



Universität der Künste Berlin

Fakultät Musik

Studiengang MA2 Lehramt Musik

Erstgutachter: Prof. Dr. Christian Harnischmacher

Zweitgutachterin: Viola C. Hofbauer

.....

---

## **MASTERARBEIT**

# **Musikunterricht – Medien – Motivation**

---

**Eine empirische Studie mit Musiklehrern an Grundschulen**

.....  
vorgelegt von

***Antonia Ziesche***

***Eisenacher Straße 65***

***10823 Berlin***

***antonia.ziesche@gmx.de***

***0163-9659254***

***Matrikelnummer: 358697***

Berlin, den 24.09.2014

.....

---

<b>1. EINLEITUNG</b>	<b>7</b>
<b>2. THEORETISCHE GRUNDLAGE</b>	<b>10</b>
2.1. Unterrichtsforschung Musik	10
Subjekt-Objekt-Beziehung im Musikunterricht	11
Ziele von Musikunterricht	13
Handlungsorientierung	15
Rolle der Lehrkraft	17
2.2. Begriffseinordnung: Medien	18
„Alte“ Medien – „Neue“ Medien	19
Analoge Medien	21
Audiovisuelle Medien	21
Digitale Medien	21
Medien im Musikunterricht	22
2.3. Begriffseinordnung: Motivation	26
Motivation musikpädagogischen Handelns	28
<b>3. AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND</b>	<b>31</b>
3.1. Forschungsstand: Medien im Musikunterricht	31
3.2. Forschungsstand: Motivation musikpädagogischen Handelns	37
<b>4. FORSCHUNGSDESIGN</b>	<b>40</b>
4.1. Forschungsvorhaben	40
4.2. Hypothesen & Variablen	41
4.3. Daten & Methoden	46
Erstellung des Fragebogens	48
4.4. Durchführung	53
Pretest	53
Erhebungsgebiet	53
Kontaktaufnahme zu den Schulen	55

Schwierigkeiten in der Durchführung	56
Beschreibung der Stichprobe	57
Repräsentativität	59
<b>5. AUSWERTUNG / ERGEBNISSE</b>	<b>61</b>
5.1. Ergebnisse: Mediennutzung (H1) .....	62
Generelle und tatsächliche Mediennutzung	62
Mediennutzung zur Unterrichtsvorbereitung	64
Mediennutzung durch die Lehrkraft im Musikunterricht	65
Mediennutzung durch die Schüler im Musikunterricht	66
Kontrollvariable: Ausstattung der Schulen	67
Zusammenfassung und Interpretation: Mediennutzung	68
5.2. Ergebnisse: Einflüsse auf die Mediennutzung (H2) .....	73
Mediennutzung – musikalische Ausbildung	74
Mediennutzung – Unterrichtserfahrung	74
Erfahrung – Motivation musikpädagogischen Handelns	75
Mediennutzung – Motivation	75
Zusammenfassung & Interpretation: Einflüsse auf die Mediennutzung	78
<b>6. FAZIT / AUSBLICK</b>	<b>80</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>84</b>
Monografien und Aufsätze .....	84
Lexikonartikel .....	87
Internetquellen.....	87
Bildernachweise.....	88
Weiterführende Literatur .....	89
<b>ANHANG</b>	<b>91</b>
Anlage 1: Private Nutzung digitaler Medien von Lehrern in Deutschland	91
Anlage 2: Fragebogen	92
Anlage 3: Antrag Brandenburg	102
Anlage 4: Antragsgenehmigung	110
Anlage 5: Anschreiben an die Schulleiter	112
Anlage 6: Stellungnahme durch die Hochschule (Prof. Dr. Christian Harnischmacher)	114

---

Anlage 7: Antwort-E-Mails der Schulleiter (anonymisiert)	115
Anlage 8: Anregungen und Hinweise aus dem freien Antwortfeld des Fragebogens (anonymisiert):	119
Tabellen und Diagramme.....	130
1. Demografische Daten	130
2. Mediale Ausstattung der Schulen	132
3. Mediennutzung: Analoge Medien	135
4. Mediennutzung: Audiovisuelle Medien	137
5. Mediennutzung: Digitale Medien	139
6. Vergleich der Nutzungsarten	141
7. Mediennutzung insgesamt	144
8. Spezielle Mediennutzung	145
9. Faktorenanalyse	148
10. Mediennutzung – Musikalische Ausbildung	149
11. Mediennutzung – Erfahrung	149
12. Erfahrung – Motivation	150
13. Lineare Regression: Motivation – Mediennutzung	151
14. T-Test: Motivation – Schülernutzung	154
15. T-Test: Motivation – Lehrernutzung	157

## **Abkürzungsverzeichnis**

AM	Analoge Medien
AVM	Audiovisuelle Medien
DM	Digitale Medien
DML	Diplom-Musiklehrer
EX	Externale Handlungshemmung
EXumk	Externale Handlungshemmungen (umkodiert)
KÜ	Kontrollüberzeugung
MMI	Motivation im Musikunterricht Inventar
MMI-L	Motivation im Musikunterricht Inventar – Lehrer
N	Anzahl
NRW	Nordrhein-Westfalen
o.ä.	oder ähnliches
Sig	Signifikanzen
SuS	Schülernutzung
SW	Selbstwirksamkeit
Unterr	Lehrernutzung im Unterricht
Untvor	Unterrichtsvorbereitung
ZO	Zielorientierung

## **Selbstständigkeitserklärung zur Masterarbeit**

Hiermit bestätige ich, Antonia Ziesche, geboren am 16.04.1989, Studentin an der Universität der Künste Berlin, Matrikelnummer: 358697, dass ich die vorliegende Masterarbeit mit dem Titel

*„Musikunterricht – Medien – Motivation“*

selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen meiner Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken und Quellen, einschließlich Quellen aus dem Internet, entnommen sind, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.

Berlin, den 24.09.2014

---

Antonia Ziesche

# 1. EINLEITUNG

In einem musikpädagogischen Hauptseminar meines Musik-Lehramtsstudiums habe ich mich intensiv mit dem Musiklehrbuch als Medium im Musikunterricht beschäftigt. Neben der Auseinandersetzung mit der Frage, was ein ‚gutes‘ Musiklehrbuch ausmacht und dem Vergleich verschiedener Grundschul-Musiklehrwerke, interessierte mich auch die Lehrbuch-*Verwendung* im Musikunterricht. So stieß ich auf die *Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen* von Hans Jünger<sup>1</sup>. Demnach würden (zumindest in Hamburg) 75% der Musiklehrer<sup>2</sup> (aller Schulformen) nie mit einem Musiklehrbuch arbeiten. Dieses Ergebnis überraschte mich zunächst sehr. Einerseits hatte ich im Laufe meines Studiums bereits einen Einblick in die große Bandbreite der verschiedenen Musiklehrbücher bekommen und es überraschte mich, dass diese so zahlreich vorhanden sind, obwohl die Nachfrage womöglich gar nicht in so großer Form besteht. Andererseits fragte ich mich, ob die Musiklehrer stattdessen andere Medien häufiger im Musikunterricht einsetzen würden und das Musiklehrbuch vielleicht einfach von diesen überholt ist.

Unsere alltägliche Lebenswelt wird maßgeblich von Medien geprägt und beeinflusst. Auch Kinder sammeln bereits vor Schuleintritt Erfahrungen mit Medien, sei es durch das Vorlesen von Büchern durch die Eltern, durch das Hören von Kinder-Hörspielen, elektronisches Spielzeug oder die Sandmann-Folge vor dem Zu-Bett-Gehen. Da sich unterrichtliche Prozesse in der Schule an der Lebensrealität der Schüler orientieren sollen, kann also angenommen werden, dass Medien auch in der Schule eine wichtige Rolle spielen sollten. In einer medial geprägten Welt, sollte der Umgang mit Medien und die damit einhergehende Herausbildung einer Medienkompetenz ein wichtiges,

---

<sup>1</sup> Vgl. Jünger 2006.

<sup>2</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im vorliegenden Text durchgängig die männliche Form benutzt. Im Sinne des Gleichbehandlungsgesetzes sind diese Bezeichnungen als nicht geschlechtsspezifisch zu betrachten, sondern gelten gleichermaßen für die weiblichen wie für die männliche Form.

fächerübergreifendes Ziel darstellen, welches nicht erst im Jugendalter an den weiterführenden Schulen Bedeutung erhält.

Ich möchte deshalb im Rahmen dieser Masterarbeit empirisch untersuchen, inwiefern unterschiedliche Medienarten im und für den Musikunterricht der Grundschule genutzt werden. Dazu unterscheide ich die drei Medienarten *analoge Medien*, *audiovisuelle Medien* und *digitale Medien*<sup>3</sup>. Die Daten dafür werden quantitativ mithilfe eines Online-Fragebogens erhoben.

Neben der rein deskriptiven Beschreibung der Verwendung von Medien im Musikunterricht, interessiert mich außerdem, ob sich das Medienverhalten der Musiklehrer durch ihre Motivation Musik zu unterrichten und/ oder ihren Grad der musikalischen Ausbildung erklären lässt. Es soll also empirisch untersucht werden, ob und inwiefern sich Musiklehrer mit unterschiedlicher Motivation Musik zu unterrichten hinsichtlich ihrer Mediennutzung im Musikunterricht der Grundschule unterscheiden. Unter dem Begriff Mediennutzung werden die drei Bereiche ‚Nutzung für die Unterrichtsvorbereitung‘, ‚Nutzung durch die Lehrkraft im Musikunterricht‘ und ‚Nutzung durch die Schüler (unter Anleitung der Lehrkraft)‘ unterschieden. Sowohl die Mediennutzung im Musikunterricht der Grundschule, als auch die Motivation von Musiklehrern wurden bisher kaum erforscht. Aufgrund des begrenzten Umfangs einer Masterarbeit, dient diese Forschung deshalb vor allem als ‚Inventur‘, die in das umfangreiche Forschungsfeld von Medien und Motivation einführen soll. Die vorliegenden Ergebnisse können deshalb vor allem als Anhaltspunkte für zukünftige Forschung verstanden werden. Ein wichtiges Ziel dieser Arbeit ist es, neue Frage für die Felder Mediennutzung und Motivation sowie deren Zusammenhang (im Musikunterricht an der Grundschule) aufzuwerfen.

Zunächst wird im theoretischen Teil der Arbeit ein kurzer Einblick in den aktuellen, konstruktivistischen Diskurs der Unterrichtsforschung des Faches Musik gewährt. Dabei wird besonders auf die ‚Subjekt-Objekt-Beziehung‘ im Musikunterricht, auf ‚Ziele von Musikunterricht‘, auf den Aspekt der ‚Handlungsorientierung‘ und auf die Rolle der Lehrkraft eingegangen. Anschließend werden die Begriffe *Medien* und *Motivation* im Hinblick auf die

---

<sup>3</sup> Diese werden in Kapitel 2.2. definiert.

zugrundeliegende Forschung eingeordnet und definiert. Die Bedeutung von Medien für den Musikunterricht wird unter anderem durch eine kurze Analyse des Berliner und Brandenburger Lehrplans des Faches Musik herausgearbeitet. Außerdem wird das Motivationsmodell von Harnischmacher<sup>4</sup> als Grundlage zur Erforschung der Motivation der Musiklehrer näher erläutert.

Im Forschungsteil der Arbeit wird zuerst ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand der Forschungsfelder ‚Medien im Musikunterricht‘ und ‚Motivation musikpädagogischen Handelns‘ gegeben. Für beide Themenfelder wird ein akutes Forschungsdefizit herausgearbeitet, welches die Notwendigkeit dieser Masterarbeit rechtfertigt. Auf Grundlage des aktuellen Forschungsstandes wird das Forschungsvorhaben genauer erläutert, Hypothesen dazu herausgearbeitet, die gewählte Methode einschließlich der Erstellung des Fragebogens und die anschließende Durchführung der Befragung beschrieben. Im Ergebnisteil werden zunächst deskriptiv die Daten der Beschreibung der Mediennutzung ausgewertet und anschließend der Einfluss der Motivation musikpädagogischen Handelns auf die Mediennutzung betrachtet.

Das Literaturverzeichnis unterteilt sich in die Quellenangaben der in der Arbeit zitierten Literatur und verwendeten Bildern und eine Übersicht zu weiterführender Literatur, welche ich in der Beschäftigung mit dem Thema studiert, jedoch innerhalb der Arbeit nicht direkt oder indirekt zitiert habe. Der Übersichtlichkeit halber, befinden sich alle Tabellen und Diagramme zur Auswertung der Daten im Anhang der Arbeit. Lediglich in wenigen Einzelfällen wurden in den Fließtext der Auswertung der Ergebnisse Diagramme zur Veranschaulichung eingefügt.

---

<sup>4</sup> Vgl. Harnischmacher 2008.

## 2. THEORETISCHE GRUNDLAGE

### 2.1. Unterrichtsforschung Musik

„Wir verweigern den Kindern und Jugendlichen in der Schule wirkliche musikalische Lernerfolge, indem wir sie paradoxerweise trotz unseres thematischen Überangebots in musikalischer Hinsicht unterfordern.“<sup>5</sup>

Die aktuelle musikpädagogische Diskussion wird durch die unterschiedlichsten Herangehensweisen, Meinungen und Schwerpunkte geprägt. Einerseits verkünden die Medien, der Musikunterricht stecke aufgrund von Lehrermangel und zu wenig bildungspolitischer Beachtung in einer Krise und führe ein stiefmütterliches Dasein<sup>6</sup>; auch Musikpädagogen beklagen ein „eher randständiges Dasein innerhalb bildungspolitischer Diskussionen“<sup>7</sup> des Faches Musik. In den Grundschulen Baden-Württembergs wurde Musik als eigenständiges Fach aufgehoben und wird nun im Fächerverbund mit Sachunterricht, Kunst und textilen Werken unterrichtet. Andererseits findet sich mittlerweile in jedem Bundesland (wenn auch teilweise mit anderen Namen) ein „Jedem-Kind-Ein-Instrument-Programm“; die Konzerthäuser rüsten ihre Education-Abteilungen auf und stellen Konzertpädagogen und Musikvermittler ein, die Nachfrage an außerschulischem Musikunterricht ist ungebrochen<sup>8</sup> und die Auswahl an musikpädagogischem Material für die schulische Unterrichtspraxis ist mittlerweile unüberschaubar umfassend. Mittendrin befindet sich die Diskussion zu Transfereffekten von Musikunterricht<sup>9</sup> und über allem steht die eigentliche Frage nach einem fassbaren Profil des Unterrichtsfaches Musik. Soll Musik unterrichtet werden, damit die Schüler neben den abiturrelevanten Hauptfächern ein bisschen Spiel, Spaß und Entspannung im Schulalltag genießen können, geht es um kulturelle Wissensvermittlung oder das Erfahren ästhetischer Wahrnehmung? Kruck fasst diese Problematik wie folgt zusammen:

<sup>5</sup> Jank/Stroh 2006, S. 52.

<sup>6</sup> Vgl. <http://www.dw.de/musikunterricht-in-der-krise/a-17439523>

<sup>7</sup> Fuchs 2006, S. 43.

<sup>8</sup> <http://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/schuelerzahlen-in-verschiedenen-faechern/index.html>

<sup>9</sup> Vgl. Bastian 2000.

„Die Sonderrolle des Faches Musik liegt einerseits in dem Fehlen eines Lerngegenstandes, welcher im Sinne unmittelbarer Anwendungsrelevanz zu zwingend notwendigen Fertigkeiten und Fähigkeiten führen muss. Während die wesentlichen Unterrichtsinhalte und -ziele in den sogenannten Hauptfächern weniger Anlass elementarer Fachdiskussionen sind, stellt sich die Frage in der Musikpädagogik grundsätzlicher: Was soll im Musikunterricht gelernt werden? Andererseits bildet die Heterogenität musikalischer Präferenzen und Voraussetzungen [...] eine Vielzahl möglicher und zu akzeptierender Einschätzungen, Beurteilungen und Wirklichkeitskonstruktionen aus.“<sup>10</sup>

Leider ist es im Rahmen dieser Masterarbeit nicht möglich, umfassend auf diese bildungspolitische Diskussion einzugehen bzw. die Vielzahl aktuell vorliegender musikpädagogischer Unterrichtskonzeptionen einzeln vorzustellen<sup>11</sup>. Eine Gemeinsamkeit der musikpädagogischen Konstrukte besteht in der *konstruktivistischen* Ausrichtung. Grundlage eines *konstruktivistischen* Denkansatzes ist die Annahme, dass „die uns umgebende Welt ihren Sinn und ihre Bedeutung erst in der ‚inneren Welt‘ des Beobachters erhält“<sup>12</sup>.

Im Folgenden sollen vier Schwerpunkte der konstruktivistischen Unterrichtsforschung Musik betrachtet werden. Diese Betrachtungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr sollen sie als Einblick in den aktuellen musikpädagogischen Diskurs verstanden werden.

## **Subjekt-Objekt-Beziehung im Musikunterricht**

Gruhn beschreibt musikbezogenes Lernen als einen Vorgang, bei dem sich das Gehirn innerhalb einer musikalischen Lernumgebung auf die Verarbeitung musikalischer Reize (Rezeption) und das Ausführen musikalischer Aktionen (Produktion) einstellen muss. Jedoch gibt erst das Bewusstsein des aktiven Subjekts den akustischen Reizen einen musikalischen Sinn.<sup>13</sup> Dies geschieht indem wir die akustischen Reize mit unserer subjektiven musikalischen Erfahrungswelt und unseren Emotionen abgleichen und daraus ein Abbild der

<sup>10</sup> Kruck 2013, S. 785.

<sup>11</sup> Einen umfassenden Überblick über aktuelle Konzeptionen musikpädagogischen Handelns legt Ralf Kruck im Rahmen seiner Dissertation *Das didaktische Problem der subjektiven Irritation. Systemischer Konstruktivismus in aktuellen musikpädagogischen Konzeptionen* vor.

<sup>12</sup> Kruck 2013, S. 24.

<sup>13</sup> Vgl. Gruhn 2006, S. 32.

Wirklichkeit konstruieren. Wir empfinden dann unser subjektives, konstruiertes Musikerleben als objektive Wirklichkeit. Gruhn bezeichnet diesen Umstand als „phänomenale Repräsentation“<sup>14</sup>:

„Denn jeder Mensch greift spontan auf seine subjektiven Erlebnisgehalte zurück, die er ebenso spontan als Spiegelbild der Wirklichkeit missversteht, obwohl es sich nur um die individuelle Interpretation neuronaler Reize, also um einen internen Erkenntnisvorgang handelt. Denn wir sind mit der Objektwelt – seien es Gegenstände, Klänge, Bilder, Landschaften etc. – immer nur mittels der phänomenalen Repräsentationen in unserem Gehirn verbunden.“<sup>15</sup>

Die Herausforderung im Musikunterricht besteht darin den musikalischen Lerngegenstand nicht auf seine neuronalen/akustisch-physikalischen Parameter zu reduzieren, das Erleben von Musik als phänomenale Repräsentationen zu berücksichtigen und dennoch einen gemeinsamen Lerngegenstand zu bearbeiten.

Harnischmachers Theorie der *subjektorientierten Musikerziehung* beschäftigt sich mit Möglichkeiten, „das konstruierende Subjekt [subjektive Wahrnehmung: Denken *in* Musik] und das konstruierte Objekt [konstruierte Wirklichkeit: Sprechen *über* Musik] stärker aufeinander zu beziehen“<sup>16</sup>. Grundannahme ist, dass die Subjektseite, also das Wahrnehmen von Musik, nie direkt beobachtet werden kann. Vielmehr benötigen wir Hilfsmittel wie die Sprache, Interpretationen, Klänge, Medien oder körperliche Ausdrucksfähigkeit, um uns über die „musikalische Wirklichkeit“ auszutauschen:

„Was wir über das „musikalische Denken“ unserer Schüler beobachten können, sind bestenfalls Interpretationen, die aus Kommunikation und Interaktion resultieren. Hier kommen die Objekt- und Materialseiten der musikalischen Wirklichkeit ins Spiel, die gleichsam wichtige Merkmale einer durch Musik geprägten Situation beschreiben. Das Prinzip der Subjektorientierung erinnert uns daran, dass Sprache, Medien und Klänge kein Selbstzweck sind, sondern notwendige Hilfen zur Beobachtung der Subjektseite.“<sup>17</sup>

Da das Musikerleben stets rein subjektiv verläuft, empfehlen diverse Musikpädagogen eine Schülerorientierung innerhalb des Musikunterrichts, bei dem die Persönlichkeit des Schülers im Mittelpunkt des Unterrichts steht<sup>18</sup>. Küntzel geht davon aus, dass der künstlerische Lernprozess umso nachhaltiger

<sup>14</sup> Vgl. ebd., S. 35.

<sup>15</sup> Gruhn 2006, S. 36.

<sup>16</sup> Harnischmacher 2008, S. 13.

<sup>17</sup> Ebd., S. 14.

<sup>18</sup> Vgl. Jank 2006, Richter 2006a und 2006b, Küntzel 2006.

ist, „je individueller die Schüler/innen auf ihre eigenen Lernziele stoßen und diese mithilfe der Lehrer/in verwirklichen können“<sup>19</sup>. Bildungserwartungen an die Schüler müssten deshalb in Bildungsbedürfnisse der Schüler umgewandelt werden. Kruck beschreibt diese Entwicklung als „neue[s] lerntheoretische[s] Bewusstsein für individuelle und selbstgesteuerte Lernprozesse, in denen Musik nicht nur als Kulturgut behandelt wird und Musikunterricht nicht ausschließlich zur Rekonstruktion musikalischer ‚Objektivationen‘ dient“<sup>20</sup>.

## **Ziele von Musikunterricht**

Da die Grundschule die einzige Institution ist, welche von allen Kindern durchlaufen wird, besteht die Forderung, sie solle eine ‚Musikschule für alle‘ sein, welche das angeborene musikalische Potential der Kinder erhält, fördert und weiterentwickelt.<sup>21</sup> Diese Zielvorstellung fasst Fuchs unter dem Begriff der „Musikalisierung“ zusammen:

„Der Begriff „Musikalisierung“ bezieht sich weniger auf Objekte und Tätigkeiten des Musikunterrichts, sondern auf die angestrebten Fähigkeiten seiner Subjekte [...] und zielt damit auf den Aufbau musikalischer Kompetenz.“<sup>22</sup>

Harnischmacher weist jedoch zurecht darauf hin, dass schulischer Musikunterricht vor allem im Bereich der Instrumentalausbildung das umfangreiche Angebot der außerschulischen Musikerziehung nicht ersetzen kann. Vielmehr sollen sich schulischer und außerschulischer Musikunterricht gegenseitig ergänzen.<sup>23</sup> Demnach ist Musikunterricht immer im soziokulturellen Kontext zu betrachten. Der ledigliche Beitrag von Musikunterricht zur allgemeinen Sozialisation des Menschen wäre jedoch eher eine ungenügende Legitimation schulischen Musikunterrichts. Vielmehr fordert Harnischmacher die Bereitstellung weiterführender Entwicklungschancen, „die über eine bloße Bestätigung des Entwicklungsstandes der Schüler hinausgehen“<sup>24</sup>. Er postuliert in seinem Konstrukt der subjektorientierten

<sup>19</sup> Küntzel 2006, S. 60.

<sup>20</sup> Kruck 2013, S. 767.

<sup>21</sup> Vgl. Fuchs 2006, S. 43; Richter 2006a, S. 11; Bähr et al. nach Harnischmacher 2008, S. 213.

<sup>22</sup> Fuchs 2006, S. 45.

<sup>23</sup> Vgl. Harnischmacher 2008, S. 213; vgl. dazu auch Richter 2006a, S. 11.

<sup>24</sup> Harnischmacher 2008, S. 209.

Musikerziehung „Verantwortung als Leitmotiv von Musikerziehung [...] in der Schule“<sup>25</sup>:

„Musikunterricht greift [...] die Entwicklungschancen und -notwendigkeiten auf, die die (Selbst-)Verantwortung von Prozessen der Kultivation, subjektiver Symbolisierungen, musikbezogenen Lernens usw. angehen.“<sup>26</sup>

Musik erhält in diesem Zusammenhang die Funktion eines ‚Fensters zum kulturellen Selbst‘. Im Musikunterricht sollen die Schüler in ihrer Verantwortung gestärkt werden, Musik als solches zu nutzen. Dabei meint ‚kulturelles Selbst‘ ein ‚identitätsbildendes Moment der Kultivation‘<sup>27</sup>.

Im Rahmen der Erschließung des ‚kulturellen Selbsts‘ zielt Musikunterricht auch auf das intrinsische Erforschen künstlerischer Ausdrucksfähigkeiten und die Befähigung der Schüler zur Nutzung derselben:

„Musiklernen dient dann dazu, dass sich der Schüler dieser [künstlerischen Ausdrucksfähigkeiten] bewusst und mit ihnen gewinnbringend umzugehen in Stand gesetzt wird.“<sup>28</sup>

Küntzel spricht sich deshalb für einen schülerorientierten Musikunterricht aus, in welchem „die Persönlichkeit des jeweiligen Schülers im Mittelpunkt des Unterrichtes steht“<sup>29</sup>. Die Erarbeitung künstlerischer Ausdrucksfähigkeiten (bei Gruhn bezeichnet als musikalische Mitteilungsfähigkeit<sup>30</sup>) vollzieht sich zunächst primär über die musikalische Produktion (also das musikalische Sprechen). Sie impliziert jedoch auch die musikalische Rezeption (also das musikalische Hören und Denken), da die Einbettung von Gehörtem in einen musikalischen Bezugskontext erst dadurch möglich wird<sup>31</sup>.

Darüber hinaus stellt Musikunterricht einen wichtigen Beitrag zur Allgemeinbildung dar. Allgemeinbildung soll den Schüler zu einem selbstbestimmten, moralisch und ethisch verantwortungsbewussten Leben befähigen<sup>32</sup>. Laut Richter trägt Musikunterricht vor allem dann zur Allgemeinbildung bei, wenn der Unterricht und die Beschäftigung mit musikalischen Inhalten stets in Beziehungen zu den anderen Schulfächern gesetzt wird. Hauptzweck des Musikunterrichts sei es, „eine (individuelle)

<sup>25</sup> Vgl. Harnischmacher 2008, S. 16.

<sup>26</sup> Ebd.

<sup>27</sup> Ebd., S. 217.

<sup>28</sup> Küntzel 2006, S. 58.

<sup>29</sup> Küntzel 2006, S. 57.

<sup>30</sup> Vgl. Gruhn 2006, S. 38.

<sup>31</sup> Vgl. ebd.

<sup>32</sup> Vgl. Richter 2006a, S. 14.

seelische und geistige Beziehung zwischen dem Menschen und der Musik aufzubauen“<sup>33</sup>.

Neben diesen grundlegenden Zielen (Harnischmacher bezeichnet diese auch als ‚molare Ziele‘<sup>34</sup>) umfasst der Musikunterricht diverse handlungsrelevante Ziele (sogenannte ‚molekulare Ziele‘), welche sich vor allem auf die verschiedenen Kompetenzbereiche der Musikerziehung beziehen<sup>35</sup>. Da Musikunterricht in diesem theoretischen Teil der Arbeit jedoch vorrangig aus der Meta-Ebene betrachtet wird, soll lediglich durch den Literaturverweis auf molekulare Ziele des Musikunterrichts hingewiesen werden. Auf eine detaillierte Betrachtung der molekularen Ziele wird an dieser Stelle auch aus Platzgründen verzichtet.

## **Handlungsorientierung**

Richter beschreibt eine dreifache Existenz der Musik. Sie existiert als Gebrauchsgegenstand; wir können sie zum Musizieren und Bewegen – also als künstlerisches Ausdrucksmittel – gebrauchen. Sie existiert für sich selbst als künstlerisches Material, welches wir untersuchen, analysieren und erforschen können. Letztlich kann ihre Existenz symbolhaft oder als Zeichen – z.B. für frühere Epochen, gesellschaftliche Normen und Anlässe oder Emotionen – verstanden werden.<sup>36</sup> Unabhängig von der formalen Gestalt der Musik, werden musikalische Kompetenzen nicht mithilfe eines Wissens *über* Musik, sondern durch das Handeln *in* Musik erworben<sup>37</sup>. Für die Praxis bedeutet das, dass Schüler dann über eine musikalische Handlungskompetenz verfügen, wenn sie in der Lage sind, Musik auf musikalischem Wege zu erleben oder darzustellen<sup>38</sup>. Das Prinzip der Handlungsorientierung ist deshalb elementar für einen konstruktivistisch orientierten Musikunterricht:

<sup>33</sup> Vgl. Richter 2006a, S. 13.

<sup>34</sup> Vgl. Harnischmacher 2008, S. 15f.

<sup>35</sup> Vgl. Harnischmacher 2008, S. 16; Richter 2006a, S. 30f.; Gruhn 2006, S. 39f; Fuchs 2006, S. 48ff; Jank/Stroh 2006, S. 56ff. Darüber hinaus können molekulare Ziele des Musikunterrichts im jeweiligen Lehrplan des Bundeslandes nachgelesen werden.

<sup>36</sup> Vgl. Richter 2006a, S. 30f.

<sup>37</sup> Vgl. Gruhn 2006, S. 39.

<sup>38</sup> Vgl. Kruck 2013, S. 443.

„Nicht Wissen über Musik, sondern Kompetenz in Musik ist ihr Merkmal – Kompetenz, die sich in Produktion und Reproduktion, Improvisation und Interpretation, Empathie und kritischer Beobachtung niederschlägt. Musikalische Bildung hat, wer eigene musikalische Gedanken angemessen ausdrücken, fremde darstellen und verstehen sowie beide beurteilen und ggf. verändern kann.“<sup>39</sup>

Harnischmacher weitet diesen Ansatz auch auf das Denken aus. Demnach widmet sich musikpädagogisches Handeln, welches auch als Denken *in* Musik stattfindet – anstatt nur als Denken *über* Musik – verstärkt der Perspektive der Lernenden<sup>40</sup>:

„Das Denken in Musik ist ein Zusammenspiel von Erwartungen und Bewertungen, von auditiven Erfahrungsbeständen und Gefühlen.“<sup>41</sup>

Durch die Anleitung zur Selbsttätigkeit soll die Selbstverantwortung der Handelnden (Realitätsprinzip) und ihre Mündigkeit gefördert werden<sup>42</sup>. Mündigkeit ist bei Harnischmacher gemeint als „Handlungsfreiheit und innere Entscheidungsfreiheit im Zusammenhang mit Musikkultur(en)“<sup>43</sup>.

Innerhalb der Handlungsorientierung kann zwischen der Methoden- und der Zielebene unterschieden werden. Die Schüler lernen einerseits „indem sie [musikalisch] handeln“<sup>44</sup> (Methodenebene). Sie lernen aber auch, „um [musikalisch] handeln zu können“<sup>45</sup> (Zielebene). Die Verknüpfung beider Handlungsebenen befähigt die Schüler im besten Fall lebenspraktische (musikalische) Handlungsstrategien zu erwerben. Da Klassenunterricht lediglich eine Inszenierung der Wirklichkeit, nicht aber ein direktes Abbild des wirklichen Lebens darstellt, muss Handlungsorientierung im Musikunterricht auch eine Anwendungsrelevanz in der Alltagswelt der Schüler berücksichtigen, damit es an die jeweiligen Erfahrungswelten anknüpfen kann:

„Ein Musikunterricht ist noch nicht automatisch handlungsorientiert, wenn man singt, spielt, tanzt und zuhört. Das Singen, Spielen, Tanzen und Zuhören muss in relevante und konkrete Lebens- und Anwendungssituationen gestellt werden.“<sup>46</sup>

---

<sup>39</sup> Gruhn nach Kruck, ebd.

<sup>40</sup> Vgl. Harnischmacher 2008, S. 13.

<sup>41</sup> Harnischmacher 2008, S. 21.

<sup>42</sup> Vgl. Harnischmacher 2008, S. 217ff.

<sup>43</sup> Antholz nach Harnischmacher 2008, S. 220.

<sup>44</sup> Jank/Stroh 2006, S. 55.

<sup>45</sup> Ebd.

<sup>46</sup> Ebd., S. 56.

Ohne das Anknüpfen an die Erfahrungswelten der Schüler sind musikalische Handlungen im Unterricht lediglich eine Form musikalischer Aktivität oder Beschäftigung, tragen jedoch nicht zum Erwerb musikalischer Handlungskompetenzen bei.

### **Rolle der Lehrkraft**

Im Zuge der musikpädagogischen Entwicklungen hat sich auch die Rolle der Lehrkraft im Musikunterricht verändert. Aufgabe des Musiklehrers ist es nicht mehr, den Schülern das eigene umfangreiche, musikalische Expertisewissen zu indoktrinieren, sondern „individuelle Entdeckungs-, Spiel- und Erprobungsräume“<sup>47</sup> für musikalisches Lernen zu schaffen und die „Kompetenzentwicklung [der Schüler] langfristig zu begleiten und zu unterstützen, zu fördern und zu fordern“<sup>48</sup>. Harnischmacher bezeichnet deshalb ‚Beobachtung‘ und eine ‚reflexive Grundhaltung‘ als Schlüsselqualifikationen für Musiklehrkräfte<sup>49</sup>. Beobachtung und Reflexion sind darüber hinaus wichtige Eigenschaften, um der Problematik der phänomenalen Repräsentationen im Musikunterricht gerecht zu werden:

„Was Musikunterricht leisten muss, ist, diesen Übergang von neuronalen zu phänomenalen Repräsentationen als Grundlage des Lehrens im Blick zu behalten.“<sup>50</sup>

Da jedes Kind bereits vor Schuleintritt über eine musikalische Alltagswelt verfügt (welche mitunter stark durch das Elternhaus geprägt wird), bezieht sich jeder Schüler bei der Bildung phänomenaler Repräsentationen auf einen anderen musikalischen Erfahrungshorizont und das subjektive Erleben. Die Lehrkraft ist deshalb immer wieder neuen, veränderten Ausgangslagen ausgesetzt, auf welche sie flexibel reagieren muss:

„Die Forderung nach musikpädagogischer „Improvisation“ des Lehrens, die sich den kommunikativ und interaktiv wechselnden Ausgangslagen anpasst und zu Gunsten des Lernens einen einmal gefassten (Unterrichts-)Plan wenn nötig hinten an stellt, wird unterstützt durch ein nicht-hierarchisches Zielmodell des Musikunterrichts.“<sup>51</sup>

<sup>47</sup> Richter 2006b, S. 78. Vgl. auch Küntzel 2006, S. 58.

<sup>48</sup> Petersen 2006, S. 83.

<sup>49</sup> Vgl. Harnischmacher 2008, S. 14.

<sup>50</sup> Gruhn 2006, S. 36.

<sup>51</sup> Harnischmacher 2008, S. 15.

## 2.2. Begriffseinordnung: Medien

Der Begriff *Medium* bedeutet laut seiner Wortherkunft zunächst einfach „Mitte“ oder „in der Mitte befindlich“<sup>52</sup>. Ausgehend von dieser Wortbedeutung, findet man bei Tulodziecki folgende allgemeingültige Definition:

„In allgemeinsten Bedeutung kann man ein ‚Medium‘ als die Form bezeichnen, in der sich ein Inhalt oder Sachverhalt einem Menschen darstellt bzw. in der er präsentiert wird. Der Begriff „Medium“ beschreibt in diesem Sinne ein funktionales Element der Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt.“<sup>53</sup>

Das Medium ist also *Mittler* zwischen dem Objekt (z.B. dem Inhalt, der Information, der Umwelt oder dem Sender) und dem Subjekt (dem Menschen oder Empfänger). Im engeren Sinne sind Medien demnach „Träger und Vermittler von Informationen, Signalen, Sekundärerfahrungen in direkten (personalen) oder indirekten (durch technische Medien vermittelten) Kommunikationsprozessen“<sup>54</sup>. Sie können sowohl Funktionen der Vermittlung, Information und Kommunikation als auch der Speicherung, Reproduktion, Wiedergabe und Bearbeitung einnehmen<sup>55</sup>.

Ausgehend von ihrer technischen Entwicklungsstufe, können Medien in unterschiedliche Klassen unterteilt werden. *Primäre Medien* vollziehen die Kommunikation zwischen Sender und Empfänger ohne technische Hilfsmittel (z.B. der Mensch selbst oder die Sprache). *Sekundäre Medien* erfordern in der Produktion (also für den Sender) technische Hilfsmittel. Die Rezeption (also die Wahrnehmung und Verarbeitung durch den Empfänger) hingegen erfolgt ohne technische Hilfsmittel (z.B. Druckerzeugnisse oder Briefpost). *Tertiäre Medien* benötigen sowohl für die Produktion als auch für die Rezeption technische Hilfsmittel (z.B. Fernsehen, CDs oder Telefon). Durch die Entwicklung der sogenannten ‚neuen‘ Medien wird eine Unterscheidung zwischen Sender und Empfänger jedoch zunehmend aufgelöst und stattdessen eine interaktive Nutzung ermöglicht, weshalb diese auch als *quatäre Medien* bezeichnet werden. Durch die Integration von Sender und Empfänger und die damit einhergehende Interaktion, nähern sich die quatären Medien am stärksten der

<sup>52</sup> Vgl. Brockhaus Enzyklopädie 2006, Band 18, S. 131.

<sup>53</sup> Tulodziecki 1995, S. 20.

<sup>54</sup> Dohmen nach Weyer 1989, S. 14.

<sup>55</sup> Vgl. Pabst-Krueger 2006, S. 18.

unmittelbaren, menschlichen Kommunikation an, was sie wiederum am stärksten mit den primären Medien verbindet. Pabst-Krueger vermutet darin eine mögliche Ursache für die rasante Weiterentwicklung und Verbreitung der ‚neuen‘ Medien.<sup>56</sup>

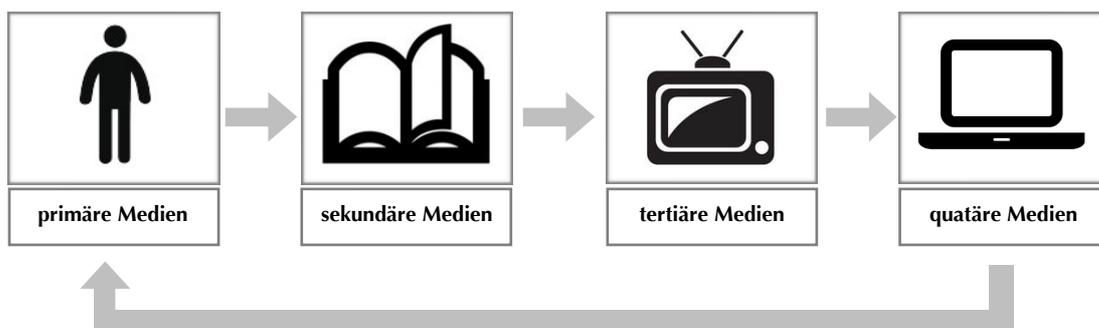


Abb. 1: Klassifizierung von Medien

### **„Alte“ Medien – „Neue“ Medien**

Spätestens seit der Erfindung des Buchdrucks, ist die technische Entwicklung von Medien unaufhaltsam vorangeschritten. Dabei vollzieht sich die mediale Entwicklung nicht in der Form, dass ein neu entwickeltes Medium ein älteres ablöst. Vielmehr nimmt es die Funktionsweise des älteren Mediums auf und modifiziert diese anhand der neu entstandenen Möglichkeiten. Das ältere Medium existiert jedoch weiter, wenn auch mit einem veränderten Stellenwert innerhalb des Medienkreislaufes<sup>57</sup>:

„[D]er Inhalt eines Mediums [ist] immer ein anderes Medium [...], ein jedes neues Medium [erfüllt] zunächst die Funktionen wie Gebrauchsnormen vorangegangener [...], bevor sich quasi als vertraulich mitlaufende ‚Botschaft‘ medienimmanente dem Medienhantierenden in der Folge mitteilen. ‚Der Inhalt der Schrift ist Sprache, genauso wie das geschriebene Wort Inhalt des Buchdrucks ist und der Druck wieder Inhalt des Telegrafens ist.‘<sup>58/59</sup>

Die in den 1990er Jahren aufgekommene Digitalisierung revolutionierte die Medienwelt grundlegend hinsichtlich der Anwendungsmöglichkeiten, Nutzungsqualität und -quantität<sup>60</sup>. Dieser neuartige Vorgang zur Erfassung, Übermittlung und Speicherung von Informationen sollte auch begrifflich von

<sup>56</sup> Vgl. ebd., S. 18f.

<sup>57</sup> Vgl. Schläblitz 1997, S. 15.

<sup>58</sup> McLuhan nach Schläblitz 1997, ebd.

<sup>59</sup> Schläblitz 1997, ebd.

<sup>60</sup> Vgl. Pabst-Krueger 2006, S. 22.

den bisher bekannten Medienarten abgegrenzt werden. Medien, „die auf digitaler Informations- und Kommunikationstechnologie basieren und zur weitgehend interaktiven Verarbeitung, Übertragung und Verbreitung von Informationen dienen“<sup>61</sup> werden seitdem als ‚*neue Medien*‘ bezeichnet.

Für die nicht-digitalen Medien, also die ‚*alten Medien*‘ findet man verschiedene Terminologien. Pabst-Krueger z.B. bedient sich der Begriffe ‚traditionelle Medien‘ für nichtelektronische Medien und ‚klassische Kommunikationsmedien‘ für elektronische Medien, welche auf analoger Technologie basieren<sup>62</sup>. Problematisch an all diesen Terminologien ist, dass sie zeitlich orientierte Begriffe sind und somit zwangsläufig veralten. Die CD beispielsweise zählt streng genommen zu den ‚neuen Medien‘ (da sie Daten in digitaler Form enthält), hat jedoch heutzutage kaum noch eine Relevanz in der Medienwelt, ist keinesfalls mehr ‚neu‘ und fristet stattdessen immer mehr ein Liebhaberdasein. Will man nun die neusten der ‚neuen Medien‘ kategorisieren fehlt es zwangsläufig an fassbaren und vor allem eindeutigen Begriffen.

Im Rahmen dieser Arbeit habe ich mich deshalb dazu entschieden, eine Klassifizierung der Medienbereiche anhand der oben beschriebenen Bereiche sekundäre, tertiäre und quaternäre Medien vorzunehmen. Da mir die Bezeichnungen sekundär, tertiär und quaternär jedoch für die Erstellung eines Fragebogens als zu sperrig erschienen, habe ich für die Bereiche die Begriffe analoge, audiovisuelle und digitale Medien gewählt. Da es innerhalb der Begriffe zu Überschneidungen kommt, dürfen diese jedoch nicht absolut verstanden werden und werden deshalb nachfolgend genauer definiert. Diese Definitionen sind demzufolge nicht allgemein gültig, sondern beziehen sich auf den Kontext dieser Arbeit. Wenn im weiteren Verlauf also von analogen, audiovisuellen oder digitalen Medien gesprochen wird, sind diese immer laut der nachfolgenden Definitionen zu verstehen.

---

<sup>61</sup> Pabst-Krueger 2006, S. 24.

<sup>62</sup> Ebd., S. 22.

## **Analoge Medien**

Als *analoge Medien* sollen nicht-elektronische Druckerzeugnisse der Informationsvermittlung und -speicherung bezeichnet werden. Sie können der Gruppe der sekundären Medien zugeordnet werden.

## **Audiovisuelle Medien**

*Audiovisuelle Medien* umfassen im Rahmen dieser Arbeit elektronische, nicht-computerbasierte Medien, welche auditiv, visuell oder audiovisuell Informationen speichern oder übermitteln. Sie gehören zur Gruppe der tertiären Medien.

## **Digitale Medien**

Unter dem Begriff *digitale Medien* sollen computerbasierte Medien der Informationsübertragung und -speicherung zusammengefasst werden, welche interaktives Arbeiten ermöglichen. Diese können der Klasse der quaternären Medien zugeordnet werden.

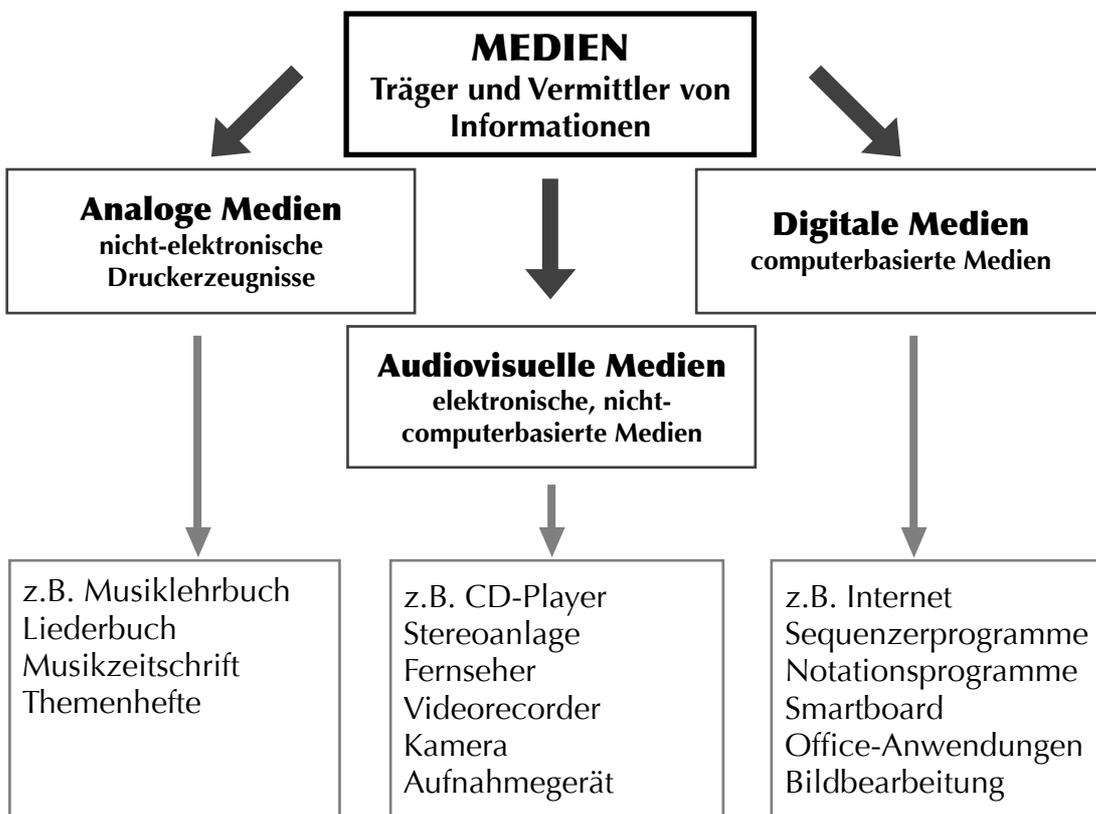


Abb. 2: Medienarten und ihre Abgrenzung im Rahmen dieser Forschung

## Medien im Musikunterricht

„Die Erfindung der Schrift, des Buchdrucks, des Films, des Hörfunks und Fernsehens sowie der sogenannten neuen Medien werden heute als evolutionäre Errungenschaften angesehen, die nachhaltigen Einfluß auf Formen gesellschaftlicher Organisation, kultureller Programmierung und Möglichkeiten der Kommunikation sowie auf kognitive Prozesse [...] ausgeübt haben.“<sup>63</sup>

Medien beeinflussen unsere Alltagswelt, unsere gesellschaftlichen Strukturen und unser Dasein nicht erst seit der Erfindung der Digitalisierung. Die „Wirklichkeit“ (oder das, was jeder als seine Wirklichkeit konstruiert) hat sich zu keiner Zeit selbst offenbart, sondern wird schon immer medial vermittelt; sei es über die reine Sprache oder Laute, Höhlenmalerei, die Abschrift der Bibel, Kinofilme oder das Status-Update bei Facebook.

„Der Glaube an eine natürliche Wirklichkeit, welche abzugrenzen wäre von einer medial aufbereiteten, gründet also auf dem Trugschluss, mediale Wirklichkeit wäre von der Alltagslebenswelt zu trennen und es würde so etwas wie eine Erfahrungswelt außerhalb der Medien existieren. Das Gegenteil ist der Fall. Mediale und Alltagswirklichkeit durchdringen einander, Erfahrungen werden immer weniger gemacht, sondern übernommen, und Erfahrungen die noch selbst gemacht werden, werden von medial erworbenen Verhaltensmustern noch maßgeblich bestimmt.“<sup>64</sup>

Gerade deshalb ist es so wichtig, dass die Schule nicht versucht eine künstliche, natürliche non-mediale Wirklichkeit‘ zu erschaffen, sondern die Alltagswelt integriert und somit die Lebenswirklichkeit der Schüler für den Unterricht aufgreift. Vor allem für den Musikunterricht spielen Medien eine übergeordnete Rolle, vermittelt sich Musik doch vorrangig auf medialem Wege. Wir hören Musik aus der Stereoanlage, wir arrangieren, komponieren, analysieren notierte Musik auf Notenblättern, wir kommunizieren durch Musik beim gemeinsamen Musizieren, sehen Funktionen von Musik im Spielfilm, usw.:

„Symbol- und Sozialsysteme von Musik greifen ineinander. Das Bindeglied zwischen den Symbolisierungsprozessen und dem musikbezogenen Sozialsystem sind die Medien.“<sup>65</sup>

Schläbitz geht sogar soweit Musikpädagogik als „in Praxis gewandte Medientheorie“<sup>66</sup> zu bezeichnen. Demnach sollen Medien nicht als motivierende, disziplinierende oder überraschende Hilfsmittel bzw.

