

Naacke, Susanne; Lehmann-Wermser, Andreas

MUKUS - Studie zur musisch-kulturellen Bildung an Ganztagsschulen.

Qualitative Fallstudien

Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung.*
Essen : Die Blaue Eule 2009, S. 97-124. - (Musikpädagogische Forschung; 30)



Quellenangabe/ Reference:

Naacke, Susanne; Lehmann-Wermser, Andreas: MUKUS - Studie zur musisch-kulturellen Bildung an Ganztagsschulen. Qualitative Fallstudien - In: Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung.* Essen : Die Blaue Eule 2009, S. 97-124 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-251337 - DOI: 10.25656/01:25133

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-251337>

<https://doi.org/10.25656/01:25133>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung

Norbert Schläbitz
(Hrsg.)

Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung



Themenstellung: Die Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung in Paderborn im Jahr 2008 hat sich des Themas der Interdisziplinarität in der Musikpädagogik, die den operativen Normalfall für das Fach darstellt, angenommen. Die versammelten Aufsätze zeigen, wie vielfältig das Zusammenspiel von *Musik → Pädagogik → Nachbarwissenschaften* im Kontext des Forschens ist: Die Aufsätze in diesem Band setzen sich zum einen mit der Interdisziplinarität des Faches selbst auseinander und liefern solchermaßen eine theoretische Reflexion eigenen Tuns. Die Aufsätze führen zum anderen an Forschungsprojekten vor, was es konkret heißt, interdisziplinär zu arbeiten. In den Blick gerät über das Nachdenken interdisziplinärer Forschung einerseits und dem Vorstellen konkreter Forschungsprojekte andererseits auch die methodische Bandbreite: Empirisch-experimentelle Forschung mit einem quantitativen Ansatz zeigt sich in dem Band genauso vertreten wie qualitative Forschung, und mitunter werden beide Forschungsansätze im Zusammenklang vorgeführt.

Der Herausgeber: Norbert Schläbitz, Jg. 1959, Medientheoretiker und Musikpädagoge. Studium Lehramt Sek II/I (Deutsch/Musik). 1984-1992 Filmmusikkomponist. Schuldienst. Promotion. Habilitation. Mitarbeit bis 2004 im Bundesfachausschuss „Musik und Medien“ des Deutschen Musikrates und seit 2005 im Vorstand des AMPF. Seit 2004 o. Professor für Musikdidaktik am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: „Neue Medien und Musik“, „Neue Lernformen im Musikunterricht“. Herausgeber der Reihe „EinFach Musik – Unterrichtsmodelle“ (Schöningh).

Inhalt

Norbert Schläbitz:

Obligat - Interdisziplinarität 7

Marie Luise Schulten, Kai Lothwesen:

Musikpädagogik und Systematische Musikwissenschaft. Beziehungen der Disziplinen aus fach- und forschungshistorischer Perspektive 13

Stefanie Rhein, Renate Müller:

Auf dem Weg zu einer Musikpädagogischen Jugendsoziologie 31

Lars Oberhaus:

„ ... an den Fransen erkennt man das Gewebe“ 49

Alexander Cvetko, Daniel Meyer:

Problemlösen im Musikunterricht – Interdisziplinarität als Ausgangspunkt für eine kompetenzorientierte Perspektive 67

Susanne Naacke, Andreas Lehmann-Wermser:

MUKUS – Studie zur musisch-kulturellen Bildung an Ganztagschulen. Qualitative Fallstudien 97

Sonja Nonte, Andreas Lehmann-Wermser:

Musisch-kulturelle Bildung in der Ganztagschule 125

Immanuel Brockhaus, Bernhard Weber

Inside the cut. Wahrnehmen digitaler Schnittmuster in populärer Musik 147

Michael Ahlers:

Zur Relevanz des Faktors Usability: Ergebnisse zur Bewertung der Ergonomie von Benutzerschnittstellen ausgewählter Sequenzer-Programme aus Schülersicht 153

Anja Herold:

„... wie ein Stau auf der Autobahn ...“. Lust und Frust beim Instrumentalspiel – Abbrüche und Umbrüche im musikalischen Werdegang 173

Jutta Möhle:

Entwicklungsbegleitung durch Instrumentalunterricht bei Grundschulkindern mit chronischer Erkrankung – Eine Studie am Fallbeispiel 213

Jutta von Hasselbach:

100 Jahre ‚*Physiologic Turn*‘ in der Streichinstrumentalpädagogik 239

Franziska Olbertz:

Musikalische Hochbegabung und ihre Beziehungen zu anderen Fähigkeitsbereichen 263

Christiane Liermann:

Auswirkungen des Zentralabiturs auf die Individualkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern 283

Constanze Rora

Erzähltheoretische Perspektiven auf das musikpädagogische Problem des Sprechens über Musik 309

Kerstin Wilke

„Jungen machen doch keine Mädchensachen“. Musikpräferenzen von Grundschulkindern als Mittel zur Konstruktion von Geschlechtlichkeit 323

Herbert Bruhn

Einsatz von Musiktests in der empirischen Forschung 351

MUKUS – Studie zur musisch-kulturellen Bildung an Ganztagschulen. Qualitative Fallstudien

Den Rahmen der MUKUS-Studie haben bereits Nonte und Lehmann-Wermser (in diesem Band) skizziert. Eine qualitative Vertiefung der in quantitativen Erhebungen gewonnenen Erkenntnisse war ausdrückliches Ziel des Förderprogramms der An-Studien im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der durch IZBB-Mittel geförderten neuen Ganztagschulen.

Das Forschungsdesign sah deshalb vor, in Ergänzung zur quantitativen Erhebung fünf Schulen in Fallstudien zu porträtieren. Diese sollten allerdings nicht im Sinne von *best-practice-Schulen* ausgewählt und dargestellt werden. Vielmehr ging es darum, im Interesse einer Antwort auf die bei Nonte und Lehmann-Wermser skizzierten Forschungsfragen bestimmte Aspekte vertiefend zu beobachten, zu analysieren und darzustellen.

Im Verlauf der Fallstudien sind mit verschiedenen Methoden unterschiedliche Daten gewonnen worden. In diesem komplexen Forschungsprozess – im Sinne eines sogenannten *multi-trait-multi-method-Designs* – sind die qualitativ gewonnenen Daten dann unter zusätzlicher Einbeziehung der quantitativen Daten analysiert worden.

Im Folgenden sollen zunächst das Verfahren der Schulauswahl begründet dargelegt werden, weiterhin einige methodische Erläuterungen gegeben werden, ehe schließlich das aus der Analyse erwachsene Schulmodell skizziert und an einigen Beispielen erläutert wird.

Auswahl der Schulen für die Fallstudien

Die Auswahl der Schulen erfolgte in drei Schritten und baute auf der Auswertung der quantitativ erhobenen Daten auf. Neben der Auswahl der Einzelschulen wurde außerdem die Auswahl von Personen, Ereignissen und Aktivitäten bedeutsam (Merkens 2008).

Ausgehend von den Schulleiterfragebögen wurden im Zuge einer ersten deskriptiven Auswertung Primärkriterien generiert, die geeignet schienen, für die Forschungsfrage wichtige Aspekte zum Stellenwert musisch-kultureller Bildung an Ganztagschulen darzustellen. *Tabelle 1* gibt die Werte der später ausgewählten Schulen im Vergleich zum Mittelwert aller untersuchten Schulen wieder.

Tabelle 1: Strukturmerkmale (Primärkriterien) ausgewählter Einzelschulen anhand von Schulleiterangaben

	Schülerzahl	Migrationsanteil in %	Stundenvolumen muku pro Kopf	Schülerinteresse an muku (hoch) ¹	Bedeutung muku für Schulprofil (hoch) ²	Teilnehmerquote muku in %	Etat muku pro Kopf
Schule A	921	5	0,14	3,67	4,67	40	2,17
Schule B	381	0	0,13	2,67	2,33	20	0,53
Schule C	1505	6	k.A.	4,67	4,67	17	1,66
Schule D	k.A.	15	k.A.	4,5	4,5	15	k.A.
Schule E	252	6	0,06	3	3	1	1,98
Alle Schulen ³	547,25	11,9	0,09	3,4	3,7	17,2	3,98

Allerdings konnte eine Auswahlentscheidung *nur* mit dem Aufstellen der Primärkriterien nicht eindeutig und zufriedenstellend getroffen werden.

Im Hinblick auf eine Konkretisierung der Schulauswahl wurden nun Sekundärkriterien aufgestellt. Diese kombinierte Matrix führte zu einer Schulauswahl, die hinsichtlich einer großen Variationsbreite besonders informationsreiche Fälle herausfilterte. Berücksichtigt wurden Schulen, die im Hinblick auf Bundesland, Schul- und Ganztagsform sowie den so genannten Siedlungstyp eine möglichst große Bandbreite repräsentierten.

-
- 1 Die angegebene Zahl ist der Mittelwert zwischen 1 und 5. Hohes Schülerinteresse bzw. hohe Bedeutung wird mit 5 angegeben
 - 2 Die angegebene Zahl ist der Mittelwert zwischen 1 und 5. Hohes Schülerinteresse bzw. hohe Bedeutung wird mit 5 angegeben
 - 3 Diese Angaben sind berechnete Mittelwerte aller an MUKUS teilnehmenden Schulen zum Vergleich.

Auswahl und Struktur des Datenmaterials

In einem dritten Schritt wurde festgelegt, welche Personen, Ereignisse und Aktivitäten innerhalb jeder Einzelschule qualitativ untersucht werden sollten. Dabei standen der Erhalt und Gehalt von Informationen im Vordergrund, die zu einer begründeten Antwort auf die Frage nach dem Stellenwert und der Qualität musisch-kultureller Bildung an Ganztagschulen führen können.

