

Brigitta Ritter

Musikalische Bildung in der Ganztagschule

Wenn man die Hintergründe und Zielvorstellungen des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ und die empirischen Evaluationsergebnisse des bisherigen Ganztagschulausbaus betrachtet, offenbaren sich die initiierten Entwicklungschancen erweiterter musikalischer Bildung. Den tatsächlichen Bedarf und das außerordentlich hohe Interesse an umfassender musikalischer Bildung in den Ganztagschulen dokumentieren die seit einigen Jahren zunehmenden Initiativen interdisziplinärer kultureller Kinder- und Jugendarbeit. Andererseits gerät Musik als Unterrichtsfach immer stärker an den Rand des Fächerkanons, wird häufig fachfremd oder nur noch epochal unterrichtet und kann an Gymnasien oft nur freiwillig belegt und nicht selbstverständlich als Schwerpunktfach bis zum Abitur gewählt werden. Hinzu kommen Bedenken außerschulischer Kulturträger, dass die Ganztagsangebote beispielsweise die Musikschulen der gewohnten nachmittäglichen Klientel berauben, und wie die bewährten, vielfältigen Merkmale musikalischer Bildung als Qualitätsstandards in den Ganztagsangeboten erhalten bleiben können.

Die Ergebnisse der Forschungsstudie „MUKUS“, eine in den Jahren 2007 bis 2009 durchgeführte Untersuchung zur musisch-kulturellen Bildung an Ganztagschulen, legen aber auch nahe, dass musikalische Bildung vielmehr als gemeinsam zu bewältigende Aufgabe verstanden werden sollte. Schulischer Unterricht muss sich mit den weiteren Angeboten des Ganztags im künstlerischen Bereich vernetzen und auch in den erzieherischen Prozessen der Ganztagschulen insgesamt intensiver mitwirken.

» Hintergründe des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“

Vier Milliarden Euro hat die Bundesregierung im Jahr 2003 für den Neu- und Ausbau von Ganztagschulen bereit gestellt. Dieses Investitionsprogramm bedeutet eine markante Zäsur in der deutschen Schulgeschichte, denn weder in der Bildungspolitik noch in der Erziehungswissenschaft war die Ganztagschule bis dahin ein Thema gewesen. Zwar gab es ganztägige Traditionen, beispielsweise mit den von Reformpädagogen entwickelten Schulen, die alternative Lernprozesse und Arbeitsformen ausgestalteten, wie Adolf-Reichwein-, Maria-Montessori-, Hermann-Lietz-Schulen, Jena-Plan- und Waldorfschulen, Birklehof, Odenwaldschule u. a., oder den in Zeiten sozialer Missstände in den Nachkriegs- und sechziger Jahren entstandenen Versuchs- und Gesamtschulen wie die Laborschule Bielefeld oder die Helene-Lange-Schule Wiesbaden, oder den Polytechnischen Oberschulen der ehemaligen DDR, an denen in den ersten Jahren der nachmittägliche Hortbesuch auch die Hausaufgaben begleitete, aber eine größere Ausbreitung konnten Ganztagschulen nicht verzeichnen.

Das hat sich mit dem Investitionsprogramm umfassend geändert: Während im Jahr 2002 zunächst 873.935 Kinder und Jugendliche (9,8 Prozent der Schulpflichtigen) eine Ganztagschule in der Bundesrepublik besuchten, waren es 2007 bereits 1.718.862 (20,9 Prozent). Damit nahm bereits Ende 2007 jeder fünfte Schüler am Ganztag teil (1).

Das Investitionsprogramm war von der Bundesregierung als Konsequenz aus den alarmierenden Ergebnissen der internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS, PIRLS/IGLU, vor allem aber wegen PISA eingerichtet worden, um die Bildungschancen aller Kinder und Jugendlichen zu vergrößern und die Qualität des Bildungssystems

insgesamt zu verbessern. Alle weiteren schulischen Bildungsreformen der letzten Jahre wie das Reduzieren der Schuljahre bis zum Abitur (G 8), das Zentralabitur, das Entwickeln nationaler Bildungsstandards, die nicht länger input-orientiert das Wissen der Schüler, sondern output-orientiert ihr Können in curricular verankerten Kompetenzen messen sollen, die eigenverantwortliche Schule und die Schulinspektion, sind Konsequenzen dieses Anliegens.

Die Fördermittel konnten bis Ende 2009 für drei verschiedene Formen von Ganztagschulkonzepten beantragt werden, die die Kultusministerkonferenz definierte:

„In der voll gebundenen Form sind die Schülerinnen und Schüler verpflichtet, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.

In der teilweise gebundenen Form verpflichtet sich ein Teil der Schülerinnen und Schüler, an mindestens drei Wochentagen für jeweils mindestens sieben Zeitstunden an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen.

In der offenen Form ist ein Aufenthalt verbunden mit einem Bildungs- und Betreuungsangebot in der Schule an mindestens drei Wochentagen von täglich mindestens sieben Zeitstunden für die Schülerinnen und Schüler möglich. Die Teilnahme an den ganztägigen Angeboten ist jeweils durch die Schülerinnen und Schüler oder deren Erziehungsberechtigte für mindestens ein Schulhalbjahr verbindlich zu erklären.“ (2)

Die Bundesländer entschieden über die Auswahl der Vorhaben, und da das Bundesprogramm in der Verwaltungsvereinbarung alle baulichen und ausstattenden Investitionen, nicht aber die Personalkosten einschloss, fokussierten die Länder die Förderung, z. B. Nordrhein-Westfalen auf die Grundschulen. Für den Förderantrag mussten die Schulen ein pädagogisches Ganztagskonzept vorlegen. Prozesse wie das programmatische Abstimmen mit neuen Kooperationspartnern für den Ganztag benötigen allerdings Zeit. So überrascht dann nicht, dass zentrale Evaluationsergebnisse neben vielen Erfolgen auch feststellen, dass wegen des zeitlichen Reformdrucks zahlreiche Mischformen ganztägiger Schulsysteme entstanden wie „Ganztags- und Halbtagszüge in einer Schule, getrennte Trägerschaft für Unterrichtsbetrieb und Betreuungsangebot, Begrenzung des Ganztagsbetriebs auf bestimmte Zielgruppen, selten jedoch aufgrund konzeptioneller Überlegungen“ (3), und dass entgegen des Bildungszieles „paradoxerweise meist nur solche Formen der Ganztagschule, die additiv Betreuungsangebote, nicht aber vorrangig fachliche Förderung und intensivere Lernzeit für Schüler/innen ergeben“ (4), eingerichtet wurden.