<sup>63</sup> Schmidt nach Schläbitz 1997, S. 18f.

<sup>64</sup> Schläbitz 1997, S. 320.

<sup>65</sup> Harnischmacher 2008, S. 21.

<sup>66</sup> Schläbitz 1997, S. 321.

Maßnahmen im Unterricht eingesetzt werden, sondern gehören zum alltäglichen Handwerkszeug des Musiklehrers<sup>67</sup>. Der Musiklehrer ist also gefordert, mit der medialen Entwicklung Schritt zu halten, sofern diese eine musikpädagogische Relevanz hat. Die Schule hingegen ist gefordert, die entsprechende mediale Ausstattung bereitzustellen, um einen zeitgemäßen Unterricht zu ermöglichen:

„Neue Musiktechnologien für den Unterricht zu erschließen erscheint also unverzichtbar angesichts ihrer Allgegenwart im Musikbereich. Ein Ausgrenzen aus dem Musikunterricht hieße schlicht, sich den Gegebenheiten des Musikalltags und damit der Möglichkeit zu einem konstruktiven wie reflektierten Gebrauch zu verschließen.“<sup>68</sup>

Innerhalb von Lehr- und Lernprozessen können Medien sowohl als Lehrmittel das Lehrerhandeln beeinflussen oder unterstützen als auch als Lernmittel der Schüler fungieren. Im Hinblick auf einen handlungsorientierten Musikunterricht lassen sich mithilfe von Medien Lernumgebungen schaffen, die das entdeckende und selbstgesteuerte Lernen ermöglichen und fördern.<sup>69</sup> Dies löst jedoch nicht die pädagogische Verantwortung der Lehrkraft ab, vielmehr nimmt diese zu. Denn nicht das Medium selbst soll zum Inhalt des Unterrichts werden, sondern das, was das Medium vermitteln will.

„Völlig unangemessen wäre es, nur Materialien zusammenzustellen und dann von den Lernenden [...] zu erwarten, sie würden als ‚Navigatoren‘ ihren optimalen Lernweg selbst finden.“<sup>70</sup>

Die Überlegungen zu Medien im Musikunterricht sollen durch eine Betrachtung des Lehrplans hinsichtlich der praktischen Relevanz von Medien für das Fach Musik (in der Grundschule) abgeschlossen. Dieses soll verdeutlichen, dass es sich bei der oben beschriebenen Medienbedeutung für die Schule allgemein und für den Musikunterricht im Besonderen nicht um ein theoretisches Konstrukt von Medienbefürwortern handelt, sondern dass diese Auffassung von Medien auch in der praktischen Anwendung im Unterricht durch den Lehrplan gefordert wird.<sup>71</sup>

---

<sup>67</sup> Vgl. Schläbitz 1997, S. 321.

<sup>68</sup> Ebd., S. 8.

<sup>69</sup> Tulodziecki 1995, S. 27ff.

<sup>70</sup> Ebd., S. 34.

<sup>71</sup> Exemplarisch wird hier der Lehrplan von Berlin/Brandenburg betrachtet.

Demnach gehört der Umgang mit Medien zunächst einmal zur *grundlegenden Bildung*:

„Zur grundlegenden Bildung gehören insbesondere:  
[...] – reflektierte und produktive Nutzung von Medien und Gestaltung eigener Medienbeiträge.“<sup>72</sup>

Darüber hinaus trägt der Umgang mit Medien zur Ausbildung einer *Sach- und Methodenkompetenz* der Schüler bei, welche zu den primären Zielen des Lernens gehört:

**Sachkompetenz:** „Sie [die Schüler] differenzieren ihre akustische Wahrnehmungsfähigkeit und gehen mit Medien reflektierend und produktiv um.“

**Methodenkompetenz:** „Sie [die Schüler] können zunehmend mit verschiedenen Medien umgehen, sich selbstständig Informationen aus Medien beschaffen, sammeln, sachbezogen aufbereiten und ordnen.“<sup>73</sup>

„Die Schülerinnen und Schüler erwerben durch Ausprobieren, Vergleichen und Ordnen von Klangmaterialien selbstständig Wissen über Musik. Sie beschaffen, sammeln, ordnen selbstständig Informationen über Musik aus Medien und präsentieren diese.“<sup>74</sup>

Innerhalb der Hinweise zur Gestaltung des Unterrichts – also des Lehrerhandelns – lautet ein Schwerpunkt *Medien einbeziehen*:

„Das reflektierte und produktive Nutzen von Medien aller Art im Unterricht befähigt Schülerinnen und Schüler, Medienangebote zunehmend selbstständig auswählen, eigene Medienbeiträge gestalten, verbreiten sowie kritisch bewerten zu können.

Medien im Unterricht sind in den meisten Fächern Werkzeuge zum Lernen, in einigen Fächern aber auch Gegenstand des Lernens selbst. Sie erleichtern es, die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler in das schulische Lernen einzubeziehen. Der Einsatz von Computer und Internet ermöglicht darüber hinaus differenzierte bzw. individualisierte Lernangebote. [...] Insbesondere Erfahrungen mit der Interaktivität, dem Navigieren in Hypertexten und der Reproduzierbarkeit von Texten tragen zur Entwicklung der Lernkultur bei.“<sup>75</sup>

„Der Umgang mit Medien ist integraler Bestandteil von Musikunterricht. Radio, Fernsehen, Aufzeichnungsgeräte, Computer und Internet sind heute wesentliche Träger von Musik und beeinflussen Musikkultur. Die unterschiedlichen Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler sind aufzugreifen, um ein Lernen voneinander zu ermöglichen.“<sup>76</sup>

---

<sup>72</sup> Rahmenlehrplan Grundschule Musik 2004, S. 6.

<sup>73</sup> Ebd., S. 7.

<sup>74</sup> Ebd. S. 17.

<sup>75</sup> Ebd., S. 12.

<sup>76</sup> Ebd., S. 24.

*Nachdenken über Musik* ist ein Beitrag des Faches Musik zur Bildung und Erziehung in der Grundschule. Da heißt es:

„Der Umgang mit Medien, wie Radio, Fernsehen, Video, Computer und Internet, eröffnet ein weiteres Feld für Betrachtungen. Kritischer Umgang mit Medien wird angebahnt und eine kompetente Nutzung von Informationsquellen wird geübt.“<sup>77</sup>

Die sogenannten *Standards* legen fest, welche Kompetenzen die Schüler nach Beendigung der Grundschulzeit erworben haben sollen, beziehen sich also auf das Schülerhandeln. Auch hier finden sich in allen drei Bereichen Hinweise zur Mediennutzung:

„**Musik erfinden, wiedergeben und gestalten:** Die Schülerinnen und Schüler: [...] – produzieren Musik mit elektronischen Medien“<sup>78</sup>

„**Musik hören, verstehen und einordnen:** Die Schülerinnen und Schüler: [...] – beschaffen, sammeln, ordnen und präsentieren selbstständig Informationen über Musik aus den Medien“<sup>79</sup>

„**Musik umsetzen:** [...] Musik und Medien: Der Umgang mit audiovisuellen Medien soll genauso gelernt werden wie die kritische Betrachtung der Präsentation von Musik, z.B. in Radio und Fernsehen. Die Arbeit mit Kamera und Videorecorder kann ebenso eine Rolle spielen wie die Bearbeitung von Musik am Computer.“<sup>80</sup>

Es wird deutlich, dass die Nutzung von und Auseinandersetzung mit Medien wichtige Aspekte des Musikunterrichts der Grundschule sind. Der Medienaspekt wird in nahezu jedem Kapitel des Lehrplans beleuchtet. Dies zeigt auch, wie umfassend der Medienbegriff im Musikunterricht eine Rolle spielt und dass die Auseinandersetzung weit über das Rezipieren von Medien hinausgehen sollte. Inwieweit Medien im Musikunterricht der Grundschule tatsächlich genutzt werden, wird im Forschungsteil dieser Arbeit herausgestellt.

.....

---

<sup>77</sup> Rahmenlehrplan Grundschule Musik 2004, S. 18.

<sup>78</sup> Ebd., S. 22.

<sup>79</sup> Ebd.

<sup>80</sup> Ebd., S. 27.

## 2.3. Begriffseinordnung: Motivation

Der Begriff *Motivation* ist eng verwandt mit dem *Motiv*, welches sich vom lateinischen Begriff *movere* ableitet und wörtlich übersetzt ‚bewegen‘ bedeutet<sup>81</sup>. In der Motivationsforschung versteht man unter einem *Motiv*:

„[...] eine ererbte oder angeborene psychophysische Disposition, welche ihren Besitzer befähigt, bestimmte Gegenstände wahrzunehmen und ihnen Aufmerksamkeit zu schenken, durch die Wahrnehmung eines solchen Gegenstandes eine emotionale Erregung [...] zu erleben und daraufhin in einer bestimmten Weise zu handeln oder wenigstens den Impuls zu solch einer Handlung zu erleben.“<sup>82</sup>

Während das *Motiv* eine innere *Haltung* (bzw. einen inneren Zustand) beschreibt, meint *Motivation* den dazugehörigen inneren „Prozess des Abwägens und Wählens zwischen verschiedenen Handlungstendenzen“<sup>83</sup>. Dieser Prozess wird jedoch von personenbezogenen und situationsbezogenen Umständen beeinflusst. *Personenbezogene Faktoren* hängen mit dem Individuum selbst zusammen. Es untersteht zunächst einmal universellen menschlichen Bedürfnissen (z.B. Hunger oder Durst). Darüber hinaus wird es von individuellen Handlungsmustern, Gewohnheiten und der eigenen Persönlichkeit (implizite Motive) sowie der Zielsetzung die es verfolgt (explizite Motive) beeinflusst. Neben diesen personenbezogenen Einflüssen, bestimmen die inneren und äußeren Umstände (auch intrinsische und extrinsische Anreize genannt) in der sich ein Individuum befindet den Prozess der Motivation maßgeblich mit. Diese Umstände werden als *situationsbezogene Faktoren* bezeichnet.<sup>84</sup>

Innerhalb der Motivation wird zwischen *intrinsischer* und *extrinsischer* Motivation unterschieden. Während bei der *intrinsischen* (innerlichen) Motivation eine Handlung aufgrund der Handlung selbst angestrebt wird, wird durch *extrinsische* (äußere) Motivation eine Handlung aufgrund des Effektes, welcher durch Erreichen eines Ziels ausgelöst wird, angesteuert.<sup>85</sup>

<sup>81</sup> Vgl. Brockhaus Enzyklopädie 2006, Band 19, S. 27.

<sup>82</sup> McDougall nach Schneider & Schmalt 1994, S. 14.

<sup>83</sup> Harnischmacher 2008, S. 147.

<sup>84</sup> Vgl. Heckhausen & Heckhausen 2006, S. 3ff.

<sup>85</sup> Vgl. Roth 2012, S. 20f.

Das wichtigste Merkmal der Motivation ist ein zielgerichtetes Verhalten:

„An der Generierung von Zielen sind bewusste und unbewusste, kognitive und affektive Prozesse beteiligt. Motive und auf den Handlungskontext bezogene Anreize nehmen Einfluss auf die Zielgenerierung und die Steuerung des zielorientierten Handlungsprozesses.“<sup>86</sup>

Allein die Motivation, also das Abwägen über verschiedene Handlungsmöglichkeiten, reicht jedoch noch nicht aus, um ein Handlungsziel auch tatsächlich anzusteuern. Aus den intrinsischen und extrinsischen Anreizen muss sich zunächst eine *Intention* bilden, welche Volitionsprozesse auslöst. Intentionen werden durch gelernte Erwartungen – also solche Erwartungen, die auf gemachten Erfahrungen basieren – ausgelöst. *Volition* beschreibt das Planen und Ausführen einer Handlung, wobei der Übergang vom Planen zum tatsächlichen Handeln durch Intensionsinitiierung ausgelöst wird. Nach Deaktivierung der Intention ist das volitionale Handeln entweder erfolgreich abgeschlossen oder wird durch diese erfolglos abgebrochen. Sie löst außerdem erneute motivationale Prozesse aus, in denen das Ergebnis der Handlung bewertet wird und die Ursachen für einen Handlungserfolg oder -misserfolg geklärt werden.<sup>87</sup>

Die personen- und situationsbezogenen Umstände fordern das Individuum immer wieder heraus, im Rahmen situativer Kontexte zu handeln. Dadurch schafft es sich selbst immer wieder neue Ausgangslagen für weiteres Handeln, welches durch Generalisierungslernen die kommenden Erwartungen – und damit einhergehend die Intentionen – des Individuums beeinflusst. Das Individuum steht also stets in Wechselwirkung mit seiner Umwelt und sich selbst.<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> Roth 2012, S. 20.

<sup>87</sup> Vgl. Heckhausen und Heckhausen 2006, S. 6f.

<sup>88</sup> Vgl. Harnischmacher 2008, S. 148.

## **Motivation musikpädagogischen Handelns**

Innerhalb der Theorie der subjektorientierten Musikerziehung ist Motivation ein grundlegender Bestandteil:

„Motivation befördert nicht nur das Lernen, sondern basiert selbst auf Lernprozessen (z.B. Generalisierungslernen): Dies macht das Konstrukt ‚Motivation‘ so interessant für pädagogische Kontexte.“<sup>89</sup>

Das von Harnischmacher entworfene *Motivationsmodell musikbezogenen Handelns*<sup>90</sup> beschreibt das Konstrukt der Motivation im engeren Sinne. *Handeln* meint in diesem Sinne ein „Verhalten, dem eine Zielgerichtetheit, also Motive bzw. Absichten zugeschrieben werden“<sup>91</sup>. Es basiert auf den vier Phasen Situation, Handlung, Ergebnis und Folgen und ordnet jeder Erwartungsform eine generalisierte Erwartung als personenbezogene Komponente zu:

<b>Erwartungsform</b>	<b>Generalisierte Erwartung</b>
Situation → Handlung	Selbstwirksamkeit / Fähigkeitskonzept
Handlung → Ergebnis	Kontrollüberzeugung
Ergebnis → Situation	Externale Handlungshemmung
Ergebnis → Folgen	Zielorientierung

Das Modell wurde für das musikbezogene Handeln von Harnischmacher & Hörtzsch empirisch überprüft und bewährte sich als „domänenspezifisches und umfassendes Motivationsmodell“<sup>92</sup>.

Für die Beschreibung der Motivation von Musiklehrern, welche von Hofbauer & Harnischmacher als *Motivation musikpädagogischen Handelns*<sup>93</sup> bezeichnet wird, wurde dieses Motivationsmodell adaptiert.

„Musikpädagogisches Handeln meint ein zielorientiertes Verhalten von Musiklehrenden, welches im engeren Sinne der Planung, Durchführung und Reflexion von Musikunterricht dient.“<sup>94</sup>

Im Kontext der Motivation musikpädagogischen Handelns bezeichnet das Konstrukt der *Selbstwirksamkeit* „den Grad subjektiver und generalisiertet

<sup>89</sup> Ebd.

<sup>90</sup> Vgl. Ebd., S. 149.

<sup>91</sup> Harnischmacher/ Hörtzsch 2012, S. 58.

<sup>92</sup> Hofbauer/ Harnischmacher 2013, S. 15. Vgl. auch Harnischmacher & Hörtzsch 2012.

<sup>93</sup> Ebd., S. 15f.

<sup>94</sup> Ebd., S. 16.

Erwartungen darüber, ob ein Musiklehrer für verschiedene Unterrichtssituationen über methodische Vorgehensweisen verfügt<sup>95</sup>. Die Verfügbarkeit methodischer Vorgehensweisen wird auch als Handlungsrepertoire bezeichnet, welches vor allem durch Praxiserfahrung erweitert wird. Es kann deshalb angenommen werden, dass Lehrer mit höherer Praxiserfahrung auch über eine höhere Selbstwirksamkeit verfügen. Ob die Anwendung der Methoden aus dem Handlungsrepertoire auch effektiv ist, hängt maßgeblich vom Konstrukt der *Kontrollüberzeugungen* ab. Diese beschreiben die Erwartungen des Lehrers, inwieweit die gewählte unterrichtliche Handlung sich positiv auf das Erreichen des angestrebten Ergebnisses auswirken wird. Kontrollüberzeugungen sind also auch eine Komponente dafür, inwieweit der Musiklehrer von der Effektivität seines eigenen Handelns überzeugt ist.<sup>96</sup> Macht er das Erreichen einer Zielvorstellung stattdessen von äußeren Umweltfaktoren abhängig (z.B. der Raumsituation innerhalb der Schule oder dem Wetter), so wirken sich *externale Handlungshemmungen* negativ auf die Ergebnisführung aus. Harnischmacher & Hofbauer gehen davon aus, dass „Musiklehrer mit hoher externaler Handlungshemmung, ihre Misserfolge nicht dem eigenen Handeln, sondern äußeren Faktoren zuschreiben“<sup>97</sup>. Lehrern mit geringer Neigung zur externalen Handlungshemmung gelingt das flexible Reagieren auf veränderte oder schwierige Umgebungsbedingungen demnach voraussichtlich besser. Die Erwartungen darüber, welche langfristigen Folgen das durch die eigenen Handlungen erreichte Ergebnis haben wird, bezeichnet das Konstrukt der *Zielorientierung*. Es behandelt also die Frage nach dem Sinn einer Unterrichtsstunde oder Unterrichtseinheit, bzw. nach dem Sinn der pädagogischen Lehrtätigkeit.<sup>98</sup> Die Konstrukte Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung gehören innerhalb der Motivationstheorie zu den personenbezogenen Faktoren; externale Handlungshemmung und Zielorientierung hingegen zu den situationsbezogenen Faktoren, welche auf den Prozess der Motivation einwirken.<sup>99</sup>

---

<sup>95</sup> Hofbauer/ Harnischmacher 2013, S. 17.

<sup>96</sup> Vgl. Ebd.

<sup>97</sup> Hofbauer/ Harnischmacher 2013, S. 17.

<sup>98</sup> Vgl. Ebd., S.17f.

<sup>99</sup> Vgl. Harnischmacher 2008, S. 150.

Ein fiktives Praxisbeispiel soll das Motivationsmodell besser veranschaulichen: Ein Musiklehrer unterrichtet ungern in einer jahrgangsgemischten Klasse 1/2/3 Musik: Er kennt keine geeigneten Methoden, um mit der heterogenen Klassenstruktur umzugehen (Selbstwirksamkeit); er kennt zwar das Prinzip des „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“, wodurch jeder Schüler an seinen individuellen Lernstand anknüpfen kann, ist jedoch der Meinung, dass Vorbereitungsaufwand und Nutzen nicht in einem annehmbaren Verhältnis stehen (Kontrollüberzeugung), und die Ausstattung des Musikraums diese Art von Unterricht auch nicht zulässt (externale Handlungshemmung); außerdem ist er der Meinung, dass man mit den kleinen Kindern aufgrund ihrer mangelnden Konzentrationsfähigkeit (externale Handlungshemmung) sowieso keine größeren Projekte durchführen kann und Musikunterricht in den unteren Klassenstufen erst einmal nur Spaß machen und einen Ausgleich zu den kognitiv anstrengenden Hauptfächern darstellen soll (Zielorientierung).

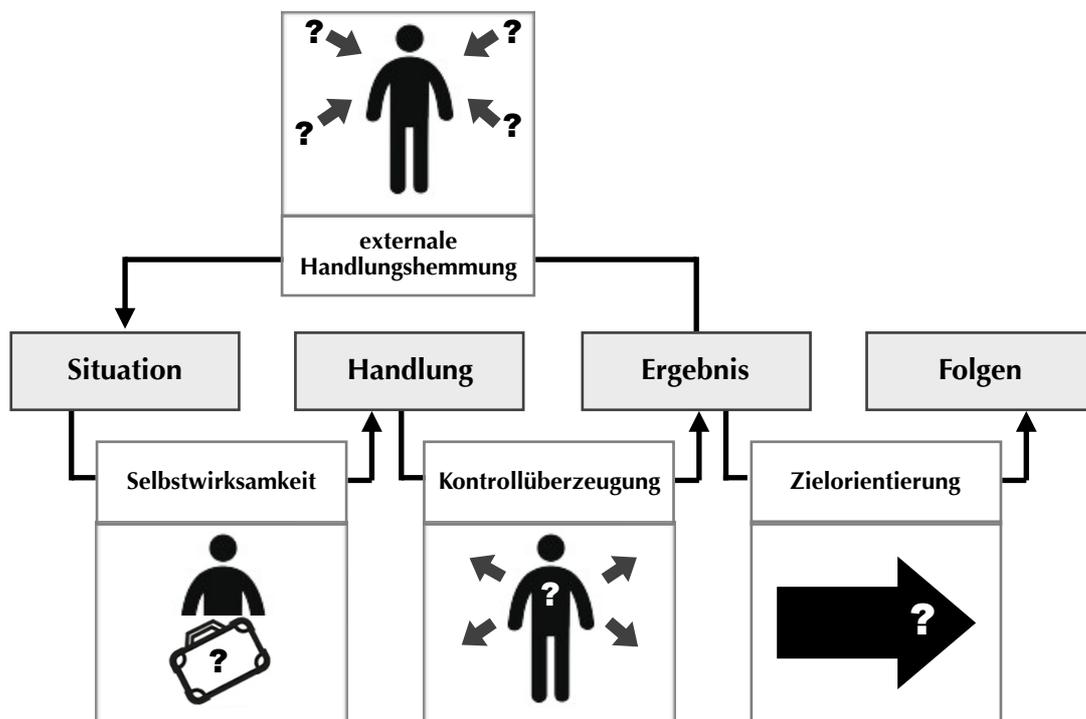


Abb. 3: Generalisierte Erwartungen im Motivationsmodell musikpädagogischen Handelns (vgl. Harnischmacher 2008, S. 149)

### 3. AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND

Im Folgenden wird der aktuelle Forschungsstand für die Bereiche ‚Medien im Musikunterricht‘ und ‚Motivation musikpädagogischen Handelns‘ dargelegt. Derzeit liegen in keinem der beiden Bereiche Studien vor, die speziell den Musikunterricht der Grundschule erforschen. Sofern nicht explizit auf eine Schulform hingewiesen wird, handelt es sich bei den befragten Musiklehrern stets um Musikpädagogen aller Schulformen. Jedoch werden Teilergebnisse, die sich auf den Musikunterricht an Grundschulen beziehen, besonders herausgearbeitet, da diese für die bevorstehende Forschung die größte Relevanz darstellen. Im Ergebnisteil sollen diese mit den neu gewonnenen Daten verglichen werden.

#### 3.1. Forschungsstand: Medien im Musikunterricht

2002 untersuchten Eichert & Stroh die *Medienkompetenz von Musiklehrern*, anhand der These „Musiklehrer sind nicht *weniger* oder *mehr*, sondern anders medienkompetent als ihre Schüler“<sup>100</sup>, mithilfe eines zweiteiligen Fragebogens<sup>101</sup> zur Mediennutzung und Medienkompetenz. Für den Bereich ‚*berufliche Mediennutzung von Musiklehrern*‘ konnten sie herausstellen, dass analoge Medien und auditive Medien gegenüber den neueren elektronischen Medien wie Computer und Internet dominieren. Bei der ‚*Bewertung der Nützlichkeit von Medien für den Musikunterricht durch Musiklehrer*‘ ergab sich folgende Medien-Rangfolge: Am nützlichsten bewerteten die Musiklehrer die Fotokopie, gefolgt von Overheadfolien und dem Lehrbuch. Erst danach folgen die Kassette, das VHS-Video, der PC, Film, LP und Tonband. Analoge Medien werden demnach von den Musiklehrern als nützlicher für den Musikunterricht empfunden als audiovisuelle und digitale Medien. Im Bereich ‚*Arten der Mediennutzung bei der Unterrichtsvorbereitung*‘ fassen Eichert & Stroh

<sup>100</sup> Eichert & Stroh 2004, S. 37.

<sup>101</sup> In der Hauptuntersuchung wurden 147 Musiklehrer aus dem Weser-Ems-Gebiet befragt.

zusammen, dass analoge und audiovisuelle Medien von den Musiklehrern „für ungleich wichtiger erachtet [werden] als neue Medien.“<sup>102</sup> Der Computer z.B. würde fast ausschließlich für traditionelle Zwecke, wie dem Erstellen analoger Medien (z.B. Kopiervorlagen) genutzt werden.<sup>103</sup>

Sie resümieren:

„Die technologischen Möglichkeiten neuer Medien werden im Zuge der Musikunterrichtsvorbereitung und -gestaltung wenig genutzt. [...] Der medientechnologische Fortschritt wird offensichtlich als musikdidaktisch wenig relevant eingeschätzt.“<sup>104</sup>

Hinsichtlich der Medienkompetenz bemängeln Eichert & Stroh, eine „große Ignoranz in so gut wie allen Sparten“<sup>105</sup> und unterstellen dem Großteil der befragten Musiklehrer ein Fehlen der „einfachsten notwendigen Voraussetzungen für eine pädagogisch sinnvolle ‚andere‘ Medienkompetenz“<sup>106</sup>, jedoch ohne genauer zu erläutern, wodurch sich diese ‚andere‘ Medienkompetenz auszeichnet. Eichert & Stroh können ihre Arbeitshypothese vom „anders medienkompetenten Musiklehrer“ nicht bestätigen. Vielmehr relativieren sie:

„Musiklehrer bewegen sich in der bunten Medienwelt überwiegend wie Normal-Bürger und nicht wie Musik-Profis.“<sup>107</sup>

Die bisher einzige empirische Studie zur Verwendung analoger Medien im Musikunterricht – speziell von *Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen* – wurde 2006 von Hans Jünger vorgelegt.<sup>108</sup> Jünger beobachtete eine „Diskrepanz zwischen dem reichhaltigen Angebot an Schulbüchern für den Musikunterricht und der geringen Neigung von Musiklehrern, Schulbücher im Musikunterricht einzusetzen.“<sup>109</sup> Bei der Suche nach einer möglichen, vorläufigen Begründung dieser Diskrepanz bezieht sich Jünger auf die Autoren Heise und Kopf, die bereits 1973 festgestellt haben:

„Das in sich fest gefügte und für ein Jahrzehnt geplante Schulbuch wird den Erfordernissen des Musikunterrichts aus prinzipiellen und fachdidaktischen Gründen nicht mehr gerecht.“<sup>110</sup>

---

<sup>102</sup> Eichert & Stroh 2004, S. 46.

<sup>103</sup> Vgl. ebd., S. 44f.

<sup>104</sup> Ebd., S. 46.

<sup>105</sup> Ebd., S. 47.

<sup>106</sup> Eichert & Stroh 2004, S. 52.

<sup>107</sup> Ebd., S. 52.

<sup>108</sup> Vgl. Jünger 2006.

<sup>109</sup> Jünger 2006, S. 13.

<sup>110</sup> Heise & Kopf nach Jünger 2006, S. 14.

Dies veranlasste ihn, der Frage nachzugehen, welche Funktion Schulbücher im Rahmen der Berufstätigkeit des Musiklehrers haben. Jünger unterscheidet dabei die tatsächliche Schulbuchverwendung *innerhalb* des Musikunterrichts von der Schulbuchverwendung *außerhalb* des Musikunterrichts.<sup>111</sup> 75% der befragten Musiklehrer<sup>112</sup> gaben an, nie ein Musiklehrbuch im Musikunterricht zu verwenden. Der Anteil der Musikstunden in denen ein Musiklehrbuch verwendet wird (von den restlichen 25% der Befragten) beträgt etwa 4%.<sup>113</sup> Damit bestätigt Jünger seine Hypothesen, „dass die meisten Musiklehrer selten oder nie mit [dem] Schulbuch arbeiten (H1) und dass in der Mehrzahl der Musikstunden keine Schulbücher verwendet werden (H2)“<sup>114</sup>. Für die Faktoren „Schulform“, „Geschlecht“, „pädagogische Ausbildung“, „fachliche Ausbildung“ und „Alter der Schüler“ stellt Jünger folgenden Zusammenhang zur Schulbuchverwendung im Musikunterricht fest:

„Noch am ehesten findet der Musikunterricht mit Lehrbuch statt, wenn die Schule ein Gymnasium, der Lehrer ein Mann mit höherem Lehramt und Schulmusikstudium, die Lerngruppe relativ jung ist (oder kurz vor dem Abitur steht).“<sup>115</sup>

In qualitativen Interviews begründen die befragten Musiklehrer<sup>116</sup> den Einsatz des Lehrbuchs hauptsächlich mit Mangel an Zeit und/oder Fachkompetenz und gaben an, das Musiklehrbuch lediglich als ergänzendes Medium zum gemeinsamen Singen oder als Disziplinarmaßnahme einzusetzen. Gründe für die Nicht-Verwendung des Lehrbuchs sind u.a. die mangelnde Berücksichtigung der Schüler-Fähigkeiten und -Interessen durch das Lehrbuch, die reine Konzentration auf Wissensvermittlung und dass es zum gemeinsamen Musizieren nicht geeignet wäre. *Außerhalb* des Musikunterrichts wird das Lehrbuch häufig zur Unterrichtsvorbereitung verwendet. Das Musiklehrbuch dient hier sowohl als Materialquelle für selbst erstellte Arbeitsblätter, als auch

<sup>111</sup> Vgl. Jünger 2006, S. 14 ff.

<sup>112</sup> Im quantitativen Teil der Studie umfasst die untersuchte Stichprobe insgesamt 670 Lehrer aus Hamburg (davon 395 von Grund-/ Haupt- und Realschulen), die mindestens eine Wochenstunde Musik unterrichten.

<sup>113</sup> Vgl. Jünger 2006, S. 126 ff., 132 ff.

<sup>114</sup> Ebd., S. 152.

<sup>115</sup> Jünger 2006b, S. 201.

<sup>116</sup> Im qualitativen Teil der Studie wurden Interviews mit insgesamt neun Musiklehrern durchgeführt, die alle Ausprägungen der Merkmale Geschlecht, Alter, Ausbildung und Berufserfahrung, Schulform und Alter der Schüler aufweisen.

als Informationsquelle für fachliche Informationen und als didaktische Anregung für den Musikunterricht.<sup>117</sup>

Im Zuge der allgemeinen medienpädagogischen Diskussion in der Musikpädagogik während der 1990er Jahre zum Einsatz ‚Neuer Medien‘ im Musikunterricht<sup>118</sup>, gab es auch vereinzelt Ansätze, dieses Themenfeld empirisch zu untersuchen. Ahlers (2009) bemerkt in seinen *„fachhistorische[n] und empirische[n] [...] Studien zum Einsatz und zur Ergonomie von Sequenzer-Programmen“*<sup>119</sup> jedoch sehr treffend:

„Der derzeitige Stand [im Jahr 2008] der empirischen Erforschung des Themengebietes [...] kann [...] als defizitär bezeichnet werden, da einer vergleichsweise großen Anzahl an Praxisbeispielen und Unterrichtsideen eine überschaubare Anzahl empirischer Studien gegenübersteht.“<sup>120</sup>

Quantitative Daten zum Einsatz neuer Medien im Musikunterricht lieferten bisher lediglich Maas (1995), der der Frage nachging *„in welchem Umfang [...] Neue Technologien dem Musikunterricht verfügbar sind und ggf. eingesetzt werden“*<sup>121</sup>, Roth (2006), der *„Umgangsweisen mit computerbasierten Lernumgebungen zum Erwerb musikalischer Kompetenz“*<sup>122</sup> untersuchte und Gerhardt (2004), der die Funktion des Internets für den Musikunterricht erforschte<sup>123</sup>. Maas fasst die von mir einzeln betrachteten Bereiche audiovisuelle Medien und digitale Medien unter dem Begriff *„Neue Technologien“* zusammen<sup>124</sup>. Digitale Medien wie das Internet, Smartboard, Office-Anwendungen und Bildbearbeitungsprogramme bleiben bei ihm jedoch noch unberücksichtigt. Seine Erhebung zur technischen Ausstattung zeigt, dass die Schulen vor allem im audiovisuellen Bereich gut bis sehr gut ausgestattet sind. Die Ausstattung mit digitalen Medien steckte 1995 noch in den Kinderschuhen. Fast die Hälfte aller befragten Lehrer (44,2%) gaben an, bereits über Erfahrung mit Neuen Technologien im Unterricht zu verfügen. Jedoch

<sup>117</sup> Vgl. Jünger 2006, S. 189 ff.

<sup>118</sup> Vgl. dazu u.a. Knolle 1995, S. 41-59 *„... bis wir die in unser Gehirn integrieren und fernsteuerbar sind ...“* - Zur Idiologiekritik der neuen Technologien in Schule und Gesellschaft und ihre Konsequenzen für die Musikpädagogik; Schläbitz 1997, S. 28: *„Wo Medien nunmehr als mitkommunizierende, sich mitteilende Entitäten begriffen sind, kann Musikpädagogik nur noch als Medientheorie formuliert werden“*; Gerhardt 2004, S. 50ff.: Die musikdidaktische Diskussion.

<sup>119</sup> Ahlers 2009.

<sup>120</sup> Ebd., S. 52.

<sup>121</sup> Maas 1995, S. 103.

<sup>122</sup> Roth 2006, S. 253.

<sup>123</sup> Vgl. Gerhardt 2004.

<sup>124</sup> Vgl. Maas 1995, S. 99.

wurden im Primarbereich nur von 7% der befragten Lehrer Neue Technologien im Unterricht eingesetzt.<sup>125</sup>

Während Maas 1995 noch keine besonders große Innovationsbereitschaft der Musiklehrer im Bereich der Neuen Technologien feststellen kann (sie würden Geld lieber für Instrumente investieren)<sup>126</sup>, begründet Roth 2006 die fehlende Akzeptanz gegenüber Computern im Musikunterricht auch mit der „fehlende[n] finanzielle[n] Ausstattung“<sup>127</sup>. Er arbeitet in seiner Studie eine vorwiegend positive Einstellung der befragten Musiklehrer gegenüber computerbasierten Lernumgebungen<sup>128</sup> heraus. Besonders eignet sich der Computereinsatz demnach als methodische Abwechslung, zur Motivation der Schüler und um kreative Impulse zu setzen. In den Klassenstufen 1-4 setzten bereits 19,3% der befragten Musiklehrer den Computer im Musikunterricht ein (Klasse 5-7, 59,6%; Klasse 8-10, 93,6%; Klasse 11-13, 89,9%). Unklar bleibt jedoch in wieweit diese Ergebnisse einen regelmäßigen oder dauerhaften Einsatz von Computern im Musikunterricht widerspiegeln oder lediglich einen einmaligen Einsatz.

Gerhardt untersuchte anhand einer Online- und Papier-Umfrage „ob das Internet für den Musikunterricht zur Vorbereitung und Durchführung überhaupt benötigt wird“<sup>129</sup> und kann bereits 2004 die zunehmende Wichtigkeit des Internets für Musikpädagogen herausstellen. Für die Unterrichtsvorbereitung nutzen Musiklehrer mehrheitlich das Internet (88,6%) als musikpädagogische Fachzeitschriften (78,8%). Ein Drittel der befragten Musiklehrer hat das Internet auch schon einmal im Musikunterricht eingesetzt (24,2% der Grundschullehrer<sup>130</sup>). Für die Nutzung des Internets in der Grundschule würden die befragten Musiklehrer im Schnitt 5% der Musikstunden eines Schuljahres zur Verfügung stellen (Unter- und Mittelstufe 10%; gymnasiale Oberstufe 13%). Fast 90% der Musikpädagogen prophezeien eine zunehmende Relevanz des Internets für die Schulen in den kommenden Jahren und 73,5% bejahen die

---

<sup>125</sup> Vgl. ebd., S. 106ff.

<sup>126</sup> Vgl. ebd., S. 112.

<sup>127</sup> Vgl. Roth 2006, S. 266.

<sup>128</sup> Als computerbasierte Lernumgebung bezeichnet Roth die „Bereitstellung musikalischer Lern- und Lehrmaterialien, die Formulierung von Lernaufgaben in einem musikdidaktischen Kontext und die Implikation musikalischen Handelns in Bezug auf ein Lernziel.“ (Roth 2006, S. 255)

<sup>129</sup> Gerhardt 2004, S. 16.

<sup>130</sup> Gerhardt 2004, S. 111.

Frage, ob das Internet verstärkt für den Musikunterricht genutzt werden soll.<sup>131</sup> Diese zukunftsweisenden Ergebnisse gilt es – soweit dies im Rahmen dieser Masterarbeit möglich ist – mit dem heutigen Stand (10 Jahre später) abzugleichen. Es soll überprüft werden, ob das Internet für den Musikunterricht in der Grundschule tatsächlich an Bedeutung gewonnen hat und verstärkt genutzt wird.

Über die quantitativen Erhebungen zur Nutzung Neuer Medien im Musikunterricht hinaus, setzten sich diverse Musikpädagogen mit der didaktischen Bedeutung Neuer Medien für den Musikunterricht auseinander, z.B. Auerswald (1999)<sup>132</sup>:

„Der Computereinsatz fördert die Kommunikation und Interaktion der Schülergruppen über den unterrichtlichen Gegenstand. Die Schüler bestimmen ihr Arbeitstempo angemessen und selbstständig.“<sup>133</sup>

Ahlers (2009) bemerkt jedoch völlig zurecht, dass „die Anzahl der didaktischen Hinweise [...] über die Jahre hinweg abgenommen, gleichzeitig aber methodische sowie bedienpraktische Anleitungen an Umfang zugenommen haben.“<sup>134</sup>

Trotz der zunehmenden Bedeutung von Musik und Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen und der stetig wachsenden Medienkompetenz von Heranwachsenden,<sup>135</sup> wurden seit fast 10 Jahren keine neuen quantitativen Daten zur Mediennutzung im Musikunterricht vorgelegt. Forschungen, die speziell die Mediennutzung im Musikunterricht der Grundschule beleuchten, fehlen gänzlich. Darüber hinaus prangerte Auerswald bereits 1999 an:

„Vergleichende Arbeiten zum Thema Computer versus andere Unterrichtsmedien im Fach Musik stehen ebenso noch aus [...]“<sup>136</sup>

Diese Kritik ist auch 15 Jahre später noch hochaktuell. Es besteht offensichtlich ein enormes Forschungsdefizit im Bereich „Medien im Musikunterricht“.

---

<sup>131</sup> Vgl. ebd., S. 197f.

<sup>132</sup> Weitere Arbeiten zur didaktischen Bedeutung des Computers und/oder digitaler Medien sind Tulodziecki 1995, Gies 1996, Schläbitz 1997, Rheinländer 2002, Strasbaugh 2006, Knolle/ Münch 2005, Ahlers 2009, Fröhlich 2012.

<sup>133</sup> Auerswald 1999, S. 243.

<sup>134</sup> Ahlers 2009, S. 173.

<sup>135</sup> Vgl. KIM-Studie 2012, S. 73ff.

<sup>136</sup> Auerswald 1999, S. 218.

## 3.2. Forschungsstand: Motivation musikpädagogischen Handelns

Für die musikpädagogische Motivationsforschung ist vor allem das in Kapitel 2.3 vorgestellte Motivationsmodell der Theorie des subjektorientierten Musikunterrichts<sup>137</sup> von Bedeutung. Dieses Modell wurde 2011 in einer Pilotstudie von Hörtzsch zum „Einfluss der Motivation auf die Einstellung zum Musikunterricht“<sup>138</sup> und 2012 in einer weiteren Studie von Hörtzsch und Harnischmacher zum „Vorhersagewert des Motivationsmodells musikalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht“<sup>139</sup> empirisch überprüft und bestätigt:

„Alle Subskalen korrelieren wie vermutet miteinander, so dass bei hoher Motivation von hoher Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung und Zielorientierung, jedoch von geringer Ausprägung der externalen Handlungshemmung ausgegangen werden kann.“<sup>140</sup>

Darüber hinaus konnten Harnischmacher und Hörtzsch den Vorhersagewert des Motivationsmodells musikalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht bestätigen.<sup>141</sup>

Die Motivation aus Schülersicht im Musikunterricht ist mittlerweile ausgiebig erforscht<sup>142</sup>, jedoch haben die Ergebnisse für die vorliegende Arbeit keine Relevanz, weshalb auf die entsprechenden Forschungen nicht näher eingegangen wird.

Hingegen besteht ein „erhöhter Forschungsbedarf zur Beschreibung und möglichen Wirkungen der Motivation von Lehrenden“<sup>143</sup>, da zur Motivation von Musiklehrern, das Fach Musik zu unterrichten, noch keine Forschungen vorliegen. In einem ersten, richtungsweisenden Schritt, adaptierten Hofbauer und Harnischmacher das Motivationsmodell und die Skalen des ‚*Motivation im Musikunterricht Inventar*‘ (MMI)<sup>144</sup>. Auf dessen Basis entwickelten sie eine

<sup>137</sup> Vgl. Harnischmacher 2008.

<sup>138</sup> Vgl. Hörtzsch 2011.

<sup>139</sup> Vgl. Hörtzsch/ Harnischmacher 2012.

<sup>140</sup> Hörtzsch 2011, S. 78.

<sup>141</sup> Vgl. Harnischmacher/ Hörtzsch 2012, S. 62.

<sup>142</sup> Vgl. z.B. Röhling 2014; Heß 2011; Adam 2011; Hörtzsch 2011; McPherson/ O'Neill 2010; Harnischmacher 1998; Hörmann 1977.

<sup>143</sup> Hofbauer/ Harnischmacher 2013, S. 15.

<sup>144</sup> [http://www.fem-berlin.de/files/MMI\\_deutsch\\_Harnischmacher\\_Hoertzsch\\_2011\\_Testbogen.pdf](http://www.fem-berlin.de/files/MMI_deutsch_Harnischmacher_Hoertzsch_2011_Testbogen.pdf)

reliable Skala zur Erhebung der Motivation musikpädagogischen Handelns von Musiklehrern (MMI-L: Motivation im Musikunterricht Inventar – Lehrer)<sup>145</sup>. Mithilfe dieses Testinstrumentes gelingt es Hofbauer und Harnischmacher einen positiven Einfluss der Motivation musikpädagogischen Handelns auf die Stressbewältigung von Schulmusikstudierenden zu beschreiben:

„Dabei spielt folgender komplexer Prozess eine Rolle: Lehrerfahrungen beeinflussen die Motivation musikpädagogischen Handelns, die wiederum einen positiven Effekt auf die Selbstregulation hat. Selbstregulation beeinflusst die (selbsteingeschätzte) Studienleistung positiv. Verläuft dieser Prozess insgesamt positiv, ergibt sich ein negativer Einfluss auf Burnout.“<sup>146</sup>

Die entwickelte Skala zur Erhebung der Motivation musikpädagogischen Handelns soll im Rahmen dieser Masterarbeit erstmals mit Musiklehrern aus der Praxis überprüft werden.

Hammel (2012) erforschte darüber hinaus Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrer an Grundschulen und arbeitete mithilfe qualitativer Interviews eklatante Brüche zwischen den selbst zugeschriebenen Unzulänglichkeiten und den real existierenden musikalischen Fähigkeiten und Aktivitäten heraus:

„Fachfremd unterrichtende Grundschullehrer schreiben sich in übertriebenem Maße Unzulänglichkeiten zu. Dies lässt sich zu einem großen Teil dadurch erklären, dass sie zur Selbstbewertung gleichzeitig mehrere Maßstäbe heranziehen, darunter auch überhöhte, die ihnen häufig nicht bewusst sind. Die fachfremden Musiklehrer definieren sich über die Diskrepanz zu diesen Maßstäben.“<sup>147</sup>

Aufgrund der von Hammel beschriebenen negativen Selbstkonzepte von fachfremd unterrichtenden Musiklehrern, vermute ich, dass bei diesen eine andere Mediennutzung zu beobachten ist als bei Musiklehrern mit musikalischer Ausbildung und/oder musikalischem Studium. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass fachfremd unterrichtende Musiklehrer an Grundschulen bezogen auf das Motivationsmodell der subjektorientierten Musikerziehung (Harnischmacher) eine geringere Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung haben als Grundschulpädagogen, die das Fach Musik studiert haben. Laut dem Motivationsmodell hat dies einen verstärkenden Einfluss auf die Wahrnehmung externer Handlungshemmungen, was zu einer

<sup>145</sup> <http://www.fem-berlin.de/files/MMI-L-1.pdf>.

<sup>146</sup> Hofbauer/ Harnischmacher 2013, S. 21.

<sup>147</sup> Hammel 2012, S. 251.

geringeren Zielorientierung führt. Diese Kausalkette würde zu einer niedrigeren Motivation musikpädagogischen Handelns bei fachfremd unterrichtenden Musiklehrern führen. Dieser Vermutung kann jedoch im Rahmen dieser Masterarbeit aus Gründen des Platzmangels nicht weiter nachgegangen werden.

---

## 4. FORSCHUNGSDESIGN

### 4.1. Forschungsvorhaben

In der vorangegangenen Beschreibung des aktuellen Forschungsstandes für die Themenfelder „Mediennutzung im Musikunterricht“ und „Motivation musikpädagogischen Handelns“ wurde ein akutes Forschungsdefizit für beide musikpädagogische Forschungsbereiche herausgearbeitet. Dieses möchte ich im Rahmen dieser Masterarbeit zumindest in Teilen beginnen aufzuarbeiten. Erstmals werde ich gezielt den Musikunterricht der Grundschule hinsichtlich der Mediennutzung empirisch untersuchen. Um eine lose Ansammlung deskriptiver Daten zu vermeiden, soll als erklärende Variable die Motivation musikpädagogischen Handelns berücksichtigt werden. Ziel der Forschung soll sein, zunächst deskriptiv zu beschreiben, wie Musiklehrer unterschiedliche Medienarten für den Musikunterricht der Grundschule nutzen und darüber hinaus zu überprüfen, ob die Motivation musikpädagogischen Handelns, Einfluss auf die Mediennutzung von Musiklehrern an der Grundschule hat. Dieses Forschungsvorhaben habe ich in folgender **Forschungsfrage** konkretisiert:

***Wie unterscheiden sich Musiklehrer/innen mit unterschiedlicher Motivation musikpädagogischen Handelns im Musikunterricht der Grundschule in der Mediennutzung?***

## 4.2. Hypothesen & Variablen

Da aktuell weder vergleichende Studien zur Mediennutzung, noch Forschungen oder Theorien über den Einfluss der Motivation musikpädagogischen Handelns auf die Mediennutzung im Unterricht vorliegen, auf die bei der Hypothesenbildung Bezug genommen werden könnte, habe ich mich dazu entschieden, zunächst als Großform zwei offene Haupt-Hypothesen zu formulieren. Ich erhoffe mir davon einen größeren Handlungs- und Interpretationsspielraum für die Auswertung der Daten im Ergebnisteil. In einer Kleinform werden die Haupt-Hypothesen durch spezielle Erwartungen näher beschrieben. Diese hypothetischen Erwartungen basieren einerseits auf den im vorangegangenen Teil dargestellten Forschungsergebnissen, andererseits auf eigenen Erfahrungen und Beobachtungen aus Praktika und eigener Lehrtätigkeit.

**(H1) *Analoge Medien, audiovisuelle Medien und digitale Medien werden im Musikunterricht unterschiedlich eingesetzt.***

Anhand der Haupt-Hypothese H1 soll zunächst deskriptiv der Einsatz der drei im Kapitel 2.2 beschriebenen Medienarten im Musikunterricht der Grundschule herausgearbeitet und verglichen werden.

Als ***abhängige Variablen*** werden dafür definiert:

AV1: Einsatz analoger Medien

AV2: Einsatz audiovisueller Medien

AV3: Einsatz digitaler Medien

In der Literaturanalyse wurden bereits zwei Bereiche des Musikunterrichts vorgestellt, bei denen Mediennutzung beobachtet werden kann: Mediennutzung zur Vorbereitung des Musikunterrichts und Mediennutzung durch die Lehrkraft im Musikunterricht<sup>148</sup>. Im Zuge der didaktischen Diskussion um Schülerorientierung, Handlungsorientierung und Subjektorientierung<sup>149</sup> im

<sup>148</sup> Vgl. Jünger 2006; Gerhardt 2004; Eichert & Stroh 2004.

<sup>149</sup> Vgl. Kapitel 2.1

Musikunterricht, reicht es jedoch nicht aus, lediglich die Mediennutzung im Musikunterricht durch die Lehrkraft zu beleuchten. Vielmehr interessiert, inwieweit die Schüler Zugang zu Medien im Musikunterricht erhalten und die Möglichkeit besteht, musikalische Kompetenzen durch Medien im Musikunterricht zu erwerben. Musikunterricht wird daher in folgende drei Bereiche differenziert: Unterrichtsvorbereitung, Lehrernutzung und Schülernutzung. Daraus lassen sich zur Beschreibung der Mediennutzung im Musikunterricht **drei Indikatoren** operationalisieren:

- Mediennutzung zur Unterrichtsvorbereitung
- Mediennutzung im Musikunterricht durch die Lehrkraft
- Mediennutzung im Musikunterricht durch die Schüler (unter Anleitung der Lehrkraft)

Diese Indikatoren werden jeweils durch zwei Items erhoben:

- generelle Nutzung
- tatsächliche Nutzung

Die Hypothese H1 soll durch folgende Erwartungen näher beschrieben werden:

H1a) Musiklehrer nutzen *zur Vorbereitung* des Musikunterrichts häufiger digitale Medien, weniger analoge oder audiovisuelle Medien.

Obwohl Eichert & Stroh 2004 beschreiben, dass analoge und audiovisuelle Medien in der Unterrichtsvorbereitung eine wichtigere Rolle spielen als digitale Medien<sup>150</sup>, erwarte ich, dass letztgenannte, wie von Gerhardt beschrieben<sup>151</sup>, aufgrund ihrer rasanten Entwicklung innerhalb der letzten zehn Jahre so stark an Bedeutung gewonnen haben, dass sie heute vorrangig zur Unterrichtsvorbereitung gebraucht und genutzt werden.

