw. letztendlich einen positiven Effekt auf die Schülerkompetenz ausübt, ist aber bislang umstritten.⁷⁸

Betrachtet man die musikalischen Erfahrungen der befragten Lehrer, wird deutlich, dass fast zwei Drittel instrumentale Kenntnisse besitzen. Zudem haben 31% sich über die Teilnahme an Fortbildungen im Fach Musik weiterqualifiziert. Weitere 22% gaben an, in naher Zukunft eine Musikfortbildung besuchen zu wollen. Die Singkompetenzen wurden einerseits durch die Teilnahme am Modul „Basiskompetenz Stimme“ geschult. Andererseits besitzen weit über die Hälfte der befragten Lehrer (61,6%) auch Singerfahrungen neben der SMS-Fortbildung. Die musikpraktischen Voraussetzungen für das Unterrichten vom Fach Musik sind demzufolge bei den meisten der befragten Lehrer also ganz gut. Auch andere Studien zeigen, dass ein Großteil der fachfremd unterrichtenden Musiklehrer in der Grundschule über eine gewisse musikalische Vorerfahrung verfügt (vgl. Fuchs 2008; Schellberg 2005).⁷⁹

In der zitierten Studie von Fuchs hatten zwar über drei Viertel der befragten Lehrer musikalische Vorerfahrungen, über die Hälfte gab aber an, im Musikunterricht „generell bis gelegentlich mit Überforderungsgefühlen zu kämpfen“ (Fuchs 2008, S. 2). Auch Hammel beschreibt, dass fachfremde Musiklehrer in der Grundschule sich mit Blick auf ihren Musikunterricht „häufig unzufrieden und unzulänglich fühlen“ (Hammel 2011, S. 381). In ihrer Studie zeigt sie auf, dass diese überhöhten Unzulänglichkeiten aufgrund eines geringen musikalischen Selbstkonzepts rekurren.

Aus der Befragung der ehemaligen SMS-Teilnehmer ging ebenfalls hervor, dass knapp 30% von denjenigen, die Musik unterrichten, sich dabei unsicher fühlt. Die Forderung in Bildungsmaßnahmen für (angehende) fachfremde Musiklehrer, in erster Linie das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu fördern, kann daher nur wiederholt werden.

⁷⁸ In einer Studie von Tiedemann & Mahecha-Bilmann (2007) zeigte sich z.B., dass die fachliche Qualifizierung der Lehrkräfte keinen positiven Effekt auf die Schülerkompetenz in Bezug auf Lese- und Rechtschreibleistung sowie auf mathematische Kenntnisse ausübt. Allerdings schrieben sich die fachfremden Lehrkräfte selbst „weniger fachwissenschaftliche und fachdidaktische Expertise zu wie einschlägig vorgebildete Kolleginnen und Kollegen“ (S. 58).

⁷⁹ In einer Studie von Fuchs (2008) hatten z.B. über drei Viertel der Befragten instrumentale Vorerfahrungen. Schellbergs Studienergebnisse zu den musikalischen Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer in Bayern (2005) ergaben sogar, dass nur 5,8% der Lehramtsstudierenden kein Instrument spielen konnte.

10.2 Zur SMS-Fortbildung: Bewertungen und Empfehlungen

Ein zweiter Teil der vorliegenden Studie widmete sich der inhaltlichen Bewertung der SMS-Fortbildung. Eine Feedback-Befragung zu den Kursinhalten wurde bereits während der SMS-Fortbildung zur Kursmitte und am Kursende als formative Evaluation durchgeführt. Die Ergebnisse hierzu wurden in Forge & Gembris (2012) sowie in Kapitel 2 beschrieben. Insgesamt zeichnete sich während der Projektlaufzeit ein sehr positives Stimmungsbild hinsichtlich der SMS-Inhalte und gegenüber der gesamten SMS-Fortbildung ab.

In der vorliegenden Studie wurde die Bewertung der Fortbildungsinhalte ein drittes Mal aus Sicht der Schulpraxis erhoben und um weitere Fragen ergänzt. So können die Inhalte der SMS-Fortbildung letztendlich umfassend beurteilt und in Bezug auf die Anwendbarkeit und der Kompatibilität mit der Schulpraxis diskutiert werden.

Die Ergebnisse der SMS-Bewertung aus der Perspektive der Schulpraxis sind mit den Ergebnissen der vorherigen Befragungen während der Fortbildungsteilnahme zu vergleichen. Die Inhalte der SMS-Fortbildung wurden aus der Schulpraxis heraus überwiegend als „sehr nützlich“ oder „nützlich“ bewertet. Insbesondere die „Erweiterung des Liedrepertoires“ ($M = 1,63$) und des „Methodenrepertoires“ ($M = 1,71$)⁸⁰ empfanden die befragten Lehrer als relevant für ihren Singunterricht in der Schule. Als weniger nützlich wurde die „Musiktheorie“ ($M = 2,69$) bewertet.

Aus der Schulpraxis heraus werden die SMS-Inhalte zwar signifikant weniger nützlich eingeschätzt als während oder am Ende der Fortbildung.⁸¹ Trotzdem wurde kein Kursinhalt, der im Fragebogen abgefragt wurde, im Durchschnitt schlechter als 2,69 (= Musiktheorie) bewertet.

Insgesamt wurde die SMS-Fortbildung bereits während der Teilnahme als auch aus der Schulpraxis heraus konstant mit der Schulnote „gut“ bewertet. Die ehemaligen Teilnehmer sind auch nach einer längeren Zeit insgesamt zufrieden mit der Fortbildung (97,1% Zustimmung). Dieses überaus gute Feedback bestätigt das Konzept der SMS-Fortbildung und lässt auf eine Fortführung des Moduls „Basiskompetenz Stimme“ hoffen (s. hierzu Kapitel 12).

Neben diesen positiven Rückmeldungen zur SMS-Fortbildung äußerten die ehemaligen SMS-Teilnehmer einige wenige kritische Aspekte bzw. Verbesserungsvorschläge. Nach den Erfahrungen in der Schule wünscht sich ein Viertel der Lehrer (24,1%) rückblickend einen noch

⁸⁰ Bewertung auf einer Skala von 1 = „sehr nützlich“ zu 4 = „gar nicht nützlich“.

⁸¹ Eine Ausnahme ist die Erweiterung des Liedrepertoires, die von den Befragten über alle drei Messzeitpunkte konstant beurteilt wurde und keine signifikanten Veränderungen zeigte.

größeren Praxisbezug der Fortbildungsinhalte. Konkret benennen die befragten Lehrer hier Stundenbeispiele, die sie direkt in der Schule umsetzen können. An zweiter Stelle wird der fehlende Einsatz von Instrumenten zur Liedbegleitung (20,3%) kritisiert. Dies wird auch anhand von anderen Ergebnissen deutlich: Knapp 18% der befragten Lehrer benennen die Liedbegleitung als größte Schwierigkeit beim Singen. Nur 35,7% der Lehrer begleiten das Singen in der Schule mit einem Instrument, obwohl knapp zwei Drittel der Lehrer über instrumentale Fähigkeiten verfügen. Über 60% der Lehrer nutzen zur Liedbegleitung den Einsatz von Medien und lassen ihre Schüler häufig zum Playback einer CD singen.

Anhand dieser Ergebnisse zeigt sich, dass rein instrumentale Kenntnisse nicht ausreichen, um das Singen in der Schule zu begleiten. Hier sind anscheinend auch andere Fähigkeiten notwendig. Des Weiteren ist auch nicht jedes Instrument für die Singbegleitung oder den Einsatz in der Schule geeignet. Eine Möglichkeit, die instrumentalen Begleitfähigkeiten zu schulen, wäre, einen zusätzlichen Instrumentalunterricht (z.B. Gitarre) in der SMS-Fortbildung zu integrieren, was teilweise durch die Initiative einer SMS-Vokalpädagogin schon umgesetzt wurde. Dies hat aber den Nachteil, dass sich die Singanteile in den wöchentlichen Kursen reduzieren. Empfehlenswert wäre daher eine sich an das Modul „Basiskompetenz Stimme“ anschließende Fortbildung, die die instrumentalen Begleitfähigkeiten schult (vgl. Forge & Gembris 2012, S. 199).

Das Modul „Basiskompetenz Stimme“ wurde in der Lehramtsausbildung sowohl während des Studiums als auch im Rahmen des Referendariats angeboten. Fachfremd unterrichtende Musiklehrer aus der Grundschule konnten berufsbegleitend an der Fortbildung teilnehmen. Neben der inhaltlichen Bewertung der SMS-Fortbildung wurden die ehemaligen Teilnehmer deshalb nach einer Einschätzung hinsichtlich des richtigen Zeitpunkts einer musikpädagogischen Fortbildungsmaßnahme gebeten.

Die Ergebnisse lassen keine eindeutige Empfehlung hinsichtlich eines bestimmten Zeitpunktes zu. Die meisten der ehemaligen SMS-Teilnehmer (40%) bevorzugen zwar eine Teilnahme an einer musikalischen Fortbildung während ihres Studiums. Fast ebenso viele (35,4%) nennen aber die Referendariatsausbildung. Die Teilnahme an einer berufsbegleitenden Fortbildungsmaßnahme wählten rund ein Viertel (24,6%) der befragten Lehrer.

Die Vorteile während des Studiums liegen nach Einschätzung der befragten Lehrer in der hier noch mehr vorhandenen Zeit, die im Referendariat weitaus weniger wird. Das Referendariat bietet dagegen einen größeren Praxisbezug. Gründe für eine berufsbegleitende Fortbildung sind ebenfalls der hohe Praxisbezug und die direkte Umsetzung der gelernten Inhalte.

Vertiefende Analysen (ALM) haben ergeben, dass die Teilnahme im Studium im Vergleich zu einer Teilnahme im Referendariat aber zu keinen signifikanten Unterschieden in Bezug auf die Anwendung der SMS-Inhalte in der Schule führt (vgl. Kapitel 9.6.3). Die berufsbegleitende Teilnahme konnte aufgrund einer zu geringen Teilnehmerzahl nicht in die Analysen einbezogen werden. Schlussendlich bringen alle drei beruflichen Lebensphasen Vor- und Nachteile für eine Teilnahme an einer Fortbildungsmaßnahme mit sich.

10.3 Nachhaltige Wirkungen von SMS und ihre Einflussfaktoren

Ein dritter Themenkomplex der vorliegenden Arbeit erfasste die nachhaltigen Wirkungen der SMS-Fortbildung und ihre Einflussfaktoren. Für die Studie wurde ein Nachhaltigkeitsmodell entwickelt (vgl. Kapitel 8.1), das durch die Fragebogenerhebung überprüft wurde.

Die nachhaltigen Wirkungen von SMS und ihre Einflussfaktoren wurden mit unterschiedlichen Verfahren untersucht. Es kamen sowohl univariate (Wissenstransfer zu Kollegen, Impulse zum eigenständigen Lernen, Erhöhung der Berufschancen), bivariate (Häufigkeit des Singens) als auch multivariate (stimmliches Selbstkonzept, Anwendung der SMS-Inhalte, Stimmbelastungen der Lehrer) Analysen zum Einsatz. In der Abbildung 56 ist eine Übersicht über die Ergebnisse der nachhaltigen Wirkungen von SMS (hellgrau hinterlegt) und ihre Einflussfaktoren (geschweifte Klammern) dargestellt, die im Folgenden diskutiert werden. Die statistischen Kennzahlen weisen auf die Modellgüte (R^2) bzw. auf die Stärke der Effekte (η^2 bzw. r) der einzelnen Faktoren hin.

Die Ergebnisse bestätigten die Mehrdimensionalität der nachhaltigen Wirkungen und eine Vielzahl von personenbezogenen und schulinternen Faktoren, die darauf wirken. In den zwei Bereichen **Wissenstransfer zu Kollegen** und **Impulse zum eigenständigen Lernen** zeigten sich nur bei einem kleinen Teil der Stichprobe nachhaltige Wirkungen der SMS-Fortbildung. So findet ein Transfer der SMS-Inhalte zu den Kollegen nur bei etwa einem Fünftel (22%) der befragten Lehrer statt. Die Mehrheit der befragten Lehrer tauscht sich dementsprechend nicht über die Inhalte aus. Dies kann zwei Gründe haben: Zum einen liegt die Teilnahme an der SMS-Fortbildung für die Befragten schon ein Jahr oder länger zurück. Die Weitergabe von Materialien findet wahrscheinlich eher statt, wenn die gelernten Inhalte noch präsent sind. Zum anderen sind die Befragten noch relativ kurz im Schuldienst. Die Weitergabe von Unterrichtsmaterialien oder der Austausch von Informationen wird deshalb vielmehr von den schon länger im Beruf stehenden Kollegen zu den Berufseinsteigern erfolgen und nicht umgekehrt.⁸²

⁸² Andere Fortbildungsformate zielen z.B. explizit auf die Multiplikation von Lerninhalten zu Kollegen in der Berufspraxis ab, um die Nachhaltigkeit und vor allem die Reichweite der Fortbildung zu erhöhen. Hierfür werden den Fortbildungsteilnehmern spezielle Kenntnisse und Methoden vermittelt, mit denen das erworbene Wissen am Arbeitsplatz verbreitet werden kann. In der musikpädagogischen Fortbildung „Musik im Kita-Alltag (MiKA)“ wird die Multiplikation der Fortbildungsinhalte zu den Arbeitskollegen z.B. explizit über das Modul „Kollegiale Beratung und Organisationsentwicklung“ gefördert. Die positiven Effekte dieses Moduls auf den Transfer der Lerninhalte wurden in der Evaluation der Fortbildung bestätigt (vgl. Heye, Forge, Peters & Gembris 2015).

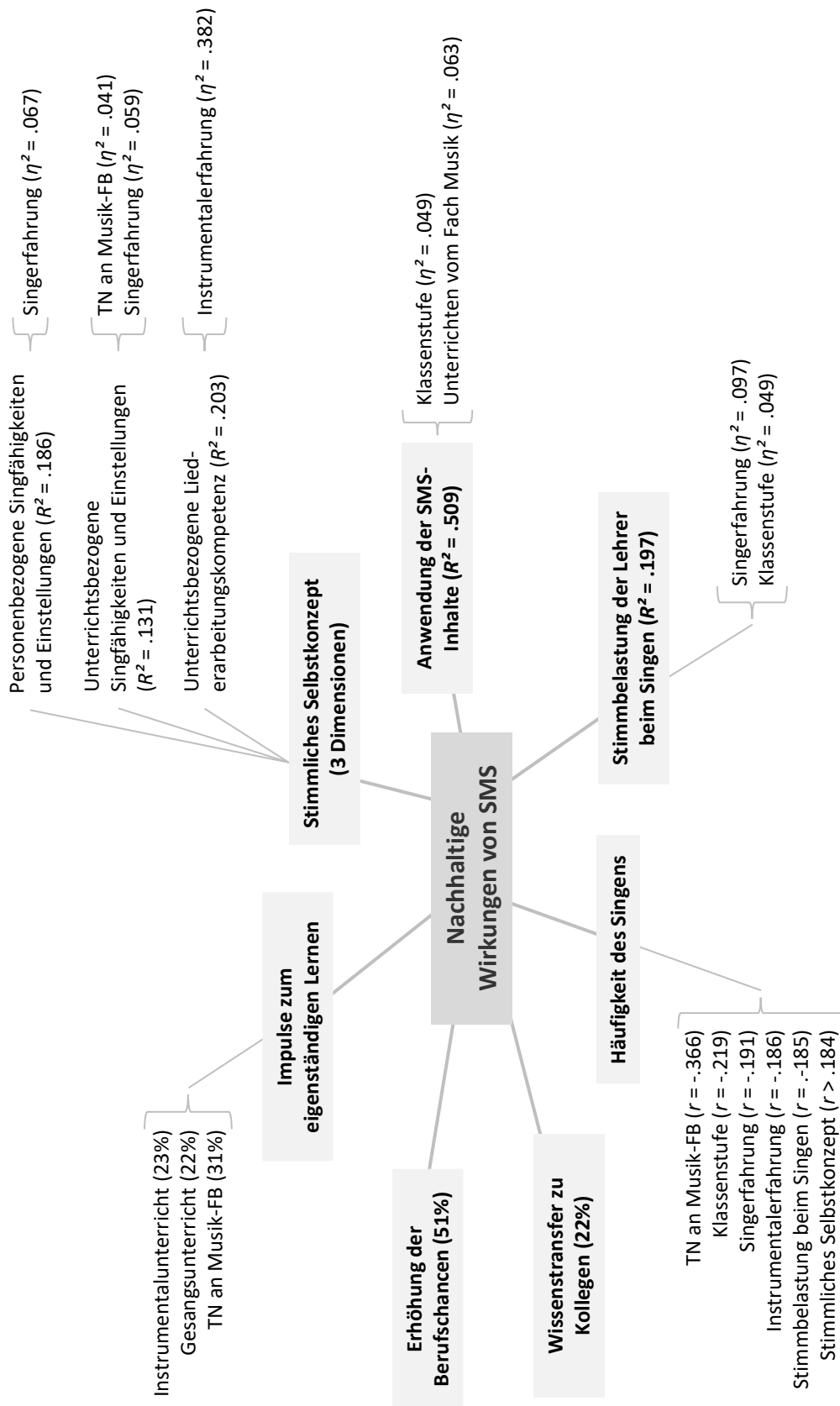


Abbildung 56: Übersicht über die Ergebnisse der nachhaltigen Wirkungen von SMS und ihre Einflussfaktoren

Ein Impuls zum eigenständigen Lernen, der von Schüßler (2001) als wesentliches Merkmal nachhaltigen Lernverhaltens bezeichnet wird (vgl. Kapitel 6.1.2), zeigte sich ebenfalls nur bei einem kleinen Teil der Stichprobe. Weniger als ein Viertel der Lehrer wurde durch die SMS-Teilnahme dazu motiviert, Instrumentalunterricht (23%) oder Gesangsunterricht (22%) im Anschluss an die SMS-Fortbildung zu nehmen. Dies wird daran liegen, dass in der beruflichen Einstiegsphase, in der sich die befragten Lehrer befinden, relativ wenig Zeit für nebenberufliche Aktivitäten vorhanden ist.

Die Teilnahme an Musikfortbildungen wurde dagegen von einer größeren Anzahl an Lehrern wahrgenommen. Etwa 31% haben neben SMS bereits andere Fortbildungen besucht, weitere 22% haben dies demnächst vor. Fortbildungsaktivitäten lassen sich demnach besser mit dem Arbeitsalltag vereinbaren, da sie zeitlich begrenzt sind⁸³ oder während des Arbeitsalltags stattfinden (z.B. durch schulinterne Fortbildungen).

Ein weiterer wichtiger Punkt in Bezug auf die nachhaltigen Wirkungen der SMS-Fortbildung ist die **Erhöhung der Berufschancen**. Bereits die als Vorstudie geführten Interviews erweckten den Eindruck, dass sich durch die Qualifikation im Singen die Berufschancen erhöhten. In der Fragebogenstudie bestätigte sich diese Vermutung. Bei etwa der Hälfte der befragten Lehrer (51%) spielte die Zusatzqualifikation im Singen eine entscheidende Rolle im Einstellungsverfahren. Durch die Teilnahme an SMS konnten die ehemaligen Teilnehmer ein individuelles Kompetenzprofil ausbilden und sich dadurch von anderen Bewerbern abgrenzen, was letztendlich zur Einstellung führte. Dies zeigt die Wichtigkeit von Zusatzqualifikationen bereits während der Lehramtsausbildung.

In den Dimensionen **des stimmlichen Selbstkonzepts, der Anwendung der SMS-Inhalte in der Schule, Wirkungen hinsichtlich der Belastung der Lehrerstimme beim Singen** und **die Häufigkeit des Singens in der Schule** zeigten sich deutliche nachhaltige Wirkungen der SMS-Fortbildung. Diese vier Aspekte wurden aufgrund ihres inhaltlichen Gewichts umfassender untersucht als die drei voran dargestellten. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser vier Dimensionen beschrieben und im Forschungskontext der aufgestellten Hypothesen diskutiert.

⁸³ Die Hälfte der besuchten Musikfortbildungen neben SMS waren in einem Umfang bis zu sieben Stunden.

10.3.1 Zum stimmlichen Selbstkonzept

Das Selbstkonzept eines Menschen hat eine handlungsrelevante und verhaltenssteuernde Funktion (Markus & Wurf 1987; Hemming 2002; Marsh 2005; Spychiger 2007). Aus diesem Grund ist die Ausprägung des stimmlichen Selbstkonzepts von Lehrern, die mit Kindern singen, entscheidend. Nur ein Lehrer, der sich selbst zutraut zu singen, wird auch mit Schülern in der Schule singen (vgl. Kapitel 5).

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die nachhaltigen Wirkungen auf das stimmliche Selbstkonzept diskutiert, anschließend die Wahrnehmung des stimmlichen Selbstkonzepts aus der Perspektive der Schulpraxis sowie die Faktoren, die es beeinflussen.

Zur dauerhaften Veränderung des stimmlichen Selbstkonzepts

Die nachhaltige Wirkung der SMS-Fortbildung auf das stimmliche Selbstkonzept wurde mit einer Längsschnittstudie anhand von drei Messzeitpunkten untersucht. Die erste Befragung der SMS-Teilnehmer fand zu Beginn der SMS-Fortbildung statt (MZP 1), die zweite Befragung am Ende der SMS-Fortbildung (MZP 2). Durch Vorher-Nachher-Vergleiche (*t*-Test für verbundene Stichproben) konnte bereits während der SMS-Fortbildung festgestellt werden, dass sich das stimmliche Selbstkonzept signifikant verbesserte (vgl. Forge & Gembris 2012).

Inwiefern die festgestellten Selbstkonzeptveränderungen von Dauer sind, wurde in dieser Studie durch einen dritten Erhebungszeitpunkt (MZP 3) mindestens ein Jahr nach der Fortbildungsteilnahme festgestellt. Folgende Hypothese wurde zur nachhaltigen Veränderung des stimmlichen Selbstkonzepts aufgestellt:

Die Teilnahme an der SMS-Fortbildung führt zu einer dauerhaften Veränderung des stimmlichen Selbstkonzepts.

H 1: Zwischen Messzeitpunkt 1 und 2 verändert sich das stimmliche Selbstkonzept signifikant in positiver Richtung, zwischen Messzeitpunkt 2 und 3 ist kein signifikanter Unterschied feststellbar.

Insgesamt wurden 12 Items über die drei Messzeitpunkte erhoben und miteinander verglichen (Allgemeines Lineares Modell). Nur vier Items haben sich dauerhaft positiv verändert und weisen eine hohe Effektstärke auf ($\eta^2 > .311$). Hiervon beziehen sich drei Items auf unterrichtsbezogene Fähigkeiten, das vierte Item auf die allgemeine Singfähigkeit (vgl. Kapitel 9.5.2). So fühlen sich die Lehrer dauerhaft gut vorbereitet, mit Schülern zu singen, und verfügen auch in der Schulpraxis über ein ausreichendes Repertoire an Liedern. Ebenfalls langfristig hat sich die Wahrnehmung der didaktischen Kompetenz und der allgemeinen Singfähigkeit verändert. Den größten Effekt ($\eta^2 = .483$) hat das Item „Ich verfüge über ein ausreichendes Repertoire an Liedern“. Die Erweiterung des Liedrepertoires scheint folglich in der SMS-

Fortbildung überaus erfolgreich gewesen zu sein. Dies wurde auch schon in dem vorherigen Kapitel 10.2 ersichtlich.