Am Ende des Förderzeitraums bestätigen die vom BMBF veröffentlichten Zahlen: Insgesamt wurden mit dem Investitionsprogramm 7.192 Ganztagschulen gefördert, davon wurden 75 Prozent neu gegründet. Mit 52 Prozent nahmen die Grundschulen das höchste Förderkontingent wahr, alle privaten wie öffentlichen Schulformen teilten sich die Restsumme (zum Vergleich: Gymnasien zwölf Prozent, Hauptschulen elf Prozent).

An den hohen Erwartungen gemessen, die sich mit dem Investitionsprogramm verbanden, ist zu konstatieren: Zu 74 Prozent entstanden offen geführte Ganztagschulen, dem gegenüber stehen nur acht Prozent gebunden organisierter Ganztagschulen, die somit tatsächlich mit allen Schülern an mindestens drei Tagen ganztägig und rhythmisiert arbeiten können (5). Für alle übrigen geförderten Schulen gilt, dass nur ein Teil der jeweiligen Schülerklientel am Nachmittag Angebote nutzt, die zudem überwiegend halbjährig angewählt werden können. Kontinuität ist somit wenig möglich.

Wenn auch die vielzähligen Studien und Ergebnisse des Ende 2009 ausgelaufenen Investitionsprogramms noch nicht vollständig ausgewertet vorliegen, lässt sich doch feststellen: „Wenn man die alten Sekundarschulen ausnimmt, muss insgesamt konstatiert werden, dass die Ganztagschulen in Deutschland im Durchschnitt konzeptionell eher noch unterentwickelt scheinen und Unterstützung für eine ganzheitliche Entwicklung ihrer Schul- und Lernkultur benötigen [..., die] sich auf die innere Organisation und die Fundierung der pädagogischen Konzeption der Ganztagschulen bezieht. Insbesondere wäre in einer beträchtlichen Zahl von Schulen das Bildungskonzept zu schärfen.“ (6)

» Perspektiven für die musikalische Bildung

Die Chancen für erweiterte musikalische Bildung lagen mit den Fördermitteln einerseits in fachimmanent ausstattenden und baulichen Ressourcen wie der Finanzierbarkeit aller unmittelbar auf die Musikpraxis bezogenen Instrumente und Medien, Tonstudio, Bibliothek, Übungsräume u. a. Andererseits kann jedoch nach wie vor die erweiterte Lernzeit nicht ausschließlich von den schulischen Musik-Fachlehrern gestaltet werden. Hier öffnet sich ein Fenster für projekthafte (halb-, ganzjährige) oder auch institutionalisierbare (mehrjährige) Kooperationen mit außerschulischen Bildungsträgern, die in ihrem Umgang mit Musik den Schülern neue Zugänge kreativer, materieller und ideeller Art nahebringen. Hier können sie Berufe und Lebensentwürfe Erwachsener – Musiker, Künstler, Kulturschaffender im weitesten Sinne – kennen lernen, die die schulische Ausbildung erheblich bereichern, wenn man die Breite kultureller Bildungsträger und ihrer Angebote berücksichtigt.

Eine weitere Ebene betrifft die Vernetzung von Bildungs- mit Erziehungsprozessen. Die Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit findet in Ganztagschulen spezifische Gestaltungsräume neben dem Fachunterricht: Die erweiterte Lernzeit öffnet sich auch manuellem und emotionalem Lernen in größerem Umfang, beispielsweise in Arbeitsgemeinschaften, die zwischen Lernen und Freizeit angesiedelt sein können, als Spielpädagogik oder Medienerziehung. Es können außerschulische Lernorte genutzt werden und Institutionen der kulturellen Bildungsarbeit gemeinsam in engem Austausch mit den Fachlehrern agieren. Fachwissen der außerschulischen Experten, deren Erfahrungen und Methoden neuartige Lernanlässe bereit halten, begleiten und gestalten umfassend Bildung, Ausbildung und Persönlichkeitsbildung der Kinder und Jugendlichen.

Schülern sollen im Ganztag auch eigenständig zu gestaltende Phasen eingeräumt werden – Hörinseln, die Rückzugsmöglichkeiten bieten, ein als Schülerfirma organisierter Radiosender oder Einrichten einer Diskothek: Aus einem nahezu unübersichtlichen Angebot Musik auswählen, selbst gestalten, produzieren, präsentieren, kommerziell nutzen in eigener Verantwortung – auch das gehört zu dem, was Jugendliche lernen sollen. Hierfür ist Raum in einer Ganztagschule.

Und gerade der musikalische Bereich ist für die interkulturelle Bildung und Erziehung geeignet. Die sozial, national und kulturell divergierende Herkunft der Kinder und Jugendlichen birgt für Schulen häufig große Probleme. Die Öffnung der Schulen zum lokalen Umfeld kann auch in dieser Hinsicht weitreichend genutzt werden: Feiern, Theaterspiel, Ausstellungen, Werkstätten, Produktionen, Aufführungen etc. beziehen Eltern, Einwohner wie kulturelle und öffentliche Verantwortliche des Schulortes ein und können Herkunftsprobleme ausgleichen.

