



edukatione

Agentur für Beratung im Bildungsbereich

Abschlussbericht zur Evaluation des Projektes
Musikalische Grundschule Berlin
(2009 – 2011)

im Auftrag der Bertelsmann Stiftung



Musikalische Grundschule
Berlin

Andreas Lehmann-Wermser

Heike Gebauer

unter Mitarbeit von Anne-Katrin Jordan

Bremen, September 2012

edukatione
Agentur für Beratung im Bildungsbereich
Vollmersstr. 44
28219 Bremen
Tel.: +49.421.8782 4893
info@edukatione.de

Inhalt

1.	Zum Projekt Musikalische Grundschule	5
2.	Der Evaluationsauftrag	6
3.	Bestandteile der Evaluation.....	7
4.	Methodische Anlage	7
4.1.	Untersuchungsinstrumente und Datengrundlage	7
4.2.	Auswertung	8
4.3.	Summativ – formativ.....	8
5.	Das Fortbildungskonzept in der praktischen Umsetzung.....	9
5.1.	Prozesssteuerung.....	9
5.2.	Austausch über Prozessentwicklung.....	10
5.3.	Rollenklarheit und Rollensicherheit.....	10
5.4.	Konferenzvorbereitung	12
5.5.	Kommunikations- und Moderationstechniken	13
5.6.	Unterstützungs- und Netzwerkkultur	14
5.7.	Netzwerkbildung.....	15
5.8.	Rückmeldungen zu Projektstruktur und Unterstützung.....	16
6.	Fortschritt des Schulentwicklungsprozesses an den teilnehmenden Berliner Grundschulen.....	17
6.1.	MEHR Musik	17
6.1.1.	Musikalische Aktivitäten und musikalisches Repertoire	19
6.1.2.	Zugang zum Instrument.....	19
6.1.3.	Mehr musikalische Aktivitäten als Normalität im Alltag	19
6.1.4.	Klasse 5/6 zwischen „es geht“ und „die jetzt damit aufwachsen, werden sich darin bewähren“	21
6.1.5.	Einbeziehung „schwieriger Schüler“ und von Schülern mit Lernschwierigkeiten? ...	23
6.1.6.	Schüler als Motoren des Schulentwicklungsprozesses	24
6.1.7.	Qualität der musikalischen Arbeit	25
6.2.	... zu MEHR Gelegenheiten	26
6.2.1.	Aufbau eines Ideenpools von Good-Practice-Beispielen	26
6.3.	... in MEHR Fächern	27
6.3.1.	Kenntnis neuerer musikdidaktischer Konzeptionen.....	28
6.4.	... durch MEHR Lehrkräfte	32

6.4.1. Mehr Beteiligung des Kollegiums?	32
6.4.2. Formen der Projektbeteiligung	33
6.4.3. Welche Ziele verbinden die Kollegien mit dem Projekt?	34
6.4.4. Die Rolle der Erzieher	36
6.4.5. Hintergrund: Berliner Ganztagsgrundschulen.....	36
6.4.6. Mehr Beteiligung der Erzieher?.....	37
6.5. ... MEHR Elternpartizipation und -arbeit	44
6.5.1. Familien mit Migrationshintergrund	47
6.6. Schulklima	48
6.6.1. Schulkultur, Arbeitsmoral, kollegialer Zusammenhalt	48
6.6.2. Atmosphäre und konstruktiver kommunikativer Umgang	52
6.6.3. Zum Verhältnis von Lehrkräften und Schülern	53
6.6.4. Schüler-Schüler-Verhältnis	54
6.6.5. Stellenwert der Musik an der Schule	55
6.6.6. Unterstützungs- und Netzwerkkultur.....	56
6.6.7. Persönliche und fachliche Entwicklung der Musikkoordinatoren.....	57
7. Zusammenfassung.....	59
Literatur	62
Anhang	66
Anhang C: Aktivitäten an der Schule	76

1. Zum Projekt Musikalische Grundschule

MEHR Musik vermittelt von **MEHR Lehrerinnen und Lehrern**¹ in **MEHR Fächern** zu **MEHR Gelegenheiten** (Bertelsmann Stiftung, 2009a) – diese „4 Ms“ sind Motto und Ziel des Schulentwicklungsprojektes der *Musikalischen Grundschule*, das 2005 in Hessen gestartet und 2009 zum ersten Mal in ein anderes Bundesland – nämlich nach Berlin – transferiert wurde. Das Projektkonzept ist „*kein Rezept zum Nachmachen, sondern eine Idee*“ (Henzler, 2011, 4). Nicht das Fach Musik soll gestärkt werden, vielmehr sollen Musik und musikalische Gestaltungselemente in den gesamten Schulalltag hineinwirken; das betrifft sowohl den Unterricht – in allen Fächern und fächerübergreifend – als auch den außerunterrichtlichen Bereich.

Dabei sollen sich die Schulen über das Medium der Musik innerlich verändern: in ihrer pädagogischen Schulkultur, in Schulklima und -atmosphäre. Musik ist dabei ein besonderer Katalysator, weil sie im Singen und Musizieren Gemeinsamkeit und Miteinander fördert.

Im Sinne einer „Schulentwicklung von unten“ (Holtappels, 2003) werden *Musikalische Grundschulen* dabei von allen Kollegen getragen. Sie beschließen gemeinsam in einer Konferenz die verbindliche Teilnahme am Projekt, werden gemeinsam musikalisch tätig und lassen musikalische Elemente in ihre pädagogische Arbeit einfließen. Auch Schüler sowie Eltern werden dabei Teil des musikalischen Prozesses.

Gelingende Schulentwicklung unterliegt Bedingungen, auf die das Projektkonzept mit seinem Fortbildungskonzept zielt. „*Eine Bewegung braucht auch klare Ziele*“ (Henzler, 2011, 4). Die neuere Forschung geht davon aus, dass bei gelingender Schulentwicklung die Schulen versuchen, „*neue Konzepte und Ansätze für die eigene Schulsituation behutsam [zu] adaptieren und den schulspezifischen Verhältnissen anzupassen*“ (Holtappels, 2003, 104), statt sie einfach zu übernehmen. Deshalb sollen auch die Musikalischen Grundschulen bei verbindlichen Zielvorgaben und Prozesseckpfeilern ihre Inhalte individuell nach den vorhandenen Ressourcen, den Kompetenzen und Potenzialen der beteiligten Akteure, den schulischen Möglichkeiten und Interessen gestalten (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2011).

Diese Schulautonomie ist Voraussetzung für eine optimale Schulgestaltung (vgl. Fend, 2008, 202). Dafür bietet das Fortbildungskonzept der *Musikalischen Grundschule* Orientierungspunkte und verbindliche Ziel- und Eckpfeiler. Die Musikkoordinatoren der beteiligten Schulen werden in den Bereichen Prozesssteuerung und Musikpädagogik dahin fortgebildet, Impulse zu geben und den Schulentwicklungsprozess gemeinsam mit dem Kollegium vorantreiben zu können. Dafür sollen kommunikative

¹ Diese Publikation verwendet überwiegend die männliche Schriftform. Bei allen Funktionsbezeichnungen sind stets auch Frauen gemeint.

Basisfähigkeiten sowie die Kompetenz zur Planung und Moderation von Konferenzen vermittelt werden. Ein fester Zeitrahmen mit Schulkonferenzen als zentrales Steuerungsmoment wird verbindlich vorgegeben. Eine Netzwerk- und Unterstützungskultur wird initiiert. Schließlich geben die Fortbildungen Raum zum Austausch und zur Reflexion musikpädagogischer Praxisbeispiele und zum Aufbau eines Ideenpools. Auch vorgesehen ist die Auseinandersetzung mit musikpädagogischen Konzepten.

Die Evaluationen des Modellprojektes in Hessen haben den Erfolg des Projekt- und Fortbildungskonzeptes dokumentieren und Gelingensbedingungen für den Entwicklungsprozess zur Musikalischen Grundschule herausarbeiten (Hemming, Heß, Wilke, 2008) können. Auch unter modifizierten Bedingungen hat sich das Fortbildungskonzept bewährt (Heß, Wilke, Brenne, 2011). Der Projekttransfer nach Berlin unterlag allerdings neuen Bedingungen und strukturellen Veränderungen.

2. Der Evaluationsauftrag

Die Bertelsmann Stiftung artikulierte ihr besonderes Interesse an den Auswirkungen der für den Stadtstaat Berlin spezifischen Bedingungen. Vermutet wurde, dass die relative räumliche Nähe der Schulen zueinander eine günstige Voraussetzung dafür sein könnte, eine Netzwerk- und Unterstützungskultur zu etablieren.

Daneben berücksichtigt die Evaluation die Besonderheiten des Berliner Bildungswesens. Dazu gehört erstens die längere Primarschulzeit mit einer 6-jährigen Grundschule, die eine größere Altersspannweite der Kinder und damit auch die spezifischen Herausforderungen der beginnenden Adoleszenz in den Jahrgangsstufen 5 und 6 mit sich bringt. Zweitens fällt der Blick auf die unterschiedlichen Formen des Ganztags schulbetriebes an Berliner Grundschulen, die durch die zusätzlichen Zeitschienen andere Formen musikalischer Angebote möglich machen. Diese Besonderheiten könnten neue Fragen im Schulentwicklungsprozess und somit in den Coaching- und Fortbildungssitzungen aufwerfen.

Aus forschungslogischer Sicht ergänzt der Auftragnehmer diese formative, prozessbegleitende Evaluation mit einer summativen Dokumentation der Ergebnisse. Denn die Erreichung der Zielvorgaben – die 4 Ms, die Netzwerkkultur sowie auf einer höheren Schulentwicklungsebene die Veränderung der Schulkultur und des Schulklimas – sind Indikatoren für die Bewährung des Projektkonzeptes unter den modifizierten Berliner Bedingungen.

3. Bestandteile der Evaluation

Die vorliegende Evaluation umfasst zwei aufeinander bezogene Aspekte:

- die Qualität der Fortbildungsveranstaltungen
- Aspekte des Schulentwicklungsprozesses

4. Methodische Anlage

Im Mai 2010 und Mai 2011 wurden qualitative und quantitative Befragungen der Projektbeteiligten durchgeführt, die Ergebnisse hinsichtlich ausgewählter Evaluationsaspekte trianguliert. Zudem wurden sechsmal Rückmeldebogen an die Musikkoordinatoren nach jeder Fortbildungsveranstaltung verteilt.

4.1. Untersuchungsinstrumente und Datengrundlage

- Zum Evaluationsaspekt Fortbildung wurden die o. g. Befragungen ergänzt durch teilnehmende Beobachtungen in Coachings und Fortbildungen mit Beobachtungsprotokollen und Rückmeldebogen zu den Fortbildungen für die Musikkoordinatoren.
- Zum Evaluationsaspekt Prozessentwicklung und Ergebnisse an den Schulen wurden die Interview- und Beobachtungsdaten ergänzt durch Besuche an Fallschulen und eine umfassende schriftliche Fragebogenerhebung im Prä-Post-Test-Design.

Drei Fallschulen wurden ausgesucht nach größtmöglichen Unterscheidungsmerkmalen. Kriterien waren Schulgröße, Ganztagschulform, der Anteil der Schüler mit nicht deutscher Herkunft, die Lage im Stadtgebiet (vor allem auch ehemaliger Ost- oder Westteil), der Sozialindex. Sie stellen aber keine repräsentative Auswahl im eigentlichen Sinne dar.

Die längsschnittlich angelegte, quantitative Untersuchung konzentrierte sich zum einen auf die Implementierung des Programmes, d. h. auf Indikatoren für die Umsetzung des Konzeptes der Musikalischen Grundschule. Hier wurde gemäß der Zielvorgabe „MEHR Musik“ das musikalische Aktivitätsniveau in den beiden Projektjahren erfasst. Gemäß der Zielvorgabe „MEHR Lehrer/Beteiligte“ wurden außerdem die Beteiligung von Kollegium und Eltern sowie die Art ihrer Beteiligung erfragt. Hierzu wurden eigene Skalen entwickelt. Darüber hinaus erfassten übernommene adaptierte Skalen aus PISA 2000 (Kunter et al., 2002) und IGLU (Bos et al., 2005) ausgesuchte Dimensionen schulischen Lebens, die in der erziehungswissenschaftlichen Literatur als Indikatoren „guter Schule“ bzw. gelingender Schulentwicklung angesehen werden.

4.2. Auswertung

Für die Berechnungen der Fragebogendaten wurden diese auf Schulebene aggregiert. Das heißt, die Daten aller Akteure *einer* Schule (Lehrkräfte, Schulleitungen, Erzieher, Musikkoordinatoren, und Ko-Musikkoordinatoren) wurden zusammengefasst und die Mittelwerte der Skalen gebildet. Für die Berechnung der Daten der Fortbildungsrückmeldungen wurden auf Item-Ebene Mittelwerte über alle sechs Messzeitpunkte hinweg zu ausgewählten Qualitätsdimensionen berechnet.

Die qualitative Auswertung der Interviewdaten orientierte sich im Sinne einer sorgfältigen, effektiven Vorgehensweise an Prinzipien der kategoriebasierten Qualitativen Evaluation nach Kuckartz et al. (2008). Dabei wurde einerseits deduktiv vorgegangen und solchen Begriffen und Komplexen nachgeforscht, die aus früheren Untersuchungen als relevant bekannt waren. Grundlage dafür waren der vorliegende Evaluationsauftrag, das Konzept des Projekttransfers, die Erkenntnisse aus den Hessischen Evaluationen.

Im Sinne der Offenheit des qualitativen Forschungsprozesses (Mayring, 2002) wurde allerdings zu Teilen auch induktiv gearbeitet. Um Interpretationen der Daten zu unterstützen und um zusätzliche Informationen zu gewinnen, wurden außerdem Ergebnisse der qualitativen und der quantitativen Erhebung trianguliert (vgl. Flick, 2008; Flick et al., 2009; Kuckartz et al., 2008). Das betraf beispielsweise die Einbindung des sonstigen pädagogischen Personals.

4.3. Summativ – formativ

Die Evaluation trägt sowohl summative als auch formative Züge. Einerseits war speziell die quantitative Erhebungsphase so geplant, dass für die Akteure die Forschenden wenig in Erscheinung traten. Die Frage nach den Wirkungen und dem Maß der Implementierung selbst trägt eher summativen Evaluationscharakter. Dem entsprechen die schriftlichen Befragungsformen, bei denen die Bogen per Post zugeschickt und anonymisiert ausgewertet wurden. Die qualitativen Befragungsdaten beleuchteten die spezifischen und individuellen Zusammenhänge hinter den schulübergreifenden Zahlenwerten. Andererseits enthielt der Auftrag für das Coaching-Konzept ausdrücklich auch formative Anteile. Maß und Richtung der Implementierung nach einem Jahr Projektlaufzeit wurden durch die qualitativen Interviews erhoben, vor allem im Hinblick auf die Aspekte Netzworkebildung, Rolle der Erzieher sowie Ganztagschulform und Umsetzbarkeit in Jahrgangsstufe 5 und 6. Die Vorstellung von Ergebnissen beim „Bergfest“ im Herbst 2010, die Veröffentlichung des Zwischenberichtes durch die Stiftung und Rückmeldungen im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen betonen diesen formativen Charakter. Er wird zusätzlich dadurch unterstrichen, dass eine Mitarbeiterin des Auftragsnehmers bei fast allen Fortbildungsveranstaltungen anwesend war.

5. Das Fortbildungskonzept in der praktischen Umsetzung

*„Das ganze Ding ist ein musikalischer Erfrischer.
Du gehst wieder ganz anders rein und denkst:
„Ah, super, sofort umsetzen, klasse.“
(Musikkoordinatorin, Schule A)*

Die Fortbildungen sind ein zentrales Element im Modell *Musikalische Grundschule*. In diesem Kapitel ist zu untersuchen, wie das Konzept praktisch umgesetzt wird und welche Rolle dabei die gegenüber Hessen veränderten Elemente spielen.

5.1. Prozesssteuerung

Teil der verbindlichen Leitlinien für die Fortbildung sind die Entwicklung von Kompetenzen im Bereich von Prozesssteuerung, Rollenklarheit und -sicherheit im Kollegium, von kommunikativen Fähig- und Fertigkeiten und Konferenzmoderationstechniken sowie die Initiierung der Konferenzvorbereitung und schließlich die Etablierung einer Netzwerk- und Unterstützungskultur (Bertelsmann Stiftung, 2009d). Zunächst soll untersucht werden, in welchem Umfang dies unter den veränderten Berliner Bedingungen thematisiert und vermittelt werden konnte.

Die Kompetenz der Prozesssteuerung umfasst Wissen über und eine Bewusstheit für schulische Prozessverläufe, für deren Gelingensbedingungen, für die Funktion von Akteuren und Steuerungsmechanismen und -instrumente. Die Aussagen der Musikkoordinatoren zu Fragen der Schulentwicklung spiegeln eine erfolgreiche Entwicklung. Sie dokumentieren die Fähigkeit zur Reflexion des und zur Außensicht auf den eigenen Schulentwicklungsprozess:

„Ich fand es für mich auch interessant, so eine Entwicklungsarbeit anzuleiten, weil ich schon merke, dass das eine Schule verändert und auch Probleme verändert.“ (Mk, Fallschule O)

Überdies machen die Musikkoordinatoren ihr Wissen darüber deutlich, dass bestimmte Phasen normaler Bestandteil des Entwicklungsprozesses sind: ...

„... es macht mich sicherer. Es ist gerade so und gehört als Phase dazu – auch die Tiefphasen mit meckernden Kollegen.“ (Mk Fallschule C)

... und die Kompetenz in der Anwendung gelingender Steuerungsmaßnahmen in diesen charakteristischen Prozessphasen:

„Und eben auch mal vor Augen geführt zu kriegen, dass es mal eine Krise gibt, und dass [...] man es aushalten muss, dass [...] man da nicht gleich nervös werden muss.“ (Mk, Schule A)

Die Teilnehmer formulieren für sie wichtige Elemente, die zum Gelingen des Projektes beitragen und deshalb einen wichtigen Platz in der Fortbildung behalten bzw. er-

halten sollten: der Austausch über die Prozesse, die Klärung der Rolle der Musikkoordinatoren, die Bedeutung der Zukunftswerkstatt und die Konferenzvorbereitung.

5.2. Austausch über Prozessentwicklung

Übungen veranlassten die Musikkoordinatoren, sich untereinander vertieft über die individuelle Entwicklung auszutauschen. Dieser regelmäßige, zunächst moderierte Austausch wurde als einer der relevantesten inhaltlichen Bausteine bewertet, mit dem ...

„[...] man andere Schulen auch kennenlernt, obwohl man sie persönlich nicht gesehen hat. Da hat man schon Vergleiche ziehen können und sehen können: Aha, man steht nicht alleine da.“ (Mk, Schule N)

Dieser Austausch konnte auch informell weitergetragen werden. Die Vergleiche gaben aus Sicht der Teilnehmer Anregungen für Steuerungsmaßnahmen und legten Begründungen z. B. struktureller Art für andere Entwicklungsrichtungen an den anderen Schulen offen:

„Dieser regelmäßige Austausch: ‚Wie läuft es bei dir? Wie machst du das? Was kann ich von dir übernehmen?‘ Das war äußerst hilfreich.“ (Mk, Schule A)

„Dann der Austausch mit den anderen Schulen, weil ich denke ja immer, bei uns läuft das irgendwie gar nicht ... Wie geht es bei anderen? Was machen die? Das fand ich auch ganz wichtig.“ (Mk, Schule J)

Die Erfahrungen und Informationen der anderen förderten Sicherheitsempfinden und Vertrauen in den Entwicklungsprozess.

5.3. Rollenklarheit und Rollensicherheit

Die Wahrnehmung der persönlichen Veränderung der Musikkoordinatoren spiegelt deren Entwicklung vom „*Kennenlernen der eigenen Persönlichkeit*“ durch „*Übungen zur Selbstreflexion*“ (Mk, Fallschule C) hin zur Identifizierung und Sicherheit mit der speziellen Rolle. Diesen Prozess führen die Beteiligten konkret auf die Anstöße in den Fortbildungen und den anschließenden Erfahrungen im schulischen Projektprozess zurück.

„Die Rolle, die man in der Schule hat, hat sich sicherlich verändert, und da hat man Unterstützung gekriegt oder ein [...] paar Anregungen. Das ist das, was nachhängt.“ (Mk, Schule J)

Inputs, Übungen und Reflexionen halfen vielen, ihre Rolle auszuloten. die kollegiale Begegnung auf Augenhöhe, ohne Hierarchie- und Machtmechanismen:

„ [...] wie man bestimmte Dinge einfach vermittelt, vor allen Dingen gleichwertigen Partnern, also meinen Kollegen gegenüber, ja, wo ich doch vor zwei Jahren noch so dachte, nun bin ich Koordinator ... nun mach ich das, nun müssen sie es auch machen ... das habe ich mir schnell abgeschminkt.“ (Mk, Schule E);

- die Reflexion des Schulprozesses und der eigenen Rolle darin

„Die Fortbildungen waren eine große Unterstützung im ganzen Prozess. Das Schlimme ist ja wirklich, dass man in so einer Rolle immer denkt, es liegt an einem selbst. Gut, dass man sich ein Stück weit auch rausnimmt und auch von außen den Prozess beobachtet. Das fand ich eigentlich alles klasse. Auch die ganzen Kommunikationsübungen ... und die fand ich in der Hinsicht sehr hilfreich.“ (Mk, Schule L);

- die Einsicht, sich selbst zurücknehmen zu können und Aufgaben zu verteilen:

„Am Anfang war ich schon sehr federführend ... da konnte ich schon so die Kollegen mitreißen, dann habe ich aber auch schon versucht, mich nach und nach so ein bisschen mehr zurückzuhalten, dass ich nicht nur sozusagen die Macherin bin und das Ganze nur mit mir steht und fällt.“ (Mk, Schule M);

- realistische Zielsetzungen und Erwartungshaltungen:

„Es ist gut für die eigene Wahrnehmung, dass man sich nicht zu große Ziele steckt und nicht zu hohe Erwartungen steckt.“ (Mk, Fallschule O).

Als eine besonders bedeutsame Phase werden die Zukunftswerkstatt und ihre Vorbereitung geschildert. Die verbindlichen, im Projektstrukturkonzept festgeschriebenen Rahmenvorgaben zur Konferenzgestaltung und Terminierung wurden trotz der verschiedentlich genutzten Gestaltungsfreiräume von den Beteiligten als zentrale Gelingensbedingung für die Entwicklungsprozesse an den einzelnen Schulen bewertet.

„Ich denke schon, dass der Knackpunkt die Zukunftswerkstatt war, ... wo ich absolut unsicher war, ob das an meiner Schule klappt, weil ich genau weiß, welche Widerstände da sind, und dass ich doch erstaunt bin darüber, was das für ein Impuls war und dass sich eigentlich über die zwei Jahre an diese Zukunftswerkstatt auch meine Kollegen, ob Erzieher oder Lehrer, gerne erinnern und sagen: ‚Das war das erste Mal, seit wir denken können, dass wir eine Fortbildung hatten, wo wir vergessen hatten, dass es eine war, und wo wir richtig Spaß miteinander hatten und wo wir hart gearbeitet haben.‘ Das hat mir eigentlich gezeigt, dass es dieser Weg ist, dass eben über freudvolle gemeinsame Erfahrungen, bei denen, die es vermitteln sollen, so etwas sich entwickeln

kann.“ (Mk, Schule J)

Die Erfahrung dieser in Konferenz- und Schulleitung selbst sehr versierten Musikkoordinatorin dokumentiert exemplarisch, wie der Inhaltsbereich ‚Konferenzmoderation‘ (Bertelsmann Stiftung, 2009c), speziell der ersten sog. Zukunftswerkstatt mit ihren inhaltlichen Zielvorgaben und methodischen Vorschlägen, greifen konnte.

5.4. Konferenzvorbereitung

Die Sicherheit in der Rolle des Musikkoordinators wurde durch die Unterstützung in der Konferenzvorbereitung gestärkt². Dabei wurden auch die erworbenen kommunikativen Fähigkeiten angewandt.

„Ich habe für mich selber gelernt: Guck an, ich kann ja doch Konferenzen leiten. Die allererste Konferenz war noch sehr: Gott, bin ich aufgeregt gewesen. Und jetzt die letzte, da bin ich schon wesentlich relaxter rangegangen. ... Und Diskussionen anders zu führen, Konferenzleitung und mit Leuten diskutieren ... und nun muss ich eben vorne stehen mit der Musikalischen Grundschule und das ist mittlerweile eine Position, die mir nicht mehr ganz so viele Bauchschmerzen macht.“ (Mk, Fallschule C).