Bei den anderen acht Items, die über drei MZP erfasst wurden, konnte dagegen keine nachhaltige positive Veränderung festgestellt werden. Folgende Gründe sind dafür ursächlich: Obwohl insgesamt 138 Personen an der dritten Untersuchung teilnahmen, konnten nur 21 bzw. 22 für den Längsschnittvergleich über alle drei MZP berücksichtigt werden. Dies lag unter anderem daran, dass eine Zuordnung der Fragebögen durch einen Code nicht bei allen Fragebögen möglich war, da in der ersten SMS-Staffel noch kein Code erhoben, sondern die Zuordnung für den Vorher-Nachher-Vergleich ausschließlich über das Geburtsdatum vorgenommen wurde. Erst in den folgenden Staffeln wurde ein personalisierter Code eingesetzt. Ein weiterer Grund ist das Ausschließen von ehemaligen Teilnehmern, die noch über keine Unterrichtserfahrung im Singen zum dritten Messzeitpunkt verfügten. Hinzu kommen natürliche Drop-outs durch die lange Zeitspanne zwischen den Messzeitpunkten. Durch die starke Stichprobenreduktion waren die signifikanten Unterschiede zwischen MZP 1 und MZP 2 bei sechs der insgesamt 12 Items nicht mehr nachzuweisen, wie dies bei der größeren Stichprobe noch der Fall war. Dies betrifft entsprechend die Items, die sich nicht dauerhaft verändert haben.

Aufgrund der bereits im Vorhinein vermuteten Stichprobenreduktion wurden bei der Fragebogenkonzeption zusätzlich zur Längsschnittstudie drei weitere Items formuliert, die die nachhaltige Selbstkonzeptveränderung ausschließlich in der Retrospektive erfassen (vgl. Mummendey 2006). Die Ergebnisse zeigten, dass sich bei der Mehrheit der Lehrer die Wahrnehmung des stimmlichen Selbstkonzepts in der Retrospektive verändert hat (s. Abbildung 55 in Kapitel 9.5.3. Vor allem eine positive Einstellungsveränderung gegenüber des Singens nehmen über zwei Drittel der Lehrer wahr. Eine Verbesserung der Singfähigkeiten wurde ebenfalls von 65% der Lehrer angegeben. Bei 60% der Lehrer reichte die Kompetenzerweiterung sogar so weit, um selbstsicher das Fach Musik zu unterrichten. SMS war zwar nicht dafür konzipiert, um zukünftige Grundschullehrer als Musiklehrer auszubilden. Trotzdem unterrichtet über die Hälfte der SMS-Teilnehmer tatsächlich das Fach Musik in der Schule (vgl. Kapitel 9.1.4).

Abschließend kann folgendes festgehalten werden: In der Längsschnittuntersuchung zeigten sich zwar bei vier Items dauerhafte positive Selbstkonzeptveränderungen, bei acht Items zeigten sich diese aber nicht. **Die Hypothese 1 zur nachhaltigen Verbesserung des stimmlichen Selbstkonzepts konnte aufgrund der hohen Drop-out-Quote nicht hinreichend geklärt werden.** Die Einschätzung der Items zur Selbstkonzeptveränderung in der Retrospektive las-

sen aber vermuten, dass bei der Mehrheit der befragten Lehrer die Teilnahme an der SMS-Fortbildung zu einer nachhaltigen Verbesserung des stimmlichen Selbstkonzepts führte.

Ergebnisse anderer Studien belegen, dass musikpädagogische Fortbildungsmaßnahmen das Selbstkonzept in diesem Bereich erhöhen können (Telemachou 2007; Yeung & Wong 2004; Schellberg 2005). Bei Vergleichen zu anderen Studienergebnissen muss aber erstens berücksichtigt werden, dass sich die Erhebungsinstrumente zur Selbstkonzeptmessung stark unterscheiden und zweitens, dass jede Fortbildungsmaßnahme anders konzipiert und inhaltlich ausgerichtet ist und folglich auch unterschiedlich wirkt.

Die musikalische Selbstkonzeptmessung bei Erwachsenen steckt noch in ihren Anfängen. Es stehen bislang keine allgemeingültigen Testinstrumente zur Verfügung. In den zitierten musikpädagogischen Studien wird meistens kein Konstrukt im Sinne eines theoretisch konstruierten Selbstkonzepts untersucht, das sich auch auf andere Studien übertragen lässt, sondern überwiegend ausschließlich das Selbstvertrauen in einem bestimmten Bereich (z.B. Musizieren oder Singen). Die Selbstkonzeptforschung im Bereich von Kindern- und Jugendlichen ist dagegen bereits weiter fortgeschritten (vgl. z.B. Eggert, Reichenbach & Bode 2003; Spychiger 2010; Busch & Kranefeld 2012).

Das stimmliche Selbstkonzept aus Sicht der Schulpraxis

Das stimmliche Selbstkonzept aus Sicht der Schulpraxis wurde in dieser Studie über die drei Dimensionen „personenbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen“, „unterrichtsbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen“ und „unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz“ erfasst, welche über eine explorative Faktorenanalyse aus insgesamt 18 Items extrahiert wurden.

Die Ergebnisse der Fragebogenstudie zeigten, dass das stimmliche Selbstkonzept der befragten Lehrer in den ersten zwei Dimensionen hoch ausgeprägt ist. In der Dimension der personenbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen liegen die Zustimmungen der drei positiv formulierten Items⁸⁴ zwischen 76,7% und 93,3%. Die Ablehnungen der drei negativ formulierten Items⁸⁵ liegen zwischen 83,1 und 91,0%. Die befragten Lehrer singen fast ohne Ausnahme gerne und bewerten ihre Singfähigkeiten entsprechend hoch.

⁸⁴ „Ich singe gern“, „Ich kann eine vorgegebene Liedmelodie korrekt nachsingen“, „Ich kann bei einem mehrstimmigen Lied einen längeren Abschnitt alleine korrekt mitsingen“.

⁸⁵ „Mir fehlt es an musikalischer Kompetenz, um mit Schülern zu singen“, „Meine Stimme ist einfach zu schlecht, um mit Schülern zu singen“, „Ich kann nicht singen“.

Die Zustimmungen in der Dimension der unterrichtsbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen liegen bei den fünf positiv formulierten Items⁸⁶ zwischen 70% und 95,3%. Die Ablehnung des negativ formulierten Items⁸⁷ liegt bei 87,8%. Fast ohne Ausnahme trauen sich die Lehrer, im Unterricht mit den Schülern zu singen und fühlen sich gut dafür vorbereitet.

Die unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz wird von den Lehrern unterschiedlich wahrgenommen. Die Zustimmung der sechs positiv formulierten Items⁸⁸ schwankt zwischen 46,2% und 77,1%. Der überwiegende Anteil der Lehrer verfügt zwar über ein ausreichendes Repertoire an Liedern (Zustimmung 77%) und fühlt sich sicher beim Anleiten und Dirigieren von Liedern (Zustimmung 63,4%). Etwa die Hälfte der Lehrer hat allerdings Schwierigkeiten bei der Beurteilung der Singleleistungen ihrer Schüler (Ablehnung 46,2%) sowie damit, das Singen mit einem Instrument zu begleiten (Ablehnung 53,8%).

Einflussfaktoren auf das stimmliche Selbstkonzept

Viele Studien zeigen einen positiven Zusammenhang bezüglich musikpraktischer Erfahrungen und der Höhe des musikalischen Selbstkonzepts (z.B. Boyack 2000; Jeanneret 1995). Zudem gibt es Hinweise darauf, dass musikpädagogische Fortbildungsmaßnahmen das Selbstkonzept fachfremder Musiklehrer positiv beeinflussen können (z.B. Telemachou 2007; Yeung & Wong 2004; Schellberg 2005). In dieser Studie wurde ebenfalls untersucht, inwiefern musikpraktische Erfahrungen wie Singerfahrungen neben der SMS-Fortbildung, Instrumentalerfahrungen und die Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen das stimmliche Selbstkonzept der ehemaligen SMS-Teilnehmer beeinflussen. Folgende Hypothesen wurden hinsichtlich der Einflussfaktoren auf das stimmliche Selbstkonzept aufgestellt:

⁸⁶ „Das Singen mit den Schülern macht mir Spaß“, „Ich traue mir zu, im Unterricht mit meinen Schülern zu singen“, „Ich fühle mich gut vorbereitet, mit Schülern zu singen“, „Ich traue mir zu, ein Gesangsstück mit meinen Schülern öffentlich aufzuführen, wenn wir vorher genug Zeit zum Üben haben“, „Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst unmotivierter Schüler für das Singen zu begeistern“.

⁸⁷ „Mir fehlt es an didaktischer Kompetenz, um mit Schülern zu singen“.

⁸⁸ „Ich verfüge über ein ausreichendes Repertoire an Liedern“, „Ich fühle mich sicher beim Anleiten / Dirigieren von Liedern“, „Ich bin in der Lage, auch ohne Noten ein Lied mit Schülern zu erarbeiten“, „Ich bin in der Lage, neue Lieder nach Noten mit den Schülern zu erarbeiten“, „Ich traue mir zu, die gesanglichen Leistungen meiner Schüler zu beurteilen“, „Ich bin in der Lage, mich beim Singen auf einem Instrument zu begleiten“.

Die Ausprägung des stimmlichen Selbstkonzepts hängt von folgenden Faktoren ab:

- von der Instrumentalerfahrung**
- H 2 Lehrer mit Instrumentalerfahrung haben ein höheres stimmliches Selbstkonzept als Lehrer ohne diese Erfahrung.
- von der Singerfahrung neben der SMS-Fortbildung**
- H 3 Lehrer mit Singerfahrung neben SMS haben ein höheres stimmliches Selbstkonzept als Lehrer ohne diese Erfahrung.
- von der Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen**
- H 4 Lehrer, die an weiteren Musikfortbildungen teilgenommen haben, haben ein höheres stimmliches Selbstkonzept als Lehrer ohne diese Erfahrung.

Die Ergebnisse (ALM) zeigten, dass das Gesamtkonstrukt des stimmlichen Selbstkonzepts von den drei Faktoren Instrumentalerfahrung, Singerfahrung neben der SMS-Fortbildung und von der Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen signifikant beeinflusst wird (s. Tabelle 38 in Kapitel 9.6.4). Die Faktoren beeinflussen allerdings nicht alle drei Dimensionen gleichzeitig, sondern teilweise auch nur einzelne Dimensionen des stimmlichen Selbstkonzepts. Die Effektstärken liegen überwiegend im mittleren Bereich.⁸⁹ Folgende Ergebnisse sind hier noch einmal hervorzuheben:

Die **personenbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen** werden von der Singerfahrung neben SMS beeinflusst ($\eta^2 = .067$). Diejenigen Lehrer, die neben der SMS-Fortbildung noch über weitere Singerfahrungen verfügen, schätzen das stimmliche Selbstkonzept in dieser Dimension signifikant höher ein als diejenigen Lehrer, die keine weiteren Singerfahrungen neben SMS haben.

Die **unterrichtsbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen** werden von der Singerfahrung neben SMS ($\eta^2 = .059$) und durch die Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen ($\eta^2 = .041$) beeinflusst. Die Singerfahrung neben SMS ist hierbei aber entscheidender. Lehrer, die neben SMS über weitere Singerfahrungen verfügen, schätzen ihre unterrichtsbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen höher ein als Lehrer, die keine weiteren Singerfahrungen haben. Lehrer, die an weiteren Musikfortbildungen teilgenommen haben, schätzen ebenfalls ihre unterrichtsbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen höher ein als Lehrer, die an keinen weiteren Fortbildungen teilgenommen haben.

Die **unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz** wird durch die Instrumentalerfahrung beeinflusst ($\eta^2 = .076$). Lehrer, die über Instrumentalerfahrung verfügen, schätzen ihre unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz signifikant höher ein als Lehrer, die keine Instrumentalerfahrung haben.

⁸⁹ Eine Ausnahme ist der relativ geringe Effekt der Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen ($\eta^2 = .041$) auf die unterrichtsbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen.

Abschließend lässt sich konstatieren, dass musikpraktische Erfahrungen jeglicher Art, ob Instrumentalerfahrungen, Singerfahrungen oder die Teilnahme an weiteren Fortbildungen das stimmliche Selbstkonzept positiv beeinflussen. Das Üben und Praktizieren führt letztendlich zu einem höheren stimmlichen Selbstkonzept und ein höheres stimmliches Selbstkonzept führt wiederum zu häufigerem Singen (vgl. Kapitel 9.6.2). Dies bestätigt die wechselseitige Beziehung zwischen Selbstkonzept und Handlung bzw. Handlung und Selbstkonzept (vgl. Eggert et al. 2003). **Die Hypothesen 2, 3 und 4 können somit angenommen werden.**

10.3.2 Zur Anwendung der SMS-Inhalte in der Schule

Die Anwendung der SMS-Inhalte im Schulalltag ist ein weiteres Zeichen für die nachhaltige Wirksamkeit der SMS-Fortbildung. Die deskriptiven Ergebnisse zeigten (vgl. Kapitel 9.3.3), dass die Inhalte der SMS-Fortbildung den Lehrern überaus sinnvoll für den Einsatz im Unterricht erscheinen (Zustimmung von 94%). Diese hohe Relevanz der Fortbildungsinhalte kann dazu führen, dass die Inhalte vermehrt in der Praxis auch angewendet werden. Studien, die den Einfluss der wahrgenommenen Relevanz der Fortbildungsinhalte auf das berufliche Handeln der Lehrer untersuchen, fehlen bislang (vgl. Lipowsky 2011, S. 402). Die Ergebnisse dieser Studie legen diesen Zusammenhang allerdings nahe, denn fast 70% der Lehrer, die an der SMS-Fortbildung teilgenommen haben, nutzen die SMS-Inhalte für ihre Unterrichtsgestaltung. Dabei werden manche Inhalte häufiger eingesetzt als andere. Vor allem die in der SMS-Fortbildung erlernten Lieder und die methodischen Hinweise zur Liederarbeitung werden von den befragten Lehrern im Singunterricht angewendet (vgl. Kapitel 9.2.1).

Die Fragebogenstudie lässt keine Rückschlüsse darüber zu, wie häufig die Lehrer die einzelnen Fortbildungsinhalte tatsächlich einsetzen. Es zeigte sich aber, dass z.B. Aufwärmübungen der Stimme nur von relativ wenigen Lehrern durchgeführt werden (Zustimmung von 33,6%). Aus der Interviewvorstudie ging hervor, dass dies aus einer fehlenden Selbstsicherheit beim Anleiten dieser Übungen resultierte, so dass die Schüler eher negativ darauf reagierten (vgl. Kapitel 7.3.6). Hier fehlt es den Lehrern anscheinend an Übepraxis und positiven Rückmeldungen, aus denen eine Selbstsicherheit erwachsen könnte.

Einflussfaktoren auf die Anwendung der SMS-Inhalte in der Schule

Für die Anwendung von Fortbildungsinhalten in der Berufspraxis spielen das berufliche Umfeld sowie persönliche Erfahrungen und Motivationen eine entscheidende Rolle (Schüßler 2001). Welche Faktoren insbesondere die Anwendung der SMS-Inhalte in der Schule beein-

flussen, wurde mit vertiefenden Analysen untersucht. Folgende Hypothesen wurden hierfür aufgestellt:

Die Anwendung der SMS-Inhalte hängt von folgenden Faktoren ab:

von der Klassenstufe, in der die Lehrer überwiegend unterrichten

H 5: Lehrer der unteren Klassenstufen wenden die SMS-Inhalte häufiger an als Lehrer der oberen Klassenstufen.

vom Unterrichten des Fachs Musik

H 6: Lehrer, die das Fach Musik unterrichten, wenden die SMS-Inhalte häufiger an als Lehrer, die das Fach nicht unterrichten.

von der Ausprägung des stimmlichen Selbstkonzepts

H 7: Je höher das stimmliche Selbstkonzept der Lehrer ausgeprägt ist, desto häufiger wenden sie die SMS-Inhalte in der Schule an.

von der Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung

H 8: Je zufriedener die Teilnehmer mit der SMS-Fortbildung sind, desto häufiger wenden sie die SMS-Inhalte in der Schule an.

von dem Teilnahmemodus (Studium, Referendariat)

H 9: Lehrer, die während des Referendariats an SMS teilgenommen haben, wenden die SMS-Inhalte häufiger in der Schule an als Lehrer, die während ihres Studiums teilgenommen haben.

Die Ergebnisse (ALM) zeigten, dass die Anwendung der SMS-Inhalte vom Unterrichten des Fachs Musik und von der Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung abhängig ist, wobei die Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung ($\eta^2 = .382$) einen weitaus größeren Effekt ausübt als das Unterrichten des Fachs Musik ($\eta^2 = .063$). Die Klassenstufe, in der die Lehrer überwiegend unterrichten, das stimmliche Selbstkonzept sowie der Teilnahmemodus haben keinen signifikanten Einfluss auf die Anwendung der SMS-Inhalte in der Schule (s. Tabelle 37 in Kapitel 9.6.3). Im Folgenden wird die Prüfung der gerichteten Hypothesen nach den jeweiligen Faktoren dargestellt:

Zur Hypothese 5: Lehrer der unteren Klassenstufen wenden die SMS-Inhalte häufiger an als Lehrer der oberen Klassenstufen.

Die Hypothese 5 kann nicht bestätigt werden. Die Hypothese basierte auf den Erkenntnissen der Interviewstudie, die ergab, dass Lehrer der unteren Klassenstufen häufiger mit ihren Schülern singen als Lehrer der oberen Klassenstufen, was wiederum auch einen Effekt auf die Anwendungshäufigkeit der SMS-Inhalte haben kann. Das häufigere Singen in den unteren Klassenstufen wurde durch die Fragebogenstudie bestätigt. Der gleichzeitige Effekt auf die Anwendung der SMS-Inhalte kann durch diese Ergebnisse aber ausgeschlossen werden (vgl. Kapitel 9.6.2). Die Anwendung der SMS-Inhalte geschieht unabhängig von der Klassenstufe, in der die Lehrer überwiegend unterrichten.

Zur Hypothese 6: Lehrer, die das Fach Musik unterrichten, wenden die SMS-Inhalte häufiger an als Lehrer, die das Fach nicht unterrichten.

Die Hypothese 6 kann bestätigt werden. Ein Grund für die häufigere Anwendung der SMS-Inhalte von Musiklehrern kann in der mehr vorhandenen Zeit im Musikunterricht im Vergleich zum Singen in außermusikalischen Fächern liegen. Hierdurch können im Musikunterricht beispielsweise die in der SMS-Fortbildung erlernten didaktischen Herangehensweisen bei der Liederarbeit gezielter genutzt werden. Aufwärmübungen, Stimmbildungsübungen oder Stimmgeschichten werden wahrscheinlich ebenfalls häufiger im Musikunterricht eingesetzt. In außermusikalischen Fächern wird das Singen dagegen aus Zeitgründen oder anderer inhaltlicher Themen vermutlich auf das „reine Singen eines Liedes“ (z.B. zur Auflockerung) reduziert. Dies geschieht möglicherweise mit weniger Vorbereitung und Aufwand, so dass die SMS-Inhalte hier nicht unbedingt notwendig sind. Diese Interpretation ist aber lediglich eine Vermutung, denn inwiefern die Musiklehrer die SMS-Inhalte ausschließlich im Musikunterricht anwenden, kann mit den Ergebnissen nicht beantwortet werden.

Zur Hypothese 7: Je höher das stimmliche Selbstkonzept der Lehrer ausgeprägt ist, desto häufiger wenden sie die SMS-Inhalte in der Schule an.

Die Hypothese 7 kann nicht bestätigt werden. Die Vermutung, dass Lehrer mit einem höheren stimmlichen Selbstkonzept die SMS-Inhalte eher im Unterricht anwenden, ist eigentlich naheliegend, da dem Selbstkonzept eine handlungsrelevante Funktion zugesprochen wird (vgl. Markus & Wurf 1987; Hemming 2002; Marsh 2005; Spychiger 2007). Die Höhe des stimmlichen Selbstkonzepts korreliert insofern auch positiv mit der Singhäufigkeit (vgl. Kapitel 9.6.2). Das Ergebnis überrascht deshalb auf den ersten Blick.

Die Anwendung der SMS-Inhalte bezieht sich allerdings nicht auf das reine Singen in der Schule, sondern vor allem auf ein hierfür benötigtes „Handwerkszeug“, z.B. den Einsatz von bestimmten didaktischen Methoden oder Techniken zum Anleiten und Dirigieren von Liedern. Hierfür ist die Höhe des stimmlichen Selbstkonzepts anscheinend irrelevant. Entscheidend für die Anwendung der SMS-Inhalte ist dagegen die Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung (s. Hypothese 8).

Zur Hypothese 8: Je zufriedener die Teilnehmer mit der SMS-Fortbildung sind, desto häufiger wenden sie die SMS-Inhalte in der Schule an.

Die Hypothese 8 kann bestätigt werden. Die Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung spielt sogar eine wesentlich bedeutendere Rolle für die Anwendung der SMS-Inhalte in der Schule ($\eta^2 = .382$) als das Unterrichten vom Fach Musik ($\eta^2 = .063$). Vergleichbare quantitative Daten anderer Studien in Bezug auf den Einfluss von Zufriedenheit auf die Anwendung von Fortbildungsinhalten existieren in dieser Form nicht. Es gibt im Gegenteil sogar Hinweise darauf, dass Fortbildungen, die zunächst Irritationen und Dissonanzen bei den Teilnehmern hervorrufen, ebenso nachhaltig wirken können (vgl. Lipowsky 2011; Schüßler 2001).

Zur Hypothese 9: Lehrer, die während des Referendariats an SMS teilgenommen haben, wenden die SMS-Inhalte häufiger in der Schule an als Lehrer, die während ihres Studiums teilgenommen haben.

Die Hypothese 9 kann nicht bestätigt werden. Der Teilnahmemodus (Studium oder Referendariat) hat keinen Einfluss auf die Anwendung der SMS-Inhalte. Die Hypothese basierte auf der Theorie, dass eine SMS-Teilnahme während des Referendariats einen größeren Anwendungs- bzw. Praxisbezug für die Teilnehmer ermöglicht. Eine Teilnahme während des Studiums hat dagegen den Nachteil, dass das erlernte Wissen teilweise erst mehrere Jahre später, wenn die ehemaligen Lehramtsstudierenden im Berufsleben stehen, zur Anwendung kommt. Durch diese lange Zeitspanne besteht die Gefahr, die gelernten Inhalte zu vergessen und in der Praxis nicht mehr darauf zurückgreifen zu können. Dieser Zusammenhang ließ sich aber nicht bestätigen.

Eine berufsbegleitende Fortbildung würde im Vergleich zu einer Teilnahme während der Lehramtsausbildung einen noch größeren Anwendungsbezug bieten. Da an der Fragebogenerhebung nur sechs Lehrer berufsbegleitend an der SMS-Fortbildung teilgenommen haben, konnte dieser Zusammenhang aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht untersucht werden.