Tabelle 2: Auswahl von Personen, Ereignissen und Aktivitäten

Personen	Ereignisse	Aktivitäten
Leitfadengestützte Einzel- bzw. Gruppeninterviews mit:	Beobachtung:	Sammeln schulspezifischer Dokumente wie:
Schulleitung	Schule als Ganzes	Schulprogramme
Fachlehrern und Kooperationspartnern des musisch-kulturellen Bereichs	Unterrichts- und Ganztageseinheiten des musisch-kulturellen Bereichs	Rahmenvereinbarungen CDs / DVDs von Schulveranstaltungen
Schüler- sowie Elternvertretung		Schülerzeitung
ausgewählten Einzelschülern im Anschluss an beobachteten Unterricht bzw. Ganztagsangebote		Sichten der Schulhomepage
		Bildaufnahmen der Schule
		Videoaufnahmen der Gruppeninterviews zur Dokumentation ⁴

Die Datenerhebung erfolgte pro Einzelschule in einem zuvor bestimmten Zeitraum von drei bis fünf Tagen. Insgesamt wurden 46 Interviews geführt und dabei 149 Personen befragt. Weiterhin umfasst das Gesamtdatenmaterial 44 Beobachtungsprotokolle sowie ca. 35 schulspezifische Dokumente, ca. 200

⁴ Die Gruppeninterviews sind für die Transkription meist mit Zustimmung der Beteiligten zusätzlich per Video dokumentiert worden. Die Videos gehen jedoch nicht in die Analyse ein.

Fotos und Protokolle von sog. „Tür- und Angelgesprächen“. Bezogen allein auf das Interviewmaterial umfasst der Datenkorpus mit ca. 580 Seiten Interviewtranskriptionen etwa 250 000 Wörter. In Zeitstunden ausgedrückt liegen dem MUKUS-Team insgesamt etwa 40 Stunden Gesprächsmaterial vor.

Methodologie

Um den Forschungsprozess begründet nachvollziehen zu können, gibt dieses Kapitel einen kurzen Überblick über die methodologische Orientierung des qualitativen Teils von MUKUS. Dieser basiert hauptsächlich auf drei Säulen: Erstens sind im Hinblick auf das Gesamtforschungsdesign qualitative Fallstudien⁵ durchgeführt worden. Zweitens orientiert sich MUKUS an Grundannahmen und Verfahren der qualitativen Evaluation. Für die sich anschließende Bewältigung der Fülle des Datenmaterials im Zusammenhang mit einer gründlichen Analyse und Auswertung ist MUKUS drittens dem methodischen Vorgehen des sog. *Thematischen Kodierens* nach Uwe Flick (Flick 2007) in enger Verzahnung zu einzelnen Verfahrensschritten der *Grounded Theory Methodology*⁶ nach Glaser und Strauss gefolgt (Glaser, Strauss 1967; Strauss, Corbin 1999). Einen weiteren Schwerpunkt bildet die Triangulation, die als übergreifendes methodisches Prinzip im Sinne von Perspektiven- und Erkenntniserweiterung eingesetzt worden ist. Auf diese methodologischen Säulen soll im Folgenden kurz eingegangen werden.

Qualitative Fallstudie

Fallstudien können definiert werden als intensive und ganzheitliche Analyse und Beschreibung eines Phänomens oder einer sozialen Einheit (Merriam 1988). Demnach handelt es sich bei Fallstudien nicht um eine isolierte Technik der empirischen Sozialforschung, sondern um einen sog. *approach* oder eine Methodologie (Stake 2000; Creswell 2000, sowie Lamnek 2005). Im Rahmen der Fallstudien im qualitativen Paradigma stehen dem Forscher somit grundsätzlich sämtliche Methoden der Datenerhebung und -auswertung zur

⁵ Die Forschungsgruppe folgt dabei einem Verständnis von Fallstudien im qualitativen Paradigma von Autor/-innen wie John W. Creswell (2005), Sharan B. Merriam (1988), Siegfried Lamnek (2005), Robert E. Stake (2000) und Robert K. Yin (2005)

⁶ *Grounded Theory Methodology* wird im Folgenden mit *GTM* abgekürzt

Verfügung, die entsprechend des Falles und der Forschungsfrage sorgfältig auszuwählen sind.

„...a case study is an exploration of a „bounded system” or a case (or multiple cases) over time through detailed, in-depth data collection involving multiple sources of information rich in context. This system is bounded by time and place, and it is the case being studied – a program, an event, an activity, or individuals. ... The context of the case involves situating the case within its setting ...”
(Cresswell 2000, S. 61)

Im Sinne eines multimethodischen Zugangs kann eine Falluntersuchung bspw. Verfahren der Beobachtung, der Befragung, der inhaltsanalytischen Auswertung, der Fallbeschreibung und -analyse umfassen. Kern dieser methodologischen Auffassung ist es, dass die Untersuchungsobjekte – bei MUKUS sind das die entsprechenden ausgewählten Einzelschulen – dabei nicht auf wenige Variablen reduziert werden, sondern möglichst alle relevanten Dimensionen im Sinne einer ganzheitlichen Fallbeschreibung *ein- und eng aufeinander* bezogen werden. Demzufolge ermöglichen Fallstudien einen genauen Einblick in das Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren.⁷ Verfahren der Triangulation unterstützen diesen engen Bezug.

Der Fall – Die Schule als *bounded system*

Ein Fall als *bounded system* kann ein Individuum, ein Programm, eine Institution, eine Gruppe, ein Ereignis oder auch ein Konzept sein. Ergänzend dazu vertritt Merriam die Position, Fallstudien im Bildungsbereich dann durchzuführen, wenn es v. a. darum gehe ein bestimmtes Phänomen bspw. ein Programm oder eine Institution zu untersuchen. Dabei bezieht sie sich auf Adelman et al. (1983), die in Bezug auf ein *bounded system* im schulischen Bereich wie folgt formulieren: „The most straightforward examples of ‚bounded systems’ are those in which the boundaries have a common sense obviousness, e.g. an individual teacher, a single school, or perhaps an innovatory programme.” (Merriam 1988, S. 10). In diesem Zusammenhang definiert Yin Fallstudien als empirische Forschung, die ein zeitgenössisches Phänomen in seinem *real-life* Kontext untersuchen, insbesondere dann, wenn die Grenzen

⁷ Zur ausführlichen Darlegung bzgl. der Methodologie der Fallstudie vgl. Lehmann-Wermser et al. (2009) in Vorb.

zwischen Phänomen und Kontext nicht vollkommen trennscharf zu ziehen sind (Yin 2005). Dem geht die Annahme voraus, dass Kontextbedingungen einen großen Einfluss auf das Untersuchungsphänomen haben und in Bezug auf ein umfassendes Fallverständnis und weiterführende Fallvergleiche aufgedeckt werden müssen.

Beschränkt sich der Forscher auf ein oder wenige Untersuchungsobjekte und macht infolgedessen die Fälle jeweils in ihrer Totalität zum Untersuchungsgegenstand, dann ist ein intensiverer Umgang mit mehr Untersuchungsmaterial gewährleistet und es können zudem umfangreichere und komplexere Ergebnisse erzielt werden (Lamnek 2005).

Obwohl die fünf ausgewählten Einzelschulen ein gemeinsames Fallstudiendesign bilden, kann jede Einzelschule für sich als ein *bounded system* beschrieben werden. Im Rahmen dessen interessieren Fragestellungen im Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen musisch-kultureller Bildung im Zusammenhang mit Ausbau und Entwicklung der Ganztagsschulkonzeption *am konkreten Ort*. Somit können und müssen zunächst die Einzelfälle intensiv betrachtet werden. Weiterhin sind Fallvergleiche im Rahmen des gemeinsamen Designs nicht ausgeschlossen und sollten im Sinne der Erkenntniserweiterung eingesetzt werden.

Diese Ausgangsbedingungen erfordern folglich eine sinnvolle Abstimmung des Forschungsdesigns auf die Gegebenheiten des Untersuchungsgegenstandes. Dafür betrachtete das Forscherteam qualitative Fallstudien als besonders Erkenntnis bringend.

Einzelmethoden

Bei MUKUS sind im Rahmen der qualitativen Fallstudien folgende Einzelmethoden der Erhebung und Analyse von Daten im Hinblick auf Forschungsgegenstand und -design ausgewählt und aufeinander abgestimmt worden.

Die Datenerhebung erfolgte mittels leitfadengestützter Interviews in Zusammenhang mit der nicht-teilnehmenden, aber direkten Beobachtung ausgewählter Situationen sowie der ergänzenden Dokumentenanalyse. Das *Thematische Kodieren* schien zur fallspezifischen sowie fallübergreifenden Analyse der gewonnenen Daten geeignet. Ein stets begleitendes Moment war die Triangulation. Dabei werden nicht nur quantitative und qualitative Verfahren

im Sinne einer Erkenntniserweiterung miteinander verbunden, sondern ebenso Bezüge innerhalb der qualitativen Fallstudien hergestellt.

Qualitative Evaluation

Bortz und Döring verstehen unter Evaluation oder auch Evaluationsforschung⁸ „... die systematische Anwendung empirischer Forschungsmethoden zur Bewertung des Konzeptes, des Untersuchungsplanes, der Implementierung und der Wirksamkeit sozialer Interventionsprogramme“ (Bortz & Döring, 2002, S. 96).

Obwohl die Datenerhebung von MUKUS im laufenden Prozess stattgefunden hat und durch retrospektive sowie zukunftsorientierte Fragestellungen auch die Prozesshaftigkeit der Ganztagsschulentwicklung im Zusammenhang mit dem musisch-kulturellen Bereich betrachtet wurde, weist die qualitative Forschungsphase Merkmale summativer Evaluation auf.

