

Nonte, Sonja; Lehmann-Wermser, Andreas

## Musisch-kulturelle Bildung in der Ganztagsschule

Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung*.  
Essen : Die Blaue Eule 2009, S. 125-145. - (Musikpädagogische Forschung; 30)



Quellenangabe/ Reference:

Nonte, Sonja; Lehmann-Wermser, Andreas: Musisch-kulturelle Bildung in der Ganztagsschule - In: Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung*. Essen : Die Blaue Eule 2009, S. 125-145 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251349 - DOI: 10.25656/01:25134

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251349>

<https://doi.org/10.25656/01:25134>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://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 Bundesausschuss „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

## Musisch-kulturelle Bildung in der Ganztagschule

### Anfänge einer Bestandsaufnahme

Der Ausbau des Ganztagschulwesens in Deutschland ist ein ebenso ambitioniertes wie (möglicherweise) folgenreiches Projekt. In den Bemühungen um ein leistungsfähigeres Bildungssystem, die nach dem so genannten PISA-Schock einsetzen, spielt diese Initiative eine wichtige Rolle.<sup>1</sup> Die finanzielle Unterstützung der Länder durch die Bundesregierung mit vier Milliarden Euro im „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) aus dem Jahr 2003 markiert bildungspolitisch einen Wendepunkt. Die Entscheidung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, diese Initiative wissenschaftlich evaluieren zu lassen, zeigt den Stellenwert, der dieser Entwicklung beigemessen wird. Ein hochrangig besetztes Konsortium konzipierte die „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG), die durch Befragungen in den Jahren 2005, 2007 und 2009 die Entwicklung untersucht; erste Ergebnisse liegen vor (Holtappels et al., 2007). Diese Studie ist sehr umfangreich: Befragt wurden über 30.000 Schülerinnen und Schüler an 373 Schulen, fast 9.000 Lehrkräfte und 22.000 Eltern. 2005 wurde beschlossen, ergänzend neben dem übergreifenden und primär mit quantitativen Methoden arbeitenden StEG-Projekt weitere mit einem breiteren Methodenrepertoire agierende An-Projekte zu finanzieren, die sich einzelnen Aspekten oder Bereichen widmen.<sup>2</sup>

Als solches Projekt arbeitet seit Beginn des Jahres 2007 die Studie zur „Musisch-kulturellen Bildung an Ganztagschulen“ (MUKUS), deren Ergeb-

---

<sup>1</sup> Vgl. Holtappels, 2004; freilich reicht die Geschichte des Ganztagschulwesens weiter zurück und lässt sich nicht auf dieses Argument reduzieren (Quellenberg, 2007).

<sup>2</sup> Einen Überblick über die Forschungsprojekte des Konsortiums findet sich unter [www.projekt-steg.de](http://www.projekt-steg.de).

nisse im Laufe des Jahres 2009 vorgelegt werden sollen.<sup>3</sup> Bemerkenswert ist, dass nach einigen Jahren, in denen die Aufmerksamkeit vor allem auf den schulischen „Hauptfächern“ ruhte, mit diesem Forschungsprogramm auch „kleinere“ Fächer berücksichtigt werden und dass nach den quantitativen Studien eine in die Tiefe gehende Untersuchung, z. B. mit qualitativen Methoden, ausdrücklich gewünscht war. MUKUS untersucht die musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Neben dem Fach Musik wird auch Kunst und Darstellendes Spiel berücksichtigt; neben dem Unterricht nach Studentafeln auch der Angebots-, Wahlpflicht oder AG-Bereich.

Musisch-kulturelle Bildung nimmt im schulischen Fächerkanon (neben Sport) insofern eine besondere Rolle ein, weil es kein schulisches Vermittlungsmonopol gibt. Zumindest für den Musikbereich kann dies mit Zahlen belegt werden: Allein bei den im Verband deutscher Musikschulen (VdM) zusammengeschlossenen Institutionen lernen derzeit 1,1 Millionen Kinder und Jugendliche.<sup>4</sup> Daneben gibt es eine nicht unerhebliche Zahl von Kindern und Jugendlichen, die bei privaten Musikschulen oder Personen Unterricht erhalten.<sup>5</sup> Allen Formen gemeinsam ist, dass der Unterricht am Nachmittag nach der Halbtagschule stattfindet. Mit Ausweitung der Schulzeit über den Mittag hinaus, entsteht für diese Lernangebote ein organisatorisches (und finanzielles) Problem.

Die verschiedenen Formen der Ganztagschulen, im Bemühen den Schultag zu rhythmisieren und durch attraktive Angebote zu bereichern, und Musikschulen, in dem Bemühen ihre Klientel auf neue Weise an sich zu binden, haben eine Vielfalt an Angeboten und z. T. auch Unterrichtsformen entwickelt.<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> Dieses Forschungsprojekt ist durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ermöglicht worden.

<sup>4</sup> Zahlen nach eigenen Angaben des Verbandes, einzusehen unter [www.musikschulen.de/medien/images/zahlen-fakten/Schueler-Faecher.pdf](http://www.musikschulen.de/medien/images/zahlen-fakten/Schueler-Faecher.pdf).

<sup>5</sup> Neben diesen Wegen informellen Lernens gibt es den bedeutsamen und ebenfalls nicht verlässlich quantifizierbaren Bereich nonformellen Lernens im Selbststudium, durch peers oder in Bands, der hier nicht weiter beachtet werden kann.

<sup>6</sup> Zur Terminologie der unterschiedlichen Formen des Ganztagsbetriebes und zur Unterscheidung von Unterricht und Angebot vgl. Höhmann, 2006 und Quellberg, 2007.

Musisch-kulturelle Bildung war an Ganztagschulen bislang zwar Gegenstand konzeptioneller und bildungstheoretischer Überlegungen, nicht aber systematischer empirischer Erhebungen, so dass auf keine Vorbilder im Design und auf keine spezifischen Erkenntnisse aufgebaut werden konnte. Daher wurde MUKUS breit konzipiert und widmete sich u. a. den folgenden Forschungsfragen.

- Wie ist die Vermittlung musisch-kultureller Inhalte an Ganztagschulen organisiert? Welche Angebote werden in welchem Umfang bereit gestellt und genutzt? In welchem Umfang kann der in den Stundentafeln vorgesehene Unterricht erteilt werden? Wir bezeichnen diesen Bereich als *Erhebung von Strukturdaten*.
- Welche Qualität haben die Angebote an den Schulen?
- In welchem Maße werden Schülerinnen und Schüler durch musisch-kulturelle Bildung gefördert?
- *Kooperation* zwischen schulischen und außerschulischen Kräften wird in der Diskussion um musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen stets als ein zentrales Problemfeld benannt.<sup>7</sup> Daher wollten wir wissen, in welchen Formen diese Kooperation organisiert wird, vor allem aber, wie sie von den Beteiligten wahrgenommen wird, welche Probleme und Stärken identifiziert werden.
- Und schließlich interessierte in besonderem Maße, inwieweit es den Ganztagschulen gelingt, Kinder aus bildungsdistanten Familien an musisch-kulturelle Bildung heranzuführen. Dass auch in diesem Bereich Kinder aus bildungsnahen Schichten besonders gefördert werden, ist vielfach belegt (Keuchel, 2006; Kutteroff et al., 2007). Wünschenswert wäre, dass die Ganztagschulen diese Mechanismen (wenigstens ansatzweise) aufbrechen, indem subjektive Zugangsbarrieren abgebaut und finanzielle Hürden genommen würden. In diesem Sinne würde gelingen, dass „gute Ganztagschule [...] ein Mehr an Bildung und nicht nur ein Mehr an Schule“ bietet.<sup>8</sup> In welchem Maße die untersuchten Ganztagschulen diesem Anspruch gerecht werden können, zählte zu den wichtigen Forschungsfragen.

