

# Kooperation, Beziehungsstrukturen und Sozialkapital von Lehrkräften

Eine Analyse zum Programm „Jedem Kind ein Instrument“

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines  
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

vorgelegt von

Sabrina Kulin

Hamburg, 2016

Erstgutachter: Prof. Dr. Knut Schwippert  
(Universität Hamburg)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser  
(Universität Bremen)

Tag der Disputation: 13. Mai 2015

Meinem Vater gewidmet

*so viel mehr als Worte – in liebevoller Erinnerung*

## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei all jenen bedanken, die den Weg der Promotion mit mir gegangen sind:

*Knut Schwippert* – Die gemeinsame Zeit sowie Deine Tipps und Anregungen haben mich beruflich und auch persönlich sehr geprägt. Außerdem haben Dein Vertrauen in meine Arbeit und Deine immerwährende Unterstützung als Doktorvater mich immer wieder in meinem Weg bestärkt.

*Andreas Lehmann-Wermser* – Mit Dir als Gesamtprojektleitung von SIGrun war es eine sehr angenehme und lehrreiche Zeit und ich bin dankbar, Teil des SIGrun-Teams gewesen zu sein. Auch Deine Hinweise als Zweitbetreuer meiner Dissertation waren für mich sehr wichtig und hilfreich.

*Team der Studie SIGrun* – Besonders auf die Phasen der Datenerhebungen und die gemeinsamen Besprechungen in unseren zahlreichen Projekttreffen im Laufe der vier SIGrun-Jahre blicke ich immer wieder gerne zurück. Danke für die gemeinsame und impulsgebende Zeit. Mein Dank gilt auch den studentischen Hilfskräften im Projekt, die allesamt mehr als tatkräftig zum Gelingen von SIGrun beigetragen haben. Insbesondere gilt mein Dank dabei dem damaligen studentischen Mitarbeiter Torben Rieckmann; Du hast mich in ganz besonderer Weise in der qualitativen Forschungsphase unterstützt; auch Deine technische Versiertheit beim Erstellen digitaler Netzwerkkarten war eine große Hilfe.

*Bundesministerium für Bildung und Forschung* – Die finanzielle Förderung hat die Realisierung des SIGrun-Forschungsprojektes möglich gemacht und damit auch meine in diesem Kontext entstandene Dissertation.

*Universität Hamburg* – Durch ein Promotionsabschlussstipendium der Universität Hamburg konnte ich meine Dissertation nach Ablauf der Projektzeit fertigstellen.

*Kolleginnen und Kollegen vom Arbeitsbereich „Evaluation von Bildungssystemen“ an der Universität Hamburg* – Das Zusammenarbeiten mit Euch war durchweg von großer kollegialer Wertschätzung, Gemeinschaftsgefühl, fortwährender Hilfsbereitschaft und kreativen Anregungen in unseren Kolloquien und auch informellen Austauschen geprägt. Ich werde die Zeit am Arbeitsbereich immer in sehr guter Erinnerung behalten.

*Meine Familie* – Ihr wart für mich da und ich konnte mich jederzeit auf Euch verlassen. Außerdem bin ich sehr dankbar, dass Ihr nie müde wurdet, meine Texte und Vortragsfolien des Öfteren auf letzte Tippfehler durchzugehen.

*Dirk Brunke* – Emotionale Unterstützung im Verlauf einer Promotion ist nicht immer einfach – Du hast es trotzdem hinbekommen! Danke auch für ein langes Korrekturwochenende vor der Abgabe, für Deine kritischen, ungeschönten und auch humorvollen Anmerkungen zu so manchen Satzkonstruktionen, die man eigentlich niemandem zumuten dürfte.

*Hamburg, im Februar 2016, Sabrina Kulin*

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>4</b>
<b>2. Kooperation</b> .....	<b>9</b>
2.1 Zum Begriff der Kooperation.....	9
2.1.1 Blickwinkel auf Kooperation .....	10
2.1.2 Formen und Funktionen von Kooperation .....	11
2.1.3 Chancen und Intentionen.....	13
2.1.4 Herausforderungen und förderliche Rahmenbedingungen.....	14
2.1.5 Zur Unterscheidung der Begriffe Kooperation und Netzwerk.....	16
2.1.6 Arbeitsdefinition von Kooperation und Netzwerk .....	17
2.2 Kooperation zwischen Schule und Musikschule.....	21
2.2.1 Kooperation zwischen Schule und Musikschule im Allgemeinen.....	21
2.2.1.1 Entwicklung .....	21
2.2.1.2 Kooperationsformen und -möglichkeiten.....	24
2.2.1.3 Herausforderungen.....	27
2.2.1.4 Ziele und Potenziale.....	31
2.2.1.5 Förderliche Rahmenbedingungen .....	34
2.2.2 Kooperationsprogramm im Fokus: Das Programm „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi).....	38
2.2.2.1 Allgemeines zum Programm.....	38
2.2.2.2 Zur Durchführung der Zusammenarbeit .....	41
2.2.2.3 Forschungsstand zur Umsetzung und zu förderlichen Rahmenbedingungen von JeKi .....	49
2.2.2.4 Zusammenfassende Diskussion .....	57
<b>3. Sozialkapital</b> .....	<b>62</b>
3.1 Zum Begriff des Sozialkapitals.....	62
3.2 Veränderungsprozesse, Beziehungsstrukturen und Sozialkapital.....	73
3.2.1 Relevanz und Formen individueller Veränderungsprozesse in Institutionen.....	74
3.2.2 Voraussetzungen für individuelle Veränderungsprozesse .....	76
3.2.3 Beziehungsmerkmale als Interpretationsgrundlage für die Entstehung und den Ertrag von Sozialkapital.....	77
3.2.3.1 Netzwerkgröße .....	78
3.2.3.2 Dichte im Netzwerk .....	79
3.2.3.3 Multiplexität.....	79
3.2.3.4 Starke und schwache Beziehungen .....	81

3.2.3.5 Homogenität und Heterogenität im Netzwerk .....	86
3.2.4 Erträge durch Sozialkapital .....	88
3.3 Bedeutung von Sozialkapital für die vorliegende Arbeit .....	90
<b>4. Forschungsfragen.....</b>	<b>96</b>
<b>5. Studiendesign: Die Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen.....</b>	<b>100</b>
5.1 Allgemeine Anmerkungen zum Studiendesign.....	100
5.2 Stichprobe .....	101
5.3 Verwendete Instrumente .....	105
<b>6. Entstehungsbedingungen von Sozialkapital: Beschreibung der kooperativen Beziehungsstrukturen – eine egozentrierte Netzwerkanalyse.....</b>	<b>108</b>
6.1 Egozentrierte Netzwerkanalysen zur empirischen Erfassung von Beziehungsstrukturen.....	108
6.2 Eigenes methodisches Vorgehen.....	120
6.3 Ergebnisse der egozentrierten Netzwerkanalyse.....	128
6.3.1 Netzwerkgröße .....	128
6.3.2 Stärke der Beziehungen.....	137
6.3.3 Multiplexität.....	141
6.3.4 Homogenität und Heterogenität der Beziehungsstrukturen .....	146
6.4 Zusammenfassung und Diskussion .....	149
<b>7. Erträge durch Sozialkapital auf Individual- und Kollektivebene: eine qualitative Netzwerkanalyse zum subjektiv empfundenen Nutzen der kooperativen Beziehungsstrukturen.....</b>	<b>159</b>
7.1 Qualitative Netzwerkanalysen zur empirischen Erfassung von Beziehungsmerkmalen	159
7.2 Eigenes methodisches Vorgehen.....	161
7.3 Ergebnisse der qualitativen Netzwerkanalyse.....	164
7.3.1 Erträge auf Individualebene .....	166
7.3.2 Erträge auf Kollektivebene .....	172
7.3.3 Keine Erträge sowie Abwägung von Kosten und Nutzen beim Aufbau neuer beruflicher Beziehungsstrukturen .....	175
7.4 Zusammenfassung und Diskussion .....	177
<b>8. Implementation, Umsetzung und zufriedenheitsförderliche Rahmenbedingungen der kooperativen Umsetzung von JeKi.....</b>	<b>182</b>
8.1 Zum methodischen Vorgehen .....	182
8.2 Ergebnisdarstellung: Implementations- und Umsetzungsstrategien der Zusammenarbeit sowie förderliche Rahmenbedingungen für die Kooperationszufriedenheit.....	188

8.2.1 Implementations- und Umsetzungsstrategien .....	188
8.2.2 Rahmenbedingungen und Kooperationszufriedenheit .....	206
8.3 Zusammenfassung und Diskussion .....	221
<b>9. Zusammenfassende Diskussion.....</b>	<b>227</b>
<b>10. Ausblick.....</b>	<b>240</b>
<b>11. Literatur.....</b>	<b>247</b>
<b>12. Anhang .....</b>	<b>268</b>
12.1 Anhang A: Tabellen .....	268
12.2 Anhang B: Fragebögen .....	302
12.2.1 Fragebogen für Grundschullehrkräfte .....	302
12.2.2 Fragebogen für JeKi-Lehrkräfte.....	333
12.3 Anhang C: Interviewleitfaden, Gedächtnisprotokoll und Transkriptionskonventionen.....	371
12.3.1 Interviewleitfaden .....	371
12.3.2 Gedächtnisprotokoll .....	375
12.3.3 Transkriptionskonventionen.....	376
12.4 Anhang D: Kodierleitfäden .....	378
12.4.1 Implementation von JeKi .....	379
12.4.2 Umsetzung der Zusammenarbeit.....	393
12.4.3 Kooperationszufriedenheit .....	410
12.4.4 Erträge aus beruflichen Beziehungsstrukturen.....	417
12.5 Anhang E: Anschreiben und Einverständniserklärungen für Schulen .....	422
12.5.1 Anschreiben Grundschullehrkraft .....	422
12.5.2 Anschreiben JeKi-Koordinator/Schulleitung .....	424
12.5.3 Anschreiben JeKi-Lehrkraft.....	426
12.5.4 Einverständniserklärung zum Einzelinterview im Rahmen der Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen (SIGrun).....	428
<b>13. Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>429</b>
<b>14. Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>430</b>
<b>15. Deutsch- und englischsprachige Zusammenfassung.....</b>	<b>432</b>

## 1. Einleitung

Die Erforschung von Kooperationen und Netzwerken zwischen Lehrkräften stellt an sich in der Empirischen Bildungsforschung kein Novum dar. So wurden theoretische Zugänge ausgebaut und methodische Instrumente entwickelt, die sich auf unterschiedliche Niveaustufen beziehen (*Differenzierung, Koordination, Interaktion, Integration*; siehe Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006) oder Formen und Funktionen von Kooperation ausloten (*Austausch, Arbeitsteilung, Kokonstruktion*; siehe Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006).

Wenngleich bei der Kooperation von Lehrkräften berufsbezogene zwischenmenschliche Beziehungen im Mittelpunkt stehen, wurden diese jedoch selten mit der Methode der Sozialen Netzwerkanalyse untersucht. Die Soziale Netzwerkanalyse umfasst methodische Zugänge, um gezielt Relationen zwischen Individuen, Gruppen oder Organisationen zu erheben und zu analysieren. Darüber hinaus lassen sich interpretatorische Rückschlüsse auf das Ausmaß der Erträge durch Beziehungsstrukturen ziehen.

Die Ziele von Lehrerkooperation reichen von einem Austausch über Best Practices bis hin zu einer Entwicklung von Schule und Unterricht. Basis hierfür ist bei einer Kooperation die Zusammenführung von Ressourcen, die zur entsprechenden Zielerreichung nicht vollständig bei einer Person allein bzw. einer Gruppe oder Organisation vorhanden sind. Dieser Gedanke des Zugangs zu Ressourcen anderer Personen wiederum bietet Anknüpfungspunkte an das theoretische Konzept des Sozialkapitals (Bourdieu, 2005), welches einen potenziellen Nutzen durch den Zugang zu den Ressourcen Dritter beschreibt.

Während das Konzept des Sozialkapitals in der Soziologie, Ökonomie und Politikwissenschaft ein bewährtes Konstrukt in Theorie und Forschung darstellt (Franzen & Freitag, 2007a; Franzen & Pointner, 2007; Kriesi, 2007) und zum Beispiel in einer längeren Tradition als Teil der Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaftlichen (ALLBUS) und dem Sozio-Ökonomischen Panel (SOEP) (Wöhler & Hinz, 2007) mit erfasst wird, erhält es in der Empirischen Bildungsforschung erst in den letzten Jah-

ren vermehrt Einzug in unterschiedliche Studien. Zwar haben sich im Rahmen von Large Scale Assessments Indikatoren etabliert, die Teilbereiche des Sozialkapitals von Schülerinnen und Schülern erfassen und als Kontrollvariable in den sozialen Status mit einfließen, aber „der tatsächlichen Reichweite der Theorie von Bourdieu und Coleman [...] wird dieses Vorgehen jedoch bei weitem nicht gerecht“ (Bos, Stubbe & Buddeberg, 2010, S. 171). Das Konzept des Sozialkapitals findet also durchaus Eingang in die Empirische Bildungsforschung, und zwar vor allem auf Schülerebene, wird jedoch selten mit der Methode der Sozialen Netzwerkanalyse erfasst und analysiert. Auf Ebene der Schule bzw. Lehrkräfte wird Sozialkapital noch seltener erhoben (Anwendungen finden sich zum Beispiel bei Stecher, 2000; Stocké, 2010; Wilbers, 2004). Während in der Empirischen Bildungsforschung für das ökonomische und kulturelle Kapital also bereits etablierte Instrumente zu deren Erfassung existieren, sprechen Bos et al. (2010) von einem „Nachholbedarf“ (ebd., S. 204) für das soziale Kapital.

Entstehung und Nutzen von Sozialkapital sind nicht losgelöst von ihren Rahmenbedingungen zu betrachten, da zum Beispiel zeitliche Restriktionen oder fehlende organisatorische Unterstützung den Ausbau von Beziehungsstrukturen beeinflussen können. Daher ist es das Ziel dieser Arbeit, das Sozialkapital von Lehrkräften mit der Methode einer (egozentrierten) Netzwerkanalyse zu untersuchen und darüber hinaus Implementations- und Umsetzungsstrategien sowie förderliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Beziehungsstrukturen in den Blick zu nehmen.

Diese Arbeit ist in dem bis August 2013 vom BMBF geförderten Teilprojekt „Kooperation“ (Projektleitung: Prof. Dr. Knut Schwippert) der universitätsübergreifenden „Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen“ (SIGrun) (Gesamtprojektleitung: Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser) realisiert worden. Bei SIGrun handelt es sich um ein Kooperationsprojekt zwischen den Universitäten Bremen (Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik) und Hamburg (Arbeitsbereich Evaluation von Bildungssystemen).

Die Studie führte eine wissenschaftliche Begleitung zu „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) durch und war Teil des deutschlandweiten JeKi-Forschungsverbundes.<sup>1</sup> Bei JeKi handelt es sich um ein in Hamburg und Nordrhein-Westfalen großflächig an Grundschulen implementiertes musikpädagogisches Kooperationsprogramm zwischen Grund- und Musikschule. Zur Umsetzung des Programms sind außerschulische Instrumentallehrkräfte (im Folgenden auch Musikschullehrkräfte bzw. JeKi-Lehrkräfte genannt), die in der Regel einer Musikschule angehören, an Grundschulen beschäftigt, um Kindern unabhängig vom sozialen Status das Spielen eines Instruments zu ermöglichen. Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen die beteiligten JeKi- und Grundschullehrkräfte, deren berufliche Beziehungsstrukturen sowie die Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit.

### *Gliederung der vorliegenden Arbeit*

Im zweiten Kapitel werden Kooperationen im Schulkontext näher beleuchtet. Unter anderem führen Erläuterungen zu Funktionen, Chancen und Herausforderungen von Lehrerkooperation hin zu einer Arbeitsdefinition der Begriffe Kooperation und Netzwerk. Nach dieser eher allgemein gehaltenen Darstellung erfolgt eine Überleitung zu möglichen Kooperationsformen und förderlichen Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit zwischen allgemein bildender Schule und Musikschule.<sup>2</sup> Schlussendlich werden fokussierend das Programm JeKi und die dabei stattfindende Kooperation zwischen Grund- und Musikschule dargestellt.

Nachdem erläutert wurde, wie die Ziele der Kooperation sich insbesondere in der Kopplung der jeweiligen Ressourcen beider Lehrkräfte aus Grund- und Musikschule ausmachen lassen, erfolgt auf dieser Grundidee aufbauend eine Erörterung zum Begriff des Sozialkapitals. Das dritte Kapitel widmet sich dabei folgenden Fragen: Wie ist der in unterschiedlichen sozial- und geisteswissenschaftlichen Fachdisziplinen verwendete Begriff des Sozialkapitals im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu verstehen? Was genau bedeutet die Unterscheidung zwischen Entstehungs- und Ertragsbedingungen des Sozi-

---

<sup>1</sup> [www.jeki-forschungsprogramm.de](http://www.jeki-forschungsprogramm.de) (Zugriff am: 05.11.2014)

<sup>2</sup> Im Folgenden wird von allgemein bildender Schule als Schule gesprochen.

alkapitals? Welche allgemeine Rolle spielen Sozialkapital und neue Beziehungsstrukturen in Bezug auf Veränderungsprozesse von Individuen und gegebenenfalls auch von Institutionen, in denen die Akteure tätig sind? Und welche spezielle Bedeutung hat Sozialkapital für die Kooperation im Kontext von JeKi?

In Kapitel 4 werden Forschungsfragen abgeleitet, die sich aus den theoretischen Darstellungen ergeben. Die Forschungsfragen sind (a) wie sich die Beziehungsstrukturen der an der Kooperation beteiligten Akteure netzwerkanalytisch beschreiben lassen und welche ersten Rückschlüsse auf potenzielle Erträge möglich sind sowie (b) welche konkreten Erträge aus Sicht der befragten Lehrkräfte durch die Beziehungsstrukturen entstehen. Zudem wird (c) die Frage aufgeworfen, welche Implementations- und Umsetzungsstrategien die Akteure allgemein anwenden, um JeKi zu realisieren und welche Rahmenbedingungen eine zufriedenstellende Kooperation fördern. Auf Basis dieser drei Forschungsfragen erfolgt eine Aufteilung in drei Ergebniskapitel (Kapitel 6, 7 und 8). Ihnen vorangestellt wird in Kapitel 5 Allgemeines zum Studiendesign, der Stichprobe und den verwendeten Instrumenten erläutert. Detaillierte methodische Beschreibungen sowie eine direkt anschließende Zusammenfassung und kritische Diskussion der Resultate finden sich in den einzelnen Ergebniskapiteln.

Kapitel 6 beschreibt die Entstehungsbedingungen von Sozialkapital mittels einer quantitativen Netzwerkanalyse. Anhand einer quantitativen egozentrierten Netzwerkanalyse werden die Beziehungsstrukturen der beteiligten Kooperationspartner untersucht. Die Beschreibungen liefern unter anderem Informationen über die Beziehungsstärke, die Kontexte der Kontakte (beispielsweise Austausch von Unterrichtsmaterial, Reflexion des Unterrichts, usw.) sowie die Homogenität der bestehenden Kontaktpersonen (beispielsweise im Hinblick auf ihre Einstellungen zur methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung). Die gewonnenen Informationen erlauben neben der reinen Darstellung der Beziehungsstrukturen auch ihre Interpretation im Hinblick auf eine ertragreiche Gestaltung beruflicher Beziehungsstrukturen.

In Kapitel 7 wird anhand qualitativer Daten der subjektiv wahrgenommene Nutzen der kooperativen Beziehungsstrukturen dahingehend untersucht, inwiefern das Sozial-

kapital der beteiligten Personen eine Erweiterung erfährt und welche Handlungsfähigkeiten sich entwickeln können – beispielsweise die Handhabung von Unterrichtsmaterial, die Erweiterung fachlicher Inhalte oder die Reflexion methodisch-didaktischer Vorgehensweisen. Die hierfür explorativ durchgeführte qualitative Inhaltsanalyse mündet in einer umfassenden Darstellung der Möglichkeiten der Ressourcenerweiterung durch die Kooperation im JeKi-Kontext.

Um die beruflichen Beziehungsstrukturen und ihren Nutzen nicht losgelöst von dem Kontext, in dem die Kooperation stattfindet, zu betrachten, wird in Kapitel 8 explorativ und qualitativ untersucht, wie sich zunächst die Implementation und darauf aufbauend die Umsetzung der Zusammenarbeit gestaltet und welche organisatorischen, schulischen und individuellen Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit einer zufriedenstellenden Kooperation stehen.

Schlussendlich erfolgen in Kapitel 9 und 10 eine Diskussion der Ergebnisse sowie ein Ausblick auf Implikationen für weitere Forschungen und die Praxis.

## 2. Kooperation

Das vorliegende Kapitel gliedert sich in zwei Bereiche. Zum einen wird anhand der Darstellung von Funktionen, Chancen und Herausforderungen von Lehrerkooperation allgemein in die Thematik eingeführt. Die Erläuterungen münden in einer Arbeitsdefinition des Kooperationsbegriffs und in der Darstellung seines Verhältnisses zum Netzwerkbegriff. Zum anderen werden Kooperationsformen und förderliche Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Musikschule vorgestellt. Im weiteren Verlauf spitzen sich die Erläuterungen auf die kooperative Umsetzung des JeKi-Programms zu. Dabei stehen die praktische Durchführung der Zusammenarbeit sowie empirische Forschungsbefunde im Zentrum der Betrachtung. Das Kapitel schließt mit einer zusammenfassenden Diskussion.

### 2.1 Zum Begriff der Kooperation

Das Thema der Kooperation von Lehrkräften spielt bereits seit geraumer Zeit eine wichtige Rolle in den verschiedenen Bereichen der Schul- und Unterrichtsforschung. Der Ursprung des Wortes Kooperation liegt im lateinischen und besteht aus der Zusammensetzung von *co* (zusammen) und *operare* (arbeiten) und beschreibt allgemein formuliert „eine Arbeitsform, bei der mehrere Personen an einer gemeinsamen Aufgabe arbeiten“ (Fussangel, 2008, S. 6). Diese allgemeine Definition klammert zunächst noch wesentliche Aspekte aus und wird im Verlauf des Kapitels um folgende Punkte erweitert: So werden (1) verschiedene Blickwinkel im Bildungskontext vorgestellt, aus denen Kooperation betrachtet werden kann sowie (2) unterschiedliche Formen und Funktionen benannt, die Kooperation annehmen kann. Darüber hinaus werden (3) zum einen Chancen und Intentionen von Lehrerkooperation dargestellt, aber zum anderen auch, (4) welche Herausforderungen damit verbunden sind und wie ihnen mit förderlichen Rahmenbedingungen begegnet werden kann. Da Kooperation zwischen Lehrkräften nicht nur innerschulisch, sondern auch interschulisch in Netzwerken mit anderen Schulen oder außerschulischen Kooperationspartnern umgesetzt wird, erfolgt daraufhin (5) eine Differenzierung der Begriffe Kooperation und Netzwerk, um (6) abschließend eine Arbeits-

definition der Begriffe Kooperation und Netzwerk für die eigene Untersuchung festzulegen.

### 2.1.1 Blickwinkel auf Kooperation

Kooperation im schulischen Kontext kann zum Beispiel unter dem Fokus betrachtet werden, inwiefern sie zu einer Steigerung der *Schuleffektivität* beiträgt, oder ob sie Bestandteil der *Schulentwicklung* ist. Während es bei der Schuleffektivitätsforschung vor allem darum geht, effektive Schulen in Bezug auf den Output auf Schülerbene zu identifizieren, nimmt die Schulentwicklungsforschung darüber hinaus Aspekte in den Blick, die die Qualität schulischer Prozesse verbessern (Steinert et al., 2006). Bei JeKi liegt der Zielfokus nicht allein auf der Outputebene der Schülerinnen und Schüler, sondern auf der Gesamtorganisation Schule. Das Programm hat zwar zum Ziel, möglichst jedem Kind einer teilnehmenden Grundschule das Erlernen eines Instruments zu ermöglichen, wofür die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften aus einer Grundschule und (in der Regel) aus einer Musikschule Grundlage ist. Aber mit dieser Zusammenarbeit gehen u.a. auch Ziele einher, dass sich das Wissen beider Berufsgruppen ergänzt bzw. erweitert, sowie dass das Programm JeKi auch zu einer inneren – im Sinne einer Erweiterung musisch-kultureller Schwerpunkte – und einer äußeren Öffnung von Schule – im Falle von Ensemblespielen mit anderen Schulen oder Kooperationen mit Einrichtungen wie Konzerthäusern – beiträgt. Daher betrachte ich die Kooperation im JeKi-Kontext unter dem Blickwinkel einer schul-entwicklungsbezogenen Perspektive.

Rolff (2013) differenziert drei miteinander in Verbindung stehende Bereiche, in denen sich Schulentwicklung in einer Einzelschule vollzieht: Dies sind (a) die Ebene der *Organisation*, (b) des *Unterrichts* und (c) des *Personals*. Während sich die Entwicklung der Organisation auf übergeordnete Aspekte, wie dem Arbeiten am Schulprogramm, der Schulkultur oder dem Kooperationsklima fokussiert, stehen im Feld der Unterrichtsentwicklung die Schülerinnen und Schüler sowie die dortigen inhaltlich sowie methodisch-didaktischen Aspekte und unterrichtsübergreifenden schulpädagogischen Fragen wie die Leistungsbeurteilung im Mittelpunkt. Inhalte, die die personale Entwicklung tangieren,

sind zum Beispiel Supervisionen, Hospitationen oder Jahresgespräche (siehe hierzu ausführlich Rolff, 2013 sowie zusammenfassend Baum, 2014).

Entscheidet sich eine Schule, am Programm JeKi teilzunehmen, so gilt es zunächst, die Kooperation mit einer Musikschule aufzunehmen. Die Kooperationsstrukturen auf Ebene der Schule als *Organisation* werden erweitert und durch JeKi-kordinierende Lehrkräfte oder Schulleitungen gesteuert (zu den genauen Rahmenbedingungen des Programms siehe Kapitel 2.2.2). Zudem ist es möglich, dass sich durch Aufführungen, Konzerte oder den Einbezug von JeKi in das Schulleben auch das Schulklima verändert. Ferner sind Austausch zwischen Grundschul- und Musikschullehrkräften programmatisch notwendig, um den *Unterricht* – welcher zeitweise als Tandemunterricht vorgesehen ist – zu planen, aber auch, um auf *personaler Ebene* gegenseitige Expertisen zu ergänzen. Somit finden sich auf allen drei von Rolff identifizierten Ebenen von Schulentwicklung Anknüpfungspunkte für das JeKi-Programm.

### 2.1.2 Formen und Funktionen von Kooperation

Die Art, wie Lehrkräfte miteinander kooperieren, kann verschiedene Formen, Niveaustufen oder Funktionen annehmen. Eine ausführliche Zusammenschau hat bereits an mehreren Stellen stattgefunden – für eine Darstellung der zeitlichen Entwicklung sowie der theoretischen und empirischen Erfassung von Kooperation, wie zum Beispiel in Bezug auf die Arbeiten von Little, Rolff oder Spieß – siehe u.a. Steinert et al. (2006), Fussangel (2008) oder Kullmann (2010). Daher wird in dieser Arbeit auf eine wiederholende Zusammenfassung verzichtet; der Fokus liegt auf einer knappen Erläuterung der *Formen bzw. Funktionen* von Kooperation, um diese bei der Analyse der eigenen Ergebnisse mit einzubeziehen. Insbesondere wird dabei auf die Arbeiten von Gräsel et al. (2006) sowie Fussangel (2008) zurückgegriffen, da die Autorinnen unter anderem bestehende Kooperationskonzepte aus der Organisationspsychologie auf den Bereich der Organisation Schule übertragen und dabei unter Rückgriff auf theoretische Konzepte und Operationalisierungen des Kooperationsbegriffs in der Schulforschung eine Synthese zur Definition von Lehrerkooperation herausarbeiten. Diese kann in besonders ein-

gängiger Weise unabhängig von einer reinen Kooperationshäufigkeit und losgelöst von speziellen Zielen oder Inhalten auf unterschiedliche Kontexte von Lehrerkooperation angewendet werden.

Die von Gräsel et al. (2006) vorgenommene Unterscheidung von Kooperation (Austausch, arbeitsteilige Kooperation, Kokonstruktion) basiert auf dem Grundgedanken, dass mit einer Zusammenarbeit unterschiedliche Funktionen verbunden sind. Eine unter Lehrkräften eher häufig praktizierte und durch einen Gelegenheitscharakter geprägte Form der Kooperation ist der *Austausch*. Er kennzeichnet eine erste Form der Zusammenarbeit, die darin besteht, „sich wechselseitig über berufliche Inhalte und Gegebenheiten zu informieren und mit Material zu versorgen“ (Gräsel et al., 2006, S. 209). Beim Austausch wird also nicht explizit gemeinsam an einer Aufgabe gearbeitet; er trägt jedoch zum Beispiel dazu bei, dass der Unterricht unterschiedlicher Lehrkräfte nicht losgelöst voneinander vollzogen wird oder transparente Kenntnisse über Schülerinnen und Schüler vorhanden sind. Bei der *arbeitsteiligen Kooperation* ist jeder Akteur in einer verteilten Aufgabe zur Erlangung eines gemeinsamen Ziels beteiligt. Eine direkte gemeinsame Arbeit für das Endprodukt muss hierfür nicht stattfinden; Beispiele für die arbeitsteilige Kooperation sind die Planung von Unterrichtseinheiten oder die Korrektur von Lernaufgaben. Die eher selten umgesetzte Form der Zusammenarbeit ist die *Konstruktion*, bei der sich die Kooperationspartner intensiv hinsichtlich ihrer Aufgaben austauschen und auf Basis ihres jeweils individuellen Wissens gemeinsam neues Wissen bzw. neue Aufgabenlösungen entwickeln. Keller-Schneider und Albisser (2012) haben drei Formen kokonstruktiven Arbeitens differenziert: gemeinsame Planung, Diskussion pädagogischer Fragen sowie gemeinsame Gestaltung und Verantwortung von Unterricht. Insgesamt erhält Kokonstruktion ihre Bedeutung vor allem bei der Implementation und Entwicklung von Innovationen. „Die Wichtigkeit und der Nutzen dieser Kooperation werden im Hinblick auf die Lehrerarbeit vor allem darin gesehen, die Qualität des eigenen Arbeitens durch Anregungen und Reflexion zu verbessern und die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln“ (Gräsel et al., 2006, S. 211). Damit wird die Kokonstruktion als besonders relevant für die Wissens-, Kompetenz- und Professionsentwicklung erachtet.

Die dargestellten Funktionen von Kooperation erhalten ihre Relevanz im Rahmen der jeweils gesteckten Kooperationsziele und können sowohl auf innerschulische als auch interschulische bzw. interorganisationale Kooperation Anwendung finden.

### 2.1.3 Chancen und Intentionen

Schulen sind darauf angewiesen, gestiegenen Reformanforderungen – wie zum Beispiel die Zusammenführung von Schulformen oder die Umsetzung von Inklusion – gerecht zu werden. Auch der Ausbau von Ganztagschulen und die damit verbundene Organisation einer verlängerten Unterrichtszeit, bei der umfassende Bildungs- und Erziehungsziele durch den Einbezug weiterer lebensweltlicher Bereiche der Schülerinnen und Schüler in den Schulalltag erreicht werden sollen (Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher, 2007), legen das Fundament für die Notwendigkeit von Kooperationen. Denn nicht immer sind die für die Anforderungen notwendigen Ressourcen bei jeder Lehrkraft bzw. an jeder Schule vollständig vorhanden, so dass eine Zusammenführung von Ressourcen mit anderen Akteuren notwendig erscheint. Daher sind mit Kooperationen unterschiedliche Intentionen verbunden: Sie reichen von einer kurzfristigen Umsetzung von Zielvorhaben, für deren Realisierung die Kopplung von Ressourcen verschiedener Akteure notwendig ist, bis hin zu einer Weiterentwicklung vorhandener Best Practices, der Gestaltung von Lern- und Veränderungsprozessen sowie letztlich auch zu einer Professionalisierung von Lehrkräften und damit einhergehend einer Entwicklung von Schule und Unterricht (Czerwanski, Hameyer & Rolff, 2002; Kullmann, 2010; Maag Merki, 2009a; Steinert et al., 2006). So werden in Schulnetzwerken Konzepte zur individuellen Förderung erarbeitet (Projekt: *Reformzeit – Schulentwicklung in Partnerschaft*, siehe Killus, 2008) oder Überlegungen zur Steigerung der Effizienz des (mathematisch-) naturwissenschaftlichen Unterrichts entwickelt (zum Beispiel Projekt „SINUS“, siehe Krebs & Prenzel, 2008 und Projekt *prima(r)forscher – Naturwissenschaftliches Lernen im Grundschulnetzwerk*, siehe Leser & Vock, 2012) sowie eine effiziente Begleitung

von Schulübergängen gestaltet (Projekt „Schulen im Team – Übergänge gemeinsam gestalten“, siehe Järvinen, Otto, Sartory & Sendzik, 2012).<sup>3</sup>

Zur empirischen Untermauerung von Lehrerkooperation tragen solche Forschungsbefunde bei, wie sie Gräsel et al. (2006) zusammenfassen. So weisen Befunde darauf hin,

dass erfolgreiche Schulen – gemessen an den Leistungen bzw. Leistungszuwächsen ihrer Schüler/-innen – sich durch ein hohes Maß an Kooperation und Kohäsion im Kollegium auszeichnen [...]. Empirische Unterstützung für die Bedeutung von Kooperation bietet auch die Lehrerbelastungsforschung: Die wahrgenommene Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen sowie als produktiv eingeschätzte Arbeitsbeziehungen können als (kleiner) Schutzschild gegen Arbeitsunzufriedenheit und Burnout betrachtet werden [...]. Schließlich gibt es Hinweise darauf, dass Kooperation im Kollegium eine fördernde Bedingung für die Übernahme von Innovationen an Schulen ist [...]. (Gräsel et al., 2006, S. 205)

Erfolgreiche Schulen scheinen sich also durch ein hohes Ausmaß und die Art einer anspruchsvollen Zusammenarbeit auszuzeichnen (Steinert et al., 2006). Vor dem Hintergrund dieser Informationen verwundert es nicht, dass in den letzten Jahren ein erhöhtes Interesse an Kooperationen sowohl schulintern als auch mit außerschulischen Akteuren im Kontext von initiierten Netzwerken zu beobachten ist (zum Begriff des Netzwerks siehe Punkt 2.1.6).

#### 2.1.4 Herausforderungen und förderliche Rahmenbedingungen

So effektiv eine funktionierende Lehrerkooperation auch sein mag, steht sie doch vor einer Reihe an Herausforderungen. Als maßgeblich dafür verantwortlich wird die zelluläre Struktur im Bildungswesen erachtet – sowohl auf Ebene der Schule als auch auf Ebene des Klassenraums (Gräsel et al., 2006).<sup>4</sup> Auf Grund der scheinbar eher kooperationshemmenden Strukturen an Schulen stellt sich die Frage, welche förderlichen Rahmenbedingungen für Lehrerkooperationen notwendig sind.

---

<sup>3</sup> Dies sind nur einige Beispiele; vertiefende Literatur findet sich zum Beispiel bei Baum (2013), Berkemeyer et al. (2008), Berkemeyer et al. (2009); Fussangel (2008); Kullmann (2010); Maag Merki (2009a) sowie bei Steinert et al. (2006).

<sup>4</sup> Eine ausführliche Darstellung der Herausforderungen im Kontext musikpädagogischer Kooperationen findet sich in Kapitel 2.1.4 und 2.2.2.2

Steinert et al. (2006) fassen Forschungsbefunde zusammen, nach denen gemeinsame Zielsetzungen, eine Offenlegung und Diskussion eigener Unterrichtspraktiken sowie ein reflektierender Dialog in Bezug auf Belange des Unterrichts im Blickfeld stehen. Insgesamt lagen bis vor einigen Jahren jedoch noch wenige empirische Studien zu erforderlichen Rahmenbedingungen zur Begünstigung von Lehrerkooperation vor. Einige der mittlerweile vorliegenden Befunde werden im Folgenden knapp dargestellt.

Gräsel et al. (2006) fassen drei Aspekte zusammen, die kooperationsbezogene Handlungen von solchen Handlungen abgrenzen, die im Berufsalltag „zwischen durch“ stattfinden und für die jeweiligen Kooperationsformen (Austausch, Arbeitsteilung, Kokonstruktion) unterschiedlich stark konstitutiv sind: Dies sind (a) *gemeinsame Ziele und Aufgaben*, da aus sozialpsychologischer Sicht Individuen ihre Handlungen insbesondere zur Erreichung eigener Ziele ausrichten. Um effektiv zusammenzuarbeiten, ist somit eine erste Bedingung, dass die eigenen Ziele mit denen der Kooperationspartner in Einklang stehen. Zur weiteren erfolgreichen Umsetzung gehört darüber hinaus (b) *ein gewisses Maß an Vertrauen* dem anderen gegenüber, zum Beispiel in Bezug auf Zuverlässigkeit oder der Sicherheit der zwischenmenschlichen Beziehungen; dies fördert wiederum den Ausbau von Innovationen, das Aufsuchen von Rat oder den Austausch über Fehler oder Konflikte. Inwiefern die Aufgaben des Kooperationsziels zielführend erledigt werden, steht (c) in Zusammenhang mit der *Autonomie*, die den beteiligten Akteuren zugesprochen wird. Die Autorinnen fassen aus der Literatur zusammen: „Zu viel Autonomie der Einzelperson verhindert echte Gruppenkohäsion und die Übernahme von Verantwortung für das Gruppenprodukt. Zu wenig erlebte Autonomie in einer Gruppe wirkt demgegenüber einschränkend auf die Motivation“ (Gräsel et al., 2006, S. 208).

Diese den Kooperationsbegriff konstituierenden Aspekte verweisen damit weniger auf organisationsstrukturelle als vielmehr auf zwischenmenschliche Aspekte bzw. das Kooperationsklima. Auf die Wichtigkeit dieser Aspekte deuten auch die Befunde von Steinert et al. (2006) hin, nach denen organisationsstrukturelle Bedingungen (in dem Fall die Schulform) weniger bedeutsam für Unterschiede in der Lehrerkooperation sind

als erwartet. Die Autoren vermuten daher eine besondere Bedeutung der Schulkultur und des bildungspolitischen Schulumfelds.

Weitere Aspekte, die eine Lehrerkooperation bzw. eine Kooperation im Netzwerk begünstigen und die über die den Kooperationsbegriff definierenden Bedingungen hinausgehen, sind:

- emotional-motivationale Voraussetzungen der Akteure (Maag Merki, 2009b)
- gemeinsame Wertvorstellungen und pädagogische Grundsätze (Spieß, 1996)
- Bedürfnisorientierung und Adaptivität an bestehende Vorerfahrungen und Strukturen (Maag Merki, 2009b)
- Bereitschaft der Kooperierenden zur Innovation (Halbheer & Kunz, 2009) und Kommunikation (Spieß, 1996)
- Innovationsbereitschaft der Schulleitung (Killus & Gottmann, 2009) und deren Unterstützungsleistung (Manitius, Müthing & Berkemeyer, 2009)
- finanzielle, personelle und kompetenzbezogene Ressourcen (Manitius et al., 2009)
- eine unterstützende bzw. koordinierende Instanz (Fussangel & Gräsel, 2009; Maag Merki, 2009b), die entweder selber dem Netzwerk angehört (Leser & Vock, 2009) oder extern lokalisiert ist (Bensmann, 2012; Järvinen, Otto, Sartory & Sendzik, 2012), und damit verbunden eine konzeptionelle und didaktische Gestaltung von Kooperation und Netzwerkbildung mit klaren Rollenzuteilungen (Maag Merki, 2009b).

### 2.1.5 Zur Unterscheidung der Begriffe Kooperation und Netzwerk

Bei den bisherigen Ausführungen wurden sowohl die Begriffe Kooperation und Netzwerk verwendet. Da darüber hinaus im Rahmen dieser Arbeit die Methode der Netzwerkanalyse eine Rolle spielen wird, ist abschließend zu klären, welche Arbeitsdefinitionen meiner Untersuchung zu Grunde liegen.

„Während es sich bei der Kooperation um eine direkte und konkret stattfindende Zusammenarbeit handelt (Fussangel, 2008), stellt ein Netzwerk die Verbundenheit zu anderen Akteuren dar (Jansen, 2000) und bietet somit das Potenzial für Kooperation (Kil-lus, 2008)“ (Kulin, 2012, S. 280). Folglich sind erstens die Begriffe der Kooperation und des Netzwerks dahingehend zu unterscheiden, dass eine Vernetzung nicht automa-tisch auch bedeutet, dass Akteure konkret in eine handlungsbezogene Zusammenarbeit übergehen. Zweitens kann darüber hinaus der Begriff des Netzwerks auf zwei Arten konnotiert sein. Die erste Bedeutung, die ihm zukommt, ist die einer *qualitativ-normativen*, welche die handlungsbezogene Steuerung institutioneller Interaktionen beschreibt. Die zweite Lesart ist *deskriptiv-analytisch* zu verstehen und meint ein me-thodisches Instrumentarium, welches Relationen von Akteuren empirisch untersucht (Scheidegger, 2012a). „Es geht somit zum einen um den Begriff des Netzwerks als einer speziellen Handlungskoordination, bei dem die gegenseitige Vernetzung im Vorder-ground steht und zum anderen um eine Methode zur wissenschaftlichen Erforschung sol-cher Netzwerke, und zwar die Soziale Netzwerkanalyse“ (Scheidegger, 2012a, S. 41). Wie bereits beschrieben, stellt ein Netzwerk die Verbundenheit eines Akteurs zu ande-ren Akteuren dar (Jansen, 2000). So kann ein einzelner Akteur zum Beispiel in Bezug auf die Rolle seiner Kontaktpersonen Nachbarschafts-, Freundschafts- und Verwandt-schaftsnetzwerke haben, welche sich unterschiedlich ausgestalten. Aber auch inhaltlich betrachtet kann ein Akteur vielfältige unterschiedliche Netzwerke haben: ein Netzwerk der Ratsuche, ein Netzwerk des Trosts, ein Netzwerk der gegenseitigen Hilfe bei Prob-lemen im Haushalt usw. Insbesondere unter dem Fokus einer methodisch angewendeten egozentrierten Netzwerkanalyse (siehe 6.1) stehen die einzelnen Netzwerke (also Be-ziehungstypen bzw. -kontexte), die unterschiedliche Akteure haben, im Zentrum der Betrachtung.

### 2.1.6 Arbeitsdefinition von Kooperation und Netzwerk

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf das musikpädagogische Kooperationspro-gramm JeKi. Mit der Umsetzung des Programms sind spezielle Anforderungen verbun-den. Um die instrumentenbezogenen Kenntnisse der Lehrkräfte aus Musikschulen mit

den schuldidaktischen Kenntnissen der Grundschullehrkräfte zu verknüpfen, bildet die Zusammenarbeit dieser beiden Berufsgruppen die Basis für die Umsetzung von JeKi (vertiefend hierzu siehe Kapitel 2.2.2). Während es sich im ersten JeKi-Jahr beim Tandemunterricht noch um eine direkte, sich zwischen zwei Personen manifestierende Zusammenarbeit handelt, führt ab dem zweiten JeKi-Jahr eine Musikschullehrkraft den JeKi-Instrumentalunterricht alleine in Kleingruppen in den Räumlichkeiten der Grundschule durch. An dieser Stelle handelt es sich nicht mehr um eine Zusammenarbeit im Tandem, sondern um eine Form einer Interorganisationsbeziehung, wie sie von Sydow & Windeler (1994) und Sydow (2010) beschrieben wird. Die interorganisationale Kooperation zwischen den Institutionen Grundschule und Musikschule stellt zu Beginn den Rahmen für die gemeinsame Umsetzung von JeKi durch zwei Lehrkräfte im Tandem dar. Nach dem zweiten JeKi-Jahr ist sie jedoch auf der Ebene der handelnden Akteure beider Institutionen der alleinige kooperative Bestandteil zur Umsetzung des Programms. In den empirischen Analysen wird eben dieser Teil der Kooperation fokussiert, der die zwischen zwei Institutionen geschlossene Kooperation auf der Handlungsebene der beteiligten Lehrkräfte und die dazugehörigen strukturellen Rahmenbedingungen in den Blick nimmt. Der Tandemunterricht im ersten JeKi-Jahr wird nicht untersucht (zur Untersuchung des Tandemunterrichts siehe zum Beispiel Cloppenburg & Bonsen, 2012; Franz-Özdemir, 2012; Kranefeld, 2013, 2015; Lehmann, Hammel & Niessen, 2012). Damit folgt die Verwendung des Kooperationsbegriffs in weiten Teilen einer bereits bestehenden musikpädagogischen Definition von Kooperation, wie sie bei Meyer-Clemens (2007) verwendet wird: „Eine Kooperation wird demzufolge als eine spezielle Arbeitsform bezeichnet, die eine oder mehrere [...] voneinander unabhängig lebensfähige Parteien miteinander verknüpft, um ein oder mehrere gemeinsame oder individuelle Ziele zu erreichen [...]. Die aus diesem Grunde entstehende Interdependenz in der Zielerreichung macht eine Verhaltensabstimmung sowie einen Austausch notwendig, welcher neue Qualitäten und einen wechselseitigen Nutzen für alle Beteiligten mit sich bringt [...]“ (Meyer-Clemens, 2007, S. 80).

Diese Kooperationsdefinition wurde insbesondere unter dem Fokus des musikpädagogischen Rahmens herangezogen. Aber auch Aspekte, die die Kooperationsdefinition

bei Gräsel et al. (2006) ausmachen, finden sich wieder: Dies sind die Aspekte der gemeinsamen Ziele sowie der Autonomie, wobei die Autonomie in der genannten Definition nur vage dem – für den vorliegenden Kontext notwendigen – Aspekt der voneinander unabhängig lebensfähigen Parteien zu entnehmen ist und sich eher auf den Ursprung der unterschiedlichen Institutionen der Kooperationspartner bezieht. Ergänzend ist hinzuzufügen, dass ein weiterer wesentlicher Grundbaustein für Kooperation – um es von allgemeinen gemeinsamen Lehrerhandlungen abzugrenzen – das Vertrauen der Beteiligten darstellt. Wesentliche Aspekte der vorliegenden Arbeitsdefinition von Kooperation sind also:

- Arbeitsform von voneinander unabhängig lebensfähigen und autonomen Parteien
- gemeinsame Ziele
- notwendige Verhaltensabstimmung und Austausch sowie Vertrauen.

Die Art einer Kooperation kann dann unterschiedliche Formen bzw. Funktionen (Austausch, Arbeitsteilung, Kokonstruktion) erfüllen. Deziert werden diese drei Funktionen nicht erfasst und analysiert, jedoch als Analysekriterium der Beziehungsmerkmale herangezogen.

Der Begriff des Netzwerks wird im Rahmen dieser Arbeit deskriptiv-analytisch (Scheidegger, 2012a) im Sinne unterschiedlicher Beziehungstypen bzw. -kontexte verwendet, die die befragten Akteure realisieren. Ein Akteur kann zum Beispiel unterschiedliche Beziehungsintensitäten in seinem Netzwerk des Austauschs von Unterrichtsmaterial sowie im Netzwerk der Reflexion eigener methodisch-didaktischer Vorgehensweisen aufweisen (siehe detailliert Kapitel 6.2 und 6.3).

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass Lehrerkooperation als ein „Instrument“ zur Anregung einer Schul- und Unterrichtsentwicklung eingesetzt werden kann. Die Darstellung erfolgte auf einer eher allgemeinen Ebene, ohne projektspezifische Details zu fokussieren. Im Folgenden wird das Programm JeKi, im Rahmen dessen sich die untersuchte Kooperation vollzieht, näher dargestellt. Vorab ist hinführend noch zu klären, wie sich die Kooperation zwischen Schule und Musikschule entwickelt hat und wie

sie charakterisiert ist. Daher wird im Folgenden die Entwicklung der Zusammenarbeit beider Institutionen kurz umrissen, um daraufhin auf einer allgemeinen Ebene mögliche Umsetzungsformen der Kooperation sowie Herausforderungen, Ziele und förderliche Rahmenbedingungen herauszuarbeiten. Fokussierend wird sodann das Programm JeKi mit dem Blick auf die Kooperation zwischen Schule und Musikschule im Detail dargestellt.

## 2.2 Kooperation zwischen Schule und Musikschule

### 2.2.1 Kooperation zwischen Schule und Musikschule im Allgemeinen

#### 2.2.1.1 Entwicklung

In der Vergangenheit lag bei schulischen Kooperationsbeziehungen der Fokus in Praxis und Forschung insbesondere auf der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe (Behr-Heintze & Lipski, 2005). Mittlerweile werden vermehrt auch Kooperationsbeziehungen zu Sportvereinen, Musikvereinen und kommunalen Musikschulen nachgewiesen (zum Beispiel Nonte, 2013) und rücken in das Interesse von Forschung und Praxis.

#### *Knapper Umriss zur Entwicklung der Kooperation zwischen Schule und Musikschule im 20. und 21. Jahrhundert*

Neu ist die Idee der Zusammenarbeit zwischen Schule und Musikschule jedoch nicht. Bereits im 20. Jahrhundert hatten „der Vater der Volksmusikschulidee, Fritz Jöde, und der Reformator der Schulmusik, Leo Kestenberg [...] die Vision einer umfassenden musikalischen Gesamtbildung für alle Bevölkerungsschichten, für die Schulmusik und Musikschule in enger Zusammenarbeit und gegenseitiger Ergänzung Verantwortung tragen sollten“ (Rossel, 2002, S. 35). Im Jahr 1957 wurde im deutschen Raum das erste Mal ausführlich über die Kooperation zwischen Schule und Musikschule auf Fachtagungen diskutiert (Helms, 2002a). Erste Zusammenarbeiten zeigten sich dahingehend, dass Lehrkräfte aus Schulen nebenamtlich an Jugend- und Volksmusikschulen tätig waren (Kraus, 1957) und die Verbände VDS (Verband deutscher Schulmusiker e.V.) und VdM (Verband deutscher Musikschulen e.V.) nach gegenseitigem Einsatz der jeweils Lehrenden in der anderen Institution strebten. Seit den 70er Jahren lassen sich in der Literatur zudem zahlreiche Kooperationsvorschläge nachlesen (Helms, 2002b). So entstand zu dieser Zeit die erste gemeinsame Erklärung von VDS und VdM, auf der die 2001 kooperativ formulierten Strategieansätze für die Musikerziehung in der allgemeinen Bildung aufbauen (Rossel, 2002). Zudem entfachte die Diskussion um den Einfluss musikalischer Förderung auf emotionale, kognitive und soziale Merkmale von Schüle-

rinnen und Schülern (Bastian, 2001; Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2006, 2009). In der Folge wurden Kooperationsprojekte zwischen Schule und Musikschule immer weiter ausgebaut. Einige dieser Entwicklungen werden im weiteren Verlauf nachgezeichnet.

### *Beispiele für die Kooperation zwischen Schule und Musikschule*

Ein größeres Kooperationsprojekt gegen Ende der 1990er Jahre war die Kooperation zwischen Schule und Musikschule in Hessen. Es wurden vor allem an Grundschulen verschiedene Modelle implementiert, denen gemeinsam war, dass der übliche Musikunterricht (von einer schulischen Musiklehrkraft unterrichtet) durch das Erlernen eines Instruments in Kleingruppen (von einer Instrumentallehrkraft unterrichtet) und einem Ensemblespiel (von einer Musiklehrkraft oder einer Instrumentallehrkraft unterrichtet) erweitert wurde. Die zusätzlichen instrumentalen Unterrichtsstunden wurden in die normale Stundentafel integriert und mit dem Musikunterricht der Grundschule auf der inhaltlichen Ebene eng miteinander verzahnt, so dass eine gemeinsame Planung und Fortbildung seitens der Lehrkräfte notwendig war. In der Praxis gestaltete sich dies beispielsweise so, dass die Kinder im Musikunterricht ein Lied singen lernten und eine Vorstellung davon bekamen, wie die instrumentale Begleitung aussehen könnte. Im Instrumentalunterricht konnte dann das Singen mit dem Spielen kombiniert werden, um eine genaue Tonvorstellung für das Instrumentalspiel zu erarbeiten (Bähr & Schwab, 2002). Die an der Kooperation beteiligten Lehrkräfte arbeiteten sich also gegenseitig zu (Eberhardt & Rieß, 2010), was sich als eine arbeitsteilige Kooperation interpretieren lässt. Ab 2007 wurde das Projekt konzeptuell ausgebaut und ein Jahr später begann die ausgedehnte Projektarbeit an den Schulen (Eberhardt & Rieß, 2010). Das Ziel des Modellvorhabens war und ist, den Musikunterricht qualitativ zu steigern und neue Perspektiven für das Arbeitsfeld der Musikschulen zu eröffnen (Bähr & Schwab, 2002). Aus der Evaluation dieses Projektes konnten einige Hinweise zu förderlichen Faktoren der Zusammenarbeit abgeleitet werden, auf die später noch eingegangen wird.

Ebenfalls zu Beginn der 1990er Jahre etablierte sich als Antwort auf mangelnde Musikfachkräfte an den Halbtagsgrundschulen die Kooperation der Staatlichen Jugendmu-

sikschule Hamburg mit Grundschulen in Hamburg, welche bis heute umgesetzt wird. Hierbei führen Musikschullehrkräfte vormittags einen praxisbezogenen Unterricht in Halbklassen durch und erreichten zum damaligen Zeitpunkt 10 Prozent der Hamburger Grundschul Kinder. Unterrichtsinhalte sind beispielsweise Elementare Musikerziehung, Rhythmik und verschiedene Instrumentengruppen (Verband deutscher Musikschulen, 2003). An Konferenzen der Grundschulen müssen die Instrumentallehrkräfte nicht teilnehmen<sup>5</sup>, sollen aber „Klassenaufführungen, Projektwochen und Schulfeste [...] musikalisch unterstützen und auf die vielfältigen Möglichkeiten der musikalischen Förderung der Kinder in der Staatlichen Jugendmusikschule hinweisen“ (Sobirey, 2002, S. 79). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, werden die Musikschullehrkräfte, welche vom Schulträger finanziert werden, von der Staatlichen Jugendmusikschule nach bestimmten Kriterien ausgewählt. So müssen sie unter anderem zwei Lehrproben mit Grundschulkindern absolvieren und sollten Großgruppenerfahrungen vorweisen. Zudem bietet die Jugendmusikschule für alle an der Kooperation beteiligten Lehrkräfte Fortbildungen an (Sobirey, 2002).

Doch nicht nur bei den beiden zuvor genannten Projekten, sondern insgesamt wurden um die Jahrtausendwende herum Musikschulen immer gefragtere Kooperationspartner von Schulen. Vor allem im Grundschulbereich wurde eine verstärkte Zusammenarbeit während des regulären Unterrichtsangebotes angestrebt (Schwanse, 1998). So entwickeln sich weiterhin verstärkt „Initiativen in einigen Bundesländern, in denen Ausbildungsprogramme für Musikschullehrer angeboten werden, um den Instrumentalunterricht an Schulen methodisch und didaktisch abzusichern“ (Kindt, 2002, S. 56). Im Jahr 2010 ist auf Grund der Vielzahl an musikpädagogischen Initiativen – insbesondere im Grundschulbereich – von „Hochkonjunktur“ (Busch, 2010, S. 71) die Rede.

---

<sup>5</sup> Es gibt auch Projekte (zum Beispiel „Kulturelles Engagement braucht Partner“), in denen es fest vorgesehen ist, dass die Musikschullehrkräfte an zwei Konferenzen im Jahr teilnehmen. Eine davon findet zu Beginn des Schuljahres statt (Verband deutscher Musikschulen, 2003), was vor allem in Anbetracht einer fortlaufenden Reflexion und eventuellen Nachbesserung zielführend erscheint.

### 2.2.1.2 Kooperationsformen und -möglichkeiten

#### *Ziele der Zusammenarbeit*

Mit der Zusammenarbeit von Schule und Musikschule sind verschiedene Ziele verbunden. Hierzu gehören „das Beseitigen von Mauern zwischen außer- und innerschulischem Unterricht, die Vergrößerung der kulturellen und musisch-künstlerischen Komponente, die Berufsorientierung für Begabte, die Unterstützung des Musikunterrichts [...]“ (Herfs, 2002, S. 114) sowie die schulische Profilbildung (Nonte, 2013). Zur Zielerreichung werden Ressourcen, die nicht an der eigenen Schule vorliegen, mit außerschulischen Kooperationspartnern gebündelt (Naacke, 2013). Um die Ziele zu erreichen, gibt es verschiedene Möglichkeiten der Zusammenarbeit.

#### *Möglichkeiten der Zusammenarbeit*

Eine Zusammenarbeit zwischen den beiden Institutionen ist in mehrerlei Hinsicht denkbar (Helms, 2002; Rossel, 2002). Zuerst sei das *Instrumentalspiel* genannt. Die Schule kann an dieser Stelle von der Ausbildung der Musikschullehrkräfte profitieren; die Vielfalt an Instrumenten kann vorgestellt werden und die Kinder können das Instrumentalspiel an sich erlernen. Dies kann sowohl in der Musikschule als auch in der Schule stattfinden. In der Praxis sieht dies beispielsweise so aus, dass die Musikschule zu Schnupperstunden oder Konzerten einlädt oder Kinder im Instrumentenkarussell verschiedene Musikinstrumente ausprobieren dürfen. Weiterhin ist das *Ensemblespiel* eine Möglichkeit der Kooperation, indem Musikschullehrkräfte langfristig in die Leitung des Schulorchesters mit eingebunden sind oder Schülerinnen und Schüler beider Institutionen regelmäßig miteinander musizieren. Zudem ist hierbei auch denkbar – wenngleich weniger praktiziert – dass eine Schullehrkraft das Musikschulorchester leitet. Bei *Konzerten* oder *Projekten* handelt es sich wiederum um eine zeitlich begrenzte Zusammenarbeit. Ein Beispiel dafür ist die Aufführung eines Kindermusicals an einer Grundschule. Texte, Lieder, Tanz und Musik stammten von einer Lehrerin der Musikschule, die die Projektleitung innehatte. Da alle Kinder der Grundschule in das Projekt mit einbezogen werden sollten, und um einen reibungslosen Ablauf in der geplanten

Projektwoche zu ermöglichen, wurden die Grundschullehrkräfte durch die Musikschullehrerin für die Vorbereitung in ihren Klassen angeleitet.

Die Durchführung von Projekten bringt zugleich die Möglichkeit der Öffnung der Schule in ihr regionales Umfeld mit sich. So wurden für ein Musical an einem Gymnasium ein Designstudio, eine Schreinerei und die örtliche Tanzschule hinzugezogen. Im Rahmen von Spenden kamen Kontakte zu örtlichen Geschäftsleuten zu Stande.

Auch das gegenseitige zur Verfügung stellen von *Räumlichkeiten* bietet eine Möglichkeit der Kooperation. Dadurch erfolgt weniger eine direkte Zusammenarbeit als vielmehr eine Arbeitserleichterung durch das Teilen von Ressourcen (Helms, 2002; Rossel, 2002). Weitere Möglichkeiten sind die Weiterbildung von Grundschullehrkräften durch die Musikschule oder sachverständige Berater seitens der Musikschule für Belange der Musikausbildung an Schulen (Wucher, 1976). Zugleich sind in Baden-Württemberg Fortbildungsveranstaltungen des VdM für Lehrer an Schulen geöffnet worden (Wilske, 2002).

Wucher fasste bereits 1976 zusammen, in welchen Bereichen eine Zusammenarbeit stattfinden kann:

- „[...] Musiklehrer der AS [allgemeinen bildenden Schulen; Anm. d. Verf.] und der MS [Musikschulen; Anm. d. Verf.] sollen sich für speziellen Bedarf zur nebenamtlichen Mitarbeit zur Verfügung stellen, wenn sie für die Erteilung von Unterricht in der jeweils anderen Institution geeignet sind
- [...] Durchführung regelmäßiger, gemeinsamer Konferenzen der Musiklehrer an AS und MS über beide Seiten berührende Probleme und Möglichkeiten der Zusammenarbeit
- Ggf. Einrichtung gemeinsamer Instrumental- und Vokalensembles von AS und MS [...]
- Gegenseitige Unterstützung durch Ausleihen von Instrumenten, Noten und anderen Unterrichtsmaterialien und ggf. Bereitstellen von Unterrichtsräumen

- Einrichtung von Lehrerfortbildungsveranstaltungen für Musiklehrer an AS und MS für beide Teile berührende Themen
- Durchführung gemeinsamer Musikveranstaltungen“. (Wucher, 1976, S. 363f.)

„Im Prinzip eignen sich alle Schulformen der allgemein bildenden Schule für Kooperationen mit der Musikschule“ (Verband deutscher Musikschulen, 2003, S. 36)<sup>6</sup>. Nachfolgend werden Kooperationsprojekte an verschiedenen Schulen dargestellt, um anschließend Herausforderungen und Chancen zu eruieren.

### *Beispiele für unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Musikschule*

Ein Beispiel für die Zusammenarbeit im Rahmen von Konzerten und eines Instrumentalspiels in den Räumlichkeiten der Schule ist „MoMo“, das Monheimer Modell „Musikschule für alle“, welches seit 2006 flächendeckend an Grundschulen in Monheim (Nordrhein-Westfalen) praktiziert wird. Es stützt sich auf eine Entwicklungsphase, die bereits 1998 mit einem Pilotprojekt begonnen hat und aus der ein Organisations- und Fortbildungskonzept sowie didaktische Materialien für jede einzelne Unterrichtsstunde hervorgebracht wurden. MoMo bietet einen Musikschulunterricht in der ersten Klasse an, der von verschiedenen Musikschullehrkräften unterschiedlicher fachlicher Qualifikationen durchgeführt wird, um alle wesentlichen Instrumentengruppen vorzustellen. So lernen die Kinder bereits im ersten Jahr einfache Lieder auf den verschiedensten Instrumenten spielen; dies mündet in einer Veranstaltung vor den Eltern. In den Folgejahren erhalten die Kinder Instrumentalunterricht auf ihrem Wunschinstrument; ist dies an der Schule nicht möglich, werden schulübergreifende Angebote organisiert. Zusätzlich ist auch Einzel- und Partnerunterricht möglich, der dann zu den musikschulüblichen Konditionen angeboten wird. Ab dem dritten Schuljahr wird zudem im Ensemble musiziert. Der monatliche Elternbeitrag liegt bei 23 Euro (Schulten & Lothwesen, 2009; Thomanek, 2010).

---

<sup>6</sup> Für eine Übersicht des Angebotspektrums von Musikschulen für Schulen mit verschiedenen Schwerpunkten und je nach Schulform siehe Verband deutscher Musikschulen (2003, S. 38ff.)

Ein Beispiel für gemeinsame Fortbildungen unterschiedlicher Fachlehrkräfte ist das Projekt „Jedem Kind seine Stimme“, bei dem interessierte Kinder Zugang zum schulinternen Kinderchor haben, der von einer Musikschullehrkraft durchgeführt wird. Es gibt eine einjährige Fortbildung für alle Lehrkräfte der Grundschule, und zwar unabhängig davon, welches Fach sie unterrichten.<sup>7</sup> Das Schulsingen soll elementarer Bestandteil des Schullebens werden, also in die Pausen, beim Sommerfest oder beim Gottesdienst integriert werden (Rademacher, 2010). Eine noch vernetztere Integration in das Schulleben steht bei dem Schulentwicklungsprojekt „Musikalische Grundschule“ in Hessen im Fokus. So soll

Musik in möglichst allen Fächern eine Rolle spielen und in den Schulalltag hineinwirken [...] [so dass] Musik [...] in sehr heterogener Form die Schulkultur der Einzelschule [prägt]: Häufig gibt es regelmäßige musikalische Rituale (wie etwa das Singen im Treppenhaus), ein festes Liederrepertoire, über das alle Kinder und Lehrer verfügen, [...] die Nutzung von Musik als Lernmedium etwa im Mathematik- oder Sprachunterricht, [oder] Klanginstallationen auf dem Schulhof [...].“ (Heß, 2010, S. 40f.)

Dafür wird eine ausgebildete Musiklehrerin in Fortbildungen zur Musikkoordinatorin ausgebildet und ist mit weiteren koordinierenden Lehrkräften anderer Schulen vernetzt. Auch die Zusammenarbeit mit Musikschulen konnte in diesem Rahmen eingeführt oder verstärkt werden (Heß, 2010).

### 2.2.1.3 Herausforderungen

#### *Für die Grundschule und Musikschule*

Wenn Schule und Musikschule miteinander kooperieren, kommt es zu einer Zusammenarbeit zwischen zwei Institutionen, die sich formal unterscheiden. Während es sich bei ersterer um eine kostenlose Pflichtschule handelt, ist zweite eine kostenpflichtige Angebotsschule. In Bezug auf den Unterricht fokussiert sich die Schule auf Grund der Schulpflicht auf alle Schülerinnen und Schüler und „hat [im Musikunterricht] einführenden Charakter und betont eher die Zusammenhänge von Musik und Welt, weniger hingegen Musik als isolierten Gegenstand“ (Helms, 2002b, S. 7). Es geht um eine gene-

---

<sup>7</sup> Für nähere Programminformationen siehe: [http://www.jedem-kind-seine-stimme.de/cms/front\\_content.php](http://www.jedem-kind-seine-stimme.de/cms/front_content.php) (letzter Stand: 05.11.2014)

relle Musikalisierung und allgemeine Fragen zur Musik (Rossel, 2002). Die Musikschule „bietet einen speziellen Fachunterricht an, insbesondere einen intensiven und qualifizierten Instrumental- und Vokalunterricht“ (Helms 2002b, S. 7). Es stehen also die Befähigung zur praktischen Musikausübung und die dafür notwendigen Kompetenzen im Vordergrund (Rossel, 2002). Gundlach (1979) fasst die Unterschiede der Unterrichtsinhalte so zusammen, dass der Musikunterricht in der Schule einführend und grundlegend und in der Musikschule vertiefend und spezialisierend ist.

Auch die Unterrichtsformen sind unterschiedlich. In der Schule findet Unterricht in Klassen, also in Gruppen statt, während in der Musikschule oft Einzelunterricht durchgeführt wird, wenngleich auch Unterricht in kleinen Gruppen oder Ensemblespiel stattfindet (Rossel, 2002).

Aus diesen Unterschieden ergeben sich Herausforderungen wie wechselnde Stundenpläne der Schule, Größe und Ausstattung schulischer Räumlichkeiten sowie fehlende Ausbildung der Musikschullehrkräfte in Hinblick auf den Umgang mit disziplinarischen Problemen und mit leistungs- und interessensheterogenen größeren Gruppen (Rossel, 2002). Zu Problemen kann außerdem die rechtlich und finanziell ungeklärte Stellung der Musikschullehrkräfte führen (Rossel, 2002), welche im äußersten Fall zu einer hohen Fluktuation von Kooperationspartnern führen kann (Nonte, 2013).

### *Für die Lehrkräfte*

Findet eine Kooperation zwischen Schule und Musikschule in der Schule statt, eröffnet sich durch den Zugang zu einer breiteren Schülerschaft ein neues Arbeitsfeld. So unterrichten die Musikschullehrkräfte nun räumlich losgelöst von ihrer eigentlichen Institution (Sobirey, 2002), woraus sich die Notwendigkeit von motorisierter Mobilität ergeben kann. Außerdem ist der Motivationsgrad der Kinder oft heterogener als in der Musikschule, da es sich bei letzterer um eine Angebotsschule handelt und es vorkommen kann, dass die Musikschullehrkräfte ihre Erwartungshaltung an den Unterricht den institutionellen Rahmenbedingungen anpassen müssen (Sobirey, 2002). Gerade die Heterogenität der Schülerschaft stellt etwas dar, das die wenigsten Musikschullehrkräfte von ihrer Arbeit an der Musikschule kennen, da dort vor allem einzeln oder in sehr kleinen

Gruppen unterrichtet wird (Niessen, 2010). Die Gruppen sind zudem sozial gemischer – zum Teil kommen sie aus völlig anderen sozialen Zusammenhängen als es die Musikschullehrkräfte bislang von ihrer Tätigkeit her kennen – und weisen mehr Disziplinprobleme auf als in der Musikschule (Sobirey, 2002). Zudem unterscheidet sich die Schülerschaft in der Schule in Bezug auf das kulturelle Anregungspotenzial im Elternhaus von den Kindern, die in der Regel in der Musikschule unterrichtet werden (Helms, 2002b). Die Heterogenität kann nicht nur in den Kleingruppen auftreten, sondern tritt vor allem auch beim Ensemblespiel in Erscheinung, wie es beispielsweise beim *Ensemble Kunterbunt* des Programms JeKi (Details siehe Kapitel 2.2.2) der Fall ist. Somit ergeben sich für die Instrumentallehrkraft zwei neue Aufgaben, und zwar zum einen die Diagnose der bestehenden Unterschiede in der Gruppe und zum anderen das Ausbauen eines binnendifferenzierenden Lernarrangements (Greuel & Sczcepaniak, 2010).

Auf Grund der Gruppengrößen, der neuen Zielgruppe und des begrenzten zeitlichen Rahmens lässt sich vermuten, dass das gewohnte vertiefende und spezialisierende Unterrichten zunächst einem allgemeinen und grundlegenden weicht und sich vom bisherigen Unterrichten der Instrumentallehrkräfte unterscheidet. Hinzu kommt die Anforderung, Begeisterung für das Instrumentalspiel bei den Kindern zu entfachen, wenn sich ein Förderprogramm an *alle* Kinder richten soll. Ein gestalterischer Umgang, der Musik bei den Kindern subjektiv bedeutsam werden lässt (Busch, 2010), ist bei musikpädagogischen Vorhaben also notwendig.

Insbesondere an Grund- und Hauptschulen wird der Musikunterricht fachfremd durchgeführt (Helms, 2002b).<sup>8</sup> Bei einer Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Musikschule treffen also zum einen vor allem in pädagogischer Hinsicht ausgebildete Lehrkräfte und zum anderen in musikbezogener Hinsicht ausgebildete Lehrkräfte aufeinander.<sup>9</sup> Beide können zwar im Falle einer Tandemsituation von den gegenseitigen

---

<sup>8</sup> So gibt es bspw. an 70% der Bochumer Grund- und Sonderschulen keine Musiklehrer; auch an Hamburger Grundschulen herrscht ein Mangel an ausgebildeten Musikfachlehrern (Verband deutscher Musikschulen, 2005)

<sup>9</sup> Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Musikschullehrkräfte im Rahmen ihrer Anstellung auch organisatorischen oder musikpädagogisch-planerischen Tätigkeiten nachgehen. Hierzu gehören

Kompetenzen profitieren, aber „[b]edenkt man, dass in entsprechenden Studiengängen in der Regel keine Vorbereitung auf Instrumentalunterricht in der Institution Grundschule erfolgt, dann bedeutet das ambitionierte Vorhaben sowohl für Grundschullehrernde als auch für Instrumentallehrkräfte eine enorme pädagogische und künstlerische Herausforderung“ (Busch, 2010, S. 71).

Eine weitere Herausforderung stellt sich, wenn die Zeit- und Arbeitsbelastung der Lehrkräfte an den Schulen derart ausgelastet ist, dass für die Implementierung neuer Kooperationsprojekte eigentlich keine zeitlichen Ressourcen mehr zur Verfügung stehen. Dies gilt gleichermaßen für Musikschullehrkräfte, wenn diese auf Honorarbasis bezahlt werden und die Zeit für Absprachen nicht mit vergütet wird (Niessen, 2005).

Fragen (2009) fasst die Herausforderungen und Notwendigkeiten seitens der Musikschullehrkräfte in zweierlei Hinsichten zusammen. Erstens benennt er für den organisatorischen Bereich:

Klare Absprachen vor der Einrichtung eines Angebotes, Zustimmung zum Angebot der Musikschule durch die Schulkonferenz der allgemeinbildenden Schule, die allgemeinbildende Schule benennt oder delegiert mindestens einen Kontaktlehrer der Schule als Bindeglied und Ansprechpartner vor Ort, Informationen für die Musikschullehrkraft über die Struktur und Inhalte der Schule vor Beginn des Angebotes, regelmäßige Informationsgespräche aller Beteiligten, regelmäßige Hospitationen aller Beteiligten untereinander, mehr Wissen über und dadurch auch mehr Verständnis für die Profession des anderen, Verzahnung mit dem Musikunterricht oder der Projektarbeit der Schule (Teilnahme an Schulfesten, Einschulung, Abschlussfeiern, Elternworkshops, Projektwochen etc.), gemeinsame Fortbildungen für Musikschulkraft und Musiklehrer der Schule. (Fragen, 2009, S. 43)

Zweitens ergeben sich im pädagogischen Bereich durch eine Zusammenarbeit folgende Anforderungen:

Auf größere Gruppen eingehen und mit diesen umgehen können, mit Verhaltensweisen der Kinder umgehen können, die aus sonstigem Musikschulunterricht nicht in dieser Art und Häufigkeit bekannt sind, konsequent und „streng“ den Angebotsverlauf bestimmen; Grenzen setzen, wo nötig; Mitbestimmung der Kinder zulassen, wo möglich, ihre Erwartungshaltung, und damit die Inhalte und Methoden des geplanten Unterrichts, den institutionellen Rahmenbedingungen und der Erwartungshaltung der Kinder zumindest teilweise anpassen können, Bereitschaft zur Kooperation mit den Lehrern der Schule, Angebote methodisch angemessen zu strukturieren, um die Aufmerksamkeit und Motivation der Kinder zu wecken und aufrechtzuerhalten, den heterogen zusammengesetzten Gruppen durch Binnendifferenzierung entsprechen zu können. (Fragen, 2009, S. 43f.)

---

beispielsweise Unterrichtswerke und Methoden prüfen, neues Lehrmaterial sammeln und aufarbeiten, Unterrichtsanalysen unter musikpädagogischen Aspekten durchführen uvm. (Wucher, 1976).

Resümierend kann vor allem in Bezug auf die Lehrkräfte aus den Musikschulen konstatiert werden, dass durch die Kooperation mit Schulen das Berufsbild des Musikschullehrers einem Wandel unterliegt und um neue Aufgaben erweitert wird. Zugleich gelangen Grundschullehrkräfte mit Instrumentallehrkräften in Kontakt, deren inhaltlicher sowie methodisch-didaktischer Zugang zur Musik als Unterrichtsfach sich von ihrem eigenen berufsbezogenen Zugang in der Regel in wesentlichen Punkten unterscheidet.

#### 2.2.1.4 Ziele und Potenziale

##### *Ziele und Potenziale auf Schülerebene*

Eine *musikimmanente* Perspektive betont die Freude an der Musik an sich und die Möglichkeit, musikalische Anlagen und Fähigkeiten zu fördern. Dazu gehört auch die „Entwicklung einer musikalischen Offenheit“ (Bastian, 2001, S. 38), insbesondere auf Schülerebene. Von eben dieser Offenheit – welche Hargreaves (1982) mit dem Begriff der Offenohrigkeit (open-earedness) geprägt hat – wird angenommen, dass sie mit einer generellen Offenheit gegenüber kulturellen Erfahrungen einhergehe. Ergebnisse des Teilprojekts „Musikalische Präferenzentwicklung“ der Studie SIGrun zeigen, dass die Abnahme der Offenohrigkeit bei Kindern im Verlauf der Grundschulzeit nicht durch die Teilnahme an musikalischen Förderangeboten (sowohl schulisch als auch privat) beeinflusst wird, wohingegen das Geschlecht bis zur dritten Klasse einen Einfluss auf die Musikpräferenz ausübt (Busch, Schurig & Bunte, 2013).

Aus *musikemanenter* Perspektive betrachtet begründet sich der Stellenwert von Musik in angenommenen Transfereffekten des Musizierens auf andere persönliche oder soziale Bereiche. Hierzu gehören „kognitive, kreative, ästhetische, soziale, emotionale und psychomotorische Fähigkeiten“ (Bastian, 2001, S. 35). In SIGrun wurden beispielsweise das schulische und musikalische Selbstkonzept der Kinder, das Klassenklima sowie als Facetten des sozialen Klimas die soziale Integration und das Gefühl des Angemommenseins durch die Lehrkraft daraufhin untersucht, ob sich Kinder, die an JeKi teilnehmen, diesbezüglich anders entwickeln als Kinder, die nicht an JeKi teilnehmen. Für das Klassenklima, die soziale Integration und das schulische Selbstkonzept

konnte kein Einfluss durch die Teilnahme an JeKi festgestellt werden. Allerdings fühlen sich die Kinder des JeKi-Programms in stärkerem Ausmaß von ihren Lehrkräften angenommen als Kinder, die nicht an JeKi teilnehmen. Zudem weisen sie signifikant höhere Werte beim musikalischen Selbstkonzept des Musizierens auf. Bei beiden beobachteten Effekten durch JeKi handelt es sich um geringe Effekte (Nonte & Schwippert, 2015).

Als Legitimation für den Stellenwert von Musik zieht Bastian (2001) außerdem einen neurophysiologischen Blickwinkel heran. Aktuelle Befunde der Studie AMseL (Audio- und Neuroplastizität des musikalischen Lernens) (Schneider, 2013), die Teil des JeKi-Forschungsverbundes ist, zeigen, dass Kinder, die privaten Instrumentalunterricht erhalten, eine feinere Wahrnehmung<sup>10</sup> von Tonhöhen, Tondauern, Klängen und Rhythmen aufweisen als Kinder, die diesen nicht erhalten<sup>11</sup>, und zwar unabhängig von ihrer Intelligenz und dem sozio-ökonomischen Umfeld. Außerdem erzielen sie bessere Ergebnisse bei Lese- und Rechtschreibtests. Dies mag darin begründet sein, dass die Rhythmusfähigkeit auch mit dem Schriftspracherwerb in Zusammenhang steht, da hierfür gesprochene Wörter in einzelne Sinnabschnitte eingeteilt und korrekt wahrgenommen werden müssen (Pichler, 2011).

Da es sich bei der Schule um eine Pflichtschule handelt, besteht eine wesentliche Chance bei der Zusammenarbeit mit der Musikschule darin, dass „[m]ehr Schüler [...] für den Musikunterricht gewonnen werden [können], auch und gerade aus Bevölkerungsgruppen, die bisher kaum von den Angeboten der öffentlichen Musikschulen Gebrauch machen“ (Verband Bayerischer Sing- und Musikschulen, 2005, S. 89). So bestehen die Potenziale für die Schülerinnen und Schüler vor allem darin, dass „Schule und

---

<sup>10</sup> Im Sinne der Verarbeitung akustischer Informationen im Gehirn.

<sup>11</sup> „In der [...] Studie werden 200 Schüler untersucht - je zur Hälfte Kinder des deutschen Bildungsprogramms ‚JeKi - Jedem Kind ein Instrument‘ [...] und Schüler, die nicht daran teilnehmen. Sie unterteilen sich wiederum in Kinder mit und ohne privaten Instrumentalunterricht und bilden damit vier Untersuchungsgruppen“ (Grass, 2011).

Musikschule [etwas realisieren], was sie allein nicht bewerkstelligen können und wodurch beide gestärkt werden oder einen Gewinn haben“ (Wilske, 2002, S. 66).<sup>12</sup>

### *Ziele und Potenziale für die Schule und Musikschule*

Die Grundschule profitiert in der Weise davon, dass sich durch den regelmäßigen Umgang mit Musik eine inhaltliche Öffnung im Sinne der Öffnung zum Erleben von Musik vollzieht (Kindt, 2002). Außerdem kann sie die Musikschule „stabilisieren<sup>13</sup>, zur Schülerwerbung beitragen und eine besondere Form der Öffentlichkeitsarbeit für die Musikschulen darstellen“ (Rossel, 2002, S. 37).

So wird zum einen aus Schülersicht ein Kontakt zur Musikschule bewahrt bzw. erleichtert, zum anderen gewinnt auch die Musikschule neue Interessenten (Bähr & Schwab, 2002), wenn das Instrumentalspiel beispielsweise nach der Beendigung des Schulprojekts an der Musikschule fortgeführt wird. Außerdem erreicht die Musikschule „[...] auch einige jener Kinder, die nachmittags nicht von Eltern zur Musikschule gebracht werden, erreicht also breitere soziale Schichten“ (Sobirey, 2002, S. 80). Des Weiteren kann die Musikschule „organisatorisch und inhaltlich beweisen [...], als ein neues Bindeglied und aktiver Partner für kulturelle Bildung in und auch zwischen Schulen in der Kommune zu fungieren [und sich die] Verantwortung für die frühzeitige Entwicklung musikalischer Anlagen der Kinder mit den Grundschulen teilen [...]“ (Fran-

---

<sup>12</sup> Vertiefende Darstellungen zu den Erträgen auf Schülerseite finden sich zum Beispiel bei Bastian (2001), Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006, 2009), Busch & Kranefeld (2012), Lehmann-Wermser, Jessel-Campos & Krupp-Schleußner (2014), Niessen (2013); Nonte & Schwippert (2013) sowie Schurig, Busch & Strauß (2012). Eine detaillierte Auflistung der Publikationen, die im Rahmen des JeKi-Forschungsverbundes entstanden sind, findet sich unter: [www.jeki-forschungsprogramm.de/publikationen](http://www.jeki-forschungsprogramm.de/publikationen) (letzter Stand: 05.11.2014) sowie bei Kranefeld (2015) – hier ist zudem eine umfangreiche Ergebnisdarstellung zu allen wissenschaftlichen Begleitprojekten der ersten BMBF-Förderphase zu JeKi gebündelt.

<sup>13</sup> Dies gilt insbesondere für zwei Punkte: Zum einen stehen für die Schülerschaft vor dem Hintergrund der Entwicklung von Ganztagschulen und der damit verbundenen Ausdehnung des Stundenplans in den Nachmittag hinein weniger Zeitressourcen zur Verfügung, um Unterricht an einer Musikschule wahrzunehmen (Frangen, 2009). Zum anderen ist eine Auslastung der Mitarbeiter der Musikschule von Bedeutung, denn „[d]as Zeitfenster für Musikunterricht von Montag bis Freitag wird [...] reduziert. Es stellt sich die Frage, ob ein Vollzeit beschäftigter Musikschullehrer in seinem momentanen Tätigkeitsfeld als Instrumentallehrer für Einzel- und Gruppenunterricht noch ausgelastet werden kann“ (Frangen, 2009, S. 11f.).

gen, 2009, S. 18), wodurch ihre Position in der Bildungslandschaft ausgebaut und gesichert wird (Frangen, 2009).

Nicht nur das schulische, sondern auch das regionale Musikleben kann beispielsweise durch das Ensemblespiel profitieren, und der Schule wiederum widerfährt eine Öffnung in ihr regionales Umfeld (Naacke, 2010, 2013) und erlangt eine Erweiterung außerschulischer Expertise. Eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Musikschule kommt also nicht nur in Frage, wenn an der Schule keine Schulmusiker vorhanden sind. Selbst wenn es diese vor Ort gibt, sind sie in der Regel instrumentalspezifisch zu gering ausgebildet, da das Studium auf ein Haupt- und ein Nebeninstrument ausgerichtet ist (Latos, 2002).

In der Literatur ist zudem immer wieder zu lesen, dass bei einer Zusammenarbeit der Schulmusikunterricht nicht ersetzt, sondern nur erweitert werden kann. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass neue Inhalte in die Schule hineingetragen werden. In Anbetracht der zumeist fehlenden musikalischen bzw. instrumentalen Ausbildung der Grundschullehrkräfte wird an späterer Stelle noch zu diskutieren sein, inwiefern auch die Lehrkräfte Erträge durch die Kooperation mit der Musikschule erzielen.<sup>14</sup>

#### 2.2.1.5 Förderliche Rahmenbedingungen

Gerade zu Beginn der Zusammenarbeit sei ein *regelmäßiger Koordinationstermin* unabdingbar, der in der Folgezeit auch an Häufigkeit abnehmen kann. Zudem wird ein halbjährliches Treffen zur *Zwischenbilanzierung* und weiteren Planung empfohlen (Bähr & Schwab, 2002). Im Hinblick auf die Implementation einer Zusammenarbeit empfiehlt sich die Gestaltung zum einen von *Rahmenvereinbarungen* auf administrativer Ebene<sup>15</sup> und zum anderen eines *Kooperationsvertrages* zwischen der allgemein bil-

---

<sup>14</sup> Frangen (2009) benennt darüber hinaus auch Kommunen und Eltern, die von einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Musikschule profitieren können.

<sup>15</sup> „Folgende Elemente empfehlen sich als Bestandteile einer Rahmenvereinbarung: Nennung der Gesetzesgrundlage [...], Aussage zur Finanzierung, Festlegung der Modalitäten zur Kündigung der Vereinbarung, kurze Beschreibung der mit der Kooperation angestrebten Ziele, erforderliche Qualifikation der Musikschullehrkräfte [...], Aussagen zur Vergütung der Musikschullehrkräfte, Klärung der jeweiligen

denden Schule und der Musikschule<sup>16</sup> (Verband deutscher Musikschulen, 2005). Je enger die Zusammenarbeit ist, desto langfristiger und breitenwirksamer könne der Musikbereich ausgestaltet werden (Rossel, 2002). So sind vor allem in der Umsetzungsphase in der Situation eines Teamteachings *genaue Absprachen und gemeinsame Planung* wünschenswert (Niessen, 2005).

Auch die *zeitliche Perspektive* spielt eine Rolle bei den Voraussetzungen für eine gute Zusammenarbeit, vor allem in Anbetracht des notwendigen Vertrauens. Als Beispiel ist der Arbeitskreis Schule-Musikschule im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg zu nennen, bei dem nach 15-jähriger Tätigkeit das anfängliche Misstrauen beider Partner eindeutig gewichen sei (Wilske, 2002). Auch Presseberichte zu JeKi weisen auf Startschwierigkeiten zwischen den beteiligten Institutionen hin, die mit der Zeit überwunden werden konnten, was eine notwendige Zeitspanne zum Aufbau einer Zusammenarbeit und eines Zusammenwachsens impliziert (beispielsweise Kolb & Walter, 2011).

Zu den notwendigen Voraussetzungen für eine enge planerische Zusammenarbeit gehört das Vorhandensein einer zuständigen *Kontaktperson* für die Belange der Zusammenarbeit (Verband deutscher Musikschulen, 2005; Frangen, 2009). Zu ihrem Aufgabengebiet gehören „Absprachen zu Unterrichtsinhalten, -materialien und -methoden, zu organisatorischen Fragen und zu gemeinsamen Veranstaltungen (Bähr & Schwab, 2002, S. 75). So entstand beispielsweise auf Seiten der Rheinischen Musikschule in

---

Verantwortung für Dienst- und Fachaufsicht, Vertretungsregelung [...], Klärung der steuer- und versicherungsrechtlichen Verantwortung, Empfehlung für die Laufdauer von Unterrichtsangeboten in der Kooperation, evtl. Festlegung über die Bereitstellung von a) Unterrichtsräumen b) Instrumenten, Verpflichtung zu Kooperationsverträgen zwischen den örtlichen Trägern; Bereitstellen eines Mustervertrages, gegenseitige Vereinbarung von Maßnahmen der Qualitätssicherung“ (Verband deutscher Musikschulen, 2005, S. 8).

<sup>16</sup> Hierbei sollten folgende Angaben enthalten sein: „das konkrete Unterrichtsangebot der Musikschule für die Kooperation, die Vereinbarung eines Stundenplans, die genaue zeitliche Dauer (Unterrichtsminuten) des Unterrichtsangebotes, die Festlegung der Vertragsdauer, eine verbindliche Aussage zur Finanzierung und zu den Auszahlungsmodalitäten, die Klärung der Dienst- und Fachaufsicht, eine Festlegung über die Bereitstellung von a) Unterrichtsräumen b) Instrumenten und Arbeitsmaterialien, die Verpflichtung zur gegenseitigen Information und Kommunikation, Nennung der jeweils an Musikschule und allgemein bildender Schule verantwortlichen Ansprechpartner/Koordinatoren, Absprachen zur gegenseitigen Mitwirkungen in Gremien, Nebenabreden (z.B. bzgl. schulfreien Tage [sic], Ferien, Krankheitsfalls etc.)“ (Verband deutscher Musikschulen, 2005, S. 8).

Köln die Stelle einer Fachleitung „Musik und Schule“, um die Öffnung der Musikschule nach außen zu organisieren (Frangen, 2009). Solch eine Stelle ist ggf. nicht an jeder Musikschule möglich, und so spielen an dieser Stelle die konzeptionelle Einplanung von *Zeitkontingenten oder Entlastungsstunden* (Rossel, 2002) eine Rolle; dies gilt aber auch für alle beteiligten Lehrkräfte im Hinblick auf organisatorische Belange, und zwar vor allem dann, wenn Zusammenarbeit im kokonstruktiven Sinne stattfinden soll. So eignet sich besonders die Integration des Instrumentalspiels in den Schulvormittag, da eine Überschneidung der Lehrkräfte vor Ort möglich ist. Zudem seien gute Bedingungen vor allem dann gegeben, wenn die Schule einen *musikalischen Schwerpunkt* aufweise. Außerdem spielen der gegenseitige *Informationsaustausch* sowie *gemeinsame Beratungen und Konferenzen* eine Rolle.

Vor dem Hintergrund, dass die Verwirklichung einer „kombinierte[n] Ausbildung, in der angehende Lehrerinnen und Lehrer sowohl auf die Aufgaben in der allgemein bildenden Schule als auch auf die Aufgaben eines Instrumentallehrenden vorbereitet werden“ (Niessen, 2005, S. 2) aus strukturellen Gründen an den Universitäten erschwert ist (Niessen, 2005; Frangen, 2009)<sup>17</sup>, rückt die Bedeutung von *Fortbildungen* für die beteiligten Akteure vermehrt in den Fokus der relevanten Rahmenbedingungen.

Um den mit der Zusammenarbeit einhergehenden Ansprüchen gerecht zu werden, bieten sich für Musikschullehrkräfte vor allem Fortbildungen zu methodischen und didaktischen Fragen (Umgang mit Großgruppen, Leistungsheterogenität, Disziplinprobleme), zur Unterrichtsplanung oder zur Durchführung bestimmter Unterrichtsangebote wie Klassenmusizieren oder Ensembleleitung an. Für die schulischen Lehrkräfte kommen besonders musikpraktische Arbeiten in Frage (Rossel, 2002; Verband deutscher Musikschulen, 2005). Bähr und Schwab konstatieren den Stellenwert von Fortbildungen als notwendigen „Beginn einer möglichst langen und verlässlichen Zusammenarbeit“ (Bähr & Schwab, 2002, S. 75).

---

<sup>17</sup> Ein Beispiel für das Angebot eines solchen Studiengangs bietet die Musikhochschule Detmold mit dem Studiengang „Instrumentalpädagogik und Schulmusik“ (Frangen, 2009).

Als weitere notwendige Voraussetzungen werden angesehen (Verband deutscher Musikschulen, 2005; Niessen, 2005):

- *Wille und Überzeugung* zur Kooperation
- *Fachbereichskonferenzen*
- Entwicklung eines *Kooperationskonzepts*
- sinnvoller Platz des Musikschulangebots in der *Zeit- und Stundenplanung* der allgemein bildenden Schule
- *Weitergabe von Informationen über die Absprachen* an das Kollegium der Musikschule und der allgemein bildenden Schule und an Eltern
- *Fortführung intensiver Kommunikation* auch nach der Startphase, beispielsweise mit der Schulleitung<sup>18</sup>, der Koordinatoren untereinander, in Gremien der Schule
- regelmäßige *Reflexion* des status quo
- *Nachbesserungen* vornehmen, rechtzeitige Information über Stundenausfall bzw. Stundenplanänderung
- angemessene bzw. ansprechende *Unterrichtsräume* (Größe, Kontinuität, Ausstattung, Zugänglichkeit).

Die Ausführungen machen deutlich, dass eine Fülle von Rahmenbedingungen zu beachten ist, um die Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Musikschule zu gestalten. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die allgemein dargestellten Rahmenbedingungen vor dem Kontext des JeKi-Programms fokussierter betrachtet und im Ergebniskapitel 8 durch die Einordnung in unterschiedliche Schulebenen systematisiert.

---

<sup>18</sup> Die Rolle der Schulleitung ist nicht nur in Bezug auf ihre Führungspersönlichkeit bedeutend, sondern auch vor dem Hintergrund, dass bspw. durch das Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen von 2006 die Schulen mehr Autonomie erhalten und die Schulleitung „fachlich die Vorgesetzte der Lehrer und damit verantwortlich für die Inhalte an ihrer Schule [ist]. Sie löst damit teilweise die Funktion der Schulräte ab, die bislang fachlich Vorgesetzte der Lehrkräfte waren. Damit ist die Schulleitung auch der erste Ansprechpartner für Kooperationen [...]“ (Frangen, 2009, S. 13).

## 2.2.2 Kooperationsprogramm im Fokus:

### Das Programm „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi)

#### 2.2.2.1 Allgemeines zum Programm

Das Programm JeKi ist sowohl in Nordrhein-Westfalen als auch in Hamburg großflächig an Grundschulen implementiert. Es handelt sich um eine musikpädagogische Initiative, die zum Ziel hat, möglichst vielen Grundschulkindern die Partizipation am Instrumentalspiel zu ermöglichen, und zwar unabhängig von ihrem sozialen, kulturellen und ökonomischen Hintergrund. Seit 2009 wird das Programm umfassend im Rahmen des BMBF-Programms zur Empirischen Bildungsforschung evaluiert. Dies erfolgt in 13 Forschungsprojekten in ganz Deutschland, welche jeweils verschiedene Schwerpunkte setzen (Knigge & Kranefeld, 2009).

#### *JeKi in Nordrhein-Westfalen*

Die Grundidee von JeKi ist nicht neu. So gibt es viele Parallelen zu dem Projekt „Kooperation von Musikschulen und allgemein bildenden Schulen in Hessen“, welches von 1996 bis 1999 modellhaft durchgeführt wurde. Zur spezifischen Entstehung von JeKi im Ruhrgebiet fasst Manfred Grunenberg, ehemaliger JeKi-Projektleiter und Gründungsvorstand der Stiftung Jedem Kind ein Instrument, zusammen:

[...] [d]ie Musikschule Bochum [entwickelte] gemeinsam mit der Zukunftsstiftung Bildung in der GLS Treuhand e.V. im Jahr 2003 ein Konzept, [um] das Instrumentalspiel – angeleitet von Fachlehrkräften aus der kommunalen Musikschule – in das Curriculum der Grundschule einzubinden. [...] Mit finanzieller Unterstützung der Zukunftsstiftung nahmen in den drei Folgejahren mehr als 30 Grundschulen im gesamten Stadtgebiet teil. Im April 2006 traf die Brüsseler Kulturhauptstadt-Jury eine Entscheidung, die das Projekt ‚Jedem Kind ein Instrument‘ in eine neue Dimension führen sollte: [...] Gemeinsam mit den Bochumer Verantwortlichen, der Landesregierung NRWs und der Zukunftsstiftung Bildung in der GLS Treuhand e.V. wurde ein erweitertes Konzept ausgearbeitet, um den ‚JeKi‘-Unterricht in Kooperation mit den Musikschulen in allen Grundschulen in der gesamten Kulturhauptstadtregion einzuführen. (Grunenberg, 2010, S. 148f.)

Die Finanzierung im Ruhrgebiet erfolgt durch die Kulturstiftung des Bundes, die Landesregierung, die Zukunftsstiftung Bildung, Kommunen, Elternbeiträge sowie durch Spenden- und Sponsorengelder (Grunenberg, 2010). Wenn eine Grundschule am Programm teilnehmen möchte, so wendet sie sich an die örtliche Musikschule, um dort die

Möglichkeiten der Umsetzung zu besprechen (Stiftung Jedem Kind ein Instrument, 2007).

### *JeKi in Hamburg*

In Hamburg begann die Durchführung von JeKi im Jahr 2009 und wird vom dortigen Schulministerium – der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) – getragen (Huß, 2010). Es gab bereits JeKi-Vorläuferprojekte von der Staatlichen Musikschule Hamburg und der Hochschule für Musik und Theater; darauf aufbauend konzipierte die Behörde das JeKi-Modell der BSB (Arbeitsgruppe JeKi, 2009). Um an JeKi teilzunehmen, konnten sich Grundschulen bei der BSB bewerben. Bei der Auswahl wurden dann insbesondere Regionen mit Entwicklungsbedarf berücksichtigt, wobei hierfür der KESS-Index<sup>19</sup> als Grundlage diente (Huß, 2010).

### *Gemeinsamkeiten der JeKi-Programme in Hamburg und Nordrhein-Westfalen*

Konzeptuell handelt es sich bei JeKi in jedem Bundesland um ein musikalisches Angebot, das zusätzlich zum normalen Musikunterricht einmal in der Woche in den Räumlichkeiten der Grundschule stattfindet. Im ersten JeKi-Jahr erfolgt bei allen Grundschulkindern in ganzen oder halben Klassen eine Grundmusikalisierung, bei der sie an verschiedene Instrumente herangeführt werden. Die Kinder haben dann in den darauf folgenden JeKi-Jahren die Möglichkeit, in Kleingruppen ein Instrument der eigenen Erst- bzw. Zweitwahl zu erlernen. Für diesen Zeitraum erhalten sie ein Leihinstrument, das ihnen auch das Üben zu Hause ermöglicht. Darüber hinaus sind gemeinsame Aufführungen in Ensembles Teil des Programms (Grunenberg, 2010; Huß, 2010).

Die damit verbundenen Ziele sind in beiden Bundesländern ähnlich. So gilt es, eine Qualitätssteigerung des Musikunterrichts zu erreichen und möglichst viele Kinder mit dem Instrumentalspiel in Berührung zu bringen. Das Erlernen eines Musikinstruments im Grundschulalter soll als Partizipation an kultureller Bildung in die Schule integriert

---

<sup>19</sup> Hierbei handelt es sich um eine Beschreibung der sozialen Lage einer einzelnen Schule in Form eines Index (Kess-Index), der die verschiedenen sozialen und kulturellen Zusammensetzungen der jeweiligen Schülerschaft zusammenfasst (Schulte & Krätzschmar, 2011). Mittlerweile wurde der KESS-Index in Hamburg weiterentwickelt und wird Sozialindex genannt (Schulte, Hartig & Pietsch, 2014).

werden, und zwar auch bei Kindern, die auf Grund ihres soziokulturellen Hintergrunds keinen Kontakt zum Instrumentalspiel hätten (Grunenberg, 2010; Huß, 2010).<sup>20</sup> Gleichzeitig bietet die Zusammenarbeit auch Chancen für die beteiligten Institutionen. So folgen Musikschulen nun einem erweiterten Bildungsauftrag, wodurch sich auch ihre Zielgruppe erweitert (Kolb & Walter, 2011). Dies spricht für eine inhaltliche, aber auch für eine regionale Öffnung der Musikschule, da der Unterricht in den Räumlichkeiten der Grundschule stattfindet. Letztendlich ist ein weiteres Ziel von JeKi, die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen Schule und Musikschule langfristig zu stärken (Behörde für Schule und Berufsbildung, o.J.).

### *Unterschiede der JeKi-Programme in Hamburg und Nordrhein-Westfalen*

Wenngleich sich die mit JeKi verbundenen Ziele in beiden Bundesländern ähneln, gibt es jedoch organisatorische Unterschiede. So ist in Nordrhein-Westfalen die Teilnahme nach dem ersten JeKi-Jahr (entspricht dem ersten Schuljahr) kostenpflichtig und beträgt im zweiten Jahr monatlich 20 Euro, im dritten und vierten 35 Euro. Es existiert ein Stipendienprogramm; zudem sind Kinder aus Familien, die Sozialleistungen beziehen, von den Gebühren befreit. Es nehmen, mit Ausnahme des ersten JeKi-Jahres, nur die Kinder an dem Programm teil, die sich dafür anmelden. In Hamburg wiederum beginnt JeKi im zweiten Schuljahr, ist an den teilnehmenden Grundschulen fortlaufend verpflichtend und kostenfrei.

Auf Grund der speziellen Anforderungen des Programms bildet die Zusammenarbeit von Grundschulen mit außerschulischen Kooperationspartnern die Grundlage zur Umsetzung von JeKi. Bei den Partnern handelt es sich um außerschulische Instrumentallehrkräfte (im Folgenden auch JeKi-Lehrkräfte oder Musikschullehrkräfte genannt), die in der Regel einer staatlichen oder privaten Musikschule angehören, aber auch Musiklehrkräfte vom freien Markt sein können und jeweils unterschiedliche Qualifikationen mitbringen. Zwischen den Bundesländern existieren – wie bereits beschrieben – nicht

---

<sup>20</sup> Zum einen sind mit der Partizipation Transferwirkungen in andere Bereiche, wie die Konzentrationsfähigkeit oder das Klassenklima (siehe bspw. Bastian, 2001; Nonte & Schwippert, 2015) verbunden, und zum anderen steht auch die kulturelle Teilhabe als Wert der musikalischen Bildung an sich im Fokus der erhofften Ziele für die Kinder (siehe bspw. Lehmann-Wermser et al., 2014).

nur organisatorische Unterschiede; auch die Umsetzung der Zusammenarbeit divergiert zwischen den Bundesländern in einigen Details und wird im Folgenden näher dargestellt.

#### 2.2.2.2 Zur Durchführung der Zusammenarbeit

##### *Konzeptuelle Unterschiede bei der Zusammenarbeit in Hamburg und Nordrhein-Westfalen*

In Nordrhein-Westfalen lernen die Kinder im ersten JeKi-Jahr in ganzen Klassen grundlegende Elemente der Musik kennen und werden mit verschiedensten Instrumenten vertraut gemacht. Dieser Unterricht wird von einer Grundschul- und einer JeKi-Lehrkraft im Tandemunterricht durchgeführt. „Der dazu entwickelte Instrumentenkanon besteht aus 14 Orchesterinstrumenten, wie etwa Geige, Cello, Posaune, Trompete, Querflöte oder Gitarre. Ergänzt wird die Auswahl durch typische Instrumente aus anderen Kulturkreisen, zum Beispiel Bağlama oder Bouzouki“ (Grunenberg, 2010, S. 147). Dies geschieht zusätzlich zum regulären Musikunterricht. Ab dem zweiten Schuljahr erhalten dann durchschnittlich fünf Kinder in Kleingruppen Instrumentalunterricht auf einem Instrument ihrer Erst- bzw. Zweitwahl. Dies erfolgt in den Räumlichkeiten der Grundschule, durchgeführt von einer JeKi-Lehrkraft. Ab dem dritten Schuljahr kommt mit einer Stunde wöchentlich das Musizieren im gruppenübergreifenden Ensemble Kunterbunt hinzu, um am Ende eines Schuljahres ein Abschlusskonzert zu präsentieren. Das Ensemble wird von den JeKi-Lehrkräften angeleitet (Grunenberg, 2010).

In Hamburg beginnt das erste JeKi-Jahr im zweiten Schuljahr und findet ebenso mit einer Stunde zusätzlich zum regulären Musikunterricht statt. Die Kinder lernen in ganzen oder halben Klassen – je nach Entscheidung der Schule – die Instrumente kennen. Die Auswahl dieser Instrumente ist den Schulen freigestellt, es wird aber darauf geachtet, Instrumente aus verschiedenen Familien vorzustellen und sowohl das Wahlverhalten der Kinder als auch die Ressourcen an vorhandenem außerschulischem Personal zu berücksichtigen. Die Instrumentenvorstellung wird entweder von einer schulischen oder außerschulischen JeKi-Lehrkraft allein oder von beiden gemeinsam durchgeführt. Dabei

stellt nicht zwingend ein und dieselbe JeKi-Lehrkraft die Instrumente vor, sondern die Besetzung kann je nach Thema (Holzbläser, Blechbläser, Streichinstrumente, Tasteninstrumente u.ä.) wechseln. In Klasse drei und vier erfolgt dann der Instrumentalunterricht in Kleingruppen mit durchschnittlich acht Kindern, welcher in der Regel von einer außerschulischen JeKi-Lehrkraft durchgeführt wird; bei entsprechender Qualifikation kann dieser aber auch von einer schulischen Lehrkraft angeboten werden. Zudem sind erste Formen des Ensemblespiels Teil des Programms (Huß, 2010).

Die allgemeine Definition von Kooperation spiegelt sich im Kooperationsansatz des JeKi-Konzepts beider Bundesländer wider: So ist im ersten JeKi-Jahr ein Tandemunterricht zwischen der Grundschul- und JeKi-Lehrkraft vorgesehen, in dem den Kindern verschiedene Instrumente vorgestellt werden. Dies entspricht der bereits dargestellten, vermehrten Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Kooperationspartnern, bei der die notwendigen Ressourcen zur Durchführung eines Vorhabens nicht am eigenen Ort vorhanden sind. Nach Franz-Özdemir (2012) lässt sich in diesem Zusammenhang von einem interprofessionellen Teamteaching- bzw. Tandemunterricht sprechen, da zwei Lehrkräfte mit unterschiedlichen Professionen zusammenarbeiten. So kann „[d]ie JeKi-Lehrkraft [...] unter anderem ihr Wissen über die Instrumente einbringen und die Grundschullehrkraft ihre Kompetenz im Umgang mit Gruppen“ (Kulin & Schwippert, 2012, S. 155).

#### *Tandem-Unterricht und Interorganisationsbeziehung in JeKi*

Zunächst ist auf die Unterschiede der Begrifflichkeiten Teamteaching und Tandemunterricht hinzuweisen. Teamteaching bedeutet, dass zwei Lehrkräfte gleichzeitig in einer Klasse anwesend sind, den Unterricht gemeinsam durchführen, ihn wechselnd leiten und sich gegenseitig unterstützen. Sie führen zusammen eine inhaltliche und methodische Planung durch und tragen gleichsam Verantwortung (Halfhide, Frei, Zingg & Mächler, 2002). Neben einem reinen Austausch und einer Arbeitsteilung findet Zusammenarbeit somit auch auf einer kokonstruktiven Ebene statt. Die bloße Aufteilung von bestimmten Aufgaben oder die gleichzeitige Anwesenheit von zwei Lehrkräften im Unterricht ist somit nicht mit dem Begriff des Teamteaching gleichzusetzen (Franz-

Özdemir, 2012). Auf Grund der aktuellen Forschungsbefunde, die im späteren Verlauf noch dargestellt werden, ist im ersten JeKi-Jahr bei einer Vielzahl von Fällen nicht von einer tatsächlichen Teamteaching-Situation auszugehen. Daher wird, ähnlich wie in anderen JeKi-Forschungsprojekten, im Folgenden von Tandemunterricht gesprochen, da er einerseits

[...] im JeKi-Kontext im Gebrauch ist, andererseits wurde der Begriff des Tandems in der bisherigen pädagogischen Diskussion nur vereinzelt verwendet und ist demzufolge nicht eindeutig besetzt. Mit Tandem sind [...] die beiden Lehrenden der Musikschule und der Grundschule gemeint, die im Sinne der JeKi-Stiftung „gemeinsam“ für den JeKi-Unterricht des ersten Schuljahres verantwortlich sind. (Lehmann et al., 2012, S. 198f.)

Der Begriff des Tandems ist somit gleichbedeutend mit einer Doppelbesetzung im Unterricht und begrifflich vom Teamteaching abzugrenzen. Nach dem ersten JeKi-Jahr (JeKi 1) findet konzeptionell in beiden Bundesländern kein Tandemunterricht mehr statt. Während es sich in JeKi 1 noch um eine direkte, sich zwischen zwei Personen manifestierende Zusammenarbeit handelt, führt ab JeKi 2 eine JeKi-Lehrkraft den Instrumentalunterricht alleine in Kleingruppen in den Räumlichkeiten der Grundschule durch. An dieser Stelle handelt es sich nicht mehr um eine Zusammenarbeit im Tandem, sondern um eine Interorganisationsbeziehung (Sydow, 2010). Die interorganisationale Kooperation – also die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen Grundschule und Musikschule, die zu Beginn den Rahmen für die gemeinsame Umsetzung von JeKi durch zwei Lehrkräfte im Tandem darstellte – ist nun auf der Ebene der handelnden Akteure beider Institutionen der kooperative Bestandteil zur Umsetzung des Programms. Darüber hinaus kommt es beispielsweise beim Planen von Schulfestaufführungen oder beim Austausch über die Schülerleistung zu kooperativen Arbeitsformen zwischen den beteiligten Lehrkräften beider Institutionen, welche über eine reine Interorganisationsbeziehung hinausgehen. In dieser Arbeit wird eben diese Form der Kooperation fokussiert, indem sie die zwischen zwei Institutionen geschlossene Kooperation auf der Handlungsebene der beteiligten Lehrkräfte und die dazugehörigen strukturellen Rahmenbedingungen in den Blick nimmt. Es handelt sich im Gegensatz zu einer Kooperation im Tandem auf der Mikroebene und einer Kooperation auf der Makroebene wie der reinen Interorganisationsbeziehung um eine Zusammenarbeit auf der Mesoebene. Ihren Rahmen stellt die Kooperation zwischen zwei Institutionen dar, aber deren

Umsetzung geschieht auf der Mesoebene durch die beteiligten Akteure. Eben dies stellt die Arbeitsdefinition für die vorliegende Arbeit dar.

### *Herausforderungen*

Unabhängig von der Form der Zusammenarbeit in den verschiedenen JeKi-Jahren bringt die Kooperation einige Herausforderungen mit sich. Diese lassen sich zunächst für die JeKi-Lehrkräfte ausmachen. Dazu gehören eine Erweiterung der Arbeitsinhalte wie instrumentaldidaktische Fragestellungen und eine zielgruppengerechte, konzeptionelle Gestaltung des Unterrichts, da die Kinder unterschiedliche Vorkenntnisse und Motivation zum Üben mitbringen. Aber auch der Arbeitsaufwand ist größer als an der Musikschule, was beispielsweise durch Instrumententransport (v.a. im ersten JeKi-Jahr) oder Fahrtzeiten bedingt ist (Beckers & Beckers, 2008). Weitere Herausforderungen ergeben sich dadurch, dass bei JeKi zwei Institutionen miteinander arbeiten, die in ihren originären Aufgabengebieten sehr verschiedene Zielsetzungen verfolgen. Während es an den Grundschulen und im JeKi-Konzept vor allem um eine Breitenbildung in Gruppen geht, steht in Musikschulen vor allem die Musikausbildung und Begabtenförderung, zumeist im Einzelunterricht, im Vordergrund (Meyer-Clemens, 2007). Damit geht einher, dass die beteiligten Akteure aus den Grundschulen und die JeKi-Lehrkräfte aus den Musikschulen ganz unterschiedliche Erfahrungen im Umgang mit Kindern in Klassenverbänden bzw. im Einzelunterricht haben. Aber auch situativ stellt der JeKi-Unterricht eine Besonderheit für die JeKi-Lehrkräfte dar: In der Regel erfolgt der JeKi-Unterricht außerhalb der Musikschule und somit arbeiten sie außerhalb ihres gewohnten Umfelds (Beckers & Beckers, 2008). Dies kann – wenn die JeKi-Lehrkräfte zeitlich stark in JeKi eingebunden sind – in der Folge bedeuten, dass sie zu ihren Kollegen aus der Musikschule weitaus weniger Kontakt haben als vorher. In diesem Fall bedeutet das Unterrichten von JeKi nicht nur ein neues Aufgabenfeld, sondern auch eine Veränderung des Kollegenkreises, wie ein anonymes Leserbrief in der Neuen Musikzeitung exemplifiziert.<sup>21</sup> Die JeKi-Lehrkräfte sind in einem neuen Kontext mit neuen Kollegen eingebettet, in dem sich gleichzeitig ihre ursprünglich zu unterrichtende Zielgruppe erweitert.

---

<sup>21</sup> Siehe Leserbrief unter: <http://www.nmz.de/artikel/die-unzufriedenheit-zieht-weite-kreise> (letzter Stand: 05.11.2014)

Auch in methodischer und didaktischer Hinsicht stehen die JeKi-Lehrkräfte vor neuen Herausforderungen (Beckers & Beckers, 2008). Dazu zählt zum Beispiel die Heterogenität innerhalb der zu unterrichtenden Gruppen.<sup>22</sup> Die weiteren Anforderungen entsprechen den bereits dargestellten Herausforderungen, die sich ergeben, wenn Musikschule und Schule miteinander kooperieren (siehe Kapitel 2.2.1).

Um eben diesen Anforderungen gerecht zu werden, existieren JeKi-unterstützende Einrichtungen. In Hamburg ist dies die Projektgruppe JeKi des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) und in Nordrhein-Westfalen die JeKi-Stiftung. Sie unterstützen bei der Einführung von JeKi die Implementation vor Ort, koordinieren den Einsatz der JeKi-Lehrkräfte an den Schulen, gestalten die Verträge mit den JeKi-Lehrkräften und stellen Unterrichtsmaterial bereit (Grunenberg, 2010; Huß, 2010). Die Notwendigkeit solcher Material- und Methodensammlungen in Form von Handreichungen für den Unterricht untermauert bereits die Untersuchung zur Kooperation zwischen Jugendmusikschule und Grundschulen in Hamburg (Sobirey, 2002). Des Weiteren organisieren die Institutionen Informationstage, geben Rückmeldungen zu der Umsetzung des Programms und stehen als Ansprechpartner bei Fragen und Problemen zur Verfügung (Grunenberg, 2010; Huß, 2010).

Die praktische Notwendigkeit solcher Steuerungs- bzw. Unterstützungsgruppen zeigte sich auch schon in anderen musikpädagogischen Kooperationsprojekten (beispielsweise Bähr & Schwab, 2002). Außerdem gibt es an den meisten Grundschulen einen JeKi-Koordinator, der die zuständige Kontaktperson vor Ort für die Belange sämtlicher an der Zusammenarbeit Beteiligter ist. Weiterhin bieten die JeKi-unterstützenden Institutionen Beratungen der Musikschulen beim Kauf von Instrumenten, Lehrkraftakquise, Stipendienvergabe, Elterninformationen, Fundraising sowie Fort- und Weiterbildungen an, und zwar nicht nur für die JeKi-Lehrkräfte (beispielsweise Methodik des Unterrichts größerer Gruppen), sondern auch für die Grundschullehrkräfte (beispielsweise Di-

---

<sup>22</sup> Die Gruppen können bezüglich folgender Aspekte heterogen sein: „körperliche Voraussetzungen, Alter und Reife, taktile Fähigkeiten, sowie, in Bezug auf das Arbeiten in ‚JeKi‘-Gruppen besonders wichtig: Wissensstand, kognitive Lernvoraussetzungen, Bewegungskoordination, motivationale Voraussetzungen, Frustrationstoleranz, Konzentrationsfähigkeit, Konfliktlösungsverhalten, Sozialverhalten ...“ (Niessen, 2010, S. 90).

daktik und Methodik des Instrumentalspiels)<sup>23</sup>. Dies ist notwendig, da sich für die JeKi-Lehrkräfte – durch die neue Zielgruppe, die Gruppengröße und die JeKi-Programmatis bedingt – das gewohnte vertiefende und auf Spieltechniken konzentrierte Unterrichten zu einem allgemeinen und grundlegenden Unterrichten verändert. So sind die Fortbildungen unumgänglich, da die eigentliche Herausforderung bei JeKi in der Entwicklung einer Methodik und Didaktik des schulischen instrumentalen Gruppenunterrichts liegt (Huß, 2010).

Gemeinsame Fachkonferenzen und Fortbildungen wurden bereits bei Helms (2002b) als wünschenswert für die didaktische und methodische Koordinierung herausgestellt. So können Konferenzen sich mit der Implementation und fortlaufenden Organisation einer Kooperation befassen. Für eine Verzahnung mit anderen Fächern ist es aber zu empfehlen, den Austausch nicht nur auf Fachkonferenzen zu beschränken, sondern auch Schulkonferenzen zu nutzen, um zunächst das Kooperationsprojekt vorzustellen, über dessen Implementation gemeinsam zu entscheiden und in der Folge über den weiteren Umgang mit der Zusammenarbeit zu diskutieren (Frangen, 2009). Die angesprochenen Fortbildungen sind nicht nur in Bezug auf die Unterrichtsanforderungen, sondern auch vor dem Hintergrund interessant, dass den „Pädagogen als Vermittlungspersönlichkeiten [...] die Verantwortung zu[kommt], Schüler in den Lernbereich Kulturelle Bildung heranzuführen und sie dafür zu begeistern. Dafür müssen sie jedoch entsprechend ausgebildet sein“ (Schneider, 2010, S. 27). Tabelle 1 fasst leicht modifiziert die wahrgenommenen Aufgaben aus Sicht der JeKi-Lehrkräfte zusammen und verdeutlicht deren Aufgabenspektrum. Sie ist im Rahmen des Teilprojekts „Das Konstrukt der individuellen Förderung in den Individualkonzepten von JeKi-Lehrenden“ (Falkenhagen, 2011) der Studie zu „Gelingensbedingungen individueller Förderung im Rahmen von JeKi – eine empirische Untersuchung an Grundschulen in Essen“ (GeiGE) zusammengefasst worden und bezieht sich auf die wahrgenommenen Aufgaben im ersten JeKi-Jahr

---

<sup>23</sup> Weitere Inhalte der Workshops betreffen den Tandemunterricht, Praxisbeispiele für Instrumentenvorstellungen, instrumentalen Gruppenunterricht, deutsch-türkische Lieder, Leitung des Ensembles, interkulturelle Musikschararbeit oder Störungen verstehen und sinnvoll handeln (siehe z.B. Stiftung Jedem Kind ein Instrument, 2007).

(Lehmann et al., 2012, S. 203); in Bezug auf die Anforderungen der folgenden JeKi-Jahre wurde sie leicht verändert.