---

<sup>150</sup> Vgl. Stroh & Eichert 2004, S. 46.

<sup>151</sup> Vgl. Gerhardt 2004, S. 198.

H1b) Musiklehrer setzen *im* Musikunterricht häufiger analoge oder audiovisuelle Medien ein, weniger digitale Medien.

In verschiedenen Praktika konnte ich beobachten, dass die Musikräume der Grundschulen noch immer eher spärlich mit digitalen Medien ausgestattet sind. Daher vermute ich, dass die Beobachtungen von Eichert & Stroh auch zehn Jahre später noch Bestand haben und im Musikunterricht selbst analoge und audiovisuelle Medien häufiger eingesetzt werden als digitale Medien<sup>152</sup>.

H1c) *Schüler* verwenden im Musikunterricht häufiger analoge Medien, weniger audiovisuelle oder digitale Medien.

Da die Mediennutzung durch Schüler im Musikunterricht bisher nicht untersucht wurde, kann ich für diese Kleinthese nur auf meine persönlichen Beobachtungen zurückgreifen. Bisher konnte ich nur selten beobachten, dass Schülern im Musikunterricht die Nutzung audiovisueller oder digitaler Medien ermöglicht wurde. Vielmehr wurden vor allem Arbeitsblätter, Liederbücher oder Musikbücher verwendet (analoge Medien).

***H2 Motivation musikpädagogischen Handelns und musikalische Ausbildung haben einen Einfluss auf die Mediennutzung im Musikunterricht.***

Anhand der Haupt-Hypothese H2 soll der Einfluss der Motivation musikpädagogischen Handelns und der musikalischen Ausbildung der Musiklehrer auf die Mediennutzung im Musikunterricht überprüft werden. Beide werden als ***unabhängige Variablen*** erfasst:

UV1: Motivation musikpädagogischen Handelns

UV2: Ausbildung der Lehrkraft

---

<sup>152</sup> Vgl. Stroh & Eichert 2004, S. 44ff.

Die *Motivation musikpädagogischen Handelns* wird anhand des Motivationsmodells der Theorie des subjektorientierten Musikunterrichts<sup>153</sup> gemessen, welches durch folgende Indikatoren operationalisiert wird:

- Selbstwirksamkeit
- Kontrollüberzeugung
- externale Handlungshemmung
- Zielorientierung

Die *musikalische Ausbildung* soll lediglich durch eine deskriptive Nennung erfasst werden.

Die Hypothese H2 soll durch folgende Erwartungen näher beschrieben werden:

H2a) Musiklehrer mit musikalischer Ausbildung nutzen Medien im Musikunterricht anders als fachfremd unterrichtende Musiklehrer.

Aufgrund der von Hammel beschriebenen negativen Selbstkonzepte von fachfremd unterrichtenden Musiklehrern, erwarte ich, dass diese Medien im Musikunterricht anders nutzen und einsetzen als Musiklehrer mit musikalischer Ausbildung.<sup>154</sup>

H2b) Niedrig motivierte Musiklehrer verwenden häufiger audiovisuelle Medien im Musikunterricht als hoch motivierte Musiklehrer.

H2c) Niedrig motivierte Musiklehrer verwenden häufiger analoge Medien im Musikunterricht als hoch motivierte Musiklehrer.

H2d) Hoch motivierte Musiklehrer verwenden häufiger digitale Medien im Musikunterricht als niedrig motivierte Musiklehrer.

H2e) Schüler von niedrig motivierten Musiklehrern nutzen häufiger analoge Medien im Musikunterricht als Schüler von hoch motivierten Musiklehrern.

---

<sup>153</sup> Vgl. Harnischmacher 2008 und Hofbauer/Harnischmacher 2013.

<sup>154</sup> Vgl. Hammel 2012.

H2f) Schüler von hoch motivierten Musiklehrern nutzen häufiger audiovisuelle Medien im Musikunterricht als Schüler von niedrig motivierten Musiklehrern.

H2g) Schüler von hoch motivierten Musiklehrern nutzen häufiger digitale Medien im Musikunterricht als Schüler von niedrig motivierten Musiklehrern.

In meiner praktischen Tätigkeit an verschiedenen Grundschulen konnte ich beobachten, dass Musiklehrer, die unsicher im Unterrichten sind – weil sie z.B. kaum abwechslungsreiche und/ oder wirksame Unterrichtsmethoden kennen (geringe Selbstwirksamkeit/ Kontrollüberzeugung) – gern und häufig audiovisuelle Medien (vor allem CDs und Filme) im Musikunterricht einsetzen oder einfach strikt das gesamte Schuljahr lang das Musiklehrbuch von der ersten bis zur letzten Seite durcharbeiten (analog zu einem Arbeitsheft). Den Einsatz digitaler Medien im Musikunterricht konnte ich bisher nur bei sehr engagierten Lehrern beobachten, die fortwährend daran interessiert sind, ihr Handlungsrepertoire zu erweitern und auf dem neusten Stand zu halten (hohe Selbstwirksamkeit). Dies sind meinen Beobachtungen nach auch jene Lehrer, die solch einen handlungsorientierten Musikunterricht anbieten, in dem die Schüler selbst Zugang zu audiovisuellen und/ oder digitalen Medien erhalten.

Als eine mögliche externe Ursache für eine geringe Mediennutzung im Musikunterricht wird in der vorliegenden Literatur unter anderem die *mediale Ausstattung der Schulen* diskutiert.<sup>155</sup> Diese soll in der folgenden Studie als **Kontrollvariable** berücksichtigt werden.

.....

---

<sup>155</sup> Vgl. z.B. Gies 1996, S. 351: „Schaut man sich aber die in der Fachliteratur verbreiteten Unterrichtsvorschläge an, so wird dort in der Regel eine relativ aufwendige Ausstattung vorausgesetzt.“; Roth 2006, S. 265f.: „Die fehlende Akzeptanz ist eher durch [...] fehlende finanzielle Ausstattung bedingt.“; Ahlers 2009, S. 66 meint hingegen: „Weiterhin soll die vergleichsweise seltene Benutzung digitaler Medien im Musikunterricht und deren mögliche Ursachen thematisiert werden. Dies kann mittlerweile nicht mehr allein auf die fehlende Ausstattung mit Hard- und Software zurück geführt werden, [...]“

### 4.3. Daten & Methoden

Trotz des engen zeitlichen, organisatorischen und logistischen Rahmens einer Masterarbeit soll die Erhebung der Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage quantitativ erfolgen, um einen umfassenden Blick auf die Thematik zu erhalten, welcher über die Betrachtung besonderer Einzelfälle hinausgeht. Es empfiehlt sich, zur Datenerfassung eine Methode zu wählen, mit der in kurzer Zeit möglichst viele Daten gesammelt werden können. Ich habe mich daher für die Methode der standardisierten Befragung durch einen Online-Fragebogen entschieden. Diese soll jedoch nicht unreflektiert eingesetzt werden. Online-Umfragen erfreuen sich in den letzten Jahren zunehmender Beliebtheit, implizieren jedoch auch Nachteile, die nicht undiskutiert bleiben sollen<sup>156</sup>. Der wohl größte Nachteil, den eine Online-Befragung mit sich bringt, ist eine Einschränkung der Stichprobe, da sich laut Diekmann „die Population der Internetnutzer in wesentlichen Merkmalen von der allgemeinen Bevölkerung unterscheidet.“<sup>157</sup> Gerade im Hinblick darauf, dass die geplante Studie die Mediennutzung von Musiklehrern erforschen soll, ist dies ein zu berücksichtigendes Problem. Laut einer Übersicht des Statistik-Portals statista.com nutzen jedoch 90% der deutschen Lehrer zumindest privat das Internet<sup>158</sup>. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Einschränkung der Stichprobe, aufgrund eines fehlenden Internetzugangs äußerst gering ausfällt, da nahezu alle Lehrer Deutschlands Internetnutzer sind.

Als weiteres, allgemeines Problem von schriftlichen Befragungen gilt, dass auf Verständnisschwierigkeiten nicht durch den Interviewer eingegangen werden kann. Der Fragebogen sollte daher möglichst selbsterklärend sein.<sup>159</sup> Um mögliche Verständnisschwierigkeiten von Fragen oder Formulierungen vor der Befragung der Musiklehrer offenzulegen, wird der Fragebogen vor dem Erhebungszeitraum zehn zufällig ausgewählten Studenten des Schulmusik-Studiums vorgelegt. Diese sollen die erstellten Fragen und Texte auf Verständlichkeit und Eindeutigkeit hin überprüfen. Dennoch können

---

<sup>156</sup> Vgl. Diekmann 2007, S. 520f.

<sup>157</sup> Ebd.

<sup>158</sup> Siehe Anhang, Anlage 1, S. 91.

<sup>159</sup> Vgl. Diekmann 2007, S. 514.

Schwierigkeiten dieser Art nie komplett ausgeschlossen werden. Darüber hinaus kann bei schriftlichen Befragungen nie sichergestellt werden, dass ausschließlich die gewünschten Zielpersonen den Fragebogen beantworten<sup>160</sup>. Es ist durchaus denkbar, dass im Fall meiner Umfrage besonders ambitionierte Lehrer (die z.B. gern Medien im Unterricht nutzen, aber nicht Musik unterrichten) ihr Engagement gern einbringen möchten und den Fragebogen im Hinblick auf ein anderes Unterrichtsfach beantworten.

Im Gegensatz zu Interviews oder Beobachtungen, können durch schriftliche Befragung jedoch mit erheblich weniger Aufwand wesentlich mehr Daten gesammelt und anschließend leichter ausgewertet werden. Vor allem für eine quantitative Erhebung ist dieses Vorgehen daher unerlässlich. Eine Online-Umfrage birgt gegenüber eines Papier-Fragebogens außerdem den Vorteil, dass es wesentlich kostengünstiger ist, einen großen Kreis an Zielpersonen anzuschreiben – Porto, Verpackung und Rückumschläge entfallen. Der finanzielle Aufwand einer Online-Umfrage ist (abgesehen von den privaten Ausgaben für einen Internetanschluss) gleich null. Für die postalische Zusendung einer Papier-Umfrage mit Rückumschlag müssten mindestens 3,50€ pro Brief berücksichtigt werden<sup>161</sup>. Um eine ausreichend große Stichprobe zu erhalten, welche einer quantitativen Erhebung gerecht wird, würde der entsprechende finanzielle Aufwand den Rahmen einer Masterarbeit bei weitem überschreiten.

Darüber hinaus vermute ich, dass die Responsequote von Musiklehrern bei einer Online-Umfrage höher ausfallen wird als bei einem Papier-Fragebogen. Da Lehrer zeitlich oft stark eingespannt oder sogar überlastet sind, ist der Aufwand, eine Online-Umfrage anzuklicken und per Internet abzuschicken, wesentlich geringer als einen Papier-Fragebogen nach dem Ausfüllen zu verschicken. Außerdem ist die von den Befragten wahrgenommene Anonymität bei einer Online-Umfrage größer als bei einem Papier-Fragebogen<sup>162</sup> (der womöglich noch beim Schulleiter zum Sammeln abgegeben werden muss). Dies könnte sich ebenfalls positiv auf die Beteiligung an der Umfrage auswirken.

---

<sup>160</sup> Vgl. Diekmann 2007, S. 514.

<sup>161</sup> Diese Summe basiert auf folgender Rechnung: 2x 1,45€ (Porto) + 0,60€ (geschätzte Ausgaben für Umschlag und Kopierkosten).

<sup>162</sup> Vgl. Simon/ Zajontz/ Reit 2013, S. 11.

## Erstellung des Fragebogens<sup>163</sup>

Der zur Datenerhebung erstellte Fragebogen unterteilt sich in insgesamt sieben Module<sup>164</sup>:

- Demographische Daten des Musiklehrers
- Mediale Ausstattung der Schule
- Nutzung analoger Medien
- Nutzung audiovisueller Medien
- Nutzung digitaler Medien
- Spezielle Nutzung von analogen, audiovisuellen und digitalen Medien
- Motivation musikpädagogischen Handelns

Zuerst werden demographische Angaben der Probanden erfasst (1.). Die Variablen ‚Geschlecht‘, ‚Alter‘, ‚Studiengang‘ und ‚Unterrichtserfahrung‘ dienen zunächst der Beschreibung der Stichprobe. Außerdem soll die unabhängige Variable UV2 ‚Ausbildung der Lehrkraft‘ zur Überprüfung der Haupt-Hypothese H2 erfasst werden. Die Fragen zur Erhebung der demographischen Daten und ihre jeweiligen Antwortmöglichkeiten wurden weitestgehend wörtlich aus dem Fragebogen zur Schulbuch-Verwendung von Jünger übernommen<sup>165</sup>. Die Antwortmöglichkeiten ergeben sich jeweils aus einer Nominalskala mit Einfachauswahl. Für die Fragen „*Welchen Studiengang haben Sie absolviert?*“ und „*Welche Ausbildung haben Sie für den Unterricht im Fach Musik?*“ ist ein optionales Textfeld eingefügt. Lediglich die Frage „*Wie alt sind Sie?*“ zur Erfassung der Variable „Alter“ wurde als offene Frage mit einzeiligem Eingabefeld hinzugefügt, da Jünger diese Variable in seinem Fragebogen nicht erfasst.

In den folgenden Abschnitten des Fragebogens werden die Probanden zunächst mit einer einführenden Beschreibung der Variablen für die kommenden Fragen

<sup>163</sup> Der vollständige Fragebogen befindet im Anhang (Anlage 2), S. 92.

<sup>164</sup> Vgl. Diekmann 2007, S. 483.

<sup>165</sup> Vgl. Jünger 2006, S. 285. Geringfügige Änderungen: Die Variable Geschlecht wird zuerst erfragt. Die Abkürzungen der Studiengänge in den Antwortmöglichkeiten zur Erfassung der Variable „Studiengang“ wurden gestrichen (LGM, LOA, etc.). Das freie Antwortfeld „*einen anderen Studiengang, und zwar: ...*“ wurde umbenannt in: „*kein Lehramt, sondern ...*“. Die in Klammern stehenden Erklärungen der Antwortmöglichkeiten zur Frage nach der musikalischen Ausbildung wurden gestrichen.

sensibilisiert. Anschließend erfolgt eine Handlungsanweisung zur Bearbeitung der Fragen.

Die Erfassung der Kontrollvariable ‚*mediale Ausstattung der Schule*‘ (2.) wird mit folgender Beschreibung für die Befragten eingeleitet:

In dieser Frage geht es darum, einen Überblick über die **mediale Ausstattung** Ihrer Schule zu erhalten. Dabei werden *lediglich deskriptive Daten* erhoben. Es soll weder die Schule mit der besten, noch die mit der schlechtesten medialen Ausstattung gefunden werden. Eine Wertung oder ein Ranking wird nicht vorgenommen.

Die anschließende Handlungsanweisung lautet:

Geben Sie bitte an, welche Medien aus den drei Bereichen **analoge**, **audiovisuelle** und **digitale** Medien in Ihrer Schule jeweils „*in der Schule*“, „*im Klassenraum*“, „*im Musikraum*“ oder „*nicht vorhanden*“ sind. Mehrfachnennungen sind dabei möglich.

Die Probanden beschreiben anschließend in einer Tabelle mit Mehrfachauswahl die mediale Ausstattung ihrer Schule. Dies erfolgt einzeln für die Bereiche ‚analoge Medien‘, ‚audiovisuelle Medien‘ und ‚digitale Medien‘.

Die *Nutzung* analoger, audiovisueller und digitaler Medien im Musikunterricht wird in den anschließenden vier Modulen des Fragebogens erfasst. Die einzelnen Fragen richten sich stets nach den zuvor benannten Indikatoren ‚Unterrichtsvorbereitung‘, ‚Mediennutzung durch die Lehrkraft‘ und ‚Mediennutzung durch die Schüler‘. Zur Gewährleistung der Reliabilität des Fragebogens wird die Nutzung jedes Medienbereichs durch zwei Items erfragt. Zunächst bestimmen die Probanden ihre *generelle Nutzung* eines Medienbereichs anhand einer stufenlosen Ratingskala:

nie  immer

Damit wird ein Wert zwischen 0 (‚nie‘) und 100 (‚immer‘) ermittelt und in die Datenauswertung übertragen. Anschließend schätzen die Teilnehmer *den Anteil der Musikstunden innerhalb der letzten vier Wochen* ein, in denen sie den jeweiligen Medienbereich *tatsächlich genutzt* haben. Die Kategorien sind: ‚0%‘, ‚bis 25%‘, ‚bis 50%‘, ‚bis 75%‘, ‚bis 100%‘.

Die einführende Beschreibung für die Fragen zur Nutzung analoger Medien (3.) lautet:

Es soll nun der generelle und tatsächliche Gebrauch **analoger Medien** erfasst werden. "**Analoge Medien**" beschreibt im Rahmen dieser Befragung ausschließlich Druckerzeugnisse. Dazu zählen z.B. Musiklehrbücher, Liederbücher, Musikzeitschriften, Themenhefte und ähnliche musikalische Druckerzeugnisse.

Es folgt die Handlungsanweisung zur Beantwortung der kommenden Fragen:

Lesen Sie die folgenden Fragen bitte ruhig und gewissenhaft und antworten Sie möglichst spontan. Denken Sie daran, dass die Fragen nicht „richtig“ oder „falsch“ beantwortet werden können.

Die *generelle Nutzung* analoger Medien wurde mit folgenden Items erfasst:

- Wie oft werden *analoge Medien* von Ihnen (als Lehrer/in) zur *Unterrichtsvorbereitung* generell genutzt?
- Wie oft werden *analoge Medien* von Ihnen (als Lehrer/in) *im Musikunterricht* generell benutzt?
- Wie oft werden *analoge Medien* von Ihren *Schüler/innen* (unter Ihrer Anleitung) im Musikunterricht generell benutzt?

Folgendes Item erfasst die *tatsächliche Nutzung* analoger Medien:

Versuchen Sie sich bitte an den Musikunterricht der *letzten vier Wochen* zu erinnern, den Sie tatsächlich gehalten haben. Wie groß ist der Anteil der Musikunterrichtsstunden, in denen Sie *tatsächlich analoge Medien* für den Musikunterricht genutzt haben?

Die einführenden Beschreibungen, Handlungsanweisungen zur Bearbeitung der Fragen und die Erstellung der Items zur Erfassung der Nutzung audiovisueller (4.) und digitaler (5.) Medien erfolgt analog zur oben beschriebenen Vorgehensweise für analoge Medien<sup>166</sup>.

Die Erfassung der *speziellen Nutzung von analogen, audiovisuellen und digitalen Medien* (6.) schließt den zweiten Bereich des Fragebogens ab. Die Probanden geben auf einer Nominalskala mit Mehrfachauswahl und optionalem Textfeld für jeden Medienbereich an, welche speziellen Medien sie im Musikunterricht benutzen. Die entsprechende Handlungsanweisung lautet:

Geben Sie nun bitte an, welche speziellen Medien aus den drei Bereichen **analoge, audiovisuelle** und **digitale Medien** Sie im oder für den Musikunterricht *generell* benutzen.

---

<sup>166</sup> Aus Gründen der Übersichtlichkeit und des Platzmangels, wird darauf verzichtet, diese ebenfalls extra aufzulisten. Der vollständige Fragebogen kann im Anhang (Anlage 2) eingesehen werden.

Im letzten Modul des Fragebogens wird die *Motivation musikpädagogischen Handelns* (7.) mithilfe des bereits durch Hofbauer und Harnischmacher geprüften Testinstruments *Motivation im Musikunterricht Inventar – Lehrer* (MMI-L)<sup>167</sup> erhoben. Der Einführungstext zum Testinstrument wurde geringfügig modifiziert, sodass er dem Fluss des Fragebogens gerecht wird:

Im letzten Teil des Fragebogens geht es um **Motivation musikpädagogischen Handelns**. Es handelt sich dabei nicht um einen Leistungstest. Auch bei diesem Teil der Untersuchung gibt es also keine richtigen oder falschen Antworten. Bitte achten Sie darauf, alle Fragen zu beantworten. Antworten Sie bitte aufrichtig und möglichst zügig. Die Untersuchung dient lediglich Forschungszwecken. Der Datenschutz ist gewährleistet.<sup>168</sup>

Die Indikatoren Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, externale Handlungshemmung und Zielorientierung, welche gleichzeitig die vier Dimensionen des Motivationsmodells der subjektorientierten Musikerziehung<sup>169</sup> darstellen, werden mit jeweils zwölf Items erfasst. Auf einer Fünf-Punkt-Ratingskala schätzen die Probanden ihre Einstellung zum jeweiligen Item ein.

Der Fragebogen wird durch einen Begrüßungstext an die Probanden eingeleitet. Hier wird das Forschungsvorhaben kurz dargestellt und die Formalien der Umfrage (Freiwilligkeit, Bearbeitungsdauer, Anonymität, Teilnahmevoraussetzungen, Gliederung des Fragebogens) erläutert. Anschließend erfolgt eine Handlungsanweisung zur Bearbeitung der Umfrage und der Hinweis zur möglichen Kontaktaufnahme, falls die Probanden an den Ergebnissen der Umfrage interessiert sind.

Abgeschlossen wird die Befragung mit einer Danksagung und einem freien Textfeld zur Kontaktaufnahme und Hinterlassen von Hinweisen und Anregungen.

Die Digitalisierung und das Hosting des Fragebogens erfolgte über das Umfrage-Portal [www.umfrageonline.com](http://www.umfrageonline.com). Dieses bietet einen kostenlosen Service für Studenten mit einer Hochschul-E-Mail-Adresse. Die Online-Umfragen-Erstellung basiert auf einem einfachen Baukastensystem, bei dem

<sup>167</sup> Siehe: <http://www.fem-berlin.de/files/MMI-L-1.pdf>; Vgl. Hofbauer/Harnischmacher 2013.

<sup>168</sup> Vgl. Einführungstext des MMI-L.

<sup>169</sup> Vgl. Harnischmacher 2008.

beliebig viele Unterseiten mit Fragen erstellt werden können. Für die Erstellung der Antwortmöglichkeiten kann zwischen den gängigen Antwortformaten ausgewählt werden. Diese können bei Bedarf modifiziert werden. Formale Veränderungen (z.B. des Schriftstils), wurden durch HTML-Befehle ausgeführt. Der Header der Umfrage wurde mit den Corporate Designs der Universität der Künste Berlin und der Forschungsstelle Empirische Musikpädagogik versehen. Dies macht die Anbindung an öffentliche Institutionen sichtbar, was die Seriosität des Fragebogens erhöht und sich positiv auf die Teilnahmebereitschaft der Probanden auswirken soll. Das weitere Layout der Umfrage wurde entsprechend der Corporate Designs in den Farben rot und weiß gestaltet. Damit alle Probanden tatsächlich auf alle Fragen antworten, wurden alle Items als Pflichtangaben eingestuft. Das bedeutet, dass innerhalb der Umfrage erst dann zum nächsten Modul weitergeklickt werden kann, wenn der Proband alle Fragen des vorherigen Moduls beantwortet hat. Die Bearbeitung der Online-Umfrage wurde auf durchschnittlich zwölf Minuten geschätzt. Mit folgendem Link konnte auf die Online-Umfrage zugegriffen werden:

<https://www.umfrageonline.com/s/f0c73a5>.

## 4.4. Durchführung

### Pretest

Bevor mit der Befragung der Musiklehrer begonnen werden konnte, wurde mit zehn Schulmusik-Studenten ein Pretest durchgeführt, um den erstellten Fragebogen auf Übersichtlichkeit und Verständlichkeit zu überprüfen. Außerdem wurde die Bearbeitungszeit gemessen.<sup>170</sup> Die Pretest-Probanden konnten keine Verständnisschwierigkeiten oder Missverständnisse des Fragebogens ausfindig machen und gaben ein durchweg positives Feedback. Die geschätzte Bearbeitungszeit wurde bestätigt. Lediglich kleinere Rechtschreib- und Formulierungshilfen wurden übermittelt und in der Endfassung des Fragebogens umgesetzt. Zwei Verbesserungsvorschläge zum Layout der Ratingskalen konnten aus technischen Gründen leider nicht umgesetzt werden.

### Erhebungsgebiet

Aufgrund des Föderalismus der deutschen Bundesländer, sind die Bestimmungen zur Durchführung einer empirischen Studie an Schulen des jeweiligen Bundeslandes in jedem Bundesland verschieden. Im Land Berlin muss die Durchführung einer empirischen Studie an Berliner Schulen bei der Senatsverwaltung beantragt werden. Schon für die Beantragung der geplanten Studie ist es notwendig, eine Zustimmung von jeder teilnehmenden Schule einzureichen. Es war daher nicht möglich, den erstellten Fragebogen einfach an alle Berliner Grundschulen zu senden und abzuwarten, wer daran teilnehmen wird. Der Aufwand, mir von jeder Berliner Grundschule im Vorfeld eine Zustimmung zur Teilnahme an meiner Umfrage einzuholen, überschritt sowohl zeitlich, als auch finanziell meine Möglichkeiten. Um die Repräsentativität der Studie nicht noch weiter einzuschränken als durch die gewählte Methode der Online-Befragung, wollte ich auf jeden Fall eine Totalerhebung eines Bundeslandes durchführen. Ich verzichtete daher darauf, nur einzelne Berliner

---

<sup>170</sup> Vgl. Diekmann 2007, S. 485.

Schulen für die Befragung auszuwählen und wick stattdessen auf zwei andere Bundesländer aus, in denen ich die Befragung durchführen konnte. In Brandenburg muss die Durchführung einer empirischen Studie beim Ministerium für Bildung, Jugend und Sport beantragt werden, der bürokratische Aufwand ist jedoch ungleich geringer als in Berlin. Das Forschungsvorhaben wird anhand eines vorgedruckten Fragenkatalogs vorgestellt und die Genehmigung dessen beantragt<sup>171</sup>. Darüber hinaus verpflichtet man sich, die Ergebnisse der Studie dem Ministerium unentgeltlich zur Verfügung zu stellen und personenbezogene Daten von Schülern und Lehrern nur mit deren Zustimmung (und ggf. der Zustimmung der Erziehungsberechtigten) zu verwenden<sup>172</sup>. Da in der vorliegenden Studie keine personenbezogenen Daten erhoben wurden, konnte dieser Punkt vernachlässigt werden. Am 09. Januar 2014 wurde die Durchführung des Forschungsvorhabens an Brandenburgs Grundschulen genehmigt<sup>173</sup>.

Um die potentielle Anzahl der Studienteilnehmer weiter zu vergrößern, entschied ich mich darüber hinaus, die Befragung an Grundschulen in NRW durchzuführen. Dort bedarf die Durchführung einer empirischen Studie an Schulen keinerlei Beantragung. Über die Teilnahme wird stattdessen von der jeweiligen Schule selbst entschieden. Angeschrieben wurden alle Grundschulen der beiden Bundesländer, sowohl in staatlicher als auch in privater, freier oder kirchlicher Trägerschaft.

---

<sup>171</sup> Eine Kopie des ausgefüllten Antrags befindet sich im Anhang (Anlage 3), S. 102.

<sup>172</sup> Ein Vordruck dafür, sowie alle weiteren Informationen zur Beantragung einer wissenschaftlichen Untersuchung an Brandenburger Schulen findet man unter: <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/5lbm1.c.151921.de>.

<sup>173</sup> Eine Kopie der Antragsgenehmigung befindet sich im Anhang (Anlage 4), S.110.

## **Kontaktaufnahme zu den Schulen**

Die Zusendung des Umfragen-Links erfolgte als Anschreiben per E-Mail an die Schulleiter. Diese sind laut den Bestimmungen in Brandenburg und NRW dafür verantwortlich, über die Teilnahme an der Befragung (ggf. im Rahmen der Schulkonferenz) zu entscheiden. Über die Bildungsserver der beiden Länder<sup>174</sup> hatte ich Zugriff auf die Internetadressen und E-Mail-Adressen der Grundschulen. Um eine hohe Teilnahme zu gewährleisten erachtete ich es als besonders wichtig, die Schulleiter möglichst persönlich anzusprechen. Daher recherchierte ich für jede anzuschreibende Schule den Namen und ggf. die dienstliche E-Mail-Adresse des Schulleiters. Dem Anschreiben an die Schulleiter<sup>175</sup> fügte ich einen vorgefertigten Einladungstext bei, welchen diese direkt an ihre infrage kommenden Musiklehrer weiterleiten konnten. Ich hoffte, dadurch den Aufwand für die Schulleiter, die Online-Umfrage an die Musiklehrer ihrer Schule zu verteilen, so gering wie möglich zu halten. Dies sollte ihre Teilnahmebereitschaft positiv beeinflussen. Außerdem verwies ich im Anschreiben an die Schulleiter auf die angehängte Stellungnahme zum Forschungsvorhaben meines betreuenden Professors<sup>176</sup>, um zu verdeutlichen, dass es sich bei der Forschung um ein seriöses, wissenschaftlich begleitetes Vorhaben handelt.

Die Schulleiter sollten die Umfrage an alle Lehrer weiterleiten, die an der angeschriebenen Grundschule das Fach Musik unterrichten. Dabei war es unerheblich, ob die Lehrer Musik studiert, eine private musikalische Aus- oder Weiterbildung erfahren haben oder fachfremd Musik unterrichten.

---

<sup>174</sup> <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/SchuleSuchen/index.html>  
<http://www.bildung-brandenburg.de/schulportraits/index.php?id=70>

<sup>175</sup> Siehe Anhang (Anlage 5), S. 112.

<sup>176</sup> Siehe Anhang (Anlage 6), S. 114.

## **Schwierigkeiten in der Durchführung**

Schwierigkeiten bei der Durchführung lagen vor allem darin, dass die Grundschul-Musiklehrer nicht persönlich angeschrieben werden konnten. Es mussten daher in zwei Instanzen Hemmungen zur Teilnahme überwunden werden. Zunächst musste der Schulleiter überzeugt werden, trotz hoher Arbeitsbelastung, vollem E-Mail-Postfach und ggf. häufigen Anfragen zur Teilnahme an empirischen Studien, meine E-Mail-Anfrage zu lesen und an die Musiklehrer der Schule weiterzuleiten. Es lässt sich nicht herausfinden, wie viele Musiklehrer gern an der Online-Befragung teilgenommen hätten, womöglich aber nie davon erfahren haben. Natürlich konnte die Einladung zur Befragung auch nur an die Musiklehrer weitergeleitet werden, wenn diese über einen E-Mail-Account verfügen und die Schulen eine entsprechende E-Mail-Verteiler-Liste besitzt. Des Weiteren mussten die Musiklehrer überzeugt werden, sich ca. zwölf Minuten Zeit zu nehmen, um etwas von sich und ihrem Unterrichtsstil preiszugeben. Da in den Bearbeitungszeitraum auch die Zeit vor den Winterferien und damit das Ende des ersten Schulhalbjahres fiel, ist davon auszugehen, dass die infrage kommenden Lehrer unter erhöhter Arbeitsbelastung standen. Dies wirkte sich ggf. negativ auf die Teilnahmebereitschaft aus. Eine weitere Schwierigkeit lag darin, dass einige Schulen die Online-Umfrage aufgrund der sehr hohen Sicherheitseinstellungen auf ihrem Schulserver nicht sofort und teilweise gar nicht öffnen konnten, weil die Internetseite blockiert wurde. Einige Schulen haben sich diesbezüglich bei mir gemeldet, um mich auf dieses Problem hinzuweisen. Mit diesen konnte ich einen Weg zur Bearbeitung der Umfrage finden. Unklar bleibt jedoch, wie viele Schulen von diesem Problem betroffen waren und sich nicht gemeldet haben, sondern die Umfrage unbeantwortet ließen.

## Beschreibung der Stichprobe

Zwischen dem 10.01.2014 und 27.03.2014 wurden insgesamt 3.090 Grundschulleiter in NRW und Brandenburg angeschrieben und gebeten, die Einladung zur Online-Umfrage an ihre Musiklehrer weiterzuleiten<sup>177</sup>. 937 Mal wurde der Link zur Online-Umfrage zumindest angeklickt und die Befragung gestartet. 632 Probanden beendeten die Online-Umfrage erfolgreich, nachdem sie alle Fragen beantwortet hatten. Für die Auswertung der Daten wurden ausschließlich vollständig beantwortete Fragebogen berücksichtigt. Die Anzahl der Teilnehmer wird daher mit N=632 festgelegt. Für die Responsequote bedeutet dies, dass durchschnittlich ca. jede fünfte angeschriebene Grundschule mindestens einen Online-Fragebogen ausgefüllt hat.

Die untersuchte Stichprobe umfasst 555 Frauen (87,8%) und 77 Männer (12,2%). Das Durchschnittsalter beträgt 45 Jahre. Die Altersverteilung entspricht der Normalverteilung (siehe Abbildung 1) mit einem Peak im Bereich 40-49 Jahre.

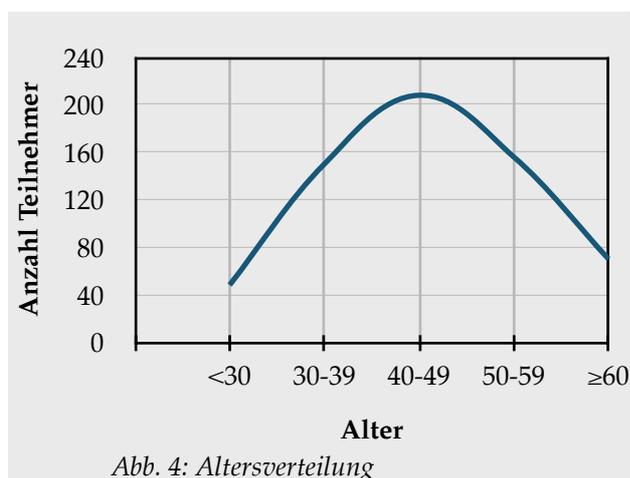


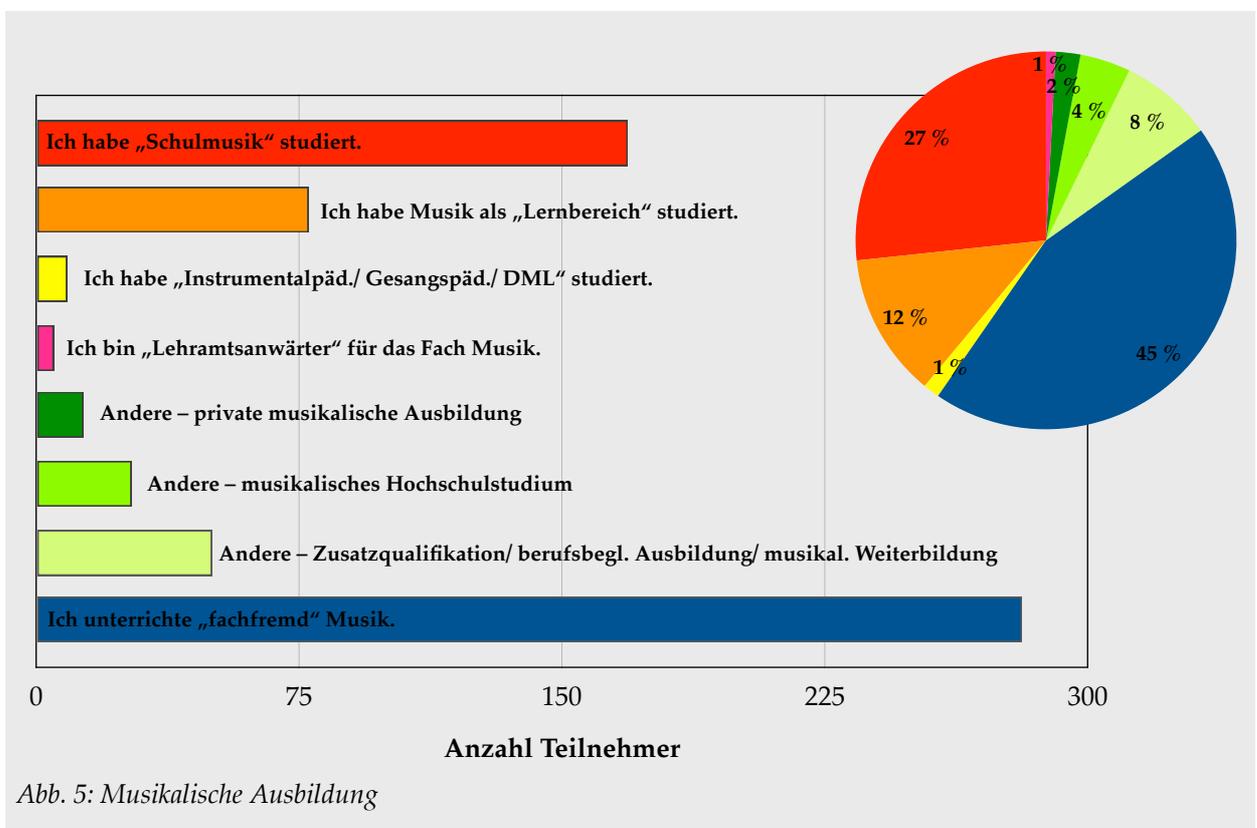
Abb. 4: Altersverteilung

Nahezu alle befragten Musiklehrer (96,5%) haben ein Studium in ‚Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen oder ähnliches‘ absolviert [1,7% ‚Lehramt an Sonderschulen / o.ä.‘; 0,2% ‚Lehramt an Gymnasien / o.ä.‘; 0,2%; ‚Lehramt an Berufsbildenden Schulen / o.ä.‘; 1,4% ‚Andere‘].

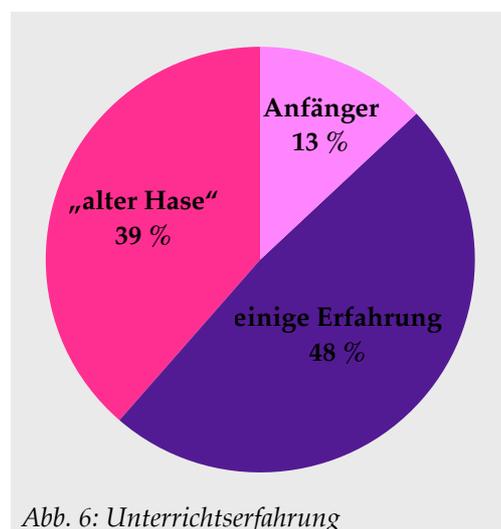
Fast die Hälfte der Stichprobe (44,5%) sind Musiklehrer, die das Fach Musik ‚fachfremd‘ unterrichten und keine Form eines musikalischen Studiums absolviert haben. Nur ein gutes Viertel der Umfragen-Teilnehmer (26,7%) hat

<sup>177</sup> Insgesamt wurden 3.383 E-Mails verschickt. 2.928 E-Mails an Grundschulen in NRW, 465 E-Mails an Grundschulen in Brandenburg. 28 Grundschulen in NRW und 4 Grundschulen in Brandenburg konnten nicht angeschrieben werden, da weder eine E-Mail-Adresse noch eine Internetadresse auf den Bildungsservern hinterlegt war. Auch per Google-Suche konnte keine Kontaktmöglichkeit gefunden werden. Von den 3.383 E-Mails konnten 293 E-Mails nicht zugestellt werden, da die angegebenen E-Mail-Adressen nicht stimmten oder das Empfänger-Postfach überfüllt war.

Schulmusik studiert. Weitere 12,3% haben Musik als ‚Lernbereich‘ studiert und 5 Teilnehmer (0,8%) sind Lehramtsanwärter. 1,4% der Befragten haben ‚Instrumental- oder Gesangspädagogik‘ studiert und 14,3% gaben an, eine andere musikalische Ausbildung zu haben. Die Angaben dazu aus dem freien Antwortfeld lassen sich grob in drei Kategorien teilen: 1. Zusatzqualifikation, berufsbegleitende Ausbildung oder musikalische Weiterbildung außerhalb des Studiums (7,9%), 2. anderes musikalisches Hochschulstudium, z.B. künstlerisches Instrumentalstudium oder Musiktherapie (4,3%), 3. privater Musikunterricht in der Freizeit (2,1%).



Die Stichprobe setzt sich darüber hinaus fast zur Hälfte (48,4%) aus Lehrkräften zusammen, die (laut Selbsteinschätzung) „einige Erfahrung“ im Unterrichten des Faches Musik haben. 13% sind Anfänger und 38,6% geben an, sie wären ein „alter Hase“ im Unterrichten von Musik.



## **Repräsentativität**

Um festzustellen, ob die beschriebene Stichprobe repräsentativ für NRWs und Brandenburgs Grundschulmusiklehrer ist, müssten die beschriebenen Verteilungen der relevanten Variablen mit der Gesamtheit der Grundschulmusiklehrer der beiden Bundesländer verglichen werden. Dies war jedoch nicht möglich, da es keine fächerbezogenen Erhebungen über Grundschullehrer gibt, sondern lediglich allgemeine<sup>178</sup>. Auch konnten mit diesen allgemeinen Daten lediglich die Variablen Geschlecht und Alter abgeglichen werden. Die Geschlechtsverteilung stimmt annähernd mit der allgemeinen Geschlechtsverteilung von Grundschullehrern in Brandenburg und NRW überein<sup>179</sup>. Die Altersverteilung der Gesamtheit der Grundschullehrer ist jedoch in beiden Bundesländern nicht normalverteilt. In Brandenburg ist der größte Anteil der Grundschullehrer zwischen 50-59 Jahren, in NRW hingegen zwischen 31-40 Jahren.

Was die Repräsentativität meines Erachtens nach jedoch noch gravierender einschränkt, ist die Art der Verteilung der Umfrage über die Schulleiter. Es konnte dadurch nicht gewährleistet werden, dass die Umfrage alle infrage kommenden Musiklehrer mit gleicher Wahrscheinlichkeit erreichte<sup>180</sup>. Vielmehr nehme ich aufgrund verschiedener E-Mail-Rückmeldungen von Schulleitern an<sup>181</sup>, dass primär solche Schulleiter die Umfrage an ihre Musiklehrer weitergeleitet haben, die mit dem Musikunterricht an ihrer Schule zufrieden sind. Andere sagten die Teilnahme aufgrund zu hoher Arbeitsbelastung oder zu vieler Anfragen zur Teilnahme an Studien ab<sup>182</sup>. Zudem ist davon auszugehen, dass eher hoch als niedrig motivierte Musiklehrer gewillt sind, Zeit in die Bearbeitung einer Umfrage zu investieren.

<sup>178</sup> NRW: [http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita\\_2013.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2013.pdf)

Brandenburg: [https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/Stat\\_Berichte/2011/SB\\_B1-2\\_j01-10\\_BB.pdf](https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/Stat_Berichte/2011/SB_B1-2_j01-10_BB.pdf)

<sup>179</sup> Verteilung NRW: männlich: 8,9%; weiblich: 91,1%;

Verteilung Brandenburg: männlich: 10,2%; weiblich: 89,8%

<sup>180</sup> Vgl. Beller 2008, S. 87ff.

<sup>181</sup> z.B.: „Liebe Frau Ziesche, leider kann ich Ihre Online-Befragung nicht unterstützen. Die beiden neigungsmäßig unterrichtenden MusiklehrerInnen unserer Schule sind wegen Krankheit oder Babypause ausgefallen. Im Augenblick wird Musik durch wechselnde Vertretungskräfte, die das Fach nicht studiert haben, mehr schlecht als recht abgedeckt.“

<sup>182</sup> Vgl. Anlage 7 im Anhang, S. 115.

Es kann daher trotz der großen Stichprobe (N=632) nicht gewährleistet werden, dass die Ergebnisse repräsentativ für die Musiklehrerschaft in NRW und Brandenburg sind. Laut Diekmann sind repräsentative Stichproben für die Prüfung allgemeiner Hypothesen jedoch entbehrlich<sup>183</sup>:

„Wenn man dazu noch bedenkt, dass «repräsentative Querschnitte» im Wortsinn nicht existieren, kann man mit einiger Berechtigung auch von einem Mythos der repräsentativen Stichprobe sprechen.“<sup>184</sup>

.....

---

<sup>183</sup> Vgl. Diekmann 2007, S. 432.

<sup>184</sup> Ebd.

## 5. AUSWERTUNG / ERGEBNISSE

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Forschung vorgestellt und die in Kapitel 4.2 erarbeiteten Hypothesen überprüft. Im ersten Teil der Auswertung werden deskriptiv die Ergebnisse zur Mediennutzung dargestellt. Hierbei wird zuerst die generelle und tatsächliche Mediennutzung gegenübergestellt. Anschließend wird die Mediennutzung anhand der verschiedenen Nutzungsarten betrachtet. Außerdem wird auf die Kontrollvariable ‚*mediale Ausstattung der Schulen*‘ eingegangen. In der Zusammenfassung werden die ersten Teilergebnisse interpretiert und die Hypothese H1 überprüft.

Im zweiten Teil der Auswertung wird sowohl der Einfluss musikalischer Ausbildung als auch der Einfluss der Motivation musikpädagogischen Handelns auf die Mediennutzung dargelegt und die Variable „Unterrichtserfahrung“ betrachtet.<sup>185</sup> Zusammenfassend werden die Ergebnisse des zweiten Teils interpretiert und die Hypothese H2 überprüft.

---

<sup>185</sup> Die Auswertung der Daten erfolgte mit dem Programm SPSS und wurde mit Hilfe der Forschungsstelle Empirische Musikpädagogik durchgeführt.

## 5.1. Ergebnisse: Mediennutzung (H1)

### Generelle und tatsächliche Mediennutzung

Um die Daten der generellen und tatsächlichen Mediennutzung miteinander vergleichen zu können, wurden den Werten beider Items gleiche Häufigkeitskategorien zugeordnet, welche Auskunft über die Häufigkeit der (generellen und tatsächlichen) Mediennutzung geben. Für die Werte der stufenlosen Ratingskala der Items der *generellen Mediennutzung* erfolgte die Zuordnung wie folgt:

- Items: Wie oft werden [analoge/ audiovisuelle/ digitale] Medien von [Ihnen zur Unterrichtsvorbereitung/ Ihnen im Musikunterricht/ Ihren Schülern im Musikunterricht] generell benutzt?

Werte	zugeordnete Häufigkeit
0	nie
1-25	selten
26-50	manchmal
51-75	häufig
76-100	immer

Diese Zuordnung von Häufigkeiten erfolgte in gleicher Weise für die Antwortmöglichkeiten der Ratingskala der Items der *tatsächlichen Mediennutzung*:

- Items: Versuchen Sie sich bitte an den Musikunterricht der letzten vier Wochen zu erinnern, den Sie tatsächlich gehalten haben. Wie groß ist der Anteil der Musikunterrichtsstunden, in denen Sie tatsächlich [analoge/ audiovisuelle/ digitale] Medien für den Musikunterricht genutzt haben [zur Unterrichtsvorbereitung/ im Musikunterricht als Lehrer/ im Musikunterricht von den Schülern]?

Antwortmöglichkeit der Ratingskala	zugeordnete Häufigkeit
0%	nie
bis 25%	selten
bis 50%	manchmal
bis 75%	häufig
bis 100%	immer

Das bedeutet, wenn eine Lehrkraft den Anteil der Musikunterrichtsstunden in denen sie tatsächlich analoge/ audiovisuelle/ digitale Medien genutzt hat z.B. mit ‚bis 25%‘ angibt, so ist die zugeordnete tatsächliche Mediennutzung ‚selten‘.

Die Gegenüberstellung von genereller und tatsächlicher Mediennutzung zeigt, dass die befragten Lehrer für alle drei Nutzungsarten (Unterrichtsvorbereitung/ Lehrernutzung/ Schülernutzung) ihre generelle Nutzung höher einschätzen als durch die tatsächliche Nutzung bestätigt werden kann. Dieses kann für alle drei Medienarten (analog/ audiovisuell/ digital) beobachtet werden.<sup>186</sup>

Beispielsweise gaben 70% der befragten Lehrkräfte an, generell ‚immer‘ oder ‚häufig‘ analoge Medien im Musikunterricht als Lehrkraft zu nutzen (9,5% ‚selten‘ oder ‚nie‘). Es schätzten jedoch nur 44% der Befragten den Anteil der Musikstunden der letzten vier Wochen, in denen tatsächlich analoge Medien von der Lehrkraft genutzt wurden, mit ‚bis 100%‘ (immer) oder ‚bis 75%‘ (häufig) ein (32% selten [‚bis 25%‘] oder nie [‚0%‘]).

Dieser Umstand kann (abgesehen von Messfehlern) verschiedene Ursachen haben. Es könnte sein, dass die befragten Musiklehrer normalerweise tatsächlich häufiger Medien im Musikunterricht einsetzen, jedoch die vier Wochen, welche für die Erhebung der tatsächlichen Nutzung in Betracht gezogen werden, in einen ungünstigen Zeitraum des Schuljahres fielen<sup>187</sup> (z.B.

<sup>186</sup> siehe Anhang, Tabellen und Diagramme 3, 4 und 5, S. 135ff.