---

<sup>7</sup> Interessanterweise hat diese Frage auch für ein zweites ambitioniertes Projekt schulischer Musikvermittlung, nämlich dem Instrumentalunterricht an Grundschulen, eine zentrale Bedeutung (vgl. Beckers & Beckers, 2008).

<sup>8</sup> Thomas Rauschenbach 2007 im Gespräch mit den Autoren dieses Beitrags.

Die Studie gliederte sich in eine quantitative Erhebung, die mittels Fragebogen Schulleitungen, Lehrkräfte und außerschulisches pädagogisches Personal<sup>9</sup> und Schülerinnen und Schüler befragte. Daran schloss sich eine zweite, primär qualitative an, die einige Schulen als Fallstudien genauer untersuchte.<sup>10</sup> Im folgenden Beitrag können die Ergebnisse der umfangreichen Studie nur in einem kleinen Ausschnitt dargestellt werden.<sup>11</sup>

### **Zur Stichprobenziehung der MUKUS-Studie**

Die Auswahl der Schulen für die quantitative Erhebung erfolgte unter der Maßgabe der „StEG-Neutralität“, d. h. es sollten nur solche Schulen in der Stichprobe sein, die *nicht* bereits an der Hauptuntersuchung teilgenommen hatten, um so eine so genannte „Überforschung“ zu verhindern. Fünf Bundesländer wurden ausgewählt, um alte und neue, eher strukturschwache und strukturstarke einzubeziehen: das Saarland, Rheinland-Pfalz, Niedersachsen, Brandenburg und Sachsen. Die Verpflichtung zur StEG-Neutralität ließ in Sachsen und im Saarland die Stichprobe so klein werden, dass diese Länder außer Acht gelassen wurden.

Fragebögen wurden schließlich an 329 Schulen geschickt, jedoch war die Rücklaufquote sehr niedrig und ließ sich trotz großen Einsatzes nicht erhöhen. Insgesamt lagen zum Schluss Daten von 29 Schulen vor, von denen uns Fragebögen von 22 Schulleitungen, 89 Lehrkräften, 1.670 Schülerinnen und Schülern und 15 Kooperationspartnern zur Verfügung standen.

---

<sup>9</sup> Mit diesem Terminus wird die wachsende Zahl von Personen bezeichnet, die nicht ausgebildete Lehrkräfte sind und insbesondere im Förder- und Angebotsbereich mit Schülern arbeiten. Die Daten der Lehrkräfte wurden in einer online-Befragung erhoben.

<sup>10</sup> Vgl. den Beitrag von Naacke & Lehmann-Wermser in diesem Band.

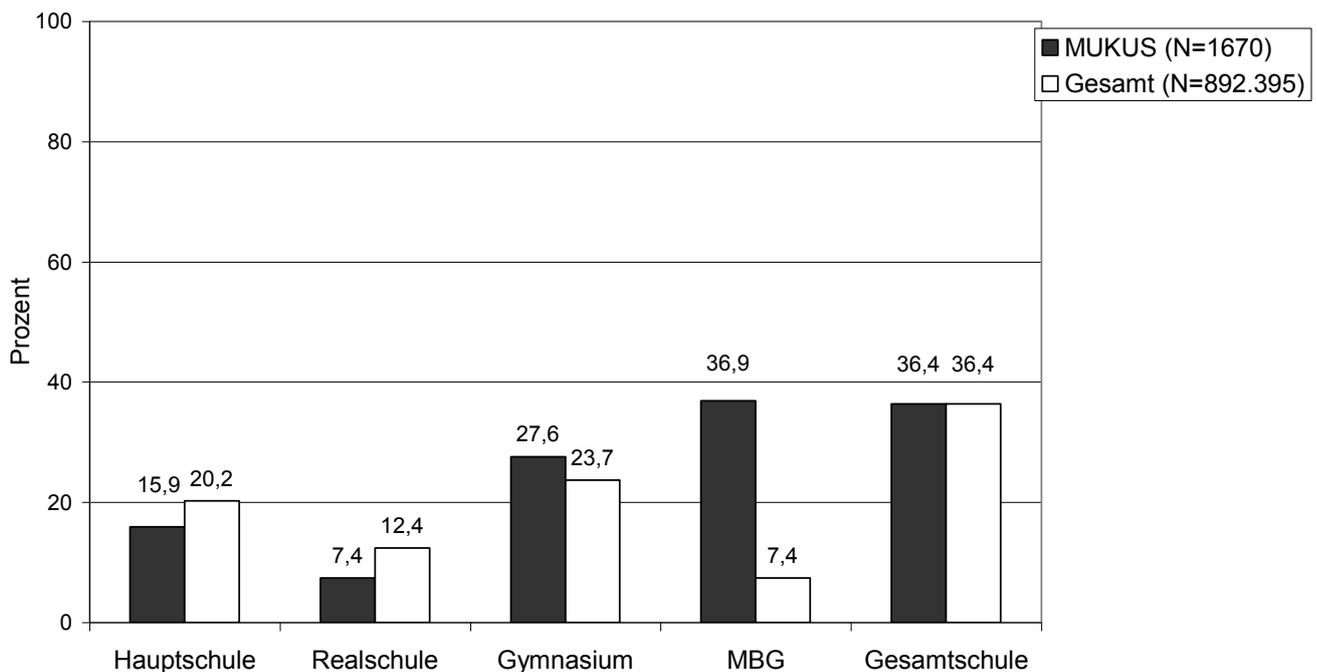
<sup>11</sup> Die folgenden Ausführungen stammen vor allem aus der Arbeit von Sonja Nonte, die an einer Dissertationsschrift im Kontext des MUKUS-Projektes arbeitet. Vgl. auch Lehmann-Wermser, Naacke und Nonte (i. Vorb.).

## Verteilung und Repräsentativität der MUKUS-Stichprobe

Zunächst sollen studienspezifische Merkmale auf ihre Repräsentativität hin überprüft und in einen bundesweiten Gesamtzusammenhang gestellt werden. Im Anschluss daran werden ausgewählte Ergebnisse der MUKUS-Studie vorgestellt und in ihren praxisrelevanten Entwicklungslinien diskutiert.

Die quantitative Stichprobe umfasst acht Hauptschulen, eine Realschule, fünf Gymnasien, elf Schulen mit mehreren Bildungsgängen (in einigen Ländern als Verbundschulen bezeichnet) und vier Gesamtschulen. Die befragten Schülerinnen und Schüler verteilen sich auf die einzelnen Schulformen wie *Abbildung 1* verdeutlicht.

Abbildung 1: Schülerinnen und Schüler in der MUKUS-Stichprobe und bundesweit nach Schulform



Anmerkung:

MBG: Schulen mit mehreren Bildungsgängen

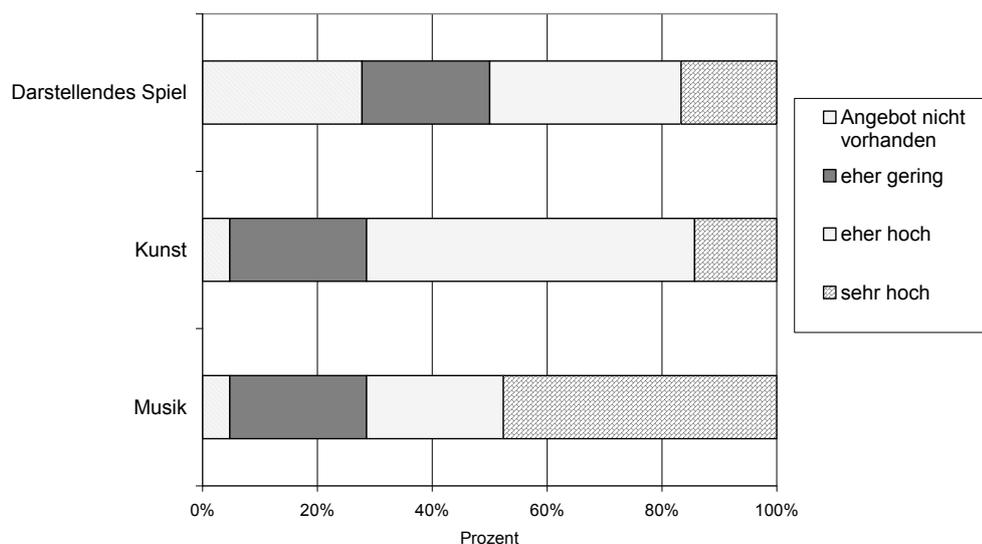
Quelle: Schülerfragebogen MUKUS 2007; Statistisches Bundesamt, 2008

Der Anteil von Mädchen und Jungen an Schulen mit mehreren Bildungsgängen ist gegenüber der Gesamtpopulation auffallend groß. Möglicher Hintergrund dieser Verteilung ist die aktuelle Reform des Bildungssystems.

