

Bläserklasse in der Grundschule

Untersuchungen zu Einstiegsalter, instrumental-didaktischen
Vorgehensweisen und Auswirkungen

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

eines Doktors der Musikpädagogik

des Fachbereichs Musik und Bildende Künste

der

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

vorgelegt von

Frank Elbert

Heimbuchenthal

2017

1. Berichtstatter: gelöscht

2. Berichtstatter: gelöscht

3. Berichtstatter: gelöscht

Tag der mündlichen Prüfung: 17. April 2018

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
Teil A – Theoretischer Teil	10
2. Untersuchungen zum Einstiegsalter	10
2.1. Lern- und entwicklungspsychologische Aspekte	11
2.2. Physiologische Voraussetzungen	16
2.2.1. Zähne	18
2.2.2. Hände	24
2.2.3. Körper	26
3. Lehrplan für die Grundschule in Bayern	27
3.1. Rahmenlehrplan in der Grundschule	27
3.2. Fachlehrplan Musik	30
3.2.1. Dritte Jahrgangsstufe	31
3.2.2. Vierte Jahrgangsstufe	34
3.3. Konsequenzen für den Musikunterricht in der Grundschule	36
4. Verantwortung des Leiters einer Bläserklasse	37
5. Mögliche positive Auswirkungen der Bläserklasse	39
5.1. Freude an der Musik	40
5.2. Soziale Integrität und Gemeinschaftsgefühl	41
5.3. Kompetenzen	42
5.4. Auswirkungen auf andere schulische Leistungen	44
6. Mögliche Grenzen der Bläserklasse	45
Teil B – Empirische Studien	49
7. Auswertung der Teilnahmen und Ergebnisse des Bayerischen Bläserklassenwettbewerbs	55
8. Fragebogenerhebung mit Experten zu Einstiegsalter und instrumental-didaktischen Vorgehensweisen – allgemein und in Bläserklassen	66
8.1. Stellungnahmen zur Bläserklasse im Allgemeinen	68
8.2. Unterrichtsbeginn auf einem Blasinstrument im Alter von 8 Jahren	74
8.3. Von Experten vorgeschlagenes Einstiegsalter auf ihrem Instrument	80
8.4. Voraussetzungen für einen früheren Zeitpunkt	87
8.5. Druck beim Spielen des jeweiligen Instruments auf die Zähne	93
8.6. Spezielle Instrumente für den frühen Einstieg	97
8.7. Umstieg auf normal große Musikinstrumente	99
8.8. Beginn mit einem klingenden f'' bzw. f' bzw. f bzw. F	101
8.9. Vorgesehene instrumental-didaktische Vorgehensweise zur Erschließung des Fünftonraums	106
8.10. Alternative instrumental-didaktische Vorgehensweise	111
8.11. Empfehlung von Einzel- oder Gruppenunterricht neben dem Bläserklassenunterricht	115
8.12. Zusammenfassung	120

9. Untersuchung einer Bläserklasse in Bayern	123
9.1. Hintergrund	125
9.2. Rahmenbedingungen	127
9.3. Evaluationsdesign der Fragebogenuntersuchung – Vergleich zwischen Bläser- klasse und traditionellem Musikunterricht	128
9.3.1. Vorgehensweise	128
9.3.2. Konzipierung der Fragebögen	129
9.3.3. Statistische Methoden	131
9.3.4. Hypothesen	132
9.3.5. Auswertung (mit Schlussfolgerungen)	135
9.3.5.1. Alter	135
9.3.5.2. Hobbys	137
9.3.5.3. Spaß beim Ausprobieren	142
9.3.5.4. Wunschinstrument vs. tatsächliches Instrument	144
9.3.5.5. Weitere Instrumente	145
9.3.5.6. Geschlossene Fragen zum Bläserklassenunterricht in der Grundschule	146
9.3.5.7. Unterrichtsfächer	164
9.3.5.8. Schulische Perspektive	171
9.3.5.9. „Instrumentale“ Perspektive	178
9.3.5.10. Zusammenfassung der Fragebogenauswertung	179
9.4. Schulvergleichstest VERA	182
9.4.1. Schulvergleichstest VERA Jahrgang 2009/10	183
9.4.1.1. Testbereich Deutsch	184
9.4.1.2. Testbereich Mathematik	187
9.4.2. Schulvergleichstest VERA Jahrgang 2015/16	190
9.4.2.1. Testbereich Deutsch	190
9.4.2.2. Testbereich Mathematik	192
9.4.3. Zusammenfassung	192
9.5. Fehltage der Schülerinnen und Schüler	194
9.6. Interviews mit Leiterin, Schulleitung und Ehemaligen	201
9.6.1. Interviews mit der Leiterin der Bläserklasse	203
9.6.2. Interviews mit der Schulleitung der Grundschule	210
9.6.3. Interviews mit den Ehemaligen	213
9.6.3.1. Interviews mit noch aktiven Bläserklassenkindern	214
9.6.3.2. Interviews mit Abbrechern nach der Bläserklassenausbildung	221
10. Zusammenfassung und Fazit	225
11. Literaturverzeichnis	241
12. Abbildungsverzeichnis	247
13. Tabellenverzeichnis	250
14. Anhang	253

1. Einleitung

Klassenmusizieren mit Blasinstrumenten ist für viele Schulen kein Neuland mehr. Die aus den USA stammende Methode, bei der Kinder im Klassenverband ein Blasinstrument erlernen, wird hierzulande seit gut 30 Jahren praktiziert und wird immer populärer. Die so genannten Bläserklassen genießen mittlerweile eine hohe Akzeptanz in der Bevölkerung und speziell in den Blasmusikverbänden in ganz Deutschland. Mit dem Thema Bläserklasse beschäftige ich mich schon seit vielen Jahren durch meine Tätigkeiten als Musiklehrer am Gymnasium, als Lehrbeauftragter an der Hochschule für Musik Würzburg sowie an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Im Laufe der Zeit kamen durch die Diskussion mit Kollegen¹ und Studierenden immer wieder neue Fragen auf, die sich zunächst gar nicht auf das System Bläserklasse bezogen. Die anregenden Gespräche zu Fragen wie welche psychischen und physischen Voraussetzungen gegeben sein müssen, um ein Blasinstrument zu erlernen oder welche außermusikalischen Effekte das aktive Musizieren auf die Schülerinnen und Schüler haben kann oder haben könnte, bewegten mich dazu, die Ergebnisse der Diskussionen mit meinen Interessen für Bläserklassen zu verknüpfen und in der vorliegenden Arbeit zusammen zu führen.

Die dadurch neu entstandene Fragestellung war, ob es prinzipiell sinnvoll ist, bereits im Grundschulalter mit einer Bläserklassenausbildung zu beginnen. Dass es Bläserklassen im Grundschulbereich gibt, war mir durch meine Ehrenämter im Blasmusikbereich bewusst. Als Verbandsdirigent und Beauftragter für Bläserklassen im Blasmusikverband Vorspessart e. V. bekam ich die aktuellen Entwicklungen und Bestrebungen bereits im Grundschulbereich Bläserklassen zu initiieren unmittelbar mit. Aber es gab damals und es gibt noch heute eine Reihe von Fragen zu diesem Thema. Kann man Bläserklassen ab der 3. Jahrgangsstufe ohne Bedenken einrichten; sind alle Voraussetzungen für 8-jährige zur Genüge erfüllt? Auf welche Dinge sollte man sonst noch achten? Warum geht man erst seit Kurzem dazu über Bläserklassen in der Grundschule anzubieten und nicht wie vorher erst in der weiterführenden Schule? Unterscheiden sich Bläserklassen in der 3./4. Klasse gravierend von den Bläserklassen in der 5. und 6. Jahrgangsstufe, was die Leistungsfähigkeit angeht? Liefern Bläserklassen in der örtlichen Grundschule opportuner Weise nur Nachwuchs für den

¹ Im Interesse einer besseren Lesbarkeit wird nicht ausdrücklich in geschlechtsspezifischen Personenbezeichnungen differenziert und auf die Nennung beider Formen verzichtet. Die gewählte männliche Form schließt eine adäquate weibliche Form gleichberechtigt ein.
Bortzetal.ÉS.²

ortsansässigen Musikverein oder gibt es weitere Gründe Kinder in der Grundschule bereits die Möglichkeit zu geben mit Instrumenten umzugehen? Warum soll die Ausbildung an einer allgemeinbildenden Schule und nicht im Musikverein bzw. an einer Musikschule stattfinden?

Um einen Zugang zur Musik zu erhalten und um Freude an der Musik zu vermitteln, wurden Musikschulen eingerichtet, die für junge und ältere Menschen gleichermaßen zugänglich sind. Sie haben einen Bildungsauftrag² und sind fester kultureller Bestandteil der meisten Städte und vieler Gemeinden. Doch häufig wird dabei vergessen, dass die Musikschulen nicht von allen Menschen automatisch besucht werden können. Oft sind die Institutionen jenen vorbehalten, die es sich leisten können, sich musikalisch zu bilden und aktiv zu betätigen.³ Ein gravierender Nachteil, der dazu führt, dass nur diejenigen, die über das nötige Geld bzw. über die erforderliche Zeit verfügen, aktiv in das Musikgeschehen eingreifen und somit einen intensiveren Zugang zur und Umgang mit Musik erleben können. Den anderen Menschen bleibt lediglich das passive und damit einseitige Erleben von Musik als Musikrezipienten.

Eine Einrichtung, die dafür Sorge tragen könnte schon sehr früh mit der musikalischen Breitenbildung im Sinne des aktiven Musizierens zu beginnen, ist die allgemeinbildende Schule⁴, da diese Bildungsstätte im Gegensatz zur Musikschule aufgrund der Schulpflicht alle jungen Menschen erreicht und das in einem Alter, „in dem Weichen für die späteren Möglichkeiten, musikalisch lebenslang zu lernen, noch nicht gestellt sind.“⁵ Deswegen muss speziell Kindern die Chance eröffnet werden, „Liebe zur Musik zu entwickeln. Kinder brauchen die persönliche Freiheit, Musik zu machen und sich spontan emotional mit Musik ausdrücken zu können.“⁶

In Zeiten von Schulleistungsuntersuchungen der OECD wie etwa der Pisa-Studien („Programme for International Student Assessment“ für 15-Jährige), der Vergleichsarbeiten in der Schule (VERA) oder der beiden von der internationalen Forscherorganisation IEA („International Association for the Evaluation of Educational Achievement“) durchgeführten Erhebungen IGLU („Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“) und TIMSS („Trends in Mathematics and Science Study“), deren Auswertungen den Schülern in Deutschland regelmäßig schwache Leistungen attestieren und den Ruf nach Verbesserungen im Schulsystem immer lauter werden lassen, kommt die Aussage Bruhns, „dass Musik

² vgl. Verband Deutscher Musikschulen, <http://www.musikschulen.de/musikschulen/index.html>, eingesehen am 13.06.2016

³ vgl. Bruhn 1998, S. 209

⁴ vgl. Fuchs 2006a, S. 1

⁵ Niermann und Wimmer 2004, S. 59

⁶ Bruhn 2002, S. 313

lernfördernde Wirkungen hat: zum einen durch *Entspannung*, zum andern durch die *Schärfung der Wahrnehmung*⁷ vielen recht. Die praktische musikalische Tätigkeit lässt nachweislich neuronale Vernetzungen entstehen und besitzt, wie Gembris in seinem Lehrbuch ausführt, „einen günstigen Einfluss auf Sprachleistungen, auf Lese- und Rechtschreibfähigkeiten, auf die Entwicklung der Intelligenz und Kreativität, aber auch auf den emotionalen und sozialen Bereich.“⁸ Diese außermusikalischen Effekte von Musik werden aber auch in aktuelleren Untersuchungen (vgl. Schellenberg 2015) bestätigt und um den Aspekt des positiven Einflusses aktiver Musikausübung auf die Entwicklung der Persönlichkeit ergänzt.⁹

Neben den positiven kognitiven und emotionalen Transfereffekten stellen sowohl Schellenberg als auch Bruhn die sozialen in den Mittelpunkt, die sich beim gemeinsamen aktiven Musizieren einstellen. Die Konkurrenz oder Wettbewerbssituation ist nicht, wie beispielsweise im Sport, vorhanden und das musikalische Handeln Antriebsfeder für Kommunikation und Teamwork und dient dem musikalischen und sozialen Lernen.¹⁰ Jeder Einzelne muss dabei sein Können in den Dienst der Gemeinschaft stellen, Rücksicht üben, Hilfe leisten und mit allen anderen zusammenarbeiten. Die Auswirkungen des aktiven Musizierens sind umfassend untersucht und durchweg positiv. Für jeden Einzelnen und für die gesamte Bevölkerung sind derartige Folgen wünschenswert, da man durch das Musizieren die Grundlagen der Gesellschaft besser versteht und verinnerlicht.¹¹ „Wichtig ist auch, dass die Musik ein zeitintensives Hobby darstellt, wodurch die Kinder schon im frühen Alter eine sinnvolle Beschäftigung in ihrer Freizeit haben, die den Intellekt fördert und innerhalb derer sie schon früh lernen, Verantwortung zu übernehmen.“¹²

Solche und ähnliche Aspekte haben mich motiviert, intensiver in die Thematik einzusteigen und Untersuchungen anzustellen, die den Verantwortlichen von Schulen, Musikvereinen und Musikschulen bei ihrer Entscheidungsfindung, ob und v. a. wann es sinnvoll ist eine Bläserklasse zu gründen, helfen sollen. Meine größtenteils guten Erfahrungen mit Bläserklassen bestimmen auch meine positive Grundhaltung diesem Konzept gegenüber. Es geht mir allerdings nicht darum nur die positiven Wirkungen affirmativ herauszustellen oder gar die negativen zu vernachlässigen, um ein möglichst gutes Licht auf die Bläserklassen

⁷ Ibid., S. 363

⁸ Gembris 1998, S. 304

⁹ vgl. McPherson 2016, S. 168

¹⁰ vgl. Bruhn 2002, S. 364

¹¹ vgl. Bruhn 1998, S. 333

¹² "Jedem Kind ein Instrument: Das Musikprojekt aus Nordrhein-Westfalen jetzt auch in Bayern," *Bayerische Blasmusik* 59, no. 9 (2008), S. 11

zu werfen. Es sollen alle Gesichtspunkte betrachtet und abgewogen werden. Dabei werden auch Erfahrungen, die im Ursprungsland USA gesammelt wurden, in dieser Arbeit berücksichtigt und kritisch hinterfragt. Inwieweit die dort gemachten Erkenntnisse auf hiesige Bedingungen wie Gesellschaft und Schulsystem übertragbar sein können, muss überprüft werden. Während die amerikanischen Forschungen das Einrichten einer Bläserklasse vorwiegend für die 5. bzw. 6. oder gar 7. Klasse vorsehen¹³, wird in der vorliegenden Untersuchung eruiert, ob bereits in der 3. Klasse mit der Ausbildung auf einem Blasinstrument – sowohl im Einzelunterricht als auch im Klassenverband – begonnen werden kann.

Um dieser und weiteren Fragen nachzugehen, sind eine Aufarbeitung der bisherigen Kenntnisse als auch Forschungen im Feld nötig. Die Vorgehensweise und Gliederung der Arbeit soll anhand von Abbildung 1 genauer erläutert werden. Die vorliegende Arbeit ist in zwei Teile gegliedert, die durch eine Überleitung miteinander verknüpft sind. In Teil A werden neben den lern- und entwicklungspsychologischen die physiologischen Voraussetzungen, die zur Teilnahme an Bläserklassen notwendig sind, beleuchtet (Kap. 2.1 und 2.2). Ferner wird der für die Grundschule in Bayern ausschlaggebende Lehrplan vorgestellt und erörtert, inwieweit dessen Inhalte durch den Bläserklassenunterricht überhaupt abgedeckt werden können bzw. zu ergänzen sind (Kap. 3) und welche Verantwortung dabei dem Leiter einer Bläserklasse zuteil wird (Kap. 4). In diesem Zusammenhang werden die in der Literatur bekannten positiven Auswirkungen (Kap. 5) und die möglichen Grenzen von Bläserklassenunterricht (Kap. 6) dargestellt. Die kurz umrissenen theoretischen Studien bilden die Basis für den empirischen Teil, der das Thema Bläserklasse aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet. Durch die lange Zeitspanne der Untersuchungen (2008 bis 2017), die ich berufsbegleitend getätigt habe, konnten viele Daten gesammelt und ausgewertet werden.

Zunächst werden die Ergebnisse des jährlich stattfindenden Bläserklassenwettbewerbs des Bayerischen Blasmusikverbands betrachtet (Kap. 7). Dabei wird die Anzahl der Teilnahmen aller Schularten und deren erzielte Ergebnisse in Beziehung gesetzt, um herauszufinden, wie konkurrenzfähig Bläserklassen aus Grundschulen gegenüber denen aus den weiterführenden Schulen sind.

Eine Fragebogen-Studie, die mit insgesamt 105 Professoren, Fachmethodikdozenten an Hoch- und Berufsfachschulen sowie erfahrenen Lehrkräften im Instrumentalbereich durchgeführt wurde, erkundet das von ihnen empfohlene Einstiegsalter auf dem von ihnen

¹³ vgl. Delzell und Doerksen 1998, S. 19

unterrichteten Instrument. Dabei werden sowohl physische als auch psychische Aspekte betrachtet, die als Voraussetzung für das Instrumentalspiel aus Sicht der Experten vorhanden sein müssen. Ob im Alter von 8 Jahren diese größtenteils gegeben sind, so dass einem Einstieg in der 3. Klasse nichts entgegen spricht, wird in Kap. 8.1 bis 8.5 erörtert. Die Instrumentenindustrie stellt Instrumente für den frühen Beginn zur Verfügung. Der Umstieg auf normal große Instrumente bereitet den Kindern keine Schwierigkeiten (Kap. 8.6 und 8.7). Die instrumental-didaktische Vorgehensweise der bekanntesten und weltweit häufigsten verwendeten Bläserklassenmethode „Essential Elements“¹⁴ führt bei einzelnen Instrumenten zu Problemen. Die Experten schlugen dazu Alternativen zum Einstiegston und dem weiteren Vorgehen vor (Kap. 8.8 bis 8.10). Außerdem wurden die Experten gefragt, ob sie neben dem Bläserklassenunterricht Einzel- oder Gruppenunterricht als sinnvoller erachten (Kap. 8.11).

In einer sich anschließenden umfangreichen Feldstudie (Kap. 9) wurden zwei Jahrgänge einer bayerischen Grundschul-Bläserklasse mit Klassen, die den traditionellen Musikunterricht wahrnehmen, mittels eines Fragebogens verglichen. Zu Beginn des Kapitels werden die Hintergründe, die zur Einrichtung dieser Bläserklasse führten, vorgestellt (Kap. 9.1). Die vor Ort gegebenen Bedingungen (Kap. 9.2) bildeten den Rahmen für die Kooperation zwischen den beteiligten Musikvereinen und der Grundschule. Das Evaluationsdesign der Fragebogenuntersuchung wird mit der Struktur des Fragebogens, den verwendeten statistischen Methoden und den Hypothesen (Kap. 9.3) dargestellt. Um die in der Literatur prognostizierten kognitiven Transfer-Effekte (vgl. Kap. 5) für musizierende Kinder zu verifizieren, wurde überprüft, ob der Anteil der Kinder, der auf ein Gymnasium geht, in einer Bläserklasse höher ist als in anderen Klassen. Dazu wurden die Übertrittsempfehlungen, die die Grundschule ausstellt, untersucht (Kap. 9.3.5.8). Außerdem wurde der Schulvergleichstest VERA herangezogen und die erzielten Ergebnisse mit den Nichtbläserklassen verglichen (Kap. 9.4). Ein Vorteil von VERA ist, dass man die in dem Test erreichten Kompetenzstufen mit Klassen aus ganz Bayern vergleichen und so Rückschlüsse auf die eigene Schule ziehen kann. Bei der Analyse der Fehltag wurde untersucht, ob die Kinder der Bläserklassen weniger in der Schule fehlen als ihre Klassenkameraden (Kap. 9.5). Im Untersuchungszeitraum wurden zu bestimmten Zeitpunkten Interviews mit der Leiterin der Bläserklasse und den Rektoren der Schule unternommen, mitunter um die sozialen Auswirkungen von Bläserklassenunterricht auf die Kinder und die musikalischen Fortschritte festzuhalten. Außerdem wurden im Nachhinein Gespräche mit Kindern, die an der Feldstudie teilgenommen und die Bläserklassenausbildung hinter sich

¹⁴ vgl. Hübner 2011, S. 15

hatten, geführt, um direkt von den Betroffenen etwas über die sozialen Begebenheiten in der Bläserklasse und die weitere musikalische Entwicklung der Kinder zu erfahren. Dabei wurden sowohl Kinder berücksichtigt, die nach der Bläserklassenausbildung weiter musiziert hatten, als auch Kinder, die aufgehört hatten ihr Instrument zu spielen (Kap. 9.6).

Abschließend werden die wichtigsten Erkenntnisse der theoretischen und praktischen Studien noch einmal zusammengefasst und gewürdigt (Kap. 10). Es wird nochmals auf den Wert der einzelnen Untersuchungen und deren praktischen Nutzen eingegangen. Letztlich zeigen sowohl die Erhebungen der Instrumental- und Fachmethodikdozenten als auch die Felduntersuchungen, dass die Einführung der Bläserklasse bereits ab der 3. Jahrgangsstufe sinnvoll ist.

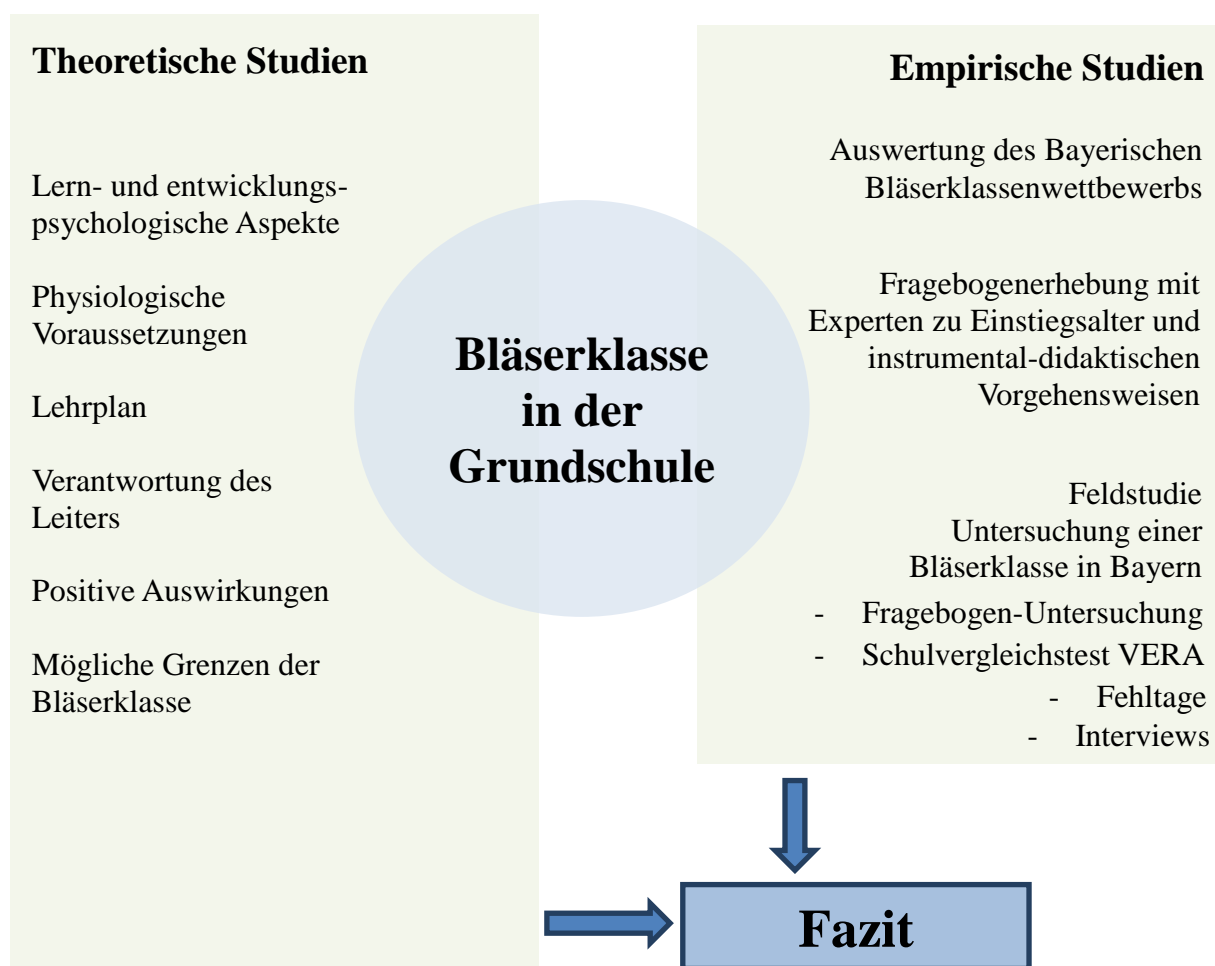


Abb. 1: Gesamtschau

Teil A – Theoretischer Teil

2. Untersuchungen zum Einstiegsalter

Die Recherche nach wissenschaftlichen Studien zum Thema „Klassenmusizieren mit Blasinstrumenten“ ist nicht sonderlich ergiebig. Die meisten Arbeiten (z. B. Bähr, 1996 oder Mauer, 2003) nehmen den Bläserklassenunterricht und die Auswirkungen auf die Schüler in der 5. und 6. Klasse unter die Lupe oder beschäftigen sich mit musiktheoretischen Grundlagen in der Bläserklasse (Kreisel, 2009) und geben keinen Aufschluss darüber, ob die Kinder schon vor der 5. Klasse in der Lage wären ein Blasinstrument im Klassenverband zu lernen. Es lassen sich sowohl im deutsch- als auch im englischsprachigen Raum kaum Untersuchungen finden, die sich intensiv mit dem geeigneten Einstiegsalter oder den für das Blasinstrumentenspiel nötigen Voraussetzungen beschäftigen.

Bei der Diskussion, in welchem Alter die Ausbildung auf einem Instrument begonnen werden sollte, gehen die Meinungen auseinander. Die Entscheidung hängt mitunter davon ab, welche Studien aus welcher Zeit zu Rate gezogen werden und auf welches Instrument man sich bezieht. Dass prinzipiell eine Instrumentalbildung bereits im Alter von etwa drei Jahren möglich ist, beweist die Suzuki-Methode. Das nach ihrem Gründer Shinichi Suzuki benannte Konzept basiert auf Spielen ohne Noten mithilfe der Modell-Methode und führt die Kinder sehr früh an Instrumente wie beispielsweise Geige oder Klavier heran.

Unabhängig vom Alter ist man sich einig, dass alle Kinder von Geburt an eine bestimmte musikalische Begabung mitbringen und sich so früh wie möglich mit Musik beschäftigen sollten, um mit Melodien, Harmonien und Rhythmen vertraut zu werden.¹⁵ „That level changes in accordance with quality of the child’s informal and formal music environment until about age nine. Thus, neither nature nor nurture is solely responsible for a child’s level of music aptitude. Music aptitude is a product of both innate potential and environmental influences.”¹⁶ Dass weder die angeborene Musikalität noch die Erziehung alleine für die musikalische Entwicklung des Kindes ausschlaggebend sind, sondern beide Faktoren im Zusammenspiel mit dem sozialen Umfeld einen entscheidenden Beitrag zum Stellenwert der Musik im Leben des Kindes leisten, birgt Konsequenzen für die musikalische Förderung.

¹⁵ vgl. Gordon 2010, S. 29

¹⁶ Gordon 2010, S. 29

Eine Folgerung wäre, Kinder möglichst früh, konsequent und strukturiert zu fördern, um die Basis für die weitere musikalische Entwicklung zu legen, die laut Gordon bis zum 9. Lebensjahr abgeschlossen sein muss, da die musikalische Begabung auf dem bis dahin erreichten Niveau stagniert und sich nicht wesentlich weiterentwickelt. „Quite clearly, school students best not receive instrumental music instruction using actual music instruments until they are eight or nine years old and have appropriate readiness.“¹⁷ Die entsprechende Bereitschaft ein Instrument zu lernen, die nach Gordon nicht vor dem 8. oder 9. Lebensjahr erreicht werden kann, ist von einer soliden musikalischen Grundbildung abhängig, die durch frühe musikalische Förderung, besser schon im Alter von 5 als mit 6 Jahren, gelegt werden kann.¹⁸

Neben der mentalen Bereitschaft, für die die lern- und entwicklungspsychologischen Aspekte ausschlaggebend sind, müssen für das Erlernen eines Musikinstruments – im Speziellen eines Blasinstruments – die nötigen physiologischen Voraussetzungen gegeben sein.

2.1 Lern- und entwicklungspsychologische Aspekte

Allgemeingültige bzw. generalisierbare Angaben über das geeignete Alter zu machen sind sicherlich schwer oder gar unmöglich, weil viele auf das jeweilige Individuum bezogene Aspekte und die Wahl des zu erlernenden Instruments eine Rolle spielen. Zweifelsohne muss immer der Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes in Betracht gezogen werden. Deshalb sind nur grundsätzliche Aussagen möglich, die auf das einzelne Kind übertragen und auf Richtigkeit überprüft werden müssen.¹⁹

Prinzipiell kann eine musikalisch aktive Auseinandersetzung mit Musik in jedem Alter erfolgen. „Aus anthropologischer Sicht ist die Gestaltungsfreude des Menschen, seine Lust sich immer wieder ausdrücken zu wollen, der Drang nach Eindrücken, die Neugierde, seine Phantasietätigkeit usw. in jedem Lebensalter zu finden. Und genau diese Aspekte sollen den Ausgangspunkt für eine musikalische Beschäftigung darstellen.“²⁰ Allerdings ist sowohl die Neugierde als auch die Bereitschaft und die Offenheit etwas Neues lernen zu wollen unterschiedlich ausgeprägt. Während man Kindern noch nachsagt, sie seien wissbegierig und offen, lassen diese Eigenschaften im Alter nach.²¹ Daher rührt wahrscheinlich auch eine der

¹⁷ Gordon 2010, S. 39

¹⁸ vgl. Gordon und Roske 1986, S. 17

¹⁹ vgl. Lehmann et al., S. 35

²⁰ Busch 2008, S. 39

²¹ vgl. Petrat 2005, S. 63

bekanntesten Volksweisheiten „Was Hänschen nicht lernt, das lernt Hans nimmer mehr“. Das Sprichwort fordert den frühest möglichen Beginn zum Erlernen einer Fertigkeit. Durch Gembris scheint es seine wissenschaftliche Legitimation im musikalischen Bereich zu bekommen, wenn er Folgendes postuliert: „Je früher eine musikalische Förderung einsetzt, desto besser - auch im Hinblick auf mögliche Transfereffekte.“²² Auf diese Behauptung soll im Laufe der Arbeit etwas genauer eingegangen werden.

Wie wichtig und vielschichtig die Frage nach dem richtigen Zeitpunkt zum Start einer Instrumentalausbildung ist, schlägt sich darin nieder, dass sich viele Experten mit dem Thema beschäftigen. „What is the right age to introduce children to musical activities and have them start learning a musical instrument? This is one of the questions most often asked of professional musicians; there is no simple answer. No age is too young for some form of musical engagement that will lead to productive learning.“²³ Die ersten bewussten Begegnungen mit Musik sowie gezielte musikalische Förderung dürfen nach dieser Aussage nicht erst in der Grundschule einsetzen. Sie müssen bereits im Kindergarten oder noch früher anfangen, um die psychischen Voraussetzungen im Sinne der oben erwähnten mentalen Bereitschaft für das Erlernen eines Instruments zu schaffen.

Kinder lernen – ganz getreu dem anfangs erwähnten Sprichwort – im Allgemeinen leichter und schneller als ältere Menschen, auch wenn bei diesen das Anknüpfen an viele Erfahrungen die im Alter abnehmende Neuroplastizität bis zu einem gewissen Punkt kompensieren kann. Bei Kindern hingegen sind das spielerische Element beim Lernen und der Wissensdurst Antrieb sich mit unbekanntem Sachverhalten ausdauernd auseinanderzusetzen.²⁴ Die Kindheit wird im Allgemeinen unterteilt in früheste Kindheit (0-2 Jahre), frühe Kindheit (3-6 Jahre), mittlere und späte Kindheit (6-11 Jahre).²⁵ Der Zeitraum von der Geburt bis zum Jugendalter wäre für diese Untersuchungen zu weit gefasst und zu ungenau. Deshalb soll die Aufmerksamkeit dieser Ausführungen auf die betreffenden Altersspannen der üblichen Bläserklassenausbildung in der Schule, die in der Regel in der 3. bzw. in der 5. Jahrgangsstufe anfängt, gelegt werden. Zum einen muss das Alter zum Start und zum anderen der komplette zweijährige Zeitraum des Bläserklassenprojekts betrachtet werden, um exaktere Rückschlüsse auf den lern- und entwicklungspsychologisch geeigneten Anfangs-Zeitpunkt ziehen zu können. Die Drittklässler sind in der Regel acht Jahre alt und verlassen die Grundschule im Alter von zehn, um eine weiterführende Schule zu besuchen. Demnach ist das Alter zwischen

²² Gembris 1998, S. 306

²³ Lehmann, Sloboda, Woody 2007, S. 34

²⁴ vgl. Spitzer 2007, S. 277

²⁵ vgl. Schneider W., Lindenberger U. 2012, S. 9ff

acht und zehn ausschlaggebend. Wenn man in der fünften Jahrgangsstufe beginnt, ist das Alter zwischen zehn und zwölf von Bedeutung.

Unabhängig davon werden spätestens im Grundschulalter z. B. durch Singen oder Tanzen wichtige Grundsteine zum Erlernen eines Musikinstruments gelegt. „Die ersten Jahre der Schulzeit scheinen besonders wichtig für die weitere musikalische Entwicklung zu sein.“²⁶ Die ersten feinmotorischen Fähigkeiten werden im Alter von etwa sechs bis sieben Jahren erlangt und im Gegenzug gehen die grobmotorischen zurück.²⁷ Außerdem hat sich im siebten und achten Lebensjahr „das Gefühl für Tonalität und Harmonik stabilisiert; mehrere Aspekte der Musik können gleichzeitig wahrgenommen werden.“²⁸ „Ebenfalls im Stadium des konkret-operationalen Denkens entwickelt sich bei Kindern ab etwa dem 8. Lebensjahr ein ‚motorischer Zeitbegriff‘ (vgl. Oerter, 1973, S. 476), der auch die Fähigkeit einschließt, ein musikalisches Metrum zu erkennen und einzuhalten.“²⁹ Feinmotorik, Gefühl für Tonalität, Harmonik und Rhythmik sind musikalische Voraussetzungen, die durch gezielte Maßnahmen aufgebaut werden können. Neben diesen Faktoren komplettiert die Entwicklung der Persönlichkeit die mentale Bereitschaft ein Musikinstrument lernen zu können.

Die Entwicklung der Persönlichkeit unterliegt altersbedingten Veränderungen, die in der mittleren und späten Kindheit (im Alter zwischen 6 und 11 Jahren) am größten sind. Das Fünf-Faktoren-Modell nach Costa & McCrae (1992), ist ein Modell in der Persönlichkeitspsychologie, das folgende Persönlichkeitsvariablen erfasst: Neurotizismus, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit und Offenheit für Neues / Intellekt. Diese Variablen hängen unmittelbar zusammen und können nicht gänzlich getrennt voneinander betrachtet werden, da sie sich gegenseitig bedingen und beeinflussen.³⁰ Durch musikalische Betätigung werden diese gefördert und stabilisieren sich. Sie haben „eine gewisse Vorhersagekraft für kognitive Leistungen und soziale Beziehungen.“³¹ Das Grundschulalter ist dabei als besonders essentiell anzusehen.³² Im Folgenden sollen diese so genannten „Big Five“ jeweils auf die oben erwähnten Altersspannen der Bläserklassenausbildung bezogen (Beginn im Alter von etwa 8 Jahren in der Grundschule bzw. Beginn im Alter von ca. 10 Jahren an weiterführenden Schulen) kurz beleuchtet werden.

²⁶ Bruhn 2002, S. 311

²⁷ vgl. Minkenberg 1991, S. 257

²⁸ Gembris 1998, S. 284

²⁹ Minkenberg 1991, S. 26

³⁰ vgl. Wicki 2010, S. 79

³¹ Schneider W., Lindenberger U. 2012, S. 225

³² vgl. Rost und Fürntratt 1980, S. 198

Neurotizismus bezeichnet die emotionale Labilität des Menschen. Die Personen mit einem hohen Neurotizismuswert neigen dazu eher unsicher, ängstlich und stressanfällig zu sein und in Stresssituationen unüberlegt zu reagieren. „Das Spielen in Gruppen bietet [...] die Gelegenheit, sich freizuspielen (musikalische und psychische Hemmungen abzubauen); es erfordert die Einordnung in ein musikalisches Gesamtkonzept; es gibt Gelegenheit, einen Mitspieler anzuführen oder sich von einem anderen führen zu lassen; es gewährt einen Zuwachs an Sicherheit und Selbstbewusstsein.“³³ Das gemeinsame Musizieren kann eine emotionale Stabilität hervorrufen, indem man übt Verantwortung für sich und für andere zu übernehmen. Das ist v. a. bei einem Wechsel an eine weiterführende Schule, der meist mit einem Wechsel in eine ungewohnte Umgebung einher geht, von Vorteil.

Der zweite Punkt der „Big Five“ ist die Gewissenhaftigkeit, die durch den verantwortungsvollen Umgang mit einem Instrument gefördert wird. Man vertraut den Kindern ein Instrument an und es wird erwartet, dass sie dieses pfleglich behandeln, damit regelmäßig üben und ihren Teil zum Orchesterklang beisteuern. Den Schülern wird bewusst, dass sie zuverlässig sein müssen, um zusammen etwas zu erreichen. Das gilt sowohl für den Beginn in der 3. als auch in der 5. Klasse. „Im handelnden Umgang mit Klang, Bewegung, Körperausdruck, Instrument, Materialien, etc. werden Konzentration, Einfühlungsvermögen, Selbsttätigkeit, inneres Erleben, Selbstbewusstsein, Verantwortungsbewusstsein, Emotionalität und individueller Ausdruck angeregt.“³⁴

Die im Zitat aufgeführten Punkte, insbesondere Einfühlungsvermögen, inneres Erleben und Selbstbewusstsein, leisten zur Entwicklung der Extraversion einen entscheidenden Beitrag. Durch das Zusammenspiel im Orchester und somit das aktive Handeln in einer sozialen Gruppe werden die Charaktere angeregt, sich in einer Gemeinschaft einzubringen. Durch Konzerte und deren Vorbereitung oder Ausflüge werden die Kinder gesellig und unternehmungslustig. Dies bedeutet wiederum, dass Freundlichkeit bzw. Verträglichkeit bei den Kindern einen hohen Stellenwert einnehmen muss. Sie sind freundlich, gutmütig und hilfsbereit, wenn sie erkennen, dass gemeinsames Musizieren nur Erfolg haben kann, wenn man füreinander da ist und sich gegenseitig unterstützt.

Auch die von Costa & McCrae angesprochene Offenheit ist im Grundschulalter v. a. Neuem gegenüber am Größten.³⁵ So beispielsweise taucht der Wunsch, ein Instrument zu erlernen, vorwiegend im Alter von etwa sieben Jahren auf.³⁶ Welches Instrument dann zum

³³ Kleinen und Ditzig-Engelhardt 2003, S. 170

³⁴ Busch 2008, S. 118

³⁵ vgl. Ippach 2015, S. 23

³⁶ vgl. Minkenbergl, 1991, S. 28

Favoriten gemacht wird, hängt zum großen Teil vom häuslichen Ambiente und vom Umfeld ab. Außer den Eltern, die auf vielfältige Weise auf ihr Kind einwirken, haben gewisse Schlüsselmomente und gemachte Erfahrungen in Institutionen wie beispielsweise Schulen oder Musikschulen einen entscheidenden Einfluss.³⁷ Die Grundschulen und deren System mit Klassenlehrern spielen demnach eine nicht zu vernachlässigende Rolle, da sie als Bezugspersonen die Schüler begeistern und zum Singen, Musizieren und Tanzen animieren können. In weiterführenden Schulen mit Fachlehrerprinzip ist die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern vermutlich weniger stark vorhanden. Doch in beiden Fällen ist ohne die häusliche Unterstützung das weitere Spielen des Instruments meist zum Scheitern verurteilt. „Freeman beobachtete Kinder, die in der Schule ermuntert worden waren, ein Musikinstrument zu erlernen. Unter den Kindern, die frühzeitig mit dem Unterricht aufhörten, befanden sich viele, die von Haus aus keine Unterstützung fürs Musizieren fanden.“³⁸

Neben den in aller Kürze ausgeführten Punkten der „Big Five“ sprechen die Ergebnisse in der Neurologie für den frühen und fundierten Beginn vor dem 8. Lebensjahr, da sich in diesem Alter die Struktur des Gehirns durch Instrumentalunterricht ausbildet.³⁹ Ein Vorteil, der bei einem Beginn in der fünften Klasse und damit im Alter von etwa zehn Jahren nicht gegeben wäre. Außerdem findet die Veränderung bzw. Reorganisation des Gehirns im Alter von ca. elf Jahren, also genau während der zweijährigen Ausbildungsphase der Bläserklassenzeit bei einem Beginn in der 5. Jahrgangsstufe, statt. Die in der Pubertät befindlichen Kinder nehmen Impulse aus ihrer Umwelt auf und verarbeiten diese dauerhaft und besonders tief greifend.⁴⁰ Es werden neue Fähigkeiten ausgebildet, während andere, die bis dahin gut funktionierten, abfallen. Das trifft auf das Erlernen von Fremdsprachen und auf das Erlernen von Musikinstrumenten zu.⁴¹ Dies bedeutet nicht, dass ein für Vester relativ später Beginn mit zehn oder elf Jahren sinnlos oder gar zum Scheitern verurteilt wäre. Kinder können in der 5. und 6. Klasse ihren späteren Beginn innerhalb von fünf Jahren ausgleichen.⁴² Die frühe Beschäftigung mit Musik kann allerdings dazu beitragen dieses kriselnde Jugendalter zu überwinden. „Die Entwicklung eigener überdauernder Interessen ist für das Jugendalter typisch. Einmal deshalb, weil aus anfänglicher Neugier (z. B. für Musik) und

³⁷ vgl. Bastian 1991, S. 85

³⁸ Bruhn 2002, S. 307

³⁹ vgl. Niermann und Wimmer 2004, S.296

⁴⁰ vgl. Vester 2007, S. 55

⁴¹ vgl. Ibid., S. 56

⁴² vgl. Bruhn 2002, S. 311

ersten Erfahrungen und Tätigkeiten (z. B. mit einem Instrument) spezifisches Wissen und Können entstanden sind, die ihrerseits die weitere Annäherung motivieren (Krapp 2002).⁴³

Alles in allem muss den lern- und entwicklungspsychologischen Erkenntnissen bei der Einrichtung von Bläserklassen Rechnung getragen werden, indem schon vor der Instrumentalausbildung – unabhängig vom Alter – musikalische Grundlagen geschaffen werden, damit die Schülerinnen und Schüler bereit sind, die Verantwortung für ein Instrument mit all seinen Konsequenzen, wie beispielsweise regelmäßiges Üben oder der sorgsame Umgang mit Noten, zu übernehmen. Die appropriate readiness kann dadurch gewährleistet werden, dass bereits in der frühen Kindheit (im Alter von 3-6 Jahren) damit begonnen wird, Kinder musikalisch zu fördern. Neben der durch musikalische Förderung erzielten musikalischen Reife sollte die geistige Reife vorhanden sein. Diese ist im Alter von etwa 8 Jahren – also zu Beginn der 3. Jahrgangsstufe – soweit ausgeprägt, dass es möglich ist ein Instrument zu erlernen (vgl. auch Kap. 8.2 bis 8.4).

2.2 Physiologische Voraussetzungen

Die lern- und entwicklungspsychologischen Gegebenheiten bilden gemeinsam mit den physiologischen zwei zusammenhängende Bereiche, die für die menschliche Entwicklung von Bedeutung sind und nur teilweise von außen beeinflusst werden können. Im Gegensatz zu den im Kapitel 2.1 beschriebenen, sich kontinuierlich verändernden lern- und entwicklungspsychologischen Aspekten sind die physischen Reifungsprozesse größtenteils genetisch bedingt.⁴⁴

Bei Kindern können einige Unterschiede bezüglich der körperlichen und geistigen Konstitution in einer Altersstufe auftreten. Doch mit diesem nicht ganz auszuschließenden Unsicherheitsfaktor müssen Pädagogen leben, da sonst keine vernünftige didaktische Planung möglich ist. „So steht das pädagogische Handeln vor einem Dilemma: Einerseits brauchen wir, um planmäßige, langfristige Bildungsprozesse organisieren zu können, eine Altersstufentheorie; andererseits kann sie immer nur statistischen Wert haben, mit im Einzelfalle unter Umständen erheblichen Abweichungen nach oben oder unten.“⁴⁵ Die Unsicherheit, ob die psychischen oder physischen Voraussetzungen vorhanden sind, um ein Blasinstrument zu lernen, kann ein Grund dafür sein, erst in der 5. Klasse mit dem Instrumentalunterricht im Rahmen der Bläserklasse anzufangen. Die Kinder sind in der 5.

⁴³ Wicki 2010, S. 108

⁴⁴ vgl. Giesecke 2004, S. 22

⁴⁵ Ibid., S. 26

Klasse physisch und psychisch vom Entwicklungsstand her weiter fortgeschritten als die in der 3. Klasse und erfüllen so in jedem Fall die nötigen Voraussetzungen, die für ein erfolgreiches Instrumentalspiel vorhanden sein müssen oder übertreffen diese.

Auch wenn bei einzelnen womöglich die körperlichen Voraussetzungen in der 3. Klasse fehlen, muss das nicht damit einhergehen die Ausbildung in einer Bläserklasse erst mit 10 Jahren, also ab der 5. Klasse, zu beginnen. Prinzipiell kann jeder (und das mag plakativ klingen) ein Instrument erlernen. Möglicherweise ist die Instrumentenauswahl nicht ganz uneingeschränkt, weil sie von gewissen körperlichen Prämissen abhängig ist. „Die Wahl des Instruments und des Instrumentallehrers haben erfahrungsgemäß weitreichende Konsequenzen für die musikalische und allgemeine Entwicklung eines Menschen. [...] Entscheidungen, die in diesem Alter [zwischen fünf und zehn Jahren, F. E.] getroffen werden, prägen das gesamte weitere Leben des Menschen.“⁴⁶ Minkenberg stellt die Wichtigkeit der autonomen Instrumentenwahl heraus – sofern diese im Alter von fünf bis zehn selbständig vorgenommen werden kann. Im Bereich der Bläserklassen wird die Entscheidung sicherlich nicht alleine vom Kind, sprich ohne Einfluss der Eltern, der Gruppe bzw. des Bläserklassenleiters getroffen. Demnach ist die Aussage Blum/Ahlers situationsgerechter und zutreffender: „Ein wichtiger Faktor für die Ausbildung der Persönlichkeit, und vielleicht sogar nicht ohne Einfluss auf die Symptombildung, ist die Wahl des Instruments – vom Kind selbst getroffen oder akzeptiert – mit dem es seine musikalischen Impulse ausdrückt.“⁴⁷ Um herauszufinden, welches das geeignete Instrument ist, werden in der Bläserklasse sämtliche in Frage kommenden Instrumente vorgestellt und ausprobiert. Die Kinder äußern verschiedene Wünsche, die die Lehrkraft bei der Zusammenstellung des Orchesters zu berücksichtigen versucht. Dabei gilt es für die Lehrkraft einige wichtige körperliche Voraussetzungen wie Entwicklung der Zähne sowie Hand- und Körpergröße zu beachten. Im Folgenden werden diese drei Elemente aus physiologischer Sicht betrachtet und herausgestellt, in welchem Alter diese soweit entwickelt sind, dass dem Spiel auf einem Blasinstrument nichts im Wege steht.

⁴⁶ Minkenberg 1991, S. 53

⁴⁷ Blum und Ahlers 1995, S. 263

2.2.1 Zähne

Ein wesentlicher Faktor, der für das Erlernen eines Blasinstruments erfüllt sein muss, liegt im dentalen Bereich. Die Ausbildung der zweiten Schneidezähne ist von Bedeutung, um beim Spielen keine Probleme zu bekommen. Bei jedem Blasinstrument wird ein gewisser Druck auf die Schneidezähne projiziert, der von der Art des Ansatzes und der damit verbundenen Tonerzeugung unterschiedlich ausfällt. Mit Milchzähnen oder Zahnlücken kann dem Druck bei manchen Instrumenten nicht standgehalten werden. Um den Druck besser differenzieren zu können, werden die einzelnen Instrumente, wie in Abb. 2 dargestellt, in „Klassen eingeteilt. [A1: Instrumente mit kleinem Kesselmundstück (Trompete, Horn), A2: Instrumente mit großem Kesselmundstück (Posaune, Tuba, Bariton), B: Einfachrohrblattinstrumente, C: Doppelrohrblattinstrumente, D: Instrumente mit offenem Mundstück oder Labialpfeifeninstrumente (Flöte)].“⁴⁸

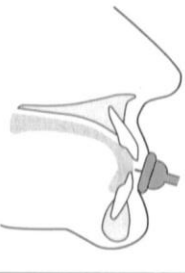
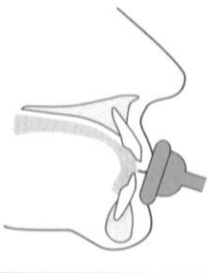


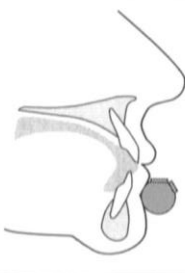
Blechblasinstrumente		Holzblasinstrumente		
Klasse A 1 Hohe Instrumente	Klasse A 2 Tiefe Instrumente	Klasse B Einfach- rohrblatt- Instrumente	Klasse C Doppel- rohrblatt- Instrumente	Klasse D Flöten
Trompete Horn	Posaune Tuba	Klarinette Saxophon	Oboe Fagott	Querflöte Piccoloflöte
				

Abb. 2: Klassifizierung der Blasinstrumente nach Strayer (1939) zitiert in Spahn, 2011⁴⁹

Die Kräfte, die auf Zähne und Kieferknochen wirken, sind umso größer, je höher der Ton ist, weil die Polsterfunktion der Lippen geringer wird.⁵⁰ Bei den Blechbläsern ist in der

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ entnommen aus Spahn 2011, S. 229

⁵⁰ vgl. Blum und Ahlers, S. 214–15

Kategorie A1 (hohe Instrumente) der Spieler größeren Belastungen als in der Kategorie A2 (tiefe Instrumente) ausgesetzt. Das hängt mit der Größe des Mundstücks zusammen, da die wirkenden Kräfte durch die Fläche des gesamten Kessels und der Breite des Mundstückrands entsprechend verteilt sind (Abb. 3).

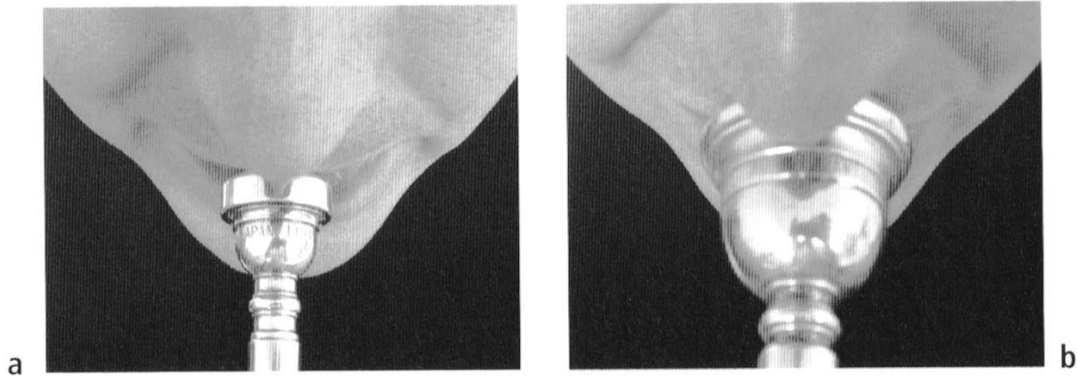


Abb. 3: Illustration der Lagebeziehung zwischen Mundstück und Frontzähnen bei hohen (a) und tiefen Blechbläsern (b)⁵¹

Welche Schneidezähne wie bei der Auflagefläche der verschiedenen Kesselmundstücke betroffen sind, erkennt man in Abb. 4. Der innere Ring stellt den Kontakt der kleineren Mundstücke von Trompeten und Hörnern dar, während der äußere, größere Ring die Fläche der tiefen Blechbläser illustriert.

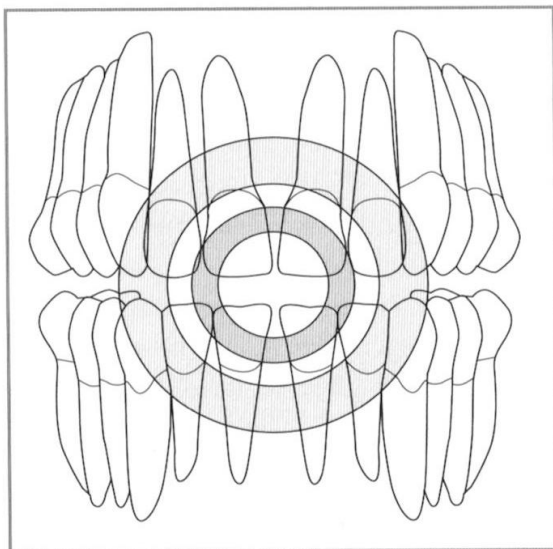


Abb. 4: Kontaktflächen von Mundstück und Zähnen⁵²

In der Klasse B – den Einfachrohrblattinstrumenten – sind der Neigungswinkel des Instruments und die Mundstücköffnung ausschlaggebend. Bei Klarinetten liegt in der Regel

⁵¹ entnommen aus Spahn 2011, S. 231

⁵² entnommen aus Spahn 2011, S. 231

ein steilerer Winkel vor als beim Saxophon und damit eine von den Kräften her andere Belastung. Auch in Klasse B gilt: Je kleiner das Mundstück, desto höher die Lage des Instruments und die damit einhergehende Spannung bei der Tonerzeugung. Bei tiefen Instrumenten im Einfachrohrblattbereich ist der Ansatz und damit verbundene Druck auf die Zähne geringer. Einhergehend mit der Tonhöhe, der damit verbundenen Blattspannung und „der Polsterfunktion der Unterlippe sowie der Abdichtungs- und Widerpartfunktion der Oberlippe wirken cranial und anterior gerichtete Kräfte über das Mundstück auf die Inzisalkante der oberen mittleren Schneidezähne.“⁵³ Bei den Doppelrohrblattinstrumenten (Klasse C), die in Bläserklassen eher selten zu finden sind, „bestimmt die Art und Weise des Einsetzens des Mundstückes das Ausmaß der suprainzisalen, nach oral gerichteten Lippenbewegung. Die oberen und unteren Schneidezähne werden daher durch von anterior nach posterior-cranial bzw. posterior-caudal gerichteten Kräfte belastet. Die Lippen haben eine Polsterfunktion.“⁵⁴ Gerade durch die Beanspruchung der Lippen können bei Einfach- und Doppelrohrblattinstrumenten „akute Schmerzen im Bereich der Lippen, Schwielenbildung in der Lippenschleimhaut, ein seitlich neben dem Mundstück austretender Luftstrom, Schmerzen in den das Mundstück direkt oder indirekt kontaktierenden Zähnen“⁵⁵ sowohl im Anfänger- als auch im Fortgeschrittenenbereich vorkommen.

Selbst beim Spielen der Flöte, die in Klasse D zu finden ist, liegt „eine indirekte Druckbelastung der unteren Schneidezähne“⁵⁶ vor. Dieser fällt aber sehr gering aus, so dass v. a. in den Klassen A bis C eruiert werden muss, welche dentalen Voraussetzungen abgedeckt sein müssen, um bedenkenlos mit der Ausbildung auf einem Blasinstrument beginnen zu können. Wie bereits erwähnt ist der Druck bei den Blechblasinstrumenten abhängig von der Höhe des Instruments. Der Druck auf die vorderen Schneidezähne und die bei Einfach- und Doppelrohrblattinstrumenten entstehende Vibration können einen vorzeitigen Verlust von Milchzähnen bewirken, der für das bleibende Gebiss gravierende Folgen hätte.⁵⁷ Damit ist das Vorhandensein der zweiten vorderen Schneidezähne unabdingbar, um gesundheitliche Folgen im Dentalbereich zu vermeiden.

Allerdings können bei der zeitlichen Abfolge des Zahndurchbruchs individuelle Abweichungen von bis zu eineinhalb Jahren beobachtet werden.⁵⁸ In der Abbildung 5 erkennt man die jeweiligen Zeiträume, in der die zweiten, bleibenden Zähne in der Regel

⁵³ Blum und Ahlers, S. 215

⁵⁴ Blum und Ahlers, S. 215

⁵⁵ Spahn 2011, S. 253

⁵⁶ Blum und Ahlers, S. 215

⁵⁷ vgl. Kahl-Nieke 1995, S. 65

⁵⁸ vgl. Becker et al. 2008, S. 10

durchbrechen. Die mittleren Schneidezähne sind sowohl im Unter- als auch im Oberkiefer im Alter zwischen 6 und 8 Jahren vorhanden, so dass ein Beginn der Instrumentalausbildung in der 3. Klasse möglich wäre. Die seitlichen Schneidezähne kommen mit 8 bzw. 9 Jahren zum Vorschein. Sie werden allerdings nicht unbedingt zum Spielen eines Blasinstruments benötigt. Die Eckzähne bzw. die Prämolaren erscheinen im Alter von 9 bis 13 Jahren. Aber auch diese haben keinen Einfluss auf das Spielen.

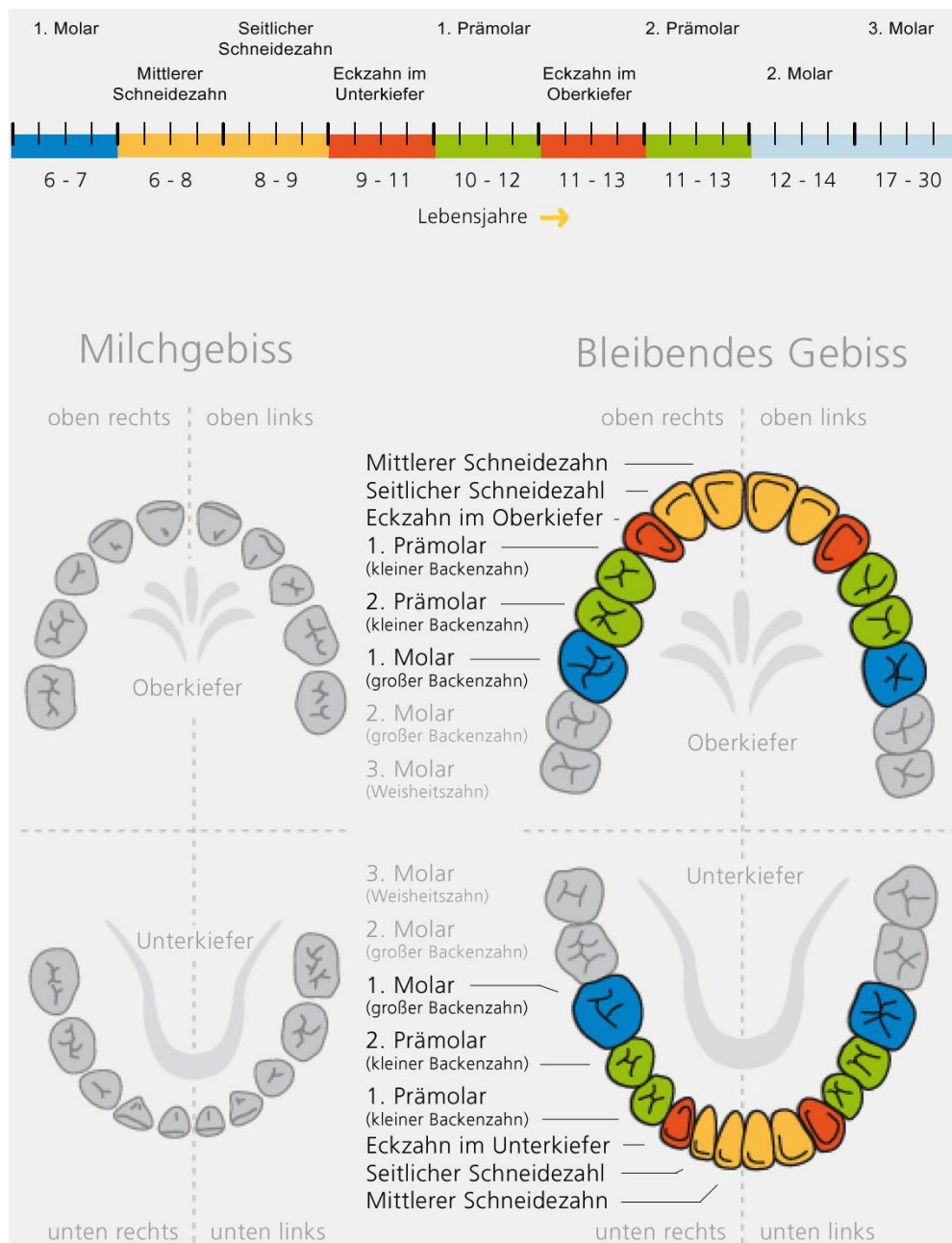


Abb. 5: Zeitspanne des Zahnwechsels im Alter zwischen 6 und 13 Jahren ⁵⁹

⁵⁹© Initiative proDente e. V., Zahnwechsel - interaktive Grafik (2015), <http://www.prodente.de/fileadmin/Resources/Public/Modules/bleibendes-gebiss/img8-1g.jpg>, eingesehen am 7.9.2016

Letztlich gibt es keine Garantie, dass jedes Kind in der 3. Jahrgangsstufe die dentalen Voraussetzungen erfüllt. Der Zahnwechsel kann sich hinziehen. Schwankungen von „bis zu drei Jahren sind keine Seltenheit. Bei Mädchen brechen die permanenten Zähne im Allgemeinen drei bis sechs Monate früher durch als bei Jungen.“⁶⁰ Deswegen sollte sowohl der Bläserklassen-Leiter als auch der Instrumentallehrer bei der Instrumentenwahl überprüfen, ob die zweiten Schneidezähne vorhanden sind.

Im Gegensatz zum Zahnwechsel und dem normal verlaufenden Wachstum der Zähne sind Zahnfehlstellungen beim Erlernen eines Blasinstrumentes eher negativ zu beurteilen.⁶¹ Manche können jedoch auch „therapiert“ werden, indem das für die Korrektur entsprechende Instrument – gegebenenfalls nach Rücksprache mit einem Arzt – gewählt wird. Welche Instrumente bei welcher Fehlstellung vorteilhaft sind erkennt man in Abb. 6.


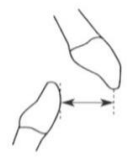



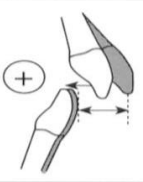


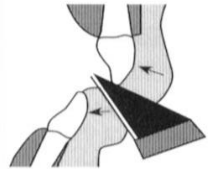
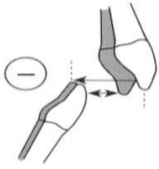


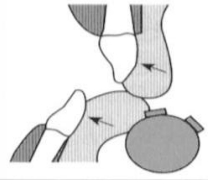
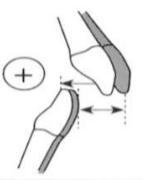


	Angle-Klasse I (physiologisch)	Angle-Klasse II/1	Angle-Klasse II/2	Angle-Klasse III
				
Trompete Posaune Horn				
Klarinette Saxophon				
Querflöte				

Abb. 6: Positiver (+) oder negativer (-) Einfluss des Spielens verschiedener Blasinstrumente auf bestimmte dentale Anomalien ⁶²

⁶⁰ Kahl-Nieke 1995, S. 45

⁶¹ vgl. Wagner 1995, S. 129

⁶² entnommen aus Spahn 2011, S. 235

In der linken Spalte (Angle-Klasse I – physiologisch) erkennt man durch die Pfeile den ausgeübten Druck durch das Spielen. So wirken beispielsweise bei den Blechblasinstrumenten die Kräfte frontal beinahe rechtwinklig auf die vorderen Schneidezähne. In den anderen drei Spalten (Angle-Klasse II/1, II/2 und III) kennzeichnen die grauen Zähne die jeweiligen Ausgangspositionen, während die weißen die Veränderungen durch das Instrumentalspiel darstellen. Die durch + und – markierten Empfehlungen sind prinzipiell zwar zu beachten aber auch nicht überzubewerten. Neben den in Abb. 6 dargestellten Zahnfehlstellungen gibt es weitere wie beispielsweise „de[n] frontal offene[n] Biss, de[n] Eckzahnhochstand, de[n] umgekehrte[n] Frontzahnüberbiss, ein[en] ausgeprägte[n] Overbite, eine große sagittale Stufe, Schneidezahnaplasie sowie Missbildungen von Zähnen, Kieferknochen und Gesichtsteilen“⁶³, die für Bläser generell von Nachteil sind.

Bei den Blechbläsern sind zudem Zahndrehungen im Auflagebereich des Mundstückes ungünstig, da sie die Tonerzeugung behindern. Ideal für die Blechbläser ist „der gleichmäßige ovale Zahnbogen. Jede Anomalie, wie schiefe, hervorstehende Zähne, auch scharfe Kanten im Frontzahngbiet, drücken sich in die Schleimhaut und beeinträchtigen den Blasvorgang.“⁶⁴

Die Holzbläser hingegen haben mit unregelmäßig verlaufenden Inzisalkanten zu kämpfen, da diese insbesondere bei den Einfachrohrblattinstrumenten durch den unterschiedlichen Druck zum „frühzeitigen Alveolarknochenabbau am längeren Zahn oder eine Destabilisierung der Mundstücklage“⁶⁵ führen können. Flötenspieler haben zwar keine gesundheitlichen Nachteile durch die unregelmäßig verlaufende Inzisalkante, aber durch die Luftverwirbelung kann es die Tonqualität beeinflussen.⁶⁶

Eine Spange behindert die Ausbildung auf dem Blasinstrument kaum. „Während der kieferorthopädischen Therapie kann die Ausbildung auf einem Blasinstrument erfolgen, wenn der Ansatz dieser nicht entgegenwirkt. [...] Deshalb sind abnehmbare gegenüber festsitzenden Apparaturen zu bevorzugen.“⁶⁷ Aber auch feste Spangen sind durch Wachs, das beim Spielen eingesetzt werden kann, um das Einschneiden durch die Brackets zu vermeiden, eher unproblematisch. Allerdings sollte „nach Abschluss der aktiven kieferorthopädischen Therapiephase [...] eine lange Retentionszeit beachtet werden. Durch die Anwendung von

⁶³ Blum und Ahlers 1995, S. 221

⁶⁴ Wagner 1995, S. 129

⁶⁵ Blum und Ahlers 1995, S. 221

⁶⁶ vgl. Spahn 2011, S. 235

⁶⁷ Blum und Ahlers 1995, S. 221

Miniplastschienen kann dabei der destabilisierenden Einwirkung blasfunktioneller Kräfte entgegengewirkt werden.“⁶⁸

Zusammenfassend kann man sagen, dass beim Spielen eines Blasinstruments ein gewisser Druck auf die Schneidezähne ausgeübt wird, der sich von der Art und Höhe des Instruments unterscheidet (vgl. auch Kap. 8.5). Um dadurch mögliche Irritationen zu vermeiden ist das Vorhandensein der zweiten Schneidezähne empfehlenswert. Der Durchbruch der zweiten Zähne ist normalerweise bis zum Eintritt in die 3. Jahrgangsstufe erfolgt, so dass nichts gegen die Einrichtung einer Bläserklasse in diesem Alter spricht.

2.2.2 Hände

Die Hände müssen in der Lage sein, sich mit den Abständen der Tonlöcher, Klappen, Ventile oder Zugpositionen zurechtzufinden ohne Verspannungen auszulösen. Die Anstrengungen, die durch eine unnatürliche Haltung zu Verkrampfungen führen können, enden unweigerlich in Misserfolgserlebnissen. Prinzipiell gilt der Grundsatz: „Je länger das Instrument ist und je weiter die Tonlöcher auseinander liegen, desto mehr kommt es auf *Handgröße, relative Fingerlängen und Spannweiten* an.“⁶⁹ Gerade bei der Auswahl des Instruments ist es unabdingbar sich über die Handgröße und die Fingerlänge Gedanken zu machen. „Wie bei den anderen Instrumenten spielen auch hier die Größenverhältnisse zwischen Spieler und Instrument eine Rolle. Bekanntlich ist ein Blasinstrument umso länger, je tiefer seine Stimmlage ist. Daher ist die Spielbarkeit des jeweiligen Instruments von der Reichweite der Hände, d. h. von der *Länge der Arme* abhängig.“⁷⁰ Die Blechblasinstrumente sind – Posaune ausgenommen – in der Handhabung relativ problemlos. Die Ventile sind meist gut zu erreichen und das Gewicht kann mittels eines handelsüblichen Spielständers gegen Null reduziert werden.

Anders gestaltet sich die Hand- und Gewichtsproblematik bei den Holzblasinstrumenten, deren „Anordnung der Klappen, Hebel und Grifflöcher [bestimmt], welche Plätze die Finger einzunehmen haben. Diese Bindung an vorgegebene Orte beeinflusst – neben dem Gewicht und der Gewichtsverteilung des Instrumentes selbst – die übrigen, individuell möglichen Einstellungen im Bereich der oberen Extremitäten, einschließlich des Schultergürtels. [...] Die vorgegebenen Distanzen der Tonlöcher bzw. Klappen können vor

⁶⁸ Blum und Ahlers 1995, S. 221-222

⁶⁹ Wagner und Wohlwender 2005, S. 52

⁷⁰ Ibid.

allem an den tieferen, d. h. längeren Instrumenten bei manchen Händen erhebliche Anspannungen verursachen.“⁷¹

Die Instrumentenindustrie hat dieses Problem erkannt und Abhilfe geschaffen, indem sie kindgerechte Instrumente baut, die ergonomisch geformt sind und auf Hand- und Körpergröße der Kinder angepasst sind. „Inzwischen gibt es für alle Holzblasinstrumente konstruktive Lösungen, die einen Anfang im Grundschulalter ermöglichen. Das Gemeinsame liegt in der geringeren Instrumentenlänge (womit u. U. eine andere Stimmlage verbunden ist), kleineren Tonloch- und Klappenabständen, vereinfachter Mechanik mit reduzierter Klappenzahl (z. T. ausbaufähig) und demzufolge in geringerem Gewicht. Außerdem verlangen die kleineren Instrumente ein geringeres Atemvolumen.“⁷² Im Endeffekt bedeutet dies, dass Kinder mit kleineren Händen prinzipiell alle Instrumente erlernen können. Kinderklarinetten sind seit Jahren gängig, Flöten mit gebogenem Kopfstück keine Seltenheit und bei den Saxophonen besteht die Alternative, auf ein gebogenes Sopransaxophon oder auf Kindersaxophone zurückzugreifen, wobei das „geeignetste Instrument für den Anfang im Allgemeinen das Alt-Saxophon [ist]; es ist vom Klang, der Beweglichkeit, Handlichkeit, Größe usw. am verwendungsfähigsten.“⁷³ Beim Saxophon kann auch der Abbau der so genannten Palmkeys (Seitenklappen) in Erwägung gezogen werden, damit man mit der linken Hand besser greifen kann. Grenzen, was die Handgröße betrifft, sind bei Tenorsaxophonen gesetzt. Dies gilt selbstverständlich nicht nur für die Größe der Hände, sondern entsprechend auch für die Körpergröße.

Zusammenfassend betrachtet muss die Größe der Hände bei der Wahl des Instruments Berücksichtigung finden, um Frustration, Verspannungen und durch diese ausgelöste körperliche Folgeschäden zu vermeiden. Die Instrumentenindustrie bietet gerade für kleinere oder jüngere Kinder spezielle Instrumente an, deren Tonlöcher oder Klappen enger beieinander liegen und problemlos erreicht werden können (vgl. Kap. 8.6). Die Beweglichkeit der Finger und weitere feinmotorische Fertigkeiten sind im Grundschulalter wie bereits in Kapitel 2.1 dargelegt, längst gegeben. Doch diese Fertigkeiten müssen kontinuierlich verbessert – sprich geübt – werden.⁷⁴ Im Bereich „Hände“ sprechen keine Gründe gegen die Einrichtung einer Bläserklasse in der 3. Jahrgangsstufe.

⁷¹ Ibid., S. 47

⁷² Ibid., S. 53–54

⁷³ Verband Deutscher Musikschulen, *Lehrplan Saxophon*, 1992, S. 13

⁷⁴ vgl. Altenmüller 2007, S. 82

2.2.3 Körper

Die Körpergröße ist neben der Zahnentwicklung und der Handgröße ein weiterer Faktor, der für das Anfangsalter und die Wahl des Instruments von Bedeutung ist (vgl. Kap. 8.2 bis 8.4). Die Größe des Instruments bestimmt das Gewicht und die damit notwendigen Hilfseinrichtungen. Die Handstütze bei der Flöte oder die Daumenstütze bei der Klarinette sind Hilfskonstruktionen, die durchaus erleichternd für den jeweiligen Spieler sein können und auf jeden Fall in Anspruch genommen werden sollten, um das Spielgefühl so angenehm wie möglich zu machen. Gerade auch deshalb, weil die Spielhaltung häufig eine unnatürliche Haltung ist.

So beispielsweise auch bei der Querflöte, die normalerweise unterstützend an zwei Punkten gehalten wird, „mit dem rechten Daumen unter der Flöte und mit dem Grundglied des linken Zeigefingers halb unter, halb hinter dem Flötenrohr. Diese zweite Auflagefläche steht jedoch mehr oder weniger schräg und die Flöte droht abzurutschen, wenn man nicht das Handgelenk und das Grundgelenk des Zeigefingers überstreckt, je unnatürlicher, desto effektiver.“⁷⁵ Die Handstütze für Flöte verringert das tatsächliche Gewicht nicht, sondern ermöglicht eine bequeme Haltung und eine angenehme Verteilung des Gewichts. Ebenso verhält es sich mit dem Daumenhalter für die Klarinette, der für ein angenehmeres Gefühl beim Spielen sorgt. Ein Klarinettengurt hingegen kann das Gewicht, das normalerweise auf dem rechten Daumen des Klarinettenisten lastet, etwas reduzieren und die Finger freier agieren lassen. Beim Saxophon ist die Verwendung eines geeigneten Tragegurts unerlässlich. Dabei ist es durchaus sinnvoll, auf Alternativen zum mitgelieferten Gurt zurückzugreifen. Durch das Gewicht des Saxophons werden v. a. der sechste und siebte Halswirbel, an denen viele Nervenbahnen entlang führen, belastet. Dieser sehr empfindliche Bereich sollte so gut wie möglich abgepolstert oder sogar frei gehalten werden. Die Auswahl verschiedener Tragemöglichkeiten ist mittlerweile relativ groß, so dass neben dem Standardgurt weitere Alternativen, die das Gewicht auch auf Schultern oder Becken verteilen, angeboten werden.⁷⁶ Im Blechbereich verringern so genannte Spielständer das Gewicht der Instrumente und erleichtern die korrekte Haltung. Diese sind v. a. beim tiefen Blech notwendig, da das Gewicht kaum von den Grundschulern zu halten ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Körpergröße und die körperliche Verfassung Faktoren für die Wahl des Instruments darstellen, wenn spätere gesundheitliche

⁷⁵ Wagner und Wohlwender 2005, S. 50–51

⁷⁶ vgl. Merk 2010, S. 60–61

Folgen vermieden werden sollen. Auch hier bietet die Instrumentenindustrie Alternativen zu den gängigen, „normalen“ Instrumenten an, die im Gewicht z. B. durch ein anderes, leichteres Material reduziert sind. Hilfskonstruktionen wie Daumenhalter oder Tragegurte bzw. Spielständer tragen zur besseren Haltung und damit zur Entlastung des Körpers bei. Deswegen lässt sich auch hier feststellen, dass durch fachmännische Beratung und Hintergrundwissen bezüglich den physiologischen Gegebenheiten – Zähne, Hände, Körper – bereits ab der 3. Klasse uneingeschränkt mit Blasinstrumenten musiziert werden kann, auch wenn das von den Verantwortlichen größere Sorgfalt abverlangt als beim Beginn in der 5. Klasse, da dort sämtliche physischen Voraussetzungen erfüllt sind.

3. Lehrplan für die Grundschule in Bayern

Die Entscheidung, ob man bereits in der Grundschule oder besser erst in einer weiterführenden Schule eine Bläserklasse einrichten sollte, ist nicht immer ganz leicht. Die in den Kapiteln 2.1 und 2.2 beschriebenen Aspekte und Voraussetzungen deuten darauf hin, dass zumindest aus psychologischer und aus physiologischer Sicht nichts dagegen spricht, eine Bläserklasse bereits in der 3. Jahrgangsstufe einzurichten. Aus diesem Grund und dem Titel dieser Arbeit *Bläserklasse in der Grundschule* geschuldet, wird der Lehrplan für die Grundschule vorgestellt. Es wird erörtert inwieweit das Konzept Bläserklasse den Lehrplan abdecken kann und welche Inhalte seitens der Lehrkraft/des Leiters ergänzt werden müssen. Die folgenden Darstellungen beziehen sich auf den für Bayern gültigen Lehrplan für die Grundschule aus dem Jahr 2000, weil im empirischen Teil bayerische Bläserklassen wissenschaftlich begleitet wurden (Kap.9) und dieser Lehrplan im Untersuchungszeitraum seine Gültigkeit hatte.

3.1 Rahmenlehrplan in der Grundschule

Durch die in Deutschland geltende Schulpflicht muss jedes Kind ab einem Alter von 6 bzw. 7 Jahren eine Schule besuchen. Die Grundschule soll die Basis zur Persönlichkeitsentwicklung legen bzw. erweitern und alle Schüler in jeder Hinsicht unterstützend begleiten. Laut Lehrplan geht es in erster Linie nicht um reinen Wissenserwerb, sondern vielmehr darum Herz und

Charakter zu bilden.⁷⁷ Das soll mitunter durch Vermittlung so genannter Schlüsselqualifikationen erreicht werden. Auch in den Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, die als Leitlinie für die Erstellung der Lehrpläne für die einzelnen Bundesländer gelten und von der Kultusministerkonferenz beschlossen wurden, wird v. a. auf Schlüsselqualifikationen Wert gelegt.⁷⁸ Dies sind im heutigen Verständnis Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Menschen dazu in die Lage versetzen, Situationen im Leben – sowohl beruflich als auch privat – zu bewältigen und Reaktionen den gestellten Herausforderungen entsprechend anzupassen. Zu den Schlüsselqualifikationen zählen u. a. Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und soziale Kompetenz.⁷⁹ Die ästhetische Wahrnehmung und die mündige, qualitative Beurteilung von Musik sind weitere wichtige Kompetenzen, die den Schülern speziell im Musikunterricht vermittelt werden sollen.⁸⁰ Ob und in welchem Maße Bläserklassenunterricht die Entwicklung der genannten Schlüsselqualifikationen unterstützen und fördern kann, gilt es im Folgenden darzulegen.

Methodenkompetenz bedeutet im Bläserklassenunterricht, den Kindern unterschiedliche Möglichkeiten an die Hand zu geben, um neue Stücke selbständig erarbeiten und die darin enthaltenen Schwierigkeiten bewältigen zu können. So können beispielsweise verschiedene Übemethoden an den einzelnen Stücken praktisch umgesetzt werden. Übedisziplin, Zeiteinteilung, Strukturierung von Stücken sind u. a. Faktoren, die in diesen Kompetenzbereich fallen und wichtige Punkte in der Bläserklassenausbildung darstellen. Das Durchhaltevermögen und die Ausdauer Stücke so lange zu üben, bis sie so klingen, dass die Kinder selbst zufrieden sind, können einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung leisten. Auch das kreative Suchen nach neuen Ideen und Wegen, wie man eine Aufgabe lösen kann, sind wichtige Elemente zu einer umfassenden Persönlichkeitsbildung.⁸¹ „Die vielfältigen, neueren Forschungsergebnisse bestätigen nachdrücklich, dass der aktive Umgang mit Musik der `Königsweg` jener Erziehung ist, die eine umfassend gebildete Persönlichkeit zum Ziel hat.“⁸²

Zur umfassenden Persönlichkeit gehört neben der Methodenkompetenz auch die Selbstkompetenz, die wie folgt beschrieben wird: „Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene

⁷⁷ vgl. ISB Bayern, *Grundschule genehmigter Lehrplan - gültig*, S. 6

⁷⁸ vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, ed. (11.06.2015), 5, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf, eingesehen am 24.3.2016

⁷⁹ vgl. Bierner-Utschick 2002, S. 36

⁸⁰ vgl. ISB Bayern, S. 148

⁸¹ vgl. Huhn 1990, S. 61

⁸² Niermann und Wimmer 2004, S. 326

Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.“⁸³ Selbstständigkeit, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein können sich in der Bläserklasse beispielsweise durch regelmäßiges Üben entwickeln. Die Kinder sollten sich täglich mit ihrem Instrument beschäftigen und im Laufe der Zeit eigenständig daran denken zu üben. Das machen sie nicht nur für sich selbst, sondern idealerweise auch für die Gruppe, um den Gesamtklang zu verbessern. Selbstvertrauen erhält man durch die mit eigener Anstrengung erbrachten Leistungen in Verbindung mit Lob von Eltern, Peers, Leiter oder sozialem Umfeld. Kritikfähigkeit sowohl im Sinne von Kritik empfangen als auch verstehen, entsteht durch das konstruktive Feedback des Leiters oder der Mitspieler.

Vorsichtig Kritik üben und selbst Kritik akzeptieren sowie mit anderen interagieren sind Punkte, die zur Entwicklung der sozialen Kompetenz beitragen. Diese wird zudem durch Rücksichtnahme beim gemeinsamen Musizieren gefördert. Die Kinder müssen aufeinander hören, geduldig warten, bis jeder seine Stimme beherrscht, tolerant den anderen gegenüber sein und Verständnis für ihre Mitspieler aufbringen.⁸⁴ „Jeder Einzelne muss das Gefühl entwickeln, Angehöriger einer Gruppe zu sein, gegenüber der er soziale Verpflichtungen hat.“⁸⁵ Neben den mit Bläserklasse in Verbindung gebrachten kurz beschriebenen Schlüsselqualifikationen sind die ästhetische Wahrnehmung und die mündige, qualitative Beurteilung von Musik weitere wichtige Kompetenzen. Die Kombination von Musizieren und Hören trägt zur intensiven Entwicklung der Fähigkeit des ästhetischen Wahrnehmens und Empfindens bei. Beides sind Eckpfeiler in der Bläserklassenausbildung. Dabei gilt der Grundsatz: „Wer musiziert, wird anders (intensiver) hören, ebenso ist aktives Hören Voraussetzung für intensives Musizieren.“⁸⁶

Das ästhetische Wahrnehmen ist gleichzeitig auch hilfreich zur mündigen Beurteilung von Musik. Hier liegen sowohl die theoretisch vermittelten und im Besonderen die eigens durch Praxis erfahrenen ästhetischen Aspekte zugrunde. Neben dem Musizieren sind Singen, Bewegen oder Tanzen Aktivitäten, die praktisch ausgeübt werden können und zu einem besseren Musikverständnis führen. „Insofern bietet das Klassenmusizieren eine Chance: Die

⁸³ Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2011, S. 15

⁸⁴ vgl. Weber 1999, S. 109

⁸⁵ Mietzel 2003, S. 120

⁸⁶ Schäfer-Lembeck 2005, S. 98

genannten musikbezogenen Begründungstätigkeiten können mehr *Schärfentiefe* bekommen.“⁸⁷

Eine umfassende Beurteilung von Musik ist zudem nur möglich, wenn die große Vielfalt der unterschiedlichsten Musikrichtungen und –stile erlebt und praktisch erfahren wird. Die Aufgeschlossenheit gegenüber allen Musikarten und deren Ausdrucksformen – auch als Offenohrigkeit bezeichnet – bietet Chancen sich mit außergewöhnlicher Musik oder Musik anderer Kulturen zu beschäftigen und sich damit vertraut zu machen. Dies kann nur gelingen, wenn fachlich fundierter Musikunterricht in der Grundschule stattfindet (vgl. auch Kap. 4).⁸⁸ Im späteren Alter – etwa ab der 5. Klasse – geht die Offenheit und Toleranz bezüglich anderer Musikrichtungen verloren.⁸⁹

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Bläserklassenunterricht sowohl die in den Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule festgehaltenen als auch die im Rahmenlehrplan der Grundschule geforderte Vermittlung von Schlüsselqualifikationen durch eine praktische Umsetzung einen Beitrag leisten kann. Außerdem können sich die ästhetische Wahrnehmung und das Empfinden durch das in der Bläserklasse stattfindende Musizieren und Hören evtl. stärker entwickeln als im normalen Musikunterricht. Die ästhetische Wahrnehmung ist hilfreich zur mündigen Beurteilung von Musik. Diese kann besser gelingen, wenn Kinder auch andere als ihre favorisierten Musikstile kennenlernen. Durch die in der Grundschule vorhandene Offenohrigkeit und qualifizierten, praktischen Unterricht, kann ein Vokabular entwickelt werden, das eine qualitative Beurteilung von Musik möglich macht.

3.2 Fachlehrplan Musik

Die im Rahmenlehrplan der Grundschule aufgeführten Ziele sind allgemein gehalten und sollten durch den Unterricht in allen Fächern der Studentafel verfolgt werden. Im Fachlehrplan Musik geht es primär um die Inhalte, die im Musikunterricht erarbeitet werden sollen. Die Gliederung des Lehrplans erfolgt in insgesamt vier Lernbereiche. *Musik machen – Musik erfinden – Musik hören – Musik umsetzen und gestalten*. Eine im Unterricht stattfindende Verknüpfung der aufgeführten Lernfelder gewährleistet für die Kinder ein ganzheitliches Erleben und ermöglicht das Verständnis von Zusammenhängen.

⁸⁷ Schäfer-Lembeck 2005, S. 53

⁸⁸ vgl. Auhagen 2007, S. 90

⁸⁹ vgl. Behne 2009, S. 19

Prinzipiell kann man feststellen, dass die vier Bereiche, ohne auf den exakten Inhalt vorgreifen zu wollen, augenscheinlich eine enge Beziehung zur Bläserklasse haben. *Musik machen* bzw. *Musik umsetzen und gestalten* sind wichtige Bestandteile des Bläserklassenunterrichts. *Musik hören* ist, zumindest im Sinne von einander zuhören, integriert. Beim Feld *Musik erfinden* kann man nicht automatisch davon ausgehen, dass dies durch den Bläserklassenunterricht abgedeckt wird.

Im Folgenden soll eruiert werden, inwieweit die curricularen Vorgaben in der 3. und 4. Jahrgangsstufe durch die Bläserklassen-Methode erfüllt werden können. Außerdem soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie man im Bläserklassenunterricht die fehlenden Inhalte ergänzen kann, ohne dabei die Vielfalt und die Menge an Möglichkeiten, die der Bläserklassenunterricht bieten kann, auszuschöpfen. Bevor detaillierter auf die einzelnen Lehrplaninhalte eingegangen wird, erfolgt für jede Jahrgangsstufe eine Zusammenfassung der im Vorfeld des Lehrplans allgemein gehaltenen Charakterisierung der Schülerinnen und Schüler. In dieser wird beschrieben, auf welchem Stand die Schüler sind, welche allgemeine Situation in der Jahrgangsstufe vorzufinden ist und auf welche Kompetenzen die Lehrkraft bauen kann.

3.2.1 Dritte Jahrgangsstufe

In der dritten Jahrgangsstufe geht man davon aus, dass sich die Kinder an den schulischen Alltag bereits gewöhnt und ihren Platz in der Klasse gefunden haben. Sie konnten in den ersten beiden Jahrgangsstufen bereits ästhetische Erfahrungen sammeln und ihre Ausdrucksfähigkeit entwickeln.⁹⁰ Das Bewusstsein für Kunst und die Fähigkeit sich auszudrücken sind wichtige Punkte für den Bläserklassenunterricht, da die Kinder selbstproduzierte Musik intensiver erleben und ihnen dadurch eine andere Dimension der ästhetischen Erfahrung eröffnet wird. Außerdem gelangen die Schüler „allmählich zu einer realistischen Einschätzung ihrer Leistungsfähigkeit. Sie lernen ihre Stärken und Schwächen besser kennen und mit ihnen umzugehen.“⁹¹ Idealerweise setzen sie ihre Leistungen in Bezug zu den damit verbundenen Bemühungen.⁹² Diese Selbsteinschätzung ist eine wichtige grundlegende Voraussetzung für das Klassenmusizieren, weil die Drittklässler den Erfolg auf dem Musikinstrument in Beziehung zu ihrer Übetätigkeit setzen können.

⁹⁰ vgl. ISB Bayern, *Grundschule genehmigter Lehrplan - gültig*, S. 148

⁹¹ ISB Bayern, *Grundschule genehmigter Lehrplan - gültig*, S. 148

⁹² vgl. Mietzel, 2003, S. 363

Zunächst wird der Bereich *Musik machen* vorgestellt und im Anschluss daran einzelne Vorschläge gemacht, wie die Inhalte im Bläserklassenunterricht realisiert werden könnten. *Musik machen* ist im Lehrplan in zwei Teilbereiche gegliedert: „Singen und Sprechen“ sowie „Mit Instrumenten spielen“. Im ersten Teilbereich heißt es: „Weitere altersgemäße Lieder von zunehmender musikalischer und inhaltlicher Vielfalt und Schwierigkeit erhalten den Kindern die Freude am Singen und Musizieren.“⁹³ Zudem soll durch kindgerechte Übungen in den Bereichen Stimmbildung und Körperschulung die Singfähigkeit der Kinder weiter entwickelt werden.⁹⁴ Dabei können Lieder, Reime und Sprechstücke rhythmisch differenziert und mehrstimmig sein. Außerdem sollen verschiedene Liedformen unterschieden werden können.⁹⁵

Das Singen altersgerechter Lieder in Verbindung mit stimmbildnerischen Maßnahmen und Körperschulung kommt bislang in keiner Bläserklassenmethode in ausreichender Form vor, so dass – um diesen Inhalt abzudecken – die Lehrkraft Ergänzungen zum Bläserklassenunterricht vornehmen sollte. Dazu muss nicht unbedingt ein umfangreiches Liedrepertoire erarbeitet werden. Es ist durchaus denkbar und zielführend für das Erarbeiten von Stücken, wenn die in der Bläserklassenmethode vorhandenen Stücke durch Sprechen und Singen – beispielsweise mit Solmisation, um ein Grundtonbewusstsein zu schaffen – erarbeitet bzw. vertieft werden. Das hätte für die Bläser den positiven Nebeneffekt durch Singen eine bessere Vorstellung von Tonhöhen, Intonation und Klangqualität zu bekommen. Außerdem trägt die Atmung und Körperspannung beim Singen zur Verbesserung der Haltung beim Spielen bei.

Neben dem Teilbereich „Singen und Sprechen“ sollen die Schüler im Feld „Mit Instrumenten spielen“ unter Berücksichtigung unterschiedlicher Erfahrungs- und Lebensbereiche anhand einfacher Partituren verschiedene mehrstimmige Begleitungen mit Instrumenten gestalten. Die Kinder sollen den Stimmungsgehalt anhand der Tongeschlechter spüren. Unterschiedliche Taktarten sowie Vor- und Nachsingen sind ebenfalls Themen im Lehrplan. Alle mit dem praktischen Musizieren verbundenen theoretischen Inhalte wie beispielsweise Notenwerte oder Notennamen, die mitunter Voraussetzung für das gemeinsame Spielen darstellen und im Teilgebiet „Mit Instrumenten spielen“ gefordert werden, können mit Bläserklassenunterricht nicht nur erfasst, sondern erlebt werden. Damit können die curricularen Vorgaben zumindest im Teilbereich „Mit Instrumenten spielen“ ohne

⁹³ vgl. ISB Bayern, *Grundschule genehmigter Lehrplan - gültig*, S. 212

⁹⁴ vgl. *Ibid.*

⁹⁵ vgl. ISB Bayern, S. 281

Ergänzungen vollends und zudem nachhaltig, weil die Kinder die Inhalte ständig brauchen, erfüllt werden.

Im Bereich *Musik erfinden* ist laut Lehrplan die Kreativität der Kinder gefragt. Die Entstehung von Klangfarben durch den Bau eigener einfacher Instrumente wird erprobt.⁹⁶ Eine Möglichkeit der Umsetzung im Bläserklassenunterricht wäre ein Vergleich zwischen den selbstgebaute und den von den Kindern gespielten Bläserklasseninstrumenten anzustreben. Sowohl die Klangunterschiede als auch das Aussehen der Instrumente könnten verbalisiert werden. Die Erarbeitung und Sammlung der zur Beschreibung notwendigen Adjektive können wiederum der ästhetischen Wahrnehmung (vgl. Kap. 3.1) dienen.

