

Naacke, Susanne

Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen. Eine qualitative Fallstudie am "Evangelischen Gymnasium am Dom zu Brandenburg"

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Knolle, Niels [Hrsg.]: *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik*. Essen : Die Blaue Eule 2010, S. 41-80. - (Musikpädagogische Forschung; 31)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-157721

10.25656/01:15772

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-157721>

<https://doi.org/10.25656/01:15772>

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**

**Niels Knolle
(Hrsg.)**

**Evaluationsforschung
in der Musikpädagogik**



Themenstellung: Evaluationsforschung ist zu einem bedeutsamen Zweig der Bildungsforschung geworden, die Vielfalt der Beiträge zur 31. AMPF-Tagung >Evaluationsforschung in der Musikpädagogik< macht deutlich, dass die musikpädagogische Forschung hierzu einen bedeutsamen Beitrag zu liefern in der Lage ist. So zielen die Beiträge dieses Bands darauf, die Voraussetzungen, Inhalte, Methoden und Resultate von musikunterrichtlichen Reformansätzen und Innovationen im Blick auf die mit ihnen verbundenen Ziele zu überprüfen und zu bewerten, um so zu einer Verbesserung des musikbezogenen Handelns bzw. entsprechender Lehr-Lern-Prozesse zu gelangen.

Der Herausgeber: *Niels Knolle*, geb. 1944. Arbeitsschwerpunkte: Multimedia als Instrument, Werkzeug und Thema des Musikunterrichts; Didaktik der Populären Musik; Bildungsreformen in der Musikpädagogik. Langjährige Arbeit in den Vorständen der BFG Musikpädagogik, des AMPF, der Bundesfachausschüsse >Musikpädagogik< und >Musik und Medien< des Deutschen Musikrats. 1999 - 2003 Mitherausgeber der Zeitschrift >Musik in der Schule<. Von 1996 bis 2010 Universitätsprofessor für Musikpädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Inhalt

Niels Knolle:

Vorwort 7

Beiträge zum Tagungsthema

Udo Kelle, Brigitte Metje:

Mixed Methods in der Evaluationsforschung. Das Verhältnis zwischen Qualität und Quantität in der Wirkungsanalyse 9

Susanne Naacke:

Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen. Eine qualitative Fallstudie am „Evangelischen Gymnasium am Dom zu Brandenburg“ 41

Forschungspreis 2009 Hösbach

Jens Knigge, Anne Niessen, Anne-Katrin Jordan:

Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ mit Hilfe von Testaufgaben - Aufgabenentwicklung und -analyse im Projekt KoMus 81

Anne-Katrin Jordan, Andreas C. Lehmann, Jens Knigge:

Kompetenzmodellierung mit Methoden der Item-Response-Theorie (IRT) - Erste Ergebnisse der Validierung eines Modells für den Bereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ 109

Jürgen Oberschmidt:

Metaphorischer Sprachgebrauch im Unterricht - Überlegungen zur Evaluierung der Schülersprache 131

Kai Stefan Lothwesen:

Musikalisches Erleben und Lernen zwischen Musikschule und Grundschule. Methodenkritische Reflexionen am Beispiel der Evaluation des Programms „Monheimer Modell – Musikschule für alle“ 155

Dirk Bechtel:

„Wie Lehrer lieber lernen“ - Eine qualitative Studie über die Rolle von Fortbildungen aus der Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern 179

Eva Mödinger, Gabriele Hofmann:

Lampenfieber und Aufführungssängste bei Kindern und Jugendlichen - Erhebungen zur Selbstwahrnehmung im Rahmen musikalischer Vortragssituationen 201

Matthias Stubenvoll:

Qualität entsteht beim Lernen - Lerner integrierende Qualitätsbeurteilung beim E-Learning 211

Wibke Gütay:

Darf es noch ein bisschen mehr sein? Auswirkungen von Stimmtraining bei Chorklassenkindern 229

Freie Beiträge

Robert Lang:

Musiktheorie in musizierpraktischem Schulunterricht. Zur Effizienz basaler Harmonielehre für das Improvisieren mit Keyboards 255

Konsortium des JeKi-Forschungsschwerpunkts:

Der BMBF-Forschungsschwerpunkt zu „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen und Hamburg 275

Richard von Georgi, Kai Stefan Lothwesen:

Handlungskompetenzen und Studiumsmotivation von Musikstudierenden 305

Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen¹

Eine qualitative Fallstudie am „Evangelischen Gymnasium am Dom zu Brandenburg“

1 Einführung

Das mittelmäßige Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler im Rahmen der internationalen Schulvergleichsstudien wie PISA oder TIMSS hat grundlegende Debatten zur Qualität des deutschen Bildungssystems angestoßen. Die ernüchternden Befunde wurden vielfältig diskutiert und haben einschneidende Veränderungsmaßnahmen in Bezug auf Schul- und Unterrichtsentwicklung ausgelöst. Der Ausbau von Ganztagschulen, die rege Neugründung im Bereich der Schulen in freier, privater oder konfessioneller Trägerschaft sowie die zunehmende Tendenz individueller Profilbildungen an deutschen Schulen sind als positive Ergebnisse dieser Entwicklung zu werten. Weiterhin ist die Diskussion um Bildungsstandards und die damit einhergehende Erstellung von Kompetenzmodellen in den verschiedenen Unterrichtsfächern in dieser Entwicklung zu verorten (Klieme, Avenarius & Blum et al. 2003; Criblez, Oelkers, Reusser, Berner, Halbheer & Huber 2009).

Bei diesen Bestrebungen standen zunächst die Kernfächer im Fokus. Dies erscheint einleuchtend, weil Kompetenzen in Schreiben, Lesen und Rechnen die grundlegende Voraussetzung zur Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben bilden. Seit einiger Zeit werden jedoch in zunehmendem Maße die sogenannten „kleinen Fächer“ wie Musik (*siehe auch*: Knigge & Lehmann-Wermser 2008), Kunst, Darstellendes Spiel oder auch Sport (*siehe auch*: Laging, Hildenbrandt-Stramann & Teubner, n. d.) in den Blick genommen. Nicht selten wird diesen Unterrichtsfächern mit einer hohen Erwartungshaltung entgegen getreten: seien es die sogenannten *soft skills*, die sich in künstlerisch-ästhetischen oder gruppendynamischen Schulfächern besser for-

1 Dieser Beitrag ist vom Vorstand des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung mit dem Forschungspreis für das Jahr 2009 ausgezeichnet worden.

men ließen, sei es der vermutete Beitrag zu einer Verbesserung von Schul- und Unterrichtsklima oder die Möglichkeit, mit fachbezogenen Ergebnissen und Lehr-Lernsettings die Schulen nach außen zu öffnen und damit besser im lokalen Umfeld zu verankern. Diese Erwartungen haben oftmals den Blick darauf verstellt, was die genannten Fächer in ihrem eigentlichen Verständnis an fachgebundenem Potenzial bergen. Ausgehend von diesen bildungspolitischen Tendenzen schien es wichtig, das Potenzial der künstlerischen Fächer, insbesondere des Schulfaches Musik an Ganztagschulen umfassend zu betrachten.

1.1 Forschungsrahmen und Zielstellung

Der vorliegende Tagungsbeitrag ist eingebettet in die begleitende Forschung zur Ganztagschulentwicklung in Deutschland. Er basiert auf grundlegenden Erkenntnissen, die im Rahmen der „Studie zur musisch-kulturellen Bildung an Ganztagschulen (MUKUS)“ gewonnen werden konnten (Lehmann-Wermser, Naacke & Nonte, *in Druck*). Während die MUKUS-Studie breit über den musisch-kulturellen Fachbereich an insgesamt 29 Ganztagschulen in drei Bundesländern angelegt war, konzentriert sich das vorliegende Forschungsvorhaben auf die Untersuchung einer weiteren Einzelschule. Gegenstand der Arbeit ist die qualitativ empirische Erforschung einer Schule in konfessioneller Trägerschaft im Bundesland Brandenburg. Das „Evangelische Gymnasium am Dom zu Brandenburg“² stand zum Zeitpunkt der Untersuchung am Anfang einer Schulentwicklungslaufbahn und hat sich im Zuge dessen freiwillig für eine Evaluation des bisherigen Standes zur Verfügung gestellt.

Zentrales Anliegen der Arbeit war es gerade nicht, Effizienz und Leistung einzelner schulischer Akteure oder etwa eines schulischen Systems zu einem Zeitpunkt X zu messen. Vielmehr sollten Wechselwirkungen, Veränderungen und dynamische Interaktionen sowie hemmende oder fördernde Faktoren, denen sich eine Schule im Zusammenhang mit Schulentwicklungsprozessen gegenüber sieht, rekonstruiert werden.

2 In den folgenden Ausführungen werden die Kurzformen „Domgymnasium“ oder „Evangelisches Domgymnasium“ für die Schulbezeichnung bevorzugt, wie sie auch von den schulischen Akteuren verwendet werden

1.2 Das „Evangelische Gymnasium am Dom zu Brandenburg“

Die untersuchte Einzelschule ist ein Gymnasium in kirchlicher Trägerschaft³ in Brandenburg an der Havel und verfolgt einen mehrjährigen Entwicklungsprozess, der den schulischen Ausbau mit zwei Klassen pro Jahrgang pro Folgeschuljahr vorsieht. Da im Bundesland Brandenburg außerdem die sechsjährige Grundschule obligatorisch ist, waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Mai 2008 lediglich die Jahrgänge sieben und acht mit je zwei Klassen vertreten. Die Schule beruft sich nicht nur auf ihr evangelisches Profil, sondern sie ist zudem eine Ganztagschule in gebundener Form, die für Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge sieben und acht die Teilnahme an der Chor- oder an der Bläserklasse verpflichtend zur Auswahl stellt.

Auch wenn die Blickrichtung vornehmlich auf den Musikbereich und die implementierten musikalischen Praxen gerichtet ist, ist zusätzlich dazu eine weite Perspektive eingenommen worden. Diese weite Perspektive ermöglicht die Untersuchung von Schulentwicklungsprozessen im Zusammenhang mit der Ausgestaltung einer spezifischen Schulkultur: Diesbezüglich setzt das Domgymnasium drei Schwerpunkte, die hier lediglich kurz erwähnt werden sollen. Neben dem Konzept der *musikalischen Bildung* (insbesondere aufgrund der Durchführung von Chor- und Bläserklassen) fließen in die Betrachtungen die Besonderheiten eines *evangelischen Schulprofils* sowie Grundsätze der *Ganztagschulkonzeption* ein. Diese drei Bereiche stützen die Entwicklung einer veränderten Lernkultur, was am Beispiel des Lernertrags auf Schülerseite im Zusammenhang mit Chor- und Bläserklassen dargelegt werden soll. Diese bildeten stets den Ausgangs- und Zielpunkt der Überlegungen.

Im vorliegenden Beitrag soll auf folgende Bereiche eingegangen werden: Ausgehend von einer knappen Darlegung des gegenwärtigen Schulentwicklungsdiskurses werden organisations- und systemtheoretische Grundannahmen sowie forschungsmethodologische Orientierungen vorgestellt. Darauf aufbauend werden zwei Ergebniskomplexe präsentiert. Einerseits das aus dem Forschungsprozess hervorgegangene allgemeine Schulmodell und andererseits eine ausschnitthafte Falldarstellung zum Domgymnasium am Beispiel des dreidimensionalen Lernertrags auf Schülerseite. Der Beitrag mündet in die Formulierung eines allgemeinen Merksatzes zur Schulentwicklungstheorie und einer schulspezifischen Erläuterung für das Domgymnasium.

3 Das Domgymnasium ist eine Schule in der Trägerschaft der Schulstiftung der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz.

2 Schulentwicklungsdiskurs im 21. Jahrhundert

2.1 Hintergrund

Schulentwicklung als ein historisch bedeutsames Anliegen wird seit Jahrhunderten vielfältig thematisiert. Den Ausgangspunkt bildeten die Humboldt'schen Schulreformen im Zusammenhang mit der Durchsetzung staatlicher Reformmaßnahmen (Rahm 2005). Bereits in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts wird die Schule der Zukunft verstanden als „...lernende Organisation, die eine eigene Schulkultur entwickelt und eine Profilbildung vornimmt“ (Rahm 2005, S. 30). Weiterhin werden Anforderungen an die Schule der 90er Jahre formuliert:

„Die Schule möge Mut zu mehr Autonomie aufbringen, sie möge Eigenständigkeit beweisen und ihre Entscheidungs- und Handlungsspielräume vergrößern.“ (Rahm 2005, S. 31)

Die Aufforderung zu mehr schulischer Autonomie und Eigenständigkeit eröffnet den Blick auf organisations- und systemtheoretische Perspektiven, deren Einfluss am Beginn des 21. Jahrhunderts auf Schulentwicklungsprozesse nicht mehr wegzudenken ist. Demgemäß wird Schulentwicklung als Zusammenspiel von Organisations-, Personal- sowie Unterrichtsentwicklung verstanden.

2.2 Modelle zur Erfassung von Schulentwicklungsprozessen

Darauf aufbauend haben sich verschiedene Modelle zur Erfassung von schulischen Veränderungsprozessen etabliert. Zwei sollen beispielhaft vorgestellt werden. Zum einen markiert das Drei-Wege-Modell nach Kempfert & Rolff (1999) unterschiedliche schulpolitische Ebenen von Entwicklungsprozessen, zum anderen werden mit dem Mehrebenenmodell nach Wiater (2002) Entwicklungsverläufe innerhalb einer Einzelschule deutlich.

2.2.1 Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Kempfert & Rolff 1999)

Kempfert & Rolff (1999) beschreiben ein Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung. Während die *intentionale Schulentwicklung* (auch Schulentwicklung erster Ordnung) die bewusste systematische Weiterentwicklung der Einzelschule umfasst, wird im Zuge der *institutionellen Schulentwicklung* (zweiter

Ordnung) die Etablierung „Lernender Schulen“ thematisiert. Dies sind Schulen, die in der Lage sind, sich selbst zu organisieren, zu reflektieren und zu steuern. Die *komplexe Schulentwicklung* (dritter Ordnung) wiederum beschreibt Abläufe und Verfahren zur Steuerung des Gesamtzusammenhangs von sich selbst entwickelnden Einzelschulen, sowie von Unterstützungssystemen, von Koordination und Evaluation der Gesamtentwicklung (Kempfert & Rolff 1999, S. 38-39).