So wurden in den letzten Jahren Haupt- und Realschulen in vielen Ländern zu so genannten Schulen mit mehreren Bildungsgängen zusammengelegt. Dies geschieht zum einen aufgrund demographischer Entwicklungen, zum anderen im Bemühen um mehr Chancengerechtigkeit. Letzteres zielt darauf hin, Hauptschulen den Ruf von „Restschulen“ zu nehmen (vgl. Zenke, 2007). Im Sinne dieser aktuellen Entwicklungslinien werden vermehrt Schulformen zusammengefasst, wobei sich dies in der Regel nicht auf die Gymnasien bezieht. Schülerinnen und Schüler an Schulen mit mehreren Bildungsgängen und zusätzlicher Oberstufe können neben dem Realschulabschluss, dem Hauptschulabschluss und der Fachhochschulreife auch zum Teil die allgemeine Hochschulreife erlangen. Die hohe Anzahl an Schulen mit mehreren Bildungsgängen in der vorliegenden Stichprobe kann vermutlich auf ein reformbewusstes, engagiertes Schulklima zurückgeführt werden, das die Erforschung und die Teilnahme an Evaluationsstudien als Chance zur Schulentwicklung und zur Qualitätssicherung wahrnimmt. Analog zu den Angaben des Statistischen Bundesamtes, liegen, mit Ausnahme der Schulen mit mehreren Bildungsgängen, kaum nennenswerte Ungleichverteilungen zu Gunsten oder zu Lasten bestimmter Schulformen vor. Auch der Anteil an Mädchen und Jungen ist annähernd gleich in der Stichprobe.

Um die Bedeutung der Angebote im Bereich Musik, Kunst und Darstellendes Spiel für das Schulprofil zu untersuchen, wurden die Schulleitungen diesbezüglich mit Hilfe einer vierstufigen Skala befragt (vgl. *Abbildung 2*).

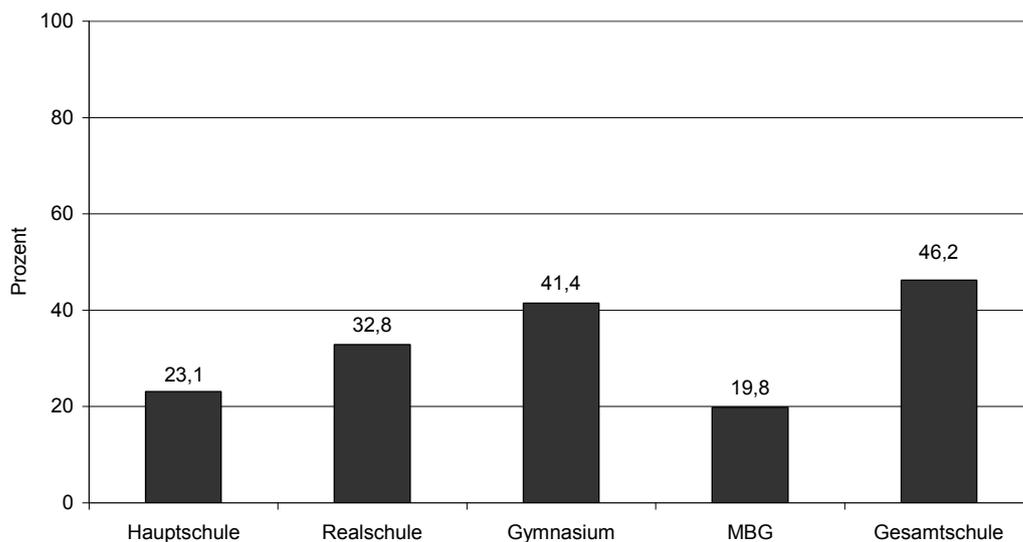
Abbildung 2: Schulleiterangaben zur Bedeutung von musisch-kulturellen Angeboten (N=22)



Quelle: Schulleiterfragebogen MUKUS 2007

Die Bedeutung von Musik für das Schulprofil wird von etwa der Hälfte der Schulleitungen als sehr hoch eingeschätzt. Für Kunst und Darstellendes Spiel hingegen ist dies weitaus seltener der Fall. Einige Schulen weisen keine Angebote in den Bereichen Musik, Kunst und Darstellendes Spiel auf. Die Angaben der Schulleitungen deuten darauf hin, dass die Entscheidung für eine Teilnahme an der Studie häufig aufgrund eigener Schwerpunktsetzung im musisch-kulturellen Bereich erfolgte. Die Selbst-Selektivität ist somit recht groß. Dies lässt sich auch anhand eines Vergleichs von Schülerdaten zum Spielen, bzw. Erlernen eines Instrumentes mit Daten aus anderen Studien beobachten. Die im Jahr 2007 durchgeführte JIM Studie zur Jugend-Information und Multi-Media beinhaltet eine Befragung von Kindern und Jugendlichen zu ihrem Freizeitverhalten, u. a. zu dem Thema „selbst Musik machen“ (vgl. Kutteroff & Behrens, 2007). Ein Fünftel (20%) der Kinder im Alter von 12 bis 13 Jahren gab dort an, in ihrer Freizeit selbst Musik zu machen. Die Daten der MUKUS Studie können für einen direkten Vergleich genutzt werden, da Schülerinnen und Schüler der vorliegenden Stichprobe im Mittel 12 Jahre alt sind ( $M=12,24$ ;  $SD=.88$ ). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in der Freizeit ein Musikinstrument spielen fällt vergleichsweise hoch aus, wie *Abbildung 3* verdeutlicht.

Abbildung 3: Schülerangaben zum Spielen eines Musikinstrumentes in der Freizeit nach Schultyp (N=1.584)



