

**Abschlussbericht zur
Evaluation des
Modellversuchs**

Musikalische Grundschule

*im Auftrag
der
Bertelsmann Stiftung*

Prof. Dr. Jan Hemming
Prof. Dr. Frauke Heß
Kerstin Wilke

Inhaltsverzeichnis

Verzeichnis der Tabellen.....	4
Verzeichnis der Abbildungen	5
Abkürzungsverzeichnis.....	6
Anmerkung zur Anonymisierung der Daten	6
1 Einführung	7
1.1 Das Modell „Musikalische Grundschule“	7
1.2 Das Evaluationskonzept.....	9
1.3 Erhebungsinstrumente	11
1.4 Überblick über die erhobenen Daten	18
2 Externe Fortbildungen der Musikkoordinatorinnen.....	21
2.1 Organisation und äußere Bedingungen.....	21
2.2 Die Fortbildungsleiterin	22
2.3 Das Fortbildungskonzept	24
2.4 Modifikationen des Konzepts in der zweiten Pilotphase	30
2.5 Treffpunkt und Tankstelle – Ein Fazit	31
3 Beabsichtigte Ziele und beobachtete Veränderungen.....	33
3.1 Die 4M als Gelingensmerkmale.....	33
3.2 Veränderungen in den Einzelbereichen.....	36
3.2.1 <i>Mehr Musik: Die Schüler als Adressaten</i>	36
3.2.2 <i>Mehr Lehrerinnen und Lehrer: Die Kollegien als Adressaten</i>	49
3.2.3 <i>Mehr Gelegenheiten: Projekte und Schulkultur</i>	62
3.2.4 <i>Mehr Fächer: Musik als Lernprinzip</i>	70
4 Die „Musikalische Grundschule“ als Schulentwicklungsprojekt	78
4.1 Theoretischer Bezugsrahmen der Evaluation	78
4.2 Wirkungsebenen.....	80
4.2.1 <i>Die Systemebene</i>	80
4.2.2 <i>Die Schulebene</i>	85
4.2.3 <i>Unterrichtsebene</i>	96
5 Fazit.....	101
6 Literatur	106
I Datenanhang.....	108
II Fragebogenanhang	112

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Informationen zu den Fallstudien-schulen	17
Tabelle 2: Überblick über die erhobenen Daten	18
Tabelle 3: Anzahl befragter Schüler	19
Tabelle 4: Anzahl befragter Erwachsener	20
Tabelle 5: Überblick über alle erhobenen 4M-Daten	33
Tabelle 6: 4M – Globale Veränderungen auf Basis der Mittelwerte aller Schulen	34
Tabelle 7: Mehr Musik	36
Tabelle 8: Zusammensetzung der Schülerstichprobe	36
Tabelle 9: Beliebte Tätigkeiten (alle Schulen) – Korrelationswerte	39
Tabelle 10: Beliebtheit einzelner Fächer	40
Tabelle 11: Musikinstrumente und Instrumentalunterricht aller Schüler	43
Tabelle 12: Musikinstrumente und Instrumentalunterricht an Fallstudien-schulen	43
Tabelle 13: Anteil Autodidakten je Instrument	44
Tabelle 14: Mehr Lehrerinnen und Lehrer	49
Tabelle 15: Mehr Gelegenheiten	62
Tabelle 16: Systematik der Projektideen	64
Tabelle 17: Mehr Fächer	72
Tabelle 18: Kommunikation im Kollegium – MK und SL	92
Tabelle 19: Einschätzung der Kommunikation an dieser Schule	93
Tabelle 20: Varianzanalyse zur Beliebtheit der Fächer	109
Tabelle 21: Beliebte Fächer in Abhängigkeit vom Geschlecht	109
Tabelle 22: Varianzanalyse beliebter Fächer in Abhängigkeit vom Geschlecht	109
Tabelle 23: Korrelation beliebter Fächer mit Geschlecht	110
Tabelle 24: Beliebte Fächer in Abhängigkeit vom Migrationsstatus	110
Tabelle 25: Varianzanalyse beliebter Fächer – Migrationsstatus	111
Tabelle 26: Beliebte Tätigkeiten der Schüler	111

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Bewertung der Fortbildungsleiterin	23
Abbildung 2: Wichtigkeit von Fortbildungsinhalten	26
Abbildung 3: Die häufigsten Herkunftsländer der Schüler	37
Abbildung 4: Migrationsstatus der Schüler	37
Abbildung 5: Beliebte Tätigkeiten der Schüler.....	38
Abbildung 6: Beliebtheit einzelner Fächer	40
Abbildung 7: „Was gefällt Dir daran, dass ...?“	42
Abbildung 8: Verteilung der Musikinstrumente	44
Abbildung 9: Präferierte Musik der Schüler im Zeitverlauf.....	45
Abbildung 10: Schulklima aus Sicht der Schüler.....	46
Abbildung 11: Schulklima aus Sicht der Erwachsenen (Mittelwerte)	48
Abbildung 12: An unserer Schule machen mehr Kollegen Musik	50
Abbildung 13: Gibt es (weiterhin) Kollegen, die	54
Abbildung 14: Systematik der Projekte	65
Abbildung 15: Gelungene Projekte	65
Abbildung 16: Positive Begleiteffekte – Musikkoordinatorinnen	71
Abbildung 17: Begleiteffekte – Anzahl positiver Nennungen	71
Abbildung 18: Ranking der Fortbildungsinhalte	87
Abbildung 19: Profilierung der Schulen durch die MGS	88
Abbildung 20: Kommunikation innerhalb des Kollegiums	92
Abbildung 21: Bewertung der externen Fortbildungen	108
Abbildung 22: Bewertung des Inputs durch Gastdozenten	108
Abbildung 23: Beliebte Fächer in Abhängigkeit vom Geschlecht.....	109
Abbildung 24: Beliebte Fächer in Abhängigkeit vom Migrationsstatus.....	110

Abkürzungsverzeichnis

A = Antwort (Telefoninterview)

EV = Elternvertretung

F = Frage (Telefoninterview)

Fobi = Fortbildung

GesS = Gesamtsschule

GY = Gymnasium

HS = Hauptschule

MGS = Musikalische Grundschule

MK = Musikkoordinatorin

PSK = Prozesssteuerungskompetenz

RS = Realschule

SL = Schulleitung

2_TI = Telefoninterviewpartner der II. Staffel

TI = Telefoninterviewpartner der I. Staffel

TI_2 = Telefoninterviewpartner der I. Staffel, 2. Befragungszeitpunkt

Anmerkung zur Anonymisierung der Daten

Die beteiligten Schulen und Personen sind im folgenden Bericht anonymisiert worden, indem ihnen Fantasienamen gegeben wurden. Diese Praxis ist wegen der besseren Einprägsamkeit einer Nummerierung oder Alphabetisierung vorgezogen worden.

1 Einführung

1.1 Das Modell „Musikalische Grundschule“

(Kerstin Wilke)

„Musikalische Bildung findet in vielen Schulen nur in knapp bemessenem Musikunterricht statt. Wir meinen: Musik soll in möglichst vielen Bereichen des Schulalltags verankert werden. Schließlich spielt Musik, wenn auch überwiegend die populäre Spielart, im Leben von Kindern eine große Rolle. Und es steht außer Frage, dass Kinder für Musik zu begeistern sind! Aber in deutschen Grundschulen bleibt diese Begeisterung häufig brach liegen.“

Mit der Intention, das oben bemerkte Defizit durch „mehr Musik“ auszugleichen und damit der Musik im Grundschulalltag einen höheren Stellenwert zu verleihen, wurde das Schulentwicklungsprojekt *Musikalische Grundschule* von der *Bertelsmann Stiftung* und dem *Hessischen Kultusministerium* erarbeitet und in zwei Pilotphasen in den Schuljahren 2005/06 und 06/07 an insgesamt 44 hessischen Grundschulen erprobt. Beide Institutionen tragen das Projekt durch Bereitstellung finanzieller Mittel, Organisation der Fortbildungsveranstaltungen etc. (Bertelsmann Stiftung) und Entlastung der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer durch Deputatsstunden, Freistellungen vom Unterricht sowie ggf. durch persönliche Betreuung und Beratung vor Ort an den Schulen (Hessisches Kultusministerium).

Das Ziel des Modellprojekts bringt die Bertelsmann Stiftung auf eine griffige Formel: Die Teilnahme am Projekt *Musikalische Grundschule* (im Folgenden MGS) ist dann gelungen, wenn *mehr Musik in mehr Fächern und zu mehr Gelegenheiten von mehr Lehrerinnen und Lehrern* vermittelt wird. Diese von der Fortbildungsleiterin Anke Böttcher erarbeitete Formulierung und durch die Projektleitung als „*Die 4 M*“ bezeichnet, findet sich in der Projektbeschreibung und bildet die Zielorientierung für die beteiligten Schulen.

In erster Linie will die MGS die Freude der Kinder an Musik fördern. Durch die Verbreiterung der musikalischen Aktivitäten der Schulen erhoffen sich die Projektverantwortlichen zugleich positive Effekte für *Schulentwicklungsprozesse* (Gestaltung einer methodisch und didaktisch lebendigen, phantasievollen Schule, verbessertes soziales Miteinander an der Schule²) sowie eine positive Auswirkung auf *Lernprozesse* (Stärkung der kindlichen Lernfreude, Unterstützung des körperlichen und seelischen Wohlbefindens³). Insgesamt geht es also nicht um fachspezifische Wissensvermittlung oder die Stärkung des Unterrichtsfaches Musik, sondern um erzieheri-

¹<http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-0A000F14-0FC20D30/bst/hs.xsl/11670.htm> (01.08.07)

² vgl. ebda, S. 1

³ vgl. ebda, S. 1

sche Wirkungen und schulkulturelle Innovationen, die sich die Möglichkeiten des gemeinsamen musikalischen Agierens zunutze machen.

Die Hauptakteure zur Realisierung des Prozesses an den Schulen sind die Musikkoordinatorinnen⁴. Jede Projektschule benennt eine Musikfachlehrerin als Musikkoordinatorin, die gemeinsam mit den Musikkoordinatorinnen der anderen Schulen innerhalb eines Schuljahres an vier mehrtägigen Fortbildungen teilnimmt, um dann die erwünschten Prozesse an ihrer Schule anzustoßen. Da das Projekt von der gesamten Schulgemeinde getragen werden soll, ist eine der Grundvoraussetzungen zur Teilnahme ein positiver Gesamtkonferenzbeschluss. Die erste Staffel, bestehend aus 21 hessischen Grundschulen, stieg mit Beginn des Schuljahres 2005/06 in die erste Pilotphase ein. Die 23 Grundschulen der zweiten Staffel, begannen die Teilnahme im Schuljahr 2006/07. Beide Staffeln wurden in ihrem ersten Projektjahr insbesondere durch regelmäßige Fortbildungsveranstaltungen, aber auch durch Freistellungen vom Unterricht während der Fortbildungen und Deputatsstunden vom Hessischen Kultusministerium intensiv unterstützt. In der zweiten Pilotphase, also dem 2. Jahr, waren die Schulen der ersten Staffel weitgehend auf sich gestellt. Ohne den regelmäßigen Input durch die Fortbildungen und ohne Anspruch auf Deputatsstunden sollte sich zeigen, ob sich das Projekt ohne Unterstützung von außen trägt und ob die angestoßenen Prozesse nachhaltige Veränderungen initiieren.

Das Fortbildungskonzept für die Musikalische Grundschule (vgl. Kapitel 2, S.21) entwickelte Anke Böttcher, die die Fortbildungen auch selbst durchführte. Anke Böttcher ist Diplom-Rhythmiklehrerin und Supervisorin. Sie hat zudem Arbeitsschwerpunkte im Coaching und Konfliktmanagement⁵. Gerade diese Doppelqualifikation – Musikerin und Supervisorin – prädestiniert sie als Fortbildungsleiterin für dieses Projekt.

Inhaltlich umfasst ihr Fortbildungskonzept drei Bereiche:

- Vermittlung von Prozesssteuerungskompetenz (PSK)
- Ermöglichung einer Netzworkebildung
- Musikalischer Input (vorrangig durch einen Austausch der Musikkoordinatorinnen)

Dabei nimmt die Vermittlung von PSK einen hohen Stellenwert ein: In den vier Fortbildungen werden die Musikkoordinatorinnen auf ihre neue Rolle als Koordinatorinnen des Prozesses an den Schulen und vor allem auf die Arbeit mit dem Kollegium und der Schulleitung, aber auch Eltern, Sponsoren etc. vorbereitet. Ziel ist es, musikalische Projekte anzustoßen, an denen sich möglichst viele Kollegen beteiligen, so

⁴ Da die Musikkoordinatoren in der ersten Projektphase bis auf wenige Ausnahmen Frauen sind, wird für diese Funktionsbezeichnung die weibliche Form gewählt. Für alle anderen Personen- und Funktionsbezeichnungen wird die männliche Form verwandt. Es sind jeweils beide Geschlechter gemeint.

⁵ Vgl. http://www.li-hamburg.de/fix/agentur/index.php?content=profile_detail&profile_id=422 (29.08.07)

dass das Ziel der „4 M“ erreicht werden kann. Die Musikkoordinatorinnen wirken dabei als Multiplikatorinnen, die den Prozess an der Schule steuern, Aufgaben koordinieren und delegieren.

Zusammenfassend: Musik soll sich zu einem selbstverständlichen Bestandteil des Schullebens entwickeln, in alle Fächer und das Schulleben hineinwirken und damit zu einer neuen Schulkultur führen. Dazu ist es unerlässlich, dass das Projekt nicht nur von der Musikkoordinatorin, sondern von der gesamten Schulgemeinde – von Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, der Schulleitung und Elternschaft – getragen wird.

1.2 Das Evaluationskonzept

(Jan Hemming)

Im Unterschied zu anderen musikbezogenen Förderprogrammen für das Grundschulalter sind in der MGS weder eine individuelle Förderung der einzelnen Schüler (z. B. „Jedes Kind spielt ein Instrument“) noch eine Ausweitung des Unterrichtsfachs Musik vorgesehen. In der zuvor beschriebenen Weise soll Musik vielmehr global in das Schulleben getragen und dort verankert werden. Dieser innovative Ansatz ist zugleich modellhaft gedacht – sollte er sich (auch in längerfristiger Perspektive) bewähren, käme prinzipiell eine Ausweitung auf eine wesentlich größere Zahl von Schulen in bundesweiter Perspektive in Betracht. Fester Bestandteil der MGS ist daher die intensive, den Prozess begleitende, und in Teilen auch regulierende, Evaluation.

Das Evaluationskonzept richtet das Vergrößerungsglas auf die verschiedenen Personengruppen, Strukturen und Prozesse innerhalb der MGS. Im Einzelnen werden durchgeführt:

- A. Zustandsanalysen: Befragungen von Schülern, Schulleitern, Elternvertretern, Musikkoordinatorinnen und beteiligten Lehrerkollegen jeweils vor Beginn, nach einem und nach zwei Jahren
- B. Bewertung des externen Inputs: Evaluation der Fortbildungsveranstaltungen für die Musikkoordinatorinnen
- C. Beobachtung und Dokumentation von Schulentwicklungsprozessen: Nachzeichnung der Entwicklung zur MGS an den einzelnen Schulen mit einem Fokus auf je drei Fallstudien aus der I. und II. Staffel
- D. Analyse der Schulentwicklung: Reflexion und theoretische Verortung des Modellversuchs aus Sicht der Schulentwicklungs-Forschung.

Alle beteiligten Personengruppen werden dabei mehrfach befragt: zu Beginn, nach einem Jahr und in der ersten Staffel auch nach zwei Jahren. Um auch auf der Ebene

der Schüler eine Vergleichbarkeit der Angaben zu erzielen, wurden an den einzelnen Schulen jeweils dieselben Klassen befragt. Abgesehen von der üblichen Fluktuation in der Klassenzusammensetzung wurden somit dieselben Kinder zwei- bzw. dreimal befragt.

Grundsätzlich werden in den einzelnen Erhebungen quantitative sowie qualitative Verfahren – zu jeweils wechselnden Anteilen – eingesetzt. Diese Mischform liefert globale Aussagen (z. B. „Die Beliebtheit des Fachs Musik hat sich verändert“) und ermöglicht zugleich das Nachzeichnen bestimmter Prozesse im Detail (z. B. „die konstruktive Zusammenarbeit von Musikkoordinatorin und Schulleitung hat in der Schule X dazu geführt, dass fast alle Kollegen in die MGS einbezogen werden konnten“). Wie später gezeigt werden wird, erfordert die theoretische Interpretation der Ergebnisse eine klare Trennung von Systemebene, Schulebene und Unterrichtsebene (vgl. S.80). Die Evaluation verzichtet also weitgehend auf Generalisierungen und richtet das besondere Augenmerk während der gesamten Laufzeit auf die Einzelschulen als eigenes System. Viele Beobachtungen werden deshalb nur schulspezifisch interpretiert und liefern somit modellhafte Aussagen. Dieses Design ermöglicht es darüber hinaus, auf eine Kontrollgruppe von Schulen ohne Teilnahme am Modellversuch zu verzichten. Die Schulen als komplexe Systeme werden vielmehr untereinander verglichen. Für die Schüler gilt, dass ihre Antworten immer unter Berücksichtigung eines Alterseffekts ausgewertet werden müssen.

Für die Schulen hingegen ist die MGS oft nur eine von vielen Maßnahmen, die in der ‚nach-PISA-Zeit‘ durchgeführt werden – einige Stichworte mögen hier genügen, um die Bandbreite zu veranschaulichen: Ganztagschule, Medienkompetenz, Lese- und Rechtschreibstärkung, gesunde Ernährung usw. Die Evaluation begegnet diesem Problem auf zweierlei Weise:

1. Wichtige Erhebungen werden grundsätzlich aus mehreren Perspektiven mit jeweils unterschiedlichen Methoden durchgeführt. Während beispielsweise die Kinder das Schulklima anhand geeigneter Items auf einer Rating-Skala in einem Fragebogen beurteilten, wurde dieser Themenkomplex parallel in Telefoninterviews mit offenen Fragen an einzelne Lehrerinnen und Lehrer aus dem Kollegium der Schulen angesprochen. Eine für die Evaluation gültige Aussage ergibt sich also vor allem dann, wenn Veränderungen gleichzeitig aus mehreren Perspektiven beobachtet werden können. Dies entspricht der in der empirischen Sozialforschung etablierten Praxis einer Methoden-Triangulation.
2. Existierende Studien zu den Wirkungen (erweiterter) musikalischer Aktivitäten an Schulen neigen zu einer Überinterpretation quantitativ erfassbarer Messergebnisse (Spychiger 2001). Eine statistisch signifikante Veränderung zweier Mittelwerte im Zeitverlauf oder ein korrelativer Zusammenhang zwischen zwei Datenreihen ist aber kein Beweis und liefert auch keine Begründung für kausale Zusammenhänge von Ursache und Wirkung. Die im Zuge der Evaluation anhand quantitativer Daten ermittelten Veränderungen werden daher lediglich als Indizien behandelt, die stets weiterführende Begründungen in qualita-

tiven Daten oder auf der Ebene der Fallstudien erfordern. Obwohl statistische Signifikanzprüfungen (Korrelation, T-Test, Varianzanalyse) an vielen Stellen berechnet wurden, sind diese im vorliegenden Bericht nur an einzelnen Stellen wiedergegeben.

Die bisher beschriebene multiperspektivische Vorgehensweise der Evaluation wird durch eine zusätzliche Orientierung an den von Auftraggeberseite vorgegebenen Gelingenskriterien ergänzt, welche zuvor als 4M bezeichnet wurden. Ab dem zweiten Befragungszeitpunkt wurden alle Erwachsenen (Schulleiter, Musikkoordinatorinnen, Elternvertreter und Lehrerkollegen) daher zusätzlich gebeten, auf einer fünfstufigen Skala zu beurteilen, ob die erwünschten Veränderungen *„mehr Musik in mehr Fächern zu mehr Gelegenheiten, vermittelt von mehr Lehrerinnen und Lehrern“* eingetreten sind. Dabei dient die Orientierung an den 4M primär einer strukturierten Aufbereitung aller erhobenen Daten. Jedes „M“ wird im Folgenden in einem eigenen Unterkapitel diskutiert. Die jeweilige quantitative Bewertung liefert erste Indizien für die gelungenen oder weniger gelungenen Komponenten des Modellversuchs.

In Absprache mit der Planungsgruppe der MGS werden die 21 Schulen der ersten Staffel intensiver evaluiert als die 23 Schulen der zweiten Staffel. Da die erste Staffel insgesamt über einen Zeitraum von zwei Jahren begleitet wird, werden verstärkte Einblicke in Nachhaltigkeit des Modellversuchs erwartet. So wurde der Entschluss gefasst, die Ereignisse an den drei Fallstudien-schulen der ersten Staffel auch während des zweiten Jahres zu verfolgen, obwohl in dieser Zeit ja keine weiteren Fortbildungen für die Musikkoordinatorinnen stattfanden und die Schulen weitgehend sich selbst überlassen blieben. Zugleich wird auf eine umfassende Erhebung unter den Schülern der zweiten Staffel verzichtet – hier werden nur noch die Schüler der Fallstudien-schulen befragt.

1.3 Erhebungsinstrumente⁶

(Jan Hemming)

Schülerfragebögen

Schülerbefragungen gestalten sich generell als methodisch schwierig: Aus der Kindheitsforschung ist bekannt, dass Antworten auf Fragen im Gespräch ebenso wie bei einer schriftlichen Durchführung stärkeren situativen Schwankungen unterliegen als bei Erwachsenen. Zudem muss bei einer schriftlichen Befragung sichergestellt werden, dass die Fragen verstanden werden und in der zur Verfügung stehenden Zeit bearbeitet werden können. Die Konstruktion des Fragebogens erfolgte unter Rückgriff auf existierenden Studien⁷ sowie unter Einbezug anerkannter Erhebungsin-

⁶ Alle Fragebögen und Interviewleitfäden sind im Fragebogenanhang ab S.112 wiedergegeben

⁷ Kleinen 1986; Bastian 2000; Schellberg & Gembris 2003

strumente⁸. Zudem wurde der Fragebogen vorab an einer unbeteiligten Schule erprobt.

Folgende Themenkomplexe werden berührt:

- Sozigrafische Daten und Migrationshintergrund (Alter, Geschlecht usw.)
- Beliebte und unbeliebte Schulfächer
- Umfang eigener kultureller und musikalischer Aktivitäten (Theater- und Konzertbesuche, Instrumentalspiel und -unterricht)
- Beliebte Tätigkeiten inner- und außerhalb der Schule
- Schulklima
- „Ein Tag mit Musik“

Fragebögen für Musikkoordinatorinnen, Schulleiter und Elternvertreter

Zur Konstruktion der Fragebögen für die beteiligten Erwachsenen wurden an zwei Schulen Sondierungsgespräche unter Beteiligung der Musikkoordinatorinnen, Schulleiter und Elternvertreter geführt. Hierfür wurden eine Schule mit einem großstädtischen sowie eine Schule mit ländlichem Einzugsbereich ausgewählt. Als Resultat wurden die in der Tabelle ersichtlichen Themenkomplexe in die Fragebögen aufgenommen.

Themenkomplex	Musikkoordinator	Schulleitung	Elternvertreter
Daten zur Schule	-	X	-
Musikalische und räumliche Ausstattung der Schule	X	-	-
Schulklima	X	X	X
Schulleben	X	X	X
Eigene musikalische Ausbildung	X	-	-
Meinung des Kollegiums zur MGS	-	X	-
Musik im Unterricht/als Lernprinzip	X	X	-
Einschätzung der schulinternen Fortbildung	X	X	-
erhoffte positive Begeleiteffekte der MGS	X	X	X
Gelingsbedingungen	X	X	X

In der Auswertung weisen die Angaben der Musikkoordinatorinnen und der Schulleiter einen hohen Grad der Übereinstimmung auf, während die Meinungen der Elternvertreter oftmals sehr disparat ausfallen (vgl. z.B. S. 48). Die Ursache hierfür liegt im teilweise geringen Informiertheitsgrad der Eltern sowie in kurz gehaltenen Rückgabefristen. Die Elternvertreter hatten in der Regel nicht die Möglichkeit, die Fragebögen mit anderen Eltern zu diskutieren, so dass hier Einzelmeinungen von Personen erfasst wurden, die mit der MGS teilweise nur wenig in Berührung kamen. Aus

⁸ Eder & Mayr 2000; Rauer & Schuck 2003

diesem Grund werden Elternangaben im vorliegenden Evaluationsbericht nur an einzelnen Stellen und zu Vergleichszwecken herangezogen.

Telefoninterviews mit Lehrerkollegen

Entscheidenden Anteil am Funktionieren der MGS haben schulinterne Prozesse, die von den Musikkoordinatorinnen initiiert werden. Einen Einblick in die Situation vor Ort ermöglichen Telefoninterviews mit Lehrerkollegen zum Ende des ersten Schulhalbjahres. Zu diesem Zeitpunkt wurden zwei externe Fortbildungen bereits absolviert, und die Umsetzung an den Schulen hatte begonnen. Darüber hinaus wurden in der ersten Staffel dieselben Lehrerkollegen nach Ablauf eines Jahres erneut befragt.

Folgende Themenkomplexe wurden angesprochen:

- Rahmenbedingungen (Interesse und Motivation von Schulleitung und Kollegium)
- Konkrete Arbeit in der Schule (Verlauf der internen Fortbildungen, Informierungsgrad über sowie eigene Mitarbeit an musikalischen Projekten)
- Musik in der Grundschule (Musik als Lernprinzip, eigene musikalische Aktivitäten, Auswirkungen auf das Schulleben)

Die Interviews wurden digital aufgezeichnet, transkribiert und codiert, wodurch ein offenes Categoriesystem generiert wurde.

Teilnehmende Beobachtung und anonymer Fragebogen bei den externen Fortbildungen

Die externen Fortbildungen wurden fast durchgängig durch verschiedene Mitgliedern des Evaluationsteams begleitet. Festgehalten wurden sowohl die Inhalte der Veranstaltungen als auch Gesprächssituationen und Aussagen während Reflexionsrunde. Ein Feedback an die Projektleitung ermöglichte ein kurzer, anonymer Fragebogen, den alle Musikkoordinatoren am Ende der zweiten Fortbildung der ersten Staffel bearbeitet haben. Hier wurde die Relevanz der einzelner Fortbildungsinhalte und verschiedener Workshops beurteilt. Zudem machten die Musikkoordinatorinnen Angaben zur Atmosphäre während der Veranstaltungen, dem Vertrauensverhältnis untereinander, den Kompetenzen der Fortbildungsleiterin, der Kommunikationskultur sowie zu den Rahmenbedingungen.

Auswahl der Fallstudien-schulen

Aus der I. und II. Staffel wurden jeweils drei Fallstudien-schulen ausgewählt. Zuvor wurden jeweils drei Kriterien zu Grunde gelegt, von denen erwartet wurde, dass sie sich auf das Gelingen des Modellversuchs auswirken würden. Da noch keine Daten vorlagen, beruht die Auswahl der Fallstudien-schulen der I. Staffel auf folgenden, vermuteten Kriterien:

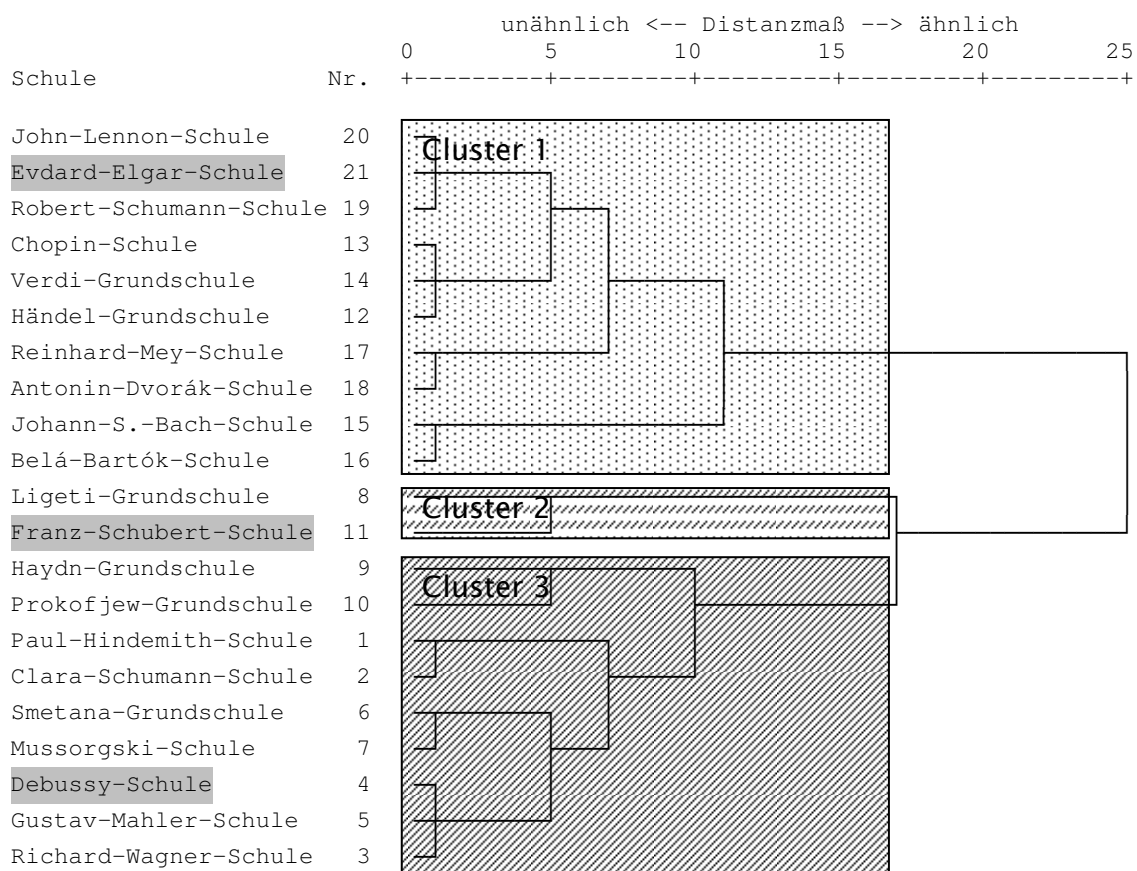
- Größe der Schule
- Einzugsgebiet (städtisch/ländlich)

- Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.

Zur Auswahl der Fallstudien-schulen für die II. Staffel wurden die zuvor erhobenen 4M-Daten der I. Staffel herangezogen (vgl. Kap 3.2, S. 33). Die Mittelwerte der jeweiligen Nennungen von Musikkoordinatorinnen, Schulleitern und Elternvertretern wurden versuchsweise mit allen vorliegenden Informationen der dazugehörigen Schulen korreliert. Signifikante Zusammenhänge zeigten sich dabei nur bei den Angaben der Schulleiter. Der 4M-Mittelwert korreliert

- mit dem Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund: „je mehr Migranten, desto besser funktioniert die MGS“ ($r=0,488^*$)
- mit dem Anteil der Schüler mit Sprachproblemen: „je mehr Sprachprobleme, desto besser funktioniert die MGS“ ($r=0,457^*$)
- mit dem Ausmaß des Elternengagements an der jeweiligen Schule: „je weniger Elternengagement, desto besser funktioniert die MGS“ ($r=0,445^*$)

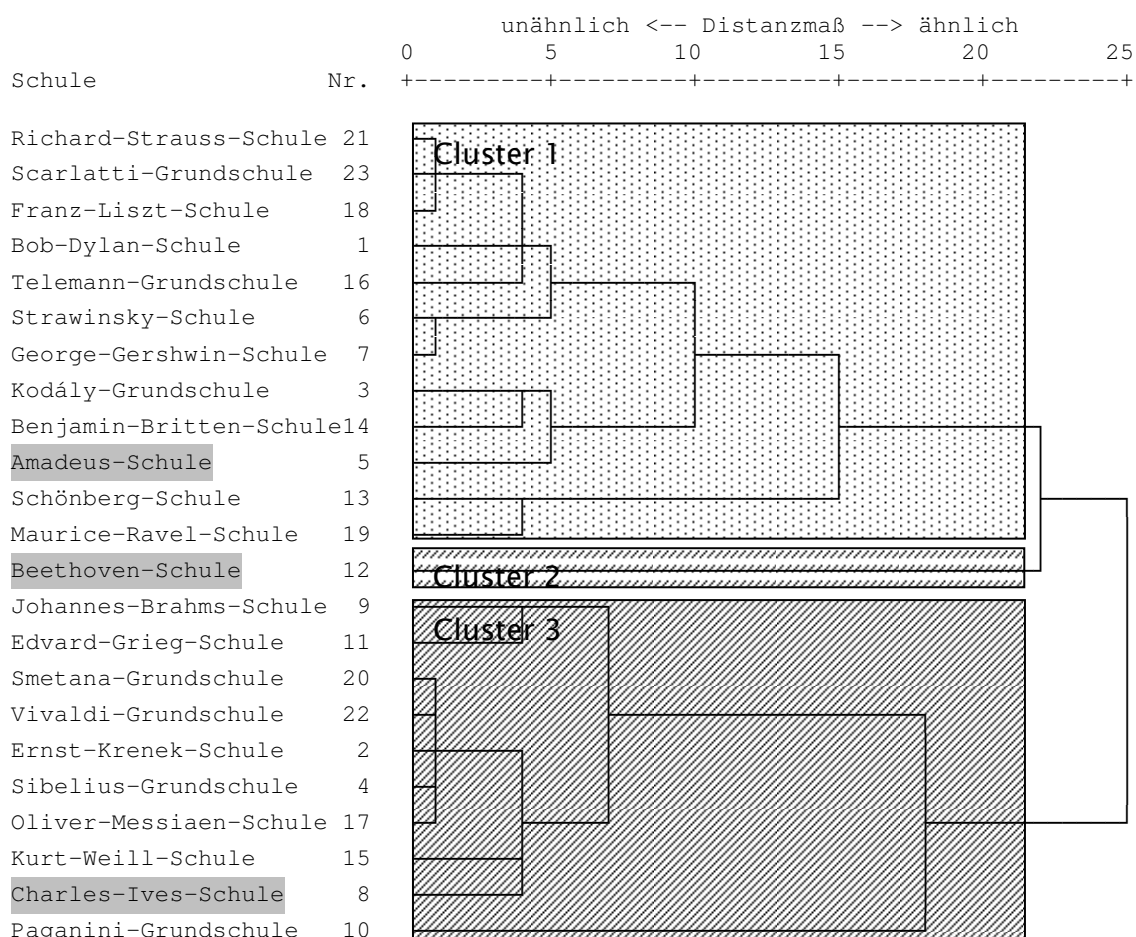
Diese drei Kriterien kamen folglich in der zweiten Staffel zur Anwendung. Grundüberlegung für die Auswahl aller Fallstudien-schulen ist dabei, dass sich die jeweiligen Schulen im Hinblick auf diese Kriterien möglichst stark voneinander unterscheiden sollten. Dies kann man mit dem mathematischen Verfahren der Clusteranalyse erreichen. Auf diese Weise können einzelne Schulen anhand der entwickelten Kriterien zu Gruppen (sog. „Cluster“) zusammenfasst werden. Für die I. Staffel lässt sich dieser Vorgang anhand des folgenden Dendrogramms grafisch nachvollziehen:



Zunächst werden aus den 21 Schulen viele kleine Gruppen gebildet, die sich aus 2–3 Schulen zusammensetzen – erkennbar an den Klammern, die beim Distanzmaß „1“ ähnliche Schulen miteinander verbinden. Schritt für Schritt werden die Gruppen dann immer weiter zusammengefasst. Innerhalb einer Gruppe steigt dadurch die Heterogenität, während sich Gruppen untereinander immer ähnlicher werden. Am Ende dieses Prozesses (Distanzmaß 25) steht nur noch eine Gruppe, in der dann alle Schulen enthalten sind. In der Praxis wird der Prozess der Clusterung beendet, wenn die gewünschte bzw. geeignete Zahl an Gruppen erreicht ist. Die für die Evaluation erforderliche Zahl von drei Clustern wird im Bereich des Distanzmaßes 11–17 erreicht, was durch die schraffierten Rechtecke veranschaulicht wird. Aus jedem Cluster wurde nun eine Schule ausgewählt. Die Wahl fiel auf:

- Edvard-Elgar-Schule (mittelgroße, ländliche Schule mit niedrigem Migrantenanteil)
- Franz-Schubert-Schule (große, städtische Schule mit niedrigem Migrantenanteil)
- Debussy-Schule (große städtische Schule mit hohem Migrantenanteil)

Für die zweite Staffel ergibt sich folgendes Dendrogramm:



Hier liegt die erforderliche Zahl von drei Clustern innerhalb der Distanzmaße 18–22. In analoger Weise wurden folgende Schulen ausgewählt:

- Amadeus-Schule: niedriger Migrantenanteil, häufige Sprachprobleme, mittleres Elternengagement

- Charles-Ives-Schule: niedriger Migrantenanteil; wenig Sprachprobleme, mittleres Elternengagement
- Beethoven-Schule: hoher Migrantenanteil, häufige Sprachprobleme, sehr hohes Elternengagement⁹.

In der Tabelle auf der folgenden Seite sind weitere Informationen zu den Fallstudenschulen zusammengestellt. Neben der durch die Clusterung erzeugten Heterogenität ist zugleich eine ausgewogene Zusammenstellung zu erkennen. So sind zwei kleine, zwei mittlere und zwei große Schulen enthalten. Die Schulen haben je zur Hälfte in einem städtisches bzw. ein ländliches Einzugsgebiet. Der Migrantenanteil bewegt sich im Bereich von „minimal“ bis „zum überwiegenden Teil“. Ebenso ist der Sozialstatus der Schülerschaft teils homogen, teils heterogen, und auch hinsichtlich des sozialen Hintergrunds werden alle Varianten abgedeckt. Darüber hinaus erkennt man, dass Migrantenanteil und Sprachprobleme sowie Elternengagement nicht notwendigerweise miteinander zusammenhängen müssen. Die Verteilung auf weiterführende Schulen kann hingegen nur bedingt interpretiert werden, da nicht bekannt ist, welche Anteile sich nach dem Besuch der Förderstufen ergeben.

⁹ Diese ungewöhnliche Kombination der Faktoren führt dazu, dass die Beethoven-Schule die einzige in ihrem Cluster ist und folglich als Fallstudien-schule ausgewählt werden musste.

Tabelle 1: Informationen zu den Fallstudien Schulen

	Allgemeines:		Soziales:					Besuch weiterführender Schulen:			
Schule	Größe	Umfeld	Migrationshintergrund %	Sozialstatus der Schüler	Sozialer Hintergrund der Schüler	Sprachprobleme bei Schülern	Engagement der Eltern	Hauptschule %	Realschule %	Gymnasium %	Förderstufe / Gesamtschule %
Amadeus-Schule	kleine Schule Schüler <160 Klassen <9	ländlich	9	heterogen	mittel	häufig	mittel	10	60	30	0
Beethoven-Schule		städtisch	60	heterogen	schwach	häufig	sehr intensiv	26	48	26	0
Charles-Ives-Schule	mittelgroße Schule Schüler 160-220 Klassen 9-11	ländlich	16	heterogen	mittel	wenig	mittel	10	40	50	0
Debussy-Schule		städtisch	80	homogen	keine Angabe	wenig	mäßig	20	40	40	0
Edvard-Elgar-Schule	große Schule Schüler >220 Klassen >11	ländlich	3	homogen	gut situiert	wenig	mittel	0	0	20	80
Franz-Schubert-Schule		städtisch	6	homogen	gut situiert	wenig	intensiv	5	15	80	0

1.4 Überblick über die erhobenen Daten

(Jan Hemming)

Tabelle 2: Überblick über die erhobenen Daten

	Perspektive	Instrumentarium	Umfang
vor Beginn	I. A.1 (I. Staffel, 1. Ist-Zustandsanalyse)	Schülerfragebogen	827
		Fragebogen für Musikkoordinatorin	21
		Fragebogen für Schulleitung	21
		Fragebogen für Elternvertretung	21
	II. A.1 (II. Staffel, 1. Ist-Zustandsanalyse)	Schülerfragebogen	101 (Fallstudien-schulen)
		Fragebogen für Musikkoordinatorin	23
		Fragebogen für Schulleitung	23
		Fragebogen für Elternvertretung	23
während des 1. Jahres	I.B.1 Fortbildungsverlauf	Teilnehmende Beobachtung	4 Protokolle
	II.B.1 Fortbildungsverlauf	Teilnehmende Beobachtung	3 Protokolle
	I.B.2 Zufriedenheit mit Fortbildung	anonymer Fragebogen für Musikkoordinatorin	20(1 fehlt)
	I.C.2 „Output“: Dokumentation der laufenden Projekte innerhalb der Schulen	Tabelle „Projekte“ (I. Staffel)	21
	I.C.3 „Prozess“: Transfer Musikkoordinator ⇒ Kollegium	Telefoninterviews mit Kolleginnen und Kollegen der Musikkoordinatorinnen	28
	II.C.3 „Prozess“: Transfer Musikkoordinator ⇒ Kollegium	Telefoninterviews mit Kolleginnen und Kollegen der Musikkoordinatorinnen der zweiten Staffel	29
nach 1 Jahr	I. A.2 (I. Staffel, 2. Ist-Zustandsanalyse)	Schülerfragebogen	847
		Fragebogen für Musikkoordinatorin	21
		Fragebogen für Schulleitung	21
		Fragebogen für Elternvertretung	20 (1 fehlt)
	I. 4M 1	Fragebogen für Musikkoordinatorin	21
		Fragebogen für Schulleitung	15
	II. 4M 1	Fragebogen für Musikkoordinatorin	23
		Fragebogen für Schulleitung	23
		Fragebogen für Elternvertretung	23
	II. A.2 (II. Staffel, 2. Ist-Zustandsanalyse)	Schülerfragebogen	92 (3 Fallstudien-schulen)
Fragebogen für Musikkoordinatorin		23	
Fragebogen für Schulleitung		23	

während des 2. Jahres	I.C.7 und I. 4M 2 „Prozess“: Transfer Musikkoordinator ⇒ Kollegium	Telefoninterviews mit Kolleginnen und Kollegen der Musikkoordinatorinnen nach Ablauf eines Jahres inkl. Erfragen der 4M-Werte	23
nach 2 Jahren	I. A.3 (I. Staffel, 3. Ist-Zustandsanalyse)	Schülerfragebogen	832
		Fragebogen für Musikkoordinatorin	21
		Fragebogen für Schulleitung	21
		Fragebogen für Elternvertretung	20 (1 fehlt)
während der gesamten Laufzeit	I.C.5 „Prozess“: Fallstudien	Fallstudien an ausgewählten Schulen (individuelle Gespräche mit Beteiligten an den Schulen, Hospitation an den Schulen, zusätzliche Einschätzungen der Musikkoordinatorinnen zum Verlauf)	3
	II.C.5 „Prozess“: Fallstudien	Fallstudien an ausgewählten Schulen (individuelle Gespräche mit Beteiligten an den Schulen, Hospitation an den Schulen, zusätzliche Einschätzungen der Musikkoordinatorinnen zum Verlauf)	3

Erläuterung zu den Abkürzungen in der Spalte „Perspektive“:

- die römischen Zahlen I und II beziehen sich stets auf die jeweilige Staffel
- die Buchstaben A–D beziehen sich auf die vier Stadien der Evaluation (vgl. S. 9)
- die arabischen Zahlen geben die chronologische Ordnung in der Durchführung der Befragung wieder

In der Evaluation werden I. und II. Staffel nicht miteinander verglichen oder einander gegenübergestellt. Stattdessen werden vergleichbare Daten (z. B. Angaben der Musikkoordinatorinnen nach jeweils einem Jahr Laufzeit) zumeist zusammengefasst. Aufgrund der oben erwähnten (vgl. S. 11) unterschiedlichen Intensität der Evaluierung der ersten gegenüber der zweiten Staffel ergeben sich zu den einzelnen Befragungszeitpunkten teilweise verschiedene Stichprobengrößen. Grundsätzlich bleibt die Datenbasis aber stets umfassend und zuverlässig. Die Darstellung quantitativer Daten erfolgt dabei häufig in folgender Tabellenform:

Tabelle 3: Anzahl befragter Schüler

	Befragungszeitpunkt		
	vor Beginn	Nach 1 Jahr	nach 2 Jahren
	Anzahl	Anzahl	Anzahl
Staffel I	827	847	832
II	101	92	
gesamt	928	939	832

Tabelle 4: Anzahl befragter Erwachsener

				Befragungszeitpunkt		
				vor Beginn	nach 1 Jahr	nach 2 Jahren
				Anzahl	Anzahl	Anzahl
befragte Person	Musikkoordinatorin	Staffel	I	21	21	21
			II	23	23	
			Gesamt	44	44	21
	Schulleitung	Staffel	I	21	21	21
			II	23	23	
			Gesamt	44	44	21
	Elternvertreter	Staffel	I	21	20	20
			II	23	23	
			Gesamt	44	43	20
	Lehrerkollegen*	Staffel	I		28	23
		Staffel	II		29	
			Gesamt		57	23

* Die telefonischen Befragung der Lehrerkollegen erfolgte jeweils *während* des 1. Jahres bzw. 2. Jahres der Gesamtlaufzeit. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird die Anzahl der befragten Personen hier in den Spalten „nach 1 Jahr“ bzw. „nach 2 Jahren“ wiedergegeben.