Mit Worten Stimmungen und Situationen zu beschreiben kann auch Grundlage zu Improvisationen bieten, die ein Bestandteil dieses Lehrplanbereichs sind. Sowohl mit Teilen des Instruments (z. B. Mundstück) als auch mit Tonreihen kann eine Situation oder Stimmung improvisatorisch umschrieben werden. Improvisationen speziell mit der Stimme werden in den Bläserklassenschulen nicht erwähnt, können aber einfach z. B. in einer Geistergeschichte umgesetzt werden. Die Kinder können sowohl mit der Stimme als auch mit den Instrumenten die Geschichte gestalten.

Die Kinder sollen in der dritten Klasse im Bereich *Musik hören* ein Tasteninstrument kennen lernen und dazu passende Musikstücke hören. Tasteninstrumente sind beim Klassenmusizieren mit Blasinstrumenten nicht vorgesehen, kommen aber in Bläserklassenwerken wie beispielsweise „Essential Elements“ als Begleitinstrument vor (Schülerheft S. 23: Thema aus der Sinfonie: Aus der Neuen Welt). Ein guter Weg wäre, dass jeweils einzelne Kinder solistisch oder in kleinen Gruppen mit einem Klavier begleitet werden und auf diese Weise kleine Auftritte haben. Dadurch werden wiederum die oben im Rahmenlehrplan (vgl. Kap. 3.1) verankerten Schlüsselqualifikationen wie Sozialkompetenz (wenn man in kleinen Gruppen übt und vorspielt), Selbstkompetenz oder Kulturbewusstsein (im Sinne der zu erarbeitenden Werke) geschult. Weitere Verknüpfungen in diesem Lernfeld zwischen „Instrumente erkunden“ und „Musik begegnen“ eröffnen dadurch, dass alle musikalisch an Instrumenten aktiv sind, viele Möglichkeiten, denn die Kinder lernen die Instrumente nicht nur mithilfe des Instrumentenkarussells kennen, sondern können sich diese als aktive Experten gegenseitig vorstellen.

Daneben steht die Musik großer Komponisten im Mittelpunkt – die Kinder haben die Chance, diese zumindest vereinfacht selbst zu spielen und zu erleben. Die für Kinder didaktisch reduzierte Form der Stücke, wie z. B. „Ode an die Freude“ von Ludwig van

⁹⁶ vgl. ISB Bayern, S. 282

Beethoven („Essential Elements“, Schülerheft S. 13) kann mit einer Originalaufnahme verglichen werden, um Unterschiede in der Besetzung (z. B. Bläser vs. Symphonieorchester), der Tonart (Bb-Dur vs. D-Dur), im Tempo (in der Bläserklasse langsamer) oder Rhythmik (♩ in der didaktisch reduzierten Form vs. ♩♩ in der Originalfassung) herauszufinden und zu verbalisieren. Zusätzliche Informationen über das Leben der Komponisten und ihre weiteren wichtigen Werke müssen von der Lehrkraft geliefert werden.

Im vierten und letzten großen Bereich *Musik umsetzen und gestalten* sollen die Kinder lernen, gemeinsam zu musizieren und zu Liedern zu tanzen, sich in der Gruppe einzubringen und der Gemeinschaft unterzuordnen, indem sie auf die Mitschüler Rücksicht nehmen. Die eingeübten Stücke und Tänze sollen laut Lehrplan in einer Aufführung dargeboten werden. Die in der Bläserklasse gemeinsam erarbeiteten Werke werden in Konzerten der Öffentlichkeit präsentiert und finden damit im Bläserklassenkonzept Beachtung. Auch die Vorbereitung darauf durch gemeinsames Üben macht den Kindern Freude und bietet genug Ansporn, die Stücke auch zu Hause vorzubereiten, um ein möglichst gutes Ergebnis zu präsentieren.

Die im Lehrplan angedachte Verbindung zwischen Musik und Tanz, genauer gesagt das Tanzen, sowie das gestalterische, spielerische Umsetzen von Szenen müssen ergänzt werden, weil diese Punkte in der Art und Weise im Konzept Bläserklasse nicht vorgesehen sind. Eine Möglichkeit wäre einen Teil der Bläserklasse sich zur Musik bewegen oder tanzen zu lassen, während ein anderer Teil der Bläserklasse ein Stück spielt. Dadurch, dass nicht alle spielen, werden auch die kammermusikalischen Fertigkeiten der Kinder geschult.

3.2.2 Vierte Jahrgangsstufe

Im vierten und in Bayern zugleich letzten Grundschuljahr üben die Kinder „demokratische Formen des Zusammenlebens ein und lernen auch, solidarisch zu handeln.“⁹⁷ Das soziale Netzwerk der Schüler wird weiter ausgebaut. Den „Gewinn für ihre moralische Entwicklung ziehen sie vor allem aus dem Erlebnis von Freundschaften. Zunehmend erwerben sie Kritikfähigkeit und Toleranz. Eigene Interessen auf verschiedenen Gebieten werden entwickelt oder vertieft.“⁹⁸

In der Bläserklasse entstehen bzw. festigen sich durch das Miteinander, die Proben und die Auftritte Freundschaften. Außerdem wächst durch das Spielen in der Klasse die

⁹⁷ Ibid., S. 222

⁹⁸ Ibid.

Fähigkeit, Kritik zu üben und Kritik zu akzeptieren. Neben der Kritikfähigkeit wird in den vorangestellten Texten zum Lehrplan der vierten Jahrgangsstufe Toleranz eingeübt. Diese wird eingefordert, wenn jemand in der Gruppe weniger übt oder Schwächen hat. Zusätzlich wird das Interesse am und die Beschäftigung mit dem Instrument durch das Musizieren sowohl beim häuslichen Üben als auch bei den gemeinsamen Proben gefördert.

Die großen im Fachlehrplan der 3. Jahrgangsstufe verankerten Bereiche (Kap. 3.2.1) bleiben gleich und werden mit schwierigeren Inhalten gefüllt. Im Bereich *Musik machen* steht das „Singen und Sprechen“ verstärkt im Mittelpunkt. Es soll die Unterscheidung von weiteren Liedformen fördern sowie die in der 3. Klasse erworbenen Kenntnisse der Notenschrift vertiefen und erweitern. Vermutlich wurde großen Wert auf die sängerische Vorgehensweise gelegt, weil die meisten Schulen über keine anderen Möglichkeiten wie z. B. Bläserklassen verfügen und sich der Stimme als Instrument bedienen müssen. Inhalte wie beispielsweise Pausen, Punktierungen, Auftakt und Volltakt werden durch den Bläserklassenunterricht abgedeckt. Das Notieren von einfachen Rhythmen wird in den gängigen Bläserklassenwerken wie z. B. „Essential Elements“ nicht explizit angeboten. Ebenso müssen die Notennamen mit genauer Oktavlage und entsprechendem Ambitus (verlangt wird im Lehrplan der Bereich von c1 bis c3) vervollständigt werden. Die aufgezählten „Defizite“ im Bereich *Musik machen*, die in den Unterrichtswerken wenig oder keine Berücksichtigung finden, lassen sich durch die Vorbereitung auf eine am Ende der zweijährigen Bläserklassenphase durchführbare Juniorprüfung kompensieren. Sie wird sowohl von den Blasmusikverbänden als auch von den Musikschulen angeboten und ist den weiterführenden Leistungsabzeichen in Bronze, Silber und Gold vorgeschaltet. Sie soll die jungen Musikerinnen und Musiker motivieren und ein Feedback über den Leistungsstand geben. Die Prüfung beinhaltet neben einem praktischen Vorspiel, bei dem verschiedene Stücke unterschiedlichen Charakters aus den Bläserklassenwerken präsentiert werden können, theoretische Inhalte, die die oben genannten Punkte abdecken.

Die Inhalte im Bereich *Musik erfinden*, insbesondere die im Punkt „Improvisieren und Gestalten“, lassen sich auch in der 4. Jahrgangsstufe auf die Bläserklasse übertragen. Improvisation mit Pentatonik, Vor- und Nachspielen einer Melodie sind nur zwei von vielen Beispielen, die verfolgt werden können.

Der Unterpunkt „Instrumente erkunden“ im Bereich *Musik hören* lässt für Bläserklassen alle Möglichkeiten offen. Schlagwerk, Streich- und Tasteninstrumente müssten ergänzt werden, wobei das Drumset häufig in Bläserklassenkonzerten eingesetzt wird und dadurch bereits im Bewusstsein der Schüler ist. Sinnvoll wäre neben der bereits erwähnten

gegenseitigen Vorstellung der Blasinstrumente, das eigene Bewusstsein für sein Instrument zu erweitern und dessen Rolle im Orchester kennenzulernen. Hierbei böte sich ein Besuch von Konzerten und Proben des in der Umgebung praktizierenden Musikvereins oder Orchesters an. Eine Vorbesprechung der im Konzert dargebotenen Werke würde ein bewusstes Miterleben und Mitdenken fördern. Außerdem sollen die „Rolle und Aufgaben des Dirigenten“ angesprochen werden. Diese sind in den besuchten Proben des Musikvereins erlebbar und können zudem von den Kindern im Bläserklassenunterricht am eigenen Leib erfahren werden. Sie können noch mit praktischen Dirigierübungen vertieft werden.

Im Bereich *Musik umsetzen und gestalten* werden tänzerische Fähigkeiten zu aktueller und tradierter Musik gefestigt und erweitert. Gleichmaßen werden Aufstellungs- und Bewegungsformen in der Gruppe trainiert.⁹⁹ Ein verbindlicher Punkt im Lehrplan ist die Planung, Erarbeitung und Aufführung einer musikalischen Spielszene. Dies könnte mit einem einfachen Musical oder entsprechend arrangierten Stücken daraus erreicht werden.

3.3 Konsequenzen für den Musikunterricht in der Grundschule

Der handlungsorientierte und lebensweltbezogene Musikunterricht in der Grundschule ist wichtig für den Ausbau kognitiver und emotionaler Fähigkeiten, die laut Lehrplan sowohl entwickelt als auch gefördert werden sollen. Die gelegte Basis in den ersten beiden Grundschuljahren ist Voraussetzung und Grundstock für einen Bläserklassenunterricht, der die Schüler auf deren Kompetenz-Stand abholen kann. Die Kinder können auf das Erlernte im sozialen Bereich wie beispielsweise Wertschätzung, Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und Achtung gegenüber ihren Mitschülern aufbauen und die musikalischen Kompetenzen ausbauen.¹⁰⁰

Wenn man sich die Ausführungen des Fachlehrplans Musik für die 3. und 4. Jahrgangsstufe vergegenwärtigt, wird klar, dass es nicht möglich ist, alle aufgeführten Lehrplaninhalte in dem vorgegebenen Deputat von zwei Stunden Musikunterricht adäquat durch einen Bläserklassenunterricht zu erfüllen. Eine Möglichkeit dem entgegenzuwirken, wäre ein Ausbau der Stunden (vgl. Tab. 1, Seite 47) im Fach Musik, dessen Auswirkungen in Kap. 6 erläutert werden. Mit einer höheren Stundenzahl könnten Kompetenzen vertieft vermittelt werden und gleichmaßen dem Lehrplan Rechnung getragen werden. Anhand der Ausführungen und Beispiele zur praktischen Umsetzung (Kap. 3.2) lässt sich folgern, dass

⁹⁹ vgl. ISB Bayern, S. 283

¹⁰⁰ vgl. ISB Bayern, S. 47

eine Symbiose zwischen Bläserklasse und traditionellem Unterricht durchaus eine denkbare Lösung darstellen würde.

„Da wir im Laufe der verschiedenen Projekte zu der Erkenntnis gelangten, dass das Klassenmusizieren den Musikunterricht nicht vollständig ersetzen kann, wurde eine Frage immer wichtiger: Wo bieten sich Möglichkeiten der Verknüpfung des Klassenmusizierens mit dem `traditionellen` Musikunterricht? [...] Die Musik und das Musizieren sollen nicht missbraucht werden. Es muss eine gute Balance zwischen der ursprünglichen Freude am Musizieren und Gestalten einerseits und der Auseinandersetzung mit dem Phänomen andererseits gehalten werden.“¹⁰¹

Wie kann ein solcher Spagat gelingen, dass einerseits die Inhalte des traditionellen Musikunterrichts gemäß Lehrplan genügend berücksichtigt werden und andererseits das praktische Musizieren im Klassenverband nicht zu kurz kommt? Eine reibungslose Verbindung kann nur dann stattfinden, „wenn *dieselbe Person* für das Klassenmusizieren und den `traditionellen` Musikunterricht zuständig ist. Eine personelle Splittung der Aufgaben würde diesen Ansatz weitgehend unmöglich machen, weil die erforderliche engste Koordination der Lehrkräfte wahrscheinlich nicht leistbar wäre.“¹⁰² Desweiteren gilt der Grundsatz: Je mehr Stunden zur Verfügung stehen und je besser diese strukturiert sind, desto besser können die Lehrplaninhalte abgedeckt werden (vgl. Kap. 6).

4. Verantwortung des Leiters einer Bläserklasse

Der Leiter einer Bläserklasse muss ganz verschiedene Aufgaben bewältigen. Er hat die Verantwortung Lehrplaninhalte zu ergänzen (vgl. Kap. 3) aber auch das Bläserklassen-Orchester so zusammenzustellen, dass jedes Kind ein Instrument lernen kann, für das es die Voraussetzungen erfüllt (vgl. Kap. 2.1, 2.2 sowie 8.3, 8.4 und 8.6).

Eine fundierte fachliche Qualifikation der Lehrkraft im Hinblick auf die Bläserklasse, das darin vorkommende Instrumentarium und möglicherweise auftretender Probleme sind daher unabdingbar. Dabei ist zweitrangig, mit welchem Lehrwerk gearbeitet wird. In erster Linie geht es darum zu wissen, wie Kinder lernen, und methodisch vielfältig vorzugehen.¹⁰³

Um die fachlichen Voraussetzungen schaffen bzw. gewährleisten zu können, sind für den Leiter Aus- und Fortbildungen im Bereich „Klassenmusizieren mit Blasinstrumenten“ notwendig. Dafür werden verschiedene Lehrgänge von Institutionen wie beispielsweise dem Verband Bayerischer Sing- und Musikschulen (VBSM) in Kooperation mit dem Bayerischen

¹⁰¹ Schäfer-Lembeck, *Klassenmusizieren als Musikunterricht!?*, S. 105

¹⁰² Ibid., S. 108

¹⁰³ vgl. Kraemer und Rüdiger 2005, S. 127

Blasmusikverband (BBMV), der Akademie für Musikpädagogik oder der Nordbayerischen Bläserjugend (NBBJ) und Firmen (Yamaha) angeboten, in denen Allgemeine Musiktheorie, Instrumentalpädagogik, Grundlagen der Pädagogik und Didaktik des Bläserklassenunterrichts, rechtliche Grundlagen im Unterricht, Klassenpädagogik und Didaktik an allgemeinbildenden Schulen als theoretische Inhalte unterrichtet werden. Neben praktischen Fertigkeiten auf dem Hauptinstrument werden Grundlagen auf einem vom Lehrgangsteilnehmer selbstgewählten Instrument des Fremdregisters vermittelt. Ebenso müssen einfache rhythmische Modelle auf dem Drumset vorgespielt werden. Literaturkunde, Bläserklassenmanagement und bläserklassenspezifische Instrumentenkunde sind weitere Bestandteile. Überdies werden dirigentische Grundlagen gelegt, die notwendig sind, um eine Bläserklasse leiten zu können.

In Kapitel 3 wurde deutlich, dass die dargestellten Lehrplaninhalte nicht allein durch den Bläserklassenunterricht hinreichend abgedeckt werden können. Für die Erarbeitung sämtlicher curricularer Vorgaben und die Betreuung der Kinder im Bläserklassenunterricht, bei dem der Fokus der Lehrkraft auf Schwerpunkten wie z. B. Tonerzeugung oder Zusammenspiel liegt, wird entsprechend Zeit benötigt. Im Bläserklassenunterricht gibt es viele Schwierigkeiten zu bewältigen, die je nach Instrument unterschiedlicher Art sein können und deswegen Zeit und Aufmerksamkeit des Leiters in Anspruch nehmen. Zeit, die für die Erarbeitung anderer Lehrplaninhalte entsprechend fehlt. Ferner wird in Kapitel 3 deutlich, dass es unabdingbar ist, aus dem in den Lehrwerken Vorhandenen die Verbindungen zum Lehrplan zu suchen bzw. in den Lehrwerken nicht Existentes zu ergänzen und abzudecken. Das erfordert großes Geschick und Überblick der Lehrkraft sowie eine didaktische Reduktion.

Neben dem fachlichen Wissen, der fachdidaktischen Vorgehensweise und den praktischen Fertigkeiten spielt auch das zwischenmenschliche Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler eine tragende Rolle. Wenn dieses belastet ist, leidet die Atmosphäre bzw. die Lernumgebung und damit auch die Lernbereitschaft der Schüler sowie die Motivation des Leiters.¹⁰⁴ Dabei ist der Lehrer hauptverantwortlich für Aufbau und Pflege der Beziehung, wobei v. a. seine menschlichen Qualitäten ausschlaggebend sind.¹⁰⁵ Diese sind gleichzeitig Prämisse für eine erfolgsversprechende Lernsituation. Im schlimmsten Fall kann ein negativ belastetes Lehrer-Schüler-Verhältnis dazu führen, dass sich die Abneigung auch auf das Instrument bzw. auf Musik im Allgemeinen überträgt.¹⁰⁶ Der Lehrer sollte als Person authentisch sein und die Schüler ihn auch als eine solche Persönlichkeit sehen. „Das Bemühen

¹⁰⁴ vgl. Ernst 1999, S. 113

¹⁰⁵ vgl. Kemp 2004, S. 238

¹⁰⁶ vgl. Lehmann, Sloboda und Woody 2007, S. 51

um humanere Verhältnisse oder erträglichere Problemlösungen soll nicht die Authentizität, die Eigenart, die Stärken und Schwächen einer Person in Frage stellen.“¹⁰⁷

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass dem Leiter einer Bläserklasse eine verantwortungsvolle Aufgabe zuteil wird und dieser neben den schulischen und außerschulischen Rahmenbedingungen dazu beiträgt, ob eine Bläserklasse zum gewinnbringenden Projekt wird. Ein erfolgreich absolvierter Lehrgang zum Bläserklassenleiter ist zwingend notwendig. Der Bläserklassenleiter ist mit seinen fachlich-fundierten, fachdidaktischen und menschlichen Qualitäten als Experte, Motivator und als authentische Person gefragt.

5. Mögliche positive Auswirkungen der Bläserklasse

Die positiven Auswirkungen von Musik wie beispielsweise eine erhöhte Konzentration oder Kreativität können einen positiven Einfluss auf jeden einzelnen Menschen in der Gesellschaft und auf das Zusammenleben haben.¹⁰⁸ Diese affirmativen Effekte erfolgen aber häufig im Verborgenen, so dass die breite Masse kaum etwas davon mitbekommt. Die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit erreicht man nur dann, wenn man die Ergebnisse musikpädagogischer Arbeit z. B. in Form von Konzerten, Wettbewerben oder ähnlichen Veranstaltungen mit entsprechender Medienberichterstattung an die Gesellschaft heranträgt.

Im Folgenden werden die positiven Effekte, die dem Bläserklassenunterricht zugesprochen werden, zusammenfassend noch einmal aufgeführt. Neben der Freude an der Musik, der sozialen Integrität und dem Gemeinschaftsgefühl, werden die Kompetenzen und die Auswirkungen auf andere schulische Leistungen angesprochen. Im praktischen Teil werden diese abermals beleuchtet und anhand der empirischen Studie: „Untersuchung einer Bläserklasse in Bayern“ (vgl. Kap. 9, insbesondere Kap. 9.3.5), überprüft.

¹⁰⁷ Mantel 2000, S. 88

¹⁰⁸ vgl. Bruhn 2002, S. 363

5.1 Freude an der Musik

In erster Linie soll mithilfe des Musikunterrichts auch gemäß des Lehrplans, der in Kapitel 3 erläutert wurde, Freude an der Musik durch Musik vermittelt werden. Dies kann v. a. durch praktisches Musizieren umgesetzt werden (vgl. Kap. 3). Dazu ist es notwendig, die Kinder mit Instrumenten in Berührung zu bringen und sie dauerhaft zum Spielen eines Instruments zu motivieren.¹⁰⁹ Als erster Schritt ist das Kennenlernen eines Instruments, z. B. in einem Instrumentenkarussell, zu sehen. Dabei probieren die Kinder alle Blasinstrumente aus, die in der Bläserklasse angeboten werden, um herauszufinden, ob ihnen das Erzeugen von Tönen auf dem Instrument Spaß bereitet. Dies kann, wie bereits mehrfach erwähnt, flächendeckend nur in der Schule passieren – egal durch welches Projekt (wim – wir musizieren, JeKi – Jedem Kind ein Instrument, o. Ä.).¹¹⁰

Die durch Freude am Instrument entstehende Motivation kann gewinnbringend im Bläserklassenunterricht eingesetzt werden.¹¹¹ Nicht jedes Kind hat beim Spielen eines Instruments das gleiche positive Empfinden und entscheidet sich gegen das Erlernen eines Instruments. Allerdings sollte die Chance Musik zu machen, gewährleistet werden. Dies kann prinzipiell nur dann garantiert werden, wenn ein kontinuierlicher, aufbauender, in sich schlüssiger Musikunterricht gegeben werden kann. Diese Kontinuität lässt sich durch Projekte wie eine Bläserklasse recht einfach durchführen.

Die Freude an der Musik ist meines Erachtens der wichtigste Vorzug, den eine Bläserklasse leisten kann. Mir ist bewusst, dass nicht jeder Freude verspürt, wenn er ein Blasinstrument spielt. Aber vielen Kindern bliebe die Freude am aktiven Musizieren verwehrt, wenn keine Musizierklassen (und damit sind auch Streicher-, Keyboard, Chorklassen und alle anderen Ausprägungen des Klassenmusizierens gemeint) seitens der Schule angeboten werden können.

¹⁰⁹ vgl. Bastian und Kormann 1989, S. 333

¹¹⁰ vgl. Beckers und Beckers 2008, S. 192

¹¹¹ vgl. Schwarz 2003, S. 4

5.2 Soziale Integrität und Gemeinschaftsgefühl

Die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls wird durch das Spielen in einer Gruppe vorangetrieben. Gerade in Bläserklassen wird häufig gemeinsam gespielt und die Kinder fühlen sich als Teil des Orchesters bzw. des Gesamtklangs. Jeder Einzelne wird in das Sozialgefüge integriert¹¹² und „das frühe Hineinwachsen in eine musikalisch-künstlerische Umwelt [hat] einen entscheidenden Einfluss auf die Identitätsentwicklung und die musikalisch-instrumentalen Fähigkeiten der Kinder.“¹¹³ „Sich selbst als ein Teil eines größeren Ganzen zu fühlen, seine Stimme mit einzubringen, mit zu bauen und mit zu gestalten, diese Erfahrung können Kinder nicht früh genug machen. Kinder lernen auch zu warten, bis der andere seinen Part kann, was besonders kleineren Kindern sehr schwer fällt. Bei Auftritten fühlen sie sich in der Gruppe sicherer. Selbst das Lampenfieber wird gemeinschaftlich geteilt, so dass der Einzelne weniger darunter leidet.“¹¹⁴ Natürlich sind die musikalischen Gesichtspunkte wie beispielsweise Lampenfieber und Präsentation vor anderen (den Mitschülern und dem Publikum) im Speziellen gefordert und können durch frühes Musizieren geübt werden, so dass sie dem Spieler kaum mehr Angst sondern vielmehr Freude bereiten.

Neben den allgemeinen sozialen Effekten wird v. a. die Klassengemeinschaft gestärkt, was gerade für Kinder relevant ist, die nicht von Anfang an Teil der Klassengemeinschaft sind oder sich eher als Außenseiter fühlen.¹¹⁵ Dadurch, dass jede Stimme von Bedeutung ist, ist auch jeder Mitspieler ein vollwertiges Mitglied in der Gruppe. „Ferner sind die gruppenbildenden Einflüsse gemeinsamen Musizierens zu erwähnen. Es kann eine gemeinsame Identität geschaffen werden, z. T. sogar mit eigenen gemeinsamen Symbolen ("unser Lied"), was den Gruppenzusammenhalt noch erhöht.“¹¹⁶ Selbst über das Klassenklima hinaus können die Auswirkungen reichen und sich auf die komplette Schule übertragen.¹¹⁷ Dieses allgemein bessere Schulklima kann auch als Folge der besseren Integration der Kinder gesehen werden, denn das gemeinsame „Musizieren korrigiert das Ablehnungsverhalten von Kindern deutlich nach unten.“¹¹⁸

¹¹² vgl. Busch 2008, S. 115

¹¹³ Niermann und Wimmer 2004, S. 165

¹¹⁴ Kleinen und Ditzig-Engelhardt 2003, S. 170

¹¹⁵ vgl. Heim 2008, S. 55

¹¹⁶ Weber, Spychiger und Patry 1993, S. 54

¹¹⁷ vgl. Bruhn 1998, S. 336

¹¹⁸ Bastian 2003, S. 55

Letztlich kann eine Klassengemeinschaft nur dann funktionieren, wenn alle an einem Strang ziehen. In Bläserklassen ist dies häufig der Fall, insbesondere dann, wenn es sich um eine Bläserklasse handelt, die auch in anderen Fächern als Klasse zusammen ist (vgl. auch Kap. 9.6.3). Inwieweit es Auswirkungen auf die komplette Schule hat, gilt es zu überprüfen (vgl. Kap. 9.6.2).

5.3 Kompetenzen

Schlüsselqualifikationen sind Kompetenzen, die jemandem ermöglichen, sich den ständig wandelnden Problemen und Lebensumständen zu stellen, um eigenständig Lösungsansätze zu finden. Mittlerweile werden die Begriffe Schlüsselqualifikation und Grundkompetenz häufig verwendet und ihre Bedeutung für den Werdegang in Schule und Beruf wächst zunehmend (vgl. Kap. 3.1). Nicht zuletzt wird durch die Einordnung in das Gesamtgefüge Bläserklasse und das bei Proben und Auftritten entstehende Gemeinschaftsgefühl das selbständige und eigenverantwortliche Handeln geschult.¹¹⁹ Damit steigt die Eigenständigkeit der Schüler und deren Selbstbewusstsein. Somit beeinflussen die in Kap. 5.2 beschriebenen Aspekte auch die Schlüsselqualifikationen, die in der heutigen Zeit zu einer ganzheitlich gebildeten Person gehören. Bläserklassenunterricht kann an „allgemeinen Qualifikationen mitwirken, wie z. B. Selbständigkeit, Durchhaltevermögen, Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, sozialer Ausgleich u. ä.“¹²⁰ Dies sind nur einige Beispiele für Fertigkeiten und Qualifikationen, die durch Bläserklasse erworben werden können. Sie werden keinesfalls nur von schulischer Seite sondern auch im späteren Berufsleben eingefordert, bemerkbar an Stellenausschreibungen, in denen Schlüsselqualifikationen wie die oben genannten am häufigsten verlangt werden.¹²¹

„Kooperation, Verständigung, Teamarbeit, Einigung, Konflikt- und Kompromissbereitschaft, aber auch die gegenseitige Verständigung über die in der Gruppe erfolgten (individuellen) Wahrnehmungen oder über das Gelingen des Gestalteten sind grundlegende Voraussetzungen und soziale Qualitäten des Gestaltungsprozesses in der Gruppe.“¹²² Die in dem Zitat erwähnten Begriffe sind nicht nur schulische Grundkompetenzen, die erlernt und vertieft werden, sondern Schlüsselqualifikationen für den

¹¹⁹ vgl. Kraemer und Rüdiger 2005, S. 218

¹²⁰ Kleinen und Ditzig-Engelhardt 2003, S. 223–24

¹²¹ vgl. Roth 2006, S. 7

¹²² Busch 2008, S. 115

späteren beruflichen Alltag oder den weiteren Werdegang eines Menschen. Auch Eltern fordern den Erwerb von sozialen Kompetenzen und Teamfähigkeit.¹²³

Neben den bereits erwähnten Kompetenzbereichen ist auch der emotional-affektive nicht zu vernachlässigen. Bläserklassen legen den Schwerpunkt auf den aktiven Umgang mit Musik. Musik bietet die Möglichkeit, sich durch das Instrument auszudrücken, mit Gefühlen umzugehen und auch emotionale Situationen, ausgelöst beispielsweise durch Trauer oder Freude, zu bewältigen.¹²⁴ Zudem sind die im Folgenden von Bastian erwähnten Anlagen mit dem Spielen eines Instruments bzw. noch intensiver durch das gemeinsame Musizieren in einer Bläserklasse von großer Bedeutung: „Das Erlernen und Spielen eines Instrumentes grundiert, fördert und pflegt wichtige allgemeine Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensdispositionen, die weit über das Musizieren hinaus auf den Heranwachsenden einwirken. Alle motivationalen Dispositionen werden durch Üben und Musizieren so wirksam wie bei kaum einen zweiten Lernprozess gefördert: Ausdauer, Leistungsbereitschaft, Wille, Streben zur Vollendung und Vervollkommnung, Hoffnung auf Erfolg...“¹²⁵

Alles in allem kann man sagen, dass Bläserklassen ihren Teil dazu beitragen können Schlüsselqualifikationen zu entwickeln. Gerade durch das gemeinsame Musizieren wird das Team in den Vordergrund gestellt. Für eine funktionierende Gemeinschaft aber auch für die positiven Erlebnisse muss der Leiter einer Bläserklasse den Rahmen geben und eine lernfördernde Atmosphäre schaffen (vgl. Kap. 4).

¹²³ vgl. Ibid.

¹²⁴ vgl. Gembris 1998, S. 102

¹²⁵ Bastian 1991, S. 230

5.4 Auswirkungen auf andere schulische Leistungen

Leistungsbereitschaft und Ausdauer sind zwei von vielen Komponenten, die sich auf schulische Leistungen und Lernen auswirken können. Das konsequente Üben und Spielen eines Musikinstruments verbessert die Arbeitshaltung eines Kindes und wirkt sich auf andere die Schule betreffenden Leistungen positiv aus. Dabei geht es nicht primär um intelligenzfördernde Transfereffekte, sondern die durch konzentriertes Arbeiten und Fokussieren auf eine Aufgabe erworbene Arbeitsweise, die den Schüler ausdauernder Ziele verfolgen lässt.¹²⁶ Diese durch aktives Musizieren geschaffene Basis kann sich demnach positiv im Alltag bemerkbar machen.

Oftmals wird auch die Entwicklung der Sprachkompetenz mit der musikalischen Kompetenz gleichgesetzt, da diese beiden Felder einige Gemeinsamkeiten aufweisen. In beiden Bereichen zielt der Aufbau der Kompetenz auf das Hörvermögen und Hörverhalten ab. Ein besseres, konzentriertes Zuhören erleichtert auch die eigene, genauere Wiedergabe.¹²⁷ „Zwischen musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten bestehen besondere Beziehungen. Nach Ploog (1988) kann angenommen werden, dass Musik und Sprache als spezifisch menschliche Errungenschaften phylogenetisch aufeinander bezogen entstanden sind; gehirnphysiologisch gesehen liegt im Rahmen des Vokalsystems ein eindeutiger funktionaler Zusammenhang zwischen Stimme und Sprache vor.“¹²⁸

Durch diese Beziehung werden die sprachlichen Fähigkeiten geschult und damit steigern sich häufig auch die Lese- und Rechtschreibkompetenzen (vgl. auch Kap. 9.4).¹²⁹ Untersuchungen zufolge korreliert die Musikausübung auch mit dem Erreichen des Schulabschlusses.¹³⁰

Ob diese positiven Aspekte auch auf die untersuchten Bläserklassen zutreffen, soll im praktischen Teil anhand der Übertritte an weiterführende Schulen (vgl. Kap. 9.3.5.8) überprüft werden.

¹²⁶ vgl. Auhagen 2007, S. 102

¹²⁷ vgl. Weber, Spychiger und Patry 1993, S. 90

¹²⁸ Bruhn 2002, S. 363

¹²⁹ vgl. Gembris 1998, S. 304

¹³⁰ vgl. Auhagen 2007, S. 102

6. Mögliche Grenzen der Bläserklasse

Neben den erläuterten positiven Auswirkungen und Chancen, die eine Bläserklasse mit sich bringen kann (vgl. Kap. 5), gibt es auch Grenzen. Der Bläserklassenunterricht kann den traditionellen Musikunterricht nicht ersetzen und die Lehrplaninhalte nicht vollends abdecken (vgl. Kap. 3). Insbesondere dann nicht, wenn sich der Bläserklassenunterricht auf das Einüben von Stücken reduziert. Die damit verbundene Möglichkeit, Musik intensiver zu erleben, beschränkt sich in diesem Fall auf die in den Lehrwerken abgedruckten, meist didaktisch reduzierten und spielbar gemachten Lieder bzw. Liedschnipsel. Aber „das Kennenlernen musikhistorischer Werke [darf] nicht auf das Spielen von Themen oder gar nur Kopfmotiven beschränkt werden. Hörerziehung muss sich an den Originalwerken orientieren und vielseitig vermittelt werden.“¹³¹ Zum Musikunterricht gehört auch die Vermittlung wichtiger Informationen über die Komponisten und deren geschichtliches Umfeld sowie das Kennenlernen anderer Klangfarben als nur der der Blasinstrumente (vgl. Kap. 3.2). Die Gefahr der einseitigen und der vereinfachten, nicht reflektierten Betrachtung von Musik besteht. Wenn durch das Klassenmusizieren auf die Vielfalt der im Lehrplan angesprochenen Themenfelder verzichtet wird, kann keine umfassende musikalische Bildung erreicht werden. Den Kindern würden wichtige Bestandteile wie die Einordnung in den historischen Gesamtkontext, die angesprochenen Klangfarben anderer Instrumente, Bewegung zur Musik u. v. m. fehlen. Einseitige Vermittlung zwar essentieller aber nicht alleiniger Bestandteile von Musik würde in den Vordergrund rücken. Den Schülern könnten aufgrund der fehlenden Erfahrungen keine erwähnenswerten ästhetischen Räume¹³² eröffnet werden. In der Konsequenz würde der ganzheitliche Musikunterricht ausbleiben, wenn einige Unterrichtsprinzipien und –inhalte völlig außen vor gelassen werden würden. Dadurch würde das Fach Musik nur auf praktische Ausübung reduziert werden. Aber das ist nur einer von vielen Teilaspekten, den das Fach zu bieten hat (vgl. Kap. 3).

Diese Gefahr der Einseitigkeit entsteht v. a. dadurch, weil einige Themen des Lehrplans in den Lehrwerken zu kurz kommen. Die Verzahnung der beim Musizieren praktisch ausgeübten Gegenstände in den Lehrwerken mit den theoretischen Inhalten ist keine Selbstverständlichkeit, sondern muss vom Bläserklassenleiter aktiv forciert werden (vgl. Kap. 4). Wenn diese erfolgt, ist das gut, doch kommen der Umgang mit der Singstimme und das

¹³¹ Fuchs 2006b, S. 138

¹³² vgl. Schäfer-Lembeck 2005, S. 69

Tanzen häufig zu kurz, weil auf diese Inhalte – ähnlich wie auf die Lernfelder Improvisation und Komposition – in den Lehrwerken zu wenig Wert gelegt wird.¹³³

Ein weiteres Manko für die Bläserklasse scheint zudem die mangelnde Vielfalt der auf dem Markt erhältlichen Unterrichtswerke zu sein, die wenig Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung bieten. Größtenteils spielen die Kinder Melodien im unisono, um eigene Fehler besser erkennen zu können.¹³⁴ Die Mehrstimmigkeit kommt im Laufe der Zeit dazu, doch die rhythmische Vielschichtigkeit und die Polyphonie sind in den Unterrichtswerken zu wenig präsent. Dadurch können bessere Schüler im Tutti kaum gefordert werden und schlechtere, die dem Großteil der Gruppe nicht folgen können, bleiben auf der Strecke. Die Gefahr der Unter- bzw. Überforderung, die die Leistungsschere innerhalb der Bläserklasse weit auseinander gehen lässt, und den daraus resultierenden Folgen von Demotivation bzw. Resignation ist ständig vorhanden. Das bedeutet für den Leiter, dass er zusätzliche Literatur zum Lehrwerk hinzuziehen muss, die er evtl. noch bearbeiten muss, damit jeder Spieler entsprechend seinem Leistungsvermögen und –stand gefordert wird.

Wie und in welchem Umfang dem Lehrplan Rechnung getragen werden kann, ist maßgeblich von der Anzahl der Stunden, die den Grundschulen zur Verfügung stehen, abhängig. In der bayerischen Stundentafel stehen zwei Stunden Musikunterricht zur Verfügung. Neben diesen beiden Stunden ist eine gängige Variante, dass bei Kooperationen mit Musikschulen oder Musikvereinen eine dritte (zusätzliche) Stunde außerhalb des Schuldeputats, die nicht vom Staat finanziert ist, von Instrumentallehrern gegeben wird (siehe Tab. 1). Diese Stunde wird meist von den Eltern bezahlt. Die zweite Möglichkeit besteht darin, dass nur die beiden im Regelunterricht vorgesehenen Stunden abgehalten werden, ohne dass zusätzlicher Instrumental- oder Registerunterricht stattfindet (vgl. Tab. 1). Aber die Notwendigkeit neben dem Bläserklassenunterricht im Tutti Instrumentallehrer für Einzel-, Partner- oder Kleingruppenunterricht einzusetzen ist unbestritten (siehe auch Kap. 8.11), denn die Fehler bei Haltung, Ansatz, Tonproduktion und Anstoß können nicht immer von der Lehrkraft in den Tuttiproben erkannt und korrigiert werden. Dazu bleibt zu wenig Zeit und das Hauptaugenmerk liegt in den Proben auf dem Zusammenspiel. In der dritten Variante wird vom Schulamte eine zusätzliche Stunde zum vorhandenen Deputat genehmigt, so dass insgesamt drei Stunden für den Regelunterricht plus eine durch Instrumentallehrer, die der Musikverein oder die Musikschule organisiert und für deren Kosten die Eltern aufkommen müssen, geleistet werden kann (Tab. 1).

¹³³ Fuchs 2006b, S. 138

¹³⁴ vgl. Sommerfeld 2014, S. 31–32

Tab. 1: Zur Verfügung stehende Stunden in der Grundschule

	Musikunterricht (Studentenafel)	Instrumentalunterricht	Summe Musik- und Instrumentalunterricht
Möglichkeit 1	2	1	3
Möglichkeit 2	2	-	2
Möglichkeit 3	2+1	1	4

Der Tabelle zu Folge kann dem einzelnen Lehrer mehr oder weniger Zeit für die restlichen von den Lehrwerken der Bläserklassen nicht abgedeckten aber vom Lehrplan geforderten Elemente bleiben. Die Gefahr besteht v. a. bei Möglichkeit 2 darin, dass die Inhalte, sowohl die der Bläserklasse als auch die des Lehrplans, oberflächlich behandelt werden – mitunter deshalb, weil das praktische Musizieren aufgrund der mangelnden Zeit im Vordergrund steht und – wie oben schon erwähnt – individuelle Probleme der Kinder nur schwer in den Tuttiproben erkannt und mit dem nötigen Zeitaufwand verbessert werden können. Das ist aus Sicht der Instrumentallehrer unverantwortlich (vgl. Kap. 8.11), da sich Fehler einschleichen, eine Korrektur ausbleibt und dadurch die Fehler nur schwer wieder behoben werden können.

Neben dem bereits angesprochenen, in ausreichendem Umfang vorhandenen Deputat des Regelunterrichts und dem qualifizierten Unterricht durch Instrumentallehrkräfte, sind die Rahmenbedingungen ein wichtiger Bestandteil, die zum Erfolg des Projekts beitragen können.¹³⁵ Dazu zählt auch die räumliche Ausstattung. Diese Tatsache wird manchmal unterschätzt. Aus akustischer Sicht eignet sich aufgrund der entstehenden Lautstärke im Bläserklassenunterricht nicht jeder Raum. Neben schalldämmenden Maßnahmen und einer geeigneten Größe, sollte genügend Licht vorhanden sein, damit die Noten erkannt werden können. Zudem ist eine ausreichende Zahl von Notenständern notwendig.

Die für das Instrumentalspiel benötigten Utensilien, die räumlichen Voraussetzungen, die auch zu Hause zum konzentrierten Üben gegeben sein müssen, die Anschaffung eines Instruments und der Instrumentalunterricht verursachen Kosten, die teilweise von den Eltern getragen werden müssen. „Eltern wenden oft ein, dass solche Projekte soziale Unterschiede in den Klassen hervorheben oder wegen des hohen Kostenfaktors zur Elitenbildung führen könnten, da sich nur eine wirtschaftlich besser gestellte Elternschaft diesen Unterricht leisten

¹³⁵ vgl. Sommerfeld 2014, S. 239

kann.“¹³⁶ Somit wäre ein Zugang zu einem Instrument nur jenen vergönnt, die die finanziellen Mittel zur Verfügung haben. Dem kann man nur Abhilfe schaffen, wenn Möglichkeiten z. B. durch Sponsoren oder Fördervereine entwickelt werden, die jedem den Weg zu den Instrumenten ermöglichen.

Alles in allem müssen diese möglichen Grenzen bewusst gemacht werden. Befasst man sich intensiver mit den Behauptungen, was die Bläserklasse alles zu leisten im Stande sei, wird man merken, dass das eben nicht einfach so ist. Nur wenn von Vornherein klar ist, was vermieden bzw. auf was geachtet werden muss, kann das Projekt Bläserklasse die Erwartungen erfüllen.

¹³⁶ Fuchs 2006b, S. 139

Teil B – Empirische Studien

Im zweiten Teil der Arbeit wurden drei empirische Studien zum Thema Bläserklasse in der Grundschule durchgeführt. Durch eine multidimensionale Vorgehensweise mit unterschiedlichen Methoden entstand ein umfassendes Bild von Bläserklassen. Die im theoretischen Teil dieser Arbeit vorgestellten Aspekte aus der Literatur, deren wichtigste Punkte im Folgenden noch einmal in knappen Worten zusammengefasst werden, dienen als Grundlage für die empirischen Studien.

Zunächst wurden die bekannten lern- und entwicklungspsychologischen Erkenntnisse im Grundschulalter beleuchtet (Kap. 2.1). Dabei wurde deutlich, dass die meisten Kinder ab der 3. Klasse geistig fähig sind, ein Blasinstrument zu lernen. Die durchschnittlich 8-jährigen Kinder haben andere geistige Voraussetzungen als 10-jährige Schülerinnen und Schüler (vgl. Kap. 2.1). Die Lernprozesse sind bei 10-Jährigen schneller, weil diese auf einen größeren Erfahrungsschatz zurückgreifen können.¹³⁷ Deshalb gibt es immer wieder Befürworter, Bläserklassen erst ab der 5. Jahrgangsstufe einzurichten, weil die Kinder bei einem späteren Beginn effektiver lernen und diejenigen, die in der 3. Jahrgangsstufe beginnen, innerhalb weniger Jahre einholen.¹³⁸ Den Aufwand, den man mit Grundschul-Bläserklassen betreiben muss, ist deswegen höher, weil man mehr Zeit investieren muss, um die gleichen Fortschritte wie in einer 5. Klasse zu erzielen. Die Einrichtung einer Bläserklasse in der Grundschule wird aus diesen Gründen von manchen Pädagogen als nicht lohnenswert eingestuft.¹³⁹ Ob einzig und allein ein geringerer Zeitaufwand und die damit verbundene musikalische Effektivität die Gründung einer Bläserklasse ab der 5. Jahrgangsstufe rechtfertigt, ist meines Erachtens fraglich, da es doch hauptsächlich um das gemeinsame Lernen und Musizieren geht, unabhängig von der Geschwindigkeit des musikalischen Fortschritts.

Neben den lern- und entwicklungspsychologischen Aspekten sind die physiologischen Voraussetzungen, die zum Erlernen eines Blasinstruments vorhanden sein müssen, von Bedeutung (vgl. Kap. 2.2). Die drei für das Spiel eines Blasinstruments wichtigen Bereiche Zähne, Hand- und Körpergröße wurden betrachtet und deren Bedeutung für das Erlernen eines jeden Blasinstruments herausgestellt. Der Lehrplan für die Grundschule in Bayern wurde für die 3. und 4. Jahrgangsstufe vorgestellt (Kap. 3). Welche Inhalte durch den Bläserklassenunterricht abgedeckt werden können und welche ergänzt werden müssen, wurde

¹³⁷ vgl. Sloboda 2000, S. 224

¹³⁸ vgl. Hartley, L.A., & Porter, A. M. 2009

¹³⁹ vgl. Breithack 2011

dargelegt und einzelne Beispiele für die Praxis gegeben (Kap. 3.2.1. und 3.2.2). Auch die daraus resultierende Verantwortung des Leiters einer Bläserklasse (Kap. 4), der nicht nur das Curriculum erfüllen, sondern auch gewisse Qualitäten als Leiter mitbringen muss, wurden dargestellt. Sowohl die möglichen positiven Auswirkungen einer Bläserklasse (Kap. 5) als auch die möglichen Grenzen einer Bläserklasse (Kap. 6) runden den theoretischen Teil ab.

In den Blasmusikverbänden in Deutschland gibt es Wettbewerbe, bei denen sich die einzelnen Kapellen untereinander messen können. Dabei treten sie in unterschiedlichen Kategorien an, um eine Vergleichbarkeit gewährleisten zu können. In der ersten empirischen Studie werden die Teilnahmen und Ergebnisse des jährlich stattfindenden Bläserklassenwettbewerbs des Bayerischen Blasmusikverbands ausgewertet. Der seit 2012 ausgetragene Wettbewerb ist für alle Bläserklassen aller Schularten und Institutionen (Musikschule, Vereine) offen und hat im Jahr 2017 mit 41 teilnehmenden Bläserklassen einen neuen Teilnehmerrekord erzielt.¹⁴⁰ Die Teilnehmerzahl hat sich seit Einführung des Wettbewerbs kontinuierlich gesteigert. Die Zusammensetzung des Wettbewerbsfelds aus den Bläserklassen verschiedener Schularten und die erzielten Leistungen der Bläserklassen werden anhand der Platzierungen gegenübergestellt, um herauszufinden, inwieweit sich die Leistungen von Bläserklassen aus Grundschulen mit denen aus weiterführenden Schulen vergleichen lassen (Kap. 7). Außerdem kann man anhand der Teilnehmer erkennen, welchen zahlenmäßigen Anteil die Grundschulen am Wettbewerb haben.

Der frühe Beginn einer musikalischen Ausbildung – ganz nach dem Motto: Je früher, desto besser¹⁴¹ – ist ein Phänomen, das man auch im Blasmusikbereich beobachten kann. Das, was beim Singen, Klavier spielen oder auch in anderen Bereichen seit Jahren praktiziert wird, könnte auch bei Blasinstrumenten kommen. Im Gegensatz zu anderen Instrumenten wie Klavier oder Streicher, müssen aber, wie in Kapitel 2.2 beschrieben, gewisse physiologische Voraussetzungen vorhanden sein, um ein Blasinstrument zu erlernen. In einer zweiten empirischen Studie sollte durch Erfahrungswerte von Experten festgestellt werden, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, um problemlos ein Blasinstrument zu spielen (Kap. 8). Die 105 befragten Fachleute aus unterschiedlichen Bereichen äußerten sich außerdem über die in einigen Lehrwerken (speziell über das am häufigsten verwendete Lehrwerk 'Essential Elements') propagierte instrumental-didaktische Vorgehensweise zur Erschließung des als Basis für das gemeinsame Musizieren geltenden Fünftonraums und der damit einhergehenden Problematik bei den jeweiligen Instrumenten. Die Experten konnten zu dieser Thematik

¹⁴⁰ vgl. Hommer 2017

¹⁴¹ vgl. Gembris 1998, S. 306

Stellung nehmen und Alternativen vorschlagen, die für ihr Instrument besser geeignet wären (Kap. 8.8 bis 8.10). Außerdem wurde gefragt, ob die Experten in der Verbindung mit Bläserklasse Einzel- oder Gruppenunterricht als sinnvoller erachten (Kap. 8.11).

Die beiden ersten Untersuchungen bezogen sich v. a. auf Bläserklasse im Allgemeinen. In einer weiteren empirischen Studie wurde eine Grundschule im ländlichen Bereich bei der Einrichtung und Durchführung einer Bläserklasse wissenschaftlich begleitet. Zunächst werden die Hintergründe und Rahmenbedingungen, die zur Gründung einer Bläserklasse ausschlaggebend waren, dargestellt (Kap. 9.1 und 9.2). Danach wird das Evaluationsdesign der Fragebogenuntersuchung beschrieben (Kap. 9.3). Bei dieser Fragebogenuntersuchung, die als Grundlage für die dritte empirische Studie diente, wurden sowohl Kinder aus Grundschulbläserklassen als auch Kinder, die den traditionellen Musikunterricht in den Parallelklassen besuchten, zu unterschiedlichen Zeitpunkten mittels Fragebogen befragt, um die theoretischen Fakten aus Teil A in einem Feldversuch zu überprüfen (Kap. 9). Dabei waren mir sowohl allgemeine Aspekte (Alter, Anzahl und Art der Hobbys) als auch bläserklassenspezifische Punkte (Spaß beim Ausprobieren der Instrumente, Wahl des Instruments,...), soziale (Beliebtheit innerhalb der Klasse) und schulische Themen (Spaß und Wichtigkeit von Unterrichtsfächern, Übergang von Grundschule in eine weiterführende Schule) wichtig. Damit sollten die von den Befürwortern von Bläserklassen propagierten positiven Aspekte (Kap. 5) genauso wie die möglichen Grenzen (Kap. 6) von Bläserklassen betrachtet werden. Mithilfe statistischer Tests (Vergleiche von Verteilungen bzw. Mittelwerten, Korrelationen) wurden die Daten auf ihren Effekt hin (Phi-Koeffizient, Cohens w) überprüft, ausgewertet und interpretiert.

Eine der am meist verbreiteten Meinungen über musizierende Kinder, dass diese bessere Durchschnittsnoten hätten als andere und ihnen die Schule eher leicht fiel¹⁴², sollte mithilfe von Übertrittsempfehlungen, die den Eltern und Kindern eine Orientierungshilfe geben, welche weiterführende Schule sie nach der Grundschule aller Voraussicht nach erfolgreich besuchen könnten, dokumentiert. Dabei bildet die Schule anhand der drei Zensuren in den Hauptfächern Deutsch, HSK und Mathematik eine Übertrittsnote (vgl. Kap. 9.3.5.8). Im Vergleich zwischen den Kindern aus Bläserklassen (also aktiv musizierenden Kindern) und denen, die den traditionellen Musikunterricht besuchen (also meist nicht musizierenden Kindern), sollte festgestellt werden, ob die Kinder aus Bläserklassen häufiger eine Empfehlung für die Schularten Gymnasium bzw. Realschule bekommen als ihre Mitschüler aus den Parallelklassen. Die Übertrittsnoten stellen ein über das gesamte Schuljahr

¹⁴² vgl. Niermann und Wimmer 2004, S. 166

verteiltes Abbild der erzielten Leistungen dar. Im Gegensatz dazu misst der Schulvergleichstest VERA, der in der 3. Jahrgangsstufe in allen Bundesländern durchgeführt wird, eine punktuelle Leistung und gibt Eltern, Lehrern und Schülern eine Rückmeldung über den Leistungsstand und den erreichten Kompetenzstufen. Anhand dessen kann die Lehrkraft gezielt Fördermaßnahmen ergreifen. Der Schulvergleichstest VERA wurde deshalb zusätzlich herangezogen, weil man nicht nur die Kinder der Bläserklasse mit den Parallelklassen innerhalb der Schule vergleichen kann, sondern auch mit Klassen in ganz Bayern (Kap. 9.4).

Während der kompletten Studie stand ich in engem Kontakt mit der Schulleitung und der Leiterin der Bläserklasse, die mir auch immer wieder Rückmeldungen über die Entwicklung der Bläserklasse in der Schule gaben. Dabei fiel in einem der Gespräche zufällig auf, dass Schülerinnen und Schüler der Bläserklassen weniger krank gemeldet wurden als die Kinder aus den Parallelklassen. Um die Unterschiede empirisch zu überprüfen, wurden die Aufzeichnungen der Fehltage der Schülerinnen und Schüler herangezogen (Kap. 9.5).

In den von mir durchgeführten Interviews mit der Leiterin der Bläserklassen wird u. a. gefragt, welche Erwartungen sie an die an der Grundschule neu gegründete Bläserklasse stellt oder welche Probleme es bei der Einrichtung gab. Ebenso wurden ihre allgemeinen Eindrücke in sozialer Hinsicht, disziplinarisch oder vom Leistungsvermögen her, die sie im Laufe der Zeit über die Bläserklasse sammeln konnte, erfragt. Außerdem wurde eruiert, ob alle Inhalte des Lehrplans (vgl. Kap. 3) erfüllt werden können, obwohl viel Zeit mit musizieren verbracht wird (Kap. 9.6.1). Neben den aus den Gesprächen mit der Leiterin erhaltenen Informationen interessierten mich die Meinungen der beiden Schulleiter, die während des Untersuchungszeitraums von insgesamt neun Jahren wechselten. Die Schulleiter sind als für die Bläserklasse außenstehende Personen insofern wichtig, weil sie ihre komplette Schule im Blick haben und so einen Eindruck von der Stellung der Bläserklassen an ihrer Schule sowie die Verhaltensweise der Kinder innerhalb der Bläserklasse im Vergleich zu anderen Kindern schildern konnten. Außerdem wurden aus jedem Jahrgang Kinder, die die Bläserklassenausbildung absolviert haben, interviewt. Sie konnten zu ihrer eigenen musikalischen Laufbahn als auch zu den sozialen Verhältnissen in ihrer damaligen Bläserklasse Stellung nehmen (Kap. 9.6.3). Am Ende werden die Ergebnisse der drei Studien, die im Folgenden noch einmal kurz beschrieben werden, trianguliert. Es erfolgt eine Zusammenfassung der kompletten Arbeit mit einem Fazit (Kap. 10).

Empirische Studie 1 – Auswertung der Teilnahmen und Ergebnisse des Bayerischen Bläserklassenwettbewerbs

In dieser Studie sollte herausgefunden werden, ob Bläserklassen, die in der 3. Jahrgangsstufe eingerichtet werden musikalisch genauso erfolgreich sind wie Bläserklassen, die in der 5. Klasse beginnen. Dazu wurden die Daten des seit 2012 jährlich stattfindenden Bläserklassenwettbewerbs des Bayerischen Blasmusikverbands bis einschließlich 2016 herangezogen und quantitativ ausgewertet. Die Auswertung bewegt sich im Bereich der deskriptiven Statistik. Im Zeitraum von 2012-2016 nahmen 121 BKn am Wettbewerb teil, davon waren 30 aus der Grundschule (ca. 25%).

Empirische Studie 2 – Fragebogenerhebung mit Experten zu Einstiegsalter und instrumental-didaktischen Vorgehensweisen

Es wurden insgesamt 105 Instrumentalpädagogen mithilfe eines Fragebogens befragt. Sie beantworteten offene Fragen zum Konzept Bläserklasse im Allgemeinen, über das geeignete Einstiegsalter und über Voraussetzungen für die Instrumentalausbildung. Die Experten konnten sich zur instrumental-didaktischen Vorgehensweise des Lehrwerks „Essential Elements“ äußern und Verbesserungsvorschläge anbringen. Außerdem sollten sich die Fachleute darüber äußern, ob sie Einzel- oder Gruppenunterricht im Zusammenhang mit der Bläserklassenausbildung präferieren. Die Antworten wurden sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgewertet, zusammengeführt und mit den Erkenntnissen des Theorieteils verglichen. Originalkommentare der Experten untermauern die Ergebnisse. Die offenen Antworten wurden in Anlehnung an die in den Kapiteln 2-5 beschriebenen Aspekte kodiert und zusammenfassend ausgewertet.

Empirische Studie 3 – Untersuchung einer Bläserklasse in Bayern

In einer dritten Studie wurden zwei Grundschuljahrgänge wissenschaftlich begleitet. In den beiden untersuchten Jahrgängen 2008/09 und 2009/10 wurden jeweils Bläserklassen (BKn) mit Nichtbläserklassen (NBKn) in der 3. Jahrgangsstufe verglichen. Im Jahrgang 2008/09 umfasste die Stichprobengröße 31 Schüler (BK: $n = 14$ und NBK: $n = 17$), im Jahrgang 2009/10 40 Schüler (BK: $n = 22$ und NBK: $n = 18$). Die Kinder wurden mithilfe eines eigens konzipierten Fragebogens befragt, der sowohl offene als auch geschlossene Fragen enthielt. Die Antworten auf die offenen Fragen wurden in Kategorien zusammengefasst. Die weitergehende analytische Auswertung und die Analyse von Häufigkeiten erfolgten mithilfe des Chi-Quadrat-Tests nach Pearson. Die vorliegenden Ergebnisse der Vergleichsarbeiten (VERA) der Jahrgänge 2009/10 und 2015/16 (jeweils drei 3. Klassen) wurden mit denen von 3. Jahrgangsstufen aus ganz Bayern verglichen und sollten Aufschluss darüber geben, ob die

BK-Kinder höhere Kompetenzstufen als die NBK-Kinder erreichen. Außerdem wurden die in den Kassetagebüchern vermerkten Fehltagere mehrerer Jahrgänge (2009/10, 2010/11 und 2015/16) ausgewertet. Die Absenzen der BK_n und NBK_n wurden miteinander verglichen, um herauszufinden, ob BK-Kinder weniger fehlen. Dabei wurde die Effektgröße w bestimmt. Leitfadengebundene Interviews mit Leiterin, Direktoren und ehemaligen BK-Kindern ($n = 17$) aus den Jahrgängen 2008/09 bis einschließlich 2014/15 runden die Studie ab. Die Auswahl der befragten Kinder erfolgte nach Rücksprache mit der Leiterin der BK und dem Förderverein. Die Interviews wurden transkribiert und in ein Schriftdeutsch übertragen. Die interviewten Personen konnten die Transkriptionen noch einmal sichten und gegebenenfalls korrigieren. Die Inhalte wurden zusammenfassend kodiert und analysiert. Die Ergebnisse wurden mit Originalkommentaren der interviewten Personen belegt.

7. Auswertung der Teilnahmen und Ergebnisse des Bayerischen Bläserklassenwettbewerbs

Bläserklassen werden v. a. aufgrund von Wettbewerben und Konzerten auch außerhalb der Blasmusikszene immer bewusster wahrgenommen. Durch die Werbung für die Veranstaltungen und die anschließende Berichterstattung in den Medien bekommen Bläserklassen eine Plattform in der Öffentlichkeit. Diese Präsenz nutzen auch die Musikvereine und die Musikschulen, um mithilfe des Klassenmusizierens Nachwuchs zu gewinnen. So herrscht ein reges Interesse Instrumentalklassen einzurichten und diese Entwicklung voranzutreiben. Bemerkbar macht sich dies an der Zahl der gegründeten Bläserklassen, die noch über der seit Jahrzehnten etablierten Streicherklassen liegt.¹⁴³

Der Bayerische Blasmusikverband (BBMV) mit seinen ca. 2500 Musikvereinen und über 120.000 aktiven Musikerinnen und Musikern hat als einer der größten Dachverbände im Bereich der Blasmusik erkannt, dass die Förderung von Bläserklassen sehr wichtig ist, da sie sich immer größer werdender Beliebtheit erfreuen und in der Rekrutierung des Bläsernachwuchs nicht mehr wegzudenken sind. Um das Musizieren in den Bläserklassen zu unterstützen und die Möglichkeit zu bieten in einen direkten Vergleich mit anderen Bläserklassen das eigene Leistungsvermögen zu eruieren, wird seit dem Jahr 2012 jährlich ein Wettbewerb für Bläserklassen und Klassenmusizieren auf bayerischer Ebene durchgeführt. Teilnahmeberechtigt sind nur Bläserklassen im ersten und zweiten Ausbildungsjahr unabhängig vom Alter der Spieler und der Schulform. Der Beginn der Ausbildung bestimmt gleichzeitig die „Altersgruppe“, in der die Formation antritt.

Bläserklassen, deren Musiker sich im ersten Ausbildungsjahr befinden, sind in der Altersgruppe I (AG I) und diejenigen, die das 2. Ausbildungsjahr absolvieren, sind in der Altersgruppe II (AG II) spielberechtigt (siehe Tab. 2).

Tab. 2: Aufteilung der Altersgruppen beim Bayerischen Bläserklassenwettbewerb

Altersgruppe	Ausbildungsjahr	Pflichtstück	Vortragsdauer
AG I	Erstes Jahr	Nein	6-9 Minuten
AG II	Zweites Jahr	Ja	9-12 Minuten

¹⁴³ vgl. Sommerfeld 2014, S. 29

In AG I sind die vorzutragenden Stücke frei wählbar und es ist eine Spielzeit von 6-9 Minuten vorgesehen. In der AG II muss ein eigens für Bläserklassen arrangiertes Stück aus einem Pool von Werken, die vom Bayerischen Blasmusikverband zur Verfügung gestellt werden, nach Wahl verpflichtend gespielt werden, während die restlichen Stücke wiederum frei wählbar sind. Die Spielzeit von 9-12 Minuten ist in AG II etwas höher als in der AG I (siehe Tab. 2).

Die Bläserklassen spielen ihr Programm einer aus drei Wertungsrichtern bestehenden Jury vor und lassen ihren Vortrag nach folgenden Kriterien bewerten:

- Intonation und Stimmung
- Rhythmik und Zusammenspiel
- Technische Ausführung
- Dynamik
- Klangqualität
- Phrasierung und Artikulation
- Tempo
- Stückwahl im Verhältnis zur Leistungsfähigkeit
- Musikalischer Gesamteindruck
- Bühnenpräsenz

Jeder Wertungsrichter kann auf jedes der zehn oben genannten Kriterien maximal 10 Punkte vergeben. Zehn Punkte bedeutet „eine ausgezeichnete Leistung“, neun Punkte „eine sehr gute Leistung“, acht Punkte eine „gute Leistung, über dem Durchschnitt“, sieben Punkte „eine ausreichende Leistung unter dem Durchschnitt“ und sechs Punkte „eine mangelhafte Leistung mit vielen Defiziten“. Darunter werden meiner Erfahrung nach als langjähriger Juror nur selten Punkte vergeben. Nach Addition der Punktzahlen der drei Wertungsrichter können höchstens 300 Punkte erreicht werden. Die erzielte Punktzahl ist gleichzeitig auch Basis für das im Anschluss an das Vorspiel stattfindende Beratungsgespräch, bei dem ein Juror mit dem Dirigenten der Bläserklasse über das Verbesserungspotential spricht. Die konstruktive Kritik der Jury ist entscheidend für den Fortbildungscharakter der Wertungsspiele und Wettbewerbe, bei denen die Anmeldezahlen kontinuierlich eine steigende Tendenz aufweisen.

So gestaltet sich auch die Teilnehmerentwicklung des bayerischen Bläserklassenwettbewerbs, der jährlich in München stattfindet. Während 2012 noch 22 Bläserklassen an dem Wettbewerb teilnahmen, konnte 2016 mit insgesamt 29 Bläserklassen das bisher größte Teilnehmerfeld erreicht werden (vgl. Abb. 7). Bei der Verteilung der

Teilnehmer auf die jeweiligen Altersgruppen lässt sich feststellen, dass die AG II immer ein wenig über der Teilnehmerzahl von AG I liegt.

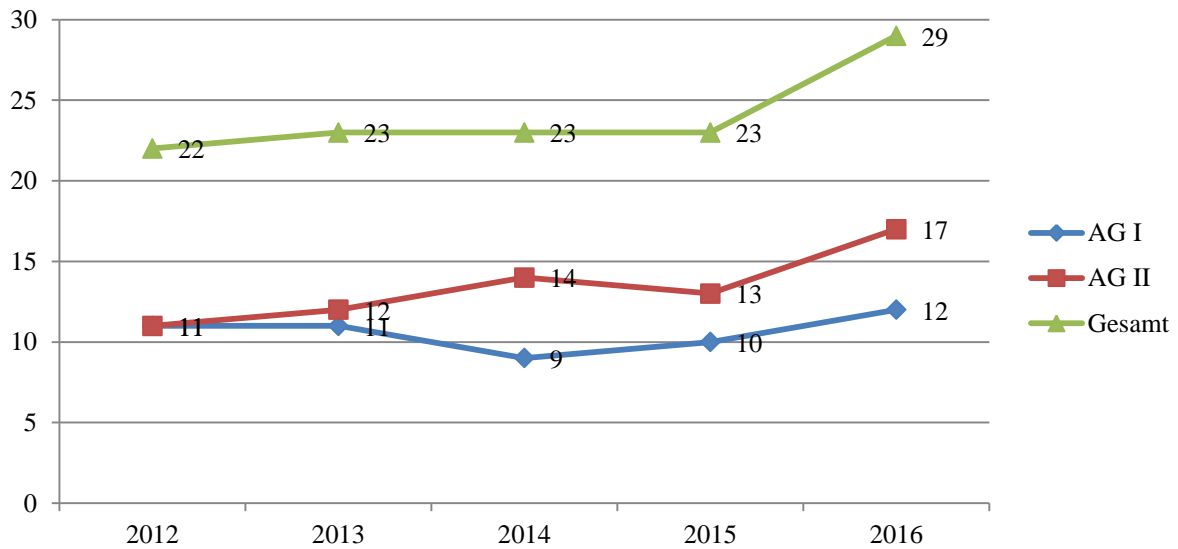


Abb. 7: Teilnehmerentwicklung AG I und AG II (Anzahl)

Die teilnehmenden Gruppierungen erstrecken sich von reinen Schul-Bläserklassen, Vereins-Bläserklassen bis hin zu Kombinationen von Schul- und Vereinsbläserklassen. Die Verteilung in der AG I kann man Abb. 8 entnehmen.

Teilnehmer verteilt auf Schulen - AG I

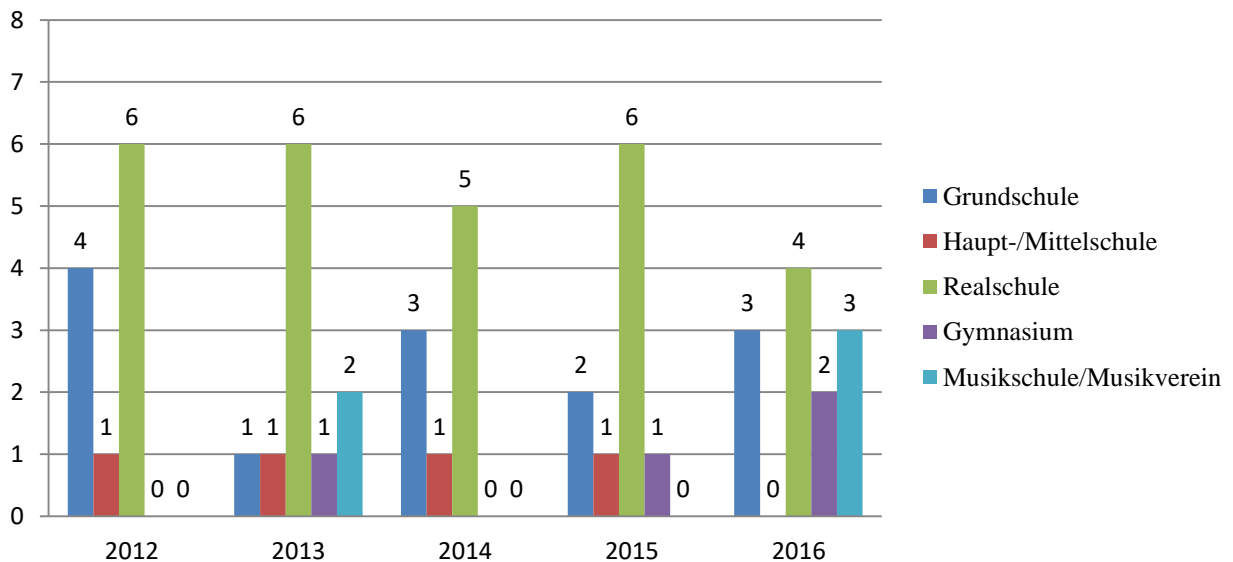


Abb. 8: Verteilung auf die Schulen in Altersgruppe I (Anzahl)

Während im Jahr 2012 und 2014 keine Teilnehmer aus Gymnasien und Musikvereinen am Wettbewerb des Bayerischen Blasmusikverbands mitmachten, stellten sich im Jahr 2013

immerhin drei Bläserklassen der Konkurrenz aus Mittelschule, Realschule und Grundschule. Die Grundschulen und die Mittelschulen sind genauso wie die Realschulen regelmäßig beteiligt (siehe Abb. 8). Die Bläserklassen aus den Realschulen waren von 2012-2016 mit insgesamt 27 Wertungen am stärksten vertreten (siehe Abb. 9). Das entspricht bei 53 teilnehmenden Gruppierungen knapp 51%. Die Grundschulen wurden insgesamt 13 Mal gewertet (24,5%), Musikschule/Musikverein 5 Mal (9,4%), Mittelschulen und Gymnasien je 4 Mal (je 7,5%).

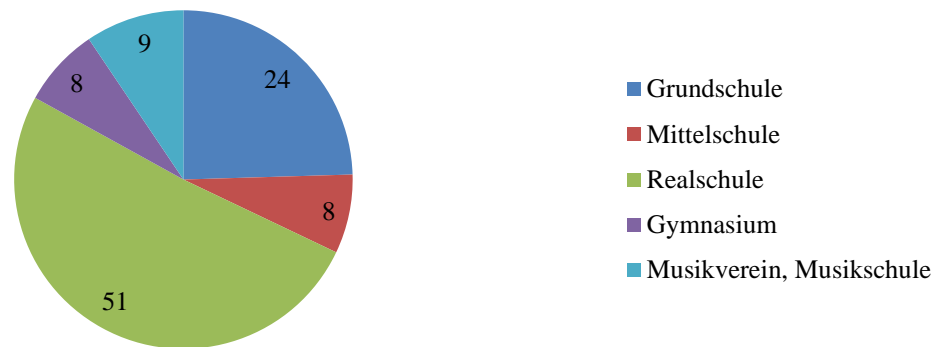


Abb. 9: Prozentuale Verteilung der Teilnehmer von 2012-2016 in AG I (Prozent)

In AG II waren 2012 und 2015 keine Teilnehmer aus Musikschule/Musikverein, 2015 zudem auch keine Gruppierung aus einem Gymnasium zu finden. Grundschule, Mittelschule und Realschule sind regelmäßig am Wettbewerb beteiligt (siehe Abb. 10).

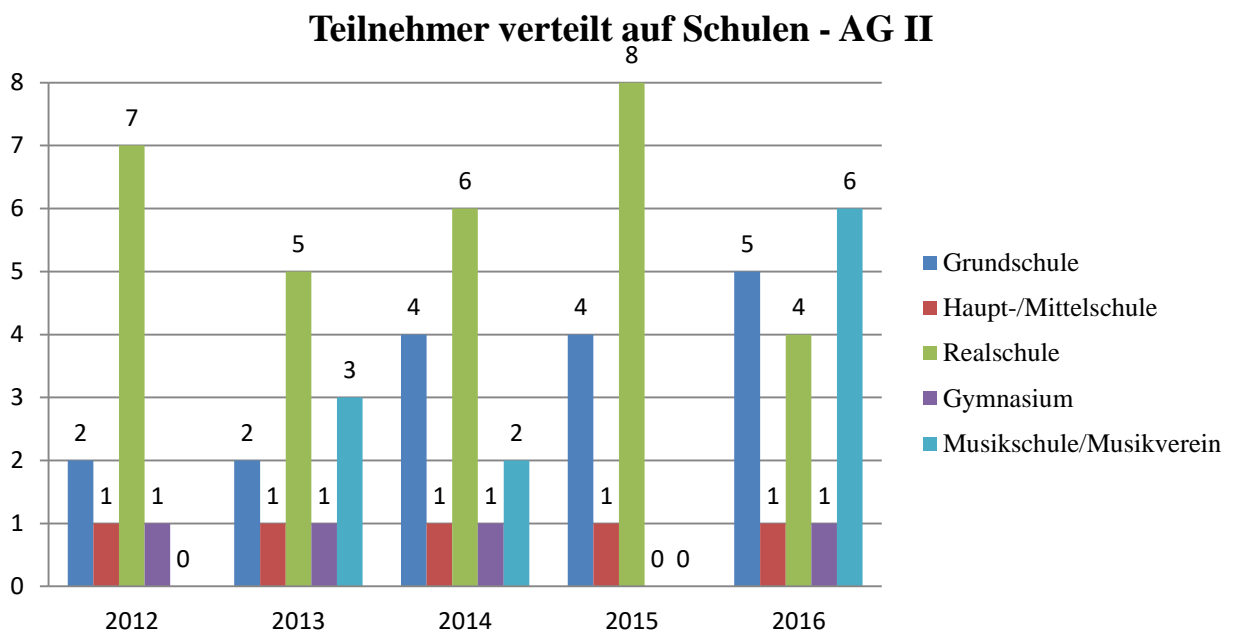


Abb. 10: Verteilung auf die Schulen in Altersgruppe II (Anzahl)

In AG II stellen die Realschulen mit 31 Wertungen ebenfalls das größte Teilnehmerfeld. Bei insgesamt 68 Teilnehmern entspricht das 45,6%, während die Grundschulen mit 17 Wertungen (25%) auch hier an zweiter Stelle liegen. Musikschule und Musikverein stellten sich von 2012 bis 2016 insgesamt 11 Mal der Jury (16,2%), während Bläserklassen aus Mittelschulen 5 Mal (7,3%) und aus Gymnasien 4 Mal (5,9%) teilgenommen haben (siehe Abb. 11).

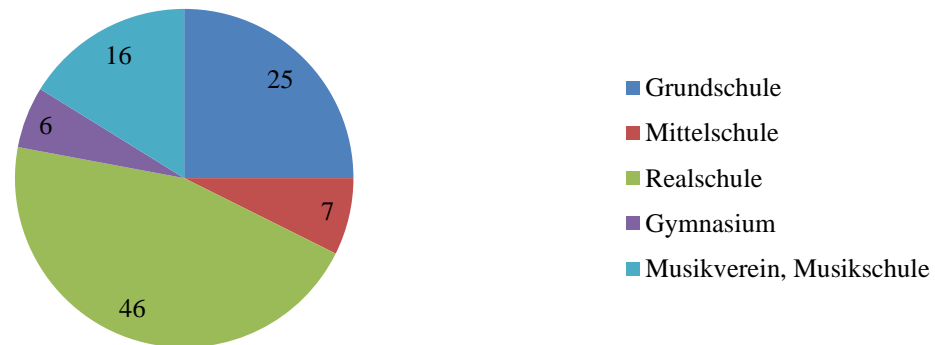


Abb. 11: Prozentuale Verteilung der Teilnehmer von 2012-2016 in AG II (Prozent)

Die Häufigkeit und Kontinuität der Teilnahmen lassen gewisse Rückschlüsse zu. Realschul- und Grundschulbläserklassen scheinen den Wettbewerb attraktiver zu finden als die Bläserklassen aus Mittelschule, Gymnasium und Musikverein (siehe Tab. 3).

Tab. 3: Häufigkeit der Teilnahme – AG I, AG II und kumuliert (Anzahl)

	AG I	AG II	Summe
Grundschule	13	17	30
Mittelschule	4	5	9
Realschule	27	31	58
Gymnasium	4	4	8
Musikverein/-schule	5	11	16

Bei insgesamt 121 Wertungen in beiden AGs haben die Bläserklassen der Realschulen mit 58 (knapp 48%) die meisten Teilnahmen, gefolgt von den Grundschulen ($n = 30$, 24,8%). Mit 16 Gruppierungen (13,2%) sind Musikverein/Musikschule am Wettbewerb beteiligt. 7,4% ($n = 9$) bzw. 6,6% ($n = 8$) stellen Mittelschule und Gymnasium (Abb. 12).

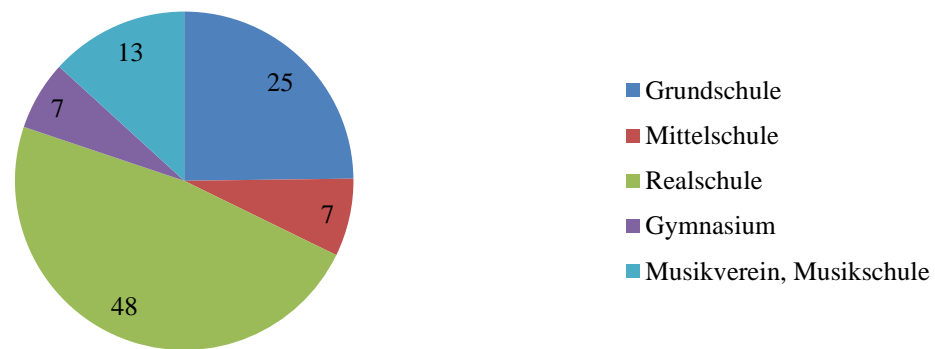


Abb. 12: Prozentuale Verteilung der Teilnehmer von 2012-2016 in AG I und AG II (Prozent)

Es können nur Spekulationen angestellt werden, wieso ausgerechnet Realschulen und Grundschulen knapp 75% der Teilnehmer stellen. Möglicherweise gibt es insgesamt mehr Bläserklassen an Realschulen und Grundschulen als in Mittelschulen, Gymnasien und Musikvereinen. Diese Vermutung müsste anhand einer statistischen Erhebung überprüft werden. Problematisch ist dabei, dass nicht alle Bläserklassen dem Bayerischen Blasmusikverband gemeldet werden und somit jeder Musikverein, jede Musikschule und jede Schule angeschrieben werden müsste, ob und wie viele Bläserklassen sie haben. Ein weiterer in Erwägung zu ziehender Grund wäre, dass die Leiter der Grund- und Realschulbläserklassen mehr an einer konstruktiven Kritik durch die Juroren interessiert sind oder sie rechnen sich mit ihrer Gruppe bessere Chancen aus, bei dem Wettbewerb auf den vorderen Rängen zu landen.

Die größeren Chancen, auf dem Siegerpodest zu landen, sind bei den rund 25% der teilnehmenden Grundschulbläserklassen nach Meinung der Veranstalter [Anmerkung FE: BBMV, vertreten durch mich als Landesdirigent] nicht der ausschlaggebende Grund, am Wettbewerb teilzunehmen. Da Bläserklassen von weiterführenden Schulen aufgrund ihres Alters Vorteile gegenüber den bereits in der Grundschule beginnenden Kindern haben, wird für die beste Grundschulbläserklasse pro Altersgruppe jeweils ein Sonderpreis in Form eines Instruments zur Verfügung gestellt. Ob das geringere Leistungsvermögen der Grundschul-Bläserklassen gegenüber ihrer älteren Konkurrenten zutrifft, soll anhand der Platzierungen aus den Wettbewerben überprüft werden.

Dies soll mithilfe eines Punktesystems, das an die erreichte Platzierung gekoppelt ist, erfolgen. Vergibt man für den ersten Platz 10 Punkte, für den zweiten Platz 9 usw., kommt jede Schulart auf eine Gesamtpunktzahl. Ab dem 11. Platz erhält man keine Punkte. Teilt man

diese durch die Anzahl der Teilnahmen kann man einen Durchschnittswert errechnen, der Aufschluss darüber gibt, mit wie viel Erfolg an dem Wettbewerb zwischen 2012 und 2016 teilgenommen werden konnte (Tab. 4). Je höher der Durchschnittswert, desto höher ist die musikalische Leistungsfähigkeit der Teilnehmer. Dadurch kann man Rückschlüsse ziehen, ob die Einrichtung einer Bläserklasse an Grundschulen oder an weiterführenden Schulen effektiver ist – zumindest aus musikalischer Sicht. In Tab. 4 erkennt man außerdem, dass im Verhältnis der Platzierungen zu den Teilnahmen am bayerischen Bläserklassenwettbewerb Gruppierungen aus Grundschulen und Musikvereinen/Musikschulen leistungsmäßig unterlegen sind. Grafisch wird diese Tatsache besonders deutlich (Abb. 13). Deswegen ist die Absicht des Veranstalters, die beste Grundschulbläserklasse in jeder AG mit einem Sonderpreis auszustatten, durchaus legitim. Weder Grundschule noch Musikverein/Musikschule konnten bisher den Wettbewerb gewinnen. Allerdings standen alle mindestens zweimal auf den ersten drei Rängen.

Tab. 4: Platzierungen aller Bläserklassenwettbewerbe von 2012-2016, gewichtete Platzierung

	Grundschule	Mittelschule	Realschule	Gymnasium	Musikverein/ Musikschule
Teilnahmen	30	9	58	8	16
Platzierung					
1	-	1	7	2	-
2	2	-	6	1	1
3	-	3	6	-	1
4	1	1	7	1	-
5	2	-	7	-	1
6	2	1	5	-	2
7	3	-	4	1	2
8	6	-	3	-	1
9	3	1	5	1	-
10	5	-	3	1	1
Gesamtpunkte	84	48	326	43	45
Durchschnitt	2,80	5,33	5,62	5,37	2,81

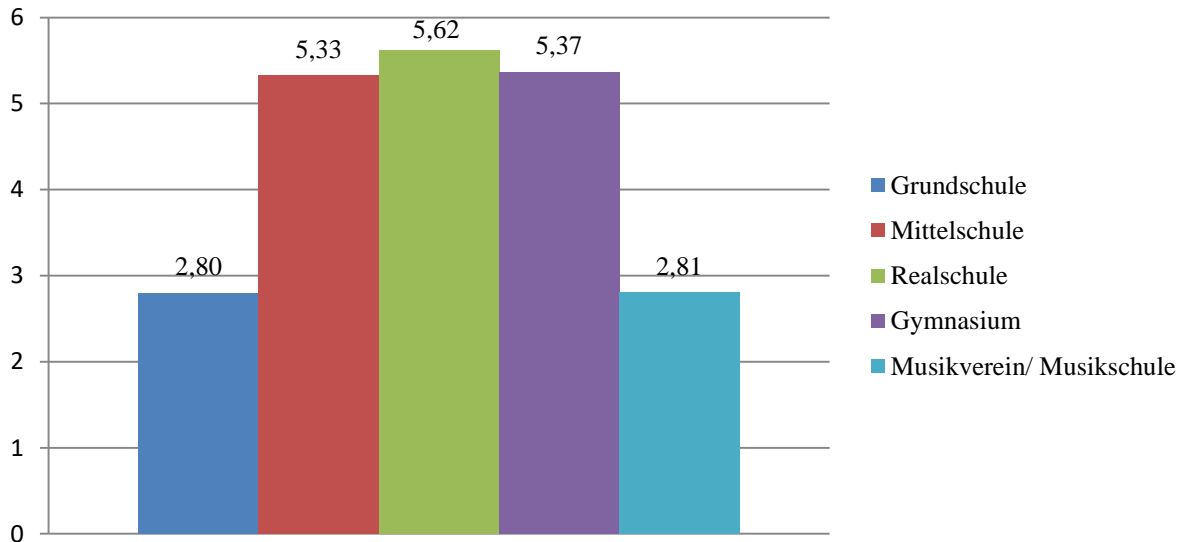


Abb. 13: Durchschnitte aller Bläserklassenwettbewerbe verteilt auf Schularten (Durchschnittswert)

Im Folgenden sollen die Wettbewerbsergebnisse aus den Jahren 2014 bis 2016 tabellarisch dargestellt werden. Dabei werden die erreichten Punkte in der rechten Spalte aufgeführt. Insgesamt konnten 300 Punkte erreicht werden.

In Altersgruppe I rangieren auf den ersten Plätzen Bläserklassen von weiterführenden Schulen, d. h. Kinder, die ab der 5. Jahrgangsstufe mit dem Bläserklassenunterricht begonnen haben. Auf Rang 5 steht die erste Grundschul-Bläserklasse, weitere folgen auf den Plätzen 8 und 9 (Tab. 5).

Tab. 5: Ergebnisliste des Bläserklassenwettbewerbs 2014 – Altersgruppe I des Bayerischen Blasmusikverbands (Platzierung mit Punktzahl)

Platz	Name	Verein / Schule	Punkte (von 300)
1.	Klasse 5b	Georg-Hipp-Realschule Pfaffenhofen	287
2.	Bläserklasse 5b	Realschule Wasserburg	279
3.	Bläserklasse	Mittelschule Durach	277
4.	Bläserklasse 5b	Realschule Vilsbiburg	275
5.	Bläserklasse	Grundschule Großaitingen und Kleinaitingen	264
6.	Bläserklasse	Schlosswepsn AG1	260
7.	Bläserklasse 5	Paul-Winter-Realschule	257
8.	Bläserklasse	Grundschule Leeder	252
9.	Bläserklasse	Grund- und Mittelschule Mammendorf	249

Wenn man sich das Ergebnis des Wettbewerbs von 2014 in AG II anschaut (Tab. 6), sieht man, dass das Alter nicht zwangsläufig ausschlaggebend für die Leistungsfähigkeit und

die daraus resultierende Platzierung ist. In Tab. 6 findet man eine Bläserklasse eines Gymnasiums, eine aus einer Grundschule und eine aus einem Musikverein auf den ersten drei Plätzen. Die Bläserklasse des Gymnasiums erreichte mit 282 Punkten den ersten, die Bläserklasse der Grundschule mit 279 Punkten den zweiten Platz. Der Leistungsunterschied zwischen den beiden Bläserklassen ist mit drei Punkten sehr gering. Die Bläserklasse Ü 30, die sich den dritten Platz sicherte, ist ein Beleg dafür, dass ein später Anfang mit über 30 Jahren ebenso erfolgreich sein kann.

Tab. 6: Ergebnisliste des Bläserklassenwettbewerbs 2014 – Altersgruppe II des Bayerischen Blasmusikverbands (Platzierung mit Punktzahl)

Platz	Name	Verein / Schule	Punkte (von 300)
1.	Bläserklasse 6b	Klenze-Gymnasium	282
2.	Bläsergruppe	Grundschule Meitingen	279
3.	Bläserklasse Ü30	Musikverein Schnaitsee	277
4.	Klasse 6b	Georg-Hipp-Realschule Pfaffenhofen	268
5.	Bläserklasse der 6b	Realschule Wasserburg	264
6.	Blaskapelle	Unterdarching e.V.	260
7.		Schlosswepsn AG2	254
8.	Bläserklasse	Franziska Hager Schule Prien am Chiemsee	252
9.	Bläserklasse 6b	Realschule Vilsbiburg	247
10.	Bläserklasse	Preysing-Grundschule Aschau	244
11.	Bläserklasse	Therese-Giehse-Realschule Unterschleißheim	243
12.	Bläserklasse	Grundschule Altenmarkt an der Alz	239
13.	Bläserklasse	Grundschule Fridolfing	231
14.	Bläserklasse	Schönwerth Realschule Amberg	227

2015 sind auf den ersten vier Plätzen Bläserklassen aus weiterführenden Schulen, die erste Grundschule und damit Gewinner des Sonderpreises ist auf Rang 5, wobei in Altersgruppe I nur zwei Teilnehmer aus dem Grundschulbereich mitgemacht haben (vgl. Tab. 7). In Altersgruppe II liegt bei vier teilnehmenden Grundschulen die bestplatzierte auf dem zweiten Rang. Ansonsten dominieren auch hier die Realschulen (vgl. Tab. 8). Im Jahr 2016 ist die beste Grundschule in Altersgruppe I auf Platz 8 – auf dem Siegerpodest landen eine gymnasiale Bläserklasse und zwei Realschul-Bläserklassen (vgl. Tab. 9).

Tab. 7: Ergebnisliste des Bläserklassenwettbewerbs 2015 – Altersgruppe I des Bayerischen Blasmusikverbands (Platzierung mit Punktzahl)

Platz	Name	Verein / Schule	Punkte (von 300)
1.	Bläserklasse 5b	Georg-Hipp-Realschule Pfaffenhofen	292
2.	Bläserklasse 5b	Staatliche Realschule Haag i. Obb	281
3.	Bläserklasse	Mittelschule Oy	273
4.	Bläserklasse	Gymnasium Geretsried	268
5.	Bläserklasse	Grundschule Groß- und Kleinaitingen	267
6.	Bläserklasse	Staatliche Realschule Vilsbiburg	265
7.	Bläserklasse	Realschule Wasserburg	264
8.	Bläserklasse	Dorothea-von-Haldenberg Grundschule Mammendorf	259
9.	Bläserklasse	Paul-Winter-Realschule Neuburg	250
10.	Schloss-Wepsnmusi	Mädchenrealschule St. Ursula Lenggries	245

Tab. 8: Ergebnisliste des Bläserklassenwettbewerbs 2015 – Altersgruppe II des Bayerischen Blasmusikverbands (Platzierung mit Punktzahl)

Platz	Name	Verein / Schule	Punkte (von 300)
1.	Bläserklasse 6b	Georg-Hipp-Realschule Pfaffenhofen	282
2.	Bläserklasse	Grundschule Laubenberg	278
3.	Bläserklasse 6b	Realschule Wasserburg	274
4.	Bläserklasse 6b	Marien-Realschule Kaufbeuren	268
5.	Bläserklasse 6b	Staatliche Realschule Vilsbiburg	262
6.	Bläserklasse	Realschule Wolfratshausen	259
7.	Schloss-Wepsnmusi	Mädchenrealschule St. Ursula Lenggries	256
8.	Bläserklasse	Grundschule Vachendorf	253
9.	Bläserklasse 6a	Paul-Winter-Realschule Neuburg	249
10.	Bläserklasse 6a	Wittelsbacher Realschule Aichach	246
11.	Bläserklasse 4	Grundschule/Musikschule Trostberg	242
12.	Bläserklasse 2	Sankt-Ulrich-Volksschule Schwabmünchen	238
13.	Bläserklasse II	Grund- und Mittelschule Kirchweidach	234

Mit insgesamt 17 Teilnehmern in Altersgruppe II ist 2016 das Jahr mit den meisten Anmeldungen in AG II. Die ersten drei Platzierungen gehen an Bläserklassen aus Realschulen. Auf dem vierten Platz liegt dann die beste Grundschulbläserklasse vor einer Bläserklasse einer Musikschule (vgl. Tab. 10). Zusammenfassend kann man sagen, dass die Bläserklassen der Grund- und v. a. der Realschulen einen bedeutenden Anteil des bayerischen Bläserklassenwettbewerbs stellen. Setzt man die Anzahl an Teilnahmen mit den erreichten Plätzen in Relation, so kann festgestellt werden, dass Bläserklassen aus weiterführenden Schulen erfolgreicher abschneiden. Dies gilt sowohl für die AG I als auch für die AG II. Somit sind die Bläserklassen, die in der 5. Jahrgangsstufe beginnen leistungsfähiger.

Tab. 9: Ergebnisliste des Bläserklassenwettbewerbs 2016 – Altersgruppe I des Bayerischen Blasmusikverbands (Platzierung mit Punktzahl)

Platz	Name	Verein / Schule	Punkte (von 300)
1.	Bläserklasse 5c	Gymnasium Geretsried	277
2.	Bläserklasse 5b	Georg-Hipp-Realschule	274
3.	Bläserklasse	Schlosswepsnmusi	272
4.	Bläserklasse 5b	Staatliche Realschule Vilsbiburg	265
5.	Bläserklasse 5b	Realschule Wasserburg	263
6.	Bambinikapelle	Adelshofen/Moorenweis	254
7.	Bläserklasse 5a	Gymnasium Neuenbürg	238
8.	Bläsergruppe	Grundschule Meitingen	236
9.	AG-Bläserklasse	Dorothen- v. Haldenberg Grundschule	231
10.	Bläserklasse	Grundschule Altenmarkt an der Alz	229
11.	Bläserklasse	Trachtenkapelle Feldkirchen	219
12.	Bläserklasse	Paul-Winter-Realschule Neuburg	216

Tab. 10: Ergebnisliste des Bläserklassenwettbewerbs 2016 – Altersgruppe II des Bayerischen Blasmusikverbands (Platzierung mit Punktzahl)

Platz	Name	Verein / Schule	Punkte (von 300)
1.	Bläserklasse	Staatl. Realschule Haag	282
2.	Bläserklasse 6b	Realschule Wasserburg	273
3.	Bläserklasse 6b	Georg-Hipp-Realschule	270
4.	Bläserklasse	Grundschule Windach	267
5.	XXL Bläserklasse	Musikschule Grassau	258
6.	Bläserklasse	Grundschule Laubenberg	254
7.	Bläserklasse	Grundschule Altenmarkt an der Alz	251
8.	Bläserklasse	Leobendorf "Sechser"	246
9.	Bläserklasse	Mittelschule Oy-Mittelberg	244
10.	Bläserklasse 6c	Gymnasium Geretsried	242
11.	Bläserklasse	Pollenfelder Bläserküken	237
12.	Bläserklasse	Blaskapelle Unterdarching e.V.	234
13.	Bläserklasse	Grundschule Fridolfing	232
14.	Bläserklasse 6b	Staatliche Realschule Vilsbiburg	230
15.	Bläserklasse	Schlosswepsnmusi	226
16.	Bläserklasse 4	Grund- und Musikschule Trostberg	222
17.	Bläserklasse	Surberg-Waging-Otting	214

Durch solche Veranstaltungen bekommen die Bläserklassen mediale Aufmerksamkeit und eine Plattform, auf der sie sich präsentieren können. Dadurch wird das Interesse der Öffentlichkeit geweckt und Schulen und Vereine können dies bei der Einrichtung neuer Bläserklassen nutzen. Die teilnehmenden Bläserklassen können ein Beratungsgespräch erhalten, bei dem die Bläserklassenleiter erfahren, an welchen Stellen noch Verbesserungspotential liegt.