» Initiativen erweiterter musikalischer Bildung für den Ganztag

Parallel zum Ganztagschulausbau entstanden Dokumentationen, Studien und best-practice-Wettbewerbe um musikalische und allgemein kulturelle Projekte. Sie richten sich mehr oder weniger direkt an die Ganztagschule, teilweise geht es auch um frühkindliche Bildung, und zahlreiche Projekte könnten ebenfalls in

halbtägigen Schulformen stattfinden. Aber immer scheint doch die neue Ganztagschulentwicklung den dahinter stehenden Fokus zu bilden. Daher wurden sie hier einbezogen, denn gleichzeitig bildeten sie zentrale Ausgangs- und Anknüpfungspunkte der MUKUS-Studie, die aus dem Kongress „Musik in der Ganztagschule“ entstand.

» Der Kongress „Musik in der Ganztagschule“

Vor allem die Sorge einerseits um den sinkenden Stellenwert der künstlerischen Fächer im Bildungskanon und andererseits, dass ganztägige Schulsysteme das Musikschul- und -vereinsleben erheblich beschränke, veranlasste den Deutschen Musikrat, als Dachverband aller Musikverbände Deutschlands, und den Verband Deutscher Schulmusiker, bereits im Mai 2004, den internationalen Kongress „Musik in der Ganztagschule“ in Königstein zu veranstalten (7).

Die Mitgliedsverbände und Kulturpolitiker aus den Bundesländern wurden zur Diskussion eingeladen, und die Vertreter außerschulischer Bildungsträger (Musikschule, Private Instrumentalmusiklehrer, Kirchenmusik, Musiktheater, Kulturorchester, Rundfunk, Medien, Bewegung und Tanz, instrumentale und vokale Laienmusik, Jeunesses Musicales, Kulturbüros und Kommunale Träger, Freie Ensembles, Populäre Musik und Musikproduktion, Rock- und Jazzgruppen) und verschiedener Schulformen (Grundschule, Gesamtschule, Haupt-, Sonder- und Förderschule, Realschule, Gymnasium, musikbetonte Schule, Hochschule) tauschten sich grundlegend über ihre spezifischen Bedürfnisse, Erwartungen und Bedenken aus und formulierten folgenden Konsens:

- (1) Kooperationen sollten nicht um jeden Preis eingegangen werden. Es müssen immer sinnvolle Konzepte ausschlaggebend bleiben. Dann müssen sie personenunabhängig und mittel- bis langfristig angelegt sein.
- (2) Der Musikunterricht der allgemein bildenden Schulen soll ergänzt, keinesfalls ersetzt werden!
- (3) Die aktive Aneignung, das eigene Tun und dessen Reflexion stehen, den traditionellen Musikunterricht der Schulen ergänzend, im Mittelpunkt.
- (4) Kooperationen sollten regional konzipiert sein: D. h. einerseits, dass spezifische regionale Angebote gemacht und genutzt werden sollten, u. a. weil die Breitenwirkung auch in der Öffentlichkeit effektiver wirke, und andererseits, dass meistens solche regional arbeitenden Konzepte für Schüler den Reiz des unmittelbaren Lebensumfeldes bedeuten, etwa in Hinsicht der Anerkennung außerschulischer Leistungen und Fähigkeiten oder spätere Berufsperspektiven eröffnend.
- (5) Kooperationskonzepte sollten gemeinsam von den Partnern entwickelt werden, nur so könne es zu einer tatsächlichen Integration der Partner in den gemeinsam zu leistenden Lern- und Erziehungsprozess kommen.
- (6) Für die Kooperationsangebote sollte wie für die Ganztagschule generell gelten, dass sie eine Angebotsschule ist: Nicht alle Schüler müssen sich zwanghaft dem gleichen Rhythmus unterwerfen.
- (7) Die Wahrnehmung von Kooperationsangeboten bedeutet auch Lernen am anderen, nichtschulischen Ort. Es sollte jeweils darüber nachgedacht werden, ob das Angebot besser in schulischen Räumlichkeiten stattfinden sollte oder ob der Ort des Partners besser geeignet sei.
- (8) Der Aspekt der Ganzheitlichkeit des Bildungsprozesses wurde von den Kooperationspartnern betont.
- (9) Es sei notwendig, gemeinsam ein musikpädagogisches Gesamtkonzept zu entwickeln.

Mit dem Kongress gelang es erstmals, alle an musikalischer Bildung Beteiligten in eine Verständigung über gemeinsame Arbeitsweisen und Ziele zu bringen, aber in den folgenden Jahren verblieb es bei diesem ersten Anlauf.

» Die Kultur- und Bildungsinitiative „Kinder zum Olymp!“

Das Großprojekt „Kinder zum Olymp!“ bietet entstehenden Netzwerken der kulturellen Jugendarbeit Raum für Erfahrungstransfer. Die Kulturstiftung der Länder begründete es im Herbst 2003: Kinder und Jugendliche sollen aktiv und innovativ, kreativ und rezeptiv Kunst, Künstlern und Kultureinrichtungen begegnen, Projekte verbinden alle kulturellen Sparten – Musik (Orchester, Neue Musik, Jazz-Rock-Pop, Oper, einzelne Musiker, Musikschule), Kunst und Kulturgeschichte (Museen), Theater und Tanz, Literatur und Medien – und beziehen sich auf Kindergärten wie Schulen in Städten und in ländlichen Regionen. Zum Credo gehört, dass „die Kinder und Jugendlichen von heute in ihre Rolle als Verantwortungsträger für die Kultur von morgen hineinwachsen, die kulturellen Werte unserer Gesellschaft bewahren und für künftige Generationen weiterentwickeln“ (8). Mittlerweile finden die entstandenen Bildungsallianzen große Aufmerksamkeit, wie beim vierten Kongress im Juni 2009 in München, der die „Kooperationen für kulturelle Bildung“ thematisierte und in den Foren u. a. Modelle kultureller Bildung auf kommunaler Ebene („Forum Kulturstädte“), Bundesländerbeispiele für kulturelle Bildung in ländlichen Regionen („Forum Kulturlandschaft“) und Beispiele für kulturelles Gesamtengagement („Forum Kulturländer“) anbot.