Tabelle 1: *Aufgaben aus Sicht der JeKi-Lehrkräfte für die JeKi-Jahre 2-4* (ursprünglich bezogen auf JeKi-Jahr 1, leicht modifiziert nach Lehmann et al., 2012, S. 203)

<b>Aufgaben für JeKi-Lehrkräfte ab JeKi 2</b>
<b>Umgang mit Instrumenten:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Unterstützung einzelner Kinder am Instrument</b></li><li>• <b>Ausprobierphasen ermöglichen</b></li></ul>
<b>Musizieren:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>mit den Kindern singen</b></li><li>• <b>Liedauswahl &amp; Liedtexte einüben</b></li><li>• <b>mit den Kindern instrumental musizieren</b></li><li>• <b>Auswahl von (Mit-)Spielsätzen</b></li><li>• <b>Bereitstellen von Alltagsgegenständen für den Unterricht</b></li><li>• <b>den Kindern Präsentationsmöglichkeiten eröffnen</b></li></ul>
<b>Unterrichten in der Gruppe:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Klassen-/Gruppenführung</b></li><li>• <b>Kinder namentlich kennen</b></li><li>• <b>Gruppen im Blick haben; Bedürfnisse von Grundschulkindern im Blick haben</b></li><li>• <b>als Ansprechpartner für Kinder bereitstehen</b></li><li>• <b>Einzelleistung und Gruppenleistung loben; Binnendifferenzierung</b></li></ul>
<b>Unterrichtsgestaltung:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Auswahl von Hörbeispielen, Anschauungsmaterialien und Aufgabenstellungen</b></li><li>• <b>ggf. Verknüpfung mit anderem bzw. regulärem Musikunterricht</b></li><li>• <b>Sozialformen wählen</b></li><li>• <b>Zeitplanung</b></li><li>• <b>Erlebnisse und Erfolge schaffen</b></li></ul>
<b>Für Arbeitsatmosphäre sorgen:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Umgang mit Unterrichtsstörungen</b></li><li>• <b>Regeln (mit den Kindern) aufstellen</b></li><li>• <b>Regeln durchsetzen</b></li></ul>
<b>Organisatorisches:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Mobilität</b></li><li>• <b>Umgang mit verschiedenen Bedingungen an unterschiedlichen Schulen</b></li><li>• <b>Raum vorbereiten</b></li><li>• <b>Arbeitsmaterialien kopieren</b></li><li>• <b>Instrumente pflegen und herrichten</b></li><li>• <b>Kontakt zur Schulleitung/Klassenlehrkraft/JeKi-Koordination halten</b></li><li>• <b>Konzerte organisieren</b></li></ul>

### *Zusammenfassung*

An dieser Stelle lassen sich die bereits 2001 in einer gemeinsamen Erklärung des Verbands deutscher Musikschulen (VdM) und des Verbands deutscher Schulmusiker (VDS) (2001) formulierten Möglichkeiten und Merkmale zur Kooperation zwischen Musikschule und Schule im JeKi-Konzept wiedererkennen. Diese Merkmale sind das zur Verfügung stellen von Instrumenten seitens der Musikschule, das Durchführen gemeinsamer Projekte und die Veranstaltung (gemeinsamer) Fortbildungen. Die Möglichkeit, bei der Kooperation Räumlichkeiten an Musikschulen zu nutzen (Helms, 2002) – insofern diese fußläufig für die Kinder erreichbar sind – ist konzeptionell nicht vorgesehen, obwohl sowohl in den quantitativen als auch qualitativen Befunden zu JeKi das Problem der Raumkapazitäten immer wieder augenscheinlich wird.

Zwei bedeutende konzeptuelle Unterschiede sind zu erkennen: In Nordrhein-Westfalen ist das Ensemblespiel konzeptioneller Bestandteil des Programms, und dies kann einen bedeutenden Vorteil mit sich bringen. Das Ensemblespiel entspricht, wie Engel (1989) es beschreibt, einem handlungsorientierten Musikunterricht zur Heranführung an Musik. Es bietet nicht nur für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ein Potenzial, sondern auch für die Schule als Gesamtsystem, weil es sich „förderlich für die Schulgemeinschaft auswirkt und die Gestaltung des Schulalltags bis hin zu klassenübergreifenden und regionalen Schulveranstaltungen bereichert“ (Rohlf, 1999, S. 7). Somit ergibt sich durch die Kooperation neben der inhaltlichen Öffnung der Schule im Sinne des Instrumentalspiels auch eine Öffnung der Schule in ihr lokales Umfeld. Der zweite Unterschied betrifft die Tatsache, dass in Hamburg die Vorstellung der Instrumente nicht zwangsläufig im Tandem durchgeführt wird und die Instrumentallehrkraft je nach Thematik des ersten JeKi-Jahres wechseln kann. Zudem kann in Hamburg der JeKi-Unterricht sowohl im ersten Jahr als auch in den darauf folgenden Jahren von einer schulischen Lehrkraft durchgeführt werden.

### 2.2.2.3 Forschungsstand zur Umsetzung und zu förderlichen Rahmenbedingungen von JeKi

#### *Forschungsstand zur Umsetzung der Zusammenarbeit*

Es liegen bereits umfassende Forschungsergebnisse zum JeKi-Programm vor, die durch die verschiedenen Projekte zur wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen des JeKi-Forschungsschwerpunkts des BMBF entstanden sind. Hierzu gehören Ergebnisse, die die Transferwirkung – beispielsweise Effekte von JeKi auf das Klassenklima – der musikalischen Förderung auf Schülerseite (u.a. Nonte & Schwippert, 2014), deren kulturelle Teilhabe (Lehmann-Wermser, Jessel-Campos & Krupp-Schleußner, 2014) sowie die musikalische Präferenzentwicklung fokussieren (Schurig & Busch, 2014). Zudem wurden Effekte auf kognitive Leistungsanforderungen wie Aufmerksamkeit und Gedächtnis untersucht (Kreutz & Roden, 2013), aber auch Gründe erforscht, wie es dazu kommt, dass Kinder aus dem Programm aussteigen (Busch, Dücker & Kranefeld, 2012)<sup>24</sup>. Die vorliegende Arbeit fokussiert die Kooperation zwischen den an JeKi beteiligten Lehrkräften, und so widmet sich die folgende Darstellung bisheriger Forschungsergebnisse jenen Befunden, die sich auf die Zusammenarbeit zwischen Grund- und Musikschule beziehen.

Eine erste Evaluation des Programms erfolgte von 2005 bis 2007 durch Beckers & Beckers (2008). Die Studie filterte die verschiedenen Ausgangslagen und Bedingungen, die JeKi konstituieren, heraus, kann als explorativ charakterisiert werden und hat den Grundstein für weitere JeKi-Begleitforschungen gelegt. Während die Fragestellungen des ersten Evaluationsjahres (2005-2006) allgemeine Charakteristika der Umsetzung fokussierten, standen im zweiten Evaluationsjahr (2006-2007) institutionelle Merkmale im Vordergrund. Für die Exploration allgemeiner Charakteristika von JeKi wurden bewusst offen gehaltene Interviews und Gruppendiskussionen mit Musikschullehrkräften durchgeführt. Bei der Auswertung ließ eine entsprechend hohe Anzahl vergebener Codes darauf schließen, dass die JeKi-Lehrkräfte vor allem folgende Punkte thematisierten: die Zusammenarbeit zwischen Grund- und Musikschule, der Unterschied zwi-

---

<sup>24</sup> Einen ausführlichen Einblick in zentrale Befunde sämtlicher Projekte zu JeKi liefert die Herausgeberpublikation von Kranefeld (2015).

schen Musikschulunterricht und JeKi-Unterricht sowie das Unterrichten im Tandem. Zudem werden eine gut funktionierende Organisationsstruktur der Grundschule und die dort herrschende Atmosphäre als entscheidende Elemente für die Umsetzung von JeKi wahrgenommen. Zeit wird als oftmals mangelnde Ressource benannt (Beckers & Beckers, 2008), was sich auch in anderen Studien wiederfindet (Franz-Özdemir, 2012; Kulin & Schwippert, 2014; Lehmann et al., 2012).

In Bezug auf das Tandem zeigen Befunde der Studie „Co-Teaching im JeKi-Unterricht“, in der rund 70 Lehrkrafttandems quantitativ befragt wurden, dass insbesondere bei inhaltlichen Tätigkeiten ein isoliertes Arbeiten der JeKi-Lehrkräfte vorherrscht. Vor allem die Unterrichtsplanung und -vorbereitung geschehen durch diese allein, wobei sich auch nur rund die Hälfte der befragten Lehrkräfte wünscht, dass dies gemeinsam geschieht. Die Grundschullehrkräfte führen zum größten Teil disziplinarische Maßnahmen durch, sind aber auch bei organisatorischen Aspekten oder der Unterrichtsreflexion involviert. Bei letzterem wünschen sich rund 88% der befragten Tandems, dass dies gemeinsam stattfindet (Franz-Özdemir, 2012). Die Erwartungen an die Aufgabenverteilung können stark divergieren, und zwar nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der Berufsgruppen (Lehmann et al., 2012). Eindeutig gemeinsam erfolgt die Unterstützung der Kinder während des Unterrichts (Franz-Özdemir, 2012). Die Aussagen sind auf Grund der Stichprobengröße zwar nicht repräsentativ, wurden aber auch in anderen Studien nachgewiesen (Cloppenburg & Bonsen, 2012; Kranefeld, 2013; Lehmann et al., 2012).

Insgesamt kann bei einem Großteil der Tandems nicht von einem Teamteaching gesprochen werden, in dem es zur kokonstruktiven Kooperation kommt. Die Gründe sind vor allem darin zu suchen, dass „weder Zeit für die gemeinsame Planung, den Austausch miteinander noch für eine Reflexion [...] [des] Unterrichts [...]“ zur Verfügung stehen (Franz-Özdemir, 2012, S. 146). Zu planerischen Abstimmungen gehört beispielsweise – im Gegensatz zu einer reinen Re-Aktion auf Unterrichtsstörungen – die Entwicklung präventiver Strategien zur Vermeidung von Störungen (Kranefeld, 2013).

Was allerdings für die Reflexion innerhalb des Tandems gilt, muss nicht zwingend auch für die Reflexion im Kollegium gelten. Wurden JeKi-Lehrkräfte danach gefragt, mit wem sie wie häufig methodische und didaktische Vorgehensweisen im Unterricht reflektieren, so zeigte sich, dass die JeKi-Lehrkräfte besonders untereinander im Austausch sind, und zwar von der zentralen Tendenz her ein- oder mehrmals in drei Monaten (Kulin & Schwippert, 2012). Ausgehend von der Beobachtung, dass die JeKi-Lehrkräfte den sowohl formellen als auch informellen Austausch untereinander als hilfreich wahrnehmen (Beckers & Beckers, 2008), lässt sich weiter ausdifferenzieren, dass die Reflexion methodischer und didaktischer Vorgehensweisen als *ein* Inhaltspunkt – weitere werden im Ergebnisteil dieser Arbeit dargestellt – dieses Austausches gelten kann. Somit finden Austausch und vor allem Reflexion an sich zwar statt, jedoch selten im dafür gedachten interprofessionellen Tandem.

Weitere Befunde einer quantitativen Netzwerkanalyse zu Merkmalen der Zusammenarbeit zwischen den an JeKi beteiligten Personengruppen zeigen, dass den JeKi-Lehrkräften insgesamt sozialstrukturelle Ressourcen zur Verfügung stehen, die sie auf verschiedene Art und Weise nutzen. Die Beziehungsstärke zu den JeKi-unterstützenden Institutionen ist im Sinne der Häufigkeit schwächer als die zu anderen JeKi-Lehrkräften, die an derselben oder an anderen Schulen unterrichten. Aber durch die weitere Betrachtung der realisierten Beziehungen in verschiedenen Beziehungsdimensionen (beispielsweise Austausch von Material, über Dinge sprechen, die für die Arbeit wichtig sind, Erhalten wichtiger Information) wurde gezeigt, dass dem Unterstützungspotenzial von JeKi-Kollegen und JeKi-unterstützenden Institutionen eine vergleichbar hohe Bedeutung zukommt. Während es sich bei dem Erhalten von wichtigen Informationen für die Arbeit um eine einseitige Relation handelt, geht es beim Sprechen über für die Arbeit als wichtig empfundene Dinge um eine wechselseitige Beziehung. Diese ist zwischen den JeKi-Lehrkräften sehr stark ausgeprägt. Eine ebenfalls eher starke Relation lässt sich beim Erhalten von wichtigen Informationen für die Arbeit, der Ratfrage bei Motivationsschwierigkeiten in der Klasse, dem Austausch von Unterrichtsmaterial und der Reflexion methodischer und didaktischer Fragen erkennen. Lediglich bei der Nachfrage, um das eigene methodische und didaktische Repertoire zu erweitern, ist eine

schwächere Beziehung abzulesen. So lässt sich festhalten, dass die JeKi-Lehrkräfte die unterstützenden Institutionen, denen in der Forschung allgemein und auch im JeKi-Kontext eine besondere Bedeutung zugesprochen wird, als Ressource nutzen. Es handelt sich dabei um eine schwache Beziehung, wobei der Begriff der schwachen Beziehung wertneutral zu verstehen ist (vertiefend siehe Kapitel 3.2.3).

Schwache Beziehungen ermöglichen beispielsweise den Zugang zu breiter gestreuten Informationen. Zudem gelten sie als Ressource, die vor allem dann genutzt werden kann, wenn ein konkreter Bedarf besteht. Wenn die JeKi-unterstützenden Institutionen Workshops durchführen oder gemeinsame Treffen organisieren, eröffnen diese damit – auch wenn die Häufigkeit dieser geringer ist als der Austausch der JeKi-Lehrkräfte untereinander – den Zugang zu Wissensbeständen, welche den Lehrkräften erweiterte Handlungsmöglichkeiten erlauben. Hierzu gehören auch zur Verfügung gestellte Unterrichtsmaterialien. Außerdem bieten die Institutionen die Möglichkeit, die Fach- und Lehrexpertise der Lehrkräfte auszubauen. Dies belegen angebotene Workshops wie „Nun mach schon – Umgang mit Wahrnehmungs- und Verhaltensstörungen im Unterricht“ oder „JeKi in concert – Hilfestellung für die Beschallung, audiotecnische Unterstützung von Auftritten und Mitschnitten von Konzerten“ (Stiftung Jedem Kind ein Instrument, 2007). Während es sich bei der Beziehung zu methodischen und didaktischen Inhalten zu den JeKi-unterstützenden Institutionen eher um eine Input-Beziehung handelt, wird durch die starke Beziehung der Ratsuche bei Motivationsproblemen in der Klasse oder der gemeinsamen Reflexion zwischen den JeKi-Lehrkräften auch gemeinsam neues Wissen konstruiert (Kulin, 2012).

Neue methodische und didaktische Hinweise zu erhalten ist auch für die individuelle Förderung von Kindern von Bedeutung, da diese zum einen zu den mit JeKi verbundenen Zielen seitens der Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte zählt (Kulin & Özdemir, 2011) und zum anderen der Kompetenzerwerb auf Schülerseite durch JeKi in einem stark individualisierten Unterricht gefördert werden soll (Huß, 2010). Cloppenburg & Bensen (2012) untersuchten im Rahmen des Teilprojekts „JeKi im Kontext von Schul- und Un-

terrichtsentwicklung“<sup>25</sup> der Studie „GeiGE“ die Kooperation im Tandemunterricht mit dem Fokus auf die Intensität, die die Kooperation erreicht, um daraus letztendlich zu schlussfolgern, ob optimale Bedingungen für eine individuelle Förderung vorliegen. Dies wurde nicht nur anhand der Formen von Kooperation – Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion – sondern auch anhand der Settings, in deren Rahmen Kooperation stattfindet, untersucht. Basis dafür waren 32 Interviews mit Grundschullehrkräften, die im JeKi-Tandem arbeiten. Folgende Settings konnten identifiziert und zu Hauptkategorien zusammengefasst werden: (a) Die *anlassbezogene Kooperation* hat keinen strukturierten Rahmen, findet ad hoc und informell statt. Auf Grund mangelnder Zeitfenster für geplante und regelmäßige Zusammenarbeit oder Unsicherheiten bezüglich der eigenen Sachkompetenz lässt sich bei JeKi eine Tendenz zu diesem Kooperationssetting erkennen (Cloppenburg & Bensen, 2012).<sup>26</sup> (b) *Institutionalisierte Kooperation* beschreibt außerunterrichtliche Kooperation, die geplant und organisiert stattfindet. Diese wurde nur von wenigen Grundschullehrkräften im Zusammenhang mit JeKi beschrieben. (c) *Kooperation im Tandem-Unterricht* ist unterrichtliche Kooperation und meint ausschließlich die Unterrichtsdurchführung und wird in der Folge des JeKi-Konzepts regelmäßig durchgeführt. Unabhängig vom Kooperationssetting findet Zusammenarbeit vor allem auf der Ebene des Austauschs statt, wobei im Tandem-Setting zudem auch Arbeitsteilung erfolgt (Cloppenburg & Bensen, 2012). Lehmann et al. (2012, S. 197) erkennen dabei ein übergeordnetes Muster, welches „den Grundschullehrenden vor allem die Rolle derer [zuschreibt], die für den möglichst störungsfreien Verlauf des Unterrichts zuständig sind, während die Musikschullehrenden eher die inhaltlichen Aspekte des Unterrichts verantworten“.

---

<sup>25</sup> Für weitere Projektinformationen siehe: <http://www.uni-bielefeld.de/lili/kumu/forschung/forschungsstelle/geige/teilprojekte.html> (letzter Stand: 05.11.2014)

<sup>26</sup> Die Unsicherheiten bezüglich der eigenen Sachkompetenz seitens der Grundschullehrkräfte konnten in einer Grounded Theory Studie beschrieben werden. Sie stellte heraus, dass „[f]achfremd Musik unterrichtende Grundschullehrer [...] sich in übertriebenem Maße Unzulänglichkeiten zu[schreiben]. Dies lässt sich zu einem großen Teil dadurch erklären, dass sie zur Selbstbewertung gleichzeitig mehrere Maßstäbe heranziehen, darunter auch überhöhte, die ihnen häufig nicht bewusst sind“ (Hammel, 2012, S. 251). Auch im JeKi-Kontext ist es daher möglich, dass diese Unsicherheiten in die Rollenunklarheiten bei der Zusammenarbeit mit hineinspielen.

In Bezug auf die unterrichtsbezogenen und institutionellen Merkmale des zweiten Evaluationsjahres von Beckers & Beckers (2008), in dem JeKi nun nicht mehr im Tandem durchgeführt wird, sondern die Musikschullehrkräfte in den Räumlichkeiten der Grundschule den Instrumentalunterricht in Kleingruppen durchführen, standen bei einer offen gehaltenen Diskussion vor allem die Zusammenarbeit mit den Eltern, die Abhängigkeit von den Grundschulstrukturen, die Zusammenarbeit mit der Grundschule sowie die Unterschiede zum Musikschulunterricht im Vordergrund. Mit den Unterschieden zum Musikschulunterricht geht einher, dass die beteiligten Akteure aus den Grundschulen und die JeKi-Lehrkräfte aus den Musikschulen ganz unterschiedliche Erfahrungen im Umgang mit Kindern in Klassenverbänden bzw. im Einzelunterricht haben. Aber auch situativ stellt der JeKi-Unterricht eine Besonderheit für die JeKi-Lehrkräfte dar, da sie – wie bereits erwähnt – außerhalb ihres gewohnten Umfelds arbeiten. Auch wenn sich die Gruppengröße im zweiten JeKi-Jahr minimiert, stehen sie dennoch weiterhin vor methodischen und didaktischen Herausforderungen, da die Gruppen heterogener als in der Musikschule sind. Eine Herausforderung war zudem, dass eine ausgereifte didaktische Konzeption und entsprechende Unterrichtsmaterialien zu Beginn von JeKi noch nicht vorlagen (Beckers & Beckers, 2008). Daher kommt – auch wenn mittlerweile Unterrichtsmaterialien vorliegen – insbesondere den JeKi-unterstützenden Institutionen eine tragende Rolle zu. Danach gefragt, ob die JeKi-Lehrkräfte methodische und didaktische Vorgehensweisen im Unterricht auf Grund des allgemeinen Austausches mit bestimmten Personengruppen umsetzen, wurde die Rolle der Institutionen als im netzwerkanalytischen Sinne stark (zur Beziehungsstärke siehe Kapitel 3.2.3.4) herausgestellt; sie ist sogar stärker als die zu den anderen JeKi-Lehrkräften. Auch die Grundschullehrkräfte wurden dazu befragt. Spielten bei der gemeinsamen Reflexion die JeKi-Lehrkräfte im sozialen Kontext der Grundschullehrkräfte noch keine Rolle, so findet dennoch teilweise eine Umsetzung methodischer oder didaktischer Vorgehensweisen auf Grund des Austausches mit ihnen statt. Es ist zu vermuten, dass an dieser Stelle besonders Grundschullehrkräfte mit dem Unterrichtsfach Musik neue Impulse durch die JeKi-Lehrkräfte erhalten. Die JeKi-Lehrkräfte wiederum profitieren besonders von der Beziehung zu den JeKi-unterstützenden Institutionen. Es liegt der Schluss nahe, dass

besonders die Workshops oder auch Unterrichtsmaterialien zu einem Transfer in den Unterricht beitragen (Kulin & Schwippert, 2012).

Weitere Herausforderungen bei der Zusammenarbeit nach JeKi 1 sind organisatorische Mängel oder fehlender Informationsfluss beispielsweise bei Stundenplanänderungen. Die Räume mussten manchmal erst noch hergerichtet werden, um genügend Platz für den Unterricht zu haben, so dass die eigentliche Dauer von 45 Minuten nicht erfüllt werden konnte. Der Kontakt zu den Grundschullehrkräften sei zudem nicht immer einfach. So äußert eine Musikschullehrkraft, dass der Kontakt oft nur „zwischen Tür und Angel“ (Beckers & Beckers, 2008, S. 83) stattfindet, wobei sich im Laufe dieser Arbeit noch herausstellen wird, dass befragte Lehrkräfte diese Art des Austauschs für bestimmte Belange als ausreichend und genügend empfinden.

#### *Forschungsstand zu förderlichen Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit*

Die durch Beckers & Beckers (2008) durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen geben erste Hinweise darauf, dass das Interesse der Schulleitung sowie des Kollegiums an dem Förderprogramm und die herrschende Schumatmosphäre sowie die generelle Bereitschaft zur Kommunikation und Zusammenarbeit sich auf das Gelingen von JeKi auswirken. Die zusätzlichen deskriptiv-statistischen Befunde weisen zusammenfassend auf die große Bedeutung von förderlichen Rahmenbedingungen und einer guten Organisation der Kooperation für die Umsetzung von JeKi hin, aber auch qualitative Befunde belegen dies (Lehmann et al., 2012); eine Festlegung einheitlicher Rahmenbedingungen sowie Mindeststandards wurde empfohlen (Beckers & Beckers, 2008). Diese Mindeststandards liegen zwar mittlerweile vor (siehe u.a. Stiftung Jedem Kind ein Instrument, 2007), entsprechen aber eher der Formulierung von Programmzielen. In Hamburg wurde von der BSB ein Zielpapier erstellt, um die Rollen zwischen Schulmusik und Instrumentalmusik klarer zu verankern und um es gleichzeitig als Steuerungsinstrument zu verwenden (Projektgruppe JeKi, 2011).

Auf den Unterricht bezogen werden insbesondere Erwartungen bezüglich methodisch-didaktischer Kompetenzen an die Musikschullehrkräfte gestellt, da sich gezeigt hat, dass im schulischen Instrumentalunterricht in Kleingruppen Heterogenität und eine

unterschiedlich ausgeprägte Bereitschaft zum Üben der Schüler prägend sind. Dies deckt sich mit den in Kapitel 2.2.1 dargestellten Befunden der Evaluation des Projekts „MoMo verbindet! Musik erleben und lernen in der Grundschule für alle“ von Schulden und Lothwesen (2009).

An dieser Stelle lässt sich festhalten, dass „die Organisation der Grundschule, die dort herrschende Atmosphäre, der Führungs- und Unterrichtsstil, das Interesse, das die Grundschullehrer/innen JeKi entgegenbringen, das Ansehen, das die Musikschullehrer/innen in der Grundschule genießen und die Bereitschaft aller Beteiligten zur Zusammenarbeit und Kommunikation“ (Beckers & Beckers, 2008, S. 70) zum Gelingen der JeKi-Durchführung beitragen. Aus Sicht der Musikschullehrkräfte trage die Organisation der Grundschule mehr zum Gelingen von JeKi bei als die Zusammensetzung der Schülerschaft (Beckers & Beckers, 2008). Dazu gehört auch die Haltung der Schulleitung zum Programm, denn „[a]uch die Grundschullehrenden fühlen sich bei einer positiven Haltung der Grundschulleitung gegenüber JeKi stärker für das Programm verantwortlich und sind eher bereit, beispielsweise organisatorische Aufgaben zu übernehmen“ (Lehmann et al., 2012, S. 205). Damit auch die Kinder die JeKi-Lehrkraft akzeptieren, ist ebenfalls die Haltung der Grundschullehrkraft bedeutend, da die JeKi-Lehrkräfte die Kinder bei einer positiven und respektvollen Grundstimmung besser erreichen (Lehmann et al., 2012).

Weitere förderliche Faktoren für die Zusammenarbeit wurden in verschiedenen Forschungsprojekten herausgestellt. Sie beziehen sich auf die Zusammenarbeit im ersten JeKi-Jahr und zielen somit besonders auf förderliche Bedingungen für die Tandemsituation ab (siehe vertiefend bei Franz-Özdemir, 2012; Lehmann et al., 2012). Unklar ist bei den Ergebnissen zu den förderlichen Bedingungen im ersten JeKi-Jahr, welche Faktoren für eine gelingende Zusammenarbeit *nach* dem ersten JeKi-Jahr konstitutiv sind, in der sich die Kooperationsform ändert und die JeKi-Lehrkräfte den Instrumentalunterricht allein in den Räumlichkeiten der Grundschule mit Kleingruppen durchführen. Auch wenn dabei keine konkrete Zusammenarbeit zwischen zwei Personen stattfindet, so handelt es sich dennoch um Kooperation, und zwar um eine *interinstitutionelle Kooperation* bzw. *Interorganisationsbeziehung* (Sydow & Windeler, 1994). Auch für diese

bedarf es Rahmenbedingungen, vor allem unter Anbetracht der Zielvorstellung, JeKi bzw. Musik in den Schulalltag der Kinder zu integrieren sowie die Zusammenarbeit zwischen Grund- und Musikschule langfristig zu stärken.

#### 2.2.2.4 Zusammenfassende Diskussion

Auf der *allgemeinen konzeptionellen Ebene* ist zu konstatieren, dass die Problematiken mit den Räumlichkeiten oder den Informationsflüssen im Grundschulkollegium keine neuen Herausforderungen bei der Zusammenarbeit zwischen Schule und Musikschule darstellen und immer wieder in der Literatur zu früheren Kooperationsmodellen dokumentiert wurden. Hier bietet sich eine Nutzung von Best Practice-Beispielen an.<sup>27</sup> Franz-Özdemir (2012) zieht zudem aus ihren Befunden den Schluss, dass eine bindendere Nutzung von Kooperationsvereinbarungen von Vorteil wäre. Relevante Inhalte umfassen Regelungen zu räumlichen und materiellen Anforderungen, Einbindung von JeKi in den Stundenplan, Informationsfluss im Kollegium<sup>28</sup> usw. (Franz-Özdemir, 2012)<sup>29</sup>. Eine Möglichkeit in Bezug auf die Raumproblematik stellt das Unterrichten in den Räumlichkeiten der Musikschulen dar; dies müsste allerdings unter dem Aspekt, dass JeKi auch in den Schulalltag integriert werden soll, abgewogen werden. Im Falle einer Integration in den Schulalltag wäre als konzeptionelle Ergänzung noch eine Verzahnung zwischen dem JeKi- und dem Musikunterricht denkbar, wie es beispielsweise im Hessener Projekt oder auch im Bläserklassenmodell an einem Rösrather Gymnasium (Niessen 2005) praktiziert wird. Auch ein Konzert nach dem ersten Jahr, wie es in dem Monheimer Modell umgesetzt wird, ist eine Möglichkeit, den wahrgenommenen Nutzen

---

<sup>27</sup> Solche liegen zum Teil bereits vor (siehe für allgemeine kooperative Modellbeispiele und Handlungsvorschläge: Verband deutscher Musikschulen, 2003; in Bezug auf JeKi: Stiftung Jedem Kind ein Instrument, 2007).

<sup>28</sup> Zur Verbesserung der Kommunikation und des Informationsflusses an den Grundschulen schlägt die JeKi-Stiftung ein JeKi-Postfach in der Schule vor (Stiftung Jedem Kind ein Instrument, 2007).

<sup>29</sup> Auch praktische Erfahrungen des Verbands deutscher Musikschulen weisen darauf hin, dass „vertragliche Regelungen eine große Hilfe darstellen, Kooperationen auf den Weg zu bringen und erfolgreich durchzuführen“ (Verband deutscher Musikschulen, 2003).

des JeKi-Spiels bei den Eltern zu erhöhen<sup>30</sup> sowie eine frühzeitigere Einbindung von JeKi in das Schulleben zu ermöglichen.

Weitere konzeptionelle Desiderate sind die gemeinsame Vorbereitungszeit beim Tandemunterricht sowie der Ausbau eines ausdifferenzierten musikpädagogischen Konzepts; zwar existiert hierzu bereits Material, aber es klärt nicht Grundsätzliches wie die Aufgabenverteilung. Vergütete Zeitressourcen spielen vor allem für ein kokonstruktives Arbeiten im Tandem eine Rolle. So zeigte sich auch, dass guter JeKi-Unterricht nicht immer trennscharf von guter Kooperation abzugrenzen ist (Franz-Özdemir, 2012). Andere Studien konstatieren darüber hinaus den positiven Einfluss intensiver Lehrkraftkooperation auf Schülermerkmale. Nach Jerusalem und Schwarzer (1991) beeinflussen Handlungen der Lehrkräfte das Unterrichtsklima und somit gleichzeitig das Selbstkonzept der Kinder. Eine gelingende Kooperation stellt demnach ein mögliches Qualitätskriterium für „gute“ Schulen dar (Czerwanski, 2003).

Insgesamt kann durch die Kooperation zwischen Grund- und Musikschule von einer Öffnung der Schule in ihr regionales Umfeld ausgegangen werden. Dies zeigt sich auch bei der im JeKi-Kontext entstandenen Kooperation zwischen dem Konzerthaus Dortmund, der Stiftung Jedem Kind ein Instrument und der Musikschule Dortmund. Das Ziel ist hierbei, den Kindern über den Instrumentalunterricht hinaus musikalische Erfahrungen zu ermöglichen, und zwar durch Begegnung mit professionellen Musikern sowie durch Konzertbesuche, Blicke hinter die Kulissen, eigene Auftritte und Workshops. Bei ausgewählten Konzertbesuchen haben die Kinder die Möglichkeit, an einer kindgerechten Konzerteinführung teilzunehmen.

*Auf der konzeptionellen Ebene in Bezug auf die Zusammenarbeit* sei ausblickend darauf hingewiesen, dass eigene, deskriptiv zu lesende Befunde zeigen, dass sich bei der Tatsache, ob die JeKi-Lehrkräfte einer Musikschule angehören oder Einzelpersonen sind, leichte Unterschiede bezüglich der Einschätzung verschiedener Merkmale ausma-

---

<sup>30</sup> Für eine ausführliche Darstellung zum wahrgenommenen Nutzen von JeKi für die Kinder aus Elternsicht und deren Zusammenhang mit den Übergangsentscheidungen zur JeKi-Teilnahme siehe Busch et al. (2012). Um die Relevanz von JeKi bei den Eltern zu verdeutlichen, verweist die JeKi-Stiftung auf die Möglichkeit, elterliche Multiplikatoren einzusetzen (Stiftung Jedem Kind ein Instrument, 2007).

chen lassen<sup>31</sup>. JeKi-Lehrkräfte, die einer Musikschule angehören, erwarten leicht positivere Veränderungen auf Grundschulebene als die JeKi-Lehrkräfte, die als Einzelperson mit der Grundschule kooperieren. Bei der projektbezogenen Motivation können erstere sich allerdings weniger mit den Projektzielen identifizieren und gehen stärker davon aus, dass der Aufwand in keinem Verhältnis zum Gewinn steht. Die Schüler-Lehrer-Beziehung wird von ihnen geringer, aber dennoch positiv beurteilt. Außerdem gehen JeKi-Lehrkräfte, denen die Tätigkeit an der Grundschule zugeteilt wurde im Gegensatz zu denjenigen, bei denen die Tätigkeit auf eigenem Wunsch beruht, weniger davon aus, dass der Einbezug bildungsferner Schüler und die Integration von Schülern aus anderen Kulturkreisen durch JeKi erreicht werden kann. Ihre projektbezogene Motivation ist insgesamt leicht niedriger, jedoch gehen sie überraschender Weise stärker davon aus, die Schüler im Rahmen von JeKi begeistern zu können und trauen sich stärker zu, die Umsetzung in die Hand zu nehmen. Die Beziehung zu den Schülern wird geringer eingestuft, liegt jedoch im positiven Bereich. Insgesamt zeigen sich also leichte Unterschiede bei den Einschätzungen zu den Veränderungen auf Grundschulebene, der projektbezogenen Motivation sowie der Schüler-Lehrer-Beziehung in Abhängigkeit davon, ob eine JeKi-Lehrkraft an eine Musikschule angebunden ist oder nicht sowie ob die Tätigkeit auf eigenem Wunsch beruht oder zugeteilt wurde. Bei der Interpretation der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass die Einschätzungen auch mit bundeslandspezifischen Effekten zusammenhängen können, da die Lehrkräfte, die keiner Musikschule angehören, sich zumeist in Hamburg finden. Gleichzeitig geben mehr Lehrkräfte aus Nordrhein-Westfalen an, dass ihnen die Arbeit zugeteilt wurde. Dies kann mit dem von Kolb und Walter (2011) erwähnten zeitlichen Druck bei der Implementation von JeKi in Verbindung gebracht werden. Der Befund, dass bei zugeteilter Tätigkeit jedoch die eigene Zuversicht steigt, die Schüler für das Projekt begeistern zu können und die Umsetzung in die Hand zu nehmen, ist mit dem psychologischen Konzept der *Reaktanz* (Aronson, Wilson & Aktert, 2008) erklärbar. Dieses besagt, dass Personen,

---

<sup>31</sup> Auf Grund der kleinen Stichprobe und der nicht vorliegenden Normalverteilung der Daten wurde auf den Median als Maß der zentralen Tendenz rekuriert. Die vorliegenden Unterschiede im Median sind deskriptiv-statistisch zu interpretieren. Der non-parametrische Signifikanztest für unabhängige Stichproben (Mann-Whitney-U-Test) ergab bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von  $\alpha = .05$  keine überzufälligen Unterschiede der vorliegenden Ergebnisse.

bei denen durch eine Vorgabe das Gefühl der Einschränkung ihrer Freiheit evoziert wird, das Ziel verfolgen, ebendiese Freiheit zurückzuerlangen. Es liegt die Vermutung nahe, dass durch das aktive Begeistern der Kinder und das „In-die-Hand-Nehmen“ diese Selbstbestimmung wiedererlangt wird. Dennoch zeigen die vorliegenden Daten insgesamt dann einen positiven Zusammenhang mit den untersuchten Merkmalen, wenn die Tätigkeit auf eigenem Wunsch beruht.

Außerdem ist bei der Zusammenarbeit zu beachten, Ziel- und Rollenunsicherheiten gemeinsam zu klären – beispielsweise bei Treffen zur Aufgabenklärung oder zu verbindlichen Kooperationszeiten.

*Auf Seiten der Grundschule* ist festzuhalten, dass durch den Tandemunterricht trotz aller Herausforderungen eine Professionsergänzung möglich ist, wenn auch nicht immer erreicht. So erleben fachfremde Grundschullehrkräfte, mit welchen Möglichkeiten Musik vermittelt werden kann oder geben den JeKi-Lehrkräften Rückmeldung zur Klassenführung (Lehmann et al., 2012). *Auf Seiten der Musikschule* kann zusammengefasst werden, dass sie durch JeKi die Möglichkeit hat, eine neue Zielgruppe an sich zu binden. So ist es möglich, dass Kinder nach Beendigung des JeKi-Unterrichts kostenreduzierte Angebote der Jugendmusikschule nutzen können (Huß, 2010).

In Bezug auf die *Kompetenzen der beteiligten Lehrkräfte* ist zu konstatieren, dass mehr Fertigkeiten zum Umgang mit Heterogenität wünschenswert sind. Dazu zählen: „Kleingruppen gezielt homogen oder heterogen zusammensetzen, so dass zum Beispiel Lernpartnerschaften entstehen (fortgeschrittene Lernende unterstützen andere, Lerntempoduette einsetzen (Schülerinnen und Schüler mit ähnlichem Lerntempo arbeiten zusammen), [...] Methodenwechsel einbauen, Wahldifferenzierung anbieten [...]“ (Niessen, 2010, S. 91).

Lehmann et al. (2012) exzerpieren neben förderlichen Faktoren auch verschiedene Ebenen von wirksamen Rahmenbedingungen für die Kooperation im JeKi-Kontext. Dazu gehören die Ebene der Grundschule, des institutionellen Rahmens sowie der biographischen bzw. persönlichen Voraussetzungen der Lehrkräfte. Diese Ebenen stehen noch losgelöst vom Geschehen in der Schule, und es bietet sich an, sie im schulischen

Erklärungsmodell<sup>32</sup> (Naacke, 2010) zu verorten, um sie eingebunden im Wirkungsfeld Schule zu untersuchen.

Das Kapitel stellte dar, wie sich durch das Programm JeKi sowohl für die Grundschul- als auch die JeKi-Lehrkräfte neue berufliche Beziehungsstrukturen öffnen und welche Kopplung von Ressourcen möglich ist. Mit dieser Grundidee – auf Ressourcen von dritten Personen zuzugreifen, um Ziele zu erreichen, die ohne diese Ressourcen nicht zugänglich wären – ergeben sich Anknüpfungspunkte zum theoretischen Konzept des Sozialkapitals (Bourdieu, 2005). Welche Rolle Sozialkapital und neue Beziehungsstrukturen in Bezug auf Veränderungsprozesse spielen, wird im folgenden Kapitel erörtert.

---

<sup>32</sup> Siehe hierzu detailliert Kapitel 8.1

### 3. Sozialkapital

Das dritte Kapitel widmet sich zunächst der begrifflichen Entwicklung von Sozialkapital, wägt unterschiedliche theoretische und empirische Zugänge ab und legt eine begründete Arbeitsdefinition fest. Anschließend wird der Zusammenhang zwischen Beziehungsstrukturen, Sozialkapital und individuellen sowie organisationellen Veränderungsprozessen dargestellt. Dies geschieht zuerst unter Betrachtung der Notwendigkeit und der Voraussetzungen individueller Veränderungsprozesse im beruflichen Kontext. Dabei rückt das Sozialkapital maßgeblich für individuelle Veränderungsprozesse in den Fokus. Im Folgenden werden unterschiedliche Beziehungsmerkmale als Interpretationsgrundlage für die Entstehung und den Ertrag von Sozialkapital vorgestellt. Abschließend werden auf theoretischer und empirischer Basis konkrete Erträge durch Sozialkapital zusammengefasst. Das Kapitel schließt mit der Bedeutung von Sozialkapital für die vorliegende Arbeit.

#### 3.1 Zum Begriff des Sozialkapitals

##### *Begriffsentwicklung*

Der *Begriff* des Sozialkapitals findet zwar seit Beginn der 1990er Jahre vermehrte Verwendung in verschiedenen sozialwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Disziplinen; die *Bedeutung* der sozialen Eingebundenheit fand allerdings schon seit Langem insbesondere in der Soziologie und Politikwissenschaft Eingang in die Diskussion um die Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten von Individuen. So haben sich klassische Soziologen wie Max Weber, Georg Simmel oder Émile Durkheim mit diesem Grundgedanken befasst, und Pierre Bourdieu sowie James Coleman prägten letztendlich in Ergänzung zum Finanz- und Humankapital den Begriff des Sozialkapitals und machten ihn über die Fachdisziplin hinaus bekannt (Franzen & Freitag, 2007a).

Entsprechend der Verwendung des Begriffs in unterschiedlichen Fachdisziplinen haben sich verschiedene Anwendungen und Definitionen entwickelt, so dass der Begriff des Sozialkapitals zum Teil heute noch „zunächst eine in ihrer konkreten Bedeutung

eher unspezifische Metapher für die insgesamt segensreichen, in sich jedoch höchst heterogenen Wirkungen ist, die informelle soziale Beziehungen haben können“ (Diewald, 2007, S. 183). Oftmals werden zum Beispiel rein die zwischenmenschlichen Beziehungen an sich als Sozialkapital betrachtet, ohne die Entstehungsbedingungen oder die Wirkungen der Beziehungen einzubeziehen (Allmendinger, Ebner & Nikolai, 2007).

Da sich bereits ausführliche theoretische Auseinandersetzungen mit dem Begriff des Sozialkapitals und seiner Entwicklung in der fachwissenschaftlichen Literatur finden lassen (siehe beispielsweise Diekmann, 2007; Franzen & Freitag, 2007a; Franzen & Pointner, 2007; Kriesi, 2007), wird die Begrifflichkeit im Folgenden nur knapp erläutert, um abschließend insbesondere über die Theorie Bourdieus eine Arbeitsdefinition festzulegen.

Der Begriff des Sozialkapitals wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Lyda Judson Hanifan (1916) dafür verwendet, „die Bedeutung des gemeinschaftlichen Engagements für den Erhalt der gesellschaftlichen Entwicklung [...] [zu beschreiben]. Hanifan bezieht Sozialkapital dabei vor allem auf Eigenschaften wie Gemeinschaftsgeist, Mitgefühl und den geselligen Austausch zwischen den Akteuren einer sozialen Gemeinschaft“ (Franzen & Freitag, 2007b, S. 9f.) Die Prägung des Begriffs durch Hanifan verschwand zunächst, wurde im Laufe der Zeit aber immer wieder in Fachbeiträgen aufgegriffen, die zum Beispiel die Bedeutung von Vereinszugehörigkeiten für die Entwicklung beruflicher Karrieren thematisieren (Franzen & Freitag, 2007a). Insgesamt waren im wissenschaftlichen Diskurs mit dem Begriff des Sozialkapitals

- a. generalisiertes Vertrauen in Personen und Institutionen,
- b. Normen und gesellschaftliche Werte (zum Beispiel öffentliches Engagement durch Spenden) sowie
- c. Netzwerkressourcen und Beziehungsverflechtungen (zum Beispiel Freundschafts- oder Nachbarschaftsnetzwerke) gemeint (Franzen & Pointer, 2007).

Eine Korrelations- und explorative Faktorenanalyse von Franzen & Pointner (2007) zeigte, dass sich diese drei Dimensionen – Vertrauen, Normen und Werte, netzwerkbaasierte Ressourcen – nicht nur theoretisch voneinander unterscheiden, sondern auch em-

pirisch nicht zu einem Konstrukt zusammengefasst werden können. Es ließ sich also kein „Indikator identifizieren, der quasi als Proxy für alle Dimensionen herangezogen werden könnte“ (Franzen & Freitag, 2007a, S. 13). Darüber hinaus zeigte sich innerhalb der Dimension der netzwerkbasieren Ressourcen, dass Freundesnetzwerke, Nachbarschaftskontakte oder Mitgliedschaften nur gering miteinander korrelieren, woraus die Autoren schließen, dass sich unterschiedliche Netzwerke nicht komplementär, sondern kompensatorisch zueinander verhalten. „Die Befragten scheinen entweder in intensive Freundesnetzwerke eingebunden zu sein oder gute Kontakte mit den Nachbarn zu unterhalten oder viele Mitgliedschaften zu haben“ (Franzen & Pointner, 2007, S. 83). Insgesamt ist von den Autoren theoretisch argumentiert und empirisch fundiert bestätigt worden, dass die in der Fachliteratur verwendeten drei Dimensionen von Sozialkapital nicht in einem gemeinsamen Oberbegriff zusammengefasst werden können. Daraus ergibt sich die Frage, welche der Dimensionen für die vorliegende Arbeit als Arbeitsdefinition des Sozialkapitalbegriffs herangezogen wird.

Das Sozialkapital als ertragreiches Kapital zur Erreichung persönlicher Ziele wurde von Bourdieu und Coleman in den 1980er Jahren in dem Sinne geprägt (Franzen & Freitag, 2007a)<sup>33</sup>, dass in dieses investiert werden kann und es einen späteren Nutzen ermöglicht (wobei die Investition nicht nur instrumentell, sondern auch aus intrinsischen Gründen betrieben werden kann). Franzen & Pointner (2007) legen daher nahe, die Begriffe des generalisierten Vertrauens sowie der Normen und Werte als eigenständige Begriffe zu betrachten und nicht in die engere Definition von Sozialkapital zu integrieren, da bei diesen Aspekten keine direkten Investitionsmöglichkeiten gegeben sind. Das eigene Vertrauen gegenüber Menschen oder Institutionen sei eher zusätzlich zum Sozialkapital zu betrachten, da das Vertrauen z.B. in Institutionen auch über Medien geprägt werden kann und nicht durch direkte zwischenmenschliche Beziehungsar-

---

<sup>33</sup> Auch in der Politikwissenschaft wurde der Begriff des Sozialkapitals geprägt, insbesondere durch den Soziologen und Politikwissenschaftler Robert Putnam (1995). Auf seine Arbeiten gehe ich in der Arbeit nur ergänzend, nicht konstituierend ein. Putnam bezieht in seiner Definition auch das soziale Zusammenleben sowie Vertrauen und gemeinsame Werte mit ein (Allmendinger, Ebner & Nikolai, 2007); die Arbeitsdefinition dieser Arbeit bezieht sich jedoch auf den ressourcenorientierten Sozialkapitalbegriff. Für eine zusammenfassende Darstellung der Verwendung des Sozialkapitalbegriffs in der politischen und soziologischen Fachdisziplin siehe Diekmann, 2007; Franzen & Freitag, 2007a; Franzen & Pointner, 2007; Kriesi, 2007).

beit; man kann also unabhängig voneinander über beides – Sozialkapital und Vertrauen – verfügen. Normen und Werte wiederum entstehen in einem kontinuierlichen, langwierigen Prozess, in den nicht kurzfristig investiert werden könne. Die Autoren schlagen daher sowohl theoretisch als auch empirisch fundiert vor, den Begriff des Sozialkapitals lediglich für netzwerkbasierte Ressourcen zu verwenden (Franzen & Pointner, 2007).

### *Zur Relevanz des Bourdieu'schen Sozialkapitalbegriffs in dieser Arbeit*

Der Soziologe Pierre Bourdieu warf die Frage auf, wie es dazu kommen kann, dass Personen zwar über eine ähnliche Zusammensetzung des ökonomischen und kulturellen Kapitals verfügen, aber „ungleiche Erträge“ (Bourdieu, 2005, S. 76) erzielen. An dieser Stelle erhalten in seiner Theorie zur Vergesellschaftung von Individuen die netzwerkbasiereten Ressourcen ihren Stellenwert. Um dies erläutern zu können, bedarf es zunächst einer knappen Darstellung zum Hintergrund der Bourdieu'schen Theorie sowie der Darlegung seiner besonderen Relevanz für die Erziehungswissenschaft, um anschließend den Begriff des Sozialkapitals genauer in den Blick zu nehmen.

Nach Bourdieu wird die Vergesellschaftung einer Person – also der Prozess der Sozialisation – durch drei Faktoren, welche im gegenseitigen Wechselspiel zueinander stehen, begleitet und geprägt: die Positionierung im sozialen Raum, die Herausbildung eines Habitus als das inkorporierte Soziale und die Zusammensetzung des der Person zur Verfügung stehenden Kapitals (Koller, 2009). Das Besondere des Kapitalbegriffs Bourdieus ist, dass er nicht nur finanzielle Ressourcen (ökonomisches Kapital) meint, sondern darüber hinaus auch kulturelle und durch menschliche Beziehungen zugängliche, soziale Ressourcen (kulturelles und soziales Kapital) mit einschließt. Anhand der Verwendung des Kapitalbegriffs verdeutlicht Bourdieu, dass es sich bei den Ressourcen um „akkumulierte Arbeit“ (Bourdieu, 2005, S.49) handelt, die sich entweder in Gegenständen bzw. Personen und den Beziehungen zu ihnen manifestieren oder verinnerlicht sind (Bourdieu, 2005). Darüber hinaus unterstreicht er durch den Kapitalbegriff und dessen Ausdehnung auf gesellschaftliche Austauschprozesse den ökonomischen Charakter sozialer Handlungen, denn diese seien unter dem Aspekt von Kosten-Nutzen-

Relationen zu betrachten (Koller, 2009). Bei Sozialkapital handelt es sich also um Investitionen in soziale Beziehungen, die einen späteren Nutzen in Bezug auf materielle oder immaterielle Ressourcen sowie Unterstützungsleistungen durch andere Akteure erwarten lassen (Hennig, 2010).

Das Ziel Bourdieus ist es, anhand empirisch fundierter Theorie zur Vergesellschaftung von Individuen die Reproduktion sozialer Ungleichheit zu beschreiben (Bourdieu 2005, 2010). Auf der einen Seite ist seine Theorie weniger an den Möglichkeiten des individuellen Wandels innerhalb festgelegter Strukturen interessiert und es wäre auch möglich, andere Theorien zur Erklärung von Sozialisation – beispielsweise von Talcott Parsons, George Herbert Mead oder Jürgen Habermas – heranzuziehen. Auf der anderen Seite gilt Bourdieu als „einer der bedeutendsten Sozialwissenschaftler der Gegenwart“ (Baumgart, 2004, S. 199) und seine Relevanz für die Erziehungswissenschaft begründet sich darin, dass er die „Bedeutung gesellschaftlicher Bedingungen für die Entwicklung der heranwachsenden Generation“ (Koller, 2009, S. 154) in besonders „radikaler Form“ (ebd., S. 138) auf eine „unübersehbare gesellschaftskritische Spitze“ (Baumgart, 2004, S. 200) bringt. Der Sozialisationsbegriff an sich fokussiert aber nicht nur die heranwachsende Generation, sondern schließt auch die Entwicklung von Erwachsenen mit ein, da Sozialisation – im Gegensatz zur Erziehung – zu keinem Zeitpunkt endgültig abgeschlossen ist. Daher steht die Akkumulation von Kapital als eine Facette von verschiedenen, die Sozialisation beeinflussenden Faktoren in Zusammenhang mit der Entwicklung von Individuen (Koller, 2009). „In diesem Sinne ist in der Erziehungswissenschaft deshalb auch von der Sozialisation Erwachsener die Rede, die z.B. in beruflichen Kontexten eine wichtige Rolle spielt“ (Koller, 2009, S. 168).

Darüber hinaus manifestiert sich die Bedeutung Bourdieus für die Erziehungswissenschaft nicht nur in seiner besonders eindringlichen Darstellung gesellschaftlicher Reproduktionsmechanismen, sondern auch darin, dass das kulturelle und soziale Kapital von Familien in internationalen Schulvergleichsstudien wie IGLU und PISA zusätzlich zum sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie (Berufstätigkeit der Eltern und relativer Wohlstand) erfasst und als Teil des sozialen Status mit erhoben wird (zum Beispiel Baumert & Schümer, 2001; Bos et al., 2010; Ehmke & Baumert, 2007; Bos,

Schwippert & Stubbe, 2007). Damit ist es möglich, neben dem finanziellen Hintergrund auch weitere, mit dem Bildungserfolg verknüpfte soziale Strukturen, in die die Schülerinnen und Schüler eingebettet sind, zu erfassen (Baumert & Schümer, 2001).<sup>34</sup> So wurden zum Beispiel in PISA Indikatoren für das Sozialkapital erhoben, die zum einen die Struktur, Größe und den Erwerbstätigkeitsstatus der Familie umfassen und sich zum anderen auf Aspekte der Eltern-Kind-Beziehung beziehen, wie die Unterstützung bei Schularbeiten (Baumert & Schümer, 2001). Das Konstrukt des Sozialkapitals findet somit Eingang in groß angelegte, internationale Schulvergleichsstudien, indem es neben dem kulturellen und ökonomischen Hintergrund der Herkunftsfamilie einen Indikator für den sozialen Status darstellt. Allerdings wird für eine intergenerationale Übertragung von Sozialkapital nur die Beziehung zu den Eltern in den Blick genommen und die Beziehungen zu den Lehrkräften werden ausgeschlossen. Gleiches gilt für die intra-generationale Übertragung von Kapital durch andere Schülerinnen und Schülern in der Klasse oder durch Freunde (Allmendinger et al., 2007). Insgesamt lässt sich festhalten, dass durch die Erhebung von Beziehungsmerkmalen zu den Eltern als Indikator des sozialen Status (Bos, Schwippert & Stubbe, 2007) das Sozialkapital zu einer Reihe von Indikatoren gehört, die „Aussagen über das Ausmaß der sozialen Disparitäten machen und in vertiefenden Analysen die soziale Herkunft kontrollieren“ (Bos et al., 2010, S. 165).

Die Relevanz der Theorie Bourdieus für meine Arbeit liegt somit zum einen in der Verwendung seiner Konstrukte in der Empirischen Bildungsforschung und zum anderen in seiner besonders eindringlichen Darstellung der Bedingungen gesellschaftlicher Ungleichheiten. So konstatierte Bourdieu, dass es je nach Ausprägung des vorhandenen Kapitals zu erklären sei, „daß nicht alles gleich möglich oder unmöglich ist“ (Bourdieu, 2005, S. 50). Das Kapital stellt somit bei seiner Verwendung „eine Art Macht oder Ressource zur Durchsetzung eigener Ziele dar“ (Koller, 2009, S. 140), wie zum Beispiel die

---

<sup>34</sup> In Bezug auf das kulturelle Kapital gehören hierzu zum Beispiel „schulrelevante Kenntnisse und Interessen, wie sie im Rahmen gemeinsamer Aktivitäten von Eltern und Kindern oder durch das elterliche Vorbild vermittelt werden. Ein gutes Beispiel dafür ist im Kontext von PISA das Interesse am Lesen, das Kindern und Jugendlichen die Aneignung weiterer Kulturgüter ermöglicht und deshalb eine Schlüsselstellung in der Vermittlung kulturellen Kapitals einnimmt“ (Baumert & Schümer, 2001, S. 329f.)

Verbesserung der sozioökonomischen Stellung (Baumert & Schümer, 2001). Darüber hinaus sind die Kapitalarten ineinander transformierbar. Institutionalisiertes kulturelles Kapital, wie beispielsweise ein akademischer Grad, ermöglichen berufliche Wege, die mit einer Erhöhung des ökonomischen Kapitals einhergehen (zur vertiefenden Darstellung der Kapitalarten und deren Umwandlungsmöglichkeiten siehe Bourdieu, 2005, S. 53ff.).

### *Sozialkapital nach Bourdieu: Netzwerkbasierte Ressourcen im Sinne eines ertragreichen Kapitals zur Erreichung von Zielen*

Eine Möglichkeit, über Ressourcen zu verfügen, die einer Person zunächst noch nicht selbst inhärent sind, ist die Einbindung in ein Beziehungsnetz, welches soziale Kontakte ermöglicht, die „früher oder später einen unmittelbaren Nutzen versprechen“ (Bourdieu, 2005, S. 65) und somit von Bourdieu als Sozialkapital zusammengefasst werden. Wie effizient ein Beziehungsnetz beispielsweise in Bezug auf die Entwicklung von Lernprozessen ist, hängt von der Mobilisierbarkeit der Kontakte und der Kapitalzusammensetzung der Kontakte ab (Bourdieu, 2005) sowie vom „Stil und der Intensität der Kommunikation“ (Baumert & Schümer, 2001, S. 331). Zusammenfassend stellt Bourdieu dar: „Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens und Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* beruhen“ (Bourdieu, 2005, S. 63; Hervorhebungen im Original). So ist zunächst festzuhalten, dass Sozialkapital mehr ist als soziale Beziehungen und Netzwerke: es umfasst auch die eingebetteten Ressourcen und den Zugang zu diesen.

### *Erträge durch Sozialkapital*

Zu den Erträgen, die aus Sozialkapital entweder beiläufig – allein durch die Einbettung in ein Umfeld und den Kontakt zueinander – oder intendiert entstehen, gehören nach einer Grundannahme der Soziologie Werte, Normen und Handlungen (Franzen & Freitag, 2007a) sowie die Umsetzung individueller Interessen, die allein nicht erreichbar wären (Bourdieu, 2005; Coleman, 1991). Konkret bedeutet dies den Einfluss der sozia-

len Eingebundenheit auf Werte, Einstellungen und Handlungen (Kriesi, 2007), Gefälligkeiten, Ratsuche oder das Finden von Arbeitsplätzen (Bourdieu, 1983) sowie allgemein zusammengefasst die Eröffnung von Handlungsmöglichkeiten (Jansen, 2000). Sozialkapital habe damit eine produktive Wirkung, da es die Verwirklichung von Zielen ermöglicht (Coleman, 1991).

Sozialkapital kann aber nicht nur einen instrumentellen<sup>35</sup>, sondern auch einen expressiven Stellenwert haben, und zwar dann, wenn ohne expliziten Zugriff auf Ressourcen allein schon die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe einen Ertrag für einen Akteur erzielt, wie zum Beispiel eine identitätsstiftende Wirkung oder psychisches Wohlbefinden.<sup>36</sup>

Die Ausführungen Colemans erweitern zusätzlich zum individuellen Ertrag des Sozialkapitals die Wirkung des Sozialkapitals für die soziale Gemeinschaft, da auch nicht explizit an einer Beziehung beteiligte Dritte von den Vorteilen des Sozialkapitals einer Person profitieren (Kriesi, 2007), und zwar auch dann, wenn sie selber nicht an den Produktionskosten – der Beziehungsarbeit – beteiligt waren (Raub, Rooks & Tazelaar, 2007). Damit charakterisiert Sozialkapital nicht nur in einem mikroanalytischen Ansatz die Ressourcenausstattung eines Individuums, sondern bezeichnet auf einer makroanalytischen Ebene auch die Ressourcen einer Gruppe, also ihr Kollektivgut (Haug & Pointner, 2007; Hennig, 2010).

### *Bedingungen für die Akkumulation und Nutzung von Sozialkapital*

Bourdieu kennzeichnet die sozialen Beziehungen als Tauschbeziehungen, die materiell oder symbolisch sein können und durch eine „objektive Homogenität unter den Betei-

---

<sup>35</sup> Die Grundlage, um von einem instrumentellen Charakter des Sozialkapitals sprechen zu können, ist, dass Ego sein Sozialkapital sodann auch erfolgreich einsetzt (Petermann, 2012). So kann von einem instrumentellen Charakter zum Beispiel nur dann gesprochen werden, wenn eine Lehrkraft nicht nur einen potenziellen pädagogischen Ratgeber im Kollegium hat, sondern diesen auch aktiv aufsucht und die als relevant erachteten Ratschläge im Unterricht umsetzt.

<sup>36</sup> „In instrumentellen Handlungen wird Sozialkapital als Mittel zum Zweck eingesetzt, z. B. um einen besseren Job zu erlangen. In expressiven Handlungen kann z.B. die Kontaktpflege ein „Selbstzweck“ zur psychologischen Stabilisierung bzw. Verstärkung des Selbstwertgefühls eines Individuums sein“ (Hennig, 2010, S. 178).

ligten“ (Bourdieu, 2005, S. 64) geprägt sind. Diese Tauschbeziehungen gilt es durch fortlaufende Beziehungsarbeit aufrecht zu erhalten. Dafür ist „eine unaufhörliche *Beziehungsarbeit* in Form von ständigen Austauschakten erforderlich, durch die sich die gegenseitige Anerkennung immer wieder neu bestätigt. Bei der Beziehung wird Zeit und Geld und damit, direkt oder indirekt, auch ökonomisches Kapital verausgabt“ (Bourdieu, 2005, S. 67; Hervorhebung im Original). Soziale Beziehungen können nur dann auch zu einem kurzfristigen Zeitpunkt mobilisiert und genutzt werden, wenn „sie bereits seit langem etabliert und lebendig gehalten worden sind, als seien sie ein Selbstzweck. Dies muß außerhalb ihrer Nutzung geschehen sein, also um den Preis einer Investition von Beziehungsarbeit, die notwendiger Weise langfristig angelegt sein muß [...]“ (Bourdieu, 2005, S. 70). Damit es innerhalb der sozialen Beziehungen also zu Tauschbeziehungen kommen kann, muss Zeit in Form von Beziehungsarbeit investiert werden. Ein intendierter Ertrag aus sozialen Beziehungen kann nur dann erzielt werden, wenn die Ressourcen der Kontaktpersonen auch tatsächlich mobilisierbar sind. Durch das Charakteristikum der Tauschbeziehung wird zudem deutlich, dass es sich um „*reziproke Erwartungen und Verpflichtungen*“ (Kriesi, 2007, S. 26, Hervorhebung im Original) handelt. Dies bedeutet, dass eine ausstehende Verpflichtung (z.B. durch einen Gefallen, den man jemandem erbracht hat) als „Kredit an Sozialkapital betrachtet werden [kann], den A in Bezug auf B besitzt. Ein individueller Akteur, welchem viele andere auf diese Weise verpflichtet sind, verfügt über große Mengen an Sozialkapital“ (Kriesi, 2007, S. 26).

Darüber hinaus ist es für Unterschiede zwischen Personen mit sonst ähnlicher Kapitalzusammensetzung nicht nur von Bedeutung, in ein Beziehungsnetz integriert zu sein, sondern es ist ebenso ausschlaggebend, wie ausgeweitet dieses Beziehungsnetz ist. Die Ausweitung wiederum wird durch das „Beziehungstalent“ (Bourdieu, 2005, S. 77) einer Person beeinflusst, welches letztendlich damit in Zusammenhang steht, dass der „Ertrag der für die Akkumulation und Unterhaltung von Sozialkapital erforderlichen Arbeit umso größer ist, je größer dieses Kapital selber ist“ (Bourdieu, 2005, S. 67). Des Weiteren kann nicht von *dem* Sozialkapital einer Person insgesamt gesprochen werden, sondern es muss immer in Relation zum jeweiligen Kontext betrachtet werden; so kann eine

Person zum Beispiel über ein hohes Sozialkapital zur Entlastung bei der Kindererziehung und ein geringes Sozialkapital bei der Vermittlung berufsrelevanter Kontakte verfügen (Franzen & Pointner, 2007). Die unterschiedlichen Beziehungsinhalte sind vielmehr „Bausteine des Sozialkapitals“ (Wöhler & Hinz, 2007, S. 92). Dafür sprechen auch die bereits dargestellten Analysen von Franzen & Pointner (2007), dass Freundesnetzwerke oder Nachbarschaftskontakte nur gering miteinander korrelieren. Es muss also zwischen Beziehungstypen wie berufliche Hilfesuche, gemeinsame Freizeitaktivitäten usw. (Jansen & Diaz-Bone, 2011) bei der Untersuchung und letztendlichen Interpretation und Analyse der kontextspezifischen Ressourcen unterschieden werden.

In Bezug auf den Ertrag, der durch Sozialkapital erreicht wird, wies darüber hinaus der Soziologe James Coleman „immer wieder darauf hin [...], welche bedeutende Rolle soziales Kapital bei der Bildung von Humankapital spielt“ (Baumert & Schümer, 2001). Während Bourdieu den Fokus bei seiner Kapitaltheorie insbesondere auf die Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse fokussiert (Franzen & Freitag, 2007a), arbeitet Coleman die besondere Bedeutung des Sozialkapitals innerhalb von Familien für den schulischen Werdegang von Kindern heraus, wobei sich herausstellte, dass „generationsübergreifende Beziehungen für den Bildungserfolg von Bedeutung [sind], aber auch die Vielfalt und die Stabilität von Beziehungen weisen einen positiven Zusammenhang mit dem Schulerfolg von Kindern auf“ (Bos, Schwippert & Stubbe, 2007, S. 226). Somit unterscheiden sich die beiden Soziologen Bourdieu und Coleman zwar in Bezug auf die intendierte Erklärungskraft ihrer Theorie; die Grundannahme, dass aus Beziehungsstrukturen ein Ertrag gezogen werden kann, ist jedoch beiden gemein.

#### *Arbeitsdefinition von Sozialkapital*

Auf Grund der bereits dargestellten besonderen Bedeutung Bourdieus für die Erziehungswissenschaft und der empirischen Befunde von Franzen und Pointner (2007), wird in der vorliegenden Arbeit das Sozialkapital als „ein Kapital von langfristig nützlichen Verpflichtungen“ (Bourdieu, 2005, S. 73) verstanden, welches durch seine Entstehungsbedingungen wie gegenseitige Erwartungen geprägt wird und die individuellen Möglichkeiten einer Person beeinflusst. Das Sozialkapital als eine spezifische Form von

Ressource, die man von anderen Personen erhält, ist damit „in sozialen Beziehungen verankert“ (Kriesi, 2007, S. 24); der Akteur besitzt die Ressourcen nicht selber, sondern kann über sie nur auf Grund seiner Kontakte zu anderen verfügen. Dabei ist zu beachten, dass (a) das eigene Beziehungstalent (also individuelle Merkmale) (Bourdieu, 2005), (b) die Art der Beziehungen (zum Beispiel homogene oder heterogene Beziehungsstrukturen; siehe dazu vertiefend Kapitel 3.2) sowie (c) die Kapitalausstattung der Kontaktpersonen (Kriesi, 2007) Einfluss auf die Produktion von Sozialkapital haben.

Da Coleman den Fokus bei seiner Theorie des Sozialkapitals auf das soziale Kapital innerhalb von Familien und dessen Bedeutung für den schulischen Werdegang von Kindern legt (Bos et al., 2010), wird schlussendlich in Anlehnung an Franzen & Pointner (2007) das Sozialkapital mit dem von Bourdieu geprägten Begriff der netzwerkbaasierten Ressourcen charakterisiert werden; eine Verflechtung in soziale Strukturen ist die Voraussetzung für die Entstehung von Sozialkapital, ist mit diesem aber noch nicht gleichzusetzen, da mit Sozialkapital auch ein Ertrag verbunden ist. Zudem ist das zur Verfügung stehende Sozialkapital immer in Anbetracht des Kontextes zu beurteilen (Arbeitsmarktsuche, emotionale Unterstützung usw.).

In dieser Arbeit wird Sozialkapital daher als aktuell genutzte oder potenziell nutzbare Ressource verstanden, die an andere Personen gebunden ist. Wie zugänglich diese Ressourcen für einen Akteur sind, hängt von seinen individuellen Merkmalen und denen der Beziehungen ab. Aus den Ressourcen der anderen Akteure kann wiederum ein Ertrag für die eigene Person erzielt werden (ein neuer Arbeitsplatz, Wissenszuwachs usw.). Sozialkapital ist daher synonym zu verstehen zu kontextspezifischen Ressourcen, die einer Person durch die Art der Beziehungen zu anderen Personen zugänglich sind. Diese bei anderen Personen liegenden Ressourcen ermöglichen darüber hinaus einen aktuellen oder späteren Ertrag auf Individual- und/oder Kollektivebene. Abbildung 1 fasst die für diese Arbeit geltende Definition auf Basis der dargestellten theoretischen Befunde zusammen.

Abbildung 1: Arbeitsdefinition von Sozialkapital, eigene Darstellung



### 3.2 Veränderungsprozesse, Beziehungsstrukturen und Sozialkapital

Wie in Abbildung 1 deutlich wird, besteht Sozialkapital aus zwei Komponenten: Seine Ausprägung ist zum einen an den Prozess seiner Entstehung und zum anderen an den Prozess möglicher Erträge für Ego gekoppelt. Eine ausführliche Darstellung von Forschungsergebnissen zum Sozialkapital ist bereits ausführlich in der Forschungsliteratur zu finden (siehe beispielsweise Franzen & Freitag, 2007b; Hennig & Stegbauer, 2012; Hollstein & Straus, 2006; Jansen, 2000; Stegbauer & Häußing, 2010). Daher liegt der nachfolgende Fokus auf theoretischen sowie empirischen Aspekten für beide Komponenten von Sozialkapital, die für die vorliegende Arbeit besonders zentral sind. Da sich teilweise sowohl bei der Entstehung als auch beim Ertrag von Sozialkapital Beziehungsmerkmale ähnlich interpretieren lassen, erfolgt eine Zusammenfassung nicht getrennt nach Entstehung und Ertrag, sondern in einer gemeinsamen Darstellung.

### 3.2.1 Relevanz und Formen individueller Veränderungsprozesse in Institutionen

#### *Relevanz individueller Veränderungsprozesse in Institutionen*

Individuelle Veränderungsprozesse, Kompetenzerwerb und Professionalisierung spielen insbesondere unter dem Aspekt eines betrieblichen Strukturwandels, dem auch Schulen unterliegen, eine Rolle. Individuelle Veränderungsprozesse erklären einen Wandel nicht nur, sondern sind vielmehr auch Bewältigungsstrategien und Gestaltungsprozesse eines Wandels (Gruber, Harteis, Heid & Meier, 2004a). Heid (2004) fasst diese „(professionelle) Erfüllung einer (Arbeits-) Aufgabe, die sich aus dem dafür relevanten Wissen und Können ergibt“ (Heid, 2004, S. 14), unter dem Begriff der Kompetenz zusammen. Ohne vertieft in eine Diskussion um den Kompetenzbegriff einzusteigen, liegt das knapp beschriebene Begriffsverständnis auch meiner Arbeit zu Grunde.

#### *Die lernende Organisation*

Durch Anforderungen im Arbeitsalltag wie zeitnahe Einarbeitung in neue Wissensgebiete und unregelmäßige Arbeitszeiten (Diewald, 2007; Harteis, Bauer & Coester, 2004), gewinnt die betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung für die Förderung der individuellen Kompetenzen der Beschäftigten an Bedeutung. Weiter fassen Harteis et al. (2004) zusammen, dass sich in Organisationsansätzen auf Grund der sich rasch verändernden Marktbedingungen und der notwendigen Reaktion seitens der Mitarbeitenden der Begriff der *Lernenden Organisation* etabliert habe. Eine lernende Organisation ist dadurch gekennzeichnet, dass sie „sich ständig ändert, weil die Mitarbeiter ermuntert werden, ständig Änderungen und Anpassungen vorzunehmen. Eine lernende Organisation [...] konzentriert sich darauf, Wissen zu schaffen, zu erwerben und zu übertragen sowie das Verhalten dem Wissen entsprechend zu ändern“ (Friedman, Hatch & Walker, 1999, S. 168). Eine fehlende Klarheit der Vorhersage zukünftiger Anforderungen begründet, „dass in Programmatiken lernender Organisationen die Förderung eines möglichst breiten Kompetenzspektrums der Beschäftigten angestrebt wird und dass ein umfassender Austausch von organisationalen Wissensbeständen ermöglicht werden soll“ (Harteis et al., 2004, S. 27). Die individuellen Kompetenzen stellen in

durch Wandel geprägte Zeiten die Basis für Verantwortungsbereitschaft und Entscheidungsprozesse dar (Harteis et al., 2004). Auf Grund der Reformanforderungen im Schulbereich wie zum Beispiel (Weiter-) Entwicklung von Ganztagschulen, Zusammenführung von Schulformen oder Inklusionsarbeit, erhält der Begriff der Lernenden Organisation auch in der Institution Schule Relevanz.

Es stellt sich die Frage, wie sich dieser Wissenserwerb, insbesondere auf der individuellen Ebene, im Rahmen einer Lernenden Organisation entwickeln kann. Probst & Büchel (1994) sehen eine Organisation dabei als Learning Community, wobei sich individuelle Entwicklung nicht nur durch beispielsweise die Teilnahme an Fortbildungen vollzieht, sondern auch durch das Lernen von Multiplikatoren oder innerhalb von Gruppen geprägt wird.<sup>37</sup> Damit gewinnen die sozialen Beziehungen der Organisationsmitglieder an Relevanz für den Erwerb von Kompetenz.

#### *Zentralisierte und dezentralisierte Lerngelegenheiten*

Der individuelle Kompetenzerwerb kann in zentralisierter Form (organisierte Maßnahmen betrieblicher Weiterbildung) oder in dezentralisierter Form (arbeitsnah) stattfinden (Harteis et al., 2004); gleiches gilt für die Realisierung sozialer Beziehungen, da sie im Rahmen des individuellen Kompetenzerwerbs in beiden Formen zum Tragen kommen können. Harteis et al. (2004) stellen aus verschiedenen Blickwinkeln dar, welche Bedeutung die dezentralen Lernprozesse für die Beteiligten haben. So stellen diese aus konstruktivistischer Sicht auf Grund der Bedarfsgerechtigkeit die wichtigste Quelle für den individuellen Kompetenzerwerb dar, wobei der Kompetenzerwerb wiederum von der Identifikation mit der Organisation, der Bereitschaft zur Innovation sowie den Management- und Organisationsstrukturen zusammenhängt. Die dezentralen Lernprozesse werden auch als *Learning on Demand* benannt, und zwar in Bezug auf die Potenziale durch Medien; allerdings lässt sich dieser Begriff inhaltlich auch auf andere Lerngelegenheiten übertragen. Zum einen kann durch bedarfsgerechtes Lernen zeitnah und kos-

---

<sup>37</sup> Organisationstheorien und Ansätze von Wissensmanagement zur Informationsverbreitung in Teams oder Betrieben wiederum basieren auf den Konzepten konnektionistischer Modelle und semantischer Netzwerke. Semantische Netzwerke haben in der Psychologie, Kognitionswissenschaft und Informationswissenschaft eine längere Tradition (siehe zusammenfassend Rehl & Gruber, 2007).

tengünstig das gelernt werden, was im konkreten, alltäglichen Handlungsfeld benötigt wird. Zum anderen sollte die auf Langfristigkeit angelegte Kompetenzentwicklung der Organisationsmitglieder bedacht werden (Harteis et al., 2004). Da auch Schulen einem Strukturwandel unterliegen, lassen sich die dargestellten Aspekte auch auf die Institution Schule übertragen. Die Empirische Bildungsforschung erhält dabei ihre Relevanz, da es ihre zentrale Aufgabe ist, „die Voraussetzungen zu erforschen, unter denen Menschen Kompetenzen entwickeln, die sie befähigen, sich selber in der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu bewähren und zu behaupten – und das heißt, gesellschaftliche Veränderungen nicht nur zu verkräften, sondern auch zu gestalten [...]“ (Gruber, Harteis, Heid & Meier, 2004b, S. 7).

### 3.2.2 Voraussetzungen für individuelle Veränderungsprozesse

Bevor verschiedene Merkmale von Beziehungsstrukturen vorgestellt werden, möchte ich zunächst Ausgangsbedingungen aufführen, die auf Beziehungsmerkmale einwirken. Dazu zählen Werte und Ideologien sowie das Ausmaß gegenseitiger Abhängigkeit. Das soziale Kapital ist höher, je weniger staatliche Unterstützungsformen zur Verfügung stehen und – im Sinne einer Reziprozitätsnorm – je häufiger sich Menschen gegenseitig um Hilfe bitten. Somit nehmen gegenseitige Verpflichtungen und Erwartungen Einfluss darauf, inwiefern durch die sozialen Beziehungen Ressourcenerträge erwirkt werden können (Coleman, 1991).

Des Weiteren zeigt eine Analyse zu arbeitsbezogenen Bedingungen für den Zugriff auf Sozialkapital anhand von Daten des sozio-ökonomischen Panels (SOEP), dass neben individuellen Merkmalen (zum Beispiel Geschlecht, Haushaltgröße, Bildungsniveau, Beziehungsstatus) einer Person auch Bedingungen am Arbeitsplatz als einflussnehmend für die Verfügbarkeit emotionaler und instrumenteller Unterstützung (zum Beispiel Unterstützung im beruflichen Vorankommen) einzuschätzen sind. Bei Personen mit hoch empfundenem Arbeitsdruck und zeitlicher Belastung zeigte sich ein positiver Effekt auf das Sozialkapital im Sinne der emotionalen und instrumentellen Unterstützung, und zwar sowohl im sozialen Umfeld der Familie und Freunde, als auch der

Arbeitskollegen (Diewald, 2007). Der Autor führt dies auf den Bedeutungszuwachs arbeitsplatzbezogener zwischenmenschlicher Beziehungen zurück. Dieser arbeitsbezogene Bedeutungszuwachs wiederum sei zum einen dadurch zu erklären, dass bedeutende zwischenmenschliche Beziehungen, die außerhalb von arbeitsbezogenen Kontakten liegen, zum Teil durch örtliche Distanzen geprägt sind. Zum anderen können berufliche Kontakte eine Stütze bei hohen Anforderungen, schwierigen Arbeitsbedingungen und unregelmäßigen Arbeitszeiten sein sowie zu mehr Gemeinschaftsbildung beitragen (Diewald, 2007).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Sozialkapital zum einen abhängig von seinen Entstehungsbedingungen ist. Zum anderen trägt die Nutzung von Sozialkapital im Sinne von Erträgen zu Veränderungsprozessen bei den beteiligten Akteuren bei. Da die Art, wie die Beziehungsstrukturen in einem Beziehungsnetz beschaffen sind und das Ausmaß des Kapitals, über das die Personen in dem Beziehungsnetz verfügen, unterschiedliches Sozialkapital (Bos et al., 2010; Kriesi, 2007; Wöhler & Hinz, 2007) und damit auch individuelle Veränderungsprozesse erzeugen, rückt die Bedeutung der Untersuchung relevanter Beziehungsmerkmale in den Fokus.

### 3.2.3 Beziehungsmerkmale als Interpretationsgrundlage für die Entstehung und den Ertrag von Sozialkapital

Die Merkmale von Beziehungsstrukturen lassen sich in unterschiedlichen Weisen differenzieren. Kriesi (2007) fasst zusammen, dass Beziehungen sich in einem ersten Schritt danach unterscheiden, ob es sich um horizontale Beziehungen (Personen mit vergleichbarem Status und Macht) oder um vertikale Beziehungen (Personen mit unterschiedlichem Status) handelt. Für die Förderung von Vertrauen und Kooperation seien insbesondere die horizontalen Beziehungen von Bedeutung.<sup>38</sup>

Des Weiteren können Beziehungen in einem formellen oder informellen Kontext realisiert werden. Informelle Beziehungen sind empirisch zwar schwer zu erfassen, allerdings in Bezug auf die Vertrauensbildung oder den Ertrag durch soziale Beziehungen

---

<sup>38</sup> Zum Vertrauen in Netzwerken siehe weiterführend z.B. Kolleck & Bormann (2014).

gleichfalls wirkungsmächtig (Kriesi, 2007). Zudem sind sie für Lern- und Wissensaustauschprozesse sowie für den Erkenntnisgewinn von Experten in Organisationen besonders relevant (Rehrl & Gruber, 2007).

Beziehungen zwischen Akteuren können durch weitere Merkmale charakterisiert werden, und zwar unabhängig davon, ob es sich um horizontale oder vertikale und formelle oder informelle Beziehungen handelt. Diese Merkmale sind, insbesondere bei egozentrierten Netzwerken, die Netzwerkgröße, die Netzwerkdichte (inwiefern sich die Kontaktpartner auch untereinander kennen), die Multiplexität (die Realisierung von Kontakten in unterschiedlichen Beziehungskontexten, zum Beispiel gleichzeitig Nachbar und Arbeitskollege), Homo- bzw. Heterogenität im Netzwerk sowie starke und schwache Beziehungen (zusammenfassend siehe Jansen, 2000). Die theoretischen Hintergründe dieser Beziehungsmerkmale, aus denen sich zum Beispiel Implikationen für lernförderliche oder -hemmende Faktoren ableiten lassen (Rehrl & Gruber, 2007), werden im Folgenden dargestellt.

### 3.2.3.1 Netzwerkgröße

Die Größe des Netzwerks ist relevant, um die Anzahl der zur Verfügung stehenden Kontaktpersonen (Alteri) von Ego zu ermitteln und um damit die Wahrscheinlichkeit einzuschätzen, an Ressourcen zu gelangen, die außerhalb der befragten Person liegen. „Je mehr Alteri ein Ego besitzt, desto mehr Einflüsse von außen erhält das Ego und desto leistungsstärker ist das Netzwerk“ (Rehrl & Gruber, 2007, S. 28f.). Allein die Anzahl der Beziehungen in einem Netzwerk ist allerdings ein schwacher Indikator dafür, wie viele Kontakte tatsächlich mobilisiert werden können, wenn sie benötigt werden; vielmehr lassen die Beziehungsstrukturen und die damit realisierte Beziehungsarbeit Interpretationen zu der Verfügbarkeit der Ressourcen der Alteri zu (Kriesi, 2007; Voss, 2007; Wühler & Hinz, 2007).

### 3.2.3.2 Dichte im Netzwerk

„Die Dichte ist ein Maß zur Beschreibung der Verbundenheit eines Netzwerkes, [...] wie stark die Akteure im Netzwerk untereinander in Kontakt stehen“ (Herz, 2012, S. 144). Je geschlossener ein Netzwerk ist, desto mehr können sich Vertrauen, Normen sowie Werte entwickeln und damit den Zugriff auf Sozialkapital erleichtern (Coleman, 1988, 1991). Die Ressourcen sind also eher mobilisierbarer als bei weniger dichten Beziehungsgeflechten. Informationen können schneller weitergetragen werden und die Beziehungen vermitteln Sicherheit und Vertrauen, wobei gleichzeitig durch die enge Verbundenheit eine Kontrolle über Andersdenkende entsteht (Rehrl & Gruber, 2007).

Die Erträge, die in einem dichten Netzwerk erzielt werden können, sind insgesamt als hoch einzustufen. So zeigte sich in einer Studie zu den Erträgen des Sozialkapitals in zwischenbetrieblichen Beziehungen, dass die Leistungen wie Lieferzeit oder Preisstabilität von Lieferanten dann besser sind, wenn die Abnehmer eine hohe Kontaktdichte zu anderen Kunden des Lieferanten aufweisen (Raub et al., 2007).<sup>39</sup>

### 3.2.3.3 Multiplexität

Multiplexität setzt eine „gleichzeitige Betrachtung von mindestens zwei Beziehungstypen für die gleiche Akteursgruppe voraus, zum Beispiel Forschungsk Kooperation und Mitgliedschaft in der gleichen wissenschaftlichen Gesellschaft. Multiplexität bedeutet demnach, dass eine Relation zwischen zwei Akteuren nicht nur in einer, sondern in mehreren Beziehungsdimensionen vorliegt. Sie misst also Beziehungsüberlappung oder Redundanz“ (Jansen & Diaz-Bone, 2011, S. 89). Hierbei ist gemeint, dass die Akteure zum Beispiel in unterschiedlichen Rollen (Nachbarn, Arbeitskollegen, Freunde) miteinander in Kontakt treten (Preisendörfer, 2007) und in verschiedenen Beziehungskontexten aufeinander treffen. Der Grad der Multiplexität lässt Interpretationen in Bezug auf die erwartbare Unterstützung und Reziprozität bei Tauschprozessen zu. Sind Ego und

---

<sup>39</sup> Von einer hohen Dichte geht man ab einem Wert von 0,4 aus. Die Dichte wird berechnet, indem die Anzahl aller realisierten Kontakte innerhalb eines fest definierten Netzwerks durch die Anzahl aller möglichen Kontakte dividiert wird (Jansen, 2003).

sein Arbeitskollege zum Beispiel im Privaten Nachbarn, kann ein Gefallen im Arbeitsleben auch privat erwidert werden und umgekehrt (Wöhler & Hinz, 2007). Darüber hinaus lassen sich Informationen bei einer hoch multiplexen Beziehung schneller austauschen, während bei einer geringen Multiplexität der Transport von Informationen anfälliger ist (Jansen, 2000).

Die Multiplexität ist ein Merkmal von sogenannten „bonding“-Beziehungen (Putnam, 2000). Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass sie sehr eng miteinander verwoben sind, wie zum Beispiel innerhalb der Familie oder unter sozial ähnlichen Personen. Diese Beziehungen „ermöglichen Identifikation, Geborgenheit und Solidarität“ (Diewald, 2007, S. 184). Demgegenüber stehen sogenannte „bridging“-Beziehungen, die durch eine geringe Multiplexität und schwache Beziehungen gekennzeichnet sind, wodurch auch Kontakte zu sozial unähnlichen Personen möglich sind. Bridging-Beziehungen ermöglichen den Zugang zu neuen Informationen und erweitern damit den Aktionsradius einer Person, und zwar unabhängig von sozialer Kontrolle (Diewald, 2007).

Insgesamt lässt sich für die Multiplexität festhalten, dass eine hohe Anzahl der realisierten Beziehungskontexte Hinweise für eine hohe Qualität (Rehrl & Gruber, 2007) und ein hohes Solidaritätspotenzial von Beziehungen (Jansen & Diaz-Bone, 2011) geben. Zudem geht eine hohe Multiplexität mit der Tatsache einher, „dass die Akteure auf ein hohes Unterstützungspotenzial zugreifen können, aber auch, dass sie einer hohen sozialen Kontrolle unterliegen“ (Jansen, 2000, S. 214).

### 3.2.3.4 Starke und schwache Beziehungen

#### *Begriffsklärung*

Unter anderem fassten bereits Avenarius (2010), Kriesi (2007) Rehl & Gruber (2007) sowie Wolf (2004) zusammen, dass die Begrifflichkeit der starken und schwachen Beziehungen – auch strong und weak ties genannt – durch Granovetter (1973) geprägt wurde. Dieser konstatiert, dass der Anteil an gemeinsamen Bekanntschaften von zwei Personen mit der Stärke ihrer Beziehung zunehme. Eine Beziehung sei zum Beispiel dann als stark zu interpretieren, wenn die Kontakthäufigkeit oder die emotionale Verbundenheit als hoch eingeschätzt werden (zur Erfassung der Stärke bzw. Schwäche einer Beziehung siehe Kapitel 6.1). Avenarius (2010) widmet sich ausführlich der Anwendung des theoretischen Konstrukts starker und schwacher Beziehungen. So erklärten starke und schwache Beziehungen den Erfolg von Managern bei der Beschaffung von Informationen, die Beförderung von Mitarbeitern oder ihre Erfolgsaussichten bei Gehaltsverhandlungen.

#### *Potenzial starker und schwacher Beziehungen*

Eine soziale Gemeinschaft, deren Mitglieder starke Beziehungen zueinander aufweisen, tendiert eher zur sozialen Schließung (closure). Aus dieser Grundidee heraus leitet Granovetter dann die Vermutung ab, „dass starke Beziehungen für die Diffusion von Informationen eine geringere Bedeutung haben als schwache Beziehungen. Im Gegensatz zu starken Beziehungen können schwache Beziehungen etwa als „Brücken“ funktionieren. [...] Während starke Beziehungen zur sozialen Schließung tendieren, verknüpfen schwache Beziehungen derartig geschlossene Gruppen mit anderen“ (Kriesi, 2007, S. 38f.). Schwache Beziehungen ermöglichen somit den Zugang zu breiter gestreuten Informationen, weil die Akteure nicht alle untereinander vernetzt sind. Kriesi (2007) verdeutlicht dies an einem Beispiel Granovetters, in dem ein Wohnungs- oder Arbeitssuchender von entfernten Bekannten mehr Informationen erhalten kann als von engen Kontaktpersonen, da sich diese in ihren zur Verfügung stehenden Informationen äh-

neln.<sup>40</sup> Die schwachen Beziehungen sind daher „für die Informationsgewinnung auf Arbeitsmärkten von Vorteil“ (Franzen & Pointner, 2007, S. 68) und eignen sich auch über diesen Kontext hinaus allgemein gesehen für das Lösen einfach und leicht beschreibbarer Aufgaben, während in starken Beziehungen die Weitergabe komplexer Wissensstrukturen erleichtert ist, da auch informelles Wissen in intensiver Kommunikation Anwendung in der Entstehung gemeinsamen Wissens findet (Scheidegger, 2012b). Voraussetzung für die Entstehung von Wissen in sozialen Austauschprozessen ist die Fähigkeit bzw. Bereitschaft, sowie das Vertrauen und die Offenheit, das eigene Wissen auch zu teilen (Avenarius, 2010; Lehtinen, Hakkarainen & Palonen, 2004). Avenarius (2010) fasst Granovetters Aussagen zur Informationsgewinnung durch schwache Beziehungen prägnant zusammen: „Je unterschiedlicher das persönliche Profil von Interaktionspartnern und je geringer die Häufigkeit und Intensität ihrer Begegnungen, umso wahrscheinlicher ist es, dass jeder von ihnen Zugang zu Informationen hat, die der andere noch nicht kennt“ (Avenarius, 2010, S. 100).

#### *Bedeutung starker und schwacher Beziehungen für Sozialkapital*

Nach den Untersuchungen Granovetters lässt sich, wie bereits beschrieben, auf Grund der Beziehungsstärke zwischen Akteuren auf den Anteil gemeinsamer Bekannter und Freunde schließen: je stärker die Beziehung ist, desto höher ist der Anteil an gemeinsamen Freunden (Avenarius, 2010; Voss, 2007). Voss (2007) verweist in diesem Zusammenhang auf das von Lin hervorgehobene Homophilieprinzip. Demnach werden Beziehungen zu Personen mit ähnlichen Merkmalen bevorzugt. Daraus lässt sich zum einen schließen, dass starke Beziehungen durch Homogenität in den Eigenschaften und ferner in den Wissensbeständen gekennzeichnet sein dürften und damit weniger neuartige Informationen in das Netzwerk hineingelangen. So erhalten schwache Beziehungen ihre Bedeutung für das Sozialkapital nicht nur darin, dass sie miteinander sonst unverbundene Teilgruppen miteinander verbinden. Sie gestalten das Netzwerk einer einzelnen Person ertragreicher, da so auch heterogene Alteri erreicht werden, die zum Bei-

---

<sup>40</sup> Inwiefern diese schwachen Beziehungen dann auch mobilisiert bzw. aktiviert werden können, hängt nicht nur von der geleisteten Beziehungsarbeit, sondern auch von der Reputation des betreffenden Akteurs ab (siehe bspw. Diekmann, 2007)

spiel andere Statuspositionen innehaben (Voss, 2007). Allerdings ist auch in starken Beziehungen Potenzial von Sozialkapital ablesbar, und zwar insofern, als dass der Wissenstransfer (Avenarius, 2010) und die Mobilisierbarkeit auf Grund der Stärke der Beziehung – wenn sie zum Beispiel über die emotionale Bindung operationalisiert wird – wahrscheinlicher sein dürfte. Da starke Beziehungen aber auch durch reziproke Aktivitäten charakterisiert sind (Lehtinen, Hakkarainen & Palonen, 2004), ist auch diesbezüglich eine Mobilisierbarkeit wahrscheinlich.

Über die Einstufung, ob es sich um eine starke oder schwache Beziehungen handelt, kann also die Verfügbarkeit des sich daraus ableitenden Sozialkapitals eingeschätzt werden. Dabei muss ergänzend zu der bisherigen Annahme, dass allein eine schwache Beziehung Aussagekraft in Bezug auf neuartiges Ressourcenpotenzial hat, erwähnt werden, dass dies vor allem dann gilt, wenn mit den schwachen Beziehungen miteinander sonst unverbundene Teilgruppen verbunden werden und die schwachen Beziehungen als Brücken fungieren (Avenarius, 2010). Da schwache Beziehungen nicht immer strukturelle Lücken überbrücken (Burt, 1992), muss auch betrachtet werden, inwiefern einem Akteur die Funktion eines Gatekeepers zukommt, um daraus Schlüsse auf einen strategischen Umgang mit Informationen und Ressourcen ziehen zu können (Häußling & Stegbauer, 2010). Es ist also auch relevant, inwiefern ein Akteur strukturelle Lücken überbrückt. Diese Brückenfunktion wird wiederum nicht nur durch schwache Beziehungen umgesetzt, sondern kann auch von starken Beziehungen wahrgenommen werden, die sodann ebenfalls den Zugang zu Ressourcen wie Materialien, Informationen oder persönlicher Bestätigung ermöglichen (siehe zusammenfassend bei Avenarius, 2010). Gleichzeitig ist es auch denkbar, dass im Rahmen geschlossener und homogener Gruppen schwache Beziehungen zwischen Akteuren vorherrschen. Vor diesem Hintergrund muss die Analyse der Bedeutung starker und schwacher Beziehungen unter Hinzuziehung weiterer Beziehungsmerkmale sehr differenziert betrachtet werden. So bestätigte sich zum Beispiel bei den Untersuchungen Scheideggers (2012b) die These, dass der berufliche Erfolg von Managern besonders dann hoch ist, wenn die Überbrückung struktureller Lücken mit einer starken Beziehungsqualität gekoppelt ist. Somit spielt neben der Stärke der Beziehung auch die Position – vor allem, wenn man Gesamtnetz-

werke betrachtet – eine Bedeutung, will man aus der Beziehungsstärke auf potenzielle Ressourcen schließen. Für egozentrierte Netzwerke, bei denen positionsbezogene Daten im Regelfall nicht vorliegen, können Maße wie die Homogenität im Netzwerk hinzugezogen werden, um Grenzen und Potenziale starker und schwacher Beziehungen genauer in den Blick zu nehmen.

### *Zusammenfassung zu starken und schwachen Beziehungen*

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass starke und schwache Beziehungen ganz unterschiedliche Möglichkeiten für die Entstehung und Nutzung von Sozialkapital bieten und vor allem wertneutral zu verstehen sind. Starke Beziehungen benötigen Zeit zur Kontaktpflege, bieten Solidarität und Gemeinschaftsgefühl, senken Transaktionskosten und führen oftmals zu einer Gruppe von Akteuren, die ohnehin miteinander vernetzt sind. Schwache Beziehungen, und somit auch weniger gemeinsame Bekannte und weniger Gemeinsamkeiten innerhalb einer geschlossenen Gruppe, sind damit weniger redundant und ermöglichen den Zugang zu neuartigen Informationen (Jansen & Diaz-Bone, 2011). Durch schwache Beziehungen, aber auch generell durch das Eingebundensein in Netzwerke, lassen sich weitergestreute Informationsgewinne erzielen und Suchkosten minimieren (Avenarius, 2010; Franzen & Hangartner, 2006; Granovetter, 1974). Zudem bringen – zum Beispiel im beruflichen Kontext – Novizen neues Wissen in eine Organisation, welches für die hiesige Wissensentwicklung ertragreich sein kann; getrennte Wissensstrukturen müssten aber in dynamischen Prozessen, die im Verlauf der Zeit schwache zu starken Beziehungen machen, zusammengebracht werden (Lehtinen, Hakkarainen & Palonen, 2004). Schwachen Beziehungen kommt somit für das Anstoßen von Innovations- und individuellen Entwicklungsprozessen eine zentrale Bedeutung zu. Ego kann zwar in ein großes Netzwerk eingebunden sein, aber wenn die Akteure eine starke Homogenität aufweisen, werden redundante Informationen ausgetauscht. Um aus starken bzw. schwachen Beziehungen eine Interpretation für netzwerkbasierte Ressourcen abzuleiten, sollte also auch die Qualität von Informationen einbezogen werden. So zeichnet sich ab, dass in beiden Beziehungsformen Vor- und Nachteile liegen und ein Akteur sowohl starke als auch schwache Beziehungen benötigt, und zwar abhängig vom Beziehungstypus (emotionale Unterstützung, Wohnungssuche, Geld leihen

usw.), der gerade aktiviert wird (Jansen & Diaz-Bone, 2011). Darüber hinaus gibt auch der Grad der Multiplexität einen Hinweis auf die Stärke einer Beziehung. Je häufiger unterschiedliche Beziehungskontexte realisiert werden, als desto stärker gilt die Beziehung (Avenarius, 2010) – oder anders ausgedrückt: „Je mehr gemeinsame Aktivitäten von zwei Menschen geteilt werden, desto stärker sind sie miteinander verbunden“ (Avenarius, 2010, S. 102).

Lehtinen, Hakkarainen & Palonen (2004) fassen mit Blick auf organisationales Lernen die verschiedenen Merkmale des Wissensaustausches je nach starker oder schwacher Beziehung anschaulich zusammen (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: *Kriterien des Wissensaustausches und Relationsintensität*, adaptiert nach Lehtinen et al. (2004, S. 209).

Kriterien des Wissensaustauschs	Relationsintensität	
	strong ties	weak ties
<b>Informationsfluss</b>	redundant und reziprok	nicht-redundant, oft asymmetrisch
<b>Art des ausgetauschten Wissens</b>	meist komplex	einfach bzw. gut-definiert
<b>Wissensform</b>	meist nicht-kodifiziert und <i>tacit</i> [implizites Wissen; Anm. d. Verf.]	meist kodifiziert und übertragbar
<b>Bezug zum Wissenskontext</b>	kontextgebunden, Teil eines größeren Gesamtzusammenhanges	meist ohne Kontext und ohne Zusammenhang nachvollziehbar
<b>Form der Kommunikation</b>	„dicht“, beinhaltet <i>chunks</i> , Fachbegriffe und <i>scripts</i>	„dünn“ und allgemeinverständlich
<b>Pflege der Netzwerkkontakte</b>	großer Aufwand	geringer Aufwand

Inwiefern eignen sich nun starke und schwache Beziehungen trotz ihrer Komplexität in Aussagekraft und Interpretationsmöglichkeit zur Erfassung von Sozialkapital? Avenarius fasst verschiedene Studien und daraus abgeleitete Thesen zusammen, nach denen die Stärke oder Schwäche einer Beziehung allein nicht ausreicht, um Sozialkapital zu beschreiben. So sei es zum Beispiel für effiziente Informationsbeschaffung zusätzlich relevant, ob es sich bei den Kontaktpersonen um hierarchisch höherstehende Personen handelt. Daher müssen zusätzliche Attribute der Alteri und – im Falle einer Gesamtnetzwerkanalyse – auch das Vorhandensein struktureller Löcher mit untersucht werden (Avenarius, 2010). Eine weitere Möglichkeit, zusätzliche Attribute der Alteri zu erfassen, ist die Ähnlichkeit in Bezug auf bestimmte Merkmale zu dem befragten Ego.

### 3.2.3.5 Homogenität und Heterogenität im Netzwerk

Der Aspekt der unterschiedlichen Informationsbreite, die in Beziehungen vorhanden ist, leitet zu einem nächsten Charakteristikum von Beziehungen über, und zwar wie homogen oder heterogen ein Netzwerk ist, denn „generell sollten die Zugangsmöglichkeiten [zu Ressourcen] mit dem Umfang des Netzwerkes und der Heterogenität der Netzwerkkontakte zunehmen“ (Franzen & Pointner, 2007, S. 68). Avenarius (2010) drückt es so aus: „Je ähnlicher das persönliche Profil der Interaktionspartner, desto weniger ist Zugang zu neuen Informationen [...] möglich“ (Avenarius, 2010, S. 104f.).

Bei der Hetero- oder Homogenität im Netzwerk kann es sich zum Beispiel um das Alter, die berufliche Stellung oder den Wohnort der Alteri handeln (Preisendörfer, 2007). Ein persönliches Netzwerk gilt beispielsweise für Innovation und Kreativität vor allem dann als besonders effizient, wenn die Alteri möglichst heterogene Eigenschaften aufweisen und ihnen unterschiedliche Wissens- und Informationsquellen zur Verfügung stehen. Homogenität im Netzwerk führe zwar zu starken, damit aber auch – auf Grund der Annahme der sozialen Schließung – zu redundanten Beziehungen (Rehrl & Gruber, 2007). Eine gewisse Ähnlichkeit sollte aber – zum Beispiel für berufliche Expertiseentwicklung – gegeben sein, um auf Basis eines wechselseitigen Verständnisses zusammenzuarbeiten (Lehtinen et al., 2004).

Dieses Homophilieprinzip wird auch von Scheidegger (2012b) aufgegriffen und kann zum Beispiel über Geschlecht, Alter, fachlichen Hintergrund, Organisationszugehörigkeit usw. definiert werden. Untersuchungen zur Interdependenz zwischen fachlichem Hintergrund und Arbeitsperformance legen unterschiedliche Ergebnisse vor, da Informationsvielfalt nicht nur höhere Arbeitsperformance mit sich bringt, sondern auch zu kognitiven Asymmetrien und Verständigungsproblemen führen kann. Demnach hängt die kognitive Absorption mit der kognitiven Nähe zusammen, die mit der fachlichen Ähnlichkeit in Verbindung steht (Scheidegger, 2012b). Die Autorin bestätigt in ihrer Untersuchung die These, dass fachliche Ähnlichkeit (gemessen am fachlichen Hintergrund) einen positiven Effekt auf den Karriereerfolg hat (gemessen anhand der Eigenschätzung).

Ähnliches bestätigt sich auch bei Leser & Vock (2012). Die Autorinnen analysierten den Nutzen aus sozialen Beziehungen im schulischen Bereich im Sinne einer Verbesserung des naturwissenschaftlichen Lernens. Mit Hilfe einer qualitativen Netzwerkanalyse wurde das Projekt „prima(r)forscher - Naturwissenschaftliches Lernen im Grundschulnetzwerk“ untersucht. Um jene Verbesserung zu erreichen, wurden regionale Qualitätsnetzwerke ins Leben gerufen, denen Lehrkräfte, Moderatorinnen und Moderatoren sowie Ländervertretungen und externe Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler angehörten. Mit der Auswertungsmethode der Grounded Theory zeigte sich, dass ein Mindestmaß an Homogenität vorhanden sein sollte, und dass zu unterschiedliche Vorstellungen der Netzwerkakteure in Bezug auf die Zielsetzungen oder pädagogische Relevanzurachtungen die Arbeit im Netzwerk und das Lernen voneinander erschweren.

Durch Homo- und Heterogenität im Netzwerk kann Sozialkapital auch mehr oder weniger exklusiv sein. Ein einzelner in einem Netzwerk kann mit einer anderen Gruppe verbunden sein, aus der wertvolle Informationen geschöpft werden. Dies ergibt einen Ressourcenvorteil für die betreffende Person, da sie über breiter gestreute Informationen verfügt (Burt, 1992, 2000), welche sie je nach Bedarf auch in eine andere Gruppe eintragen kann. Darüber hinaus kann Beziehungsheterogenität als Indikator für die soziale Reichweite – also für die Kontakte eines Akteurs zu unterschiedlichen Personen-

und Statusgruppen – interpretiert werden, wenn hierfür zum Beispiel Bildungsabschlüsse oder räumliche Distanzen mit einbezogen werden (Wolf, 2010).

Insgesamt lässt sich zu den Ausführungen zu Dichte, Homogenität und Stärke von Beziehungen festhalten, dass je höher die Dichte ist, je homogener das Netzwerk und je stärker die Beziehungen, desto eher ist mit der Mobilisierbarkeit und dem Zugriff auf die Ressourcen der Netzwerkpartner zu rechnen (Haug & Pointer, 2007).

### 3.2.4 Erträge durch Sozialkapital

Bourdieu postulierte bereits in den 1980er Jahren die Transformierbarkeit der Kapitalarten, woraus sich der Schluss ableiten lässt, dass Sozialkapital zum Beispiel das kulturelle Kapital einer Person erweitern kann (Bourdieu, 2005). In der ökonomischen, politikwissenschaftlichen oder soziologischen Fachdisziplin wird eher ein Effekt des Sozialkapitals auf das Humankapital<sup>41</sup> einer Person benannt. Wenngleich der Begriff des Humankapitals über Bildungsaspekte eines Menschen hinausgeht, verwende ich den Begriff des kulturellen Kapitals (inkorporiert, objektiviert, institutionalisiert) für die Erträge durch Sozialkapital auf Kompetenzen, Wissensbestände u.ä., da im weiteren Verlauf der Arbeit ebensolche Bildungsaspekte im Sinne von Lehrerexpertise/-professionalisierung im Vordergrund stehen.

Während man bei den Entstehungsbedingungen das Sozialkapital als abhängige Variable betrachtet, wird es bei dem Ertrag als unabhängige Variable betrachtet.<sup>42</sup> Da an dieser Stelle nicht auf sämtliche Forschungen zu den Erträgen sozialer Beziehungen bzw. des Sozialkapitals (siehe beispielsweise Franzen & Freitag 2007b; Hollstein & Strauß 2006; Jansen & Diaz-Bone, 2011; Kulin, Frank, Fickermann & Schwippert, 2012; Stecher, 2000; Stegbauer & Häußling, 2010) eingegangen werden kann, möchte

---

<sup>41</sup> Humankapital meint sowohl angeborene als auch durch Lernen und Erfahrung erworbene Wissensbestände, Kompetenzen und Eigenschaften, über die ein Mensch verfügt, welche wiederum persönliche, wirtschaftliche und soziale Vorteile erwirken. Demnach inkludiert die Definition des Humankapitals auch die körperliche, emotionale und geistige Verfassung eines Menschen (OECD, 2001).

<sup>42</sup> Diese Unterteilung nehmen auch Franzen & Freitag (2007b) in ihrem Herausgeberband vor.

ich Folgendes knapp festhalten: Neben den dargestellten beziehungsmerkmalspezifischen Entstehungs- und Funktionsweisen ermöglicht Sozialkapital insgesamt soziale Unterstützung, Hilfeleistungen, Informationszugang, Informationsvorteile, materielle und immaterielle Produkte, sozialen Einfluss sowie letztendlich Profitchancen und breitere Handlungsmöglichkeiten (Jansen, 2003, 2011; Kenk, 2012). Der Prozess der Produktion von Sozialkapital verläuft nicht immer bewusst (Jansen & Diaz-Bone, 2011), und somit ist ein Ertrag daraus nicht immer bewusst steuerbar. Die Entstehung und ein möglicherweise damit einhergehender Ertrag finden auch in informellen Kontakten statt, die sich einer Steuerung entziehen. Soll auf Organisationsebene kulturelles Kapital zentralisiert durch Ressourcen bereits beteiligter Akteure erhöht werden, liegt der Schluss nahe, den Austausch zu zentralisieren und den Zugang zum kulturellen Kapital in fest geplanten Treffen zu organisieren. So fasst Stubbe (2012) zusammen, dass es auch möglich sei, „dort Netzwerkstrukturen zu schaffen, wo es keine gibt. Von dieser Möglichkeit macht insbesondere die erziehungswissenschaftliche Forschung in jüngerer Zeit häufiger Gebrauch, wenn es um die gezielte Vernetzung von Schulen mit dem Ziel der Schulentwicklung geht“ (Stubbe, 2012, S. 169). Damit liegt dem Zugang zu Ressourcen anderer – zumindest aus formaler Sicht – eine Steuerungsmöglichkeit zu Grunde. Auch im JeKi-Kontext werden Kooperationsstrukturen institutionalisiert geschaffen. Der Frage, welche Bedeutung dies für den Ausbau von Sozialkapital hat, wird im folgenden Kapitel nachgegangen.

### 3.3 Bedeutung von Sozialkapital für die vorliegende Arbeit

#### *Bedeutung von Sozialkapital im Kontext empirischer Bildungsforschung*

In welchem Zusammenhang steht nun die Empirische Bildungsforschung (mit Fokus auf Schulentwicklung), in deren Kontext die vorliegende Arbeit verfasst wird, mit der Untersuchung individueller (oder auch kollektiver) Veränderungsprozesse? Zu den zentralen Aufgaben der Empirischen Bildungsforschung gehört es, sämtliche Voraussetzungen und Bedingungen von Bildungs- und Lernprozessen (Reinders, Ditton, Gräsel & Gniewosz, 2011) und somit auch von Veränderungsprozessen zu untersuchen. Zudem ist aus einer netzwerkanalytischen Perspektive anzunehmen, dass „der soziale Kontext, in den Akteure eingebettet sind, individuelles Handeln erklärt, und dass Handlungen wiederum Veränderungen des sozialen Umfelds hervorrufen“ (Rehrl & Gruber, 2007, S. 244). Dabei ist im Kontext der Pädagogik allgemein und auch in der Empirischen Bildungsforschung wenig erforscht, welche Rolle Beziehungsstrukturen für die Implementierung und Entwicklung von Innovationen und Veränderungsprozessen spielen. Vielmehr wurden bislang entweder individuumszentrierte Ansätze *oder* soziokulturelle Ansätze angewendet, die die Entwicklung von Individuen, wie zum Beispiel deren Ausbildung außerordentlicher Leistung, beschreiben (Gruber & Rehrl, 2008).

Individuumszentrierte Ansätze führen besondere Leistungen auf individuelle Merkmale (Lernstrategien, persönliche Überzeugungen usw.) zurück; auf der Hand liegt die Kritik an individuumszentrierten Ansätzen, dass der Zusammenhang zum kulturellen Kontext außer Acht gelassen wird. Dieser gewinnt an Bedeutung, weil Forschungen zu kulturellen Einflüssen auf Wissen und Lernen auf die begrenzte Erklärungskraft rein individueller Merkmale hinweisen.<sup>43</sup> Dieser Kritik begegnen soziokulturelle Ansätze, die den Wissenserwerb und Lernen (definiert als sozialer Austauschprozess mit anderen Personen, wodurch neue Entwicklungsstufen erreicht werden) als in Abhängigkeit vom sozialen Kontext betrachten. Dies bedeutet, dass Wissen „durch den Diskurs in sozialen Austauschprozessen“ (Gruber & Rehrl, 2008, S. 9) entsteht. Ein Beispiel für die An-

---

<sup>43</sup> Siehe hierzu zusammenfassend, zum Beispiel über die Rolle verbaler vs. räumlich-visueller Erinnerungsstrategien je nach kulturellem Kontext: Gruber & Rehrl (2008).

nahme einer reinen Determination fassen Rehr & Gruber (2007) zusammen und beschreiben, dass durch den sozialen Kontext die Häufigkeit der angewendeten Interaktionsformen zwischen Lehrern und Schülern in Abhängigkeit dazu steht, welche Interaktionsform in der jeweiligen Kultur als Standard für expertenhafte Lehrerleistung angesehen wird.

Wie zu erwarten, manifestiert sich die Kritik an soziokulturellen Ansätzen zur Erklärung von individuellen Entwicklungsprozessen wiederum im sozialen Determinismus und der fehlenden Berücksichtigung der aktiven Gestaltung und Reaktion des Individuums. Perspektiven, die beide Ansätze miteinander vereinen, beziehen die Stärken zur Beschreibung individueller Kompetenzentwicklung mit ein und fokussieren gleichzeitig, wie in sozialen Beziehungen „Wissen ausgetauscht, entwickelt und angewendet“ (Gruber & Rehr, 2008, S. 13) wird. Diese Grundidee wird in der netzwerkanalytischen Forschung verfolgt (zur Methode siehe Kapitel 6.1 und 7.1), wobei davon auszugehen ist, dass „der soziale Kontext, in den Akteure eingebettet sind, individuelles Handeln erklärt, und dass Handlungen wiederum Veränderungen des sozialen Umfeldes hervorrufen“ (Gruber & Rehr, 2008, S. 14).

Auch Lehtinen et al. (2004) nehmen für die Entwicklung von Expertise an, „dass eine Integration der Forschung über individuelle und soziale Aspekte von Expertise sowie über deren Beziehungen zueinander, die theoretische Erfassung von Expertiseentwicklung deutlich voranbringen würde“ (Lehtinen et al., 2004, S. 199). Mit diesen Annahmen lassen sich auch über die Theorie des Sozialkapitals hinaus Bezüge zu soziokulturellen Lerntheorien herstellen (siehe hierzu zusammenfassend Rehr & Gruber, 2007). Diese Theorien besagen, dass die Entwicklung von Wissen nicht unabhängig vom Kontext und der Kultur analysiert werden könne und sozialer Austausch bzw. soziale Integration als Bestandteile von Lernprozessen zu definieren sind.<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Die soziokulturellen Lerntheorien werden im Folgenden auf Grund der Fokussierung auf die Theorie des Sozialkapitals keinen weiteren Einbezug finden, untermauern jedoch die Relevanz der Untersuchung von Beziehungsstrukturen.

Für die dargestellten beiden Ansätze – dem individuumszentrierten und dem soziokulturellen Ansatz – lässt sich ein Desiderat für die erziehungswissenschaftliche Forschung ausmachen, und zwar „beide Gedankenstränge zusammenzubringen und zu klären, wie die Förderung individueller Entwicklung und die Gestaltung des sozialen Umfelds miteinander zusammenhängen und sich in wechselseitiger Beziehung beeinflussen“ (Gruber & Rehl, 2008, S. 3). Die individuelle Entwicklung stünde also mit den in „Netzwerken geteilten Wissens-, Wert- und Handlungsbeständen[n]“ (Gruber & Rehl, 2008, S. 3) in Verbindung. Rehl & Gruber (2007) konstatieren, dass für die Untersuchung dieser Fragen in der Erziehungswissenschaft „nur langsam von Netzwerkanalysen Gebrauch gemacht wird, obwohl der hauptsächliche Bedarf an Vernetzung durch Wissensaustausch und Lern- und Veränderungsprozesse begründet ist – also grundlegende pädagogische Fragestellungen betrifft“ (Rehl & Gruber, 2007, S. 3). Dies ist aktuell noch bedingt dann der Fall, wenn man die Anwendung netzwerkanalytischer Methoden im Vergleich zur wachsenden Anzahl schulischer Vernetzungen (Übersichten in Herausgeberbänden siehe zum Beispiel in Berkemeyer et al., 2008; Berkemeyer, Kuper, Manitus, Müthing, 2009; Maag Merki, 2009a) und Vernetzungsprojekten als Steuerungsinstrument zur nachhaltigen Bildungsarbeit (siehe zum Beispiel Becker, Pertzborn, Stühmeier, Schäfer & Behrend, 2012) betrachtet. Insgesamt nimmt die Untersuchung relationaler Phänomene im Bildungskontext anhand von Netzwerkanalysen deutlich zu. Anwendungen finden sich u.a. bei Dunkake (2012, 2015), Killus (2008), Kolley, Kulin, Bormann, de Haan & Schwippert (2016), Kulin, Frank, Fickermann & Schwippert (2012) sowie Zander, Kolley & Hannover (2014).

Inwiefern Sozialkapital und die Anwendung einer Netzwerkanalyse in meiner vorliegenden Arbeit in Zusammenhang mit der Kooperation in JeKi stehen, wird nun erläutert.

### *Aufbau und Nutzung von Sozialkapital zur Implementation von JeKi*

In Bezug auf die Entwicklung von Unterricht durch berufliche Beziehungen von Lehrkräften fassen Rehl & Gruber (2007) folgende Forschungsbefunde zusammen:

Mit Hilfe einer Strukturlegetechnik wurde die subjektive Wahrnehmung der institutionellen und persönlichen Vernetzung von Lehrern in verschiedenen Berufspositionen untersucht. Es zeigte

sich, dass Personen in unterschiedlichen formalen Positionen unterschiedliche Perspektiven auf Ressourcen sowie auf interne und externe Kontakte besaßen und zudem eine unterschiedliche Bewertung starker und schwacher Verknüpfungen vornahmen. Starke Beziehungen z.B. besitzen einen hohen Wert, um die Schulleistung im Klassenzimmer zu verbessern, schwache Beziehungen nach außen dagegen sind nützlich, um neues Wissen zu generieren und zu transportieren. (Rehrl & Gruber, 2007, S. 260)

Für organisationales Lernen konstatieren auch Lehtinen et al. (2004), dass sich „Menschen heute in sich schnell verändernden Communities zurechtfinden, dynamisch wechselnde Netzwerke aktiv aufrechterhalten und immer wieder zwischen Arbeit und Weiterbildung hin und her pendeln [müssen]“ (Lehtinen et al., 2004, S. 199). Wie bereits geschildert, betreffen diese Aufgaben auch die Organisation Schule und das dort tätige pädagogische Personal (Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Erzieherinnen und Erzieher, Therapeutinnen und Therapeuten usw.).

Der Aspekt, dass sich Menschen in sich schnell verändernden Communities zurechtfinden müssen, manifestiert sich insbesondere auch in der Tätigkeit der JeKi-Lehrkräfte, da sie teilweise an verschiedenen Schulen – auch innerhalb eines Tages – tätig sind. Zudem erfolgte, wie in Kapitel 2.2.2 beschrieben, die Implementation von JeKi an einigen Schulen kurzfristig und war neben dem damit verbundenen zeitlichen Druck von inhaltlichen und organisatorischen Fragestellungen geprägt. Der „Innovation JeKi“ musste mit neuen Ideen und Problemlösungen begegnet werden. Die Ressourcen der beteiligten Akteure mussten zum Teil mobilisiert werden, was die Relevanz der „sozialen Interaktion zwischen den Handelnden“ (Lehtinen et al., 2004, S. 205) und das gemeinsame Problemlösen als Motor für neue Ideen und Innovationen (Lehtinen et al., 2004) in den Vordergrund stellt. Dabei ergibt sich die Frage, inwiefern die bei jedem Akteur vorhandenen Ressourcen tatsächlich, insbesondere zu Beginn von JeKi, genutzt werden konnten, da Vertrauen zwischen den Beteiligten zwar die Teilung gemeinsamer kognitiver Ressourcen zur Erlangung von Innovation und Wissensbildung beeinflusst (Lehtinen et al., 2004), zu Beginn einer Kooperation aber noch nicht zwingend in ausgeprägtem Maße aufgebaut ist. Neben Vertrauen gewinnt auch der Informationsfluss über organisatorische Belange an der Schule an Relevanz, da die JeKi-Lehrkräfte teilweise an mehreren Schulen unterrichten. Informationsträger können zum Beispiel ande-

re JeKi-Lehrkräfte sein, die JeKi-unterstützenden Institutionen, Schulleitungen, Grundschullehrkräfte usw.

### *Ressourcen, die im JeKi-Kontext geteilt werden können*

Durch Sozialkapital bei der Kooperation in JeKi kann objektiviertes kulturelles Kapital (z.B. in Form von Unterrichtsmaterialien) weitergegeben werden, aber auch neues Wissen und damit inkorporiertes kulturelles Kapital. Dies kann beispielsweise bei der gemeinsamen Reflexion methodischer und didaktischer Inhalte geschehen. Vor diesem Hintergrund spielt Sozialkapital für Lehrkräfte besonders in Bezug auf die Lehrerprofessionalisierung und den Ausbau, die Pflege und die Nutzung von Kooperationen eine Rolle. Darunter fallen u.a. der Ausbau der methodisch-didaktischen Kompetenzen sowie der Reflexion des eigenen Unterrichtens. Damit sind zwei wesentliche Bereiche von Lehrerprofessionalität tangiert, und zwar die *Reflexions- und Diskursfähigkeit* sowie die *Kooperation und Kollegialität* (siehe vertiefend Paseka, Schratz & Schritteser, 2011)

Bei der Erlangung inkorporierten kulturellen Kapitals handelt es sich um einen „Verinnerlichungsprozess, der [...] Zeit kostet“ (Bourdieu, 2005, S. 55). So lässt sich die Notwendigkeit zeitlicher Ressourcen für eine Transformation von sozialem in kulturelles Kapital voraussehen. Auch wenn das inkorporierte kulturelle Kapital zwar „immer von den Umständen seiner ersten Aneignung geprägt [bleibt]“ (Bourdieu, 2005, S. 57), so spiegelt der Grundgedanke der Akkumulation jedoch seine fortdauernde Entwicklung wider. Daher muss sich eine Zusammenarbeit erst entwickeln und benötigt in ihrem Verlauf zeitliche Ressourcen. Dafür sprechen auch familienbezogene Befunde Bourdieus (2005), nach denen es nicht nur ausreicht, dass kulturelles Kapital in der Familie per se vorhanden ist, sondern auch nutzbare Zeit für die Weitergabe vorhanden sein muss. Dieser Aspekt unterstreicht zum einen die Relevanz, Sozialkapital zusätzlich zum reinen kulturellen oder ökonomischen Kapital zu untersuchen. Zum anderen lässt sich der Aspekt der notwendigen Zeit auch auf die Kooperationssituation in JeKi übertragen: Lehrkräfte aus zwei verschiedenen Berufsgruppen bringen unterschiedliches kulturelles Kapital (z.B. Wissen zum Umgang mit Unterrichtsstörungen, zur Handhabung von Streichinstrumenten,...) mit. Dabei können sie jedoch nur dann vom kulturellen Kapital

der anderen Person profitieren, wenn ausreichend Zeit zum Austausch von diesem zur Verfügung steht.