Für die II. Staffel bleiben die grau unterlegten Zellen in der Spalte „während des 2. Jahrs“ bzw. „nach 2 Jahren“ grundsätzlich leer, da die Evaluationsdauer hier nur 1 Jahr umfasst. Es gilt also zu bedenken, dass Angaben zu Veränderungen während der drei Befragungszeitpunkte zumeist auf unterschiedlichen Stichprobengrößen beruhen.

2 Externe Fortbildungen der Musikkoordinatorinnen

(Kerstin Wilke)

„Ich habe meine Rolle neu überdacht. Ich bin innerlich vom Musiklehrer zum Prozesssteuerer geworden. Die Selbst- und Gruppenerfahrung war sehr bereichernd für mich und in dieser Form ganz neu!“ (MK, Fobi 2_II, Mitschrift teilnehmende Beobachtung)

Vier externe Fortbildungen unter der Leitung von Anke Böttcher sollten die insgesamt 44 Musiklehrerinnen auf ihre neue Rolle als Musikkoordinatorin vorbereiten und in der Prozesssteuerung des Projekts MGS an ihren Schulen unterstützen. Hier sollen im Folgenden die Rahmenbedingungen, die Fortbildungsleiterin sowie ihr Fortbildungskonzept vorgestellt und reflektiert werden und mit der Einschätzung der teilnehmenden Musikkoordinatorinnen zur Relevanz der verschiedenen Dimensionen der Veranstaltung in Beziehung gesetzt werden.

2.1 Organisation und äußere Bedingungen

Die Fortbildungsveranstaltungen fanden in beiden Staffeln in vier Modulen an insgesamt je 11 Tagen statt. Zwar wurden die Musikkoordinatorinnen für die Teilnahme vom Unterricht freigestellt, dennoch investierten sie zusätzlich Freizeit, da die Fortbildungen in der Regel zum Ende der Woche begannen und bis Samstagnachmittag dauerten. Die Musikkoordinatorinnen trafen sich immer als Gesamtgruppe von 21 (I. Staffel) bzw. 23 Personen (II. Staffel).

Die Fortbildungen fanden außerhalb der Schule in der Hessischen Landesmusikakademie Schlitz statt. Die äußeren Bedingungen unterschieden sich merklich von den Organisationsformen, die Lehrer traditionell bei Fortbildungsveranstaltungen und in schulischen Arbeitskontexten vorfinden:

„Das ist die erste Fortbildung, wo ich so verwöhnt wurde – warm und von Herzen! Es waren nicht nur Kaffee und Kekse, die mich dies sagen lassen, sondern auch die Kompetenz und Warmherzigkeit aller Beteiligten.“ (MK-Äußerung, Fobi 4_I, Abschlussfeedback, Mitschrift teilnehmende Beobachtung)

„Die äußeren Bedingungen von der funktionierenden Heizung bis zu den Keksen beflügeln den Prozess.“ (MK-Äußerung, Fobi 2_I, Mitschrift teilnehmende Beobachtung)

Diese Kommentare zweier Musikkoordinatorinnen stehen stellvertretend für viele ähnliche Äußerungen, die in den Feedbackrunden immer wieder gemacht wurden. Natürlich handelt es sich zum einen um einen höflichen Dank an die Stiftung als fürsorgliche Ausrichterin der Veranstaltung, zum anderen scheint hier auch ein Problem schulischer Arbeitsorganisation auf: Lehrerinnen und Lehrer kennen anders als andere Arbeitnehmer kaum Arbeitsbedingungen, unter denen sie nicht selbst für

Organisation und Versorgung zuständig sind. Auch an ihrem schulischen Arbeitsplatz sind sie nicht gewohnt, dass nicht-pädagogische Arbeiten (z.B. Kopieren, Materialien zusammenstellen, Verabredungen mit Dritten treffen, Terminvereinbarungen, Klassengeld einsammeln etc.) delegiert werden können. Dass darüber hinaus die gepflegte Umgebung, die funktionierende Infrastruktur, die Bereitstellung von notwendigen Materialien und die Versorgung mit Getränken als Besonderheit der Fortbildung häufig hervorgehoben wurden, ist nachdrückliches Indiz dafür, dass das Arbeitsfeld Schule bis heute keine professionellen Arbeitsbedingungen bereitstellt und dadurch die Kräfte der Pädagoginnen und Pädagogen für viele unnötige und minder qualifizierte Tätigkeiten verschleißt. So entstehen Reibungsverluste, die nicht im Sinne effizienten Handelns sein können. Dadurch dass die Bertelsmann Stiftung die Organisation der Fortbildungen vor Ort professionell übernahm, konnten die Energien der Fortbildungsleiterin und der Teilnehmerinnen vollständig auf die spezifisch pädagogischen Aspekte konzentriert werden. Die positiven Erfahrungen, die die Musikkoordinatorinnen diesbezüglich in Schlitz gemacht haben, tragen sie weiter in ihre Kollegien:

„Ich habe die Wichtigkeit der atmosphärischen Dinge zum Eisbrechen erkannt! Ich habe zu unserer ersten Konferenz ‚Klein-Schlitz‘ organisiert – mit Kaffee, Gummibärchen etc. – und alles war anders!“ (MK-Äußerung, Fobi 2_II, Mitschrift teilnehmende Beobachtung)

Was auf den ersten Blick marginal erscheinen mag, muss als eine förderliche Voraussetzung für professionelles und damit konzentriertes Handeln gewertet werden.

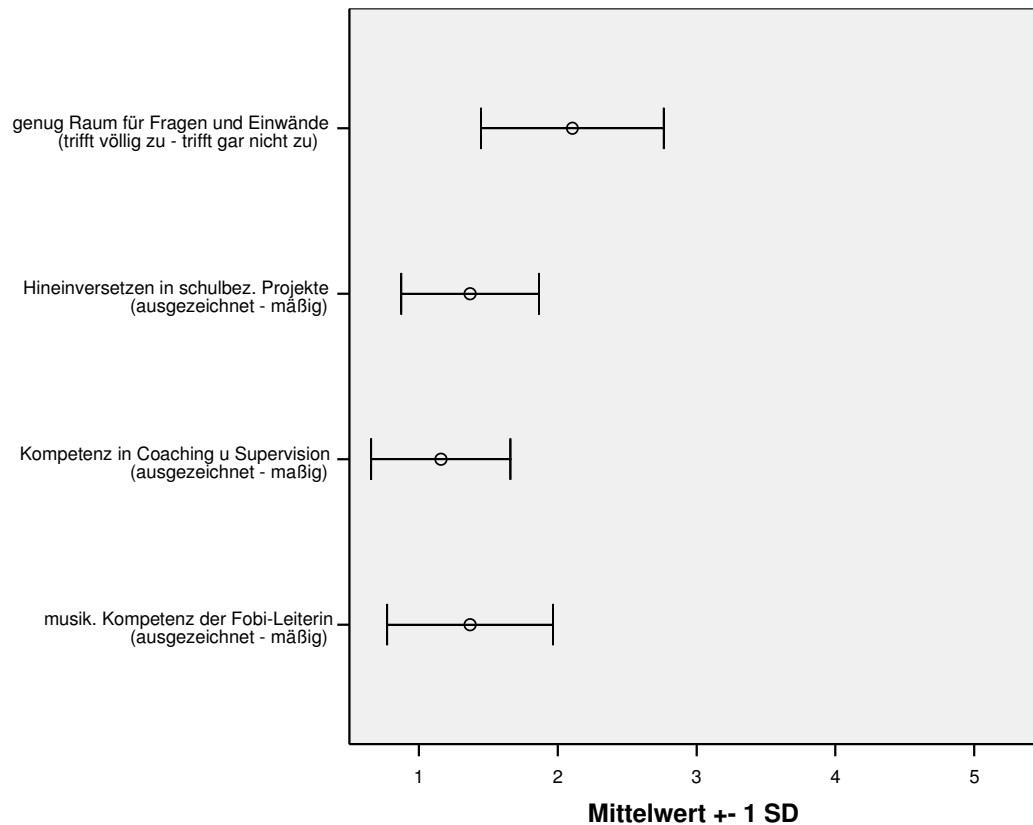
2.2 Die Fortbildungsleiterin

Die anonymen Befragungen der Musikkoordinatorinnen zur Qualität der Fortbildungen spiegeln insgesamt einen außergewöhnlich hohen Grad der Zufriedenheit wider (siehe Datenanhang S.108). Wie jede pädagogische Arbeit, so hängt auch die Qualität dieser Fortbildung in starkem Maße von personalen Momenten ab: Ein großer Teil der positiven Bewertungen bezieht sich auf die Person Anke Böttcher, ihre spezifische Zugangsweise sowie ihre Umgangsformen.

Die Musikkoordinatorinnen beurteilen sowohl ihre musikalischen Fähigkeiten als auch ihre Kompetenz in Coaching und Supervision insgesamt als „ausgezeichnet“. Sie sind der Meinung, dass sie sich insgesamt sehr gut in schulische Prozesse hineinversetzen könne.

Dies zeigt die auf den Fragebögen basierende Evaluation der externen Fortbildungen auf anschauliche Weise. Auf einer fünfstufigen Skala beurteilen die Musikkoordinatorinnen die Kompetenzen der Fortbildungsleiterin.

Abbildung 1: Bewertung der Fortbildungsleiterin¹⁰



Alle Mittelwerte liegen in einem Bereich zwischen 1 und 2 und haben daher auch nur eine geringe Varianz. Lediglich dass Anke Böttcher genug Raum lasse für Fragen und Einwände, trifft nach Ansicht der Musikkoordinatorinnen nur teilweise zu. Ganz sicher ist das eine Reaktion auf die ungewohnt stringente Gesprächsführung, die bewusst wenig Möglichkeit zur Thematisierung von „Nebenschauplätzen“ oder abseitigen Überlegungen lässt (vgl. Prozesssteuerungskompetenz).

Anke Böttcher vereint in sich die Profession einer Diplom-Rhythmiklehrerin und einer Supervisorin/Teamcoacherin. Diese Fähigkeiten prädestinieren sie für die Leitung des Projekts MGS und sind notwendige Voraussetzung zur Einlösung des Fortbildungskonzeptes. Ihre charismatische Persönlichkeit befördert das Projekt sicherlich ebenfalls.

Die unbestrittene Stärke der Fortbildungsleiterin wirft aber auch Fragen auf: In welchem Maße hängt der Erfolg des Fortbildungskonzeptes von ihrer Person ab? Könnte das von ihr entwickelte Konzept von jemand anderem umgesetzt werden? Welche

¹⁰ Zur grafischen Darstellung und zur Vergleichbarkeit der einzelnen Bewertungen werden in dieser und einigen der folgenden Grafiken Fehlerbalken eingesetzt. Als Zahlenwert dargestellt sind die jeweiligen Mittelwerte; die Ausdehnung der Balken in beide Richtungen entspricht jeweils der Standardabweichung (SD) und ist ein Maß für die Einheitlichkeit der Bewertungen. Da es sich hier um statistische Werte handelt, können einzelne Balken die eigentlich zulässige Skala überschreiten.

Kompetenzen braucht es, um ihr spezielles Fortbildungskonzept erfolgreich anzuwenden?

Die Musikkoordinatorinnen betonen den personalen Aspekt an vielen Stellen. Sie sehen Anke Böttcher als motivierendes, aber auch kaum erreichbares Vorbild an:

„Ich bekomme neue Motivation durch Ankes Führung!“

„Großes Lob an Anke: ich nehme ihre Stringenz und Strukturiertheit zum Vorbild!“

„Durchsetzungsvermögen und Selbstbewusstsein durch Ankes Technik und Unterstützung“

„Ich hatte manchmal auch Angst, den hohen Anspruch Ankes nicht erfüllen zu können.“ (MK-Äußerungen, Fobi 3/4_I, Mitschrift teilnehmende Beobachtung)

Die Delegation der Fortbildungsleitung an eine andere Person ist nicht ohne weiteres gegeben, da eine notwendige Voraussetzung sein muss, dass Kompetenzen und Erfahrungen sowohl in Teamcoaching/Supervision als auch im Bereich der Musik vorhanden sein müssen. Zugleich scheint das systemische Denken und die Kenntnis von schulischen Organisationsstrukturen eine gleichfalls förderliche Komponente für die Qualität der Fortbildung zu haben.

2.3 Das Fortbildungskonzept

Das von Anke Böttcher speziell für die MGS entwickelte Fortbildungskonzept ist systemischen Ansätzen verpflichtet und basiert inhaltlich auf drei Säulen:

- Vermittlung von Prozesssteuerungskompetenz (PSK)
- Ermöglichung einer Netzwerkbildung
- Musikalischer Input (vorrangig durch einen Austausch der Musikkoordinatorinnen)

Prozesssteuerungskompetenz

Das Fortbildungsmodul PSK beinhaltet die Vermittlung von theoretischen Wissensgehalten (Kommunikationstheorien, Ich-Zustandsanalysen, Transaktionsmodelle etc.), Trainingseinheiten zum professionellen Umgang mit Konflikten, zur Durchführung von Gesprächen mit Vorgesetzten (in diesem Fall der Schulleitung) und Kollegen sowie ein Methodenrepertoire, das sowohl das eigene Agieren innerhalb der Fortbildungen in Schlitz bestimmte als auch im Projektverlauf in der Schule angewandt werden sollte (z.B. soziometrische Darstellungen, Expertenzirkel, Blitzlichter etc.).

Ziel des gesamten Moduls ist, den Musikkoordinatorinnen bestimmte systemische Prozesse im Kollegium bewusst zu machen und sie zu einer professionellen Steuerung der Prozesse zu befähigen. Im Fortbildungskonzept Anke Böttchers nimmt das Durchspielen und gemeinsame Reflektieren konkreter Situationen (wie beispielsweise einer Konfliktsituation zwischen einer Musikkoordinatorin und ihrer sich in Konkurrenz fühlenden Schulleiterin), die Bewusstmachung professioneller Lösungsstrategien und die Bereitstellung möglichst konkreter Handreichungen (inkl. Formulierungshilfen) für die unterschiedlichen Phasen des Prozesses (Zukunftswerkstatt,

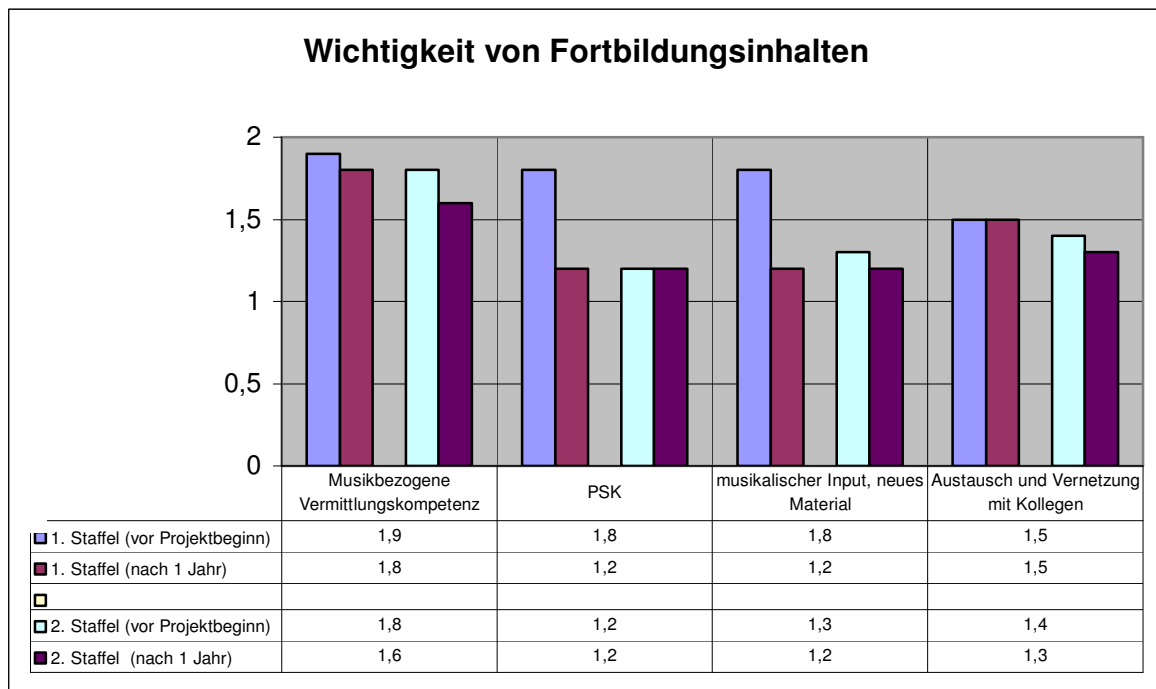
Konferenzen etc.) einen breiten Raum ein. Hier geht es insgesamt darum, Methoden kennen zu lernen, wie Prozesse effizient angestoßen, gesteuert und nachgesteuert sowie mögliche Konflikte auf professionelle und sachliche Art gelöst werden können. Die Fortbildungsleiterin gibt in allen Phasen des Projektverlaufs klare Rahmungen vor, die den Musikkoordinatorinnen den Weg zur konkreten Umsetzung des Prozesses MGS detailreich vorstrukturieren. Anders formuliert: Der Projektverlauf ist in den konkreten Schritten präzise (Termine, Zwischenzielen etc.) vorstrukturiert und muss von den Musikkoordinatorinnen nicht selbst entwickelt werden, ihre Aufgabe ist es, eine Passung für die eigene Situation herzustellen.

Anke Böttcher bricht freundlich, aber rigoros einen Beitrag ab und stellt ihn zurück, wenn er nicht zum vereinbarten Thema passt, sie appelliert an die Musikkoordinatorinnen klare, eindeutige Absprachen zu treffen und macht sie nachdrücklich darauf aufmerksam, wenn sie sich daran nicht halten. Auf diese Art und Weise demonstriert sie ihnen, wie auch sie professionell und mit großer Klarheit mit dem Kollegium und der Schulleitung in diesem Projekt umgehen können.

Mit merklicher Skepsis und Zurückhaltung reagierten die Musikkoordinatorinnen der ersten Staffel während der Auftaktveranstaltung im September 2005 auf den Fortbildungsschwerpunkt Prozesssteuerungskompetenz. Offensichtlich erwarteten die Musiklehrerinnen vor allem, sich gemeinsam mit Musik zu beschäftigen und diesbezüglich neue Impulse und Materialien zu erhalten. Die anfängliche Zurückhaltung begründet sich zugleich aber auch darin, dass der Begriff Prozesssteuerungskompetenz wenig konkret ist und die Teilnehmerinnen insgesamt auf theoretisch-reflexive Inhalte – zumindest im Vorfeld – deutlich negativ reagierten¹¹. Diese Skepsis war in der zweiten Staffel bereits deutlich weniger zu spüren – offensichtlich hatte es sich an den hessischen Grundschulen bereits herumgesprochen, was in Schlitz zu erwarten ist. Diese Annahme bestätigt sich auch durch die MK-Fragebögen zur Wichtigkeit unterschiedlicher Fortbildungsinhalte vor Beginn des Projekts und nach Ablauf des ersten Jahres: Auf einer fünfstufigen Skala (1= sehr wichtig, 5=nicht so wichtig) beurteilten die Musikkoordinatorinnen der ersten Staffel das Fortbildungsmodul PSK vor Projektbeginn mit 1,8, nach einem Jahr deutlich positiver mit 1,2. Die Musikkoordinatorinnen der zweiten Staffel sahen das Modul PSK von Anfang an als wichtigsten Fortbildungsinhalt an. Des Weiteren ist auffällig, dass die zweite Staffel alle genannten Fortbildungsinhalte bereits zu Beginn des Projektes durchgehend als wichtiger einstuft als die erste.

¹¹ Die Auftaktveranstaltung gab Einblicke in die Organisationsstruktur des Projektes und den inhaltlichen Rahmen der Fortbildung. Dieser notwendige Informationscharakter wurde von den Musikkoordinatorinnen und Schulleitern erstaunlicherweise als „zu theoretisch“ abqualifiziert. Bereits hier erwarteten die Teilnehmer praktisch-musikalische und möglichst konkrete Anregungen für den Schulalltag.

Abbildung 2: Wichtigkeit von Fortbildungsinhalten



Das ‚Handwerksköffchen‘, das Anke Böttcher den Koordinatorinnen packt, wird von der großen Mehrzahl dankbar angenommen und angewendet. Sie sprechen in ihren Statements von der „Anke-Technik“ und der „guten Struktur, die Anke uns gibt“. Die Vorgaben werden keineswegs als Korsett sondern als entlastend erlebt, weil sie eine Konzentration auf die individuellen Momente innerhalb eines gesicherten Prozessrahmens erlauben.

Die Koordinatorinnen lernen methodisch für ihre Führungsaufgabe am ‚Modell Böttcher‘. Speziell ihre Klarheit und Stringenz wird als vorbildhaft bewertet.

Die Erfolge stellten sich außergewöhnlich schnell ein: Mehrfach wurde berichtet, dass in Konferenzen inzwischen nicht mehr nur endlos geredet und diskutiert, sondern auch gehandelt werde. Seit sie die Anke-Technik anwenden, werden deutliche Vorgaben gemacht und klare und verbindliche Zielvereinbarungen getroffen. Prägnant formuliert eine Teilnehmerin: „Anke-Technik bringt Struktur in geschwätziges Kollegium.“ (MK-Äußerung, Fobi2_I, Mitschrift teilnehmende Beobachtung)

„Diese ganzen Kommunikationsanregungen der ersten Schlitz-Fortbildung waren sehr wertvoll. Jetzt weiß ich, warum bei uns Konferenzen immer vier Stunden dauern! Ich habe die Schulleitung dreimal unterbrechen müssen. Ich hoffe, sie hat was gelernt!“ (MK-Äußerung, Fobi 2_II, Mitschrift teilnehmende Beobachtung)

Die Musikkoordinatorinnen verloren schnell die Skepsis gegenüber der Auseinandersetzung mit Fragen der Prozesssteuerung. Schon in den ersten Feedbackrunden wurde formuliert, wie sehr sie das Erlangen dieser Kompetenzen schätzen und wie hilfreich sie diese für die Arbeit erachten. Anders als zu Projektbeginn zu erwarten und für andere Lehrerfortbildungen typisch, würdigten sie auch den theoretischen

Input, den sie zu Kommunikationstheorien, Transaktionsmodellen, Ich-Zustandsmodellen etc. bekamen. Erklären lässt sich diese Einstellungsänderung dadurch, dass der Bezug der theoretischen Erläuterungen zu den konkreten Anforderungen im Projekt gegeben war oder die Themenentfaltung sogar an bestimmte Probleme oder Verhaltensweisen der Teilnehmerinnen gebunden wurde.

Die Koordinatorinnen schätzen nicht nur die Vermittlung von PSK, sondern fühlen sich auch befähigt, neue Techniken und Steuerungsmechanismen einzusetzen:

„Ich bin jetzt in der Lage, Verbindlichkeiten und klare Absprachen zu schaffen; früher war ich ein „Ja-okay“-Sager, jetzt bin ich resoluter, strukturierter und klarer und spüre immer Hilfe im Rücken.“ (MK-Äußerung, Fobi4_I, Mitschrift teilnehmende Beobachtung)

Eine Aussage, die exemplarisch ist für die Feedbacks des Großteils der Koordinatorinnen zur erlangten PSK. Dass diese Kompetenz erlangt wurde und die gute Struktur ihren Weg in die Kollegien gefunden hat und den Prozessverlauf an den Schulen begünstigte, zeigt sich in den Telefoninterviews mit Kolleginnen und Kollegen der Musikkoordinatorinnen (März 2006)¹².

Ermöglichung einer Netzwerkbildung

Erfahrungsaustausch, Vernetzung und Unterstützungskultur der Musikkoordinatorinnen untereinander stellen die zweite Säule der externen Fortbildungen in Schlitz dar. Erstaunlich schnell sind in beiden Staffeln die verschiedenen Lehrerinnencharaktere zu einer – zumindest nach außen hin – homogenen Gruppe zusammengewachsen. Die Musikkoordinatorinnen, die häufig die einzige ausgebildete Musiklehrerin in ihrem Kollegium sind, genossen es sichtlich, endlich Partnerinnen zum fachlichen Gespräch zu haben. Austausch und Vernetzung wurden zusätzlich durch die Einrichtung von ‚Patenschaften‘ forciert: Zu Projektbeginn schlossen sich jeweils zwei bis drei Musikkoordinatorinnen, deren Schulen geografisch nah beieinander liegen, zu so genannten ‚Patenteams‘ zusammen. Sie unterstützten einander im Prozessverlauf ‚moralisch‘ und auch handfest durch die Weitergabe von Materialien. Eine weitere wichtige Gelingensbedingung für das konstruktive Gruppenklima war, dass die Koordinatorinnen untereinander in keinerlei Konkurrenz stehen, da ihre Alltagspraxis keine Schnittmengen aufweist.

¹² Erstaunlicherweise wird in den Telefoninterviews der zweiten Staffel (März 2007) der Fortbildungsschwerpunkt PSK von den Interviewten im Gegensatz zu „Musikalischem Input“ deutlich weniger erwähnt als in vergleichbaren Interviews der ersten Staffel. Dies mag zum einen daran liegen, dass das Modul „Musikalischer Input“ in der externen Fortbildung der zweiten Staffel intensiviert worden ist oder dass durch den regen Austausch der hessischen Grundschullehrer miteinander die Vermittlung von PSK als selbstverständlicher Inhalt des Schulentwicklungsprojektes MGS erwartet wurde.

Während die Gruppenarbeiten und kollegialen Fallberatungen während der Fortbildung die Teilnehmerinnen auch langfristig überzeugen konnten, machten die Patenschaften sich nach und nach überflüssig – dies zeigt das Ranking der Fortbildungsinhalte nach deren Relevanz¹³. Dies erklärt sich dadurch, dass die Gemeinsamkeiten zu Beginn des Projektverlaufs noch sehr groß waren (vor allem durch die Vorgaben zur ersten Konferenz im Kollegium), die Prozesse und Probleme aber nach und nach individuelleren Charakter bekamen.

In der zweiten Staffel wurde eine intensivere Form der Vernetzung erprobt: Zwei geografisch nah beieinander liegende Schulen bildeten in zwei Fällen ein so genanntes Tandem. Das Tandem-Paar sollte im Projektverlauf eng miteinander arbeiten, gemeinsam die Zukunftswerkstätten planen und durchführen und gemeinsame schulübergreifende Projekte an ihren Schulen anbieten. Statt der üblichen vier bekamen die vier Tandem-MK jeweils nur zwei Entlastungsstunden.

„Im Tandem kann man von den kleinen Fehlern der Partnerschule lernen.“ (Tandem-MK, Fobi 2_II, Mitschrift teilnehmende Beobachtung)

Außer den überwiegend positiven Äußerungen der im Tandem arbeitenden Musikkoordinatorinnen während der externen Fortbildungen in Schlitz, zeigen weder quantitative noch qualitative Daten im Zusammenhang mit den Tandem-Schulen Auffälligkeiten oder Tendenzen, so dass speziell über die Gelungenheit des Tandem-Modells in diesem Bericht keine valide Aussage getroffen werden kann.

Musikalischer Input

Der musikalische Input während der Fortbildungen orientiert sich an der Idee „Best Practice“. Nur selten gab die Fortbildungsleiterin Anregungen von außen, sondern im Regelfall versorgten sich die Kolleginnen untereinander mit erprobten Beispielen: Zu Beginn jeder Arbeitsphase stellte eine Koordinatorin eine kleine 10–15 Minuten dauernde Sequenz aus ihrer Praxis vor. Dies geschah nie deskriptiv, sondern immer im praktischen Miteinander. Die vorgestellten Beispiele wurden so gewählt, dass sie auch für fachfremd Unterrichtende umsetzbar sind und somit innerhalb der Kollegien weitergegeben werden können. Insgesamt erwuchs mit der Zeit ein Ideenfundus aus ca. 50 kleinen Anregungen (Kanons, Mitspielsätze, Body Percussion, Bewegungslieder etc.). Nicht zu unterschätzen ist auch der methodische Effekt, dass durch die praktische Weitergabe zugleich en passant unterschiedliche Vermittlungsstrategien vorgestellt wurden.

¹³ Die Musikkoordinatorinnen wurden in anonymen Fragebögen gebeten, ein Ranking der einzelnen Fortbildungsinhalte zu erstellen. Zu bewerten waren elf verschiedene Fortbildungsinhalte. Die „Einrichtung von Patenschaften“ rangiert auf dem drittletzten Platz. Auf den Plätzen 1 – 3 finden sich „Vorbereitung auf die Konferenzen“, „Gruppenarbeitsphasen“ und „Anregungen der anderen MK“. Vgl. hierzu auch Kapitel 4, S.87.

Neben den kleinen „Warm-ups“ der Teilnehmerinnen war ein fester Bestandteil jeder Fortbildung das Trommeln im Drum Circle. Der Drum Circle, der von Arthur Hull in den 70er Jahren in den USA begründet wurde, ist improvisiertes Trommeln im Kreis angeleitet durch die körpersprachlichen Signale eines so genannten Facilitators. Vorkenntnisse spielen dabei keine Rolle, sodass Kinder und Erwachsene, Anfänger und Fortgeschrittene auf diese Weise gemeinsam musizieren können.

Während der externen Fortbildungen waren die Koordinatorinnen nicht nur Teilnehmerinnen an einem Drum Circle, sondern sie hatten auch die Möglichkeit, selbst die Rolle des Facilitators einzunehmen, um so später mit ihren Schulklassen und Kollegien ebenfalls Drum Circles veranstalten zu können. Der Ausdruck Facilitator stammt aus der humanistischen Psychologie Carl Rogers. Der Facilitator ist zuständig für die Atmosphäre, für den Prozess und die Qualität der Bezo-genheit und das wechselseitige Miteinander. Daher geht es hier nicht nur um eine Technik, sondern auch um einen inneren Rollenwechsel – vergleichbar der Anforderung, die die Wahrnehmung der Aufgaben der Koordinatorin im Kollegium mit sich bringt. Für die Rolle der Facilitators führt Böttcher aus:

„Sie unterstützen die Mitspielenden, indem sie nur an einigen Stellen ins Geschehen eingreifen, ohne den Spielfluss zu unterbrechen, um den gemeinsamen Prozess zu verdichten und zu stabilisieren.“(Böttcher, 2004, S.5)

Eine methodische Besonderheit des Fortbildungskonzepts wird gerade durch den Einsatz des Drum Circles deutlich: Es gibt eine ständige und wechselseitige Durchdringung der Ebene des musikalischen Agierens hier und der Thematisierung der Führungskompetenz dort. Wie ein Facilitator steuert die Musikkoordinatorin bestimmte Prozesse an ihrer Schule, gibt Impulse, definiert dabei immer klar und eindeutig den äußeren Rahmen und sorgt dafür, dass die Projekte in Gang kommen und bleiben. Aber – und darin liegt für viele Musikkoordinatorinnen eine neue Erkenntnis und Erfahrung – sie erledigt nicht alles selbst, sondern gibt Verantwortung für einzelne Projekte an ihre Kollegen ab und lässt ihnen Freiraum zur Entwicklung. Die Musikkoordinatorinnen sind fast durchgängig begeistert vom Drum Circle und experimentierten während der Projektphase alle mit dieser Form des Musizierens in ihren Kollegien und/oder Klassen. Die meisten von ihnen berichteten von großen Erfolgen. Die Schülerfragebögen und auch die Telefoninterviews bestätigen dies: Immerhin 5% der Schüler antworten am Ende der ersten Pilotphase auf die Frage, was ihnen an der MGS besonders gefalle: „Trommeln“ bzw. „Drum Circle“. Am Ende der zweiten Pilotphase liegt der Wert bei rund 6%.

Die große Suggestionskraft des gemeinsamen musikalischen Agierens spiegelt sich in dieser Begeisterung wider. Musik kann daher für Schulkultur und das Schulklima eine besondere Funktion erfüllen, denn außerhalb der musikalischen Praxis gibt es wenige Möglichkeiten mit vielen Menschen gleichzeitig und gemeinsam etwas zu erfahren. Hierin liegt eine große Chance der Projektidee.

Zu dem musikalischen Angebot der externen Fortbildungen gab es nach der ersten Pilotphase vereinzelt kritische Anmerkungen: Eine Musikkoordinatorin kritisierte, dass der musikpädagogische Anteil der Fortbildungen im Vergleich zu dem sehr gelungenen PSK-Modul eher „dürftig“ ausfalle (2. Ist-Zustandsanalyse, MK, Anmerkungen). Dadurch, dass der musikalische Input stets in das 15-minütige „Warm up“ integriert worden sei, könne eine didaktische Reflexion nicht geleistet werden. Sie schlug vor, dass man *„lieber mal gemeinsam 60–90 Minuten am Stück überlegen [solle], wie man fachfremden Kollegen Anregungen für einen musikalischen Vormittag geben [könne]“*. Diese Einschätzung legt den Finger in eine Wunde: Die Vermittlung musikbezogener Kompetenzen an musikalisch nicht Vorgebildete erreicht sehr schnell fertigungsbedingte Grenzen. Die MGS bleibt daher notwendig hinter aktuellen musikpädagogischen Intentionen zurück und ist auch schwerlich für eine musikbezogene Qualitätssteigerung geeignet. Sie vermittelt im Idealfall Freude an Musik, eröffnet den Kindern neue Erfahrungsräume und baut bei vielen Kolleginnen und Kollegen Hemmschwellen ab. Den Fachunterricht mit seiner Funktion der Grundmusikalisierung kann – und will – sie aber nicht ersetzen! Dennoch wird in dem o.a. Zitat zu Recht angemahnt, dass eine Beurteilung des ästhetischen und (musik)pädagogischen Werts der kleinen ‚Appetizer‘ an keiner Stelle thematisiert oder problematisiert wird. Auch der Aspekt der musikalischen Differenzierung und Progression, die Thematisierung des Problems Kindgemäßheit vs. Kindertümelei sowie die planmäßige Berücksichtigung unterschiedlicher musikalischer Kulturen und Praxen fehlt in den Fortbildungen.

Das Problem der musikalischen Qualität und Progression findet sich auch auf der Schulebene wieder. So schreibt eine Musikkoordinatorin nach zwei Jahren:

„Nachdem in den ersten Jahren den Kollegen die Angst vor der Musik genommen wurde, müssen wir jetzt auf Qualität achten, auf ‚In die Tiefe gehen‘.“ (MK1, I_A_3)

2.4 Modifikationen des Konzepts in der zweiten Pilotphase

Das Fortbildungskonzept wurde in der zweiten Pilotphase u.a. auf der Grundlage des Evaluationszwischenberichts ergänzt und leicht modifiziert. Weitgehend unverändert blieb dabei das Modul Prozesssteuerungskompetenz.

Die oben erwähnten kritischen Anmerkungen veranlassten die Fortbildungsleiterin und das Projektteam das Modul „Musikalischer Input“ zu erweitern: Die „Warm-up“-Sequenzen der Musikkoordinatorinnen sollten nun in jeder Fortbildung unter einem bestimmten Motto stehen (z.B. „Was Jungen gefällt“, „Multikulturalität im Musikunterricht“ oder „Fächerübergreifendes“). Außerdem folgte jeweils eine kurze didaktische Reflexion. Dabei ging es hauptsächlich um die Bewusstmachung der Intentionen, die das vorgestellte Beispiel verfolgt (Wofür eignet sich das Beispiel? Was wird trainiert? Was lernen die Kinder?). Eine methodische Reflexion (Ist diese Vorgehensweise sinnvoll? Wie könnte man es besser machen?) wurde jedoch weiterhin bewusst ausgespart.

Der Bereich Austausch und Netzwerkbildung wurde intensiviert. In jeder der vier Fortbildungen sollte ein Abend von den Musikkoordinatorinnen selbst organisiert und gestaltet werden. Zu einem Oberthema (z.B. „Weihnachten“) sollten sie einander – ähnlich wie in den Erfrischer-Sequenzen tagsüber – Anregungen aus ihrem Unterrichtsalltag geben. Hierzu waren weder Fortbildungsleiterin noch Projektteam und Evaluationsteam anwesend, so dass von den Koordinatorinnen die nötige Disziplin und Organisation verlangt war, den Abend eigenständig zu strukturieren. In der Feedbackrunde am nächsten Tag zeigten sich die Musikkoordinatorinnen überrascht und begeistert, dass es ihnen gelungen war, die Veranstaltung ohne „einen Kopf“ zu strukturieren. Man hatte die Rollen des Moderators, des Zeit- und Strukturwächters verteilt und war auf die Minute zur vereinbarten Zeit mit dem Programm fertig geworden. Die Erfahrung einer klar strukturierten, aber dennoch sehr demokratischen Arbeitsform hat die Musikkoordinatorinnen beeindruckt und gleichsam neue Möglichkeiten aufgezeigt: Noch am selben Abend beschlossen sie, sich auch nach Ablauf des Projektjahrs alle sechs Monate in Schlitz zu treffen. Sie bestimmten eine Verantwortliche für Planung der Veranstaltung, legten einen Termin für ein erstes Treffen im Februar fest und organisierten noch am selben Wochenende Unterkunft und Räumlichkeiten.

2.5 Treffpunkt und Tankstelle – Ein Fazit

Anke Böttcher sieht die Fortbildungen in Schlitz als eine Art „Tankstelle“: Hier tanken die Musikkoordinatorinnen neue Inspiration, Euphorie und Mut. In den Feedbackrunden erzählen viele Musikkoordinatorinnen, dass die Fortbildungen in Schlitz tatsächlich für neuen Schwung gesorgt haben, dass sie dort wieder Lust und Mut bekommen, weiter zu machen und auch Konflikte souveräner begegnen können, wie die folgende exemplarische Äußerung eines Musikkoordinators während der Abschlussfeedbackrunde zeigt:

„Ich fühle sehr umfassende Dankbarkeit! Fühle mich eingenordet, stabilisiert, bin offen für Wind.“ (MK-Abschlussfeedback, Fobi 2_II)

Es stellt sich allerdings die Frage, wo die Musikkoordinatorinnen nach Abschluss der Fortbildungen ‚auftanken‘ können. Woher kommen dann Euphorie und Lust, Ratschläge bei Misserfolgen und Fragen? Die vielen positiven Effekte können nur dann nachhaltige Prozesse in Gang setzen, wenn die Fortbildung auch Hilfe zur Selbsthilfe geleistet hat. Dass dies in Schlitz sehr wohl geschehen kann, zeigt sich u.a. daran, dass die Musikkoordinatorinnen der zweiten Staffel angeregt durch die positiven Erlebnisse des selbst organisierten Abends (vgl. S. 30) auch nach Ablauf der Pilotphase eigenständig regelmäßige Treffen zum gegenseitigen Austausch organisieren.

Dennoch: Ein wesentliches Merkmal einer Tankstelle ist, dass sie in regelmäßigen Abständen frequentiert werden muss, damit der Prozess in Gang bleibt und nicht langsam ausläuft. Eine Tankstelle macht sich nie überflüssig!

Dies wird auch durch die Anmerkungen der Musikkoordinatorinnen nach zwei Jahren, also nach einem Jahr ohne regelmäßige externe Fortbildungen und Anspruch auf Deputatsstunden, deutlich:

„Es ist ständig neuer Input durch Fortbildungen nötig!“ (MK, 1_A_3, Anmerkungen)

„Ohne Deputatsstunden und Fortbildungen ist es sehr viel schwieriger, MGS zu sein“
(MK, 1_A_3, Anmerkungen)

3 Beabsichtigte Ziele und beobachtete Veränderungen

3.1 Die 4M als Gelingensmerkmale

(Jan Hemming)

Zur Strukturierung der Vielzahl der erhobenen Daten und Beobachtungen wurde das Evaluationskonzept nach Ablauf eines Jahres durch eine Orientierung an von den Auftraggebern vorgegebenen Gelingensmerkmalen ergänzt. Die MGS gilt dann als gelungen, wenn im Verlauf des Modellversuchs *mehr Musik in mehr Fächern zu mehr Gelegenheiten von mehr Lehrerinnen und Lehrern* vermittelt wird. Alle im Zuge der Evaluation befragten Erwachsenen wurden gebeten, sich auf einer fünfstufigen Skala direkt zu den abgekürzt als 4M bezeichneten Sachverhalten zu äußern. Die erste Befragung erfolgte mit einem gesonderten Fragebogen während der Auswertungsveranstaltung zur I. Staffel (nach einem Jahr Laufzeit), zu der sowohl Musikkoordinatorinnen als auch Schulleiter eingeladen waren (vgl. Fragebogenanhang, S.128). Für die II. Staffel sowie für wiederholte Befragungen wurden die vier erforderlichen Items in die jeweiligen Fragebögen bzw. Interviewleitfäden mit aufgenommen (vgl. Anhang S.112ff.). Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über alle erhobenen 4M-Daten:

Tabelle 5: Überblick über alle erhobenen 4M-Daten

				Befragungszeitpunkt	
				nach 1 Jahr	nach 2 Jahren
				Anzahl	Anzahl
Staffel	I	Befragte Person	Musikkoordinatorin	21	21
			Schulleitung	15	21
			Elternvertreter	0	21
			Lehrerkollegen*	0	21
	II	Befragte Person	Musikkoordinatorin	23	
			Schulleitung	23	
			Elternvertreter	23	
			Lehrerkollegen*	0	

* Die telefonische Befragung der Lehrerkollegen erfolgte jeweils *während* des 1. Jahres bzw. 2. Jahres der Gesamtlaufzeit. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird die Anzahl der befragten Personen hier in den Spalten „nach 1 Jahr“ bzw. „nach 2 Jahren“ wiedergegeben.

Für die der Interpretation der im Folgenden vorgestellten globalen Ergebnisse der 4M-Befragung müssen zwei Aspekte berücksichtigt werden:

1. Die 4M sind nicht trennscharf – so wäre es z.B. unwahrscheinlich einen hohen Wert für „mehr Fächer“ zu ermitteln, ohne zugleich die Beteiligung von „mehr

Lehrern“ zu beobachten. Die 4M perspektivisieren eher unterschiedliche Seiten einer Medaille.

2. Um die MGS und die eigene Arbeit in gutem Licht erscheinen zu lassen, werden von vielen Beteiligten sehr positive Bewertungen abgegeben, die teilweise mehr dem Wunsch als der Realität entsprechen dürften.

Aber auch mit diesen Einschränkungen liefern die 4M brauchbare erste Indizien für die Stärken und Schwächen des Modellversuchs, welche im Folgenden dargestellt werden. Gemäß des Grundkonzepts der Evaluation (vgl. S. 9) werden diese Indizien anhand vertiefter Betrachtungen, dem Einbeziehen qualitativer Daten auf der Ebene der Fallstudien-schulen weiter verfolgt.

Der globale Blick auf die 4M geschieht auf der Basis folgender Überlegungen:

- Von primärem Interesse sind die Befragungsergebnisse nach einem Jahr Laufzeit, welche für beide Staffeln vorliegen. Die Ergebnisse nach zwei Jahren Laufzeit werden ergänzend für Nachhaltigkeitsüberlegungen herangezogen.
- Es wird zunächst mit dem Mittelwert der Nennungen von Musikkoordinatorin und Schulleitung der jeweiligen Schule gerechnet. Stark voneinander abweichende Angaben zwischen Musikkoordinatorin und Schulleitung werden bei Bedarf auf der Ebene der Fallstudien-schulen diskutiert.
- Die Angaben der Elternvertreter, welche nur entweder für das 1. Jahr oder für das 2. Jahr vorliegen, werden nur im Bedarfsfall einbezogen.

Die nun folgende Tabelle zeigt die globalen Veränderungen auf der Basis der Mittelwerte aller Schulen:

Tabelle 6: 4M – Globale Veränderungen auf Basis der Mittelwerte aller Schulen

	Mittelwert Musikkoordinatorin - Schulleitung		Mittelwert Lehrerkollegen
	nach 1J	nach 2J	während 2. J
„Mehr Musik“	1,82	1,55	1,48
„Mehr Lehrer“	1,84	1,93	1,62
„Mehr Gelegenheiten“	1,84	1,60	1,71
„Mehr Fächer“	2,45	2,00	1,81

Das Spektrum der Antwortmöglichkeiten erstreckte sich von 1 („sehr deutlich mehr“) bis 5 („nicht mehr“). Alle Angaben liegen im Wertebereich zwischen 1,48 und 2,45 und liefern damit zunächst ein sehr positives Bild der Entwicklung an den einzelnen Schulen.