Qualitative Evaluation rekonstruiert neben der Beobachtung spezifischer Zustände der Einzelfälle die unterschiedlichen Begründungs- und Handlungsmuster und vergleicht kontrastierende Fälle. Ein weiteres Prinzip zielt auf Spezifität, weniger auf Generalisierbarkeit. Deswegen liegt besonderes Augenmerk bspw. auf der Herausarbeitung von lokal-regionalen Strukturbedingungen sowie auf Interaktion und Kommunikation zwischen den Akteuren etc. Qualitative Evaluation hat also nicht vorrangig die Entwicklung genereller Theorien zum Ziel, sondern die Herausarbeitung schulspezifischer Stellungnahmen in Bezug auf den Gegenstand.

In Ergänzung zu den methodologischen Grundpositionen qualitativer Evaluation orientiert sich MUKUS in Bezug auf einen effektiven und nachvollziehbaren Ablauf an Vorschlägen von Kuckartz (2007). Diese Struktur gebenden Schritte waren zu verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses handlungsleitend.

⁸ Zum Teil wird zwischen diesen Begriffen unterschieden, zum Teil werden sie synonym verwendet.

Thematisches Kodieren

Das Verfahren des *Thematischen Kodierens* wurde in Anlehnung an die *Grounded Theory Methodology* entwickelt (Flick 2007). Der Fokus richtet sich dabei auf vergleichende Studien, in denen es um eine Rekonstruktion gruppenspezifischer Sicht- und Erfahrungsweisen auf ein Phänomen oder einen Prozess geht.

Die Option auf Vergleichbarkeit muss bereits im Forschungsdesign bzgl. der Datenerhebung angelegt werden. Das kann auf verschiedene Weise realisiert werden: einerseits mit der Anlage eines für alle zu untersuchenden Einzelfälle gleichermaßen verbindlichen Gesamtdesigns und andererseits im Detail bspw. mit der Entwicklung von teilweise deckungsgleichen Leitfäden für Interviews.

Das Ziel dieses Verfahrens ist demnach die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden anhand von aus dem Material entwickelten thematischen Bereichen, beginnend beim Einzelfall und schließlich über die Einzelfälle hinweg.⁹ Diesbezüglich gilt es bei MUKUS eine Besonderheit zu beachten: der Einzelfall ist in jedem Fall die Einzelschule. Allerdings gibt es aufgrund der verschiedenen Informationsquellen (Interviews, Beobachtungen, Dokumente) sog. *Vor-Einzelfälle*, die zunächst analysiert und schulspezifisch zu einem Einzelfallbild zusammengeführt werden müssen. In einem dritten Schritt werden dann verschiedene Möglichkeiten gruppenübergreifender Fallvergleiche bedeutsam.

Triangulation

Ein weiterer methodischer Schwerpunkt von MUKUS ist die Triangulation (vgl. Flick 2008). Sowohl der Forschungsansatz Fallstudie, als auch die Forschungsarbeit in einem Team und die angewandte Methodenkombination verlangen nach Möglichkeiten der Integration der verschiedenen Verfahren sowie nach Formen der Triangulation der Daten.

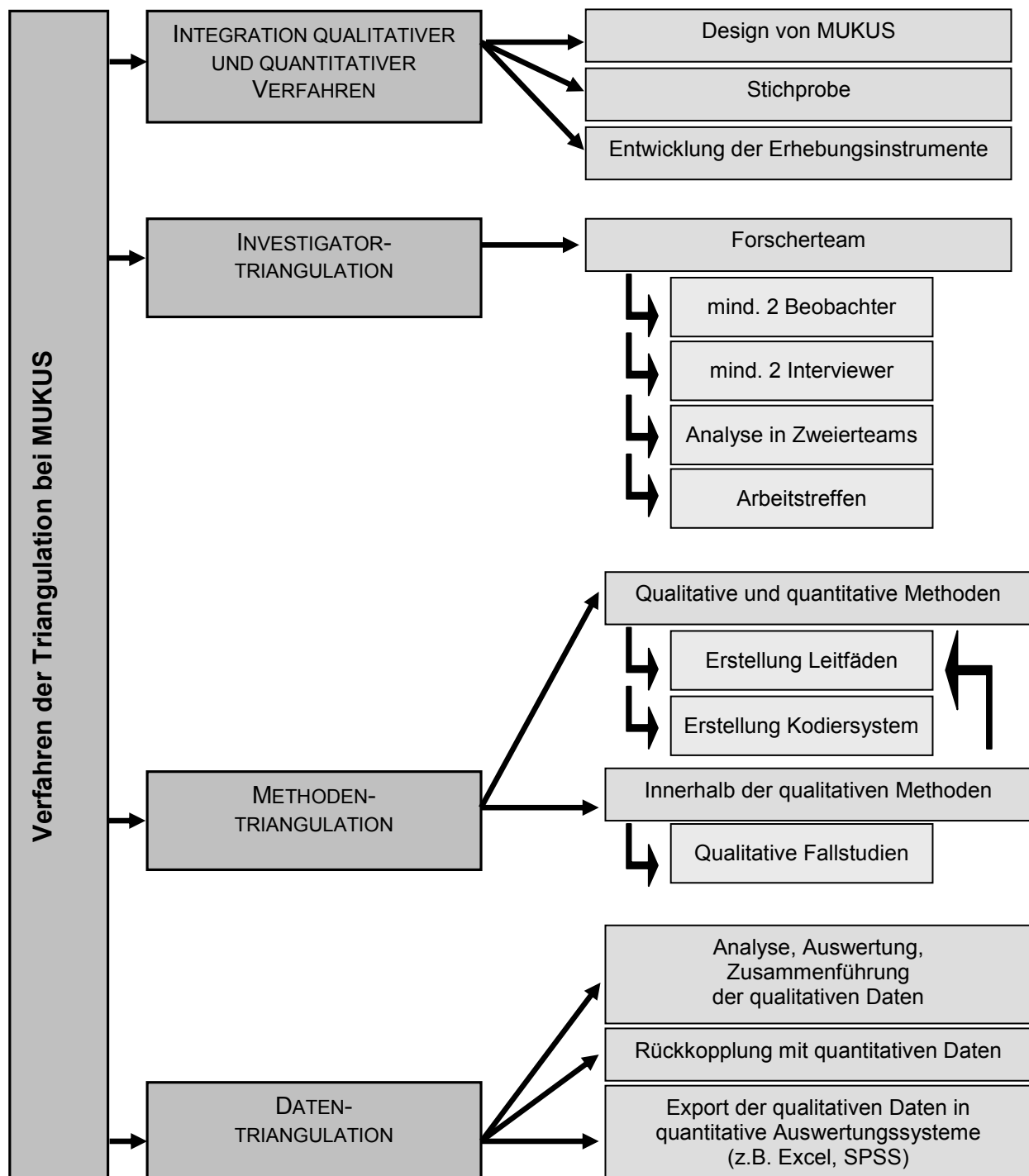
⁹ Schließlich können einzelne thematische Bereiche einer Feinanalyse unterzogen werden und werden diesbezüglich gesondert detailliert interpretiert. Dies soll im vorliegenden Beitrag anhand der zwei Großen Themen Kulturelle Teilhabe sowie Kooperation erfolgen.

Triangulation wurde in der Sozialforschung v. a. für die methodologische Begründung der Verknüpfung quantitativer und qualitativer Verfahren und dementsprechend vorrangig als eine Möglichkeit der gegenseitigen Validierung von Methoden und Forschungsergebnissen verstanden (Denzin 1978).

Im weiteren Verlauf hat sich allerdings ein verändertes Verständnis von Triangulation entwickelt. Es polarisiert nicht nur die beiden Forschungsparadigmen, sondern betont eine Eignung beider im Sinne der gegenseitigen Ergänzung in Bezug auf den Forschungsgegenstand. Dieser zweiten Lesart von Triangulation hinsichtlich der umfassenden Erfassung, Beschreibung und Erklärung eines Gegenstandsbereichs haben sich die Autor/-innen von MUKUS angeschlossen. Krüger und Pfaff (2008) bezeichnen dieses Verständnis als „Komplementärmodell“. Bereits das Gesamtdesign von MUKUS sah eine Integration der Verfahren vor, sodass MUKUS von Anfang an nicht nur dem Ansatz der *Mixed Methodologies* folgen wollte, was als pragmatischer Ansatz des Nebeneinanderstellens von quantitativen und qualitativen Verfahren verstanden wird (Flick 2007). Flick und auch Denzin betonen in der neueren Literatur, dass es v. a. um inhaltliche Ergänzungen geht mit dem Ziel der Erkenntniserweiterung (Flick 2007; Denzin & Lincoln 2000). Wenn Flick drei Verwendungsweisen von Triangulation benennt und zwar „als Validierungsstrategie, als Ansatz der Generalisierung der gefundenen Erkenntnisse und als Weg zu zusätzlicher Erkenntnis“ (Flick 2007, S. 318) so ist sie v. a. im letztgenannten Sinne bei MUKUS verstanden und angewandt worden.

Abbildung 1 gibt einen Überblick über Möglichkeiten der Integration quantitativer und qualitativer Verfahren sowie über die konkrete Anwendung triangulativer Verfahren im Rahmen von MUKUS.