8. Fragebogenerhebung mit Experten zu Einstiegsalter und instrumental-didaktischen Vorgehensweisen – allgemein und in Bläserklassen

Die im theoretischen Teil beschriebenen psychischen und physischen Voraussetzungen (Kapitel 2.1 und 2.2), die zum Erlernen eines Blasinstruments notwendig sind, sollen anhand eines Fragebogens überprüft werden. Außerdem soll die instrumental-didaktische Vorgehensweise zur Erschließung des Fünftonraums der am häufigsten verwendeten Bläserklassenschule „Essential Elements“¹⁴⁴ analysiert werden. Dazu wurden bei einer Fragebogenerhebung insgesamt 105 Experten befragt. Bei den Fachleuten handelt es sich u. a. um Professoren im instrumental-künstlerischen bzw. instrumental-pädagogischen Bereich, Fachmethodikdozenten von Musikhochschulen, angesehene Instrumentalpädagogen von Berufsfachschulen für Musik, von Musikschulen sowie Privatmusiklehrer und Solisten. Darunter befanden sich Musiklehrer mit langjähriger Berufserfahrung und ebenso Lehrer, die gerade am Anfang ihrer Karriere stehen und mit den Themen Bläserklasse oder instrumentaler Gruppenunterricht bereits im Studium konfrontiert worden sind. Die vollständigen Antworten der Befragten umfassen 115 Seiten und können beim Autor angefordert werden. Sämtliche persönliche Angaben sind den wissenschaftlichen Regeln bei empirischen Untersuchungen entsprechend anonymisiert.¹⁴⁵ Die Dozenten wurden mit ihrem Instrument plus einer Ziffer kodiert (Beispiel: Querflöte 1), wobei die Nummerierung nach Eingang des Fragebogens erfolgte und keine Wertung impliziert. Die Ergebnisse der Auswertung werden nach einzelnen Items erfasst, wobei wichtige Erkenntnisse jedes Instruments durch charakteristische Aussagen der Fachleute untermauert werden. Ebenso wurde dort, wo es notwendig erschien, Zitate aus der Fachliteratur in die Erläuterung der Ergebnisse miteingebaut, um zu hinterfragen, zu bestätigen oder eine konträre Haltung aufzuzeigen. Der Fragebogen (siehe Anhang A) lässt sich inhaltlich in verschiedene Bereiche gliedern: Allgemeines zum Thema Bläserklasse und Beginn des Instrumentalunterrichts, physische Voraussetzungen und instrumental-didaktische Vorgehensweise.

Die Experten sollten zunächst erläutern, was sie im Allgemeinen vom Konzept „Bläserklasse“ halten. Im zweiten Schritt wurde gefragt, ob sie einen Einstieg mit einem Blasinstrument im Alter von acht Jahren generell als sinnvoll erachten. Dabei wurde in der Frage bewusst auf den Kontext Bläserklasse verzichtet, da offen gelassen werden sollte, in

¹⁴⁴ vgl. Hübner 2011, S. 15

¹⁴⁵ vgl. Bortz et al. 2005, S. 49

welcher Form der Zugang zum Instrument gewählt wird. Falls diese Frage verneint wurde, konnten die Experten Angaben darüber machen, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um ein Blasinstrument zu erlernen bzw. wann es ihrer Meinung nach am sinnvollsten wäre mit „ihrem“ Instrument anzufangen. Außerdem wurde erfragt, ob spezielle Kinderinstrumente, die für den frühen Beginn von der Instrumentenindustrie angeboten werden, zweckmäßig sind und ob die Umstellung auf normal große Instrumente Probleme bereiten könnte.

Überdies sollten sie sich über die vorgesehene Reihenfolge der Einführung von Tönen in „Essential Elements“ äußern und eine Alternative vorschlagen, falls die vorgegebene aus ihrer Sicht nicht die geeignete instrumental-didaktische Vorgehensweise ist. Am Schluss sollten die Experten begründen, ob sie Einzel- oder Gruppenunterricht neben dem Bläserklassenunterricht als sinnvoller erachten.

Von den insgesamt 105 Experten waren 57 aus dem Holz- und 48 aus dem Blechblasbereich. Die Verteilung auf die einzelnen Instrumente ist in Tab. 11 ersichtlich. Um eine bessere Übersicht und Struktur der einzelnen Items zu erhalten, sind die Instrumente bzw. Instrumentengruppen durch kursiv gedruckte Überschriften gekennzeichnet. Die im Fragebogen gestellten Fragen sind hinter den jeweiligen Überschriften der Items noch einmal abgedruckt.

Tab. 11: Verteilung der Experten auf die Instrumente (Anzahl)

Instrument	Anzahl der befragten Experten ($N = 105$)
Querflöte	13
Oboe/Fagott	9
Klarinette	17
Saxophon	18
Trompete	16
Waldhorn	11
Tiefes Blech (Posaune/Bariton/Tenorhorn/ Tuba)	21

8.1 Stellungnahmen zur Bläserklasse im Allgemeinen

(Frage: Was halten Sie im Allgemeinen vom Konzept „Klassenmusizieren mit Blasinstrumenten“ (Bläserklasse)?

Querflöte

Alle der befragten Personen im Bereich Querflöte ($n = 13$) finden das Konzept „Bläserklasse“ im Allgemeinen gut und erläutern ihren Eindruck aufgrund der Vor- und Nachteile. Als positive Aspekte werden von den Experten Motivation, Bezug zur Praxis, Gemeinschaftsförderung, Ausgleich zum Schulalltag und die Förderung von motorischen Fähigkeiten genannt. Außerdem würden die musikalischen Interessen der Kinder geweckt. Ob diese Punkte erreicht werden oder ob der Unterricht in einer Bläserklasse mit negativen Assoziationen belegt wird, bestimme die Art und Weise der Umsetzung des Konzepts. Dazu sei zusätzlicher Einzel- oder Partnerunterricht nötig, um die individuelle Betreuung zu gewährleisten und um möglichen Fehlern in Haltung und Ansatz vorzubeugen.

Meiner Meinung nach bringt dieses Konzept viele Vorteile mit sich: Die Kinder motivieren sich gegenseitig, rhythmische Fähigkeiten werden durch das regelmäßige gemeinsame Musizieren viel präziser trainiert, das Klassenmusizieren ist eine sehr wertvolle Alternative zum – vielerorts sehr theorielastigen – Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Denn hier werden von Beginn an praktische Erfahrungen im Musizieren gesammelt und theoretische Elemente (wie Notenwerte, Notennamen, dynamische Bezeichnungen etc.) mit Sinn gefüllt.

Allerdings ist es meiner Meinung nach sehr wichtig, dass das Klassenmusizieren von kompetenten Instrumentallehrkräften begleitet wird. Andernfalls ist die Gefahr nämlich sehr groß, dass die Kinder sich eine ungesunde Instrumentenhaltung, falsche Griffe etc. angewöhnen (Querflöte 9).

Oboe/Fagott

Alle Experten ($n = 9$) im Bereich Oboe/Fagott halten das Konzept Bläserklasse grundsätzlich für sehr gut. Die Kinder würden an ein Instrument herangeführt und würden so lernen auf ihre Mitspieler zu hören.

Ich finde es eine hervorragende Methode des Klassenunterrichts. Durch das gemeinsame Spiel auf Instrumenten werden Fähigkeiten gefördert, die weit über den konzeptionellen Musikunterricht hinausgehen (Oboe/Fagott 2).

Drei der befragten Fachleute (Oboe/Fagott 1, 7, 9) machen den Erfolg der Bläserklassenausbildung von funktionierenden Instrumenten, qualifizierten Leitern und Einzel- oder Partnerunterricht abhängig, äußern sich aber ansonsten positiv über das Konzept.

Ich bin sehr überzeugt vom Konzept „Bläserklassen“, da es vor allem für mehr Breitenausbildung und somit Musikförderung für Schichten sorgt, die sonst ggf. keinen qualifizierten Einzelunterricht für ihre Kinder nehmen würden.

Außerdem bringt der kollektive soziale Zugang zur Musik ein besseres Erfolgserlebnis und somit Motivation, durch einen direkteren, weniger „akademischen“, Zugang zur Musik. Kehrseite natürlich: der qualifizierte (Einzel)-Unterricht würde i. d. R. mehr Tiefe und schnellere Fortschritte bringen. Aus Sicht als BK-Leiter ist in der 5. Klasse mehr Musik zu machen, in der 3. Klasse ist es

mühseliger (eher Tendenzen wie Früherziehung), was aber für das Konzept selber kein Nachteil ist (Oboe/Fagott 9).

Klarinette

Das Konzept Bläserklasse hat aus Sicht der Klarinettenfachleute ($n = 17$) v. a. Vorteile. 82% ($n = 14$) äußern sich positiv z. B. über die breit angelegte Heranführung an ein Instrument, das vielen Kindern aufgrund ihrer sozialen Herkunft und mangels finanzieller Mittel verwehrt bleiben würde. Auch im Sinne der Rekrutierung von neuen Instrumentalisten für die Musikvereine sei das Konzept gewinnbringend und fördere durch die gemeinsamen Orchesterproben die Motivation der Spieler.

Grundsätzlich befürworte ich dieses Konzept aus folgenden Gründen: Sensibilisierung und Heranführung an den praktischen Umgang mit Musik und damit verbundene Unterstützung und Bereicherung der sozialen und individuellen Entwicklung der Kinder. Dies gilt insbesondere für „benachteiligte“ Kinder aus sozial schwachen Familien, denen ein derartiger Kontakt sonst nicht möglich wäre. Des Weiteren empfinde ich diese Form des Instrumentalunterrichts als einen guten Einstieg in Sachen Jugendausbildung und –förderung (Klarinette 10).

Ich finde dieses Konzept fantastisch und wesentlich besser und sinnvoller als den „normalen“ Musikunterricht. Denn über Musik zu sprechen ohne ein Instrument zu spielen, halte ich für fragwürdig (Klarinette 14).

Allerdings werden von 18 % ($n = 3$) auch die Gefahren hervorgehoben, die eine Bläserklasse mit sich bringen kann. Häufig entstehe das Bild, dass der Bläserklassenunterricht den qualifizierten Einzelunterricht oder auch den allgemeinen Musikunterricht ersetzen könne.

Ich warne vor einer Überbewertung des Bläserklassenunterrichts. Leider entsteht häufig das Bild, die Bläserklasse könne einen qualifizierten Einzelunterricht ersetzen (Klarinette 2).

Wichtig ist aber eine rechtzeitige Überführung der Kinder in die individuelle Instrumentalausübung, um auch eine gewisse Leistungsfähigkeit zu erreichen (Klarinette 6).

Das gemeinsame durch die Bläserklasse bedingte Fortschreiten in der Instrumentalausübung könne bei manchen Instrumenten zu Problemen führen, da die Spieler für die eine oder andere Herausforderung mehr Zeit benötigen.

Didaktisch wichtige Abschnitte in den Entwicklungs- und Lernabschnitten werden zugunsten eines gemeinsamen Fortschreitens verkürzt und zu wenig behandelt. Ansatz / Atmung / Stütze / Lagenwechsel (bei der Klarinette oft zu früh) (Klarinette 15).

Das könne sogar soweit führen, dass sich die Schüler überfordert fühlen, resignieren und die Instrumentalausübung abbrechen.

Jedes Kind beziehungsweise Schüler entwickelt sich auf seine eigene Art und Weise und lernt in seinem eigenen Tempo. Oft ist es schon schwer, in Kleingruppen von 2 oder 3 Schülern auf jeden in jeder Stunde gleich intensiv einzugehen. Ich stelle mir das in einer ganzen Klasse noch erheblich schwerer vor. Kinder werden vielleicht zu schnell gezwungen etwas zu können oder zu erlernen, was ihrem momentanen Leistungsstand nicht entspricht (Klarinette 17).

Saxophon

Das Konzept Bläserklasse wird von den Saxophonexperten ($n = 18$) bis auf eine Ausnahme im Allgemeinen begrüßt. Es biete die Möglichkeit, verschiedene Instrumente auszuprobieren und sich aufgrund der Eindrücke für ein Instrument zu entscheiden. Wenn die Bläserklasse in der Schule stattfindet, sei der Aufwand für die Eltern (Fahrdienst, Zeit) geringer.

Das Konzept ist durchaus zu begrüßen, da es eine Sondierungsmöglichkeit zur Instrumentenwahl bietet. Den Kindern wird ein meist preisgünstiger Einstieg ins instrumentale Musizieren ermöglicht. Die Proben sind in den allgemeinen Unterricht eingebunden und bedeuten für die Eltern keinen zusätzlichen Fahraufwand (Saxophon 1).

Die Kosten seien meist reduziert, da die Räumlichkeiten und die Lehrkraft kostenlos (sofern sie regulär im Schuldienst ist) zur Verfügung gestellt werden könne. Gerade Familien, die sich keine Instrumentalausbildung leisten könnten, bekämen einen Zugang zu einem Instrument. Auch wenn die Lernvoraussetzungen unterschiedlich seien und dies für die Gruppe und die Lehrkraft eine Herausforderung darstelle, würden sowohl Schüler als auch Lehrer davon profitieren.

Ich finde es eine sinnvolle Ergänzung im Stundenplan. Hier wird Kindern unterschiedlicher Herkunft und finanziellen Gegebenheiten die Möglichkeit eröffnet ein Instrument zu lernen, für sich selbst UND für die Gruppe. Natürlich gestaltet es sich nicht immer einfach, Kinder unterschiedlicher Lernvoraussetzungen oder auch Vorerfahrungen und zugleich an verschiedenen Instrumenten zusammenzubringen. Dies stellt an die Lehrperson hohe Ansprüche. Was Kinder hier beim Musizieren in der Gruppe lernen (soziales Miteinander und Umgang, achtsam sein, auf den anderen hören, sich zurücknehmen und auch mal hervortreten) bereichert sie auch in ihrem Leben. Profitieren können hier sicher nicht nur die Kinder, die an musikalischen Erfahrungen reicher werden, sondern auch die Lehrpersonen, die meist bemüht sind, über sich hinaus zu wachsen, neue Methoden und Impulse kennen zu lernen und auszuprobieren, um so schließlich Kinder für Musik begeistern zu können (Saxophon 8).

Im Zusammenhang mit der Instrumentenwahl wird von den Experten bemängelt, dass sich nicht jeder frei für ein Instrument entscheiden könne, da es wegen eines ausgewogenen Klangkörpers immer auch Kompromisse hinsichtlich der Besetzung geben müsse.

Bei der Wahl des Instrumentes sollten die individuellen Voraussetzungen und Neigungen bzw. Wünsche der Kinder im Vordergrund stehen und nicht rein besetzungstechnische Überlegungen. Ein ungeliebtes Instrument lernen und üben zu müssen wird auf die Dauer keinen Erfolg bringen (Saxophon 12).

Als weiterer negativer Aspekt wird die eingeschränkte individuelle Betreuung gesehen, so dass einzelne Schüler unter- bzw. überfordert werden könnten.

Kritisch bei dem Konzept der Bläserklassen sehe ich die beschränkte Möglichkeit im Gruppenunterricht individuell auf Schüler einzugehen und dadurch – so wie Schüler für die Musik begeistert werden können – ebenso Schüler zu „vergraulen“ - sei es, weil sie unter- oder überfordert werden (Saxophon 14).

Eine gute Kooperation zwischen Schule, Musikschule und Musikverein sei unabdingbar, um die Qualität der Ausbildung und die Nachhaltigkeit im Sinne von Fortführung des Instrumentalspiels z. B. in Ensembles zu gewährleisten.

Grundsätzlich halte ich diese Form des Musizierens für sehr sinnvoll. Allerdings braucht es ein gut auf die Bedürfnisse des jeweiligen Vereins oder Schule zugeschnittenes Konzept. Auch die Betreuung durch sowohl fachlich als auch pädagogisch qualifiziertes Personal muss sichergestellt sein, wenn die Kinder über die meist zwei Jahre hinaus, Spaß und Erfolg an ihrem Instrument haben sollen (Saxophon 12).

Als positiv empfunden werden die mit dem Konzept einhergehenden Effekte wie soziales Engagement, Rücksichtnahme und Freude an der Musik.

Meiner Meinung nach entsteht Freude und Sinn beim Erlernen eines Instruments vor allem durch das Spielen in einer Gruppe (Saxophon 14).

Ein Experte hält den Bläserklassenunterricht in der Grundschule für schwierig, da manche Instrumente aufgrund der fehlenden physischen Voraussetzungen noch nicht erlernt werden könnten.

Das Konzept des Klassenmusizieren halte ich für sehr gut, allerdings denke ich, dass es nicht für Grundschulklassen geeignet ist, da die Kinder noch zu jung sind für Instrumente wie Trompete, Posaune oder auch Saxophon (Saxophon 11).

Es wird empfohlen bereits 3-6 Monate vor dem gemeinsamen Musizieren in der Bläserklasse vorbereitenden Instrumentalunterricht zu erteilen.

Bläserklasse ab der 3. Klasse muss in jedem Fall 3-6 Monate Instrumentalunterricht vorausgehen! (Saxophon 6).

Trompete

Von den 16 befragten Trompetendozenten äußerten sich 14 positiv, einer neutral (Trompete 11, siehe unten) und einer negativ (Trompete 13, siehe unten) zum Thema Bläserklasse. Prinzipiell wird das Konzept Bläserklasse von den Trompetendozenten als Heranführung an die Musik durch ein Kennenlernen verschiedener Instrumente gesehen. Beim gemeinsamen Musizieren im Klassenverband werde die Teamfähigkeit geschult und das Zusammengehörigkeitsgefühl verbessert. Die Kinder motivieren sich durch das Zusammenspiel gegenseitig, so dass auch Schwächere mitgezogen werden.

Es bietet eine gute Möglichkeit, verschiedene Instrumente unter Anleitung auszuprobieren, um schließlich ein ausgewähltes Instrument über eine längere Zeit fundiert kennen zu lernen. Im Klassenverband gemeinsam zu musizieren fördert nachweisbar die soziale Kompetenz (für den Klassenverband sowie für den einzelnen Schüler) (Trompete 2).

Das gemeinsame Musizieren macht wesentlich mehr Spaß, als alleine zu spielen und die jungen Musiker werden von Beginn an für einen orchestralen Klang und für das Zusammenspiel sensibilisiert. Sie motivieren sich gegenseitig und sind von Anfang an in ein soziales Gefüge integriert, aus dem später auch Vereine schöpfen können (Trompete 15).

Problematisch sei, wenn der Bläserklassenunterricht nicht durch Einzelunterricht oder Kleingruppenunterricht ergänzt werden könne, weil für die Behebung von Schwierigkeiten weder Raum noch Zeit bleibe.

Generell finde ich es sehr gut, dass Kinder in diesem System vermehrt mit Musik in Berührung kommen und das Gemeinschaftsempfinden dadurch sicherlich gefördert wird. Andererseits finde ich es pädagogisch und methodisch problematisch, weil individuelle Probleme nicht behandelt werden können (Trompete 11).

Ich bin zweigeteilter Meinung! Ein „Für“ ist die Schulung des Sozialverhaltens und die Gruppenmotivation, welche sich auf den Einzelnen sehr gut im positiven Sinne übertragen lässt. Ich habe wegen Umzug drei Schüler aus Bläserklassen in den Einzelunterricht übernommen. Ich war enttäuscht von dem Ausbildungsstand. Elementare Sachen wie Notennamen aber auch instrumentenspezifische Grundlagen waren nicht vorhanden (Trompete 13).

Waldhorn

Das Konzept Bläserklasse wird größtenteils ($n = 10$) als sinnvolle Einrichtung angesehen, gerade wenn es darum geht, Kinder für Musik zu gewinnen, die normalerweise kein Instrument gespielt hätten. Der gruppendynamische Aspekt beim gemeinsamen Musizieren sei wichtig und diene zur Motivation von Schülern, Lehrern und Eltern. Für die anschließende musikalische Betreuung im Vororchester und Einzelunterricht müsse Sorge getragen werden.

Ich halte sehr viel von dem genannten Konzept. Besonders was die Motivation angeht ist das Gruppenmusizieren eine große Hilfe für Lehrer und Schüler (und Eltern). Ich denke, es ist am Anfang wichtig, einfach viel zu spielen, also weniger zu üben im klassischen Sinne. Seit meiner Lehrtätigkeit im Rahmen des venezolanischen Erfolgsprojekts „El Sistema“ halte ich meine jungen Schülerinnen und Schüler dazu an, so früh wie möglich in einem Ensemble zu spielen (gerne auch von Anfang an, sofern es Möglichkeiten gibt) (Waldhorn 9).

Der aktuelle Stand des Konzepts lasse im Hornbereich zu wünschen übrig, da das Instrument mit seiner Mittellage nicht in das Schema des hohen Blechs passe, weil dann die Töne zu hoch sind, sich aber auch nicht ins tiefe Blech mit integrieren lassen, da hier die Töne zu tief sind.

An sich in der Theorie eine gute Idee, zusammen zu musizieren und ein Instrument zu lernen. Aber für Horn momentan (Entwicklungsstufe des Konzepts) eher kontraproduktiv (Waldhorn 3).

Der Nachteil für das Horn ist allerdings die Transposition. Die Töne sind meist zu hoch, wenn mit Trompeten, und zu tief wenn mit Tenorhörnern und Posaunen in einer Lage gespielt wird (Waldhorn 9).

Posaune/Bariton/Tenorhorn/Tuba

Im Allgemeinen wird das Bläserklassenkonzept von den Blechbläsern im tiefen Register gut angenommen ($n = 20$), da es zur Nachwuchsgewinnung insbesondere in Zeiten des 8-jährigen Gymnasiums dient. Die Kinder seien durch die Schule stark eingebunden und können nicht mehr so aktiv in den Musikvereinen spielen, wie dies früher der Fall war. Umso wichtiger

seien der frühe Beginn und die dadurch stattfindende Integration in die Musikwelt. Außerdem wird der Gruppenfaktor, der durch das Zusammenspiel zum Tragen kommt angesprochen. Damit verbunden sei nicht nur die Motivation zum Üben, sondern auch das soziale Miteinander von Anfang an.

Kinder lernen spielerisch viele positive Eigenschaften wie Ausdauer, Präzision, Geduld, Verlässlichkeit und Vertrauen in das eigene Können. Die Kinder erwerben Eigenschaften, die weit über das Musizieren hinaus von grundlegender Bedeutung sind. Sie erfahren sich als Mitglieder eines Orchesters und damit einer Gemeinschaft, die auf eine harmonische Zusammenarbeit angelegt ist – sie müssen deshalb Verantwortungsbewusstsein entwickeln sowohl für den eigenen Erfolg als auch für den der ganzen Gruppe (Tiefes Blech 18).

Nur einer (Tiefes Blech 15) von insgesamt 21 befragten Experten fand das Konzept nicht überzeugend, da die Übemoral der Teilnehmer zu gering war, die Fortschritte sich entsprechend kaum bemerkbar machten und dies dann zu Unlust führte, so dass nur wenige ihr Instrument nach der zweijährigen Ausbildungszeit in der Bläserklasse weiterhin gespielt haben.

Ich selbst habe bei einem Projekt Bläserklassenmusizieren zwei Jahre in einer Mädchenrealschule mitgewirkt und habe keine guten Erfahrungen damit gemacht. Die Übungsmoral der Mädchen das Instrument zu erlernen war nicht besonders hoch, es hat sich bei den meisten auf den Gruppenunterricht und die Gesamtproben beschränkt. Die "Ausbeute" das Instrument weiter zu spielen war somit sehr gering. Ein Gutes sehe ich darin, dass jedes Kind die Möglichkeit hat, ein Instrument zu erlernen (Tiefes Blech 15).

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass von den 105 befragten Experten ein Großteil ($n = 98$) Bläserklassenunterricht im Allgemeinen als ein gutes Konzept bezeichnet. Positiv wird v. a. der Gewinn von Bläsernachwuchs oder die Heranführung an ein Blasinstrument gesehen. Ein Aspekt, der natürlich auch den Instrumentallehrern, die ein Teil der befragten Experten sind, zugutekommt. Sie erhalten durch die Einrichtung von Bläserklassen Schüler, die ansonsten vielleicht kein Blasinstrument erlernt hätten. Das ist ein potentieller Zuwachs an Kundschaft und in Zeiten großer konkurrierender Freizeitaktivitäten ein Garant für die weitere Beschäftigung etwa an Musikschulen, in Musikvereinen oder an allgemeinbildenden Schulen. Meines Erachtens zumindest vordergründig ein großer Vorteil. Doch der Zugewinn an Masse steht zumindest für einige Experten im Kontrast zur Qualität, denn betrachtet man einzelne Aussagen etwas genauer (z. B.: Trompete 13 auf Seite 72 oder Tiefes Blech 15 auf Seite 73), muss man sich fragen, ob die Schüler alleine durch das Zusammenspiel in der Bläserklasse automatisch so motiviert sind, dass sie regelmäßig üben und dadurch ihre Fähigkeiten stetig verbessern. Zumindest sind nach Ansicht der Experten die Kinder durch das gemeinsame Musizieren motiviert und die Freude an der Musik wird geweckt. Die Motivation der Kinder

aufrecht zu halten und die Freude zu etablieren, so dass sie regelmäßig üben, ist also das Kernproblem. Die Teamfähigkeit wird nach Meinung der Befragten geschult und das Zusammengehörigkeitsgefühl verbessert. Als negativer Aspekt ist anzuführen, dass der Eindruck entstehen kann, der Bläserklassenunterricht könne den normalen Musikunterricht oder den Instrumentalunterricht ersetzen. Ebenso wird kritisiert, dass man bei der Instrumentenwahl nicht gänzlich frei ist, da man sich bei der Einrichtung von Bläserklassen an das klangliche Vorbild des symphonischen Blasorchesters halten sollte. Auf eine gute Kooperation zwischen Schule und Musikverein wird hingewiesen, um den Kindern eine Möglichkeit zu bieten auch nach der zweijährigen Bläserklassenausbildung im Orchester zu spielen.

8.2 Unterrichtsbeginn auf einem Blasinstrument im Alter von 8 Jahren

(Frage: Ist es Ihrer Meinung nach sinnvoll bereits im Alter von 8 Jahren mit einem Blasinstrument zu beginnen? Begründen Sie bitte Ihre Entscheidung.)

Querflöte

Die Meinungen, ob bereits im Alter von 8 Jahren mit einem Blasinstrument begonnen werden kann, gehen auseinander. Drei von den insgesamt 13 befragten Experten im Querflötenbereich halten den Einstieg mit 8 Jahren für zu früh, weil die körperliche Wahrnehmung noch nicht vorhanden sei. Die Kinder erarbeiteten sich keinen wesentlichen Vorsprung im Vergleich zu denen, die in der 5. Klasse, bei denen die Voraussetzungen gegeben seien, beginnen.

Die meisten Kinder in diesem Alter nehmen ihren Körper, speziell die Atmung und alles was damit in Verbindung steht, noch nicht so differenziert wahr. Den Kindern dieses Thema näher zu bringen ist nicht ganz so einfach wie bei einem Jugendlichen. Es ist aber möglich die Grundlagen dafür zu schaffen (Querflöte 10).

Oft sind selbst 5./6.Klässler gerade erst groß genug. Die Grundschüler erwerben sich m. E. keinen erheblichen Vorsprung gegenüber Kindern, die "erst" in der 5. Klasse anfangen (Querflöte 5).

Andere wiederum sehen die körperlichen und geistigen Voraussetzungen sowie die Neugierde und Aufnahmefähigkeit im Alter von 8 Jahren gegeben (vgl. Kap. 2). Beim Einstieg mit 8 Jahren sei darauf zu achten, dass geeignete Kinderinstrumente verwendet werden.

Generell halte ich das Einstiegsalter von 8-9 Jahren für perfekt. Die Kinder haben bereits in der Schule gelernt, sich längere Zeit auf eine Sache zu konzentrieren, sind in der Lage zu lesen bzw. notierte

Zeichen und Noten leicht zu begreifen und können durch ihre noch relativ stark ausgeprägte Spiegel-funktion Dinge schnell annehmen (Querflöte 13).

Es ist durchaus möglich, in diesem Alter ein Blasinstrument zu erlernen. Die Kinder sind noch sehr neugierig und aufnahmefähig. Außerdem hat in den vergangenen 10-15 Jahren die Entwicklung von speziellen, „kindgerechten“ Instrumenten die physiologischen Probleme (Haltung, Wachstum etc.) wesentlich verringert (Querflöte 11).

Oboe/Fagott

Im Alter von 8 Jahren mit einem Blasinstrument zu beginnen ist für die Fachleute im Bereich Oboe/Fagott ($n = 9$) im Allgemeinen nicht zu früh. Es hänge von der Instrumentenwahl ab, da nicht jedes Blasinstrument bereits mit 8 Jahren gespielt werden könne.

Ich denke, das ist sehr instrumentenabhängig. Generell spricht aus meiner Sicht nichts dagegen, wenn gewisse Voraussetzungen gegeben sind. Jedes Instrument hat am Anfang seine Eigenheiten, man sollte das Kind auf jeden Fall (mit-) entscheiden lassen (Oboe/Fagott 5).

Gerade ein Blasinstrument, das verwandt zum Singen ist, aber als Instrument dennoch eine Disziplinierung, Ehrgeiz/Eifer und schöne „Erfolgserlebnisse“ zur Motivation vermittelt, ist ein sehr positiver Einstieg in die Musikwelt (Oboe/Fagott 9).

Die Konkurrenz zu anderen Freizeitaktivitäten sei groß, so dass die Entscheidung für ein Instrument früh fallen müsse, um noch die nötige Zeit für das Instrumentalspiel zu haben und sich gegen das vielfältige Freizeitangebot behaupten zu können.

Heutzutage fällt die Entscheidung „Instrument“ viel früher. Konkurrent Sport-Musik-Computer neben schulischen Aufgaben (Ganztagsschule). Zeit für Musik einplanen geht nur im Grundschulalter (Oboe/Fagott 8).

Klarinette

Alle Experten ($n = 17$) halten den Beginn auf einem Blasinstrument im Alter von 8 Jahren für sinnvoll. Der frühe Einstieg in der Grundschule hätte den Vorteil, dass die Kinder noch spielerischer an ein Instrument herangingen.

Nach meiner Erfahrung lernen die Kinder, je früher sie anfangen, leichter und spielerischer das Instrument, da sie sich nicht so viele Gedanken machen, was sie tun sollen, sondern einfach probieren (Klarinette 16).

Auch die Bereitschaft und Motivation, sich an ein Instrument heranzuwagen, sei größer. Die Zeiteinteilung sei leichter und die zur Verfügung stehende Zeit höher, da der Übertritt an eine weiterführende Schule mit mehr Stunden einhergehe und der Wechsel in eine neue Umgebung noch nicht vollzogen sei.

Meiner Erfahrung nach, ist die Lernbereitschaft, Begeisterungsfähigkeit und die Motivation der Kinder, ein Blasinstrument zu lernen, im Grundschulalter höher als auf weiterführenden und damit zeitintensiveren Schulen (Klarinette 10).

Der Start mit 8 Jahren hängt neben den physischen Voraussetzungen (vgl. Kap. 2.1) vom entsprechenden Instrument und dem Einbezug der Eltern ab.

Der Beginn des Unterrichtes hängt vom Instrumentarium (Kinderinstrumente) und vom Entwicklungsstand (Motivation) des Kindes (Umwelt) und der Eltern ab. Für alle Unterrichte kann entsprechendes Material beschafft werden und Hilfsmittel sind dazu da, eingesetzt zu werden. Mein Sohn hat mit 8 Jahren Tuba begonnen und hatte während seiner Kindheit und Jugendzeit ein Erfolgserlebnis nach dem anderen. Heute spielt er in einem Rundfunksymphonieorchester, ist Solist und Kammermusiker und ist dankbar, so früh gefördert worden zu sein (Klarinette 12).

Saxophon

Nach Ansicht von 15 der 18 befragten Saxophonlehrer spricht nichts dagegen, im Alter von 8 Jahren mit einem Blasinstrument anzufangen.

Meiner Meinung nach ist der Beginn mit 8 Jahren ein guter Zeitpunkt. Bis zum achten Lebensjahr kann das Kind, sofern es möchte, zahlreiche Möglichkeiten nutzen mit Musik in Kontakt zu treten (Trommeln, Singen im Chor, Tanzen,...). Saiteninstrumente und Tasteninstrumente ermöglichen natürlich einen frühen Einstieg ins Instrumentalspiel, wobei es bei Blasinstrumenten Einschränkungen gibt. Da beim Blasen meist ein hoher Kraftaufwand nötig ist, um einen Widerstand zu überwinden, kann es für Kinder bereits sehr früh zu Fehlhaltungen bzw. zu Fehlhaltung kommen, da sich das Kind so sehr bemüht, das Instrument mit Luft zu füllen und zugleich das große Gewicht des Instruments tragen muss. [...] Wichtig ist, vom natürlichen Luftfluss der Kinder ausgehend den verstärkten, gezielteren, gebündelten und gleichmäßigen Luftfluss zu entwickeln, der für das Spielen eines Blasinstruments notwendig ist (Saxophon 8).

Die nötigen Voraussetzungen seien im Alter von 8 Jahren meist geschaffen. Neben den körperlichen Voraussetzungen wie Statur und Lungenvolumen müssten die zweiten Schneidezähne vorhanden sein (vgl. Kap. 2.2.1). Außerdem sollten die Finger lang genug sein, um alles greifen zu können (vgl. Kap. 2.2.2).

Gerade der Fortschritt im Mundraum, also der Status der Zähne ist oft ausschlaggebend, ob mit dem Erlernen eines Instruments begonnen werden kann. Hinzu kommen noch die Größe der Hände, oder die grundsätzliche körperliche Kraft, gibt es doch einige Instrumente, die relativ viel Gewicht besitzen (Saxophon 13).

Als sehr wichtig wird die im Alter von 8 Jahren vorhandene Neugier des Schülers empfunden. Die Kinder seien meist geduldig und setzten sich selbst weniger unter Druck als in späteren Jahren.

Wann der Beginn mit einem Blasinstrument sinnvoll ist, sollte weniger vom Alter, als vielmehr von der geistigen und körperlichen Entwicklung eines Kindes abhängig gemacht werden. Wobei die Wahl des Instrumentes bei der Entscheidung natürlich nicht unerheblich ist. Einem Beginn mit 8 Jahren steht in den meisten Fällen nichts entgegen. Wobei hier auf geeignetes Personal und die Auswahl einer kindgerechten Literatur geachtet werden muss. Die Neugier ist in diesem Alter noch sehr hoch und die Kinder sind bereit neue Erfahrungen zu machen, auch unabhängig von ihrem Elternhaus oder Freundeskreis. Der natürliche Prozess des Lernens und auch der Umgang mit kleineren Rückschlägen werden durch das Erlernen eines Instrumentes gefördert. In so jungen Jahren sind die Schüler meist viel geduldiger mit sich selbst und setzen sich noch nicht so sehr unter Leistungsdruck als es in späteren Jahren meist der Fall ist (Saxophon 12).

Der Beginn in der Grundschule lege die Basis für das spätere Spielen, da hier noch genügend Zeit vorhanden sei, um sich mit dem Instrument zu beschäftigen. Außerdem sei die Grundschule eine vertraute Umgebung.

Dann hat das Kind die Chance, in zwei Jahren gemütlicher Grundschule einen fundierten Grundstock zu legen, bevor die weiterführende Schule es zu sehr vereinnahmt (Saxophon 3).

Drei der 18 Befragten halten einen späteren Einstieg für sinnvoller, da sie der Meinung sind, dass 8-jährige körperlich noch nicht soweit sind ein Blasinstrument zu spielen.

Es kommt darauf an, wie weit entwickelt die Kinder sind. In der Regel ja, besser ab 9-10 Jahren da die inneren Organe weit genug ausgebildet sind (Saxophon 7).

Meiner Meinung nach ist es nicht sinnvoll, da die Kinder meist noch zu klein sind und die oberen und unteren zweiten Schneidezähne noch nicht da sind, und somit ein sinnvoller Unterricht nicht möglich ist (Saxophon 11).

Trompete

15 der 16 befragten Experten im Trompetenbereich halten es für sinnvoll, im Alter von 8 Jahren mit einem Blasinstrument zu beginnen, da den Vorteilen wie z. B. Offenheit Neuem gegenüber oder der Bereitschaft zum Üben im Grundschulalter Rechnung getragen werden könne.

Natürlich ist es sehr sinnvoll. Das Kind ist offen für das Lernen - die körperlichen Voraussetzungen sind gegeben (Trompete 2).

Die damit einhergehende Begeisterungsfähigkeit ist für die Befragten ausschlaggebend. Dabei sei wichtig, dass man auf die physischen Voraussetzungen achtet und die geistige Reife vorhanden sei (vgl. Kap. 2). Insbesondere sollte der Wille da sein, ein Instrument zu lernen, um eventuelle körperliche Defizite (Statur) auszugleichen. Außerdem könne der frühe Beginn andere Interessen, die z. B. während der Adoleszenz aufkommen, überdauern.

Meiner Meinung nach ist es sinnvoll, so früh wie möglich mit dem Instrumentalunterricht zu beginnen, da ich fast ausschließlich positive Erfahrungen damit sammeln konnte. In meinen Bläserklassen ist es sogar möglich, bereits mit sieben Jahren zu beginnen. Die Schüler in diesem Alter erbringen fast alle überdurchschnittlich hohe Leistungen und entwickeln sich schneller als diejenigen, die in einem höheren Alter begonnen haben. Ich konnte jedoch einige Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen feststellen. Während Mädchen in diesem Alter offenbar reifer sind und sich konsequenter an den Anweisungen ihres Lehrers orientieren, sind ihre männlichen Mitschüler experimentierfreudiger und kreativer. Das spiegelt allerdings nur meine persönlichen Erfahrungen wider und ist keine Wertung (Trompete 15).

Ist sinnvoll, wenn die physischen Voraussetzungen gegeben sind und eine gewisse geistige Reife vorhanden ist. Deshalb sinnvoll, weil die frühere Integration in die „Musikwelt“ anderen Interessen besser begegnen kann (Trompete 11).

Ein Experte würde erst später beginnen, wenn alle körperlichen Voraussetzungen vorhanden sind.

Sinnvoll nur, wenn ausreichend zweite Zähne vorhanden sind. In der Regel aber nicht so gut, da die Statur noch nicht besonders entwickelt ist. Ausnahmen bestätigen die Regel natürlich (Trompete 4).

Waldhorn

Das Erlernen eines Blasinstruments ab 8 Jahren ist für die meisten ($n = 10$) unproblematisch. Je früher die Bindung an ein Instrument erfolge, desto höher sei die Wahrscheinlichkeit auch nach der Bläserklassenzeit am Instrumentalunterricht teilzunehmen oder in anderen Ensembles zu spielen. Das Angebot an kindgerechten Instrumentalschulen und Instrumenten sei vielfältig, so dass es zu jedem Alter etwas Passendes gebe.

Meiner Meinung nach ist es kein Problem, bereits in frühen Jahren mit einem Blechblasinstrument zu beginnen. Häufig wird das Argument der Milchzähne angebracht. Sollten die zweiten Zähne noch nicht da sein, so kann der Schüler erst einmal anfangen und pausieren, sobald die Milchzähne ausfallen. Schwieriger finde ich eher die Frage der Haltung (bzw. Fehlhaltung). [...] Ich finde es wichtig, dass von Anfang an alle unnötigen Anspannungen vermieden werden. Heutzutage gibt es wirklich sehr gute Kinderliteratur und Schulen, die sehr langsam fortschreiten und den Kindern Sicherheit geben. Gerade wenn sie jung sind und die theoretischen Grundlagen noch nicht so schnell begreifen (von der zu treffenden Tonhöhe ganz zu schweigen) (Waldhorn 9).

Ein Experte würde aufgrund des zu erwartenden höheren Lernfortschritts erst mit 10 Jahren beginnen.

Nein! Ab dem 10. Lebensjahr sind die Kontinuität des Lernens und der Fortschritt (Erfolgserlebnis) besser (Waldhorn 1).

Posaune/Bariton/Tenorhorn/Tuba

Bereits im Alter von 8 Jahren mit einem Blasinstrument anzufangen stellt aus Sicht der Dozenten ($n = 21$) für Tiefes Blech kein Problem dar. Viele begrüßen den frühen Start sogar, da im Grundschulalter Neuem gegenüber großes Interesse entgegengebracht werde und die Schüler sich aufgrund der vorhandenen Zeit auf das Instrument konzentrieren könnten. Das große Angebot an Freizeitaktivitäten und das Schulsystem lösen nach Expertenmeinung Stress bei den Kindern aus.

Es ist sinnvoll, da sich die Kinder zum späteren Zeitpunkt anderweitig orientiert haben und vor allem ab der 4. Klasse (9 Jahre) bei vielen Eltern leider der Übertritt im Vordergrund steht und dadurch m. E. unnötig Stress auf die Kinder aufgebaut wird. Dann dürfen leider viele Kinder, die Interesse zeigen ein Musikinstrument zu erlernen, nicht mehr damit beginnen. Außerdem kann man bei einer auf zwei Schuljahre ausgerichteten Bläserklasse aufgrund der 4-jährigen Grundschule nicht später beginnen (Tiefes Blech 20).

Die vierjährige Grundschule und die im Anschluss weiterführende Schule legen den Beginn in der 3. Klasse nahe, da so eine Bindung an den örtlichen Musikverein und damit eine Nachhaltigkeit z. B. durch das Spielen in einem Nachwuchsorchester gewährleistet sei. Dies

sei an weiterführenden Schulen wesentlich schwieriger zu bewerkstelligen, da die Bindung an den Verein noch nicht lange bestehe und Studium bzw. Ausbildung meist dazu führee, dass die Kinder den Musikverein verließen bzw. aufhörten zu musizieren.

Ja, es ist sinnvoll in diesem Alter zu beginnen. Es gibt dafür schon rein praktische Gründe: Nehmen wir einen „normalen“ Musikverein: Start 5. Klasse (11 Jahre alt), 2 Jahre Bläserklasse (13 Jahre alt), 2 Jahre Nachwuchsorchester (15 Jahre alt). Der 15-jährige Schüler kommt nun ins „Hauptorchester“, 1 Jahr später verlässt der Realschüler die Schule, mit 17 der Gymnasiast und beginnt Ausbildung/Studium.

Zu 50% sind sie dann weg oder wenigstens weniger da. Hinzu kommt der Start der instrumentalen Ausbildung während der Großbaustelle im Lobo frontalis (=Pubertät). Beginnen wir in der 3. Klasse, kann ich als Lehrkraft noch viel mehr bewirken, muss beispielsweise viel weniger „fastfood-Lerngewohnheiten“ bekämpfen und kann die Schülerschaft viel leichter auf den echten Lernweg bringen. Damit ist der Erfolg der instrumentalen Ausbildungen wesentlich höher. Hier erlernte Lernprinzipien können super auf schulische Bereiche übertragen werden (Tiefes Blech 8).

Zusammenfassung

Die Frage, ob ein Blasinstrument bereits im Alter von 8 Jahren begonnen werden sollte, beantworteten 97 von 105 Experten positiv, 7 negativ und einer mit einem zwiespältigen Gefühl. Es sei nochmal erwähnt, dass es bei dieser Frage allgemein um das Erlernen von Blasinstrumenten ging und nicht um das jeweilige Instrument der Experten. Ausschlaggebende Punkte, sich gegen einen Beginn mit 8 Jahren zu entscheiden, sind für die Fachleute ($n = 7$) die fehlenden körperlichen Voraussetzungen und die mangelnde geistige Reife der Kinder. Sicherlich kann man nicht davon ausgehen, dass alle Kinder in einer Klasse sämtliche körperlichen und geistigen Voraussetzungen, die zum Erlernen eines Blasinstruments notwendig sind (vgl. Kap. 2.1 und 2.2), erfüllen. Von manchen Experten (z. B. Oboe/Fagott 5) wird bereits angedeutet, dass es auf das Instrument ankommt, ob man dieses bereits im Alter von 8 Jahren erlernen kann. Die Antworten auf diese Frage sind sehr detailliert (siehe Saxophon 8) und sprechen dafür, dass sich die Experten viel Gedanken über den Einstieg machen und eben nicht pauschalisieren auch wenn die große Zahl von 97 Befürwortern ($N = 105$) dies suggeriert. Vorteilhaft wird die frühe Bindung an einen Musikverein, z. B. durch die Mitwirkung im Jugendorchester, gesehen. Diese Bindung scheint den Vereinen wichtig zu sein, da sie von ihnen durch Werbung forciert wird. Den Vereinen ist bewusst, dass Kindern neben den vielfältigen Freizeitangeboten auch elektronische Medien zur Verfügung stehen, die ihre Zeit in Anspruch nehmen. Zeit, die bei einem Übertritt an weiterführende Schulen oft knapper wird. Die Hoffnung der Musikvereine, so zumindest wenn man sich in der Szene umhört, dass das frühe Heranführen an die Blasmusik, eine dauerhafte Bindung ergibt.

8.3 Von Experten vorgeschlagenes Einstiegsalter auf ihrem Instrument

(Frage: In welchem Alter sollte man anfangen Querflöte/Oboe/Fagott/Klarinette/Saxophon/Trompete/Waldhorn/Euphonium/Posaune/Tuba [Anmerkung FE: im Fragebogen erscheint jeweils nur das Instrument, auf das der Befragte spezialisiert ist] zu spielen?)

Querflöte

Die „Gesundheitsgefahren für Halswirbelsäule, Schultergürtel, Arme und Hände sind besonders groß für junge Anfänger; denn sie sind nicht nur muskulär schwächer sondern v. a. körperlich kleiner. Die unterste Altersgrenze für den Beginn mit dem Flötenspiel liegt - abhängig von der Zahnentwicklung - etwa zwischen dem 7. und 9. Lebensjahr.“¹⁴⁶ Die Empfehlung des VdM postuliert, dass die körperlichen Voraussetzungen unter normalen Umständen im Alter von ca. 8 Jahren gegeben sind und das Querflötenspiel begonnen werden kann, ohne dass gesundheitliche Faktoren im Wege stehen, wobei auch aufgrund der sehr unterschiedlich verlaufenden geistigen Entwicklung kein exaktes „Alter für den Unterrichtsbeginn festgelegt werden [kann]. [...] Besonderes Augenmerk ist auf die körperliche Belastbarkeit zu legen, um die Gefahr von Fehlentwicklungen zu vermeiden.“¹⁴⁷ Bis auf zwei der 13 Befragten stimmen alle anderen der Aussage zu, dass das Alter von 8 Jahren speziell beim Einstieg mit der Querflöte nicht zu früh ist. Einige ($n = 6$) präferieren einen noch früheren Zeitpunkt.

Da es mittlerweile sehr unterschiedliche Kinder-Querflöten gibt, ist es bereits vor Schuleintritt denkbar, mit dem Querflötenunterricht zu beginnen. Mit einer entsprechenden auf die Altersgruppe zugeschnittenen Methodik kann bereits mit 4 oder 5 Jahren mit dem Flötenspiel begonnen werden. Somit muss nicht zwingend der „Umweg“ über die Blockflöte gegangen werden. Für Schüler im Vor- und Grundschulalter halte ich Gruppenunterricht statt Einzelunterricht für die angemessenere Lernsituation (Querflöte 9).

Einer würde erst ab der 5. Klasse im Klassenverband beginnen. Der andere würde erst im Alter von 12 Jahren beginnen, da die notwendige Körpergröße und die geistige Reife vorhanden sind.

Nein. In 25 Jahren Querflötenunterricht habe ich die Erfahrung gemacht, dass ein optimaler Einstieg bei ca. 12 Jahren liegt: In der Regel kann man mit der großen Flöte beginnen, viele Haltungsprobleme stellen sich nicht, das Verständnis für komplexe Vorgänge ist ausgeprägter. Vieles, was mit jüngeren Kindern spielerisch über lange Zeit geübt werden muss, klappt sofort (Querflöte 7).

¹⁴⁶ Verband Deutscher Musikschulen, *Lehrplan Querflöte* 2011, S. 95

¹⁴⁷ Verband Deutscher Musikschulen, *Lehrplan Querflöte* 2011, S.21

Oboe/Fagott

Sechs der neun Experten im Bereich Oboe/Fagott halten den Einstieg mit der Oboe in einem Alter von 8 Jahren für möglich, wobei entsprechend kindgerechte Instrumente verwendet werden müssten.

Mit einer Kinderoboe kann man durchaus mit 8-9 Jahren anfangen (Oboe/Fagott 4).

Andere ($n = 3$) setzten das Einstiegsalter später an, weil nach deren Ermessen die nötigen körperlichen Voraussetzungen noch nicht vorhanden seien.

Eigentlich ab 11 Jahre, je nach körperlicher Verfassung (Oboe/Fagott 2).

Das Alter allein ist kein ausreichendes Kriterium für die Eignung. Grob gesagt wäre 10 Jahre sehr gut (Oboe/Fagott 3).

Diese Einschätzungen decken sich mit der Aussage aus dem Lehrplan Oboe des VdM, bei der ein Beginn auf der Oboe erst ab dem 10. Lebensjahr empfohlen wird.¹⁴⁸

Beim Fagott könne bereits mit 6 Jahren auf einem Fagottino und mit 8 Jahren auf einem Kinderfagott begonnen werden.

Mit dem Fagottino, dem Quint- oder Quart-Fagott, können Kinder bereits ab der 2. Klasse die ersten Erfahrungen mit dem Doppelrohrinstrument sammeln. Nachteile beim Fagottino sind die relativ schlechte Intonation, unbefriedigende Tonqualität und ein zwar leichter aber ähnlicher Blasdruck über das Mundstück (Oboe/Fagott 7).

Im Lehrplan Fagott des VdM, in dem die kindgerechten Instrumente (Fagottino und Kinderfagott) keine Berücksichtigung finden, wird das Einstiegsalter aufgrund der Größe des normalen Instruments noch später angesetzt. „Voraussetzungen körperlicher Art sind eine normale Zahn-Kiefer-Stellung ohne Überbiss (Prognat). Dazu sollte der Schüler im Hinblick auf Größe und Gewicht des Instruments eine gute allgemeine Konstitution und eine entsprechend ausgebildete Hand vorweisen. Dieser Zeitpunkt liegt ungefähr im 12. -13. Lebensjahr.“¹⁴⁹ Der gleichen Ansicht ist ein Experte, der den Beginn nicht vor dem Eintritt in die 6. Klasse für möglich hält.

Fagott kann man erst ab der 6. Klasse lernen, weil die Finger und der gesamte Körper zu klein sind (ohne ein kindgerechtes Fagott) (Oboe/Fagott 6).

Klarinette

Ein Großteil ($n = 10$) hält den Einstieg mit 8-9 Jahren für geeignet, zwei halten den Beginn mit 6 Jahren für möglich. Vier Experten knüpfen das Einstiegsalter auf der Klarinette an die körperlichen Voraussetzungen, die beim Spielen vorhanden sein sollten. Neben dem

¹⁴⁸ vgl. Verband Deutscher Musikschulen, *Lehrplan Oboe* 1992, S.15

¹⁴⁹ Verband Deutscher Musikschulen, *Lehrplan Fagott* 1994, S. 14

Zahnwechsel seien die körperliche Konstitution und die Ausbildung der Lunge von Bedeutung. Diese seien normalerweise im Alter von 8 Jahren gegeben.

Acht oder neun Jahre sind hier nach meiner Erfahrung ein gutes Einstiegsalter. Der Zahnwechsel der oberen und unteren Schneidezähne ist dann abgeschlossen, die Lunge ist groß genug, um die erforderliche Menge an Luft bereit zu halten, die Körpergröße ist so, dass auch eine „normale“ Klarinette gehalten werden kann. Ein Problem kann die Größe der Hand und die Länge insbesondere der kleinen Finger sein, denn bei einer nicht umgebauten Klarinette sind dann die Wege zu den Klappen (links e und fis, sowie rechts f und gis) noch sehr weit, was zu Problemen bei Haltung und Bedienung der Klappen führen kann (Klarinette 13).

Saxophon

Während die Hälfte der Befragten ($n = 9$) davon überzeugt ist, dass ein Einstieg ins Saxophonspiel mit 8 Jahren sinnvoll bzw. möglich ist, steht ein Teil ($n = 5$) dem kritisch gegenüber und propagiert den Beginn der Saxophonausbildung im Alter von 10 Jahren. „Im Allgemeinen sollte der Unterricht nicht vor dem 10. Lebensjahr aufgenommen werden; Ausnahmen sind natürlich möglich, da die Konstitution des Schülers ausschlaggebend ist.“¹⁵⁰ Diejenigen, die einen Beginn mit 8 Jahren befürworten, gehen davon aus, dass die körperlichen Bedingungen wie z. B. Körpergröße, Länge der Finger und gefestigte zweite Schneidezähne vorhanden sind (vgl. Kap. 2).

Ich persönlich halte einen Einstieg in der 3. bzw. 4. Grundschulklasse für optimal. Vorausgesetzt natürlich, dass bestimmte körperliche Gegebenheiten zutreffen (Saxophon 12).

Wichtig für das Anfangsalter ist die physische Entwicklung. Finger sollten lang genug sein und die Vorderzähne sollten die Zweiten sein. Die Körpergröße sollte auch beachtet werden. Auch das Alt-Saxophon hat schon ein beträchtliches Gewicht, welches für viele Kinder ein Problem am Anfang darstellt. Durch einen Brustgurt und durch Spielen im Sitzen kann dieses gemindert werden. Allerdings ist hierbei auf die richtige Haltung von Anfang an zu achten. Ich habe Schüler, die bereits mit 8 Jahren begonnen haben. Allerdings empfehle ich generell mindestens ein Alter von 9 bis 10 Jahren (Saxophon 9).

Drei der Befragten machen den Beginn explizit von den körperlichen Voraussetzungen abhängig.

Auch da kommt es auf den Körperbau des jeweiligen Kindes an. Und der Wille das Instrument zu erlernen ist natürlich von bedeutender Wichtigkeit (Saxophon 16).

Ein Experte kann sich die Instrumentalbildung bereits in einem Alter von 6 Jahren vorstellen.

Bei idealen Umständen ist der Beginn mit 6 Jahren kein Problem. Kinderinstrumente – Methoden – Motivation – Erfolgserlebnisse – homogene Gruppe usw. sind wichtiger als das Alter und Zähne (Saxophon 10).

¹⁵⁰ Verband Deutscher Musikschulen, *Lehrplan Saxophon 1992*, S. 14

Eine Pauschalisierung ist aufgrund der unterschiedlichen körperlichen Entwicklungen mitunter schwierig.

Trompete

Bei der Frage, ab welchem Alter mit dem Trompetenspiel begonnen werden sollte, unterscheiden sich die Aussagen. Prinzipiell stehe dem frühen Beginn im Grundschulalter nichts entgegen. Da im Alter von 8 Jahren die meisten physischen und psychischen Voraussetzungen gegeben seien, befürworten einige ($n = 5$) einen Einstieg zwischen 8 und 9 Jahren, sieben Experten sind der Meinung, dass der Einstieg noch früher erfolgen sollte. Zwei Experten machen den Anfangszeitpunkt von körperlichen Voraussetzungen abhängig. Einer (Trompete 4) würde erst mit 10 Jahren anfangen und einer (Trompete 8) möchte das Einstiegsalter nicht pauschalisieren.

Ich denke, 8 Jahre ist ein geeigneter Zeitpunkt, vorausgesetzt die körperliche Eignung passt (Trompete 11).

Wenn ein Kind es unbedingt möchte, spricht aus meiner Sicht nichts dagegen. Ich selber habe Schüler, die 5 Jahre alt sind. Diese Schüler erhalten meistens ein Kornett von mir. Ich selber habe auch mit 6 Jahren angefangen (Trompete 12).

10 Jahre; Ausnahmen gibt es natürlich (Trompete 4)!

Ist nicht generell zu sagen. Konzentrationsfähigkeit, Zähne und begleitende Unterstützung der Eltern sind in meinen Augen sehr wichtig (Trompete 8).

Im Lehrplan des Verbandes deutscher Musikschulen (VdM) wird folgende Empfehlung gegeben: „Die Frage, in welchem Alter der Schüler mit dem Trompetenunterricht beginnen sollte, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Erfahrungswerte liegen inzwischen ab dem 6. Lebensjahr vor. In jedem Fall sollte vorausgesetzt werden, dass der Lehrer über die notwendigen methodischen und pädagogischen Erfahrungen verfügt, um eine Überlastung der kindlichen Organe besonders bei sehr jungen Schülerinnen und Schülern auszuschließen.“¹⁵¹

Waldhorn

Die Antworten auf die Frage, ab welchem Alter man mit Waldhorn beginnen kann, rangieren zwischen 6 und 10 Jahren.

Eine pauschale Festlegung ist hier nicht sinnvoll, da es entwicklungsbedingt große Unterschiede gibt. Es kann aber durchaus schon bei 6-jährigen Kindern angemessen sein (Waldhorn 8).

Nur 3 der 11 befragten Fachleute haben sich für ein Alter von mindestens 10 Jahren ausgesprochen, da dann die körperliche Konstitution, die geistige Reife und die

¹⁵¹ Verband Deutscher Musikschulen, *Lehrplan Trompete* 1998, S. 12

Tonvorstellung, die man beim Horn aufgrund der eng beieinander liegenden Obertöne haben sollte, vorhanden seien.

Ca. 10 Jahre (diffiziler Ansatz, sehr genaue Tonvorstellung nötig). (Waldhorn 2)

„Die Frage, in welchem Alter der Schüler/die Schülerin mit dem Hornunterricht beginnen sollte, kann nicht eindeutig beantwortet werden. In den letzten Jahren ist ein Trend zu einem eher frühen Beginn festzustellen. Diese Entwicklung wurde unterstützt durch das Angebot an [...] Kinderhörnern. Ein Beginn mit sechs oder sieben Jahren ist heutzutage nicht mehr ungewöhnlich.“¹⁵²

Posaune/Bariton/Tenorhorn/Tuba

Einige Experten ($n = 13$) propagieren einen Einstieg mit 8 Jahren, wobei empfohlen wird mit der Posaune wegen der noch kurzen Armlänge später zu beginnen. Die kindgerechten Instrumente und die für das Spielen zur Erleichterung beitragenden Spielständer ermöglichen den Start in der Grundschule.

Tenorhorn/Euphonium und Tuba kann in der Grundschule begonnen werden. Posaune empfehle ich erst ab 13/14 Jahren wegen der Armlänge (Tiefes Blech 10).

Das unterschiedlich genannte Einstiegsalter liegt an den körperlichen Voraussetzungen und daran, auf welches Instrument im Bereich „Tiefes Blech“ Bezug genommen wird. Eine Differenzierung zwischen den einzelnen Instrumenten gibt einen besseren Aufschluss über den Einstieg. Im Lehrplan des VdM wird über das Instrument Posaune folgendes geschrieben: „Der Lehrer sollte sorgsam die physische Eignung und den Entwicklungsstand des Schülers überprüfen. Hinderungsgründe wie z. B. Zahnspangen müssen nicht notwendigerweise die Unterrichtsaufnahme verhindern. Im Allgemeinen ist das Eintrittsalter ca. 8-9 Jahre.“¹⁵³ Im Gegensatz dazu steht das Einstiegsalter bei der Tuba. „Tubablasen erfordert nicht nur eine ausreichende künstlerische Intelligenz, sondern bedeutet auch eine außergewöhnliche physische Anstrengung. So muss ein Tuba-Bläser über eine optimale Gesundheit verfügen. Neben äußerlich sichtbaren Voraussetzungen sind Herz und Lunge besonders gefragt. Der Schüler sollte nicht zu jung sein. Das heißt, das Anfangsalter kann je nach körperlicher Konstitution zwischen 10 und 15 Jahren liegen, wobei es empfehlenswert ist, die 10-12jährigen zunächst mit dem Bariton (Euphonium) beginnen zu lassen.“¹⁵⁴ Die Empfehlung

¹⁵² Verband Deutscher Musikschulen, *Lehrplan Horn* 2007, S. 14

¹⁵³ Verband Deutscher Musikschulen, *Lehrplan Posaune* 2007, S. 14

¹⁵⁴ Verband Deutscher Musikschulen, *Lehrplan Tuba: Mit Tenorhorn und Bariton (Euphonium)* 1999, S. 19

mit Bariton (im Bassschlüssel) zu beginnen und dann auf Tuba umzusteigen wird auch von zwei Experten geteilt.

Ich finde, im 7. oder 8. Lebensjahr anzufangen ist ideal. Sehr gut ist auch ein Einstieg auf einem Tenor- oder Baritonhorn mit späterem Wechsel auf die Tuba (Tiefes Blech 21).

Zum Einstiegsalter beim größten Blechblasinstrument gibt es gegensätzliche Aussagen zur Empfehlung des VdM.

Bei dieser Frage möchte ich gerne auf die Tuba beschränken: Mit den heutigen Kinderinstrumenten und den jeweiligen Spielständern ist es kein Problem, wenn Kinder im Alter von 8 Jahren mit dem Tubaunterricht beginnen (Tiefes Blech 18).

Tenorhorn und Altposaune könnte man schon mit 6 bis 7 Jahren spielen, Tenorposaune und Tuba bedingt durch die Größe des Instruments frühestens ab 8 bis 9 Jahren (Tiefes Blech 6).

Seitens des VdM wird eingeräumt, dass mit Bariton/Euphonium bereits im Alter von 8 Jahren begonnen werden kann. „Als Anfangsalter für die Ausbildung kann, je nach Konstitution, etwa das Lebensalter vom 8. bis 12. Jahr fixiert werden, wobei zu berücksichtigen ist, ob die Verfestigung des Zahnbettes und der Zahnstellung soweit fortgeschritten ist, dass die Druckbelastung der Zähne durch die Mundstückauflage problemlos absorbiert wird.“¹⁵⁵ Neben den zweiten Schneidezähnen wird empfohlen, einen Spielständer zu verwenden, um das Gewicht des Instruments zu verringern bzw. „die Körperhaltung unverkrampft und locker zu halten.“¹⁵⁶

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass 72 Experten mit 8 Jahren oder gar noch früher mit der Ausbildung auf ihrem Instrument beginnen würden. 17 Personen empfehlen erst mit 10 Jahren anzufangen und 16 machen den Einstieg von gewissen Voraussetzungen abhängig (siehe Tab. 12), die im nächsten Kapitel nochmal herausgestellt werden. Auf die offen gestellte Frage, in welchem Alter man anfangen sollte das jeweilige Instrument der befragten Experten zu spielen, wurden sehr unterschiedliche Antworten gegeben. In manchen Bereichen (Querflöte und Trompete, vgl. Tab. 12) differieren die Antworten zur Altersangabe von weniger als 6 Jahren bis zu mindestens 10 Jahren (Querflöte 7: 12 Jahre, Seite 80).

¹⁵⁵ Verband Deutscher Musikschulen 1999, S. 32

¹⁵⁶ Verband Deutscher Musikschulen 1999, S. 32

Tab. 12: Verteilung des empfohlenen Beginns auf dem jeweiligen Instrument (Anzahl)

Instrument	< 6 Jahre	6-7 Jahre	8-9 Jahre	> 10 Jahre	Abhängig
Querflöte	1	5	3	2	2
Oboe/Fagott	-	3	3	2	1
Klarinette	-	2	11	-	4
Saxophon	-	1	9	5	3
Trompete	1	6	5	1	3
Waldhorn	-	2	4	3	2
Tiefes Blech	-	2	14	4	1

Die Experten liegen bei ihren Empfehlungen bezüglich des optimalen Beginns weit auseinander. Die große Spanne wirft eine Reihe von Fragen auf: Wovon machen die Experten die Altersgrenzen abhängig? Liegt es an der körperlichen Konstitution der Kinder, an der geistigen Reife oder an anderen Kriterien? Der Bläserklassenleiter braucht verlässliche Aussagen, um Eltern und Kinder beraten zu können. Der später unterrichtende Instrumentallehrer, der sich bei jedem Kind die Voraussetzungen, die für das Instrumentalspiel notwendig sind, anschaut, sollte mit hinzugezogen werden. Wäre dieser Aufwand gerechtfertigt oder sollte man sich nicht doch auf die 72 Experten, die den Einstieg mit 8 Jahren oder noch früher empfehlen, beziehen? Betrachtet man die Tabelle 12, lässt sich feststellen, dass im Querflötenbereich ein Einstieg mit 8 Jahren möglich ist. Die beiden Befragten, die erst ab 10 Jahren beginnen würden, sollen nicht vernachlässigt werden. In der Folgefrage (vgl. Kap. 8.4) relativieren sich ihre Aussagen, indem das Anfangsalter von der körperlichen Verfassung abhängig gemacht wird, also ein Beginn im Alter von 8 Jahren möglich erscheint. Im Bereich Oboe/Fagott sind meiner Erfahrung nach nur wenige Bewerber, die sich tatsächlich für die Instrumente in der Bläserklasse anmelden, da es nur bedingt Lehrkräfte gibt, die diese Instrumente im Rahmen der Bläserklasse ausbilden. Die Experten, die sich dafür ausgesprochen haben, erst mit 10 Jahren zu beginnen, beziehen sich immer auf die normalen Instrumente und nicht auf kindgerechte, die im Speziellen in Kap. 8.6 besprochen werden. Im Klarinettenbereich scheint es keine Beschränkungen zu geben. Im Alter von 8 Jahren steht dem Beginn auf der Klarinette nichts entgegen, vier machen den Einstieg von körperlichen Voraussetzungen abhängig, die noch genauer unter Kap. 8.4 beleuchtet werden. Schwieriger wird es im Saxophonbereich, in dem sich fünf Experten (28% der Saxophonexperten) für das Mindestalter von 10 Jahren ausgesprochen haben. Auch hier sind die körperlichen Voraussetzungen Hauptgrund für die Nennung des Einstiegs mit 10

Jahren. Dass aber sowohl die nötige Körpergröße als auch die zweiten Schneidezähne mit 8 Jahren schon vorhanden sein müssten, wird in Kapitel 2.2 bereits dargestellt. Nur einer der 16 befragten Experten im Trompetenbereich (6%) spricht sich für den Einstieg ab einem Alter von 10 Jahren aus, relativiert aber seine Aussage, dass es auch Ausnahmen gäbe (Trompete 4). Etwas schwieriger ist es beim Waldhorn, bei dem 3 von 11 Experten (27%) erst ab 10 Jahren auf diesem Instrument beginnen würden. Sie führen es auf den schwierigen Ansatz und die genaue Tonvorstellung zurück. Im Bereich Tiefes Blech sind es vier Experten (19%), die sich für den Beginn ab 10 Jahren aussprechen. Ähnlich wie bei den anderen Instrumenten werden die körperlichen Voraussetzungen immer wieder genannt. Welche Voraussetzungen für einen früheren Zeitpunkt notwendig sind, wird im nächsten Kapitel dargestellt. Interessant sind dann die Aussagen derer, die den Einstieg auf ihrem Instrument erst mit 10 Jahren oder später festsetzen. In der Zusammenfassung des nächsten Kapitels sollen diese Aussagen mit in Betracht gezogen werden, um die angedachte Pauschalisierung des Einstiegsalters festzulegen. Es wäre meiner Meinung nach fatal für Bläserklassenleiter, wenn sie diesbezüglich im Unklaren gelassen werden würden.

8.4 Voraussetzungen für einen früheren Zeitpunkt

(Frage: Unter welchen Voraussetzungen ist ein früherer Zeitpunkt denkbar? Welche physischen Voraussetzungen müssen gegeben sein?)

Querflöte

Die Experten sind der Meinung, dass Körpergröße, Zahnentwicklung oder auch körperliche Belastbarkeit für den früheren Beginn kaum eine Rolle spielen, wenn die Gestaltung des Unterrichts abwechslungsreich ist, so dass das Instrument nicht über einen längeren Zeitraum hinweg gehalten werden muss und damit Verkrampfungen oder Fehlhaltungen entstehen.

Es gibt keine Einschränkungen, wenn man neben dem Instrumentalspiel den Unterricht mit verschiedenen Aufgaben und Inhalten füllt. Die Kinder können natürlich nicht länger als 5 - 10 min am Stück die Flöte halten, deshalb muss z. B. Notenlernen, Rhythmusarbeit, Bewegung ohne Instrument in der Stunde Platz haben (Querflöte 6).

Im Bereich des Instrumentenbaus sind in den letzten Jahren einige Fortschritte gemacht und vorangetrieben worden, die einen frühen Einstieg auf der Querflöte ermöglichen. „Durch die Entwicklungen im Bereich des Instrumentenbaus und durch das Entstehen entsprechender

kindgemäßer Unterrichtskonzepte ist ein früher Unterrichtsbeginn heute auch auf der Querflöte möglich geworden.“¹⁵⁷

Die Bedeutung der Zähne (Milchzähne oder nicht, Zahnlücken etc.) wird im Anfängerunterricht m. E. überschätzt, zumal sich diese „Probleme“ mit zunehmendem Alter automatisch nivellieren. (Ein viel größeres Problem sind später die in Mode gekommenen Zahnregulierungen/Spangen). Durch kindgerechte Instrumente können auch körperlich etwas schwächere Kinder mit dem Querflötenspiel relativ früh beginnen (Querflöte 11).

Diejenigen (Querflöte 4 und 7), die erst mit mindestens 10 Jahren begonnen hätten, können sich einen früheren Zeitpunkt vorstellen, wenn das Interesse für die Querflöte und der Wille des Kindes vorhanden seien.

Ein früherer Zeitpunkt ist dann denkbar, wenn ein Kind eine sehr große Motivation für das Instrument mitbringt, oder eine besondere Begabung für die Querflöte erkennbar ist und das Kind eine Vorliebe für genau dieses Instrument mitbringt (Querflöte 7).

Oboe/Fagott

Die Aussagen der Experten sind bei der Frage nach den Umständen eines noch früheren Zeitpunkts als mit 8 Jahren gegensätzlich und hängen nach Meinung der Experten neben der Statur des Schülers, von den zweiten Zähnen, von seiner geistigen Reife, seinem Willen und von der Bereitschaft der Lehrkraft ab.

„Außer der oben erwähnten Neigung zum Instrument Oboe sind folgende anatomisch-physiologische Gesichtspunkte zu beachten:

- Gesunde Atmungsorgane (Achtung bei Mundatmern!)
- Statur, Armlänge und Hände (Flexibilität, Fingerkuppenpolster) müssen eine funktionsgerechte Körper- und Instrumentenhaltung ermöglichen.
- Die mittleren Schneidezähne sollten ausgebildet sein (keine "Milchzähne" mehr), eine gerade Front, gerade Schneidekanten und keine Lücken aufweisen.
- Für den Ansatz ungünstig sind folgende Bissanomalien: Vorbiss (Progenie) = vorgeschobener Unterkiefer; nach außen oder nach innen gerichtete Frontzähne (Protusion oder Retrusion); offener Biss (Lutschbiss) und eine größere Zahnücke zwischen den mittleren Frontzähnen (Diastema), oft nur bedingt durch ein zu tief sitzendes Lippenbändchen;
- Die Zunge muss gut beweglich sein. Eine zu lange oder zu breit angewurzelte Zunge, auch ein zu hoch ansetzendes Zungenbändchen sind ungünstig. (Sprechtest mit Zischlauten und den Konsonanten d, t, l)

¹⁵⁷Verband Deutscher Musikschulen, *Lehrplan Querflöte* 2011, S. 20

- Die Lippen müssen sich bequem über die Schneidezähne spannen lassen. Gegebenenfalls ist ein Zahnarzt zu konsultieren, um mögliche Korrekturen einzuleiten (kieferorthopädische Behandlung oder Trennung des Lippenbändchens beim Diastema).¹⁵⁸

Diese vom VdM in ihrem Lehrplan für Oboe veröffentlichten Voraussetzungen werden von den Experten bestätigt. Die im Zitat genannten Punkte werden in der Regel frühestens mit 8 Jahren erreicht. Ein früherer Zeitpunkt scheint auch für den Eintritt ins professionelle Musikerdasein kein Vorteil zu sein.

Erfahrungen zeigen, dass ein sehr früher Beginn mit der Oboe bei Beginn des Oboenstudiums (18/19 Jahre) keine Vorteile bringt (Oboe/Fagott 4).

Im Fagottbereich gibt es zwei Experten, die einen früheren Einstieg präferieren und die Instrumentenwahl der Körpergröße anpassen.

Bei etwas zu kleinen Händen lässt sich notfalls mit einem Kork die Tief-D-Klappe (li. Daumen) festsetzen, für die rechte Hand die Handstütze noch verkürzen und tiefer setzen.

Es gibt 4 Varianten des Fagott:

Fg-8 (Oktav-Fagott), ca. ab 3,5 Jahre – in C wie das Fg, nur 8va.

Fg-5 (Quint-Fagott), ca. ab 6 Jahre – in G transponiert

Fg-4 (Quart-Fagott), ca. ab 8 Jahre – in F transponiert

Fg (normales Fagott), ca. ab 12 Jahre – mit kindgerechter Mechanik ab ca. 10 (Oboe/Fagott 9).

Oboe/Fagott 2, 3 und 6 hatten das Einstiegsalter auf mindestens 10 Jahre festgesetzt bzw. das Alter von den körperlichen Voraussetzungen abhängig gemacht. Auf die Frage, unter welchen Bedingungen ein früherer Zeitpunkt denkbar wäre, nennen sie neben Zähne, Hand- und Körpergröße eine gewisse Sorgfalt und geistige Reife.

Es gibt Kinder mit enormer „Blaskraft“, die nicht unbedingt auf die Körperfülle oder -größe zurückzuführen sind. Zähne sollten schon die zweiten vorhanden sein (Oboe/Fagott 2).

Handgröße, Sorgfalt, Reife, Atemkontrolle (Oboe/Fagott 3).

Klarinette

Ein früherer Zeitpunkt als mit 8 Jahren hinge von den physischen Voraussetzungen ab. Nach Meinung aller Experten müssen die zweiten Schneidezähne vorhanden und gefestigt sein (vgl. Kap. 2.2.1).

Meiner Meinung nach sollten / können Kinder mit Milchzähnen noch nicht beginnen, besonders problematisch ist dann der Zeitraum der „Zahnlosigkeit“. Ich rate immer, dass die vorderen Schneidezähne (Ideal die oberen 4 und die unteren 4) bereits ein halbes Jahr komplett da sind (Klarinette 15).

Grundsätzlich erst nach der Verfestigung der zweiten Zähne. Ansonsten kann ich keine Grenze nach unten erkennen (Klarinette 1).

¹⁵⁸ Verband Deutscher Musikschulen, *Lehrplan Oboe* 1992, S. 14–15

Die Körpergröße sei für das Erlernen der Klarinette nicht entscheidend, allenfalls die Größe der Hände (vgl. Kap. 2.2.2).

Die Finger sollten die entsprechende Größe erreicht haben. (Klarinette 8).

Die Lunge müsse soweit ausgebildet sein, dass ein konstanter Luftstrom für eine stabile Tonerzeugung produziert werden könne.

Ob die Lunge soweit ist, die Belastungen des Klarinette Spielens auszuhalten, ist zum Teil auch Trainingssache, das heißt, das Lungenvolumen und die regulierende Muskulatur des Bauchraums (besonders das Zwerchfell) werden durch das Spielen trainiert. Bereitet es einem Kind aber von Anfang an Schwierigkeiten, einen konstanten Luftstrom im Instrument aufzubauen oder hat es dabei sogar Schmerzen oder fühlt sich unwohl, sollte nicht mit der Ausbildung am Instrument begonnen werden. Hier ist der Instrumentalausbilder gefordert, dies frühzeitig, am besten beim Instrumentenschnuppern, festzustellen, um beratend tätig zu werden. Möglicherweise ist es angebracht, noch ein Jahr zu warten, und dem Kind zu raten, zunächst ein anderes Instrument, das artverwandt ist, zu erlernen, wie etwa die Blockflöte (Klarinette 13).

Falls die körperlichen Entwicklungen soweit vorangeschritten sind, müssten die Konzentrationsfähigkeit groß und der Wille stark genug sein.

Der Schüler muss einen starken Wunsch und Willen haben, das Instrument zu erlernen, sowie eine ausgeprägte musikalische Begabung (um die höheren körperlichen Unzulänglichkeiten zu kompensieren). Ansonsten genügt der Einstieg ab der vierten Klasse (10 Jahre). Eventuelle Vorsprünge der Frühanfänger werden meist in kurzer Zeit ausgeglichen (Klarinette 2).

Saxophon

Ein noch früherer Einstieg als im Alter von 8 Jahren sei nur unter gewissen Voraussetzungen denkbar. Ein absolutes Muss seien die zweiten Schneidezähne und die erforderliche Körpergröße mit der einhergehenden Spannweite der Finger. Da das Saxophon relativ viel wiegt, müsse das Instrument und der Tragegurt sorgfältig ausgewählt werden.

Deutlich vor einem Alter von 8 Jahren zu beginnen halte ich im Falle des Saxophones grundsätzlich für nicht sinnvoll. Unabhängig des Alters müssen/sollten die vorderen Schneidezähne sowohl oben als auch unten bereits gewechselt haben und die bleibenden Zähne gut ausgebildet sein. Die nötige Körpergröße ist abhängig von der Wahl des Saxophones. Allerdings sollte in so einem frühen Alter mit einem Altsaxophon begonnen werden. Wichtiger als die reine Körpergröße ist jedoch die „Spannweite“ der Finger/Hände. Also inwieweit kann der Schüler die tiefsten Klappen erreichen und mit der linken Hand um die Seitenklappen herumgreifen. Sollte es in letzterem Fall Probleme geben, ließe sich das aber recht problemlos beheben. Auf alle Fälle sollte besonders beim Saxophonspiel auf eine gute Körperhaltung und vor allen Dingen auf einen gut angepassten Gurt geachtet werden. Kein Nackengurt!!! (Saxophon 12)

Diejenigen, die einen Einstieg mit mindestens 10 Jahren empfehlen (Saxophon 1, 7, 11, 13 und 15), halten einen früheren Zeitpunkt für möglich, wenn der allgemeine Körperbau stark genug ist, die zweiten Schneidezähne vorhanden sind und die Finger groß genug sind, um die Klappen greifen zu können.

Die Größe der Hände ist ausschlaggebend für die Bedienbarkeit der Klappen. Hier muss also ein Augenmerk liegen, genauso wie das Wachstum der Zähne. Wichtig hierbei ist das Vorhandensein der vorderen Schneidezähne, um auf dem Mundstück Halt zu finden (Saxophon 13).

Die Fingerlänge sollte lang genug sein, um Klappen sauber greifen zu können und die oberen Schneidezähne sollten bereits „die Zweiten sein“. Sind diese Voraussetzungen gegeben, ist ein Beginn in einem früheren Alter durchaus denkbar (Saxophon 15).

Trompete

Ausschlaggebend zum Erlernen des Instruments zu einem früheren Zeitpunkt als mit 8 Jahren seien der starke Wille des Schülers und die physischen Voraussetzungen. Außerdem sollten geeignete Kinderinstrumente Verwendung finden. Die Unterstützung seitens der Eltern sollte gewährleistet sein.

Die wichtigste Voraussetzung ist das eigene Wollen. Ein kleines Kind muss sich zu dem Instrument (klanglich, körperlich) hingezogen fühlen. Körperliche Gesundheit, geistige Reife und Wachheit, Koordinationsvermögen auch bei Kraftanstrengung (Kornett wiegt ca. 1100g). Begleitende, freudige Anteilnahme der Eltern, Lob, Lob, Lob, keinerlei Kritik oder Lehrversuche (Trompete 3).

Der frühe Beginn sei für den Trompetenansatz und dessen langsame Entwicklung von Vorteil.

Einen früheren Beginn als mit 6 Jahren würde ich nicht empfehlen, es sei denn, das Kind ist evtl. sehr weit in der Entwicklung (z. B. Einschulung auch schon mit 5, körperlich eher kräftig gebaut). Auch mit 6-jährigen ist im ersten und evtl. zweiten Unterrichtsjahr meist unbedingt erforderlich, dass z. B. die Mutter im Unterricht dabei ist und mit dem Kind zu Hause übt. Die Fortschritte sind meist langsamer als in späteren Jahren, dafür kann sich der Ansatz auch ganz langsam entwickeln, was auf der Trompete ein großer Vorteil ist und das „Verwachsen“ mit dem Instrument geschieht in einem Alter, in welchem noch viel spielerischer und damit leichter gelernt wird als in späteren Jahren. Schüler, welche z. B. mit 10 oder 12 erst anfangen, haben oft schon zu viel Körperkraft, so dass das Instrument zu stark auf die Lippen gedrückt wird, Entwicklung von Höhe und Tonqualität leiden i. d. R. (Trompete 7).

Ein Experte (Trompete 4), der den Beginn erst mit 10 Jahren ansetzen würde, kann sich einen früheren Zeitpunkt vorstellen, wenn die körperlichen Voraussetzungen gegeben sind.

Gute physische Voraussetzungen und mindestens die acht zweiten Zähne enorm wichtig (Trompete 4).

Waldhorn

„Zu den körperlichen Voraussetzungen gehört eine saubere, gleichmäßige Zahnstellung. Dennoch lehrt die Erfahrung, dass eine schlechte Zahnstellung nicht unbedingt hinderlich sein muss. [...] Sogar während des Tragens fester Spangen ist in den meisten Fällen ein, wenn auch eingeschränktes, Hornblasen möglich.“¹⁵⁹ Die Zähne als notwendige körperliche Voraussetzung werden von 5 der 11 Experten explizit angeführt. Neben der Physis und dem Willen, unbedingt Horn spielen zu wollen, sei die Unterstützung der Eltern unabdingbar.

Wenn der Schüler unbedingt dieses Instrument erlernen möchte und die Eltern damit einverstanden sind, da es am Anfang schon eine Weile dauert bis er eine Tonfolge einigermaßen gleichmäßig spielen kann, dann kann man es mal probieren. Mein jüngster Schüler hat mit 6 Jahren angefangen, hat nach und nach seine Milchzähne verloren und beim Sitzen hat er einen Fußschemel gebraucht. (Wir proben

¹⁵⁹ Verband Deutscher Musikschulen, *Lehrplan Horn 2007*, S. 14

immer nur 5-10 Min. im Stehen) Er ist im 2. Jahr Bläserklasse und kommt jetzt ganz gut mit. Ist eine Ausnahme!!! (Waldhorn 4)

Die drei Experten (Waldhorn 1, 2, 3) nennen als Bedingungen für einen früheren Zeitpunkt als den von ihnen genannten (vgl. Kap. 8.3) den unbedingten Willen, die körperlichen Voraussetzungen und die Verwendung von geeigneten Kinderinstrumenten.

Wenn ein Kind unbedingt Waldhorn blasen möchte, kann auch mal früher angefangen werden. Körperliche Voraussetzungen müssen gegeben sein (Waldhorn 1).

Je nach Instrument – je leichter das Horn, desto jünger (kleiner, schwächer) kann man anfangen. Bauweise des Horns ist auch ein Faktor bei Größe der Hände zum Beispiel (Waldhorn 3).

Posaune/Bariton/Tenorhorn/Tuba

Die Körpergröße spielt in zweierlei Hinsicht eine Rolle. Die Ventile, das Mundrohr und die verschiedenen Zugpositionen sollten erreicht werden, ohne Verkrampfungen durch unnatürliche Haltung hervorzurufen. Die Körpergröße könne durch Kinderinstrumente und die fehlende Kraft durch Spielständer (außer bei der Posaune) kompensiert werden. Das Vorhandensein der zweiten Zähne sei empfehlenswert und wird von manchen Fachleuten als Bedingung genannt. Andere wiederum messen den Schneidezähnen keine große Bedeutung bei.

Wenn das Kind von einem Instrument leidenschaftlich begeistert ist, halte ich einen früheren Beginn unter sorgfältiger Aufsicht für erwägenswert. Bei Posaune sollte die Armlänge berücksichtigt werden, bei Tuba ist auf Fehlhaltungen durch die Instrumentengröße oder respektive sorgfältige Auswahl eines spezifischen Kinderinstrumentes zu achten. Stets ist besondere Aufmerksamkeit geboten, wenn das Kind eine feste Spange im Mund trägt. Dies muss kein Hinderungsgrund sein, ist aber definitiv ein Grund für besondere Achtsamkeit wegen der Gefahr von kleinen Verletzungen im Mundraum. Ferner wichtig: Da manche Kinder eine Nickelallergie haben, sollten unbedingt versilberte Mundstücke verwendet werden! (Tiefes Blech 21)

Ob Milchzähne, richtige Zähne oder Zahnücke ist bei allen drei Instrumenten unwichtig, da bei richtigem Ansatz nicht viel Andruck auf die Zähne einwirkt (Tiefes Blech 6).

Die vier Experten (Tiefes Blech 3, 7, 14, 15), die ein Mindestalter von 10 Jahren zum Erlernen eines tiefen Blechblasinstruments genannt haben, führen einen starken Willen und die nötigen körperlichen Voraussetzungen an, um mit dem Instrument früher zu beginnen.

Wenn ein Schüler unbedingt von sich aus spielen möchte, habe ich die Erfahrung gemacht, dass auch mit 7 schon ein sinnvoller Beginn möglich ist. Die Rolle der Eltern ist beachtlich (es ist oft nicht einfach das richtige Maß zwischen Eigenverantwortung und Unterstützung zu finden). Zähne sollten soweit vorhanden sein (eine Spange macht es meist schwerer). Auf der Posaune sollte der Zugarm lang genug sein und die Kraft da sein, das Instrument eine gewisse Zeit ohne übergroße Kraftanstrengung halten zu können (Tiefes Blech 7).

Zusammenfassung

Neben den rein physischen Voraussetzungen wie Körpergröße, Statur oder das Vorhandensein der zweiten Schneidezähne (vgl. Kap. 2.2) machen die Experten den Willen des Schülers und die Unterstützung durch das Elternhaus dafür verantwortlich, zu einem noch früheren Zeitpunkt als den von ihnen in Kapitel 8.3 (siehe Tab. 12) propagierten mit dem Instrumentalunterricht zu starten. Selbst diejenigen, die ein Beginn mit 10 Jahren oder später in der vorherigen Frage (Kap. 8.3) bevorzugen, können sich unter den genannten Voraussetzungen auch einen früheren Einstieg vorstellen. Das wiederum bedeutet, dass ein Einstieg in der 3. Klasse pauschal möglich ist. Dass eine Überprüfung der Voraussetzungen dennoch stattfinden sollte, steht meines Erachtens außer Frage, wenn man mit den Kindern verantwortungsbewusst umgeht und Misserfolgserlebnisse aufgrund zu kleiner Hände, zu kurzer Finger, zu kurzer Arme oder zu schwerem Instrument vermeiden möchte.

8.5 Druck beim Spielen des jeweiligen Instruments auf die Zähne

(Frage: Entsteht durch das Spielen auf einer Querflöte/Oboe/Fagott/Klarinette/Saxophon/Trompete/Waldhorn/Euphonium/Posaune/Tuba [Anmerkung FE: im Fragebogen erscheint jeweils nur das Instrument, auf das der Befragte spezialisiert ist] Druck in irgendeiner Form auf den Zähnen?)

Querflöte

Durch das Spiel auf der Querflöte entstehe kaum bzw. keinerlei Druck auf die vorderen Schneidezähne. Zumindest werde dieser nicht bewusst wahrgenommen. „Der im Sulcus mentolabialis liegende Flötenkopf bewirkt eine indirekte Druckbelastung der unteren Schneidezähne.“¹⁶⁰

Nein. Eine gute Tonbildung hängt neben Haltung, Stütze und Atemführung vom Ansatz ab, der möglichst weit vor den Schneidezähnen gebildet wird und durch differenzierte Führung (minimal) des Unterkiefers reguliert wird (Querflöte 7).

Durch die Geringfügigkeit des Drucks, den drei der 13 Befragten anführten, hätte dieser keine nennenswerten physischen oder dentalen Auswirkungen.

¹⁶⁰ Blum und Ahlers 1995, S. 215

Oboe/Fagott

Im Wesentlichen entstehe kein Druck auf die vorderen Schneidezähne, da die Zähne nur als Rahmen für die Mundmuskulatur dienen.

Nein, die Zähne dienen nur als „Rahmen“ für den Orbicularis-Muskel (Oboe/Fagott 3).

Einige der Experten ($n = 3$) räumen ein, dass ein geringer Druck vorhanden ist.

Ein gewisser Druck entsteht durch die Lippenspannung. Aber aus meiner Erfahrung kann ich, sofern der Schüler nicht täglich viele Stunden spielt, die Gefahr einer Stellungsveränderung der Zähne völlig ausschließen (Oboe/Fagott 7).

Klarinette

Nach Ansicht der Experten ($n = 14$) entstehe bei der Klarinette ein geringer Druck auf die Schneidezähne, der aber vernachlässigbar sei, wenn der Ansatz korrekt ist.

Die oberen Schneidezähne sind aufgrund des klarinettenspezifischen Ansatzes einem gewissen Druck ausgesetzt. Dieser Druck ist bei voll ausgebildetem Zahnwuchs aber nicht schädlich. Im Wachstumsstadium der Zähne oder bei Kindern mit Zahnsperre ist individuell mit Einschränkungen im Klarinettenspiel zu rechnen (Klarinette 10).

Drei Befragte gehen davon aus, dass kein Druck entsteht.

Nicht durch die richtige Methode und Auswahl des Materials (Mundstück, Blätter) (Klarinette 4).

Saxophon

Bis auf wenige Ausnahmen ($n = 3$) sind alle anderen ($n = 15$) der Meinung, dass ein gewisser Druck entsteht, der je nach Ansatz unterschiedlich stark ausfallen kann. Die oberen Schneidezähne werden auf die Bissplatte des Mundstücks abgestellt und der Unterkiefer übt einen gewissen Gegendruck aus. Je nach Art des Ansatzes und Ausbildung der Ringmuskulatur könne der Druck variieren. Eine Minimierung könne durch die Materialauswahl erreicht werden. Die Kombination Mundstück (insbesondere die Öffnung) und Blattstärke seien nicht zu vernachlässigen.

Ein gewisser Druck ist auf jeden Fall vorhanden. Diesem kann durch den Ansatz, bei dem das Mundstück nicht durch Kieferdruck sondern durch den Einsatz des Mundringmuskels umschlossen wird, entgegengewirkt werden. Wichtig ist hier - vor allem am Anfang - nicht zu schweres Material bei dem Mundstück und den Blättern zu wählen (Saxophon 14).

Eine dünne Bissplatte sei von Vorteil, weil ein direkter Kontakt zwischen Schneidezähne und Mundstück hergestellt werden könne.

Daher empfiehlt sich auf jeden Fall ein Bissgummi auf dem Mundstück, um die oberen Zähne (und den Kiefer) zu schonen (Saxophon 17).

Trompete

Alle befragten Experten ($n = 16$) geben an, dass ein gewisser Druck beim Spielen vorhanden ist. Dieser sei individuell verschieden und könne durch die richtige Anleitung und durch entsprechende Übungen verringert oder fast ganz ausgeschaltet werden.

Ja, durch die richtige Blastechnik (möglichst viel mit Luft arbeiten, Lippenvibration üben, nicht zu früh hohe Töne üben etc.), kann und muss dies jedoch kompensiert werden, damit ein möglichst freier, „schöner“ Ton entstehen kann. Generell ist Druck jedoch auf jeden Fall vorhanden und wird auch mehr, je höher die Lage wird, in der gespielt wird. Er ist bis zu einem gewissen Grad auch nötig, um überhaupt spielen zu können, den „drucklosen“ Ansatz gibt es nicht. Wenn der Schüler zu einem möglichst druckschwachen Ansatz angehalten und angeleitet wird, und diesen auch umsetzen kann, sollten keine Probleme entstehen (Trompete 7).

Waldhorn

Es entstehe ein gewisser Druck auf die vorderen Schneidezähne, dessen Stärke von den Befragten sehr unterschiedlich eingeschätzt wird.

Natürlich entsteht Druck auf den Zähnen, es ist aber Aufgabe des Lehrers, durch viele und gute Ansatzübungen die Muskeln so gut aufzubauen, dass diese wie eine Art Stoßdämpfer wirken können. Darüber hinaus ist in jüngsten Jahren das Üben in vielen Einheiten zu kurzen Dauern sinnvoller (Waldhorn 5).

Posaune/Bariton/Tenorhorn/Tuba

Beim Spielen eines tiefen Blechblasinstruments entstehe ein leichter Druck auf die Zähne, der je nach gespielter Tonhöhe und Tonlage der Instrumente unterschiedlich stark ausfalle.

Ja, es entsteht natürlich ein leichter Andruck auf die Zähne, am meisten bei der Posaune, am wenigsten bei der Tuba, da das Mundstück so groß ist, dass der Druck eher auf dem Ober- und Unterkiefer lastet als auf den Zähnen. Hier ist der Lehrer gefragt, der immer darauf achten sollte, dass das Mundstück nicht stärker als unbedingt nötig angepresst wird (Tiefes Blech 6).