Es überrascht nicht, dass ein Großteil der Berliner Musikkoordinatoren in den Interview-Aussagen und in den Fortbildungsrückmeldebogen gerade für die ersten beiden Fortbildungsmodule die Schulung zur Konferenzplanung, -strukturierung und -durchführung als besonders relevant erachtet.

„Was mir da geholfen hat, waren schon so die ausgearbeiteten Skripte – einmal, dass wir das als Rollenspiel auch schon so ein bisschen immer durchgespielt haben oder dass wir uns gemeinsam in Kleingruppen Gedanken gemacht haben, wie wir das umsetzen können, da konnte ich mich mit reinvertiefen; aber auch, dass wir das dann auch als Skript in die Hand bekommen haben, dass ich einen roten Faden hatte für die Vorbereitung ... z. B. der Zukunftskonferenz. Das war für mich schon sehr wertvoll.“ (Mk, Schule M).

Allerdings ist bei diesem Baustein vor dem Hintergrund der individuellen Vorerfahrung der Gruppenteilnehmer ein differenzierteres Bild zu zeichnen. Nur einige Teilnehmer konnten bereits auf Erfahrung in Konferenzleitung und kommunikativem Umgang mit dem Kollegium in Funktionsstellen zurückgreifen. Dem entsprechend reichte das Spektrum der Bewertung der Vorgaben in den Konferenz-Skripts von der Bewertung als „Leitfaden“, an den man sich minutiös halten könne, bis zu einem bloßen Orientie-

² Ein Konferenzbeschluss steht zwingend am Anfang des Projektes *Musikalische Grundschule*, um sicherzustellen, dass eine Mehrheit des Kollegiums das Projekt unterstützt. (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011, 18)

rungsrahmen, der Bausteine vorgebe, die aber flexibel zu handhaben seien:

„Das mit der Konferenzgestaltung, das find ich schwierig. ... Am Anfang hatte ich gedacht: Wir müssen das so machen, dann haben sich alle mehr selber organisiert ... da sagten gleich die ein oder anderen: ‚Das mach ich aber auch so und so.‘, und dann dachte ich: Na gut, also jetzt machen wir es so, wie das an unserer Schule funktioniert. ... Und dann war es in Ordnung. ... Vielleicht kann man es noch offener halten, dass man sagt: Wir haben hier so Bausteine ...“ (Mk, Schule J)

Die Dozenten reagierten deshalb in diesem Themenkomplex mit binnendifferenzierenden Maßnahmen.

„Wir sind teils mit Aspekten der individuellen Förderung auch hier vorgegangen. Das heißt, jeder konnte sich hier auf seiner Erfahrungsstufe einbringen. Man hat so Angebote bekommen, die sehr kleinschrittig gesagt haben: Wie soll ich so eine Konferenz machen? Wir haben auch Zielvorgaben gehabt, sodass erfahrene Kollegen gesagt haben: Ah, um dieses Ziel zu erreichen, kann ich auch so und so vorgehen. ... [Wir haben] das auch transparent gemacht.“ (Dozent)

Entsprechend breit gefächert war der von den Musikkoordinatoren genutzte Spielraum. Diese berichten insbesondere von gewonnener Kompetenz und Sicherheit:

„Da haben wir wirklich sehr viel von gelernt, wirklich wie man diese Studententage organisiert. Die ganzen Themen sind unverzichtbar. Die dürfen auf keinen Fall fehlen. Die haben uns eben in der Anleitung kompetent gemacht.“ (Mk, Schule K)

Die Gestaltungsfreiheit galt auch für zeitliche Vorgaben.

„Flexibel Zwischenauswertungskonferenz nach Sommerferien; habe ich mich nicht so stur an diesen Zeitplan gehalten, sondern zum Zeitpunkt mit meinem Kollegium gemacht, wo es sinnvoll war, wo es ein besserer Rahmen dafür war.“ (Mk, Schule L)

Auch die Fragebogen zur ersten Fortbildungsveranstaltung mit dem zentralen Thema ‚Vorbereitung der Zukunftswerkstatt‘ spiegeln dieses heterogene Bild. Insgesamt aber rangiert die Relevanz der Themen ‚Rollenfindung und Rollenklarheit‘ und ‚kommunikative Fertigkeiten‘ im oberen bis mittleren Bereich.

5.5. Kommunikations- und Moderationstechniken

Das Handwerkszeug zur Etablierung der eigenen neuen Rolle und Implementierung der Konferenzstruktur liefert laut Fortbildungskonzept das Modul ‚kommunikative Basisfähigkeiten‘ (Bertelsmann Stiftung, 2009c). Dieses *„Konglomerat aus verschiedenen Bereichen: ob das Gesprächsführung ist, dass es Überzeugungsarbeit ist, dass*

es bisschen aus der Kommunikationstheorie ist“ wurde vom Großteil der Musikkoordinatoren als „dringend notwendig“ (Mk, Schule B) empfunden. Kommunikationsübungen und -spiele lieferten „Moderationstechniken, die ich übernommen und weiterentwickelt habe.“ (Mk, Schule A) Auch Außensichten auf die Musikkoordinatoren und ihr Auftreten in ihrer Rolle in der Schule dokumentieren die errungenen Kompetenzen:

„Wir haben festgestellt, dass [die Musikkoordinatorin] die Fortbildung für die Erwachsenen hervorragend geleitet hat, dass sie da also wirklich das Rüstzeug bekommen hat, um solche Veranstaltungen durchzuführen.“ (Ko-Mk, Schule K)

5.6. Unterstützungs- und Netzwerkkultur

Im wechselseitigen Austausch beginnt auch der Aufbau einer Unterstützungs- und Netzwerkkultur, durch die man ...

„[...] auch immer das Gefühl gehabt [hat]: Egal wie es weiterläuft, ich habe Ansprechpartner, an die ich mich wenden kann.“ (Mk, Schule E)

Dabei verändert sich offensichtlich auch das Selbstkonzept. Steht am Anfang noch die Beschreibung als „ein Exot, wenn man mit den Keyboards irgendwie so durch die Schule rennt“ (Mk, Schule L), so entwickeln sich ein neues Selbstverständnis und eine neue Sicht. Initiiert wurde das durch Kennenlernaktionen, durch gruppendedynamische Übungen und musikalisierte Formen der Partnerfindung, in denen „man so ein Solidaritätsgefühl entwickelt ... und man gemerkt hat, man ist da irgendwie nicht alleine“ und kann da doch irgendwie viele gute Ratschläge mitnehmen.“ (Mk, Schule L, II) Neue Impulse waren z. B., sich gegenseitig auf Fortbildungen aufmerksam zu machen, einzuladen und eine Stammtischrunde einzurichten. Entscheidend war auch, ...

„... dass da eine kollegiale Unterstützungshaltung geben soll unter den Mk's, und nicht das, wie es im Musikbereich häufig ist, dass man in Konkurrenz geht und guckt, wer ist besser und wer macht die tolleren Sachen.“ (Anke Böttcher, Coach)

Der englische Musikethnologe John Blacking (1928 – 1990) bezeichnete Musik als „special kind of social action“ (Blacking 1995, 223) und meinte damit, dass Musik machen immer auch mit Interaktion verbunden ist. Neben der Vermittlung musikalischer Kompetenzen kann deshalb das „MEHR“ an Musik auch das soziale Miteinander in den Schulen fördern (vgl. Bertelsmann Stiftung & Hess. KM 2011, 53). So ist es nur folgerichtig, auch auf den Fortbildungen zunächst atmosphärisch die gruppendedynamische Entwicklung unter den Teilnehmer zu fördern.

„Das war insofern gut, weil es diese Musiklehrer auch mal bisschen zusammenbringt; also für die Gruppe, die dort ist, war es gut.“ (Mk, Schule A)

Die Musikkoordinatoren beschreiben eine als angenehm, freudebringend, konstruktiv und vertrauenswürdig erfahrene Atmosphäre in den Fortbildungsveranstaltungen. Sie führen dies auf die große Erfahrung der Dozenten, aber auch auf die eigenen Aktionen der Teilnehmer bei den gemeinsamen musikalischen Aktivitäten zurück:

„Dadurch, dass ich das nicht nur so theoretisch gemacht habe, sondern mit praktischen Beispielen und mit Erfrischern irgendwie so lebendig, dadurch war es so eine lockere Atmosphäre, ja weil es Spaß gemacht hat. ... Das war ein guter Nährboden für den Anfang, für den Start. Dadurch waren auch so sprühende Ideen, und in der Gruppenarbeit war alles Mögliche an Phantasien.“ (Mk, Schule M)

Auf dieser Basis begegnete der o. g. „Exot“ Gleichgesinnten. Die gemeinsamen musikalischen Aktionen auch auf höherem Niveau ermöglichten eine Begegnung auch als „Künstler“:

„Ich genieße es immer, wenn Musiker zusammenkommen und es flutscht. Ach wenn du sagst: „Das ist mir zu hoch, spiel mal in Des-Dur. Kannst mal transponieren?“ – „Ja, kein Problem.“, und alle können es singen. ... Ich genieße den Umgang mit Gleichgesinnten und Vertrauten unglaublich ... Es gibt mir eine wahnsinnige Kraft.“ (Mk, Schule A)

5.7. Netzwerkbildung

Über die Unterstützungskultur innerhalb der Fortbildungen hinaus gilt es, Netzwerkbildung und Partnerschaften zu forcieren. Aus Sicht der Stiftung wurde aufgrund der Nähe der Schulen im Berliner Stadtgebiet die Annahme vertreten, die Netzwerkkultur ließe sich leichter initiieren und nachhaltig etablieren. Obwohl von allen Musikkoordinatoren der Erfahrungs- und fachliche Austausch als äußerst gewinnbringend eingeschätzt wird, konnte die Annahme für diese zwei Jahre Projektlaufzeit nicht eindeutig bestätigt werden. Über vereinzelt entstandene engere persönliche Beziehungen hinaus wurden themenbezogene Austauschinitiativen nur selten realisiert (s. S. 56). Eher ist es die Struktur der Berliner Stadtbezirke, die auf der professionalen Ebene der Kollegiumsfortbildungen ein besonderes Potenzial für die Verstetigung der Musikalischen Grundschule birgt und in Zukunft besonders beachtet werden sollte.

In Anbetracht der Tatsache, dass Netzwerkbildung *„anspruchsvolle Lern- und Arbeitsstrategien professionellen Handelns sind, die zudem nicht in kurzer Zeit initiiert, aufgebaut und nachhaltig implementiert werden können“* (Maag Merki, 2009, 195), schätzen die Dozenten die Reichweite und Intensität der etablierten Netzwerks- und Unterstützungskultur insgesamt differenziert ein: *„Es hätte mehr sein können. Gleichzeitig kann man es nicht erzwingen“* (Dozentin). Einschnitte wie das Ende der Projektbegleitung durch die Bertelsmann Stiftung können aber mitunter die Notwendigkeit deutlich machen und somit Motivation zur Selbstorganisation entstehen lassen.

5.8. Rückmeldungen zu Projektstruktur und Unterstützung

Zuletzt sei berichtet, wie die Projektstruktur und – damit verbunden – die Unterstützung wahrgenommen wurde. Der Zeitrahmen wurde oft als knapp geschildert:

„Hätten Sie mich vor einem Dreivierteljahr gefragt, hätte ich gesagt: ‚Auweia, schau’n wir mal.‘ Ich denke, dieser Zeitraum ist knapp bemessen, und weniger Zeit hätten wir nicht haben dürfen ... vor einem dreiviertel Jahr hätten die Kollegen gesagt: ‚Nee wollen wir nicht.‘“ (Mk, Schule A).

Als wichtige Gelingensbedingung wird der Tagungsort mit seinem Ambiente und seinem Zeitrahmen mehrfach betont. Er gebe die Möglichkeit, *„konzentriert zu arbeiten, und zwar nicht zu Hause und nicht in der Schule und zwar weit weg.“* (Mk, Schule B)

Von allen Beteiligten wird festgehalten, wie hilfreich die Präsenz einer Vertretung der Bertelsmann Stiftung und der Senatsverwaltung gewesen sei. Neben Unterstützungsleistungen oder der Klärung administrativer Fragen konnten hier Prozessimpulse gesetzt werden. Die Schulleiterdienstbesprechung wird in diesem Sinne auch als förderlich für den Entwicklungsprozess bewertet, ebenso wie das Bergfest, *„wo auch sämtliche Schulleitungen da waren. Das hat nochmal sehr viel genutzt, um den Geist des Projektes in die Schulleitungsgemüter zu tragen“* (Dozent).

Einzelstimmen kritisieren die fehlende Konsequenz und Beharrlichkeit bei Prozesssteuerungsproblemen an der Schule. Gewünscht werden außerdem mehr Verbindlichkeit und Konsequenz der Projektinitiatoren hinsichtlich der Kontrolle der Implementierung an den Schulen. Berichtet wurde in einigen Fällen von fehlenden Ko-Koordinatoren an der Seite der Musikkoordinatoren.

Aus Sicht des Coach wird ein stärkerer Austausch auf Steuerungsebene, d. h. zwischen Coach, Dozenten, Bertelsmann Stiftung und Ministerium gewünscht, um strukturelle Fragen beispielsweise o. g. zentraler Steuerungsimpulse und Zertifizierung klären zu können.

Gewünscht wird mehrheitlich, die Erzieher von Anfang an in das Projektkonzept mit einzubeziehen. Dass aber nachgesteuert wurde und die Erzieher zum „Bergfest“ der Projekthalbzeit eingeladen wurden, wurde honoriert. Schließlich wird eine Beibehaltung bzw. Erhöhung von Stunden sowie die Stundenentlastung auch der Ko-Musikkoordinatoren gewünscht, um eine Kultur der Anerkennung und Würdigung und eine Balance in der Teamarbeit zu erzielen. Für eine gelingende innerschulische Kooperation von Beginn des Projektes an wird zudem die gemeinsame Teilnahme aller Fortbildungsmodule – Musikkoordinator mit dem Ko-Koordinator als Team – als wichtig erachtet.

6. Fortschritt des Schulentwicklungsprozesses an den teilnehmenden Berliner Grundschulen

Der Erfolg des Projekttransfers bemisst sich letztendlich daran, wie gut das Projekt in den Schulen implementiert ist. Dafür wurde gefragt, ob die Zielvorgaben der „4Ms“ erreicht wurden und ob ähnlich positive Entwicklungen wie im hessischen Modellprojekt zu beobachten sind. Grundlage der Untersuchung bilden die Interviews mit Musikkoordinatoren und Kollegen sowie einigen Eltern an den Fallschulen. Sie werden ergänzt durch die Ergebnisse der Fragebogenanalyse.

6.1. MEHR Musik

Anders als in der hessischen Evaluation konnten die Schüler in Berlin nicht befragt werden. Deshalb beruhen die Ergebnisse in diesem Kapitel auf der Einschätzung der Musikkoordinatoren und Kollegien. Erfragt wurden die Häufigkeit und Intensität, mit der Schüler an der Schule mit Musik in Berührung kommen. Gemäß den Projektzielen betraf das den Unterricht in *allen* Fächern, auch im Rahmen außerunterrichtlicher Angebote sowie im Nachmittags- und Freizeitbereich.

Untersucht werden sollte zunächst, ob und in welcher Weise Musik einen größeren Raum im Schulleben im Laufe des begleiteten Projektaufbaus eingenommen hat. Die Skala dazu [„Musikal“] enthielt insgesamt neun Items. Dazu zählten Aussagen wie z. B. „Musik spielt eine große Rolle an unserer Schule“; „Ich setze häufig Musik in meinem Unterricht ein“ (Tabelle 2 und 3).

Der im Vergleich höhere Mittelwert zum zweiten Messzeitpunkt in Tabelle 2 signalisiert, dass sich das musikalische Aktivitätsniveau über alle Schulen hinweg verstärkt hat; der Anstieg ist statistisch signifikant (Tab. 3). Das deckt sich mit dem Befund der Befragungen der Musikkoordinatoren und den Fallstudien an den drei ausgewählten Schulen. Offensichtlich gelingt es den Schulen, eine Vielzahl von Aktivitäten und Projekten zu entwickeln und durchzuführen, die auch im Alltag der Kinder ankommen. Schaut man auf die Einzel-Items (siehe Anhang Tab. A), so wird deutlich, dass insbesondere diejenigen Items einen signifikanten Zuwachs im Mittelwert zeigten, die sich auf die Rolle der Musik im Schulleben allgemein beziehen.

Tab. 1: Vergleich der Mittelwerte der Skala Musikalisierung an den Schulen über die beiden Messzeitpunkte im Mai 2010 (T1) und Mai 2011 (T2) (Cronbachs $\alpha = 0,83$)

	M	N	SD
Musikal._T1	2.63	17	.17
Musikal._T2	2.78	17	.14

Tab. 2: Signifikanz der Mittelwertunterschiede der Skala Musikalisierung an den Schulen über die beiden Messzeitpunkte im Mai 2010 (T1) und Mai 2011 (T2): t-Test für gepaarte Stichproben

	M	SD	T	df	p
Musikal._T1					
Musika._T2	-.16	.16	-4.13	16	.001

Erläuterung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, t = Prüfgröße, df = Anzahl der Freiheitsgrade, p = Signifikanz.

Jene Items, die sich auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung der musikalischen Fähigkeiten bei den Lehrkräften bezogen („Ich kann nicht singen“), veränderten sich dagegen nicht oder kaum (s. Anhang). Vermutlich entdecken nur wenige Kollegen an sich selbst verborgene musikalische Fähigkeiten und/oder Vorlieben. Dennoch bekommt Musik einen

Cronbach's alpha (s. Tabelle) ist ein oft verwendetes Gütemaß, wenn mehrere Fragen („Items“) zum selben Komplex gestellt werden. Ist der Wert hoch (z. B. > als .75), dann erfassen diese Fragen wirklich denselben Sachverhalt, ist der Wert niedriger, könnte es sein, dass mehrere unterschiedliche Sachverhalte abgesprochen werden, z. B. der Zusammenhalt im Kollegium und die allgemeine Atmosphäre.

größeren Raum, auch und gerade beim Singen. Die folgenden Abschnitte werden ein Licht auf die ins Leben gerufenen Projekte werfen sowie auf die Art und Weise, wie Kollegen sich daran beteiligen. Die Interviewbefragungen deuten an, in welcher Form Schüler der Musikalischen Grundschulen aktiv werden.

6.1.1. Musikalische Aktivitäten und musikalisches Repertoire

Zunächst scheint die hohe Präsenz von Musik in dem Alltag dazu zu führen, dass die Schüler mit den Kollegen ein Repertoire aufbauen – und es auch abrufen: *„Und die können alle, wenn sie wollen nach Absprache, auftreten.“* (Erzieherin, Fallschule C). Angeregt durch die Aktionen in formellen Schulkontexten tragen sie die musikalischen Aktivitäten auch über den institutionalisierten Rahmen hinaus:

„Haben Sie die Sechstklässler heute gesehen, die vorhin musiziert haben, wie die raus [aus der Schule gegangen] sind? Wie beschwingt die waren? Wie die noch diese laufende Musik noch bisschen mit Arm und Beinen noch versucht haben, rhythmisch umzusetzen? Wie freudig die sind?“ (Schulleitung, Fallschule H)

Die Interviewpartner berichten einhellig über die Begeisterung der Kinder für Musik und die musikalischen Aktionen:

„Die Kinder machen begeistert mit ... das ist so mehr auf der Gefühls-ebene. Dass sie einfach Spaß daran haben.“ (Mk, Schule K)

„Du musst dann auf die Münder gucken, die gehen dann doch mit einem Lächeln aus dem Unterricht.“ (Mk, Schule A)

6.1.2. Zugang zum Instrument

Angebote zum Instrumentalspiel werden zunehmend genutzt, andere Schüler durch das Angebot ermutigt, auch hineinzuschnuppern. Auch haben die Sensibilisierung für Musik im Alltag und häufige musikalische Betätigungen das Interesse einzelner Schüler am Instrumentalspiel geweckt: *„Toll, wie viele Schüler angefangen haben, ein Instrument zu spielen.“* (Mk, Schule F)

6.1.3. Mehr musikalische Aktivitäten als Normalität im Alltag

Berichtet wird auch von einer größeren Offenheit der Kinder.

„Die Bereitschaft der Schüler, sich auf Musiksachen einzulassen, hat zugenommen, zum Beispiel musische Mathespiele: plötzlich singen wir mal.“ (Mk, Schule A)

Wie selbstverständlich Musik im Schulalltag ist, schließt eine Musikkoordinatorin daraus, dass *„ein Kind während der Arbeit anfängt zu singen, andere [...] mit einstimmen, aber ohne die Arbeit in den Heften zu unterbrechen.“* (MK Schule C) Dies scheint verbunden mit einer verstärkten Kommunikation über die musikalischen Aktionen:

„Musik wird mehr kommuniziert unter Schülern. Musik schwirrt mehr im Kopf rum. Viele merken, dass in der Schule mehr Musik läuft, dass sie Freude haben.“ (Mk, Schule F)

Vereinzelt berichten Musikkoordinatoren von Elternrückmeldungen, ihre Kinder sängen mehr zu Hause, tanzten vor dem Spiegel weiter. Kollegen berichten von Pausen, die die Kinder nutzen, „um Tänze einzustudieren“ (Lehrerin, Fallschule H), sich Instrumente auszuleihen, um darauf zu improvisieren. Sie berichten von Schulhofszenen, in denen die Schüler Bodypercussion machen oder einem „*entgegensingen, entgegentänzeln*“ (MK Schule K).

Viele Gesprächspartner berichten von Veränderungen bei den Schülern. Eltern sehen eine verbesserte Motorik oder guten Gleichgewichtssinn bei sportlichen Aktivitäten und vermuten Gründe in der Vielzahl musikalisch-bewegter Schulaktionen (Elternteil, Fallschule H). Erzieher beobachten Ausgeglichenheit, erhöhte Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit sowie Ruhe nach den im Unterricht eingebauten „musikalischen Pausen“. Ähnliches wird vor und nach Musik-AGs beobachtet:

„Die Kinder sind ausgeglichener, kommen hochgepuscht [in die Trommel-AG] rein, gehen aber ruhig wieder raus.“ (Erzieherin Fallschule C)

„Da passiert auch was in der Gruppe miteinander, das kann ich gar nicht so genau formulieren. Aber man spürt, dass da plötzlich was gemeinsam geht. Und das ist ja auch was, was wir uns in diesen Gruppen, in diesen Klassen uns wünschen, dass die auch ein Stück Solidarität einüben, was gemeinsam zu machen. Das läuft über dieses Inklusive und Gefühl und Spaß.“ (Lehrer, Fallschule H)

Kollegen und Eltern berichten von einem stärkeren Zusammenhalt der Mitschüler, auch der Geschwister außerhalb der Schule untereinander. Die Präsentation kleiner musikalischer Aktionen spielt in vielen Schulen eine große Rolle bei der Implementation des Projektes Musikalische Grundschule. Dabei entwickelten die Schüler Respekt vor den Präsentationen anderer und die Fähigkeit zum Zuhören und der Empathie:

„Schüler sind auch freudiger dabei, fangen an zuzuhören bei Aufführungen. ... Es ist ein bisschen mehr Problembewusstsein da, was das Schätzen und die Würdigung von Musik angeht. Das ist mir ganz wichtig. Sie können mehr zuhören, weil sie mehr Erfahrung damit haben und etwas damit anfangen können.“ (Mk, Schule I)

Die Beobachtungen der Kollegien zeichnen ein Bild einer vielfältigen musikalischen und körperlichen Aktivierung der Schüler im Unterrichtskontext. Offensichtlich reicht dieser Effekt aber auch darüber hinaus und mündet in Eigeninitiativen während der Pausen und in der Freizeitgestaltung.

Aus Sicht der musikpädagogischen Forschung ist zwar Skepsis angebracht, ob die beschriebenen „Wirkungen“ tatsächlich in diesem Umfang und aufgrund dieses Projektes eingetreten sind (vgl. Schumacher 2006). Eher entscheidend als die den wissenschaftlichen Standards genügende, kausale Erklärung scheint, dass Eltern wie Lehrkräfte positive Veränderungen bei den Kindern und in der Schule konstatieren.

Solche zur Verbesserung des Klassen- und Schulklimas beitragende Wahrnehmungen sind lernförderlich und in jedem Fall positiv zu bewerten.

Sagen die bisher berichteten Beobachtungen etwas über den allgemeinen musikalischen Aktivitätsgrad der Schüler aus, sollen die folgenden Abschnitte einen differenzierten Blick auf bestimmte Schülergruppen werfen und versuchen, die Frage zu beantworten, inwieweit das Projekt Potenziale und Grenzen für sie bereithält.