Mit den Werten 1,82 bzw. 1,55 schneidet das Merkmal „Mehr Musik“ innerhalb der 4M zu beiden Erhebungszeitpunkten am besten ab – die befragten Personen sind also durchschnittlich der Meinung, dass die von der MGS beabsichtigte Integration von Musik in den Schulalltag grundsätzlich gelungen ist. Gleichzeitig verbessert sich dieser Wert noch einmal in der Sicht beteiligter Kollegen. Im nächsten Unterabschnitt wird das Merkmal „Mehr Musik“ anhand der Schülermeinungen ausdifferen-

ziert (vgl. 3.2.1, ab S.36). Die Bewertungen für „Mehr Lehrer“ und „Mehr Gelegenheiten“ liegen mit 1,84 nur knapp hinter „Mehr Musik“. Es konnten also sowohl mehr Lehrerkollegen zum Arbeiten mit Musik motiviert werden als auch mehr Gelegenheiten zur Integration von Musik im Schulalltag gefunden werden. Nach zwei Jahren zeigt sich hier allerdings ein uneinheitlicher Trend. Während Musikkoordinatorinnen und Schulleiter mit 1,93 leicht zurückhaltender über die Möglichkeit des Einbeziehens aller Lehrerkollegen urteilen, äußern sich diese mit 1,62 in sehr positiver Weise. Dieser Aspekt wird im Unterkapitel 3.2.2 ab S.49 weiter verfolgt. Bei „Mehr Gelegenheiten“ sieht es umgekehrt aus – hier fällt die Bewertung von Musikkoordinatorin und Schulleitung positiver aus als die der Lehrerkollegen. Weitere Aufschlüsse hierzu werden im Unterkapitel 3.2.3 ab S.62 dargestellt, in dem die Praxis der Arbeit mit musikalischen Projekten detailliert nachgezeichnet wird.

Mit dem Wert 2,45 stellt das Kriterium „Mehr Fächer“ das Schlusslicht unter den 4M-Werten dar, wobei sich auch hier im Zeitverlauf eine positive Entwicklung ergibt. Es liegt auf der Hand, dass die Integration von Musik in andere Fächer auch insgesamt schwieriger ist als eine allgemeine Verankerung von Musik im Schulalltag. Dieser Aspekt wird im Unterkapitel 3.2.4 ab S.70 weiter verfolgt. In Relation der 4M-Kriterien untereinander scheinen die globalen quantitativen Werte damit durchaus gültige Bewertungen durch die beteiligten Personen auszudrücken. Bezogen auf die oben geäußerten kritischen Einschränkungen hinsichtlich der Interpretation der 4M-Werte kann konstatiert werden, dass die Angaben aufgrund der erwünschten, positiven Selbstdarstellung absolut betrachtet vielleicht zu euphorisch ausfallen. In Relation zueinander und im Zeitverlauf liefern sie aber durchaus erste nützliche Indizien hinsichtlich eines Gelingens des Modellversuchs.

3.2 Veränderungen in den Einzelbereichen

3.2.1 Mehr Musik: Die Schüler als Adressaten

(Jan Hemming)

Es ist die Grundintention der MGS, mit mehr Musik einem diesbezüglichen Defizit im Grundschulalltag zu begegnen (vgl. Das Modell S. 6). Auch aufgrund seiner Allgemeinheit schneidet das 4M-Kriterium „Mehr Musik“ im Vergleich zu den anderen „M“ am besten ab:

Tabelle 7: Mehr Musik

Bewerten Sie die folgende Aussage auf einer fünfstufigen Skala: <i>„Es gibt an unserer Schule mehr Musik“</i> <i>(1=trifft in sehr hohem Maße zu; 5=trifft überhaupt nicht zu)</i>		
SL+MK (Fragebögen)		Kollegen (Telefoninterviews)
nach einem Jahr	nach zwei Jahren	nach zwei Jahren
1,82 n=36	1,55 n=42	1,48 n=21
<i>Mittelwerte aus allen Antworten</i>		

Allgemeines zur Schülerbefragung

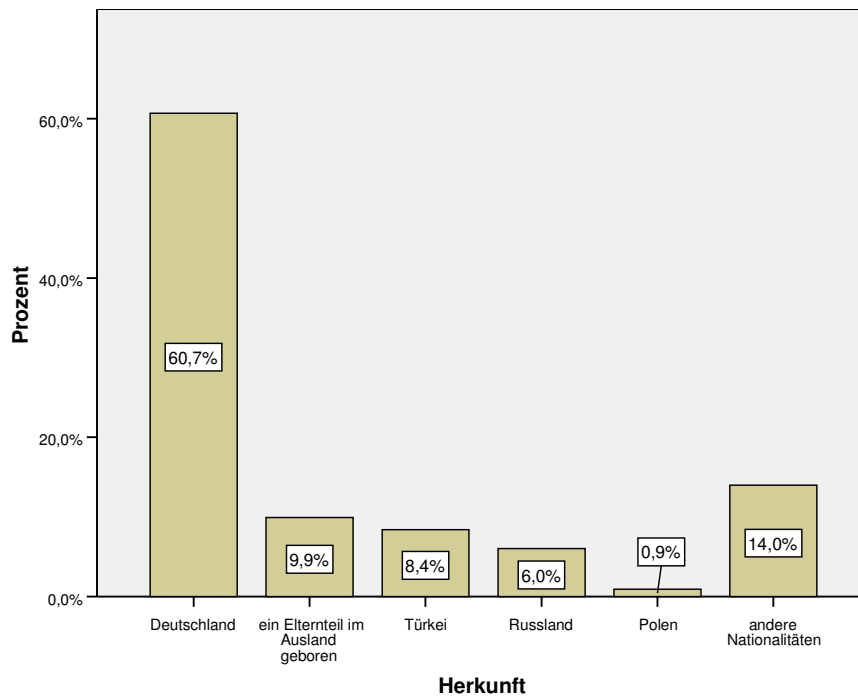
An dieser Stelle soll nun untersucht werden, inwiefern „Mehr Musik“ auch die Ebene der Schüler erreicht, welche die zentralen Adressaten der MGS sind. Es erfolgt zunächst die Auswertung von 2699 Fragebögen, die die Schüler zum Zweck der Evaluation bearbeiteten. Wie zuvor bereits erwähnt, wurden an den einzelnen Schulen die gleichen Klassen wiederholt befragt, um eine gute Vergleichbarkeit zu gewährleisten. In die Erhebung eingeflossen sind alle 21 Schulen der ersten Staffel sowie die 3 Fallstudien-schulen der zweiten Staffel. Die Gesamtstichprobe setzt sich daher wie folgt zusammen:

Tabelle 8: Zusammensetzung der Schülerstichprobe

	Befragungszeitpunkt		
	vor Beginn	nach 1 Jahr	nach 2 Jahren
	Anzahl	Anzahl	Anzahl
Staffel I	827	847	832
II	101	92	

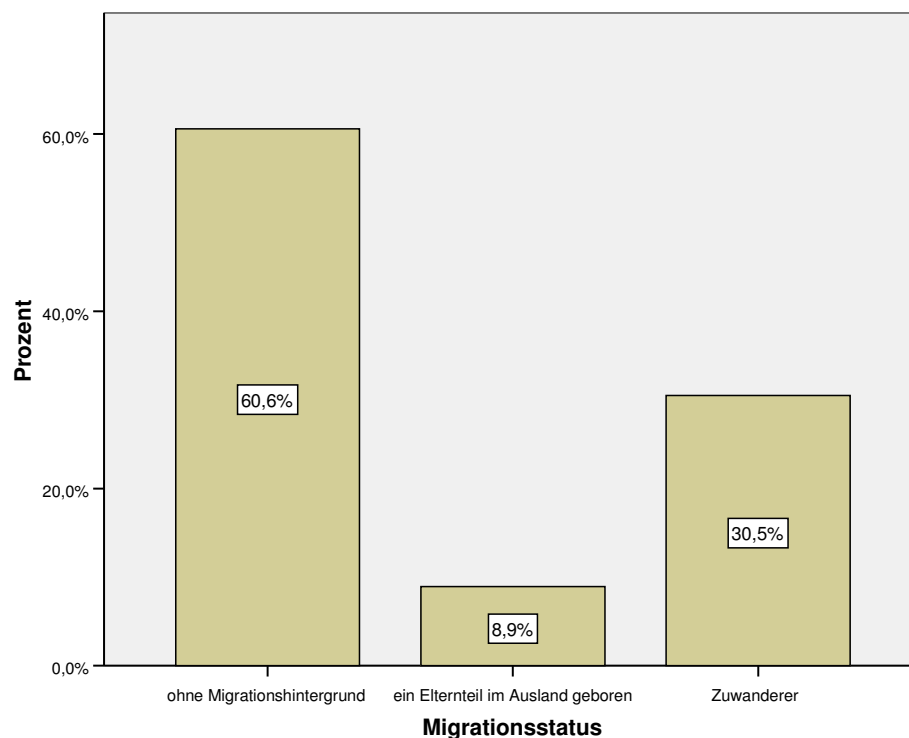
Das Alter der Schüler bewegt sich in der Spanne von 7–13 Jahren mit einem Durchschnittswert von 9,2 Jahren. Jungen (50,3%) und Mädchen (49,7%) sind in der Stichprobe zu fast gleichen Anteilen vertreten. Unter ihnen finden sich mehr als 50 verschiedene Herkunftsländer, von denen die häufigsten in der folgenden Grafik wiedergegeben sind.

Abbildung 3: Die häufigsten Herkunftsländer der Schüler



In der nächsten Grafik wird der Migrationsstatus der Schüler dargestellt. Mehr als ein Drittel der Kinder hat demnach (teilweise) Migrationsstatus.

Abbildung 4: Migrationsstatus der Schüler



Beliebte Tätigkeiten der Schüler

Es folgt eine Aufstellung derjenigen Dinge, die die Schüler jenseits des konkreten Unterrichts gerne tun. Grundlage sind Angaben auf einer dreistufigen Skala „ja-geht

so-nein“. In der linken Tabellenhälfte sind musikbezogene Tätigkeiten wiedergegeben; die rechte Tabellenhälfte gibt Auskunft über medienbasierte Freizeitaktivitäten.

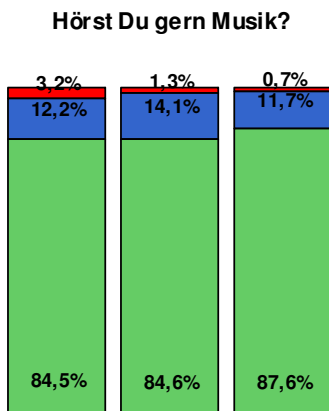
Abbildung 5: Beliebte Tätigkeiten der Schüler

(Die dazugehörige Wertetabelle ist im Anhang ab S. 111 wiedergegeben)



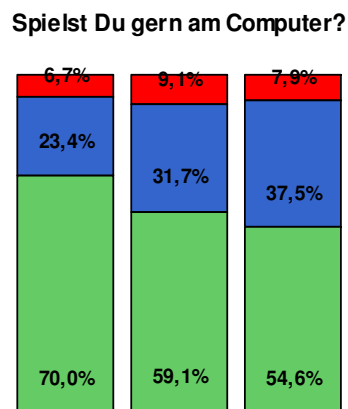
Musikbezogen

vor Beginn nach 1 Jahr nach 2 Jahren

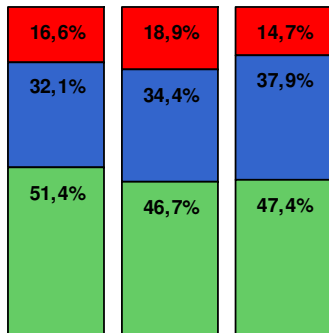


nicht-musikbezogen

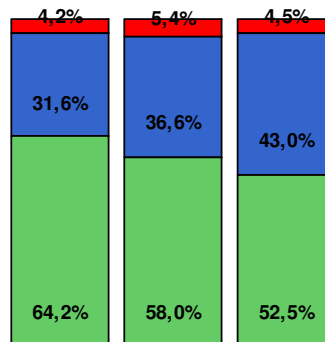
vor Beginn nach 1 Jahr nach 2 Jahren

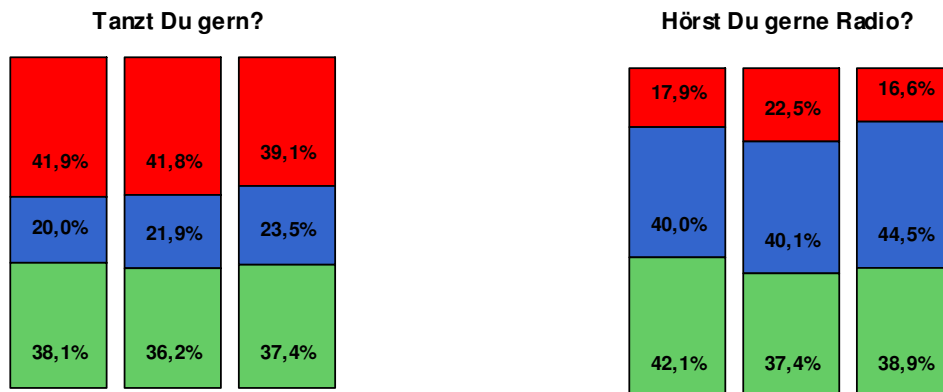


Singst Du gern?



Magst Du Fernsehen?





Es ist zu beobachten, dass bei den musikbezogenen Tätigkeiten kaum eine Änderung eingetreten ist. Musikhören wird geringfügig besser, Singen und Tanzen hingegen etwas schlechter beurteilt. Zugleich nimmt hier das Ausmaß der „geht so“-Nennungen zu. Letzteres gilt in gleicher Weise für die medienbezogenen Aktivitäten des Computerspielens und Fernsehens. Deren zu Beginn noch sehr ausgeprägte Beliebtheit verlagert sich ebenfalls deutlich in den „geht so“-Bereich. Die Angaben zum Radiohören zeigen hingegen keine eindeutige Tendenz. Hinsichtlich der beliebten Tätigkeiten der Schüler scheint die MGS keine wesentlichen Veränderungen zu bewirken. Mit großer Wahrscheinlichkeit sind die beobachteten Bewegungen auf das im Verlauf der Untersuchung gestiegene Durchschnittsalter zurückzuführen.

Die folgende Tabelle zeigt den Zusammenhang beliebter Tätigkeiten zum Geschlecht der Schüler¹⁴. Mit Ausnahme des Computerspielens (negatives Vorzeichen) werden alle Tätigkeiten von Mädchen signifikant besser bewertet als von Jungen. Dies gilt vor allem für die musikbezogenen Aktivitäten Tanzen und Singen.

Tabelle 9: Beliebte Tätigkeiten (alle Schulen) – Korrelationswerte

	Geschlecht
Hörst Du gern Musik?	,152(**)
Singst Du gern?	,379(**)
Tanzt Du gern?	,549(**)
Spielst Du gern am Computer?	-,175(**)
Magst Du Fernsehen?	-,210(**)
Hörst Du gern Radio	,033

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

¹⁴ Da im Fall des Geschlechts das dichotome Merkmal männlich/weiblich mit einer Ordinalskala in Bezug gesetzt wird, erfolgt die Berechnung biserialer Rangkorrelationskoeffizienten nach Kendall-Tau b. Ein Betrag nahe „0“ ist dabei als „kein Zusammenhang“, ein Betrag nahe „1“ hingegen als hoher Zusammenhang zu verstehen. In der Spalte „Geschlecht“ ist ein negatives Vorzeichen als „eher bei Jungen“, ein positives Vorzeichen als „eher bei Mädchen“ zu lesen. Signifikante Zusammenhänge werden durch ein (*), hochsignifikante Zusammenhänge durch zwei (**) Sternchen gekennzeichnet.

Beliebtheit einzelner Fächer

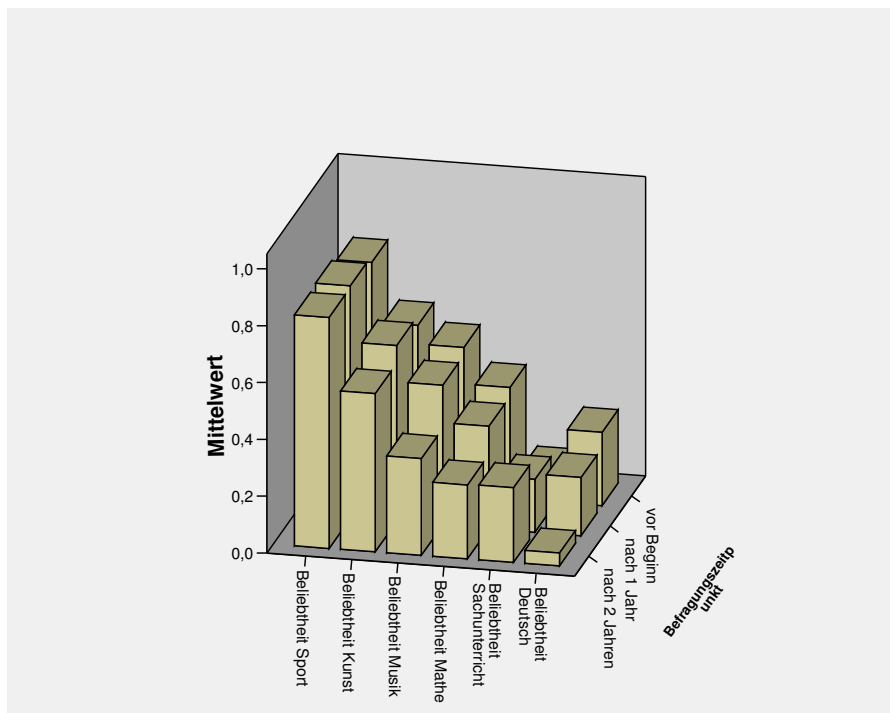
Auch zur Beliebtheit bestimmter Schulfächer wurden die Schüler mehrfach befragt. Die Ergebnisse sind in folgender Tabelle zu dargestellt. Die Liste ist nach Beliebtheit zum ersten Befragungszeitpunkt sortiert. Der Wertebereich der Beliebtheit umfasst das Spektrum von - 1 (unbeliebt) über 0 (neutral) bis +1 (beliebt).

Tabelle 10: Beliebtheit einzelner Fächer

	Befragungszeitpunkt		
	vor Beginn	nach 1 Jahr	nach 2 Jahren
	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert
Beliebtheit Sport	,79	,82	,81
Beliebtheit Kunst	,59	,62	,56
Beliebtheit Musik	,52	,49	,34
Beliebtheit Mathe	,39	,36	,26
Beliebtheit Deutsch	,26	,20	,04
Beliebtheit Sachunterricht	,11	,19	,26
Mittlere Beliebtheit aller genannten Fächer	0,44	0,45	0,38

Hierbei ist auffällig, dass die die Beliebtheit des Fachs Musik sowie der meisten anderen Fächer im Verlauf der Untersuchung abgenommen hat. Dies veranschaulicht auch die grafische Darstellung der Daten:

Abbildung 6: Beliebtheit einzelner Fächer



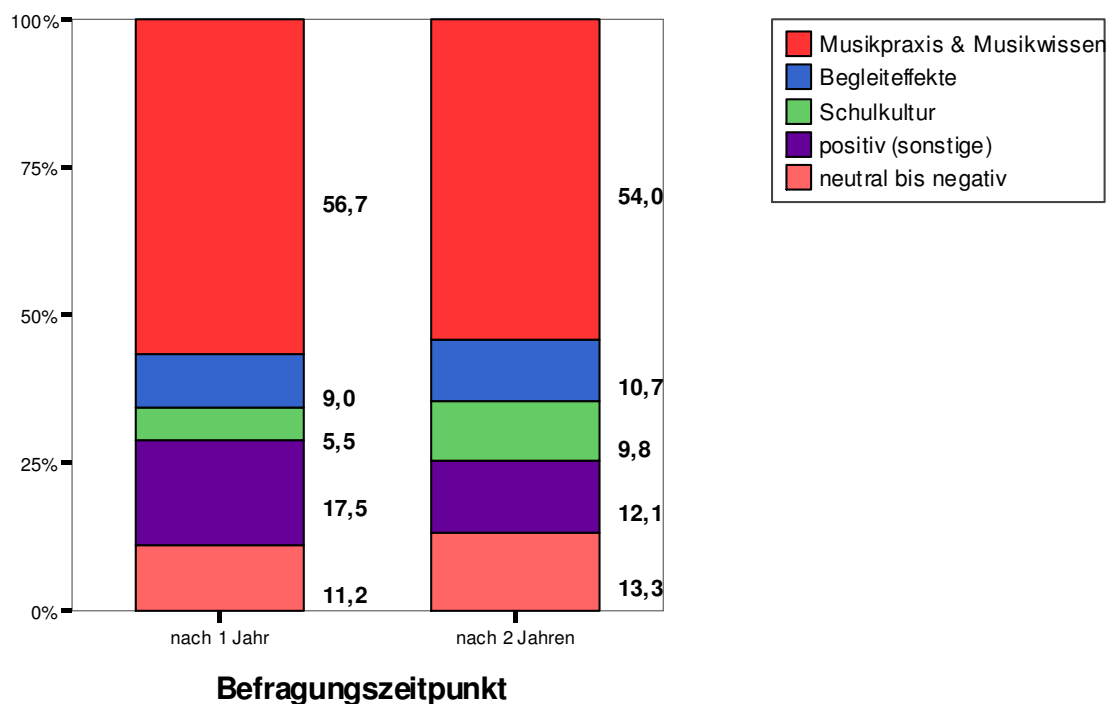
Die beliebtesten Fächer stammen aus dem körperbezogenen bzw. dem ästhetisch-künstlerischen und Bereich. Am Ende der Beliebtheitskala rangieren Sachunterricht

und Deutsch, wobei die unteren beiden Ränge nach zwei Jahren vertauscht wurden. Eine Überprüfung mittels einfaktorieller Varianzanalyse (ANOVA) bestätigt, dass sich die Beliebtheit aller Fächer (mit Ausnahme von Sport und Kunst) im Zeitverlauf statistisch signifikant verändert hat (vgl. Anhang S. 108). Dass die Beliebtheit des Faches Musik zurückgeht ist also keine Besonderheit, sondern eine Entwicklung, die parallel zu den meisten anderen Fächern erfolgt. Entsprechend ist auch die Veränderung der durchschnittlichen Bewertung der Fächer (auffällig insbesondere nach 2 Jahren) statistisch signifikant. Dies kann als altersbedingtes Herausbilden eines kritischen Bewusstseins interpretiert werden, welches sich auch in stärker polarisierten Werturteilen äußert. Besonders deutlich wird dies anhand folgender exemplarischer Kommentare, die einzelne Schüler auf die Frage „Was gefällt Dir daran, dass Deine Schule jetzt MGS ist?“ verfassten. Die Schüler befanden sich am Ende der vierten Klasse und hatten diese Frage ein Jahr zuvor bereits einmal bearbeitet:

- *„gar nichts“*
- *„Ich finde die Schule sollte sportlich sein, mir gefällt nichts daran“*
- *„Mir gefällt eigentlich nichts daran, denn ich höre lieber HipHop-Musik, nicht Kindermusik“*
- *„Nichts, ich mag zwar Musik, aber nicht wie wir das hier machen“*
- *„Dumm“*
- *„Ich find's scheiße“*

Diese drastischen Einzelnennungen dürfen nicht überinterpretiert werden. Aber auch die folgende Darstellung der kategorisierten Nennungen lässt erkennen, dass das Ausmaß neutral bis negativer Äußerungen im Zeitverlauf zunimmt. Zugleich sind aber auch positive Veränderungen in der Schulkultur und bei den Begleiteffekten zu beobachten.

Abbildung 7: „Was gefällt Dir daran, dass ...?“



Die sinkende Beliebtheit des Schulfachfachs Musik ist also relativ zu den anderen Fächern zu sehen und dürfte kaum einen Effekt der MGS darstellen. Eine Aufschlüsselung der Beliebtheit einzelner Fächer nach Geschlecht offenbart deutliche Differenzen zwischen Jungen und Mädchen. Demzufolge sind Sport, Kunst und Musik die beliebtesten Fächer der Mädchen, Jungen präferieren Sport, Mathematik und Kunst. Eine Überprüfung mittels einfaktorieller Varianzanalyse (ANOVA) bestätigt, dass die Beliebtheit aller Fächer statistisch signifikant vom Geschlecht der Befragten abhängt. Ein vergleichbares Ergebnis liefert eine Korrelationsberechnung nach Kendall-Tau-b. Die dazugehörigen Daten und Grafiken sind im Anhang ab S. 109 wiedergegeben.

In ähnlicher Weise hängt die Beliebtheit einzelner Fächer mit dem Migrationsstatus zusammen. Musik und Sachunterricht sind demzufolge bei Zuwanderern weniger beliebt als bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Andererseits bevorzugen die Zuwanderer Deutsch, Mathematik und Kunst gegenüber den einheimischen Kindern. Eine Überprüfung mittels einfaktorieller Varianzanalyse (ANOVA) bestätigt, dass die Beliebtheit aller Fächer (mit Ausnahme von Sport und Kunst) in statistisch signifikanter Weise vom Migrationsstatus abhängt. Die dazugehörigen Daten und Grafiken sind im Anhang ab S. 110 wiedergegeben.

Musikalische Aktivitäten der Schüler: Instrumentalspiel

Tabelle 11: Musikinstrumente und Instrumentalunterricht aller Schüler

	Befragungszeitpunkt		
	vor Beginn	nach 1 Jahr	nach 2 Jahren
Spielt ein Musikinstrument	52,3%	58,2%	56,1%
Erhält Instrumentalunterricht	36,8%	40,5%	39,9%

Mehr als die Hälfte der Schüler spielt ein Musikinstrument, wobei nur etwas mehr als ein Drittel der Schüler regelmäßigen Instrumentalunterricht erhält. Global betrachtet verändern sich die Angaben kaum – die MGS scheint weder zu bewirken, dass mehr Schüler ein Musikinstrument erlernen und/oder Instrumentalunterricht erhalten. Allerdings zeigt ein Blick auf die Fallstudien-schulen, dass die Angaben sehr stark variieren und es durchaus Schulen gibt, an denen ein beträchtlicher Zuwachs anzutreffen ist. Gemeint ist die Debussy-Schule mit einem anfangs nur sehr geringen Anteil musizierender Schüler, welcher sich im Verlauf der Untersuchung annähernd verdoppelt¹⁵. Schulen mit schlechten Ausgangsvoraussetzungen bieten in diesem Bereich offenbar mehr Veränderungspotenzial als Schulen mit einem ohnehin großen Anteil musizierender Schüler.

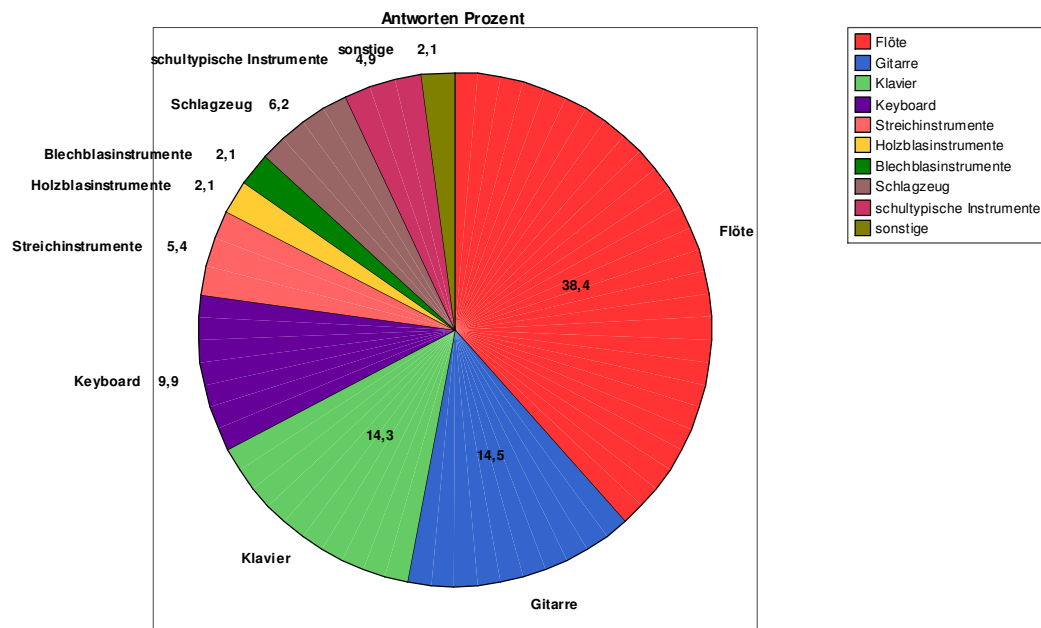
Tabelle 12: Musikinstrumente und Instrumentalunterricht an Fallstudien-schulen

			Befragungszeitpunkt		
			vor Beginn	nach 1 Jahr	nach 2 Jahren
			Anzahl der Spalten (%)	Anzahl der Spalten (%)	Anzahl der Spalten (%)
Schule	Edvard-Elgar Schule	Spielt ein Musikinstrument	73,0%	75,0%	75,0%
		Erhält Instrumentalunterricht	51,4%	58,3%	68,6%
	Debussy-Schule	Spielt ein Musikinstrument	35,1%	48,7%	59,5%
		Erhält Instrumentalunterricht	27,8%	33,3%	39,0%
	Franz-Schubert-Schule	Spielt ein Musikinstrument	64,9%	65,8%	65,0%
		Erhält Instrumentalunterricht	59,5%	60,5%	62,5%
	Amadeus-Schule	Spielt ein Musikinstrument	90,6%	83,3%	
		Erhält Instrumentalunterricht	16,1%	13,3%	
	Charles-Ives-Schule	Spielt ein Musikinstrument	57,1%	45,2%	
		Erhält Instrumentalunterricht	45,2%	33,3%	
	Beethoven-Schule	Spielt ein Musikinstrument	88,2%	89,3%	
		Erhält Instrumentalunterricht	70,6%	65,4%	

Das folgende Kreisdiagramm gibt die Verteilung der Instrumente unter den Schülern wieder. Berücksichtigt wurden hierbei auch Nennungen mehrerer Instrumente. Eine Aufschlüsselung nach Befragungszeitpunkten ergibt nur unwesentliche Verschiebungen und wird hier nicht wiedergegeben.

¹⁵ Hierbei muss allerdings beachtet werden, dass die Debussy-Schule mit der „Jahrgangsübergreifenden Wahlstunde Musikstunde“ auch ein besonders effektives und zugleich einzigartiges Projekt praktiziert (vgl. S. 58).

Abbildung 8: Verteilung der Musikinstrumente



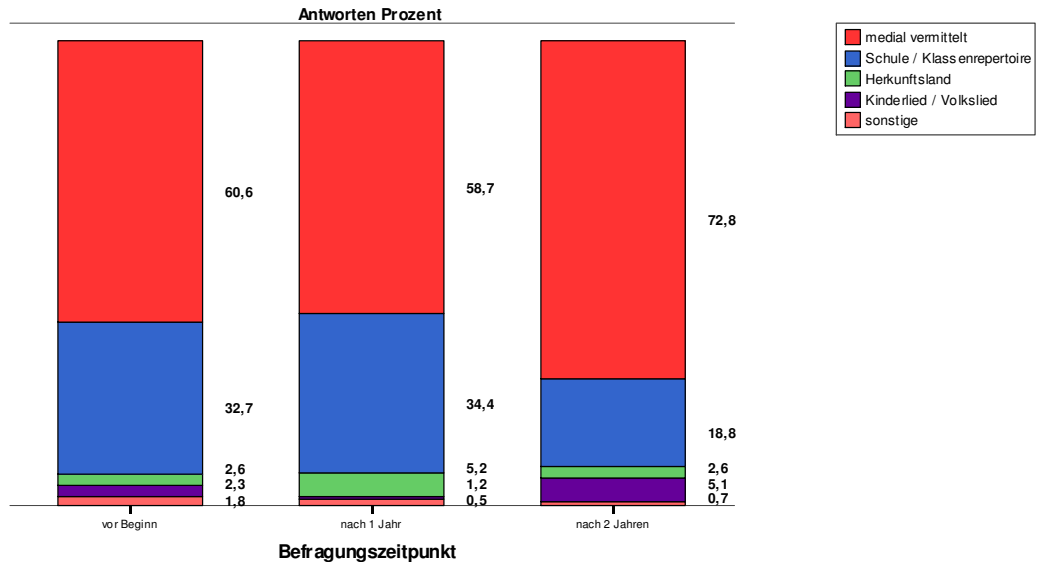
Es ist zu vermuten, dass diejenigen Instrumente, die ohne regelmäßigen Unterricht erlernt werden, größtenteils in der Schule praktiziert werden. Die folgende Tabelle bestätigt diese Einschätzung insofern, als die schultypischen Instrumente (Orff-Instrumentarium, Xylophon usw.) an zweiter Stelle und die Flöte an vierter Stelle erscheinen. Die sonstigen oberen Ränge werden von den Instrumenten belegt, die typischerweise autodidaktisch erlernt werden. Am unteren Ende der Skala findet sich das „klassische“ Instrumentarium. Eine Aufschlüsselung nach Befragungszeitpunkten zeigt auch in diesem Fall keine wesentlichen Veränderungen und wird hier nicht wiedergegeben.

Tabelle 13: Anteil Autodidakten je Instrument

Instrument	Anteil Autodidakten	%
Schlagzeug		46,6
schultypische Instrumente		45,0
Keyboard		37,4
Flöte		34,1
Gitarre		30,0
sonstige		27,8
Streichinstrumente		19,1
Blechblasinstrumente		14,7
Klavier		13,9
Holzblasinstrumente		11,4

Musikalische Aktivitäten der Schüler: Musikhören

Abbildung 9: Präferierte Musik der Schüler im Zeitverlauf



Mit einer offenen Frage wurden die Schüler um Nennung ihrer Lieblingslieder gebeten. Die Antworten sind sehr vielfältig und beinhalten neben einzelnen Titeln auch Bands, Interpreten oder Genres. Eine Liste des Klassenrepertoires, die uns von den Lehrern zur Verfügung gestellt wurde, ermöglichte eine Zuordnung der Angaben zur entsprechenden Kategorie. Nach einem leichten Anstieg der Beliebtheit des Klassenrepertoires zum zweiten Befragungszeitpunkt verlagern sich die musikalischen Präferenzen zum dritten Befragungszeitpunkt eindeutig in den Bereich der medial vermittelten Musik. Dies ist konform zu allgemeinen Erkenntnissen hinsichtlich der Entwicklung musikalischer Präferenzen im Verlauf des Lebens (vgl. Gembris & Hemming 2005).

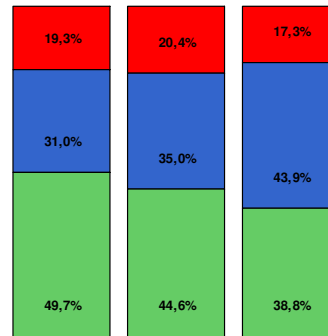
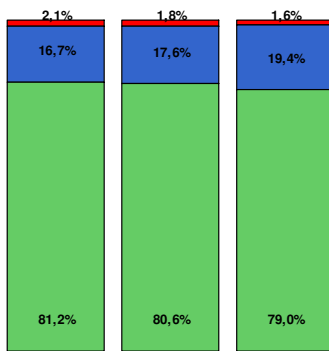
Schulklima aus Sicht der Schüler

Mit der dreistufigen Skala „ja – geht so – nein“ beurteilten die Schüler insgesamt zehn Aussagen, die Rückschlüsse auf Veränderungen des Schulklimas ermöglichen. Die Ergebnisse sind in der folgenden Abbildung zusammengestellt.

Abbildung 10: Schulklima aus Sicht der Schüler

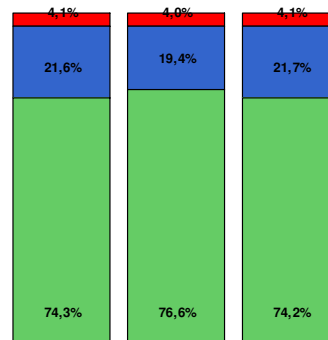
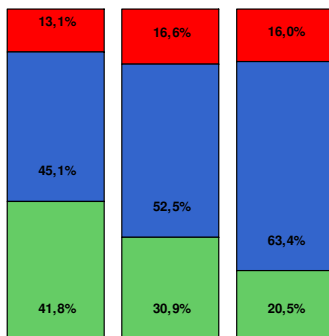


vor Beginn **nach 1 Jahr** **nach 2 Jahren** **vor Beginn** **nach 1 Jahr** **nach 2 Jahren**
Wenn ich etwas zu sagen habe, hören meine Lehrer zu *Nach den Ferien freue ich mich auf die Schule*

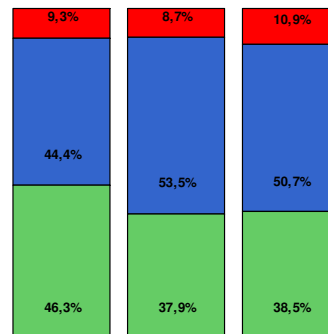
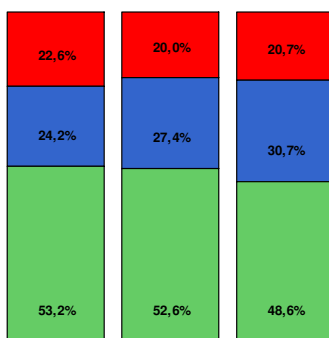


Auf dem Schulhof gibt es oft Streit

Ich fühle mich in meiner Klasse wohl

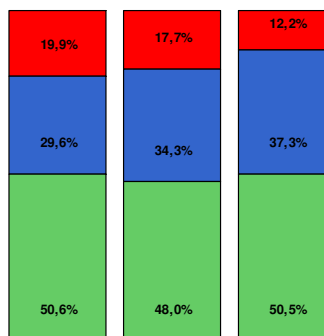
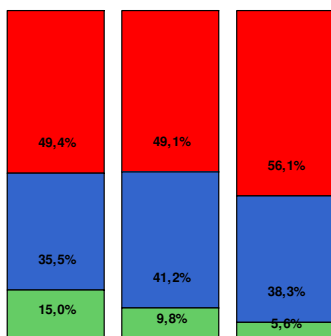


Ich spiele in der Pause auch mit Kinder aus andern Klassen *In der Klasse halten wir alle zusammen*



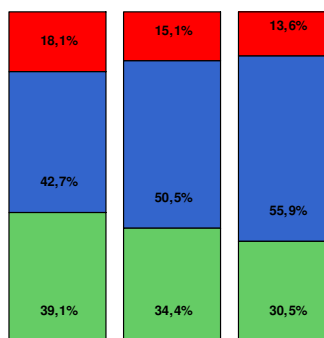
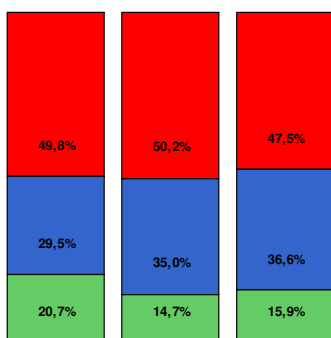
Was ich gelernt habe, vergesse ich leicht wieder

Ich habe Lust auf die Schule



Meine Lehrer können andere Kinder besser leiden als mich

Ich kann gut vor der ganzen Klasse sprechen



Hinsichtlich der Veränderungen im Schulklima ist zunächst zu berücksichtigen, dass die ersten Befragungen zu Beginn, die zweiten und dritten jeweils am Ende eines Schuljahres durchgeführt wurden. Speziell die Angaben zu „Nach den Ferien freue ich mich auf die Schule“ müssen daher zurückhaltend interpretiert werden, da am Ende eines Schuljahres ohnehin negativere Äußerungen zu erwarten sind als zu Beginn. Die dazugehörige Frage nach der Beliebtheit der Schule „Ich habe Lust auf die Schule“ lässt im Erhebungszeitraum nur geringfügige Veränderungen erkennen. Darüber hinaus sind aber folgende, überwiegend positive Veränderungen eingetreten:

- die Streithäufigkeit auf dem Schulhof hat nachgelassen
- die anfangs überwiegend gute Bewertung des Klassenzusammenhalts hat sich in das Mittelfeld verlagert, das klassenübergreifende Spiel mit anderen Kindern in der Pause ist ebenfalls zurückgegangen
- die Beurteilung der Lehrer hat sich hingegen verbessert, es wird eine größere Gerechtigkeit im Umgang mit den Kindern wahrgenommen
- Die eigene Leistungsfähigkeit wird ambivalent beurteilt – während die Merkfähigkeit zunimmt, verlagert sich die die Fähigkeit, vor der ganzen Klasse zu sprechen, in den „geht so“-Bereich.

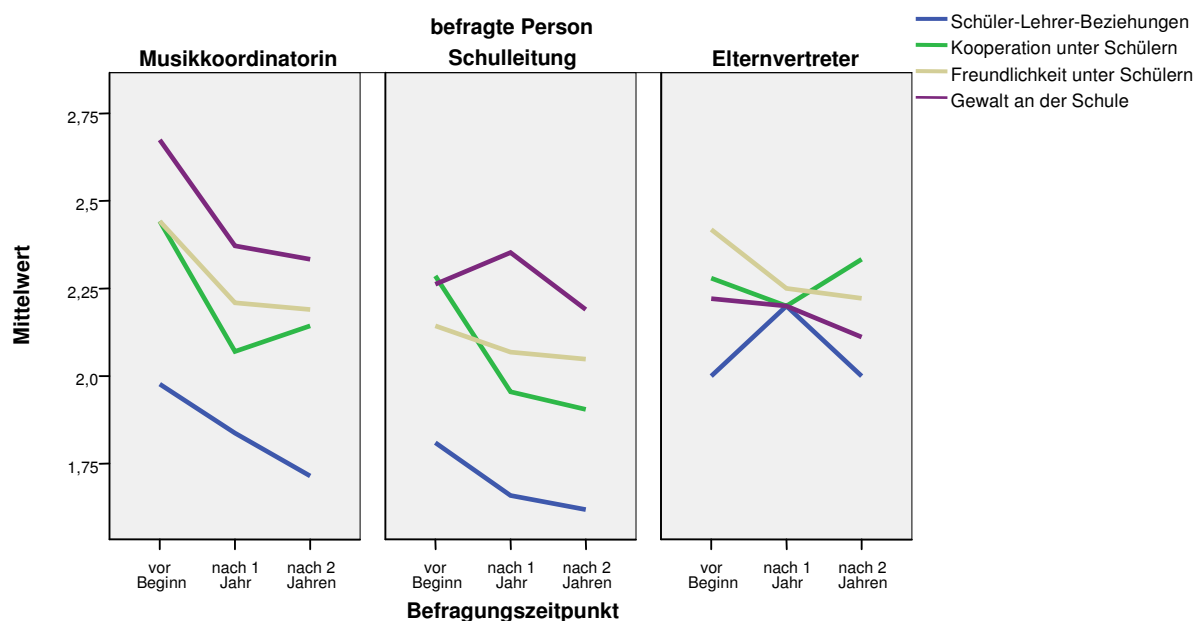
Aus Schülersicht ist damit insgesamt ein leicht verbessertes bzw. ausgeglicheneres Schulklima zu erkennen. Dies korrespondiert mit der zuvor beobachteten Zunahme

von Nennungen zur Schulkultur und zu Begleiteffekten auf die Frage „Was gefällt Dir daran, dass Deine Schule jetzt MGS ist?“ (vgl. S. 41)

Schulklima aus Sicht der Erwachsenen

Es bietet sich an, die Einschätzung der Schüler an dieser Stelle mit den Angaben zum Schulklima zu vergleichen, die den ‚Erwachsenenbögen‘ zu entnehmen sind. Grundlage sind hier Bewertungen auf einer fünfstufigen Skala, die in der folgenden Grafik nur ausschnittsweise (von 1,5 bis 3,0) wiedergegeben ist. Niedrige Zahlenwerte stehen grundsätzlich für positive Angaben, hohe Zahlenwerte demgegenüber für negative Angaben (vgl. Fragebogenanhang ab S.112).