2.2.2 Mehrebenenmodell der Schulentwicklung nach Wiater (2002)

Demgegenüber unterscheidet Wiater (2002) *Makrotheorien* zur Organisationsstruktur, *Mesotheorien* zur schulischen Realität (zu Schulkultur und Schulleben) sowie *Mikrotheorien* im Sinne von Handlungs- und Interaktionstheorien auf Unterrichtsebene.

„Während auf der Unterrichtsebene Maßnahmen zur Verbesserung von Lernerfolgen im Klassenzimmer unternommen werden können, ist auf der Schulebene strukturierte Schulentwicklung durchzuführen; demgegenüber muss das System auf der Makroebene eine Balance zwischen zentraler Steuerung und Kontrolle einzelschulisch zu verantwortender Qualitätsentwicklung finden.“
(Kipper 2002, Fend 2000; zitiert nach Rahm 2005, S. 146)

Indem in diesem Modell bezogen auf die Einzelschule unterschiedliche Handlungsfelder ineinander greifen, wird zudem die systemische Perspektive deutlich, die Schulentwicklung als Zusammenwirken von Organisations-, Personal- sowie Unterrichtsentwicklung versteht.

2.2.3 Positionierung der Untersuchung am Domgymnasium

Wie am Beispiel des Domgymnasiums präsentiert werden kann, verlaufen die Schulentwicklungsmodelle auf den benannten drei Ebenen nach Kempfert & Rolff (1999) weder losgelöst voneinander noch in klar abgrenzbaren Phasen. Sie gehen ineinander über und bedingen sich gegenseitig. Mit der Einbettung in die Debatte um Ausbau und Weiterentwicklung von Ganztagschulen in Deutschland, können Eckpunkte einer *komplexen Schulentwicklung* (Schulentwicklung dritter Ordnung) markiert werden. In diesem Zusammenhang ermöglicht die Vorgabe von Konzepten zu unterschiedlichen Ganztagsformen, ebenso wie die Abrufung von Geldern im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft, Bildung und Betreuung (IZBB)“ der Einzelschule einen Zugriff auf

verschiedene finanzielle und organisatorische Unterstützungssysteme sowie pädagogische Maßnahmen. Weiterhin können am Domgymnasium auch Schulentwicklungsprozesse erster und zweiter Ordnung aufgespürt werden: Die Schule ist aus einem Elternverein hervorgegangen, welcher sich zunächst zur Gründung einer sechsjährigen Grundschule zusammenfand. In den folgenden Jahren ist die Idee zur Gründung eines evangelischen Gymnasiums als weiterführende Option (zumindest für einen Teil der Schulkinder) im Sinne der zugrunde liegenden und gemeinsam geteilten evangelisch-religiösen Haltung verfolgt worden. Sowohl die Schulgründung als auch die damit verbundenen organisatorischen, konzeptionellen, pädagogischen und didaktischen Überlegungen sind Teil einer bewussten systematischen Weiterentwicklung der Einzelschule (*intentionale Schulentwicklung*). Nicht nur anhand der Teilnahme des Domgymnasiums an einem Forschungsvorhaben, auch an schulinternen Maßnahmen (wie bspw. der konzeptionellen Weiterentwicklung von Lernsettings) wird die Bereitschaft des sozialen Systems Schule deutlich, sich als „Lernende Schule“⁴ zu etablieren und somit Schulentwicklungsprozesse zweiter Ordnung zu durchlaufen (*institutionelle Schulentwicklung*).

In Bezug auf das Mehrebenenmodell nach Wiater (2002) wird Folgendes erkennbar: Wenn auf der Unterrichtsebene die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stehen, so geht damit die (Weiter-)Entwicklung von Lernarrangements einher, verbunden mit einer entsprechenden Professionalisierung der Lehrkräfte (Personalebene). Auf der Ebene der Organisation wiederum sollen die Potenziale der Organisationsmitglieder mobilisiert werden mit dem Ziel einer Leistungsoptimierung der Organisation. Dies kann mit der Formulierung von gemeinsam getragenen Schulleitbildern und Schulprogrammen erreicht werden. Aber auch die Arbeit im Team sowie die Einrichtung von Steuergruppen unterstützen das gemeinsame Lernen und Kooperieren. Schließlich müssen auf der Organisationsebene Fragen zur Bewirtschaftung der Einzelschule sowie zur konkreten Umsetzung organisationsbezogener Ziele und Vorgaben gestellt und beantwortet werden.

4 Auf die Besonderheiten im Zusammenhang mit einem Verständnis von Schulen als „Lernende Organisationen“ wird im vorliegenden Beitrag nicht eingegangen. Dies kann in Naacke (2010) nachgelesen werden.

2.2.4 Zusammenfassung

Die Theoriebildung zur Schulentwicklung findet ihren Ausgangspunkt bei der Erforschung und Entwicklung pädagogischer Praxis und wirkt auf die Praxis zurück, indem sie die qualitätsvolle Veränderung des Bildungsangebotes sowie die zunehmende Professionalisierung der Lehrkräfte zum Ziel hat. Dabei lassen sich Schulentwicklungsprozesse sowohl auf der Organisations-, als auch auf der Personal- sowie auf der Unterrichtsebene beschreiben. Zwei Grundannahmen gehen diesem Verständnis von Schulentwicklungstheorien voraus: Zum einen wird Schule als Lern- und Lebensraum verstanden, als ein „Haus des Lernens“ (Bildungskommission NRW 1995), in dem sich alle Personen als Lernende verstehen. Damit geht zum anderen ein Verständnis von Schulen als „Lernende Organisationen“ einher, die aufgrund ihrer systemischen Eigenschaften in der Lage sind mit hoher Innovationsbereitschaft auf sich wandelnde gesellschaftliche Herausforderungen angemessen reagieren zu können, und zwar dergestalt, dass notwendige Bildungsprozesse bei den Schülerinnen und Schülern angestoßen werden (Rahm 2005, S.25 sowie S. 45). Das Anstoßen dieser Bildungsprozesse erfordert ein didaktisches Umdenken der Lehrkräfte, was neben der Umgestaltung von Lehr- und Lernarrangements auch die Veränderung der pädagogischen Arbeitsweise miteinander nach sich zieht (Risse 2003). Weiterhin finden diese in das Gesamtsystem Schule eingebetteten Prozesse der Personal- und Unterrichtsebene zusätzlich in Interaktion mit der umgebenden Umwelt und den darin vorhandenen Ressourcen statt.

*„Schulentwicklung wird demnach konsequent zu einem Lernprozess, innerhalb dessen die Institution sich in interaktiver Vernetzung mit ihrer Umwelt verändert, sprich: Qualität entwickelt.“
(Rahm 2005, S. 25)*

Der angesprochene Lernprozess kann somit alle beteiligten Personen erfassen und organisationales Lernen im Sinne einer Entwicklung der Einzelschule ermöglichen.

2.3 *Relevanz von Organisations- und systemtheoretischen Perspektiven für Schulentwicklung*

Mit dem Einzug organisationstheoretischer Perspektiven in die Schul- und Unterrichtsforschung haben sich Ansätze zum Verständnis von Schule als „Lernende Organisation“ (Senge 1998; Argyris & Schön 1999) sowie vielfältige Diskurse zur Organisationsentwicklung oder zum Organisationslernen in schu-

lischen bzw. pädagogischen Einrichtungen (Eichler 2008) etabliert. Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass Organisationen wie Schulen die Fähigkeit zugesprochen wird, Entwicklungspotenzial zu entdecken und Veränderungen eigenständig voran zu treiben.

Organisationen werden von Rosenstiel (2007) als von Menschen geschaffene Systeme beschrieben, die Bedeutung für ihre Mitglieder durch ihre Wahrnehmung, Deutung und Interpretationen gewinnen. Sie setzen sich aus Individuum und Gruppe zusammen und weisen bestimmte Strukturen zur Koordination einzelner Tätigkeiten auf. Im wissenschaftlichen Diskurs existieren verschiedene Organisationsbegriffe (Schreyögg 2008). Unterschieden wird mehrheitlich zwischen dem instrumentellen und dem institutionellen Organisationsbegriff. Der instrumentelle Organisationsbegriff – ein Unternehmen *hat* eine Organisation – meint die existierenden Abläufe, Hierarchien und Strukturen. Im Gegensatz dazu wird mit dem institutionellen Organisationsbegriff – ein Unternehmen *ist* eine Organisation – der Blick auf das gesamte System, auf die Institution gelenkt und demnach die Organisation als ein zielgerichtetes, offenes soziales Gebilde mit einer formalen Struktur bezeichnet. Eine Organisation ist folglich ein System interindividueller Beziehungen zwischen Individuen und Gruppen mit gemeinsamer Ziel- und Zwecksetzung, geregelter Arbeitsteilung und beständigen Grenzen. Indem der institutionelle in Abgrenzung zum instrumentellen Organisationsbegriff eben nicht nur die Abläufe, Hierarchien und Strukturen, sondern das gesamte soziale System zu erfassen sucht, greift dieser Begriff weiter. Diese weite Perspektive mit den markierten Elementen des institutionellen Organisationsbegriffs (ebd.) scheint im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand schulischer Systeme angemessen.

Versteht man Schule nun als eine Organisation mit gemeinsamer Ziel- und Zwecksetzung, geregelter Arbeitsteilung und beständigen Grenzen, so finden sich die genannten Merkmale auf verschiedenen Ebenen wieder: Schulen sind zunächst vom Menschen geschaffene und gestaltete Organisationen mit der historisch gewachsenen Ziel- und Zwecksetzung der Einhaltung des gesellschaftlichen Bildungsauftrages sowie mit einer bestimmten, in sich geschlossenen formalen Struktur (dies ließe sich bspw. in Organigrammen zur Personalstruktur, aber auch in ihren zeitlichen und arbeitsteiligen Abläufen abbilden). Weiterhin sind Schulen sowohl in sich geschlossene Systeme mit wiederum in sich geschlossenen Subsystemen als auch ihrer Umwelt gegenüber offene Systeme. Nicht nur im Zusammenhang mit der Diskussion um die In-

tegration externen Lehrpersonals als Kooperationspartner⁵ sollte der Diskurs um eine Öffnung des schulischen Systems bedeutsam werden.

Der Einfluss der organisationstheoretischen sowie systemischen Sichtweisen im Forschungsprozess sowie in der Ergebnisdarstellung zeigt sich wie folgt: Zunächst ist das Gesamtsystem Schule mit seinen formalen Regeln, Strukturen und gesetzten Bedingungen in den Blick genommen worden. Zusätzlich dazu sind die sozialen Prozesse zwischen Individuen und Gruppen innerhalb und außerhalb der Lehr-Lernsettings unter Analyseaspekten wie Kooperationsstrukturen, Klimaentwicklungen, Lern- und Entwicklungsprozessen bei Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonal betrachtet worden. Diese Gesichtspunkte haben sich in der Erstellung und Anwendung des schulischen Erklärungsmodells niedergeschlagen (vgl. *Abschnitt 4*).

2.3.1 Organisationskultur

Im organisationstheoretischen Diskurs ist die Erforschung und Analyse einer spezifischen *Organisationskultur* prominent. Ihr wird derzeit vor allem im Hinblick auf Innovation und Veränderung von Organisationen große Bedeutung beigemessen. Hier haben sich konzeptionelle Ansätze etabliert, die sich auf verschiedene Weise dem Konstrukt der Organisationskultur annähern. Für Schul- und Unterrichtsforschung, die sich der Untersuchung von Schulen in der Gründungs- bzw. frühen Entwicklungsphase widmet, erscheint ein Einbezug dieser Perspektiven unerlässlich.

„Drei-Ebenen-Modell“ der Organisationskultur

Als einer der wichtigsten Vertreter in der Erforschung und Beschreibung der Organisationskultur gilt Edgar H. Schein (1985; dt. 1995). Er hat ein „Drei-Ebenen-Modell“ der Organisationskultur aufgestellt und beschreibt darin das Zusammenspiel dreier Kulturschichten. Auf der obersten Schicht wird die Or-

5 Im Rahmen der StEG-Untersuchung werden derzeit unter der Bezeichnung „Kooperationspartner“ die übergreifenden kooperierenden Institutionen o. ä. gefasst, die konkreten Lehrenden jedoch als „weiteres pädagogisch tätiges Personal“ bezeichnet. Die Autorin ist sich dieser Differenzierung bewusst, möchte aber aus Gründen der besseren Lesbarkeit und Verständlichkeit im vorliegenden Beitrag die außerschulischen Lehrenden stets als Kooperationspartner bezeichnen. Des Weiteren wird aus gleichen Gründen auf die gesonderte Ausweisung der weiblichen Form verzichtet, es werden jedoch stets beide Geschlechter berücksichtigt.

ganisationskultur in Artefakten, Objekten oder Verhaltensweisen sichtbar. Dazu gehören bspw. bestimmte Dokumente und die räumliche Ausgestaltung, aber auch Rituale, Kleidung oder Slogans. Auf der mittleren Schicht finden sich die kollektiven Werte der Organisationsmitglieder, die das Verhalten der Organisationsmitglieder wesentlich steuern. Die dritte und gleichzeitig tiefste Ebene umfasst diejenigen Grundannahmen der Organisationsmitglieder, die sich im Unterbewusstsein der Organisation befinden und als langfristig konstante Auffassungen gelten. Sie werden nicht diskutiert und haben ebenfalls großen Einfluss auf das Verhalten der Organisationsmitglieder. Hierzu zählen bspw. die Beziehung zur Umwelt, das Wesen der sozialen Beziehungen untereinander oder auch das in der Organisation vorherrschende Menschenbild.