Wie bereits beschrieben, erweitert Coleman den Ertrag des Sozialkapitals zusätzlich zum individuellen Ertrag um die Wirkung des Sozialkapitals für die soziale Gemeinschaft (Coleman, 1991), und zwar auch dann, wenn sie selber nicht an den Produktionskosten – der Beziehungsarbeit – beteiligt war (Raub et al., 2007). Das bedeutet für den JeKi-Kontext zum Beispiel Folgendes: Wenn eine JeKi-Lehrkraft an Workshops (z.B. audiotecnische Mitschnitte von Konzerten) oder Beratungen (z.B. Aufbau von Elternkontakten) teilnimmt, die von den JeKi-unterstützenden Institutionen angeboten werden, trägt sie neues Wissen in die Schule hinein. Die an der Schule angestellten Lehrkräfte, die selber keinen Kontakt zu den JeKi-unterstützenden Institutionen haben, können trotzdem – im Falle eines Austauschs mit den JeKi-Lehrkräften – von den Workshops profitieren. In der Netzwerkanalyse wird die Rolle, die in diesem beispielhaften Fall die JeKi-Lehrkraft innehat, als *Brückenschläger* (Jansen, 2000) bezeichnet (siehe hierzu Kapitel 6.1).

Damit aus den sozialen Beziehungen ein Ertrag erzielt wird, müssen zum einen die Ressourcen der Kontaktpersonen mobilisiert werden, wenn sie benötigt werden. Eine Lehrkraft kann nur dann einen Ertrag aus dem Beziehungsnetz innerhalb der Schule ziehen, wenn andere Lehrkräfte auch bereit sind, z.B. ihr Unterrichtsmaterial zur Verfügung zu stellen oder sich Zeit für eine Hospitation zu nehmen. Zum anderen müssen die Kontaktpersonen auch über einen entsprechenden Umfang an Kapital verfügen. So kann es in Bezug auf die Lehrerprofessionalisierung für die Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis im Lehrerkollegium von Vorteil sein, wenn Kolleginnen und Kollegen mit unterschiedlichem Hintergrundwissen (beispielsweise entwicklungspsychologische, didaktische, fachliche, schulorganisatorische usw. Kenntnisse) an dem Austausch beteiligt sind.

## 4. Forschungsfragen

### Teil A: Entstehungsbedingungen von Sozialkapital: Beschreibung der kooperativen Beziehungsstrukturen – eine egozentrierte Netzwerkanalyse

Sozialkapital ermöglicht durch seine Funktionsweise den „Zugang zu Informationen, Wissen, Unterstützung und ermöglicht Kooperation“ (Kenk, 2012, S. 268). Beim JeKi-Programm wurde gezielt eine Kooperation implementiert, um einen bestmöglichen Nutzen aus dem Instrumentalunterricht für die Grundschul Kinder zu erzielen. Demnach stellt sich die Frage, wie sich in dieser gezielten Kooperation, der vorab kein Beziehungsaufbau bzw. keine Beziehungsarbeit voranging, die Beziehungsstrukturen gestalten und welche ersten Rückschlüsse dadurch auf Ertragsaspekte möglich sind. Mit anderen Worten: Es gilt zunächst im Rahmen der Entstehung von Sozialkapital zu untersuchen, wie sich die Beziehungsstrukturen von Grundschul- und JeKi-Lehrkräften charakterisieren lassen. Denn Sozialkapital als kontextspezifische, netzwerkbasierte Ressource, deren Zugang durch die Merkmale von Beziehungsstrukturen geprägt ist, wirft die Frage auf, wie sich Beziehungsmerkmale in unterschiedlichen Kontexten beschreiben lassen, um darauf aufbauend Rückschlüsse auf die Mobilisierbarkeit im Bedarfsfall ziehen zu können. Folgende Forschungsfragen, deren Beantwortung in Kapitel 6 vorgenommen wird, stehen im Zentrum des Interesses:

A) Wie lassen sich die Beziehungsstrukturen der an der Kooperation beteiligten Akteure beschreiben?

A.1) Wie lässt sich die wahrgenommene *Größe der Netzwerke* beschreiben?

A.1.1) Wie lässt sich insgesamt die Größe der Netzwerke zum dritten Messzeitpunkt beschreiben?

A.1.2) Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten lassen sich insgesamt in Bezug auf die Netzwerkgröße zwischen dem dritten und vierten Messzeitpunkt beschreiben?

A.1.3) Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Netzwerkgröße lassen sich zwischen unterschiedlichen Personengruppen (JeKi- und Grundschullehrkräfte) identifizieren?

A.2) Wie lässt sich die wahrgenommene *Beziehungstärke* anhand der Kontakthäufigkeit beschreiben?

A.2.1) Wie gestaltet sich insgesamt die Stärke innerhalb der verschiedenen Netzwerke zum dritten Messzeitpunkt?

A.2.2) Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten lassen sich insgesamt in Bezug auf die Stärke der Netzwerke zwischen dem dritten und vierten Messzeitpunkt beschreiben?

A.2.3) Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Stärke der Netzwerke lassen sich zwischen unterschiedlichen Personengruppen (JeKi- und Grundschullehrkräfte) identifizieren?

A.3) Wie gestaltet sich die *Multiplexität* der Beziehungen?

A.3.1) Wie gestaltet sich insgesamt die Multiplexität der Beziehungen zum dritten Messzeitpunkt?

A.3.2) Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten lassen sich insgesamt in Bezug auf die Multiplexität zwischen dem dritten und vierten Messzeitpunkt beschreiben?

A.3.3) Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten lassen sich in Bezug auf die Multiplexität zwischen unterschiedlichen Personengruppen (JeKi- und Grundschullehrkräfte) identifizieren?

A.4) Wie lässt sich die wahrgenommene *Homogenität* der Netzwerke beschreiben?

A.4.1) Wie gestaltet sich insgesamt die Homogenität der Kontaktpersonen innerhalb der Netzwerke zum dritten Messzeitpunkt?

A.4.2) Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten lassen sich insgesamt in Bezug auf die Homogenität der Kontaktpersonen zum dritten und vierten Messzeitpunkt beschreiben?

A.4.3) Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Homogenität der Kontaktpersonen lassen sich zwischen unterschiedlichen Personengruppen (JeKi- und Grundschullehrkräfte) beschreiben?

A.5) Wie lassen sich die Beziehungsstrukturen im Sinne aktueller und potenzieller, netzwerkbasierter Ressourcen auf Basis der Beziehungsgröße, der Beziehungsstärke, der Multiplexität und Homo- bzw. Heterogenität interpretieren?

### **Teil B: Erträge durch Sozialkapital auf Individual- und Kollektivebene: eine qualitative Netzwerkanalyse zum subjektiv empfundenen Nutzen der kooperativen Beziehungsstrukturen**

In Kapitel 3.2.4 wurde bereits auf allgemeiner Ebene dargestellt, welche Erträge durch Sozialkapital möglich sind. In Kapitel 3.3 wurde dann auf theoretischer Basis die Bedeutung von Sozialkapital auf den Kontext von JeKi übertragen. Damit ist die Frage aber noch nicht beantwortet, welchen Nutzen die befragten Akteure für sich und ggf. darüber hinaus für den Unterricht und die Organisation Schule wahrnehmen. Daher widmet sich der zweite empirische Teil (siehe Kapitel 7) folgenden explorativ-eruiierenden Forschungsfragen:

B) Welchen Ertrag ziehen die an der Kooperation beteiligten Akteure durch die neuen Beziehungsstrukturen?

B.1) Welche Erträge lassen sich aus Sichtweise der Befragten auf Individualebene der Lehrkräfte durch die Beziehungsstrukturen im Rahmen der Kooperation identifizieren?

B.2) Welche Erträge lassen sich auf Kollektivebene (auch bei nicht direkt beteiligten Akteuren) durch die Kooperation identifizieren?

### **Teil C: Implementation, Umsetzung und zufriedenheitsförderliche Rahmenbedingungen der kooperativen Umsetzung von JeKi**

Da für den Ausbau von Beziehungsstrukturen auch äußerliche Rahmenbedingungen nicht außer Acht zu lassen sind (beispielsweise zeitliche Ressourcen, Unterstützungsinstanzen usw.) und darüber hinaus für Akeure nicht nur relevant ist, *dass* sie vernetzt sind, sondern auch *wie zufrieden* sie damit sind (Bruns, 2012), stehen im dritten empirischen Teil (siehe Kapitel 8) nachstehende Aspekte im Zentrum des Forschungsinteresses.

C.1) Welche Implementations- und Umsetzungsstrategien von der Zusammenarbeit im JeKi-Kontext lassen sich an den Schulen identifizieren?

- Was hat gut funktioniert?
- Welche Probleme gab es?
- Was waren die Konsequenzen?
- Wie wurde damit umgegangen?

C.2) Welche Rahmenbedingungen müssen aus Sicht verschiedener an JeKi beteiligten Personen (Schulleitung, JeKi-Koordination, Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte) für eine zufriedenstellende Kooperation gegeben sein?

## 5. Studiendesign: Die Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen

In Kapitel 5 wird nach einführenden Anmerkungen zum Studiendesign die Stichprobe des Gesamtprojekts SIGrun mit Fokus auf das Teilprojekt Kooperation dargestellt. Anschließend werden die eingesetzten Instrumente überblicksartig beschrieben. Detaillierte Ausführungen zu den Methoden, Instrumenten und durchgeführten Analysen finden sich zugeschnitten in den jeweiligen Ergebniskapiteln (Kapitel 6-8).

### 5.1 Allgemeine Anmerkungen zum Studiendesign

Seit 2009 werden bzw. wurden im JeKi-Forschungsverbund 13 Studien mit unterschiedlichen Schwerpunkten durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Programms „Empirische Bildungsforschung“ zur Evaluation des Programms JeKi gefördert. Eine dieser Studien ist die „Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen“ (SIGrun). Dabei handelt es sich um ein Kooperationsprojekt zwischen den Universitäten Bremen<sup>45</sup> und Hamburg<sup>46</sup> unter Gesamtprojektleitung von Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser (Universität Bremen). SIGrun nimmt in vier Teilprojekten unterschiedliche Aspekte von JeKi in den Fokus; auf Kinder- und Elternebene werden die kulturelle Teilhabe<sup>47</sup>, der Transfer des Musikunterrichts auf andere Schülermerkmale<sup>48</sup> sowie die musikalische Präferenzentwicklung<sup>49</sup> untersucht. Im „Teilprojekt Kooperation“<sup>50</sup> werden auf Ebene der Schulleitungen und beteiligten Lehrkräfte aus Grund- und Musikschule Merkmale der Zusammenarbeit und deren Rahmenbedingungen in den Blick genommen. Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen dieses Teilprojekts (Projektleitung: Prof. Dr. Knut Schwippert).

---

<sup>45</sup> Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik

<sup>46</sup> Institut für Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft

<sup>47</sup> Teilprojektleitung: Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser, Universität Bremen/HMTM Hannover

<sup>48</sup> Teilprojektleitung: Prof. Dr. Knut Schwippert, Universität Hamburg

<sup>49</sup> Teilprojektleitung: Prof. Dr. Veronika Busch, Universität Bremen

<sup>50</sup> Teilprojektleitung: Prof. Dr. Knut Schwippert, Universität Hamburg

## 5.2 Stichprobe

Die Gesamtstichprobe der Studie SIGrun besteht aus vier Gruppen: Zum einen gehören hierzu die JeKi-Schulen in Hamburg und Nordrhein-Westfalen. Zum anderen wurden Grundschulen mit bereits langjähriger Aktivität in der musikalischen Förderung und somit ausgeprägten Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Musikschulen befragt (im Folgenden als „Instrumentalschulen“ bezeichnet). Darüber hinaus wurden Daten von Schulen mit sportlichem Förderschwerpunkt erhoben, die als „Bewegungsfreudige Schule“ ausgezeichnet wurden. Zur Kontrolle des Hawthorne- und Schooling Effekts bei den Schülerinnen und Schülern stellen diese Schulen insbesondere die Vergleichsgruppe im Rahmen der quantitativen Analysen der SIGrun-Teilprojekte „Präferenz“ und „Transfer“ dar.

Die Stichprobe der JeKi-Schulen wurde durch eine systematische Stichprobenziehung anhand einer ortsbezogenen und alphabetisch sortierten Liste zufällig ermittelt. Bei den beiden Vergleichsgruppen der Sport- und Instrumentalschulen handelt es sich um Convenience-Stichproben. Abbildung 2 fasst die Stichprobe für das Gesamtprojekt zusammen.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Detaillierte Beschreibungen zur Stichprobe des Gesamtprojekts finden sich bei Schwippert, Busch, Lehmann-Wermser & Nonte (2014).

Abbildung 2: Gesamtstichprobe der Studie SIGrun Abkürzungen: GLK = Grundschullehrkräfte, ILK = Instrumentallehrkräfte, HH = Hamburg, NRW = Nordrhein-Westfalen

Schuljahr		2008/09 1. Klasse	2009/10 2. Klasse	2010/11 3. Klasse	2011/12 4. Klasse
Quantitative Erhebungen (2x2 Gruppen: HH: JeKi & Instrumental NRW: JeKi & Sport)	Kinder	n = 1143	n = 1244	n = 1180	n = 1066
	Eltern	n = 914	n = 761	n=735	n = 508
	GLK/ILK	n = 149	n = 134	n=126	n = 86
	Schulleitg.	n = 29	n = 26	n=26	n = 22
Qualitative Erhebungen	Interviews	n = 9 (Kinder) n = 7 (Eltern) n = 10 (GLK/ILK)		n = 9 (Kinder) n = 7 (Eltern) n = 10 (GLK/ILK)	
	Interviews	n = 60 (Malbücher) n = 56 (Fotos) n = 2 (Tagebücher)		n = 63 (Malbücher) n = 19 (Fotos) n = 2 (Tagebücher)	
	Interviews			n = 6 (GLK) n = 2 (ILK)	

Die Stichprobe der vorliegenden Arbeit setzt sich aus den Instrumental- und Grundschullehrkräften sowie Schulleitungen der ausgewählten Schulen in dem jeweilig befragten Jahrgang zusammen. Am Tag der Erhebung in den Schulklassen erhielten die für unsere Studie zuständigen Ansprechpartner in den Schulen die Lehrerfragebögen mit der Bitte, diese an die weiteren Grundschul- und Instrumentallehrkräfte weiterzuleiten, die in den befragten Klassen unterrichten. Die ausgefüllten Fragebögen wurden mitsamt weiteren Materialien eine Woche nach dem Schulbesuch wieder an uns zurückgesandt.

Die Lehrerfragebögen enthielten neben der Schul- und Klassenidentifikationsnummer einen pseudonymisierten, persönlichen Code, so dass sie im längsschnittlichen Verlauf den einzelnen Fällen zugeordnet werden können. Der Rücklauf variiert zu den verschiedenen Messzeitpunkten zwischen geschätzten 30 und 40 Prozent.<sup>52</sup> Die Stichprobenzusammensetzung für die quantitativen Auswertungen des Teilprojekts Kooperation ist in den Tabellen 3 bis 6 abzulesen. Sie stellen die Anzahl der befragten Schulen dar,

<sup>52</sup> Der Wert wurde an dieser Stelle geschätzt, da keine Informationen zur Anzahl der Lehrkräfte pro Schule bzw. Jahrgang vorliegen.

aus denen die vorliegenden Daten der befragten Lehrkräfte entstammen sowie die Stichprobenstatistiken der befragten Lehrerinnen und Lehrer.

Tabelle 3: Anzahl der befragten Schulen; Abkürzungen: MZP = Messzeitpunkt

Messzeitpunkt	Befragte Schulen
MZP 1	29
MZP 2	28
MZP 3	29
MZP 4	28

Tabelle 4: Anzahl der befragten Schulen, unterteilt nach Gruppenzugehörigkeit je Messzeitpunkt; Abkürzungen: MZP = Messzeitpunkt, HH = Hamburg, NRW = Nordrhein-Westfalen

Messzeitpunkt	JeKi HH	JeKi NRW	Sport NRW	Instrumental HH
MZP 1	10	11	5	3
MZP 2	9	10	6	3
MZP 3	10	11	6	2
MZP 4	10	10	6	2

Tabelle 5: Anzahl der befragten Lehrkräfte je Messzeitpunkt; Abkürzungen: GLK = Grundschullehrkräfte, ILK = Instrumentallehrkräfte, MZP = Messzeitpunkt, HH = Hamburg, NRW = Nordrhein-Westfalen

	GLK	ILK	Gesamt
MZP 1	132	17	149
MZP 2	104	30	134
MZP 3	98	28	126
MZP 4	76	10	86

Tabelle 6: Anzahl der befragten Lehrkräfte, unterteilt nach Gruppenzugehörigkeit je Messzeitpunkt; Abkürzungen: GLK = Grundschullehrkräfte, ILK = Instrumentallehrkräfte, MZP = Messzeitpunkt, HH = Hamburg, NRW = Nordrhein-Westfalen

	JeKi HH	JeKi NRW	Sport NRW	Instrumental HH
MZP 1 (insgesamt)	53	56	29	11
MZP 1 (GLK/ILK)	43/10	50/6	–	10/1
MZP 2 (insgesamt)	37	55	28	14
MZP 2 (GLK/ILK)	28/9	36/19	–	12/2
MZP 3 (insgesamt)	39	51	24	12
MZP 3 (GLK/ILK)	26/13	38/13	–	10/2
MZP 4 (insgesamt)	34	27	19	6
MZP 4 (GLK/ILK)	28/6	23/4	–	6/0

Zum ersten Messzeitpunkt ist bei der Betrachtung in Bezug auf die Gruppenzugehörigkeit festzustellen, dass mit 73,20 Prozent rund drei Viertel der teilnehmenden Lehrkräfte entweder dem JeKi-Programm in Hamburg oder Nordrhein-Westfalen angehören. Der Anteil an Lehrkräften aus Instrumentalschulen ist mit 7,40 Prozent deutlich geringer. Diese Verteilung verändert sich auch im Laufe der weiteren Messzeitpunkte nicht nennenswert. Die Größe dieser Substichprobe ist trotz intensiver Feldpflege zu gering, um sie als Vergleichsgruppe heranzuziehen.<sup>53</sup> Auch die Anzahl zwischen beteiligten Grundschul- und Instrumentallehrkräften unterscheidet sich. Insbesondere zum ersten und vierten Messzeitpunkt ist die Anzahl der befragten Instrumentallehrkräfte gering. Dies mag unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass an einem Großteil der Schulen die Implementation von JeKi sowie die Konsolidierung der Netzwerkbeziehungen zum ersten Messzeitpunkt noch nicht abgeschlossen waren. Zum anderen ist generell die Anzahl an Instrumentallehrkräften an den Grundschulen geringer als die der Grund-

<sup>53</sup> Für Sekundäranalysen wäre es zum Beispiel interessant, auf Fallbeispielebene die Daten einer ähnlich strukturierten JeKi-Schule mit einer Instrumentalschule zu vergleichen.

schullehrkräfte. Darüber hinaus ist auch der Informationsfluss an der Schule bedeutend dafür, inwiefern die Fragebögen die Instrumentallehrkräfte erreichen.<sup>54</sup>

Insgesamt haben sich über alle Messzeitpunkte hinweg 390 Lehrkräfte an der Studie beteiligt. Davon liegen von acht Lehrkräften (2,00 %) Daten zu allen vier Messzeitpunkten vor. 17 Lehrkräfte (4,40 %) haben drei Mal an der schriftlichen Befragung teilgenommen und 46 Lehrkräfte (11,80 %) zwei Mal. Die einmalige Teilnahme (319 Lehrkräfte, 81,80 %) macht den größten Anteil der Gesamtstichprobe aus. Vergleiche zwischen den Messzeitpunkten sind damit deskriptiv und in Bezug auf die unterschiedlichen Stichproben zu verstehen und nicht als Veränderung über die Zeit innerhalb einer Stichprobe.

### 5.3 Verwendete Instrumente

SIGrun ist eine vierjährige Längsschnittstudie im Mixed Methods-Design, die jeweils zum Ende des Schuljahres Kinder, Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen mittels unterschiedlicher Instrumente befragte. Abbildung 3 fasst das Gesamtstudiendesign und die verwendeten Instrumente zusammen.<sup>55</sup> Die für diese Arbeit zentralen Instrumente finden sich in Abbildung 4.

---

<sup>54</sup> Eine Möglichkeit, damit umzugehen, wäre gewesen, die Fragebögen direkt an die Musikschulen zu senden. Dagegen sprach u.a. insbesondere die Tatsache, dass nicht alle Instrumentallehrkräfte einer Musikschule angehören und somit nicht erreicht worden wären.

<sup>55</sup> Detaillierte Beschreibungen der Instrumente des Gesamtprojekts finden sich in Lehmann-Wermser, Busch, Schwippert & Nonte (2014).

Abbildung 3: Instrumente aller Teilprojekte der Studie SIGrun

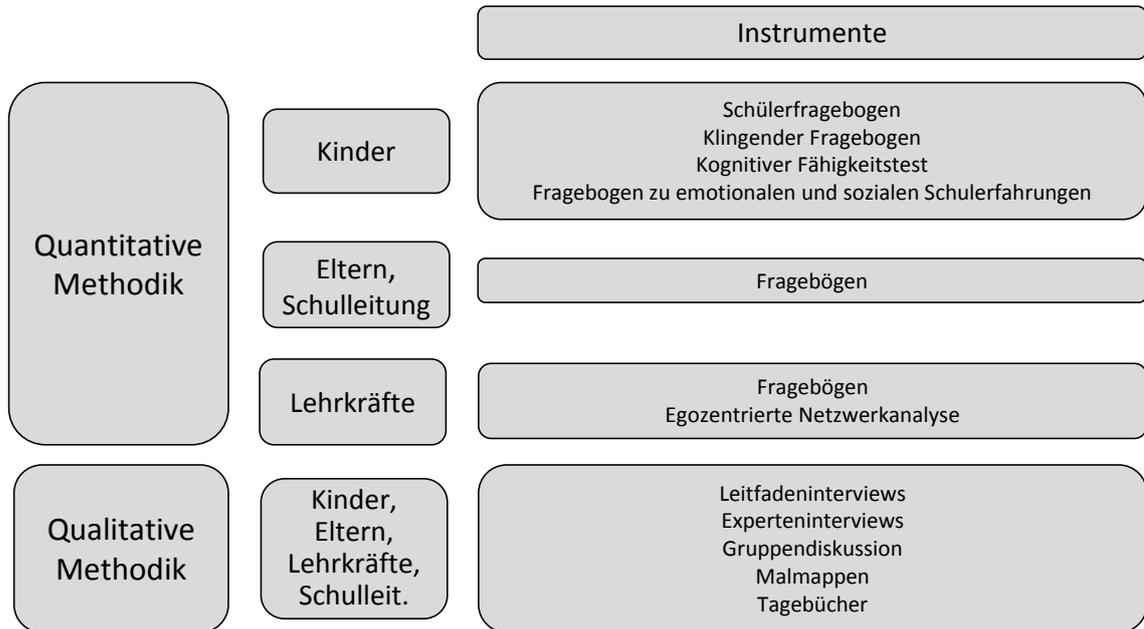
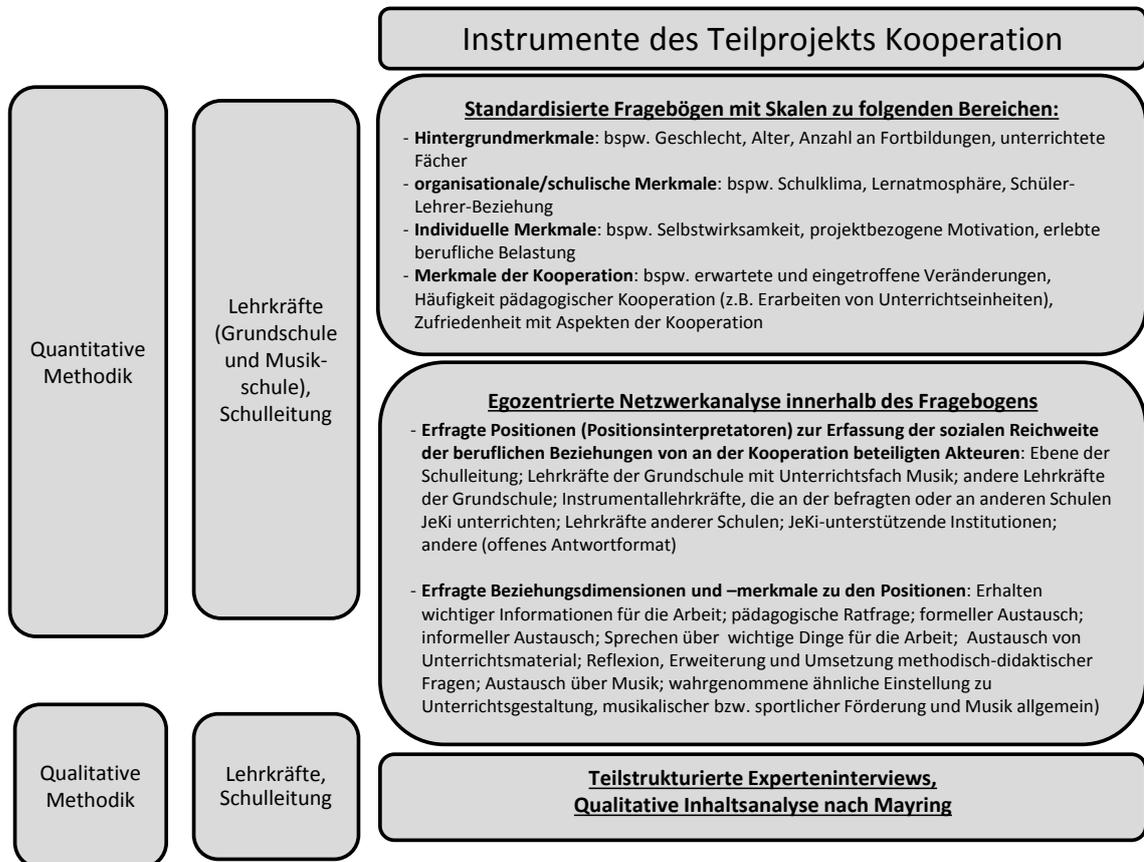


Abbildung 4: Instrumente des SIGrun-Teilprojekts Kooperation



Für den Fragebogen der Grundschul- und Instrumentallehrkräfte wurden zum einen etablierte Skalen wie zum Beispiel *Aspekte pädagogischer Kooperation* aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (Quellenberg, 2009) adaptiert; weitere adaptierte Skalen entstammen insbesondere den Studien IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung; Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Valtin, Voss & Walther, 2005) und QuaSSU (Qualitätssicherung in Schule und Unterricht; Ditton, Arnoldt & Bornemann, o.J.). Zum anderen wurden eigene Instrumente entwickelt. Darüber hinaus enthielt der Lehrerfragebogen zur Operationalisierung des Sozialkapitals eine eigenentwickelte quantitative egozentrierte Netzwerkanalyse. Eine Übersicht der eingesetzten Instrumente im Fragebogen und in den Interviews ist dem Skalenhandbuch der Studie SIGrun zu entnehmen (Lehmann-Wermser, Busch & Schwippert, 2014).<sup>56</sup>

Die Basis für den qualitativen Forschungsteil zur Identifizierung der Ertragsaspekte durch Sozialkapital sowie gelingender Rahmenbedingungen bzw. Umsetzungs- und Implementationsstrategien aus Sicht der handelnden Akteure stellen acht teilstrukturierete Experteninterviews an insgesamt drei JeKi-Schulen in Hamburg und Nordrhein-Westfalen dar. Auf Grund vorliegender Informationen wurden Schulen ausgewählt, die sowohl mit der Zusammenarbeit besonders zufrieden waren als auch solche, die anfänglich Schwierigkeiten bei der Kooperation hatten. Um mehrere Perspektiven einzufangen, wurden je Schule unterschiedliche Akteure in die Befragung eingeschlossen: die Schulleitung bzw. die JeKi-koordinierende Grundschullehrkraft, eine JeKi-Lehrkraft sowie eine Grundschullehrkraft, die zu JeKi nur leichte Berührungspunkte aufweist. Die Interviews wurden zu Beginn des vierten Schuljahres durchgeführt, um neben aktuellen Einblicken in die Zusammenarbeit auch eine Retrospektive auf die Implementation und Entwicklung der Zusammenarbeit zu haben. Die Auswertung erfolgte sowohl induktiv (Kapitel 7) als auch deduktiv (Kapitel 8) mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010).

---

<sup>56</sup> In Nordrhein-Westfalen kam zum ersten Messzeitpunkt der gesamte Fragebogen mitsamt egozentrierter Netzwerkanalyse zum Einsatz. In Hamburg wurde das Instrument zu diesem Zeitpunkt vom Datenschutz nicht genehmigt und wurde daraufhin überarbeitet. Nach erfolgter Genehmigung wurde die Netzwerkanalyse – mit Ausnahme einer Frage – in beiden Bundesländern eingesetzt.

## 6. Entstehungsbedingungen von Sozialkapital: Beschreibung der kooperativen Beziehungsstrukturen – eine egozentrierte Netzwerkanalyse

Im vorliegenden Kapitel werden Ergebnisse zu Entstehungsbedingungen von Sozialkapital mittels einer quantitativen, egozentrierten Netzwerkanalyse dargestellt und diskutiert. Nachdem allgemeine methodische Zugänge der Netzwerkanalyse zusammengefasst werden, wird das eigene methodische Vorgehen reflektiert und begründet. Es folgt die Darstellung der Ergebnisse zu Netzwerkgröße, Beziehungsstärke, Multiplexität sowie Homogenität bzw. Heterogenität der Beziehungsstrukturen. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung und Diskussion der Befunde.

### 6.1 Egozentrierte Netzwerkanalysen zur empirischen Erfassung von Beziehungsstrukturen

Die Vernetzung von Schulen im Allgemeinen und von Lehrkräften im Speziellen wird vermehrt dafür genutzt, um Netzwerkstrukturen zu schaffen und die Schulentwicklung voranzubringen. Gräsel et al. konstatieren im Jahr 2006 vor dem Hintergrund einer Schwierigkeit der Implementation von Lehrerverkooperation die Relevanz, die theoretische Analyse von Kooperation sowie ihre Bedingungen ihrer Umsetzung auch unter Hinzuziehung von Erkenntnissen aus Nachbardisziplinen wie beispielsweise der Soziologie zu untersuchen. An dieser Stelle gewinnt die Methode der Sozialen Netzwerkanalyse ihre Bedeutung. Die Effizienz einer Vernetzung von Akteuren – und eben auch der darin verankerten Beziehungsstrukturen – kann mit der Methode der Netzwerkanalyse genauer untersucht werden (Stubbe, 2012). Florian Straus (2006) fasst dies mit folgenden Worten zusammen:

Unter einer **Analyse von Netzwerken** verstehe ich eine deskriptive oder theoretische Beschäftigung mit Netzwerken, die mit und ohne einschlägige Empirie vonstatten geht. Der Begriff der **Netzwerkanalyse** würde dann jenen Arbeiten vorbehalten sein, die mit einer eigenen Methodik Netzwerke erheben, d.h. Verfahren[,] die dafür entwickelt wurden[,] Relationen zu erfassen. (Straus, 2006, S. 483, Hervorhebungen im Original)

Die methodischen Vorgehensweisen sind dabei vielfältig. So stellt die Netzwerkanalyse ein Instrumentarium zur Erhebung und Analyse der Beziehungen zwischen Akteuren bereit, welches die Methoden der gängigen sozialwissenschaftlichen Forschung erweitert. Die Bedeutung der Netzwerkanalyse liegt darin begründet, dass die Sozialforschung davon ausgeht,

dass die Menschen Teil einer Sozialstruktur sind und dass ihre Interessen und Ressourcen von ihrer Einbettung in diese Struktur abhängen. Die Menge der sozialen Kontakte wird als soziales Netzwerk bezeichnet. Die Analyse sozialer Netzwerke unterscheidet sich von der übrigen empirischen Sozialforschung dadurch, dass nicht die individuellen Merkmale von Menschen, sondern die Beziehungen zwischen ihnen erhoben und analysiert werden. (Bos et al., 2010, S. 171)

Vor allem im erziehungswissenschaftlichen Kontext ist es möglich, anhand der Sozialen Netzwerkanalyse „die soziale Komponente von Lernen durch die Analyse sozialer Beziehungen methodisch fassbar [zu machen]“ (Rehrl & Gruber, 2007, S. 2). Menschliches Handeln und Denken wird mit sozialen Strukturen und Kulturen in Verbindung gebracht, wobei die sozialen Strukturen anhand der Analyse menschlicher Beziehungen abgebildet werden, woraus die Möglichkeit einer Verknüpfung von zum Beispiel Wissen oder Motivation mit Beziehungsmerkmalen entsteht (Rehrl & Gruber, 2007).

Methodisch ist zwischen der Analyse von Gesamtnetzwerken und der Analyse egozentrierter Netzwerke zu unterscheiden. Erstere umfasst ein vorab vom Forscher bzw. von der Forscherin eingegrenztes Set, wie die Analyse der Strukturen innerhalb einer Schulklasse. So kann zum Beispiel – wie es Stubbe et al. (2007) getan haben – untersucht werden, welche Schülerinnen und Schüler ein besonders intensives Freundschaftsnetzwerk oder auch Netzwerk des gemeinsamen Verrichtens der Hausaufgaben u.ä. in der Klasse haben. Die egozentrierte Netzwerkanalyse hingegen hat kein vorab definiertes Set von Akteuren im Blick, sondern untersucht vom Individuum ausgehend dessen Beziehungen; dies erlaubt eine – wenn es der Forschungsfrage angemessen ist – größere Untersuchungseinheit als bei Gesamtnetzwerken (Wolf, 2010). Es können mehrere Egos und ihre Beziehungen zu den Alteri untersucht werden, auch wenn sie nicht gemeinsam einer Gruppe angehören, wodurch die Ziehung von Zufallsstichproben einzelner Akteure möglich ist. Akteure können übrigens nicht nur einzelne Personen, sondern auch ganze Schulklassen, Firmen, Schulen oder Arbeitsbereiche sein.

Ein egozentriertes Netzwerk wird auch *persönliches Netzwerk* genannt (Wolf, 2010). Die egozentrierte Netzwerkanalyse fokussiert „konkreter auf ressourcenvolle Beziehungen von Individuen mit dem Ziel, individuelle Kognitionen und Motivationen im Aufbau der persönlichen Beziehungen in die Analyse zu integrieren“ (Gruber & Rehl, 2008, S. 14). Sie ist damit besonders für Forschungsfragen geeignet, „in denen es um Ausmaß, Typus und Folgen der (Des-) Integration von Akteuren in ihre soziale Umwelt geht“ (Jansen, 2003, S. 65). Während also die Analyse von Gesamtnetzwerken Strukturbeziehungen als Ganzes erfasst und sich vor allem mit „Positionen und Rollenverflechtungen“ (Jansen, 2003, S. 79) einer größeren Gruppe befasst, geht es in der egozentrierten Netzwerkanalyse darum, Qualität und Inhalt von Beziehungen einzelner Akteure zu erfassen, wobei die untersuchten Akteure nicht per se miteinander verbunden sind.

Die Unterschiede zwischen Gesamtnetzwerken und egozentrierten Netzwerken sind in der Literatur bereits vielfach und umfassend dokumentiert.<sup>57</sup> Daher erfolgt an dieser Stelle keine ausführliche Zusammenschau; anschauliche Darstellungen finden sich u.a. bei Hennig & Stegbauer, 2012; Jansen, 2003; Rehl & Gruber, 2007; Schnegg & Lang, 2002; Stegbauer & Häußling, 2010 sowie Trappmann, Hummel & Sodeur, 2005.

Im Fokus dieser Arbeit steht – so viel sei dem eigenen methodischen Vorgehen (Kapitel 6.2) bereits vorwegzunehmen – die egozentrierte Netzwerkanalyse. Da die Untersuchung im Rahmen einer Studie durchgeführt wurde, bei der die Erhebung an rund 20 Schulen pro Messzeitpunkt durchgeführt wurde, und keine Strukturen eines Gesamtkollegiums, sondern vor allem derer an der Kooperation im JeKi-Kontext beteiligten Personen untersucht werden sollten, wurde die Methode der egozentrierten Netzwerkanalyse gewählt. Wenngleich auch bei Gesamtnetzwerken möglich, eignet sich die egozentrierte Netzwerkanalyse besonders, um mit anderen Variablen der gängigen sozialwissenschaftlichen Forschung (Herz, 2012; Jansen, 2003) verbunden zu werden. Das

---

<sup>57</sup> Die Analyse von Gesamtnetzwerken stellt weitere, in der egozentrierten Netzwerkanalyse nicht mögliche Maße zur Beschreibung der Beziehungsstrukturen bereit. Diese sind zum Beispiel der In- und Out-degree sowie die Zentralität im Netzwerk (siehe hierzu weiterführend beispielsweise Jansen, 2003; Jansen & Diaz-Bone, 2011; Rehl & Gruber, 2007; Trappmann, Hummel & Sodeur, 2005).

bedeutet, es können nicht nur die Merkmale der Beziehungen wie zum Beispiel ihre Intensität oder Multiplexität beschrieben werden, sondern auch ihr Zusammenhang mit individuellen Merkmalen wie dem Selbstkonzept, der Selbstwirksamkeit oder der erlebten beruflichen Belastung. So fasste zum Beispiel Scheidegger (2012b) verschiedene Beziehungsinhalte zu Clustern zusammen, um strukturell ähnliche Netzwerke zu identifizieren. Dabei wurden sowohl Variablen des Beziehungsinhalts (beispielsweise Rat-schlag holen, strategische Information) als auch Variablen der strukturellen Eigenschaften (beispielsweise fachliche Nähe, Multiplexität) in die Berechnungen mit einbezogen.

Bevor nun im Folgenden die verschiedenen Maßzahlen der quantitativen egozentrierten Netzwerkanalyse vorgestellt werden, erfolgt ein Überblick über die Möglichkeiten der Erhebungsmethoden, um abschließend das eigene methodische Vorgehen abzuleiten. Die Erhebungs- und Auswertungsmethoden der Netzwerkanalyse sind in der Forschungsliteratur bereits ausführlich und umfassend dargestellt. Daher werden sie an dieser Stelle nur mit den für die vorliegende Arbeit relevanten Aspekten der quantitativen Forschung<sup>58</sup> knapp zusammengefasst. In der beispielhaft zitierten Literatur finden sich dezidierte Ausführungen.

#### *Namensgeneratoren und -interpretatoren:*

Namensgeneratoren dienen dazu, aus Sicht des befragten Akteurs Alteri zu erfassen, zu denen in den erfragten Kontexten eine Beziehung besteht. Ein Beispiel hierfür ist der sogenannte Burt-Generator (Burt, 1984, S, 331): „From time to time, most people discuss important personal matters with other people. Looking back the last six months [...] who are the people with whom you discuss an important personal matter?“ Das Burt-Instrument repräsentiert eine pragmatische Vorgehensweise, nach der die wichtigsten Netzwerkpersonen über einen zentralen Stimulus schnell und kostengünstig erfasst werden (Hennig, o.J.). Es eignet sich damit insbesondere dafür, unabhängig eines konkreten Beziehungsinhalts, einen allgemeinen Überblick über Netzwerkpersonen zu erfassen, die für Ego bedeutend sind.

---

<sup>58</sup> Qualitative Forschungsmethoden in der Netzwerkanalyse werden beispielsweise im Herausgeberwerk von Hollstein & Straus (2006) dargestellt.

Die darüber hinaus konkret erfragten Beziehungsinhalte variieren je nach Forschungsfeld und Forschungsfrage (Herz, 2012) und die befragten Akteure können auf verschiedene Weisen die entsprechenden Alteri angeben (siehe hierzu Herz, 2012; Wolf, 2004)

Zu jedem erfassten Namen können weitere Merkmale wie Alter, Geschlecht, bestimmte Einstellungen usw. – die sogenannten Namensinterpretatoren – erfasst werden (Herz, 2012). Die Merkmale der Netzwerkpersonen können dabei auf zwei Arten erhoben werden: zum einen personen- und zum anderen merkmalsbezogen. „Bei der personenbezogenen Variante werden zunächst alle Angaben zur ersten Person auf der Liste erfragt, dann zur zweiten, dann zur dritten usw. Bei der merkmalsbezogenen Fassung wird zunächst das erste Merkmal für alle Personen erfasst, dann das zweite Merkmal, dann das dritte Merkmal usw.“ (Wolf, 2004, S. 257).

Bei den Namensgeneratoren und -interpretatoren handelt es sich zwar um eine bewährte Methode, „van der Gaag und Snijders (2004) bezeichnen dieses Vorgehen zur Messung von sozialem Kapital aber als unbefriedigend, weil die Erhebung der Daten relativ aufwendig ist und zudem nicht klar ist, wie die gewonnenen Daten in ein Maß des sozialen Kapitals gebracht werden“ (Bos et al., 2010, S. 172).

### *Positionsgeneratoren*

Ist man weniger an der Zusammensetzung und Struktur egozentrierter Netzwerke, sondern mehr an ihrer sozialen Reichweite interessiert, kann der von Lin & Dumin entwickelte Positionsgenerator verwendet werden (Lin & Dumin, 1986; Lin, 1999). Dabei handelt es sich um eine „ökonomische Alternative“ (Bos et al., S. 172) zum Namensgenerator. Den Befragten wird eine Liste mit 20 Berufen (zum Beispiel Anwalt bzw. Anwältin, Handwerker bzw. Handwerkerin, Versicherungskaufleute usw.) vorgelegt und sie werden gebeten, anzugeben, welche Berufsgruppen sich davon in ihrem Familien-, Freundes- oder Bekanntenkreis befinden. Das Prestige der Berufsgruppen bzw. der Zugang zu gesellschaftlichen Positionen soll damit Rückschlüsse auf soziale Ressourcen erlauben. Es handelt sich um eine übersichtliche Erhebungsmethode, da Namen oder

Initialien entfallen und Aufschluss über ein mehr oder weniger breit gefächertes Netzwerk erfolgt.

Allerdings werden durch die rein dichotome Abfrage zum Vorhandensein bestimmter Berufsgruppen die Identifizierung konkreter Ressourcen vernachlässigt (Franzen & Pointner, 2009) und es ist keine Einschätzung der Beziehungsintensität möglich. Zudem werden nur solche Ressourcen erhoben, die mit der beruflichen Tätigkeit zusammenhängen (van der Gaag und Snijders, 2004) und es werden solche außer Acht gelassen, die über die Ausübung eines Berufes hinausgehen (Franzen & Pointner, 2009).

### *Ressourcengenerator*

Der Ressourcengenerator verknüpft die Ansätze des Namens- und Positionsgenerators und fragt explizit danach, ob ein Akteur jemanden kennt, der zum Beispiel ein Auto reparieren kann, Ratschläge in rechtlichen Angelegenheiten geben kann oder ein Instrument spielt. „Mit diesem Instrument soll die strukturelle Erreichbarkeit von Netzwerkbereichen und -positionen gemessen werden. [...] Es liefert Daten zu Fragen wie der nach dem Range der erreichbaren Positionen, den höchsten erreichbaren Positionen und den typischerweise dafür benutzen [sic] Beziehungstypen (direkt/indirekt, strong oder weak ties)“ (Jansen, 2003, S. 85).

Die Ressourcen werden losgelöst von der beruflichen Stellung der Kontaktpersonen erfasst, wodurch es sich um tatsächlich verfügbare Ressourcen auf der Inhaltsebene handelt. Mit dem Ressourcengenerator ist es aber nicht möglich, die Größe eines Netzwerks zu bestimmen, da lediglich die zur Verfügung stehenden Ressourcen erfragt werden, und nicht, durch welche Personen diese erhalten werden (Franzen & Pointner, 2009). Außerdem bleibt offen, ob durch die reine Kenntnis einer solchen Person der Kontakt auch tatsächlich in einer entsprechenden Situation mobilisiert werden kann. Darüber hinaus fassen Wöhler & Hinz (2007) zusammen, dass der Ressourcengenerator sich insbesondere zur Erhebung des *expressiven* Charakters (also der emotional empfundenen Unterstützung) von Sozialkapital eignet; zur Erfassung des *instrumentellen* Charakters – wie er in dieser Arbeit fokussiert wird – stelle eher der Positionsgenerator ein geeignetes Messkonzept dar. Zudem eignet sich der Positionsgenerator, um die sozi-

ale Reichweite von Beziehungen zu messen, welche wiederum als Indikator des instrumentellen Nutzens angesehen wird (Wöhler & Hinz, 2007).

Da nicht nur das Vorhandensein von Beziehungen, sondern auch deren Strukturen im Zusammenhang mit dem Sozialkapital stehen (Bos et al., 2010; Kriesi, 2007), gilt es in einem weiteren Schritt, die Merkmale der Relationen in den Blick zu nehmen. Mit der Analyse von Netzwerken gehen bestimmte Maßzahlen bzw. Blickwinkel einher, unter denen Maßzahlen betrachtet werden. Der inhaltliche Aspekt dieser Maßzahlen wurde bereits in Kapitel 3.2 vorgestellt; im Folgenden werden ihre methodischen Grundlagen zusammengefasst. Einige Maßzahlen sind aus der gängigen Statistik bekannt („wie Mittelwerte, Anteilswerte, Streuungsmaße, Konzentrationsmaße, Assoziations- und Korrelationsmaße“; Jansen, 2003, S. 56) und werden unter dem Blickwinkel der Netzwerkanalyse „neu“ betrachtet bzw. interpretiert. Andere Maßzahlen entstammen speziell der Netzwerkforschung. Mit der Berechnung und Analyse sämtlicher Maßzahlen sind sodann Interpretationen in Bezug auf das Sozialkapital von Akteuren möglich.<sup>59</sup>

### *Netzwerkgröße*

Bei der Netzwerkgröße handelt es sich um die absolute Anzahl der Alteri von Ego. Sie entspricht somit „der Anzahl der Alteri, die von Ego genannt werden, also von Ego ausgehende Beziehungen (auch Degree genannt)“ (Herz, 2012, S.143).

### *Dichte im Netzwerk*

Die Dichte gibt darüber Auskunft, wie sehr alle am Netzwerk beteiligten Akteure miteinander in Kontakt stehen, also ob und wie sich die Alteri auch untereinander kennen. Für die Ermittlung dieser Maßzahl ist es bei der Erhebung daher notwendig, über Ego die Art der Beziehung zwischen den Alteri zu erfassen. „Die Dichte ergibt sich aus dem Quotienten von Anzahl bestehender Beziehungen zur Anzahl der möglichen Beziehungen zwischen den Alteri“ (Wolf, 2010, S. 477). Daraus leitet sich folgende Formel ab (Herz, 2012; Jansen, 2003; Wolf, 2010).

---

<sup>59</sup> Für eine Zusammenfassung aktueller Entwicklungen und Erfassungen des Sozialkapitals siehe Petermann (2012).

$$Dichte = \frac{\text{Anzahl der vorhandenen Beziehungen zwischen Alteri}}{\text{Anzahl der möglichen Beziehungen zwischen Alteri}}$$

### *Multiplexität*

Die Multiplexität lässt sich unabhängig von der Beziehungsstärke analysieren, da sie die Anzahl der Kontexte, in denen eine Beziehung realisiert wird – also die „Vielfalt an Beziehungsinhalten“ (Herz, 2012, S. 141) – fokussiert. Herz (2012) fasst hierzu zusammen: „Gibt eine Beziehung nur eine Form der Unterstützung, beispielsweise emotionale Unterstützung, dann ist diese uniplex. Leistet eine Beziehung dazu noch andere Formen von Unterstützung, also erhält Ego von einem bestimmten Alter nicht nur emotionale Unterstützung, sondern darüber hinaus auch Geld oder Hilfe bei der Gartenarbeit, dann wird diese Beziehung als multiplex bezeichnet“ (Herz, 2012, S. 141).

Bei der Berechnung der Multiplexität gilt es in einem ersten Schritt, die verschiedenen Beziehungsdimensionen zu dichotomisieren – dies ist insbesondere dann relevant, wenn sie likertskaliert im Sinne der Häufigkeit oder emotionalen Nähe abgefragt wurden. Eine 1 steht dann stellvertretend dafür, dass die Beziehungsdimension realisiert wird, und zwar unabhängig davon, wie intensiv der Kontakt oder wie emotional die Verbundenheit ist. Eine 0 bedeutet, dass der Beziehungskontext nicht realisiert wird. Durch die Dichotomisierung ist es also zunächst möglich, die absolute Anzahl der realisierten Dimensionen in einer neuen Variablen aufzusummieren.

Diese neuen, aufsummierten Variablen werden in einem zweiten Schritt für deskriptive Analysen weiter umkodiert, so dass beispielsweise die uniplexen Beziehungen den Wert 0 und alle multiplexen Beziehungen den Wert 1 erhalten (Herz, 2012; Jansen, 2000; Jansen & Diaz-Bone, 2011). Der theoretische Wert, ab dem eine Beziehung als multiplex gilt, ist aus Forscherperspektive zu definieren und liegt in der Regel bei mindestens zwei realisierten Beziehungstypen (Jansen, 2000, Jansen & Diaz-Bone, 2011).

Um ein standardisiertes Maß der Multiplexität zu erhalten, welches unabhängig von der Anzahl der erfragten Beziehungstypen ist, wird pro Fall die Anzahl der realisierten multiplexen Beziehungen durch die Anzahl der möglichen multiplexen Beziehungen

dividiert. Dadurch erhält man einen Wert, der zwischen 0 und 1 liegt; je höher der Wert ist, desto multiplexer ist die Beziehung.

$$\text{Multiplexität} = \frac{\text{Anzahl realisierter multiplexer Beziehungen von Ego}}{\text{Anzahl möglicher multiplexer Beziehungen von Ego}}$$

### *Starke und schwache Beziehungen*

Die Stärke von Beziehungen kann über verschiedene Inhalte erfasst werden. Im Ursprung maß Granovetter die Stärke einer Beziehung „über die Dimensionen Zeit, Ausmaß wechselseitiger Leistungen, emotionale Intensität und Vertrautheit“ (Voss, 2007, S. 329). Mittlerweile werden in der empirischen Sozialforschung starke oder schwache Beziehungen unterschiedlich operationalisiert (Avenarius, 2010; Jansen & Diaz-Bone, 2011) und teilweise über die Kontakthäufigkeit, die Dauer oder über die Enge der Beziehung gemessen (Haug & Pointner, 2007; Jansen, 2003). Jansen (2011) fasst zusammen, dass eher die Enge bzw. emotionale Verbundenheit statt der Intensität in den Blick genommen werden sollte, da auf der einen Seite arbeitsbezogene Kontakte, denen ein Akteur täglich begegnet, *überschätzt* werden könnten, auch wenn sie aus Sicht von Ego nicht als starke Beziehung wahrgenommen werden. Auf der anderen Seite werden Kontakte *unterschätzt*, zu denen auf Grund räumlicher Distanzen selten Kontakt besteht, diese jedoch als sehr wichtige Beziehungen von Ego wahrgenommen werden (Avenarius, 2010).

Avenarius (2010) beschreibt Forschungsbefunde zu starken und schwachen Beziehungen, bei denen sich teilweise herausstellte, dass für starke Beziehungen insbesondere die emotionale Nähe oder die Form von Freundschaftsbeziehungen ausschlaggebend war. Da es dennoch keine eindeutige Definition von Indikatoren starker und schwacher Beziehungen gibt und ihre Bestimmung „von der spezifischen Definition der Wissenschaftler“ (Avenarius, 2010, S. 103) abhängt, gilt es, eine jeweils spezifische Arbeitsdefinition festzulegen.<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> Avenarius fordert in diesem Zusammenhang berechtigterweise: „Zum besseren Verständnis und zur Einordnung von Forschungsergebnissen wäre es sicher hilfreich, wenn alle Netzwerkstudien ihre spezifischen Definitionen von „schwach“ und „stark“ offenlegten und auch deutlich machten, welche Art von Ressourcen durch die jeweilige Beziehungsart bereitgestellt wird“ (Avenarius, 2010, S. 108).

Der Vorteil der Messung der Stärke einer Beziehung über die Kontakthäufigkeit liegt darin, dass die tatsächliche Realisierung der Beziehung und somit die Abfrage bzw. der Austausch von Ressourcen in einem konkreten Beziehungskontext betrachtet wird. Zudem kann dann in einem weiteren Schritt die Multiplexität zusätzliche Informationen im Sinne der Stärke einer Beziehungen geben, denn „je mehr gemeinsame Aktivitäten von zwei Menschen geteilt werden, desto stärker sind sie miteinander verbunden“ (Avenarius, 2010, S. 102).

### *Homogenität und Heterogenität im Netzwerk*

Die Heterogenität innerhalb eines persönlichen Netzwerks kann durch Streuungsmaße berechnet werden.<sup>61</sup> Einen anderen Zugang stellen Kreuztabellen und Korrelationen dar (Schnegg & Lang, 2002); einheitliche Verfahren liegen nicht vor. Je nach Forschungsfrage ist ein entsprechendes Vorgehen auszuwählen.

### *Zusammenfassung*

Die beschriebenen Maßzahlen werden entsprechend für die erfragten Beziehungsinhalte analysiert und interpretiert. Jansen (2003, S. 75) fasst folgende Relationen bzw. Beziehungstypen zusammen; ihre Relationsintensität wird in der Regel auf ordinalem Messniveau erhoben:

- Informationsaustausch (Wer beeinflusst wen? Wer liefert wem vertrauliche Informationen?),
- Ressourcenaustausch (Geld, Material, Personal),
- Reputation für Exzellenz oder Einfluss,
- Mitgliedschaftsbeziehungen (Gremien, Parteien, Interessenverbände, Aufsichtsräte etc.),
- Verwandtschafts-, Abstammungsbeziehungen,
- Affektive Beziehungen (z.B. Wahl als Freund, Ratgeber, usw),
- Konkrete Interaktionen (zusammen ausgehen, Freizeit verbringen, Besuche). (Jansen, 2003, S. 75)

Auf Grund der methodischen Ausführungen in diesem Kapitel und den inhaltlichen Hintergründen der Maßzahlen (siehe Kapitel 3.2) wird deutlich, dass es sich bei der Netzwerkanalyse „nicht nur um einen methodischen ‚Werkzeugkasten‘ handelt, sondern

---

<sup>61</sup> Hierzu gehören zum Beispiel der Index der qualitativen Variation (IQV-Index) für nominalskalierte Variablen (beispielsweise der berufliche Status) sowie die Standardabweichung oder der Variationskoeffizient Pearson's V für metrische Daten (beispielsweise das Alter, bestimmte Einstellungen usw.) (Jansen, 2003; Wolf, 2010).

dass die Netzwerkanalyse soziologische Konzepte anhand von netzwerkanalytischen Maßzahlen und Verfahren operationalisiert“ (Jansen & Diaz-Bone, 2011, S. 103). Das soziologische Konstrukt des Sozialkapitals ist auch für die Erziehungswissenschaft relevant (siehe Kapitel 3.2 und 3.3), und so bleibt abschließend zu bemerken, dass mit der Netzwerkanalyse ein Instrument zur Verfügung steht, Sozialkapital in seiner vorliegenden Arbeitsdefinition angemessen zu operationalisieren, da die Relationen zwischen Akteuren fokussiert werden. Stubbe et al. haben bereits 2007 den forschungspraktischen Gewinn durch Methoden der Netzwerkanalyse auf den Punkt gebracht:

Die Analyse sozialer Netzwerke unterscheidet sich von der übrigen empirischen Sozialforschung dadurch, dass nicht die individuellen Merkmale von Menschen, sondern die Beziehungen zwischen ihnen erhoben und analysiert werden. Erst die Verbindung beider Ansätze ermöglicht in der Regel die angemessene Beschreibung der sozialen Wirklichkeit. [...] Auch für die Analyse des sozialen Kapitals kommt der Netzwerkanalyse eine besondere Bedeutung zu. So kritisiert der US-amerikanische Soziologe Ronald S. Burt (2000), dass soziales Kapital in der empirischen Forschung üblicherweise mit Hilfe abstrakter Indikatorvariablen operationalisiert wird. Da das soziale Kapital eines Menschen jedoch in seinen Beziehungen liegt, lässt sich diese Ressource nur dann angemessen beschreiben, wenn die Beziehungen Gegenstand der Analysen sind. Seine Forderung ist daher, soziales Kapital mit Hilfe der Netzwerkanalyse zu untersuchen. (Stubbe et al., 2007, S. 74f.)

Im Jahr 2012 fasst Kolley (2012) den Mehrwert der methodischen Anwendung der Netzwerkanalyse auch über den Begriff des Sozialkapitals hinaus anschaulich zusammen. Zwar erfolgt dies projektspezifisch mit dem Fokus auf die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE); dennoch erschließt sich der Sinn auch für andere Forschungsfelder und BNE kann gleichwohl durch Begrifflichkeiten wie „Kooperation im schulischen Kontext“ oder „Vernetzung von Lehrkräften“ ausgetauscht werden:

Mit netzwerkanalytischen Methoden kann nachgespürt werden, welchen Einfluss die strukturellen Merkmale von sozialen Netzwerken auf die Verwirklichung von BNE ausüben. Zugleich fehlt es den Netzwerken im Bereich für BNE bislang an Transparenz und an Sichtbarkeit. Mithilfe sozialer Netzwerkanalyse können die tatsächlichen [bzw. die wahrgenommenen, Anm. d. Verf.] Strukturen, Formen und Ausprägungen der Netzwerke erkannt werden. Verborgene Dimensionen unterhalb der sichtbaren Oberfläche treten zu Tage und Netzwerkgrenzen werden ersichtlich. Der Blick von außen auf die Struktur der eigenen Zusammenarbeit kann die Entwicklung neuer Ideen sowie die Lösung komplexer Aufgaben wie BNE fördern. Die Optimierung der Netzwerkarbeit dient somit als Grundlage für eine Qualitätsentwicklungsstrategie. (Kolley, 2012, S. 262f.)

Auf Grund der Möglichkeiten, mit der Netzwerkanalyse sowohl für den Forscher bzw. die Forscherin nicht direkt zugängliche Beziehungsstrukturen im Allgemeinen und Sozialkapital mit seinem instrumentellen Charakter (beispielsweise für die Lehrerprofessionalisierung) im Besonderen zu untersuchen, wurde die Methode in der Studie zum

Instrumentalunterricht in Grundschulen eingesetzt, um den potenziellen Nutzen auf Basis der Beziehungsmerkmale zu analysieren.

## 6.2 Eigenes methodisches Vorgehen

Zur Analyse der Forschungsfragen, die die kooperativen Beziehungsstrukturen fokussieren, wurde das Verfahren der egozentrierten Netzwerkanalyse gewählt. Die Methode wurde der Gesamtnetzwerkanalyse vorgezogen, da jene sich in der Auswertung durch den Einbezug weiterer, nicht direkt zur Netzwerkanalyse gehörender Variablen erweitern lässt. Zudem bietet die Analyse persönlicher Netzwerke bzw. egozentrierter Netzwerke bei einer höheren Anzahl befragter Schulen bzw. Klassen Vorteile bei der Erhebung: Sie ist ökonomisch und fehlende Werte sind nicht derart problematisch wie bei der Erhebung von Gesamtnetzwerken.<sup>62</sup>

Die Netzwerkanalyse stellte einen separaten Abschnitt im Fragebogen dar und wurde wie folgt eingeleitet: *Die folgenden Fragen beziehen sich auf allgemeine Kontakte, die Sie zu verschiedenen Gruppen, die an JeKi<sup>63</sup> beteiligt sind, möglicherweise haben.*

Für die Erfassung der Alteri wurde ein Positionsgenerator entwickelt, der sich an den Grundideen Lins und Dumins (1986) ausrichtet, indem er den Kontakt zu verschiedenen Statusgruppen erfasst. Ein Kritikpunkt am Positionsgenerator, der im Kapitel 6.1 bereits dargestellt wurde, ist, dass er in seiner ursprünglichen Form durch die reine Abfrage berufsbezogener Ressourcen darüber hinausgehende Ressourcen vernachlässigt und zudem keine Einschätzung der Beziehungsintensität möglich ist. Bei der Alternative des Ressourcengenerators wiederum werden keine Alteri, sondern die Ressourcen erfasst, so dass für die im Zentrum dieser Arbeit stehenden Forschungsfragen unter Verwendung eines Ressourcengenerators keine Aussagen über die soziale Reichweite oder die Größe des Netzwerks möglich gewesen wären. Daher wurde ein Weg gewählt, sowohl an der Kooperation beteiligte Personengruppen zu definieren als auch die Relationen je

---

<sup>62</sup> Fehlt bei Letzteren die Aussage nur einer Person, die aber zum Beispiel eine zentrale oder verbindende Position im Gesamtnetzwerk hat, kommt es zu Artefakten bei der Auswertung.

<sup>63</sup> Bei den Substichproben der Instrumental- bzw. Sportschulen lautete die Formulierung: Am Förderschwerpunkt Musik bzw. am Förderschwerpunkt Sport

nach Beziehungstyp zu erfassen, so dass konkrete Ressourcen und die Häufigkeit des jeweiligen Kontakts identifiziert werden können.

Neben einer offenen Kategorie wurden folgende Gruppen (Positionen) zur Beantwortung für verschiedene Beziehungstypen zur Auswahl gestellt. Die jeweilige tatsächliche Bezeichnung einer Personengruppe im Fragebogen richtete sich je nach Substichprobe:

- Schulleitungsebene (auch Stellvertretung)
- Lehrkräfte der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik bzw. Sport gehört
- Andere Lehrkräfte der Grundschule
- Instrumental-/Musikschullehrkräfte bzw. Sportlehrkräfte, die im Rahmen des Förderschwerpunkts an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten
- JeKi-Stiftung NRW bzw. Projektgruppe JeKi der BSB bzw. Jugendmusikschule bzw. Sportvereine u.ä.
- Andere (offene Antwortkategorie)<sup>64</sup>

Eine Differenzierung zwischen Lehrkräften der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört, und anderen bzw. weiteren Lehrkräften der Grundschule wurde vorgenommen, um insbesondere die soziale Reichweite der JeKi-Lehrkräfte in das Kollegium hinein differenzierter zu betrachten und zu untersuchen, inwiefern auch Lehrkräfte der Grundschule, die das Fach Musik nicht unterrichten, Kontakt zu den JeKi-Lehrkräften haben. Mit anderen Worten soll damit untersucht werden, inwiefern musikbezogene Kontakte weiter in das Kollegium „hineinstreuen“.<sup>65</sup>

Die verschiedenen Beziehungstypen wurden dann anhand einer *Listenabfrage* (Janzen, 2003) erhoben, d.h. die Positionen wurden für jeden Beziehungstyp aufgelistet. Die Notwendigkeit, mehrere Beziehungstypen zu erfassen, ergibt sich aus der bereits in Ka-

---

<sup>64</sup> Bei der Ergebnisdarstellung wird die offene Antwortkategorie nicht mit einbezogen.

<sup>65</sup> Lehrkräfte anderer Schulen sind in der Auflistung zwar nicht mit aufgeführt und gehören auch nicht explizit zu den an JeKi beteiligten Personengruppen, wurden jedoch auf Grund häufiger Nennung in der offenen Antwortkategorie des zweiten Messzeitpunkts im Sinne einer Informationserweiterung – zum Beispiel für Sekundäranalysen – mit in den Fragebogen integriert. Für die folgende Auswertung spielen sie eine untergeordnete Rolle und werden in die Analysen nicht mit einbezogen.

pitel 3.1 dargestellten Tatsache, dass nicht von *dem* Sozialkapital einer Person gesprochen werden kann, sondern es immer in Relation zum jeweiligen Kontext gesehen werden muss. Tabelle 7 gibt Aufschluss darüber, welche Relationen erfasst wurden und veranschaulicht ihre im weiteren Verlauf der Arbeit verwendeten Kurzbezeichnungen. Die Reliabilitäten sprechen dafür, dass im Verlauf der Arbeit für die einzelnen Beziehungstypen ein Maß der zentralen Tendenz Anwendung finden kann. Zwar sind zu einigen Messzeitpunkten keine Berechnungen der Reliabilitäten möglich gewesen, da die Anzahl der Fälle, die Angaben zum jeweiligen Beziehungstypen für jede der erfragten Positionen gemacht haben, zu gering ist. Auf Grund inhaltlicher Kriterien und einer angemessenen Reliabilität in vorherigen Messzeitpunkten kann jedoch davon ausgegangen werden, dass auch hier die Reliabilität der Skalen bzw. Antworten weiterhin gegeben ist.

Tabelle 7: Erfragte Beziehungsrelationen, Kurzbezeichnung der Relationen im weiteren Verlauf der Arbeit sowie Likert-Skalierung der Antwortkategorien

Arbeits- bzw. unterrichtsbezogene Relationen				
Frage	Kurzbezeichnung	Ausprägung (Umkodierung bereits berücksichtigt)	Cronbachs Alpha (MZP3/MZP4)	N (MZP3/MZP4)
Wie häufig erhalten Sie wichtige Informationen für Ihre Arbeit von folgenden Personengruppen?	Information	1 = nie, 2 = seltener, 3 = ein- oder mehrmals in 6 Monaten, 4 = ein- oder mehrmals in 3 Monaten, 5 = ein- oder mehrmals im Monat	0,89/0,86	99/72
Wie häufig fragen Sie folgende Personengruppen um Rat, falls es zu Motivationsschwierigkeiten in der Klasse kommt?	Rat	s.o.	0,70/0,70	99/63
Wie häufig findet mit folgenden Personengruppen formeller Austausch (Besprechungen, Fortbildungen,...) statt?	Formeller Austausch	s.o.	0,69/ nicht möglich <sup>66</sup>	96/69
Wie häufig findet mit folgenden Personengruppen informeller Austausch (Gespräche „zwischen durch“) statt?	Informeller Austausch	s.o.	0,70/ nicht möglich	100/72
Wie häufig sprechen Sie mit folgenden Personengruppen über Dinge, die Ihnen für Ihre Arbeit wichtig sind?	Wichtige Arbeitsbelange	s.o.	0,81/ nicht möglich	105/71
Wie häufig tauschen Sie Unterrichtsmaterial (für sämtliche Fächer)?	Unterrichtsmaterial	s.o.	Nicht möglich (Alpha zu MZP 2: 0,66)	105/70
Wie häufig reflektieren Sie methodisch-didaktische Fragen (Methodeneinsatz, Sozialformen im Unterricht u.ä.)?	Reflexion	s.o.	0,70/0,45	103/71
Wie häufig fragen Sie folgende Personengruppen, um Ihr methodisch-didaktisches Repertoire (Methodeneinsatz, Sozialformen im Unterricht u.ä.) zu erweitern?	Erweiterung	s.o.	0,66/0,54	97/66

<sup>66</sup> Zu wenige Fälle mit vollständigen Itemwerten.

Frage	Kurzbezeichnung	Ausprägung (Umkodierung bereits berücksichtigt)	Cronbachs Alpha (MZP3/MZP4)	N (MZP3/MZP4)
Setzen Sie selber die methodisch-didaktisch besprochenen Inhalte (Methodeneinsatz, Sozialformen im Unterricht u.ä.), die Sie mit folgenden Personengruppen besprochen haben, in die Praxis um?	Umsetzung	1 = in der Regel nein, 2 = mal ja, mal nein, 3 = in der Regel ja	0,92/ nicht möglich	51/35
<b>Methodisch-didaktische Homo- bzw. Heterogenität</b>				
Die Personengruppen haben meiner Wahrnehmung nach ähnliche Vorstellungen zur Unterrichtsgestaltung (Methodeneinsatz, Sozialformen im Unterricht u.ä.) wie ich selbst (gemeint sind die Personen der Personengruppen, mit denen Sie in Kontakt stehen).	Einstellungen Unterrichtsgestaltung	1 = gar nicht ähnlich, 2 = eher nicht ähnlich, 3 = eher ähnlich, 4 = sehr ähnlich	nicht möglich (zu MZP 2: 0,85)	91/57
<b>Musikbezogene Relationen</b>				
Wie häufig stehen Sie im allgemeinen, persönlichen bzw. informellen Austausch über Musik bzw. über Sport mit folgenden Personengruppen?	Austausch über Musik	1 = nie bis hin zu 5 = ein- oder mehrmals im Monat	0,48/0,57	90/61
<b>Musikbezogene Homo- bzw. Heterogenität</b>				
Die Personengruppen haben meiner Wahrnehmung nach ähnliche Einstellungen zu dem Förderschwerpunkt Musik wie ich selbst (gemeint sind die Personen der Personengruppen, mit denen Sie in Kontakt stehen).	Einstellungen Förderschwerpunkt	1 = gar nicht ähnlich, 2 = eher nicht ähnlich, 3 = eher ähnlich, 4 = sehr ähnlich	nicht möglich (zu MZP 2: 0,95)	46/33
Nur in Nordrhein-Westfalen: <sup>67</sup> Die Personengruppen haben meiner Wahrnehmung nach ähnliche private Einstellungen zu Musik wie ich selbst (Einstellungen wie bspw., dass Sie sich durch musikalische Aktivitäten entfalten/nicht entfalten können oder Gedanken und Gefühle gern/ungern durch Musik ausdrücken u.ä.) (gemeint sind die Personen der Personengruppen, mit denen Sie in Kontakt stehen). <sup>68</sup>	Einstellungen Musik	s.o.	nicht möglich	21/11

<sup>67</sup> Auf Grund datenschutzrechtlicher Bestimmungen in Hamburg konnte diese Frage an den Hamburger Grundschulen nicht eingesetzt werden.

<sup>68</sup> In der Ergebnisdarstellung wird die Heterogenität für diesen Fragenkomplex nicht näher betrachtet, da diese Frage aus datenschutzrechtlichen Gründen nur in Nordrhein-Westfalen gestellt wurde und für eine eingehende Betrachtung zu wenige Fälle vorliegen.

Wie anhand der Darstellung der Likert-Skalierung in Tabelle 7 deutlich wird, wurde als Indikator für die Intensität der Beziehungen die Häufigkeit des Kontakts erfasst. In der Literatur wird zwar vorgeschlagen, die wahrgenommene Enge bzw. emotionale Nähe einer Beziehung für die Erfassung der Beziehungsstärke zu erheben. Der Grund dafür liegt u.a. darin, arbeitsbezogene Kontakte nicht zu überschätzen (Jansen & Diaz-Bone, 2011). Dieser Aspekt ist jedoch an dieser Stelle zu vernachlässigen, da es sich um rein berufliche Beziehungen handelt und die tatsächliche Realisierung und der tatsächliche Zugang zu Ressourcen durch einen realisierten Kontakt im Zentrum des Forschungsinteresses stehen.

Bei allen erfragten Relationen stand den Befragten darüber hinaus ein Antwortkästchen zur Verfügung, wenn sie keine Angabe geben wollten. So soll gewährleistet sein, zwischen einer nicht gewollten Angabe und dem Nichtvorhandensein von Beziehungen zu unterscheiden. Bei den Fragen zur Einschätzung von Homo- bzw. Heterogenität stand darüber hinaus die Antwortmöglichkeit *weiß nicht* zur Verfügung.

Die aus Sicht des befragten Akteurs wahrgenommenen, realisierten Beziehungen der verschiedenen Positionen untereinander – zur Berechnung der Dichte – wurden in SIGrun nicht mit erfasst, da diese Kenntnis nicht jeder befragten Lehrkraft zugänglich ist.

In der Ergebnisdarstellung werden nur die Daten des dritten und vierten Messzeitpunktes für die Netzwerkanalyse herangezogen. Es liegen zwar Daten des zweiten Messzeitpunktes vor, sie werden aber nicht für die vorliegende Datenauswertung und -interpretation verwendet. Dies begründet sich darin, dass die Konsolidierung des Netzwerks zum zweiten Messzeitpunkt noch nicht abgeschlossen war – JeKi hat in Hamburg beispielsweise erst zu diesem Zeitpunkt begonnen – und die Beziehungen und Beziehungsinhalte vor allem organisatorischer Art geprägt sein dürften, so dass inhaltliche Aspekte, die die Lehrerexpertise betreffen, im Hintergrund stehend zu vermuten sind.

Die Relevanz der erhobenen Relationen leitet sich aus den theoretischen Implikationen (siehe insbesondere Kapitel 2.3 und 3) ab und wird nachfolgend knapp zusammengetragen.

Das *Erhalten wichtiger Informationen für die Arbeit* stellt insbesondere in einem neuen Arbeitskontext, wie er in der Kooperation mit außerschulischen Akteuren zu Stande kommt, einen wesentlichen Faktor dafür dar, um die Arbeit den anfallenden Anforderungen entsprechend ausführen zu können. So sind „persönliche Netzwerkbeziehungen [...] ein wesentlicher Kanal zur Gewinnung von Informationen“ (Preisendörfer, 2007, S. 278) und durch ihr Informationspotenzial stellen sie die Grundlage für erweiternde Handlungsoptionen (Coleman, 1991).

Zu den Erträgen von Sozialkapital gehört auch die Ratsuche (Bourdieu, 1983). So kann das Erhalten von Ratschlägen bzw. das Einholen *pädagogischen Rats* von den Netzwerkpartnern die Professionalisierung weiterentwickeln.

Die Fragen nach *formellem und informellem Austausch* haben den Hintergrund, dass Beziehungen in einem formellen oder informellen Kontext realisiert werden können; letztere sind empirisch schwer zu erfassen, in Bezug auf die Vertrauensbildung oder den Ertrag durch soziale Beziehungen jedoch gleichfalls wirkungsmächtig (Kriesi, 2007). Darüber hinaus stellen aus konstruktivistischer Sicht die dezentralen Lernprozesse auf Grund ihrer Bedarfsgerechtigkeit die wichtigste Quelle für den individuellen Kompetenzerwerb dar (Harteis et al., 2004).

Das *Sprechen über Dinge, die für die Arbeit als wichtig empfunden* werden, ist in Anlehnung an den Burt-Generator (Burt, 1983) gestellt worden, um über konkrete Beziehungsinhalte hinaus einen allgemeinen Überblick über Egos wichtige Netzwerkpersonen zu erhalten.

Der *Austausch von Unterrichtsmaterialien* stellt insbesondere bei Lehrkräften eine grundlegende Kooperationsform dar. Da bei der Implementierung von JeKi zum Teil noch keine Unterrichtsmaterialien vorhanden waren, stellt der Austausch von Unterrichtsmaterial eine untersuchungsrelevante Ressource dar.

Im Forschungsinteresse steht auch jene Kooperation, die über einen reinen Austausch hinausgeht und auf einer kokonstruktiven Ebene stattfindet. Dies wurde dreistufig erhoben. Zunächst wurde nach der gemeinsamen *Reflexion methodischer und didaktischer Inhalte* gefragt, folgend nach der intendierten Kontaktaufsuche, um das eigene *methodische und didaktische Repertoire zu erweitern* und abschließend wurde die durch diesen Austausch erfolgte *Umsetzung im eigenen Unterricht* erfasst.

Die Frage nach den wahrgenommenen Vorstellungen der Alteri zur Unterrichtsgestaltung stellt zur Einschätzung der Unterschiedlichkeit der Netzwerkpersonen dabei den Indikator für die *unterrichtsbezogene Homogenität* dar.

Um auch den *Austausch über das Thema des Förderschwerpunktes* zu erfassen, wurde der allgemeine, informelle Austausch über Musik erfragt. Die wahrgenommenen Einstellungen zum Förderschwerpunkt im Speziellen sowie zur Musik im Allgemeinen stellen die netzwerkanalytischen Indikatoren der *musikbezogenen Homogenität* dar.

Auszüge einzelner, querschnittlicher Beziehungsdimensionen wurden bereits analysiert und publiziert (Kulin, 2012; Kulin & Schwippert, 2012). Dabei wurde bislang lediglich ausschnittsweise entweder die Dimension der Reflexion methodischer und didaktischer Inhalte zwischen den Personengruppen oder die Realisierung verschiedener Beziehungstypen aus Sicht der JeKi-Lehrkräfte betrachtet. Im Rahmen dieser Arbeit stehen eine detaillierte Analyse zu sämtlichen Personengruppen und Beziehungstypen sowie eine vertiefende Betrachtung weiterer Maßzahlen wie die Homogenität und Größe der Netzwerke im Vordergrund.

Die Ergebnisse werden differenziert nach Beziehungstypen dargestellt. Gegen eine Gliederung nach Positionen bzw. Personengruppen sprach der Fokus auf die Inhaltsebene der bestehenden Beziehungen. Eine Interpretation der sozialen Reichweite wird dadurch nicht verhindert; sie kann parallel dazu interpretiert werden.

## 6.3 Ergebnisse der egozentrierten Netzwerkanalyse

Die erhobenen Daten aus dem Komplex der Netzwerkanalyse weisen keine Normalverteilung auf. Bei der folgenden Ergebnisdarstellung wird daher insbesondere auf non-parametrische Lagemaße zurückgegriffen. Darüber hinaus werden dennoch auch parametrische Kennwerte (Mittelwert, Standardabweichung und Standardfehler) sowie der jeweilige Skalenmittelwert dargestellt, um den empirischen Eindruck zu erweitern. Dargestellte Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten drei und vier sind nicht als Veränderungen zu interpretieren, da die Stichprobe zum einen zum vierten Messzeitpunkt geringer ist als zum dritten Messzeitpunkt und sich zum anderen der größte Teil der jeweiligen Stichproben aus unterschiedlichen Lehrkräften zusammensetzt (siehe detailliert zur Stichprobenstatistik in Kapitel 5.2). Die Ergebnisse beziehen sich auf die Substichprobe der an JeKi-Schulen in Hamburg und Nordrhein-Westfalen erhobenen Daten von Grundschul- und JeKi-Lehrkräften. Im Durchschnitt liegen von rund 70,00 Prozent der befragten Lehrkräfte Angaben zum Komplex der Netzwerkanalyse vor.

### 6.3.1 Netzwerkgröße

Die Größe der Netzwerke ist immer auch von der Art der Erhebung geprägt (Wöhler & Hinz, 2007). So ist zu beachten, dass sich die im Folgenden dargestellte Netzwerkgröße auf die im Fragebogen erfassten Personengruppen bezieht. Es kann also nicht von sämtlichen zur Verfügung stehenden Beziehungen ausgegangen werden, sondern es handelt sich um die Netzwerkgröße in Bezug auf die im Rahmen des JeKi-Programms programmatisch möglichen Personengruppen.

Die Netzwerkgröße im JeKi-Kontext wird zunächst detailliert dahingehend betrachtet, zu wie vielen Positionen – also Personengruppen – die befragten Akteure in den unterschiedlichen Kontexten einen Kontakt realisiert haben. Für diese Berechnung wurden je Beziehungskontext und dabei je Position die Variablen zunächst so umkodiert, dass die Ausprägung *nie* den Wert 0 für eine nicht realisierte Beziehung erhielt, und die weiteren ordinalen Ausprägungen den Wert 1. Durch eine anschließende Aufsummie-

rung der umkodierten Variablen pro Beziehungstyp ließ sich dann die Netzwerkgröße für den entsprechenden Kontext bestimmen. Tabelle 8 (siehe Anhang) stellt zunächst den prozentualen Anteil von befragten Lehrkräften mit den entsprechenden Netzwerkgrößen dar, um darüber hinaus in Tabelle 9 (siehe Anhang) überblickshaft die deskriptiven Statistiken zu jedem Beziehungskontext darzulegen. Schlussendlich ist der Tabelle 10 (siehe Anhang) ein differenzierter Blick zu entnehmen, welche Personengruppen in welchen Beziehungskontexten besonders relevant sind. Alle Tabellen beziehen sich auf die Werte der Messzeitpunkte drei und vier; sie zeigen sowohl die Gesamtwerte für beide Gruppen an JeKi-Schulen in Hamburg und Nordrhein-Westfalen (Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte) zusammen als auch die Werte für beide Gruppen getrennt.

Anhand der Werte in Tabelle 8 wird für beide Gruppen insgesamt deutlich, dass zum dritten Messzeitpunkt die höchsten gültigen, prozentualen Anteile an befragten Lehrkräften bei der Frage zum *Erhalten wichtiger Informationen für die Arbeit* (38,03 % der Befragten haben eine Netzwerkgröße von fünf Personengruppen) sowie bei der Frage nach dem *informellen Austausch* (31,94 % der Befragten haben eine Netzwerkgröße des Wertes 4,00) auszumachen sind. Dies bedeutet, dass in diesen beiden Beziehungskontexten die Größe der Netzwerke am höchsten ist. Zum vierten Messzeitpunkt ist eine jeweilige Verschiebung zu vier bzw. zu drei realisierten Positionen abzulesen. In den anderen Beziehungskontexten weisen die meisten Befragten sowohl zum dritten als auch zum vierten Messzeitpunkt einen Kontakt zu drei Personengruppen auf. Dies spiegelt sich auch in der gesamten Netzwerkgröße, gerechnet über alle Beziehungskontexte, wider: Die meisten Befragten weisen eine Netzwerkgröße von 3,00 auf (31,17 % zum dritten Messzeitpunkt, 50,00 % zum vierten Messzeitpunkt).

Betrachtet man beide Gruppen getrennt, zeigt sich für die befragten Grundschullehrkräfte ein ähnliches Bild wie in der Gesamtbetrachtung: Der höchste gültige prozentuale Anteil an befragten Grundschullehrkräften liegt zum dritten Messzeitpunkt beim *Erhalten von wichtigen Informationen für die Arbeit* (33,33 % mit Netzwerkgröße des Wertes 5,00 und des Wertes 3,00) sowie beim *informellen Austausch* (40,82 %) bei vier Personengruppen. In den anderen Beziehungskontexten weisen die meisten Grundschullehrkräfte eine Netzwerkgröße von drei Personengruppen auf. Zum vierten Messzeitpunkt

zeigt sich bei den Befragten ein leicht verändertes Bild dahingehend, dass die meisten Grundschullehrkräfte (39,53 %) beim *Informationserhalt* eine Netzwerkgröße von 4,00 aufweisen und beim *informellen Austausch* eine Netzwerkgröße von 3,00. Auch insgesamt gesehen haben die meisten Grundschullehrkräfte eine Netzwerkgröße des Wertes 3,00 (35,85 % zum dritten Messzeitpunkt, 51,11 % zum vierten Messzeitpunkt).

Bei den JeKi-Lehrkräften zeigt sich ein von der Gesamtbetrachtung abweichendes Bild: Zum dritten Messzeitpunkt befinden sich die größten Netzwerke in den Kontexten *Informationserhalt* (47,83 % mit Netzwerkgröße 5,00), Fragen nach *pädagogischem Rat* (33,33 % mit Netzwerkgröße 5), dem *formellen Austausch* (26,09 % mit Netzwerkgröße 5,00) sowie dem *informellen Austausch* (39,13 % mit Netzwerkgröße 5,00), dem *Sprechen über wichtige Arbeitsbelange* (41,67 % mit Netzwerkgröße 5,00), der *Reflexion* (25,00 % mit Netzwerkgröße 4,00), der *Erweiterung methodisch-didaktischer Inhalte* (28,57 % mit Netzwerkgröße 4,00) und im Beziehungskontext der *Umsetzung* (33,33 % mit Netzwerkgröße 4,00). Der häufigste prozentuale Anteil im Kontext *Austausch von Unterrichtsmaterial* liegt bei einer Netzwerkgröße von 1,00 (33,33 %) und der *Austausch über Musik* bei einem Wert von 3,00 (30,43 %). Zum vierten Messzeitpunkt liegt die höchste Netzwerkgröße beim Wert 4,00, und zwar in den Kontexten *Information* (44,44 %) und *Rat* (44,44 %). Beim *Austausch von Unterrichtsmaterial* haben die meisten JeKi-Lehrkräfte des vierten Messzeitpunkts eine Netzwerkgröße von 3,00 (55,56 %) statt wie zuvor einen Wert von 1 und bei der *Reflexion methodisch-didaktischer Inhalte* einen Wert von 3,00 (44,44 %) statt wie zuvor eine Netzwerkgröße von 4,00. Insgesamt gesehen haben die meisten JeKi-Lehrkräfte zum dritten Messzeitpunkt eine Netzwerkgröße des Wertes 2,00 bzw. 4,00 (jeweils 25,00 %). Zum vierten Messzeitpunkt sind dies die Netzwerkgrößen 3,00 bzw. 4,00 mit einem Anteil von jeweils 44,44 %.

Während sich die Netzwerkgröße der Grundschullehrkräfte mit dem Bild der Netzwerkgrößen über beide Gruppen gerechnet weitestgehend deckt, lassen sich bei den JeKi-Lehrkräften Abweichungen feststellen. Sie weisen prozentual gesehen eine höhere Bandbreite an Beziehungskontexten mit hoher Netzwerkgröße auf und die Werte variieren stärker.

Um den ersten Eindruck der prozentualen Verteilungen genauer in den Blick zu nehmen, stellt Tabelle 9 (siehe Anhang) die deskriptiven Statistiken je nach Beziehungskontext dar.

Die zuvor beschriebenen prozentualen Befunde bestätigen sich in den deskriptiven Statistiken. Insgesamt gesehen liegt zum dritten und vierten Messzeitpunkt in jedem Beziehungskontext das Maximum für die Netzwerkgröße bei dem Wert 5,00. Bei folgenden Kontexten liegt das Minimum sowohl zum dritten als auch zum vierten Messzeitpunkt bei dem Wert 0: *Rat*, *formeller Austausch*, *Erweiterung*, *Umsetzung* und *Austausch über Musik*. Bei folgenden Kontexten trifft dies lediglich auf den dritten Messzeitpunkt zu: *wichtige Arbeitsbelange* und *Unterrichtsmaterial*. Die Netzwerke mit den höchsten Lagemaßausprägungen sind *Information* und *informeller Austausch* mit einem Median von jeweils 4,00 zu beiden Messzeitpunkten. Die Netzwerke sind an dieser Stelle größer als in allen anderen Kontexten und auch über alle Beziehungstypen insgesamt gerechnet, denn in den anderen Kontexten liegen sowohl der Modus als auch der Median bei einem Wert von 3,00. Eine Netzwerkgröße des Wertes 3,00 ist weder als besonders hoch noch als besonders niedrig einzuschätzen. Die hohen Standardabweichungen sprechen für die nicht vorhandene Normalverteilung der Daten und somit für unterschiedliche Ausprägungen bzw. Wahrnehmungen der befragten Akteure.

Betrachtet man beide Gruppen getrennt, zeigt sich ein verändertes Bild in folgenden Bereichen: Die befragten JeKi-Lehrkräfte weisen zu beiden Messzeitpunkten größere Netzwerke in dem Beziehungskontext *Rat* ( $Med = 4,00$ ) als die Grundschullehrkräfte ( $Med = 3,00$ ) auf. Gleiches gilt zum dritten Messzeitpunkt für das *Sprechen über wichtige Dinge für die Arbeit* und die *Erweiterung methodisch-didaktischer Unterrichtsaspekte*. Zum vierten Messzeitpunkt liegen beide Werte bei beiden Gruppen bei 3,00. Der *Austausch von Unterrichtsmaterial* stellt den Kontext dar, in dem die Grundschullehrkräfte, zumindest zum dritten Messzeitpunkt, ein größeres Netzwerk als die JeKi-Lehrkräfte aufweisen ( $Med_{GLK} = 3,00$ ;  $Med_{JLK} = 2,00$ ). Die Betrachtung des Modus ( $Mod_{GLK} = 3,00$ ;  $Mod_{JLK} = 1,00$ ) bestätigt diese Beobachtung: Zum vierten Messzeitpunkt weisen zwar beide Gruppen einen Median des Wertes 3 auf, jedoch unterscheiden sich die Maxima der beiden: Die maximale Netzwerkgröße der Grundschullehrkräfte

liegt für den *Austausch von Unterrichtsmaterial* bei dem Wert 5,00 und bei den JeKi-Lehrkräften liegt diese bei dem Wert 3,00 (zum dritten Messzeitpunkt lag sie bei dem Wert 5,00).

Darüber hinaus ist insgesamt zu beobachten, dass bei den Grundschullehrkräften das Minimum häufiger die Netzwerkgröße 0,00 beträgt als bei den JeKi-Lehrkräften. Dies gilt insbesondere für die Kontexte *Rat, formeller Austausch, Erweiterung, Umsetzung* sowie *Austausch über Musik*. So lässt sich zunächst festhalten, dass Grundschullehrkräfte in diesen Beziehungstypen häufiger keine realisierten Kontakte mit den erfragten Personengruppen aufweisen.

Für die Werte der einzelnen Beziehungskontexte bleibt für den Unterschied zwischen den beiden Messzeitpunkten festzuhalten, dass über beide Gruppen gesehen bei der Betrachtung des Medians für die Netzwerkgröße keine nennenswerten Beobachtungen zu finden sind. Bei genauerer Betrachtung des Modus zeigt sich beim *Erhalten von Informationen*, dass dieser zum dritten Messzeitpunkt bei 5,00 und zum vierten bei 4,00 liegt. Schaut man auf die Netzwerkgrößen für beide Gruppen getrennt, ist zu erkennen, dass bei den JeKi-Lehrkräften die Netzwerkgröße zum vierten Messzeitpunkt für das *Sprechen über wichtige Arbeitsbelange* und der *Erweiterung* geringer ist ( $Med = 3,00$ ) als zum dritten Messzeitpunkt ( $Med = 4,00$ ). Ähnliches gilt für den Beziehungskontext *Umsetzung* ( $Med_{MZP3} = 4,00$ ;  $Med_{MZP4} = 3,50$ ). Beim *Austausch von Unterrichtsmaterial* ist die Netzwerkgröße zum vierten Messzeitpunkt mit einem Wert von  $Med = 3,00$  höher als zum dritten Messzeitpunkt ( $Med = 2,00$ ). Bei den Grundschullehrkräften liegen über die einzelnen Beziehungskontexte hinweg keine wesentlichen Unterschiede vor. Auf Grund der unterschiedlichen Stichprobenszusammensetzung je Messzeitpunkt sind Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten nicht als Veränderung zu interpretieren; jedoch wird deutlich, dass sich bei den JeKi-Lehrkräften Unterschiede in der Netzwerkgröße – und somit im Zugang zu verschiedenen Personengruppen in verschiedenen Beziehungskontexten – finden lassen, während die Aussagen der Grundschullehrkräfte zu beiden Messzeitpunkten als homogen einzuschätzen sind.

Für die gemittelte, gruppierte Netzwerkgröße über alle Beziehungskontexte ist in Betrachtung beider Messzeitpunkte für beide Gruppen zusammen festzuhalten, dass die Netzwerkgröße ein Minimum von 1,00 und ein Maximum von 5,00 aufweist; die Spannweite der möglichen Ausprägungen wird also erreicht. Beide non-parametrischen Lagemaße – Modus und Median – liegen bei einer Netzwerkgröße von 3,00; das arithmetische Mittel flankiert diesen Eindruck mit einem Wert von 3,26 bzw. 3,24. Für beide Gruppen getrennt betrachtet zeigt sich, dass das Minimum für die JeKi-Lehrkräfte zum vierten Messzeitpunkt bei 2,00 liegt anstatt wie beim dritten Messzeitpunkt und bei der Gruppe der Grundschullehrkräfte bei 1,00. Das Maximum liegt bei den JeKi-Lehrkräften zum vierten Messzeitpunkt bei 4,00 anstatt wie zum dritten Messzeitpunkt und bei der anderen Gruppe bei 5,00. Die Mediane liegen durchweg bei einer Netzwerkgröße von 3,00. Bei der Betrachtung des Modalwerts zeigt sich ein differenziertes Bild. Dieser liegt bei den Grundschullehrkräften zu beiden Messzeitpunkten bei 3,00; bei den JeKi-Lehrkräften ist die Verteilung zu beiden Messzeitpunkten bimodal: zum dritten Messzeitpunkt kamen die Netzwerkgrößen 2,00 und 5,00 am häufigsten vor, zum vierten Messzeitpunkt waren dies die Werte 3,00 und 4,00. Mit den genannten Werten zeigt sich, dass sich die Netzwerkgrößen im mittleren Bereich befinden. Die Netzwerke sind weder besonders klein noch besonders groß (für eine weitergehende Interpretation siehe Kapitel 6.4).

Die alleinige Kenntnis über die Netzwerkgröße erlaubt noch keine Aussagen darüber, zu welchen Personengruppen die befragten Lehrkräfte Kontakte in unterschiedlichen Kontexten realisieren. Daher wird im Folgenden betrachtet, wie viel Prozent der befragten Lehrkräfte zu einer erfragten Personengruppe im jeweiligen Kontext eine Beziehung realisiert haben (siehe Tabelle 10 im Anhang) – so können Rückschlüsse gezogen werden, ob bestimmte Personengruppen in bestimmten Kontexten besonders zentrale Stellungen einnehmen.

Die Schulleitung wird insgesamt gesehen insbesondere in den Beziehungskontexten *Information*, *formeller* und *informeller Austausch*, *Sprechen über wichtige Arbeitsbelange* sowie *Umsetzung* frequentiert. Die kleineren Netzwerkgrößen zu ihnen finden sich in den Kontexten *Rat*, *Unterrichtsmaterial*, *Reflexion*, *Erweiterung* und *Austausch*

*über Musik*, liegen jedoch beständig über mindestens 50,00 %. Die Lehrkräfte an den Grundschulen (mit Unterrichtsfach Musik sowie andere) gehören über alle Beziehungstypen hinweg sehr häufig zu den Netzwerken der Befragten. Kontakte zu JeKi-Lehrkräften werden von den meisten Befragten am häufigsten in den Kontexten *Information*, *informeller Austausch*, *Umsetzung* und *Austausch über Musik* umgesetzt und am geringsten in den Kontexten *Erweiterung*, *Reflexion* und *Unterrichtsmaterial*. Bei den Institutionen werden die Kontakte in den erfragten Kontexten *Information* und insbesondere der *Umsetzung* häufig realisiert; zu den seltensten gehören *Rat*, *Unterrichtsmaterial*, *Reflexion* und *Erweiterung*.

Nimmt man nun eine Betrachtung nach Grundschul- und JeKi-Lehrkräften getrennt vor, zeigt sich, dass prozentual gesehen mehr JeKi-Lehrkräfte realisierte Kontakte zu anderen JeKi-Lehrkräften, die an der befragten oder auch an anderen Schulen unterrichten, sowie zu den JeKi-unterstützenden Institutionen aufweisen. Dies war auf Grund theoretischer Vorannahmen (siehe Kapitel 2.2.2) zu erwarten und wird durch die empirischen Befunde bestätigt.

Bei weiterer detaillierter Betrachtung zeigt sich, dass die Netzwerke der Grundschullehrkräfte bei den Kontakten zur Schulleitung insbesondere im Zusammenhang mit *Informationen*, *formellen Austausch*, *informellen Austausch*, *Unterrichtsmaterial*, *wichtigen Arbeitsbelangen*, *Reflexion* und *Umsetzung* geprägt sind; bei den JeKi-Lehrkräften sind es die Kontexte *Information*, *informeller Austausch*, *wichtige Arbeitsbelange* und *Umsetzung*. Für die Anzahl der Kontakte zu Lehrkräften der Grundschule (mit Unterrichtsfach Musik sowie andere) zeigt sich ein ähnliches Bild wie in der gesamten Betrachtung. Allerdings ist der Kontakt von JeKi-Lehrkräften teilweise geringer zu Grundschullehrkräften, die nicht das Fach Musik unterrichten. Dies zeigt sich insbesondere in den Beziehungstypen *formeller Austausch*, *informeller Austausch*, *Unterrichtsmaterial*, *Reflexion* sowie *Austausch über Musik*. Der Kontakt zu den JeKi-Lehrkräften wird von den meisten Grundschullehrkräften im Kontext des *informellen Austauschs* und der *Umsetzung* wahrgenommen; am geringsten sind *Rat*, *Unterrichtsmaterial*, *Reflexion* und *Erweiterung* betroffen. Aus Sicht der JeKi-Lehrkräfte sind alle Bereiche zu den anderen JeKi-Lehrkräften von einer hohen prozentualen Anzahl ausgeprägt. Bei den JeKi-

unterstützenden Institutionen zeigt sich ein ähnlich verteiltes Bild mit geringeren prozentualen Anteilen seitens der Grundschullehrkräfte, mit dem Unterschied, dass einige dieser auch relevante Informationen durch die Institutionen erhalten. Für die JeKi-Lehrkräfte sind vor allem *Information, formeller und informeller Austausch, wichtige Arbeitsbelange, Unterrichtsmaterial, Reflexion, Erweiterung, Umsetzung* sowie *Austausch über Musik* von Bedeutung. Auffällige Befunde in Bezug auf die verschiedenen Messzeitpunkte sind nicht zu beobachten.

Für die Beantwortung der Forschungsfragen zur Netzwerkgröße lässt sich auf Basis der Ergebnisse Folgendes zusammenfassen:

*A.1.1) Wie lässt sich insgesamt die Größe der Netzwerke zum dritten Messzeitpunkt beschreiben?*

Die größten Netzwerke liegen in den Kontexten des *Erhaltens von wichtigen Informationen für die Arbeit* sowie *dem informellen Austausch* vor. Alle anderen Kontexte weisen einen Modus bzw. Median von 3 auf. Gemessen am prozentualen Anteil der Befragten, ob sie einen Kontakt zu einer Personengruppen in einem bestimmten Kontext realisiert haben oder nicht, zeigt folgendes Bild, welche Positionen für welche Kontexte besonders relevant sind:

Die Schulleitung wird vor allem dann frequentiert, wenn es die erhobenen Beziehungskontexte der *Information, des formellen und informellen Austauschs, des Sprechens über wichtige Arbeitsbelange* sowie der *Umsetzung von besprochenen methodisch-didaktischen Inhalten in die Praxis* betrifft. Die Lehrkräfte an den Grundschulen sind in allen Kontexten fester Bestandteil in den Netzwerken der meisten Befragten. Kontakte zu JeKi-Lehrkräften werden von den meisten Lehrkräften in den Beziehungstypen *Information, informeller Austausch, Umsetzung* und *Austausch über Musik* realisiert. Bei den JeKi-unterstützenden Institutionen sind dies vor allem das *Erhalten von Informationen* sowie die *Umsetzung besprochener methodisch-didaktischer Inhalte in die Praxis*.

*A.1.2) Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten lassen sich insgesamt in Bezug auf die Netzwerkgröße zwischen dem dritten und vierten Messzeitpunkt beschreiben?*

Wie in der Beschreibung der Stichprobe (siehe Kapitel 5.2) explizit angemerkt, eignen sich die vorliegenden Daten der Lehrkräftestichprobe nicht, um eine Veränderung bzw. einen Verlauf zu beschreiben. Es können Unterschiede benannt werden; die wesentlichen davon sind Folgende: Bei der Betrachtung des Medians sind keine nennenswerten Differenzen zwischen den Messzeitpunkten festzustellen. Bei genauerer Betrachtung des Modus zeigt sich beim Erhalten von Informationen, dass dieser zum dritten Messzeitpunkt bei 5,00 und zum vierten bei 4,00 liegt. Zieht man die prozentualen Anteile für die jeweils mögliche Ausprägung der Netzwerkgröße hinzu, zeigt sich, dass die meisten Lehrkräfte während des dritten Messzeitpunkts in den Beziehungskontexten des *Erhaltens von wichtigen Informationen für die Arbeit* eine Netzwerkgröße von fünf Personengruppen sowie beim *informellen Austausch* von vier Personengruppen aufweisen. Beim vierten Messzeitpunkt ist der höchste prozentuale Anteil an Befragten um jeweils einen Wert niedriger.

*A.1.3) Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Netzwerkgröße lassen sich zwischen unterschiedlichen Personengruppen (JeKi- und Grundschullehrkräfte) identifizieren?*

Bei der Betrachtung des Medians zeigen sich kleine Unterschiede zwischen den beiden befragten Gruppen. Die JeKi-Lehrkräfte weisen größere Netzwerke in den Beziehungskontexten *Rat, dem Sprechen über wichtige Dinge für die Arbeit* und der *Erweiterung methodisch-didaktischer Unterrichtsaspekte* auf. Beim *Austausch von Unterrichtsmaterial* haben die Grundschullehrkräfte zum dritten Messzeitpunkt ein größeres Netzwerk als die JeKi-Lehrkräfte. Während zum vierten Messzeitpunkt beide Gruppen zwar einen Median des Wertes 3,00 aufweisen, liegt die maximale Netzwerkgröße der Grundschullehrkräfte bei dem Wert 5,00 und diejenige der JeKi-Lehrkräfte bei dem Wert 3,00. Die zusätzliche Betrachtung der prozentualen Verteilung auf die jeweils möglichen Netzwerkgrößen zeigt darüber hinaus, dass die JeKi-Lehrkräfte eine größere prozentuale Anzahl realisierter Beziehungskontexte mit hoher Netzwerkgröße haben. In Bezug auf die Relevanz verschiedener Personengruppen zeigt sich, dass den Erwartungen entspre-

chend mehr JeKi-Lehrkräfte realisierte Kontakte zu anderen JeKi-Lehrkräften sowie zu den JeKi-unterstützenden Institutionen aufweisen. Zudem ist ihre Netzwerkgröße zu Grundschullehrkräften, die kein Musik unterrichten, teilweise geringer als der Kontakt zu Grundschullehrkräften, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört (insbesondere in den Beziehungstypen *formeller Austausch*, *informeller Austausch*, *Unterrichtsmaterial*, *Reflexion* sowie *Austausch über Musik*).

### 6.3.2 Stärke der Beziehungen

In der folgenden Analyse werden die Forschungsfragen zur Stärke der Beziehungen zusammenfassend dargestellt. Detaillierte Kennwerte in Bezug auf die einzelnen Intensitäten der zehn unterschiedlichen Beziehungskontexte sind den Tabellen 11 bis 20 im Anhang zu entnehmen.

#### *A.2.2) Wie gestaltet sich insgesamt die Stärke innerhalb der verschiedenen Netzwerke zum dritten Messzeitpunkt?*

Im Beziehungstyp *Information* sind insbesondere die Kontakte zur Schulleitungsebene sowie den Grundschullehrkräften (jeweils  $Med = 4$ ) als eher stark zu beschreiben. Im Kontext *pädagogischer Ratfrage* lassen sich weniger intensive Beziehungen ausmachen. Diese sind mit einem Median von  $Med = 3,00$  zu den Grundschullehrkräften am höchsten ausgeprägt. Beim *formellen* und *informellen Austausch* sowie dem *Sprechen über wichtige Arbeitsbelange* stehen hauptsächlich die Schulleitung sowie die Grundschullehrkräfte im Fokus der als stärker zu beschreibenden Beziehungen, wobei insgesamt das Netzwerk des informellen Austausches noch leicht stärker ist als das des formellen Austausches. Beim *Austausch von Unterrichtsmaterial* sowie der *Reflexion methodisch-didaktischer Inhalte* ist eine eher starke Beziehung lediglich zu anderen Grundschullehrkräften abzulesen ( $Med = 4,00$ ). Im Kontext der *Nachfrage zur Erweiterung methodisch-didaktischer Inhalte* sowie dem *Austausch über Musik* sind sämtliche Beziehungen als schwach bis eher schwach einzustufen. Besonders stark sind im Kontext der *Umsetzung besprochener methodisch-didaktischer Inhalte in die Praxis* die Beziehungen zur Ebene der Schulleitung sowie zu den JeKi-unterstützenden Institutio-

nen (maximal mögliche Ausprägung ist hier nicht wie in den anderen Kontexten der Wert 5,00, sondern der Wert 3,00).

*A.2.2) Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten lassen sich insgesamt in Bezug auf die Stärke der Netzwerke zwischen dem dritten und vierten Messzeitpunkt beschreiben?*

Zwischen den beiden Messzeitpunkten sind insgesamt keine besonders auffälligen Unterschiede zu beobachten. Partiiell lassen sich Unterschiede in folgenden Beziehungskontexten bei folgenden Positionen beobachten: Beim *Erhalten wichtiger Informationen für die Arbeit* sowie dem *formellen Austausch* liegt der Median zum vierten Messzeitpunkt für die Position der Schulleitung mit einem Wert von  $Med = 5,00$  um eine Ausprägung höher als zum vorherigen Messzeitpunkt. Bei den JeKi-Lehrkräften liegt der Median für den Kontext *Information* zunächst bei  $Med = 3,00$  und beträgt zum vierten Messzeitpunkt  $Med = 2,00$ . Zum vierten Messzeitpunkt finden sich weitere – im Vergleich zum dritten Messzeitpunkt gesehen – schwächere Beziehungen beim *informellen Austausch*, beim *Austausch von Unterrichtsmaterial*, der *Reflexion* sowie dem *Austausch über Musik* mit den JeKi-Lehrkräften an der befragten und/oder anderen Schulen. Gleiches gilt für den Kontakt zu den JeKi-unterstützenden Institutionen in Bezug auf die *Umsetzung besprochener methodisch-didaktischer Aspekte in die Praxis* und den *Austausch über Musik* mit der Gruppe der anderen Grundschullehrkräfte. Stärkere Beziehungen als zum dritten Messzeitpunkt lassen sich darüber hinaus in folgenden Kontexten ausmachen: Das *Besprechen wichtiger Arbeitsbelange* weist bei der Schulleitung und den Grundschullehrkräften mit Unterrichtsfach Musik mit einem Wert von  $Med = 5,00$  eine um eine Ausprägung stärkere Beziehungsintensität auf als zum dritten Messzeitpunkt. Ähnliches lässt sich für den Beziehungstyp *Erweiterung* ( $Med_{MZP4} = 4,00$ ) für die Position der Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik ablesen. Dies zeigt, dass die Rolle der Schulleitung und der Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik bei den befragten Lehrkräften des vierten Messzeitpunkts eine stärkere Rolle in ihrem Netzwerk der wichtigen Arbeitsbelange spielt als bei den Befragten des dritten Messzeitpunkts. Zum vierten Messzeitpunkt ist die soziale Reichweite starker Beziehungen in diesem Kontext ausgeweiteter als bei den Befragten zum drit-

ten Messzeitpunkt. Trotz dieser partiellen geringen Unterschiede zum vierten Messzeitpunkt bestätigt sich in den Daten insgesamt der Eindruck des dritten Messzeitpunkts.

*A.2.3) Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Stärke der Netzwerke lassen sich zwischen unterschiedlichen Personengruppen (JeKi- und Grundschullehrkräfte) identifizieren?*

Zum dritten Messzeitpunkt sind im Beziehungstyp *Information* aus Sicht der Grundschullehrkräfte insbesondere die Kontakte zur Ebene der Schulleitung (*Med* = 5,00) sowie der Grundschullehrkräfte (jeweils *Med* = 4,00) als stark bis eher stark zu beschreiben. Für die JeKi-Lehrkräfte gilt dies in Bezug auf die Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik (*Med* = 4,00) sowie für die JeKi-Lehrkräfte an der befragten und/oder an anderen Schulen (*Med* = 4,00). Ein oder mehrmals in sechs Monaten (*Med* = 3,00) erhalten sie darüber hinaus *wichtige Informationen für ihre Arbeit* von den JeKi-unterstützenden Institutionen; die Beziehung ist damit von der Intensität her als eher schwach einzuschätzen. Die Grundschullehrkräfte wiederum erhalten von diesen seltener als ein- oder mehrmals in sechs Monaten wichtige Informationen für ihre Arbeit (*Med* = 2,00).

Insgesamt sind die Beziehungen zu den Institutionen zum dritten Messzeitpunkt als eher schwach zu beschreiben, wobei aus Sicht der befragten JeKi-Lehrkräfte (*Med* = 2,00) die Beziehung im Vergleich zu den Grundschullehrkräften (*Med* = 1,00) stärker bzw. bei den Grundschullehrkräften zum größten Teil nicht vorhanden ist. Eine Ausnahme bildet die Relation der *Umsetzung besprochener Inhalte in die Praxis*; diese ist aus Sicht der JeKi-Lehrkräfte als stark einzuschätzen und auch bei den Grundschullehrkräften mittelstark vorhanden. Zum vierten Messzeitpunkt lassen sich darüber hinaus eine höhere Beziehungsstärke um jeweils einen Ausprägungswert in dem Kontext des *formellen Austauschs* (*Med* = 3,00) sowie des *Austauschs über Musik* (*Med* = 3,50) ablesen. Die anderen Werte entsprechen dem Bild des dritten Messzeitpunktes.

Der Kontext der *pädagogischen Ratfrage* ist – ähnlich wie bei der Gesamtbetrachtung – auch bei getrennter Betrachtung als schwach zu beschreiben. Eine Ausnahme bildet der Kontakt zwischen JeKi-Lehrkräften untereinander mit einem Wert von

$Med = 4,00$ . Zum vierten Messzeitpunkt liegt dieser Wert bei  $Med = 2,00$ . Die Grundschullehrkräfte des dritten Messzeitpunktes wiederum geben eine eher schwache Beziehungen zu den anderen Grundschullehrkräften an ( $Med = 3,00$ ); die des vierten Messzeitpunktes geben eine eher stärkere Beziehung an ( $Med = 4,00$ ).

Beim *formellen* und *informellen Austausch* sowie dem *Sprechen über wichtige Arbeitsbelange* stehen hauptsächlich die Ebenen der Schulleitung sowie der Grundschullehrkräfte im Fokus der als stark zu beschreibenden Beziehungen der befragten Grundschullehrkräfte. Während JeKi-Lehrkräfte beim *formellen Austausch* eher eine geringe bis keine realisierte Beziehungsstärke zu diesen Personengruppen aufweisen, sind diese beim *informellen Austausch* und dem *Austausch über wichtige Arbeitsbelange* insgesamt höher und als eher stark einzuschätzen. Eine ebensolche Intensität lässt sich aus Sicht der JeKi-Lehrkräfte auch für die Kontexte des *informellen Austausch* und der *wichtigen Arbeitsbelange* ablesen. Die Werte des vierten Messzeitpunktes weichen zum Teil leicht ab, sprechen insgesamt jedoch für ein ähnliches Bild. Auch bei getrennter Betrachtung ist – ähnlich wie in der Gesamtbetrachtung – das Netzwerk des *informellen Austausches* leicht stärker als das des *formellen Austausches*.

In den Kontexten *Unterrichtsmaterial* ( $Med = 5,00$ ) und *Reflexion* ( $Med = 4,00$ ) sind zum dritten Messzeitpunkt aus Sicht der Grundschullehrkräfte starke Beziehungen zu den anderen Grundschullehrkräften und zum vierten Messzeitpunkt zudem auch zu den Grundschullehrkräften mit Unterrichtsfach Musik zu erkennen. Für die JeKi-Lehrkräfte gilt eine eher starke Beziehung zumindest zum dritten Messzeitpunkt für den Kontakt zu anderen JeKi-Lehrkräften ( $Med = 4,00$ ). In den Beziehungstypen *Nachfrage zur Erweiterung methodisch-didaktischer Inhalte* sowie *Austausch über Musik* sind sämtliche Beziehungen als schwach bis eher schwach einzustufen, mit zwei Ausnahmen: Die Grundschullehrkräfte weisen zu beiden Messzeitpunkten zu anderen Grundschullehrkräften im Netzwerk *Erweiterung* eine starke Beziehung auf ( $Med = 4,00$ ). Gleiches gilt für die JeKi-Lehrkräfte beim *Austausch über Musik* zum vierten Messzeitpunkt ( $Med = 4,00$ ).

Die Relationen im Kontext der *Umsetzung besprochener methodisch-didaktischer Inhalte in die Praxis* (maximale Ausprägung ist nicht wie in den anderen Kontexten der Wert 5, sondern der Wert 3) sind über beide Gruppen gesehen als eher stark bis stark einzuschätzen. Für die Grundschullehrkräfte sind zum dritten Messzeitpunkt starke Beziehungen auf Ebene der Schulleitung sowie der JeKi-Lehrkräfte abzulesen. Aus Sicht der JeKi-Lehrkräfte gilt dies für die Ebene der Schulleitung, der Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik sowie der JeKi-unterstützenden Institutionen. Ähnliche Werte finden sich zum vierten Messzeitpunkt.

### 6.3.3 Multiplexität

Bei der Betrachtung der Netzwerkgröße wurde bereits dargestellt, welche Personengruppen *innerhalb* bestimmter Kontexte eine besondere Rolle spielen. Multiplexität erlaubt es, die Realisierung von Kontakten zu verschiedenen Personengruppen in unterschiedlichen Beziehungskontexten in einer standardisierten Maßzahl wiederzugeben (siehe Kapitel 6.1). Die Höhe dieser Maßzahl – sie kann einen Wert zwischen 0 und 1 annehmen – ermöglicht dann wiederum Interpretationsrückschlüsse auf beispielsweise die Höhe sozialer Unterstützung (siehe Kapitel 3.2 sowie 6.4).

Zur Berechnung der Multiplexität wurden die Ausprägungen je Position – also Schulleitungsebene, JeKi-Lehrkräfte usw. – in der musikbezogenen Relation sowie in den arbeits- bzw. unterrichtsbezogenen Relationen dichotomisiert, so dass der Wert 1 die Bedeutung trug, dass in einem Beziehungskontext Kontakt besteht und der Wert 0 bedeutete, dass kein Kontakt besteht. Für jede einzelne der fünf erfassten Personengruppen konnte so zunächst die Anzahl der realisierten Beziehungsdimensionen aufsummiert werden. Daraufhin galt es festzulegen, ab welcher Anzahl realisierter Beziehungsdimensionen ein Kontakt als multiplex gilt. Dies ist aus Forscherperspektive zu definieren und liegt in der Regel bei zwei realisierten Beziehungskontexten (Jansen, 2000). Einige der hier vorliegenden zehn erfassten Beziehungsdimensionen können sich überschneiden. So kann zum Beispiel im Rahmen der gemeinsamen Reflexion auch pädagogischer Rat bei Motivationsschwierigkeiten eingeholt werden; oder im Rahmen

eines formellen Austauschs können wichtige Informationen für die Arbeit erhalten werden. Auf Basis dieser Überlegungen wurde der Schwellenwert, ab wann eine Beziehung als multiplex gilt, nicht bei zwei, sondern bei mindestens drei realisierten Beziehungsdimensionen festgelegt. Auf Grundlage der vorangegangenen Datenaufbereitung wurde dann das Maß der Multiplexität gebildet, indem die Anzahl der multiplexen Beziehungen durch die Anzahl der möglichen multiplexen Beziehungen (zehn) dividiert wurde. Tabelle 21 stellt die deskriptiven Statistiken multiplexer Beziehungen dar; es sind nur die Fälle enthalten, die eine multiplexe Beziehung zu den erfassten Positionen aufweisen.

Tabelle 21: *Deskriptive Statistiken des Multiplexitätswerts je Position zum dritten und vierten Messzeitpunkt*; Sicht der befragten Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte an JeKi-Schulen; Gesamtanzahl und Anzahl getrennt nach Grundschul-(GLK) und JeKi-Lehrkräften (JLK); Lagemaße zum vierten Messzeitpunkt bei  $n_{JLK} = 1$  werden zwar angegeben (als Einzelwert zu verstehen), jedoch nicht interpretiert.

Deskriptive Kennzahlen	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4
Positionen je Messzeitpunkt														
Schulleitungsebene (insgesamt) ( $n = 64/20$ )	0,30	0,30	1,00	1,00	1,00	1,00	0,80	0,90	0,76	0,82	0,22	0,20	0,03	0,05
Schulleitungsebene ( $n_{GLK} = 50/19$ , $n_{JLK} = 14/1$ )	0,40/ 0,30	0,50/ 0,30	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	,90/ 1,00	1,00/ 0,30	0,85/ 0,60	0,90/ 0,30	0,79/ 0,66	0,85/ 0,30	0,18/ 0,32	0,17/ –	0,03/ 0,08	0,04/ –
Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik (insgesamt) ( $n = 71/22$ )	0,40	0,30	1,00	1,00	1,00	1,00	,90	,90	,83	,85	0,20	0,20	0,05	0,04
Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik  ( $n_{GLK} = 50/19$ , $n_{JLK} = 21/3$ )	0,40/ 0,40	0,30/ 0,90	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	1,00/ 1,00	1,00/ 0,90	0,90/ 1,00	0,90/ 0,90	0,83/ 0,84	0,84/ 0,93	0,20/ 0,22	0,21/ 0,06	0,03/ 0,05	0,05/ 0,03
andere Lehrkräfte der Grundschule (insgesamt) ( $n = 52/21$ )	0,30	0,40	1,00	1,00	1,00	1,00	0,90	0,90	0,84	0,90	0,20	0,15	0,02	0,03
andere Lehrkräfte der Grundschule ( $n_{GLK} = 53/20$ , $n_{JLK} = 21/1$ )	0,30/ 0,40	0,40/ 0,90	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	1,00/ 1,00	1,00/ 0,90	0,90/ 0,80	0,95/ 0,90	0,88/ 0,71	0,90/ 0,90	0,15/ 0,25	0,15/ –	0,02/ 0,06	0,03/ –
JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen (insgesamt) ( $n = 27/16$ )	0,30	0,30	1,00	1,00	1,00	1,00	0,80	0,60	0,75	0,64	0,24	0,28	0,03	0,07

## Entstehungsbedingungen von Sozialkapital – eine egozentrierte Netzwerkanalyse

Deskriptive Kennzahlen	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
	JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen ( $n_{GLK} = 29/13$ , $n_{JLK} = 23/3$ )	0,30/ 0,40	0,30/ 0,60	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	0,40/ 1,00	0,40/ 1,00	0,70/ 1,00	0,50/ 1,00	0,66/ 0,86	0,59/ 0,87	0,23/ 0,21	0,28/ 0,23	0,04/ 0,04
JeKi-unterstützende Institutionen (insgesamt) ( $n = 20/9$ )	0,30	0,40	1,00	1,00	1,00	1,00	0,80	0,80	0,76	0,78	0,25	0,22	0,05	0,07
JeKi-unterstützende Institutionen ( $n_{GLK} = 14/6$ , $n_{JLK} = 13/3$ )	0,30/ 0,50	0,40/ 0,80	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	0,30 bzw. 1,00/ 1,00	0,60/ 1,00	0,70/ 0,90	0,65/ 1,00	0,66/ 0,87	0,70/ 0,93	0,28/ 0,15	0,22/ 0,12	0,07/ 0,04	0,09/ 0,07

Insgesamt gesehen wird bei beiden Messzeitpunkten deutlich, dass das Maximum eines Multiplexitätswerts von 1,00 (entspricht in diesem Fall zehn realisierten Beziehungskontexten) bei allen Positionen erreicht wird. Zugleich ist dies auch die am häufigsten vorkommende Anzahl realisierter Beziehungstypen (Modus). Bei der Betrachtung des Medians verdeutlicht sich der Eindruck, dass wenn bei den befragten Lehrkräften multiplexe Beziehungen bestehen, diese sehr hoch sind. Der Median liegt durchweg bei einem Multiplexitätswert von  $Med = ,80$  oder  $Med = ,90$ . Es lassen sich keine Positionen als besonders herausragend identifizieren. Eine einzige Abweichung lässt sich bei dem Kontakt zu JeKi-Lehrkräften, die an der befragten und/oder an anderen Grundschulen unterrichten, ablesen: Zum dritten Messzeitpunkt liegt der Multiplexitätswert bei ,80 und zum vierten Messzeitpunkt bei ,60. Die sehr geringen Standardabweichungen deuten auf eine durchweg gleichmäßige Verteilung der Werte hin. Zudem sind über die verschiedenen Messzeitpunkte sind keine nennenswerten Unterschiede auszumachen.