Abbildung 11: Schulklima aus Sicht der Erwachsenen (Mittelwerte)



Die überwiegende Tendenz der Bewertungen ist eindeutig – das Schulklima hat sich während der Laufzeit der Evaluation leicht verbessert. Bezogen auf die vier Kriterien „Schüler-Lehrer-Beziehungen“/„Kooperation unter Schülern“/„Freundlichkeit unter Schülern“ und „Gewalt an der Schule“ urteilen die Musikkoordinatorinnen am differenziertesten und zugleich etwas kritischer als die Schulleiter. Auffällig sind darüber hinaus die Abflachungen vieler Kurven nach dem ersten Jahr. Diese zeigen an, dass das Verbesserungspotenzial im zweiten Jahr geringer ausfällt, bereits eingetretene Verbesserungen aber beibehalten und stabilisiert werden konnten. Eine Ausnahme stellen hier lediglich die durchschnittlichen Nennungen der Musikkoordinatorinnen zum Thema „Kooperation unter Schülern“ dar, wo sich der Wert nach zwei Jahren wieder etwas verschlechtert. Insgesamt urteilen die Schulleiter (die hier auch eine Selbsteinschätzung der in ihrer Verantwortung erzielten Errungenschaften abgeben) geringfügig besser als die Musikkoordinatorinnen. Die Meinungen der Eltern sind demgegenüber am wenigsten ausdifferenziert und attestieren Verbesserungen nur in den Bereichen „Freundlichkeit unter Schülern“ und „Gewalt an der Schule“. Hinsichtlich der „Schüler-Lehrer-Beziehungen“ werden keine, bei „Kooperation unter

Schülern“ sogar negative Veränderungen wahrgenommen. Die Elterneinschätzungen liefern damit insgesamt ein disparates Bild.

Global betrachtet bestätigt sich dennoch die Einschätzung eines insgesamt leicht verbesserten Schulklimas. Da diese Tendenz aus verschiedenen Perspektiven übereinstimmend beobachtet werden konnte, liegt die Vermutung nahe, dass es sich hier um eine Auswirkung der MGS handelt.

3.2.2 Mehr Lehrerinnen und Lehrer: Die Kollegien als Adressaten

(Frauke Heß)

In einer Musikalischen Grundschule soll möglichst vielen Lehrerinnen und Lehrern musikalische Eigenaktivität ermöglicht werden. Inwiefern diese Musikalisierung des Kollegiums gelingt, wird hier dargestellt. Schulentwicklungsprozesse der Kollegien werden hingegen erst im Kapitel 4 thematisiert.

An unserer Schule machen mehr Lehrerinnen und Lehrer Musik als zu Beginn des Projektes. Diese Aussage sollten Musikkoordinatorinnen, Schulleiter und die in den Telefoninterviews befragten Kollegen nach einem und nach zwei Jahren Projektlaufzeit bewerten. Dazu stand eine Skala von 1–5 zur Verfügung (1=trifft in sehr hohem Maße zu; 5=trifft überhaupt nicht zu).

Der Mittelwert der Einschätzung auf diese Frage nach *mehr Lehrerinnen und Lehrern* fällt zu allen Befragungszeitpunkten negativer aus als bei der Frage nach *mehr Musik* (vgl. 3.2.1, S.36). Nach einem Jahr Laufzeit liegt der Mittelwert aus den Antworten aller Musikkoordinatorinnen und Schulleiter bei 1,84. Nach zwei Jahren Laufzeit verschlechtert er sich geringfügig auf 1,93. Ein wenig positiver als die Schulleiter und Musikkoordinatorinnen schätzen die interviewten Lehrer die Kollegenbeteiligung ein: Der Mittelwert ihrer Antworten liegt bei 1,62.

Tabelle 14: Mehr Lehrerinnen und Lehrer

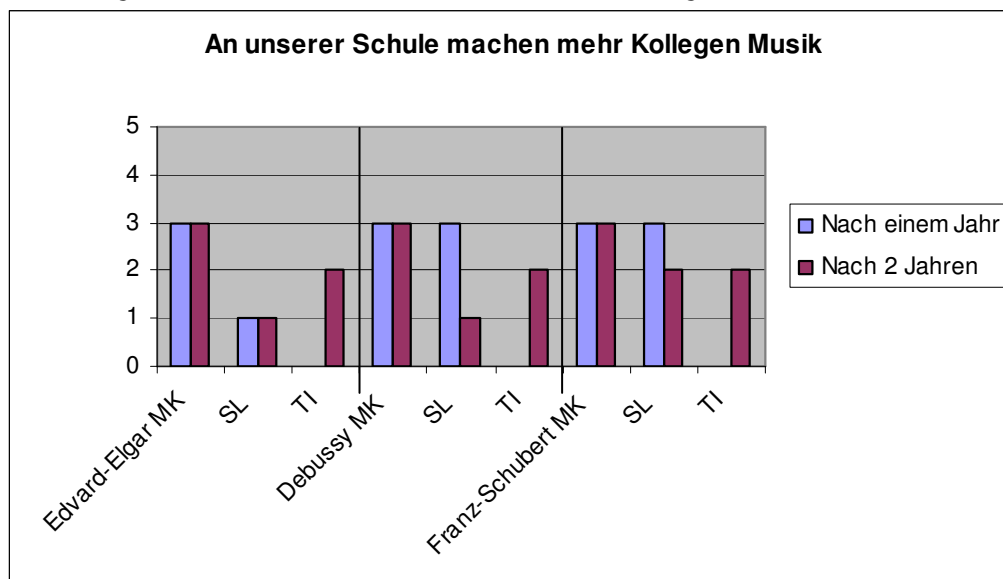
Bewerten Sie die folgende Aussage auf einer fünfstufigen Skala: <i>An unserer Schule machen nun mehr Kolleginnen und Kollegen Musik (1=trifft in sehr hohem Maße zu; 5=trifft überhaupt nicht zu)</i>		
SL+MK (Fragebögen)		Kollegen (Telefoninterviews)
nach einem Jahr	nach zwei Jahren	nach zwei Jahren
1,84 n= 36	1,93 n= 42	1,62 n= 21
<i>Mittelwerte aus allen Antworten</i>		

Die Streuung der Antworten ist gering: An den 44 befragten Schulen bewegen sich die Antworten an 37 Schulen zwischen 1 und 2 (=Mittelwert der Antworten von SL und MK). In 6 Fällen liegt der Wert bei 3. Und lediglich an einer Schule vermissen die Befragten deutliche Veränderungen im Bereich der Kollegiums-beteiligung und beantworten die Frage nach „mehr Lehrern“ mit dem Wert 4.

Generalisierend bleibt zunächst also zu konstatieren, dass an den Schulen mehr Kollegen Musik in den Schulalltag einbinden als zu Projektbeginn. Somit ist ein weiteres Ziel des Modellversuches MGS erreicht.

Jenseits dieser wichtigen allgemeinen Tendenz lohnt eine differenzierende Betrachtung der Daten – das zeigt ein Blick auf die Fallstudien-schulen der ersten Staffel. Schnell fällt eine Diskrepanz zwischen der Einschätzung der Schulleiter und Musikkoordinatorinnen auf. In der folgenden Grafik springt ins Auge, dass die Musikkoordinatorinnen die Kollegiums-beteiligung generell weniger positiv beurteilen als ihre Schulleiter – konstant über beide Befragungszeitpunkte. Die Schulleiter bewerten die Veränderungen im Kollegium nicht nur insgesamt positiver als ihre Musikkoordinatorinnen, sondern sehen – ebenfalls anders als ihre Musikkoordinatorinnen – nach 2 Jahren Laufzeit Fortschritte gegenüber dem ersten Jahr.

Abbildung 12: An unserer Schule machen mehr Kollegen Musik



Wie lässt sich diese Differenz in der Einschätzung interpretieren?

Sicherlich spüren die Musikkoordinatorinnen am deutlichsten, inwiefern sich Kollegen aktiv in Projekten engagieren oder den Input lediglich reagierend entgegennehmen. Diese Innensicht macht auf ein Problem aufmerksam: Anders als im Konzept vorgesehen, verbleibt die Verantwortung für die Prozesse häufig bei den Musikkoordinatorinnen, obwohl ihre Aufgabe sein soll, den Prozess zunächst anzustoßen, um dann in der Folge in erster Linie zu koordinieren und fachlich zu beraten. Auch wenn der neue musikalische Input und auch interne Fortbildungsangebote von den Koordinatorinnen kommen sollen, ist dies nicht gleichzusetzen mit einer ständig initiativ agierenden Leitungsfunktion. Dass dieses Ziel schwerer zu erreichen ist, als die Globalauswertung zunächst vermuten ließ, zeigte sich auch während der teilnehmenden Beobachtung der externen Fortbildung der Musikkoordinatorinnen sowie durch zahlreiche Äußerungen der Kollegen in den Telefoninterviews. Grundtenor

der Prozessreflexion während der Fortbildung war, dass sich die Musikkoordinatorinnen selbst zu sehr in der Rolle der „Antreibenden“ fühlen. Die folgenden Äußerungen verdeutlichen dies beispielhaft:

- „Viele Projekte bleiben an mir hängen“ (MK, Beobachtungsprotokoll Zertifizierungstreffen Kassel, 5. 9. 2007)
- „Wenn sich die Kollegen nicht ins Zeug schmeißen, kann ich es auch nicht ändern! – Ich kann auch nicht alles machen!“ (MK, Fobi 4_I, Mitschrift teilnehmende Beobachtung)
- „Das Problem ist die Kollegiumsüberlastung. Es geht einfach nicht! Die ‚kleinen Sachen‘ macht das Kollegium mit, größere Projekte nicht.“ (MK, Fobi 4_I, Mitschrift teilnehmende Beobachtung)

Dass es sich nicht nur um eine bloß subjektive Empfindung der Musikkoordinatorinnen handelt, bestätigen die Telefongespräche auf zweierlei Weise:

1. Eine Vielzahl der befragten Kollegen arbeitet zum Gesprächszeitpunkt *nicht* in einem Projekt mit und scheint zudem auch wenig informiert über die laufenden Projekte (7 Befragte arbeiteten zum Gesprächszeitpunkt aktiv mit, 12 waren in kein Projekt eingebunden und 4 antworteten uneindeutig).
2. Das Verständnis vom Modell *MGS* ist bei den Interviewten so, dass die aktive Verantwortung auch für die Einzelprojekte bei der Musikkoordinatorin verbleibt.

Zu 1.

Die Kollegen, die nicht an den Projekten mitarbeiten, geben in den meisten Fällen an, überlastet oder zu sehr in andere Bereiche (z.B. Sport oder Kunst) eingebunden zu sein. Als weitere Begründungen werden die Kommunikationsstruktur im Kollegium („Ich wurde weder gefragt, noch vorgeschlagen, noch ehm..., ja, ...das [...] konzentriert sich ziemlich auf zwei, drei Leute im Kollegium.“; T117) und Zweifel an der eigenen Kompetenz („Ehm, ... gut, ich glaube ich bin das schwächste Glied, was Musik angeht. Also ich hab da noch ziemlichen Nachholbedarf, da fehlt mir einiges an Sicherheit.“; T114) genannt. Weitere Zitate belegen dies:

F: Arbeiten Sie auch selbst an einem Projekt mit?

T127_2: Nein, im Moment nicht.

F: Weil Sie überlastet sind durch andere Dinge?

T127_2: Ja, z.B. Legasthenie ist ein ganz großes Thema, Dyskalkulie ist ein ganz großes Thema. Jetzt ist das genauso wichtig eben auch, dass Kinder also lesen können. Wie sollen sie Liedtexte singen können, wenn sie nicht lesen können.

F: Welche musikalischen Projekte werden jetzt im zweiten Jahr konkret verfolgt?

T117_2: Uff! Ich war in der letzten Konferenz nicht da. Auwei! Da ist irgendwas.

F: Wenn Sie es jetzt nicht wissen, ist es auch nicht schlimm/

T117_2: Nein! Ich weiß es nicht.

F: Haben Sie denn selbst die Verantwortung für ein Projekt übernommen?

T117_2: Nein.

F: Warum nicht? Weil Sie nicht in der Konferenz waren?

T117_2: Uff, ich bin nicht so nah dran an denen. Hat mich auch keiner gefragt.

F: Das ist ja ne ganze Menge an Projekten! Haben Sie auch selbst die Verantwortung für ein Projekt übernommen? Oder arbeiten Sie irgendwo mit?

2_T15: Nee, ich arbeite im Moment in keiner von diesen Gruppen mit.

F: Warum nicht?

2_T15: Ehm, tja ... Das hat sich irgendwie nicht ergeben. Also ich hatte da ... ich wollte ursprünglich bei „Begrüßungsliedern“ mitmachen und da hatten sich aber dann schon relativ viele gemeldet, so dass die Gruppe dann voll war. Und das war irgendwie das letzte Projekt, was aufgerufen wurde und von daher bin ich da nicht mehr gebraucht worden.

F: Haben Sie auch selbst die Verantwortung für ein Projekt übernommen?

T19: Nein! Weil ich Musik auch nur fachfremd unterricht und in Sport sehr aktiv bin. Also da hab ich keine Zeit noch für.

Zu 2.

Viele der Befragten sehen die Verantwortung für gleichwie geartete musikalische Projekte immer noch in der Hand der Fachlehrer – ein wichtiges Ergebnis der Befragung hinsichtlich der Transparenz der gewünschten Prozesse. Einige Statements seien hier stellvertretend für mehrere ähnlich gelagerte Anmerkungen angeführt, die alle verdeutlichen, dass die Idee der Musikalisierung *aller* als gemeinsamer Prozess häufig nicht zur Kenntnis genommen wurde. Auf die Frage, ob die Befragte auch selbst die Verantwortung für ein Projekt übernommen habe, antwortete eine Kollegin:

T113: Da fragen sie mich nicht, weil ich bin da/ (lacht) bin da so ein bisschen außen vor, ich sag mal, da gibt es unsere Leute, die Musik machen.

T16_2: Also, die MK ist die Hauptfrau, sag ich mal. Die setzt sich da mit anderen zusammen auch, aber ... Also wir sind da ja auch froh drüber ... Sie ist so diejenige, die das immer wieder anschubst oder ja, oder die man einfach ansprechen kann.

2TL_6 Also, es ist ja so, da haben wir uns auch grad heut drüber unterhalten, dass letztendlich sie ja die Koordinatorin für Projekte wäre. Aber in der Realität sieht es im Moment noch bei uns so aus, dass sie es letztendlich macht. Also nicht jetzt dass sie es nur anleitet, sondern dass sie es auch umsetzt. Und dadurch hat sich ihre Rolle natürlich schon verändert, weil sie einfach von ihrer Arbeit her sich mehr einbringt.

F: Welche musikalischen Projekte werden denn im Moment konkret verfolgt.

2TL_8: Im Moment? Konkret? Au, schwierig! Ich weiß nicht, also der Musikkoordinator macht halt im Moment mehr so seine Sachen. So Weihnachten hatten wir halt ein gemeinsames Adventssingen, das war sehr schön. Ja. aber sonst.

F: Wenn Sie sagen „der Musikkoordinator macht so seine Sachen“, was sind denn seine Sachen?

2TL_8: Mit seinem Rhythmus macht er im Moment ganz viel in allen Klassen, wo er halt drin ist. Mit seinen Trommeln, das macht er ja auch immer mal mit uns so zwischendurch bei Konferenzen. Ja, und sonst krieg ich das einfach nicht mit, nee.

Und eine andere Kollegin formuliert:

T15: Also, wie gesagt, es käme einiges einfach zu kurz, ich eh, möchte jetzt nicht grundsätzlich sagen, dass ich das alles nicht kann, aber ich sehe, wie man damit umgehen kann, wenn man Klavier spielen kann oder Gitarre, dann ist das was anderes als wenn ich das mache. Ich muss auch sagen, ich muss das jetzt nicht unbedingt machen. Es gibt ja genug Leute, die da ausgebildet sind, da hab ich dann meinen Schwerpunkt woanders. Ich werd sicher dann einige Dinge mitnehmen, das ist ganz klar, die ich mir zutraue und umsetze, aber alles muss ich nicht.

Diese Äußerungen lassen vermuten, dass es den Musikkoordinatorinnen nicht immer gelungen ist, die Verantwortung für einzelne Projekte zu delegieren und das gesamte Kollegium in den Prozess einzubinden. Zu häufig verstehen die Kollegen das Modell MGS als ein fachbezogenes Konzept. Eine Musikkoordinatorin der ersten Staffel problematisiert genau diesen Aspekt in der 2. Befragung zur Ist-Zustandsanalyse:

„Für mich war es nicht immer einfach in meiner neuen Rolle souverän zu bleiben. Ich hatte oftmals auch zu viel Belastung, weil ich für die vielen Projekte keine Paten finden konnte und letztendlich für fast alle Projekte die Verantwortung und Organisation übernommen habe. Ich habe keine Kollegen/Kolleginnen, die sich beim Fach Musik für kompetent halten. Sie brauchten viel Hilfestellung meinerseits.“ (MK, I_A_2, Anmerkungen)

Wenn es Probleme mit einzelnen Projekten gibt, fühlen sich die Musikkoordinatorinnen schnell verantwortlich. Hierzu ein Beispiel aus einer Fallstudien Schule der zweiten Staffel: Das Projekt „Klanginstallationen“ macht nach Ablauf des ersten Jahres Schwierigkeiten. Die Projektverantwortliche geht in Ruhestand, es gibt immer wieder Probleme mit Sicherheitsnormen und der Projektgruppe fehlt es letzten Endes an Motivation, sodass der Hausmeister als „Bauleiter“ zur lenkenden Kraft wird. Der Musikkoordinator zieht daraus die Konsequenz, in Zukunft verstärkt selbst mitzuarbeiten:

„Für die Klanginstallation wird sich nach den Sommerferien eine veränderte Projektgruppe bilden. Hier werde ich als MK vermehrt mitarbeiten/ unterstützen“ (aus dem Abschlussbericht des MK, Amadeus-Schule)

Obwohl die Fortbildungsleiterin die Regel aufstellte „*Findet sich kein Pate, wird das Projekt nicht in Angriff genommen!*“ (Anke Böttcher, Fobi 1_I, Mitschrift teilnehmende Beobachtung), gibt es einige Musikkoordinatorinnen, die an Projekten festhalten,

ohne einen Paten gefunden zu haben. Die Funktion, Prozesse zu initiieren und Projekte zu koordinierend sowie den Kollegen beratend zur Seite zu stehen, lässt sich im Schulalltag nur schwer umsetzen. Es ist durchaus fraglich, ob dieses Aufgabenprofil der Musikkoordinatorinnen realistisch ist.

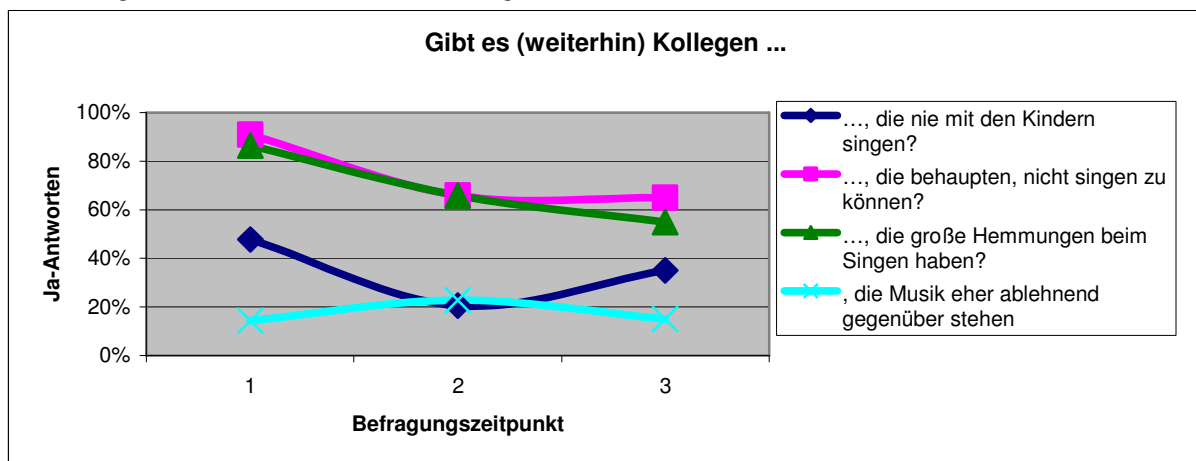
Die angeführten Zitate machen deutlich, dass – obwohl durch die MGS sicherlich mehr Lehrer musikalisch aktiv sind – das angestrebte Ziel der gemeinsamen Verantwortung für die Projekte und den gesamten Entwicklungsprozess noch nicht im gewünschten Maße erreicht ist.

2TI_22: Die Musikkoordinatorin hat die Arbeit, und wir profitieren davon.

Zwar schätzen die Musikkoordinatorinnen die Beteiligung ihrer Kollegien als noch nicht optimal ein, zugleich konstatieren sie jedoch deutliche musikbezogene Veränderungen im Kollegium. Noch einmal zurück zu den Werten aus der Gesamtstichprobe.

Nach einem Jahr nehmen 90% der Musikkoordinatorinnen der ersten Staffel eine verbesserte Haltung des Kollegiums zu Musik wahr, nach zwei Jahren sehen diese Entwicklung sogar 94%. Durch die MGS scheint es gelungen zu sein, bei vielen Kollegen Hemmungen gerade gegenüber dem Singen abzubauen. Dies veranschaulichen die beiden abfallenden oberen Linien der folgenden Grafik.

Abbildung 13: Gibt es (weiterhin) Kollegen, die ...



Während vor Beginn des Modellversuches 91% der Musikkoordinatorinnen davon ausgingen, dass es Kollegen gibt, die von sich behaupten, nicht singen zu können, sind es nach zwei Jahren Laufzeit nur noch 65%. Und nur noch 55% der Musikkoordinatorinnen nehmen nach diesen zwei Jahren an, dass es Kollegen mit Singhemmungen gibt. Vor dem Start des Projektes lag der Prozentsatz mit 86 deutlich höher.

TI6_2: Also die Hemmungen sind gesunken, sich überhaupt auf was Neues einzulassen in dem Bereich. Das könnte ich so sagen. So bei manchen auch so dieses „Das kann ich nicht! Das will ich nicht! Und warum soll ich das?“ Das ist auf jeden Fall gesunken.

Nicht so einheitlich ist die Entwicklungstendenz bezüglich der Frage „*Gibt es Kollegen, die nie mit den Kindern singen?*“. Während es zwischen dem 1. und 2. Befragungszeitpunkt – also in der Spanne von Projektbeginn bis zur Befragung nach einem Jahr Laufzeit – eine positive Entwicklung gibt (von 48% zu 21%), verändert sich dies nach zwei Jahren wieder ins Negative: Nun glauben 35% der Musikkoordinatorinnen, dass es weiterhin Kollegen gibt, die nicht mit den Kindern singen. Obwohl sich die Einschätzung gegenüber der Ausgangslage positiv verändert, zeichnet sich ab, dass sich Anfangseffekte während des Projektverlaufs im zweiten Jahr zu nivellieren beginnen.

Bleibt festzuhalten: Insgesamt zeigt sich der Ansatz des Modellversuchs auch hinsichtlich des Verhältnisses der Kollegen zum Singen erfolgreich – und diese veränderte Haltung schlägt sich auch positiv auf der Unterrichtsebene nieder.

Aber in der MGS geht es natürlich nicht allein um das Singen – obwohl dem Singen als körpernahester musikalischer Ausdruck sicherlich ein zentraler Stellenwert zukommen muss. Singen ist immer nur *eine* musikalische Ausdrucksform neben anderen. Dies bedenkend setzt das Modell MGS bewusst auf eine *Vielfalt* von Projekten, die an den Schulen je nach Interessenlage der Kollegen entwickelt werden, um eben Menschen mit Singhemmungen ebenfalls Mitwirkungsmöglichkeiten zu geben.

Trotz der Breite der Betätigungsfelder gibt es naturgemäß auch Kollegen, die jeder Form der musikalischen Aktivität skeptisch und zurückhaltend gegenüber stehen. Inwieweit diese durch das Projekt zu erreichen sind, darüber geben die Telefoninterviews Auskunft.

Sowohl nach einem als auch nach zwei Jahren Laufzeit wurden die Gesprächspartner befragt, ob sich ihr Verhältnis zu musikalischen Aktivitäten an der Schule durch die MGS verändert habe. Zu beiden Befragungszeitpunkten überwiegen bei den „Musik-Skeptikern“ deutlich die positiven Antworten. Viele der Interviewpartner haben durch die Anregungen der Musikkoordinatorinnen ein größeres Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten entwickelt und fühlen sich besonders durch die Weitergabe konkreter Beispiele (Lieder, Bewegungsspiele etc.) gestärkt:

F: Hat sich denn durch die Fortbildungen etwas an Ihrem eigenen Verhältnis zum Musizieren etwas verändert?

T115_2: Ja, also bei dem Drum Circle und so, da hab ich mich dann schon also sehr bemüht (lacht), das richtig mitzumachen. Da musste ich ja dann nicht singen. Aber ich singe ja eigentlich gern, aber ich bin ja schon 60 und meine Stimme ist nicht allzu geschult. Aber ...

F: Fühlen Sie sich sicherer durch die Fortbildungen?

T115_2: Och, das würde ich schon sagen, ja.

F: Ich hab jetzt eben noch mal nachgesehen, wie Sie vor einem Jahr Ihr Verhältnis zur Musik in der Schule beschrieben haben. Da haben Sie ja gesagt – ich zitiere Sie jetzt mal – „Ich bin nicht so der musikalischste Sportlehrer“ und dass Sie der ganzen Sache ein bisschen skeptisch waren und dass Sie da noch ein bisschen unsicher waren. Hat sich durch das Projekt Ihr eigenes Verhältnis zur Musik irgendwie verändert oder ist Ihre Unsicherheit vielleicht gewichen oder?

TI2_2: Also ich hör natürlich auch privat sehr viel Musik, ich kann mir auch ein Leben ohne Musik nicht vorstellen, keine Frage. Also, das was Sie sagen, stimmt natürlich, aber so grundsätzlich in meinem Lehrerverhalten sind musikalische, rhythmische Schwerpunkte, Inhalte schon einfach selbstverständlich da im Unterricht und fließen mit ein, muss ich schon sagen.

F: Und das war vorher nicht so?

TI2_2: Vorher musste ich mich schon ein bisschen quälen, um dem Rahmenplan da gerecht zu werden und mal einen Tanz zu machen, aber jetzt, ja so Kompetenz zum einen durch natürlich auch mehr Sicherheit, ja und die schönen Sachen, die einem so von Frau W. angeboten worden sind und halt Anregungen gekriegt.

Natürlich gibt es auch Skeptiker, die Skeptiker bleiben. Hier kristallisieren sich aus den Gesprächen zwei Gründe für die unveränderte Zurückhaltung heraus: Zum einen sind es häufig Kollegen, die befürchten, dass andere pädagogische Bereiche durch die Konzentration auf die MGS beschnitten werden.

TI22_2: (...) ist es aber schon so, dass die Kollegen, die nicht Musik als Fach haben oder nicht so hinter der Musik stehen, durchaus auch ein bisschen an „too much“ denken, wenn es dann mal wieder um die Musik geht.

F: Das heißt, das Projekt ist nicht nur Bereicherung, sondern auch Belastung?

TI22_2: Ja, auf jeden Fall.

F: Nimmt die Musik einen zu hohen Stellenwert ein?

TI22_2: Ja, genau.

F: Zeitlich?

TI22_2: Nee, die Gewichtung stört mich persönlich und mich sicherlich nicht alleine.

TI1: Weil das Hauptthema ist jetzt MGS. So, und vieles wird im Hinblick auf diese MGS abgestimmt, und alles andere fällt etwas in den Hintergrund. Ja, ich hatte z.B. jahrelang eine Sport-AG, was den Kindern unheimlich viel Spaß gemacht hat – Sport sowieso –, und das ist eben z.B. weggefallen. Sicherlich auch aus Gründen ... aus anderen Gründen, und das bedaure ich etwas.

Zum anderen finden sich Statements, die musikalische Erziehung als Aufgabe des Fachunterrichts ansehen und durch die Verbreiterung der Vermittlung Qualitätseinbußen befürchten. Die beiden folgenden Äußerungen stammen vom gleichen Gesprächspartner – zunächst nach einem Jahr, dann nach zwei Jahren Laufzeit:

TI5: Ich möchte jetzt nicht grundsätzlich sagen, dass ich das alles nicht kann, aber ich sehe, wie man damit umgehen kann, wenn man Klavier spielen kann oder Gitarre. Dann ist das was anderes, als wenn ich das mache. Ich muss auch sagen, ich muss das jetzt nicht unbedingt machen. Es gibt ja genug Leute, die da ausgebildet sind, da hab ich dann meinen Schwerpunkt woanders.

F: Sie haben im letzten Gespräch gesagt, sie haben schon kein negatives Verhältnis zum Musikmachen, aber, ich zitiere Sie mal: „Ich kann’s leider nicht! Ich kann auch nicht so gut singen und deswegen kommt das alles ein bisschen kurz bei mir. Ich unterrichte

nicht Musik und ich bin froh, wenn das jemand macht, der Ahnung davon hat!“ Sind Sie inzwischen sicherer geworden?

T15_2: Kann ich nicht sagen. Also ich möchte nach wie vor nicht Musik unterrichten, weil ich weiß, wie gut und wie kompetent das gemacht werden kann. Da fehlt mir einfach die Grundlage. Also da müsste ich schon sehr viel tun, um da in etwa das zu bringen, was die beiden, also wir haben zwei Musikfrauen, um das zu bringen. Um den Kindern auch das zu geben. Und das will ich nicht, dafür hab ich andere Inhalte.

Die Evaluation richtet ihr Augenmerk auch auf die Frage, welche *Vorgehensweisen* sich auf dem Weg zur „Musikalisierung des Kollegiums“ als erfolgreich erweisen. Besonders begeistert berichten viele Kollegen am Telefon vom musikalischen Konferenzbeginn, der im Großteil der Schulen etabliert wurde.

T123: Wir haben das jetzt so gemacht, dass jedes Mal zu Beginn einer Konferenz eine Kollegin etwas im musikalischen Bereich vorstellt, was sie grad ausprobiert hat und was den anderen auch nützen könnte. Damit fangen wir jetzt immer Konferenzen an. Und das finde ich auch sehr schön.

T110: Oder wir machen z.B. jeden Mittwoch vor der Konferenz machen wir ein rhythmisches Spiel, was man im Prinzip gleich in der Woche mit reinbringen kann. Also es macht sich direkt bemerkbar, dass die sich jetzt verstärkt damit beschäftigen.

Den Berichten kann man entnehmen, dass die direkte und praktische Weitergabe von erprobten Liedern, Bewegungsspielen u.ä. begrüßt wird.

T118: Ich bin immer heilfroh, wenn wir so ne kollegiumsinterne Fortbildung machen, da nehme ich wahnsinnig viele Anregungen mit

T117: Mmh.. also ich gehöre ja zu den Leuten, die also sich als unmusikalisch bezeichnen. Also ich kann also nicht singen und ich spiele auch kein Instrument. Aber ich find halt Musik ganz, ganz wichtig und grade diese Art der Fortbildung, wie wir das im Moment machen, dass die Kollegin also alle 14 Tage uns so kleine Bausteine an die Hand gibt, das mit uns konkret übt, hat mich in die Lage versetzt, es wirklich umzusetzen. Und ich war also ganz begeistert, weil ich diese Angst, die ich normalerweise hab, vor der Klasse zu stehen und was zu machen, was ich nicht so gut kann, eh, das konnte ich überwinden. Und das ist eigentlich in Bezug auf Musik wirklich das allererste Mal für mich. Ich glaube es einfach deshalb, weil es eben diese regelmäßigen Fortbildungen gibt, wo wir alle anwesend sind und wo wir das richtig üben.

Es sind nicht nur die von der Musikkoordinatorin eingebrachten Beispiele, es sind auch bewährte Elemente aus dem Unterricht der anderen Kollegen. Im Sinne der „Best-Practice“ lernen die Kollegen von- und miteinander:

T16: Also, wir haben so gesammelt. Jede von uns oder jede, die wollte, kann jetzt in so einer Dienstbesprechung zusammen mit der Musikkoordinatorinnen so selber was den anderen weitergeben. Was sie halt so aus ihrem Fundus besonders gut findet. Das ist

jetzt das erste, was wir gemacht haben und da hab ich halt auch schon mal was zu beigetragen, so ein Bewegungslied.

T15: Also wir haben das so eingerichtet, dass vor jeder Konferenz, eh, ja, irgendeine Kleinigkeit vorgestellt, die man in der Klasse umsetzen kann, auch als nicht ausgebildeter Musiklehrer und das wird sicher mit in die Klassen genommen und auch umgesetzt.

T14: Es findet alle zwei Wochen eine Konferenz statt, und zu Beginn jeder Konferenz stellt eine Kollegin oder ein Kollege eine kleine musikalische Sache vor, die er oder sie in der Schule, in der Klasse schon mal gemacht hat oder kennt. Und die lernen dann dadurch alle anderen Kollegen kennen und versuchen, die dann in den nächsten zwei Wochen jeden Morgen oder jeden Tag einmal durchzuführen. Das hatten wir uns auch gewünscht. Und das wird in einem Ordner gesammelt, dazu CDs, dass jeder auch an diesen Ordner ran kann.

Auch das Bereitstellen und Aufbereiten von Materialien wird als eine wichtige Hilfestellung beschrieben.

Erfolgreich scheint also eine regelmäßige und praktische Weitergabe von erprobten und bewährten kleinen Aktivitäten zu sein. An vielen Schulen etabliert sich so ein gemeinsames Repertoire an Liedern und musikalischen Spielen. Zudem bietet dieses „Best Practice-Modell“ auch den Nicht-Musikern die Möglichkeit, ihre eigenen Erfahrungen in das Projekt einzubringen und an die Kollegen weiterzugeben.

An der Debussy-Schule konnten wir beobachten, dass die Kollegiumseteiligung dadurch begünstigt wird, dass *ein* Projekt installiert wurde, an dem einerseits *das gesamte Kollegium* beteiligt ist, das zum anderen aber zugleich Raum für die individuellen Vorlieben und Fähigkeiten der Kollegen lässt. Konkret ist dies eine *Jahrgangsübergreifende Wahlstunde Musik*. Jeden Mittwoch musiziert in der 2. Stunde (mit Ausnahme der ersten Klassen) die gesamte Schule. Die Schüler können sich jeweils zum Halbjahresbeginn in eine AG einwählen. Das Angebot bietet Chor, Tanzen, Flötenunterricht auf unterschiedlichen Niveaus, Instrumentenbau u.a.m. Pädagogisch interessant und für alle Beteiligten als „Schulgemeinde“ hilfreich ist, dass für diese Unterrichtsstunde die Klassenverbände aufgelöst werden und Schüler in altersheterogenen Gruppen lernen – eben auch voneinander. Zugleich bedeutet das Projekt für die Lehrer keine Mehrarbeit und wenig Organisation, da es im Stundenplan verankert und somit in den Alltag integriert ist. Auch dürfte es für einige Kollegen nicht unwichtig sein, dass sie ihre pädagogische Autonomie im Klassenzimmer behalten. Schulische Innovationen gestalten sich mancherorts ‚zäh‘ und zögerlich, weil die gesamtschulischen Veränderungsprozesse in eine Art Konkurrenz zur Freiheit und Selbstverantwortung von Lehrern im unterrichtlichen Handeln treten – eine Einsicht, die durch mehrere empirische Studien gestützt wird.

„Nicht zuletzt die im Rahmen der Schulprogrammentwicklung vorgenommenen Ausdifferenzierungen bzw. Konkretisierungen zum pädagogischen Profil werden von den Lehrkräften oft als Einschränkung ihrer pädagogischen Freiheit wahrgenommen. Weishaupt

(1998, 27) kommt in seiner Untersuchung zum Ergebnis, dass die Erweiterung der schulischen Gestaltungsfreiräume mit einem Verlust an individueller Autonomie des Lehrers bei der Unterrichtsgestaltung einhergeht.“ (Zlatikin–Troitschankaia 2006, S.113)

Im dargestellten Beispiel der „Jahrgangsübergreifenden Wahlstunde Musik“ bleibt die pädagogische Autonomie der Unterrichtenden gewahrt. Diese pädagogische Freiheit ist quasi automatisch verbunden mit einer Verantwortungsübernahme für die eigene Arbeitsgemeinschaft. Damit wird hinsichtlich der Kollegiumseteiligung („mehr Lehrer“) genau das erreicht, worauf das Modell MGS abzielt. Zu einem festen Zeitpunkt innerhalb der Woche ‚klingt‘ an der Debussy–Schule die gesamte Schule. Jeden Mittwochmorgen führt diese Schule vor, dass hier nun deutlich *mehr Musik, durch mehr Lehrer in mehr Fächern* stattfindet als vor Projektbeginn.

Diese Wahlstunde Musik ist ein Projekt, das nicht immer neu angestoßen werden muss, sondern vielmehr zur Stabilisierung einer MGS beiträgt. Die Regelmäßigkeit des Angebots führt auch musikalisch zu qualitativen Fortschritten (z.B. in der Flöten–AG, die ein leistungsdifferenziertes Angebot ist). Da in den Musikangeboten immer auch auf Aufführungen hin gearbeitet wird – für die Schüler ein wichtiger Anreiz und für viele seltene Bestätigung von außen – sprechen sich die Kollegen inhaltlich ab und arbeiten, so beschreibt es die Musikkoordinatorin, deutlich häufiger im Team als zuvor. Dadurch ergebe sich *„ein verbesserter Kollegiumszusammenhalt“*. In ihrem Bericht über die Abschlusskonferenz schreibt die Musikkoordinatorin der Fallstudien­schule:

„Das Kollegium fühlt sich durch die Entwicklung zur Musikalischen Grundschule persönlich angeregt und beschreibt ein wachsendes Gefühl von Gemeinsamkeit. Sie haben durch die internen Fortbildungen ein breit gefächertes musikalisches Repertoire erhalten und ganz besonders wichtig: die Lust und den Mut, Musik zu machen. Auch hier werden die jahrgangsübergreifenden Musikstunden als besonders positiv und lohnenswert hervorgehoben.“ (MK–Abschlussbericht, Debussy–Schule)

Da die Fallstudien­schule eine der größeren Grundschulen ist (220 Schüler, 11 Klassen, 22 Lehrer), lässt sich die nahe liegende These, dass sich positive Entwicklungen hinsichtlich der Kollegiums­beteiligung in großen Kollegien schwer verwirklichen lassen, nicht aufrechterhalten.

Gelingensbedingungen dürften vielmehr die Grundatmosphäre im Kollegium, die Art der installierten Projekte und die Form der Weiterbildung des Kollegiums sein. Dass diese Grundvoraussetzungen an der Debussy–Schule stimmen, zeigen die Beschreibungen des Arbeitsklimas durch Schulleiterin sowie Musikkoordinatorin zu Beginn des Projektes. In ihren Fragebögen zur Ist–Zustandsanalyse werden vor allem atmosphärische Aspekte von beiden Befragten als Stärken der Schule aufgezählt. Dort ist zu lesen von:

- Offenheit des Kollegiums
- Akzeptanz der Unterschiedlichkeiten
- gutem Miteinander

- Freundlichkeit und Höflichkeit der Schüler und Lehrer untereinander

Auch der Bericht der Musikkoordinatorin über die Zukunftswerkstatt verfestigt dieses Bild. Sie habe erwartet, dass die Konferenz zur MGS gut laufe, und sie sei auch gut gelaufen, formuliert sie zu Beginn der zweiten externen Fortbildung. Es habe sogar Stimmen im Kollegium gegeben, die es „*schade fanden, dass es schon vorbei*“ sei. Die Musikkoordinatorin bestätigt in allen Gesprächen mit dem Evaluationsteam die positive Grundstimmung im Kollegium: „*Alle haben riesige Lust und freuen sich auf weiteren Input. Die Projekte passen zu uns*“ (MK-Debussy-Schule, Fobi 4_I, Mitschrift teilnehmende Beobachtung).

Die Entwicklung dieser Fallstudien Schule ist ein Beispiel für gelingende Praxis. Sie zeigt, dass die *Organisationsformen* der Schulprojekte einen wesentlichen Anteil am Gelingen haben. Zugleich macht sie aber auch deutlich, dass das *Arbeitsklima* sowie das *Kommunikationsverhalten* im Kollegium eine wohl kaum zu hintergehende Gelingensbedingung zu sein scheint (vgl. dazu auch Kap. 4.2, ab S.80).

Die Evaluation der Prozesse an der Franz-Schubert-Schule fällt gegenüber der Debussy-Schule ernüchternd aus. Die erste Aufstellung geplanter Projekte vom Herbst 2005 beinhaltet den von Anke Böttcher vorgegebenen „Aktionsplan“ mit den Spalten „Wer?/Mit Wem?/Wann?/Bis wann?“. Weniger als ein Viertel der Kollegen (inkl. des Schulleiters) werden hier namentlich aufgeführt. Dies illustriert, dass das Multiplikatorenmodell an der Franz-Schubert-Schule zwar funktioniert, das ganze Kollegium aber zunächst nicht einbezogen wird und auch keine Eigeninitiative ergreift: ein Phänomen, das sicherlich im Kontext der Vielfalt der Profile dieser Schule gesehen werden muss. Dieses Bild der mäßigen Kollegiumseteiligung bestätigt ein Telefoninterview. Obwohl die befragte Kollegin das gelegentliche Singen in der Klasse hervorhebt, weist sie die Idee klar zurück, auch selbst Verantwortung für ein musikalisches Projekt übernehmen zu können. Dies begründet sie mit bei ihr nicht vorhandenen Voraussetzungen. In einem zweiten Telefoninterview wird die positive Grundstimmung im Kollegium durch den musikalischen Konferenzbeginn oder durch die Anregungen hervorgehoben, welche aus den Fortbildungen hervorgehen, die die Musikkoordinatorin durchführt. Überwiegend ist das Kollegium in der Rolle eines dankbaren, passiven Konsumenten. Darüber hinaus ist das Ziel der Musikalisierung *außerhalb* des Musikunterrichts nicht im Bewusstsein aller Kollegen. Für das zweite Jahr der MGS wird lediglich eine Kollegin genannt, die die Verantwortung für ein Projekt übernehmen wird. Anders als in der MGS grundsätzlich vorgesehen, verbleibt die *Verantwortung* für viele Projekte in der Hand der Musikkoordinatorin. Problematisch stellt sich an dieser Schule das Verhältnis der Koordinatorin zur Schulleitung dar. Die MK berichtet davon, dass es in einem Gespräch zur Umsetzung der einzelnen Schritte in den Projekten bei jedem Punkt Diskussion gab. Aufgrund der hohen Belastung des Kollegiums durch Initiativen jenseits der MGS gestattet der Schulleiter nur zögerlich das Anbieten zweier Fortbildungen im laufenden Schuljahr.

Er lässt sich auch nur schwer dazu überreden, die Eltern gesondert über die MGS zu informieren. Ebenso wird die Bewilligung der für ein Projekt notwendigen Lehrerstunde in Frage gestellt.

Das Gespräch wird von der MK als Frustrationserlebnis beschrieben. Sie habe den Eindruck, dass zwar die Tatsache gut gefunden werde, MGS zu sein, sich die Schulleitung aber nicht wirklich für die Grundidee und die damit verbundenen Inhalte interessiere (Zwischenbericht der MK an die Bertelsmann-Stiftung, Mai 2006). Bei der letzten Fortbildung in Schlitz äußert sich die MK im Kreise ihrer Kolleginnen mit der eindeutigen Forderung, dass der Schulleiter ihr entgegenkommen müsse (MK-Äußerungen, 4. Fobi, Mitschrift teilnehmende Beobachtung).

Der Schulleiter hält die vier Entlastungsstunden für die Musikkoordinatorin zwar für gerechtfertigt, ist jedoch der Auffassung, dass diese über mehrere – am besten drei – Jahre verteilt werden müssten, anstatt lediglich am Anfang diese Entlastung zu gewähren. Ohne Entlastungsstunden werde er die MGS im zweiten Jahr nur sehr eingeschränkt unterstützen. Dies ist nachvollziehbar, da die MGS nur eines von vielen Profilen der Franz-Schubert-Schule darstellt. Allerdings bleibt fraglich, ob die spezifischen Ziele der MGS in der gewünschten Intensität verfolgt werden können, wenn es zugleich mehrere andere Projekte zur Profilbildung existieren. Der Schulleiter agiert primär in der Rolle der (gerechten) Verwaltung der verschiedenen Angebote. So liegt sein Engagement für die MGS auch primär auf organisatorischer Ebene.