Organisationskultur in der Organisations- und Unternehmenskulturforschung

Im Diskurs um Funktion und Entwicklung der Organisationskultur nimmt u. a. die *Organisations- und Unternehmenskulturforschung* eine bedeutsame Position ein. Vertreter⁶ dieser Forschungsperspektive gehen prinzipiell von folgenden drei Annahmen aus: Organisationskultur sei erstens nur eine von mehreren organisationsinternen Variablen. Zweitens bestehe die Organisationskultur aus Teilelementen, die sich zu einem homogenen Ganzen zusammenfügen. Schließlich erfülle die Organisationskultur in dieser Auffassung mehrere bestandswichtige Funktionen, die für die Zielerreichung, die Innovationsfähigkeit und den Markterfolg eines Unternehmens von zentraler Bedeutung sind. Die Organisationskultur bestehe demgemäß aus einer Vielzahl von verschiedenen Produkten und Artefakten, aber auch aus Mythen oder Sagen, aus Symbolen, Werten und Normen. Organisationskultur wird in diesem Verständnis als System der Gewährleistung und Aufrechterhaltung „gemeinsamer Werte und Normen“ angesehen. Weiterhin nimmt man an, dass eine starke Organisationskultur positive Auswirkungen auf organisatorische Variablen wie Effizienz oder Leistung habe. Dementsprechend müsse das Ziel sowohl die Stärkung der Organisationskultur als auch die Offenlegung und Messung angenommener Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge sein (Franzpötter 1997, S. 24ff.).

6 Zitiert nach Franzpötter, der sich dabei auf Autoren wie Peters & Waterman (1983), Heinen (1987) Scholz & Hofbauer (1990) beruft.

Organisationskultur als „Interpretations- und Verständigungsrahmen“

Franzpötter (1997) nähert sich der Organisationskultur aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Er widerspricht der Annahme, Organisationskultur sei ausschließlich als ein gemeinsames Wertesystem zu verstehen. Vielmehr wird Organisationskultur als „Geflecht von Bedeutungen, in denen Menschen ihre Erfahrungen interpretieren und nach denen sie ihr Handeln ausrichten“ betrachtet (Geertz 1983, S.99, zitiert nach Franzpötter 1997, S. 36). Weiterhin beschreibt Franzpötter die Organisationskultur als:

„[...] dasjenige, [...] was in einem konkreten Organisationssetting als signifikant und relevant gilt, was als positiv oder negativ bewertet, als Denk- und Interpretationsweise der eigenen Geschichte, der Organisationsmitglieder und der Organisationsumwelt institutionalisiert ist.“ (Franzpötter 1997, S. 59)

Außerdem versteht er Organisationskultur als sozial anerkannte und symbolisch vermittelte *Wirklichkeitsinterpretation*, die in Wechselwirkung mit der Umwelt der Organisation in der täglichen Handlungspraxis eines Organisationssettings entsteht. Sie verleiht dem Handlungsgeschehen Struktur, und zwar durch institutionalisierte Deutungsmuster, Überzeugungen, Grundannahmen, Gefühle oder auch Selbstverständlichkeiten. Im Gegensatz zur Annahme von Organisationskultur als gemeinsames Werte- und Normensystem versteht Franzpötter Organisationskulturen als *Interpretations- und Verständigungsrahmen*, die nicht einfach existieren oder aufgestellt werden können. Diese Orientierungsrahmen müssen permanent von den Akteuren eines Organisationssettings in gemeinsamen „Handlungs-, Erfahrungs- und Interpretationsprozessen geschaffen, institutionalisiert und legitimiert werden“ (Franzpötter 1997, S. 59).

Zusammenfassung

Organisationskultur wird stets als etwas Zusammengesetztes verstanden, bestehend aus verschiedenen Teilelementen wie Artefakten, Werten, Normen oder Grundannahmen. Diese sind zur Bestimmung und Ausbildung einer spezifischen Organisationskultur wichtig und werden jeweils von den Organisationsmitgliedern geteilt. Während die funktionalistische Sichtweise die Organisationskultur als *Variable* betrachtet mit der Funktion der besseren Zielerreichung einer Organisation, der Verbesserung ihrer Innovationsfähigkeit oder ihres Markterfolges, betonen die systemische und die sozialwissenschaftliche Perspektive, dass es sich bei der Organisationskultur um eine *Eigenschaft*

(Klimecki & Probst 1990, zitiert nach Metz-Göckel 1996) oder um einen *Verständigungs- und Interpretationsrahmen* (Franzpötter 1997) handelt. Dieser umfassende Rahmen dient dazu, Erfahrungen angemessen zu interpretieren und Handlungsweisen entsprechend zu generieren. Nach Franzpötter ist dieser Orientierungsrahmen nicht automatisch gesetzt, sondern muss stets neu ausgehandelt werden und zwar aufgrund gemeinsam geteilter Handlungs-, Erfahrungs- und Interpretationsprozesse durch die Mitglieder. Außerdem entsteht diese Wirklichkeitsinterpretation durch Wechselwirkungen zwischen Organisation und Umfeld. Die oben angesprochenen Normen und Deutungsmuster verleihen diesem spezifischen Handlungsgeschehen Struktur.

Im Hinblick auf schulische Veränderungsprozesse steht nicht vorrangig und ausschließlich die Effektivitäts- oder Leistungssteigerung eines schulischen Systems, basierend auf der Offenlegung einfacher Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, im Vordergrund. Neben der Aufrechterhaltung eines gemeinsam geteilten Norm- und Wertesystems werden in schulischen Systemen v. a. Wechselwirkungen einerseits innerhalb der Organisation zwischen Individuen oder zwischen verschiedenen Gruppen und andererseits zwischen Organisation und Umwelt bedeutsam, die zur Ausbildung des spezifischen Orientierungsrahmens führen. Dieser Rahmen ermöglicht, dass die schulischen Akteure ihre individuellen Erfahrungen angemessen interpretieren und ihre Handlungsweisen entsprechend daran ausrichten können. Gemeinsame Handlungs-, Erfahrungs- und Interpretationsprozesse bilden dafür die Grundlage und sind natürlicher und notwendiger Bestandteil von Schule und Unterricht.

2.3.2 Die Bedeutung von Schul- und Lernkultur für Schulentwicklungsprozesse

Schul- und Lernkultur

Zum einen steht in Anlehnung an organisationstheoretische Perspektiven die Offenlegung einer schulspezifischen Organisationskultur – oder anders: Schulkultur – im Mittelpunkt. Schulkultur gibt in diesem Verständnis den übergreifenden *Interpretations- und Verständigungsrahmen* (Franzpötter 1997) vor.

Im Rahmen der von der Bertelsmannstiftung geförderten Initiative „SEIS – Selbstevaluation in Schulen“ (*siehe auch*: Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung, n. d.) gehört *Schulkultur* (im Zusammenhang mit Schulklima) neben den Bereichen *Lernen und Leben, Bildungs- und Erziehungsauftrag*,

Führung und Management sowie *Zufriedenheit* zu den fünf generierten Qualitätsbereichen von Schulentwicklung.

„Es [Anm.: in die Definition zur Schulkultur] ist vielmehr das gesamte Persönlichkeitsspektrum der Agierenden einzubeziehen. Die Schulkultur ist dann das gelebte Selbstverständnis der beteiligten Menschen, das einerseits von deren Aktionen geschaffen wird, das andererseits bildend (!) auf die Persönlichkeiten (und die Strukturen) zurückwirkt.“ (Fuchs 2009, S. 5)

Schulkultur kann nicht einfach von außen gesetzt werden, sondern muss durch die Interaktion der beteiligten Personen immer wieder neu ausgehandelt werden. Gemäß dieser Auffassung wirkt der Orientierungsrahmen auf die am Schulleben beteiligten Akteure sowie auf die strukturellen Bedingungen zurück.

Zum anderen stellt der Unterricht in den verschiedenen Lehr-Lernsituationen das Kernelement von Schule dar und sollte dementsprechend im Hinblick auf die Entwicklung einer veränderten *Lernkultur* mit besonderer Sorgfalt bedacht werden. Risse (2003) formuliert u. a. wie folgt:

„Das Ziel der Schule, Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg zur Ausformung einer eigenen Persönlichkeit fördernd und fordernd zu begleiten und sie zu befähigen, am Leben in der Gesellschaft teilzunehmen, kann nur erreicht werden, wenn schulische Lernprozesse in einer „Lernkultur“ aufgehoben sind, die das Erreichen dieser Ziele unterstützt.“ (Risse 2003, S. 5)

Risse thematisiert wichtige Grundannahmen einer *Lernkultur* aus systemischer Perspektive, die für das vorliegende Forschungsvorhaben diskussionsleitend sind. Sie generiert vier Leitprinzipien einer systemischen Schulentwicklung. An erster Stelle steht (1) die Verbindlichkeit eines pädagogischen Leitbildes, wie es bspw. in Schulprogrammen verankert wird. Weiterhin benennt sie (2) die „systematische Erarbeitung von fachbezogenen und fachübergreifenden Lernarrangements, die in immer stärkerem Maße selbstregulierte Lernprozesse ermöglichen“. Außerdem sollte (3) eine Verständigung darüber erfolgen, wie der „Ausgleich zwischen gesetzten Standards und individuellen Leistungsdispositionen der einzelnen Schülerinnen und Schüler erreicht werden kann“. Als viertes Leitprinzip schließlich formuliert Risse (4) die Zusammenführung von pädagogischem und organisatorischem Management, was vor allem in der Verantwortung der Schulleitung liegt. Diese vier Prinzipien seien

nicht losgelöst voneinander zu betrachten, sondern überschneiden sich vielfach.

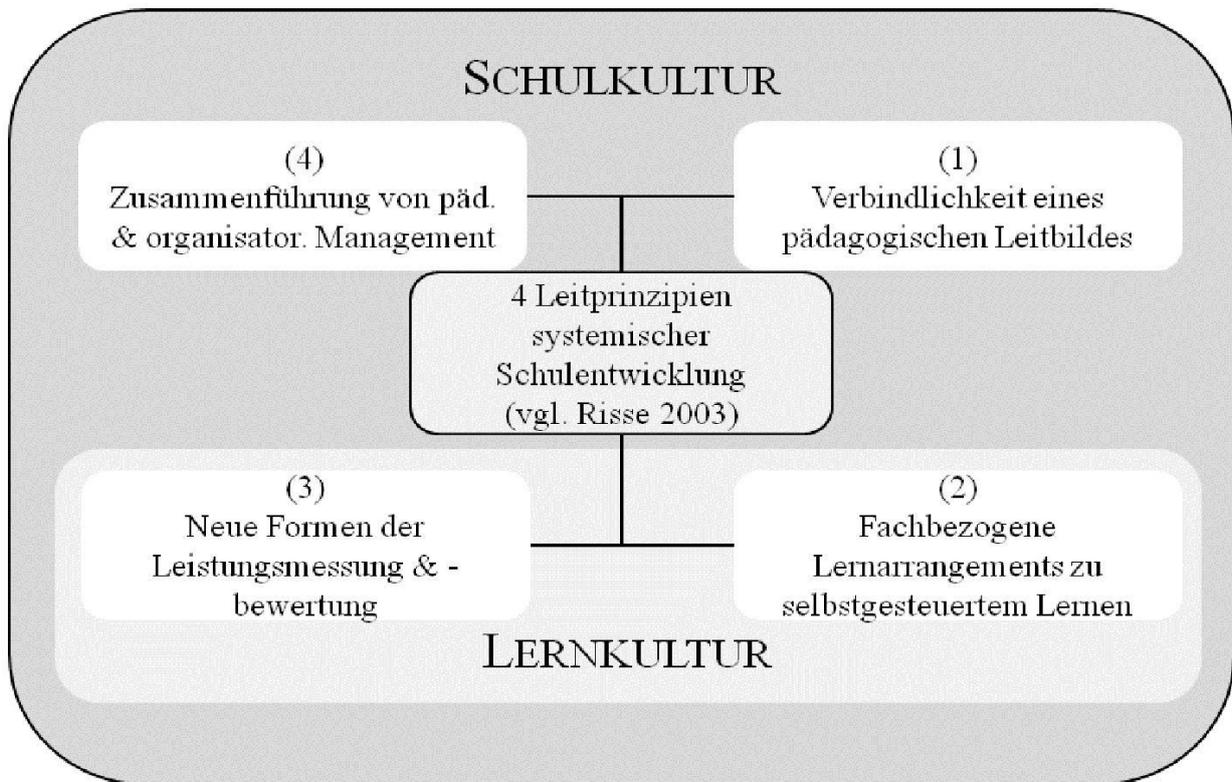


Abb. 1: Darstellung der vier Leitprinzipien systemischer Schulentwicklung nach Risse
Quelle: eigene Darstellung nach Risse (2003)

Im Sinne der o. g. Darlegungen werden in der vorliegenden Betrachtung die Prinzipien eins und vier als Elemente der Entwicklung einer Schulkultur (i. S. eines Orientierungsrahmens) verstanden, während die Prinzipien zwei und drei den Unterricht und die damit verbundenen notwendigen neuen Lehr- und Lernformen fokussieren. Dementsprechend sollen sie als Elemente einer Lernkultur diskutiert werden. Allerdings sind sie, wie in *Abbildung 1* ersichtlich, in die umfassende Schulkultur eingebettet. Für die vorliegende Arbeit soll zwischen einer Schul- und einer Lernkultur unterschieden werden.

3 Methodologie des Forschungsprozesses

Die methodologische Ausrichtung der vorliegenden Arbeit orientiert sich an folgenden Schwerpunkten: Erstens entspricht das Gesamtforschungsdesign einer *qualitativen Fallstudie*⁷. Zweitens sind für ein umfassendes Verständnis

⁷ Dabei wird einem Verständnis von Fallstudien im qualitativen Paradigma von

Grundannahmen und Verfahren der *qualitativen Evaluation* angewandt worden. Schließlich ist für die Analyse und Auswertung des Datenmaterials dem methodischen Vorgehen des sogenannten *Thematischen Kodierens* nach Uwe Flick (2007) in enger Verzahnung zu Verfahrensschritten der *Grounded Theory Methodology*⁸ gefolgt worden. Einen weiteren Schwerpunkt bildet die *Triangulation*, die als übergreifendes methodisches Prinzip im Sinne von Perspektiven- und Erkenntniserweiterung eingesetzt worden ist (Flick 2008). Dementsprechend sind folgende Einzelmethoden der Erhebung und Analyse von Daten 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. Während mit der Schulleitung, den Lehrenden und den Eltern sogenannte theoriegenerierende Experteninterviews geführt worden sind (Bogner & Menz 2005), sind im Rahmen der Schülerbefragung fokussierte Interviews (Reinders 2005) zum Einsatz gekommen. Das bereits genannte Thematische Kodieren schien zur fallspezifischen sowie fallübergreifenden Analyse der gewonnenen Daten geeignet (Naacke & Lehmann-Wermser 2009; Naacke, *in Druck*).⁶

4 Ergebniskomplex I: Das schulische Erklärungsmodell

Im Forschungsprozess aber auch in der Darstellung seiner Ergebnisse sind zunächst das Gesamtsystem Schule mit seinen formalen Regeln, Strukturen und gesetzten Bedingungen in den Blick genommen worden. Weiterhin sind die sozialen Prozesse zwischen Individuen und Gruppen unter Analyseaspekten wie Kooperationsstrukturen, Klimaentwicklungen, Lern- und Entwicklungsprozessen bei Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonal betrachtet worden. Demzufolge sind mit der Erstellung eines schulischen Erklärungsmodells mehrere Überlegungen verbunden. Einerseits ist es ein forschungsmethodologischer Schritt. Denn mit Schaubildern oder Modellen lässt sich die Komplexität der o. g. Aspekte übersichtlich darstellen. Andererseits kann auf solcherart

Autorinnen und Autoren wie John W. Creswell (2005), Siegfried Lamnek (2005), Sharan B. Merriam (1988), Robert E. Stake (2000) und Robert K. Yin (2005) gefolgt.