6.1.4. Klasse 5/6 zwischen „es geht“ und „die jetzt damit aufwachsen, werden sich darin bewähren“

Ein wichtiger Unterschied zwischen den hessischen und den Berliner Projekt-Staffeln liegt im Schulsystem begründet. Die 6-jährigen Berliner Grundschulen machen es erforderlich, mit dem Projekt Musikalische Grundschule auch die Jahrgangsstufen 5 und 6 und damit Kinder in der beginnenden Adoleszenz zu erreichen. Fünft- und Sechstklässler *„finden manche Sache albern; manche Sachen machen sie gerne, wenn man sie nicht sieht dabei. Bei jüngeren sind keine Widerstände in dem Maße zu überwinden wie bei den Großen, denen manche Sachen schon peinlich sind.“* (Schulleiter, Fallschule C) Sie ließen sich weniger auf Rituale ein, brauchten Zeit, Neuerungen anzunehmen und mit ihnen zu wachsen.

Zudem unterliegen die höheren Jahrgangsstufen anderen schulisch-strukturellen Bedingungen, so z. B. dem Fächer- und Fachlehrerprinzip. Diese Merkmale könnten, so war die Befürchtung vorab, das Projekt *Musikalische Grundschule* mit seinen für die 1. bis 4. Klasse spezifischen Arbeitsweisen in Frage stellen. Alle Kollegien wurden daher gefragt, wie sie die Umsetzbarkeit für die einzelnen Klassenstufen einschätzten (Tab. 4).

Tab. 3: Vergleich der Mittelwerte der Items zur Umsetzbarkeit des Projektes in Klassen 1 bis 6 und Signifikanz der Mittelwertunterschiede über die beiden Messzeitpunkte im Mai 2010 (T1) und Mai 2011 (T2): t-Test für gepaarte Stichproben

	M	SD	t	p
für Klassen 1 und 2_T1	3.46	.21	-.769	.453
für Klassen 1 und 2_T2	3.51	.24		
für Klassen 3 und 4_T1	3.35	.18	-.488	.632
für Klassen 3 und 4_T2	3.38	.31		
für Klassen 5 und 6_T1	2.96	.21	.025	.981
für Klassen 5 und 6_T2	2.96	.50		

Erläuterung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, t = Prüfgröße, p = Signifikanz

Über die Projektdauer verändert sich die Einschätzung der Lehrkräfte nicht bzw. kaum. Signifikante Unterschiede ergeben sich nicht. Die leichte Zunahme in der Standardabweichung für Klasse 5 und 6 im zweiten Messzeitpunkt kann als Zeichen gewertet, dass einzelne Kollegen mit zunehmender Erfahrung in diesem Bereich mehr Chancen sehen, die „4 Ms“ auch hier umzusetzen (und andere eher desillusioniert sind). Beweisen lässt sich die Interpretation auf dieser Datengrundlage allerdings nicht.

Erwartungsgemäß fällt die Einschätzung für die höheren Jahrgänge kritischer aus. Man kann diesen Befund mit der Zunahme des Fachprinzips und Fachlehreranteils in den höheren Jahrgängen erklären. Darüber hinaus spielen auch fachspezifische Charakteristika eine Rolle. Die Gespräche mit den Musikkoordinatoren und die Besuche an den Fallschulen ergaben, dass sich in einzelnen Fächern (vor allem Englisch) und in einzelnen Unterrichtseinheiten (Balladen im Fach Deutsch) auch in höheren Jahrgängen noch gute und motivierende Möglichkeiten für den Einsatz musikalischer Elemente ergeben; als durchgängiges Prinzip wird es nicht mehr gesehen. Dafür ergeben sich im außerunterrichtlichen und außercurricularen Bereich neue Möglichkeiten (AGs, Pausen- und Freizeitaktivitäten des Ganztagsbereiches), die vom Prinzip *Musikalische Grundschule* profitieren. An einer Fallschule wurde beispielsweise eine mobile Disco für den Pausenhof angeschafft und institutionalisiert.

Die Einschätzung wird durch die qualitativen Ergebnisse gestützt. Mit dem Lernen in den Jahrgangsstufen 5 und 6 sei die fachliche Differenzierung verbunden. Somit potenziert sich die Herausforderung der Zielvorgabe ‚Musik als Lernprinzip in den Fächern‘. Die unterrichtenden Lehrkräfte bringen Erfahrung aus den Oberschulen und eine fachwissenschaftliche Orientierung in die Berliner Grundschulen. Diese Schwierigkeiten nimmt ein Großteil der Beteiligten wahr: *In 1, 2, 3, 4 geht's immer. In 5, 6 wird es ... schwieriger*“ (Mk, Schule); *„ab Klasse 5 wird es wirklich schwierig, in den Fachunterricht musikalische Elemente einzubringen.“* (Mk, Fallschule C) Allerdings sieht der Großteil der Musikkoordinatoren und Lehrkräfte die Herausforderung eher als *„Frage des intelligenten Inputs als der Tatsache, dass die Kinder es nicht wollen oder nicht können.“* (Schulleiter, Fallschule C) Die Aufgabe liege entsprechend bei den Kollegen, zusätzliche Zeit für *„zusätzliche Abstimmung und zusätzliche Überlegung“* (Schulleiter, Fallschule C) zu schaffen.

Es zeichnen sich Erwartungen ab, dass die *Musikalische Grundschule* als eingeführtes und anerkanntes Prinzip auch die Schülerschaft verändern werde:

„Wir sind gespannt, wenn die Kleinen hochwachsen und die Primärerfahrungen aus den unteren mit hochnehmen.“ (Schulleiter, Fallschule C)

Dies wird damit begründet, dass die Kinder sich an ritualisierte Aktionen gewöhnen:

„Was die Kinder so für sich als Ihres angenommen haben, das hat dann auch hinterher Bestand, das gehört dann auch immer noch mit dazu,

und dann ist es gar nicht so schwierig. ... Eigentlich merken wir, alles was mit Musik und Bewegung zu tun hat, kommt unheimlich gut an, auch bei den Größeren.“ (Lehrerin Fallschule CI)

Auch im Freizeit- oder Hortbereich wird berichtet, dass sich die anfänglichen Vorbehalte nicht bewahrheitet hätten:

„In der Weihnachtszeit haben wir wesentlich mehr mit den Kindern auch Weihnachtslieder gesungen. Erst dachten wir: Ach mit den Großen, wer weiß. Aber das ist gut angekommen.“ (Erzieherin, Fallschule H)

Aus solchen positiven Erfahrungen leiten einzelne Musikkoordinatoren die Idee ab, prozesssteuernd noch einmal neue Initiativen zu starten:

„Jetzt gucken wir, das, wenn die Kleinen in die 3. Klasse kommen, dass wir da in der 3. Klasse nochmal andocken und die Kollegen nochmal speziell ansprechen, dass sie das weiterführen, ... dass das jetzt nicht verloren geht. Das ist nochmal so eine neue Idee.“ (Mk, Fallschule H)

6.1.5. Einbeziehung „schwieriger Schüler“ und von Schülern mit Lernschwierigkeiten?

Die oben (S. 20) bereits erwähnten „Transfereffekte“ werden auch in Verbindung mit „schwierigen“ oder lernschwachen Schülern erwähnt. Lehrkräfte und Erzieher berichten dementsprechend von einer erfolgreichen Aktivierung „schwieriger“, verhaltensauffälliger Schüler durch musikalische Aktionen. Eine verbesserte, wenn auch nur kurzfristig anhaltende Konzentrationsfähigkeit, eine neue Ernsthaftigkeit und eine höhere Lernintensität während des musikalischen Vorgangs selbst werden als positive Effekte gewertet.

Als „Transfereffekte“ wird bezeichnet, wenn nach der Förderung in einem Bereich auch in einem anderen verbesserte Ergebnisse zu beobachten sind. Eine der bekanntesten Studien hatte höhere Werte in einem Intelligenztest zum räumlichen Vorstellungsvermögen nach dem Hören einer Klaviersonate von Mozart ergeben (Rauscher et al. 1997). Daher trägt in Musik dieser Effekt auch den Namen „Mozart-Effekt“.

„Selbst unsere massiv Verhaltensgestörten haben versucht, erst Blödsinn zu machen, dann haben sie gemerkt, der Blödsinn läuft gar nicht gut. ... Dann haben sie es geschafft, sich zu konzentrieren und drei unterschiedliche Geräusche im Wechsel nacheinander zu machen. Es ging. Ich war echt hochgradig erstaunt. Ich komm grad aus der Stunde raus.“ (Erzieherin, Fallschule C)

Die Kollegen führen im Gespräch ihre Beobachtung auf eine intensivere Selbstwahrnehmung zurück. Zudem würden das Selbstwertgefühl und -bewusstsein vor allem durch häufige musikalische Präsentationen gestärkt.

„Viele werden ja nicht wahrgenommen in ihren Familien. Und wenn sie auf der Bühne stehen, werden sie wahrgenommen. Und dann sind sie wichtig und nicht nur im negativen Sinne ..., den sie selber nicht akzeptieren, sondern in so einem Sinne, auf den sie selber stolz sind. Wir werden wahrgenommen. Und das macht was, glaube ich, mit dem Selbstwertgefühl. Nicht von heute auf morgen, aber so an sich.“ (Englischlehrerin, Fallschule C)

Für eine weitere Gruppe von Schülern stellt sich die Frage nach dem Potenzial musikalischer Aktionen für das Lernen. Kollegen berichten übergreifend von positiven Erfahrungen der Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten über musikalische Kanäle. Während die einen die Mühe und das Engagement der Kinder hervorheben, würdigen die anderen deren starke „andere“, nämlich musikalische Fähigkeiten:

„Ein lernschwaches Kind kann trotzdem gut singen und kann im Chor eine gute Stimme haben und das ganz toll machen.“ (Lehrerin, Fallschule O)

Ein darauf abgestimmtes Item im Fragebogen erhielt hohe Zustimmungswerte – darauf wird im Zusammenhang mit den Zielen, die die Kollegien mit dem Projekt verbinden, noch einmal zurückzukommen sein. Auf sozialer Ebene schließlich ist eine verbesserte Integration von sonderpädagogischen Förderbedarfskindern über gemeinsame musikalische Aktionen zu beobachten.

6.1.6. Schüler als Motoren des Schulentwicklungsprozesses

„Ich könnte mir vorstellen, dass die Lehrer selbst gar nicht sehen, was alles passiert und dass die Kinder sie oft überholen. ... Und vielleicht geht es irgendwann mal umgekehrt, dass die Kinder viele Lehrer mit ins Boot holen.“ (Mk, Schule J)

Ganz offensichtlich wird der Prozess auch wesentlich von den Schülern getragen: Kinder mahnen musikalische Aktionen geradezu an.

„Auch meine Schüler haben das eingefordert und gesagt: ‚Sie haben doch gesagt, wir machen in Mathematik auch mit Musik.‘“ (Mk, Schule M)

Die Befragten berichten von Ideen, die von den Kindern kommen, von Freude auf Nachmittags-AGs und Enttäuschung, wenn diese ausfallen müssen. Sie berichten von Fragen der Kinder nach Wiederholung musikalischer Aktionen:

„Kannst du nicht noch mal den Frosch machen?“, und: „Können wir nicht

nochmal das Lied singen im Unterricht?“ (Mk, Schule B)

Damit regen Sie die Lehrkräfte wie Erzieher an, den Kindern Raum für Vorführungen zu geben, mit ihnen selbst etwas einzustudieren. Selbst die Planung von Beiträgen größerer Aufführungen wie Musikabende wird teilweise von den Schülern selbst initiiert.

„Der Musikabend, der schon seit Ewigkeiten läuft. Das war anfangs eine Sache, die lief ziemlich chaotisch, auch bei den Eltern. Jetzt ist es so, dass die Kinder selber schon dran denken, was machen wir denn beim nächsten Mal?“ (Lehrerin, Fallschule C)

Auch wenn die *Musikalische Grundschule* kein musikpädagogisches Projekt ist, stellt sich die Frage: Wie wird die Qualität der musikalischen Arbeit gesehen?

6.1.7. Qualität der musikalischen Arbeit

Diese Frage muss gestellt werden, wenn man will, dass Kinder nicht nur *irgendwie*, sondern dass sie *gut* singen. Die Qualität der Projektarbeit spielt auch im Schulentwicklungsprozess eine Rolle. Für die Musikkoordinatoren gewinnt sie – wie von der Musikdozentin angenommen – an Bedeutung in den Schulen. Hier sind es bestimmte unterrichtliche Arrangements, die den Kindern bedeutungsvolle Anlässe schaffen, die Qualität ihrer musikalischen Praxis zu überprüfen.

„Wenn wir auftreten, und wir gehen als Gruppe, und ich lasse die Hälfte der Gruppe unten Zuschauer spielen, und die andere tritt auf. ... Und dann wechseln wir um und die andern kommen. Wow, und das ist – ich brauch da gar nichts mehr zu sagen. Das sehen die alles ganz alleine. ... ‚Ja, die war gut‘, und ‚Die kann den Text‘ und ‚Der hampelt immer noch‘ ... Und die, die dann kritisiert haben, wenn die nach oben gehen, die achten dann genau auf die Sachen, die sie selbst gesagt haben.“ (Englischlehrerin, Fallschule C, II)

Ein höheres Niveau z. B. bei musikalischen Auftritten wird bereits von einzelnen Elternteilen in Gesprächen berichtet. Ebenso beobachten Musikkoordinatoren Leistungssteigerungen im Musikunterricht, verbunden mit einer ernsthaften und positiven Haltung zum Lernbereich Musik:

„Der Chor singt besser. ... Und das heißt auch wirklich, es ist mehrstimmiger Gesang und Chor. Und es ist im Fachunterricht auch Gruppenarbeit möglich, auch vierstimmiges Instrumentalspiel, auch Kinder vorspielen zu lassen. Also, es ist insgesamt höherwertig.“ (Mk, Fallschule O)

Diese ersten Tendenzen der Auslagerung der Qualitätsfrage aus den Fortbildungen in den Prozessverlauf an den Schulen weist darauf hin, dass diese Strategie tatsächlich gelingt, die der Motivierung und Aktivierung der Nichtfachkollegen Vorrang einräumt.

6.2. ... zu MEHR Gelegenheiten

Die Liste der an den Schulen entwickelten Projekte ist lang (s. Anhang C, S. 76f.). Die Zielvorgaben stellen die Frage nach deren Form und dem Zuwachs neuer Projekte bzw. einer Verstetigung und Intensivierung. Die aufgelisteten Aktivitäten zeigen große Vielfalt. Diese Vielfalt weist auf die individuellen Ausrichtungen der einzelnen Musikalischen Grundschulen hin. Zugleich ergeben sich – folgt man der Systematik von Heß, Wilke und Brenne (2011) – ähnliche Phänomene in Berlin wie im hessischen Modellprojekt, ein Zeichen für das Gelingen und einen ähnlichen „Geist“ des Projektes.

6.2.1. Aufbau eines Ideenpools von Good-Practice-Beispielen

Der Aufbau eines „musikalischen Ideenpools“ zum Anstoß des „MEHR Musik“ zu „MEHR Gelegenheiten“ in „MEHR Fächern“ (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2009c) ergänzt die professionelle Weiterentwicklung. Praxisbeispiele, die von der Dozentin oder den Teilnehmern eingebracht werden, fungieren dabei als Beispiele und Vorbilder: Es geht um die Musikalisierung von Kommunikations- und Interaktionsprozessen, von Tagesgestaltung und -rhythmisierung, aber auch um die Ausweitung der musikpädagogischen und musikalischen Kompetenzen. Neueste Studien (Brünger & Kreutz i. Dr.) belegen, wie wichtig auch im Sinne lebenslangen Lernens die Grundlegung aktiven musikalischen Verhaltens in der Grundschule ist. Daher kommt diesem Bereich besondere Bedeutung zu.

Der Ideenpool baute sich in einer Balance zwischen Angeboten seitens der Musikpädagogikdozentin einerseits und der Musikkoordinatoren andererseits auf. Tagesstrukturierende, auflockernde Aktionen sowie Impulse wie Drum Circle, auch Beispiele für den Einsatz von Musik als Lernprinzip fungierten als Kreativitäts- und Reflexionsanstöße. Gleichzeitig nutzten die Musikkoordinatoren den ihnen eröffneten Raum für einen Austausch von Praxisbeispielen und ein „Voneinander-Lernen. Jeder hat etwas mitgebracht, hat etwas vorgestellt.“ (Mk, Fallschule C, II)

„Die Musikkoordinatoren haben sich sehr viel selber eingebracht, waren innerlich sehr aktiv, sind den Aufforderung nachgekommen ... dass sie es als willkommenen Anlass gesehen haben, sich mit ihrem Fachwissen einzubringen, so wie es im Konzept auch festgeschrieben ist.“ (Dozentin)

Das musikpädagogische Können der Musikkoordinatoren konnte so genutzt werden. Die Rückmeldungen spiegeln einhellig ein Bild davon, wie bedeutsam der fachliche und praktische Austausch für eigene kreative Schübe sowie als Anregungen für die Vermittlung der Projektidee im Kollegium wahrgenommen wurde:

„Weil man braucht immer wieder neue Anregungen. Bei dem, was jeden Tag auf dich einstürmt – du kannst nicht mehr so kreativ sein. Da braucht man ja doch so gedankliche und gefühlte Freiräume. Und die hast du im Moment nicht mehr an der Schule.“ (Mk, Schule B)

Eine eigene kritische Haltung entwickelte die Musikpädagogikdozentin in Bezug auf den am Anfang des Projektes etablierten und programmatisch für die Fortbildungen stehenden Begriffes „musikalischer Erfrischer“. Weil er sich terminologisch auf nur eine didaktische Funktion bezieht, andere Funktionen aber nicht erfasst, plädiert die Musikpädagogikdozentin für eine Begriffsänderung, nämlich der „musikalischen Aktionen“,

„[...] um schon eine bestimmte Funktion der so vielen Funktionen nicht vorwegzunehmen und zu forcieren, sondern, um gleich mit einem neutralen Begriff eine Reflexionsebene zu schaffen, indem dieser die Frage aufwirft: ‚In welchem Definitionsrahmen bewegt man sich denn jetzt?‘“ (Dozentin)

6.3. ... in MEHR Fächern

Das Ziel, Musik in „MEHR Fächern“ zu tragen, ist nicht einfach zu erreichen, weil Nicht-Musikfachkollegen zum Umgang mit Musik ermutigt werden wollen und eine teilweise Neukonzeptionierung ihres Unterrichts angeregt werden soll. Gleichzeitig kann die musikdidaktische Forschung – anders als andere Fachwissenschaften wie Mathematikdidaktik – nicht auf fachwissenschaftlich entwickelte und geprüfte Unterrichtskonzeptionen für den gewinnbringenden und effektiven Einsatz von Musik als Lernprinzipien in anderen Unterrichtsfächern zurückgreifen. Auch das hessische Modellprojekt liefert keine ausgearbeiteten Ansätze. Vielmehr wurde diese Frage dort nur am Rande thematisiert.

Die Interviews mit den Berliner Teilnehmern und die Rückmeldebogen dokumentieren allerdings die besonders große Relevanz des musikpädagogischen Themas. Verstärkt wurde die Bedeutung dieses Bereiches durch die strukturelle Besonderheit der 6-jährigen Grundschule in Berlin, die andere fachliche Ansprüche³ und damit meist eine wachsende Bedeutung des Fachlehrerprinzips mit sich bringt.

³ Die Berliner Lehrpläne formulieren anspruchsvollere Ziele für die Abschlussklassen: „Die Jahrgangsstufen 5 und 6 dienen in der sechsjährigen Grundschule der Differenzierung fachlichen Lernens sowie der Förderung und Orientierung für den weiteren Bildungsweg.“ (Senatsverwaltung Berlin 2004, 6)

Insgesamt scheint die Frage offen, welche *musikpädagogischen* Ansprüche an die Arbeit in den Schulen gestellt werden sollen und in welchem Verhältnis diese zu einer Breite der Förderung und Einbeziehung aller Lehrkräfte stehen. Immer wieder stößt man in Gesprächen mit den Musikkoordinatoren und interessierten Schulleitungen auf die Frage, in welchem Verhältnis die musikpädagogische Weiterentwicklung zur Schulentwicklung steht. Da dies außerhalb des Evaluationsauftrages im engeren Sinne liegt, soll das hier nicht vertieft werden. Für den Transfer in andere Bundesländer und für Anschlussprojekte scheint hier aber noch Klärungsbedarf vorzuliegen.

Die Musikpädagogikdozentin für die Fortbildungen startete mit dem ambitionierten Ziel, die Nutzung von einzelnen musikalischen Parametern und Bewegung als didaktisches Prinzip zu vermitteln; dafür sollten die Möglichkeiten einiger weniger und isolierter musikalischer Parameter bewusst gemacht werden. Allerdings wurde dieser Ansatz kritisch kommentiert. So sei die musikalische Gestaltung abstrakt und komplex, obwohl die Parameter selbst reduziert würden. Für andere Fachkollegen oder fachfremd Unterrichtende sei die Methode zu anspruchsvoll und die Frage nach einem angemessenen „Zeit-Nutzen-Verhältnis“ zu stellen.

In Anbetracht der konzeptionellen Herausforderung und des begrenzten zeitlichen Rahmens der Fortbildungen relativierte die Musikpädagogikdozentin im Laufe des Projektes ihre Zielsetzung und warf die Frage auf, welchen Raum der Zielbaustein „Musik als Lernprinzip in anderen Fächern“ innerhalb der Fortbildungsmodule bekommen und inwieweit es in Richtung Konzeptionierung gehen soll. Für sich selbst beantwortet sie die Frage so:

„Da ist für mich so der Schluss, dass wir gemeinsam drüber nachdenken konnten, dass es da Ansätze gab, dass auch ansatzweise verstanden wurde, was meine Intention ist dabei. Dass die weitere Ausführung aber weitaus den Rahmen dieser Fortbildung sprengt und einfach ausgelagert werden muss.“ (Dozentin)

Fortbildungsmodule könnten Raum für das Ausprobieren und den Austausch solcher Bausteine bieten; das Thema könne allerdings kein festgeschriebener Bestandteil dieser Fortbildung mit einem grundlegenden konzeptionellen Anspruch sein.

6.3.1. Kenntnis neuerer musikdidaktischer Konzeptionen

Der Bereich der neueren musikdidaktischen Konzeptionen wurde als verbindlicher musikpädagogischer Themenbereich im Berliner Fortbildungskonzept verankert (Bertelsmann Stiftung, 2009c). Die Musikpädagogikdozentin entschied sich aufgrund der Erfahrungen der teilnehmenden Musikkoordinatoren nicht zu vorgegebenen Inputs, sondern vielmehr für ein Angebot, das den Bedürfnissen der Teilnehmer entsprach.

Gefüllt wurde der Inhaltsbereich von einem einzelnen Vortrag einer Teilnehmerin über die Anbindung der Musikalischen Grundschule an das Konzept der Bewegten Schule.

Die Funktion von Bewegung als musikalisches Element für Lernprozesse und praktische Beispiele standen im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Diese wurde von einem Großteil der Teilnehmer als gewinnbringend und besonders nachhaltig für das eigene didaktische Denken empfunden. Davon berichtet etwa eine Musikkoordinatorin:

„Was meine persönliche Herangehensweise auch völlig verändert hat ... der Vortrag oder diese Sichtweise auf Bewegte Schule. Das hat meine Ausrichtung für meine Schule eigentlich ganz klargemacht.“ (Mk, Schule J)

Weitere musikpädagogische Konzepte oder Konzeptionen im engeren Sinne standen im weiteren Verlauf der Fortbildungsmodule aber nicht auf dem Programm.

Im Zusammenhang mit der Frage der musikdidaktischen Konzeptionen übten Einzelstimmen Kritik an einer zu „vagen“ Konzeption und Zielsetzung des Projektes an sich, die sich in der Qualität der musikdidaktischen Auseinandersetzung und Reflexion niederschlägt. Diese Kritik speist sich aus verschiedenen Quellen: u. a. würden die musikalischen Aktionen als zu einseitig auf die „Erfrischer“ beschränkt statt auf solche, die musikalische Kompetenzen bzw. fachliches Lernen förderten.

In den Rückmeldebogen wird das Reflexionsniveau eher kritisch gesehen. Während die Reflexion der Ziele musikpädagogischer Arbeit grundsätzlich bestätigt wird ($M = 3,1$, auf einer vierstufigen Skala), wird das Niveau der Diskussion deutlich niedriger eingeschätzt ($M = 2,53$). Die hohen Standardabweichungen der Werte (zwischen $SD = .852$ und $SD = 1.225$ über die Fortbildungen hinweg – siehe Erläuterung) deuten auf große interindividuelle Unterschiede in der Wahrnehmung hin, d. h. zum Beispiel auf kritische Einschätzungen Einzelner.