Zusammenfassung

In Tab. 13 wird ersichtlich, dass der ausgeübte Druck auf die Zähne instrumentenabhängig ist (vgl. Kap. 2.2.1). Während bei der Querflöte und der Oboe/Fagott von den meisten ($n = 16$) kein Druck wahrgenommen wird, entsteht sowohl im Klarinetten- und Saxophon- als auch im Blechbereich ein gewisser Druck, der zwar durch den richtigen Ansatz und die Spieltechnik verringert, aber nicht ganz eliminiert werden kann. Im Klarinetten- und Saxophonbereich werden die oberen Schneidezähne auf die Bissplatte, die auf dem Mundstück klebt, aufgesetzt. Die richtige Materialauswahl (Kombination Mundstück/Blatt, Dicke der Bissplatte) kann den durch den Ansatz entstehenden Druck verringern. Im Blechblasbereich gilt: Je höher die erzeugten Töne, desto höher der ausgeübte Druck (vgl. Kap. 2.2.1). „Das im Kessel des Mundstücks median schwingende Lippensegment erzeugt den Ton im Instrument. Das Ausmaß dieser Schwingung wird durch die unterschiedliche Spannung der Lippenmuskulatur gesteuert. Die bei hohen Tönen und großen Lautstärken erforderliche

Muskelkraft reicht jedoch bei längerer Spielzeit häufig nicht aus und so versucht der Bläser, diesen Nachteil durch einen forcierten Mundstückdruck auf die Lippen auszugleichen.“¹⁶¹ Denkt man an den Anfängerunterricht, bei dem die korrekte Spieltechnik erst erarbeitet werden muss, ist Druck auf die Zähne nicht zu vernachlässigen, insbesondere für Kinder, die damit evtl. Probleme haben. Wie hoch der Druck wirklich ist und ob sich dieser gesundheitsschädlich auswirkt bleibt ungeklärt. Fest steht aber, dass eine richtige Anleitung notwendig ist. Für diese wiederum werden Instrumentallehrkräfte gebraucht, die auf den richtigen Ansatz achten und Übungen zur Stärkung des Ansatzes anbieten. Dies kann meiner Meinung nach nur dann erfolgen, wenn die Bläserklassenkinder neben den Tuttistunden genügend Einzel-/Partner- oder Gruppenunterricht (in einer sinnvollen Größe) erhalten. Bläserklassen, die nur im Tutti ohne zusätzlichen Instrumentalunterricht gehalten werden, sind aus diesem Hintergrund abzulehnen. Offensichtlich ist Druck ein Thema, das gerade dann wichtig wird, wenn die Milchzähne noch vorhanden und die zweiten Schneidezähne noch nicht völlig ausgebildet sind. Für Kinder mit Spangen kann ein hoher Druck auf den vorderen Schneidezähnen unangenehm sein.

Tab. 13: Druck auf die Zähne nach Instrumenten (Anzahl)

Instrument	Druck auf die Zähne ist vorhanden	Druck auf die Zähne ist nicht vorhanden
Querflöte	3	10
Oboe/Fagott	3	6
Klarinette	14	3
Saxophon	15	3
Trompete	16	-
Waldhorn	9	2
Tiefes Blech	16	5

¹⁶¹ Spahn 2011, S. 251

8.6 Spezielle Instrumente für den frühen Einstieg

(Frage: Gibt es spezielle Instrumente für den frühen Einstieg?)

Querflöte

Die Instrumentenindustrie stelle geeignete Lösungen zur Verfügung, die von allen Experten empfohlen werden. Die Experten bevorzugen für den frühen Einstieg Flöten mit einem gebogenen Kopfstück, da diese um ein Viertel kürzer sind und dadurch weniger Probleme bei der Haltung verursachen. Neben dieser am häufigsten praktizierten Alternative zu den „normalen“ Flöten gibt es verkürzte Kinderflöten mit einem geringeren Tonumfang und reduziertem Gewicht.

Ja, die Kinderquerflöte, ist deutlich kürzer und leichter. Tonansprache ist einfacher. Tonumfang aber erst ab d1 (statt c1). Besser ist eigentlich das gebogene Kopfstück, das es als Zubehör an die große Querflöte (Yamaha) gibt. Im Fachhandel können aber auch andere Fabrikate angepasst werden (Querflöte 8).

Oboe/Fagott

Es gibt sowohl im Oboen- als auch im Fagottbereich spezielle Instrumente für den frühen Einstieg, wobei sich die Qualität teilweise sehr stark von den normal großen Instrumenten unterscheidet. Kinder- oder Schüleroboen sind meist aus Kunststoff, robust, haben ein geringeres Gewicht und sind günstiger als normale Oboen. Das Klangvolumen und die Intonation litten darunter etwas.

Es wurden von diversen Firmen Kinderoboen entwickelt, die einen Einstieg leichter machen, da sie viel weniger wiegen, die Klappen näher beieinander liegen, so dass man auch mit kleineren Fingern problemlos seinen Platz findet. Hier ist in den letzten Jahren wirklich Tolles entwickelt worden (Oboe/Fagott 5).

Auch bei den Fagotten gibt es unterschiedliche Größen.

Fagottinofamilie: Oktavfagott, Quintfagott, Quartfagott, Kinderfagott, Brummbärchen, Fagonello (Oboe/Fagott 8).

Klarinette

Prinzipiell ist ein großes Angebot an Instrumenten für den frühen Einstieg auf dem Markt, mit denen die Befragten gute Erfahrungen gemacht haben.

Ja, es gibt sog. kindgerechte Instrumente unterschiedlicher Hersteller. Im Bereich der Klarinette wären dies die D12 Klarinette der Fa. Schreiber und die 621 KH der Fa. Uebel (Klarinette 10).

Die Tonlöcher liegen bei Kinderklarinetten enger beieinander, um das Spiel mit kleineren Händen zu ermöglichen. Außerdem verringert sich das Gewicht aufgrund des verwendeten

Materials. Alle Modelle sollten mit Tragegurt und Daumenhalter zur Entlastung des rechten Daumens gespielt werden, um Verkrampfungen zu vermeiden.

Saxophon

„Das geeignetste Instrument für den Anfang ist im Allgemeinen das Alt-Saxophon; es ist vom Klang, der Beweglichkeit, Handlichkeit, Größe usw. am verwendungsfähigsten.“¹⁶² Dies sehen die Dozenten ähnlich. Es gibt Instrumente wie z. B. Saxonett oder auch Saxophone aus Kunststoff, die für den frühen Einstieg gedacht sind, aber aufgrund des Klangs mitunter problematisch sind. Als weiteres Einstiegsinstrument wird ein gebogenes Sopransaxophon genannt, das wegen seiner Größe gut tragbar und von der Anordnung der Klappen gut greifbar sei. Allerdings seien die schwierige Intonation und der engere, mit mehr Kraft verbundene Ansatz heikel. Mittlerweile gibt es spezielle Kinderinstrumente, die mit kleineren Fingern gespielt werden können.

Ja, es gibt spezielle Kindersaxophone (Alt), die an die Anatomie durch einen gebogenen S-Bogen (meist ist auch ein normaler S-Bogen dabei) und enger liegende Klappenaufgaben angepasst sind, c1, c2 und c4 sind verstellbar und sogar abnehmbar (Saxophon 17).

Trompete

Für den frühen Anfang gibt es Kornette und Taschentrompeten. Bei diesen Instrumenten ist das Gewicht anders verteilt und die Ventile sind durch den geringeren Arm-Rumpf-Winkel besser erreichbar.

Kornette sind gut geeignet, weil der Schwerpunkt des Instruments näher am Körper ist und es dadurch leichter wird! Taschentrompeten gehen auch, diese sind noch kürzer und leichter, aber der Klang und die Intonation sind meist nicht gut!

Noch die große Frage Pumpventil oder Drehventilinstrument?

Pumpventil Instrumente sind billiger und leichter zu reinigen, aber schwieriger zu halten für kleine Hände. Dagegen ist das Drehventilinstrument besser zu halten und der Ventilweg kürzer und lockerer zu drücken. Leider sind das die teureren Instrumente, was ja auch eine Rolle spielt (Trompete 16).

Neben diesen Instrumenten gibt es auch Alternativen aus Kunststoff, die im Gewicht reduziert sind, aber klangliche Nachteile aufweisen.

Waldhorn

Es gibt im Waldhorn-Bereich spezielle Instrumente für den frühen Einstieg, die von allen Experten verwendet und empfohlen werden.

Es gibt Kinderhörner, die sind aber immer noch recht schwer. Heißt, die Kinder können das Horn noch nicht „lange“ frei halten, und im Sitzen wird der Schallbecher auf dem Stuhl aufgestützt (Waldhorn 4).

¹⁶² Verband Deutscher Musikschulen, *Lehrplan Saxophon 1992*, S. 13

Posaune/Bariton/Tenorhorn/Tuba

Spezielle Instrumente für den frühen Einstieg sind vorhanden und werden von den Lehrern empfohlen.

Es gibt speziell gekürzte Kinderposaunen von Yamaha. Diese sind hervorragende Instrumente (Verarbeitung, Material, Intonation, Klang), haben allerdings dementsprechend ihren Preis (ca. 1200 €). Eine interessante Alternative m. E. sind die Posaunen der Marke pBone. Diese Posaunen aus Plastik (!) bestechen durch ihr sehr geringes Gewicht, sehr geringes Pflegebedürfnis. Verarbeitung, Klang und Intonation sind in Ordnung bei einem äußerst geringen Preis von 120 €. Bei Tenorhörnern gibt es keine speziellen Kinderinstrumente. Es gibt "Kompakttuben". Diese sind sehr engmaschig, soll heißen auf sehr geringem Raum gebaut, sodass die Maße des Instruments verringert werden. Dies macht sich allerdings nur gering im Preis merkbar (Tiefes Blech 14).

Zusammenfassung

Bei allen Instrumenten der Bläserklasse stellt die Instrumentenindustrie spezielle Instrumente für den frühen Einstieg zur Verfügung. Je nach Instrument ist das Gewicht entweder durch eine geringere Größe oder durch leichteres Material reduziert. Letzteres kann Auswirkungen auf den Klang haben, gerade dann, wenn man sich für ein Instrument aus Plastik entscheidet. Betrachtet man die Entwicklung der Hand- und Körpergröße (vgl. Kap. 2.2.2 und 2.2.3) eines 8-jährigen Kindes ist das Zurückgreifen auf spezielle Instrumente für den frühen Einstieg notwendig, um den Kindern das Spielen eines Blasinstruments ohne Verkrampfungen zu ermöglichen. Ganz unabhängig vom Gewicht des Instruments sollten Hilfen wie beispielsweise Daumenhalter bei der Querflöte, spezielle Gurte bei Klarinette/Saxophon oder Spielständer im tiefen Blech (vgl. Kap. 2.2.3) genutzt werden, um gesundheitliche Schäden zu vermeiden.

8.7 Umstieg auf normal große Musikinstrumente

(Frage: Entstehen durch einen Umstieg auf „richtige“ Instrumente Nachteile?)

Querflöte

Beim Umstieg von den speziellen Kinderinstrumenten auf normal große Instrumente, gebe es keine bzw. kaum Probleme. Die recht kurze Umgewöhnungsphase verlaufe in der Regel unproblematisch.

Wechsel von kurzer Querflöte ohne Klappen (entspricht der Größe einer Sopranblockflöte) zu Metall-Klappenflöte: mehr Gewicht, neues Spielgefühl wegen der Klappen, neue Griffe für alterierte Töne.

Wechsel von Metall-Querflöte mit gebogenem Kopfstück zu gerader Querflöte: anderes Spielgefühl, weil Mundstück und Klappen nun auf einer Ebene sind.

Die Umstellung ist allerdings innerhalb von 2-4 Wochen kaum mehr für die Schüler spürbar und stellt somit eigentlich kein Problem dar! Ganz im Gegenteil ist der Moment des Instrumentenwechsels oft eine gute Möglichkeit, sich allgemeine spieltechnische Abläufe (z. B. Instrumentenhaltung) einmal wieder bewusst zu machen (Querflöte 9).

Nur ein Experte sieht Probleme bei der Umstellung.

Ja, da die „Früh“-instrumente nicht den richtigen Kontakt und Abstand zwischen Arm-Ansatz-Lippen ermöglichen (Querflöte 4).

Oboe/Fagott

Ein Großteil der befragten Experten ($n = 8$) sieht keine wesentlichen Probleme beim Umstieg auf normale Instrumente.

In der Regel ist ein Umstieg relativ problemlos. Wenn gewisse Probleme auftreten, haben diese meist mit dem größeren Gewicht eines Originalinstruments zu tun. Wenn das der Fall ist, sollte man auf die richtige Körperhaltung achten. Verspannungen könnten hier ein unangenehmer Nebeneffekt sein (Oboe/Fagott 5).

Der Umstieg vom Fagottino zum Fagott stellt keine größere Belastung dar. Ganz im Gegenteil, der Schüler wird durch die Qualitäten des normalen Fagotts eher motiviert (Oboe/Fagott 7).

Die Motivation steige beim Umstieg und auf die Stütze hätte es positive Auswirkungen.

Im Gegenteil – bei Fagottino-Umsteigern auf das richtige Fagott ist meist eine viel bessere Höhe und „Stütze“ zu beobachten (Oboe/Fagott 9).

Aufgrund fehlender Tasten sieht ein Experte die Umstellung problematisch.

Von billigen Oboen ohne die linken Tasten kriege ich die Schüler nie weg von einem Gabel-F-Griff, nicht mal mit unzähligen Tonleitern für die heutigen D-Prüfungen (Oboe/Fagott 6).

Klarinette

Beim Umstieg entstünden keinerlei Nachteile außer einer geringen Umgewöhnungsphase, die durch eine Gehörumstellung von C- oder Es- auf B-Instrumente meist relativ schnell vonstattengehe. Außerdem sei der Umstieg häufig mit einem Motivationsschub verbunden.

Der Umstieg auf „größere“ Instrumente ist immer eine Gelegenheit für neue und noch mehr Motivation. Auch mehr und vielfältige Erfolgserlebnisse beflügeln bei einem neuen, besseren Instrument (Klarinette 12).

Saxophon

Bei der Umstellung gebe es prinzipiell keine Nachteile, zumal sich die Kindersaxophone nach Meinung der Experten vom Anblasgefühl und von der Anordnung der Klappen nicht bzw. kaum von den „richtigen“ Instrumenten unterscheiden.

Es braucht vielleicht etwas Zeit, sich auf andere Proportionen und die Position der Klappen einzustellen. Sonst sehe ich keine Nachteile bei dem Umstieg (Saxophon 14).

Trompete

Bei der Umgewöhnung von kleineren Anfängerinstrumenten auf normale Instrumente entstehen nach den Aussagen der Experten keine merklichen Nachteile.

Es sollten keine Nachteile entstehen, wenn die richtigen Einsteigerinstrumente benutzt werden. Intonationsprobleme ergeben sich z. B. dann, wenn mit einer Taschentrompete begonnen wurde (Trompete 14).

Waldhorn

Laut den befragten Experten entstehen keine Nachteile durch einen Umstieg.

Nein, es sollte aber vom Lehrer begleitet sein (Ansatzverschiebung gerade beim Horn) (Waldhorn 5).

Posaune/Bariton/Tenorhorn/Tuba

Die Experten im Bereich Tiefes Blech sind der Meinung, dass keine Nachteile bei der Umstellung auf „richtige“ Instrumente entstehen. Zeit für eine Umgewöhnungsphase sollte aber eingeplant werden.

Nachteile beim Wechsel sind mir nicht bekannt. Eine Umgewöhnung ist völlig normal und oftmals in der Entwicklung auch hilfreich. Die eigene Blastechnik wird unbewusst analysiert und verbessert. Mit Materialwechsel ist bei jedem langjährigen Instrumentalunterricht zu rechnen und sollte eigentlich eine Verbesserung bringen (Tiefes Blech 5).

Zusammenfassung

Alles in allem entstehen keine Nachteile bei der Umstellung von speziellen kindgerechten Einsteigerinstrumenten z. B. mit gebogenem Kopfstück (Querflöte), geringerem Gewicht oder reduzierter Größe auf normale Instrumente. Ein Motivationsschub ist bei der Umstellung feststellbar. Nur zwei (Querflöte und Oboe) der 105 Experten haben Probleme bei der Umstellung erlebt. Nach meinem Dafürhalten ist es unabdingbar jungen Kindern geeignete Instrumente zur Verfügung zu stellen, auch wenn die Anschaffung mit Kosten verbunden ist, die beim Umstieg auf normal große Instrumente nochmal entstehen (wenn auch nur zum Teil, da die Kinderinstrumente evtl. weiter verkauft werden können). Der Nutzen, nämlich keine Gefahr gesundheitliche Schäden davonzutragen, ist wesentlich höher als die entstehenden Kosten.

8.8 Beginn mit einem klingenden f'' bzw. f' bzw. f bzw. F

(Frage: Die meisten Bläserklassenwerke beginnen mit einem klingenden f'' [Anmerkung FE: je nach Fragebogen/Instrument differiert der Anfangston in der Oktavlage, z. B. Klarinette mit f']. Mit welchem Ton sollte begonnen werden? Warum?)

Die Grundlage des gemeinsamen Musizierens in der Bläserklasse bildet der Fünftonraum vom klingenden b zum f' (in unterschiedlichen Oktavlagen, abhängig vom Instrument) der Tonart Bb-Dur. Es gibt verschiedene Herangehensweisen, wie dieser Quintraum erschlossen werden

soll. Das wohl am häufigsten verwendete Lehrwerk „Essential Elements“ von Yamaha aber auch andere, wie beispielsweise „Klasse musiziert“ der Akademie für Musikpädagogik steigen mit dem Quintton f' ein.¹⁶³ Mit einem klingenden f' als Einstiegston zu beginnen, ist dem Orchestertutti geschuldet und ist nur ein Kompromiss, denn es verursacht vielen Instrumentalisten Probleme.¹⁶⁴ Inwieweit die Vorgehensweise vom klingenden f' abwärts zum b von den befragten Experten auf ihrem Instrument geteilt wird, wurde ebenfalls im Fragebogen gefragt (vgl. Kap. 8.9).

Querflöte (klingendes/gegriffenes f'')

Für die meisten Fachleute ($n = 12$) ist der Einstieg mit einem f'' aus instrumentaldidaktischer Sicht im Querflötenbereich ungünstig.

Den Beginn mit f'' halte ich für falsch wegen zu großer, unkontrollierter Muskelspannung im Gesicht. Die Töne können nur mit viel Luft und deshalb meist auch nur forciert erzeugt werden. Ein klarer Ton und eine gute (entspannte) Ansatzbildung sind meist nicht (mehr) möglich. Ein falscher Ansatz kann später nur sehr mühsam korrigiert werden! (Querflöte 8)

F'' ist für Flötenanfänger ein schlechter Ton, weil damit sofort mit dem Überblasen begonnen wird (Querflöte 11).

Mit einem überblasenen Ton zu beginnen empfiehlt sich nicht, da die meisten Anfänger diese mit Kraftaufwand und zu viel Luft anstelle von kontrollierter Luftführung und Körperspannung spielen, wenn sie überhaupt schon erzeugt werden können. Diese „Methode“ wirkt sich dauerhaft negativ auf den Klang aus (Querflöte 13).

Eine Lösungsmöglichkeit könne sein, dass alle Instrumente vor der ersten Tutti-Probe nur von den Instrumentallehrern unterrichtet werden, bevor sie gemeinsam in der Gruppe zusammenfinden.

Ich vereinbare mit den Registerlehrern einen Zeitraum, innerhalb dessen die Kinder aller Registergruppen die Töne 1-5 (klingend B-Dur) erlernt haben sollen. Die Reihenfolge überlasse ich den Fachkollegen den Schwierigkeiten des einzelnen Instruments entsprechend und den individuellen Lernfortschritten der Kinder entsprechend. Im Tutti-Unterricht spielt jeder Schüler vorerst nur die Töne, die er bereits kann. Nach einigen wenigen Wochen können alle mithalten. Flöten zeigen oft Schwierigkeiten bei der Kombination $c'' - d''$. Ihnen muss man dann mehr Zeit geben und Mut zusprechen (Querflöte 5).

Oboe/Fagott (klingendes/gegriffenes f'' bzw. f)

Alle Fachleute halten f'' auf der Oboe für ungünstig, da direkt in der 2. Oktave angefangen wird.

F'' auf der Oboe bitte nicht am Anfang! Spielen in der 2. Oktave generell erst nach einigen Wochen (Oboe/Fagott 4).

Beim Fagott ist aufgrund des Blasdrucks f nicht der ideale Anfangston.

¹⁶³ vgl. Hübner 2011, S. 15

¹⁶⁴ vgl. Böttinger 2008, S. 9

Die Bläserklassenhefte sind Kombihefte für Bariton/Posaune und Fagott. Dies begründet sich im gleichen Tonbereich. Ich halte diese Bläserklassenhefte für Fagott für absolut ungeeignet!

Jede gute Fagottschule lässt Schüler auf den Tönen c - f beginnen, damit Haltung, Blasdruck, Ansatz und nur eine (linke) Hand richtig eingesetzt wird. Das c ist der beste erste Ton! Danach integriert man auch die rechte Hand: H – F (Oboe/Fagott 7).

Ein Experte im Fagottbereich erachtet f als einen geeigneten Einstiegston.

Fagott: „f“ ist sinnvoll.

Quartfagott: klingend „f“ (= gegriffen „c“) ist ideal! (gegriffen „c“ – „e“ ist auch sonst der normale Einstieg)

Quintfagott: „f“ eingeschränkt gut (= gegriffen „B“, etwas komplizierter, aber es geht noch (Oboe/Fagott 9).

Klarinette (klingendes f'/gegriffenes g')

Der Beginn mit einem leer gegriffenen g' wird zwiespältig gesehen. Die Experten sind sich nicht einig, denn während die einen (n = 9) den relativ geringen Widerstand bei der Tonerzeugung als positiv empfinden, halten andere (n = 8) die Instabilität der Klarinette für problematisch.

Der Beginn auf dem g' ist auf der Klarinette sinnvoll, da dafür kein Griff notwendig ist. Man kann sich auf die Tonerzeugung und den Ansatzaufbau konzentrieren. Der Lehrer kann mit diesem Ton auch leichte Hilfestellung durch das Halten der Klarinette an der Birne geben (Klarinette 17).

Das gegriffene g' ist ein denkbar ungünstiger Ton zum Einstieg bei der Klarinette. Das g' ist ein sogenannter „Leerer Griff“ bei der Klarinette. D.h. außer dem rechten Daumen, der im Hinblick auf die Griffaufgaben funktionslos nur die Klarinette, relativ instabil, trägt, haben keine anderen Finger Kontakt mit dem Instrument. Die einzigen Kontaktpunkte mit dem Körper sind also der rechte Daumen und der – zu Beginn noch absolut ungeübte – Kontakt des Mundstückes mit dem Mund. Etwas verbessert wird das durch einen Tragegurt, die Instabilität bleibt aber. Nahezu alle Anfängerkinder haben subjektiv die Angst, die Klarinette beim g' fallen zu lassen und sind sehr unsicher (Klarinette 15).

Saxophon (Saxophon in Eb: gegriffenes d'', Saxophon in Bb: gegriffenes g'')

Das klingende f' ist laut Experten als Anfangston ungünstig, da beim Altsaxophon mit beiden Händen gearbeitet werden und eine lange Luftsäule in Bewegung gesetzt werden muss. Sowohl bei den Es- als auch bei den B-Instrumenten komme gleich zu Beginn die Oktavklappe zum Einsatz, bei der ein stabiler Ansatz wünschenswert wäre.

Aus meiner Sicht ist es problematisch, mit einem klingenden f' zu beginnen. Der Grund ist folgender: Da es sich hierbei um ein gegriffenes d'' auf dem Altsax und ein gegriffenes g'' auf dem Tenorsax handelt, bedeutet dies, dass der Schüler bereits die Oktavklappe benutzen muss. Das heißt, seine rechte und linke Hand müssen bereits einiges leisten. Das bedeutet das Schließen der unteren und oberen Klappen, sowie der mit dem Daumen zu bedienenden Oktavklappe mit der rechten Hand. Das Problem sehe ich darin, dass es für einen Neuling recht komplex und schwierig erscheint, so viele Klappen gleichzeitig zu drücken. Hat er evtl. Vorerfahrungen an der Flöte wird es ihm sicher leichter fallen, aber die Bedienung der Klappen bedarf der Übung. Zu Beginn ist für den Schüler so vieles neu und meiner Meinung nach muss man ihn nicht gleich mit solch einer schwierigen Griffkombination konfrontieren. Somit gilt das Prinzip: was zu Verspannungen und Verkrampfungen der Finger, der Hand, des Armes und somit des ganzen Körpers führen kann, sollte vermieden werden (Saxophon 8).

Trompete (gegriffenes g´)

Das klingende f´ ist für die meisten Befragten ($n = 10$) ein Ton, der unproblematisch für den Beginn ist.

Ich empfehle auch mit dem f´ zu beginnen. Der Anblaswiderstand ist gering und der Ton entspricht der kindlichen Stimmlage (nicht umsonst umspielen/umsingen viele „frühe“ Kinderlieder zunächst diesen Ton f´) (Trompete 2).

Einige ($n = 6$) bevorzugen das gegriffene c´, um den Druck auf die Zähne zu vermeiden, der evtl. bei der Erzeugung des gegriffenen g´ entstehen könnte.

Das finde ich für einige schon zu hoch! Manche bekommen das g´ noch gar nicht heraus, und beginnen dann schon gleich zu pressen und quetschen, um es zu erreichen! Ich würde mit dem Grundton c´ (klingend b) beginnen, den die meisten gleich und mit wenig Kraftaufwand spielen können! (Trompete 16)

Waldhorn (gegriffenes c´´ bzw. c´- Alternativ: g´)

Das klingende f´ sei zu hoch und ungeeignet für den Einstieg. Die Schüler versuchten den Ton durch zu viel Druck herauszubekommen und gewöhnten sich die falsche Anblastechnik und einen falschen Ansatz an.

Ich habe noch nie erlebt, dass ein notiertes (gegriffenes) c´´ als Grundlage funktioniert. Dieser Ton braucht schon eine gewisse Lippenspannung, welche die Kinder meist nicht aufbringen (und wenn, dann nur kurzzeitig). Außerdem liegen in dieser Lage die Obertöne auf dem B-Horn (und erst recht auf dem F-Horn) schon sehr eng, so dass das Kieksen wahrscheinlich ist. Das notierte c´ (klingend f) ist da schon sinnvoller. Ich denke man sollte von dem Ton ausgehen, der bei den Kindern am ehesten kommt. Dies ist manchmal das notierte c´, manchmal der nächsthöhere Oberton, das notierte f´ (klingend b). Von diesem Ton ausgehend kann dann der Tonumfang nach und nach erweitert werden (Waldhorn 9).

Als weitere Möglichkeit dazu wird speziell für Hörner ein Alternativ-Beginn im Lehrwerk „Essential Elements“ vorgeschlagen, so dass die Hörner im Quintabstand zum restlichen Orchester spielen können.

Posaune/Bariton/Tenorhorn/Tuba (klingendes f bzw. F)

Die Vorgehensweise, mit einem f zu beginnen, ist für 18 der 21 Experten in Ordnung.

Mit einem Naturton in der Mittellage zu beginnen, erscheint mir absolut sinnvoll. Das Kind sollte zunächst ans reine Blasen/Atmen gewöhnt werden, bevor die Arbeit mit gedrückten Ventilen beginnen kann. Von hier aus kann der Tonumfang dann schrittweise und allmählich erweitert werden (Tiefes Blech 21).

Zusammenfassung

Im Querflöten-, Oboen/Fagott-, Saxophon- und Hornbereich wird der Einstieg mit einem klingenden f als nicht sinnvoll erachtet (siehe Tab. 14). Bei den Querflöten ist bei der Erzeugung des Tons viel Muskelspannung und Luft nötig, da direkt mit dem Überblasen angefangen wird. Dies könnte sich sogar dauerhaft negativ auf die Tonqualität auswirken. Die

von einem Experten vorgeschlagene Methode den Instrumentallehrern einen Vorlauf zur Erarbeitung des Fünftonraums zu gewähren, halte ich für sehr sinnvoll, da jedes Kind mit dem Ton anfangen kann, der ihm am besten liegt. Jedes Instrument birgt andere Schwierigkeiten bei der Tonerzeugung und diese müssen berücksichtigt werden. Welcher Ton für welches Instrument nach Meinung der befragten Experten am Anfang am besten ist, wird in Kapitel 8.10 dargestellt. Fast alle Experten ($n = 8$) der Doppelrohrblattinstrumente (Oboen und Fagotte) sind gegen den Einstieg mit einem klingenden f . Für Oboe gibt es Alternativseiten im Lehrwerk „Essential Elements“, die in den ersten Wochen des gemeinsamen Musizierens im Orchester-Tutti verwendet werden sollten, um den Anforderungen dieses Instruments gerecht zu werden und nicht direkt in der zweiten Oktave zu beginnen. Im Klarinettenbereich sind sich die Experten nicht einig. Neun finden den Einstieg mit dem leer gegriffenen g' gut und acht sehen Schwierigkeiten, die Klarinette zu stabilisieren. Das bedeutet wiederum, dass man eine einheitliche Vorgehensweise in Frage stellen sollte. Gerade dann, wenn sich die befragten Experten so uneinig sind. Das spricht wiederum dafür, den Instrumentallehrern wie oben bereits erwähnt für den Anfang freie Hand zu geben, um einen Tonvorrat zu erarbeiten. In den gemeinsamen Tuttistunden der ersten Wochen können beispielsweise Atemübungen oder Rhythmusspiele durchgeführt werden. Im Saxophonbereich sind die meisten ($n = 17$) gegen den Beginn mit einem klingenden f' , da beim Altsaxophon eine lange Luftsäule in Schwingung versetzt werden muss und beim Tenorsaxophon ein gegriffenes g'' ein kritischer Ton ist. Bei beiden Instrumenten müssen viele Klappen gleichzeitig gedrückt und die Oktavklappe verwendet werden. Das kann die Kinder überfordern und die können sich nicht auf den Ansatz konzentrieren. Auch hier wäre die Empfehlung einen Vorlauf zu gewähren. Bei den Trompeten ist die Ablehnung nicht ganz so hoch ($n = 6$). Viele ($n = 10$) halten den Einstieg mit einem f' für sinnvoll. Diejenigen, die sich für einen tieferen Ton ausgesprochen haben, wollen v. a. einen falschen Ansatz mit zu viel Druck vermeiden. Die Bedenken um den falschen Ansatz zieht sich wie ein roter Faden durch. Das scheint ein empfindliches Thema zu sein, das nach Ansicht der befragten Experten v. a. Zeit braucht. Diese Zeit sollte man sich meiner Ansicht nach, wie schon mehrfach erwähnt, nehmen, gerade dann, wenn damit Fehler reduziert werden können. Im Waldhornbereich ist man sich einig, dass der Ton nicht geeignet ist, um einzusteigen. Die angebotenen Alternativseiten im Hornheft sollten wahrgenommen werden. Die einzige Gruppe, bei der es wenig Bedenken gibt ($n = 3$) ist das Tiefe Blech. Sie können größtenteils ($n = 18$) mit dem klingenden f arbeiten.

Tab. 14: Beginn mit einem klingenden f (Anzahl)

Instrument	sinnvoll	Nicht sinnvoll
Querflöte	1	12
Oboe/Fagott	1	8
Klarinette	9	8
Saxophon	1	17
Trompete	10	6
Horn	-	11
Tiefes Blech	18	3

8.9 Vorgesehene instrumental-didaktische Vorgehensweise zur Erschließung des Fünftonraums

(Frage: Nach dem klingenden f'' werden die Töne es'' , d'' , c'' und b' gelernt [Anmerkung FE: je nach Fragebogen/Instrument differiert die weitere Vorgehensweise in der Oktavlage, z. B. Klarinette mit es' , d' , c' und b . Um Verwechslungen zu vermeiden, wurden auch die gegriffenen Töne hingeschrieben]. Ist diese Vorgehensweise von ihrem Instrument aus betrachtet sinnvoll?)

Die Experten wurden gefragt, ob sie die Vorgehensweise, den Fünftonraum mit der Quinte beginnend nach unten zu erschließen als sinnvoll erachten. Falls dies nicht der Fall ist, konnten sie eine Alternative dazu vorschlagen (Kapitel 8.10). Hinter dem jeweiligen kursiv gedruckten Instrument sind die gegriffenen Töne in Klammern angegeben.

Querflöte (f'' , es'' , d'' , c'' , b')

Die auf den Anfangston f'' aufbauende Tonfolge es'' , d'' , c'' und b' wird von 12 der 13 Experten als sehr schwer und damit ungeeignet für den Einstieg empfunden.

Was soll man machen, wenn eine Schule mit solcher Literatur loslegen will? Von mir aus noch es'' und d'' , aber dafür gibt es wegen des Halbtonschrittes keine sinnvollen Anfängermelodien. c'' und d'' sollten abgewartet werden. Das Problem ist nur oft, dass diese (klingenden) Töne bei Klarinette und Saxophon gut gehen. Und dann müssen die anderen mitmachen, nicht gut (Querflöte 12).

Oboe (f'' , es'' , d'' , c'' , b')

Da die Griffverbindungen auf der Oboe eher schwer seien, sei diese Vorgehensweise nicht sinnvoll, da sich Fehler in der Technik einschleichen könnten.

Absoluter Unfug! Es''/d'' mit Halbblock darf erst später kommen, sonst ist die Fingertechnik von Anfang an falsch angelegt (Oboe/Fagott 4).

Fagott (f, es, d, c, B)

Auf dem Fagott muss differenziert werden, welches Modell gespielt wird, da Quart- und Quintfagott transponierende Instrumente sind und entsprechend andere Töne gegriffen werden müssen.

Fagott: „c“ + „d“ sinnvoll, „B“ geht noch, wenngleich auch etwas komplexer.

Aber ein „es“ ist für Anfänger sehr komplex und sorgt für längerwieriges Training und weniger Spielfreude ...

Quartfagott: relativ gut! (gegriffen: „F“ – „c“, mit dem etwas komplexeren „B“ dabei). Die tiefsten zwei Töne davon sprechen nur oft am Anfang noch nicht so gut an.

Quintfagott: höchst schwierig! Nicht sinnvoll umsetzbar!

„es“ (gegriffen „As“ auch sehr kompliziert) „B“ (gegriffen „Es“ definitiv für Anfänger unspielbar! – wegen Griff und wegen der Tiefe) (Oboe/Fagott 9).

Klarinette (g', f', e', d', c')

Die Vorgehensweise deckt sich mit der der befragten Personen, wobei einige auf die Griffweise des klingenden es' (gegriffen: f') hinweisen, weil es problematisch sein könne, beide Hände beim Greifen zu koordinieren.

Wie oben schon beschrieben sind die gegriffenen Töne e', d', c' sehr gut geeignet für den Anfang. Das gegriffene f' ist auf der Klarinette – Deutsches System – nicht ganz einfach, da der Griff ein sogenannter Kombinationsgriff aus linker und rechter Hand ist. Das ist aber meist machbar (Klarinette 15).

Saxophon (Saxophon in Eb: d'', c'', h', a', g', Saxophon in Bb: g'', f'', e'', d'', c'')

Die Erarbeitung des Fünffonraumes, der für das erste gemeinsame Musizieren vorausgesetzt wird, könnte auf eine andere Art und Weise erschlossen werden. Als Kompromiss ist es für viele ($n = 10$) denkbar – als Alternative wird ein zweistimmiger Beginn mit in Betracht gezogen.

Da die Bläserklasse für alle Instrumente einen Kompromiss bedeutet, ist es schwer zu sagen, mit welchem Ton begonnen werden sollte. Da das klingende f' für manche Instrumente sehr schwer ist, sollte man sich vielleicht überlegen, zweistimmig anzufangen (Saxophon 4).

Die denen auf dem Altsaxophon folgenden Töne c'', h', a' und g' seien spieltechnisch eher unproblematisch und werden von den Experten als sinnvoll erachtet. Nicht zu empfehlen sei, wie oben bereits erwähnt, der Einstieg auf dem d'' bzw. g''. Deshalb wird eine kleine Vorlaufzeit im Einzelunterricht vorgeschlagen.

Für Saxophonisten wäre der Weg b, c', d', es', f' besser, da dann nicht der erste Ton schon mit Oktavklappe wäre. Aber da meiner Meinung nach die Instrumentallehrer eine Vorlaufzeit von 6 - 8 Wochen haben sollten bevor die Instrumente im Klassenverband gespielt werden, ist nach dieser Zeit auch ein d'' (gegriffen) für junge Saxophonisten kein Problem (Saxophon 3).

Die B-Instrumente (Sopran- und Tenorsaxophon) seien bei der Abfolge der ersten Töne benachteiligt, weil die Töne sowohl beim Anblasen als auch von der Intonation her schwierig seien.

Problematischer sehe ich die Vorgehensweise beim Tenorsaxophon: Das g'' ist bereits ein tiefer Ton der hohen Lage. Zum Beginn würde sich auch hier ein Ton mittlerer Lage (z.B. h') eignen. Davon ausgehend würden im Folgenden die Töne a' , g' und c'' erlernt werden. Die Erarbeitung der Töne e'' und d'' im Anfängerbereich sehe ich aufgrund deren erhöhten Anblaswiderstandes und deren schlechter Intonation als kritisch. Vor allem letztgenannter Aspekt ist für das Zusammenspiel in der Gruppe eher ungünstig (Saxophon 15).

Trompete (g' , f' , e' , d' , c')

Die vorgeschlagene Vorgehensweise wird von sieben Experten begrüßt und als richtig empfunden.

Der Tonraum wird sinnvoll zunächst nach unten erweitert. Wenn die Ansatzmuskulatur bereits gestärkt ist und die Blastechnik in Grundzügen beherrscht wird, kann vom f' der Tonraum auch nach oben erweitert werden (Trompete 2).

Neun Experten dagegen würden anders vorgehen. Sie würden die Ausweitung des Tonraums nach oben erfolgen lassen, um spätere Probleme in der Höhe zu umgehen.

Wie oben schon erwähnt ist diese Vorgehensweise nicht sinnvoll, da sie zu einer zu großen Öffnung der Lippen beiträgt und es sehr schwer werden könnte mit dieser Einstellung des Ansatzes nach oben zu kommen (Trompete 11).

Das Grundtongefühl stelle sich bei einem Beginn mit klingendem f' und anschließender Erweiterung nach unten nicht ein.

Weil viele Lieder und Übungen mit dem Grundton beginnen und sich die Kinder leichter tun von unten nach oben zu blasen! (Trompete 16)

Prinzipiell sollte mit einem Naturton angefangen werden, der vom Schüler leicht erzeugt werden kann. Dies könne ein gegriffenes c' , g' oder gar ein c'' sein.

Ich beginne bei jedem Schüler mit dem Naturton, der bei ihm als erstes erklingt. Meistens ist dies das c' ; manchmal aber auch das g' . Dann wird der Tonraum langsam nach oben und unten erweitert. Wenn man gleich versucht das g' zu spielen, kann es passieren (gerade in jungen Jahren), dass der Schüler auf Dauer mit zu viel Druck spielt (Trompete 9).

Waldhorn (c'' , b' , a' , g' , f')

Die Vorgehensweise nach dem gegriffenen c'' mit b' , a' , g' und f' fortzufahren, wird als nicht sinnvoll erachtet, da die Töne nur schwer zu erzeugen seien und zu Frustration bzw. zu einem falschen Ansatz führten.

Absolut nicht! Alles über g' führt zu Drücken, verspanntem Spielen, sofern man die Töne überhaupt rausbekommt (Frustration). Ideal zum entspannten Ansatzfinden und Gefühl Entwickeln wäre ca. c' bis f' (weitere Fähigkeiten der Schüler mal nicht einbezogen) (Waldhorn 3).

Posaune/Bariton/Tenorhorn/Tuba (Posaune/Bariton: f, es, d, c, B, Tenorhorn: g', f', e', d', c', Tuba: F, Es, D, C, B1)

Wesentliche Abweichungen in der Vorgehensweise (nach dem klingenden f werden die Töne es, d, c und B) sind nicht vorhanden. Die Beschränkung auf Naturtöne wird empfohlen, um den Ansatz zu stabilisieren.

Besser die Naturtöne auf B: f – b – B, danach 3. Zug es – as – As usw. (Tiefes Blech 1).

Einzig und allein bei den Posaunisten wird empfohlen Zug für Zug vorzugehen. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass ein Quartventil am Instrument vorhanden sein sollte.

Habe bisher keinen Schüler gehabt, der mit dieser Reihenfolge nicht zurecht gekommen ist. Allerdings sehe ich es als sinnvoll an, vom f ausgehend in beide Richtungen, also auch nach oben zum b sich vorzutasten. Aber dafür sollte der Instrumentalunterricht und weniger die Bläserklassenstunde genutzt werden. Bei der Posaune ist für manche der Ton c ohne Quartventil nicht erreichbar (Tiefes Blech 5).

Zusammenfassung

Die im Lehrwerk „Essential Elements“ vorgeschlagene Vorgehensweise den Fünftonraum von der Quinte f' aus nach unten zum Grundton b zu erweitern wird zwiespältig gesehen (siehe Tab. 15).

Tab. 15: Instrumental-didaktische Vorgehensweise (Anzahl)

Instrument	sinnvoll	Nicht sinnvoll
Querflöte	1	12
Oboe/Fagott	2	7
Klarinette	13	4
Saxophon	10	8
Trompete	7	9
Horn	5	6
Tiefes Blech	17	4

Prinzipiell ist diese Reihenfolge nicht vorgeschrieben. Zum gemeinsamen Musizieren muss der Fünftonraum nach einer gewissen Zeit erschlossen werden. Gerade im Querflöten- und Oboenbereich gibt es wegen der komplizierten Griffe große Probleme, v. a. weil die Finger koordiniert werden müssen. Die Klarinettenexperten haben an der Abfolge kaum etwas auszusetzen. Manche ($n = 4$) würden die Reihenfolge etwas umstellen, aber grundsätzlich wäre es kein Problem so vorzugehen. Im Saxophonbereich kommt es auf die Stimmung des Instruments an: bei Es-Instrumenten wäre die vorgeschlagene Art und Weise denkbar, wobei

der Anfangston (gegriffenes d'', bei dem nahezu alle Finger involviert sind) schlecht ist. Bei Bb-Instrumenten ist die Erschließung des Fünftonraums ungünstig, selbst dann, wenn die Reihenfolge eine andere wäre, da es sich fast immer um überblasene Töne handelt. Deswegen wird ein zwei- oder mehrstimmiger Beginn im Orchestertutti vorgeschlagen, damit auf jedem Instrument die Töne so erarbeitet werden können, wie sie für das jeweilige Instrument bzw. dessen Spieler optimal wären (vgl. Kap. 8.10). Bei den Trompeten ist man ähnlich wie bei den Saxophonen geteilter Meinung. Die Ausweitung des Tonraums sowohl nach oben als auch nach unten wird der einseitigen, abwärtsgehenden Vorgehensweise bevorzugt, um Probleme in der Höhe zu vermeiden. Die befragten Experten im Waldhornbereich halten die Lage, in der angefangen wird, für zu hoch. Im Tiefen Blech gibt es mit der Vorgehensweise wenig Probleme.

Letztlich kristallisiert sich auch bei der vorgesehenen Reihenfolge der Töne heraus, dass es bei jedem Instrument gewisse Schwierigkeiten gibt, die nicht außer Acht gelassen werden dürfen, um spätere Probleme zu vermeiden. Den Kompromiss, den man eingeht, alle Instrumente mit dem gleichen Ton beginnen zu lassen, um gemeinsam spielen zu können, enthält einige negative Aspekte. Es ist bedenklich den Stimmen der Experten aus der Instrumentaldidaktik keine Beachtung zu schenken und nach einem Schema vorzugehen, das nicht allen gerecht wird. Es dürfen meines Erachtens keine Risiken eingegangen werden, die den Ansatzbereich, die Luftführung oder andere Gebiete gefährden. Es wäre durchaus denkbar mehrstimmig zu beginnen oder den Instrumentallehrern einen zeitlichen Vorlauf zu geben, um auf die individuellen Probleme der einzelnen Instrumentalisten einzugehen. In diesem Zeitraum wären andere Übungen in den Tuttistunden machbar. Zu überdenken wäre auch, ob man erst gar nicht auf den Kompromiss des gemeinsamen Fünftonraums eingeht, sondern den für jedes Instrument optimalen Tonraum erschließen lässt (vgl. auch Kap. 8.10). Damit gäbe es zwar keine Melodien im unisono aber auch keine Frustrationen, weil einige Griffe bzw. Töne nicht gut funktionieren.

8.10 Alternative instrumental-didaktische Vorgehensweise

(Frage: Wenn nein: Wie würden Sie stattdessen vorgehen?)

Querflöte

Als Alternative wird von neun der 13 Experten der in Querflötenschulen vorgeschlagene Weg von h´ bzw. von b´ abwärtsgehend mit anschließendem Überblasen dem vorgesehenen Konzept von „Essential Elements“ vorgezogen.

In den allermeisten gängigen Flötenschulen wird - aus gutem Grund - mit den Tönen h´, a´ und g´ begonnen, da diese Töne recht gut ansprechen und bzgl. Hand-/Körperhaltung (am Anfang sehr problematisch) relativ günstig liegen (Querflöte 11).

Auf der Flöte ist es sinnvoll, mit a´ (h´, b´, g´ möglich) zu beginnen. -> Griff- und Luftführungstechnisch am einfachsten zu bewältigen (Querflöte 13).

Drei der Befragten würden den Fähigkeiten des Schülers entsprechend individuell vorgehen.

Auf jeden Fall individuell (das ist genau das Problem der Bläserklassen). In der Regel zunächst h´ bis e´, h´ bis e´´, dann allmählich Oktavieren und zweite Oktave hinzunehmen (Querflöte 4).

Einer erachtet die Vorgehensweise so wie im Lehrwerk „Essential Elements“ abgedruckt als sinnvoll.

Oboe/Fagott

Im Oboenbereich sollte nach Meinung der Experten mit h´ abwärtsgehend begonnen werden, da diese Töne in der Regel gut ansprechen.

Für Anfänger 1. Oktave von h´ abwärts, ideal: h´, b´, a´, as´, g´, fis´, f´, e´, (es´), d´, (des´, c´) (Oboe/Fagott 4).

Beim Fagott sei der Beginn modellabhängig.

Für Quartfagott: alles ok, etwas einfacher für den Anfang wäre statt dem gegriffenen „B“ ein „H“, also klingendes „e“ statt „es“. Noch leichter wäre es, erst einmal die zwei bis drei Töne nach oben (gegriffen: „d“, „e“, ggf. „f“, klingend: „g“, „a“, „b“) einzubinden, da es leichter anspricht, als das tiefe „F“, „B“, allerdings ist das hohe „e“/„a“ und „f“/„b“ evtl. von der Intonation schwieriger sauber zu packen für einen Anfänger (Oboe/Fagott 9).

Klarinette

Alternative Anfangstöne wie z. B. e´ hätten auch einen geringen Luftwiderstand aber die Klarinette liege stabiler als bei einem g´ in der Hand. Eine an herkömmlichen Instrumentalschulen orientierende Vorgehensweise wird von zehn Experten vorgeschlagen: e´, d´, c´ dann f´.

Bei B-Klarinette zuerst e´, d´, c´ danach erst der „Seitengriff“ f´. Bringt viele Kinder „durcheinander“ und verunsichert wegen „Seitengriff“ und linke und rechte Hand bzw. Finger gleichzeitig zu drücken.

Man kann das f' auch besser erklären und begründen, nachdem man das c' , d' , e' gelernt hat, aufsteigend Lücke zwischen e' und g' (Klarinette 9).

Bei der von „Essential Elements“ vorgesehenen Vorgehensweise gibt es von sieben Befragten keine Kritik und damit keine alternativen Vorschläge.

Ja, besser geht's nicht! Wir Klarinetten haben da richtig Glück gehabt, im Gegensatz zu den Flöten! :-)
(Klarinette 14).

Es wird darauf hingewiesen, dass die Erarbeitung des 5-Tonraumes frei behandelbar ist und die Abfolge nicht zwingend so eingehalten werden müsse. Ein zeitlicher Vorlauf in den einzelnen Registern sei sinnvoll.

Ich halte es für sinnvoll, in der ersten Zeit (etwa 2-4 Einheiten, 2-4 Wochen) auf das gemeinsame Musizieren im Klassenverband zu verzichten und den Schwerpunkt auf Registerstunden zu legen. Erst wenn Ansatz- und Tonbildung einigermaßen sicher sind, kann mit den gemeinsamen, registerübergreifenden Proben begonnen werden. Dann machen auch die ersten Schritte mehr Sinn und Spaß (Klarinette 15).

Saxophon

Als Alternative wären laut Expertenmeinung die kurzen Töne (h' , a' , g') besser geeignet. Dies gelte sowohl für das Alt- als auch für das Tenorsaxophon.

In meinem Unterricht beginne ich mit dem h' , egal ob Tenor- oder Altsax, da ich eben nicht auf ein Zusammenspiel mit einem Orchester angewiesen bin. Meistens sind in der Stunde gleich die Töne a' und g' spielbar. Hieraus lassen sich Improvisationen spielend leicht gestalten. Die Töne haben einen harmonischen Bezug zueinander (Saxophon 8).

Acht der Befragten halten die Methodik für sinnvoll, wobei, wie in der vorherigen Frage (Kap. 8.8) klar wird, die meisten nicht mit einem klingenden f' beginnen würden.

Am Es-Instrument ist es d'' , c'' , h' , a' , g' , wobei der Einstieg in der zweiten Oktave nicht sinnvoll ist. Die anderen Töne passen. Am B-Instrument (Tenor) braucht man schon sehr viel Luft für die tiefen Töne (wobei das Instrument für ein Kind in der 3./4. Klasse ohnehin zu groß ist) (Saxophon 1).

Trompete

Sechs der Befragten schlagen keine Alternative vor.

Der Tonraum wird sinnvoll zunächst nach unten erweitert. Wenn die Ansatzmuskulatur bereits gestärkt ist und die Blastechnik in Grundzügen beherrscht wird, kann vom f' der Tonraum auch nach oben erweitert werden (Trompete 2).

Vier Experten gehen anders vor, indem sie ausgehend vom f' den Tonraum gleichmäßig nach oben und unten erweitern.

Nach dem klingenden f' lehre ich das es' , danach gleich das g' , dann das d' , dann das a' usw. So ist garantiert, dass die Ansatzförderung in die gewünschte Richtung geht und die kann beim Trompeter nur nach oben heißen (Trompete 11).

Die anderen Dozenten ($n = 6$) gehen individuell vor und machen die Erarbeitung vom ersten erzeugten Ton des Schülers abhängig.

Wenn der erste Ton nicht das klingende f' ist, kann man vom b aus je nach Veranlagung des Schülers entweder aufwärts bis zum f' gehen, oder auch vom b abwärts bis zum f , und erst danach vom b aufwärts, obwohl die Lage unter dem b spätestens ab dem klingenden g etwas schwierig wird. Dieser Weg bot sich für einige 6-Jährige an, welche erst noch Lippen- und Körperkraft entwickeln mussten, um die höheren Töne spielen zu können (Trompete 7).

Waldhorn

Keiner der Horndozenten war mit dem Anfangston f' einverstanden, so dass fast alle ($n = 8$) eine alternative Vorgehensweise vorgeschlagen haben. Diese unterscheiden sich nicht grundlegend. Einer der Experten schlägt vor, bereits vor dem gemeinsamen Musizieren in der Bläserklasse im Einzelunterricht herauszufinden, in welcher Lage entspannt Töne produziert werden können.

Wenn möglich beginne ich zwei Stunden vor dem Beginn der Bläserklasse und beginne dann mit dem notierten f' . Dann entscheiden wir gemeinsam, ob wir die hohe oder lieber die tiefe Lage nehmen. Gründe:

- 1.) $f' - c'$ ist eine gute Lage und die Griffe sind leicht zu merken.
- 2.) Bei hohen Tönen wird gepresst und die Lippe dadurch fest. (Roter Kreis am Mund)
- 3.) Bei der tiefen Lage sind die Lippen sehr weich und man hat keine Kontrolle über den Ton. Ich hatte erst einen Schüler, der lieber die tiefe Lage spielen wollte, allerdings nach 4-6 Wochen wechselte er dann auch in die hohe Lage (Waldhorn 4).

Der Tonraum sollte nach Ansicht dreier Experten nach oben und nach unten erweitert werden.

Wie bereits gesagt, ist das klingende f' zu hoch für den Anfang (das gilt auch für es' und d'). Vom f muss langsam der Tonumfang nach oben **und** unten erweitert werden. Dies ist allerdings in Bläserklassen schwer umsetzbar. Hier ist evtl. ein reines Hornensemble sinnvoller (Waldhorn 9).

Für einen Weiteren wäre die korrekte Vorgehensweise über einen gebrochenen Dreiklang auf b den Tonraum zu erweitern bzw. vom gegriffenen c' nach oben.

Vom c' aus nach oben, bzw. wenn f' der erste Ton war, dann vom f' nach unten und das g' dazu nehmen, sodass man auch auf dem Horn $c'-g'$ zuerst lernt. Ich bin mir aber bewusst, dass das nicht gut ins Bläserklassenorchester zu integrieren ist (Waldhorn 5).

Von drei Experten wird empfohlen, zusätzlich zur Bläserklassenmethode eine Hornschule zu verwenden.

Posaune/Bariton/Tenorhorn/Tuba

Entsprechend dem überwiegenden Einverständnis ($n = 17$) der vorgeschlagenen Vorgehensweise (siehe Kap. 8.9) gibt es seitens der Befragten nur sieben alternative Vorschläge bzw. Ergänzungen, um die Ansatzposition und die Ansatzmuskulatur zu trainieren.

Sinnvoll wäre noch, Übungen alleine mit dem Mundstück machen zu lassen, damit die Töne vom Ansatz her richtig eingestellt werden (Tiefes Blech 11).

Die umgedrehte Reihenfolge scheint je nach Schüler sinnvoll zu sein aber auch nur insofern, weil die Lehrkräfte ($n = 3$) ihre Schüler gerne bei dem Ton beginnen lassen, der ihnen am leichtesten fällt und sich dann nach oben bzw. unten vorarbeiten.

Manche Kinder arbeiten sich vom klingenden f in die Tiefe, andere beginnen leichter vom klingenden b nach oben zum f. Das muss individuell begonnen werden, geht aber in der Regel recht schnell (Tiefes Blech 11).

Zusammenfassung

Von mehr als der Hälfte ($n = 55$) werden konkrete Verbesserungsvorschläge zur Vorgehensweise gemacht. Weitere 13 gehen individuell vor ohne sich auf ein bestimmtes Konzept zu fixieren. Der Rest ($n = 37$) ist mit der im Anschluss an den Anfangston festgelegten Reihenfolge offensichtlich zufrieden (siehe Tab. 16). Wie bereits mehrfach erwähnt, wäre eine brauchbare und praktikable Verfahrensweise bereits vor dem ersten gemeinsamen Musizieren eine Vorlaufzeit in kleinen Gruppen oder im Einzelunterricht zu haben, damit alle einen gemeinsamen Tonraum erarbeiten können. Dieser Tonraum ist aber nicht bei allen Instrumenten automatisch der gleiche. Im Querflötenbereich läge dieser von f' bis c'', für Oboen/Fagotte ebenfalls. Die befragten Klarinettenexperten würden den Fünftonraum von klingend b bis f' in etwas veränderter Form erarbeiten. Bei den Es-Saxophonen wäre von klingend as bis es' der optimale Start, bei den Bb-Saxophonen entsprechend von klingend es bis b. Im Trompetenregister wäre die Erschließung von b bis f' denkbar. Die Waldhörner beginnen unterschiedlich und erschließen den Tonraum nach oben und nach unten. Im Tiefen Blech wird wiederum der Tonraum von b bis f' erschlossen. Wenn dies berücksichtigt wird, ist aus instrumental-didaktischer Sicht kein gemeinsamer Fünftonraum möglich und deshalb sollte nicht ein- sondern mehrstimmig musiziert werden.

Tab. 16: Vorschläge zur instrumental-didaktischen Vorgehensweise (Anzahl)

Instrument	Keine Vorschläge	Konkrete Vorschläge	Individuelle Vorgehensweise
Querflöte	1	9	3
Oboe/Fagott	-	9	-
Klarinette	7	10	-
Saxophon	9	8	1
Trompete	6	4	6
Horn	3	8	-
Tiefes Blech	11	7	3

8.11 Empfehlung von Einzel- oder Gruppenunterricht neben dem Bläserklassenunterricht

(Frage: Ist es sinnvoller Einzel- anstelle von Gruppenunterricht neben dem Bläserklassenunterricht zu erteilen? Bitte begründen Sie Ihre Entscheidung.)

Im Bläserklassenunterrichtskonzept ist neben den Tuttistunden, in denen alle Instrumente gemeinsam musizieren, Registerunterricht vorgesehen. In diesen kleinen Gruppen werden beispielsweise Querflöten unterrichtet. Die Klarinetten bzw. Saxophone bekommen von einer anderen Lehrkraft Unterricht. In meiner Arbeit als Fachmethodikdozent an der Hochschule für Musik in Würzburg, werde ich immer wieder mit der Frage konfrontiert, ob Einzel- oder Gruppenunterricht effektiver sei. Diese Frage wurde den Experten im Kontext mit dem Bläserklassenkonzept gestellt mit der Bitte ihre Entscheidung zu begründen.

Querflöte

Ob zusätzlicher Einzel- oder Gruppenunterricht neben dem Bläserklassenunterricht sinnvoller ist, beurteilen die Experten unterschiedlich. Manche ($n = 7$) halten Einzelunterricht aufgrund der besseren Betreuung und der Behebung individueller Probleme für unabdingbar.

Ja auf jeden Fall, so kann gezielt auf jeden Einzelnen und aktuell auf dessen Schwierigkeiten eingegangen werden. Im Gruppenunterricht und in der Bläserklasse leiden oft die Genauigkeit und Selbstständigkeit. Die gerade am Anfang wichtige Kontrolle durch den Lehrer ist im Gruppenunterricht nicht optimal (Querflöte 8).

Drei sind von der positiven, anspornenden Gruppendynamik im Gruppenunterricht überzeugt. Einer führt weiter aus, dass zusätzlicher Einzelunterricht finanziell nicht tragbar sei.

Wenn der Bläserklassenunterricht in der Grundschule stattfindet, halte ich Einzelunterricht nicht für sinnvoll. In diesem Alter lernen die Kinder erfahrungsgemäß am besten in kleinen Gruppen.

Wenn der Bläserklassenunterricht erst ab der 5. Klasse angeboten wird, kann es ggf. sinnvoll sein, Einzelunterricht anzubieten. Aber auch da finde ich es nicht zwingend nötig.

Bläserklasse lebt u. a. von der Gruppenerfahrung. Gemeinsames Spielen motiviert und setzt Anreize, der Gruppe nicht hinterherzuhinken. Einzelunterricht wäre überdies nicht bezahlbar. BK muss für jeden möglich sein und attraktiv sein wie Breitensport (Querflöte 5).

Ein Experte würde den Instrumentalunterricht individuell gestalten und die Entscheidung von den finanziellen Möglichkeiten der Eltern abhängig machen. Zwei Experten haben keine Angabe gemacht.

Oboe/Fagott

Ein Großteil der befragten Experten ($n = 7$) halten Einzelunterricht aufgrund der möglicherweise auftretenden Schwierigkeiten für wichtig.

Ja oder zumindest 2er-Gruppen. Vor allem am Anfang ist es wichtig, um Fehler zu vermeiden. Später ist es förderlich, da die wenigsten Kinder genau auf dem Stand der Bläserklasse sind, manche ziehen hinterher, manche brauchen Zusatzliteratur, weil sie viel schneller sind (Oboe/Fagott 1).

Bei Oboe muss erst eine Basis durch Einzelunterricht geschaffen werden. Nach eigener Erfahrung ca. 6 Monate. Sonst ist dauerhaft eine falsche Blastechnik vorprogrammiert. (Oboe/Fagott 4).

Dennoch kann nach Meinung eines Experten trotz der vielen Spezifika bei den Doppelrohrblattinstrumenten Gruppenunterricht von Vorteil sein.

Bei ähnlichen Voraussetzungen kann Gruppenunterricht sehr befruchtend sein. Zudem geringere Kosten für Schüler, Gruppendynamik ausnutzen... (Oboe/Fagott 8).

Einer würde die Entscheidung Einzel-/Gruppenunterricht vom Schüler abhängig machen.

Klarinette

Einzelunterricht ist für sechs Experten aufgrund von Haltung, Atmung, Ansatz und Materialauswahl und der möglichen auftretenden Probleme sinnvoll.

Aus Sicht der instrumentenspezifischen Ausbildung wäre ein Einzelunterricht aufgrund der möglichen individuellen Förderung grundsätzlich sinnvoller. Das Bläserklassenkonzept basiert allerdings auf einem erlebnis- bzw. gruppenpädagogischen Ansatz. Somit ist der Gruppenunterricht (bis max. 4 Kinder) als Teil des Ausbildungskonzepts zu sehen, auch wenn damit gewisse Kompromisse hinsichtlich Lerntempo, individueller Betreuung und Umfang der Lerninhalte verbunden sind (Klarinette 10).

Der Gedanke der Motivation im Sinne von „das was andere können auch beherrschen zu wollen oder gar besser zu machen“, spricht für den Gruppenunterricht, für den sich acht Experten aussprechen unter der Voraussetzung, dass die Gruppengröße drei Personen nicht übersteigt.

Gruppenunterricht ist sehr sinnvoll. Das ist ja auch der Gedanke des Prinzips. Vom ersten Ton an gemeinsam zu musizieren. Die Gruppe darf aber nicht mehr als 3 Spieler beinhalten! Nach meinen Erfahrungen wird der Unterricht mit mehr als 4 Kindern nach wenigen Wochen schon sehr unruhig und unkonzentrierter.

Das alles soll aber nicht bedeuten, dass ich gegen Einzelunterricht bin. Mit Einzelunterricht würde man schneller vorankommen und kann gezielter Probleme verbessern. Das ist aber im Schulalltag nicht so leicht einzubauen. Hat man beispielsweise 6 Klarinetten und jeder hätte Einzelunterricht, würde man in zeitliche Probleme kommen. Schüler müssten dann teilweise am Nachmittag nochmal in die Schule kommen (Klarinette 14).

Eine Kombination zwischen beiden Formen wäre für einen Dozenten ideal.

Sinnvoll ist ein Gruppenunterricht, da die „Stärkeren“ die „Schwächeren“ mitziehen bzw. als „Messlatte“ gelten und die „Stärkeren“ auch lernen, etwas Rücksicht zu nehmen. Man kann auch eine Unterrichtsform wählen (Kombiunterricht), die eine flexible Unterrichtseinteilung zulässt, z.B. gemeinsam üben im Nebenraum, wenn einer alleine Unterricht hat, dann Wechsel etc. (Klarinette 4).

Zwei der Befragten würden die Entscheidung vom Lernfortschritt abhängig machen.

Ja und Nein. Wie oben bereits geschildert wäre eine individuell angepasste Ausbildung, vor allem zur Korrektur von Problemen / Defiziten oftmals sinnvoll. Auf der anderen Seite habe ich z. B. die Erfahrung gemacht, dass zusätzlicher, parallel stattfindender Einzelunterricht zur Bläserklassen-ausbildung für die Gruppe eher kontraproduktiv ist. Dies führt nämlich – der Lernfortschritt beim Einzelunterricht ist ja unbestritten größer – zu Unterforderung in der Bläserklasse und zu Spannungen und Frustration der Kinder untereinander. Organisatorisch und finanziell wird das ohnehin unter den derzeitigen Vorgaben (Schulische Rahmenordnung, finanzielle Belastung) nicht möglich sein. Die Größe der Gruppe spielt überhaupt eine entscheidende Rolle, sie sollte aus meiner Erfahrung heraus 6 - 8 Kinder umfassen. Auf der anderen Seite geht hier die Grundidee des Klassenmusizierens verloren. Die Motivation, das, was andere können, auch zu beherrschen ist nicht zu unterschätzen (Klarinette 15).

Saxophon

Für die meisten ($n = 10$) erscheint der Einzelunterricht sinnvoller, da eine bessere individuelle Betreuung gewährleistet sei und die Basis mit Ansatz, Haltung, Atmung usw. gelegt werden könne.

Auf jeden Fall ist das sinnvoller. Auf instrumentenspezifische und individuelle Probleme/Anliegen kann innerhalb des Bläserklassenunterrichts kaum bis gar nicht eingegangen werden. Es besteht die Gefahr sich unvorteilhafte oder falsche Spielweisen anzueignen, die dem Musizieren im Wege stehen. Auch könnten sowohl langsamer lernende Kinder als auch sehr begabte Kinder untergehen/nicht entsprechend gefördert werden, wenn nur Gesamtunterricht stattfindet (Saxophon 17).

Für den von drei Experten befürworteten Gruppenunterricht sprechen sowohl finanzielle als auch motivationale Gründe. Die gruppalen Synergieeffekte blieben beim Einzelunterricht aus.

Der Gruppenunterricht ist deutlich günstiger und somit auch für finanziell schwächere Familien realisierbar. Entscheidend für den Erfolg des Gruppenunterrichtes ist in meinen Augen die Homogenität innerhalb der Gruppe, sowohl in sozialer Hinsicht als auch was den Lernfortschritt anbelangt (Saxophon 12).

Eine Kombination zwischen beiden Formen wird von einem Befragten angedacht.

Am sinnvollsten finde ich einen Mix aus Einzel und Gruppe, da so die Energie, die gemeinsame Motivation und Begeisterung mit der Gruppe genutzt werden kann (Saxophon 3).

Zwei machten zu der Frage keine Angabe, während zwei die Entscheidung vom Schüler und von den Rahmenbedingungen abhängig machen.

Ich denke, das ist eine Frage der finanziellen Möglichkeiten und der Lehrerverfügbarkeit. In einem Einzelunterricht kann natürlich individueller auf den Schüler eingegangen werden, er kann gezielter gefördert werden. Trotzdem kann ein Gruppenunterricht ebenfalls bereichernd für die Schüler sein. [...] Da die Schüler bereits im Klassenverband musizieren, agieren sie bereits in einer Gruppe. Das heißt, eine Förderung im Einzelunterricht oder auch im Partnerunterricht könnte eine sinnvolle Ergänzung sein (Saxophon 8).

Trompete

Ein Großteil ($n = 13$) zieht Einzelunterricht vor, da man besser auf die Probleme jedes Einzelnen eingehen könne und die Schüler entsprechend ihrer Fähigkeit fördern könne.

Ja, das wäre ein Traum, wenn man individuell auf die Probleme eines jeden Schülers eingehen könnte! Mit den Begabteren kommt man schneller voran, die leider in der Gruppe oft ausgebremst werden und

um die Schwächeren oder Langsameren könnte man sich viel mehr kümmern, weil sie mit dem Tempo der Besseren nicht mitkommen! Der Nachteil ist die fehlende Gruppendynamik, die in vielen Fällen einiges Positives bewirken kann und die Kosten! (Trompete 16)

Nur zwei der Befragten ziehen Gruppenunterricht vor, ein Experte machte keine Angabe.

Gruppenunterricht ist sinnvoll, der Start – das Thema ist ja dasselbe. 2er Gruppen sind günstig, nach ca. ¼ bis ½ Jahr sieht man die Entwicklung: Überebereitschaft, Desinteresse etc. (Trompete 5).

Waldhorn

Für viele ($n = 7$) ist Einzelunterricht die bessere Alternative, weil sich die Lehrkräfte besser um individuelle Probleme kümmern könnten und den Schüler seinen Leistungen entsprechend fördern könnten.

Einer der Nachteile des Gruppenmusizierens ist, dass sich auch falsche Angewohnheiten einschleichen (Ansatz, Haltung, Atmung, etc.). Diese Angewohnheiten sind bei jedem anders. Um genau und konzentriert beobachten und intervenieren zu können, ist Einzelunterricht unumgänglich. Hier reichen ja bereits kurze Einheiten (20-30 Minuten) (Waldhorn 9).

Zwei der Experten meinen, dass man das von den Lernvoraussetzungen der Schüler abhängig machen und herausfinden muss, wie sie mit den einzelnen Unterrichtsformen am besten zurecht kommen.

Das ist ein sehr oft und kontrovers diskutiertes Thema. Beide Varianten haben Vor- und Nachteile. Ich denke, letztendlich hängt es vom Schüler ab, in welcher Unterrichtsform er am besten lernen kann, wobei meiner Meinung nach eine Gruppengröße über 3 Schüler nicht mehr vertretbar ist (Waldhorn 5).

Für den Unterricht in kleinen Gruppen sprechen sich zwei Experten aus.

Beim Waldhorn habe ich bisher sehr gute Erfahrungen mit dem Gruppenunterricht (allerdings nur Waldhörner in der Gruppe gemacht). Soziales Verhalten der Schüler, Gruppendynamik (Waldhorn 7).

Posaune/Bariton/Tenorhorn/Tuba

In diesem Punkt gibt es geteilte Meinungen. Für die Verfechter des Einzelunterrichts ($n = 10$) zählt die individuelle und intensivere Betreuung.

Ich finde für eine qualitativ gute Ausbildung ist ein professioneller Einzelunterricht unerlässlich. Hier kann der Lehrer viel individueller auf jeden Schüler eingehen. Wie z. B. methodische Probleme oder unterschiedliche musikalische Fähigkeiten (Tiefes Blech 15).

Für andere ($n = 8$) steht der Gruppengedanke und die dadurch entstehende gegenseitige Motivation im Fokus.

Ich erachte den Gruppenunterricht als die bessere Lösung. Die Kinder lernen miteinander und wetteifern gegenseitig (Tiefes Blech 15).

Eine Kopplung von Einzel- und Gruppenunterricht wird von einem Experten angedacht.

Beides. Die Gruppe darf nicht mehr als drei Schüler beinhalten, besser zwei, meiner Erfahrung nach. Während eines Schuljahres treten doch häufig Phasen auf, wo einer viel schneller als die anderen lernt. Es sollte immer die zeitliche Möglichkeit gegeben sein, dass man die Gruppe teilen kann, um den

langsamen Schüler besser zu helfen oder aber den Schnellen mehr zu fordern. Bei beiden ist die Gefahr, den Anschluss in der Gruppe zu verlieren und/oder das Interesse. Außerdem tut es den Schülern gut, mal allein Unterricht zu bekommen und dann wieder gemeinsam.

Nur Einzelunterricht halte ich nicht unbedingt für sinnvoll. Die Literatur gibt viele Möglichkeiten zu zweit zu spielen vor. Dieses kann man nutzen, wenn eben nicht die ganze Gruppe, sondern nur zwei zusammen spielen können. Schulung von Gehör, Duetterfahrung, vielleicht auch ein spaßiger Wettkampf, etc. (Tiefes Blech 5).

Einer der Befragten würde die Entscheidung Einzel-/Gruppenunterricht individuell treffen und ein Experte hat keine Angaben gemacht.

Zusammenfassung

Über die Hälfte der Befragten ($n = 60$) zieht Einzelunterricht dem Gruppenunterricht vor, da gezielter, schneller und besser auf die Probleme des Einzelnen eingegangen werden kann (siehe Tab. 17). Die befragten Experten im Bereich Querflöte, Oboe/Fagott, Saxophon, Trompete und Horn (farbig markiert) sprechen sich deutlich für den Einzelunterricht aus. Bei den Experten im Bereich Klarinette und Tiefes Blech halten sich die Empfehlungen, ob Einzel- oder Gruppenunterricht neben dem Bläserklassenunterricht gegeben werden sollte, in etwa die Waage.

Tab. 17: Empfehlung von Einzel- oder Gruppenunterricht neben dem Bläserklassenunterricht (Anzahl)

Instrument	Einzel- unterricht	Gruppen- unterricht	Kombination	Individuell	Keine Angabe
Querflöte	7	3	-	1	2
Oboe/Fagott	7	1	-	1	-
Klarinette	6	8	-	2	1
Saxophon	10	3	1	2	2
Trompete	13	2	-	-	1
Horn	7	2	-	2	-
Tiefes Blech	10	8	1	1	1

Die anspornende Wirkung des Gruppenunterrichts wird von 27 Experten ins Feld geführt. Daneben spielen die Kosten eine Rolle. Gruppenunterricht ist günstiger als Einzelunterricht und passt somit besser in das Konzept der Bläserklasse und ist für viele Schülereltern besser finanzierbar. Die Gruppengröße sollte dabei allerdings so gewählt werden, dass effektives Arbeiten noch gewährleistet werden kann. Dabei werden Angaben zwischen zwei und vier Musikern pro Unterrichtsstunde gemacht. Alle sollten im Kleingruppenunterricht das gleiche

Instrument spielen. Meiner Meinung nach ist das Hauptargument, das gegen den Einzelunterricht spricht, finanzieller Natur. Auf denjenigen, der Einzelunterricht in Anspruch nimmt, kommen wesentlich höhere Kosten zu. Damit wäre die Forderung, dass es sich jeder leisten können sollte, sich musikalisch aktiv zu betätigen (vgl. Kap. 1), erschwert. Zweifelsohne kann im Einzelunterricht besser auf die Probleme eines jeden einzelnen eingegangen werden. Das Argument der Motivation, die vom gemeinsamen Musizieren im Gruppenunterricht gesteigert wird, sticht meines Erachtens insofern nicht, weil das Zusammenspiel im Bläserklassenunterricht bereits integriert ist. Im Gruppenunterricht kann man als kleines Ensemble besser auf Intonation, Klangfarbe, -qualität und andere musikalische Parameter achten. Das wiederum wäre ein Grund Gruppenunterricht zu bevorzugen. Eine Kombination zwischen beiden Unterrichtsformen, die flexibel handhabbar ist, wäre nach meinem Dafürhalten optimal. So könnte man quasi maßgeschneidert vorgehen.

8.12 Zusammenfassung

In dieser Zusammenfassung sollen die wichtigsten Punkte aufgegriffen werden ohne noch einmal ins Detail zu gehen. Die ausführlichen Kommentare befinden sich in den Zusammenfassungen der jeweiligen Items. Von den insgesamt 105 Befragten (57 im Bereich der Holzblasinstrumente und 48 Experten im Sektor der Blechblasinstrumente) zeigten sich 98 Fachleute positiv gegenüber dem Konzept „Bläserklasse“ eingestellt. Die Vorzüge, die zu dem erfreulichen Ergebnis führten, waren die frühe Heranführung an die Musik und das aktive Kennenlernen der verschiedenen Blasinstrumente sowie die Integration in die „musizierende Gemeinschaft“. Das gemeinsame Musizieren soll nach Meinung der Experten ein Erlebnis sein, das den Zusammenhalt der Gruppe stärkt und fördert. Den Erfolg der Bläserklasse machten sie von einer Mindestqualität des Unterrichts, für die ein qualifizierter Leiter (siehe Kapitel 4) verantwortlich ist, abhängig. Ergänzungen und Querbezüge zum Lehrplan und die Verknüpfung zu den anderen Fächern seien durch die Bläserklassenhefte nicht gegeben und müssten von der Lehrkraft vorgenommen werden (siehe auch Kapitel 3). Es wird, um diese Umsetzung gewährleisten zu können, ein mehrstündiger Unterricht gefordert (vgl. Kap. 6).

Bei der zweiten Frage, bei der es darum ging, ob der Beginn auf einem Blasinstrument im Alter von 8 Jahren als sinnvoll erachtet wird, herrscht im Holz- und im Blechbläserbereich Einigkeit. Nahezu alle ($n = 97$) empfinden den Einstiegszeitpunkt in diesem Alter als optimal, wobei prinzipiell die lern- und entwicklungspsychologischen (vgl. Kap. 2.1) als auch die

physischen Voraussetzungen (vgl. Kap. 2.2) gegeben sein müssen. Das Vorhandensein der zweiten Schneidezähne sei wichtig, genauso wie die Hand- und Körpergröße (vgl. Kap. 2.2.1, 2.2.2 und 2.2.3). Falls diese Voraussetzungen nicht gegeben sind, können diese nach Meinung der Experten durch den Willen, das Instrument erlernen zu wollen, ausgeglichen werden. Dies kann meines Erachtens nur bis zu einem gewissen Punkt funktionieren. Ein Kind, das aufgrund der Körpergröße nicht in der Lage ist, gewisse Töne zu erzeugen, kann auch durch seinen Willen dieses körperliche Defizit (im Sinne des Instruments) nicht ausgleichen. Es wäre verantwortungslos die körperlichen Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler, die zweifelsohne variieren, nicht zu berücksichtigen. Sie müssen individuell betrachtet werden, wobei kein medizinisches Gutachten notwendig ist. Nach Meinung der befragten Personen sind die physischen Prämissen im Grundschulalter oft vorhanden. Es wäre denkbar, dass nicht jeder jedes Instrument lernen kann. Ein weiterer Gesichtspunkt für den frühen Beginn im Alter von acht Jahren sind seitens der Experten die Offenheit und die Begeisterungsfähigkeit gegenüber der Blasmusik, die in diesem Alter noch vorliege. Ob sich die jungen Menschen tatsächlich für den Musikstil begeistern, wage ich zu bezweifeln. Es scheint vielmehr der bereits angesprochene Gruppeneffekt zu sein.

Ab welchem Alter man mit welchem Instrument anfangen sollte, wurde sehr unterschiedlich beantwortet. Während manche ($n = 23$) einen möglichst frühen Einstieg mit sechs bis sieben Jahren – wiederum abhängig von den körperlichen Voraussetzungen – propagieren, halten andere ($n = 48$) den Beginn in der dritten Klasse – sprich im Alter von acht Jahren – für den richtigen Zeitpunkt. Handgröße, Körperkraft und die körperliche Konstitution tragen dazu bei, dass für die meisten Experten ($n = 72$) ein Einstieg im Alter von acht Jahren geeignet ist und ein früherer Beginn mit gewissen Risiken verbunden wäre, was mögliche Folgeschäden in der weiteren körperlichen Entwicklung verursachen könnte. Den Einstieg ab zehn Jahren halten 17 Experten für sinnvoll. 16 Dozenten machen den Beginn abhängig von der Entwicklung der Schüler. Bei der Frage, unter welchen Voraussetzungen ein früherer Zeitpunkt als der von ihnen in der vorherigen Frage genannte denkbar wäre, sind alle Befragten einer Meinung. Neben dem unbedingten Willen, das Instrument zu erlernen, seien ein normaler Zahnwuchs und die zweiten Schneidezähne u. a. für eine gute Tonerzeugung ausschlaggebend. Wenn Bläserklassen bereits in der Grundschule, sprich ab der 3. Jahrgangsstufe, angeboten werden, muss man immer damit rechnen, dass noch nicht alle soweit sind, jedes Instrument erlernen zu können. Es kann aber gesagt werden, dass man im Alter von 8 Jahren die Ausbildung auf einem Blasinstrument beginnen kann. Wenn man unabhängig vom Zeitpunkt des Beginns ist, kann man den Start in die 5. Jahrgangsstufe legen,

weil man davon ausgehen kann, dass alle Kinder im Alter von 10 Jahren physisch in der Lage sind, ein Blasinstrument zu spielen. Ein Grund, die Kinder schon früher an ein Instrument zu binden, liegt an der zur Verfügung stehenden Zeit, die im Grundschulalter noch vorhanden ist.

Die zweiten Schneidezähne, die häufig als Grundvoraussetzung genannt werden, um bereits in der Grundschule zu beginnen, sind deshalb von Bedeutung, da beim Spielen immer ein gewisser Druck auf den Zähnen entsteht (vgl. Kap. 2.2.1 und 8.5). Im Bereich der Flöten und Doppelrohrblattinstrumente räumen sechs Experten ein, dass nur ein geringer Druck auf die Schneidezähne entsteht, 16 sind davon überzeugt, dass kein Druck vorhanden ist. Bei Klarinette und Saxophon ist für 29 Experten zumindest ein schwacher Druck vorhanden. Bei den Blechblasinstrumenten entsteht ein höherer Druck ($n = 39$), der allerdings durch den richtigen Ansatz oder durch die richtige Technik wenige Auswirkungen auf die Zähne hat.

Seitens der Instrumentenindustrie gibt es für alle Instrumentengruppen spezielle Instrumente für den frühen Einstieg, die kleiner und leichter sind und deren Tonlöcher bzw. Klappenabstände näher beieinander liegen. Der Umstieg auf normal große Instrumente bereitet laut Expertenmeinung keinerlei Probleme. Im Gegenteil: Viele Experten ($n = 103$) stellen eine zusätzliche Motivation fest.

Bei der vorgeschlagenen Abfolge der zu erlernenden Töne im Lehrwerk „Essential Elements“ mit einem klingenden f als Einstiegston sind 65 Experten nicht einverstanden. Die instrumental-didaktische Vorgehensweise ist v. a. dann problematisch, wenn man sich an die vorgegebene Reihenfolge der Töne in den Bläserklassenwerken hält und im Tutti beginnt. Ein Vorlauf in den einzelnen Registern wird bevorzugt, so dass jeder mit den Tönen beginnen kann, die für das jeweilige Instrument angemessen und einfach sind. 55 Experten schlagen eine alternative Vorgehensweise vor, während 37 keine Vorschläge unterbreiten und 13 je nach den Fähigkeiten des Schülers individuell vorgehen. Denkbar wäre auch der in Kap. 8.9 vorgeschlagene Weg, jedem Instrument seinen eigenen Fünftonraum erarbeiten zu lassen (vgl. auch Kap. 8.10) und dann im Tutti mehrstimmig zu spielen.

Ein Großteil der Befragten ($n = 60$) präferiert Einzelunterricht, weil die individuelle Betreuung und die evtl. auftretenden Schwierigkeiten wie beispielsweise im Ansatzbereich, beim Anstoß, in der Luftführung u. Ä. besser, schneller und effektiver behoben werden können. Gruppenunterricht hat nach Meinung der Experten ($n = 27$) neben den finanziellen Vorteilen auch motivationale Aspekte, die nicht außer Acht gelassen werden dürfen – so lernen die Kinder miteinander und voneinander. Der Gruppenunterricht kann durchaus sinnvoll genutzt werden, um sich gegenseitig zu korrigieren, zu helfen und zu motivieren, auch wenn der zeitliche Aufwand ein höherer sein kann, um ein gestecktes Ziel zu erreichen.

Die Anzahl der Schüler sollte begrenzt bleiben, so dass die Vorteile auch genutzt werden können. Als eine mögliche Lösung wird eine Kombination zwischen Einzel- und Gruppenunterricht vorgeschlagen, die sowohl das individuelle Korrigieren als auch das gegenseitige Motivieren beinhaltet.

9. Untersuchung einer Bläserklasse in Bayern

Dem Bläserklassenunterricht wird in vielerlei Hinsicht ein positives Potenzial zugesprochen und nun möchte ich überprüfen, ob sich das an einem Beispiel empirisch belegen lässt. Es handelt sich nicht um eine randomisierte kontrollierte Studie, da die Kinder die Möglichkeit hatten, sich für bzw. gegen die Bläserklasse zu entscheiden und die Gruppen dadurch nicht zufällig entstanden sind. Als Grundlage für meine Untersuchung dienten die bisher erschienene Literatur und meine eigenen Erfahrungen, die ich seit über 20 Jahren sowohl in der Leitung von Orchestern als auch von Bläserklassen sammeln konnte. Als Beauftragter für Bläserklassen im Blasmusikverband Vorspessart e. V. habe ich zudem einen direkten Feldzugang und die entsprechenden Kontakte, so eine umfangreiche Untersuchung durchführen zu können. Durch die Expertenbefragungen (Kapitel 8) und durch den langen Zeitraum zwischen 2008 und 2016, in dem insgesamt vier Grundschulklassen auf unterschiedliche Art und Weise untersucht wurden, konnte ich etwas Abstand zu den positiven Aspekten von Bläserklassen gewinnen und meinen Blick für die negativen Seiten schärfen. So können nun die einzelnen Items kritisch betrachtet und Verbesserungsvorschläge angebracht werden.

Zum einen wurden die Kinder mithilfe eines eigens konzipierten Fragebogens (siehe Anhang B/B' und C) zu verschiedenen Zeitpunkten schriftlich befragt (vgl. Tab. 20). Dabei wurden sowohl Kinder, die sich für die Bläserklasse entschieden haben (Anhang B/B'), als auch Kinder, die die Form des traditionellen Musikunterrichts gewählt haben (Anhang C), berücksichtigt. Die Kinder, die im Jahrgang 2008/09 mit ihrer Bläserklassenausbildung in der 3. Klasse begonnen haben, werden als Kohorte_1_BK bezeichnet. Diejenigen, die im gleichen Jahr keine Bläserklasse besuchten, werden Kohorte_1_NBK genannt. Für den Jahrgang 2009/10 werden die Begriffe Kohorte_2_BK bzw. Kohorte_2_NBK verwendet (vgl. Tab. 18).

Tab. 18: Bezeichnungen der untersuchten Gruppen und Zeitpunkte der schriftlichen Befragungen mithilfe eines Fragebogens

Jahrgang	Bezeichnung	Zeitpunkte der Befragungen	
Bläserklasse 2008/09	Kohorte_1_BK	10. Februar 2009	23. Juli 2010
Nichtbläserklasse 2008/09	Kohorte_1_NBK	10. Februar 2009	
Bläserklasse 2009/10	Kohorte_2_BK	09. Februar 2010	14. Juli 2011
Nichtbläserklasse 2009/10	Kohorte_2_NBK	09. Februar 2010	

Neben der Fragebogenuntersuchung wurden einzelne Schüler, die eine Bläserklasse besucht haben, zwischen 2014 und 2017 mittels eines leitfadengebundenen Interviews befragt (Anhang D bzw. D'), wie ihre musikalische Laufbahn nach der Bläserklassenzeit aussah und ob sie selbst soziale Auswirkungen in der Bläserklassenzeit bzw. danach feststellen konnten. Der Zeitraum dieser Interviews wurde bewusst mit etwas Abstand zu der Ausbildung in der Bläserklasse terminiert, um auch die Entwicklung nach der Bläserklasse beleuchten zu können (vgl. Kap. 9.6.3.1). Um Gründe zu erfahren, warum einige Schülerinnen und Schüler nach der zweijährigen Bläserklassenausbildung aufgehört haben zu musizieren, wurden ebenfalls leitfadengebundene Interviews (Anhang E) geführt (vgl. Kap. 9.6.3.2).

Außerdem stand ich während des kompletten Zeitraums der Untersuchung in Kontakt mit der Leiterin der Bläserklasse, die ebenfalls zu unterschiedlichen Zeitpunkten interviewt wurde (vgl. Kap. 9.6.1, Anhang G/G'). Des Weiteren konnten zwei Schulleiter zu sozialem Verhalten der Bläserklassenkinder im Vergleich zu den Nichtbläserklassenkinder, zur Wahrnehmung der Bläserklasse in der Öffentlichkeit und deren Bedeutung für die Schule Stellung nehmen (vgl. Kap. 9.6.2, Anhang F/F').

Aufbau des Kapitels

Zunächst erfolgt eine genaue Beschreibung der vorliegenden Untersuchung mit Hintergründen, die für die Gründung der Bläserklasse ausschlaggebend waren (vgl. Kap. 9.1). Danach werden die vor Ort gegebenen Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 9.2) vorgestellt. Diese beiden Punkte sollen u. a. die Forschungen dokumentieren, um sie den qualitativen Methoden entsprechend nachvollziehbar und transparent zu machen.¹⁶⁵ „Ein Vorzug der Forderung nach Dokumentation des Forschungsprozesses besteht darin, dass die Leser nicht an vorgegebene

¹⁶⁵ vgl. Kardorff et al. 2008, S. 324

Kriterien zur Bewertung der Untersuchung gebunden werden, sondern die Studie im Licht ihrer eigenen Kriterien beurteilen können.“¹⁶⁶

Im Anschluss werden das Evaluationsdesign mit der Konzipierung der Fragebögen sowie der verwendeten statistischen Methoden und die formulierten Hypothesen dargelegt. Danach werden die Ergebnisse der von den Schülerinnen und Schülern auszufüllenden Fragebögen grafisch präsentiert und interpretiert (vgl. Kap. 9.3). Die von der Schule ausgestellten Übertrittsempfehlungen und die Auswertungen des Schulvergleichstests VERA werden herangezogen, um die Leistungsfähigkeit der Schüler zu vergleichen (vgl. Kap. 9.3.5.8 und 9.4). Inwiefern das aktive Musizieren in der Bläserklasse Auswirkungen auf die Gesundheit der Schüler hat, soll anhand der in den Klassentagebüchern vermerkten Fehltag der Kinder beleuchtet werden (vgl. Kap. 9.5).

Die Zusammenfassungen der mit der Bläserklassenleiterin regelmäßig geführten Interviews, die Gespräche mit den Schulleitern und die Befragungen der ehemaligen Bläserklassenkinder sollen die Studie abrunden (vgl. Kap. 9.6).

9.1 Hintergrund

Die immer größer werdenden Nachwuchsprobleme der ländlichen Musikkapellen waren für die Verantwortlichen der Musikvereine Grund dafür, sich Gedanken zu machen, wie junge Musikerinnen und Musiker rekrutiert werden können und Nachwuchsarbeit nachhaltig und gewinnbringend für den Verein betrieben werden kann. Das Ergebnis dieser Überlegungen war die Absicht, eine Bläserklasse in Kooperation mit der vor Ort ansässigen Grundschule zu gründen. Durch die Einbeziehung der Schule sollte eine gewisse Wertigkeit und Verbindlichkeit geschaffen werden, indem der Bläserklassenunterricht anstelle des regulären Musikunterrichts in der Schule stattfindet. Problematisch schien zunächst, dass die Kinder, die die Grundschule besuchen, aus mehreren Gemeinden und Ortsteilen kommen und somit mehrere Musikvereine, die alle ihre Interessen und Forderungen berücksichtigt sehen wollten, bei der Initiierung einer Bläserklasse involviert sein würden. Die Frage, welcher Verein welche Kosten bzw. Aufgaben übernehmen kann, stand ebenso im Raum wie die im Anschluss an die Bläserklassenausbildung stattfindende Eingliederung der jungen Musikerinnen und Musiker in den Musikkapellen.

Als Beauftragter für Bläserklassen im Blasmusikverband Vorspessart e. V. wurde ich zu einer Sondierungssitzung mit den Vertretern der vier Vereine am 10. April 2008

¹⁶⁶ Kardorff et al. 2008, S. 324

eingeladen, um das Konzept Bläserklasse im Allgemeinen vorzustellen und Möglichkeiten zu eruieren, in welcher Form dieses Projekt mit den vor Ort gegebenen Rahmenbedingungen (siehe Kap. 9.2) an der Grundschule durchgeführt werden kann. Außerdem sollte ich Lösungsansätze zu der oben geschilderten Problematik der Kostenaufteilung und Einbindung der Bläserklassenabsolventen liefern, die mit den anwesenden Verantwortlichen diskutiert werden sollten. Ein Vereinsvorstand monierte, dass bei einem Gemeinschaftsprojekt mit vier Musikvereinen der Bezug zum Heimatverein verloren gehen könnte. Die Angst, den Nachwuchs an die anderen Vereine direkt zu verlieren, war für den Vorstand letztendlich der Grund, nicht an dem gemeinsamen Projekt teilzunehmen, so dass nur drei der vier Vereine bereit waren, eine Bläserklasse einzurichten.

Die Verantwortlichen der drei übrig gebliebenen Vereine führten Gespräche mit dem Schulleiter der Grundschule und stellten ihm das Konzept vor. Nach positiven Signalen seitens der Schulleitung und einer Lehrerin, die die Leitung der Bläserklasse übernehmen wollte, entschlossen sich die drei teilnehmenden Vereine einen Förderverein zu gründen, um die Zuständigkeiten aus den einzelnen Vereinen auszulagern. Der Förderverein sollte verantwortlich für die Organisation der Bläserklasse sein. Am 27. August 2008 nahmen insgesamt 19 Personen an einer Gründungsversammlung des Vereins „Förderverein Klassenorchester Bessenbach“ teil, an der u. a. die Satzung des Vereins verabschiedet wurde.

Ich hatte durch meine ehrenamtliche Tätigkeit als Bläserklassenbeauftragter und als jemand, der schon mehrere Bläserklassen eingerichtet hatte, eine beratende Funktion. Ich war in keiner Weise an der Organisation von Konzerten, Vorspielen oder Proben involviert, so dass ich keinen persönlichen Kontakt mit den Kindern der Bläserklasse hatte. Ich habe die Bläserklassen an der Grundschule in Bessenbach wissenschaftlich begleitet ohne dass ich in irgendeiner Form interveniert hätte. Die Leiterin der Bläserklassen blieb über die Jahre hinweg dieselbe Person. Ebenso die Instrumentallehrer, die die Kinder neben den Tuttistunden in den Registerstunden unterrichteten.

9.2 Rahmenbedingungen

Der Schulsprengel der Grundschule in Bessenbach umfasst die drei Gemeinden Keilberg, Straßbessenbach und Oberbessenbach sowie deren beiden Weiler Steiger und Waldmichelbach. Es handelt sich um ein ländliches Gebiet im Landkreis Aschaffenburg, für deren Grundschulen das Schulamt im Kreis Aschaffenburg zuständig ist. Die im Schuljahr 2008/09 insgesamt 61 Schülerinnen und Schüler der 3. Jahrgangsstufe der Grundschule im Schulverband Bessenbach verteilten sich auf drei Klassen, wobei eine davon komplett als Bläserklasse eingerichtet werden sollte. Als Werbung für das Projekt gab es neben einem Informationsbrief einen Elternabend für die damaligen Zweitklässler, zu dem alle Eltern eingeladen wurden und bei dem auch das Einverständnis der Eltern, das Projekt wissenschaftlich zu begleiten, eingeholt wurde. Informiert wurde über Vor- und Nachteile, Kosten und Verpflichtungen, die auf die Eltern und Kinder während des zweijährigen Zeitraums zukommen können und über die bestehende Kooperation zwischen den drei Musikvereinen der beteiligten Gemeinden. Daraufhin entschlossen sich 14 Schülerinnen und Schüler die Bläserklasse zu besuchen. Somit war das ursprüngliche Vorhaben, eine Klasse nur mit Bläserklassenkindern zu bilden, gescheitert. Damit das Projekt dennoch durchgeführt werden konnte, entschloss sich die Schulleitung, die 14 Kinder mit sechs weiteren zu einer vollständigen Klasse zu komplettieren und die Klasse nur im Musikunterricht zu trennen. Die sechs Kinder, die keine Bläserklasse gewählt hatten, gingen während des Bläserklassenunterrichts in den parallel stattfindenden traditionellen Musikunterricht.