<sup>187</sup> Vgl. folgende Antwort aus dem freien Antwortfeld am Ende der Umfrage: „die vergangenen 4 Wochen fallen in die (Vor-)Weihnachtszeit - eher geprägt vom singen als von anderen Themen/ Medien.“

Ferien; Wochen vor Ende des 1. Halbjahres; Wochen vor Weihnachten oder Ostern). Möglich ist auch, dass die befragten Musiklehrer generell gern häufiger Medien im Musikunterricht nutzen würden, ihnen verschiedene äußere oder innere Umstände die tatsächliche Realisierung jedoch nicht möglich machen oder erschweren (z.B. Raumknappheit, geringe Verfügbarkeit von Medien, schlechte mediale Ausstattung der Schule, Krankheit). Des Weiteren kann nicht ausgeschlossen werden, dass die befragten Musiklehrer im Bezug auf ihre Mediennutzung eine verschobene Wahrnehmung haben und denken, dass sie generell häufiger Medien im Musikunterricht verwenden, es tatsächlich jedoch weniger häufig tun.

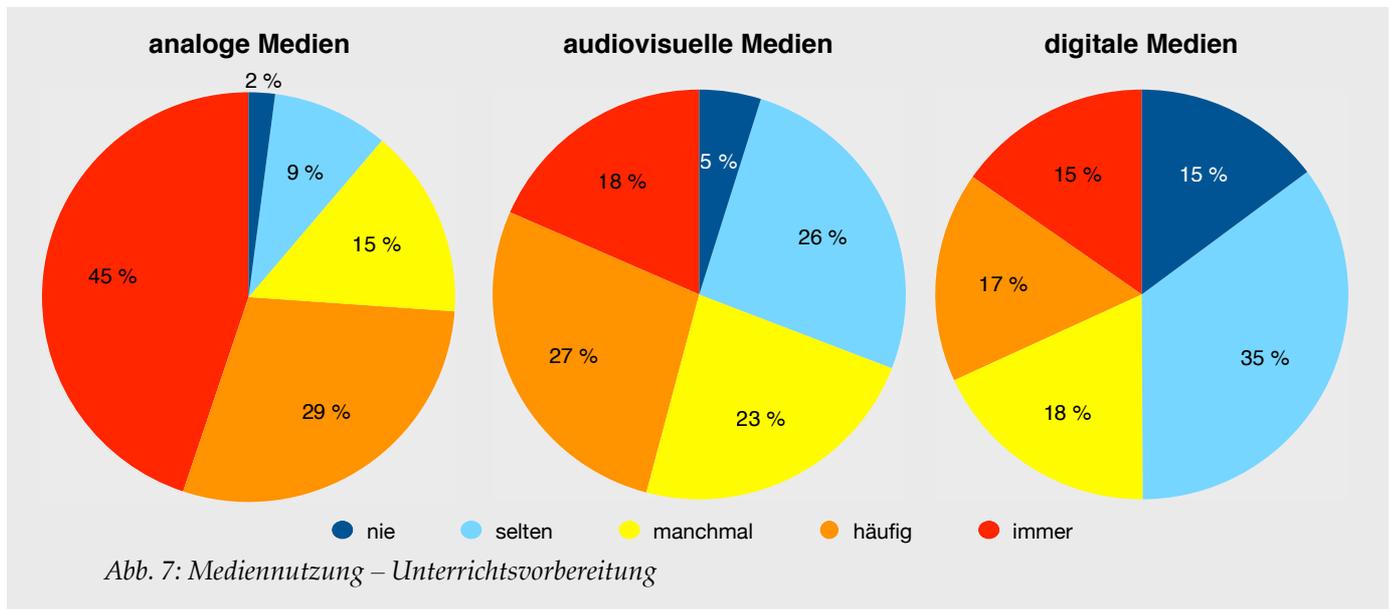
Aus Platzgründen und zur Wahrung der Übersichtlichkeit wird im weiteren Verlauf der Erarbeitung der Ergebnisse der generelle und tatsächliche Gebrauch der verschiedenen Medienarten nicht mehr separat beleuchtet, sondern als allgemeiner Gebrauch zusammengefasst. Im folgenden Abschnitt sollen nun analoge, audiovisuelle und digitale Medien anhand der verschiedenen Nutzungsarten verglichen werden, um die Hypothese H1 zu untersuchen.

### **Mediennutzung zur Unterrichtsvorbereitung**

Für die Unterrichtsvorbereitung nutzen die befragten Musiklehrer trotz der rasanten Entwicklung der digitalen Medien noch immer am häufigsten analoge Medien. Fast drei Viertel der Befragten gaben an ‚immer‘ (45%) oder ‚häufig‘ (29%) analoge Medien zur Unterrichtsvorbereitung zu nutzen. Audiovisuelle Medien nutzen hingegen nur knapp die Hälfte ‚immer‘ (18%) oder ‚häufig‘ (27%), digitale Medien sogar nur ein Drittel der Befragten (‚immer‘ 15%; ‚häufig‘ 17%). Digitale Medien kommen bei der Hälfte der befragten Musiklehrer ‚nie‘ (15%) oder nur ‚selten‘ (35%) zur Unterrichtsvorbereitung zum Einsatz. Ein Drittel nutzen ‚nie‘ (5%) oder ‚selten‘ (26%) audiovisuelle Medien und nur 11% verwenden ‚nie‘ (2%) oder ‚selten‘ (9%) analoge Medien, um ihren Unterricht vorzubereiten.

Die Kleinthese H1a) „Musiklehrer nutzen zur Vorbereitung des Musikunterrichts häufiger digitale Medien, weniger analoge oder audiovisuelle Medien“ ist damit widerlegt. Stattdessen nutzen die befragten Musiklehrer zur Vorbereitung

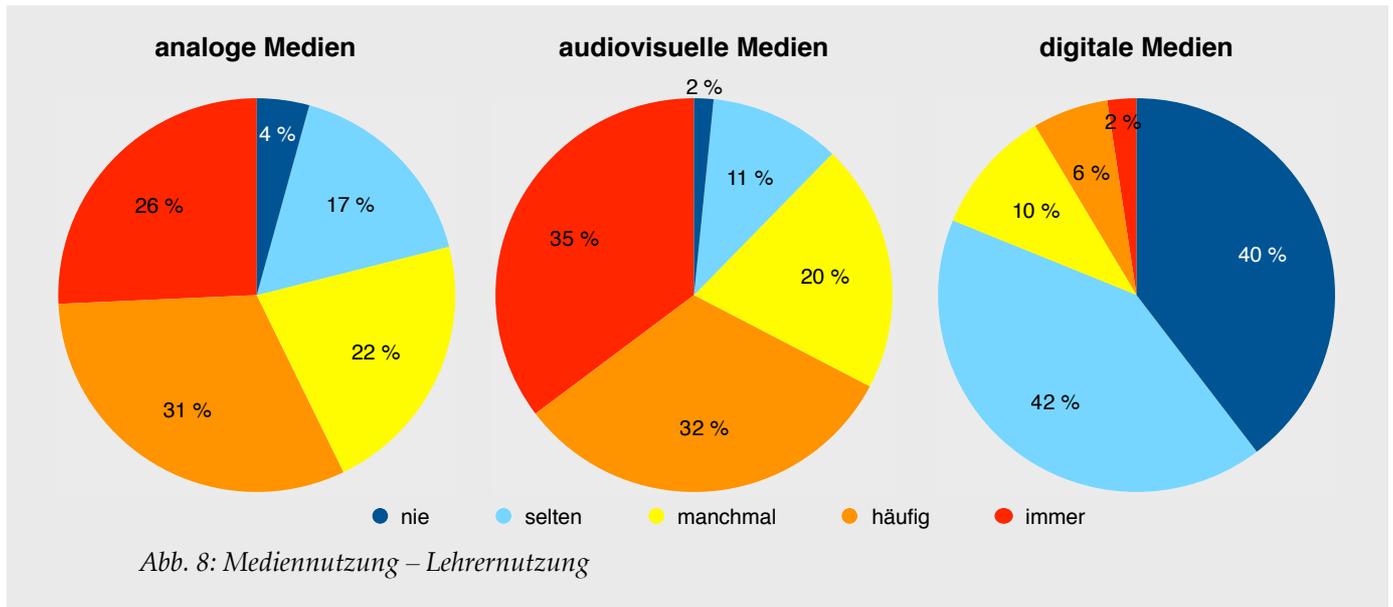
des Musikunterrichts häufiger analoge Medien, weniger audiovisuelle oder digitale Medien.



### Mediennutzung durch die Lehrkraft im Musikunterricht

Im Musikunterricht verwenden die befragten Musiklehrer am häufigsten audiovisuelle Medien. 35% verwenden „immer“ audiovisuelle Medien im Musikunterricht, 32% „häufig“, 20% „manchmal“. Nur 11% gaben an „selten“ audiovisuelle Medien im Musikunterricht zu verwenden und lediglich 2% verwenden diese „nie“. Analoge Medien hingegen werden nur von 26% der Befragten „immer“ im Musikunterricht eingesetzt, von 31% „häufig“ und von 22% „manchmal“. 17% der Lehrkräfte verwenden nur „selten“ analoge Medien im Musikunterricht, 4% hingegen „nie“. Digitale Medien werden mit Abstand im Musikunterricht am wenigsten genutzt. 40% der Musiklehrer nutzen diese „nie“ im Musikunterricht, 42% nur „selten“, 10% „manchmal“. Nur 6% gaben an „häufig“ digitale Medien im Musikunterricht zu nutzen und lediglich 2% verwenden diese „immer“.

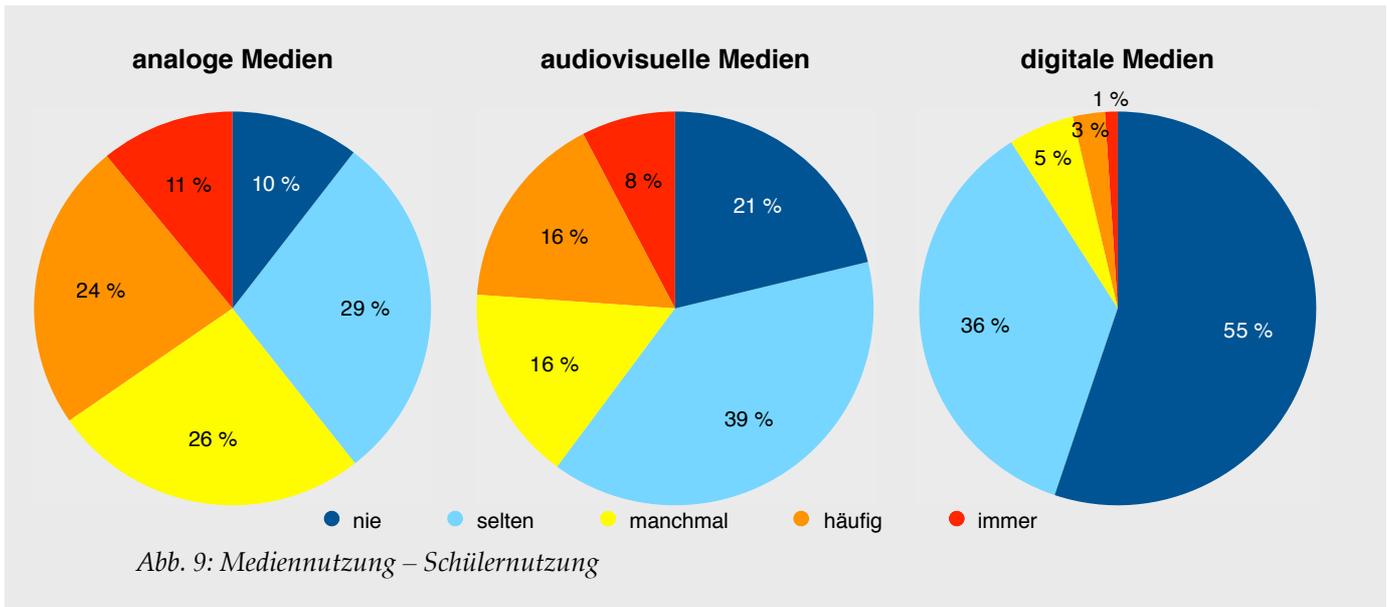
Die Kleinthese H1b) „Musiklehrer setzen im Musikunterricht häufiger analoge oder audiovisuelle Medien ein, weniger digitale Medien“ konnte somit bestätigt werden.



### Mediennutzung durch die Schüler im Musikunterricht

Auffällig bei der Nutzung von Medien durch die Schüler im Musikunterricht ist, dass laut Angaben der befragten Lehrkräfte, die Schüler unabhängig von der Medienart vergleichsweise wenig Medien im Unterricht benutzen. Am häufigsten werden noch analogen Medien von den Schülern verwendet (11% immer; 24% häufig; 26% manchmal). Jedoch beurteilten auch hier 29% der Befragten die Schülernutzung mit „selten“ und 10% mit „nie“. Audiovisuelle Medien werden von 21% der Befragten „nie“ zur Schülernutzung bereitgestellt, von 39% „selten“ (16% manchmal; 16% häufig; 8% immer). Über die Hälfte der Musiklehrer (55%) gaben an, dass ihre Schüler „nie“ digitale Medien im Musikunterricht verwenden (36% „selten“). Lediglich 9% der Befragten schätzten die Schülernutzung mit „manchmal“ (5%), „häufig“ (3%) oder „immer“ (1%) ein.

Die Kleinthese H1c „Schüler verwenden im Musikunterricht häufiger analoge Medien, weniger audiovisuelle oder digitale Medien“ konnte somit ebenfalls bestätigt werden. Zu hinterfragen bleibt jedoch, warum die Schüler insgesamt eher weniger Medien im Musikunterricht nutzen.



### **Kontrollvariable: Ausstattung der Schulen**

An dieser Stelle soll kurz auf die Ausstattung der Schulen eingegangen werden. Im Allgemeinen ist die Ausstattung der Schulen mit analogen Medien gut. Fast überall sind Musiklehrbücher (84%) und Liederbücher (90%) in der Schule vorhanden. Jedoch sind die Bücher nur bei etwa der Hälfte der Schulen dauerhaft im Musikraum verfügbar (Musiklehrbuch 45%; Liederbuch 51%). Das bedeutet, ungefähr die Hälfte der befragten Lehrer muss einen Klassensatz Bücher durch die Schule tragen, wenn sie diese mit den Schülern im Musikraum nutzen wollen oder sind darauf angewiesen, dauerhaft mit Kopien zu arbeiten (was wiederum rechtlich, umwelttechnisch und finanziell fraglich ist). Angesichts kurzer Pausen und hoher Arbeitsbelastung der Lehrkräfte beeinträchtigt dieser Umstand wahrscheinlich die Bereitschaft, mit den Schülern mit analogen Medien zu arbeiten.

Ähnlich sieht es bei der Ausstattung mit audiovisuellen Medien aus. Fast alle Schulen sind allgemein mit Stereoanlage (83%), CD-Player (100%) sowie Fernseher und Videorecorder (96%) ausgestattet. Jedoch sind in nur etwa der Hälfte der Musikräume eine Stereoanlage (46%) oder ein CD-Player (49%) vorhanden, Fernseher und Videorecorder nur in einem Viertel der Musikräume. Das bedeutet, in der Hälfte der Schulen ist jeder Einsatz eines Audiobeitrages

im Musikraum mit logistischem Aufwand verbunden. Über ein Aufnahmegerät verfügt allgemein nur die Hälfte der Schulen (52%) und über eine Videokamera nur ein Drittel (32%). Dies sind wiederum wahrscheinlich Medien, die generell eher seltener oder projektbezogen im Musikunterricht verwendet werden. Dennoch ist das Aufnehmen und Anhören bzw. Anschauen (z.B. einer Klassenkomposition, eines einstudierten Musicals oder von erarbeiteten Musikstücken) eine Reflexionsmöglichkeit, die meiner Meinung nach heutzutage jeder Schule zur Verfügung stehen sollte.

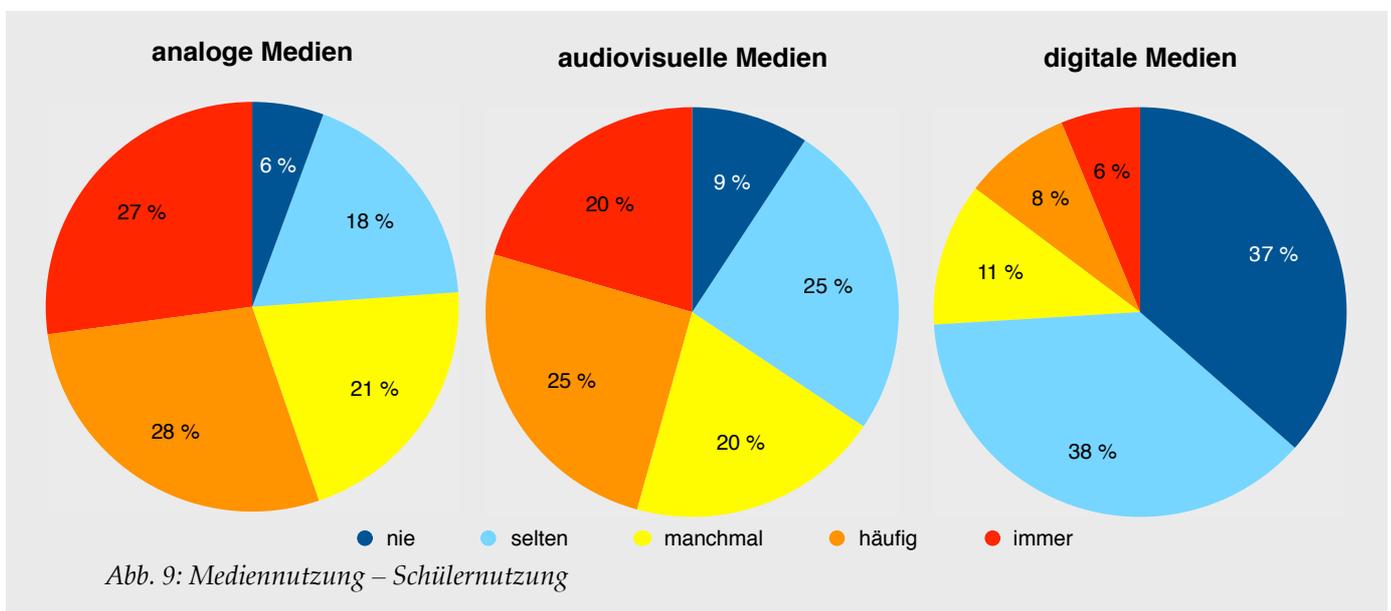
Am geringsten ist jedoch die Ausstattung der Schulen mit digitalen Medien. Es befindet sich zwar in fast jeder Schule ein Internetzugang (99%), jedoch in nur 15% der Musikräume. Sequenzer- und Notationsprogramme sind trotz der vielen kostenlosen oder für Schulen besonders günstigen Angebote in nicht einmal jeder zehnten Schule vorhanden (Sequenzerprogramme: 9%; Notationsprogramme: 6%) und nur in wenigen Einzelfällen im Musikraum (Sequenzerprogramme: 2%; Notationsprogramme: 1%). Allein das Smartboard kann immerhin in 22% der Schulen verzeichnet werden. Außer der Gelegenheit das Internet zu nutzen, haben die meisten der befragten Lehrer also kaum die Möglichkeit überhaupt digitale Medien im Musikunterricht zu verwenden.

### **Zusammenfassung und Interpretation: Mediennutzung**

Die Haupthypothese H1 „Analoge Medien, audiovisuelle Medien und digitale Medien werden im Musikunterricht unterschiedlich eingesetzt“ konnte mithilfe der dargestellten Teilergebnisse belegt werden. Die Mediennutzung im Bereich Unterrichtsvorbereitung (H1a) fällt jedoch anders aus als zunächst erwartet. Analoge Medien werden von drei Viertel der befragten Musiklehrer mindestens häufig zur Unterrichtsvorbereitung genutzt. Im Unterricht nutzen nur gut die Hälfte der Lehrer mindestens häufig analoge Medien. Audiovisuelle Medien hingegen werden von gut zwei Drittel der Befragten mindestens häufig im Musikunterricht genutzt und nur von knapp der Hälfte mindestens häufig zur Unterrichtsvorbereitung. Digitale Medien fallen dem gegenüber in der Nutzungshäufigkeit weit zurück. Die Hälfte der Musiklehrer verwendet zwar

mindestens manchmal digitale Medien zur Unterrichtsvorbereitung, allerdings finden sie im Musikunterricht eher selten oder gar keine Anwendung. Die Schüler verwenden im Musikunterricht deutlich weniger Medien als die Musiklehrer. Wenn sie Medien verwenden, dominieren jedoch auch hier die analogen Medien.

Fasst man alle Nutzungsarten zusammen, so werden analoge Medien etwas häufiger für den Musikunterricht genutzt als audiovisuelle Medien. Beide Mediengruppen werden jedoch wesentlich häufiger für den Musikunterricht verwendet als digitale Medien.



Diese Ergebnisse bestätigen vor allem die Beobachtungen von Eichert & Stroh von 2004<sup>188</sup>. Auch zehn Jahre später dominieren analoge und audiovisuelle Medien im Musikunterricht der Grundschule gegenüber digitalen Medien. Jedoch haben die audiovisuellen Medien wahrscheinlich an Bedeutung gewonnen. Eicherts & Strohs Beobachtung, Musiklehrer würden analoge Medien als nützlicher empfinden als audiovisuelle Medien<sup>189</sup>, kann anhand der beobachteten Nutzungshäufigkeiten beider Medienbereiche nicht bestätigt werden.

<sup>188</sup> Vgl. Eichert & Stroh 2004, S. 44f.

<sup>189</sup> Vgl. ebd.

Eine besonders große Diskrepanz besteht zu den Ergebnissen der Musiklehrbuch-Studie von Jünger, laut derer nur 25% der damals befragten Musiklehrer überhaupt ein Musiklehrbuch benutzen (und dies auch nur manchmal bis selten)<sup>190</sup>. Denn obwohl analoge Medien natürlich auch Kopiervorlagen, Themenhefte und andere Druckerzeugnisse neben dem Musiklehrbuch umfassen, so konnte in der vorliegenden Studie anhand der Erfragung der speziellen Mediennutzung festgestellt werden, dass 76% der befragten Lehrer das Musiklehrbuch und 87% das Liederbuch zumindest allgemein für den Musikunterricht benutzen. Beide Medien werden aus dem Bereich der analogen Medien von den Befragten am häufigsten verwendet.<sup>191</sup> Jüngers These, „dass die meisten Musiklehrer selten oder nie mit [dem] Schulbuch arbeiten und dass in der Mehrzahl der Musikstunden keine Schulbücher verwendet werden“<sup>192</sup> kann demnach nicht bestätigt werden.

Der Gebrauch audiovisueller Medien scheint in den letzten 20 Jahren deutlich an Bedeutung gewonnen zu haben. Während laut Maas 1995 nur 7% der Musiklehrer ‚Neue Technologien‘<sup>193</sup> im Musikunterricht verwendeten<sup>194</sup>, werden zumindest audiovisuelle Medien heute von 98% der Befragten mindestens selten (von 35% sogar immer) im Musikunterricht eingesetzt.

Der Anteil der Musiklehrer, welche zumindest „schon einmal“ digitale Medien im Musikunterricht eingesetzt haben, hat sich im Vergleich zu den Studien von Roth<sup>195</sup> und Gerhardt<sup>196</sup> deutlich erhöht (immerhin 60% der befragten Lehrer nutzen mindestens selten digitale Medien im Musikunterricht). Gerhardts Prophezeiung über die zunehmende Relevanz des Internets für die Schulen<sup>197</sup> scheint also bestätigt. Auch in der Frage nach der speziellen Nutzung digitaler Medien geben 86% der Musiklehrer an, zumindest allgemein das Internet für den Musikunterricht zu nutzen (andere digitale Anwendungen werden deutlich weniger genutzt; es folgen die Office-Anwendungen, welche nur noch von

---

<sup>190</sup> Vgl. Jünger 2006, S. 126.

<sup>191</sup> Siehe Anhang, Übersicht spezielle Mediennutzung (analoge Medien) Tabelle 8a), S. 145.

<sup>192</sup> Jünger 2006, S. 152.

<sup>193</sup> Maas versteht unter Neue Technologien die drei Bereiche: AV-Medien; elektronische Keyboards; MIDI-Computer

<sup>194</sup> Vgl. Maas 1995, S. 109.

<sup>195</sup> Vgl. Roth 2006.

<sup>196</sup> Vgl. Gerhardt 2004.

<sup>197</sup> Vgl. Ebd., S. 197f.

28% der Befragten für den Musikunterricht genutzt werden)<sup>198</sup>. Der Gebrauch digitaler Medien innerhalb des Musikunterrichts scheint jedoch trotzdem eher die Ausnahme darzustellen.

Eine mögliche Ursache dafür scheint in der mangelnden digitalen Ausstattung der Musikräume zu liegen. Es sind zwar so gut wie alle Grundschulen mit Computern und Internetzugang ausgestattet, jedoch ist die digitale Ausstattung der Musikräume eher mangelhaft. Ein regelmäßiges Arbeiten mit digitalen Medien im Musikunterricht scheint daher schon aufgrund des organisatorischen Aufwands kaum möglich zu sein. Dies gilt in abgeschwächter Form auch für die audiovisuellen und analogen Medien (wie bereits in oben dargestellt). Ich vermute, dass die in vielen Musikräumen fehlende mediale Ausstattung einen wichtigen Grund dafür darstellt, warum die Schüler unabhängig von der Medienart weniger Medien im Musikunterricht benutzen. Vor allem haben sie eher selten oder gar keine Möglichkeit, audiovisuelle oder digitale Medien zu nutzen. Fraglich ist, inwieweit die in den Lehrplänen geforderte Medienkompetenz und der kritische Umgang mit verschiedenen Medienarten in dieser Lernumgebung realisiert werden kann.

Nicht erfragt wurden indes die Einstellung, Akzeptanz und Kompetenz der Lehrkräfte im Hinblick auf die verschiedenen Medienarten. Aus den Antworten im freien Antwortfeld am Ende der Umfrage wurde jedoch deutlich, dass einige Lehrer dem Medieneinsatz eher kritisch gegenüber stehen, entweder, weil die Funktionsweise der jeweiligen Medien schnell eingeschränkt ist<sup>199</sup>, es ihnen selbst an der nötigen Medienkompetenz mangelt<sup>200</sup> oder sie das Singen und Musizieren mit ‚richtigen‘ Instrumenten als wichtigstes Element des Musikunterrichts erachten<sup>201</sup>. Einige Musiklehrer geben an, dass der

---

<sup>198</sup> Siehe Anhang, Übersicht spezielle Mediennutzung Tabelle 8, S. 147.

<sup>199</sup> z.B. „Alle Bereiche der Schule, in denen wir Lehrerinnen und Lehrer aufgefordert sind, neue Medien einzusetzen (vor allem im Unterricht) sind nichts wert, wenn ich bei jedem Unterricht darum bangen muss, dass der CD-Player, Beamer, OHP oder sonst ein anderes Medium auch wirklich funktioniert. Wenn ich für eine Stunde erst einmal eine lange technische Vorbereitungszeit habe, dann ist das meine unbezahlte Arbeitszeit und meine Nerven. ; Solange wir keine technischen Betreuer haben, ist das alles nur zusätzliche Anstrengungen und Stress. ; In meiner Schule gibt es mehr oder weniger z.B. keine Internetverbindung, weil der Server überlastet ist... usw... ; Ich bleibe bei meiner Gitarre und einem einfachen CD-Player.“

<sup>200</sup> z.B.: „[...] mir fehlt daher die Energie, mich in neue Medien einzuarbeiten, oder diese in der Schule einzufordern.“

<sup>201</sup> z.B.: „Ein kurzer Kommentar gerade zum Punkt "digitale Medien": Computernutzung etc. hat im Musikunterricht der Grundschule sicher weniger Raum als in der weiterführenden Schule, viel wichtiger ist hier die Musikpraxis! ; Musik ist ein tolles Unterrichtsfach, gerade auch als "Gegengewicht" zu manchem Klassenunterricht!;

Medieneinsatz von der Klassenstufe abhängt und vor allem in den niedrigen Klassenstufen (noch) nicht mit Medien gearbeitet werden kann<sup>202</sup>. Weiterhin fällt auf, dass einige Lehrkräfte unter dem Einsatz digitaler Medien ausschließlich das Arbeiten am PC verstehen und dieses für den Musikunterricht als überflüssig erachten<sup>203</sup>. Da es sich bei der vorliegenden Studie nicht um eine qualitative Studie handelt, sollen diese persönlichen Begründungen nur kurz angedeutet werden. Alle weiteren persönlichen Kommentare können im Anhang nachgelesen werden<sup>204</sup>. Die allgemeine Erforschung von Gründen für einen selteneren Medieneinsatz vor allem von digitalen Medien im Musikunterricht muss auf kommende Forschungen verschoben werden und kann im Rahmen dieser Masterarbeit nicht allgemeingültig oder umfassend beantwortet werden.

.....

---

<sup>202</sup> z.B.: „Ich unterrichte seit vielen Jahren immer in der 1. und 2. Klasse, so dass ich digitale Medien im Unterrichtseinsatz dort nie nutze. Mir geht es um die unmittelbare handelnde (Instrumente) und nachvollziehende (Bewegung, Tanz, malen...) Musikerfahrung und um die Vermittlung von Musik als Bestandteil des (kulturellen) Lebens.“

<sup>203</sup> z.B.: „Digitale Medien scheinen hier überbetont zu sein (bei einer Wochenstunde Musik erübrigt sich ein Arbeiten am PC), es ist nicht Deutsch... ;“

<sup>204</sup> siehe Anhang, Anlage 8, S. 119.

## 5.2. Ergebnisse: Einflüsse auf die Mediennutzung (H2)

Hofbauer & Harnischmacher konnten bereits in einer vorangegangenen Studie mittels Cronbachs Alpha hohe Reliabilitätswerte für das Messinventar zur Motivation musikpädagogischen Handelns (MMI-L) nachweisen<sup>205</sup>. Diese Werte konnten durch die vorliegende Forschung erstmals bestätigt werden. Cronbachs Alpha ergab für die vier Konstrukte der Motivation hohe bis sehr hohe Reliabilitätswerte:

Konstrukt	Items	Cronbachs Alpha
Selbstwirksamkeit	12	.95
Kontrollüberzeugung	12	.95
Externale Handlungshemmung	12	.85
Zielorientierung	12	.89
<b>Gesamt</b>		<b>.96</b>

Das MMI-L hat sich erneut als höchst reliabel erwiesen<sup>206</sup>, das Motivationsmodell von Harnischmacher & Hörtzsch<sup>207</sup> konnte erneut bestätigt werden.

Für die weitere Auswertung der Ergebnisse wurden die Werte des Konstrukts ‚Externale Handlungshemmung‘ umkodiert und die Summenwerte für jedes Konstrukt erstellt.

Anhand der rotierten Komponentenmatrix wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt, welche die drei Faktoren digitale Medien (Faktor 1), analoge Medien (Faktor 2) und audiovisuelle Medien (Faktor 3) bestätigt<sup>208</sup>.

<sup>205</sup> Vgl. Hofbauer & Harnischmacher 2013, S. 20.

<sup>206</sup> Vgl. Ebd.

<sup>207</sup> Vgl. Harnischmacher & Hörtzsch 2011.

<sup>208</sup> Siehe Anhang, Tabelle 9, S. 148. Mehrere Faktorenanalysen haben gezeigt, dass es sich bei dem 4. Faktor um Fehlloadungen handelt. Deshalb wird mit den drei bestätigten Faktoren gearbeitet.

### **Mediennutzung – musikalische Ausbildung**

Zuerst wurde überprüft, ob die musikalische Ausbildung signifikanten Einfluss auf das Medienverhalten der befragten Musiklehrer hat. Mithilfe des Kruskal-Wallis-Tests für unabhängige Stichproben konnten keine Signifikanzen bzw. Unterschiede festgestellt werden. Die Nullhypothese<sup>209</sup> wurde bestätigt. Demnach hat die musikalische Ausbildung keinen Einfluss auf die Mediennutzung der befragten Musiklehrer. Die Hypothese H2a) „Musiklehrer mit musikalischer Ausbildung nutzen Medien im Musikunterricht anders, als fachfremd unterrichtende Musiklehrer“ konnte demnach nicht bestätigt werden<sup>210</sup>.

### **Mediennutzung – Unterrichtserfahrung**

Nachdem für die musikalische Ausbildung kein Einfluss auf die Mediennutzung festgestellt werden konnte, wurde untersucht, ob stattdessen die Unterrichtserfahrung der Musiklehrer Einfluss auf die Mediennutzung ausübt. Der Kruskal-Wallis-Test für unabhängige Stichproben ermittelte für alle drei Faktoren Signifikanzen. Die Unterrichtserfahrung nach Selbsteinschätzung hat demnach Einfluss auf die Mediennutzung. Da es sich beim Kruskal-Wallis-Test um eine nicht-parametrische Rangvarianzanalyse handelt, konnten bisher lediglich die signifikanten Unterschiede beobachtet werden, jedoch noch keine Wirkungsrichtungen. Die Überprüfung der Wirkungsrichtungen würde jedoch den Umfang dieser Arbeit überschreiten. Die Frage inwiefern sich die Unterrichtserfahrung der Lehrer auf ihre Mediennutzung im Musikunterricht auswirkt muss deshalb auf zukünftige Forschungen vertagt werden.

---

<sup>209</sup> Vgl. Beller, 2008, S. 101: Die Nullhypothese  $H_0$  behauptet, dass es den in der Hypothese aufgestellten Unterschied zwischen den Variablen nicht gibt. In diesem Fall lautet die Nullhypothese z.B.: „Die musikalische Ausbildung hat keinen Einfluss auf das Medienverhalten der Musiklehrer.“

<sup>210</sup> Siehe Anhang, Tabelle 10, S. 149.

## **Erfahrung – Motivation musikpädagogischen Handelns**

Anschließend wurde überprüft, ob die Unterrichtserfahrung auch einen Einfluss auf die Motivation musikpädagogischen Handelns<sup>211</sup> der Musiklehrer ausübt. Eine Varianzanalyse ergab, dass die Motivation der ‚Anfänger‘ höher ist als die der Lehrkräfte, die ‚schon einige Erfahrung‘ haben. Am niedrigsten ist die Motivation der ‚alten Hasen‘. Das gleiche Ergebnis ergab eine Varianzanalyse, welche nur Musiklehrer mit musikalischer Ausbildung berücksichtigte.<sup>212</sup> Da die Einschätzung der Unterrichtserfahrung jedoch lediglich anhand einer Selbsteinschätzung erfolgte und die zu vergleichenden Stichproben stark in ihrer Größe differierten, können diese Ergebnisse lediglich als interessante Tendenzen interpretiert werden. Eine genaue Überprüfung dieser Tendenzen obliegt weiteren Forschungen.

## **Mediennutzung – Motivation**

Abschließend wurde überprüft, welchen Einfluss die Motivation der Musiklehrer auf ihre Mediennutzung hat. Eine lineare Regressionsanalyse konnte zunächst keine signifikanten Korrelationen zwischen der Motivation und den drei Faktoren (Medienarten) ermitteln. Das bedeutet, dass die Motivation keinen *linearen* Einfluss auf die Nutzung digitaler, audiovisueller oder analoger Medien hat, es also keinen je-desto-Zusammenhang<sup>213</sup> gibt.<sup>214</sup>

Anhand der Gegenüberstellung von genereller und tatsächlicher Mediennutzung war aufgefallen, dass die Schüler im allgemeinen (unabhängig von der Medienart) sehr wenig Medien als Schüler im Unterricht benutzen. Es stellte sich deshalb die Frage, ob hoch motivierte Musiklehrer anders mit ihren Schülern im Musikunterricht mit Medien arbeiten als niedrig motivierte Musiklehrer. Dazu wurde in einem t-Test die Korrelation von Motivation und tatsächlicher Mediennutzung überprüft. Der Mediansplitt erfolgte bei 2. Daher

<sup>211</sup> Im weiteren Verlauf nur noch als „Motivation“ bezeichnet.

<sup>212</sup> siehe Anhang, Tabelle 12, S. 150.

<sup>213</sup> Ein Beispiel für einen je-desto-Zusammenhang wäre: „Je höher die Motivation ist, desto mehr werden digitale Medien im Musikunterricht genutzt.“

<sup>214</sup> siehe Anhang, Tabelle 13, S. 151.

wurden die Werte 1 (nie – 0%) und 2 (selten – bis 25%) als ‚Mediennutzung\_Schüler\_wenig‘ zusammengefasst und die Werte 3 (manchmal – bis 50%), 4 (häufig – bis 75%) und 5 (immer – bis 100%) als ‚Mediennutzung\_Schüler\_viel‘.

Für den Bereich der analogen Medien ergab der t-Test signifikante Unterschiede. Schüler von niedriger motivierten Musiklehrern nutzen demnach signifikant häufiger analoge Medien im Musikunterricht als Schüler von höher motivierten Musiklehrern.<sup>215</sup> Somit wurde die These H2e) „Schüler von niedrig motivierten Musiklehrern nutzen häufiger analoge Medien im Musikunterricht als Schüler von hoch motivierten Musiklehrern“ als gültig überprüft.

Die gleichen signifikanten Korrelationen ergaben sich für den Bereich der audiovisuellen Medien. Musiklehrer mit niedrigerer Motivation nutzen signifikant häufiger audiovisuelle Medien mit ihren Schülern als Musiklehrer mit höherer Motivation.<sup>216</sup> Die These H2f) „Schüler von hoch motivierten Musiklehrern nutzen häufiger audiovisuelle Medien im Musikunterricht als Schüler von niedrig motivierten Musiklehrern“ konnte somit nicht bestätigt werden.

Im Bereich der digitalen Medien konnten für die Schülernutzung aufgrund der ungleichen Stichprobenverteilung keine signifikanten Korrelationen festgestellt werden. Dennoch lassen sich Tendenzen in folgende Richtung erkennen: Musiklehrer mit hoher Motivation nutzen mit ihren Schülern häufiger digitale Medien als Musiklehrer mit niedriger Motivation.<sup>217</sup> Die Korrelation zwischen Motivation und Medienart fällt für die digitalen Medien also in entgegengesetzter Richtung aus als für analoge oder audiovisuelle Medien. Diese Tendenzen liefern zumindest einen Hinweis darauf, dass die Hypothese H2g) „Schüler von hoch motivierten Musiklehrern nutzen häufiger digitale Medien im Musikunterricht als Schüler von niedrig motivierten Musiklehrern“ zutreffend ist.

---

<sup>215</sup> siehe Anhang, Tabelle 14a), S. 154.

<sup>216</sup> siehe Anhang, Tabelle 14b), S. 155.

<sup>217</sup> siehe Anhang, Tabelle 14c), S. 156.

Letztlich sollte überprüft werden, ob die Motivation auch Einfluss auf die Mediennutzung der Lehrer im Musikunterricht hat. Dieses wurde ebenfalls anhand eines t-Tests durchgeführt. Der Mediansplitt erfolgte wieder bei 2. Die Werte 1 (nie – 0%) und 2 (selten – bis 25%) wurden als ‚Mediennutzung\_Lehrer\_wenig‘ zusammengefasst und die Werte 3 (manchmal – bis 50%), 4 (häufig – bis 75%) und 5 (immer – bis 100%) als ‚Mediennutzung\_Lehrer\_viel‘.

Die Korrelationen des t-Tests sind für keinen Medienbereich signifikant. Der Grund dafür ist in jedem der drei Fälle die ungleiche Verteilung der Stichprobe. Dennoch lassen sich zumindest für die Bereiche der analogen und audiovisuellen Medien Tendenzen erkennen: Musiklehrer mit niedriger Motivation nutzen im Musikunterricht häufiger analoge Medien als Musiklehrer mit hoher Motivation und Musiklehrer mit niedriger Motivation nutzen häufiger audiovisuelle Medien im Musikunterricht als Musiklehrer mit hoher Motivation. Für die Hypothesen H2b) „Niedrig motivierte Musiklehrer verwenden häufiger audiovisuelle Medien im Musikunterricht als hoch motivierte Musiklehrer“ und H2c) „Niedrig motivierte Musiklehrer verwenden häufiger analoge Medien im Musikunterricht als hoch motivierte Musiklehrer“ kann somit zumindest eine Tendenz der Bestätigung angenommen werden. Eine genaue Überprüfung anhand gleich verteilter Stichproben kann im Rahmen dieser Masterarbeit aus Gründen des Umfangs nicht mehr geliefert werden und wird auf kommende Forschungen verschoben.

Eine Überprüfung der Hypothese H2d) „Hoch motivierte Musiklehrer verwenden häufiger digitale Medien im Musikunterricht als niedrig motivierte Musiklehrer“ konnte aufgrund der stark differierenden Stichprobengröße nicht durchgeführt werden. Diese muss für die Auswertung deshalb verworfen und die Überprüfung ebenfalls auf kommende Forschungen vertagt werden.

### **Zusammenfassung & Interpretation: Einflüsse auf die Mediennutzung**

Mithilfe der Varianzanalyse und des t-Tests konnten verschiedene Einflüsse auf das Medienverhalten der befragten Musiklehrer festgestellt werden. Die Motivation musikpädagogischen Handelns wirkt sich vor allem auf die Mediennutzung der Musiklehrer mit den Schülern aus. Hoch motivierte Musiklehrer nutzen mit ihren Schülern signifikant weniger analoge und audiovisuelle Medien im Musikunterricht als niedrig motivierte Musiklehrer. Ähnliche (wenn auch nicht signifikante) Tendenzen konnten für die Mediennutzung der Lehrer im Musikunterricht gezeigt werden. Digitale Medien hingegen werden eher von hoch motivierten Lehrern mit den Schülern verwendet als von niedrig motivierten Musiklehrern. Diese Korrelationen sind jedoch nicht signifikant. Dieser Teil der Ergebnisse bekräftigt die Vermutung, dass der Einsatz analoger und audiovisueller Medien im Musikunterricht einfacher zu realisieren ist, als der von digitalen Medien. Der Einsatz digitaler Medien erfordert anscheinend ein höheres Engagement von Seiten der Musiklehrkraft. Dieses würde mit den bereits weiter oben beschriebenen Aussagen der Lehrer aus dem freien Antwortfeld der Umfrage übereinstimmen<sup>218</sup>. Darüber hinaus lassen die Ergebnisse vermuten, dass hoch motivierte Musiklehrer neben digitalen Medien im Musikunterricht, mit ihren Schülern eher andere Medien nutzen, welche in Rahmen dieser Studie nicht berücksichtigt wurden (z.B. Instrumente).

Anders als im Vorfeld angenommen, hat die musikalische Ausbildung der Lehrkräfte keinen Einfluss auf ihr Medienverhalten. Ich vermute, dass innerhalb der musikalischen Ausbildung (z.B. des Musikstudiums) der Umgang mit Medien im Musikunterricht wenig oder gar nicht beleuchtet wird. Ob Medien im Musikunterricht eingesetzt werden oder nicht scheint vielmehr von dem persönlichen Engagement des Musiklehrers und der entsprechenden Ausstattung der Schule abzuhängen.

Überraschend und zuvor unberücksichtigt ist der Einfluss der Unterrichtserfahrung auf das Medienverhalten der Musiklehrer. Ferner liefern die Ergebnisse der Studie Tendenzen darüber, dass die Unterrichtserfahrung die Motivation musikpädagogischen Handelns beeinflusst. Dieses würde an die

---

<sup>218</sup> Vgl. Anhang, Aussagen der Lehrkräfte.

früheren Ergebnisse von Hofbauer anknüpfen, wenngleich die Tendenzen der vorliegenden Studie in eine andere Richtung verlaufen. Aufgrund der hohen Fehleranfälligkeit (ungleiche Stichprobenverteilung, Unterrichtserfahrung wurde durch Selbsteinschätzung angegeben), können diese Ergebnisse jedoch lediglich als Anhaltspunkt für kommende Forschungen verstanden werden und dürfen nicht überinterpretiert werden. Interessant wäre auch zu überprüfen, ob ein Zusammenhang mit der 10-Jahresregel der Expertise-Forschung von Ericsson besteht<sup>219</sup>.

Die Hypothese H2 „Motivation musikpädagogischen Handelns und Ausbildung haben einen Einfluss auf die Mediennutzung im Musikunterricht“ konnte anhand der vorliegenden Ergebnisse nur teilweise bestätigt werden. Vielmehr haben die Motivation musikpädagogischen Handelns und Unterrichtserfahrung Einfluss auf die Mediennutzung im Musikunterricht, nicht aber die musikalische Ausbildung.

.....

---

<sup>219</sup> Vgl. Schneider 2008.

## 6. FAZIT / AUSBLICK

Anhand der vorgelegten Forschung zum Thema ‚Musikunterricht – Medien – Motivation‘ konnte empirisch belegt werden, dass verschiedene Medienarten im Musikunterricht der Grundschule unterschiedlich häufig genutzt werden. Die Haupt-Hypothese H1 „Analoge Medien, audiovisuelle Medien und digitale Medien werden im Musikunterricht unterschiedlich eingesetzt“ wurde bestätigt. Jedoch fielen die Wirkungsrichtungen teilweise anders aus als zuvor erwartet. Insgesamt nutzen Musiklehrer für den Musikunterricht der Grundschule analoge Medien häufiger als audiovisuelle Medien. Lediglich im Bereich der ‚Lehrernutzung im Musikunterricht‘ werden audiovisuelle Medien etwas häufiger genutzt als analoge Medien. Digitale Medien werden deutlich weniger für den Musikunterricht genutzt als analoge oder audiovisuelle Medien. Diese werden noch am häufigsten zur Unterrichts-vorbereitung eingesetzt, fallen jedoch auch in diesem Nutzungsbereich hinter der Nutzung analoger und audiovisueller Medien zurück. Anders als in der Einleitung zunächst vermutet, wurden analoge Medien (angeführt vom Musiklehrbuch und dem Liederbuch<sup>220</sup>) im Musikunterricht der Grundschule nicht von anderen Medienarten in ihrer Nutzungshäufigkeit überholt. Die Ergebnisse von Jünger können für das Erhebungsgebiet in NRW und Brandenburg deshalb nicht bestätigt werden.

Nicht erforscht werden konnte, ob digitale und audiovisuelle Medien im Musikunterricht der Grundschule willentlich bewusst weniger eingesetzt werden oder ob die betroffenen Musiklehrer diese Medienarten eigentlich häufiger nutzen würden, wenn die gegebenen Umstände der Schule (mediale Ausstattung) und/ oder die eigene Medienkompetenz besser wären. Hinsichtlich der medialen Ausstattung der Grundschulen konnte festgestellt werden, dass die gängigsten analogen und audiovisuellen Medien wie Musiklehrbuch, Liederbuch, CD-Player, Stereoanlage sowie Fernseher und Videorecorder zwar überwiegend in den Schulen vorhanden sind, jedoch in

---

<sup>220</sup> siehe spezielle Nutzung analoger Medien, Tabelle 8, S. 145.

nur maximal 50% der Schulen auch im Musikraum zur Verfügung stehen. Weniger alltägliche Medien wie z.B. eine Videokamera oder ein Aufnahmegerät sind noch wesentlich seltener in den Schulen und Musikräumen vorhanden. Digitale Medien sind in den Musikräumen gänzlich unterrepräsentiert. So verfügen zwar nahezu alle Schulen allgemein über einen Computer mit Internetzugang und Office-Anwendungen, jedoch gaben nur 15% der Musiklehrer an, diesen auch im Musikraum stehen zu haben. Obwohl die meisten Sequenzer- und Notationsprogramme für Schulen kostenlos oder sehr günstig erworben werden können, sind diese nicht einmal in jeder zehnten Schule überhaupt vorhanden<sup>221</sup>. Ich vermute daher, dass die mangelnde digitale Ausstattung der Grundschulen, insbesondere der Musikräume, ein wesentlicher Grund für die geringe Nutzung digitaler Medien im Musikunterricht ist. Die Vorstellung sich für die Aufnahme oder Notation eines im Unterricht erarbeiteten Musikstücks oder die Produktion eines Hörspiels oder die Recherche von musikalischem Material jedes Mal für den Computerraum anmelden zu müssen macht die selbstverständliche Einbettung digitaler Medien in den Musikunterricht wie z.B. Schläbitz sie fordert<sup>222</sup> quasi unmöglich. Ähnliches gilt für die Verwendung audiovisueller Medien. Fraglich bleibt jedoch, inwiefern Medien so zu einem „integralen Bestandteil des Musikunterrichts“<sup>223</sup> werden können bzw. sollen und die Bildung einer Medienkompetenz bei den Schülern gewährleistet werden kann. Meiner Meinung nach, können die Schwerpunkte des Lehrplans hinsichtlich der Nutzung von Medien im Musikunterricht angesichts der medialen Ausstattung der Musikräume nicht vollständig berücksichtigt werden. Ich persönlich sehe hier einen erhöhten Handlungsbedarf von Seiten der Politik, was die Bereitstellung von Finanzen betrifft und der Schulleitungen hinsichtlich der medialen Ausstattung der Musikräume.

Unabhängig von der Medienart wurde festgestellt, dass die Schüler am wenigsten Medien im Musikunterricht nutzen. Dies kann verschiedene Gründe haben. Einerseits ist es möglich, dass die Musiklehrer den Medien vor allem eine Lehrmittel-Funktion und weniger eine Arbeitsmittel-Funktion<sup>224</sup>

---

<sup>221</sup> Vgl. Mediale Ausstattung der Schulen, Tabellen/Diagramme 2, S. 132.

<sup>222</sup> Vgl. Schläbitz 1997.

<sup>223</sup> Rahmenlehrplan Musik 2004, S. 24.