Es bleibt der grundsätzliche Konflikt zwischen anspruchsvollen konzeptionellen Entwicklungen und der Qualität musikalischer Aktionen einerseits und der Aktivierung und Motivierung gerade auch der Nichtfachkollegen im Schulprozess. Stellvertretend für alle Fortbildner formuliert Anke Böttcher (Coach):

„... weil Musik etwas ist, was besonders mit Können und Zutrauen zu tun hat, dass es erstmal um Ermutigung geht, da was anzubieten, und dass je mehr fachfremde Kollegen so etwas machen, dass man dann anfangen kann, auch mehr über Qualität, über didaktische Konzepte, über passende Formen, sowas zu vermitteln, sprechen kann. ... Es geht nicht um Beliebigkeit, es geht auch um Qualität und [da] wollen wir hin, das ist gar keine Frage. ... Nur wenn ich die Qualität und die Perfektion zu sehr betone, ... dann bringe ich die Kollegen eher ins Passive. Und das, finde ich, ist eine feine Gratwanderung, die nur sehr individuell zu beantworten ist.“

Beide Dozenten betonen, wie bedacht alle Teilnehmer mit dem Spagat zwischen den hohen Ansprüchen der Musiklehrkräfte und Musiker und dem Bewusstsein für das

notwendige, niedrigschwellige Vorgehen mit dem Thema Musikalisierung in den Schulen selbst umgehen. Das aber sei notwendig, um dem Kollegium Motivation und Spaß zu vermitteln und den Wert kleinschrittigen Vorgehens im Umgang mit einzelnen Elementen wie Mimik, Gestik und Klatschrhythmen nahezubringen. *„Und das ist ein Spagat, der wirklich Gelingensbedingung ist für das Projekt.“* (Dozent). Die Frage nach der Qualität der musikpädagogischen Vermittlung und musikalischen Aktivitäten führt zu der Frage, auf welchen Wegen Qualität, die in den Blick genommen werden müsse (vgl. Böttcher, 2009, 40), erreicht werden kann. Dass sich die Qualitätsfrage aber spätestens in den Schulen selbst zu stellen beginnt, verdeutlicht beispielhaft die Aussage eines Schulleiters zur musikalischen Entwicklung und Vermittlung an seiner Musikalischen Grundschule:

„Unsere Musikkoordinatorin fühlt sich sehr verantwortlich, hat auch eine Qualitätsvorstellung, an die sie rankommen möchte.“ (Schulleiter, Fallschule C)

Darauf wird später zurückzukommen sein.

Dieses Ziel stellt eine besondere Herausforderung nicht nur für fachfremde Lehrkräfte, sondern auch für Musikkoordinatoren dar. Hier soll untersucht werden, wie diese Zielvorgabe von den Musikkoordinatoren in die Schulen getragen werden kann und welche Formen dort umgesetzt werden.

Oft werden musikalische Aktivitäten – so wird von den Lehrkräften übereinstimmend berichtet – in der Schuleingangsphase verwirklicht, wo die musikalischen Elemente und Möglichkeiten *„breitgefächert aufgegriffen“* (Mk, Schule F) werden. Ein Grund dafür sind die Kompetenzen von Grundschullehrern mit Schwerpunkt in den unteren Schulklassen, weil diese auch vorher schon musikalische und körperliche Aktionen eingeflochten haben und ihnen positiv gegenüberstehen. Die Formen sind vielfältig und reichen von Aktionen der Rhythmisierung z. B. zur Einleitung eines Phasenwechsels, zur Einstimmung und über das Wecken der Aufmerksamkeit zu Beginn der Stunde bis Aktionen als Abwechslung und Ausgleich nach kopflastigen, kognitiven Phasen.

Darüber hinaus aber ist Musik als Lernprinzip bei einem wesentlichen Teil der Kollegien *„noch so ein roter Punkt, ... das fehlt noch so ein bisschen“* (Mk, Schule F). Sie wird dennoch in unterschiedlichen Facetten eingesetzt. Grundsätzlich äußern die Kollegen mehrheitlich, dass der Einsatz von Musik in den verschiedenen Fächern unterschiedlich schwierig ist. Die Verbindung von sprachlichen Fächern, Sport und Kunst mit Musik sowie die musikalische Unterstützung einiger mathematischer Lernaktivitäten wird als machbar eingeschätzt: Besonders häufig berichten die Musikkoordinatoren, Lehrer und Erzieher vor allem vom musikunterstützten Erlernen von Rechenoperationen:

„Das Erlernen, das weiß ich, von Ein-mal-eins wird bei uns in Form von Raps gemacht. Oder Eins-plus-eins auch mit Bewegung, dass gelaufen wird. Da trauen sich auch die meisten Kollegen ran.“ (Mk, Schule N)

Auch das Lernen von Merksätzen und Begriffen wird mit Hilfe von Liedern unterstützt:

„Oder in Mathe haben wir ein Lied eingeführt: multiplizieren, dividieren. ... Ich musste dann schmunzeln – wenn sie jetzt nicht auf’n Sprung kamen, musste man nur das Lied anstimmen.“ (Erzieherin, Fallschule C)

Dagegen sehen sich die meisten Kollegen bezüglich naturwissenschaftlicher Fächer, dem gesellschaftswissenschaftlichen und ethischen Lernbereich vor einer größeren Herausforderung.

„Aber so im alltäglichen Leben, dass jetzt der Geschichtslehrer sich regelmäßig Gedanken darüber macht, also, das ist einfach nicht so.“ (Mk, Schule J)

„In Erdkunde ... da ist die Idee gekommen, eine CD fertig zu machen zum Beispiel mit Nationalhymnen, was Europa angeht, ... dass wenn man über Afrika spricht, auch mal ein Lied hört.“ (Mk, Schule N)

„Geschichte in 5. Klasse, da ist der Bezug zur Musik natürlich schwierig in Steinzeit. Aber man kann Bezug herstellen mit Regentanz: Warum führen heute Urvölker noch Regentanz auf? ... Ich versuche so, das Musikalische dadurch mit reinzukriegen.“ (Lehrerin, Fallschule O)

Vereinzelt berichten Musikkoordinatoren auch von Fachlehrergruppen, die anfangen, eigene Unterrichtseinheiten mit musikalisch-akustischen Inhalten zu entwickeln:

„In Nawi [d. h. Naturwissenschaften] haben sie sich jetzt überlegt, über Schall und Klang als Unterrichtseinheit was reinzubringen, was vorher eben noch nicht war, aber das wird jetzt ausprobiert, so mit Klangschaalen und Tönen, die man misst.[...] Das passiert nun nicht jeden Tag, aber es ist zumindest mit drin.“ (Mk, Schule N)

Einige Kollegien verfolgen das Ziel, indem sie Musik aus dem regelmäßigen Unterricht in „musikalische Wochen“ oder „Projektstage“ verlagern, die die Verbindung von Musik mit anderen Fächern in den Mittelpunkt stellen.

„Ich habe gesagt: Ich möchte gerne, dass jeder Lehrer ein mini-kleines Projekt abgibt, ... dass einmal jeder Lehrer eine Sache mit Musik machen muss. Aber da sind echt scharfe Sachen bei rausgekommen. [...] Der eine baut so ein Monochord, was ich ja schon aufwändig finde, dann irgendwelche musikalischen Europareisen, dann ... der Sportlehrer, der sich immer geweigert hat, mit Musik was zu machen, macht Sprungformen mit musikalischer Untermalung ... der Religionslehrer macht irgendwelche Raps, der Kunstlehrer, da malen die irgendwas dazu.“ (Mk, Schule J)

6.4. ... durch MEHR Lehrkräfte

Die Musikalischen Grundschule als Schulentwicklungsprozesses definiert sich auch über „die Unterstützung und Beteiligung der Mehrheit eines Kollegiums und der Elternschaft ... Die Mitarbeit des Kollegiums ist [...] entscheidend für die Zielerreichung“ (Bertelsmann Stiftung, 2009b). Die Projektinitiatoren wie Musikkoordinatoren sehen die größte Herausforderung darin, das Kollegium für die Projektidee, dessen Motivierung und Aktivierung zur Selbstbeteiligung zu gewinnen.

6.4.1. Mehr Beteiligung des Kollegiums?

Die Entscheidung, in der Evaluation jeweils die gesamten Kollegien zu befragen, gründete auf der Einschätzung, für das Gelingen des Projektes sei entscheidend, dass die Kollegien *in ihrer Gesamtheit* die Ziele annehmen. 15 zu einer Skala [„Kolleg“] gehörende Items erfragten, wie breit das Projekt im Kollegium verankert ist und wo sich Schwierigkeiten auftun⁴ (Tab. 4).

Tab. 4: Vergleich der Mittelwerte der Skala *Umsetzung des Projektes durch die Kollegen* über die beiden Messzeitpunkte im Mai 2010 (T1) und Mai 2011 (T2) (Cronbachs $\alpha = 0,69$)

	M	N	SD
Kolleg_T1	2.78	17	.13
Kolleg_T2	2.86	17	.21

Zwar nimmt der Mittelwert auch in dieser Dimension zwischen den beiden Messzeitpunkten zu, allerdings ist der Zuwachs nicht signifikant ($p = .062$). Für die gesamte Skala ist der Mittelwert bereits zum ersten Messzeitpunkt, also ziemlich am Anfang des Projektes in den Schulen, recht hoch. Zu vermuten ist, dass die beteiligten Schulen sich nicht erst als Folge des Projektes finden, sondern bereits eine positive Vorauswahl unter allen Schulen darstellen, die von Anfang an ein gemeinsames Selbstverständnis haben. Dass Cronbachs α mit .69 einen eher niedrigen Wert annimmt, zeigt allerdings die mäßige Qualität der Skala an.

⁴ Entsprechende Items lauteten: „Die Zusammenarbeit zwischen dem/der Musikkoordinator/in und den Kollegen/Kolleginnen bei der Projektumsetzung scheint sehr gut zu gelingen.“ Oder: „Die Kollegen/Kolleginnen sind insgesamt sehr neugierig und ambitioniert, was ihre neuen Aufgaben bei der Musikalisierung unserer Schule betrifft.“ Zustimmung bzw. Ablehnung konnten auf der bereits bekannten vierstufigen Skala geäußert werden.

Ein genauerer Blick auf die Mittelwertvergleiche der einzelnen Items (siehe Anhang Tab. A 2) zeigt weitere Begründungen für den nicht-signifikanten Zuwachs an Kollegenbeteiligung auf. Besonders hervorgehoben wird von den Akteuren das Engagement der Kollegien – hier gibt es sogar einen signifikanten Zuwachs ($p = .044$) – sowie die Güte der Absprachen und der Zusammenarbeit (Werte jeweils über 3,1).

Dass der Mittelwert über die ganze Skala nicht höher ausfällt, liegt auch an den niedrigeren Werten der Zustimmung zu Aussagen über *neue* Ideen und Projekte. Hier liefern die Befragungen Hinweise auf Begründungszusammenhänge. In der Wahrnehmung der Musikkoordinatoren und Akteure in den Fallschulen tritt nach Einführung der Neuerungen erst einmal eine Phase der Intensivierung und Verstetigung des Bestehenden ein, eine Konsolidierung, sodass ein MEHR schwer vorstellbar erscheint. Dieses Ergebnis wird auch durch die Entwicklung in den hessischen Modellprojekten bestätigt, in denen die Qualität der Kollegenbeteiligung auf die Formel „*Stabilität statt ständiger Innovation*“ gebracht wurde (Hemming/Heß/Wilke 2007, 70).

6.4.2. Formen der Projektbeteiligung

Offensichtlich verändert sich auch der Kreis der im Projekt besonders Aktiven. Nicht alle sind über die ganze Zeit in gleicher Weise beteiligt, denn

„... dass jetzt jeder Kollege in jeder Stunde mit Musik arbeitet. ... Das ist vielleicht ein Anspruch, ... der ist nicht in allen Fasern des Schulbetriebs durchzuführen. Da muss man realistisch sein.“ (Mk, Schule M)

Tatsächlich bringen sich viele Akteure in unterschiedlicher Weise ein; einige zeigen einfach mehr Akzeptanz oder „stilles“ Unterstützungsverhalten:

„Es sind doch jetzt schon wirklich viele, die vorher wirklich gesagt habe: ‚Um Gottes Willen. Mach ich nicht‘, die zumindest mitmachen und auch Spaß haben. Wenn ich jetzt komme und sage: ‚Können wir mal drüber reden?‘ Also, ich werde jetzt nicht mehr ignoriert beziehungsweise: ‚Oh, nicht schon wieder‘, sondern man hört mir wenigstens zu.“ (Mk, Schule N)

„Die stützen das schon, nehmen Kinder raus aus Unterricht für Proben und Veranstaltungen. Alle Kollegen sind wirklich bereit zu sagen: Okay, mach das mal.“ (Lehrerin, Fallschule O)

„Lehrer, die man erreichen will und kann, die erreicht man auch, ... stehen dann auch da und basteln für die Bühne. Lehrer, die passiv bleiben, finden aber trotzdem die Aktion schön.“ (Lehrerin, Fallschule O)

Andere ermutigen Schüler zur Teilnahme an Instrumental-AGs oder entlassen sie aus dem Unterricht für Auftrittsproben.

Wichtiger sind noch jene Kollegen, die mit gestalten oder sensibilisiert sind für pas-

sende musikalische Angebote.

„Ein Genauer-Hingucken, was Musik betrifft: ‚Wollen wir den nicht mal einladen, dass der was vorführt?‘ oder: ‚Guck mal, wäre das nicht was für die 3. Klassen?‘“ (Mk, Schule D)

Wiederum andere wirken aktiv musikalisch mit:

„Auf dem Kunstfest, da sind viele Musikstationen dabei, die auch viele Kollegen übernehmen ... eine Lehrerin bastelt Instrumente mit den Kindern. ... Sind alles keine Musiklehrer.“ (Mk, Schule D)

Insgesamt wird von den Interviewpartnern sowohl auf den Fortbildungen als auch an den Fallschulen berichtet, dass immer neue und häufiger musikalische Formen Raum finden. Sie nutzen Lieder, Rhythmusübungen, Sprechreime und Bewegungsformen in den Stunden, binden musikbezogene Methoden als Lernprinzipien in ihre Fächer ein und präsentieren das auch in Schulveranstaltungen.

„Als ich eines Tages in eine SaPh-Klasse⁵ kam, da war die Klasse gerade dabei, so ein Mathematik-Lied zu singen, das kannte ich gar nicht.“ (Mk, Schule M)

„Und da stehen nicht nur Musiklehrerinnen mit ihrer Klasse vorne, da steht dann auch die Englischlehrerin vorne und macht ‚Lemon Tree.‘“ (Erzieherin, Fallschule C)

6.4.3. Welche Ziele verbinden die Kollegien mit dem Projekt?

Alle Akteure in den Schulen wurden danach gefragt, welche Ziele und Begleiteffekte sie mit der Musikalischen Grundschule verbinden. Insgesamt 18 Items thematisierten die Frage, wie stark das Projekt mit Zielen aus den Bereichen Schulentwicklung, musikalische bzw. allgemeine kognitive Förderung der Kinder und Jugendlichen sowie der Förderung einzelner Gruppen verbunden wird⁶. Damit sollte erfasst werden, welche Erwartungen mit dem Projekt verbunden sind und wie weit die Kollegien in ihrer Wahrnehmung übereinstimmen. Eine hohe Übereinstimmung könnte als positives Merkmal einer guten Projektimplementierung und förderliches Merkmal für die Schulentwicklung interpretiert werden.

Für die beiden Messzeitpunkte betrug der Mittelwert der Zustimmung zu den Aussagen auf der Skalenebene insgesamt $M = 3.23$ (T 1) bzw. $M = 3.25$ (T2) (Tab. 6). Die

⁵ SaPh bezeichnet die Schulanfangsphase, das erste und zweite Lernjahr an Berliner Grundschulen, in dem derzeit immer mehr Grundschulen Kinder des ersten und zweiten Lernjahres in einer Gruppe unterrichten, ein Lernsystem bezeichnet als JÜL (Jahrgangsübergreifendes Lernen).

⁶ Beispiel-Items sind: „Profilierung der Schule nach außen“, „Verbesserung des Schulklimas“, „Erfolgslebnisse für schwächere Schüler“, „Vermittlung von Freude und Interesse an der Musik“, oder „Stärkung des Gemeinschaftsgefühls“.

geringe Differenz ist nicht signifikant. Der hohe Mittelwert zeigt an, dass durchaus hohe Erwartungen an das Projekt geknüpft werden. Die vergleichsweise niedrige Standardabweichung wiederum legt nahe, dass die Kollegien in dieser Frage recht homogene Positionen vertreten (Werte durchweg $< .32$) und dass die Projektidee breit in den Kollegien implementiert ist.

Tab. 6: Vergleich der Mittelwerte der Skalen zur Einschätzung der *Ziele und Begleiteffekte* und die Signifikanz der Mittelwertunterschiede über die beiden Messzeitpunkte im Mai 2010 (T1) und Mai 2011 (T2) (Cronbachs $\alpha = 0.97$)

	M	SD	t	p
Ziele und Begleiteffekte_T1	3.23	.12	-.715	.485
Ziele und Begleiteffekte_T2	3.51	.24		

Erläuterung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, t = Prüfgröße, p = Signifikanz.

An dieser Stelle lohnt der genaue Blick auf die Einzel-Items (s. Anhang Tab. A3), um ein genaueres Verständnis von den Erwartungen der Kollegen an das Projekt zu bekommen. Besonders hohe Zustimmung erhalten die Aussagen, die sich auf eine *musikalische* Förderung Einzelner beziehen. So beträgt der Mittelwert für die Items, das sich auf die Förderung musikalischer Fähigkeiten und auf die Vermittlung von Freude und Interesse an Musik beziehen, zwischen 3.54 (Fähigkeiten T2) und 3.72 (Freude/Interesse T1). Zu den Zielen werden dabei weniger die Vorbereitung auf Schulen mit musikalischem Schwerpunkt oder das frühzeitige Erkennen musikalischer Begabung gezählt (Mittelwerte zwischen $M = 3.01$ und 3.11).

Parallel wird deutlich seltener erwartet, dass die Intelligenz zunehme ($M = 2.85$ (T1) bzw. 2.92 (T2)) oder dass bessere schulische Leistungen erzielt würden. Das steht in einem Spannungsverhältnis zu den oben (s. S. 20 bzw. 23) berichteten Äußerungen über die kognitive und soziale Förderung. In der Kombination kann dies aber als realistische Erwartung gedeutet werden, die der Gestaltung des Projektes zuträglich ist. Auf der Ebene individueller Förderung fällt die hohe Zustimmung auf, die Erfolgserlebnisse für schwächere Schüler mit dem Projekt verbindet ($M = 3.41$ (T1) bzw. 3.43 (T2)) oder die Potenziale zur Stärkung des Selbstwertgefühles ($M = 3.37$ (T1) bzw. $M = 3.39$ (T2)). Dass dieser Wert auch über den Untersuchungszeitraum nicht abnimmt, kann als Zeichen dafür gesehen werden, dass positive Erfahrungen gerade in diesem Bereich vorliegen. Die bereits oben erwähnten qualitativen Befragungsergebnisse stützen diese Interpretation.

Auf der Ebene Schule stechen die Aussagen zur Bereicherung des Schullebens ($M =$

3.58 (T1) bzw. 3.54 (T2)) und zur Verbesserung des Schulklimas (M 3,24 (T1) und M = 3.37 (T2)) hervor. Stärker noch als in Bereichen der Schulprofilierung oder der Einbindung von Schülern mit Migrationshintergrund wird hier offenbar ein Schwerpunkt gesehen. Auch dies deckt sich mit qualitativen Befragungsergebnissen. Hier werden einerseits positive Auswirkungen auf das Schulklima beschrieben. Darüber hinaus werden die neuen Möglichkeiten – nämlich die Kinder über Musik zu erreichen, das Aufwerten des Gemeinsamen, die Kommunikationsförderung und das „Aufwerten von Werten, dass Kultur ein Wert ist, der so ein bisschen verloren geht und den wir dadurch eben stärken können.“ (Mk, Schule A) – als Argumente der Kollegien für eine zertifizierte Weiterführung der Musikalischen Grundschule hervorgebracht.

6.4.4. Die Rolle der Erzieher

„Wir hatten zum Beispiel bei unserem letzten Studientag so einen Line-Dance vermittelt, wo man dann eben auch merkt, dass Erzieher das am Nachmittag durchführen und mit den Kindern umsetzen.“ (Mk, Schule E)

Besondere Aufmerksamkeit wird an dieser Stelle der Rolle der Erzieher zuteil, weil hier gegenüber dem hessischen Vorläufermodell strukturelle Unterschiede deutlich wurden. Ihr Kreis ist viel größer. Sie sind (aus historischen Gründen in den östlichen Stadtteilen) fester Bestandteil des Schulbetriebes, naturgemäß besonders an den Ganztagschulen. Das wird schon aus den Zahlenverhältnissen in unserem Sample der Gesamtbefragung deutlich. 99 von 373 zurückgeschickten Fragebogen (T1) bzw. 97 von 413 (T2) – das entspricht 26,5 bzw. 23,5 Prozent – wurden von Erziehern ausgefüllt. Die innerschulischen kooperativen Strukturen, die von Lehrkräften und Erziehern konstituiert werden, bilden eine zentrale Qualitätsdimension in Ganztagschulen ab (vgl. Kamski, 2011). Schulprojekte können sie nicht ignorieren.

6.4.5. Hintergrund: Berliner Ganztagsgrundschulen

Mit der verlässlichen Halbtagsgrundschule und der flächendeckenden offenen bzw. gebundenen Ganztagsgrundschule⁷ stehen den Eltern seit dem Schuljahr 2005/2006 an allen 374 öffentlichen Grundschulen Berlins konzeptionell und zeitlich unterschiedlich ausgerichtete schulische Angebote zur Verfügung, aus denen sie das für ihr Kind gewünschte Modell wählen können. Welches Modell realisiert und welche Konzeption verfolgt wird, wird an den Schulen in Kooperation mit dem Schulträger und freien Trägern der Jugendhilfe entschieden.⁸ Eine besondere Rolle nehmen in diesem Zusammenhang die Erzieher ein. Sie sind am Vormittag zur Unterstützung der Lehrkraft in den Schulanfangsphasen und den Klassen 3 und 4 mit einem festgeschriebenen

⁷ Die beiden Formen unterscheiden sich darin, ob die Teilnahme am Nachmittagsangebot für die Kinder freiwillig oder verpflichtend ist. Es gibt aber auch Übergangsformen.

⁸ http://www.berlin.de/sen/bildung/berlin_macht_ganztags_schule/

Stundenkontingent eingesetzt. Sie übernehmen am Nachmittag die Regelbetreuung sowie spezifische Aufgabenbereiche wie Hausaufgabenbetreuung, insbesondere individuelle Förderangebote. Darüber hinaus können sie in Schulprojekte und der gesamten Schulgestaltung und -entwicklung beteiligt sein.⁹ So vielfältig die schulischen Ganztagsformen sind, so differenziert muss die Frage nach der Rolle der Erzieher im Aufbau der Musikalischen Grundschule gestellt werden. Die Erfahrungen der Musikkoordinatoren und die Berichte der Erzieher sowie anderer Beteiligter an den Fallschulen zeichnen ein Bild, das die Erzieher auch als Motoren des Schulentwicklungsprozesses zeigt. Allerdings verlangen ihre Kompetenz und die besondere Struktur von Schule und Ganztagsbereich besondere Aufmerksamkeit.

Kritisch angemerkt wurde bereits, dass die Berufsgruppe der Erzieher konzeptionell im Transferprojekt ursprünglich nicht mitgedacht und folglich nicht eingebunden war. Dass von Seiten der Musikkoordinatoren zu Anfang des Projektes auf diesen Umstand hingewiesen wurde, zeugt von deren Bedeutung im System Schule. Im Folgenden soll der Rolle der Erzieher im Projektprozess genauer nachgegangen werden. Dabei werden ihre Beteiligung beschrieben und Gelingensbedingungen für ihre Einbeziehung aufgezeigt.