Die Franz-Schubert-Schule startete also mit nicht optimalen Voraussetzungen in das zweite Jahr. Auch hier lassen sich auf Initiative der Musikkoordinatorin aber wieder zahlreiche Projekte verwirklichen. Neu hinzu kommt darüber hinaus eine von der Musikkoordinatorin durchgeführte, monatliche Fortbildung für das Kollegium auf freiwilliger Basis. Die Beteiligung des Kollegiums ist groß, die Schulleitung bleibt auf Distanz, stellt aber eine Deputatsstunde aus den schulinternen Möglichkeiten zur Verfügung. Eine ideelle oder persönliche Unterstützung durch die Schulleitung unterbleibt, wodurch erneut Frustrationen entstehen. So bleibt der Schulleiter musikalischen Aufführungen fern. Zusätzlich berichtet die MK davon, dass zahlreiche Termine für Aufführungen und interne Fortbildungen immer wieder verschoben werden, da der Schulleiter auf einer Priorität schulischer Termine bestehe. (Bericht der MK an das Evaluationsteam, Dezember 2006)

Am Beispiel dieser Fallstudien Schule offenbaren sich Probleme, die an anderen Schulen in unterschiedlicher Ausprägung ebenfalls zu beobachten sind: Erstens muss die Entwicklung zur MGS parallel oder in Konkurrenz zu den anderen profilbildenden Maßnahmen der Schule erfolgen, so dass die ohnehin knappen zeitlichen und finanziellen Ressourcen nur bedingt zur Verfügung stehen. Zweitens besteht ein Spannungsverhältnis zwischen Musikkoordinatorin und Schulleitung, weil die Schulleitung keine innere Beteiligung am Modellversuch spüren lässt, sondern es nüchtern verwaltet. Die Zunahme der Steuerungskompetenz der Musikkoordinatorinnen scheint das Problem noch einmal zu verstärken, da bspw. durch die innovative Konferenzführung und strukturierte Projektkoordination die Schulleiter-Domäne der Organisation und Führung berührt wird.

3.2.3 Mehr Gelegenheiten: Projekte und Schulkultur

(Kerstin Wilke)

Ein wesentlicher Bestandteil der individuellen Umsetzung der *MGS* in den einzelnen Schulen ist das Ingangsetzen und Steuern musikbezogener Projekte. Diese Projekte zeichnen das jeweilige Bild der einzelnen *MGS*, welches laut Ausschreibungstext¹⁶ facettenreich und individuell sein kann. Ziel ist darüber hinaus, getreu des *4-M-Mottos* möglichst viele Kolleginnen und Kollegen zur Mitgestaltung zu verpflichten, um so zu vielen Gelegenheiten Musik zu machen und dadurch die Schulkultur zu prägen. Inwiefern konnte dieses Ziel erreicht werden?

Tabelle 15: Mehr Gelegenheiten

Bewerten Sie die folgende Aussage auf einer fünfstufigen Skala: <i>Musik wird zu mehr Gelegenheiten erlebt</i> (1=trifft in sehr hohem Maße zu; 5=trifft überhaupt nicht zu)		
SL+MK (Fragebögen)		Kollegen (Telefoninterviews)
nach einem Jahr	nach zwei Jahren	nach zwei Jahren
1,84 n=36	1,60 n=42	1,71 n=21
<i>Mittelwerte aus allen Antworten</i>		

Betrachtet man die Einschätzung der Beteiligten, so scheint das Ziel, Musik zu mehr Gelegenheiten zu erleben, weitgehend erreicht zu sein und nachhaltig zu wirken, denn nach zwei Jahren verbessert sich der ohnehin positive Wert von 1,84 weiter auf 1,60.

Die Projektideen – eine Systematik¹⁷

Um das Merkmal „Musik zu mehr Gelegenheiten“ evaluieren zu können, soll im Folgenden der Fokus auf die Projekte an den Schulen gerichtet sein, da sie zumeist außerunterrichtliche Angebote umfassen, die somit „mehr Gelegenheiten“ für Musik im Schulleben schaffen. Die auf der nächsten Seite folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Gesamtheit der Projektideen der ersten Staffel. In ihren Dokumentationen betrachten die Musikkoordinatorinnen und Schulleitungen die Durchführung der kollegiumsinternen Fortbildung bereits als ein Projekt. Da die kollegiumsinterne Fortbildung die Grundidee der *MGS* und damit die Voraussetzung ist, um das Kollegium zur Durchführung musikalischer Projekte und Aktivitäten zu befähigen, geht

¹⁶ http://projekte.bildung.hessen.de/musikalische_grundschule/musikalische_grundschule.pdf

¹⁷ Die Systematik bezieht sich auf die Projekte der ersten Staffel. Für die zweite Staffel wurde keine Übersicht über die laufenden Projekte erhoben, da sich die Projektideen systematisch wenig von denen der ersten Staffel unterscheiden. Es werden im Folgenden jedoch qualitative Daten aus den Fallstudien-schulen beider Staffel hinzugezogen.

der Bericht auf diesen Aspekt gesondert ein. Hier werden als Projekt also nur die Vorhaben berücksichtigt, die sich auf der Unterrichtsebene ansiedeln oder an denen die Kinder direkt teilhaben. Die Projekte sind kategorisiert und nach Häufigkeiten sortiert.

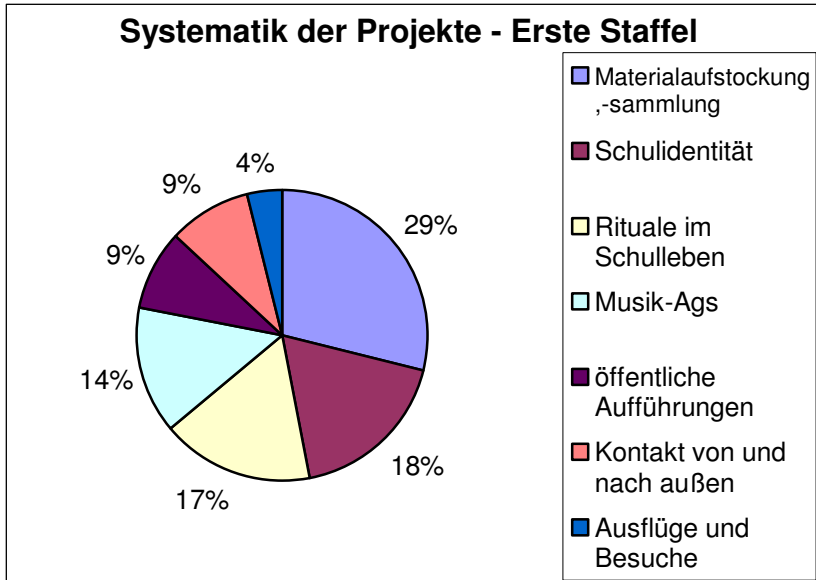
An der Häufigkeitsverteilung lässt sich ablesen, dass die Umsetzung der MGS an den einzelnen Schulen weniger individuell erfolgt als zunächst vielleicht erwartet. Dies mag zum einen daran liegen, dass die Musikkoordinatorinnen viele Ideen, die sie gemeinsam mit den anderen Koordinatorinnen in Schlitz entwickelt oder kennen gelernt haben, mit in ihre Schulen nehmen, um sie dort ihrem Kollegium vorzustellen. Zum anderen sind die häufig aufgegriffenen Ideen auch Ausdruck für ähnlich gelagerte Bedürfnisse sowie für die Möglichkeiten der Schulen.

Rituale im Schulleben	Schulidentität	Materialaufstockung, -sammlung	Öffentliche Aufführungen	Kontakt von und nach außen	Musik-AGs	Ausflüge/Besuche
Gemeinsames Singen zu bestimmten Gelegenheiten (5)	Schulliederbuch (10)	Hörclub (7)	Musicalaufführung (4)	Kontakt zu Fachleuten zur Bereicherung des MU (3)	Blockflöten (4)	Besuch der Musikmesse („Music4Kids“)
Musikalische Gestaltung von Festen und Feiern (5)	Schullied (7)	Liederbuch/ Materialsammlung (5)	Teilnahme an Schultheatertagen	Zusammenarbeit mit Musikschule (3)	Musikalische Projektwoche (2)	Konzertbesuch Staatstheater KS
Drum Circle (3)	Schultanz	Klanginstallationen (5)	Mozart-Geburtstagsfeier	Kooperation mit Orchestermusikern	Fidel-AG	Besuch von musikalischen Veranstaltungen
Musiknachmittag mit Eltern und Schülern	Musikalischer Schulgong (2)	Aufstockung mit Musikinstrumenten, Instrumentenkisten (5)	Weihnachtsaufführung	Oper in die Schule	Chor (2)	HR2-Hörfest in Wiesbaden
Laternenumzug		AG-Instrumentenbau (3)	Schulhofkonzerte	Siehe „Hänsel und Gretel“ Projekt	WPU (Chor, Flöten, Tänze etc)	Besuch der Zauberflöte (Bearbeitung für Kinder)
Morgendliche Gleitzeit mit Musik		Medienausstattung der Klassen	Opernprojekt „Hänsel und Gretel“ Kinder gemeinsam mit Profis auf der Bühne	Kooperation mit der Bläserklasse der Gesamtschule	Gitarren-AG (Schüler + Eltern)	
Regenpause mit Musik		Audiothek	Frühlingskonzert		Jazztanz	
Frühsingen		Anschaffung einer transportablen Bühne			Schnupperstunden	
Klassenübergreifende Musikstunde		Einsatz für Musikraum			Stabspiel-/Orff-AG (Schüler+Eltern)	
		Zeitschriftenabo „Musik in der Grundschule“			Angebote zur Musikpraxis (Singen, Tanzen, Musizieren)	

Tabelle 16: Systematik der Projektideen

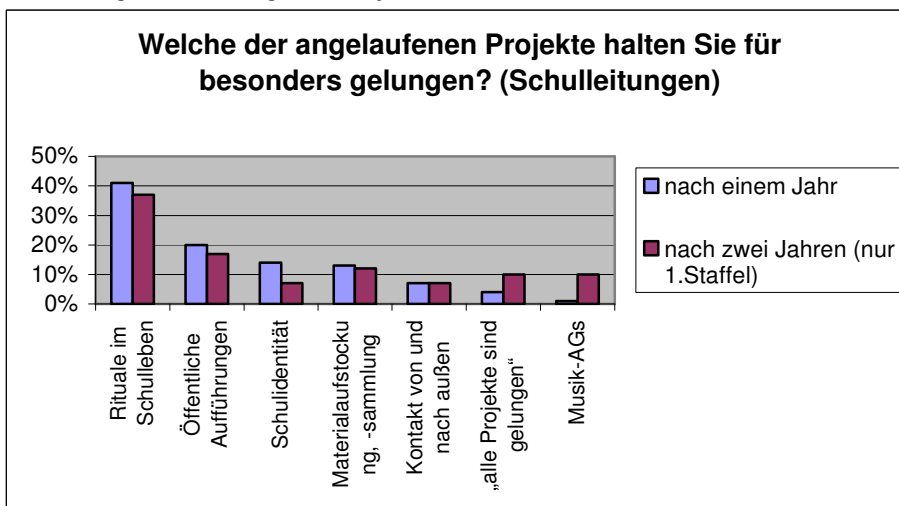
In der folgenden Grafik ist die Verteilung der Projekte veranschaulicht. Mit 29% gehören die meisten Projektideen der ersten Staffel dem Bereich Materialaufstockung und –samm- lung an, gefolgt von Initiativen zur Stärkung der Schulidentität (18%) und Ritualen im Schulleben (17%).

Abbildung 14: Systematik der Projekte



Um die Gelungenheit der Projekte evaluieren zu können, wurden die Schulleitungen nach einem und nach zwei Jahren gefragt, welche der angelaufenen Projekte sie für besonders gelungen halten. Die freien Nennungen der Schulleitungen wurden nach dem vorgestellten Schema systematisiert. Hier zeigt sich die folgende Verteilung¹⁸:

Abbildung 15: Gelungene Projekte



Die Integration von musikbasierten Ritualen ins Schulleben ist bei den Schulleitern mit Abstand am beliebtesten. Auffällig ist weiterhin, dass von ihnen die Musik-AGs mit Dauer

¹⁸ Auch hier verstanden die Schulleiter die diversen Formen der kollegiumsinternen Fortbildung (z.B. Musikalischer Konferenzbeginn, Gitarrenkurs für Lehrer etc.) als Projekt. In beiden Befragungszeitpunkten gehören die kollegiumsinternen Fortbildungen zu den bei den Schulleitungen beliebtesten Projektideen. Um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde der Wert herausgenommen (vgl. dazu Kapitel 3.2.2 und 3.2.4 dieses Berichts).

des Modellversuchs deutlich an Wert gewinnen (anfänglich 1%, nach 2 Jahren 10%). Dies kann ein Indiz dafür sein, dass regelmäßige Angebote wie eben Arbeitsgemeinschaften zur Stabilisierung der Profils MGS beitragen.

Beispiele gelingender Praxis

Anhand von zwei Beispielen aus den Fallstudien Schulen soll nun ein Blick auf die konkrete Umsetzung der Projekte geworfen werden.

- *„Jahreszeitensingen“*

Bei dem Jahreszeitensingen (auch „Feriensingen“, „Singen zu besonderen Anlässen“, etc.) handelt es sich um ein typisches Projekt aus dem Bereich „Rituale im Schulleben“, das sich an vielen Musikalischen Grundschulen etabliert hat.

In der Edvard-Elgar-Schule trifft sich die gesamte Schulgemeinde (Schüler, Lehrer und je nach Möglichkeit auch Eltern) am letzten Schultag vor den Ferien je nach Wetterlage auf dem Schulhof oder in der Turnhalle, um sich auf die Ferien einzustimmen und sich musikalisch von einander zu verabschieden. Dabei spielt die Gestaltung einer angemessenen Atmosphäre eine wichtige Rolle:

„Jedes Kind hatte einen Pappstern mit Teelicht gebastelt. In der Turnhalle lagen Gymnastikstöcke aus Holz zu einem 12-strahligen Stern gelegt. Jede Klasse füllte also einen Stern mit ihren Lichtern aus. Im Kreis standen unsere 240 Kinder und 13 Kolleginnen um den Stern herum und sangen drei Weihnachtslieder. Die Stimmung war für alle ganz besonders. Durch die Kerzen waren alle ganz still und andächtig geworden.“ (Projektbeschreibung, Edvard-Elgar-Schule)

Warum sind gerade diese Projekte so beliebt? Die Musikkoordinatorin resümiert:

„Das Projekt ‚Singen zum letzten Schultag‘ ist schön und wenig aufwendig. Uns allen geht es hier vor allem um das gemeinsame musikalische Erlebnis.“ (Projektbeschreibung, Edvard-Elgar-Schule).

Etablierte, ritualisierte Projekte, die „schön und wenig aufwendig“ sind, stabilisieren den Prozess. Musik bietet die Chance, etwas gemeinsam zu tun und wirkt dadurch gemeinschaftsstiftend.

- *„Hörspielwettbewerb“*

Das Projekt „Hörspielwettbewerb“ der Amadeus-Schule ist ein Beispiel für ein großes, AG-übergreifendes Projekt, das von dem Musikkoordinator der Schule als „Höhepunkt“ des Schuljahrs bezeichnet wurde. In Kooperation von Lese-AG, Kunst-AG und Musik-AG wurde ein kleines Hörspiel erarbeitet:

„Gemeinsam entstand das Skript zum Hörspiel ‚Schwein beißt Einbrecher‘ zu einem Ausschnitt aus dem Buch ‚Rennschwein Rudi Rüssel‘. Die Kunst-AG entwarf ein CD-Cover und in der Musik-AG wurden Geräusche aufgenommen und ein Song zum Hörspiel komponiert

und eingespielt. Schließlich wurden die Sprechrollen im Mehrspurverfahren aufgenommen und die Kinder konnten am PC die Möglichkeiten eines „Tonstudios“ erfahren, in dem Spuren verschoben, übereinander gelegt und in der Lautstärke verändert werden konnten.“
(aus dem Abschlussbericht des MK, Amadeus-Schule)

Bemerkenswert sind an diesem Projekt zum einen die interdisziplinären Arbeitsformen. Deutsch-, Kunst- und Musikfachkräfte kooperieren und arbeiten an einer gemeinsamen Sache: *Mehr Musik mit mehr Kollegen in mehr Fächern – für eine besondere Gelegenheit!* Zum anderen bieten sich durch dieses Projekt neue, reizvolle Erfahrungs- und Präsentationsmöglichkeiten für die Schüler. Die Arbeit wurde zudem gebührend belohnt:

„Mit dem recht professionell klingenden Ergebnis belegte die Amadeus-Schule im bundesweiten Wettbewerb des Deutschen Börsenvereins „Ohr liest mit“ den ersten Platz und wurde in den Sendesaal des Hessischen Rundfunks nach Frankfurt eingeladen. Die Preisverleihung mit prominenten Gästen, einer schönen Laudatio und Ausschnitten aus unserem Hörspiel wurde auf HR2 gesendet.“ (ebd.)

Besondere „Höhepunkte“ beflügeln den Prozess.

Projekte „im Ruhestand“

Nicht alle begonnenen Projekte werden erfolgreich abgeschlossen. In den Dokumentationen der Musikkoordinatorinnen sind die beobachteten oder vermuteten Gründe für das Scheitern oder Ruhen einzelner Projekte vermerkt. Die Hauptgründe sind:

- Fehlende Zeit im Schulalltag bzw. Überlastung durch andere Projekte
- Fehlende Paten im Kollegium
- Fehlendes Interesse bei Schülern und Kollegium
- Fehlende technische Voraussetzungen
- Zu viele geplante Projekte gleichzeitig

Das Gefühl der Überlastung wird von vielen Telefongesprächspartnern als ein Grundproblem für die Umsetzung des Modellprojekts oder die Teilhabe an musikbezogenen Projekten benannt. Eine Vielzahl der Kollegen vertreten trotz ihrer grundsätzlichen Begeisterung für die MGS die Meinung, dass die Umsetzung des Modells schwierig ist, da Schule aktuell zu vielen Innovationen ausgesetzt ist. Eine gewisse Innovationsmüdigkeit spiegelt sich in zahlreichen Statements wider (vgl. auch Kapitel 3.2.2, 3.2.4 sowie 4). Auch lassen die vielfältigen administrativen Aufgaben oft zu wenig Raum für die eigentlich pädagogische und visionäre Arbeit.

T17: Ich glaub wir sind ne sehr kleine Schule und wir haben ehm... also es ist eben häufig so, dass alle alles machen müssen, jedenfalls haben wir das Gefühl. Und dann ist es ganz schnell so, dass wir uns überfordert fühlen und denken: „Oh, das jetzt auch noch! Und das noch, und das noch!“ Es sind ja ständig irgendwelche Anforderungen.

Vereinzelt sind auch Zweifel am pädagogischen Wert einzelner Projekte verantwortlich für die Einstellung eines Projekts. So kommentiert eine Musikkoordinatorin, warum das Projekt „Morgendliche Gleitzeit mit Musik“ wieder fallengelassen wurde:

„Nach Ablauf der Testphase haben wir unsere Erfahrungen ausgetauscht und dabei festgestellt, dass Musik vor Unterrichtsbeginn den Lärmpegel erheblich erhöht. Die Schüler wollen sich unterhalten und müssen dabei die Musik übertönen. Die Lehrerin muss noch lauter werden, wenn sie den Schülern etwas sagen will. Wir haben die Versuchsphase beendet und genießen nun die Ruhe vor Unterrichtsbeginn.“ (Projektbeschreibung Stand Februar 2006, MK)

Auffällig und zugleich wenig verwunderlich ist, dass an jenen Schulen häufig Projekte scheitern, die sehr viele (mehr als fünf verschiedene) Projekte gleichzeitig verfolgen. Eine entscheidende Gelingensbedingung für die Projekte ist damit ein Kollegium, das seine Ressourcen und Kräfte realistisch einschätzen kann und eine Musikkoordinatorin, die es vermag, diesen Prozess zu steuern und Aufgaben zu delegieren. Die Erkenntnis, dass weniger manchmal mehr sein kann oder dass es nicht unbedingt die „großen“, öffentlichkeitswirksamen Projekte sein müssen, kann man in vielen Abschlussberichten lesen:

„Allerdings muss man nicht, wie wir, so viele Projekte beginnen. Es würde auch reichen, sich für den Anfang 3–4 kleinere Aspekte auszusuchen und im nächsten Schuljahr das Angebot zu erweitern.“ (aus dem Abschlussbericht der Edvard–Elgar–Schule)

„Traut euch an Projekte: Kleinvieh macht auch Mist!“ (aus dem Abschlussbericht der Charles–Ives–Schule)

Eine weitere Musikkoordinatorin bringt diese Erkenntnis auf eine griffige Formel: *„Stabilität statt ständiger Innovation“* (Mitschrift Telefongespräch). Wichtiger als ständig neue Projektideen zu entwerfen und umzusetzen ist, dass sich die begonnenen Projekte etablieren können und weitergeführt werden.

Die „Bestseller“ – Material und Rituale

Ein Blick auf die beliebtesten und am häufigsten durchgeführten Projekte regt zum Nachdenken über die Gründe für die Beliebtheit sowie über die Zielsetzung der einzelnen Projekte an:

Materialaufstockung und –sammlung

„Bewährt haben sich vor allem der Einsatz der Liedermappe mit CD. Ergänzt wird dieser durch die Handreichung für die Lehrer. Ebenso der Einsatz der Instrumentenkisten, die ebenfalls durch eine Lehrerhandreichung ergänzt wurde und noch erweitert wird.“ (aus dem Abschlussbericht der Charles–Ives–Schule)

Es sind wohl zum einen pragmatische Gründe: Das Erstellen von Material- und Liedersammlungen erleichtert die Arbeit des Einzelnen und gibt auch den fachfremden Kollegen

ihr „Handwerksköffchen der MGS“, das sie darin unterstützen soll, mit den Schülern musikalisch aktiv zu werden und *mehr Musik zu mehr Gelegenheiten* zu machen.

Auch für den Hörclub trifft diese Beobachtung zu: Mit dem Hörclub-Paket erwirbt man didaktisch-methodisch vorgefertigte und erprobte Materialien, die sofort einsetzbar sind. Die Beliebtheit des Hörclubs verdeutlicht aber auch noch ein anderes Faktum: den Einfluss der externen Fortbildungsveranstaltungen auf die internen Prozesse. Dadurch dass den Musikkoordinatorinnen durch spezialisierte Referenten das Konzept des Hörclubs (Volker Bernius) und die Möglichkeiten zum Selbstbau von Klanginstallationen (Michael Bradke) vorgestellt wurde, entwickelten sie konkrete Vorstellungen zu diesen Möglichkeiten (vgl. Datenanhang S.108).

Rituale im Schulleben

Schulliederbuch und Schullied sollen helfen, innerhalb der Schulgemeinde ein Identitätsgefühl zu entwickeln und Rituale wie z.B. das Jahreszeitensingen zu etablieren. Ziel dieser Projekte ist, dass Schüler und Lehrer zu besonderen Anlässen *ihre* „Schulhymne“ singen können und auf ein allerseits bekanntes Repertoire zurückgreifen können, um so das oft beschworene „Wir-Gefühl“ zu erfahren. Der Glaube an die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls durch Musik hat sich bei den Musikkoordinatorinnen im Verlauf des Projektes verfestigt: Glaubten vor Projektbeginn 95,5% der Musikkoordinatorinnen und 93,2% der Schulleiter an eine Stärkung des Gemeinschaftsgefühl durch vermehrte musikalische Aktivitäten, konnte sich der Wert bei den Musikkoordinatorinnen nach zwei Jahren auf 100% und bei den Schulleitern auf 95,2% steigern!

T11: Also Monatsfeier ist schon ein festgelegtes Projekt, d.h. dass wir uns in gewissen Abständen treffen, die gesamte Schule und dort jede Klasse etwas aufführt. So, und das hat Weihnachten begonnen, vor Weihnachten mit einer Feier und das geht/ jetzt im Februar ist die nächste Feier. Ja, und das soll also dann wie gesagt in gewissen Abständen immer neu erfolgen, wo also Lieder gemeinsam gesungen werden, Gedichtvorträge, und, und, und....

Ob Ferienfeiern, Jahreszeitenansingen, Monatsfeiern – die Etablierung musikalischer Rituale spielt in den Musikalischen Grundschulen eine große Rolle. Sie wirken nach innen, zur Stärkung des schulischen Wir-Gefühls und zur Verbesserung des Klimas, sind aber oftmals auch nach außen hin sichtbar (z.B. bei öffentlichen Anlässen wie Schulfesten). Musik als Medium, das auf gemeinschaftliches Handeln ausgerichtet ist, eignet sich zur Erreichung dieses Ziel besonders.

Wie eingangs erwähnt, sind die Projekte auch Ausdruck der Bedürfnisse der Schule. Um eine MGS lebendig zu halten, um die Zielsetzungen der „4M“ zu erfüllen, sind die Schaffung und Gewährleistung von Gelegenheiten zum gemeinsamen Musizieren und die dafür benötigten Materialien wichtige Voraussetzungen. Durch die Bereitstellung von Materialien – von Instrumenten bis hin zu aufbereiteten Unterrichtsmaterialien – und die Etablierung von musikalischen Ritualen kommt man dem Ziel *„Mehr Musik in mehr Fächern zu mehr Gelegenheiten von mehr* (auch fachfremden oder musikalisch nicht vorgebildeten) *Lehrerinnen und Lehrern“* ein großes Stück näher.

Es sind die etablierten, zum festen Ritual gewordenen Projekte, die die MGS in ihrem Profil stabilisieren und lebendig halten – neue, große Projekte, mit denen sich die Schule und die Schüler auch öffentlich präsentieren oder wie im Beispiel der Amadeus-Schule einen Preis gewinnen können, sorgen für Motivation, Energie und ‚frischen Wind‘. Sie müssen aber zugunsten der Stabilität Solitäre bleiben.

3.2.4 Mehr Fächer: Musik als Lernprinzip

(Kerstin Wilke)

T16_2: Also, ich weiß nicht, was sich hinter der Idee noch verbirgt, also, außer jetzt im Sachunterricht was Themenbezogenes zu singen oder zu spielen oder in Deutsch ein Gedicht in Klänge und Geräusche umzusetzen oder ... Also, vielleicht gibt es auch gar nicht viel Besonderes mehr, sondern das ist es schon?!

Diese Antwort einer Lehrerin im Telefoninterview auf die Frage, wie sie die Idee bewerte, Musik als eine Art Lernprinzip im täglichen Unterricht zu verankern, spiegelt die Unsicherheit vieler Kollegen mit „Musik als Lernprinzip“ wider. Zugleich sind ihre Erwartungen an ein Lernen mit und durch Musik ausgesprochen hoch und die Grundhaltung der interviewten Kollegen zu Musik als Lernprinzip sehr positiv:

T117_2: Ich denke, es würde die Kinder ganzheitlich fördern. Es würde die Kinder einfach auf verschiedenen Ebenen noch ansprechen und andere Sinne ansprechen, andere Ebenen ansprechen, also noch vielseitiger machen und auflockern. Nicht so abstrakt und trocken.

2TL_14: Das zweite, dass sie Spaß daran haben, es ist einfach, die Kinder singen, mein Eindruck, alle gerne, wenn sie merken, sie können Musik machen, machen sie das hoch motiviert und konzentriert mit welchem Instrument auch immer, das kann viele positive Lerneffekte z.B. für lernschwächere Kinder haben, das kann Kindern Selbstbewusstsein geben, das kann Kindern einfach Spaß an Ausdrucksformen geben.

T114_2: Ich denke mal, dass auch über das Singen und das Rhythmisieren auch bestimmte Lerninhalte ganz anders verankert werden können.

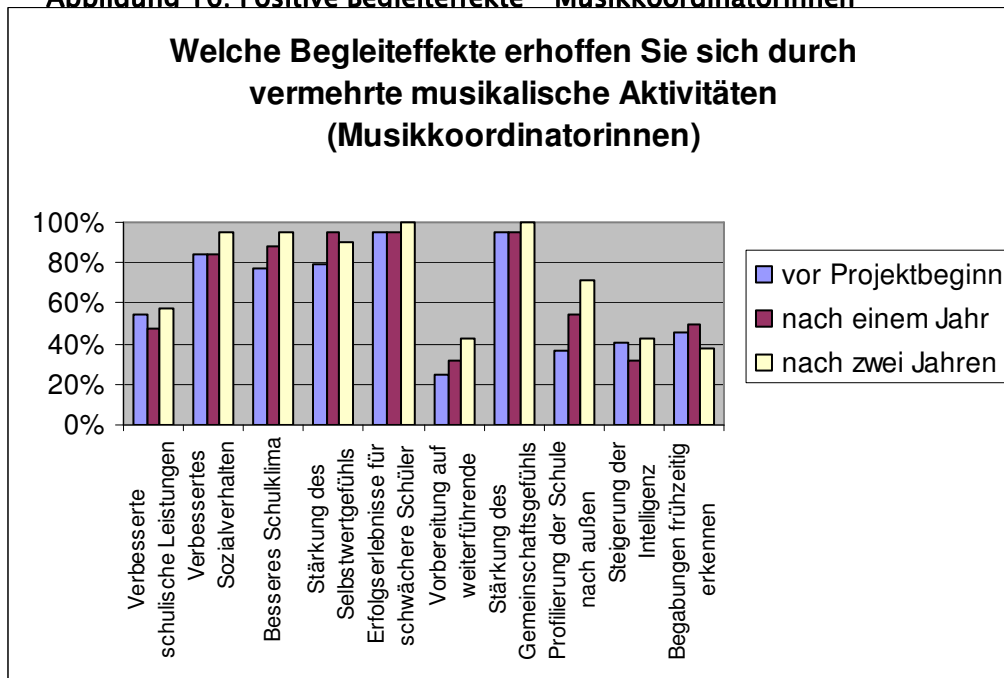
T114_2: Also, ich denke mal, dass es einerseits erst mal auflockernd ist, dass es die Kinder zusammenführt, dass es andererseits aber auch hilft – ebenso wie Sport und Bewegung – doch die Hirnhälften besser zusammenzuschalten.

Eine ganzheitliche Förderung, ein Lernen mit allen Sinnen, bessere Gedächtnisleistung, Auflockerung, Konzentrationsförderung und sogar das „bessere Zusammenschalten der Hirnhälften“ werden als positive Begleiteffekte eines Lernens mittels Musik für möglich gehalten. Daneben scheint ein Grundkonsens zu bestehen, dass durch die Einbindung von Musik das Lernen mit Spaß und Motivation geschieht.

Ähnliche Erwartungen wie ihre Kollegen äußern auch die Musikkoordinatorinnen. Sie wurden vor Projektbeginn, nach einem sowie nach zwei Jahren gefragt, welche positiven Begleiteffekte sie durch vermehrte musikalische Aktivitäten erwarten. Die folgende Ta-

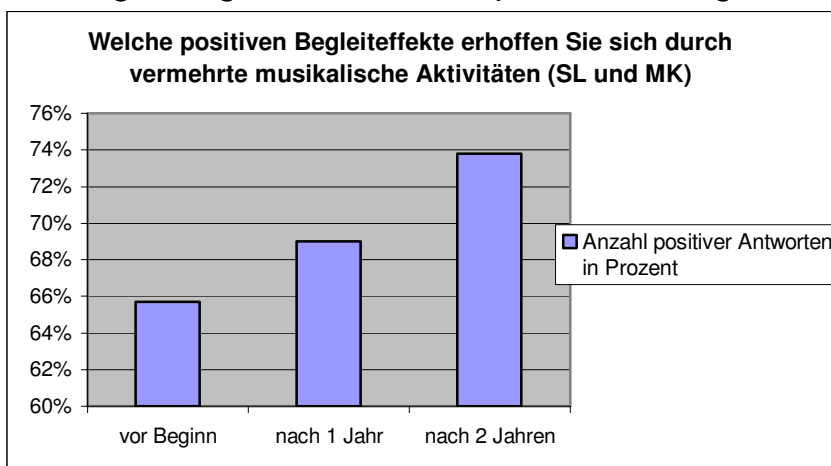
belle zeigt die prozentuale Anzahl der zustimmenden Antworten zu den vorgegebenen Kategorien.

Abbildung 16: Positive Begleiteffekte – Musikkoordinatorinnen



Bemerkenswert ist hier ein allgemeiner Anstieg der positiven Erwartungen im Verlauf der Zeit. Verbessertes Sozialverhalten und besseres Schulklima rangieren in der Befragung nach zwei Jahren deutlich über der 80%–Marke. Erfolgserlebnisse für schwächere Schüler und Stärkung des Gemeinschaftsgefühls erhoffen sich nach zwei Jahren *alle* Musikkoordinatorinnen der ersten Staffel. Dieser Anstieg lässt sich wohl dadurch erklären, dass die anfänglich lediglich prognostische Einschätzung im Verlauf des Projektes durch Beobachtungen gestützt wurde. Ein allgemeiner Anstieg positiver Antworten lässt sich auch an der folgenden Grafik ablesen. Die Grafik zeigt die prozentuale Anzahl positiver Antworten von Schulleitern und Musikkoordinatorinnen auf die oben benannte Frage (um vorschneller Euphorie vorzubeugen, sei darauf hingewiesen, dass es sich bei der Darstellung um einen Ausschnitt des Prozentbereichs zwischen 60% und 76% handelt):

Abbildung 17: Begleiteffekte – Anzahl positiver Nennungen



Angesichts dieser überwiegend positiven Erwartungen überrascht ein Blick auf die 4M-Werte zu „Musik in mehr Fächern“. Im Vergleich zu den drei anderen M (vgl. S. 33) fällt die Zustimmung der Beteiligten auf die Aussage „Wir machen in mehr Fächern Musik“ zurückhaltender aus. Der gesamte Prozess MGS wird mit Hinblick auf den Fächeraspekt am negativsten beurteilt – wobei der absolute Wert immer noch eine deutlich zustimmende Tendenz hat.

Tabelle 17: Mehr Fächer

Bewerten Sie die folgende Aussage auf einer fünfstufigen Skala: <i>Wir machen in mehr Fächern Musik</i> (1=trifft in sehr hohem Maße zu; 5=trifft überhaupt nicht zu)		
SL+MK (Fragebögen)		Kollegen (Telefoninterviews)
nach einem Jahr	nach zwei Jahren	nach zwei Jahren
2,45	2,0	1,81
n=36	n=42	n=21
<i>Mittelwerte aus allen Antworten</i>		

Nach zwei Jahren konnte sich der Mittelwert zwar von 2,45 auf 2 verbessern, dennoch bildet er wie schon bei der vorangegangenen Befragung weiterhin das Schlusslicht der „4 M“. Die interviewten Kollegen bewerten die Aussage mit 1,81 positiver als die Musikkoordinatorinnen und Schulleiter. Aber auch hier gilt: Die Arbeit mit Musik in mehr Fächern wird im Vergleich zu den anderen M-Werten der Interviewpartner (zwischen 1,48 und 1,71) am schlechtesten bewertet.

Im Folgenden verlagert sich die Evaluation von der Erwartungs- auf die konkrete Erfahrungsebene. Anhand der Daten aus den Telefoninterviews wird veranschaulicht, wie die Kollegen Musik konkret in den Unterricht integrieren. Welchen Input bekommen die fachfremd unterrichtenden Lehrer, um dieser Anforderung nach „Musik in mehr Fächern“ gerecht werden zu können? Welche Auswirkungen beobachten sie durch die veränderte Arbeitsweise bei ihren Schülern? Außerdem soll erörtert werden, welche Faktoren die Umsetzung von „Musik als Lernprinzip“ erschweren.

Wie kommen die Ideen in die Schulen?

F: Können Sie konkreter sagen, was sich durch die MGS auf Kollegiumsebene verändert hat?

T18_2: Ja, die Bereitschaft, auch mal so zwischendurch, auch als fachfremde Lehrerin Musik einzubauen, die ja auch letztendlich in allen anderen Unterrichtsbereichen belebend und auch mal auflockernd zur Geltung kommt.

Diese Veränderung, die viele Interviewpartner ansprechen, ist oftmals Resultat der kollegiumsinternen Fortbildungen, die es in nahezu allen Musikalischen Grundschulen in unterschiedlichen Formen gibt (z.B. Austausch musikalischer Anregungen, Gitarrenkurse im Kollegium, Fortbildungen durch Musikkoordinatorinnen als Multiplikatorinnen oder durch externe Referenten).

T14_2: Na ja gut, das passiert ein bisschen durch diesen musikalischen Beginn von der Konferenz, dadurch haben z.B. ja auch dann Lehrer ... am Anfang des Matheunterrichts machen sie dann erst was Musikalisches, bevor sie halt mit Mathe einsteigen und dadurch dass jeder Lehrer was einbringt, kommt dann aus anderen Fächern auch mal was. Wenn der Sportlehrer dann was macht, das ist dann was, was man im Sportunterricht vielleicht eher machen würde. Wenn ein Mathelehrer was macht, dann ist das irgendwas, was mit mathematischen Sachen zu tun hat. Also allein dadurch wird das wieder in mehr Fächer getragen.

T123_2: Wir machen viel über das Memorieren von Texten, mit Liedern und Bewegung. Wir vertonen Gedichte. Ich habe damals begleitet von [der MK] wieder angefangen, Gitarre zu spielen. [...] Ich konnte sogar eine andere Kollegin noch dazu bewegen, auch mal ihre Gitarre wieder ´rauszunehmen. Die macht das jetzt auch. Im Team sind wir schon zu zweit, die Gitarre spielen. [...] Es gibt jetzt sogar eine Gruppe, die sich als Auffrischung des Ganzen privat trifft.

Diese zwei Zitate zeigen, wie der Transfer musikalischer Inhalte ins Kollegium gelingen kann (vgl. dazu auch 3.2.2, ab S.49) und auf welcher Grundlage die fachfremd unterrichtenden Kollegen Musik in ihren Unterricht einbauen.

In welcher Weise integrieren die Kollegen Musik im täglichen Unterricht?

Was verstehen die befragten Lehrerinnen und Lehrer unter dem Begriff „Musik als Lernprinzip“ und wie setzen sie dies in ihrem täglichen Unterricht um?

Am häufigsten werden kleine musikalische Sequenzen zur Auflockerung, Konzentrationsförderung oder als Phrasierung des Unterrichts genannt. Die musikalische Aktion dient dann als Abwechslung vom Unterrichtsstoff, Muntermacher, „Erfrischer“ oder einfach als Zäsur im Übergang von einem zum anderen Fach. Dazu einige konkrete Beispiele:

2TL_9: Also, ich nutze Musik als Beruhigung oder als Auflockerung und man merkt schon, dass das gut zur Konzentrationsförderung ist.

2TL_23: Es gibt ja immer so längere, zähe Phasen und dann wünscht man sich einfach mal, dass ein bisschen Entspannung reinkommt oder dass man einfach umschaltet von einem aufs andere Fach und dafür verwende ich es oft.

2TL_1: Wenn die Kinder abschlafen oder wenn ich merke, die Kinder sind nicht mehr so bei der Sache, dann singen wir auch und ändern mal so die Strategie“ (2TL_1)

T13: Wenn ich merke, die sind k.o. zwischendurch, dann mache ich immer was Musikalisches zur Auflockerung und dann geht es weiter!

Musik wird des Weiteren „praktisch als Erholungsphase“ (T11) und als beruhigende Hintergrundmusik während Stillarbeitsphasen eingesetzt:

T124: Ich hab es dann nachher auch so gemacht, dass ich bei Arbeitsphasen Musik laufen lasse, [...] dass in Stillarbeitsphasen beruhigende Musik im Hintergrund läuft, hab ich auch öfters eingesetzt in der Klasse.

Als Beispiel für die musikalischen Sequenzen werden v.a. Lieder und Bewegungslieder genannt. Ob zur Einführung eines neuen Buchstaben im Anfangsunterricht, zum Zahlenlernen, zum Thema Fahrradfahren, Feuerwehr oder Freundschaft – zu jedem Thema findet sich ein Lied:

T119_2: Also, wenn ich z.B. Thema „Apfel“ durchgenommen habe, dann singen wir das Lied „In meinem kleinen Apfel“, wo auch diese Darstellung gebraucht wird, wie der Apfel aufgebaut ist, oder „10 kleine Äpfelchen“. Also da gibt es immer irgendwelche Lieder, die in Verbindung gebracht werden damit: Feuerwehr „Alarm, Alarm“. Da gibt es jede Menge Lieder, die immer irgendwo zum Thema passen.

Hier profitieren die befragten Kollegen auch von den aus Schlitz mitgebrachten Anregungen, die die Musikkoordinatorinnen an ihre Kollegen weitergeben. An vielen Musikalischen Grundschulen wurden im Rahmen von Projekten (vgl. 3.2.3, S.68) zudem Schulliederbücher zusammengestellt, so dass die Kollegen auf ein breiteres Liedrepertoire zurückgreifen können. Schul-CDs sollen jenen Kollegen helfen, die sich die Lieder nicht allein durch das Notenmaterial erarbeiten können oder sich zum Singen zu unsicher fühlen.

In allen hier genannten Formen der Umsetzung nehmen die musikalischen Aktionen Einfluss auf die Atmosphäre, in der Lernen stattfindet. So kann Musik auch zur freudigen Abwechslung von kognitiven Lerninhalten beitragen. Musik wird eingesetzt, um den Unterricht vielseitiger zu gestalten, um eine unruhige oder unkonzentrierte Schulklasse zu beruhigen und Voraussetzungen zur konzentrierten Weiterarbeit zu schaffen.

Deutlich seltener werden Beispiele genannt, bei denen *durch* das Klangphänomen Musik gelernt wird, bei denen etwa durch Klänge und Geräusche mathematische Erfahrungen gemacht werden können oder durch rhythmische Übungen Sprache erlernt wird – ein sinnlich-erfahrungsbezogenes Lernen mit Musik, wie es v.a. durch den Schweizer Musikdidaktiker Markus Cslovjecsek¹⁹ repräsentiert wird, der sich explizit gegen die Beschneidung musikalisch-phänomenaler Erfahrung etwa durch Lernlieder oder rhythmisierte Paukverse wendet.

2TI_14: Die Voraussetzungen zum Lesenlernen z.B. sind – die Kinder können müssen – rhythmische Differenzierung. Statt Klatschen von Silben, das hab ich auch gemacht damals, dass man z.B. Silben geht oder in Schritten mit Bewegung macht, mit Schwungtuch, mit Musik, ohne Musik ... Ich denke, da gibt es schon Möglichkeiten, wie gesagt, man muss sich damit beschäftigen und dann ist es gut, wenn man von außen Ideen dazu bekommt.

2TI_2: [...]ich höre die Zahlen u.s.w. „Wie viel Klangholz hörst du?“ „Ne 3!“ „Und Triangel hörst du 5 – und das zusammen sind wie viel Töne?“ Also ich denke, man kann es vielfältig umsetzen.

Hier scheinen allerdings auch die Grenzen der Umsetzung von Musik als Lernprinzip im Rahmen des Projekts MGS auf: In den Telefoninterviews zeigte sich, dass selbst ausgebildete Musikfachkräfte mitunter Schwierigkeiten mit der Umsetzung von Musik als Lern-

¹⁹ Vgl. z.B. Cslovjecsek (2006)

prinzip hatten. Daher ist fraglich, inwieweit Musik fachfremd Unterrichtende das Prinzip „Lernen *durch* Musik“ im täglichen Unterricht umsetzen können. Hier fehlt es auch in der Fachdidaktik noch an Konzepten für eine integrative Musikdidaktik (vgl. Cslovjecssek 2006).

Aber vielleicht geht ein überhöhter Anspruch an die Integration von Musik in andere Fächer an der Intention der MGS vorbei und würdigt nicht die Möglichkeiten und Chancen, die allein ein „Mehr“ an Musik im täglichen Schulalltag, ein Lernen *mit* Musik bringen kann. Durch den Austausch von aufbereiteten Materialien nach dem „Best-Practice-Modell“, die sofort im Unterricht umgesetzt werden können, wird es auch fachfremden Kollegen ermöglicht, Musik in ihren Unterricht einzubauen. Welche Wirkungen die musikalischen Elemente im Schulalltag bei den Schülern zeitigen, soll im Folgenden erörtert werden.

Beobachtete Auswirkungen bei den Schülern

Zwar berichtete – anders als in den Erwartungen formuliert – keiner der befragten Lehrer von gesteigerter Intelligenz oder besseren Noten dank vermehrter musikalischer Betätigung im täglichen Unterricht, dennoch wird von höherer Motivation, mehr Spaß und verbessertem sozialen Miteinander berichtet:

2T1_10: Aber allein der Spaß, den die dann dabei haben, der bewirkt ja auch etwas!

T124_2: Und es fördert halt auch das, was wir am Anfang befürchtet haben, dass es bei uns mit so massiven Erziehungsproblemen verknüpft wäre, so dieses Miteinander und so.

T14_2: Ich hab insofern ne Veränderung spüren können, dass ich das Gefühl hab, dass die Klassengemeinschaft besser ist.

Die Wahrnehmung eines verbesserten Miteinanders unter den Schülern deckt sich mit der Einschätzung der Schüler selbst, die im zeitlichen Verlauf das Schulklima tendenziell besser bewerteten (vgl. S.45).