10.3.3 Zur Belastung der Lehrerstimme beim Singen

Das Singen stellt neben dem Sprechen besondere Anforderungen an die Lehrerstimme. Vor allem bei unausgebildeten Stimmen kann die Anpassung der Erwachsenenstimme an die hohe Kindertonlage zu einer Beanspruchung der Stimme führen (Schneider & Bigenzahn 2007). Studien zur Stimmgesundheit zeigen, dass zwischen 40% bis 76% der Lehrer und Lehramts-

anwärter stimmlich auffällig sind (vgl. Kapitel 4.1). Präventionsmaßnahmen bzw. die Ausbildung der Lehrerstimme sind für den Lehrberuf deshalb von besonderer Bedeutung. In der SMS-Fortbildung wurden aus diesem Grund Techniken vermittelt, wie die Stimme beim Singen gesundheitsorientiert eingesetzt werden kann.

Bereits in der Interviewstudie berichteten die Lehrer, dass sie im Vergleich zu ihren Kollegen eher wenige Probleme mit ihrer Stimme hätten. Die Ergebnisse der Fragebogenstudie bestätigten ebenso, dass die befragten Lehrer relativ wenige Belastungen ihrer Stimme beim Singen wahrnehmen. Weniger als ein Drittel (30,2%) der Lehrer gab an, das Singen im Unterricht als anstrengend zu empfinden. Ebenfalls positiv ist, dass nur knapp ein Fünftel (18%) der Lehrer meint, dass ihre Singstimme zu leise für das Singen mit großen Schülergruppen wäre. Besonders erfreulich ist außerdem, dass nur etwa ein Viertel der Lehrer (26,4%) Schwierigkeiten hat, in der hohen Kindertonlage zu singen. Trotzdem sagen mehr als 40% der Lehrer, dass sie mehr Übung benötigen, um ihre Stimme sicher in der Schule einzusetzen.

Obwohl also der überwiegende Anteil der ehemaligen SMS-Teilnehmer keine bis wenige Belastungen bzw. Schwierigkeiten beim Singen in der Schule wahrnimmt, fehlt es einigen Lehrern an Übung und Sicherheit im Umgang mit ihrer Stimme. Das bedeutet, dass auch im Anschluss an die SMS-Fortbildung eine kontinuierliche berufsbegleitende Stimmförderungsmaßnahme sinnvoll wäre.

Einflussfaktoren auf die Belastung der Lehrerstimme beim Singen

Die Belastung der Lehrerstimme beim Singen kann von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst werden. So kann die Teilnahme an Singförderungsmaßnahmen z.B. zu einer stimmlichen Leistungsverbesserung und gleichzeitig zu einer geringeren Stimmbelastung führen (z.B. Mendes et al. 2003; LeBorgne & Weinrich 2002; Forge & Gembris 2012). Folgende Hypothesen wurden hinsichtlich der Einflussfaktoren auf die Stimmbelastung der Lehrer beim Singen aufgestellt:

Die Belastung der Lehrerstimme beim Singen hängt von folgenden Faktoren ab:

von der Klassenstufe, in der die Lehrer überwiegend unterrichten

H 10: Lehrer der unteren Klassenstufe nehmen eine größere Belastung der Stimme beim Singen wahr als Lehrer der oberen Klassenstufen.

von der Singerfahrung neben der SMS-Fortbildung

H 11: Lehrer mit Singerfahrung neben SMS haben weniger Stimmbelastungen als Lehrer ohne diese Erfahrung.

von der Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen

H 12: Lehrer, die an weiteren Musikfortbildungen teilgenommen haben, haben weniger Stimmbelastungen als Lehrer ohne diese Erfahrung.

Die Ergebnisse (ALM) zeigten, dass sowohl die Klassenstufe als auch die Singerfahrung neben SMS einen Einfluss auf die Wahrnehmung der Stimmbelastung beim Singen ausüben. Die Singerfahrung ($\eta^2 = .097$) hat hierbei einen weitaus größeren Effekt im Gegensatz zur Klassenstufe ($\eta^2 = .049$), in der die Lehrer überwiegend unterrichten. Die Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen hat keinen signifikanten Einfluss (s. Tabelle 39 in Kapitel 9.6.5). Im Folgenden wird die Prüfung der gerichteten Hypothesen nach den jeweiligen Faktoren dargestellt:

Zur Hypothese 10: Lehrer der unteren Klassenstufe nehmen eine größere Belastung der Stimme beim Singen wahr als Lehrer der oberen Klassenstufen.

Die Hypothese 10 kann bestätigt werden. Die Wahrnehmung einer größeren Stimmbelastung beim Singen von Lehrern der unteren Klassenstufen kann eine Folge davon sein, dass diese Lehrer häufiger singen als Lehrer der oberen Klassenstufen (vgl. Ergebnisse zur Singhäufigkeit in Kapitel 9.6.2). Das häufigere Singen in den unteren Klassenstufen kann dementsprechend zu einer höheren Stimmbelastung beim Singen führen. Des Weiteren ist anzunehmen, dass in den unteren Jahrgangsstufen überwiegend Berufseinsteiger unterrichten, die noch wenige Erfahrungen im Umgang mit größeren Schülergruppen haben, was ebenfalls zu einer höheren Stimmbelastung führen kann. Inwiefern die Berufserfahrung einen Einfluss auf die Stimmbelastung hat, wurde in dieser Studie aber nicht untersucht. Die Effektstärke von $\eta^2 = .049$ weist darauf hin, dass der Einfluss der Klassenstufe eher gering ist.

Zur Hypothese 11: Lehrer mit Singerfahrung neben SMS haben weniger Stimmbelastungen als Lehrer ohne diese Erfahrung.

Die Hypothese 11 kann bestätigt werden. Im Vergleich zur Klassenstufe, in der die Lehrer überwiegend unterrichten ($\eta^2 = .049$), hat die Singerfahrung neben SMS einen mittleren Effekt ($\eta^2 = .097$) auf die Stimmbelastung der Lehrer beim Singen.

Evaluationsstudien belegen, dass die Teilnahme an Singförderungsmaßnahmen (wie z.B. SMS) zu einer Verbesserung der Stimmleistungen und gleichzeitig zu weniger Stimmbelastungen führen kann (z.B. Mendes et al. 2003; LeBorgne & Weinrich 2002; Forge & Gembris 2012). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen ebenfalls, wer mehr Erfahrungen und Übung im Singen hat, hat folglich eine besser ausgebildete Stimme, was sich wiederum günstig auf die Stimmbelastung beim Singen auswirken kann.

Zur Hypothese 12: Lehrer, die an weiteren Musikfortbildungen teilgenommen haben, haben weniger Stimmbelastungen als Lehrer ohne diese Erfahrung.

Die Hypothese 12 kann nicht bestätigt werden. Lehrer, die an weiteren Musikfortbildungen teilgenommen haben, nehmen eine ebenso große Stimmbelastung beim Singen wahr wie Lehrer ohne diese Erfahrung. Im Gegensatz zur Singerfahrung hat die Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen also keinen signifikanten Einfluss auf die wahrgenommene Stimmbelastung.

In der Fragebogenstudie wurde nicht erhoben, an welcher Art von Musikfortbildung die Lehrer teilgenommen haben. Es kann also sein, dass in den von den Lehrern besuchten Fortbildungen nicht das Singen, sondern andere musikalische Inhalte thematisiert wurden. Es wäre dagegen zu vermuten, dass Fortbildungen, die explizit das Singen fördern, einen Einfluss auf die Wahrnehmung der Stimmbelastung der Lehrer haben. Dies belegen z.B. die oben genannten Studien von Mendes et al. (2003), LeBorgne & Weinrich (2002) und Forge & Gembris (2012).

10.3.4 Zur Häufigkeit des Singens in der Schule

Ein Ziel von SMS war, das regelmäßige Singen im Schulalltag zu etablieren. Die fortgebildeten Lehrer sollen möglichst täglich mit den Kindern auch außerhalb des Musikunterrichts singen. Dies ist auch eine Forderung im Lehrplan des Landes NRW (MSW NRW 2008, S. 87). Die Projektinitiative SMS reagiert hiermit auf die Klage von Musikpädagogen, dass sich die Stimmqualität und die Singfähigkeiten im Kindes- und Jugendalter in den letzten Jahren verschlechtert haben und dass insgesamt in Familien und Schulen immer weniger gesungen wird (Fuchs 2002; Brünger 2003).

Die Häufigkeit des Singens im Unterricht der ehemaligen SMS-Teilnehmer und ihre Begründungen für das Singen bzw. das Nicht-Singen wurden im Fragebogen über mehrere Fragen erhoben. Folgende deskriptive Ergebnisse sind hier für die Diskussion relevant: Das tägliche Singen wird von 30,7% der befragten Lehrer in der Schule praktiziert. Weitere 40,1% singen „mehrmals die Woche“. Etwa 30% singen nur einmal die Woche oder weniger. Eine Regelmäßigkeit bezüglich des Singens wie im Lehrplan gefordert, wird folglich von dem überwiegenden Teil der befragten Lehrer umgesetzt. Die zeitliche Dauer der jeweiligen Singeinheiten wurde nicht erfasst.

Gründe für das Singen sind z.B. bestimmte Anlässe wie zum Geburtstag eines Schülers, zum Anfang einer Stunde oder um Inhalte zu vertiefen und zu festigen. Hauptgründe für das Nicht-

Singen sind die fehlende Zeit im Schulalltag aufgrund des Lernstoffs (47,6%) sowie die eigene mangelnde Singfähigkeit (26,2%). Vor allem der letzte Grund bzw. die Tatsache, dass über ein Viertel der Lehrer die Defizite der eigenen Singfähigkeiten als Hinderungsgrund angeben, stimmen nachdenklich. Im Schulalltag ergeben sich anscheinend ganz andere Problemstellungen beim Singen, die während der Fortbildungsteilnahme aufgrund der fehlenden Praxiserfahrung noch nicht vorlagen. Eine berufsbegleitende Fortbildungsmaßnahme, eventuell auch als Fortführung im Anschluss an SMS, wäre demnach sinnvoll.

Inwiefern die ehemaligen SMS-Teilnehmer tatsächlich häufiger als andere Lehrer singen, die nicht an der Fortbildung teilgenommen haben, kann auf Grundlage der Ergebnisse nicht beantwortet werden. Erstens wurde keine Kontrollgruppe untersucht und zweitens wurde die Häufigkeit des Singens von Grundschullehrern bislang kaum in der musikpädagogischen Forschung thematisiert; und wenn, dann lässt sich die Methodik nicht vergleichen (s. Bojack-Weber 2012; Nagel 2012)⁹⁰. Es kann aber berichtet werden, dass über die Hälfte (56,8%) der befragten Lehrer dieser Studie von sich selbst behauptet, dass sie im Vergleich zu anderen Lehrern ihrer Schule häufiger singen würden. Inwieweit dieser subjektive Vergleich der Realität entspricht, bleibt aber unbeantwortet.

Musikpädagogen kritisieren zwar die Singhäufigkeit und Gesangsqualität in den Schulen und Kindergärten (z.B. Fuchs 2002; Brünger 2003). Großangelegte Studien, die diese subjektive Einschätzung belegen, gibt es derzeit allerdings nicht. Es kann daher keine fundierte Aussage darüber getroffen werden, inwiefern heute mit den Schülern, wie in den Lehrplänen gefordert, täglich in den Bildungsinstitutionen gesungen wird, ganz abgesehen von der Qualität des Singens.

Einflussfaktoren auf die Häufigkeit des Singens im Schulalltag

Wie oben bereits dargestellt sind die Gründe für das Nicht-Singen vor allem zeitliche Ressourcen und mangelnde Singfähigkeiten. Aber welche Faktoren wirken darüber hinaus auf die

⁹⁰ Bojack-Weber (2012) untersuchte die Singhäufigkeit im Unterricht im Vergleich zwischen Musiklehrern und Klassenlehrern mit einer 6-Punkte-Skala von „nie“ bis „mehrmals täglich“ und einer offenen Angabe in Minuten. Ihr Ergebnis lautet, „wenn im Unterricht der Musikfachkraft gesungen wurde, dann durchschnittlich länger“ (S. 105). Ihre Stichprobe von nur 29 Lehrern, hiervon sind nur sieben Musikfachkräfte, lassen allerdings keine allgemeingültige Aussage zu.

Nagel (2012) hat in ihrer Dissertation das Singen an niedersächsischen Grundschulen untersucht. Sie befragte hierzu 423 Lehrkräfte. Sie thematisierte die Singhäufigkeit ausschließlich hinsichtlich des Singens in anderen Fächern als Musik und erfasste die Angaben über eine 5-stufige Skala von „sehr oft“ bis „nie“. Drei Viertel der Befragten gaben an, dass sie „oft“ oder „gelegentlich“ im Unterricht singen (S. 170). Die eingeschätzten Singhäufigkeiten sind somit sehr subjektiv und aufgrund der unterschiedlichen Skalierung nicht mit den Ergebnissen dieser Studie zu vergleichen.

Häufigkeit des Singens oder führen sogar zu häufigerem Singen in der Schule?⁹¹ Folgende Hypothesen wurden hinsichtlich der Einflussfaktoren auf die Häufigkeit des Singens aufgestellt:

Die Häufigkeit des Singens im Schulalltag hängt von folgenden Faktoren ab:

von der Klassenstufe, in der die Lehrer überwiegend unterrichten

H 13: Lehrer der unteren Klassenstufen singen häufiger als Lehrer der oberen Klassenstufen.

vom Unterrichten des Fachs Musik

H 14: Lehrer, die das Fach Musik unterrichten, singen häufiger mit ihren Schülern als Lehrer, die das Fach nicht unterrichten.

von der Ausstattung im Fach Musik (Musikraum, Instrumente, Lehrwerke)

H 15: An Schulen, die gut im Fach Musik ausgestattet sind (Musikraum, Instrumente, Lehrwerke), singen die Lehrer häufiger mit ihren Schülern als an Schulen, die im Fach Musik schlecht ausgestattet sind.

von musikpraktischen Erfahrungen (Sing-, Instrumentalerfahrung, Teilnahme an Musikfortbildungen)

H 16: Lehrer mit musikpraktischer Erfahrung (Sing-, Instrumentalerfahrung, Teilnahme an FB) singen häufiger mit ihren Schülern als Lehrer ohne diese Erfahrung.

von der Ausprägung des stimmlichen Selbstkonzepts

H 17: Je höher das stimmliche Selbstkonzept der Lehrer ausgeprägt ist, desto häufiger singen sie mit ihren Schülern im Unterricht.

von der Stimmbelastung beim Singen

H 18: Je mehr Stimmbelastungen die Lehrer beim Singen wahrnehmen, desto weniger häufig singen sie mit ihren Schülern im Unterricht.

Relevant für die Häufigkeit des Singens im Unterricht sind Faktoren wie die Klassenstufe, in der überwiegend unterrichtet wird, und die musikpraktischen Erfahrungen (die Singerfahrung neben SMS, die Instrumentalerfahrung und die Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen). Den größten Effekt hinsichtlich der Singhäufigkeit hat hierbei die Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen ($r = -.37$).

Es zeigte sich außerdem, dass die Singhäufigkeit ebenfalls mit der Wahrnehmung der Stimmbelastung und mit der Höhe des stimmlichen Selbstkonzepts korreliert. Keinen Einfluss haben dagegen das Unterrichten vom Fach Musik und die musikalische Ausstattung an Musikräumen, Instrumenten und Lehrwerken (s. Tabelle 35 und Tabelle 36. in Kapitel 9.6.2). Im Folgenden wird die Prüfung der gerichteten Hypothesen nach den jeweiligen Faktoren dargestellt:

⁹¹ Die Einflussfaktoren hinsichtlich der Singhäufigkeit in der Schule wurden mit zwei unterschiedlichen Verfahren untersucht. Aufgrund des ordinalen Skalenniveaus der abhängigen Variablen „Häufigkeit des Singens“ wurden nicht-parametrische Verfahren eingesetzt. Bei dichotomen unabhängigen Variablen wurde der Mann-Whitney-*U*-Test eingesetzt. Bei intervallskalierten Variablen wurden Korrelationen berechnet.

Zur Hypothese 13: Lehrer der unteren Klassenstufen singen häufiger als Lehrer der oberen Klassenstufen.

Die Hypothese 13 kann bestätigt werden. Die Ergebnisse der Fragebogenstudie unterstützen damit die Ergebnisse der Interviewvorstudie. Die Lehrer begründeten in den Interviews das häufigere Singen in den unteren Klassen zum einen damit, dass sie in der Schuleingangsphase noch mehr Zeit für das Singen im Unterricht zur Verfügung hätten. In den oberen Klassenstufen nimmt dagegen der Umfang vom Unterrichtsstoff zu.

Eine weitere Begründung ist die mit zunehmendem Alter geringer werdende Offenohrigkeit von Kindern (vgl. Gembris & Schellberg 2007). In der Interviewstudie wurde bemerkt, dass mit zunehmendem Alter die Kinder schwieriger zum Singen zu motivieren und kritischer gegenüber der Liedauswahl eingestellt sind. Dies kann ein Grund sein, warum Lehrer der Jahrgangsstufen 1 und 2 noch häufiger mit ihren Schülern singen als Lehrer der Jahrgangsstufen 3 und höher. Denn gerade ab der dritten Klasse nimmt die musikalische Offenheit deutlich ab (ebd.).

Zur Hypothese 14: Lehrer, die das Fach Musik unterrichten, singen häufiger mit ihren Schülern als Lehrer, die das Fach nicht unterrichten.

Die Hypothese 14 kann nicht bestätigt werden. Die Hypothese wurde aufgrund einer Lehrplananalyse der Grundschulen in NRW formuliert, aus der hervorging, dass das Singen in der Schule vorwiegend im Fach Musik stattfindet (vgl. Kapitel 3.2). Die vertiefenden Analysen zeigten allerdings, dass die Lehrer, die das Fach Musik nicht unterrichten, genauso häufig mit ihren Schülern singen, wie Lehrer, die das Fach Musik unterrichten. Das bedeutet, dass auch andere Fächer neben Musik für die Lehrer Möglichkeiten oder Anknüpfungspunkte zum Singen bieten. Dieses Ergebnis ist positiv im Sinne der SMS-Konzeption zu verstehen, da die Lehrer nicht ausgebildet wurden, Musik zu unterrichten bzw. ausschließlich im Fach Musik zu singen, sondern das Singen im Schulalltag unabhängig vom Unterrichtsfach zu integrieren.

Zur Hypothese 15: An Schulen, die gut im Fach Musik ausgestattet sind (Musikraum, Instrumente, Lehrwerke), singen die Lehrer häufiger mit ihren Schülern als an Schulen, die im Fach Musik schlecht ausgestattet sind.

Die Hypothese 15 kann in Bezug auf alle drei Aspekte (Musikraum, Instrumenten, Lehrwerke) nicht bestätigt werden. Die Hypothese wurde aufgrund der Ergebnisse der Vorstudie formuliert. Die Lehrer berichteten in den Interviews von unterschiedlichen Voraussetzungen in

Bezug auf die Ausstattung im Fach Musik. Dies betrifft z.B. das Vorhandensein von einem Musikraum, Musikinstrumenten und Lehrwerken. Eine schlechte materielle bzw. räumliche Ausstattung wurde mitunter als schwierige Ausgangslage für musikalische Aktivitäten beschrieben. Das Fehlen von Instrumenten, Begleit-CDs oder Liederbüchern kann z.B. dazu führen, dass das Singen nur eingeschränkt möglich ist (vgl. Kapitel 7.3.6).

Die vertiefenden Analysen bestätigten diesen Eindruck allerdings nicht, der aus den Interviews heraus entstand. Die Ausstattung im Fach Musik hat keine Auswirkungen hinsichtlich der Häufigkeit des Singens. Die befragten Lehrer singen unabhängig von vorhandenen Musikräumen, Instrumenten und Lehrwerken im Unterricht mit den Schülern.

Zur Hypothese 16: Lehrer mit musikpraktischen Erfahrungen (Sing-, Instrumentalerfahrung, Teilnahme an Musikfortbildungen) singen häufiger mit ihren Schülern als Lehrer ohne diese Erfahrungen.

Die Hypothese 16 kann in Bezug auf alle drei Punkte bestätigt werden. Den größten Effekt ($r = -.37$) auf die Singhäufigkeit hat die Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen.⁹² Eine Erklärung könnte darin liegen, dass eine erhöhte Fortbildungsaktivität neben der Singerfahrung und der Instrumentalerfahrung auch zu einem höheren musikalischen Selbstkonzept führt, was wiederum die Singhäufigkeit in der Schule beeinflussen kann (vgl. Hypothese 5.5). Die Ergebnisse der multivariaten Analysen zum stimmlichen Selbstkonzept bestätigten diese Vermutung (vgl. Kapitel 9.6.4).

Zur Hypothese 17: Je höher das stimmliche Selbstkonzept der Lehrer ausgeprägt ist, desto häufiger singen sie mit ihren Schülern im Unterricht.

Die Hypothese 17 kann bestätigt werden. Dieses Ergebnis betrifft alle drei Dimensionen des stimmlichen Selbstkonzepts. Die Häufigkeit des Singens korreliert sowohl mit der Einschätzung der personenbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen, mit der Einschätzung der unterrichtsbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen als auch mit der unterrichtsbezogenen Liederarbeitskompetenz. Am höchsten korreliert die Dimension der unterrichtsbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen ($r = .300$) mit der Singhäufigkeit. Da es hier um die Häufigkeit des Singens im Kontext Schule geht, ist dies auch nachvollziehbar.

In der sozialpsychologischen Forschung besteht weitgehend Konsens darüber, dass das Selbstkonzept eine handlungsleitende und verhaltenssteuernde Funktion einnimmt (vgl. Wild

⁹² Dies bezieht sich auf die Ergebnisse des Mann-Whitney-*U*-Tests. Insgesamt konnten hierbei vier Einflussfaktoren auf die Häufigkeit des Singens festgestellt werden (vgl. Kapitel 9.6.2).

& Möller 2015, S. 193). Das Wissen bzw. die Wahrnehmung der Lehrer in Bezug auf ihre eigenen Singfähigkeiten steht also im direkten Zusammenhang zu ihrem Singverhalten in der Schule. Ein Lehrer, der ein hohes stimmliches Selbstkonzept hat, singt folglich auch eher mit den Schülern als ein Lehrer, der es sich selbst nicht zutraut. Die Konsequenz dieses Ergebnisses ist, dass in Fortbildungsmaßnahmen neben fachlichen und didaktischen Fähigkeiten in erster Linie das Selbstvertrauen in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten gefördert werden sollte.

Fortbildungsformate, in denen das Selbstkonzept gefördert wird, bieten z.B. einen großen Praxis- und Anwendungsbezug während der Maßnahme. Die Erprobung von neu Gelerntem ohne den Erwartungsdruck des beruflichen Kontextes kann so bereits während des Lernens zu Erfolgserlebnissen führen, was für die Umsetzung im beruflichen Alltag förderlich sein kann (Schüßler 2007a). Weiterhin werden Rückmeldungen an die Lehrer über ihr unterrichtliches Handeln sowie Fortbildungen, die berufsbegleitend stattfinden, positive Effekte auf das Lehrerverhalten zugesprochen (Lipowsky 2011).

Zur Hypothese 18: Je mehr Stimmbelastungen die Lehrer beim Singen wahrnehmen, desto weniger häufig singen sie mit ihren Schülern im Unterricht.