Abbildung 1: Integration qualitativer und quantitativer Verfahren sowie Formen der Triangulation bei MUKUS



Quelle: eigene Darstellung MUKUS 2009 (Susanne Naacke)

Schule als System – ein Erklärungsmodell

Bevor ausgewählte Aspekte anhand der Einzelfallschulen diskutiert werden, soll ein allgemeines Erklärungsmodell vorgestellt werden.¹⁰ Dieses Modell hat sich aus der Analyse und Auswertung der qualitativ erhobenen Daten über die fünf Einzelschulen hinweg entwickelt und verdeutlicht das Bedingungsgefüge vom System Schule und dem darin verorteten musisch-kulturellen Bereich. Dabei werden relevante Elemente und ihre Zusammenhänge dargestellt.

Im Rahmen der Einzelfallstudien von MUKUS sind organisationstheoretische und im Besonderen systemische Sichtweisen in Analyse und Auswertung eingeflossen.¹¹ Dementsprechend ist im Forschungsprozess, aber auch in der Darstellung seiner Ergebnisse zum einen das Gesamtsystem Schule mit seinen formalen Regeln, Strukturen und Bedingungen in den Blick genommen worden. Zum andern sind auch die sozialen Prozesse zwischen Individuen und Gruppen unter bestimmten Analyseaspekten wie Kooperationsstrukturen, Klimaentwicklungen, Lern- und Entwicklungsprozessen bei Schüler/-innen und Lehrpersonal betrachtet worden. Das hat sich in der Erstellung des folgenden Erklärungsmodells niedergeschlagen.

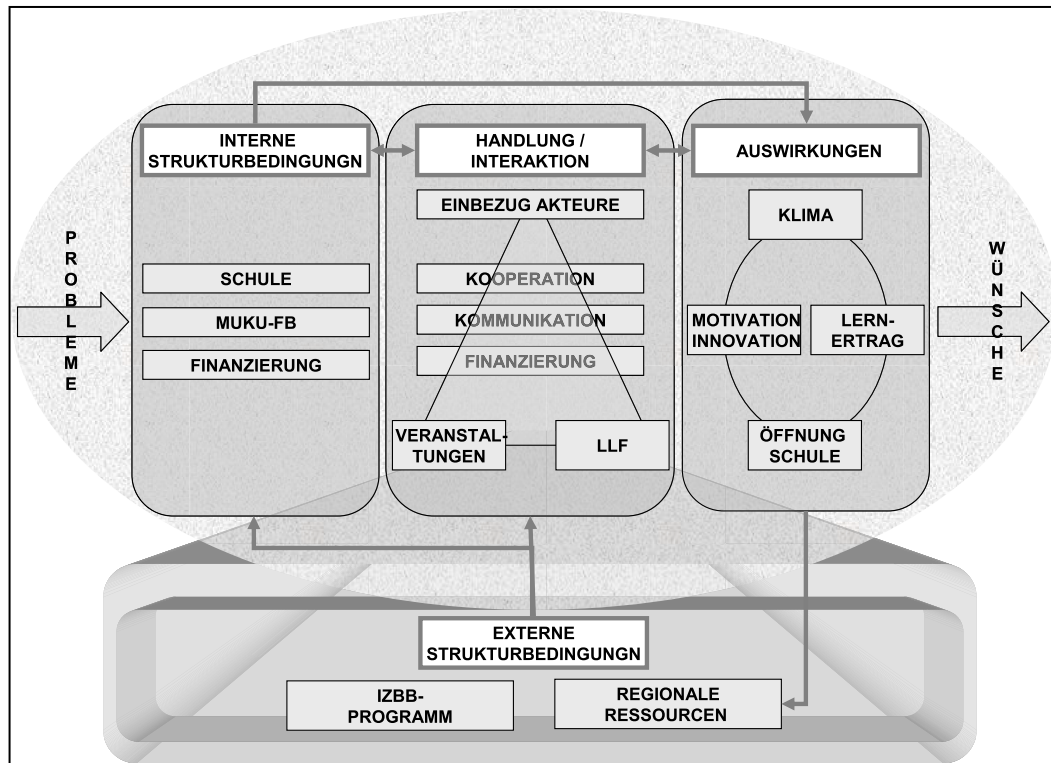
Allgemeines Erklärungsmodell

Das Modell gibt Auskunft über Struktur- und Kontextbedingungen, Handlungs- und Interaktionsstrategien sowie Aus- und Rückwirkungen einerseits innerhalb des Systems Schule und seiner Subsysteme und andererseits zwischen Schule und äußeren Einflussfaktoren – so wie sie aus den Aussagen der Akteure rekonstruiert werden können.

¹⁰ Die folgenden Ausführungen sind Teil des Dissertationsprojektes von Susanne Naacke.

¹¹ Ausführlichere Darstellung zum Einfluss von organisations- und systemtheoretischen Sichtweisen können im Abschlussbericht MUKUS nachgelesen werden. (vgl. Lehmann-Wermser et al. 2009 (in Vorb.))

Abbildung 2: Allgemeines Erklärungsmodell



Quelle: eigene Darstellung MUKUS 2009 (Susanne Naacke)

Im Forschungsverlauf sind sog. *Große Themen*¹² über alle Einzelschulen hinweg generiert worden, die durch vielfältige Unterkategorien beschrieben werden können. Diese fügen sich wie abgebildet in das Modell ein, nehmen allerdings an den Einzelschulen unterschiedliche Bedeutung ein und werden verschiedentlich beeinflusst. Dementsprechend bleibt das Modell dynamisch und veränderbar.¹³

In den folgenden Abschnitten sollen zwei Bereiche intensiv betrachtet werden: erstens Aspekte der Ermöglichung kultureller Teilhabe und deren Auswirkungen sowie zweitens solche der Implementierung und Durchführung von Kooperationsstrukturen im musisch-kulturellen Bereich. Während kulturelle Teilhabe aufgrund der Analyse über alle fünf Einzelschulen hinweg theoretisch erläutert wird, sollen Kooperationsstrukturen zusätzlich zur schulüber-

¹² Die *Großen Themen* werden im Sinne kodifizierter Verfahren wie der *GTM* als Hauptkategorien verstanden

¹³ Detaillierte Erläuterung zum schulischen Modell sind im Abschlussbericht von MUKUS aufgeführt (vgl. Lehmann-Wermser et al. 2009 (in Vorb.))

greifenden Analyse anhand von Schule A empirisch gehaltvoll dargestellt werden.

Kulturelle Teilhabe „versteckt“ sich als *Großes Thema*. Im Forschungsverständnis von MUKUS wird die Ermöglichung kultureller Teilhabe grundsätzlich als pädagogische Haltung verstanden und ist somit Bestandteil der internen Strukturbedingungen innerhalb der Hauptkategorie SCHULE. Kooperation ist als zweites *Großes Thema* im Erklärungsmodell hauptsächlich im Bereich Handlung / Interaktion angesiedelt. Allerdings sind wichtige Aspekte wie strukturelle Voraussetzungen oder Auswirkungen entsprechend in den übrigen Bereichen zu verorten.

Kulturelle Teilhabe

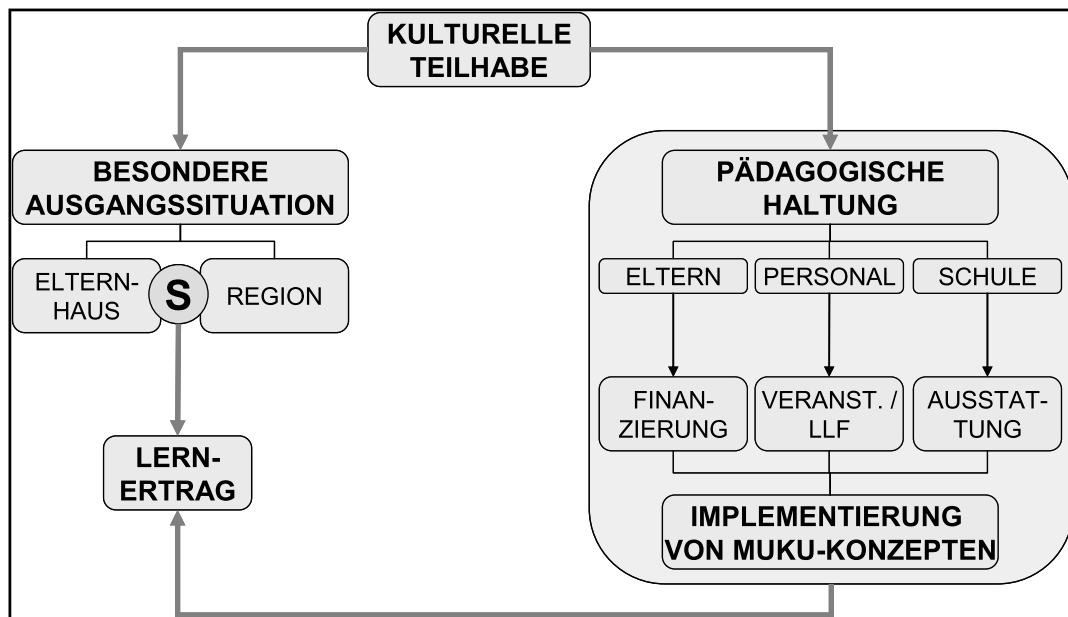
Kulturelle Bildung erfährt in der derzeitigen nationalen und internationalen Bildungsdiskussion große Aufmerksamkeit. In der Bundesrepublik Deutschland haben diverse kulturpolitische Gremien umfassende Konzeptionen für verschiedene kulturelle Bereiche erarbeitet. Zu nennen sind hier vor allem die von der Bundesregierung eingesetzte Enquete-Kommission¹⁴, die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ), die Bund-Länder-Kommission zur Kulturellen Bildung (BLK) sowie der Deutsche Kulturrat. Diese Instanzen sind in einen vielgestaltigen Dialog miteinander getreten und haben Handlungsempfehlungen, Strategien und vielfältige Kooperationen vereinbart. Dabei wird kulturelle Teilhabe, eine der von Boudieu beschriebenen Teilhabeformen, stets als Voraussetzung zu kultureller Bildung sowie als Bestandteil von Allgemeinbildung verstanden. Nicht zuletzt hat sich im Zuge der PISA-Studien die Bedeutung der kulturellen Teilhabe herauskristallisiert, denn ein Ergebnis lautete, dass es dem deutschen Bildungssystem nach wie vor nicht gelingt, die durch ungünstige familiäre und soziale Verhältnisse bedingten Disparitäten auszugleichen. (PISA 2004). Auch die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) betont, dass noch zu wenige Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen Zugang zu kulturellen Bildungsangeboten haben (Liebald 2006).