Eine getrennte Betrachtung der Gruppen ist auf Grund der Stichprobengröße allein zum dritten Messzeitpunkt möglich. Dabei zeigt sich, dass die Grundschullehrkräfte bei der Position der Schulleitungsebene einen höheren Multiplexitätswert ( $Med = ,85$ ) aufweisen als die JeKi-Lehrkräfte ( $Med = ,60$ ). Die JeKi-Lehrkräfte wiederum weisen einen höheren Multiplexitätswert in Bezug auf die Positionen der anderen JeKi-Lehrkräfte ( $Med = 1,00$ ) sowie der JeKi-unterstützenden Institutionen ( $Med = ,90$ ) auf als die Grundschullehrkräfte (jeweils  $Med = ,70$ ). Insgesamt nimmt der Multiplexitätswert bei den Grundschullehrkräften bei den Positionen der JeKi-Lehrkräfte sowie den Institutionen ab. Festgehalten werden kann aber, dass wenn multiplexe Beziehungen vorliegen, diese in der Regel durch einen hohen Multiplexitätswert gekennzeichnet sind.

Abschließend lässt sich Folgendes für die Forschungsfragen zusammenfassen:

### *A.3.1) Wie gestaltet sich insgesamt die Multiplexität der Beziehungen zum dritten Messzeitpunkt?*

Bei den meisten befragten Lehrkräften liegen multiplexe Beziehungen vor. Die Anzahl nimmt bei den Grundschullehrkräften ab, wenn es sich um die Kontakte zu den JeKi-Lehrkräften bzw. JeKi-unterstützenden Institutionen handelt. Liegen jedoch multiplexe

Beziehungen vor, so sind die Werte von der Verteilung her sehr homogen und weisen über alle Positionen hinweg einen hohen Multiplexitätswert auf.

*A.3.2) Wie gestaltet sich die Multiplexität der Beziehungen zum dritten und vierten Messzeitpunkt?*

Es lassen sich zwischen den Messzeitpunkten keine hervorstechenden Unterschiede identifizieren.

*A.3.3) Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten lassen sich in Bezug auf die Multiplexität zwischen unterschiedlichen Personengruppen (JeKi- und Grundschullehrkräfte) identifizieren?*

Ein Vergleich zwischen den beiden Gruppen ist auf Grund der geringen Stichprobengröße seitens der JeKi-Lehrkräfte lediglich zum dritten Messzeitpunkt möglich. Dabei weisen die Grundschullehrkräfte eine höhere Multiplexität in Bezug auf die Position der Schulleitungsebene hin, und die JeKi-Lehrkräfte eine ebensolche in Bezug auf die Positionen der JeKi-Lehrkräfte an der befragten und/oder an anderen Schulen sowie der JeKi-unterstützenden Institutionen.

### 6.3.4 Homogenität und Heterogenität der Beziehungsstrukturen

Zur Erfassung der Heterogenität der Alteri wurden Fragen konzipiert, die dem Fokus der erfragten Beziehungskontexte entsprechen und die Unterschiedlichkeit der Alteri aus Sicht der befragten Lehrkräfte erfassen. Hierzu wurden zum einen die wahrgenommene, einstellungsbezogene methodisch-didaktische Heterogenität und zum anderen die Unterschiedlichkeiten in Bezug auf die Einstellungen zum Förderschwerpunkt erfragt. Bei der Formulierung der Frage wurde explizit darauf hingewiesen, dass es sich nicht um sämtliche Beteiligte der JeKi-unterstützenden Institutionen handele, sondern lediglich um jene Personen, zu denen die Befragten auch einen Kontakt realisieren. So sollte sichergestellt werden, dass die Heterogenität der tatsächlich umgesetzten Beziehungen erfasst wird. Die deskriptiven Statistiken sind den Tabellen 22 und 23 (siehe Anhang) zu entnehmen.

Für beide Gruppen gemeinsam gesehen ist über beide Messzeitpunkte und auch bei allen Positionen eine eher hohe Homogenität ( $Med = 3,00$ ) abzulesen. Eine Ausnahme stellen die zum vierten Messzeitpunkt als sehr ähnlich wahrgenommenen Einstellungen der JeKi-unterstützenden Institutionen zum Förderschwerpunkt dar ( $Med = 4,00$ ). Weitere nennenswerte Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten sind nicht zu verzeichnen. Die Werte sprechen dafür, dass heterogene Einstellungen zwischen den Akteuren selten vorzufinden sind und die Netzwerke der befragten Lehrkräfte zur Homogenität tendieren.

Betrachtet man die Mediane differenziert, so zeigt sich: Bei beiden Gruppen sind keine Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten abzulesen. Zum vierten Messzeitpunkt sind die Beziehungen in Bezug auf die Einstellungen zum Förderschwerpunkt aus Sicht der JeKi-Lehrkräfte mit einem Wert von  $Med = 4,00$  höher als die der Grundschullehrkräfte ( $Med = 3,00$ ). Dies gilt für die Positionen der Schulleitungen, der Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik, der anderen JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Schulen sowie der JeKi-unterstützenden Institutionen. Gleiches zeigt sich beim dritten Messzeitpunkt zu den Positionen der anderen JeKi-Lehrkräfte.

Die Betrachtungen der Modalwerte runden sämtliche der beobachteten Befunde der insgesamt eher bis sehr homogenen Netzwerke ab. Für die Beantwortung der Forschungsfragen zur Homo- bzw. Heterogenität der Alteri lässt sich Folgendes zusammenfassen:

#### *A.4.1) Wie gestaltet sich insgesamt die Homogenität der Kontaktpersonen innerhalb der Netzwerke zum dritten Messzeitpunkt?*

Die realisierten Beziehungen im Kontext der arbeits- bzw. unterrichtsbezogenen Inhalte sowie der Einstellungen zum Förderschwerpunkt sind insgesamt als eher homogen einzustufen. Darüber hinaus ist auffällig, dass die Standardabweichungen geringer ausfallen als zum Beispiel bei der Netzwerkgröße. Dies untermauert die vorliegenden Befunde.

*A.4.2) Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten lassen sich insgesamt in Bezug auf die Homogenität der Kontaktpersonen zum dritten und vierten Messzeitpunkt beschreiben?*

Zwischen den beiden Messzeitpunkten lassen sich insgesamt keine nennenswerten unterschiedlichen Werte ablesen. Sie liegen hauptsächlich bei einem Median des Wertes 3,00. Eine Ausnahme stellen die zum vierten Messzeitpunkt als sehr ähnlich wahrgenommenen Einstellungen der JeKi-unterstützenden Institutionen zum Förderschwerpunkt dar.

*A.4.3) Welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Homogenität der Kontaktpersonen lassen sich zwischen unterschiedlichen Personengruppen (JeKi- und Grundschullehrkräfte) beschreiben?*

Beim Vergleich der beiden Gruppen ließen sich Unterschiede zum vierten Messzeitpunkt in Bezug auf die Einstellungen der jeweiligen Alteri zum Förderschwerpunkt ausmachen. Die Netzwerke der JeKi-Lehrkräfte sind hier mit einem Wert von  $Med = 4,00$  größtenteils homogener als die der Grundschullehrkräfte ( $Med = 3,00$ ). Darüber hinaus ist die wahrgenommene Heterogenität der Kontaktpersonen bei beiden Gruppen ähnlich und ist überwiegend als eher homogen einzustufen.

## 6.4 Zusammenfassung und Diskussion

Die Statistiken der einzelnen Netzwerkkennwerte wurden in den Kapiteln 6.3.1 bis 6.3.4 detailliert beschrieben. Im Zentrum der folgenden Zusammenfassung und Diskussion stehen die Interpretation der Befunde und somit auch die Beantwortung der Forschungsfrage:

*A.5) Wie lassen sich die Beziehungsstrukturen auf Basis der Beziehungsgröße, der Beziehungsstärke, der Multiplexität und Homo- bzw. Heterogenität im Sinne aktueller und potenzieller, netzwerkbasierter Ressourcen interpretieren?*

Um einen Gesamteindruck der Netzwerkmaße in visueller Form zu untermauern, wurden die Kennwerte in Netzwerkkarten abgetragen (siehe Abbildungen 5 bis 7). Es liegen zwar partiell Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten vor; da jedoch die Tendenzen ähnlich sind und insbesondere die Stichprobe der JeKi-Lehrkräfte zum vierten Messzeitpunkt deutlich geringer ist, werden die Ergebnisse des dritten Messzeitpunktes exemplarisch in den Netzwerkkarten dargestellt.

Die Grundlage der Visualisierung stellte das Programm zur visuellen Erhebung und Darstellung egozentrierter Netzwerkdaten *VennMaker* dar (Gamper & Kronenwett, 2012). Graphische Nachbearbeitungen wurden mit den Graphikprogrammen *GIMP* (Version 2.8.10) sowie *Inkscape* (Version 0.48.4) vorgenommen.<sup>69</sup> Die Netzwerkkarten sind wie folgt zu lesen: Abbildung 5 stellt die Werte des dritten Messzeitpunktes für beide Gruppen gemeinsam dar und gibt zugleich anhand einer beispielhaften Beschriftung Auskunft über die Lesart der unterschiedlichen Färbungen und Symbolgrößen. Abbildung 6 stellt die Werte aus Sicht der befragten Grundschullehrkräfte dar und Abbildung 7 die Werte aus Sicht der befragten JeKi-Lehrkräfte.

Für alle Graphiken gilt folgende Lesart: Die unterschiedlichen Symbole (zum Beispiel Kreis, Dreieck, Viereck usw.) in den Segmenten („Tortenstücke“) sind den fünf verschiedenen Personengruppen zufällig zugeordnet: Die Ebene der Schulleitung wird

---

<sup>69</sup> Für wertvolle Anregungen und die maßgebliche Unterstützung bei der Erstellung der Netzwerkkarten danke ich Torben Rieckmann.

mit dem Symbol des Fünfecks dargestellt, die Achtecke stehen für die Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik, die Kreise repräsentieren die weiteren Grundschullehrkräfte, die Dreiecke die JeKi-Lehrkräfte und die Vierecke symbolisieren die JeKi-unterstützenden Institutionen. Die Symbole finden sich in jedem Segment wieder, da jedes Segment für eine jeweils erfragte Beziehungsdimension (zum Beispiel formeller Austausch, pädagogischer Rat usw.) steht. Die konzentrischen Kreise stehen für die jeweiligen Ausprägungen der Ratingskala (Details siehe Legende); die Positionierung der Symbole innerhalb der konzentrischen Kreise erfolgte auf Basis ihrer Ausprägung (Median) und stellt damit die Beziehungsstärke visuell dar. Je näher die Symbole dem Ego (Strichmännchen im Inneren des Kreises) sind, desto stärker ist die Beziehung einzuschätzen.<sup>70</sup>

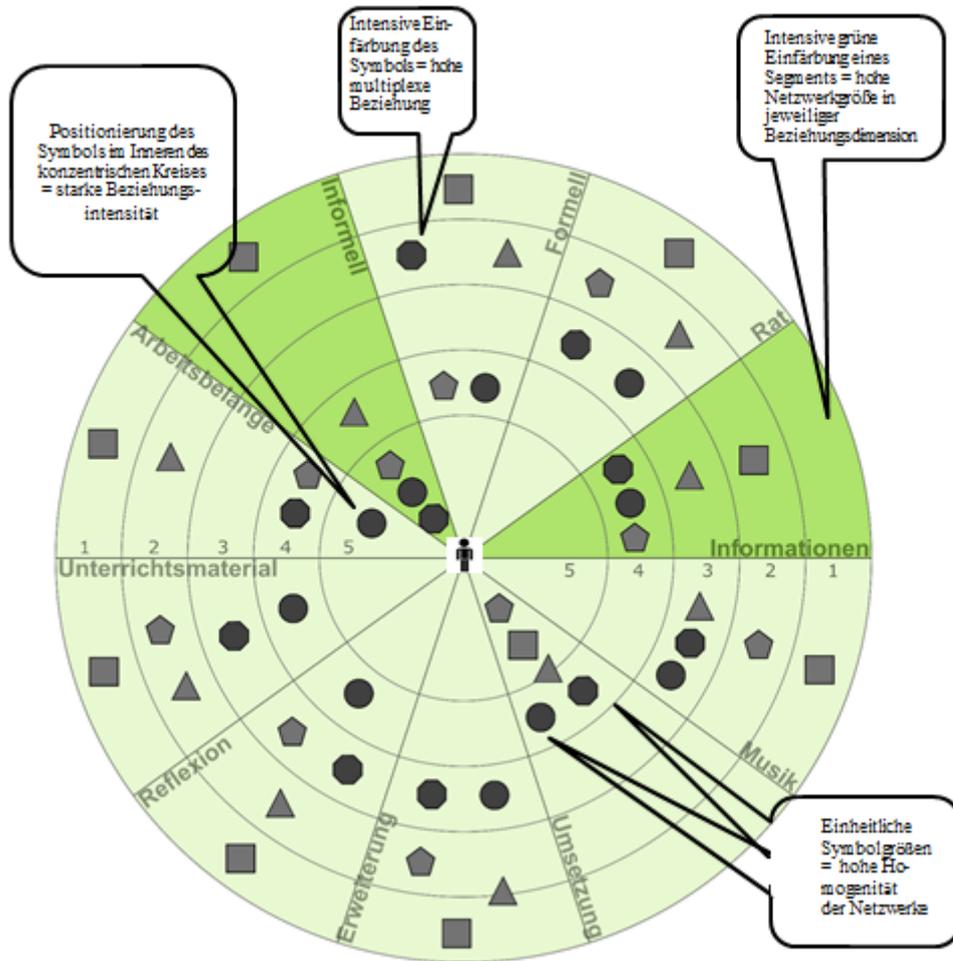
Die Netzwerkgröße der unterschiedlichen Beziehungskontexte wird visuell durch die grüne Einfärbung des jeweiligen Segments (zum Beispiel formeller Austausch, pädagogischer Rat usw.) dargestellt. Je dunkler die grüne Einfärbung ist, desto größer ist das Netzwerk. Die Intensität der grau bis schwarzen Einfärbung eines Symbols (zum Beispiel Kreis, Viereck, Dreieck usw.) wiederum gibt Aufschluss darüber, wie multiplex die Beziehung zu der jeweiligen Akteursgruppe (zum Beispiel Ebene der Schulleitung usw.) ist. Je dunkler die Einfärbung des Symbols, desto multiplexer ist die Beziehung.

Darüber hinaus trägt auch die Größe der Symbole eine Bedeutung. Sie stellt die Homo- bzw. Heterogenität der entsprechenden Akteursgruppe dar. Je größer die Symbole sind, desto homogener ist das Netzwerk. Gleich große Symbole mehrerer unterschiedlicher Personengruppen (Schulleitung, JeKi-unterstützende Institutionen usw.) deuten so auf ein insgesamt homogenes Netzwerk hin.

---

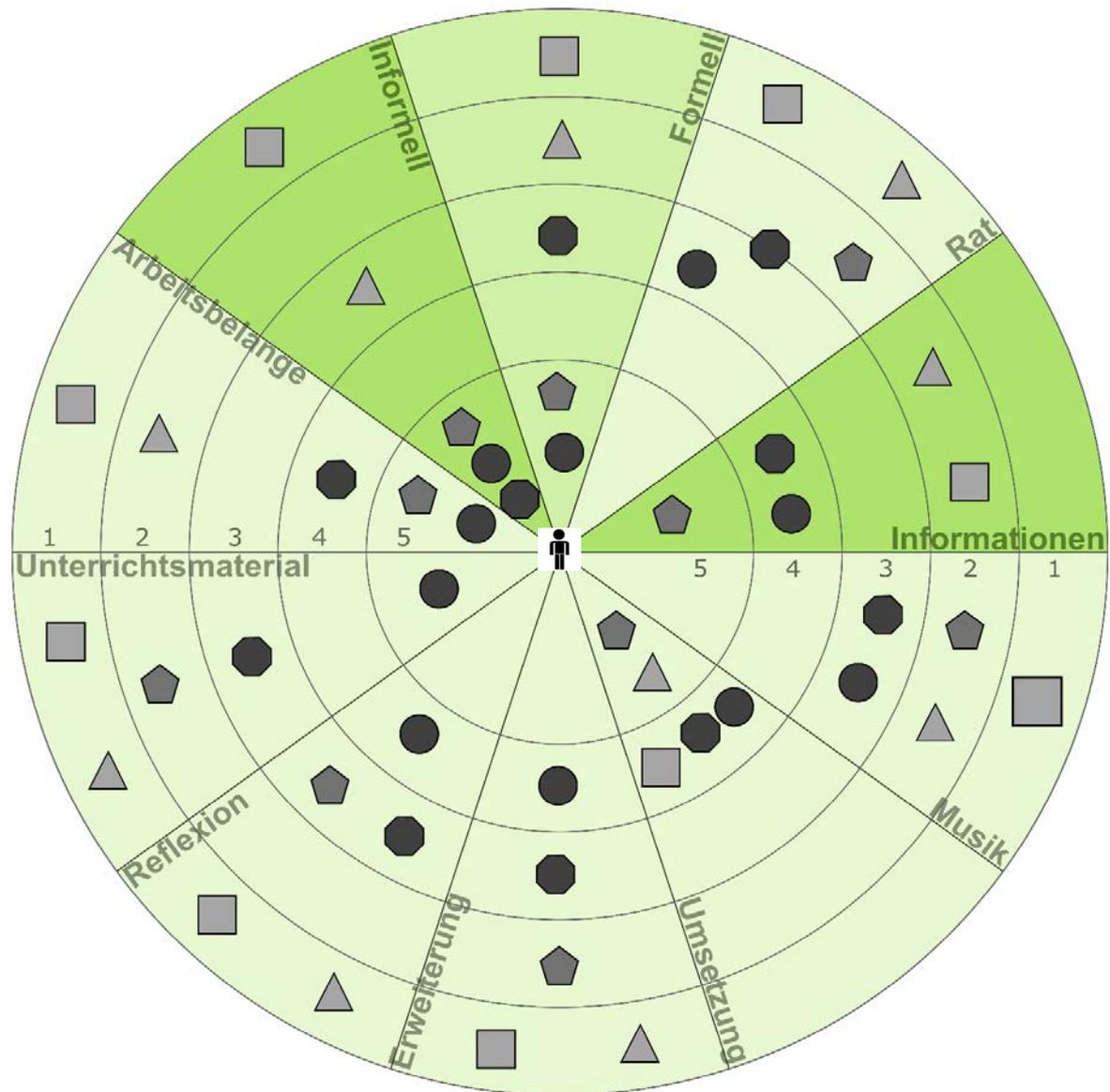
<sup>70</sup> Graphik „Strichmännchen“ entnommen aus: [http://static.freepik.com/fotos-kostenlos/strichmannchen--mannlich\\_17-227125523.jpg](http://static.freepik.com/fotos-kostenlos/strichmannchen--mannlich_17-227125523.jpg) (letzter Zugriff:05.11.2014)

Abbildung 5: Netzwerkkarte zu den Dimensionen Netzwerkgröße, Beziehungsstärke, Multiplexität und Homogenität mit beispielhaften Erläuterungen; Gesamtdarstellung von Grundschul- und JeKi-Lehrkräften; Daten des dritten Messzeitpunktes.



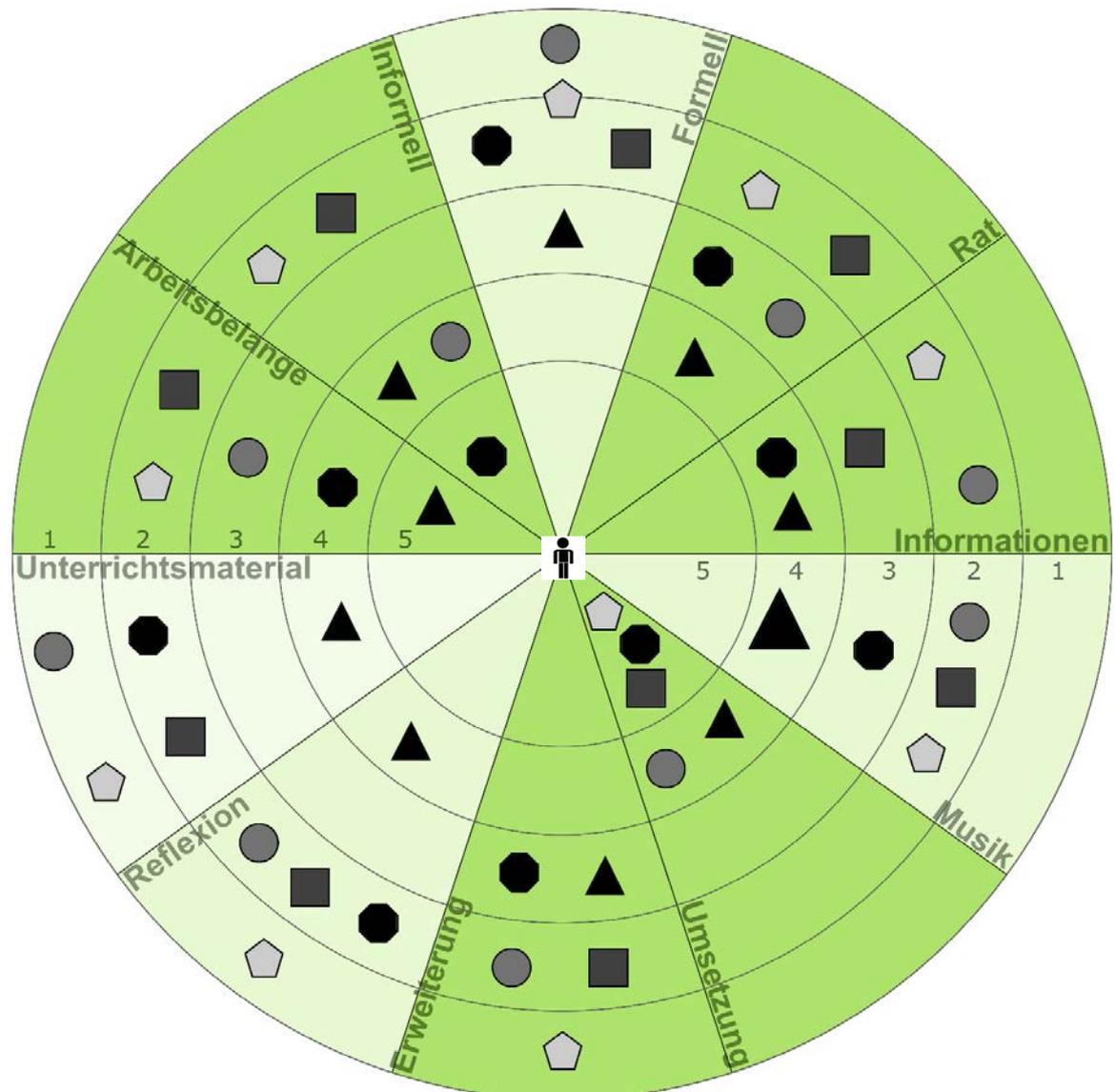
Symbole	Netzwerkgröße (Färbung der Segmente)	Multiplexität (Farbintensität der Symbole)	Homogenität (Größe der Symbole)	Beziehungsstärke (Position im konz. Kreis)
				5 = ein- oder mehrmals im Monat
				4 = ein- oder mehrmals in 3 Monaten
				3 = ein- oder mehrmals in 6 Monaten
				2 = seltener
				1 = nie (außer bei Umsetzung: 5 = ja, 4 = mal ja/ mal nein, 3 = nein)

Abbildung 6: Netzwerkkarte zu den Dimensionen Netzwerkgröße, Beziehungsstärke, Multiplexität und Homogenität; Sichtweise der befragten Grundschullehrkräfte; Daten des dritten Messzeitpunktes.



Symbole	Netzwerkgröße (Färbung der Segmente)	Multiplexität (Farbintensität der Symbole)	Homogenität (Größe der Symbole)	Beziehungsstärke (Position im konzent. Kreis)
= Schulleitungsebene	= 3.00	= .70	= 3.00	5 = ein- oder mehrmals im Monat
= Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik	= 3.50	= .80	= 3.50	4 = ein- oder mehrmals in 3 Monaten
= andere Grundschullehrkräfte	= 4.00	= .90		3 = ein- oder mehrmals in 6 Monaten
= JeKi-Lehrkräfte				2 = seltener
= JeKi-unterstützende Institutionen				1 = nie (außer bei Umsetzung: 5 = ja, 4 = mal ja/mal nein, 3 = nein)

Abbildung 7: Netzwerkkarte zu den Dimensionen Netzwerkgröße, Beziehungsstärke, Multiplexität und Homogenität; Sichtweise der befragten JeKi-Lehrkräfte; Daten des dritten Messzeitpunktes.



Symbole	Netzwerkgröße (Färbung der Segmente)	Multiplexität (Farbintensität der Symbole)	Homogenität (Größe der Symbole)	Beziehungsstärke (Position im konzent. Kreis)
= Schulleitungsebene	= 2.00	= .60	= 3.00	5 = ein- oder mehrmals im Monat
= Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik	= 3.00	= .80	= 4.00	4 = ein- oder mehrmals in 3 Monaten
= andere Grundschullehrkräfte	= 4.00	= .90		3 = ein- oder mehrmals in 6 Monaten
= JeKi-Lehrkräfte		= 1.00		2 = seltener
= JeKi-unterstützende Institutionen				1 = nie (außer bei Umsetzung: 5 = ja, 4 = mal ja/ mal nein, 3 = nein)

### *Interpretation zur Netzwerkgröße*

Der Eindruck der ersten Netzwerkkarte (Abbildung 5) verfestigt das beschriebene Bild der kennwertbezogenen Einzelinterpretationen in den Kapiteln 6.3.1 bis 6.3.4. Es ist ersichtlich, dass – bei einer Betrachtung von beiden Gruppen zusammen – mit einer Netzwerkgröße von vier Personengruppen die größten Netzwerke in den Kontexten des *Erhaltens von wichtigen Informationen für die Arbeit* sowie dem *informellen Austausch* vorliegen. Somit stehen in zwei der erfassten Kontexte eine hohe Anzahl an Kontaktpersonen zur Verfügung, was darauf schließen lässt, dass an dieser Stelle die Netzwerke leistungsstark sind und die Ressourcen und Einflüsse Dritter in gutem Umfang zur Verfügung stehen. Besonders relevant für den Aspekt der Handlungsfähigkeit und Expertiseentwicklung ist der Aspekt, dass das *Erhalten wichtiger Informationen* für die Arbeit insbesondere in einem neuen Arbeitskontext, wie er in der Kooperation im JeKi-Programm zum Tragen kommt, einen wesentlichen Faktor dafür darstellt, die Arbeit entsprechend den neuen Anforderungen zu gestalten. Eigene Handlungsoptionen können somit erweitert werden und es ist eine wesentliche Grundlage zur Ausführung der eigenen Arbeit geschaffen. Darüber hinaus stellen die anhand der Gesamtbetrachtung der Netzwerkgröße für beide Gruppen identifizierten potenziellen Ressourcen im Rahmen eines informellen Austausch einen Hinweis für die Bedarfsgerechtigkeit dezentraler Lernprozesse dar, welche bereits als bedeutender Grundstein für den individuellen Kompetenzerwerb dargestellt wurden.

Betrachtet man die Netzwerkkarten getrennt, weisen die JeKi-Lehrkräfte größere Netzwerke in den Beziehungskontexten *pädagogischer Ratfrage*, *Sprechen über wichtige Dinge für die Arbeit* und Kontaktaufnahme zur *Erweiterung methodisch-didaktischer Unterrichtsaspekte* auf als die Grundschullehrkräfte. Damit stehen den JeKi-Lehrkräften in mehreren Feldern relevante Akteure für ihre Kompetenzerweiterung zur Verfügung: Nach Bourdieu (1983) gehört zu den Erträgen von Sozialkapital auch die Ratsuche und so kann das Einholen pädagogischen Rats im Falle von Motivationsproblemen in der Klasse die von Rehr & Gruber (2007) betonte Weiterentwicklung von Professionalisierung durch ein Arbeiten im Netzwerk unterstützen. Zudem trägt die Kontaktaufsuche zur Erweiterung der methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung zu einer kokon-

struktiven Form der Zusammenarbeit bei und damit zu einer Generierung bzw. Weiterentwicklung von Wissen unter Lehrkräften. Darüber hinaus ist ein großes Netzwerk im Kontext des Sprechens über wichtige Arbeitsbelange ein Hinweis dafür, dass – auf Grund der offenen Formulierung und damit unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten seitens der Befragten – ein allgemein hoher Zugriff auf die Alteri im Kontext von Arbeitsbelangen möglich ist. In dieser Hinsicht stehen den befragten JeKi-Lehrkräften im Kontext des JeKi-Programms mehr Ressourcen zur Verfügung als den befragten Grundschullehrkräften. Allerdings muss dabei beachtet werden, dass sich in der Stichprobe der Grundschullehrkräfte auch jene befinden, die keine oder wenig Berührungspunkte zu JeKi aufweisen und somit insbesondere zu den JeKi-unterstützenden Institutionen seltener einen Kontakt realisieren. Dies liegt daran, dass sich die JeKi-unterstützenden Institutionen vor allem JeKi-Lehrkräften oder JeKi-koordinierenden Lehrkräften an den Grundschulen widmen. Aus Sicht der JeKi-Lehrkräfte zeigt sich jedoch auch darüber hinaus, dass durch die ausgeprägten Netzwerkgrößen in den beschriebenen Kontexten auch ein Zugang zu unterschiedlichen Personengruppen des Grundschulkollegiums gefunden wurde. Zwar ist die Netzwerkgröße der JeKi-Lehrkräfte zu Grundschullehrkräften, die kein Musik unterrichten, teilweise geringer als der Kontakt zu Grundschullehrkräften, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört (insbesondere in den Beziehungstypen *formeller Austausch*, *informeller Austausch*, *Unterrichtsmaterial*, *Reflexion* sowie *Austausch über Musik*); insgesamt kann jedoch von einer hohen Anzahl möglicher mobilisierbarer Ressourcen ausgegangen werden.

### *Interpretation zur Homogenität*

Die Interpretationen in Bezug auf die Netzwerkgröße geben einen ersten Hinweis auf die Entstehungsbedingungen und damit auf mögliche mobilisierbare Ressourcen der befragten Lehrkräfte. Allein die Anzahl der Beziehungen in einem Netzwerk ist allerdings kein ausreichender Indikator dafür, ob die Kontaktpartner auch tatsächlich mobilisiert werden können, wenn sie benötigt werden (Kriesi, 2007; Voss, 2007; Wühler & Hinz, 2007). So spielt darüber hinaus für eine Einschätzung, ob einem Akteur möglichst vielfältige Ressourcen zur Verfügung stehen, auch der Grad der Homogenität der Alteri eine wesentliche Rolle. Die Homogenität in Bezug auf die methodisch-didaktischen

Vorstellungen ist auf nahezu allen Ebenen als eher homogen zu beschreiben. Dies bedeutet auf der einen Seite, dass die Alteri eher ähnliche Einschätzungen zur Unterrichtsgestaltung haben wie die befragten Akteure und somit zu vermuten ist, dass weniger neuartige Informationen in die Netzwerke gelangen. Auf der anderen Seite ist es trotz ähnlicher Vorstellungen zur Unterrichtsgestaltung natürlich dennoch möglich, dass die diesbezüglichen methodisch-didaktischen Wissensbestände der Alteri unterschiedlich sind und somit auf diese Weise ein Zugang zu neuen Informationen erfolgt.<sup>71</sup> Jedoch weist das Homophilieprinzip (Voss, 2007) wiederum darauf hin, dass Alteri, zu denen besonders starke Beziehungen vorliegen, nicht allein in den Eigenschaften homogen sind, sondern auch in den Wissensbeständen. Für die Beziehungen zu den JeKi-unterstützenden Institutionen lässt dies demnach den Schluss zu, dass sie gerade durch die durchweg eher von der Intensität her schwach geprägten Beziehungen ein Repertoire an Wissensbeständen für die Lehrkräfte bereit stellen, welches sich von dem eigenen unterscheidet und somit Ressourcen eröffnet, die sich nicht im Umfeld der anderweitig stärkeren Beziehungen befinden. Die Zugangsmöglichkeiten zu neuen Ressourcen und die Entstehung von Innovationen sind bei Bedingungen solcher Art als hoch einzuschätzen. Durch die vorliegenden Befunde kommt hinzu, dass das Kriterium eines Mindestmaßes an gewisser Ähnlichkeit erfüllt ist, um auf Basis eines wechselseitigen Verständnisses die Kompetenzen innerhalb einer Gruppe gegenseitig zu ergänzen und diesen Vorgang nicht durch kognitive Asymmetrien zu behindern. Daher ist auch in den weiteren unter 6.3.2 genannten Kontexten, in denen schwache Beziehungen zu anderen erfragten Personengruppen vorliegen, von einem Potenzial mobilisierbarer Ressourcen auszugehen.

### *Interpretation zur Beziehungsstärke*

Die Stärke der Beziehungen gibt über die allgemeine Möglichkeit des Erlangens von Informationen Hinweise darauf, in welcher Form sich organisationale Wissensbestände

---

<sup>71</sup> Dies ist insbesondere für die JeKi-Lehrkräfte von Bedeutung, da die Tätigkeit in der Grundschule eine Erweiterung ihres Methodenrepertoires erfordert. Daher wurde im Fragebogen der JeKi-Lehrkräfte auch (außerhalb der Netzwerkanalyse) eine Einschätzung der eigenen methodisch-didaktischen Kenntnisse erfasst, welche als Indikator für die Unterschiedlichkeit hätte mit hinzugezogen werden können. Auf Grund der zu geringen Stichprobe der JeKi-Lehrkräfte ist dies jedoch nicht gewinnbringend.

entwickeln. Für die befragten Grundschullehrkräfte und JeKi-Lehrkräfte lässt sich Folgendes festhalten: Im Kontext *Information, formeller Austausch*<sup>72</sup>, *informeller Austausch, Arbeitsbelange* sowie *Umsetzung* sind die Kontakte insbesondere innerhalb der eigenen Berufsgruppe sehr hoch. Die Form des Informationsflusses ist als redundant einzuschätzen. Außerhalb der Gruppen liegendes Wissen erreicht die Akteure eher seltener, dafür ist die Art des ausgetauschten Wissens als komplex einzuschätzen, die Wissensform als implizit und in einen größeren Gesamtzusammenhang eingebunden. Die Kontexte, in denen insbesondere auch kokonstruktive Formen der Zusammenarbeit stattfinden könnten, sind durch eher schwache Beziehungen außerhalb der eigenen Berufsgruppe charakterisiert. Der Informationsfluss ist an dieser Stelle als nicht redundant und kontextunabhängig einzuschätzen und ermöglicht somit im Falle einer Inanspruchnahme der diesbezüglichen Kontakte eine wichtige Quelle für den individuellen Kompetenzerwerb.

#### *Interpretation zur Multiplexität*

Die stark ausgeprägte Bedeutung der eigenen Berufsgruppe wird durch die Ergebnisse zur Multiplexität flankiert: Die Grundschullehrkräfte weisen eine höhere Multiplexität in Bezug auf die Position der Schulleitungsebene auf und die JeKi-Lehrkräfte eine ebensolche in Bezug auf die Positionen der JeKi-Lehrkräfte sowie der JeKi-unterstützenden Institutionen. Liegen jedoch multiplexe Beziehungen vor, so sind die Werte von der Verteilung her sehr homogen und weisen über alle Positionen hinweg einen hohen Multiplexitätswert auf. Daraus lässt sich ableiten, dass die Befragten insbesondere in ihrer eigenen Berufsgruppe Informationen schnell austauschen können und „Identifikation, Geborgenheit und Solidarität“ (Diewald, 2007, S. 184) durch die hohe Multiplexität erfahren. Dies wiederum lässt Hinweise für eine hohe Qualität der Beziehungen und ein hohes Solidaritätspotenzial innerhalb der Berufsgruppen zu und spielt vor allem in der Anfangsphase der Durchführung von JeKi eine besondere Rolle für die JeKi-Lehrkräfte, da sie in einem neuen Umfeld mit neuen Herausforderungen tätig sind.

---

<sup>72</sup> Für diesen Kontext gilt dies nur für die Grundschullehrkräfte.

### *Resümee*

Die Befunde weisen zwar auf einen engen Kontakt der JeKi-Lehrkräfte untereinander hin, zeigen aber auch, dass sie Kontakte in das Kollegium der Grundschule hinein pflegen. Da die JeKi-Lehrkräfte insbesondere bei der Umsetzung neuer methodisch-didaktischer Inhalte von den unterstützenden Institutionen profitieren und Unterrichtsmaterialien sowie das Wissen aus Workshops nutzen, können auf indirektem Wege auch Grundschullehrkräfte Anregungen der JeKi-unterstützenden Institutionen erhalten. Dies erfolgt durch die JeKi-Lehrkraft, die als *Brückenschläger* (Jansen, 2003) agiert und als Novize neues Wissen in die Organisation einbringt.

Insgesamt verdeutlichen die dargestellten Befunde, wie mit dem Ausbau sozialer Beziehungen eine Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten einhergeht. Die Darstellungen und Interpretationen zeigen darüber hinaus, auf welcher differenzierten Weise die potenziellen Erträge durch berufliche Beziehungsstrukturen aus netzwerkanalytischer Sicht zu betrachten sind. Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Netzwerkanalyse dargestellt, um vertiefende, für den JeKi-Kontext spezifische Erträge explorativ zu eruieren.

## **7. Erträge durch Sozialkapital auf Individual- und Kollektivebene: eine qualitative Netzwerkanalyse zum subjektiv empfundenen Nutzen der kooperativen Beziehungsstrukturen**

Das siebte Kapitel wird mit einer Darstellung empirischer Vorgehensweisen in der qualitativen Netzwerkforschung sowie der Beschreibung des eigenen methodischen Vorgehens eingeleitet. Die anschließende Ergebnisdarstellung gliedert sich in drei Punkte, wobei es sich bei allen drei Punkten nicht um Wirkungsanalysen handelt, sondern um wahrgenommene Mehrwerte durch die beteiligten Akteure: Zum ersten werden Erträge auf Individualebene vorgestellt, d.h. für die konkret miteinander kooperierenden Akteure. Zum zweiten werden Erträge auf Kollektivebene (Coleman, 1991) zusammengefasst; dabei steht der Nutzen für diejenigen Personen im Vordergrund, die nicht direkt in die Zusammenarbeit involviert sind und keine Beziehungsarbeit leisten, aber dennoch von den neuen Beziehungsstrukturen durch JeKi profitieren. Drittens werden Aussagen aufgeführt, die darauf hindeuten, dass keine Mehrwerte erachtet beziehungsweise nur unter bestimmten Umständen gesehen werden. Abschließend werden die Befunde zusammengefasst und diskutiert.

### **7.1 Qualitative Netzwerkanalysen zur empirischen Erfassung von Beziehungsmerkmalen**

Qualitative Netzwerkanalysen können insbesondere „mit einem eigenen, in das qualitative Interview integrierten, Instrument Netzwerkstrukturen sichtbar machen“ (Straus, 2006). Hierzu lassen sich zum einen allgemeine, gängige Methoden der qualitativen Sozialforschung wie die Erhebung teilstrukturierter Interviews, die zusätzlich spezielle Fragen zu Netzwerkdaten integrieren, zusammenfassen. Zum anderen zählen hierzu netzwerkspezifische Erhebungsverfahren wie das Zeichnen von Netzwerkkarten (siehe vertiefend beispielsweise Gamper & Kronenwett, 2012; Hollstein & Straus, 2006).

Auswertungen gewonnener Netzwerkdaten sind über „klassische“ Wege wie mittels qualitativer Inhaltsanalyse, Grounded Theory etc. möglich. Als eine speziell auf Netzwerkdaten bezogene Auswertungsmethode wurde eine qualitativ-strukturelle Analyse (QSA) entwickelt (Herz, Peters & Truschkat, 2015), welche sich an Konzepten beziehungsweise Maßzahlen quantitativer Netzwerkforschung orientiert und diese auch qualitativ greifbar macht.

Qualitative Netzwerkanalysen bieten jedoch nicht allein die Möglichkeit, Strukturen von Netzwerken zu erfassen und auszuwerten, sondern verfügen darüber hinaus über das Potenzial, den von den befragten Akteuren wahrgenommenen Stellenwert der Beziehungen mit einzubeziehen (Bernardi, Keim & von der Lippe, 2006). Franke & Wald (2006) konkretisieren, dass im Rahmen qualitativer Netzwerkanalysen die befragte Person selbst den Nutzen und die Ausgestaltung seiner Netzwerkbeziehungen reflektieren kann.

Um sich im Sinne einer umfassenden Erforschung von Beziehungsstrukturen dem Untersuchungsgegenstand des Sozialkapitals vertiefend zu widmen, bietet sich eine *Triangulation unterschiedlicher Feldzugänge und Methoden* (Flick, 2013) an. So ist es netzwerkanalytisch möglich, qualitative Daten nachträglich quantitativ auszuwerten, in Interviews auch quantitative Elemente mit zu erheben oder quantitative und qualitative Daten miteinander in Beziehung zu setzen (Straus, 2006). Im Rahmen der Empirischen Bildungsforschung fasst Stubbe (2012) den Nutzen einer Triangulation im Rahmen von Netzwerkanalysen wie folgt zusammen:

Eine besonders vielversprechende Entwicklung ist die triangulative Verknüpfung der Netzwerkanalyse mit anderen – insbesondere qualitativen – Verfahren. Qualitative Verfahren können beispielsweise genutzt werden, um die Grenzen eines Netzwerkes zu ermitteln oder um die vorhandenen Relationsformen zu erfragen. Möglich ist es aber auch, im Anschluss an die quantitative Beschreibung eines Netzwerkes mit Hilfe der Graphentheorie qualitative Interviews zu nutzen, um wesentliche Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale vertiefend zu explorieren. Hat man beispielsweise das soziale Netzwerk in einer Schulklasse erhoben, kann man durch gezieltes Nachfragen bei den Schülerinnen und Schülern versuchen, besser zu verstehen, wie die vorhandenen Beziehungsstrukturen sich entwickelt haben. (Stubbe, 2012, S. 171)

In Kapitel 6 wurde bereits dargestellt, wie für die Erfassung und Analyse der Entstehungsbedingungen von Sozialkapital die Beziehungsmerkmale mit den Methoden quantitativer Sozial- und Netzwerkforschung untersucht wurden. Hierbei wurden Indikatoren

für die Größe, die Stärke der Beziehungen, die Heterogenität sowie die Multiplexität erfasst. Auf quantitativem Wege wurden somit die formalen Strukturen für die Entstehungsbedingungen verschiedener Beziehungstypen erfasst und ausgewertet. Der Stellenwert und der Nutzen, den die Akteure auf Individual- und Kollektivebene wahrnehmen, blieben dabei im Hintergrund. Eben dieser Nutzen wurde im Rahmen eines teilstrukturierten Interviews explorativ erfasst.

## 7.2 Eigenes methodisches Vorgehen

### *Organisatorisches Vorgehen*

Im Gesamtkontext der vorliegenden Arbeit gesehen kam ein sequenzielles, vertiefendes Mixed-Methods-Design (Kuckartz, 2014) zum Einsatz, um nach einer quantitativen Übersicht der Entstehungsbedingungen von Sozialkapital (siehe Kapitel 6) die Exploration der wahrgenommenen Erträge durch die Beziehungsstrukturen zu ermöglichen – und somit den instrumentellen Charakter von Sozialkapital im beforschten Feld auszuloten. Dafür wurden insgesamt acht Einzelinterviews an drei aus der quantitativen Stichprobe ausgewählten Schulen durchgeführt. Das explorative Vorgehen wurde gewählt, da es sich beim netzwerkanalytischen Zugang im JeKi-Kontext um ein Novum handelt, das Feld mit diesem Vorgehen noch unerforscht ist und der wahrgenommene Nutzen im Forschungsinteresse steht. Die Schulen wurden auf Grund vorliegender Informationen ausgewählt, um sowohl Schulen zu befragen, die von Beginn an mit der Zusammenarbeit besonders zufrieden waren als auch solche, die anfänglich Schwierigkeiten bei der Kooperation hatten.

Zunächst erfolgte eine telefonische Kontaktaufnahme, um über die geplanten Interviews zu informieren. Bei Zustimmung erhielt die koordinierende Lehrkraft bzw. die Schulleitung ein Anschreiben mit detaillierten Informationen sowie der Bitte, weitere in Frage kommende Interviewpartnerinnen und Interviewpartner zu finden (Anschreiben und Einverständniserklärung siehe Anhang). Nach Versenden dieses Anschreibens wurde rund eine Woche später erneut Kontakt zu der koordinierenden Person aufgenommen, um alle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner auszumachen und abschlie-

ßend die Termine und Örtlichkeiten zum Durchführen der Interviews zu vereinbaren. Der Ort für die Interviews konnte von den Lehrkräften und Schulleitungen selbst gewählt werden. Dabei handelte es sich um Räumlichkeiten der jeweiligen Grundschule bzw. Musikschule und um ein Telefoninterview. Letztendlich nahmen drei von vier angefragten Schulen an den Interviews teil.

### *Inhaltliches und methodisches Vorgehen*

Die inhaltliche Vorbereitung gestaltete sich folgendermaßen: Nach Fertigstellung des Interviewleitfadens (siehe Anhang) führte ich eine teaminterne Interviewerschulung durch. Dabei standen insbesondere vorab zu klärende Informationen mit den Schulen, der Interviewleitfaden und der allgemeine Ablauf bei teilstandardisierten Interviews im Fokus. Darüber hinaus habe ich spezielle Hinweise wie zur Eingangsfrage, zu immanenten und exmanenten Nachfragen sowie zum Gesprächsausklang (angelehnt an Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010) vorgestellt.

Um einen umfangreichen Einblick in die Kooperationsarbeit und in die Beziehungsstrukturen zu gewinnen, wurden sämtliche Akteure in die Befragung eingeschlossen: die Schulleitung bzw. die JeKi-kordinierende Grundschullehrkraft, eine JeKi-Lehrkraft und eine Grundschullehrkraft, die zu JeKi lediglich leichte Berührungspunkte aufweist. Die Interviews wurden zu Beginn des vierten Schuljahres durchgeführt, um neben aktuellen Einblicken in die Beziehungsstrukturen und Zusammenarbeit auch einen retrospektiven Blick zu erfassen. Nach Führen des Interviews wurde von der Interviewerin bzw. dem Interviewer ein Gedächtnisprotokoll (siehe Anhang) ausgefüllt, um zusätzliche Informationen bei möglicherweise gegebenen Besonderheiten in die Auswertung mit einbeziehen zu können. Tabelle 24 gibt einen Überblick über die befragten Akteure.

Tabelle 24: *Stichprobe der qualitativen Netzwerkanalyse*

Schule A, Nordrhein-Westfalen	Schule B, Nordrhein-Westfalen	Schule C, Hamburg
Schulleitung (JeKi-Koordination)	Schulleitung (JeKi-Koordination)	Grundschullehrkraft (JeKi-Koordination)
Grundschullehrkraft mit JeKi-Berührungspunkten	Grundschullehrkraft mit JeKi-Berührungspunkten	Grundschullehrkraft mit JeKi-Berührungspunkten
JeKi-Lehrkraft	JeKi-Lehrkraft	

Der Erzählstimulus für die Beantwortung der Forschungsfrage, welchen Mehrwert die Akteure für sich und auf Kollektivebene durch die Zusammenarbeit sehen, lautete wie folgt (kompletter Interviewleitfaden mit Subfragen siehe Anhang):

*Welche neuen Kontakte konnten Sie selber durch JeKi und die dazugehörige Zusammenarbeit mit JeKi-Lehrkräften bzw. mit Grundschullehrkräften knüpfen und welchen Mehrwert sehen Sie dabei?*

Folgende Nachfragen waren im Interviewleitfaden notiert:

*Welche neuen methodischen, didaktischen oder pädagogischen Anregungen gab es für Sie?*

*Wenn neue Kontakte aufgebaut werden, bedeutet dies zunächst auch einen persönlichen Aufwand für die Beteiligten. In welchem Verhältnis stehen Ihrer Meinung nach Aufwand und Nutzen bei dem Ausbau von Kontakten im Rahmen von JeKi? Welche Vor- und Nachteile sehen Sie?*

Im Fokus der Interviews stand demzufolge nicht noch einmal die Erfassung der Beziehungsstrukturen, sondern der auf Grund der Vernetzung im JeKi-Kontext wahrgenommene Nutzen. Nach Durchführung der Interviews, die mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet wurden und zwischen ca. 30 und 60 Minuten dauerten, wurden diese mit dem Programm *F4* transkribiert. Dies geschah in drei Schritten. Zunächst erfolgte eine reine Transkription (Transkriptionskonventionen angelehnt an Dresing & Pehl, 2013, siehe Anhang), bei der Rechtschreibung und Zeichensetzung im Hintergrund standen. Dann erfolgte eine Korrekturphase in Bezug auf diese beiden Aspekte; abschließend wurden Orte und Namen pseudonymisiert.

Um dem Anspruch einer offenen Exploration zur Erfassung sämtlicher Facetten des Nutzens durch die Beziehungsstrukturen auch bei der Auswertung gerecht zu werden, wurde induktiv an das Material herangetreten. Zunächst wurden mit Unterstützung der Software MAXQDA die Aussagen direkt nach dem Erzählstimulus induktiv mit Codes versehen. Die so entstandenen Codes der induktiven Kodierung wurden zu einem Kate-

goriensystem zusammengefasst. Daraufhin entstand für das Kategoriensystem ein Kodierleitfaden, so dass der Kodierprozess erneut für alle acht Interviews durchgeführt wurde. Zusätzlich zu den Textpassagen nach dem Erzählstimulus wurden nun auch Textpassagen im kompletten Interview unter dem Blickwinkel der entsprechenden Forschungsfrage überprüft und kodiert. Eine Zweitkodierung erfolgte bei drei Interviews. Die Interkoderreliabilität beträgt  $\kappa = .89$  und ist somit als sehr verlässlich (Bortz & Döring, 2006) einzuschätzen.

### 7.3 Ergebnisse der qualitativen Netzwerkanalyse

Auf Basis der induktiven Kodierung entstand ein Kategoriensystem (Kodierleitfaden siehe Anhang). Tabelle 25 gibt einen Überblick über die entsprechenden Kategorien und Codes sowie über die Anzahl der entsprechend kodierten Textpassagen.<sup>73</sup> Im Verlauf der Ergebnisdarstellung werden die Kodierungshäufigkeiten eine untergeordnete Rolle spielen, da der Fokus der Auswertung auf einer Exploration sämtlicher Ertragsaspekte liegt.

---

<sup>73</sup> Die Unterkategorien *Kulturelle Bildung an der Schule* und *Angebot* wurden für die Ergebnisdarstellung zusammengefasst. Im Kategoriensystem und im Kodierleitfaden stellen sie zwei separate Codes dar.

Tabelle 25: Häufigkeiten kodierter Interviewaussagen auf Ebene des induktiv entstandenen Kategoriensystems

Kode	Häufigkeit kodierter Aussagen
<b>Erträge auf Individualebene (auf Ebene der direkt kooperierenden Lehrkräfte)</b>	
<b>Neue bzw. sich verändernde Kontakte</b>	
Lehrkräfte/Kollegium	17
Kinder	2
Eltern	2
Außerschulische Kontakte	2
Sonstige	5
<b>Abstrakte Mehrwerte</b>	11
<b>Konkrete Mehrwerte</b>	
Fortbildungen	4
Methodische, didaktische und pädagogische Aspekte	9
Fachliche Inhalte für Instrumental-/Musikunterricht	11
Zugang zu neuem Material	3
Sonstiges	7
<b>Inhaltlicher Austausch über</b>	
Kinder	11
Fachliches	6
Organisatorisches	12
Sonstiges	11
<b>Erträge auf Kollektivebene (auf der Ebene des Unterrichts und der Organisation Schule)</b>	
<b>Für Kinder</b>	8
<b>Für Unterricht</b>	13
<b>Kulturelle Bildung an der Schule/Angebot</b>	3
<b>Schulleben</b>	6
<b>Veranstaltungen</b>	13
<b>Ausstattung</b>	3
<b>Sonstiges</b>	1
<b>Summe insgesamt</b>	160

Vor der detaillierten Ergebnisdarstellung der einzelnen Kategorien und Unterkodes stellt sich die Frage, wie sich die Kodierungshäufigkeiten auf Basis der verschiedenen Personengruppen unterscheiden. Tabelle 26 stellt überblickshaft dar, wie sich die Gesamtzahl der kodierten Interviewpassagen je nach Personengruppe beschreiben lässt. Anhand dieser ist zunächst ersichtlich, dass bei den Akteuren mit JeKi-koordinierender Tätigkeit und bei den JeKi-Lehrkräften mehr Aussagen mit Codes versehen wurden als bei den Lehrkräften mit JeKi-Berührungspunkten. Dies könnte so interpretiert werden, dass sich für letztgenannte Personengruppe zwar ein Ertrag abzeichnet, jedoch nicht in der Höhe wie für die beiden anderen Gruppen. Da für diesbezügliche Rückschlüsse das Erhebungsinstrument nicht konzipiert und die Stichprobe zu gering war, verbleibt die Darstellung in Tabelle 26 auf berichtender Ebene und eine Differenzierung auf Ebene

der jeweiligen Codes nach Personengruppen wird im weiteren Verlauf der Arbeit nicht vorgenommen.

Tabelle 26: Anzahl kodierter Interviewpassagen sortiert nach Personengruppen

Personengruppe	Anzahl kodierter Interviewpassagen
<b>JeKi-kordinierende Personen</b>	
Schulleitung, Schule A (JeKi-Koordination)	21
Schulleitung, Schule B (JeKi-Koordination)	38
Grundschullehrkraft, Schule C (JeKi-Koordination)	35
<b>JeKi-Lehrkräfte</b>	
JeKi-Lehrkraft, Schule A	23
JeKi-Lehrkraft, Schule B	36
<b>Grundschullehrkräfte mit JeKi-Berührungspunkten</b>	
Grundschullehrkraft mit JeKi-Berührungspunkten, Schule A	9
Grundschullehrkraft mit JeKi-Berührungspunkten, Schule B	15
Grundschullehrkraft mit JeKi-Berührungspunkten, Schule C	11
<b>Summe insgesamt</b>	<b>188</b>

### 7.3.1 Erträge auf Individualebene

Die folgende Analyse (vergebene Codes werden im Folgenden kursiv geschrieben) stellt die Ergebnisse zu den potenziellen Erträgen durch kooperative Beziehungsstrukturen auf Individualebene der direkt miteinander kooperierenden Lehrkräfte dar und bezieht sich somit auf die Forschungsfrage:

*B.1) Welche Erträge lassen sich aus Sichtweise der Befragten auf Individualebene der Lehrkräfte durch die Beziehungsstrukturen im Rahmen der Kooperation identifizieren?*

#### *Neue bzw. sich verändernde Kontakte*

Durch die Kooperation entstehen *neue Kontakte zu Lehrkräften*, die zuvor noch nicht im persönlichen Netzwerk vertreten waren. Aus Sicht der befragten JeKi-Lehrkräfte lässt sich festhalten, dass diese in ein neues Kollegium eingebunden sind und durch die Ko-

operation weniger Kontakt zu ihren Kolleginnen und Kollegen aus der Musikschule haben, wie folgendes Zitat belegt:

Dass ich jetzt mehr Kollegen habe, die einfach Grundschullehrer sind. Die ich teilweise mehr als Kollegen noch bezeichnen kann, als die von der Musikschule, weil die sehe ich auch selten. Weil ich mich in der Musikschule eben kaum aufhalte. (Musikschullehrkraft, Schule B)

Die Einbindung in ein Kollegium einer Grundschule ist vor allem dann möglich, wenn eine JeKi-Lehrkraft langfristig an eine bestimmte Musikschule angebunden ist, und zum Beispiel tageweise dort anwesend ist. Sind die JeKi-Lehrkräfte an mehreren Grundschulen gleichzeitig eingesetzt, ergeben sich zwar auch neue Kontakte zu einer größeren Anzahl an Grundschullehrkräften, jedoch kann eine Einbindung in das Kollegium – wenn sie erwünscht ist – schwer erfolgen. Ist die JeKi-Lehrkraft regelmäßig an einer Grundschule eingeplant, kann eine Integration erfolgen, wie sie im folgenden Zitat beschrieben wird:

Es ist so, auch für die anderen Kolleginnen, sie ist halt die Musikkollegin. Sie ist wie eine Lehrerin. Man duzt sich auch untereinander, was bei den anderen Musikschulfachkräften nicht der Fall ist, aber bei ihr schon. Sie ist auch in der Pause mit dabei, auch im Lehrerzimmer. Das ist so ganz selbstverständlich. Sie gehört praktisch zum Kollegium dazu. Auch wenn sie nur an zwei Tagen in der Woche hier bei uns ist. (Schulleitung, Schule B)

Für die Grundschullehrkräfte bzw. Schulleitungen erweitert sich der Kreis beruflicher Beziehungen ebenfalls durch die neuen Kontakte zu den JeKi-Lehrkräften. Findet sonst der Musikunterricht in der Grundschule zumeist fachfremd statt, bestehen nun Kontakte zu fachlich gut ausgebildeten Instrumentallehrkräften. Zudem sind Kontakte zu Lehrkräften anderer Grundschulen möglich, da regelmäßige, überschulische Treffen von JeKi-koordinierenden Lehrkräften stattfinden.

Die Größe des Netzwerks erweitert sich bei den JeKi-Lehrkräften auch durch die neue und erweiterte Zielgruppe auf der Ebene der *Kinder*. So kann ein größerer Erfahrungsschatz für den Instrumentalunterricht entstehen: „[...] man lernt jedes Jahr etwas Neues hinzu, weil man mit ganz anderen, ganz verschiedenen Kindern zu tun hat. Und schöpft seine Kraft aus der Erfahrung“ (Musikschullehrkraft, Schule A). Durch einen möglichen Kontakt zu den *Eltern* der Kinder erweitert sich ebenfalls das Netzwerk der JeKi-Lehrkräfte. Auf Grund der vorliegenden Aussagen ist ein daraus entstehender Mehrwert jedoch nicht abzuschätzen. Er liegt möglicherweise insbesondere auf Ebene

der Eltern. Da sich der Instrumentalunterricht von dem sonst üblichen Unterrichtsalltag konzeptionell unterscheidet, können sie von den JeKi-Lehrkräften eine Rückmeldung über ihr Kind aus einer neuen Sichtweise erhalten.

Insbesondere aus Sicht der JeKi-kordinierenden Personen ließen sich auch Veränderungen des persönlichen Netzwerkes in Bezug auf weitere *außerschulische Kontakte* ausmachen, die durch die Zusammenarbeit im JeKi-Kontext zu Stande kommen. Hierzu zählen beispielsweise politische Besuche an der Schule oder Kontakte bei Besuchen auf Kongressen oder Fachtagungen. *Sonstige Personenkreise* lassen sich im Feld der JeKi-unterstützenden Institutionen sowie der Musikschule ausmachen. Diese beiden können sowohl das Netzwerk der JeKi-Lehrkräfte als auch der Grundschullehrkräfte erweitern.

Um vertiefend zu analysieren, worin genau die Mehrwerte durch die beschriebenen neuen Kontakte bestehen, werden im Folgenden unterschiedliche Mehrwerte auf Basis der Interviewauswertung dargestellt. Zunächst eröffnet der Aspekt abstrakter Mehrwerte einen ersten Eindruck über die Erträge auf Individualebene, um darauf folgend die konkreten Mehrwerte aus Sicht der Befragten Akteure vorzustellen.

### *Abstrakte Mehrwerte*

In den Interviewaussagen ließen sich einige Aussagen zu eher abstrakt formulierten Erträgen identifizieren. Hierzu zählen zum Beispiel Aussagen, die sich darauf beziehen, dass neue Inhalte gelernt und aufgenommen werden, ohne dass diese Inhalte vertiefend konkretisiert werden:

Ich glaube, man kann ganz viel voneinander lernen. Ich habe zu dem Zeitpunkt, wo ich hier im Tandem gearbeitet habe und auch hier in meiner Klasse, weil hier Mangel ist an Fachlehrern Musik, auch Musik unterrichtet. Und ich habe ganz viel gelernt in dem Jahr und wir haben auch zusammen Fachbildungen besucht und das war sehr fruchtbar. Das hätte ich bestimmt nicht gemacht, wenn ich nicht diese Anregung bekommen hätte. (Schulleitung, Schule B)

Eine Grundschullehrkraft mit JeKi-Berührungspunkten formuliert:

Also das fand ich in dieser einen Stunde schon alleine sehr positiv, muss ich sagen. Dass man als unmusikalische Musiklehrerin auch einfach dann Sachen aufnimmt und sieht, wie die das machen und so Kleinigkeiten sieht und diese dann auch übernehmen möchte. Da hätte ich dann gerne mehr von [...]. (Grundschullehrkraft, Schule B)

Weitere abstrakt formulierte Mehrwerte auf Individualebene lassen sich unter folgenden Aspekten zusammenfassen:

- „Neue Ideen und Gedanken holen“ (Musikschullehrkraft, Schule A)
- „Man lernt voneinander“ (Grundschullehrkraft, Schule C)
- „Über den eigenen Tellerrand zu gucken“ (Grundschullehrkraft, Schule C)
- „Das hat mich schon auch weitergebracht“ (Schulleitung, Schule B)
- „Ich habe mir selber auch einiges abgeguckt“ (Musikschullehrkraft, Schule B)

Es stellt sich die Frage, um welche neuen Ideen es sich zum Beispiel handelt, die gewonnen werden, welche Wissensbestände die Lehrkräfte voneinander lernen oder was genau sie in ihrem Arbeiten weiterbringt. Daher wird im Folgenden dargestellt, worin konkret diese eher vage formulierten Mehrwerte aus Sicht der befragten Akteure liegen.

### *Konkrete Mehrwerte*

Die konkreten Mehrwerten lassen sich auf Basis der Interviewaussagen zunächst in Bezug auf besuchte *Fortbildungen* ausmachen. So „werden sehr viele Fortbildungen angeboten. Für uns Musikschullehrer, die wir natürlich in regelmäßigen Abständen dann besuchen. Und uns dort natürlich neue Ideen und Gedanken holen“ (Musikschullehrkraft, Schule A). Die fachlichen oder methodischen Angebote der JeKi-unterstützenden Institutionen können zum Teil aber auch von interessierten Grundschullehrkräften genutzt werden. Ebenfalls kann es vorkommen, dass Musik fachfremd unterrichtende Grundschullehrkräfte durch den Kontakt zu den Musikschullehrkräften motiviert sind, weitere Fortbildungsangebote zum Themenfeld Musik zu besuchen: „Die zwei Kolleginnen und der Kollege waren keine Musiker. Sie spielen auch selbst kein Instrument. Die eine hat sich aber in Musik fortgebildet“ (Grundschullehrkraft, Schule C).

Die Vermittlung *methodischer, didaktischer und pädagogischer Vorgehensweisen* geschieht aber nicht allein durch Fortbildungen, sondern auch im direkten Kooperationskontakt. Einen Ertrag daraus können sowohl Grundschul- als auch JeKi-Lehrkräfte ziehen. Aus Sicht der JeKi-Lehrkräfte sind dies vor allem Überlegungen, größere Grup-

pen von Kindern „in den Griff“ zu bekommen und neue pädagogische Ansätze kennenzulernen, um größere Gruppen zu motivieren. Grundschullehrkräfte wiederum können eine methodische Vielfalt aufgezeigt bekommen, wie unterschiedlichste Instrumente präsentiert werden und haben die Möglichkeiten, die JeKi-Lehrkräfte um Rat zu fragen, wenn sie selber in ihrem Unterricht mit den Kindern musizieren, ihnen auf neuen Wegen Lieder beibringen oder ihnen etwas auf einem Instrument vorspielen möchten. Beiderseitig ergeben sich daher neue Impulse zur Gestaltung im Musik- bzw. Instrumentalunterricht.

Auch *fachliche Impulse*, die über didaktische Vorgehensweisen hinausgehen, können sich im Rahmen der Zusammenarbeit ergeben. Dies lässt sich insbesondere auf Ebene der Grundschullehrkräfte ausmachen. Folgende Aspekte betreffen diese neuen Impulse:

- Handhabung bestimmter Instrumente (zum Beispiel Trommeln)
- Mit Körperinstrumenten Musik machen
- Kennenlernen neuer Lieder bzw. der Möglichkeiten, Kindern Lieder beizubringen.

Eine Schulleitung hat beispielsweise im Rahmen ihres eigenen Unterrichts mit ihrer Klasse getrommelt und gibt an, dass sie sich dies ohne die Zusammenarbeit mit der JeKi-Lehrkraft nicht zugetraut hätte. Insgesamt erscheinen insbesondere die informellen Lerngelegenheiten als Möglichkeit, die fachlichen Kenntnisse der Grundschullehrkräfte zu erweitern: „Ach, in diesem Moment ging es glaube ich um’s Dirigieren. Das war so eine Kleinigkeit mit so einer Handbewegung. Ach ja, irgendwo auch mal gehört und gesehen, übernommen und gemacht“ (Grundschullehrkraft, Schule B). Diese Lerneffekte können auch dazu beitragen, dass anfängliche Berührungsängste oder Vorurteile überwunden werden: „Aber als sie gemerkt haben, wie der Unterricht abläuft, habe ich sie eher als dankbar erlebt, weil sie dadurch viele neue Lieder und Materialien kennengelernt haben“ (Musikschullehrkraft, Schule B).

Zu den *sonstigen Erträgen* zählen die Einarbeitung der JeKi-koordinierenden Personen in kaufmännische und organisatorische Angelegenheiten sowie die Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Forschung auf entsprechenden Fachtagungen und Kongres-

sen. Darüber hinaus ist es insbesondere den Grundschullehrkräften im Rahmen des Tandemunterrichts möglich, die Kinder aus einer anderen Perspektive als der sonst üblichen Unterrichtssituation wahrzunehmen.

### *Inhaltlicher Austausch*

Neben der Wahrnehmung der Kinder aus einer anderen Perspektive können auch durch den Austausch *über die Kinder* neue Sichtweisen über deren Fähig- und Fertigkeiten, die über den üblichen Unterricht hinausgehen, erlangt werden. Ein Austausch zwischen den kooperierenden Akteuren über die Kinder geschieht zumeist im besonderen Falle von Problemen oder Fähigkeiten. Entweder erfolgt dieser durch eine gezielte Gesprächsaufsuche oder aber auch vor bzw. nach dem Unterricht „zwischen Tür und Angel“. Desweiteren können Inhalt des Austauschs sein, die JeKi-Lehrkräfte in bestehende pädagogische Konzepte einzuweihen, wie folgendes Zitat exemplifiziert:

Dann setzt man sich natürlich zusammen, spricht dann über das Problem und versucht definierte Ziele einzuhalten. Sprich: Ein auffälliges Kind, das sich dann nach jeder Stunde, in der es sich benommen hat, einen Smiley abholt. Das bekommt den Smiley dann auch bei mir, wenn es sich in der Stunde benommen hat, und mitgemacht hat. Das zählt die Klassenlehrerin dann auch nach. Und wenn es keinen Smiley bekommt, sondern ein weinendes, ein anderes Gesicht, das Gegenteil von einem Smiley, dann fragt die Kollegin, die Klassenlehrerin dann auch schon einmal nach: (Musikschullehrkraft, Schule A)

Darüber hinaus kann gemeinsam darüber reflektiert werden, welche Unterrichtsmethoden für verschiedene Kinder geeignet sind:

Wir haben darüber geredet. Haben versucht uns mal zusammzusetzen. Dass wir Möglichkeiten überlegt haben, wie die anderen Kinder beschäftigt werden können, damit sie sich nicht so langweilen, während der Stunde, also die Kinder die gerade kein Musikinstrument spielen. Da haben wir nach Möglichkeiten gesucht, diese umzusetzen. (Grundschullehrkraft, Schule A)

Der Austausch *über fachliche Inhalte* bezieht sich sowohl auf einen Austausch über neue Lieder und die Handhabung und Besonderheiten von Instrumenten als auch auf allgemeine methodische und didaktische Herangehensweisen zur Unterrichtsgestaltung.

Im Austausch über *organisatorische Aspekte* wird die Umsetzung der Kooperation, der Unterricht selber als auch die Organisation von Materialien und Räumen reflektiert und geplant.

Unter *Sonstiges* wurden Aussagen zusammengefasst, in denen auf einer abstrakten Ebene von Austausch die Rede ist. In diesen Aussagen wird besonders deutlich, dass viele durchgeführte Gespräche in informellen Kontexten stattfinden – zum Beispiel vor oder nach dem Unterricht, am Kopierer oder bei einem Kaffee in der Pause: „Ich denke diese kurzen Gespräche so kurz nach dem Unterricht, die reichen schon manchmal, da kann man dann viel kurz besprechen“ (Grundschullehrkraft, Schule B).

### 7.3.2 Erträge auf Kollektivebene

Die Erträge auf Kollektivebene (Coleman, 1991) beziehen sich auf die von den befragten Lehrkräften wahrgenommenen Erträge für diejenigen Personen, die selber nicht an der Kooperation direkt – also kooperierend und im Sinne einer geleisteten Beziehungsarbeit – beteiligt sind, aber dennoch einen Ertrag durch die Zusammenarbeit und Beziehungsstrukturen in JeKi verzeichnen können. Dies sind zum einen die Kinder, die an dem Unterricht der kooperierenden Akteure teilnehmen; zum anderen lassen sich auch in der Organisation Schule und im Unterricht Bereiche wie zum Beispiel das Schulleben oder die Methodenvielfalt ausmachen, die sich auf Basis der Kooperation entwickeln. Da diese Bereiche wiederum direkt in Verbindung mit daran beteiligten Akteuren stehen (Kinder, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte, die an der Kooperation im JeKi-Kontext nicht beteiligt sind usw.), wurden sowohl Interviewpassagen zusammengefasst, die die konkrete Personengruppe der Kinder betreffen, als auch solche Passagen, die den Unterricht, das kulturelle Schulangebot, das Schulleben, die Veranstaltungen und die Ausstattung betreffen. Die folgenden Analysen stehen damit im Kontext der Forschungsfrage: *B.2) Welche Erträge lassen sich auf Kollektivebene (auch bei nicht direkt beteiligten Akteuren) durch die Kooperation identifizieren?*

#### *Für Kinder*

Zunächst ist auf der Ebene der Kinder zu konstatieren, dass sie durch die Zusammenarbeit zwischen Grundschul- und JeKi-Lehrkraft im ersten JeKi-Jahr die Möglichkeit haben, verschiedene Instrumente kennenzulernen sowie folgend auch eines zu erlernen, und zwar in einem Unterrichtssetting, das durch die Kooperation auch dann ein Unter-

richten ermöglicht, wenn die JeKi-Lehrkraft noch keine fundierten didaktischen Kenntnisse im Umgang mit größeren Gruppen aufweist.

Das emotionale Schulerleben kann durch Erfolgserlebnisse und daraus resultierender Freude oder Stolz profitieren, besonders bei sonstigen motorischen Einschränkungen oder Verhaltensauffälligkeiten.<sup>74</sup> Zusätzlich lassen sich auf Basis von Interviewaussagen Momente des reziproken Lernens interpretieren.

### *Für Unterricht*

„Ich glaube, dass die Kollegen im ersten Jahrgang dadurch den Musikunterricht ein wenig besser gestalten konnten. Das ist auf jeden Fall auch ein Gewinn“ (Schulleitung, Schule A). Aus dieser beispielhaft dargestellten Aussage wird deutlich, dass durch die Zusammenarbeit mit qualifizierten JeKi-Lehrkräften die Grundschullehrkräfte methodische und fachliche Anregungen in der Kooperationssituation für den Musikunterricht erhalten. Weitere Aussagen lassen den Schluss zu, dass darüber hinaus auch durch im Bedarfsfall erteilte Ratschläge von den JeKi-Lehrkräften eine bessere Gestaltung und fachlich qualitative Verbesserung des regulären schulischen Musikunterrichts, den die Grundschullehrkräfte zumeist fachfremd unterrichten, erfolgen kann.

Zudem kann sich auch die Gestaltung des weiteren Unterrichts verändern, wenn Grundschullehrkräfte durch die Kooperation Gelerntes in ihren sonstigen Fachunterricht mit einbauen, auch wenn sie in der Vergangenheit dazu noch nicht die notwendigen Kenntnisse oder Mut gehabt hätten. Eine Schulleitung hat zum Beispiel angefangen, mit einer Gruppe in ihrem Unterricht zu trommeln. Eine andere Lehrkraft erlernte in einem informellen Lernkontext Aspekte des Dirigierens. Solche Lernerträge auf Seite der Grundschullehrkräfte können darüber hinaus dazu animieren, musikbezogene Fortbildungen zu besuchen, wodurch der Musikunterricht eine weitere qualitative Verbesserung erfährt.

---

<sup>74</sup> Zur vertiefenden Analyse der emotionalen und sozialen Schulerfahrungen durch die Teilnahme an JeKi siehe Nonte & Schwippert (2014).

### *Kulturelle Bildung an der Schule/Angebot*

Durch die Zusammenarbeit an der Schule und durch das Einladen von JeKi-Lehrkräften in Unterrichtsstunden, die über JeKi hinaus gehen, gewinnt die kulturelle Bildung an der Schule an Stellenwert und das musikbezogene Angebot kann sich für die Kinder der Schule verbessern. Dies gilt nicht allein für die JeKi-Angebote, sondern auch dann, wenn sich durch die Zusammenarbeit im JeKi-Kontext weitere Kooperationen mit der Musikschule, Konzerthäusern u.ä. ergeben.

### *Schulleben*

Durch den Einbezug von JeKi in das Schulleben und den vermehrten Einsatz von Instrumenten oder dem Singen von Liedern auch in Unterrichtskontexten, die über JeKi hinausgehen, lässt sich eine Veränderung des Schullebens bzw. -klimas identifizieren, wie folgende Aussagen beschreiben:

Aber, dass hier Musiker an der Schule sind, ist schon toll, das ist eine Bereicherung. Dass wir Leute haben, die hier Musik machen. Also an sich als Persönlichkeit. Ich finde, das ist eine gute Sache. Schule setzt sich aus vielen Sachen zusammen. Wenn man keine musischen Leute hat, ist das ganz schrecklich. Deswegen ist das gut, dass die hier sind. (Grundschullehrkraft, Schule C)

Ich habe auch von oben von [Grundschullehrkraft, Schule C] zum Beispiel schon Gitarrentöne gehört. Also, dass die Kinder auch in der Klasse die Gelegenheit haben vorzustellen, was sie schon gelernt haben. (Grundschullehrkraft, Schule C)

### *Veranstaltungen*

Die Integration von JeKi in das Schulleben manifestiert sich neben dem Einsatz von Instrumenten in weiteren Unterrichtsfächern auch in innerschulischen Veranstaltungen, in denen JeKi-Lehrkräfte gemeinsam mit Grundschullehrkräften Auftritte der Kinder bei Weihnachtsfeiern, Lesungen oder sonstigen Anlässen durchführen.

### *Ausstattung*

Bei den Veranstaltungen und beim JeKi-Unterricht selber kommen verschiedenste Instrumente zum Einsatz, zu denen die Schule ohne die Zusammenarbeit keinen Zugang gehabt hätte. Davon können auch Grundschullehrkräfte, die nicht direkt mit JeKi in Verbindung stehen, profitieren: „Ich habe für die Kolleginnen und für die Klassen so ein elementares Musikinstrument gekauft, von dem JeKi-Geld, auf dem die Tonleiter

drauf ist. Sodass auch die Lehrer ein wenig mit den Lehrern lernen konnten“ (Grundschullehrkraft, Schule C).

### *Sonstiges*

Sonstige Erträge sind darin auszumachen, dass sich durch die Kooperation im JeKi-Kontext darüber hinausgehende Kontakte ergeben können, wie zu Konzerthäusern und außerschulischen Trägern.

### 7.3.3 Keine Erträge sowie Abwägung von Kosten und Nutzen beim Aufbau neuer beruflicher Beziehungsstrukturen

Neben den Mehrwerten durch die Beziehungsstrukturen ließen sich auch Aussagen identifizieren, die darauf hindeuten, dass keine Mehrwerte gesehen bzw. lediglich unter bestimmten Umständen gesehen werden sowie Aussagen, die die Kosten-Nutzen-Relation zum Aufbau beruflicher Beziehungsstrukturen abwägen. Tabelle 27 stellt die Codes des Kategoriensystems und die Häufigkeit ihrer Verkodung dar.

Tabelle 27: *Häufigkeiten kodierter Interviewaussagen zu Aspekten der nicht erfolgten Erträge sowie der Abwägung von Kosten und Nutzen*

Kode	Häufigkeit kodierter Aussagen
<b>Keine Mehrwerte</b>	
Wenig bis keine Kontakte	9
Kein sonstiger Mehrwert	2
<b>Kosten/Nutzen, Aufwand</b>	
Geringer Aufwand	5
Großer Aufwand	4
Kosten/Nutzen	6
Summe insgesamt	26

### *Keine Mehrwerte*

Bei der Darstellung der bisherigen Befunde muss beachtet werden, dass es sich zum großen Teil um Aussagen im Kontext gelingender Kooperation handelt, die von Kontinuität und regelmäßiger Zusammenarbeit geprägt ist. Auch bei den befragten Grundschullehrkräften, die lediglich Berührungspunkte aufwiesen, ließen sich Mehrwerte ausmachen wie die Erweiterung der fachlichen Kenntnisse und deren Umsetzung im eigenen Unterricht.

Möglich ist allerdings auch, dass in Bezug auf die Kontakte *wenige bis keine neuen Kontakte* geknüpft werden, vor allem, wenn:

- nach dem ersten JeKi-Jahr der JeKi-Unterricht am Nachmittag stattfindet und die Grundschullehrkräfte – je nach schulspezifischer (Ganztagsschul-) Konzeption – zu diesem Zeitpunkt nicht mehr an der Grundschule anzutreffen sind
- die JeKi-Lehrkräfte an mehreren Grundschulen innerhalb eines Tages tätig sind, so dass vor oder nach dem Unterricht keine Zeit für eine Kontaktaufnahme verbleibt.

### *Aufwand, Kosten/Nutzen*

Aus Sicht der befragten Akteure lässt sich der *Aufwand* für kommunikative Handlungen als gering einschätzen, während er für die Organisation der Räume, Materialien usw. als hoch eingeschätzt wird. Die Kosten-Nutzen-Relation wird dahingehend als lohnenswert eingeschätzt, dass durch den Kontaktaufbau und die Kommunikation arbeitsrelevante Informationen erhalten werden, die die Ausführung der Arbeit erleichtern, wie zum Beispiel die Gestaltung des JeKi-Unterrichts, wenn die Kinder in den vorherigen Stunden Schwimmunterricht hatten: „Weil man dadurch viel eher mit der Situation vor Ort umgehen kann. Mit den Kindern besser unterrichten kann“ (Musikschullehrkraft, Schule A).

Insgesamt sind die Aussagen zum Erzählstimulus zur Erfassung des Aufwands und der Kosten-Nutzen-Relation eher vage und erschwert auswertbar. Zu einem späteren Zeitpunkt sollte der Erzählstimulus hierzu modifiziert werden.

## 7.4 Zusammenfassung und Diskussion

Die Ergebnisse zu den beiden Forschungsfragen

*B.1) Welche Erträge lassen sich aus Sichtweise der Befragten auf Individualebene der Lehrkräfte durch die Beziehungsstrukturen im Rahmen der Kooperation identifizieren?*

*B.2) Welche Erträge lassen sich auf Kollektivebene (auch bei nicht direkt beteiligten Akteuren) durch die Kooperation identifizieren?*

lassen sich wie folgt zusammenfassen und diskutieren:

Aus Sicht der befragten Akteure wurden durch den Aufbau beruflicher Beziehungsstrukturen im JeKi-Kontext Mehrwerte auf Individual- und Kollektivebene identifiziert. Die Ergebnisse sind als explorativ und als eine Eruiierung potenzieller Erträge zu verstehen, welche je nach individuellen Voraussetzungen und gegebenen Rahmenbedingungen an jeder Schule bzw. bei jedem Akteur unterschiedlich ausgeprägt sind. Insgesamt wird deutlich, dass eine Zusammenarbeit im JeKi-Kontext ein breites Repertoire an Erträgen für die beteiligten Akteure – und darüber hinaus auch insgesamt für weitere Akteure der Schule – bereitstellen kann. Zu diesen Erträgen zählen auf Individualebene sich erweiternde Kontakte, neue Kenntnisse durch gegenseitige methodische, didaktische und pädagogische Anregungen sowie durch fachlichen Austausch und Zugang zu neuem Material oder durch Fortbildungen. Wie sich bereits in der Studie zum naturwissenschaftlichen Unterricht in der Grundschule „prima(r)forscher“ (Leser & Vock, 2012) zeigte, liegt der Vorteil netzwerkspezifischer Fortbildungen darin, dass die Inhalte klar auf den Anwendungsbereich fokussiert sind und eine Unterrichtsentwicklung so besser angeregt werden kann.

Auf der Ebene des gemeinsamen Austauschs werden Informationen eingeholt, die für die Umsetzung der eigenen Arbeit relevant sind und somit die eigenen Handlungsmöglichkeiten im Sinne des Ertrags von Sozialkapital erweitern. Beim Austausch über die Kinder und insbesondere über organisatorische Belange wurde den Herausforderungen der Innovation JeKi diskursiv begegnet, und die befragten Akteure entwickelten ge-

meinsam neue Ideen und Problemlösungen. Die Relevanz sozialer Austauschprozesse als Motor für neue Ideen und Innovation, zu deren Grundvoraussetzungen eine Vertrauensbasis gehört, bestätigt sich an dieser Stelle.

Auf Kollektivebene ließen sich konkrete Erträge für die Schülerinnen und Schüler ausmachen sowie darüber hinaus für das gesamte Schulleben und die Qualität des musikbezogenen Unterrichts. Bei den identifizierten Mehrwerten auf Individual- und Kollektivebene ist nicht immer genau einzuschätzen, welche Erträge explizit durch die Zusammenarbeit zu Stande kommen und welche allein dadurch, dass das Programm JeKi an der Grundschule umgesetzt wird. Hierzu gehören beispielsweise die Mehrwerte, dass insbesondere die JeKi-koordinierenden Lehrkräfte Wissen im Umgang mit kaufmännischen und organisatorischen Angelegenheiten erlangen oder dass die Schule politischen Besuch auf Grund von JeKi empfängt. Da die Kooperation zwischen den Akteuren aus Grund- und Musikschule jedoch die Basis zur Umsetzung von JeKi darstellt und da insgesamt im Sinne soziokultureller Lerntheorien davon auszugehen ist, dass „der soziale Kontext, in den Akteure eingebettet sind, individuelles Handeln erklärt, und dass Handlungen wiederum Veränderungen des sozialen Umfeldes hervorrufen“ (Gruber & Rehrl, 2008, S. 14), wurden auch eben jene Aspekte in der Ergebnisdarstellung aufgezeigt. Gleichzeitig spiegelt der Ansatz auch die Idee des Ertrags auf Kollektivebene wider, wenn fachlich erlernte Inhalte in der Kooperationssituation in andere Unterrichtskontexte mit hineingetragen werden. Wie ausgeprägt sämtliche Erträge sind, ist zum einen vom Beziehungstalent eines jeden Akteurs (Bourdieu, 2005), andererseits auch von den gegebenen Rahmenbedingungen abhängig (zu kooperationsförderlichen Rahmenbedingungen siehe Kapitel 8).

In Bezug auf die Netzwerkgröße ist zu konstatieren, dass sich das Netzwerk vergrößert und somit mehr potenzielle Ressourcengeber zur Verfügung stehen. Wie effizient die Mehrzahl an beruflichen Kontakten genutzt werden kann, ist abhängig von der für einen Austausch zur Verfügung stehenden Zeit bzw. der Zeit, zu der JeKi stattfindet sowie – soweit sei der Ergebnisdarstellung in Kapitel 8 vorwegzunehmen – von der Tatsache, an wie vielen Grundschulen die JeKi-Lehrkräfte beschäftigt sind. Hierbei ist zu bedenken, dass sich der Kollegenkreis insbesondere für die JeKi-Lehrkräfte ändert,

da sie in einem neuen Umfeld tätig sind und sich teilweise der Kontakt zu den früheren Kolleginnen und Kollegen aus der Musikschule minimiert. Da durch zu viele berufliche Kontakte und zu viele neue Kolleginnen und Kollegen eine Beziehungsarbeit nur in geringem Maße stattfinden kann, diese jedoch als wesentliche Voraussetzung für den Zugriff auf die Ressourcen der Personen im Netzwerk gilt, ist ein Ertrag durch Netzwerkkontakte bei einem zu großen Netzwerk ohne entsprechende Zeitressourcen als gering einzuschätzen. Bei Aussagen der Befragten, deren Zusammenarbeit sich wiederum durch überschaubare Kontakte und ausreichende zeitliche Ressourcen sowie Kontinuität beschreiben lässt, ist der potenzielle Zugriff auf die Ressourcen der Netzwerkakteure als effizient einzuschätzen.

Im Sinne des Aspekts der Arbeitsdefinition zum Sozialkapital, dass dieses durch den Zugang zu Ressourcen anderer einen aktuellen oder späteren Ertrag auf Individual- bzw. Kollektivebene ermöglicht, kann im vorliegend beforschten Feld in diesem Kontext von Sozialkapital gesprochen werden. Nachdem in Kapitel 6 auf quantitativer Ebene die Beziehungsmerkmale und Entstehungsbedingungen von Sozialkapital in den Blick genommen sowie interpretiert wurden und die Ergebnisse bereits auf die Generierung von Sozialkapital im JeKi-Kontext hinwiesen, konnte die qualitative Netzwerkanalyse die Erträge konkretisieren. Der instrumentelle Charakter und somit die netzwerkbaasierten Ressourcen zwischenmenschlicher Beziehungen, wie sie in Kapitel 3 dargestellt wurden, finden sich mit Hilfe der angewendeten Methode in den Ergebnissen explorativ wieder. So ist von einem ertragreichen Kapital zur Erlangung persönlicher Ziele auszugehen, die alleine nicht zu erreichen wären. Dazu zählen die Weiterentwicklung von Unterrichtsplanung und -durchführung, wenn über die Ressourcen der Netzwerkkontakte Informationen über Kinder oder besonders förderliche Anreize zum motivierenden oder binnendifferenzierten Unterrichten erlangt werden. Auch gemeinsame Werte oder Normen als Ertrag von Sozialkapital können entstehen, wenn eine gemeinsame Reflexion und Gestaltung der Zusammenarbeit erfolgt oder die Umsetzung von JeKi an der eigenen Schule überdacht und modifiziert wird. Auch der von Bourdieu (2005) angesprochene Aspekt der gegenseitigen Gefälligkeiten oder Ratsuche ließ sich in den Interviewaussagen wiederfinden, und zwar wenn Grundschullehrkräfte gezielt die JeKi-

Lehrkräfte zu sich in den Unterricht einladen oder sie nach Ratschlägen zum Umgang mit Instrumenten oder dem Beibringen von Liedern bitten.

Durch die Ratsuche erweitern sich Handlungsmöglichkeiten, denn durch die Expertise der Kontakte und die dadurch erlangten neuen Kenntnisse können inhaltliche sowie methodisch-didaktische Vorgehensweisen im Unterricht modifiziert werden. Dadurch profitieren auch gleichzeitig die Schülerinnen und Schüler. Zentral scheinen hierbei insbesondere informelle Lernkontexte wie die Ratfrage „zwischendurch“, das learning on demand sowie das gegenseitige Beobachten bei Unterrichtsbesuchen oder gemeinsamen Veranstaltungen zu sein. Diese Lernkontexte entsprechen dem Kompetenzerwerb in dezentralisierter, arbeitsnaher Form, der auf Grund der Bedarfsgerechtigkeit als wichtigste Quelle für den individuellen Kompetenzerwerb angesehen wird. Durch die Vernetzung im JeKi-Kontext wird somit ein bedarfsgerechtes und zeitnahe Lernen ermöglicht. Die Handlungsfähigkeit der beteiligten Lehrkräfte kann durch das arbeitsnahe Lernen im Sinne der professionellen Bewältigung arbeitsrelevanter Aufgaben (Heid, 2004) – wie zum Beispiel fachfremd zu erteilender Musikunterricht bei den Grundschullehrkräften – gestärkt werden. Im weiteren Sinne ist es daher möglich, von einer lernenden Organisation (Friedman et al., 1999) zu sprechen, in der durch die beruflichen Beziehungsstrukturen Wissensbestände und Kompetenzen ausgebaut werden.

Schlussendlich bleibt zu konstatieren, dass explorativ eruiert werden konnte, welche Erträge durch die netzwerkbasierten Ressourcen im JeKi-Kontext möglich sind, um die Normen, Handlungsmöglichkeiten und Wege zu Zielerreichungen der Akteure zu erweitern. Darüber hinaus deutete sich an, dass der Ertrag, der aus den netzwerkbezogenen Ressourcen gezogen wird, im Zusammenhang mit Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit steht. Ein „voneinander Lernen“ findet also nicht per se statt, sondern ist an bestimmte Voraussetzungen geknüpft. Für den Tandemunterricht liegen aus der JeKi-Begleitforschung hierzu bereits Forschungsbefunde vor, die unter anderem die Relevanz zeitlicher und finanzieller Ressourcen für gemeinsame Planung und Reflexion nahelegen (Beckers & Beckers, 2008; Cloppenburg & Bosen, 2012; Franz-Özdemir, 2012; Kranefeld, 2013; Lehmann et al., 2012). Da sich in den vorliegenden Interviews zeigte, dass eine Zusammenarbeit auch außerhalb der Tandemsituation nach dem ersten

JeKi-Jahr stattfindet, werden die Kontextbedingungen der Zusammenarbeit sowie die förderlichen Rahmenbedingungen für diese Form der Kooperation in Kapitel 8 näher betrachtet.

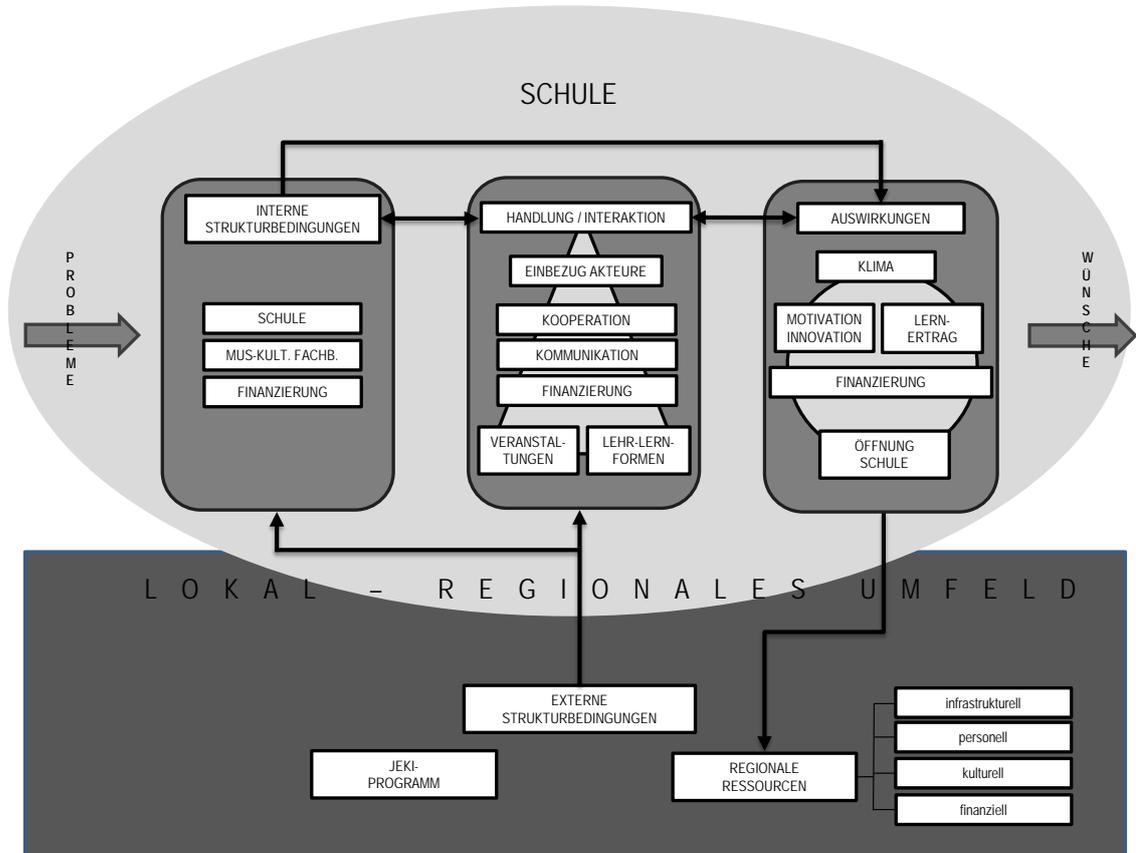
## **8. Implementation, Umsetzung und zufriedenheitsförderliche Rahmenbedingungen der kooperativen Umsetzung von JeKi**

Da die beruflichen Beziehungsstrukturen und ihr instrumenteller Charakter nicht losgelöst von kontextuellen Entwicklungen und Gegebenheiten zu betrachten sind, werden im achten Kapitel nach der Darstellung des methodischen Vorgehens zunächst die Implementations- und Umsetzungsstrategien der Zusammenarbeit in den Blick genommen. Folgend werden organisatorische, schulische und individuelle Rahmenbedingungen im Zusammenhang mit einer zufriedenstellenden Kooperation interpretiert. Abschließend werden die Befunde zusammengefasst und diskutiert.

### **8.1 Zum methodischen Vorgehen**

Die Basis für den qualitativen Forschungsteil zur I für die Zusammenarbeit aus Sicht der handelnden Akteure stellen acht teilstrukturierte Experteninterviews mit JeKi- und Grundschullehrkräften sowie Schulleitungen an insgesamt drei JeKi-Schulen in Hamburg und Nordrhein-Westfalen dar, welche auch die Grundlage zur Analyse des wahrgenommenen Ertrags aus den Netzwerkkontakten bildeten (siehe Kapitel 7). Die Auswertung erfolgte deduktiv mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Als Kategoriensystem lag das adaptierte *allgemeine schulische Erklärungsmodell* (Naacke, 2010; vorgenommene Modifizierungen zum Modell werden im Ergebnisteil benannt; zum Kategoriensystem siehe 8.2.1 und 8.2.2; Kodierleitfäden siehe Anhang).

Abbildung 8: Adaptiertes allgemeines schulisches Erklärungsmodell nach Naacke (2010, S. 64)



Das allgemeine schulische Erklärungsmodell ist im Rahmen der Studie „Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ (MUKUS) entstanden. Es basiert auf der Auswertung von Interviews und Gruppendiskussionen mit 149 Akteuren (Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler). Seinem Entstehen liegt die Methode der Grounded Theory zu Grunde, anhand derer eine Rekonstruktion der Sicht- und Handlungsweisen der am Schulleben beteiligten Personen durchgeführt wurde. Dabei ließen sich schulübergreifende Struktur- und Kontextbedingungen zum Funktionieren der Schule als System im musisch-kulturellen Kontext identifizieren (Naacke, 2010). Generell ist ein Modell mit Ausrichtung auf die schulspezifischen Bedingungen vor dem Hintergrund relevant, dass das Arbeitsgefüge von Schulen eine Systematik vorgibt, in der Lehrkräfte ihre Aufgaben ausführen (siehe zusammenfassend Steinert et al., 2006)

und beschreibt damit auch den Rahmen, in dem Lehrerkooperation umgesetzt wird bzw. umgesetzt werden kann.<sup>75</sup>

Wie in Abbildung 8 ersichtlich wird, teilt sich das ausgewählte Modell in vier Ebenen bzw. Felder auf: Externe Strukturbedingungen, Interne Strukturbedingungen auf Schulebene, Handlung und Interaktion innerhalb der Schule sowie Auswirkungen auf die Akteure, den musisch-kulturellen Fachbereich und die Schule. Diese Ebenen gliedern sich wiederum in ausdifferenziertem Maße in Unterbereiche auf (für eine detaillierte Beschreibung siehe Naacke, 2010, S. 63ff.). Für den Kodierungsprozess der Interviewpassagen wurde jede Ebene und jeder Unterbereich im Rahmen eines erstellten Kodierleitfadens mit einem Kode versehen, so dass Interviewpassagen den entsprechenden Aspekten des Modells (Kodes) zugeordnet wurden. Darüber hinaus sind Kodes induktiv aus dem Material heraus entstanden. Das adaptierte Modell wurde sowohl verwendet, um Aussagen zu Implementations- und Umsetzungsstrategien als auch zu zufriedenheitsförderlichen Rahmenbedingungen systematisch zu untersuchen. Anhand der verschiedenen Ebenen des schulischen Erklärungsmodells konnten die Aussagen in den geführten Interviews strukturiert unterschiedlichen Kontextbedingungen zugeordnet werden.

Folgende Forschungsfragen stehen im Fokus der Betrachtung:

*C.1) Welche Implementations- und Umsetzungsstrategien von der Zusammenarbeit im JeKi-Kontext lassen sich an den Schulen identifizieren?*

- *Was hat gut funktioniert?*
- *Welche Probleme gab es?*
- *Was waren die Konsequenzen?*
- *Wie wurde damit umgegangen?*

Die Erzählstimuli hierzu (Ergebnisse siehe Kapitel 8.2.1) lauteten wie folgt:

---

<sup>75</sup> Zunächst standen Überlegungen an, hierfür das allgemeine Rahmenmodell zu den Bedingungen schulischer Leistungen (Helmke & Weinert, 1997) zu verwenden, welche jedoch auf Grund der Ausrichtung des Modells auf die Lern- und Leistungsergebnisse auf Schülerseite verworfen wurden.

*Ich möchte Sie zunächst bitten, mir einmal zu erzählen, wie sich die Anfangsphase der Zusammenarbeit bei JeKi an Ihrer Schule gestaltet hat. Ich höre Ihnen dabei erstmal in Ruhe zu, und stelle erst dann Nachfragen, wenn Sie selber zu einem Abschluss kommen.*

Folgende mögliche Nachfragen waren im Leitfaden notiert:

- *Wie hat das Kollegium auf das neue Programm an der Schule reagiert?*
- *Wie haben die Eltern und Kinder darauf reagiert?*
- *Wie hat die Schulleitung darauf reagiert?*
- *Welche Maßnahmen gab es, um JeKi zu implementieren?*
- *Wie gestaltete sich der Kontakt zu den Lehrkräften?*
- *Was hat gut funktioniert?*
- *Welche Probleme gab es? Was waren die Konsequenzen? Wie wurde damit umgegangen?*

Nachdem Aspekte der Implementation erfragt wurden, folgte die Nachfrage zu den Umsetzungsstrategien<sup>76</sup>:

*Beim Übergang vom ersten zum zweiten JeKi-Jahr verändert sich ja die Zusammenarbeit: Im ersten JeKi-Jahr findet – zumindest nach dem JeKi-Konzept der Schulbehörde – noch ein gemeinsames Unterrichten von einer JeKi- und einer Grundschullehrkraft statt. In den darauf folgenden JeKi-Jahren erfolgt ja dann das Erlernen eines Instruments in Kleingruppen, was dann durch eine JeKi-Lehrkraft allein unterrichtet wird. Können Sie mir erzählen, wie genau denn an Ihrer Schule diese Zusammenarbeit abläuft – also in den folgenden JeKi-Jahren, nach dem ersten JeKi-Jahr?*

Mögliche Nachfragen lauteten wie folgt:

- *Welche Rolle haben Sie selber in dem JeKi-Kontext?*
- *Welche Strukturen/Routinen haben sich etabliert?*

---

<sup>76</sup> Da die Befragung zu Beginn des vierten Schuljahres durchgeführt wurde, haben sowohl die Schulen in Hamburg als auch in Nordrhein-Westfalen (auch wenn JeKi hier erst ab der zweiten Schulklasse einsetzt) nicht nur die Phase der Implementation des Programms durchlaufen, sondern auch seine Umsetzung im schulischen Alltag.

- *Wie gestaltet sich der Kontakt zu den Lehrkräften?*
- *Handelt es sich bei den JeKi-Lehrkräften um Einzelpersonen, oder gehören sie einer Musikschule an?*
- *Inwiefern werden die JeKi-Lehrkräfte in das Schulleben eingebunden?*
- *Gibt es einen JeKi-Koordinator?*
- *Welche Rolle hat der JeKi-Koordinator?*

Die Forschungsfrage C.2 (Ergebnisse siehe Kapitel 8.2.2) lautete:

*C.2) Welche Rahmenbedingungen müssen aus Sicht verschiedener an JeKi beteiligten Personen (Schulleitung, JeKi-Koordination, Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte) für zufriedenstellende Kooperation im gegeben sein?*

Die Erzählstimuli hierzu waren:

*Was muss denn genau gegeben sein, damit Sie persönlich mit der Zusammenarbeit nach dem ersten JeKi-Jahr (auch wenn Sie nicht direkt mit eingebunden sind) zufrieden sind. Dies kann man ja auf zwei Wegen betrachten. Einmal kann man schauen, wie derzeit die Umsetzung an Ihrer Schule ist und was davon, von dem tatsächlich gegebenem, Ihre Zufriedenheit fördert oder mindert. Dann kann man aber auch schauen, was denn allgemein, idealerweise, gegeben sein sollte, damit die Zusammenarbeit für Sie zufriedenstellend ist. Beziehen wir uns jetzt erstmal auf den ersten Fall, also darauf, wie die Zusammenarbeit derzeit an Ihrer Schule umgesetzt wird. Wir haben jetzt schon über die Anfangsphase der Zusammenarbeit gesprochen und wie die Zusammenarbeit derzeit an Ihrer Schule umgesetzt wird: Was genau muss von den Punkten erfüllt sein, damit Sie persönlich mit der Zusammenarbeit nach dem ersten JeKi-Jahr zufrieden sind?*

- *Welche Punkte fördern Ihre Zufriedenheit?*
- *Was ist Ihnen davon am wichtigsten, was eher wichtig und was nicht wichtig?*
- *Welche Punkte mindern Ihre Zufriedenheit?*
- *Was muss auf jeden Fall, an erster Stelle gegeben sein, damit Sie mit der Zusammenarbeit zufrieden sind? Was sehen Sie als Basis dafür an?*

*Und wenn Sie sich jetzt einmal vorstellen: Wie sollte es idealerweise sein, damit Sie mit der Zusammenarbeit nach dem ersten JeKi-Jahr zufrieden sind?*

- *Welche Punkte würden Ihre Zufriedenheit fördern?*
- *Welche von den genannten Punkten wären Ihnen am wichtigsten, was eher wichtig und was nicht wichtig?*
- *Was müsste auf jeden Fall, an erster Stelle gegeben sein, damit Sie mit der Zusammenarbeit zufrieden sind? Was würden Sie als Basis dafür ansehen?*

Zunächst wurden die Aussagen, die direkt auf den Stimulus folgten, mittels der Software MAXQDA kodiert. Anschließend wurde das komplette Interview nach weiteren Aussagen zu den entsprechenden Forschungsfragen gesichtet und an den entsprechenden Stellen mit Codes versehen. Eine Zweitkodierung erfolgte bei der Forschungsfrage zu den Implementationsstrategien bei vier Interviews; die Interkoderreliabilität liegt bei  $\kappa=.86$ . Bei der Analyse zur Umsetzung der Zusammenarbeit wurden bei einer Reliabilität von  $\kappa=.84$  fünf Interviews doppelt kodiert. Vier Interviews wurden im Kontext kooperationsförderlicher Rahmenbedingungen zweitkodiert, mit einer Interkoderreliabilität von  $\kappa=.78$ . Die Kodierungsprozesse sind somit als verlässlich (Bortz & Döring, 2006) anzusehen.

Die Auswertung für die Implementations- und Umsetzungsstrategien erfolgte zunächst separat. Die Fragen im Interviewleitfaden zur Implementation bezogen sich zum Beispiel insbesondere darauf, wie sich die Anfangsphase von JeKi gestaltet hat, wie das Kollegium reagiert hat und welche Probleme es zu Anfang gab. Die Fragen zur konkreten Umsetzung bezogen sich dann auf die Entwicklung und den aktuellen Stand der Zusammenarbeit. In der Ergebnisdarstellung werden die Anzahlen der Kodierungen daher zunächst separat aufgezeigt; bei der Verschriftlichung und Interpretation der Ergebnisse jedoch erfolgt eine zusammenfassende Darstellung, da sich in den Interviewaussagen Überschneidungen für Implementation und Umsetzung wiederfanden.<sup>77</sup>

---

<sup>77</sup> Im Rahmen der Projektarbeit wurden darüber hinaus die Wünsche der Befragten an die zukünftige Zusammenarbeit erfasst und ausgewertet. Eine Darstellung findet sich bei Kulin, Rieckmann & Schwippert (2013) sowie bei Kulin, Schwippert & Rieckmann (2015).

## 8.2 Ergebnisdarstellung: Implementations- und Umsetzungsstrategien der Zusammenarbeit sowie förderliche Rahmenbedingungen für die Kooperationszufriedenheit

Das adaptierte schulische Erklärungsmodell wurde sowohl verwendet, um die Aussagen der Implementations- und Umsetzungsstrategien als auch die zufriedenheitsförderlichen Rahmenbedingungen systematisch zu untersuchen. Zunächst werden die Implementations- und Umsetzungsstrategien dargestellt, um anschließend Faktoren für die Kooperationszufriedenheit der beteiligten Akteure zu identifizieren. Dabei werden die Ebenen des Modells in aufsteigender Reihenfolge nach Häufigkeit kodierter Textpassagen zu der jeweiligen Ebene dargestellt.

### 8.2.1 Implementations- und Umsetzungsstrategien

Die interviewten Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte sowie Schulleitungen wurden im Laufe des Interviews danach gefragt, wie sich sowohl ihrer Erinnerung nach die Anfangsphase der Zusammenarbeit gestaltet hat als auch, wie die Kooperation aktuell umgesetzt wird.<sup>78</sup> Der Fokus wurde darauf gelegt, welche Prozesse gut funktionieren sowie welche Problemlösestrategien angewendet werden, um mit Komplikationen umzugehen. Um die anschließende Interpretation zu erleichtern, erhielten die Kodes drei Ausprägungen, was eine Modifizierung des schulischen Erklärungsmodells bedeutete. Es gab die Ausprägungen „einfach“ für Aspekte, die sich ohne Schwierigkeiten gestalten ließen, „schwierig“ für problembehaftete Kooperationsaspekte und „neutral“ für Aspekte, die ohne Wertung benannt wurden.

Bei den Implementationsstrategien für die Zusammenarbeit im JeKi-Kontext wurden die meisten Kodierungen den Handlungs- und Interaktionsstrategien (81,71 %) zugewiesen, gefolgt von den internen Strukturbedingungen innerhalb der Schule (11,26 %), den externen Strukturbedingungen (6,56 %) und den Auswirkungen (0,47 %). Tabel-

---

<sup>78</sup> Die Darstellung von Teilergebnissen wurde bereits in verkürzter Form publiziert (Kulin et al., 2013; Kulin & Schwippert, 2014; Kulin et al., 2015) und werden an dieser Stelle erweitert und vertiefend dargestellt.

le 28 stellt die absoluten Kodierungshäufigkeiten auf den jeweiligen Ebenen mitsamt ihrer kodierten Unterebenen dar.<sup>79</sup>

Bei den Umsetzungsstrategien für die Zusammenarbeit im JeKi-Kontext zeigt sich eine ähnliche Verteilung. Die meisten Kodierungen wurden den Handlungs- und Interaktionsstrategien (75,29 %) zugewiesen, gefolgt von den internen Strukturbedingungen innerhalb der Schule (15,23 %), den externen Strukturbedingungen (8,62 %) und den Auswirkungen (0,86 %) (siehe Tabelle 29).

---

<sup>79</sup> Der Übersicht wegen wird in Tabelle 28 und 29 auf eine detaillierte Auflistung der einzelnen Codes in Bezug auf „einfach“, „schwierig“ und „neutral“ zu Gunsten einer Zusammenfassung der Verteilung auf der Oberkategorie (beispielsweise „Handlungs- und Interaktionsstrategien“) bzw. der Unterkategorie (beispielsweise „Einbezug der Akteure“) verzichtet.

Tabelle 28: *Implementationsstrategien bei der Zusammenarbeit im JeKi-Kontext.* Absolute Kodierungshäufigkeiten aus SIGrun auf den Ebenen des adaptierten allgemeinen schulischen Erklärungsmodells (Naacke, 2010). Modifizierung: jeder Kode wurde für diese Forschungsfrage mit einer Ausprägung von *neutral*, *einfach* und *schwierig* versehen; nur mit Interviewpassagen kodierte Codes werden aufgeführt.

	Anzahl Kodierung insgesamt	Anzahl Kodierung <i>neutral</i>	Anzahl Kodierung <i>einfach</i>	Anzahl Kodierung <i>schwierig</i>
<b>Handlungs- und Interaktionsstrategien</b>	<b>174</b>	<b>95</b>	<b>43</b>	<b>36</b>
Einbezug der Akteure: Kinder (18), Eltern (12), Schulleitung (14), Grundschullehrkräfte (23), JeKi-Lehrkräfte (9), Einbezug von JeKi in das Schulleben (3), anderes pädagogisches Personal (2)	81	39	24	18
Kooperation: Institution Musikschule (4), Pädagogische Fragen (1), Erstkontakt (11), Durchführung (31), Kommunikation (zwischen den an der Kooperati- on beteiligten Akteuren) (12), Kooperationsver- träge (1), Personen: Eigene Ziele (1), Profession (14), Einbindung (3), Beteiligung Konzeptentwicklung (1)	79	48	16	15
Kommunikation (innerhalb der Grundschule)	4	4	0	0
Veranstaltungen: Andere Präsentationsformen (2)	2	2	0	0
Finanzierung: Eltern (2)	2	0	2	0
Lehr- und Lernformen: Kleingruppen-/Einzelunterricht (6)	6	2	1	3
<b>Interne Strukturbedingungen</b>	<b>24</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>9</b>
Schule: <i>Schule als Gebäude</i> : Ausstattung (3), Raumsitua- tion (2), Zugänglichkeiten (1); <i>Schule als pädagogische Institution</i> : Pädagogi- sche Haltung (6), Profilbildung (1) Schülerschaft (5)	19	6	6	7
Musisch-kultureller Fachbereich: Fächer (4), Konzepte (1)	5	3	0	2
<b>Externe Strukturbedingungen</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>9</b>
JeKi-Programm: Auswirkungen auf Schule (2), Zeit als Ressource (1), Finanzierung (1), Konzept (4)	8	1	1	6
Regionale Ressourcen: Personell (6)	6	3	0	3
<b>Auswirkungen</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Lernertrag (1)				
<b>Gesamt</b>	<b>213</b>	<b>109</b>	<b>50</b>	<b>54</b>

Tabelle 29: *Umsetzungsstrategien bei der Zusammenarbeit im JeKi-Kontext*. Absolute Kodierungshäufigkeiten aus SIGrun auf den Ebenen des adaptierten allgemeinen schulischen Erklärungsmodells (Naacke, 2010). Modifizierung: Jeder Kode wurde für diese Forschungsfrage mit einer Ausprägung von *neutral*, *einfach* und *schwierig* versehen; nur mit Interviewpassagen kodierte Kodes werden aufgeführt.

	Anzahl Kodierung insgesamt	Anzahl Kodierung <i>neutral</i>	Anzahl Kodierung <i>einfach</i>	Anzahl Kodierung <i>schwierig</i>
<b>Handlungs- und Interaktionsstrategien</b>	<b>262</b>	<b>156</b>	<b>67</b>	<b>39</b>
Einbezug der Akteure: Kinder (14), Eltern (18), Schulleitung (29), Grundschullehrkräfte (30), JeKi-Lehrkräfte (38), Einbezug von JeKi in das Schulleben (9), anderes pädagogisches Personal (5)	143	82	42	19
Kooperation: Institution Musikschule/JeKi-unterstützende Institution (15), Erstkontakt (5), Durchführung (26), Kommunikation (zwischen den an der Ko- operation beteiligten Akteuren) (38), Personen: Eigene Ziele (1), Profession (5), Einbindung (1)	91	55	23	13
Kommunikation (innerhalb der Grundschule)	5	2	1	2
Finanzierung: Bezahlung des außerschulischen Personals (1)	1	0	0	1
Veranstaltungen: Ensemblespiel (4), andere Präsentationsformen (13)	17	14	1	2
Lehr- und Lernformen: Kleingruppen-/Einzelunterricht (5)	5	3	0	2
<b>Interne Strukturbedingungen</b>	<b>53</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>23</b>
Schule: <i>Schule als Gebäude</i> : Ausstattung (5), Raumsitua- tion (11), Zugänglichkeiten (6); <i>Schule als pädagogische Institution</i> : Pädagogi- sche Haltung (11), Schülerschaft (7)	40	10	16	14
Musisch-kultureller Fachbereich: Fächer (13)	13	3	1	9
<b>Externe Strukturbedingungen</b>	<b>30</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>13</b>
JeKi-Programm: Auswirkungen auf Schule (4), Auswirkungen auf musischen Bereich (6), Zeit als Ressource (12), Konzept (5)	27	9	8	10
Regionale Ressourcen: personell (2), finanziell (1)	3	0	0	3
<b>Auswirkungen</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
Motivation und Innovation (1), Lernertrag (2)				
<b>Gesamt</b>	<b>348</b>	<b>179</b>	<b>93</b>	<b>76</b>

*a) Implementation und Umsetzung im Feld der Handlung und Interaktion*

Den Codes der Kategorie *Einbezug der Akteure* wurden sowohl bei den Implementations- als auch bei den Umsetzungsstrategien die meisten Interviewpassagen zugeordnet. Eine genaue Übersicht der Häufigkeiten kann den Tabellen 28 und 29 entnommen werden. Vergebene Codes werden im Folgenden kursiv geschrieben.

Um in der Implementationsphase die *Kinder* in das Programm einzubeziehen, zeigt sich an einigen Schulen ein besonderes Engagement zur konzeptionellen Umsetzung von JeKi, bei welchem die Zusammenarbeit über das gemeinsame Unterrichten von JeKi hinausgeht:

Wir haben dann gemeinsam Fragebögen und Wahlbögen für die Kinder erarbeitet und die Kinder wählen lassen im ersten Jahr. Am Ende waren tatsächlich sehr viele Gitarren gewünscht und zwei Akkordeongruppen konnten sich für das nächste Jahr bilden und eine Djembégruppe. Und die existieren bis heute. Die Kinder sind jetzt in der vierten Klasse. Mit vielen Hochs und Tiefs, aber die Djembégruppe hat z.B. ihren Kurs eingefordert. (Grundschullehrkraft, Schule C)

Auf der einen Seite gibt es laut Aussagen der Lehrkräfte Kinder, die große Neugierde, Motivation und einen sehr sorgfältigen Umgang mit den Instrumenten zeigen sowie auf der anderen Seite Kinder mit einer fehlenden Bereitschaft zum Üben oder die nicht zum Unterricht erscheinen. Die intrinsische Motivation gestaltete sich je nach Schule und Kindern heterogen. Vor diesem Hintergrund zeigen Aussagen, die dem Kode *Eltern* zugeordnet wurden, dass es die Befragten als umso wichtiger empfinden, die Eltern von Beginn an in JeKi einzubeziehen. Einerseits waren die Eltern bereits von alleine sehr engagiert, wobei dies laut Beobachtung der Lehrkräfte vor allem „Elternhäuser gewesen [sind], die vielleicht auch zu Hause Musik machen. Die also schon mit klassischer Musik in Berührung gekommen sind“ (Schulleitung, Schule B). Es gebe aber auch Ausnahmen:

Ich glaube, die Informationen, die wir verteilt haben, sind erst einmal teilweise sehr kompliziert, die haben die Eltern nicht verstanden. Die wissen teilweise gar nicht, worum es geht. Dann ist das für sie auch nicht das Wichtigste, hier in dem Stadtteil. Die haben dieses Musizieren, und auch Kunst ist nicht so wichtig. Hauptsache, die Kinder sollen von zuhause aus gewisse Dinge lernen. Musik ist nicht immer das Hauptthema. Nehmen sie nicht so richtig ernst. Leider. Das ist ein bisschen schade. Deswegen habe ich von drei-vier Eltern erst positive Rückmeldung bekommen. [...] Also da, kommen die Fragen ‚Können wir das machen?‘ Und da sind zwei-drei dabei, die machen das glaube ich ganz gerne und die können es auch mit nach Hause nehmen. Aber der Rest ist eher desinteressiert. Also so ist mein Eindruck. (Grundschullehrkraft, Schule C)

Umso bedeutender erscheinen eine dauerhafte Transparenz des Sinn und Zwecks von JeKi und offene Informationen über die Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Musikschule gegenüber den Eltern. So kann zusätzlich zu den gängigen Informationen weitere Elternarbeit in persönlichen Gesprächen mit der Schulleitung, der JeKi-koordinierenden Lehrkraft oder der Musikschullehrkraft geleistet werden, wie es an Schule A und B stattgefunden hat. Folgendes Zitat exemplifiziert, wie dies nicht nur während der Implementationsphase, sondern auch im weiteren Verlauf der Durchführung von JeKi aussehen kann:

Am Anfang haben wir eine Information für die Eltern eingerichtet, dass man ihnen erklärt, welche Möglichkeiten das Kind dadurch hat, dass es jetzt ein Instrument erlernen kann. Und welche Vorteile hat es vor allen Dingen für das Kind. [...] Und ich bin davon überzeugt, dass wir einige Eltern ansprechen und überzeugen konnten, und dann war es auch schwierig sie manchmal bei der Stange zu halten. [...] Und da war manchmal Überzeugungsarbeit notwendig, wenn dann die Eltern kamen und sagten: ‚Also wir wollen nicht mehr‘ Da hab ich manches Gespräch führen müssen und auch die Musikpädagogen, um auch die Eltern zu überzeugen. Das ist auch jetzt noch so. Das wir immer noch daran arbeiten müssen, auch die Eltern dabei mitzunehmen. (Schulleitung, Schule B)

Die Lehrkräfte berichten darüber hinaus von Verärgerungen bei den Eltern, welche die konzeptuelle Umsetzung von JeKi zu Beginn der Implementationsphase betreffen. So sei der Übergang vom ersten zum zweiten JeKi-Jahr mit der Wahl der Instrumente problematisch gewesen. Zudem seien bestimmte Wunsch-Instrumentalgruppen nicht zu Stande gekommen: „Das haben dann viele Eltern bemängelt damals, dass was angeboten wird und die Kinder auf den Geschmack kommen und ein Jahr lang ein Instrument lernen und begeistert sind. Und auf einmal heißt es, ‚Du kannst es nicht mehr weiter lernen. Privat können wir das [einen Instrumentalunterricht in einer Musikschule, Anm. d. Verf.] nicht bezahlen““ (Grundschullehrkraft, Schule A). Bei Schule A konnte dieses Problem im Verlauf der Zusammenarbeit durch frühere Planung, gezielte Gespräche mit den Eltern und durch Hilfe der JeKi-unterstützenden Institution in den Griff bekommen werden. Insgesamt kann sich auch vermehrt ein informeller Austausch zwischen den Lehrkräften und den Eltern entwickeln:

Ja und die Eltern [...] sind sehr bemüht, damit die Instrumente sorgsam in die Schule gebracht werden. Manche größere Instrumente, z.B. das Akkordeon, das ist ja ein bisschen schwerer. Da gibt es dann diese kleinen Rollis und dann sehe ich die Eltern kommen, mittags, und kommen dann rein. Und normalerweise machen sie es nicht, aber sie holen dann ihr Kind ab. Und das finde ich auch eigentlich ganz schön. Sie sprechen dann auch noch einmal kurz mit dem einen oder an-

deren Musikpädagogen. Also da ist jetzt schon eine vertrauensvolle Zusammenarbeit, kann man sagen. (Schulleitung, Schule B)

Die Rolle der *Schulleitung* sticht besonders heraus, wenn es um den Einbezug der Eltern mittels Gesprächen geht. Aber auch insgesamt zeigen die Interviewaussagen, die diesem Kode zugeordnet wurden, dass die Schulleitung bei der Implementations- und Umsetzungsphase auf verschiedene Weisen involviert sein kann. Dies gilt insbesondere dann, wenn sie auch gleichzeitig die Rolle der JeKi-Koordinatorin bzw. des JeKi-Koordinators innehat (ansonsten gelten die ersten drei nachstehenden Aspekte auch für JeKi-koordinierende Grundschullehrkräfte):

- So kann sie für organisatorische (Stundenplangestaltung, Raumaufteilung usw.) und koordinatorische Aufgaben (Pflege von weiteren, musikbezogenen Außenkontakten usw.) verantwortlich sein.
- Des Weiteren kann es ihr obliegen, Überzeugungsarbeit für das Programm im Kollegium zu leisten und Motivation bei den Lehrkräften zu evozieren.
- Darüber hinaus kann sie selbst als Tandempartner im ersten JeKi-Jahr fungieren sowie zum einen den Kontakt zwischen den JeKi-Lehrkräften gestalten. Zum anderen kommt es auch vor, dass sie zwischen den Grundschul- und JeKi-Lehrkräften vermittelt. Folgende Aussagen verdeutlichen, wie genau dies gemeint ist: „[Schulleitung, Schule A] besucht meinen Unterricht in gewissen Abständen und fragt, wie es mir persönlich geht, wie sich alles weiterentwickelt, ob die Kinder mitmachen usw. [und] hat mich sofort durch die Schule geführt, dem Kollegium vorgestellt“ (JeKi-Lehrkraft, Schule A). „Es ist manchmal etwas schwierig mit anderen Musikkolleginnen und -kollegen, wenn sie neu dazukommen, sie so zu integrieren. Da muss ich schon vermitteln auch manchmal zwischen den Kollegen“ (Schulleitung, Schule B).
- Letztendlich kann sie auch die JeKi-koordinierende Lehrkraft (falls vorhanden) unterstützen („Die Schulleitung hat mich am Anfang unterstützt, wenn es um Verträge ging. Dort hatte ich zum Teil richtig Panik [...]. Und die eine

Schulleiterin aus dem Team hat gesagt: ‚Ich finde JeKi toll. Und komm zu mir! Wenn du Fragen hast, ich unterstütz' dich.‘ Und die hat mir auch viel von dem bürokratischen Kram abgenommen“ (Grundschullehrkraft, Schule C).