Die Hypothese 18 kann bestätigt werden. Zwischen der Stimmbelastung und der Singhäufigkeit besteht ein negativer Zusammenhang. Insgesamt nehmen die befragten Lehrer aber relativ wenige Belastungen ihrer Stimme beim Singen wahr (vgl. Kapitel 9.3.4). Dies kann daran liegen, dass sie als Berufseinsteiger und als junge Menschen noch relativ unbelastet und unanfällig gegenüber einer hohen beruflichen Stimmbelastung sind. Trotzdem stellt das Singen neben dem Sprechen besondere Anforderungen an die Lehrerstimme. Vor allem bei unausgebildeten Stimmen kann die Anpassung der Erwachsenenstimme an die hohe Kindertonlage zu einer Beanspruchung der Stimme führen (Schneider & Bigenzahn 2007). Studien zur Stimmgesundheit zeigen, dass zwischen 40% und 76% der Lehrer und Lehramtsanwärter stimmlich auffällig sind (vgl. Kapitel 4.1). Präventionsmaßnahmen bzw. die Ausbildung der Lehrerstimme sind für den Lehrberuf deshalb von besonderer Bedeutung. Das Ergebnis zu dem Einfluss der Stimmbelastung auf die Singhäufigkeit belegt die Relevanz dieser Thematik für den Lehrberuf.

10.4 Überblick über die zentralen Ergebnisse und der Hypothesenprüfung

Aufgrund der Vielzahl an unterschiedlichen Fragestellungen und verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten dieser Arbeit werden in diesem Kapitel noch einmal die wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen zusammengefasst. Die Tabelle 40 zeigt abschließend einen Gesamtüberblick der Hypothesenprüfung.

Zur (Ausbildungs-)Situation im Fach Musik:

- Aufgrund des Klassenlehrerprinzips unterrichten die befragten Lehrer viele Fächer fachfremd. Besonders in den Nebenfächern wie Sport, Kunst und Musik ist die größte Diskrepanz zwischen Studiums- und Unterrichtsfach in der Berufspraxis. Die Hälfte der Befragten (51,2%) unterrichtet das Fach Musik ohne entsprechende Ausbildung. Etwa 30% fühlt sich dabei „unsicher“ oder „eher unsicher“.

Dies spricht für die Notwendigkeit von berufsbegleitenden Fortbildungsmaßnahmen zur Nachqualifizierung von fachfremd unterrichtenden Musiklehrern.

Zur SMS-Bewertung:

- Die Inhalte der SMS-Fortbildung wurden aus der Schulpraxis heraus überwiegend als „sehr nützlich“ oder „nützlich“ bewertet. Insbesondere die „Erweiterung des Liedrepertoires“ und des „Methodenrepertoires“ empfinden die befragten Lehrer als relevant für ihren Singunterricht in der Schule.
- Als mögliche Verbesserungen wünschen sich die befragten Lehrer in der SMS-Fortbildung einen noch größeren Praxisbezug in Form von direkt anwendbaren Stundenbeispielen sowie das Erlernen eines Begleitinstruments.
- Insgesamt wurde die SMS-Fortbildung mit der Schulnote gut bewertet. Die ehemaligen Teilnehmer sind auch nach einer längeren Zeit insgesamt zufrieden mit der Fortbildung (97,1% Zustimmung).

Dieses überaus gute Feedback bestätigt das Konzept der SMS-Fortbildung. Die empirischen Belege unterstützen somit die Entscheidung, das Modul „Basiskompetenz Stimme“ auch in Zukunft an den Universitäten Paderborn und Bielefeld für Lehramtsstudierende ohne das Fach Musik anzubieten (s. Kapitel 12).

Nachhaltige Wirkungen von SMS und ihre Einflussfaktoren:

Die Ergebnisse zeigten die Mehrdimensionalität der nachhaltigen Wirkungen und eine Vielzahl von personenbezogenen und schulinternen Faktoren, die auf darauf wirken. Zu den Determinanten der Nachhaltigkeit zählen die folgenden Aspekte:

- **Wissenstransfer zu Kollegen:**

Etwa ein Fünftel (21,7%) der Lehrer tauscht sich über die SMS-Inhalte mit ihren Kollegen aus. Eine Multiplikation der Lerninhalte von SMS zu Kollegen findet dementsprechend eher nicht statt.

- **Impulse zum eigenständigen Lernen:**

Weniger als ein Viertel der Lehrer wurde durch die SMS-Teilnahme dazu motiviert, Instrumentalunterricht (22,5%) oder Gesangsunterricht (21,8%) im Anschluss an die SMS-Fortbildung zu nehmen.

Die Teilnahme an Musikfortbildungen wurde dagegen von einer größeren Anzahl an Lehrern wahrgenommen. Etwa 31% haben neben SMS bereits andere Fortbildungen besucht, weitere 22% haben dies demnächst vor. Fortbildungsaktivitäten lassen sich demnach besser mit dem Arbeitsalltag vereinbaren, da sie zeitlich begrenzt sind oder während des Arbeitsalltags bereits stattfinden (z.B. durch schulinterne Fortbildungen).

- **Stimmliches Selbstkonzept:**

Inwiefern die SMS-Fortbildung eine nachhaltige Wirkung auf das stimmliche Selbstkonzept hatte, konnte aufgrund einer hohen Drop-out-Quote nicht hinreichend geklärt werden. Die Mehrheit der SMS-Teilnehmer hat aber in der Retrospektive eine positivere Einstellung hinsichtlich des Singens entwickelt (Zustimmung 77%) und die eigenen Singfähigkeiten durch die SMS-Teilnahme verbessern können (Zustimmung 65%).

Das stimmliche Selbstkonzept ist hinsichtlich der Einschätzung der personenbezogenen als auch unterrichtsbezogenen Singfähigkeiten und Einstellungen bei den Lehrern hoch ausgeprägt. Die unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz wird von den Lehrern unterschiedlich wahrgenommen. Hier besteht noch Fortbildungsbedarf.

Beeinflusst wird das stimmliche Selbstkonzept durch musikpraktische Erfahrungen.

- **Anwendung der SMS-Inhalte:**

Die Inhalte der SMS-Fortbildung erscheinen den Lehrern überaus sinnvoll für den Einsatz im Unterricht (Zustimmung 94%). Die hohe Relevanz der Fortbildungsinhalte führt dazu, dass die Inhalte in der Praxis auch angewendet werden. Fast 70% der Lehrer nutzen die SMS-Inhalte für ihre Unterrichtsgestaltung. Vor allem die in der SMS-Fortbildung erlernten Lieder und die methodischen Hinweise zur Liederarbeitung werden von den befragten Lehrern im Singunterricht eingesetzt.

Beeinflusst wird die Anwendung der SMS-Inhalte vom Unterrichten des Fachs Musik und insbesondere von der Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung.

- **Belastung der Lehrerstimme beim Singen:**

Der überwiegende Anteil der ehemaligen SMS-Teilnehmer nimmt keine Belastungen der Stimme beim Singen in der Schule wahr (69,8%). Trotzdem fehlt es einigen Lehrern an Übung und Sicherheit im Umgang mit ihrer Stimme (40,6%). Eine kontinuierliche berufsbegleitende Stimm- und Singförderung ist deshalb auch im Anschluss an die SMS-Fortbildung sinnvoll.

Die Stimmbelastung beim Singen wird durch die Klassenstufe, in der Lehrer überwiegend unterrichten, sowie von der Singenerfahrung beeinflusst.

▪ **Häufigkeit des Singens in der Schule:**

Das tägliche Singen wird von 30,7% der befragten Lehrer in der Schule praktiziert. Weitere 40,1% singen „mehrmals die Woche“. Eine Regelmäßigkeit bezüglich des Singens wird folglich von dem überwiegenden Teil der befragten Lehrer umgesetzt.

Hinderungsgründe für das Singen sind die fehlende Zeit im Schulalltag aufgrund des Unterrichtsstoffs (47,6%) sowie die eigene mangelnde Singfähigkeit (26,2%).

Die Häufigkeit des Singens wird von mehreren Faktoren beeinflusst. Positiv für das Singen in der Schule sind das Unterrichten in den unteren Jahrgangsstufen, musikpraktische Erfahrungen, ein hohes stimmliches Selbstkonzept sowie die Wahrnehmung einer geringen Stimmbelastung beim Singen.

Tabelle 40: Überblick über die Annahme der Hypothesen

Hypothesen	✓
<p>Die Teilnahme an der SMS-Fortbildung führt zu einer dauerhaften Veränderung des stimmlichen Selbstkonzepts.</p> <p>H 1: Zwischen Messzeitpunkt 1 und 2 verändert sich das stimmliche Selbstkonzept signifikant in positiver Richtung, zwischen Messzeitpunkt 2 und 3 ist kein signifikanter Unterschied feststellbar.</p>	–
<p>Die Ausprägung des stimmlichen Selbstkonzepts hängt von folgenden Faktoren ab:</p> <p>von der Instrumentalerfahrung</p> <p>H 2: Lehrer mit Instrumentalerfahrung haben ein höheres stimmliches Selbstkonzept als Lehrer ohne diese Erfahrung.</p> <p>von der Singerfahrung neben der SMS-Fortbildung</p> <p>H 3: Lehrer mit Singerfahrung neben SMS haben ein höheres stimmliches Selbstkonzept als Lehrer ohne diese Erfahrung.</p> <p>von der Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen</p> <p>H 4: Lehrer, die an weiteren Musikfortbildungen teilgenommen haben, haben ein höheres stimmliches Selbstkonzept als Lehrer ohne diese Erfahrung.</p>	<p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>
<p>Die Anwendung der SMS-Inhalte hängt von folgenden Faktoren ab:</p> <p>von der Klassenstufe, in der die Lehrer überwiegend unterrichten</p> <p>H 5: Lehrer der unteren Klassenstufen wenden die SMS-Inhalte häufiger an als Lehrer der oberen Klassenstufen.</p> <p>vom Unterrichten des Fachs Musik</p> <p>H 6: Lehrer, die das Fach Musik unterrichten, wenden die SMS-Inhalte häufiger an als Lehrer, die das Fach nicht unterrichten.</p> <p>von der Ausprägung des stimmlichen Selbstkonzepts</p> <p>H 7: Je höher das stimmliche Selbstkonzept der Lehrer ausgeprägt ist, desto häufiger wenden sie die SMS-Inhalte in der Schule an.</p> <p>von der Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung</p> <p>H 8: Je zufriedener die Lehrer mit der SMS-Fortbildung sind, desto häufiger wenden sie die SMS-Inhalte in der Schule an.</p> <p>von dem Teilnahmemodus (Studium, Referendariat)</p> <p>H 9: Lehrer, die während des Referendariats an SMS teilgenommen haben, wenden die SMS-Inhalte häufiger in der Schule an als Lehrer, die während ihres Studiums teilgenommen haben.</p>	<p>✓</p> <p>✓</p> <p>✓</p>

Hypothesen	✓
<p>Die Belastung der Lehrerstimme beim Singen hängt von folgenden Faktoren ab:</p> <p>von der Klassenstufe, in der die Lehrer überwiegend unterrichten H 10: Lehrer der unteren Klassenstufe nehmen eine größere Belastung der Stimme beim Singen wahr als Lehrer der oberen Klassenstufen. ✓</p> <p>von der Singerfahrung neben der SMS-Fortbildung H 11: Lehrer mit Singerfahrung neben SMS haben weniger Stimmbelastungen als Lehrer ohne diese Erfahrung. ✓</p> <p>von der Teilnahme an weiteren Musikfortbildungen H 12: Lehrer, die an weiteren Musikfortbildungen teilgenommen haben, haben weniger Stimmbelastungen als Lehrer ohne diese Erfahrung.</p>	
<p>Die Häufigkeit des Singens im Schulalltag hängt von folgenden Faktoren ab:</p> <p>von der Klassenstufe, in der die Lehrer überwiegend unterrichten H 13: Lehrer der unteren Klassenstufen singen häufiger als Lehrer der oberen Klassenstufen. ✓</p> <p>vom Unterrichten des Fachs Musik H 14: Lehrer, die das Fach Musik unterrichten, singen häufiger mit ihren Schülern als Lehrer, die das Fach nicht unterrichten.</p> <p>von der Ausstattung im Fach Musik (Musikraum, Instrumente, Lehrwerke) H 15: An Schulen, die gut im Fach Musik ausgestattet sind (Musikraum, Instrumente, Lehrwerke), singen die Lehrer häufiger mit ihren Schülern als an Schulen, die im Fach Musik schlecht ausgestattet sind.</p> <p>von der musikalischen Erfahrung (Sing-, Instrumentalerfahrung, Teilnahme an Musikfortbildungen) H 16: Lehrer mit musikalischer Erfahrung (Sing-, Instrumentalerfahrung, Teilnahme an FB) singen häufiger mit ihren Schülern als Lehrer ohne diese Erfahrung. ✓</p> <p>von der Ausprägung des stimmlichen Selbstkonzepts H 17: Je höher das stimmliche Selbstkonzept der Lehrer ausgeprägt ist, desto häufiger singen sie mit ihren Schülern im Unterricht. ✓</p> <p>von der Stimmbelastung beim Singen H 18: Je mehr Stimmbelastungen die Lehrer beim Singen wahrnehmen, desto weniger häufig singen sie mit ihren Schülern im Unterricht. ✓</p>	

11 METHODENKRITISCHE REFLEXION UND KONSEQUENZEN FÜR WEITERE FORSCHUNGEN

Die vorliegende Arbeit hat mit möglichst offenen und vielseitigen Fragestellungen die nachhaltigen Wirkungen der SMS-Fortbildung und ihre Einflussfaktoren untersucht. Dieser Ansatz wurde gewählt, um der Mehrdimensionalität und Komplexität der nachhaltigen Wirkprozesse von Lehrerbildung auf die Spur zu kommen. Durch die Interviewvorstudie konnte sich dem Forschungsgegenstand zunächst inhaltlich angenähert und erste Vorannahmen über die Nachhaltigkeitsdimensionen getroffen werden, die sich dann in der größer angelegten quantitativen Fragebogenerhebung weitgehend bestätigen ließen. Die Kombination von qualitativen und quantitativen Erhebungsverfahren hat sich folglich als sinnvoll und angemessen herausgestellt.

Die nachhaltigen Wirkungen der SMS-Fortbildung wurden in dieser Arbeit ausschließlich aus Sicht der Teilnehmer bzw. der Lernenden erfasst. Gerade bei Fragen zum Selbstkonzept und zur Kompetenzerweiterung kann es sein, dass sich die Befragten in einem möglichst guten Licht darstellen wollen. Bei der Ergebnisinterpretation muss deshalb das „Problem der sozialen Erwünschtheit“, das bei Fragebogenstudien mit Selbsteinschätzungen bekannt ist, berücksichtigt werden.

Inwiefern die ehemaligen SMS-Teilnehmer das in der SMS-Fortbildung Gelernte tatsächlich in der Schulpraxis umsetzen bzw. mit den Schüler singen, ist durch die subjektive Selbsteinschätzung nicht zu beurteilen. Aus den Selbstaussagen lässt sich zwar ableiten, dass die Mehrheit der befragten Lehrer mit ihren Schülern regelmäßig im Unterricht singt und sich dieses auch zutraut. Es kann aber keine objektive Aussage über die tatsächliche Quantität (Wie viele Minuten singen die Lehrer?) oder Qualität des Singens (Singen sie in einer angemessenen Art mit den Schülern?) getroffen werden. Dies wäre nur durch Unterrichtsbeobachtungen möglich gewesen, was aber aufgrund von zeitlichen Ressourcen nicht realisierbar war. Der Vergleich zwischen den Selbstaussagen der Lehrer zu der tatsächlichen Unterrichtsrealität wäre ein spannendes Feld für zukünftige Forschungsprojekte.

Der Fragebogen zur Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung enthielt insgesamt 18 Items, die das stimmliche Selbstkonzept der Lehrer in der Schulpraxis erfassten, sowie eine Anzahl an 21 Items, die die Gestaltung des Singens in der Schule thematisierten. Durch explorative Faktorenanalysen wurde eine Dimensionsreduktion erreicht. Die Reliabilitäten der hieraus hervor-

gegangenen drei Teilskalen des stimmlichen Selbstkonzepts waren zufriedenstellend bis hoch ($\alpha > .775$). Hieraus ergeben sich gute Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsprojekte zum stimmlichen Selbstkonzept von Lehrern, die auf dieser Skalenkonstruktion aufbauen können.

Die Reliabilitäten der zwei Teilskalen „Einsatz von Instrumenten und Noten zur Singbegleitung“ ($\alpha = .599$) sowie „Zielgerichtetes Vorgehen und Reflexion“ ($\alpha = .579$), die sich auf die Gestaltung des Singens in der Schule beziehen, sind allerdings diskussionswürdig. Für die Verwendung dieser Skalen in anderen Forschungsprojekten müssten diese entsprechend modifiziert oder verlängert werden. Die Skala „Einsatz von Instrumenten und Noten zur Singbegleitung“ könnte zum Beispiel um Items erweitert werden, die das Selbstkonzept in diesem Bereich erfassen, das heißt die Selbstsicherheit der Lehrperson bei der instrumentalen Liedbegleitung. Weitere Indikatoren für ein zielgerichtetes Vorgehen der Lehrperson im Unterricht könnten weiterhin ein geringer Umfang an Unterrichtsstörungen sowie eine hohe Mitarbeit der Schüler sein (vgl. Meyer 2004, S. 30).

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung müssen insgesamt unter dem Vorbehalt betrachtet werden, dass die Lehrer zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlichen Ausbildungsphasen an der SMS-Fortbildung teilgenommen haben. Forschungsmethodologisch schwierig ist ebenfalls, dass das Modul „Basiskompetenz Stimme“ von insgesamt neun unterschiedlichen Vokalpädagogen geleitet wurde, die jeweils individuelle inhaltliche Schwerpunkte setzten. Zum Beispiel wurden die SMS-Kurse an der Universität Bielefeld mit einem integrierten Gitarrenkurs angeboten, was die Wahrnehmung der Begleitfähigkeiten beim Singen höchstwahrscheinlich positiv begünstigt hat. Die Wirkung des jeweiligen Vokalpädagogen sowie die individuellen Lehrkonzepte wurden in dieser Studie nicht berücksichtigt, haben aber sicherlich einen Einfluss auf das Lernverhalten der SMS-Teilnehmer und letztendlich auf die Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung. Auch andere Faktoren wie die Berufserfahrung der Lehrer bzw. der zeitliche Abstand zur SMS-Teilnahme mussten aufgrund der zunehmenden Komplexität des Forschungsdesigns außen vor bleiben.

Die vertiefenden Analysen über das Allgemeine Lineare Modell (Varianz- und Regressionsanalysen) zeigten, dass die Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung von diversen personenbezogenen und schulinternen Faktoren abhängig ist, die wiederum aufeinander wirken und im Zusammenhang stehen. Letztendlich werden auch noch andere unbekannte Faktoren bei der Nachhaltigkeit der SMS-Fortbildung eine Rolle spielen, die mit dieser Studie nicht erfasst wurden.

Die Vielzahl an unterschiedlichen Themenbereichen, die in der vorliegenden Studie behandelt wurden (z.B. Ausbildungssituation im Fach Musik, stimmliches Selbstkonzept, Bewertung der SMS-Fortbildung, Stimmbelastungen von Lehrern), resultierte zum einen aus der vorherigen Projektevaluation und zum anderen aus der Diversität des Themas Nachhaltigkeit von Lehrerbildung. Aufgrund dessen war es nicht möglich, alle Bereiche in der Tiefe zu erforschen. Unbehandelt blieben z.B. Fragen nach der nachhaltigen Veränderung der objektiv messbaren Stimmleistungen (s. Ergebnisse der Stimmfeldmessung in Forge & Gembris 2012) oder der Häufigkeit des Singens bzw. des Singverhaltens im Vergleich zu anderen Lehrern.

Die stimmphysiologischen Untersuchungen der vorherigen Projektevaluation (z.B. die Stimmfeldmessung, das logopädische Screening) konnten aufgrund des personellen Zeitaufwands von individuellen Einzelmessungen im Rahmen dieser Studie nicht ein weiteres Mal durchgeführt werden. Für den Vergleich der Singhäufigkeit bzw. des Singverhaltens der ehemaligen SMS-Teilnehmer zu anderen Lehrern in der Grundschule wäre eine Kontrollgruppe notwendig gewesen, was wiederum einen anderen Fokus der Arbeit nach sich gezogen hätte.

Unbehandelt blieb in dieser Studie außerdem die Perspektive der am SMS-Projekt teilnehmenden fachfremd unterrichtenden Grundschullehrer, die mittels Teamteaching durch Vokalpädagogen im Singen mit Schülern gefördert wurden (Säule 1). Zudem wurde ein Masterstudiengang im Rahmen des SMS-Projekts an der Musikhochschule Detmold eingeführt, der auf die stimmliche Professionalisierung von Absolventen der Studiengänge Schulmusik, Instrumentalpädagogik, Gesangspädagogik, Elementare Musikpädagogik oder Kirchenmusik ausgerichtet ist (Säule 3). Dieser Mehrdimensionalität des SMS-Projekts, die bereits durch die Projektkonzeption auf eine nachhaltige Förderung des Singens in der Region OWL abzielte, konnte die vorliegende Dissertation nicht gerecht werden. Dies hätte den Umfang überschritten. In dem folgenden Kapitel 12 wird deshalb abschließend durch einen Ausblick auf die Fortführungen des Projekts über die aus SMS hervorgegangenen Initiativen und Nachwirkungen berichtet.

12 FORTFÜHRUNGEN UND WEITERENTWICKLUNGEN DES SMS-PROJEKTS

Die Laufzeit und finanzielle Förderung des Projekts *Singen macht Sinn* ist im Sommer 2011 ausgelaufen. Das Singförderprojekt wurde damit offiziell beendet. An den Bildungsinstitutionen sind aber auch fünf Jahre nach der Beendigung des Projekts noch zahlreiche Fortführungen und Weiterentwicklungen zu finden. Neben den individuellen Entscheidungsprozessen der Fortbildungsteilnehmer bzw. der Lernenden trägt ebenfalls die Projektkonzeption dazu bei, inwiefern Förderprojekte nachhaltig in der Bildungslandschaft wirken.

„Nachhaltigkeit ist dann gegeben, wenn die Projekte nach Ende der Förderung weiterexistieren, dazu in der Lage sind, das einmal erreichte personelle, institutionelle und infrastrukturelle Leistungsniveau zu konsolidieren, sowie die Fähigkeit besitzen, sich an veränderte Bedingungen anzupassen“ (zit. nach Schübler 2007a).