6.4.6. Mehr Beteiligung der Erzieher?

Zunächst soll ein genauere Blick auf die Wahrnehmung der Erzieher hinsichtlich der Prozessentwicklung zu „MEHR Musik“ durch „MEHR Lehrkräfte“ geworfen werden. Dazu wurde nach den Unterschieden zwischen den Gruppen in Bezug auf die Messwerte der o. g. Skalen *Musikalisierung in der Schule* (s. Tab. 2) und *Beteiligung der Kollegen* (s. S. 47) geschaut. Die differenzielle Analyse auf der *Skalenebene* zeigt keine signifikanten Unterschiede für beide Messzeitpunkte. Aber auf der *Item-Ebene* ergeben sich Unterschiede. So singen Lehrkräfte signifikant häufiger mit Kindern im zweiten Projektjahr ($M = 2.83$ gegenüber $M = 2.59$, $p = .039$ für T2) – obwohl sie im Durchschnitt von sich häufiger behaupten, nicht singen zu können ($M = 2.71$ gegenüber $M = 2.97$, $p = .048$ für T2) (s. Anhang Tab. A5).

Wir deuten das so, dass nicht an allen Schulen die Erzieher überhaupt Gelegenheit haben, mit den Klassen zu singen. Die Gruppe der Erzieher sieht im Vergleich auch weniger Schwierigkeiten, musikalische Projekte zu initiieren ($M = 2.27$ gegenüber $M = 3.04$, $p = .029$ für T1) und dies weitgehend selbstständig aus Eigeninitiative ($M = 3.16$ gegenüber 3.38 , $p = .004$ für T1) (s. Anhang Tab. A6). Die Tendenz, die in diesen Zahlen zum Ausdruck kommt, verändert sich auch nicht über die Zeit.

⁹ vgl. http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/berlin_macht_ganztags_schule/leitbild_offene_ganztagsgrundschule.pdf?start&ts=1147966100&file=leitbild_offene_ganztagsgrundschule.pdf

Zum zweiten Messzeitpunkt wurden zusätzlich drei Items für die Erzieher aufgenommen, die danach fragen, wie sich die Erzieher in das Projekt eingebunden fühlen, welche Bedeutung ihnen im Projekt zukommt und ob sie den Lehrkräften in der Realisierung auf Augenhöhe begegnen (Tab. 7).

Varianz bezeichnet die Streuung der einzelnen Ergebnisse um den Mittelwert. Es kann interessant sein zu untersuchen, ob sich für einzelne Subgruppen Unterschiede ergeben. So könnte es sein, dass die Erzieher einer Schule etwas sehr ähnlich sehen, aber insgesamt anders als die der Nachbarschule. Umgekehrt könnten die Erzieher insgesamt (aus welchen Gründen auch immer) sehr unterschiedliche Wahrnehmungen haben.

Die Erzieher sehen sich selbst durchaus in der Pflicht. Gefragt nach ihrer Bedeutung für das Projekt, liegt der Mittelwert der Zustimmung zur entsprechenden Aussage bei $M = 3.07$, allerdings bei hoher Varianz ($SD = .946$). Wie die qualitativen Daten zeigen, gründet die Zustimmung insgesamt darauf, dass musikalisches Handeln im Berufsbild selbstverständlich dazugehört und dass musikpädagogische und musikpraktische Kompetenzen Teil der Erzieherausbildung waren – zumindest für einen Teil der Berufsgruppe. Die hohe Varianz, die mehr auf Unterschiede zwischen den befragten Erziehern als zwischen den einzelnen Schulen zurückzuführen ist, deutet darauf hin, dass die eigenen Kompetenzen individuell sehr unterschiedlich wahrgenommen werden.

Tab. 7: Vergleich der Mittelwerte zur *Eingebundenheit der Erzieher* zum zweiten Messzeitpunkt Mai 2011 (T2)

	M	N	SD
Erz_stärker_eingeb.	2.33	88	.738
Erz_wichtige_Fkt	3.07	90	.946
Erz_L_Augenhöhe	2.72	87	.710

Erläuterung: M = Mittelwert, N = Anzahl, SD = Standardabweichung

Die beiden anderen personenkreisspezifischen Aussagen in Tabelle 7 erfahren deutlich weniger Zustimmung ($M = 2.33$ bzw. $M = 2.72$). Speziell der erste Wert, der sich konkret auf die Einbeziehung in das Projekt bezog, muss nachdenklich stimmen. Hier gibt es offensichtlich Nachholbedarf in der Kooperation, wenn das pädagogische und musikbezogene Potenzial genutzt werden soll. Besonders an den Schulen mit Ganztagsangeboten ist die Vernetzung aller Akteure wichtig, gleichgültig, ob es sich um offene oder gebundene Formen handelt (Naacke, 2011).

Zusammengefasst spiegelt sich in den Interviews mit den Erziehern nichts, was für die Schulentwicklung und die Implementierung der *Musikalischen Grundschule* hinderlich wäre. Das ist eine gute Nachricht – auch wenn das Potenzial der Erzieher vereinzelt noch immer stärker eingebracht werden könnte.

Die qualitativen Interviews mit den Akteuren an den Fallschulen haben die Formen, Gelingensbedingungen und die Grenzen der Beteiligung dieser Berufsgruppe genauer in den Blick genommen.

Formen der Erzieherbeteiligung

Untersucht man, was diese Gruppe zum Erreichen der Ziele beiträgt, so findet sich (ähnlich wie bei den Lehrkräften) ein breites Spektrum. In der einfachsten Form stellen die Erzieher Räume und Zeitfenster bereit.

„Zum Teil machen es die Kinder eigenständig für sich. ... Also, wir geben ihnen hier die Räume, aber wir sagen nicht: ‘Ihr habt bald eine Vorführung, ihr müsst das jetzt machen.’“ (Erzieherin, Fallschule H)

Häufiger findet sich die Kooperation mit den Lehrkräften: Erzieher führen die musikalischen Aktionen aus dem Unterricht im Nachmittagsbereich aktiv weiter, üben dort mit den Kindern Tänze ein, sind bereit, sich das Lied aus dem *„Sitzkreis von einer Jül-Klasse zeigen [zu] lassen, und der wird dann mit allen zusammen gemacht“* (Erzieherin, Fallschule O).

„Dann kommt hinzu, dass die Kinder aus den Jül-Klassen ihre Sachen mit rüber [in den Hortbereich] tragen, ihre Erfahrungen, ihre musikalischen Erlebnisse ... und wir dann einfach hier weitermachen mit den Kindern.“ (Erzieherin, Fallschule O)

Im Zusammenhang mit der aktiven Unterstützung nimmt ein Großteil der Musikkoordinatoren eine engere Beziehung und verstärkte Kommunikation zwischen den Berufsgruppen wahr.

„Was neu ist, und was viel besser jetzt läuft, ist die Kommunikation mit den Erziehern. Die haben jetzt auch einige Projekte übernommen.“ (Mk, Schule A)

„Die Erzieher kommen von selbst und machen und fragen. Wenn ich Chorauftritt habe, kommen die beiden Erzieher und fragen: ‚Brauchst du Hilfe mit der Aufsicht oder Begleitung?‘ Früher musste ich sie ansprechen.“ (Mk, Schule N)

Über diese Form der Kooperation hinaus gehen all jene Aktionen, in denen von eigenen Initiativen der Erzieher berichtet wird. Erzieher übernehmen Projekte wie z. B. Line-Dance, Trommeln, Flöten-AG, Singen, Bauchtanz, Weihnachtssingen:

„Zum Beispiel die Klanggartengeschichte ist ein Projekt, das überwie-

gend die Erzieher leiten. Dann haben wir einige Erzieher, die auch Musik machen mit den Kindern. Einer singt.“ (Mk, Schule K)

Wie weit die Kooperation geht, wie die Beteiligten sich darin erleben und wo es Defizite gibt, das wird von den Befragten unterschiedlich gesehen. So berichten etliche Musikkoordinatoren, dass sie *„schnell große Unterstützung im Erzieherbereich [und] gleich große Begeisterung“* (Mk, Schule F, I) bei der Vermittlung der Projektidee vorgefunden haben. Die Erzieher seien in den Augen mancher diejenigen, *„die mit dem Projekt am Positivsten umgehen“* (Mk, Schule F), *„sogar noch mutiger ... sehr viel ansprechbarer“* (Mk, Schule K) sind:

„Die machen viel im Nachmittagsbereich in der Betreuung, fordern das natürlich auch ein, dass die auch miteingeplant werden. ... Die wollen mit dabei sein.“ (Mk, Schule P)

Es gibt freilich auch gegenteilige Äußerungen:

„Aber es ist eben noch nicht diese Zusammenarbeit, die ich mir wünschen würde, dieses Miteinander.“ (Erzieherin, Fallschule O)

Eine Gelingensbedingung ist die Teilnahme der Erzieher an Fortbildungen. Das gilt allgemein für Kurse, die für pädagogisches Personal ausgeschriebene sind, aber auch für die Fortbildungen der *Musikalischen Grundschule*, deren Potenzial in der Zukunft genutzt werden sollte.

„Mehrere Kollegen und Erzieher waren bei einer Tanzfortbildung, also Kindertänze, und tanzen auch nachmittags mit den Kindern.“ (Mk, Schule K)

Die im Vergleich zu den Lehrkräften teils größere Aufgeschlossenheit, das oft stärkere Interesse und Engagement der Erzieher für das musikbezogene Arbeiten mit den Kindern weist drei Begründungszusammenhänge auf, die einerseits in der anderen Arbeitszeit- und Besoldungsstruktur und der vermutlich geringeren beruflichen Belastung im Vergleich zu den Lehrkräften zu suchen sind, andererseits aber vor allem im Zusammenhang mit der beruflichen Ausbildung und dem pädagogischen Anspruch der Berufsgruppe an sich stehen.

Musikpädagogische Vorbildung als Gelingensbedingung

Berufsbild und Ausbildung der Erzieher stellen wichtige Faktoren für deren Einbeziehung und das Gelingen des Modells dar. Einige Musikkoordinatoren und Erzieher begründen ihre hohe Motivation mit dem pädagogischen Selbstverständnis und den Ausbildungsinhalten. Die *„Erzieher machen sowieso schon viel an Liedchen.“* (Mk, Schule M) *„Erfrischer machen sie sowieso schon die ganze Zeit.“* (Mk, Schule Q) *„In der Erzieherausbildung ist Musik und Bewegung schon Bestandteil.“* (Erzieherin, Fallschule H)

„Sie haben ja eh einen anderen Blickwinkel auf die Kinder. Die sehen ja nicht die Wissensvermittlung im Hintergrund, sondern die Förderung der sozialen Kompetenzen, und dazu sind musikalische Sachen ... sehr geeignet.“ (Mk, Schule A)

In Berlin tritt ein Spezifikum hinzu. Begeisterungsfähigkeit, Motivation und Aktivität wird insbesondere den Erziehern zugeschrieben, die ihre Ausbildung entweder in der ehemaligen DDR oder an Institutionen absolviert haben, die Traditionselemente fortführen. Sie haben oft eine musikalische und instrumentale Grundausbildung genossen und elementare musikpädagogische Kompetenzen erworben. Das verpflichtende Instrumentalspiel wird dabei als Schlüssel für den leichten Zugang der Erzieher zur Projektidee Musikalische Grundschule angesehen.

„Wir selber haben in [der] Erzieherausbildung schon ein Instrument gelernt. Musik spielt hier auch eine Rolle ... sodass wir uns öfter die Gitarre nehmen.[...] Dadurch, dass die Erzieher bei uns eh alle musikalisch sind, sind wir ganz anders an Musik herangeführt worden. Es ist eine DDR-Spezialität, dass in der Erzieherausbildung ein Instrument gelernt wurde.“ (Erzieher, Fallschule O)

Freilich ist das nicht zu generalisieren.

„Es ist eben beides. Je nachdem, wie die Fähigkeiten der Erzieher sind. Einige bieten sehr viel an, einige nehmen sich etwas mehr zurück, aber werden dann auch von ihren Kollegen unterstützt.“ (Mk, Schule K)

Auch von weniger musik-affinen Haltungen, ähnlich wie in einigen Lehrerkollegien, wird berichtet. Selbst Abwehr von Innovationen oder Personalentwicklung in Verquickung mit ungünstigen Kooperationsstrukturen zwischen Schule und Trägerschaft werden im Einzelfall als große Herausforderung für das Projekt beschrieben. Dennoch bleibt festzuhalten, dass die Erzieher viele Kompetenzen und Einstellungen mitbringen, die für das Modell ausgesprochen hilfreich und für den Transfer sowie die nachhaltige Entwicklung zu berücksichtigen sind.

Strukturelle Gelingensbedingungen

Ein zweiter Begründungszusammenhang bezieht sich auf die strukturellen Gegebenheiten innerschulischer Kooperation. Obwohl das Potenzial für die Schulen sichtbar ist, wird teilweise von Organisationsstrukturen berichtet, die neuen Initiativen im Wege stehen. So fehlten beispielsweise aufgrund der Betreuungsverpflichtung personale und zeitliche Ressourcen, um neue AGs im Nachmittagsbereich zu installieren. Vor allem die unterschiedlichen Status, die sich auch aus der Besoldung ergeben, ist ein Faktor, der dem gelingenden gemeinsamen Agieren entgegenstehen kann. Diese einzelnen Faktoren lassen sich unter der Frage subsumieren, wie die Kooperation des unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereiches in den jeweiligen Schulfor-

men strukturiert ist.

Ein Exkurs in die Fallschule C dokumentiert zunächst eine gut funktionierende Kooperation zwischen beiden Berufsgruppen. In dieser Schule untersteht das Erzieherpersonal der Verwaltung bzw. der Schulleitung. Nach Aussagen der Schulleitung konnte aus diesem Grund eine enge Verbindung von Lehrerkollegium und Erzieherpersonal aufgebaut werden, die einander „auf Augenhöhe“ (Schulleiter, Fallschule C) begegnen und pädagogisch miteinander arbeiten:

„Weil wir gebundene Ganztagschule sind, herrscht reger Austausch zwischen Erziehern und Lehrer. Die kommen auch mit auf Ausflüge. Das ist nicht meine Klasse, sondern das ist Frau [Name einer Erzieherin] und meine. Das ist auch unsere Klasse, sie fühlt sich da auch völlig zu Hause. Wird natürlich in allem einbezogen.“ (Mk, Fallschule C)

Dies war möglich, weil der Schulleiter ...

„[...] deutlich machen musste, wer arbeitet vor welchem Hintergrund mit welchen Aufgaben ... wer ist wofür zuständig. Da musste man sich schon zusammensetzen und ein Verständnis füreinander entwickeln.“ (Schulleiter, Fallschule C)

Viele Befragte erachten es im „geschlossenen Ganztagsbereich [als] einfacher, die Musikalische Grundschule näherzubringen“ (MK Schule N), weil Unterricht und Freizeit, Lehrer- und Erzieherkollegium enger miteinander verzahnt sind. Auch Erzieher der Fallschule C bestätigen die gelingende Kooperation zwischen erzieherischer und unterrichtlicher Arbeit:

„Lieder, die man morgens macht, werden nachmittags weitergeprobt, oder nur zum Spaß tanzen. In der Ganztagschule wissen Erzieher nachmittags auch, was los war. ... Da kommen die Schüler, bringen von oben was mit runter und sollen einen Tanz proben am Nachmittag. Jetzt ermögliche ich halt, was die Kinder so mitbringen.“ (Erzieherin, Fallschule C)

Auch ein Schulleiter einer anderen Schule, in der nur zwei von drei Klassen im gebundenen, rhythmisierten Schulalltag verweilen, argumentiert für die gebundene Form als besondere Gelingensbedingung. Er sieht darin die Chance – aufgrund der Teilnahmeverpflichtung fast aller Schüler, der Rhythmisierung und des zeitlichen Rahmens -, An- und Entspannungsphasen eng verzahnen zu können und einen Großteil der Schüler für musikalische Aktivitäten zu gewinnen. Berichte von Erziehern bestätigen ihre selbstständige Arbeit sowohl im Vor- als auch Nachmittagsbereich.

„Dann habe ich ‚Die Kleinen Wölfe‘ mit denen gemacht. Wir sind durch die Schule, und am Ende konnten alle ‚Die Kleinen Wölfe‘. Und so hat man anderen Kollegen Mut gemacht, und die Musik bekommt dann einen anderen Stellenwert.“ (Erzieherin, Fallschule C)

„Die Kollegen haben tolle Ideen. Zum Beispiel [vertreten und singen] dienstags zwei Kollegen zwanzig Minuten lang. Auch Tanzen mit Tüchern, nach Musik werden Mandalas ausgemalt.“ (Leiterin des Horts, Fallschule C)

Unter diesen Bedingungen können Erzieher eine tragende Funktion in der Entwicklung zur *Musikalischen Grundschule* einnehmen. Allerdings existieren an manchen Schulen auch weniger förderliche Strukturen: die Trennung von Unterricht und Nachmittagsangebot, offene Ganztagschulformen, an denen nur ein Teil der Schülerschaft teilnimmt, die fehlende Kommunikation zwischen Erzieher- und Lehrerkollegien. Die Fallschule O ist ein solches Gegenbeispiel zur Fallschule C. Sie arbeitet gegen ihre ungünstigeren Bedingungen auf eine stärkere Verbindung und Zusammenarbeit der Berufsgruppen hin.

„Der Hortbereich läuft leider etwas unabhängig. Diese Strukturen kann man leider nicht in kurzer Zeit so verändern. Die Kleinen ... bekommen Erzieher rein. Da läuft es, aber in höheren Klassen, da gehen die Kinder nicht mehr in den Hort.“ (Mk, Fallschule O)

Registriert wird das vorhandene Potenzial auf allen Seiten der Beteiligten:

„Es ist noch ganz viel Potenzial da. Die Schule macht ihr Ding. Das, was wir uns mitrausnehmen und hier machen, ist okay, aber es ist eben noch nicht diese Zusammenarbeit, die ich mir wünschen würde, dieses Miteinander. ... Freitags gehe ich durchs Haus. Die Kinder singen mir Lieder, die sie kennengelernt haben. Aber es ist schwer, mit den Kindern die Lieder zu singen, wenn ich sie selbst nicht kann.“ (Erzieherin, Fallschule O)

In ähnlichen schwierigen Situationen berichten Musikkoordinatoren von „harter“ Prozesssteuerungsarbeit, um die Erzieher einzubinden:

- eine eigene Zukunftswerkstatt für Erzieher
- Forcierung der Kommunikation zwischen Lehrern und Erziehern
- ein Angebot an Fortbildungsveranstaltungen
- ein Angebot zur Beteiligung an musikalischen Projekten oder der Leitung durch Erzieher
- vermehrte Absprachen über musikalische Aktionen in Unterricht und Angebote im Nachmittagsbereich
- Öffnung der musikalischen Angebote im Hortbereich für Nicht-Hortkinder
- Gründung eines Erwachsenenchores:

„Wir haben auch einen Erwachsenenchor gegründet, da sind also auch Erzieher dabei, sodass [man] ... miteinander da so ein bisschen in Kontakt kommt.“ (Mk, Schule G)

„Wir haben ganz viele ins Boot geholt, vor allem die Erzieher. ... Und ich

habe in den letzten zwei Jahre ganz intensiv mit den Erziehern zusammengearbeitet. Da passiert eine ganze Menge, auch ganz viel selbstständiges Engagement, was Musikalität angeht; auch dass das Verhältnis zwischen den Kollegen und Erziehern über solche musikalische Projekte ein ganz anderes geworden ist.“ (Mk, Schule N)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass an Ganztagschulen bei stärkerer Einbeziehung der Gruppe der Erzieher die Musikalisierung intensiviert werden kann, weil es hier Ideen und praktische Kompetenz gibt. Diese Möglichkeiten bestehen sowohl für den Unterricht, in dem ein Teil der Erzieher regelmäßig pädagogische Unterstützungsarbeit leistet, als auch für die Bereiche Nachmittagsangebote und Freizeit. Dass sie darüber hinaus eine Kontaktstelle für Eltern am Nachmittag sein können, ist noch wenig beleuchtet worden. Für die Zukunft erscheint es sinnvoll, diese Berufsgruppe auch in die Fortbildungsangebote und die Netzwerkarbeit in geeigneter Form einzubeziehen.

6.5. ... MEHR Elternpartizipation und -arbeit

In der *Musikalischen Grundschule* konzeptionell mitgedacht ist die Partizipation der Eltern. Denn aus Schulentwicklungssicht ist „das schulische ‚Produkt‘ [...] sowohl das Ergebnis eines Angebotes als auch das Ergebnis der verantwortlichen Mitwirkung durch die Nutzungsseite, [...] der Verantwortung der Schülerschaft und der Eltern“ (Fend, 2008, 232). Wissenschaftliche Studien dokumentieren vielfach, dass die Bedingungen, unter denen Schüler lernen, sich umso günstiger und lernförderlicher entwickeln, je enger Eltern und Schule zusammenarbeiten. Ein konstruktiver Dialog mit den Eltern ist Voraussetzung für gute schulische Arbeit (vgl. Dalin, 1999, 362f.; Wild, 2010). Die Akteure der *Musikalischen Grundschule* zeichnen ein sehr differenziertes Bild zu dieser Frage.

Auffälligstes Ergebnis der Befragung am zweiten Messzeitpunkt¹⁰ ist, dass die Befragten bei der Frage der Elternbeteiligung unsicher sind (s. Tab. 8). Die entsprechenden Fragen werden von vielen gar nicht beantwortet. Das kann daran liegen, dass sie etwa an der Organisation von Veranstaltungen nicht beteiligt sind und deshalb auch über Einbeziehung der Eltern nichts sagen können (z. B., weil sie andere Fächer haben oder keine Klassenlehrer sind). Denkbar ist auch, dass sie die Einstellungen der Eltern nicht kennen, obwohl sie gemeinsam mit Eltern agiert haben. Für einzelne Items („Eltern müssen überredet werden, Aufgaben in musikalischen Projekten zu übernehmen“/„Ich bin zufrieden mit dem Elternengagement.“) liegen weniger als 200 Antworten vor, also von deutlich weniger als 50 Prozent der Befragten. Und

¹⁰ Die Befragung enthielt acht Items zur Einschätzung der Elternmitwirkung (s. Anhang Tab. A8).

selbst von diesen kreuzen viele an, dass sie den Stand der Elternpartizipation nicht einschätzen können.

Tab. 8: Mittelwertvergleich zu ausgewählten Items der Skala „Elternpartizipation“. Zustimmung zu den Aussagen wurde auf einer vierstufigen Skala angegeben von 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 4 = stimme ganz zu. Die Kategorie „kann ich nicht genau einschätzen“ wird hier prozentual angegeben. Für die Berechnung des Mittelwertes (M) und der Standardabweichung (SD) wurde diese Kategorie als fehlender Wert umkodiert, d. h. ausgeschlossen.

	n	M	SD	kann ich nicht einschätzen
MGS_Thema_Elternabenden	317	2.26	.743	18,1 %
Projekten_Elternmitwirkung	291	2.26	.628	27,3 %
Eltern_Interesse_Rückfragen	252	2,38	.777	37,3 %
Zufrieden_Elternengagement	229	2.20	.850	42,5 %
Eltern_überredet_Aufgaben*	182	2,50	.921	54,4 %

Erläuterung: N = Anzahl, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung
*umkodiert

Die Mittelwerte zeigen, dass Elternaktivität im Modell kaum eine Rolle spielt. Untersucht man die vergleichsweise hohen Werte für die Standardabweichung genauer, zeigt sich, dass es zwischen den Schulen große Unterschiede gibt. In den Interviewbefragungen berichten nur einzelne Schulen von hoher Elternpartizipation und von positiven Anfängen. Freilich ist das Gesamtbild deutlich kritischer zu sehen.

Die Ergebnisse der Interviews unterstreichen dieses Bild und liefern Erklärungen. Als zentraler Bedingungskomplex für Elternpartizipation schälen sich der soziale, sozio-ökonomische Hintergrund und die Bildungsnähe bzw. -distanz der Familien im jeweiligen Einzugsgebiet der Schulen heraus. Von intensiver Elternpartizipation berichten Musikkoordinatoren, deren Schulen in Stadtteilen mit vorrangig sozial starken und bildungsnahen Familien stehen. Dort hat die Sensibilisierung für die Einbindung der Eltern in das Projekt in Einzelfällen Früchte tragen können:

„Auf Eltern sind wir dann erst gekommen durch die Fortbildung, weil das wurde da ja direkt thematisiert: gedacht, Hallo, man sieht den Wald vor lauter Bäumen nicht; haben wir erst gar nicht gesehen.“ (Mk, Schule D)

Eltern bringen sich auf vielfältige Weise ein, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- Lehrer-Erzieherchor mit Eltern
- Eltern-Kind-Aktionen z. B. Tanznachmittag
- selbstständige Organisation von Festen

„Wir haben also zum Beispiel ein Theaterfest gemacht, dass also nur allein von Eltern und den Schülern organisiert wurde, wo wir als Lehrer, die Lust hatten, eben Gast waren.“ (Mk, Schule N)

- AG-Angebot:

„Eine Mutter ist im AG-Bereich tätig, hat da ihren Tanzbereich. Zum Lesepatenfest habe ich sie gefragt, ob sie auftreten möchte mit ihrer Gruppe.“ (Mk, Schule M)

- Angebot musikalisch tätiger Eltern an Projekttagen und -wochen

„Da[s] haben wir auch vor in der musikalischen Woche, musikalische Eltern mit einzubinden. ... Wir haben da zum Beispiel einen, der im Poliorchester mitspielt und so eine Bläserstunde macht und die verschiedenen Blasinstrumente erklärt.“ (Mk, Schule E, II)

- Auftritte von musikalisch aktiven Eltern auf Schulfesten und -konzerten.