In Bezug auf den Kode *Grundschullehrkräfte* lassen sich Interviewpassagen identifizieren, die zu Beginn der Implementationsphase problemlos funktioniert haben. So sprechen Aussagen wie „Jeder wusste voneinander. Und die Kolleginnen wussten auch an der Schule, was wie läuft“ (Schulleitung, Schule A) für eine gute Informiertheit der Beteiligten. Zudem gab es Lehrkräfte, die motiviert und dem Projekt gegenüber positiv gestimmt waren. Auf die Frage, wie sich in der Anfangsphase der Kontakt zu den Grundschullehrkräften gestaltete, antwortete eine Musikschullehrkraft, dass der Kontakt zu Beginn eher zurückhaltend gewesen sei, und sich durch den Tandemunterricht oder die gemeinsame Teilnahme an Schulfesten intensiviert habe.

Langfristig gesehen kann es sich für den Kontakt und Austausch der Lehrkräfte untereinander auszahlen, wenn die JeKi-Lehrkräfte zeitlich länger an eine bestimmte Schule gebunden sind, da sie so die Möglichkeit haben, „mit den meisten zusammen[zu]arbeiten. Weil ich schon so lange an dieser Schule bin, dass ich fast auch schon mit jedem Lehrer einmal ein Tandem gemacht habe und somit die auch wirklich alle kenne. Und im Moment ist das eine sehr enge und freundschaftliche Zusammenarbeit, als wäre ich Teil der Schule“ (JeKi-Lehrkraft, Schule B). Daraus resultiert eine steigende Bekanntheit von der JeKi-Lehrkraft und auch des Programms an der Schule: „Somit hat man gemerkt, die sind da einfach mehr und mehr auch mit reingewachsen, die Lehrer auch und wir als Lehrer auch. Je länger es das gibt, desto mehr wird es akzeptiert und auch als fester Bestandteil gesehen“ (JeKi-Lehrkraft, Schule B). Dann fällt es auch eventuell leichter, einen konstruktiven Umgang mit räumlichen Engpässen zu finden: „Und die Kolleginnen und Kollegen mussten dahingehend überzeugt werden, dass man natürlich aufeinander Rücksicht nehmen muss in so einem Gebäude, das vielleicht nicht so viele Ausweichmöglichkeiten hat, vom Platzbedarf her“ (Schulleitung, Schule B). Einige Grundschullehrkräfte waren „auch nicht begeistert, dass sie jetzt JeKi machen müssen oder dabei sitzen“ (JeKi-Lehrkraft, Schule B). Eine Zusammenarbeit findet aber

nicht nur, wie in den Zitaten angesprochen, im Rahmen des Tandems statt, sondern auch, „wenn Festlichkeiten anstehen oder Konzerte oder wenn sie [die Grundschullehrkräfte] selber Musik machen und im Unterricht gerne etwas machen wollen und meinen Rat benötigen. Oder sie möchten gerne, dass Kinder vorspielen. Dann fragen sie mich natürlich oder brauchen Tipps [...] und dass man sich über Kinder unterhält, die am Unterricht teilnehmen“ (JeKi-Lehrkraft, Schule B).

Die Koordination der dazugehörigen kooperationsbezogenen Rahmenbedingungen gestaltete sich zu Beginn bei bürokratischen Aufgaben wie der Rekrutierung von Personal oder der Finanzverwaltung etwas schwierig, pendelte sich im Laufe der Zeit auf Grund des entstandenen Erfahrungsschatzes und der Informationen durch weitere an der Kooperation beteiligte Akteure (Schulleitung, JeKi-unterstützende Institutionen) ein.

Um die *JeKi-Lehrkräfte* in den Schulalltag zu integrieren und damit auch gleichzeitig die beruflichen Kooperationsbeziehungen zu intensivieren, werden die JeKi-Lehrkräfte an den befragten Schulen zu einzelnen Schulveranstaltungen eingeladen. An einer Schule sind sie im weiteren Unterrichtsgeschehen, das über JeKi hinausgeht, nicht eingebunden, an einer anderen Schule wiederum werden sie um Rat für einzelne Stunden gebeten oder sind bei diesen dann auch anwesend.

Als weitere relevante Personengruppe wurde das *weitere pädagogische Personal* (wie Hort- oder Hausaufgabenbetreuung) identifiziert und als induktiver Kode dem Kategoriensystem hinzugefügt. Sind die JeKi-Lehrkräfte längerfristig an bestimmte Schulen angebunden und wird – neben den Lehrkräften – auch das weitere pädagogische Personal über das Programm und die JeKi-Unterrichtszeiten informiert, gestaltet sich die Integration der JeKi-Lehrkräfte als einfach. Ähnliche Voraussetzungen gelten für die gesamte *Integration von JeKi in das Schulleben*. Hierzu zählen Aussagen, die durch die Integration von JeKi auf die musisch-kulturelle Praxis und eine Stärkung des musischen Fachbereichs (Naacke, 2010) abzielen. Daher wurde dieser Kode induktiv entwickelt und in die Kategorie integriert, wenngleich es sich dabei nicht um einen Akteur im personellen Sinne handelt.

Folgende Zitate verdeutlichen, wie es aussehen kann, wenn JeKi im Verlauf der Kooperation als fester Bestandteil im Schulleben platziert ist:

Dass sie in der Klasse auch ein Instrument haben, mit dem sie – je nachdem wie die Absprache ist – in der Freiarbeit Musik machen können und ausprobieren können: (Grundschullehrkraft, Schule C)

Wir hatten anfangs das sogar immer hier, dass einige Kollegen Übungszeit angeboten haben, in der Mittagszeit. Wenn die Kinder Freiraum haben. (Grundschullehrkraft, Schule C)

Der Kategorie *Kooperation* mitsamt ihrer Codes wurden insgesamt die am zweithäufigsten Textpassagen zugeordnet. Während zu Beginn der Implementierungsphase seitens der *Institution* (in diesem Fall die Musikschule) noch kurzfristige Fragen zu Stundenplanänderungen aufgeworfen wurden, hat es sich im Laufe der Zeit teilweise so entwickelt, dass eine von der Musikschule koordinierende Person eine frühzeitige, persönliche Organisation mit der Grundschule durchführt. Dabei sei es nicht immer möglich, auf alle organisatorischen Bedürfnisse einer Schule einzugehen. Darüber hinaus wird sowohl in der Implementierungs- als auch in der Umsetzungsphase den JeKi-unterstützenden Institutionen eine hilfreiche Funktion zugesprochen, da sie für alle Fragen offen erscheinen und stets eine konstruktive Antwort bieten können.

Nach Aussagen der Befragten gestaltete sich der *Erstkontakt* dort einfach, wo die JeKi-Lehrkräfte direkt zu Beginn der Zusammenarbeit die Gegebenheiten an der Schule gezeigt bekommen haben (Kopierer, Klassenräume, Lehrerzimmer etc.) und ein Interesse am Programm signalisiert wurde. Nachstehendes Zitat gibt beispielhaft an, wie die interessierte Haltung einer Schulleitung auf eine JeKi-Lehrkraft wirkt:

Also mein erster Eindruck war, dass sie sehr interessiert ist, die Schulleiterin. Das fiel mir besonders positiv auf. Ich war ja zeitgleich an einer anderen Schule und da war das ganz anders. Es war sehr anonym und ich hab mich immer als Aussätzige gefühlt und, dass das ja dieses lästige Projekt ist. Und wirklich so als nicht zugehörig. Und sie war eben auch auf Konzerten, ich hab sie vorher schon kennengelernt. [...] und ich merkte auch, sie hat Erwartungen an mich oder überhaupt an den Unterricht und möchte das auch wirklich gerne erweitern und sieht das sehr ernst und das fand ich sehr gut. (JeKi-Lehrkraft, Schule B)

Als schwierig gestaltete sich der Erstkontakt bei einer Grundschullehrkraft, die erst nach der Implementationsphase von JeKi ihren Dienst an der befragten Grundschule aufgenommen hat. Sie berichtet davon, dass ihr die JeKi-Lehrkräfte nicht vorgestellt wurden, was darauf hindeutet, dass dem Aufbau eines Erstkontakts nicht nur während

der Implementationsphase, sondern auch in der Umsetzungsphase bei Zuwachs im Kollegium Beachtung geschenkt werden sollte.

Der Erstkontakt mündet in der letztendlichen *Durchführung* der Zusammenarbeit, die an einigen Stellen bereits zu Beginn reibungslos funktionierte, aber auch partiell an Herausforderungen stieß. An einer Schule erwies sich die Kontinuität in Bezug auf das Vorhandensein bestimmter JeKi-Lehrkräfte vor Ort als vorteilhaft zum Ausbau des Programms:

Das war insofern eigentlich mit der Zeit ganz positiv, weil es, vor allem im ersten Jahrgang, eine fest angestellte, uns zugewiesene Musiklehrkraft gab. Und das war positiv. Dadurch konnte sich Kontakt herstellen und man konnte sich gut austauschen. Jeder wusste voneinander. Und die Kolleginnen wussten auch an der Schule, was wie läuft. Das hat sich also verbessert. Da ist Kontinuität das entscheidende Merkmal gewesen. Ein ständiger Wechsel hat also nicht stattgefunden. (Schulleitung, Schule A)

Kooperative Aspekte, die als neutral eingestuft wurden, aber auf Grund der Interviewaussagen dennoch bei der Implementation und weiteren Durchführung beachtet werden müssen, sind:

- Klärung der Ziele sowie Rollen- und Aufgabenverteilung
- angemessene Integration von JeKi in den Stundenplan („Man hat davon gar nicht so viel mitgekriegt, weil es entweder vor dem Unterricht oder nach dem Unterricht war“, Grundschullehrkraft, Schule A)
- die Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen Grundschul- und JeKi-Lehrkräften („Und der Kontakt ist wirklich nur dadurch enger geworden, dass einige mit mir in dem Unterricht waren, quasi im Tandem. Oder dass einige [uns] an bestimmten Festen gesehen haben“, JeKi-Lehrkraft, Schule B)
- sowie die Einteilung der Kinder in die entsprechenden Instrumentalgruppen („Die Gruppe war hinterher gesplittet, denn es ging gar nicht in der großen Gruppe. Das war das Problem. Sie [die JeKi-Lehrkraft] war überfordert mit unseren Kindern und ihren Entwicklungen. [...] [Es ist] ganz schwierig, mit unseren Kindern Musikunterricht zu machen. Aber [...] wir hatten auch gute

Absprachen und haben irgendwann auch Abmachungen getroffen, wie zum Beispiel ‚Wir teilen die Gruppen auf. Wir stellen die Gruppen individuell zusammen, nach Entwicklungsstufen‘ [...] Wir haben auch die Zeiten gekürzt. [...] Wir haben das dann meistens, glaube ich, in drei Teile à 30 Minuten geteilt‘, Grundschullehrkraft, Schule C). An dieser Stelle zeigt sich ein klarer Umgang mit dem Problem, dass das Programm in der Form, wie es konzeptuell vorgesehen ist, an der Schule nicht umgesetzt werden konnte und in der Zusammenarbeit gezielt nach einer individuellen, auf die Schule und die Schülerschaft passenden Lösungsstrategie gesucht wurde, welche dann auch umgesetzt wurde.

Zu Schwierigkeiten kann es anfänglich bei der Integration von JeKi in den Stunden- bzw. Raumplan der Schule kommen. Findet JeKi im vormittäglichen Bereich statt, kann es zu Unzufriedenheit bei den Grundschullehrkräften führen, denn ‚dann kommen Kinder heraus, es kommen Kinder wieder, dann gehen wieder Kinder heraus. Wir haben sie so nie so richtig zusammen‘ (Grundschullehrkraft, Schule C). Liegt JeKi jedoch im Nachmittagsbereich, sind der Unterricht und somit auch die JeKi-Lehrkräfte vom alltäglichen Schulbetrieb separiert; dies gilt insbesondere dann, wenn es sich um eine offene Ganztagschule handelt. Auch räumlich bedeutet die Teilnahme an JeKi für eine Grundschule, dass man ‚natürlich zusammenrücken‘ (Schulleitung, Schule B) muss, was anfänglich zu Gesprächsbedarf geführt hat. An Schule B wurde dem mit intensiven Gesprächen mit allen Beteiligten durch die Schulleitung sowie mit der Suche nach anderen bzw. weiteren möglichen Räumlichkeiten begegnet.

Bei den Aussagen, die dem Kode *Kommunikation zwischen den an der Kooperation beteiligten Akteuren* zugeordnet wurden, zeigte sich, dass neben dem persönlichen Kontakt Absprachen für vertragliche Fragen, Unterrichtsausfall o.ä. in E-Mails erfolgen, und zwar sowohl zwischen den Grundschul- und JeKi-Lehrkräften als auch den Lehrkräften und den JeKi-unterstützenden Institutionen. Gemeinsame Planungstreffen und Absprachen vor Ort beziehen sich darüber hinaus auf Aspekte der Gruppenzusammensetzung oder der Reflexion und weiteren Planung der Zusammenarbeit.

Bei der *Profession* der beteiligten Akteure wurden Aussagen identifiziert, die die besondere Instrumentenkenntnis der JeKi-Lehrkräfte fokussieren. Dabei stellt sich heraus, dass sie den Grundschullehrkräften sehr versiert im Umgang mit sämtlichen Instrumenten erscheinen. Diese Versiertheit wird als Notwendigkeit erachtet, insbesondere für das erste JeKi-Jahr, in dem ein Instrumentenkarussell stattfindet.<sup>80</sup> Darüber hinaus besuchten Grundschullehrkräfte Weiterbildungsangebote, um sich vor Beginn der Implementation über die verschiedenen Umsetzungen von JeKi zu informieren und sich für ein JeKi-Modell (beispielsweise Hochschulmodell oder Modell der Behörde für Schule und Berufsbildung) zu entscheiden. Als schwierig zu Beginn von JeKi wurden Aussagen eingestuft, die den Umgang von JeKi-Lehrkräften mit einer neuen Klientel und deren pädagogisches Fachwissen betreffen. Folgende Aussage belegt dies beispielhaft:

Ja, ich glaube, dass es für manche Musiklehrkräfte nicht ganz einfach ist, sich auf die sehr unterschiedlichen Lerngruppen im ersten Jahrgang einzustellen. Selbst wenn sie im Tandem sind, ist es doch so, dass die Anforderungen mitunter sehr hoch sind, eine Stunde zu gestalten. [...] Und da zu schauen, wie flexibel kann ich auf so eine Lerngruppe eingehen, das ist nicht immer einfach gewesen. (Schulleitung, Schule A)

Bei der *Einbindung* in formelle Abläufe der Grundschule kann es dazu kommen, dass die JeKi-Lehrkräfte zu Konferenzen eingeladen werden. Dies sind zum einen „Musikfachkonferenzen zu dem Thema JeKi. [...] In der ersten Runde hat sich dort die Instrumentalpädagogin vorgestellt. Ich habe das Modell vorgestellt. Ich habe die Informationen hineingegeben, was sich die Kollegen unter JeKi vorstellen können, was Ziele und Inhalte sind“ (Grundschullehrkraft, Schule C). Zum anderen kann es sich um Fachkonferenzen handeln, die über die Implementationsphase hinaus regelmäßig (zum Beispiel zwei Mal jährlich) stattfinden. Wie sich an der vorherigen Aussage zeigt, können solche Eingangskonferenzen dazu dienen, die Ziele, die mit dem Programm verbunden werden, gemeinsam abzustecken. Darüber hinaus zeigt die Interviewpassage, die dem Kode *Beteiligung an der Konzeptentwicklung* zugeordnet wurde, dass auch außerhalb von Konferenzen Absprachen zwischen den an der Kooperation beteiligten Akteuren stattfinden, wenn es zum Beispiel darum geht, das Instrumentenkarussell für alle Kinder anregend

---

<sup>80</sup> Diese Notwendigkeit entspricht auch dem Ergebnis einer Umfrage des Landesmusikrates an offenen Ganztagschulen in Nordrhein-Westfalen, bei der die pädagogische Eignung der Instrumentallehrkräfte klar eingefordert wurde (Fringen, 2009).

zu gestalten, auch wenn nicht ausreichend Instrumente für alle Kinder gleichzeitig zur Verfügung stehen.

Bei den modifizierten Codes der Kategorie *Veranstaltungen* wurden zunächst Aussagen identifiziert, die dem Code *Ensemblespiel* zugeordnet wurden. Für dessen Organisation kommt es zu schulübergreifenden Fachkonferenzen mit gemeinsamer Planung. Bei Aufführungen auf Schulfesten, Weihnachtskonzerten, Lesungen usw., die dem Code *andere Präsentationsformen* zugeordnet wurden, können die beruflichen Beziehungen der Kooperationsakteure ausgebaut werden, da die Kontakthäufigkeit und die Wahrnehmung der geleisteten instrumentalpädagogischen Arbeit zunehmen.

Bei der Kategorie *Lehr- und Lernformen* ließen sich Aussagen zu anfänglichen Problemen im *Kleingruppenunterricht* identifizieren. Wenn es zu Anfang beim Ablauf des Unterrichts Probleme gab, kann auf Grund der vorliegenden Aussagen zum Beispiel eine Überforderung der JeKi-Lehrkraft insbesondere an Brennpunktschulen als mögliche Ursache interpretiert werden. Dies gilt vor allem dann, wenn es sich um das Instrumentenkarussell im ersten JeKi-Jahr handelt, da zu diesem Zeitpunkt die Gruppen noch größer sind als in den Folgejahren beim Instrumentalspiel in Kleingruppen. Ein möglicher Lösungsansatz an Schule C war es, die Gruppen zu verkleinern und die Kinder nach Entwicklungsstufen einzuteilen sowie die Zeiten für den Unterricht zu kürzen („Wir haben auch die Zeiten gekürzt. Eineinhalb Stunden waren nicht möglich, [...] weil die Kinder das gar nicht können, anderthalb Stunden lang“, Grundschullehrkraft, Schule C). Als schwierig kann sich in den Folgejahren auch der Bestand der Instrumentalgruppen gestalten, da sich zunächst zwar kleine Instrumentalgruppen gebildet haben, diese aber auf Grund organisatorischer Belange – je nach Gruppengröße – beim Ausscheiden eines Kindes nicht mehr fortgeführt werden konnten.

#### *b) Implementation und Umsetzung im Feld der internen schulischen Strukturbedingungen*

Die zweithäufigste kodierte Ebene ist die der internen schulischen Strukturbedingungen. Als ein Unterpunkt der Kategorie *Schule als Gebäude* ist zunächst die *Ausstattung* zu nennen. Während an einer Schule eine ausreichende Anzahl an Instrumenten benannt

wird, herrschte an einer anderen Schule zu Beginn ein Mangel an Instrumenten, und auch die dazugehörige Ausstattung (zum Beispiel Notenständer) gestaltete sich schwierig. Zudem war die Bereitstellung der Instrumente in den einzelnen Unterrichtsräumen problematisch, so dass „der Unterricht auch nicht immer entsprechend beginnen konnte“ (Schulleitung, Schule A), weil „Notenständer [fehlen]. Ich muss sie durch das Gebäude schleppen, weil jeder Lehrer auch welche haben möchte. Die Instrumente sind nicht da, wo sie hingehören“ (JeKi-Lehrkraft, Schule B). Darüber hinaus wird positiv an Schule C berichtet, dass auch am Programm nicht direkt beteiligte Kolleginnen und Kollegen von einer Ausstattung, die im Rahmen von JeKi angeschafft wurde („ein elementares Musikinstrument, auf dem die Tonleiter drauf ist“, Grundschullehrkraft, Schule C), profitieren bzw. diese in ihrem Unterricht, der über JeKi hinausgeht, anwenden können.

Die *Raumsituation* gestaltete sich schwierig, wenn Klassenräume für den JeKi-Unterricht bereitgestellt werden mussten. Grundschullehrkräfte beklagten dann zum Beispiel Folgendes: „Manche sagten dann: ‚Oh, ich muss sofort meine Klasse nach dem Unterricht verlassen [...], so dass man nicht mehr in der Klasse so ein bisschen herumkramen kann oder etwas erledigen kann für den nächsten Tag‘ “ (Schulleitung, Schule B). Eine mit den Lehrkräften im Dialog bleibende Schulleitung konnte den dabei entstandenen Gesprächsbedarf decken, und einen Raumbelungsplan entwerfen, der auf Grund der Umgewöhnung zu Anfang zwar etwas mühsam einzuhalten war („Das war am Anfang schwierig, dass man da hineinplatzte und nicht geguckt hatte“, Schulleitung, Schule B), sich aber mit der Zeit in der Schule etablieren konnte. Auch wenn es organisatorische Herausforderungen bedeutet, vermeidet ein durchgängig reservierter Raum für eine JeKi-Lehrkraft ein „Abhetzen“ bzw. ein „Umziehen und alles schleppen“ (JeKi-Lehrkraft, Schule B) von Stunde zu Stunde.

Um den JeKi-Lehrkräften die *Zugänglichkeiten* (induktiv entstandener Kode) zu den Räumlichkeiten oder zum Kopierer u.ä. zu erleichtern, erwies sich eine anfängliche Führung durch die Schule als hilfreich. Schwierig wird es, wenn die Räume zum Unterrichten nicht geöffnet sind und keine Ansprechpartner hierfür auffindbar sind oder sich gar der Zugang zum verschlossenen Schulgebäude als Problem aufweist. Dies betraf

zwar nicht die Situation an den befragten Schulen, wurde aber von den JeKi-Lehrkräften von anderen Schulen berichtet. Um einen solch problembehafteten Einstieg aus der Alltagssicht einer JeKi-Lehrkraft zu schildern, dient folgendes Zitat, welches sich nicht auf eine der befragten Schulen, sondern auf eine weitere, nicht an der Befragung teilgenommene Schule bezieht:

Das fängt an, wie gesagt, dass man vor verschlossenen Türen steht. Man kommt nachmittags, sechste, siebte Stunde, also zwölf Uhr, 13 Uhr, 14 Uhr, kommt man dort hin und steht vor verschlossenen Türen und darf abwarten, bis einer die Tür öffnet. Die meisten Grundschulen reagieren auf Klopfen, einige haben Klingeln, aber bei den meisten funktioniert es nicht, dann steht man da. Man hat Probleme mit den Klassenräumen. Wenn man einmal drin ist, dann sind die meisten Klassenräume abgeschlossen. Dann muss jemand den Schlüssel organisieren, sprich: noch einmal in das Lehrerzimmer gehen, fragen, ob jemand den Schlüssel hat, der dann aufschließen kann. Wenn man dann nachmittags hereinkommt, sind die meisten Kollegen dann nicht vor Ort, dann darf man den Hausmeister, die Hausmeisterin suchen, die dann aufschließt. Manchmal funktioniert das mit der Betreuung, dass die Betreuungskräfte vor Ort die Klasse aufschließen können. Man kann nicht vernünftig kopieren oder kann überhaupt nicht kopieren. Man muss die JeKi-Stunde vorher vorbereiten. Ich sag mal, wenn man auf die Schnelle etwas kopieren muss, was man vergessen oder zeitlich nicht geschafft hat, dann funktioniert das mit dem Kopieren nicht. Wenn man mal eben - ich meine als normaler Mensch - auf die Toilette muss, die sind meistens abgeschlossen, da kommt man ohne Schlüssel nicht hinein. Dann darf man zwei Stunden lang die Zähne zusammenbeißen. (JeKi-Lehrkraft, Schule A)

Bei der *pädagogischen Haltung*, die als Kode der Kategorie *Schule als pädagogische Institution* angehört, gestaltete sich an den befragten Schulen die Motivation und Überzeugung für das Programm als einfach und konnte sich an der Schule etablieren, und zwar sowohl seitens

- des Kollegiums („Die Reaktionen waren erst einmal positiv von der Grundhaltung her“, Schulleitung, Schule A)
- der JeKi-Lehrkräfte („Die JeKi-Lehrer waren immer einsatzbereit und immer da, immer gut vorbereitet, immer voll motiviert und einsatzfähig“, Grundschullehrkraft, Schule B)
- der Schulleitung („Also mein erster Eindruck war, dass sie sehr interessiert ist, die Schulleiterin. Das fiel mir besonders positiv auf. [...] Und ich merkte auch, sie hat Erwartungen an mich oder überhaupt an den Unterricht und möchte das auch wirklich gerne erweitern und sieht das sehr ernst und das fand ich sehr gut“, JeKi-Lehrkraft, Schule B).

Wenn von Vorbehalten berichtet wird, stehen sie im Zusammenhang mit der Frage, ob „das etwas für die Schülerschaft ist, was die Schüler erreicht. Ob das nicht ein zu groß angelegtes Projekt ist. [...] Also es gab auch Vorbehalte dabei. Aber von der Grundeinstellung würde ich sagen, war es positiv“ (Schulleitung, Schule A).

In Bezug auf die *Struktur der Schülerschaft* (induktiv entstandener Kode) gestaltete sich an einer Schule anfänglich die Umsetzung des eigentlich gedachten Unterrichts als schwierig, woraus eine Umstrukturierung unterrichtlicher Rahmenbedingungen folgte. Darüber hinaus wird von einer fehlenden intrinsischen Motivation der Kinder berichtet: „Das klappt mit unseren Kindern hier nicht so. Die spielen dann Fußball. [...] Und ich glaube auch, dass von den Leuten auch im Vorwege nicht so sehr darüber nachgedacht wurde, wo sie hier sind. Ich glaube, wenn man nun nach [bessergestellte Bezirke der Stadt C] geht, dann sieht man anders Kinder musizieren, als hier bei uns“ (Grundschullehrkraft, Schule C). So wurde an dieser Schule zum Beispiel vorab ein bestimmtes JeKi-Modell ausgewählt, um der individuellen Lage der Kinder zu entsprechen.

In Bezug auf den *musisch-kulturellen Fachbereich* gestaltete es sich teilweise schwierig, JeKi in den Stundenplan zu integrieren. Mittlerweile konnte sich das Problem aber durch die Koordination der Schulleitung lösen. Des Weiteren konnte der musisch-kulturelle Fachbereich davon profitieren, dass durch die Teilnahme der Schule an JeKi von einigen Grundschullehrkräften zusätzliche Übungsmöglichkeiten in der Mittagszeit angeboten wurden. Zu Beginn wurde dies von den Kindern noch wahrgenommen; die Teilnahmebereitschaft ging mit der Zeit an einer Schule zurück.

### *c) Implementation und Umsetzung im Feld der externen Strukturbedingungen*

Die ursprüngliche Kategorie des Modells *IZBB-Programm* (Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“) wurde in *JeKi-Programm* modifiziert; die beiden dazugehörigen Codes *Auswirkungen allgemein auf den Bereich Schule* und *Auswirkungen allgemein auf den musischen Bereich* wurden beibehalten; induktiv sind die Codes *Zeit als Ressource*, *Finanzierung* und *Konzept* entstanden.

Aussagen, die der Kategorie *JeKi-Programm* zugeordnet wurden, zeigen, dass sich das Musikleben an den befragten Schulen erweitert. Durch die Etablierung eines „zweiten Standbein[s]“ (Schulleitung, Schule B), durch weitere musische Angebote und steigende Bekanntheit und Akzeptanz bei sämtlichen Lehrkräften und Eltern hat JeKi damit wahrgenommene *Auswirkungen auf die Schule*.

Interviewpassagen, die sich darauf bezogen, dass die Potenziale des Programms und der Zusammenarbeit insbesondere dann entfaltet werden können, wenn ausreichende zeitliche Kapazitäten zur Verfügung stehen, wurden dem Kode *Zeit als Ressource* zugeordnet. Zeitliche Engpässe werden dafür verantwortlich gesehen, wenn JeKi-Lehrkräfte nicht in das Schulleben integriert werden können oder ein Austausch über die Kinder nicht reibungslos möglich ist.

Bei den Aussagen, die den *personellen Ressourcen* der Kategorie *Regionale Ressourcen* zugeordnet wurden, lässt sich ablesen, dass insbesondere für das erste Jahr JeKi-Lehrkräfte gesucht wurden, die sich mit einer größeren Anzahl verschiedenster Instrumente auskennen. Außerdem wurde an einer Grundschule die Anzahl der JeKi-Lehrkräfte für das Instrumentenkarussell erhöht; so erfolgte das Kennenlernen der Instrumente nicht für die komplette Stufe durch eine Lehrkraft allein, sondern auf Grund der aufgetretenen Überlastung einer Lehrkraft wurde dies auf zwei bis drei JeKi-Lehrkräfte aufgeteilt. Als schwierig gestalteten sich vor allem zu Beginn auf Grund eines außerschulischen Personalmangels „Engpässe im Unterricht“ (Schulleitung, Schule A). Darüber hinaus erstreckte sich bei längerem Krankheitsausfall einer JeKi-Lehrkraft die Suche nach einer neuen Lehrkraft über einige Monate.

#### *d) Implementation und Umsetzung im Feld der Auswirkungen*

Auf der Ebene der Auswirkungen ließen sich keine Aussagen, die die direkte Kooperation betreffen, identifizieren. Weitere Interviewpassagen weisen darauf hin, dass der *Lernertrag auf Kinderseite* aus Elternsicht ein entscheidender Faktor für die weitere Teilnahme am Programm sein kann – dies gilt für das Bundesland Nordrhein-Westfalen, in dem die Teilnahme ab dem zweiten JeKi-Jahr freiwillig und kostenpflichtig ist.

## 8.2.2 Rahmenbedingungen und Kooperationszufriedenheit

Die Rahmenbedingungen stellen einen wesentlichen Aspekt zum Ausbau und der Pflege beruflicher Beziehungsstrukturen und somit auch für potenzielle individuelle und kollektive Veränderungsprozesse dar. Um die umfassenden Beziehungsstrukturen im Kooperationskontext und deren Rahmenbedingungen zu identifizieren, wurden die Befragten danach gefragt, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit sie mit der Zusammenarbeit zufrieden sind. Die Interviews wurden – ähnlich wie bei den Implementations- und Umsetzungsstrategien – in Anlehnung an das allgemeine schulische Erklärungsmodell (Naacke, 2010; für eine detaillierte Beschreibung des Modells siehe Naacke, 2010, S. 63ff.) kodiert; dabei wurden Interviewpassagen inhaltlich entsprechenden Aspekten (Kodes) des Modells zugeordnet. Eine Differenzierung der Kodes in *schwer*, *einfach* und *neutral* wurde an dieser Stelle nicht vorgenommen, da dies für die vorliegende Forschungsfrage nicht relevant ist. Eine Zweitkodierung erfolgte bei 50% der Interviews, wobei die Übereinstimmung bei  $\kappa=.79$  liegt, so dass die Reliabilität als zuverlässig (Bortz & Döring, 2006) einzuschätzen ist. Die Ergebnisse werden auf den einzelnen Ebenen des Modells ihrer Häufigkeit nach dargestellt. Vergebene Kodes werden kursiv geschrieben.

Die meisten Kodierungen wurden der Ebene der Handlungs- und Interaktionsstrategien (63,60 %) zugewiesen, gefolgt von den internen Strukturbedingungen innerhalb der Schule (18,74 %), den externen Strukturbedingungen (12,86 %) und den Auswirkungen (3,30 %). 1,50 Prozent der Aussagen wurden unter der induktiven Kategorie Sonstiges eingeordnet. Tabelle 30 stellt die absoluten Kodierungshäufigkeiten auf den jeweiligen Ebenen mitsamt ihrer kodierten Kategorien und Kodes dar, um darauf aufbauend die verschiedenen Punkte und ihre Bedeutung für eine gelingende Kooperation im JeKi-Kontext zu erläutern.

Tabelle 30: Absolute Kodierungshäufigkeiten aus SIGrun zu kooperationsförderlichen Aspekten auf den Ebenen des adaptierten allgemeinen schulischen Erklärungsmodells (Naacke, 2010) und Passagen, die dem induktiven Kode „Sonstiges“ zugeordnet wurden; nur mit Interviewpassagen kodierte Codes werden aufgeführt.

Ebene	Anzahl Kodierung insgesamt
<b>Handlungs- und Interaktionsstrategien</b>	<b>173</b>
Einbezug der Akteure: Kinder (7), Eltern (12), Schulleitung (4), Grundschullehrkräfte (5), JeKi-Lehrkräfte (7), Einbezug von JeKi in das Schulleben (8), anderes pädagogisches Personal (4)	47
Kooperation: Institution Musikschule (5), Pädagogische Fragen (2), Erstkontakt (11), Durchführung (36), Kommunikation (zwischen den an der Kooperation beteiligten Akteuren) (33), Personen: Eigene Ziele (4), Profession (6), Einbindung (7)	104
Kommunikation (innerhalb der Grundschule)	1
Veranstaltungen: Ensemblespiel (4), andere Präsentationsformen (13)	17
Lehr- und Lernformen: Kleingruppen-/Einzelunterricht (4)	4
<b>Interne Strukturbedingungen</b>	<b>51</b>
Schule: <i>Schule als Gebäude</i> : Ausstattung (3), Raumsituation (10), Zugänglichkeiten (5) <i>Schule als pädagogische Institution</i> : Pädagogische Haltung (16), Schülerschaft (7)	41
Musisch-kultureller Fachbereich: Fächer (7), Inhalte (3)	10
<b>Externe Strukturbedingungen</b>	<b>35</b>
JeKi-Programm: Auswirkungen auf Schule (2), Zeit als Ressource (17), Finanzierung (5), Konzept (8)	32
Regionale Ressourcen: Infrastrukturell (1), Personell (2)	3
<b>Auswirkungen</b>	<b>9</b>
Motivation und Innovation	1
Lernertrag	8
Sonstiges	4
<b>Gesamt</b>	<b>272</b>

### *a) Aspekte gelingender Zusammenarbeit im Feld der Handlung und Interaktion*

Die meisten Interviewpassagen (63,60 %) wurden mit Codes auf der Ebene der Handlungs- und Interaktionsstrategien versehen. Der Kategorie *Kooperation* gehören die meisten Codes (104) an. Bei dem Code *Durchführung* der Zusammenarbeit (36 Aussagen) stellen sich drei wesentliche Aspekte als kooperationsförderliche Merkmale heraus: erstens Belange der Organisation, zweitens Kontinuität in der Zusammenarbeit sowie drittens die Umsetzung konzeptioneller Grundlagen von JeKi. Bei der Organisation der Zusammenarbeit wird über alle Befragten hinweg die Wichtigkeit eines guten Austausches bei der Stundenplangestaltung betont. Hierbei ist aus Sicht der Grundschule zu beachten, dass sie die Kernfächer in den Stundenplan integrieren muss, die im Rahmen einer Halbtags- oder offenen Ganztagschule zumeist vormittags stattfinden. Finden die JeKi-Stunden allerdings nur nachmittags statt, kann die Musikschule an die Grenzen ihrer personellen Ressourcen stoßen.

Seitens der Grundschule können jedoch auch vormittägliche JeKi-Kurse zu Problemen führen, wie es eine Lehrkraft beschreibt:

Wir haben einen ziemlich komplizierten Stundenplan und das fällt jetzt immer in den Vormittag und in die Unterrichtszeit. Und das musste die Schulleitung ein bisschen regeln. Damit bin ich auch ein bisschen unzufrieden, muss ich sagen. Das ist halt die Zeit, in der ich auch unterrichten muss. Dann kommen Kinder heraus, es kommen Kinder wieder, dann gehen wieder Kinder heraus. Wir haben sie so nie so richtig zusammen. Deswegen haben wir schon vorgeschlagen, ob das nicht zu einem anderen Zeitpunkt auch stattfinden kann. Das bekommen wir aber nicht hin. (Grundschullehrkraft, Schule B)

Eine rechtzeitige Planung und intensive „Abstimmung in der Organisation des Gesamtkonzeptes [...] was Ensembleunterricht und die einzelnen Stunden angeht“ (Schulleitung, Schule A) ist daher als notwendige Basis für eine gelingende Kooperation anzusehen. So erscheint es aus Sicht der Befragten auch förderlich, wenn der Unterricht zahlreicher Instrumentalkurse durch einige wenige JeKi-Lehrkräfte abgedeckt wird. Damit gäbe es ein weniger „zersplittertes Tun“ (Schulleitung, Schule A) und der Überblick über die Unterrichtsabläufe sei besser zu behalten. Außerdem könne so insbesondere auch informelle Kommunikation stattfinden, wie sie sich u.a. in den Pausen ergibt. Eine JeKi-Lehrkraft beschreibt den Vorteil einer langfristigen Planung und Zuteilung zu einzelnen Schulen folgendermaßen:

In [Schule A] bin ich seit drei, vier Jahren. Alle Lehrer kennen mich, die Kinder kennen mich. Wenn ich hereinkomme, bin ich kein unbeschriebenes Blatt, kein Neuling. Jeder kennt mich, jedes Kind grüßt mich. Das ist natürlich auch etwas ganz Wichtiges als Basis. Eine Kontinuität führt zu einer vernünftigen Kooperation. Dass der Lehrer ständig an der gleichen Schule seinen Unterricht macht. (JeKi-Lehrkraft, Schule A)

Eine langfristige Planung und kontinuierliche Zuteilung der JeKi-Lehrkräfte zu den Schulen erscheint somit nicht nur sinnvoll, sondern auch unumgänglich..

Der *Kommunikation zwischen den an der Kooperation beteiligten Akteuren* wurden 33 Aussagen zugeordnet. Sie trägt vor allem dann zur Zufriedenheit bei, wenn Probleme offen angesprochen und gemeinsam Lösungen eruiert werden. Außerdem haben kurze Kommunikationswege zur Vermeidung von Problemen, die sich durch einen Unterrichtsausfall (zum Beispiel auf Grund von Klassenfahrten oder Krankheit) ergeben können, eine wichtige Bedeutung für die Organisation der Zusammenarbeit. Eine ‚Rollenklarheit‘ direkter, zuständiger Ansprechpartner ist hierfür unabdingbar.

Als zentrales Kommunikationsmedium für organisatorische Belange werden von den Lehrkräften E-Mails positiv herausgehoben: „Das geht schnell und das kann ich machen, wenn ich Zeit habe“ (Grundschullehrkraft, Schule C). Darüber hinaus werden in den Interviews auch informelle Gespräche immer wieder thematisiert. Neben regelmäßigen Treffen werden diese spontanen Kommunikationsgelegenheiten positiv wahrgenommen: „Diese kurzen Gespräche so kurz nach dem Unterricht, die reichen schon manchmal, da kann man dann viel kurz besprechen“ (Grundschullehrkraft, Schule B). Insgesamt wird von den Befragten nicht nur eine Kommunikation zwischen den an der Kooperation direkt Beteiligten gewünscht, sondern darüber hinaus auch mit den Eltern, um sich mit ihnen über Lernfortschritte, Probleme und Erfolge auszutauschen.

Zum gewünschten Umfang für den Austausch gilt es zu bedenken, dass die zeitlichen Ressourcen der JeKi-Lehrkräfte meist auf die Dauer einer Unterrichtsstunde begrenzt sind. Der Austausch mit den Eltern kann daher beispielsweise von der Schulleitung bzw. der JeKi-Koordination übernommen werden, wie es eine befragte Lehrkraft äußert: „Also mir wird da auch Arbeit abgenommen und die suchen dann eben auch den Elternkontakt, was ich mir zeitlich nicht leisten kann“ (JeKi-Lehrkraft, Schule B).

Dem Kode *Erstkontakt* wurden 11 Interviewpassagen zugewiesen. Er steht mit dem praktizierten Austausch in Verbindung und falle leichter, wenn beide Kooperationspartner vor allem auf Initiative der Schulleitung hin miteinander in Kontakt treten, denn „sobald man vorher schon so eine Art Kennenlernen hat, [...] das merken die Kinder auch, und ich glaube, dann ist es auch einfacher, im Kontakt zu bleiben und Dinge zu erfragen oder auch zu sagen, wenn irgendetwas auffällt oder ähnliches“ (Grundschullehrkraft, Schule B). Hierzu zählt neben der persönlichen Vorstellung auch der Austausch über die jeweiligen Erwartungen, Aufgaben und Ziele (für vertiefende Darstellungen zu den Beweggründen zur Kooperation aus Sicht der befragten Lehrkräfte siehe Kulin & Özdemir, 2011). Insbesondere vor dem Hintergrund, dass auf Grund der Vielzahl an Kursen immer wieder neue JeKi-Lehrkräfte an einer Grundschule beschäftigt sind, wünscht sich eine Schulleitung Folgendes:

Da müsste uns eigentlich die Musikschule etwas mehr Zeit für gewähren und Zeit geben und denen die Möglichkeit geben, dass wir uns alle einmal zusammensetzen können zu Beginn des Schuljahres. Es kommen ja auch dann immer wieder Neue dazu; dass man sich besser kennenlernen kann. Dass man sagt so und so ist das hier üblich. Viele wissen das gar nicht, aber die haben einfach keine Zeit dazu und da müsste die Musikschule glaube ich ein Zeitfenster einräumen, das, meine ich, auch bezahlt werden müsste, so eine Konferenz könnte ich mir gut vorstellen. Also das fände ich ganz toll, wenn wir so eine Eingangskonferenz machen könnten, wie ich sie am Ende der Ferien mit meinem Kollegium mache, damit wir das Schuljahr planen können. (Schulleitung, Schule B)

Solche gemeinsamen Konferenzen zu Beginn des Schuljahres können nach Aussagen der Lehrkräfte nicht nur zu Beginn der Zusammenarbeit zu einer gelingenden Kooperation beitragen, sondern sie tragen auch regulär durch gemeinsame Fachkonferenzen oder in Form von „kleine[n] JeKi-Konferenzen“ (Schulleitung, Schule B) zu einer *Einbindung* (7 Aussagen) der JeKi-Lehrkräfte in formale Strukturen der Schule bei. Dies fördert darüber hinaus den Austausch über *pädagogische Fragen* (2 Aussagen) und über die eigenen, mit der Zusammenarbeit einhergehenden *Ziele* (4 Aussagen).

Der Kode *Profession* wurde sechs Mal verwendet; die kodierten Passagen beziehen sich zum einen auf die Profession der JeKi-Lehrkräfte hinsichtlich ihrer fachlichen Kompetenzen, die aus Sicht einer Befragten Lehrkraft vor allem deshalb von Bedeutung sind, weil es

[...] einfach in Grundschulen so [ist], [...] dass wir so gut wie überhaupt keine ausgebildeten Musiklehrer haben. Das ist ein Fach, das mitgemacht wird, und was mitgemacht werden muss, ohne, dass die meisten eine Grundausbildung genossen haben. Und da wäre es natürlich einfach toll, wenn man da jemanden, der vom Fach ist, verstärkt im Unterricht mit drinnen hätte. (Grundschullehrkraft, Schule A)

Zum anderen sollten ihre Kompetenzen auch pädagogisch fundiert sein. Eine JeKi-Koordinatorin formuliert die Kombination fachlichen und pädagogischen Könnens wie folgt:

Für uns ist es das wichtigste Kriterium am guten Instrumentallehrer, dass er belastbar ist. Dass er belastbar ist und mit unseren Kindern hier freundlich umgehen kann. Und dass er auf dem Instrument so solide ist, dass er den Kindern Grundkenntnisse vermitteln kann. Als erstes kommt aber nicht das musikalische Talent. Es muss kein Orchestermusiker sein, kein total toller Musiker sein. Er selber muss solide sein auf seinem Instrument und er muss psychisch belastbar sein. (Grundschullehrkraft, Schule C)

Neben der Zusammenarbeit, die die JeKi- und Grundschullehrkräfte betrifft, wurden auch fünf Textpassagen dem Kode *Institution* (betrifft in diesem Fall die Musikschule) zugeordnet. Genaue und rechtzeitige Absprachen bezüglich der Stundenplangestaltung sowie der Einbezug individueller Bedürfnisse einzelner Schulen tragen zur Zufriedenheit bei der Umsetzung von JeKi bei.

Über die rein kooperativen, JeKi-umsetzenden Handlungsvorgänge hinaus werden von den Befragten weitere Aspekte für eine zufriedenstellende Kooperation im Rahmen der Kategorie *Einbezug der Akteure* (47 Aussagen) benannt. Hierzu gehören nicht nur die beteiligten *Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte*, sondern auch die *Schulleitung* und *Eltern*. Darüber hinaus wurde in den Interviews das *weitere pädagogische Personal* (Hausaufgaben- oder Hortbetreuung im Nachmittagsbereich) als relevante Personengruppe identifiziert und als induktiver Kode im Codesystem integriert. Zudem wurden Aussagen, die sich auf den *Einbezug von JeKi in das Schulleben* beziehen, zu einem induktiven Kode zusammengefasst.

Um die *Kinder* (7 Aussagen) für JeKi zu gewinnen und damit auch einen kontinuierlichen Fortbestand der Instrumentalgruppen zu gewähren, erscheint es im Rahmen der Kooperation ratsam, die Schülerinnen und Schüler kindgerecht über die Hindernisse und Wege beim Erlernen eines Instrumentes aufzuklären und mit ihnen rechtzeitig die Wahl der Instrumente abzustimmen. Gespräche seitens der Grundschule oder JeKi-

Lehrkräfte mit den Eltern, in denen es darum geht, den Wert kultureller Bildung zu vermitteln und den Ablauf sowie Sinn und Zweck des Programms transparent zu machen, können dazu beitragen, mehr Kinder für das Programm zu gewinnen. Hierfür wird eine durch die JeKi-Stiftung eingerichtete Stelle zur Pflege des Elternkontakts als hilfreich angesehen, was folgendes Zitat verdeutlicht:

Es muss eine Begleitung geben von Eltern, aber auch Kindern, die über den Unterricht, nach dem ersten Schuljahr hinaus geht und zwar Eltern und Kindern Wege aufzeigt: Kann ich ein Instrument tatsächlich lernen? Welche Hindernisse gibt es dabei? Und Eltern zu beraten dahingehend, was es für einen pädagogischen Sinn und auch lebenspraktischen Sinn hat, so etwas zu machen. Damit sie auch ihre Kinder unterstützen können. Also die Elternarbeit muss sich intensivieren, damit die Kinder getragen werden auch im Instrumentenlernen. Das glaube ich, überfordert die einzelnen Musikschullehrkräfte. Da muss es ein paralleles System geben. (Schulleitung, Schule A)

Der Kontakt zu den *Eltern* (12 Aussagen) kann durch eine separate Kontaktperson aus der eingerichteten Stelle der JeKi-unterstützenden Institutionen hergestellt werden; aber vor allem der Kontakt seitens der Schulleitung zu den Eltern wird als förderliches Element für eine gelingende Zusammenarbeit und Umsetzung des Programms JeKi angesehen. Folgendes Zitat verdeutlicht die wahrgenommene Relevanz, wenn die Schulleitung im JeKi-Kontext mit den Eltern in Austausch tritt:

Aber durch die Gespräche, die ich führe, da nehme ich mir zu Beginn des Schuljahres wirklich viel Zeit, gelingt es, dass dann jemand der sich für ein Instrument interessiert und sich dort angemeldet hat, nicht abspringt, nur weil dann der Stundenplan nicht mehr so auf die Elternwünsche abgestimmt ist. Und ich glaube es ist wichtig, dass man Gespräche führt. Nicht einfach den Eltern mitteilt: ‚Ihr Kind hat an dem und dem Tag JeKi‘, sondern man versucht das den Eltern zu erklären, warum das so ist und man versucht auch Wünsche zu berücksichtigen Und zwar fällt mir jetzt ein Elternteil ein, der da war, der gesagt hat: ‚Also keine Frage, das Kind soll auf jeden Fall das Instrument erlernen. Aber gibt es eine Möglichkeit, dass wir versuchen es an einem anderen Tag zu machen?‘ Und da wir viele Gruppen haben, ist es möglich, weil dieses Kind noch ein Training hatte, ein Sporttraining. Und das war sehr traurig, dass es da nicht die Möglichkeit hatte, an dem Training weiter teilzunehmen, weil dann JeKi ist. Und da haben wir versucht, die Gruppen zu tauschen. Damit für dieses Kind beides möglich war. Das ist uns aber nur gelungen, weil wir Gespräche mit den Eltern geführt haben und weil ich dann auch mit der Musikschule geguckt habe, ob vielleicht doch nochmal ein anderer Tag geht. (Schulleitung, Schule B)

Zudem kommen der *Schulleitung* (4 Aussagen), insbesondere wenn sie gleichzeitig die Rolle der JeKi-Koordination an der Schule innehat, organisatorische Funktionen zu (zum Beispiel die Integration von JeKi in den Stundenplan, die Raumplanung oder die Initiierung zur Klärung von Problemen zwischen den beteiligten Personen). Darüber hinaus stellt vor allem aus Sicht der befragten JeKi-Lehrkräfte eine wohlwollende Hal-

tung der Schulleitung dem Programm und den JeKi-Lehrkräften gegenüber die Basis für eine funktionierende Zusammenarbeit dar. Dies verdeutlicht nachstehende Aussage einer JeKi-Lehrkraft:

[Schulleitung, Schule A] besucht meinen Unterricht in gewissen Abständen und fragt, wie es mir persönlich geht, wie sich alles weiterentwickelt, ob die Kinder mitmachen usw. [...] Warum dort die Kooperation funktioniert: Weil [Schulleitung, Schule A] wirklich sehr engagiert ist, mit eigenem Interesse [und hat] mir nie das Gefühl vermittelt, ‚Oh [...] ich muss mich jetzt irgendwie um Sie kümmern‘ oder so. ‚Heute passt mir das nicht, kommen Sie doch später, rufen Sie doch einmal an oder schicken Sie mir eine Mail.‘ Also solche Aussagen habe ich [...] nie bekommen. (JeKi-Lehrkraft, Schule A)

Die *Grundschullehrkräfte* (5 Aussagen) können insofern in JeKi einbezogen werden, als dass sie über den Tandemunterricht des ersten JeKi-Jahres hinaus auch in den folgenden JeKi-Jahren mit den JeKi-Lehrkräften zumeist anlassbezogenen Kontakt haben. Dazu lassen sich im Rahmen der Interviews der Austausch über die Arbeit an sich, über die Lernfortschritte der Kinder oder allgemeine Probleme und Erfolge zählen. Dieser Austausch kann in gegenseitiger Unterstützung und in Verständnis für die Arbeiten der an der Kooperation Beteiligten münden. Gleichzeitig kommt den Grundschullehrkräften eine zentrale Rolle zu, wenn es darum geht, JeKi auch in den regulären Unterricht und das Schulleben zu integrieren. Dazu kann gehören, dass „der Klassenlehrer die Kinder fragt ‚Wie war es denn? Was habt ihr gemacht? Wie hat es Dir gefallen?‘ (Grundschullehrkraft, Schule C). So könne eine erste Verbindung zwischen JeKi- und regulärem (Musik-) Unterricht hergestellt werden, wenngleich dies aus Sicht der Befragten insgesamt in der Praxis aus Zeitgründen oder mangelnder musikalisch-künstlerischer Ausbildung seitens der Grundschullehrkräfte noch nicht immer der Fall ist.

Nicht nur für die Verbindung zwischen JeKi- und regulärem Musikunterricht, sondern für den *Einbezug von JeKi in das Schulleben* (8 Aussagen, induktiv entstandener Kode) spielen die Bekanntheit der JeKi-Lehrkräfte und der Kontakt zum Kollegium der Grundschule eine Rolle. Dazu kann gehören, „dass man auch da einfach mal reinschnuppern kann, dass es nicht so separiert ist. So hinter verschlossener Tür, sondern dass es auch mal so ein bisschen geöffnet wird“ (Grundschullehrkraft, Schule A) oder dass „die Kinder auch in der Klasse [im Klassenunterricht; Anm. d. Verf.] die Gelegenheit haben, vorzustellen, was sie schon gelernt haben“ (Grundschullehrkraft, Schule C)

und dass JeKi insgesamt ein „selbstverständlicher Bestandteil des Schullebens [ist]“ (Schulleitung, Schule A). Damit dies gelingt, bedarf es zusätzlich auch der Abstimmung mit dem an der Grundschule tätigen *weiteren pädagogischen Personal* (4 Aussagen, induktiv entstandener Kode), wobei hier insbesondere organisatorische Belange zum Tragen kommen, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

Oder es gibt noch ein bisschen Verwirrung mit der Betreuung und da kommt nicht immer alles pünktlich an und die schicken die Kinder noch nicht [...] Manchmal wusste die Betreuung gar nicht, dass ich komme und konnte das nicht ändern mit ihren Projekten [...] Und so etwas muss sich erst einmal einspielen. (JeKi-Lehrkraft, Schule B)

Insgesamt wird neben einer gelingenden Kommunikation zwischen den an der Kooperation beteiligten Akteuren auch die Notwendigkeit funktionierender *Kommunikationsstrukturen innerhalb der Grundschule* (eine Aussage), also zwischen den rein an der Grundschule tätigen Personen, angedeutet.

Im Feld der Handlungs- und Interaktionsstrategien konnten des Weiteren 17 Passagen der modifizierten Kategorie *Veranstaltungen* zugeordnet werden, wobei insbesondere neben den offiziellen Auftritten im *Ensemblespiel* (beispielsweise Ensemble Kunterbunt, 4 Aussagen) *andere Präsentationsformen* (13 Aussagen) im Fokus stehen. Hierzu zählen Auftritte bei Weihnachtskonzerten, Schulfesten oder Lesungen. Diese können zum einen dazu beitragen, dass die Kinder die Möglichkeit bekommen, ihr bisher Gelerntes vorzuführen, wie nachstehende Aussage charakterisiert:

Wichtig ist für mich auch, dass präsentiert wird. Das haben wir jetzt erst einmal gemacht. Dass die Kinder die Gelegenheit bekommen, den Eltern und den übrigen Kollegen zu zeigen, ‚Was machen wir da eigentlich, was haben wir schon gelernt? Da ist etwas Schönes entstanden und wir stellen es vor‘. (Grundschullehrkraft, Schule A)

Zum anderen ist es auch für die JeKi-Lehrkräfte wünschenswert, dass ihre geleistete Arbeit wertgeschätzt und wahrgenommen wird: „Ich wünsche mir für die Beiden, dass sie hier vielleicht noch mehr Möglichkeit haben, ihre Gruppen zu präsentieren. Das ist ein Punkt, der glaube ich auch diesen beiden Leuten gut tun würde. Damit sie auch sehen, was sozusagen daraus geworden ist“ (Grundschullehrkraft, Schule C).

### *b) Aspekte gelingender Zusammenarbeit im Feld der internen schulischen Strukturbedingungen*

Die zweithäufigste kodierte Ebene ist die der internen schulischen Strukturbedingungen (18,74 %), wobei 80,39 Prozent der Interviewpassagen (41 Aussagen) innerhalb dieser Ebene der Kategorie *Schule* (als Gebäude und als pädagogische Institution) zugeordnet wurden. Hierbei stechen insbesondere Aussagen zur *Raumsituation* und *pädagogischen Haltung* hervor, gefolgt von Aussagen zur *Ausstattung*, *Zugänglichkeiten* und der *Struktur der Schülerschaft* – die beiden letzten Codes sind induktiv in Erweiterung des schulischen Erklärungsmodells aus dem Material heraus entstanden; die *Zugänglichkeiten* wurden dem Punkt *Schule als Gebäude* zugeordnet, und die *Struktur der Schülerschaft* der *Schule als pädagogische Institution*.

In Bezug auf die *Schule als Gebäude* wurde bei der *Raumsituation* (10 Aussagen) der Zustand bzw. die Angemessenheit der Räume für den Instrumentalunterricht thematisiert. So kann es vorkommen, „dass Akkordeon [...] zum Beispiel im Kunstraum stattfinde[t]. Das ist natürlich auch kein Raum zum Akkordeon spielen“ (Grundschullehrkraft, Schule C). Aus Sicht der JeKi-Lehrkräfte ist es für eine gelingende Zusammenarbeit zudem ungünstig, wenn sie durch häufigen Raumwechsel Zeit verlieren. Darüber hinaus kann auch die Lage innerhalb der Schule eine Rolle spielen: „Ein Extraraum für mich wäre fantastisch. Wo nur ich dann sein kann [...]. Der gut liegt. (lacht) Nicht so mit Blick auf den Schulhof, wo die Kinder alle Fußball spielen und die armen Kinder müssen dann merken, dass sie gar nicht Fußball spielen“ (JeKi-Lehrkraft, Schule B). Des Weiteren wird nicht nur der Wunsch nach einer entsprechenden *Ausstattung* (3 Aussagen) vor Ort (Orff-Instrumentarium, Notenständer usw.), sondern vor allem nach einem Raum, „wo alles schon steht. Wo ich alles habe an Materialien“ (JeKi-Lehrkraft, Schule B) geäußert. Um Unzufriedenheit und Verlust an Unterrichtszeit zu vermeiden, sollte auf problemlose *Zugänglichkeiten* (5 Aussagen) zu den entsprechenden Unterrichtsräumen geachtet werden. Aus Sicht der JeKi-Lehrkräfte steht aber auch der Zugang zu weiteren Ressourcen, Materialien oder Räumen der Grundschule in Zusammenhang mit ihrer Kooperationszufriedenheit, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

Ich habe den Kopiercode sofort genannt bekommen. Wenn mal was sein sollte, kann ich natürlich jederzeit hin und etwas kopieren. Das ist überhaupt gar kein Problem. Wenn ich auf die Toilette muss, kann ich sofort herunter zur Betreuung, mir einen Schlüssel holen und dann zur Toilette gehen. Das fördert natürlich die Zufriedenheit. Das fördert auch meine persönliche Zufriedenheit, im Alltag. (JeKi-Lehrkraft, Schule A)

Über den Raum für den JeKi-Unterricht hinaus besteht auch der Wunsch nach vorhandenem Raum für den Austausch zwischen Grundschul- und JeKi-Lehrkräften. So beschreibt eine Grundschullehrkraft (Schule B): „Schwierig ist an unserer Schule die Raumsituation. Also wir haben ein ganz, ganz kleines Lehrerzimmer, es fehlt halt so ein bisschen der Raum, wo man sich vielleicht auch mal treffen könnte“.

Neben diesen die Räumlichkeiten der Schule betreffenden Aussagen werden auch Aspekte, die die *Schule als pädagogische Institution* betreffen, mit der Kooperationszufriedenheit in Verbindung gebracht. So wurden in Bezug auf die *pädagogische Haltung* 16 Aussagen identifiziert; JeKi betreffend kann die pädagogische Haltung als Basis für die Zusammenarbeit angesehen werden, und vor allem dann, wenn das Programm an der Schule etabliert ist, nicht mehr in Frage gestellt und vom Kollegium akzeptiert wird.

Darüber hinaus konnten Aussagen zur *pädagogischen Haltung* herausgestellt werden. Dazu zählen die Bereitschaft zur Kommunikation und Problemlösung sowie die Anerkennung für die Arbeit der jeweils anderen Berufsgruppe. Zudem spielen Motivation, Zusammensetzung und Ausgangslagen der *Schülerschaft* (7 Aussagen) aus Sicht der befragten Personen für eine gelingende Zusammenarbeit eine wichtige Rolle.

Zehn Aussagen bezogen sich auf den *musisch-kulturellen Fachbereich*, wobei sich die Aussagen insbesondere auf den Wunsch nach inhaltlichem individuellen Gestaltungsfreiraum und mehr Zeit zum Musizieren beziehen.

### *c) Aspekte gelingender Zusammenarbeit im Feld der externen Strukturbedingungen*

Auf der Ebene der externen Strukturbedingungen wurden 12,86 Prozent der Interviewpassagen kodiert. Die ursprüngliche Kategorie *IZBB-Programm* wurde in die Kategorie *JeKi-Programm* modifiziert; die beiden dazugehörigen Unterpunkte *Auswirkungen allgemein auf den Bereich Schule* und *Auswirkungen allgemein auf den musischen*

*Bereich* wurden beibehalten, während die Codes *Zeit als Ressource*, *Finanzierung* und *Konzept* induktiv entstanden sind.

Die Aussagen zu *zeitlichen Ressourcen* (17 Aussagen) beziehen sich zum einen auf den Wunsch nach mehr Zeit für den Unterricht bzw. die Kinder. Folgendes Zitat fasst die Aussagen exemplarisch zusammen: „Das ist glaube ich mehr Zeit für die Kinder, damit sie da auch wirklich ein Instrument lernen können. Zeit in Folge von mehr Kursangeboten, mehr Lehrern, die sich auch um die Kinder kümmern können. Also individuell am Kind arbeiten können. Zeit ist, glaube ich, das Wichtigste“ (Grundschullehrkraft, Schule C). Zum anderen lassen sich Aussagen identifizieren, die zeitliche Aspekte für organisatorische Belange zum Thema haben. Hierzu gehören zeitliche Ressourcen für einen Austausch der Lehrkräfte untereinander, aber auch im Hinblick auf einen Austausch mit Eltern. Darüber hinaus beziehen sich einige Interviewpassagen auf eine rechtzeitige Organisation der Kurse, in die auch die Musikschule (dies gilt für Nordrhein-Westfalen, da dort die Verteilung insbesondere über die Musikschulen verläuft) mit einbezogen ist: „Und wenn von Seiten der Musikschule, wenn die damit auch sehr früh mitplanen, dann hat man auch mehr Zeit nach hinten heraus. Dass das möglichst schon vor den Ferien geplant ist, dann ist das auch eben kein Problem. Dann kann man früh planen und nicht in den Sommerferien, wo alle im Urlaub sind“ (JeKi-Lehrkraft, Schule B).

Darüber hinaus lassen sich Aussagen identifizieren, die eine gute Zeitplanung zwecks alltagstauglicher Durchführung der Unterrichtsangebote für die JeKi-Lehrkräfte thematisieren, da für sie ein Wechsel zwischen verschiedenen Räumen innerhalb einer Grundschule und auch der Wechsel zwischen verschiedenen Grundschulen innerhalb eines Tages zum Alltag gehören. Dabei spielen Bedürfnisse nach „Pause[n] zum Essen und Trinken“ (JeKi-Lehrkraft, Schule B) für eine gut durchdachte Kursplanung eine wichtige Rolle. In diesem Zusammenhang kommen aber auch Aspekte zu *infrastrukturellen Ressourcen* (eine Aussage) zum Tragen, um die Wegstrecken zwischen den Schulen zu minimieren, indem „man Nachbarschulen einer Musikpädagogin oder -pädagogen übergibt, dass dann die Fahrerei dann auch nicht so weit ist für denjenigen und dass man das vielleicht so ein bisschen zentriert“ (Schulleitung, Schule B). Dies

geht mit dem Wunsch der Zuordnung einer festen JeKi-Lehrkraft zu einer Schule einher, welcher den *personellen Ressourcen* (zwei Aussagen) zugeordnet wurde: „Also [...] der Idealfall wäre es, wenn man einfach eine feste JeKi-Lehrkraft an der Schule hätte, also jemanden, der wirklich den Musikbereich viel intensiver abdecken könnte“ (Grundschullehrkraft, Schule A). Insgesamt verdeutlicht nachstehendes Zitat zusammenfassend die Relevanz zeitlicher Ressourcen als ein Faktor für eine gelingende Kooperation:

Sie [die JeKi-Lehrkräfte] haben genau 45 Minuten Zeit für ihre Unterrichtsstunde, danach haben sie vielleicht eine Fahrzeit von 10-15 Minuten, je nachdem, müssen dann schon wieder zur nächsten Schule fahren. Und das ist dann manchmal so, dass ich da schon vermitteln muss, dass sie [die Grundschullehrkräfte] sagen, also sie hat die Kinder nicht ermahnt hinten aufzuräumen, die Stühle umzustellen oder so etwas. Aber solche Dinge, das denke ich, ist nicht eine Unhöflichkeit, sondern das ist einfach eine Sache, die diesem Zeitdruck geschuldet ist. Ja, was wünsche ich mir idealerweise? Dass man vielleicht mehr Zeit hätte, um diese Eingangsphase, damit meine ich den Stundenplan, zu koordinieren, bis die erste JeKi-Stunde im neuen Schuljahr dann beginnen kann. Da wäre es ganz gut, wenn die Musikschule den Musiklehrern Zeit geben würde, damit man sich einfach noch einmal zusammensetzen kann, wie ich das mit ein oder zwei Musikschullehrkräften, die häufiger hier sind, tun kann. Die anderen haben nur oftmals diese eine oder maximal zwei Stunden Zeit, wenn sie zwei Gruppen hintereinander haben. Und kriegen auch ihren Terminplan so vorgelegt, das sagen sie mir manchmal auch, sie stöhnen dann ein bisschen und sagen: ‚Och, das ist alles so knapp.‘ Und sie bitten mich dann darum: ‚Können wir dann vielleicht fünf Minuten eher anfangen.‘ Das ist denn dann oftmals wieder schwierig, wenn es den anderen Unterricht betrifft, dann geht es gar nicht, wenn es den Fachunterricht betrifft. Wenn es Kinder im Ganztage betrifft, ist es dann auch manchmal schwierig, dass die dann besonders schnell mit dem Mittagessen oder mit den Hausaufgaben fertig sein müssen und da müsste uns eigentlich die Musikschule etwas mehr Zeit für gewähren und Zeit geben und denen die Möglichkeit geben, dass wir uns alle einmal zusammensetzen können zu Beginn des Schuljahres. Es kommen ja auch dann immer wieder neue dazu, dass man sich besser kennenlernen kann. Dass man sagt, so und so ist das hier üblich. Viele wissen das gar nicht, aber die haben einfach keine Zeit dazu und da müsste die Musikschule glaube ich ein Zeitfenster einräumen, das, meine ich, auch bezahlt werden müsste, so eine Konferenz könnte ich mir gut vorstellen. (Schulleitung, Schule B)

Die Interviewpassagen, die dem Kode *Konzept* (8 Aussagen) in Bezug auf das Programm JeKi zugeordnet wurden, beziehen sich zum einen auf die Notwendigkeit, das Konzept und dessen Inhalte transparent zu machen. Zum anderen kann es zur Zufriedenheit bei den kooperierenden Akteuren führen, wenn „die Kinder in der ganzen Grundschulzeit durch eine Musikschullehrkraft begleitet werden“ (Schulleitung, Schule A). Dies spielt insbesondere vor dem Hintergrund der Langfristigkeit eine Rolle. In diesem Zusammenhang wurden auch Passagen zur *Finanzierung von JeKi* (5 Aussagen) identifiziert, denen nicht nur der Wunsch nach vermehrter und ausgeweiteter aktueller, sondern auch zukünftiger Förderung zu entnehmen ist. Und schließlich wurden auch

Entgelte für die JeKi-Lehrkräfte thematisiert, die zusätzlich aufzubringen wären, um ihnen die Teilnahme an schulischen Konferenzen zu ermöglichen.

#### *d) Aspekte gelingender Zusammenarbeit im Feld der Auswirkungen*

Auf der Ebene der Auswirkungen wurden neun Textpassagen kodiert (3,30 %); dabei stand der *Lernertrag auf Kinderseite* (8 Aussagen) im Fokus. Zum einen lassen sich Aussagen identifizieren, die den Wunsch nach Transparenz über den aktuellen Leistungsstand und die Entwicklung der Kinder fokussieren. Zum anderen lassen sich Passagen zusammenfassen, die die Langfristigkeit des Programms mit der Zufriedenheit zur Durchführung der Kooperation in Verbindung bringen:

Und es hapert auch noch so an der Nachhaltigkeit. Jedenfalls bei uns an der Schule und in vielen ähnlich gelagerten Schulstandorten. Und das macht es ein wenig frustrierend. (Schulleitung, Schule A)

Ich glaube, das hinterlässt keine Grundlage, um das wirklich einmal gut zu können. Damit bin ich unzufrieden. (Grundschullehrkraft, Schule C)

Über die explorativen Ergebnisse der Interviews hinaus wurden quantitativ erfasste Kooperationsmerkmale des vierten Messzeitpunkts mit der Gesamteinschätzung der Zusammenarbeit korreliert. Tabelle 31 gibt einen Überblick über die verwendeten Skalen; Tabelle 32 sind die Korrelationswerte zu entnehmen. Dabei wird ersichtlich, dass die quantitativen Befunde mit den qualitativen Befunden korrespondieren: neben günstigen Rahmenbedingungen wie Ausstattung, Räumlichkeiten und Motivation der Beteiligten Lehrkräfte, stehen insbesondere Aspekte zwischen den handelnden Akteuren wie deren Kommunikationsstrukturen und Einbindung in das Schulleben im positiven Zusammenhang mit der Einschätzung der Zusammenarbeit.

Tabelle 31: Überblick verwendeter Skalen für die Korrelationsberechnungen; weitere Details siehe Skalendokumentation der Studie SIGrun (Lehmann-Wermser et al., 2014)

Skala und Beispielitem	Quelle	Ausprägungen	N	AM	SD	Cronbachs Alpha
<b>Wie schätzen Sie insgesamt die Kooperation im Rahmen des musikalischen Förderschwerpunkts ein? (Einzelitem)</b>	Eigenentwicklung	1 = mangelhaft, 5 = sehr gut	55	2,18	0,72	–
<b>Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen</b>  <b>Beispielitem: Wie zufrieden sind Sie mit dem Bestand an Materialien?</b>	Meyer-Clemens, 2007	1 = sehr unzufrieden, 4 = sehr zufrieden	44	2,81	0,55	.92
<b>Kommunikationsabläufe zwischen den Kooperationspartnern (entnommenes Einzelitem)</b>	Quellenberg, 2009	1= sehr unzufrieden, 4= sehr zufrieden	51	3,06	0,54	–
<b>Projektmotivation</b>  <b>Beispielitem: Ich traue mir zu, die Schülerinnen und Schüler für den Förderschwerpunkt zu begeistern</b>	Eigenentwicklung	1 = stimmt gar nicht, 4 = stimmt genau	45	3,15	0,53	.87
<b>Integration außerschulischer Kooperationspartner</b>  <b>Beispielitem: Man bemüht sich an dieser Schule sehr darum, dass sich außerschulische Kooperationspartner schnell zurecht finden</b>	Ditton, Arnoldt & Bornemann, o.J.	1 = stimme überhaupt nicht zu, 4 = stimme voll zu	74	2,99	0,46	.78

Tabelle 32: *Spearman-Rang-Korrelationen in Bezug auf Kooperation*; Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der Kooperation und der Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen, der Kommunikationsabläufe, der Projektmotivation sowie der Integration außerschulischer Kooperationspartner aus Sicht der befragten Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte zum vierten Messzeitpunkt.

	Wie schätzen Sie insgesamt die Kooperation im Rahmen des musikalischen Förderschwerpunkts ein?
Zufriedenheit mit den Rahmenbedingungen	$r = .67^{**}$
Kommunikationsabläufe zwischen den Kooperationspartnern	$r = .52^{**}$
Projektmotivation	$r = .46^*$
Integration außerschulischer Kooperationspartner	$r = .46^{**}$

Anmerkungen: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

### 8.3 Zusammenfassung und Diskussion

#### *Gemeinsame Handlungen von JeKi- und Grundschullehrkräften auch nach dem ersten JeKi-Jahr*

Die vorliegenden Interviewbefunde eruieren ein breites Repertoire an zufriedenheitsförderlichen Rahmenbedingungen auf Ebene der externen Organisation von JeKi sowie auf Ebene der individuellen und schulbezogenen Bedingungen. Die Ergebnisse sensibilisieren darüber hinaus für Gelingensbedingungen sowie für Herausforderungen und Möglichkeiten zur kooperativen Implementation und Umsetzung von JeKi. Insgesamt kann festgehalten werden, dass gemeinsame Handlungen zwischen den Grundschul- und JeKi-Lehrkräften auch dann stattfinden, wenn es sich nicht um den direkten Tandemunterricht im ersten JeKi-Jahr handelt. Zu diesen meist anlassbezogenen Handlungen zählen Gespräche über die Kinder, die Planung bzw. Organisation von Kooperationsbedingungen oder gemeinsame Aufführungen sowie der alltägliche „Flurkontakt“.

#### *Einbezug unterschiedlicher Akteure in das Schulleben und das Programm JeKi*

Bei den Implementations- und Umsetzungsstrategien der Zusammenarbeit zeigt sich im Feld der schulinternen Handlung und Interaktion, dass neben dem Einbezug der JeKi-

Lehrkräfte in das Schulleben auch Bemühungen und Strategien existieren, JeKi als Programm an sich in das Schulleben zu integrieren. Diese Bestrebungen erscheinen vor allem vor dem Hintergrund relevant, dass der musikalische Fokus einer Schule zu „einer Schule als Lebensraum, als Ort angenehmer Atmosphäre und gegenseitiger Wertschätzung und Akzeptanz“ (Bastian, 2001, S. 55) beitragen könne (für aktuelle Befunde zur diesbezüglichen Transferforschung siehe Nonte & Schwippert, 2014, 2015).

Zusätzlich konnte als Strategie zur Umsetzung von JeKi auch der Einbezug der Eltern ausgemacht werden. Diese Strategie erscheint besonders relevant, da Befunde von Busch et al. (2012) zeigen, dass in Nordrhein-Westfalen vor allem die auf Elternseite wahrgenommene Relevanz des JeKi-Programms für die kindliche Entwicklung am bedeutendsten für die weitere Teilnahme der Kinder am JeKi-Programm ist. Die bereits 1976 benannte Beschreibung der Aufgaben einer Musikschule, dass sie „durch enge Kontakte mit den Eltern einen Konsens in den grundlegenden Erziehungsfragen und Zielsetzungen des Unterrichts [anstrebt]“, da der Unterrichtserfolg auch davon abhängig ist, „inwieweit die pädagogischen Intentionen der Lehrkraft im häuslichen Bereich des Schülers [...] eine Entsprechung finden (Wucher, 1976, S. 20), bestätigt sich durch diesen aktuellen Befund. Abschlusspräsentationen, wie sie im schulübergreifenden Ensemblespiel oder auch bei internen schulischen Veranstaltungen stattfinden, können dabei den Stellenwert von JeKi erhöhen. Das Ensemblespiel bietet nicht nur für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ein Potenzial, sondern für die Schule als Gesamtsystem, weil es sich „förderlich für die Schulgemeinschaft auswirkt und die Gestaltung des Schulalltags bis hin zu klassenübergreifenden und regionalen Schulveranstaltungen bereichert“ (Rohlf, 1999, S. 7). Somit ergibt sich darüber hinaus neben der inhaltlichen Öffnung der Schule im Sinne des Instrumentalspiels auch eine Öffnung der Schule in ihr lokales Umfeld. Für die Musikschule erschließt sich dabei ein Zugang zu neuen Zielgruppen; so unterrichten die JeKi-Lehrkräfte in Hamburg zum Beispiel insbesondere an Schulen, deren Schülerschaft durch einen geringen sozio-kulturellen Status geprägt ist.

Insgesamt stach bei dem Einbezug der Akteure auch die Rolle der JeKi-koordinierenden Lehrkraft bzw. der Schulleitung hervor; also Akteure, die die Koopera-

tion insbesondere durch organisatorische oder vermittelnde Tätigkeiten unterstützen. Die Schulleitung bzw. die JeKi-kordinierende Lehrkraft gestaltet auch den Erstkontakt, der insbesondere einem ersten Kennenlernen, dem Überwinden möglicher Berührungsängste und teilweise auch Absprachen gemeinsamer Zielsetzungen dient. Der Aspekt gemeinsamer Zielsetzungen ist besonders vor dem Hintergrund relevant, dass bereits vor einigen Jahren in der fachwissenschaftlichen Literatur festgehalten wurde, dass die Institutionen Schule und Musikschule aneinander vorbeiarbeiteten und die Abstimmung von Zielsetzungen und gegenseitigen Abgrenzungen daher eine Notwendigkeit darstelle (Gundlach, 1976). Zudem berichten Beckers & Beckers (2008) in der ersten wissenschaftlichen Begleitforschung von JeKi, dass ihre Ergebnisse auf die Relevanz hinweisen,

Kommunikationsstrukturen zu schaffen, die den steten Austausch zwischen den Projektbeteiligten ermöglichen. Insbesondere erscheint es sinnvoll, in den Grundschulen, in denen das Projekt neu aufgenommen wurde, Einführungsveranstaltungen zu organisieren, in denen die JeKi-Lehrer/innen Gelegenheit erhalten, sich und das Projekt dem Kollegium vorzustellen. Regelmäßige Treffen oder Sprechzeiten könnten eine Möglichkeit sein, den Kommunikationsbedarf zu decken, jedoch wäre darauf zu achten, dass dies nicht in einen Kommunikationszwang ausartet. (Beckers & Beckers, 2008, S. 189)

### *Transparente Ziele und Aufgaben*

Da darüber hinaus in der Literatur zur Kooperation zwischen Schule und Musikschule zu verfolgen ist, dass über die Jahre hinweg immer wieder Konzeptpapiere, Richtlinien usw. für die Zusammenarbeit verfasst wurden, um Konflikte wie konkurrierendes Verhalten bzw. Denken zu vermeiden (siehe beispielsweise Helms, 2002b; Rossel, 2002), erscheinen klar abgegrenzte Aufgabenbereiche und gemeinsame Zielsetzungen unabdingbar. Hierzu zählt auch – wie die vorliegenden Befunde zeigen – die Transparenz der jeweiligen pädagogischen Haltung auf der Ebene interner schulischer Strukturbedingungen. Die Aussage, dass „Lösungen [...] überall dort leicht gefunden [werden], wo ein gutes Einvernehmen bis hin zu enger planerischer Zusammenarbeit zwischen den Schulleitungen und Kollegien der beiden Institutionen herrscht, das Klima von gegenseitigem Einfühlungsvermögen und von Toleranz bestimmt ist“ (Rossel, 2002, S. 39), ließ sich in den Interviews wiederfinden. Um ein entsprechendes Handeln in der Phase der Implementation umsetzen zu können, zeigen sich personelle, kontinuierliche Ressourcen als förderlich. Darüber hinaus spielt die Kontinuität vor allem auch dafür

eine Rolle, eine qualitativ hochwertige inhaltliche und pädagogische Arbeit zu gewährleisten.

### *Räumliche und zeitliche Ressourcen*

Bei der Forschungsfrage zu den zufriedenheitsförderlichen kooperativen Rahmenbedingungen wurden die meisten Kodierungen im Feld der internen schulischen Handlungs- und Interaktionsstrategien vorgenommen und betreffen somit die direkte Zusammenarbeit und Interaktion vor Ort. Für alle befragten Personengruppen stehen bei der Durchführung der Kooperation die gemeinsame Abstimmung bei der Gestaltung des Stundenplans sowie der Austausch, das Organisieren und der Informationsfluss innerhalb der Grundschule im Zentrum. Der Kommunikation kommt dabei eine zentrale Stellung zu, und sie trägt vor allem dann zur Zufriedenheit bei, wenn gemeinsam Lösungen für Probleme besprochen werden und organisatorische Absprachen stattfinden. Eine basale Voraussetzung für solch eine Kommunikation liegt aus Sicht der Befragten in der personellen Organisation der JeKi-Lehrkräfte. So zeigte sich, dass es als positiv für insbesondere den informellen Austausch in den Pausen gilt, wenn weniger JeKi-Lehrkräfte an einer Schule beschäftigt sind, die dafür dann aber häufiger anwesend sind. Auch die Planung der Räumlichkeiten sollte zur Förderung der Kooperationszufriedenheit gut durchdacht sein. Wenngleich die Problematik zu Räumlichkeiten und Zugänglichkeiten bereits in früheren und auch aktuellen Studien zu musikpädagogischen Projekten mehrfach identifiziert wurde (beispielsweise Beckers & Beckers 2008; Franz-Özdemir, 2012; Lehmann-Wermser, Naacke, Nonte & Ritter, 2010; Sobirey, 2002), ist diese weiterhin von Relevanz und sollte bei der Umsetzung von JeKi bedacht werden.

### *Relevanz der Schulleitung*

Die Eröffnung zeitlicher Ressourcen obliegt im Endeffekt den externen Strukturbedingungen durch eine Steuerung von außen. Eine Erweiterung erscheint notwendig, da die Rolle der zeitlichen Ressourcen für alle Bereiche der Umsetzung von JeKi, aber auch für die Zusammenarbeit zwischen den Akteuren (zum Beispiel Erstkontakt, Kommunikation über Kinder oder Organisatorisches, Veranstaltungen usw.) relevant ist. Während an dieser Stelle eine Steuerung von außen denkbar ist, stellt sich bei den zumeist ge-

nannten internen Vorgängen der Schule die Frage, inwiefern bei möglichen kooperativen Problemlagen eine Steuerung von außen möglich ist. Hierzu ist es zunächst förderlich, einen Ansprechpartner vor Ort einzusetzen, der in Kontakt zu den Lehrkräften beider Institutionen sowie im besten Fall auch zu den JeKi-unterstützenden Institutionen und/oder den Musikschulen steht. Dies entspricht in diesem Fall der JeKi-Koordinatorin bzw. dem JeKi-Koordinator, der bzw. die konzeptuell an den JeKi-teilnehmenden Schulen vorgesehen ist. Oft hat auch die Schulleitung diese Funktion inne. Ist Letzteres nicht der Fall, empfiehlt sich auf Grund der vorliegenden Ergebnisse dennoch, auch die Schulleitung für die Relevanz des Programms bzw. die dafür notwendigen Kooperationsbedingungen zu sensibilisieren. Da es sich zum größten Teil bei der Umsetzung von JeKi um ein kooperatives Novum an den Schulen handelte und es somit als Innovation bezeichnet werden kann, gewinnt die Schulleitung – ein zentraler Akteur für die Förderung von Wandlungs- und Innovationsprozessen innerhalb der Schule (Bonsen, 2008; Fullan, 1993) – an besonderer Bedeutung. Eine Unterstützung des JeKi-Programms und der Zusammenarbeit zwischen Grundschul- und JeKi-Lehrkräften durch die Schulleitung erscheint daher besonders relevant. Vertiefende Befunde aus SIGrun zeigen darüber hinaus, dass die Ziele, die die Schulleitung mit dem Förderschwerpunkt verbindet<sup>81</sup>, in einem signifikanten, geringen positiven Zusammenhang ( $r = .32$ ,  $p < .01$ ,  $n = 25$ ) mit der Häufigkeit der durchgeführten Unterstützung durch die Schulleitung<sup>82</sup> stehen (Kulin & Schwippert, 2014). Die Relevanz, die Schulleitung von außen für das Programm und kooperative Rahmenbedingungen zu sensibilisieren – beispielsweise durch die JeKi-unterstützenden Institutionen – wird durch diese Aspekte bestätigt. Möglichen Herausforderungen bei der Kooperation kann somit bereits im Vorfeld durch den Einbezug der Schulleitung begegnet werden.

---

<sup>81</sup> Zielvorstellungen zum Musikprofil ( $1 = \text{gar nicht}$ ,  $4 = \text{umfassend}$ , Cronbachs Alpha = .89,  $n = 29$ ,  $m = 2.86$ ,  $sd = 0.41$ , Beispielim: Abbau herkunftsbedingter Ungleichheit, Quelle: Quellenberg, 2009).

<sup>82</sup> Unterstützung der Schulleitung im Förderschwerpunkt ( $1 = \text{seltener}$ ,  $5 = \text{wöchentlich}$ , Cronbachs Alpha = .59,  $n = 25$ ,  $m = 3.27$ ,  $sd = 0.68$ , Beispielim: Ich spreche mit den einzelnen Lehrkräften über ihre Erfahrungen mit dem Projekt; Quelle: Eigenentwicklung). Ich danke Annika Thiele für die Unterstützung bei der Auswertung dieser Befunde.

*Resümee zum deduktiven Vorgehen*

Für eine Analyse der Implementations- und Umsetzungsstrategien sowie der kooperationsförderlichen Rahmenbedingungen erwies sich das allgemeine schulische Erklärungsmodell als geeignetes Instrument, die Auswertung strukturiert in Form der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) durchzuführen. Darüber hinaus konnte es durch seine Anwendung im JeKi-Kontext durch die induktiv entstandenen Codes erweitert werden.

## 9. Zusammenfassende Diskussion

Im Folgenden werden a) die wesentlichen theoretischen und empirischen Punkte dieser Arbeit zusammengefasst und die Ergebnisse der drei Teilstudien unter besonderer Berücksichtigung des theoretischen Rahmens diskutiert. Daraufhin wird b) das methodische Forschungsvorgehen kritisch in den Blick genommen, um c) auf Basis einer reflexiven Auseinandersetzung d es inhaltlichen und methodischen Vorgehens die Grenzen dieser Arbeit aufzuzeigen. Abschließend werden in Kapitel 10 (Ausblick) Implikationen für weitere Forschungen und die Praxis dargelegt.

### *a) Theoretische und empirische Zusammenfassung und Diskussion*

Die vorliegende Arbeit hat die Kooperation, die darin verankerten Beziehungsstrukturen und das dadurch entstehende Sozialkapital im Kontext des musikpädagogischen Programms JeKi im triangulativen Forschungsdesign analysiert. Die Ergebnisse der Untersuchungen wurden bereits am Ende der jeweiligen Kapitel zusammengefasst und diskutiert. Im Folgenden erfolgt daher eine Diskussion, die die theoretischen Vorüberlegungen und Resultate zusammenführt.

### *Kooperationsbegriff*

Wie in Kapitel 2.1.1 beschrieben, wird der Kooperationsbegriff nicht kontextunabhängig betrachtet, sondern insbesondere einer schulentwicklungsbezogenen Perspektive unterzogen. In den nachfolgenden Ausführungen erfolgt eine Betrachtung der vorliegenden Ergebnisse im Hinblick auf ihre Relevanz für die drei Ebenen von Schulentwicklung – Organisation, Unterricht und Personal (Rolff, 2013). Daraus werden in Kapitel 10 Schlussfolgerungen für Prozesse schulischer Gestaltung und die kooperative Entwicklung im JeKi-Kontext gezogen. Der Arbeit lag eine offene, den Gegebenheiten des JeKi-Kontexts nach dem ersten JeKi-Jahr entsprechende Definition von Kooperation zu Grunde, bei der die Kooperation als eine Arbeitsform beschrieben wird,

„die eine oder mehrere [...] voneinander unabhängig lebensfähige Parteien miteinander verknüpft, um ein oder mehrere gemeinsame oder individuelle Ziele zu erreichen [...]. Die aus diesem Grunde entstehende Interdependenz in der Zielerreichung macht eine Verhaltensabstimmung sowie ei-

nen Austausch notwendig, welcher neue Qualitäten und einen wechselseitigen Nutzen für alle Beteiligten mit sich bringt [...]“ (Meyer-Clemens, 2007, S. 80).

Die Begriffe Kooperation und Netzwerk wurden in dieser Arbeit nicht synonym verwendet: Der Begriff des Netzwerks wurde deskriptiv-analytisch (Scheidegger, 2012a) im Sinne unterschiedlicher Beziehungstypen bzw. -kontexte, die die befragten Akteure realisieren, angewandt.

### *Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Kooperationspartnern sowie mit Musikschulen im JeKi-Kontext*

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass bei der Kooperation zwischen Schule und Musikschule Lehrkräfte unterschiedlicher Ausbildungen miteinander arbeiten und die Möglichkeit haben, ihre Wissensbestände zu bündeln und in unterschiedlichen Formen miteinander zu kooperieren. Ihnen stehen durch den erweiterten Kreis an Personen im beruflichen Umfeld damit potenzielle Ressourcen zur Verfügung. Damit ergeben sich Anknüpfungspunkte an das Konzept des Sozialkapitals, welches in der vorliegenden Arbeit in Entstehungsbedingungen und Erträge eingeteilt wurde. In einem ersten Schritt wurde empirisch geprüft, wie sich die Beziehungen, und damit die Ausgangsbedingungen für die Entstehung und den Zugang zu Sozialkapital, beschreiben lassen. Daraufhin wurden die Erträge durch die beruflichen Beziehungsstrukturen ausgelotet. Dabei können sowohl die Lehrkräfte, die konkret miteinander kooperieren, von Erträgen profitieren; aber auch nicht direkt in die Zusammenarbeit eingebundene Akteure können auf der Kollektivebene durch den Einsatz gewonnener Ressourcen – zum Beispiel in einer Unterrichtssituation – profitieren. Um Entstehungs- und Ertragsbedingungen nicht losgelöst von ihrem Kontext zu betrachten, wurden abschließend Rahmenbedingungen für die Implementation, Umsetzung und für die Zufriedenheit mit der Kooperation in den Blick genommen.

### *Entstehungsbedingungen von Sozialkapital*

Grundlegend für den Gedanken der Zusammenarbeit im JeKi-Kontext war das theoretische Konstrukt des Sozialkapitals, da mit der Kooperation Intentionen verbunden sind, unterschiedliche Expertisen zu koppeln und so von den Ressourcen anderer Personen

einen Ertrag zu erzielen. Dabei lag dem Begriff des Sozialkapitals die Arbeitsdefinition zu Grunde, dass es sich um aktuell genutzte oder potenziell nutzbare Ressourcen handelt, die an andere Personen gebunden sind. Die Zugänglichkeit dieser Ressourcen hängt unter anderem von den Merkmalen der Beziehungen ab.

Somit standen in Kapitel 6 zunächst im Sinne der Eröffnung von Zugangsmöglichkeiten die Frage nach den Entstehungsbedingungen im Fokus der Analyse, und zwar wie sich die Beziehungsstrukturen beschreiben lassen. So wurde untersucht, wie sich die Beziehungsstrukturen auf Basis der Beziehungsgröße, der Beziehungsstärke, der Multiplexität und Homogenität im Netzwerk interpretieren lassen. Dabei legen die vorliegenden Daten folgende Schlüsse nahe:

Auf Grund der Netzwerkgröße ließen sich besonders zwei Beziehungstypen als leistungsstark in Bezug auf den Zugang zu den Ressourcen Dritter identifizieren: Dies sind das Erhalten wichtiger Informationen für die Arbeit sowie der informelle Austausch mit jeweils realisierten Kontakten zu vier von fünf Personengruppen. Mit diesen Beziehungstypen ist eine Basis gegeben, um die eigene Handlungsfähigkeit in einem neuen Arbeitskontext anzupassen. Eigene Handlungsoptionen werden somit erweitert und auch dezentrale Lernprozesse als Grundstein für individuellen Kompetenzerwerb sind insbesondere durch informellen Austausch möglich. Betrachtet man die Netzwerke für beide Berufsgruppen getrennt, weisen die JeKi-Lehrkräfte teilweise größere Netzwerke in einigen Beziehungskontexten auf. Dies überrascht insofern nicht, als dass zum Beispiel die JeKi-unterstützenden Institutionen insbesondere für die Unterstützung der JeKi-Lehrkräfte zur Verfügung stehen oder auch der Kontakt der JeKi-Lehrkräfte untereinander zu vermuten war, da sie sich möglicherweise aus anderen beruflichen Kontexten bereits kennen bzw. sich auf Grund der neuen Aufgabengestaltung austauschen. Insgesamt stehen im JeKi-Kontext den JeKi-Lehrkräften in mehreren Feldern relevante Akteure als Ressource zur Verfügung. Wie aufgezeigt wurde, fallen darunter die pädagogische Ratsuche oder die Erweiterung methodisch-didaktischer Inhalte (siehe detailliert Kapitel 6.4). Aus Sicht der JeKi-Lehrkräfte zeigt sich darüber hinaus, dass durch die teilweise hohen Netzwerkgrößen auch ein Zugang zu unterschiedlichen Personengruppen des Grundschulkollegiums gefunden wurde. Dadurch können die JeKi-Lehrkräfte als Brü-

ckenschläger zwischen sonst eher unverbundenen Teilgruppen – wie Grundschule und JeKi-unterstützenden Institutionen – agieren und neues Wissen in die Schule hineinbringen. Ein Indikator, inwiefern tatsächlich neue Ressourcen zwischen Akteuren ausgetauscht werden, ist die Homogenität der Alteri. Dabei zeigte sich, dass die Netzwerke der befragten Akteure als eher homogen zu beschreiben sind. Konkret heißt dies zum einen, dass die Alteri eher ähnliche Einschätzungen zur Unterrichtsgestaltung haben wie die befragten Akteure; weniger neuartige und vielmehr eher redundante Informationen könnten in die Netzwerke gelangen. Zum anderen schließen aber ähnliche Vorstellungen zur Unterrichtsgestaltung nicht aus, dass die methodisch-didaktischen Wissensbestände der Alteri unterschiedlich sind und somit auf diese Weise ein Zugang zu neuen Informationen erfolgt. Zudem ist ein Mindestmaß an gewisser Ähnlichkeit notwendig, um auf Basis eines gemeinsamen Verständnisses miteinander zu kommunizieren.

In welche Richtung sich erworbene Wissensbestände entwickeln, darauf konnte die untersuchte Stärke der Beziehungen Hinweise geben. Für die befragten Lehrkräfte zeigte sich, dass in den Kontexten *Information*, *formeller Austausch*, *informeller Austausch*, *Arbeitsbelange* sowie *Umsetzung* die Kontakte insbesondere innerhalb der eigenen Berufsgruppe sehr stark sind. Der Informationsfluss ist bei starken Beziehungen als eher redundant einzuschätzen, da ein außerhalb der Gruppen liegendes Wissen die Akteure seltener erreicht. Dafür ist die Art des ausgetauschten Wissens als komplex einzuschätzen, die Wissensform als implizit und in einen größeren Gesamtzusammenhang eingebunden. Beziehungskontexte, in denen inhaltlich gesehen kokonstruktive Formen der Zusammenarbeit stattfinden könnten (z.B. Reflexion methodisch-didaktischer Fragen), sind durch eher schwache Beziehungen außerhalb der eigenen Berufsgruppe geprägt. Der Informationsfluss ist an dieser Stelle als nicht redundant und kontextunabhängig einzuschätzen und ermöglicht im Falle einer Inanspruchnahme dieser Kontakte eine wichtige Quelle für den individuellen Kompetenzerwerb sowie für Innovations- und Entwicklungsprozesse. Insgesamt spiegelt dieser Sachverhalt die beobachtete besondere Bedeutung der eigenen Berufsgruppe auch in den Multiplexitätswerten – welche Rückschlüsse auf Verlässlichkeit und Unterstützung in Beziehungen erlaubt – wider. Daraus lässt sich ableiten, dass die Befragten insbesondere in ihrer eigenen Berufsgruppe In-

formationen schnell austauschen können und die Beziehungen von einer hohen Qualität und einem Solidaritätspotenzial geprägt sind. Dies ist vor dem Hintergrund der neuen inhaltlichen Anforderungen in einem neuen Arbeitsumfeld insbesondere für die JeKi-Lehrkräfte von großer Bedeutung. Insgesamt sind von den Entstehungsbedingungen her – die einer komplexen Betrachtung unterschiedlicher Maßzahlen unterzogen wurden – unterschiedliche Erträge möglich und ableitbar. Wie diese aus Sicht der Befragten aussehen können, wurde in Kapitel 7 untersucht.

### *Wahrgenommene Erträge durch Sozialkapital auf Individual- und Kollektivebene*

Eine Verflechtung in soziale Strukturen ist die Voraussetzung für die Entstehung von Sozialkapital, ist mit diesem aber noch nicht gleichzusetzen, da mit Sozialkapital auch ein Ertrag verbunden ist. So wurde nach der Untersuchung der Beziehungsmerkmale in einem weiteren Schritt explorativ der Frage nachgegangen, welcher wahrgenommene Nutzen auf Individualebene und auf Kollektivebene – also auf Ebene von Akteuren bzw. Strukturen, die nicht direkt bzw. aktiv an der Kooperationsarbeit beteiligt sind – zu identifizieren ist. Insgesamt zeigte sich, dass umfangreiche Erträge möglich sind. Bei den Darstellungen der Erträge handelt es sich nicht um eine Wirkungsanalyse, sondern um die beschriebene Wahrnehmung der befragten Akteure. Die wahrgenommenen Erträge auf Individualebene sind u.a. neu entstehende Kontakte, Motivation zur Teilnahme an Fortbildungen, fachliche, methodische, didaktische und pädagogische Anregungen sowie Zugang zu neuem Material. Auf Kollektivebene zeichnen sich Erträge für die Kinder, den Unterricht, die kulturelle Bildung bzw. das diesbezügliche Angebot an der Schule, für das Schulleben an sich, für durchgeführte Veranstaltungen sowie für eine erweiterte Ausstattung ab.

Im Sinne des Aspekts der Arbeitsdefinition von Sozialkapital (siehe Abbildung 9), dass dieses durch den Zugang zu den Ressourcen anderer einen aktuellen oder späteren Ertrag auf Individual- bzw. Kollektivebene ermöglicht, zeigte sich bei den Analysen, dass im beforschten Feld von einem der Arbeitsdefinition entsprechenden Sozialkapital gesprochen werden kann – insbesondere auch durch die zuvor quantitativ durchgeführte Analyse der Entstehungsbedingungen. Während in Kapitel sechs durch die Betrachtung

der Beziehungsmerkmale erste Interpretationen und Rückschlüsse auf die Erträge möglich waren, wurden diese mit Hilfe der qualitativen Netzwerkanalyse in Kapitel sieben konkretisiert. Der instrumentelle Charakter von Sozialkapital und schlussendlich die potenziellen netzwerkbasierten Ressourcen zwischenmenschlicher Beziehungen finden sich mit Hilfe der angewendeten Methoden und insbesondere durch das sequenziell-vertiefende Mixed-Methods-Design in den Ergebnissen wieder.

Abbildung 9: Arbeitsdefinition von Sozialkapital (eigene Darstellung) und vorgenommene Erfassung im sequenziell-vertiefenden Mixed-Methods-Design



### *Implementation, Umsetzung und zufriedenheitsförderliche Rahmenbedingungen der kooperativen Umsetzung von JeKi*

Die interorganisationale Beziehung zwischen Schule und Musikschule stellt den Rahmen für die beschriebenen Beziehungsstrukturen und ihre Erträge dar. Daher galt es in einem letzten Schritt, die Implementation, Umsetzung und zufriedenheitsförderlichen Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit in JeKi zu untersuchen (Kapitel 8). Die Befunde sensibilisieren auf explorativer Ebene für Herausforderungen und Gelingenbe-

dingungen der kooperativen Umsetzung von JeKi. Bei den Analysen zeigte sich zunächst, dass ein Austausch zwischen den Grundschul- und JeKi-Lehrkräften auch dann stattfindet, wenn es sich nicht um den direkten Tandemunterricht im ersten JeKi-Jahr handelt; die Arbeitsdefinition des Kooperationsbegriffs (siehe Kapitel 2.1.6) findet sich im Forschungsfeld wieder. Die Wünsche nach vermehrter Zusammenarbeit wie die gemeinsame Teilnahme an Konferenzen zeigen, dass für die Zufriedenheit eine unverknüpfte Zusammenarbeit nicht ausreichend ist. Eine solche unverbundene Zusammenarbeit entspräche auch nicht dem Anspruch, durch schulische Kooperation zu einer Lehrerprofessionalisierung beizutragen.

Zu den inhaltlichen Aspekten der stattfindenden Kooperation zählen Gespräche über die Kinder, die Planung bzw. Organisation von Kooperationsbedingungen oder gemeinsame Aufführungen sowie der alltägliche „Flurkontakt“. Um die Zusammenarbeit auf Ebene der interorganisationalen Kooperation, und damit auch die Erträge, die aus dieser hervorgehen können, möglichst gewinnbringend zu gestalten, lassen sich auf Basis der vorliegenden Befunde folgende Punkte zusammenfassen:

- „Fortbildung der JeKi-Lehrkräfte in Bezug auf grundschulpädagogische, methodisch-didaktische Unterrichtsgestaltung
- gelingenden Einstieg beim Erstkontakt beachten: sämtliche Lehrkräfte miteinander bekannt machen sowie ggf. gemeinsame Ziele abklären
- Unterstützung durch die Schulleitung (das Programm JeKi an der Schule positiv vertreten, usw.)
- zeitliche und räumliche Möglichkeiten für den JeKi-Unterricht sowie für Kommunikation, insbesondere für organisatorische und inhaltliche Absprachen sowie für das Eruiere gemeinsamer Lösungen im Falle von Problemen schaffen
- funktionierenden Informationsfluss im Blick halten, im besten Fall durch eine koordinierende Person (beispielsweise der JeKi-Koordinator bzw. die JeKi-Koordinatorin oder die Schulleitung)
- wenn möglich, Anzahl der JeKi-Lehrkräfte an einer Schule begrenzen und Kontinuität gewährleisten
- (von den Lehrkräften gemeinsam gestaltete) Aufführungen im Rahmen von Schulkonzerten als Zeichen gegenseitiger Wertschätzung gegenüber der geleisteten Arbeit der beteiligten Lehrkräfte
- Integration von JeKi in den weiteren Unterricht und das Schulleben“. (Kulin & Schwippert, 2014, S. 157f.)

Die hier genannten Aspekte erscheinen als besonders relevant, um die Umsetzung und die Zufriedenheit mit der Kooperation im JeKi-Kontext bei den beteiligten Akteuren zu fördern. Damit sind im Rahmen dieser Arbeit grundlegende Rahmenbedingungen identifiziert, um die Entstehung und die Erträge von sozialen Ressourcen auszubauen und

damit wiederum zu den bereits genannten Aspekten wie zum Beispiel Unterrichtsentwicklung beizutragen.

### *Bedeutung der Ergebnisse für Aspekte von Schulentwicklung*

Auf Ebene der Entwicklung von *Schule als Organisation* können auf Basis der vorliegenden theoretischen Vorüberlegungen und empirischen Befunde folgende Chancen abgeleitet werden: Enthält JeKi durch die Integration in die weiteren Fächer der regulären Stundentafel, wie es in Kapitel 8 beispielhaft von den befragten Lehrkräften berichtet wurde, erfolgt eine Weiterentwicklung der Schulkultur bzw. des Schulklimas. Dazu trägt bei, wenn das Spielen von Instrumenten auch außerhalb der JeKi-Stunden hörbar ist und somit Musik als Teil kultureller Bildung allein schon akustisch vermehrt im Schulalltag wahrzunehmen ist. Durch die erweiterte Befassung mit dem Thema Musik, die über das Unterrichten von Musik im gängigen Unterrichtskontext hinausgeht, erfährt die Schule eine inhaltliche innere Öffnung. Zudem kann sie sich durch Ensemblespiel und -auftritte oder mittels einer durch JeKi angeregten Kooperation mit anderen kulturellen Einrichtungen wie Konzert- oder Theaterhäuser nach außen öffnen. Auch das Kooperationsklima kann durch die gemeinsame Planung von Auftritten oder das Einladen der JeKi-Lehrkräfte in andere Unterrichtsstunden sowie durch deren – wenn auch nicht besonders häufig vorkommende – Teilnahme an den Fachkonferenzen angeregt werden.

Die Schulentwicklung auf der Ebene des *Personals* profitiert insofern, als dass sich auf Basis der Befunde sowohl auf formeller als auch auf informeller Ebene eine Entwicklung der Lehrkräfte abzeichnet: Während sich in der alltäglichen Praxis der Kooperation zwischen Grund- und Musikschule auf der einen Seite insbesondere dezentrale Lernprozesse anhand von Tür- und Angelgesprächen oder bedarfsgerechtem Austausch bei einem konkreten Anlass beobachten lassen, finden sich auf der anderen Seite im Zusammenhang von Fortbildungsangeboten auch zentralisierte Lernprozesse wieder, die mit übergeordneten Inhalten zur Professionalisierung der Lehrkräfte beitragen. Dies gilt – wie sich in Kapitel 8 zeigte – nicht nur für die JeKi-Lehrkräfte, welche an den Fortbildungsangeboten teilnehmen, sondern auch für interessierte Grundschullehrkräfte,

die sich im Kontext des musischen Unterrichtens weiterbilden. Zudem werden bei reflexiven Gesprächen über Gruppenzusammensetzungen oder didaktische Gestaltungen – wie sie in den Interviews berichtet wurden – Reflexion und Teilhabe am kollegialen Diskurs gestärkt, wodurch wiederum Aspekte von Lehrerprofessionalisierung berührt sind.

Insbesondere bei der Betrachtung der Erträge von Sozialkapital zeigte sich, welche Chancen die Zusammenarbeit im JeKi-Kontext auch auf Ebene der *Unterrichtsentwicklung* und auf Ebene der Schülerinnen und Schüler bietet. Durch die Zusammenarbeit und die dezentralen Lernprozesse erhalten die beteiligten Lehrkräfte methodische, didaktische und pädagogische Anregungen, um sie in den Unterricht zu integrieren. Findet sonst der Musikunterricht in der Grundschule zumeist fachfremd statt, besteht für die Grundschule durch die Zusammenarbeit Kontakt zu fachlich ausgebildeten JeKi-Lehrkräften. Im Bedarfsfall erteilte Ratschläge von den JeKi-Lehrkräften tragen zu einer fachlich qualitativen Verbesserung des regulären schulischen Musikunterrichts bei. Die Grundschullehrkräfte wiederum – aber auch die Workshops, an denen die JeKi-Lehrkräfte teilnehmen – können insbesondere mit pädagogischen und didaktischen Ideen den Unterricht der JeKi-Lehrkräfte unterstützen. Außerdem werden durch neue Materialanschaffungen im Zuge der Kooperation Instrumente auch außerhalb des JeKi-Unterrichts in den Musik- oder anderen Fachunterricht mit einbezogen. Dies erweitert auf der einen Seite die inhaltliche und didaktische Ausgestaltung des Unterrichts, auf der anderen Seite aber ebenfalls auf Ebene der Organisation die Schulkultur (vertiefende Darstellungen zu Schulentwicklung durch Kooperation v.a. in JeKi siehe Kolleck & Kulin, 2016 sowie Kulin & Schwippert, 2016).

#### *b) Diskussion des methodischen Vorgehens*

Die Stichprobe der JeKi-Schulen wurde durch eine systematische Stichprobenziehung anhand einer ortsbezogenen Liste gewonnen. Innerhalb der Schulen gestaltete sich die Rekrutierung der Lehrkräfte als teilweise schwierig, da die Schulen insgesamt von einer „Überforschung“ ihrer Schulen sprachen und knappe zeitliche Ressourcen für das Ausfüllen eines Fragebogens angaben. Die Koordination zur Verteilung der Fragebögen durch feste „SIGrun-Ansprechpartner“ an den Grundschulen erwies sich als hilfreich, da

von ihnen zum Zeitraum der Befragung gebündelt die Fragebögen von den Lehrkräften, die in den entsprechend befragten Klassen unterrichteten, eingesammelt und an den Datenpool zurückgesendet wurden. Etwas schwieriger gestaltete sich die Zustellung der Fragebögen an die JeKi-Lehrkräfte. Die mögliche Alternative, die Fragebögen über die Musikschulen an die JeKi-Lehrkräfte zu versenden, wurde aus zwei Gründen nicht genutzt. Erstens unterrichten an den Grundschulen teilweise auch JeKi-Lehrkräfte, die keiner Musikschule angehören; zweitens gehören die JeKi-Lehrkräfte in Hamburg unterschiedlichsten Musikschulen an; so kam eine Kontaktaufnahme über die Musikschulen nicht in Frage. An diesem Punkt zeigen sich die Grenzen aus Sicht der Forschenden, da die Zustellung der Fragebögen an die JeKi-Lehrkräfte mit innerschulischer Transparenz und Kommunikation verbunden ist.

Eine Längsschnittuntersuchung – insbesondere die Analyse der Entwicklung der Netzwerke – im Sinne einer Veränderungsmessung war auf Grund der geringen Teilnahme von Lehrkräften über mehrere Messzeitpunkte nicht möglich. Auch eine Informationsveranstaltung zu Beginn der Studie, eine jährliche Rückmeldung zu den Daten inklusive eines kleinen Dankeschöns sowie weitere intensive Feldpflege konnten eine umfangreiche Stichprobe nicht sichern. Daher war eine längsschnittliche Auswertung nur als Betrachtung von Vergleichen und nicht von Veränderungen möglich. Die Untersuchung einer möglichen Veränderung der Netzwerke und eines potenziellen Ressourcenzuwachses über die Zeit wäre selbstredend interessant gewesen; jedoch erlauben auch die querschnittlichen Befunde Aussagen zu Aspekten der Schulentwicklung sowie zu Implikationen für weitere Forschungen und die Praxis .

Das netzwerkanalytische Vorgehen in Kapitel 8 wurde aus dem Grund gewählt, da die Soziale Netzwerkanalyse ein Instrument bereitstellt, Beziehungen unter einem spezifischen Blickwinkel und mit spezifischen Verfahren zu untersuchen. Die Anwendung dieser Methode erwies sich für die Beschreibung der Beziehungsstrukturen als geeignet, da erste Anhaltspunkte für die Entstehung von Sozialkapital sowie für die Zugänglichkeit zu den Ressourcen Dritter – und damit auch für die Erträge – abgeleitet werden konnten. Durch die vorgefassten Beziehungskontexte erhebt die hier angewendete quantitative egozentrierte Netzwerkanalyse keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern

fokussierte die von der JeKi-Programmatik her wesentlichen Bestandteile von Beziehungsinhalten. Eine Auslotung weiterer Beziehungsinhalte, die aus Forschersicht noch nicht definiert und erfragt wurden, ist durchaus denkbar und wünschenswert, um die Dynamik der Entwicklung des Sozialkapitals zu betrachten. Zudem sind im Rahmen einer größeren Stichprobe, die sich gleichzeitig nicht in ausdifferenziertem Maße in mehrere Substichproben gliedert, wie es bei der vorliegenden Stichprobe der Fall ist, methodische Erweiterungen denkbar. Dazu zählen der Einbezug von Kompositionseffekten in Mehrebenenmodellen wie sie sich bei Bühlmann & Freitag (2007) finden, die in einer Analyse zu Ausgangsbedingungen für die Ausübung von Freiwilligentätigkeit neben soziodemographischen und sozioökonomischen Merkmalen der Befragten auch sozioökonomische, kulturelle und politisch institutionelle Makrostrukturen der befragten Schweizer Kantone mit einbezogen.

In dieser Arbeit erfolgte zur Untersuchung von Netzwerkstrukturen und kooperationsförderlichen Rahmenbedingungen eine Triangulation unterschiedlicher Daten, wobei die qualitative Stichprobe zwar aus der Gesamtmenge der quantitativen Stichprobe ausgewählt wurde, jedoch eine Kopplung mit vorliegenden quantitativen Daten auf Grund des vorliegenden Forschungsinteresses nicht erfolgte. Um sich dem Untersuchungsgegenstand zunächst unvoreingenommen zu nähern, wurden für die Erträge von Sozialkapital und für kooperationsförderliche Rahmenbedingungen explorative, qualitative Verfahren ausgewählt, um zum einen das Potenzial und den von den befragten Akteuren wahrgenommenen Stellenwert der Beziehungen zu untersuchen. Zum anderen wurden spezifische Bedingungen, die für das neu implementierte Programm JeKi auszumachen sind, ebenfalls explorativ analysiert. Während die Erträge von Sozialkapital im JeKi-Kontext induktiv kodiert wurden und der Kodierprozess damit im Vorhinein offen für sämtliche in den Interviews genannten Erträge war, wurde für die Analyse der kooperativen Rahmenbedingungen das allgemeine schulische Erklärungsmodell (Naacke, 2010) angewendet, da es bereits in einem musisch-kulturellen Forschungskontext Anwendung fand (bzw. dort entstanden ist). Mit dem Modell war die Auswertung umfangreicher Rahmenbedingungen in strukturierter Form möglich; zugleich konnte das Modell durch seine Anwendung im JeKi-Kontext durch induktiv entstandene Codes erweitert werden. Durch die unterschiedlichen qualitativen Vorgehensweisen wurde somit auch eine Tri-

angulation der Methoden am selben Datenmaterial vorgenommen, die sich auf Grund der unterschiedlichen Zielsetzungen als angemessen herausstellte.

Insgesamt bieten die quantitativen Befunde einen deskriptiven Einblick in die subjektiv empfundenen Beziehungsstrukturen zwischen den an der Kooperation beteiligten und konkret befragten Akteuren. Darüber hinaus eruieren die qualitativen Befunde aus den Interviewanalysen auf explorativer Ebene ein breites Repertoire an Erträgen durch die beruflichen Beziehungsstrukturen und sensibilisieren für Gelingensbedingungen sowie Möglichkeiten von Implementations- und Umsetzungsstrategien zur kooperativen Umsetzung von JeKi. Durch das triangulative Vorgehen konnten somit beide Facetten von Sozialkapital – Entstehungsbedingungen und Erträge – dem Forschungsgegenstand angemessen untersucht werden.

### *c) Grenzen der Arbeit*

Das Vorgehen dieser Arbeit ist als explorativ zu beschreiben; auf Grund dessen handelt es sich bei den Ergebnissen um ein Spektrum *potenzieller* Herausforderungen, Chancen und Möglichkeiten, welche an jeder Schule unterschiedlich ausgeprägt sind. Somit sind mit dieser Arbeit keine generalisierbaren, inferenzstatistischen Aussagen zu den Entstehungsbedingungen, den Erträgen sowie förderlichen Rahmenbedingungen von Sozialkapital und Kooperation im JeKi-Kontext möglich; wohl aber sensibilisieren die vorliegenden Befunde für entsprechende Rahmenbedingungen und Potenziale. Insbesondere die Erträge durch Sozialkapital fokussieren dabei die Chancen und Potenziale; geringe Erträge tangieren sie jedoch nur am Rande. Auch mögliche belastende Faktoren der Kooperation bzw. belastende Beziehungsstrukturen wurden in dieser Arbeit nicht in den Blick genommen. Für diese Aspekte wäre es interessant, in einer vertiefenden Netzwerkanalyse auch attributive Daten der Alteri (Jansen, 2003) und den Aspekt des Vertrauens (Gräsel et al., 2006; Kolleck & Bormann, 2014; Lehtinen et al., 2004) zu erfassen, da durch attributive Daten erweiterte Informationen zu den Kontaktpersonen vorlägen und das Ausmaß an Vertrauen als einer der Grundbausteine für den Ausbau kooperativer Beziehungen angesehen wird.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen war im Rahmen der Untersuchung eine solch vertiefende Netzwerkanalyse nicht möglich. Der hier vorliegende netzwerkanalytische Zugang ist ein erster Zugang mit der Methode der Sozialen Netzwerkanalyse im beforschten Feld und erhob nicht in vollständigem Maße sämtliche Beziehungskontexte und Alteriinformationen, sondern nur die für die Forschungsfragen relevanten Aspekte. Auf Grund des Forschungsinteresses an den Qualitäten der Beziehungen einzelner Egos (und nicht eines Gesamtkollegiums) sowie auf Grund der Verteilung der Stichprobe auf mehrere Schulen, wurde das Verfahren der egozentrierten Netzwerkanalyse angewendet. Eine Gesamtnetzwerkanalyse hätte den Vorteil gehabt, Rollenverflechtungen und Positionen innerhalb eines Kollegiums zu untersuchen, und dadurch zum Beispiel die Integration der JeKi-Lehrkräfte in das Kollegium darzustellen. Diesem Aspekt wurde dadurch Rechnung getragen, als dass die Beziehungen über Positionen (also verschiedene Berufsgruppen) erfasst wurden und damit ebenfalls Rückschlüsse auf soziale Diffusion möglich sind. Letztendlich ist die Form der Erhebung bei Gesamtnetzwerkanalysen nicht nur sehr aufwändig, sondern auch sehr anfällig für fehlende Werte. Bereits ein einziger fehlender Fragebogen einer Lehrkraft könnte das Netzwerkbild verfälschen, wenn diese zum Beispiel zwei unverbundene Teilgruppen miteinander verbindet oder ein zentraler Akteur für alle anderen Lehrkräfte ist. Interessant und denkbar (etwa als Fallstudie) ist die Form der Gesamtnetzwerkanalyse daher vor allem an einer Schule, die neben relevanten Untersuchungskriterien auch das Merkmal einer hohen Teilnahmebereitschaft seitens der Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte erfüllt.