Schon in der Konzeption des SMS-Projekts wurde der Nachhaltigkeitsgedanke von den Initiatoren verankert. Das Vier-Säulenmodell, das dem SMS-Projekt zugrunde liegt, war stets auf eine nachhaltige Singförderung über das Projektende hinaus ausgerichtet. Neben der Förderung der Singkompetenzen von Schülern und Lehrern in Grund- und Förderschulen (Säule 1) wurden deshalb auch angehende Lehrer während ihres Referendariats (Säule 2) und Lehramtsstudiums (Säule 4) geschult, die auch nach Projektende die Singfähigkeiten von Schülern in der Schule fördern. Die Einführung des Masterstudiengangs „Singen mit Kindern“ an der Musikhochschule Detmold widmet sich zudem der langfristigen professionellen Singausbildung von Absolventen der Studiengänge Schulmusik, Instrumentalpädagogik, Gesangspädagogik, Elementare Musikpädagogik oder Kirchenmusik (Säule 3). Dieses mehrdimensionale Förderkonzept ist ein wesentlicher Grund, weshalb die Existenz des Projekts auch nach Ende der Projektlaufzeit in der Region OWL noch spürbar nachwirkt. Im Jahr 2016 bestehen folgende Fortführungen und Weiterentwicklungen des SMS-Projekts:

Die Grund- und Förderschulen (Säule 1) waren nach Projektabschluss selbst für die Finanzierung bzw. Weiterbeschäftigung der Vokalpädagogen verantwortlich (z.B. durch Fördervereine oder Stiftungen). Dies führte zwar dazu, dass nur an vier der insgesamt 21 SMS-Schulen der Vokalpädagoge weiter beschäftigt werden konnte. An fünf weiteren Schulen wurden aber andere Kooperationen zur musikalischen Bildung durch SMS angestoßen (z.B. Aufbau einer Chorschule). Nach Aussage des ehemaligen SMS-Projektleiters Stefan Simon bestätigten insgesamt elf Schulen, „dass das Singen bis heute im Unterricht bzw. im Schulalltag verankert ist“ (Simon 2015, S. 1). Ein entscheidender Faktor für die nachhaltigen Wirkungen in den

Grund- und Förderschulen war sicherlich, dass der pädagogische Projektleiter Lars Baumann auch nach Projektende als koordinierende Schnittstelle und Berater für Schulleitungen und Lehrer fungierte.

Die Fortsetzung des Moduls „Basiskompetenz Stimme“ an den vier Studienseminaren in OWL (Säule 2) stieß aufgrund der ungeklärten Frage der Trägerschaft und Finanzierung auf Schwierigkeiten. Ebenfalls problematisch war die im Jahr 2011 anstehende Verkürzung der Referendariatszeit von 24 auf 18 Monate, die der Singausbildung keine zeitlichen Ressourcen mehr einräumte. An den Studienseminaren wird das Modul „Basiskompetenz Stimme“ deshalb derzeit nicht mehr angeboten. Die Referendare haben aber die Möglichkeit, an den SMS-Seminaren der Universitäten teilzunehmen.

Am erfolgreichsten konnte das Modul „Basiskompetenz Stimme“ (Säule 4) im Seminarangebot der Universitäten Bielefeld und Paderborn integriert werden. Das Modul wird seit Projektbeginn regelmäßig an den beiden Hochschulstandorten angeboten und wird auch in Zukunft einen Platz im Seminarangebot haben.

An der Universität Paderborn werden seit dem Projektabschluss im Sommer 2011 pro Semester zwei bis drei Kurse für maximal 15 Studierende angeboten. Bis zum Wintersemester 2015/2016 werden voraussichtlich 228 Lehramtsstudierende das Modul erfolgreich mit einem Zertifikat absolviert haben (Krettenauer, Herzig & Hilligus 2015). An der Universität Bielefeld startet in jedem Wintersemester ein neuer Kurs „Basiskompetenz Stimme“ mit einer Teilnehmeranzahl von maximal 18 Studierenden.

An beiden Universitäten wird mittlerweile innerhalb des Seminars neben dem Singen auch das schulpraktische Gitarrenspiel vermittelt. Die Universität Paderborn reagierte hiermit auf die Bedürfnisse der Teilnehmer und die Ergebnisse der vorangegangenen Evaluation (vgl. Forge & Gembris 2012). Die Fortführung des Moduls „Basiskompetenz Stimme“ wird von den Universitäten selbstständig finanziert.

Der eingeführte Masterstudiengang „Singen mit Kindern“ an der Musikhochschule Detmold wird ebenfalls fortgesetzt. Bislang konnten sieben Studierende den Studiengang erfolgreich abschließen (Stand: November 2015). Die Absolventen arbeiten nach ihrer musikpädagogischen Ausbildung z.B. als Chorleiter, als Dozenten für Kinderstimmgebung oder im Bereich der vokalen Früherziehung (Arnold-Joppich 2015). Die Studiengangsleiterin Frau Prof.

Arnold-Joppich hat das Angebot der Musikhochschule Detmold mittlerweile um den neuen Studiengang „Gruppenmusizieren mit Grundschulkindern“ erweitert⁹³ (Simon 2015).

Eine weitere Singinitiative, die aus dem SMS-Projekt hervorging, ist „Minden singt!“.⁹⁴ Die Stadt Minden orientierte sich hierbei an der Säulenstruktur des ehemaligen SMS-Projekts. Im ersten Teilprojekt erarbeiten Musikpädagogen von insgesamt neun Mindener Grundschulen mit ihren Schülern den „Mindener Liederkalender“, der am Ende des Schuljahres bei einem Singfest einem Publikum präsentiert wird. In einem zweiten Teilprojekt wird das Prinzip des Teamteachings zwischen Vokalpädagogen und fachfremden Musiklehrkräften an vier dieser neun Grundschulen weitergeführt. Das Modul „Basiskompetenz Stimme“ wird als dritter Baustein im Rahmen von „Minden singt!“ für Lehrkräfte angeboten, die nicht Musik studiert haben, sich aber im Singen mit Kindern weiterqualifizieren möchten.

Nach Projektabschluss sind somit zahlreiche Weiterführungen und neue Initiativen zur Förderung des Singens entstanden, die das Singen auch in Zukunft in der Region Ostwestfalen-Lippe nachhaltig fördern und zu einer lebendigen Singkultur beitragen werden.

⁹³ Weitere Informationen zum Studiengang unter: <http://www.hfm-detmold.de/studium/elementare-musikpaedagogik/master-gruppenmusizieren-mit-grundschulkindern/querfloete/studiengang/ziele-und-kompetenzen/> (letzter Zugriff: 11.01.2016).

⁹⁴ Weitere Informationen zu dem Projekt „Minden singt!“ unter: <http://www.minden.de/internet/page.php?typ=2&site=7000672> (letzter Zugriff: 11.01.2016).

LITERATUR

- Adelmann, W. (1999): *Geeignete Tonlagen und Umfänge für das Singen von Liedern in Vorschulklassen: Überlegungen aufgrund von Stimmanalysen, Untersuchungen von Tonträgern und Liederbüchern sowie der Arbeit mit Vorschulkindern im Schuljahr 1996/97*. Hamburg: Kovač (Schriftenreihe Studien zur Schulpädagogik).
- Albrecht, G. & Albrecht, P. (2001). Modellversuche im Kontext von Nachhaltigkeit und Transfer. In G. Albrecht & W. Bähr (Hrsg.), *Verankerung von Innovationen in der Alltagsroutine von Modellversuchen – zur Nachhaltigkeit von Modellversuchen*. Berlin, Bonn: IFA-Verlag GmbH.
- Altenmüller, E. & Grossbach, M. (2003). Singen – Die Ursprache? Zur Hirnphysiologie des Gesanges. In Bundesverband deutscher Gesangspädagogen (Hrsg.), *Belcanto bis Belting – Stimme und Stil. Dokumentation 2002* (S. 58-66). Hamburg: Dr. Kovac.
- Altenmüller, E., Nagel, F., Grewe, O. & Kopiez, R. (2007). Zur Neurobiologie des Singens und der Wirkung von Gesang. In M. Fuchs (Hrsg.), *Singen und lernen: Kinder- und Jugendstimme, 1* (S. 91-105). Berlin: Logos.
- Ameland, M., Bartussek, D., Stemmler, G. & Hagemann, D. (2006). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (6. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Anders, L. C. (2010). Erwachsenenstimmen als Leitbilder für die Kinderstimme – Segen oder Fluch? In M. Fuchs (Hrsg.), *Wechselwirkungen zwischen Erwachsenen- und Kinderstimmen: Kinder- und Jugendstimme, 4* (S. 17-28). Berlin: Logos.
- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl, E., Schlutz, J. & Wittpoth, J. (2002). *Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung*. Hrsg. v. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main. Verfügbar unter: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2002/arnold02_01.pdf (letzter Zugriff: 16.01.2016).
- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl von Rein, E. & Schlutz, E. (2000). *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Sonderbeilage zum REPORT*. Frankfurt am Main. Verfügbar unter: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.pdf (letzter Zugriff: 16.01.2016).

- Arnold-Joppich, H. (2015). *Mini-Absolvent/innen-Studie*. Hochschule für Musik Detmold. Unveröffentlichtes Dokument.
- Arnold-Joppich, H., Baumann, L., Simon, S. & Tiemann, W. (Hrsg.). (2011). *Singen in der Grundschule. Ein Lehr- und Übungsbuch für die Praxis*. Rum/Innsbruck, Esslingen: Helbling.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter: <http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=10203> (letzter Zugriff: 14.01.2016).
- Awan, S. N. (1991). Phonetographic Profiles and Fo-SPL Characteristics of Untrained Versus Trained Vocal Groups. *Journal of Voice*, 5(1), 41-50.
- Awan, S. N. & Ensslen, A. J. (2010). A Comparison of Trained and Untrained Vocalists on the Dysphonia Severity Index. *Journal of Voice*, 24(6), 661-666.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2011). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (13. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer (Springer-Lehrbuch).
- Bastian, H. G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott.
- Bastian, H. G. & Fischer, W. (2006). *Handbuch der Chorleitung*. Mainz; New York: Schott.
- Bastian, H. G. & Hafen, R. (1990). (Musik-)Lehrer über ihre Fortbildung oder Lehrer sind fortbildungseinsichtig, aber fortbildungsabstinent. In T. Ott & U. Günther (Hrsg.), *Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung für den Musikunterricht*. Gegenwartsfragen der Musikpädagogik. Schriftenreihe der Bundesfachgruppe Musikpädagogik, Bd. 3 (S. 26-77). Essen: Die Blaue Eule.
- Bayerische Staatsregierung (2008). *Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I) vom 13. März 2008*. Verfügbar unter: <http://www.km.bayern.de/lehrer/lehrausbildung/rechtliche-grundlagen.html> (letzter Zugriff: 14.01.2016).
- Bechtel, D. (2013). *Gelingende Fortbildung: Professionelles Lernen zwischen Wunsch und Wirksamkeit. Eine qualitative Studie über die Bedeutung von Fortbildungen aus der*

- Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern*. Unveröffentlichte Dissertation, Hochschule für Musik und Tanz Köln.
- Bechtel, D. (2012). *Gelingende Fortbildung: Professionelles Lernen zwischen Wunsch und Wirksamkeit*. Exposé zur Ampf-Tagung 2012. Verfügbar unter: <http://www.ampf.info/index/jahrestagung/exposes> (letzter Zugriff: 14.01.2016).
- Bechtel, D. (2010). „Wie Lehrer lieber lernen“ – Eine qualitative Studie über die Rolle von Fortbildungen aus Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern. In N. Knolle (Hrsg.), *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik*, Bd. 31, Musikpädagogische Forschung, 31 (S. 179-199). Essen: Die Blaue Eule.
- Becker, R. (1993). Zur Bedeutung der beruflichen Weiterbildung für den Berufsverlauf. In A. Meier & U. Rabe-Kleberg (Hrsg.), *Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel* (S. 61-86). Neuwied: Hermann Luchterhand.
- Bele, I. V. (2008). The teacher's voice: vocal training in teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1), 41-57.
- Bernecker, C., Haag, L. & Pfeiffer, W. (2006). Musikalisches Selbstkonzept. Eine empirische Untersuchung. *Diskussion Musikpädagogik*, 29, 53-56.
- Bilger, F., Gnahs, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hrsg.). (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld: WBV.
- Bojack-Weber, R. (2012). *Singen in der Grundschule. Eine Untersuchung zur Singfähigkeit und zum Singverhalten von Grundschulkindern*. Augsburg: Wissner.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (vollst. überarb. und aktualisierte Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer (Springer-Lehrbuch).
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bovo, R., Galceran, M., Petruccelli, J. & Hatzopoulos, S. (2007). Vocal Problems Among Teachers: Evaluation of a Preventive Voice Program. *Journal of Voice*, 12(6), 705-722.
- Boyack, J. (2000). *'Sing? Not me!' A Study of Student Teachers' Singing Self-efficacy*. Master thesis. Massey University, Palmerston North, New Zealand.
- Brosius, F. (2013). *SPSS 21* (3. Aufl.). Heidelberg [u.a.]: mitp.

- Bruhn, H. (1988). *Harmonielehre als Grammatik der Musik. Propositionale Schemata in Musik und Sprache*. München: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Brumlik, M. (1999). Freiheit, Gleichheit, Nachhaltigkeit. Zur Kritik eines neuen Grundwerts. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 12/1999, 1460-1466.
- Brünger, P. (2003). *Singen im Kindergarten. Eine Untersuchung unter bayerischen und niedersächsischen Kindergartenfachkräften*. Augsburg: Wißner.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bundesamt für Statistik (2014). *2,7 Millionen Studierende im Wintersemester 2014/2015*, Pressemitteilung Nr. 419 vom 16.11.2014. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2014/11/PD14_419_213.html (letzter Zugriff: 16.01.2016).
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg.). (1997). *Agenda 21*. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro – Original Dokument in deutscher Übersetzung. Verfügbar unter: <http://www.agenda21-treffpunkt.de/archiv/ag21dok/index.htm> (letzter Zugriff: 16.01.2016).
- Busch, T. & Kranefeld, U. (2012). Sind Mädchen die besseren Optimisten im Umgang mit Musik? *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 3(1), 1-28.
- Chan, R. W. K. (1994). Does the Voice Improve with Vocal Hygiene Education? A Study of Some Instrumental Voice Measures in a Group of Kindergarten Teachers. *Journal of Voice*, 8(3), 279-291.
- Clift, S. M. & Hancox, G. (2010). The significance of choral singing for sustaining psychological wellbeing: findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany. *Music Performance Research*, 3(1), 79-96.
- Clift, S. M. & Hancox, G. (2001). The perceived benefits of singing: findings from preliminary surveys of a university college choral society. *The Journal of The Royal Society for the Promotion of Health*, 121(4), 248-256.
- Degé, F., Wehrum, S., Stark, R. & Schwarzer, G. (2014). Music lessons and academic self-concept in 12- to 14-year-old children. *Musicae Scientiae*, 18(2), 203-215.

- Deutscher Musikrat (2012). *Musikalische Bildung in Deutschland. Ein Thema in 16 Variationen*. Berlin. Verfügbar unter: http://www.miz.org/dokumente/2012_DMR_Grundsatzpapier_Musikalische_Bildung.pdf (letzter Zugriff: 16.01.2016).
- Deutsches Musikinformationszentrum (7/2014). *Chöre und Mitglieder in den Chorverbänden des Laienmusizierens*. Verfügbar unter: <http://www.miz.org/intern/uploads/statistik41.pdf> (letzter Zugriff: 16.01.2016).
- Deutsches Musikinformationszentrum (10/2012). *Musikalische Aktivitäten von 9- bis 24-Jährigen 2011/12*. Verfügbar unter: <http://www.miz.org/intern/uploads/statistik4.pdf> (letzter Zugriff: 16.01.2016).
- Deutsches Musikinformationszentrum (2006). *Instrumentales und vokales Musizieren 2005 und 2000*. Verfügbar unter: <http://www.miz.org/intern/uploads/statistik40.pdf> (letzter Zugriff 16.01.2016).
- Drosdowski, G. (Hrsg.). (1994). *Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*, 8 Bände (2. Aufl.). Mannheim: Bibliogr. Inst. + Brockhaus.
- Duden (2011). *Stichwort „Nachhaltigkeit“*. Verfügbar unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Nachhaltigkeit> (letzter Zugriff: 16.01.2016).
- Duffy, O. M. & Hazlett, D. E. (2004). The Impact of Preventive Voice Care Programs for Training Teachers: A Longitudinal Study. *Journal of Voice*, 18(1), 63-70.
- Edelhoff, C. (1990). Lehrerfortbildung – Situation und Perspektiven. In T. Ott & U. Günther (Hrsg.), *Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung für den Musikunterricht*. Gegenwartsfragen der Musikpädagogik, 3 (S. 10-25). Essen: Die Blaue Eule.
- Eggert, D., Reichenbach, C. & Bode, S. (2003). *Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik*. Dortmund: Modernes Lernen, Borgmann.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes. Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- European Choral Association – Europa Cantat (ECA_EC) (2015). *Singing Europe. A pilot study*. Realised in the frame of the VOICE European Cooperation project with the support of the European Union. Verfügbar unter: <http://www.singingeurope.org> (letzter Zugriff: 16.01.2016).

- Forge, S. & Gembris, H. (2012). *Singförderung in der Grundschule. Evaluation des Projekts „Singen macht Sinn“*. Schriften des Instituts für Begabungsforschung in der Musik, Bd. 4. Münster: Lit.
- Franz-Özdemir, M. (2012). Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung, 33 (S. 132-151). Essen: Die Blaue Eule.
- Fuchs, M. (2010). Das Kind ist kein verkleinerter Erwachsener! Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen kindlichen, jugendlichen und erwachsenen Stimmen. In M. Fuchs (Hrsg.), *Wechselwirkungen zwischen Erwachsenen- und Kinderstimmen*. Kinder- und Jugendstimme, 4 (S. 9-16). Berlin: Logos-Verlag.
- Fuchs, M. (2008). *"Musik geht unter!" Eine Umfrage des Landesmusikrats zum Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur*. Päd. Hochschule Freiburg. Verfügbar unter: <http://www.tille-koch.de/ftp/menuek.pdf> (letzter Zugriff: 16.01.2016).
- Fuchs, M. (2003). „Was Hänschen nicht lernt...“. Plädoyer für den Aufbau musikalischer Kompetenz in der Grundschule. *Praxis Grundschule*, 6, 5-8.
- Fuchs, M. (2002). *„Eltern sollen Kinder zum Singen animieren“*. Stuttgarter Zeitung, Nr. 45 vom 22. Februar 2002, 45.
- Gembris, H. (2009). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* (3. Aufl.). Forum Musikpädagogik, 20. Augsburg: Wißner.
- Gembris, H. & Schellberg, G. (2007). Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter. *Jahrbuch Musikpsychologie*, Bd. 19. Göttingen: Hogrefe.
- GIZ - Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (2001). *E+Z - Entwicklung und Zusammenarbeit. Definitionen von Nachhaltigkeit*. Hrsg. v. der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung (D&E). Frankfurt (1). Verfügbar unter: <http://www3.giz.de/E+Z/zeitschr/ez101-6.htm> (letzter Zugriff: 23.10.2015).
- Göstl, R. (2007). Musikalisch-gesanglicher Gestus - wie verschiedene Literatur und klangliche Vorbilder Stimmen prägen. In M. Fuchs (Hrsg.), *Singen und lernen*. Kinder- und Jugendstimme, 1 (S. 151-161). Berlin: Logos.

- Gruhn, W. (2003). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung* (2. Aufl.). Hofheim: Wolke.
- Gutenberg, N. & Pietzsch, T. (2003). Pilotstudie zur Karriere von Lehrerstimmen mit stimm-pathologischem Befund bzw. Prognose eines stimmpathologischen Risikos unter Unter-richtsbelastung: Zwischenergebnisse. In L. C. Anders & U. Hirschfeld (Hrsg.), *Sprech-sprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen* (S. 111-120). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Häder, M. (2006). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hammann, C. (2005). *Übungsprogramm für eine gesunde Stimme*. München: Ernst Reinhardt.
- Hammann, C. (1996). Stimmstörungen im Lehrberuf – eine unumgängliche Berufserkran-kung? *Die Sprachheilarbeit - Fachzeitschrift für Sprachbehindertenpädagogik*, 41(2), 75-88.
- Hammel, L. (2012). Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd unterrich-tender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Er-scheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung, 33 (S. 237-255). Essen: Die Blaue Eule.
- Hammel, L. (2011). *Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musik-lehrer an Grundschulen. Eine qualitative Studie nach der Grounded Theory Methodo-logie*. Dissertation. Universität zu Köln, Köln.
- Hammel, L. (2008). Unterrichtsziele fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musik-lehrer der Primarstufe. Eine qualitativ-empirische Studie. *Diskussion Musikpädagogik*, 37, 25-32.
- Hammel, L. (2006). *Unterrichtsziele fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musik-lehrer der Primarstufe. Eine qualitativ-empirische Studie*. Unveröffentlichte Examens-arbeit. Köln.
- Hammer, S. (2005). *Stimmtherapie mit Erwachsenen: Was Stimmtherapeuten wissen sollten* (3. Aufl.). Praxiswissen Logopädie. Heidelberg: Springer Medizin.

- Harnischmacher, C. (1994). Üben und Persönlichkeit. Analyse des instrumentalen Übens im Zusammenhang mit Selbstkonzepten eigener instrumentaler Fähigkeiten sowie Handlungs- und Lageorientierung. In H. Gembris, R.-D. Kraemer & G. Maas, *Musikpädagogische Forschungsberichte 1993* (S. 281-289). Augsburg: Wissner.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hauff, V. (Hrsg.). (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven: Eggenkamp.
- Hazlett, D. E., Duffy, O. M. & Moorhead, S. A. (2009). Review of the impact of voice training on the vocal quality of professional voice users: implications for vocal health and recommendations for further research. *Journal of Voice*, 25(2), 181-191.
- Helmke, A. (1996). Studentische Evaluation der Lehre – Sackgassen und Perspektiven. Anmerkungen zum Beitrag von Rosemann & Schweer. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10(3/4), 181-186.
- Helmke, A. & van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 624-637.
- Hemming, J. (2002). *Begabung und Selbstkonzept. Eine qualitative Studie unter semiprofessionellen Musikern in Rock und Pop*. Münster: Lit.
- Henning, H. (2012). Die „Entdeckung des Kindes“ im 20. Jahrhundert. Anmerkungen zur Professionalisierung der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern. In B. Busch & C. Henzel (Hrsg.), *Kindheit im Spiegel der Musikkultur. Eine interdisziplinäre Annäherung* (S. 1-20). Augsburg: Wißner.
- Henning, H. (2011). Die „Entdeckung des Kindes“. *Diskussion Musikpädagogik*, 51, 48-51.
- Heye, A., Forge, S., Peters, C. & Gembris, H. (2015). *Evaluation des Projekts Musik im Kita-Alltag (MiKA). Abschlussbericht*. Universität Paderborn. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/MIKA_Evaluation_Weiterbildung_2015_final_lang.pdf (letzter Zugriff: 12.01.2016).
- Hofmann, G. (2007). Qualifikationsmerkmale von Studierenden der Musikpädagogik in Selbstzeugnissen. In G. Hofmann (Hrsg.), *Identität & Kreativität. Beiträge aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik* (S. 55-78). Augsburg: Wißner.