<sup>224</sup> Vgl. Tudolziecki 1995, S. 32f.

zuschreiben und diese deshalb vor allem zur Darstellung von Unterrichtsinhalten verwenden. Diese Beobachtung könnte ein Indiz für einen eher lehrerzentrierten Musikunterricht darstellen, was gegen den aktuellen konstruktivistischen Diskurs von Musikunterricht sprechen würde. Fraglich ist, inwieweit die Schüler in solch einem Unterricht die Möglichkeit bekommen, Medienkompetenzen zu erwerben. Andererseits ist es stattdessen auch möglich, dass die Musiklehrer, aufgrund der mangelnden medialen Ausstattung und/ oder aufgrund ihrer eigenen Überzeugung über Ziele des Musikunterrichts vor allem mit Instrumenten arbeiten und insgesamt eher auf Medien verzichten. Da der Gebrauch von Instrumenten in dieser Forschung gänzlich ausgeklammert wurde, können dazu nur Vermutungen angestellt werden. Eine Erforschung der Ursachen für eine geringere Schülernutzung von Medien im Musikunterricht bleibt ein spannendes Thema für zukünftige Forschungen.

Im zweiten Teil der Auswertung der Ergebnisse konnte die Forschung den Einfluss der Motivation auf die Mediennutzung von Musiklehrern bestätigen. Mithilfe des Motivationsmodells und des MMI-L von Harnischmacher konnte herausgearbeitet werden, dass niedrig motivierte Musiklehrer eher analoge und audiovisuelle Medien im Musikunterricht nutzen. Digitale Medien hingegen werden eher von hoch motivierten Musiklehrern genutzt. Diese Unterschiede sind aufgrund der ungleichen Stichprobenverteilung jedoch nur teilweise signifikant. Dennoch sind Tendenzen erkennbar. Diese Ergebnisse können daher als erster Grundstein für die Erforschung des Zusammenhangs zwischen Mediennutzung und Motivation musikpädagogischen Handelns verstanden werden, jedoch noch nicht als allgemein gültig. Zukünftige Forschungen müssen erst zeigen, ob sich die beobachteten Tendenzen auch bei größeren und besser verteilten Stichproben als Signifikanzen beobachten lassen. Überraschend ist, dass für die musikalische Ausbildung keine Einfluss auf die Mediennutzung beobachtet werden konnte. Die Haupt-Hypothese H2 „Motivation musikpädagogischen Handelns und musikalische Ausbildung haben einen Einfluss auf die Mediennutzung im Musikunterricht“ konnte deshalb nur teilweise bestätigt werden. Stattdessen wurde ein Zusammenhang zwischen der Unterrichtserfahrung der Musiklehrer und der Mediennutzung

festgestellt. Nach der Selbsteinschätzung der Unterrichtserfahrung, hat diese signifikanten Einfluss auf die Mediennutzung im Musikunterricht. Dieser Beobachtung sollte in weiterführenden Forschung unbedingt nachgegangen werden. Interessant wäre zu erforschen, ob auch ein Zusammenhang mit der 10-Jahresregel der Expertiseforschung von Ericsson besteht. Offen für weitere Forschungen bleibt auch, welche anderen personenbezogenen Umstände der Lehrkraft die Mediennutzung im Musikunterricht beeinflussen. Darüber hinaus sollte in weitere Forschungen auch die Nutzung von Instrumenten als Medienart im Musikunterricht einbezogen werden und der Einfluss von Motivation auf die Nutzung von Instrumenten im Musikunterricht erforscht werden. Interessant wäre auch zu erforschen, ob verschiedene Unterrichtsinhalte unter Verwendung bestimmter Medienarten besser bzw. effektiver unterrichtet werden können.

Alle drei untersuchten Medienarten haben eine große Relevanz für unsere Lebenswirklichkeit. Aufgrund der Allgegenwart von Medien vermute ich, dass wir uns dieser Relevanz nicht immer bewusst sind und Medien mehr und mehr als uns umgebende Selbstverständlichkeit hingenommen werden. Je mehr wir täglich von Medien beeinflusst und unser Alltag durch sie geprägt wird, umso wichtiger finde ich es, ihre Nutzung immer wieder zu hinterfragen und zu erforschen. Diese Arbeit soll einen kleinen Teil zur Medienforschung beitragen und Anreiz geben, sich auch in Zukunft mit weiterführenden Fragen zu Medien, ihrer Nutzung und Ursachen für ihre Nutzung zu beschäftigen. Für mich als zukünftige Musiklehrerin war diese Auseinandersetzung in gleicher Weise spannend und neu. Während ich Musikunterricht bisher vor allem mit Instrumenten und Singen verbunden habe, ist mir durch die Erarbeitung des Themas bewusst geworden, wie umfangreich und differenziert Medien im Musikunterricht eingesetzt werden können und welche wichtige Rolle Medienkompetenz im Rahmen des Musikunterrichts einnimmt. Darüber hinaus empfinde ich es als eines der wichtigsten Aufgaben für mich als Musiklehrerin im Hinblick auf mediale, unterrichtsbeeinflussende Neuheiten auf einem aktuellen Stand zu bleiben, um auch in zwanzig oder dreißig Jahren noch an die Lebenswirklichkeit der Schüler anknüpfen zu können.

## LITERATURVERZEICHNIS

### Monografien und Aufsätze

- Ahlers, Michael (2009):** *Schnittstellenprobleme im Musikunterricht. Fachhistorische und empirische Studien zum Einsatz und zur Ergonomie von Sequenzer-Programmen.* Augsburg: Wißner-Verlag.
- Bastian, Hans Günther (2000):** *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen.* Mainz: Schott Verlag.
- Beller, Sieghard (2008):** *Empirisch forschen lernen. Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps.* 2. Auflage, Bern: Hans Huber Verlag.
- Diekmann, Andreas (2007):** *Empirische Sozialforschung. Grundlagen. Methoden. Anwendungen.* 18. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Eichert, Randolph/ Stroh, Wolfgang M. (2004):** *Medienkompetenz in der musikpädagogischen Praxis.* In: Gembris, Heiner/ Krämer, Rudolf-Dieter/ Maas, Georg (Hrsg.): *Vom Kinderzimmer bis zum Internet. Musikpädagogische Forschung und Medien.* Augsburg: Wißner-Verlag, S. 36-65.
- Fröhlich, Holger (2012):** *Musikalisches Handeln im schulischen Musikunterricht unter Einbeziehung digitaler Medien.* Augsburg: Wißner-Verlag.
- Fuchs, Mechtild (2006):** *Was soll Musikunterricht in der Grundschule leisten?* In: Fuchs, Mechtild/ Brunner, Georg (Hrsg.): *Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht.* Essen: Verlag DIE BLAUE EULE, S. 43-56.
- Gerhardt, Bert (2004):** *Internet und Musikunterricht. Bestandsaufnahme und Perspektiven.* Augsburg: Wißner-Verlag.
- Gruhn, Wilfried (2006):** *Musiklernen in der Grundschule.* In: Fuchs, Mechtild/ Brunner, Georg (Hrsg.): *Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht.* Essen: Verlag DIE BLAUE EULE, S. 31-41.

- Hammel, Lina (2012):** *Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie.* In: Knigge, Jens/ Niessen, Anne (Hrsg.): Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen: Verlag Die Blaue Eule, S. 237-255.
- Harnischmacher, Christian (2008):** *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik.* Augsburg: Wißner-Verlag.
- Harnischmacher, Christian/ Hörtzsch, Ulrike (2012):** *Motivation und Musikunterricht. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalischen Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht.* In: Knigge, Jens/ Niessen, Anne (Hrsg.): Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen: Verlag Die Blaue Eule, S. 56-69.
- Heckhausen, Jutta/ Heckhausen, Heinz (2006):** *Motivation und Handeln, 3. Auflage,* Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Hofbauer, Viola C./ Harnischmacher, Christian (2013):** *„Das Schulmusikstudium macht mich krank“. Eine empirische Studie zum Vorhersagewert der Motivation musikpädagogischen Handelns auf Burnout bei Schulmusikstudenten.* In: Lehmann-Wermser, Andreas/ Krause-Benz, Martina (Hrsg.): MUSIKLEHRER(-BILDUNG) im Fokus musikpädagogischer Forschung. Münster: Waxmann Verlag, S. 13-28.
- Hörmann, Karl (1977):** *Studie zur Motivation im Musikunterricht. Ein Beitrag zur Didaktik des psychophysischen Musikverstehens.* Regensburg: Gustav Bosse Verlag.
- Jank, Werner/ Stroh, Wolfgang M. (2006):** *Aufbauender Musikunterricht - Königsweg oder Sackgasse?* In: Pfeiffer, Wolfgang/ Terhag, Jürgen (Hrsg.): Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit. Oldershausen: Lugert Verlag, S. 52-64.
- Jünger, Hans (2006):** *Schulbücher im Musikunterricht? Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen.* Hamburg: Lit-Verlag.
- Kruck, Ralf (2013):** *Das didaktische Problem der subjektiven Irritation. Systemischer Konstruktivismus in aktuellen musikpädagogischen Konzeptionen.* Münster: MV Wissenschaft.
- Küntzel, Bettina (2006):** *Die Persönlichkeit des Schülers im Zentrum des Musikunterrichts.* In: Fuchs, Mechtild/ Brunner, Georg (Hrsg.): Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht. Essen: Verlag DIE BLAUE EULE, S. 57-65.

- Maas, Georg (1995):** *Neue Technologien im Musikunterricht. Eine Erhebung zum Stand der Verbreitung und zur Innovationsbereitschaft von MusiklehrerInnen.* In: Maas, Georg (Hrsg.): *Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien.* Essen: Verlag Die Blaue Eule, S. 96-123.
- Pabst-Krueger (2006):** *Musikstunde – ONLINE: Musikpädagogische Fortbildung im virtuellen Klassenraum.* Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Petersen, Udo (2006):** „Was soll ich denn dabei überhaupt noch machen? Die Rolle der Lehrenden im schülerorientierten Unterricht – Reflexionen aus der Praxis an Beispielen aus Klasse 5-13. In: Pfeiffer, Wolfgang/ Terhag, Jürgen (Hrsg.): *Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit.* Oldershausen: Lugert Verlag, S. 77-84.
- Richter, Georg (2006a):** *Der Musikunterricht gehört den Schülern. Eine Anleitung zum selbständigen Umgang mit Musik.* Altenmedingen: Hildegard-Junker-Verlag.
- Richter, Georg (2006b):** *Über die notwendige Balance zwischen individuellem, „natürlichem“, und von anderen verordnetem, „künstlichem“ Lernen.* In: Fuchs, Mechtild/ Brunner, Georg (Hrsg.): *Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht.* Essen: Verlag DIE BLAUE EULE, S. 67-82.
- Roth, Barbara (2012):** *Die Bedeutung von Motivation und Willen für das Üben von Instrumenten. Eine Studie zum musikalischen Lernen von älteren Schülern und Schulmusikstudenten.* Augsburg: Wißner-Verlag.
- Roth, Jochen (2006):** „Click to learn“. *Umgangsweisen mit computerbasierten Lernumgebungen zum Erwerb musikalischer Kompetenz.* In: Knolle, Niels (Hrsg.): *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik.* Essen: Verlag Die Blaue Eule, S. 253-268.
- Simon, Anke/ Zajontz, Yvonne/ Reit, Vanessa (2013):** *Lehrevaluation online oder papierbasiert? Ein empirischer Vergleich zwischen traditionellem Fragebogen und inhaltsgleicher Online-Erhebung.* Beiträge zur Hochschulforschung, 35. Jahrgang: <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/3-2013-Simon-Zajontz-Reit.pdf> [Stand: 18. Juli 2014; 14:54].
- Schläbitz, Norbert (1997):** *Der diskrete Charme der Neuen Medien. Digitale Musik im medientheoretischen Kontext und deren musikpädagogische Wertung.* Augsburg: Wißner-Verlag.
- Schneider, Wolfgang (2008):** *Expertiseerwerb.* In: Schneider, Wolfgang & Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): *Handbuch der pädagogischen Psychologie.* Göttingen: Hogrefe Verlag, S. S. 136-144.

**Schneider, Klaus/ Schmalt, Heinz-Dieter (1994):** *Motivation*. 2. Auflage, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

**Tulodziecki, Gerhard (1995):** *Pädagogische Grundlagen der Medienverwendung im Unterricht*. In: Maas, Georg (Hrsg.): *Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien*. Essen: Verlag Die Blaue Eule, S. 19-40.

**Weyer, Reinhold (Hrsg.) (1989):** *Medienhandbuch für Musikpädagogen*. Regensburg: Gustav Bosse Verlag.

---

### Lexikonartikel

---

**Brockhaus – Die Enzyklopädie:** *Medium*, 20. Auflage, Band 18, S.131.

**Brockhaus – Die Enzyklopädie:** *Motiv*, 20. Auflage, Band 19, S.27.

---

### Internetquellen

---

**Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2011):** *Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen im Land Brandenburg Schuljahr 2010/2011*, [https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/Stat\\_Berichte/2011/SB\\_B1-2\\_j01-10\\_BB.pdf](https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/Stat_Berichte/2011/SB_B1-2_j01-10_BB.pdf) [Stand: 15.09.2014; 16:42].

**Bildungserver Berlin Brandenburg:** *Schulporträts im Land Brandenburg*. <http://www.bildung-brandenburg.de/schulportraets/index.php?id=70> [Stand: 15.09.2014; 16:43].

**Cords, Suzanne (2014):** *Musikunterricht in der Krise?* Deutsche Welle, <http://www.dw.de/musikunterricht-in-der-krise/a-17439523> [Stand: 15.09.2014; 16:40].

**Harnischmacher, Christian/ Hörtzsch, Ulrike (2011):** *Motivation im Musikunterricht Inventar*. [http://www.fem-berlin.de/files/MMI\\_deutsch\\_Harnischmacher\\_Hoertzsch\\_2011\\_Testbogen.pdf](http://www.fem-berlin.de/files/MMI_deutsch_Harnischmacher_Hoertzsch_2011_Testbogen.pdf) [Stand: 15.09.2014; 16:43].

**Hofbauer, Viola C./ Harnischmacher, Christian (2012):** *Motivation im Musikunterricht Inventar – Lehrer*. <http://www.fem-berlin.de/files/MMI-L-1.pdf> [Stand: 15.09.2014; 16:43].

**Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS):** *Wissenschaftliche Untersuchungen an Schulen Brandenburgs*. <http://www.mbs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/5lbn1.c.151921.de> [Stand: 15.09.2014; 16:43].

**Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014):** *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. 2. Auflage,* [http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita\\_2013.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2013.pdf) [Stand: 15.09.2014; 16:42].

**Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014):** *Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen, Schule(n) suchen.* <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/SchuleSuchen/index.html> [Stand: 15.09.2014; 16:45].

**Statista (2014):** *Private Nutzung digitaler Medien von Lehrern in Deutschland.* <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/185471/umfrage/private-nutzung-digitaler-medien-von-lehrern-in-deutschland/> [Stand: 15.09.2014; 16:48].

**Verband deutscher Musikschulen:** *Schülerzahlen in verschiedenen Fächern.* <http://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/schuelerzahlen-in-verschiedenen-faechern/index.html> [Stand: 15.09.2014; 16:41]

**Ziesche, Antonia (2014):** *Online-Umfrage: Musikunterricht – Medien – Motivation.* <https://www.umfrageonline.com/s/f0c73a5> [Stand: 15.09.2014; 16:41].

---

## Bildernachweise

---

**Buch-Icon:** [http://cdns2.freepik.com/fotos-kostenlos/offenes-buch\\_318-9298.jpg](http://cdns2.freepik.com/fotos-kostenlos/offenes-buch_318-9298.jpg) [Stand: 15.09.2014; 17:20].

**Fernseher-Icon:** <http://www.colourbox.de/preview/4341898-211133-home-electronics-icon-set.jpg> [Stand: 15.09.2014; 17:20].

**Koffer-Icon:** [http://www.travelontoast.de/wp-content/themes/travelontoast/images/icon\\_koffer.jpg](http://www.travelontoast.de/wp-content/themes/travelontoast/images/icon_koffer.jpg) [Stand: 15.09.2014; 17:20].

**Laptop-Icon:** <http://uxrepo.com/static/icon-sets/font-awesome/svg/laptop.svg> [Stand: 15.09.2014; 17:20].

**Mensch-Icon:** [http://cdns2.freepik.com/fotos-kostenlos/stehend-frontal-mann-silhouette\\_318-29244.jpg](http://cdns2.freepik.com/fotos-kostenlos/stehend-frontal-mann-silhouette_318-29244.jpg) [Stand: 15.09.2014; 17:20].

## Weiterführende Literatur

- Atteslander, Peter (2006):** *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 11. Auflage, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Auerswald, Stefan (2000):** *Der Computer im handlungsorientierten Musikunterricht. Didaktischer Stellenwert und methodische Konzeptionen*. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Batel, Günther (1988):** *Computerkompositionen und Videomusik. Neue Anforderungen für Musikpädagogik und Musikforschung*. In: Nauck-Börner, Christa (Hrsg.): *Musikpädagogik zwischen Tradition und Medienzukunft*. Laaber: Laaber-Verlag, S. 129-142.
- Bimberg, Guido (1997):** *Neue Technologien als Herausforderung*. In: Bimberg, Guido/ Bimberg, Siegfried: *Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Perspektiven für das 21. Jahrhundert*. Musikwissenschaft/ Musikpädagogik in der Blauen Eule, Band 33, Essen: Verlag Die Blaue Eule, S. 125-134.
- Brown, Andrew R. (2007):** *Computers in Music Education*. New York: Routledge.
- Burow, Heinz W. (1998):** *Musik. Medien. Technik. Ein Handbuch*. Laaber: Laaber-Verlag.
- Hiller, Andreas (2012):** *Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik. Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung*. Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag, Reihe Medienwissenschaften, Band 20, Marburg: Tectum Verlag.
- Knolle, Niels (1995):** „... bis wir die Chips in unser Gehirn integrieren und fernsteuerbar sind ...“ – *Zur Ideologiekritik der Neuen Technologien in Schule und Gesellschaft und ihre Konsequenzen für die Musikpädagogik*. In: Maas, Georg (Hrsg.): *Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien*. Essen: Verlag Die Blaue Eule, S. 41-59.
- Küntzel, Bettina (2009):** *Musikunterricht*. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.) (2002):** *Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung*. Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- Maas, Georg (1989):** *Handlungsorientierte Begriffsbildung im Musikunterricht. Theoretische Grundlagen, Entwicklung und vergleichende Evaluation eines Unterrichtskonzepts*. Mainz: Schott.
- McLuhan, Marshall (1968):** *Die magischen Kanäle. „Understanding Media“*. Aus dem Englischen von Dr. Einrad Amann, Düsseldorf: Econ-Verlag.

**Müller-Benedict, Volker (2006):** *Grundkurs Statistik in den Sozialwissenschaften*. 3. Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Pilnitz, Karin/ Schüssler, Berthold/ Terhag, Jürgen (Hrsg.) (2001):** *Musik in den Medien – Medien in der Musik*. Oldershausen: Luget Verlag.

**Weber, Bernhard (2004):** *Musiklernen auf dem Mäuseklavier? Lerntheoretische Reflexionen über den Einsatz Neuer Medien im Musikunterricht*. In: Gembris, Heiner/ Krämer, Rudolf-Dieter/ Maas, Georg (Hrsg.): *Vom Kinderzimmer bis zum Internet. Musikpädagogische Forschung und Medien. Musikpädagogische Forschungsberichte, Band 59*, Augsburg: Wißner-Verlag, S. 139-154.

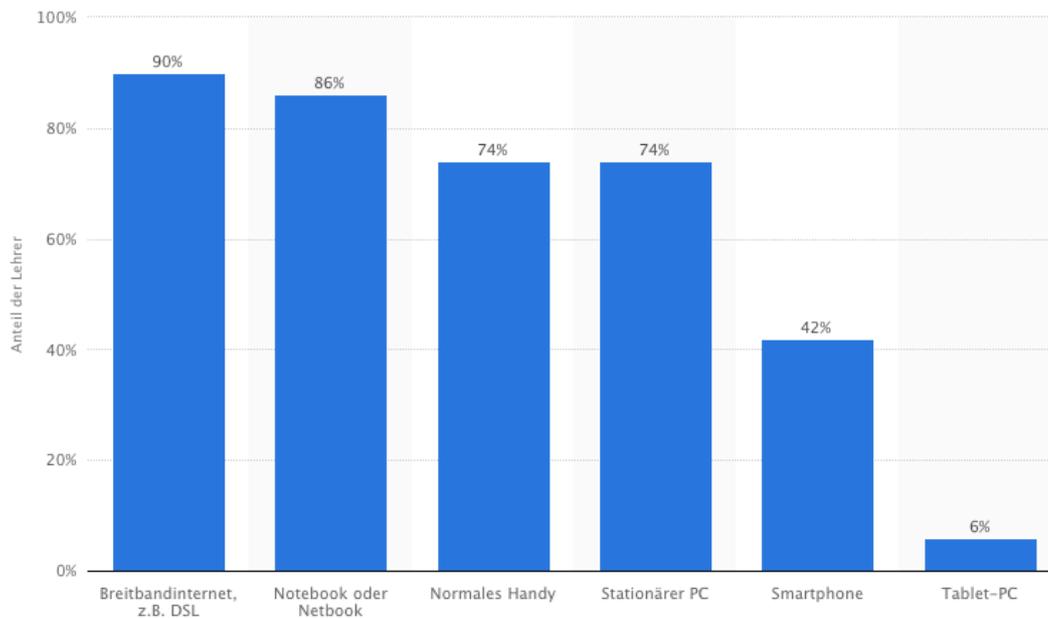
**Wollermann, Tobias (2006):** *Musik und Medium. Entwicklungsgeschichte der Speicherung, Publikation und Distribution musikspezifischer Informationen*. Osnabrücker Beiträge zur systematischen Musikwissenschaft, Band 9, Osnabrück: Electronic Publishing.

## ANHANG

### Anlage 1: Private Nutzung digitaler Medien von Lehrern in Deutschland

Private Nutzung digitaler Medien von Lehrern in Deutschland (kostenpflichtig)

Welche der folgenden Geräte und Dienste nutzen Sie privat?



Quelle: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/185471/umfrage/private-nutzung-digitaler-medien-von-lehrern-in-deutschland/>

## Anlage 2: Fragebogen



Universität der Künste Berlin

Forschungsstelle  
Empirische  
Musikpädagogik



### Musikunterricht - Medien - Motivation

#### Liebe Lehrerin, lieber Lehrer des Faches Musik,

vielen Dank, dass Sie der Einladung zur Umfrage gefolgt sind.  
Im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema „**Musikunterricht - Medien - Motivation**“ führe ich eine Online-Befragung von Musiklehrerinnen und Musiklehrern durch. Mit der Beantwortung der folgenden Fragen leisten Sie einen wichtigen Beitrag für das Gelingen meiner Masterarbeit und für die musikpädagogische Forschung.

Die Teilnahme an der Befragung ist **freiwillig** und kann jederzeit abgebrochen werden.  
Der zeitliche Aufwand beträgt **ca. 12 Minuten**. Die gesamte Datenerfassung erfolgt **anonymisiert**.  
Alle erhobenen Daten werden ausschließlich im Rahmen der erwähnten Masterarbeit verwendet.  
Teilnehmen kann jeder, der das Fach Musik unterrichtet. Ein Studienabschluss für das Fach Musik ist keine Voraussetzung.

Im ersten Teil der Befragung geht es um den generellen und tatsächlichen Gebrauch **analoger, audiovisueller** und **digitaler Medien** im Musikunterricht. Im zweiten Teil folgt eine Befragung zur **Motivation musikpädagogischen Handelns**.

Die wissenschaftliche Betreuung der Arbeit obliegt der *Forschungsstelle Empirische Musikpädagogik* an der *Universität der Künste Berlin* unter der Leitung von Prof. Christian Harnischmacher.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie nun auf den **[Weiter]-Pfeil** klicken und mit Ihrer Teilnahme an der Befragung starten.

Sie haben bei Bedarf die Möglichkeit, meine Masterarbeit mit den Ergebnissen der Befragung zu lesen, sobald sie fertiggestellt ist. Bei Interesse daran oder anderweitigen Fragen zur Umfrage, nutzen Sie bitte das Formular am Ende der Umfrage oder schreiben mir eine E-Mail an [antonia.ziesche@gmx.de](mailto:antonia.ziesche@gmx.de).

#### Vielen Dank für Ihre Zeit!

Mit freundlichen Grüßen,  
Antonia Ziesche

## 1. Demographische Daten

Welches Geschlecht haben Sie? \*

- Weiblich  Männlich

Wie alt sind Sie? \*

Welchen Studiengang haben Sie absolviert? \*

- Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen / o.ä.  
 Lehramt an Gymnasien / o.ä.  
 Lehramt an Berufsbildenden Schulen / o.ä.  
 Lehramt an Sonderschulen / o.ä.  
 kein Lehramt, sondern...

Welche Ausbildung haben Sie für den Unterricht im Fach Musik? \*

- Ich habe „Schulmusik“ studiert.  
 Ich habe „Instrumentalpädagogik/Gesangspädagogik/DML“ studiert.  
 Ich habe Musik als „Lernbereich“ studiert.  
 Ich unterrichte „fachfremd“ Musik.  
 Ich bin „Lehramtsanwärter“ für das Fach Musik.  
 Ich habe eine andere musikalische Ausbildung, und zwar: ...

Wie lange unterrichten Sie schon das Fach Musik? \*

- Ich bin Anfänger.  
 Ich habe schon einige Erfahrung.  
 Ich bin ein „alter Hase“.

## 2. Mediale Ausstattung der Schule

In dieser Frage geht es darum, einen Überblick über die **mediale Ausstattung** Ihrer Schule zu erhalten. Dabei werden lediglich *deskriptive Daten* erhoben. Es soll weder die Schule mit der besten, noch die mit der schlechtesten medialen Ausstattung gefunden werden. Eine Wertung oder ein Ranking wird nicht vorgenommen.

⇒ Geben Sie bitte an, welche Medien aus den drei Bereichen **analoge, audiovisuelle** und **digitale Medien** in Ihrer Schule jeweils „in der Schule“, „im Klassenraum“, „im Musikraum“ oder „nicht vorhanden“ sind. Mehrfachnennungen sind dabei möglich.

**Analoge Medien \***

	in der Schule allgemein vorhanden	im Klassenraum vorhanden	im Musikraum vorhanden	nicht vorhanden
Musiklehrbuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liederbuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**audiovisuelle Medien \***

	in der Schule allgemein vorhanden	im Klassenraum vorhanden	im Musikraum vorhanden	nicht vorhanden
Stereoanlage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CD-Player	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videorecorder + Fernseher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufnahmegerät	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videokamera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**digitale Medien \***

	in der Schule allgemein vorhanden	im Klassenraum vorhanden	im Musikraum vorhanden	nicht vorhanden
Internetzugang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notationsprogramme (z.B. Finale; Capella; Sibelius; o.ä.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sequenzprogramme (z.B. Cubase; Musicmaker; GarageBand; Audacity; o.ä.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Smartboard	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Office-Anwendungen (z.B. Word; Excel; PowerPoint; o.ä.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bildbearbeitungsprogramme (z.B. Adobe; Photoshop; Paint; o.ä.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Analoge Medien**

Es soll nun der generelle und tatsächliche Gebrauch **analoger Medien** erfasst werden.

"**Analoge Medien**" beschreibt im Rahmen dieser Befragung ausschließlich Druckerzeugnisse.

Dazu zählen z.B.

- Musiklehrbücher,
- Liederbücher,
- Musikzeitschriften,
- Themenhefte
- und ähnliche musikalische Druckerzeugnisse.

⇒ Lesen Sie die folgenden Fragen bitte ruhig und gewissenhaft und antworten Sie möglichst spontan. Denken Sie daran, dass die Fragen nicht „richtig“ oder „falsch“ beantwortet werden können.

**Wie oft werden *analoge Medien* von Ihnen (als Lehrer/in) zur *Unterrichtsvorbereitung* generell genutzt? \***

nie  immer

**Wie oft werden *analoge Medien* von Ihnen (als Lehrer/in) im *Musikunterricht* generell benutzt? \***

nie  immer

**Wie oft werden *analoge Medien* von Ihren *Schüler/innen* (unter Ihrer Anleitung) im *Musikunterricht* generell benutzt? \***

nie  immer

Versuchen Sie sich bitte an den Musikunterricht der *letzten vier Wochen* zu erinnern, den Sie tatsächlich gehalten haben.

Wie groß ist der Anteil der Musikunterrichtsstunden, in denen Sie *tatsächlich analoge Medien* für den Musikunterricht genutzt haben? \*

	0%	bis 25%	bis 50%	bis 75%	bis 100%
zur Unterrichtsvorbereitung	<input type="radio"/>				
im Musikunterricht als Lehrer	<input type="radio"/>				
im Musikunterricht von den Schülern	<input type="radio"/>				

#### 4. Audiovisuelle Medien

Die folgenden Fragen sollen nun den generellen und tatsächlichen Gebrauch **audiovisueller Medien** erfassen.

"**Audiovisuelle Medien**" bezieht sich im Rahmen dieser Studie auf nicht-digitale, elektronische Medien.

Dazu zählen z.B.

- CD-Player,
- Stereoanlage,
- Fernseher,
- Videorecorder,
- Videokamera,
- Aufnahmegerät u.ä.

⇒ Lesen Sie die folgenden Fragen bitte ruhig und gewissenhaft und antworten Sie möglichst spontan. Denken Sie daran, dass die Fragen nicht „richtig“ oder „falsch“ beantwortet werden können.

Wie oft werden *audiovisuelle Medien* von Ihnen (als Lehrer/in) zur *Unterrichtsvorbereitung* generell genutzt? \*

nie  immer

Wie oft werden *audiovisuelle Medien* von Ihnen (als Lehrer/in) *im Musikunterricht* generell benutzt? \*

nie  immer

Wie oft werden *audiovisuelle Medien* von Ihren *Schüler/innen* (unter Ihrer Anleitung) *im Musikunterricht* generell benutzt? \*

nie  immer

Versuchen Sie sich bitte an den Musikunterricht der *letzten vier Wochen* zu erinnern, den Sie tatsächlich gehalten haben.

Wie groß ist der Anteil der Musikunterrichtsstunden, in denen Sie *tatsächlich audiovisuelle Medien* für den Musikunterricht genutzt haben? \*

	0%	bis 25%	bis 50%	bis 75%	bis 100%
zur Unterrichtsvorbereitung	<input type="radio"/>				
im Musikunterricht als Lehrer	<input type="radio"/>				
im Musikunterricht von den Schülern	<input type="radio"/>				

## 5. Digitale Medien

Als Drittes soll nun der generelle und tatsächliche Gebrauch **digitaler Medien** erfasst werden.

"**Digitale Medien**" steht im Rahmen dieser Studie für computerbasierte Medien.

Dazu zählen z.B.

- Internet,
- Notationsprogramme,
- Sequenzerprogramme,
- Smartboard,
- Office-Anwendungen,
- Bildbearbeitungsprogramme u.ä.

⇒ Lesen Sie die folgenden Fragen bitte ruhig und gewissenhaft und antworten Sie möglichst spontan. Denken Sie daran, dass die Fragen nicht „richtig“ oder „falsch“ beantwortet werden können.

**Wie oft werden *digitale Medien* von Ihnen (als Lehrer/in) zur *Unterrichtsvorbereitung* generell genutzt? \***

nie  immer

**Wie oft werden *digitale Medien* von Ihnen (als Lehrer/in) im *Musikunterricht* generell benutzt? \***

nie  immer

**Wie oft werden *digitale Medien* von Ihren *Schüler/innen* (unter Ihrer Anleitung) im *Musikunterricht* generell benutzt? \***

nie  immer

**Versuchen Sie sich bitte an den Musikunterricht der *letzten vier Wochen* zu erinnern, den Sie tatsächlich gehalten haben.**

**Wie groß ist der Anteil der Musikunterrichtsstunden, in denen Sie *tatsächlich digitale Medien* für den Musikunterricht genutzt haben? \***

	0%	bis 25%	bis 50%	bis 75%	bis 100%
zur Unterrichtsvorbereitung	<input type="radio"/>				
im Musikunterricht als Lehrer	<input type="radio"/>				
im Musikunterricht von den Schülern	<input type="radio"/>				

## 6. Spezielle Nutzung von analogen, audiovisuellen und digitalen Medien

⇒ Geben Sie nun bitte an, welche speziellen Medien aus den drei Bereichen **analoge**, **audiovisuelle** und **digitale Medien** Sie im oder für den Musikunterricht *generell* benutzen.

**analoge Medien: \***

Musik-Lehrbuch

Liederbuch

Themenhefte

Musik-Zeitschriften

Sonstige:

**audiovisuelle Medien: \***

CD-Player/Stereoanlage

Videorecorder

Videokamera

Aufnahmegerät

Sonstige:

**digitale Medien: \***

- Internet
- Notationsprogramme
- Sequenzerprogramme
- Smartboard
- Office-Anwendungen
- Bildbearbeitungsprogramme
- Sonstige:

**7. Motivation musikpädagogischen Handelns**

Im letzten Teil des Fragebogens geht es um **Motivation musikpädagogischen Handelns**. Es handelt sich dabei nicht um einen Leistungstest. Auch bei diesem Teil der Untersuchung gibt es also keine richtigen oder falschen Antworten. Bitte achten Sie darauf, alle Fragen zu beantworten. Antworten Sie bitte aufrichtig und möglichst zügig. Die Untersuchung dient lediglich Forschungszwecken. Der Datenschutz ist gewährleistet.

**Bitte bemühen Sie sich jede Frage zu beantworten, auch wenn nur minimale Erfahrungen im Unterrichten vorliegen.**

	immer	häufig	manchmal	selten	nie
Ich fühle mich sicher, wenn ich Musik unterrichte.	<input type="radio"/>				
Wenn im Musikunterricht etwas nicht Eingeplantes passiert, weiß ich was ich tun muss.	<input type="radio"/>				
Beim Unterrichten ist mir klar, auf was ich hinaus möchte.	<input type="radio"/>				
Ich habe genug Methoden, um Musik zu unterrichten.	<input type="radio"/>				
Wenn ich Musik unterrichte, fällt mir was ein.	<input type="radio"/>				
Ich habe Ideen, um meinen Musikunterricht zu gestalten.	<input type="radio"/>				
Ich weiß, wie ich in Musik vorgehen muss.	<input type="radio"/>				
Ich kann gut Musik unterrichten.	<input type="radio"/>				
Musikunterricht fällt mir leicht.	<input type="radio"/>				
Beim Musik unterrichten habe ich keine Schwierigkeiten.	<input type="radio"/>				
Ich weiß, dass ich eine gute Musiklehrerin bin.	<input type="radio"/>				
Im Musikunterricht kann ich mich verwirklichen.	<input type="radio"/>				

\*\*\*

	immer	häufig	manchmal	selten	nie
Ich weiß, wie ich effektiv im Musikunterricht vorgehe.	<input type="radio"/>				
Meine Methoden im Musikunterricht funktionieren gut.	<input type="radio"/>				
Meine Unterrichtsziele kann ich im Musikunterricht erreichen.	<input type="radio"/>				
Ich habe im Musikunterricht keine Schwierigkeiten effektiv zu unterrichten.	<input type="radio"/>				
Wenn ich mich gut vorbereite, funktioniert mein Musikunterricht.	<input type="radio"/>				
Ich unterrichte gut Musik, weil ich flexibel reagiere.	<input type="radio"/>				
Die von mir eingesetzten Methoden führen zum gewünschten Ergebnis.	<input type="radio"/>				
Probleme im Musikunterricht kann ich gut meistern.	<input type="radio"/>				
Weil ich meine Stunden gut strukturiere, funktioniert mein Musikunterricht.	<input type="radio"/>				
Da ich reflektiere, kann ich meinen Musikunterricht effektiv gestalten.	<input type="radio"/>				
Mein Handeln im Musikunterricht ist effektiv.	<input type="radio"/>				
Das, was ich mir vorgenommen habe, erreiche ich in meinem Musikunterricht auch.	<input type="radio"/>				

\*\*\*

	immer	häufig	manchmal	selten	nie
Verschiedene Störfaktoren haben einen starken Einfluss auf mein musikpädagogisches Handeln.	<input type="radio"/>				
Mein Musikunterricht ist nicht effektiv, da ich immer Brücken- oder Randstunden bekomme.	<input type="radio"/>				
Mein Musikunterricht verläuft nicht gut, weil die Schüler nicht motiviert sind.	<input type="radio"/>				
Ich fühle mich nicht gut ausgebildet genug, um Musik zu unterrichten.	<input type="radio"/>				
Mein Musikunterricht ist nicht gut, weil ich keine methodischen Anregungen bekomme.	<input type="radio"/>				
Ich unterrichte nicht gut Musik, weil ich keinen Musikraum zur Verfügung habe.	<input type="radio"/>				
Mein Musikunterricht ist schlecht, weil Instrumente fehlen.	<input type="radio"/>				
Die Klasse ist zu groß, um guten Musikunterricht durchzuführen.	<input type="radio"/>				
Da ich nur wenige Stunden zur Verfügung habe, erreiche ich meine Ziele im Musikunterricht nicht.	<input type="radio"/>				
Die Akustik des Raumes ist so schlecht, dass ich keinen guten Musikunterricht durchführen kann.	<input type="radio"/>				
Durch große Unruhe der Schülerinnen kann ich meine Ziele im Musikunterricht nicht erreichen.	<input type="radio"/>				
Das gemeinsame Musizieren ist nicht möglich, weil die Schüler zu unruhig sind.	<input type="radio"/>				

\*\*\*

	immer	häufig	manchmal	selten	nie
Der Aspekt des gemeinsamen Musizierens ist für mich von großer Bedeutung.	<input type="radio"/>				
Ich unterrichte Musik, um den Schülern unterschiedliche Musikrichtungen nahe zu bringen.	<input type="radio"/>				
Ich unterrichte Musik, damit die Schüler ein Gefühl für Musik entwickeln.	<input type="radio"/>				
Ich unterrichte Musik, um Kinder nachhaltig für das Musizieren zu begeistern.	<input type="radio"/>				
Ich unterrichte Musik, um Kindern musikalische Möglichkeiten zu eröffnen.	<input type="radio"/>				
Mein Musikunterricht ist darauf ausgelegt, dass die Schüler motiviert werden.	<input type="radio"/>				
Wenn ich einen Schüler für Musik begeistern kann, hat sich mein Unterricht gelohnt.	<input type="radio"/>				
Ich möchte mit den Schülern größere Musik-Projekte im Musikunterricht machen.	<input type="radio"/>				
Die Schüler möchte ich befähigen, ihre Musikkultur aktiv zu gestalten.	<input type="radio"/>				
Das Interesse an der Musik zu vermitteln ist mir wichtig.	<input type="radio"/>				
Ich unterrichte Musik, um soziale Aspekte zu fördern.	<input type="radio"/>				
Wenn ich Musik unterrichte, trage ich zur Integration bei.	<input type="radio"/>				

\*\*\*

**Vielen Dank für Ihre Teilnahme.**



Herzlichen  
Dank!

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, diese Umfrage zu bearbeiten. Sie haben damit einen wichtigen Teil für das Gelingen meiner Masterarbeit beigetragen. Dafür möchte ich mich sehr herzlich bei Ihnen bedanken.

**Sie haben nun die Möglichkeit einen persönlichen Kommentar oder Hinweis zur Umfrage zu verfassen.**

Falls Sie an den Ergebnissen der Studie interessiert sind, bitte ich Sie in diesem Feld Ihre E-Mail-Adresse zu hinterlegen oder mir eine E-Mail an [antonia.ziesche@gmx.de](mailto:antonia.ziesche@gmx.de) zu schreiben.

» [Umleitung auf Schlusseite von Umfrage Online \(ändern\)](#)

## Anlage 3: Antrag Brandenburg

### Antragstelleranschrift / Absender:

**Vorname:** Antonia      **Name:** Ziesche  
**Institution:** Forschungsstelle Empirische Musikpädagogik  
 Universität der Künste Berlin  
**Straße:** Kurt-Eisner-Straße 39  
**PLZ:** 04275      **Ort:** Leipzig  
  
**Tel.:** 0163-9659254  
**Mail:** antonia.ziesche@gmx.de



**Antragsdatum:** 16.12.2013

**An das**  
**Ministerium für Bildung, Jugend und Sport**  
**Frau Andrea Haft**  
**Referat 31**  
**Heinrich-Mann-Allee 107**  
**14473 Potsdam**

**auch per Fax: 0331 275 482 532**  
**oder Mail:**

[andrea.haft@mbjs.brandenburg.de](mailto:andrea.haft@mbjs.brandenburg.de)

Antrag auf Erteilung einer Genehmigung zur Durchführung einer Befragung / Testung an Schulen Brandenburgs zum Thema:	
Musikunterricht - Medien - Motivation	
<p><b>1</b> Welche Art von Untersuchung soll durchgeführt werden?</p> <p>Welchen Zweck soll die Untersuchung erfüllen?</p> <p>Welchen Inhalt und Umfang hat die Untersuchung?</p> <p><i>Bitte ankreuzen bzw. Text ergänzen.</i></p>	<p><b>Die Untersuchung soll</b></p> <p><input checked="" type="checkbox"/> im Rahmen eines Studiums / einer Diplomarbeit durchgeführt werden.</p> <p><input type="checkbox"/> durch / im Auftrag eine/r <b>Universität</b> erfolgen.</p> <p>Es handelt sich um eine <b>Schülerbefragung</b></p> <p><input type="checkbox"/> und soll mit Fragebögen in Papierform erfolgen.</p> <p><input type="checkbox"/> und soll als Interview erfolgen.</p> <p><input type="checkbox"/> und soll online durchgeführt werden.</p> <p>Es soll eine <b>Lehrkräftebefragung</b></p> <p><input type="checkbox"/> mit Hilfe von Fragebögen in Papierform erfolgen.</p> <p><input type="checkbox"/> in Form eines Interview durchgeführt werden.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> online durchgeführt werden.</p> <p>Es ist eine <b>Schulleitungsbefragung</b></p> <p><input type="checkbox"/> und soll mit Fragebögen in Papierform erfolgen.</p> <p><input type="checkbox"/> und soll als Interview erfolgen.</p> <p><input type="checkbox"/> und soll online durchgeführt werden.</p>

Antrag auf Erteilung einer Genehmigung zur Durchführung einer Befragung / Testung an Schulen Brandenburgs zum Thema:	
<b>Musikunterricht - Medien - Motivation</b>	
	<p>Es ist eine Befragung von <b>Lehramtskandidaten</b></p> <p><input type="checkbox"/> und soll mit Fragebögen in Papierform erfolgen.</p> <p><input type="checkbox"/> und soll als Interview erfolgen.</p> <p><input type="checkbox"/> und soll online durchgeführt werden.</p> <p>Es sollen Mitarbeiter der <b>Schulaufsichtsbehörden</b> befragt werden.</p> <p><input type="checkbox"/> mit Fragebögen in Papierform,</p> <p><input type="checkbox"/> durch ein Interview,</p> <p><input type="checkbox"/> online.</p> <p><input type="checkbox"/> ist für folgende Veröffentlichung vorgesehen:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> soll Verwendung finden in: Masterarbeit zum Abschluss des Masters Lehramt Musik MA2 an der Universität der Künste Berlin</p>
<p>Kurzdarstellung des Vorhabens:</p> <p>Im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit folgender Forschungsfrage: "Inwieweit unterscheiden sich Musiklehrer aufgrund ihrer Motivation in der Verwendung von Medien im Musikunterricht?"</p> <p>Dazu plane ich eine quantitative Studie. Die Datenerhebung erfolgt mithilfe eines Online-Fragebogens. Befragt werden sollen Grundschul-Lehrkräfte, die das Fach Musik unterrichten. Im ersten Teil erfolgt eine Befragung zur Nutzung analoger, audiovisueller und digitaler Medien im und für den Musikunterricht. Im zweiten Teil erfolgt eine Befragung zur Motivation musikpädagogischen Handelns.</p>	
<p>Wer ist Auftraggeber dieser Untersuchung?</p>	<p>Unterstützt wird das Forschungsvorhaben durch die "Forschungsstelle Empirische Musikpädagogik" der Universität der Künste Berlin. Betreuer der Masterarbeit sind Prof. Dr. Christian Harnischmacher und Viola Hofbauer.</p>
<p>Wer ist für die Untersuchung verantwortlich und welche Qualifikation weist diese Person auf?</p>	<p>Antonia Ziesche studiert im Master Lehramt Musik MA2 und Grundschulpädagogik an der Universität der Künste Berlin und der Freien Universität Berlin. 2011 erwarb sie den Bachelor of Arts in derselben Fächerkombination an der UdK Berlin. Prof. Christian Harnischmacher ist Professor für Musikpädagogik an der UdK Berlin und leitet die "Forschungsstelle Empirische Musikpädagogik". Viola Hofbauer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der</p>

Antrag auf Erteilung einer Genehmigung zur Durchführung einer Befragung / Testung an Schulen Brandenburgs zum Thema:		
Musikunterricht - Medien - Motivation		
		UdK Berlin und in der "Forschungsstelle Empirische Musikpädagogik".
2	<p>Geben Sie verbindliche Hinweise auf die Art der erforderlichen Daten, deren Verarbeitung und Sicherung ....</p> <p><i>(incl. Angaben dazu, wer die Befragung/Testung durchführt und ob diese außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden kann oder in der Schule durchgeführt werden soll)</i></p> <p>... sowie auf die Art und Weise der beabsichtigten Verwendung der Untersuchungsergebnisse.</p> <p><i>(insbesondere deren Übermittlung)</i></p> <p>Werden die Daten mit einem speziellen Softwareprogramm verarbeitet?</p> <p>Wer führt die Datenverarbeitung durch? Wie werden die Datenbelege bis zur Verarbeitung aufbewahrt?</p> <p>Wer transportiert die Daten zur datenverarbeitenden Stelle?</p> <p>Wann werden Fragebögen, Mitschriften, Tonträger oder Videomaterial vernichtet?</p>	<p>Die Datenerhebung erfolgt mithilfe eines Online-Fragebogens auf der Plattform <a href="http://www.umfrageonline.com">www.umfrageonline.com</a>. Der Link zum Fragebogen lautet: <a href="https://www.umfrageonline.com/s/f0c73a5">https://www.umfrageonline.com/s/f0c73a5</a></p> <p>Es werden ausschließlich demografische Daten wie Geschlecht, Alter, Ausbildung, Studiengang und Erfahrung erhoben. Jedoch keine personenbezogenen Daten wie Wohnort, Name der Schule, Landkreis o.ä. Eine Registrierung ist nicht erforderlich, um an der Umfrage teilzunehmen.</p> <p>Die Datenerhebung findet außerhalb der Unterrichtszeit statt. Der Link zur Online-Umfrage soll allen Grundschulen in Brandenburg zusammen mit einer Kurzbeschreibung der Umfrage per E-Mail zugeschickt werden, mit der Bitte um Weiterleitung an die entsprechenden Kollegen, die das Fach Musik unterrichten.</p> <p>Die Datenverarbeitung erfolgt mithilfe von SPSS. Die Auswertung der Ergebnisse wird von der Forschungsstelle Empirische Musikpädagogik betreut. Bis zur Verarbeitung lagern die Daten auf den Servern der Plattform <a href="http://www.umfrageonline.com">www.umfrageonline.com</a>. Diese stehen in Irland bei Amazon Web Services (AWS) und unterstehen dem europäischen Datenschutzgesetz. AWS verfügt über erstklassige Compliance- und Sicherheitsmaßnahmen. Die Sicherheitsmaßnahmen können auf <a href="https://aws.amazon.com/de/security/">https://aws.amazon.com/de/security/</a> nachgelesen werden.</p> <p>Nach Abschluss der Arbeit wird die gesamte Umfrage und alle erhobenen Daten von der Erstellerin der Umfrage (Antonia Ziesche) unwiderruflich von den Servern von <a href="http://www.umfrageonline.com">www.umfrageonline.com</a> gelöscht.</p> <p>Antonia Ziesche erlaubt jedoch der "Forschungsstelle Empirische Musikpädagogik", die Ergebnisse der Befragung für weitere Veröffentlichungen zu nutzen.</p>

Antrag auf Erteilung einer Genehmigung zur Durchführung einer Befragung / Testung an Schulen Brandenburgs zum Thema: <b>Musikunterricht - Medien - Motivation</b>		
3	Angaben über die → Anzahl der einzubeziehenden Schülerinnen und Schüler,	Schülerzahl: 0
	→ einzubeziehende Jahrgangsstufen und	einzubeziehende Jahrgänge: -
	→ einbezogenen Schulen nach Schulformen sowie über die Landkreise und kreisfreien Städte.  <b>Bitte hierfür eine separate Auflistung beifügen.</b>	
4	In wie weit werden Lehrkräfte in die Untersuchung einbezogen?  <i>Bitte ankreuzen bzw. Text ergänzen.</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Lehrkräfte werden befragt mittels: Online-Fragebogen <input type="checkbox"/> Lehrkräfte werden interviewt. <i>(Interviewleitfaden beifügen)</i> <input type="checkbox"/> Lehrkräfte führen Aufsicht bei der Schülerbefragung / -testung. <input type="checkbox"/> Lehrkräfte werden gebeten die organisatorische Vor- und Nachbereitung an der Schule vorzunehmen. <small>(Einholung Elterneinverständnis, Ausgabe der Fragebögen, Einsammeln der Fragebögen etc.)</small> <input type="checkbox"/> Lehrkräfte werden nicht in Anspruch genommen.
	Ist die Einbeziehung von Personen der Schulleitungen und Schulaufsichtsbehörden vorgesehen?	<input type="checkbox"/> Ja, Schulleitungsbefragung mittels: <input type="checkbox"/> Ja, durch Schulleitungsinterview. <i>(Interviewleitfaden beifügen)</i> <input type="checkbox"/> Mitarbeiter der Schulaufsichtsbehörden sollen mittels befragt werden. <input type="checkbox"/> Mitarbeiter der Schulaufsichtsbehörden sollen interviewt werden. <i>(Interviewleitfaden beifügen)</i> <input type="checkbox"/> Ich habe weitere Angaben separat aufgelistet.
	Ist geplant das pädagogische und sonstige Personal gem. § 68 BbgSchulG einzubeziehen? <small>„Zum sonstigen Schulpersonal gehört, wer an der Schule tätig ist, ohne selbstständig Unterricht zu erteilen.“</small>	<input type="checkbox"/> Ja, eine Einbeziehung des pädagogischen und sonstigen Personals soll durch erfolgen. <i>(Bitte Fragebogen bzw. Interviewleitfaden o.ä. einreichen.)</i> <input checked="" type="checkbox"/> Nein, pädagogisches oder sonstiges Personal der

Antrag auf Erteilung einer Genehmigung zur Durchführung einer Befragung / Testung an Schulen Brandenburgs zum Thema: <b>Musikunterricht - Medien - Motivation</b>	
	Schulen wird nicht einbezogen.
5	<p>Wie hoch ist der beabsichtigte (<i>zeitlicher</i>) Umfang der Inanspruchnahme der unter 3 und 4 genannten Personen?</p> <p><i>Bitte ergänzen!</i></p> <p><b>Schüler:</b> voraussichtliche zeitliche Inanspruchnahme: im Zeitraum (MM/JJJJ bis MM/JJJJ)</p> <p><b>Lehrkräfte:</b> voraussichtliche zeitliche Inanspruchnahme: ca. 12 Min. im Zeitraum (MM/JJJJ bis MM/JJJJ) 01/2014 bis 04/2014</p> <p><b>Schulleitung:</b> voraussichtliche zeitliche Inanspruchnahme: im Zeitraum (MM/JJJJ bis MM/JJJJ)</p> <p><b>pädagogisches oder sonstiges Personal:</b> voraussichtliche zeitliche Inanspruchnahme: im Zeitraum (MM/JJJJ bis MM/JJJJ)</p> <p><b>Mitarbeiter der Schulaufsichtsbehörden:</b> voraussichtliche zeitliche Inanspruchnahme: im Zeitraum (MM/JJJJ bis MM/JJJJ)</p>
Welche zeitlichen Umstände der Erhebung vor Ort müssen eingeplant werden?  (bspw. Gesamtaufenthalt an Schule, Zeitfaktor organisatorischer Vorbereitung, für Durchführung und/oder Nachbereitung der Untersuchung ...)	keine
Sind Wiederholungsuntersuchungen geplant?  <i>Bitte ankreuzen.</i>	<input checked="" type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> Ja, Beschreibung ist beigefügt.
Wie soll hierbei die evtl. notwendige Zuordnung der Daten gesichert werden?  Verwendung von Codes ?	