## 10. Ausblick

Auf Basis einer reflexiven Auseinandersetzung des inhaltlichen und methodischen Vorgehens (Kapitel 9), werden im Folgenden zunächst Implikationen für weitere Forschungen dargestellt. Abschließend werden praktische Perspektiven hergeleitet.

### *Implikationen für weitere Forschungen: musikpädagogische Forschung*

Für die musikpädagogische Forschung leistet die vorliegende Arbeit dahingehend einen Beitrag, dass zwar bereits teilweise umfangreiche Untersuchungen zu musikpädagogischen Kooperationsprojekten vorliegen (siehe Kapitel 2.2.1), jedoch das Programm JeKi forschungspraktisch gesehen noch ein Novum darstellt. Insbesondere vor dem Hintergrund seiner großflächigen Implementation, ist eine Erforschung der Rahmenbedingungen und Erträge für die an der Kooperation beteiligten Akteure unabdingbar. Während in dieser Arbeit die Beziehungsstrukturen, kooperationsförderlichen Rahmenbedingungen und Erträge explorativ eruiert wurden, bietet sich für weiterführende Studien zum Programm JeKi die Entwicklung eines standardisierten Instruments an, um die in dieser Arbeit erfassten Rahmenbedingungen und Erträge auf Basis einer größeren Stichprobe zu quantifizieren. Dies ermöglicht eine Zusammenführung von netzwerkanalytischen Maßzahlen sowie Individualvariablen. So ließen sich weiterführende Forschungsfragen inferenzstatistisch beantworten, wie zum Beispiel: Wie stark stehen individuelle, strukturelle und Beziehungsmerkmale im Zusammenhang mit dem instrumentellen Charakter von Sozialkapital? Welche Erträge werden besonders häufig erzielt, welche weniger häufig? Welche Aspekte sind dabei besonders fördernd oder hemmend? Und inwiefern trägt die Kooperation bei JeKi zur angestrebten Professionalisierungskompetenz der Lehrkräfte bei? Um Aussagen zur Beantwortung der genannten Fragen treffen zu können, würden sich insbesondere Studien mit einer repräsentativen, belastbareren Stichprobe anbieten, da die vorliegenden befragten Lehrkräfte sich nicht nur darin unterschieden, ob sie einer Musikschule oder einer Grundschule angehören, sondern auch darin, nach welchen bundeslandspezifischen, programmatischen Bedingungen sie JeKi unterrichten.

*Implikationen für weitere Forschungen: Beziehungsstrukturen und Lehrerprofessionalität*

Während in der Empirischen Bildungsforschung für das ökonomische und kulturelle Kapital bereits etablierte Instrumente zu deren Erfassung existieren, sprechen Bos et al. (2010) von einem „Nachholbedarf“ (ebd., S. 204) für das soziale Kapital. Die Soziale Netzwerkanalyse eignet sich hierfür besonders, um „etwas über die Entstehung und Entwicklung von Sozialkapital zu sagen“ (Hennig, 2010, S. 188). Zudem postuliert Stubbe (2012) eine wachsende Bedeutung der Sozialen Netzwerkanalyse für die erziehungswissenschaftliche Forschung, welche durch entsprechende Tagungen und Publikationen erreicht werden könne. So trägt diese Arbeit wesentlich dazu bei, die in der Erziehungswissenschaft zunehmend an Relevanz gewinnende Methode der Netzwerkanalyse exemplarisch zu dokumentieren. Sie zeigt den forschungspraktischen Einsatz, Auswertungsmöglichkeiten und interpretatorische Zugänge der egozentrierten Netzwerkanalyse und weist damit Wege auf, zum einen für den Forscher bzw. die Forscherin nicht direkt zugängliche Beziehungsstrukturen im Allgemeinen und zum anderen Sozialkapital mit seinem instrumentellen Charakter im Besonderen zu untersuchen. Während individuumszentrierte Ansätze die Leistungen von Personen insbesondere auf individuelle Merkmale (Lernstrategien, persönliche Überzeugungen usw.) zurückführen, war es mit der Netzwerkanalyse möglich, auch den kulturellen bzw. sozialen Kontext systematisch mit zu erfassen, welchem von soziokulturellen Lerntheorien eine besondere Bedeutung für Lern- und Entwicklungsprozesse beigemessen wird. Dabei bezogen sich die Ergebnisdarstellungen auf Deskriptionen der Beziehungsstrukturen, ihre Rahmenbedingungen und mögliche Erträge im JeKi-Kontext. Im Sinne der beschriebenen Annahme soziokultureller Lerntheorien ergeben sich weiterführende Fragen für Lern- und Entwicklungsprozesse auf Lehrkraftseite, welche auch konkrete Wirkungsanalysen fokussieren, wie zum Beispiel: Welche Kompetenzen werden tatsächlich durch den sozialen Kontext ausgebaut und gestärkt? Welche Beziehungsstrukturen sind möglicherweise aber auch hemmend für Lern- und Veränderungsprozesse? Inwiefern kann von einem Zuwachs an Professionalisierung gesprochen werden? Da in dieser Arbeit aufgezeigt wurde, dass Kooperation und Netzwerkbildung Handlungsaspekte der Lehrerpro-

fessionalität betreffen, sind die Fragen auch für die lehrkraftbezogene Kooperations- und Professionalisierungsforschung außerhalb von JeKi interessant.

### *Implikationen für weitere Forschungen: Lehrerkooperation*

Die Netzwerkanalyse geht über quantitative Betrachtungen wie Kontakthäufigkeit hinaus und somit stellt die vorliegende Arbeit für die Lehrerkooperationsforschung vertiefende methodische Vorgehensweisen dar, um Beziehungsstrukturen fokussiert und differenziert in den Blick zu nehmen. Die Befunde zeigen zum Beispiel, dass eine geringe Kontakthäufigkeit nicht zwingend mit einem geringen Nutzen für die beteiligten Akteure einhergeht, sondern dass durch die hinzuziehende Betrachtung der Multiplexität oder Heterogenität von Beziehungen weitere Indikatoren für Ertragsaspekte durch Beziehungsstrukturen zur Verfügung stehen. Damit trägt die Arbeit dazu bei, zukünftige Studien zu sensibilisieren, um neben Häufigkeiten, Niveaustufen (Steinert et al., 2006) oder Formen bzw. Funktionen (Gräsel et al., 2006) von Kooperation auch unterschiedliche Merkmale von Beziehungsstrukturen und deren Bedeutung für Erträge auf Individual- und Kollektivebene mit einzubeziehen. Weiterführende Forschungsfragen, die den sozialen Kontext (unabhängig von JeKi) betreffen, sind zum Beispiel: Welche Beziehungsstrukturen sind besonders effizient, um im Rahmen von Innovationsvorhaben auf konstruktiver Ebene zusammenzuarbeiten? Und mit welchen Möglichkeiten können diese Beziehungsstrukturen gefördert werden? Längsschnittliche Fallstudien an Einzelschulen mit einer Gesamtnetzwerkanalyse würden sich eignen, um Rollenverflechtungen im Schulkollegium zu betrachten und mit Individual- und Kontextvariablen zu koppeln.

### *Implikationen für die Praxis*

Die Befunde verdeutlichen ein sich wandelndes Bild von Musikschullehrkräften. Der Kollegenkreis erweitert sich durch den Einsatz an unterschiedlichen Grundschulen deutlich; gleichzeitig bedeutet dies zum Teil auch eine notwendige Motorisierung, um dem Berufsalltag mit seinen unterschiedlichen Einsatzorten gerecht zu werden. Hinzu kommt, dass neben den reinen Unterrichtsstunden auch Zeit benötigt wird, um Änderungen in den Gruppenzusammensetzungen der Kinder oder zielgruppengerechte Modi-

fikation der didaktischen Herangehensweise mit den Kolleginnen und Kollegen an der Grundschule zu erarbeiten und auszuführen. Nicht immer sind hierzu zeitliche Ressourcen vorhanden, woraus sich insgesamt eindeutig der Bedarf an Zeitkontingenten für die JeKi-Lehrkräfte ergibt, die über das reine Unterrichten hinausgehen. Darüber hinaus muss bedacht werden, dass insbesondere in offenen Ganztagschulen, in denen das reguläre Stundenangebot vormittags stattfinden muss und JeKi zum größten Teil nur im Nachmittagsbereich stattfindet, eine Kooperation zwischen den JeKi- und Grundschullehrkräften erschwert ist, da die JeKi-Lehrkräfte vom alltäglichen Schulbetrieb, in dem die Fachlehrkräfte eingebunden sind, separiert sind.

Nicht nur in Bezug auf den Kollegenkreis und den Einsatzort verändert sich das Bild einer Musikschullehrkraft, sondern auch in Bezug auf die Zielgruppe. Sie unterrichten in JeKi in größeren, teilweise sehr heterogenen Gruppen und sind mit Herausforderungen wie gelingende Schülermotivation konfrontiert, woraus sich ein Bedarf an insbesondere didaktischer Weiterbildung ergibt. Während das Studium angehender Lehrkräfte schulpädagogische Kenntnisse vermittelt (zum Beispiel Didaktik, Handlungsfelder von Lehrpersonen, Unterrichts- und Schulentwicklung), sind auch im Studium angehender Musikschullehrkräfte thematisch ähnliche Einführungskurse in Anbetracht der vorliegenden Forschungsbefunde relevant, z.B. als Wahlfach. Aufgrund der in dieser Arbeit dargestellten Potenziale der Kooperation für die Schulentwicklung ist darüber hinaus sowohl für Grundschul- als auch Musikschullehrkräfte eine Sensibilisierung für die Chancen und konkreten Umsetzungsmöglichkeiten kollegialer Kooperation bereits im Studium wünschenswert. Diese kann zum Beispiel durch gegenseitige Hospitationen während der Praxisphasen und durch diesbezüglich angeleitete Reflexionen gefördert werden. Denkbar sind auch kooperative Lernformen und Projektarbeiten in universitären Forschungswerkstätten, die von der Seminarleitung begleitet werden. Zur Darstellung der Notwendig- und gewünschten Selbstverständlichkeit kollegialer Unterstützung und Reflexion können darüber hinaus auch die Lehrenden im Lehramtsstudium selber gegenseitige Hospitationen durchführen.

Da die meisten Kodierungen für zufriedenheitsförderliche Rahmenbedingungen in den internen Handlungs- und Interaktionsvorgängen an einer Schule verankert sind,

eröffnet sich die Frage nach einer möglichen Steuerung von außen, wenn Problemlagen bei der Kooperation im JeKi-Programm entstehen. Ein vorhandener Ansprechpartner vor Ort, der darüber hinaus in Kontakt zu den JeKi-unterstützenden Institutionen steht, ist eine Möglichkeit, diesem Aspekt Rechnung zu tragen. Zusätzlich empfiehlt es sich, auch die Schulleitung – falls sie nicht gleichzeitig die Funktion der JeKi-Koordination innehat – für die Relevanz des JeKi-Programms und die dafür notwendigen Kooperationsstrukturen zu sensibilisieren. Durch die JeKi-unterstützenden Institutionen sollten daher auch Angebote für Schulleitungen gemacht werden, die für die Durchführung des JeKi-Programms als Kooperationsprogramm schulen. Nicht nur für die Schulleitungen an Schulen, die JeKi durchführen, sondern insgesamt legen die Befunde nahe, dass insbesondere die schulinternen Handlungs- und Interaktionsstrukturen wie Kommunikation oder Erstkontakt ausschlaggebend für funktionierende und zufriedenstellende Kooperation sind. Denkbar ist es daher, die Etablierung kooperationsförderlicher, schulinterner Rahmenbedingungen auch in institutionellen Aus- und Fortbildungen für Schulleitungen zu etablieren. So ließe sich dieses Thema zum Beispiel im Studiengang „Schulmanagement und Qualitätsentwicklung“ der Universität Kiel, welcher sich an Lehrkräfte in Schulen, Ministerien und pädagogischen Institutionen richtet, in den Modulen „Organisationen managen – Schule leiten“ sowie „Personal führen“ verankern.<sup>83</sup> Darüber hinaus sollten Schulleitungen generell für die Relevanz der beruflichen, zwischenmenschlichen Beziehungen sensibilisiert sein – insbesondere auch für die Relevanz informeller Lerngelegenheiten – und dafür, wie diese Beziehungen gestärkt werden (relevante Rahmenbedingungen wie räumliche und zeitliche Ressourcen, Erstkontakt gestalten, ...).

Da es sich zudem bei der Umsetzung von JeKi um ein an der Schule in der Regel kooperatives Novum handelt, gewinnt die Schulleitung weiterhin an Bedeutung, da sie als zentraler Akteur für die Förderung von Wandlungs- und Innovationsprozessen innerhalb der Schule angesehen wird (Bonsen, 2008; Fullan, 1993). Eine Unterstützung des JeKi-Programms und der Zusammenarbeit zwischen Grundschul- und JeKi-Lehrkräften

---

<sup>83</sup> Informationen zum Studiengang finden sich unter: <http://iqsh-kordinierung.de/pages/schulmanagement.php> (letzter Stand: 05.11.2014)

durch die Schulleitung erscheint daher besonders relevant. Dafür sprechen die Befunde, dass die Schulleitung stellenweise zwischen den beteiligten Lehrkräften vermitteln, aber auch auf Elternseite für das Programm werben musste. So sind kurze Workshops oder Informationsveranstaltungen zum JeKi-Programm wünschenswert, die nicht nur auf die Chancen des Programms aufmerksam machen, sondern auch auf anfallende Herausforderungen bei der Kooperation und für Wege des Umgangs mit diesen sensibilisieren. Die Befunde zeigen auch, dass Grundschullehrkräfte die Funktion der JeKi-Koordination innehaben können und ebenfalls mit Mediationsaufgaben, aber auch mit generellen Planungs- und Organisationsaufgaben konfrontiert werden. Daher sind einzuplanende Zeitkontingente zu berücksichtigen, um zum einen die genannten Aufgaben auszuführen und zum anderen um an schulübergreifenden Treffen der JeKi-Koordinatoren teilzunehmen.

Auch wenn die vorliegende Analyse die Kooperation nach dem zweiten JeKi-Jahr fokussiert, ab dem keine Kooperation mehr in Form von Tandem-Unterricht stattfindet, sondern interorganisational charakterisiert ist, sprechen die Befunde dennoch eindeutig dafür, dass neben dem reinen Unterrichten der JeKi-Lehrkräfte in den Räumlichkeiten der Grundschule kooperative Handlungen stattfinden, wie ein Austausch über die Entwicklungsstände von Schülerinnen und Schülern, gemeinsame Umstrukturierung von Lernarrangements oder die Planung von Auftritten. Die in dieser Arbeit dafür herausgearbeiteten förderlichen Rahmenbedingungen (siehe Kapitel 9) können als praktische Orientierung für die Akteure, die an der Kooperation beteiligt sind, fungieren. So ist es denkbar, die Befunde dazu zu nutzen, um den Implementations- und Umsetzungsprozess der Kooperation im JeKi-Kontext zu begleiten und fortlaufend im Sinne einer „Checkliste“ zu reflektieren. Es ist zum Beispiel wünschenswert, dass die koordinierenden Lehrkräfte oder Schulleitungen fortlaufend darüber reflektieren, ob die Informationsweitergabe transparent ist, ob anstehende Herausforderungen durch die Teilnahme an Fortbildungen abgedeckt sind oder zukünftig abgedeckt werden können, ob neue Grundschullehrkräfte mit den JeKi-Lehrkräften bekannt gemacht werden usw. (siehe ausführlich in Kapitel 9). Diese Liste ist nicht als erschöpfend und vollendet zu verstehen, sondern kann in der Praxis schulspezifisch modifiziert werden.

### *Schlusswort*

Ziel dieser Arbeit war es, das Sozialkapital von Lehrkräften mit der Methode einer Netzwerkanalyse zu untersuchen und darüber hinaus Implementations- und Umsetzungsstrategien sowie förderliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Beziehungsstrukturen im Programm JeKi in den Blick zu nehmen. Die Befunde weisen eindeutig darauf hin, dass insbesondere solche Rahmenbedingungen für eine Zufriedenheit mit der Kooperation ausschlaggebend sind, die zeitlichen Ressourcen sowie der Handlung und Interaktion auf Schulebene zuzuschreiben sind. Damit trägt die Arbeit zu einer Sensibilisierung für relevante Rahmenbedingungen zur Förderung beruflicher Beziehungsstrukturen und für die Erträge bei, die sich aus Beziehungsstrukturen auf Ebene der Lehrkräfte, des Unterrichts sowie der Schule als Organisation ergeben.

Indem der Erkenntnisgewinn durch einen netzwerkanalytischen Zugang deutlich wurde, der über die Beschreibung von Kontakthäufigkeiten hinausgeht, eröffnet die vorliegende Studie weiterführende Fragen. Dazu zählen zum Beispiel, welche Rahmenbedingungen wie stark für unterschiedliche Erträge und somit für Aspekte von Schulentwicklung ins Gewicht fallen. Die vorliegenden Befunde können keine Aussagen darüber machen, wie effizient letztendlich verschiedene Beziehungsstrukturen sind. Die Arbeit trägt aber wesentlich dazu bei, sich diesem Aspekt durch die angewendeten Methoden interpretatorisch anzunähern. Insbesondere durch die angewendete Methode der egozentrierten Netzwerkanalyse zeigt sich deutlich, auf welche Weise die Methoden der gängigen sozialwissenschaftlichen Forschung erweitert werden können. Inhaltlich sensibilisiert das Vorgehen vor allem für die Potenziale durch berufliche Beziehungsstrukturen und die dafür notwendigen Rahmenbedingungen.

## 11. Literatur

- Allmendinger, J., Ebner, C. & Nikolai, R. (2007). Soziale Beziehungen und Bildungserwerb. In A. Franzen & M. Freitag (Hrsg.), *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen* (S. 487–513). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arbeitsgruppe JeKi. (2009). *Jedem Kind ein Instrument – JeKi*, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Zugriff am 25.02.2016. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/jeki/>
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Aktert, R. M. (2008). *Sozialpsychologie* (6., aktualisierte Aufl.). München: Pearson.
- Avenarius, C. B. (2010). Starke und Schwache Beziehungen. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (Netzwerkforschung, Bd. 4, S. 99–111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bähr, J. & Schwab, C. (2002). Vom Modellversuch zum Projekt: Kooperation von Schule und Musikschule in Hessen. In S. Helms (Hrsg.), *Allgemein bildende Schule und Musikschule in europäischen Ländern* (Musik im Diskurs, Bd. 17, S. 67–78). Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Bastian, H. G. (2001). *Kinder optimal fördern – mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung*. Mainz: Schott Musik International.
- Baum, E. (2014). *Kooperation und Schulentwicklung. Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbeiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider et al. (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–407). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumgart, F. (Hrsg.). (2004). *Theorien der Sozialisation. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben* (3., durchgesehene Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Becker, A., Pertzborn, E., Stühmeier, R., Schäfer, H.-W. & Behrend, J. (2012). „Netzwerk für Bildung in Hamburg“: Rahmenprogramm Integrierte Stadtteilentwicklung, Lernen vor Ort und Regionale Bildungskonferenzen. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 5, S. 53–78). Münster: Waxmann.

- Beckers, E. & Beckers, R. (2008). *Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert. Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument“* (Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Bd. 7). Berlin: LIT Verlag.
- Behörde für Schule und Berufsbildung. (o.J.). *Jedem Kind ein Instrument*. Zugriff am 25.02.2016. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/jeki/>
- Behr-Heintze, A. & Lipski, J. (2005). *Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bensmann, D. (2012). Das Beispiel „Netzwerk der Ganztagschulkoordinatoren“ in Hamburg. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 5, S. 79–98). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Manitius, V. & Müthing, K. (Hrsg.). (2008). *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 1). Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Kuper, H., Manitius, V. & Müthing, K. (Hrsg.). (2009). *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 2, 3 Bände). Münster: Waxmann.
- Bernardi, L., Keim, S. & von der Lippe, H. (2006). Freund, Familie und das eigene Leben. Zum Einfluss sozialer Netzwerke auf die Lebens- und Familienplanung junger Erwachsener in Lübeck und Rostock. In B. Hollstein & F. Straus (Hrsg.), *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen* (S. 359–390). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boecker, J. & Senicer, T. (Konzerthaus Dortmund & Stiftung Jedem Kind ein Instrument, Hrsg.). (2012). *Jekiz: Eine Kooperation zwischen KONZERTHAUS DORTMUND, Stiftung Jedem Kind ein Instrument und Musikschule Dortmund*. Zugriff am 05.03.2013. Verfügbar unter: [https://www.jedemkind.de/programm/presse/eingebundene\\_dokumente/120918\\_pm\\_jeki\\_kooperation.pdf](https://www.jedemkind.de/programm/presse/eingebundene_dokumente/120918_pm_jeki_kooperation.pdf)
- Bonsen, M. (2008). Schulleitungen und Unterrichtsentwicklung. Konzepte, Befunde, Perspektiven. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 1, S. 235–244). Münster: Waxmann.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.

- Bos, W., Schwippert, K. & Stubbe, T. C. (2007). Die Kopplung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes et al. (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 225–247). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A. (Hrsg.). (2005). *IGLU. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Stubbe, T. C. & Buddeberg, M. (2010). Gibt es eine armutsbedingte Bildungsbenachteiligung? Die Operationalisierung verschiedener Indikatoren der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern in der empirischen Bildungsforschung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Intelligenz, Hochbegabung, Vorschulerziehung, Bildungsbenachteiligung* (S. 165–208). Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt. Sonderband, Bd. 2, S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (2005). *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (Schriften zu Politik & Kultur, Bd. 1). Hamburg: VSA-Verlag.
- Bühlmann, M. & Freitag, M. (2007). Freiwilligentätigkeit als Sozialkapital. Eine empirische Analyse zu den Rahmenbedingungen bürgerschaftlichen Vereinsengagements. In A. Franzen & M. Freitag (Hrsg.), *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen* (S. 163–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bruns, W. (2012). Egozentrierte netzwerkanalyse in der Gesundheitsforschung. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 5, S. 173–184). Münster: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). (2006). *Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik* (Bildungsforschung, Bd. 18). Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.). (2009). *Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern?* (Bildungsforschung, Bd. 32). Bonn.
- Burt, R. S. (1984). Network Items and the General Social Survey. *Social Networks*, 6, 293–339.
- Burt, R. S. (1992). *Structural Holes*. Cambridge: Harvard University Press.

- Burt, R. S. (2000). The Network Structure of Social Capital. In R. Sutton & B. Straw (Hrsg.), *Research in Organizational Behavior* (S. 345–424). Elsevier: JAI Press.
- Busch, B. (2010). Einfach musizieren!? Instrumentaler Gruppenunterricht in der Grundschule. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Jedem Kind (s)ein Instrument – Die Musikschule in der Grundschule* (Musik im Diskurs, Bd. 23, S. 71–84). Aachen: Shaker.
- Busch, T., Dücker, J. & Kranefeld, U. (2012). JeKi-Unterricht – Nein Danke? Eine Analyse der Entscheidung für oder gegen die Teilnahme am Programm „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 33, S. 213–236). Essen: DIE BLAUE EULE.
- Busch, T. & Kranefeld, U. (2012). Sind Mädchen die besseren Optimisten im Umgang mit Musik? Prädikatoren des musikalischen Selbstkonzepts in der Klassenstufe 2. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 3 (1). Zugriff am 05.06.2014. Verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path=70&path=200>
- Busch, V., Schurig, M. & Bunte, N. (2013). Teilprojekt: Präferenz. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 28–29). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Cloppenburg, M. & Bosen, M. (2012). Führt die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft im Unterricht zu mehr Lehrerkooperation? Ein Vergleich von Lehreraussagen zur Kooperation mit Musikschullehrkräften und Fachlehrkräften in der Grundschule. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 33, S. 172–194). Essen: DIE BLAUE EULE.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94 (1), 95–120.
- Coleman, J. (1991). *Grundlagen der Sozialtheorie* (Handlungen und Handlungssysteme, Bd. 1). München: Oldenbourg.
- Czerwanski, A. (2003). Netzwerke als Praxisgemeinschaften. In A. Czerwanski (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“* (S. 9–18). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Czerwanski, A., Hameyer, U. & Rolff, H.-G. (2002). Schulentwicklung im Netzwerk. Ergebnisse einer empirischen Nutzenanalyse von zwei Schulnetzwerken. In H.-G.

- Rolff, H. G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (Bd. 12, S. 99–130). Weinheim: Juventa.
- Diekmann, A. (2007). Dimensionen des Sozialkapitals. In A. Franzen & M. Freitag (Hrsg.), *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen* (S. 47–65). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diewald, M. (2007). Arbeitsmarktungleichheiten und die Verfügbarkeit von Sozialkapital. Die Rolle von Gratifikationen und Belastungen. In A. Franzen & M. Freitag (Hrsg.), *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen* (S. 183–210). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H., Arnoldt, B. & Bornemann, E. (o.J.). *QuaSSu – QualitätsSicherung in Schule und Unterricht*. Zugriff am 28.11.2012. Verfügbar unter: [http://www.quassu.net/SKALEN\\_1.pdf](http://www.quassu.net/SKALEN_1.pdf)
- Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Aufl.). Zugriff am 20.03.2014. Verfügbar unter: <http://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf>
- Dunkake, I. (2012). Soziale Netzwerke von Schülern: Beispiele angewandter Netzwerkanalysen. In M. Hennig & C. Stegbauer (Hrsg.), *Die Integration von Theorie und Methode in der Netzwerkforschung* (S. 133–157). Wiesbaden: Springer VS.
- Dunkake, I. (2015). Populär oder abgelehnt? Eine empirische Untersuchung über die soziometrischen Positionen von Schülerinnen und Schülern in Hauptschulklassen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5 (3). Letzter Zugriff am 11.01.2016. Verfügbar unter: <http://link.springer.com/article/10.1007/s35834-015-0135-y>
- Eberhardt, M. & Rieß, H.-J. (2010). „Jedem Kind ein Instrument“ in Hessen. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Jedem Kind (s)ein Instrument – Die Musikschule in der Grundschule* (Musik im Diskurs, Bd. 23, S. 165–168). Aachen: Shaker.
- Eder, F. & Dämon, K. (2012). Sozialkapital und Bewältigung in der Schule. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 399–431). Münster: Waxmann.
- Ehmke, T. & Baumert, J. (2007). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 309–335). Münster: Waxmann.

- Engel, G. (1989). Sich der Verantwortung bewusst sein ... Gedanken zum Verhältnis zwischen Schulmusik und Musikschule. In K. H. Ehrenforth (Hrsg.), *Spiel-Räume fürs Leben – Musikerziehung in einer gefährdeten Welt* (S. 153–157). Mainz: Schott.
- Falkenhagen, S. (2011). *Kunst- und Musikpädagogik*. Universität Bielefeld. Zugriff am: 25.02.2016. Verfügbar unter: <http://www.uni-bielefeld.de/lili/kumu/forschung/forschungsstelle/geige/teilprojekte.html>
- Fasel, A. (2013). *Musikpädagogen dringend gesucht!* Axel Springer AG. Zugriff am 25.03.2013. Verfügbar unter: [http://www.welt.de/welt\\_print/vermischtes/article5126172/Musikpaedagogen-dringend-gesucht.html](http://www.welt.de/welt_print/vermischtes/article5126172/Musikpaedagogen-dringend-gesucht.html)
- Flick, U. (2013). *Triangulation. Eine Einführung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 12). Wiesbaden: Springer VS.
- Fringen, M. (2009). *Musikschule im Wandel. Wege zur Kooperation der kommunalen Musikschulen mit den allgemeinbildenden Schulen*. Berlin: Fata Morgana.
- Franke, K. & Wald, A. (2006). Möglichkeiten der Triangulation quantitativer und qualitativer Methoden in der Netzwerkanalyse. In B. Hollstein & F. Straus (Hrsg.), *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen* (S. 153–176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Franz-Özdemir, M. (2012). Interprofessionelles Teamteaching: Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niesen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 33, S. 132–151). Essen: DIE BLAUE EULE.
- Franzen, A. & Hangartner, D. (2006). Social Networks and Labour Market Outcomes: The Non-Monetary Benefits of Social Capital. *European Sociological Review*, 22 (4), 353–368.
- Franzen, A. & Freitag, M. (2007a). Aktuelle Themen und Diskussionen der Sozialkapitalforschung. In A. Franzen & M. Freitag (Hrsg.), *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen* (S. 7–22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Franzen, A. & Freitag, M. (Hrsg.). (2007b). *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Franzen, A. & Pointner, S. (2007). Sozialkapital: Konzeptualisierungen und Messungen. In A. Franzen & M. Freitag (Hrsg.), *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen* (S. 66–90). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Friedman, B. S., Hatch, J. A. & Walker, D. M. (1999). *Mehr-Wert durch Mitarbeiter. Wie sich Human capital gewinnen, steigern und halten lässt*. Neuwied: Luchterhand.
- Fullan, M. G. (1993). Why Teacher Must Become Change Agents. *The Professional Teacher*, 50 (6), 12–17.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Wuppertal. Zugriff am 15.03.2011. Verfügbar unter: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/fbg/paedagogik/diss2008/fussangel/>
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2009). Die Kooperation in schulübergreifenden Lerngemeinschaften. Die Arbeit der Sets im Projekt „Chemie im Kontext“. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 120–131). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- van der Gaag, M. & Snijders, T. A. (2003). Proposals for the Measurement of Individual Social Capital. In H. Flap & B. Völker (Hrsg.), *Creation and returns of social capital. A new research program* (Routledge advances in sociology, Bd. 9, S. 199–218). London: Routledge.
- Gamper, M. & Kronenwett, M. (2012). Visuelle Erhebung von egozentrierten Netzwerken mit Hilfe digitaler Netzwerkkarten. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 5, S. 151–166). Münster: Waxmann.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78 (6), 1360–1380.
- Granovetter, M. (1974). *Getting a Job. A Study of Contacts and Careers*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Grass, A. (2011). *Musizierende können besser lesen. Eine differenzierte Diagnostik ermöglicht individuelle Förderung*. Zugriff am 14.03.2013. Verfügbar unter: [http://www.wienerzeitung.at/themen\\_channel/bildung/schule/85316\\_Musizierende-koennen-besser-lesen.html?em\\_redirect\\_url=%2Fthemen\\_channel%2Fwzbildung%2Fschule\\_aktuell%2F85316\\_Musizierende-koennen-besser-lesen.html?em\\_redirect\\_url=%2Fthemen\\_channel%2Fwzbildung%2Fschule\\_aktuell%2F85316\\_Musizierende-koennen-besser-lesen.html](http://www.wienerzeitung.at/themen_channel/bildung/schule/85316_Musizierende-koennen-besser-lesen.html?em_redirect_url=%2Fthemen_channel%2Fwzbildung%2Fschule_aktuell%2F85316_Musizierende-koennen-besser-lesen.html?em_redirect_url=%2Fthemen_channel%2Fwzbildung%2Fschule_aktuell%2F85316_Musizierende-koennen-besser-lesen.html)
- Greuel, T. & Szczepaniak, E. (2010). Von der musikpädagogischen Diagnose zum bindendifferenzierenden Aufgabenarrangement – Perspektiven für den Umgang mit He-

- terogenität im „Ensemble Kunterbunt“. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Jedem Kind (s)ein Instrument – Die Musikschule in der Grundschule* (Musik im Diskurs, Bd. 23, S. 117–132). Aachen: Shaker.
- Gruber, H. & Rehrl, M. (2007). Der Zusammenhang von individueller Entwicklung und der Übernahme der in Netzwerken geteilten Wissens-, Wert- und Handlungsbestände. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 83 (1), 36–48.
- Gruber, H., Harteis, C., Heid, H. & Meier, B. (Hrsg.). (2004a). *Kapital und Kompetenz. Veränderungen der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gruber, H., Harteis, C., Heid, H. & Meier, B. (2004b). Vorwort. In H. Gruber, C. Harteis, H. Heid & B. Meier (Hrsg.), *Kapital und Kompetenz. Veränderungen der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht* (S. 7–10). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grunenberg, M. (2010). „Jedem Kind ein Instrument“ im Ruhrgebiet – Herausforderungen und Chancen. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Jedem Kind (s)ein Instrument – Die Musikschule in der Grundschule* (Musik im Diskurs, Bd. 23, S. 147–152). Aachen: Shaker.
- Gundlach, W. (1976). Musikerziehung in allgemeinbildenden Schulen und Musikschulen – Möglichkeiten der Zusammenarbeit. In E. Kraus (Hrsg.), *Schule ohne Musik?* (S. 69–72). Mainz: Schott.
- Gundlach, W. (1979). Kooperation Musikschule – Allgemeinbildende Schule. In D. Wucher & W. Träder (Hrsg.), *Handbuch des Musikschulunterrichts* (S. 331–338). Regensburg: Bosse Verlag.
- Halfhide, T., Frei, M., Zingg, C. & Mächler, S. (2002). *Teamteaching: Wege zum guten Unterricht* (3. Aufl.). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Hammel, L. (2012). Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 33, S. 237–255). Essen: DIE BLAUE EULE.
- Hanifan, L. J. (1916). The Rural School Community Centre. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 67 (1), 130–138.
- Hargreaves, D. J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music, Special Issue*, 51–54.

- Harteis, C., Bauer, J. & Coester, H. (2004). Betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung zwischen ökonomischen und pädagogischen Überlegungen. In H. Gruber, C. Harteis, H. Heid & B. Meier (Hrsg.), *Kapital und Kompetenz. Veränderungen der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht* (S. 25–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haug, S. & Pointner, S. (2007). Soziale Netzwerke, Migration und Integration. In A. Franzen & M. Freitag (Hrsg.), *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen* (S. 367–396). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häußling, R. & Stegbauer, C. (2010). Einleitung: Selbstverständnis der Netzwerkforschung. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (Netzwerkforschung, Bd. 4, S. 57–62). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heid, H. (2004). Kapital und Kompetenz. In H. Gruber, C. Harteis, H. Heid & B. Meier (Hrsg.), *Kapital und Kompetenz. Veränderungen der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht* (S. 13–23). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 3, S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Helms, S. (Hrsg.). (2002a). *Allgemein bildende Schule und Musikschule in europäischen Ländern* (Musik im Diskurs, Bd. 17). Kassel: Bosse.
- Helms, S. (2002b). Allgemein bildende Schule und Musikschule. In S. Helms (Hrsg.), *Allgemein bildende Schule und Musikschule in europäischen Ländern* (Musik im Diskurs, Bd. 17, S. 7–33). Kassel: Bosse.
- Hennig, M. (o.J.). *Mit welchem Ziel werden bestehende Netzwerke generiert?* Zugriff am 19.02.2014. Verfügbar unter: [http://www.soz.uni-frankfurt.de/Netzwerktagung/Hennig\\_Frankfurt.pdf](http://www.soz.uni-frankfurt.de/Netzwerktagung/Hennig_Frankfurt.pdf)
- Hennig, M. (2010). Soziales Kapital und seine Funktionsweise. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (Netzwerkforschung, Bd. 4, S. 177–189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hennig, M. & Stegbauer, C. (Hrsg.). (2012). *Die Integration von Theorie und Methode in der Netzwerkforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Herfs, J. (2002). Allgemein bildende Schule und Musikschule – guter Nachbar oder ferner Freund? Neues aus Schulversuchen, Modellen und Praxis in den Niederlanden. In S. Helms (Hrsg.), *Allgemein bildende Schule und Musikschule in europäischen Ländern* (Musik im Diskurs, Bd. 17, S. 112–121). Kassel: Bosse.

- Herz, A. (2012). Erhebung und Analyse egozentrierter Netzwerke. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 5, S. 133–150). Münster: Waxmann.
- Herz, A., Peters, L. & Truschkat, I. (2015). How to do qualitative strukturelle Analyse? Die qualitative Interpretation von Netzwerkkarten und erzählgenerierenden Interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung Research*, 16 (1), Art. 9.
- Heß, F. (2010). Musik in der Grundschule zwischen Kompetenzerwerb und Bildung. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Jedem Kind (s)ein Instrument – Die Musikschule in der Grundschule* (Musik im Diskurs, Bd. 23, S. 33–54). Aachen: Shaker.
- Hollstein, B. & Straus, F. (Hrsg.). (2006). *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (Hrsg.). (2007). *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Weinheim: Juventa.
- Horster, L. (2006). Changemanagement und Organisationsentwicklung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (S. 229–293). Weinheim: Beltz.
- Huß, T. (2010). „Jedem Kind ein Instrument“ in Hamburg. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Jedem Kind (s)ein Instrument – Die Musikschule in der Grundschule* (Musik im Diskurs, Bd. 23, S. 153–164). Aachen: Shaker.
- Jansen, D. (2000). Netzwerke und soziales Kapital. Methoden zur Analyse struktureller Einbettung. In J. Weyer (Hrsg.), *Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung* (S. 35–62). München: Oldenbourg.
- Jansen, D. (2003). *Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele* (2. erweiterte Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Jansen, D. & Diaz-Bone, R. (2011). Netzwerkstrukturen als soziales Kapital. Konzepte und Methoden zur Analyse struktureller Einbettung. In J. Weyer (Hrsg.), *Soziale Netzwerke* (2. Aufl., S. 73–108). München: Oldenbourg.
- Järvinen, H., Otto, J., Sartory, K. & Sendzik, N. (2012). Schulnetzwerke im Übergang. Das Beispiel Schulen im Team. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van Ophuysen (Hrsg.), *Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (Praxishilfen Schule, S. 208–237). Köln: Link.

- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1991). Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. 11, S. 115–128). Stuttgart: Enke.
- Junker, R. & Berkemeyer, N. (2014). Beziehungsstrukturen in schulischen Innovationsnetzwerken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (5), S. 29–46.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2012). Kooperation im Kollegium – eine Frage der Anerkennung? In J. Kosinar, S. Leineweber, H. Hegemann-Fonger, U. Carle (Hrsg.), *Vielfalt und Anerkennung. Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten* (S. 130–142). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kenk, M. (2012). Publikations- und Forschungsnetzwerke von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern in der empirischen Bildungsforschung. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 5, S. 267–278). Münster: Waxmann.
- Killus, D. (2008). Soziale Integration in Netzwerken: empirische Ergebnisse und Konsequenzen für die Praxis. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitiu & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 1, S. 315–328). Münster: Waxmann.
- Killus, D. & Gottmann, C. (2009). Schulleiter und Lehrkräfte in Schulnetzwerken – Kooperation auf Augenhöhe? Rekonstruktion sozialer Beziehungen mit Hilfe empirischer Netzwerkanalysen. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 132–145). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Kindt, G. (2002). Musikmachen – Musik erleben. Schule und Musikschule in gemeinsamer Verantwortung. In S. Helms (Hrsg.), *Allgemein bildende Schule und Musikschule in europäischen Ländern* (Musik im Diskurs, Bd. 17, S. 54–58). Kassel: Borse.
- Knigge, J. & Kranefeld, U. (2009). *JeKi-Forschungsprogramm*. Zugriff am 05.03.2013. Verfügbar unter: <http://www.jeki-forschungsprogramm.de/wp-content/uploads/2009/03/09-03-24-infoschreiben-jeki-forschungsprogramm.pdf>
- Kolb, A. & Walter, B. (2011). *JeKi in den Alltag der Kinder integrieren. Das nmz-Gespräch mit Birgit Walter, der neuen Direktorin der JeKi-Stiftung. Neue Musikzeitung*. Zugriff am 28.11.2011. Verfügbar unter: <http://www.nmz.de/artikel/jeki-in-den-alltag-der-kinder-integrieren>

- Kolleck, N. (2012). Vernetzt für den Wandel? Netzwerke im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung unter der Lupe. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 5, S. 249–266). Münster: Waxmann.
- Kolleck, N. & Bormann, I. (2014). Analyzing trust in innovation networks: Combining quantitative and qualitative techniques of social network analysis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (5), 9–27.
- Kolleck, N. & Kulin, S. (2016). Beziehungsstrukturen und Schulentwicklung. Zum Beitrag sozialer Netzwerkanalysen für die Untersuchung schulischer Kooperations- und Entwicklungsprozesse. In D. Prinz & K. Schwippert (Hrsg.), *Der Forschung - Der Lehre - Der Bildung. Aktuelle Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann. Manuskript in Druck.
- Kolleck, N., Kulin, S., Bormann, I., de Haan, G. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2016). *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 8). Münster: Waxmann.
- Koller, H.-C. (2009). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (Kohlhammer-Urban-Taschenbücher Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bd. 480, 4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kranefeld, U. (2013). Wer assistiert wem? Kooperationsmodi im Tandem. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 42–43). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Kranefeld, U. (Hrsg.) (2015). *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument* (Bildungsforschung, Bd. 41). Berlin: BMBF.
- Kraus, E. (Hrsg.) (1957). *Musik als Lebenshilfe*. Hamburg: Sikorski.
- Krebs, I. & Prenzel, M. (2008). Unterrichtsentwicklung in Netzwerken: das Beispiel SINUS. In N. Berkemeyer, W. Bos, V. Manitiuss & K. Müthing (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 1, S. 297–315). Münster: Waxmann.
- Kreutz, G. & Roden, I. (2013). Musikalisches Vorstellungsvermögen, Aufmerksamkeit und Gedächtnis. Wie wirkt JeKi? In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-*

- Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 66–67). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Kriesi, H. (2007). Sozialkapital. Eine Einführung. In A. Franzen & M. Freitag (Hrsg.), *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen* (S. 23–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kulin, S. (2012). Netzwerke von Instrumentallehrkräften. Eine Untersuchung im Rahmen des Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 5, S. 279–293). Münster: Waxmann.
- Kulin, S. & Özdemir, M. (2011). Kooperation im JeKi-Kontext: Erwartungen und Umsetzungen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2 (2). Zugriff am 29.10.2014. Verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path=61&path=161>
- Kulin, S., Frank, K., Fickermann, D. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012). *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 5). Münster: Waxmann.
- Kulin, S., Rieckmann, T. & Schwippert, K. (2013). Wie kann Kooperation gelingen? Aspekte gelingender Zusammenarbeit im Rahmen von JeKi. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 35–37). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Kulin, S. & Schwippert, K. (2012). Kooperationsbeziehungen im JeKi-Kontext. Beweggründe zur Kooperation und Merkmale gemeinsamer Reflexion methodischer und didaktischer Fragen. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 33, S. 152–171). Essen: DIE BLAUE EULE.
- Kulin, S. & Schwippert, K. (2014). Wege zur Kooperation. Rahmenbedingungen, Merkmale und Beziehungsstrukturen bei der Kooperation zwischen Grundschule und Musikschule. In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 129–162). Münster: Waxmann.
- Kulin, S., Schwippert, K. & Rieckmann, T. (2015). Teilprojekt ‚Kooperation‘. Rahmen- und Gelingensbedingungen der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften aus Grund-

- und Musikschule. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument* (Bildungsforschung, Bd. 41) (S. 200-220). Berlin: BMBF.
- Kulin, S. & Schwippert, K. (2016). Schulentwicklung durch soziale Ressourcen? Veränderungen durch Beziehungsstrukturen zwischen Lehrkräften. In N. Kolleck, S. Kulin, I. Bormann, G. de Haan & K. Schwippert (Hrsg.), *Traditionen, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 6) (S. 57-78). Münster: Waxmann.
- Kullmann, H. (2010). *Lehrerkooperation. Ausprägung und Wirkungen am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien*. Münster: Waxmann.
- Latos, C. (2002). Modell: Klassenmusizieren in Kooperation von Musikschule und Gesamtschule (Praxisbericht). In S. Helms (Hrsg.), *Allgemein bildende Schule und Musikschule in europäischen Ländern* (Musik im Diskurs, Bd. 17, S. 88–100). Kassel: Bosse.
- Lehmann, K., Hammel, L. & Niessen, A. (2012). „Wenn der eine den Unterricht macht und der andere diszipliniert ...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 33, S. 195–212). Essen: DIE BLAUE EULE.
- Lehmann-Wermser, A., Busch, V. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2014). *SIGrun-Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen. Skalenhandbuch*. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Bremen/Universität Hamburg.
- Lehmann-Wermser, A., Jessel-Campos, C. & Krupp-Schleußner, V. (2014). Wege zur Musik. Kulturelle Teilhabe bei Grundschulkindern. In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 97–127). Münster: Waxmann.
- Lehtinen, E., Hakkarainen, K. & Palonen, T. (2004). Organisationales Lernen und Expertennetzwerke. In H. Gruber, C. Harteis, H. Heid & B. Meier (Hrsg.), *Kapital und Kompetenz. Veränderungen der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht* (S. 199–224). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leser, I. & Vock, R. (2009). prima(r)forscher. Naturwissenschaftliches Lernen im Grundschulnetzwerk. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitius & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 2, S. 65–77). Münster: Waxmann.

- Leser, I. & Vock, R. (2012). Wie bedeutend sind Schulentwicklungsnetzwerke? Eine Analyse netzwerkspezifischer Kooperationsbeziehungen im Rahmen der Schulentwicklungsinitiative „prima(r)forscher – Naturwissenschaftliches Lernen im Grundschulnetzwerk“. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 5, S. 233–248). Münster: Waxmann.
- Lin, N. (1999). *Social capital. A theory of social structure and action* (Structural analysis in the social sciences, Bd. 19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lin, N. & Dumin, M. (1986). Access to occupations through social ties. *Social Networks*, 8 (4), 365–385.
- Maag Merki, K. (Hrsg.). (2009a). *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Maag Merki, K. (2009b). Kooperation und Netzwerkbildung. Eine Bilanz. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 195–199). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Manitius, V., Müthing, K. & Berkemeyer, N. (2009). Kooperation im Netzwerk. Grundsätzliche Überlegungen und erste Befunde zum Beispiel „Schulen im Team“. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 146–155). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meierkord, U. (2006). Musikmachen in der Ganztagschule. Mut zur Kooperation mit außerschulischen Anbietern. *Grundschulunterricht*, 53 (3), 12–13.
- Meyer-Clemens, A.-M. (2007). *Kooperation zwischen allgemein bildender Schule und Musikschule: Theorie und Praxis – Bedingungen – Evaluation*. Marburg: Tectum.
- Naacke, S. (2010). Allgemeines schulisches Erklärungsmodell. In A. Lehmann-Wermser, S. Naacke, S. Nonte & B. Ritter (Hrsg.), *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven* (Studien zur ganztägigen Bildung, S. 63–76). Weinheim: Juventa.
- Naacke, S. (2013). Ressourcen. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Hammer, Geige, Bühne. Kulturelle Bildung an Ganztagschulen* (S. 53–57). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Niessen, A. (2005). „Kooperationsmodelle Schule – Musikschule“. *Bericht der Arbeitsgruppe mit Michael Frangen*. Zugriff am 16.09.2013. Verfügbar unter: <http://www.bfg-musikpaedagogik.de/Dateien/NiessenAG.pdf>

- Niessen, A. (2010). Subjektive didaktische Theorien im musikpädagogischen Alltag – Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit der Heterogenität von JeKi-Gruppen. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Jedem Kind (s)ein Instrument – Die Musikschule in der Grundschule* (Musik im Diskurs, Bd. 23, S. 85–96). Aachen: Shaker.
- Niessen, A. (2013). Individuelle Förderung in Musik. Empirische Perspektiven auf Musikunterricht an der Grundschule und das erste Schuljahr im Programm „Jedem Kind ein Instrument“. *Diskussion Musikpädagogik*, 59 (3), 43–55.
- Nonte, S. (2013). Kooperation. In A. Lehmann-Wermser (Hrsg.), *Hammer, Geige, Bühne. Kulturelle Bildung an Ganztagschulen* (S. 48–53). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nonte, S. & Schwippert, K. (2014). Transfereffekte von Instrumentalunterricht. Der Einfluss des Instrumentalunterrichts auf die soziale und motivationale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext. In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 31–62). Münster: Waxmann.
- Nonte, S. & Schwippert, K. (2015). Teilprojekt ‚Transfer‘ – Effekte von JeKi-Programmen auf die Entwicklung sozialer und motivationaler Aspekte von Kindern mit kumulierten Risikofaktoren. In U. Kranefeld (Hrsg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument* (Bildungsforschung, Bd. 41) (S. 221–241). Berlin: BMBF.
- OECD. (2004). *Vom Wohlergehen der Nationen: Die Rolle von Human- und Sozialkapital*. Zugriff am 10.01.2014. Verfügbar unter: [http://commons.ch/wp-content/uploads/OECD\\_Vom-Wohlergehen-der-Nationen.pdf](http://commons.ch/wp-content/uploads/OECD_Vom-Wohlergehen-der-Nationen.pdf)
- Paseka, A., Schratz, M. & Schrittmesser, I. (Hrsg.). (2011). *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas.
- Petermann, S. (2012). Theorie, Operationalisierung und Daten individuellen sozialen Kapitals. In M. Hennig & C. Stegbauer (Hrsg.), *Die Integration von Theorie und Methode in der Netzwerkforschung* (S. 95–115). Wiesbaden: Springer VS.
- Pichler, G. (2011). *Besser mit Musik. Studie der Uni Graz bestätigt positive Effekte des Instrumentalspiels bei Kindern*. Zugriff am 14.03.2013. Verfügbar unter: [http://www.uni-graz.at/newswww\\_detail.htm?reference=215301](http://www.uni-graz.at/newswww_detail.htm?reference=215301)
- Preisendörfer, P. (2007). Sozialkapital und unternehmerisches Handeln. Das soziale Netzwerk von Unternehmensgründern als Erfolgsfaktor. In A. Franzen & M. Freitag

- (Hrsg.), *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen* (S. 272–293). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Probst, G. J. B. & Büchel, B. S. T. (1994). *Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft*. Wiesbaden: Gabler.
- Projektgruppe JeKi (2010). *Newsletter JeKi. Ziele des JeKi-Unterrichts in Hamburger Schulen*. Zugriff am 05.03.2013. Verfügbar unter: <http://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/3368906/data/download-pdf-newsletter-2010-11-entwurf-ziele-des-jeki-unterrichts-in-hamburger-schulen-allg-teil.pdf>
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (3., korrigierte Aufl.). München: Oldenbourg.
- Putnam, R. (1995). Bowling Alone. America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6 (1), 65–78.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Quellenberg, H. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) – ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle*. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.
- Rademacher, U. (2010). „Jedem Kind seine Stimme“ in Münster. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Jedem Kind (s)ein Instrument – Die Musikschule in der Grundschule* (Musik im Diskurs, Bd. 23, S. 175–180). Aachen: Shaker.
- Raub, W., Rooks, G. & Tazelaar, F. (2007). Erträge des Sozialkapitals in zwischenbetrieblichen Beziehungen: Eine empirisch-theoretische Studie. In A. Franzen & M. Freitag (Hrsg.), *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen* (S. 241–271). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rehrl, M. & Gruber, H. (2007). Netzwerkanalysen in der Pädagogik: Ein Überblick über Methode und Anwendung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (2), 243–264.
- Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.). (2011). *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rohlf, E. (1999). Musikalische Bildung und Ausbildung. In Deutscher Musikrat (Hrsg.), *Musikalmanach* (S. 3–21). Kassel: Bosse, Bärenreiter.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.

- Rossel, H. (2002). Allgemein bildende Schule und Musikschule in Deutschland – Versuch eines Überblicks. In S. Helms (Hrsg.), *Allgemein bildende Schule und Musikschule in europäischen Ländern* (Musik im Diskurs, Bd. 17, S. 34–53). Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Rüdiger, W. (2001). Instrumentales und vokales Ensemblesmusizieren in Schule Musikschule und anderen Einrichtungen. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Praxis der Musikpädagogik* (S. 59–84). Kassel: Bosse.
- Scheidegger, N. (2012a). Der Netzwerkbegriff zwischen einem Konzept für handlungskoordination und einer Methode zur Untersuchung relationaler Phänomene. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 5, S. 41–52). Münster: Waxmann.
- Scheidegger, N. (2012b). Netzwerkstruktur und Beziehungsinhalt zur Erklärung intraorganisationaler Ergebnisse? Inhaltliche Differenzierung und Clusteranalyse arbeitsrelevanter Ties in egozentrierten Managernetzwerken. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 5, S. 185–200). Münster: Waxmann.
- Schnegg, M. & Lang, H. (2002). *Netzwerkanalyse. Eine praxisorientierte Einführung*. Zugriff am 11.04.2011. Verfügbar unter: <http://www.methoden-der-ethnographie.de/heft1/Netzwerkanalyse.pdf>
- Schneider, W. (2010). Die Zukunft der Kulturellen Bildung. Kulturpolitische Überlegungen zu einer konzertierten Konzeption. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Jedem Kind (s)ein Instrument – Die Musikschule in der Grundschule* (Musik im Diskurs, Bd. 23, S. 17–32). Aachen: Shaker.
- Schneider, P. (2013). Wie wirkt musizieren auf das Gehirn? Die elementare Hörleistung und die Wahrnehmung von Instrumentalklängen. In Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu Jedem Kind ein Instrument (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität* (S. 56–58). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Schulte, K. & Krätzschar, M. (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg & Institut für Bildungsmonitoring, Hrsg.). (2011). *Sozialindex*. Zugriff am 05.03.2013. Verfügbar unter: <http://www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/file/download/1635>
- Schulte, K., Hartig, J. & Pietsch, M. (2014). Der Sozialindex für Hamburger Schulen. In D. Fickermann & N. Maritzen (Hrsg.), *Grundlagen für eine daten- und theoriegestützte Schulentwicklung. Konzeption und Anspruch des Hamburger Instituts für Bil-*

*dungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)* (Bd. 13, HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, S. 67–80). Münster: Waxmann.

Schurig, M., Busch, V. & Strauss, J. (2012). Effects of structural and personal variables in children's development of music preference. In E. Cambouropoulos, C. Tsourgas, P. Mavromatis & C. Pastiadis (Hrsg.), *Proceedings of the 12th International Conference on Music Perception and Cognition and the 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music* (S. 897–902). Letzter Zugriff am 25.02.2016. Verfügbar unter: [http://icmpecom2012.web.auth.gr/sites/default/files/papers/896\\_Proc.pdf](http://icmpecom2012.web.auth.gr/sites/default/files/papers/896_Proc.pdf)

Schurig, M. & Busch, V. (2014). Entwicklung der Musikpräferenz von Grundschulkindern. Individuelle, soziale und musikbezogene Einflüsse. In A. Lehmann-Wermser, V. Busch, K. Schwippert & S. Nonte (Hrsg.), *Mit Mikrofon und Fragebogen in die Grundschule. Jedem Kind ein Instrument (JeKi) – eine empirische Längsschnittstudie zum Instrumentalunterricht* (S. 63–96). Münster: Waxmann.

Schwane, U. (1998). Sind Kooperationen zwischen Musikschulen und anderen Einrichtungen pädagogisch sinnvoll? *Übung & Musizieren*, 25–27.

Sobirey, W. (2002). Die Kooperation der Staatlichen Musikschule mit Halbtagsgrundschulen in Hamburg. In S. Helms (Hrsg.), *Allgemein bildende Schule und Musikschule in europäischen Ländern* (Musik im Diskurs, Bd. 17, S. 79–87). Kassel: Bosse.

Spieß, E. (1996). *Kooperatives Handeln in Organisationen. Theoriestränge und empirische Studien*. München: Hampp.

Stecher, L. (2000). *Soziales Kapital und Habitusentwicklung. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung sozialer Beziehungen für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*, Universität Siegen. Zugriff am 11.06.2014. Verfügbar unter: <http://www.ub.uni-siegen.de/pub/diss/fb2/2000/stecher/stecher.pdf>

Stegbauer, C. & Häußling, R. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Netzwerkforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 185–219.

Stiftung Jedem Kind ein Instrument. (2007). *Jedem Kind ein Instrument*. Zugriff am 13.01.2011. Verfügbar unter: <http://www.jedemkind.de/>

Stocké, V. (2010). Schulbezogenes Sozialkapital und Schulerfolg der Kinder: Kompetenzvorsprung oder statistische Diskriminierung durch Lehrkräfte? In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von eth-*

- nischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (S. 81–116). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Straus, F. (2006). Entwicklungslabor qualitative Netzwerkforschung. In B. Hollstein & F. Straus (Hrsg.), *Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen* (S. 481–494). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stubbe, T. C. (2012). Netzwerkanalysen in der Forschung – Zusammenfassung und Diskussion. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorie, Methoden, Praxis* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 5, S. 167–172). Münster: Waxmann.
- Stubbe, T. C., Pietsch, M. & Wendt, H. (2007). Soziale Netze an Hamburger Grundschulen. In W. Bos, C. Gröhlich & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (HANSE Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 2, S. 71–102). Münster: Waxmann.
- Sydow, J. (2010). Vernetzung von Schulen? Betriebswirtschaftliche Erkenntnisse zum Netzwerkmanagement. In N. Berkemeyer, W. Bos & H. Kuper (Hrsg.), *Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen* (Netzwerke im Bildungsbereich, Bd. 3, S. 33–48). Münster: Waxmann.
- Sydow, J. & Windeler, A. (Hrsg.). (1994). *Management interorganisationaler Beziehungen. Vertrauen, Kontrolle und Informationstechnik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Thomanek, G. (2010). "MoMo" – Das Monheimer Modell „Musikschule für alle!“. In T. Greuel, U. Kranefeld & E. Szczepaniak (Hrsg.), *Jedem Kind (s)ein Instrument – Die Musikschule in der Grundschule* (Musik im Diskurs, Bd. 23, S. 169–174). Aachen: Shaker.
- Trappmann, M., Hummell, H. J. & Sodeur, W. (2005). *Strukturanalyse sozialer Netzwerke. Konzepte, Modelle, Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Verband Deutscher Musikschulen (Hrsg.). (2003). *Arbeitshilfe und Materialsammlung zur Kooperation von Musikschule und Ganztagschule* (3. Aufl.). Bonn: VdM-Verlag.
- Verband Deutscher Schulmusiker (2001). Gemeinsam für musikalische Bildung (gemeinsame Erklärung März 2001). *Neue Musikzeitung*, 5, 28.
- Voss, T. (2007). Netzwerke als soziales Kapital im Arbeitsmarkt. In A. Franzen & M. Freitag (Hrsg.), *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen* (S. 321–342). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Wilbers, K. (Hrsg.). (2004). *Das Sozialkapital von Schulen. Die Bedeutung von Netzwerken, gemeinsamen Normen und Vertrauen für die Arbeit von und in Schulen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wilske, H. (2002). Der Arbeitskreis Schule-Musikschule im Ministerium für Kultur, Jugend und Sport in Baden-Württemberg/ Initiativen zur Zusammenarbeit von Schulen und Musikschule am Beispiel des Landes Baden-Württemberg. In S. Helms (Hrsg.), *Allgemein bildende Schule und Musikschule in europäischen Ländern* (Musik im Diskurs, Bd. 17, S. 59–66). Kassel: Bosse.
- Wöhler, T. & Hinz, T. (2007). Egozentrierte Diskussionsnetzwerke in den USA und Deutschland. In A. Franzen & M. Freitag (Hrsg.), *Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen* (S. 91–112). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolf, C. (2004). Egozentrierte Netzwerke. Erhebungsverfahren und Datenqualität. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 44, 244–302.
- Wolf, C. (2010). Egozentrierte Netzwerkanalyse: Datenerhebung und Datenanalyse. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (Netzwerkforschung, Bd. 4, S. 471–484). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wucher, D. (1976). Musikerziehung in allgemeinbildenden Schulen und Musikschulen – Möglichkeiten der Zusammenarbeit. In E. Kraus (Hrsg.), *Schule ohne Musik?* (S. 73–78). Mainz: Schott.
- Zander, Lysann, Kolleck, Nina & Hannover, Bettina (Hrsg.) (2014): Social Network Analysis in Educational Research and Educational Policy, (Special issue), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.

## **12. Anhang**

### **12.1 Anhang A: Tabellen**

Tabelle 8: Netzwerkgröße (gültige Prozente realisierter Positionen) nach Beziehungstyp zum dritten und vierten Messzeitpunkt aus Sicht der befragten Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte an JeKi-Schulen; Gesamtanzahl und Anzahl getrennt nach Grundschul- und JeKi-Lehrkräften; insgesamte Netzwerkgröße basiert auf gültigen Prozenten der gruppierten frMittelwerte realisierter Kontakte über alle Beziehungstypen; Abkürzungen: GLK = Grundschullehrkräfte, JLK = JeKi-Lehrkräfte<sup>84</sup>

Netzwerkgröße:	0		1		2		3		4		5	
Beziehungskontexte je Messzeitpunkt:	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4
<b>Information (insgesamt)</b> ( <i>n</i> = 71 <sub>MZP3</sub> /51 <sub>MZP4</sub> )	–	–	2,82 %	–	9,86 %	9,80 %	25,35 %	19,61 %	23,94 %	43,14 %	38,03 %	27,45 %
<b>Information</b> ( <i>n</i> <sub>GLK</sub> = 48 <sub>MZP3</sub> /42 <sub>MZP4</sub> , <i>n</i> <sub>JLK</sub> = 23 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	–	–	2,08 % 4,35 %	–	10,42 % 8,70 %	9,52 % 11,11 %	33,33 % 8,70 %	21,43 % 11,11 %	20,83 % 30,43 %	42,86 % 44,44 %	33,33 % 47,83 %	26,19 % 33,33 %
<b>Rat (insgesamt)</b> ( <i>n</i> = 71 <sub>MZP3</sub> /47 <sub>MZP4</sub> )	2,82 %	6,38 %	7,04 %	4,26 %	16,90 %	21,28 %	39,44 %	38,30 %	18,31 %	21,28 %	15,49 %	8,51 %
<b>Rat</b> ( <i>n</i> <sub>GLK</sub> = 47 <sub>MZP3</sub> /38 <sub>MZP4</sub> , <i>n</i> <sub>JLK</sub> = 24 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	4,26 % –	7,89 % –	6,38 % 8,33 %	2,63 % 11,11 %	17,02 % 16,67 %	26,32 % –	48,94 % 20,83 %	39,47 % 33,33 %	17,02 % 20,83 %	15,79 % 44,44 %	6,38 % 33,33 %	7,89 % 11,11 %
<b>Formeller Austausch (insgesamt)</b> ( <i>n</i> = 71 <sub>MZP3</sub> /49 <sub>MZP4</sub> )	2,82 %	2,04 %	11,27 %	2,04 %	8,45 %	10,20 %	30,99 %	44,90 %	25,35 %	18,37 %	21,13 %	22,45 %
<b>Formeller Austausch</b> ( <i>n</i> <sub>GLK</sub> = 48 <sub>MZP3</sub> /41 <sub>MZP4</sub> , <i>n</i> <sub>JLK</sub> = 23 <sub>MZP3</sub> /8 <sub>MZP4</sub> )	2,08 % 4,35 %	2,44 % –	6,25 % 21,74 %	–, 12,50 %	6,25 % 13,04 %	9,76 % 12,50 %	35,42 % 21,74 %	48,78 % 25,00 %	31,25 % 13,04 %	17,07 % 25,00 %	18,75 % 26,09 %	21,95 % 25,00 %
<b>Informeller Austausch (insgesamt)</b> ( <i>n</i> = 72 <sub>MZP3</sub> /52 <sub>MZP4</sub> )	–	–	4,17 %	1,92 %	8,33 %	1,92 %	27,78 %	38,46 %	31,94 %	32,69 %	27,78 %	25,00 %
<b>Informeller Austausch</b> ( <i>n</i> <sub>GLK</sub> = 49 <sub>MZP3</sub> /43 <sub>MZP4</sub> , <i>n</i> <sub>JLK</sub> = 23 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	–, –	–	–, 13,04 %	2,33 % –	4,08 % 17,39 %	–, 11,11 %	32,65 % 17,39 %	39,53 % 33,33 %	40,82 % 13,04 %	34,88 % 22,22 %	22,45 % 39,13 %	23,26 % 33,33 %

<sup>84</sup> Auch wenn die Fallzahlen teilweise gering sind, werden an dieser Stelle und auch im Folgenden die Prozentwerte für einen deskriptiven Eindruck angegeben.

Anhang: Tabellen

Netzwerkgröße:	0		1		2		3		4		5	
<b>Wichtige Arbeitsbelange (insgesamt)</b> ( <i>n</i> = 77 <sub>MZP3</sub> /53 <sub>MZP4</sub> )	1,30 %	–	3,90 %	1,89 %	6,49 %	16,98 %	40,26 %	33,96 %	22,08 %	22,64 %	25,97 %	24,53 %
<b>Wichtige Arbeitsbelange</b> ( <i>n</i> <sub>GLK</sub> = 53 MZP3/44 <sub>MZP4</sub> , <i>n</i> <sub>JLK</sub> = 24 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	–, 4,17 %	–	1,89 % 8,33 %	2,27 % –	3,77 % 12,50 %	15,91 % 22,22 %	50,94 % 16,67 %	34,09 % 33,33 %	24,53 % 16,67 %	25,00 % 11,11 %	18,87 % 41,67 %	22,73 % 33,33 %
<b>Unterrichts-material (insgesamt)</b> ( <i>n</i> = 75 <sub>MZP3</sub> /53 <sub>MZP4</sub> )	1,33 %	–	16,00 %	7,55 %	21,33 %	18,87 %	32,00 %	54,72 %	20,00 %	13,21 %	9,33 %	5,66 %
<b>Unterrichts-material</b> ( <i>n</i> <sub>GLK</sub> = 51 <sub>MZP3</sub> /44 <sub>MZP4</sub> , <i>n</i> <sub>JLK</sub> = 24 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	–, 4,17 %	–	7,84 % 33,33 %	4,55 % 22,22 %	23,53 % 16,67 %	18,18 % 22,22 %	43,14 % 8,33 %	54,55 % 55,56 %	19,61 % 20,83 %	15,91 % –	5,88 % 16,67 %	6,82 % –
<b>Reflexion (insgesamt)</b> ( <i>n</i> = 77 <sub>MZP3</sub> /54 <sub>MZP4</sub> )	–	–	12,99 %	5,56 %	12,99 %	9,26 %	37,66 %	59,26 %	19,48 %	14,81 %	16,88 %	11,11 %
<b>Reflexion</b> ( <i>n</i> <sub>GLK</sub> = 53 <sub>MZP3</sub> /45 <sub>MZP4</sub> , <i>n</i> <sub>JLK</sub> = 24 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	–, –	–	7,55 % 25,00 %	6,67 % –	13,21 % 12,50 %	8,89 % 11,11 %	47,17 % 16,67 %	62,22 % 44,44 %	16,98 % 25,00 %	11,11 % 33,33 %	15,09 % 20,83 %	11,11 % 11,11 %
<b>Erweiterung (insgesamt)</b> ( <i>n</i> = 74 <sub>MZP3</sub> /53 <sub>MZP4</sub> )	6,76 %	1,89 %	9,46 %	11,32 %	18,92 %	18,87 %	31,08 %	50,94 %	16,22 %	9,43 %	17,57 %	7,55 %
<b>Erweiterung</b> ( <i>n</i> <sub>GLK</sub> = 48 <sub>MZP3</sub> /44 <sub>MZP4</sub> , <i>n</i> <sub>JLK</sub> = 23 <sub>9</sub> /MZP4)	1,89 % 19,05 %	2,27 % –	9,43 % 9,52 %	9,09 % 22,22 %	22,64 % 9,52 %	20,45 % 11,11 %	39,62 % 9,52 %	54,55 % 33,33 %	11,32 % 28,57 %	4,55 % 33,33 %	15,09 % 23,81 %	9,09 % –
<b>Umsetzung (insgesamt)</b> ( <i>n</i> = 67 <sub>MZP3</sub> /46 <sub>MZP4</sub> )	2,99 %	2,17 %	14,93 %	8,70 %	20,90 %	17,39 %	31,34 %	52,17 %	14,93 %	10,87 %	14,93 %	8,70 %

Anhang: Tabellen

Netzwerkgröße:	0		1		2		3		4		5	
<b>Umsetzung</b>	4,08 %	2,63 %	14,29 %	5,26 %	22,45 %	18,42 %	40,82 %	60,53 %	8,16 %	5,26 %	10,20 %	7,89 %
<i>(n<sub>GLK</sub> = 49<sub>MZP3</sub>/38<sub>MZP4</sub>, n<sub>JLK</sub> = 18<sub>MZP3</sub>/8<sub>MZP4</sub>)</i>	–	–	16,67 %	25,00 %	16,67 %	12,50 %	5,56 %	12,50 %	33,33 %	37,50 %	27,78 %	12,50 %
<b>Austausch über Musik (insgesamt)</b>	5,97 %	–	10,45 %	8,70 %	8,96 %	15,22 %	29,85 %	34,78 %	25,37 %	19,57 %	19,40 %	21,74 %
<i>(n = 67<sub>MZP3</sub>/46<sub>MZP4</sub>)</i>												
<b>Austausch über Musik</b>	9,09 %	10,81 %	9,09 %	–	9,09 %	13,51 %	29,55 %	35,14 %	25,00 %	18,92 %	18,18 %	21,62 %
<i>(n<sub>GLK</sub> = 44<sub>MZP3</sub>/37<sub>MZP4</sub>, n<sub>JLK</sub> = 23<sub>MZP3</sub>/9<sub>MZP4</sub>)</i>	–	–	13,04 %		8,70 %	22,22 %	30,43 %	33,33 %	26,09 %	22,22 %	21,74 %	22,22 %
<b>Netzwerkgröße insgesamt (insgesamt, alle Beziehungstypen)</b>	–	–	3,90 %	1,85 %	23,38 %	12,96 %	31,17 %	50,00 %	25,97 %	29,63 %	15,58 %	5,56 %
<i>(n = 77<sub>MZP3</sub>/54<sub>MZP4</sub>)</i>												
<b>Netzwerkgröße insgesamt (alle Beziehungstypen)</b>	–	–	1,89 %	2,22 %	22,64 %	13,33 %	35,85 %	51,11 %	28,30 %	26,67 %	11,32 %	6,67 %
<i>(n<sub>GLK</sub> = 53<sub>MZP3</sub>/45<sub>MZP4</sub>, n<sub>JLK</sub> = 24<sub>MZP3</sub>/9<sub>MZP4</sub>)</i>			8,33 %	–	25,00 %	11,11 %	20,83 %	44,44 %	20,83 %	44,44 %	25,00 %	–

Tabelle 9: Deskriptive Statistiken der Netzwerkgröße, aufgeteilt nach Beziehungstyp zum dritten und vierten Messzeitpunkt; Sicht der befragten Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte an JeKi-Schulen; Gesamtanzahl und Anzahl getrennt nach Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte, Abkürzungen: GLK = Grundschullehrkräfte, JLK = JeKi-Lehrkräfte

Deskriptive Kennzahlen:	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
Beziehungskontexte je Messzeitpunkt:	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4
<b>Information (insgesamt)</b> ( $n = 71_{MZP3}/51_{MZP4}$ )	1,00	2,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	3,85	3,88	1,13	0,93	0,13	0,13
<b>Information</b> ( $n_{GLK} = 48_{MZP3}/42_{MZP4}$ , $n_{JLK} = 23_{MZP3}/9_{MZP4}$ )	1,00/ 1,00	2,00/ 2,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	3,00 bzw. 5,00/ 5,00	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	3,73/ 4,09	3,86/ 4,00	1,11/ 1,16	0,93/ 1,00	0,16/ 0,24	0,14/ 0,33
<b>Rat (insgesamt)</b> ( $n = 71_{MZP3}/47_{MZP4}$ )	0,00	0,00	5,00	5,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,10	2,89	1,23	1,24	0,15	0,18
<b>Rat</b> ( $n_{GLK} = 47_{MZP3}/38_{MZP4}$ , $n_{JLK} = 24_{MZP3}/9_{MZP4}$ )	0,00/ 1,00	0,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	3,00/ 5,00	3,00/ 4,00	3,00/ 4,00	3,00/ 4,00	2,87/ 3,54	2,76/ 3,44	1,12/ 1,35	1,24/ 1,13	0,16/ 0,28	0,20/ 0,38
<b>Formeller Austausch (insgesamt)</b> ( $n = 71_{MZP3}/49_{MZP4}$ )	0,00	0,00	5,00	5,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,28	3,43	1,35	1,14	0,16	0,16
<b>Formeller Austausch</b> ( $n_{GLK} = 48_{MZP3}/41_{MZP4}$ , $n_{JLK} = 23_{MZP3}/8_{MZP4}$ )	0,00/ 0,00	0,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	3,00/ 5,00	3,00/ 3,00 bzw. 4,00 bzw. 5,00	3,50/ 3,00	3,00/ 3,50	3,44/ 2,96	3,44/ 3,38	1,18/ 1,64	1,10/ 1,41	0,17/ 0,34	0,17/ 0,50
<b>Informeller Austausch (insgesamt)</b> ( $n = 72_{MZP3}/52_{MZP4}$ )	1,00	1,00	5,00	5,00	3,00	3,00	4,00	4,00	3,71	3,77	1,09	0,92	0,13	0,13
<b>Informeller Austausch</b> ( $n_{GLK} = 49_{MZP3}/43_{MZP4}$ , $n_{JLK} = 23_{MZP3}/9_{MZP4}$ )	2,00/ 1,00	1,00/ 2,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	4,00/ 5,00	3,00/ 3,00 bzw. 5,00	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	3,82/ 3,48	3,77/ 3,78	0,83/ 1,50	0,90/ 1,09	0,12/ 0,31	0,14/ 0,36

Anhang: Tabellen

<b>Deskriptive Kennzahlen:</b>	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
<b>Wichtige Arbeitsbelange (insgesamt) (n = 77<sub>MZP3</sub>/53<sub>MZP4</sub>)</b>	0,00	1,00	5,00	5,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,56	3,51	1,14	1,10	0,13	0,15
<b>Wichtige Arbeitsbelange (n<sub>GLK</sub> = 53<sub>MZP3</sub>/44<sub>MZP4</sub>, n<sub>JLK</sub> = 24<sub>MZP3</sub>/9<sub>MZP4</sub>)</b>	1,00/ 0,00	1,00/ 2,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	3,00/ 5,00	3,00/ 3,00	3,00/ 4,00	3,00/ 3,00	3,55/ 3,58	3,50/ 3,56	0,91/ 1,56	1,09/ 1,24	0,13/ 0,32	0,16/ 0,41
<b>Unterrichtsmaterial (insgesamt) (n = 75<sub>MZP3</sub>/53<sub>MZP4</sub>)</b>	0,00	1,00	5,00	5,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,81	2,91	1,24	0,93	0,14	0,13
<b>Unterrichtsmaterial (n<sub>GLK</sub> = 51<sub>MZP3</sub>/44<sub>MZP4</sub>, n<sub>JLK</sub> = 24<sub>MZP3</sub>/9<sub>MZP4</sub>)</b>	1,00/ 0,00	1,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 3,00	3,00/ 1,00	3,00/ 3,00	3,00/ 2,00	3,00/ 3,00	2,92/ 2,90	3,02/ 2,33	1,00/ 1,64	0,90/ 0,87	0,14/ 0,33	0,14/ 0,29
<b>Reflexion (insgesamt) (n = 77<sub>MZP3</sub>/54<sub>MZP4</sub>)</b>	1,00	1,00	5,00	5,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,14	3,17	1,23	0,95	0,14	0,13
<b>Reflexion (n<sub>GLK</sub> = 53<sub>MZP3</sub>/45<sub>MZP4</sub>, n<sub>JLK</sub> = 24<sub>MZP3</sub>/9<sub>MZP4</sub>)</b>	1,00/ 1,00	1,00/ 2,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	3,00/ 1,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,19/ 3,04	3,11/ 3,44	1,09/ 1,52	0,96/ 0,88	0,15/ 0,31	0,14/ 0,29
<b>Erweiterung (insgesamt) (n = 74<sub>MZP3</sub>/53<sub>MZP4</sub>)</b>	0,00	0,00	5,00	5,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,93	2,77	1,44	1,09	0,17	0,15
<b>Erweiterung (n<sub>GLK</sub> = 48<sub>MZP3</sub>/44<sub>MZP4</sub>, n<sub>JLK</sub> = 23<sub>MZP3</sub>/9<sub>MZP4</sub>)</b>	0,00/ 0,00	0,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 4,00	3,00/ 4,00	3,00/ 3,00	3,00/ 4,00	3,00/ 3,00	2,94/ 2,90	2,77/ 2,78	1,23/ 1,89	1,08/ 1,20	0,17/ 0,41	0,16/ 0,40
<b>Umsetzung (insgesamt) (n = 67<sub>MZP3</sub>/46<sub>MZP4</sub>)</b>	0,00	0,00	5,00	5,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,85	2,87	1,35	1,09	0,17	0,16
<b>Umsetzung (n<sub>GLK</sub> = 49<sub>MZP3</sub>/38<sub>MZP4</sub>, n<sub>JLK</sub> = 18<sub>MZP3</sub>/8<sub>MZP4</sub>)</b>	0,00/ 1,00	0,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	3,00/ 4,00	3,00/ 4,00	3,00/ 4,00	3,00/ 3,50	2,65/ 3,39	2,84/ 3,00	1,25/ 1,50	1,00/ 1,51	0,18/ 0,35	0,16/ 0,53

Anhang: Tabellen

<b>Deskriptive Kennzahlen:</b>	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
<b>Austausch über Musik (insgesamt) (n = 67<sub>MZP3</sub>/46<sub>MZP4</sub>)</b>	0,00	0,00	5,00	5,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,16	3,22	1,44	1,41	0,18	0,21
<b>Austausch über Musik (n<sub>GLK</sub> = 44<sub>MZP3</sub>/37<sub>MZP4</sub>, n<sub>JLK</sub> = 23<sub>MZP3</sub>/9<sub>MZP4</sub>)</b>	0,00/ 1,00	0,00/ 2,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,07/ 3,35	3,16/ 3,44	1,52/ 1,30	1,48/ 1,13	0,23/ 0,27	0,24/ 0,38
<b>Netzwerkgröße insgesamt (insgesamt, alle Beziehungstypen) (n = 77<sub>MZP3</sub>/54<sub>MZP4</sub>)</b>	1,00	1,00	5,00	5,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,26	3,24	1,11	0,82	0,13	0,11
<b>Netzwerkgröße (n<sub>GLK</sub> = 53<sub>MZP3</sub>/45<sub>MZP4</sub>, n<sub>JLK</sub> = 24<sub>MZP3</sub>/9<sub>MZP4</sub>)</b>	1,00/ 1,00	1,00/ 2,00	5,00/ 5,00	5,00/ 4,00	3,00/ 2,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,25/ 3,29	3,22/ 3,33	1,00/ 1,33	0,85/ 0,71	0,14/ 0,27	0,13/ 0,24

Tabelle 10: Prozentuale Kontaktrealisierung zu den unterschiedlichen Personengruppen; Sicht der befragten Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte an JeKi-Schulen; Gesamtanzahl und Anzahl getrennt nach Grundschul- und JeKi-Lehrkräften; Abkürzungen: GLK = Grundschullehrkraft, JLK = JeKi-Lehrkraft

Positionen:	Schulleitungsebene		Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik		andere Lehrkräfte der Grundschule		JeKi-Lehrkräfte an der befragten und/oder anderen Grundschulen		JeKi-unterstützende Institutionen	
	MZP 3	MZP4	MZP 3	MZP4	MZP3	MZP4	MZP3	MZP4	MZP3	MZP4
<b>Beziehungs-kontexte je Messzeitpunkt</b>										
<b>Information (insgesamt)</b>	91,18 % (n = 68)	95,92 % (n = 49)	92,54 % (n = 67)	86,96 % (n = 46)	91,30 % (n = 69)	93,88 % (n = 49)	70,77 % (n = 65)	78,72 % (n = 47)	68,97 % (n = 58)	66,67 % (n = 42)
<b>Information (GLK/JLK)</b>	97,83 % (n = 46)/ 77,27 % (n = 22)	100,00 % (n = 41)/ 75,00 % (n = 8)	93,33 % (n = 45)/ 90,91 % (n = 22)	89,19 % (n = 37)/ 77,78 % (n = 9)	95,65 % (n = 46)/ 82,61 % (n = 23)	97,50 % (n = 40)/ 77,78 % (n = 9)	60,47 % (n = 43)/ 90,91 % (n = 22)	74,36 % (n = 39)/ 100,00 % (n = 8)	59,46 % (n = 37)/ 85,71 % (n = 21)	60,61 % (n = 33)/ 88,89 % (n = 9)
<b>Rat (insgesamt)</b>	71,21 % (n = 66)	72,73 % (n = 44)	85,07 % (n = 67)	77,50 % (n = 40)	92,65 % (n = 68)	90,91 % (n = 44)	56,06 % (n = 66)	53,66 % (n = 41)	27,59 % (n = 58)	28,95 % (n = 38)
<b>Rat (GLK/JLK)</b>	80,00 % (n = 45)/ 52,38 % (n = 21)	80,00 % (n = 35)/ 44,44 % (n = 9)	81,82 % (n = 44)/ 91,30 % (n = 23)	74,19 % (n = 31)/ 88,89 % (n = 9)	95,65 % (n = 46)/ 86,36 % (n = 22)	94,29 % (n = 35)/ 77,78 % (n = 9)	32,56 % (n = 43)/ 100,00 % (n = 23)	43,75 % (n = 32)/ 88,89 % (n = 9)	13,16 % (n = 38)/ 55,00 % (n = 20)	22,58 % (n = 31)/ 57,14 % (n = 7)
<b>Formeller Austausch (insgesamt)</b>	80,60 % (n = 67)	91,30 % (n = 46)	83,58 % (n = 67)	91,49 % (n = 47)	79,71 % (n = 69)	89,36 % (n = 47)	61,19 % (n = 67)	58,54 % (n = 41)	45,76 % (n = 59)	44,74 % (n = 38)
<b>Formeller Austausch (GLK/JLK)</b>	93,62 % (n = 47)/ 50,00 % (n = 20)	100,00 % (n = 38)/ 50,00 % (n = 8)	86,67 % (n = 45)/ 77,27 % (n = 22)	94,87 % (n = 39)/ 75,00 % (n = 8)	95,74 % (n = 47)/ 45,45 % (n = 22)	97,44 % (n = 39)/ 50,00 % (n = 8)	52,27 % (n = 44)/ 78,26 % (n = 23)	51,52 % (n = 33)/ 87,50 % (n = 8)	35,90 % (n = 39)/ 65,00 % (n = 20)	35,48 % (n = 31)/ 85,71 % (n = 7)
<b>Informeller Austausch (insgesamt)</b>	85,71 % (n = 70)	95,92 % (n = 49)	97,06 % (n = 68)	95,92 % (n = 49)	94,37 % (n = 71)	94,00 % (n = 50)	76,12 % (n = 67)	80,00 % (n = 45)	38,98 % (n = 59)	50,00 % (n = 38)
<b>Informeller Austausch (GLK/JLK)</b>	97,92 % (n = 48)/ 59,09 % (n = 22)	100,00 % (n = 40)/ 77,78 % (n = 9)	100,00 % (n = 46)/ 90,91 % (n = 22)	100,00 % (n = 40)/ 77,78 % (n = 9)	100,00 % (n = 49)/ 81,82 % (n = 22)	100,00 % (n = 42)/ 62,50 % (n = 8)	71,11 % (n = 45)/* 86,36 % (n = 22)	75,00 % (n = 36)/ 100,00 % (n = 9)	30,95 % (n = 42)/ 58,82 % (n = 17)	41,94 % (n = 31)/ 85,71 % (n = 7)

Anhang: Tabellen

Positionen:	Schulleitungsebene		Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik		andere Lehrkräfte der Grundschule		JeKi-Lehrkräfte an der befragten und/oder anderen Grundschulen		JeKi-unterstützende Institutionen	
<b>Wichtige Arbeitsbelange (insgesamt)</b>	89,04 % (n = 73)	95,83 % (n = 48)	91,78 % (n = 73)	92,00 % (n = 50)	94,74 % (n = 76)	92,16 % (n = 51)	61,64 % (n = 73)	65,91 % (n = 44)	39,06 % (n = 64)	42,86 % (n = 42)
<b>Wichtige Arbeitsbelange (GLK/JLK)</b>	98,08 % (n = 52)/	100,00 % (n = 39)/	94,00 % (n = 50)/	95,12 % (n = 41)/	100,00 % (n = 53)/	100,00 % (n = 42)/	51,02 % (n = 49)/	58,33 % (n = 36)/	27,27 % (n = 44)/	37,14 % (n = 35)/
	66,67 % (n = 21)	77,78 % (n = 9)	86,96 % (n = 23)	77,78 % (n = 9)	82,61 % (n = 23)	55,56 % (n = 9)	83,33 % (n = 24)	100,00 % (n = 8)	65,00 % (n = 20)	71,43 % (n = 7)
<b>Unterrichtsmaterial (insgesamt)</b>	52,11 % (n = 71)	63,27 % (n = 49)	81,94 % (n = 72)	88,00 % (n = 50)	79,73 % (n = 74)	88,46 % (n = 52)	52,86 % (n = 70)	43,48 % (n = 46)	29,69 % (n = 64)	30,23 % (n = 43)
<b>Unterrichtsmaterial (GLK/JLK)</b>	64,58 % (n = 48)/	73,17 % (n = 41)/	87,76 % (n = 49)/	95,12 % (n = 41)/	100,00 % (n = 51)/	100,00 % (n = 43)/	34,78 % (n = 46)/	35,14 % (n = 37)/	18,18 % (n = 44)/	22,22 % (n = 36)/
	26,09 % (n = 23)	12,50 % (n = 8)	69,57 % (n = 23)	55,56 % (n = 9)	34,78 % (n = 23)	33,33 % (n = 9)	87,50 % (n = 24)	77,78 % (n = 9)	55,00 % (n = 20)	71,43 % (n = 7)
<b>Reflexion (insgesamt)</b>	69,44 % (n = 72)	84,00 % (n = 50)	87,50 % (n = 72)	90,38 % (n = 52)	90,54 % (n = 74)	92,45 % (n = 53)	54,79 % (n = 73)	43,48 % (n = 46)	34,38 % (n = 64)	30,23 % (n = 43)
<b>Reflexion (GLK/JLK)</b>	88,00 % (n = 50)/	90,48 % (n = 42)/	92,00 % (n = 50)/	93,02 % (n = 43)/	100,00 % (n = 52)/	100,00 % (n = 44)/	36,73 % (n = 49)/	29,73 % (n = 37)/	20,45 % (n = 44)/	19,44 % (n = 36)/
	27,27 % (n = 22)	50,00 % (n = 8)/	77,27 % (n = 22)	77,78 % (n = 9)	68,18 % (n = 22)	55,56 % (n = 9)	91,67 % (n = 24)	100,00 % (n = 9)	65,00 % (n = 20)	85,71 % (n = 7)
<b>Erweiterung (insgesamt)</b>	58,57 % (n = 70)	66,67 % (n = 48)	86,36 % (n = 66)	91,49 % (n = 47)	88,89 % (n = 72)	94,00 % (n = 50)	50,00 % (n = 66)	37,21 % (n = 43)	35,48 % (n = 62)	21,95 % (n = 41)
<b>Erweiterung (GLK/JLK)</b>	71,43 % (n = 49)/	75,00 % (n = 40)/	93,48 % (n = 46)/	92,31 % (n = 39)/	98,08 % (n = 52)/	97,67 % (n = 43)/	36,17 % (n = 47)/	25,71 % (n = 35)/	22,73 % (n = 44)/	14,29 % (n = 35)/
	28,57 % (n = 21)	25,00 % (n = 8)	70,00 % (n = 20)	87,50 % (n = 8)	65,00 % (n = 20)	71,43 % (n = 7)	84,21 % (n = 19)	87,50 % (n = 8)	66,67 % (n = 18)	66,67 % (n = 6)
<b>Umsetzung (insgesamt)</b>	93,48 % (n = 46)	91,67 % (n = 36)	96,23 % (n = 53)	97,37 % (n = 38)	94,83 % (n = 58)	97,56 % (n = 41)	96,43 % (n = 28)	93,33 % (n = 15)	88,24 % (n = 17)	88,89 % (n = 9)
<b>Umsetzung (GLK/JLK)</b>	94,59 % (n = 37)/	93,75 % (n = 32)/	97,37 % (n = 38)/	96,88 % (n = 32)/	95,56 % (n = 45)/	97,30 % (n = 37)/	90,91 % (n = 11)/	87,50 % (n = 8)/	100,00 % (n = 5)/	80,00 %/ (n = 5)
	88,89 % (n = 9)	75,00 % (n = 4)	93,33 % (n = 15)	100,00 % (n = 6)	92,31 % (n = 13)	100,00 % (n = 4)	100,00 % (n = 17)	100,00 % (n = 7)	83,33 % (n = 12)	100,00 % (n = 4)

Anhang: Tabellen

<b>Positionen:</b>	Schulleitungsebene		Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik		andere Lehrkräfte der Grundschule		JeKi-Lehrkräfte an der befragten und/oder anderen Grundschulen		JeKi-unterstützende Institutionen	
<b>Austausch über Musik (insgesamt)</b>	65,08 % (n = 63)	77,27 % (n = 44)	85,94 % (n = 64)	86,67 % (n = 45)	81,54 % (n = 65)	77,78 % (n = 45)	69,35 % (n = 62)	61,54 % (n = 39)	38,46 % (n = 52)	47,06 % (n = 34)
<b>Austausch über Musik (GLK/JLK)</b>	69,77 % (n = 43)/	80,00 % (n = 35)/	88,10 % (n = 42)/	88,89 % (n = 36)/	84,09 % (n = 44)/	83,78 % (n = 37)/	53,85 % (n = 39)/	51,16 % (n = 31)/	29,41 % (n = 34)/	35,71 % (n = 28)/
	55,00 % (n = 20)	66,67 % (n = 9)	81,82 % (n = 22)	77,78 % (n = 9)	76,19 % (n = 21)	50,00 % (n = 8)	95,65 % (n = 23)	100,00 % (n = 8)	55,56 % (n = 18)	100,00 % (n = 6)

Tabelle 11: Deskriptive Statistiken der Beziehungsintensität des Beziehungstyps *Erhalten wichtiger Informationen für die Arbeit* zum dritten und vierten Messzeitpunkt; Sicht der befragten Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte an JeKi-Schulen; Gesamtanzahl und Anzahl getrennt nach Grundschul- und JeKi-Lehrkräften, Ausprägungen: 1 = nie, 2 = seltener, 3 = ein- oder mehrmals in 6 Monaten, 4 = ein- oder mehrmals in 3 Monaten, 5 = ein- oder mehrmals im Monat, Abkürzungen: GLK = Grundschullehrkräfte, JLK = JeKi-Lehrkräfte

Deskriptive Kennzahlen:	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
Positionen je Messzeitpunkt:	MZP 3	MZP 4												
<b>Schulleitungsebene (insgesamt)</b> (n = 68 <sub>MZP3</sub> /49 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	3,65	4,35	1,38	1,09	0,17	0,16
<b>Schulleitungsebene</b> (n <sub>GLK</sub> = 45 <sub>MZP3</sub> /41 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 22 <sub>MZP3</sub> /8 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	2,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	5,00/ 2,00	5,00/ 1,00	5,00/ 2,00	5,00/ 3,00	4,15/ 2,59	4,63/ 2,88	1,09/ 1,33	0,73/ 1,46	0,16/ 0,28	0,11/ 0,52
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik (insgesamt)</b> (n = 67 <sub>MZP3</sub> /46 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,51	3,59	1,32	1,33	0,16	0,20
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik</b> (n <sub>GLK</sub> = 37 <sub>MZP3</sub> /37 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 21 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	3,51/ 3,50	3,70/ 3,11	1,31/ 1,37	1,24/ 1,62	0,19/ 0,29	0,20/ 0,54
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule (insgesamt)</b> (n = 69 <sub>MZP3</sub> /49 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	3,61	3,84	1,45	1,36	0,17	0,19
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule</b> (n <sub>GLK</sub> = 43 <sub>MZP3</sub> /40 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 22 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 4,00	5,00/ 2,00	5,00/ 2,00	4,00/ 2,00	5,00/ 2,00	3,93/ 2,96	4,23/ 2,11	1,27/ 1,58	1,12/ 0,93	0,19/ 0,33	0,18/ 0,31
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen (insgesamt)</b> (n = 65 <sub>MZP3</sub> /47 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	1,00	2,00	3,00	2,00	2,83	2,62	1,54	1,29	0,19	0,19
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen</b> (n <sub>GLK</sub> = 46 <sub>MZP3</sub> /39 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 23 <sub>MZP3</sub> /8 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 2,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	1,00/ 5,00	2,00/ 2,00	2,00/ 4,00	2,00/ 2,50	2,42/ 3,64	2,51/ 3,13	1,42/ 1,47	1,27/ 1,36	0,22/ 0,31	0,20/ 0,48

Anhang: Tabellen

<b>Deskriptive Kennzahlen:</b>	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
<b>JeKi-unterstützende Institutionen</b> (insgesamt) ( $n = 58_{MZF3}/42_{MZF4}$ )	1,00	1,00	5,00	5,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,52	2,48	1,37	1,37	0,18	0,21
<b>JeKi-unterstützende Institutionen</b> ( $n_{GLK} = 45_{MZF3}/33_{MZF4}$ , $n_{MLK} = 22_{MZF3}/9_{MZF4}$ )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	1,00/ 4,00	1,00/ 3,00	2,00/ 3,00	2,00/ 3,00	2,16/ 3,14	2,24/ 3,33	1,28/ 1,31	1,35/ 1,12	0,21/ 0,29	0,23/ 0,37
<b>Intensität insgesamt</b> (insgesamt) ( $n = 67_{MZF3}/50_{MZF4}$ )	1,20	1,50	5,00	4,83	4,00	3,80 bzw. 4,00	2,83	3,29	3,04	3,21	0,88	0,74	0,11	0,10
<b>Intensität</b> ( $n_{GLK} = 46_{MZF3}/41_{MZF4}$ , $n_{MLK} = 22_{MZF3}/9_{MZF4}$ )	1,50/ 1,20	1,50/ 1,67	5,00/ 4,80	4,83/ 4,25	4,00/ 2,00	4,00/ – <sup>85</sup>	2,83/ 2,73	3,40/ 2,67	3,04/ 3,05	3,29/ 2,84	0,83/ 1,01	0,71/ 0,82	0,12/ 0,22	0,11/ 0,27

<sup>85</sup> An dieser Stelle ist kein Modalwert zu verzeichnen, da jeder der vorliegenden Werte zwischen 1,67 und 4,25 ( $n = 9$ ) eine Häufigkeit des Wertes eins aufweist.

Tabelle 12: Deskriptive Statistiken der Beziehungsintensität des Beziehungstyps *pädagogische Ratfrage* zum dritten und vierten Messzeitpunkt; Sicht der befragten Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte an JeKi-Schulen; Gesamtanzahl und Anzahl getrennt nach Grundschul- und JeKi-Lehrkräften, Ausprägungen: 1 = nie, 2 = seltener, 3 = ein- oder mehrmals in 6 Monaten, 4 = ein- oder mehrmals in 3 Monaten, 5 = ein- oder mehrmals im Monat, Abkürzungen: GLK = Grundschullehrkräfte, JLK = JeKi-Lehrkräfte

Deskriptive Kennzahlen:	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
Positionen je Messzeitpunkt:	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4
<b>Schulleitungsebene (insgesamt)</b> (n = 66 <sub>MZP3</sub> /44 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,18	2,50	1,09	1,37	0,13	0,21
<b>Schulleitungsebene</b> (n <sub>GLK</sub> = 45 <sub>MZP3</sub> /35 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 21 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 2,00	2,00/ 1,00	2,00/ 1,00	2,00/ 2,00	2,00/ 1,00	2,33/ 1,86	2,77/ 1,44	1,04/ 1,15	1,40/ 0,53	0,16/ 0,25	0,24/ 0,18
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik (insgesamt)</b> (n = 67 <sub>MZP3</sub> /40 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	2,00	1,00 bzw. 2,00 bzw. 4,00	3,00	3,00	2,85	2,85	1,23	1,41	0,15	0,22
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik</b> (n <sub>GLK</sub> = 44 <sub>MZP3</sub> /31 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 23 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 4,00	2,00/ 4,00	1,00/ 2,00 bzw. 4,00	2,50/ 3,00	3,00/ 3,00	2,68/ 3,17	2,87/ 2,78	1,23/ 1,19	1,50/ 1,09	0,19/ 0,25	0,27/ 0,36
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule (insgesamt)</b> (n = 68 <sub>MZP3</sub> /44 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	2,00	5,00	3,00	3,50	3,16	3,41	1,20	1,39	0,15	0,21
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule</b> (n <sub>GLK</sub> = 46 <sub>MZP3</sub> /35 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 22 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	4,00/ 2,00	5,00/ 2,00	3,00/ 3,00	4,00/ 2,00	3,37/ 2,73	3,74/ 2,11	1,20/ 1,12	1,24/ 1,17	0,18/ 0,24	0,21/ 0,39
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen (insgesamt)</b> (n = 66 <sub>MZP3</sub> /41 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,27	1,83	1,40	1,00	0,17	0,16
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen</b> (n <sub>GLK</sub> = 43 <sub>MZP3</sub> /32 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 23 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 2,00	1,00/ 1,00	5,00/ 5,00	4,00/ 5,00	1,00/ 4,00	1,00/ 2,00	1,00/ 4,00	1,00/ 2,00	1,63/ 3,48	1,63/ 2,56	1,05/ 1,16	0,87/ 1,13	0,16/ 0,24	0,15/ 0,38
<b>JeKi-unterstützende Institutionen</b>	1,00	1,00	5,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,52	1,39	1,00	0,68	0,13	0,11

Anhang: Tabellen

<b>(insgesamt) (n = 58<sub>MZP3</sub>/38<sub>MZP4</sub>)</b>														
<b>Deskriptive Kennzahlen:</b>	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
<b>JeKi-unterstützende Institutionen</b> ( <i>n</i> <sub>GLK</sub> = 38 <sub>MZP3</sub> /31 <sub>MZP4</sub> , <i>n</i> <sub>MLK</sub> = 20 <sub>MZP3</sub> /7 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	4,00/ 5,00	3,00/ 3,00	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00 bzw. 2,00 bzw. 4,00	1,00/ 2,00	1,00/ 2,00	1,21/ 2,10	1,32/ 1,71	0,62/ 1,29	0,65/ 0,76	0,10/ 0,29	0,12/ 0,29
<b>Intensität insgesamt</b> (insgesamt) ( <i>n</i> = 67 <sub>MZP3</sub> /41 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	4,67	3,67	2,00 bzw. 2,67	2,00	2,33	2,17	2,31	2,23	0,71	0,66	0,09	0,10
<b>Intensität insgesamt</b> ( <i>n</i> <sub>GLK</sub> = 44 <sub>MZP3</sub> /32 <sub>MZP4</sub> , <i>n</i> <sub>MLK</sub> = 24 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,17	1,00/ 1,17	3,17/ 4,67	3,67/ 3,25	2,00 bzw. 2,67/ 2,33	2,00/ 2,00	2,18/ 2,50	2,23/ 2,00	2,16/ 2,62	2,27/ 2,08	0,60/ 0,81	0,68/ 0,56	0,09/ 0,17	0,12/ 0,19

Tabelle 13: Deskriptive Statistiken der Beziehungsintensität des Beziehungstyps *formeller Austausch* zum dritten und vierten Messzeitpunkt; Sicht der befragten Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte an JeKi-Schulen; Gesamtanzahl und Anzahl getrennt nach Grundschul- und JeKi-Lehrkräften, Ausprägungen: 1 = nie, 2 = seltener, 3 = ein- oder mehrmals in 6 Monaten, 4 = ein- oder mehrmals in 3 Monaten, 5 = ein- oder mehrmals im Monat, Abkürzungen: GLK = Grundschullehrkräfte, JLK = JeKi-Lehrkräfte

Deskriptive Kennzahlen:	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
Positionen je Messzeitpunkt:	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4
<b>Schulleitungsebene (insgesamt)</b> (n = 67 <sub>MZP3</sub> /46 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	3,42	4,07	1,60	0,65	0,20	0,19
<b>Schulleitungsebene</b> (n <sub>GLK</sub> = 47 <sub>MZP3</sub> /38 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 20 <sub>MZP3</sub> /8 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	2,00/ 1,00	5,00/ 4,00	5,00/ 3,00	5,00/ 1,00	5,00/ 1,00	5,00/ 1,50	5,00/ 1,50	4,11/ 1,80	4,55/ 1,75	1,27/ 1,01	0,72/ 0,89	0,19/ 0,22	0,12/ 0,31
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik (insgesamt)</b> (n = 67 <sub>MZP3</sub> /47 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	2,00	4,00	2,00	4,00	2,91	3,45	1,41	1,18	0,17	0,19
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik</b> (n <sub>GLK</sub> = 45 <sub>MZP3</sub> /39 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 22 <sub>MZP3</sub> /8 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 4,00	2,00 bzw. 5,00/ 2,00	4,00/ 4,00	3,00/ 2,00	4,00/ 2,50	3,22/ 2,27	3,62/ 2,63	1,44/ 1,12	1,23/ 1,30	0,22/ 0,24	0,20/ 0,46
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule (insgesamt)</b> (n = 69 <sub>MZP3</sub> /47 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	3,33	3,70	1,61	1,17	0,19	0,21
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule</b> (n <sub>GLK</sub> = 47 <sub>MZP3</sub> /39 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 22 <sub>MZP3</sub> /8 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 3,00	5,00/ 3,00	5,00/ 1,00	5,00/ 1,00	5,00/ 1,00	5,00/ 1,50	4,17/ 1,55	4,13/ 1,63	1,19/ 0,67	1,20/ 0,74	0,17/ 0,14	0,19/ 0,26
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen (insgesamt)</b> (n = 67 <sub>MZP3</sub> /47 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,16	2,15	1,23	1,47	0,15	0,18
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen</b> (n <sub>GLK</sub> = 44 <sub>MZP3</sub> /33 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 23 <sub>MZP3</sub> /8 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 3,00	1,00/ 3,00	1,00/ 3,00	2,00/ 3,00	2,00/ 3,00	1,82/ 2,83	2,00/ 2,75	1,02/ 1,34	1,22/ 0,71	0,15/ 0,28	0,21/ 0,25
<b>JeKi-unterstützende Institutionen (insgesamt)</b> (n = 59 <sub>MZP3</sub> /41 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,81	1,89	1,04	1,28	0,14	0,19

Anhang: Tabellen

<b>Deskriptive Kennzahlen:</b>	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
<b>JeKi-unterstützende Institutionen</b> ( $n_{GLK} = 39_{MZF3}/38_{MZF4}$ , $n_{MLK} = 20_{MZF3}/7_{MZF4}$ )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 4,00	5,00/ 3,00	1,00/ 1,00	1,00/ 3,00	1,00/ 2,00	1,00/ 3,00	1,67/ 2,10	1,77/ 2,43	1,06/ 0,97	1,23/ 0,79	0,17/ 0,22	0,22/ 0,30
<b>Intensität insgesamt</b> (insgesamt) ( $n = 67_{MZF3}/46_{MZF4}$ )	1,00	1,33	4,33	4,00	2,00	3,00	2,57	3,00	2,57	2,93	0,87	1,31	0,11	0,10
<b>Intensität insgesamt</b> ( $n_{GLK} = 45_{MZF3}/38_{MZF4}$ , $n_{MLK} = 22_{MZF3}/8_{MZF4}$ )	1,00/ 1,00	1,50/ 1,33	4,33/ 3,80	4,00/ 3,00	3,33/ 2,00	3,00 bzw. 3,17/ 2,33	3,17/ 2,00	3,08/ 2,33	2,84/ 2,04	3,06/ 2,30	0,83/ 0,70	0,59/ 0,57	0,12/ 0,15	0,10/ 0,20

Tabelle 14: Deskr. Stat. der Beziehungsintensität des Beziehungstyps *informeller Austausch* zum dritten und vierten Messzeitpunkt; Sicht der befragten Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte an JeKi-Schulen; Gesamtanzahl und Anzahl getrennt nach Grundschul- und JeKi-Lehrkräften, Ausprägungen: 1 = nie, 2 = seltener, 3 = ein- oder mehrmals in 6 Monaten, 4 = ein- oder mehrmals in 3 Monaten, 5 = ein- oder mehrmals im Monat, Abk.: GLK = Grundschullehr., JLK = JeKi-L.

Deskriptive Kennzahlen:	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
Positionen je Messzeitpunkt:	MZP 3	MZP 4												
<b>Schulleitungsebene (insgesamt)</b> (n = 70 <sub>MZP3</sub> /49 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	3,93	4,53	1,54	1,08	0,18	0,15
<b>Schulleitungsebene</b> (n <sub>GLK</sub> = 48 <sub>MZP3</sub> /40 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 22 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	3,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	5,00/ 1,00	5,00/ 3,00	5,00/ 2,00	5,00/ 3,00	4,63/ 2,41	4,93/ 2,78	0,84/ 1,62	0,35/ 1,48	0,12/ 0,35	0,06/ 0,49
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik (insgesamt)</b> (n = 68 <sub>MZP3</sub> /49 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,13	4,29	1,26	1,19	0,15	0,17
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik</b> (n <sub>GLK</sub> = 46 <sub>MZP3</sub> /40 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 22 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	2,00/ 1,00	2,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	5,00/ 3,00	5,00/ 5,00	5,00/ 3,00	4,24/ 3,91	4,50/ 3,33	1,14/ 1,48	0,99/ 1,58	0,17/ 0,31	0,16/ 0,53
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule (insgesamt)</b> (n = 71 <sub>MZP3</sub> /50 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,31	4,42	1,19	1,16	0,14	0,16
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule</b> (n <sub>GLK</sub> = 49 <sub>MZP3</sub> /42 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 22 <sub>MZP3</sub> /8 <sub>MZP4</sub> )	2,00/ 1,00	2,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	5,00/ 4,00	5,00/ 1,00	5,00/ 4,00	5,00/ 3,50	4,76/ 3,32	4,69/ 3,00	0,66/ 1,49	0,78/ 1,77	0,09/ 0,32	0,12/ 0,63
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen (insgesamt)</b> (n = 67 <sub>MZP3</sub> /45 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	3,00	3,18	3,20	1,60	1,53	0,20	0,23
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen</b> (n <sub>GLK</sub> = 45 <sub>MZP3</sub> /36 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 22 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 2,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	1,00/ 5,00	5,00/ 4,00	3,00/ 4,00	3,00/ 4,00	2,98/ 3,59	3,03/ 3,89	1,60/ 1,56	1,59/ 1,05	0,24/ 0,33	0,27/ 0,35
<b>JeKi-unterstützende Institutionen (insgesamt)</b> (n = 59 <sub>MZP3</sub> /38 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	1,00	1,00	1,00	1,50	1,92	2,03	1,32	1,35	0,17	0,22

Anhang: Tabellen

<b>Deskriptive Kennzahlen:</b>	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
<b>JeKi-unterstützende Institutionen</b> ( $n_{GLK} = 42_{MZF3}/31_{MZF4}$ , $n_{MLK} = 17_{MZF3}/7_{MZF4}$ )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 3,00	1,00/ 1,00	1,00/ 2,00 bzw. 3,00	1,00/ 2,00	1,00/ 2,00	1,76/ 2,29	1,97/ 2,29	1,27/ 1,40	1,45/ 0,76	0,20/ 0,34	0,26/ 0,29
<b>Intensität insgesamt</b> (insgesamt) ( $n = 69_{MZF3}/49_{MZF4}$ )	1,17	1,83	5,00	5,00	4,00	3,00 bzw. 3,17 bzw. 4,00	3,40	3,67	3,35	3,59	0,88	0,80	0,11	0,11
<b>Intensität insgesamt</b> ( $n_{GLK} = 48_{MZF3}/40_{MZF4}$ , $n_{MLK} = 21_{MZF3}/9_{MZF4}$ )	1,50/ 1,17	2,00/ 1,83	4,71/ 5,00	5,00/ 4,50	4,00/ 4,00	4,00/ 3,00	3,55/ 3,00	3,83/ 3,00	3,48/ 3,04	3,70/ 3,13	0,71/ 1,13	0,74/ 0,93	0,10/ 0,25	0,12/ 0,31

Tabelle 15: Deskriptive Statistiken der Beziehungsintensität des Beziehungstyps *Sprechen über als für die Arbeit wichtig empfundene Belange* zum dritten und vierten Messzeitpunkt; Sicht der befragten Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte an JeKi-Schulen; Gesamtanzahl und Anzahl getrennt nach Grundschul- und JeKi-Lehrkräften, Ausprägungen: 1 = nie, 2 = seltener, 3 = ein- oder mehrmals in 6 Monaten, 4 = ein- oder mehrmals in 3 Monaten, 5 = ein- oder mehrmals im Monat; Abkürzungen: GLK = Grundschullehrkräfte, JLK = JeKi-Lehrkräfte

Deskriptive Kennzahlen:	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
Positionen je Messzeitpunkt:	MZP 3	MZP 4												
<b>Schulleitungsebene (insgesamt)</b> ( <i>n</i> = 73 <sub>MZP3</sub> /48 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	3,71	4,25	1,49	1,18	0,17	0,17
<b>Schulleitungsebene</b> ( <i>n</i> <sub>GLK</sub> = 52 <sub>MZP3</sub> /39 <sub>MZP4</sub> , <i>n</i> <sub>MLK</sub> = 21 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	2,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	5,00/ 2,00	5,00/ 3,00	5,00/ 2,00	5,00/ 3,00	4,29/ 2,29	4,64/ 2,56	1,07/ 1,42	0,74/ 1,24	0,15/ 0,31	0,12/ 0,41
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik (insgesamt)</b> ( <i>n</i> = 73 <sub>MZP3</sub> /50 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	3,74	4,10	1,36	1,28	0,16	0,18
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik</b>  ( <i>n</i> <sub>GLK</sub> = 50 <sub>MZP3</sub> /41 <sub>MZP4</sub> , <i>n</i> <sub>MLK</sub> = 23 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	5,00/ 3,00	4,00/ 4,00	5,00/ 3,00	3,90/ 3,39	4,29/ 3,22	1,25/ 1,56	1,17/ 1,48	0,18/ 0,33	0,18/ 0,49
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule (insgesamt)</b> ( <i>n</i> = 76 <sub>MZP3</sub> /51 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,20	4,47	1,24	1,17	0,14	0,16
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule</b> ( <i>n</i> <sub>GLK</sub> = 53 <sub>MZP3</sub> /42 <sub>MZP4</sub> , <i>n</i> <sub>MLK</sub> = 23 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	2,00/ 1,00	4,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 4,00	5,00/ 2,00	5,00/ 1,00	5,00/ 3,00	5,00/ 2,00	4,68/ 3,09	4,93/ 2,33	0,70/ 1,50	0,26/ 1,41	0,10/ 0,31	0,04/ 0,47
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen (insgesamt)</b> ( <i>n</i> = 73 <sub>MZP3</sub> /44 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,71	2,41	1,69	1,40	0,20	0,21

<b>Deskriptive Kennzahlen:</b>	Min.		Max		Mod.		Med.		AM	Std.		SE		
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen</b> ( $n_{GLK} = 49_{MZF3}/36_{MZF4}$ , $n_{MLK} = 24_{MZF3}/8_{MZF4}$ )	1,00/ 1,00	1,00/ 3,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	1,00/ 5,00	1,00/ 3,00	2,00/ 5,00	2,00/ 3,50	2,20/ 3,75	2,11/ 3,75	1,47/ 1,65	1,33/ 0,89	0,21/ 0,34	0,22/ 0,31
<b>JeKi-unterstützende Institutionen (insgesamt)</b> ( $n = 64_{MZF3}/42_{MZF4}$ )	1,00	1,00	5,00	5,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,78	1,69	1,15	1,00	0,14	0,15
<b>JeKi-unterstützende Institutionen</b> ( $n_{GLK} = 44_{MZF3}/35_{MZF4}$ , $n_{MLK} = 20_{MZF3}/7_{MZF4}$ )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	4,00/ 5,00	5,00/ 3,00	1,00/ 1,00	1,00/ 3,00	1,00/ 2,00	1,00/ 2,00	1,57/ 2,25	1,60/ 2,14	1,04/ 1,25	1,01/ 0,90	0,16/ 0,28	0,17/ 0,34
<b>Intensität insgesamt (insgesamt)</b> ( $n = 75_{MZF3}/49_{MZF4}$ )	1,00	1,50	4,75	4,75	4,00	3,17	3,17	3,33	3,12	3,30	0,95	0,73	0,11	0,10
<b>Intensität insgesamt</b> ( $n_{GLK} = 52_{MZF3}/41_{MZF4}$ , $n_{MLK} = 24_{MZF3}/8_{MZF4}$ )	1,29/ 1,00	2,00/ 1,50	4,60/ 4,75	4,75/ 4,20	4,00/ 2,83 <sup>86</sup>	3,17 bzw. 4,00/ - <sup>87</sup>	3,20/ 2,83	3,33/ 2,67	3,21/ 2,92	3,40/ 2,78	0,83/ 1,17	0,66/ 0,88	0,12/ 0,24	0,10/ 0,31

<sup>86</sup> Fünf Modalwerte vorhanden. Der mittlere Modalwert wird aufgeführt.

<sup>87</sup> An dieser Stelle ist kein Modalwert zu verzeichnen, da jeder der vorliegenden Werte zwischen 1,67 und 4,25 ( $n = 9$ ) eine Häufigkeit des Wertes eins aufweist.

Tabelle 16: Deskriptive Statistiken der Beziehungsintensität des Beziehungstyps *Austausch von Unterrichtsmaterial* zum dritten und vierten Messzeitpunkt; Sicht der befragten Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte an JeKi-Schulen; Gesamtanzahl und Anzahl getrennt nach Grundschul- und JeKi-Lehrkräften, Ausprägungen: 1 = nie, 2 = seltener, 3 = ein- oder mehrmals in 6 Monaten, 4 = ein- oder mehrmals in 3 Monaten, 5 = ein- oder mehrmals im Monat; Abkürzungen: GLK = Grundschullehrkräfte, JLK = JeKi-Lehrkräfte

Deskriptive Kennzahlen:	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
Positionen je Messzeitpunkt:	MZP 3	MZP 4												
<b>Schulleitungsebene (insgesamt)</b> (n = 71 <sub>MZP3</sub> /49 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,06	2,39	1,30	1,35	0,15	0,19
<b>Schulleitungsebene</b> (n <sub>GLK</sub> = 48 <sub>MZP3</sub> /41 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 23 <sub>MZP3</sub> /8 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 4,00	5,00/ 2,00	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	2,00/ 1,00	3,00/ 1,00	2,33/ 1,48	2,63/ 1,13	1,36/ 0,95	1,34/ 0,35	0,20/ 0,20	0,21/ 0,13
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik (insgesamt)</b> (n = 72 <sub>MZP3</sub> /50 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,75	3,30	1,23	1,30	0,15	0,18
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik</b> (n <sub>GLK</sub> = 49 <sub>MZP3</sub> /41 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 23 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 4,00	5,00/ 4,00	2,00/ 1,00	3,00/ 1,00	3,00/ 2,00	4,00/ 2,00	2,92/ 2,43	3,59/ 2,00	1,24/ 1,16	1,16/ 1,12	0,18/ 0,24	0,18/ 0,37
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule (insgesamt)</b> (n = 74 <sub>MZP3</sub> /52 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	3,42	3,79	1,56	1,42	0,18	0,20
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule</b> (n <sub>GLK</sub> = 51 <sub>MZP3</sub> /43 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 23 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	2,00/ 1,00	2,00/ 1,00	5,00/ 4,00	5,00/ 2,00	5,00/ 1,00	5,00/ 1,00	5,00/ 1,00	5,00/ 1,00	4,24/ 1,61	4,30/ 1,33	0,95/ 1,03	0,91/ 0,50	0,13/ 0,22	0,14/ 0,17
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen (insgesamt)</b> (n = 70 <sub>MZP3</sub> /46 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,27	1,67	1,45	1,01	0,17	0,15
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen</b> (n <sub>GLK</sub> = 46 <sub>MZP3</sub> /37 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 23 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 5,00	4,00/ 5,00	1,00/ 4,00	1,00/ 2,00	1,00/ 4,00	1,00/ 2,00	1,65/ 3,46	1,46/ 2,56	1,08/ 1,35	0,73/ 1,51	0,16/ 0,28	0,12/ 0,50
<b>JeKi-unterstützende Institutionen (insgesamt)</b> (n = 64 <sub>MZP3</sub> /43 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	4,00	4,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,44	1,40	0,75	0,69	0,09	0,11

Anhang: Tabellen

<b>Deskriptive Kennzahlen:</b>	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
<b>JeKi-unterstützende Institutionen</b> ( $n_{GLK} = 44_{MZF3}/36_{MZF4}$ , $n_{MLK} = 20_{MZF3}/7_{MZF4}$ )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	3,00/ 4,00	4,00/ 3,00	1,00/ 1,00	1,00/ 2,00	1,00/ 2,00	1,00/ 2,00	1,27/ 1,80	1,31/ 1,86	0,62/ 0,89	0,67/ 0,69	0,09/ 0,20	0,11/ 0,26
<b>Intensität insgesamt</b> (insgesamt) ( $n = 74_{MZF3}/50_{MZF4}$ )	1,00	1,17	4,25	3,50	2,00	2,00 bzw. 2,50 bzw. 2,67	2,31	2,50	2,33	2,86	0,75	0,58	0,09	0,08
<b>Intensität insgesamt</b> ( $n_{GLK} = 51_{MZF3}/42_{MZF4}$ , $n_{MLK} = 23_{MZF3}/8_{MZF4}$ )	1,14/ 1,00	1,50/ 1,17	4,00/ 4,25	3,50/ 2,86	2,00/ 1,17 bzw. 2,00	2,50/ 1,17 bzw. 2,00	2,43/ 2,00	2,50/ 1,83	2,45/ 1,80	2,57/ 1,88	0,69/ 0,82	0,51/ 0,63	0,10/ 0,17	0,08/ 0,22

Tabelle 17: Deskriptive Statistiken der Beziehungsintensität des Beziehungstyps *Reflexion methodisch-didaktischer Inhalte* zum dritten und vierten Messzeitpunkt; Sicht der befragten Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte an JeKi-Schulen; Gesamtanzahl und Anzahl getrennt nach Grundschul- und JeKi-Lehrkräften, Ausprägungen: 1 = nie, 2 = seltener, 3 = ein- oder mehrmals in 6 Monaten, 4 = ein- oder mehrmals in 3 Monaten, 5 = ein- oder mehrmals im Monat

Deskriptive Kennzahlen:	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
Positionen je Messzeitpunkt:	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4
<b>Schulleitungsebene (insgesamt)</b> ( $n = 72_{MZP3}/50_{MZP4}$ )	1,00	1,00	5,00	5,00	1,00	4,00	3,00	3,00	2,67	2,98	1,40	1,33	0,17	0,19
<b>Schulleitungsebene</b> ( $n_{GLK} = 50_{MZP3}/42_{MZP4}$ , $n_{MLK} = 22_{MZP3}/8_{MZP4}$ )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 3,00	4,00/ 1,00	4,00/ 1,00	3,00/ 1,00	3,50/ 1,50	3,12/ 1,64	3,24/ 1,63	1,22/ 1,26	1,27/ 0,74	0,17/ 0,27	0,20/ 0,26
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik (insgesamt)</b> ( $n = 72_{MZP3}/52_{MZP4}$ )	1,00	1,00	5,00	5,00	2,00 bzw. 4,00	4,00	3,00	3,00	3,03	3,31	1,28	1,25	0,15	0,17
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik</b> ( $n_{GLK} = 50_{MZP3}/43_{MZP4}$ , $n_{MLK} = 22_{MZP3}/9_{MZP4}$ )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 4,00	4,00/ 2,00	4,00/ 4,00	3,00/ 2,50	4,00/ 3,00	3,14/ 2,77	3,44/ 2,67	1,21/ 1,41	1,22/ 1,22	0,17/ 0,30	0,19/ 0,41
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule (insgesamt)</b> ( $n = 74_{MZP3}/53_{MZP4}$ )	1,00	1,00	5,00	5,00	4,00 bzw. 5,00	5,00	4,00	4,00	3,57	3,70	1,35	1,28	0,16	0,18
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule</b> ( $n_{GLK} = 52_{MZP3}/44_{MZP4}$ , $n_{MLK} = 22_{MZP3}/9_{MZP4}$ )	2,00/ 1,00	2,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	5,00/ 1,00	5,00/ 1,00	4,00/ 2,00	4,00/ 2,00	4,04/ 2,45	4,02/ 2,11	1,05/ 1,34	1,00/ 1,36	0,15/ 0,28	0,15/ 0,45
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen (insgesamt)</b> ( $n = 73_{MZP3}/46_{MZP4}$ )	1,00	1,00	5,00	5,00	1,00	1,00	2,00	1,00	2,33	1,91	1,44	1,28	0,17	0,19
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen</b> ( $n_{GLK} = 49_{MZP3}/37_{MZP4}$ , $n_{MLK} = 24_{MZP3}/9_{MZP4}$ )	1,00/ 1,00	1,00/ 2,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	1,00/ 4,00	1,00/ 2,00	1,00/ 4,00	1,00/ 3,00	1,76/ 3,50	1,59/ 3,22	1,18/ 1,22	1,09/ 1,20	0,17/ 0,25	0,18/ 0,40
<b>JeKi-unterstützende Institutionen (insgesamt)</b> ( $n = 64_{MZP3}/43_{MZP4}$ )	1,00	1,00	5,00	5,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,56	1,49	0,92	0,91	0,12	0,14

Anhang: Tabellen

<b>Deskriptive Kennzahlen:</b>	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
<b>JeKi-unterstützende Institutionen</b> ( $n_{GLK} = 44_{MZF3}/36_{MZF4}$ , $n_{MLK} = 20_{MZF3}/7_{MZF4}$ )	1,00/ 1,00	1,00/ 2,00	4,00/ 5,00	5,00/ 3,00	1,00/ 1,00 bzw. 2,00	1,00/ 2,00 bzw. 3,00	1,00/ 2,00	1,00/ 2,00	1,34/ 2,05	1,33/ 2,29	0,78/ 1,05	0,86/ 0,76	0,12/ 0,23	0,14/ 0,29
<b>Intensität insgesamt</b> (insgesamt) ( $n = 73_{MZF3}/50_{MZF4}$ )	1,14	1,33	4,25	5,00	2,00 bzw. 2,83	2,33 bzw. 2,50 bzw. 2,67 bzw. 2,83	2,57	2,55	2,56	2,61	0,77	0,73	0,09	0,10
<b>Intensität insgesamt</b> ( $n_{GLK} = 51_{MZF3}/42_{MZF4}$ , $n_{MLK} = 22_{MZF3}/8_{MZF4}$ )	1,14/ 1,17	1,43/ 1,33	3,83/ 4,75	4,33/ 2,83	2,33 bzw. 2,83/ - <sup>88</sup>	1,83 bzw. 2,33 bzw. 2,50 bzw. 2,67/ 2,83	2,71/ 2,25	2,63/ 2,42	2,62/ 2,43	2,67/ 2,25	0,67/ 0,96	0,74/ 0,58	0,09/ 0,20	0,11/ 0,21

<sup>88</sup> Es sind sechs Modalwerte mit jeweils  $n = 2$  im Wertebereich von 1,29 bis 3,67 auszumachen.