Nachdem es bei der ersten Einrichtung einer Bläserklasse Anlaufschwierigkeiten gegeben hatte und keine separate Bläserklasse im Klassenverband geführt werden konnte, gestaltete sich die Situation im Folgejahr anders. Im Jahrgang 2009/10 entschieden sich 22 Schülerinnen und Schüler für die Bläserklasse, so dass diese als komplette Klasse auch außerhalb des Musikunterrichts laufen konnte.

9.3 Evaluationsdesign der Fragebogenuntersuchung – Vergleich zwischen Bläserklasse und traditionellem Musikunterricht

9.3.1 Vorgehensweise

An den schriftlichen Erhebungen nahmen pro Jahrgang jeweils zwei Klassen teil – die Bläserklasse (BK) und eine Klasse mit traditionellem Musikunterricht (NBK) – die miteinander in Bezug gesetzt und verglichen wurden (vgl. Tab. 19).

Tab. 19: Jahrgang (3. Klasse) und Anzahl der Schüler

Jahrgang	Bläserklasse	Traditioneller Musikunterricht
2008/09	$n = 14$	$n = 17$
2009/10	$n = 22$	$n = 18$

Es wurde nach dem Prinzip der theoretischen Stichprobe vorgegangen. Diese wird auch als nicht-probabilistische Stichprobe bezeichnet und setzt sich nicht nach dem Zufallsprinzip, sondern aus einer bewusst gewählten Gruppe, nämlich Bläserklasse und Nichtbläserklasse aus jeweils einem Jahrgang mit den gleichen Kontextbedingungen (vgl. Kap. 9.2) zusammen. Nach dem Grundsatz der exemplarischen Verallgemeinerung und dem Induktionsprinzip können Rückschlüsse und generelle Aussagen, übertragbar auf die breite Masse, gezogen werden.¹⁶⁷

Die Schülerinnen und Schüler, die zum Beginn der Studie im Schuljahr 2008/09 bzw. 2009/10 die 3. Jahrgangsstufe besuchten, sollten anhand eines Fragebogens ihre Meinung zu Schule, Hobby und Bläserklasse – unabhängig davon, ob sie sich für oder gegen den Bläserklassenunterricht entschieden haben – äußern (Anhang B und C). Dazu war es notwendig einen Fragebogen zu konzipieren, den die Schülerinnen und Schüler selbständig und somit möglichst unbeeinflusst ausfüllen konnten, gerade wenn es um sensible Themen wie Schule oder Hobby geht.¹⁶⁸ Die Befragungen fanden unter Aufsicht einer Lehrkraft im regulären Klassenunterricht statt, um mögliche Absprachen unter den Schülern zu vermeiden und eine ordnungsgemäße Durchführung zu garantieren. Außerdem stand die Lehrkraft den Kindern zur Verfügung, falls wider Erwarten Fragen zu den einzelnen Items des Bogens auftauchen sollten. So war gewährleistet, dass alle Fragen verstanden wurden und ein vollständiger Rücklauf sichergestellt war. Die Erlaubnis zur Befragung der Kinder wurde, wie

¹⁶⁷ vgl. Wahl et al. 1982, S. 206

¹⁶⁸ vgl. Bentley und Jakoby 1983, S. 27

bereits erwähnt, am Elterninformationsabend zur Einrichtung einer Bläserklasse von den Erziehungsberechtigten eingeholt.

Ein zweiter Fragebogen (Anhang B´) wurde nur von den Bläserklassenkindern am Ende der zweijährigen Bläserklassenzeit bearbeitet, um festzustellen, ob es in der Zwischenzeit Änderungen hinsichtlich der Aussagen gab und wie ihnen der Bläserklassenunterricht bis dahin gefallen hat.

9.3.2 Konzipierung der Fragebögen

Bei der Entwicklung der Fragebögen wurde darauf geachtet, dass die Kinder aufgrund der Länge des Bogens in ihrem Konzentrationsvermögen nicht überfordert werden und sie unterschiedliche Fragetypen – sowohl offene als auch geschlossene Fragen mit Ankreuzmöglichkeiten – bearbeiten können. Die Fragebögen der Kinder, die sich für das Bläserklassenkonzept entschieden hatten, unterschieden sich geringfügig von denen, die den traditionellen Musikunterricht besucht hatten (siehe Anhang B und C). So wurden einige Fragen bewusst nur in der Gruppe des traditionellen Musikunterrichts gestellt bzw. dort ausgelassen, weil sie bei der jeweiligen Gruppe keinen Sinn ergeben hätten (im Fragebogen für die Schüler im traditionellen Musikunterricht z. B.: „Warum machst Du bei der Bläserklasse nicht mit?“ oder im Bogen der Bläserklasse: „Welches Instrument spielst Du jetzt in der Bläserklasse?“). Durch übereinstimmende Fragen (wie beispielsweise die geplante Wahl der Schulart nach der Grundschule) kann ein Vergleich der Bläser mit den anderen Kindern gezogen werden.

Ein einleitender Text und einfache Fragen zu Beginn des Bogens, sollten den Kindern etwas die Angst nehmen und Sicherheit geben. Sie wurden nach Alter und Hobbys befragt, bevor es um die bereits am Ende der zweiten Jahrgangsstufe verpflichtend für alle Kinder stattgefundene Testungsphase der Instrumente ging (siehe Tab. 20). Die Kinder konnten ankreuzen, ob ihnen das Ausprobieren der Instrumente Spaß gemacht hatte oder nicht. Außer diesen beiden Möglichkeiten gab es noch ein neutrales Kästchen. Das Instrument, das ihnen beim Testen am besten gefallen hatte, sollten sie hinschreiben. Danach konnten die Nichtbläserklassenkinder ankreuzen, ob sie gerne ein Instrument gelernt hätten und in einer offenen Frage dazu Stellung nehmen, warum sie nicht in der Bläserklasse mitmachen. Die Bläserklassenkinder durften an dieser Stelle ihr Wunschinstrument zu Papier bringen. In der folgenden Frage sollten sie das Instrument, das sie in der Bläserklasse lernen, vermerken. Des

Weiteren wurde gefragt, ob sie neben dem Instrument in der Bläserklasse noch zusätzlich ein Instrument spielen.

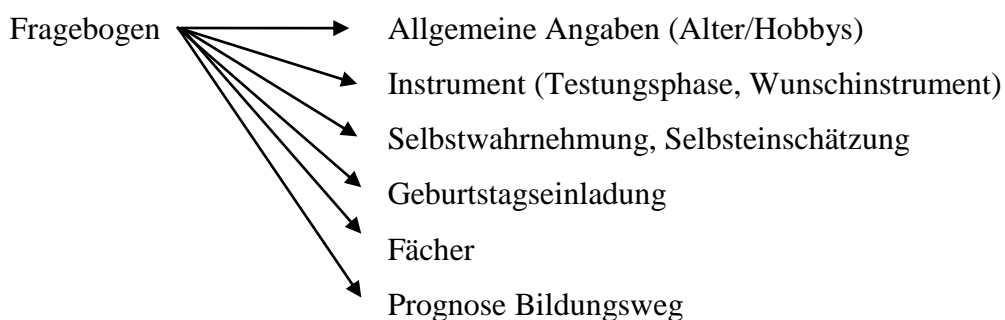
Der darauf folgende Block sollte einen Einblick in die Selbsteinschätzung der Schüler geben, die einen erheblichen Einfluss auf das Leistungsvermögen haben kann¹⁶⁹, indem sie sich bei verschiedenen Aussagen für eines von drei zur Auswahl stehenden Gesichtern entscheiden sollten. Dabei wurden symbolische Marken in Form von Smileys verwendet, damit die Kinder sofort die Bedeutung erfassen können und um eine auflockernde Wirkung zu erzielen.¹⁷⁰ Aussagen wie z. B. *Ich bin ein guter Schüler* oder *Ich bin froh, wenn ich Neues lernen kann* waren vorgegeben.

Danach wurde gefragt, welche drei Kinder sie aus ihrer Klasse zum Geburtstag einladen würden, um eine Art Soziogramm zu erstellen. Die Form der Geburtstageinladung wurde deshalb gewählt, da jüngere Kinder eher mit konkreten Situationen etwas anfangen können als mit abstrakten Begriffen wie z. B. Sympathie.¹⁷¹

Im weiteren Verlauf gab es einen Block, bei dem die Kinder eine persönliche Einschätzung zu den in der Grundschule in Bayern verpflichtenden Fächern geben sollten. Sie durften eine Rangliste von 1 bis 5 bei insgesamt acht zur Auswahl stehenden Fächern vornehmen – zum einen, ob sie ihnen Spaß machen und zum anderen ob sie ihnen wichtig erscheinen.

Gegen Ende des Fragebogens sollten alle Kinder eine Prognose abgeben, ob sie nach der Grundschule die Hauptschule, die Realschule oder das Gymnasium besuchen werden.

Tab. 20: Struktur des Fragebogens



¹⁶⁹ vgl. Mietzel 2003, S. 171

¹⁷⁰ vgl. Bortz et al. 2005, S. 178

¹⁷¹ vgl. Elbing 1975, S. 104

9.3.3 Statistische Methoden

Die Daten wurden in das Computerprogramm Excel eingepflegt und ausgewertet. Als erstes wurden Grafiken erstellt, um einen allgemeinen Eindruck der Datenbasis zu erhalten. Anhand der Abbildungen können die Ergebnisse der untersuchten Bläserklassen und Nichtbläserklassen optisch erfasst und verglichen werden. Dabei wurden einheitliche Skalierungen bei den gegenübergestellten Grafiken gewählt. Die weitergehende analytische Auswertung und die Überprüfung formulierter Hypothesen (9.3.4) wurden mithilfe verschiedener Tests durchgeführt. Die Analyse von Häufigkeiten wurde anhand der erstellten Kreuztabellen mithilfe des Chi-Quadrat-Tests nach Pearson auf deren Signifikanz geprüft. Anschließend wurden die gebräuchlichsten Indikatoren für den Zusammenhang von zwei nominalskalierten Variablen – Phi (ϕ) bei dichotomen bzw. Cramers V bei mehr als zwei Ausprägungen – berechnet. Neben diesen beiden Kontingenzkoeffizienten wurde teilweise die Effektgröße w nach Cohen angegeben. Diese unterscheidet sich von ϕ , wenn der Freiheitsgrad df größer als 1 ist. „Die Effektgröße w misst in standardisierter Form die Unterschiede zwischen beobachteten und erwarteten Häufigkeiten [...] Das Maß w ist unabhängig von der Stichprobengröße und macht somit Effekte aus verschiedenen Studien vergleichbar.“¹⁷² Als Mittelwertsvergleich diente der t-Test für unabhängige Stichproben. Dem t-Test wurde ein Levene-Test vorangestellt, um die Varianzhomogenität festzustellen.

¹⁷² Sedlmeier und Renkewitz 2013, S. 549

9.3.4 Hypothesen

Bei der Auswertung der Fragebogen-Studie stehen insgesamt 17 Hypothesen im Fokus, die zur leichteren Lesbarkeit in Hypothesenfamilien gegliedert sind. Diese werden anhand der in Kap. 9.3.3 erläuterten statistischen Methoden überprüft.

Hypothesenfamilie 1: Hobbys

Hypothese 1a: BK-Kinder gehen in ihrer Freizeit mehr Hobbys nach als NBK-Kinder.

Es wird angenommen, dass Kinder, die sich für die Bläserklasse entscheiden und dadurch zusätzlich ein musikalisches Hobby ausüben, auch in anderen Freizeitbereichen aktiver sind und dementsprechend mehr Hobbys nachgehen als andere Kinder.

Hypothese 1b: Die Hobbys der Bläserklassenkinder sind v. a. musikalisch geprägt.

Wenn sich Kinder für ein Musikinstrument entscheiden, kann vermutet werden, dass sie sich mehr für Musik interessieren als andere Kinder und folglich auch v. a. im musikalischen Bereich Hobbys nachgehen.

Hypothesenfamilie 2: Instrument

Hypothese 2a: Der Spaß beim Ausprobieren eines Instruments ist ausschlaggebend dafür, dieses auch zu erlernen.

Es wird davon ausgegangen, dass Kinder durch den ersten Kontakt mit einem Instrument in der Ausprobierphase (z. B. in Form des Instrumentenkarussells) eine Affinität zu den Blasinstrumenten entwickeln. Die Entscheidung für bzw. gegen die Bläserklasse, müsste demnach vom erlebten Spaß abhängig sein.

Hypothese 2b: Die Nicht-Erfüllung eines Erstwunsches führt zu weniger Freude am Instrument.

Jedes Bläserklassenkind darf nach dem Ausprobieren aller Instrumente, die in der Bläserklasse erlernt werden können, eine Wunschliste mit seinen drei Favoriten erstellen. Der Bläserklassenleiter sollte ein ausgewogenes Orchester nach dem Vorbild eines symphonischen Blasorchesters zusammenstellen. Dabei können nicht alle Erstwünsche berücksichtigt werden. Es wird vermutet, dass die Kinder weniger Freude am Instrument haben, weil ihr Erstwunsch nicht erfüllt wird.

Hypothese 2c: Bläserklassenkinder haben Spaß beim Üben.

Kinder, die sich gerne und bereitwillig mit ihrem Instrument beschäftigen, möchten ihre Fähigkeiten ausbauen und üben dementsprechend gerne.

Hypothese 2d: Eine größere Unterstützung durch die Eltern steht im Zusammenhang mit dem Spaß beim Üben.

Die Wertschätzung der Eltern, die Erinnerung an das tägliche Üben und die Schaffung von Rahmenbedingungen, die ein konzentriertes Üben ermöglichen, tragen dazu bei, dass die Schüler regelmäßig üben und Spaß dabei haben.

Hypothesenfamilie 3: Schule

Hypothese 3a: Bläserklassenkinder sind im schulischen Bereich selbstbewusster.

Das Selbstbewusstsein der Kinder ist durch die Anerkennung und Wertschätzung der Schule, Eltern und Peers, an der Bläserklasse beteiligt zu sein, höher als bei Kindern, die den traditionellen Musikunterricht besuchen.

Hypothese 3b: Bläserklassenkinder sind Neuem gegenüber offener eingestellt.

Gemäß den im theoretischen Teil dieser Arbeit aufgeführten Erkenntnissen über die Offenheit der Kinder (vgl. Kap. 5), verschließen sich Kinder aus der Bläserklasse Neuem gegenüber weniger als ihre Mitschüler.

Hypothese 3c: Bläserklassenkindern gefällt der Musikunterricht besser als Nichtbläserklassenkindern.

Die Freude am Musizieren (vgl. Kap. 5.1) legt die Vermutung nahe, dass Bläserklassenkindern der Musikunterricht besser gefällt als Kindern, die sich gegen die Bläserklasse entschieden haben.

Hypothese 3d: Die Hilfsbereitschaft unter Bläserklassenkindern ist größer als bei NBK-Kindern.

Aufgrund der im Bläserklassenunterricht ständig nötigen Rücksichtnahme auf andere, wird davon ausgegangen, dass sich die Kinder in der Bläserklasse gegenseitig helfen und unterstützen (vgl. Kap. 5).

Hypothese 3e: In Bläserklassen herrscht eine bessere Klassengemeinschaft.

Das gemeinsame Musizieren fördert den Zusammenhalt und müsste dadurch zu einer besseren Klassengemeinschaft führen.

Hypothese 3f: In Bläserklassen gibt es weniger Außenseiter.

Aufgrund der gemeinschaftsfördernden Wirkung von Musik (vgl. Kap. 5.2) wird angenommen, dass es in Bläserklassen weniger Schüler gibt, die von ihren Klassenkameraden ausgeschlossen werden.

Hypothese 3g: Das Fach Musik macht BK-Kindern mehr Spaß als NBK-Kindern.

Diese Hypothese basiert auf der gleichen Annahme wie Hypothese 3c mit der Konkretisierung, dass den Kindern das Fach Musik mehr Spaß bereitet als den NBK-Kindern und als die in der Stundentafel der Grundschule restlichen Fächer.

Hypothese 3h: Das Fach Musik ist Bläserklassenkindern im Fächerkontext wichtiger als den Nichtbläserklassenkindern.

Musik zählt zu den so genannten Nebenfächern, die für den Übertritt an eine weiterführende Schule nicht ausschlaggebend sind und dementsprechend häufig als unwichtig betrachtet werden. Es wird dennoch vermutet, dass den Bläserklassenkindern die Bedeutung des Faches Musik präsent ist und sie dieses als wichtiger erachten als ihre Freunde, die nicht den Bläserklassenunterricht besuchen.

Hypothese 3i: Bläserklassenkinder gehen häufiger auf das Gymnasium.

Kinder, die ein Instrument spielen, erreichen häufiger das Abitur.¹⁷³ Wenn diese Vermutung stimmen würde, müssten sich die Transfereffekte der BK auf den schulischen Bereich und damit auf die Wahl der weiterführenden Schule bemerkbar machen.

Nach den Ergebnissen der Fragebogenstudie werden VERA-Auswertungen zweier verschiedener Bläserklassenjahrgänge herangezogen, anhand derer folgende Hypothese überprüft werden soll:

Hypothese 3j: Bläserklassenkinder erreichen im Vergleich zu anderen höhere Kompetenzstufen (VERA) in den Bereichen Deutsch und Mathematik.

Es wird angenommen, dass musizierende Kinder besser zuhören, disziplinierter sind und eine höhere Arbeitsmoral haben. Dies müsste Konsequenzen in den Testergebnissen der Bereiche Zuhören, Rechtschreiben und Mathematik haben.

Hypothese 3k: Bläserklassenkinder fehlen weniger häufig als ihre Mitschüler.

Neben den gesellschaftlichen Aspekten und den schulischen Fertigkeiten soll anhand der Fehltageliste der Schülerinnen und Schüler festgestellt werden, ob das aktive Musizieren Auswirkungen auf die Gesundheit haben kann. „Denn wenn die musikalische Aktivität des Einzelnen und sozialer Gruppen zu Lebensqualität, Lebenszufriedenheit, Prävention und letztlich zur Gesundheit beiträgt, ist dies auch von gesellschaftlichen Nutzen.“¹⁷⁴ Es wird daher vermutet, dass Kinder, die im Bläserklassenunterricht sind, weniger dem Unterricht fern bleiben.

¹⁷³ vgl. Bruhn, Seifert, Aschermann in Auhagen 2007, S. 102

¹⁷⁴ Gembris 1998, S. 433–434

9.3.5 Auswertung (mit Schlussfolgerungen)

Im Folgenden werden die einzelnen Items der Fragebögen grafisch dargestellt, erläutert und interpretiert. Prinzipiell wird bei den Abbildungsbeschriftungen zwischen Bläserklasse Schuljahr 2008/09 (Kohorte_1_BK), Nichtbläserklasse Schuljahr 2008/09 (Kohorte_1_NBK), Bläserklasse Schuljahr 2009/10 (Kohorte_2_BK) und Nichtbläserklasse Schuljahr 2009/10 (Kohorte_2_NBK) unterschieden. Es handelt sich dabei um insgesamt vier verschiedene Klassen – das Bezugsjahr (Schuljahr) stellt jeweils den Startpunkt der Klassen in der dritten Jahrgangsstufe dar (siehe Tab. 18, Seite 122).

9.3.5.1 Alter

Nach Art. 37 Abs. 1 des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes (BayEUG) sind zu Beginn des Schuljahres (Mitte September)

„alle Kinder schulpflichtig, die bis zum 30. September sechs Jahre alt werden oder bereits einmal von der Aufnahme in die Grundschule zurückgestellt wurden. Ferner wird auf Antrag der Erziehungsberechtigten ein Kind schulpflichtig, wenn zu erwarten ist, dass das Kind voraussichtlich mit Erfolg am Unterricht teilnehmen kann. Bei Kindern, die nach dem 31. Dezember sechs Jahre alt werden, ist zusätzliche Voraussetzung für die Aufnahme in die Grundschule, dass in einem schulpsychologischen Gutachten die Schulfähigkeit bestätigt wird.“¹⁷⁵

Durch diese Bestimmung für die Einschulung in die Grundschule, die im Zeitraum meiner Studien Gültigkeit hatte, ergibt sich das Alter in der dritten Jahrgangsstufe von selbst. Die meisten Kinder sind bereits acht Jahre alt oder werden dies im Laufe der ersten Wochen des Schuljahres. Die Ausnahmen bilden die Kinder, die früher eingeschult werden. Alle Kinder der befragten Klassen sind zum Zeitpunkt der Befragung mindestens acht Jahre alt (vgl. Abb. 14 und 15). Einige Kinder ($n = 20$ im Jahrgang 2008/09 bzw. $n = 17$ im Jahrgang 2009/10 – vgl. Abb. 14 und 15) waren bereits mindestens 9 Jahre alt. Dies kann entweder dem Zeitpunkt der Befragung oder einer Zurückstellung geschuldet sein, die nach BayEUG Art. 37 Abs. 2 einmalig erfolgen kann.¹⁷⁶

In dieser Untersuchung sind die Kinder im Jahrgang 2008/09 zum Zeitpunkt der Befragung (Februar 2009) im Schnitt 8,64 Jahre (Kohorte_1_BK) bzw. 8,65 Jahre (Kohorte_1_NBK) alt. Im Jahrgang 2009/10 sind die Kinder der Kohorte_2_BK zum Zeitpunkt der Befragung 8,32 und die der Kohorte_2_NBK 8,61 Jahre alt.

¹⁷⁵ Staatliche Schulberatung in Bayern - Einschulung in die GS

¹⁷⁶ vgl. Staatliche Schulberatung in Bayern - Einschulung in die GS

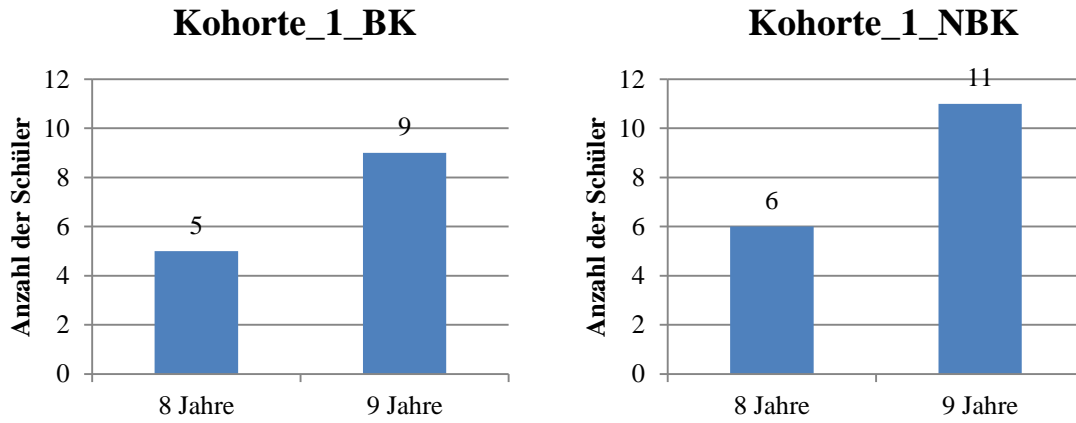


Abb. 14: Alter Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK (Anzahl)

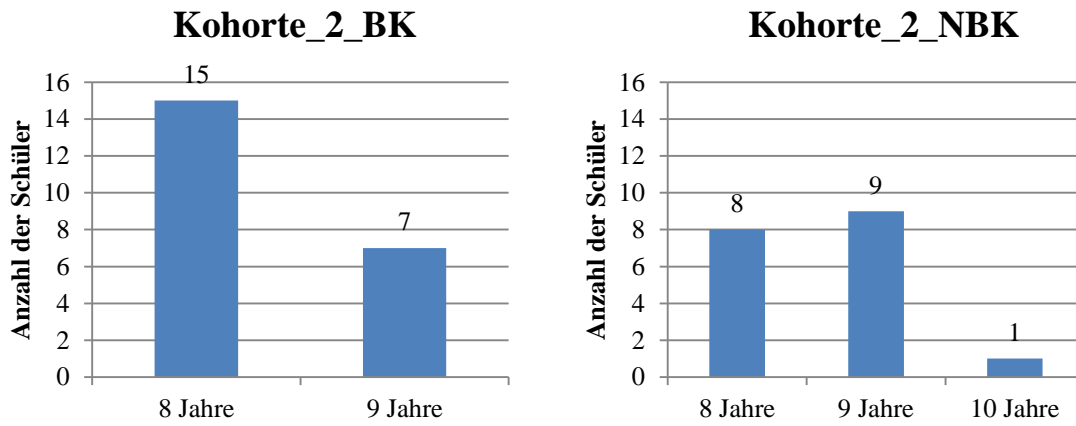


Abb. 15: Alter Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK (Anzahl)

9.3.5.2 Hobbys

Jahrgang 2008/09

Die Kinder hatten in einer offenen Frage die Möglichkeit alle Hobbys, die sie betreiben, zu nennen. Zunächst wurde der Einfachheit halber die Anzahl der Hobbys für die Auswertung zusammengefasst. Es wird unterschieden zwischen 1, 2, 3, 4, 5 und mehr als 6 Angaben.

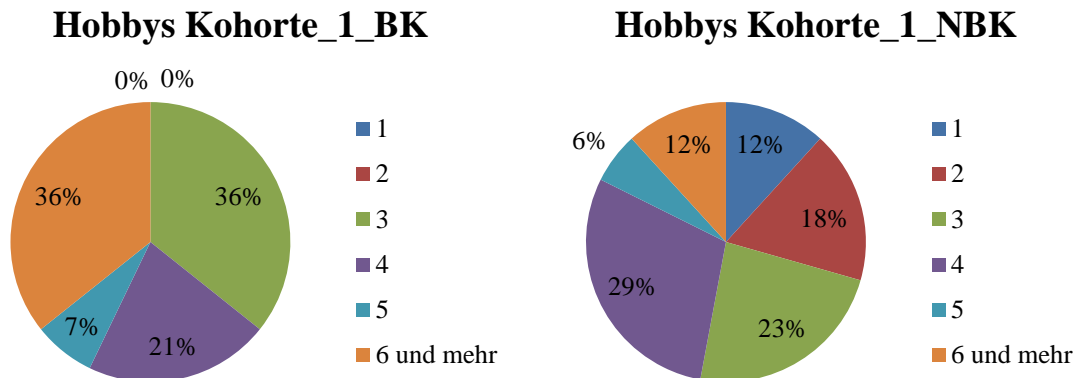


Abb. 16: Anzahl der Hobbys Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK (Prozent)

Die Schülerinnen und Schüler der Kohorte_1_BK haben alle ($n = 14$) mindestens drei Hobbys, während 30% ($n = 5$) der Kohorte_1_NBK ($n = 17$) nur einem bzw. zwei Hobbys nachgehen (vgl. Abb. 16). Die prozentuale Verteilung im oberen Bereich (6 und mehr Hobbys) variiert ebenfalls sehr deutlich: 36% ($n = 5$) der Kinder, die sich für die Bläserklasse entschieden haben, gaben an, mehr als 6 Hobbys zu haben, in der Nichtbläserklasse waren es lediglich 12% ($n = 2$). Die Hypothese 1a: BK-Kinder gehen in ihrer Freizeit mehr Hobbys nach als NBK-Kinder kann also bestätigt werden. Zieht man allerdings die in den Bögen genannten Hobbys ab, die sich daraus ergeben haben, dass sich die Kinder für die Bläserklasse entschieden haben, reduziert sich die Anzahl der Hobbys um 13 und damit die durchschnittliche Anzahl der Hobbys auf 3,5. Damit gäbe es keinen Unterschied mehr zwischen Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK.

Um genauere Angaben über die Art der Hobbys machen zu können, ohne sich in Details zu verlieren, wurden die Hobbys in die Bereiche Sport (z. B. Fußball, Fahrrad fahren, reiten, usw.), Kreatives (malen, basteln,...), Medien (TV, Spielekonsolen,...), Musikalisches (singen, tanzen,...), Instrumente und Sonstiges aufgeteilt (vgl. Tab. 21).

Tab. 21: Art der Hobbys – Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK (Nennungen)

Art der Hobbys	Kohorte_1_BK – n = 14	Kohorte_1_NBK – n = 17
Sport	21	49
Kreatives	9	2
Medien	1	0
Musikalisches	12	1
Instrumente	16	2
Sonstiges	3	6
Summe	62	60
Anzahl pro Kind	4,43	3,53

Auffallend ist, dass die Bläserklassenkinder im Bereich „Kreatives“ mit 9 und im Bereich „Musikalisches“ mit 12 Nennungen vor den Nichtbläserklassenkinder („Kreatives“ = 2 und „Musikalisches“ = 1 in der Kohorte_1_NBK) liegen. Außerdem gaben 13 von 14 Kinder ihr in der Bläserklasse zu erlernendes Instrument als Hobby an, so dass man davon ausgehen kann, dass sie sich zum Zeitpunkt der Befragung (Februar 2009) bereits mit ihrem Instrument identifiziert haben und sich mit diesem in ihrer Freizeit auseinandersetzen. Addiert man die Nennungen von „Kreatives“, „Musikalisches“ und „Instrumente“ sind die BK-Kinder mit insgesamt 37 Nennungen gegenüber der NBK-Kinder mit 5 in diesen Bereichen deutlich aktiver (vgl. Tab. 22).

Tab. 22: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) Musik/Kreatives Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK

	Kohorte_1_BK	Kohorte_1_NBK	
Musik/Kreatives	37 (21,3)	5 (20,7)	42
Nicht-Musik/Kreatives	25 (40,7)	55 (39,3)	80
	62	60	122

Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Wahl zur Bläserklasse und den kreativ-musikalischen Hobbys ($\chi^2 = 35,61$, $df = 1$, $p < .01$, $\phi = 0,54$). Wie bereits erwähnt, haben 13 Kinder ihr Bläserklasseninstrument als Hobby angegeben. Zieht man diese 13 Nennungen bei der Kohorte_1_BK ab, um die direkte Beeinflussung, die durch die Entscheidung für den Bläserklassenunterricht einhergeht, zu vermeiden, besteht immer noch ein signifikanter Zusammenhang ($\chi^2 = 23,86$, $df = 1$, $p < .01$, $\phi = 0,44$). Die Hypothese 1b: Die

Hobbys der Bläserklassenkinder sind v. a. musikalisch geprägt kann in beiden Fällen (mit und ohne Beeinflussung) für den Jahrgang 2008/09 angenommen werden.

Dagegen liegen die Kohorte_1_NBK im Bereich „Sport“ mit 49 Angaben zu 21 Nennungen in der Kohorte_1_BK deutlich vorne (vgl. Tab. 23).

Tab. 23: Empirische Verteilung und theoretische Verteilung (in Klammern) Sport Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK

	Kohorte_1_BK	Kohorte_1_NBK	
Sport	21 (35,6)	49 (34,4)	70
Nicht-Sport	41 (26,4)	11 (25,6)	52
	62	60	122

Die NBK-Kinder betätigen sich signifikant häufiger im sportlichen Bereich ($\chi^2 = 28,48$, $df = 1$, $p < .01$, $\phi = 0,48$). Auch in der bereinigten Version, bei der die gewählten Bläserklasseninstrumente nicht in die Hobbys mit eingerechnet wurden, ist dies der Fall ($\chi^2 = 17,69$, $df = 1$, $p < .01$, $\phi = 0,38$).

Jahrgang 2009/10

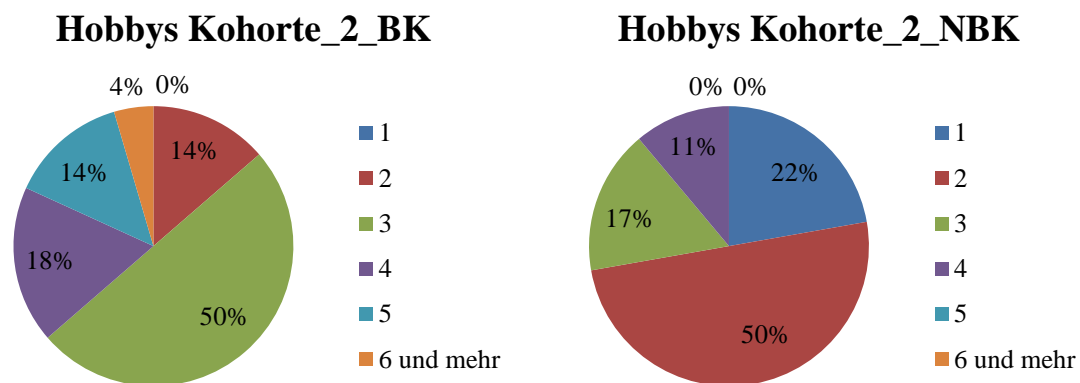


Abb. 17: Anzahl der Hobbys – Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK (Prozent)

Die in etwa gleiche Beobachtung, was die Anzahl der Hobbys angeht, kann man bei den dritten Jahrgangsstufen im Schuljahr 2009/10 machen (vgl. Abb. 17). Während ein Großteil der Bläserklasse (86% – $n = 19$) mindestens drei Hobbys hat, gehen in der Nichtbläserklasse die meisten Schülerinnen und Schüler (72% – $n = 13$) weniger als drei Hobbys nach. Die Verteilung unterscheidet sich zum Jahrgang 2008/09 deutlich: Mehr als 6 Hobbys gehen in

der Kohorte_2_BK nur 4% nach (im Vergleich zu 2008/09: 36%), in der Kohorte_2_NBK niemand (im Vergleich zu 2008/09: 12%). Das kann verschiedene Ursachen haben, die nicht näher untersucht wurden. Ein möglicher Grund für die Unterschiede könnte darin liegen, ab wann Kinder eine Tätigkeit als Hobby definieren. Zählen nur die Aktivitäten, die regelmäßig und relativ zeitintensiv ausgeführt werden oder auch Aktivitäten, die sporadisch durchgeführt werden? Eine Erläuterung für die Kinder, ab wann eine Tätigkeit als Hobby zählt, gab es nicht. Die Kohorten innerhalb eines Jahrgangs können unabhängig davon miteinander verglichen werden.

Bei der Art der Hobbys zeichnet sich ein ähnliches Bild wie im Jahrgang 2008/09 ab (vgl. Tab. 24). Im Bereich „Musikalisches“ gab es 11 Nennungen bei Kohorte_2_BK, während es bei der Kohorte_2_NBK nur zwei Angaben gab. Noch deutlicher ist der Unterschied beim „Instrument“: In der Kohorte_2_BK gaben 21 ein Instrument als Hobby an, wobei 19 der 22 Befragten ihr Bläserklasseninstrument aufschrieben. Bei der Kohorte_2_NBK hingegen gab eine Person ein Instrument als Hobby an.

Tab. 24: Art der Hobbys – Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK (Nennungen)

Art der Hobbys	Kohorte_2_BK – n = 22	Kohorte_2_NBK – n = 18
Sport	34	26
Kreatives	0	3
Medien	1	2
Musikalisches	11	2
Instrumente	21	1
Sonstiges	8	3
Summe	75	37
Anzahl pro Kind	3,41	2,06

Stellt man die Vergleiche wie im Jahrgang 2008/09 an, so sind in Kohorte_2_BK 32 Nennungen im Bereich „Kreatives“, „Musikalisches“ und „Instrumente“ im Gegensatz zur Kohorte_2_NBK mit 6 Nennungen (vgl. Tab. 25).

Tab. 25: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) Musik/Kreatives Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK

	Kohorte_2_BK	Kohorte_2_NBK	
Musik/Kreatives	32 (25,4)	6 (12,6)	38
Nicht-Musik/Kreatives	43 (49,6)	31 (24,4)	74
	75	37	112

Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Wahl zur Bläserklasse und den kreativ-musikalischen Hobbys ($\chi^2 = 7,73$, $df = 1$, $p < .01$, $\phi = 0,26$). Zieht man auch hier die 19 Nennungen für das Bläserklasseninstrument ab, besteht kein signifikanter Zusammenhang mehr ($\chi^2 = 0,66$, $df = 1$, *n. s.*, $\phi = 0,08$). Die Hypothese 1b: Die Hobbys der Bläserklassenkinder sind v. a. musikalisch geprägt kann im Jahrgang 2009/10 nur für den Fall angenommen werden, wenn die Bläserklasseninstrumente miteingerechnet werden.

Im sportlichen Bereich ist der Unterschied zwischen Kohorte_2_BK (34 Nennungen) und Kohorte_2_NBK (26) nicht auffällig (vgl. Tab. 26) ($\chi^2 = 6,19$, $df = 1$, $p < .025$, $\phi = 0,23$). In der bereinigten Variante ist der Unterschied noch geringer ($\chi^2 = 0,9$, $df = 1$, *n. s.*, $\phi = 0,09$).

Tab. 26: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) Sport Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK

	Kohorte_2_BK	Kohorte_2_NBK	
Sport	34 (40,2)	26 (19,8)	60
Nicht-Sport	41 (34,8)	11 (17,2)	52
	75	37	112

Zusammenfassung

Vergleicht man die durchschnittliche Anzahl der Hobbys pro Kind, so lässt sich feststellen, dass Bläserklassenkinder mehr Hobbys als Nichtbläserklassenkinder haben. Im Jahrgang 2008/09 haben die Bläserklassenkinder insgesamt 0,9 Hobbys und im Jahrgang 2009/10 1,35 Freizeitaktivitäten mehr als ihre Mitschüler aus dem traditionellen Musikunterricht. Dies bedeutet auch, dass Kinder, die sich für die Bläserklasse entscheiden, allgemein im Freizeitbereich engagierter und aktiver sind als andere Kinder. Das Problem, das sich stellt, ist das zusätzliche Hobby, das durch die Wahl zur Bläserklasse hinzukommt und damit das Ergebnis verzerrt. Berücksichtigt man diesen Umstand, so ist die Anzahl der Hobbys der BK-Kinder im Jahrgang 2008/09 gleich mit denen der NBK-Kinder (jeweils 3,5 Hobbys pro Kind). Im Jahrgang 2009/10 liegt der Unterschied nur noch bei 0,48 statt 1,35. Die Hypothese

1a: BK-Kinder gehen in ihrer Freizeit mehr Hobbys nach als Nichtbläserklassenkinder kann unter dem Gesichtspunkt der Beeinflussung durch die Entscheidung für den Bläserklassenunterricht nicht bestätigt werden.

Jedes der ausgeübten Hobbys fordert ein gewisses Maß an Verantwortung und nimmt Zeit in Anspruch. Dennoch gehen die Kinder vielen verschiedenen Hobbys nach und streichen aufgrund der musikalischen Beschäftigung die anderen Hobbys nicht oder zumindest noch nicht. „Der Bläserklasse kann also nicht zur Last gelegt werden, dass ihre Mitglieder nicht auch andere Interessen als Musik entwickelten.“¹⁷⁷ Diese Aussage muss insofern relativiert werden, dass auch noch andere Hobbys als die musikalischen von den BK-Kindern ausgeübt werden, die musikalischen jedoch im Vordergrund stehen. Die Hypothese 1b: Die Hobbys der Bläserklassenkinder sind v. a. musikalisch geprägt kann angenommen werden. Im Jahrgang 2008/09 betätigen sich die NBK-Kinder im sportlichen Bereich signifikant häufiger als die BK-Kinder.

9.3.5.3 Spaß beim Ausprobieren

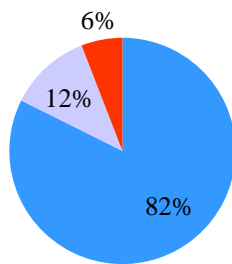
Das Ausprobieren der Instrumente war für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend. Sie konnten zwischen drei Feldern im Fragebogen wählen und ankreuzen, ob ihnen das Ausprobieren Spaß gemacht hatte oder nicht bzw. ob sie es nicht so genau wissen. Alle Schüler, die sich in der 3. Klasse für die Bläserklasse entschieden haben ($n = 14$ in der Kohorte_1_BK bzw. $n = 22$ in der Kohorte_2_BK), haben angekreuzt, dass sie beim Ausprobieren der Instrumente Spaß hatten.

Bei denjenigen, die später die Bläserklasse nicht besuchten, hatten 82% (Kohorte_1_NBK) bzw. 56 % (Kohorte_2_NBK) Spaß beim Ausprobieren, während 6% (Kohorte_1_NBK) bzw. 5% (Kohorte_2_NBK) keinen Spaß daran hatten (vgl. Abb. 18 und Tab. 27). Der Faktor „Spaß beim Ausprobieren“ war demnach für 86% ($n = 14$) bzw. 56% ($n = 10$) derjenigen, die sich gegen die Bläserklasse ausgesprochen haben, nicht genügender Beweggrund, sich für ein Instrument und die damit verbundene Ausbildung in der Bläserklasse zu entscheiden.

¹⁷⁷ Mauer 2003, S. 89

Kohorte_1_NBK

■ ja ■ weiß nicht ■ nein

**Kohorte_2_NBK**

■ ja ■ weiß nicht ■ nein

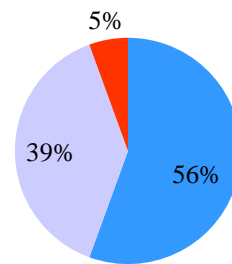


Abb. 18: Spaß beim Ausprobieren – Kohorte_1_NBK und Kohorte_2_NBK (Prozent)

Tab. 27: Spaß beim Ausprobieren in Kohorte_1_NBK und Kohorte_2_NBK (Prozent, Anzahl)

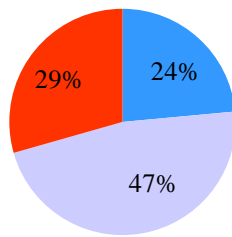
Spaß beim Ausprobieren	Kohorte_1_NBK	Kohorte_2_NBK
ja	82% ($n = 14$)	56% ($n = 10$)
weiß nicht	12% ($n = 2$)	39% ($n = 7$)
nein	6% ($n = 1$)	5% ($n = 1$)

Dennoch hatten alle Nichtbläserklassenkinder ($n = 17$ in der Kohorte_1_NBK und $n = 18$ in der Kohorte_2_NBK) ein von ihnen favorisiertes Musikinstrument angegeben. Die Hypothese 2a: Der Spaß beim Ausprobieren eines Instruments ist ausschlaggebend dafür, dieses auch zu erlernen, kann abgelehnt werden. Wäre der Spaß beim Ausprobieren ausschlaggebender Grund, hätten sich noch mehr Kinder für die Bläserklasse entscheiden müssen.

Im Anschluss wurden die NBK-Kinder gefragt, ob sie gerne ein Instrument gelernt hätten, zumal viele (82% in Kohorte_1_NBK bzw. 56% in Kohorte_2_NBK) Gefallen an der Testungsphase gefunden hatten. In Kohorte_1_NBK hatten nur 24% „ja“ angekreuzt, 47% der Kinder waren sich nicht schlüssig und 29% lehnten es ab. In Kohorte_2_NBK wollten 44% ein Instrument lernen, 28% konnten sich nicht entscheiden und 28% haben es nicht in Erwägung gezogen (vgl. Abb. 19).

Kohorte_1_NBK

■ ja ■ weiß nicht ■ nein

**Kohorte_2_NBK**

■ ja ■ weiß nicht ■ nein

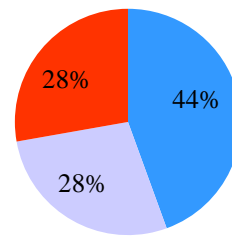


Abb. 19: Hätten das Instrument gerne gelernt – Kohorte_1_NBK und Kohorte_2_NBK (Prozent)

In der anschließenden offenen Frage sollten die Kinder schreiben, warum sie bei der Bläserklasse nicht mitmachen. Manchen ($n = 2$) war es zu anstrengend ein Instrument zu lernen, andere wiederum ($n = 2$) hatten sich aus finanziellen Gründen dagegen entschieden. Einzelne ($n = 2$) hatten es sich nicht zugetraut, dass sie ein Instrument erlernen können. Vier Befragte wollten lieber anderen Hobbys nachgehen, einer hatte zu viel zu tun und einer wusste keinen Grund. Die weiteren Antworten waren breit gestreut und gingen von „weil ich schon ein Instrument spiele“ ($n = 3$) über „weil es meine Eltern nicht erlauben“ ($n = 3$) über „weil ich nicht will“ ($n = 15$) bis hin zu „weil ich keine Lust habe jeden Tag zu üben“ ($n = 4$). Den Kindern ist also durchaus bewusst, welche Konsequenzen es hat, sich für ein Instrument zu entscheiden und sie wägen ab, ob sie die zweijährige Verpflichtung eingehen wollen.

9.3.5.4 Wunschinstrument vs. tatsächliches Instrument (nur im BK-Bogen)

Durch das Ausprobieren aller in Frage kommenden Instrumente kristallisiert sich für die Schüler ein Favorit heraus, den sie als Erstwunsch angeben und hoffen, dass dieser vom Bläserklassenleiter berücksichtigt wird. Falls dieser Wunsch aufgrund besetzungstechnischer Überlegungen oder fehlender physiologischer Voraussetzungen (vgl. Kap. 2.2) nicht erfüllt werden kann, geben die Kinder zwei Alternativen an, die gegebenenfalls anstelle des Erstwunsches ausgewählt werden. In Kohorte_1_BK konnte die Leiterin fünf Schülern ihren Erstwunsch erfüllen, während neun Schüler das Instrument, das sie als Zweit- oder Drittwunsch angegeben hatten, lernen mussten. In Kohorte_2_BK konnten zwölf Erstwünsche berücksichtigt werden, zehn hingegen nicht.

In der Wahl der Instrumente müssen die Schüler damit rechnen, dass ihr Erstwunsch nicht erfüllt wird und der Leiter der Bläserklasse muss abwägen, inwieweit die einzelnen Schüler zu einem Instrument gezwungen werden können, ohne dass eine Enttäuschung oder Demotivation im Laufe der Zeit stattfindet. Außerdem müssen im Grundschulbereich die physiologischen Voraussetzungen (vgl. Kap. 2.2 und 8.1.2, 8.1.3 sowie 8.1.4), die noch nicht bei jedem Kind für jedes Instrument gegeben sind, in Betracht gezogen werden. Die befragten Experten (vgl. Kapitel 8.1) sehen eine Gefahr darin, dass die Kinder diese Wahl nicht vollständig akzeptieren und unterschwellig eine Abneigung gegen ihr Instrument aufbauen. Inwieweit dies zutrifft, kann anhand der Aussage: *Ich spiele mein Instrument gerne* bei den geschlossenen Fragen (vgl. Kap. 9.3.5.6) der Bläserklassenkinder überprüft werden. Die Hypothese 2b: Die Nicht-Erfüllung eines Erstwunsches führt zu weniger Freude am Instrument wird noch einmal in Kap. 9.3.5.6 aufgegriffen und anhand der dort präsentierten Daten überprüft.

9.3.5.5 Weitere Instrumente

Es wurde abgefragt, ob neben dem in der Bläserklasse zu erlernenden Instrument ein weiteres Instrument gespielt wird. Dadurch sollte herausgefunden werden, ob es viele Schülerinnen und Schüler mit musikalischen bzw. instrumentalen Vorkenntnissen gibt. Bei Schülern mit Erfahrungen im instrumentalen Bereich kann man davon ausgehen, dass sie das entsprechende Bewusstsein für das Instrument bereits mitbringen. 43% (BK 2008/09) bzw. 50% (BK 2009/10) spielen weitere Instrumente (vgl. Abb. 20).

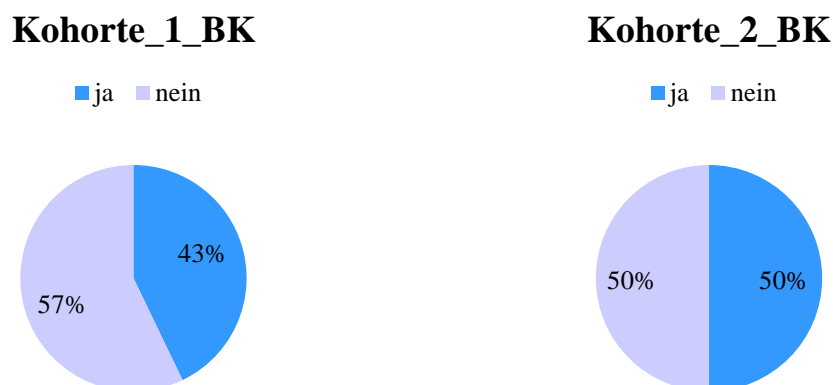


Abb. 20: Weitere Instrumente – Kohorte_1_BK und Kohorte_2_BK (Prozent)

Es wurde nicht nach der Intensität der instrumentalen Vorbildung gefragt und auch nicht, ob die Leiterin darin Auswirkungen erkennen konnte. Diese hätten positiv sein können, indem die Kinder an bereits Bekanntes anknüpfen und ihr Wissen vertiefen. Sie hätten aber aufgrund der Zeit, die die Kinder in beide Instrumente investieren, auch negativ sein können.

9.3.5.6 Geschlossene Fragen zum Bläserklasseninstrument

Im folgenden Block des Fragebogens gab es einige Aussagen, bei denen die Schüler ein lachendes, ein neutrales oder ein trauriges Gesicht ankreuzen konnten (Symbolische Marke, Smiley-Skala). Ein einleitender, erklärender Text sollte sicherstellen, dass die Bedeutung der Gesichter für die Kinder klar wurde.

Die Aussagen 1 bis 4 waren ausschließlich in den Bögen der Bläserklassenkinder vorhanden, weil sie nur einen Sinn ergeben, wenn man aktiver Teilnehmer der Bläserklasse ist; während die Aussagen 5 bis 9 in allen Fragebögen zu bearbeiten waren.

Aussage 1 (ausschließlich im BK-Fragebogen): *Ich spiele mein Instrument gerne*

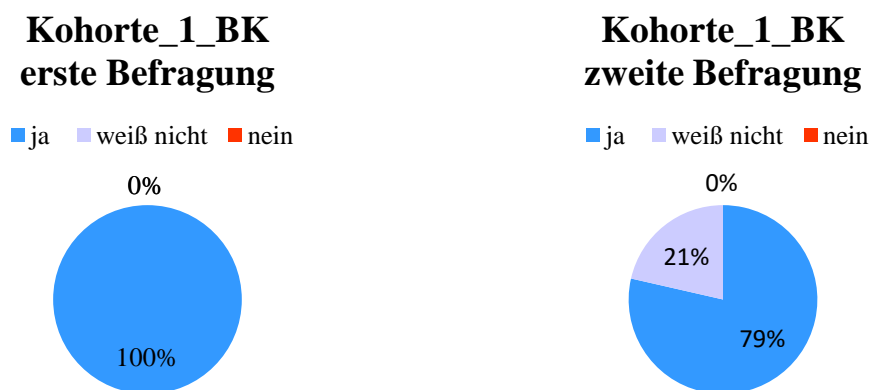


Abb. 21: Freude am Instrument – Kohorte_1_BK (Prozent)

Festzustellen ist, dass zu Beginn der Ausbildung am Instrument bzw. zum Zeitpunkt der ersten Befragung alle Freude am Instrument hatten und diese (Kohorte_1_BK) im Laufe der Zeit abnahm oder zumindest eine gewisse Unsicherheit aufkam, ob die ursprüngliche Freude noch voll ausgeprägt ist. Allerdings wurde die Aussage: *Ich spiele mein Instrument gerne* nie mit „nein“ beantwortet. In Kohorte_1_BK kreuzten 21% ($n = 3$) das neutrale Gesicht an (vgl. Abb. 21). In Kohorte_2_BK blieb die Freude am Instrument konstant. Die Freude an der

Musik bzw. am Instrument wurde geweckt, aber die Begeisterung dafür konnte nicht bei allen komplett aufrechterhalten werden.

Um die formulierte Hypothese 2b: Die Nicht-Erfüllung eines Erstwunsches führt zu weniger Freude am Instrument noch einmal aufzugreifen, kann man zum Zeitpunkt der ersten Befragung auch ohne Berechnungen durchgeführt zu haben postulieren, dass die Hypothese abgelehnt werden muss, da keiner der Befragten „nein“ angekreuzt hat. Die Annahme von Experten (vgl. 8.1), dass eine Aversion gegen das Instrument entstehen könnte, die durch die falsche Instrumentenwahl hervorgerufen werden könnte, kann aufgrund der Untersuchung nicht aufrechterhalten werden. Bei den drei Personen, die „Ich weiß nicht“ bei der Freude am Instrument angekreuzt haben, wurde der Erstwunsch nicht berücksichtigt. Die übrigen sechs Kinder aus Kohorte_1_BK, deren Erstwunsch keine Berücksichtigung fand (vgl. Kap. 9.3.5.4), haben im Fragebogen angegeben, ihr Instrument gerne zu spielen. In Kohorte_2_BK wurden 10 von 22 Erstwünschen nicht berücksichtigt und die Freude am Instrument blieb erhalten. Der Erfüllung des Erstwunsches muss demnach nicht so viel Bedeutung beigemessen werden. Aus meiner Erfahrung heraus, muss man mit den Kindern reden und abwägen, ob der Zweit- oder Drittwunsch in Frage kommt oder nicht.

Aussage 2 (ausschließlich im BK-Fragebogen): Mir macht das Üben Spaß

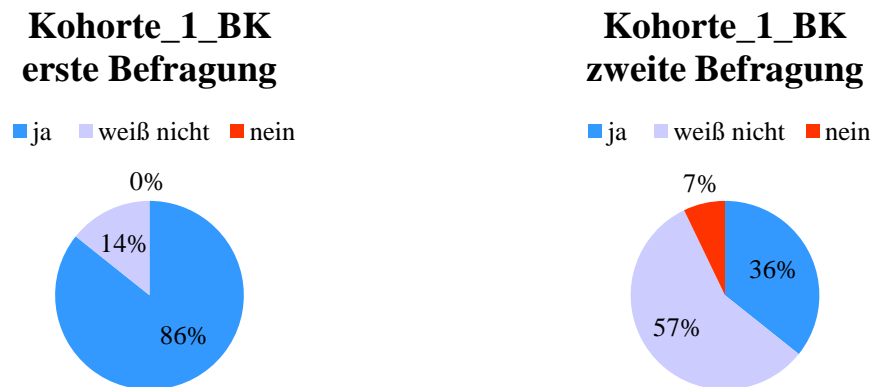


Abb. 22: Spaß beim Üben – Kohorte_1_BK (Prozent)



Abb. 23: Spaß beim Üben – Kohorte_2_BK Prozent)

In Abbildung 22 der Kohorte_1_BK nimmt der Spaß, den die Kinder beim Üben haben, stark ab (von 86% auf 36%), während in Kohorte_2_BK der Spaß im Laufe der zwei Jahre von 91% auf 100% zunimmt (vgl. Abb. 23). Dies kann verschiedene Ursachen haben, die sowohl auf den Leiter, auf die Literaturlauswahl, auf die allgemeine Klassensituation oder noch auf andere Gründe zurückgeführt werden können. Anhand des Fragebogens lässt sich dies nicht feststellen. „Was motiviert, ist meist der Schwierigkeitsgrad einer gestellten Aufgabe, den man erreichen will. Was beim Üben eine wichtige Rolle spielen muss, ist die Begeisterung, die Liebe, die Sympathie, die Wertschätzung für einen bestimmten Menschen, für die Eltern, für die Lehrer...“¹⁷⁸ Begeisterung, Liebe und Wertschätzung außerhalb der Schule kann durch den Leiter kaum beeinflusst werden, während die Rückmeldungen in der Schule positiv gestaltet werden müssen, um auch die Freude am Instrument aufrecht zu erhalten. Da sowohl der Leiter als auch die unterrichtenden Lehrkräfte in beiden Jahrgängen die gleichen Personen waren, können diese, auch wenn sie sich durch die gemachten Erfahrungen bis zu einem gewissen Grad verändern, nur bedingt als Grund für die unterschiedlichen Ergebnisse herangezogen werden.

Zum Zeitpunkt der ersten Befragung beider Jahrgänge kann man sagen, dass den BK-Kindern das Üben Spaß bereitet. Keiner der Befragten hat die Aussage *Mir macht das Üben Spaß* mit „nein“ beantwortet. In der zweiten Erhebung muss zwischen beiden Jahrgängen differenziert werden. Aus Kohorte_1_BK gaben 5 Kinder an beim Üben Spaß zu haben, während sich neun nicht sicher sind und ein Kind keine Freude beim Üben verspürt. In Kohorte_2_BK haben alle ($n = 22$) Spaß beim Üben, so dass zumindest für diesen Jahrgang

¹⁷⁸ Bastian und Kormann 1989, S. 104

die Hypothese 2c: Bläserklassenkinder haben Spaß beim Üben auch ohne Berechnungen angenommen werden kann.

Aussage 3 (ausschließlich im BK-Fragebogen): Meine Eltern unterstützen mich beim Üben

Die Unterstützung durch die Eltern ist in Kohorte_1_BK (vgl. Abb. 24) nach Ansicht der Schüler stark rückläufig – in Kohorte_2_BK (vgl. Abb. 25) dagegen nimmt die Unterstützung zu. Aus Kapitel 4 dieser Arbeit geht bereits hervor, dass neben der qualifizierten Leitung einer Bläserklasse die Unterstützung der Eltern ein Faktor für den Erfolg der Bläserklasse darstellt. Die Eltern sind neben Peers und dem Lehrer selbst die wichtigsten Bezugspersonen.¹⁷⁹ Wenn die Eltern eine aktive musikalische Erziehung als wichtig erachten, weil sie die Kinder auf unterschiedlichen Gebieten voran bringen kann, fördern sie ihre Kinder und üben dadurch positiven Einfluss auf sie aus.¹⁸⁰ Gründe für die abnehmende bzw. zunehmende Unterstützung durch die Eltern liefert der Fragebogen nicht.

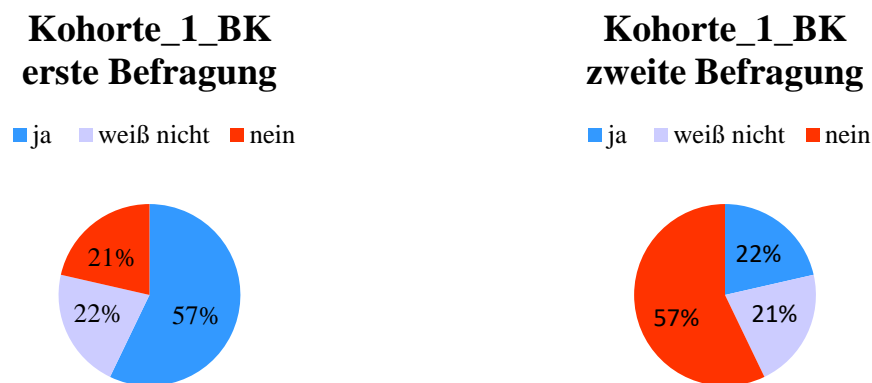


Abb. 24: Unterstützung durch die Eltern – Kohorte_1_BK (Prozent)

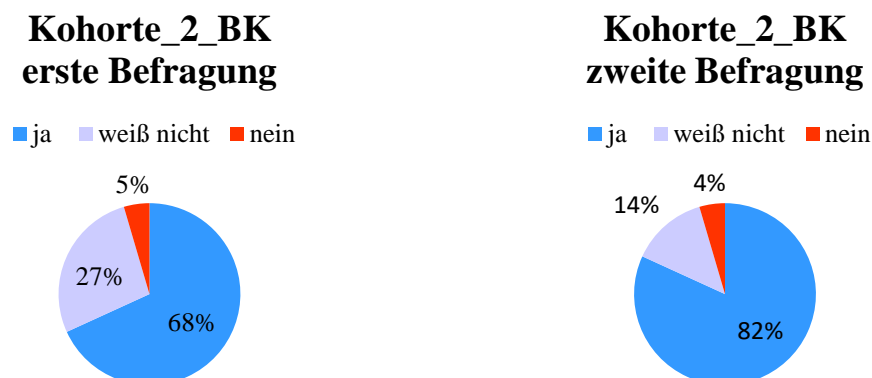


Abb. 25: Unterstützung durch die Eltern – Kohorte_2_BK (Prozent)

¹⁷⁹ vgl. Lehmann et al. 2007, S. 49

¹⁸⁰ vgl. Mauer 2003, S. 80

Ob die Unterstützung der Eltern beim Üben Auswirkungen auf den Spaß beim Üben hat, kann man feststellen, wenn man die Ergebnisse der Aussage 2: *Mir macht das Üben Spaß* mit denen der Aussage 3: *Meine Eltern unterstützen mich beim Üben* zueinander in Beziehung setzt. Die folgenden Tabellen enthalten jeweils die Daten von einem Befragungszeitpunkt. Die genauen Zeitpunkte können der Tab. 18 auf Seite 126 entnommen werden. Der Spaß beim Üben korreliert nur geringfügig mit der Unterstützung durch die Eltern ($\chi^2 = 4,78$, $df = 2$, $p < .1$, $\phi = 0,41$) (Tab. 28).

Tab. 28: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) 'Spaß beim Üben' und 'Unterstützung durch die Eltern' Kohorte_1_BK, erste Befragung

Kohorte_1_BK Erste Befragung	Spaß beim Üben	Unterstützung durch die Eltern	
ja	12 (10)	8 (10)	20
weiß nicht	2 (2,5)	3 (2,5)	5
nein	0 (1,5)	3 (1,5)	3
	14	14	28

Tab. 29: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) 'Spaß beim Üben' und 'Unterstützung durch die Eltern' Kohorte_1_BK, zweite Befragung

Kohorte_1_BK Zweite Befragung	Spaß beim Üben	Unterstützung durch die Eltern	
ja	5 (4)	3 (4)	8
weiß nicht	8 (5,5)	3 (5,5)	11
nein	1 (4,5)	8 (4,5)	9
	14	14	28

In der zweiten Befragung (Tab. 29), die ca. 17 Monate später durchgeführt wurde, ist die Korrelation stärker ($\chi^2 = 8,22$, $df = 2$, $p < .025$, $\phi = 0,54$). Für die Kohorte_1_BK kann festgehalten werden, dass die Unterstützung der Eltern beim Üben zum ersten Befragungszeitpunkt nur einen geringfügigen Einfluss auf das Übeverhalten der Kinder hatte. Im Laufe der Zeit kann ein größerer Zusammenhang festgestellt werden. Der Phi-Koeffizient steigt von 0,41 auf 0,54 und dies entspricht nach Cohen einem starken Effekt. Der Spaß beim Üben korreliert hier nicht mit der Unterstützung durch die Eltern ($\chi^2 = 3,72$, $df = 2$, *n. s.*, $\phi = 0,29$) (Tab. 30).

Tab. 30: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) 'Spaß beim Üben' und 'Unterstützung durch die Eltern' Kohorte_2_BK, erste Befragung

Kohorte_2_BK Erste Befragung	Spaß beim Üben	Unterstützung durch die Eltern	
ja	20 (17,5)	15 (17,5)	35
weiß nicht	2 (4)	6 (4)	8
nein	0 (0,5)	1 (0,5)	1
	22	22	44

Tab. 31: Empirische Verteilung 'Spaß beim Üben' und 'Unterstützung durch die Eltern' Kohorte_2_BK, zweite Befragung

Kohorte_2_BK Zweite Befragung	Spaß beim Üben	Unterstützung durch die Eltern	
ja	22 (20)	18 (20)	40
weiß nicht	0 (1,5)	3 (1,5)	3
nein	0 (0,5)	1 (0,5)	1
	22	22	44

In der zweiten Befragung (Tab. 31) korreliert der Spaß beim Üben nur geringfügig mit der Unterstützung durch die Eltern ($\chi^2 = 4,4$, $df = 2$, $p < .1$, $\phi = 0,32$). Der Spaß beim Üben nimmt in der Kohorte_2_BK zu, doch dieser kann nicht in Bezug zur Unterstützung durch die Eltern gesetzt werden. Es ist unklar, welche Rolle die Eltern bei der Motivation zum Üben einnehmen. In diesem Fall wäre ein Gespräch mit den Kindern und mit den Eltern sinnvoll gewesen, um herauszufinden, wie und in welchem Maße die Eltern ihre Kinder zum Üben animieren und welchen Effekt dies auf die Kinder hat. Es ist anzunehmen, dass die Unterstützung durch die Eltern dazu beiträgt, ob sich das Instrumentalspiel positiv entwickelt, denn die Rückmeldungen an das Kind, die damit verbundene Wertschätzung und die Einstellung der Eltern Musik gegenüber¹⁸¹ tragen dazu bei, wie die Kinder mit Musik umgehen. Die Hypothese 2d: Eine größere Unterstützung durch die Eltern steht im Zusammenhang mit dem Spaß beim Üben kann nicht angenommen werden.

¹⁸¹ vgl. Mauer 2003, S. 80

Aussage 4 (ausschließlich im BK-Fragebogen): Ich bin stolz darauf in der Bläserklasse zu sein

Stolz entsteht durch Wertschätzung und Anerkennung anderer.¹⁸² Dabei spielen Gleichaltrige die größte Rolle, indem sie ihre Kameraden sowohl positiv als auch negativ beeinflussen können.¹⁸³ Die Behandlung als etwas Spezielles, Außergewöhnliches gibt den Kindern auch ein gewisses Selbstbewusstsein, das positive Auswirkungen auf die Leistungsmotivation haben kann.¹⁸⁴

In Kohorte_1_BK sind anfänglich alle stolz, ein Mitglied der Bläserklasse zu sein. Mit der Neueinführung der Bläserklasse gaben sowohl die Schule als auch der Förderverein den Kindern das Gefühl an einem besonderen Projekt teilzunehmen.

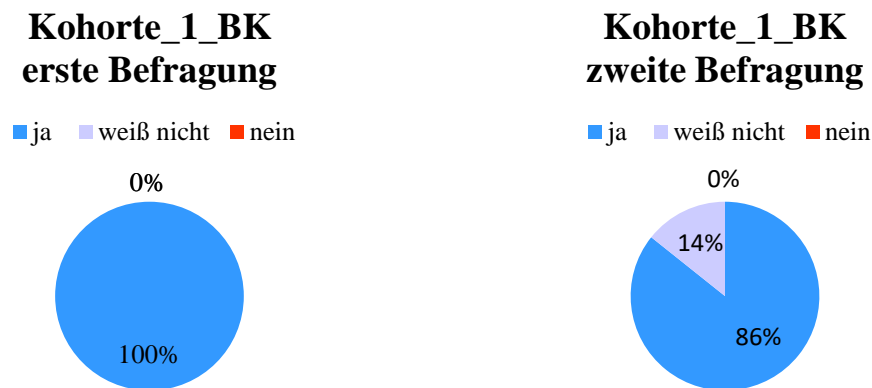


Abb. 26: Stolz in der Bläserklasse zu sein – Kohorte_1_BK (Prozent)

Für die rückläufige Tendenz der Kohorte_1_BK (vgl. Abb. 26) können verschiedene Faktoren verantwortlich gemacht werden. Eventuell ging die Wertschätzung durch Eltern, Lehrer oder Peers zurück. Eine Beziehung zwischen der rückläufigen *Unterstützung durch die Eltern beim Üben* (vgl. Abb. 24) und dem Item *Ich bin stolz darauf in der Bläserklasse zu sein* könnte in diesem Jahrgang ebenfalls hergestellt werden.

Der anfängliche Stolz in der Kohorte_2_BK bleibt konstant. Auch hier sind unterschiedliche Gründe wie Aufrechterhaltung der Wertschätzung, gute Klassengemeinschaft oder erfolgreiche Konzerte denkbar. Die *Unterstützung durch die Eltern*

¹⁸² vgl. Mietzel 2003, S. 120

¹⁸³ vgl. Mietzel 2003, S. 376

¹⁸⁴ vgl. . Schneider und Lindenberger 2012, S. 479

beim Üben nimmt in Kohorte_2_BK zu (vgl. Abb. 25), so dass ein Bezug zwischen Stolz und Unterstützung möglich ist.

Sowohl in Kohorte_1_BK als auch in Kohorte_2_BK ist die Tendenz des Stolzes korrelierend mit der Unterstützung der Eltern. Um hier Genaueres zu erfahren, wären wiederum Gespräche mit den Kindern und den Eltern nötig gewesen. Obwohl keine belastbaren Daten aus diesem Item hervorgehen, schien es mir dennoch wichtig dieses zu erwähnen, um späteren Untersuchungen, Anhaltspunkte zu geben, wohin die Tendenz geht und welche Maßnahmen (Gespräche) ergriffen werden müssten, um genügend Daten zu sammeln.

Aussage (im BK und im NBK-Bogen): Ich bin ein guter Schüler

Schuljahr 2008/09

Tendenziell ist die Einschätzung, ob sich die Kinder für einen guten Schüler halten, in der Kohorte_1_NBK etwas selbstbewusster (47%) als die der Kohorte_1_BK (36%) (vgl. Abb. 27). In der zweiten Erhebung steigt das Selbstbewusstsein der Kohorte_1_BK von 36% auf 57%. Dadurch, dass die Kohorte_1_NBK nur an der ersten Befragung teilnahm, kann die zweite Befragung der Kohorte_1_BK nicht mit der Kohorte_1_NBK in Bezug gesetzt werden, so dass lediglich die erste Selbsteinschätzung vergleichend herangezogen werden kann (Tab. 32). Ob die Teilnahme an der BK die Ursache für das gesteigerte Selbstbewusstsein in der zweiten Erhebung ist, kann anhand der vorhandenen Daten nicht festgestellt werden. Die Hypothese 3a: Bläserklassenkinder sind im schulischen Bereich selbstbewusster wird abgelehnt ($\chi^2 = 0,52$, $df = 1$, $n. s.$, $\varphi = 0,13$).

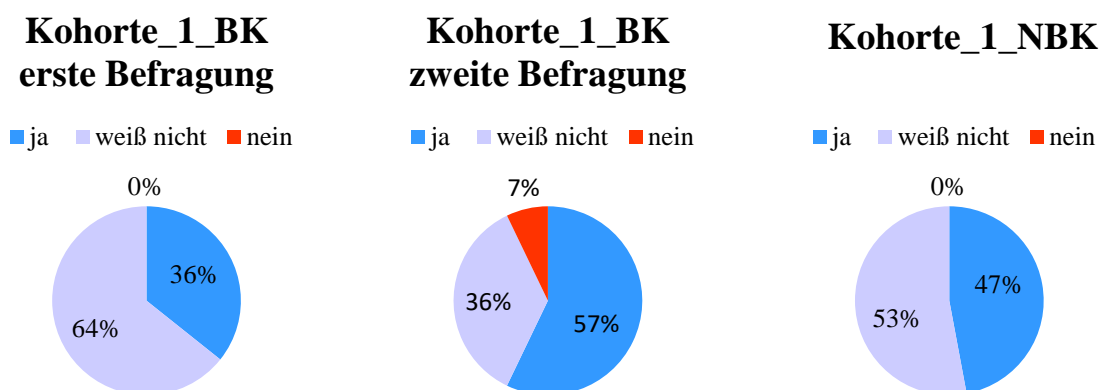


Abb. 27: Selbsteinschätzung: Ich bin ein guter Schüler – Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK (Prozent)

Tab. 32: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) 'Ich bin ein guter Schüler' Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK

Guter Schüler	Kohorte_1_BK	Kohorte_1_NBK	
ja	5 (6)	8 (7)	13
weiß nicht	9 (8)	9 (10)	18
	14	17	31

Schuljahr 2009/10

Im Schuljahrgang 2009/10 verhält es sich von den Antworten her umgekehrt. Die erste Selbsteinschätzung der Bläserklasse zeugt von einem hohen Selbstbewusstsein (82%), das in der zweiten Umfrage zurückgeht (68%). Die erste Wahrnehmung der BK (82%) ist positiver als die der NBK (56%) (vgl. Abb. 28, Tab. 33). Die Hypothese 3a: Bläserklassenkinder sind im schulischen Bereich selbstbewusster wird auch für die Kohorte_2 abgelehnt ($\chi^2 = 1,2$, $df = 1$, $n. s.$, $\varphi = 0,17$).

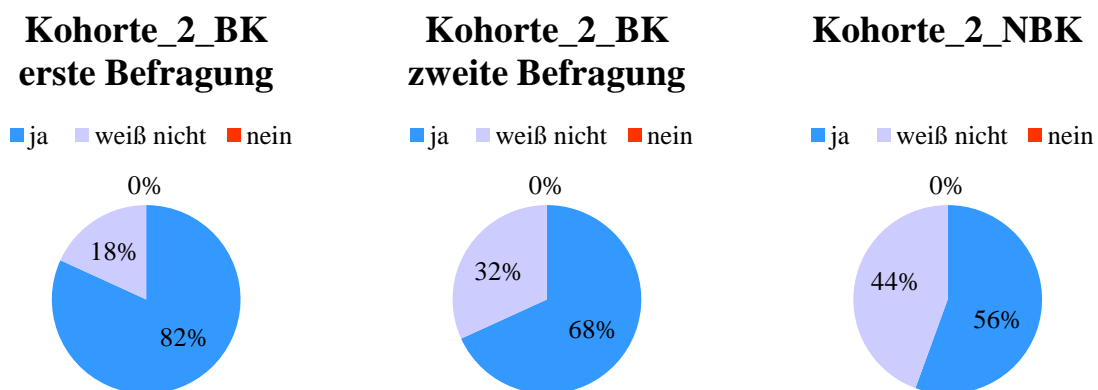


Abb. 28: Selbsteinschätzung: Ich bin ein guter Schüler – Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK (Prozent)

Tab. 33: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) 'Ich bin ein guter Schüler' Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK

Guter Schüler	Kohorte_2_BK	Kohorte_2_NBK	
ja	18 (16,5)	12 (13,5)	30
weiß nicht	4 (5,5)	6 (4,5)	10
	22	18	40

Betrachtet man die Phi-Koeffizienten, ist in beiden Jahrgängen nur ein sehr schwacher Zusammenhang erkennbar, so dass die aufgestellte Hypothese 3a: Bläserklassenkinder sind im schulischen Bereich selbstbewusster abgelehnt werden muss.

Aussage (im BK und im NBK-Bogen): Ich bin froh, wenn ich Neues lernen kann

Jahrgang 2008/09

Sowohl Kohorte_1_BK als auch Kohorte_2_NBK sind Neuem gegenüber tendenziell aufgeschlossen, wobei Kohorte_1_BK mit 86% zu 71% der Kohorte_1_NBK lieber etwas Neues lernt (vgl. Abb. 29). In der zweiten Erhebung der Kohorte_1_BK ändert sich die offene Einstellung gegenüber Neuem nicht. Sie bleibt mit 86% konstant. Die Ablehnung von 7% verschwindet dagegen. Es besteht ein schwacher Zusammenhang ($\chi^2 = 1,52, df = 2, n.s., \phi = 0,22$) (Tab. 34) zwischen der Wahl der Bläserklasse und der Aufgeschlossenheit Neuem gegenüber.

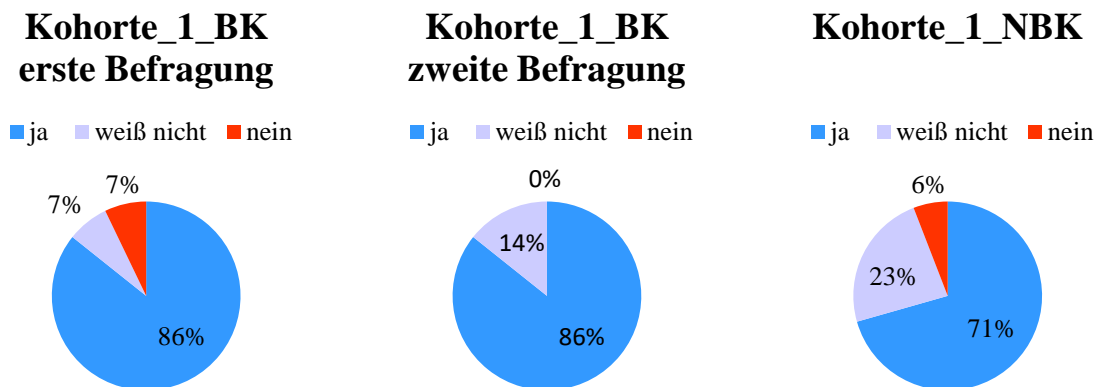


Abb. 29: Neues lernen – Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK (Prozent)

Tab. 34: Empirische Verteilung und theoretische Verteilung (in Klammern) 'Ich bin froh, wenn ich Neues lernen kann' Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK

Neues lernen	Kohorte_1_BK	Kohorte_1_NBK	
ja	12 (11)	12 (13)	24
weiß nicht	1 (2)	4 (3)	5
nein	1 (1)	1 (1)	2
	14	17	31

Jahrgang 2009/10

Ganz anders der Vergleich zwischen Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK. Die Kohorte_2_BK hat sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Befragung zu 100% das lachende Gesicht angekreuzt – die Kohorte_2_NBK zu 67% (vgl. Abb. 30). Im Jahrgang 2009/10 besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Wahl der Bläserklasse und der Aufgeschlossenheit Neuem gegenüber ($\chi^2 = 8,97$, $df = 2$, $p < .025$, $\phi = 0,47$) (Tab. 35).

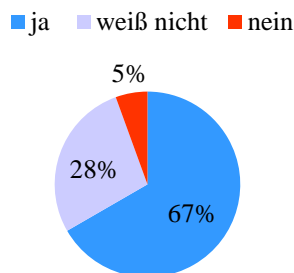
Kohorte_2_NBK

Abb. 30: Neues lernen – Kohorte_2_NBK (Prozent)

Tab. 35: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) 'Ich bin froh, wenn ich Neues lernen kann' Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK

Neues lernen	Kohorte_2_BK	Kohorte_2_NBK	
ja	22 (19)	12 (15)	34
weiß nicht	- (3)	5 (2)	5
nein	- (-)	1 (1)	1
	22	18	40

Zusammenfassung

In beiden Fällen lässt sich eine höhere Akzeptanz gegenüber etwas Neuem in den Bläserklassen erkennen. Diese Erkenntnisse decken sich mit den Ergebnissen verschiedener anderer Studien.^{185 186} Die Hypothese 3b: Bläserklassenkinder sind Neuem gegenüber offener eingestellt wird also angenommen.

¹⁸⁵ vgl. Auhagen et al. 2014, S. 97¹⁸⁶ vgl. Behne 2009, S. 19

Aussage (im BK und im NBK-Bogen): Mir gefällt der Musikunterricht

Jahrgang 2008/09

Die Aussage, ob den Kindern der Musikunterricht gefällt oder nicht, wurde sowohl bei der BK als auch bei der NBK nur einmal erhoben. Man erkennt in den folgenden Grafiken einen deutlichen Unterschied zwischen Bläserklassen und den Nichtbläserklassen. Während in der Bläserklasse der Musikunterricht den Kindern gefällt (93% in der Kohorte_1_BK bzw. 95% in der Kohorte_2_BK), wird diese Frage in den Nichtbläserklassen zu 18% in Kohorte_1_NBK bzw. zu 33% in Kohorte_2_NBK verneint (vgl. Abb. 31 und 32). Es besteht ein starker Zusammenhang ($\chi^2 = 9,09, df = 2, p < .025, \phi = 0,54$) zwischen der Teilnahme an der Bläserklasse und dem Gefallen am Musikunterricht (Tab. 36). Die Hypothese 3c: Bläserklassenkindern gefällt der Musikunterricht besser als Nichtbläserklassenkindern wird angenommen.

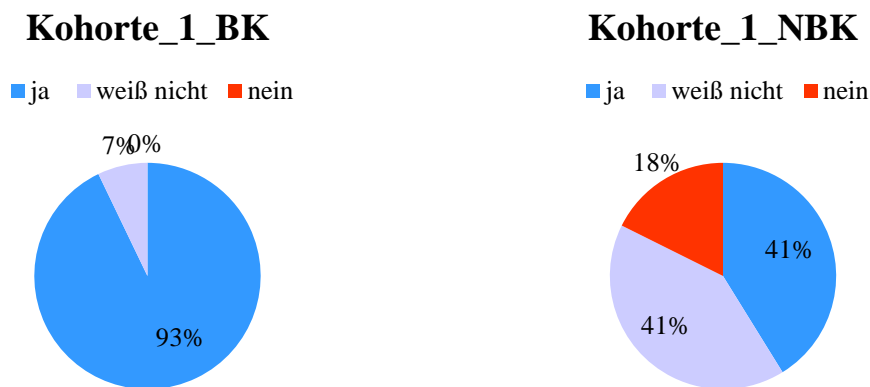


Abb. 31: Gefallen am Musikunterricht – Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK (Prozent)

Tab. 36: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) 'Mir gefällt der Musikunterricht' Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK

Gefallen am MU	Kohorte_1_BK	Kohorte_1_NBK	
ja	13 (9)	7 (11)	20
weiß nicht	1 (4)	7 (4)	8
nein	0 (1)	3 (2)	3
	14	17	31

Schuljahr 2009/10

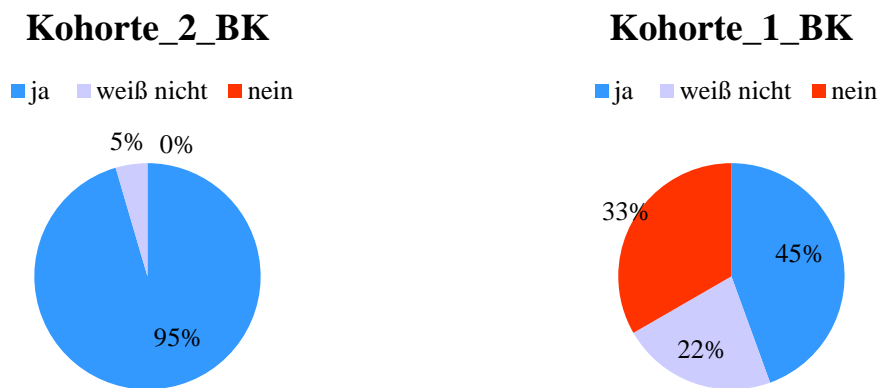


Abb. 32: Gefallen am Musikunterricht – Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK (Prozent)

Tab. 37: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) 'Mir gefällt der Musikunterricht' Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK

Gefallen am MU	Kohorte_2_BK	Kohorte_2_NBK	
ja	21 (16)	8 (13)	29
weiß nicht	1 (3)	4 (2)	5
nein	0 (3)	6 (3)	6
	22	18	40

Es besteht ein starker Zusammenhang ($\chi^2 = 13,55$, $df = 2$, $p < .005$, $\phi = 0,58$) zwischen der Teilnahme an der Bläserklasse und dem Gefallen am Musikunterricht. Die Hypothese 3c: Bläserklassenkindern gefällt der Musikunterricht besser als Nichtbläserklassenkindern kann angenommen werden.

Zusammenfassung

Es bleibt offen, ob die Kinder, die sich für die Bläserklasse entschieden haben, bereits in der ersten und zweiten Jahrgangsstufe mehr Spaß am Musikunterricht hatten. Die Grundlagen, die zur positiven Entscheidung für das Projekt Bläserklasse führen, müssten dann bereits in den ersten beiden Jahren der Grundschule bzw. schon im Kindergarten gelegt werden. Das Ausprobieren der Instrumente kann aufgrund der vorliegenden Antworten dieser Studie (vgl. Kap. 9.3.5.3) zumindest nicht als ausschlaggebender Grund für die Entscheidung zur Bläserklassenausbildung aufgeführt werden.

„Auch die Freude am *Musik machen* als Hobby interpretiere ich als Effekt der Bläserklasse, denn im Rahmen der vorliegenden Studie konnte bewiesen werden, dass BL

[BK-Kinder] mehr Freude am Musikunterricht und an der Schule haben. Über positive Erlebnisse im Musikunterricht wird Musik allgemein positiv besetzt und auch in der Freizeit in Verbindung mit Spaß und Freude gebracht.“¹⁸⁷ Diese Aussage deckt sich neben den in dieser Studie erzielten Ergebnisse auch mit den Erkenntnissen über die ausgeübten Hobbys, die bei den BK-Kindern v. a. im musikalischen Bereich (Musikalisches, Instrument – vgl. Kap. 9.3.5.2) liegen.

Aussage (im BK und im NBK-Bogen): Ich bin sehr hilfsbereit

Jahrgang 2008/09

In puncto Hilfsbereitschaft liegt der Wert der Kohorte_1_NBK mit 82% um 32% höher als in der ersten Erhebung der Kohorte_1_BK (vgl. Abb. 33). Damit schätzt sich die Kohorte_1_BK anfangs weniger hilfsbereit ein als die Kohorte_1_NBK. Bei der zweiten Befragung verbessert sich der Wert der Kohorte_1_BK von 50 auf 93%, so dass eine Steigerung festzustellen ist. Inwieweit die Kohorte_1_NBK hilfsbereiter geworden ist, kann man aufgrund der einmaligen Befragung nicht sagen. Nur die Anfangswerte können miteinander in Bezug gesetzt werden.

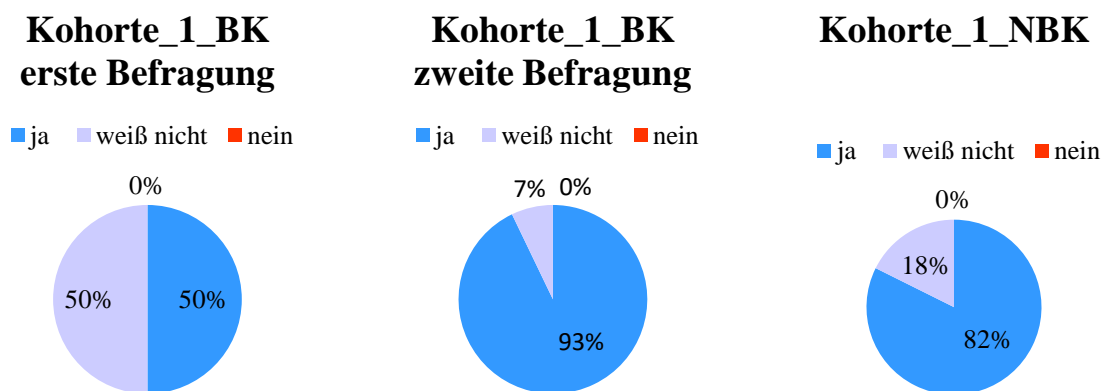


Abb. 33: Einschätzung der Hilfsbereitschaft – Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK (Prozent)

¹⁸⁷ Mauer 2003, S. 88–89

Tab. 38: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) 'Ich bin sehr hilfsbereit' Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK

Hilfsbereitschaft	Kohorte_1_BK	Kohorte_1_NBK	
ja	7 (9)	14 (12)	21
weiß nicht	7 (5)	3 (5)	10
	14	17	31

Zwischen der Hilfsbereitschaft und der Teilnahme an der Bläserklasse (Tab. 38) besteht kein signifikanter Zusammenhang ($\chi^2 = 3,68$, $df = 1$, $p < .1$, $\phi = 0,34$). Die Hypothese 3d: Die Hilfsbereitschaft unter Bläserklassenkindern ist größer muss verworfen werden.

Jahrgang 2009/10

In Kohorte_2_BK ist der Anfangswert mit 68% um 18% höher als in Kohorte_1_BK – die Steigerung (Kohorte_1_BK: von 50% auf 82% im Vergleich zur Kohorte_2_BK von 68% auf 82%) aber auch nicht so immens. Im Vergleich zur Kohorte_2_NBK liegt die Kohorte_2_BK mit 68% um 12% höher (vgl. Abb. 34).

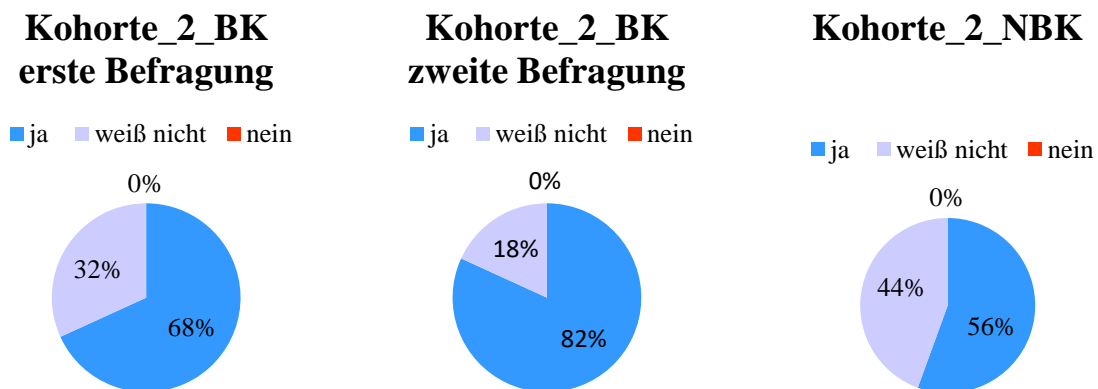


Abb. 34: Einschätzung der Hilfsbereitschaft – Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK (Prozent)

Der mögliche Zuwachs an Hilfsbereitschaft in der Kohorte_2_NBK ist nicht dokumentiert, so dass auch hier nur ein Vergleich der Anfangswerte (Kohorte_2_BK: 68% zu Kohorte_2_NBK: 53%) sinnvoll ist.

Tab. 39: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) 'Ich bin sehr hilfsbereit' Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK

Hilfsbereitschaft	Kohorte_2_BK	Kohorte_2_NBK	
ja	15 (14)	10 (11)	25
weiß nicht	7 (8)	8 (7)	15
	22	18	40

Es besteht nur ein sehr schwacher Zusammenhang ($\chi^2 = 0,67$, $df = 1$, $n. s.$, $\varphi = 0,13$) zwischen Bläserklasse und Hilfsbereitschaft (Tab. 39). Auch hier kann die Hypothese 3d: Die Hilfsbereitschaft unter Bläserklassenkindern ist größer nicht angenommen werden.

Zusammenfassung

Tendenziell kann man in beiden Bläserklassen (Kohorte_1_BK und Kohorte_2_BK) eine leichte Steigerung der Hilfsbereitschaft erkennen. Diese lässt sich aber nicht zwingend auf den Bläserklassenunterricht zurückführen, sondern kann seine Ursachen auch an anderer Stelle haben. Gefördert wird die Hilfsbereitschaft im Bläserklassenunterricht beispielsweise beim Aufbau der Stühle, der Notenständer, des Instruments oder bei der Rücksichtnahme auf andere, so dass dies auch Auswirkungen auf die Klassengemeinschaft hat (siehe auch Kap. 5.2). Die Hypothese 3d: Die Hilfsbereitschaft unter Bläserklassenkindern ist größer konnte nicht bestätigt werden.

Aussage (im BK und im NBK-Bogen): Wir haben eine gute Klassengemeinschaft

Jahrgang 2008/09

Von einer guten Klassengemeinschaft sind alle Kinder der Kohorte_1_BK überzeugt – leicht schwindend bei der zweiten Befragung. Die Kohorte_1_NBK hingegen ist nur zu 47% der Auffassung, dass sie eine gute Klassengemeinschaft hat, während 6% vom Gegenteil überzeugt sind (vgl. Abb. 35).



Abb. 35: Klassengemeinschaft – Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK (Prozent)

Tab. 40: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) 'Wir haben eine gute Klassengemeinschaft' Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK

Klassengemeinschaft	BK 2008/09	NBK 2008/09	
ja	14 (10)	8 (12)	22
weiß nicht	- (4)	8 (4)	8
nein	- (0)	1 (1)	1
	14	17	31

Es besteht ein starker Zusammenhang ($\chi^2 = 10,44$, $df = 2$, $p < .01$, $\phi = 0,58$) zwischen der Bläserklasse und einer guten Klassengemeinschaft (Tab. 40). Die Hypothese 3e: In Bläserklassen herrscht eine bessere Klassengemeinschaft wird angenommen.

Jahrgang 2009/10

Eine ähnliche Tendenz liegt bei der Kohorte_2_BK vor, die sich anfangs sicher ist eine gute Klassengemeinschaft zu haben – später noch zu 95%. Nur 39% der Kohorte_2_NBK glauben an eine gute Klassengemeinschaft, 50% sind sich unsicher und 11% finden, dass dies nicht der Fall ist (vgl. Abb. 36). Zwischen Bläserklasse und einer guten Klassengemeinschaft (Tab. 41) besteht ein starker Zusammenhang ($\chi^2 = 18,54$, $df = 2$, $p < .005$, $\phi = 0,68$). Die Hypothese 3e wird angenommen.



Abb. 36: Klassengemeinschaft – Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK (Prozent)

Tab. 41: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) 'Wir haben eine gute Klassengemeinschaft' Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK

Klassengemeinschaft	Kohorte_2_BK	Kohorte_2_NBK	
ja	22 (16)	7 (13)	29
weiß nicht	- (5)	9 (4)	9
nein	- (1)	2 (1)	2
	22	18	40

Zusammenfassung

Die Klassengemeinschaften werden in den hier untersuchten Bläserklassen positiver wahrgenommen als in den Nichtbläserklassen und somit kann die Hypothese 3e: In Bläserklassen herrscht eine bessere Klassengemeinschaft aufgrund der vorliegenden Werte angenommen werden.