8 Für weiterführende Informationen zur Grounded Theory Methodology siehe u. a. Strauss & Corbin 1996 sowie Strauss 1998.

Modelle als weiterführende Erklärungsinstrumente auch in anderen schulischen Kontexten zurück gegriffen werden.

Sowohl im Rahmen von qualitativen Fallstudien als auch im Rahmen der Grounded Theory Methodology wird auf die Verwendung von Modellen und Grafiken im Analyse- und Auswertungsprozess hingewiesen (Strauss & Corbin 1996; Strauss 1998; Yin 2005).

“The use of logic models as an analytic technique consists of matching empirically observed events to theoretically predicted events.” (Yin 2005, S. 127)

Yin differenziert diesbezüglich vier solcher *Logischer Modelle*, die auf verschiedenen Ebenen die Ergebnisdarstellung strukturieren können. Neben Modellen, die auf Individualebene angesiedelt sind, beschreibt er Modelle, die Beschreibungen auf Organisationsebene zulassen. Hier unterscheidet er zwischen linearen und dynamisch zirkulierenden Modellen. Schließlich erwähnt Yin Modelle, die zur Veranschaulichung von bestimmten Programmen hinzugezogen werden können. Im vorliegenden Fall sind es die von Yin benannten *Logischen Modelle auf Organisationsebene* und zwar im Besonderen die dynamischen Modelle. Denn sie sind geeignet, Veränderungsprozesse in Organisationen, z. B. von Schulen zu verdeutlichen (Yin 2005, S. 130).

Strauss (1998) schlägt die Anwendung von Diagrammen vor. Sie können in allen drei Phasen des Kodierens eingesetzt werden und sind durch Memos und andere theoretische Überlegungen anzureichern. Zudem unterscheidet Strauss zwischen logischen und integrativen Diagrammen. Während logische Diagramme „die Entfaltung der logischen Beziehungen zwischen Kategorien und Subkategorien“ aufzeigen (Strauss & Corbin 1996; S. 167), werden integrative Diagramme als „visuelle Darstellungen analytischer Gedankengänge zum Ausprobieren und Demonstrieren von konzeptuellen Verknüpfungen“ angesehen (ebd.). Erstere beschreiben die logische Verknüpfung der Kategorien untereinander und letztere sind offen für eigene Vorstellungen und Einfälle. Sie sind zudem ein wichtiges Hilfsmittel auf dem Weg zu einer integrierten Theorie.

„Das integrative Diagramm hilft dem Forscher, sich ein deutlicheres Bild davon zu machen, wie weit er in seiner Forschungsarbeit nach Datenerhebung, Kodieren und Memoschreiben gekommen ist. [...] Von Zeit zu Zeit sollte man sich das aktuelle Diagramm anschauen und sich die Frage stellen: Was erfaßt dieses

Diagramm noch nicht, was ich jetzt weiß? Wenn sich dann eine bestimmte Wissensmenge angesammelt hat, ist es an der Zeit, ein neues Diagramm zu entwerfen.“ (Strauss 1998, S. 239)

Im Folgenden soll das Erklärungsmodell allgemein vorgestellt werden. Es hat sich im Zuge der induktiven Analyseverfahren, ausgehend von MUKUS entwickelt. Das Modell bildet als Rekonstruktion der Sicht- und Handlungsweisen der befragten Personen sowie der übrigen erhobenen Daten den gewählten Wirklichkeitsausschnitt ab. Durch Prozesse der Re-Kodierung⁹ sowie durch die Beschäftigung mit Fachliteratur und der intensiven Auseinandersetzung mit der hier konkreten Einzelfallschule hat sich das Modell zwangsläufig verändert. Dabei folgten die beschriebenen Phasen nicht einem linearen Nacheinander, sondern verstehen sich als ein Hin- und Herpendeln zwischen Modell und weiterem Material mit dem Ziel einer reichhaltigen Abbildung und strukturierten Erläuterung der erhobenen Daten. Bereits im Forschungsverlauf von MUKUS sind datenbezogen über die teilnehmenden Einzelschulen hinweg *Große Themen* generiert worden, die als Hauptkategorien im Sinne der Grounded Theory Methodology verstanden werden. Diese Großen Themen fügen sich in das schulische Erklärungsmodell ein. Indem die Hauptkategorien an den Einzelschulen unterschiedliche Bedeutung einnehmen sowie verschiedenlich beeinflusst werden können, bleibt das Modell individuell dynamisch und veränderbar. Für die theoretische und modellbezogene Weiterentwicklung sollen zwei Modelle eingefügt werden: *Modell A* illustriert den Erkenntnisstand der MUKUS-Studie, wohingegen sich *Modell B* auf die Veränderungen im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit stützt.

9 Während der Begriff der Re-Kodierung vornehmlich im Rahmen quantitativ-statistischer Verfahren gebraucht wird, und diesbezüglich die Umformulierung der erhobenen Antworten in Zahlenformate meint, die die Grundlage für die Berechnungen bilden, ist der Begriff hier im Sinne einer Rücküberprüfung der Kategorien in den Daten zu verstehen, wie er von Strübing (2008) verwendet wurde. Dieses Verfahren der Rücküberprüfung hat die theoretische Schließung zum Ziel.

Modell A

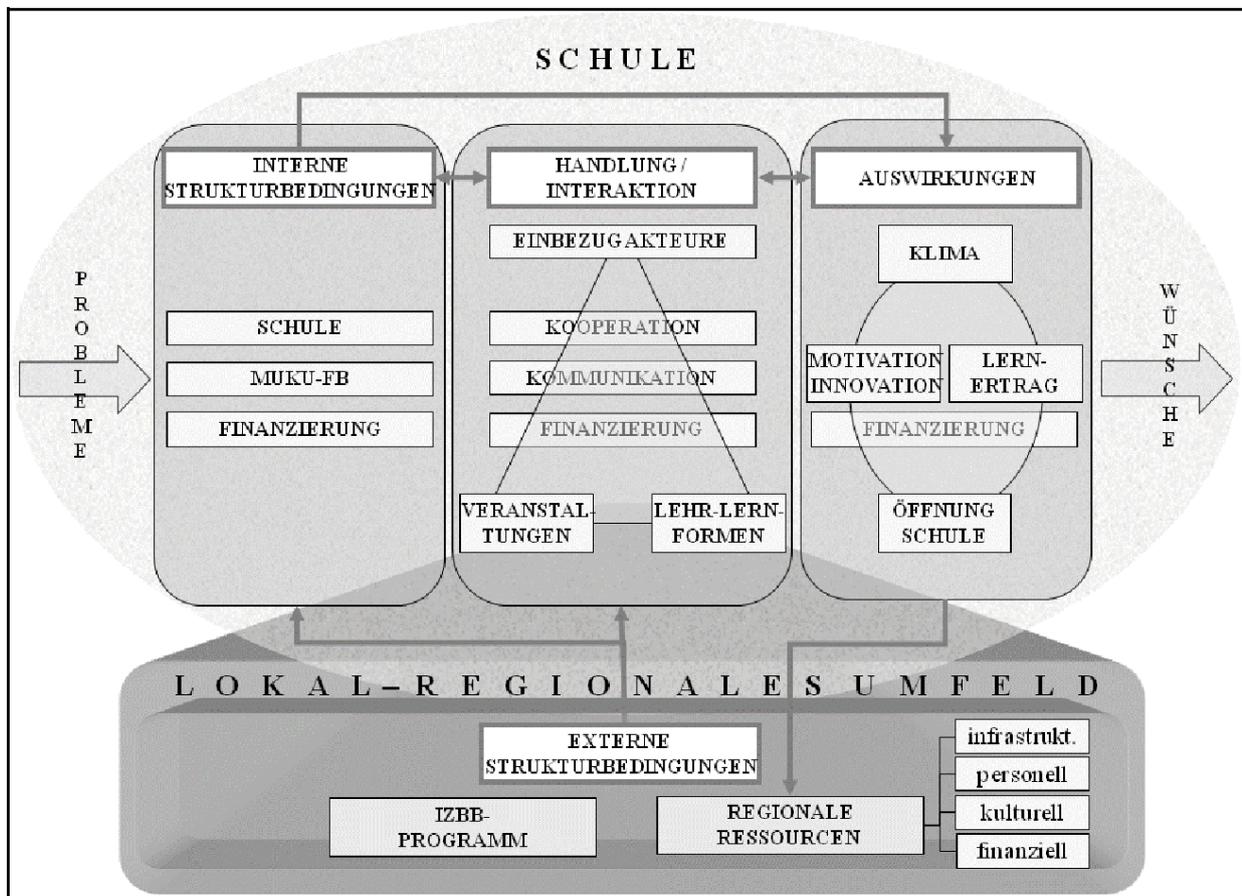


Abb. 2: Allgemeines schulisches Erklärungsmodell

Anmerkungen:

Verwendete Kürzel: MUKU-FB = musisch-kulturelle Fachbereich; IZBB-Programm = „Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung“

Die Pfeile in eindimensionaler Richtung drücken aus, dass A von B beeinflusst wird (bzw. B auf A einwirkt). Die Pfeile mit zweifacher Richtungsausprägung verdeutlichen, dass A und B in gegenseitiger Wechselwirkung stehen.

Quelle: eigene Darstellung MUKUS 2009 (Susanne Naacke)

Modell B

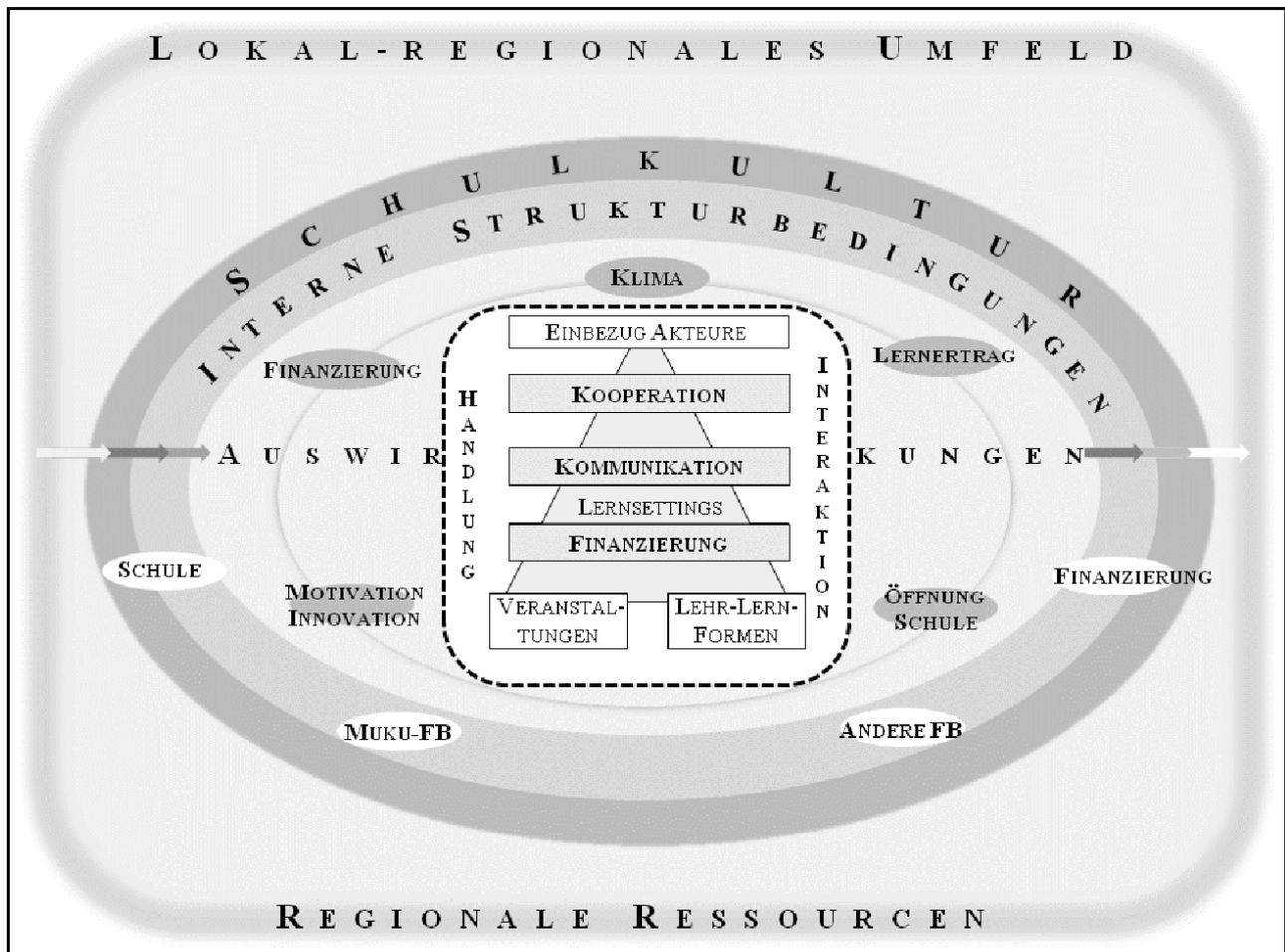


Abb. 3: Allgemeines Schulmodell

Anmerkungen: Verwendete Kürzel: MUKU-FB = musisch-kultureller Fachbereich, ANDERE FB = andere Fachbereiche
 Quelle: eigene Darstellung 2010 (Susanne Naacke)

Wie in *Abbildung 3* zum Modell B dargestellt, symbolisiert die äußere Ellipsenform die Schule. Sie ist in ein konkretes lokal-regionales Umfeld eingebettet, welches durch bestimmte Voraussetzungen oder externe Strukturbedingungen gekennzeichnet ist. Als Voraussetzungen, die auf die Gestaltung des schulischen Lebens Einfluss nehmen können, werden regionale Ressourcen verstanden, und zwar finanzieller, infrastruktureller, personeller, kultureller sowie kirchlicher Art. Weiterhin verdeutlicht das Modell, dass das System Schule von einer spezifischen Schulkultur geprägt ist. Die internen Strukturbedingungen umfassen die Einflussgrößen Schule, musisch-kultureller Fach-

bereich¹⁰, Finanzierung sowie die anderen Fachbereiche. Als zentrales Verbindungsglied erweist sich der Bereich der Handlungs- und Interaktionsstrategien mit den Hauptkategorien fachspezifische Lehr- und Lernformen, zusätzliche Veranstaltungen o. a. Präsentationsformen, Einbezug der (schulischen) Akteure, sowie Kooperation, Kommunikation und erneut Finanzierungsaspekte. Im Bereich der Auswirkungen werden neben finanziellen Entwicklungen v. a. Veränderungen bzgl. des Schul- und Unterrichtsklimas, des Lernertrags auf Schülerseite, bzgl. Motivation / Innovation auf Seiten des lehrenden Personals sowie bzgl. einer Öffnung der Schule thematisiert.