Quelle: Schülerfragebogen MUKUS 2007

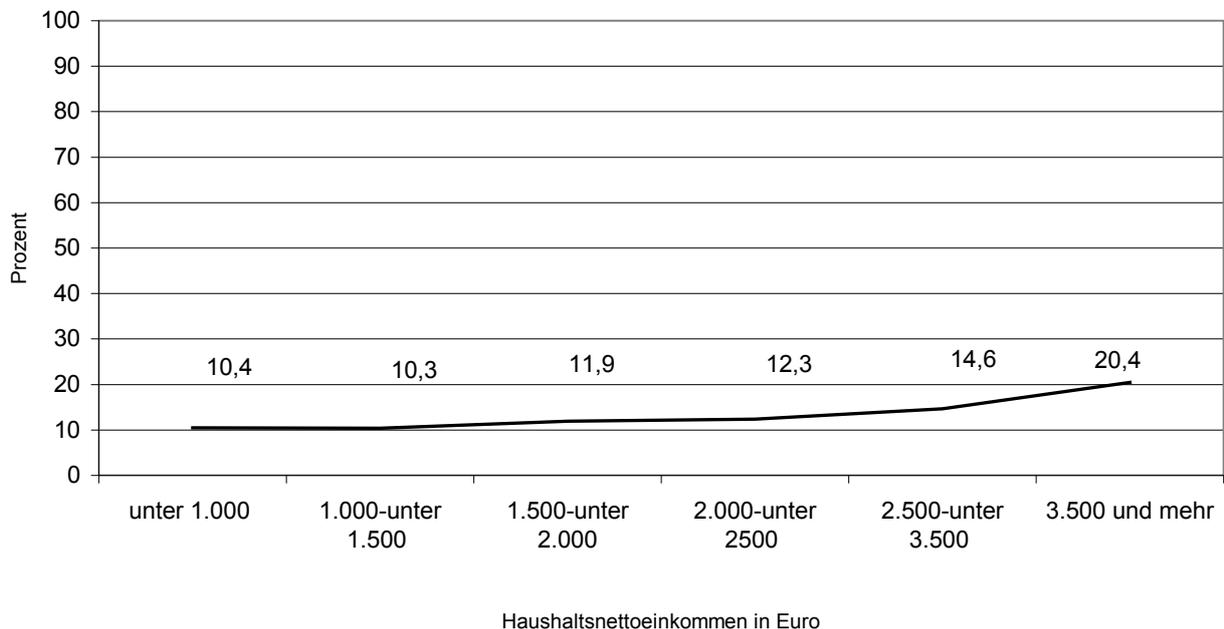
Mit Ausnahme der Schulen mit mehreren Bildungsgängen kann angenommen werden, dass Schülerinnen und Schüler, die ein Musikinstrument spielen, stark überrepräsentiert sind. Die Werte liegen in der Regel weit über dem von der JIM-Studie angegebenen Prozentwert von 20%.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass viele der teilnehmenden Schulen ein großes eigenes Interesse an musisch-kultureller Bildung haben. In der Stichprobe sind hingegen auch Schulen vertreten, die offensichtlich keinen bedeutsamen Zugang zu musisch-kultureller Bildung aufweisen. Bei den im Folgenden dargestellten Ergebnissen und der sich daran anschließenden Diskussion muss die dargestellte Disproportionalität der Stichprobe zu Gunsten von Schulen mit einem hohen Anteil an musizierenden Schülerinnen und Schülern im Blick behalten werden.

### **Einbezug bildungsdistanter Schülerinnen und Schüler**

Eine zentrale Fragestellung der Studie befasst sich mit der Untersuchung, inwieweit es den Ganztagsangeboten im musisch-kulturellen Bereich gelingt, bildungs- und musikdistanten Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu musisch-kulturellen Angeboten zu ermöglichen. Einige Studien verweisen bereits auf den Zusammenhang von sozioökonomischem und soziokulturellem Kapital mit dem Besuch von kulturellen Einrichtungen (vgl. u. a. Keuchel, 2006; Otte, 2006). Nach einer repräsentativen Umfrage der „Allensbacher Werbeträgeranalyse“ für den Deutschen Musikrat (2004) besteht ein linearer Zusammenhang zwischen dem Spielen eines Musikinstrumentes und dem erreichten Schulabschluss. Befragt wurden Personen im Alter von 14 bis 60 Jahren ( $N=21.121$ ). Es zeigt sich, dass mit zunehmendem Schulabschluss auch der Prozentsatz der Personen steigt, die ein Musikinstrument spielen. Noch deutlicher wird dieser Zusammenhang, wenn das monatliche Haushaltsnettoeinkommen mit dem Spielen eines Musikinstrumentes in Bezug gesetzt wird (vgl. *Abbildung 4*).

Abbildung 4: *Spielen eines Musikinstrumentes nach Haushaltsnettoeinkommen* (N=21.121)

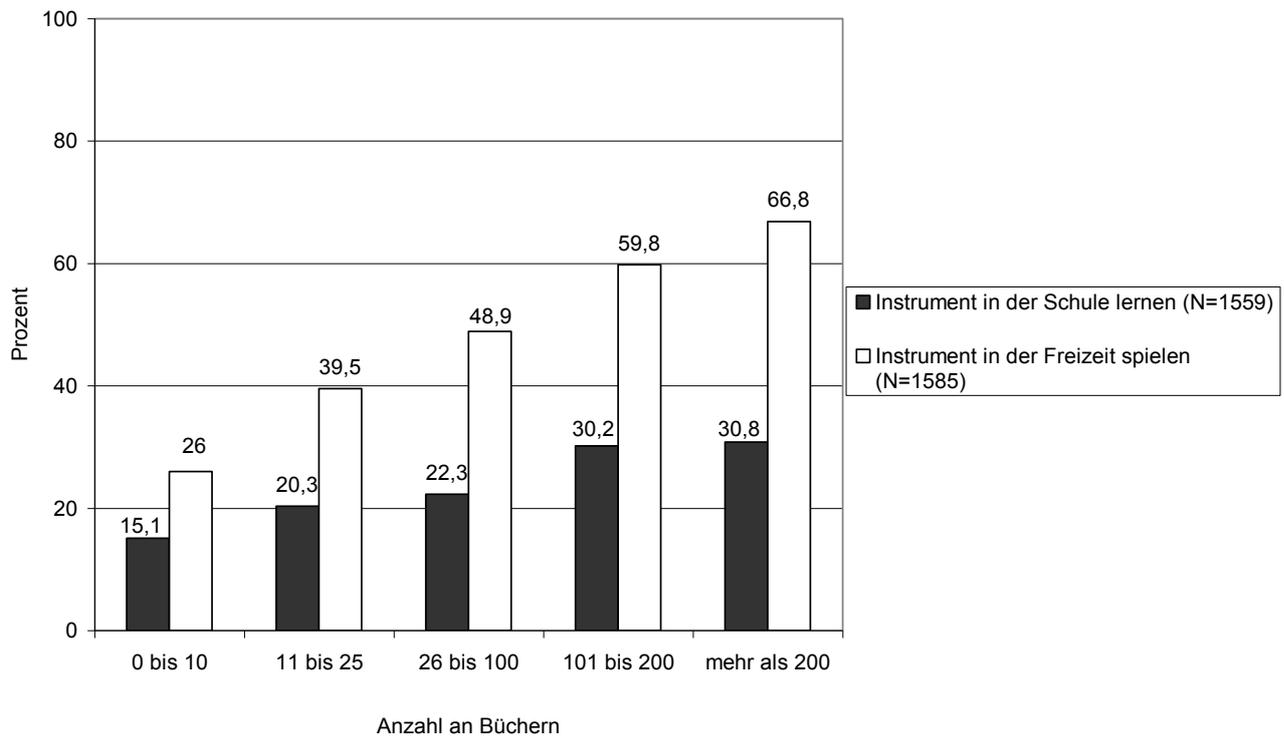


*Quelle: Deutschen Musikrat, 2008*

Inwieweit der Zugang zu Musik, Kunst und Darstellendem Spiel von familiären sozioökonomischen und soziokulturellen Bedingungen beeinflusst wird, soll anhand der erhobenen Daten überprüft werden. Im Fokus des Forschungsinteresses steht die Frage, ob es den musisch-kulturellen Ganztagsangeboten in der Schule gelingt, sozial bedingte Disparitäten hinsichtlich einer kulturellen Teilhabe auszugleichen. Dies würde der politischen Intention von Chancengerechtigkeit entsprechen, wie sie vielfach im Rahmen des bundesweiten Ausbaus von Ganztagschulen gefordert wird. Leider stehen für die statistische Auswertung keine belastbaren Angaben der Schülerinnen und Schüler zum sozioökonomischen Status ihrer Eltern zur Verfügung. Internationale Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA und IGLU greifen neben Angaben zum Berufsstatus der Eltern auch auf Instrumente zurück, die den soziokulturellen Status der Familie erfassen (vgl. Hornberg & Bos, 2007). Besonders häufig wird in diesem Kontext die Bücherskala genutzt, die den heimischen Besitz an Büchern als soziokulturelles Kapital in Anlehnung an Bourdieu erhebt (vgl. Bourdieu, 1983). Es wird zudem davon ausgegangen, dass das sozioökonomische Kapital der Eltern die in der Familie vorhandenen (kulturellen) Ressourcen bestimmt. Die verwendete Skala „heimischer Bücherbesitz“ ist als Indikator für soziokulturelles Kapital international gut dokumentiert und basiert auf

dem bei PISA verwandten fünfstufigen Antwortformat. Anhand der *Abbildung 5* kann beobachtet werden, dass zwischen dem Erlernen eines Musikinstrumentes in der Schule bzw. dem Spielen eines Musikinstrumentes in der Freizeit und dem heimischen Bücherbesitz ein perfekt linearer Zusammenhang vorliegt. Je mehr Bücher eine Familie besitzt, desto wahrscheinlicher ist es für ein Kind, ein Musikinstrument zu erlernen bzw. zu spielen (vgl. *Abbildung 5*).