9.3.5.7 Unterrichtsfächer

Im Fächerkanon der Grundschule gibt es insgesamt acht Fächer (Heimat- und Sachunterricht, Deutsch, Mathematik, Sport, Musik, Kunst, Religion und Werken/Textiles Gestalten), die in der Stundentafel unterschiedliche Berücksichtigung finden. Die Schülerinnen und Schüler sollten bewerten, ob ihnen die Fächer Spaß machen bzw. ob sie ihnen wichtig erscheinen und dabei eine Rangfolge von 1 bis 5 erstellen. Alle frei bleibenden Felder wurden mit einer „6“ bewertet, so dass sich bei jedem Fach eine Durchschnittsnote, berechnet aus der Summe der abgegebenen Noten und den ergänzten Noten geteilt durch die Anzahl der Fächer, ergab. In der grafischen Auswertung sind die Fächer in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt. In eckigen Klammern ist jeweils der Median angegeben, der sich aus der von den Kindern genannten Reihenfolge von 1 bis 5 ergibt. „Der Median ist derjenige Wert, unterhalb und oberhalb dessen jeweils die Hälfte der Messwerte liegen.“¹⁸⁸ Er ist im Gegensatz zum arithmetischen Mittel unempfindlich gegenüber Ausreißern nach oben bzw. unten.

Freude am Fach

Zunächst wurde gefragt, welche fünf Fächer am meisten Spaß machen. Die Notendurchschnitte sind in einem Balkendiagramm grafisch so dargestellt, dass die erste und zweite Befragung der Bläserklasse direkt untereinander stehen, um Entwicklungen im Zeitraum zwischen den beiden Erhebungen feststellen zu können. Der dritte Balken von oben zeigt den errechneten Durchschnitt für jedes Fach der Nichtbläserklasse. Durch die Illustration in einem Diagramm lassen sich die Unterschiede am besten ablesen. Etwaige Änderungen, die sich bei einer zweiten Erhebung der NBK ergeben hätten können, sind aufgrund der einmaligen Erhebung nicht erfasst, so dass nur der direkte Vergleich zwischen der zeitgleichen Befragung von BK und NBK möglich ist.

Jahrgang 2008/09

Interessant hierbei ist, dass das Fach Musik in den Befragungen der Bläserklasse am beliebtesten ist (Kohorte_1_BK: 1,6 [Median: 2]), während in der Nichtbläserklasse das Fach Musik von allen Fächern am schlechtesten abschneidet (Kohorte_1_NBK: 5,1 [4]). Allerdings kann man auch erkennen, dass Musik bei der zweiten Befragung der Bläserklasse schlechter dasteht als bei der ersten (Kohorte_1_BK: 2,8 [2]). Die erste sehr positive Einstellung zum Fach Musik mit einem Notendurchschnitt von 1,6 verschlechtert sich um 1,2 zu 2,8 (vgl. Abb.

¹⁸⁸ Zöfel 2011, S.30

37, [Median bleibt]). Welche Gründe dafür ausschlaggebend sind, lässt sich anhand der Daten nicht genau festmachen. Wenn die Ergebnisse der geschlossenen Fragen (Kap. 9.3.5.6) herangezogen werden, bei denen die Freude am Instrument, der Spaß beim Üben, die Unterstützung durch die Eltern und der Stolz, in der Bläserklasse zu sein, rückläufig sind, kann vermutet werden, dass ein Zusammenhang zwischen den Items und der schlechter gewordenen Durchschnittsnote hergestellt werden kann. Deutsch kommt in der ersten Erhebung auf 5,5 [5] und verbessert sich auf 4,9 [3] während die Kohorte_1_NBK dem Fach einen Schnitt von 5,0 [3,5] attestiert. HSK kommt auf die Werte 4,5 [4] und 4,2 [3,5]. Die Kinder der NBK geben dem Fach Noten im Schnitt von 4,7 [4]. Kunst bleibt in der Kohorte_1_BK annähernd konstant (4,2 [4] in der ersten und 4,3 [4] in der zweiten Erhebung). In der Kohorte_1_NBK hat das Fach einen leicht besseren Wert von 4,0 [3]. Das Fach Mathematik kommt in der ersten Erhebung der Kohorte_1_BK auf 4,4 [4] und in der zweiten auf 5,2 [4]. Hier schneidet das Fach in der Kohorte_1_NBK mit 3,6 [2] um 0,8 bzw. 1,6 besser ab als in der Kohorte_1_BK. Das Fach Religion verbessert sich während der beiden Umfragen der Bläserklasse von 5,6 [3,5] auf 5,1 [3], während die Kohorte_1_NBK Religion einen Schnitt von 4,3 [4] gibt. Das Fach Sport kommt in der Kohorte_1_BK auf 2,2 und in der Kohorte_1_NBK ist Sport mit einem Schnitt von 1,5 [1] das Fach, das den Schülern am meisten Spaß macht. Dies korreliert auch mit den ausgeübten Hobbys der NBK-Kinder, die Sport sehr häufig genannt haben (vgl. Kap. 9.3.5.2). WTG hat in der ersten Befragung der Kohorte_1_BK eine Durchschnittsnote von 4,9 [3] und verbessert sich auf 4,1 [2,5]. In der Kohorte_1_NBK liegt der Wert bei 4,8 [3].

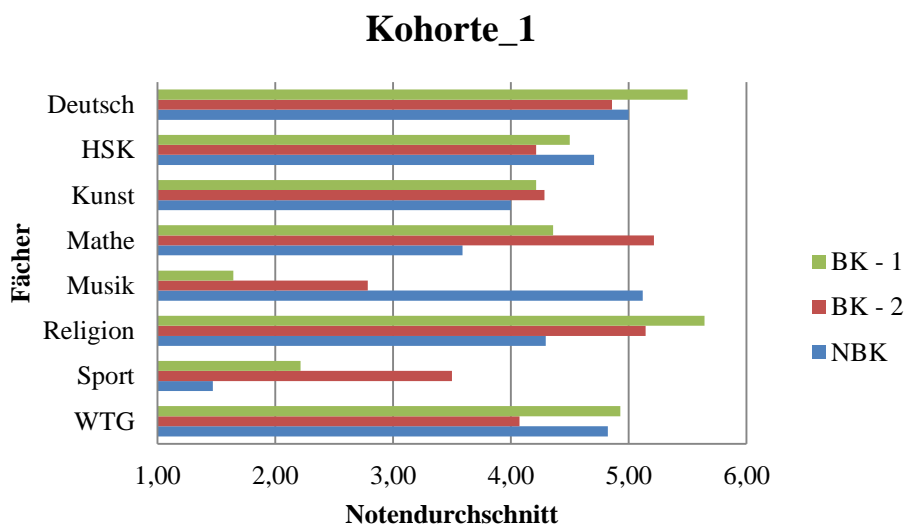


Abb. 37: Fächerkanon – Spaß: erste (BK – 1) und zweite Befragung Kohorte_1_BK (BK – 2) und Kohorte_1_NBK (NBK) (Notendurchschnitt)

Jahrgang 2009/10

Eine ähnliche Beobachtung das Fach Musik betreffend kann man in Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK machen (vgl. Abb. 38), wobei Musik in der NBK mit 4,7 [4] nicht ganz so schlecht abschneidet wie im Jahrgang zuvor (Kohorte_1_NBK: 5,1 [4]) – aber bei Weitem nicht zum beliebtesten Fach gehört. Musik hingegen wird in Kohorte_2_BK mit 1,7 [1] in der ersten und 1,8 [2] in der zweiten Befragung am besten bewertet. Die annähernde Konstanz des Faches Musik kann wieder in Beziehung mit den geschlossenen Fragen (Kap. 9.3.5.6) gesetzt werden. Die Freude am Instrument und der Stolz, in der Bläserklasse zu sein, bleiben konstant und die übrigen Punkte (Spaß beim Üben, Unterstützung durch die Eltern) konnten in diesem Jahrgang gesteigert werden. In Deutsch verschlechtert sich der Durchschnitt von 4,6 [3,5] auf 5,1 [4]. In der NBK liegt der Wert bei 5,6 [2,5]. Das Fach HSK kann sich in der zweiten Befragung von 5,6 [4] auf 4,9 [4] verbessern. In der NBK erreicht das Fach HSK einen Wert von 3,5 [2]. Das Fach Kunst kommt in der BK auf die Werte 5,0 [4] bzw. 4,4 [3]. Die NBK erhält einen Schnitt von 4,8 [4]. Mathematik geht von 4,1 [3] auf 4,8 [4] zurück und in der NBK erhält man den Schnitt von 4,2 [3]. Religion verschlechtert sich von 5,6 auf 5,9 und ist in der Kohorte_2_BK das unbeliebteste Fach. Die Kinder der NBK kommen auf einen Schnitt von 5,5 [5]. Sport ist in der ersten Befragung der BK bei 2,6 [2] und in der zweiten bei 3,1 [2]. In der NBK liegt der Wert bei 2,8 [2]. Das Fach WTG kommt bei der Kohorte_2_BK in der ersten Befragung auf 4,0 [4] und verbessert sich auf 3,6 [3]. Bei der Kohorte_2_NBK ergibt sich ein Schnitt von 4,4 [3].

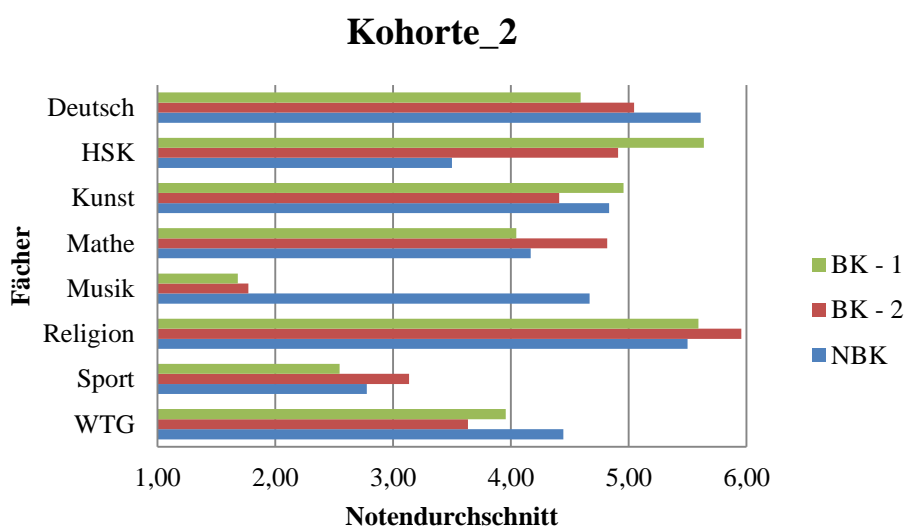


Abb. 38: Fächerkanon – Spaß: erste (BK – 1) und zweite Befragung Kohorte_2_BK (BK – 2) und Kohorte_2_NBK (NBK) (Notendurchschnitt)

Zusammenfassung

Das Fach Musik macht denjenigen, die Bläserklasse gewählt haben, bedeutend mehr Spaß als den Kindern, die sich für den traditionellen Musikunterricht entschieden haben. In Kohorte_1 differiert der Notenschnitt zwischen BK und NBK um 3,48 und in Kohorte_2 um 2,98 Notenpunkte (vgl. Tab. 42). Das deckt sich wiederum mit den Erkenntnissen zur Aussage: *Mir gefällt der Musikunterricht*, bei der die BK-Kinder eine deutlich positivere Einstellung zum Musikunterricht hatten und die Hypothese 3c (Bläserklassenkindern gefällt der Musikunterricht besser als Nichtbläserklassenkindern) angenommen werden konnte (vgl. Seite 160f.). Im gesamten Fächerkanon ist das Fach Musik bei den BK-Kindern am beliebtesten. Den Kindern der Kohorte_1_BK macht das Fach Musik signifikant mehr Spaß als den Kindern der Kohorte_1_NBK ($t = -10,41$, $df = 29$, $p < .001$). Das Gleiche gilt für Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK ($t = -8,30$, $df = 38$, $p < .001$). Somit kann die Hypothese 3g: Das Fach Musik macht BK-Kindern mehr Spaß als NBK-Kindern angenommen werden.

Tab. 42: Vergleich der Durchschnittsnoten für das Fach Musik mit t-Test BK und NBK

	Kohorte_1_BK	Kohorte_1_NBK	Kohorte_2_BK	Kohorte_2_NBK
Notendurchschnitt Musik M	1,64	5,12	1,68	4,66
Differenz	3,48		2,98	
Standardabweichung SD	0,63	1,11	0,89	1,37
Fallzahl N	14	17	22	18
t	-10,41		-8,30	
df	29		38	
p	< .001		< .001	

Wichtigkeit der Schulfächer (Einschätzung)

Nachdem gefragt wurde, an welcher Stelle die einzelnen Schulfächer stehen, wenn es um den Spaß geht, wurde die Einschätzung der Schüler zur Wichtigkeit der Fächer erbeten. Die drei für den Übertritt an weiterführende Schulen ausschlaggebenden Fächer Mathematik, Deutsch und HSK schneiden bei allen befragten Schülern ($N = 71$) am besten ab.

Jahrgang 2008/09

Mathematik (Kohorte_1_NBK: 2,3 [Median: 2] – Kohorte_1_BK: 2,7 [2] bei der ersten bzw. 1,9 [2] bei der zweiten Erhebung) und Deutsch (Kohorte_1_NBK: 1,9 [2] – Kohorte_1_BK: 2,6 [2] bzw. 1,8 [1]) rangieren von allen Fächern ganz oben. HSK wird von der NBK mit 3,5 [3] und von der BK mit 3,0 [3] bzw. 3,2 [3] auf dem 3. Platz geführt. Das Fach Kunst weist den schlechtesten Wert in der zweiten Befragung der Bläserklasse auf (6,0) und auch in der NBK kommt Kunst am schlechtesten weg (5,7 [3,5]). Die Kohorte_1_BK gibt für das Fach Musik Noten von 3,9 [3] in der ersten und 4,9 [4] in der zweiten Erhebung, während die NBK auf einen Notenschnitt von 5,7 [5] kommt. Das Fach Religion ist für die NBK wichtiger (4,3 [4]) als für die BK (5,4 [5] bzw. 5,5 [5]). Sport wird in der NBK mit 4,8 [4] gewertet. Von der ersten Befragung der Bläserklasse mit 4,4 [4] verschlechtert sich der Wert für das Fach Sport auf 5,6 [4]. Die NBK misst dem Fach WTG größere Bedeutung zu (4,7 [4]) als die BK (5,6 [5] in der ersten und 5,2 [5] in der zweiten Befragung).

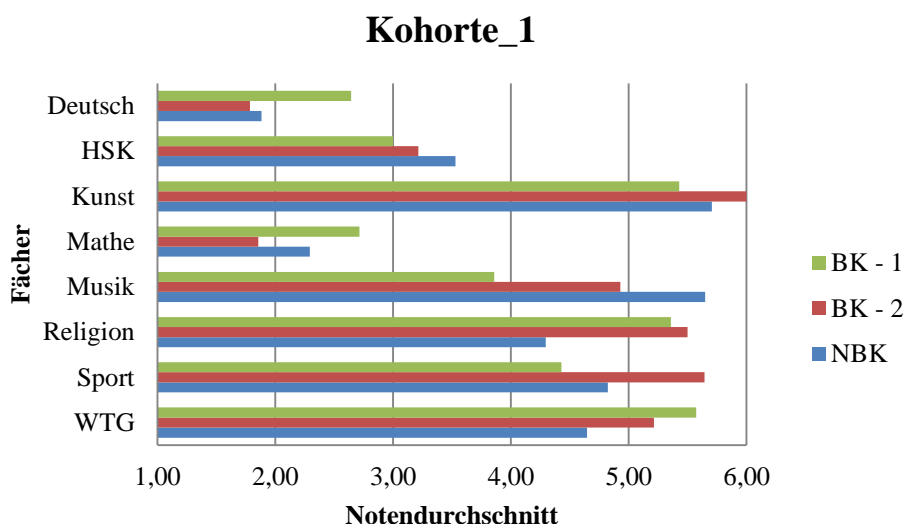


Abb. 39: Fächerkanon – Wichtigkeit: erste (BK – 1) und zweite Befragung Kohorte_1_BK (BK – 2) und Kohorte_1_NBK (NBK) (Notendurchschnitt)

Die so genannten Nebenfächer WTG, Religion, Kunst, Musik und Sport erreichen Durchschnittsnoten von 3,9 und schlechter, d. h. alle Nebenfächer werden von den Schülern als unwichtig eingestuft (vgl. Abb. 39).

Jahrgang 2009/10

Für die Kohorte_2 sind die drei für den Übertritt an eine weiterführende Schule maßgebenden Fächer ebenfalls von großer Bedeutung, wobei die Kinder der Bläserklasse die Wichtigkeit der Fächer Mathematik, Deutsch und HSK höher einschätzen als die der NBK. Mathematik (Kohorte_2_NBK: 3,5 [3] – Kohorte_2_BK: 1,8 [2] bzw. 1,9 [2]) und Deutsch (Kohorte_2_NBK: 3,4 [2] – Kohorte_2_BK: 1,9 [1] bzw. 1,8 [1]) schneiden – ähnlich wie im Jahrgang 2008/09 – besser ab als HSK (Kohorte_2_NBK: 3,6 [2] – Kohorte_2_BK: 3,2 [3] bzw. 3,4 [3]).

Das Fach Kunst weist den schlechtesten Wert in der zweiten Befragung der Kohorte_2_BK auf (5,8 [5]), während in der NBK Kunst gemeinsam mit Musik auf dem hintersten Rang liegt (5,5 [Kunst: 4, Musik: 4,5]). Bei der Kohorte_2_BK verbessert sich der Notendurchschnitt im Fach Musik von 5,2 [3] auf 4,5 [4]. Religion liegt bei der NBK als einziges Nebenfach knapp unter der Note 5 (4,7 [4]). In der BK ist der erste Wert (4,6 [4]) geringfügig besser als in der NBK (4,7), verschlechtert sich aber in der zweiten Befragung auf 5,3 [4]. Das Fach Sport kommt in der NBK auf 5,2 [5] und in der Bläserklasse ebenfalls auf 5,2 [5] bzw. 5,3 [5]. Die Kohorte_2_NBK und die Kohorte_2_BK attestieren dem Fach WTG einen schlechten Stellenwert bezüglich Wichtigkeit (Kohorte_2_NBK: 5,7 [5] – Kohorte_2_BK: 5,5 [4] in der ersten und 5,6 [5] in der zweiten Befragung) (vgl. Abb. 40).

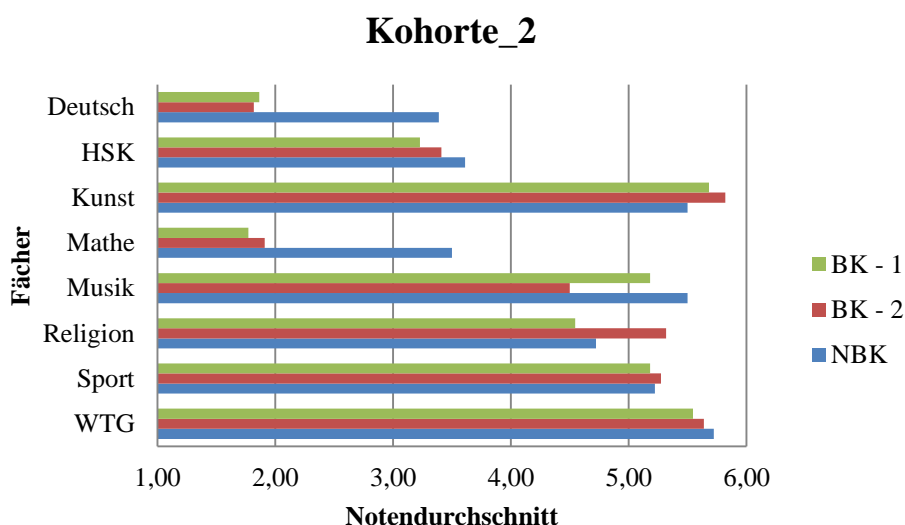


Abb. 40: Fächerkanon – Wichtigkeit: erste (BK – 1) und zweite Befragung Kohorte_2_BK (BK – 2) und Kohorte_2_NBK (NBK) (Notendurchschnitt)

Zusammenfassung

Im Vergleich zur Befragung der Kohorte_1 schätzt die Kohorte_2_BK die Hauptfächer Mathematik und Deutsch als wichtiger ein, beim Fach HSK verhält es sich umgekehrt (vgl. Tab. 43). Die Kohorte_1_NBK empfindet im Vergleich zur Kohorte_2_NBK die drei Hauptfächer als wichtiger. Inwieweit diese Ergebnisse Rückschlüsse auf die schulische Perspektive (9.3.5.9) zulassen, gilt es zu überprüfen. Die vorliegenden Daten sind von Grund auf verschieden, d. h. in jedem Jahrgang anders gelagert, was die Wichtigkeit und Bedeutung der drei Hauptfächer anbelangt, so dass keine allgemeinen Schlussfolgerungen gezogen werden können. Musik ist im Fächerkanon der Grundschule für viele Schülerinnen und Schüler eher unwichtig. Im Vergleich zu den anderen Nebenfächern (vgl. Tab. 44) schneidet Musik nicht immer als schlechtestes ab. Bemerkenswert ist aber, dass alle Nebenfächer einen Notendurchschnitt über 4,3 haben (mit Ausnahme der Kohorte_1_BK im Fach Musik). Ein Grund dafür könnte sein, dass die aufgeführten Fächer nicht für das Übertrittszeugnis benötigt werden. Dies spiegelt meines Erachtens auch den Wert der Nebenfächer wider. Der Name *Nebenfach* übrigens auch.

Die Hypothese 3h: Das Fach Musik ist Bläserklassenkindern im Fächerkontext wichtiger als den Nichtbläserklassenkindern kann für Kohorte_1 angenommen werden ($t = -3,96$, $df = 29$, $p < .001$). Für Kohorte_2 muss die Hypothese abgelehnt werden ($t = -0,82$, $df = 38$, $p < .5$) (Tab. 45). Es liegt offensichtlich an den individuellen Einstellungen der Schüler, ob sie das Fach Musik als wichtig empfinden oder nicht. Gründe dafür können anhand des Fragebogens nicht festgemacht werden. Meine Vermutungen dahingehend, dass das Elternhaus und die Peers einen Einfluss auf den Stellenwert des Fachs Musik haben könnten, bleiben vage und müssten überprüft werden. Eine Korrelation zum Spaß in den Unterrichtsfächern lässt sich nicht herstellen.

Tab. 43: Vergleich Hauptfächer Kohorte_1 mit Kohorte_2

	Kohorte_1_BK erste Befragung	Kohorte_1_NBK	Kohorte_2_BK erste Befragung	Kohorte_2_NBK
Deutsch	2,6	1,9	1,9	3,4
HSK	3,0	3,5	3,2	3,6
Mathematik	2,7	2,3	1,8	3,5

Tab. 44: Vergleich Nebenfächer Kohorte_1 mit Kohorte_2

	Kohorte_1_BK erste Befragung	Kohorte_2_NBK	Kohorte_2_BK erste Befragung	Kohorte_2_NBK
Kunst	5,4	5,7	5,6	5,5
Musik	3,9	5,7	5,2	5,5
Religion	5,4	4,3	4,6	4,7
Sport	4,4	4,8	5,2	5,2
WTG	5,6	4,7	5,5	5,7

Tab. 45: Vergleich der Durchschnittsnoten für das Fach Musik mit t-Test BK und NBK

	Kohorte_1_BK	Kohorte_1_NBK	Kohorte_2_BK	Kohorte_2_NBK
Notendurchschnitt Musik <i>M</i>	3,86	5,65	5,18	5,50
Differenz	1,79		0,32	
Standardabweichung <i>SD</i>	1,79	0,49	1,50	0,79
Fallzahl <i>N</i>	14	17	22	18
<i>t</i>	-3,96		-0,82	
<i>df</i>	29		38	
<i>p</i>	< .001		< .5	

9.3.5.8 Schulische Perspektive

Die Entscheidung, welche Schulart ab der 5. Jahrgangsstufe besucht werden soll bzw. kann, liegt nicht alleine beim Schüler oder bei den Eltern. Der Notendurchschnitt im Übertrittszeugnis – errechnet aus den drei Hauptfächern Mathematik, Deutsch und HSK – ist im Bundesland Bayern eine Entscheidungshilfe dafür, welche Schulart gewählt werden kann. „Sie [die Aufnahmebedingungen] stellen sicher, dass dem Kind künftig nichts abverlangt wird, was es momentan nicht leisten kann. Die Aufnahmebedingungen klären also, welches Anforderungsprofil und damit welche Schulart dem Kind am ehesten entspricht.“¹⁸⁹

„Die Eignung für einen weiterführenden Bildungsweg wird in der zusammenfassenden Beurteilung festgestellt:

¹⁸⁹ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus und Wissenschaft und Kunst

Die Eignung für den Bildungsweg des Gymnasiums liegt vor, wenn die Gesamtdurchschnittsnote mindestens 2,33 beträgt. Die Eignung für den Bildungsweg der Realschule liegt vor, wenn die Gesamtdurchschnittsnote mindestens 2,66 beträgt. [...]

Das Übertrittszeugnis enthält (§ 25, Abs. 3 GrSO):

1. die Jahresfortgangsnoten in allen Fächern,
2. die Gesamtdurchschnittsnote aus den Fächern Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht,
3. eine Bewertung des Sozial- sowie des Lern- und Arbeitsverhaltens,
4. eine zusammenfassende Beurteilung, in der die Eignung für den weiteren Bildungsweg festgestellt wird.

Das Übertrittszeugnis gilt nur für den Übertritt an das Gymnasium oder die Realschule im folgenden Schuljahr (GrSO § 25 Abs. 2).¹⁹⁰

Die Grundschule stellt die Übertrittszeugnisse aus, mit den Empfehlungen „geeignet für den Besuch eines Gymnasiums bzw. einer Real- oder Wirtschaftsschule“ oder „bedingt geeignet für den Besuch eines Gymnasiums bzw. einer Real- oder Wirtschaftsschule“. Außerdem werden Gutachten erstellt mit der Empfehlung „geeignet für den Besuch einer Hauptschule“. Der Begriff Hauptschule war zum Zeitpunkt der Befragung noch der aktuelle und wird in der vorliegenden Arbeit verwendet. Zu Beginn des Schuljahres 2011/12 bezeichneten sich „in Bayern rund 95 Prozent der bisherigen Hauptschulen als Mittelschule.“¹⁹¹

Die Schülerinnen und Schüler konnten im Fragebogen festlegen, welche Schulart sie später besuchen wollen. Dadurch soll herausgefunden werden, was sich die Schüler zutrauen. Anhand der Übertrittsempfehlungen, die seitens der Schule ausgesprochen werden, soll überprüft werden, ob sich die Schüler realistisch einschätzen. Im Schuljahrgang 2008/09 wird dies aufgrund der Mischklasse (BK wird mit NBK-Kindern außerhalb des Musikunterrichts zu einer ganzen Klasse komplettiert) nicht durchgeführt, da die Empfehlungen der Schule nur klassenweise erfasst sind und eine Trennung zwischen BK-Kindern und NBK-Kindern der Mischklassen nicht möglich ist.

Schulwahl des Jahrgangs 2008/09

Keines der 14 Kinder aus Kohorte_1_BK wollte auf die Hauptschule gehen, 57% strebten den Besuch einer Realschule und 43% den eines Gymnasiums an. Die Absicht, nicht die Hauptschule besuchen zu wollen, hat sich bei der zweiten Erhebung etwas relativiert (Kohorte_1_BK: 14%). Der Anteil an Realschülern blieb mit 57% konstant, die Wahl für das Gymnasium ging auf 29% zurück (vgl. Abb. 41). Wie bei der Befragung der Kohorte_1_BK möchte von den 22 Kindern der Kohorte_1_NBK niemand die Hauptschule besuchen. 53%

¹⁹⁰ Staatliche Schulberatung in Bayern - GS Typische Ber.-fälle Übertritt 2014

¹⁹¹ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus und Wissenschaft und Kunst

der Schülerinnen und Schüler aus der Kohorte_1_NBK hegen den Wunsch aufs Gymnasium zu gehen, 47% möchten an die Realschule (vgl. Abb. 41).

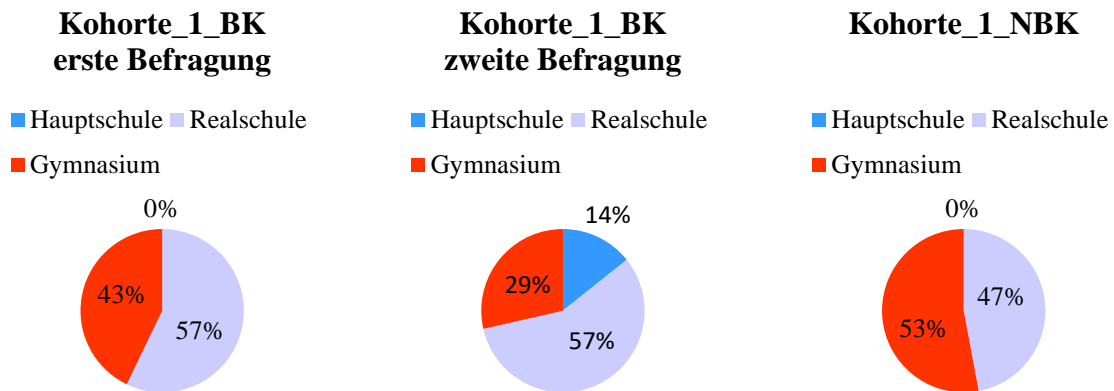


Abb. 41: Schulwahl – Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK (Prozent)

Tab. 46: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) 'Schulwahl' Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK

Schulwahl	Kohorte_1_BK	Kohorte_1_NBK	
Gymnasium	6 (7)	9 (8)	15
Realschule	8 (7)	8 (9)	16
	14	17	31

Vergleicht man die beiden ersten Erhebungen von Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK kann man keine nennenswerten Unterschiede ($\chi^2 = 0,31$, $df = 1$, $n. s.$, $\varphi = 0,10$) bei dem anvisierten Besuch der weiterführenden Schulart feststellen (Tab. 46), so dass weder BK noch NBK als wesentlich selbstsicherer eingestuft werden kann. Die Übertrittsempfehlungen für die Klassen, die 2008/09 die 3. Jahrgangsstufe besuchten, sind aus dem oben genannten Grund, dass die Empfehlungen nur klassenweise erfasst sind und eine Trennung nicht möglich wäre, nicht aufgeführt.

Schulwahl des Jahrgangs 2009/10

Bei der ersten Befragung möchten noch 55% der Kinder aus der Kohorte_2_BK ans Gymnasium und 45% an die Realschule wechseln. Zum Zeitpunkt der zweiten Befragung sind es nur noch 46%, die sich für das Gymnasium und 36%, die sich für die Realschule ausgesprochen haben. 18% dagegen möchten mit der Hauptschule weiter machen (vgl. Abb. 42). In der Kohorte_2_NBK möchten 39% ans Gymnasium gehen, während 61% einen Wechsel an die Realschule bevorzugen (vgl. Abb. 42).

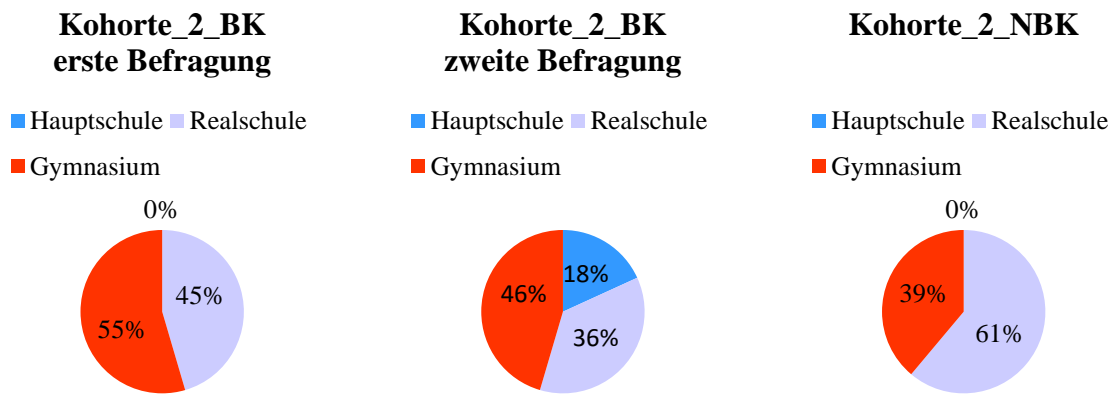


Abb. 42: Schulwahl – Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK (Prozent)

Tab. 47: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) 'Schulwahl' Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK

Schulwahl	Kohorte_2_BK	Kohorte_2_NBK	
Gymnasium	12 (10)	7 (9)	19
Realschule	10 (12)	11 (9)	21
	22	18	40

Im Jahrgang 2009/10 können auch keine großen Unterschiede ($\chi^2 = 0,97, df = 1, n. s., \varphi = 0,16$) festgestellt werden (Tab. 47). Auffallend sowohl bei der Bläserklasse als auch bei der NBK beider Jahrgänge ist, dass niemand die Option Hauptschule in Erwägung zieht. Erst bei der zweiten Befragung der Bläserklasse wird Hauptschule angekreuzt.

Übertrittsempfehlungen für den Jahrgang 2009/10

Die Verteilung der im Schuljahr 2010/11 ausgestellten Übertrittsempfehlungen der Kohorte_2_BK auf die drei Schularten ist relativ gleichmäßig. In Kohorte_2_NBK wird knapp der Hälfte (48%) empfohlen den gymnasialen Bildungsweg einzuschlagen und jeweils 26% der Empfehlungen verteilen sich auf Real- und Hauptschule. In einer weiteren NBK, die ansonsten nicht an der Untersuchung teilgenommen hat, sind 53% für das Gymnasium, 10% für die Real- und 37% für die Hauptschule geeignet (vgl. Abb. 43).

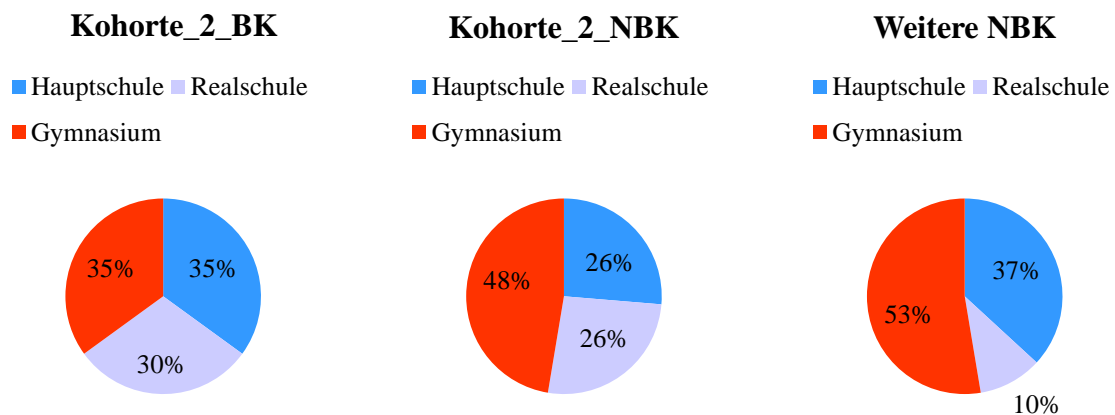


Abb. 43: Übertrittsempfehlungen für Kohorte_2_BK, Kohorte_2_NBK und einer weiteren NBK (Prozent)

Vergleicht man die Selbsteinschätzung der Schüler (vgl. S. 175 ff.) mit den tatsächlich erfolgten Übertrittsempfehlungen, so kann man feststellen, dass sich Kohorte_2_BK jeweils überschätzt hat (vgl. Tab. 48). Von den 55% der Kohorte_2_BK, die den gymnasialen Bildungsweg einschlagen wollten, können nach den Übertrittsempfehlungen nur 35% gehen. Bei Realschule beträgt die Differenz zwischen Einschätzung und Empfehlung 15% und bei Hauptschule 35%. Im Gegensatz zur Kohorte_2_BK hat sich die Kohorte_2_NBK, was das Gymnasium betrifft, unterschätzt. 39% sind davon ausgegangen, dass sie auf das Gymnasium wechseln können und 48% der Kinder wurde eine Übertrittsempfehlung ausgesprochen. Von den 61%, die auf die Realschule wechseln wollten, können 26% dorthin gehen und weitere 26% auf die Hauptschule. Bemerkenswert ist, dass sich keines der Kinder als Hauptschüler sah, weder aus Kohorte_2_BK noch aus Kohorte_2_NBK. Aus den vorliegenden Daten kann man feststellen, dass sich weder die Kinder der BK noch die der NBK realistisch eingeschätzt haben. Zieht man die zweite Befragung der Kohorte_2_BK heran, ist diese Einschätzung realitätsnaher.

Tab. 48: Einschätzung und Übertrittsempfehlung – Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK

	Einschätzung Kohorte_2_BK	Übertritts- empfehlung Kohorte_2_BK	Einschätzung Kohorte_2_NBK	Übertritts- empfehlung Kohorte_2_NBK
Gymnasium	55%	35%	39%	48%
Realschule	45%	30%	61%	26%
Hauptschule	0%	35%	0%	26%

Tab. 49: Vergleich der Übertrittsempfehlungen aus Kohorte_2_BK, Kohorte_2_NBK und einer weiteren NBK

	Kohorte_2_BK	(Kohorte_2_NBK+weitere NBK)/2
Gymnasium	35%	50,5%
Realschule	30%	18%
Hauptschule	35%	31,5%

Tab. 50: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) Übertrittsempfehlungen Kohorte_2_BK, Kohorte_2_NBK und einer weiteren NBK

	Kohorte_2_BK	(Kohorte_2_NBK+weitere NBK)/2	
Gymnasium	7 (8,5)	9,5 (8)	16,5
Nicht-Gymnasium	13 (11,5)	9,5 (11)	22,5
	20	19	39

Die Hypothese 3i: Bläserklassenkinder gehen häufiger auf das Gymnasium soll mithilfe der Übertrittsempfehlungen aller drei Klassen überprüft werden (Tab. 49 und 50). Es besteht kein Zusammenhang ($\chi^2 = 0,90$, $df = 1$, *n. s.*, $\varphi = 0,15$) zwischen BK und dem von der Schule empfohlenen Besuch eines Gymnasiums, so dass die Hypothese 3i abgelehnt werden muss.

Übertrittsempfehlungen für den Jahrgang 2010/2011 (ansonsten in der Untersuchung nicht berücksichtigt)

Der Schuljahrgang, der 2010/11 die 3. Jahrgangsstufe besuchte, nahm an keiner Fragebogenuntersuchung teil, so dass nur die Übertrittsempfehlungen für diesen Jahrgang existieren. Aus dem BK-Jahrgang 2010/11 sind 63% für die gymnasiale Laufbahn geeignet, während 11% aufgrund ihrer Noten an die Realschule und 26% an die Hauptschule wechseln können (vgl. Abb. 44). Die beiden Parallelklassen unterscheiden sich, was die Übertrittsempfehlungen betrifft, immens. Aus der NBK_1 werden 6% ans Gymnasium, 38% an die Real- und 56% an die Hauptschule weiterempfohlen. In der NBK_2 sind 57% der Schüler für das Gymnasium geeignet, 24% für die Real- und 19% für die Hauptschule (vgl. Abb. 44).

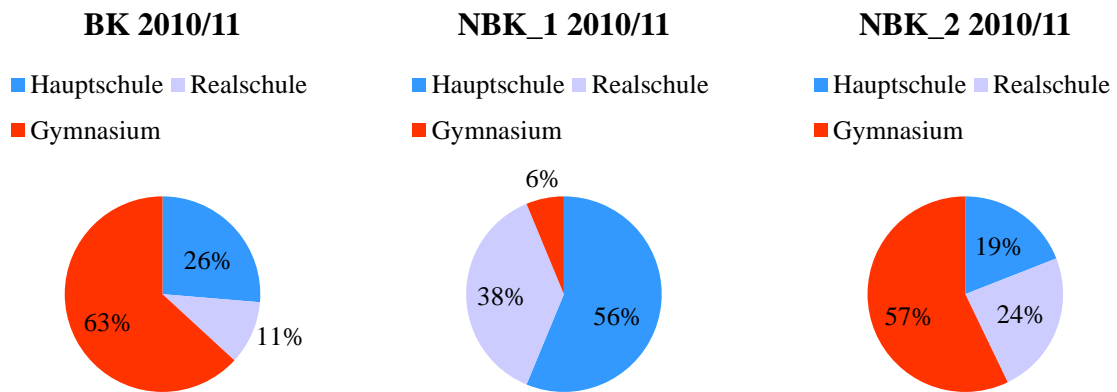


Abb. 44: Übertrittsempfehlungen für die BK 2010/11, NBK_1 2010/11 und NBK_2 2010/11 (Prozent)

Tab. 51: Vergleich der Übertrittsempfehlungen aus BK und NBK 2010/11

	BK	(NBK_1+NBK_2)/2
Gymnasium	63%	31,5%
Realschule	11%	31%
Hauptschule	26%	37,5%

Bei diesen Empfehlungen liegt die Bläserklasse mit 63% im Gegensatz zu den beiden Parallelklassen vorne, was die Empfehlung für die gymnasiale Laufbahn angeht (vgl. Tab. 51).

Tab. 52: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) Jahrgang 2010/11, Übertrittsempfehlungen

	BK 2010/11	(NBK_1+NBK_2)/2	
Gymnasium	12 (9,5)	6,5 (9)	18,5
Nicht-Gymnasium	7 (9,5)	12 (9,5)	19
	19	18,5	37,5

Zwischen dem empfohlenen Besuch eines Gymnasiums und einer Bläserklasse (Tab. 52) besteht kein signifikanter Zusammenhang ($\chi^2 = 2,94$, $df = 1$, $p < .1$, $\phi = 0,28$), so dass die Hypothese 3i für den Jahrgang 2010/11 abgelehnt werden muss.

Zusammenfassung

Die beiden untersuchten Jahrgänge 2009/10 und 2010/11 unterscheiden sich hinsichtlich den Übertrittsempfehlungen. In beiden Jahrgängen besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen BK und der Empfehlung ein Gymnasium zu besuchen. Insgesamt muss die Hypothese 3i: Bläserklassenkinder gehen häufiger auf das Gymnasium abgelehnt werden.

9.3.5.9 „Instrumentale“ Perspektive

Bei der zweiten Befragung, die 17 Monate nach der ersten stattfand (siehe Tab. 18, Seite 127), konnten die Schüler der Bläserklassen ankreuzen, ob sie weiterhin musizieren wollen, ob sie zum Ende des Schuljahres mit ihrem Instrument aufhören wollen oder ob sie diesbezüglich noch keine Entscheidung gefällt haben. Während von der Kohorte_1_BK nur 64% weitermachen wollen, 7% noch keine Entscheidung getroffen haben und 29% nicht weiterspielen, spricht das Ergebnis der Kohorte_2_BK mit 100% eine sehr deutliche Sprache (vgl. Abb. 45). Die Gründe dafür können wiederum sehr unterschiedlich gelagert sein, sind aber in Korrelation mit der Freude am Instrument und Übespaß sowie der Unterstützung der Eltern zu sehen. Bei allen drei Punkten schneidet die Kohorte_2_BK besser ab als die Kohorte_1_BK (vgl. Kap. 9.3.5.6).

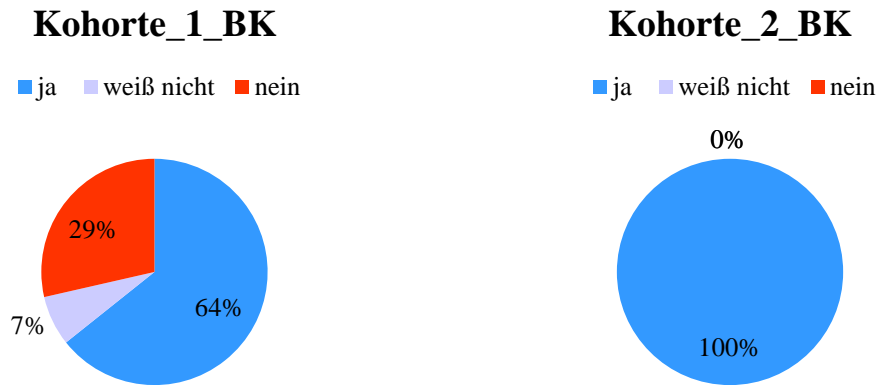


Abb. 45: Instrumentale Perspektive – Kohorte_1_BK und Kohorte_2_BK (Prozent)

9.3.5.10 Zusammenfassung der Fragebogenauswertung

Die meisten Kinder, die die 3. Jahrgangsstufe besuchen, sind je nach Geburtsdatum bereits 8 Jahre alt bzw. werden dieses Alter in den ersten Wochen des Schuljahres erreichen. Die in der Arbeit aufgeführten Voraussetzungen – sowohl aus der fachlich relevanten Literatur (Kap. 2.1 und 2.2) als auch aus der Befragung der Experten heraus (Kap. 8.2 bis 8.6), die für das Erlernen eines Blasinstruments erfüllt sein sollten, sind in diesem Alter gegeben, so dass der Beginn des Erlernens eines Blasinstruments in der 3. Klasse befürwortet werden kann.¹⁹²

Bei der Anzahl und der damit verbundenen Vielfalt ihrer Hobbys gehen Kinder, die eine Bläserklasse besuchen, in ihrer Freizeit mehr Aktivitäten nach als andere Kinder. Durch die Entscheidung für die Bläserklasse kommt ein weiteres Hobby hinzu. Diese Beeinflussung wirkt sich in der Signifikanz für die Kohorte_2_BK aus, so dass die Hypothese, dass BK-Kinder signifikant mehr Hobbys ausüben, für diesen Jahrgang verworfen werden muss. Für die Kohorte_1_BK ist das Ergebnis auch nach Bereinigung der Anzahl der Hobbys signifikant. Den Kindern ist bewusst, dass mit der Ausübung einer Beschäftigung Zeit investiert werden muss. Die Hobbys der BK-Kinder sind v. a. musikalisch geprägt zumindest ohne Bereinigung. Meines Erachtens liefern die Ergebnisse im Bereich *Hobbys* zwei wichtige Erkenntnisse. Zum einen sind die Kinder, die sich für die Bläserklasse entscheiden, bereit, einem weiteren Hobby nachzugehen, auch wenn sie in ihrer Freizeit schon sehr aktiv sind. Zum anderen wollen sie sich musikalisch betätigen und haben sich nicht für eine andere Aktivität entschieden. Das ist wiederum wichtig für die Werbung, die mehr in die Richtung

¹⁹² vgl. Ippach 2015, S. 12

gehen sollte, dass das Spielen eines Blasinstruments ein tolles Hobby ist, das zudem Spaß bereitet.

Alle Bläserklassenkinder hatten Spaß am Ausprobieren der Instrumente, während ein Großteil der Kinder, die später nicht die Bläserklasse besuchten, ebenfalls Gefallen an der Testungsphase fanden ($n = 24$). Einige davon ($n = 12$) hätten auch gerne ein Instrument gelernt, haben dies aber aus unterschiedlichen Gründen abgelehnt (vgl. Kap. 9.3.5.3). Neben der Verpflichtung, die sie hätten eingehen müssen, waren die Eltern der Hauptgrund, warum ihre Entscheidung zur Bläserklasse negativ ausfiel. Hier wäre es durchaus denkbar, die Eltern stärker zu involvieren und Aufklärungsarbeit zu leisten. Durch persönliche Gespräche mit den Eltern könnten mehr Kinder für die Ausbildung auf einem Instrument in der Bläserklasse gewonnen werden zumal die Kinder nicht abgeneigt gewesen wären. Dies ist eine wichtige Erkenntnis, die bei der Einrichtung von Bläserklassen berücksichtigt werden muss. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass der Spaß beim Ausprobieren eines Instruments eben nicht ausschlaggebender Grund ist, das Instrument auch erlernen zu wollen. Das bedeutet, dass die Förderung im musikalischen Bereich schon viel eher beginnen muss, um eine Affinität zur Musik herzustellen. Ein punktuelles Ausprobieren alleine kann die Begeisterung nicht auslösen.

Der Erstwunsch für ein Instrument, den die BK-Kinder nach der Ausprobierphase angaben, korrelierte nicht überzufällig mit der Freude am Spiel des schlussendlich erlernten Instruments. Auch ein Zweit- oder Drittwunsch wurde von den Kindern akzeptiert. Alle Kinder, auch diejenigen, deren Erstwunsch z. B. aufgrund der fehlenden physischen Voraussetzungen nicht berücksichtigt werden konnte, hatten bei der ersten Befragung Freude am ausgewählten Instrument. Diese ist in der Kohorte_1_BK leicht rückläufig und bleibt in der Kohorte_2_BK aufrechterhalten. Das ist wichtig für den Bläserklassenleiter, der bei der Auswahl des Instruments nicht primär auf den Erstwunsch des Kindes schauen muss und dadurch freier auf die Voraussetzungen, die das Kind zum Erlernen des jeweiligen Instruments erfüllen muss, achten kann. Die Entscheidung, die vom Bläserklassenleiter gefällt werden muss, ob dem Kind der Erst-, Zweit- oder Drittwunsch gewährt wird, kann auf der Grundlage dieses Ergebnisses viel verantwortungsbewusster erfolgen.

Der Spaß am Üben ist bei beiden befragten Bläserklassen anfangs groß, sinkt allerdings in der Kohorte_1_BK und steigt hingegen in der Kohorte_2_BK. Die Unterstützung der Eltern beim Üben korreliert in der Kohorte_1_BK nur geringfügig mit dem Spaß am Üben. Im Laufe der Zeit kann ein größerer Zusammenhang festgestellt werden. In Kohorte_2_BK kann kein Zusammenhang zwischen der Unterstützung der Eltern und dem

Spaß am Üben festgestellt werden. Die Rolle der Eltern ist für das erfolgreiche Spielen eines Blasinstruments in dieser Untersuchung unklar geblieben. Ob und in welcher Weise sie ihr Kind zu Hause unterstützen, hätte in Gesprächen mit den Eltern und den Kindern geklärt werden müssen. Es könnte durchaus sein, dass Eltern die Rahmenbedingungen für ihr Kind schaffen, dies aber von den Kindern nicht als Unterstützung wahrgenommen wird. Ich bin dennoch überzeugt davon, dass das Erinnern an das tägliche Üben und die Freude der Eltern darüber, dass im Haus musiziert wird, eine positive Wirkung auf das Kind hat auch wenn sie nicht aktiv mit den Kindern üben können.

Das Selbstbewusstsein im schulischen Bereich nimmt in der Kohorte_1_BK zwischen der ersten und der zweiten Erhebung zu, während das der Kohorte_2_BK sinkt. Allerdings war der Ausgangswert der Kohorte_1_BK mit 36% sehr niedrig und der der Kohorte_2_BK mit 82% sehr hoch im Vergleich zu den NBKs. Zwischen der Teilnahme an der BK-Ausbildung und dem Selbstbewusstsein besteht kein signifikanter Zusammenhang.

Die Bläserklassen sind generell offen gegenüber Neuem eingestellt und freuen sich neue Unterrichtsinhalte lernen zu dürfen. Ein Punkt, den man sowohl als Klassenlehrer als auch als Bläserklassenleiter nutzen kann. Mit dem Hintergrundwissen lassen sich ganz andere Schwerpunkte im Unterricht setzen (z. B. in der Literaturlauswahl). Die Hilfsbereitschaft wird in der Bläserklasse nicht höher als in der NBK eingeschätzt. Allerdings sind die Bläserklassenkinder im Laufe der Zeit (zwischen der ersten und der zweiten Befragung) gemäß eigener Aussage hilfsbereiter geworden. Die Untersuchungen bestätigen, dass die Hilfsbereitschaft in der BK nicht höher ist als die in den NBKs, obwohl in BKs viel Rücksichtnahme und Disziplin verlangt wird. In Bläserklassen herrscht eine signifikant bessere Klassengemeinschaft. Die aus der Literatur aufgeführten Erkenntnisse bezüglich der Klassengemeinschaft (vgl. Kap. 5.2) können demnach bestätigt werden. Die Auswertung der Hypothese 3f: In Bläserklassen gibt es weniger Außenseiter, die anhand der fiktiven Geburtstagsfeierladungen in den Fragebögen (Anhang B und C) mithilfe eines Soziogramms vorgenommen werden sollte, ergab keine relevanten Daten und wurde deshalb nicht aufgeführt.

Es gibt einen immensen Unterschied, was den Stellenwert des Musikunterrichts angeht. Die Kinder aus der Bläserklasse gehen signifikant lieber in den Musikunterricht als Kinder, die sich für den traditionellen Musikunterricht entschieden hatten. Dies macht sich auch daran bemerkbar, wie viel Spaß die Kinder dem Fach Musik im gesamten Fächerkanon der Grundschule beimessen. Das Fach Musik macht den Kindern der BK signifikant mehr Spaß als denen der NBK. Dies scheint insofern logisch, weil sie sich freiwillig für die

Bläserklasse entschieden haben und sich freiwillig sowohl in der Schule als auch zu Hause mehr mit Musik beschäftigen. Für den Lehrer von Vorteil, weil er weiß, dass die Kinder gerne in den Musikunterricht kommen. Viele der Kinder ($n = 9$) aus Kohorte_1_BK ($n = 14$) möchten mit ihrem Instrument weitermachen – in der Kohorte_2_BK möchten alle ($n = 22$) weitermachen. Das ist ein gutes Zeichen dafür, dass ihnen das Musizieren Spaß bereitet hat.

Die Wichtigkeit des Faches Musik wird aber von allen Kindern als nicht sonderlich hoch eingestuft, wobei die Bläserklassenkinder Musik nicht ganz so schlecht bewerten wie die NBK-Kinder. Hier lässt sich ein generelles Problem der Nebenfächer erkennen. Da sie nicht zum Durchschnitt der übertrittsrelevanten Hauptfächer Deutsch, HSK und Mathematik zählen, werden sie als unwichtig eingestuft. Das bedeutet zwar nicht, dass sich die Kinder in den Nebenfächern weniger Mühe geben als in den Hauptfächern, aber es sagt etwas über den Stellenwert der Nebenfächer aus. Sowohl die Schule als auch die Eltern sollten dem entgegenwirken, um die Bedeutung der Nebenfächer zu stärken. Das würde meines Erachtens zu einer besseren ganzheitlichen Bildung beitragen.

Bei der Schulwahl wollen zunächst alle Kinder auf die Realschule oder auf das Gymnasium. Die Haupt- bzw. Mittelschule wird erst in der zweiten Befragung in Erwägung gezogen. Viele Kinder schätzen sich bei der Schulwahl falsch ein und haben somit ein falsches Bild von ihrem Leistungsvermögen. Die Hypothese, dass BK-Kinder häufiger ans Gymnasium gehen können, muss verworfen werden.

9.4 Schulvergleichstest VERA

Neben den schriftlichen Befragungen der Kinder wurde der Schulvergleichstest VERA herangezogen, um die schulische Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler (BK und NBKs) dem Durchschnitt in Bayern gegenüberzustellen. Die 2004 erstmals von damals sieben Bundesländern durchgeführten VERgleichsArbeiten (VERA) in der Schule wurden 2007/08 auf alle Bundesländer ausgeweitet. Die Lernstandserhebungen werden in den Klassen 3 und 8 in den Fächern Deutsch und Mathematik, in Klasse 8 zusätzlich in Englisch und Französisch auch heute noch gemacht. VERA wurde aufgrund des schlechten Abschneidens der deutschen Schüler bei den PISA-Studien im Jahr 2000 entwickelt. Durch den Test werden folgende Ziele verfolgt: „Unterrichtsentwicklung, Bestandsaufnahme: Standardsicherung und Standardentwicklung, Erfassung und Verbesserung der Diagnosegenauigkeit.“¹⁹³ Die von den Schülern erzielten Punkte und die damit einhergehenden Kompetenzstufen, deren Bedeutung später

¹⁹³ VERA - Vergleichsarbeiten in der Grundschule 2006

noch genauer erläutert werden, geben der Lehrkraft eine Rückmeldung über den Leistungsstand eines jeden Schülers und Auskunft darüber, auf welchen Gebieten die Kinder noch Unterstützung benötigen.

Neben dem Jahrgang 2009/10 gibt es in den Jahrgängen 2010/11 und 2015/16 ebenfalls reine Bläserklassen (vgl. Tab. 53). Alle anderen Jahrgänge haben Mischbläserklassen – also Bläserklassen, die sich aus allen vorhandenen 3. Klassen der Grundschule zusammensetzen und nur im Musikunterricht zusammenkommen. Aus dem Jahrgang 2010/11 sind keine Daten vorhanden. Die Werte der Mischbläserklassen sind nicht erwähnt, da man die Ergebnisse der BK-Kinder herauszufiltern hätte müssen. Im Folgenden werden die Jahrgänge 2009/10 und 2015/16 aufgeführt. Die einzelnen VERA-Tests sind durch das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) auf unterschiedliche Weise ausgewertet worden. Im Jahrgang 2009/10 sind Punktwerte vorhanden, die vom ISB in Kompetenzstufen umgewandelt wurden. Im Jahrgang 2015/16 sind lediglich die Verteilungen auf die einzelnen Kompetenzstufen dargestellt, ohne dass Punkte vorhanden waren.

Tab. 53: Reine Bläserklassen – Mischklassen (zusammengesetzte BKs aus allen Klassen)

Schuljahr	Reine Bläserklasse	Mischbläserklasse
2008/09		Ja
2009/10	Ja	
2010/11	Ja	
2011/12		Ja
2012/13		Ja
2013/14		Ja
2014/15		Ja
2015/16	ja	

9.4.1 Schulvergleichstest VERA 2009/10

In der vorliegenden Untersuchung können insgesamt drei dritte Klassen aus dem Jahrgang 2009/10 miteinander verglichen werden. Zum Zeitpunkt des Schulvergleichstests VERA waren die Kinder bereits acht Monate lang in der Bläserklasse. Die Ergebnisse der Kohorte_2_BK werden in den Tabellen jeweils direkt unter dem bayernweiten Vergleichswert abgebildet, die der beiden anderen Klassen (Kohorte_2_NBK und weitere NBK) als drittes und viertes. Im Allgemeinen gilt: Wenn der erzielte Wert der Gruppe höher ist als der

Durchschnitt in Bayern, dann ist die Leistung als überdurchschnittlich zu bewerten. Wenn er darunter liegt, entsprechend als unter dem Durchschnitt liegend.

Das von der gesamten Klasse erreichte Ergebnis wird zum einen als Punktwert und zum anderen als Prozentwert angegeben. Der Punktwert – in den folgenden Tabellen als *Erreichte Punkte* bezeichnet – stellt den absolut erzielten Wert der Gruppe dar, während der Prozentwert die Leistung im Vergleich mit allen anderen Klassen in Bayern zieht. Die 100%-Marke ist der durchschnittliche Wert aller Grundschulklassen in Bayern. Dieser Wert ist wichtig für die Interpretation der Ergebnisse.

Die Schulen erhalten vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) neben den Punktzahlen Auswertungen mit Grafiken, die die Verteilung der Schüler auf Kompetenzstufen abbildet. Diese zusammenfassenden Abbildungen, in denen die einzelnen Kompetenzstufen in einem Balkendiagramm ersichtlich sind, stehen am Ende eines jeden Testbereichs. Der oberste Balken bildet die Referenzgruppe – den Durchschnitt aller bayerischen Grundschulklassen – ab. Die unteren drei Balken stellen jeweils eine Klasse der untersuchten Grundschulen dar.

9.4.1.1 Testbereich Deutsch

Der Testbereich Deutsch ist in die Teilbereiche *Lesen* und *Rechtschreiben* gegliedert, die getrennt voneinander betrachtet werden.

Testbereich Lesen

Die Kohorte_2_BK liegt im Testbereich *Lesen* mit 550 Punkten im Vergleich zu den beiden NBKs mit jeweils 450 Punkten um 100 Punkte weiter vorne (vgl. Tab. 54). Der Schnitt in Bayern, also die 100%-Marke, liegt bei 500,5 Punkten. Somit befinden sich die NBKs 50,5 Punkte bzw. 10,1% unterhalb des Durchschnitts und die BK 49,5 Punkte bzw. 9,9% über dem Durchschnitt in Bayern (vgl. Tab. 54).

Tab. 54: Punktwerte Testbereich Lesen (Punkte, Prozent)

Erreichte Punkte	Prozent	Klasse
500,5	100	Durchschnitt Bayern
550,0	109,9	Kohorte_2_BK
450,0	89,9	Kohorte_2_NBK
450,0	89,9	Weitere NBK

„Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass gute grundlegende musikalische Fertigkeiten einerseits die phonologische Bewusstheit fördern, andererseits aber auch die Leseleistungen.“¹⁹⁴ Um die angesprochenen Grundkenntnisse musikalischer Fertigkeiten und die damit einhergehenden Transfereffekte in puncto Lesen zu erhalten, sollte eine musikalische Förderung frühestmöglich – sprich bereits in Kindertagesstätten, Kindergärten oder gar noch früher – beginnen, denn „je früher eine musikalische Förderung einsetzt, desto besser – auch im Hinblick auf mögliche Transfereffekte.“¹⁹⁵ Dabei ist kein Alter zu jung, um sich mit Musik zu beschäftigen.¹⁹⁶

Testbereich Rechtschreiben

Das genaue Hinhören und Zuhören bewirken eine Steigerung des Lesevermögens. Dazu ist die Vorstellung und Wahrnehmung des Klangs, die anhand verschiedener Parameter wie z. B. Tonhöhe, Tonlänge, Klangfarbe, Dynamik oder Phrasengestaltung beeinflusst werden, nicht nur in der Lesekompetenz sondern auch bei der Rechtschreibung von Bedeutung. Im Testbereich *Rechtschreiben* hat die Kohorte_2_BK im Vergleich zu den NBKs bessere Werte erzielt (vgl. Tab. 55). In Punkten ausgedrückt liegt die Kohorte_2_BK mit 491,5 Punkten 24,3 Punkte über dem Schnitt aller Grundschulklassen in Bayern. Dies entspricht einem prozentualen Wert von 5,2%. Die Kohorte_2_NBK erreichte 398,8 (85,4%) und die weitere NBK 445,6 Punkte (95,4%). Damit liegen sie beide unter dem Durchschnitt in Bayern.

Tab. 55: Punktwerte Testbereich Rechtschreiben (Punkte, Prozent)

Erreichte Punkte	Prozent	Klasse
467,2	100	Durchschnitt Bayern
491,5	105,2	Kohorte_2_BK
398,8	85,4	Kohorte_2_NBK
445,6	95,4	Weitere NBK

„Gut ausgebildete Wahrnehmung und Motorik sind die Grundlage für alle weiterführenden Kulturtechniken wie Lesen, (Recht-) Schreiben und Mathematik. Alle Übungen zur akustischen, visuellen und taktilen Wahrnehmung schaffen Voraussetzungen für

¹⁹⁴ Jäncke und Altenmüller 2012, S. 389

¹⁹⁵ Gembris 1998, S. 306

¹⁹⁶ vgl. Lehmann et al. 2007, S. 34

besseres Rechtschreiben.“¹⁹⁷ Den anderen zuhören, sich im Gesamtklang einordnen und seinen Teil zum Ganzen beizutragen sensibilisiert den Hörsinn und schärft die Wahrnehmung.

Die klassenbezogene Rückmeldung ist für die Lehrkraft der Klasse besonders wichtig, um spezielle Fördermaßnahmen durchführen zu können. Anhand der Verteilung der Kompetenzstufen kann man neben der erreichten Punktzahl Rückschlüsse auf die Leistungsfähigkeit der Kinder ziehen. Die Kompetenzstufen sind je nach Fach unterschiedlich definiert und werden im Folgenden für den Testbereich Deutsch kurz erläutert. Im Allgemeinen gilt: Je höher die Kompetenzstufe, desto ausgeprägter sind die Fähigkeiten der Schüler. Schüler der Kompetenzstufe I können zum Teil leicht zu findende Informationen in Texten erkennen und in einfachen Sätzen, meist wörtlich übernommen, wiedergeben. In kurzen und einfachen Hörtexten können sie einfache, bekannte Dinge herausfiltern, v. a. dann, wenn die Texte von einem Sprecher vorgetragen werden. In Kompetenzstufe II können die Schüler Informationen miteinander verknüpfen und wichtige Informationen eines Textes herausfiltern. Sie können einfache Dinge interpretieren. Mehrere Informationen in Beziehung setzen können Schüler der Kompetenzstufe III, auch dann, wenn Stör- und Hintergrundgeräusche vorhanden sind. Texte können als Ganzes erfasst, bewertet und gedeutet werden. In Kompetenzstufe IV sind die Schüler in der Lage auch schwierigere Texte zu verstehen. Sie können auch nicht ausdrücklich im Text erwähnte Informationen erschließen. Schüler der Kompetenzstufe V können Aussagen selbständig begründen und Stellung nehmen, diskutieren und Sachverhalte vergleichen.

Vergleicht man die beiden oberen Kompetenzstufen, liegt die Kohorte_2_BK mit 59% über dem Durchschnitt in Bayern (35%) und die beiden NBKs mit 28% (Kohorte_2_NBK) und 30% (Weitere NBK) unter dem Schnitt (vgl. Abb. 46). Im Vergleich der beiden unteren Kompetenzstufen schneiden die Bläser mit 28% besser ab als das Mittel aller bayerischen Grundschulen (42%).

¹⁹⁷ Rosbach 1995, S. 66

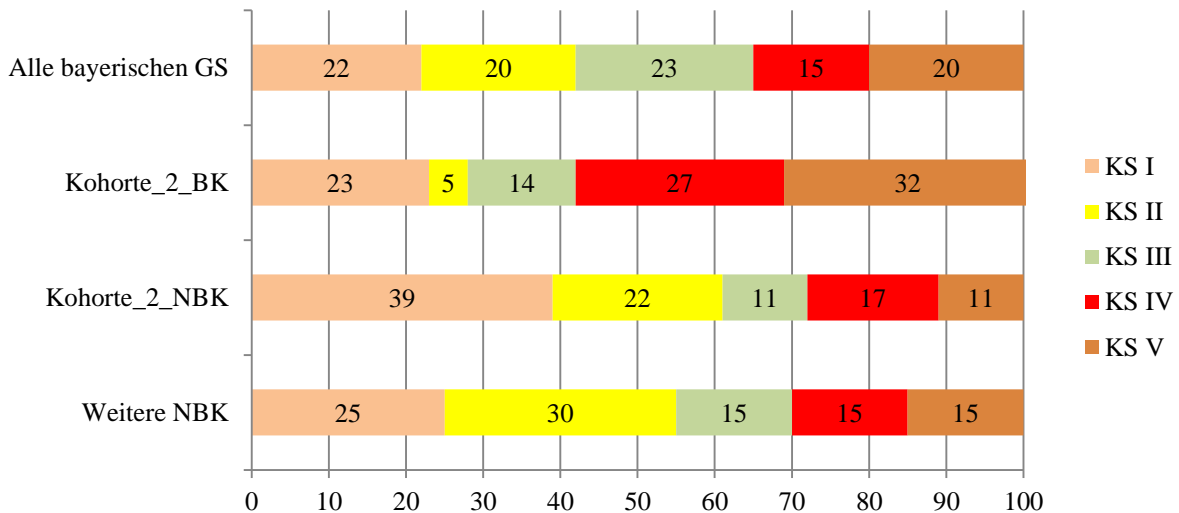


Abb. 46: Kompetenzstufen der 3. Klassen Schuljahr 2009/10 im Bereich Deutsch (Prozent)

9.4.1.2 Testbereich Mathematik

Testbereich Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit

Im Testfeld *Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit* erzielt die Kohorte_2_BK 112,1%, während die beiden Nichtbläserklassen auf 99,6% bzw. 103,3% kommen (vgl. Tab. 56). Dies entspricht den Punktwerten 523,9 (Kohorte_2_BK) bzw. 465,4 (Kohorte_2_NBK) und 482,5 (Weitere NBK). Die Kohorte_2_BK erarbeitet sich demnach einen um 56,7 Punkte besseren Wert als der Durchschnitt in Bayern. Auch hier kann die Aussage Rosbachs, in der sie eine gut ausgebildete Wahrnehmung und Motorik für gute Leistungen in Mathematik verantwortlich macht (vgl. 9.4.1.1), herangezogen werden.

Tab. 56: Punktwerte Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit (Punkte, Prozent)

Erreichte Punkte	Prozent	Klasse
467,2	100	Durchschnitt Bayern
523,9	112,1	Kohorte_2_BK
465,4	99,6	Kohorte_2_NBK
482,5	103,3	Weitere NBK

Testbereich Zahlen und Operationen

Im Bereich *Zahlen und Operationen* liegt die Kohorte_2_BK 8,2% (38,7 Punkte) über dem Durchschnitt in Bayern (vgl. Tab. 57). Die absolut erreichte Punktzahl der Kohorte_2_BK beträgt 514,9 und die der beiden NBKs 441,1 (Kohorte_2_NBK) und 461,8 (weitere NBK).

Tab. 57: Punktwerte Zahlen und Operationen (Punkte, Prozent)

Erreichte Punkte	Prozent	Klasse
476,2	100	Durchschnitt Bayern
514,9	108,2	Kohorte_2_BK
441,1	92,6	Kohorte_2_NBK
461,8	96,9	Weitere NBK

„Da das Rechnen und der Umgang mit Zahlen stark von visuell-räumlichen Fertigkeiten abhängt, besteht auch ein Zusammenhang zwischen dem Musizieren und verschiedenen Rechenleistungen. Einige Untersuchungen stützen die Hypothese, dass Musizieren und Musikbegabung die Rechenleistung fördern.“¹⁹⁸ Die visuell-räumlichen Fertigkeiten werden beim Lesen der Noten, die für die Schüler zunächst abstrakte Zeichen darstellen, gefördert. Mit dem Dirigat trägt der Leiter dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl die Noten als auch die Handbewegungen, die Mimik und die Gestik des Dirigenten interpretieren müssen. Außerdem nehmen die Kinder durch das in einer bestimmten Sitzordnung spielende Orchester die verschiedenen Klänge aus unterschiedlichen Positionen wahr. Um diese räumlich-akustische Dimension noch auszuweiten, wäre es denkbar, die Sitzordnung zu verändern, was immer auch Auswirkungen auf den Klang hat.¹⁹⁹

Im Testbereich Mathematik werden die Kompetenzstufen auf die mathematischen Fertigkeiten der Kinder bezogen. Schülerinnen und Schüler der Kompetenzstufe I können einfache Rechenaufgaben des kleinen Einspluseins und Einmaleins bewältigen, wenn die Aufgaben nicht besonders schwierig sind. Außerdem können sie einfache Textaufgaben umsetzen und leichte Folgen und Muster weiterführen. Im Kompetenzbereich II können sie Grundlagenwissen bei klar strukturierten Aufgaben anwenden. Subtraktion, Addition und Multiplikation gelingt ihnen mit kleinen Notizen. Sie erkennen mathematische Gesetzmäßigkeiten und können komplexere Muster sowie Zahlenreihen fortführen. In Kompetenzstufe III kann das erlernte Wissen in unterschiedlichen Aufgabentypen umgesetzt

¹⁹⁸ Jäncke und Altenmüller 2012, S. 195

¹⁹⁹ vgl. Hänle 2014, S. 73

werden. Der sichere Umgang mit Zahlen und Rechenoperationen sowie das Lösen von einfachen Textaufgaben gelingen den Schülern. Komplexe Zahlenfolgen werden erkannt und fortgesetzt. Die Schüler der Kompetenzstufe IV beherrschen das Rechnen und können Textaufgaben lösen, die nicht auf einfachen Gegebenheiten ihres Alltags basieren. Komplexere Reihen und Muster werden erkannt und richtig weitergeführt. In Kompetenzstufe V sind die Schüler sicher im Umgang mit Zahlen, Rechenoperationen und Strategien. Schwierige Situationen werden umgeformt und gelöst. Sie haben analytische Fähigkeiten und erkennen auch komplexe Zusammenhänge.

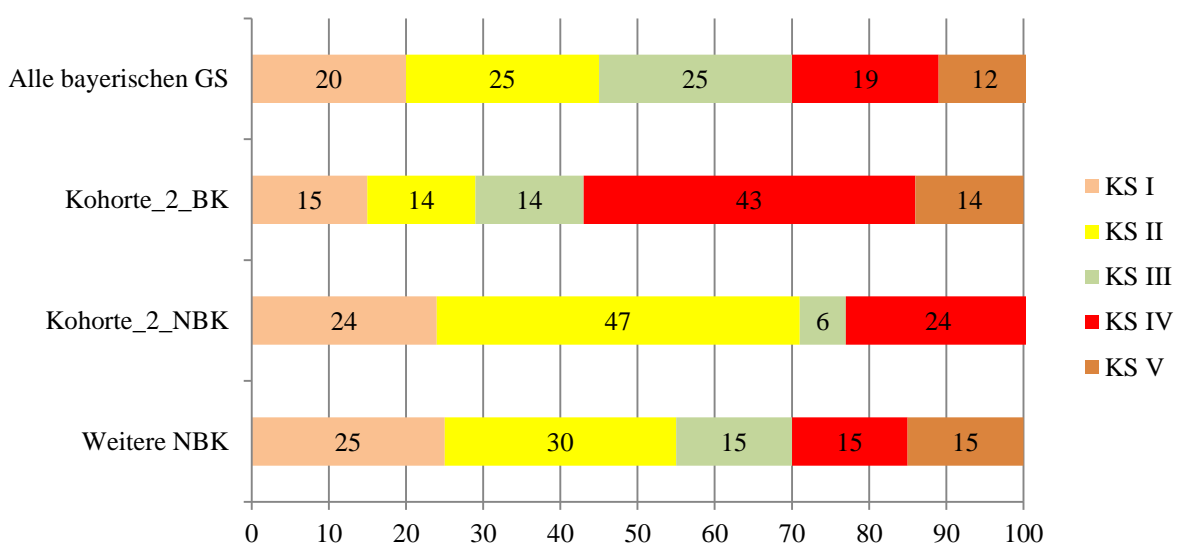


Abb. 47: Kompetenzstufen der 3. Klassen Schuljahr 2009/10 im Bereich Mathematik (Prozent)

Wenn man wieder die beiden oberen Kompetenzstufen betrachtet, erkennt man, dass die Kohorte_2_BK mit 57% im Vergleich zum Durchschnitt in Bayern 16% mehr Schüler in diesen Kompetenzstufen hat. Die beiden NBKs liegen mit je 30% im Durchschnitt (vgl. Abb. 47). In den unteren Kompetenzstufen sind die Kohorte_2_BK mit 29% um 16% weniger vertreten als der Schnitt aller bayerischen Grundschulklassen.

Gesamttest

Im Gesamttest liegt die Kohorte_2_BK mit 513,1 Punkten um 6,1% über dem Durchschnitt in Bayern (vgl. Tab. 58). Vergleicht man die beiden anderen Klassen der Schule mit der Kohorte_2_BK, so erzielen die Bläser 67,5 Punkte mehr gegenüber der Kohorte_2_NBK bzw. 51,3 Punkte mehr gegenüber der weiteren NBK.

Tab. 58: Punktwerte Gesamttest (Punkte, Prozent)

Erreichte Punkte	Prozent	Klasse
483,4	100	Durchschnitt Bayern
513,1	106,1	Kohorte_2_BK
445,6	92,2	Kohorte_2_NBK
461,8	95,5	Weitere NBK

9.4.2 Schulvergleichstest VERA 2015/16

In den VERA-Tests des Jahrgangs 2015/16 sind die erzielten Kompetenzstufen in einer Abbildung zusammengefasst. Bei den folgenden Abbildungen gibt es wie bei den Diagrammen des Jahrgangs 2009/10 verschiedene Balken, allerdings ein wenig erweitert: Der oberste Balken stellt die Leistungen und die damit erreichten Kompetenzstufen aller bayerischen Grundschulklassen dar. Im zweiten Balken erhält man eine Vergleichsmöglichkeit mit Klassen einer ähnlichen Schule. Diese hat annähernd gleiche Voraussetzungen wie die eigene Schule. Der dritte Balken stellt die Gesamtverteilung der eigenen Schule dar und in den darunter liegenden Balken werden die einzelnen Klassenleistungen (BK: Bläserklasse, NBK_1 und NBK_2: Nichtbläserklassen) illustriert. Wenn im Diagramm nicht ganz 100% erreicht werden, liegt das an den vorgenommenen Rundungen, die vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) durchgeführt wurden.

9.4.2.1 Testbereich Deutsch

Die Bläserklasse hat im Testbereich *Lesen* jeweils 10% ihrer Schüler in Kompetenzstufe I und II während die beiden Vergleichsklassen bei 13% und 6% (NBK_1) sowie 28% und 17% (NBK_2) liegen. Im Vergleich zu allen bayerischen Grundschulen und zu ähnlichen Schulen hat die Bläserklasse weniger Schüler in den beiden unteren Kompetenzbereichen. Dies gilt allerdings auch für die beiden höchsten Kompetenzstufen. Während die Bläserklasse 43% der Schüler in den Kompetenzstufen IV und V haben, sind bei allen bayerischen Grundschulen 44% und bei ähnlichen Schulen 47% in diesem Bereich (vgl. Abb. 48).

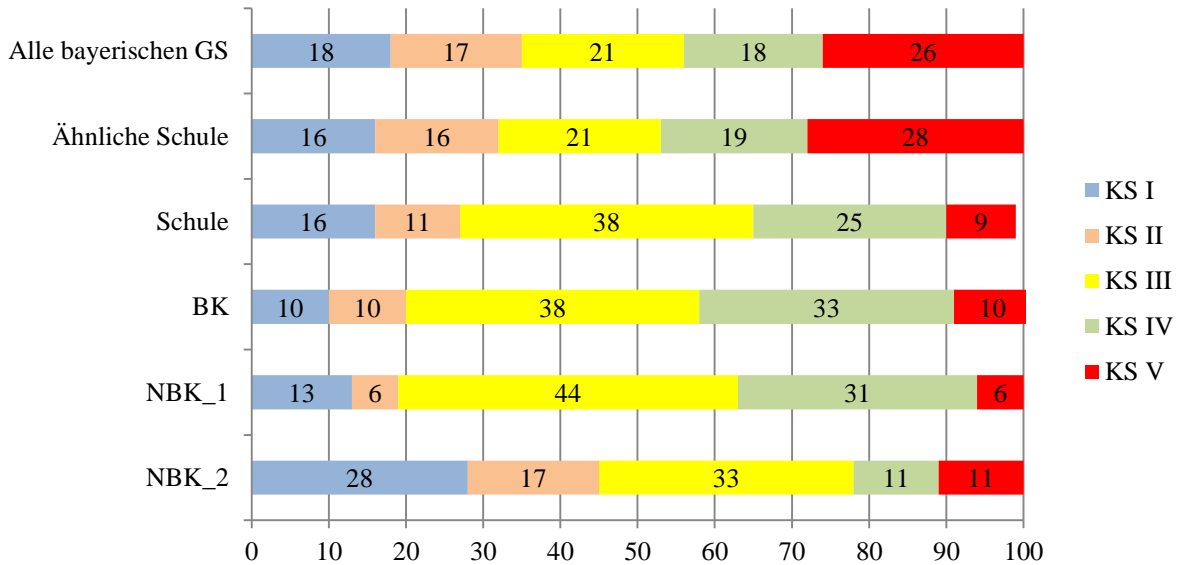


Abb. 48: Kompetenzstufen der 3. Klassen Schuljahr 2015/16 im Bereich Lesen (Prozent)

Im Bereich Zuhören ist kein Schüler der NBK_1 und kein Schüler der BK in der Kompetenzstufe I, während in der NBK_2 28% in diese Kompetenzstufe eingeordnet sind. Auf den oberen beiden Kompetenzstufen hat die Bläserklasse 38% ihrer Schüler. Damit liegt sie unter dem Durchschnitt in Bayern, der bei 42% ist und auch unterhalb der ähnlichen Schule mit 45% (vgl. Abb. 49). Die beiden anderen Klassen sind bei 28% (NBK_1) bzw. 35% (NBK_2).

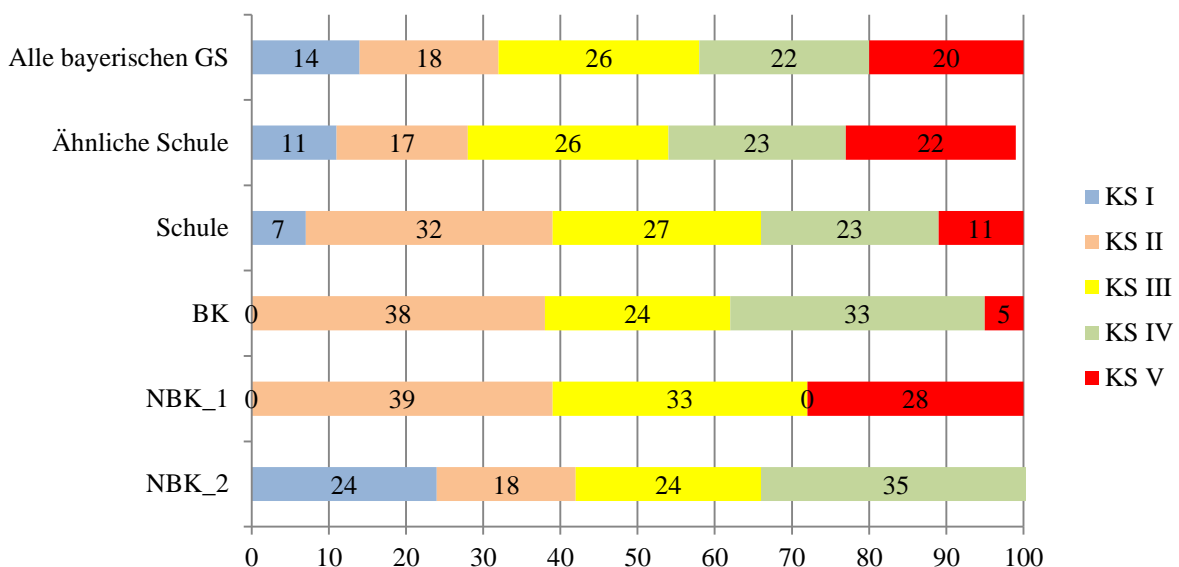


Abb. 49: Kompetenzstufen der 3. Klassen Schuljahr 2015/16 im Bereich Zuhören (Prozent)

9.4.2.2 Testbereich Mathematik

Im mathematischen Bereich ist die Kompetenzstufe I bei den Bläsern mit 14% unterdurchschnittlich vertreten – sowohl im innerschulischen als auch im bayernweiten Vergleich. Die meisten Schüler (je 33%) haben die Kompetenzstufen II und III erreicht. Diese Werte liegen über dem Durchschnitt. Unter dem bayernweiten Durchschnitt (28%) liegt die Bläserklasse bei den Kompetenzstufen IV und V (20%) (vgl. Abb. 50).

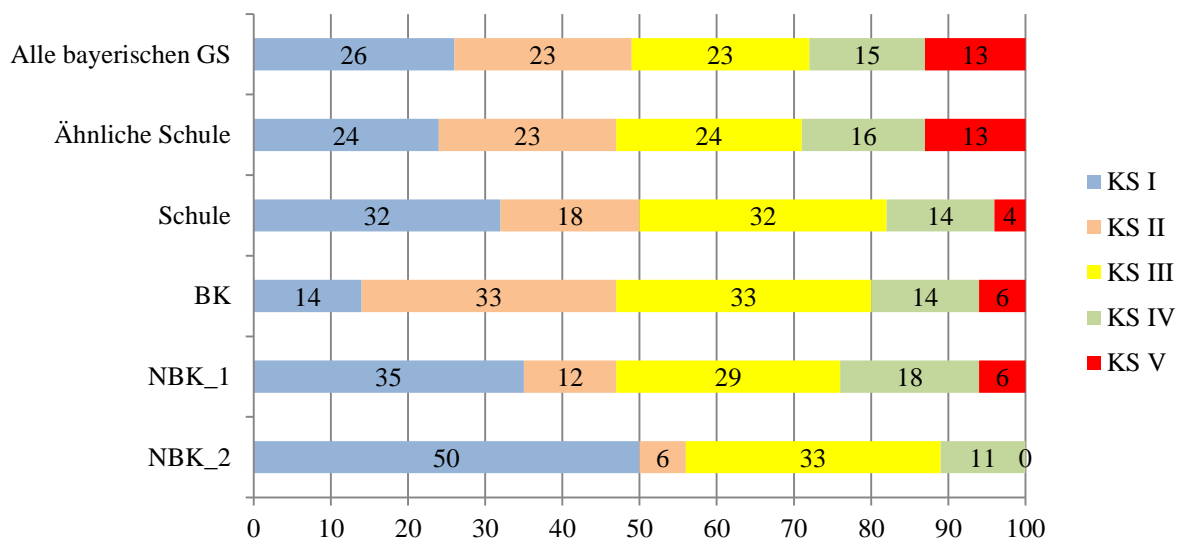


Abb. 50: Kompetenzstufen der 3. Klassen Schuljahr 2015/16 im Bereich Mathematik (Prozent)

9.4.3 Zusammenfassung

Für den Jahrgang 2009/10 kann man zusammenfassend sagen, dass die Kohorte_2_BK jeweils über dem Durchschnitt in Bayern und über dem erreichten Ergebnis der beiden parallelen NBKs liegt. Die Schüler der Kohorte_2_BK können somit als leistungsfähiger als die Schüler der NBKs und als der Schnitt in Bayern eingestuft werden. Ob die Schülerinnen und Schüler durch die Teilnahme an der Bläserklasse höhere Kompetenzstufen erreicht haben oder von vornherein leistungsfähiger waren, bleibt offen. Meine Vermutung ist, dass das Erreichen höherer Kompetenzstufen in diesem Fall ein Zusammenspiel von Beidem ist. Die Kohorte_2_BK geht mehr Hobbys nach als die Kohorte_2_NBK (vgl. 9.3.5.2), ist also in der Freizeit aktiver und leistungswilliger. Sie sind Neuem gegenüber offener (vgl. 9.3.5.6) und zeigen mehr Interesse an Inhalten. Sie schätzen die Hauptfächer wichtiger ein als ihre

Parallelklasse (vgl. Tab. 43 auf Seite 173). Insbesondere Deutsch (mit einem Schnitt von 1,9 gegenüber der Kohorte_2_NBK mit 3,4) und Mathematik (mit einem Schnitt von 1,8 gegenüber der Kohorte_2_NBK mit 3,5) haben einen hohen Stellenwert bei der Kohorte_2_BK. Das sind gleichzeitig die beiden Fächer, um die es in VERA geht. Die genannten Begebenheiten sollten mitbedacht werden, auch wenn die Aussagen aus der Literatur nahelegen, dass Musizieren eine Leistungssteigerung bewirken kann (vgl. Kap. 9.4). Dies soll gar nicht ausgeschlossen werden. Es kommt bei jedem einzelnen Schüler auch immer darauf an, auf welchem Leistungsniveau er startet bevor er mit dem Musizieren beginnt. Eine Anfangserhebung vor der Bläserklassenausbildung und eine weitere nach dem VERA-Test, könnte Aufschluss darüber geben, wie groß der Effekt des Musizierens auf andere Bereiche tatsächlich ist. Die Hypothese 3j: Bläserklassenkinder erreichen im Vergleich zu anderen höhere Kompetenzstufen (VERA) trifft für den Jahrgang 2009/10 zu.

Betrachtet man die Ergebnisse im Jahrgang 2015/16, so muss man vorsichtig sein, was eine allgemeine Schlussfolgerung anbelangt. Die BK ist in der Kompetenzstufe I weniger vertreten als im bayerischen Vergleich und als an einer vergleichbaren Schule. Die oberen Kompetenzstufen erreichten die Schüler der BK bis auf den Bereich Mathematik häufiger als die NBKs. Im Vergleich zum bayernweiten Schnitt sowie im Vergleich zu einer ähnlichen Schule liegt die BK unterhalb des Mittels. Die Schüler der BK im Jahrgang 2015/16 kamen im Testbereich Deutsch öfter auf die oberen Kompetenzstufen als die Parallelklassen ihrer Schule. Im Testbereich Mathematik ist die NBK_1 um 4%-Punkte besser und damit öfter in den Kompetenzstufen IV und V vertreten. Da im Gegensatz zum Jahrgang 2009/10 keine weiteren Daten vorliegen, was Hobbys, Offenheit Neuem gegenüber oder auch der Einstufung der Wichtigkeit der Fächer Deutsch und Mathematik anbelangt, kann kein Trend erkannt werden. Die Hypothese 3j: Bläserklassenkinder erreichen im Vergleich zu anderen höhere Kompetenzstufen (VERA) trifft für den Jahrgang 2015/16 nicht zu.

9.5 Fehltage der Schülerinnen und Schüler

In einer mit insgesamt 1124 Sängern aus England, Deutschland und Australien durchgeführten Untersuchung wurde nachgewiesen, dass das Chorsingen für die befragten Personen eine positive Wirkung auf sie hatte.²⁰⁰ „Die Sänger, welche im Mittel über 27 Jahre Chorerfahrung verfügten, erlebten das Chorsingen als wichtige Gesundheitsressource, wobei sich sechs gesundheitsförderliche Mechanismen – Anregung positiver Gefühle wie Freude, Selbstbestärkung und Stressabbau; intensivierete Aufmerksamkeitslenkung und Konzentration; Vertiefung des Atemvorgangs; Erleben sozialer Unterstützung und Gemeinschaft; kognitive Aktivierung; regelmäßiges Engagement – identifizieren ließen.“²⁰¹

Inwiefern aktives Musizieren bei jungen Kindern, die gerade erst angefangen haben ein Instrument zu erlernen, den beschriebenen Effekt des Gesundbleibens hervorrufen kann, soll im Folgenden untersucht werden. Die Kinder gehen, wenn sie gesund sind, regelmäßig zur Schule. Wenn sie den Unterricht nicht besuchen können, dann müssen sie krank gemeldet werden und die Absenzen werden in den Klassentagebüchern vermerkt. Anhand der dort eingetragenen Fehltage soll festgestellt werden, ob Kinder, die die Bläserklasse besuchen, weniger häufig fehlen als ihre Mitschüler, die den traditionellen Musikunterricht genießen. Die gerichtete Hypothese lautet: Bläserklassenkinder fehlen weniger häufig als ihre Mitschüler.

Schuljahr 2009/10

Im Schuljahr 2009/10 werden die Fehltage von insgesamt sechs Klassen betrachtet. Es handelt sich dabei um vier in der vorliegenden Studie untersuchte Klassen (Kohorte_1_BK, Kohorte_1_NBK, Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK) und um zwei weitere Parallelklassen (NBK_3.Jgst. und NBK_4.Jgst.). Um deutlich zu machen, dass Kohorte_1 in der 4. Jahrgangsstufe ist, werden die beiden Gruppen (Kohorte_1_BK, Kohorte_1_NBK) mit dem Zusatz „4. Jgst“ versehen. Kohorte_2 entsprechend mit dem Zusatz „3. Jgst“. Die Bläserklasse in der 4. Jahrgangsstufe ist eine kombinierte Klasse (eine Mischung aus Bläsern und „Nicht-Bläsern“, vgl. Tab. 53 auf Seite 186), die nur bedingt zum Vergleich herangezogen werden kann. Lediglich 14 Schülerinnen und Schüler haben eine Bläserklassen-Ausbildung begonnen (Kohorte_1_BK), während die restlichen sechs Schüler der Klasse

²⁰⁰ vgl. Spahn 2011, S. 73

²⁰¹ Spahn 2011, S. 73

keine Bläser sind. Die Fehltage in den Klassentagebüchern beziehen sich aber auf die gesamte Klasse, in die auch die Nichtbläser mit inbegriffen sind. Dies soll durch den Zusatz „+“ kenntlich gemacht werden.

Betrachtet man die Tabelle der Fehltage der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2009/10 (vgl. Tab. 59), sieht man deutlich, dass die Anzahl der Fehltage der Kohorte_2_BK_3.Jgst wesentlich niedriger ist als die bei den Vergleichsklassen (Kohorte_2_NBK_3.Jgst und einer weiteren NBK_3.Jgst). Die Kohorte_2_NBK_3.Jgst, NBK_3.Jgst, Kohorte_2_NBK_4.Jgst und NBK_4.Jgst erhielten einen traditionellen Musikunterricht, während die Kohorte_2_BK_3.Jgst und ein Teil der Kohorte_1_BK_4.Jgst+ als Bläserklassen installiert waren. Um die Abbildungen übersichtlicher zu gestalten, werden Kurzbezeichnungen verwendet, die man der Tab. 59 entnehmen kann.

Tab. 59: Fehltage der 3. und 4. Jahrgangsstufe im Schuljahr 2009/10 (Anzahl)

	Kurzbezeichnung in den Abb.	Anzahl der Schüler	Fehltage
Kohorte_2_NBK_3.Jgst	3a (NBK)	21	110
Kohorte_2_BK_3.Jgst	3b (Bläser)	22	37
NBK_3.Jgst	3c (NBK)	20	143
Kohorte_1_NBK_4.Jgst	4a (NBK)	19	80
Kohorte_1_BK_4.Jgst+	4b (Kombi)	20	74
NBK_4.Jgst	4c (NBK)	19	114
Summe		121	558

Nimmt man die Gesamtzahl der Fehltage pro Klasse und dividiert sie durch die Anzahl der Schüler, die die Klasse besuchen (vgl. Tab. 59), erhält man die durchschnittliche Zahl der Fehltage pro Schüler. Abbildung 51 zeigt, dass die reine Bläserklasse Kohorte_2_BK_3.Jgst (3b Bläser) mit 1,7 durchschnittlichen Fehltagen im Vergleich zur Kohorte_2_NBK_3.Jgst (3a NBK) 3,5 und im Vergleich zur NBK_3.Jgst (3c NBK) 5,5 weniger Fehltage aufweist. In der vierten Jahrgangsstufe kommen die Schüler der kombinierten (Bläser und Nichtbläser) Kohorte_1_BK_4.Jgst+ (4b Kombi) auf durchschnittlich 3,7 Fehltage und haben im Vergleich zu den beiden NBKs Kohorte_1_NBK_4.Jgst (4a NBK) und NBK_4.Jgst (4c NBK) 0,5 bzw. 2,3 weniger Fehltage.