Gerade die „Auflockerung“ des Unterrichts durch Musik wirkt sich offensichtlich positiv auf die Schüler aus und macht sie aufnahmebereit für neue Inhalte:

T112_2: Meiner Wahrnehmung nach ist es so, dass Kinder in dem Moment, wo andere Zugangsweisen angeboten werden, ne wesentlich höhere Motivation haben.

T114_2: Dass es lockernd wirken kann, das spüre ich bei den Schülern. Dass man sie damit auch wieder sammeln kann, das spüre ich auch.

T125: Es lockert auf, es erheitert, es belebt auch intellektuell!

T18_2: Also ich würde es daran messen wollen, dass die Kinder einfach aufmerksamer sind, wieder bei der Sache sind, Spaß am Lernen haben und das ist, denke ich mal, die Grundvoraussetzung für gutes Lernen und Förderarbeiten.

T125_2: Es ist positiv, weil es zur Auflockerung des Unterrichts dient. Oft auch dazu beiträgt, dass die Konzentration wieder besser wird.

T18_2: Also es hat schon ´nen Effekt. Also die Kinder sind dann wieder erfrischer und können sich bewegen und konnten aufstehen. Das andere hat sich wieder gesetzt, ist bisschen weg und dann können wir was Neues machen.

2TL_9: Es bereitet einfach den Boden, finde ich. Es lockert auf, ist für die Psyche wichtig, für die ganze Entwicklung da, dadurch fördert es auch das Lernen.

Hier zeigen sich deutlich die Chancen und Möglichkeiten, die die Verankerung von Musik in den schulischen Alltag mit sich bringt. Auch wenn ein direkter Zusammenhang zwischen verbesserten Sozialkompetenzen und Musik durchaus diskutabel ist, verbessern die musikalischen Aktionen im Schulalltag möglicherweise doch die emotionalen Befindlichkeiten der Schüler. Schule macht einfach mehr Spaß – und dies wirkt sich sowohl positiv auf das Lernen als auch auf das Miteinander aus. Dies bestätigen übrigens auch viele Schüler in den Fragebögen. Auf die Frage „Was gefällt Dir daran, dass Deine Schule jetzt MGS ist?“ schreiben 29 Schüler (n=832, freie Nennungen) nach zwei Jahren „*Es macht mehr Spaß!*“

Erschwerende Faktoren

Förderpläne, Unterrichtsgarantie-Plus, besorgte Eltern, Zeitmangel – Eines haben die Telefoninterviews, aber auch die Erfahrungsberichte der Musikkoordinatorinnen in Schlitz deutlich gezeigt: Hessische Grundschullehrer fühlen sich unter Druck: Durch Anforderungen „von oben“, wie das oft erwähnte „Konzept zur Lesekompetenz“; durch Eltern, die befürchten, dass keine Zeit für die so genannten Hauptfächer bleibe und durch die Angst, „mit den eigenen Stoff nicht durchzukommen“. Daher wird das Projekt MGS von manchem Kollegen nicht nur als Bereicherung, sondern auch als zusätzliche Belastung empfunden. Dies bezieht sich auch auf den Anspruch, Musik in den täglichen Unterricht zu integrieren:

2TL_22: (seufzt) es ist eine zeitliche Sache dann auch. Ich meine in den anderen Fächern/ ich muss ja mit meinem Stoff durchkommen. Und wenn ich überall sage, ich verankere die Musik damit, ich weiß nicht, wie ich das alles zeitlich auf die Reihe kriege.

T113_2: Problem ist es momentan, ich habe halt 28 Stunden in den ersten Klassen, da ist es gerade im ersten Schuljahr für mich als fachfremde Frau sehr schwierig, da irgendwo noch Zeit zu finden, etwas zu machen, wir haben sehr viel momentan jetzt an Förderplänen etc. zu schreiben und da findet sich in dieser eigentlich normalen Unterrichtsstunde kaum Zeit, irgendwo auch nur mal 10 Minuten irgendwo einzubauen.

T12_2: Und dann ist es leider so, dass man ja auch unter Druck steht, dass man die Inhalte im Unterricht, z.B. im Rechnen und in Deutsch, die Sachen ja auch machen muss, weil grad von den Eltern wird man ja, zumindest an unserer Schule ist das so, dass man sehr kontrolliert wird. Wie weit ist man denn schon im Rechenbuch und in Deutsch und was wird da überhaupt gemacht und ja, ich muss ganz ehrlich sagen, um das auf den Punkt zu bringen: Es gelingt mir zumindest nicht immer das, was ich mir vornehme, gerade was das Musikalische angeht, aber

was auch andere Sachen angeht, gelingt es mir nicht immer, das so im Unterricht durchzuführen.

Dass dieser (subjektiv wahrgenommene) Druck Auswirkung auf das Gelingen des Modellprojekts sowohl in musikbezogener Perspektive als auch hinsichtlich der Schulentwicklung hat (vgl. Kap. 4) scheint nach vielen Gesprächen evident.

Fazit: Auflockerung statt Lernhilfe – „...vielleicht ist es das schon?!“

Was verbirgt sich hinter der Idee „*Wir machen in mehr Fächern Musik*“? Die Erkenntnisse aus den Telefoninterviews legen nahe, sich von dem Terminus „Musik als Lernprinzip“ zu verabschieden, denn nur in seltenen Fällen fungiert Musik in den Musikalischen Grundschulen tatsächlich als Lernhilfe für die jeweiligen Fachinhalte.

Die musikalischen Sequenzen, die in den Unterricht anderer Fächer eingebaut werden, bewirken zweierlei: Zum einen ermöglichen sie musikalische Erfahrungen, zum anderen bringen sie Auflockerung und Spaß ins Klassenzimmer – zwei nicht zu unterschätzende Auswirkungen!

Hier kann die MGS ansetzen: Durch die diversen Formen kollegiumsinterner Fortbildung – speziell durch das sich auf kleine Sequenzen beschränkende „Best-Practice-Modell“ – wird es auch musikalisch unsicheren Lehrern ermöglicht, musikalische Elemente in ihren Unterricht einzubringen. Die positiven Auswirkungen auf Schüler, Klassenklima und Unterricht sind zwar quantitativ nur ‚leicht‘ messbar, werden aber von den Beteiligten umso deutlicher gespürt.

Aber auch hier sind Zeitmangel und der allgemeine Druck, den die Lehrer auf sich spüren, erschwerende Faktoren. Der Transfer von Musik in andere Fächer kann nachhaltig nur dann gelingen, wenn die fachfremd Unterrichtenden regelmäßig neuen Input bzw. Möglichkeiten zum Austausch von Ideen und Erfahrungen bekommen – und dazu braucht es Zeit, Konzentration, Übung – und personaler Ressourcen.

4 Die „Musikalische Grundschule“ als Schulentwicklungsprojekt

(Frauke Heß)

„An die Stelle des Versuchs, wie in der Vergangenheit die Einheitlichkeit der Organisationsstruktur des Schulwesens durch die Einheitlichkeit der Inhaltsstruktur zu sichern, müsste die Anerkennung von Gleichwertigkeit bei Andersartigkeit treten. Es müsste also rechtlich verantwortet werden, dass Schulen auf der Grundlage von Mindestanforderungen und gemeinsamen Gütekriterien unterschiedliche Profile ausprägen können.“ (Schönig 2000, S.91)

Das Modellprojekt MGS zielt vorrangig darauf ab, den Stellenwert von Musik im Schulleben und im Unterricht zu erhöhen, um den Schülern vielfältige musikbezogene Erfahrungsangebote machen zu können. Zugleich handelt es sich bei der MGS um ein Schulentwicklungsprojekt, das über das Medium Musik und die spezielle Form der Ressourcen- und Kompetenznutzung (Musikkoordinatorin als Multiplikatorin) Innovationsprozesse innerhalb der Kollegien und des Schullebens anstoßen will.

Galt die bisherige Darstellung den musikbezogenen Veränderungen und erzieherischen Nebeneffekten, so soll hier der Aspekt der Schulentwicklung verfolgt werden.

4.1 Theoretischer Bezugsrahmen der Evaluation

Das Fortbildungskonzept des Modellprojektes MGS (vgl. Kapitel 2.3, S.24ff.) zielt ab auf individuelle Entwicklungsprozesse an den beteiligten Schulen. Es verabschiedet sich also von der Idee, dass Innovationen durch zentrale politische Steuerung in eine Schule implementiert werden können. Vielmehr verfährt es in Hinblick auf Schulentwicklungsprozesse so, dass Rahmenbedingungen verändert werden. Damit werden *Voraussetzungen* für die intendierten Innovationsprozesse geschaffen, für Prozesse, die an jeder Einzelschule, als individuelle Handlungseinheit, spezifische Ausprägungen haben. Dieser Ansatz des Modellprojekts geht konform mit Schulentwicklungstheorien wie sie z.B. durch den Schulentwicklungsforscher Holtappels vertreten werden. Sie stützen sich auf die folgende Einsicht:

„Schulen übernehmen nicht einfach vorbereitete Lösungen und Konzepte, eher versuchen sie, neue Konzepte und Ansätze für die eigene Schulsituation behutsam zu adaptieren und den schulspezifischen Verhältnissen anzupassen. [...] Innovationen sind nicht von oben zielgetreu und technokratisch zu implementieren, da sie an der Basis womöglich anders verstanden werden und Schulen einer eigenen Entwicklungsdynamik folgen. Die Veränderung von Schulen besteht offenbar in erster Linie in der Änderung der Schulkultur.“ (Holtappels 2003, S.102)

Auch wenn diese theoretischen Überlegungen im Konzept nicht explizit benannt sind, so bilden sie eine Prämisse für das Modell MGS als Schulentwicklungsprojekt. Die Evaluation reagiert mit ihrer Forschungsmethodik, die bestimmt ist durch systemisches Denken, auf diese Grundausrichtung des Projektes und orientiert sich damit zugleich an aktueller

Schulforschung²⁰. Konkret bedeutet dies, dass für die Beschreibung der angestoßenen Schulentwicklung auf eindimensionale Kausalerklärungen verzichtet wird, weil nicht davon ausgegangen werden kann, dass bildungspolitische Maßnahmen klar zu umreißende Wirkungen zeitigen. Anders formuliert: Die Datenerhebung und -auswertung sucht nicht nach *linearen* Abhängigkeiten zwischen Input und Output. Dazu ist Schulentwicklung ein zu komplexes und vieldimensionales System eingebunden, das ein mehrebenenanalytisches Forschungsverfahren nötig macht.

Für unseren Kontext bietet sich zur Beschreibung der unterschiedlichen untersuchten Systemebenen eine Einteilung Helmut Fends (vgl. Fend 1998, S. 358) an. Er unterscheidet zwischen:

1. Systemebene
(Handeln der Politik und der verschiedene Administrationsebenen)
2. Schulebene
(Zusammenwirken von Schulleitung, Kollegium, Eltern und Schülern)
3. Unterrichtsebene
(tagtäglich Lehr-Lern-Prozesse in den Klassen)

Wie verhalten sich diese drei Ebenen im konkreten Projekt der Musikalischen Grundschule nun zueinander?

Die intendierten Innovationsprozesse werden zunächst durch äußere Eingriffe auf der Systemebene (Interventionen von außen durch die Bertelsmann Stiftung und das Kultusministerium) *angestoßen*. Zentral für das Gelingen in den Schulen sind auf der Grundlage dieser veränderten Voraussetzungen vor allem die personale und strukturelle Dimensionen auf der Schul- sowie auf der Unterrichtsebene. Daher stehen im Zentrum der eher auf die Einzelschule blickenden Evaluation diese beiden Subsysteme (Schul- und Unterrichtsebene). Würde die Systemebene in Hinblick auf Gelingensfragen als dominant gewertet, entstünde ein unzulässig simplifizierendes und mechanistisches Ableitungsmodell, das die jeweils *spezifischen* Gelingensbedingungen einer Schule als Mikrosystem außer Acht ließe. Damit soll jedoch keineswegs bezweifelt werden, dass es Rahmenbedingungen gibt, die notwendige oder zumindest begünstigende Voraussetzungen für die Umsetzung der Projektideen sind. Zwar sind Schulen „*de-konzentrierte Systeme [...], die sich einer direkten Steuerung von oben entziehen. Wohl aber können allgemeine Randbedingungen gesetzt werden – wobei Effekte allerdings wiederum schwer abzuschätzen sind.*“ (vgl. Terhart 1986, S.215)

Da es auf der Hand liegt, dass die im Projekt installierten äußeren Maßnahmen (Fortbildung der Musikkoordinatorinnen, Entlastungsstunden etc.) nicht automatisch und auch nicht in jedem Umfeld die gleichen Wirkungen zeitigen, sollen durch die Evaluation Einsichten gewonnen werden, welche systemischen, schulischen und personalen Umstände das Projekt befördern und welche individuellen Entscheidungen und Handlungen zu wel-

²⁰ Vgl. stellvertretend für viele andere Studien Fend 1998 oder Bauer 2004

chen Effekten führen können²¹. Damit einhergeht die Frage, wodurch bestimmte Handlungen (auch systemisch) bedingt sind.

Qualitative Forschungsmethoden, insbesondere Einblicke in die Systeme durch Fallstudien, bestimmen die folgenden Darstellungen.

4.2 Wirkungsebenen

4.2.1 Die Systemebene

„Schulentwicklung auf der Systemebene stellt politisch motivierte Maßnahmen in den Vordergrund.“ (Terhart 1986, S. 215) Und da im Bildungssystem Schule eine inputorientierte Ressourcenzuweisungen stattfindet, ist gerade dies eine Stellschraube, welche für die Initiierung von Innovationsprozessen genutzt werden muss.

Wie bereits im Kapitel 2 dargestellt, gibt es innerhalb des Modellversuchs MGS die folgenden strukturellen Maßnahmen auf der Systemebene – verantwortet durch die Bertelsmann Stiftung und das Hessische Kultusministerium:

- Die Musikkoordinatorinnen werden in vier mehrtätigen Veranstaltungen fortgebildet. Die Kosten für Referenten, Tagungsräume, Unterkunft und Verpflegung trägt die Bertelsmann Stiftung.
- Für diese Fortbildungen werden die Musikkoordinatorinnen von den Schulen freigestellt.
- Die Musikkoordinatorinnen erhalten im ersten Jahr des Projektes durch das Kultusministerium bzw. die Schulämter vier Entlastungsstunden.
- Den Modellschulen werden durch die Bertelsmann Stiftung 800,- € zur Verfügung gestellt, die sie für musikbezogene Projekte oder Anschaffungen sowie für schulinterne Fortbildungsangebote nutzen können.

Diese Maßnahmen verändern für die Schulen und Musikkoordinatorinnen einige Rahmenbedingungen – eine Veränderung, die allein durch die Kooperation der Bertelsmann Stiftung mit dem Hessischen Kultusministerium möglich ist, da finanzielle Unterstützungen und politisch-strukturellen Maßnahmen miteinander gekoppelt werden. Der Modellversuch bedarf beider Formen der Intervention – dies sei der Auswertung vorgreifend hier bereits angemerkt. Keiner der beiden Kooperationspartner könnte alleine gleichermaßen erfolgreich agieren.

²¹ Im Folgenden dient die Einzelfallbeschreibung dazu, Gesetzmäßigkeiten im individuellen Handeln der Akteure auszumachen. Bestimmte Effekte auf einer Ebene müssen erklärt werden über die Subsysteme (Unterrichtsebene, personale Dimension, aber auch die Schulebene für die Systemebene). Somit sind Handlungen auf einer Sub- oder Mikroebene Bedingung für die Erklärung kollektiver Phänomene. Jedoch: Auch wenn die am Ende der Projektphase zu beobachtbare veränderte Situation einer Schule zwar immer Effekt der individuellen Handlungen ist, so ist sie zugleich auch Ausdruck von Regeln, die deutlich machen, unter welchen Bedingungen welche individuellen Effekte bestimmte Systemeffekte hervorrufen können.

Im Rückgriff auf das Modell der erklärenden Soziologie, wie sie etwa von Hartmut Esser vertreten wird, beruht die Evaluation auf der Überzeugung, dass soziale Strukturen aus (begründbaren!) menschlichen Handlungen resultieren, die ihrerseits aber immer schon von vorfindlichen sozialen Strukturen beeinflusst werden.

Inwiefern sind die Maßnahmen auf der Systemebene nun Voraussetzungen für das Gelingen des Projektes?

MGS als ein Modell der Kontextsteuerung

Schulentwicklungsprozesse stehen in dem Dilemma, dass einerseits „*Top-down*“-Entscheidungen bzw. -Reformen [...] auf der unteren Dienstebene häufig nicht oder erst mit großer zeitlicher Verzögerung bzw. in veränderter Form umgesetzt werden“ (Zlatikin-Troitschanskaia 2006, S. 59), Einzelschulen andererseits aber nicht völlig autonom handeln können und somit für Veränderungsprozesse immer flankierender politisch-struktureller Maßnahmen bedürfen.

An den untersuchten Schulen spiegelt sich dieses Dilemma wider. Die meisten der interviewten Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich aktuell von einer „von oben verordneten“ Reformwelle überrollt und dadurch subjektiv überfordert (vgl. Kap. 3.2.2, S. 49, 3.2.4, S.77). Die Konsequenz bei diesen Pädagogen sind häufig Rückzugsstrategien, die Innovationen hemmen. Wenige Zitate mögen hier einen Einblick geben:

TI 18: Wir sind im Moment ganz schön arbeitsmäßig überlastet. Das liegt daran, dass neben diesem Projekt noch was anderes bei uns an der Schule geklappt hat: Wir werden jetzt Ganztagschule, bzw. wir sind auf dem Weg, eine Ganztagschule zu werden. Wir werden jetzt eine Übermittagsbetreuung machen. Dazu müssen wir natürlich einen Haufen Zeug organisieren. Wir haben noch wirklich mehrere andere Projekte gleichzeitig am Laufen. Und jetzt schlägt es gerade ein bisschen über uns zusammen.

Und dann kommt vom Land Hessen auch noch Vorgaben, die wir erfüllen müssen: Das eine sind Leseförderkonzepte – da bin ich nämlich grad mit meiner Kollegin dran gewesen, da haben sie mich kurz weggeholt, was völlig in Ordnung ist –, aber es ist halt im Moment ..., es kommt ein bisschen viel zusammen.

2TI_29: Na ja, es ist halt eben so, dass wir so viele Baustellen offen haben, und das hemmt das schon ein bisschen. Dass jetzt keine dieser vielen Dinge, die wir machen, so richtig ins Rollen kommt, das ist meiner Ansicht nach die Problematik. Dass Vieles angesprochen wird, dass Vieles gemacht werden möchte, aber dass einfach die Zeit fehlt irgendwas von vorne bis hinten durchzuführen.

2TI_26: Wir haben dann noch so ein Lebenskonzept „Klasse 2000“, da wollen wir zertifiziert werden. Dann haben wir „Deutsch am PC“. Dann haben wir die Leseförderung. Also manchmal ist der ganze Tag so verhackstückt – das sind so viele Sachen ... Und man braucht vielleicht auch mal zwei Stunden am Stück ne Übungszeit oder so was.

Diese kleine Auswahl an Zitaten belegt zweierlei: Der spätestens seit PISA entstandene Innovationsdruck hat zu einer Vielfalt von gleichzeitig angestoßenen Programmen und Reformen geführt, die von den Kollegien als schwer zu bewältigen erlebt wird. Überforderung und die fehlende Zeit, sich auf einzelne Projekte konzentrieren zu können, sind daher wichtige Themen in den Telefongesprächen. Zum anderen bestätigen sich in den Interviews auch empirische Ergebnisse der Schulentwicklungsforschung, die immer wieder herausstellt, „*wie skeptisch die deutsche Lehrerschaft gegenüber sog. ‚Neuerungen‘ ein-*

gestellt ist, vor allem wenn sie ‚von oben‘ durchgesetzt und nicht gemeinsam mit den pädagogischen Agenten selbst entwickelt wurden“ (Zlatkin–Troitschanskaia 2006, S.78).

Das Modellprojekt MGS reagiert auf das Problem der begrenzten politischen Steuerbarkeit von Schule durch eine Kontextsteuerung. Unter Kontextsteuerung ist eine Steuerung auf Distanz zu verstehen: *„Die steuernde Instanz [...] versucht, ihre Ziele im Schulwesen durchzusetzen, indem sie die Rahmenbedingungen setzt und Vereinbarungen mit den zu steuernden Instanzen eingeht. Die Konkretisierung der Ziele sowie Initiierung und Gestaltung der notwendigen Veränderungsprozesse vollzieht sich jedoch im Rahmen der Selbststeuerung des Systems.“* (ebd.)

Das Schulentwicklungsprojekt MGS bekommt durch diese Steuerungsstrategie eine kategorial andere Wertigkeit als Reformbemühungen, welche allein von oben nach unten installiert werden. Dadurch dass sich die Schulen für die Teilnahme an dem Modellprojekt bewerben mussten und der Bewerbung ein positiver Gesamtkonferenzbeschluss vorangegangen sein musste, wird gewährleistet, dass die Schulen ein Eigeninteresse an dem Schulentwicklungsprozess haben. Sie haben sich als Kollegium für dieses ‚Programm‘ entschieden. Zugleich ist die Teilnahme durch die genannten Strukturmaßnahmen mit finanziellen und ressourciellen Vergünstigungen versehen. Es entsteht also ein ‚win-win-Situation‘: Die politisch gewollten Innovationen werden akzeptiert, und durch die Transparenz der Ziele und die verbindlichen Zielvereinbarungen entwickelt sich ein höheres Engagement als bei ‚implementierten Projekten‘. Dieses freiwillige Engagement der Schulen wird zugleich durch Gratifikationen von außen gewürdigt und anerkannt.

Dass diese Strategie aufgeht, zeigt sich im Kollegenurteil zum Projekt MGS. Nach zwei Jahren Laufzeit (I. Staffel) befragt, bewerten nur sehr wenige (5 von 21 befragten) Kollegen das Projekt als Belastung. Der Rest beurteilt die Stimmung des Kollegiums der MGS gegenüber als positiv. Und auch in der zweiten Staffel bejahen die meisten Befragten das Projekt – selbst diejenigen, die sich zu Beginn noch eher zurückhaltend zeigten.

T121_2: Ich denke mal, das Kollegium ist jetzt viel positiver eingestellt, nachdem wir so ein Jahr damit gearbeitet haben. Aber auch dass das regelmäßig präsentiert wird..., in der Schule hat sich das fest verankert, muss ich sagen, im Stundenplan. Und ich finde, es ist was Geregeltertes und da ist jeder mit einverstanden, dass das irgendwie weitergeführt wird.

T124_2: Ich hatte mich ja letztes Jahr, als wir telefoniert haben, eher so geäußert, dass wir uns alle über den Arbeitsaufwand nicht so im Klaren waren. Ich glaube, mittlerweile haben wir uns ein bisschen daran gewöhnt und sehen das auch als Bereicherung.

T123_2: Nach wie vor sind viele der Aktivitäten, die damals angestoßen wurden, beibehalten worden und wir sind alle davon immer noch ganz angetan.

Die Kontextsteuerung schafft für die Musikkoordinatorinnen, die Schulleitungen und Kollegien die folgende günstige Ausgangslage:

- Die Beteiligten erhalten einen **Gestaltungsspielraum** innerhalb des Projektes
- Sie arbeiten mit den Projektverantwortlichen an **gemeinsamen Zielen**
- Die Arbeit erfährt von außen **Anerkennung** durch Gratifizierung

- Eine Konzentration auf die pädagogische Arbeit ist gewährleistet aufgrund der weitgehenden **Reduktion organisatorischer Arbeiten** durch die Bertelsmann Stiftung

Diese vier Elemente müssen als Gelingensbedingungen gewertet werden, die Anteil an den positiven Effekten haben.

Während die ersten beiden Punkte (Gestaltungsspielraum der Einzelschule und Arbeit an gemeinsamen Zielen) notwendige Momente der Kontextsteuerung sind, müssen die Aspekte der expliziten Anerkennung und der Reduktion der organisatorischen Arbeit als zusätzliche Eigenarten des Schulentwicklungsprojekts MGS auf der Systemebene gewertet werden. Sie sollen hier gesondert dargestellt und auf ihre Wirksamkeit untersucht werden.

Anerkennung und Konzentration auf pädagogische Aufgaben

Das Hessische Lehrerbildungsgesetz verpflichtet Lehrerinnen und Lehrer zur Fortbildung. Die Fortbildungen haben in der Regel in der unterrichtsfreien Zeit stattzufinden, zudem heißt es in dem Gesetz: *„Über die Wahl der hierfür geeigneten Fortbildungsangebote entscheiden die Lehrkräfte in eigener Verantwortung.“*²² Diese Selbstverantwortung ist natürlich zu begrüßen, birgt aber dennoch auch eine Gefahr: Fortbildung wird zur ‚Privatsache‘ und ist abhängig von individuellen Vorlieben der Lehrerinnen und Lehrer sowie von terminlich bedingten Zufälligkeiten. Inwieweit sie damit gesamtschulischen oder gar bildungspolitischen Zielen dienen kann, ist fraglich.

Die Fortbildung innerhalb der MGS liegt nicht in der individuellen Verantwortung des einzelnen Lehrers, sondern dient der Profilbildung der Schule. Die Qualifizierung der Musikkoordinatorinnen ist somit ein systemisch gewolltes Element der Schulentwicklung. Natürlich dient die Fortbildung auch hier der individuellen Qualifizierung eines Kollegen, dennoch verliert sie den ‚Privatcharakter‘ und den Beigeschmack der Beliebigkeit, die Fortbildung zum Teil haben kann. Häufig sind weder Schulleitung noch Kollegen darüber informiert, welche Fortbildung von den Kollegen besucht werden – geschweige denn, dass sie daran partizipieren könnten. Die vier externen Fortbildungen der Musikkoordinatorinnen sind durch den Gesamtkonferenzbeschluss zur Teilnahme am Projekt MGS gestützt und gewollt.

So schreibt ein Musikkoordinator in seinem Abschlussbericht, dass diese Form der Fortbildung *„Schulprogrammarbeit erstmals in einem verständlichen und sinnvollen Licht erscheinen“* lässt und zitiert seine Schulleitung mit der Einschätzung, dass es im Projekt ohne Gängelung, ohne Druck und mit viel Zeit eine *„hohe Verbindlichkeit“* gibt (MK, Amadeus-Schule).

Fortbildung ist in der MGS ein Teil des Berufsalltags und findet *innerhalb* des Gesamtsystems statt.

²² Dort heißt es im § 66: „(1) Lehrkräfte sind verpflichtet, ihre berufsbezogene Grundqualifikation zu erhalten und weiterzuentwickeln. Über die Wahl der hierfür geeigneten Fortbildungsangebote entscheiden die Lehrkräfte in eigener Verantwortung. (2) Die Lehrkräfte dokumentieren die von ihnen wahrgenommene Fortbildung und Qualifizierung sowie auf Wunsch weitere die Berufslaufbahn fördernde Kompetenzen in einem Qualifizierungsportfolio, das sie auf Anforderung der Schulleitung vorlegen.“ (Hessisches Lehrerbildungsgesetz vom 29. November 2004. GVBl.I.S. 230)

F: Nun ist ja ihr Musikkoordinator gerade erst aus der Fortbildung in Schlitz wiedergekommen. Macht sich seine Teilnahme an den Fortbildungen bemerkbar?

2TL8: Ja! Ja, ja, ja, auf jeden Fall. Er bringt immer irgendwie was ... erzählt halt immer ganz viel davon, dass es ganz toll war und was er so Neues gelernt hat. Bringt Lieder mit oder halt, macht das auch in den Konferenzen dann eben, trägt er das dann noch mal vor.

Da Fortbildung ein politisch gewollter Teil des Berufsalltags sein soll, bedarf er auch der Anerkennung. Dann kann es auch gelingen, dass Neues von außen nach innen getragen wird. Im Modell MGS wird Fortbildung dadurch anerkannt, dass die Musikkoordinatorinnen für Teile der Fortbildung freigestellt werden und ihnen keine Kosten entstehen. Diese Anerkennung begünstigt ebenfalls ihr persönliches Engagement. Dass dieses Engagement deutlich spürbar ist, wird dadurch belegt, dass *keiner* der interviewten Kollegen infragestellte, dass die Deputatsermäßigung für diese Tätigkeit gerechtfertigt ist. Jedoch hat diese positive Gestimmtheit nur dann Bestand, wenn die gegenseitigen „Verbindlichkeiten“ von allen Seiten eingelöst werden. Des Öfteren entsteht das Gefühl, dass die Unterstützung des Kultusministeriums eher nomineller Natur ist und daher nicht auf die Basis zurückwirkt.

2TI_21: Ein anderes Problem ist allerdings, also wir sind ja insgesamt ne riesengroße Schule und das mit den Deputatsstunden ist insgesamt recht unübersichtlich und die Frau, die den Stundenplan bei uns macht, die hat gesagt „Ja, gut, wir bekommen auf dem Papier 4 Deputatsstunden, aber die sind ad hoc erstmal von heute auf morgen nicht da.“ Die Musikkoordinatorin nimmt sich 4 Deputatsstunden, aber das Kultusministerium gibt uns da nicht eine Vertragsvergrößerung oder einen neuen Vertrag von irgendjemand, der 4 Stunden mehr macht. Also, das kann man dann bei der nächsten Beantragung einer Stelle vielleicht mit einrechnen, das macht der Direktor wohl auch, aber die Deputatsstunden, die müssen ja erstmal wo herkommen. Also das Kultusministerium das sagt da gern „Ja, ja, 4 Deputatsstunden, ...“, aber ob die dann nun wirklich da sind, da sorgen die nicht für.“

Die Teilnahme am Modellversuch MGS hat für einige Schulen einen weiteren Effekt: Sie sehen zusätzliches Engagement, das auch zuvor schon vorhanden war, nun auch von außen gewürdigt.

2TI_21: Das ganze Projekt wurde ja von/ wird ja quasi bei uns von der [Frau D.], unserer Musiklehrerin durchgeführt, und die hat sich ja schon vorher in Musik sehr viel Mühe gegeben und sehr viel Kurse und sehr viel AGs angefangen. Es ist ja im Prinzip so, dass das, was jetzt mit diesem Projekt MGS gemacht wird, dass wir das eigentlich vorher schon angefangen hatten. Und wir konnten das, weil die Musikkoordinatorin eben keine Klassenführung bei uns hat. [...] Und von daher konnte sie sich eben gut darauf schon vorher konzentrieren. Sie hat das dann vorgestellt und hat dann auch mit diesem Bewerbungsschreiben sich sehr viel Mühe gegeben. Und dann haben wir da zugestimmt, weil wir dachten, „Also na gut, wenn wir das sowieso in Teilen schon angefangen haben zu machen, dann können wir uns auch ein bisschen die Lorbeeren dabei verdienen und dann noch ein paar Freistunden und Gelder dafür bekommen“

In die gleiche Richtung weist die von den Schulleitern auf der Auswertungskonferenz geforderte Zertifizierung der Maßnahme. Sie ist Anerkennung *von* außen und zugleich Profilierung der Schule *nach* außen.

Eine andere Form der Anerkennung ihrer Arbeit erfahren die Musikkoordinatorinnen dadurch, dass sie sich innerhalb der Fortbildungen auf ihre pädagogischen Kernaufgaben konzentrieren können. Dies ist für Lehrer keineswegs selbstverständlich. Vom Herstellen von Unterrichtsmaterialien, über Raumplanungen bis hin zur Gestaltung und Renovierung von Räumen reichen häufig die Aufgaben eines einzelnen Pädagogen. Und auch im Kollegium – das zeigen die Telefoninterviews deutlich – drohen organisatorische Fragestellungen pädagogische Diskussionen zu verdrängen.

Daher ist es keineswegs nebensächlich zu erwähnen, dass die Bertelsmann Stiftung während der Fortbildungen und auch hinsichtlich der Vernetzung die Alleinverantwortung für die Organisation (vom Internetforum, über Materialien bis hin zum Catering) übernahm. Das ermöglichte den Musikkoordinatorinnen eine effiziente Konzentration auf die Sache. Dass eine derartige Unterstützung und Arbeitsteilung im Lehreralltag nicht selbstverständlich ist, zeigen die Feedbacks der Teilnehmenden (vgl. hierzu Kapitel 2, S.21).

4.2.2 Die Schulebene

„Wenn wir uns zur musikalischen Fortbildung bei [Frau F.] treffen, sind fast alle dabei, freiwillig! Und das ist oft sehr heiter und trägt auch zu persönlichen Gesprächen bei. Das Kollegium wächst mehr zusammen durch diese Übungen, durch diese Fortbildungen. Man tauscht sich aus, so dass es ein integratives Prinzip ist. (aus einem Telefoninterview)

Im Kapitel 3.2.2 wurden bereits die *musikbezogenen* Veränderungen innerhalb der Kollegien dargestellt. An dieser Stelle wird noch einmal die Kollegiumsebene fokussiert, nun aber in Schulentwicklungsperspektive.

Die MGS wird in der Ausschreibung als ein Schulentwicklungsprojekt bezeichnet, weil hier eine bestimmte Form der Fortbildung (Multiplikatoren-Modell) erprobt wird und weil als Konsequenz aus diesem Fortbildungsmodell Lehrer (hier die Musikkoordinatorinnen) in ihrer Schule eine neue Rolle übernehmen müssen, um Prozesse im Kollegium zu steuern. Dieser Rollenwechsel bedarf Kompetenzen, die jenseits des fachlichen Wissens und Könnens liegen. Daher werden in der Fortbildung vorrangig Steuerungs- und Führungskompetenzen entwickelt – eine Voraussetzung, um nachhaltige pädagogische Veränderungen auf der Schulebene initiieren und begleiten zu können. Im Vergleich mit anderen Fort- und Weiterbildungsangeboten liegt eine Besonderheit der MGS darin, dass der Input nur in kleinen Teilen fachlich orientiert ist (vgl. Kap. 2, S.24).

Die Evaluation muss an dieser Stelle untersuchen, inwieweit

1. diese Kompetenzausbildung und
2. der damit einhergehende Rollenwechsel

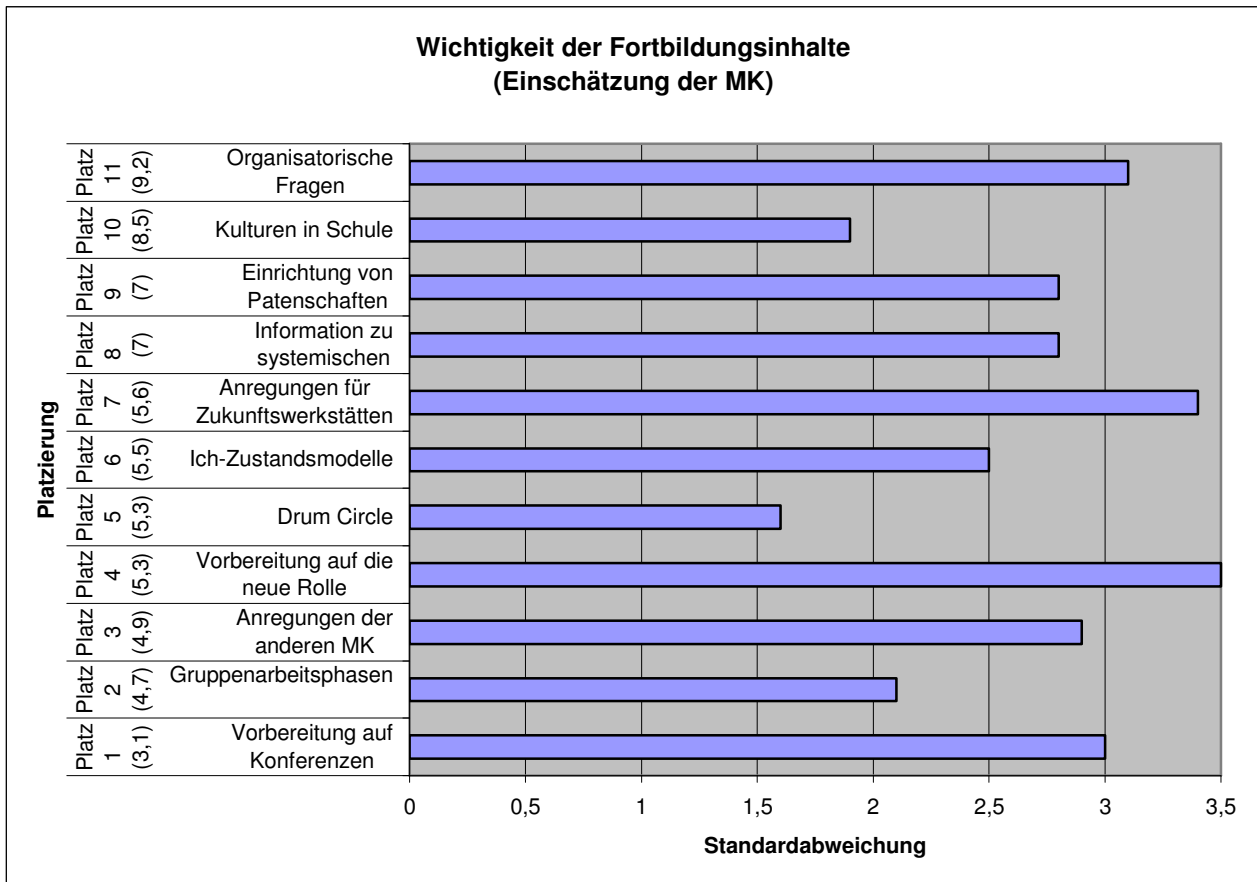
geglückt sind. Dies geschieht vorrangig anhand qualitativer Daten: Die Musikkoordinatorinnen reflektieren die Thematik z.B. in der Abschlussbefragung und auch an den Kollegenäußerungen lässt sich ablesen, inwieweit dieses Element der Modellversuches in den Schulen wahrgenommen und wie es bewertet wird.

Angemessenheit der Kompetenzausbildung

Das Fortbildungskonzept stößt bei den Teilnehmenden in seiner Grundausrichtung auf PSK ohne Zweifel auf Gegenliebe. Befragt, welche Inhalte der Fortbildung sie als besonders wichtig erachten, stehen die Vorbereitung der Konferenzen und die Gruppenarbeitsphasen, welche immer der Entwicklungsarbeit und nie dem musikalischen Input galten, auf den ersten beiden Rängen. Die folgende Grafik visualisiert innerhalb des Rankings der Fortbildungsinhalte die Standardabweichung der Antworten vom Mittelwert. Dies ist eine ungewöhnliche Darstellung, die erklärt werden muss.

Im Fragebogen hatten die Musikkoordinatorinnen die Aufgabe, 11 vorgegebene Elemente der Fortbildung in Hinblick auf ihre Wichtigkeit zu ordnen. Sie haben jedem Inhalt also einen Platz von 1 bis 11 zugeordnet. Für jedes Fortbildungselement lassen sich aus den Einzelplatzierungen der Musikkoordinatorinnen Mittelwerte errechnen, die dann wiederum in eine Rangfolge gebracht werden können. So entsteht ein Ranking der 11 Inhalte, das die Sicht aller Befragten – auf der Mittelwertbasis – widerspiegelt. Neben dieser Rangfolge ist es interessant zu sehen, welche Standardabweichungen es von der jeweils gemittelten Platzierung gibt. Anders formuliert: In welcher Geschlossenheit geschieht diese Beurteilung? Ordnen viele Musikkoordinatorinnen einem Inhalt die gleiche Platzierung zu, so ist rechnerisch die Standardabweichung vom Mittelwert für dieses Element gering. Um nun eine anschauliche Vorstellung zu geben, bei welchen Inhalten die Bewertung relativ einheitlich ausgefallen ist und bei welchen eher heterogen, sind in der Grafik die Standardabweichungen vom jeweiligen Mittelwert in ihrer absoluten Ausdehnung nebeneinander gestellt. Der Mittelwert findet sich in Klammern hinter dem jeweiligen Platz.

Abbildung 18: Ranking der Fortbildungsinhalte



Große Geschlossenheit besteht hinsichtlich des Theorie-Inputs „*Kulturen in der Schule*“ (\emptyset Platz 8,5 \pm 1,9). Er rangiert bei fast allen Musikkoordinatorinnen auf den hinteren Rängen. Hingegen ist die Streuung der Antworten bezüglich „*Vorbereitung auf die neue Rolle*“ und „*Anregungen für Zukunftswerkstätten*“ relativ breit. Dies dürfte mit der je spezifischen Rolle der einzelnen Musikkoordinatorinnen in ihrem Kollegium zusammenhängen. Wie unsere Einblicke in die Schulen ergeben haben, sind die entsprechenden Methoden (Zukunftswerkstatt etc.) in einigen Kollegien bereits bekannt und werden dort regelmäßig genutzt. Somit ist der Bedarf an Fortbildung dort weniger ausgeprägt als in eher hierarchisch strukturierten Kollegien, in denen es keine gemeinsamen Zielfindungsprozesse gibt. Ähnliches gilt für „*Vorbereitung auf die Konferenzen*“. Trotz etwas größerer Streuung zeigt der deutliche Abstand des Mittelwerts zwischen Platz 1 und 2 (\emptyset 3,1 und \emptyset 4,7), dass die konkrete Vorbereitung auf die Konferenz in großer Geschlossenheit als wichtigster Input gewertet wird.

Für unseren Kontext ist vor allem von Interesse, dass die angebotenen *Coachings*inhalte von allen als wichtig eingestuft werden. Das ist ein wichtiges Indiz dafür, dass das Fortbildungskonzept dem konkreten Bedürfnis der Fortzubildenden entspricht.

Hier soll nun der Frage nachgegangen werden, ob die erworbenen Kompetenzen *Auswirkung* auf der schulischen Ebene – also im Kollegium – haben. Für die Darstellung wird die oben bereits vorgestellte Systematisierung (Rollenwechsel, Kommunikation, Konferenzkultur) genutzt.

Umsetzung in und Auswirkung auf die Schule

Drei Faktoren, welche einen Wandel auf der Schulebene anstoßen, kristallisieren sich aus den Daten heraus. Sie bestimmen die Gliederung der weiteren Darstellung. Es sind dies

- Veränderungen im Rollenverständnis der Musikkoordinatorinnen,
- andere Kommunikationsformen im Kollegium und
- eine Umgestaltung der Konferenzkultur.

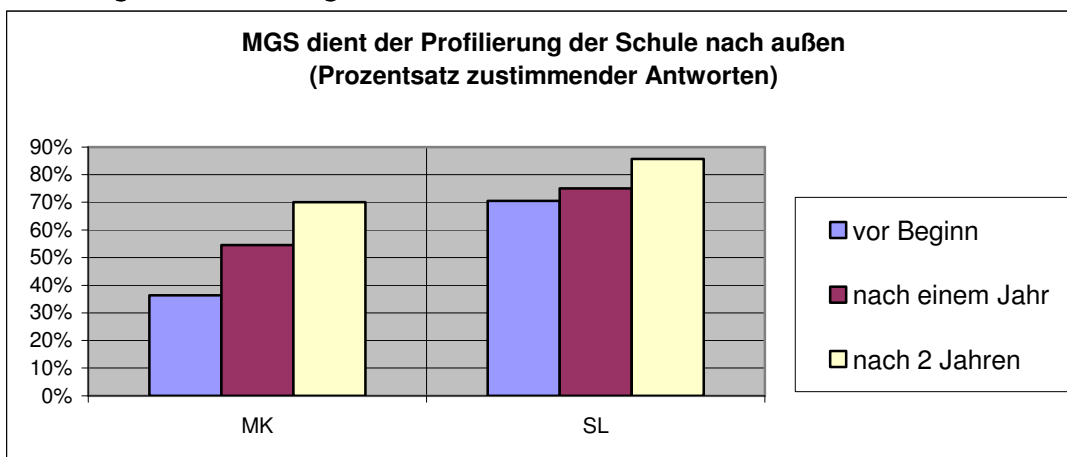
Rollenverständnis/Leitungsfunktion der Musikkoordinatorin

Die Rolle der Musikkoordinatorin bietet in zwei Richtungen Konfliktpotential: Gegenüber der eigenen Gruppe, also den Kollegen, und gegenüber dem Vorgesetzten, also der Schulleitung. In beiden Fällen liegt die Problematik darin begründet, dass von der Musikkoordinatorin (projektbezogen) Führungsaufgaben wahrgenommen werden, sie somit innerhalb des bestehenden Systems aus ihrer angestammten Rolle heraustritt.

In den Fortbildungen machten konkrete Konfliktsituationen an einzelnen Schulen überdeutlich, dass die Musikkoordinatorin durch ihre veränderte Rolle nicht in Konkurrenz zu ihrer Schulleitung treten darf. An den Musikalischen Grundschulen muss – so betont die Fortbildungsleiterin mehrfach in den Fortbildung – „*Leitung immer Leitung bleiben*“ (Anke Böttcher, Fobi 3_I, Mitschrift teilnehmende Beobachtung).