*Abbildung 5: Das Erlernen und Spielen eines Musikinstrumentes in der Schule und in der Freizeit in Abhängigkeit vom heimischen Bücherbesitz*



*Instrument in der Schule lernen:  $\chi^2=21,45$ ;  $df=4$ ;  $p<.001$ ; Cramer's  $V=.118$*

*Instrument in der Freizeit spielen:  $\chi^2=89,62$ ;  $df=4$ ;  $p<.001$ ; Cramer's  $V=.238$*

*Quelle: Schülerfragebogen MUKUS 2007*

Um die Größe des Einflusses und den Unterschied zwischen dem Erlernen eines Musikinstrumentes in der Freizeit und in der Schule in Abhängigkeit vom soziokulturellen Status zu bestimmen, wurden binär logistische Regressionsanalysen durchgeführt. Das Erlernen eines Musikinstrumentes in der Schule und in der Freizeit ist mit den Antwortvorgaben Nein/Ja dichotom kodiert.

Tabelle 1: Überprüfung des Einflusses des heimischen Besitzes an Büchern auf das Erlernen und Spielen eines Musikinstrumentes auf Grundlage binär logistischer Regressionsanalysen

	Koeff. (b)	SE	Standard. Effektkoeff. exp. (b*SD)	Nagelkerkes R <sup>2</sup>
In der Freizeit ein Musikinstrument spielen***	.423	.046	1.526	7,4%
In der Schule ein Musikinstrument erlernen***	.232	.051	1.261	2,0%

\*\*\*:  $p < .001$

Quelle: Schülerfragebogen MUKUS 2007

Vergleicht man die Ergebnisse der beiden Analysen, so zeigt sich, dass sich sowohl der *Effektkoeffizient* (Odds Ratio) als auch der  $\beta$ -Koeffizient deutlich voneinander unterscheiden (vgl. Tabelle 1). Die Varianzaufklärung (Nagelkerkes R<sup>2</sup>) des Konstruktes „In der Schule ein Musikinstrument erlernen“ liegt mit 2% deutlich unter dem Wert für die Varianzaufklärung von „In der Freizeit ein Musikinstrument spielen“ mit 7,4%. Die Variable „Anzahl an heimischen Büchern“ erklärt einen höheren Anteil an Varianz für das Erlernen eines Musikinstrumentes in der Freizeit als für das Erlernen eines Musikinstrumentes in der Schule. Anhand des Effektkoeffizienten und der Ausprägung des  $\beta$ -Koeffizienten wird deutlich, dass diese beiden Kriteriumsvariablen vom soziokulturellen Kapital (heimischer Bücherbesitz) positiv beeinflusst werden. D. h. mit jeder Einheit auf der fünfstufigen Bücherskala steigt die Wahrscheinlichkeit, ein Musikinstrument in der Freizeit zu erlernen um 1,526 Punkte, die Wahrscheinlichkeit in der Schule ein Musikinstrument zu erlernen um 1,261 Punkte.

Für die schulische Praxis und die eingangs formulierte Forschungsfrage bedeutet dies, dass die Teilnahme an und die Wahl von Ganztagsangeboten im Bereich Instrumentalspiel zwar nicht unabhängig von dem soziokulturellen Kapital der Eltern sind, jedoch gegenüber dem Zugang zum Spielen eines Musikinstrumentes in der Freizeit an Effektgröße verlieren. Die Ganztagschule vermag es demnach nicht, sozial bedingte Disparitäten auszugleichen, scheint diese jedoch zu vermindern. Wie die Mechanismen des Ausgleichs funktionie-

ren kann mit Hilfe der quantitativen Daten nicht eindeutig nachvollzogen werden. So scheint es u. a. möglich, dass ökonomisch besser gestellte Eltern im Klassenverband für die Kosten des Instrumentalunterrichts von finanziell benachteiligten Schülerinnen und Schülern aufkommen oder Fördervereine diesbezüglich unterstützend fungieren. Diese Ausgleichsmechanismen und Prozesse sollten in Zukunft mit Hilfe von qualitativen Studien sowie Längsschnittstudien näher in den Blick genommen werden.

### **Der Einfluss musisch-künstlerischer Angebote auf das Klassenklima**

Eine weitere Forschungsfrage von MUKUS bezieht sich auf den Zusammenhang von der Teilnahme an außerschulischen musisch-kulturellen Angeboten und dem Klassenklima. Allgemein versteht man unter dem Begriff Klassenklima die von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Lernumwelt. Das Konstrukt Klassenklima basiert dabei auf mehreren Komponenten, die in der Literatur fast einheitlich berichtet werden. Die Dimensionen des individuell wahrgenommenen Klassenklimas umfassen die drei Bereiche Lehrer-Schüler-Beziehung, Schüler-Schüler-Beziehung und Merkmale des Unterrichts, wie z. B. der Grad der Schülerzentriertheit oder, allgemein gesprochen, erzieherisch bedeutsame Verhaltensweisen (vgl. u. a. Satow, 1999; Saldern & Littig, 1987; Eder, 1996). Im Vordergrund dieses Beitrags steht nun der Einfluss von musisch-kulturellen Angeboten auf die Schüler-Schüler-Beziehung, als eine der drei Dimensionen des Klassenklimas.

Die im Jahr 2000 erschienene Längsschnittstudie von Bastian et al. zeigt u. a., dass gemeinsames Musizieren positiv zur sozialen Integration und zum Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern beiträgt. Für die Schülerbefragung im Kontext der MUKUS-Studie wurden die Instrumente zur Erfassung des Klassenklimas von StEG übernommen. In diesem Beitrag liegt der Fokus des Klassenklimas im Wesentlichen auf der Beurteilung der Schüler-Schüler-Beziehung im Klassenverband. Die Skala wurde mit Hilfe von sieben Items operationalisiert und weist insgesamt eine gute interne Konsistenz auf (*Cronbachs Alpha* = .74; *M* = 2,95; *SD* = .55; *N* = 1.655). Ein Beispielitem lautet: „In unserer Klasse ist es für alle Schüler/innen einfach, Anschluss und Kontakt zu bekommen“. Die vierstufigen Antwortvorgaben gliedern sich von Ablehnung bis zu höchster Zustimmung. Mit Hilfe von Korrelationsanalysen wurde der Zusammenhang zwischen der Teilnahme an musisch-kulturellen Angeboten und dem Klassenklima überprüft. Es kann jedoch kein Zusammenhang beobachtet werden. Da die Variable „Teilnahme an musisch-kulturellen Angebo-