Neben diesen aktiven Elterneinbindungen berichten Musikkoordinatoren – vereinzelt auch an Schulen mit einem „schwierigen Klientel“ – von Unterstützungsleistungen, wie z. B. der Finanzierung von Instrumenten durch den Förderverein. Einige Musikkoordinatoren gehen strategisch vor mit dem Ziel, Bewusstsein und Interesse für die *Musikalische Grundschule* über das eigene Erleben zu wecken:

„Auf der Gesamtelternkonferenz habe ich auch Erfrischer gemacht, erklärt und drauf hingewiesen, dass sie gelacht hatten und Spaß hatten, dass es mit ihren Kindern auch so funktioniert.“ (Mk, Schule J)

In dem Kontext wird auch die Einbeziehung der Eltern in Initiativen zur kulturellen Teilhabe berichtet:

„ ... sind wir dann Oper gegangen. Es sind sehr viele Eltern mitgekommen erstmalig. Wir hatten sonst ganz wenig Eltern. Sie mussten die Karten kaufen, und unsere Eltern haben nicht viel Geld. Aber sie kriegten Karten zum Freundschaftspreis, und es sind diesmal sehr viele Eltern mit den Kindern mitgegangen.“ (Mk, Schule J)

An Schulen in schwierigen Einzugsgebieten zeigt sich allerdings häufig ein anderes Bild der Elternbeteiligung. Beklagt wird die fehlende Teilnahme eines Großteiles der Eltern an Elternabenden. In der Wahrnehmung der Befragten stehen andere, basale Aufgaben im Vordergrund:

„Wir müssen Eltern beibringen, die Kinder zu aktivieren, zu motivieren, mit ihnen zu essen. Es ist eine unglaubliche kulturelle Arbeit.“ (Mk, Schule J)

Viele Musikkoordinatoren empfinden es daher auch als mühsam und als anspruchsvolle Aufgabe, eine Kultur der Wertschätzung zu etablieren.

„Wenn wir da nicht gucken, kommen die mit Kinderwagen [bei Konzerten] reingeschoben und mit Händen ... und wenn sie ihr Kind gesehen haben, dann verschwinden sie auch wieder ... zwischendurch wird auch laut geredet. Wir müssen schon versuchen, unsere Eltern da bisschen da an so ein Kulturleben heranzuführen, wo auch bestimmte Grenzen und Regeln gelten.“ (Mk, Schule M)

[Es ist schwierig] „Eltern mehr an ein kulturelles Interesse anbinden zu wollen, daran heran[zuführen], dass sie Aufmerksamkeit mitbringen und sich einen Musikvortrag anhören und wertschätzen!“ (Mk, Schule M)

Spürbare Erfolge zeigen sich offenbar dann, wenn niedrigschwellige Angebote gemacht werden. Ermutigend dafür ist, dass in keinem Interview Resignation geäußert wurde. Vielmehr haben sich viele Musikkoordinatoren verstärkte Elternarbeit vorgenommen. Vorstellbar ist, dass die *Musikalische Grundschule* dabei einen Beitrag zur Verbreiterung kultureller Teilhabe leistet. Das wäre langfristig ein interessanter Aspekt, der freilich außerhalb dieses Evaluationsauftrages lag.

6.5.1. Familien mit Migrationshintergrund

Für die Elternarbeit stellen sich bei Familien nicht deutscher Herkunft besondere Aufgaben, die bereits mit der Kontaktaufnahme beginnen:

„Zur Adventszeit haben wir Eltern zum Kaffeetrinken eingeladen, weil ja nicht alle Weihnachten feiern. Da haben die Kinder dann Vorführungen gemacht.“ (Erzieherin, Fallschule H)

Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwieweit Multikulturalität in der Elternarbeit und im Projekt berücksichtigt wird. In einem Interview wird dazu über eine interessante Erfahrung berichtet:

*„Wo ich große Zustimmung gekriegt habe, war das Angebot der *bağlama*¹¹. ... Sowie diese *bağlama* kommt, sehen Sie einen Sog über den Schulhof gehen. Sowie sie diese Klänge hören, bewegen sie [die Eltern] sich zur Bühne.“ (Mk, Schule J)*

Diesem Komplex wurde im Rahmen dieser Evaluation nicht weiter nachgegangen. Aus diesem Bericht heraus stellt sich allerdings die Frage, ob die „Heimatkultur“ der Familien noch häufiger zum Anknüpfungspunkt für eine erfolgreiche und von den

¹¹ Die *bağlama* (sprich: ba:la'ma) ist ein in der Türkei populäres Saiteninstrument.

Familien getragene Arbeit gemacht werden kann.¹²

6.6. Schulklima

„Musik ist eher der Anstoß gewesen, der große Bogen Musik. Und darin hat sich ganz viel bewegt atmosphärisch auch: vom Umgangston, wenn man aufeinander zugeht und das bewusste Miteinander pflegt. Ich finde, das ist was ganz Elementares geworden.“
(Mk, Schule E)

Als Schulentwicklungsprojekt zielt die *Musikalische Grundschule* über die 4Ms hinaus auf eine andere Qualität von Schule, die als Schulklima bezeichnet wird und im Zusammenhang mit dem Konstrukt Schulkultur steht. „Die Veränderung von Schulen besteht offenbar in erster Linie in der Änderung der ‚Schulkultur‘“ (Holtappels, 2003, 104). Insofern wäre eine Verbesserung des Schulklimas ein Indikator für eine gelingende Entwicklung überhaupt.

Der Begriff Schulklima beschreibt die Qualität der Beziehungen und Atmosphäre im Gesamtsystem Schule unter Einbezug des Unterrichts- und Klassenklimas, wie sie von den Lehrkräften, Eltern, der Schulverwaltung und sonstigen Akteuren wahrgenommen wird (vgl. Bessoth, 1989 n. Naacke, 2011). Naacke (2011) differenziert fünf Dimensionen des Klimakonstruktes: (1) die Gestaltung von Beziehungen der schulischen Akteure untereinander, (2) die Gestaltung von Schule und schulischem Leben, (3) das Wohlbefinden und die Zufriedenheit der schulischen Akteure, (4) die Wahrnehmung der spezifischen Arbeitssituation sowie (5) die Identifikation der Akteure mit der Schule (Naacke, 2011, 213f.).

Für diese Evaluation wurde sowohl mit quantitativen als auch mit qualitativen Befragungen untersucht, wie sich die Schulen im Untersuchungszeitraum hinsichtlich des Schulklimas entwickelt haben.

6.6.1. Schulkultur, Arbeitsmoral, kollegialer Zusammenhalt

Eine Reihe von Fragen, die auch in PISA 2000 (Kunter et al., 2002) Verwendung fand, bezog sich auf schulische Lerngelegenheiten und das schulische Aktivitätsniveau. Die sechs Items (z. B. „An dieser Schule finden häufig kulturelle, sportliche oder politische Veranstaltungen statt, zu denen auch die Öffentlichkeit eingeladen wird“) wurden durch das Item ergänzt: „Die Lehrkräfte legen viel Wert auf außerunterrichtliche Aktivitäten“ (Tab. 9). Die Angaben der Befragten wurden auf der Schulebene zusammengefasst und ergeben einen signifikanten Anstieg zwischen

¹² Hofner (2012) berichtet von erfolgreichen Projekten, in die sich Eltern mit ihren musikalischen Fähigkeiten und ihrer Heimatkultur einbringen konnten.

den Messzeitpunkten von .15 ($p = .005$)¹³.

Tab. 9: Vergleich der Mittelwerte der Skala *Schulklima* über die beiden Messzeitpunkte im Mai 2010 (T1) und Mai 2011 (T2) (Cronbachs $\alpha = 0,88$)

	M	N	SD
Schulklima_T1	2.85	17	.27
Schulklima_T2	3.00	17	.29

Erläuterung: M = Mittelwert, N = Anzahl, SD = Standardabweichung

Zur *Einschätzung von Arbeitsmoral und dem Engagement der Kollegen*, zweier wesentlicher Qualitätsmerkmale von Schulen, wurde danach gefragt, ob die Lehrkräfte der Schule mit großem Engagement und positiver Stimmung an der Schule arbeiten, ob sie stolz auf ihre Schule sind oder Wert auf schulische Leistung legen. Diese auch in PISA eingesetzte Skala (Kunter et al., 2002) zeigt ebenfalls einen Zuwachs vom Anfang und Ende des Untersuchungszeitraumes (s. Tab. 10).

Tab. 10: Vergleich der Mittelwerte der Skala *Arbeitsmoral* über die beiden Messzeitpunkte im Mai 2010 (T1) und Mai 2011 (T2) (Cronbachs $\alpha = 0,91$).

	M	N	SD
ArbMoral_T1	3.10	17	.22
ArbMoral_T2	3.23	17	.26

Erläuterung: M = Mittelwert, N = Anzahl, SD = Standardabweichung

Auch dieser Unterschied ist signifikant (t-Test für gepaarte Stichproben, $p = .037$). Der Zuwachs ist auf den ersten Blick eher gering, doch ist zu bedenken, dass bereits der erste Wert recht hoch liegt, sodass noch höhere Werte nur schwer erreichbar sind¹⁴.

¹³ Weil die Angaben auf Schulebene zusammengefasst wurden, wird in dieser und den folgenden Tabellen nicht die Anzahl aller Fragebogen, sondern die der Schulen (17) angegeben. Die Signifikanz wurde mit dem t-Test für gepaarte Stichproben berechnet.

¹⁴ Man spricht in diesen Fällen von „Deckeneffekten“.

Als ein weiteres wichtiges Kriterium positiver Schulentwicklung und eines guten Schulklimas gilt der kollegiale Zusammenhang. „Der Kohäsion des Kollegiums, wie sie sich u. a. im Konsens über Ziele und die pädagogische Arbeit manifestiert, wird ein leistungsfördernder Einfluss zugeschrieben.“ (Scheerens & Bosker, 1997, 339). Die Projektstruktur der *Musikalischen Grundschule*, die ähnlich wie in der zitierten Formulierung auf verstärkte Kommunikation über die Ziele und Formen setzt, könnte die Identifikation der Akteure mit der Schule und den Zusammenhalt im Kollegium stärken. In diesem Zusammenhang galten neun Items, die ebenfalls der PISA-Studie entnommen waren (Kunter, 2002). Gefragt wurde in der mehrfach erwähnten vierstufigen Skala z. B. nach der Zustimmung zu folgender Aussage: „*Unter den Lehrkräften in unserem Kollegium herrscht Konsens über die Schulphilosophie.*“ Im Vergleich der Messzeitpunkte ergibt sich ein Anstieg des Mittelwertes (Tab 11).

Tab. 11: Vergleich der Mittelwerte der Skala *Kollegialer Zusammenhalt* über die beiden Messzeitpunkte im Mai 2010 (T1) und Mai 2011 (T2) (Cronbachs $\alpha = 0,94$)

	M	N	SD
KollZusamm_T1	2.81	17	.21
KollZusamm_T2	2.96	17	.23

Erläuterung: M = Mittelwert, N = Anzahl, SD = Standardabweichung.

Insgesamt verbessert sich die Qualität in den ausgewählten und für die Schulentwicklung und die Güte des Unterrichts relevanten Dimensionen. Beim ersten Messzeitpunkt liegen die Schulen mit einem Mittelwert von 2,81 im Bereich der für PISA 2000 berichteten Werte (2,98 bzw. 2,96 für Vor- und Hauptstudie) lagen (Stanat, Watermann, Baumert et al., 2002). Zum zweiten Messzeitpunkt liegen sie signifikant höher ($p = .018$; $df = 16$).

Die Unterschiede, wie sie an den Standardabweichungen abzulesen ist, zeigen sich dabei übrigens innerhalb der Schulen größer als zwischen den Schulen: Die Wahrnehmung variiert also innerhalb eines Kollegiums stärker als zwischen den Schulen. Das ist insofern interessant, als die Schulen hinsichtlich ihrer Grundstruktur deutlich differieren. So schwankt der Anteil von Kindern „nicht deutscher Herkunft“ zwischen 1,3 und 80,8 Prozent und die Schülerzahl zwischen 238 und 774 Schülerinnen und Schüler. Man hätte also deutliche Unterschiede zwischen den Schulen erwarten können. Stattdessen ist die Wahrnehmung in den Modellschulen eher unabhängig von diesen äußeren Faktoren.

Zusammenfassend für das Schulklima zu konstatieren, dass sich die Schulen positiv entwickeln und ein hohes Niveau erreicht haben. Die qualitativen Befragungen stützen das Ergebnis, dass die Kollegien zusammenwachsen und stärker zusammenhalten:

„Ich denke mal, insgesamt hat sich das Kollegium gefestigt. Ich finde, das ganze Verhalten untereinander ist ein anderes geworden, ein offeneres, vertrauenswürdiges. Der Umgangston gefällt mir wesentlich besser als vorher.“ (Mk, Schule N)

„ ... auch dass das Verhältnis zwischen den Kollegen und Erziehern über solche musikalischen Projekte ein ganz anderes geworden ist. Früher war bei uns immer so eine gewisse Teilung, hatte ich das Gefühl. Wir Lehrer auf der einen Seite, die Erzieher auf der anderen Seite. Und jetzt hat man nicht mehr das Gefühl. Das ist doch mehr Miteinander geworden.“ (Mk, Schule N)

Die „musikalischen Erfrischer“ in Konferenzen als „special kind of social action“ (Blacking, 1995, 223) tragen sicher dazu bei und verändern das ‚Wir-Gefühl‘.

Die befragten Musikkoordinatoren in den Fallschulen führen die Veränderung im kollegialen Miteinander u. a. auf die vermehrte Kommunikation über Musik, auf gemeinsame didaktisch-methodische Diskussionen und musikalische Handlungen zurück:

„Durch solche Musiksachen ... also, wir sind ganz gut zusammengewachsen im Kollegium ... und das hat schon was mit Musik zu tun.“ (Mk, Schule J)

„Durch die Diskussion überhaupt ist man im Gespräch, ist Musik im Gespräch. Das fand ich überhaupt das Wichtigste, dass über Musik gesprochen wird. Was wollen wir eigentlich? Wo wollen wir mit der Musik hin?“ (Erzieherin, Fallschule C)

Die Zusammenarbeit umfasst auch die gemeinsame Reflexion von Unterricht, auch zwischen „Tür und Angel“.

„Erzieher sind durch die Musikalische Grundschule, überhaupt durch das Einbinden in ein großes Projekt, noch besser ins gesamte Team reingekommen ... durch das gemeinsame Sprechen, sich Austauschen, Lieder austauschen.“ (Mk, Schule E)

„Man unterhält sich auch mit Kollegen, mit denen man eigentlich nichts zu tun hat, und die helfen sich jetzt untereinander. Das ist so, dass Kollege X zu Kollege Y sagt: ‚Du ich hab den Tanz noch nicht richtig verstanden, kannst du mal mit deiner Klasse überkommen?‘ Das gab’s vorher auch nicht so. Das überträgt sich jetzt auch auf Fachkonferenzen, auf andere Gebiete, dass die Kommunikation wesentlich besser ist.“ (Mk, Schule A)

Der Zukunftswerkstatt wird, wie bereits beschrieben, häufig als Wendepunkt für die Veränderung der kollegialen Kooperation bewertet:

„Diese Zukunftswerkstatt. Die war sehr hilfreich... richtig gut aufgebaut, wie man mit den Kollegen nochmal den eigenen Unterricht und die eigene Schule auf ganz bestimmte Details schaut. Das war eine Sache, die wir vorher noch nie gemeinsam gemacht haben. Mit dem ganzen Kollegium auf den individuellen Unterricht geschaut: Was machst du im Unterricht? Was mache ich im Unterricht? Wo sind Bausteine, die wir vielleicht austauschen können? Das hat vorher nicht so stattgefunden. Das war unheimlich fruchtbar.“ (Mk, Schule A)

Zudem werden Einrichtungen wie Fachkonferenzgruppen, Schulentwicklungsgruppen und interne Fortbildungen als Rahmen für verstärkte Kommunikation über Musikalische Grundschule angeführt.

6.6.2. Atmosphäre und konstruktiver kommunikativer Umgang

Die Kommunikation bezeichnen die Befragten übergreifend als einen Hauptmotor für den verbesserten Umgang miteinander. Exemplarisch formuliert den Zusammenhang folgende Musikkoordinatorin:

„Und ich finde, insgesamt ist der Umgangston auch ein anderer geworden, also freundlicher, herzlicher, auch bei denjenigen, wo man hundertprozentig weiß, man mag sich persönlich nicht so. ... Das ist das, was ich persönlich aus diesem ganzen Projekt rausgenommen habe, dass ich zum Beispiel mit zwei Sonderpädagogen, mit denen ich persönlich gar nicht kann, aber über dieses musikalische Projekt ... Die eine hat in ihrer Klasse zum Beispiel so eine Boomwhacker-Sache gemacht. Ich hab sie eingeladen in meine interne Fortbildung, und sie hat es auch gemacht. Und dadurch haben wir einen ganz anderen Beziehungspunkt auch zueinander.“ (Mk, Schule N)

Die bereits erwähnten Beteiligungen von Kollegen an der *Musikalischen Grundschule* zeigt auch neue Formen gemeinsamer musikalische Aktionen. Die „musikalischen Erfrischer“ in den Konferenzen stehen nicht nur für exemplarische Vermittlungsmöglichkeiten, sie verändern auch kollegiale Beziehungen.

„Die [Kollegen] treffe ich zum Beispiel regelmäßig zu unserer Musikalisierung auf unseren Gesamtkonferenzen. Die fragen schon vorher: ‚Machen wir heute wieder was Neckisches?‘“ (Mk, Schule N)

„... die Kollegen lachen, haben Freude, sind sehr motiviert. Da ist nicht das Monotone, sondern es kommen Schwung und Melodie in die Gruppe herein.“ (Erzieherin Fallschule H)

6.6.3. Zum Verhältnis von Lehrkräften und Schülern

In dieser Studie konnten – anders als im hessischen Evaluationsbericht – Schüler nicht befragt werden. Um wenigstens die Wahrnehmung des Verhältnisses durch die Lehrkräfte zu erfassen, wurde eine Skala aus IGLU (Bos et al., 2005) übernommen. Gefragt wird beispielsweise nach der Zustimmung zu folgender Aussage: „Im Allgemeinen herrscht hier ein freundlicher Umgangston zwischen Lehrkräften und Schüler/innen.“ Zu dieser Skala gehören insgesamt sieben Items. Weil hierbei auch generelle Einstellungen zu Schülern zum Ausdruck kommen, wird dabei von Lehrerethos gesprochen (Tab 12 und 13).¹⁵

Tab. 12: Vergleich der Mittelwerte der Skala *Lehrer-Schüler-Verhältnis* über die beiden Messzeitpunkte im Mai 2010 (T1) und Mai 2011 (T2) (Cronbachs $\alpha = 0,90$)

	M	N	SD
LKSchVerh_T1	3.40	17	.16
LKSchVerh_T2	3.45	17	.15

Erläuterung: M = Mittelwert, N = Anzahl, SD = Standardabweichung

Tab. 13: Signifikanz der Mittelwertunterschiede der Skala *Lehrer-/Schüler-Verhältnis* über die beiden Messzeitpunkte im Mai 2010 (T1) und Mai 2011 (T2): t-Test für gepaarte Stichproben

	M	SD	T	df	p
LKSchVerh_T1					
LKSchVerh_T2	-.05	.15	-1.37	16	.189

Erläuterung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, t = Prüfgröße, df = Anzahl der Freiheitsgrade, p = Signifikanz.

¹⁵ Das Lehrerethos ist Teil des Schulklimas. Insgesamt wird ihm – im Verbund mit anderen Faktoren wie z. B. der Leistungsorientierung und vermittelt über die Unterrichtsqualität – ein Einfluss auf die Schülerleistungen zugeschrieben (Scheerens & Bosker, 1997, 340).

Der sehr geringe Zuwachs im Mittelwert der Skala zum *Lehrer-/Schüler-Verhältnis* über die zwei Messzeitpunkte ist nicht signifikant. Dieser Befund lässt sich mit dem bereits hohen und positiv zu bewertenden Ausgangswert von 3,40 erklären (Deckeneffekt). Zusätzlich mag aber auch wirksam sein, dass diese Wahrnehmung auf dem stets als stabil beschriebenen Merkmal Lehrerpersönlichkeit beruht und Veränderungen möglicherweise nicht innerhalb eines Jahres zu beobachten sind.

Die Ergebnisse der qualitativen Befragungen bestätigen diese (bereits in anderem Zusammenhang erwähnte) Qualität im Beziehungsgefüge zwischen Lehrkräften und Schülern. Musikkoordinatoren und Lehrkräfte an den Fallschulen schildern Wege und Erfolge der Beziehungen über musikbezogene Aktivitäten. Nach positiven Erlebnissen ständen erfreuliche Rückmeldungen und neue Wahrnehmungen.

„Kollegen fühlen sich ein bisschen freier, weil sie plötzlich Sachen machen können mit ihren Kindern, die Spaß machen. Die haben plötzlich ein ganz anderes Verhältnis zu ihren Kindern. Wenn man mit einem Lehrer Spaß haben kann, dann mag man den plötzlich.“ (Mk, Schule A)

„Gerade auf den Schulveranstaltungen ... haben [die Kollegen] dann auch wieder einen anderen Blick auf Schule und sehen die Kinder anders.“ (Lehrerin, Fallschule O)

6.6.4. Schüler-Schüler-Verhältnis

Eine weitere Facette des Schulklimas ist das soziale Miteinander der Schülerschaft. Beobachtungen dokumentieren, dass die gemeinsamen musikalischen Erfahrungen zu Anerkennung und einer Veränderung der sozialen Beziehungen führen.

„Aber die Bereitschaft [der Kollegen] ist eben da, und es scheint sich dahingehend zu verändern, dass die Kinder das positiv honorieren. ... Und das verändert das Klima positiv, muss ich sagen ... das merkt man. ... Das sind kleine, kleine, kleine Schritte... aber es ist nicht mehr dieses freudlose Toben, was du jetzt immer vor den großen Ferien in den 6. Klassen hast.“ (Mk, Schule B)

Neben nachlassenden Aggressionen und Gewaltbereitschaft im Allgemeinen beschreiben Akteure auch deutliche Veränderungen auf Klassenebene, eine Stärkung des Zusammenhaltes, einen respektvollen Umgangs sowie verbesserte Disziplin.

„Die Klasse war sehr viel unruhiger vorher. Sie ist gerade an diesem Lied und an diesem Projekt sehr gewachsen, also die haben ein besseres soziales Miteinander, kann man fast sagen.“ (Mk, Schule M)

„Man merkt wirklich, dass die Klassen zusammenwachsen, also dass die Kinder ... dass das eine Gemeinschaft wird, dass die Klasse zusammenwächst. Ich bin jeden Tag morgens oben, und man merkt es, wenn sie erzählen. Hab` fast immer nur am Anfang gehört: Streit und

„der ist doof‘ und ‚den mag ich nicht‘. Aber mittlerweile ... man merkt, dass es besser wird, dass so ein Zusammenhalt entsteht.“ (Elternteil, Fallschule H)

6.6.5. Stellenwert der Musik an der Schule

Naacke stellt die Identifikation der an Schulen Tätigen mit ihrer Schule als eine weitere Dimension von Schulklima heraus (Naacke, 2011, 213f.). Die Entwicklung hin zu einer *Musikalischen Grundschule* ist damit verbunden, dass sich Kollegium und Schüler stärker mit ihrem neuen Profil identifizieren. Zu vermuten wäre entsprechend, dass sich der Stellenwert der Musik und die Sicht auf die Musikfachkräfte an der Schule verändern.