- Hofmann, G. (2000). Musikbezogenes und persönliches Selbstkonzept – Einzelergebnisse einer Studie über Musiker mit medizinischen Problemen. In N. Knolle (Hrsg.), *Kultureller Wandel und Musikpädagogik*. Musikpädagogische Forschung, 21 (S. 108-123). Essen: Die Blaue Eule.
- Hosbach, S. (2013). *Das Medium Liederbuch in der Grundschule der Bundesrepublik Deutschland. Eine kritische Bestandsaufnahme*. München: GRIN.
- Iller, C. & Kamrad, E. (2010). Auswirkungen von bildungspolitischen Förderprogrammen auf Organisationen der Weiterbildung am Beispiel eines Modellprojekts. In K. Dollhausen, T. C. Feld & W. Seitter (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung* (S. 177-196). Wiesbaden: VS Verlag.
- Jeanneret, N. C. (1995). *Developing preservice primary (elementary) teachers' confidence to teach music through a music fundamental course*. Dissertation. University of Sydney, Sydney. Department of Music.
- Jentschke, S. & Koelsch, S. (2007). Einflüsse von Entwicklungsveränderungen auf die Musikwahrnehmung und die Beziehung von Musik und Sprache. In M. Fuchs. (Hrsg.), *Singen und Lernen*. Kinder- und Jugendstimme, Bd. 1 (S. 67-90). Berlin: Logos.
- de Jong, F.I.C.R.S., Kooijman, P.G.C., Thomas, G., Huinck, W.J., Graamans, K. & Schutte, H.K. (2006). Epidemiology of Voice Problems in Dutch Teachers. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 58, 186-198.
- Jüdes, U. (1996). *Das Paradigma „Sustainable Development“*. Nachhaltige Entwicklung im Hinblick auf ökologische, kulturelle, soziale und ökonomische Dimensionen. Gutachten im Auftrage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie Bonn. Kiel.
- Klingholz, F. (1990). *Das Stimmfeld. Eine praktische Anleitung zur Messung und Auswertung*. München: J. Peperny.
- Klusen, E. (1974). *Zur Situation des Singens in der Bundesrepublik Deutschland*. Der Umgang mit dem Lied, Bd. 1. Köln: Gerig.
- Knoll, R. (2009). *Singen in der Grundschule. Tagungsdokumentation*. Fachtagung vom 25. Juni 2009 im Rathaus der Stadt Neuss. Essen: Klartext.
- Kooijman, P. & Thede, T. (2010). Therapie und Rehabilitation der Pädagogen-Stimme. Hintergründe und Betrachtungsweisen. In M. Fuchs (Hrsg.), *Wechselwirkungen zwischen*

- Erwachsenen- und Kinderstimmen*. Kinder- und Jugendstimme, 4 (S. 61-74). Berlin: Logos.
- Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.). (2013a). *JeKi Forschungsprojekte: Informationen zu den einzelnen Projekten des Forschungsprogramms*. Verfügbar unter: <http://www.jeki-forschungsprogramm.de/forschungsprojekte> (letzter Zugriff: 16.01.2016).
- Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.). (2013b). *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität*. Verfügbar unter: http://www.jeki-forschungsprogramm.de/wp-content/uploads/2009/03/Brosch%C3%BCre_final.pdf (letzter Zugriff: 16.01.2016).
- Kranefeld, U. & Krause, M. (2011). Vom Sinn des Singens - Rekonstruktion von Begründungszusammenhängen. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szszeponiak (Hrsg.), *Singen und Lernen - Perspektiven auf schulische und außerschulische Vokalpraxis* (S. 119-138). Aachen: Shaker-Verlag.
- Krettenauer, T., Herzig, B. & Hilligus, A. (2015). *Förderantrag für das Wahlmodul „Basiskompetenz Stimme und Singen mit Kindern“*. Universität Paderborn. Unveröffentlichtes Dokument.
- Kreutz, G. & Brünger, P. (2012). Musikalische und soziale Voraussetzungen des Singens: eine Studie unter deutschsprachigen Chorsängern. *Musicae Scientiae*, 16(2), 168-184.
- Krupp-Schleußner, V. & Lehmann-Wermser, A. (2016). Kulturelle Teilhabe aus einer Befähigungsperspektive. Ergebnisse aus der Studie Wirkungen und langfristige Effekte musikalischer Angebote (WilmA-Kulturelle Teilhabe). In U. Kranefeld, Koordinierungsstelle des BMBF Forschungsschwerpunkts „Musikalische Bildungsverläufe“ (Hrsg.), *Musikalische Bildungsverläufe nach der Grundschulzeit. Ausgewählte Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Adaptivität, Teilhabe und Wirkung* (S. 55-69). Dortmund: Technische Universität Dortmund.
- Kuckartz, U., Ebert, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2009): *Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2013). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2012 – 2025*. Dokumentation Nr. 201. Berlin. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_201_LEB_LEA_2013.pdf (letzter Zugriff am: 07.01.2016).
- Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW) (2015). *Absolventen im Grundschullehramt Musik in NRW*. Datenlieferung auf Anfrage von Stephanie Forge. Auskunft Schulstatistik, Referat 513 – Bildung. Düsseldorf.
- Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW) (2013). *Lehrkräfte an Grundschulen in NRW*. Datenlieferung auf Anfrage von Stephanie Forge. Auskunft Schulstatistik, Referat 513 – Bildung. Düsseldorf.
- LeBorgne, W. D. & Weinrich, B. D. (2002). Trained Versus Untrained Voices Phonetogram Changes for Trained Singers Over a Nine-Month Period of Vocal Training. *Journal of Voice*, 16(1), 37-43.
- Lehmann, K., Hammel, L. & Niessen, A. (2012). „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*. Musikpädagogische Forschung, 33 (S. 195-212). Essen: Die Blaue Eule.
- Leidenfrost, J., Götz, K. & Gerhard, H. (1999). *Persönlichkeitstrainings im Management. Methoden, subjektive Erfolgskriterien und Wirkungen*. München, Mering.
- Lemke, S. (2003). Stimmliche und sprecherische Auffälligkeiten Studierender. In L. C. Anders & U. Hirschfeld (Hrsg.), *Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen* (S. 193-200). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lipowsky, F. (2011). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 398-417). Münster, München, Berlin [u.a.]: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? *Die Deutsche Schule*, 96(4), 462-479.
- Lüdtke, O., Köller, O., Artelt, C., Stanat, P. & Baumert, J. (2002). Eine Überprüfung von Modellen zur Genese akademischer Selbstkonzepte. Ergebnisse aus der PISA-Studie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(3/4), 151-164.

- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: a social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H. W. (2005): Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Jg. 19, H. 3, 119-127.
- Marsh, H. W. (1992). *Self Description Questionnaire (SDQ) II. A Theoretical and Empirical Basis for the Measurement of Multiple Dimensions of Adolescent Self-Concept. An Interim Test Manual and Research Monograph*. Macarthur, Australia: University of Western Sydney.
- Marsh, H. W. (1989). *Self Description Questionnaire (SDQ) III. A Theoretical and Empirical Basis for the Measurement of Multiple Dimensions of Late Adolescent Self-Concept. An Interim Test Manual and a Research Monograph*. Campbelltown, New South Wales: University of Western Sydney.
- Marsh, H. W. (1987). The big fish little pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and Math Self-Concepts. An Internal/External Frame of Reference Model. *American Educational Research Journal*, 23(1), 129-149.
- Marsh, H. W. (1985). *Self Description Questionnaire (SDQ). An instrument for measuring multiple dimensions of preadolescent self-concept*. Sydney, Australia: Department of Education, University of Sydney.
- Martins, R. H., Pereira, E. R., Hidalgo, C. B. & Tavares, E. L. (2014). Voice disorders in teachers. A review. *Journal of Voice*, 28(6), 716-724.
- Mendes, A. P., Rothman, H. B., Sapienza, C. & W. S. Brown, J. (2003). Effects of Vocal Training on the Acoustic Parameters of the Singing Voice. *Journal of Voice*, 17(4), 529-543.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW NRW) (2015). *Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen (ADO) vom 18.06.2012 (Stand: 01.06.2015)*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Dienstrecht/Grundlegend/ADO.pdf> (letzter Zugriff: 16.01.2016).

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW NRW) (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach Verlag (Schule in NRW, 2012). Verfügbar unter: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf (letzter Zugriff: 14.01.2016).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (MSW NRW) (2002). *Lehrerausbildungsgesetz 2002. Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 2. Juli 2002 (Stand: 01.06.2015)*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf> (letzter Zugriff: 14.01.2016).
- Mohr, A. (2008). Kinderlieder in Liederbüchern – Förderung oder Gefährdung der Stimme? *Vox Humana*, Jahrgang 3, Heft 3 2/2008, 17-18.
- Mohr, A. (2007). Wünsche des Kinderstimmbildners an Qualifikation und Ausbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen. In M. Fuchs (Hrsg.), *Singen und lernen. Kinder- und Jugendstimme*, 1 (S. 141-149). Berlin: Logos.
- Mohr, A. (2004). *Kinderlieder in Liederbüchern – Förderung oder Gefährdung der Stimme? Gedanken zu einem Kriterienkatalog für die stimmliche Eignung von Kinderliedern*. Vortrag beim „Tag der Kinderstimme“ an der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz/Donau am 06.10.2004. Verfügbar unter: <http://www.kinderstimmbildung.de/linz.pdf> (letzter Zugriff: 14.01.2016).
- Möller, J. & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte. Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche. *Psychologische Rundschau*, 55(1), 19-27.
- Morton, V. & Watson, D.R. (2001). The impact of impaired vocal quality on children's ability to process spoken language. *Logoped Phoniatr Voco*, 26(1), 17-25.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des „Selbst“. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Nagel, M. (2012). *Singen an niedersächsischen Grundschulen. Eine quantitative Untersuchung zu Unterrichtspraxis und Lehrermeinungen*. Essen: Die Blaue Eule.
- Nawka, T., Franke, I. & Galkin, E. (2006). Objektive Messverfahren in der Stimmdiagnostik. *Forum Logopädie*, 4(20), 14-21.

- Nawka, T., Wiesmann, U. & Gonnermann, U. (2003). Validierung des Voice Handicap Index (VHI) in der deutschen Fassung. *HNO*, 51(11), 921-930.
- Niessen, A. (2008). Anmerkungen zum Singen aus sozialisationstheoretischer Perspektive. In A. Lehmann-Wermser & A. Niessen (Hrsg.), *Aspekte des Singens. Ein Lehrbuch. Musikpädagogik im Fokus*, 1 (S. 35-49). Augsburg: Wißner.
- Niessen, A. (2007). Musikalische und pädagogische Selbstkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern. *Diskussion Musikpädagogik*, 33, 30-40.
- Niessen, A. (2006). *Individualkonzepte von Musiklehrern*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Bd. 6. Berlin: Lit.
- Nusseck, M. (2015). *Stimmt die Stimme, stimmt die Stimmung*. Abstract des Workshops vom 8. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung vom 26. und 27. März 2015 an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Nusseck, M., Spahn, C., Echternach, M. & Richter, B. (2013). Stimmt die Stimme, stimmt die Stimmung – Lehrerstimme und Lehrgesundheit am Freiburger Institut für Musikermmedizin. *Pädagogik*, 65(6), 54-55.
- Pant, H. A., Stanat, P., Schroeders, U., Roppelt, A., Siegle, T. & Pöhlmann, C. (2013). *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster; Berlin [u.a.]: Waxmann.
- Pfeiffer, W. (2007). Das musikalische Selbstkonzept. Effekte und Wirkungen. *Diskussion Musikpädagogik*, 33, 40-44.
- Puchalla, D., Dartenne, C. M. & Roeßler, A. (2013). *Was zählt die Stimme einer Lehrkraft?* Verfügbar unter: http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/PERSONALPAGES/_pqr/puchalla_dagmar/images/Publikation_Kurzversion_fuer_Schulen-1.pdf (letzter Zugriff: 14.01.2016).
- Rammstedt, B. (2004). *Zur Bestimmung der Güte von Multi-Item-Skalen. Eine Einführung*. How-to-Reihe, Nr. 12. Mannheim: ZUMA.
- Reimers, A. (2012). *Laienmusizieren*. Hrsg. v. Deutsches Musikinformationszentrum. Bonn. Verfügbar unter: http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/06_Laienmusizieren/reimers.pdf (letzter Zugriff: 14.01.2016).

- Retelsdorf, J., Bauer, J., Gebauer, S. K., Kauper, T. & Möller, J. (2014). Erfassung berufsbezogener Selbstkonzepte von angehenden Lehrkräften (ERBSE-L). *Diagnostica*, 60(2), 98-110.
- Reynolds, J. W. (1992). *Music Education and Student Self-Concept. A Review of Literature*. Verfügbar unter: <http://music.arts.usf.edu/rpme/rpmereyn.htm> (letzter Zugriff: 18.04.2014).
- Richards, C. (1999). Early Childhood Preservice Teachers' Confidence in Singing. *Journal of Music Teacher Education* 9(1), S. 6-17.
- Richter, B., Nusseck, M., Spahn, C. & Echternach, M. (2015). Effectiveness of a Voice Training Program for Student Teachers on Vocal Health. *Journal of Voice*, 1-8. Verfügbar unter: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0892199715000983> (letzter Zugriff: 11.01.2016).
- Rogerson, J. & Dodd, B. (2005). Is there an effect of dysphonic teachers' voices on children's processing of spoken language? *Journal of Voice*, 19(1), 47-60.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Roy, N., Merrill, R., Thibeault, S., Gray, S. & Smith, E. (2004). Voice disorders in teachers and the general population: effects on work performance, attendance, and future career choices. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47(3), 542-551.
- Schellberg, G. (2005). Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer. In J. Vogt (Hrsg.), *Musiklernen im Grundschulalter* (S. 78-93). Essen: Die Blaue Eule.
- Schilling-Sandvoß, K. (2011). Aspekte der Liedauswahl in der Grundschule und Sekundarstufe I. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szszeponiak (Hrsg.), *Singen und Lernen - Perspektiven auf schulische und außerschulische Vokalpraxis* (S. 139-154). Aachen: Shaker.
- Schmitz, G. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 14(1), S. 12-15.
- Schneider, B. & Bigenzahn, W. (2007), *Stimmdiagnostik. Ein Leitfaden für die Praxis*. Wien: Springer.

- Schrader, J. & Berzbach, F. (2005). *Empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung*. Bonn (DIE). Verfügbar unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/schrader05_01.pdf (letzter Zugriff: 14.01.2016).
- Schuler, H. & Prochaska, M. (2001). *Leistungsmotivationsinventar. Dimensionen berufsbezogener Leistungsorientierung. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Schüßler, I. (2007a). *Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen*. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 49. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Schüßler, I. (2007b). Nachhaltigkeit in der Bildung - Verwendungskontexte, Konzepte und offene Fragen. In U. Greb (Hrsg.), *Berufliche Bildung als nachhaltige Ressource. Entwicklung und Entfaltung versus Zurichtung und Vereinnahmung* (S. 59-86). Frankfurt am Main: Ges. zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Schüßler, I. (2001). Nachhaltiges Lernen. In H. Geißler, R. Güttler, M. Jagenlauf & R. Winkler (Hrsg.), *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen*, Bd. 45 (S. 1-27). Neuwied: Luchterhand.
- Schwanzer, A. (2002). *Entwicklung und Validierung eines deutschsprachigen Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener*. Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 74. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Verfügbar unter: https://www.mpib-berlin.mpg.de/sites/default/files/schriften/Materialien/Materialien_074/pdf/Materialien_Bildungsforschung_MPIB_074.pdf (letzter Zugriff: 16.01.2016)
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Simberg, S., Sala, E. & Rönnekaa, A.-M. (2004). A Comparison of the Prevalence of Vocal Symptoms Among Teacher Students and Other University Students. *Journal of Voice*, 18(3), 363-368.
- Simon, S. (2015). „Wir haben natürlich weitergemacht“ – Zu den Auswirkungen und Entwicklungen in den an SMS – Singen macht Sinn beteiligten Institutionen seit dem Ende der Projektlaufzeit (Sommer 2011). Hochschule für Musik Detmold. Unveröffentlichtes Dokument.
- Simon, S. (2011). *SMS-Kurse an den Studienseminaren und Universitäten*. Hochschule für Musik Detmold. Unveröffentlichtes Dokument.

- Spiewak, M. (2013). *Es liegt an den Lehrern. Wie kann westdeutscher Unterricht besser werden? Was macht gute Lehrerfortbildung aus? Ein Gespräch mit den Bildungsforschern Petra Stanat und Hans Anand Pant.* Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2013/43/lehrer-fortbildung-unterricht> (letzter Zugriff: 14.01.2016).
- Spychiger, M. (2010). *Das musikalische Selbstkonzept. Konzeption des Konstrukts als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messverfahrens.* Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaften. Frankfurt a.M.: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, Fachbereich 2.
- Spychiger, M. (2007). „Nein, ich bin unbegabt und liebe Musik“. Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. *Diskussion Musikpädagogik*, 33, 9-20.
- Spychiger, M. (2006). Musikalische Fähigkeiten bilden sich nicht von selbst. In M. Fuchs & G. Brunner (Hrsg.), *Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht.* Musikwissenschaft, Musikpädagogik in der Blauen Eule, 75 (S. 11-30). Essen: Die Blaue Eule.
- Spychiger, M., Allesch, C., Oebelsberger, M. (2007). *Entwicklung des professionellen Selbst von Musiklehrpersonen.* Schlussbericht zu SNF Betrag Pi0i1 – 117245/1. Unveröffentlichtes Dokument.
- Spychiger, M., Gruber, L. & Olbertz, F. (2009). Musical Self-Concept. Presentation of a Multi-Dimensional Model and Its Empirical Analyses. In *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)*, Jyväskylä, Finland. Verfügbar unter: http://www.hfmdk-frankfurt.info/fileadmin/Dateien/Forschung_und_Projekte/MusicalSelfconcept_PaperESCOM09-_Spychiger_01.pdf (letzter Zugriff: 04.04.2015).
- Sulter, A. M., Schutte, H. K. & Miller, D. G. (1995). Differences in Phonetogram Features Between Male and Female Subjects With and Without Vocal Training. *Journal of Voice*, 9(4), 363-377.
- Swain, N. & Bodkin-Allen, S. (2014). Can't sing? Won't sing? Aotearoa/New Zealand 'tone-deaf' early childhood teachers' musical beliefs. *British Journal of Music Education*, 31(03), 245-263.
- Tavares, E.L.M. & Martins, R.H.G. (2007). Vocal Evaluation in Teachers With or Without Symptoms. *Journal of Voice*, 21(4), 407-414.

- Telemachou, N. N. (2007). *“I know my limitations, I don’t have illusions.” Generalist Student Teachers’ Self-Efficacy Beliefs about Teaching Music in Primary School.* (Symposium: Improving Primary Music Teaching – International Perspectives on Policies and Practices). University of Cyprus. Verfügbar unter: education.exeter.ac.uk/download.php?id=3521 (letzter Zugriff: 11.02.2009).
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland.* Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Thielsch, M. T. (2008). *Ästhetik von Websites. Wahrnehmung von Ästhetik und deren Beziehung zu Inhalt, Usability und Persönlichkeitsmerkmalen.* Münster, Westf: Monsenstein und Vannerdat.
- Tiedemann, J. & Mahecha-Billmann, E. (2007). Macht das Fachstudium einen Unterschied? Zur Rolle der Lehrerexpertise für Lernerfolg und Motivation in der Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogik* 53(1), 58-73.
- Tiemann, W. (2009). *Zielkompetenzen für die LAA und die Lehramtsstudierenden.* Hochschule für Musik Detmold. Unveröffentlichtes Dokument.
- Tietgens, H. (1993). Was sind Maßstäbe für Bildungswirkung? *Grundlagen der Weiterbildung GdWZ*, 4(4), 219-220.
- Timmermans, B., Bodt, M. S. D., Wuyts, F. L. & de Heyning, P. H. V. (2004). Training Outcome in Future Professional Voice Users after 18 Months of Voice Training. *Folia Phoniatr Logop*, 56(2), 120-129.
- Timmermans, B., Bodt, M.S de, Wuyts, F.L, Boudeqijns, A., Clement, G., Peeters, A. & van de Heyning, P.H (2002). Poor Voice Quality in Future Elite Vocal Performers and Professional Voice Users. *Journal of Voice*, 16(3), 372-382.
- Universität Bremen (Hrsg.). (2013). *Wilma – Wirkungen und langfristige Effekte musikalischer Angebote – Projektbeschreibung.* Verfügbar unter: <http://www.musik.uni-bremen.de/de/forschung/musikpaedagogische-forschungsprojekte/wilma-wirkungen-und-effekte-langfristiger-musikalischer-angebote.html> (letzter Zugriff: 16.01.2016).
- Valentine, J. C., DuBois, D. L. & Cooper, H. (2004). The relations between self-beliefs and academic achievement: A systematic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133.
- Vilkman, E. (2000). Voice Problems at Work: A Challenge for Occupational Safety and Health Arrangement. *Folia Phoniatr Logop*, 52(1-3), 120-125.

- Vispoel, W. P. (1995). Self-Concept in Artistic Domains: An Extension of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) Model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134-153.
- Vispoel, W. P. (1993). The Development and Validation of the Arts Self-Perception Inventory for Adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 53(4), 1023-1033.
- Vogt, H. (2006). Musikalische Alphabetisierung in der Grundschule – Traum oder Möglichkeit? Zwischenauswertung im Landesschulversuch Musikbetonte Grundschule (MuGS) in Sachsen-Anhalt. In N. Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (S. 105-126). Essen: Blaue Eule.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2010). Berufswunsch Musiklehrer/in. Motive und Selbstbild. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 1(2), 1-18.
- Werner, D. (2000). Verbreitung, Zielsetzungen und Perspektiven von Zusatzqualifikationen – Ergebnisse einer bundesweiten Umfrage. In K. Berger (Hrsg.), *Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildungspraxis. Aktuelle Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen und Fördervorhaben*. Berichte zur beruflichen Bildung, H. 241 (S. 38-59). Bielefeld: Bertelsmann.
- Westermann, R. (2010). Studienzufriedenheit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S.829-836) Weinheim: Beltz.
- Wilcox, S. & Uptis, R. (2002). Strengthening the Teaching of Music Educator in Higher Education. In R. Colwell & C. Richardson (Hrsg.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 850-854). Oxford: Oxford University Press.
- Wild, E. & Möller, J. (2015). *Pädagogische Psychologie* (2., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer.
- Wing, H. D. (1961). *Standardised tests of musical intelligence*. The Mere, England: National Foundation for Educational Research.
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (2002). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen. Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen*. Hannover. Verfügbar unter: http://www.wk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=19799&article_id=72397&psmand=155 (letzter Zugriff: 16.01.2016).
- Wolf, A., Wolpert, L. & Kopiez, R. (2013). Freude am Singen bei 10- bis 12-Jährigen: Möglichkeiten der musikpädagogischen Einflussnahme. In W. Auhagen, C. Bullerjahn & H.

- Höge (Hrsg.), *Musikpsychologie - Interdisziplinäre Ansätze*. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie, 23 (S. 94-115).Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Wuyts, F. L., de Bodt, M., Molenberghs, G., Remacle, M., Heylen, L., van Lierde, K., Raes, J. & van de Heyning, P. (2000). The Dysphonia Severity Index. An Objective Measure of Vocal Quality Based on a Multiparameter Approach. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43(3), 796-809.
- Wysser, C., Hofer, T. & Spychiger, M. (2005). *Musikalische Biografie. Zur Bedeutung des Musikalischen und dessen Entwicklung im Lebenslauf, unter besonderer Berücksichtigung des schulischen Musikunterrichts und der pädagogischen Beziehungen*. Schlussbericht an die Forschungskommission der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern (Forschungsprojekt Nr. 0002S02).
- Yeung, A. S. & Wong, E. K. P. (2004). *Teacher Selfconcept Enhancement. Effects of an In-Service Training Program in Hong Kong*. Verfügbar unter: http://www.self.ox.ac.uk/Conferences/2004_Yeung_Wong.pdf (letzter Zugriff: 20.02.2011).