» Empirische Befunde zur kulturellen Teilhabe Jugendlicher

Wie notwendig und sinnvoll es tatsächlich ist, die Chance der Ganztagschule für Bildungsallianzen umfassender kultureller Bildung zu nutzen, dokumentierte sich eindrücklich u. a. in den Ergebnissen des „Ersten Jugend-KulturBarometers“ 2004 (9). Zu den überraschenden Ergebnissen gehörte, dass die Jugendlichen Kultur multidimensional definieren – möglicherweise als Resultat einer stärkeren Sensibilisierung im Akkulturationsprozess – und dass sie sich bei vorhandenem Migrationshintergrund beider Eltern sogar stärker für die klassischen Kunstsparten interessieren als die Gleichaltrigen, deren Eltern aus Deutschland stammen (10). Während der Medienmarkt der Jugendkultur nicht als künstlerisch, sondern als kommerziell eingeordnet werde (11), ergebe sich das Bild eines „Kulturflaneurs, der mal eine Ausstellung, dann wieder ein Rockkonzert oder ab und zu auch eine Oper besucht. Dieser Trend hat sich nach Ergebnissen aktueller Studien noch verschärft und zeichnet sich auch bei den künstlerischen Hobbys der jungen Leute ab. [...] 60% interessiert sich für drei Kultursparten und mehr.“ (12)

Ebenfalls vom Zentrum für Kulturforschung wurde die Studie „Kulturelle Bildung in der Ganztagschule“ durchgeführt, deren überwiegendes Ziel es war, einen Überblick über die außerunterrichtlichen kulturellen Bildungsangebote in den Ganztagschulen zu gewinnen (13): „Vor allem Ganztagschulen, die erst 2005 gegründet wurden, haben zum Zeitpunkt der Untersuchung durchschnittlich weniger künstlerische Spartenangebote etabliert, wie dies zu Beginn [...] auch zu erwarten ist. Auffällig ist dagegen das hohe künstlerische Engagement der Ganztagschulen, die in den 70er und 80er Jahren gegründet wurden.“ (14) Generell korrelieren Ergebnisse des Jugend-KulturBarometers weitreichend mit den Ergebnissen der Untersuchung der Angebotsstruktur in Ganztagschulen: Es „kann eine auffällige Häufung der künstlerisch inaktiven Ganztagschulen in ländlichen Regionen festgestellt werden“, häufig fehlten spezifische Angebote für männliche Schüler und Schüler mit Migrationshintergrund, und auch die jüngeren Kunstsparten wie Medienkunst kämen zu kurz (15). Für Hauptschüler stehe oft eine geringere künstlerische Spartenvielfalt zur Verfügung, und es „sollte auf keinen Fall auf allgemein vermutete kognitive Fähigkeiten oder kulturelle Präferenzen [...] konzentriert werden, etwa durch eine Beschränkung auf „populäre“ Kunstsparten und Spartenangebote.“ (16)

» Das Modellprojekt „Lebenskunst lernen“

Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) reagierte mit dem dreijährigen Modellprojekt „Kultur macht Schule“ auf das Investitionsprogramm, das „die bundesweite Netzwerkarbeit und die Qualitätsentwicklung und Struktursicherung der Kooperationen“ (17) zwischen Trägern der kulturellen Jugendbildung und Ganztagschulen verfolgte. (18) Der Wettbewerb „MIXED UP!“ prämiiert „innovative und modellhafte Kooperationen“ und bildet die Grundlage einer umfangreichen Projektdatenbank, die zudem systematisch „die „Stolperfallen“ der Zusammenarbeit [... aufweist und] im Umkehrschluss Gelingensbedingungen für Kooperationen zwischen Schule und kultureller Bildung“ (19) darstellt. Das so gewonnene Material ging kategorisiert und evaluiert in das „Qualitätsmanagementinstrument“ (QMI) ein. Dies ist in seiner Ausführlichkeit ein wertvolles Instrument für die praktische, gemeinsame Planung, Entwicklung und Evaluation von kulturellen Kooperationen – ein knapp 70-seitiger Fragenkatalog, der von den Partnern gemeinsam zu bearbeiten ist, wobei hier noch von einem Partner ausgegangen wird, der aber ebenso in größeren Kooperationsverbänden nutzbar ist (20).

Im Jahr 2007 erwuchs hieraus das Plädoyer für die „Kulturschule“, das die möglichst vielfältige kulturelle Teilhabe Kinder und Jugendlicher meint, die symbolhaft für Bildungsgerechtigkeit steht. In der Praxis bedeutet dies, dass kulturelle Bildung tiefgreifend auch die Schulentwicklung beeinflusst. Die Fachtagung „Auf dem Weg zur Kulturschule“ stellte am 6./7. März 2009 in Berlin das Modellprojekt „Lebenskunst lernen!“ vor, das sich als Innovationswerkstatt mit Kooperationen zwischen Haupt-, Förder- und Gesamtschulen mit Angeboten der Sparten Tanz, Zirkus, Theater, Musik, bildender und digitaler Kunst versteht.

» MUKUS – Die Forschungsstudie zur musisch-kulturellen Bildung in der Ganztagschule

Das Forschungsvorhaben „MUKUS – Studie zur musisch-kulturellen Bildung an Ganztagschulen“ geht letztlich auf den Königsteiner Kongress von 2004 zurück. Von den Beteiligten wurde seinerzeit als Missstand formuliert, dass es keine verlässlichen Strukturdaten über Ganztagschulen, deren musisch-kulturellen Ausbau und Kooperationsinteresse, lokale Ressourcen und den Einsatz der IZBB-Mittel für den Fachbereich gebe.