Demnach muss das Kinderrecht auf Teilhabe zu Kunst und Kultur mit Chancengleichheit bzw. Teilhabegerechtigkeit verbunden werden.

¹⁴ <http://www.bundestag.de/parlament/gremien/kommissionen/enqkultur/Schlussbericht/Schlussbericht/Schlussbericht.pdf>

Die Darstellung in *Abbildung 3* verdeutlicht die Implementierung musisch-kultureller Praxen im Zusammenhang mit der Ermöglichung kultureller Teilhabe im schulischen Kontext und deren Auswirkungen auf Schülerseite. Die folgende Analyse stützt sich schulübergreifend auf Äußerungen in 15 Zitierten im Datenmaterial von MUKUS.

Abbildung 3: Ermöglichung und Auswirkung kultureller Teilhabe



Quelle: eigene Darstellung MUKUS 2009 (Susanne Naacke)

Die Ermöglichung kultureller Teilhabe wird als pädagogische Haltung verstanden, die die Schule als pädagogische Institution, das Personal oder das Elternhaus einnehmen. Kulturelle Teilhabe wird dann in den Interviews zu einem zentralen Thema, wenn Schwierigkeiten und Missstände in Bezug auf die finanzielle Lage der Elternhäuser sowie bestimmte regionale Besonderheiten in der Perspektive der Interviewpartner bedeutsam erscheinen. Der Schüler als Familienmitglied sowie als Mitglied der Region ist ebenso Bestandteil dieser Ausgangssituation wie die Akteure Schule, Personal und Eltern. Die letztgenannten handeln nun aufgrund ihrer pädagogischen Haltung, indem sie daran beteiligt sind, bestimmte musisch-kulturelle Praxen zu implementieren. Als Begründung formulieren die Akteure, dass die Schüler/-innen sonst nicht die Möglichkeit hätten, z. B. ein Instrument zu erlernen oder bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten und damit zusammenhängender Ausstattung, bspw. in Bezug auf Grafik-Design zu erwerben.

Um neue musisch-kulturelle Praxen zu implementieren, muss Folgendes gegeben sein: Eine bestimmte Ausstattung an Instrumenten oder Materialien wird kostenfrei oder unter günstigen Bedingungen zur Verfügung gestellt. Konzepte wie bspw. das Bläserklassenmodell sehen zudem bestimmte Lehr- und Lernformen¹⁵ wie Unterricht in Kleingruppen vor. Zusätzliche Exkursionen, Museums- und Theaterbesuche zeichnen musisch-kulturelle Konzepte ebenso aus wie Aufführungen o. a. Veranstaltungen. Diese Lehr- und Lernformen und öffentlichen Präsentationen sind verbunden mit einem verstärkten Einbezug der Akteure, v. a. der Schüler und ermöglichen in besonderer Weise einen Zugang zu Kunst und Kultur und somit zu kultureller Bildung.

Die Schule übernimmt dabei den Part der Grundfinanzierung bzw. Ausstattung für diese Konzepte, nicht selten kann man dabei eine aktive Position des Schulfördervereins verzeichnen. Das Personal – Fachlehrer und Kooperationspartner – sorgt für die entsprechende Durchführung und Gestaltung des musisch-kulturellen Unterrichts. Die Eltern sind aufgefordert für bestimmte Konzepte (v. a. Bläser- und Chorklasse) Teilnahmegebühren zu übernehmen. Dabei handelt es sich zumeist um einen monatlichen Beitrag zwischen 10 und 30 Euro, der im Vergleich zu Musikschul- oder privatem Unterricht deutlich geringer ist.

Aufgrund der dargestellten Besonderheiten wird den Schüler/-innen ein Zugang zu Kunst und Kultur ermöglicht. Dieser Zugang bewirkt einen Lernertrag, der andernfalls im Zusammenhang mit familiär oder regional ungünstigen Verhältnissen möglicherweise nicht begünstigt worden wäre. Somit verfolgt die auf diese Weise beschriebene Implementierung besonderer musisch-kultureller Praxen die Ermöglichung einer chancengerechten kulturellen Teilhabe.

MUKUS konnte allerdings aufgrund des begrenzten Forschungszeitraumes nicht überprüfen, inwieweit eine Nachhaltigkeit des Lernertrags sowie ein eigenständiges Bedürfnis der Schüler/-innen zur Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur auch über den schulischen Rahmen hinaus gegeben sind. Diese Fragen stehen im Zentrum zukünftiger Forschungsprojekte.

¹⁵ Lehr- und Lernformen werden in den Abbildungen mit LLF abgekürzt.

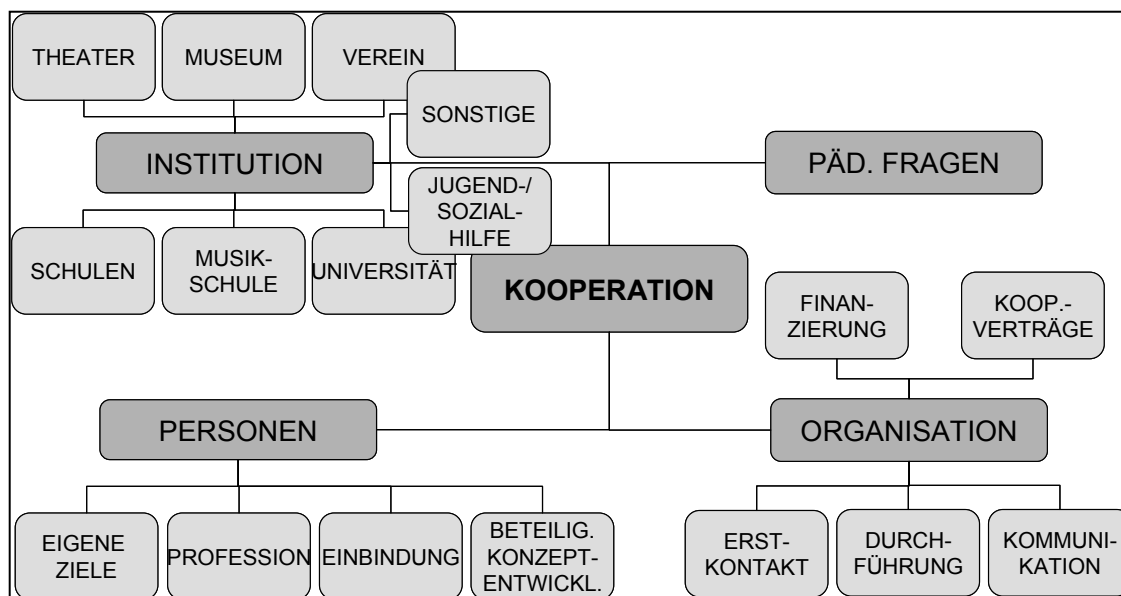
Kooperationen als besondere Handlung und Interaktion in der Ganztags- schule

Kooperationsstrukturen I – Gesamtüberblick

Die Mitarbeit von außerschulischen Partnern ist eine relativ junge Entwicklungslinie und charakteristisch für die Ganztagschulentwicklung. Im Laufe der Analyse sind die folgenden in *Abbildung 4* dargestellten schulübergreifenden Aspekte aus den Gesamtdaten generiert worden. Diese für die Implementierung und Durchführung von Kooperationen entscheidenden Teilbereiche sollen in einem ersten Schritt theoretisch erläutert bevor sie dann in einem zweiten Schritt anhand von Schule A illustriert werden.

Das *Große Thema* Kooperation gliedert sich wie dargestellt in die Kategorien Kooperation mit *Institutionen*, mit *Personen* sowie Fragen der *Organisation* und hinsichtlich *pädagogischer Fragestellungen*.

Abbildung 4: Relevante Teilbereiche von Kooperationsstrukturen



Quelle: eigene Darstellung MUKUS 2009 (Susanne Naacke)

Institution erfasst schulübergreifend alle möglichen Einrichtungen, mit denen im Rahmen der Einzelfallstudien bei MUKUS Kooperationen eingegangen worden sind. Unter dem Punkt *Personen* werden Informationen zur Einbindung der Kooperationspartner in schulische Gremien aber auch in die unterrichtliche Arbeit sowie Fragen der konkreten Beteiligung der Kooperationspartner in Bezug auf Konzeptentwicklungen bedeutsam. Weiterhin stehen

Aussagen hinsichtlich Formulierung und Verwirklichung eigener Ziele der Kooperationspartner im Zentrum.

Organisation thematisiert Rahmen- und Strukturbedingungen zur Implementierung und Durchführung von Kooperationen im musisch-kulturellen Bereich. Neben dem Erstkontakt bzw. dem Zustandekommen von Kooperation bezieht sich der Bereich der *Organisation* auf die Kommunikation zwischen den beteiligten Akteuren, vor allem zwischen Lehrer/-innen und Kooperationspartnern sowie auf die konkrete Durchführung. In diesem Zusammenhang sind zudem Aspekte der Finanzierung oder etwaige Kooperationsverträge von Interesse.