ABBILDUNGEN

Abbildung 1: Absolventen im Grundschullehramt Musik in NRW (1994-2014) (IT.NRW 2015).....	46
Abbildung 2: Selbstkonzept-Modell nach Shavelson et al. (1976).....	58
Abbildung 3: Multi-dimensional model of musical self-concept (Spychiger et al. 2009, S. 2).....	61
Abbildung 4: Beziehungen zwischen den teilbereichsspezifischen Selbstkonzepten (Niessen 2007, S. 33).....	61
Abbildung 5: Dimensionen des musikalischen Selbstkonzepts.....	63
Abbildung 6: Bedeutungs- und Verwendungskontexte des Begriffs „Nachhaltiges Lernen“ (Schüßler 2001, S. 2).....	75
Abbildung 7: Vernetztheit und Mehrdimensionalität nachhaltigen Lernens (Schüßler 2001, S. 18).....	78
Abbildung 8: Untersuchungsablauf.....	94
Abbildung 9: Nachhaltige Wirkungen von SMS.....	120
Abbildung 10: Nachhaltige Wirkungen von SMS und ihre Einflussfaktoren.....	124
Abbildung 11: Screeplot „Gestaltung des Singens in der Schule“.....	139
Abbildung 12: Screeplot „Stimmliches Selbstkonzept“.....	145
Abbildung 13: Verteilung der SMS-Teilnehmer nach Teilnahmemodus.....	153
Abbildung 14: Instrumentalkenntnisse.....	155
Abbildung 15: Singerfahrungen neben SMS.....	155
Abbildung 16: Klassenstufe.....	156
Abbildung 17: Erteilter Musikunterricht.....	157
Abbildung 18: Sicherheit beim Unterrichten des Fachs Musik.....	157
Abbildung 19: Fächer im Studium und Beruf.....	158
Abbildung 20: Stellenwert von Musik.....	159
Abbildung 21: Musikangebote der Schulen.....	160
Abbildung 22: Der Nutzen der SMS-Inhalte aus Sicht der Schulpraxis.....	162
Abbildung 23: Gewinne und Erfahrungen.....	164
Abbildung 24: Fehlende Inhalte.....	166
Abbildung 25: Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung.....	166
Abbildung 26: Präferenz für den Zeitpunkt einer Fortbildungsteilnahme.....	167

Abbildung 27: Gründe für die Präferenz des Teilnahmezeitpunkts	168
Abbildung 28: Häufigkeit des Singens	170
Abbildung 29: Häufigkeit des Singens im Vergleich zu anderen Lehrern	171
Abbildung 30: Vorhandene Zeit im Schulalltag	172
Abbildung 31: In welchem Fach singen Sie am häufigsten?	174
Abbildung 32: In welchem Fach singen Sie am wenigsten?	174
Abbildung 33: Hinderungsgründe	175
Abbildung 34: Gelingen beim Singen	176
Abbildung 35: Schwierigkeiten beim Singen	177
Abbildung 36: Anwendung der SMS-Inhalte im Unterricht (Faktor 1)	178
Abbildung 37: Unterrichtsklima beim Singen (Faktor 2)	179
Abbildung 38: Methodenvielfalt (Faktor 3)	180
Abbildung 39: Einsatz von Instrumenten und Noten (Faktor 4)	181
Abbildung 40: Zielgerichtetes Vorgehen und Reflexion (Faktor 5)	182
Abbildung 41: Anforderungen beim Singen an die Lehrperson (Faktor 6)	183
Abbildung 42: Wahrgenommene Stimmbelastung beim Singen	184
Abbildung 43: Austausch mit Kollegen	187
Abbildung 44: Anstoß zu Instrumental-/ Gesangsunterricht	188
Abbildung 45: Teilnahme an Musikfortbildungen	189
Abbildung 46: Andere Fortbildungen im Vergleich	190
Abbildung 47: Rolle der Zusatzqualifikation im Bewerbungsverfahren	191
Abbildung 48: Stellenwert von Musik und Singen	193
Abbildung 49: Gefallen des eigenen Stimmklangs	193
Abbildung 50: Einschätzung der eigenen Fähigkeiten	194
Abbildung 51: Personenbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen (Faktor 1)	195
Abbildung 52: Unterrichtsbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen (Faktor 2)	196
Abbildung 53: Unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz (Faktor 3)	197
Abbildung 54: Schwierigkeit der Item-Einschätzung	198
Abbildung 55: Selbstkonzeptveränderungen in der Retrospektive	201
Abbildung 56: Übersicht über die Ergebnisse der nachhaltigen Wirkungen von SMS und ihre Einflussfaktoren	225
Abbildung 57: Singhäufigkeit nach Klassenstufe (U -Test: $p = .030$)	295
Abbildung 58: Singhäufigkeit nach Singerfahrung (U -Test: $p = .025$)	296
Abbildung 59: Singhäufigkeit nach Instrumentalerfahrung (U -Test: $p = .031$)	296

Abbildung 60: Singhäufigkeit nach Fortbildungsteilnahme (U -Test: $p < .001$).....	297
--	-----

TABELLEN

Tabelle 1: Das Säulenmodell des SMS-Projekts.....	15
Tabelle 2: SMS-Kurse an den Studienseminaren (Simon 2011)	17
Tabelle 3: SMS-Kurse an den Universitäten (Simon 2011)	17
Tabelle 4: Kompetenzerwartungen im Bereich <i>Musik machen mit der Stimme</i> am Ende der Klasse 4 (MSW NRW 2008, S. 91-92).....	38
Tabelle 5: Exemplarische Auszüge der Kompetenzerwartungen in den Lehr- plänen der Grundschule NRWs mit dem Bezug <i>Singen</i> (MSW NRW 2008).....	39
Tabelle 6: Grundschulen in NRW mit mind. einer Musiklehrkraft mit Lehrbefähigung (IT.NRW 2013)	47
Tabelle 7: Musikunterrichtende Lehrkräfte an Grundschulen in NRW (IT.NRW 2013)	48
Tabelle 8: Interview-Stichprobe.....	98
Tabelle 9: Musikalische Aus- und Fortbildung der Interviewpartner	99
Tabelle 10: Hypothesenüberblick.....	128
Tabelle 11: Faktorladungen „Gestaltung des Singens“ nach Varimax-Rotation.....	139
Tabelle 12: Inhaltliche Bedeutung und Reliabilität der Faktoren „Gestaltung des Singens“	140
Tabelle 13: Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse „Anwendung der SMS-Inhalte“.....	141
Tabelle 14: Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse „Unterrichtsklima beim Singen“	142
Tabelle 15: Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse „Methodenvielfalt“	142
Tabelle 16: Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse „Einsatz von Instrumenten und Noten zur Singbegleitung“	143
Tabelle 17: Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse „Zielgerichtetes Vorgehen und Reflexion“	143
Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen „Anforderungen an die Lehrperson“	144
Tabelle 19: Faktorladungen „Stimmliches Selbstkonzept“ nach Varimax Rotation	146
Tabelle 20: Inhaltliche Bedeutung und Reliabilität der Faktoren „Stimmliches Selbstkonzept“	146
Tabelle 21: Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse „Personenbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen“	147

Tabelle 22: Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse „Unterrichtsbezogene Singfähigkeiten und Einstellungen“	148
Tabelle 23: Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse „Unterrichtsbezogene Liederarbeitskompetenz“	149
Tabelle 24: Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse „Stimmbelastung beim Singen“	150
Tabelle 25: Faktorladungen „Stimmbelastung beim Singen“	151
Tabelle 26: Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse „Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung“	152
Tabelle 27: Faktorladungen „Zufriedenheit mit der SMS-Fortbildung“	152
Tabelle 28: Der Nutzen der SMS-Inhalte über drei MZP	163
Tabelle 29: SMS-Bewertung über drei MZP	164
Tabelle 30: Singanlässe	171
Tabelle 31: Einstellungen zum Singen über drei MZP ($N = 21$)	199
Tabelle 32: Unterrichtsbezogene Singfähigkeiten über drei MZP ($N = 22$)	200
Tabelle 33: Schulinterne Nachhaltigkeitsfaktoren	203
Tabelle 34: Personenbezogene Nachhaltigkeitsfaktoren	205
Tabelle 35: Ergebnisse des Mann-Whitney- U -Tests für die Variable „Häufigkeit des Singens“	208
Tabelle 36: Ergebnisse der Korrelationsanalysen für die Variable „Häufigkeit des Singens“	209
Tabelle 37: Tests der Zwischensubjekteffekte der Kovarianzanalyse für die abhängige Variable „Anwendung der SMS-Inhalte“	211
Tabelle 38: Multivariate Varianzanalyse für das „Stimmliche Selbstkonzept“	214
Tabelle 39: Tests der Zwischensubjekteffekte der Varianzanalyse für die abhängige Variable „Stimmbelastung beim Singen“	215
Tabelle 42: Überblick über die Annahme der Hypothesen	246
Tabelle 43: Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse „Selbstkonzept in der Retrospektive“	295

IV ANHANG

1. Interviewleitfaden	280
2. Fragebogen	281
3. Dokumentation der Itemkonstruktion	290
4. Statistische Tabellen und Abbildungen.....	295

1. Interviewleitfaden

Zur Person:

- Demographische Daten
- Wie ist Ihr musikalischer Werdegang?
- Welche Fächer haben Sie studiert?
- Welche Fächer unterrichten Sie in der Schule?


Zur SMS-Fortbildung:

- Aus welcher Motivation heraus haben Sie an SMS teilgenommen?
- Wie bewerten Sie rückblickend die SMS-Fortbildung?
- Welche Inhalte von SMS waren hilfreich für Ihren heutigen Unterricht?
- Was können Sie am meisten anwenden?
- Welche Inhalte waren überflüssig?
- Was waren die wichtigsten Fähigkeiten, die Sie bei SMS erworben haben?
- Singen Sie jetzt besser oder anders?
- Wie wird die Zusatzqualifikation im Singen von der Schulleitung eingeschätzt?
- Spielte die Zusatzqualifikation eine Rolle bei Ihrer Berufseinstellung?

Singanlässe, Funktionen und Ziele von Singen in der Schule:

- Bitte beschreiben Sie eine Unterrichtssituation, bei der Sie das Singen angeleitet haben.
- Wie gehen Sie vor, wenn Sie eine Unterrichtseinheit mit Singen planen?
- Wie führen Sie ein Lied ein?
- Was haben Sie von der SMS-Fortbildung angewendet?
- Warum singen Sie im Unterricht?
- Wie oft singen Sie mit den Schülern und zu welchen Anlässen?
- In welchem Unterricht singen Sie mit Ihren Schülern?
- Wie reagieren die Schüler?

2. Fragebogen

Seite 01												
												
Fragebogen zur "Nachhaltigkeit des SMS-Projekts in der Grundschulpraxis"												
<p>Liebe Teilnehmer am Projekt „Singen macht Sinn“ (SMS) !</p> <p>Im Rahmen meiner Dissertation möchte ich Sie nach Ihrer Teilnahme am Projekt „Singen macht Sinn“ zur Nachhaltigkeit der Weiterbildungsinhalte und zum Singen in der Grundschule befragen.</p> <p>Selbstverständlich bleiben Ihre Angaben anonym. Ebenso sind Ihre Angaben freiwillig und werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.</p> <p>Bitte achten Sie darauf, alle Fragen vollständig zu beantworten. Das Ausfüllen des Fragebogens wird etwa 20 Minuten dauern. Für Rückfragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.</p> <p>Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!</p> <p>Stephanie Forge, M.A.</p>												
<hr/> Seite 02												
<p>Bitte geben Sie einen Code an, um eine Zuordnung zu den vorherigen Befragungen zu ermöglichen</p> <table><tr><td>Erster Buchstabe des Geburtsortes</td><td><input type="text"/></td><td>(z.B. Paderborn = P)</td></tr><tr><td>Erster Buchstabe des Vornamens der Mutter</td><td><input type="text"/></td><td>(z.B. Doris = D)</td></tr><tr><td>Erster Buchstabe des Vornamens des Vaters</td><td><input type="text"/></td><td>(z.B. Michael = M)</td></tr><tr><td>Letzte Zahl des Geburtsjahres</td><td><input type="text"/></td><td>(z.B. 1984 = 4)</td></tr></table>	Erster Buchstabe des Geburtsortes	<input type="text"/>	(z.B. Paderborn = P)	Erster Buchstabe des Vornamens der Mutter	<input type="text"/>	(z.B. Doris = D)	Erster Buchstabe des Vornamens des Vaters	<input type="text"/>	(z.B. Michael = M)	Letzte Zahl des Geburtsjahres	<input type="text"/>	(z.B. 1984 = 4)
Erster Buchstabe des Geburtsortes	<input type="text"/>	(z.B. Paderborn = P)										
Erster Buchstabe des Vornamens der Mutter	<input type="text"/>	(z.B. Doris = D)										
Erster Buchstabe des Vornamens des Vaters	<input type="text"/>	(z.B. Michael = M)										
Letzte Zahl des Geburtsjahres	<input type="text"/>	(z.B. 1984 = 4)										
<hr/> Seite 03												
<p>1. Wann wurden Sie geboren?</p> <p>Bitte geben Sie ebenfalls Ihr Geburtsdatum an, um eine Zuordnung zu den vorherigen Befragungen zu ermöglichen.</p> <p>Ihr Geburtsdatum: <input type="text"/> TT.MM.JJJJ</p>												

2. Sie sind...

- weiblich
 männlich

3. Wann haben Sie an SMS teilgenommen?

- Ich habe im Studium teilgenommen
 Ich habe im Referendariat teilgenommen
 Ich hatte meine Lehramtsausbildung bereits abgeschlossen

Seite 04**4. Welche Fächer haben Sie studiert (ohne didaktisches Grundlagenstudium)?**

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Mathe | <input type="checkbox"/> Musik |
| <input type="checkbox"/> Deutsch | <input type="checkbox"/> Textiles Gestalten |
| <input type="checkbox"/> Sachunterricht | <input type="checkbox"/> Werken |
| <input type="checkbox"/> Englisch | <input type="checkbox"/> Religion |
| <input type="checkbox"/> Sport | <input type="checkbox"/> Sonstige _____ |
| <input type="checkbox"/> Kunst | |

Seite 05**5. Wie ist Ihre aktuelle Berufssituation?**

- Ich bin im Referendariat seit _____ (MM.JJJJ)
 Ich bin ausgebildete(r) Lehrer(in) und unterrichte seit _____ (MM.JJJJ)
 Ich mache etwas anderes und zwar:

Seite 06**6. In welcher Klassenstufe unterrichten Sie in diesem Schuljahr hauptsächlich?**

- | | |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="radio"/> 1. Klasse | <input type="radio"/> 4. Klasse |
| <input type="radio"/> 2. Klasse | <input type="radio"/> Sonstige _____ |
| <input type="radio"/> 3. Klasse | _____ |

7. Welche Fächer unterrichten Sie in diesem Schuljahr?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Mathe | <input type="checkbox"/> Musik |
| <input type="checkbox"/> Deutsch | <input type="checkbox"/> Textiles Gestalten |
| <input type="checkbox"/> Sachunterricht | <input type="checkbox"/> Werken |
| <input type="checkbox"/> Englisch | <input type="checkbox"/> Religion |
| <input type="checkbox"/> Sport | <input type="checkbox"/> Sonstige _____ |
| <input type="checkbox"/> Kunst | |

8. Unterrichten Sie das Fach Musik?

- Ja, ich unterrichte regelmäßig Musik seit _____ Halbjahr(en)
 Ja, ich unterrichte Musik aber nicht regelmäßig

Nein

Seite 07

9. Wie sicher fühlen Sie sich beim Unterrichten der folgenden Fächer?

Bitte bewerten Sie alle Fächer vollständig; auch diejenigen, die sie aktuell nicht unterrichten.

	sicher	eher sicher	eher unsicher	unsicher
Mathe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deutsch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sachkunde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Englisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Textiles Gestalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Werken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Religion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 08

10. Wie viele Lehrer sind an der Schule, an der Sie momentan unterrichten?

Gesamtes Kollegium (Anzahl)

Wie viele Lehrer haben davon Musik studiert? (Anzahl)

11. Wie ist die Ausstattung im Fach Musik an der Schule, an der Sie momentan unterrichten?

	sehr gut	gut	mittelmäßig	schlecht
Musikraum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musikinstrumente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materialien / Lehrwerk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Welche regelmäßigen musikalischen Angebote und / oder Kooperationen (z.B. mit einer Musikschule) gibt es an Ihrer Schule neben dem Musikunterricht?

Bitte markieren Sie diejenigen Angebote, die Sie selbst anbieten mit einem (x), z.B. Chor (x).

13. Wie hoch ist Ihrer Meinung nach der Stellenwert von Musik an der Schule, an der Sie unterrichten?

hoch mittel gering kein Stellenwert

Seite 09 anderes

14. Spielen Sie ein Musikinstrument oder mehrere Musikinstrumente?

nein

ja, und zwar: _____

15. Singen Sie aktiv in einem Chor / einer Band?

- Ja, ich singe seit _____ Jahr(en) in einem Chor / einer Band
- Nein, aber ich habe _____ Jahr(e) in einem Chor / einer Band gesungen
- Nein, ich habe noch nie in einem Chor / einer Band gesungen
- Ich habe andere Singerfahrungen: _____

Seite 10

16. Wie bewerten Sie rückblickend das SMS-Projekt?

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die Inhalte von SMS waren nützlich für den Einsatz im Unterricht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich nutze die SMS-Inhalte für meine Unterrichtsgestaltung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich singe in der Schule Lieder, die ich bei SMS gelernt habe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere Fortbildungen, die ich besucht habe, waren im Vergleich zu SMS praxistauglicher	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe im SMS-Projekt viel für das Singen in der Schule gelernt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Insgesamt bin ich mit der Teilnahme am SMS-Projekt zufrieden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde das SMS-Projekt weiterempfehlen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich tausche mich mit meinen Kollegen über die Inhalte / Materialien von SMS aus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch SMS habe ich eine positivere Einstellung zum Singen gewonnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch SMS traue ich mir zu, das Fach Musik in der Schule zu unterrichten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch SMS hat sich mein Singen verbessert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch SMS wurde ich motiviert, ein Instrument zu erlernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch SMS wurde ich motiviert, in einem Chor / einer Band zu singen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Zusatzqualifikation im Singen spielte eine entscheidende Rolle im Bewerbungsverfahren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 11

17. Wie bewerten Sie rückblickend die SMS-Inhalte bezüglich der Nützlichkeit für Ihre Unterrichtspraxis?

	sehr nützlich	eher nützlich	weniger nützlich	gar nicht nützlich
Erweiterung des Methodenrepertoires (z.B. Lieder erarbeiten)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erweiterung des Liedrepertoires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Übungen zum Dirigieren / Singleitung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eigene Stimmbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stimmbildung in spielerischer Form für Kinder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiktheorie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Theorie und Informationen zur (Kinder-)Stimme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Bitte benoten Sie rückblickend allgemein das SMS-Projekt mit einer Schulnote (1-6)

Bewertung des/der Dozenten Note

Insgesamte Projektbewertung Note

Seite 12

19. Was sind für Sie persönlich die wichtigsten Gewinne / Erfahrungen, die Sie aus dem SMS-Projekt für Ihre Unterrichtspraxis mitnehmen konnten?

20. Welche Inhalte fehlen Ihnen rückblickend für das Singen mit Schülern?

Seite 13

21. Haben Sie weitere Fortbildungen für das Fach Musik besucht?

- ja
- nein, habe ich aber demnächst vor
- nein

Seite 14
fbja

22. Welche Fortbildungen haben Sie im Bereich Musik besucht?

Bitte geben Sie die Fortbildungsbezeichnung bzw. Inhalte an, den Anbieter und den Umfang in Stunden

1. Fortbildung	<input type="text"/>	Anbieter	<input type="text"/>	Umfang in Std.	<input type="text"/>
2. Fortbildung	<input type="text"/>	Anbieter	<input type="text"/>	Umfang in Std.	<input type="text"/>
3. Fortbildung	<input type="text"/>	Anbieter	<input type="text"/>	Umfang in Std.	<input type="text"/>
4. Fortbildung	<input type="text"/>	Anbieter	<input type="text"/>	Umfang in Std.	<input type="text"/>
5. Fortbildung	<input type="text"/>	Anbieter	<input type="text"/>	Umfang in Std.	<input type="text"/>
Sonstige	<input type="text"/>				

Seite 15
fbnein

23. Zu welchem Zeitpunkt würden Sie am ehesten an einer musikalischen Fortbildung wie SMS teilnehmen?

Bitte begründen Sie Ihre Antwort

- im Studium, weil
- im Referendariat, weil
- berufsbegleitend, weil

Seite 16
SU

24. Wie oft singen Sie mit Ihren Schülern im Unterricht?

- mehrmals am Tag
- 1x am Tag
- mehrmals die Woche
- 1x die Woche
- weniger als 1x die Woche
- gar nicht

Seite 17

25. Aus welchen Gründen singen Sie mit Ihren Schülern?

Ich singe mit den Schülern...	oft	manchmal	selten	nie
regelmäßig als Ritual (z.B. zur Begrüßung, zum Abschluss einer Stunde)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zum Geburtstag eines Schülers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zum Ausgleich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
passend zum Thema einer Stunde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zum Spaß	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
wenn die Schüler es sich wünschen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
passende Lieder zu den Jahreszeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zur Förderung der Klassengemeinschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
um Aufmerksamkeit zu erzeugen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
weil es im Lehrplan steht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Falls es noch weitere Gründe gibt, warum Sie mit den Schülern singen, tragen Sie diese bitte hier ein.

Seite 18

27. In welchem Fach singen Sie am häufigsten / am wenigsten mit den Schülern und warum?

Bitte begründen Sie Ihre Antwort.