Die Struktur der Studie

Diese artikulierten Problembereiche strukturierten die Forschungsstudie: Auf die zwei Jahre 2007-2009 angelegt, wurden in einer quantitativen Phase Strukturdaten von 325 Schulen zu Organisation, Umfang und Kooperationen des musisch-kulturellen Bereichs in Unterricht und Angeboten erhoben. Aus den Daten wurden dann fünf möglichst unterschiedliche Schulen ausgewählt, die in der qualitativen Phase für bis zu fünf Tagen besucht und als Fallbeispiele ausgewertet wurden – bewusst nicht best-practice-Beispiele, sondern Schulen, die die IZBB-Maßnahme genutzt haben, um sich auf den Weg erweiterter musisch-kultureller Bildung zu begeben (21).

Leider bedeutete der weit unter vergleichbaren Studien liegende Rücklauf von nur 29 Schulen (8,9 Prozent) einen ernüchternden Dämpfer des Vorhabens, grundsätzliche Strukturdaten zu gewinnen. Das Forschen nach den Gründen des geringen Rücklaufs erbrachte, dass z. T. Ganztagschulen noch so jung im Aufbau begriffen waren, dass sie den befragten 7. Jahrgang noch nicht erreicht hatten, dass terminliche Kollisionen oder Überforschung eine Bearbeitung der Fragebögen behinderten, oder auch selbstselektiv, dass es zu wenige Angebote im musisch-kulturellen Bereich gab und die Schulen daher entschieden, nicht teilzunehmen. Insofern müssen die einzelnen Auswertungsdaten vor diesem Hintergrund eingeordnet werden (22). Gleichzeitig markieren die Daten deutlich, dass der Ausbau musikalischer Bildung (noch) nicht so zügig und umfassend erfolgte, wie perspektivisch möglich.

Entwicklungslinien musisch-kultureller Ganztagsgestaltung

Die eruierten Daten, Schulbeobachtungen, schulischen Dokumente und Gesprächsprotokolle markieren zwei grundsätzliche, erfreuliche Entwicklungslinien:

- (1) Immer mehr Schulen entscheiden sich für ein musisch-kulturelles Profil und dokumentieren dies im Schulprogramm. Dabei umfasst das Profil überwiegend alle drei kulturellen Fächer Musik, Kunst, Theater. Anteilig gibt es nur geringfügige Unterschiede zwischen den Schulformen und der Organisationsform des Ganztags: Tendenziell gibt es weniger Hauptschulen mit musisch-kulturellem Profil, an Gymnasien und Gesamtschulen bildet es sich häufiger. Erstaunlicherweise wiesen die teilgebundenen Ganztagschulen die größte Angebotsvielfalt im musisch-kulturellen Bereich auf.
- (2) Hinsichtlich der Zugangs- und damit Chancengleichheit ließ sich feststellen, dass in den Ganztagschulen tatsächlich eine höhere Schülerzahl musisch-kulturell erreicht wird. Schüler gaben an, musisch-kulturelle Angebote gern zu wählen, da sie – im Unterschied zu anderen Angeboten – kreativ und eigenständig tätig werden können. Hier wirkt die Ganztagschule ausgleichend bei Geschlechterunterschieden, bei der Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und bei finanzschwächeren Elternhäusern: Während Jungen angaben, in ihrer Freizeit überwiegend Computer zu spielen und DVD's zu sehen und im Unterschied zu Mädchen kein Musikinstrument spielen zu lernen, sind sie in den Ganztagschulen i. d. R. im Klassenunterricht oder Gruppenangeboten doch vertreten. Für Jugendliche aus bildungsdistanten oder finanzschwächeren Elternhäusern bietet die günstige oder kostenfreie Möglichkeit des Ganztags eine bedeutende kulturelle Teilhabechance. Das gilt umso mehr für die ländlichen Regionen. Und über 30 Prozent der Schüler lernten beispielsweise an den Hauptschulen ein Musikinstrument.

Die Wirkung erweiterter musisch-kultureller Bildung

Diese beiden Entwicklungstendenzen können differenzierender betrachtet werden, wenn man verschiedene Wirkungsebenen unterscheidet: die Schulebene, die Klassen-/Gruppenebene, die Unterrichts-/Angebotsebene und die Individualebene. Die Schulen benannten als Effekte der kulturellen Profilierung, dass sie die Attraktivität und somit Wettbewerbsfähigkeit im Umfeld erhöhe. So sei mit den vielfältigen kulturellen Präsentationsmöglichkeiten eine Einbindung in regionale Veranstaltungen naheliegend und auch gern genutzt. Somit genießt die kulturelle Profilierung eine hohe Wertschätzung. Auf der Klassen- und Gruppenebene wurde vor allem das hohe Integrationspotenzial betont. Kulturelle Teilhabe umfassend zu ermöglichen, gehört somit als pädagogische Haltung der Schule wie der beteiligten Akteure zu den zu gestaltenden internen Strukturbedingungen.

Die Unterrichts- und mehr noch die Angebotsebene ist im musisch-kulturellen Bereich wesentlich an Präsentationen und Veranstaltungen gebunden. Gerade dies scheint für die Schüler einen besonderen Grund zu bilden, Angebote in diesem Bereich zu wählen. Der hohe Praxisanteil und die möglichen eigenständigen und kreativen Gestaltungsweisen wurden von Schülern als besonders attraktiv herausgestellt. Hinzu kommen bei den Lern-/Lehrformen die öffentlichen Präsentationen von Ergebnissen sowie alternative Prüfungsformate. So wurde beispielsweise an einer bei der Studie teilnehmenden Schule in einer Abschlussklasse gemeinsam ein großformatiges Keramik-Relief für die Schulmensa gestaltet, das gemeinsam geplant, konzipiert, dann arbeitsteilig gestaltet, schriftlich individuell protokolliert und reflektiert, sowie abschließend gemeinsam der schulinternen, aber auch regionalen Öffentlichkeit präsentiert wurde.