Antrag auf Erteilung einer Genehmigung zur Durchführung einer Befragung / Testung an Schulen Brandenburgs zum Thema: <b>Musikunterricht - Medien - Motivation</b>		
<b>6</b>	Zeitplan für die Untersuchung <i>Angaben in der Form: MM / JJJJ</i>	Beginn: 01 / 2014 Ende: 04 / 2014 voraussichtlicher Zeitpunkt für Berichtsvorlage: 05 / 2014
<b>7</b>	Folgende einzureichende Muster aller Unterlagen, die verwendet werden sollen, sind beigefügt.  <i>Bitte ankreuzen und in jeweils einem Exemplar beifügen.</i>	<input type="checkbox"/> Schülertestbogen <input type="checkbox"/> Schülerfragebogen <input type="checkbox"/> Schülern-Interviewleitfaden <input checked="" type="checkbox"/> Lehrkräftefragebogen <input type="checkbox"/> Lehrkräfte-Interviewleitfaden <input type="checkbox"/> Schulleitungsfragebogen <input type="checkbox"/> Schulleitungs-Interviewleitfaden <input type="checkbox"/> Testbogen für Lehramtskandidaten <input type="checkbox"/> Fragebogen für Lehramtskandidaten <input type="checkbox"/> Interviewleitfaden für Lehramtskandidaten <input type="checkbox"/> Fragebogen für pädagogisches Personal und / oder sonstiges Personal
	Angaben über Art und Umfang des Einsatzes von Medien:  <i>Bitte Auswahl ankreuzen.</i>	<input type="checkbox"/> Die Untersuchung soll Videoaufnahmen von Schülern enthalten. <input type="checkbox"/> Die Untersuchung soll Tonbandaufnahmen der Schüler enthalten. <input type="checkbox"/> In der Untersuchung sollen Videoaufnahmen der Lehrer vorgenommen werden. <input type="checkbox"/> In der Untersuchung sollen Tonbandaufnahmen von Lehrer erfolgen. <input type="checkbox"/> Die Untersuchung soll Videoaufnahmen der Schulleitung enthalten. <input type="checkbox"/> Die Untersuchung soll Tonbandaufnahmen der Schulleitung enthalten. <input type="checkbox"/> Die Untersuchung soll Videoaufnahmen von Lehramtskandidaten enthalten.

Antrag auf Erteilung einer Genehmigung zur Durchführung einer Befragung / Testung an Schulen Brandenburgs zum Thema: <b>Musikunterricht - Medien - Motivation</b>	
	<input type="checkbox"/> Die Untersuchung soll Tonbandaufnahmen von Lehramtskandidaten enthalten.
<b>8</b>	<p><i>Diese Erklärung ist nur einzureichen, wenn es sich um Befragungen handelt, in die Schüler einbezogen sind.</i></p> <p>Das Muster der Erklärung zu Einholung des widerruflichen Einverständnisses der Eltern zur freiwilligen Teilnahme minderjähriger Schüler, wird online zur Verfügung gestellt.</p> <p>Dieses ist handschriftlich unterzeichnet, wie es zum Einsatz kommen soll, einzureichen.</p> <p><b>Bitte ein ergänztes und handschriftlich unterzeichnetes Exemplar beifügen!</b></p> <p><i>Der Hinweis an die Schüler, dass die Teilnahme freiwillig und jederzeit widerrufbar ist, muss enthalten sein. Das bereitgestellte Muster für die Einholung des Elterneinverständnisses enthält diesen bereits.</i></p>
<b>9</b>	<p>Das Musterschreiben der in die Untersuchung einbezogenen Schule gem. § 91 Abs. 3 Nr. 9 des BbgSchulG muss dem Antragsteller vor Beginn der Untersuchung vorliegen.</p> <p><i>Untersuchungen, die im Rahmen von Haus- oder Prüfungsarbeiten von Studierenden erfolgen, gelten als generell genehmigt. Für diese ist die Zustimmung der Schulleitung ausreichend. Eine Zusammenkunft der Schulkonferenz ist hierbei nicht notwendig.</i></p>
<b>10</b>	<p>Die Verpflichtungserklärung, dass Ergebnisse dem für Schule zuständigen Ministerium unentgeltlich und zeitnah zur Verfügung gestellt werden, wird als Muster online zur Verfügung gestellt und muss handschriftlich unterzeichnet eingereicht werden.</p> <p><i>Diese Erklärung ist separat für Schüler- bzw. LK-Befragung einzureichen.</i></p>
<b>11</b>	<p>Die Erklärung über Einhaltung der Bestimmungen gem. § 66 Abs. 2 BbgSchulG &amp; 28 DSGVO wird online als Muster zur Verfügung gestellt. Auch hiervon ist ein handschriftlich unterzeichnetes Exemplar einzureichen.</p> <p><i>Diese Erklärung ist separat für Schüler- bzw. LK-Befragung einzureichen.</i></p>

Ich versichere / Wir versichern die Richtigkeit und Vollständigkeit der vorstehenden Angaben sowie aller Angaben auf den beiliegenden Materialien und Anlagen.

Die Datenschutzbestimmungen werden verpflichtend eingehalten. Alle Materialien kommen nur so zum Einsatz, wie sie der genehmigenden Behörde bei Antragstellung zur Verfügung gestellt wurden.

Ich/wir versichere/versichern, dass die in der von mir/uns durchzuführenden Untersuchung erhobenen Daten nur zu wissenschaftlichen Zwecken (wie beantragt) und nur gemäß der konkreten Einwilligung der Betroffenen verarbeitet und genutzt werden.

Ich/ wir verpflichte(n) mich/uns, der Genehmigungsbehörde die Ergebnisse einer genehmigten Untersuchung oder Befragung kostenfrei zur Verfügung zu stellen. Ich/ wir stimme(n) mich / uns noch mit der Genehmigungsbehörde ab, welche Art der Dokumentationen zu übermitteln sind (z.B. Datensätze, Berichte, Aufsatz- bzw. Buchveröffentlichungen etc.).

Ich bin/ Wir sind einverstanden, dass das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg berechtigt ist, die aus dieser empirischen Untersuchung gewonnenen Ergebnisse für die Erschließung neuer Erkenntnisse im pädagogischen und didaktischen Bereich und damit auch der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte zu nutzen.

8

Leipzig, den 16.12.2013  
Ort/Datum

Unterschrift

## Anlage 4: Antragsgenehmigung



LAND BRANDENBURG

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport | Heinrich-Mann-Allee 107 | 14473 Potsdam

Frau Antonia Ziesche  
 Forschungsstelle Empirische Musikpädagogik  
 Universität der Künste Berlin  
 Kurt-Eisner-Straße 39  
 04275 Leipzig

Ministerium für Bildung,  
 Jugend und Sport

Heinrich-Mann-Allee 107  
 14473 Potsdam

Bearb.: Andrea Haft  
 Gesch.-Z.: 31.12-54131-79/2013  
 Hausruf: (0331) 866-3864  
 Fax: (0331) 27548-2532  
 Internet: [www.mbj.s.brandenburg.de](http://www.mbj.s.brandenburg.de)  
[andrea.haft@mbjs.brandenburg.de](mailto:andrea.haft@mbjs.brandenburg.de)

Bus / Tram / Zug / S-Bahn  
 (Haltestelle Hauptbahnhof)

Potsdam, 3. Januar 2014

### Antrag auf Durchführung einer wissenschaftlichen Untersuchung

Ihr Antrag vom 16.12.2013, Posteingang im MBJS 19.12.2013 -Registriernummer 79/2013-

Sehr geehrte Frau Ziesche,

mit o.g. Schreiben beantragen Sie die Genehmigung zur Durchführung einer wissenschaftlichen Untersuchung zum Thema „**Musikunterricht - Medien - Motivation**“.

Das Genehmigungsverfahren für Brandenburg erfolgt auf der Grundlage der „Verordnung über die Genehmigung wissenschaftlicher Untersuchungen an Schulen“ (WissUV). Im § 1 Abs. 2 ist festgelegt, dass Erhebungen im Rahmen von wissenschaftlichen Haus- und Prüfungsarbeiten von Studierenden als genehmigt gelten. Diese Tatsache entbindet Sie als Antragsteller allerdings nicht davon alle unter § 3 der WissUV benannten Unterlagen einzureichen, da nur auf dieser Grundlage das Fachreferat eingebunden und die datenschutzrechtlichen Belange überprüft werden können.

Die hiermit erteilte Genehmigung gilt ausschließlich auf der Grundlage der eingereichten Antragsunterlagen.

Da die Ergebnisse Ihrer Untersuchung auch für das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport von Interesse sind, bitte ich Sie, dem Referat 31 des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport zu gegebener Zeit zwei Exemplare des Abschlussberichts zur Verfügung zu stellen.

Für die Durchführung der Untersuchung wünsche ich Ihnen viel Erfolg.

Seite 2

Ministerium für Bildung,  
Jugend und Sport

Vorsorglich weise ich auf Ihre Einwilligungsmöglichkeit zur Veröffentlichung der Antragstelleranschrift im Rahmen des Internet-Informationsangebotes des MBSJ zu wissenschaftlichen Untersuchungen hin. Möchten Sie hiervon Gebrauch machen, senden Sie bitte den beigefügten Vordruck unterzeichnet an mich zurück. Eine eingescannte Version mit Ihrer handschriftlichen Unterzeichnung, die mir per Mail zugeleitet, wird ist hierfür ebenfalls ausreichend.

Mit freundlichen Grüßen

Im Auftrag

  
Wolfgang Brede

## **Anlage 5: Anschreiben an die Schulleiter**

### **Betreff: Bitte um Mithilfe für Masterarbeit**

**Sehr geehrte[r] [ggf. Name des Schulleiters/ der Schulleiterin]**

mein Name ist Antonia Ziesche, ich studiere im Master Musik auf Lehramt und Grundschulpädagogik und führe im Rahmen meiner Masterarbeit eine **Online-Befragung** von Grundschullehrer/innen zum Thema „**Musikunterricht – Medien – Motivation**“ durch.

Für das Gelingen meiner Masterarbeit möchte ich Sie sehr herzlich um **Mithilfe** bitten. Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie diese E-Mail, **mit der Bitte um Teilnahme** (siehe 2. Schreiben unten), an die Lehrerinnen und Lehrer Ihres Kollegiums weiterleiten würden, die das Fach Musik (auch „fachfremd“) unterrichten. Sie leisten damit einen wichtigen Beitrag für das Gelingen meines Studiums und die musikpädagogische Forschung.

**Link zur Online-Befragung:** <https://www.umfrageonline.com/s/f0c73a5>

Die Teilnahme an der Befragung ist **freiwillig** und kann jederzeit abgebrochen werden.

Der zeitliche Aufwand beträgt **ca. 12 Minuten**. Die gesamte Datenerfassung erfolgt **anonymisiert**. Darüber hinaus werden keinerlei personenbezogene Daten erhoben. Eine Registrierung zur Teilnahme an der Befragung ist nicht erforderlich.

Im ersten Teil der Befragung geht es um den generellen und tatsächlichen Gebrauch analoger, audiovisueller und digitaler Medien im Musikunterricht. Im zweiten Teil folgt eine Befragung zur Motivation musikpädagogischen Handelns.

**Link zur Online-Befragung:** <https://www.umfrageonline.com/s/f0c73a5>

Die wissenschaftliche Betreuung der Arbeit obliegt der Forschungsstelle Empirische Musikpädagogik an der Universität der Künste Berlin unter der Leitung von Prof. Christian Harnischmacher (im Anhang finden Sie eine Stellungnahme des Professors).

Bei Fragen stehe ich Ihnen selbstverständlich zur Verfügung.  
Ich danke Ihnen für Ihre Mithilfe, Zeit und Mühe und verbleibe mit freundlichen Grüßen,

Antonia Ziesche

Kurt-Eisner-Straße 39  
04275 Leipzig  
0163-9659254

-----  
[Schreiben an die Lehrkräfte des Faches Musik]

**Liebe Lehrerin, lieber Lehrer des Faches Musik,**

im Rahmen meiner Masterarbeit führe ich eine Online-Befragung von Grundschullehrer/innen zum Thema „**Musikunterricht – Medien – Motivation**“ durch.

**Link zur Online-Befragung:** <https://www.umfrageonline.com/s/f0c73a5>

Dabei bin ich auf Ihre Mithilfe angewiesen!!

Ich wäre Ihnen überaus dankbar, wenn Sie sich **maximal 12 Minuten** Zeit nehmen würden, um an dieser Befragung teilzunehmen. Die gesamte Datenerfassung erfolgt **anonymisiert**. Es werden keinerlei personenbezogene Daten erhoben. Eine Registrierung zur Teilnahme ist **nicht erforderlich**.

**Mit Ihrer Teilnahme an der Befragung leisten Sie einen wichtigen Beitrag für das Gelingen meiner Masterarbeit und die musikpädagogische Forschung.**

**Link zur Online-Befragung:** <https://www.umfrageonline.com/s/f0c73a5>

Bei Fragen stehe ich Ihnen selbstverständlich zur Verfügung. Vielen Dank für Ihre Mithilfe, Zeit und Mühe!

Mit freundlichen Grüßen,

Antonia Ziesche

Kurt-Eisner-Straße 39  
04275 Leipzig  
0163-9659254

<Stellungnahme\_Hochschule.pdf>

## Anlage 6: Stellungnahme durch die Hochschule (Prof. Dr. Christian Harnischmacher)



Universität der Künste Berlin

Bildende Kunst Gestaltung **Musik** Darstellende Kunst

Universität der Künste Berlin · Postfach 12 05 44 · D 10595 Berlin

Prof. Dr. Christian Harnischmacher

Forschungsstelle empirische  
Musikpädagogik  
Lehramt Musik BA /MA 2

Telefon 030 3185 2070

Telefax 030 3185 2874

E-Mail:

[fem@udk-berlin.de](mailto:fem@udk-berlin.de)

[c.harnischmacher@t-online.de](mailto:c.harnischmacher@t-online.de)

[www.udk-berlin.de](http://www.udk-berlin.de)

[www.fem-berlin.de](http://www.fem-berlin.de)

06.01.2014

Seite 1/1

### Studie Musikpädagogik im Rahmen einer Masterarbeit

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Rahmen ihrer Masterarbeiten an der Universität der Künste Berlin plant Frau Antonia Ziesche eine Fragebogenstudie zum Thema „Musikunterricht – Medien – Motivation“. Das Projekt wird begleitet und betreut durch die Forschungsstelle empirische Musikpädagogik (fem) von Herrn Prof. Dr. Christian Harnischmacher. Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie dieses Vorhaben der Studentin unterstützen könnten.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung. Für Rückfragen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen,

Christian Harnischmacher

Postbank Berlin  
Bankleitzahl 100 100 10  
Kontonummer 155 81 06  
Technische Universität Berlin  
Hinweis „UdK Bln“

**Anlage 7: Antwort-E-Mails der Schulleiter (anonymisiert)*****Absagen:***

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
leider können wir nicht an Ihrer Befragung teilnehmen, da wir bereits in andere Vorhaben eingebunden sind.“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
derzeit erreichen uns häufig ähnliche Bitten. Mit der Bearbeitung sind wir aufgrund unseres starken Arbeitsaufkommens überfordert.  
Deshalb werden wir an Ihrer Befragung nicht teilnehmen können.“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
leider muss ich Ihnen mitteilen, dass wir zur Zeit nicht an solchen Fragebogenaktionen teilnehmen können, da wir im Rahmen der Kooperation mit der Uni Bonn und Dortmund in diesem Bereich schon sehr eingebunden sind.  
Ich hoffe, Sie finden genügend Schulen, die Ihre Arbeit unterstützen!“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
leider wollen die Musiklehrerinnen an der Befragung nicht teilnehmen. Das tut mir leid. Ich wünsche Ihnen viel Erfolg bei Ihrer Arbeit.“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
leider werden wir uns nicht beteiligen, da wir sehr viele Anfragen dieser Art bekommen.  
Ich wünsche Ihnen für ihre Masterarbeit trotzdem gutes Gelingen.“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
ich bitte um Verständnis. Unsere Kapazitäten zur Teilnahme an Umfragen und Studien ist zur Zeit mehr als ausgelastet.“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
leider ist es uns aus momentanen Zeitgründen nicht möglich an der Online-Befragung teilzunehmen.  
Wir hoffen sehr auf Ihr Verständnis.  
Für Sie alles Gute und weiterhin viel Erfolg.“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
unsere Grundschule ist erst seit kurzem umgezogen. Zurzeit leben wir noch in Kartons, so dass wir Ihnen bei der Masterarbeit nicht mithelfen können. Ich danke Ihnen für Ihr Verständnis und wünsche Ihnen alles Gute.“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
leider ist es uns auf Grund vieler Anfragen nicht möglich, allen Bewerbern gerecht zu werden. Wir bitten daher um Verständnis, dass wir Ihrem Wunsch nicht entsprechen können.“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
leider ist im Moment keine ausgebildete Musiklehrkraft tätig. Trotzdem werde ich versuchen, aus meinen Beobachtungen heraus den Fragebogen auszufüllen.“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
wir bitten um Verständnis, dass wir Sie in Ihrem Anliegen nicht unterstützen können. Es erreichen uns immer wieder zahlreiche Anfragen bzgl. der Mithilfe an Masterarbeiten, Umfragen usw., die wir aus zeitlichen und organisatorischen Gründen jedoch nicht bewältigen können. Wir wünschen Ihnen auf Ihrem beruflichen Weg alles Gute.“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
als Schule in unmittelbarer Nähe der Universität Bielefeld werden wir immer wieder um Unterstützung gebeten. Daher ist es uns im Moment nicht möglich, an Ihrer Umfrage teilzunehmen.“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
aus schulorganisatorischen Gründen können wir zurzeit nicht an Ihrer Online-Befragung teilnehmen.“

**Zusagen:**

„Liebe Kolleginnen,  
ich schicke die mail an Sie weiter.  
Vielleicht können Sie die Studentin unterstützen.  
Ich fände es schön, zukünftige Kolleginnen in ihrem Werdegang positiv zu begleiten.“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
Ihre Anfrage habe ich gerne weitergeleitet.  
Viel Erfolg für Ihre Arbeit.“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
gerne leite ich den Link an meine KollegInnen weiter. In dem Zusammenhang Ihrer Arbeit darf ich Sie auch meinerseits auf einen Link verweisen: [http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-6942/PDF-A-miami/diss\\_kruck\\_buchblock.pdf](http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-6942/PDF-A-miami/diss_kruck_buchblock.pdf) . Vielleicht finden Sie für den Theoriebereich Ihrer Arbeit ein paar weitere Anregungen. Übrigens herzliche Grüße an Herrn Harnischmacher!“

„Hallo Frau Ziesche,  
ich habe Ihre Bitte an unsere Musik-Lehrkräfte weitergegeben und gehe davon aus, dass sie Sie unterstützen werden.  
Viel Erfolg und viele Grüße“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
ich melde mich erst heute, da Ihre Mail im Alltag ein wenig untergegangen ist. Ich habe die Mail an meine Kolleginnen weitergegeben.“

„Hallo Frau Ziesche,  
ich habe Ihr Schreiben an die entsprechenden Kolleginnen weitergeleitet.“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
Ihre Anfrage habe ich in den Verteiler meiner Schule gestellt. Vielleicht ist die eine oder andere Kollegin bereit, Sie in Ihrer Arbeit zu unterstützen.“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
ich habe Ihre Email an unsere zuständige Lehrerin weitergeleitet, in der Hoffnung, dass sie die Zeit findet, Ihnen bei Ihrer Masterarbeit zu helfen.  
Gutes Gelingen!“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
ich habe Ihre Mail an meine Musiklehrerin weiter geleitet in der Hoffnung auf Unterstützung Ihres Vorhabens.“

„Erledigt! Viel Erfolg!“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
nachdem mir die Genehmigung des Ministeriums vorliegt, habe ich Ihre Mail an die Musikkollegen unserer Schule weitergeleitet.  
Ich wünsche Ihnen viel Erfolg für Ihre Arbeit.“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
ich habe Ihre Anfrage an die Kolleginnen weitergeleitet, die Musik unterrichten.  
Für Ihre Arbeit wünsche ich viel Erfolg.“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
ich habe Ihre Mail an unsere beiden Musiklehrer weitergeleitet.“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
ich gehe davon aus, dass diese Befragung an vielen Schulen durchgeführt wird?  
Es hat mich etwas verwundert, dass das Schreiben konkret an „Herrn XX und Herrn XX“ adressiert war.  
Voraussetzend, dass diese Befragung an vielen Schulen durchgeführt wird, habe ich dieses Mail an unsere Musiklehrer/innen weitergeleitet. Es liegt in ihrem Ermessen, ob sie sich daran beteiligen.“

***Probleme mit der Darstellung oder dem Öffnen der Umfrage:***

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
unsere Schule würde gerne an der Umfrage teilnehmen. Wir kommen nur leider nicht die Unterlagen, da der Link nicht funktioniert.“

„Liebe Frau Ziesche,  
gerne hätte ich an Ihrer Befragung teilgenommen. Aber leider ist es nicht möglich,  
die von Ihnen mitgeteilte Internetseite zu dieser Befragung zu öffnen.“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
als Lehrerin an der Astrid-Lindgren-Schule in Borken würde ich Ihnen gern bei der online-Umfrage helfen. Leider scheint der Link zur Befragung nicht zu stimmen, so dass ich nicht weiter komme.  
Senden Sie mir doch kurz eine mail.“

„Liebe Frau Ziesche,  
Ihre Umfrage funktioniert nicht. Die zweite Seite blättert nicht weiter, sondern führt mich zur ersten zurück.“

„Sehr geehrte Frau Ziesche,  
leider blockt der Server der Stadt Dortmund den von Ihnen geschalteten link, so dass ich die Onlinebefragung nicht ausfüllen konnte. Tut mir leid.“

## **Anlage 8: Anregungen und Hinweise aus dem freien Antwortfeld des Fragebogens (anonymisiert)<sup>225</sup>:**

Ich finde die Fragen auf der letzten Seite weniger gelungen.; ; Ich konnte nicht zurückgehen, als ich etwas vergessen habe.

Ich arbeite an einer Schule mit musikalischem Schwerpunkt, bei der das eigene Musizieren eine große Rolle spielt. Die Rahmenbedingungen sind daher grundsätzlich besser als an vielen anderen Schulen. Die Medien, die wir vor allen anderen einsetzen, sind Instrumente und Noten.

Ich unterrichte sehr gerne Musik und meine Schüler machen motiviert mit. Allerdings fühle ich mich nicht gut fortgebildet und denke oft, dass ich ihnen nicht genug zeige/beibringe. Meistens singen wir, machen Rhythmusbungen, lernen Instrumente kennen, manchmal Musiker bzw. bekannte Musikstücke kennen. Ich beziehe gerne die Kinder, die ein Instrument spielen können mit ein. Ich kann aus der Grundschulzeit Blockflöte spielen, was bei Melodien, die nicht auf CD vorhanden sind sehr hilfreich sind.; Wir sind relativ gut ausgestattet. Und ich selber kaufe privat hin und wieder ein Musikhandbuch, aber generell wir am Musikunterricht oft gespart.; Ich finde nicht viele Fortbildungen, an denen ich teilnehmen kann und die für die Grundschule geeignet sind. Diese finden nur sporadisch statt.; Sehr willkommen wären regelmäßige Fortbildungen, die einem konkrete handlungsorientierte Beispiele an die Hand geben - auch für solche Lehrer, die fachfremd unterrichten und kein Instrument spielen.

Sehr geehrte Frau Ziesche,; ich wünsche Ihnen viel Erfolg bei der Durchführung und Auswertung des Fragebogens und der Formulierung Ihrer Masterarbeit. In meiner Examensarbeit habe ich auch mit einem Fragebogen gearbeitet, hatte damals aber noch nicht das Internet zur Verfügung...; Da ich vier Kinder habe, unterrichte ich derzeit nicht viele Stunden und davon auch nur wenig Musik. Leider werden alle anderen Fächer vorrangig behandelt (Englisch, kath. Religion). Wenn ich Musik unterrichten darf, dann nur eine Stunde wöchentlich pro Klasse. Das ist nicht besonders effektiv, weil es oft ausfällt und so auch keine gute Unterrichtssituation (Gewöhnung, Regelverhalten) entstehen kann. Außerdem ist eine lückenhafte Unterrichtsvorbereitung meiner Familiensituation geschuldet. Da bin ich froh, ein großes Repertoire zu haben, auf das ich zurückgreifen kann. Mir fehlt daher die Energie, mich in neue Medien einzuarbeiten, oder diese in der Schule einzufordern. MfG

Wir sind eine private Domsingschule (Grundschule). Viele Kinder werden extra wegen des Musizierens bei uns angemeldet. Der Hauptteil unseres Musikunterrichts besteht aus singen für katholische Gottesdienste.

Ich wünsche ihnen viel Glück für diese Arbeit. Ich habe zu meiner Examenszeit ebenfalls eine Befragung durchgeführt (damals noch in Papierform) und hatte einigermaßen Schwierigkeiten an Adressen von Lehren zu kommen. Sollte dies bei Ihnen auch der Fall sein, kann ich diesen Link gerne noch an Kollegen weiterleiten.; ; An dem Ergebnis wäre ich sehr interessiert und würde mich freuen, wenn Sie mir dieses an folgende Adresse schicken könnten.; ; Vielen Dank und liebe Grüße

Bei den ersten Fragen (Ausstattung der Schule) fehlte mir die Rubrik "weiß ich nicht". ; ; Viel Erfolg noch bei der Umfrage und der Masterarbeit!

Hallo Frau Ziesche, mir ist im Musikunterricht in der Grundschule vor allem wichtig, dass die Kinder Spaß am Singen und Musizieren bekommen. Deshalb singen wir jeden Tag zur Begrüßung ein Lied (von den Schülern ausgewählt) und nutzen auch gar nicht so viele Medien. Dass es Notationsprogramme gibt, wusste ich gar nicht. Es fällt mir auch sehr schwer, mit Schülern Notenwerte zu erarbeiten, da ich da selbst sehr unsicher bin.; Viel Erfolg für Ihre Arbeit, mit freundlichen Grüßen

Ich habe das Glück, an einer Grundschule zu unterrichten, die mittlerweile über einen eigenen Musik-(Multifunktions-)raum verfügt, ausreichend Musikinstrumente angeschafft hat, ein White-Board ... als weiteres Medium besitzt, am Jeki-Programm teilnimmt und drei ausgebildete Musikfachkräfte und mehrere interessierte fachfremd Unterrichtende hat. Mehr Unterrichtsstunden wären im Fach Musik allerdings wünschenswert.

<sup>225</sup> Grüße, Glückwünsche und E-Mail-Adressen zur Kontaktaufnahme wurden nicht mit aufgelistet.

Einige Fragen waren für mich nicht wirklich passend, also schwierig einzuschätzen. Beispiel: Der Umgang mit Computerprogrammen zur Notation ist in den Jahrgangsstufen 1-3 nicht wirklich umzusetzen. Auch die Arbeit (Schülerarbeit) mit Printmedien ist für "Analphabeten" problematisch :) Wir lernen Texte eher mit Bildern. Ich denke, dass sie bei Ihrer Auswertung die einzelnen Schulformen (z. B. Grundschule) berücksichtigen sollten.

Weiterhin gutes Durchhaltevermögen und viel Erfolg !

die vergangenen 4 Wochen fallen in die (Vor-)Weihnachtszeit - eher geprägt vom Singen als von anderen Themen/Medien

Viel Erfolg wünsche ich Ihnen. Als Hintergrundinfo: Ich selbst bin ausgebildeter Cellist und habe viele Jahre an einer Musikschule in Dortmund gearbeitet. Danach habe ich ein Schulmusikstudium aufgenommen und abgeschlossen, da es mir ein Anliegen war, mehr Kinder für die Musik zu begeistern, als es mir im Einzelunterricht der Musikschule möglich war. Neben meiner jetzigen Klassenlehrertätigkeit habe ich mehrere weitere Klassen im Fach Musik und habe mir einen großen Chor (freiwillige AG mit zwei Gruppen a ca. 30 Kindern) aufgebaut, mit dem ich im Jahr zwei große Konzertprojekte (Weihnachten und Sommer) auf die Beine stelle. Im Mai wird so beispielsweise ein größeres Musical, welches ich für die Kinder schrieb, auf die Beine gestellt.; Über Ergebnisse Ihrer Arbeit würde ich mich freuen. Guido. Ich schicke Ihnen einen Link zu einem Projekt /YourStage, an dem Sie vielleicht auch in Ihrer späteren Arbeit Nutzen haben könnten.; MfG;

Ich spiele kein Instrument, deshalb bin ich mir grundsätzlich ein wenig unsicher. Ich singe aber sehr viel mit den Kindern, manchmal auch mit Gitarre (aber sehr einfach). Das künstlerisch-musische - emotionale ist für mich von großer Bedeutung, in Verbindung mit Text, Theater, Bewegung, Tanz, Rhythmus. Wenn ich mehr Zeit und Geld für Instrumentalunterricht hätte, dann würde ich ein Instrument lernen sollen, um den Unterricht zu "perfektionieren" und mich selber dadurch sicherer zu fühlen.

Viel Erfolg mit der Auswertung der eingegangenen Daten und ; für später; viel Freude mit und an den Kindern

Wir haben als Schule nicht ihre Auffassung von MusikUNTERRICHT, vielleicht von Musik.; Wir machen an der Grundschule Harmonie viel Musik und gerne, aber eben seltener als Unterricht.

An den Ergebnissen der Studie bin ich interessiert. Viel Erfolg bei Ihrer Arbeit und auch beim späteren Unterrichten im Fach Musik. Mit freundlichen Grüßen

Liebe Frau Ziesche!; Gern hab ich Sie bei Ihrer Arbeit unterstützt und wünsche Ihnen für Ihr weiteres Vorgehen viel Geduld, Kraft, gute Ideen und effektive, liebevolle Unterstützung!!! Es würde mich freuen vom Fortgang Ihrer Arbeit zu hören; z. B. von der Resonanz auf Ihren Aufruf zur Mitarbeit an diesem Fragebogen, den ich übrigens sehr professionell empfinde. Viele liebe Grüße

Ich habe Ihnen gerne geholfen, bin aber bei solchen Fragebögen oft unsicher, weil die Antwortmöglichkeiten ungenau sind. Als Klassenlehrerin muss ich zur Zeit fachfremd Musik unterrichten, mache dies aber gerne. Natürlich fachlich nicht so angemessen wie eine ausgebildete Musiklehrerin. Trotzdem ist es mir wichtig, den Kindern Musik und Tanz nahezubringen und habe im ersten Schuljahr davon profitiert, dass die Kinder im Rahmen von JeKi Grundlagen in Musik von einer Musiklehrerin der Musikschule bekommen haben.

Ich spiele Gitarre und singe viel im Musikunterricht und bin der Meinung, dass die Beherrschung eines Instrumentes für fachfremd Unterrichtende sehr wichtig ist. Es müsste hier mehr Fortbildungen geben!; Viele Lehrer an meiner Schule singen nicht gut / gerne und spielen nur CDs ab, was ich größtenteils vermeide. ; Viel Erfolg bei Ihrer Arbeit!

Thema Studium: Ich habe an der PH studiert, dort gab es nicht das Fach "Schulmusik", sondern Musik als Haupt- oder Nebenfach.

Bei den letzten Fragen musste ich oft überlegen, welche Felder ich anklicken sollte. Denn jede Lerngruppe ist anders und somit kann ein Musikunterricht mit dem selben Inhalt in einer Klasse super funktionieren, in der Parallelklasse aber gar nicht. Deswegen habe ich genau die Mitte gewählt :-); ; Viel Erfolg bei Deiner Masterarbeit.

Ein paar Fragen waren ungünstig formuliert (z.B. ich unterrichte schlecht Musik, weil Instrumente fehlen...). Musikunterricht hängt stark von äußeren Faktoren ab. Ausstattung des Musikraumes (genug Stühle, Tische, Platz zum Bewegen, zum Hinstellen der Instrumente, Akustik des Raumes,...) aber auch von der Art der Schülerschaft ab. Ich unterrichte in einem Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf und da ist es schon schwierig, den Text einfacher kurzer Lieder zu singen. ; Sie haben im Bereich analoge Medien kopierte Liederblätter (d.h. eine eigene klasseninterne zusammengestellte Liedersammlung) nicht aufgeführt.

Musik zu unterrichten ist eine Berufung. Nur wenn man selbst dieses Fach liebt und es mit Liebe und Freude unterrichtet, überträgt sich das auf die Kinder. Das ist eine hoch dankenswerte Aufgabe und macht diesen Beruf zu meinem Traumberuf. In diesem Sinne wünsche ich Ihnen viel Erfolg bei Ihrer Arbeit und einen tollen Einstieg in diesen sooooooo schönen Beruf!!!

Ich unterrichte Musik fachfremd, habe selbst Spaß an Musik und kann überhaupt nicht singen, so dass der CD-Player mein wichtigstes Instrumentarium ist. Sehr günstig ist für meinen Musikunterricht, dass wir viele Instrumente haben (Trommeln, Glockenspiele, etc.) Ich versuche, den Lehrplan abzudecken, doch mein vorrangiges Ziel ist die Freude an der Musik, um einen Ausgleich zu den vielen kopfgesteuerten Anforderungen zu schaffen. Die musischen Fächer (Sport, Kunst und Musik) sind meines Erachtens für die psychische Gesundheit von Kindern sehr wichtig. Das kopfgesteuerte fachliche Lernen ist nebensächlich und wird "nebenbei" über das praktische Tun erworben.

Da meine Tochter selbst kürzlich eine Massenarbeit schreiben musste und ich weiß, wie schwierig es ist Probanden zu motivieren mitzumachen, habe ich mich entschlossen den Fragebogen auszufüllen. Viel Erfolg bei der Arbeit und ein gutes Ergebnis wünsche ich Ihnen ; Eine alte Lehrerin :-)

Liebe Antonia Ziesche, ; erst einmal viel Erfolg für Ihre Masterarbeit! In Ihrem Fragenkatalog doppelte sich m. E. einige Fragen - ich habe trotzdem alle beantwortet. Bei der Angabe zur eigenen Ausbildung wäre eine Mehrfachnennung - auf jeden Fall in meinem Fall - sinnvoll gewesen. Gerade Musiklehrer haben oft verschiedene Ausbildungen hinter sich, ; Da mich das Fach Musik allgemein sehr interessiert und auch seine Verbreitung und die Arbeitsweise von Kollegen, bin ich an den Ergebnissen Ihrer Studie durchaus interessiert. Ich würde mich auch über Lehramtskandidaten in diesem Fach freuen, vielleicht haben Sie da ja Kontakte,;

Hinweis zur Umfrage: Manchmal waren zwei Sätze miteinander verknüpft, die ich nicht gleichzeitig an der gleichen Stelle markiert hätte.

Ist für Ihre Master-Arbeit auch das Instrumentarium wichtig, welche zur Begleitung der Schüler (Gitarre, Klavier etc.) eingesetzt wird von Bedeutung?; Denn dies beeinflusst ja auch das Nutzen zum Beispiel eines CD-Players, den ich weniger brauche, wenn ich die SchülerInnen live begleite.

Ich freue mich, dass es wieder Nachwuchskräfte gibt. Der Musikunterricht ist so wichtig und macht auch nach 36 Dienstjahren immer noch Spaß,;

Fehlt nicht eine Frage nach der Ausstattung der Schule. Wir haben z. B. Keinen Musikraum, aber Instrumente, und das bedeutet sehr genaue Planung, welche Instrumente gebraucht werden und lässt wenig Spielraum. ; ; Mit GarageBand nehme ich manchmal auf...aber die Kinder haben keinen Zugriff.

Sehr geehrte Frau Ziesche. Ich habe mich dazu entschlossen, an Ihrer Umfrage teilzunehmen auch wenn ich fachfremd unterrichte und ich "nur" die Grundschule vertrete. Die Beantwortung der Fragen kam mir teilweise befremdlich vor, da ich nun überhaupt keine Ahnung vom Unterrichten des Faches Musik habe. Wenn ich aber aufgrund dieser Tatsache nicht an einer solchen Befragung teilnehme, kommen die Probleme die es derzeit im Zusammenhang mit einem unterbesetzten und vernachlässigtem Fach gibt nie deutlich hervor. Um den Musikunterricht im Grundschulbereich ist es schlecht bestellt...;

Musik zu unterrichten macht mir an sich Freude, leider macht die fehlende Motivation einiger Schüler das Unterrichten oft schwer. Auch die Einstellung mancher Schüler: "Musikunterricht und Musikzensur sind nicht wichtig" wirken sich negativ auf den Musikunterricht aus. Ansonsten strapaziert dieses Fach Stimme und Nerven doch wesentlich stärker als andere Unterrichtsfächer, da hier kaum schriftlich, sondern meist mündlich, aktiv und "unruhig" gearbeitet wird. Als Lehrer mit vielen Musikstunden zu arbeiten empfinde ich persönlich als hohe Belastung. Meine persönliche Konsequenz daraus war, weniger Stunden (Teilzeit) zu arbeiten. Jetzt unterrichte ich anstatt 9 Musikstunden wöchentlich derzeit nur 3 und habe wieder wesentlich mehr Freude an diesem Fach. Mein persönlicher Wunsch: verheize die Musiklehrer nicht, damit sie lange motiviert und mit Elan dieses eigentlich sehr schöne Fach unterrichten können. MfG

Die Umfrage war für mich klar strukturiert und nachvollziehbar. Gutes Gelingen weiterhin!

Ich habe ein erstes Schuljahr, das ich ebenfalls in Musik unterrichte. Ich denke, dass sich das in einigen meiner Antworten widerspiegelt, da ich noch nicht alle Methode und Medien im Unterricht verwenden kann und die SchülerInnen erst einmal an diese heranführen muss.

manche Fragen sind doppelt gemoppelt! Egal, viel Glück beim Abschluss und gutes Gelingen beim Auswerten!

Ich finde Musik zu unterrichten aus verschiedenen Gründen wichtig. Ich bedauere es, dass es in der Grundschule so wenige Fachlehrer für dieses Fach gibt, die wirklich begabt und befähigt sind, das Fach angemessen zu unterrichten. Die Messlatte für das Studieren ist so hoch, dass das viele junge, begabte Menschen davon abhält, dieses Fach zu studieren.

Sehr geehrte Frau Ziesche,; Ihre Fragen sind doch auf Musikpädagoginnen abgestimmt. Als wirklich "Fachfremde" können manche Fragen nicht sicher beantwortet werden. Besonders im Bereich Methoden und Ziele. Wenn ich diese kennen würde, wäre ich ja nicht "fachfremd"; Ich wünsche Ihnen viel Erfolg mit Ihrer Masterarbeit!

Das Studienfach heißt nicht "Schulmusik", daher war ich etwas irritiert.; Der vorletzte Fragenblock passte inhaltlich etwas schwierig auf die Worte nie, selten, manchmal etc. ; ; Ich wünsche viel Erfolg beim Auswerten und Verfassen der Arbeit.

Bei einigen Fragen fehlt eine alternative Antwortmöglichkeit. An meiner Schule gibt es, was selten ist, z.B. fast keine ausländischen Schüler.Über den Migrationsaspekt kann ich keine Auskunft geben.Da ich die einzige studierte Musikpädagogin bin, ich weiß in meiner Stadt auch von keiner weiteren, obliegt mir der komplette Musikunterricht an der Schule.; Ich habe mein eigenes "Musikbuch" zusammengestellt, dass sich durch die Musikzeitschriften, die ich abonniert habe, ständig verändert und erweitert.In der Grundschule brachen wir wenige Medien. Das gemeinsame Musizieren mit Orff-Instrumenten, Singen und Tanzen.... steht im Vordergrund.

Ich unterrichte zwar offiziell "fachfremd" Musik, habe aber im Laufe der letzten Jahre sehr viele Fortbildungen und Qualifikationen besucht, zudem bin ich musikalisch aufgrund meins Interesses (div. Instrumente, Gesangsausbildung, Chorleiterin...) doch relativ gut vorgebildet. Diese Faktoren fragen sie im Prinzip kaum ab. Vielleicht ist das ja aber für ihre Untersuchung gar nicht von Bedeutung...; Viel Erfolg!

Liebe Frau Ziesche,; ich bin an den Ergebnissen der Studie interessiert.; Noch mehr interessieren mich Fortbildungen im Bereich digitale Medien im Musikunterricht. Wo könnte man in Erfahrung bringen, wo es solche Fortbildungen gibt?;

Einige Fragen hängen gerade im Grundschulbereich von der Jahrgangsstufe ab. In einem ersten Schuljahr nutzt man weniger Musiktexte, Bücher etc. als in höheren Schuljahren. ; Ich denke, dass es im Grundschulbereich oft Musiklehrermangel gibt und eine Unterstützung durch Studenten (bsp) mit Musikprojekten, AGs im Offenen Ganztagsbereich ... sehr gern angenommen werden würden.; Viel Erfolg!

Ich unterrichte in meiner eigenen Klasse Musik, so dass ich die Std frei wählen kann. Ich erteile meinen Musikunterricht meist in Projekten. Durch den persönlichen Kontakt zum Ausbildungsmusikkorp der Bundeswehr habe ich die Möglichkeit die Kinder an die Instrumente heranzuführen, Proben ( bei denen die Kinder alle Instrumente ausprobieren können, dirigieren dürfen, etc) und Konzerte zu Besuchen. Als letztes hatten wir das Projekt "Fliegender Holländer", es war wahrscheinlich das erste 3. Schj

Ich habe während der Beantwortung der Fragen ein gutes Gefühl gehabt und am Ende gute Laune! Vielen Dank dafür!; Ich schenke Ihnen eine Zeile von Hermann van Veen: "Warum bin ich so fröhlich, so fröhlich, so fröhlich, warum bin ich so fröhlich, so fröhlich war ich nie!";

Hallo Frau Ziesche,; manche Fragen sind mit den zur Auswahl stehenden Antworten etwas schwierig zu beantworten. ; Die Arbeit mit Instrumenten ist z.B. generell stark erschwert, wenn es keinen Musikraum gibt und man alles durch das Schulgebäude schleppen muss. Das schränkt den effektiven Unterricht schon ziemlich ein und wirkt sich auf etliche Aspekte des Medieneinsatzes aus.; Viel Erfolg bei der Studie - hoffentlich beteiligen sich mögl. viele KollegInnen.

Manche Fragen sind nicht eindeutig beantwortbar. So ist mein Unterricht NICHT schlecht, OBWOHL kein Musikraum zur Verfügung steht oder Instrumente fehlen. Auch beeinflusst die Akustik im Raum NICHT meinen Musikunterricht. Und: Natürlich sind die Klassen viel zu groß, innerhalb dieses gravierenden Mankos aber stellt sich mein Unterricht als BESTMÖGLICH dar und kann somit nicht als schlecht bezeichnet werden - eher ist der Unterricht damit gezwungen, andere Ziele zu verfolgen als solche, die in kleinen Gruppen möglich wären.

wichtig wäre evtl. noch in welcher Stufe man unterrichtet - ein Musikunterricht im 1. Schuljahr hat ganz andere Ziele/Möglichkeiten/Methoden und Medien als der im 4. Schuljahr!!!!

Guten Tag! Mir persönlich hilft es sehr in meinem Musikunterricht, dass ich 1. mit Musik sozusagen aufgewachsen bin und jederzeit flexibel reagieren kann, wenn Musikstunden anders verlaufen, als geplant. 2. hatte ich eine sehr produktive Ausbilderin in meiner Referendarzeit, die Ideen aus dieser Zeit helfen mir noch heute im Musikunterricht. 3. haben wir einen Musikraum und einen großen Fundus an Instrumenten, so dass immer alle Kinder ein Instrument spielen können, wenn es zur Musikstunde passt.....

Sehr geehrte Frau Ziesche,; falls Sie noch selbst einen Praktikumsplatz suchen oder andere MitstudentInnen kennen, dann kann ich die Waldschule Oranienburg empfehlen.; Natürlich gibt es keine Vergütung ;-)! Ich wünsche Ihnen alles Gute für die Online-Befragung und vor allem für Ihren beruflichen Werdegang!!!; Lassen Sie sich nicht abschrecken von den ersten Berufseinsteigerjahren; die sind wirklich hart !!!! Aber der Beruf ist traumhaft (anstrengend), aber schön!!!;

Das Maß der Bedeutung, die dem Musikunterricht beigemessen wird, nimmt zumindest bei uns immer mehr ab. Andere Themen, Vorhaben, Bereiche ... sind "so wichtig", dass es an Zeit, Geld und demnächst sogar an einem Musikraum mangelt (Ganztag, Inklusion, Konzepte, Konzepte, Konzepte ...); "Lasst uns noch mehr Forderungen in die Schule packen. Wir bügeln alles glatt." Soll heißen: Mir vergeht die Lust an Schule. ; ; Dennoch viel Erfolg bei Ihrer Masterarbeit und in Zukunft gute Nerven und viel Spaß bei Ihrem Musikunterricht.

Leider unterrichte ich Musik fachfremd. Den Musikunterricht erteile ich in einem anderen Schulgebäude als dem, in dem ich normalerweise arbeite. Die Kinder kennen mich also nur aus dem Musikunterricht. Ich unterrichte in einer dritten und einer vierten Klasse. Bisher wurde dort kaum Musik unterrichtet. Die Kinder sind leider wenig motiviert, sich mit der breiten Palette des Musikunterrichts zu beschäftigen.

Ich finde den Erhebungsbogen sehr interessant und gut zu bearbeiten. Ich bin an den Ergebnissen interessiert.

Das Befassen mit Ihren Fragen, fand ich sehr spannend. Es hat mich dazu veranlasst, meinen Musikunterricht erneut zu überdenken, auch mal von anderen Aspekten her. Ich habe mit den Kindern im Musikunterricht wenige Probleme, da ich fast nur in meiner eigenen Klasse unterrichte.; Ich wünsche Ihnen viel Spaß beim Erstellen der Daten und viel Erfolg für Ihre Arbeit!

Ich habe einmal Videorecorder angeklickt, weil in der Umfrage die DVD nicht vorkommt, obwohl ich keine Videocassetten mehr beutze, wohl aber DVDs. CDs gehören zu den digitalen Medien.

Interessante Studie - allerdings musste ich bei einigen Fragen antworten, bei denen ich lieber das Feld frei gelassen hätte, da ich dazu keine Aussage tätigen kann...musste jedoch durch das Programm gezwungenermaßen antworten.

Weil ich mich gut ausgebildet fühle, unterrichte ich gut und gern das Fach Musik. Über dieses Fach bekomme ich einen guten Zugang zu den Schülern, wenn ich auch noch sogenannte Lernfächer unterrichte. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass ich durch kurze rhythmische Übungen zu Beginn der Stunde die Schüler schnell auf meiner Seite habe und sie "wach" werden. Auch das Singen gehört in jeder Musikstunde dazu.