ten“ sehr undifferenziert scheint, wurden alle Items einer *varimax rotierten* Faktorenanalyse unterzogen, um so eine inhaltlich plausible Dimensionenreduktion zu erzielen. Wie vermutet, konnten die drei Bereiche Musik, Kunst und Darstellendes Spiel extrahiert werden.<sup>12</sup> Die drei Variablen, die nun als eine Art Indizes für die Teilnahme an Angeboten in den Bereichen Kunst, Musik und Darstellendes Spiel fungieren, wurden erneut einer Korrelationsanalyse unterzogen. Für den Bereich Kunst kann weiterhin kein signifikanter Zusammenhang mit dem Klassenklima festgestellt werden. Die Bereiche Musik und Darstellendes Spiel stehen in einem sehr geringen, jedoch signifikant positiven Zusammenhang mit dem Klassenklima (für beide Variablen:  $r=.06$ ;  $p<.05$ ). Auch in anderen Korrelationsanalysen z. B. zum Zusammenhang zwischen den familiären Ansichten über Musik und Kunst und den drei Bereichen Musik, Kunst und Darstellendes Spiel zeigen sich mittlere Korrelationen für den Bereich Musik und Darstellendes Spiel, jedoch kaum Korrelationen für den Bereich Kunst. Dies könnte u. a. mit der Extrovertiertheit der Bereiche Musik und Theater begründet werden. Radisch et al. (2008) weisen zudem darauf hin, dass die Ganztagschullandschaft und die betreffenden Angebote je nach Bundesland, Region und Einzelschule stark variieren. Dabei unterscheidet sich die Organisationsform (Verankerung von Angeboten im Stundenplan vs. in den Nachmittag ausgelagerte Angebote), die zeitliche Intensität (tägliche vs. projektphasenbezogene Angebote), die Qualifikation der Betreuer (Personal mit Ausbildung und Erfahrung vs. Personal ohne dergleichen) und die Qualität der Angebote. Im Kontext von MUKUS wird ersichtlich, dass Angebote auch im musisch-kulturellen Bereich keinen Standards folgen und sich je nach Einzelschule stark unterscheiden. Diese Varianzbreite führt u. a. zu den geringen Werten in den Korrelationsanalysen.

Die Überprüfung des Zusammenhangs zwischen der Teilnahme an musisch-kulturellen Angeboten und dem Klassenklima erfolgte bisher auf Individualebene. Eine weitere Hypothese von MUKUS lautet: Der Teilnahmeindex von Angeboten im musisch-kulturellen Bereich einer Schule steht in einem positiven Zusammenhang mit dem Schulklima. Dies bedeutet, dass an Schulen mit einem aktiven musisch-kulturellen Schulleben, an denen regelmäßig Auftritte des Schulorchesters, der Schulband, der Theatergruppe oder Kunstausstellungen stattfinden, die Schülerinnen und Schüler insgesamt ein besseres Verhältnis untereinander pflegen, welches sich positiv auf das Klassen- und

---

<sup>12</sup> Nähere Angaben zur Skalengüte und zur Reliabilität finden sich in Kürze im Abschlussbericht (Lehmann-Wermser, Naacke & Nonte, in Vorbereitung).

langfristig auch auf das Schulklima auswirkt. Um diese Hypothese zu überprüfen, wurden die Schüler- und Lehrerdaten auf Schulebene aggregiert. Im Fokus stehen nun die Qualität der musisch-kulturellen Angebote aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer und die Zufriedenheit der Schulleitungen im Zusammenhang mit dem auf Schulebene aggregierten Klassenklima. Die Skala Schulleiterzufriedenheit mit den musisch-kulturellen Angeboten wurde von StEG adaptiert und umfasst 15 Items mit vier Ausprägungen (*sehr unzufrieden* bis *sehr zufrieden*). Die Reliabilität dieser Skala (*Cronbachs Alpha*=.85;  $M=2,92$ ;  $SD=.74$ ) muss trotz der guten internen Konsistenz in Frage gestellt werden, da nur 22 Angaben von Schulleitungen mit in die Analysen einfließen konnten. Die Qualität der musisch-kulturellen Angebote aus Sicht der Lehrkräfte wurde ebenfalls von StEG adaptiert und umfasst sechs Items mit vier Ausprägungen (*trifft nicht zu* bis *trifft voll zu*). Die Zufriedenheit der Schulleitung sowie die wahrgenommene Qualität der Angebote aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer weisen mittlere Korrelationen mit dem auf Schulebene aggregierten Klassenklima auf (Schulleiterzufriedenheit:  $r=.465$ ,  $p<.05$ ; Qualität aus Sicht der Lehrkräfte:  $r=.427$ ,  $p<.05$ ).

Die Datenaggregation geht allgemein mit einem sehr hohen Informationsverlust einher und ist aus diesem Grund stark umstritten. Weiterhin wird kritisiert, dass die Mehrebenenstruktur von Schulstichproben, die meist als Klumpenstichprobe gezogen werden, häufig ignoriert wird. Die Ziehung der MUKUS-Stichprobe durch das Data Processing and Research Center in Hamburg (DPC) beruht zunächst auf der Auswahl von Schulen. Die Schulleitungen wählten daraufhin Klassen der sechsten und siebten Jahrgänge aus, in denen sich Schülerinnen und Schüler an der Befragung beteiligten. Aufgrund dieser Struktur muss angenommen werden, dass Schülerinnen und Schüler innerhalb von Klassen und Schulen hinsichtlich bestimmter Merkmale homogener sind als Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Klassen und Schulen.

Als statistisches Verfahren für die Betrachtung von Zusammenhängen und Einflussgrößen von Variablen, die auf Fällen dieser Art hierarchisch geschachtelter Stichproben beruhen, eignet sich insbesondere die Mehrebenenanalyse. Mit Hilfe dieses Verfahrens können Variablen zudem simultan auf Individual- und Schulebene in den Analysen berücksichtigt werden. Für die Berechnung wurde das Programm *HLM6* von Raudenbush et al. (2007) verwendet.

Auf Individualebene erklärt die Teilnahme an musisch-kulturellen Angeboten jedoch lediglich 0,029% der Varianz des Konstruktes Klassenklima (Schüler-Schüler-Beziehung), auf Schulebene kann für die Teilnahme an au-

berschulischen Angeboten im Bereich Musik, Kunst und Darstellendes Spiel keine Varianz aufgeklärt werden. Dies gilt auch unter Kontrolle der Schulformen. Nach Ditton (1993) kann der Mehrebenencharakter ignoriert werden, wenn die Varianzen vernachlässigbar gering sind, so wie es hier der Fall ist. Bei den zukünftig anstehenden Analysen wird das Konstrukt „Klassenklima“ auch die in diesem Bericht ausgelassenen Dimensionen Schulzufriedenheit und Lehrer-Schüler-Beziehung sowie Individualmerkmale der Schülerinnen und Schüler (Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund) beinhalten. Wie bei den zuvor durchgeführten Korrelationsanalysen empfiehlt sich auch hier eine Differenzierung zwischen den Bereichen Musik, Kunst und Darstellendes Spiel. Weiterführende Analysen und Ergebnisse können dem Abschlussbericht der Studie entnommen werden.