Die qualitativen Daten der zweiten Befragung und der Fallschulenbesuche im Mai 2011 geben Hinweise auf eine solche positive Entwicklung. Die Beteiligten äußern merklich häufiger als im ersten Jahr, dass *„der Begriff ‚musikalisch‘ [...] immer positiv besetzt [sei]“* (Mk, Schule J). Kollegen zeigen häufiger eine unterstützende Haltung und ein ‚offenes Auge‘ für externe musikalische Angebote: *„Wollen wir den nicht mal einladen, dass der was vorführt?“, oder: ‚Guck mal, wäre das nicht was für die dritten Klassen?“*. (Mk, Schule D) Daneben werden musikalische Ressourcen und Präferenzen für Musik als Kriterien bei Gesprächen mit Bewerbern für neue Lehrerstellen erhoben: *„... dass man eben sofort schon mal guckt: Wie sieht es mit Musik aus?“*. (Mk, Schule J) Darüber hinaus hat das Fach Musik allgemein eine Aufwertung erfahren:

„Wir haben ja nur ein bestimmtes Kontingent an Stunden, ... das war ein anderer Stellenwert als heute, wo die Lehrerin sagt: ‚Komm doch mal in Musik mit rein. Ich studiere was mit denen ein, dann können die das nachmittags mit dir noch proben.‘ Das ist so eine ganz andere Wertigkeit.“ (Erzieherin, Fallschule C)

Musikkoordinatoren spüren, dass sowohl die Kollegen als auch die Schüler sie in ihrer Funktion als Musiklehrer ernster nehmen. Sie erleben *„die Anerkennung, dass das Fach Musik nicht nur ein Fach ist, in dem man quatscht“* (Mk, Fallschule O), sondern in dem ernsthaft und konzentriert gearbeitet wird. Eine Musikkoordinatorin berichtet davon, dass dem Kollegium die Bedeutung der langjährig mit der Schule kooperierenden Musikschule bewusst geworden ist: Kinder würden ermutigt, das Angebot am Nachmittag anzunehmen. Darüber hinaus ist einfacher geworden, finanzielle Mittel für die Ausstattung mit Instrumenten, für die Errichtung einer Bühne oder für die Unterstützung von Konzerten zu erhalten.

Die Profilbildung wirkt nach innen wie nach außen. Speziell in Gesprächen mit Schulleitungen wird dies betont, weil Eltern vereinzelt ihre Kinder wegen dieses Profils an der Schule anmelden. Angesichts der Berliner Modalitäten für Grundschulanmeldungen, die faktisch Eltern einen (kleinen) Spielraum bei der Schulwahl einräumen, sehen Schulleitungen eine Möglichkeit, die eigene Attraktivität zu steigern.

„Für mich hat sich auch dahingehend was geändert. Ich habe früher immer ... zum Elterninformationsabend für unsere zukünftigen Lernanfänger [...] gesagt: Wir sind eine Anschubschule, und hab` die Anschubschule erklärt. Jetzt sage ich: Wir sind eine Musikalische Grundschule und erkläre die Musikalische Grundschule ... es hat sich bei mir vom Bewusstsein her was geändert.“ (Schulleitung, Fallschule H)

6.6.6. Unterstützungs- und Netzwerkkultur

Zu den Zielvorgaben gehört auch die Etablierung einer Unterstützungs- und Netzwerkkultur. Im Kontext des Fortbildungskonzeptes ist bereits darüber geschrieben worden (s. S. 14). Hier soll noch ein genauerer Blick auf die Netzwerkaktivitäten der Schulen geworfen werden. In der Gesamtbefragung bezog sich ein Item der Skala *Beteiligung des Kollegiums* auf die Intensität des Austausches mit einer oder mehreren anderen *Musikalischen Grundschulen* (s. Anhang Tab. A2 – Tab. 14).

Tab. 14: Vergleich der Mittelwerte des Einzelitems *Austausch mit anderer Musikalischer Grundschule* und Signifikanz der Mittelwertunterschiede über die beiden Messzeitpunkte im Mai 2010 (T1) und Mai 2011 (T2): t-test für gepaarte Stichproben

	M	SD	t	p
Autausch_mit_anderen_MGS_T1	1.89	.78	-4.101	.001
Autausch_mit_anderen_MGS_T2	2.38	.72		

Erläuterung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, t = Prüfgröße, p = Signifikanz

Der Mittelwert ist deutlich (und signifikant) gestiegen, die Befragten sehen einen Zuwachs an Vernetzung und Austausch. Allerdings ist der Wert insgesamt noch vergleichsweise niedrig. Die hohe Standardabweichung lässt dabei den Schluss zu, dass nicht alle Schulen Kontakte hergestellt haben bzw. Partnerschaften eingegangen sind. Die qualitativen Befragungen bestätigen diese Interpretation und geben hier ein deutlicheres Bild der Vernetzungsaktivitäten.

Über vereinzelt in den Fortbildungen entstandene, engere persönliche Beziehungen hinaus wurde der themenbezogene Austausch durchgeführt bzw. geplant. In Interviews und Fragebogen dokumentiert sind die folgenden Formen:

- gelegentlicher Materialaustausch per E-Mail
- Einladungen zu Schulkonzerten, (wobei diese aufgrund zeitlicher Belastung nur selten wahrgenommen werden)
- musikalisch aktive Partnerschaft über das Thema Chor: „*Wir machen Chorprojekte zusammen*“ (Mk, Schule A) mit gegenseitigen Einladungen zum gemeinsamen Singen z. B. auf Weihnachtsfesten und dem -basar
- ein von zwei benachbarten *Musikalischen Grundschulen* gemeinsame durchgeführtes Musicalprojekt
- mit anderen Musikkoordinatoren gemeinsam besuchte Fachtagungen
- Einladungen an Musikkoordinatoren Grundschule als Fachexperten in die internen Fortbildungen

Die räumliche Nähe innerhalb von Stadtbezirken kann das Treffen einiger Musikkoordinatoren mit ihren Klassen teilweise begünstigen; sie bergen aber (noch) nicht notwendigerweise ein besonderes Potenzial. Dem steht der häufig erwähnte Zeitmangel entgegen – wobei Zeit in der Literatur als einer der wichtigen Voraussetzungsfaktoren genannt wird (Maag Merki, 2009, 196).

Die Musikkoordinatoren entwickeln in Gesprächen auch eigenständige Ideen für die Vernetzung. So wird angeregt, bezirksübergreifend Fortbildungsveranstaltungen zu musikbezogenen Themen durchzuführen. Auch wurde die Idee geäußert, speziell für die Kollegien an *Musikalischen Grundschulen* Fortbildungsveranstaltungen auszuschreiben, die in das reguläre Fortbildungsangebot integriert sind.

„ ... *eigenständige Workshops nur für Beteiligte der Musikalischen Grundschule als Fortbildung auszuschreiben und regulär anrechnen zu lassen – das wäre gut.*“ (Mk, Schule J)

Zusammenfassend wird von allen Musikkoordinatoren der Austausch über Erfahrungen und Fachliches als äußerst gewinnbringend eingeschätzt, weil sie so methodische und inhaltliche Anregungen erhalten, gegenseitige Unterstützung erfahren und Gehör für ihre Fragen bekommen. In Verbindung mit den noch niedrigen Werten in der Befragung lässt sich schlussfolgern, dass es sinnvoll ist, weiter in diesem Bereich Ressourcen aufzuwenden, um die Netzwerkstrukturen nachhaltig auszubauen.

6.6.7. Persönliche und fachliche Entwicklung der Musikkoordinatoren

Abschließend soll ein Blick auf die Musikkoordinatoren und ihre Entwicklung im Projekt und Schulprozess geworfen werden. In ihrer neuen Rolle sind sie die wichtigste Schaltstelle zwischen der Idee *Musikalische Grundschule* und dem tatsächlichen

Entwicklungsprozess. Sie stoßen den Prozess an, moderieren, strukturieren und organisieren ihn und sorgen als Fachexperten für stetige Nutzung und Entwicklung der Ressourcen im Kollegium. Die Entwicklung der formalen Rolle ist bereits beschrieben worden. Hier sollen die darüber hinausgehenden Entwicklungen geschildert werden.

Vor allem jene Musikkoordinatoren, die vor den zwei Jahren der Projektlaufzeit noch wenig Erfahrung mit Moderation und Konferenzleitung mitbrachten, berichten von gewachsenem Selbstbewusstsein, größerer Selbstsicherheit im Auftreten und beim Zugehen auf die Kollegen.

Im fachlichen Bereich haben die Koordinatoren nicht nur im Bereich der Organisationsentwicklung Kompetenzen erworben, d. h. Kenntnisse über „strukturelle Sachen über Schule, was möglich ist, wo es Grenzen gibt.“ (Mk, Fallschule O); vielmehr berichten Musikkoordinatoren auch von erweiterten musikdidaktischen Kompetenzen. Das Verständnis, dass Musik aus isolierten Parametern besteht, die in kleinen Schritten genutzt werden können, und dass Bewegungselemente ebenso musikalisch sind, war für viele eine Schlüsselerkenntnis, die die individuelle Ausrichtung ihrer Musikalischen Grundschule geleitet hat:

„Was meine persönliche Herangehensweise auch völlig verändert hat ... diese Sichtweise auf Bewegte Schule. Das hat meine Ausrichtung für meine Schule eigentlich ganz klargemacht. Ich denke mir, stundenintern – also im Unterricht – ist das der Weg durch Verknüpfung von Rhythmik oder Aktionen. ... Das ist für mich eine wesentliche Veränderung gewesen in dem, was ich selber gedacht habe, wo ich landen könnte in den zwei Jahren. Und die ganzen Konzepte, die ich meinen Kollegen vermittele, sind darauf fokussiert.“ (Mk, Schule J)

Neben diesen professionalen Innovationen berichten sie ebenso von Veränderungen im pädagogischen Handeln, die die Ritualisierung betreffen:

„Ich habe auch eine Zeitlang diese Rituale nicht wirklich gehabt einige Jahre. Dass ich jeden Tag mit einem Lied anfangen oder so ... Mittlerweile mache ich es tatsächlich jeden Tag in meiner Klasse.“ (Mk, Fallschule C)

Einige Musikkoordinatoren haben ihre Erfahrung in und ihre Freude an ihrem Fach Musik neu entdeckt, berichten: „Die Freude ist auch größer geworden am Musik Unterrichten“ (Mk, Fallschule C). Eine sehr persönliche Entdeckung hat folgende Musikkoordinatorin hinsichtlich ihrer eigenen, nicht nur musikalischen Aktivität gemacht:

„Also ich habe für mich einen ganz großen Schritt nach vorn gemacht. ... Ich spiele jetzt viel intensiver wieder Gitarre, spiele wieder Klavier, habe jetzt angefangen, Ukulele zu lernen.“ (Mk, Schule N)

Sie berichtet nicht nur von erhöhter Freude beim Musikmachen, sondern von mehr Energie in vielen Bereichen des Alltages. Zudem dokumentiert sie eine grundlegende Persönlichkeitsentwicklung, die sie in ihrer neuen Funktion gemacht hat. Nicht nur

soziale und kommunikative Fähigkeiten habe sie erlangt, sondern ihre Sichtweisen auf Menschen habe sich auch verändert:

„Ich habe auch eine ganz andere Sichtweise auf das Kollegium bekommen, ... Jetzt war ich gezwungen, auf Kollegen zuzugehen, die mir persönlich überhaupt nicht lagen, und hab` festgestellt, dass es auch geht, dass man über ein bestimmtes Thema, über diese Musikalische Grundschule, wenn man über Musik redet, dass man eine ganz andere Sichtweise auch bekommt. ... In dieser Hinsicht habe ich für mich auch einen Umdenkungsprozess vollzogen und versuche, mir jetzt auch die Leute anzusehen und mir später ein Urteil zu verschaffen.“ (Mk, Schule N)

Schulentwicklung bedeutet Innovation. Dass sich die Musiklehrkräfte in ihrer zentralen Funktion als Anreger des Musikalisierungsprozesses selbst verändert und sich in ihrer Wahrnehmung einen Schritt vorangebracht haben, kann deshalb auch als Indikator für eine gelingende Entwicklung der *Musikalischen Grundschulen* gewertet werden.

7. Zusammenfassung

Was sich bereits nach einem Jahr der Projektlaufzeit als Tendenz abzeichnete, wird durch die Abschlussuntersuchung bestärkt. Das Konzept Musikalische Grundschule konnte als ein Schulentwicklungsprojekt „von unten“ an Berliner Grundschulen implementiert werden. Die Wahrnehmungen aller Beteiligten zeugen von dieser Entwicklung, von ähnlichen Phänomenen, wie sie bereits die hessischen Modellversuche hervorgebracht hatten – ein Zeichen, das für das Konzept spricht.

Nicht abschließend zu beurteilen ist die Frage nach dem Stellenwert spezifisch musikpädagogischer Angebote und ihrer Bedeutung an der Schule. Auf Seiten der Fortbildner und der Musikkoordinatoren besteht ein Bedarf, der freilich über den Charakter der *Musikalischen Grundschule* als Projekt der Schulentwicklung hinausgeht. Eine stärkere Profilierung würde möglicherweise auch die Verankerung in den Kollegien insgesamt beeinflussen. Eine Weiterentwicklung könnte die didaktisch-konzeptionelle Auseinandersetzung mit dem Baustein „Musik als Lernprinzip in anderen Fächern“ in ein strukturiertes Fortbildungsangebot durch Experten auslagern, das über die Projektbegleitung durch die Bertelsmann Stiftung hinausgehe. Dort könnte auch ein Raum zum Ausprobieren entstehen.

An dieser Stelle sollen einige Punkte der Zwischenberichtserstattung aufgegriffen werden, um die Kontinuität der Entwicklung darzustellen. Die Punkte lassen sich drei Ebenen zuordnen: der Programmebene, dem Fortbildungskonzept und der Implementierung.

1. *Schulstrukturelle Gegebenheiten in den Ländern sind bei der Programm-entwicklung zu berücksichtigen. Zwei wichtige Merkmale des Berliner Primarschulwesens, die in der Regel sechsjährige Grundschulzeit und das gut ausgebaute Ganztagschulwesen, beeinflussen das Berliner Modell Musikalische Grundschule. Es gelingt den Fortbildnern, den Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie den Schulen offensichtlich, auf beide Phänomene mit Weiterentwicklungen des ursprünglichen Konzeptes programmatisch und pragmatisch an Ort und Stelle zu reagieren. Man kann darin sogar eine Stärke des Programmtransfers sehen. Für zukünftige Programme empfiehlt es sich, rechtzeitig in der Planungsphase nach den länderspezifischen Gegebenheiten zu fragen.*
2. *Die neue Struktur des Fortbildungsteams ist nicht als Kompromiss unter den gegebenen Bedingungen zu sehen, sondern als eine gut gangbare, sinnvolle und von allen Akteuren sehr geschätzte Weiterentwicklung. Die Aufteilung auf zwei Personen mit wohldefinierten Rollen und ausgebildeten Kompetenzen hat sich bewährt.*
3. *Die Implementierung des Programmes an den Schulen verläuft erfolgreich. Alle Schulen entwickeln eine Fülle von Ideen und Initiativen. Was sich beim Zwischenbericht andeutete, hat sich in der Breite und Tiefe intensiviert. Unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten werden unterschiedliche Modelle erprobt. Der Person der Musikkoordinatoren kommt dabei eine besondere Bedeutung zu – interessant und wichtig ist aber, dass es offensichtlich gelingt, große Teile der Kollegien in unterschiedlichen Rollen, in unterschiedlichem Ausmaß und mit unterschiedlichen Haltungen „mitzunehmen“.*
4. *Die Implementierung gelingt in den unteren Klassen besser als in den oberen. Aber selbst im 5. und 6. Jahrgang ist eine (gelegentlich reduzierte und modifizierte) Weiterführung möglich. Die Erwartungen für die Zukunft sind bei den Akteuren in dieser Frage hoch, weil sie damit rechnen, dass die zukünftige Jahrgänge ein reicheres Instrumentarium und veränderte Haltungen aus den unteren Klassen mitbringen.*
5. *Die Einbeziehung der Erzieherinnen und Erzieher gelingt besser als vor einem Jahr. Ihre Einbeziehung in das Projekt scheint sich auszuzahlen, weil sie wichtige Kompetenzen mitbringen und pädagogische Räume füllen. Es ist kein Widerspruch, dass die Analyse im Detail zeigt: In diesem Bereich sind dennoch Verbesserungen denkbar.*
6. *Die Netzwerkstrukturen, die für die Nachhaltigkeit des Projektes wichtig sind, sind offensichtlich noch nicht systematisch entwickelt, sondern entfalten sich eher zufällig und auf der Basis persönlicher Beziehungen. Das ist*

bei der Weiterentwicklung auf administrativer Ebene zu berücksichtigen.

Einen letzten Hinweis gilt es aufzunehmen, der im letzten Jahr noch nicht berichtet werden konnte. Nach dem gegenwärtigen Stand der Wissenschaft gilt es, überzogene Erwartungen an die Förderung und Entwicklung der Schüler durch Musik zu zügeln; gleiches gilt für die Schulentwicklung. Doch ist festzuhalten, dass die Schulen sich offensichtlich auf den Weg gemacht haben. Verschiedene hier vorgestellte Befunde deuten an, dass die Schulentwicklung in den Projektschulen angelaufen ist.

Literatur

- Bastian, Hans Günther (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung: eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz [u. a.]: Schott.
- Bertelsmann Stiftung (2009a): Musikalische Grundschule Berlin. Informationen zum Projekt. Online unter:
http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-FBF5556D-FC072406/bst/xcms_bst_dms_31999_32000_2.pdf (letzter Zugriff: 15.9.2010)
- Bertelsmann Stiftung (2009b): Transferkonzept *Projektstruktur* für das Schulentwicklungsprojekt Musikalische Grundschule in Berlin. Entwicklungsprozess an den Schulen. Erstellt von Anke Böttcher. Unveröffentlichtes Manuskript. Gütersloh.
- Bertelsmann Stiftung (2009c): Transferkonzept *Fortbildung* für das Schulentwicklungsprojekt Musikalische Grundschule in Berlin. Erstellt von Anke Böttcher. Unveröffentlichtes Manuskript. Gütersloh.
- Bertelsmann Stiftung (2009d): Transferkonzept Fortbildung *Train the Trainer* für das Schulentwicklungsprojekt Musikalische Grundschule in Berlin. Erstellt von Anke Böttcher. Unveröffentlichtes Manuskript. Gütersloh.
- Bertelsmann Stiftung, Hessisches Kultusministerium (2011): Die Musikalische Grundschule. Ein neuer Weg in der Schulentwicklung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bessoth, Richard (1989): Organisationsklima an Schulen. Darmstadt: Luchterhand (Praxishilfen Schulleitung).
- Blacking, John (1995): Music, culture and experience. Selected papers of John Blacking. Chicago: University of Chicago Press (Chicago Studies in Ethnomusicology).
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Marie; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate; Voss, Andreas & Walther, Gerd (Hrsg.) (2005): IGLU. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster: Waxmann.
- Brünger, Peter & Kreutz, Gunter (2012): aMusikliche und soziale Bedingungen des Singens: Eine Studie unter deutschsprachigen Chorsängern . *Musicae Scientiae* (16), H. 2, S. 168-184.
- Dalin, Per & Pöhlandt, Jochen (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied: Luchterhand (Beiträge zur Schulentwicklung).
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtqualität. Wiesbaden: VS/GWV GWV Fachverlage GmbH.
- Flick, Uwe (2008²): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS/GWV Fachverlage GmbH.

- Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (2009⁷): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Halbritter, Maria & Miller, Reinhold (2010): Auf dem Weg zur "guten Schule". Schule gemeinsam entwickeln. Weinheim: Beltz.
- Hemming, Jan, Heß, Frauke & Wilke, Kerstin (2008): Abschlussbericht zur Evaluation des Modellversuchs Musikalische Grundschule im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Universität Kassel. Online unter:
http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-4B82089593DE5BEA/bst/xcms_bst_dms_23388_23389_2.pdf (letzter Zugriff: 15.9.2010).
- Henzler, Dorothea (2011): Vorwort. Die Musikalische Grundschule. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Die Musikalische Grundschule. Ein neuer Weg in der Schulentwicklung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 4.
- Heß, Frauke (2010): Schulentwicklung durch Musik. Ergebnisse aus der Evaluation des hessischen Modellprojekts Musikalische Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 3 (2), S. 98-110.
- Heß, Frauke, Wilke, Kerstin & Brenne, Andreas (2011): Resonanzen – Musikalische Praxis und Schulentwicklung. Abschlussbericht der Evaluation des hessischen Modellprojekts „Musikalische Grundschule“. Kassel. Online unter:
http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-FBF5556D-FC072406/bst/xcms_bst_dms_33957__2.pdf (letzter Zugriff: 03.09.2010)
- Hofner, Angelika (2012): Die Sicht einer Lehrerin: Zwischen Transkulturalität und Hyperkulturalität: Die Kinder haben sich verändert – der Musikunterricht auch. Multikulturelle Musikpädagogik. In: Anne Niessen & Andreas Lehmann-Wermser (Hrsg.): Interkulturelle Musikpädagogik. Augsburg: Wißner, S. 93-103.
- Holtappels, Heinz Günter (2003). Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. München: Luchterhand.
- Jeschonneck, Birgit & Böttcher, Anke (2009): Musikalische Präsentationen in der „Musikalischen Grundschule“. Ein Interview mit Anke Böttcher. *Grundschule Musik*, 49, S. 38-41.
- Joos, Verena (2011): Resonanzen. Musikalische Praxis und Schulentwicklung. Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse Zweite Projektphase „Musikalische Grundschule“ in Hessen (2008-2010). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. Online unter:
http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-FBF5556D-FC072406/bst/xcms_bst_dms_33171_33172_2.pdf (letzter Zugriff: 15.9.2010)

- Kamski, Ilse (2011): Innerschulische Kooperation in der Ganztagschule: Eine Analyse der Zusammenarbeit von zwei Berufsgruppen am Beispiel von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern. Münster [u. a.]: Waxmann. (Internationale Hochschulschriften, Bd. 556).
- Kuckartz, Udo, Dresing, Thorsten, Rädiker, Stefan & Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Kunter, Mareike; Schümer, Gundel; Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen & Weiß, Manfred (2002). PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Materialien der Bildungsforschung, Bd. 72).
- Lehmann-Wermser, Andreas; Naacke, Susanne; Nonte, Sonja & Ritter, Brigitta (2010): Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven. Weinheim & München: Juventa.
- Maag Merki, Katharina (2009): Kooperation und Netzwerkbildung. Eine Bilanz. In (dies.)(Hrsg.): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- Mayring, Philipp (2002⁵): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz.
- Naacke, Susanne (2011): Eine Schule auf dem Weg – Gelingende Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen. Eine qualitative Fallstudie. Berlin [u. a.]: Lit-Verlag (Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Bd. 3).
- Rauscher, Frances et al. (1997): Music Training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*. Vol. 19, S. 3-8.
- Sanders, James R.; Beywl, Wolfgang & Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2006³): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation". Wiesbaden: VS.
- Scheerens, Jaap & Bosker, Roel J. (1997): The foundations of educational effectiveness. Oxford & New York: Pergamon.
- Schumacher, Ralph (2006): Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Bildungsforschung, Bd. 18).
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2004): Rahmenplan Grundschule Musik.

Stanat, Petra; Watermann, Rainer; Baumert, Jürgen, et al. (2002). Rückmeldung der PISA 2000-Ergebnisse an die beteiligten Schulen. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Wild, Elke & Lorenz, Fiona (2010): Elternhaus und Schule. Paderborn: Schöningh.

Anhang

Tabelle A1

Mittelwertvergleich der Einzelitems der Skala [Musikal.]