Leider habe ich an meiner Grundschule keinen Musikraum zur Verfügung. Der Unterricht findet im Klassenzimmer oder in der Pausenhalle statt. Die Instrumente, Medien... müssen jeweils von Zimmer zu Zimmer geschleppt werden. Die Pausenhalle ist ein Durchgangsraum, in dem man selten ungestört unterrichten kann. ; Viel Erfolg bei Ihrer Arbeit!

Die Nutzung digitaler Medien ist m.E. in meiner Ausbildung zu kurz gekommen. Ich würde mir geeignete Fortbildungen / Einführungen zu diesem Thema wünschen, ebenso eine entsprechende Ausstattung in der Schule (Aufnahmegerät, Videokamera, Notationsprogramm usw. -> siehe meine Angaben zum fehlenden Vorhandensein in der Schule.

Ein kurzer Kommentar gerade zum Punkt "digitale Medien": Computernutzung etc. hat im Musikunterricht der Grundschule sicher weniger Raum als in der weiterführenden Schule, viel wichtiger ist hier die Musikpraxis! ; Musik ist ein tolles Unterrichtsfach, gerade auch als "Gegengewicht" zu manchem Klassenunterricht!;

Ein Aspekt fehlt mir. Da ich fachfremd bin unterrichte ich bestimmte Unterrichtsinhalte nicht. Ich kann sicher für Musik begeistern aber in der Musiktheorie fühle ich mich nicht sicher. Das ist ein Manko des fachfremden Unterrichts. Den Kindern wird schon ein Teil des Faches Musik vorenthalten.

Ich fand die Umfrage sehr interessant.; Meine persönliche Qualifikation besteht darin, dass ich als Kind Klavierstunden hatte. Von daher fühle ich mich überhaupt nicht qualifiziert.; Wir haben an der Schule ein Musiklehrwerk, mit dem die Kinder und ich gern arbeiten.; Oft staune ich, zu welchen erfreulichen Ergebnissen die Kinder gelangen - auch ohne qualifizierte Lehrerin.; Wenn ich Tonaufnahmegeräte oder einer Videokamera brauche, bringe ich meine eigenen Geräte mit.; Ergebnisse der Studie gern an;

Ich unterrichte seit vielen Jahren immer in der 1. und 2. Klasse, so dass ich digitale Medien im Unterrichtseinsatz dort nie nutze. Mir geht es um die unmittelbare handelnde (Instrumente) und nachvollziehende (Bewegung, Tanz, malen...) Musikerfahrung und um die Vermittlung von Musik als Bestandteil des (kulturellen) Lebens.; ; Viel Erfolg für Ihre Arbeit!

Ich besuche seit September die Fortbildung "Qualitätserweiterungskurs Musik in der Primarstufe". Sie findet 1 Mal wöchentlich von 9-16 Uhr statt. Etwa 20 Grundschullehrerinnen erwerben nach einem Jahr die Qualifikation zur Musiklehrerin. Die Bezirksregierung Köln bietet dies an. Ich bekomme 5 Stunden in der Schule dafür ermäßigt. Die Fortbildung ist sehr zu empfehlen. Wir haben alle große Freude dabei. Ich gewinne zunehmend Sicherheit und Freude am Musikunterricht. Natürlich spielen die digitalen Medien auch eine wichtige Rolle. Ich bin gerade eben im Internet auf Recherche nach Aufnahmegeräten gegangen. Natürlich wurde uns dies schon zu Beginn der Musikfortbildung sehr nahe gelegt. Aber da ich in technischen Dingen nicht zu versiert bin, habe ich dies erstmal nach hinten geschoben. Wir arbeiten z.B. mit Audacity, aber auch hier brauche ich noch einige Übung. Ich habe erstmal vielfältige Sachen mit Schülern ausprobiert. Vor allem habe ich mich ans Klavier gesetzt und mit den Kindern gesungen. Habe auf Ausdruck geachtet und lautes und leises Singen. Und auf adäquate Textumsetzung. Und Stimmbildung. Bei Rhythmicals fühle ich mich zunehmend sicherer und habe nun selbst Spaß daran. Neu war für mich der RAP, die Polonaise im Unterricht, Stomp, Spiel-Mit-Stücke, die Begleitung von klassischer Musik mit Rhythmusinstrumenten u.v. mehr. Insgesamt ist mir die rhythmische Musikbegleitung schon viel vertrauter. Das Material der Lehrerfortbildung hilft mir sehr, Musikunterricht umzusetzen. Wie gesagt, zunehmend werde ich mich auch an die Technik rantrauen, aber ich habe für mich jetzt erstmal den Schwerpunkt auf andere Sachen gelegt. Viel Erfolg noch bei der Masterarbeit.

Sie haben zwar nicht danach gefragt, aber diese Information erscheint mir durchaus wichtig zu sein: Ich spiele gut Klavier, habe ein Klavier in meinem Klassenraum stehen und verfüge über jahrelange Chorerfahrung. Daher konnte ich mich jederzeit auch "fachfremd" in die jeweiligen Themen des Musikunterrichtes einarbeiten und diesen adäquat umsetzen. Viele Kollegen, die dazu "verdonnert" werden, Musik fachfremd zu unterrichten, können häufig nicht mal Noten lesen, vom instrumentalen Begleiten ganz zu schweigen!!! Dennoch setzt man sie ein!

Musikunterricht ist mir unheimlich wichtig. Ich unterrichte an meiner Grundschule (2 zügig) fast alle Klassen in Musik. So kann ich die Kinder oft 4 Jahre lang musikalisch bilden und begleiten. Die Kinder lieben den Musikunterricht und ich habe deutlich weniger Disziplin Konflikte als viele Kollegen in anderen Fächern, weil in Musik jedes Kind mittun kann und die besten Ergebnisse nur GEMEINSAM erzielt werden können.

Ich habe kaum musikalische Fähigkeiten, spiele kein Instrument und habe wenig Beziehung zur Musik. Ich unterrichte das Fach, weil es zur Stundentafel gehört und weil ein Grundschulkind gerne singt und spielt und das auf einem Niveau, das ich gerade noch nachvollziehen kann. Besonders CDs helfen mir im Musikunterricht.

Bin auf die Ergebnisse gespannt! Die Befragung hat mit Freude bereitet und noch einmal zum weiteren Reflektieren angeregt. Weiterhin viel Erfolg!!!!

Meine Schule ist eine der wenigen JeKi-Schulen außerhalb des Ruhrgebiets. Bei uns lernen fast alle Kinder ab der Klasse 2 ein Instrument. Das hat einen sehr großen Einfluss auf den "normalen" Musikunterricht, denn man spart nahezu ein Jahr ein und kann anspruchsvoller unterrichten als sonst.; Ich habe Interesse an den Ergebnissen Ihrer Studie.

Manche Fragen lassen sich unter den Überschriften nicht passend einordnen und manche Fragen bräuchten etwas bessere Erläuterungen.

Manche Aussagen auf der letzten Seite waren merkwürdig zusammengefügt und wiederholten sich sehr. Leider kann ich jetzt aus der Erinnerung kein konkretes Beispiel nennen.

Die Motivation, den Kindern Freude an der Musik, am Singen und instrumentalen Agieren zu vermitteln, konnte ich bei den vorgefertigten Fragen m.E. nicht ausreichend unterbringen, ebenso die Motivation, durch Kennenlernen und Ausprobieren verschiedener Instrumente ihnen womöglich ein neues Hobby zu erschließen. Ich benutze z.B. das Keyboard jede Unterrichtsstunde als Begleitinstrument beim Singen, CDs lege ich zur Liedbegleitung fast gar nicht ein. Videorecorder und CD-Player habe ich aber zum Beispiel sehr intensiv genutzt für die Instrumentenkunde (die aber nicht in den vergangenen 4 Wochen stattgefunden hat).

Ich unterrichte fachfremd Musik und bin hierbei immer ein bisschen "geschwommen". In diesem Schuljahr mache ich über die Bezirksregierung Köln eine Musikfortbildung für Grundschullehrer, die Musik fachfremd unterrichten. Diese ist sehr gut, effektiv und schafft es, dass ich mich sicherer fühle und große Freude daran gefunden habe, Musik zu unterrichten! Eine tolle Einrichtung, die ich unbedingt weiterempfehlen kann!

Hey Antonia,;; da in Musikkreisen das grundsymphatische "Du" gepflegt wird, nehm ich mir mal die Freiheit Dich zu duzen.; ; Grundsätzlich eine gute und im Hinblick auf die Auswertung, deren genauer Schwerpunkt und v.a. Schlussfolgerungen mich noch interessieren würden, gelungene Befragung. Eine alleinige Betrachtung der Medien, die für den Musikunterricht genutzt werden, scheint auf den ersten Blick ganz informativ und aussagekräftig - ist meiner Meinung nach jedoch nicht hinreichend für eine gewinnbringende musikpädagogische Forschung.; ; Ich habe im Laufe meiner Jahre an diversen Grundschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen - wohlgermerkt als Sachse :) - die Erfahrung gemacht, dass das Equipment weit unter den Mindestanforderungen für einen aus meiner Sicht qualitativ hochwertigen Musikunterricht liegt (uralte Musik- und Liederbücher, wenn überhaupt, keine Anlage, kein Musikraum, kein WLAN etc) und darüber hinaus die Qualifikationen der Kolleginnen oftmals zu wünschen übrig lässt (ja, das klingt hart, entspricht aber leider der Wirklichkeit, denn für viele Kolleginnen sind die Musikstunden der reinste Horror, weil sie schlicht keinerlei Kenntnisse haben und nicht wissen, was man alles machen kann) - nun bin ich als studierter Musiker (Keyboarder, Kontrabassist) und Mann sicherlich eine Ausnahme in dem Metier der Grundschule, das dort vorherrschende Niveau hat mich jedoch IMMER entsetzt! Ich bin im Laufe der letzten Jahre an gut 20 verschiedenen Schulen gewesen - meist kam es über den ersten Besuch und den Abgleich der Gegebenheiten nicht hinaus, da das für mich notwendige Equipment an analogen/

digitalen Medien, wie Du es kategorisierst, einfach nicht vorhanden war.; ; Ich schreibe einfach mal auf, was mir so zum Thema Deiner Umfrage und weiterführend im allg. Kontext eingefallen ist.; ; In Grundschulen gestaltet sich die Arbeit mit z.B. Cubase oder anderen sequenzerbasierten Programmen schwierig, weil Musik als Randfach zum einen wenig finanzielle Bedeutung beigemessen wird, zum anderen die Arbeit mit derartiger Technik und Medien Intelligenz und Kompetenzen seitens der Schüler erfordert, die sie in der Regel nicht vor der frühestens 3., eher jedoch 4. Klasse besitzen. ; ; Ich hätte darüber hinaus eine Differenzierung sinnvoll gefunden aus der hervorgeht, dass man als Musiker zwar zu Hause bzw. auf der Bühne diese Programme bzw. Software nutzt, sie in der Schule aber nicht anwenden kann, weil sie nicht vorhanden sind, und zwar aus dem Grund, dass die Anschaffungskosten für die meisten Schulen in keiner Relation zum Zweck stehen.; Ich habe mittlerweile das Glück, alle Instrumente und Bücher zu bekommen, die ich brauche, aber das ist die absolute Ausnahme - ebenso wie die vorhandene Aula mit einer großen PA und entsprechender Technik, die ich ebenfalls sehr oft nutze und wofür ich Gelder bewilligt bekommen habe - immerhin 4-stellige Beträge!; ; Ein Punkt der in der Umfrage gänzlich unbeachtet bleibt, aber sehr wichtig bei der Nutzung der Medien ist, ist nämlich der der Finanzierung. Die Etats der Schulen sind durch die Anschaffungen für die Hauptfächer meist schon ausgeschöpft, da ist es nahezu unmöglich Anschaffungen im drei- bis vierstelligen Bereich für Musik genehmigt zu bekommen (zumal der Etat für ein Schuljahr eh nur im 4-stelligen Bereich liegt!), hinzu kommt, dass die vorgesehene Anzahl an Musikstunden pro Woche an Grundschulen im Schnitt bei "einer" liegt, was für den Großteil der Schulen mediale Neuanschaffungen einmal mehr unzweckmäßig erscheinen lässt. Die Installation von WLAN beispielsweise, was ich seit drei Jahren fordere, liegt wie vieles andere auch noch nicht einmal allein in der Entscheidungsgewalt der Schule, sondern läuft über die Ministerien, d.h. selbst wenn man es als Musiklehrer schafft, die Schule von der Notwendigkeit zu überzeugen, ist noch lange nicht garantiert, dass diese Medien dann auch installiert werden, da dafür die Gremien der Ministerien zuständig sind in Zusammenarbeit mit der Stadt, die das dann wiederum mitfinanzieren muss.; ; Usw usw...; ; Ich kürze es mal ab.; Ich bin an der Auswertung sehr interessiert und kann Dir auch anbieten per mail zu schreiben, sofern Du Bedarf hast und Dich nähere Infos (auch zum großen Umfeld) interessieren - ich bin auch öfters mal in Leipzig. Meld Dich einfach, wenn Du magst.;

Hallo liebe Musikstudentin,; ; da ich mich sehr für den "Nachwuchs" in unserem Fach interessiere, versuche ich als "alter Hase" und Späteinsteiger in einer Grundschule die Schüler für das Fach zu begeistern. Ausgebildet wurde ich für die Sek.1, bin aber an einer Grundschule schon einige Jahre tätig wegen damaliger Schulschließung. Sicher gibt es Bearbeitungsprogramme, aber die digitalen Medien in der Grundschule sehe ich da nicht so vorrangig, da mir die "hausgemachte" Gruppenmusik wichtiger ist. Fast !Alle! wollen tun! und mitmachen- das ist das Schönste in einer Grundschule.;

- Musikraum nicht vorhanden (kleine Grundschule); - Digitale Medien scheinen hier überbenutzt zu sein (bei einer Wochenstunde Musik erübrigt sich ein Arbeiten am PC), es ist nicht Deutsch... ; - fällt unter gemeinsames Musizieren gemeinsamen Singen?; - die wichtige Frage nach Einsatz von Instrumenten des Lehrers bzw Schülern wird gar nicht gestellt

In der Umfrage fehlte mir der Einsatz von Gitarre oder Klavier anstelle von CD - Einsätzen etc. Bei uns werden die SR auch ermutigt sich selbst mit Instrumenten einzubringen - soweit natürlich möglich.

Die Frage mit dem Musikraum kann ich nur schwer beantworten: Wir haben zwar einen Musikraum in der Schule, aber der ist von Schimmel befallen und kann seit 6 Monaten nicht benutzt werden.

Die Beantwortung einiger Fragen nach den Kategorien "immer, häufig, ..." ist ungünstig (bes. im Bereich der Einschätzung des Musikunterrichts)

Vor einiger Zeit habe ich auch mit viel Mühe eine PPP zum eigenständigen Bearbeiten des Aspektes "Musik kann Gefühle ausdrücken" erstellt. Diese kann aber nur bei besonderen Gelegenheiten wie z.B. Projekttagen zum Einsatz kommen; die Kinder arbeiten gern damit, doch wenn die Gelegenheit besteht, selbst musikalisch aktiv zu werden (zu musizieren, zu singen oder Instrumente zu basteln) ziehen sie das immer vor. ; Unsere Schule ist zwar gut mit digitalen Medien bestückt (5 Arbeitsplätze pro Klasse), doch die sind die meiste Zeit außer Betrieb, weil der Second-Level-Support, der von der (hoffnungslos verschuldeten) Stadt bezahlt wird, nicht zeitnah die auftretenden Pannen behebt. Dementsprechend ist es einfach pragmatisch, diese Möglichkeiten gar nicht erst in die konkrete Unterrichtsplanung einzubeziehen.

Die sehr günstigen Bedingungen an meiner Schule (ländliche Schule, Musikraum, gute Ausrüstung, guter Etat) geben vielleicht ein Zerrbild für den Musikunterricht allgemein ab. An meinen Nachbarschulen sind da auch größere Schwierigkeiten. Leider haben wir alle keine ausgebildeten Musikpädagogen an unseren Grundschulen. Es wäre wünschenswert, dass an den Hochschulen mehr Pädagogen ausgebildet werden könnten. Dazu wäre es nötig, für den Kulturbereich mehr Gelder zur Verfügung zu stellen.

Sehr geehrte Frau Ziesche,; Sie haben ein spannendes Thema für Ihre Masterarbeit gewählt und ich bin sicher, dass sehr interessante Ergebnisse dabei herauskommen. ; Ich hoffe, meine Antworten irritieren nicht: ich bin nicht nur Lehrerin, sondern auch Fachleiterin für Musik, und für mich ist dieses Fach von allergrößter Bedeutung, ich bin mit Begeisterung dabei!!; Das wünsche ich Ihnen auch für Ihre Zukunft.;

Meine Angaben beziehen sich auf den Grundschulunterricht. Zurzeit unterrichte ich in zwei ersten Schuljahren Musik. Meine Antworten bezüglich des Einsatzes verschiedener Medien wären anders ausgefallen, hätte ich für vierte Klassen gesprochen. Vielleicht hätte die Befragung noch genauer nach dem Alter der Kinder gestellt werden können...

Musik ist für mich ein Unterrichtsprinzip und findet nicht nur im Musikunterricht statt. Ich habe in den 38 Jahren, in denen ich an dem Standort arbeite dafür gesorgt, dass unsere Schule über ein großes Instrumentarium verfügt. Dazu gehören u.a. 20 hochwertige Gitarren, mit denen ich seit 8 Jahren im Klassenverband unterrichte. Ich habe ebenfalls dafür gesorgt, dass die Schule eine sehr gute, leistungsstarke PA hat. Die Kinder lernen, die Anlage zu bedienen, z.B. um zu rappen. ; Viele Jahre lang habe ich Lehrerfortbildungen für fachfremde KollegInnen zum Musikunterricht gemacht. Diese Fortbildungen haben den KollegInnen immer viel Spaß gemacht, aber selten Veränderung/Verbesserung für den Musikunterricht gebracht. ; Im Sommer gehe ich in den Ruhestand. Ich habe große Bedenken für die Zukunft des Musikunterrichtes - nicht nur an unserer Schule.

Liebe Antonia Ziesche,; gern habe ich an Ihrer Umfrage teilgenommen. Für Ihre Masterarbeit wünsche ich Ihnen alles Gute. Die Daumen sind fest gedrückt!!; Vermisst habe ich Fragen zur Vorbildung der z.B. fachfremd Musikunterricht erteilenden Lehrkräfte. Macht es einen Unterschied, ob eine nicht ausgebildete Lehrkraft Notenkenntnisse besitzt oder nicht, ob sie ein Instrument spielt, eine Singstimme hat, die Töne trifft oder lediglich einen CD-Player bedienen kann?

Es wäre evtl. noch wichtig, die aktuelle Klassenstufe abzufragen. Ich habe zur Zeit eine erste Klasse, da muss man mit Medien erst einmal behutsam umgehen, um die SchülerInnen nicht zu überfordern. Wäre ich in Klasse 4, hätte ich einige Fragen anders beantwortet.

Mir fiel es schwer, einige Fragen zu beantworten, da ich in der letzten Zeit als Vertretungslehrerin an Schulen war, die sehr unterschiedlich ausgerüstet waren für das Fach Musik. In anderen Schulen habe ich häufiger auch mit digitalen Medien (Aufnahmegerät!) gearbeitet, diese Möglichkeit besteht an meiner jetzigen Schule bisher nicht. Es stehen nur wenige Orff-Instrumente zur Verfügung und kein Material für die Schüler für das Fach Musik. Auch einen Musikraum gibt es nicht.; MfG

An meiner Schule gibt es leider das Problem, dass der Musikraum auch gleichzeitig der Mehrzweckraum ist und auch von schulexternen Vereinen genutzt wird, weshalb ich keine Plakate aufhängen darf. Zudem haben wir keinen OHP, was einiges erschwert. Was ich damit sagen will, ist, dass einigen Schulen einfach das Geld fehlt, um eine gute Ausstattung für den Musikunterricht zu gewährleisten. Manchmal werden aber auch die Prioritäten falsch gesetzt.

Manche Fragen sind für den Bereich Grundschule schwer zu beantworten gewesen und passen besser in die weiterführenden Schulen.

Hallo, nicht alle Fragen waren leicht zu beantworten, nicht immer passte der Begriff "häufig" oder "selten", weil man manchmal ja oder nein brauchte.; Ansonsten gutes Gelingen mit dieser Forschung!

Sicherlich wählt man als fachfremde Kollegin gerade die Inhalte heraus, in denen man sich sicherer fühlt. Einige Bereiche kommen dabei mit Sicherheit zu kurz, die bei einer Fachkollegin den gleichen Anteil am Musikunterricht bekämen. So bin ich persönlich der Meinung, dass ich einerseits zumindest meine eigenen Klassen sehr für das Musizieren zu begeistern und zu motivieren vermag, auf der anderen Seite jedoch einige Bereiche des Lehrplans Musik aufgrund eigener Unsicherheiten und Unzulänglichkeiten etwas stiefmütterlich von mir behandelt werden.;

Die Kinder, selbst in der Grundschule, haben sich geändert. Ich liebe aktuelle Musik. Die meisten Musikbücher und Lieder finde ich altmodisch. Selbst beim Malen lasse ich oft leise aktuelle CDs laufen. Auch, wenn die Schüler mal aufstehen und "abtanzen", finde ich das gut. Als Musikerstochter bin ich mit Klassik aufgewachsen. Naja!....Meine Mutter (auch Antonia) hat im Bayreuther Festspielchor gesungen, und mein Vater war Solotrompeter im Orchester.

Ich unterrichte fachfremd Musik in einem ersten Schuljahr mit geringen musikalischen Vorkenntnissen und fühle mich trotzdem motiviert und denke auch, dass die Kinder etwas lernen. Mich würde das Ergebnis ihrer Studie interessieren.

Viel Spaß bei der Auswertung und Erfolg und Spaß im Beruf!; Musiklehrerin zu sein ist das Beste! :-); Mir hat ein bißchen gefehlt, angeben zu können, wie sinnvoll ich den Einsatz verschiedener Medien finde. Grundsätzlich unterrichte ich nämlich nach dem Grundsatz: Musik lernt man nur durch Musik - mit einer sehr starken Priorität auf HANDLUNGSORIENTIERUNG! Ganz gemäß dem Lehrplan für die Grundschule: Musik machen, Musik umsetzen und Musik hören. Schülerbücher oder Liederbücher für die Schüler sind m.E. sehr wertlos und nur für den Lehrer zu gebrauchen...;

Die Antwortmöglichkeiten mit "immer", "häufig" u.s.w. fand ich nicht immer ganz passend.

; Gemeinsames tägliches Singen ist mir sehr wichtig, erfolgt auch in der eigenen Klasse, Instrumentenkunde mit Besuch der örtlichen Musikschule bzw. Musikschullehrer stellen Instrumente bei uns vor und das Kennenlernen von Komponisten sind mir ebenfalls wichtig.

ich habe Fragen vermisst, die das Beherrschen von Instrumenten anspricht seitens des Musiklehrers.; ; Viel Erfolg bei Ihrer Arbeit!

Ich unterrichte seit Jahren ausschließlich in Jahrgang 1 und 2 übergreifend Musik. Da ist der Einsatz digitaler Medien im Musikunterricht, glaube ich, nicht so sehr von Bedeutung wie das Musizieren mit Instrumenten und Stimme, das Hören und der kreative Umgang mit Rhythmus und Melodie. Die Möglichkeit, Tonaufnahmen zu machen wäre vielleicht noch interessant. Da ich fachfremd bin, ist die Stereoanlage (CD-Player) oft eine große Hilfe.

Ich finde es wichtig, dass man selber mindestens ein Musikinstrument selber gut beherrscht. Für den Musikunterricht in der Grundschule eignen sich Flöte, Gitarre und Keyboard sehr gut. Wenn man als Lehrer selber im Unterricht etwas vorspielt oder Lieder begleitet, begeistert man die Schüler automatisch.

Es hat mir Spaß gemacht, mich an der Umfrage zu beteiligen. Dadurch wird einem der inzwischen alltägliche Unterricht noch; einmal bewusst.; Ich wünsche viel Glück und ganz viel Spaß an der Musik.;

Ich möchte nur kurz mitteilen, dass ich an zwei sehr unterschiedlichen Grundschulen Musik unterrichtet habe.; In der einen Schule waren die Bedingungen grandios. Eigener Musikraum, kleine Klassen, genug Orff- Instrumente, gute Anlage...; Nun unterrichte ich an einer sehr großen Schule ohne Musikraum, mit großen Klassen und nicht mal einem Raum, um die Instrumente gut zu lagern.; Ich habe keine Möglichkeit, bei Gruppenarbeit die Kinder in verschiedene Räume aufzuteilen. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass darunter sehr die Qualität des Musikunterrichts leidet. Außerdem haben die Kinder nur eine Stunde in der Woche...

Liebe Frau Ziesche,; ; vielleicht ist es für Ihre Umfrage noch wichtig zu wissen, dass ich momentan nur eine einzelne Stunde in einer jahrgangsübergreifenden 1/2 unterrichtet - daher ist der Einsatz von digitalen Medien und Textbüchern für die Kinder noch sehr eingeschränkt.; ; Viel Erfolg bei der Umfrage,;

Liebe Antonia Ziesche,; bei unserer Schule handelt es sich um eine Grundschule im sozialen Brennpunkt. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund liegt zwischen 75% und 90% einer Klasse. Dazu sind alle Klassen GU-Klassen, d.h. Kinder mit Behinderungen (Lernen, Emotionale-Soziale-Störungen, sowie Körperbehinderungen) sind "normal" im Unterricht. Bei meinen Klassen (eine 4. Klasse und eine Lerngemeinschaft (1.und 2.Klasse gemischt) habe ich 4/5 Kinder mit ES, je 4 Kinder LE und 2 Kinder KB. Der finanzielle Rahmen für Neuanschaffungen und Reperaturen ist extrem eng, so dass wir nur jeweils einen halben Klassensatz Liederbücher oder Schülerbücher haben. Verschwundene oder abgenutzte CDs der Lehrwerke werden nur nach sehr langen Wartezeiten (1-2 Jahre) ersetzt, so dass es fachfremden Kollegen kaum möglich ist, mit den Büchern zu arbeiten. So

kommt es, dass wir kein durchgängiges Lehrwerk haben, sondern entsprechend der Jahrgangsstufen immer schauen müssen, welche Materialien vorhanden sind und uns danach den Unterricht zusammenbasteln. Leider bleibt deshalb bei vielen Kollegen der interessante Musikunterricht auf der Strecke und es wird hauptsächlich gesungen.; Ich wünsche viel Erfolg bei der Arbeit!

Aktuelle Musik der Schüler einbeziehen,; Austausch mit Fachkollegen oder "Alten Hasen";; als Klassenlehrer immer wieder, täglich, kurze Musikzeiten einlegen, nicht 2x 45 Minuten,; Projekte zur Musik, fächerübergreifend, machen, Kunst und Sport/Tanz!; Ergebnisse den Eltern oder anderen Klassen vorstellen, ; verschiedene Nationalitäten der Schüler aktiv nutzen,; Leute von außen holen: Sinfonieorchester, Musikstudenten, Chorleiter, Organist, Sänger, musizierende Freunde oder Eltern, ; Ganztagsangebote, wie Trommeln, Tanzen, Musiktheater...

## Tabellen und Diagramme

### 1. Demografische Daten

Tabelle 1a)/ Diagramm 1a): Geschlecht

Geschlecht	N	%
männlich	77	12,2 %
weiblich	555	87,8 %

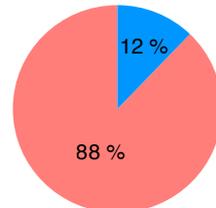


Tabelle 1b)/ Diagramm 1b): Alter

Alter	N	%
<30	48	7,6 %
30-39	150	23,7 %
40-49	208	32,9 %
50-59	156	24,7 %
≥60	70	11,1 %

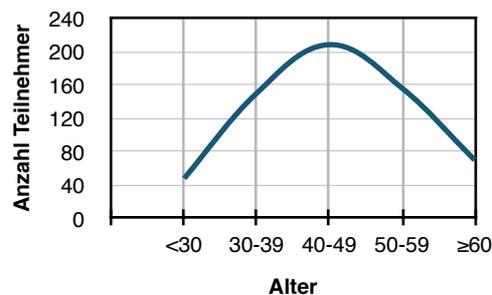


Tabelle 1c)/ Diagramm 1c): Studiengang

Studiengang	N	%
Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen / o.ä.	606	95,9 %
Lehramt an Gymnasien / o.ä.	1	0,2 %
Lehramt an Berufsbildenden Schulen / o.ä.	1	0,2 %
Lehramt an Sonderschulen / o.ä.	11	1,7 %
Andere – pädagogisch relevant	9	1,4 %
Andere – pädagogisch nicht relevant	4	0,6 %

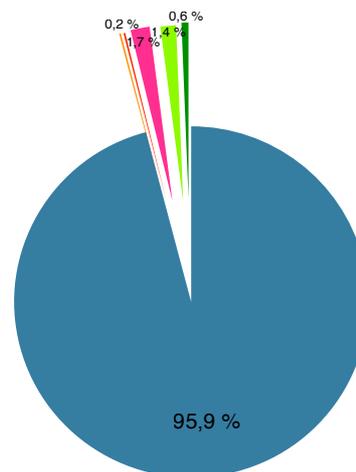


Tabelle 1d)/ Diagramm 1d): musikalische Ausbildung

Musikalische Ausbildung	N	%
Ich habe „Schulmusik“ studiert.	169	26,70 %
Ich habe „Instrumentalpädagogik/ Gesangspädagogik/ DML“ studiert.	9	1,40 %
Ich habe Musik als „Lernbereich“ studiert.	78	12,30 %
Ich unterrichte „fachfremd“ Musik.	281	44,50 %
Ich bin „Lehramtsanwärter“ für das Fach Musik.	5	0,80 %
Andere – private musikalische Ausbildung	13	2,10 %
Andere – musikalisches Hochschulstudium	27	4,30 %
Andere – Zusatzqualifikation/ berufsbegleitende Ausbildung/ musikalische Weiterbildung	50	7,90 %

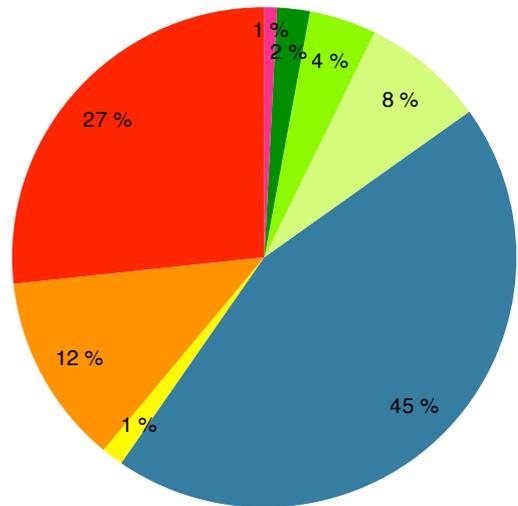
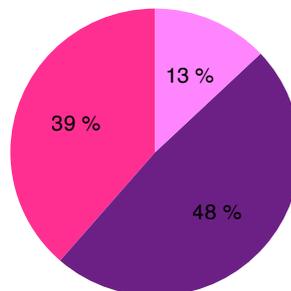


Tabelle 1e)/ Diagramm 1e): Unterrichtserfahrung

Unterrichtserfahrung	N	%
Anfänger	82	12,9 %
einige Erfahrung	305	48,3 %
„alter Hase“	245	38,8 %



## 2. Mediale Ausstattung der Schulen

Tabellen 2a)/ Diagramme 2a): Analoge Medien

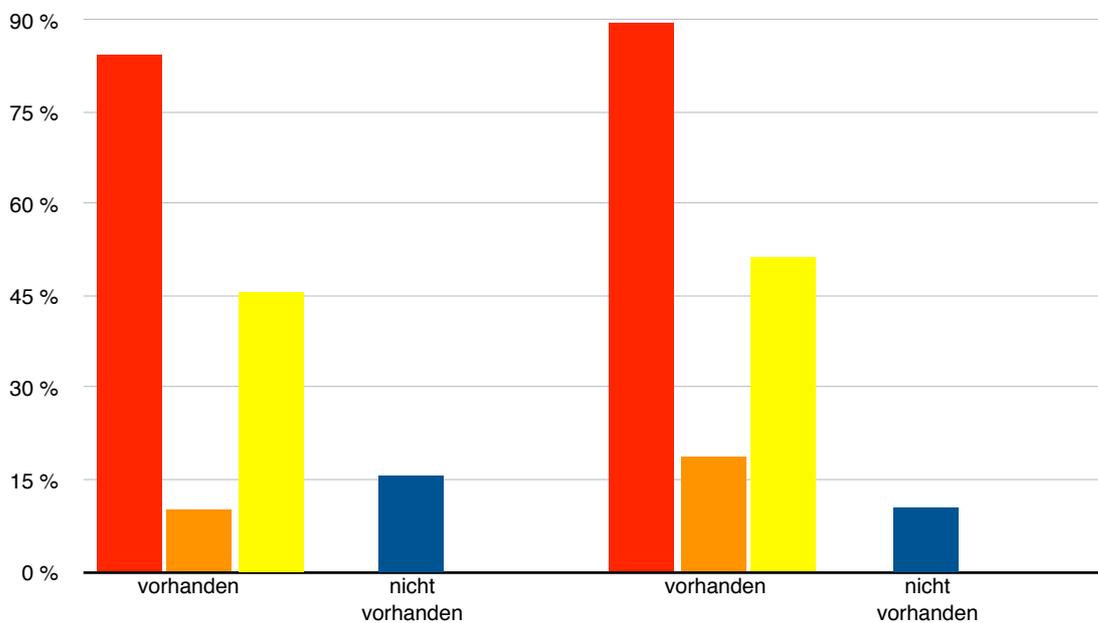
**Musiklehrbuch**

	vorhanden			nicht vorhanden
	Schule	Klassen- raum	Musik- raum	
<b>N</b>	532	62	287	100
<b>Prozent</b>	84,18 %	9,81 %	45,41 %	15,82 %

**Liederbuch**

	vorhanden			nicht vorhanden
	Schule	Klassen- raum	Musik- raum	
<b>N</b>	565	117	324	67
<b>Prozent</b>	89,40 %	18,51 %	51,27 %	10,60 %

**Musiklehrbuch**



Tabellen 2b)/ Diagramm 2b): Audiovisuelle Medien

**Stereoanlage**

	vorhanden			nicht vorhanden
	Schule	Klassenraum	Musikraum	
Anzahl N	525	130	291	107
Prozent	83,07 %	20,57 %	46,04 %	16,93 %

**CD-Player**

	vorhanden			nicht vorhanden
	Schule	Klassenraum	Musikraum	
Anzahl N	631	563	312	1
Prozent	99,84 %	89,08 %	49,37 %	0,16 %

**Videorecorder+Fernseher**

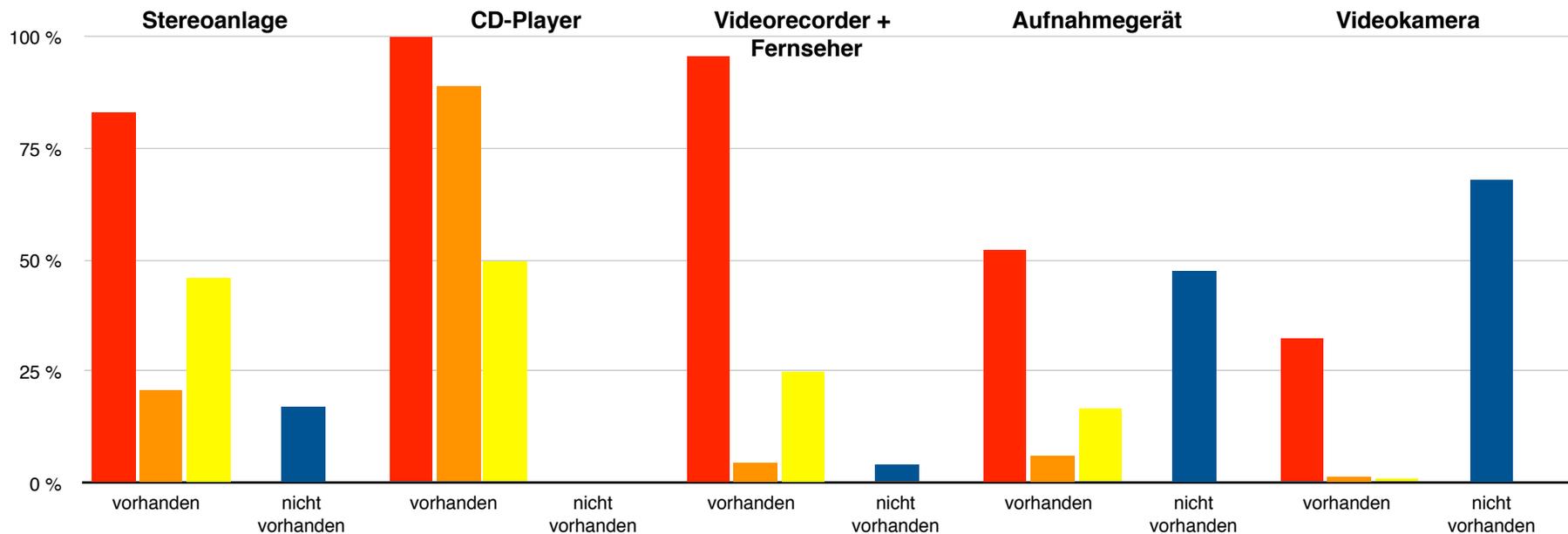
	vorhanden			nicht vorhanden
	Schule	Klassenraum	Musikraum	
Anzahl N	606	29	159	26
Prozent	95,89 %	4,59 %	25,16 %	4,11 %

**Aufnahmegerät**

	vorhanden			nicht vorhanden
	Schule	Klassenraum	Musikraum	
Anzahl N	331	38	104	301
Prozent	52,37 %	6,01 %	16,46 %	47,63 %

**Videokamera**

	vorhanden			nicht vorhanden
	Schule	Klassenraum	Musikraum	
Anzahl N	204	8	7	428
Prozent	32,28 %	1,27 %	1,11 %	67,72 %



Tabellen 2c)/ Diagramm 2c): Digitale Medien

**Internetzugang**

	vorhanden			nicht vorhanden
	Schule	Klassenraum	Musikraum	
Anzahl N	623	405	95	9
Prozent	98,58 %	64,08 %	15,03 %	1,42 %

**Notationsprogramme**

	vorhanden			nicht vorhanden
	Schule	Klassenraum	Musikraum	
Anzahl N	37	3	7	595
Prozent	5,85 %	0,47 %	1,11 %	94,15 %

**Sequenzprogramme**

	vorhanden			nicht vorhanden
	Schule	Klassenraum	Musikraum	
Anzahl N	56	10	12	576
Prozent	8,86 %	1,58 %	1,90 %	91,14 %

**Smartboard**

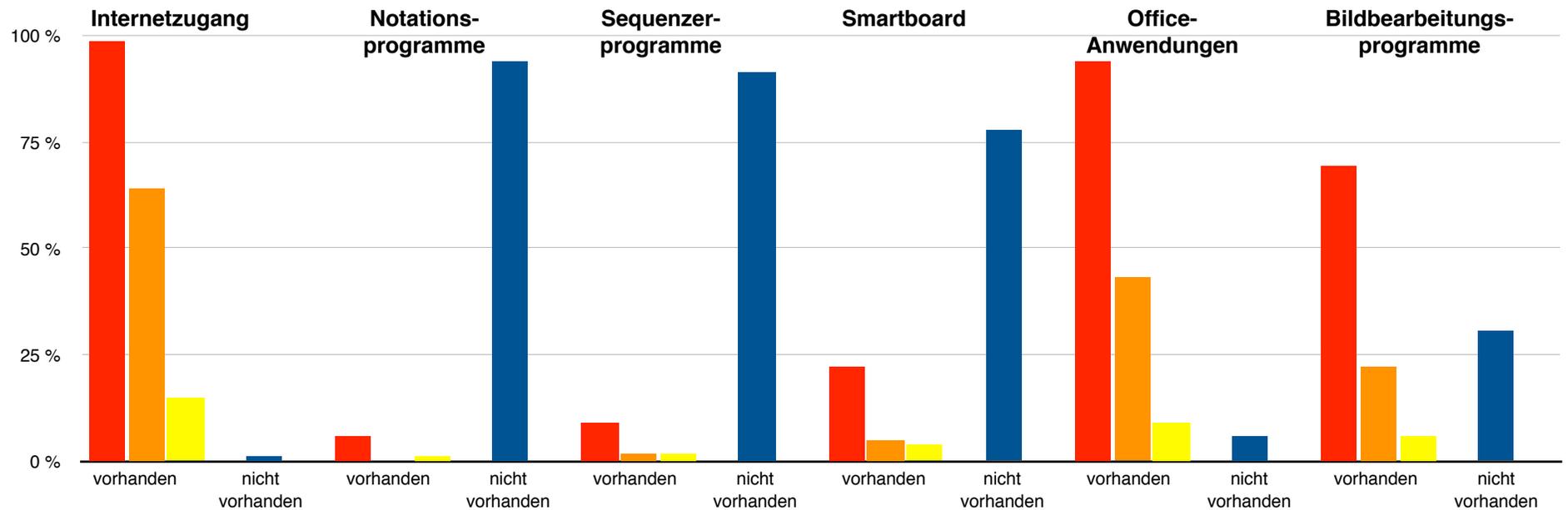
	vorhanden			nicht vorhanden
	Schule	Klassenraum	Musikraum	
Anzahl N	141	30	24	491
Prozent	22,31 %	4,75 %	3,80 %	77,69 %

**Office-Anwendungen**

	vorhanden			nicht vorhanden
	Schule	Klassenraum	Musikraum	
Anzahl N	595	273	58	37
Prozent	94,15 %	43,20 %	9,18 %	5,85 %

**Bildbearbeitungsprogramme**

	vorhanden			nicht vorhanden
	Schule	Klassenraum	Musikraum	
Anzahl N	439	141	37	193
Prozent	69,46 %	22,31 %	5,85 %	30,54 %



### 3. Mediennutzung: Analoge Medien

Tabellen 3: generelle und tatsächliche Mediennutzung (analoge Medien)

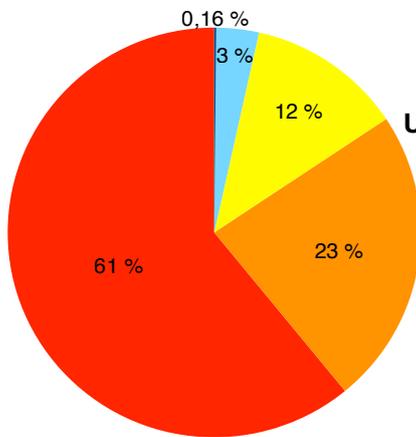
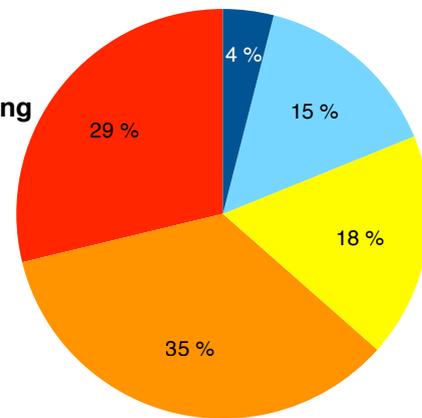
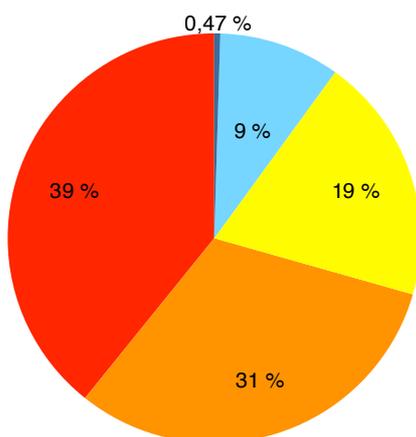
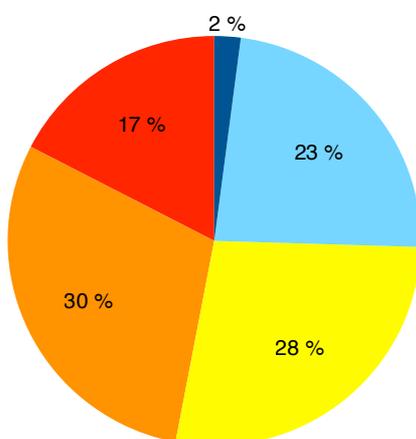
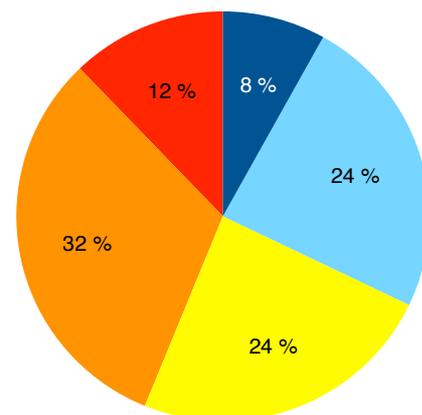
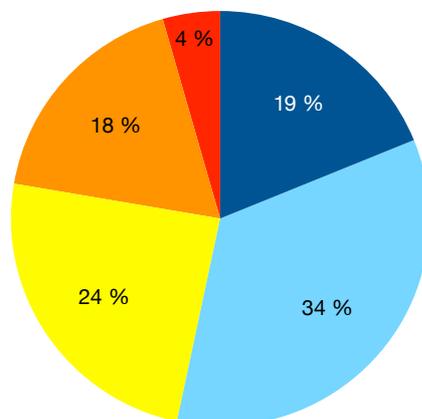
AM	Generelle Nutzung (Einheit N)		
	Unterrichts- vorbereitung	Lehrer- nutzung	Schüler- nutzung
0	1	3	13
bis 25	21	60	148
bis 50	77	123	174
bis 75	148	198	187
bis 100	385	248	110

AM	Tatsächliche Nutzung (Einheit N)		
	Antwort- möglichkeit	Unterrichts- vorbereitung	Lehrer- nutzung
0 %	25	51	119
bis 25%	94	152	218
bis 50%	112	152	154
bis 75%	219	200	113
bis 100%	182	77	28

AM	Generelle Nutzung (Einheit %)			
	Zugeordnete Häufigkeit	Unterrichts- vorbereitung	Lehrer- nutzung	Schüler- nutzung
nie		0,16 %	0,47 %	2,06 %
selten		3,32 %	9,49 %	23,42 %
manchmal		12,18 %	19,46 %	27,53 %
häufig		23,42 %	31,33 %	29,59 %
immer		60,92 %	39,24 %	17,41 %

AM	Tatsächliche Nutzung (Einheit %)			
	Zugeordnete Häufigkeit	Unterrichts- vorbereitung	Lehrer- nutzung	Schüler- nutzung
nie		3,96 %	8,07 %	18,83 %
selten		14,87 %	24,05 %	34,49 %
manchmal		17,72 %	24,05 %	24,37 %
häufig		34,65 %	31,65 %	17,88 %
immer		28,8 %	12,18 %	4,43 %

Diagramme 3: generelle und tatsächliche Mediennutzung (analoge Medien)

**Generelle Nutzung****Tatsächliche Nutzung****Unterrichtsvorbereitung****Lehrernutzung****Schülernutzung**

● nie    ● selten    ● manchmal    ● häufig    ● immer

#### 4. Mediennutzung: Audiovisuelle Medien

Tabellen 4: generelle und tatsächliche Mediennutzung (audiovisuelle Medien)

AVM	Generelle Nutzung (Einheit N)		
	Unterrichts- vorbereitung	Lehrer- nutzung	Schüler- nutzung
0	6	1	44
bis 25	139	37	281
bis 50	147	116	117
bis 75	174	173	122
bis 100	166	305	68

AVM	Tatsächliche Nutzung (Einheit N)			
	Anwort- möglichkeit	Unterrichts- vorbereitung	Lehrer- nutzung	Schüler- nutzung
0 %		55	19	224
bis 25%		190	98	211
bis 50%		147	142	85
bis 75%		173	232	83
bis 100%		67	141	29

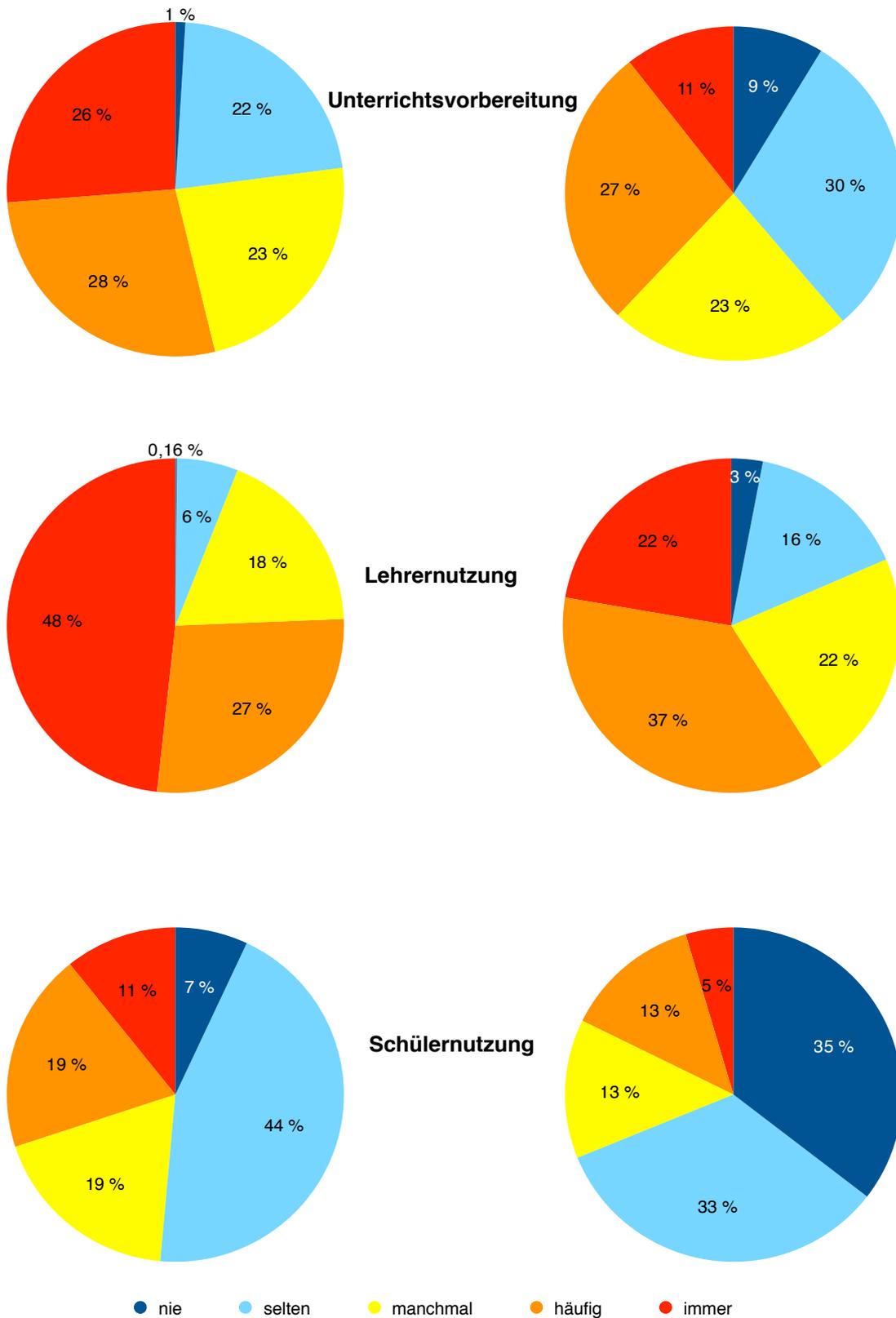
AVM	Generelle Nutzung (Einheit %)			
	Zugeordnete Häufigkeit	Unterrichts- vorbereitung	Lehrer- nutzung	Schüler- nutzung
nie		0,95 %	0,16 %	6,96 %
selten		21,99 %	5,85 %	44,46 %
manchmal		23,26 %	18,35 %	18,51 %
häufig		27,53 %	27,37 %	19,3 %
immer		26,27 %	48,26 %	10,76 %

AVM	Tatsächliche Nutzung (Einheit %)			
	Zugeordnete Häufigkeit	Unterrichts- vorbereitung	Lehrer- nutzung	Schüler- nutzung
nie		8,7 %	3,01 %	35,44 %
selten		30,06 %	15,51 %	33,39 %
manchmal		23,26 %	22,47 %	13,45 %
häufig		27,37 %	36,71 %	13,13 %
immer		10,6 %	22,31 %	4,59 %

Diagramme 4: generelle und tatsächliche Mediennutzung (audiovisuelle M.)