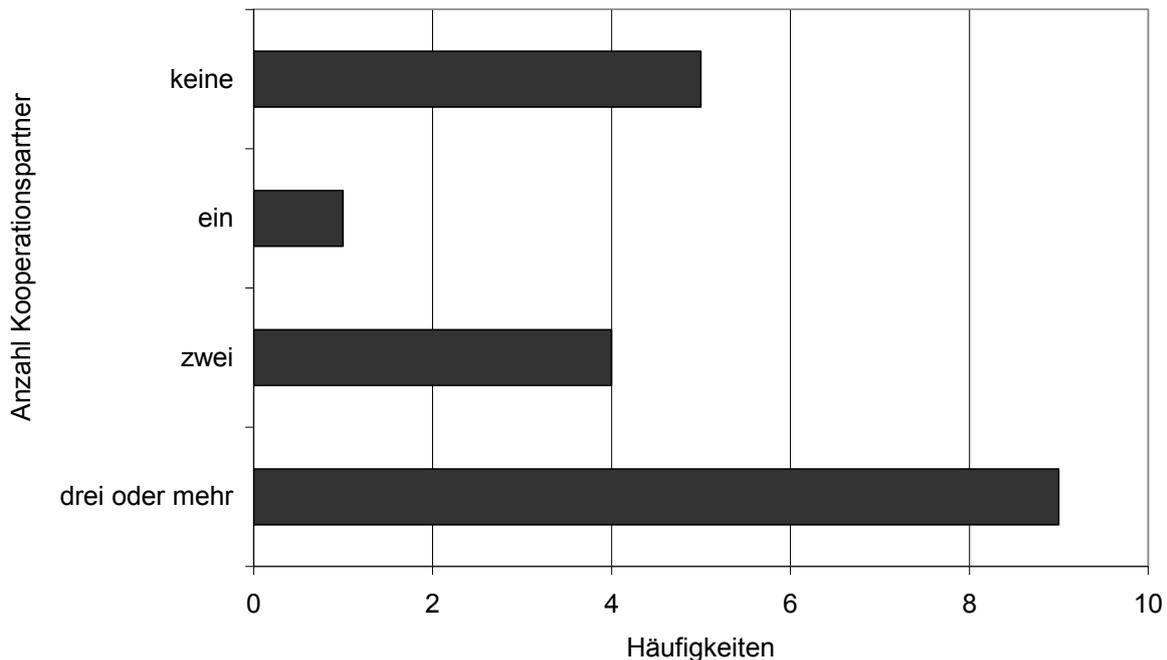
Generell kann für die Teilnahme an musisch-kulturellen Angeboten nur ein sehr geringer, jedoch signifikanter Zusammenhang mit der Beurteilung des Klassenklimas (Schüler-Schüler-Beziehung) beobachtet werden. Es zeichnet sich aber die Tendenz ab, dass qualitativ hochwertige Ganztagsangebote insbesondere in den Bereichen Musik und Darstellendes Spiel Einfluss auf Klimamerkmale nehmen können. Dies zeigen v. a. Korrelationsanalysen mit auf Schulebene aggregierten Daten sowie die Befunde aus den qualitativ angelegten Fallstudien im Rahmen der vorliegenden Studie (vgl. Naacke & Lehmann-Wermser in diesem Band).

## **Kooperationspartner**

Im Zuge des bundesweiten Ausbaus von Ganztagschulen und dem damit einhergehenden erhöhten Betreuungsaufwand sind Schulen vermehrt auf die Unterstützung von regionalen Kooperationspartnern angewiesen. Die Öffnung der Schule nach außen wird zudem als Chance für die allgemeine Schulentwicklung angeführt (vgl. Rixius, 2001). Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren kann jedoch nur dann zur Umsetzung von neuen Lehr- und Lernformen, zu einer Veränderung des Schulalltags und insgesamt zur Schulentwicklung beitragen, wenn die außerschulischen Akteure als gleichberechtigte Partner in das Schulleben integriert werden. Insbesondere Angebote aus dem musisch-kulturellen Bereich lassen sich gut in Kooperation mit Museen, Theatern oder Musik- bzw. Hochschulen organisieren. Im Kontext von MUKUS stellt sich dabei die Frage nach Chancen und Problemen der Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen, aber auch nach dem Gewinn der Kooperation für die Schülerinnen und Schüler.

Zunächst werden mit Hilfe von deskriptiven Analysen Strukturmerkmale von Kooperationsbeziehungen untersucht. Daran anschließend werden Zusammenhänge zwischen der Anzahl der Kooperationspartner und Merkmalen der Kooperation mit der Beurteilung der Angebote durch die Schülerinnen und Schüler beobachtet. In einem ersten Schritt werden die Schulleiter nach der Anzahl an Kooperationspartnern an ihrer Schule befragt (vgl. *Abbildung 6*).

Abbildung 6: *Anzahl der Kooperationspartner nach Angaben der Schulleitung (N=22)*



*Quelle: Schulleiterfragebogen MUKUS 2007*

Ähnlich wie die berichtete Variationsbreite an musisch-kulturellen Angeboten an Ganztagschulen ist auch das Bild der außerschulischen Kooperationsbeziehungen sehr heterogen. Fünf Schulen arbeiten nicht mit Kooperationspartnern zusammen und bewältigen die Ganztagsbetreuung mit Hilfe eigener Kapazitäten. Neun Ganztagschulen arbeiten hingegen mit drei oder sogar mehr außerschulischen Partnern zusammen. Im Folgenden wird geprüft, ob die Anzahl der Kooperationspartner in Zusammenhang mit Klimamerkmale und der von den Akteuren wahrgenommenen Qualität der musisch-kulturellen Angebote steht.

In Korrelationsanalysen und mit Hilfe von Mittelwertsvergleichen konnte kein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Kooperationspartner und dem

von Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Klassenklima sowie der Zufriedenheit der Schulleitungen und der Lehrkräfte festgestellt werden. Da sich die Anzahl der Kooperationspartner nicht auf die Zufriedenheit der einzelnen Akteure niederschlägt, soll im Folgenden untersucht werden, ob die Qualität der Beziehungen zwischen den Betreuern und den Schülerinnen und Schülern eine Rolle für die Beurteilung des Nutzens der Ganztagsangebote aus Sicht der Schülerinnen und Schüler spielt.

In dem Schülerfragebogen wurde die Schüler-Betreuer-Beziehung mit Hilfe einer vierstufigen Skala aus dem StEG-Schülerfragebogen erhoben (*Cronbachs Alpha*=.84,  $M=3,16$ ,  $SD=.63$ ,  $N=1.229$ ). Ein Beispielitem lautet: „Den meisten Betreuern ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler sich wohlfühlen.“ Es kann angenommen werden, dass die Schüler-Lehrer-Beziehung ähnlich wie die Schüler-Betreuer-Beziehung in einem Wechselwirkungsprozess mit dem von Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Klassenklima und anderen Schülermerkmalen steht, wie die Korrelationsanalysen verdeutlichen (vgl. *Tabelle 2*).

*Tabelle 2: Korrelationsanalysen zum Zusammenhang unterschiedlicher Individualmerkmale mit der Beurteilung der Schüler-Betreuer-Beziehung nach Angaben der Schülerinnen und Schüler*

Individualmerkmale der Schüler/innen	Korrelationskoeffizient ( $r$ )
Klassenklima (Schüler-Schüler-Beziehung)	.282**
sozialer Nutzen der Angebote	.427**
Lernnutzen der Angebote	.309**
schulisches Selbstkonzept	.211**

\*\* :  $p < .01$

*Quelle: Schülerfragebogen MUKUS 2007*

Die Korrelationskoeffizienten geben Auskunft darüber, ob ein Zusammenhang zwischen zwei statistischen Merkmalen besteht, nicht jedoch über deren Ursache-Wirkungs-Beziehung. Um die Größe des Einflusses des Merkmals  $x$  auf ein Merkmal  $y$  zu überprüfen, werden als Standardverfahren Regressionsanalysen durchgeführt. Hierbei steht die Forschungsfrage im Vordergrund, wie hoch der Einfluss unterschiedlicher Variablen, insbesondere der Einfluss der Schüler-Betreuer-Beziehung, auf die Wahrnehmung des Klassenklimas ist.

Mit Hilfe einer Regressionsanalyse können nun die Varianzaufklärung des Klassenklimas und die Einflussgröße der ermittelten Merkmale bestimmt werden. Es zeigt sich, dass die Schüler-Betreuer-Beziehung in einem direkten Vergleich der Einflussgrößen des Selbstkonzepts mit der Beurteilung des sozialen Nutzens bzw. des Lernnutzens der Ganztagsangebote einen relativ hohen Stellenwert einnimmt (vgl. *Tabelle 3*).