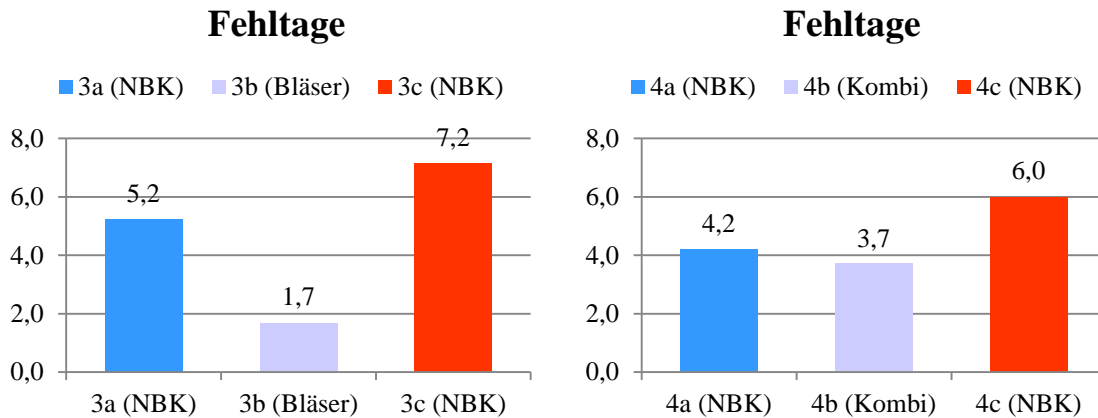


Abb. 51: Durchschnittliche Fehltage pro Schüler im Schuljahr 2009/10 (Durchschnittswert)

Der Chi-Quadrat-Test für die 3. Jahrgangsstufe ergibt einen Wert von $\chi^2=62,67$ und eine Effektgröße w von 0,997. Dies entspricht nach Cohen einem großen Effekt (vgl. Tab. 60). In der vierten Jahrgangsstufe ist bei einem χ^2 von 5,60 die Effektgröße $w = 0,31$, so dass man von einem Effekt mittlerer Größe sprechen kann (vgl. Tab. 61).

Tab. 60: Fehltage der 3. Jahrgangsstufe 2009/10

	Anzahl der Schüler	Fehltage beobachtet	Fehltage erwartet	Durchschnittliche Fehltage
NBK (Kohorte_2_NBK_3.Jgst und NBK_3.Jgst)	41	253	188,73	6,17
BK (Kohorte_2_NBK_3.Jgst)	22	37	101,27	1,68
Summe	63	290		
χ^2	62,67			
Effektgröße w	0,997			

Tab. 61: Fehltage der 4. Jahrgangsstufe 2009/10

	Anzahl der Schüler	Fehltage beobachtet	Fehltage erwartet	Durchschnittliche Fehltage
NBK (Kohorte_1_NBK_4.Jgst und NBK_4.Jgst)	38	218	175,59	5,11
BK (Kohorte_1_BK_4.Jgst+)	20	54	92,41	3,7
Summe	63	290		
χ^2	5,60			
Effektgröße w	0,31			

Schuljahr 2010/11

Die Anzahl der durchschnittlichen Fehltage der 3. Klassen im Schuljahr 2010/11, die ansonsten nicht an der Fragebogenerhebung teilnahmen, ist bei der Bläserklasse 3c mit 3,9 am geringsten. Die NBKs 3a und 3b haben mit 7,5 (3a) 3,6 mehr Fehltage als die Kinder der BK und mit 4,4 (3b) 0,5 Fehltage mehr (vgl. Abb. 52). In der vierten Jahrgangsstufe sind die Bläser (Kohorte_2_BK_4.Jgst) mit 2,6 durchschnittlichen Fehltagen im Vergleich zur Kohorte_2_NBK_4.Jgst (4a NBK) 1,8 bzw. zur NBK_4.Jgst (4c NBK) 5,1 Tage weniger absent. Die 4. Jahrgangsstufe des Schuljahrgangs 2010/11 ist die fortgeführte Kohorte_2_BK_3.Jgst aus dem Jahrgang 2009/10. In der rechten Grafik (Abb. 52) sind die weiterlaufenden 3. Klassen aus dem Schuljahr 2009/10 abgebildet. Der χ^2 -Wert beträgt für die 3. Klassen 7,78 und die Effektgröße w weist mit 0,37 eine mittlere Stärke auf (vgl. Tab. 63).

Tab. 62: Fehltage der 3. und 4. Jahrgangsstufe im Schuljahr 2010/11

	Kurzbezeichnung	Schüler	Fehltage
3a	3a (NBK)	16	120
3b	3b (NBK)	21	92
3c	3c (BK)	19	75
Kohorte_2_NBK_4.Jgst	4a (NBK)	18	79
Kohorte_2_BK_4.Jgst	4b (BK)	21	54
NBK_4.Jgst	4c (NBK)	18	139
Summe		113	559

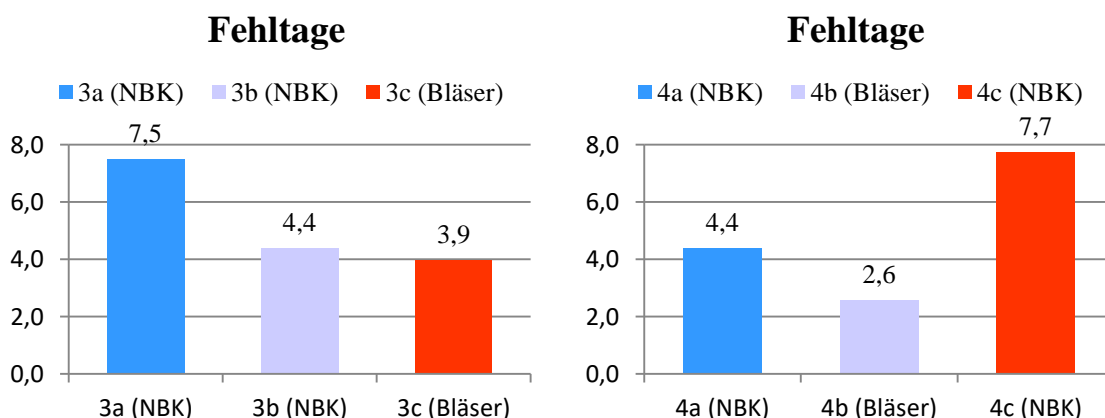


Abb. 52: Durchschnittliche Fehltage pro Schüler im Schuljahr 2010/11 (Durchschnittswert)

In der vierten Klasse des Jahrgangs 2010/11 (Fortführung der 3. Klassen aus 2009/10) kommt man auf einen χ^2 -Wert von 33,74 und eine Effektgröße w von 0,77 und erhält nach Cohen einen starken Effekt (vgl. Tab. 64).

Tab. 63: Fehltag der 3. Jahrgangsstufe 2010/11

	Anzahl der Schüler	Fehltag beobachtet	Fehltag erwartet	Durchschnittliche Fehltag
NBK (3a und 3b)	37	212	189,63	5,73
BK (3c)	19	75	97,37	3,95
Summe	56	287		
χ^2	7,78			
Effektgröße w	0,37			

Tab. 64: Fehltag der 4. Jahrgangsstufe 2010/11

	Anzahl der Schüler	Fehltag beobachtet	Fehltag erwartet	Durchschnittliche Fehltag
NBK (Kohorte_2_NBK_4.Jgst und NBK_4.Jgst)	36	218	171,79	6,06
BK (Kohorte_2_BK_4.Jgst)	21	54	100,21	2,57
Summe	57	272		
χ^2	33,74			
Effektgröße w	0,77			

Schuljahr 2011/12

Um ein Gesamtbild der 3. Klassen aus dem Jahrgang 2010/11 zu bekommen, werden die Fehltag der Klassen auch noch im Folgejahr 2011/12 betrachtet (vgl. Tab. 65). Die Bläser 4c haben mit 3,5 durchschnittlichen Fehltagen 1,9 (4a) bzw. 2 (4b) Fehltag weniger als ihre Mitschüler aus den NBKs. Der errechnete χ^2 -Wert beträgt 9,79. Die Effektgröße w hat mit 0,41 eine mittlere Stärke (vgl. Tab. 65).

Tab. 65: Fehltage der 4. Jahrgangsstufe 2011/12

	Anzahl der Schüler	Fehltage beobachtet	Fehltage erwartet	Durchschnittliche Fehltage
NBK (4a und 4b)	39	213	188,84	5,46
BK (4c)	18	63	87,16	3,5
Summe	57	276		
χ^2	9,7864			
Effektgröße w	0,4144			

Schuljahr 2015/16

Neben den reinen Bläserklassen aus den Schuljahren 2009/10 bzw. 2010/11 befindet sich in der dritten Jahrgangsstufe des Jahrgangs 2015/16 ebenfalls eine reine Bläserklasse, deren Fehltage in Tab. 66 aufgelistet sind. Im Schuljahr 2015/16 sind die BK-Kinder mit durchschnittlich 2,5 Fehltagen wesentlich häufiger in der Schule als die NBK-Kinder. Gegenüber der Klasse 3a haben die BK-Kinder 6,3 und gegenüber der Klasse 3c 5 Fehltage weniger.

Tab. 66: Fehltage der 3. Jahrgangsstufen im Schuljahr 2015/16 (Anzahl)

Klasse	Schüler	Fehltage	Fehltage pro Schüler
3a (NBK)	16	140	8,8
3b (Bläser)	21	53	2,5
3c (NBK)	19	142	7,5
Summe	56	335	

Tab. 67: Fehltage der 3. Jahrgangsstufe 2015/16

	Anzahl der Schüler	Fehltage beobachtet	Fehltage erwartet	Durchschnittliche Fehltage
NBK (3a und 3c)	35	282	209,38	8,06
BK (3b)	21	53	125,62	2,52
Summe	57	335		
χ^2	67,18			
Effektgröße w	1,095			

Der berechnete χ^2 -Wert beträgt 67,18 und die Effektgröße $w = 1,095$ kann man als sehr großen Effekt bezeichnen.

Die Effektgrößen w differieren je nach Schuljahr und Jahrgangsstufe (vgl. Tab. 68). Den größten Effekt kann man bei den 3. Klassen 2015/16 beobachten. Der schwächste Effekt liegt beim Vergleich mit der Mischklasse (Kohorte_1_NBK_4.Jgst+) vor. Die zusammenhängenden weitergeführten Klassen sind durch die gleiche Farbe hervorgehoben (die 3. Klassen 2009/10 entsprechen den 4. Klassen 2010/11 und die 3. Klassen 2010/11 entsprechen den 4. Klassen 2011/12).

Tab. 68: Effektgrößen w der verschiedenen Schuljahre

Schuljahr	Jahrgangsstufe	Bläserklassen	Effektgröße w	Effekt
2009/10	3. Klasse	Kohorte_2_BK_3.Jgst	0,9974	groß
	4. Klasse	Kohorte_1_BK_4.Jgst+	0,3107	mittel
2010/11	3. Klasse	3c (Bläser)	0,3728	mittel
	4. Klasse	Kohorte_2_BK_4.Jgst	0,7694	groß
2011/12	4. Klasse	4c (Bläser)	0,4144	mittel
2015/16	3. Klasse	3b (Bläser)	1,0952	groß

Bezüglich der Fehltage muss man bedenken, dass es durchaus sein könnte, dass in einer Klasse Kinder sind, die sehr häufig fehlen. Dies würde bedeuten, dass die durchschnittlichen Fehltage weniger aussagekräftig wären, weil die sehr kranken Kinder diese Statistik beeinflussen würden. Dieses Phänomen könnte sowohl in den Bläserklassen als auch in den Nichtbläserklassen auftreten. Anhand der Klassentagebücher konnte aber herausgelesen werden, dass dies nicht der Fall war und kein Kind sehr oft krank war.

Abschließend kann man aufgrund der Werte sagen, dass die Hypothese 3k: Bläserklassenkinder fehlen weniger häufig als ihre Mitschüler angenommen werden kann. Es gilt somit als statistisch belegt, dass Kinder, die den Bläserklassenunterricht besuchen, signifikant weniger Fehltage haben als Kinder, die den traditionellen Musikunterricht beiwohnen. „Denn wenn die musikalische Aktivität des Einzelnen und sozialer Gruppen zu Lebensqualität, Lebenszufriedenheit, Prävention und letztlich zur Gesundheit beiträgt, ist dies auch von gesellschaftlichem Nutzen.“²⁰²

²⁰² Gembris 1998, S. 433–434

9.6 Interviews mit Leiter, Direktor und Ehemaligen

Im Rahmen der Studie wurden sowohl die Leiterin der Bläserklassen, die beiden Direktoren der Grundschule, die im Laufe der Untersuchungen wechselten, und ehemalige Mitglieder der Bläserklassen zu bestimmten Zeitpunkten interviewt (Tab. 69). Durch die von mir geführten Interviews erhielt ich einen Einblick in den Forschungsgegenstand Bläserklasse aus unterschiedlichen Perspektiven. Die Leiterin der Bläserklassen, die alle Bläserklassen an der Grundschule leitet, konnte mir aus ihrer Sicht wichtige Informationen von der „Geburtsstunde“ der ersten Bläserklasse geben. Sie konnte mir von Problemen und Erfolgserlebnissen berichten. Sie war in der Lage verschiedene Bläserklassen untereinander und mit Nichtbläserklassen zu vergleichen, weil sie über eine langjährige Unterrichtserfahrung verfügt. Sie stand als Leiterin der Bläserklasse den Teilnehmern der Bläserklasse am nächsten und hatte den besten Einblick in die Klassenstruktur, die sozialen Vorkommnisse, die musikalischen Fortschritte und die auftretenden Schwierigkeiten. Die beiden Direktoren der Grundschule lieferten einen ganz anderen Blickwinkel, da sie keinen direkten Kontakt mit der Bläserklasse hatten – zumindest nicht im Bläserklassenunterricht. Sie mussten sich aufgrund der Informationen, die sie von anderen Personen erhielten, ein Bild von der Bläserklasse machen. So konnten sie über die Stellung der Bläserklasse inner- und außerhalb der Schule am besten Auskunft geben, da sie eine direkte Rückmeldung der Eltern, der Gemeinde und der Funktionäre der Musikvereine bekamen. Außerdem erschien es mir wichtig, neutrale Personen, die sämtliche Klassen der Grundschule kennen, zu Themen wie Verhalten, Leistungsfähigkeit und Disziplin im Vergleich zu den anderen Klassen der Schule zu befragen. Die ehemaligen Mitglieder der Bläserklasse sind diejenigen, die die Bläserklassenausbildung am eigenen Leib erfahren haben. Sie liefern eine dritte Perspektive und komplettieren das Bild. „Schließlich seien sie als Betroffene die besten Informanten ihrer eigenen Lebenswelt. Man solle deshalb nicht nur Auskünfte *über* sie einholen, sondern *sie selbst* befragen.“²⁰³ Die Kinder wurden mit ein wenig Distanz zu ihrer Bläserklassenzeit befragt, da sie als unmittelbar involvierte Personen ein Resümee zu ihrer Instrumental- und Bläserklassenausbildung in der Bläserklasse und zu dem sich anschließenden musikalischen Werdegang geben können. Die weitere musikalische Laufbahn sollte beleuchtet werden, um die Nachhaltigkeit zu illustrieren.

Die Auswahl dieser Personen erfolgte nach Rücksprache mit der Leiterin und dem Förderverein. Ich habe meine Interviewpartner direkt angesprochen bzw. angeschrieben und

²⁰³ Busch und Henzel 2012, S. 30

gefragt, ob sie für ein Interview bereit wären. Durch diese Vorgehensweise wird „die Anzahl der *Verweigerer* häufig drastisch reduziert.“²⁰⁴ Die Durchführung der Interviews war geprägt von einer Reihe von Fragen, die mithilfe eines Leitfadens (siehe Anhang D, D', E, F, F', G, G') gestellt wurden. „Ein Interviewleitfaden, an dem sich der Interviewer während der Befragung orientiert, hilft dabei, den Gesprächsverlauf zu strukturieren. So wird vermieden, dass bestimmte für die Evaluation wichtige Themen nicht abgefragt werden oder die Befragung zu sehr vom Thema abkommt.“²⁰⁵ Die Termine für die Interviews wurden nach Rücksprache mit den Eltern der befragten Kinder vereinbart und die Einverständnisse der Eltern wurden eingeholt. Alle Interviews wurden von mir in einer den interviewten Personen vertrauten Umgebung durchgeführt und mithilfe eines tragbaren Digitalrekorders aufgenommen. Die Aufnahmen der Gespräche wurden in Schriftdeutsch übertragen. Vom Dialekt gefärbte Formulierungen wurden sprachlich angepasst sowie grammatikalisch ungeschlüssiger Satzbau ergänzt. Die interviewten Personen hatten die Möglichkeit die transkribierten Interviews noch einmal zu sichten und gegebenenfalls zu korrigieren (z. B. wenn sich jemand bzgl. eines Sachverhalts wie einer Jahreszahl geirrt hatte). Während des Interviews orientierte ich mich an den Fragen des Leitfadens, wobei dann nachgefragt wurde, wenn Verständnisprobleme auftraten. Der Interviewer wird durch ein „I“ und die interviewte Person durch ein „B“ gekennzeichnet. Besonders hervorgehobene bzw. betonte Passagen wurden entsprechend durch Unterstreichungen kenntlich gemacht.²⁰⁶ Aufgrund der Übersichtlichkeit befinden sich in diesem Teil der Arbeit nicht die kompletten transkribierten Interviews sondern die Zusammenfassungen der wichtigsten Inhalte, ergänzt um charakteristische Aussagen der Interviewpartner, um anschließend über die Erkenntnisse der für diese Arbeit relevanten Aspekte reflektieren zu können. Die komplett transkribierten Interviews umfassen insgesamt 110 Seiten und können beim Autor eingesehen werden.

²⁰⁴ Bortz et al. 2005, S. 75

²⁰⁵ Kuckartz 2008, S. 21

²⁰⁶ vgl. Kuckartz 2008, S. 27–28

Tab. 69: Zeitpunkte, Dauer und Orte der Interviews

Interviewpartner	Zeitpunkt	Dauer	Ort
Leiterin der Bläserklassen	03.09.2008	39:30	Wohnung der BK-Leiterin
	12.11.2008	33:20	Wohnung der BK-Leiterin
	08.04.2010	30:50	Wohnung der BK-Leiterin
	24.10.2011	15:51	Schule – Lehrerzimmer
	03.08.2016	17:42	Schule – Lehrerzimmer
Direktor 1	28.07.2010	31:18	Schule – Büro des Direktors
Direktor 2	03.08.2016	20:59	Schule – Büro des Direktors
Ehemalige aus BK 2008/09 ($n = 2$)	23.09.2014	13:02	Musikerheim
	09.09.2016	11:18	Musikerheim
Ehemalige aus BK 2009/10 ($n = 3$)	23.09.2014	14:08	Musikerheim
	09.09.2016	13:23	Musikerheim
Ehemalige aus BK 2010/11 ($n = 1$)	26.09.2016	5:50	Musikerheim
Ehemalige aus BK 2011/12 ($n = 1$)	26.09.2016	5:21	Musikerheim
Ehemalige aus BK 2012/13 ($n = 2$)	09.09.2016	9:58	Musikerheim
Ehemalige aus BK 2013/14 ($n = 1$)	26.09.2016	4:07	Musikerheim
Ehemalige aus BK 2014/15 ($n = 3$)	26.09.2016	13:54	Musikerheim
Abbrecher aus BK 2008/09	12.08.2017	6:00	Telefonisch
Abbrecher aus BK 2009/10	16.08.2017	5:53	Telefonisch
Abbrecher aus BK 2011/12	05.08.2017	5:45	Telefonisch
Abbrecher aus BK 2012/13	19.08.2017	4:40	Telefonisch

9.6.1 Interviews mit der Leiterin der Bläserklasse

Während der kompletten Zeit bestand immer wieder Kontakt zur Leiterin der Bläserklasse, um aktuelle Entwicklungen mitzubekommen. Die Interviews wurden in gewissen zeitlichen Abständen durchgeführt, die für das Projekt sinnvoll erschienen. Außerdem fanden die Gespräche in einer für die interviewte Person gewohnten Umgebung statt, so dass sie sich auf die Unterhaltung gut einlassen konnte.

Interview am 03.09.2008 mit der Leiterin der Bläserklasse

Ein Verantwortlicher des Musikvereins Keilberg habe den Direktor der Grundschule kontaktiert und angeregt, eine Bläserklasse in der Schule zu initiieren. Dieser und sie als dafür in Frage kommende Lehrerin seien von der Idee begeistert gewesen. Sie habe sich in der Nachbargemeinde, in der bereits eine Bläserklasse an der dort ansässigen Grundschule installiert war, erkundigt, welche Voraussetzungen seitens der Leiterin erforderlich seien und welche Kriterien beachtet werden müssten. Alles Weitere sei in verschiedenen Besprechungen mit den beteiligten ortsansässigen Musikvereinen organisiert worden. Nachdem alle Rahmenbedingungen geklärt gewesen seien, habe die Lehrerin eine Bläserklassenfortbildung besucht. Die beteiligten Gemeinden übernahmen einen Teil der Kosten der Instrumente und sicherten den für die Bläserklasse notwendigen Raum in der Schule zu. Da drei Musikvereine beteiligt seien, sei ein Förderverein gegründet worden, der sich u. a. um die finanzielle Abwicklung und den Instrumentalunterricht kümmere. Als Werbemaßnahmen seien Elternabende zur Information abgehalten worden.

Das Einzugsgebiet der Grundschule in Bessenbach umfasst die drei Gemeinden Keilberg, Straßbessenbach und Oberbessenbach sowie deren beiden Weiler Steiger und Waldmichelbach. In der dritten Jahrgangsstufe würden die Grundschule in Bessenbach im Schuljahr 2008/09 insgesamt 61 Schülerinnen und Schüler besuchen, die auf drei Klassen verteilt seien. Davon hätten sich 14 für die Bläserklasse gemeldet. Die Anzahl der Bläserklassenkinder sei zu gering, um eine separate Klasse für Bläserklassenkinder einzurichten, so dass während des parallel stattfindenden Musikunterrichts sechs Schüler den anderen, traditionellen Musikunterricht besuchen müssten. Die Schüler, die die Bläserklasse besuchen würden, würden drei Musikstunden bekommen und eine Registerstunde zusätzlich, während die anderen Kinder nur die zwei verpflichtenden Unterrichtsstunden erhalten würden.

„Also ich hoffe, dass die Kinder Spaß haben und dass wir etwas auf die Beine stellen können. Ich stecke mir jetzt keine hochtrabenden Ziele. Ich weiß das schon – ich bin ja lange genug an der Grundschule aber, dass wir ein paar schöne Konzerte haben, so kleine und dann wird das. Das ist eigentlich das, was ich möchte.“

Der Einschätzung der seit 23 Jahren tätigen Grundschullehrkraft zu Folge könne der Bläserklassenunterricht den normalen Musikunterricht komplett ersetzen, v. a. aufgrund des erhöhten Stundendeputats, der neben dem Erlernen des Instruments in der Bläserklasse erlaube zu singen, zu tanzen, über Komponisten zu reden usw. Die Gemeinschaft schätzt die Lehrkraft als großen Vorteil ein. Den Beginn in der dritten Jahrgangsstufe hält sie für sinnvoll und richtig.

Interview am 12.11.2008 mit der Leiterin der Bläserklasse

Die Instrumente seien Mitte Oktober feierlich überreicht worden. Auf einem Elternabend, bei dem zwei Instrumentenbauer anwesend waren, seien Eltern und Kinder darüber informiert worden, wie sie die Instrumente behandeln und pflegen sollen.

„Also den Kindern gefällt es sehr gut. Die letzte Woche vor den Ferien war das erste Mal, dass ich sie zusammen im Orchester hatte. Und da haben wir schon noch ein bisschen gebraucht, bis jeder sitzt. Und ich habe klare Regeln gegeben: Die Koffer stehen rechts, die Instrumente müssen im Instrumentenständer stehen. Und ich habe sie erst einmal belehrt, wie sie sich zu verhalten haben und das hat bis jetzt auch sehr gut geklappt. Und die Bücherranzen ganz weg, dass die gar nicht stören. Und da haben wir schon ein bisschen gebraucht. Erst zum Aufbauen und da haben wir kurze, lange Töne, dann wieder Pause gezählt und abgewechselt. Mal die Klarinetten, dann wieder alle zusammen – das war also das Erste. Wir hatten nur einen Ton.“

Vor der insgesamt dritten Gesamtprobe hätte es Registerstunden (zwei Schüler pro halbe Stunde) gegeben, in denen die Kinder die ersten Töne lernen konnten. Die Kinder hätten zu diesem Zeitpunkt drei Töne auf ihrem Instrument spielen können und seien begeistert gewesen. Als Unterrichtswerk wird „Essential Elements“ von Yamaha verwendet. Es seien klare Regeln vereinbart worden, wie sich die Kinder in der Stunde verhalten sollen. Um nicht immer die Instrumente in die Schule schleppen zu müssen, könnten die Schüler die Instrumente von Dienstag auf Mittwoch in der Schule lassen und bekämen am Mittwochnachmittag ihren (Register-) Unterricht. Die Trompetenspieler werden bisher als schwierig eingeschätzt. Der Aufbau von Instrument und Notenständer sei anfangs nur schleppend vorangegangen, wäre aber im Laufe der Zeit immer schneller gegangen. Die Kinder seien sehr diszipliniert – nach Einschätzung der Leiterin viel disziplinierter als die Kinder im normalen Musikunterricht. Manche Kinder würden positiv auffallen, eines würde der Leiterin Sorgen bereiten.

Interview am 08.04.2010 mit der Leiterin der Bläserklasse

Die Bläserklasse hätte bereits jetzt einen hohen Stellenwert und würde in der Öffentlichkeit Anerkennung erfahren, nicht zuletzt durch die absolvierten Auftritte. Die Grundschule hätte einen neuen, helleren und größeren Raum für die Proben bereitgestellt. Die Gründung der zweiten Bläserklasse sei wesentlich einfacher gewesen als die der ersten. Auf dem entsprechenden Elternabend hätte die bestehende Bläserklasse gespielt. In einer Liste, die bereits am Elternabend ausgelegt hätte, hätten sich 20 Eltern eingetragen. Nach der Durchführung des Instrumentenkarussells hätte es insgesamt 25 Anmeldungen gegeben – drei Kinder hätten nicht genommen werden können, weil die Teilnehmerzahl auf 22 begrenzt gewesen wäre.

„Also wir hatten mehr Kinder als wir nehmen konnten und wir haben an dem Elternabend schon gesagt, dass es nach Anmeldedatum geht.“

Alle Kinder seien in einer Klasse und es entwickle sich ein sehr gutes Zusammengehörigkeitsgefühl. Die Leiterin ist von der neuen Bläserklasse begeistert, bescheinigt ihr eine größere Motivation und einen höheren Leistungsstand als der im letzten Jahr. Die Auswertung, wer welches Instrument bekommt, wäre bei der neuen Bläserklasse bereits im Juli durchgeführt worden, so dass direkt im September begonnen werden konnte – ein Unterschied von sechs Wochen. Prinzipiell ließe sich sagen, dass die Bläserklassen von den Lehrkräften der dritten Klassen als wesentlich disziplinierter und konzentrierter erlebt werden würden. Auch die Hilfsbereitschaft sei eine größere. Seitens der Eltern gäbe es einige positive Rückmeldungen, was das Verhalten und das Verantwortungsbewusstsein anbelangt.

Interview am 24.10.2011 mit der Leiterin der Bläserklasse

Die Leiterin hält rückwirkend betrachtet die Gründung einer Bläserklasse für eine lohnenswerte Entscheidung, insbesondere für die Kinder. Sämtliche Erwartungen hätten sich erfüllt. Alle Kinder hätten mit ihrem Instrument weitergemacht. 19 von 21 Kindern spielen im eigens gegründeten Jugendorchester mit, das von einem anderen Dirigenten geleitet werde.

„Die machen das unheimlich gerne und die haben auch gesagt: „Das ist unser Hobby“ und bei der letzten Klasse haben bis auf einen oder zwei alle weiter gemacht.“

Der zusätzliche Stress äußere sich für die Kinder nicht negativ, für den Lehrer sei der Lärmpegel und die am Anfang erzeugten Töne ein Stressfaktor, ebenso die zusätzlichen Betreuungszeiten, die zu verfassenden Elternbriefe und die Organisation der Auftritte. Unterstützung habe die Lehrerin durch den Förderverein erfahren. Es sei ein Ausflug nach Neuburg an der Donau unternommen worden – Kinder und Eltern hätten ein positives Feedback gegeben. Der Bläserklassenunterricht könne nach Meinung der Leiterin den normalen Musikunterricht uneingeschränkt, insbesondere durch die in der Praxis gewonnenen Erkenntnisse (Notenwerte, Tonhöhen, Dynamik u. v. m.) ersetzen. [Anmerkung FE: Das zur Verfügung stehende Stundendeputat war um eine Stunde gegenüber der normalen Stundentafel erhöht, so dass andere Lehrplaninhalte in der zusätzlich zur Verfügung stehenden Zeit ergänzt werden konnten]. Die Helferefunktion der Kinder untereinander sei durchweg ausgeprägt gewesen, so dass die Starken den Schwachen geholfen hätten.

„Sie haben Schwache aufgefangen oder wenn einer etwas nicht gut gekonnt hat, dann waren immer welche da und haben geholfen. Diese Helferefunktion – die hat da automatisch immer funktioniert.“

Auch das Sozialverhalten sei als positiv erlebt worden, v. a. dadurch, dass alle aufeinander hätten hören müssen und nur ein Erfolg zu erzielen sei, wenn alle gemeinsam an einem Strang zögen. Neben der Unterrichtsliteratur sei zusätzliches Material verwendet worden. Die Lehrerin ist der Meinung, dass die Kinder im Grundschulalter noch begeisterungsfähiger seien und durch solide Grundlagen auf dem Instrument und das Gemeinschaftserlebnis die Pubertät und das damit häufig verbundene Aufhören überdauern könnten.

Interview am 03.08.2016 mit der Leiterin der Bläserklasse

Die Leiterin habe seit der ersten Einrichtung einer Bläserklasse im Schuljahr 2008/09 jedes Jahr unter unterschiedlichen Voraussetzungen eine Bläserklasse einrichten können. Bis auf eine Bläserklasse sei sie von den Ergebnissen begeistert gewesen und am Ende der 4. Klasse hätte sie die Bläserklassen gerne weitergeführt.

„Es gibt unterschiedliche Bläserklassen. Ich hatte jetzt eine abgegeben, die nicht so gelaufen ist, wie ich es mir gewünscht hätte, wo ich jetzt mit meinen Drittklässlern soweit bin wie mit den Viertklässlern. Ansonsten ist es eigentlich gut gelaufen und die waren am Ende der 4. Klasse immer soweit, dass man sie gerne weitergeführt hätte und dann abgeben muss.“

Es gebe organisatorisch größere Probleme, wenn keine reine Bläserklasse gebildet werden könne, sondern die Kinder aus verschiedenen Klassen zum Bläserklassenunterricht zusammen kämen. Das sei mitunter nicht anders möglich, da es in den Schuljahren 2011/12 bis einschließlich 2014/15 nur jeweils zwei Grundschulklassen gegeben habe, aus denen die Kinder akquiriert werden konnten. Bei diesen „Mischklassen“ seien mitunter Stunden ausgefallen oder hätten nur mit einem Teil der Kinder abgehalten werden können, weil der andere Teil beispielsweise im Verkehrserziehungsunterricht gewesen sei. Die reinen Bläserklassen gälten häufig als Eliteklassen, was bei den Eltern, deren Kinder die Bläserklasse nicht besucht haben, zu Unmut führe. Die Leiterin führt das allerdings nicht auf das Konzept Bläserklasse zurück sondern auf die Kinder, die in der Bläserklasse gewesen seien, weil diese nach ihrer Einschätzung leistungsbereiter seien und sich deshalb für die Bläserklasse entschieden hätten. In dieser Frage besteht offensichtlich noch weiterer Forschungsbedarf. Obwohl die Tutti-Stunde auf den Nachmittag verlegt worden sei, würden die Anmeldezahlen konstant bleiben, so dass es unabhängig zu sein scheint, ob der Unterricht während der normalen Schulzeit stattfindet – wichtig scheint es nur zu sein, dass sie im Rahmen der Grundschule angeboten werde. Die Bläserklasse habe durch verschiedene Auftritte auch außerhalb der Schule einen gewissen Bekanntheitsgrad bei Eltern und Schüler erreicht, so dass die Bläserklasse ein Aushängeschild der Schule sei. Die Anmeldezahlen seien mittlerweile relativ konstant, wobei es auch Jahrgänge gebe, bei denen das Los habe

entscheiden müssen, welche Kinder in die Bläserklasse kommen. Aus Sicht der Leiterin könne der vorgegebene Lehrplan nahezu komplett erfüllt werden, v. a. auch deshalb, weil es zu den zwei Stunden, die im Deputat vorhanden seien eine Tutti-Stunde vom Schulamt zur Verfügung gestellt werde und eine Instrumentalunterrichtsstunde vom Förderverein organisiert werde. Damit hätten die Kinder vier statt der vorgesehenen zwei Musikstunden.

„Du kannst ihn eigentlich fast komplett erfüllen – nicht fast, sondern du erfüllst ihn komplett und das meiste läuft nebenbei. Die kennen alle die Notenwerte, die kennen die Notennamen, die kennen die Taktarten. Das ist überhaupt kein Ding für die Kinder und dann spielst du von Anfang an so oft so kurze Stückchen von Komponisten, die du dann einfach auch durchnimmst. Das ist so learning by doing.“

Gerade die Notenlehre sei durch den Bläserklassenunterricht vollkommen abgedeckt, während Informationen über Komponisten seitens der Leiterin ergänzt werden müssten. Teilweise agierten die Kinder sehr selbständig, was sich auch darin bemerkbar mache, dass die Kinder auch schon ohne Lehrerin angefangen hätten Stücke zu spielen. Die durch die Organisation aufkommende Mehrarbeit nehme man gerne auf sich.

Diejenigen, die weiterhin im Jugendorchester mitspielen, schätzt die Leiterin auf ca. 80%. Der aus drei Musikvereinen bestehende Förderverein fange die Kinder in ihren Orchestern auf. Derjenige, der am meisten von der Bläserklasse profitiere, sei der vierte Musikverein, der an der Besprechung zur Gründung und Einrichtung von Bläserklassen teilgenommen habe, sich aber dann ausgeklinkt hätte. Diese Tatsache sähen die drei im Förderverein befindlichen Musikvereine kritisch. Viele Kinder sprängen in der Pubertät ab bzw. machten eine Pause. Es gebe Auswirkungen auf die Krankheits- und Fehltag, da viele Kinder motiviert seien und mitproben möchten. Es übten nicht alle Kinder gleich viel – manche müssten durch die Eltern stärker unterstützt werden als andere. Mittlerweile seien einige Schulen aus den Nachbargemeinden da, um sich die Bläserklassen anzuschauen, um selbst welche zu gründen.

Zusammenfassung und Kommentar

Die Gründung der Bläserklasse an der Grundschule erwies sich aus Sicht der Leiterin als schwierig. Die Beteiligung mehrerer Musikvereine an der Kooperation mit der Grundschule erforderte mehrere Sitzungen und Gespräche und mündete in die Gründung eines Fördervereins. Interessant ist, dass gerade der Musikverein, der sich 2008 an der Gründung des Fördervereins und an der Initiierung der Bläserklasse nicht beteiligt hatte, mittlerweile am meisten von den Kindern, die eine Bläserklassenausbildung hinter sich haben, profitiert. Dass die anderen Musikvereine von dieser Tatsache nicht gerade begeistert sind, ist nachvollziehbar. Der Ursprungsgedanke in den ersten Sitzungen zur Vorbereitung einer

Bläserklasse, in denen ich auch teilgenommen habe (vgl. Kap. 9.1), war, Kindern eine Möglichkeit zu bieten ein Blasinstrument zu erlernen. Im Nachhinein geht es den Musikvereinen nur um die Rekrutierung von Nachwuchs für den *eigenen* Verein und nicht um das Musizieren selbst. Trotz der Werbemaßnahmen und der Elternabende meldeten sich nur wenige Schüler zu dem Projekt an, so dass die Kinder nicht als eine reine Bläserklasse in Klassenstärke und im Klassenverband starten konnten. Einige Schüler wurden aus dem Bläserklassenunterricht herausgenommen und mussten den parallel stattfindenden traditionellen Musikunterricht besuchen, während die 14 Bläser gesondert probten.

Die Bläserklasse wird nach Einschätzung der Leiterin in der Öffentlichkeit als sehr positiv wahrgenommen – nicht zuletzt durch die absolvierten Konzerte. Dies hatte zur Folge, dass die zweite Bläserklasse auch nahezu ohne Werbung mehr Teilnehmer hatte und in Klassenstärke stattfinden konnte. Die größere Anzahl an Kindern kam meiner Meinung nach mitunter deshalb zustande, weil die Eltern gesehen hatten, dass das Konzept funktioniert und dazu war und ist die öffentliche Präsenz der Bläserklasse wichtig. Zudem trägt gerade in ländlichen Gebieten die positive Mundpropaganda dazu bei, dass die Nachfrage größer wird. Die höheren Anmeldezahlen führen allerdings auch zu Problemen, da die Teilnehmerzahl auf 22 Kinder beschränkt ist und eine Auswahl getroffen werden muss.

Die Klassengemeinschaft wird in allen Gesprächen von meiner Interviewpartnerin als besonders gut eingeschätzt. Die Kinder werden als disziplinierter, konzentrierter, verantwortungsbewusster und leistungsstärker erlebt. Das Sozialverhalten und die Helferefunktion sind ihrer Meinung nach ausgeprägter als in den NBKs. Diese Einschätzung hat sich anhand der durchgeführten Befragung mithilfe des Fragebogens, der die Sicht der Kinder beleuchtet, nicht in allen Punkten bestätigt (vgl. Kap. 9.3.5.6). Die Leiterin der Bläserklasse hat in diesem Punkt teilweise eine andere Wahrnehmung als die Kinder. Für mich ist es wichtig, neben der Einschätzung der Kinder selbst, die anhand des Fragebogens ausgewertet werden konnte, die Sichtweise der Leiterin zu erfahren, gerade hinsichtlich der Disziplin, der Konzentration und des Sozialverhaltens der Kinder. Die Leiterin der Bläserklasse ist eine sehr erfahrene Lehrkraft im Grundschulbereich und kann sicherlich das Verhalten und das Leistungsvermögen der Kinder beurteilen. Dass sie vielleicht anfangs sehr positiv gegenüber der Bläserklasse eingestellt war und evtl. nicht alles neutral gesehen hat, weil die Bläserklasse etwas Neues für sie war, kann man aufgrund des langen Zeitraums (8 Jahre), in denen die Gespräche stattfanden, ausklammern.

Die Leiterin ist auch durchgängig der Meinung, dass der Bläserklassenunterricht den traditionellen Musikunterricht voll und ganz ersetzen kann und das Curriculum eingehalten

werden kann, v. a. dadurch, dass die Grundschule ein erhöhtes Stundendeputat für die Bläserklasse erhält und in der verbleibenden Zeit gesungen, getanzt oder über Komponisten geredet werden kann. Die Einhaltung des Lehrplans wird demnach nur geschafft, weil eine zusätzliche Stunde zur Verfügung steht. Man kann also davon ausgehen, dass ansonsten der Lehrplan in der regulären Zeit nicht erfüllt werden kann (vgl. Kap. 3). Das ist durchaus logisch, weil ein Großteil der Zeit mit Musizieren verbracht wird.

Die Durchführung der Konzerte und die mit der Bläserklasse verbundene Organisation nimmt viel Zeit in Anspruch. Die Zeitinvestition lohnt sich, weil man ein positives Feedback sowohl von Eltern als auch von Schülern bekommt. Gerade im ersten Jahr bedeutet Bläserklasse einen größeren Aufwand, weil viele Elternbriefe zu verfassen sind und noch keine Erfahrungswerte da sind.

9.6.2 Interviews mit der Schulleitung der Grundschule

Interview am 28.07.2010 mit dem Direktor

Im Sinne des Schulprofils sei die Gründung einer Bläserklasse ein großer Imagegewinn, der überall (sowohl in der Bevölkerung, als auch bei den Kollegen und den Kindern) positiv aufgenommen werde. Die Zusammenarbeit mit den ortsansässigen Musikvereinen funktioniere gut. Eine Hilfe von außerhalb sei seines Erachtens dringend nötig, da eine Grundschule alleine nicht alles schultern könne. Die Gemeinde habe sich finanziell eingebracht und sich für die Bereitstellung eines neuen Raumes engagiert. Vom Staat gebe es ebenfalls Fördermittel, um Noten zu kaufen, ein Schlagzeug oder ein Keyboard anzuschaffen. Generell kann der Schulleiter die Einrichtung einer Bläserklasse weiterempfehlen. Als eine Voraussetzung nennt er, dass eine Lehrkraft bereit und in der Lage sein müsse eine Bläserklasse zu führen. Gerade im sozialen Bereich gingen die Schülerinnen und Schüler besser miteinander um. Dies äußere sich mitunter darin, dass Konflikte durch Gespräche gewaltfrei gelöst würden. Die Schülerinnen und Schüler würden als disziplinierter erlebt. Auch im schulischen Bereich würden gute Effekte erzielt. In einem Vergleichstest (VERA) lägen die Bläserklassen leicht über dem Durchschnitt in Bayern, während die anderen Klassen an seiner Grundschule leicht darunter lägen.

„Die liegen also leicht über dem Durchschnitt im Bereich Lesen und Rechtschreiben, während die anderen beiden, also die Vergleichsklassen, leicht unter dem Durchschnitt liegen. Also man kann natürlich jetzt nicht sagen, das liegt daran, dass die ein Instrument lernen, man weiß es nicht. Vielleicht ist auch schon einmal die Entscheidung für ein Instrument – ich sag mal aus einem anderen Hintergrund getroffen. Dass also solche Schüler, die ein Instrument lernen, an sich schon stärker sind als andere.“

Offen bleibe, ob bereits die Entscheidung für ein Instrument für ein allgemein höheres Engagement und eine höhere Intelligenz stehe und die Kinder im Allgemeinen leistungsbereiter seien. Die Kinder seien im Laufe der Zeit konzentrierter und ruhiger geworden.

Interview am 03.08.2016 mit dem Direktor (Nachfolger der am 28.07.2010 interviewten Person)

Der neue Direktor empfindet das Konzept Bläserklasse, das seit 2008/09 an seiner Schule existiert und deren Gründung er als Konrektor verfolgen konnte, als gewinnbringend für die gesamte Schule, da nicht nur die Kinder davon musikalisch und sozial profitieren, sondern auch das Bild der Schule nach außen hin wesentlich prägt, sei es bei öffentlichen Auftritten in Altersheimen, bei Festen oder Weihnachtsmärkten. Die Bläserklasse bilde an seiner Schule den Rahmen zu vielen Gegebenheiten. Anfangs sei er nicht vom Konzept der Bläserklasse überzeugt gewesen, weil er eine andere Vorstellung von Blasmusik gehabt habe. Die Einrichtung einer Bläserklasse würde er seinen anderen Direktorenkollegen empfehlen, gerade dann, wenn eine zusätzliche Stunde vom Schulamt zur Verfügung gestellt werde. Er gehe davon aus, dass sich die Kinder, die prinzipiell leistungsbereiter seien, für die Bläserklasse entschieden und somit auch in der Klasse eine höhere Motivation herrsche. Zusätzlich würden diese Kinder durch das Musikmachen leistungsstärker und ausgeglichener. Was die Disziplin der Bläserklassen anbelangt, könne er seinem Vorgänger nicht ohne Vorbehalt zustimmen. Der Befragte macht es eher davon abhängig, wie die Kinder im Allgemeinen seien und wie der Lehrer darauf reagiere – er sei sich also unsicher, ob die Disziplin auf das Konzept Bläserklasse zurückzuführen sei. Eltern hätten teilweise bemängelt, dass es sich bei der Bläserklasse um eine Eliteklasse handele aber dies streitet der Direktor ab, da er – wie bereits erwähnt – davon ausgehe, dass auch gerade die Leistungsstärkeren eher Bläserklasse wählen. Die Schule gehe aufgrund der steigenden Anmeldezahlen jedes Jahr neue Wege, die Bewerber gerecht zu verteilen, ohne den Königsweg bisher gefunden zu haben. Die Bläserklassenkinder hätten insgesamt vier Musikstunden im Gegensatz zu den anderen Kindern, die laut Stundentafel nur zwei Stunden hätten. Die zusätzlichen Stunden kämen vom Schulamt, das für die Grundschule zuständig sei – deklariert als „besonderer Unterricht“. Diese Stunde berühre nicht den übrigen Pool an Stunden, die der Schule zur Verfügung ständen. Die zweite zusätzliche Stunde werde vom Förderverein organisiert und durchgeführt. Wünschenswert wäre ein Feedback der Schüler, wenn sie die Schule bereits verlassen haben.

„Es ist auch da so, dass wir an der Grundschule ja immer den Anfang wagen und nie sehen oder selten sehen, was hinten rauskommt. Als wir unser Abschlusskonzert hatten, unsere Serenade, da wurden dann drei Stücke gespielt von Jugendlichen, die bei uns in der Bläserklasse waren, also weitergemacht haben, und das ist natürlich schon faszinierend, wenn sie dann anfangen und machen jazzige Sachen.“

Zusammenfassung und Kommentar

Beide Direktoren halten das Konzept Bläserklasse für gewinnbringend sowohl für die Kinder als auch für den Imagegewinn der Schule. Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Instanzen wie beispielsweise Vereinen wird als notwendig betrachtet, da die Schule nicht alles alleine organisieren und finanziell bewältigen kann. Die Einrichtung einer Bläserklasse würden sie ihren Schulleiterkolleginnen und –kollegen weiterempfehlen. Die Direktoren erkennen also den unmittelbaren und den längerfristigen Wert der Bläserklassen. Den unmittelbaren insofern, dass sie ihre Schule nach außen präsentiert sehen und den längerfristigen, weil sie durch Bläserklassen ihre Schule attraktiv machen. Sie bieten damit den Schülern eine Gelegenheit sich kulturell aktiv zu engagieren. Natürlich geht das auch mit anderen Angeboten wie beispielsweise Chor- oder Streicherklassen oder auch Theater-AGs. Doch sie nennen beide einen weiteren wichtigen Punkt, der für Bläserklassen spricht, nämlich den der Kooperation mit außerschulischen Partnern. Den Direktoren ist bewusst, dass sie als kleine Schule, Hilfe von außen brauchen, um die Organisation bewältigen zu können. Außerdem ist es wichtig, dass die Kinder einen Anhaltspunkt außerhalb der Schule haben. Eine Perspektive im Falle von Bläserklassen in Form eines Orchesters, in dem sie mitspielen können. Beide Direktoren würden Bläserklassen weiterempfehlen, weil sie gute Erfahrungen damit gemacht haben und um den Wert wissen.

Die Kinder werden von beiden als leistungsbereiter eingestuft, wobei unklar bleibt, ob die Kinder, die sich für die Bläserklasse entschieden haben, bereits im Vorfeld die Leistungsstärkeren sind oder erst durch die Bläserklasse dazu werden. Auch das ist meines Erachtens ein interessanter Punkt. Gehören die Kinder, die Bläserklasse wählen, zu den Leistungsstärkeren? Offensichtlich ist es so, dass die Kinder bereit sind, Zeit mit einem Hobby zu verbringen. Sie wissen, dass sie eine zusätzliche Musikstunde in der Schule haben und eine weitere Stunde Unterricht auf ihrem Instrument bekommen. Dazu kommt die Zeit, die sie mit Üben verbringen. Dass jetzt die Eltern von leistungsschwächeren Schülern nicht begeistert sein dürften, wenn ihr Kind noch zusätzlich Zeit investieren muss, scheint logisch zu sein. Die Eltern leistungsstärkerer Schüler hingegen, werden ein solches Hobby eher begrüßen. Vielleicht liegt es aber auch gar nicht an den Eltern, die ihr Kind dahingehend beeinflussen, ob es jetzt ein Instrument spielen soll oder nicht. Letztlich muss das Kind entscheiden, ob es ein Instrument spielen will (vgl. Kap. 9.3.5.4).

Die Kinder werden von den Schulleitern als ausgeglichener und ruhiger wahrgenommen. Diese Eigenschaften führen die zwei Direktoren auf das aktive Musizieren in der Bläserklasse zurück. Zudem wird die höhere Disziplin zumindest von einem der beiden der Teilnahme an der Bläserklasse zugeschrieben, der andere ist sich diesbezüglich unsicher und möchte dies nicht alleine von der Bläserklasse abhängig machen. Den beiden Direktoren fallen die Ausgeglichenheit und die innere Ruhe der Kinder positiv auf. Das ist insofern von Bedeutung und hervorzuheben, weil sie die komplette Schule kennen und einen direkten Vergleich mit anderen Klassen ziehen können. Dieser Vergleich bleibt den meisten Grundschullehrkräften verwehrt, weil sie oft nur in einer Klasse unterrichten. Man könnte dagegen halten, dass dann die Lehrkraft die Klasse besonders gut kennt und mit anderen Jahrgängen, die sie früher unterrichtete, durchaus vergleichen kann. Letztlich sind aber gerade die Direktoren Personen, die ihre Schule als Ganzes wahrnehmen. Dass die Bläserklassenkinder ausgeglichener sind, könnte meiner Meinung nach mit der „Aktivität“ Musizieren zusammenhängen. Die Kinder sind beschäftigt, sie versuchen gemeinsam etwas zum Klingen zu bringen und müssen Rücksicht aufeinander nehmen, was evtl. noch einen positiven Einfluss auf die Disziplin haben kann.

Die Anmeldezahlen für die Bläserklassen sind konstant hoch, so dass Auswahlverfahren notwendig erscheinen. Obwohl schon viele verschiedene Verfahren ausprobiert wurden, konnte ein „Königsweg“ noch nicht gefunden werden. Bläserklassen sind an dieser Schule wohl ein dauerhaft anhaltendes Phänomen, für das sich zu viele Kinder anmelden. Das ist wünschenswert und ein Beleg dafür, dass Bläserklassen (zumindest an der dortigen Grundschule) über einen längeren Zeitraum bestehen können und kein Projekt im klassischen Sinne sind.

9.6.3 Interviews mit ehemaligen Bläserklassenschülern

Die Interviews mit einigen ($N = 17$) der ehemaligen Schülerinnen und Schüler der Bläserklassen wurden ab September 2014 geführt, so dass die Kinder etwas Abstand zur Bläserklassenzeit hatten, daher älter waren und ihre Aussagen mit einer größeren Reife rückwirkend betrachtet machen konnten. Es wurden sowohl Personen befragt, die nach der zweijährigen Bläserklassenausbildung in der Grundschule weiterhin aktiv musizieren (9.6.3.1) als auch Personen, die ihr Instrument, das sie in der Bläserklasse erlernten, nicht mehr spielen (9.6.3.2). Die Kinder wurden einzeln und unabhängig voneinander befragt. Die Gespräche fanden entweder vor ihrer regulären Musikprobe im Probeheim ihres Musikvereins statt oder

wurden telefonisch durchgeführt. Die Dauer und die Orte der Gespräche sind in Tab. 69 vermerkt.

9.6.3.1 Interviews mit noch aktiven Bläserklassenkindern

In Absprache mit der Bläserklassenleiterin wurden insgesamt 13 Ehemalige befragt, deren Eltern im Vorfeld angeschrieben und um Erlaubnis gebeten wurden. Von jedem Jahrgang wurde mindestens ein Kind interviewt. Diese wurden zufällig im Sinne einer einfachen Zufallsstichprobe ausgewählt.²⁰⁷

Interviews mit zwei Kindern aus der Bläserklasse 2008/09

Die Begeisterung für die Bläserklasse sei bei beiden Befragten durch das Instrumentenkarussell, das bereits in der 2. Jahrgangsstufe durchgeführt wurde und alle Kinder machen mussten, gekommen. Keiner hätte sich sonst für ein Blasinstrument entschieden.

„Ich finde das war eine gute Entscheidung [F.E.: verpflichtendes Instrumentenkarussell], weil man sich gleich ein bisschen rantasten konnte, was einem gefällt und was einem liegt.“ (B1 – 2008/09)

Für beide sei es rückwirkend betrachtet eine gute Entscheidung gewesen der Bläserklasse beizutreten und sie würden die Teilnahme an der Bläserklasse weiter empfehlen. Sie fanden, dass der Unterricht in der Bläserklasse Spaß gemacht hätte. Er sei interessant und im Gegensatz zum normalen, traditionellen Musikunterricht, den sie an den weiterführenden Schulen erfahren dürfen, praxisorientierter. Nach den zwei Jahren in der Bläserklasse hätten sie im eigens dafür gegründeten Jugendorchester gespielt, bevor sie in das Orchester des Musikvereins wechselten. Beide erhielten nach der Bläserklassenzeit Einzelunterricht. Die Zeit und die Lust zum Üben sei bei beiden begrenzt gewesen, wäre aber kontinuierlich besser geworden, so dass mittlerweile eine Übezeit von einer Stunde täglich zusammen käme. Mit den anderen Teilnehmern aus der Bläserklasse hätten sich beide sehr gut verstanden. Sie bezeichnen sich selbst als beste Freunde, die durch das gemeinsame Musizieren in der Bläserklasse noch mehr zusammen geschweißt wurden. Das Klassenklima in der Grundschule könne als ganz normal beschrieben werden.

Die zweite Befragung wurde am 9.9.2016 im Musikerheim in Keilberg durchgeführt. Beide Teilnehmer (jeweils 16 Jahre) wurden einzeln befragt. Am Musikunterricht in der

²⁰⁷ vgl. Bortz et al. 2005, S. 402

Bläserklasse hätte ihnen der Zusammenhalt und die Gemeinschaft am besten gefallen. Eine Person gab an, dass zudem die Auftritte viel Spaß gemacht hätten.

„Das war eine komplett neue Erfahrung. Ich habe vorher kein Musikinstrument gespielt. Keine musikalische Erfahrung gehabt und dass man sozusagen als Klasse zusammen Musik machen kann. Das erste Mal wirklich auf der Bühne steht, dann auch einen Auftritt hat. Ich denke, das war das, was am meisten Spaß gemacht hat.“ (B2 – 2008/09)

Nach der Bläserklasse sind beide ins Jugendorchester und anschließend ins Erwachsenenorchester des ortsansässigen Musikvereins gegangen. Sie spielen beide auch außerhalb dieser Formationen wie beispielsweise an Hochzeiten oder in Auswahlensembles. Beide haben sich den Prüfungen zu den Jungmusikerleistungsabzeichen unterzogen – der eine hat D1 (Bronze) absolviert, der andere D2 (Silber). Während der Bläserklassenzeit haben beide viel geübt – die Übezeiten sind aber rückläufig.

„Also ich muss sagen, in der Bläserklasse selbst habe ich noch relativ viel geübt. Nachher hat es langsam abgebaut. Die ersten paar Jahre Musikverein schon noch ein bisschen. Jetzt mittlerweile nicht mehr so viel.“ (B2 – 2008/09)

Einer der Befragten hatte direkt nach der Zeit in der Bläserklassen keine Lust weiterzuspielen, da die musikalische Entwicklung noch nicht so weit vorangeschritten war. Die Angaben zu den Personen, die 2008/09 gemeinsam mit den Befragten angefangen haben und mittlerweile nicht mehr spielen, sind unterschiedlich. Während der eine davon spricht, dass nur eine Spielerin aufgrund von Differenzen mit dem Dirigenten aufgehört habe, spricht der andere von mehreren Personen, ohne eine konkrete Zahl nennen zu können. Das liegt seiner Meinung auch daran, dass nach der Bläserklassenzeit die Spieler auf unterschiedliche Vereine verteilt würden. Beide sind sich einig, dass sie sich gut mit den Leuten verstehen, die in der Bläserklasse waren, wobei sie das gute Verhältnis nicht nur auf die Bläserklasse zurückführen. Keiner der Befragten hat die Entscheidung für die Bläserklasse bereut und sie würden die Bläserklasse weiterempfehlen.

„Für mich persönlich war es eine der besten Entscheidungen. Und ich würde es auf jeden Fall weiterempfehlen.“ (B2 – 2008/09)

Beide spielen noch das gleiche Instrument wie damals, wobei nur einer sein Wunschinstrument bekommen habe und der andere ein anderes Instrument habe lernen müssen.

Interviews mit Kindern aus der Bläserklasse 2009/10

Neben dem Instrumentenkarussell und Bekannten, die bereits ein Instrument spielen, hätte das Konzert der Bläserklasse aus der damals 4. Jahrgangsstufe dazu beigetragen, die Begeisterung der beiden zu wecken. Erst durch die Bläserklasse wären sie darauf gekommen, ein Blasinstrument zu erlernen.

„Wir hatten dieses Instrumentenkarussell und da hat mir alles von den Holzblasinstrumenten gefallen und von meinem Vater der Arbeitskollege die Tochter spielt auch Klarinette und da durfte ich schon mal ausprobieren und ich habe dann auch glücklicherweise die Klarinette bekommen“ (B1 – 2009/10)

„Wahrscheinlich irgendwie eine Mischung aus dem Vorspiel und der Papa, der hat auch schon Trompete gespielt, aber das ist schon eine Weile her.“ (B2 – 2009/10)

Beiden habe der Unterricht in der Bläserklasse sehr viel Spaß gemacht. Im Vergleich zum traditionellen Musikunterricht, den die zwei an der weiterführenden Schule besuchen, hätte der Bläserklassenunterricht einen größeren Bezug zur Praxis, so dass die theoretischen Inhalte nicht isoliert dastünden. Keiner bereue die Entscheidung in der Bläserklasse gewesen zu sein und beide würden diese weiterempfehlen. Nach der Bläserklassenzeit seien sie ins Jugendorchester eingetreten und dann in das Stammorchester des Musikvereins. Beide erhalten privaten Instrumentalunterricht. Mittlerweile haben beide das bronzene Leistungsabzeichen absolviert. Mehr Zeit zum Üben wird dann investiert, wenn die Stücke Spaß machen und wenn man diese gut spielen möchte. Beiden macht das Musizieren viel Freude. Sie verstehen sich mit allen Kindern aus ihrer Bläserklasse gut. Im Jugendorchester haben noch alle gemeinsam miteinander musiziert. Die Wege würden sich dann aufgrund der Kooperation der verschiedenen Musikvereine trennen, wenn die Kinder in die Stammorchester wechseln dürfen. Die Klassengemeinschaft der damals reinen Bläserklasse sei sehr gut gewesen – es sei niemand ausgegrenzt oder gar gemobbt worden, wie dies in den Parallelklassen der Fall gewesen wäre. Auch die Hilfsbereitschaft sei eine größere als in den Parallelklassen gewesen.

„Ja also in den Parallelklassen gab es öfter mal Streit und da wurden auch manchmal Leute ausgegrenzt, also gab's dann – nicht Mobbing – aber schon in die Richtung zum Teil und wir waren immer zusammen, zwar auch in Grüppchen aber wir haben uns untereinander sehr gut verstanden.“ (B1 – 2009/10)

In der zweiten Befragung wurde neben den beiden bereits Befragten ein weiterer ehemaliger Bläserklassenschüler aus dem Jahrgang 2009/10 am 9.9.2016 im Musikerheim interviewt. Alle Gespräche fanden separat statt. Alle drei sind zum Zeitpunkt des Interviews 15 Jahre alt. Am Bläserklassenunterricht hat das gemeinsame Musizieren mit den Auftritten am meisten Spaß gemacht. Zwei der drei (die auch 2014 interviewt wurden) gaben an, dass ihnen die musikalische Entwicklung, d. h. die Fortschritte am Instrument am besten gefallen

hätten. Alle drei spielen mittlerweile im Musikverein und in anderen Formationen (Big Band und Jugendorchester) mit. Es gibt bei allen dreien immer wieder Zeiten, in denen sie weniger Lust haben zu üben. Das begründen sie damit, dass ihnen die Stücke, die gespielt würden, nicht so gut gefielen. Alle drei hätten während der Bläserklassenzeit regelmäßig geübt. Die Aussagen über diejenigen, die mittlerweile nicht mehr aktiv spielen, differieren. Während zwei berichten, dass sie eine Person kennen, spricht der Dritte von einigen, die nicht mehr spielten. Alle interviewten Personen verstehen sich gut mit den Leuten, die in der Bläserklasse waren.

„Ja, jetzt halt auch, v. a. wir sind damals zu viert auf eine andere Schule gewechselt, und wir hängen jetzt eigentlich immer noch zusammen, wir vier. Und die waren auch alle mit mir in der Bläserklasse.“ (B2 – 2009/10)

Keiner der Befragten hat die Entscheidung für die Bläserklasse bereut.

„Nein auf keinen Fall. Mir hat das richtig viel Spaß gemacht. Ich habe dadurch viele neue Freunde gefunden, die ich jetzt auch wahrscheinlich mein ganzes Leben behalten werde. Ich kann hier im Musikverein spielen. Ich kann viele Sachen machen, die ich ohne die Klarinette jetzt nicht machen könnte und das macht mir extrem viel Spaß.“ (B1 – 2009/10)

Alle drei würden die Bläserklasse weiterempfehlen.

„Auf jeden Fall. Meine Schwester ist auch durch die Bläserklasse gegangen und wir kennen auch noch andere Kinder, zu denen wir gesagt haben, macht das auf jeden Fall, ihr könnt danach immer noch aufhören mit dem Instrument und die fanden die Zeit auch sehr toll.“ (B1 – 2009/10)

Interview mit einem Kind aus der Bläserklasse 2010/11

Am 26.9.2016 wurde eine Person (14 Jahre alt) aus der Bläserklasse des Jahrgangs 2010/11 befragt. Sie kam v. a. durch ihren Vater, der ebenfalls ein Instrument spielt, darauf, am Programm Bläserklasse an der Grundschule teilzunehmen. Sie bezeichnet sowohl das Zusammengehörigkeitsgefühl als auch die Hilfsbereitschaft in der Bläserklasse als gut. Mit den anderen Musikern in der Bläserklasse habe sie sich gut verstanden. Der Musikunterricht habe Spaß gemacht, v. a. das gemeinsame Musizieren. Im Vergleich zu dem Musikunterricht, den sie jetzt an der weiterführenden Schule genieße, sei in der Bläserklasse weniger gesungen worden, ansonsten sei die Erinnerung eher vage, so dass sie keine weiteren Aussagen dazu machen könne. Das bronzene Leistungsabzeichen habe sie bereits absolviert und spiele auch im Jugendorchester mit. Sie kenne Leute, die nicht mehr aktiv musizieren. Als Gründe für das Aufhören nennt sie mangelnde Zeit bzw. Lust. Rückwirkend betrachtet habe sie die Entscheidung für die Bläserklasse nicht bereut und würde die Bläserklasse auch weiterempfehlen.

„Es hat Spaß gemacht und ich fand’s auch immer ganz schön, für die Eltern aufzutreten auf so Konzerten.“ (B1 – 2010/11)

Interview mit einem Kind aus der Bläserklasse 2011/12

Am 26.9.2016 wurde eine Person (13 Jahre) aus der Bläserklasse des Jahrgangs 2011/12 befragt. Sie wollte gerne ein Instrument spielen und ist so in die Bläserklasse gekommen. Zum Klassenklima könne sie speziell zur Bläserklasse keine Angaben machen, da sie nur im Musikunterricht zusammen gewesen seien und die Bläserklasse sich aus zwei verschiedenen Klassen zusammengesetzt habe. Die Hilfsbereitschaft bezeichnet sie als gut und sie verstehe sich auch gut mit den Leuten, die in der Bläserklasse gewesen seien. Am meisten Spaß habe ihr gemacht, dass sie in der Bläserklasse gemeinsam Lieder gespielt hätten. Der Musikunterricht an der weiterführenden Schule mache ihr genauso viel Spaß wie der in der Bläserklasse. Sie habe eine Zeit lang keine Lust mehr gehabt, als der Dirigent des Orchesters gewechselt habe. Den Wechsel nannte sie auch als Grund dafür, dass einige aufgehört hätten. Die Entscheidung für die Bläserklasse habe sie rückwirkend betrachtet nicht bereut und sie würde die Bläserklasse auch weiterempfehlen.

„Weil man halt in der Bläserklasse viel lernt in zwei Jahren und sonst muss man nachmittags in der Schule was machen. Muss man da auch, aber da gehört es zur Schule dazu. Und Du hast immer jemand, den Du kennst und sonst hat man alleine Instrumentalunterricht und muss irgendwo hingefahren werden.“ (B1 – 2011/12)

Interviews mit zwei Kindern aus der Bläserklasse 2012/13

Aus der Bläserklasse 2012/13 wurden zwei Teilnehmer, die zum Zeitpunkt des Interviews 12 Jahre alt waren, am 9.9.2016 befragt. Beide haben sich für die Bläserklasse entschieden, weil sie aus sehr musikalischen Familien stammen und deshalb auch schon immer ein Blasinstrument erlernen wollten. Das Klassenklima, die Hilfsbereitschaft und das Zusammengehörigkeitsgefühl bezeichnen beide als gut, wobei sie keinen Unterschied zu den anderen Klassen hätten feststellen können, da sie nur im Musikunterricht zusammen waren.

„Ja. Das war schon gut. Wir haben uns alle gut verstanden, aber in meinem Jahrgang war die Bläserklasse aus drei verschiedenen Klassen zusammengesetzt, die sich nur zum Proben getroffen haben.“ (B1 – 2012/13)

Prinzipiell verstehen sich beide mit den Teilnehmern der Bläserklasse gut. Der Musikunterricht in der Bläserklasse hat beiden Spaß gemacht. Verglichen mit dem Musikunterricht an der weiterführenden Schule fanden beide den Bläserklassenunterricht schöner.

„Es war super. Es war schön, selbst Musik zu machen und dann anzuhören und Du bist ein Teil davon.“ (B1 – 2012/13)

Mit dem Übeverhalten ist es unterschiedlich. Während einer schon während der Bläserklassenzeit viel geübt hätte, hätte es sich bei dem anderen erst im Laufe der Zeit entwickelt. Keiner der beiden hätte die Entscheidung für die Bläserklasse bereut und beide würden diese auch weiterempfehlen.

„Weil man da viel Spaß hat, was lernt.“ (B2 – 2012/13)

Interview mit einem Kind aus der Bläserklasse 2013/14

Die befragte Person (11 Jahre) aus dem Bläserklassenjahrgang 2013/14 sei durch ihre Schwester, die in einem früheren Jahrgang auch schon in der Bläserklasse war, darauf gekommen, ein Instrument zu lernen. Das Klassenklima beschreibt sie als gut.

„Das war gut. Wir haben uns auch immer gegenseitig geholfen und haben schon gespielt, wenn die Leiterin irgendwo war – im Sekretariat oder so. Haben wir trotzdem angefangen zu spielen, alleine. Irgendwer hat andirigiert und dann haben wir zusammen gespielt. Wir haben uns sehr gut verstanden und ich fand’s auch besser als die andere Klasse, weil man hat auch einfach keine Exen geschrieben. Die anderen haben immer Exen geschrieben.“ (B1 – 2013/14)

Auch diese Bläserklasse sei nur für den Musikunterricht zusammen gewesen und ansonsten in den normalen Verteilungen. Sie verstehe sich heute auch immer noch gut mit denen, die in der Bläserklasse gewesen seien, wobei sie zu den meisten keinen Kontakt mehr habe. Auftritte und Konzerte hätten ihr am meisten Spaß gemacht. Im Vergleich zum Musikunterricht an der weiterführenden Schule sei in der Bläserklasse wesentlich weniger Theorie gemacht worden, weil mehr Wert auf das Spielen gelegt worden sei. Regelmäßig geübt habe die Befragte nicht und es habe eine Zeit gegeben, in der sie keine Lust mehr gehabt habe, weil sie am Ende der 3. Klasse gedacht habe, sie könne alles und ihr dann langweilig geworden sei. Sie kenne Leute, die aufgehört hätten wegen konkurrierender, sportlicher Interessen. Die Entscheidung für die Bläserklasse habe sie nicht bereut und sie würde diese auch weiterempfehlen.

„Weil es viel Spaß macht, mehr als der andere Musikunterricht, weil man da auch mehr lernt. Es fällt einem nicht schwer, wenn man die Töne einfach greifen kann, dann weiß man auch, wie sie auf dem Blatt stehen und das fällt einem viel einfacher, als wenn man jeden einzelnen lernen muss.“ (B1 – 2013/14)

Interviews mit drei Kindern aus der Bläserklasse 2014/15

Am 26.9.2016 wurden während einer Musikprobe drei Kinder (alle 10 Jahre alt) des Bläserklassenjahrgangs von 2014/15 interviewt. Sie wurden getrennt voneinander befragt und sie haben alle ihre Bläserklassenausbildung gerade beendet. Die Beweggründe sich für die Bläserklasse zu entscheiden sind unterschiedlich. Zwei der drei Befragten haben weitere Familienmitglieder, die musikalisch aktiv sind und haben sich deshalb für die Bläserklasse angemeldet. Die dritte Befragte hätte einfach ein Instrument ausprobieren wollen. Lieder zu spielen habe allen am meisten Spaß gemacht. Das Klassenklima wurde von allen dreien als

nicht besonders gut bezeichnet, weil einige in der Gruppe nicht konzentriert gewesen seien und die Leiterin die Probe deshalb immer wieder habe unterbrechen müssen. Die Hilfsbereitschaft und das Zusammengehörigkeitsgefühl hingegen wurden als gut angegeben, wobei die Bläserklasse wiederum aus zwei verschiedenen Klassen gebildet worden sei.

„Wenn jemand mal nicht wusste, wie die Note ging, oder so, da hat’s halt der, wo das gleiche Instrument gespielt hat, auch gezeigt, also das war auch sehr schön.“ (B3 – 2014/15)

Einen Vergleich mit dem Musikunterricht an der weiterführenden Schule haben die drei Befragten noch nicht, weil sie erst seit Kurzem die Schule gewechselt haben. Keiner von den dreien hatte eine Zeit, in der sie keine Lust gehabt hätten weiter zu spielen. Die Entscheidung für die Bläserklasse hat keiner bereut und sie würden sie auch weiterempfehlen.

Zusammenfassung und Kommentar

Die Interviews mit den 13 Ehemaligen, die ihre Bläserklassenausbildung zwischen 2008/09 und 2014/15 begonnen hatten, warfen ein sehr positives Bild auf die 2008/09 eingeführte Institution Bläserklasse an der Grundschule. Alle Befragten fanden den Unterricht in der Bläserklasse interessant und gut. Sie würden diese Form des Unterrichts also weiterempfehlen. Das ist meines Erachtens nicht selbstverständlich. Es könnte auch durchaus möglich sein, dass sie nach der zweijährigen Bläserklassenzeit ihr Instrument weiterspielen, obwohl ihnen die Zeit in der Bläserklasse nicht gefallen hat.

Das für alle Kinder der 2. Jahrgangsstufe verpflichtende Instrumentenkarussell scheint v. a. für den ersten Bläserklassenjahrgang gewinnbringend gewesen zu sein. Nicht nur anhand der Fragebögen, die alle Kinder ausgefüllt haben, sondern auch anhand der Gespräche lässt sich feststellen, dass diese Phase viele Schüler begeistert hat (siehe auch Kap. 9.3.4.3). Für den zweiten Bläserklassenjahrgang spielte neben dem Instrumentenkarussell das Konzert der bereits bestehenden Bläserklasse und die Mundpropaganda eine große Rolle, sich für die Bläserklasse zu entscheiden. Das ging auch aus den Gesprächen mit der Leiterin (Kap. 9.6.1) und den Direktoren (Kap. 9.6.2) hervor. Die Einrichtung der zweiten Bläserklasse war leichter, weil Werbung mit der ersten gemacht werden konnte. Ein wichtiger Punkt für die Verantwortlichen, dass sich auch die Kinder von einem Konzert einer bereits bestehenden Bläserklasse inspirieren haben lassen. Für diejenigen, die noch keine eigene Bläserklasse an der Schule haben, besteht die Möglichkeit eine andere Bläserklasse zu besuchen oder auch einzuladen.

Die musikalische Weiterentwicklung bzw. Nachhaltigkeit war durch das Jugendorchester, das fast alle Kinder besuchten, gewährleistet. Danach wechselten die Kinder

in das Stammorchester des jeweiligen Musikvereins, so dass die Kinder nicht mehr alle zusammen musizieren konnten. Für die Nachhaltigkeit halte ich Jugendorchester, in denen die Kinder nach der Bläserklassenzeit aufgefangen werden, für unabhkömmlich. Nur so kann den Kindern eine Perspektive geboten werden. Sie wissen dadurch auch, dass es weitergeht und wie es weitergeht. Sie haben ein Ziel vor Augen, wobei das Ziel so gesteckt sein muss, dass es erreichbar ist und eine Aussicht auf Erfolg gegeben ist.²⁰⁸

Die Beobachtungen, was das Klassenklima betrifft, divergieren geringfügig. Diejenigen, die die erste Bläserklasse besuchten, also nicht in einer reinen Bläserklasse, sondern in einer gemischten Klasse waren, bezeichneten das Klassenklima als ganz normal, während die Kinder aus der reinen Bläserklasse das Klassenklima als sehr gut empfanden. Das Gleiche gilt für die Hilfsbereitschaft. Demnach wurde das Klassenklima und die Hilfsbereitschaft in der reinen Bläserklasse als positiver erlebt. Dadurch, dass die Kinder der gemischten Klassen nur im Bläserklassenunterricht zusammenkamen, konnte sich nach meinem Empfinden keine außergewöhnliche Klassengemeinschaft bilden, die auf das Zusammenspielen in der Bläserklasse zurückzuführen wäre. Die Kinder aus den reinen Bläserklassen, empfanden das Klassenklima als sehr gut, haben aber auch keine Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Klassen. Es bleibt also ein subjektives Empfinden. Wenn man allerdings die Aussagen der Leiterin und der Direktoren mit einbezieht, scheint es sich tatsächlich um bessere Klassengemeinschaften gehandelt zu haben.

9.6.3.2 Interviews mit Abbrechern nach der Bläserklassenausbildung

Interview mit einem Kind aus der Bläserklasse 2008/09

Die befragte Person (17 Jahre) habe sich schon immer für Instrumente interessiert. Das sei durch ihren Großvater, der Jahre lang Dirigent war, gekommen. Sie hätte schon in jungen Jahren Trommel oder Triangel im Orchester ihres Opas spielen dürfen. Das Klassenklima in der Bläserklasse beschreibt sie als gut. Sie hätten sich alle sehr gut verstanden.

Das Klassenklima war eigentlich gut . Wir hatten uns damals alle sehr gut verstanden und ich denke auch weil wir alle eine Liebe zum Instrument hatten und somit haben wir uns gegenseitig geholfen und unterstützt (B1 – BK 2008/09).

Der Bläserklassenunterricht habe ihr Spaß gemacht und alle Kinder seien mit Begeisterung dabei gewesen. Mitunter deshalb, weil sie die erste Klasse waren, die so etwas habe machen dürfen. Sie würde die Bläserklasse auch weiterempfehlen. Sie hat im letzten Sommer

²⁰⁸ vgl. Edelmann 2005, S. 254

aufgehört zu musizieren, weil sie für die Schule hätte lernen müssen und dadurch keine Lust mehr gehabt hätte weiter Klarinette zu spielen. Während der Bläserklassenzeit hätte es auch Momente gegeben, bei denen sie keine Lust mehr gehabt hätte.

Ja, es gab sehr viele Momente wo ich keine Lust mehr hatte (wenn ich Töne nicht hinbekommen habe oder andere besser waren als ich und ich nicht hinterher gekommen bin in einem Lied...) (B1 – BK 2008/09).

Sie verstehe sich noch gut mit den Leuten aus der damaligen Bläserklasse, wobei sie mit den meisten keinen Kontakt mehr habe.

Interview mit einem Kind aus der Bläserklasse 2009/10

Die heute 16-Jährige hat im November 2013 im Alter von 13 Jahren aufgehört ihr damaliges Wunschinstrument Klarinette zu spielen. Die Bläserklasse sei damals an ihrer Schule angeboten und ausführlich erklärt worden. Anders wäre sie nicht darauf gekommen, ein Instrument zu spielen, da sie sich selbst als nicht allzu musikalisch einschätzt. Das Zusammengehörigkeitsgefühl schätzt sie in der damaligen Klasse als sehr stark ein, da sich alle mit dem gemeinsamen Hobby Instrument verbunden gefühlt hätten.

Ich finde schon, dass das Zusammengehörigkeitsgefühl sehr stark war, da wir alle ein gemeinsames Hobby hatten und wir nicht nur eine Klasse, sondern auch ein "Orchester" waren. Außerdem hat man so viel Zeit auch außerhalb der Schule mit einander verbracht. Es war schon anders als in den anderen Klassen. Wir waren nie die z. B. 3b, sondern immer nur die "Bläserklasse".

Anfangs habe der Bläserklassenunterricht Spaß gemacht. Es sei aber langweilig geworden, weil immer nur die gleichen Lieder gespielt worden seien. Die Übemotivation habe im Laufe der Zeit nachgelassen, so dass sie immer schlechter geworden sei und die anderen sie in ihrem Können überholt hätten. Als weiteren Grund gibt die befragte Person an, dass sie in der Pubertät ein Blasinstrument als uncool empfunden hätte. Sie habe allerdings die Bläserklasse nicht bereut und würde diese auch weiterempfehlen.

Nein, ich habe die Bläserklasse nie bereut. Ich war nie ein Kind mit einem besonderen Talent und deshalb war es schön zu sehen, dass es doch Dinge gibt, die ich gut kann bzw. konnte. Dank der Bläserklasse hatte ich endlich mal ein Hobby, welches ich (für meine Verhältnisse) lange und auch relativ gut betrieben habe. Ja, ich würde die Bläserklasse weiter empfehlen. Sie hat mir ziemlich viel Spaß gemacht.

Sie habe nach der Grundschule erst einmal aufgehört, dann aber doch noch in einem Verein für kurze Zeit mitgespielt. Sie kennt einige Personen, die nicht mehr spielen und vermutet, dass die Gründe ähnlich wie bei ihr gelagert waren: „Kein Interesse, keine Zeit, zu uncool.“ Sie sei bis heute noch mit einigen aus der damaligen Bläserklasse befreundet.

Interview mit einem Kind aus der Bläserklasse 2011/12

Die befragte Person (14 Jahre) aus dem Bläserklassenjahrgang 2011/12 sei durch ein Vorspiel der bereits etablierten Bläserklasse und dem Ausprobieren verschiedener Instrumente auf die Bläserklasse gekommen. Bei diesem Instrumentenkarrussell habe ihm ein Instrument besonders gut gefallen, das er auch als sein Wunschinstrument angegeben habe und in der Bläserklasse erlernen durfte. Er habe sich auf dem Instrument wohlfühlt. Der Bläserklassenunterricht hat ihm viel Spaß gemacht und das Klassenklima beschreibt er als positiv.

„Ich mochte die Lehrerin sehr gerne. Die hat mit uns schöne Lieder gespielt und ich mochte auch die Kollegen, mit denen ich gespielt habe. Es hat Spaß gemacht.“ (B1 – BK 2011/12)

Er verstehe sich auch heute noch gut mit den Personen, die in der Bläserklasse waren, wobei er das nicht auf die Bläserklasse zurückführt, weil sie sich schon vorher gut verstanden hätten. Nach der zweijährigen Bläserklassenzeit habe er in das Jugendorchester gewechselt. Er habe zwei Jahre mitgespielt bevor er aufgehört habe zu musizieren. Der Hauptgrund sei der Leiter des Jugendorchesters, mit dem er nicht zurecht kam, gewesen.

„Im ersten Jahr hat es mir noch Spaß gemacht, aber im zweiten... Ich kam mit dem Dirigenten nicht klar.“ (B1 – BK 2011/12)

Außerdem widmete er sich seinem konkurrierenden Hobby Fußball. Er bereue nicht in der Bläserklasse gewesen zu sein, weil es ihm gerade in der Grundschulzeit viel Spaß bereitet hätte und er mit der Leiterin sehr gut ausgekommen wäre. Er würde die Bläserklasse auch anderen Kindern weiterempfehlen, gerade dann, wenn es eine nette Leiterin gibt.

Interview mit einem Kind aus der Bläserklasse 2012/13

Die befragte Person (13 Jahre) habe sich schon immer für das Instrument Querflöte interessiert und sei dadurch, dass die Bläserklasse an ihrer Schule angeboten, wurde zu ihrem Wunschinstrument gekommen. Sie habe zeitgleich mit einem anderen Instrument (Gitarre) angefangen, das sie auch heute noch spielt. Die Bläserklasse habe ihr sehr viel Spaß gemacht. Sie hat direkt nach der 4. Klasse aufgehört Querflöte zu spielen, weil die weiterführende Schule sehr viel Zeit beansprucht habe.

Trotzdem hat es mir in der Bläserklasse sehr viel Spaß gemacht und wenn ich damals auch einen von der Zeit her passenden Einzelunterricht gefunden hätte, würde ich wahrscheinlich immer noch Querflöte spielen (B1 – BK 2012/13).

Die Klassengemeinschaft sei gut gewesen und mit den meisten verstehe sie sich auch heute noch gut. Sie würde die Bläserklasse weiterempfehlen.

Ich würde die Bläserklasse Auf jeden Fall weiter empfehlen, da sie Schülern schon früh einen Einblick in die Musikwelt ermöglicht und sie nicht nur auf Theorie basiert (B1 – BK 2012/13).

Zusammenfassung und Kommentar

Die insgesamt vier befragten Personen aus unterschiedlichen Bläserklassenjahrgängen haben zu verschiedenen Zeitpunkten aufgehört ihr Instrument zu spielen. Während drei Kinder noch im an die Bläserklassenausbildung anschließenden Jugendorchester mitgespielt haben, hat ein Kind direkt nach der Bläserklasse das Instrument zur Seite gelegt. Die Gründe für den Abbruch waren sehr unterschiedlich gelagert. Während zwei der Befragten die Schule als Hauptgrund angaben, nannte eine die Pubertät als Grund und einer den Leiter des Jugendorchesters, mit dem er nicht zurechtkam. Sie bezeichneten alle die Klassengemeinschaft und die Hilfsbereitschaft als gut. Das deckt sich mit den Aussagen derjenigen, die heute auch noch spielen (vgl. Kap. 9.6.3.1) und mit den Ergebnissen aus Kap. 9.3.5.6. Alle vier hatten ihr Wunschinstrument bekommen, so dass der Abbruch nichts mit dem nicht erfüllten Erstwunsch zu tun hatte. Die Ergebnisse aus Kap. 9.3.5.4 und 9.3.5.6 besagen, dass die Nicht-Erfüllung eines Erstwunsches nicht zu weniger Freude am Instrument führt. Das wird hier noch einmal bestätigt, da alle vier angaben, dass sie in der Bläserklasse Spaß hatten. Sie würden auch alle die Bläserklasse weiterempfehlen. Sie haben also die Zeit in der Bläserklasse nicht bereut und man erkennt an den Aussagen, dass sie froh waren, diese Gelegenheit, ein Instrument zu erlernen, bekommen zu haben. Das ist meines Erachtens bemerkenswert und würde bedeuten, dass man Instrumentalklassen oder Chorklassen auf jeden Fall anbieten sollte.

10. Zusammenfassung und Fazit

Klassenmusizieren im Allgemeinen impliziert verschiedene Formen des mittlerweile gängigen Phänomens. Die unterschiedlichen Ausprägungen sind sehr vielfältig und reichen von Streicher-, Gitarren-, Keyboard- und Percussion- über Chor- bis hin zu Bläserklassen. Bläserklassen sind mittlerweile weit verbreitet und werden auch gerade in Grundschulen häufiger eingerichtet als Streicherklassen, obwohl diese Methode schon wesentlich länger etabliert ist.²⁰⁹ Die Tendenz geht immer mehr in die Richtung bereits in Grundschulen Bläserklassen zu initiieren. In meiner ehrenamtlichen Tätigkeit als Beauftragter für Bläserklassen im Blasmusikverband Vorspessart e. V. werde ich immer wieder mit der Frage konfrontiert, ob es sinnvoll ist, bereits in der 3. Jahrgangsstufe mit der Bläserklassenausbildung zu beginnen. Dazu muss man wissen, ab welchem Alter es prinzipiell möglich ist, mit einem in der Bläserklasse angebotenen Blasinstrument anzufangen. Ausgehend von dieser Fragestellung entstand im Zeitraum von 2007 bis 2017 eine umfassende Arbeit, in der versucht wird im Rahmen eines multidimensionalen Ansatzes, der sich vom aktuellen Stand der theoretischen Kenntnisse zu den Themen Einstiegsalter im Instrumentalunterricht und Auswirkungen von Bläserklasse über eine Reihe eigener empirischer Studien erstreckt, die Einrichtung einer Bläserklasse in der Grundschule aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten.

Einführend sind in diesem Kapitel die wichtigsten theoretischen Grundlagen aufgeführt, die als Basis meiner empirischen Untersuchungen gedient haben. Danach werden die einzelnen Studien erläutert und die Ergebnisse in aller Kürze diskutiert. Die ausführlichen Kommentare befinden sich in den jeweiligen Zusammenfassungen der einzelnen Kapitel. Es sollen sowohl Stärken als auch Schwächen dieser Arbeit reflektiert werden, um Anregungen für künftige Forschungsarbeiten auf diesem Gebiet zu geben.

Die Untersuchungen zum Einstiegsalter und zu den Auswirkungen von Bläserklassen (Kap. 2), die sich unter anderem mit den lern- und entwicklungspsychologischen Erkenntnissen aus der einschlägigen Literatur im Grundschulalter befassen, zeigen, dass man sich so früh wie möglich – bestenfalls schon im Kindergartenalter – aktiv mit Musik beschäftigen sollte bzw. die Möglichkeit dazu für alle Kinder eröffnen sollte, um eine Grundlage für das Musizieren zu legen. Diese Beschäftigung und die daraus resultierende

²⁰⁹ vgl. Sommerfeld 2014, S. 29

Vertrautheit mit Musik sind notwendig für das erfolgreiche Spielen eines Instruments.²¹⁰ Zudem ist die Entwicklung der musikalischen Fertigkeiten vor dem 9. Lebensjahr besonders effektiv. Im Alter von etwa 8 Jahren sind normalerweise die lern- und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen in jeder Hinsicht gegeben (vgl. Kap. 2.1): Die feinmotorischen Fähigkeiten nehmen im konkret-operationalen Stadium (im Alter zwischen 7 und 14 Jahren) zu, während die grobmotorischen zurückgehen. Außerdem sprechen die Erkenntnisse aus der Neurologie für den frühen und fundierten Beginn vor dem 8. Lebensjahr. Auch das Gefühl für Tonalität und Harmonik entwickelt sich noch in der späten Kindheit. Die Entwicklung der Persönlichkeit wurde anhand des Fünf-Faktorenmodells nach Costa & McCrae (1992) in Bezug auf 10-Jährige, was den Beginn der Bläserklassenausbildung ab der 5. Jahrgangsstufe bedeuten würde, als auch in Bezug auf 8-Jährige, was mit einem Beginn in der 3. Jahrgangsstufe gleichzusetzen ist, beleuchtet. Es sind bei vier Punkten der so genannten „Big Five“ (Neurotizismus, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Verträglichkeit und Offenheit für Neues / Intellekt) keine wesentlichen Vor- bzw. Nachteile bei einem Start in der 3. Jahrgangsstufe zu erkennen. Im Punkt Offenheit für Neues kann im Grundschulalter eine größere Neugierde und Bereitschaft, etwas Neues lernen zu wollen, als bei älteren Kindern festgestellt werden.

Aus lern- und entwicklungspsychologischer Sicht spricht also nichts gegen den Beginn der Bläserklassenausbildung in der 3. Jahrgangsstufe. Die meisten Punkte sprechen sogar dafür, bereits im Alter von 8 Jahren mit dem Erlernen eines Blasinstruments anzufangen. Von Vorteil wäre außerdem, wenn man sich bereits im Kindergartenalter oder auch noch früher mit Musik beschäftigen würde, um mit Musik vertraut zu sein. Damit wird die Grundlage für das Musizieren gelegt. Neben den lern- und entwicklungspsychologischen Aspekten, müssen auch die körperlichen Voraussetzungen erfüllt sein, um ein Blasinstrument spielen zu können (Kap. 2.2). In Kapitel 2.2 stehen drei Aspekte im Fokus: Zähne (Kap. 2.2.1), Hände (Kap. 2.2.2) und Körper (Kap. 2.2.3). Es wird erläutert, welche Voraussetzungen für die in der Bläserklasse angebotenen Blasinstrumente gegeben sein müssen.

Zunächst geht es um den Druck auf die vorderen Schneidezähne, der beim Spielen eines Blasinstruments entsteht (Kap. 2.2.1 und 8.5). Dieser ist je nach Instrument unterschiedlich stark ausgeprägt und in Klassen eingeteilt. Für die Blechblasinstrumente gilt: Je höher das Instrument, desto kleiner die Auflagefläche des Mundstücks und desto höher ist der entstehende Druck. Bei den Einfachrohrblattinstrumenten wie Klarinette und Saxophon gilt ein ähnlicher Grundsatz: Je höher das Instrument, desto stärker ist der Druck. Bei den

²¹⁰ vgl. Gordon 2010, S. 109

Doppelrohrblattinstrumenten hängt der Druck vom Ansetzen des Instruments ab und bei den Flöten entsteht kaum Druck. Um diesem Druck standhalten zu können ist das Vorhandensein der zweiten Schneidezähne für das Spielen eines Blasinstruments empfehlenswert. Der Durchbruch der zweiten Schneidezähne ist zeitlich individuell verschieden, erfolgt aber in der Regel bis zum 8. Lebensjahr. Ein normaler, gesunder Zahnwuchs ist von Vorteil, wobei auch die Wahl des Instruments dazu beitragen kann, Fehlstellungen im dentalen Bereich bis zu einem gewissen Maß zu korrigieren.

Die Größe der Hände ist ein weiterer Aspekt, der beachtet werden muss. Um die Tonlöcher, Klappen, Ventile und Zugpositionen ohne größere Verkrampfungen greifen bzw. erreichen zu können, müssen die Hände bzw. Arme entsprechend groß sein (Kap. 2.2.2). Bei den Blechblasinstrumenten gibt es bezüglich der Hände kaum Schwierigkeiten. Die Ventile sind auch von Kinderhänden gut zu bedienen. Die Posaune ist aufgrund der nötigen Armlänge problematisch, da nicht alle Zugpositionen erreicht werden können, wenn die nötige Armlänge nicht vorhanden ist. Bei den Holzblasinstrumenten führen die Anordnung der Klappen und die Gewichtsverteilung der Instrumente zu Problemen. Je größer das Instrument, desto weiter liegen die Klappen auseinander. Das führt dazu, dass gerade 8-Jährige in der Wahl des Instruments eingeschränkt sind. Dieses Problem hat die Instrumentenindustrie erkannt und durch Hilfseinrichtungen wie z. B. Daumenhalter bei der Flöte und kindgerechte Instrumente (z. B. Kinderklarinetten) Abhilfe geschaffen. Außerdem wurde das Gewicht der Instrumente verringert, um die Belastungen für den Körper in Grenzen zu halten.

Auch die Statur des Kindes darf bei der Instrumentenwahl nicht außer Acht gelassen werden. Die Entwicklung des Körpers ist bei Kindern sehr unterschiedlich, so dass man nicht pauschal sagen kann, wie groß ein Kind im Alter von 8 bzw. von 10 Jahren ist. Um die körperlichen Entwicklungen ausgleichen zu können, sollten die verschiedenen Hilfsmittel (Gurte bei Klarinetten und Saxophone, Daumenhalter bei Flöten, Spielständer), die das Halten und Spielen der Instrumente erleichtern, in Anspruch genommen werden. Sowohl Zähne, Hände als auch Körpergröße sind in der 3. Jahrgangsstufe meist ausreichend entwickelt, so dass dem Blasinstrumentenspiel nichts im Wege steht (Kap. 2.2).

Nachdem weder aus lern- und entwicklungspsychologischer Sicht noch aus der physiologischen Sicht etwas gegen den Beginn in der Grundschule spricht und in dieser Arbeit v. a. ein Fokus auf die Bläserklasse in der Grundschule gelegt werden soll, wurde in Kapitel 3 der Lehrplan für die Grundschule in Bayern vorgestellt. Der Lehrplan der Grundschule beinhaltet neben den allgemeinen Bemerkungen über die Fähigkeiten, die bei Kindern in der jeweiligen Jahrgangsstufe vorausgesetzt werden können, einen

Rahmenlehrplan und einen Fachlehrplan (Kap. 3). Im Rahmenlehrplan (Kap. 3.1) werden die Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen, die von den Kindern erworben werden sollen, vorgestellt und geprüft was der Bläserklassenunterricht dazu beitragen kann. Um dem gerecht zu werden, wird das Feld der reinen Literaturrecherche verlassen. Die Erläuterungen zum Rahmenlehrplan und v. a. die zum Fachlehrplan sind mit Querbezügen zum Bläserklassenunterricht und zu praktischen Beispielen aus dem Bläserklassenalltag versehen.