Ein weiterer thematischer Bereich greift Aussagen zu Möglichkeiten der Kooperation hinsichtlich *pädagogischer Fragen* auf. Das umfasst bspw. Überlegungen, ob im Rahmen der Kooperationen auch anstehende pädagogische Fragen gemeinsam schüler- und lösungsorientiert erörtert werden. Es kann bereits jetzt gesagt werden, dass dieser im Sinn optimaler Lern- und Entwicklungsprozesse von Schüler/-innen doch entscheidende Bereich im Falle der MUKUS-Schulen meist auf Absprachen zu Verhaltensauffälligkeiten einzelner Schüler/-innen sowie auf den Ausgleich von Defiziten beschränkt bleibt. In einigen Fällen tauschen sich die Lehrenden über besonders begabte Schüler/-innen aus und streben eine Vermittlung in weiterführende kulturelle Institutionen oder eine besondere Förderung an.

Bei allen fünf Einzelschulen konnten die beschriebenen Aspekte wahrgenommen werden, allerdings in Abhängigkeit ihrer internen und externen Strukturbedingungen mit je unterschiedlichem Ausprägungsgrad.

Kooperationsstrukturen II – Ausgewählte Aspekte an Schule A

Strukturbedingungen

Aufstellung des musisch-kulturellen Fachbereichs

Am Beispiel von Schule A sollen nun konkrete Kooperationsstrukturen im musisch-kulturellen Bereich näher erläutert werden. Alle drei interessierenden Unterrichtsfächer weisen besondere Konzepte oder Unterrichtsstrukturen auf, die Kooperationen erfordern und ermöglichen: Im Fach Musik sind Orchester- und Chorklassen implementiert worden, im Fach Kunst existiert im AG-

Bereich bereits seit einigen Jahren erfolgreich eine Schülerfirma. Außerdem hat sich neben der Zusammenarbeit mit einer privaten Kunstschule die Museumspädagogik in Kooperation mit dem städtischen Museum etabliert. Im Fach Darstellendes Spiel gibt es sowohl Wahlpflichtkurse als auch projektbezogen eine Theater-AG. Dabei arbeitet Schule A mit dem städtischen Theater zusammen. Für die Durchführung von Oberstufenkursen im Fach Musik gibt es Kooperationen mit anderen innerstädtischen Gymnasien. Die teilnehmenden Schulen bieten gemeinsame Kurse für die Schüler/-innen der verschiedenen Schulen an.

Erstkontakt / Zustandekommen

Kooperationen kommen im Vergleich sehr vielfältig zustande. Sie beruhen nicht nur auf strukturellen Voraussetzungen, sondern entstehen aufgrund intentionaler und interaktionaler Strategien der beteiligten Akteure. Diese sind das entscheidende Verbindungselement zwischen internen und externen Strukturbedingungen.

Insgesamt betonen die verschiedenen Akteure von Schule A immer wieder, dass zahlreiche und langjährige Kontakte zwischen schulischem und außerschulischem Personal bestehen. Der Erstkontakt bzw. das Zustandekommen von Kooperationen beruht dabei vornehmlich auf privater Initiative. Weiterhin ergeben sich Kooperationen vielfach durch „Hören-Sagen“. Das bezieht auch ein, dass außerschulische Institutionen in Folge der positiven Außenwahrnehmung der Schule A an diese herantreten und ihrerseits eine Zusammenarbeit im musisch-kulturellen Bereich vorschlagen. Das ist v. a. in Bezug auf die Museumspädagogik und die Zusammenarbeit mit der privaten Kunstschule ein oft beschrittener Weg. Dahingehend hat sich mittlerweile die gemeinsame Organisation einer Ausstellung mit Schülerwerken ungefähr einmal jährlich fest etabliert. Im Bereich Darstellendes Spiel / Theater wird eine Zusammenarbeit aufgrund der Bedingungen des städtischen Theaters ermöglicht, denn es stehen drei Mitarbeiterstellen in der Kinder- und Jugendarbeit zur Verfügung, die bei Bedarf zur gemeinsamen künstlerischen Arbeit an Schule A kommen. Zusätzlich können Aufführungen im Theater organisiert werden. Die Aussagen der Kooperationspartner im Fach Musik (allesamt Studierende für das Lehramt Musik) geben individuelle Erklärungen zum Zustandekommen und zur Weiterentwicklung ihrer Tätigkeit an Schule A. Vielfach wurde der Grundstein durch die verschiedenen Schulpraktika und die Anbindung der Seminare gelegt. Damit wurde der Schuleinstieg ermöglicht und Interesse für eine weitere Tätigkeit geweckt, wie Kooperationen in z. B. Musicalprojekten und Tätigkei-

ten als Stimmbildungs- oder Instrumentallehrer. Eine weitere Möglichkeit der Kontaktaufnahme bestand darin, dass Lehrende der Schule A an Lehrende der Universität herangetreten sind und nach zur Verfügung stehendem Personal gefragt haben. Die Lehrenden der Universität haben ihrerseits nach interessierten Studierenden gesucht.

Handlung / Interaktion

Gelingende Kooperationen als besondere pädagogische Handlungsweisen zeichnen sich neben den bereits genannten strukturellen Bedingungen im Bereich Handlung / Interaktion durch folgende Dimensionen aus: Sie sind gekennzeichnet durch eine vielfältige, auf den künstlerischen Gegenstand und die handelnden Akteure abgestimmte Kommunikation. Weiterhin zentral ist neben Fragen der Einbindung der Kooperationspartner, dass das lehrende Personal eigene Ziele formuliert und verwirklicht. Damit stehen folgende unterrichtlichen Besonderheiten in Zusammenhang: Spezielle Lehr- und Lernformen sowie zusätzliche Präsentationen oder öffentliche Veranstaltungen sind nicht nur *typisch* für den musisch-kulturellen Bereich, sie sind zudem notwendiger Bestandteil und positiver Ertrag der veränderten pädagogischen Lehr- und Lernsituation. Sie können nur auf der Grundlage guter Kommunikation und Durchführung der Kooperationssituation gewinnbringend realisiert werden. Das beschriebene Zusammenspiel führt zu einem erhöhten Eigenengagement aller daran beteiligten Akteure. Sowohl Fachlehrer/-innen als auch Kooperationspartner als auch Schüler/-innen sind aufgefordert aktiv und eigenverantwortlich an diesem kooperativen Lehren und Lernen teilzuhaben. Konkrete Finanzierungsvorschläge sind selbstverständliche Voraussetzung und ebenso Bestandteil von Interaktion.

Beschränkt auf das Fach Musik gestaltet sich an Schule A die Einbindung des außerschulischen Personals, die damit verbundene Kommunikation und Durchführung der Zusammenarbeit sehr vielschichtig. Im Bereich der Chor- und Orchesterklassen gibt es grundsätzlich ähnliche Strukturen: die Kooperationspartner werden eingesetzt für den Kleingruppenunterricht im Bereich Stimmbildung bzw. Instrumentalunterricht, der für jeden Schüler einmal wöchentlich stattfindet. Der Vertrag ist mit dem Schulförderverein abgeschlossen worden, der auch die Bezahlung der Stimmbildungs- und Instrumentallehrer übernimmt. Darin ist neben unterrichtlichen Verpflichtungen zudem die Präsenz und Mitarbeit der Kooperationspartner bei Zusatzveranstaltungen (wie Bühnenabenden o. a. Aufführungen und Konzerten) festgehalten.

Bei beiden Konzepten gab es im Vorhinein Arbeitstreffen mit den Fachlehrer/-innen bzgl. der Herangehensweise. Während man bei der Orchesterklasse auf das Bläserklassenmodell von Yamaha zurückgriff und es schulspezifisch weiterentwickelte, stand zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Bereich Chorklasse noch kein ausgearbeitetes Konzept zur Verfügung.¹⁶ Kommunikation und Absprachen werden vornehmlich per E-Mail oder per „hin und her fliegender Zettel“ realisiert. Das letzte gemeinsame persönliche Arbeitstreffen bzgl. der Orchesterklassen fand – laut Aussagen der Kooperationspartner – vor eineinhalb Jahren statt. Das nächste Treffen war zum Zeitpunkt der Datenerhebung erst vage anberaumt worden. Grundsätzlich sehen die Fachlehrer/-innen Musik die Hauptaufgabe der Kommunikation in der Übermittlung von Arbeitsanweisungen an die Kooperationspartner. Diese enthalten die Angabe der Stücke, die im gemeinsamen Unterricht musiziert werden sollen. Beide – Fachlehrer wie Kooperationspartner – sind angehalten, den Ablauf ihrer Unterrichtsstunden kurz zu skizzieren. Die schriftliche Kommunikation umfasst auch schülerspezifische Mitteilungen, wonach stichpunktartig Defizite bzw. Verhaltensauffälligkeiten festgehalten werden. Die Aufgabe der Stimmbildungs- und Instrumentallehrer besteht v. a. im Ausgleich der benannten Defizite. Interessant waren Aussagen verschiedener Kooperationspartner zum Umgang mit den Arbeitsanweisungen im Verhältnis zur eigenen Arbeitseinstellung: obwohl sie die Vorgaben der Fachlehrer/-innen bekommen und auch bewältigen, bewahren sie ihren persönlichen und künstlerischen Freiraum, indem sie neben den gesetzten Musizierstücken auch eigene Stücke schülerspezifisch auswählen und im Kleingruppenunterricht erarbeiten.