4.1 Vergleich von Modell A und B

Beide Modelle fungieren als Abbildung des Systems Schule mit der besonderen Verankerung des musisch-kulturellen Fachbereichs. Sie geben 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 den äußeren Einflussfaktoren. Während beim Modell A der MUKUS-Studie die verschiedenen Struktur- und Handlungsbereiche noch relativ geschlossen nebeneinander standen, schien es nun notwendig, die Interaktionen und die Wechselwirkungen mittels durchlässiger Ellipsen stärker zu verdeutlichen. Außerdem ist die Kernkategorie - das zentrale Interaktionsdreieck - in den Mittelpunkt gestellt worden, um damit die wechselseitige Steuerung von Schul- und Lernkultur deutlicher zum Ausdruck zu bringen. Insgesamt weisen beide Modelle zwar die gleichen Hauptbereiche mit den jeweiligen Großen Themen auf, allerdings erfahren sie eine veränderte Anordnung im Modell B. Zudem konnte im Laufe der Analysearbeit ein weiteres Großes Thema - die Schulkultur als Interpretations- und Verständigungsrahmen - generiert werden. Auch bei den internen Strukturbedingungen treten modellbezogene Abweichungen auf: Im Modell B ist zusätzlich zu den Einflussgrößen *Schule*, *musisch-kultureller Fachbereich* und *Finanzierung* die Hauptkategorie *andere Fachbereiche* auf-

10 Dass modellbezogen von musisch-kulturellen Praxen gesprochen wird, hat seine Ursache in der MUKUS-Studie, die alle drei künstlerischen Fächer erforscht hat. Die vorliegende Arbeit ist in die umfassenden Ergebnisse von MUKUS eingebettet, sodass in der allgemeinen Ergebnispräsentation zum Modell stets auf den gesamten musisch-kulturellen Bereich Bezug genommen wird. Für die konkrete Auseinandersetzung mit dem evangelischen Domgymnasium gelten die Erkenntnisse vorwiegend für das Fach Musik.

genommen worden. Dieser Befund erklärt sich daher, dass bei den MUKUS-Schulen ausschließlich der musisch-kulturelle Bereich fokussiert betrachtet worden ist, während beim Dissertationsprojekt eine stärker ganzheitliche Betrachtung vollzogen wurde. Weiterhin erweisen sich bei beiden Modellen die Handlungs- und Interaktionsstrategien als zentrales Verbindungsglied: Das *Interaktionsdreieck* (vgl. nachfolgenden Abschnitt) bildet jeweils das Zentrum des Modells und ist charakteristisch für musisch-kulturelle und insbesondere musikalische Praxen. Denn diese erfordern und ermöglichen im Sinne einer erfolgreichen Umsetzung den Dreischritt aus vielfältigen Lehr- und Lernformen, zusätzlichen Veranstaltungen und dem Einbezug der jeweiligen Akteure. Schließlich werden gleichermaßen Auswirkungen auf Individual-, Gruppen- und Schulebene thematisiert.

Die Kernkategorie als Erklärungsschlüssel

Im Sinne der Grounded Theory Methodology wird sich eine Kategorie als zentral erweisen, die sämtliche Informationen unter ihrem Erklärungszusammenhang bündelt. Im vorliegenden Fall ist es nicht eine einzelne Kategorie, sondern es ist das spezifische Zusammenkommen von besonderen Lehr- und Lernformen, zusätzlichen Präsentationen und dem Einbezug der Akteure. Dieses Zusammenspiel wird Interaktionsdreieck genannt (vgl. *Abbildung 4*).

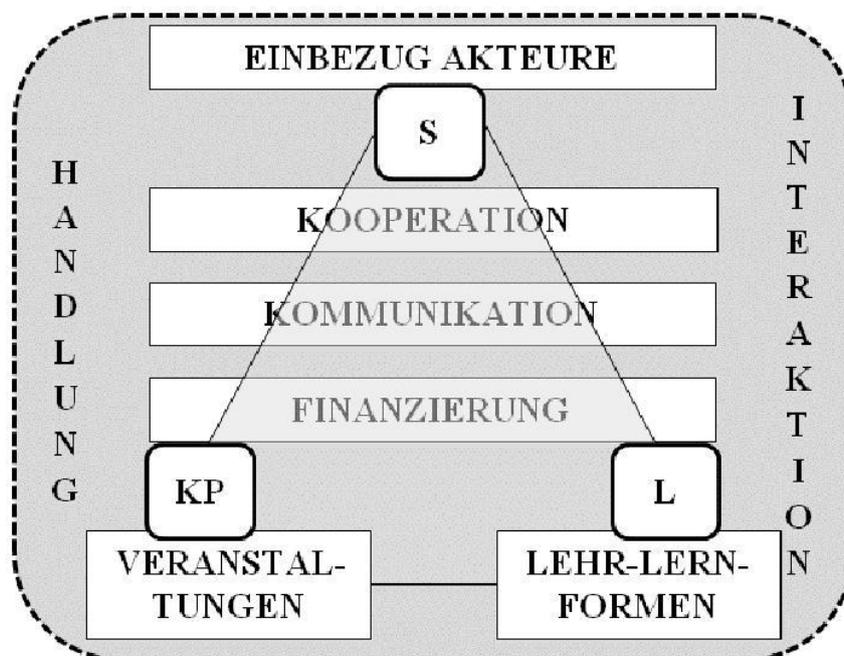


Abb. 4: Kernkategorie — das Interaktionsdreieck

Quelle: eigene Darstellung 2010 (Susanne Naacke)

Es ist nicht nur notwendig für musikalische Praxen, sondern musikalische Praxen bringen dieses Dreieck typischerweise auch hervor. Erst das Aufeinandertreffen der drei Kategorien und ihr Zusammenwirken ermöglichen vielfältige positive Befunde auf Individual-, Gruppen- und Schulebene. Nicht nur bei MUKUS, auch beim Domgymnasium haben die befragten Akteure immer wieder dieses Dreierverhältnis als Erklärungsmuster herangezogen. Es lässt sich zudem formulieren, dass jener beschriebene Wechsel aus Klein- und Großgruppenunterricht oder anderen Lehr-Lernformen ergänzt durch die zusätzlichen Veranstaltungen (wie Schulkonzerte, Aufführungen im lokalen Umfeld etc.), die regelmäßig im Schuljahresverlauf am Ende einer bestimmten Phase stehen, in besonderer Weise charakteristisch ist für musikalische Praxen. Erst durch diesen regelmäßigen Wechsel wird ein intensiver Einbezug der Akteure ermöglicht. Zudem ist der Einbezug der Akteure unerlässlich, weil musisch-kulturelle Praxen nur deshalb realisierbar sind, weil sich jeder mit seinen Fähigkeiten einbringt.

Einbezug der Akteure

Eigenengagement und Partizipation der beteiligten Akteure hinsichtlich musisch-kultureller Praxen sind sowohl notwendige Voraussetzung als auch zentrale Auswirkung und werden unter der Hauptkategorie „Einbezug Akteure“ zusammengefasst.

Unterschiedliche Konzepte oder Situationen verlangen unterschiedliche Einbindung der Akteure. Die Frage der Einbindung von Lehrkräften, Kooperationspartnern sowie Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext ist logisch und einleuchtend. Dagegen erscheint die Einbindung von Eltern und Schulleitung zunächst etwas befremdlich. Allerdings ist deren Einbezug von immenser Bedeutung. Musisch-kulturelle Praxen sind häufig mit einem hohen Zeit- und Arbeitsaufwand sowie Kosten verbunden. Fehlten Engagement und Unterstützung durch das Elternhaus oder die generelle Akzeptanz für den oft hörbaren Arbeitsaufwand (bspw. Üben von Instrumenten oder Theaterrollen), wäre die Durchführung v. a. für die beteiligten Schülerinnen und Schüler gefährdet. Ähnlich verhält es sich mit dem Einbezug der Schulleitung. Musisch-kulturelle Praxen sind sowohl im Schulleben als auch zur Darstellung der Schule im städtischen Umfeld gefragt: bei Ausgestaltungen schulischer (oder städtischer) Veranstaltungen dürfen Chor, Schulband oder auch die Theater-AG – so vorhanden – nicht fehlen. Schulleitungen, die die angesprochenen musisch-kulturellen Konzepte und Inhalte mit ihrem Engagement unterstützen, schaffen bspw. für die meisten Akteure günstig gelegene Zeitfenster für die

Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften oder Ganztagsangeboten, treten in Kooperationsverhandlungen mit außerschulischen kulturellen oder anderen Institutionen oder sie schaffen die notwendigen räumlichen und finanziellen Grundlagen. Zusammengefasst lässt sich formulieren: Eine unterstützende engagierte Haltung von Seiten der Schulleitung verleiht den traditionell sowohl in der Stundentafel als auch in der Auffassung vieler Akteure eher unterrepräsentierten Fächern Musik, Kunst und Darstellendes Spiel durch die angesprochenen Handlungsmöglichkeiten mehr Gewicht. Denn nur dann kann auch der musisch-kulturelle Bereich im Hinblick auf Ausgestaltung von Veranstaltungen und Außendarstellung der Schule qualitativ hochwertig aktiv werden. Ein gelingendes Zusammenspiel dieser Aspekte wird vielfältig positive Auswirkungen haben.

Lehr- und Lernformen sowie ergänzende Veranstaltungen

Im Kontext der Bläser- oder Chorklassenmodelle waren einander ergänzende Lernsettings von einerseits Einzel- und Kleingruppenunterricht und andererseits Gesamtgruppenunterricht anzutreffen. Diesbezüglich werden Formen des Team- bzw. Co-Teaching verfolgt: Meist übernimmt dabei der Fachlehrer die Proben mit dem Klassenorchester bzw. Klassenchor, während die Kooperationspartner, in dem Falle Instrumental- oder Gesangslehrer, für Übung und Unterricht in Kleingruppen zuständig sind.

Bewährte und / oder innovative Lehr- und Lernformen begegnen den Akteuren im alltäglichen Unterrichtsgeschehen. Dagegen ist der Bereich der *Veranstaltungen* an bestimmte epochale Ereignisse gebunden und im Vergleich zu anderen Fachbereichen vor allem ein grundlegender Bestandteil musisch-kultureller Praxen. Basierend auf den MUKUS-Daten werden Veranstaltungen im Sinne von *Ausstellungen* (betrifft den künstlerischen Bereich), *Aufführungen und Konzerten* (v. a. in den Bereichen Musik und Darstellendes Spiel), *öffentlichen Präsentationen* (damit sind meist Verbundaktionen gemeint) und anderen *Produktionen* (häufig betrifft das die Herstellung von fachspezifischen Produkten) verstanden. Das Zusammenspiel von Lehr- und Lernformen sowie ergänzenden Veranstaltungen gilt als Charakteristikum musisch-kultureller und insbesondere musikalischer Praxen. Es ermöglicht und erfordert das Eigenengagement und die Partizipation aller am Schulleben beteiligten Akteure. Somit kann festgehalten werden, dass der musisch-kulturelle Bereich mit seinen besonderen praxisnahen Inhalten und Konzepten, mit der Möglichkeit und der Bedingung besonderer Lehr- und Lernformen und zusätzlicher Veranstaltungen, die meist auf Ergebnispräsentationen innerhalb und

außerhalb des schulischen Systems zielen, alle beteiligten Personen in einen fachbezogenen und miteinander handelnden Zusammenhang bringt. Dieser besondere Zusammenhang zeichnet verantwortlich für vielfältige positive Befunde.