Die Schüler wurden auch zu individuell festgestellten Auswirkungen der Angebote befragt, die dann Rückschlüsse auf ihre Qualität erlaubten. Als fachlichen Lernertrag führten die Schüler die Fachkenntnisse beim Instrumentallernen an. Der fachspezifische „Input“ des Werkerarbeitens führt zum „Output“ der Konzerte und Aufführungen. Diese ästhetischen Erfahrungen – gemeinsam auf eine gelingende Aufführung hinarbeiten, von Soli der Mitspieler zu lernen usw. – bedeuteten den Schülern wichtige Ergebnisse. Zu den sozialen Lernerträgen gehören Schülerkommentare wie das Kennenlernen neuer Freunde, die Wahrnehmung des Einzelnen in der Gruppe, Akzeptanz und Respekt gegenüber erbrachter Leistungen. Von den Schülern wurde betont, dass Ältere helfen oder dass Schwächere mit eingebunden werden. Interessanterweise ordneten die Schüler Sport- und Theaterangebote eher dem sozialen Lernen und Tanz, Basteln/Handwerken, Instrumentlernen dem kognitiven Lernen zu. Lediglich Chor/Orchester wurden als gleichermaßen sozial wie kognitiv förderlich eingeschätzt. Vielleicht könnte eine Erklärung darin liegen, dass es an Schulen kaum derart klassen- und jahrgangsgemischte Möglichkeiten gibt wie in den beiden Arbeitsgruppen. Zudem konnten persönlichkeitsbezogene Lernerträge eruiert werden. Schüler nannten zahlreiche Merkmale, die sich auf ein gesteigertes Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen beziehen lassen – wie, dass man Konzentration, den Biss, bei einer Sache zu bleiben, Gefühle auszudrücken, der Kreativität freien Lauf zu lassen, sich etwas zuzutrauen, auftreten zu können, lerne und damit auch schulisch gegen Prüfungsangst gewappnet fühle.

Unveränderte Problembereiche

Insgesamt stellten sich in der Studie zwei große Problembereiche heraus, die letztlich nicht überraschend sind, sich aber im generellen Ausmaß wie bei den fünf gewählten Schulen doch gravierend auswirken:

- (1) Zwar hat das Investitionsprogramm erheblich finanzielle Möglichkeiten offeriert, wie z. B. an einer besuchten Schule der Bau eines neuen Nebengebäudes, in dem die untere Etage dem Musikbereich zur Verfügung steht – ein großer Gesamtprobenraum, der über eine gute Beschallungsanlage mit Mikrofonen verfügt, sowie weitere kleinere Räume, die zum Üben genutzt werden können. Aber dennoch bleiben die finanziellen Ressourcen, noch stärker jetzt am Ende des Investitionsprogramms, ein zentrales Problem. Es stellte sich heraus, dass überwiegend zu wenige Fach- und Überäume zur Verfügung stehen, z. T. Musik und Kunst in Mehrzweckräumen, in denen auch Versammlungen stattfinden, unterrichtet werden – was bedeutet, dass man Schülerkunstwerke nicht aufbewahren (oder trocknen) kann, oder dass Unterrichtsergebnisse nicht visualisiert bleiben können, und dass Darstellendes Spiel z. B. im Klassenraum unterrichtet werden muss. Außerdem lebt der Ganztagsbereich noch viel zu selbstverständlich vom Engagement unbezahlter oder unterbezahlter Kräfte, auch Eltern.
- (2) Das zentrale zweite Problem bedeutet der Fachlehrermangel. Eine besuchte Schule hatte über viele Jahre nur einen Musiklehrer, so dass zugunsten von Bläserklassen (mit Unterstützung außerschulischen Personals) kein regulärer Musikunterricht stattfand, erst im Besuchszeitraum war gerade eine neue junge Musiklehrerin eingestellt worden. An einer anderen Schule gab es genau eine Musik- und eine Kunstlehrkraft, die alle Schüler mit je nur einer Stunde unterrichteten. Außerunterrichtliches Engagement wie im AG-Bereich oder im Ganztagsbereich ist damit schon nahezu ausgeschlossen. An einer weiteren Schule wurde der Musikunterricht ausschließlich von in Fortbildungsmaßnahmen ausgebildeten Musiklehrern gestaltet. Laut Selbstangaben leidet darunter erheblich der künstlerisch-praktische Part, da diese Lehrer nicht unbedingt Instrumente spielen. Gerade dies bedeutet für Schüler aber eine hohe Attraktivität. Zusätzlich leiden gerade die ländlichen Regionen erheblich unter dem Mangel an Fachlehrern; junge Lehrkräfte zieht es in die Städte mit vielseitigem kulturellem Angebot.

Wünsche für die weitere Entwicklung

In den Interviews wurden alle Befragten abschließend gebeten, drei Wünsche zu nennen, die ihnen für die zukünftige Entwicklung ihrer Schule wichtig seien: Die Schulleiter und Fachlehrer wünschten sich eine Rückmeldung, die evaluativ einen Status quo ihrer Arbeit spiegelt, um konkret auch mit diesen Außenmeldungen ihr Konzept weiter entwickeln zu können. Außerdem betonten die Schulleiter, dass vor allem Zeit und Ruhe für Umsetzungen und Entwicklungen in Ganztagschulkonzeptionen fehle; hier sei der Erwartungsdruck der Öffentlichkeit sehr hoch. Die Kooperationspartner wünschten sich, dass sie weniger Arbeitsaufträge übermittelt bekommen und sich somit nur als ausführende Organe verstehen müssen, sondern dass sie aktiv in die Konzeptentwicklung einbezogen werden. Und die Schüler wünschten sich noch höhere Praxisanteile, und – wie auch die Eltern – mehr Ergebnispräsentationen in Form der Ausstellungen, Veranstaltungen, Produktionen. Gerade in den regionalen Gebieten, in denen die Schulen das kulturelle Leben lokal mitgestalten, genießen die öffentlichen Auftritte besonders große Resonanz und wirken nachhaltig, schaffen so einen hohen Identifikationsgrad mit der Schule.