Konflikte zwischen Schulleiter und Musikkoordinatorin scheinen unterschiedlichen Gründe zu haben: Sie liegen zum Teil im Projekt begründet oder liegen zum anderen Teil im Führungsstil der Schulleitung begründet. Hinsichtlich des Projektes zeigt eine Befragung, dass viele Musikkoordinatorinnen und Schulleiter auch nach zwei Jahren Laufzeit noch unterschiedliche Zielvorstellung haben. Während die Musikkoordinatorinnen vorrangig sachorientiert denken (Musikalisierung des Kollegiums), stellen die Schulleiter häufiger auch äußere Effekte (Profilierung der Schule) in den Vordergrund. Diese differierende Zielorientierung kann in der Projektumsetzung zu Konflikten führen.

Abbildung 19: Profilierung der Schulen durch die MGS



Interessanterweise wächst in beiden Gruppen innerhalb der zwei Jahre die Zahl der zustimmenden Antworten. Während vor Beginn des Projektes der Prozentsatz der Zustimmungen um mehr als 30% auseinanderklafften (MK: 36,4%, SL: 70,5%), nähern sie sich nach 2 Jahren bis auf 15% an (MK: 70%, SL: 85,7%). Die Beteiligten entwickeln somit während der Laufzeit die Einsicht, dass MGS nicht nur einer pädagogischen Intention dient,

sondern auch für die Außendarstellung der Schule eine Funktion hat. Dass die Schulleitungen diese Profilierung nach außen besonders im Blick haben, ist selbstverständlich und liegt in ihrem Aufgabenfeld begründet. Viele Schulleiter betonen daher auch, dass das Engagement innerhalb des Modellprojekts auch nach außen sichtbar gemacht werden muss. In der Auswertungskonferenz der 1. Staffel am 19. März 2007 forderten sie zu diesem Zwecke einhellig die Zertifizierung der Teilnahme.

Neben der unterschiedlichen Bewertung der repräsentativen Effekte scheint die Fähigkeit der Schulleitung, Aufgaben und Verantwortlichkeiten zu delegieren sowie der jeweilige Führungsstil, wichtige – vielleicht sogar eine der zentralen – Bedingungen für das Gelingen des Modellversuchs. Obwohl das Projekt MGS in den Auswertungskonferenzen und Fragebögen von keinem Schulleiter negativ beurteilt wurde, wird der Prozess im Alltag nicht von allen Rektoren in förderlicher Weise begleitet. Die Innovation gerät vor allem dort ins Stocken, wo die durch die Musikkoordinatorinnen eingebrachten Organisationsstrukturen infragegestellt oder gar ‚ausgebremst‘ werden. Es sind weniger die Projekte, die nicht gutgeheißen werden, als die veränderten Arbeitsformen sowie die neue Funktion der Musikkoordinatorin, die nicht unterstützt werden. Sicherlich ist hier den Schulleitern in der Regel keine Intention zu unterstellen. Vielmehr sind es ritualisierte Arbeitsformen und individuelle Führungsstile, die den Veränderungen nicht angepasst werden (können). Eine Kollegin beschreibt dieses Problem im Telefoninterview anschaulich, wobei die zögerliche Art ‚mit der Sprache herauszurücken‘ ein weiteres Indiz für wenig partizipative Arbeitsformen an dieser Schule ist:

F: Hat die MGS Ihrer Meinung nach die Zusammenarbeit im Kollegium gestärkt?

T114_2: In dem Moment, in dem die Kollegin dafür abgestellt war und auch die Konferenzen abgehalten hat, ja. Aber da MGS eben nur auf dieses letzte Jahr begrenzt war, zunächst mal, oder sagen wir mal, das letzte Jahr diese Überschrift trug, hat sich das jetzt wieder etwas reduziert.

F: Fühlt sich die Schule jetzt immer noch als MGS?

T114_2: Kann ich jetzt so im Moment eigentlich ... nicht unbedingt sagen/ behaupten. Man spürt es im Moment nicht in derselben Weise.

F: Durch den Schulleiter?

T114_2: (lacht) Ja, ja, ... Ich denke mal, es sind andere Dinge, die vordringlich sind. Und er sieht die Bedeutung nicht so; sieht nur, dass er als Schulleitung die Tagesordnung festsetzen muss. Und dann ist sie dann irgendwann angeblich voll.

F: Das heißt, das, was von außen kommt, sind die Schwerpunkte, die zu erfüllen sind? Oder hat er eigene Interessen?

T114_2: Also, ich würde mal sagen, es ist viele etwas umstrukturiert, einfach mal so ... (zögert)

F: Es ist alles anonym!

T114_2: (lacht) Das ist dem Fall auch wichtig. Wir haben es also schon ... Also ich meine, das ist der Effekt gewesen dessen, was die MK bei uns gemacht hat. Das war der Versuch einfach mehr Struktur in Konferenzen hineinzubringen, die Schule voranzutreiben. Und im Moment ist es ein Stottern auf der Stelle und Versprechungen, die nicht eingehalten werden. Das enttäuscht fürchterlich.

Die neue Leitungsfunktion, die lediglich auf die MGS beschränkt ist, können die Koordinatorinnen nur ausfüllen, wenn ihnen ihre Vorgesetzten den notwendigen Raum zur Verfügung stellen und ihr Handeln unterstützen. D.h. erst wenn der Schulleiter sich nicht mehr als „*instructional leader*“, sondern als „*transformational leader, der den schulischen Wandel moderiert*“ (Rahm 2005, S.78) versteht, kann ein von allen mitgestalteter Wandel in Gang gesetzt werden. „*Demnach wären gute Schulleitungen aufgefordert, systemisches Denken in den Mittelpunkt ihres professionellen Handelns zu stellen und das Muster von Entwicklungsprozessen zu erkennen. Ziel ist die Entwicklung einer integrativen Führung, bei der eine Ermächtigung der Organisationsmitglieder ohne Aufgabe der Führung intendiert wird. [...] Auf der Basis hoher kommunikativer Kompetenz und der Bereitschaft, mit anderen in Beziehung zu treten, wird die Mobilisierung organisationaler Intelligenz erreicht.*“ (ebd, S. 79)

In einigen der Schulen gelingt dieser Prozess nicht. Die Musikkoordinatorinnen werden zwar in ihrer Fachkompetenz wahrgenommen und unterstützt, das Mandat zur Leitung des Prozesses wird ihnen hingegen nicht vollkommen überantwortet (vgl. dazu auch 3.2.2, S.60):

F: Hat sich ihre Position oder ihre Rolle im Kollegium durch das Amt als Musikkoordinatorin verändert?

T114: Ehm,... für mich, ich finde schon. Wobei ich nicht weiß, ob ich jetzt maßgeblich bin, weil ich noch nicht so sehr lange an der Schule bin – also jetzt erst das dritte Jahr. Aber ich ... sie wird als die Fachkraft akzeptiert. Ich denke manchmal, es müsste so rein äußerlich noch ein bisschen deutlicher Unterstützung seitens der SL kommen, aber das bezieht sich eher auf organisatorische Dinge. Als Kompetenz wird sie da anerkannt. Und ich glaube, das erscheint jetzt tatsächlich in dem neuen Licht. Das ist mir vorher nicht so deutlich gewesen.

Während auf den Führungsstil der Schulleitungen kein Einfluss genommen werden kann, können hingegen die Musikkoordinatorinnen auf ihre speziellen neuen Führungsaufgaben durch Fortbildung vorbereitet werden. Die Rückmeldungen der Fortgebildeten zeigen, dass dies bestens zu gelingen scheint (vgl. auch Kap. 2, S.24). So formuliert während der letzten externen Fortbildung etwa eine Koordinatorin, dass sie in ihrer Arbeit innerhalb des Kollegiums bisher Emotion und Sache häufig verquickt habe. Die bewusste Trennung der beiden Ebenen und ein gut vorbereiteter Rollenwechsel für die Konferenzleitung haben ihr geholfen, nun deutlich zielgerichteter zu agieren (Fobi 4_I, Mitschrift teilnehmende Beobachtung).

Und im gleichen Kontext berichtete eine andere Koordinatorin, dass sie bisher den Fragen *Wie steuere ich Prozesse? Wie strukturiere ich Konferenzen? Wie vermeide ich viel Gerede?* zu wenig Beachtung geschenkt habe.

Insgesamt bestätigten alle Musikkoordinatorinnen wiederholt und zu verschiedenen Zeitpunkten, dass sie eine gewisse Rollenprofessionalität erlangt haben und diese als notwendige Voraussetzung für effizientes Arbeiten ansehen und erlebt haben.

Negative Stimmen gibt es hierzu von den Koordinatorinnen nicht.

Und auch die Interviewpartner erleben ihre jeweilige Kollegin in ihrer neuen Rolle als professionell:

T118_2: Die ist der Chef (lacht), was das betrifft.

2TI_28: Sie hat immer schon viel organisiert, es ist vielleicht einfach, dass es jetzt noch gezielter ist – zielgerichteter.

2TI_6: Also, sie hat jetzt mehr Verantwortung und ist auch mehr in der Position, dass man sie also offiziell ansprechen kann.

T113_2: Die hat also da die Zügel in der Hand (lacht) – sag ich mal so, ja doch. Da sind wir auch recht froh drüber.

Nicht nur der Umgang mit der neuen Aufgabe wird als professionell erlebt, sondern auch Vorbehalte der Kollegen gegenüber der neuen Rolle der Musikkoordinatorinnen bleiben aus. Es wäre ja durchaus nicht überraschend, wenn ein Kollegium zurückhaltend auf die Übernahme von Leitungsfunktion durch eine Kollegin reagieren würde. Für solche Reaktionen gibt es in unseren Daten jedoch keinerlei Hinweise.

2TI_27: Sie hat dadurch, dass sie eben auch die Konferenzen z.T. leitet und so, denke ich, hat sie schon – mehr Ansehen klingt jetzt so als hätte sie vorher kein Ansehen gehabt – aber ich sag das mal. Das ist natürlich. Man ist nicht nur noch in Anführungszeichen die normale Kollegin, sondern man ist auch direkte Fachfrau für irgendwas und auch jemand, den man gezielt ansprechen kann und so. Ich denke, da hat sie schon einfach ein bisschen Autorität und Ansehen noch weiter gewinnen können.

Kommunikation im Kollegium/Verbindlichkeit im Entwicklungsprozess

In der Fortbildung lernen die Musikkoordinatorinnen bestimmte Kommunikationsformen kennen. Diese heben vor allem ab auf Verbindlichkeit und Klarheit. Konkret heißt das in der Einzelschule: Nach einer gemeinsamen Zielfindung des Kollegiums (Zukunftswerkstatt) werden musikalische Projekte erarbeitet, Aufgaben für deren Umsetzung verteilt und festgelegt, bis wann welche Aktivitäten erfolgen sollten. Begleitet wird die Installation bzw. Erarbeitung der neuen Projekte natürlich immer durch die Fachkompetenz der Musikkoordinatorin. Zugleich ist es ihre Aufgabe, Probleme in der Umsetzung mit den jeweiligen Gruppen oder auf Konferenzen sowie in kollegiumsweiten Zwischenauswertungen zu thematisieren. Mit anderen Worten: Die Musikkoordinatorinnen werden in ihrer neuen Funktion auch zu einer Art ‚Prüfstation‘. Das bietet natürlich Reibungspunkte. Damit dieser Prozess gelingt, bedarf es einer guten Kommunikationsstruktur im Kollegium sowie eines Handwerkszeugs für die neuen Führungsaufgaben.

Welche Kommunikationskultur finden wir an den beteiligten Schulen vor?

Schulleiter und Musikkoordinatorinnen schätzen die Kommunikation ihres Kollegiums insgesamt sehr positiv ein – auch bereits vor Beginn des Modellversuchs.

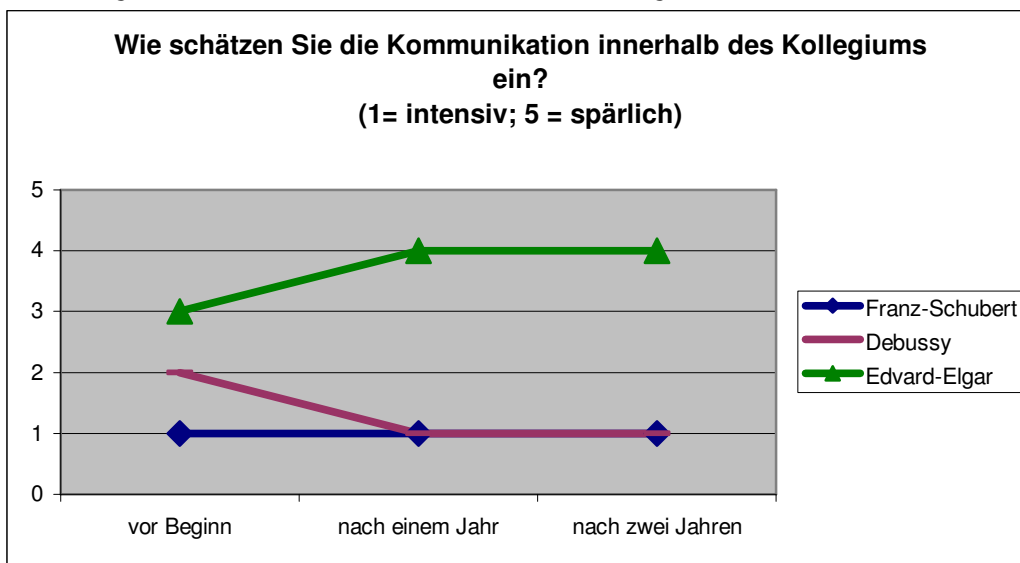
Tabelle 18: Kommunikation im Kollegium – MK und SL

Wie schätzen Sie die Kommunikation in ihrem Kollegium ein? <i>1=intensiv; 5=spärlich</i>		
nach einem Jahr	nach zwei Jahren	nach zwei Jahren
2,0	1,9	2,1
<i>Mittelwert aus allen Antworten der SL+MK</i>		

Dass die Einschätzung insgesamt so positiv ausfällt, überrascht wenig, da die Bewerbung zur Projektteilnahme bereits von einer gewissen Innovationsfreude zeugt.

Inwieweit die MGS zu einer *Veränderung* der Güte der Kommunikation beiträgt, lässt sich allerdings schwer beurteilen. In einigen Schulen lassen sich während der Laufzeit des Modellversuchs anhand der qualitativen Daten Entwicklungen beobachten. Überhaupt fällt die Schulentwicklung in diesem Bereich – was die Mittelwerte zunächst nicht vermuten lassen – besonders heterogen aus. Einen Einblick in diese Heterogenität geben die Einschätzungen der drei Musikkoordinatorinnen der Fallstudien-schulen der 1. Staffel. In ihren Bewertungen zeigen sich über die drei Befragungszeitpunkte alle denkbaren Tendenzen: gleich bleibende Einschätzung, negativ Entwicklung sowie positive Entwicklung.

Abbildung 20: Kommunikation innerhalb des Kollegiums



Nach zwei Jahren beurteilen auch die Kollegen an den Schulen die Auswirkung der MGS auf die Kommunikation des Kollegiums unterschiedlich. Hier lassen sich wenig verallgemeinernde Aussagen treffen. Nicht selten bezweifeln die Interviewten einen Einfluss des Projektes auf die Kommunikation im Kollegium oder die Schulkultur. Zugleich finden sich aber auch häufig Aussagen, die beglückt von nachhaltigen Veränderungen berichten. Bevor nach Gründen für das Gelingen bzw. Nicht-Gelingen gesucht wird, sollen noch einige prototypische positive und negative Statements aus den Kollegien vorgestellt werden. Sie werden begleitet von den quantitativen Daten, die wir aus der Schulleiter und Musikkoordinatorinnen-Befragung gewinnen konnten (Frage: Wie schätzen Sie die Kommunikation innerhalb des Kollegiums ein? 5stufige Skala: 1=intensiv, 5=spärlich). Diese Gegenüberstellung von Daten zeigt, wie unterschiedlich die Kommunikationsqualität von den Beteiligten eingeschätzt wird.

Tabelle 19: Einschätzung der Kommunikation an dieser Schule

Einschätzung der Kommunikation an dieser Schule	
Zitate aus Telefoninterviews	Wert der Einschätzung der dazugehörigen SL und MK vor Beginn, nach einem Jahr, nach 2 Jahren
<p>Positive Einschätzungen</p> <p><i>F: Hat sich denn überhaupt am Schulklima was geändert durch die MGS?</i></p> <p><i>A: Auch das! Erstens haben wir etliche Fortbildungen gehabt und die waren immer so schön, so gut gemacht, dass uns das auch zusammengebracht hat. (...)</i></p> <p><i>F: „Uns“ heißt jetzt das Kollegium?</i></p> <p><i>A: Das Kollegium, ja.</i></p> <p><i>F: Also hat sich tatsächlich die Zusammenarbeit verändert? Kooperiert es besser?</i></p> <p><i>A: Es kooperiert besser. Wir haben ja auch diese einzelnen Aufgaben, jeder hat ja ein Projekt übernommen, meistens mit einem Partner oder zu dritt. Von daher haben wir ja schon diese Kooperation. (TI9_2)</i></p>	<p>MK: 1 1 1</p> <p>SL: 1 4 2</p>
<p><i>F: Haben Sie das Gefühl, dass die Musikalische Grundschule zu einem veränderten „Wir-Gefühl“ in der Schulgemeinschaft geführt hat?</i></p> <p><i>A: Innerhalb des Kollegiums ganz bestimmt, denn wir treffen uns ja sonst nur zu Konferenzen. Da gibt es strikte Vorgaben und oft nichts zu lachen. Wenn wir uns zur musikalischen Fortbildung bei Frau F. treffen, sind fast alle dabei, freiwillig, und das ist oft sehr heiter und trägt auch zu persönlichen Gesprächen bei. Das Kollegium wächst mehr zusammen durch diese Übungen, durch diese Fortbildungen von Frau F. Man tauscht sich aus, so dass es ein integratives Prinzip ist. Hat sich die Schulgemeinschaft auch sonst stärker zusammengefunden aufgrund der Musikalischen Grundschule?</i></p> <p><i>Vor allem durch die gemeinsamen Veranstaltungen. Was hatten wir denn da neulich wieder, ich weiß es nicht, ungefähr so einmal pro Monat haben wir eine gemeinsame Veranstaltung, an der dann alle Lehrer und alle Schüler in der Turnhalle teilnehmen. Das hat es vorher nicht gegeben. (TI25_2)</i></p>	<p>MK: 1 1 1</p> <p>SL: 2 1 2</p>
<p>Negative Einschätzungen</p>	
<p><i>F: Hat denn die Arbeit an der MGS Ihrer Meinung nach die Zusammenarbeit im Kollegium gestärkt?</i></p> <p><i>A: Ehm. Die Zusammenarbeit in musikalischer Hinsicht, meinen Sie?</i></p> <p><i>F: Ja, oder überhaupt, was Kommunikation angeht, ...</i></p> <p><i>A: Nee, das kann man nicht sagen, dass das jetzt aufgrund der MGS</i></p>	<p>MK: 2 1 1</p> <p>SL: 1 2 1</p>

zurückzuführen ist nicht, das war vorher auch schon so. Also das ist wirklich der Schulleitung sehr gelungen. Ich glaube, das ist schon etwas Besonderes, dass wir einen so regen Austausch untereinander haben, wo auch nichts hängen bleibt an unausgesprochenen Dingen, sondern die werden geklärt, die kommen auf den Tisch und das in einer sehr, sehr positiven Weise. (T127_2)	
F: Hat sich durch die Arbeit an der MGS ihrer Meinung nach die Zusammenarbeit im Kollegium verändert? Gestärkt vielleicht? A: Wir sind eh ein kleines Kollegium, das wissen Sie ja vielleicht, wir sind ja nur 11-12 Kollegen. Da war die Mitarbeit oder die Zusammenarbeit sowieso immer gut und dass das jetzt gefördert hat, kann ich nicht unbedingt sagen. (T113_2)	MK: 2 3 3 SL: 2 2 2
F: Hat sich an der Zusammenarbeit im Kollegium durch die MGS was verändert? A: Grundsätzlich nein. Würde ich jetzt nicht sagen. Das ist zwar lebendiger, durch diesen Teil, ja, man macht mal was anderes als nur reden, aber grundsätzlich nicht. Nee, würde ich nicht sagen. (T117_2)	MK: 2 1 1 SL: 1 1 1

Um hier Aussagen machen zu können, bedarf es einer längerfristigen Beobachtung und intensiverer Begleitung eines Kollegiums. Mit dem bisherigen Instrumentarium können keine gesicherten Aussagen gemacht werden.

Konferenzführung

Wenn es somit fraglich bleibt, ob die MGS eine Wirkung auf die Qualität der Kommunikation eines Kollegiums hat, so nehmen die Kollegien allesamt wahr, dass das Projekt von den Musikkoordinatorinnen auf eine innovative und zumeist andere als die gewohnte Weise angestoßen und moderiert wird. In der Beschreibung dieser Organisationsform fällt besonders häufig die Vokabel „gut strukturiert“.

T16: Sie hat das sehr angenehm gemacht, also gut strukturiert und abwechslungsreich.

T16: Also die [Musikkoordinatorin] strukturiert das ganz toll für uns und macht das super.

T15: Sie hat das einfach sehr gut übergebracht. Einmal mit einer Begeisterung und ja, auch die Art und Weise ... Also wir haben ... es ging zügig voran. Sie hat das sehr strukturiert gemacht. Also, ja, ein angenehmer Nachmittag.

T13: Sie hat es – sie ist ja eher so eine Zurückhaltende – sie hat es sehr angenehm gemacht, also gut strukturiert und abwechslungsreich, will ich mal sagen.

Insbesondere die spezifischen Methoden der Konferenzführung werden von den Kollegien begrüßt.

2TI_23: Und was uns auch sehr gefällt, ist, dass sie in der Fortbildung offenbar Methoden gelernt hat, wie sie uns das auch in einer sehr plastischen und anschaulichen Weise vermitteln

kann. Also diese Besprechungen sind absolut kurzweilig. Wir gehen immer mit dem Gefühl nach Hause, wir haben was gelernt, wir haben davon profitiert. Im Gegensatz zu anderen Konferenzen, wo geredet wird und nichts dabei rauskommt.

T111: Es wird ja uns weitergegeben. Wir hatten ja jetzt auch zwei Konferenzen dazu, wo wir Pläne erarbeitet haben, wie es weitergeht, wer für was zuständig ist und das gibt sie schon alles an uns weiter und zwar sehr kompetent und sehr strukturiert.

Auch werden die neuen Moderations- und Arbeitsmethoden schon bald in andere Kontexte transferiert, so dass tatsächlich schulische Entwicklungsprozesse angestoßen werden, die sogar über die MGS hinausweisen.

T12_2: Zum Beispiel machen wir halt jetzt auch in Deutsch – da läuft grad so ne schulinterne Fortbildungsreihe, wo eine andere Kollegin so gewisse methodische Aspekte in ihre Arbeit hat mit einfließen lassen. Da auch in diese Richtung. Ja, sie hat das halt aufgegriffen.

Und selbst wenn diese Übertragung in andere Kontexte noch nicht realisiert wurde, so wünschen sich Kollegen einen solchen Transfer ...

F: Hat sich das auch auf weitere Konferenzen ausgewirkt?

2T1_11: Ich hätte mir das gewünscht und wir haben das auch irgendwie thematisiert, dass dieses Vorgehen bezüglich des Schulprogramms auch sehr ... also ne gute Methode wäre, allerdings ... zur Umsetzung ist es noch nicht gekommen.

F: Woran scheidert es?

2T1_11: Hm, ... puh ... vielleicht der Alltag? Vielleicht dass die SL das nicht genug für sich in Anspruch nimmt, irgendwie unterstützt oder nicht ernst genug nimmt? Weiß ich nicht.

Dass weit mehr als die hier zitierten Kollegen die Strukturiertheit loben, zeigt, dass die Steuerung von Prozessen besondere Kompetenzen und außerordentliche Vorbereitungszeit und Reflexion braucht. Konferenzen u.ä. sind jedoch häufig eher ‚Nebenschauplätze‘ im Berufsalltag. Das führt dazu, dass durch eine häufig nicht zielorientierte Kommunikation innerhalb der Gremienarbeit enorme Reibungsverluste entstehen, die nicht selten die gerade erwähnte Innovationsträgheit zur Folge haben. Es mutet schon fast grotesk an und regt zum Nachdenken an, dass es eine Kollegin als außergewöhnlich erlebt, dass es klare Zielvereinbarung im beruflichen Miteinander gibt:

T111: Und die Ziele, die wir uns stecken einzuhalten, ich denke, das ist das recht Neue an der Arbeit. Dass es wirklich zielorientiert ist und auch wirklich versucht wird, die Sachen, die wir uns da gesteckt haben zu e-va-lu-ieren, wie man das so schön sagt. (lacht)

Durch die positiven Erfahrungen mit den effizienteren Organisationsstrukturen für pädagogische Konferenzen in der MGS legt sich bei mehreren befragten Kollegen die Skepsis gegenüber dem Projekt („schon wieder etwas Neues“). Für Innovation an Schulen ist diese Veränderung der Haltung eine wichtige Voraussetzung, da sie die häufig konstatierte „Innovationsträgheit“ von Schule und Lehrern von innen aufbricht. Dabei sind Verbindlichkeit und Klarheit nicht hintergehbare Voraussetzung. In einem Abschlussbericht schreibt z.B. ein Musikkoordinator:

„Die Balance zwischen Visionen, Zielen, Aufgabenverteilung und -umsetzung und die Flexibilität in der Zeitplanung, ohne zu unverbindlich zu bleiben, sind wichtige Eckpunkte für das Gelingen der einzelnen Projekte und damit der gesamten Musikalischen Grundschule. (MK Amadeus-Schule, Abschlussbericht)

Für die Schulebene zeigt sich deutlich, dass Veränderungen professionell organisiert und begleitet werden müssen und nicht en passant und eben auch nicht „von oben verordnet“ geschehen. Sie müssen effizient und zielgerichtet kommuniziert und umgesetzt werden. Daher fordert der Schulpädagoge Helmut Fend moderne Management-Strategien für das System Schule – zu recht, wie unsere Ergebnisse zeigen. Durch langjährige empirische Untersuchungen kommt er zu der Einsicht, dass in Kollegien *genügend Anlässe* geschaffen werden müssen, die *„Kommunikation über die Subgruppen hinaus ermöglichen, gegenseitige Perspektiven sichtbar und verstehbar machen“*. Und weiter heißt es dort: *„Gerade die Studien zu funktionierenden Schulen haben gezeigt, dass in ihnen vor allem die Häufigkeit von Anlässen herausragt, die potentiell Verständnis, Vertrauen und Gruppen-transzendenz ermöglichen.“*(Fend 1998, S.369)

Fend kommt zu dem Schluss, dass die Qualität einer Schule nicht allein über die Kompetenz der Lehrerschaft zu bestimmen ist: *„Im Mittelpunkt hat vielmehr die Aufgabenorientierung zu stehen“*(ebd.) – dies leistet die MGS.

Und auch Bauer stellt fest, dass sich Gelingen von Schule auf der *Schulebene* in folgenden Bereichen anlagert:

- Zielfindung und Kooperation im Kollegium
- Innovationsbereitschaft und Arbeitszufriedenheit
- Pädagogische Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte
- Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte (vgl. Bauer 2005, S.35ff.)

All diese Ebenen werden – wenn auch innerhalb einer engen Rahmung – durch das Schulentwicklungsprojekt MGS angesprochen.

Ohne zum jetzigen Zeitpunkt etwas über die Nachhaltigkeit der Prozesse an den Schulen oder über die Auswirkung der Innovationen auf Unterrichtsebene sagen zu können, zeigt sich, dass Professionalität in der Steuerung von allen Beteiligten gewünscht und als entlastend erlebt wird.

4.2.3 Unterrichtsebene

Abschließend soll untersucht werden, inwiefern sich ausgehend von der MGS ein Wandel innerhalb des *Kernunterrichts* sowie den *außerunterrichtlichen Angeboten* einer Schule beobachten lassen. Mit Letzterem sind Aktivitäten wie Ausflüge und Exkursionen, Feiern, Arbeitsgemeinschaften, Aufführungen oder Rituale wie etwa das jahreszeitliche Singen gemeint. All das bedingt die Kultur einer Schule. All das ist Schulkultur. Aber Schulkultur ist auch mehr ...

Bevor hier in die Projekt-Evaluation eingestiegen werden kann, muss der Terminus „Schulkultur“ genauer betrachtet werden, Das Wort „Schulkultur“ kennt zwei unterschiedliche Verwendungsweisen, die Peter O. Chott deutlich voneinander trennt:

„Der erste Strang der Bedeutung von ‚Schulkultur‘ erhebt demnach den Anspruch nach der Wiederentdeckung von ‚Kultur‘ für die Schule. (...) ‚Kultur‘ als wiederentdeckte Zielkategorie beinhaltet nach dem Sinn zu fragen sowie (...) das Unplanbare, das Erlebnishafte, das Ästhetische, das Gute in die schulische Entfaltung des Individuums einzubringen. Die Schule wird wieder als gestalteter und gestaltbarer Raum der ‚Kultur‘ erkannt, der alle Bereiche der Schule umschließt. (...)

Daneben zeigt sich ‚Schulkultur‘ im Sinne des 1. Bedeutungsstranges auch in den schulischen Bereichen Unterricht, Administration und im sog. Schulprofil (vgl. Wiater 1995, 15). Letztgenanntes ‚Schulprofil‘ bezeichnet das, was eine Schule in der Öffentlichkeit aufgrund eigener Tradition, spezieller Gestaltung etc. unverwechselbar macht.

Der zweite Bedeutungsstrang zeigt ‚Schulkultur‘ unter dem Anspruch, die angesprochene Gestaltung und Gestaltbarkeit auf eine konkretere Ebene zu transponieren. „Kultur“ kann nämlich nicht als komplexes Ganzes angeeignet werden. So müssen Bereiche unterschieden werden, in denen sie überschaubar gemacht werden kann. Angelehnt an den aus den Wirtschaftswissenschaften stammenden Begriff der ‚Unternehmenskultur‘ stellt sich ‚Schulkultur‘ als Integrationsbegriff verschiedener ‚Teilkulturen‘ dar, die den Anspruch der Wiederentdeckung der ‚Kultur‘ für die Schule vorstellbar machen und konkretisieren. Als Teilkulturen kristallisieren sich heraus:

- die pädagogische Kultur,*
- die didaktische Kultur,*
- die Beziehungskultur,*
- die schulspezifische Eigenkultur,*
- die Organisationskultur. (Chott, 1997, S. 564)*

In diesem Kontext interessieren uns vor allem die pädagogische und didaktische Kultur sowie die schulspezifische Eigenkultur. Dass diese Teilkulturen in einem hohen Maße mitverantwortlich für die Qualität einer Schule sind, ist evident. Ergebnisse empirischer Studien Hartmut Fends stützen diese Einschätzung.

Wir möchten uns diesem Komplex in zwei Schritten nähern. Zunächst sollen Veränderungen innerhalb des Unterrichts (pädagogische und didaktische Kultur) beschrieben werden, danach werden die außerunterrichtlichen Aktivitäten (schulische Eigenkultur) vorgestellt. Auf dieser Grundlage lässt sich interpretieren, ob die Summe der Einzelaktivitäten identisch ist mit einer veränderten Schulkultur. Mit Fend: Begegnet uns in einer MGS nur größere Betriebsamkeit oder lässt sich dahinter auch eine andere Haltung des Kollegiums aufspüren? Diese Bewertung geschieht mit großer Vorsicht, um das Modell MGS hier nicht zu überfordern: Musikalische Grundschule kann immer nur Anstoß für Innovation sein.

Veränderungen im Kernunterricht – pädagogische und didaktische Kultur

Im Kapitel 3.2.3 wurden bereits die Projekte der Schulen vorgestellt und systematisiert. Dieses Raster (vgl. S. 62) vermittelt zunächst einmal den Eindruck, dass die aus der MGS erwachsenen Projekte in erster Linie außerunterrichtlich organisiert sind. Doch neben die-

sen Aktivitäten wie etwa der AG-Arbeit oder Ritualen wie dem jahreszeitlichen Singen, gibt es auch im Unterrichtsalltag ‚subkutane‘ Auswirkungen, die sich in den Projektdarstellung allein nicht abbilden. Einige Beispiele:

TI18: Man kann aber auf jeden Fall beobachten, dass die Kinder jetzt aktiver sind und unser Schulleben insgesamt aktiver, bunter geworden ist, dass wir es sehr genießen, dass wir z.T. den Tagesablauf etwas aufgebrochen haben, die Klassen verlassen und neue Gruppen sich formieren.

TI14_2: Was wir in diesem Jahr fortführen, das ist die Tatsache, dass Musikunterricht jetzt so auf Leiste liegt und ein größeres Wahlangebot wenigstens für die vierten Klassen besteht.

F: Was heißt, dass Musikunterricht auf Leiste liegt?

TI14_2: Das heißt die vierten Klassen haben alle in derselben Stunde Musikunterricht – stundenplantechnisch – und haben die Wahlfreiheit. Sie können sich zuordnen in einen Kurs.

F: Was hat sich denn im Kollegium geändert?

TI21_2: Ich denke mal, das Kollegium ist jetzt viel positiver eingestellt, nachdem wir so ein Jahr damit gearbeitet haben, aber auch dass das auch regelmäßig präsentiert wird in der Schule, hat sich das fest verankert, muss ich sagen, im Stundenplan. Und ich finde, es ist was Geregelteres. Da ist jeder mit einverstanden, dass das irgendwie weitergeführt wird.

F: Haben sich an Ihrer Schule durch das Projekt die Rahmenbedingungen verändert?

TI24_2: Insofern, dass auf jeden Fall eine Stunde Musik nicht mehr fachfremd unterrichtet wird, sondern dass Frau R. das übernimmt bzw. Frau S.

TI24_2: Wir machen viel, viel mehr Musik. Wir haben unseren Stundenplan ein bisschen umgestellt, so dass die Musikkollegin auch in jeder Klasse Fachunterricht erteilen kann. Da hat sich sehr viel getan.

Angestoßen durch die MGS beginnen Kollegien eingefahrene *Strukturen* mit einer *pädagogischen* Brille zu hinterfragen. Da werden Stundenpläne von Klassen parallelisiert, es wird in altersheterogenen Gruppen unterrichtet, den Schülerinnen und Schülern werden neue Wahlmöglichkeiten eingeräumt und auch die Haltung gegenüber eines fachlich qualifizierten Musikunterrichts scheint verändert.

Und schließlich leistet auch die finanzielle Unterstützung der Bertelsmann Stiftung einen Beitrag zur pädagogischen Selbstvergewisserung und zum Wandel im Alltag. Sie verändert und erleichtert ein lebendigeres Schulleben.

2TI_21: Ja, wir haben jetzt z.B. viel mehr Instrumente zur Verfügung. Also, wir haben jetzt schon zum zweiten Mal für die ganze Klasse so ein Trommelset ausgeliehen, das war jetzt jeweils 10 Tage bei uns an der Schule und das können wir Lehrer benutzen, haben wir uns eben abgewechselt. Und dann haben wir Gelder, die wir bekommen haben/ haben wir jetzt für jede Klasse so ein kleines Instrumentalset bekommen, dass das jeder in der Klasse hat, dass man nicht extra in den Musikraum gehen müssen, und dass man das dann – weiß ich – z.B. in Deutsch wenn man ein Gedicht vertonen will, dass man das dann eben schnell benutzen kann, ohne dass man sich jetzt absprechen muss – „Kann ich dann in den Musikraum? Ist der dann und dann frei?“

Außerunterrichtliche Aktivitäten – schulspezifische Kultur

Wie bei den zuvor beschriebenen Elementen so scheint auch für die außerunterrichtlichen Angebote wichtig zu sein, dass es sich nicht um einmalige Aktionen handelt, sondern dass sich an den Schulen etwas etabliert, das einen nachhaltigen Beitrag zu einer eigenen und individuellen Kultur einer Schule beisteuert.

2T1_28: Wir haben jetzt quasi schon ein paar Sachen, die jetzt Tradition werden oder wie man es nennen will, also Gewohnheit werden. Schulhaussingen oder solche Sachen, wo es dann auch irgendwie dazu gehört schon langsam.

T110_2: Das sich bestimmte Dinge etabliert haben, wie z.B. ne ausgewiesene Stunde für Drum Circle, wo man sich einwählen kann. Wo man dann zwei bis drei Mal im Halbjahr mit der Klasse hingehen kann, wo man Anleitung kriegt zum einen, um selber vielleicht damit weiterzuarbeiten und andererseits, wenn man sich da noch nicht so fit fühlt, eben das unter Anleitung machen kann.

T114: Ach, also, als ich heute so durchs Haus ging/ zuerst dachte ich ja „Ach, was für ein Lärm!“ Aber auf einmal hörte ich dann, wie sehr schön melodisch auch in einer Zwischenzeit da auf einmal die Flöten klangen. Und als ich mit unserer Musikkoordinatorin vorhin zum Parkplatz ging, sagte sie: „Ach, wie erholsam! Wenn ich jetzt in der vierten Klasse bin, die können schon so schön flöten!“

Fend entwickelte auf der Grundlage zahlreicher Befragungen und Beobachtungen Kriterien für „Gute Schulen“ und „Schlechte Schulen“. Diese Kategorisierung von Schulen (die hier nicht problematisiert werden soll) diene als Grundlage für eine Folgestudie, die untersuchte, welche Aktivitäten des Schullebens als besonders differenzierend hinsichtlich der Qualität von Schule angesehen werden müssen. Fend befragte in dieser Folgestudie sowohl Mitglieder der zuvor als gut, als auch der als problematisch definierten Schulen und wertet dann aus, in welchen Arbeitsfeldern und welchen Haltungen sich diese Schulen deutlich voneinander unterscheiden. Im Kontext des Schullebens gibt es ein erstaunliches und fast lächerlich wirkendes Ergebnis: Die Antworten auf das Statement *„Tanzveranstaltungen und ähnliches kommen in unserer Schule ziemlich selten vor“* differenzieren besonders deutlich zwischen guten und schlechten Schulen. Seine Interpretation dieser Polarisierung ist für unseren Kontext anregend, da „Tanzen“ eine wichtige Eigenschaft mit den Tätigkeitsfeldern der MGS teilt. Diese arbeiten Fends Überlegungen heraus:

„Es geht jedoch nicht nur um äußere Betriebsamkeit, sondern auch um Haltungen. So überwiegt in belasteten Schulen die Wahrnehmung, dass eine ausgesprochen negative Einstellung zu außerunterrichtlichen Veranstaltungen besteht. Klassenfahrten und Klassenfeste werden als notwendiges Übel betrachtet (44% (an schlechten Schule) zu 9% (an guten Schulen)). Außerschulische Angebote finden wenig Unterstützung und Interesse (31% zu 5%). Die emotionale Beteiligung differenziert also besonders stark, nicht so sehr die bloße Häufigkeit eines Ereignisses. Bei Ereignissen sind interessanterweise solche musischer Art indikativer für die Qualität des Schullebens als solche sportlicher oder politischer Natur. [...] Spekulationen darüber, warum gerade Tanzveranstaltungen ein prägnanter Ausdruck eines guten Klimas sein sollen, liegen hier nahe, ohne dass sich zwingende Erklärungen aufdrängen würden. So

könnte es sein, dass so etwas Schulfremdes wie miteinander zu tanzen erst dann möglich wird, wenn ein großes Vertrauensverhältnis besteht. Schule ist von der formalen Struktur her nüchtern, distanzierend, rational, objektiv (Dreeben 1980). Tanzen repräsentiert das Gegenteil. Wenn es trotzdem möglich ist, sich im Rahmen der Rationalität der Schule auch auf der Ebene der Subjektivität und Intimität des Tanzens zu begegnen, dann dürfte dies [...] besonders indikativ für ein funktionierendes soziales Klima sein.“ (Fend 1998, S. 120f.)

Fend arbeitet hier die Besonderheit einer Schulkultur mit musikalisch-ästhetischer Orientierung heraus. In der gemeinschaftlichen Tätigkeit verändern sich Beziehungsstrukturen innerhalb eines gefestigten Gefüges. Das hilft zu erklären, aus welchem Grund MGS gerade zur Veränderung des Schulklimas einen Beitrag leistet.

Zugleich müssen wir mit der Übertragung der Forschungsergebnisse Fends vorsichtig sein, obwohl sie die Reflexion über Schulkultur im Sinne der MGS anregen. Eine direkte Übertragung bedeutet einen unzulässigen Umkehrschluss: Fend beobachtet in den „guten Schulen“ größere Aktivität jenseits des Unterrichts und findet dort Angebote vor, die eher untypisch für die klassische Struktur von Schule sind (eben die Tanzveranstaltung). In der MGS verläuft die Dynamik hingegen umgekehrt: Die außerunterrichtlichen Projekte haben eher eine wandlungsinitiierende Funktion. Sie leisten somit im günstigen Fall einen Beitrag zu einer sich ändernden Schulkultur. Damit können sie nicht bereits als Indikatoren für ein gutes Schulklima gewertet werden. Dennoch liegt die Vermutung nahe, dass auch über neue und eher ungewöhnliche Aktivitäten Schulkultur verändert wird. Wie nachhaltig dies ist, muss weiter beobachtet werden.

5 Fazit

Das Projekt MGS ist ein polydimensionaler Modellversuch, der sowohl musikbezogen als auch in Hinblick auf Schulentwicklungsprozesse intensiv evaluiert wurde. Die in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich dargestellten und diskutierten Evaluationsergebnisse werden abschließend thesenartig zusammengefasst.

1. Allgemeine Einschätzung

Ausgehend von der durch das Konzept des Modellversuchs vorgegebenen Zieldefinition der „4M“ (*mehr Musik durch mehr Lehrerinnen und Lehrer in mehr Fächern zu mehr Gelegenheit*) ist das Projekt MGS uneingeschränkt als gelungen zu bezeichnen. An keiner der beteiligten Schulen stellte sich der gewünschte Effekt *mehr Musik* nicht ein.

Innerhalb der durchweg sehr positiven Einschätzung gibt es leichte Abstriche in Hinblick auf das Ziel *mehr Fächer* und *mehr Lehrer*. An manchen Schulen konnten nur eine kleine Zahl von Kollegen *verantwortlich* ins Projekt integriert werden. Die Umsetzung des Zieles *Musik in mehr Fächern* kristallisierte sich als durchaus schwierig heraus. Um Musik „als Lernprinzip“ in mehr Fächer zu integrieren, bedürfte es eines konkreteren Inputs. Denkbar wäre aber auch, die Projektintention in diesem Punkt zu modifizieren, da bislang keine Ansätze für eine integrative Musikdidaktik vorliegen (vgl. S.74).

2. Rahmenbedingungen und Fortbildungskonzept

- Das Modell MGS konnte nur funktionieren, da es in der Anfangsphase sowohl finanzielle als auch ressourcielle Unterstützung gab. Dies ist eine nicht hintergehbare Gelingensbedingung: Die Musikkoordinatorinnen müssen Zeit für eine umfangreiche Fortbildung auch während der Unterrichtszeit bekommen, sie müssen Deputatsstunden für die Initiierung der Projekte und die Begleitung der Arbeitsprozesse erhalten, und den Schulen müssen musikbezogene Neuanschaffungen ermöglicht werden, um neue Musikprojekte umsetzen zu können. Vor allem die Anschaffung von kleinen Instrumentensets für mehrere Klassen scheinen günstige Voraussetzung zu sein, um das Musikmachen zu vielen Gelegenheiten zu erleichtern (vgl. S.80)
- Die Fortbildung wird von allen Beteiligten wiederholt als exzellent konzipiert und gelungen umgesetzt bewertet.
- Die zentrale Ausrichtung auf Prozesssteuerung hat sich als sinnvoll erwiesen. Die angebotenen *Coachings*inhalte werden von allen Beteiligten als wichtig eingestuft. Dies ist ein wichtiges Indiz dafür, dass das Fortbildungskonzept dem konkreten Bedürfnis der Fortzubildenden entspricht (vgl. S.87).
- Als effektiv und zugleich wichtig für ein positives Gruppenklima hat es sich erwiesen, dass der musikalische Input von den Teilnehmerinnen selbst kam. So wurden die hervorragenden Kompetenzen der Koordinatorinnen genutzt und implizit Vermittlungsstrategien erprobt (vgl. S.28).