„Und dann habe ich wirklich für jeden einzelnen Schüler ein einzelnes Stück rausgesucht. Und habe dann zehn Minuten - [lacht:] und herrlich! - Einzelunterricht gemacht. Das die wirklich, dass jeder so sein eigenes Stück hat.“ (Kooperationspartner Orchesterklasse, Schule A)

Als besondere Herausforderung beschreiben die Stimmbildungs- und Instrumentallehrer die Arbeit in Kleingruppen. Häufig stehen sie vor unbefriedi-

¹⁶ Die Orchesterklasse ist als eine gemeinsame Schulklasse angelegt, während die Chorklasse sich aus zwei verschiedenen Schulklassen zusammensetzt. Soziale Prozesse und Findungsphasen nehmen in der Chorklasse mehr Zeit in Anspruch. Weiterhin ist die konkrete Umsetzung des Chorklassenkonzepts problematisch, da die Lehrenden mit je individuellen Idealvorstellungen unterrichten und auch auf dieser Ebene Findungsprozesse stattfinden.

genden Lösungen, was die individuelle Förderung der Schüler/-innen angeht. Dies sei in diesem Rahmen nicht zufriedenstellend zu lösen.

„Also, ich unterrichte mittlerweile seit vier oder fünf Jahren Querflöte und habe also Vorerfahrung. Das ist in Ordnung. Aber meistens geht es halt da um Einzelunterricht. Und wo ich hier auch oft manchmal vor stehe und denke: ‚Man hat fünf Schüler mit fünf verschiedenen Niveau.‘ Man kriegt das Niveau nicht so hoch hin, wie man es vielleicht im Einzelunterricht bekommen würde. ... Das ist da so, wo ich mir vielleicht manchmal denke, ob ich da vielleicht didaktisch oder pädagogisch vielleicht anders daran gehen könnte. An den Gruppenunterricht an sich.“ (Kooperationspartner Orchesterklasse, Schule A)

Auf die Frage nach der Formulierung und Verwirklichung eigener Ziele im Rahmen der Zusammenarbeit beschreiben fast alle außerschulischen Partner, dass sie grundsätzlich jeden Umgang mit Schüler/-innen als persönlichen Gewinn betrachten. Sie empfinden es als Bereicherung, zusätzlich zu den regulären Schulpraktika Einblick in Schulleben und in pädagogische Situationen zu erhalten. Die außerschulischen Lehrenden der Chorklasse formulieren, dass sie gerade aufgrund des noch fehlenden Konzepts besonders motiviert sind und sich gern Gedanken zu einer gelingenden Umsetzung machen. Demgegenüber sind die Kooperationspartner der Orchesterklasse nicht in Fragen der Konzeptentwicklung eingebunden. Vielmehr verstehen sie sich als ausführendes Organ und sehen die Verantwortung zum Gelingen dieses Konzepts bei den Fachlehrer/-innen.

Auswirkungen

Auf Individualebene

Veränderte Motivation der Lehrenden

Die verschiedenen Akteure der Schule A äußern im Zusammenhang mit dem dargelegten Handlungs- und Interaktionsgeflechts, dass es aufgrund dessen zu einer gesteigerten Motivation kommt: Lehrer/-innen sowie Kooperationspartner des musisch-kulturellen Fachbereichs können ihre eigenen Ideen einbringen und individuelle Ziele verfolgen. Die verschiedenen Konzepte bieten vielfältige Möglichkeiten dafür. Die erhöhte Motivation führt weitergehend

dazu, dass sich das pädagogische Personal innerhalb aber auch außerhalb des Fachbereichs innovativ verhält: neue Konzepte entstehen, bereits Bestehende werden weiterentwickelt.

Lernertrag bei Schüler/-innen

Auf Seiten der Schüler/-innen haben gelingende Kooperationen positive Auswirkungen auf den Lernertrag in allen drei Bereichen¹⁷. Neben dem offensichtlichen fachlichen Lernertrag, der v. a. an praxisnahen Unterrichtsinhalten für alle erkennbar wird (Erlernen eines Instrumentes, Gestalten einer Rolle im Theaterstück, Anfertigen von Flyern im Rahmen der Schülerfirma etc.) entwickeln sich maßgeblich auch der soziale und der persönlichkeitsbezogene Lernertrag positiv. Alle drei Dimensionen des Lernertrags stehen in einem engen Wechselverhältnis zueinander.

Der soziale Lernertrag bezieht sich einerseits auf Aussagen der meisten Schüler/-innen, dass sie „Spaß oder Freude am Unterricht haben“. Andererseits wird mit dem sozialen Lernertrag die positive Entwicklung sozialer Fähigkeiten in Gruppenzusammenhängen sowie die positive Gestaltung von Gruppen beschrieben.

„Und da wurde schon damit geworben, dass das die Kinder besser zusammenführt, Sozialverhalten verbessert, und es hat sich bei ihr in der Klasse auch wirklich so herausgestellt. Das ist eine ganz tolle Gruppe geworden.“ (Elternrat, Schule A)

Bspw. können sich Gruppenprozesse deswegen positiv entwickeln, weil die Schüler/-innen im für die musisch-kulturellen Unterrichtsfächer typischen Kleingruppenunterricht sehr eng zusammen arbeiten. Dabei können sie ihre eigene Position stabilisieren und sich dann wieder gestärkt in die Gruppe einbringen.

„Aber es gibt natürlich noch einen ganz anderen Aspekt ..., dass ist das, was das so für den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin bringt ... das ist ja nicht messbar. Aber ... die Erfahrung machen wir also spätestens, seit wir die Orchesterklassen haben,

¹⁷ Die Interviewpartner verorten den Lernertrag auf drei Ebenen: einen fachlichen, einen sozialen und einen persönlichkeitsbezogenen Lernertrag. Aufgrund der Triangulation mit quantitativen Analysen konnten diese induktiv herausgearbeiteten Bereiche bestätigt werden.

... was da so an Gruppenprozessen abläuft und auch an Entwicklungsprozessen bei einzelnen Kindern, ... das ist in keinem anderen Bereich so zu machen wie in diesem Bereich...“ (Lehrkraft Musik, Schule A)

Innerhalb der jeweiligen Gruppen können sie neben fachbezogenen Aufgaben gleichzeitig soziale Funktionen übernehmen. Bspw. erfordert das Anleiten einer Stimmgruppe beiderlei Kompetenzen. Der persönlichkeitsbezogene Lernertrag meint, dass die Schüler/-innen die Möglichkeit haben, sich mit ihren individuellen (fachlichen) Stärken einzubringen z. B. im Übernehmen von Solopassagen, beim Spielen einer Rolle im Theaterstück. Bei all dem bleibt aber immer der große Gruppenzusammenhalt bestehen, so dass (fachliche) Schwächen aufgefangen werden können.

„Also ich denke an dieses eine Mädchen ... eine ganz leistungsschwache Schülerin, die dann irgendwann soweit war, dass sie eine Gruppe von kleineren Schülern übernommen hat und denen einen Tanz beigebracht hat.“ (Lehrkraft Musik, Schule A)

Nicht nur Schüler/-innen und das pädagogische Personal, auch die Eltern betonen, dass es im Rahmen musisch-kultureller Konzepte gelingt, das Selbstbewusstsein der Schüler/-innen zu stärken, denn sie machen die Erfahrung, sich bei öffentlichen Veranstaltungen zu präsentieren, dafür braucht es Mut. Diese im Gruppengefüge geschützten persönlichen Erfahrungen führen zu einer positiven Entwicklung der Schülerpersönlichkeit.

„Dass durch den Stimmbildungsunterricht, der in kleinen Gruppen läuft, sie auch als kleine Gruppe wahrgenommen werden, sehr mutig werden, Selbstvertrauen gewinnen und sich dann wieder auch anders in eine Gruppe einfügen.“ (Schulleitung, Schule A)

Gute Kooperationsstrukturen unterstützen folglich aufgrund des beschriebenen Wechselspiels von Individuum, Klein- und Großgruppe die positive Entwicklung des Lernertrags bei den Schüler/-innen.

Auf Gruppen- und Schulebene

Positive Entwicklung des Klimas

Wohlbedachte Kooperationen haben zudem Auswirkungen auf die Gruppenebene. An dieser Stelle sei ein knapper Blick auf die positive Entwicklung des

Schulklimas¹⁸ geworfen. Das im vorangegangenen Abschnitt beschriebene Handlungsgeflecht steht eng in Zusammenhang mit der Gestaltung von Beziehungen zwischen den beteiligten Akteuren und hat Auswirkung auf die Gestaltung der Schule (als Gebäude) und des Schullebens. Dies wiederum nimmt positiven Einfluss auf die Identifikation der Akteure mit ihrer Schule, auf das Wohlbefinden innerhalb des Lern- und Arbeitsumfeldes sowie auf die positive Entwicklung der Beziehungen. Diese Bereiche konnten im Rahmen der Auswertung der qualitativen Daten und im Zusammenhang mit triangulativen Verfahren als bedeutsame Klimadimensionen herausgearbeitet werden. Demzufolge können positive Veränderungen des Klimas v. a. auf eine gelingende Durchführung musisch-kultureller Praxen in enger Verbindung mit gelingenden Kooperationsstrukturen zurück geführt werden.

Öffnung der Schule

Auf Schulebene können Kooperationen Auswirkungen auf zwei Bereiche haben: Zum einen gelingt es im Rahmen musisch-kultureller Veranstaltungen Spenden oder sonstige Einnahmen einzuholen, die in den Etat der einzelnen Fächer sowie in fachspezifische Anschaffungen zurückfließen. Zum Anderen nehmen gelingende Kooperationen Einfluss auf eine Öffnung der Schule nach außen in ihr lokal-regionales Umfeld und nach innen in das Schulleben. Diese Öffnung wird ebenfalls aufgrund der Veranstaltungen sowie der Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen ermöglicht und hat zumeist eine verbesserte Wahrnehmung der Schule zur Folge. Im Fall von Schule A nehmen mittlerweile regionale Kunst- und Kultureinrichtungen von selbst Kontakt zur Schule auf, um Projekte gemeinsam zu verwirklichen. Die Öffnung nach innen umfasst neben der Gestaltung von Schule und Schulleben durch den musisch-kulturellen Bereich auch die damit verbundene fachbereichsübergreifende Zusammenarbeit der Lehrer/-innen und Schüler/-innen.