5 Ergebniskomplex II: Falldarstellung am Beispiel des Lernertrags bei Schülerinnen und Schülern

5.1 Der Lernertrag bei Schülerinnen und Schülern

Der Lernertrag für Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit musikalischen Praxen betrifft drei unterschiedliche Bereiche. Im Rahmen von MUKUS konnten bereits bestehende Erkenntnisse zum Lernertrag bestätigt sowie fachspezifisch erweitert werden.¹¹ Demzufolge muss der Lernertrag dimensionalisiert betrachtet werden, und zwar hinsichtlich fachlicher, sozialer und persönlichkeitsbezogener Aspekte, jedoch sind alle drei Dimensionen nur selten losgelöst von einander zu betrachten. Meist stehen sie in einem engen, sich wechselseitig bedingenden Zusammenhang. Im Verlauf des Thematischen Kodierens sind drei Große Themen hervor gegangen, die wie folgt definiert worden sind:

„Der fachliche Lernertrag bezieht sich auf fachbezogene Informationen. Im Zentrum stehen Aussagen zu Fachkenntnissen, wie bspw. das Spielen eines Instrumentes, theoretische Kenntnisse oder andere meist praxisbezogene Lerninhalte.“

11 In der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) sind im Hinblick auf die Einschätzung des Ganztagschulnutzens aus Schülerperspektive (v. a. die Angebote betreffend) verschiedene Skalen zum Einsatz gekommen. Dabei wurden zwei zentrale Dimensionen betrachtet: „Lernförderlichkeit der Angebote sollte dann gegeben bzw. erfüllt sein, wenn die Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, der Besuch der Angebote helfe ihnen beim Lernen im Unterricht und trage zur Verbesserung der schulischen Leistungen bzw. Noten bei. Sozialer Nutzen hingegen sollte dann gegeben sein, wenn die Angebote Spaß und Freude bereiten und den Schülerinnen und Schülern erweiterte Möglichkeiten der sozialen Integration – etwa durch neue Freundschaften – eröffnen und darüber hinaus (unter Umständen) bestehende Betreuungsempässe in der Familie beheben. (Radisch et al. 2006, S. 252)

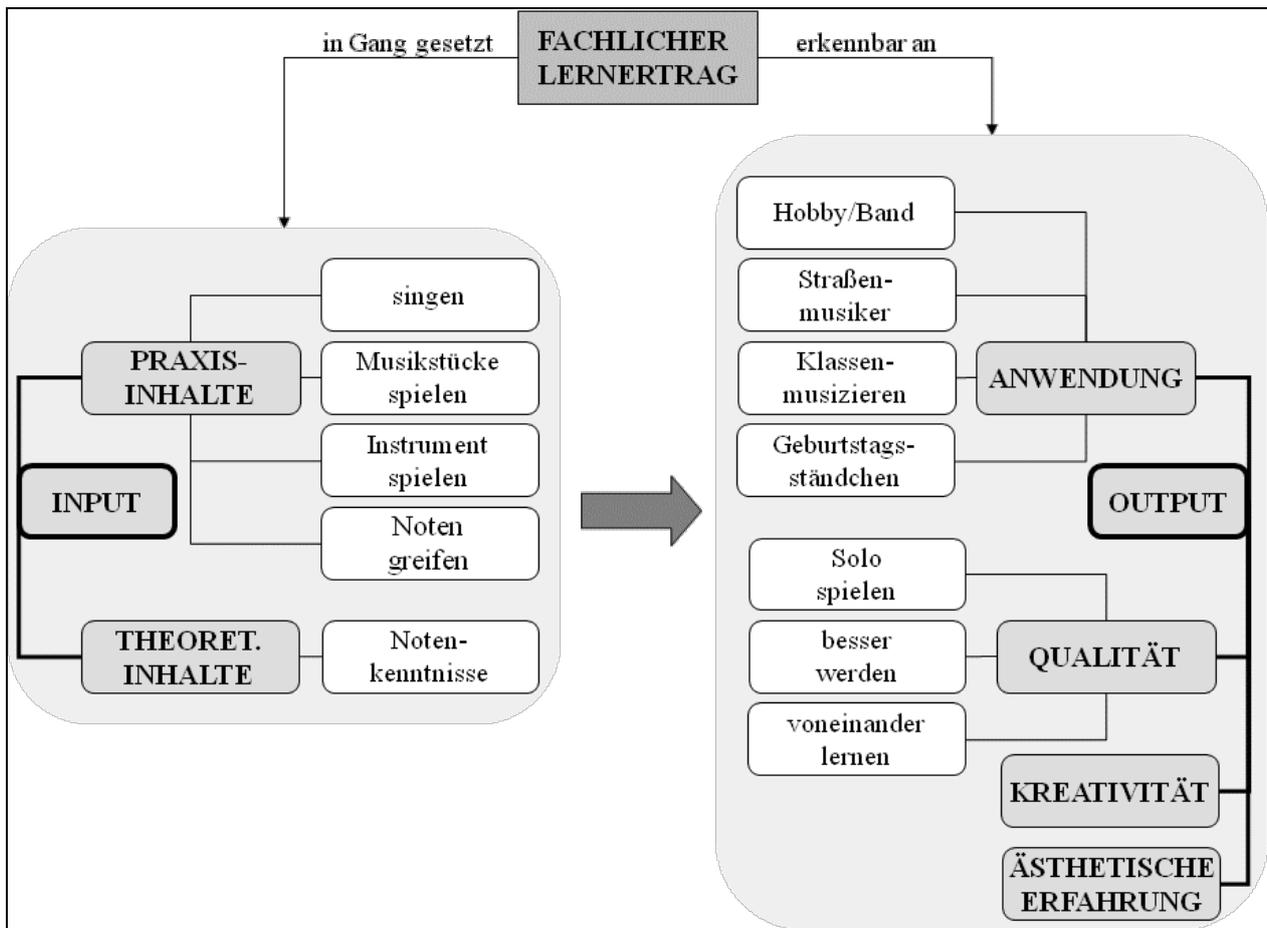


Abb. 5: Fachlicher Lernertrag

Quelle: eigene Darstellung MUKUS 2009 (Susanne Naacke)

„Der soziale Lernertrag steht als Oberbegriff für Informationen, die Gruppenprozesse und Interaktionen im Rahmen von musisch-kulturellen Lerninhalten und Angeboten thematisieren. Bspw. werden Aussagen zum Gruppengefühl, zu sozialen Kompetenzen, zu Gemeinschaftsaspekten oder zur Wahrnehmung der Einzelperson im Gruppgefüge thematisiert. Außerdem äußern sich die befragten Akteure im Zusammenhang mit musisch-kulturellen Praxen vermehrt zu ‚etwas macht mir Spaß‘.“

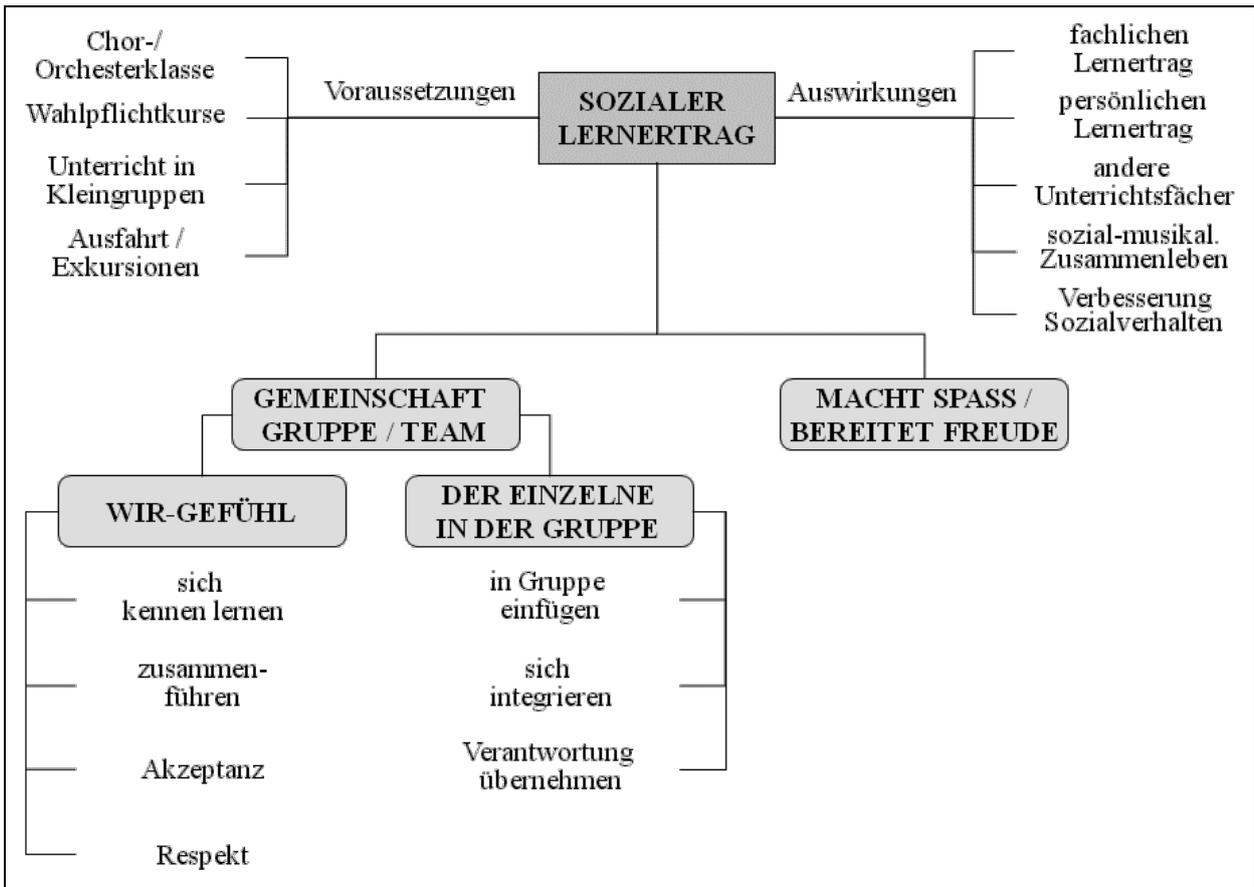


Abb. 6: Sozialer Lernertrag

Quelle: eigene Darstellung MUKUS 2009 (Susanne Naacke)

„Der persönlichkeitsbezogene Lernertrag im Zusammenhang mit dem musisch-kulturellen Bereich bezieht sich auf Informationen, die die Persönlichkeitsbildung des einzelnen Schülers thematisieren. Dabei stehen v. a. Aussagen zum Selbstwertgefühl, zum Selbstkonzept, Selbstvertrauen und -bewusstsein und ähnliches im Zentrum.“

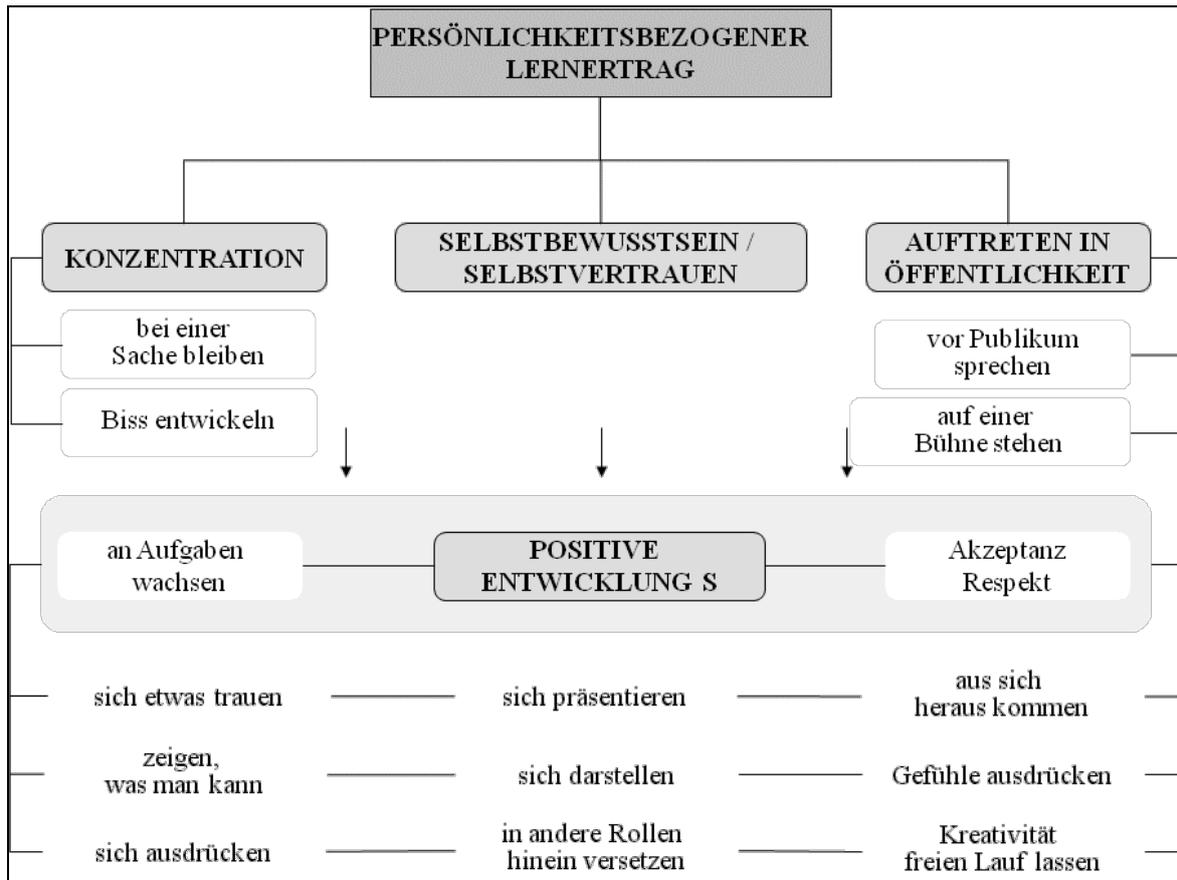


Abb. 7: Persönlichkeitsbezogener Lernertrag

Quelle: eigene Darstellung MUKUS 2009 (Susanne Naacke)

Folgende Punkte sind den Teildimensionen des Lernertrags gemeinsam: die Voraussetzungen oder Ursachen dafür liegen laut Aussagen der Interviewpartner in den charakteristischen Strukturmerkmalen musikalischer Praxen. Diese finden sich im schulischen Erklärungsmodell im Bereich der internen Strukturbedingungen. Dabei spielen die Praxisbezogenheit, die Verknüpfung von Unterricht und Ganztagsangeboten - also der Wechsel von Groß- und Kleingruppe - sowie die Stärkung der künstlerischen Fächer durch besondere Konzepte (Bläser-, Chorklasse) oder durch eine stundenmäßige Aufstockung eine bedeutsame Rolle. Aber allein das Vorhandensein sowie die Teilnahme am jeweiligen Unterricht ist nicht die Garantie für einen positiven Lernertrag bei den Schülerinnen und Schülern. Hier nehmen die Handlungs- und Interaktionsstrategien eine wesentliche Position ein. Grundlegend und charakteristisch ist dabei das erläuterte Interaktionsdreieck. Die bereichsspezifischen Lerninhalte werden mit bestimmten Lehr- und Lernformen umgesetzt, bspw. Unterricht in Kleingruppen, die einen verstärkten Einbezug der Akteure erfordern und ermöglichen. Zusätzliche Veranstaltungen sind oft Ziel vielfältiger Produktionen und bieten eine gute Plattform der Ergebnispräsentationen in

mehr oder weniger großer Öffentlichkeit. Dieses Zusammenspiel kann positiv ergänzt und verstärkt werden durch gelingende Kooperationsstrukturen, die weitere Lehr- und Lernformen ermöglichen.