**Generelle Nutzung**

**Tatsächliche Nutzung**



## 5. Mediennutzung: Digitale Medien

Tabellen 5: generelle und tatsächliche Mediennutzung (digitale Medien)

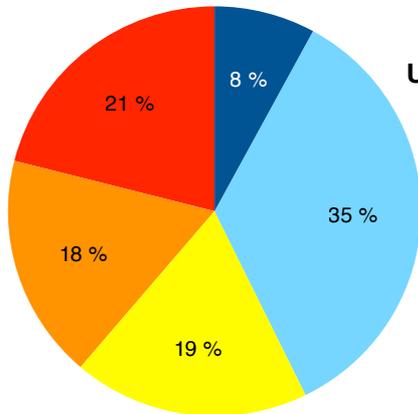
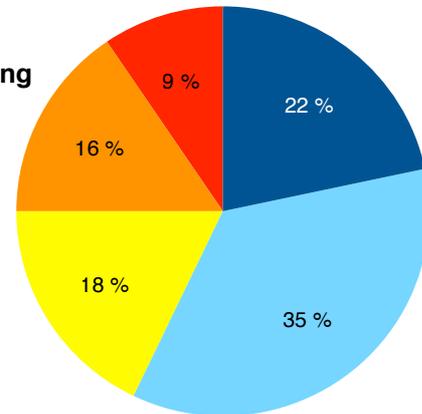
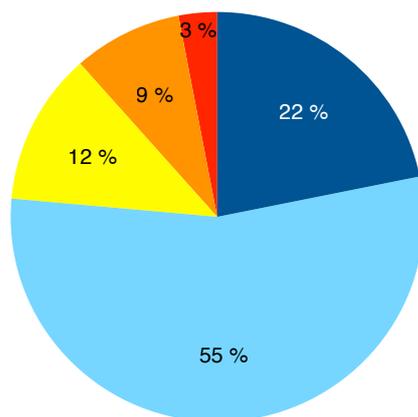
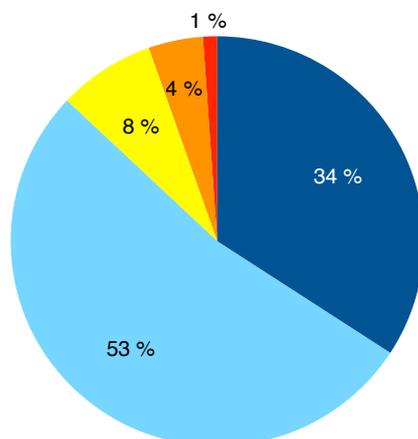
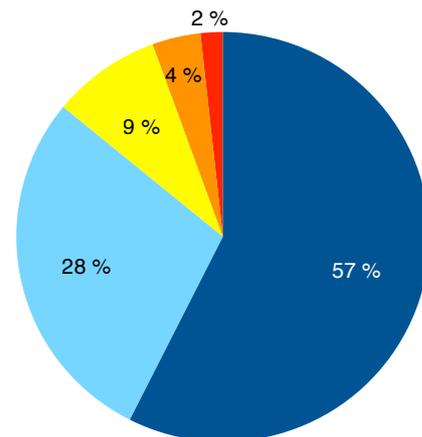
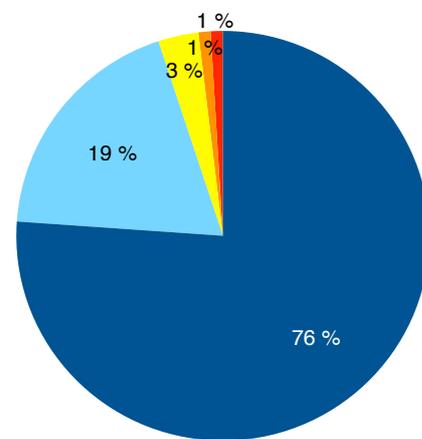
DM	Generelle Nutzung (Einheit N)		
	Unterrichts- vorbereitung	Lehrer- nutzung	Schüler- nutzung
0	50	138	216
bis 25	220	345	334
bis 50	117	76	48
bis 75	112	54	27
bis 100	133	19	7

DM	Tatsächliche Nutzung (Einheit N)		
	Anwort- möglichkeit	Unterrichts- vorbereitung	Lehrer- nutzung
0 %	137	363	481
bis 25%	224	180	119
bis 50%	113	54	20
bis 75%	98	24	6
bis 100%	60	11	6

DM	Generelle Nutzung (Einheit %)			
	Zugeordnete Häufigkeit	Unterrichts- vorbereitung	Lehrer- nutzung	Schüler- nutzung
nie		7,91 %	21,84 %	34,18 %
selten		34,81 %	54,59 %	52,85 %
manchmal		18,51 %	12,03 %	7,59 %
häufig		17,72 %	8,54 %	4,27 %
immer		21,04 %	3,01 %	1,11 %

DM	Tatsächliche Nutzung (Einheit %)			
	Zugeordnete Häufigkeit	Unterrichts- vorbereitung	Lehrer- nutzung	Schüler- nutzung
nie		21,68 %	57,44 %	76,11 %
selten		35,44 %	28,48 %	18,83 %
manchmal		17,88 %	8,54 %	3,16 %
häufig		15,51 %	3,8 %	0,95 %
immer		9,49 %	1,74 %	0,95 %

Diagramme 5: generelle und tatsächliche Mediennutzung (digitale Medien)

**Generelle Nutzung****Unterrichtsvorbereitung****Tatsächliche Nutzung****Lehrernutzung****Schülernutzung**

● nie    ● selten    ● manchmal    ● häufig    ● immer

## 6. Vergleich der Nutzungsarten

Tabelle 6a) / Diagramme 6a): Vergleich Unterrichtsvorbereitung

Insgesamt Unterrichtsvorbereitung	analoge Medien	audiovisuelle Medien	digitale Medien
nie	2,06 %	4,83 %	14,79 %
selten	9,1 %	26,03 %	35,13 %
manchmal	14,95 %	23,26 %	18,2 %
häufig	29,03 %	27,45 %	16,61 %
immer	44,86 %	18,43 %	15,27 %

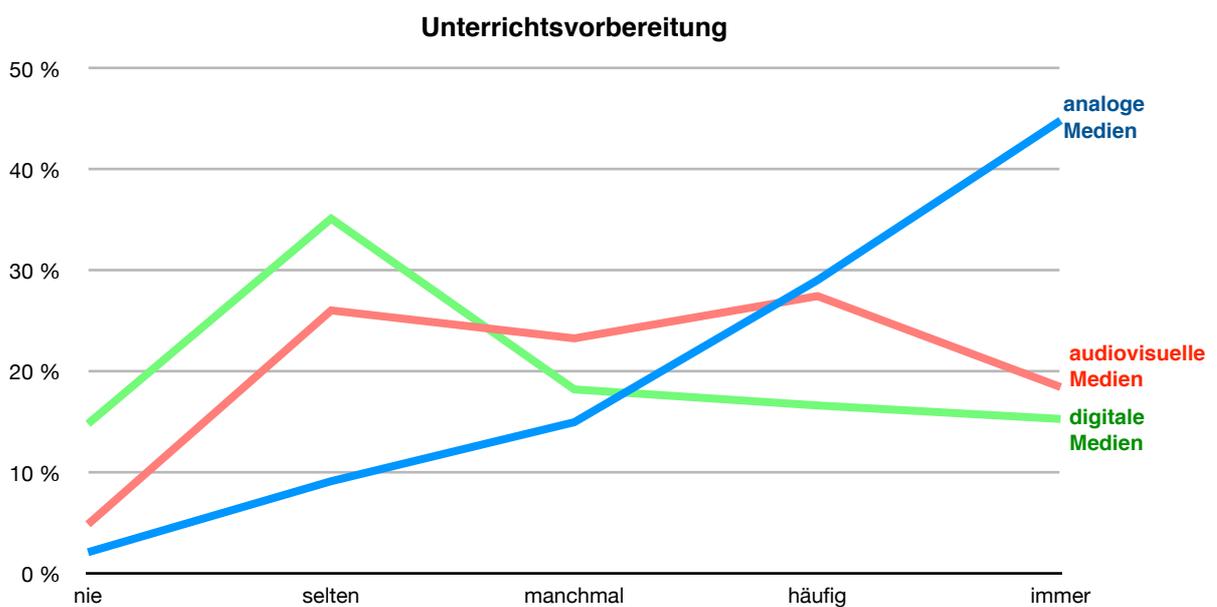
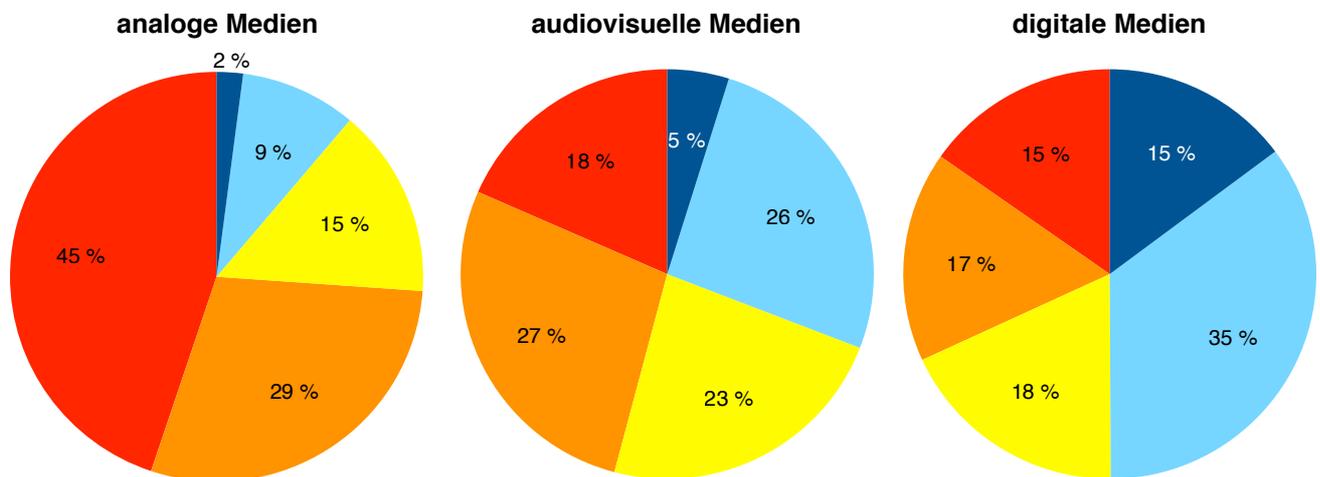


Tabelle 6b/ Diagramme 6b): Vergleich Lehrernutzung

Insgesamt Lehrernutzung	analoge Medien	audiovisuelle Medien	digitale Medien
nie	4,27 %	1,58 %	39,64 %
selten	16,77 %	10,68 %	41,53 %
manchmal	21,76 %	20,41 %	10,28 %
häufig	31,49 %	32,04 %	6,17 %
immer	25,71 %	35,28 %	2,37 %

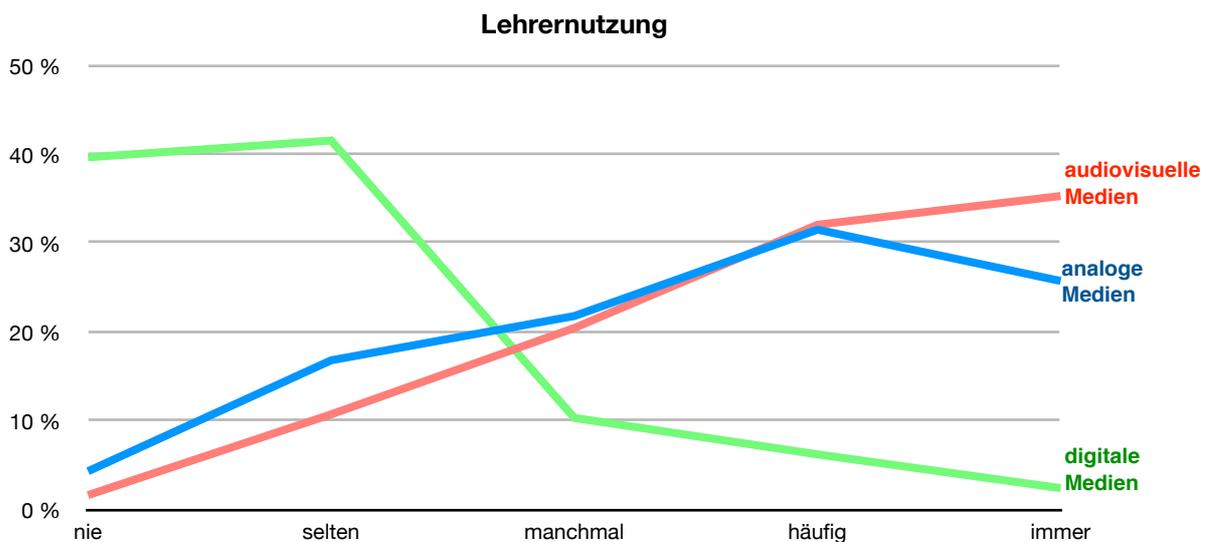
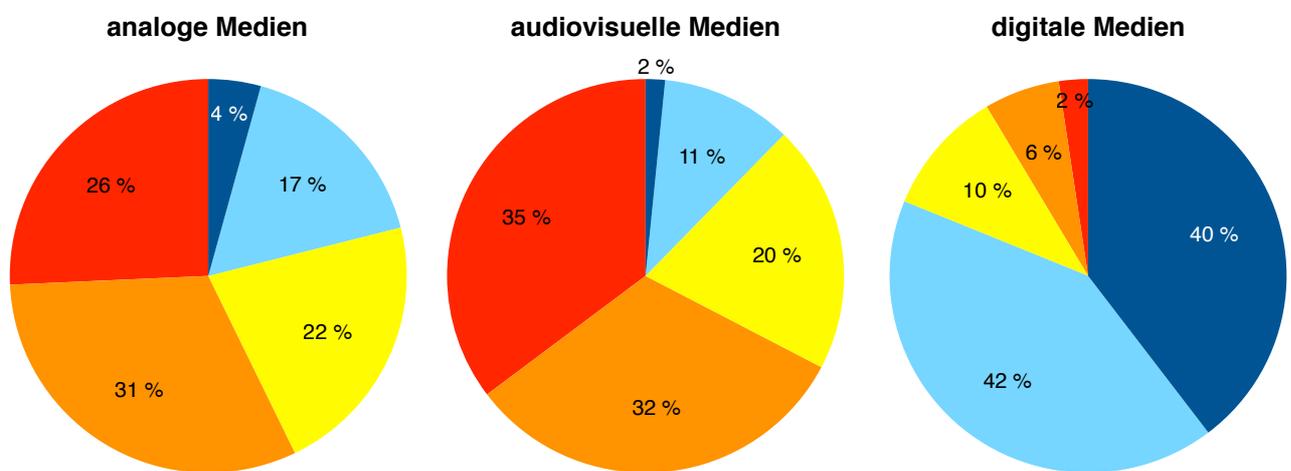
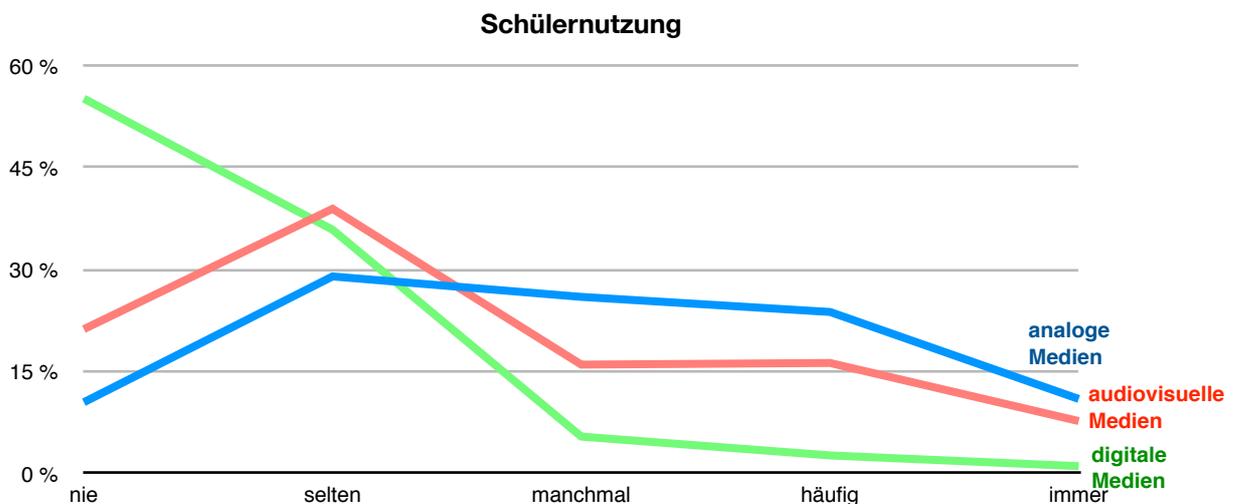
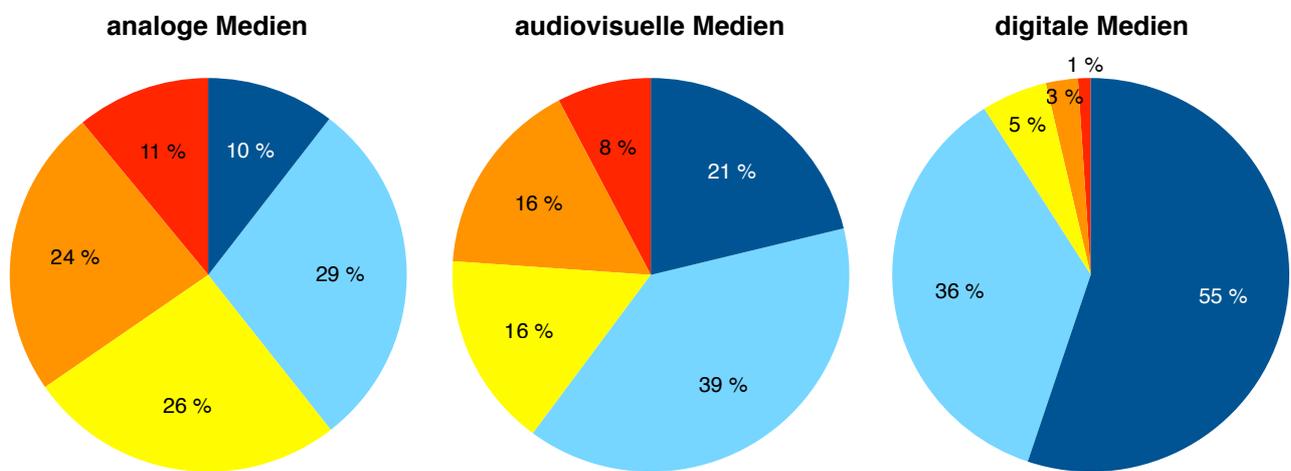


Tabelle 6c)/Diagramme 6c): Vergleich Schülernutzung

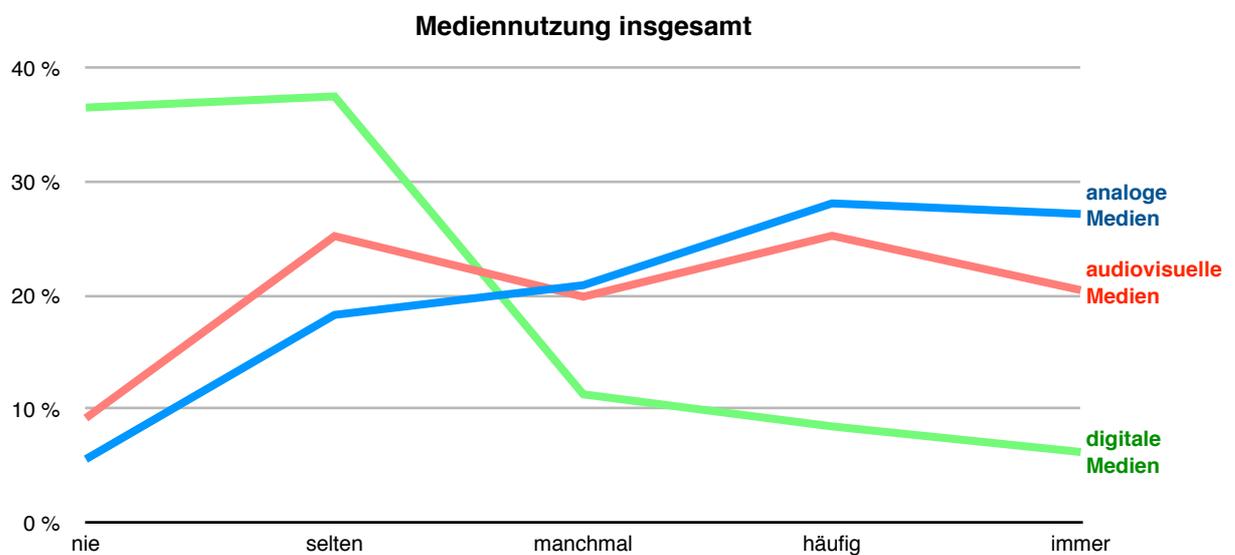
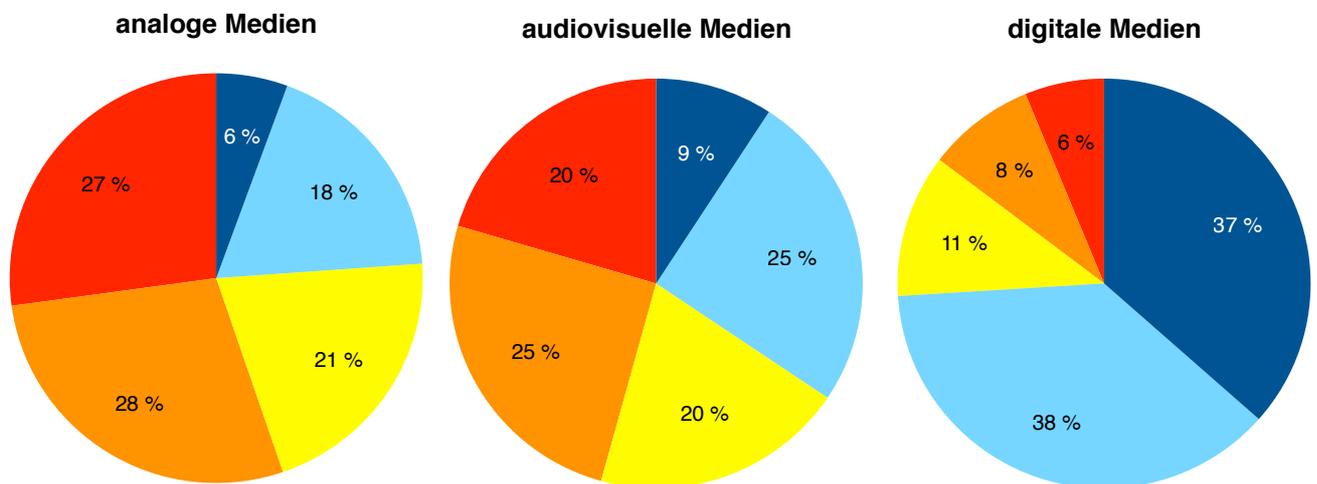
Insgesamt Schülernutzung	analoge Medien	audiovisuelle Medien	digitale Medien
nie	10,44 %	21,2 %	55,14 %
selten	28,96 %	38,92 %	35,84 %
manchmal	25,95 %	15,98 %	5,38 %
häufig	23,73 %	16,22 %	2,61 %
immer	10,92 %	7,67 %	1,03 %



## 7. Mediennutzung insgesamt

Tabelle 7/ Diagramme 7: Vergleich Medienarten insgesamt

Medien- nutzung insgesamt	analoge Medien	audiovisuelle Medien	digitale Medien
nie	5,59 %	9,2 %	36,52 %
selten	18,28 %	25,21 %	37,5 %
manchmal	20,89 %	19,88 %	11,29 %
häufig	28,09 %	25,24 %	8,47 %
immer	27,16 %	20,46 %	6,22 %



## 8. Spezielle Mediennutzung

Tabelle 8a)/ Diagramm 8a): spezielle Nutzung analoger Medien

AM	Musiklehrbuch	Liederbuch	Themenhefte	Musik-Zeitschriften	Sonstige
Anzahl N	484	547	337	386	114
Prozent %	76,58 %	86,55 %	53,32 %	61,08 %	18,04 %

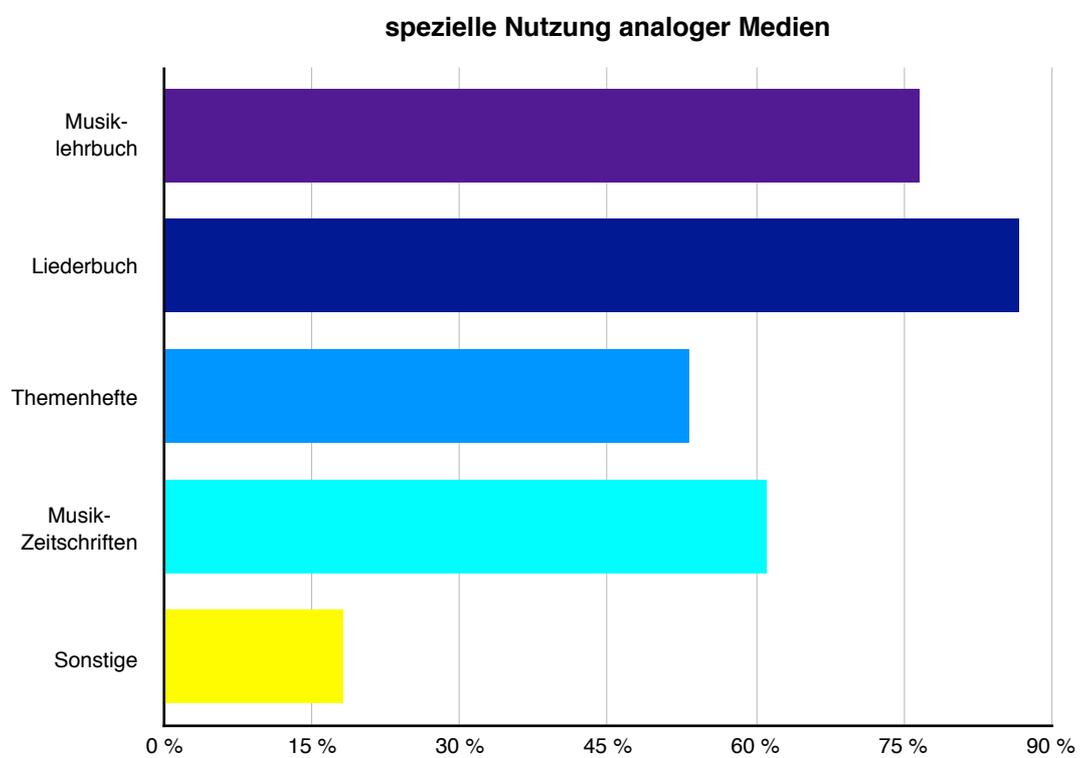


Tabelle 8b)/ Diagramm 8b): spezielle Nutzung audiovisueller Medien

AVM	CD-Player/ Stereoanlage	Videorecorder	Videokamera	Aufnahmegerät	Sonstige
Anzahl N	630	86	34	170	40
Prozent %	99,68 %	13,61 %	5,38 %	26,90 %	6,33 %

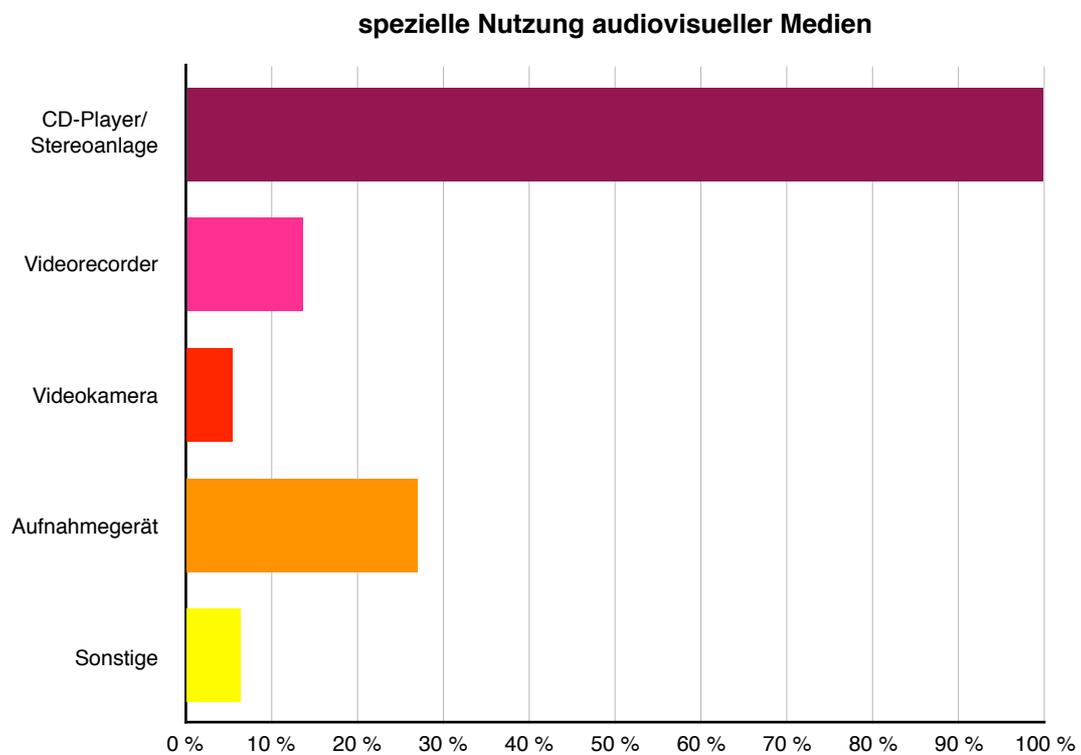
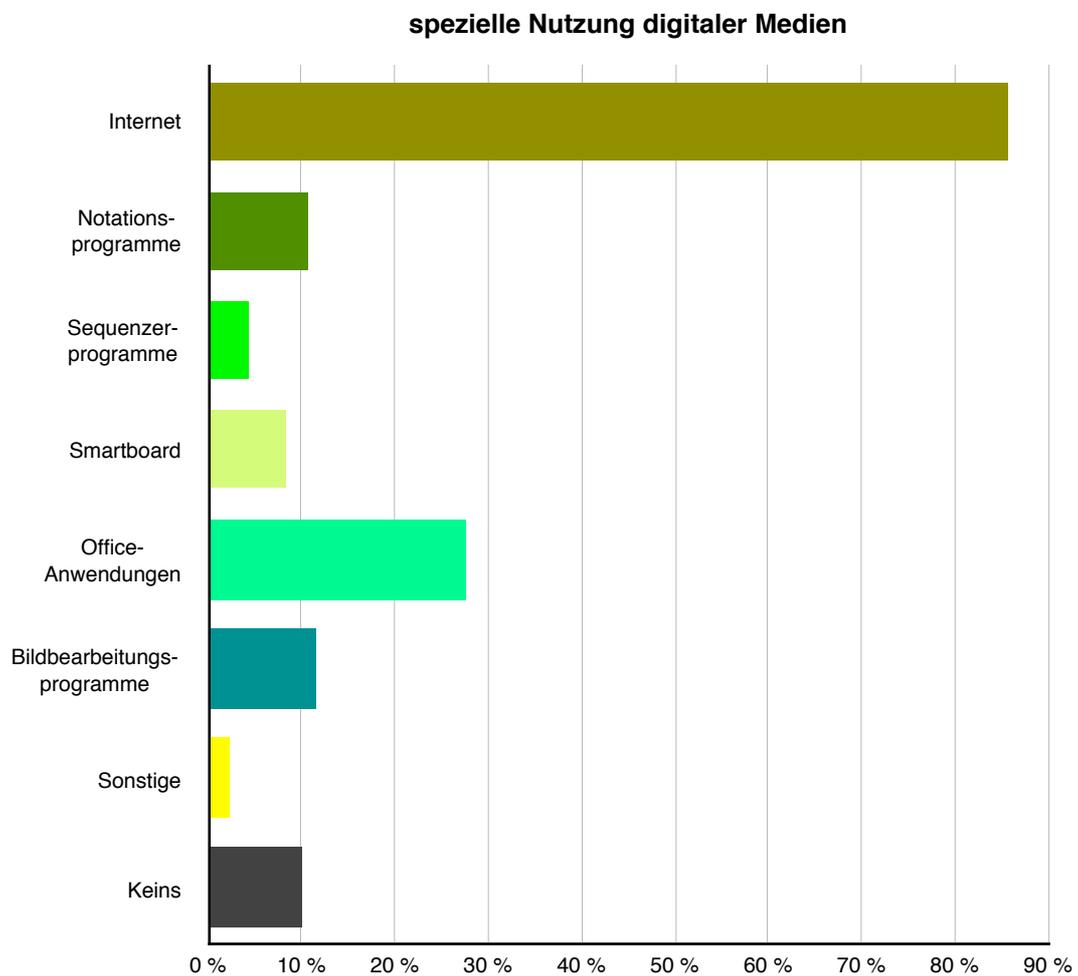


Tabelle 8c)/ Diagramm 8c): spezielle Nutzung digitaler Medien

DM	Internet	Notations- programme	Sequenz- programme	Smartboard	Office- Anwendungen	Bildbearbeitungs- programme	Sonstige	Keins
Anzahl N	541	67	27	53	174	72	14	63
Prozent %	85,60 %	10,60 %	4,27 %	8,39 %	27,53 %	11,39 %	2,22 %	9,97 %



## 9. Faktorenanalyse

Tabelle 9: Faktorenanalyse der Medienarten

Faktor 1: Digitale Medien

Faktor 2: Analoge Medien

Faktor 3: Audiovisuelle Medien

Faktor 4: Fehlladungen

### Rotierte Komponentenmatrix\*

	Komponente			
	1	2	3	4
AMUntvor	-,044	,664	,281	-,232
AMUnterr	,043	,799	,066	,047
AMSuS	,094	,739	-,001	,353
tatAMUntvor	-,079	,682	,308	-,258
tatAMUnterr	-,005	,866	,104	-,010
tatAMSuS	,030	,764	-,004	,329
AVMUntvor	,088	,055	,699	,223
AVM Unterr	,081	,124	,765	,143
AVMSuS	,167	,072	,336	,763
tatAVMUntvor	,093	,124	,771	,037
tatAVMUnterr	,040	,163	,761	,076
tatAVMSuS	,111	,047	,379	,723
DMUntvor	,765	-,049	,220	-,290
DMUnterr	,839	-,020	,008	,209
DMSuS	,730	,028	-,030	,466
tatDMUntvor	,727	,010	,316	-,315
tatDMUnterr	,814	,036	,049	,151
tatDMSuS	,705	,065	-,032	,436

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

## 10. Mediennutzung – Musikalische Ausbildung

Tabelle 10: Einfluss der musikalischen Ausbildung auf die Mediennutzung

### Nichtparametrische Tests

#### Übersicht über Hypothesentest

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von REGER factor score 1 for analysis 1 ist über Kategorien von MusAusbildung gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,815	Nullhypothese behalten
2	Die Verteilung von REGER factor score 2 for analysis 1 ist über Kategorien von MusAusbildung gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,542	Nullhypothese behalten
3	Die Verteilung von REGER factor score 3 for analysis 1 ist über Kategorien von MusAusbildung gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,201	Nullhypothese behalten

Asymptotische Signifikanten werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist ,05.

## 11. Mediennutzung – Erfahrung

Tabelle 11: Einfluss der Unterrichtserfahrung auf die Mediennutzung

### Nichtparametrische Tests

#### Übersicht über Hypothesentest

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von REGER factor score 1 for analysis 1 ist über Kategorien von Erfahrung gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,048	Nullhypothese ablehnen
2	Die Verteilung von REGER factor score 2 for analysis 1 ist über Kategorien von Erfahrung gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,023	Nullhypothese ablehnen
3	Die Verteilung von REGER factor score 3 for analysis 1 ist über Kategorien von Erfahrung gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,003	Nullhypothese ablehnen

Asymptotische Signifikanten werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist ,05.

## 12. Erfahrung – Motivation

Tabelle 12: Einfluss der Unterrichtserfahrung auf die Motivation

ONEWAY deskriptive Statistiken									
		N	Mittelwert	Standard abweichung	Standard fehler	95%-Konfidenzintervall für den Mittelwert		Minimum	Maximum
						Untergrenze	Obergrenze		
<b>Mot_Summe</b>	<b>1</b>	10	94,2000	19,04848	6,02366	80,5735	107,8265	66,00	126,00
	<b>2</b>	90	86,9556	21,03657	2,21745	82,5495	91,3616	48,00	192,00
	<b>3</b>	115	78,4261	16,10822	1,50210	75,4504	81,4017	50,00	130,00
	<b>Gesamt</b>	215	82,7302	19,00373	1,29604	80,1756	85,2849	48,00	192,00
<b>Exumk_Summe</b>	<b>1</b>	10	27,0000	7,24185	2,29008	21,8195	32,1805	16,00	37,00
	<b>2</b>	97	24,4639	6,33124	,64284	23,1879	25,7399	12,00	43,00
	<b>3</b>	134	22,1791	5,95453	,51439	21,1617	23,1966	13,00	46,00
	<b>Gesamt</b>	241	23,2988	6,28241	,40469	22,5016	24,0959	12,00	46,00
<b>SW_Summe</b>	<b>1</b>	10	22,4000	4,22164	1,33500	19,3800	25,4200	16,00	29,00
	<b>2</b>	99	19,7172	6,59938	,66326	18,4009	21,0334	12,00	60,00
	<b>3</b>	129	17,2946	4,61046	,40593	16,4914	18,0978	12,00	33,00
	<b>Gesamt</b>	238	18,5168	5,67600	,36792	17,7920	19,2416	12,00	60,00
<b>KÜ_Summe</b>	<b>1</b>	10	23,8000	4,70933	1,48922	20,4311	27,1689	17,00	33,00
	<b>2</b>	102	23,2157	6,29573	,62337	21,9791	24,4523	12,00	60,00
	<b>3</b>	133	20,2632	4,89108	,42411	19,4242	21,1021	12,00	35,00
	<b>Gesamt</b>	245	21,0367	5,69464	,36382	20,9201	22,3534	12,00	60,00
<b>ZO_Summe</b>	<b>1</b>	10	21,0000	6,76593	2,13957	16,1599	25,8401	12,00	37,00
	<b>2</b>	101	19,9505	6,25200	,62210	18,7163	21,1847	12,00	60,00
	<b>3</b>	137	19,2044	5,23582	,44733	18,3198	20,0890	12,00	33,00
	<b>Gesamt</b>	248	19,5806	5,72741	,36369	18,8643	20,2970	12,00	60,00

### 13. Lineare Regression: Motivation – Mediennutzung

Tabellen 13a): Motivation – Faktor 1: Digitale Medien (lineare Regression)

#### Modellzusammenfassung

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Änderungsstatistiken				
					Änderung in R-Quadrat	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F
1	,144	,021	,013	,98260018	,021	2,721	4	511	,029

a. Einflussvariablen: (Konstante), ZO\_Summe, Exumk\_Summe, SW\_Summe, KÜ\_Summe

#### ANOVA<sup>a</sup>

Modell		Quadrat summe	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	10,510	4	2,627	2,721	,029
	Nicht standardisierte Residuen	493,372	511	,966		
	Gesamt	503,882	515			

a. Abhängige Variable: REGER factor score 1 for analysis 1

b. Einflussvariablen: (Konstante), ZO\_Summe, Exumk\_Summe, SW\_Summe, KÜ\_Summe

#### Koeffizienten<sup>a</sup>

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig
		Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,356	,209		1,702	,089
	Exuml_Summe	-,014	,008	-,100	-1,811	,071
	SW_Summe	,015	,010	,128	1,527	,127
	KÜ_Summe	,008	,013	,053	,626	,531
	ZO_Summe	-,025	,009	-,158	-2,833	,005

a. Abhängige Variable: REGER factor score 1 for analysis 1

Tabellen 13b): Motivation – Faktor 2: Analoge Medien (lineare Regression)

## Modellzusammenfassung

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Änderungsstatistiken				
					Änderung in R-Quadrat	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F
1	,140	,020	,012	,96087975	,020	2,557	4	511	,038

a. Einflußvariablen: (Konstante), ZO\_Summe, Exumk\_Summe, SW\_Summe, KÜ\_Summe

ANOVA<sup>a</sup>

Modell		Quadrat summe	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	9,444	4	2,361	2,557	,038
	Nicht standardisierte Residuen	471,801	511	,923		
	Gesamt	481,245	515			

a. Abhängige Variable: REGER factor score 2 for analysis 1

b. Einflußvariablen: (Konstante), ZO\_Summe, Exumk\_Summe, SW\_Summe, KÜ\_Summe

Koeffizienten<sup>a</sup>

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig
		Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,480	,205		2,342	,020
	Exuml_Summe	-,005	,008	-,037	-,671	,502
	SW_Summe	,013	,009	,117	-1,392	,165
	KÜ_Summe	,001	,013	,008	,099	,921
	ZO_Summe	-,001	,009	-,009	-,164	,870

a. Abhängige Variable: REGER factor score 2 for analysis 1

Tabellen 13c): Motivation – Faktor 3: Audiovisuelle Medien (lineare Regression)

## Modellzusammenfassung

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Änderungsstatistiken				
					Änderung in R-Quadrat	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F
1	,130	,017	,009	1,00334106	,017	2,184	4	511	,070

a. Einflußvariablen: (Konstante), ZO\_Summe, Exumk\_Summe, SW\_Summe, KÜ\_Summe

ANOVA<sup>a</sup>

Modell		Quadrat summe	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	8,793	4	2,198	2,184	,070
	Nicht standardisierte Residuen	514,420	511	1,007		
	Gesamt	523,213	515			

a. Abhängige Variable: REGER factor score 3 for analysis 1

b. Einflußvariablen: (Konstante), ZO\_Summe, Exumk\_Summe, SW\_Summe, KÜ\_Summe

Koeffizienten<sup>a</sup>

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig
		Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	,481	,214		2,247	,025
	ExumI_Summe	,003	,008	,018	,381	,750
	SW_Summe	,013	,010	,113	1,338	,181
	KÜ_Summe	-,031	,013	-,198	-2,313	,021
	ZO_Summe	-,005	,009	-,031	-,546	,585

a. Abhängige Variable: REGER factor score 3 for analysis 1

## 14. T-Test: Motivation – Schülernutzung

Tabellen 14a): Motivation – Schülernutzung: analoge Medien (T-Test)

### Gruppenstatistiken

tatAMSuS		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Mot_Summe	>=3	250	91,4920	23,64314	1,49532
	< 3	266	97,1579	23,35044	1,43171

### Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Mot_Summe	Varianzen sind gleich	,027	,870	-2,738	514	,006	-5,66589	2,06941	-9,73144	-1,50035
	Varianzen sind nicht gleich			-2,737	511,154	,006	-5,66589	2,07021	-9,73307	-1,59672

Tabellen 14b): Motivation – Schülernutzung: audiovisuelle Medien (T-Test)

## Gruppenstatistiken

tatAVMSuS		N	Mittelwert	Standard abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Mot_Summe	>=3	156	92,6731	25,01075	2,00246
	< 3	360	95,1667	23,01640	1,21307

## Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Variansgleichheit		T-Test für Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Mot_Summe	Varianzen sind gleich	,905	,342	-1,101	514	,272	-2,49359	2,26557	-6,94450	-1,95737
	Varianzen sind nicht gleich			-1,065	273,723	,288	-2,49359	2,34124	-7,10271	-2,11553

Tabellen 14c): Motivation – Schülernutzung: digitale Medien (T-Test)

## Gruppenstatistiken

tatDMSuS		N	Mittelwert	Standard abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Mot_Summe	>=3	26	95,6923	29,23391	5,73324
	< 3	490	94,3449	23,34093	1,05444

## Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Variationsgleichheit		T-Test für Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Mot_Summe	Varianzen sind gleich	1,402	,237	,283	514	,777	1,34741	4,76193	-8,00783	10,70265
	Varianzen sind nicht gleich			,231	26,718	,819	1,34741	5,82940	-10,61943	13,31425

## 15. T-Test: Motivation – Lehrernutzung

Tabellen 15a): Motivation – Lehrernutzung: analoge Medien (T-Test)

### Gruppenstatistiken

tatAMUnterr		N	Mittelwert	Standard abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Mot_Summe	>=3	326	93,6519	22,82197	1,19950
	< 3	154	96,2013	25,44901	2,05074

### Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Variationsgleichheit		T-Test für Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Mot_Summe	Varianzen sind gleich	,939	,333	-1,121	514	,263	-2,54936	2,27382	-7,01649	1,91776
	Varianzen sind nicht gleich			-1,073	262,571	,284	-2,54936	2,37578	-7,22737	2,12864

Tabellen 15b): Motivation – Lehrernutzung: audiovisuelle Medien (T-Test)

## Gruppenstatistiken

tatAVMUnterr		N	Mittelwert	Standard abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Mot_Summe	≥3	424	93,9906	24,23867	1,17713
	< 3	92	96,3587	20,66881	2,15487

## Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Variationsgleichheit		T-Test für Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Mot_Summe	Varianzen sind gleich	3,048	,081	-,871	514	,384	-2,36813	2,71960	-7,71102	2,97476
	Varianzen sind nicht gleich			-,964	150,530	,336	-2,36813	2,45543	-7,21968	2,48342

Tabellen 15c): Motivation – Lehrernutzung: digitale Medien (T-Test)

## Gruppenstatistiken

tatDMUnterr		N	Mittelwert	Standard abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Mot_Summe	>=3	72	93,3194	25,10026	2,95809
	< 3	444	94,5901	23,42007	1,11147

## Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Variansgleichheit		T-Test für Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Mot_Summe	Varianzen sind gleich	,220	,639	-,423	514	,673	-1,27065	3,00586	-7,17592	4,63463
	Varianzen sind nicht gleich			-,402	92,168	,689	-1,27065	3,16001	-7,54655	5,00526