Tabelle 18: Deskriptive Statistiken der Beziehungsintensität des Beziehungstyps Fragen nach *Erweiterung methodisch-didaktischer Inhalte* zum dritten und vierten Messzeitpunkt; Sicht der befragten Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte an JeKi-Schulen; Gesamtanzahl und Anzahl getrennt nach Grundschul- und JeKi-Lehrkräften, Ausprägungen: 1 = nie, 2 = seltener, 3 = ein- oder mehrmals in 6 Monaten, 4 = ein- oder mehrmals in 3 Monaten, 5 = ein- oder mehrmals im Monat; Abkürzungen: GLK = Grundschullehrkräfte, JLK = JeKi-Lehrkräfte

Deskriptive Kennzahlen:	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
Positionen je Messzeitpunkt:	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4
<b>Schulleitungsebene (insgesamt)</b> (n = 70 <sub>MZP3</sub> /48 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	1,00	1,00	2,00	2,00	2,13	2,40	1,20	1,33	0,14	0,19
<b>Schulleitungsebene</b> (n <sub>GLK</sub> = 49 <sub>MZP3</sub> /40 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 21 <sub>MZP3</sub> /8 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 4,00	5,00/ 4,00	2,00/ 1,00	2,00/ 1,00	2,00/ 1,00	2,00/ 1,00	2,35/ 1,62	2,58/ 1,50	1,18/ 1,12	1,32/ 1,07	0,17/ 0,24	0,21/ 0,38
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik (insgesamt)</b> (n = 66 <sub>MZP3</sub> /47 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	4,00	2,00	3,00	3,00	2,92	3,00	1,21	1,23	0,15	0,18
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik</b> (n <sub>GLK</sub> = 46 <sub>MZP3</sub> /39 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 20 <sub>MZP3</sub> /8 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 4,00	2,00/ 1,00 bzw. 4,00	2,00/ 2,00	3,00/ 3,00	3,00/ 2,00	2,98/ 2,80	3,13/ 2,38	1,11/ 1,44	1,26/ 0,92	0,16/ 0,32	0,20/ 0,32
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule (insgesamt)</b> (n = 72 <sub>MZP3</sub> /50 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,26	3,52	1,31	1,25	0,15	0,18
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule</b> (n <sub>GLK</sub> = 52 <sub>MZP3</sub> /43 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 20 <sub>MZP3</sub> /7 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 4,00	5,00/ 3,00	4,00 bzw. 5,00/ 1,00	4,00/ 2,00	4,00/ 2,00	4,00/ 2,00	3,63/ 2,30	3,77/ 2,00	1,16/ 1,22	1,13/ 0,82	0,16/ 0,27	0,17/ 0,31
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen (insgesamt)</b> (n = 66 <sub>MZP3</sub> /43 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	4,00	1,00	1,00	1,50	1,00	2,08	1,74	1,32	1,11	0,16	0,17
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen</b> (n <sub>GLK</sub> = 47 <sub>MZP3</sub> /35 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 19 <sub>MZP3</sub> /8 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 5,00	4,00/ 4,00	1,00/ 4,00	1,00/ 4,00	1,00/ 3,00	1,00/ 3,00	1,66/ 3,11	1,49/ 2,88	1,09/ 1,29	0,95/ 1,13	0,16/ 0,30	0,16/ 0,40

Anhang: Tabellen

<b>Deskriptive Kennzahlen:</b>	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
<b>JeKi-unterstützende Institutionen</b> (insgesamt) ( $n = 62_{MZF3}/41_{MZF4}$ )	1,00	1,00	5,00	4,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,60	1,39	0,91	0,83	0,12	0,13
<b>JeKi-unterstützende Institutionen</b> ( $n_{GLK} = 44_{MZF3}/35_{MZF4}$ , $n_{MLK} = 18_{MZF3}/6_{MZF4}$ )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	1,00/ 2,00	1,00/ 2,50	1,34/ 2,22	1,23/ 2,33	0,71/ 1,06	0,65/ 1,21	0,11/ 0,25	0,11/ 0,49
<b>Intensität insgesamt</b> (insgesamt) ( $n = 68_{MZF3}/45_{MZF4}$ )	1,00	1,17	4,00	3,75	3,00	2,00	2,33	2,33	2,36	2,36	0,79	0,69	0,10	0,10
<b>Intensität insgesamt</b> ( $n_{GLK} = 48_{MZF3}/38_{MZF4}$ , $n_{MLK} = 20_{MZF3}/7_{MZF4}$ )	1,17/ 1,00	1,20/ 1,17	4,00/ 4,00	3,67/ 3,75	3,00/ 1,00	1,67 bzw. 2,00 <sup>89</sup>	2,33/ 2,42	2,31/ 2,33	2,36/ 2,37	2,37/ 2,27	0,70/ 0,98	0,66/ 0,89	0,10/ 0,22	0,11/ 0,34

<sup>89</sup> An dieser Stelle ist kein Modalwert zu verzeichnen, da jeder der vorliegenden Werte zwischen 1,17 und 3,75 ( $n = 7$ ) jeweils eine Häufigkeit des Wertes eins aufweist.

Tabelle 19: Deskriptive Statistiken der Beziehungsintensität des Beziehungstyps *Umsetzung in die Praxis besprochener methodisch-didaktischer Inhalte* zum dritten und vierten Messzeitpunkt; Sicht der befragten Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte an JeKi-Schulen; Gesamtanzahl und Anzahl getrennt nach Grundschul- und JeKi-Lehrkräften, Ausprägungen: 1 = *in der Regel nein*, 2 = *mal ja, mal nein*, 3 = *in der Regel ja*; Abkürzungen: GLK = Grundschullehrkräfte, JLK = JeKi-Lehrkräfte

Deskriptive Kennzahlen:	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
Positionen je Messzeitpunkt:	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4
<b>Schulleitungsebene (insgesamt)</b> (n = 46 <sub>MZP3</sub> /36 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,50	2,48	2,42	0,62	0,65	0,09	0,11
<b>Schulleitungsebene</b> (n <sub>GLK</sub> = 37 <sub>MZP3</sub> /32 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 9 <sub>MZP3</sub> /4 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	2,50/ 2,50	2,49/ 2,44	2,44/ 2,25	0,61/ 0,73	0,62/ 0,96	0,10/ 0,24	0,11/ 0,48
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik (insgesamt)</b> (n = 53 <sub>MZP3</sub> /38 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,38	2,45	0,56	0,55	0,08	0,09
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik</b> (n <sub>GLK</sub> = 38 <sub>MZP3</sub> /32 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 15 <sub>MZP3</sub> /6 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 2,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	2,00/ 3,00	2,00/ 2,00	2,00/ 3,00	2,00/ 2,50	2,34/ 2,47	2,44/ 2,50	0,53/ 0,64	0,56/ 0,55	0,09/ 0,17	0,10/ 0,22
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule (insgesamt)</b> (n = 58 <sub>MZP3</sub> /41 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,31	2,46	0,57	0,55	0,07	0,09
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule</b> (n <sub>GLK</sub> = 45 <sub>MZP3</sub> /37 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 13 <sub>MZP3</sub> /4 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 2,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	2,00/ 2,00	2,00/ bzw. 3,00	2,00/ 2,00	2,00/ 2,50	2,36/ 2,15	2,46/ 2,50	0,57/ 0,55	0,56/ 0,58	0,09/ 0,15	0,09/ 0,29
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen (insgesamt)</b> (n = 28 <sub>MZP3</sub> /15 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,50	2,00	2,46	2,27	0,58	0,59	0,11	0,15
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen</b> (n <sub>GLK</sub> = 11 <sub>MZP3</sub> /8 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 17 <sub>MZP3</sub> /7 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 2,00	1,00/ 2,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,00/ 2,00	2,00/ 3,00	3,00/ 2,00	2,00/ 3,00	2,45/ 2,47	2,00/ 2,57	0,69/ 0,51	0,53/ 0,53	0,21/ 0,12	0,19/ 0,20

Anhang: Tabellen

<b>Deskriptive Kennzahlen:</b>	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
<b>JeKi-unterstützende Institutionen</b> (insgesamt) ( $n = 17_{MZF3}/9_{MZF4}$ )	1,00	1,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00	2,41	2,22	0,71	0,67	0,17	0,22
<b>JeKi-unterstützende Institutionen</b> ( $n_{GLK} = 5_{MZF3}/5_{MZF4}$ , $n_{MLK} = 12_{MZF3}/4_{MZF4}$ )	2,00/ 1,00	1,00/ 2,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	2,00/ 3,00	2,00/ 2,00 bzw. 3,00	2,00/ 3,00	2,00/ 2,50	2,20/ 2,50	2,00/ 2,50	0,45/ 0,80	0,71/ 0,58	0,20/ 0,23	0,32/ 0,29
<b>Intensität insgesamt</b> (insgesamt) ( $n = 32_{MZF3}/23_{MZF4}$ )	1,17	1,50	3,00	3,14	2,00	2,00	2,45	2,00	2,40	2,31	0,46	0,46	0,08	0,10
<b>Intensität insgesamt</b> ( $n_{GLK} = 19_{MZF3}/18_{MZF4}$ , $n_{MLK} = 13_{MZF3}/5_{MZF4}$ )	1,75/ 1,17	1,50/ 2,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,14	2,00/ 2,00	2,00/ 3,00	2,50/ 2,40	2,00/ 3,00	2,42/ 2,37	2,21/ 2,67	0,44/ 0,50	0,40/ 0,53	0,10/ 0,14	0,09/ 0,24

Tabelle 20: Deskriptive Statistiken der Beziehungsintensität des Beziehungstyps *Austausch über Musik* zum dritten und vierten Messzeitpunkt; Sicht der befragten Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte an JeKi-Schulen; Gesamtanzahl und Anzahl getrennt nach Grundschul- und JeKi-Lehrkräften, Ausprägungen: 1 = nie, 2 = seltener, 3 = ein- oder mehrmals in 6 Monaten, 4 = ein- oder mehrmals in 3 Monaten, 5 = ein- oder mehrmals im Monat; Abkürzungen: GLK = Grundschullehrkräfte, JLK = JeKi-Lehrkräfte

Deskriptive Kennzahlen:	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
Positionen je Messzeitpunkt:	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4	MZP 3	MZP 4
<b>Schulleitungsebene (insgesamt)</b> (n = 63 <sub>MZP3</sub> /44 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,27	2,45	1,31	1,28	0,17	0,19
<b>Schulleitungsebene</b> (n <sub>GLK</sub> = 43 <sub>MZP3</sub> /35 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 20 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 4,00	2,00/ 1,00	2,00/ 1,00	2,00/ 2,00	2,00/ 3,00	2,37/ 2,05	2,54/ 2,11	1,31/ 1,32	1,34/ 1,05	0,20/ 0,29	0,23/ 0,35
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik (insgesamt)</b> (n = 64 <sub>MZP3</sub> /45 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	2,00 bzw. 4,00	3,00	3,00	3,00	3,06	3,22	1,37	1,38	0,17	0,21
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik</b> (n <sub>GLK</sub> = 42 <sub>MZP3</sub> /36 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 22 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	2,00 bzw. 4,00/ 2,00 bzw. 4,00	3,00/ 1,00	3,00/ 3,00	2,00/ 3,00	3,10/ 3,00	3,28/ 3,00	1,34/ 1,45	1,34/ 1,58	0,21/ 0,31	0,22/ 0,53
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule (insgesamt)</b> (n = 65 <sub>MZP3</sub> /45 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,74	2,64	1,28	1,33	0,16	0,20
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule</b> (n <sub>GLK</sub> = 44 <sub>MZP3</sub> /37 <sub>MZP4</sub> , n <sub>MLK</sub> = 21 <sub>MZP3</sub> /8 <sub>MZP4</sub> )	1,00/ 1,00	1,00/ 1,00	5,00/ 5,00	5,00/ 4,00	2,00/ 2,00	2,00/ 1,00	3,00/ 2,00	3,00/ 1,50	2,84/ 2,52	2,81/ 1,88	1,31/ 1,21	1,33/ 1,13	0,20/ 0,26	0,22/ 0,40
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen (insgesamt)</b> (n = 62 <sub>MZP3</sub> /39 <sub>MZP4</sub> )	1,00	1,00	5,00	5,00	1,00	2,00	3,00	2,00	2,94	2,44	1,61	1,43	0,20	0,23
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen (n<sub>GLK</sub> = 39<sub>MZP3</sub>/31<sub>MZP4</sub>, n<sub>MLK</sub> = 21<sub>MZP3</sub>/8<sub>MZP4</sub>)</b>	1,00/ 1,00	1,00/ 3,00	5,00/ 5,00	5,00/ 5,00	1,00/ 5,00	1,00/ 3,00	2,00/ 4,00	2,00/ 3,50	2,31/ 4,00	2,13/ 3,63	1,52/ 1,13	1,41/ 0,74	0,24/ 0,24	0,25/ 0,26

Anhang: Tabellen

<b>Deskriptive Kennzahlen:</b>	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
<b>JeKi-unterstützende Institutionen</b> (insgesamt) ( $n = 52_{MZF3}/34_{MZF4}$ )	1,00	1,00	5,00	5,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,75	1,82	1,10	1,09	0,15	0,19
<b>JeKi-unterstützende Institutionen</b> ( $n_{GLK} = 34_{MZF3}/28_{MZF4}$ , $n_{MLK} = 18_{MZF3}/6_{MZF4}$ )	1,00/ 1,00	1,00/ 3,00	4,00/ 5,00	5,00/ 4,00	1,00/ 1,00	1,00/ 3,00	1,00/ 2,00	1,00/ 3,50	1,50/ 2,22	1,54/ 3,17	0,86/ 1,35	0,96/ 0,41	0,15/ 0,32	0,18/ 0,17
<b>Intensität insgesamt</b> (insgesamt) ( $n = 63_{MZF3}/43_{MZF4}$ )	1,00	1,00	4,75	4,83	2,00	2,00	2,17	2,29	2,46	2,44	1,01	0,91	0,13	0,14
<b>Intensität insgesamt</b> ( $n_{GLK} = 41_{MZF3}/35_{MZF4}$ , $n_{MLK} = 22_{MZF3}/8_{MZF4}$ )	1,00/ 1,57	1,00/ 2,00	4,75/ 4,50	4,83/ 3,50	1,00 bzw. 2,00 bzw. 3,67/ 3,00 <sup>90</sup>	1,00 bzw. 2,00/ 2,33 bzw. 3,50	2,00/ 2,52	2,25/ 2,52	2,34/ 2,69	2,38/ 2,68	1,07/ 0,86	0,97/ 0,57	0,17/ 0,18	0,16/ 0,20

<sup>90</sup> Fünf Modalwerte vorhanden. Der mittlere Modalwert wird aufgeführt.

Tabelle 22: Deskriptive Statistiken der Beziehungsheterogenität (*arbeits- bzw. unterrichtsbezogene Heterogenität*) zum dritten und vierten Messzeitpunkt; Sicht der befragten Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte an JeKi-Schulen; Gesamtanzahl und Anzahl getrennt nach Grundschul- und JeKi-Lehrkräften; Ausprägungen: 1 = *gar nicht ähnlich*; 4 = *sehr ähnlich*; Abkürzungen: GLK = Grundschullehrkräfte, JLK = JeKi-Lehrkräfte

Deskriptive Kennzahlen:	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
Positionen je Messzeitpunkt:	MZP 3	MZP 4												
<b>Schulleitungsebene (insgesamt)</b> ( $n = 53_{MZP3}/44_{MZP4}$ )	1,00	2,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,13	3,20	0,73	0,55	0,10	0,08
<b>Schulleitungsebene</b> ( $n_{GLK} = 44_{MZP3}/37_{MZP4}$ , $n_{JLK} = 9_{MZP3}/5_{MZP4}$ )	1,00/ 1,00	1,00/ 3,00	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	3,00/ 4,00	4,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,14/ 3,11	3,38/ 3,40	0,67/ 1,05	0,72/ 0,55	0,10/ 0,35	0,12/ 0,24
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik (insgesamt)</b> ( $n = 54_{MZP3}/51_{MZP4}$ )	2,00	2,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,23	3,31	0,56	0,62	0,08	0,09
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik</b> ( $n_{GLK} = 42_{MZP3}/36_{MZP4}$ , $n_{JLK} = 12_{MZP3}/6_{MZP4}$ )	2,00/ 2,00	2,00/ 3,00	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,50	3,29/ 3,17	3,25/ 3,50	0,51/ 0,72	0,50/ 0,55	0,08/ 0,21	0,08/ 0,22
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule (insgesamt)</b> ( $n = 61_{MZP3}/44_{MZP4}$ )	1,00	2,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,21	3,20	0,58	0,59	0,07	0,09
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule</b> ( $n_{GLK} = 49_{MZP3}/42_{MZP4}$ , $n_{JLK} = 12_{MZP3}/5_{MZP4}$ )	1,00/ 2,00	3,00/ 3,00	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,24/ 3,08	3,33/ 3,40	0,56/ 0,67	0,48/ 0,55	0,08/ 0,19	0,07/ 0,24
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen (insgesamt)</b> ( $n = 29_{MZP3}/38_{MZP4}$ )	1,00	2,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,17	3,42	0,71	0,60	0,13	0,10
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen</b> ( $n_{GLK} = 13_{MZP3}/29_{MZP4}$ , $n_{JLK} = 16_{MZP3}/9_{MZP4}$ )	2,00/ 1,00	2,00/ 1,00	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,08/ 3,25	3,00/ 3,11	0,64/ 0,77	0,63/ 0,93	0,18/ 0,19	0,26/ 0,31
<b>JeKi-unterstützende Institutionen (insgesamt)</b> ( $n = 20_{MZP3}/25_{MZP4}$ )	2,00	1,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,20	3,28	0,62	0,89	0,14	0,18

Anhang: Tabellen

<b>Deskriptive Kennzahlen:</b>	Min.		Max		Mod.		Med.		AM	Std.		SE		
<b>JeKi-unterstützende Institutionen</b> ( $n_{GLK} = 9_{MZF3}/19_{MZF4}$ , $n_{JLK} = 11_{MZF3}/6_{MZF4}$ )	2,00/ 2,00	3,00/ 3,00	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	3,00/ 3,00 bzw. 4,00	3,00/ 3,00 bzw. 4,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,50	3,00/ 3,36	3,33/ 3,50	0,50/ 0,67	0,58/ 0,55	0,17/ 0,20	0,33/ 0,22
<b>Heterogenität insgesamt</b> (insgesamt) ( $n = 36_{MZF3}/33_{MZF4}$ )	1,75	1,71	4,00	4,00	3,00	3,00 A	3,23	3,40	3,22	3,31	0,48	0,52	0,08	0,09
<b>Heterogenität insgesamt</b> ( $n_{GLK} = 24_{MZF3}/26_{MZF4}$ , $n_{JLK} = 12_{MZF3}/7_{MZF4}$ )	2,60/ 1,75	2,75/ 2,50	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	3,00/ 3,50	3,00/ 3,00	3,00/ 3,35	3,23/ 3,20	2,92/ 3,12	3,24/ 3,23	0,37/ 0,67	0,34/ 0,48	0,07/ 0,19	0,08/ 0,18

Tabelle 23: Deskriptive Statistiken der Beziehungsheterogenität (*musikbezogene Heterogenität – Einstellungen zum Förderschwerpunkt*) zum dritten und vierten Messzeitpunkt; Sicht der befragten Grundschul- und JeKi-Lehrkräfte an JeKi-Schulen; Gesamtanzahl und Anzahl getrennt nach Grundschul- und JeKi-Lehrkräften; Ausprägungen: 1 = *gar nicht ähnlich*; 4 = *sehr ähnlich*; Abkürzungen: GLK = Grundschullehrkräfte, JLK = JeKi-Lehrkräfte

Deskriptive Kennzahlen:	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
Positionen je Messzeitpunkt:	MZP 3	MZP 4												
<b>Schulleitungsebene (insgesamt)</b> ( <i>n</i> = 44 <sub>MZP3</sub> /34 <sub>MZP4</sub> )	2,00	1,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,20	3,21	0,55	0,73	0,08	0,13
<b>Schulleitungsebene</b> ( <i>n</i> <sub>GLK</sub> = 32 <sub>MZP3</sub> /26 <sub>MZP4</sub> , <i>n</i> <sub>JLK</sub> = 12 <sub>MZP3</sub> /8 <sub>MZP4</sub> )	2,00/ 2,00	1,00/ 3,00	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,50	3,19/ 3,25	3,12/ 3,50	0,54/ 0,62	0,77/ 0,53	0,09/ 0,18	0,15/ 0,19
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik (insgesamt)</b> ( <i>n</i> = 51 <sub>MZP3</sub> /35 <sub>MZP4</sub> )	2,00	2,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,31	3,46	0,62	0,56	0,09	0,09
<b>Grundschullehrkräfte mit Unterrichtsfach Musik</b> ( <i>n</i> <sub>GLK</sub> = 35 <sub>MZP3</sub> /27 <sub>MZP4</sub> , <i>n</i> <sub>JLK</sub> = 16 <sub>MZP3</sub> /8 <sub>MZP4</sub> )	2,00/ 2,00	2,00/ 3,00	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	3,00/ 3,00	3,00/ 4,00	3,00/ 3,00	3,00/ 4,00	3,31/ 3,31	3,37/ 3,75	0,58/ 0,70	0,56/ 0,46	0,10/ 0,18	0,11/ 0,16
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule (insgesamt)</b> ( <i>n</i> = 44 <sub>MZP3</sub> /31 <sub>MZP4</sub> )	2,00	2,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,20	3,26	0,59	0,51	0,09	0,09
<b>andere Lehrkräfte der Grundschule</b> ( <i>n</i> <sub>GLK</sub> = 32 <sub>MZP3</sub> /25 <sub>MZP4</sub> , <i>n</i> <sub>JLK</sub> = 12 <sub>MZP3</sub> /6 <sub>MZP4</sub> )	2,00/ 2,00	2,00/ 3,00	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,00	3,00/ 3,50	3,22/ 3,17	3,20/ 3,50	0,55/ 0,72	0,50/ 0,55	0,10/ 0,21	0,10/ 0,22
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen (insgesamt)</b> ( <i>n</i> = 38 <sub>MZP3</sub> /18 <sub>MZP4</sub> )	2,00	2,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	3,50	3,42	3,44	0,60	0,62	0,10	0,15
<b>JeKi-Lehrkräfte an dieser und/oder anderen Grundschulen</b> ( <i>n</i> <sub>GLK</sub> = 17 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> , <i>n</i> <sub>JLK</sub> = 21 <sub>MZP3</sub> /9 <sub>MZP4</sub> )	3,00/ 2,00	2,00/ 3,00	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	3,00/ 4,00	3,00/ 4,00	3,00/ 4,00	3,00/ 4,00	3,29/ 3,52	3,33/ 3,56	0,47/ 0,68	0,71/ 0,53	0,11/ 0,15	0,24/ 0,18
<b>JeKi-unterstützende Institutionen (insgesamt)</b> ( <i>n</i> = 25 <sub>MZP3</sub> /13 <sub>MZP4</sub> )	1,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,28	3,54	0,89	0,52	0,18	0,14

Anhang: Tabellen

<b>Deskriptive Kennzahlen:</b>	Min.		Max		Mod.		Med.		AM		Std.		SE	
<b>JeKi-unterstützende Institutionen</b> ( $n_{GLK} = 10_{MZF3}/8_{MZF4}$ , $n_{JLK} = 15_{MZF3}/5_{MZF4}$ )	3,00/ 1,00	3,00/ 3,00	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	3,00 bzw. 4,00/ 4,00	3,00 bzw. 4,00/ 4,00	3,50/ 3,00	3,50/ 4,00	3,50/ 3,13	3,50/ 3,60	0,53/ 1,06	0,53/ 0,55	0,17/ 0,27	0,19/ 0,24
<b>Heterogenität insgesamt</b> (insgesamt) ( $n = 33_{MZF3}/19_{MZF4}$ )	1,17	2,00	4,00	4,00	3,00	3,00 bzw. 3,75	3,40	3,60	3,31	3,43	0,52	0,50	0,09	0,11
<b>Heterogenität insgesamt</b> ( $n_{GLK} = 18_{MZF3}/12_{MZF4}$ , $n_{JLK} = 15_{MZF3}/7_{MZF4}$ )	2,50/ 1,71	2,00/ 3,00	4,00/ 4,00	4,00/ 4,00	3,00/ 3,80	3,00 bzw. 3,75/ 4,00	3,18/ 3,50	3,38/ 3,75	3,29/ 3,33	3,32/ 3,62	0,41/ 0,65	0,54/ 0,39	0,10/ 0,17	0,16/ 0,15

## **12.2 Anhang B: Fragebögen**

### 12.2.1 Fragebogen für Grundschullehrkräfte (JeKi NRW, Messzeitpunkt vier)

# Fragebogen für Grundschullehrkräfte

## Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen (SIGrun)

Projektleitung:

Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser, Prof. Dr. Veronika Busch,  
Prof. Dr. Knut Schwippert

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter:

Samuel Campos, Claudia Jessel-Campos, Valerie Krupp-Schleußner,  
Sabrina Kulin, Susanne Naacke, Sonja Nonte, Klaudia Schulte,  
Michael Schurig, Julika Strauß

### Liebe Lehrerinnen, liebe Lehrer,

Ihre Schule nimmt seit rund 3 Jahren an der Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen teil. Mit dieser Studie wird untersucht, welche Auswirkungen der Instrumental-Unterricht auf die Schülerinnen und Schüler hat. Diese Untersuchung wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung; sie wird bei rund 1600 Schülerinnen und Schülern im Ruhrgebiet und in Hamburg durchgeführt.

Dieser Fragebogen bezieht sich auf Ihre Tätigkeit als Lehrkraft sowie Ihre Einschätzung der Kooperationsbedingungen und des Klimas an Ihrer Schule. Sollten Sie einzelne Fragen nicht beantworten wollen oder können, lassen Sie diese Fragen bei der Bearbeitung einfach aus.

Die Informationen, die auf diesem Wege von Ihnen, den Schülerinnen und Schülern, Schulleitungen und Eltern gewonnen werden, werden sehr hilfreich sein um zu verstehen, welche Erfahrungen alle Beteiligten mit dem Instrumentalunterricht machen und um die Qualität des Unterrichts zu verbessern. Wir möchten Sie bitten, alle Fragen zu beantworten, sofern Sie dazu bereit sind. **Das Ausfüllen dieses Fragebogens ist freiwillig. Das Nichtausfüllen wird weder für Sie noch für Ihre Schule Nachteile mit sich bringen. Die Zustimmung zur Teilnahme kann jederzeit mit Wirkung für die Zukunft widerrufen werden. Die erhobenen Daten werden nur für den mit der Untersuchung verbundenen Zweck verarbeitet werden.**

Bitte legen Sie Ihren Fragebogen im verschlossenen Umschlag in das Rücksendepaket für die Studienleitung. Ihr Fragebogen wird solange am Datenpool an der Universität Bremen aufbewahrt werden, bis die Datenaufbereitung abgeschlossen ist. Danach werden alle Unterlagen der Aktenvernichtung zugeführt bzw. nur für anonymisierte Sekundäranalysen genutzt.

Die Befragung erfolgt anonym. Es wird (unter Berücksichtigung des Bundesdatenschutzgesetzes) ein Code verwendet, der nur von Ihnen nachvollzogen werden kann. Der Code ist notwendig, um Ihre Angaben im 4-jährigen Verlauf der Studie zuordnen zu können.

Den Code bilden Sie nach folgender Regel:

- 1./2. Stelle: 1. und 2. Buchstabe Ihres Geburtsortes
- 3./4. Stelle: die beiden letzten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter
- 5./6. Stelle: die beiden letzten Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters

Bitte tragen Sie Ihren persönlichen Code in die Kästchen ein:

persönlicher Code:	1.	2.	3.	4.	5.	6.
--------------------	----	----	----	----	----	----

**Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!**



Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser  
(Projektleiter)

**Falls Sie in mehreren der getesteten Klassen unterrichten, also beispielsweise in Klasse 4 a und 4 b, genügt es, wenn Sie sämtliche Fragen nur in einem Fragebogen ausfüllen.**

**Den persönlichen Code (auf der ersten Seite) sowie die klassenspezifische Angabe in Frage 6 möchten wir Sie bitten, in beiden Fragebögen auszufüllen und beide Fragebögen (den vollständig und den mit Frage 6 sowie persönlichem Code ausgefüllten Fragebogen) an die SIGrun-Koordination Ihrer Schule zurückzugeben.**

**Vielen Dank!**

**Zuerst möchten wir Sie bitten, ein paar kurze Fragen zu Ihrer Person und zu der Schule, an der Sie als Lehrkraft tätig sind, zu beantworten.**

**1. Welches Geschlecht haben Sie?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!*

- männlich   
weiblich

**2. Wie alt sind Sie?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!*

- bis 30 Jahre   
31 – 40 Jahre   
41 – 50 Jahre   
51 – 60 Jahre   
über 60 Jahre

**3. Wie viele Jahre insgesamt sind Sie bereits als Lehrer/in tätig?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!*

- bis zu 5 Jahren   
6 – 10 Jahre   
11 bis 20 Jahre   
mehr als 20 Jahre

**4. Wie viele Jahre sind Sie bereits als Lehrer/in an dieser Schule tätig?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!*

- bis zu 5 Jahre   
6 – 10 Jahre   
11 bis 20 Jahre   
mehr als 20 Jahre

**5. Welche Fächer unterrichten Sie in diesem Schulhalbjahr an dieser Schule?  
Geben Sie bitte auch die jeweilige Zahl der Unterrichtsstunden an.**

1. Fach:		_____	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Stunden
2. Fach:		_____	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Stunden
3. Fach:		_____	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Stunden
4. Fach:		_____	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Stunden
5. Fach:		_____	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Stunden
6. Fach:		_____	<input type="text"/>	<input type="text"/>	Stunden

**6. In welcher Funktion sind Sie in der Klasse tätig, die an dem Programm (Förderschwerpunkt Musik bzw. „Bewegte Schule“) teilnimmt?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	nein	ja
Fachlehrkraft .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassenlehrer/in.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musiklehrkraft .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koordination „Musikschwerpunkt“ (JeKi/Instrumentalunterricht).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportlehrkraft .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koordination „Bewegte Schule“ .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. In welcher Funktion sind Sie an der Schule tätig?**

	nein	ja
Personalrat/ Lehrerrat o.ä.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Funktion (z. B. Mitglied einer Steuergruppe o. ä.) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

und zwar:  \_\_\_\_\_

**8. An wie vielen Fortbildungsmaßnahmen haben Sie in den vergangenen drei Jahren teilgenommen? Wie viele davon haben sich mit dem Themenkreis „Musik“ bzw. „Sport“ beschäftigt?**

*Bitte beide Zeilen bearbeiten!*

	keine Teil- nahme	Anzahl der Teilnahmen
<b>Im Bereich Musik</b>		
davon zum Thema „Instrumentalunterricht“.....	<input type="checkbox"/>	_ _
davon zum Thema „elementare Musikpädagogik“...	<input type="checkbox"/>	_ _
Sonstiges zum Thema „Musik“.....	<input type="checkbox"/>	_ _
<b>Im Bereich Sport</b>		
davon zum Thema „bewegte Schule“ .....	<input type="checkbox"/>	_ _
davon zum Thema „Rhythmik“ .....	<input type="checkbox"/>	_ _
Sonstiges zum Thema „Sport“.....	<input type="checkbox"/>	_ _
Weitere Fortbildungsmaßnahmen in anderen Bereichen	<input type="checkbox"/>	_ _
<hr/>		
Maßnahmen insgesamt .....	<input type="checkbox"/>	_ _

**9. Wie beurteilen Sie ganz allgemein die Beziehungen zwischen Schülern und Lehrkräften an Ihrer Schule?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Schüler und Lehrkräfte kommen meistens gut miteinander aus. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den meisten Lehrkräften ist es wichtig, dass die Schüler sich wohlfühlen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die meisten Lehrkräfte interessieren sich für das, was die Schüler zu sagen haben. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ein Schüler zusätzliche Hilfe braucht, bekommt er sie in der Regel von seinen Lehrern. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die meisten Lehrkräfte behandeln die Schüler fair. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Die nächsten Fragen beziehen sich auf das Lehrerkollegium bzw. das gesamte Personal an Ihrer Schule.**

**10. In welchen der folgenden Bereiche findet innerhalb des Lehrerkollegiums Ihrer Grund-Schule eine Kooperation statt? Schätzen Sie deren Häufigkeit in den letzten 12 Monaten ein!**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	<b>Häufigkeit der Kooperation</b>			
	bislang gar nicht	halbjährlich oder seltener	etwa viertel- jährlich	monatlich oder häufiger
Gesprächsrunde im Kollegium zwecks Arbeit am Schulkonzept/Schulprogramm .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erstellung von Halbjahres- oder Jahresplänen (für Lernstoff, Projekte, Arbeitsgemeinschaften) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teambesprechungen im Jahrgang .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erstellung von Lehr-Lern-Material .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Austausch von Unterrichtsmaterialien .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erarbeitung von Unterrichtseinheiten .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abstimmung von Leistungsmessung und Bewertung (z.B. Bewertungskriterien) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame Diagnose und Erörterung von Lernentwicklungen einzelner Schüler/innen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame Planung von Unterricht .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame Unterrichtsdurchführung im Team .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durchführung von Fördermaßnahmen im Team .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame klassen- und jahrgangs- übergreifende Aktivitäten (z.B. Projekte) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**11. Wie schätzen Sie innerhalb des Lehrerkollegiums Ihrer Grundschule die Zusammenarbeit bezüglich des Unterrichts ein?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme über- haupt nicht zu
Gemeinsame Planungen zur Behandlung von Unterrichtsinhalten sind bei uns eine Ausnahme.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An unserer Schule führen die Lehrer häufig gemeinsame Projekte durch .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es kommt bei uns oft vor, dass Unterricht gemeinsam vorbereitet wird .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei uns kommt es kaum vor, dass Unterrichtsthemen fachübergreifend behandelt werden .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Man ist bei uns nicht gut darüber informiert, was andere Kollegen gerade im Unterricht behandeln.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An unserer Schule werden methodisch-didaktische Vorgehensweisen (Sozialformen, Methodeneinsatz u.ä.) <u>in Besprechungen o.ä. gemeinsam reflektiert</u> .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An unserer Schule werden methodisch-didaktische Vorgehensweisen (Sozialformen, Methodeneinsatz u.ä.) <u>in informellen Gesprächen</u> gemeinsam reflektiert. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**12. In welchen der folgenden Bereiche findet zwischen Ihrem Kollegium und den außerschulischen Kooperationspartnern eine Kooperation statt (gemeint sind bei Schulen mit Förderschwerpunkt Musik Kooperationen mit den außerschulischen Instrumental/Musikschullehrkräften; bei Schulen mit Förderschwerpunkt Sport die Sportkooperationspartner)?**

**Schätzen Sie deren Häufigkeit in den letzten 12 Monaten ein!**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	<b>Häufigkeit der Kooperation</b>			
	bislang gar nicht	halbjährlich oder seltener	etwa viertel- jährlich	monatlich oder häufiger
Gesprächsrunde im Kollegium zwecks Arbeit am Schulkonzept/Schulprogramm .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erstellung von Halbjahres- oder Jahresplänen (für Lernstoff, Projekte, Arbeitsgemeinschaften) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teambesprechungen im Jahrgang .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erstellung von Lehr-Lern-Material .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Austausch von Unterrichtsmaterialien .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erarbeitung von Unterrichtseinheiten .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abstimmung von Leistungsmessung und Bewertung (z.B. Bewertungskriterien) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame Diagnose und Erörterung von Lernentwicklungen einzelner Schüler/innen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame Planung von Unterricht .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame Unterrichtsdurchführung im Team .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durchführung von Fördermaßnahmen im Team .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame klassen- und jahrgangs- übergreifende Aktivitäten (z.B. Projekte) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13. Wie nehmen Sie sich als Lehrerin oder Lehrer derzeit wahr?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	stimmt gar nicht	stimmt teilweise	stimmt größtenteils	stimmt genau
Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann Veränderungen im Rahmen des Projektes auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**14. a) Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Ihre Schule zu?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
In unserer Schule gibt es meistens große Vorbehalte gegenüber Veränderungen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In unserem Kollegium gibt es eine große Bereitschaft die eigenen pädagogischen Ansätze an Ergebnissen zu überprüfen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die meisten Lehrkräfte unserer Schule sind neuen pädagogischen Ansätzen gegenüber aufgeschlossen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei den meisten Lehrpersonen unserer Schule fehlt die Bereit- schaft, für die eigene pädagogische Arbeit Neues dazulernen und ihre Arbeit mit Schülerinnen und Schülern umzustellen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An unserer Schule ist das Kollegium stets bemüht, die Arbeit am schuleigenen pädagogischen Konzept voranzutreiben. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unsere Schule bemüht sich engagiert um wirkliche Erneuerung und Entwicklung. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**b) Wie stehen Sie zu den folgenden Aussagen zur Veränderungsbereitschaft der Schulleitung?**

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme über- haupt nicht zu
Die Schulleitung ist neuen Ideen gegenüber aufgeschlossen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulleitung sucht den Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen und Institutionen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulleitung unterstützt die Lehrer, im Unterricht auch mal neue Wege zu gehen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 15. Welche Veränderungen sind inwiefern Ihrer Ansicht nach durch den Förderschwerpunkt Musik bzw. durch den Förderschwerpunkt Sport an dieser Grundschule für die folgenden Aspekte und Themen eingetroffen? Und lagen Ihre anfänglichen Erwartungen darüber, waren sie genau so oder lagen sie darunter?**

*Bitte pro Spalte jede Zeile bearbeiten!*

	Eingetroffene Veränderungen					Meine anfänglichen Erwartungen waren			
	viel schlechter	eher schlechter	unverändert	eher besser	viel besser	darüber	genau so	darunter	keine Erwartungen
Außendarstellung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einbezug bildungsferner Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einbezug von Kindern aus finanziell schlecht gestellten Familien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Integration von Kindern aus anderen Kulturkreisen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifikation der Schüler mit Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifikation der Lehrer mit Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wettbewerbsfähigkeit der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öffentliches Interesse an der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organisatorischer Aufwand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regionale Einbindung der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**16. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	stimmt gar nicht	stimmt teilweise	stimmt größtenteils	stimmt genau
Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbys. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mir die Freizeit gut einteile, habe ich genug Zeit zum Entspannen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**17. Geben Sie bitte Ihre Einschätzung zu folgenden Aussagen!**

**A. An unserer Schule...**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
... gehen die Schüler freundschaftlich miteinander um. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... gehen die Lehrer freundschaftlich miteinander um. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... fühle ich mich wohl. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... besteht ein gutes Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sind die Schüler gegen Gewalt. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... bin ich meist gut gelaunt. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... gibt es eigentlich viele Dinge, die mir Spaß machen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**B. Die Schülerinnen und Schüler an unserer Schule...**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
... halten gut zusammen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... provozieren sich gegenseitig zu Disziplinverstößen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sind sehr ruhig im Unterrichtsraum. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... benehmen sich auch außerhalb des Schulgebäudes ordentlich. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... benehmen sich auch ordentlich wenn der Lehrer den Unterrichtsraum verlässt. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sorgen für einen ungestörten Unterrichtsverlauf. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sorgen für eine angenehme Lernatmosphäre. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**18. Inwiefern treffen folgende Aussagen zur multikulturellen Ausrichtung auf Ihre Schule zu?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	voll	eher	kaum	gar nicht
In unserer Schule ist kulturelle Vielfalt im Schulprogramm verankert .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In unserer Schule werden Experten hinzugezogen, um Fragen zum Umgang mit kultureller Vielfalt zu klären .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In unserer Schule werden Feste verschiedener Kulturen gefeiert.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In unserer Schule werden Festtage verschiedener Kulturen bei der Terminplanung berücksichtigt .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In unserer Schule besteht die Möglichkeit für Schüler mit Migrationshintergrund, an herkunftssprachlichem Unterricht teilzunehmen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In unserer Schule besteht bei Elterngesprächen die Möglichkeit, einen Übersetzer hinzuzuziehen ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In unserer Schule sind Kunstgegenstände verschiedener Kulturkreise zu sehen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**19. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich mag es, mich durch musikalische Aktivitäten zu entfalten ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Musik kenne ich mich gut aus. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich drücke meine Gedanken und Gefühle gern durch Musik aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin musikalisch sehr talentiert .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die meisten Musikstücke geben mir nichts. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe keine Lust ein Musikinstrument zu spielen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir leicht zu verstehen, was durch Musik zum Ausdruck gebracht werden soll.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**20. Inwieweit treffen für Sie folgende Aussagen zum Musikgeschmack zu?**

	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teil- weise zu	trifft eher zu	trifft ganz zu
Es gibt Musik, die ist so „unmöglich“, dass man sie eigentlich verbieten sollte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einen guten musikalischen Geschmack kann man ganz klar von einem schlechten unterscheiden.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fände es gut, wenn ich mit meinem musikalischen Geschmack auch andere Leute überzeugen könnte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meinem Bekanntenkreis haben alle Leute etwa den gleichen musikalischen Geschmack .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe meinen musikalischen Geschmack schon mal geändert, nachdem mich jemand überzeugt hat.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn jemand meinen musikalischen Geschmack heftig kritisiert, macht mich das unsicher.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir schwer, andere Leute zu akzeptieren, die einen total anderen Musikgeschmack haben als ich .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**21. Wie nehmen Sie sich als Lehrkraft an Ihrer Schule wahr?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
In meinen Unterrichtsfächern kenne ich mich sehr gut aus. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch wenn es sehr kompliziert wird, bereiten mir die Inhalte meiner Unterrichtsfächer keine Schwierigkeiten. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oft habe ich das Gefühl, andere Lehrkräfte sind mir fachlich überlegen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich ehrlich bin, liegen mir meine Unterrichtsfächer nicht besonders. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was meine Unterrichtsfächer angeht, bin ich ein echter Experte/eine Expertin. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komplexe Themen angemessen zu vermitteln, fällt mir leicht. ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann auch schwierige Inhalte verständlich erklären. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sachverhalte verständlich zu erklären, gehört nicht gerade zu meinen Stärken. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Lehrkräfte können besser erklären als ich. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gelingt mir immer wieder, Schülerinnen und Schüler auch für schwierige Themen zu motivieren. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
Ich kann gut mit Kindern und Jugendlichen umgehen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eigentlich habe ich keinen guten Zugang zu Kindern und Jugendlichen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Lehrkräfte haben ein besseres Händchen für Kinder und Jugendliche. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit auffälligem Verhalten von Schülerinnen und Schülern kann ich gut umgehen. . ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir liegt es, Kinder zu erziehen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Zusammenarbeit mit anderen liegt mir. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kooperation gehört nicht gerade zu meinen Stärken. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Am effektivsten arbeite ich alleine. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Schule arbeiten Kolleginnen und Kollegen gern mit mir zusammen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir leicht mit anderen zusammen zu arbeiten. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann Leistungen anderer korrekt beurteilen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kompetenzen anderer einzuschätzen, fällt mir schwer. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meist bin ich ganz gut darin, Schülerleistungen exakt vorherzusagen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir fällt es relativ leicht, Schülerleistungen objektiv zu beurteilen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire Leistungseinschätzungen zu treffen, gehört nicht gerade zu meinen Begabungen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es liegt mir, Projekte zu planen und umzusetzen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gehöre zu den innovativen Lehrkräften an unserer Schule. ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Neuerungen durchzusetzen ist eine meiner Stärken. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin nicht gerade talentiert darin, Veränderungen durchzusetzen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe oft gute Ideen für neue Projekte. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**22. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Musikerziehung ist meiner Meinung nach Zeitverschwendung. ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gehe gern in Konzerte. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alles in allem kann ich mit Musik ziemlich wenig anfangen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik spielt in meinem Leben eine große Rolle. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gehe gern zu Sportveranstaltungen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sporterziehung ist meiner Meinung nach Zeitverschwendung. ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alles in allem kann ich mit Sport ziemlich wenig anfangen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sport hat in meinem Leben eine große Bedeutung. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**23. Wie oft haben Sie im letzten Jahr...**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	nie oder fast nie	etwa 1- bis 2-mal im Jahr	3- bis 4-mal im Jahr	mehr als 4-mal im Jahr
im Kino einen Film gesehen? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ein Museum oder eine Kunstaustellung besucht? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ein Rock- oder Popkonzert besucht? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine Oper, ein Ballett oder ein klassisches Konzert besucht? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ein Theater besucht? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine Sportveranstaltung besucht? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine Lesung besucht? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**24. Wie wichtig sind für Sie folgende Aspekte, wenn Sie an den Förderschwerpunkt Musik bzw. den Förderschwerpunkt Sport denken?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	gar nicht wichtig	eher nicht wichtig	eher wichtig	sehr wichtig
Individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verlässliche Betreuungszeiten .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung von Selbstständigkeit .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Neue Formen von Unterricht und Lernen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sinnvolle Freizeitgestaltung .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbesserung der schulischen Leistungen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soziale Integration .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öffnung von Schule .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbesserung der Arbeitshaltung/Leistungsbereitschaft .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausrichtung auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abwechslungsreiches und aktives Schulleben .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 25. Inwiefern sind diese Aspekte durch den Förderschwerpunkt Musik bzw. den Förderschwerpunkt Sport eingetroffen?  
Und lagen Ihre anfänglichen Erwartungen darüber, waren sie genau so oder lagen sie darunter?  
Bitte pro Spalte jede Zeile bearbeiten!**

	Eingetroffene Veränderungen					Meine anfänglichen Erwartungen waren			
	viel schlechter	eher schlechter	unverändert	eher besser	viel besser	darüber	genau so	darunter	keine Erwartungen
Individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verlässliche Betreuungszeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung von Selbstständigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Neue Formen von Unterricht und Lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sinnvolle Freizeitgestaltung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbesserung der schulischen Leistungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soziale Integration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öffnung von Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verbesserung der Arbeitshaltung/Leistungsbereitschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausrichtung auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abwechslungsreiches und aktives Schulleben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**26. Wie oft bietet Ihre Schule folgende Dinge für die Schülerinnen und Schüler der vierten Klassen und/oder ihre Familie an?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	nie	einmal im Jahr	2- bis 3mal im Jahr	4- bis 6mal im Jahr	7mal im Jahr oder öfter
Briefe, Ankündigungen, Rundschreiben der Schule usw., die den Eltern zugeleitet werden, um sie über die Schule und dortige Aktivitäten zu informieren .....	<input type="checkbox"/>				
Schulische Veranstaltungen, zu denen die Eltern eingeladen werden .....	<input type="checkbox"/>				
Aktionen zur Beschaffung von finanziellen Mitteln, an denen sich die Eltern beteiligen .....	<input type="checkbox"/>				
Gespräche zwischen Lehrern und Eltern (individuell oder in Gruppen) .....	<input type="checkbox"/>				
Schriftliche Beurteilungen der Leistung des Kindes, die den Eltern zugeleitet werden .....	<input type="checkbox"/>				
Hausbesuche durch die Lehrer .....	<input type="checkbox"/>				

**27. Falls Ihre Schule innerhalb des Förderschwerpunkts Musik bzw. Sport mit außerschulischen Kooperationspartnern zusammenarbeitet, wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Aspekten der bestehenden Kooperation?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	sehr un- zufrieden	eher un- zufrieden	eher zufrieden	sehr zufrieden	keine Zu- sammen- arbeit
Kommunikationsabläufe zwischen den Kooperationspartnern .....	<input type="checkbox"/>				
Rolle und Verhältnis der Kooperationspartner zueinander .....	<input type="checkbox"/>				
Unterstützung der Kooperation durch die Schulleitung .....	<input type="checkbox"/>				
Zusammenarbeit zwischen den Kooperationspartnern und dem Kollegium Ihrer Grundschule .....	<input type="checkbox"/>				
<u>Unterstützung</u> durch die JeKi-Stiftung .....	<input type="checkbox"/>				
<u>Zusammenarbeit</u> mit der JeKi-Stiftung .....	<input type="checkbox"/>				

**28. Wie zufrieden sind Sie mit den Rahmenbedingungen für den Förderschwerpunkt Musik an dieser Schule?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	sehr un- zufrieden	eher un- zufrieden	eher zufrieden	sehr zufrieden
Anzahl der zur Verfügung stehenden Musikräume <u>für ganze Klassen</u> .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anzahl der zur Verfügung stehenden Musikräume <u>für Kleingruppen</u> .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beschaffung der Räume (Größe, Lichtverhältnisse, Bodenbelag, Akustik usw.) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausstattung der Räume (Tafel, Bestuhlung, Schränke, Sitzkissen usw.) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumentenbestand .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zustand der Instrumente .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notenmaterial .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bestand an anderen Materialien (Tücher, Bastelmaterial usw.) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ansehen des Projektes .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organisationsstrukturen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontakt zur Schulleitung .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontakt zu Instrumentallehrkräften .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontakt zu Eltern .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**29. Wie beurteilen Sie insgesamt die Gruppengröße im Rahmen des musikalischen Förderschwerpunkts an dieser Schule?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!*

- zu groß
- genau richtig
- zu klein

**30. Wie schätzen Sie insgesamt die Kooperation im Rahmen des musikalischen Förderschwerpunkts an dieser Schule?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!*

- sehr gut
- gut
- befriedigend
- ausreichend
- mangelhaft

**31. Wie schätzen Sie die Integration außerschulischer Kooperationspartner, welche in Ihrer Schule innerschulische Angebote durchführen, ein?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Man bemüht sich an dieser Schule sehr darum, dass sich außerschulische Kooperationspartner schnell zurechtfinden.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um außerschulische Kooperationspartner kümmert man sich in dieser Schule intensiv.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Außerschulische Kooperationspartner haben es hier schwer, akzeptiert zu werden.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kollegium hat keine Zeit, um außerschulischen Kooperationspartnern dabei behilflich zu sein, sich zurecht zu finden .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Als Ansprechpartner für außerschulische Kooperationspartner steht immer jemand zur Verfügung.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An der Schule gibt es eine Art Einführungsprogramm für außerschulische Kooperationspartner .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Außerschulische Kooperationspartner müssen selbst sehen, wie sie zurechtkommen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Die folgenden Fragen beziehen sich auf allgemeine Kontakte, die Sie zu verschiedenen Gruppen, die an JeKi beteiligt sind, möglicherweise haben.**

**1. Wie häufig erhalten Sie wichtige Informationen für Ihre Arbeit von folgenden Personen-  
gruppen?**

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

	ein- oder mehrmals im Monat	ein- oder mehrmals in 3 Monaten	ein- oder mehrmals in 6 Monaten	seltener	nie	keine Angabe
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderen Lehrkräften der Grundschule.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften anderer Schulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
außerschulischen Instrumental-/ Musikschulleh- rkräften, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2. Wie häufig fragen Sie folgende Personengruppen um Rat, falls es zu  
Motivationsschwierigkeiten in der Klasse kommt?**

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

	ein- oder mehrmals im Monat	ein- oder mehrmals in 3 Monaten	ein- oder mehrmals in 6 Monaten	seltener	nie	keine Angabe
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Lehrkräfte der Grundschule.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte anderer Schulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
außerschulische Instrumental-/Musikschul- lehrkräfte, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Wie häufig findet mit folgenden Personengruppen formeller Austausch (Besprechungen, Fortbildungen,...) statt?**

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

	ein- oder mehrmals im Monat	ein- oder mehrmals in 3 Monaten	ein- oder mehrmals in 6 Monaten	seltener	nie	keine Angabe
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderen Lehrkräften der Grundschule.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften anderer Schulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
auerschulischen Instrumental-/Musikschul- lehrkräften, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4. Wie häufig findet mit folgenden Personengruppen informeller Austausch (Gespräche „zwischendurch“) statt?**

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

	ein- oder mehrmals im Monat	ein- oder mehrmals in 3 Monaten	ein- oder mehrmals in 6 Monaten	seltener	nie	keine Angabe
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderen Lehrkräften der Grundschule.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften anderer Schulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
auerschulischen Instrumental-/Musikschul- lehrkräften, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5. Wie häufig sprechen Sie mit folgenden Personengruppen über Dinge, die Ihnen für Ihre Arbeit wichtig sind?**

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

	ein- oder mehrmals im Monat	ein- oder mehrmals in 3 Monaten	ein- oder mehrmals in 6 Monaten	seltener	nie	keine Angabe
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderen Lehrkräften der Grundschule.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften anderer Schulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
außerschulischen Instrumental-/Musikschul- lehrkräften, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. Wie häufig tauschen Sie Unterrichtsmaterial (für sämtliche Fächer) mit folgenden Personengruppen aus?**

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

	ein- oder mehrmals im Monat	ein- oder mehrmals in 3 Monaten	ein- oder mehrmals in 6 Monaten	seltener	nie	keine Angabe
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderen Lehrkräften der Grundschule.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften anderer Schulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
außerschulischen Instrumental-/Musikschul- lehrkräften, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. Wie häufig reflektieren Sie methodisch-didaktische Fragen (Methodeneinsatz, Sozialformen im Unterricht u.ä.) mit...**

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="width: 100px;"></div> <div style="width: 100px;">ein- oder mehrmals im Monat</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 5px;"> <div style="width: 100px;"></div> <div style="width: 100px;">ein- oder mehrmals in 3 Monaten</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 5px;"> <div style="width: 100px;"></div> <div style="width: 100px;">ein- oder mehrmals in 6 Monaten</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 5px;"> <div style="width: 100px;"></div> <div style="width: 100px;">seltener</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 5px;"> <div style="width: 100px;"></div> <div style="width: 100px;">nie</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 5px;"> <div style="width: 100px;"></div> <div style="width: 100px;">keine Angabe</div> </div>					
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderen Lehrkräften der Grundschule .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften anderer Schulen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
außerschulischen Instrumental-/Musikschul- lehrkräften, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. Wie häufig fragen Sie folgende Personengruppen, um Ihr methodisch-didaktisches Repertoire (Methodeneinsatz, Sozialformen im Unterricht u.ä.) zu erweitern?**

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="width: 100px;"></div> <div style="width: 100px;">ein- oder mehrmals im Monat</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 5px;"> <div style="width: 100px;"></div> <div style="width: 100px;">ein- oder mehrmals in 3 Monaten</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 5px;"> <div style="width: 100px;"></div> <div style="width: 100px;">ein- oder mehrmals in 6 Monaten</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 5px;"> <div style="width: 100px;"></div> <div style="width: 100px;">seltener</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 5px;"> <div style="width: 100px;"></div> <div style="width: 100px;">nie</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 5px;"> <div style="width: 100px;"></div> <div style="width: 100px;">keine Angabe</div> </div>					
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Lehrkräfte der Grundschule .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte anderer Schulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
außerschulische Instrumental-/Musikschullehrkräfte, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grund- schulen unterrichten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Setzen Sie selber die methodisch-didaktisch besprochenen Inhalte (Methodeneinsatz, Sozialformen im Unterricht u.ä.), die Sie mit folgenden Personengruppen besprochen haben, in die Praxis um?** (bezogen auf die Personen der Personengruppe, mit denen Sie in Kontakt stehen)

eine Antwortmöglichkeit pro Zeile

	in der Regel nein				
	mal ja, mal nein				
	in der Regel ja			weiß nicht	
	keine Angabe				
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung).....	<input type="checkbox"/>				
Lehrkräften der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört .....	<input type="checkbox"/>				
anderen Lehrkräften der Grundschule .....	<input type="checkbox"/>				
Lehrkräften anderer Schulen .....	<input type="checkbox"/>				
außerschulischen Instrumental-/Musikschullehrkräften, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten .....	<input type="checkbox"/>				
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>				
andere, und zwar .....	<input type="checkbox"/>				

**10. Die Personengruppen haben meiner Wahrnehmung nach ähnliche Vorstellungen zur Unterrichtsgestaltung (Methodeneinsatz, Sozialformen im Unterricht u.ä.) wie ich selbst** (bezogen auf die Personen der Personengruppe, mit denen Sie in Kontakt stehen)

eine Antwortmöglichkeit pro Zeile

	gar nicht ähnlich					
	eher nicht ähnlich					
	eher ähnlich				sehr ähnlich	
	weiß nicht			keine Angabe		
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung).....	<input type="checkbox"/>					
Lehrkräfte der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört .....	<input type="checkbox"/>					
andere Lehrkräfte der Grundschule .....	<input type="checkbox"/>					
Lehrkräfte anderer Schulen.....	<input type="checkbox"/>					
außerschulische Instrumental-/Musikschullehrkräfte, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten.....	<input type="checkbox"/>					
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>					
andere, und zwar .....	<input type="checkbox"/>					

**Die folgenden Fragen beziehen sich auf  
musikbezogene Kontakte,  
 die Sie zu verschiedenen Gruppen,  
 die an dem Förderschwerpunkt Musik beteiligt sind,  
 möglicherweise haben.**

**11. Wie häufig stehen Sie im allgemeinen, persönlichen bzw. informellen Austausch über Musik mit folgenden Personengruppen?**

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

		ein- oder mehrmals im Monat		ein- oder mehrmals in 3 Monaten		ein- oder mehrmals in 6 Monaten		seltener		nie		keine Angabe
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderen Lehrkräften der Grundschule.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften anderer Schulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
auerschulischen Instrumental-/Musikschul- lehrkräften, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**12. Die Personengruppen haben meiner Wahrnehmung nach ähnliche Einstellungen zu dem Förderschwerpunkt Musik wie ich selbst. (bezogen auf die Personen der Personengruppe, mit denen Sie in Kontakt stehen)**

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

	<div style="display: flex; justify-content: space-between; border-bottom: 1px solid black; padding-bottom: 2px;"> <span>gar nicht ähnlich</span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; border-bottom: 1px solid black; padding-bottom: 2px;"> <span>eher nicht ähnlich</span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; border-bottom: 1px solid black; padding-bottom: 2px;"> <span>eher ähnlich</span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; border-bottom: 1px solid black; padding-bottom: 2px;"> <span>sehr ähnlich</span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; border-bottom: 1px solid black; padding-bottom: 2px;"> <span>weiß nicht</span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; padding-bottom: 2px;"> <span>keine Angabe</span> </div>					
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Lehrkräfte der Grundschule.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte anderer Schulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
außerschulische Instrumental- /Musikschullehrkräfte, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13. Die Personengruppen haben meiner Wahrnehmung nach ähnliche private Einstellungen zu Musik wie ich selbst (Einstellungen wie bspw., dass Sie durch musikalische Aktivitäten entfalten/nicht entfalten können oder Gedanken und Gefühle gern/ungern durch Musik ausdrücken u.ä.) (bezogen auf die Personen der Personengruppe, mit denen Sie in Kontakt stehen)**

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <span>gar nicht ähnlich</span> <span>eher nicht ähnlich</span> <span>eher ähnlich</span> <span>sehr ähnlich</span> <span>weiß nicht</span> <span>keine Angabe</span> </div>					
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Lehrkräfte der Grundschule .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte anderer Schulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
außerschulische Instrumental-/Musikschullehrkräfte, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Wenn Sie nun zurückdenken...**

**a) Was fanden Sie an JeKi gut?**

---

---

---

---

**b) Was wäre besser gewesen?**

---

---

---

---

**Zur Sicherung unserer Datenqualität (bspw. bei der Dateneingabe) möchten wir Sie bitten, Ihren persönlichen Code noch einmal in die Felder einzutragen.**

1./2. Stelle: 1. und 2. Buchstabe Ihres Geburtsortes

3./4. Stelle: die beiden letzten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter

5./6. Stelle: die beiden letzten Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters

persönlicher Code:	1.	2.	3.	4.	5.	6.
--------------------	----	----	----	----	----	----

Falls Sie keinen Musikunterricht an Ihrer GrundSchule Crteilen, sind Sie nun am Ende des Fragebogens angelangt.

**Falls Sie Musikunterricht an Ihrer GrundSchule Crteilen, möchten wir Sie abschließend bitten, die letzten zwei Seiten des Fragebogens auszufüllen.**

**Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!**

# Fragebogen für Grundschullehrkräfte

## – Modul Musik –

**1. Wir würden nun gerne etwas über die an Ihrer Schule für den Musikunterricht verfügbaren Ressourcen erfahren.**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	keine	1	2	3	mehr als 3
Über wie viele Musikräume für ganze Klassen verfügt Ihre Schule? .....	<input type="checkbox"/>				
Über wie viele Räume für Musikunterricht für Kleingruppen verfügt Ihre Schule außerdem? .....	<input type="checkbox"/>				
Wie viele dieser Räume sind mit Audioanlagen ausgestattet? .....	<input type="checkbox"/>				

**2. Über wie viele Instrumente verfügen Sie für den Musikunterricht?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	keine	1	2 bis 4	5 bis 10	mehr als 10
Streichinstrumente (z.B. Geige, Cello, Kontrabass).....	<input type="checkbox"/>				
Holzblasinstrumente (z.B. Blockflöte, Querflöte, Oboe, Klarinette, Saxophon) .....	<input type="checkbox"/>				
Blechblasinstrumente (z.B. Trompete, Posaune, Horn) .....	<input type="checkbox"/>				
Tasteninstrumente (z.B. Klavier, Orgel, Keyboard, Akkordeon) .....	<input type="checkbox"/>				
Zupfinstrumente (z.B. Gitarre, Harfe, E-Gitarre, Mandoline) .....	<input type="checkbox"/>				
Schlaginstrumente (z.B. Schlagzeug) .....	<input type="checkbox"/>				
Instrumente anderer Kulturen (z.B. Saz, Bağlama, Cajón, Djembe) .....	<input type="checkbox"/>				

**3. Wie nehmen Sie sich als Lehrerin oder Lehrer im Kontext des Förderschwerpunkts Musik bzw. Sport derzeit wahr?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
Ich traue mir zu, die Schülerinnen und Schüler für den Förderschwerpunkt zu begeistern. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann Veränderungen im Rahmen des Förderschwerpunktes auch gegenüber skeptischen Lehrkräften durchsetzen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge über die notwendige Kompetenz, den Schülerinnen und Schülern den Förderschwerpunkt zu vermitteln. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich traue mir zu, die Umsetzung des Förderschwerpunktes in die Hand zu nehmen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich inhaltlich mit den Projektzielen des Förderschwerpunktes identifizieren. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mich inhaltlich ausreichend mit den Zielen des Förderschwerpunktes befasst. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube, dass der Aufwand des Projektes in keinem Verhältnis zum Gewinn steht. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4. Wie werden die Inhalte des Förderschwerpunkts Musik bzw. Sport in den Schulalltag integriert?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!*

- ... ausschließlich außerunterrichtlich.....
- ... überwiegend außerunterrichtlich.....
- ... zu ähnlichen Teilen außerunterrichtlich wie unterrichtlich...
- ... überwiegend unterrichtlich.....
- ... ausschließlich unterrichtlich.....

**5. Unsere Schule führte im letzten Schuljahr folgende Veranstaltungen/Produktionen im Musikbereich durch:**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	keine	eine	mehrere
Konzerte / musische Abende in der Schule.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auftritte von Ensembles außerhalb der Schule .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exkursionen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Workshops.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

und zwar:



**Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!**

## 12.2.2 Fragebogen für JeKi-Lehrkräfte (JeKi NRW, Messzeitpunkt 4)

# Fragebogen für JeKi-Lehrkräfte

## Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen (SIGrun)

Projektleitung:

Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser, Prof. Dr. Veronika Busch,  
Prof. Dr. Knut Schwippert

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter:

Samuel Campos, Claudia Jessel-Campos, Valerie Krupp-Schleußner,  
Sabrina Kulin, Susanne Naacke, Sonja Nonte, Klaudia Schulte,  
Michael Schurig, Julika Strauß



**Zuerst möchten wir Sie bitten, ein paar kurze Fragen zu Ihrer Person und zu der Schule, an der Sie als Lehrkraft tätig sind, zu beantworten.**

**1. Welches Geschlecht haben Sie?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!*

männlich

weiblich

**2. Wie alt sind Sie?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!*

bis 30 Jahre

31 – 40 Jahre

41 – 50 Jahre

51 – 60 Jahre

über 60 Jahre

**3. Wie viele Jahre insgesamt sind Sie bereits als Instrumentallehrer/in tätig?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!*

bis zu 5 Jahren

6 – 10 Jahre

mehr als 10 Jahre

**4. Wie viele Jahre sind Sie bereits als Instrumentallehrer/in an dieser Schule tätig?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!*

bis zu 5 Monaten

bis zu einem Jahr

bis zu 2 Jahren

bis zu 5 Jahren

mehr als 5 Jahre

**5. Wie wurden Sie ausgebildet?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen und genauen Abschluss (z.B. 2. Staatsexamen, Diplommusikerzieher) angeben!*

		mit dem Abschluss.....
Lehramt Primarstufe	<input type="checkbox"/>	_____
Lehramt Sek. I	<input type="checkbox"/>	_____
Lehramt Sek. II	<input type="checkbox"/>	_____
Musikerzieher	<input type="checkbox"/>	_____
Künstlerischer Hochschulabschluss	<input type="checkbox"/>	_____
Elementare Musikpädagogik	<input type="checkbox"/>	_____
Andere	<input type="checkbox"/>	_____
kein abgeschlossenes Musikstudium	<input type="checkbox"/>	

**6. Wie zufrieden sind Sie, stellvertretend für Ihre Organisation, mit den folgenden Aspekten der bestehenden Kooperation mit dieser Schule?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	sehr un-	eher un-	eher	sehr
	zufrieden	zufrieden	zufrieden	zufrieden
Kommunikationsabläufe zwischen				
den Kooperationspartnern.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rolle und Verhältnis der Kooperationspartner zueinander .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Möglichkeiten der Mitbestimmung seitens unserer				
Organisation (z.B. Stimmrecht in Schulgremien) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterstützung der Kooperation durch die Schulleitung .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den				
Mitarbeitern Ihrer Organisation.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. Welche Veränderungen haben sich durch die Kooperation mit der Grundschule für Ihre Organisation ergeben?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Wir können durch die Kooperation unser Angebotsspektrum erweitern. .... <input type="checkbox"/> .. <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Unsere Arbeitsweisen bzw. Handlungsansätze verändern sich ..... <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir erschließen neue Arbeitsfelder. .... <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Kooperation werden die Arbeitsplätze unserer Mitarbeiter/innen sicher. .... <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir stellen neue Mitarbeiter/innen ein. .... <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir stehen durch die Kooperation insgesamt besser da. .... <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. Welche Fächer/Instrumente unterrichten Sie dieses Schuljahr an der Musikschule?**

**Geben Sie bitte auch die jeweilige Zahl der Unterrichtsstunden an.**

1. Fach:  _____	<input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black; vertical-align: middle;" type="text"/> <input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black; vertical-align: middle;" type="text"/>	Stunden
2. Fach:  _____	<input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black; vertical-align: middle;" type="text"/> <input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black; vertical-align: middle;" type="text"/>	Stunden
3. Fach:  _____	<input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black; vertical-align: middle;" type="text"/> <input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black; vertical-align: middle;" type="text"/>	Stunden
4. Fach:  _____	<input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black; vertical-align: middle;" type="text"/> <input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black; vertical-align: middle;" type="text"/>	Stunden
5. Fach:  _____	<input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black; vertical-align: middle;" type="text"/> <input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black; vertical-align: middle;" type="text"/>	Stunden
6. Fach:  _____	<input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black; vertical-align: middle;" type="text"/> <input style="width: 30px; height: 20px; border: 1px solid black; vertical-align: middle;" type="text"/>	Stunden

**9. Unterrichten Sie zusätzlich an anderen allgemeinbildenden Schulen?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!*

Nein

Ja

Wenn **Ja**, mit wie vielen Schulen arbeiten Sie zusammen (einschließlich dieser Grundschule)?

*Bitte Anzahl eintragen!*

--	--	--

**10. Wie sind Sie an dieser Schule als Instrumentallehrkraft beschäftigt?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!*

Honorarkraft (nicht in Musikschule, Musikverein o. ä. tätig).....

Honorarkraft (zusätzlich zum Unterricht  
an einer Musikschule an dieser Schule tätig).....

Feste Anstellung an einer Musikschule (im Rahmen des  
dortigen Arbeitszeitkontingents an dieser Grundschule tätig).....

anderes, und zwar \_\_\_\_\_

**11. Falls Sie in einer Musikschule, einem Musikverein o.ä. tätig sind, beruht Ihre Tätigkeit als Instrumentallehrkraft an dieser Grundschule auf eigenem Wunsch oder wurde diese Tätigkeit zugeteilt?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!*

Tätigkeit als Instrumentallehrkraft an dieser Grundschule beruht  
auf eigenem Wunsch.....

Tätigkeit als Instrumentallehrkraft an dieser Grundschule wurde zugeteilt..

anderes, und zwar \_\_\_\_\_

**12. Nach welchem Konzept arbeiten Sie als Instrumentallehrkraft an dieser Schule?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	nein	ja
JeKi .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yamaha.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderes.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
und zwar:  _____		

**13. Wie beurteilen Sie ganz allgemein die Beziehungen zwischen Ihnen und den Schülern an dieser Grundschule?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Mit den Schülern/Schülerinnen komme ich meistens gut aus. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir ist es wichtig, dass sich die Schüler/Schülerinnen wohlfühlen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich interessiere mich für das, was die Schüler/Schülerinnen zu sagen haben. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ein Schüler/eine Schülerin zusätzliche Hilfe braucht, bekommt er sie in der Regel auch. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich behandle die Schüler/Schülerinnen fair. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**14. An wie vielen Fortbildungsmaßnahmen haben Sie in den vergangenen drei Jahren teilgenommen? Wie viele davon haben sich mit dem Themenkreis „Musik“ beschäftigt?**

*Bitte beide Zeilen bearbeiten!*

	keine Teil- nahme	Anzahl der Teilnahmen
Zum Thema „Instrumentalunterricht“	<input type="checkbox"/>	
Zum Thema „elementare Musikpädagogik“	<input type="checkbox"/>	
Zum Thema „Gruppenunterricht“	<input type="checkbox"/>	
Weitere Fortbildungsmaßnahmen	<input type="checkbox"/>	
<hr/>		
Maßnahmen insgesamt	<input type="checkbox"/>	

**15. In welchen der folgenden Bereiche findet zwischen Ihnen und den Lehrkräften dieser GrundSchule eine Kooperation statt?**

**Schätzen Sie deren Häufigkeit in den letzten 12 Monaten ein!**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	<b>Häufigkeit der Kooperation</b>			
	bislang	halbjährlich	etwa	monatlich
	gar nicht	oder seltener	viertel- jährlich	oder häufiger
Gesprächsrunde im Kollegium zwecks Arbeit am Schulkonzept/Schulprogramm .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erstellung von Halbjahres- oder Jahresplänen (für Lernstoff, Projekte, Arbeitsgemeinschaften) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teambesprechungen im Jahrgang .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erstellung von Lehr-Lern-Material .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Austausch von Unterrichtsmaterialien .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erarbeitung von Unterrichtseinheiten .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abstimmung von Leistungsmessung und Bewertung (z.B. Bewertungskriterien) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame Diagnose und Erörterung von Lernentwicklungen einzelner Schüler/innen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame Planung von Unterricht .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame Unterrichtsdurchführung im Team .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durchführung von Fördermaßnahmen im Team .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame klassen- und jahrgangs- übergreifende Aktivitäten (z.B. Projekte) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**16. Wie nehmen Sie sich als Lehrerin oder Lehrer derzeit wahr?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	stimmt gar nicht	stimmt teilweise	stimmt größtenteils	stimmt genau
Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann Veränderungen im Rahmen des Projektes auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**17. Welche Veränderungen sind inwiefern Ihrer Ansicht nach durch den Förderschwerpunkt Musik bzw. durch den Förderschwerpunkt Sport an dieser Grundschule für die folgenden Aspekte und Themen eingetroffen?**

**Und lagen Ihre anfänglichen Erwartungen darüber, waren sie genau so oder lagen sie darunter?**

*Bitte pro Spalte jede Zeile bearbeiten!*

	Eingetroffene Veränderungen					Meine anfänglichen Erwartungen waren			
	viel schlechter	eher schlechter	unverändert	eher besser	viel besser	darüber	genau so	darunter	keine Erwartungen
Außendarstellung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einbezug bildungsferner Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einbezug von Kindern aus finanziell schlecht gestellten Familien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Integration von Kindern aus anderen Kulturkreisen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifikation der Schüler mit Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifikation der Lehrer mit Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wettbewerbsfähigkeit der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Öffentliches Interesse an der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organisatorischer Aufwand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regionale Einbindung der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**18. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	stimmt gar nicht	stimmt teilweise	stimmt größtenteils	stimmt genau
Neben der beruflichen Tätigkeit bleibt mir noch genügend Zeit für Familie und Hobbys. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mir die Freizeit gut einteile, habe ich genug Zeit zum Entspannen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube, dass mein Beruf meine Gesundheit belastet. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe das Gefühl, dass ich mit der zeitlichen Belastung des Lehrerberufs nicht fertig werde. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespant. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**19. Die Schülerinnen und Schüler an dieser Grundschule...**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
... halten gut zusammen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... provozieren sich gegenseitig zu Disziplinverstößen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sind sehr ruhig im Unterrichtsraum. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... benehmen sich auch außerhalb des Schulgebäudes ordentlich. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... benehmen sich auch ordentlich wenn der Lehrer den Unterrichtsraum verlässt. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sorgen für einen ungestörten Unterrichtsverlauf. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sorgen für eine angenehme Lernatmosphäre. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**20. Inwiefern treffen folgende Aussagen zur multikulturellen Ausrichtung auf diese Schule zu?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	voll	eher	kaum	gar nicht
In dieser Schule ist kulturelle Vielfalt im Schulprogramm verankert .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In dieser Schule werden Experten hinzugezogen, um Fragen zum Umgang mit kultureller Vielfalt zu klären .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In dieser Schule werden Feste verschiedener Kulturen gefeiert.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In dieser Schule werden Festtage verschiedener Kulturen bei der Terminplanung berücksichtigt .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In dieser Schule besteht die Möglichkeit für Schüler mit Migrationshintergrund, an herkunftssprachlichem Unterricht teilzunehmen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In dieser Schule besteht bei Elterngesprächen die Möglichkeit, einen Übersetzer hinzuzuziehen ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In dieser Schule sind Kunstgegenstände verschiedener Kulturkreise zu sehen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**21. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Ich mag es, mich durch musikalische Aktivitäten zu entfalten ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Musik kenne ich mich gut aus. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich drücke meine Gedanken und Gefühle gern durch Musik aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin musikalisch sehr talentiert .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die meisten Musikstücke geben mir nichts. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe keine Lust ein Musikinstrument zu spielen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir leicht zu verstehen, was durch Musik zum Ausdruck gebracht werden soll .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**22. Inwieweit treffen für Sie folgende Aussagen zum Musikgeschmack zu?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teil- weise zu	trifft eher zu	trifft ganz zu
Es gibt Musik, die ist so „unmöglich“, dass man sie eigentlich verbieten sollte .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einen guten musikalischen Geschmack kann man ganz klar von einem schlechten unterscheiden.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fände es gut, wenn ich mit meinem musikalischen Geschmack auch andere Leute überzeugen könnte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meinem Bekanntenkreis haben alle Leute etwa den gleichen musikalischen Geschmack .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe meinen musikalischen Geschmack schon mal geändert, nachdem mich jemand überzeugt hat.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn jemand meinen musikalischen Geschmack heftig kritisiert, macht mich das unsicher.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir schwer, andere Leute zu akzeptieren, die einen total anderen Musikgeschmack haben als ich .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**23. Wie nehmen Sie sich als Instrumentallehrkraft wahr?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu
In meinen Unterrichtsfächern kenne ich mich sehr gut aus. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch wenn es sehr kompliziert wird, bereiten mir die Inhalte meiner Unterrichtsfächer keine Schwierigkeiten. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oft habe ich das Gefühl, andere Lehrkräfte sind mir fachlich überlegen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich ehrlich bin, liegen mir meine Unterrichtsfächer nicht besonders. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was meine Unterrichtsfächer angeht, bin ich ein echter Experte/eine Expertin. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Komplexe Themen angemessen zu vermitteln, fällt mir leicht. ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann auch schwierige Inhalte verständlich erklären. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sachverhalte verständlich zu erklären, gehört nicht gerade zu meinen Stärken. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderer Lehrkräfte können besser erklären als ich. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gelingt mir immer wieder, Schülerinnen und Schüler auch für schwierige Themen zu motivieren. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann gut mit Kindern und Jugendlichen umgehen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eigentlich habe ich keinen guten Zugang zu Kindern und Jugendlichen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderer Lehrkräfte haben ein besseres Händchen für Kinder und Jugendliche. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit auffälligem Verhalten von Schülerinnen und Schülern kann ich gut umgehen. . ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir liegt es, Kinder zu erziehen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Zusammenarbeit mit anderen liegt mir. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kooperation gehört nicht gerade zu meinen Stärken. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Am effektivsten arbeite ich alleine. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Schule arbeiten Kolleginnen und Kollegen gern mit mir zusammen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir leicht mit anderen zusammen zu arbeiten. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann Leistungen anderer korrekt beurteilen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kompetenzen anderer einzuschätzen, fällt mir schwer. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Meist bin ich ganz gut darin, Schülerleistungen exakt vorherzusagen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir fällt es relativ leicht, Schülerleistungen objektiv zu beurteilen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faire Leistungseinschätzungen zu treffen, gehört nicht gerade zu meinen Begabungen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es liegt mir, Projekte zu planen und umzusetzen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gehöre zu den innovativen Lehrkräften an unserer Schule. ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Neuerungen durchzusetzen ist eine meiner Stärken. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin nicht gerade talentiert darin, Veränderungen durchzusetzen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe oft gute Ideen für neue Projekte. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**24. Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Musikerziehung ist meiner Meinung nach Zeitverschwendung. ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gehe gern in Konzerte. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alles in allem kann ich mit Musik ziemlich wenig anfangen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik spielt in meinem Leben eine große Rolle. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gehe gern zu Sportveranstaltungen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sportlerziehung ist meiner Meinung nach Zeitverschwendung. ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alles in allem kann ich mit Sport ziemlich wenig anfangen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sport hat in meinem Leben eine große Bedeutung. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**25. Wie oft haben Sie im letzten Jahr...**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	nie oder fast nie	etwa 1- bis 2-mal im Jahr	3- bis 4-mal im Jahr	mehr als 4-mal im Jahr
im Kino einen Film gesehen? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ein Museum oder eine Kunstaustellung besucht? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ein Rock- oder Popkonzert besucht? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine Oper, ein Ballett oder ein klassisches Konzert besucht? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ein Theater besucht? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine Sportveranstaltung besucht? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine Lesung besucht? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**26. Wie oft bieten Sie folgende Dinge für die Schülerinnen und Schüler der vierten Klassen und/oder ihre Familie an?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	nie im Jahr	einmal im Jahr	2- bis 3mal im Jahr	4- bis 6mal im Jahr	7mal im Jahr oder öfter
Briefe, Ankündigungen, Rundschreiben der Musikschule usw., die den Eltern zugeleitet werden, um sie über den Instrumentalunterricht zu informieren .....	<input type="checkbox"/>				
Veranstaltungen, zu denen die Eltern eingeladen werden .....	<input type="checkbox"/>				
Aktionen zur Beschaffung von finanziellen Mitteln, an denen sich die Eltern beteiligen .....	<input type="checkbox"/>				
Gespräche zwischen Instrumentallehrkräften und Eltern (individuell oder in Gruppen) .....	<input type="checkbox"/>				

**27. Wenn Sie zurückblicken auf die Startphase der Kooperation mit der Schule: in welchen Bereichen hatten oder haben Sie Schwierigkeiten?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	große Schwierig- keiten	kleinere Schwierig- keiten	keine Schwierig- keiten
Inhaltliche Konzeptentwicklung.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterstützung im Kollegium.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mangel an Zeit.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Räume, räumliche Enge.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elternunterstützung, Elternmitarbeit.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fortbildung für die Grundschullehrkräfte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalrekrutierung: Gewinnung zusätzlichen Personals.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schwierigkeiten durch Formalitäten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**28. Wie schätzen Sie selber Ihre methodisch - didaktischen Fähigkeiten (Methodeneinsatz, Sozialformen im Unterricht u.ä.) im Umgang mit Kleingruppen (2-6 Kinder) von Grundschulkindern ein?**

***Bitte nur ein Kästchen ankreuzen***

- Gut
- Befriedigend
- Ausreichend
- Entwicklungsbedürftig

**29. Wie schätzen Sie selber Ihre methodisch - didaktischen Fähigkeiten (Methodeneinsatz, Sozialformen im Unterricht u.ä.) im Umgang mit größeren Gruppen (mehr als 7 Kinder) von Grundschulkindern ein?**

*Bitte nur ein Kästchen ankreuzen*

- Gut
- Befriedigend
- Ausreichend
- Entwicklungsbedürftig

**30. Welche Unterstützungsformen haben sie im Zusammenhang mit dem Aufbau des Instrumentalunterrichts nachgefragt? Falls Ihrer Nachfrage entsprochen wurde, als wie hoch empfanden Sie den Nutzen der jeweiligen Unterstützungsform?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	sehr gering	eher gering	eher hoch	sehr hoch	nicht nachge- fragt
Beratung bei der Entwicklung des Konzepts. ....	<input type="checkbox"/>				
Beratung in Fragen der Schulorganisation (z.B. Organisationskonzept, Tagesstruktur) .....	<input type="checkbox"/>				
Beratung in Personalfragen .....	<input type="checkbox"/>				
Beratung in erzieherischen Fragen .....	<input type="checkbox"/>				
Beratung in didaktischen Fragen .....	<input type="checkbox"/>				

**31. .... Wie nehmen Sie sich als Lehrerin oder Lehrer im Kontext des Instrumentalunterrichts an Grundschulen derzeit wahr? .....**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	stimmt gar nicht	stimmt fast	stimmt eher	stimmt genau
Ich traue mir zu, die Schülerinnen und Schüler für den Instrumentalunterricht zu begeistern. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann Veränderungen im Rahmen des Projektes auch gegenüber skeptischen Lehrkräften durchsetzen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verfüge über die notwendige Kompetenz, den Schülerinnen und Schülern das Projekt zu vermitteln. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich traue mir zu, die Umsetzung des Projektes in die Hand zu nehmen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich inhaltlich mit den Projektzielen des Instrumentalunterrichts identifizieren. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe mich inhaltlich ausreichend mit den Projektzielen befasst. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube, dass der Aufwand des Projektes in keinem Verhältnis zum Gewinn steht. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**32. Wenn Sie an die konkrete Kooperation mit dieser Schule denken: Was glauben Sie, sind für Ihre Organisation die Beweggründe, die Kooperation mit dieser fortzuführen?**

*Bitte jeweils ein Kästchen pro Zeile ankreuzen!*

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
<b>Pädagogische und politische Beweggründe</b>				
Bessere Freizeitangebote für Kinder und Jugendliche ermöglichen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vermittlung von Kompetenzen, die in der Schule ansonsten zu kurz kommen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterstützung der Eigeninitiative und Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bessere kulturelle Förderung von Schülerinnen und Schülern aus bildungsbenachteiligten Schichten .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bessere Förderung zur Vertiefung individueller Fähigkeiten .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veränderung der Schulkultur durch Kooperation .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Organisatorische Beweggründe</b>				
Finanzielle Erwägungen/ Absicherung der Existenz .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bessere Auslastung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erweiterung des Angebotsspektrums .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bessere Arbeitsbedingungen für unsere Organisation durch die Kooperation .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erschließen neuer Zielgruppen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Talentsichtung .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Imagegewinn für Organisation .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gute Erfahrungen in der Kooperation mit Schulen. ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Sonstige Beweggründe</b>				
und zwar .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
und zwar .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**33. Wie zufrieden sind Sie mit den folgenden Aspekten der bestehenden Kooperation mit dieser Grundschule?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	sehr un- zufrieden	eher un- zufrieden	eher zufrieden	sehr zufrieden	keine Zu- sammen- arbeit
Kommunikationsabläufe zwischen den Kooperationspartnern .....	<input type="checkbox"/>				
Rolle und Verhältnis der Kooperationspartner zueinander.....	<input type="checkbox"/>				
Unterstützung der Kooperation durch die Schulleitung.....	<input type="checkbox"/>				
Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den Instrumentallehrkräften .....	<input type="checkbox"/>				
Flexibilität in der Gestaltung des Instrumentalunterrichts.....	<input type="checkbox"/>				
Zugang zu Räumen.....	<input type="checkbox"/>				
Ansprechpartner bei Problemen .....	<input type="checkbox"/>				
<u>Unterstützung</u> durch die JeKi-Stiftung.....	<input type="checkbox"/>				
<u>Zusammenarbeit mit</u> der JeKi-Stiftung.....	<input type="checkbox"/>				

**34. Wie zufrieden sind Sie mit den Rahmenbedingungen für den Förderschwerpunkt Musik an dieser Schule?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	sehr un- zufrieden	eher un- zufrieden	eher zufrieden	sehr zufrieden
Anzahl der zur Verfügung stehenden Musikräume <u>für ganze Klassen</u> .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anzahl der zur Verfügung stehenden Musikräume <u>für Kleingruppen</u> .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beschaffung der Räume (Größe, Lichtverhältnisse, Bodenbelag, Akustik usw.) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausstattung der Räume (Tafel, Bestuhlung, Schränke, Sitzkissen usw.) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumentenbestand .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zustand der Instrumente.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notenmaterial .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bestand an anderen Materialien (Tücher, Bastelmaterial usw.) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ansehen des Projektes .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organisationsstrukturen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontakt zur Schulleitung .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontakt zu Grundschullehrkräften .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontakt zu Eltern .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**35. Wie beurteilen Sie insgesamt die Gruppengröße im Rahmen des musikalischen Förderschwerpunkts an dieser Schule?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!*

- zu groß
- genau richtig
- zu klein

**36. Wie schätzen Sie insgesamt die Kooperation im Rahmen des musikalischen Förder-  
schwerpunkts an dieser Schule ein?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!*

- sehr gut
- gut
- befriedigend
- ausreichend
- mangelhaft

**37. Wie schätzen Sie die Integration außerschulischer Kooperationspartner an dieser  
GrundSchule ein?**

*Bitte jede Zeile bearbeiten!*

	stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Man bemüht sich an dieser Schule sehr darum, dass				
sich außerschulische Kooperationspartner schnell zurecht- finden.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um außerschulische Kooperationspartner kümmert				
man sich in dieser Schule intensiv.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Außerschulische Kooperationspartner haben es hier schwer, akzeptiert zu werden.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kollegium hat keine Zeit, um außerschulischen Ko- operationspartnern dabei behilflich zu sein, sich zurecht zu finden .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Als Ansprechpartner für außerschulische Kooperations- partner steht immer jemand zur				
Verfügung.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An der Schule gibt es eine Art Einführungsprogramm				
für außerschulische Kooperationspartner .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Außerschulische Kooperationspartner müssen selbst se- hen, wie sie zurechtkommen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Die folgenden Fragen beziehen sich auf  
allgemeine Kontakte, die Sie zu  
 verschiedenen Gruppen,  
 die an JeKi beteiligt sind, möglicherweise haben.**

**1. Wie häufig erhalten Sie wichtige Informationen für Ihre Arbeit von folgenden Personengruppen?**

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

	ein- oder mehrmals im Monat	ein- oder mehrmals in 3 Monaten	ein- oder mehrmals in 6 Monaten	seltener	nie	keine Angabe
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderen Lehrkräften der Grundschule.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften anderer Schulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumental- / Musikschullehrkräften, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2. Wie häufig fragen Sie folgende Personengruppen um Rat, falls es zu Motivationsschwierigkeiten in der Klasse kommt?**

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

	ein- oder mehrmals im Monat	ein- oder mehrmals in 3 Monaten	ein- oder mehrmals in 6 Monaten	seltener	nie	keine Angabe
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Lehrkräfte der Grundschule.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte anderer Schulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumental- / Musikschullehrkräfte, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Wie häufig findet mit folgenden Personengruppen formeller Austausch (Besprechungen, Fortbildungen,...) statt?**

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

	ein- oder mehrmals im Monat	ein- oder mehrmals in 3 Monaten	ein- oder mehrmals in 6 Monaten	seltener	nie	keine Angabe
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderen Lehrkräften der Grundschule.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften anderer Schulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumental- / Musikschullehrkräfte, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4. Wie häufig findet mit folgenden Personengruppen informeller Austausch (Gespräche „zwischendurch“) statt?**

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

	ein- oder mehrmals im Monat	ein- oder mehrmals in 3 Monaten	ein- oder mehrmals in 6 Monaten	seltener	nie	keine Angabe
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderen Lehrkräften der Grundschule.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften anderer Schulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumental- / Musikschullehrkräften, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5. Wie häufig sprechen Sie mit folgenden Personengruppen über Dinge, die Ihnen für Ihre Arbeit wichtig sind?**

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

	<div style="display: flex; justify-content: space-between; border-bottom: 1px solid black; padding-bottom: 2px;"> <span>ein- oder mehrmals im Monat</span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; border-bottom: 1px solid black; padding-bottom: 2px;"> <span>ein- oder mehrmals in 3 Monaten</span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; border-bottom: 1px solid black; padding-bottom: 2px;"> <span>ein- oder mehrmals in 6 Monaten</span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; border-bottom: 1px solid black; padding-bottom: 2px;"> <span>seltener</span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; border-bottom: 1px solid black; padding-bottom: 2px;"> <span>nie</span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; padding-bottom: 2px;"> <span>keine Angabe</span> </div>					
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderen Lehrkräften der Grundschule.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften anderer Schulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumental- / Musikschullehrkräften, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. Wie häufig tauschen Sie Unterrichtsmaterial (für sämtliche Fächer) mit folgenden Personengruppen aus?**

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

	ein- oder mehrmals im Monat	ein- oder mehrmals in 3 Monaten	ein- oder mehrmals in 6 Monaten	seltener	nie	keine Angabe
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderen Lehrkräften der Grundschule .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften anderer Schulen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumental- / Musikschullehrkräften, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. Wie häufig reflektieren Sie methodisch-didaktische Fragen (Methodeneinsatz, Sozialformen im Unterricht u.ä.) mit...**

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

	ein- oder mehrmals im Monat	ein- oder mehrmals in 3 Monaten	ein- oder mehrmals in 6 Monaten	seltener	nie	keine Angabe
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderen Lehrkräften der Grundschule .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften anderer Schulen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumental- / Musikschullehrkräften, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. Wie häufig fragen Sie folgende Personengruppen, um Ihr methodisch-didaktisches Repertoire (Methodeneinsatz, Sozialformen im Unterricht u.ä.) zu erweitern?**

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px;">ein- oder mehrmals im Monat</div> <div style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px;">ein- oder mehrmals in 3 Monaten</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 2px;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px;">ein- oder mehrmals in 6 Monaten</div> <div style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px;">seltener</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 2px;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px;">nie</div> <div style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px;">keine Angabe</div> </div>					
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Lehrkräfte der Grundschule.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte anderer Schulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumental-/Musikschullehrkräfte, die im Rahmen von JeKi an dieser und/o. anderen Grundschulen unterrichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Setzen Sie selber die methodisch-didaktisch besprochenen Inhalte**

**(Methodeneinsatz, Sozialformen im Unterricht u.ä.), die Sie mit folgenden Personengruppen besprochen haben, in die Praxis um?**

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

	<div style="display: flex; align-items: center; gap: 10px;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px;">in der Regel nein</div> <div style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px;">mal ja, mal nein</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; gap: 10px; margin-top: 5px;"> <div style="border-left: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 2px;">in der Regel ja</div> <div style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px;">weiß nicht</div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; gap: 10px; margin-top: 5px;"> <div style="border-bottom: 1px solid black; padding: 2px;">keine Angabe</div> </div>				
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderen Lehrkräften der Grundschule .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften anderer Schulen .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumental- / Musikschullehrkräften, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Die Personengruppen haben meiner Wahrnehmung nach ähnliche**

**Vorstellungen zur Unterrichtsgestaltung (Methodeneinsatz, Sozialformen im Unterricht u.ä.) wie ich selbst. (bezogen auf die Personen der Personengruppe, mit denen Sie in Kontakt stehen)**

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

gar nicht ähnlich

	<div style="display: flex; justify-content: space-between; border-bottom: 1px solid black; padding-bottom: 5px;"> <span>gar nicht ähnlich</span> <span>eher nicht ähnlich</span> <span>eher ähnlich</span> <span>sehr ähnlich</span> <span>weiß nicht</span> <span>keine Angabe</span> </div>					
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....						
andere Lehrkräfte der Grundschule .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte anderer Schulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumental- / Musikschullehrkräfte, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Die folgenden Fragen beziehen sich auf  
musikbezogene Kontakte,  
die Sie zu verschiedenen Gruppen,  
die an dem Förderschwerpunkt Musik beteiligt sind,  
möglicherweise haben.**

**11. Wie häufig stehen Sie im allgemeinen, persönlichen bzw. informellen Austausch über Musik mit folgenden Personengruppen?**

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

	ein- oder mehrmals im Monat	ein- oder mehrmals in 3 Monaten	ein- oder mehrmals in 6 Monaten	seltener	nie	keine Angabe
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anderen Lehrkräften der Grundschule.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräften anderer Schulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumental- / Musikschullehrkräften, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**12. Die Personengruppen haben meiner Wahrnehmung nach ähnliche Einstellungen zu dem Förderschwerpunkt Musik wie ich selbst.**

(bezogen auf die Personen der Personengruppe, mit denen Sie in Kontakt stehen)

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

	<div style="display: flex; justify-content: space-between; padding: 0 10px;"> <span>gar nicht ähnlich</span> <span>eher nicht ähnlich</span> <span>eher ähnlich</span> <span>sehr ähnlich</span> <span>weiß nicht</span> <span>keine Angabe</span> </div>					
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung) .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Lehrkräfte der Grundschule.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte anderer Schulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumental- / Musikschullehrkräfte, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13. Die Personengruppen haben meiner Wahrnehmung nach ähnliche private Einstellungen zu Musik wie ich selbst (Einstellungen wie bspw., dass Sie sich durch musikalische Aktivitäten entfalten/nicht entfalten können oder Gefühle gern/ungern durch Musik ausdrücken u.ä.) (bezogen auf die Personen der Personengruppe, mit denen Sie in Kontakt stehen)**

*eine Antwortmöglichkeit pro Zeile*

	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <span>gar nicht ähnlich</span> <span>eher nicht ähnlich</span> <span>eher ähnlich</span> <span>sehr ähnlich</span> <span>weiß nicht</span> <span>keine Angabe</span> </div>					
Schulleitungsebene (auch Stellvertretung).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte der Grundschule, zu deren Unterrichtsfächern Musik gehört .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Lehrkräfte der Grundschule .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehrkräfte anderer Schulen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrumental- / Musikschullehrkräfte, die im Rahmen von JeKi an dieser und/oder anderen Grundschulen unterrichten .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JeKi-Stiftung NRW .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere, und zwar _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Wenn Sie nun zurückdenken...**

**b) Was fanden Sie an JeKi gut?**

---

---

---

---

**b) Was wäre besser gewesen?**

---

---

---

---

**Zur Sicherung unserer Datenqualität (bspw. bei der Dateneingabe) möchten wir Sie bitten, Ihren persönlichen Code noch einmal in die Felder einzutragen.**

1./2. Stelle: 1. und 2. Buchstabe Ihres Geburtsortes

3./4. Stelle: die beiden letzten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter

5./6. Stelle: die beiden letzten Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters

persönlicher Code:	1.	2.	3.	4.	5.	6.
--------------------	----	----	----	----	----	----

**Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung**

## 12.3 Anhang C: Interviewleitfaden, Gedächtnisprotokoll und Transkriptionskonventionen

### 12.3.1 Interviewleitfaden

Wir sind sehr froh, dass wir Sie für dieses Interview gewinnen konnten, denn uns interessiert, wie genau sich die Zusammenarbeit nach dem ersten JeKi-Jahr an Ihrer Schule gestaltet und auch, welche Aspekte Sie dabei als besonders förderlich für Ihre Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit wahrnehmen.

Das Interview wird rund 60 Minuten dauern. Wenn Sie möchten, können Sie sich aber natürlich bei Ihren Ausführungen auch mehr Zeit lassen; ich habe mir den heutigen Tag für das Interview freigehalten. Alles, was Sie mir im Laufe des Gesprächs erzählen, wird vertraulich und anonym behandelt. Das heißt, dass auf Grund Ihrer Aussagen keine Rückschlüsse auf Ihre Schule möglich sein werden. Auch genannte Namen oder Orte werden sozusagen ausgeschwärzt. Sie können gerne so viel erzählen, wie Ihnen einfällt. Manchmal ist es vielleicht eine ungewohnte Situation, viel zu erzählen. Aber da uns Ihr Wissen aus der Erfahrung heraus interessiert, so wie man es jetzt auch nicht in den vorgegebenen JeKi-Konzepten nachlesen kann, erzählen Sie gerne in Ruhe.

Ich habe mir natürlich auch vorab ein paar Gedanken gemacht, und wenn es Sie nicht stört, würde ich gerne ein Blatt mit Fragen neben mich legen, um eventuell zwischendurch einen Blick darauf zu werfen, um auch nichts zu vergessen. Es kann auch sein, dass ich mir zwischendurch eine Notiz mache; diese ist nur dafür da, wenn Sie etwas berichten, bei dem ich nach Ihren Erläuterungen gerne nochmal genauer nachfragen möchte.

Haben Sie noch Fragen zum Ablauf?

Ich möchte Sie zunächst bitten, mir einmal zu erzählen, wie sich die Anfangsphase der Zusammenarbeit bei JeKi an Ihrer Schule gestaltet hat. Ich höre Ihnen dabei erstmal in

Ruhe zu, und stelle erst dann Nachfragen, wenn Sie selber zu einem Abschluss kommen.

- Wie hat das Kollegium auf das neue Programm an der Schule reagiert?
- Wie haben die Eltern und Kinder darauf reagiert?
- Wie hat die Schulleitung darauf reagiert?
- Welche Maßnahmen gab es, um JeKi zu implementieren?
- Wie gestaltete sich der Kontakt zu den JeKi-Lehrkräften?
- Was hat gut funktioniert?
- Welche Probleme gab es? Was waren die Konsequenzen? Wie wurde damit umgegangen?

Beim Übergang vom ersten zum zweiten JeKi-Jahr verändert sich ja die Zusammenarbeit mit den JeKi-Lehrkräften: Im ersten JeKi-Jahr findet – zumindest nach dem JeKi-Konzept der Schulbehörde – noch ein gemeinsames Unterrichten von einer JeKi- und einer Grundschullehrkraft statt. In den darauf folgenden JeKi-Jahren erfolgt ja dann das Erlernen eines Instruments in Kleingruppen, was dann durch eine JeKi-Lehrkraft allein unterrichtet wird.

Können Sie mir erzählen, wie genau denn an Ihrer Schule diese Zusammenarbeit abläuft – also in den folgenden JeKi-Jahren, nach dem ersten JeKi-Jahr?

- Wie ist der Stand der Dinge?
  - Welche Rolle haben Sie selber in dem JeKi-Kontext?
  - Welche Strukturen/Routinen haben sich etabliert?
  - Wie gestaltet sich der Kontakt zu den JeKi-Lehrkräften?

- Handelt es sich bei den JeKi-Lehrkräften um Einzelpersonen, oder gehören Sie einer Musikschule an?
- Inwiefern werden die JeKi-Lehrkräfte in das Schulleben eingebunden?
- Gibt es einen JeKi-Koordinator bzw. eine JeKi-Koordinatorin?
- Welche Rolle hat der JeKi-Koordinator bzw. die JeKi-Koordinatorin?
- Welche neuen Kontakte konnten Sie selber durch JeKi und die dazugehörige Zusammenarbeit mit JeKi-Lehrkräften bzw. mit Grundschullehrkräften knüpfen und welchen Mehrwert sehen Sie dabei?
- Welche neuen methodischen, didaktischen oder pädagogischen Anregungen gab es für Sie?
- Wenn neue Kontakte aufgebaut werden, bedeutet dies zunächst auch einen persönlichen Aufwand für die Beteiligten. In welchem Verhältnis stehen Ihrer Meinung nach Aufwand und Nutzen bei dem Ausbau von Kontakten im Rahmen von JeKi? Welche Vor- und Nachteile sehen Sie?

Jetzt interessiert mich auch noch: Was muss denn genau gegeben sein, damit Sie persönlich mit der Zusammenarbeit nach dem ersten JeKi-Jahr (auch wenn Sie nicht direkt mit eingebunden sind) zufrieden sind. Dies kann man ja auf zwei Wegen betrachten. Einmal kann man schauen, wie derzeit die Umsetzung an Ihrer Schule ist und was davon, von dem tatsächlich gegebenem, Ihre Zufriedenheit fördert oder mindert. Dann kann man aber auch schauen, was denn allgemein, idealerweise, gegeben sein sollte, damit die Zusammenarbeit für Sie zufriedenstellend ist?

Beziehen wir uns jetzt erstmal auf den ersten Fall, also darauf, wie die Zusammenarbeit derzeit an Ihrer Schule umgesetzt wird. Wir haben jetzt schon über die Anfangsphase der Zusammenarbeit gesprochen und wie die Zusammenarbeit derzeit an Ihrer Schule umgesetzt wird: Was genau muss von den Punkten erfüllt sein, damit Sie persönlich mit der Zusammenarbeit nach dem ersten JeKi-Jahr zufrieden sind?

- Welche Punkte fördern Ihre Zufriedenheit?
- Was ist Ihnen davon am wichtigsten, was eher wichtig und was nicht wichtig?
- Welche Punkte mindern Ihre Zufriedenheit?
- Was muss auf jeden Fall, an erster Stelle gegeben sein, damit Sie mit der Zusammenarbeit zufrieden sind? Was sehen Sie als Basis dafür an?

Und wenn Sie sich jetzt einmal vorstellen: Wie sollte es idealerweise sein, damit Sie mit der Zusammenarbeit nach dem ersten JeKi-Jahr zufrieden sind?

- Welche Punkte würden Ihre Zufriedenheit fördern?
- Welche von den genannten Punkten wären Ihnen am wichtigsten, was eher wichtig und was nicht wichtig?
- Was müsste auf jeden Fall, an erster Stelle gegeben sein, damit Sie mit der Zusammenarbeit zufrieden sind? Was würden Sie als Basis dafür ansehen?

Ich habe im Laufe des Gespräches aus Ihrer Sicht erfahren können, wie Sie die Zusammenarbeit zwischen Ihrer Schule und den JeKi-Lehrkräften wahrnehmen, wie sie an Ihrer Schule umgesetzt wird und welche Punkte für Ihre Zufriedenheit wichtig sind. Wenn wir abschließend noch einen Blick in die Zukunft werfen und Sie drei Wünsche in Bezug auf die weitere Zusammenarbeit haben, welche wären dies?

Von meiner Seite konnte ich mir einen guten Überblick verschaffen, wie JeKi in ihrer Schule umgesetzt wird und wie Sie dies wahrnehmen. Sind von Ihrer Seite aus noch Aspekte offen geblieben, die Sie gerne ansprechen möchten?

### 12.3.2 Gedächtnisprotokoll

Datum:

Interviewer/in:

	Stimmung an der Schule	Stimmung der interviewten Person	Weitere zum Forschungsthema besprochene Inhalte	Besonderheiten	Sonstiges (Störungen usw.)
vor dem Interview					
während des Interviews					
nach dem Interview					

### 12.3.3 Transkriptionskonventionen (angelehnt an Dresing & Pehl, 2013)<sup>91</sup>

#### **Kopfzeile:**

Jedes Transkript beginnt mit einer Kopfzeile, die Angaben zu Schulname, Datum, Interviewerin bzw. Interviewer, interviewte Person und Dauer des Interviews beinhaltet.

#### Beispiel:

Schule X

11.11.2011

**Interviewte Personen:** SL für Schulleitung, JK für JeKi-Koordination (wenn die SL gleichzeitig JK ist, dann wird dieser Umstand in der Kopfzeile vermerkt); MLK für Musikschullehrkraft; JB für Grundschullehrkraft mit JeKi-Berührungspunkten

**Interview:** Name der Interviewerin bzw. des Interviewers und Kürzel

**Dauer:** bspw. 55 Minuten

#### **Layout**

Jeder Sprechbeitrag erhält einen eigenen Absatz. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken gesetzt.

#### Beispiel:

**Ri** Bevor wir mit dem Interview beginnen, möchte ich mich bei Ihnen noch einmal herzlich für Ihre Bereitschaft zum Interview bedanken. #00:01:01-0#

**SL** Gern geschehen. Für die Wissenschaft tue ich alles! #00:01:22-1#

#### **Redigieren:**

Die Sätze werden „zitierfähig“ gestaltet. Es müssen ganze Sätze sein, die verständlich sind und einen natürlichen Satzsin ergeben. Der Text- und Satzfluss muss erkennbar sein. Außerdem wird hochdeutsch transkribiert.

#### Beispiel:

„Also die Frau Meier ist gewissermaßen unsere, na, also die macht so, die ist unsere Sekretärin.“

→ „Frau Meier ist unsere Sekretärin.“

„Da ham wa erstmal die Instrumente ausprobiert.“

---

<sup>91</sup> Für die maßgebliche Beteiligung bei der Erstellung der Transkriptionskonventionen bedanke ich mich bei Torben Rieckmann.

→ „Da haben wir erst einmal die Instrumente ausprobiert“

***Paraverbale Kommunikation:***

**Nicht** transkribiert werden Atmen, Seufzen, Räuspern, Veränderung von Sprechhöhe oder -geschwindigkeit, außer sie sind für das Verstehen von Aussagen unerlässlich.

Pausen:

Pausen über drei Sekunden werden durch „...“ ersetzt. Ereignet sich etwas in der Pause, wird der Grund in doppelten Klammern geschrieben.

Beispiel:

((Pausenklingeln))

**Anonymisierung:**

Die Anonymisierung erfolgt erst bei einer Nachbearbeitung des Textes. Dabei werden die Schulen, Städte und Personen bei ihrer Funktion genannt und mit einem Buchstaben versehen. Dies wird in eckige Klammern gesetzt

Beispiel:

[Schule A] statt „Musterschule“

[Stadt A ] statt „Musterstadt“

[Schulleiter, Schule A] statt „Herr Muster“

**Unklarheiten:**

Bei Unklarheiten, wie etwas transkribiert werden soll, die Zeitmarke notieren und im Gespräch mit einer Mitarbeiterin klären.

**Vorgehen:**

*Phase 1:* Reine Transkription. Es wird weniger Wert gelegt auf Rechtschreibung und Zeichensetzung.

*Phase 2: (Nach Möglichkeit)* Eine andere Person korrigiert den Text bei erneutem Durchhören des Interviews.

*Phase 3:* Die Transkription wird in Word geöffnet. Korrigieren der Rechtschreib- und Zeichensetzungsfehler. Pseudonymisierung.

## **12.4 Anhang D: Kodierleitfäden**

## 12.4.1 Implementation von JeKi

Ausprägungen: **S** = schwierig (es wird von Schwierigkeiten und Problemen in diesem Bereich berichtet) – **E** = einfach (es wird in dem Bereich berichtet, dass etwas einfach, und unproblematisch, ohne Schwierigkeiten funktioniert hat) – **N** = neutral (es wird zwar darüber berichtet, aber die Art der Umsetzung bleibt unklar)

Kodierregeln: Wenn eine inhaltlich homogene Passage auf Grund der Definition und/oder der Ankerbeispiele dem Kode zugeordnet werden kann.