- Die Doppelqualifikation der Fortbildungsleiterin – musikalische und supervisorische Kompetenz – ist notwendige Bedingung für eine erfolgreiche externe Fortbildung der Musikkoordinatorinnen (vgl. S.22).
- Die Fortbildung muss die prozessualen Momente der MGS explizit vorstrukturieren, zugleich auf der Inhaltsebene aber Freiheit für die individuelle Passung der Schulen lassen. Diese Ausrichtung wirkt der häufig beobachteten Innovationsträgheit von Schulen entgegen und nutzt vorhandene Kompetenzen effektiv (vgl. S.25)
- Der „Drumcircle“ hat eine sehr spezifische Funktion für die Fortbildung, da er eine wechselseitige Durchdringung der Ebene des musikalischen Agierens und der Thematisierung von Führungskompetenz ermöglicht. Er wird von den Koordinatorinnen in fast allen Fällen ins Kollegium und die Schule hineingetragen (vgl. S.29).
- Eine wichtige Gelingensbedingung für ein konstruktives Gruppenklima während der Fortbildungen ist, dass die Musikkoordinatorinnen untereinander in keinerlei Konkurrenz stehen und dass die Fortbildung außerhalb der Schule stattfindet (vgl. S.27) und Raum für pädagogisches Denken lässt.
- Dadurch dass alle organisatorischen Arbeiten während der Fortbildung von der Bertelsmann Stiftung übernommen wurden, hatten die Veranstaltungen einen hohen Effizienzgrad. Die Musikkoordinatorinnen konnten sich so auf ihre pädagogische Kernarbeit konzentrieren (vgl. S.85).

3. Auswirkungen und Veränderungen ...

... auf Schülerebene

- Das Projekt wirkt sich positiv auf das Schulklima aus: Es wird im Verlauf der 2 Jahre von den Schülern positiver bewertet. Diese Einschätzung deckt sich mit der der Musikkoordinatorinnen und Schulleitungen (vgl. S.45).
- Bei den Schülern sind musikbezogene Veränderungen (z.B. musikalische Präferenzen, Einstellung zur Musik, musikalische Aktivitäten) kaum aufgetreten. Die nach 2 Jahren beobachteten leicht negativen Veränderungstendenzen in der Haltung gegenüber musikbezogenen Tätigkeiten und die abnehmende Akzeptanz des Schulfaches Musik müssen als ein in der Kindheitsforschung bekannter Alterseffekt interpretiert werden. In der Phase des Schulübergangs entwickeln Kinder ein zunehmend kritisches Bewusstsein. Diese Interpretation ist dadurch abgesichert, dass fast alle Schulfächer im 4. Schuljahr schlechter beurteilt werden als in den Jahren zuvor (vgl. S.36ff).
- Wie auch in anderen Kontexten zeigt sich hier ebenfalls, dass die Ergebnisse aussagekräftiger werden, wenn sie schulbezogen untersucht werden. Die Schwankungen sind gerade in Hinblick auf die Schüler enorm. Die Debussy-Schule ist ein Beispiel dafür, dass an Schulen, an denen vor Beginn des Modellversuchs wenig musikalische Aktivitäten der Schüler zu verzeichnen waren, enorme Zuwächse (z.B. hinsichtlich des Erlernens eines Instruments) zu verzeichnen sind (vgl. S.43).
- Nach 2 Jahren erhoffen sich alle Musikkoordinatorinnen, sowohl Erfolgserlebnisse durch Musik für schwächere Schüler als auch eine Stärkung des Gemeinschaftsgefühls (vgl. S.71).

- An einer Fallstudien­schule beobachtete die Musikkoordinatorin, dass der Verzicht auf Zensuren in musikbezogenen Projekten, dass musikalische Aktionen und vor allem auch Präsentationen an sich einen wichtigen Beitrag – gerade für schwächere Schüler – für ein positives Selbstbild der Schüler leisten können (vgl. S.58).

... auf Unterrichtsebene

- Die Telefoninterviews mit Lehrern der beteiligten Schulen zeigen deutlich, dass die Integration von musikalischen Aktionen in den Unterricht positiven Einfluss auf das Lernklima haben (vgl. S.75).
- Die musikalischen Sequenzen dienen zur Auflockerung des Unterrichts – nicht aber als Lernhilfe. Ein Lernen *durch* das Klangphänomen Musik findet im Regelfall nicht statt (vgl. S.74).
- Die positiven Auswirkungen betreffen den Bereich der Gemeinschaftsbildung durch das gemeinsame musikalische Agieren. Insgesamt *Musik in mehr Fächern* also in dem Bereich zu verorten, der musikpädagogisch unter dem Begriff *Musische Erziehung* firmiert.

... auf Schul- und Kollegiumsebene

- Generalisierend gilt, dass mehr Kollegen Musik in den Schulalltag einbinden als zu Projektbeginn. Das Ziel „mehr Lehrer“ ist somit erreicht worden (vgl. S.49).
- Trotz der größeren Kollegiums­beteiligung verbleibt die Verantwortung für einzelne Projekte noch häufiger bei den Musikkoordinatorinnen als im Konzept intendiert (vgl. S.50).
- Die Funktion der Musikkoordinatorin, Prozesse zu initiieren und Projekte zu koordinierend sowie den Kollegen vorrangig beratend zur Seite zu stehen, lässt sich im Schulalltag nur schwer umsetzen.
- Durch diverse Formen der kollegiumsinternen Fortbildung konnten die Hemmungen, sich musikalisch auszudrücken – v.a. zu singen – bei vielen Lehrern abgebaut werden (vgl. S.54).
- Das Best-Practice-Modell wird als effektivste Form der schulinternen Fortbildung angesehen. Diese praktische Weitergabe von erprobten und zugleich überschaubaren und konkreten musikalischen Aktionen stößt in den Kollegien auf große Gegenliebe. Der musikalische Konferenzbeginn ist die häufigste Organisationsform für diese ‚Fortbildung‘.
- Die Gründe für die unveränderte Zurückhaltung der „Skeptiker“ liegen vor allem in der Angst der Kollegen, dass durch die Konzentration auf die MGS andere pädagogische Bereiche (immer wieder wird hier Sport genannt) beschnitten werden. Auch gibt es die Befürchtung, dass die Qualität der musikalischen Unterweisung leidet, wenn diese fachfremd geschieht (vgl. S.56).
- Der aktuelle Innovationsdruck an den Schulen, von dem alle Lehrer berichten, hat negative Auswirkungen auf das Gelingen des Modellprojekts sowohl in musikbezogener Perspektive als auch hinsichtlich der Schulentwicklung (vgl. S.81).

4. Schulentwicklung ...

... auf der Systemebene

- Schulforschung zeigt, dass politische Steuerung von außen nur bedingt geeignet ist, um das Bildungssystem zu reformieren. Darauf reagiert das Modell Musikalische Grundschule mit einem Konzept, das als *Kontextsteuerung* beschrieben werden kann. Das hat sich als sinnvoll erwiesen, um die „Innovationsträgheit“ an den Schulen aufzubrechen (vgl. S.95).
- Die Kontextsteuerung hat sich als hervorragende Gelingensbedingung erwiesen, da sich den Kollegien Freiraum bietet, um eine individuelle Passung zwischen Modell und Einzelschule herzustellen
- Die Kontextsteuerung schafft für die Musikkoordinatorinnen, die Schulleitungen und Kollegen in der konkreten Alltagsarbeit zudem die folgende günstige Ausgangslage:
 - Die Beteiligten erhalten einen Gestaltungsspielraum innerhalb des Projektes
 - Sie arbeiten mit den Projektverantwortlichen an gemeinsamen Zielen
 - Die Arbeit erfährt von außen Anerkennung durch Gratifizierung
 - Eine Konzentration auf die pädagogische Arbeit ist gewährleistet aufgrund der weitgehenden Reduktion organisatorischer Arbeiten durch die Bertelsmann Stiftung (vgl. S.81).
- Das Modell *MGS* stellt das autonome pädagogische Handeln einer Lehrperson nicht zur Disposition (vgl. S.58).
- Fortbildung innerhalb der MGS liegt nicht in der individuellen Verantwortung des einzelnen Lehrers, sondern dient der Profilbildung der Schule (vgl. S.83).
- Fortbildung ist in der MGS in den Berufsalltag integriert und findet somit *innerhalb* des Gesamtsystems statt. Dies ist ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal gegenüber anderen Fort- und Weiterbildungsangeboten (vgl. S.83).

... auf der Schulebene

- Eine entscheidende Gelingensbedingung für die Projekte ist ein Kollegium, das seine Ressourcen und Kräfte realistisch einschätzen kann und eine Musikkoordinatorin, die es vermag, diesen Prozess zu steuern und Aufgaben zu delegieren (vgl. S.68)
- Auf Schule zugeschnittene Organisationsformen der Schulprojekte – also solche, die sich möglichst nahtlos in den Alltag einpassen – haben einen wesentlichen Anteil am Gelingen der MGS.
- Der Führungsstil der Schulleitung hat einen wichtigen Einfluss auf das Gelingen des Projektes. Sie muss der Musikkoordinatorin das Mandat zur Leitung innerhalb des Projekts überschreiben. Die Schulleitung muss delegieren, und Musikkoordinatorin und Schulleitung dürfen in keine Konkurrenz zueinander treten (vgl. S.60).
- Arbeitsklima sowie Kommunikationsverhalten im Kollegium sind eine kaum zu hintergehende Gelingensbedingung (vgl. S.60).
- Durch die positiven Erfahrungen mit den effizienteren Organisationsstrukturen für pädagogische Konferenzen in der MGS legt sich bei mehreren befragten Kollegen die Skepsis gegenüber dem Projekt und auch allgemeiner gegenüber Innovation. Die häu-

fig konstatierte „Innovationsträgheit“ von Schule und Lehrern wird in der MGS von innen aufgebrochen (vgl. S.95).

- Verbindlichkeit und Klarheit in der gemeinsamen Projektarbeit sind nicht hintergehbare Voraussetzung. (S. 93).
- Der Rollenwechsel der Musikkoordinatorinnen (Leitung von Konferenzen, Koordination der Projekte) wird von den Kollegen nicht als problematisch empfunden.
- Für die neue Funktion in der Schule benötigen die Musikkoordinatorinnen Rollenprofessionalität. Sie alle bestätigen, diese durch die Fortbildung erlangt zu haben (vgl. S.90).
- Professionalität in der Prozesssteuerung wird von allen Beteiligten gewünscht und als entlastend erlebt.
- Die Prozesse der MGS entwickeln in einigen Kollegien die Kraft, eingefahrene *Strukturen* in *pädagogischer* Perspektive zu hinterfragen. Beispiele sind: Die Parallelisierung von Stundenpläne, Unterricht in altersheterogenen Gruppen, Schülerinnen und Schülern neue Wahlmöglichkeiten einzuräumen (vgl. S.58).

... hinsichtlich der Schulkultur

- Stabilität statt ständiger Innovation: Wichtiger als ständig neue Projektideen zu entwerfen und umzusetzen, ist, dass sich die begonnenen Projekte etablieren können und weitergeführt werden (vgl. S.68).
- Die Integration von musikbasierten Ritualen ins Schulleben ist bei den Schulleitern mit Abstand am beliebtesten (vgl. S.65).
- Für außerunterrichtliche Angebote ist es wichtig, dass es sich nicht um einmalige Aktionen handelt, sondern dass sich an den Schulen etwas etabliert, das einen nachhaltigen Beitrag zu einer eigenen und individuellen Kultur einer Schule beisteuert (vgl. S.99)

Zum Schluss:

Das Besondere musikalischer Tätigkeiten und ästhetischer Erfahrung ...

Die Evaluation des Schulentwicklungsprojekts MGS bestätigt eine Erkenntnis, die der Schulpädagoge Helmut Fend durch jahrzehntelange Schulforschung erlangte. Eine positive Schulkultur entwickelt sich nicht dadurch, dass besonders viele Angebote gemacht werden, sondern ist bedingt durch die pädagogische Haltung der Beteiligten und die Ausrichtung der gemeinsamen Aktivitäten. Er konnte dies besonders anschaulich an Tanzveranstaltungen in der Schule nachweisen.

„Es geht jedoch nicht nur um äußere Betriebsamkeit, sondern auch um Haltungen. [...] Bei außerunterrichtlichen Ereignissen sind interessanterweise solche musischer Art indikativer für die Qualität des Schullebens als solche sportlicher oder politischer Natur. [...] Schule ist von der formalen Struktur her nüchtern, distanzierend, rational, objektiv [...]. Wenn es trotzdem möglich ist, sich im Rahmen der Rationalität der Schule auch auf der Ebene der Subjektivität und Intimität des Tanzens zu begegnen, dann dürfte dies [...] besonders indikativ für ein funktionierendes soziales Klima sein.“ (Fend 1998, S. 120f.)

6 Literatur

- Bastian, Hans-Günther (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz.
- Bauer, Karl-Oswald (2004): Indikatoren für Unterrichtsqualität – modischer Schnickschnack oder nützliches Instrument für Forschung und Praxis? In: Heß, Frauke (Hrsg.): Qualität von Musikunterricht an Schule und Musikschule. Kassel, S. 27–42.
- Böttcher, Anke (2004): Drum Circle. Team-Event – Trommeln mit der ganzen Klasse. *klasse musik*, H. 4, S. 6–8.
- Chott, Peter O. (1997): Die Entwicklung von „Schulkultur“. Anspruch, Möglichkeiten und Grenzen. In: *Pädagogische Welt*, H. 12, S. 563–566.
- Cslovjecsek, Markus & Spychiger, Maria (2001): Musik oder Musik nicht? Musik als Unterrichtsprinzip. Hölstein: Schweizer Verein für Schule und Fortbildung.
- Cslovjecsek, Markus (2006): In: Pfeiffer, Wolfgang und Terhag, Jürgen (Hg.): Musikunterricht heute 6. Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit. Oltershausen, S. 142–151.
- Eder, Ferdinand & Mayr, Johannes (2000): Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. – 8. Klassenstufe (LFSK 4–8). Göttingen [u.a.].
- Esser, Hartmut (1993): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Frankfurt a.M.
- Fend, Helmut (1998): Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim.
- Gembris, Heiner & Hemming, Jan (2005): Musikalische Präferenzen. In: Stoffer, Thomas & Oerter, Rolf (Hrsg.): *Spezielle Musikpsychologie* (S. 279–342). Göttingen: Hogrefe (= Enzyklopädie der Psychologie. Musikpsychologie; 2).
- Heinzel, Friederike (Hg.) (2000): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim und München.
- Holtappels, Heinz Günter (2003): *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation: Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. München.
- Kleinen, Günter (1986): Kinderbilder als Erhebungsverfahren zur Musiksozialisation im Grundschulalter. In: Kaiser, Hermann (Hrsg.): *Unterrichtsforschung*. Laaber, S. 51–69.
- Rauer, Wulf und Schuck, Karl Dieter (2003): FEES 3–4: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen. Göttingen.
- Sailmann, Gerald (2005): *Schulische Vernetzung – Slogan oder Schlüsselkonzept der Schulentwicklung?* Berlin.
- Schellberg, Gabriele & Gembris, Heiner (2003): Was Grundschul Kinder (nicht) hören wollen. Eine Studie über Musikpräferenzen von Kindern in der 1. bis 4. Klasse. *Musik in der Grundschule*, H. 4, S. 48–52.
- Schönig, Wolfgang (2002): Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 6, S. 815–834.
- Terhart, Ewald (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 2, S. 205–223.

Zlatikin–Troitschanskaia, Olga (2006): Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien. Frankfurt a.M.

I Datenanhang

Abbildung 21: Bewertung der externen Fortbildungen

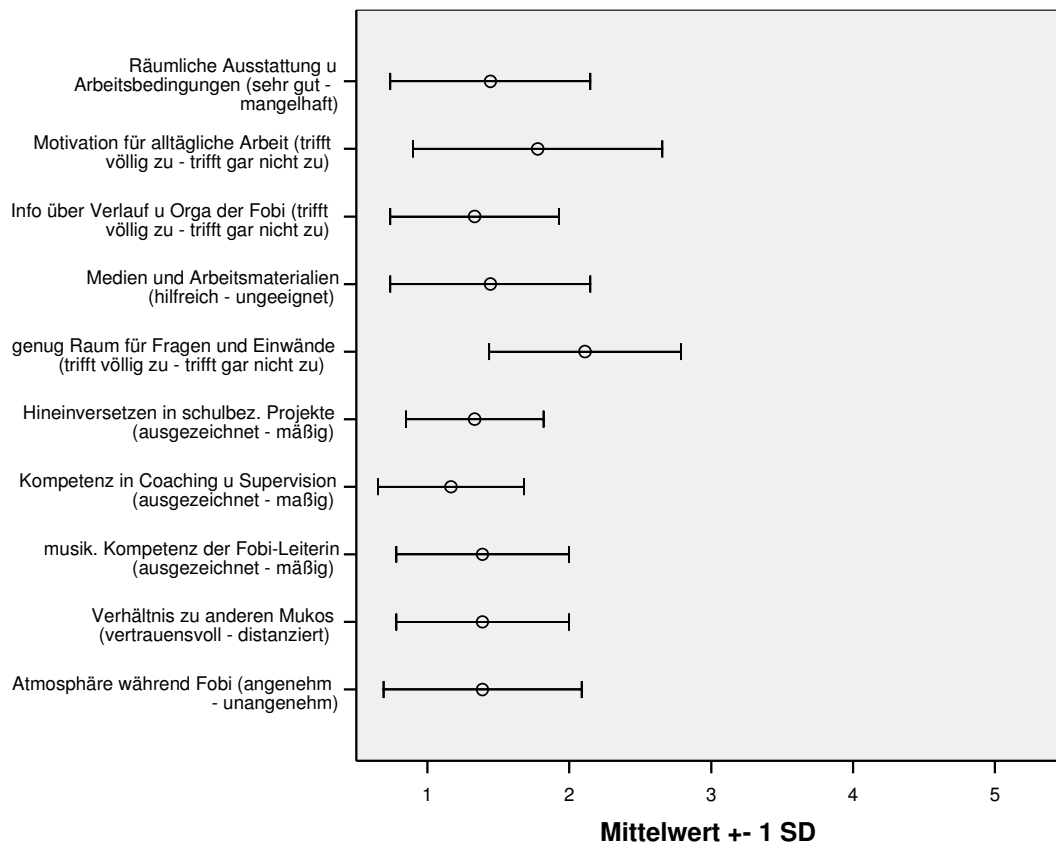


Abbildung 22: Bewertung des Inputs durch Gastdozenten

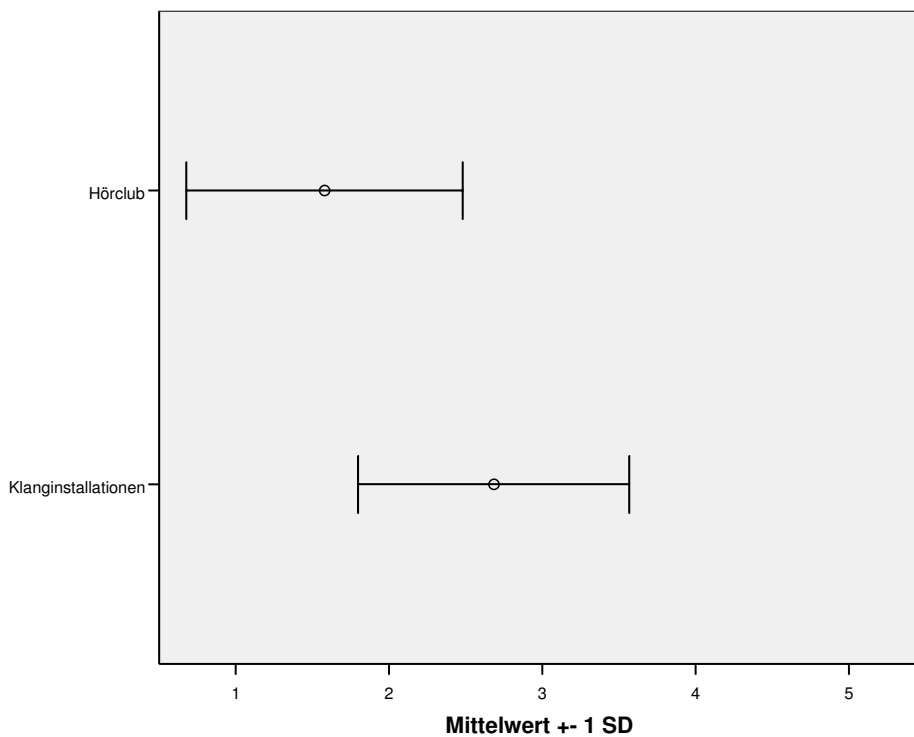


Tabelle 20: Varianzanalyse zur Beliebtheit der Fächer²³

	F	Signifikanz
Beliebtheit Sport	,514	,598
Beliebtheit Kunst	1,567	,209
Beliebtheit Musik	12,516	,000*
Beliebtheit Mathe	5,009	,007*
Beliebtheit Sachunterricht	6,364	,002*
Beliebtheit Deutsch	13,070	,000*

Tabelle 21: Beliebte Fächer in Abhängigkeit vom Geschlecht

	Geschlecht	
	Mädchen	Junge
	Mittelwert	Mittelwert
Beliebtheit Sport	,76	,86
Beliebtheit Kunst	,78	,39
Beliebtheit Musik	,62	,29
Beliebtheit Mathe	,20	,48
Beliebtheit Sachunterricht	,13	,23
Beliebtheit Deutsch	,28	,07

Abbildung 23: Beliebte Fächer in Abhängigkeit vom Geschlecht

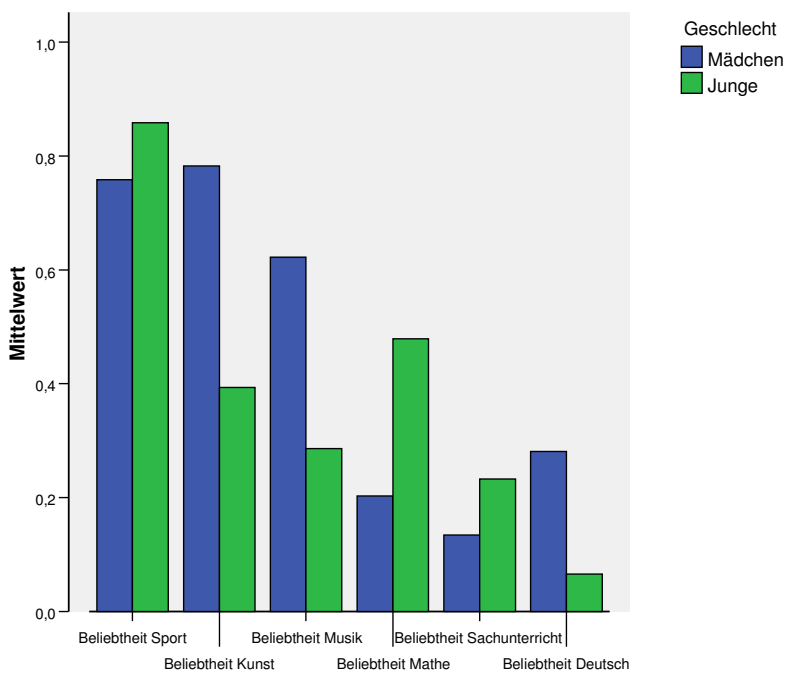


Tabelle 22: Varianzanalyse beliebter Fächer in Abhängigkeit vom Geschlecht

	F	Signifikanz
Beliebtheit Sport	24,600	,000
Beliebtheit Kunst	192,281	,000
Beliebtheit Musik	122,926	,000
Beliebtheit Mathe	64,399	,000
Beliebtheit Sachunterricht	8,037	,005
Beliebtheit Deutsch	38,592	,000

²³ Die Werte sind folgendermaßen zu interpretieren: Ein hoher F-Wert ist Hinweis auf eine signifikante Verschiedenheit. Ein Signifikanzwert von 0,598 bedeutet, dass der F-Wert mit einer Wahrscheinlichkeit von 59,8% auch bei gleichen Stichproben entstanden wäre. Signifikante Werte sind mit einem Sterchen (*) markiert.

Tabelle 23: Korrelation beliebter Fächer mit Geschlecht

			Geschlecht
Kendall-Tau-b	Beliebtheit Mathe	Korrelationskoeffizient	,145(**)
	Beliebtheit Sport	Korrelationskoeffizient	,096(**)
	Beliebtheit Musik	Korrelationskoeffizient	-,201(**)
	Beliebtheit Kunst	Korrelationskoeffizient	-,248(**)
	Beliebtheit Sachunterricht	Korrelationskoeffizient	,051(**)
	Beliebtheit Deutsch	Korrelationskoeffizient	-,114(**)

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Positive Korrelationswerte deuten auf eine höhere Beliebtheit bei Jungen, negative bei Mädchen hin

Tabelle 24: Beliebte Fächer in Abhängigkeit vom Migrationsstatus

	Migrationsstatus		
	ohne Migrationshintergrund	ein Elternteil im Ausland geboren	Zuwanderer
	Mittelwert	Mittelwert	Mittelwert
Beliebtheit Sport	,80	,81	,82
Beliebtheit Kunst	,57	,55	,63
Beliebtheit Musik	,51	,44	,35
Beliebtheit Mathe	,27	,48	,44
Beliebtheit Sachunterricht	,21	,29	,10
Beliebtheit Deutsch	,12	,18	,29

Abbildung 24: Beliebte Fächer in Abhängigkeit vom Migrationsstatus

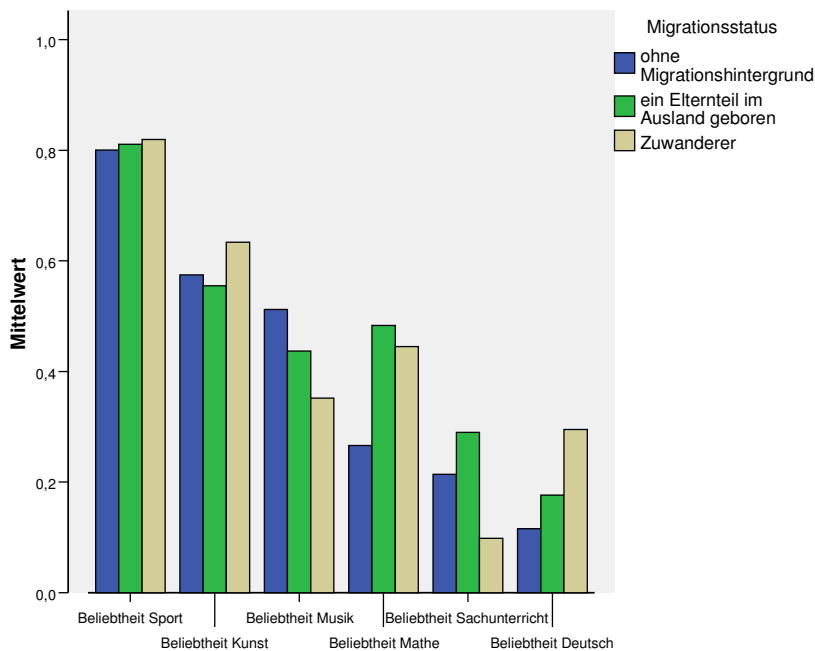


Tabelle 25: Varianzanalyse beliebter Fächer – Migrationsstatus

	F	Signifikanz
Beliebtheit Sport	,357	,700
Beliebtheit Kunst	1,976	,139
Beliebtheit Musik	10,899	,000
Beliebtheit Mathe	14,015	,000
Beliebtheit Sachunterricht	6,236	,002
Beliebtheit Deutsch	10,659	,000

Tabelle 26: Beliebte Tätigkeiten der Schüler

	Befragungszeitpunkt								
	1			2			3		
	ja	geht so	nein	ja	geht so	nein	ja	geht so	nein
Hörst du gern Musik? %	84,5%	12,2%	3,2%	84,6%	14,1%	1,3%	87,6%	11,7%	,7%
Singst du gern? %	51,4%	32,1%	16,6%	46,7%	34,4%	18,9%	47,4%	37,9%	14,7%
Tanzst du gern? %	38,1%	20,0%	41,9%	36,2%	21,9%	41,8%	37,4%	23,5%	39,1%
Spielst du gern am Computer? %	70,0%	23,4%	6,7%	59,1%	31,7%	9,1%	54,6%	37,5%	7,9%
Magst Du Fernsehen? %	64,2%	31,6%	4,2%	58,0%	36,6%	5,4%	52,5%	43,0%	4,5%
Hörst du gern Radio %	42,1%	40,0%	17,9%	37,4%	40,1%	22,5%	38,9%	44,5%	16,6%

II Fragebogenanhang

Im Folgenden werden exemplarisch dargestellt:

- Schülerfragebogen, I. Staffel, 2. Befragungszeitpunkt
- Fragebogen für die Musikkoordinatorin, I. Staffel, 2. Befragungszeitpunkt
- Fragebogen für die Schulleitung, I. Staffel, 2. Befragungszeitpunkt
- Fragebogen für die Eltervertretung, I. Staffel, 2. Befragungszeitpunkt
- Anonymer Fragebogen für die Musikkoordinatorin – Rückmeldungen zu den ersten beiden Fortbildungen
- Personenbezogener Fragebogen für die Musikkoordinatorin – Prozesse im Kollegium im Dezember 2005
- Fragebogen zur Evaluation der 4M, I. Staffel, nach einem Jahr
- Leitfaden für die Telefoninterviews, I. Staffel, 1. Befragungszeitpunkt

Klasse:

Datum:

1. Wie alt bist du?

2. Ich bin ein ...

Mädchen

Junge

3. Was ist deine Lieblingsfarbe?

4. Welches ist dein Sternzeichen?

5. Aus welchem Land kommen
deine Eltern?

6. In welcher Sprache unterhalten
sich deine Eltern?

7. Welche Schulfächer magst du gerne?
(Kreuze die Fächer an; es dürfen mehrere sein)

Mathe Sport Musik Kunst
Religion Sachunterricht Deutsch

anderes Fach: _____

8. Und welche magst du nicht?

Mathe Sport Musik Kunst
Religion Sachunterricht Deutsch

anderes Fach: _____

9. Wie heißen deine Lieblingslieder
von zu Hause oder aus der Schule?
(Müssen nicht richtig geschrieben werden)

10. Warst du schon einmal im Theater?

Ja

Nein

11. Warst du schon einmal in einem Konzert?

Ja

Nein

... wenn ja, in welchem?

12. Spielst du ein Musikinstrument?

Ja




Nein

... wenn ja, welches Instrument?

13. Gehst du in die Musikschule oder
erhältst du regelmäßig Unterricht
auf deinem Instrument?




Ja

Nein

14. WAS DU GERNE MAGST ... (Kreuze an)	Ja	geht so	Nein
			
Hörst du gern Musik?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Singst du gerne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spielst du gerne am Computer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hörst du gerne Radio?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gefällt dir der Musikunterricht in der Schule?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spielst du gerne Theater?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fernsehen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Singst du gerne im Chor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tanzt du gerne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Stell dir vor, deine Klasse macht einen Ausflug. Wer soll im Bus auf dem Platz neben dir sitzen?

16. Welche Kinder in deiner Klasse magst du nicht so sehr?

17. IN DER SCHULE ... (Kreuze an)	Ja	geht so	Nein
			
Wenn ich etwas zu sagen habe, hören meine Lehrer mir zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nach den Ferien freue ich mich auf die Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf dem Schulhof gibt es oft Streit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich in der Klasse wohl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich spiele in der Pause auch mit Kindern aus anderen Klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Klasse halten wir alle zusammen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was ich gelernt habe, vergesse ich leicht wieder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe keine Lust auf die Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Lehrer können einige Kinder besser leiden als mich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann gut vor der ganzen Klasse sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**18. Stell dir vor, du dürftest dir für eure Schule ein neues Unterrichtsfach ausdenken.
Wie würde das heißen? Was würdet ihr da machen?**

19. Was gefällt dir daran, dass deine Schule jetzt Musikalische Grundschule ist?

20. Male einen Tag mit Musik! Schreibe in Stichwörtern dazu, was du gemalt hast.



morgens



vormittags



nachmittags



abends

I.A.2 Fragebogen für die Musikkoordinatorin

Name der Schule _____

1. Schulklima

a) Schüler-Lehrer-Beziehungen (im Allgemeinen)

vertrauensvoll 12345 *sachlich*

b) Schüler-Schüler-Beziehungen (im Allgemeinen)

Kooperativ 12345 *von Konkurrenz bestimmt*

freundlich 12345 *aggressiv*

c) Aggression und Gewalt unter Schülern ist für unsere Schule

kein Thema 12345 *ein großes Problem*

d) Die Kommunikation innerhalb des Kollegiums ist

intensiv 12345 *spärlich*

e) Ist es gelungen, schwer integrierbare Schüler und Schülerinnen in das Projekt mit einzubinden?

2. Hat sich durch das Projekt an der musikbezogenen und räumlichen Ausstattung der Schule etwas verändert?

3. Musik im Unterricht

a) Hat sich die Haltung Ihrer Kollegen zur Musik positiv verändert?

ja

nein

b) Gibt es weiterhin Kolleginnen und Kollegen, die (Mehrfachnennungen möglich)

- nie mit den Kindern singen
- von sich behaupten, nicht singen zu können
- große Hemmungen beim Singen haben
- Musik eher ablehnend gegenüberstehen

c) Halten Sie es nach den bisherigen Erfahrungen für erstrebenswert, möglichst viele Kolleginnen und Kollegen zum Singen und Musizieren zu qualifizieren?

- ja nein

4. Wie wichtig waren Ihnen die folgenden Fortbildungsinhalte?

Das Erlangen von **musikbezogenen Vermittlungskompetenzen** ist mir

sehr wichtig 1 2 3 4 5 *nicht so wichtig*

Das Erlangen von **Prozesssteuerungskompetenzen** ist mir

sehr wichtig 1 2 3 4 5 *nicht so wichtig*

Neuen **musikalischen Input, neues Material** zu bekommen ist mir

sehr wichtig 1 2 3 4 5 *nicht so wichtig*

Austausch und Vernetzung mit Kollegen ist mir

sehr wichtig 1 2 3 4 5 *nicht so wichtig*

5. Welche positiven Begleiteffekte erhoffen Sie sich durch verstärkte musikalische Aktivitäten?

- Verbesserte schulische Leistungen Stärkung des Gemeinschaftsgefühls
- Verbessertes Sozialverhalten Profilierung der Schule nach außen
- Besseres Schulklima Steigerung der Intelligenz
- Stärkung des Selbstwertgefühls Begabungen frühzeitig erkennen
- Erfolgserlebnisse für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler
- Vorbereitung auf weiterführende Schule mit musikalischem Schwerpunkt

6. Welche Aspekte müssen erfüllt sein, damit Sie das Projekt „Musikalische Grundschule“ als gelungen ansehen?

... Was ich noch anmerken möchte ...

I.A.2 Fragebogen für die Schulleitung

Name der Schule:

1. Schulklima

a) Schüler-Lehrer-Beziehungen (im Allgemeinen)

vertrauensvoll 12345 *sachlich*

b) Schüler-Schüler-Beziehungen (im Allgemeinen)

Kooperativ 12345 *von Konkurrenz bestimmt*

freundlich 12345 *aggressiv*

c) Aggression und Gewalt unter Schülern ist für unsere Schule

kein Thema 12345 *ein großes Problem*

d) Die Kommunikation innerhalb des Kollegiums ist

intensiv 12345 *spärlich*

e) Ist es gelungen, schwer integrierbare Schülerinnen und Schüler in das Projekt einzubinden?

2. Stundenentlastung

a) Entstehen durch die Stundenentlastung der Musikkoordinatorin Probleme?
(Mehrfachnennungen möglich)

- 4 Stunden sind nicht gerechtfertigt
- Mehrbelastung der anderen Kollegen
- Spannungen innerhalb des Kollegiums (Neid ...)
- Unterrichtsausfall o.ä.

b) Wie beurteilen Sie die Stellung der Musikkoordinatorin im Kollegium? Hat sich ihre Rolle im Kollegium durch das Amt als Musikkoordinatorin verändert?

3. Musik im Unterricht

a) Gibt es weiterhin Kolleginnen und Kollegen, die *(Mehrfachnennungen möglich)*

- nie mit den Kindern singen
- von sich behaupten, nicht singen zu können
- große Hemmungen beim Singen haben
- Musik eher ablehnend gegenüberstehen

b) Halten Sie es nach Ihren bisherigen Erfahrungen für erstrebenswert, möglichst viele Kolleginnen und Kollegen zum Singen und Musizieren zu qualifizieren?

- ja
- nein

4. Welche positiven Begleiteffekte erhoffen Sie sich durch verstärkte musikalische Aktivitäten? *(Mehrfachnennungen möglich)*

- Verbesserte schulische Leistungen
 - Verbessertes Sozialverhalten
 - Besseres Schulklima
 - Stärkung des Selbstwertgefühls
 - Erfolgserlebnisse für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler
 - Vorbereitung auf weiterführende Schule mit musikalischem Schwerpunkt
 - Verbesserung der Atmosphäre im Kollegium
 - _____
 - _____
- Stärkung des Gemeinschaftsgefühls
 - Profilierung der Schule nach außen
 - Steigerung der Intelligenz
 - Begabungen frühzeitig erkennen

6. Was muss erfüllt sein, damit Sie das Projekt als gelungen beurteilen?

7. Welche der bisher angelaufenen Projekte halten Sie für besonders gelungen? Aus welchen Gründen?

I.A.2 Fragebogen für die Elternvertreterin/den Elternvertreter

Name der Schule: _____

1. Schulklima

a) Schüler-Lehrer-Beziehungen (im Allgemeinen)

vertrauensvoll 1 2 3 4 5 *sachlich*

b) Schüler-Schüler-Beziehungen (im Allgemeinen)

Kooperativ 1 2 3 4 5 *von Konkurrenz bestimmt*

freundlich 1 2 3 4 5 *aggressiv*

c) Aggression und Gewalt unter Schülern ist an dieser Schule

kein Thema 1 2 3 4 5 *ein großes Problem*

d) Wie beurteilen Sie die Betreuungsmöglichkeiten für Schüler außerhalb der Unterrichtszeit

zu wenig 1 2 3 4 5 *optimal*

e) Während der Schülerbetreuung halte ich folgende Aktivitäten für sinnvoll:

f) Die Eltern sind mit dieser Schule im Allgemeinen

sehr zufrieden 1 2 3 4 5 *sehr unzufrieden*

2. Elternmitarbeit

a) Sind die Eltern bereit, sich an Zusatzangeboten finanziell zu beteiligen? (im Allgemeinen)

fast alle 1 2 3 4 5 *wenige*

b) Sind die Eltern bereit, die durch die Musikalische Grundschule angestoßenen Projekte zu unterstützen? (im Allgemeinen)

fast alle 1 2 3 4 5 *wenige*

Fragebogen für die Musikkoordinatorin – Rückmeldungen zu den ersten beiden Fortbildungen

!Dieser Fragebogen wird nicht personenbezogen ausgewertet!

1. Sie haben in der 1. Fortbildung unterschiedliche Inhalte behandelt. Ordnen Sie diese bitte nach der Relevanz für Ihre Arbeit. Dazu ordnen Sie jedem Inhalt eine Rangzahl in der rechten Spalte zu (1= für Ihre Arbeit am wichtigsten/ hilfreichsten bis 11 = für Ihre Arbeit am wenigsten relevant). Sie dürfen jede Rangzahl nur einmal vergeben.

- | | | |
|---|---|-------|
| A | Vorbereitung auf die neue Rolle | _____ |
| B | Input: „Kulturen in Schule“ | _____ |
| C | Einrichtung von Patenschaften | _____ |
| D | Drum-Circle | _____ |
| E | Input: „Ich-Zustands-Modell“ | _____ |
| F | Musikalische Anregungen der anderen Koordinatorinnen | _____ |
| G | Vorbereitung/ Papiere für die Konferenzen | _____ |
| H | Konkret formulierte Anregungen
für Zukunftswerkstätten im Kollegium | _____ |
| I | Input: „Information zu systemischen Aspekten“ | _____ |
| J | Klärung organisatorischer Fragen (Entlastungsstunden,
Anrechnung der Fortbildung etc.) | _____ |
| K | Gruppenarbeitsphasen | _____ |

2. Wie beurteilen Sie die Workshops „Klanginstallationen“ und „Hörclub“?

Der Workshop „Klanginstallationen“ hat mich

sehr interessiert 1 2 3 4 5 *weniger interessiert*

Der Workshop „Hörclub“ hat mich

sehr interessiert 1 2 3 4 5 *weniger interessiert*

3. Nennen Sie drei Inhalte der 2. Fortbildung, die Sie für besonders sinnvoll halten:

4. Wir möchten Sie nun bitten, einige generelle Aussagen über die Fortbildungsveranstaltungen zu treffen.

Die Atmosphäre während der Fortbildungen in Schlitz empfinde ich als

angenehm 1 2 3 4 5 *unangenehm*

Das Verhältnis zu den anderen Musikkoordinatorinnen ist

vertrauensvoll 1 2 3 4 5 *distanziert*

Die musikalischen Kompetenzen der Fortbildungsleiterin halte ich für

ausgezeichnet 1 2 3 4 5 *mäßig*

Die Kompetenzen der Fortbildungsleiterin im Bereich Coaching/Supervision halte ich für

ausgezeichnet 1 2 3 4 5 *mäßig*

Die Fähigkeit der Fortbildungsleiterin, sich in schulbezogene Prozesse hineinzuversetzen, halte ich für

ausgezeichnet 1 2 3 4 5 *mäßig*

Fragen und Einwänden gibt die Fortbildungsleiterin genügend Raum.

trifft völlig zu 12345 *trifft gar nicht zu*

Die eingesetzten Medien und Arbeitsmaterialien sind

hilfreich 12345 *ungeeignet*

Über Verlauf und Organisation der Fortbildung werde ich klar informiert.

trifft völlig zu 12345 *trifft gar nicht zu*

Von der Fortbildung geht eine hohe Motivation für meine alltägliche Arbeit in der Schule aus.

trifft völlig zu 12345 *trifft gar nicht zu*

Die räumliche Ausstattung und die Arbeitsbedingungen bewerte ich mit

sehr gut 12345 *mangelhaft*

Fragebogen zur Evaluation der 4M

Name der Schule: _____

- Funktion:** Musikkoordinatorin
 Schulleitung

Bitte kreuzen Sie auf den folgenden Skalen an, inwieweit folgende Veränderungen an Ihrer Schule eingetreten sind.

Durch die Teilnahme an dem Projekt „Musikalische Grundschule“ gibt es an unserer Schule:

- | | | | |
|--|---------------------------|--|-------------------|
| - insgesamt mehr Musik | <i>sehr deutlich mehr</i> | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 | <i>nicht mehr</i> |
| - zu mehr Gelegenheiten Musik | <i>sehr deutlich mehr</i> | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 | <i>nicht mehr</i> |
| - Musik in mehr Fächern | <i>sehr deutlich mehr</i> | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 | <i>nicht mehr</i> |
| - mehr Lehrer/innen, die musikalische Aktivitäten einbringen | <i>sehr deutlich mehr</i> | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 | <i>nicht mehr</i> |

I. C. 1 Leitfaden für Telefoninterviews

Voraussetzung für die Teilnahme am Projekt „Musikalische Grundschule“ war ein positiver Gesamtkonferenzbeschluss. Können sie sich noch an diese Sitzung erinnern und einige Eindrücke schildern?

Welche Interessen verfolgt die Schule bzw. die Schulleitung ihrer Ansicht nach, indem eine Weiterentwicklung zur musikalischen Grundschule angestrebt wird?

Welche musikalischen Projekte werden im Moment konkret verfolgt?
[vor dem Interview raussuchen und ggf. nachfragen]

Gibt es an ihrer Schule besonders günstige oder ungünstige Ausgangsvoraussetzungen, die sich auf das Gelingen einzelner Projekte auswirken könnten?

Die Musikkoordinatorin an ihrer Schule hat auf mehreren Fortbildungen viele Anregungen für musikalische Projekte erhalten. Konnten diese Anregungen im vorgesehenen Rahmen (= Konferenz) gut an das eigene Kollegium weitergegeben werden?
[Warum? / Warum nicht? / Alternativen?]

Haben sie hier auch selbst die Verantwortung für ein Projekt übernommen? [Warum / warum nicht?]

Was halten sie grundsätzlich von der Idee, Musik als Lernprinzip in vielen oder gar allen Schulfächern zu verankern?

Wie stehen Sie selbst zur musikalischen Praxis – singen bzw. spielen Sie gerne ein Instrument oder gibt es da Berührungsängste?
[Bei Berührungsängsten: ... wie könnten diese abgebaut werden ...]

Sind Sie der Ansicht, dass sich das Projekt „Musikalische Grundschule“ insgesamt positiv auf das Schulleben auswirken wird? Welche Auswirkungen könnten das beispielsweise sein?

Vielen Dank für das Gespräch!