Letztlich bestätigte sich, dass eben doch jede Schule ihre individuelle Lösung gemäß ihrer infrastrukturellen, personellen, finanziellen und internen Strukturbedingungen, vor allem die Wertschätzung in der Bedeutung des musisch-kulturellen Profils entwickeln muss. Überwiegend wirkt hier erheblich das Engagement Einzelner initiiierend, während für die weitere Gestaltung ein hohes Maß an Kreativität aller beteiligten Akteure erforderlich bleibt.

» Fazit

Bezogen auf die mit dem Ganztagschulausbau implizierten Projektionen hinsichtlich der Qualitätssteigerung des Bildungswesens ist mit der MUKUS-Studie festzuhalten, dass die musisch-kulturellen Fachangebote gerade auch von Schulleitungen, Schülern und Eltern erheblich geschätzt und die Effekte erweiterter musisch-kultureller Bildung mit großem Respekt wahrgenommen werden – und das unabhängig von der Schulform und der Organisationsform des Ganztags.

Vielleicht bietet die geforderte Umorientierung der Schulen von der Wissens- auf die Kompetenzorientierung eine weitere Reformchance des musisch-kulturellen Bereichs: Schüler, Eltern, Fachlehrer, Kooperationspartner und Schulleitungen betonten in MUKUS gerade für den Kompetenzgewinn erheblichen Lernzuwachs im musisch-kulturellen Fachunterricht und in den Angeboten. Und wie an verschiedenen Stellen in diesem Artikel dargestellt, lohnt sich das gemeinsame Konzipieren und Gestalten in der kulturellen Kinder- und Jugendbildung: Es bedeutet die Chance, in erheblichem Umfang mehr Jugendliche an Musik und Kultur heranführen zu können und sie teilhaben zu lassen. Diese Ressource, sie auch zu befähigen, ihre spätere Zukunft künstlerisch-kreativ wie kulturell-kompetent gestalten zu können, muss als gemeinsame Aufgabe verstanden werden.

Dass dafür ein Künstler oder Musikschullehrer mit heranwachsenden Schülern auch in Klassenstärke umzugehen wissen muss, und dass auch ein Musik-Fachlehrer umfassend ganztagestypische Bereiche wie Medienerziehung, Spielpädagogik, Rhythmisierung gestalten können sollte – das bedeutet neue Anforderungen auch an das berufliche Selbstverständnis und die künstlerische wie pädagogische Ausbildung.

Stand: 25. August 2010

Dr. Brigitta Ritter ist Studienrätin für Musik, Deutsch und Darstellendes Spiel. Sie begleitete den Kongress „Musik in der Ganztagschule“ 2004 und war Mitglied des Forscherteams der MUKUS-Studie an der Universität Bremen.

- (1) Sozialpädagogisches Institut NRW – Zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Fachhochschule Köln – im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.) (42009): CD – Fakten und Ergebnisse zum IZBB-Programm. [o.O.].
- (2) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Schuljahr 2002/03. Bonn. Im Internet unter: www.ganztagschulen.org/downloads/GTSBericht-2002.pdf. Hier S. 5.
- (3) Holtappels, Heinz Günter (2005): Ganztagschulen entwickeln und gestalten – Zielorientierungen und Gestaltungsansätze. In: Höhmann, Katrin / Holtappels, Heinz Günter / Kamski, Ilse / Schnetzer, Thomas: Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele (= Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung Bd. 24). Dortmund (IFS), S. 7-44, hier S. 30.
- (4) Holtappels (2005), S. 7
- (5) Sozialpädagogisches Institut (42009): CD – Fakten
- (6) Die zentrale, das Investitionsprogramm begleitende Studie, befragte in den Jahren 2005, 2007 und 2009 ca. 65.000 Personen (Schulleiter, Lehrkräfte, weiteres pädagogisch in der Schule tätiges Personal, Eltern, Schüler und Kooperationspartner); die Daten werden von einem Forschungsteam des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt, des Deutschen Jugendinstituts (DJI) in München und des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund (IFS) bearbeitet. Zentrale Ergebnisse der Ausgangserhebung liegen bereits publiziert vor – unter: Holtappels, Heinz Günter / Klieme, Eckhard / Rauschenbach, Thomas / Stecher, Ludwig (Hrsg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim und München (Juventa). Die oben zitierten Ergebnisse beziehen sich auf die zweite Erhebungswelle: Holtappels, Heinz Günter (2009): Entwicklung von Ganztagschulen: Quantitativer Ausbau und konzeptioneller Nachholbedarf – Ausgewählte Längsschnittergebnisse aus der StEG-Untersuchung. In: Appel, Stefan / Ludwig, Harald / Rother, Ulrich (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2010: Vielseitig fördern. Schwalbach/Ts. (Wochenschau). S. 139-151, hier S. 150f.
- (7) Zu Verlauf, Einzelergebnissen der Diskussionsrunden und zentralen Positionierungen vgl. Ritter, Brigitta (Hrsg.) (2006): Musik in der Ganztagschule. Dokumentation des internationalen Kongresses des Deutschen Musikrates in Verbindung mit dem Verband Deutscher Schulmusiker (= IfMpF-Monographien Nr. 10). Hannover
- (8) Welck, Karin von (2004): „Kinder zum Olymp!“ Zur Notwendigkeit einer Kultur- und Bildungsinitiative für Kinder und Jugendliche. In: Welck, Karin von / Schweizer, Margarete (Hrsg.): Kinder zum Olymp! Wege zur Kultur für Kinder und Jugendliche. Köln (Wienand), S. 14-17, hier S. 14. Auf der Homepage www.kinderzumolymp.de findet sich der Link zu den Kongressen und deren Publikationen.
- (9) Von Juni bis September 2004 befragte das Zentrum für Kulturforschung 2.625 Personen im Alter von 14 bis 24 Jahren in mehr als 100 Einzelfragen über ihre momentane und zukünftig gewünschte Teilnahme an Kultur und was ihrer Meinung nach darunter zu verstehen sei. Geprüft werden sollte zudem, ob „das vielfältige Unterhaltungsangebot der Medien- und Freizeitbranche bei den jungen Leuten das Interesse an Kultur und künstlerischen Angeboten verdrängt“ habe und inwiefern sich aus einer „Erfassung der kulturellen Prägung einzelner Biographien“ Prognosemöglichkeiten ergeben. Keuchel, Susanne / Wiesand, Andreas Johannes (Zentrum für Kulturforschung) (Hrsg.) (2006): Das 1. Jugend-KulturBarometer. „Zwischen Eminem und Picasso...“. Bonn (ARCult Media). Hier S. 9.
- (10) Keuchel, Wiesand (2006), S. 21f. und S. 67
- (11) Keuchel, Wiesand (2006), S. 23
- (12) Keuchel, Wiesand (2006), S. 42 und S. 51. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse fand unter der Lei-