Die Teildimensionen des Lernertrags werden wie folgt ersichtlich: der fachliche Lernertrag wird v. a. bei den Präsentationsformen im Unterricht oder bei den zusätzlichen Veranstaltungen deutlich. Der soziale Lernertrag kommt in den notwendigen Gruppenprozessen zum Tragen. Dabei steht dieser eng mit dem fachlichen Lernertrag in Verbindung. Werden Befunde aus der MUKUS-Studie einbezogen, so wird ersichtlich, dass gerade die musisch-kulturellen Praxen meist nur im Gruppenkontext gelingen. Jeder Einzelne ist bei Orchester- und Chorklassen, bei Theater- oder Musicalaufführungen, bei der Herstellung von Bühnenbildern oder gemeinsamen Ausstellungen wichtig. Nur dann können auch fachbezogene Anforderungen angemessen umgesetzt werden. Der persönlichkeitsbezogene Lernertrag wird am einzelnen Schüler deutlich. Er ist ebenso mit dem fachlichen Lernertrag verbunden, wird bei den benannten Präsentationsformen geformt und bildet sich entsprechend auch in diesem Rahmen ab.

Im folgenden Abschnitt wird aufgezeigt, inwieweit Schulkultur als Interpretations- und Orientierungsrahmen auf die Gestaltung von Lernkultur einwirkt und diesbezüglich die Entwicklung der drei Einzeldimensionen des Lernertrags unterstützt. Die Verbindung zwischen Schul- und Lernkultur wird insofern ersichtlich, als dass Schulkultur i. S. eines Ermöglichungsrahmens erst eine spezifische Lernkultur anregt und diese wiederum positiv auf die Ausgestaltung der Schulkultur rückwirkt. Das heißt, die eingangs formulierte Wirkungsweise von Organisationskultur auf Variablen wie Leistung oder Effektivität wird hier auf Individualebene – auf Schülerseite – anhand des Lernertrags ersichtlich. Anhand der Entwicklung des Gemeinschaftsgedankens am Domgymnasium kann das Zusammenwirken weiterer Faktoren illustriert werden.

5.2 *Der Einfluss der Schulkultur auf die Dimensionen des Lernertrages am evangelischen Domgymnasium*

Wenn Schulkultur Einfluss auf die Entwicklung einer für die beteiligten Akteure positiven und gelingenden Lernkultur hat, so muss gefragt werden, welchen Beitrag diesbezüglich die evangelische Profilbildung sowie die Ganztagschulkonzeption auf den *fachlichen Lernertrag* im Rahmen musikalischer Praxen leisten. Die intensive Durchführung von Chor- und Bläserklassen ist

zunächst an die Ermöglichung einer zusätzlichen Stunde Musik gebunden, die aufgrund der gebundenen Ganztagsform zur Verfügung gestellt werden kann. Auch zusätzliche Angebote wie etwa der „Freiwilligenchor“ werden aufgrund dieser Angebotsstruktur ermöglicht. Ebenso lässt sich ein unterstützender Einfluss der evangelischen Orientierung ausmachen. Durch die intensive Anbindung an den Dom zu Brandenburg ist die Schule aufgefordert, Gottesdienste oder andere kirchliche Feiern auszugestalten. Diese Partnerschaft ermöglicht einen Großteil der zusätzlichen Veranstaltungen und Präsentationsmöglichkeiten, die für das zentrale Interaktionsdreieck so bedeutsam sind. Wenn der Schulleiter wie folgt formuliert: „Das Religiöse und das Musische, die sind ganz nah beieinander“, so wird deutlich, dass die Säulen der Schulkultur mit Bedacht ausgewählt worden sind und in ihrer ergänzenden Zusammenführung jene Lernkultur unterstützen, die positive fachliche Lernerträge hervorbringt.

Bezugnehmend auf die Wechselwirkung zwischen Schul- und Lernkultur hinsichtlich *persönlichkeitsbezogener Lernerträge*, muss die Verzahnung mit der evangelischen Orientierung hervorgehoben werden. Denn auch das Religiöse ist wie die Musik eine zusätzliche Ebene, die dabei hilft, subjektive Erfahrungen zu machen und zu reflektieren. Wenn der Schulleiter formuliert, dass das Religiöse und das Musische sehr nah beieinander sind, so begründet er diese elementare Aussage mit den Worten:

„Es geht um emotionale Bildung. Es geht darum, dass man empfindsam wird. Und dass man das ausdrücken lernt. Sprachlich, gestalterisch, musikalisch, wie auch immer. Und.. insofern hat das viel mit Menschenbildung im Allgemeinen zu tun.“ (Schulleiter)

Auch der *soziale Lernertrag* impliziert Facetten, die über die Musik hinausgehen. Allerdings geht es nun um individuelle Erfahrungen im Gruppenkontext. Des Weiteren finden hier Aussagen zu „Spaß und Freude“ ihren Ausdruck. Dass die musisch-kulturellen und insbesondere musikalischen Praxen ein Gemeinschaftserlebnis unterstützen, ist nicht unbekannt. Dennoch ist es bemerkenswert, welche Rolle die Wahrnehmung dieser Gemeinschaftserfahrung für die befragten Akteure hat. Gerade jene Aspekte werden meist an erster Stelle genannt. Es liegt auf der Hand, dass vor allem bei musikalischen Praxen die Gemeinschaft unerlässlich für den Erfolg der Umsetzung und Darbietung ist. Ein Orchesterstück klingt erst dann gut, wenn wirklich alle dafür vorgesehenen Instrumente mitspielen. Ein Chor ist erst dann ein Chor, wenn verschiedene Stimmgruppen in ausreichendem Umfang vorhanden sind und die Harmonien zum Klingen bringen.

„Sie müssen ja zusammen spielen. Es geht auch schon damit los, wenn Sie die äh.. Chorklasse haben. Einer singt immer verkehrt. Passt nicht rein! Ich muss in einer Gemeinschaft zusammen spielen. Die Bläserklasse genauso. .. Ich muss! Und dadurch lerne ich. Ich bin zwar selbst immer noch derjenige, der spielt, aber ich muss mich integrieren.“ (Mutter, Elternrat)

Der Gemeinschaftsgedanke ist außerdem grundlegender Bestandteil sowohl der evangelischen Profilorientierung als auch ganztägiger Formen und soll nachfolgend erläutert werden.

Die Bedeutung der Gemeinschaft am Domgymnasium

Gemeinschaft und Gemeinde sind zwei Begriffe, die etymologisch und inhaltlich sehr nah beieinander liegen. Wie in der Schulkonzeption dargelegt, verstehen sich die am schulischen Leben beteiligten Akteure des Domgymnasiums als eine schulische Gemeinde.

„Ja, die Gemeinschaft würde ich schon sagen. Eben, dass es eine kirchliche Schule ist.“ (Schüler)

Die evangelische Profilorientierung setzt bewusst auf die Ausgestaltung eines gemeinschaftlichen Lebens. Dabei werden vielfältige Elemente implementiert, die diesen Gemeinschaftsgedanken unterstützen. Am Domgymnasium ist es zum einen das gemeinsame Mittagessen: Die befragten Schülerinnen und Schüler formulieren, dass sie es als sehr schön empfinden, mit den Lehrerinnen und Lehrern beim Mittagessen auch mal „ganz normal“ zu reden.

„Gerade beim Mittagessen. Die Lehrer essen meistens mit und wir sitzen an Tischen. [...] Das ist ganz schön. Und da ist wirklich ein intensives Gespräch zwischen Lehrern und Schülern während des Mittagessens.“ (Schülerin)

Auch die obligatorisch am Wochenbeginn stattfindende Klassenratsstunde unterstützt den Gemeinschaftsgedanken. Darin können Probleme oder erfolgreiche Momente, die im Rahmen der Klassengemeinschaft aufgetreten sind, thematisiert werden.

Zusätzlich dazu ist auch der Ganztagschulkonzeption die Idee der Gemeinschaft inhärent. Dieser Umstand liegt in ihrer Entstehungsgeschichte begründet. Stellt die Ganztagschule nicht nur einen Lernort sondern zudem einen Lebensraum dar, so ermöglicht sie den Kindern und Jugendlichen, die in

einem dünn besiedelten Bundesland wie Brandenburg aus einem großen Einzugsbereich anreisen, dass sie viel Zeit miteinander verbringen und ihre Freunde treffen können.

„Dass man auch seine Freunde die ganze Zeit sieht, weil wir kommen ja wirklich von Ecken [...] aus Brandenburg. Von daher sieht man wirklich die Freunde immer wieder.“ (Schülerin)

Zudem ist es aufgrund der vermehrt auftretenden Ein-Kind-Familien notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler in alternativen sozialen Gruppen Gemeinschaft mit anderen erfahren. Mit jahrgangsübergreifenden oder fächerverbindenden Lernarrangements unterstützt die Ganztagschulkonzeption ein gegenseitiges Kennenlernen sowie gemeinschaftliches Lernen im Rahmen der Schule.

„Es ist einfach, weil wir alle viel miteinander zu tun haben, v. a. jetzt, wenn wir noch nicht so viele sind.“ (Schüler)

„It’s English Time!“ So wurde unerwartet die Mittagspause am Donnerstag von den Lehrkräften eingeläutet. Während dieser Zeit haben ausnahmslos alle schulischen Akteure Englisch miteinander gesprochen: Ohne Frage hat „It’s English Time“ einen Spaßcharakter, der einmal pro Woche die schulische Situation auf besondere Weise auflockert und den Gemeinschaftsgedanken fördert.

Dass zusätzlich dazu der Schulleiter alle Schülerinnen und Schüler zu Schuljahresbeginn mit Namen kennt, dass der befragte Kooperationspartner der Bläserklasse sich eindeutig nicht als *Partner*, sondern als *Mitglied* des Lehrerkollegiums fühlt, dass die Schülerinnen und Schüler wissen, sie können ihren Fragen und Anregungen, ihren individuellen Problemen jederzeit Gehör verschaffen, weil ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen den beteiligten Akteuren vorherrscht – all das sind neben den genannten Schwerpunkten kleinere aber nicht weniger bedeutende Elemente, die zur Formung und Wahrnehmung einer guten Gemeinschaft beitragen.

Insgesamt formuliert eine Schülerin der Schülervvertretung Folgendes auf die Frage nach der besonderen Stärke der Schule:

„Na ganz definitiv das Zwischenmenschliche. Das wird hier stark hervorgehoben, weil wir halt dieses Ganztagskonzept haben und

dadurch viel Zeit haben uns auch intensiver mit den Persönlichkeiten zu beschäftigen.“ (Schülerin)

Die Gestaltung der Gemeinschaft findet nicht nur in den musikalischen Praxen statt, sondern wird, wie dargelegt, auch durch die Ganztagschulkonzeption sowie die evangelische Profilorientierung maßgeblich angeregt. Es sind die drei Schulkultursäulen im Verbund, die zu einer vertrauensvollen Gemeinschaft als Grundlage für ein besseres Lehren und Lernen beitragen.

Zusammenfassend lassen sich die Einzeldimensionen des Lernertrags am Domgymnasium wie in *Abbildung 8* darstellen. Dabei wird zudem der positive Einfluss der zwei Schwerpunkte der Schulkultur – Ganztagskonzeption sowie evangelische Profilorientierung – verdeutlicht.

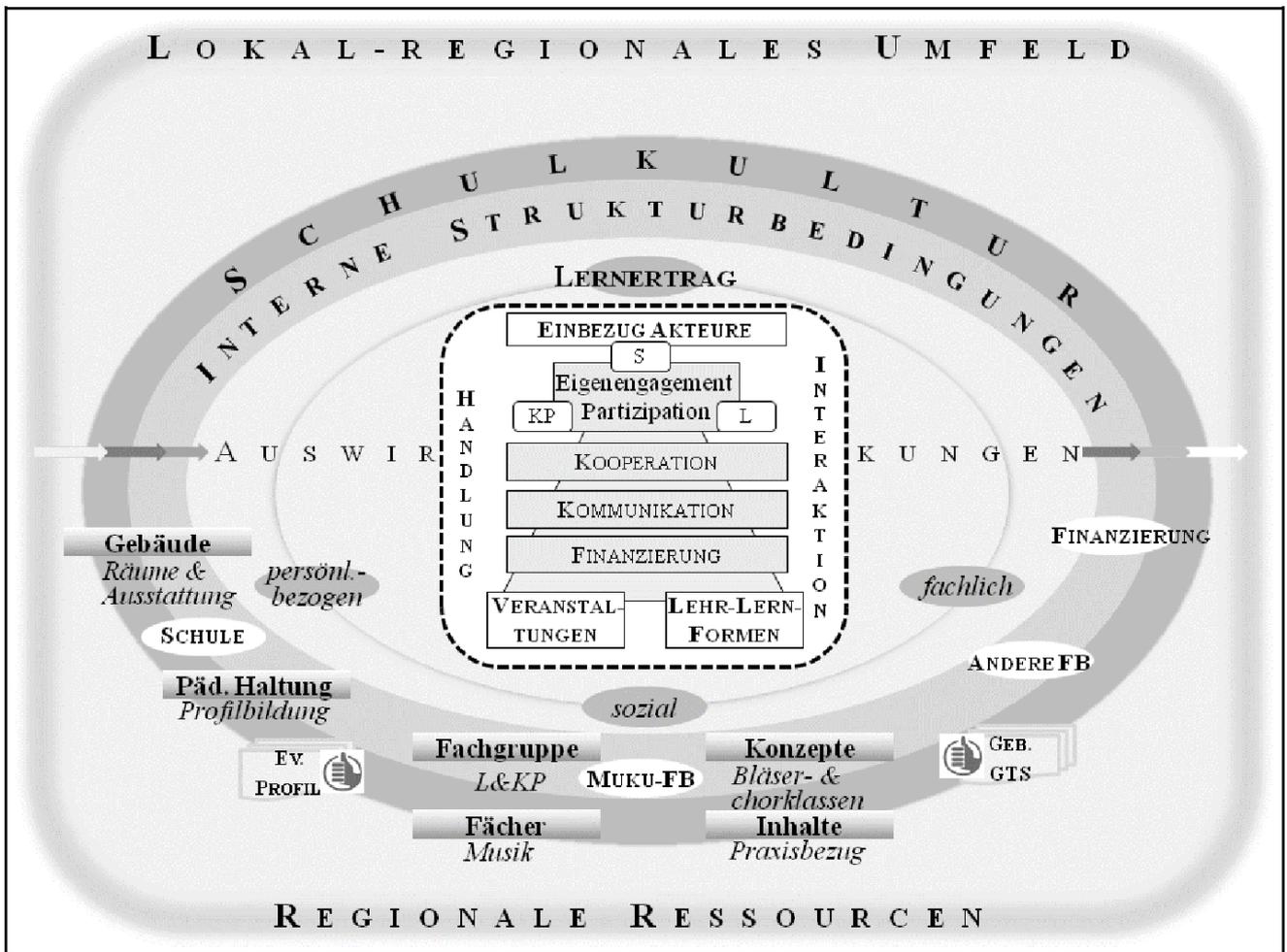


Abb. 8: Dimensionen des Lernertrags im Fach Musik im Schulmodell

Anmerkungen: vgl. Abbildung 3; S = Schülerinnen und Schüler, L = Lehrerinnen und Lehrer, KP = Kooperationspartner;

👍 = hat positiven Einfluss; 👎 = hat negativen Einfluss

Quelle: eigene Darstellung 2010 (Susanne Naacke)

6 Theorie der Schulentwicklung

Im Folgenden soll ein Merksatz zur Schulentwicklungstheorie vorgestellt werden, der die angesprochenen Dimensionen umfasst. Wenn Unterrichtsentwicklung als Kern von Schulentwicklung gilt, so wird im Merksatz in besonderer Weise auf das Interaktionsdreieck als Erklärungsschlüssel für die Lehr- und Lernarrangements von Chor- und Bläserklasse Bezug genommen.