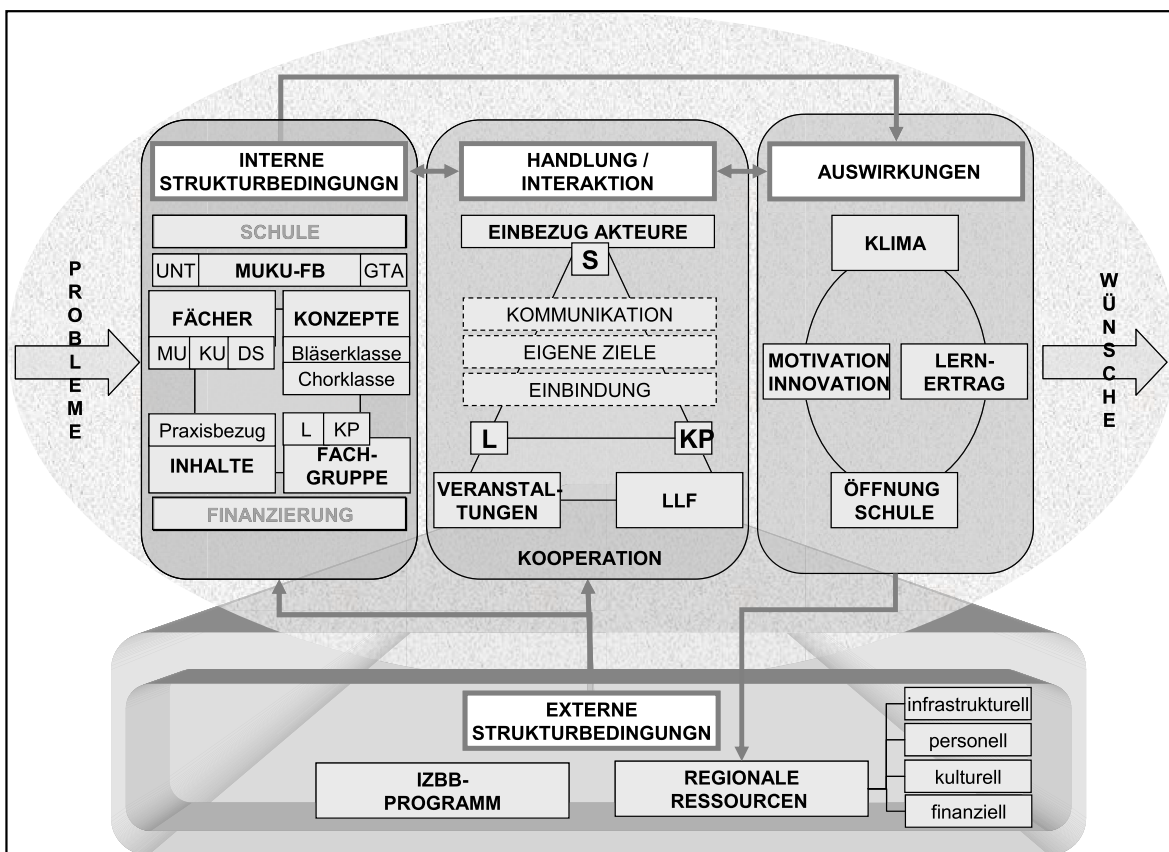
Kooperationsstrukturen III – Zusammenfassung

Zusammenfassend kann formuliert werden: Schule A liegt in einer strukturstarken Region mit vielfältigen kulturellen, institutionellen sowie personellen Ressourcen. Weiterhin ist die Schule mit Räumlichkeiten (teilweise IZBB-

¹⁸ Ausführliche Darstellung zum Klassen- und Schulklima im Abschlussbericht (vgl. Lehmann-Wermser et al. 2009 (in Vorb.))

finanziert) sowie Fachpersonal im musisch-kulturellen Bereich sehr gut aufgestellt. Demzufolge können verschiedene Kooperationen eingegangen werden, die teilweise die Implementierung neuer bzw. die Weiterentwicklung bestehender musisch-kultureller Praxen nach sich ziehen. Bei sorgfältiger Durchführung – das impliziert eine intensive Kommunikationskultur, die Einbindung der beteiligten Akteure, mit ihren individuellen Zielen in das unterrichtliche Geschehen sowie in den schulischen Alltag – können positive Auswirkungen auf Individual-, Gruppen- sowie Schulebene verzeichnet werden, die wiederum in einem unterstützenden Wechselverhältnis zueinander stehen. Das allgemeine Erklärungsmodell in *Abbildung 5* greift nun das komplexe Kooperationsgefüge für Schule A auf.

Abbildung 5: Kooperationsstrukturen anhand des Modells



Quelle: eigene Darstellung MUKUS 2009 (Susanne Naacke)

Gelingende Kooperationsstrukturen ermöglichen also, verbunden mit einem erhöhten Engagement auf Seiten der Lehrenden, eine veränderte Lehr- und Lernkultur, die vielfältige positive Entwicklungen sowohl für die Schule als auch für die Region mit ihren kulturellen Institutionen mit sich bringt.

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1: Integration qualitativer und quantitativer Verfahren sowie Formen der Triangulation bei MUKUS

Abbildung 2: Allgemeines Erklärungsmodell

Abbildung 3: Ermöglichung und Auswirkung kultureller Teilhabe

Abbildung 4: Relevante Teilbereiche von Kooperationsstrukturen

Abbildung 5: Kooperationsstrukturen anhand des Modells

Tabelle 1: Strukturmerkmale (Primärkriterien) ausgewählter Einzelschulen anhand von Schulleiterangaben

Tabelle 2: Auswahl von Personen, Ereignissen und Aktivitäten

Literatur

Adelman, C., Jenkins, D., Kemmis, S.: Rethinking Case Study: Notes from the Second Cambridge Conference. In *Case Study: An Overview*. Case Study Methods 1. Victoria, Australia: Deakin University Press, 1983.

Creswell, J. W. (2005): *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks Calif.: Sage.

Denzin, N.K. (1978): *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill (2. Auflage) (3. Aufl., Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1989).

Denzin, N., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2000³): *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

Deutscher Kulturrat (Hrsg.) (2006). *Kulturelle Bildung eine Herausforderung durch den demografischen Wandel: Stellungnahme des Deutschen Kulturrates*. Berlin.

Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“: Abschlussbericht. Im Internet unter:

<http://www.bundestag.de/parlament/gremien/kommissionen/enqkultur/Schlussbericht/Schlussbericht/Schlussbericht.pdf> [19. Juni 2008]

Deutsche UNESCO-Kommission: Europäische Fachtagung 2008 - *Roadmap for Arts Education*. Im Internet unter: <http://www.unesco.de/2295.html?&L=0> [19. Juni 2008]

- Flick, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Flick, Uwe (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55694).
- Flick, U., Kardorff, E. von, & Steinke, I. (Hrsg.) (2008⁶): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Flick, U. (2008). Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U., Kardorff, E. von, & Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. S. 309–318. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Fuchs, M.: *Die Konzeption kulturelle Bildung des Deutschen Kulturrates - Präsentation bei der UNESCO Weltkonferenz zur künstlerischen Bildung: vom 6. - 9. März 2006 in Lissabon*.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: DeGruyter.
- Krüger, H.-H., & Pfaff, N. (2008). Triangulation quantitativer und qualitativer Zugänge in der Schulforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Eds.), *Handbuch der Schulforschung, Handbuch der Schulforschung* (2nd ed., pp. 157–179). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Kuckartz, Udo (2007): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Lamnek, S. (2005⁴). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lehmann-Wermser, A.; Niessen, A. (2004): "Deshalb weisen wir nochmals darauf hin, dass die von uns vorgeschlagenen Methoden auf keinen Fall als starre Regeln zu verstehen sind...". Über die Individualität methodologisch reflektierter Forschung. In: Hofmann, Bernhard (Hg.): *Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik?* Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung Bd. 25), S. 31–48.
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., & Nonte, S. (in Vorb.): *MUKUS - Studie zur musisch-kulturellen Bildung in der Ganztagschule*.

- Liebald, C., & Bockhorst, H. (2006). Kulturelle Vielfalt leben lernen: Interkulturelle Kompetenz durch kulturelle Bildung ; 21 Praxisbeispiele. Remscheid: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung.
- Merken, H. (2008): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U., Kardorff, E. von, & Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. S.286–299. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Merriam, S. B. (1988): Case study research in education. A qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass Publ.
- Pisa-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland ; Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- Stake, R. E. (2000): Case Studies. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Hrsg.), *Strategies of qualitative inquiry Bd 2. Handbook of qualitative research*. S. 86–109). Thousand Oaks: SAGE Publ.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1999). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Yin, R. K. (2005³). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Zimmermann, O., & Geißler, T. (Hrsg.) (Nov.-Dez. 2007). *kultur-kompetenz-bildung: Konzeption Kulturelle Bildung* (kultur-kompetenz-bildung No. 13). Berlin: Deutscher Kulturrat (Regelmäßige Beilage zu politik & kultur), from <http://www.kulturrat.de/dokumente/kkb/kkb-13.pdf> [20. Juni 2008].