*Tabelle 3: Der Einfluss von Schülermerkmalen auf das von Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Klassenklima (Schüler-Schüler-Beziehung) anhand einer Regressionsanalyse*

	standard. Koeffizient (b)
Schüler-Betreuer-Beziehung	.243***
schulisches Selbstkonzept	.090***
sozialer Nutzen der Angebote	.058 <i>n.s.</i>
Lernnutzen der Angebote	-.016 <i>n.s.</i>
$R^2$	9,0%

\*\*\*:  $p < .001$ ; *n.s.*: nicht signifikant

*Quelle: Schülerfragebogen MUKUS 2007*

Die Varianzaufklärung für das Konstrukt Klassenklima bleibt insgesamt mit 9% relativ gering. Hinsichtlich der Tatsache, dass die Merkmale mit Ausnahme des Selbstkonzepts, einen außerunterrichtlichen Bezug haben, scheint ein Prozentsatz von 9% dennoch nicht vernachlässigbar. Es kann angenommen werden, dass die Ganztagsangebote und die damit einhergehenden Veränderungs- und Wahrnehmungsprozesse der Schülerinnen und Schüler einen signifikanten Einfluss auf die Beurteilung des Klassenklimas haben.

Zusammenfassend kann berichtet werden, dass Kooperationspartner, sofern sie an den beteiligten Schulen agieren, sehr wohl die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Klassenklimas (Schüler-Schüler-Beziehung) beeinflussen. Die Anzahl der Kooperationspartner steht zwar in keinem Zusammenhang mit dem Klassenklima, die Beurteilung der Schüler-Betreuer-Beziehung kann jedoch als ein guter Indikator zur Vorhersage des Klassenklimas (der Schüler-Schüler-Beziehung) und im geringen Umfang auch des schulischen Selbstkonzepts fungieren. Je besser die Schüler-Betreuer-Beziehung beurteilt wird, desto positiver wird auch das Klassenklima wahrgenommen.

Im Rahmen dieses Beitrages zeigt sich deutlich, dass innerhalb der untersuchten Schulen, aber auch länderübergreifend (vgl. Radisch et al., 2008) keine einheitlichen ganztägigen Strukturen und Organisationsformen vorliegen. Die Schulen agieren in diesem Bereich weitgehend autonom und sind bei der Durchführung und Organisation der Ganztagsangebote von vielen unterschiedlichen Bedingungen abhängig. Die Bedeutung von Ressourcen und des Engagements der beteiligten Akteure kann mit dem vorliegenden quantitativen Datenmaterial nicht abschließend erfasst werden. Tiefgründigere und umfassendere Ansätze bieten jedoch die qualitativen Befunde dieser Studie, die dem Beitrag von Naacke & Lehmann-Wermser in diesem Band sowie dem in Kürze erscheinenden Abschlussbericht der „MUKUS – Studie zur musisch-kulturellen Bildung in der Ganztagschule“ entnommen werden können.

### Literaturverzeichnis

- Bastian, H. G., Kormann, A., Hafen, R. & Koch, M. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung: Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Musikpädagogik. Mainz: Schott.
- Beckers, E. & Beckers, R. (2008). *Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert. Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt "Jedem Kind ein Instrument"*. Berlin: Lit.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt Sonderband, 2) (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Deutscher Musikrat (2004). *Musik Almanach 2003/04: Daten und Fakten zum Musikleben in Deutschland*. Regensburg: ConBrio.
- Deutscher Musikrat (2008). *Freizeitverhalten der Deutschen 2007. Deutsches Musikinformationszentrum*. Verfügbar unter: <http://www.miz.org/intern/uploads/statistik29.pdf> [18.11.2008].
- Ditton, H. (1993). Neuere Entwicklungen zur Mehrebenenanalyse erziehungswissenschaftlicher Daten: Hierarchical Linear Modelling (HLM). *Empirische Pädagogik*, 7 (3), 285–305.
- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima: Ausprägungen, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen* (Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik, Bd. 8). Wien: Studien-Verlag.

- Höhmann, K. (2006). Die Ganztagschule zum Klingen bringen: Ganztagschule und musische Erziehung, Perspektiven einer gelungenen Partnerschaft. In B. Ritter (Hrsg.), *Musik in der Ganztagschule. Dokumentation des internationalen Kongresses des Deutschen Musikrates in Verbindung mit dem Verband Deutscher Schulmusiker, Königstein 2004* (2., überarb. Aufl.) (S. 23–58). Hannover: Inst. für Musikpädagogische Forschung.
- Holtappels, H. G. (2004). Deutschland auf dem Weg zur Ganztagschule. Bestandsaufnahme und Entwicklungsperspektiven. *Pädagogik*, 56 (2), 6–10.
- Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (Hrsg.). (2007). *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG)*. Weinheim: Juventa.
- Hornberg, S. & Bos, W. (2007). Schule als Ort der Bildung – Schule im internationalen Vergleich: Der Beitrag von internationalen Schulleistungsstudien am Beispiel von PIRLS/IGLU. In M. Haring, C. Palentien & C. Rohlf (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 155–183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keuchel, S. (Hrsg.). (2006). *Das 1. Jugend-KulturBarometer: "Zwischen Eminem und Picasso ..." ; mit einer ausführlichen Darstellung der Ergebnisse des JugendKulturBarometers sowie weiteren Fachbeiträgen zur empirischen Jugendforschung und Praxisbeispielen zur Jugend-Kulturarbeit*. Bonn: ARCult.
- Kutteroff, A. & Behrens, P., König, T. & Schmid, T. (Mitarbeiter) (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, Hrsg.). (2007). *JIM 2007: Jugend, Information, (Multi-)Media*. Verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf07/JIM-Studie2007.pdf> [1.9.2008].
- Lehmann-Wermser, A., Naacke, S. & Nonte, S. (Hrsg.). (in Vorbereitung). *MUKUS – Studie zur musisch-kulturellen Bildung an Ganztagschulen: Struktur und Nutzung erweiterter Angebote in Ganztagschulen am Beispiel der musisch-kulturellen Bildung*.
- Otte, G. (2006). Jugendkulturen in Clubs und Diskotheken: Ergebnisse empirischer Publikumsanalysen in Leipzig. In S. Keuchel (Hrsg.), *Das 1. Jugend-KulturBarometer: "Zwischen Eminem und Picasso ..." ; mit einer ausführlichen Darstellung der Ergebnisse des JugendKulturBarometers sowie weiteren Fachbeiträgen zur empirischen Jugendforschung und Praxisbeispielen zur Jugend-Kulturarbeit* (S. 222–229). Bonn: ARCult.

- Quellenberg, H. (2007). Ganztagschule im Spiegel der Statistik. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen" (StEG)* (S. 14–36). Weinheim: Juventa.
- Radisch, F., Stecher, L., Fischer, N. & Klieme, E. (2008). Was wissen wir über die Kompetenzentwicklung in Ganztagschulen? In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 275–288). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., Cheong, Y. Fai & Congdon Jr., R. T. (2007). *HLM 6: Hierarchical linear and nonlinear modeling* [Nachdr.]. Lincolnwood, Ill.: Scientific Software International.
- Ritter, Brigitta (Hrsg.). (2006). *Musik in der Ganztagschule. Dokumentation des internationalen Kongresses des Deutschen Musikrates in Verbindung mit dem Verband Deutscher Schulmusiker, Königstein 2004*. Hannover: Inst. für Musikpädagogische Forschung.
- Rixius, N. (2001). Öffnung von Schule. In Ch. Ernst & H. Döbert (Hrsg.), *Finanzierung und Öffnung von Schule* (S. 73–95). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Saldern, M. von & Littig, K. E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima 4.–13. Klassen: LASSO 4–13*. Weinheim: Beltz.
- Satow, L. (1999). *Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I*. Verfügbar unter: [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS\\_derivate\\_00000000271/00\\_satow.pdf;jsessionid=9BA805C181180767FCC2F84DE4082F78?hosts=](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_00000000271/00_satow.pdf;jsessionid=9BA805C181180767FCC2F84DE4082F78?hosts=) [25.11.2008].
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2008). *Bildung und Kultur: Allgemeinbildende Schulen*. Wiesbaden. Verfügbar unter: <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1022909> [18.11.2008].
- Zenke, K. G. (2007). Wege aus der Hauptschulkrise: Innere und äußere Reformen gehören zusammen! *Die Deutsche Schule*, 99 (4), 447–459.