Ich singe...

am häufigsten im Fach weil

am wenigsten im Fach weil

Seite 19
singennein

28. Welche Gründe / Bedingungen hindern Sie daran, mit den Schülern zu singen?

Seite 20

SUnein

29. Wie beurteilen Sie Ihre Voraussetzungen, mit Schülern in der Schule zu singen?

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Ich fühle mich gut vorbereitet, mit Schülern zu singen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich verfüge über ein ausreichendes Repertoire an Liedern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin in der Lage, neue Lieder nach Noten mit Schülern zu erarbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin in der Lage, auch ohne Noten ein Lied mit Schülern zu erarbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin in der Lage, mich beim Singen auf einem Instrument zu begleiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir fehlt es an musikalischer Kompetenz, um mit Schülern zu singen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir fehlt es an didaktischer Kompetenz, um mit Schülern zu singen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Stimme ist einfach zu schlecht, um mit Schülern zu singen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich traue mir zu, ein Gesangsstück mit meinen Schülern öffentlich aufzuführen, wenn wir vorher genug Zeit zum Proben haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich traue mir zu, im Unterricht mit meinen Schülern zu singen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst unmotivierte Schüler für das Singen zu begeistern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich traue mir zu, die gesanglichen Leistungen meiner Schüler zu beurteilen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich sicher beim Anleiten / Dirigieren von Liedern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir fällt es schwer, meine Kompetenzen im Bereich Singen einzuschätzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 21
SUneinII

30. Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen zum Singen im eigenen Unterricht

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die Schüler können mitbestimmen, welche Lieder wir im Unterricht singen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich mit den Schülern singe, überlege ich mir genau wie ich vorgehe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich reflektiere das Singen im Nachhinein und leite Handlungsstrategien ab	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich gehe beim Singen auf die Singleleistungen einzelner Schüler ein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich achte darauf, angemessene Lieder auszuwählen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gibt beim Singen nur wenige Unterrichtsstörungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich versuche, auch mehrstimmige Lieder mit den Schülern zu singen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Mehrzahl der Schüler ist aktiv bei der Sache, wenn wir Singen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich plane das Singen didaktisch begründet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vor dem Singen mache ich mit den Schülern Aufwärmübungen der Stimme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann flexibel auf die Bedürfnisse der Schüler beim Singen reagieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Singen mit den Schülern beeinflusst das Unterrichtsklima positiv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vor dem Singen mache ich mit den Schülern Aufwärmübungen der Stimme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann flexibel auf die Bedürfnisse der Schüler beim Singen reagieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Singen mit den Schülern beeinflusst das Unterrichtsklima positiv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich erfinde mit den Schülern passende Bewegungen zum Liedertext	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 22
SUneinII

31. Bitte bewerten Sie auch die folgenden Aussagen zum Singen im eigenen Unterricht

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Ich begleite die Schüler beim Singen mit einem Instrument	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich lasse die Schüler häufig zum Playback einer CD singen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schüler begleiten sich beim Singen mit Instrumenten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Singen mit den Schülern macht mir Spaß	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich gestalte das Singen mit den Schülern abwechslungsreich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir ist es wichtig, dass die Schüler Noten lernen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde mit den Schülern gerne häufiger singen, aber der Schulalltag lässt mir keine Zeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Vergleich zu anderen Lehrern meiner Schule singe ich häufiger mit den Schülern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 23

32. Was gelingt Ihnen beim Singen mit Schülern besonders gut, wobei haben Sie Schwierigkeiten?

Bitte vervollständigen Sie die folgenden Satzanfänge.

Besonders gut beim Singen mit den Schülern gelingt mir...

Beim Singen mit den Schülern habe ich Schwierigkeiten bei...

Seite 24
gesundheit

33. Bitte schätzen Sie die folgenden Aussagen zur Stimmgesundheit ein.

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Das Singen im Unterricht strengt mich an	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Singstimme ist zu leise für das Singen mit großen Schülergruppen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich benötige mehr Übung, um meine Stimme sicher in der Schule einzusetzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schüler singen zu hoch für meine Stimmlage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. Wie wichtig ist Singen für Sie persönlich?

- wichtig eher wichtig eher unwichtig unwichtig

36. Wie schätzen Sie Ihre eigenen Singfähigkeiten ein?

- sehr gut gut weniger gut schlecht

37. Wie schätzen Sie insgesamt Ihre allgemeinen musikalischen Fähigkeiten ein?

- sehr gut gut weniger gut schlecht

38. Wie gefällt Ihnen der Klang Ihrer Stimme, wenn Sie singen?

- sehr gut gut weniger gut gar nicht

Seite 26

39. Welche Einstellung haben Sie zum Singen?

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Ich singe gern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin überzeugt, dass jeder singen lernen kann	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann eine vorgegebene Liedmelodie korrekt nachsingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann bei einem mehrstimmigen Lied einen längeren Abschnitt alleine korrekt mitsingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann nicht singen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 27

40. Gibt es noch Dinge, die im Kontext „Nachhaltigkeit des SMS-Projekts in der Grundschulpraxis“ wichtig sind, die im Fragebogen nicht angesprochen wurden?

- nein
- ja, und zwar:

41. Möchten Sie zu dieser Befragung oder zum besseren Verständnis Ihrer Antworten noch etwas anmerken?

Letzte Seite

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Fenster schließen

3. Dokumentation der Itemkonstruktion

Die Dokumentation zeigt die Itemgruppierungen des Fragebogens, die auf Basis theoretischer Überlegungen konstruiert wurden.

Legende:

Position: Position im Fragebogen

Item: Formulierung des Items im Fragebogen

Autoren: Verweis auf Übernahme des Items (*), in Anlehnung (#), Eigenkonstruktion (+), übersetzt aus dem Englischen (e), Übernahme aus SMS-Evaluation (&)

Stimmliches Selbstkonzept

Position	Item	Autoren
ES03_01	Ich singe gern.	Brünger (2003) *&
ES03_02	Ich bin überzeugt, dass jeder singen lernen kann.	Jeanneret (1995) e
ES03_03	Ich kann eine vorgegebene Liedmelodie korrekt nachsingen.	Nagel (2011) #
ES03_04	Ich kann bei einem mehrstimmigen Lied einen längeren Abschnitt alleine korrekt mitsingen.	Nagel (2011) #
ES03_04	Ich kann nicht singen.	Brünger (2003) *&
SU07_01	Ich fühle mich gut vorbereitet, mit Schülern zu singen.	&
SU07_02	Ich verfüge über ein ausreichendes Repertoire an Liedern.	&
SU07_03	Ich bin in der Lage, neue Lieder nach Noten in der Schule mit Schülern zu erarbeiten.	&
SU07_04	Ich bin in der Lage, auch ohne Noten ein Lied in der Schule mit Schülern zu erarbeiten	&
SU07_05	Ich bin in der Lage, mich beim Singen auf einem Instrument zu begleiten.	&
SU07_06	Mir fehlt es an musikalischer Kompetenz, um mit Schülern zu singen.	&
SU07_07	Mir fehlt es an didaktischer Kompetenz, um mit Schülern zu singen.	&
SU07_08	Meine Stimme ist einfach zu schlecht, um mit Schülern zu singen.	&
SU07_09	Ich traue mir zu, ein Gesangsstück mit meinen Schülern öffentlich aufzuführen, wenn wir vorher genug Zeit zum Proben haben.	Nagel (2011) *
SU07_10	Ich traue mir zu, im Unterricht mit meinen Schülern zu singen.	Nagel (2011) *

SU07_11	Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst unmotivierte Schüler für das Singen zu begeistern.	Nagel (2011) *
SU07_12	Ich traue mir zu, die gesanglichen Leistungen meiner Schüler zu beurteilen	Nagel (2011) #
SU07_13	Ich fühle mich sicher beim Anleiten/Dirigieren von Liedern.	+
SU07_14	Mir fällt es schwer, meine Kompetenzen im Bereich Singen einzuschätzen.	+
ES01	Wie wichtig schätzen Sie die Bedeutung von Musik für Sie persönlich ein?	&
ES02	Wie wichtig ist Singen für Sie persönlich?	&
ES06	Wie schätzen Sie Ihre eigene Singfähigkeit ein?	&
ES07	Wie schätzen Sie insgesamt Ihre allgemeinen musikalischen Fähigkeiten ein?	&
ES04	Wie gefällt Ihnen der Klang Ihrer Stimme, wenn Sie singen?	&
SU18	Wie selbstsicher fühlen Sie sich beim Unterrichten der folgenden Fächer?	+
FB01_09	Durch SMS habe ich eine positivere Einstellung zum Singen gewonnen.	+
FB01_10	Durch SMS traue ich mir zu, das Fach Musik in der Schule zu unterrichten.	+
FB01_11	Durch SMS hat sich mein Singen verbessert.	+

Gestaltung des Singens

Position	Item	Autoren
SU15_01	Die Schüler können mitbestimmen, welche Lieder wir im Unterricht singen.	+ theoretische Herleitung durch Meyer (2004)
SU15_02	Wenn ich mit den Schülern singe, überlege ich mir genau, wie ich vorgehe.	+ theoretische Herleitung durch Meyer (2004)
SU15_03	Ich reflektiere das Singen im Nachhinein und leite Handlungsstrategien ab.	+ theoretische Herleitung durch Meyer (2004)
SU15_04	Ich gehe beim Singen auf die Singleistungen einzelner Schüler ein.	+ theoretische Herleitung durch Meyer (2004)
SU15_05	Ich achte darauf, angemessene Lieder auszuwählen.	+ theoretische Herleitung durch Meyer (2004)
SU15_06	Es gibt beim Singen nur wenige Unterrichtsstörungen.	Meyer (2004) #
SU15_07	Ich versuche, auch mehrstimmige Lieder mit den Schülern zu singen.	+ theoretische Herleitung durch Meyer (2004)

SU15_08	Die Mehrzahl der Schüler ist aktiv bei der Sache, wenn wir singen.	Meyer (2004) #
SU15_09	Ich plane das Singen didaktisch begründet.	+ theoretische Herleitung durch Meyer (2004)
SU15_10	Vor dem Singen mache ich mit den Schülern Aufwärmübungen der Stimme.	+ theoretische Herleitung durch Meyer (2004)
SU15_11	Ich kann flexibel auf die Bedürfnisse der Schüler beim Singen reagieren.	+ theoretische Herleitung durch Meyer (2004)
SU15_12	Das Singen mit den Schülern beeinflusst das Unterrichtsklima positiv.	+
SU15_13	Ich erfinde mit den Schülern passende Bewegungen zum Liedertext.	+
SU19_01	Ich begleite die Schüler beim Singen mit einem Instrument.	Nagel (2011) #, theoretische Herleitung durch Meyer (2004)
SU19_02	Ich lasse die Schüler häufig zum Playback einer CD singen.	Nagel (2011) #, theoretische Herleitung durch Meyer (2004)
SU19_03	Die Schüler begleiten sich beim Singen mit Instrumenten.	Nagel (2011) #, theoretische Herleitung durch Meyer (2004)
SU19_04	Das Singen mit den Schülern macht mir Spaß.	+ theoretische Herleitung durch Meyer (2004)
SU19_05	Ich gestalte das Singen mit den Schülern abwechslungsreich.	+ theoretische Herleitung durch Meyer (2004)
SU19_06	Mir ist es wichtig, dass die Schüler Noten lernen.	+ theoretische Herleitung durch Meyer (2004)

Zum Singen in der Schule

Position	Item	Autoren
SU1	Wie oft singen Sie mit Ihren Schülern im Unterricht?	Nagel (2011) #
SU02	In welchem Fach singen Sie am häufigsten/ am wenigsten mit den Schülern	Nagel (2011) #
SU3	Aus welchen Gründen singen Sie mit Ihren Schülern?	Nagel (2011) #
SU16	Welche Gründe/Bedingungen hindern sie daran, mit den Schülern zu singen?	Nagel (2011) #
SU19_07	Ich würde mit den Schülern gerne häufiger singen, aber der Schulalltag lässt mir keine Zeit.	+
SU19_08	Im Vergleich zu anderen Lehrern meiner Schule singe ich häufiger mit den Schülern.	Nagel (2011) #

Stimmbelastung der Lehrer beim Singen

Position	Item	Autoren
GA04_01	Das Singen im Unterricht strengt mich an.	+
GA04_02	Meine Singstimme ist zu leise für das Singen mit großen Schülergruppen.	+
GA04_03	Ich benötige mehr Übung, um meine Stimme sicher in der Schule einzusetzen.	+
GA04_04	Die Schüler singen zu hoch für meine Stimmlage.	Nagel (2011) #
GA04_05	Ich achte auf die Stimmgesundheit meiner Schüler beim Singen.	+

Impulse zum eigenständigen Lernen

Position	Item	Autoren
FB01_12	Durch SMS wurde ich motiviert, ein Instrument zu erlernen.	+
FB01_13	Durch SMS wurde ich motiviert, in einem Chor/einer Band zu singen.	+
AA18	Welche musikalischen Angebote gibt es an Ihrer Schule neben dem Musikunterricht?	+
FB04	Haben Sie weitere Fortbildungen für das Fach Musik besucht?	+ theoretische Herleitung durch Schüßler (2007a)

Zur SMS-Fortbildung: Bewertungen und Empfehlungen

Position	Item	Autoren
FB01_05	Ich habe im SMS-Projekt viel für das Singen in der Schule gelernt.	Westermann (2010) #
FB01_06	Insgesamt bin ich mit der Teilnahme am SMS-Projekt zufrieden.	Westermann (2010) #
FB01_07	Ich würde das SMS-Projekt weiter empfehlen.	Westermann (2010) #
FB01_04	Andere Fortbildungen, die ich besucht habe, waren im Vergleich zu SMS praxistauglicher.	+
FB08	Wann würden Sie am ehesten an einer musikalischen Fortbildung wie SMS teilnehmen? – Begründung	+
FB02	Was sind für Sie persönlich die wichtigsten Gewinne/Erfahrungen, die Sie aus dem SMS-Projekt für ihre Unterrichtspraxis mitnehmen konnten?	&
FB05	Welche Inhalte fehlen Ihnen rückblickend für das Singen mit Schülern in der Schule?	&
FB11_08	Bewertung des Vokalpädagogen	+
FB11_09	Projektbewertung	&

Transfer und Anwendung der SMS-Inhalte in der Schule

Position	Item	Autoren
FB01_01	Die Inhalte von SMS waren nützlich für den Einsatz im Unterricht.	+
FB01_02	Ich nutze die SMS-Inhalte für meine Unterrichtsgestaltung.	+
FB01_03	Ich singe in der Schule Lieder, die ich bei SMS gelernt habe.	+
FB01_08	Ich tausche mich mit meinen Kollegen über die Inhalte/Materialien von SMS aus.	+
SU17_02	Besonders gut beim Singen mit Schülern gelingt mir...	+
SU17_03	Beim Singen mit Schülern habe ich Schwierigkeiten bei...	+

Aktuelle Berufssituation

Position	Frage	Autoren
AA13	Wann haben Sie an SMS teilgenommen?	+
AA08	Wie ist ihre aktuelle Berufssituation?	+
AA20	Welche Fächer haben Sie studiert?	+
AA21	In welcher Klassenstufe unterrichten Sie in diesem Schuljahr hauptsächlich?	+
AA14	Welche Fächer unterrichten Sie in diesem Schuljahr?	Nagel (2011)*
AA16	Wie viele Lehrer/Musiklehrer sind an der Schule, an der Sie momentan unterrichten?	+
AA17	Wie ist die Ausstattung im Fach Musik?	+
AA18	Welche regelmäßigen musikalischen Angebote gibt es an Ihrer Schule?	+
AA19	Wie hoch ist Ihrer Meinung nach der Stellenwert von Musik an der Schule?	+
FB01_14	Die Zusatzqualifikation im Singen spielte eine entscheidende Rolle im Bewerbungsverfahren	+

Musikpraktische Erfahrung

Position	Frage	Autoren
MA01	Spielen Sie ein Musikinstrument?	&
MA02	Singen Sie aktiv in einem Chor/einer Band?	&
AA15	Unterrichten Sie das Fach Musik?	+

4. Statistische Tabellen und Abbildungen

Reliabilitätsanalyse „Selbstkonzept in der Retrospektive“

Tabelle 41: Trennschärfen- und Reliabilitätsanalyse „Selbstkonzept in der Retrospektive“

Item (N = 134)	M	SD	Trennschärfe	Cronbachs-Alpha, wenn Item gelöscht
Durch SMS habe ich eine positivere Einstellung zum Singen gewonnen.	2,01	0,94	.642	.592
Durch SMS hat sich mein Singen verbessert.	2,16	0,98	.677	.544
Durch SMS traue ich mir zu, das Fach Musik in der Schule zu unterrichten.	2,32	0,91	.432	.822

Skala: trifft zu = 1, trifft eher zu = 2, trifft eher nicht zu = 3, trifft nicht zu = 4

Gruppenspezifische Analyse der Singhäufigkeit (Mann-Whitney-U-Test)

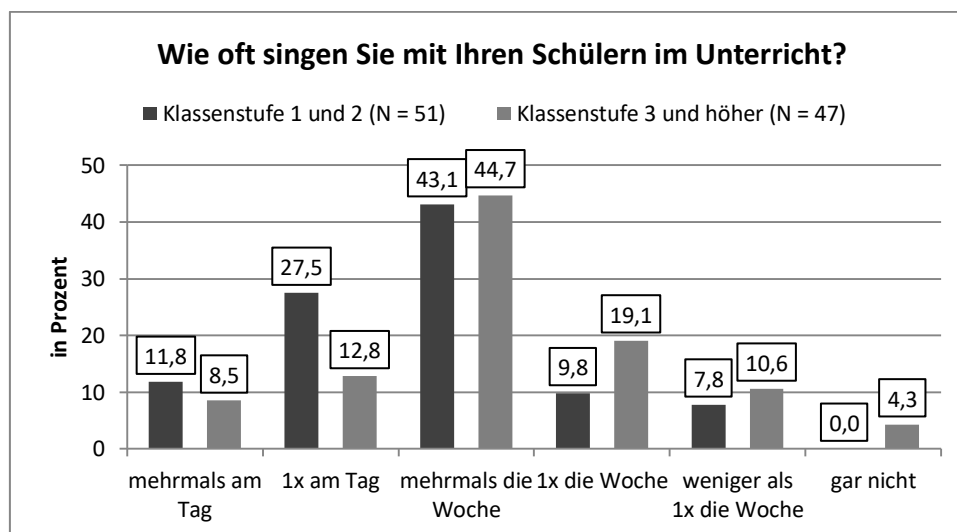


Abbildung 57: Singhäufigkeit nach Klassenstufe
(U-Test: $p = .030$)

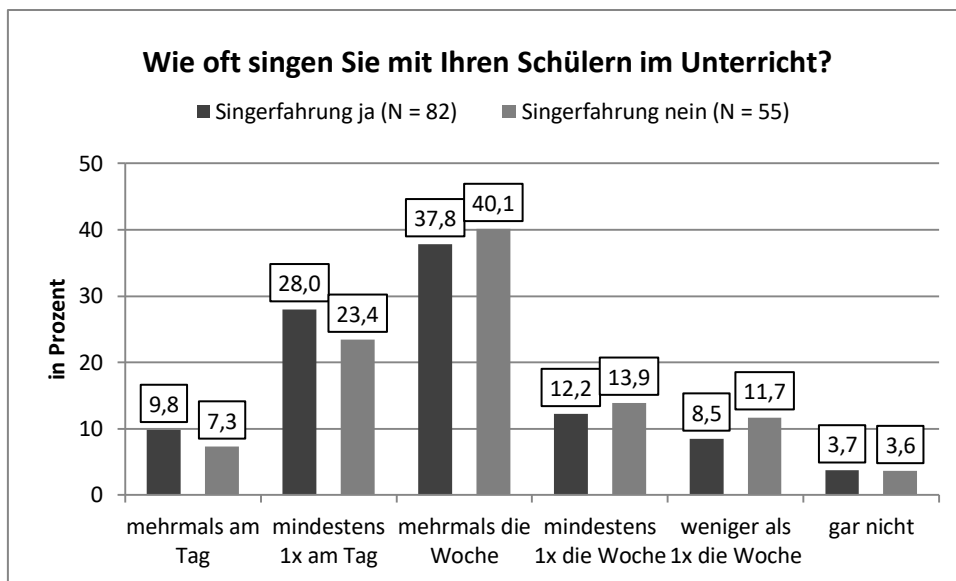


Abbildung 58: Singhäufigkeit nach Singerfahrung
(U-Test: $p = .025$)

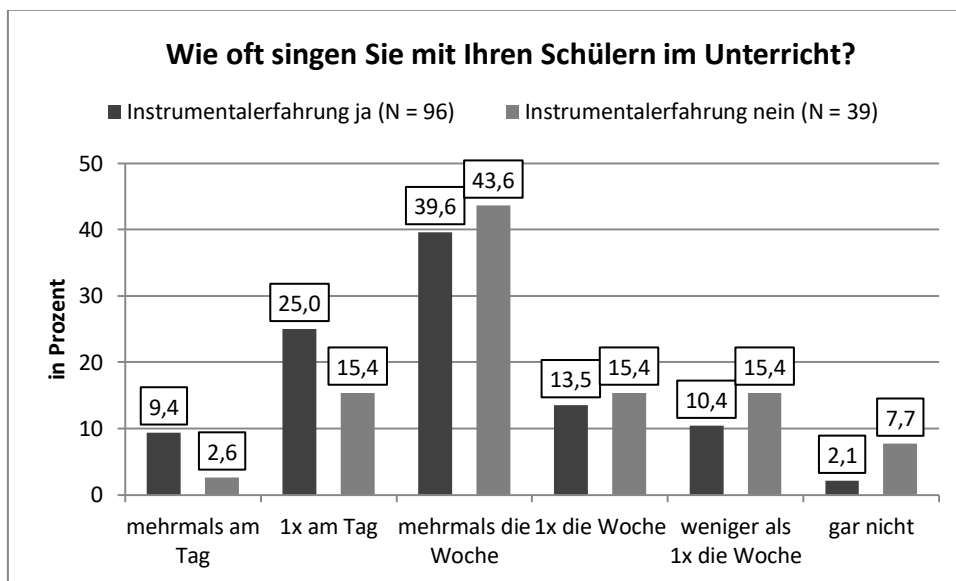


Abbildung 59: Singhäufigkeit nach Instrumentalerfahrung
(U-Test: $p = .031$)

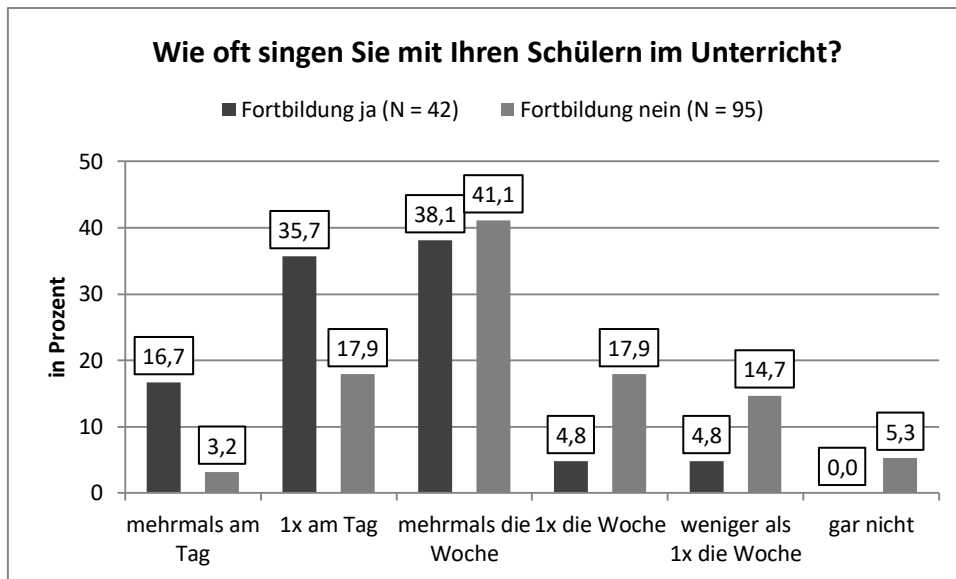


Abbildung 60: Singhäufigkeit nach Fortbildungsteilnahme
(U-Test: $p < .001$)