- tung des Zentrums für Kulturforschung am 11. Juli 2005 im Rahmen des Investitionsprogramms ein Experten-hearing in Bonn statt, in dem Aspekte und Perspektiven zur „Stärkung der kulturellen Bildung in der Ganztagschule durch Kooperation mit außerschulischen Trägern der musisch-kulturellen Bildung“ diskutiert wurden (Keuchel, Susanne / Aescht, Petra (2005): Kultur:Leben in der Ganztagschule. Hintergründe, Beispiele und Anregungen für die Praxis (=Themenheft 02), Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.). Bonn); für deren praktische Umsetzung wurde ein Leitfaden formuliert, S. 43-50.
- (13) Zwischen Frühjahr 2005 und Sommer 2006 wurden Schulleitungen und Ganztagschulkoordinatoren an 379 bestehenden Ganztagschulen aller Formen der Städte Dortmund, Düsseldorf, Neuss, Berlin, Münster, der Landkreise Rhein-Sieg, Siegen-Wittgenstein und Teilregionen aus den Bundesländern Sachsen-Anhalt und Niedersachsen hierzu befragt“, vgl. Keuchel, Susanne (2007): Kulturelle Bildung in der Ganztagschule. Eine aktuelle empirische Bestandsaufnahme. Zentrum für Kulturforschung (Hrsg.). Bonn (ARCult Media), hier S. 249f. In diesem Zusammenhang ist auch als weitere Studie zu nennen: Keuchel, Susanne / Aescht, Petra (2007): Hoch hinaus: Potenzialstudie zu Kinder- und Jugendkulturprojekten. Eine empirische Untersuchung zu den Qualitätsmerkmalen der Kinder- und Jugendkulturarbeit in Deutschland. Frankfurt/Bonn, in der 60 bundesweite good practice-Modelle hinsichtlich ihrer Merkmale gelingender kultureller Bildung analysiert wurden, die als Empfehlungen für die Praxis bereit stehen, download auch unter www.pwc-stiftung.de.
 - (14) Keuchel (2007), S. 29
 - (15) Keuchel (2007), S. 34 und S. 238
 - (16) Keuchel (2007), S. 241f.
 - (17) Kelb, Viola (Hrsg.) (2007): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen – Neue Lernqualitäten (= Kulturelle Bildung vol. 3). München (kopaed). Hier S. 57. Die BKJ veröffentlicht unter dem Titel „Kulturelle Bildung“ seit 2006 diese Buchreihe und seit 2008 eine Zeitschrift.
 - (18) www.kultur-macht-schule.de/fileadmin/pdf/Synopse_gesamt.pdf
 - (19) Kelb (2007), S. 58
 - (20) CD in Braun, Tom / Kelb, Viola: (2009): Lebenskunst lernen. Mehr Chancen durch kulturelle Bildung. Mit Kunst und Kultur Schule gestalten. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e.V. (Hrsg.). Remscheid. Im Internet auch unter www.lebenskunstlernen.de. Insbesondere die Qualitätsbereiche „Jugendpädagogische Parameter“ (S. 52-54) und „Kulturelle Bildung“ (S. 59-62) dokumentieren die besondere Leistung dieses Bearbeitungskataloges, der m.E. erstmals beiden Seiten, den außerschulischen Kulturträgern und den schulischen Fachlehrern gerecht wird.
 - (21) Lehmann-Wermser, Andreas / Naacke, Susanne / Nonte, Sonja / Ritter, Brigitta (2010): Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven, in: Holtappels, Heinz Günter / Klieme, Eckhard / Rauschenbach, Thomas: Studien zur ganztägigen Bildung. Dortmund (Juventa). Die MUKUS-Studie wurde im Dezember 2006 in den Förderrahmen des Investitionsprogramms aufgenommen, außerdem wurde vom Forschungsteam an der Universität Bremen die Nähe zur umfassenden StEG-Begleitstudie gesucht, die das Investitionsprogramm zentral evaluiert.
 - (22) Für alle detaillierten Darstellungen des Designs der Studie, der ermittelten Daten und der gewählten Analysemethoden sei auf die Publikation verwiesen, s.o.. Für die qualitative Phase wurden aus den 29 Schulen fünf verschiedene Schulformen und Organisationsformen des Ganztags ausgewählt: Letztlich wurden je zwei Schulen aus Niedersachsen und Rheinland-Pfalz, eine aus Brandenburg gewählt, davon eine Haupt-, eine Real-, zwei Integrierte Gesamtschulen und ein Gymnasium. Zwei Schulen gestalteten den Ganztags offen, eine teilgebunden und zwei gebunden. Drei der Schulen lagen im ländlichen Raum, zwei großstädtisch.