Eine der Kompetenzen, die die Kinder laut Rahmenlehrplan erwerben bzw. ergänzen sollen, ist die Methodenkompetenz, zu der die Bläserklasse einen großen Beitrag leisten kann, indem verschiedene Übemethoden praktisch umgesetzt werden. Die Kinder werden durch den Bläserklassenunterricht zu Eigenständigkeit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung sowie zur Kritikfähigkeit erzogen (vgl. Kap. 3.1). Im Fachlehrplan Musik werden die Unterrichtsinhalte für das Fach Musik vorgestellt (Kap. 3.2). In diesem Kapitel wird eruiert, welche Lehrplaninhalte die Methode Bläserklasse abdecken kann und welche Inhalte ergänzt werden müssen. Es werden praktische Beispiele gegeben, wie man z. B. Singen, Improvisation oder Komponisten sinnvoll in den Bläserklassenunterricht einbauen kann (vgl. Kap. 3.2). Nachdem die Fachlehrpläne der 3. und 4. Jahrgangsstufe vorgestellt und auf die Machbarkeit im Bläserklassenunterricht überprüft wurden, ergeben sich daraus die Konsequenzen (Kap. 3.3). In diesem Kapitel wird klargestellt, dass es aufgrund des Umfangs des Lehrplans nicht möglich ist, diesen allein durch den Bläserklassenunterricht komplett abzudecken. Eine Möglichkeit wäre, das Stundendeputat zu erhöhen, um den Anforderungen der Bläserklasse als auch den Inhalten des Lehrplans gerecht zu werden. Außerdem wird festgestellt, dass es vorteilhaft ist, wenn der Klassenlehrer und der Leiter der Bläserklasse dieselbe Person ist. Der Klassenlehrer ist mit den Inhalten des Fachlehrplans Musik vertraut und kann Ergänzungen vornehmen, die durch den Bläserklassenunterricht nicht abgedeckt werden. Außerdem bauen die Kinder zur Lehrkraft eine persönliche Beziehung auf, die dazu beiträgt, ob die Freude und positive Einstellung zur Musik aufrechterhalten wird. Neben den menschlichen Qualitäten müssen bei einem Bläserklassenleiter die fachlichen vorhanden sein, um einen qualifizierten Unterricht durchführen zu können. Eine Weiterbildung zum Bläserklassenleiter ist unabdingbar, um mit allen Instrumenten in der Bläserklasse vertraut zu werden, um Fehler im Umgang mit den Instrumenten korrigieren zu können und um Tipps beim Spielen geben zu können (Kap. 4).

Die aussagekräftigsten positiven Auswirkungen der Bläserklasse sind anhand von vier Punkten dargestellt (vgl. Kap. 5). Die Entstehung von Freude an der Musik kann durch das Spielen eines Instruments initiiert und in der Bläserklasse dauerhaft aufrechterhalten werden.

Bläserklasse bietet die Möglichkeit durch das Ausprobieren eines Instruments z. B. beim Instrumentenkarussell mit einem Instrument in Kontakt zu kommen und dadurch Freude zu entwickeln (vgl. Kap. 5.1). Durch das Spielen in Bläserklassen wird ein Gemeinschaftsgefühl hervorgerufen, das eine Ausgrenzung von Kindern verhindern kann. Das gemeinsame Musizieren fördert besonders die sozialen Verhaltensweisen indem man z. B. verantwortungsvoll miteinander umgeht, Konflikte in Gesprächen löst, einander zuhört und unterstützt. Diese Fähigkeiten werden zu wichtigen Bausteinen und Grundpfeilern für die Erziehung der jungen Schülerinnen und Schüler (vgl. Kap. 5.2). Die im Rahmenlehrplan der Grundschule dargestellten Schlüsselqualifikationen wie beispielsweise Persönlichkeitsentwicklung, Wissenserwerb, Entwicklung von Interessen, Aufbau von Werthaltungen, Förderung von praktischen (auch musischen) Tätigkeiten oder von sozialen Kompetenzen werden durch den Bläserklassenunterricht intensiver erlernt, gelebt und ausgebaut (vgl. Kap. 3.1 und 5.1). Die in der Bläserklasse erlernten Fertigkeiten tragen sowohl zur Persönlichkeitsentwicklung und zum Selbstwertgefühl als auch zur ästhetischen Wahrnehmung bei. Die Auswirkungen auf schulische Leistungen werden von Ausdauer und Leistungsbereitschaft beeinflusst. Bläserklasse fördert durch das konsequente Üben und konzentrierte Spielen beide Eigenschaften. Die Entwicklung der Sprachkompetenz sowie die Fähigkeiten in den Bereichen Lesen und Rechtschreiben werden ebenfalls mit dem aktiven Musizieren und der damit verbundenen Schärfung der Wahrnehmung assoziiert (vgl. Kap. 5.4).

Neben den vielen positiven Eigenschaften gibt es auch kritische Punkte bzw. Grenzen, die nicht unerwähnt bleiben dürfen (Kap. 6). Diese rühren v. a. daher, dass es viele Missverständnisse gibt, was die Bläserklasse alles leisten könne. Häufig wird die Meinung vertreten, Klassenmusizieren könne den traditionellen Musikunterricht voll und ganz ersetzen. Die Vielfalt der im Lehrplan angegebenen Themenfelder umfasst viele Bereiche wie z. B. tanzen, singen, sprechen oder improvisieren, die im Bläserklassenunterricht eher wenig Beachtung finden. Dem kann entgegnet werden, wenn die zur Verfügung stehende Stundenzahl über dem Niveau der vorgesehenen Stundentafel liegt. Ergänzende Maßnahmen müssen, wie oben bereits erwähnt, getroffen werden, um die Bandbreite des Lehrplans abdecken zu können. Häufig reduziert sich der Bläserklassenunterricht auf die Einübung von Stücken. Damit werden viele Möglichkeiten, die der Musikunterricht bieten kann, verschenkt. Eine Einseitigkeit im Sinne des praktischen Tuns würde entstehen und Verknüpfungen mit der Theorie ausbleiben. Deshalb sollte über das aktive Musizieren reflektiert werden und die Verknüpfung mit den Lerninhalten hergestellt werden. Die auf dem Markt befindlichen

Lehrwerke enthalten häufig nur wenige Hinweise auf die Themen, die im Lehrplan vorhanden sind. Das ist natürlich auch dem Föderalismus geschuldet: Jedes Bundesland hat andere Lehrpläne und die können zusätzlich immer wieder mal geändert werden (zuletzt wurde der Lehrplan der Grundschule aus dem Jahr 2000 für das Schuljahr 2014/15 geändert), so dass es für die Verlage schwierig ist, die Inhalte immer wieder anzupassen. Außerdem fehlt in den Lehrwerken die Möglichkeit zur Binnendifferenzierung, so dass es Kindern langweilig wird, wenn sie unterfordert werden bzw. verzweifeln, wenn sie überfordert werden.

Wie bereits erwähnt, sind die theoretischen Erkenntnisse, mit denen ich mich seit 2007 intensiv befasse, Grundlage meiner verschiedenen empirischen Studien. Die Daten zu den Studien habe ich seit 2008 gesammelt. Die drei Studien sind nicht chronologisch geordnet, sondern erscheinen mir in dieser Reihenfolge sinnvoll, da in den ersten beiden Erhebungen Allgemeines zum Thema Bläserklasse zu finden ist und in der dritten Studie Bläserklassen einer Grundschule untersucht werden. In der ersten Studie wird anhand des jährlich stattfindenden Bläserklassenwettbewerbs des Bayerischen Blasmusikverbands festgestellt, wie leistungsfähig die Bläserklassen in der 3./4. Jahrgangsstufe im Vergleich zu denen in der 5./6. Jahrgangsstufe sind. Die zweite empirische Studie dreht sich um das von Experten empfohlene Einstiegsalter, psychische und physische Voraussetzungen, instrumental-didaktische Vorgehensweisen, spezielle Instrumente für den Einstieg und die Empfehlung, ob neben dem Bläserklassenunterricht Einzel- oder Gruppenunterricht stattfinden sollte. Die dritte empirische Studie ist die aufwendigste und führt uns direkt ins Feld. Eine bayerische Grundschule wurde bei der Initiierung und Durchführung von Bläserklassen wissenschaftlich begleitet. Es wurden Bläserklassen und Parallelklassen, die traditionellen Musikunterricht genossen haben, mithilfe eines Fragebogens befragt. Eine Auswahl von Absolventen der Bläserklasse, die Leiterin der Bläserklasse und die Direktoren der Grundschule wurden interviewt. Diese und weitere Daten, die später vorgestellt werden, tragen zu einem umfassenden Bild von Bläserklassen bei. Die einzelnen Studien werden mit kursiven Zwischenüberschriften genauer vorgestellt. Die Ergebnisse werden dargestellt und anschließend wird der praktische Nutzen herausgestellt.

Empirische Studie 1 – Auswertung der Teilnahmen und Ergebnisse des Bayerischen Bläserklassenwettbewerbs

Bläserklassen sind fester Bestandteil u. a. im kulturellen Bereich, gerade ländlicher Orte. Sie spielen auf Konzerten, Festen, Weihnachtsmärkten, umrahmen Veranstaltungen und vieles mehr. Die Plattformen, auf denen sie sich präsentieren können, sind vielfältig. Dabei ist der Beifall oder die Anerkennung des Publikums durch lobende Worte eine Motivation für die Kinder. Neben den üblichen Auftritten stellen sie sich Wettbewerben, um sich mit anderen zu messen oder gehen auf Wertungsspiele, um sich von einer Fachjury bewerten und beraten zu lassen. Seit 2012 findet jährlich ein Bläserklassenwettbewerb des Bayerischen Blasmusikverbandes statt. Mit diesem Wettbewerb wird allen Bläserklassen von allgemeinbildenden Schulen und Musikvereinen die Möglichkeit geboten, sich einer fachkundigen Jury zu stellen und ihre musikalischen Leistungen miteinander zu vergleichen. Die Bläserklassen können in zwei unterschiedlichen Kategorien antreten. In Kategorie I sind Bläserklassen im ersten Ausbildungsjahr und in Kategorie II entsprechend im zweiten Ausbildungsjahr. Die Teilnehmerzahl in den zwei verschiedenen Kategorien steigt seit Einführung des Wettbewerbs kontinuierlich. Mit der Analyse der Teilnahmen und der Platzierungen von 2012 bis einschließlich 2016 soll die Leistungsfähigkeit von Grundschulbläserklassen denen von weiterführenden Schulen gegenübergestellt werden (Kap. 7).

Es nehmen sowohl Bläserklassen aus Grund-, Mittel-, Realschulen, Gymnasien und Musikvereinen teil. Die Analyse der Teilnahmen ergab, dass sich sowohl Realschulen mit rund 50% als auch Grundschulen mit rund 25% besonders häufig der Jury stellen. Warum ausgerechnet diese beiden Schulformen so oft an den Wettbewerben starten, bleibt offen. Ein möglicher Grund wäre, dass es an Real- und Grundschulen mehr Bläserklassen gibt als an den anderen Schularten. Um das herauszufinden, müssten sämtliche Schulen ihre Bläserklasse im Ministerium oder an der Bayerischen Landeskoordinierungsstelle für Musik (BLKM) melden. Solche Zahlen wären interessant, um herauszufinden, welche Projekte an Schulen laufen. Dabei sind neben den Bläserklassen die anderen Formen des Klassenmusizierens bzw. Chorklassen genauso wichtig. Anhand solcher Daten könnte festgestellt werden, wie aktiv Schulen sind und finanzielle Mittel bereitgestellt werden, um solche Projekte weiterhin durchführen zu können. Ein weiterer möglicher Grund für die häufigere Teilnahme von Real- und Grundschulbläserklassen am Wettbewerb wäre, dass diese stärker an einer konstruktiven

Kritik einer unabhängigen Jury interessiert sind als die Bläserklassen anderer Schularten, um ihr Verbesserungspotential zu erfahren.

Sämtliche am Wettbewerb teilnehmenden Bläserklassen wurden miteinander verglichen, um Rückschlüsse auf das Leistungsniveau ziehen zu können. Schließlich wollte ich herausfinden, ob die Bläserklassen in der 3./4. Jahrgangsstufe mit denen der weiterführenden Schulen Stand halten können. Dazu wurden sämtliche Platzierungen „bepunktet“. Bei einem ersten Platz wurden 10 Punkte verteilt, bei einem zweiten 9 usw. Ab dem elften Platz wurden keine Punkte mehr vergeben. Die Summe der Punkte aller Platzierungen wurde durch die Anzahl der Teilnahmen dividiert und der daraus resultierende Durchschnitt als Vergleichswert angesetzt. Es stellte sich heraus, dass die Grundschulen mit 2,8 Punkten weit unter der Punktzahl der weiterführenden Schulen liegen (5,33 die Mittelschulen, 5,62 die Realschulen und 5,37 die Gymnasien). Die Grundschulbläserklassen schneiden also schlechter ab als ihre Konkurrenten aus den weiterführenden Schulen, obwohl sie die gleiche Ausbildungszeit genießen. Dies ist v. a. dem Altersunterschied geschuldet, so dass postuliert werden kann, dass ein späterer Beginn in der 5. Jahrgangsstufe aus musikalischer Sicht effektiver ist (vgl. Kap. 7).

Empirische Studie 2 – Fragebogenerhebung mit Experten zu Einstiegsalter und instrumental-didaktischen Vorgehensweisen

Die im theoretischen Teil der Arbeit vorgestellten lern- und entwicklungspsychologischen Aspekte (vgl. Kap. 2.1) und die körperlichen Voraussetzungen (vgl. Kap. 2.2) waren Grundlage zur Entwicklung eines Fragebogens. Dieser beinhaltete offene Fragen zum Thema Einstiegsalter auf einem Blasinstrument. Außerdem sollten die Befragten zur instrumental-didaktischen Vorgehensweise zur Erschließung des Fünftonraums des wohl bekanntesten Bläserklassenlehrwerks „Essential Elements“ Stellung nehmen und gegebenenfalls Alternativen vorschlagen. Abschließend sollten sie eine Empfehlung aussprechen, ob sie neben dem Bläserklassenunterricht Einzel- oder Gruppenunterricht empfehlen würden. Im Rahmen dieser durchgeführten Fragebogenuntersuchung (vgl. Kap. 8) wurden insgesamt 105 Experten, die mit der Bläserklassenausbildung vertraut sind, befragt. Eine ähnlich große Bandbreite der Erhebung mit qualitativ hochwertigen Antworten gab es in diesem Bereich bislang noch nicht.

Nahezu alle Befragten ($n = 98$) halten Bläserklassen für sinnvolle Einrichtungen v. a. für den frühen Einstieg, um den Kindern einen Zugang zur Musik zu ermöglichen (Kap. 8.1).

Dabei werden v. a. die Heranführung an ein Instrument und die Rekrutierung von Bläser Nachwuchs als positive Punkte herausgestellt. Das bedeutet für die Instrumentallehrer auch ein Zuwachs an Kundschaft, die sie ohne solche Bläserklassen nicht hätten. Unabhängig von der Bläserklasse sind die meisten ($n = 97$) davon überzeugt, dass sowohl die geistigen als auch die körperlichen Voraussetzungen im Alter von 8 Jahren gegeben sind, um ein Blasinstrument zu spielen (vgl. Kap. 8.2). Dies deckt sich auch mit den Erkenntnissen aus der Literatur (vgl. Kap. 2.1 und 2.2). Die sehr ausführlichen Antworten auf die offenen Fragen lassen erkennen, dass sich die Fachleute intensiv Gedanken um das Einstiegsalter auf einem Blasinstrument machen. Neben den körperlichen Voraussetzungen wurde auch immer wieder geschrieben, dass es abhängig vom Instrument sei, ob man mit 8 Jahren bereits anfangen kann, ein Blasinstrument zu lernen. In der Folgefrage sollten die Experten ein Einstiegsalter für ihr eigenes Instrument festlegen (vgl. Kap. 8.3). Dabei stellte sich heraus, dass 17 Experten erst im Alter von 10 Jahren auf ihrem Instrument beginnen würden (vgl. Tab. 12). Sie machten den Einstieg von den körperlichen Voraussetzungen und der geistigen Reife abhängig (vgl. Kap. 8.3 und 8.4). Diese können, und das räumen alle 17 in der Beantwortung der nächsten Frage ein, auch im Alter von 8 Jahren schon vorhanden sein, so dass man sagen kann, dass ein Einstieg im Alter von 8 Jahren möglich ist. Häufig wird bei den körperlichen Voraussetzungen das Vorhandensein der zweiten Schneidezähne genannt (vgl. Kap. 8.5). Bei nahezu allen Instrumenten ($n = 76$) wird Druck auf die vorderen Schneidezähne beim Spielen ausgeübt (vgl. auch Kap. 2.2.1). Dieser kann durch die richtige Spieltechnik minimiert werden. Bis die Kinder aber so weit sind, alles richtig zu machen, dauert es eine gewisse Zeit und somit wird gerade am Anfang ein Druck auf die vorderen Schneidezähne ausgeübt. Deshalb müssen die zweiten Schneidezähne vorhanden sein. Um für das Erlernen eines Instruments körperliche defizitäre Entwicklungen, die im Alter von 8 Jahren stärker ausgeprägt sein können als mit 10 Jahren, auszugleichen, bringt die Instrumentenindustrie spezielle Instrumente für den frühen Anfang auf den Markt, die bei der Umstellung auf reguläre Instrumente laut Meinung der Experten keine Schwierigkeiten bereiten. Häufig ist sogar bei der späteren Umstellung ein Motivationsschub der Kinder zu registrieren (Kap. 8.6 und 8.7). Es ist meiner Meinung nach dringend notwendig auf die speziellen Instrumente und Hilfskonstruktionen wie z. B. Spielständer zurückzugreifen, um gesundheitliche Schäden zu vermeiden. Die speziellen Instrumente sind nicht nur für die Kinder im Grundschulalter, sondern können auch für Kinder im Alter von 10 Jahren in Anspruch genommen werden, wenn sie körperlich noch nicht so weit entwickelt sind, um auf normal große Instrumente zurückzugreifen. Bei Grundschulkindern ist die Wahrscheinlichkeit solche Alternativen

nutzen zu müssen größer als bei Kindern in der 5. Jahrgangsstufe. Die im Zusammenhang mit der Bläserklasse verwendete Unterrichtsliteratur und die damit verbundene instrumental-didaktische Vorgehensweise ist nicht für jedes Instrument optimal, so dass ein Vorlauf im Einzel- bzw. Gruppenunterricht stattfinden sollte, um mit dem für die Schüler am leichtesten zu erzeugenden Ton beginnen zu können und um auf individuelle Probleme der Schüler eingehen und reagieren zu können (Kap. 8.8 bis 8.10). Gerade bei Querflöte, Oboe/Fagott, Saxophon und Waldhorn wird das klingende f (oder eine seiner Oktaven) als Einstiegston als nicht sinnvoll eingestuft (vgl. Tab. 14, Kap. 8.8). Bei der anschließenden Analyse der von den Experten vorgeschlagenen alternativen Vorgehensweise kann man erkennen, dass der Fünftonraum von b bis f´ (oder seine Oktaven), der als gemeinsame Basis beim Bläserklassenunterricht verwendet wird, nicht optimal ist. Für mich stellt sich die Frage, ob der Fünftonraum für alle Instrumente der gleiche sein muss, wenn es bei der Erschließung so viele Nachteile gibt. Die ungünstigen Anfangstöne, die schwer zu erzeugen und schwer zu greifen sind, bereiten offensichtlich Probleme und können zu falschen Anlagen in Finger- und Ansatztechnik führen. Vielleicht sollte man davon abkommen, alles im unisono spielen zu wollen und Mehrstimmigkeit von Anfang an zulassen, so dass die für die Instrumente sinnvollste instrumental-didaktische Vorgehensweise mit dem geeignetsten Fünftonraum ins Zentrum rückt. An diesem Punkt könnten die Verfasser von Unterrichtsliteratur ansetzen und ihr Konzept noch weiter differenzieren. Weitere Studien zu diesem Thema, die speziell auf die Problematik der einzelnen Instrumente eingeht und keine Kompromisse aufgrund des Orchestergesamtklangs schließt, wären denkbar. Auf diese Weise könnten Probleme bei der Tonerzeugung minimiert werden. Bei der Frage, ob neben dem Bläserklassenunterricht Einzel- oder Gruppenunterricht sinnvoller erscheint, zieht etwa die Hälfte der Befragten ($n = 60$) Einzelunterricht dem Gruppenunterricht vor, weil man schneller und besser auf die individuellen Probleme der Kinder eingehen kann (vgl. Kap. 8.11). Beide Unterrichtsformen haben ihre Vor- und Nachteile, die in der Literatur schon ausgiebig beleuchtet wurden. Der größte Nachteil von Einzelunterricht in Verbindung mit der Bläserklasse ist der Kostenfaktor. Da Einzelunterricht mit wesentlich höheren Kosten verbunden ist, können es sich nicht alle leisten. Die niedrigen Kosten sind aber ein Argument für Klassenmusizieren.²¹¹

²¹¹ vgl. Arendt 2009, S. 155

Empirische Studie 3 – Untersuchung einer Bläserklasse in Bayern

Immer größer werdende Nachwuchsprobleme veranlassen Musikvereine darüber nachzudenken, wie sie am schnellsten und effektivsten Spieler gewinnen können. Ein probates Mittel ist dabei die Einrichtung von Bläserklassen. Die vor Ort gegebenen Rahmenbedingungen sind überall unterschiedlich und es ist dadurch nicht immer einfach Bläserklassen zu gründen. Häufig wird dabei die Kooperation mit der ortsansässigen Grundschule gesucht, um Bläserklasse verbindlicher zu machen. An einer ländlichen bayerischen Grundschule wurden Kinder, die eine Bläserklasse besuchten mit Parallelklassen, die einen traditionellen Musikunterricht genossen, verglichen (Kap. 9). Dabei wurden die Klassen, die im Schuljahr 2008/09 und Klassen, die 2009/10 die 3. Jahrgangsstufe dieser Grundschule besuchen zu unterschiedlichen Zeitpunkten (Tab. 18) mithilfe eines Fragebogens befragt. Als Manko hat sich im Nachhinein erwiesen, dass die Kinder der Nichtbläserklassen (NBK-Kinder) nur einmal befragt wurden, so dass man für den zweiten Messpunkt keinen Vergleich der NBK- mit den BK-Kindern anstellen konnte. Die Ausführungen und Schlussfolgerungen basieren daher lediglich auf der ersten Befragung. Die Ergebnisse der zweiten Erhebung der Bläserklasse werden angeführt, können aber nicht vergleichend herangezogen werden. Außerdem sind die untersuchten Kohorten relativ klein, so dass die Studien keinen repräsentativen Charakter im herkömmlichen Sinne haben. Um die Ergebnisse verallgemeinern und empirisch robuster machen zu können, wären größere Stichproben nötig gewesen. So kann die Untersuchung nicht den Anspruch erheben auf die breite Masse uneingeschränkt übertragbar zu sein. Weitere Studien im ähnlichen Stil mit größeren Kohorten wären denkbar und wünschenswert. Manche Ergebnisse, wie etwa die Offenheit Neuem gegenüber (vgl. Kap. 9.3.5.6.), lassen keine Rückschlüsse zu, ob die Kinder bereits im Vorfeld offener waren und sich dadurch für die Bläserklasse entschieden haben (Selbstselektion) oder durch die Bläserklasse offener geworden sind.

Zu der gesamten Untersuchung wurden im Vorfeld Hypothesen aufgestellt, die aus Gründen der Übersichtlichkeit in drei Hypothesenfamilien zusammengefasst sind. In Hypothesenfamilie 1 geht es um das übergeordnete Thema *Hobbys*. Beide Hypothesen, dass Bläserklassenkinder in ihrer Freizeit mehr Hobbys als NBK-Kinder nachgehen (Hypothese 1a) und dass die Hobbys der BK-Kinder v. a. musikalisch geprägt sind (Hypothese 1b), können angenommen werden (vgl. Kap. 9.3.5.2). Die BK-Kinder sind in ihrer Freizeit aktiver. Sie wissen vermutlich, dass die Ausübung von Hobbys mit einem gewissen Zeitaufwand

verbunden ist. Außerdem wird klar, dass sich die BK-Kinder nicht nur seit dem Eintritt in die Bläserklasse sondern auch schon vorher für Musik interessiert haben.

Die zweite Hypothesenfamilie konzentrierte sich auf das Thema *Instrument*. Der Spaß beim Ausprobieren eines Instruments ist nicht allein ausschlaggebend dieses zu erlernen (Hypothese 2a). Als vorteilhaft erwies sich aus Sicht der Leiterin und der befragten Bläserklassenkinder, allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu bieten, beispielsweise anhand eines Instrumentenkarussells ein Instrument auszuprobieren, da der erste Kontakt notwendig ist, um sich für ein Instrument zu begeistern. Die Entscheidung für ein Instrument hängt aber wie gesagt nicht alleine vom Instrumentenkarussell ab. Weitere Faktoren wie Elternhaus oder persönliches Interesse tragen dazu bei, sich für ein Instrument zu entscheiden. Das bedeutet für die Praxis, dass die Beschäftigung mit Musik schon viel eher (z. B. im Kindergarten) beginnen muss, damit eine Affinität zur Musik entstehen kann. Es wird auch dann noch Kinder geben, die sich eben nicht für ein Instrument begeistern können. Hier wären ja durchaus andere kulturelle Angebote wie z. B. Theater denkbar. Nach dem Ausprobieren der Instrumente gibt das Kind drei Wünsche an, welche Instrumente in Frage kommen. Dabei ist es nicht wichtig, welches Instrument der Leiter einer Bläserklasse für das Kind aus den drei Wünschen, die das Kind angibt, auswählt, denn die Nicht-Erfüllung des Erstwunsches führt für die Bläserklassenkinder nicht zu weniger Freude am Instrument (Hypothese 2b). Das hat für den Bläserklassenleiter einen gravierenden Vorteil: Er kann sich auf die physischen Voraussetzungen, die ein Kind für das Erlernen eines Instruments mitbringen muss, konzentrieren und so seine Entscheidung, welches Instrument das Kind spielen könnte, verantwortungsbewusster fällen. Der Spaß beim Üben und die Unterstützung durch die Eltern beim Üben korrelieren nicht miteinander (Hypothesen 2c und 2d). Welche Rolle die Eltern beim Üben spielen, bleibt unklar. Ich bin überzeugt, dass es wichtig ist, die Eltern von Anfang an mit einzubeziehen und ihnen deutlich zu machen, dass sie bei der musikalischen Entwicklung ihrer Kinder mithelfen können, indem sie ihre Kinder an das Üben erinnern oder auch die nötigen Rahmenbedingungen zum Üben schaffen. Dies geschieht meines Erachtens viel zu wenig. Häufig vertraut der Leiter einer Bläserklasse darauf, dass die Kinder von sich aus üben und die Aufgaben alleine bewältigen. Hier könnten weitere Studien mit Elternbefragungen, Übetagebüchern mit Unterschriften und Feedbacks, wie gut die Stücke zu Hause funktionieren, ansetzen, um das Üben effektiver zu gestalten.

In der dritten Hypothesenfamilie wurden *Schule und Gesellschaft* in den Mittelpunkt gestellt. BK-Kinder sind im schulischen Bereich nicht selbstbewusster als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aus den Parallelklassen (Hypothese 3a). BK-Kinder sind

Neuem gegenüber offener eingestellt (Hypothese 3b) und sind froh, wenn sie etwas Neues lernen können ($p < .025$, $\varphi = 0,47$). Diesen Punkt kann man als Bläserklassenleiter z. B. in der Literaturliste ausnutzen. Es können sowohl experimentelle (z. B. [sound]Cloud von Hubert Hoche) als auch traditionelle Stücke (z. B. Sternpolka) gespielt werden. Hier könnten alle Musikstile – gerade auch die ausgefallenen – berücksichtigt werden, um eine Grundlage und Offenheit gegenüber allen Musikrichtungen zu schaffen. Es bieten sich Möglichkeiten beim Unterrichten, mal auf andere Methoden zurückzugreifen als auf die altbekannten. Man könnte die Sitzordnung im Orchester mal verändern und die Auswirkungen auf den Klang erkunden.

Die BK-Kinder gehen signifikant lieber in den Musikunterricht (Hypothese 3c), was ihre positive Einstellung gegenüber dem Fach Musik hervorhebt ($p < .005$, $\varphi = 0,58$). Diese Erkenntnis erscheint mir logisch, da sich die Kinder freiwillig für das Instrument entschieden haben und freiwillig mehr Zeit sowohl in der Schule als auch außerhalb in Musik investieren. Das bedeutet wiederum, dass die Begeisterung für das Fach Musik nicht nur von der Bläserklasse abzuleiten ist, sondern schon vorher eine Affinität zur Musik vorhanden gewesen sein muss. Das heißt, dass Kinder von Anfang an die Möglichkeit haben sollten, sich mit Musik zu beschäftigen, damit sie mit Musik vertraut werden. Das kann wiederum am Besten mit musikalischen Konzepten (z. B. WIM, JeKi) erfolgen, weil dann die musikalische Bildung systematisch erfolgen kann. Der Einsatz solcher Projekte müsste flächendeckender und früh erfolgen. Diese Forderung wird bereits zum zweiten Mal in dieser Zusammenfassung der Studie gestellt.

Die sozialen Auswirkungen wie sie im theoretischen Teil dieser Arbeit propagiert werden, dass die BK-Kinder hilfsbereiter sind, kann nach der Selbsteinschätzung der Kinder nicht bestätigt werden (Hypothese 3d). Die Kinder sind aber der Überzeugung, dass eine bessere Klassengemeinschaft herrscht (Hypothese 3e, $p < .01$, $\varphi = 0,58$). In den Interviews mit den ehemaligen Mitgliedern der Bläserklassen, mit der Leiterin der Bläserklasse und den Schulleitern werden die Themen Hilfsbereitschaft und Klassengemeinschaft noch einmal aufgegriffen (vgl. Kap. 9.6). Von allen Seiten wird die Hilfsbereitschaft als größer eingeschätzt aber letztlich Klarheit über die kontroversen Daten (Fragebogen vs. Interviewaussagen) erhält man nicht. Hier hätten evtl. Gespräche mit allen Schülern anstelle des Fragebogens eindeutigere Ergebnisse geliefert. Den BK-Kindern macht das Fach Musik von allen in der Grundschule vorkommenden Fächern am meisten Spaß. Die Hypothese 3g: Das Fach Musik macht BK-Kindern mehr Spaß als den NBK-Kindern kann angenommen werden ($p < .001$). Die Wichtigkeit des Fachs Musik wird aber von allen Kindern – sowohl

von den Bläserklassenkindern als auch von den Nichtbläserklassenkindern – niedrig eingestuft. Dennoch zeigt sich in einer Kohorte, dass den Bläserklassenkindern das Fach Musik im Fächerkontext wichtiger ist als den Nichtbläserklassenkindern ($p < .001$). In der anderen Kohorte ist dies nicht der Fall. Sämtliche so genannten Nebenfächer werden von den Kindern als unwichtig eingestuft. Die Einstellung der Schülerinnen und Schüler, dass nur die Hauptfächer als wichtig erachtet werden, wird durch die Übertrittsempfehlung, die nur die Fächer Deutsch, Mathematik und HSU berücksichtigt, von schulischer Seite bestätigt. Das ist insofern schade, als dass die Kinder häufig mit wenig Leistungsbereitschaft an die Fächer herangehen und sich nicht anstrengen, weil sie im schulischen Kontext kaum etwas zählen. Ein Denkanstoß, um den Nebenfächern mehr Bedeutung zu verleihen, wäre, diese auch mit in die Übertrittsnote einfließen zu lassen oder sie als Ausgleich für schlechtere Kernfächer zu begreifen. So könnte beispielsweise eine schlechte Note in Deutsch durch eine gute in Musik ausgeglichen werden. BK-Kinder gehen nicht häufiger auf das Gymnasium als NBK-Kinder (Hypothese 3i). Das wird anhand der Übertrittsempfehlungen, die die Grundschulen ausstellen, deutlich. Man sollte nicht davon ausgehen, dass Kinder, die Musik ausüben, schulisch bessere Leistungen erzielen. Das kann und darf meiner Meinung nach auch nicht das Hauptziel von Bläserklassen sein. Wenn Transfereffekte als Rechtfertigung für das aktive Musizieren herangezogen werden, muss man sich auch gegenüber anderen Aktivitäten, die sich Transfereffekte ebenfalls auf die Fahne schreiben, behaupten und tut sich damit vielleicht schwer. Die Freude an der Musik bzw. der Umgang mit Musik sind schwerwiegendere Argumente, die keiner Rechtfertigung bedürfen.

Im Gegensatz zu den schulischen Leistungen erreichen BK-Kinder im Vergleich zu anderen höhere Kompetenzstufen bei den deutschlandweit durchgeführten VERgleichsArbeiten (VERA) (Hypothese 3j). Dies kann evtl. auf ihre bessere Arbeitsmoral zurückgeführt werden. Genauere Aufschlüsse über diesen Effekt leistet diese Arbeit nicht. In meinen Gesprächen mit der BK-Leiterin und dem Schulleiter bin ich auf die Fehltagel der Schülerinnen und Schüler aufmerksam geworden. Eine detaillierte Analyse der Fehltagel ergab, dass BK-Kinder signifikant weniger fehlen als ihre Mitschüler (Hypothese 3k). Die genaue Ursache hierfür ist unklar. Medizinische Untersuchungen zu diesem Effekt könnten Aufschluss darüber geben, ob das aktive Musizieren in der Gruppe einen positiven (medizinisch nachweisbaren) Effekt hat.

Um einzelne Aspekte der Fragebögen noch einmal mittels qualitativer Daten zu überprüfen, wurden Interviews mit der Leiterin der Bläserklasse, den Schulleitern und ehemaligen Mitgliedern von Bläserklassen unterschiedlicher Jahrgänge durchgeführt (Kap.

9.6). Mit der Leiterin stand ich in Kontakt, um über die neuesten Entwicklungen informiert zu sein. Dies hat sich als günstig erwiesen. Eine noch engere Zusammenarbeit bzw. genauere Protokollierung der Unterrichtsstunden, die gehalten wurden, wäre für weitere Untersuchungen auf dem Gebiet zu empfehlen. Ebenfalls wären Gespräche mit den Instrumentallehrern, die die BK-Kinder betreuen, wichtig, um über instrumentenspezifische Probleme informiert zu sein. Derartige Ergebnisse könnten gerade auch die Entwicklung der Bläserklassen-Schulen vorantreiben. Die Sicht der zwei befragten Schulleiter ist insofern von Bedeutung, da diese ihre Schule als Ganzes sehen und die Stellung der Bläserklasse auch aus ihrer Erfahrung heraus gut einschätzen können. Beide würden ihren Schulleiterkollegen die Einrichtung einer Bläserklasse aus unterschiedlichen Gründen empfehlen. Sie erleben die Klassen als ausgeglichen und sozial kompetent auf der einen Seite und wissen um die positive Außenwirkung der Bläserklasse. Alle der 13 befragten Absolventen der Bläserklasse würden sich wieder für die Bläserklasse entscheiden, weil es ihnen v. a. Spaß macht zu musizieren. Sie würden auch für die Bläserklasse werben, weil sie sich selbst darin wohlfühlt haben. Wichtig ist, dass eine musikalische Perspektive in Form von Orchestern bzw. Ensembles nach der Bläserklassenzeit angeboten wird. Selbst diejenigen, die aufgehört haben ihr Instrument zu spielen ($n = 4$), würden die Bläserklasse weiterempfehlen, weil ihnen der Unterricht Spaß gemacht hat.

Abschließende Bemerkung

Diese 2008 begonnene Arbeit zeigt die unterschiedlichen Facetten, die bei der Gründung einer Bläserklasse berücksichtigt werden müssen. Die angesprochenen Vorteile des Klassenmusizierens gelten vermutlich auch für die Streicher-, Percussion- oder auch Chorklassen. Allerdings dachte man lange Zeit, dass man bei Bläsern erst später mit dem Instrumentalunterricht anfangen könne. In dieser Langzeitstudie (nicht im klassischen Sinne) wird klar, dass die Einführung einer Bläserklasse bereits im Grundschulalter ab der 3. Jahrgangsstufe nicht nur sinnvoll sondern für die Kinder und deren Entwicklung wünschens- und erstrebenswert wäre. Diese sind zwar musikalisch nicht so leistungsfähig wie Bläserklassen, die in der 5. Jahrgangsstufe beginnen, aber sie haben einen entscheidenden Vorteil: An Grundschulen können Kooperationen mit ortsansässigen Musikvereinen, die gleichzeitig für die Organisation, Struktur und Nachhaltigkeit in Form von Nachwuchsorchestern sorgen, gebildet werden. Die mit 105 Experten durchgeführte Fragebogen-Studie bestätigt nicht nur die im Theorieteil aufgeführten Erkenntnisse. Sie ist

mit ihren Originalkommentaren für alle Bläserklassenleiter und noch viel mehr für alle Instrumentalpädagogen wichtig, denn sie gibt Denkanstöße, sich mit Themen des Anfängerunterrichts intensiv auseinanderzusetzen. Nach den vorliegenden Ergebnissen dieser Arbeit muss dort, wo es möglich ist, die Bläserklasse auch aufgrund der schulischen Struktur mit vier Jahren Grundschule und der danach weiterführenden Schule bereits in der 3. Klasse der Grundschule beginnen. Die Politik muss ihren Teil dazu beitragen, indem sie Rahmenbedingungen schafft, die nötig sind, um das Konzept Bläserklasse durchführen zu können. Räumlichkeiten und v. a. Lehrkräfte mit entsprechender Ausbildung müssen zur Verfügung stehen und Kooperationsvereinbarungen mit außerschulischen Partnern müssen getroffen werden.

11. Literaturverzeichnis

- Arendt, G. (2009). *Instrumentalunterricht für alle? Zur langfristigen Relevanz des Klassenmusizierens und der Notwendigkeit einer Reform des Musikunterrichts*. Augsburg: Wissner (Forum Musikpädagogik, Bd. 91 : Augsburgs Schriften).
- Altenmüller, E. (2007). *Music, motor control and the brain*. Repr. Oxford: Univ. Press.
- Auhagen, W. (2007). *Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. Musikpsychologie. Vol. 19. Göttingen: Hogrefe.
- Auhagen, W., Bullerjahn, C., Georgi, R. v. (Hrsg.) (2014). *Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe (Musikpsychologie, 24).
- Bastian, H. G. (1991). *Jugend am Instrument: Eine Repräsentativstudie*. Mainz: Schott.
- Bastian, H. G. (2003). *Kinder optimal fördern - mit Musik: Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung ; [zur DVMV-Aktion Intelligent mit Musik]*. 3. Aufl., 29. - 36.Tsd. Serie Musik Atlantis, Schott. Vol. 8381. Mainz: Atlantis-Musikbuch-Verl. [u.a.].
- Bastian, H. G., Kormann A. (1989). *Leben für Musik: Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen*. Mainz: Schott.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. *Mittelschule: Pädagogisch erfolgreiches und schulorganisatorisch sinnvolles Modell*, <http://www.km.bayern.de/allgemein/meldung/502/mittelschule-paedagogisch-erfolgreiches-und-schulorganisatorisch-sinnvolles-modell.html> (eingesehen am 22. September 2014).
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. *Übertritt und Schulwechsel in Bayern: So geht die Schulkarriere weiter*, <http://www.km.bayern.de/eltern/schularten/uebertritt-schulartwechsel.html> (eingesehen am 17. August 2014).
- Becker, J., Einwag J., Pieper K., Haunfelder D., Diedrich P. (2008). *Kinderzahnheilkunde*. 3., vollst. überarb. Aufl. Praxis der Zahnheilkunde / begr. von D. Haunfelder ... Hrsg. von P. Diedrich ... Bd. 14. München: Elsevier Urban & Fischer.
- Behne, K.-E. (2009). *Musikerleben im Jugendalter: Eine Längsschnittstudie*. Bd. 14. Regensburg: ConBrio.
- Bentley, A., Jakoby R. (1983). *Musikalische Begabung bei Kindern und ihre Meßbarkeit*. 3. Aufl. Schriftenreihe zur Musikpädagogik. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Bierner-Utschick, S. (2002). *Die epochal bedeutsamen Lehrpläne Bayerns des 20. Jahrhunderts: Eine auch vergleichende Analyse mit zukunftsorientiertem Blick über den primären Bildungsbereich hinaus*. Europäische Hochschulschriftenreihe 11, Pädagogik. Vol. 871. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang.
- Blum, J., Ahlers J. (1995). *Medizinische Probleme bei Musikern*. Stuttgart: Thieme.
- Bortz, J., Döring N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler ; mit 70 Tabellen*. 3., überarb. Aufl., Nachdr. Heidelberg: Springer.
- Böttinger, A. (2008). *Der Dirigent als Orchestermanager: Das Modell Yamaha Bläserklasse Essential Elements – Ein Konzept für die Nachwuchsförderung in bayerischen Musikvereinen?* Skriptie - HaFaBra-Directie, Royal Conservatoire, Den Haag, 2008.

- Breithack, C. (2011). <https://breithack.wordpress.com/2011/01/22/was-bringt-blaserklasse-in-der-grundschule/#more-812>, eingesehen am 02.01.2016.
- Bruhn, H. (1998). *Musikwissenschaft: Ein Grundkurs*. Orig.-Ausg. Rororo Rowohlt's Enzyklopädie. Vol. 55582. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bruhn, H. (2002) *Musikpsychologie: Ein Handbuch*. Orig.-Ausg., 4. Aufl. Rororo Rowohlt's Enzyklopädie. Vol. 55526. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Busch, B. (2008). *Einfach musizieren!?: Studentexte zur Instrumentalpädagogik*. Reihe Wißner-Lehrbuch. Vol. 8. Augsburg: Wißner.
- Busch, B., Henzel C. (2012). *Kindheit im Spiegel der Musikkultur: Eine interdisziplinäre Annäherung*. Augsburg: Wißner.
- Delzell, J. K., Doerksen P. F.(1998). *Reconsidering the grade level for beginning instrumental music.Update: The Application of Research in Music Education 16 16* (1998): 17–22, <http://depts.washington.edu/uwmused/delzell.pdf>.
- Edelmann, W. (2005). *Lernpsychologie: [Lehrbuch]*. 6., vollst. überarb. Aufl., [Nachdr.]. Weinheim: Beltz, PVU.
- Elbing, E. (1975). *Das Soziogramm der Schulklasse: Diagnostische und Verhalten modifizierende Arbeitsmöglichkeiten*. 5., völlig überarb. und erw. Aufl. Studienhefte Psychologie in Erziehung und Unterricht. München: Reinhardt.
- Ernst, A. (1999). *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht: Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis*. Erg. Aufl. Studienbuch Musik. Mainz: Schott.
- Fuchs, M. (2006a). *Entwurf von Kompetenzstandards für den Musikunterricht in der Grundschule*. Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Fuchs, M. (Hg) (2006b). *Welchen Musikunterricht braucht die Grundschule? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem nachhaltigen Musikunterricht*. Essen: Die Blaue Eule (Musikwissenschaft, Musikpädagogik in der Blauen Eule, Bd. 75).
- Gembris, H. (1998). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*. Forum Musikpädagogik. Vol. 20. Augsburg: Wißner.
- Giesecke, H.(2004). *Einführung in die Pädagogik*. 7. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl.
- Gordon, E. (2010). *Essential preparation for beginning instrumental music instruction*. Chicago, Ill.: GIA Publications.
- Gordon, E., Roske M. (1986). *Musikalische Begabung: Beschaffenheit, Beschreibung, Messung und Bewertung*. Musikpädagogik, Forschung und Lehre. Vol. 25. Mainz: Schott.
- Hänle, F. (2014). *Sitzordnungen von Blasorchestern und Bläserensembles*. Masterarbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz, Basel.
- Hartley, L.A., Porter, A. M. (2009). *When to Begin Instrumental Music Instruction*. Online verfügbar unter <https://musicedresearch.wordpress.com/2010/03/14/when-to-begin-instrumental-instruction/>, eingesehen am 20.05.2017.
- Heim, C. (2008). *Das Konzept Bläserklasse in der Praxis der öffentlichen Schulen: Exploration des Forschungsgegenstandes*. Diplomarbeit, Hochschule für Musik, Würzburg.
- Höhn, E. (1976). *Das Soziogramm: Die Erfassung von Gruppenstrukturen*. Göttingen: Hogrefe.

- Hommer, M. (2008). *Gesellschaftlicher Wandel bedroht Ehrenamt. Kultusminister Siegfried Schneider trifft sich zum Spitzengespräch mit BBMV und VBSM*. In: *Bayerische Blasmusik* 59. Jahrgang (11), S. 6–7.
- Hommer, M. (2017). *BBMV-Bläserklassenwettbewerb mit neuem Teilnehmerrekord. "Rehragout" meets "Old MacDonald"*. In: *Bayerische Blasmusik* 68. Jahrgang (7-8), S. 12–13.
- Hübner, A. (2011). *Bläserklassenwerke - Eine vergleichende Analyse von Unterrichtsmethoden in Deutschland*. Diplomarbeit, Hochschule für Musik, Würzburg.
- Huhn, G. (1990). *Kreativität und Schule: Risiken derzeitiger Lehrpläne für die freie Entfaltung der Kinder ; Verfassungswidrigkeit staatlicher Regelungen von Bildungszielen und Unterrichtsinhalten vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse der Gehirnforschung*. Berlin: VWB Verl. für Wiss. und Bildung.
- Initiative proDente e. V. (2015). *Zahnwechsel - interaktive Grafik*. <http://www.prodente.de/fileadmin/Resources/Public/Modules/bleibendes-gebiss/img8-1g.jpg> (eingesehen am 7. September 2016).
- Ippach, S. (2015). *Didaktische Überlegungen zur Konzeption von Konzerten für Grundschul Kinder*. Bachelorarbeit, Hochschule für Musik, Würzburg.
- ISB Bayern. *Grundschule genehmigter Lehrplan - gültig*, www.isb.bayern.de/grundschule/lehrplan/grundschule/jahrgangsstufenlehrplan (eingesehen am 22. September 2014).
- Jäncke, L., Altenmüller E. (2012). *Macht Musik schlau?: Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. 2. Nachdr. Bern: Huber.
- Kahl-Nieke, B. (1995). *Einführung in die Kieferorthopädie*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Kardorff, E. v., Steinke I., Flick U. (Hrsg.) (2008). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. 6., durchges. und aktualisierte Aufl., Orig.-Ausg. 55628 : Rowohlts Enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl.
- Kemp, A. E. (2004). *The musical temperament: Psychology and personality of musicians*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Kleinen, G., Ditzig-Engelhardt U. (2003). *Musik und Kind: Chancen für Begabung und Kreativität im Zeitalter der Neuen Medien*. Laaber: Laaber-Verl.
- Kraemer, R.-D., Rüdiger W. (2005). *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule: Ein Handbuch für die Praxis*. 2., unveränd. Aufl. Augsburg: Wißner.
- Kuckartz, U. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. 2., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss (SpringerLink : Bücher).
- Lehmann, A. C., Sloboda J. A., Woody R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford: Univ. Press.
- Mantel, G. (2000). *Querverbindungen: Anstöße zur Erweiterung musikpädagogischer Spielräume ; Kongressbericht 5. - 6. November 1998 des Forschungsinstituts für Instrumental- und Gesangspädagogik e. V.* Schott Musikpädagogik. Mainz: Schott.
- Mauer, K. (2003). *Die Bläserklasse - Veränderung der musikalischen Einstellung und des musikalischen Verhaltens ihrer Mitglieder im ersten Vierteljahr*. Zulassungsarbeit, Hochschule für Musik, Würzburg.

- McPherson, G. E. (Hrsg.) (2016). *The child as musician. A handbook of musical development*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.
- Merk, T. (2010). *Körper- und Atemschulung im Saxophonunterricht mit Kindern*. Diplomarbeit, Hochschule für Musik, Würzburg.
- Mietzel, G. (2003). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. 7., korrigierte Aufl. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Minkenberg, H. (1991). *Das Musikerleben von Kindern im Alter von fünf bis zehn Jahren: Eine Längsschnittuntersuchung als Basis für die Erforschung von abweichender Musikrezeption*. Studien zur Musik. Vol. 4. Frankfurt am Main: Lang.
- Niermann, F., Wimmer C. (2004). *Musiklernen - ein Leben lang: Materialien zu "Weiterbildung - lifelong development"* Universal-Edition. Vol. 26290. Wien: Universal-Ed.
- Petrat, N. (2005). *Psychologie des Instrumentalunterrichts*. 3. Aufl. Kassel: Bosse,.
- Rosbach, A. (1995). *Schriftspracherwerb und Musik: Theorie und Unterrichtsmaterialien eines Ansatzes zur Verringerung von Leserechtschreibschwächen*. Forum Musikpädagogik. Vol. 14. Augsburg: Wissner.
- Rost, D. H., Fürntratt E. (1980). *Unterrichtspraxis für die Grundschule*. Studententexte zur Grundschuldidaktik. Bd. 2. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Roth, W. (2006). *Sozialkompetenz fördern: In Grund- und Sekundarschulen, auf humanistisch-psychologischer Basis*. Schriftenreihe zur humanistischen Pädagogik und Psychologie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäfer-Lembeck, H.-U. (2005). *Klassenmusizieren als Musikunterricht!?: Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen; Beiträge des Münchner Symposiums 2005*. Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater, München. Bd. 1. München: Allitera-Verl.
- Schneider, W., Lindenberger U. (Hrsg.) (2012). *Entwicklungspsychologie: [mit Online-Materialien]*. 7., vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schwarz, F.-J. (2003). *Klassenmusizieren Handbuch*. Band 1 Akademie für Musikpädagogik, Wiesbaden.
- Sedlmeier, P., Renkewitz, F. (2013). *Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. 2. Aufl. München, Harlow: Pearson Education (Always learning).
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (2011). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*.
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (eingesehen am 24. März 2016).
- Sloboda, J. A. (2000). *The musical Mind: The cognitive psychology of music*. 1. publ., reprint. with corrections. Oxford Psychology Series. Vol. 5. Oxford.
- Sommerfeld, J. (2014). *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Erfolgreich lehren und gestalten*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Spahn, C. (2011). *Musikermedizin: Diagnostik, Therapie und Prävention von musikspezifischen Erkrankungen*. 1. Aufl. Stuttgart: Schattauer.

- Spitzer, M. (2007). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Berlin: Springer.
- Spitzer, Manfred. *Musik im Kopf: Hören, musizieren, verstehen und erleben im neuronalen Netzwerk*. 7., unveränd. Nachdr. der 1. Aufl. Stuttgart: Schattauer, 2007.
- Staatliche Schulberatung in Bayern - Einschulung in die GS*, https://www.schulberatung.bayern.de/schulberatung/index_05161.asp (eingesehen am 16. August 2014).
- Staatliche Schulberatung in Bayern - GS Typische Ber.-fälle Übertritt*. 2014, https://www.schulberatung.bayern.de/schulberatung/bayern/schullaufbahnberatung/schullaufbahnen/grundschule/index_05282.asp (eingesehen am 5. September 2014).
- VERA - Vergleichsarbeiten in der Grundschule*. 2006, <http://www.uni-landau.de/vera/index.htm> (eingesehen am 1. September 2014).
- Verband Deutscher Musikschulen. Online verfügbar unter <http://www.musikschulen.de/musikschulen/index.html>, zuletzt geprüft am 13.06.2016.
- Verband Deutscher Musikschulen. *Lehrplan Oboe*. Stand: Oktober 1992. Regensburg: Bosse, 1992.
- Verband Deutscher Musikschulen. *Lehrplan Saxophon*. Stand: Juni 1992. Regensburg: Bosse, 1992.
- Verband Deutscher Musikschulen. *Lehrplan Klarinette*. Stand: November 1993. Kassel: Bosse, 1993.
- Verband Deutscher Musikschulen. *Lehrplan Fagott*. Stand: Mai 1994. Kassel: Bosse, 1994.
- Verband Deutscher Musikschulen. *Lehrplan Trompete*. Stand: Januar 1998. Kassel: Bosse, 1998.
- Verband Deutscher Musikschulen. *Lehrplan Tuba: Mit Tenorhorn und Bariton (Euphonium)*. Stand: April 1999. Kassel: Bosse, 1999.
- Verband Deutscher Musikschulen. *Lehrplan Horn*. 1. Aufl., Stand Mai 2007. Kassel: Bosse, 2007.
- Verband Deutscher Musikschulen. *Lehrplan Posaune*. 1. Aufl., Stand: Mai 2007. Kassel: Bosse, 2007.
- Verband Deutscher Musikschulen. *Lehrplan Querflöte*. 1. Aufl., Stand: Mai 2011. Kassel: Bosse, 2011.
- Vester, F. (2007). *Denken, Lernen, Vergessen: Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?* 32. Aufl., aktualisierte Neuausg. dtv dtv Wissen. Vol. 33045. München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Wagner, C. (1995). *Medizinische Probleme bei Instrumentalisten: Ursachen und Prävention*. Laaber: Laaber.
- Wagner, C., Wohlwender U. (2005). *Hand und Instrument: Musikphysiologische Grundlagen - praktische Konsequenzen ; ein Hand-Buch für Musiker, Instrumentalpädagogen, Instrumentenhersteller, Ärzte und Physiotherapeuten im Bereich Musikermmedizin*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Wahl, K., Honig, M. S., Gravenhorst, L. (1982). *Wissenschaftlichkeit und Interessen. Zur Herstellung subjektivitätsorientierter Sozialforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Weber, E. W., Spychiger M., Patry J.-L. (1993). *Musik macht Schule: Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Pädagogik in der Blauen Eule. Vol. 17. Essen: Verl. Die Blaue Eule.
- Wicki, W. (2010). *Entwicklungspsychologie: Mit 2 Tabellen und 35 Übungsaufgaben*. 3287: basics. München [u.a.]: Reinhardt.
- Zöfel, Peter (2011): *Statistik für Psychologen*. München: Pearson, Higher Education.

12. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Gesamtschau	9
Abb. 2: Klassifizierung der Blasinstrumente nach Strayer (1939) zitiert in Spahn, 2011	18
Abb. 3: Illustration der Lagebeziehung zwischen Mundstück und Frontzähnen bei hohen (a) und tiefen Blechbläsern (b)	19
Abb. 4: Kontaktflächen von Mundstück und Zähnen	19
Abb. 5: Zeitspanne des Zahnwechsels im Alter zwischen 6 und 13 Jahren	21
Abb. 6: Positiver (+) oder negativer (-) Einfluss des Spielens verschiedener Blasinstrumente auf bestimmte dentale Anomalien	22
Abb. 7: Teilnehmerentwicklung AG I und AG II (Anzahl)	57
Abb. 8: Verteilung auf die Schulen in Altersgruppe I (Anzahl)	57
Abb. 9: Prozentuale Verteilung der Teilnehmer von 2012-2016 in AG I (Prozent)	58
Abb. 10: Verteilung auf die Schulen in Altersgruppe II (Anzahl)	58
Abb. 11: Prozentuale Verteilung der Teilnehmer von 2012-2016 in AG II (Prozent)	59
Abb. 12: Prozentuale Verteilung der Teilnehmer von 2012-2016 in AG I und AG II (Prozent)	60
Abb. 13: Durchschnitte aller Bläserklassenwettbewerbe verteilt auf Schularten (Durchschnittswert)	62
Abb. 14: Alter Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK (Anzahl)	136
Abb. 15: Alter Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK (Anzahl)	136
Abb. 16: Anzahl der Hobbys Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK (Prozent)	137
Abb. 17: Anzahl der Hobbys Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK (Prozent)	139
Abb. 18: Spaß beim Ausprobieren Kohorte_1_NBK und Kohorte_2_NBK (Prozent)	143
Abb. 19: Hätten das Instrument gerne gelernt Kohorte_1_NBK und Kohorte_2_NBK (Prozent)	144
Abb. 20: Weitere Instrumente Kohorte_1_BK und Kohorte_2_BK (Prozent)	145
Abb. 21: Freude am Instrument – Kohorte_1_BK (Prozent)	146
Abb. 22: Spaß beim Üben – Kohorte_1_BK (Prozent)	147
Abb. 23: Spaß beim Üben – Kohorte_2_BK (Prozent)	148
Abb. 24: Unterstützung durch die Eltern – Kohorte_1_BK (Prozent)	149
Abb. 25: Unterstützung durch die Eltern – Kohorte_2_BK (Prozent)	149
Abb. 26: Stolz in der Bläserklasse zu sein – Kohorte_1_BK (Prozent)	152
Abb. 27: Selbsteinschätzung: Ich bin ein guter Schüler – Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK (Prozent)	153
Abb. 28: Selbsteinschätzung: Ich bin ein guter Schüler – Kohorte_1_BK und	

Kohorte_1_NBK (Prozent)	154
Abb. 29: Neues lernen – Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK (Prozent)	155
Abb. 30: Neues lernen – Kohorte_2_NBK (Prozent)	156
Abb. 31: Gefallen am Musikunterricht – Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK (Prozent)	157
Abb. 32: Gefallen am Musikunterricht – Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK (Prozent)	158
Abb. 33: Einschätzung der Hilfsbereitschaft – Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK (Prozent)	159
Abb. 34: Einschätzung der Hilfsbereitschaft – Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK (Prozent)	160
Abb. 35: Klassengemeinschaft – Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK (Prozent)	162
Abb. 36: Klassengemeinschaft – Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK (Prozent)	163
Abb. 37: Fächerkanon – Spaß: erste (BK-1) und zweite Befragung Kohorte_1_BK (BK-2) und Kohorte_1_NBK (NBK) (Notendurchschnitt)	165
Abb. 38: Fächerkanon – Spaß: erste (BK-1) und zweite Befragung Kohorte_2_BK (BK-2) und Kohorte_2_NBK (NBK) (Notendurchschnitt)	166
Abb. 39: Fächerkanon – Wichtigkeit: erste (BK-1) und zweite Befragung Kohorte_1_BK (BK-2) und Kohorte_1_BK (NBK) (Notendurchschnitt)	168
Abb. 40: Fächerkanon – Wichtigkeit – erste (BK-1) und zweite Befragung Kohorte_1_BK (BK-2) und Kohorte_1_BK (NBK) (Notendurchschnitt)	169
Abb. 41: Schulwahl – Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK (Prozent)	173
Abb. 42: Schulwahl – Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK (Prozent)	174
Abb. 43: Übertrittsempfehlungen für Kohorte_2_BK, Kohorte_2_NBK und einer weiteren NBK (Prozent)	175
Abb. 44: Übertrittsempfehlungen für die BK 2010/11, NBK_1 2010/11 und NBK_2 2010/11 (Prozent)	177
Abb. 45: Instrumentale Perspektive – Kohorte_1_BK und Kohorte_2_BK (Prozent)	179
Abb. 46: Kompetenzstufen der 3. Klassen Schuljahr 2009/10 im Bereich Deutsch (Prozent)	187
Abb. 47: Kompetenzstufen der 3. Klassen Schuljahr 2009/10 im Bereich Mathematik (Prozent)	189
Abb. 48: Kompetenzstufen der 3. Klassen Schuljahr 2015/16 im Bereich Lesen (Prozent)	191
Abb. 49: Kompetenzstufen der 3. Klassen Schuljahr 2015/16 im Bereich Zuhören (Prozent)	191
Abb. 50: Kompetenzstufen der 3. Klassen Schuljahr 2015/16 im Bereich Mathematik (Prozent)	192
Abb. 51: Durchschnittliche Fehltage pro Schüler im Schuljahr 2009/10	

(Durchschnittswert)	196
Abb. 52: Durchschnittliche Fehltage pro Schüler im Schuljahr 2010/2011 (Durchschnittswert)	197

13. Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Zur Verfügung stehende Stunden in der Grundschule	47
Tab. 2: Aufteilung der Altersgruppen beim Bayerischen Bläserklassenwettbewerb	55
Tab. 3: Häufigkeit der Teilnahme – AG I, AG II und kumuliert (Anzahl)	59
Tab. 4: Platzierungen aller Bläserklassenwettbewerbe von 2012-2016, gewichtete Platzierung	61
Tab. 5: Ergebnisliste des Bläserklassenwettbewerbs 2014 – Altersgruppe I des Bayerischen Blasmusikverbands (Platzierung mit Punktzahl)	62
Tab. 6: Ergebnisliste des Bläserklassenwettbewerbs 2014 – Altersgruppe II des Bayerischen Blasmusikverbands (Platzierung mit Punktzahl)	63
Tab. 7: Ergebnisliste des Bläserklassenwettbewerbs 2015 – Altersgruppe I des Bayerischen Blasmusikverbands (Platzierung mit Punktzahl)	64
Tab. 8: Ergebnisliste des Bläserklassenwettbewerbs 2015 – Altersgruppe II des Bayerischen Blasmusikverbands (Platzierung mit Punktzahl)	64
Tab. 9: Ergebnisliste des Bläserklassenwettbewerbs 2016 – Altersgruppe I des Bayerischen Blasmusikverbands (Platzierung mit Punktzahl)	65
Tab. 10: Ergebnisliste des Bläserklassenwettbewerbs 2016 – Altersgruppe II des Bayerischen Blasmusikverbands (Platzierung mit Punktzahl)	65
Tab. 11: Verteilung der Experten auf die Instrumente (Anzahl)	67
Tab. 12: Verteilung des empfohlenen Beginns auf dem jeweiligen Instrument (Anzahl)	86
Tab. 13: Druck auf die Zähne nach Instrumenten (Anzahl)	96
Tab. 14: Beginn mit einem klingenden f (Anzahl)	106
Tab. 15: Instrumental-didaktische Vorgehensweise (Anzahl)	109
Tab. 16: Vorschläge zur instrumental-didaktischen Vorgehensweise (Anzahl)	114
Tab. 17: Empfehlung von Einzel- oder Gruppenunterricht neben dem Bläserklassenunterricht (Anzahl)	119
Tab. 18: Bezeichnungen der untersuchten Gruppen und Zeitpunkte der schriftlichen Befragungen mithilfe eines Fragebogens	124
Tab. 19: Jahrgang (3. Klasse) und Anzahl der Schüler	128
Tab. 20: Struktur des Fragebogens	130
Tab. 21: Art der Hobbys – Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK (Nennungen)	138
Tab. 22: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) <i>Musik und Kreatives</i> Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK	138
Tab. 23: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) <i>Sport</i> Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK	139
Tab. 24: Art der Hobbys – Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK (Nennungen)	140
Tab. 25: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) <i>Musik und Kreatives</i>	

Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK	141
Tab. 26: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) <i>Sport</i> Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK	141
Tab. 27: Spaß beim Ausprobieren – Kohorte_1_NBK und Kohorte_2_NBK (Prozent, Anzahl)	143
Tab. 28: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) <i>Spaß beim Üben und</i> <i>Unterstützung durch die Eltern</i> Kohorte_1_BK, erste Befragung	150
Tab. 29: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) <i>Spaß beim Üben und</i> <i>Unterstützung durch die Eltern</i> Kohorte_1_BK, zweite Befragung	150
Tab. 30: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) <i>Spaß beim Üben und</i> <i>Unterstützung durch die Eltern</i> Kohorte_2_BK, erste Befragung	151
Tab. 31: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) <i>Spaß beim Üben und</i> <i>Unterstützung durch die Eltern</i> Kohorte_2_BK, zweite Befragung	151
Tab. 32: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) <i>Ich bin ein guter</i> <i>Schüler</i> Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK	154
Tab. 33: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) <i>Ich bin ein guter</i> <i>Schüler</i> Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK	154
Tab. 34: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) <i>Ich bin froh, wenn ich</i> <i>Neues lernen kann</i> Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK	155
Tab. 35: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) <i>Ich bin froh, wenn ich</i> <i>Neues lernen kann</i> Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK	156
Tab. 36: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) <i>Mir gefällt der</i> <i>Musikunterricht</i> Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK	157
Tab. 37: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) <i>Mir gefällt der</i> <i>Musikunterricht</i> Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK	158
Tab. 38: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) <i>Ich bin sehr</i> <i>hilfsbereit</i> Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK	160
Tab. 39: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) <i>Ich bin sehr</i> <i>hilfsbereit</i> Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK	161
Tab. 40: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) <i>Wir haben eine gute</i> <i>Klassengemeinschaft</i> Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK	162
Tab. 41: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) <i>Wir haben eine gute</i> <i>Klassengemeinschaft</i> Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK	163
Tab. 42: Vergleich der Durchschnittsnoten für das Fach Musik mit t-Test BK und NBK	167
Tab. 43: Vergleich Hauptfächer Kohorte_1 mit Kohorte_2	170
Tab. 44: Vergleich Nebenfächer Kohorte_1 mit Kohorte_2	171
Tab. 45: Vergleich der Durchschnittsnoten für das Fach Musik mit t-Test BK und NBK	171
Tab. 46: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) <i>Schulwahl</i> Kohorte_1_BK und Kohorte_1_NBK	173
Tab. 47: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) <i>Schulwahl</i>	

Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK	174
Tab. 48: Einschätzung und Übertrittsempfehlung Kohorte_2_BK und Kohorte_2_NBK	176
Tab. 49: Vergleich der Übertrittsempfehlungen aus Kohorte_2_BK, Kohorte_2_NBK und einer weiteren NBK	176
Tab. 50: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) <i>Übertrittsempfehlungen</i> Kohorte_2_BK, Kohorte_2_NBK und einer weiteren NBK	176
Tab. 51: Vergleich der Übertrittsempfehlungen aus BK und NBK 2010/11	177
Tab. 52: Empirische und theoretische Verteilung (in Klammern) <i>Übertrittsempfehlungen</i> Jahrgang 2010/11	178
Tab. 53: Reine Bläserklassen – Mischklassen (zusammengesetzte Bläserklassen aus allen Klassen)	183
Tab. 54: Punktwerte Testbereich Lesen (Punkte, Prozent)	184
Tab. 55: Punktwerte Testbereich Rechtschreiben (Punkte, Prozent)	185
Tab. 56: Punktwerte Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit (Punkte, Prozent)	187
Tab. 57: Punktwerte Zahlen und Operationen (Punkte, Prozent)	188
Tab. 58: Punktwerte Gesamttest (Punkte, Prozent)	190
Tab. 59: Fehltage im Schuljahr 2009/10 (Anzahl)	195
Tab. 60: Fehltage der 3. Jahrgangsstufe 2009/10	196
Tab. 61: Fehltage der 4. Jahrgangsstufe 2009/10	196
Tab. 62: Fehltage im Schuljahr 2010/11	197
Tab. 63: Fehltage der 3. Jahrgangsstufe 2010/11	198
Tab. 64: Fehltage der 4. Jahrgangsstufe 2010/11	198
Tab. 65: Fehltage der 4. Jahrgangsstufe 2011/12	199
Tab. 66: Fehltage im Schuljahr 2015/16 (Anzahl)	199
Tab. 67: Fehltage der 3. Jahrgangsstufe 2015/16	199
Tab. 68: Effektgrößen w der verschiedenen Schuljahre	200
Tab. 69: Zeitpunkte, Dauer und Orte der Interviews	203

14. Anhang

Anhang A (Fragebogen für Experten)

Sehr geehrte Damen und Herren,

mein Name ist Frank Elbert und ich schreibe eine Doktorarbeit über „Bläserklassen in der Grundschule“. Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie mich durch das Ausfüllen dieses Fragebogens dabei unterstützen könnten.

Bläserklassen sind zurzeit in aller Munde und gelten auch als „Königsweg“ in der Musikpädagogik. Dieser Weg wird mittlerweile von vielen Schulen beschritten. Normalerweise ist der Beginn eines solchen Projekts in der 5. Klasse und erstreckt sich über zwei Jahre. In letzter Zeit werden Bläserklassen-Projekte immer häufiger bereits in der Grundschule (3. Klasse) gestartet.

Was halten Sie im Allgemeinen vom Konzept „Klassenmusizieren mit Blasinstrumenten“ (Bläserklassen)?

Ist es Ihrer Meinung nach sinnvoll bereits im Alter von 8 Jahren mit einem Blasinstrument zu beginnen? Begründen Sie bitte Ihre Entscheidung.

In welchem Alter sollte man anfangen Querflöte/Oboe/Fagott/Klarinette/Saxophon/Trompete/Waldhorn/Euphonium/Posaune/Tuba [Anmerkung FE: im Fragebogen erscheint jeweils nur das Instrument, auf das der Befragte spezialisiert ist] zu spielen?

Unter welchen Voraussetzungen ist ein früherer Zeitpunkt denkbar? Welche physischen Voraussetzungen müssen gegeben sein? (evt. Körpergröße, Zähne,...)

Entsteht durch das Spielen auf einer Querflöte/Oboe/Fagott/Klarinette/Saxophon/Trompete/Waldhorn/Euphonium/Posaune/Tuba [Anmerkung FE: im Fragebogen erscheint jeweils nur das Instrument, auf das der Befragte spezialisiert ist] Druck in irgendeiner Form auf den Zähnen?

Gibt es spezielle Instrumente für den frühen Einstieg?

Entstehen durch einen Umstieg auf „richtige“ Instrumente Nachteile?

Die meisten Bläserklassenwerke beginnen mit einem klingenden f2 [Anmerkung FE: je nach Fragebogen/Instrument differiert der Anfangston in der Oktavlage, z. B. Klarinette mit f1]. Mit welchem Ton sollte begonnen werden? Warum?

Nach dem klingenden f2 werden die Töne es2, d2, c2 und b1 gelernt [Anmerkung FE: je nach Fragebogen/Instrument differiert die weitere Vorgehensweise in der Oktavlage, z. B. Klarinette mit es1, d1, c1 und b. Um Verwechslungen zu vermeiden, wurden auch die gegriffenen Töne hingeschrieben]. Ist diese Vorgehensweise von ihrem Instrument aus betrachtet sinnvoll?

Wenn nein: Wie würden Sie stattdessen vorgehen?

Ist es sinnvoller Einzel- anstelle von Gruppenunterricht neben dem Bläserklassenunterricht zu erteilen? Bitte begründen Sie Ihre Entscheidung.

Vielen Dank für die Antworten.

Mit Ihrer Unterschrift bestätigen Sie, dass ich die gemachten Aussagen in meiner Arbeit zitieren darf.

_____	_____
Ort, Datum	Unterschrift
Name in Druckschrift	_____
Mailadresse für evt. Rückfragen	_____

Anhang B (Fragebogen für Schüler, die sich für die Bläserklasse entschieden haben – erste Befragung)

Grundschule Bessenbach

Name

**Liebe Schülerin, lieber Schüler,
vielen Dank, dass Du zusammen mit Deinem Lehrer/Deiner Lehrerin den Fragebogen ausfüllst. Du hast genügend Zeit, alle Fragen nach und nach zu beantworten. Wenn Dir etwas nicht ganz klar ist, dann frage gleich nach.**

Ich bin ____ Jahre alt.

Welche Hobbys hast Du?

Du erinnerst Dich sicher an den Vormittag, an dem die Instrumente vorgestellt wurden. Hat Dir das Ausprobieren Spaß gemacht?

ja nein ich weiß nicht

Welches Instrument war Dein Wunschinstrument? _____

Welches Instrument spielst Du jetzt in der Bläserklasse? _____

Spielst Du ein weiteres Instrument? _____

Nun kommen ein paar Fragen, bei denen Du Gesichter ankreuzen darfst. Ein lachendes Gesicht ☺ bedeutet: stimmt genau, das in der Mitte ☹ heißt, dass Du nicht so recht weißt und das traurige Gesicht ☹ bedeutet: stimmt nicht.

- | | | | |
|--|---|---|---|
| Ich spiele mein Instrument gerne. | ☺ | ☹ | ☹ |
| Mir macht das Üben Spaß. | ☺ | ☹ | ☹ |
| Meine Eltern unterstützen mich beim Üben. | ☺ | ☹ | ☹ |
| Ich bin stolz in der Bläserklasse zu sein. | ☺ | ☹ | ☹ |
| Ich bin ein guter Schüler. | ☺ | ☹ | ☹ |
| Ich bin froh, wenn ich Neues lernen kann | ☺ | ☹ | ☹ |
| Mir gefällt der Musikunterricht. | ☺ | ☹ | ☹ |
| Ich bin sehr hilfsbereit. | ☺ | ☹ | ☹ |
| Wir haben eine gute Klassengemeinschaft. | ☺ | ☹ | ☹ |

Welche 5 Fächer machen Dir in der Schule am meisten Spaß? Trage in die Kästchen Zahlen in folgender Reihenfolge ein: Für das Fach, das Dir am meisten Spaß macht, schreibe eine 1, am zweitmeisten eine 2, usw. ...bis zur Zahl 5. Drei Kästchen bleiben leer.

Heimat- und Sachunterricht

Deutsch

Mathematik

Sport

Musik

Kunst

Religion

WTG

Welche Fächer sind deiner Meinung nach **besonders wichtig?** Trage in die Kästchen Zahlen ein in folgender Reihenfolge: Für das Fach, das am wichtigsten ist, schreibe eine 1, am zweitwichtigsten eine 2, usw. ...bis zur Zahl 5. Drei Kästchen bleiben leer.

Heimat- und Sachunterricht

Deutsch

Mathematik

Sport

Musik

Kunst

Religion

WTG

Auf welche Schule möchtest Du später mal gehen?

Hauptschule

Realschule

Gymnasium

Stell Dir vor, Du hast Geburtstag und darfst drei Schüler aus Deiner Klasse einladen. Wen würdest Du einladen?

Vielen Dank für Deine Antworten!

Anhang B' (zweiter Fragebogen für Schüler, die sich für die Bläserklasse entschieden haben)

Grundschule Bessenbach

Name

Liebe Schülerin, lieber Schüler,
vielen Dank, dass Du zusammen mit Deinem Lehrer/Deiner Lehrerin den Fragebogen ausfüllst. Du hast genügend Zeit, alle Fragen nach und nach zu beantworten. Wenn Dir etwas nicht ganz klar ist, dann frage gleich nach.

Ich bin ____ Jahre alt.

Die zwei Jahre Bläserklassenausbildung gehen nun langsam zu Ende.

Hat Dir der Bläserklassenunterricht Spaß gemacht?

ja nein ich weiß nicht

Spielst Du gerne Dein Instrument?

ja nein ich weiß nicht

Welches Instrument war Dein Wunschinstrument? _____

Welches Instrument spielst Du jetzt in der Bläserklasse? _____

Bist Du mit der Instrumentwahl zufrieden?

ja nein ich weiß nicht

Wirst Du das Instrument weiterhin spielen?

ja nein ich weiß nicht

Nun kommen ein paar Fragen, bei denen Du Gesichter ankreuzen darfst. Ein lachendes Gesicht ☺ bedeutet: stimmt genau, das in der Mitte ☹ heißt, dass Du nicht so recht weißt und das traurige Gesicht ☹ bedeutet: stimmt nicht.

Ich spiele mein Instrument gerne.	☺	☹	☹
Mir macht das Üben Spaß.	☺	☹	☹
Meine Eltern unterstützen mich beim Üben.	☺	☹	☹
Ich bin stolz in der Bläserklasse zu sein.	☺	☹	☹
Ich bin ein guter Schüler.	☺	☹	☹
Ich bin froh, wenn ich Neues lernen kann	☺	☹	☹

Ich bin sehr hilfsbereit. 😊 😐 😞

Wir haben eine gute Klassengemeinschaft. 😊 😐 😞

Welche 5 Fächer machen Dir in der Schule am meisten Spaß? Trage in die Kästchen Zahlen in folgender Reihenfolge ein: Für das Fach, das Dir am meisten Spaß macht, schreibe eine 1, am zweitmeisten eine 2, usw. ...bis zur Zahl 5. Drei Kästchen bleiben leer.

Heimat- und Sachunterricht	<input type="text"/>
Deutsch	<input type="text"/>
Mathematik	<input type="text"/>
Sport	<input type="text"/>
Musik	<input type="text"/>
Kunst	<input type="text"/>
Religion	<input type="text"/>
WTG	<input type="text"/>

Welche Fächer sind deiner Meinung nach besonders wichtig? Trage in die Kästchen Zahlen ein in folgender Reihenfolge: Für das Fach, das am wichtigsten ist, schreibe eine 1, am zweitwichtigsten eine 2, usw. ...bis zur Zahl 5. Drei Kästchen bleiben leer.

Heimat- und Sachunterricht	<input type="text"/>
Deutsch	<input type="text"/>
Mathematik	<input type="text"/>
Sport	<input type="text"/>
Musik	<input type="text"/>
Kunst	<input type="text"/>
Religion	<input type="text"/>
WTG	<input type="text"/>

Auf welche Schule gehst Du nach der 4. Klasse?

Hauptschule

Realschule

Gymnasium

Stell Dir vor, Du hast Geburtstag und darfst drei Schüler aus Deiner Klasse einladen. Wen würdest Du einladen?

Vielen Dank für Deine Antworten!

Anhang C (Fragebogen für Schüler, die sich gegen die Bläserklasse entschieden haben)

Grundschule Bessenbach

Name _____

Liebe Schülerin, lieber Schüler,
vielen Dank, dass Du zusammen mit Deinem Lehrer/Deiner Lehrerin den Fragebogen ausfüllst. Du hast genügend Zeit, alle Fragen nach und nach zu beantworten. Wenn Dir etwas nicht ganz klar ist, dann frage gleich nach.

Ich bin ____ Jahre alt.

Welche Hobbys hast Du?

Du erinnerst Dich sicher an den Vormittag, an dem die Instrumente vorgestellt wurden. Hat Dir das Ausprobieren Spaß gemacht?

ja nein ich weiß nicht

Welches Instrument hat Dir am besten gefallen? _____

Hättest Du gerne ein Instrument gelernt?

ja nein ich weiß nicht Warum machst Du bei der Bläserklasse nicht mit?

Welche 5 Fächer machen Dir in der Schule am meisten Spaß? Trage in die Kästchen Zahlen in folgender Reihenfolge ein: Für das Fach, das Dir am meisten Spaß macht, schreibe eine 1, am zweitmeisten eine 2, usw. ...bis zur Zahl 5. Drei Kästchen bleiben leer.

Heimat- und Sachunterricht

Deutsch

Mathematik

Sport

Musik

Kunst

Religion

WTG

Welche Fächer sind deiner Meinung nach **besonders wichtig**? Trage in die Kästchen Zahlen ein in folgender Reihenfolge: Für das Fach, das am wichtigsten ist, schreibe eine 1, am zweitwichtigsten eine 2, usw. ...bis zur Zahl 5. Drei Kästchen bleiben leer.

Heimat- und Sachunterricht	<input type="text"/>
Deutsch	<input type="text"/>
Mathematik	<input type="text"/>
Sport	<input type="text"/>
Musik	<input type="text"/>
Kunst	<input type="text"/>
Religion	<input type="text"/>
WTG	<input type="text"/>

Nun kommen ein paar Fragen, bei denen Du Gesichter ankreuzen darfst. Ein lachendes Gesicht ☺ bedeutet: stimmt genau, das in der Mitte ☹ heißt, dass Du nicht so recht weißt und das traurige Gesicht ☹ bedeutet: stimmt nicht.

Ich bin ein guter Schüler.	<input type="radio"/> ☺	<input type="radio"/> ☹	<input type="radio"/> ☹
Ich bin froh, wenn ich Neues lernen kann	<input type="radio"/> ☺	<input type="radio"/> ☹	<input type="radio"/> ☹
Mir gefällt der Musikunterricht.	<input type="radio"/> ☺	<input type="radio"/> ☹	<input type="radio"/> ☹
Ich bin sehr hilfsbereit.	<input type="radio"/> ☺	<input type="radio"/> ☹	<input type="radio"/> ☹
Wir haben eine gute Klassengemeinschaft.	<input type="radio"/> ☺	<input type="radio"/> ☹	<input type="radio"/> ☹

Auf welche Schule möchtest Du später mal gehen?

Hauptschule	<input type="radio"/>
Realschule	<input type="radio"/>
Gymnasium	<input type="radio"/>

Stell Dir vor, Du hast Geburtstag und darfst drei Schüler aus Deiner Klasse einladen. Wen würdest Du einladen?

Vielen Dank für Deine Antworten!

Anhang D (Interview-Leitfaden für die Ehemaligen der Bläserklasse Bessenbach)

Schön, dass Du Dich bereit erklärt hast ein Interview zur Bläserklasse zu geben. Wann hast Du mit der Bläserklassenausbildung begonnen?

Wie bist Du auf die Bläserklasse gekommen? Wolltest Du schon immer ein Blasinstrument lernen?

Wie war denn das Klassenklima damals? Sprich die Hilfsbereitschaft, das Zusammengehörigkeitsgefühl? Hast Du das Gefühl, dass das in der Bläserklasse im Vergleich zur Parallelklasse anders war?

Verstehst Du Dich heute prinzipiell noch gut mit den anderen, die in der Bläserklasse waren?

Hat Dir der Musikunterricht in der Bläserklasse Spaß gemacht?

Rückwirkend betrachtet und im Vergleich mit dem Musikunterricht, den Du heute genießt: War der Musikunterricht in der Bläserklasse anders?

An welche Schule gehst Du?

Beschreibe kurz Deine musikalische Entwicklung nach der Bläserklasse.

Hast Du mittlerweile schon irgendwelche Kurse besucht oder Abzeichen gemacht?

Hast Du außer im Musikverein noch andere Orchester, in denen Du spielst?

Hast Du rückwirkend betrachtet regelmäßig oder gar viel geübt während der Zeit in der Bläserklasse?

Hattest Du mal eine Zeit lang „keinen Bock“ mehr? Warum?

Kennst Du Leute aus Deiner früheren Bläserklasse, die schon bei euch im Orchester waren und mittlerweile nicht mehr spielen? Kennst Du deren Gründe?

Rückwirkend betrachtet: Hast Du die Entscheidung für die Bläserklasse bereut?

Würdest Du die Bläserklasse jedem weiterempfehlen?

Spielst Du noch das gleiche Instrument wie damals? War es Dein Wunschinstrument? Spielst Du noch weitere Instrumente?

Anhang D` (Interview-Leitfaden für die Ehemaligen der Bläserklasse Bessenbach – zweite Befragung)

Schön, dass Du Dich wieder bereit erklärt hast ein Interview zur Bläserklasse zu geben, die bei Dir im Schuljahr 2008/09 (oder xy) begonnen hat.

Was hat Dir am Musikunterricht in der Bläserklasse am meisten Spaß gemacht?

Welche Erlebnisse sind hängen geblieben?

Beschreibe kurz Deine musikalische Entwicklung nach der Bläserklasse.

Hast Du mittlerweile schon irgendwelche Kurse besucht oder Abzeichen gemacht?

Hast Du außer im Musikverein noch andere Orchester, in denen Du spielst?

Hast Du rückwirkend betrachtet regelmäßig oder gar viel geübt während der Zeit in der Bläserklasse?

Hattest Du mal eine Zeit lang „keinen Bock“ mehr? Warum?

Kennst Du Leute aus Deiner früheren Bläserklasse, die schon bei euch im Orchester waren und mittlerweile nicht mehr spielen? Kennst Du deren Gründe?

Verstehst Du Dich prinzipiell gut mit den Leuten, die in Deiner Bläserklasse waren? Verbindet euch etwas?

Und wie war das damals? Habt ihr euch schon immer gut verstanden?

Rückwirkend betrachtet: Hast Du die Entscheidung für die Bläserklasse bereut?

Würdest Du die Bläserklasse jedem weiterempfehlen?

Spielst Du noch das gleiche Instrument wie damals? War es Dein Wunschinstrument? Spielst Du noch weitere Instrumente?

Anhang E (Interview-Leitfaden für die Ehemaligen der Bläserklasse Bessenbach – Abbrecher)

Schön, dass Du Dich bereit erklärt hast ein Interview zur Bläserklasse zu geben. Mich interessiert v. a., warum Du damals aufgehört hast ein Instrument zu spielen, aber vorher hätte ich Dir gerne noch ein paar Fragen zu der damaligen Bläserklassenzeit gestellt.

Wann hast Du mit der Bläserklassenausbildung begonnen?

Wie bist Du auf die Bläserklasse gekommen? Wolltest Du schon immer ein Blasinstrument lernen?

Wie war denn das Klassenklima damals? Sprich die Hilfsbereitschaft, das Zusammengehörigkeitsgefühl? Hast Du das Gefühl, dass das in der Bläserklasse im Vergleich zur Parallelklasse anders war?

Hat Dir der Musikunterricht in der Bläserklasse Spaß gemacht?

Hast Du Dich auf Deinem Instrument wohl gefühlt? War es Dein Wunschinstrument?

Wann hast Du denn aufgehört?

Aus welchen Gründen hast Du aufgehört?

Hattest Du schon während der zwei Jahre Bläserklasse mal eine Zeit lang „keinen Bock“ mehr? Warum?

Rückwirkend betrachtet: Hast Du die Entscheidung für die Bläserklasse bereut? Würdest Du die Bläserklasse dennoch jedem weiterempfehlen?

Hast Du eine zeitlang im Orchester des Musikvereins gespielt?

Kennst Du noch mehr Leute, die aufgehört haben?

Kennst Du deren Gründe?

Verstehst Du Dich heute prinzipiell noch gut mit den anderen, die in der Bläserklasse waren?

Vielen Dank!

Anhang F (Interviewleitfaden Direktor 1)

Die erste Bläserklasse läuft in diesem Schuljahr aus und Sie waren von dem Konzert am vergangenen Donnerstag sichtlich angetan. Wenn Sie die zwei Jahre revue passieren lassen, welche Eindrücke hatten Sie von der ersten Bläserklasse?

Welche Erwartungen hatten Sie an die BK gestellt? Haben sich Ihre Erwartungen erfüllt?

Würden Sie die Einrichtung einer BK weiterempfehlen? Warum?

Welchen Stellenwert hat die BK an der GS Bessenbach?

Welche Bedeutung hat sie für die Öffentlichkeitsarbeit bzw. für den Ruf der Schule?

Eine zweite Bläserklasse wurde bereits eingerichtet mit mehr Anmeldungen als Plätze. Gibt Ihnen dieser Erfolg eine gewisse Bestätigung, dass die Einrichtung einer Bläserklasse richtig war?

Wie wurden die Kinder ausgewählt?

Wie viele Musikstunden stehen für die BK zur Verfügung? Gab es große Probleme die zusätzlichen Stunden zu erhalten?

A propos finanzielle Mittel:

Seit wann ist der neue Musikraum eingerichtet? Ist dieser ausschließlich für die BK-Kinder gedacht?

Woher gab es die Mittel? Mussten Sie um diese kämpfen? Warum haben Sie sich für den Musikraum entschieden und nicht für andere anstehende Anschaffungen?

Sind BK-Kinder anders? Inwiefern? Wie äußert sich das im Sozialverhalten/im Klassenklima/disziplinarischen Bereich?

Anhang F' (Interviewleitfaden Direktor 2)

Mittlerweile ist die Grundschule Bessenbach sehr routiniert, was die Einrichtung und Durchführung von Bläserklassen anbelangt. Wenn Sie die acht Jahre – der erste Bläserklassenjahrgang war 2008/09 noch unter dem damaligen Rektor Herrn XY – Revue passieren lassen, welche Entwicklungen nehmen Sie in Bezug auf die Bläserklassen wahr?

Welche Erwartungen hatten Sie an die BK gestellt? Haben sich Ihre Erwartungen erfüllt?

Würden Sie die Einrichtung einer BK weiterempfehlen? Warum?

Welchen Stellenwert hat die BK an der GS Bessenbach?

Welche Bedeutung hat sie für die Öffentlichkeitsarbeit bzw. für den Ruf der Schule?

Häufig gibt es mehr Anmeldungen als Plätze. Gibt Ihnen dieser Erfolg eine gewisse Bestätigung, dass die Einrichtung von Bläserklassen richtig ist?

Wie wurden die Kinder ausgewählt?

Wie viele Musikstunden stehen für die BK zur Verfügung? Gab es große Probleme die zusätzlichen Stunden zu erhalten?

Sind die BK-Kinder anders im Unterricht (hinsichtlich Motivation, Leistungen), v. a. auch in anderen Fächern? Inwiefern? Wie äußert sich das im Sozialverhalten/im Klassenklima/ disziplinarischen Bereich?

Anhang G (Interview-Leitfaden für die Leiterin der Bläserklasse)

Ich zeichne das folgende Interview auf und verwende es für meine Arbeit. Sind Sie damit einverstanden?

Konzept Bläserklasse

Wie viele Schüler besuchen die Schule in der dritten Jahrgangsstufe?

Wie groß ist das Einzugsgebiet der Schule?

Erzählen Sie bitte etwas über die Entwicklung in Bessenbach – wie hat alles angefangen (Musikvereine, Besprechungen), welche Maßnahmen wurden unternommen (Werbung, Informationsveranstaltungen, Instrumentenvorstellung am Vormittag für alle Schüler der zweiten Klasse usw.), wie viele Schüler gehen in die Bläserklasse?

Welche Kriterien gab's zur Bildung der Klassen?

Sie sind auch im Stundenplan-Team – sind Probleme aufgetreten, wenn ja welche?

Sind die Klassen während des Bläserklassenunterrichts geteilt? Was machen die anderen Schüler in dieser Zeit?

Wie viele Musikstunden hat ein Kind, das die Bläserklasse besucht wöchentlich insgesamt und wie sind diese speziell aufgeteilt? (Orchesterstunden/ Registerstunden/ Theoriestunden)

Gab es Probleme, die erweiterte Stundenanzahl zu rechtfertigen?

Wie viele Musikstunden hat ein Kind, das die Bläserklasse nicht besucht?

Erwartungen

Welche Erwartungen haben Sie selbst an die Bläserklasse? (Freude, Lust, Angst, Stress?)

Machen Sie sich selbst viel Druck?

Denken Sie, dass Sie von den Eltern, den Instrumentallehrern und der Schulleitung unterstützt werden?

Welchen eigenen Anspruch stellen Sie an Ihren Unterricht in Bezug auf die Bläserklasse?

Lehrplan und Vorgaben für das Fach Musik und Lernziele der Bläserklasse

Kann der Bläserklassenunterricht den normalen Musikunterricht Ihrer Meinung nach voll und ganz ersetzen?

Welche Lehrplaninhalte werden vernachlässigt und wie kommen Sie diesen Inhalten nach?

Welches Lehrwerk verwenden Sie in der Bläserklasse?

Welche Vorteile und Chancen sehen Sie in der Bläserklasse im Bezug auf den Lehrplan und welche Nachteile bzw. Defizite?

Sonstige Fragen

Welche Argumente waren Ihrer Meinung nach für den Schulleiter ausschlaggebend, um die Bläserklasse zu gründen?

Warum ist es Ihrer Meinung nach wichtig, mit den Bläserklassen bereits in der Grundschule zu beginnen?

Verhalten der Schüler

Welche Erfahrungen haben Sie im Hinblick auf die Motivation der Schüler speziell den Musikunterricht in der Bläserklasse betreffend gemacht?

Sind die Schüler der Bläserklassen in ihrem Sozialverhalten auffällig anders als Schüler, die den traditionellen Musikunterricht erhalten? Wenn ja, was ist anders und wie äußert sich das?

Hat das gemeinsame Musizieren in der Bläserklasse Auswirkungen auf das allgemeine Klassenklima?

Gibt es Auffälligkeiten in dem Verhalten von Problemkindern?

Welchen Stellenwert hat die Bläserklasse in der Schule?

Welche Bedeutung hat die Bläserklasse für die Öffentlichkeitsarbeit und den Ruf der Schule?

Auswirkungen gab es auf die Anmeldungen zur zweiten Bläserklasse?

Anhang G´ (Interview-Leitfaden für die Leiterin der Bläserklasse)

Konzept Bläserklasse

Mittlerweile haben Sie schon viele Bläserklassen eingerichtet und betreut – es gibt diese Möglichkeit seit dem Schuljahr 2008/09.

Welche Entwicklungen gab es seit der Gründung der ersten Bläserklasse? Anmeldezahlen, Nachfragen, Probleme

Wie sind die Anmeldezahlen? Konstant? Steigend?

Sind die Kinder nach wie vor begeistert bei der Sache? Was trägt Ihres Erachtens dazu bei?

Haben sich die Erwartungen des Projekts Bläserklasse erfüllt bzw. nicht erfüllt?

Wie verhält es sich mit dem Stress bei der Leitung bzw. Organisation mit den BKs?

Wie viele Kinder spielen nach den zwei Jahren Bläserklasse im Jugend- bzw.

Erwachsenenorchester mit? Erfahrungswerte

Lehrplan und Vorgaben für das Fach Musik und Lernziele der Bläserklasse

Wird im Laufe der Zeit das Unterrichten in den BKs einfacher/stressfreier?

Nehmen Sie Ergänzungen vor, um die Inhalte des Lehrplans zu vervollständigen?

Soziales Verhalten der Schüler

Nicht alle eingerichteten BKs sind reine/komplette BKs. Gibt es Unterschiede im sozialen Verhalten bei den reinen BKs zu den zusammengewürfelten BKs, die sich nur zum gemeinsamen Musizieren als BK treffen? Unterschiede zu normalen Klassen?

Welche Auswirkungen hat das gemeinsame Musizieren in der Bläserklasse auf das Klassenklima?

Beschreiben Sie kurz die Disziplin innerhalb der Bläserklassen.

Schule allgemein

Welchen Stellenwert haben die Bläserklassen mittlerweile in der Schule?

Welche Bedeutung hat die Bläserklasse für die Öffentlichkeitsarbeit und den Ruf der Schule?

Gibt es Auswirkungen auf die Krankheitstage/Fehltage?

Sind die BK-Kinder anders im Unterricht (hinsichtlich Motivation, Leistungen), v. a. auch in anderen Fächern?