Schulentwicklung setzt voraus:

... ein spezifisches Bildungsverständnis und die „Lernende Schule“

Gelingende Schulentwicklung beruft sich zum einen auf ein spezifisches zugrunde liegendes Bildungsverständnis und setzt zum anderen Schulen als „Lernende Organisationen“ voraus. „Lernende Schulen“ sind demnach in der Lage, im Spannungsfeld von gesetzten Standards und individuellem Entwicklungspotenzial zunehmend selbstgesteuert und selbstreflektiert auf die veränderten gesellschafts- und bildungspolitischen Herausforderungen zu reagieren.

Schulentwicklung fokussiert:

... Unterricht als Kernelement – neue Lehr- und Lernarrangements

Unterricht als Kernelement von Schule und Schulentwicklungsprozessen unterliegt ausgehend vom Bildungsverständnis grundlegenden Veränderungen mit dem Ziel der Herausbildung neuer Lehr-Lernarrangements.

→ Interaktionsdreieck musikalischer Praxen – der Erklärungsschlüssel für die neuen Lehr- und Lernarrangements und damit verbundener positiver Auswirkungen

Mit Chor- und Bläserklassen gehen neue Lehr- und Lernarrangements einher, die durch folgenden Dreischritt charakterisiert werden können: Demgemäß ist eine erfolgreiche Umsetzung gekennzeichnet durch erstens spezifische Lehr- und Lernformen, die aus einem Wechsel von Groß- und Kleingruppenunterricht bestehen, zweitens zusätzlichen (öffentlichen) Veranstaltungen oder Präsentationsformen (wie bspw. Konzerten). Dies ermöglicht drittens in besonderer Weise einen intensiven Einbezug sämtlicher Akteure (neben Schüler- und Lehrerschaft ist die Einbindung von Eltern, Schulleitung sowie anderen Beteiligten wie dem Schulförderverein unerlässlich für die Gestaltung von Chor- und Bläserklassen).

Dieser Dreischritt – *Interaktionsdreieck* genannt – kann durch vielfältige Kooperationsstrukturen, durch eine gute Kommunikation sowie durch solide Finanzierungsmodelle entscheidend unterstützt werden.

Schulentwicklung ist eingebettet in:

... Schulkultur und Lernkultur

Die neuen Lehr- und Lernarrangements sind in eine spezifische Schulkultur als Interpretations- und Orientierungsrahmen eingebettet. Indem sich Schul- und Lernkultur gegenseitig bedingen, werden vielfältige Wechselwirkungen zwischen den beteiligten Akteuren im Rahmen der Lehr- und Lernsettings innerhalb der Schule sowie zwischen Schule und Umwelt angestoßen.

Schulentwicklung hat zum Ziel:

... Qualitätsentfaltung und -sicherung der Einzelschule (Schulentwicklung erster Ordnung)

Ziel ist stets die Qualitätsentfaltung sowie -sicherung zunächst der Einzelschule, die Lernprozesse auf Individual-, Gruppen- und Organisationsebene von unterschiedlicher Komplexität ermöglicht.

... Schulentwicklung zweiter und dritter Ordnung

In Anlehnung an das Drei-Wege-Modell nach Kempfert & Rolff (1999) geht es im Folgenden auch um die Etablierung „Lernender Schulen“ sowie um die Entwicklung von übergeordneten Koordinations- und Unterstützungssystemen.

6.1 Schulspezifische Erläuterung für das Domgymnasium

Zur Unterrichts-, Personal- und Schulentwicklung

Am Beispiel des Domgymnasiums entfalten sich nicht nur, wie bereits dargelegt, alle drei Formen der Schulentwicklung nach Kempfert & Rolff (1999) (vgl. *Abschnitt 2.2*). Im Zusammenhang mit dem Mehrebenenmodell der Schulentwicklung nach Wiater (2002) sind schulische Entwicklungsprozesse zudem auf Unterrichts-, Personal- sowie Organisationsebene zu verzeichnen. In diesem Verständnis gilt Unterricht als Kernelement von Schulentwicklung einer Einzelschule. Die Durchführung der Lehr- und Lernarrangements von Chor- und Bläserklasse und die damit einhergehenden positiven Befunde sind zusätzlich zu den musikspezifischen Merkmalen an notwendige Strukturbedingungen, wie bspw. zusätzliche Unterrichtszeit, eine Vielzahl an Räumlichkeiten oder die Möglichkeit von Aufführungsorten und -gelegenheiten gebunden. Diesbezüglich ergänzen sich die Schwerpunkte der Schulkultur vielfältig. Somit schaffen die evangelische Profilorientierung und die Ganztagschulkonzeption günstige, zusätzlich unterstützende Rahmenbedingungen für

die Umsetzung musikalischer Praxen. Veränderte Lernsettings sind ausgehend von der Betrachtung musikalischer Praxen am Domgymnasium auch darüber hinaus grundlegender Bestandteil der Unterrichtsgestaltung und -entwicklung.

Insgesamt kann gesagt werden, dass das Interaktionsdreieck in den Aussagen der befragten der Personen *der* Erklärungsschlüssel ist für positive Befunde auf Individualebene (positiver Lernertrag auf Schülerseite, hohe Motivation und hohe Bereitschaft zu Innovation auf Lehrerseite), auf Gruppenebene (positive Gestaltung und Wahrnehmung von Schul- und Unterrichtsklima) sowie auf Schulebene (eine erfolgreiche Öffnung der Schule nach innen und außen). Aufgrund ihrer Eigenschaft als „Lernende Schule“ kann das Domgymnasium selbstständig weiterführende Perspektiven, Kurskorrekturen und notwendige Entwicklungsschritte vollziehen.

7 „Aber das Musikalische, das ist das A und O!“ – Schulspezifischer Ausblick

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Schulentwicklungsprozesse am Domgymnasium nicht abgeschlossen sind, sondern mit einem hohen Verantwortungsgefühl stetig voran getrieben werden müssen: Chor- und Bläserklassen werden sich nicht auf die Jahrgänge sieben und acht beschränken, sondern möglicherweise eine Weiterführung in Schulchor oder -orchester sowie in grundlegenden konzeptionellen Überlegungen erfahren. Mit der Erweiterung auf die gymnasiale Oberstufe werden zusätzliche Herausforderungen einhergehen, denen sich die Schule mit Bedacht annehmen wird: Die gewünschte Vergrößerung der Schüler- und Lehrerschaft wird ebenso zu bewältigen sein, wie die mit der Sekundarstufe verbundenen zusätzlichen Lehr- und Lernarrangements, bspw. das „Diakonische Praktikum“. Es bleibt zu wünschen, dass sämtliche Überlegungen stets ihre Verankerung in der Schulkultur und im gemeinsamen Dialog finden werden. Wenn also „das Musikalische das A und O [ist]“, wie eine Mutter formulierte, so verdeutlicht das den Stellenwert der Chor- und Bläserklassen in der Perspektive der beteiligten Personen.

„Aber der Donnerstag, das ist ein richtig klingender Tag. Weil dann, wenn die Fenster auf sind, dann tutet das hier über die ganze Dominsel. Das freut mein Herz.“ (Schulleiter)

Die Untersuchung am Domgymnasium hat gezeigt, dass gebundene Ganztagschulform und evangelische Trägerschaft kein schulpolitisches Korsett sein müssen, sondern – wenn sie sorgfältig und in Abstimmung mit der Um-

welt gestaltet werden – einen anregenden Rahmen vorgeben können. Eine so verstandene Schulkultur als Interpretations- und Verständigungsrahmen wird Schulentwicklungsprozesse im Spannungsfeld von staatlicher Steuerung und zunehmender Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule konstruktiv unterstützen.

Literatur

Argyris, Chris; Schön, Donald A.; Rhiel, Wolfgang (1999): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta (/Management - Die blaue Reihe]).

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand.

Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 33- 70.

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

Eichler, Dirk (2008): Veränderungsprozesse pädagogischer Institutionen. Organisationstheoretische Reflexionen vor dem Hintergrund gestiegener Anforderungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Springer-11776 /Dig. Serial]).

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, Uwe (2008): Triangulation. Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Qualitative Sozialforschung, 12).

Flick, Uwe (r2007 /// 2008): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6., durchges. und aktualisierte Aufl., Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55628), S. 309-318.

Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (r2007 /// 2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6., durchges. und aktualisierte Aufl.,

- Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55628).
- Franzpötter, Reiner (1997): Organisationskultur. Begriffsverständnis und Analyse aus interpretativ-soziologischer Sicht. Zugl.: Aachen, Techn. Hochsch., Diss., 1995. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos-Verl.- Ges. (Nomos-Universitätsschriften : Kulturwissenschaft).
- Fuchs, Max (2009): Kultur lernen - Auf dem Weg zu einer Kulturschule. In: Kulturelle Bildung, Jg. 3, H. 3, S. 4- 6.
- Kempfert, Guy; Rolff, Hans-Günter (1999): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim u.a.: Beltz (Neue Lehrerbildung und Schulentwicklung).
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner, et al. (Hg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: BMBF (Bildungsforschung, 1).
- Criblez, Lucien; Oelkers, Jürgen; Reusser, Kurt; Berner, Esther; Halbheer, Ueli; Huber, Christina (2009): Bildungsstandards. Zug: Klett und Balmer (Lehren lernen - Basiswissen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung).
- Knigge, Jens; Lehmann-Wermser, Andreas (2008): Bildungsstandards für das Fach Musik: Eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?, S. 60–98. Verfügbar unter: www.zfkm.org/sonder08-knigge-lehmannwermser.pdf [18.02.2010].
- Laging, Ralf; Hildebrandt-Stramann, Reiner; Teubner, Jürgen: STUBSS - Studie zur Entwicklung von Bewegung, Sport und Spiel in der Ganztagschule. Verfügbar unter: <http://www.unimarburg.de/fb21/ifsm/ganztagschule> [18.02.2010].
- Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lehmann-Wermser, Andreas; Naacke, Susanne & Nonte, Sonja (in Druck): Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven. Weinheim: Juventa-Verl. (Studien zur ganztägigen Bildung).
- Merriam, Sharan B. (1988): Case study research in education. A qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass Publ. (Jossey-Bass education series).

- Metz-Göckel, Hellmuth (1996): Einstellungen und Werthaltungen in Organisationen. Essen: Verl. Die Blaue Eule (Psychologie zwischen Theorie und Anwendung, 6).
- Naacke, Susanne; Lehmann-Wermser, Andreas (2009): MUKUS - Studie zur musisch-kulturellen Bildung an Ganztagschulen. Qualitative Fallstudien. In: Schläbitz, Norbert (Hg.): Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung. Essen: Verl. Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 30), S. 97–124.
- Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS): SEIS Deutschland.
Verfügbar unter: <http://www.seis-deutschland.de/> [18.02.2010].
- Radisch, F., Stecher, L., Klieme, E., Kühnbach, O. (2007): Unterrichts- und Angebotsqualität aus Schülersicht. In: Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). S. 227-260, Weinheim: Juventa-Verl.
- Rahm, Sibylle (2005): Einführung in die Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz (Beltz Studium: Erziehung und Bildung).
- Reinders, Heinz (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München: Oldenbourg.
- Risse, Erika (2003): Lernkultur als Ziel einer systemischen Entwicklung der Schule. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Univ.
- Rosenstiel von, Lutz (2007 /// 2008): Organisationsanalyse. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6., durchges. und aktualisierte Aufl., Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55628), S. 224–238.
- Schein, Edgar H. (1995): Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Schreyögg, Georg (2008): Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung ; mit Fallstudien. 5., vollst. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Gabler (Lehrbuch).
- Senge, Peter M (1998): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: SchäfferPoeschel.

- Stake, Robert E. (2000): Case Studies. In: Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna S. (Hg.): Strategies of qualitative inquiry. [Nachdr.]. Thousand Oaks: SAGE Publ. (Handbook of qualitative research / Norman K. Denzin Yvonna S. Lincoln eds., Vol. 2), S. 86-109.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Strauss, Anselm L.; Hildenbrand, Astrid (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. 2. Aufl. München: Fink (UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher, 1776, Soziologie).
- Strübing, Jörg (2008): Grounded theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Qualitative Sozialforschung, 15).
- Wiater, Werner (2002): Theorie der Schule. 1. Aufl. Donauwörth: Auer (Prüfungswissen - Basiswissen - Schulpädagogik).
- Yin, Robert K. (2005): Case study research. Design and methods. 3. ed., [Nachdr.]. Thousand Oaks, Calif.: Sage (Applied social research methods series, 5).