Erster und zweiter Messzeitpunkt:

	M	SD	t	p
F1_1_1_Intensität_musikal_Berührung_T1	2.89	.38	-8.313	.000
F1_1_1_Intensität_musikal_Berührung_T2	3.51	.27		
F1_1_2_Rolle_Musik_in_Schule_T1	2.92	.47	-4.564	.000
F1_1_2_Rolle_Musik_in_Schule_T2	3.34	.39		
F1_1_3_Kollegen_mitKindernSangen_T1	2.59	.26	-8.313	.004
F1_1_3_Kollegen_mitKindernSangen_T2	2.79	.22		
F1_1_4_Kollegen_mitKindernAufInstrumentenMusizieren_T1	1.85	.22	-4.564	.089
F1_1_4_Kollegen_mitKindernAufInstrumentenMusizieren_T2	1.96	.20		
F1_1_5_Kollegen_oftMusikEinsetzenImUnterricht_T1	2.68	.24	-3.314	.017
F1_1_5_Kollegen_oftMusikEinsetzenImUnterricht_T2	2.83	.21		
F1_1_6_nicht_Singen_können_T1*	2.75	.25	-1.811	.865
F1_1_6_nicht_Singen_können_T2*	2.74	.26		
F1_1_7_Kollegen_großeHemmungenMitSingenMusizierenMitKindern_T1*	3.19	.21	-2.653	.502
F1_1_7_Kollegen_großeHemmungenMitSingenMusizierenMitKindern_T2*	3.14	.19		
F1_1_8_nicht_kompetent_genug_T1*	2.77	.23	.172	.070
F1_1_8_nicht_kompetent_genug_T2*	2.89	.26		
F1_1_9_Musikvermittlung_kompetentes_Personal_T1	2.00	.24	.686	.043
F1_1_9_Musikvermittlung_kompetentes_Personal_T2	1.86	.30		

Erläuterung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, t = Prüfgröße, p = Signifikanz

*umkodiert $\alpha = 0,74$ (9 Items)

Tabelle A2**Mittelwertvergleiche der Einzelitems der Skala [Kolleg.]**

Erster und zweiter Messzeitpunkt:

	M	SD	t	p
F1u_8_1_engagiertes_Kollegium_T1	3.00	.34	-2.188	.044
F1u_8_1_engagiertes_Kollegium_T2	3.22	.48		
F1u_8_2_Kollegen_neugierig_ambitioniert_T1	2.76	.34	-1.367	.191
F1u_8_2_Kollegen_neugierig_ambitioniert_T1	2.88	.38		
F1u_8_3_Kollegen_selbstständig_T1	3.00	.32	-1.691	.110
F1u_8_3_Kollegen_selbstständig_T2	3.13	.38		
F1u_8_4_schwer_Ideen_zu_entwickeln_T1	2.14	.34	.766	.455
F1u_8_4_schwer_Ideen_zu_entwickeln_T2	2.07	.36		
F1u_8_5_Kollegen_kreative_Ideen_T1	3.01	.31	-1.296	.214
F1u_8_5_Kollegen_kreative_Ideen_T2	3.11	.32		
F1u_8_6_schwer_weitere_Projekte_zu_initiieren_T1	2.02	.37	.696	.496
F1u_8_6_schwer_weitere_Projekte_zu_initiieren_T2	1.96	.43		
F1u_8_7_Kollegen_tun_sich_schwer_Beteiligung_T1	2.22	.40	-.323	.751
F1u_8_7_Kollegen_tun_sich_schwer_Beteiligung_T2	2.25	.48		
F1u_8_8_Kollegen_offen_Musik_in_Fächern_T1	2.90	.23	-.749	.465
F1u_8_8_Kollegen_offen_Musik_in_Fächern_T2	2.94	.28		
F1u_8_9_ohne_MK_keine_Realisierung_T1	3.35	.25	1.291	.215
F1u_8_9_ohne_MK_keine_Realisierung_T2	3.24	.23		
F1u_8_10_gute_Zusammenarbeit_T1	3.11	.35	.111	.913
F1u_8_10_gute_Zusammenarbeit_T2	3.10	.40		
F1u_8_11_gute_Absprachen_T1	3.21	.31	-.963	.350
F1u_8_11_gute_Absprachen_T2	3.28	.38		
F1u_8_12_starke_kollegiale_Unterstützung_T1	2.71	.35	-.793	.439
F1u_8_12_starke_kollegiale_Unterstützung_T2	2.79	.48		
F1u_8_13_Schulleitung_Unterstützung_T1	3.51	.20	.152	.881

F1u_8_13_Schulleitung_Unterstützung_T2	3.50	.27		
F1u_8_14_Austausch_mit_anderen_MGS_T1	1.89	.78	-4.101	.001
F1u_8_14_Austausch_mit_anderen_MGS_T2	2.38	.72		
Flu_8_15_MGS_Gelungen_T1	2.92	.39	-.365	.720
Flu_8_15_MGS_Gelungen_T2	2.96	.62		

Erläuterung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, t = Prüfgröße, p = Signifikanz
*umkodiert $\alpha = 0,69$ (15 Items)

Tabelle A3

Mittelwertvergleiche der Einzelitems der Skala [Begleiteffekte]

Erster und zweiter Messzeitpunkt:

	M	SD	t	p
Profilierung der Schule nach außen_T1	3.29	.26	.793	.439
Profilierung der Schule nach außen_T2	3.25	.26		
Verbesserung des Schulklimas_T1	3.20	.22	-.902	.380
Verbesserung des Schulklimas_T2	3.24	.26		
Stärkung des Gemeinschaftsgefühls_T1	3.37	.21	-.259	.799
Stärkung des Gemeinschaftsgefühls_T2	3.38	.23		
Förderung musikalischer Fähigkeiten_T1	3.58	.20	.746	.467
Förderung musikalischer Fähigkeiten_T2	3.54	.23		
Verbessertes Sozialverhalten_T1	3.27	.19	-1.449	.167
Verbessertes Sozialverhalten_T2	3.33	.25		
Verbesserte schulische Leistungen_T1	2.80	.30	-.237	.816
Verbesserte schulische Leistungen_T2	2.81	.27		
Bereicherung des Schullebens_T1	3.60	.14	-.122	.904
Bereicherung des Schullebens_T2	3.61	.21		
Vermittlung von Freude und Interesse an der Musik_T1	3.72	.12	.079	.938
Vermittlung von Freude und Interesse an der Musik_T2	3.71	.21		

Förderung ganzheitlichen Lernens_T1	3.29	.17	-.681	.506
Förderung ganzheitlichen Lernens_T2	3.32	.26		
Steigerung der Intelligenz_T1	2.85	.29	-1.277	.220
Steigerung der Intelligenz_T2	2.92	.22		
Förderung der Kreativität_T1	3.36	.15	-.891	.386
Förderung der Kreativität_T2	3.41	.19		
Förderung fächerübergreifenden Lernens_T1	3.11	.19	-.055	.957
Förderung fächerübergreifenden Lernens_T2	3.11	.21		
Erfolgserebnisse für schwächere Schüler_T1	3.41	.18	-.497	.626
Erfolgserebnisse für schwächere Schüler_T2	3.43	.21		
Vorbereitung auf weiterführende Schulen mit musikalischem Schwerpunkt_T1	3.01	.20	-1.234	.235
Vorbereitung auf weiterführende Schulen mit musikalischem Schwerpunkt_T2	3.07	.32		
Stärkung des Selbstwertgefühls_T1	3.37	.14	-.616	.547
Stärkung des Selbstwertgefühls_T2	3.39	.21		
Verbesserung der Atmosphäre im Kollegium_T1	2.87	.26	.810	.430
Verbesserung der Atmosphäre im Kollegium_T2	2.82	.27		
Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund_T1	2.92	.39	-1.604	.128
Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund_T2	3.01	.30		
das frühzeitige Erkennen von Begabungen_T1	3.08	.24	-.539	.597
das frühzeitige Erkennen von Begabungen_T2	3.11	.30		

Erläuterung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, t = Prüfgröße, p = Signifikanz
 $\alpha = 0,97$ (18 Items)

Tabelle A4

[Musikal.] – Gruppenvergleich Lehrkräfte und Erzieherpersonal – Erster Messzeitpunkt:

Gruppe 1 (Erzieher) N = 99 / Gruppe 2 (restliche Akteure) N = 274

	M	SD	t	p
F1_1_1_Intensität_musikal_Berührung_Gruppe 1	2.92	.855	.966	.335
F1_1_1_Intensität_musikal_Berührung_Gruppe 2	2.83	.820		
F1_1_2_Rolle_Musik_in_Schule_Gruppe 1	2.95	.763	.815	.416
F1_1_2_Rolle_Musik_in_Schule_Gruppe 2	2.88	.711		
F1_1_3_Kollegen_mitKindernSangen_ Gruppe 1	2.49	.966	-1.111	.267
F1_1_3_Kollegen_mitKindernSangen_ Gruppe 2	2.63	1.048		
F1_1_4_Kollegen_mitKindernAufInstrumentenMusizieren_ Gruppe 1	1.81	.816	-.165	.869
F1_1_4_Kollegen_mitKindernAufInstrumentenMusizieren_ Gruppe 2	1.83	.936		
F1_1_5_Kollegen_oftMusikEinsetzenImUnterricht_ Gruppe 1	2.77	.928	1.214	.225
F1_1_5_Kollegen_oftMusikEinsetzenImUnterricht_ Gruppe 2	2.63	.932		
F1_1_6_nicht_Singen_können_ Gruppe 1*	2.77	1.159	.499	.618
F1_1_6_nicht_Singen_können_ Gruppe 2*	2.71	1.123		
F1_1_7_Kollegen_großeHemmungenMitSingenMusizierenMitKindern_ Gruppe 1*	3.21	.889	.646	.519
F1_1_7_Kollegen_großeHemmungenMitSingenMusizierenMitKindern_ Gruppe 2*	3.14	.891		
F1_1_8_nicht_kompetent_genug_ Gruppe 1*	2.77	.974	.733	.464
F1_1_8_nicht_kompetent_genug_ Gruppe 2*	2.68	1.058		
F1_1_9_Musikvermittlung_kompetentes_Personal_ Gruppe 1	1.91	.838	-1.402	.162
F1_1_9_Musikvermittlung_kompetentes_Personal_ Gruppe 2	2.06	.973		

Erläuterung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, t = Prüfgröße, p = Signifikanz
*umkodiert

Tabelle A5

[Musikal.] – Gruppenvergleich Lehrkräfte und Erzieherpersonal – Zweiter Messzeitpunkt:

Gruppe 1 (Erzieher) N = 95 / Gruppe 2 (restliche Akteure) N = 312

	M	SD	t	p
F1_1_1_Intensität_musikal_Berührung_Gruppe 1	3.48	.666	0,87	.931
F1_1_1_Intensität_musikal_Berührung_Gruppe 2	3.48	.646		
F1_1_2_Rolle_Musik_in_Schule_Gruppe 1	3.26	.687	-.963	.336
F1_1_2_Rolle_Musik_in_Schule_Gruppe 2	3.33	.700		
F1_1_3_Kollegen_mitKindernSangen_ Gruppe 1	2.59	.917	-2.074	.039
F1_1_3_Kollegen_mitKindernSangen_ Gruppe 2	2.83	.991		
F1_1_4_Kollegen_mitKindernAufInstrumentenMusizieren_ Gruppe 1	2.01	.950	.328	.743
F1_1_4_Kollegen_mitKindernAufInstrumentenMusizieren_ Gruppe 2	1.97	.935		
F1_1_5_Kollegen_oftMusikEinsetzenImUnterricht_ Gruppe 1	2.85	.812	.354	.723
F1_1_5_Kollegen_oftMusikEinsetzenImUnterricht_ Gruppe 2	2.82	.881		
F1_1_6_nicht_Singen_können_ Gruppe 1*	2.97	1.098	1.980	.048
F1_1_6_nicht_Singen_können_ Gruppe 2*	2.71	1.116		
F1_1_7_Kollegen_großeHemmungenMitSingenMusizierenMitKindern_ Gruppe 1*	3.22	.931	.981	.327
F1_1_7_Kollegen_großeHemmungenMitSingenMusizierenMitKindern_ Gruppe 2*	3.11	.930		
F1_1_8_nicht_kompetent_genug_ Gruppe 1*	2.89	.939	.057	.954
F1_1_8_nicht_kompetent_genug_ Gruppe 2*	2.88	1.003		
F1_1_9_Musikvermittlung_kompetentes_Personal_ Gruppe 1	1.76	.899	-1.236	.217
F1_1_9_Musikvermittlung_kompetentes_Personal_ Gruppe 2	1.90	.928		

Erläuterung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, t = Prüfgröße, p = Signifikanz

*umkodiert

Tabelle A6

– Gruppenvergleich Lehrkräfte und Erzieherpersonal – [Kolleg.]

Erster Messzeitpunkt:

Gruppe 1 (Erzieher) N = 99

Gruppe 2 (restliche Akteure) N = 274

	M	SD	T	p
F1u_8_1_engagiertes_Kollegium_Gruppe 1	3.04	.789	0,381	0,74
F1u_8_1_engagiertes_Kollegium_Gruppe 2	2.99	.607		
F1u_8_2_Kollegen_neugierig_ambitioniert_ Gruppe 1	2.81	.680	0,595	0,553
F1u_8_2_Kollegen_neugierig_ambitioniert_ Gruppe 2	2.75	.601		
F1u_8_3_Kollegen_selbstständig_ Gruppe 1	2.89	.737	-0,72	0,474
F1u_8_3_Kollegen_selbstständig_ Gruppe 2	2.98	.672		
F1u_8_4_schwer_Ideen_zu_entwickeln_ Gruppe 1	2.66	.626	-1,904	0,58
F1u_8_4_schwer_Ideen_zu_entwickeln_ Gruppe 2	2.87	.704		
F1u_8_5_Kollegen_kreative_Ideen_ Gruppe 1	2.98	.671	-0,076	0,939
F1u_8_5_Kollegen_kreative_Ideen_ Gruppe 2	2.99	.657		
F1u_8_6_schwer_weitere_Projekte_zu_initiieren_ Gruppe 1*	2.78	.786	-2,231	0,029
F1u_8_6_schwer_weitere_Projekte_zu_initiieren_ Gruppe 2*	3.04	.663		
F1u_8_7_Kollegen_tun_sich_schwer_Beteiligung_ Gruppe 1*	2.75	.700	-0,691	0,49
F1u_8_7_Kollegen_tun_sich_schwer_Beteiligung_ Gruppe 2*	2.81	.667		
F1u_8_8_Kollegen_offen_Musik_in_Fächern_ Gruppe 1	2.92	.549	0,354	0,724
F1u_8_8_Kollegen_offen_Musik_in_Fächern_ Gruppe 2	2.89	.585		
F1u_8_9_ohne_MK_keine_Realisierung_ Gruppe 1*	3.16	.727	-2,08	0,04
F1u_8_9_ohne_MK_keine_Realisierung_ Gruppe 2*	3.38	.754		
F1u_8_10_gute_Zusammenarbeit_ Gruppe 1	3.13	.578	-0,46	0,646
F1u_8_10_gute_Zusammenarbeit_ Gruppe 2	3.18	.598		

F1u_8_11_gute_Absprachen_ Gruppe 1	3.11	.567	-1,125	0,262
F1u_8_11_gute_Absprachen_ Gruppe 2	3.24	.592		
F1u_8_12_starke_kollegiale_Unterstutzung_ Gruppe 1	2.85	.760	1,50	0,135
F1u_8_12_starke_kollegiale_Unterstutzung_ Gruppe 2	2.69	.624		
F1u_8_13_Schulleitung_Unterstutzung_ Gruppe 1	3.48	.648	0,345	0,73
F1u_8_13_Schulleitung_Unterstutzung_ Gruppe 2	3.50	.565		
F1u_8_14_Austausch_mit_anderen_MGS_ Gruppe 1	2.19	1.223	0,44	0,661
F1u_8_14_Austausch_mit_anderen_MGS_ Gruppe 2	2.06	1.060		
Flu_8_15_MGS_Gelungen_ Gruppe 1	3.06	.716	0,857	0,393
Flu_8_15_MGS_Gelungen_ Gruppe 2	2.95	.667		

Erläuterung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, t = Prüfgröße, p = Signifikanz
*umkodiert

Tabelle A7

[Kolleg.] – Gruppenvergleich Lehrkräfte und Erzieherpersonal –

Zweiter Messzeitpunkt:

Gruppe 1 (Erzieher) N = 95

Gruppe 2 (restliche Akteure) N = 312

	M	SD	t	p
F1u_8_1_engagiertes_Kollegium_ Gruppe 1	3.23	.682	0,028	0,978
F1u_8_1_engagiertes_Kollegium_ Gruppe 2	3.23	.788		
F1u_8_2_Kollegen_neugierig_ambitioniert_ Gruppe 1	2.94	.653	0,712	0,477
F1u_8_2_Kollegen_neugierig_ambitioniert_ Gruppe 2	2.87	.694		
F1u_8_3_Kollegen_selbstständig_ Gruppe 1	3.08	.632	-0,656	0,513
F1u_8_3_Kollegen_selbstständig_ Gruppe 2	3.14	.764		
F1u_8_4_schwer_Ideen_zu_entwickeln_ Gruppe 1	2.78	.704	-2,02	0,044
F1u_8_4_schwer_Ideen_zu_entwickeln_ Gruppe 2	2.99	.770		
F1u_8_5_Kollegen_kreative_Ideen_ Gruppe 1	3.14	.597	0,21	0,834
F1u_8_5_Kollegen_kreative_Ideen_ Gruppe 2	3.12	.717		
F1u_8_6_schwer_weitere_Projekte_zu_initiieren_ Grup-	2.88	.749	-2,1	0,037

pe 1*				
F1u_8_6_schwer_weitere_Projekte_zu_initiieren_ Gruppe 2*	3.09	.765		
F1u_8_7_Kollegen_tun_sich_schwer_Beteiligung_ Gruppe 1*	2.06	.648	-0,155	0,877
F1u_8_7_Kollegen_tun_sich_schwer_Beteiligung_ Gruppe 2*	2.07	.630		
F1u_8_8_Kollegen_offen_Musik_in_Fächern_ Gruppe 1	2.94	.648	0,155	0,877
F1u_8_8_Kollegen_offen_Musik_in_Fächern_ Gruppe 2	2.93	.630		
F1u_8_9_ohne_MK_keine_Realisierung_ Gruppe 1*	3.22	.767	-0,548	0,584
F1u_8_9_ohne_MK_keine_Realisierung_ Gruppe 2*	3.27	.756		
F1u_8_10_gute_Zusammenarbeit_ Gruppe 1	3.02	.523	-2,05	0,042
F1u_8_10_gute_Zusammenarbeit_ Gruppe 2	3.18	.698		
F1u_8_11_gute_Absprachen_ Gruppe 1	3.18	.559	-1,463	0,146
F1u_8_11_gute_Absprachen_ Gruppe 2	3.30	.626		
F1u_8_12_starke_kollegiale_Unterstützung_ Gruppe 1	2.76	.686	-0,392	0,695
F1u_8_12_starke_kollegiale_Unterstützung_ Gruppe 2	2.80	.773		
F1u_8_13_Schulleitung_Unterstützung_ Gruppe 1	3.44	.525	-1,244	0,214
F1u_8_13_Schulleitung_Unterstützung_ Gruppe 2	3.53	.582		
F1u_8_14_Austausch_mit_anderen_MGS_ Gruppe 1	2.50	.923	0,72	0,473
F1u_8_14_Austausch_mit_anderen_MGS_ Gruppe 2	2.34	1.078		
Flu_8_15_MGS_Gelungen_ Gruppe 1	2.92	.829	-0,626	0,532
Flu_8_15_MGS_Gelungen_ Gruppe 2	2.99	.859		

Erläuterung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, t = Prüfgröße, p = Signifikanz

*umkodiert

Tabelle A8**Mittelwertvergleiche der Einzelitems der Skala [Eltern]**

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	kann ich nicht genau einschätzen
<i>Eltern_wissen</i>	276	2.74	.743	32,5 %
<i>MGS_Thema _Elternabend</i>	317	2.26	.874	18,1 %
<i>Projekten_Elternmitwirkung</i>	291	1.95	.628	27,3 %
<i>Eltern_Interesse_Rückfragen</i>	252	2.38	.777	37,3 %
<i>Eltern_skeptisch*</i>	222	3.21	.642	44,5 %
<i>Freiwillig_engagiert</i>	234	2.12	.788	41,6 %
<i>Eltern_überredet_Aufgaben*</i>	182	2.50	.921	54,4 %
<i>Zufrieden_Elternengagement</i>	229	2.20	.850	42,5 %

Erläuterung: M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, t = Prüfgröße, p = Signifikanz

*umkodiert

Anhang C: Aktivitäten an der Schule

Für die Darstellung der musikalischen Projekte, die im Rahmen der Musikalischen Grundschule geschaffen bzw. intensiviert wurden, dient die Systematik nach Heß, Brenne und Wilke (2011).

Musikalische Aktivitäten an den Schulen

- *„Kleine Sachen“ im Unterricht:* „Eben diesen Mut aufzubringen, eben eine kleine musikalische Sache in den Unterricht einzubringen“ (Mk, Fallschule C)
- *interdisziplinäre Unterrichtseinheiten im Lehrer-Tandem mit Musik und einem anderen Fach*
- *klassenübergreifende Unterrichtseinheiten mit interdisziplinären Synergieeffekten*
- *musikalische Rituale wie das Morgenlied*
- *musikalische Erfrischer auf Lehrer- und Gesamtkonferenz*
- *Musik-AGs (z. T. auch geleitet von Erzieher/innen oder Eltern):* Chor, Orchester, Hip-Hop-Tanz, Gitarren-, Keyboard-, Trommelgruppen-AG
- *Nachmittagsangebote geleitet durch die Erzieher/innen:* Tanzen mit Tüchern, Mandalas ausmalen nach Musik, Bauchtanz-AG
- *Öffnung der musikalischen Nachmittagsangebote auch für Nicht-Hortkinder*
- *Präsentationstage*
- *Kleine Flurpräsentationen:* „Da haben die Größeren den Kleinen ein Einmaleins-Lied vorgesungen“ (Mk, Schule B)
- *Schulradio*
- *Musik als Hintergrund bei unterrichtlichen und Freizeitaktivitäten*
- *Bewegungsraum, Raum der Stille:* „Auch das ist ja eine Form der Musik“ Schulleiterin, Fallschule B)
- *Strukturelle Veränderungen:* AG-Stunden in den Vormittagsbereich integriert: „... dass wir den Schülern die Möglichkeit geben, z. B. Chor in der ersten Stunde zu haben. ... dass die Kollegen dafür freigesetzt werden, ... was natürlich schön ist, dass es in den Stundenplan integriert ist, dass es nicht irgendwie als Arbeitsgemeinschaft hinten als 8. Stunde rangehängt wird.“ (Mk, Schule P)

Pädagogische Innovation (Lehrerebene)

- Materialsammlung, -ordner, Karteikarten und -boxen für das Kollegium mit didaktisch-methodischen Vorschlägen,
- Lieder-Begleit-CD einspielen
- Schulinterne Fortbildungen durch Musikkoordinatorin
- Schulinterne Fortbildungen oder Studientage durch externe Experten
- Werbung und gemeinsamer Besuch externer Fortbildungen
- Musikalische Projektstage mit Zielvorgabe ‚Musik im Fach‘

Stärkung der Schulidentität

- Schultanz, Schullied, Schulhymne
- Schulliederbuch: „Da stehen die [Kollegen] hinter, die bringen auch Lieder ... es kommt alle zwei Monate einer, das Lied hat den Kindern gut gefallen.“ (Mk, Schule B)
- Schulhof-Klanginstallation
- Klassische Musik im Eingangsbereich
- Etablierte Schulaufführungen (Musikabende, Talenteabend, Vortragsabende, Frühlingskonzert, Frühlingsingen, Gemeinsames Singen vor den Ferien, Foyer-Singen, Treppenhaus-Singen), die von allen Klassen und Kolleg/innen gestaltet werden:

„Da sind immer Klassen bei, die das Ganze mit einem musikalischen Programm stützen. Und da sind ganz viele Geschichten drin, wie man es beispielsweise an musikbetonten Grundschulen nicht hat, wo dann eben eine Instrumentalgruppe auftritt oder wo der Schulchor oder wo das Schulorchester auftritt, ... sondern das sind einfach Klassen. ... Die haben richtig Programm gemacht, richtig mit Choreographie, die hatten Schwarzlicht und pantomimische Geschichten da drin, die anderen mit Gesang und Körperpercussion.“ (Schulleiter, Fallschule C, II)

- Jahresabschlussprogramm, Einschulungsprogramm, Verabschiedung der 6. Klassen
- Lehrer/innen-Chor
- Erwachsenenchor (Lehrer/innen, Erzieher/innen, Eltern, Bekannte)
- Musikklasse mit verstärkten Musik und Instrumentalunterricht
- Verstärkter Fachunterricht Musik in unteren Jahrgangsstufen

Singuläre Ereignisse

- *Musikbezogene Projektwoche, Projekttage (mit Etablierungstendenz)*
- *Projekttag „Musikalische Grundschule“*
- *Workshops (z. B. Instrumentenbau)*
- *Opern- und Konzertbesuche*
- *Weihnachtssingen*
- *Benefizkonzert für nichtdeutsche Partnerschule*
- *Lesepaten-Ehrung*
- *Teilnahme an „Musischen Tagen“*
- *Auftritte in Kulturzentren, auf Stadtteulfesten*
- *musikalisch-französischer Austausch mit Auftritten*

Kooperation

- *Langfristig: Musikschulen, Theaterprojekt mit musikalischen Teilprojekten*
- *Kurz- bis mittelfristig: Projekte: Hip-Hop trifft Theater, Musik und Bewegung, Musical, Zirkusprojekt, fächerübergreifendes Opernprojekt, Seniorenheim und Gemeindezentrum als Auftrittsorte*