Kodename	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
<b>1 Externe Strukturbedingungen</b>			
<b>1A JeKi-Programm</b>			
1A1S/E/N	allgemein Schule	Einfluss des Programms auf die Schule	<p>S: Und das Problem, was bei uns aufgetreten ist, war, dass einige Kurse nicht zustande kamen. Also, dass die Kinder gerne etwas gemacht hätten, aber dann kam es nicht zustande. (A_JB)</p> <p>E: Das macht die Schulleitung und ich glaube an sich finden die das glaube ich ganz gut, dass hier musiziert wird. Weil sonst passiert hier nicht viel, was Musik betrifft. (C_JB)</p> <p>N: wurde nicht kodiert</p>
1A2	allgemein musischer Bereich	Einfluss des Programms auf den musisch-kulturellen Bereich	<p>S: wurde nicht kodiert</p> <p>E: wurde nicht kodiert</p> <p>N: wurde nicht kodiert</p>
1A3	Zeit als Ressource	Benötigte Zeitressourcen zur Durchführung von JeKi	<p>S: Wir haben das dann meistens, glaube ich, in drei Teile à 30 Minuten geteilt. Es war ja auch nicht viel Zeit da. Eineinhalb Stunden waren ja nicht so viel. (C_JB)</p> <p>E: wurde nicht kodiert</p> <p>N: wurde nicht kodiert</p>
1A4	Finanzierung	Finanzierung konkret auf JeKi bezogen	<p>S: Und wir hatten nachher relativ wenig Gruppen. Wir hatten uns mehr davon versprochen. Aber es waren dann nur noch zwei Gruppen. Gitarre kam nicht zustande. Dann war glaube ich nur noch Bağlama, Akkor-</p>

			<p>deon und Blockflöte. Es waren relativ kleine Gruppen, aber die Kinder haben es ganz gerne gemacht. (A_JB)</p> <p>E: wurde nicht kodiert</p> <p>N: wurde nicht kodiert</p>
1A5	Konzept	Theoretisches Konzept von JeKi und seiner Durchführung	<p>S: Ich denke mal die Stunden waren früher auch so, dass man unzufrieden da heraus ging. Ich glaube auf beiden Seiten. Weil es einfach keine schönen runden Stunden waren und ich denke mal es wäre für beide Seiten, für die JeKi-Lehrkraft wäre es entspannter, weil man selber besser eingreifen könnte. Und für uns im dem Fall auch, weil man mehr im Geschehen drinnen wäre und nicht so daneben sitzt und abwartet was kommt. (A_JB)</p> <p>E: wurde nicht kodiert</p> <p>N: Auch wenn es JeKi ist und sie wissen, dass das eine Arbeit in der Schule ist, die ein bisschen anders ist, auch in einer größeren Gruppe. (B_MLK)</p>
<b>1B Regionale Ressourcen</b>			
1B1	infrastrukturell	bspw. räumliche Distanzen zwischen Schulen und die Erreichbarkeit von Schulen	<p>S: wurde nicht kodiert</p> <p>E: wurde nicht kodiert</p> <p>N: wurde nicht kodiert</p>
1B2	personell	eingesetztes Personal	<p>S: Außerdem standen, also da geht es jetzt schon mehr in den Instrumentalunterricht, auch nicht genug Musiklehrkräfte zur Verfügung standen. Dadurch entstanden Engpässe im Unterricht. (A_SL)</p> <p>E: wurde nicht kodiert</p> <p>N: Es war am Anfang doch häufiger der Fall, dass dann ein Lehrer, eine Lehrerin kam, eine Gruppe unterrichtete, einmal in der Woche, und im nächsten Jahr war dann jemand anderes da. (B_SL)</p>
1B3	kulturell	Hochschulen, Museen, Kunst- und Kultureinrichtungen, Theater,...	<p>S: wurde nicht kodiert</p> <p>E: wurde nicht kodiert</p> <p>N: wurde nicht kodiert</p>

1B4	finanziell	monetäre Belange	S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert

## 2 Interne Strukturbedingungen

### 2A1 Schule als Gebäude

2A1a	Ausstattung	Aula, Pausenhalle, Bühne, Anbau, Probekeller, Licht- und Tonanlage, ...	S: Ja, ich meine die Bereitstellung von Instrumenten war ein Problem, so dass der Unterricht auch nicht immer entsprechend beginnen konnte. (A_SL) E: Es läuft sehr gut und [es gibt] sehr viele Instrumente. (B_MLK) N: Ich habe für die Kolleginnen und für die Klassen so ein elementares Musikinstrument gekauft, von dem JeKi-Geld, auf dem die Tonleiter drauf ist. Sodass auch die Lehrer ein wenig mit den Lehrern lernen konnten. Das ist ein pflegeleichtes, aber auch sehr einfach aufgebautes Instrument. Es fängt bei "c" an und geht bis zum hohen "d" hoch. Für Grundschüler ideal. (C_JK)
2A1b	Raumsituation	Anzahl der Räume, Größe der Räume und ihre Ausstattung für den musischen Bereich, Anordnung der Tische und Stühle, ...	S: Und die Kolleginnen und Kollegen mussten dahingehend überzeugt werden, dass man natürlich aufeinander Rücksicht nehmen muss in so einem Gebäude, das vielleicht nicht so viele Ausweichmöglichkeiten hat, vom Platzbedarf her. Und deswegen habe ich dann von Anfang an großen Wert darauf gelegt, dass wir einen Raumebelegungsplan haben, den müssen natürlich alle einhalten. Das war am Anfang schwierig, dass man da hineinplatze und nicht geguckt hatte und die Musikschule braucht jetzt den Raum für die JeKi-Gruppe. Das war am Anfang etwas mühsam. (B_SL) E: wurde nicht kodiert N: wurde nicht kodiert
2A1c	Zugänglichkeiten	Zugänglichkeiten wie bspw. zum Kopierer, zu Sanitäranlagen usw.	S: Der Raum war nicht offen, keiner wusste Bescheid. (B_MLK) E: Herr [Schulleiter, Schule A] hat mich sofort durch die Schule geführt, dem Kollegium vorgestellt. Auch wenn ich im Lehrerzimmer anklopfe: Jeder kennt mich, jeder weiß, wer da ist. Ich habe den Kopiercode sofort genannt bekommen. Wenn mal was sein sollte, kann ich natürlich jederzeit hin und etwas kopieren. Das ist überhaupt gar kein Problem. (A_MLK) N: wurde nicht kodiert

2A2 Schule als pädagogische Institution

2A2a	Pädagogische Haltung	pädagogische Haltungen, Werte und Normen von im schulischen System beteiligten Personengruppen (Eltern, Personal) sowie von bestimmten Profilbildungen; haben Einfluss darauf, wie sich ein Fachbereich entwickeln kann und welchen Stellenwert er an der Einzelschule hat	<p>S: wurde nicht kodiert</p> <hr/> <p>E: Die JeKi-Lehrer waren immer einsatzbereit und immer da, immer gut vorbereitet, immer voll motiviert und einsatzfähig.(B_JB)</p> <hr/> <p>N: Und die eine Schulleiterin aus dem Team hat gesagt: "Ich finde JeKi toll. Und komm zu mir! Wenn du Fragen hast, ich unterstütz' dich." (C_JK)</p>
2A2b	Profilbildung	die Schule weist ein besonderes Profil auf, das in der Regel auch im Schulprogramm verankert ist, bspw. naturwissenschaftliches, altsprachliches, technisches oder musisches Profil	<p>S: wurde nicht kodiert</p> <hr/> <p>E: wurde nicht kodiert</p> <hr/> <p>N: Wir haben zwar Schulprogramme mit dem Schwerpunkt Sport, aber ich wollte ganz gerne für die Schüler noch ein zweites Standbein im Bereich musische Erziehung. Und deswegen haben wir auch dort sofort eingewilligt mitzumachen. (B_SL)</p>
2A2c	Schülerschaft	Strukturdaten zur Schülerschaft und sämtliche Belange die Kinder betreffend	<p>S: Das klappt mit unseren Kindern hier nicht so. Die spielen dann Fußball. Solche Geschichten halt. Das ist glaube ich das Hauptproblem. Und ich glaube auch, dass von den Leuten auch im Vorwege nicht so sehr darüber nachgedacht wurde, wo sie hier sind. Ich glaube, wenn man nun nach [bessergestellte Bezirke der Stadt C] geht, dann sieht man anders Kinder musizieren, als hier bei uns. (C_JB)</p> <hr/> <p>E: wurde nicht kodiert</p> <hr/> <p>N: Wir haben auch sehr schwierige Kinder, in jeder Klasse sind sehr sehr schwierige Kinder, einfach aufgrund des Stadtteils in dem die Kinder leben. Es ist hier sozialer Brennpunkt. Und viele Kinder sind von zuhause aus belastet sind. Wir fanden es besser, die Klassen zu teilen und in Halbgruppen diese Instrumentevorstellungsrunden zu machen. (C_JK)</p>

2B Musisch-kultureller Fachbereich

2B1	Fächer	Strukturdaten zum Unterricht, Ganztagsangebote, Arbeitsgemeinschaften	<p>S: Das Problem ist halt, dass alles räumlich und auch so zusätzlich (unverständlich) da hatten sie so ein bisschen mit zu tun. Also wann wir was einbauen. Wir haben einen ziemlich komplizierten Stundenplan und das fällt jetzt immer in den Vormittag und in die Unterrichtszeit. Und das musste die Schulleitung ein bisschen regeln. Damit bin ich auch ein bisschen unzufrieden, muss ich sagen. Das ist halt die Zeit, in der ich auch unterrichten muss. Dann kommen Kinder heraus, es kommen Kinder wieder, dann gehen wieder Kinder heraus. Wir haben sie so nie so richtig zusammen. Deswegen haben wir schon vorgeschlagen, ob das nicht zu einem anderen Zeitpunkt auch stattfinden kann. (C_JB)</p>
-----	--------	---	--

			E: wurde nicht kodiert
			N: Wir hatten anfangs das sogar immer hier, dass einige Kollegen Übungszeit angeboten haben, in der Mittagszeit. Wenn die Kinder Freiraum haben. (C_JB)
2B2	Konzepte	bspw. Bläserklassen, Chorklassen, Orchesterklassen, Arbeitsgemeinschaften, Schülerfirmen o.ä., charakterisiert durch Eigenaktivität und Fachpraxis	S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert
			N: Ein Kollege und ich hatten zusammen diese Veranstaltungen besucht und uns für das Hochschulmodell entschieden. Also nicht für das Modell der Behörde, sondern für das Hochschulmodell, weil wir meinen, dass es für unsere Kinder besser passt. Wir haben auch sehr schwierige Kinder, in jeder Klasse sind sehr schwierige Kinder, einfach aufgrund des Stadtteils in dem die Kinder leben. Es ist hier sozialer Brennpunkt. Und viele Kinder sind von zuhause aus belastet sind. Wir fanden es besser, die Klassen zu teilen und in Halbgruppen diese Instrumentevorstellungsrunden zu machen. Mit einer Instrumentalpädagogin und der Klassenlehrerin, die im Team zusammenarbeiten. (C_JK)
2B3	Inhalte	Fachspezifisch	S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert
2B4	Fachgruppe	entsprechendes schulisches und außerschulisches Personal	S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert
<b>2C Finanzierung</b>			
2C1	in Bezug auf die Schule als Ganzes	Finanzierungen für die Schule	S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert

2C2	in Bezug auf den musischen Bereich	Finanzierungen für den musischen Bereich	S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert

### 3 Handlung/Interaktion

#### 3A Einbezug der Akteure

3A1	Kinder	Einbezug der Schülerinnen und Schüler in das Programm JeKi	<p>S: Und im Endeffekt war das nachher auch alles für die Kinder nicht immer so klar und auch nicht unbedingt immer so. Probleme sozusagen, dass dann umzusetzen. (C_JB)</p> <p>E: Und die Kinder, man merkte es, an dieser Schule, auch die die das nicht machten, irgendwann wussten sie was JeKi ist. Oder Freunde hatten aus einem Kurs mit JeKi berichtet. Somit hat man gemerkt, die sind da einfach mehr und mehr auch mit reingewachsen, die Lehrer auch und wir als Lehrer auch. Je länger es das gibt, desto mehr wird es akzeptiert und auch als fester Bestandteil gesehen. (B_MLK)</p> <p>N: Bei den Kindern ist es so, dass das stark abhängig ist von der Lehrkraft, die von der Musikschule gekommen ist. Und da war es dann, je nachdem wer es war, die Akzeptanz ganz unterschiedlich. Die Einstellung der Kinder zu JeKi war sehr personenbezogen. (A_SL)</p>
3A2	Eltern	Einbezug der Eltern in das Programm JeKi	<p>S: Die Eltern nehmen das hier - also in meiner Klasse, nehmen das drei-vier Eltern wirklich ein bisschen ernst, die ganze Geschichte. Ich glaube, die Informationen, die wir verteilt haben, sind erst einmal teilweise sehr kompliziert, die haben die Eltern nicht verstanden. Die wissen teilweise gar nicht, worum es geht. Dann ist das für sie auch nicht das Wichtigste, hier in dem Stadtteil. Die haben dieses Musizieren, und auch Kunst ist nicht so wichtig. Hauptsache, die Kinder sollen von zuhause aus gewisse Dinge lernen. Musik ist nicht immer das Hauptthema. Nehmen sie nicht so richtig ernst. Leider. Das ist ein bisschen schade. (C_JB)</p> <p>E: Im ersten Jahr war es noch recht positiv, weil ja auch keine Kosten da waren. Die Kinder hatten ja eine zusätzliche Musikstunde. Und ich glaube, etwas was umsonst und etwas neues ist, wird immer erst einmal positiv aufgenommen. (A_JB)</p> <p>N: Für die Eltern war es, weil es auch teilweise in der Presse und in der öffentlichen Diskussion war, selbstverständlich, dass wir uns daran beteiligen. Sie haben sich inhaltlich nicht dazu geäußert. (A_SL)</p>
3A3	Schulleitung	Einbezug der Schulleitung in das Programm JeKi	<p>S: Ich hab den Direktor glaube ich nur zweimal gesehen und man merkt dass er so oder so mit der Leitung der Grundschule anscheinend überfordert war, oft krank war. Es war einfach nicht stimmig und lief einfach so als Projekt nebenher. (B_MLK)</p> <p>E: Hier sind auch viele Kinder in der Betreuung, die werden aber geschickt. Das heißt also, die Schulleitung kümmert sich mehr und sagt: "Ihr müsst die dann und dann schicken oder ich gehe eben hin." Aber es ist hier einfach besser geregelt. (B_MLK)</p>

			N: Wir haben einen ziemlich komplizierten Stundenplan und das fällt jetzt immer in den Vormittag und in die Unterrichtszeit. Und das musste die Schulleitung ein bisschen regeln. (C_JB)
3A4	Grundschullehrkräfte	Einbezug der Grundschullehrkräfte in das Programm JeKi	<p>S: Dann war einfach kein Ansprechpartner da. Da hat auch niemand mal nachgehört und daran merkte man das einfach. (B_MLK)</p> <p>E: Also die Kollegen, glaube ich, fanden das alle ganz toll. Also jedenfalls, die davon gehört haben, die nicht unbedingt etwas damit zu tun haben. (C_JB)</p> <p>N: Und die Kolleginnen und Kollegen mussten dahingehend überzeugt werden, dass man natürlich aufeinander Rücksicht nehmen muss in so einem Gebäude, das vielleicht nicht so viele Ausweichmöglichkeiten hat, vom Platzbedarf her. (B_SL)</p>
3A5	JeKi-Lehrkräfte	Einbezug der Lehrkräfte in das Programm JeKi und in das Schulleben	<p>S: wurde nicht kodiert</p> <p>E: Sogar mit der Leitung und auch die Kollegen eigentlich, bisher konnte ich glücklicherweise sogar mit den meisten zusammenarbeiten. Weil ich schon so lange an dieser Schule bin, dass ich fast auch schon mit jedem Lehrer einmal ein Tandem gemacht habe und somit die auch wirklich alle kenne. Und im Moment ist das eine sehr enge und freundschaftliche Zusammenarbeit, als wäre ich Teil der Schule. (B_MLK)</p> <p>N: Somit hat man gemerkt, die sind da einfach mehr und mehr auch mit reingewachsen, die Lehrer auch und wir als Lehrer auch. (B_MLK)</p>
3A6	Einbezug von JeKi in das Schulleben	Einbezug von JeKi in das Schulleben bzw. in den Schulalltag	<p>S: wurde nicht kodiert</p> <p>E: wurde nicht kodiert</p> <p>N: Und die Kinder, man merkte es, an dieser Schule, auch die die das nicht machten, irgendwann wussten sie was JeKi ist. Oder Freunde hatten aus einem Kurs mit JeKi berichtet. Somit hat man gemerkt, die sind da einfach mehr und mehr auch mit reingewachsen, die Lehrer auch und wir als Lehrer auch. (B_MLK)</p>
<b>3B</b> Kooperation			
3B1	Institution	Musikschule	<p>S: wurde nicht kodiert</p> <p>E: Aber auch mit dem Leiter der Musikschule, der dieses Programm JeKi mitaufgebaut hat und auch weiter begleitet, klappt die Zusammenarbeit wirklich ausgezeichnet. Wir stimmen uns da ab. (B_SL)</p> <p>N: Ja, genau. 2003 sind wir angesprochen worden von der Musikschule Bochum, ob das nicht etwas wäre, wo wir mitmachen wollen. Und ich hab also sofort zugesagt, weil ich mir das ganz gut vorstellen kann. (B_SL)</p>

3B2	Pädagogische Fragen	bspw. Überlegungen zu Lern- und Entwicklungsprozessen der Kinder, informierende Absprachen zu Verhaltensauffälligkeiten oder Ausgleich wahrgenommener Defizite	S: wurde nicht kodiert E: wurde nicht kodiert N: Wir haben dann gemeinsam Fragebögen und Wahlbögen für die Kinder erarbeitet und die Kinder wählen lassen im ersten Jahr. (C_JK)
3B3	Personen		
3B3a	Eigene Ziele	Ziele und Erwartungen in Bezug auf JeKi	S: wurde nicht kodiert E: wurde nicht kodiert N: Ich habe das Modell vorgestellt. Ich habe die Informationen hineingegeben, was sich die Kollegen unter JeKi vorstellen können, was Ziele und Inhalte sind. (C_JK)
3B3b	Profession	(Berufs-) Ausbildung, Qualifikation	S: Und die Person war einfach mit den Gruppen, drei Anfängerklassen, komplett überfordert. (C_JK) E: wurde nicht kodiert N: Im ersten Jahr musste ich eine Instrumentalpädagogin finden, die sich mit verschiedensten Instrumenten auskennt. (C_JK)
3B3c	Einbindung	Einbindung des weiteren pädagogischen Personals in schulische Gremien oder den Unterricht	S: wurde nicht kodiert E: wurde nicht kodiert N: Und dann auch noch wieder über eine zweite Fachkonferenz. Wir haben also zwei Fachkonferenzen im ersten Jahr gemacht. (C_JK)
3B3d	Beteiligung Konzeptentwicklung	Einbindung in das Entwerfen des Konzepts bzw. in die weitere Ausgestaltung	S: wurde nicht kodiert E: wurde nicht kodiert N: Wir haben darüber geredet. Haben versucht uns mal zusammzusetzen. Dass wir Möglichkeiten überlegt haben, wie die anderen Kinder beschäftigt werden können, damit sie sich nicht so langweilen, während der Stunde, also die Kinder die gearde kein Musikinstrument spielen. Da haben wir nach Möglichkeiten gesucht, diese umzusetzen. (A_JB)
3B4	Organisation = Rahmen und Strukturbedingungen zur Implementierung und		

Durchführung von Kooperationen			
3B4a	Erstkontakt	Zustandekommen von Kooperationen, erstes Aufeinandertreffen,...	<p>S: Also ich weiß nicht, wie es war, also ich weiß ja nicht, wie es am Anfang hier war. Also mir wurden die Lehrerinnen jetzt nicht so vorgestellt. Sie ist aber auch nicht in meinem Unterricht. Also ich weiß nicht, wie es bei den Kollegen war. Ob sie da jetzt wirklich da offiziell vorgestellt wurde, oder ob nur der Name genannt wurde, das kann ich jetzt nicht beurteilen. Ich kann mir vorstellen, so wie ich es in anderen Dingen mitbekomme, dass es jetzt nicht so offiziell lief. Dass es eher so ein bisschen so nebenher lief. Also das kann ich mir schon vorstellen, dass das so ein bisschen unterging. (B_JB)</p> <p>E: Also die erste Stunde, das war vor drei Jahren, als ich dort anfang. Er hat mich gebeten, dass ich 15 Minuten vorher in die Schule komme. Dann hat er mich erst einmal dem ganzen Kollegium vorgestellt. Er sagte: "Liebes Kollegium, das ist der Herr [MLK] von der Musikschule. Er unterrichtet dieses Fach bei uns demnächst." Ich wurde erst einmal herzlich aufgenommen, mich haben alle begrüßt und mich gefragt: "Was ist das für ein Instrument?". "Ah, wie schön!", und wie auch immer. (A_MLK)</p> <p>N: Dann habe ich eine Liste bekommen mit Lehrerinnen und Lehrern, die das gerne machen wollten. Ich habe zu einigen Kontakt aufgenommen und mit einer habe ich mich dann getroffen. Und die passte. (C_JK)</p>
3B4b	Durchführung	Durchführung von JeKi	<p>S: Der zweite Punkt war die Gestaltung des Übergangs von den Kindern aus dem ersten Jahrgang in den zweiten Jahrgang und die Wahl der Instrumente. Das hat, aus meiner Erinnerung, sehr holprig funktioniert. Weil da die Eltern und auch wir zu Beginn nicht so richtig wussten, wie wir da beraten, unterstützen und entsprechend motivieren können. (A_SL)</p> <p>E: Inzwischen haben wir sogar 17 Gruppen an der Schule und dass die Zusammenarbeit mit der Musikschule ist wirklich sehr, sehr gut. Klappt hervorragend. (B_SL)</p> <p>N: Am Anfang war es ja so, dass sie gekommen sind und ihren Unterricht durchgeführt haben. Und da war die Zusammenarbeit noch nicht so eng. Ich hab es geschätzt, da hab ich auch die Musikschule drum gebeten, dass kein zu großer Wechsel stattfindet. Es war am Anfang doch häufiger der Fall, dass dann ein Lehrer, eine Lehrerin kam, eine Gruppe unterrichtete, einmal in der Woche, und im nächsten Jahr war dann jemand anderes da. (B_SL)</p>
3B4c	Kommunikation	zwischen den an der Kooperation Beteiligten	<p>S: Manche Eltern habe ich nicht einmal gesehen und habe die Kinder 3-4 Jahre. Und ich weiß eben nicht, wie die Eltern aussehen. Ich kriege durch die Kinder einiges mit. Die richten mir etwas aus, oder fragen, "Meine Mama sagt das und das, mein Vater sagt so und so und das ist das Problem." (B_MLK)</p> <p>E: Der kam dann erst einige Monate später. Und mit dem sind wir jetzt auch sehr zufrieden. Und da ist die Zusammenarbeit auch sehr gut, weil er immer da ist und mit uns auch immer abspricht, wie man das machen kann und so. Und das gefällt mir ganz gut. (C_JB)</p> <p>N: Ich habe gerade mit dem Djembélehrer gesprochen, das ist ein Profimusiker, der eine eigene Djembétrommelschule hat. Ich habe mit dem gesprochen, dass gerade diese Jungen sehr viele Konflikte und Probleme haben und auch zur Gewalt neigen. (C_JK)</p>
3B4d	Finanzierung	Finanzierung für die konkrete Durchführung der Zusammenarbeit	<p>S: wurde nicht kodiert</p> <p>E: wurde nicht kodiert</p>

			N: wurde nicht kodiert
3B4e	Kooperationsverträge	Bestehen und Inhalte von Kooperationsverträgen	S: wurde nicht kodiert E: wurde nicht kodiert N: Wir hatten einen Kooperationsvertrag mit einer Musikschule und die Musikschule bezahlt die Instrumentalpädagogin. (C_JK)
3C	Kommunikation	Strategien, mit denen die schulischen Akteure im musisch-kulturellen Bereich Programme entwickeln, Aktionen planen und organisieren oder Probleme zielorientiert lösen“ (S. 74)	S: wurde nicht kodiert E: wurde nicht kodiert N: Und da war manchmal Überzeugungsarbeit notwendig, wenn dann die Eltern kamen und sagten: „Also wir wollen nicht mehr.“ Da hab ich manches Gespräch führen müssen und auch die Musikpädagogen, um auch die Eltern zu überzeugen. Das ist auch jetzt noch so. Das wir immer noch daran arbeiten müssen auch die Eltern dabei mitzunehmen. (B_SL)
<b>3D Finanzierung</b>			
3D1	Bezahlung des außerschulischen Personals und weiteren pädagogisch tätigen Personals		S: wurde nicht kodiert E: wurde nicht kodiert N: wurde nicht kodiert
3D2	Schulförderverein		S: wurde nicht kodiert E: wurde nicht kodiert N: wurde nicht kodiert
3D3	Eltern		S: wurde nicht kodiert E: Aber wenn man dann Elternkontakt hat, dann sind die eigentlich auch sehr interessiert und möchten auch gerne, dass die Kinder etwas lernen. Das ist denen auch sehr wichtig. Auch wenn es JeKi ist und sie wissen, dass das eine Arbeit in der Schule ist, die ein bisschen anders ist, auch in einer größeren Gruppe. Die wollen dann auch wirklich das Ergebnis bekommen. (B_MLK)

N: wurde nicht kodiert

### 3E Veranstaltungen

3E1 Ensemble Geplantes Ensemble laut JeKi-Projekt S: wurde nicht kodiert

E: wurde nicht kodiert

N: wurde nicht kodiert

3E2 Andere Präsentationsformen Andere Aufführungen, bspw. Weihnachtskonzerte o.ä. S: wurde nicht kodiert

E: wurde nicht kodiert

N: Und der Kontakt ist wirklich nur dadurch enger geworden, dadurch dass einige mit mir in dem Unterricht waren, quasi im Tandem. Oder dass einige an bestimmten Festen gesehen haben: "Oh da spielt jetzt das JeKi-Orchester." Oder die ab erstem Schuljahr singenden Schullieder. (B\_MLK)

### 3F Lehr- und Lernformen (im Unterricht, bei Arbeitsgemeinschaften, im Ganztagsbetrieb usw.)

3F1 Kleingruppen-/Einzelunterricht S: Es haben sich kleine Gruppen gebildet, die keinen Bestand hatten. Die im dritten Jahr dann nicht mehr in aller Regel fortzuführen sind. Und das hat sich auch so einige Jahre hingezogen. Und das war auch aus unterschiedlichen Gründen der Fall, warum das nicht bis ins letzte Schuljahr ging. Das war etwas, was wir als sehr unbefriedigend erlebt haben. (A\_SL)

E: Ich würde sagen der Musikunterricht in den Klassen war ... der war sehr unterschiedlich. Es gab Klassen, wo er gut funktionierte, aber auch Klassen, wo er nicht so gut gelungen ist. Aus den Gründen, die ich eben genannt habe. Das war sehr unterschiedlich. (A\_SL)

N: Zunächst einmal ist nur eine kleine Gruppe zustande gekommen und es war viel Improvisation notwendig. (B\_SL)

3F2 Wahlpflichtfach S: wurde nicht kodiert

E: wurde nicht kodiert

N: wurde nicht kodiert

3F3 Projektstage S: wurde nicht kodiert

Anhang: Kodierleitfäden

---

			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert
3F4	Team-Teaching		S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert
3F5	Modulunterricht		S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert
3F6	Freiarbeit		S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert
3F7	Praktische Klassenarbeit	Klassenarbeit (theoretisch) mit Praxisbezug	S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert
3F8	„Andere“ Prüfungsform	bspw. gemeinsames Wandrelief für die Schulmensa	S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert

---

---

## 4 Auswirkungen

---

### 4A Klima

4A1	Schulklima	Lernumfeld im Schulraum: Beziehungen, Wohlbefinden, Identifikation, Arbeitssituation	S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert
4A2	Klassen- bzw. Unterrichtsklima	Lernumwelt im Klassenraum, Beziehungen, Wohlbefinden, Identifikation, Arbeitssituation	S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert
4B	Motivation und Innovation	v.a. bezogen auf die Lehrerperspektive (Individualebene); Motivation zur Initiative, durch Initiative Konzepte weiterentwickeln etc.	S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert
4C	Lernertrag	v.a. bezogen auf den Schüler (Individualebene); fachlich, sozial und persönlichkeitsbezogen	S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert
			N: Auch wenn es JeKi ist und sie wissen, dass das eine Arbeit in der Schule ist, die ein bisschen anders ist, auch in einer größeren Gruppe. Die wollen dann auch wirklich das Ergebnis bekommen und wenn sie die Kinder abmelden, dann auch eher, weil sie finden, dass da keine Ergebnisse sind oder die Kinder nicht üben. (B_MLK)
4D	Finanzierung	Durch Einnahmen bei Veranstaltungen oder Spenden	S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert

---

N: wurde nicht kodiert			
4E	Öffnung der Schule		
4E1	nach innen	Nach innen: ins eigene System, bspw. dass der musische Bereich von anderen Fachbereichen wahrgenommen wird oder andere Fachbereiche anregt	S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert
4E2	nach außen	Nach außen: in das lokal-regionale Umfeld, bspw. öffentliche Veranstaltungen, kulturelle Institutionen,...	S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert

Abkürzungen:

GLK = Grundschullehrkraft

JB = Grundschullehrkraft mit JeKi-Berührungspunkten

MLK = Musikschullehrkraft/JeKi-Lehrkraft/Instrumentallehrkraft

SL = Schulleitung

Beispiel: C\_SL = Schulleitung, Schule C

## 12.4.2 Umsetzung der Zusammenarbeit

Ausprägungen: **S** = schwierig (es wird von Schwierigkeiten und Problemen in diesem Bereich berichtet) – **E** = einfach (es wird in dem Bereich berichtet, dass etwas einfach, und unproblematisch, ohne Schwierigkeiten funktioniert hat) – **N** = neutral (es wird zwar darüber berichtet, aber die Art der Umsetzung bleibt unklar)

Kodierregeln: Wenn eine inhaltlich homogene Passage auf Grund der Definition und/oder der Ankerbeispiele dem Kode zugeordnet werden kann.

Kodename	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
<b>1 Externe Strukturbedingungen</b>			
<b>1A JeKi-Programm</b>			
1A1S/E/N	allgemein Schule	Einfluss des Programms auf die Schule	S: wurde nicht kodiert  E: Ja, einmal ist es so, dass wir an der Schule, dass das Programm einfach etabliert ist. Das wird nicht mehr in Frage gestellt. Von keinem aus dem Kollegium mehr. Das wird schon auch akzeptiert und angenommen und man weiß, dass ich versuche Möglichkeiten zu schaffen und auch die Eltern wissen das. (B_SL)  N: wurde nicht kodiert
1A2	allgemein musischer Bereich	Einfluss des Programms auf den musisch-kulturellen Bereich	S: wurde nicht kodiert  E: Wir haben zwar eine Schulband und eine Lehrerband, aber wirklich verantwortlich ist Frau [JK, Schule C] und zwei Kollegen, die sich noch ein wenig mitverantwortlich fühlen. Aber, dass hier Musiker an der Schule sind, ist schon toll, das ist eine Bereicherung. Dass wir Leute haben, die hier Musik machen. (C_JB)  N: Und die Stiftung hat ja jetzt mit Beginn des Schuljahres 2011/2012 eine zusätzliche Unterstützung eingerichtet, so eine Art Mentorin, oder eine Koordinatorin, die Eltern und Schule berät, um den Eltern vor allem auch nahe zu bringen, wie

			wichtig diese Art von kultureller Bildung ist. Und da hab ich jetzt auch aktuell den Eindruck, dass das etwas stärker motiviert, um auch Kinder zu gewinnen, nicht nur im zweiten Jahr mit dem Instrumentenlernen zu beginnen, sondern auch dabei zu bleiben. Auch im dritten Jahr. (A_SL)
1A3	Zeit als Ressource (induktiv entstandener Kode)	Benötigte Zeitressourcen zur Durchführung von JeKi	<p>S: Man hat gar nicht so viel Zeit sich auszutauschen. (A_JB)</p> <hr/> <p>E: Und dadurch ist die Zusammenarbeit schon einmal gegeben, dadurch dass sie von 10:30/11:00 bis in den Nachmittag hinein, bis 15:00/15:30 hier ist, zweimal in der Woche. Dadurch haben wir natürlich auch Möglichkeiten uns viel besser auszutauschen in den Pausen, vorher, sie ist oft sehr viel früher da, so dass wir die Gelegenheit haben uns zusammzusetzen und uns da auszutauschen. (B_SL)</p> <hr/> <p>N: Ach so, okay. Ich glaube ein bisschen weniger. Was daran liegt, dass sie teilweise nur eine Stunde oder zwei hier unterrichten und dann wirklich kommen und gehen. Und sie sind eingebunden in den Stundenplan. Die Lehrer wissen das dann oder die Schulleitung weiß das und kümmert sich natürlich, dass dann auch die Kinder da sind oder, dass Instrumente oder Notenständer da sind. Aber sie können sich gar nicht so in dieser Form integriert fühlen. Ich weiß aber, dass die Schulleitung auch immer Rückmeldung bei ihnen sucht, oder gibt, oder sich einfach kümmert. Mit dem ein oder anderen funktioniert das, glaube ich, mehr oder weniger. Je nachdem wie viele Stunden die hier sind. Die Geigenkollegin, die freitags kommt hat auch so viele Stunden, die ist auch immer vier fünf Stunden hier, die duzen sich auch und da ist dann auch viel mehr Austausch und es gibt auch Überlegungen. Man macht Weihnachtskonzert und so, da sind dann gleich ganz andere Themen. Und das ist mit einer Kollegin nicht möglich, wenn die 45 Minuten kommt, aufbaut, unterrichten und weghetzen muss. Da kann man gar nicht so sehr von Zusammenarbeit sprechen. Das muss man einfach sagen. (B_MLK)</p>
1A4	Finanzierung	Finanzierung konkret auf JeKi bezogen	<p>S: wurde nicht kodiert</p> <hr/> <p>E: wurde nicht kodiert</p> <hr/> <p>N: wurde nicht kodiert</p>
1A5	Konzept (induktiv entstandener Kode)	Theoretisches Konzept von JeKi und seiner Durchführung	<p>S: Da wurde im Endeffekt glaube ich vorher nicht richtig darüber nachgedacht, von der Politik. Dass man nicht einfach jemanden hinschicken kann, der soll dann hier irgendwie musizieren. Das ist eben schwierig, weil hier muss man auch mehr Geld in die Hand nehmen und sagen: "Ich brauche mehr Unterstützung, hier an (unverständlich)." Das ist halt so. Allein eine Gruppe von 15 Kindern zu leiten, als jemand, der unerfahren ist mit diesen Kindern, ist es ein riesengroßes Problem. Das funktioniert nicht. (C_JB)</p> <hr/> <p>E: Wirklich sich Zeit nimmt und das System ist ja jetzt, das war ja am Anfang noch nicht so, da hatte man diese Instrumente nicht in dem Umfang, dass so viele Kinder das gleichzeitig ausprobieren konnten. Und wir haben jetzt die Kisten 4-6 Wochen und auch eine große Anzahl an Instrumenten, so dass wir da zu zweit schon in der Lage sind viele Kinder auch gleichzeitig zu bedienen. (B_SL)</p> <hr/> <p>N: Und die Stiftung hat ja jetzt mit Beginn des Schuljahres 2011/2012 eine zusätzliche Unterstützung eingerichtet, so eine Art Mentorin, oder eine Koordinatorin, die Eltern und Schule berät, um den Eltern vor allem auch nahe zu bringen, wie wichtig diese Art von kultureller Bildung ist. Und da hab ich jetzt auch aktuell den Eindruck, dass das etwas stärker moti-</p>

viert, um auch Kinder zu gewinnen, nicht nur im zweiten Jahr mit dem Instrumentenlernen zu beginnen, sondern auch dabei zu bleiben. Auch im dritten Jahr. (A\_SL)

**1B** Regionale Ressourcen

1B1	infrastrukturell	bspw. räumliche Distanzen zwischen Schulen und die Erreichbarkeit von Schulen	S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert
1B2	personell	eingesetztes Personal	S: Ganz viele wollten Gitarre machen, dafür war aber kein Lehrer da. Also so etwas zum Beispiel. Es lag also nicht an der Bereitschaft der Eltern oder Kinder, sondern daran, dass das Personal am Anfang gar nicht da war. Es wurde etwas angeboten, und dann kam es nicht zustande. Das war schade. (A_JB)
			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert
1B3	kulturell	Hochschulen, Museen, Kunst- und Kultur-einrichtungen, Theater,...	S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert
1B4	finanziell	monetäre Belange	S: Die Kommunen, die Städte haben kein Geld, die Grundschulen entsprechend auszustatten mit Orff-Instrumentarien, mit Notenständern, etc. (A_MLK)
			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert

---

## 2 Interne Strukturbedingungen

---

### 2A1 Schule als Gebäude

---

2A1a	Ausstattung	Aula, Pausenhalle, Bühne, Anbau, Probekeller, Licht- und Tonanlage, ...	<p>S: Es fehlen Notenständer. Ich muss sie durch das Gebäude schleppen, weil jeder Lehrer auch welche haben möchte. Die Instrumente sind nicht da, wo sie hingehören. (B_MLK)</p> <hr/> <p>E: Ich habe meine Notenständer vor mir, ich habe ein Orff-Instrumentarium vor mir, das ich auch benutzen kann. (A_MLK)</p> <hr/> <p>N: Und wir haben natürlich hier entsprechend Instrumente im Lager. Dann bin ich mal für eine Stunde hingegangen und habe ganz normalen Schulunterricht gemacht und den Kindern das Instrument mal vorgestellt. (A_MLK)</p>
2A1b	Raumsituation	Anzahl der Räume, Größe der Räume und ihre Ausstattung für den musischen Bereich, Anordnung der Tische und Stühle, ...	<p>S: Oder wenn ich mich abhetzen muss, wenn ich sehr oft umziehen muss, wenn ich nicht in einem Raum bleiben kann, wenn ich dreimal umziehen und alles schleppen muss und dadurch Zeit verliere. (B_MLK)</p> <hr/> <p>E: Also das ist so ein allgemeines Kommunikationsproblem manchmal hier und dadurch kriege ich von dem JeKi auch nicht so mit, aber ich weiß, dass es jetzt nie Probleme gibt, dass die Kinder nicht wissen, wo sie hin sollen, die Räume sind immer gut verteilt.(B_JB)</p> <hr/> <p>N: Andere Lehrer müssen dann immer ein bisschen ausweichen, gut das ist halt so, weil die Räume zur Verfügung stehen müssen. (B_JB)</p>
2A1c	Zugänglichkeiten (induktiv entstandener Kode)	Zugänglichkeiten wie bspw. zum Kopierer, zu Sanitäranlagen usw.	<p>S: Als ich die erste Stunde angetreten bin, befand ich mich erst einmal vor verschlossenen Türen. Denn in der Regel werden alle Grundschulen vormittags, im Schulbetrieb, von innen abgeschlossen. Sodass man von außen keinen Zutritt in die Schulen hat. Ich habe mich also vor verschlossenen Türen wiedergefunden, bis ich nach zehn Minuten irgendwann hereingelassen wurde, durch eine Kollegin, die mich erst einmal fragte "Was wollen Sie denn hier, wer sind sie überhaupt?". (A_MLK)</p> <hr/> <p>E: Ich hab zum Glück einen Schlüssel, den hat nicht jede Lehrkraft bekommen. Dürfte ich auch eigentlich nicht. Das darf man eigentlich nicht zu Protokoll geben. Ich darf es eigentlich nicht von der Schule aus, aber die Schulleitung hat mir einen gegeben. So kann ich auf die Toilette, so kann ich in den Kopierraum und in jeden Klassenraum. Das ist eine riesen Erleichterung. Dadurch sind auch einfach viel weniger solcher Probleme aufgetaucht. (B_MLK)</p> <hr/> <p>N: wurde nicht kodiert</p>

---

## 2A2 Schule als pädagogische Institution

2A2a	Pädagogische Haltung	pädagogische Haltungen, Werte und Normen von im schulischen System beteiligten Personengruppen (Eltern, Personal) sowie von bestimmten Profilbildungen; haben Einfluss darauf, wie sich ein Fachbereich entwickeln kann und welchen Stellenwert er an der Einzelschule hat	S: Aber ich habe nie das Gefühl gehabt, dass das vor Ort ein wirkliches Team ist, das sich gemeinsam um die Probleme der Schüler, speziell in so einem Brennpunktviertel, kümmert. Denn das ist das A und O an jeder Schule. Dass man ein vernünftiges Team hat, das vernünftig geleitet wird. Ich sag mal, wie von einem Kapitän auf dem Schiff. Wo es dann auch funktioniert. Und auch wenn man als Außenstehender dann dazu kommt, wirklich auch anpackt und nicht weiß, was man hier eigentlich soll. Weil man den pädagogischen Sinn überhaupt nicht mehr begreift. (A_MLK)
			E: Und eben, dass alle Interessen an Musik haben. Und das ist wichtig. Also dieser gemeinsame Gedanke, dass Musik sehr wichtig ist und in unterschiedlichsten Formen stattfinden kann und, dass wir versuchen, den Kindern Musik in ihrem Leben mitzugeben. Und das hat hier glaube ich jeder Lehrer, dieses Bedürfnis. Auch der Mathelehrer (Gelächter), glaube ich sieht das so. Das ist eine gute Basis. (B_MLK)
			N: Ja, einmal ist es so, dass wir an der Schule, dass das Programm einfach etabliert ist. Das wird nicht mehr in Frage gestellt. Von keinem aus dem Kollegium mehr. Das wird schon auch akzeptiert und angenommen und man weiß, dass ich versuche Möglichkeiten zu schaffen und auch die Eltern wissen das. (B_SL)
2A2b	Profilbildung	die Schule weist ein besonderes Profil auf, das in der Regel auch im Schulprogramm verankert ist, bspw. naturwissenschaftliches, altsprachliches, technisches oder musikalisches Profil	S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert
2A2c	Schülerschaft (induktiv entstandener Kode)	Strukturdaten zur Schülerschaft und sämtliche Belange die Kinder betreffend	S: Naja, die Kinder können ja teilweise keinen Stift halten. Sie sitzen zuhause nur vor der Glotze oder vor dem Computer, sie haben gar keinen musischen Sinn, sie haben den noch gar nicht entwickelt. Die Entwicklungsstufen sind relativ weit zurück. Was Musik und Kunst betrifft, sowieso. Extrem zurück. Und ich glaube, da wird immer alles über einen Kamm geschert, ganz oft. Das ist ja wirklich was anderes als in [sozial- und finanziell sehr gut gestellte Orte der Stadt C] oder so was. Die bekommen zuhause ja auch keine Förderung. Die findet ja auch nicht statt. (C_JB)
			E: Es ist eigentlich immer im Anschluss. Also meine Kinder haben immer freitags und montags, glaube ich. Das funktioniert schon total selbstständig. Die bringen immer ihre Instrumente mit, legen sie dann hinten in der Klasse in die Ecke, damit nichts passiert und dann gehen sie selbstständig zum JeKi-Unterricht.(B_JB)
			N: Also das ist ja auch abhängig von dem bestimmten kulturellen Background, den Familien mitbringen, um zu erkennen, dass diese Art von Bildung für ihr Kind Sinn macht. Es ist ja auch nicht so, als wäre das Instrumentalernen eine einfache Angelegenheit. Da gibt es Phasen in denen es schwer fällt, in denen man üben muss, in denen man auch zu Hause ein Ritual finden muss, in denen man auch wertschätzen muss, was die Kinder können oder Kinder halt noch nicht können um sie da dann zu unterstützen. (A_SL)

**2B** Musisch-kultureller Fachbereich

2B1	Fächer	Strukturdaten zum Unterricht, Ganztagsangebote, Arbeitsgemeinschaften	<p>S: Ja, also wenn wir sagen, wir möchten gerne einen Blockflötenunterricht von einer fünften Stunde an einem Montag auf eine Stunde am Dienstag verlegen. Das ist so gut wie nicht möglich. Weil da einfach schon durch die Abhängigkeiten mit anderen Schulen das einfach so festgezurr ist. Da kann man wenig dran verändern. Das ist mein Eindruck. Also das steht, und da muss man sich drum herum halt andere Sachen bauen. Das ist manchmal ein bisschen schwierig, denn ich hoffe natürlich, dass unser Angebot etwas erweitert wird und die Kinder auch länger Instrumente lernen können, dass dadurch dieser Druck den Stundenplan um die JeKi-Stunde herum zu organisieren größer wird. Das wäre natürlich schöner, wenn es möglich wäre, da auf die schulischen Bedürfnisse noch besser eingehen zu können. Wobei mir auch einleuchtet, dass das schwierig ist. Also, ich will damit sagen, die Unterrichtsstunden sind durch die Musikschullehrkräfte schon relativ starr festgelegt. (A_SL)</p>
			<p>E: Besser, mit Drein. Je mehr, desto besser. Wir haben im jetzigen Durchgang noch einen Sazlehrer dazu und ich selber auch, also ich habe eine Harfengruppe. Jetzt sind wir fünf und das ist viel schöner.(C_JK)</p>
			<p>N: Wir haben einen ziemlich komplizierten Stundenplan und das fällt jetzt immer in den Vormittag und in die Unterrichtszeit. (C_JK)</p>
2B2	Konzepte	bspw. Bläserklassen, Chorklassen, Orchesterklassen, Arbeitsgemeinschaften, Schülerfirmen o.ä., charakterisiert durch Eigenaktivität und Fachpraxis	<p>S: wurde nicht kodiert</p> <p>E: wurde nicht kodiert</p> <p>N: wurde nicht kodiert</p>
2B3	Inhalte	Fachspezifisch	<p>S: wurde nicht kodiert</p> <p>E: wurde nicht kodiert</p> <p>N: wurde nicht kodiert</p>
2B4	Fachgruppe	entsprechendes schulisches und außerschulisches Personal	<p>S: wurde nicht kodiert</p> <p>E: wurde nicht kodiert</p> <p>N: wurde nicht kodiert</p>

## 2C Finanzierung

2C1	in Bezug auf die Schule als Ganzes	Finanzierungen für die Schule	S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert
2C2	in Bezug auf den musischen Bereich	Finanzierungen für den musischen Bereich	S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert

## 3 Handlung/Interaktion

### 3A Einbezug der Akteure

3A1	Kinder	Einbezug der Schülerinnen und Schüler in das Programm JeKi	S: Oder manche Kinder sind betroffen. Die würden gerne Fußball aber auch JeKi machen oder sie haben sich auf Gitarrenunterricht gefreut, aber dann kollidiert das. (B_MLK)
			E: Und die Stiftung hat ja jetzt mit Beginn des Schuljahres 2011/2012 eine zusätzliche Unterstützung eingerichtet, so eine Art Mentorin, oder eine Koordinatorin, die Eltern und Schule berät, um den Eltern vor allem auch nahe zu bringen, wie wichtig diese Art von kultureller Bildung ist. Und da hab ich jetzt auch aktuell den Eindruck, dass das etwas stärker motiviert, um auch Kinder zu gewinnen, nicht nur im zweiten Jahr mit dem Instrumentenlernen zu beginnen, sondern auch dabei zu bleiben. Auch im dritten Jahr. (C_JB)
			N: Von daher sind wir da schon bemüht, die Kinder auch mit einzubinden oder halt auch bei den Präsentationen der Jahreskonzerte, da sind dann halt auch Kinder mit dabei und Kolleginnen und Eltern gehen mit hin, so dass auch eine gewisse Öffentlichkeit entsteht. (A_SL)
3A2	Eltern	Einbezug der Eltern in das Programm JeKi	S: Und da stößt dieses klassische Programm an seine Grenzen. Weil da die Beratung und Unterstützung der Eltern nicht ausreicht. (C_JB)

			<p>E: Ja und die Eltern sind, also inzwischen finde ich das auch ganz toll. Die sind sehr bemüht, damit die Instrumente sorgsam in die Schule gebracht werden. Manche größere Instrumente z.b. das Akkordeon, das ist ja ein bisschen schwerer. Da gibt es dann diese kleinen Rollis und dann sehe ich die Eltern kommen, mittags, und kommen dann rein. Und normalerweise machen sie es nicht, aber sie holen dann ihr Kind ab. Und das finde ich auch eigentlich ganz schön. Sie sprechen dann auch noch einmal kurz mit dem einen oder anderen Musikpädagogen. Also da ist jetzt schon eine vertrauensvolle Zusammenarbeit, kann man sagen. (B_SL)</p> <p>N: Wir führen da auch Gespräche, auch mit den Eltern, natürlich. Beziehungsweise die Klassenlehrerin mit den Eltern. (A_MLK)</p>
3A3	Schulleitung	Einbezug der Schulleitung in das Programm JeKi	<p>S: Die damalige Schulleiterin ist zeitweise, längerfristig, erkrankt. Die Schule wurde kommissarisch, stellvertretend von jemand anderen geleitet. Mit der ich aber auch nie Kontakt habe, niemals ein persönliches Gespräch geführt habe. Auch nicht in bestimmten Fällen, in denen ich mit den Schülern Probleme hatte. Es gab sehr auffällige Schüler. Dort konnte ich noch nie ein Gespräch führen. (A_MLK)</p> <p>E: Das heißt also, die Schulleitung kümmert sich mehr und sagt: "Ihr müsst die dann und dann schicken oder ich gehe eben hin." Aber es ist hier einfach besser geregelt. (B_MLK)</p> <p>N: Aber es kommt ab und zu einfach Rückmeldung oder kommt die Frage von der Schulleitung: "Wie geht es, wie läuft's, kommen die Kinder? Wer hat aufgehört? Wer macht noch?" Also es wird mehr oder weniger so betreut von oben. Aber zu 90 Prozent ist das da mein Unterricht und meine Organisation. (B_MLK)</p>
3A4	Grundschullehrkräfte	Einbezug der Grundschullehrkräfte in das Programm JeKi	<p>S: Ich habe mich also vor verschlossenen Türen wiedergefunden, bis ich nach zehn Minuten irgendwann hereingelassen wurde, durch eine Kollegin, die mich erst einmal fragte "Was wollen Sie denn hier, wer sind sie überhaupt?". (A_JB)</p> <p>E: Dort, wo die Kooperation so gut funktioniert, wie in [Schule A], ist der Kontakt sehr gut. Wie gesagt. Dann laden mich die Klassenlehrerinnen auch zu ganz anderen Fächern, zu ganz anderen bestimmten Themen ein. Ob ich nicht eine Stunde, wie gesagt, mit der Fagott gestalten könnte. (A_MLK)</p> <p>N: Nee, nee. Also ich weiß schon, dass zumindest zwei, drei Lehrer, die einfach viel hier sind an der Schule, die auch so kenne vom sehen, die reden viel mit uns. Die sind immer im Kontakt. Das weiß ich auch. Zumindest auch mit der Schulleitung und dann aber auch mit den Klassenlehrern, da gibt es ja so einzelne, die wirklich sage ich mal, einmal die Woche hier sind. (B_JB)</p>
3A5	JeKi-Lehrkräfte (induktiv entstandener Kode)	Einbezug der JeKi-Lehrkräfte in das Programm JeKi und in das Schulleben	<p>S: Und das ist mit einer Kollegin nicht möglich, wenn die 45 Minuten kommt, aufbaut, unterrichten und weghetzen muss. Da kann man gar nicht so sehr von Zusammenarbeit sprechen. (B_MLK)</p> <p>E: Ja. Also ich bin kein unbekanntes Gesicht an der Schule. Wenn ich hereinkomme, kennt mich jeder aus dem Kollegium. Ich werde herzlich begrüßt. (A_MLK)</p>

			N: Also es ist schon Kontakt. Und die Instrumentallehrer wissen auch, wo die Klassenlehrer der Kinder sind. Die haben auch die Namen der Kinder und wissen auch wo die Klassenräume und Klassenlehrer sind, so dass jederzeit bei Problemen - heute hat es Probleme gegeben - dann gehe ich hinterher, ich spreche jetzt mal von mir, aber ich denke, so machen das die anderen auch. (C_JK)
3A6	Einbezug von JeKi in das Schulleben (induktiv entstandener Kode)	Einbezug von JeKi in das Schulleben bzw. in den Schulalltag	<p>S: wurde nicht kodiert</p> <hr/> <p>E: Ich versuche manchmal auch meinen Musikunterricht danach auszulegen, wann die Kinder ihre Instrumente mithaben, da wir jetzt auch viel mit Verklanglichung machen und dann benutzen die Kinder ihre Instrumente. Wir haben hauptsächlich eine Geige und eine Gitarre. Danach versuche ich den Unterricht zu richten, da achten wir immer so ein bisschen drauf auf. Auch die JeKi-Kinder selber erinnern mich da noch einmal daran: "Ach da haben wir ja denn unsere Instrumente mit dabei und können dann etwas damit machen". Wir lassen zwischendurch mal, immer wieder mal was vorspielen, auch von den Kindern. Das ist immer so eine Regelmäßigkeit. (B_JB)</p> <hr/> <p>N: Mehr oder weniger, nur, wenn Festlichkeiten anstehen oder Konzerte oder wenn sie selber Musik machen und im Unterricht gerne etwas machen wollen und meinen Rat benötigen. Oder sie möchten gerne, dass Kinder vorspielen. Dann fragen sie mich natürlich oder brauchen Tipps. (B_MLK)</p>
<b>3B Kooperation</b>			
3B1	Institution	Musikschule	<p>S: Und nun sagt die Musikschule: "Wir wollen das in der Form nicht, wir möchten dann eben die Massenkonzerte, wir möchten gerne, dass das wahrgenommen wird in der Öffentlichkeit." Und das kann ich auch verstehen, aber diese kleinen Individuen leiden da dann vielleicht. Für sie ist das dann eher schade, wenn das dann solche Massenveranstaltungen sind. Und da haben wir uns auch mit Kollegen und der Schulleitung beschwert und gesagt, dass wir das nicht wollen. Aber es hat jetzt nicht funktioniert. Vielleicht haben wir nicht genug Aufstand gemacht. (B_MLK)</p> <hr/> <p>E:Aber auch mit dem Leiter der Musikschule, der dieses Programm JeKi mit aufgebaut hat und auch weiter begleitet, klappt die Zusammenarbeit wirklich ausgezeichnet. Wir stimmen uns da ab. (B_SL)</p> <hr/> <p>N: Ich weiß nur, dass sich Eltern eben auch direkt an die Musikschule gewandt haben. Und da direkt nachgefragt haben, wie es aussieht. (A_JB)</p>
3B2	Pädagogische Fragen	bspw. Überlegungen zu Lern- und Entwicklungsprozessen der Kinder, informierende Absprachen zu Verhaltensauffälligkeiten oder Ausgleich wahrgenommener Defizite	<p>S: wurde nicht kodiert</p> <hr/> <p>E: wurde nicht kodiert</p> <hr/> <p>N: wurde nicht kodiert</p>
3B3	Personen		
3B3a	Eigene Ziele	Ziele und Erwartungen in Bezug auf JeKi	S: wurde nicht kodiert

E: wurde nicht kodiert

---

N: Aber ich glaube der Anfang ist wichtig, dass man eben seine Ziele festlegt und seine Vorstellungen und die Zusammenarbeit dann eben auch. Dass man das bespricht. Das fehlte mir jetzt auch, auch wenn ich da jetzt nicht so betroffen bin. (B\_JB)

---

3B3b          Profession          (Berufs-) Ausbildung, Qualifikation

S: Ich glaube auch, dass es wichtig ist, die Kolleginnen und Kollegen, die im ersten Jahrgang unterrichten, noch einmal mit der Situation vertraut zu machen: wie ist das denn möglich mit 30 Schulanfängern die aus 20 Nationen kommen und mit Musik bisher wenig Eigenerfahrung gemacht haben, klar zu kommen? Selbst, wenn eine Kollegin mit dabei ist. Also das ist, glaube ich, manchmal eine Situation, die an die Grenzen der Möglichkeiten der Musikschullehrkräfte geht. (A\_SL)

---

E: Ich bin selbst kein Fagottspieler, aber das Instrument habe ich und ich kann da hingehen. Und ich kann das pädagogisch so verpacken, dass eine Stunde mit dem Instrument, mit den Kindern, durchgehe. (A\_MLK)

---

N: Wir kommen einmal die Woche mit unserem Instrument und wollen dann Musik machen, aber da darf man die pädagogische Arbeit in der Schule natürlich nicht unberücksichtigt lassen. Das ist sehr wichtig. Anders funktioniert das auch alles nicht. Sonst hat es, so sehe ich das, überhaupt keinen Sinn so etwas anzubieten. Weil letzten Endes sind wir auch Pädagogen. Instrumentalpädagogen, speziell ausgebildet, aber der Pädagoge steckt auch in unserem Berufsbild drin. Genauso wie der normale Deutschlehrer ein Pädagoge ist und den Kindern etwas beibringt. Nicht nur das Fach, sondern auch die soziale Komponente. Das ist bei uns auch nicht anders. (A\_MLK)

---

3B3c          Einbindung          Einbindung des weiteren pädagogischen Personals in schulische Gremien oder den Unterricht

S: wurde nicht kodiert

---

E: wurde nicht kodiert

---

N: KU Wie oft sind solche Fachkonferenzen?

JK Normalerweise zwei Mal im Jahr.

KU Und wer ist alles dabei? Also alle Musiklehrer, oder

JK Da sind dann die Leute, die Musik unterrichten - meistens, der Besuch ist freiwillig. Wenn es aber das Thema ist, dass sich die neue JeKi-Lehrerin vorstellt, dann kommen die, aus der Stufe, wo sie sich vorstellt. Wenn jetzt gewünscht wird, dass bitte der Gitarrenlehrer kommen möge, dann kommt er auch. Wenn es aber nicht gewünscht wird, dann kommt er nicht. Weil die Leute wirklich - gerade der Djembé- und Gitarrenlehrer und die Akkordeonlehrerin - sind sehr mit ihren eigenen, die haben ja selber kleine Musikschulen, die sind sehr mit ihren eigenen Dingen beschäftigt und im Grunde reicht ihnen der eigene Unterricht hier. (C\_JK)

---

## Anhang: Kodierleitfäden

---

3B3d	Beteiligung Konzeptentwicklung	Einbindung in das Entwerfen des Konzepts bzw. in die weitere Ausgestaltung	S: wurde nicht kodiert E: wurde nicht kodiert N: wurde nicht kodiert
3B4	Organisation = Rahmen und Strukturbedingungen zur Implementierung und Durchführung von Kooperationen		
3B4a	Erstkontakt	Zustandekommen von Kooperationen, erstes Aufeinandertreffen,...	S: Und ich glaube das es gerade jetzt für uns neue Kollegen untergegangen ist, weil es eben schon so eingespielt ist. Viele Sachen sind für die Kollegen einfach selbstverständlich, das ist einfach so und dann wird manchmal vergessen das so ein bisschen an die neuen Kollegen weiterzugeben. Also das ist so ein bisschen, ein kleines Manko. (B_JB) E: Herr [Schulleiter, Schule A] hat mich sofort durch die Schule geführt, dem Kollegium vorgestellt. (A_MLK) N: Wir stellen sie kurz vor, damit sie dem Kollegium bekannt sind, dass nicht jemand sagt: „Ach wer läuft denn da durchs Gebäude“ oder "Eine fremde Person". (B_SL)
3B4b	Durchführung	Durchführung von JeKi	S: Und das Problem, was bei uns aufgetreten ist, war, dass einige Kurse nicht zustande kamen. Also, dass die Kinder gerne etwas gemacht hätten, aber dann kam es nicht zustande. (A_JB) E: Also das ist so ein allgemeines Kommunikationsproblem manchmal hier und dadurch kriege ich von dem JeKi auch nicht so mit, aber ich weiß, dass es jetzt nie Probleme gibt, dass die Kinder nicht wissen, wo sie hin sollen, die Räume sind immer gut verteilt. Es wird immer an uns herangetragen, wenn JeKi irgendwie mal ausfällt oder sonst wie. Sei es weil eine Projektwoche ist oder sonst etwas. Also das ist gut organisiert und koordiniert. Wenn es Dinge gibt, die ich in dem Bezug wissen muss, dann kriege ich das auch mit. (B_JB) N: Die sind oft schon in ihrer Klasse und die Kinder gehen dann dahin. Die wissen dann genau, wo sie hin müssen. Also ich sehe die hier und dann verteilen sie sich auf die Räume. Mehr kriege ich dann auch eigentlich oft nicht mit. In meiner Klasse ist kein JeKi-Unterricht. Ich bin immer viel in meiner Klasse zum Vorbereiten. (B_JB)
3B4c	Kommunikation	zwischen den an der Kooperation Beteiligten	S: Und ich hab gar nicht so recht vor Augen, wie der Lernfortschritt und das Interesse und der Gang in den einzelnen Stunden ist. Das würde ich mir wünschen, dass da noch eine bessere Kommunikation zwischen Eltern, Kindern, Musikschullehrkräften und Schule stattfindet. (A_SL) E: Die Geigenkollegin, die freitags kommt hat auch so viele Stunden, die ist auch immer vier fünf Stunden hier, die duzen sich auch und da ist dann auch viel mehr Austausch und es gibt auch Überlegungen. Man macht Weihnachtskonzert und so, da sind dann gleich ganz andere Themen. (B_MLK)

			N: Zusammenarbeit findet in der Form statt, ich muss mit dem Lehrer, dessen Raum ich benutze, der muss informiert sein. (B_MLK)
3B4d	Finanzierung	Finanzierung für die konkrete Durchführung der Zusammenarbeit	S: wurde nicht kodiert E: wurde nicht kodiert N: wurde nicht kodiert
3B4e	Kooperationsverträge	Bestehen und Inhalte von Kooperationsverträgen	S: wurde nicht kodiert E: wurde nicht kodiert N: wurde nicht kodiert
3C	Kommunikation	Strategien, mit denen die schulischen Akteure im musisch-kulturellen Bereich Programme entwickeln, Aktionen planen und organisieren oder Probleme zielorientiert lösen“ (S. 74)	S: Ja eben diese Dinge, z.B. in der Betreuung es noch nicht angekommen ist, wie es laufen soll. (B_MLK) E: Und dass sie es ausprobieren können, um wirklich zu gucken: "Habe ich nicht vielleicht doch eine Vorliebe für dieses oder jenes Instrument?" Gerade ich habe festgestellt, dass ich manchmal gar keinen Ton herausbekam, bei einzelnen Blechblasinstrumenten auf Anhieb und bei den Kindern war das aber so. Und wenn man dann bewundert hat und gesagt hat: „Boah, das ist ja toll, wäre das nichts für dich?“ Dann war es manchmal so, dass ein Kind gesagt hat: "Doch, vielleicht, ja. Könnte ich mir durchaus vorstellen." Also da haben wir es schon geschafft auch die Kinder da weg zu bekommen von ihrem Instrument, das sie dann unterrichtet. (B_SL) N: Und das ist dann manchmal so, dass ich da schon vermitteln muss, dass sie sagen, also sie hat die Kinder nicht ermahnt hinten aufzuräumen, die Stühle umzustellen oder so etwas. Aber solche Dinge, das denke ich, ist nicht eine Unhöflichkeit, sondern das ist einfach eine Sache, die diesem Zeitdruck geschuldet ist. (C_JK)
<b>3D Finanzierung</b>			
3D1	Bezahlung des außerschulischen Personals und weiteren pädagogisch tätigen Personals		S:Dass man für Elterngespräche und so dann Zeit hat, aber es dann auch bezahlt bekommt. Und so bekomme ich das jetzt gar nicht alles bezahlt. Also mache ich es auch nicht. (B_MLK) E: wurde nicht kodiert N: wurde nicht kodiert

## Anhang: Kodierleitfäden

---

---

3D2	Schulförderverein		S: wurde nicht kodiert
-----	-------------------	--	------------------------

---

E: wurde nicht kodiert

---

N: wurde nicht kodiert

---

---

3D3	Eltern		S: wurde nicht kodiert
-----	--------	--	------------------------

---

E: wurde nicht kodiert

---

N: wurde nicht kodiert

---

### 3E Veranstaltungen

---

3E1	Ensemble	Geplantes Ensemble laut JeKi-Projekt	S: Wir treffen uns mit den Kollegen und sprechen darüber. Also es gibt nicht einen, der das einfach so entscheidet. Es gibt Fachkonferenzen. Es gab jetzt einen einführenden Bereich für das Ensemble. Das sind dann alle Kinder im dritten und vierten Schuljahr, alle Klarinetten, also alle, die ein oder drei vier Stücke spielen und in einem großen Ensemble dann zusammen gepackt werden und dann damit zusammen auftreten. Damit man auch diese Masse auf der Bühne irgendwo unterbringt. Aber natürlich hätten wir trotzdem gerne unser eigenes Konzert gemacht. (B_MLK)
-----	----------	--------------------------------------	---

---

E: wurde nicht kodiert

---

N: Wir hatten jetzt erst ein Treffen. Also wir gar nicht, sondern die Kinder. Insofern ist da noch gar nichts gelaufen. Die hatten jetzt, glaube ich Montag erst das erste Treffen, wo sie überhaupt darüber informiert wurden, dass das jetzt anläuft. Also wie gesagt, bis jetzt kann ich dazu noch nichts sagen. Da haben wir noch nichts erlebt. (A\_JB)

---

3E2	Andere Präsentationsformen	Andere Aufführungen, bspw. Weihnachtskonzerte o.ä.	S:Dann, was ich auch etwas bedauerlich ist, wir hatten es im vorletzten Jahr geschafft ein eigenes Konzert für die Schule auf die Beine zu stellen. Das ist uns dann aber wieder verwehrt worden. (B_SL)
-----	----------------------------	--	--

---

E:Naja, wie gesagt, die Betreuungen wissen Bescheid und man merkt das Interesse, dass auch Ergebnisse zählen und dass, wenn z.B. mal Feste sind, auch dafür gesorgt ist, dass die JeKi-Schüler spielen. (B\_MLK)

---

N: Aha. Ja, ich glaube es haben sich einige Veranstaltungen ergeben, die wir machen konnten, wie ich eben sagte. Die Begegnung mit dem ... [politischer Akteur], oder halt auch durch die Veranstaltungen, die Gestaltung von Veranstaltungen im Schulalltag. (A\_SL)

---

**3F** Lehr- und Lernformen (im Unterricht, bei Arbeitsgemeinschaften, im Ganztagsbetrieb usw.)

---

3F1	Kleingruppen- /Einzelunterricht	S: Und wir hatten nachher relativ wenig Gruppen. Wir hatten uns mehr davon versprochen. Aber es waren dann nur noch zwei Gruppen. Gitarre kam nicht zustande. Dann war glaube ich nur noch Bağlama, Akkordeon und Blockflöte. Es waren relativ kleine Gruppen, aber die Kinder haben es ganz gerne gemacht. (A_JB)
		E: wurde nicht kodiert
		N: Aber bei mir haben das nachher auch gar nicht mehr so viele Kinder gemacht, also dass die Kontakte dann da waren und mittlerweile gibt es ja auch nur noch eine Gruppe. (A_JB)
3F2	Wahlpflichtfach	S: wurde nicht kodiert
		E: wurde nicht kodiert
		N: wurde nicht kodiert
3F3	Projekttag	S: wurde nicht kodiert
		E: wurde nicht kodiert
		N: wurde nicht kodiert
3F4	Team-Teaching	S: wurde nicht kodiert
		E: wurde nicht kodiert
		N: wurde nicht kodiert
3F5	Modulunterricht	S: wurde nicht kodiert
		E: wurde nicht kodiert
		N: wurde nicht kodiert

---

## Anhang: Kodierleitfäden

---

---

3F6	Freiarbeit		S: wurde nicht kodiert
-----	------------	--	------------------------

---

			E: wurde nicht kodiert
--	--	--	------------------------

---

			N: wurde nicht kodiert
--	--	--	------------------------

---

3F7	Praktische Klassenarbeit	Klassenarbeit (theoretisch) mit Praxisbezug	S: wurde nicht kodiert
-----	--------------------------	---	------------------------

---

			E: wurde nicht kodiert
--	--	--	------------------------

---

			N: wurde nicht kodiert
--	--	--	------------------------

---

3F8	„Andere“ Prüfungsform	bspw. gemeinsames Wandrelief für die Schulmensa	S: wurde nicht kodiert
-----	-----------------------	---	------------------------

---

			E: wurde nicht kodiert
--	--	--	------------------------

---

			N: wurde nicht kodiert
--	--	--	------------------------

---

## 4 Auswirkungen

---

### 4A Klima

---

4A1	Schulklima	Lernumfeld im Schulraum: Beziehungen, Wohlbefinden, Identifikation, Arbeitssituation	S: wurde nicht kodiert
-----	------------	--	------------------------

---

			E: wurde nicht kodiert
--	--	--	------------------------

---

			N: wurde nicht kodiert
--	--	--	------------------------

---

4A2	Klassen- bzw. Unterrichtsklima	Lernumwelt im Klassenraum, Beziehungen, Wohlbefinden, Identifikation, Arbeitssituation	S: wurde nicht kodiert
-----	--------------------------------	--	------------------------

---

			E: wurde nicht kodiert
--	--	--	------------------------

---

			N: wurde nicht kodiert
4B	Motivation und Innovation	v.a. bezogen auf die Lehrerperspektive (Individualebene); Motivation zur Initiative, durch Initiative Konzepte weiterentwickeln etc.	<p>S: wurde nicht kodiert</p> <hr/> <p>E: Dass ich einfach sehe, dass sich das lohnt und weil ich mich ja hier wohl fühle, mach ich das dann auch gerne. Ich glaube, wenn ich hier nicht so akzeptiert und gerne gesehen wäre, dann würde von mir auch nicht so viel entsprechend kommen. Und der größte Dank kommt halt von den Kindern. Wenn die dann auch noch gut sind, oder wenn der Unterricht gut läuft und ich Ergebnisse und strahlende Kinderaugen sehe, oder die kommen dann und umarmen mich, weil sie sich so freuen, das gibt einem das alles zurück und dann macht es Spaß und dann hat man auch nicht so viel Arbeit. Dann ist das Engagement irgendwie selbstverständlich. (B_MLK)</p> <hr/> <p>N: wurde nicht kodiert</p>
4C	Lernertrag	v.a. bezogen auf den Schüler (Individualebene); fachlich, sozial und persönlichkeitsbezogen	<p>S: Das sind so Sachen, hier wird irgendetwas gemacht, beschlossen, es ist aber nicht nachhaltig glaube ich. Das finde ich. Ich finde es halt nicht nachhaltig. Also im Endeffekt muss man mit dem Instrument so herüberwachsen können, in eine Gruppe. In der fünften, sechsten, siebten, achten, neunten Klasse. Das ist das, was ich jetzt (unverständlich) einen Einblick bekomme, in die Instrumente. Das ist immer ein Unterschied. Aber was ist mit den Kindern, die es wirklich gut hinkommen? Da wird es halt immer mal wieder einschlafen. Nachhaltig finde ich das Ganze nicht unbedingt. (C_JB)</p> <hr/> <p>E: wurde nicht kodiert</p> <hr/> <p>N: Naja, wie gesagt, die Betreuungen wissen Bescheid und man merkt das Interesse, dass auch Ergebnisse zählen und dass, wenn z.B. mal Feste sind, auch dafür gesorgt ist, dass die JeKi-Schüler spielen. (B_MLK)</p>
4D	Finanzierung	Durch Einnahmen bei Veranstaltungen oder Spenden	<p>S: wurde nicht kodiert</p> <hr/> <p>E: wurde nicht kodiert</p> <hr/> <p>N: wurde nicht kodiert</p>
4E	Öffnung der Schule		
4E1	nach innen	Nach innen: ins eigene System, bspw. dass der musische Bereich von anderen Fachbereichen wahrgenommen wird oder andere Fachbereiche anregt	<p>S: wurde nicht kodiert</p> <hr/> <p>E: wurde nicht kodiert</p> <hr/> <p>N: wurde nicht kodiert</p>

## Anhang: Kodierleitfäden

---

---

4E2	nach außen	Nach außen: in das lokal-regionale Umfeld, bspw. öffentliche Veranstaltungen, kulturelle Institutionen,...	S: wurde nicht kodiert
			E: wurde nicht kodiert
			N: wurde nicht kodiert

---

### Abkürzungen:

GLK = Grundschullehrkraft

JB = Grundschullehrkraft mit JeKi-Berührungspunkten

MLK = Musikschullehrkraft/JeKi-Lehrkraft/Instrumentallehrkraft

SL = Schulleitung

Beispiel: C\_SL = Schulleitung, Schule C

### 12.4.3 Kooperationszufriedenheit

Kodierregeln: Wenn eine inhaltlich homogene Passage auf Grund der Definition und/oder der Ankerbeispiele dem Kode zugeordnet werden kann.

Kodename	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
<b>1 Externe Strukturbedingungen</b>			
<b>1A JeKi-Programm</b>			
1A1	allgemein Schule	Einfluss des Programms auf die Schule	Und die Stiftung hat ja jetzt mit Beginn des Schuljahres 2011/2012 eine zusätzliche Unterstützung eingerichtet, so eine Art Mentorin, oder eine Koordinatorin, die Eltern und Schule berät, um den Eltern vor allem auch nahe zu bringen, wie wichtig diese Art von kultureller Bildung ist. (A_SL)
1A2	allgemein musischer Bereich	Einfluss des Programms auf den musisch-kulturellen Bereich	Wurde nicht kodiert
1A3	Zeit als Ressource	Benötigte Zeitressourcen zur Durchführung von JeKi	Das ist, glaube ich, mehr Zeit für die Kinder, damit sie da auch wirklich ein Instrument lernen können. Zeit in Folge von mehr Kursangeboten, mehr Lehrern, die sich auch um die Kinder kümmern können. Also individuell am Kind arbeiten können. Zeit ist, glaube ich, das Wichtigste. (C_JB)
1A4	Finanzierung	Finanzierung konkret auf JeKi bezogen	Der zweite Wunsch ist, dass es vernünftig weitergefördert wird und hier vermehrt gefördert wird. Mit mehr Stunden, mit mehr Zeit und auch mehr Geld. Und vielleicht auch einer anderen Auswahl von Instrumenten. (C_JB)
1A5	Konzept	Theoretisches Konzept von JeKi und seiner Durchführung	Was generell glaube ich besser laufen könnte, oder was man verbessern könnte, wäre, wenn das Konzept im Vorfeld transparent wäre und die Musiklehrer zum Beispiel auch Bescheid wüssten, was dort gemacht wird. Dass man dort vielleicht schon im Vorfeld Absprachen treffen kann. Also dass es im Vorfeld mehr Transparenz gibt, dann ist glaube ich die Zufriedenheit auf beiden Seiten größer. Weil die JeKi-Lehrkraft besser ihr Konzept abarbeiten kann, ohne diese Unterrichtsstörungen die dadurch entstehen, wenn es eben nicht so ausgereift ist. Dass man einfach mehr darüber im Bilde ist. (A_JB)
<b>1B Regionale Ressourcen</b>			
1B1	infrastrukturell	Bspw. räumliche Distanzen zwischen Schulen und die Erreichbarkeit von Schulen	Vielleicht könnte man wirklich überlegen, das man einen Plan macht, ich weiß nicht ob das jetzt wirklich möglich ist, dass man Nachbarschulen einer Musikpädagogin oder -pädagogen übergibt, dass dann die Fahrerei dann auch nicht so weit ist für denjenigen und dass man das vielleicht so ein bisschen zentriert. (B_SL)
1B2	personell	Eingesetztes Personal	Also idealerweise wäre es wahrscheinlich, oder der Idealfall wäre es, wenn man einfach eine feste JeKi-Lehrkraft an der Schule hätte, also jemanden, der wirklich den Musikbereich viel intensiver abdecken könnte. Weil es ist einfach in Grundschulen so und es ist auch bei uns so, dass wir so gut wie überhaupt keine ausgebildeten Musiklehrer haben. Das ist ein Fach, das mitgemacht wird, und was mitgemacht werden muss, ohne, dass die meisten eine Grundausbildung genossen haben. Und das

überhaupt nicht studiert haben. Und da wäre es natürlich einfach toll, wenn man da jemanden, der vom Fach ist, verstärkt im Unterricht mit drinnen hätte. (A\_JB)

1B3	kulturell	Hochschulen, Museen, Kunst- und Kultureinrichtungen, Theater,...	Wurde nicht kodiert
1B4	finanziell	monetäre Belange	Wurde nicht kodiert

## 2 Interne Strukturbedingungen

### 2A1 Schule als Gebäude

2A1a	Ausstattung	Aula, Pausenhalle, Bühne, Anbau, Probekeller, Licht- und Tonanlage, ...	Ich habe meine Notenständer vor mir, ich habe ein Orff-Instrumentarium vor mir, das ich auch benutzen kann. (A_MLK)
2A1b	Raumsituation	Anzahl der Räume, Größe der Räume und ihre Ausstattung für den musischen Bereich, Anordnung der Tische und Stühle, ...	Ja, mehr Räume. Ein Extraraum für mich wäre fantastisch. Wo nur ich dann sein kann, wo alles schon so steht. Wo ich alles habe an Materialien. Der gut liegt. (Gelächter) Nicht so mit Blick auf den Schulhof, wo die Kinder alle Fußball spielen und die armen Kinder müssen dann merken, dass sie gar nicht Fußball spielen. (B_MLK)
2A1c	Zugänglichkeiten	Zugänglichkeiten wie bspw. zum Kopierer, zu Sanitäranlagen usw.	Ich habe den Kopiercode sofort genannt bekommen. Wenn mal was sein sollte, kann ich natürlich jederzeit hin und etwas kopieren. Das ist überhaupt gar kein Problem. Wenn ich auf die Toilette muss, kann ich sofort herunter zur Betreuung, mir einen Schlüssel holen und dann zur Toilette gehen. Das fördert natürlich die Zufriedenheit. Das fördert auch meine persönliche Zufriedenheit, im Alltag. (A_MLK)

### 2A2 Schule als pädagogische Institution

2A2a	Pädagogische Haltung	Pädagogische Haltungen, Werte und Normen von im schulischen System beteiligten Personengruppen (Eltern, Personal) sowie von bestimmten Profilbildungen; haben Einfluss darauf, wie sich ein Fachbereich entwickeln kann und welchen Stellenwert er an der Einzelschule hat	Und eben, dass alle Interessen an Musik haben. Und das ist wichtig. Also dieser gemeinsame Gedanke, dass Musik sehr wichtig ist und in unterschiedlichsten Formen stattfinden kann und, dass wir versuchen, den Kindern Musik in ihrem Leben mitzugeben. Und das hat hier glaube ich jeder Lehrer, dieses Bedürfnis. Auch der Mathelehrer (Gelächter), glaube ich sieht das so. Das ist eine gute Basis. Darauf kann man aufbauen. (B_MLK)
2A2b	Profilbildung	Die Schule weist ein besonderes Profil auf, das in der Regel auch im Schulprogramm verankert ist, bspw. naturwissenschaftliches, altsprachliches, technisches oder musisches Profil	Wurde nicht kodiert
2A2c	Schülerschaft	Strukturdaten zur Schülerschaft und sämtliche Belange die Kinder betreffend	Naja, die Kinder können ja teilweise keinen Stift halten. Sie sitzen zuhause nur vor der Glotze oder vor dem Computer, sie haben gar keinen musischen Sinn, sie haben den noch gar nicht entwickelt. Die Entwicklungsstufen sind relativ weit zurück. Was Musik und Kunst betrifft, sowieso. Extrem zurück. Und ich glaube, da wird immer alles über einen Kamm geschert, ganz oft. Das ist ja wirklich was anderes als in [sozial- und finanziell sehr gut gestellte Orte der Stadt C] oder so was. Die bekommen zuhause ja auch keine Förderung. Die findet ja auch nicht statt. (C_JB)

**2B** Musisch-kultureller Fachbereich

2B1	Fächer	Strukturdaten zum Unterricht, Ganztagsangebote, Arbeitsgemeinschaften	Manchmal hat es die Betreuung nicht geschafft, die Angebote dann eben anders anzubieten und ich bin da halt auch sehr beschränkt in meinen Stundenplan. (B_MLK)
2B2	Konzepte	bspw. Bläserklassen, Chorklassen, Orchesterklassen, Arbeitsgemeinschaften, Schülerfirmen o.ä., charakterisiert durch Eigenaktivität und Fachpraxis	Ich finde mitunter die Unterrichtsorganisation, die Planung zu starr. (A_SL)
2B3	Inhalte	Fachspezifisch	Dann habe ich den Eindruck, dass jetzt auch Angebote gemacht werden: ein Vorangebot, das auch nochmal ein wenig außer der Reihe an der Schule gemacht wird. Von der Musikschule. (A_SL)
2B4	Fachgruppe	entsprechendes schulisches und außerschulisches Personal	Wurde nicht kodiert

**2C** Finanzierung

2C1	in Bezug auf die Schule als Ganzes	Finanzierungen für die Schule	Wurde nicht kodiert
2C2	in Bezug auf den musischen Bereich	Finanzierungen für den musischen Bereich	Wurde nicht kodiert

**3 Handlung/Interaktion****3A** Einbezug der Akteure

3A1	Kinder	Einbezug der Schülerinnen und Schüler in das Programm JeKi	Oder manche Kinder sind betroffen. Die würden gerne Fußball aber auch JeKi machen oder sie haben sich auf Gitarrenunterricht gefreut, aber dann kollidiert das. Das ist dann unglücklich. Aber das ist manchmal nicht zu vermeiden. (B_MLK)
3A2	Eltern	Einbezug der Schülerinnen und Schüler in das Programm JeKi	Ja, ich könnte mir vorstellen, dass die Instrumentallehrkräfte und die Kolleginnen und vielleicht auch Eltern sich zusammenfinden mit den Kindern, in welcher Form müsste man dann noch überlegen, um sich über die Arbeit auszutauschen, die Lernfortschritte, über Probleme, die Erfolge, um mehr Verständnis füreinander zu haben, mehr gegenseitige Unterstützung zu erreichen. Also Zeit und Raum für den Austausch mit allen Beteiligten. (A_SL)
3A3	Schulleitung	Einbezug der Schülerinnen und Schüler in das Programm JeKi	Herr [Schulleiter, Schule A] besucht meinen Unterricht in gewissen Abständen und fragt, wie es mir persönlich geht, wie sich alles weiterentwickelt, ob die Kinder mitmachen usw. (A_MLK)
3A4	Grundschullehrkräfte	Einbezug der Schülerinnen und Schüler in das Programm JeKi	Ich glaube, das ist genau der Punkt. Dass ich sagen kann: "Nee, das geht nicht." Das tue ich ja auch keinen an. Also wenn die in der dritten oder vierten Klasse immer noch Kopffüßler malen, und immer noch den Stift nicht halten kann, dann muss dieses Kind auch kein Instrument lernen, weil das macht absolut keinen Sinn. Also sag ich so als Lehrer. Ein Musiker würde das wahrscheinlich anders sehen. Aber wenn die Kinder sagen: "Ich will das nicht mehr." dann nehme ich sie auch da heraus. Also dass ich auch sagen kann - wie heißt das denn. Na die Freiheit, zu sagen, "Es geht halt nicht.", die möchte ich mir auch immer weiter nehmen. (C_JB)

3A5	JeKi-Lehrkräfte	Einbezug der JeKi-Lehrkräfte in das Programm JeKi und in das Schulleben	Auch wenn ich im Lehrerzimmer anklopfe: Jeder kennt mich, jeder weiß, wer da ist. (A_MLK)
3A6	Einbezug von JeKi in das Schulleben	Einbezug von JeKi in das Schulleben bzw. in den Schulalltag	Und hilfreich wäre auch, wenn ... sozusagen das ganze Projekt ein bisschen mir in der Schule Cingebunden ist. Und das kann nicht eingebunden sein, wenn es immer nur so kurze Zeiten sind. Dann ist das irgendwie auch kein richtiges Schuling. (C_JB)
<b>3B Kooperation</b>			
3B1	Institution	Musikschule	Und wenn von Seiten der Musikschule, wenn die damit auch sehr früh mitplanen, dann hat man auch mehr Zeit nach hinten heraus. Dass das möglichst schon vor den Ferien geplant ist, dann ist das auch eben kein Problem. Dann kann man früh planen und nicht in den Sommerferien, wo alle im Urlaub sind. (B_MLK)
3B2	Pädagogische Fragen	bspw. Überlegungen zu Lern- und Entwicklungsprozessen der Kinder, informierende Absprachen zu Verhaltensauffälligkeiten oder Ausgleich wahrgenommener Defizite	Denn wir können immer Probleme in Einzelfällen besprechen und ich kann auch ganz offen sagen, wenn ich eigentlich ein Kind nicht geeignet halte für den und den Unterricht und die Schulleitung unterstützt dann und sagt auch, dass sie das regelt oder mit den Eltern spricht. (B_MLK)
3B3	Personen		Wurde nicht kodiert
3B3a	Eigene Ziele	Ziele und Erwartungen in Bezug auf JeKi	Dass man sich eben am Anfang gut austauscht und ja, wirklich vorstellt und schaut wie eine Zusammenarbeit aussehen kann. (B_JB)
3B3b	Profession	(Berufs-) Ausbildung, Qualifikation	Wie ist das denn möglich mit 30 Schulanfängern die aus 20 Nationen kommen und mit Musik bisher wenig Eigenerfahrung gemacht haben, klar zu kommen? Selbst, wenn eine Kollegin mit dabei ist. Also das ist, glaube ich, manchmal eine Situation, die an die Grenzen der Möglichkeiten der Musikschullehrkräfte geht. (A_SL)
3B3c	Einbindung	Einbindung des weiteren pädagogischen Personals in schulische Gremien oder den Unterricht	Wenn es Kinder im Ganzttag betrifft, ist es dann auch manchmal schwierig, dass die dann besonders schnell mit dem Mittagessen oder mit den Hausaufgaben fertig sein müssen und da müsste uns eigentlich die MusikSchule Ctwas mehr Zeit für gewähren und Zeit geben und denen die Möglichkeit geben, dass wir uns alle einmal zusammensetzen können zu Beginn des Schuljahres. Es kommen ja auch dann immer wieder neue dazu, dass man sich besser kennenlernen kann. Dass man sagt so und so ist das hier üblich. (B_SL)
3B3d	Beteiligung Konzeptentwicklung	Einbindung in das Entwerfen des Konzepts bzw. in die weitere Ausgestaltung	Wurde nicht kodiert
3B4	Organisation = Rahmen und Strukturbedingungen zur Implementierung und Durchführung von Kooperationen		
3B4a	Erstkontakt	Zustandekommen von Kooperationen, erstes Aufeinandertreffen,...	Also ich glaube ideal ist einfach, wenn erst einmal auch so eine kleine Vorstellung stattfindet, sage ich mal. Also auch, wenn ich jetzt als Lehrerin nicht so von dem JeKi-Unterricht betroffen bin, fehlt mir da so ein bisschen: "Ja das sind die JeKi-Lehrer." Also das fehlte mir so ein bisschen. (B_JB)
3B4b	Durchführung	Durchführung von JeKi	Auch in Hinblick auf die Gestaltung des Stundenplans. Es gibt Schulen, die bezeichnen die ersten vier fünf Stunden als ihre Kernstunden. "Da brauchen wir gar nicht zu diskutieren, Sie können dann nach 13 Uhr unsere Schulräume benutzen." Wo wir dann auch aus Kapazitätsgründen irgendwann an Grenzen stoßen. Wenn wir sagen "Der Kollege ist noch an der und an der Schule. Stundenplantechnisch bekommen wir es anders nicht hin, der muss zur fünften Stunde anfangen." Wenn die Schulen dann blocken und sagen: "Sorry, das geht nicht." dann haben wir ein riesiges Problem die Stunden zu

			besetzen. (A_MLK)
3B4c	Kommunikation	zwischen den an der Kooperation Beteiligten	Und da hatten wir diese Musikschule von dem Djembélehrer und - ich kann es jetzt zeitlich nicht mehr genau sagen - als die Kollegin sehr lange krank war und wir verzweifelt waren, und wir haben auch über E-Mailkontakt - unser Kommunikationszentrum ist E-Mail. Das geht schnell und das kann ich machen, wenn ich Zeit habe. Das ist eigentlich ideal, finde ich, für mich. Für mich ist es besser als Telefonieren oder direkt persönliche Gespräche. (C_JK)
3B4d	Finanzierung	Finanzierung für die konkrete Durchführung der Zusammenarbeit	Wurde nicht kodiert
3B4e	Kooperationsverträge	Bestehen und Inhalte von Kooperationsverträgen	Wurde nicht kodiert
3C	Kommunikation	Strategien, mit denen die schulischen Akteure im musisch-kulturellen Bereich Programme entwickeln, Aktionen planen und organisieren oder Probleme zielorientiert lösen“ (S. 74)	Ich denke mal, dass das noch mehr die Kollegen betrifft, die wöchentlich damit konfrontiert werden. Wenn man da jetzt zwei Kinder von 25 in der Klasse hat, die noch Bağlama spielen und das ist immer im Nachmittagsbereich, dann ist man damit gar nicht mehr so in Berührung. Man weiß es, man freut sich für die Kinder, aber man hat da persönlich auch keinen ... Nun bin ich auch keine Musiklehrerin, so gar nicht den Bezug, so dass man sagt, "Da möchte ich jetzt gerne vertiefend drauf eingehen." Also, weil es eben auch nur so einen kleinen Prozentteil der Kinder betrifft. Jetzt bei mir persönlich. Da wüsste ich auch gar nicht, worüber ich mich dort jetzt noch öfter austauschen sollte. Vielleicht wie der Leistungsstand ist, aber das wäre eher, wenn man vielleicht zusammen etwas plant. (A_JB)
<b>3D Finanzierung</b>			
3D1	Bezahlung des außerschulischen Personals und weiteren pädagogisch tätigen Personals		Also ich bin mit JeKi quasi eingestiegen in meinen festen Vertrag mit der Musikschule. (B_MLK)
3D2	Schulförderverein		Wurde nicht kodiert
3D3	Eltern		Wurde nicht kodiert
<b>3E Veranstaltungen</b>			
3E1	Ensemble	Geplantes Ensemble laut JeKi-Projekt	Ach, das stand gar nicht zur Debatte. Das hätten wir alles gemacht. Es gab auch einen Ort, dass hätten alles sie gemacht. Wir hätten uns auch gesagt, dass wir es machen können, aber zusätzlich zu dem Großen. Das Große bedeutet aber, dass ich meine Kinder vorbereiten muss. Das hat so viele Stücke. Naja, das ist eh schon so viel Arbeit für mich. Wenn wir da noch zusätzlich ein Konzert machen, sind im Grunde genommen wieder ich und die anderen Kollegen die Leidtragenden. Und dann haben wir halt gesagt, dass wir machen das halt eben nicht machen. Aber so könnte die Musikschule uns eben dann doch dazu zwingen, weil sie ja wahrscheinlich genau wusste, dass zwei Konzerte zu viel sind. Wir durften uns nicht für eins entscheiden, wir müssten beides machen. (B_MLK)
3E2	Andere Präsentationsformen	Andere Aufführungen, bspw. Weihnachtskonzerte o.ä.	Ja, dass wir zusammen Musik machen, die Instrumentallehrer. Das hat sich auch schon angebahnt. Die Akkordeonlehrerin und ich, haben im Café, ganz kurz nachdem die Kinder auf der Bühne präsentiert haben, haben wir gesagt, sie wollte das gerne "Lass und mal ausprobieren, ob Harfe und Akkordeon zusammen passen. Ob Harfe und Akkordeon zusammen Musik machen können." Und haben das

einfach in der Cafeteria - haben wir gefragt "Passt das?" - haben wir das gemacht. So etwas wünsche ich mir viel mehr. Das wünscht sich auch der Sazlehrer, das wünscht sich auch der Djembélehrer, das wünschen wir uns alle. Aber dass wir es tun, dafür noch die Zeit zu finden, mal zu üben und mal einen Rahmen zu finden, wo wir das dann auch machen können. Das fand noch nicht statt. Das wünsche ich mir, dass die Lehrer zusammenspielen. (C\_JK)

### 3F Lehr- und Lernformen (im Unterricht, bei Arbeitsgemeinschaften, im Ganztagsbetrieb usw.)

3F1	Kleingruppen-/Einzelunterricht		Ja, also wir haben in dem ersten Jahrgang dann die Kinder früher angesprochen, um zu fragen, ob sie ein Instrument lernen wollen. Das ist in den ersten Jahren so gewesen, dass wir da sagen konnten, es haben sich Kinder entschieden für manche Instrumente und in aller Regel ist auch die Wahl des gewünschten Instruments möglich gewesen. Es haben sich kleine Gruppen gebildet, die keinen Bestand hatten. Die im dritten Jahr dann nicht mehr in aller Regel fortzuführen sind. Und das hat sich auch so einige Jahre hingezogen. Und das war auch aus unterschiedlichen Gründen der Fall, warum das nicht bis ins letzte Schuljahr ging. Das war etwas, was wir als sehr unbefriedigend erlebt haben.(A_SL)
3F2	Wahlpflichtfach		Wurde nicht kodiert
3F3	Projektstage		Wurde nicht kodiert
3F4	Team-Teaching		Wurde nicht kodiert
3F5	Modulunterricht		Wurde nicht kodiert
3F6	Freiarbeit		Wurde nicht kodiert
3F7	Praktische Klassenarbeit	Klassenarbeit (theoretisch) mit Praxisbezug	Wurde nicht kodiert
3F8	„Andere“ Prüfungsform	bspw. gemeinsames Wandrelief für die Schulmensa	Wurde nicht kodiert

## 4 Auswirkungen

### 4A Klima

4A1	Schulklima	Lernumfeld im Schulraum: Beziehungen, Wohlbefinden, Identifikation, Arbeitssituation	Wurde nicht kodiert
4A2	Klassen- bzw. Unterrichtsklima	Lernumwelt im Klassenraum, Beziehungen, Wohlbefinden, Identifikation, Arbeitssituation	Wurde nicht kodiert

4B	Motivation und Innovation	v.a. bezogen auf die Lehrerperspektive (Individualebene); Motivation zur Initiative, durch Initiative Konzepte weiterentwickeln etc.	Und der größte Dank kommt halt von den Kindern. Wenn die dann auch noch gut sind, oder wenn der Unterricht gut läuft und ich Ergebnisse und strahlende Kinderaugen sehe, oder die kommen dann und umarmen mich, weil sie sich so freuen, das gibt einem das alles zurück und dann macht es Spaß und dann hat man auch nicht so viel Arbeit. Dann ist das Engagement irgendwie selbstverständlich. (B_MLK)
4C	Lernertrag	v.a. bezogen auf den Schüler (Individualebene); fachlich, sozial und persönlichkeitsbezogen	Es muss auf der einen Seite versucht werden Nachhaltigkeit zu gewinnen, indem die Kinder, die sich entscheiden ein Instrument zu lernen, in der ganzen Grundschulzeit durch eine Musikschullehrkraft begleitet werden. (A_SL)

---

4D	Finanzierung	Durch Einnahmen bei Veranstaltungen oder Spenden	Wurde nicht kodiert
----	--------------	--	---------------------

---

4E Öffnung der Schule

4E1	nach innen	Nach innen: ins eigene System, bspw. dass der musische Bereich von anderen Fachbereichen wahrgenommen wird oder andere Fachbereiche anregt	Wurde nicht kodiert
-----	------------	--	---------------------

---

4E2	nach außen	Nach außen: in das lokal-regionale Umfeld, bspw. öffentliche Veranstaltungen, kulturelle Institutionen,...	Wurde nicht kodiert
-----	------------	--	---------------------

---

---

Abkürzungen:

GLK = Grundschullehrkraft

JB = Grundschullehrkraft mit JeKi-Berührungspunkten

MLK = Musikschullehrkraft/JeKi-Lehrkraft/Instrumentallehrkraft

SL = Schulleitung

Beispiel: C\_SL = Schulleitung, Schule C

## 12.4.4 Erträge aus beruflichen Beziehungsstrukturen

Kodierregeln: Wenn eine inhaltlich homogene Passage auf Grund der Definition und/oder der Ankerbeispiele dem Kode zugeordnet werden kann.

Kodename	Kategorie	Definition	Ankerbeispiele
<b>A Neue bzw. sich verändernde Kontakte</b>			
A1	Lehrkräfte/Kollegium	Es sind neue bzw. veränderte Kontakte zu anderen Lehrkräften entstanden (sowohl Grundschul- als auch JeKi-Lehrkräfte sind mit Lehrkräften gemeint)	Dass ich jetzt mehr Kollegen habe, die einfach Grundschullehrer sind. Die ich teilweise mehr als Kollegen noch bezeichnen kann, als die von der Musikschule, weil die sehe ich auch selten. Weil ich mich in der MusikSchule Cben kaum aufhalte. Also ich glaube ich habe 400-500 Kollegen in Bochum, davon kenne ich vielleicht eine Handvoll und das ist fast so viel, wie hier an der Grundschule. Und das hat sich dadurch geändert. (B_MLK)
A2	Kinder	Es sind neue bzw. veränderte Kontakte zu Kindern entstanden	Aber man lernt jedes Jahr etwas Neues hinzu, weil man mit ganz anderen, ganz verschiedenen Kindern zu tun hat. (A_MLK)
A3	Eltern	Es sind neue bzw. veränderte Kontakte zu Eltern entstanden	Manche größere Instrumente z.b. das Akkordeon, das ist ja ein bisschen schwerer. Da gibt es dann diese kleinen Rollis und dann sehe ich die Eltern kommen, mittags, und kommen dann rein. Und normalerweise machen sie es nicht, aber sie holen dann ihr Kind ab. Und das finde ich auch eigentlich ganz schön. Sie sprechen dann auch noch einmal kurz mit dem einen oder anderen Musikpädagogen. Also da ist jetzt schon eine vertrauensvolle Zusammenarbeit, kann man sagen. (B_SL)
A4	Außerschulische Kontakte	Durch JeKi ergab sich die Teilnahme an oder Organisation von Veranstaltungen, bei denen Kontakt zu anderen Personen geknüpft werden konnte	Also ich bin für die Außenkontakte zuständig. Ich habe zum Beispiel den typischen Generalkonsul hier, der seine Landsleute motivieren will, das JeKi- Projekt positiv zu sehen. Und da ist es meine Aufgabe die Schnittstelle von Unterrichtsklasse und Kindern hin zu diesen außerschulischen Tagen zu organisieren oder zu begleiten. (A_SL)
A5	Sonstige	Schulbezogene Mehrwerte, die keinem anderem Kode dieser Kategorie zugeordnet werden können	Aber auch mit dem Leiter der Musikschule, der dieses Programm JeKi mitaufgebaut hat und auch weiter begleitet, klappt die Zusammenarbeit wirklich ausgezeichnet. (B_SL)
<b>B Abstrakte Mehrwerte</b>		Einschätzungen, die sich nicht auf einen konkreten Inhalt beziehen, zumeist valenzbezogen	Aber man lernt jedes Jahr etwas Neues hinzu, weil man mit ganz anderen, ganz verschiedenen Kindern zu tun hat. (A_MLK)

## C Konkrete Mehrwerte

C1	Fortbildungen	Individueller Mehrwert durch die Teilnahme an Fortbildungen	Es werden sehr viele Fortbildungen angeboten. Für uns Musik-schullehrer, die wir natürlich in regelmäßigen Abständen dann besuchen. Und uns dort natürlich neue Ideen und Gedanken holen. Aber jetzt speziell in der Kooperation mit der Grundschule, könnte ich jetzt keine Beispiele nennen. Eher grundsätzlich über die Fortbildungen. (A_MLK)
C2	Methodische, didaktische und pädagogische Aspekte	Individueller Mehrwert in Bezug auf pädagogische Ansätze (theoretisch) und den Umgang mit Kindern (praktisch)	Und auch grundsätzliche Reglements in großen Gruppen. Was macht man dann, um 24 oder 30 Kinder ruhig zu stellen? Das bin ich ja auch nicht aus meiner Ausbildung gewohnt. Oder Klassenunterricht in der Form, Frontalunterricht bin ich ja auch nicht gewohnt und das sind auch Sachen, die ich jetzt auch schätze und jetzt dadurch mal gelernt habe. (B_MLK)
C3	Fachliche Inhalte für Instrumental-/ Musikunterricht	Individueller Mehrwert in Bezug auf neue Inhalte, die für den Musikunterricht relevant sind	Und ich habe auf der Bühne gesehen, wie er es macht. Er singt ein türkisches Lied, spielt selber sehr kompliziert dazu und die Kinder schlagen einen Grundrhythmus dazu. Sie machen zusammen Musik. Ich mache es anders. Er hat gefragt: "Wie machst du das?". Ich bringe den Kindern erst einmal ganz einfache Lieder bei und dann spielt jedes Kind dazu seine eigene Stimme. Er macht es so, dass er den Kindern eine Begleitung beibringt und singt und spielt. Diese Vielfältigkeit ist total bereichernd. Ich hab da nun mit einer Gruppe angefangen zu Trommeln. (C_JK)
C4	Zugang zu neuem Material	Individueller Mehrwert in Bezug auf den Zugang zu neuem Material, wie bspw. Unterrichtsmaterial, Bücher,....	Ich fand die Musikschulbücher interessant, die sie benutzen. Die durfte ich auch ausleihen und dadurch habe ich einfach mehr Einblick in Schulmusik bekommen. (B_MLK)
C5	Sonstiges	Schulbezogene Mehrwerte, die keinem anderem Kode dieser Kategorie zugeordnet werden können	

## D Erträge auf Kollektivebene (auf der Ebene des Systems Schule und des Unterrichts)

D1	Für Kinder	Die Kinder haben einen Mehrwert durch die Kooperation	[Schülerin] hat vorhin Akkordeon gespielt und ich sehe ein Kind in meiner Klasse, das behindert ist und dann vorne Akkordeon spielt, dann ist das ein absoluter Zugewinn. Wenn so etwas auch mal stattfindet. Dann ist das für uns alle glaube ich eine Bereicherung. (C_JB)
D2	Für Unterricht	Der Unterricht erfährt einen Mehrwert durch die Kooperation, erweitert/verändert sich	Ich glaube, dass die Kollegen im ersten Jahrgang dadurch den Musikunterricht ein wenig besser gestalten konnten. Das ist auf jeden Fall auch ein Gewinn. (A_SL)
D3	Kulturelle Bildung an der Schule	Die kulturelle Bildung erfährt einen Mehrwert durch die Kooperation, erweitert/verändert sich	Der Nutzen ist eindeutig das kulturelle Bildung an Stellenwert gewinnt an der Schule. (A_SL)
D4	Angebot	Das Angebot erfährt einen Mehrwert durch die Kooperation, erweitert/verändert sich	Das ist sehr positiv. Dann habe ich den Eindruck, dass jetzt auch Angebote gemacht werden: ein Vorangebot, das auch nochmal ein wenig außer der Reihe an der Schule gemacht wird. Von der Musikschule. (A_SL)

D5	Ausstattung	Die Ausstattung der Schule Crweitert/verändert sich durch die Zusammenarbeit	Ich habe für die Kolleginnen und für die Klassen so ein elementares Musikinstrument gekauft, von dem JeKi-Geld, auf dem die Tonleiter drauf ist. Sodass auch die Lehrer ein wenig mit den Lehrern lernen konnten. Das ist ein pflegeleichtes, aber auch sehr einfach aufgebautes Instrument. Es fängt bei "c" an und geht bis zum hohen "d" hoch. Für Grundschüler ideal. (C_JK)
D6	Schulleben	Das Schulleben allgemein erfährt eine Veränderung durch die Kooperation	Somit hat man gemerkt, die sind da einfach mehr und mehr auch mit reingewachsen, die Lehrer auch und wir als Lehrer auch. Je länger es das gibt, desto mehr wird es akzeptiert und auch als fester Bestandteil gesehen. (B_MLK)
D7	Veranstaltungen	Das Schulleben erweitert/verändert sich durch Veranstaltungen, die durch JeKi zu Stande kommen bzw. werden bestehende Veranstaltungen wie bspw. Lesungen durch JeKi-Veranstaltungen angereichert	Also, ... wir ... versuchen gelegentlich Veranstaltungen auch mit den Beiträgen von JeKi auszustatten. Jetzt z.B. bei einem Weihnachtsmarkt, den wir im Dezember 2011 veranstaltet haben. Es gab Beiträge der ersten Jahrgangsstufe, mit der Musikschullehrkraft und der Kollegin aus dem ersten Jahrgang, die ihren Eltern erste vorgetragen haben. Und so versuchen wir es zu bestimmten Anlässen auch hinzukriegen, dass wir da bei Veranstaltungen auch immer diese Kinder berücksichtigen und auftreten lassen. (...) Von daher sind wir da schon bemüht, die Kinder auch mit einzubinden oder halt auch bei den Präsentationen der Jahreskonzerte, da sind dann halt auch Kinder mit dabei und Kolleginnen und Eltern gehen mit hin, so dass auch eine gewisse Öffentlichkeit entsteht. (A_SL)
D8	Sonstiges	Schulbezogene Mehrwerte, die keinem anderem Kode dieser Kategorie zugeordnet werden können	Wenn man außerschulische Träger mit ins Boot holen kann, dann ist das immer zum Vorteil für die Schule, für die Kinder. (A_JB)

## E Keine Mehrwerte

E1	Wenig bis keine Kontakte	Es konnten wenig bis keine neuen Kontakte durch die Kooperation aufgebaut werden	Aber ansonsten habe ich doch das Gefühl, dass die Instrumentallehrer doch sehr für sich sind und sehr viel mit ihrer Vor- und Nachbereitung zu tun haben. Es kommt ja auch eine Gruppe nach der anderen. Die sitzen meistens im Musikraum, oder die Akkordeonlehrerin in einem anderen Raum. Auch ich sitze wieder in einem anderen Raum. Der Sazlehrer in einem anderen Raum. Der Kontakt zum Gesamtkollegium ist sehr gering. Also sie werden selten gesehen (C_JK)
E2	Kein Mehrwert	Es wird insgesamt kein Mehrwert durch die Kooperation gesehen	[I]ch komme dort einmal die Woche rein, mit dem Ziel eine Stunde Instrumentalunterricht mit den Kindern abzuhalten. Aber neue Kontakte oder Ideen über die Grundschulen habe ich mir nicht geholt. Also wüsste ich jetzt nicht. (A_MLK)
E3	Sonstiges	Schulbezogene Mehrwerte, die keinem anderem Kode dieser Kategorie zugeordnet werden können	Wurde nicht kodiert

## F Kosten/Nutzen, Aufwand

F1	Kosten/Nutzen	Bezieht sich auf die Frage: Wenn neue Kontakte aufgebaut werden, bedeutet dies zunächst auch einen persönlichen Aufwand für die Beteiligten. In welchem Verhältnis stehen Ihrer Meinung nach Aufwand und Nutzen bei dem Ausbau von Kontakten im Rahmen von Jeki?	Der Nutzen ist eindeutig, dass kulturelle Bildung an Stellenwert gewinnt an der Schule. Dass, das Angebot an der Schule für die Kinder erweitert und verbessert wird. Das scheint mir keine Frage. Die darüber hinausgehenden Kontakte sind, so wie wir das machen, relativ gering. Da würde ich nicht unbedingt sagen, dass wir da kontinuierlichen Gewinn haben. Es gibt zu bestimmten Veranstaltungen, zu Festen usw. schon ein Mehrwert, auf jeden Fall, aber relativ unstrukturiert. Das ist eher zufällig so. Ich glaube der Aufwand an Koordination für das Kollegium ist nicht zu groß. (A_SL)
		Es werden die Kosten mit den Nutzen abgewogen	
F2	Großer Aufwand	Es wird mit den Kontakten ein großer Aufwand verbunden	Es ist schon viel Aufwand. Besonders organisatorisch, dass man sehr viel absprechen muss. Und das Kleinigkeiten einem oft viel Zeit nehmen, wie die Raumfrage. (B_MLK)
F3	Geringer Aufwand	Es wird mit den Kontakten ein geringer Aufwand verbunden	Der Aufwand ist für die Kolleginnen, aus meiner Sicht, relativ gering. (A_SL)

## G Inhaltlicher Austausch über...

G1	Kinder	Es erfolgt Austausch über die Kinder (Leistungsstand, Verhalten, ...)	Es ist schon viel Aufwand. Besonders organisatorisch, dass man sehr viel absprechen muss. Und das Kleinigkeiten einem oft viel Zeit nehmen, wie die Raumfrage. (B_MLK)
G2	Fachliches	Er erfolgt Austausch über Inhaltliches (JeKi-Konzept, Unterrichtsinhalte, Ensembleplanung,...)	Also ich rede ganz viel mit dem Sazlehrer, weil der in meine Klasse kommt. Wir reden darüber: "Lernen die Kinder bei Dir schon Noten? Wie fängst du an? Was brauchst du?". Wir tauschen uns aus. Er hat sich das elementare Instrument, das in meiner Klasse ist, angeschaut und gesagt: "Aha, ja das ist auch ein gutes Instrument. Mit der Tonleiter drauf. Und dass es immer für alle da ist." Und ich habe auf der Bühne gesehen, wie er es macht. Er singt ein türkisches Lied, spielt selber sehr kompliziert dazu und die Kinder schlagen einen Grundrhythmus dazu. Sie machen zusammen Musik. Ich mache es anders. Er hat gefragt: "Wie machst du das?". Ich bringe den Kindern erst einmal ganz einfache Lieder bei und dann spielt jedes Kind dazu seine eigene Stimme. Er macht es so, dass er den Kindern eine Begleitung beibringt und singt und spielt. Diese Vielfältigkeit ist total bereichernd. (C_JK)
G3	Organisatorisches	Es erfolgt Austausch über Organisatorisches (Stundenplangestaltung, Raumaufteilungen, usw.)	Und deswegen ist diese Zusammenarbeit auch so wichtig und wir gucken dann auch immer, was man da dann noch verbessern kann, an der Schule. Wir setzen uns auch manchmal noch mit den anderen Musikpädagogen zusammen und überlegen einfach, was sie sich noch wünschen, was man noch verbessern könnte, wo wir von der Schule aus auch noch unterstützen können. Manchmal muss ich auch um Verständnis bitten, für einige organisatorische Probleme. (B_SL)
G4	Sonstiges	Inhalte des Austausches, die keinem anderem Kode dieser Kategorie zugeordnet werden können	Ja, och, dass sind jetzt die typischen Treffen am Kopierer, oder mal eben so aneinander vorbei. Die Sachen stehen ja auch immer im Kopierraum, also die haben da immer ihre Kisten und immer schön ordentlich, also das sind immer nur so typische Kopiergespräche (Gelächter). Also nichts jetzt spezielles, nee. (B_JB)
H	Sonstiges		

Abkürzungen:

GLK = Grundschullehrkraft

JB = Grundschullehrkraft mit JeKi-Berührungspunkten

MLK = Musikschullehrkraft/JeKi-Lehrkraft/Instrumentallehrkraft

SL = Schulleitung

Beispiel: C\_SL = Schulleitung, Schule C

## 12.5 Anhang E: Anschreiben und Einverständniserklärungen für Schulen

### 12.5.1 Anschreiben Grundschullehrkraft

Sehr geehrte Lehrkraft,

Ihre Grundschule nimmt seit 2009 an der „Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen“ (SIGrun) teil. Unsere Studie ist vom BMBF gefördert und untersucht die Umsetzung von JeKi.

#### ➤ **WORUM ES GEHT**

Das JeKi-Programm sowie seine **Rahmenbedingungen zur Kooperation zwischen Grund- und Musikschule** werden zum Teil kontrovers diskutiert. Bei unseren Besuchen an den Schulen haben wir bemerkt, dass es hierzu vermehrt Gesprächsbedarf zu geben scheint, welcher über das, was im Rahmen eines Fragebogens zur Kooperation erfasst werden kann, hinausgeht. Wir würden uns freuen, wenn wir Sie hierzu für ein vertiefendes Einzelinterview gewinnen könnten.

#### ➤ **EINZELINTERVIEWS**

Die Einzelinterviews sollen helfen herauszufinden, welche Aspekte aus verschiedenen Blickwinkeln im Hinblick auf die Kooperation zwischen Grundschule und Musikschule wichtig sind, um JeKi an der Schule umzusetzen, sowie welche Herausforderungen sich dabei gestellt haben.

Die Interviews sind für kommenden November geplant. Ein Einzelinterview dauert zwischen 40 und 60 Minuten. Den genauen Zeitpunkt sowie auch den Ort würden wir bei einer Teilnahme gemeinsam besprechen.

#### ➤ **ZIEL**

Neben den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnen erwarten wir durch die Auswertung der Interviews einen direkten Einbezug der Kooperationserfahrungen der Schulen in die Weiterentwicklung von JeKi. **Die Auswertung der Interviews erfolgt selbstverständlich anonym.** Publikationen der Ergebnisse erfolgen im Rahmen meiner Dissertation sowie des Abschlussberichts von SIGrun. **Rückschlüsse auf Ihre einzelne Schule sind dabei nicht möglich.**

➤ **WEITERES VORGEHEN**

Sollten Sie sich für die Teilnahme an einem Interview interessieren, so haben Sie zum einen **bis zum 24. Oktober** die Möglichkeit, mich direkt unter der oben genannten Adresse zu kontaktieren. Zum anderen können Sie aber auch den unteren Abschnitt dieses Blattes ausgefüllt an Frau Mustermann reichen, so dass ich weiß, wie ich Sie erreichen kann. Frau Mustermann stellt lediglich die Vermittlungsperson dar und hat kein Forschungsinteresse im Rahmen unserer Studie.

Für Rückfragen erreichen Sie mich per E-Mail unter [sabrina.kulin@uni-hamburg.de](mailto:sabrina.kulin@uni-hamburg.de) und telefonisch unter 040-42838-7164. Gerne können Sie sich auch über unser Gesamtprojekt informieren: [www.sigrun2009.de](http://www.sigrun2009.de)

Über Ihre Unterstützung würden wir uns sehr freuen.

Mit freundlichen Grüßen

**Bei Interesse:**

**Persönlicher Kontakt unter oben stehenden Adresse/ Telefonnummer**

**oder hier abtrennen und an Frau Mustermann weiterreichen**

-----  
Ich interessiere mich über weitere Informationen zu einem Einzelinterview, in dem es thematisch um die JeKi-Kooperation zwischen Grundschule und Musikschule geht.

Bitte kontaktieren Sie mich über folgenden Weg (Telefonnummer, E-Mail-Adresse,...):

---

---

## 12.5.2 Anschreiben JeKi-Koordinator/Schulleitung

Sehr geehrte xyz,

vielen Dank für Ihre Bereitschaft, an einem Interview in unserer Studie teilzunehmen.

Wie in der letzten Woche telefonisch vereinbart, übersende ich Ihnen sowohl **Informationen zu den geplanten Interviews** im Rahmen unserer Studie als auch ein **Informationsblatt zur Weitergabe an interessierte Lehrkräfte**.

### ➤ WORUM ES GEHT

Bei unseren Besuchen an den Schulen haben wir bemerkt, dass es einige Punkte in Bezug auf JeKi und die Kooperation zwischen Grundschule und Musikschule zu diskutieren gibt, die nicht allein durch einen Fragebogen zur Kooperation erfasst werden können. Daher möchten wir gerne vertiefende Einzelinterviews an Ihrer Schule durchführen und würden uns freuen, wenn wir Ihre Schule hierfür gewinnen können.

Die Interviews sollen helfen herauszufinden, welche Aspekte aus verschiedenen Blickwinkeln im Hinblick auf die **Zufriedenheit mit der Kooperation zwischen Grundschule und Musikschule** wichtig sind.

### ➤ WEN WIR SUCHEN

Um die verschiedenen Perspektiven zu erfassen, interessieren uns die Einschätzungen folgender Personen:

- die Person an Ihrer Schule, die die Koordination für JeKi ausführt bzw. am engsten mit JeKi vertraut ist (in diesem Falle Sie)
- eine Lehrkraft **aus der 4. Klasse**<sup>92</sup>, die keinen *direkten* Bezug zu JeKi hat
- eine Lehrkraft **aus der 4. Klasse** aus der Musikschule (JeKi-Lehrkraft).

### ➤ EINZELINTERVIEWS

Die Interviews sind für kommenden November/Dezember geplant. Ein Einzelinterview dauert zwischen 40 und 60 Minuten. Den genauen Zeitpunkt sowie auch den Ort würden wir bei einer Teilnahme gemeinsam besprechen.

Neben den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnen erwarten wir durch die Auswertung der Interviews einen direkten Einbezug der Kooperationserfahrungen der Schulen in die Weiterentwicklung von JeKi. **Die Auswertung der Interviews erfolgt selbstverständlich anonym.** Bei unserer Studie handelt es sich um ein unabhängiges Forschungspro-

---

<sup>92</sup> Da wir auch die Kinder, Eltern und Lehrer aus den jetzigen Klassen 4 vom ersten Schuljahr an begleitet haben.

jekt. Publikationen der Ergebnisse erfolgen im Rahmen meiner Dissertation sowie des Abschlussberichts von SIGrun. **Rückschlüsse auf Ihre einzelne Schule sind dabei nicht möglich.**

➤ **WEITERES VORGEHEN**

Die Lehrkräfte haben die Option, sich bei Interesse entweder direkt bei Ihnen zu melden und Ihnen die Kontaktdaten für uns zu geben oder sie können sich direkt an uns wenden (**bis zum 24. Oktober**). **Wir melden uns in rund einer Woche nochmal bei Ihnen, um den Stand der Dinge zu erfragen** und mögliche Rückfragen zu beantworten.

Sie erreichen mich auch per E-Mail unter [sabrina.kulin@uni-hamburg.de](mailto:sabrina.kulin@uni-hamburg.de) und telefonisch unter 040-42838-7164. Gerne können Sie sich auch über unser Gesamtprojekt informieren: [www.sigrun2009.de](http://www.sigrun2009.de)

Wir würden uns über Ihre Unterstützung sehr freuen.

Mit freundlichen Grüßen

### 12.5.3 Anschreiben JeKi-Lehrkraft

Sehr geehrte JeKi-Lehrkraft,

die Grundschule Musterschule, an der Sie JeKi unterrichten, nimmt seit 2009 an der „Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen“ (SIGrun) teil. Unsere Studie ist vom BMBF gefördert und untersucht die Umsetzung von JeKi.

#### ➤ **WORUM ES GEHT**

Das JeKi-Programm sowie seine **Rahmenbedingungen zur Kooperation zwischen Grund- und Musikschule** werden zum Teil kontrovers diskutiert. Bei unseren Besuchen an den Schulen haben wir bemerkt, dass es hierzu vermehrt Gesprächsbedarf zu geben scheint, welcher über das, was im Rahmen eines Fragebogens zur Kooperation erfasst werden kann, hinausgeht. Wir würden uns sehr freuen, wenn wir Sie für ein vertiefendes Einzelinterview gewinnen könnten, um Ihre Einschätzung dazu zu erfahren.

#### ➤ **EINZELINTERVIEWS**

Die Einzelinterviews sollen helfen herauszufinden, welche Aspekte aus verschiedenen Blickwinkeln im Hinblick auf die Zufriedenheit mit der Kooperation zwischen Grundschule und Musikschule wichtig sind und welche Herausforderungen sich dabei gestellt haben.

Die Interviews sind für kommenden November geplant. Ein Einzelinterview dauert zwischen 40 und 60 Minuten. Den genauen Zeitpunkt sowie auch den Ort würden wir bei einer Teilnahme gemeinsam besprechen.

#### ➤ **ZIEL**

Neben den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnen erwarten wir durch die Auswertung der Interviews einen direkten Einbezug der Kooperationserfahrungen der Schulen in die Weiterentwicklung von JeKi. Bei unserer Studie handelt es sich um ein unabhängiges Forschungsprojekt. **Die Auswertung der Interviews erfolgt selbstverständlich anonym.** Publikationen der Ergebnisse erfolgen im Rahmen meiner Dissertation sowie des Abschlussberichts von SIGrun. **Rückschlüsse auf eine einzelne Schule sind dabei nicht möglich.**

#### ➤ **WEITERES VORGEHEN**

Sollten Sie sich für die Teilnahme an einem Interview interessieren, so haben Sie zum **bis zum 24. Oktober** die Möglichkeit, mich direkt unter der oben genannten Adresse zu kontaktieren. Zum anderen können Sie aber auch den unteren Abschnitt dieses Blattes ausgefüllt an Frau Mustermann reichen, so dass ich weiß, wie ich Sie erreichen kann. Frau Mustermann stellt lediglich die Vermittlungsperson dar und hat kein Forschungsinteresse im Rahmen unserer Studie.

Im Falle einer Teilnahme erhalten sie selbstverständlich zuvor vertiefende Informationen zum Interview.

Für Rückfragen erreichen Sie mich per E-Mail unter [sabrina.kulin@uni-hamburg.de](mailto:sabrina.kulin@uni-hamburg.de) und telefonisch unter 040-42838-7164. Gerne können Sie sich auch über unser Gesamtprojekt informieren: [www.sigrun2009.de](http://www.sigrun2009.de)

Über Ihre Unterstützung würden wir uns sehr freuen.

Mit freundlichen Grüßen

**Bei Interesse: Persönlicher Kontakt unter oben stehenden Adresse/ Telefonnummer**

**oder**

**hier abtrennen und an Frau Mustermann weiterreichen**

-----  
-----

Ich interessiere mich über weitere Informationen zu einem Einzelinterview, in dem es thematisch um die JeKi-Kooperation zwischen Grundschule und Musikschule geht.

Bitte kontaktieren Sie mich über folgenden Weg (Telefonnummer, E-Mail-Adresse,...):

---

---

---

### 12.5.4 Einverständniserklärung zum Einzelinterview im Rahmen der Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen (SIGrun)

Das Ziel der Interviews ist es herauszufinden, wie die Kooperation nach dem zweiten JeKi-Jahr an den Einzelschulen umgesetzt und eingeschätzt wird. Zudem wird der Frage nachgegangen, welche Aspekte im Hinblick auf die Zufriedenheit mit der Kooperation nach dem zweiten JeKi-Jahr von Bedeutung sind.

Die Verantwortlichen tragen Sorge dafür, dass die im Interview erhobenen Daten streng vertraulich behandelt und nur für den mit der Untersuchung verbundenen Zweck verarbeitet werden. Die erfassten Daten werden anonymisiert und es ist kein Rückschluss auf eine Schule oder Person möglich. Auch in Veröffentlichungen wird sichergestellt, dass eine Identifikation der Schule bzw. der Person nicht möglich ist.

Die Daten werden nach Abschluss der Untersuchung in faktisch anonymisierter Form an ein Archiv für Forschungsdaten überführt. Aus dem Archiv können die Daten zu Sekundäranalysen herangezogen werden, ohne dass dabei die Anonymisierung aufgelöst werden kann.

Ihre Einwilligung ist freiwillig. Durch eine Verweigerung der Einwilligung entstehen Ihnen keine Nachteile. Sie können Ihre Einwilligung jederzeit mit Wirkung für die Zukunft widerrufen und die Löschung bzw. Vernichtung Ihrer Daten verlangen. Die Zustimmung zur Teilnahme kann jederzeit mit Wirkung für die Zukunft widerrufen werden.

Ich habe die Information über das Forschungsvorhaben erhalten und bin mit der vorgesehenen Verarbeitung meiner Daten einverstanden.

Datum

Unterschrift

---

---

## 13. Abbildungsverzeichnis

Bezeichnung	Kurztitel	Seite
Abbildung 1	Arbeitsdefinition von Sozialkapital.....	S. 47
Abbildung 2	Gesamtstichprobe der Studie SIGrun.....	S. 102
Abbildung 3	Instrumente aller Teilprojekte der Studie SIGrun.....	S. 106
Abbildung 4	Instrumente des SIGrun-Teilprojekts Kooperation.....	S. 106
Abbildung 5	Netzwerkkarte zu den Dimensionen Netzwerkgröße, Beziehungsstärke, Multiplexität und Homogenität; Gesamtdarstellung von Grundschul- und JeKi-Lehrkräften.....	S. 151
Abbildung 6	Netzwerkkarte zu den Dimensionen Netzwerkgröße, Beziehungsstärke, Multiplexität und Homogenität; Sichtweise der befragten Grundschullehrkräfte.....	S. 152
Abbildung 7	Netzwerkkarte zu den Dimensionen Netzwerkgröße, Beziehungsstärke, Multiplexität und Homogenität; Sichtweise der befragten JeKi-Lehrkräfte.....	S. 153
Abbildung 8	Adaptiertes allgemeines schulisches Erklärungsmodell nach Naacke (2010).....	S. 183
Abbildung 9	Arbeitsdefinition von Sozialkapital (eigene Darstellung) und vorgenommene Erfassung im sequenziell-vertiefenden Mixed-Methods-Design.....	S. 232

## 14. Tabellenverzeichnis

Bezeichnung	Kurztitel	Seite
Tabelle 1	Aufgaben aus Sicht der JeKi-Lehrkräfte für JeKi-Jahre 2-4.....	S. 46
Tabelle 2	Kriterien des Wissensaustausches und Relationsintensität.....	S. 85
Tabelle 3	Anzahl der befragten Schulen.....	S. 103
Tabelle 4	Anzahl der befragten Schulen, unterteilt nach Gruppenzugehörigkeit je Messzeitpunkt.....	S. 103
Tabelle 5	Anzahl der befragten Lehrkräfte je Messzeitpunkt.....	S. 103
Tabelle 6	Anzahl der befragten Lehrkräfte, unterteilt nach Gruppenzugehörig- keit je Messzeitpunkt.....	S. 104
Tabelle 7	Erfragte Beziehungsrelationen, Kurzbezeichnung der Relationen im weiteren Verlauf der Arbeit sowie Skalierung der Antwortkategorien.	S. 123
Tabelle 8	Netzwerkgröße (gültige Prozente realisierter Positionen) nach Bezie- hungstyp zum dritten und vierten Messzeitpunkt.....	S. 269
Tabelle 9	Deskriptive Statistiken der Netzwerkgröße, aufgeteilt nach Bezie- hungstyp zum dritten und vierten Messzeitpunkt.....	S. 272
Tabelle 10	Prozentuale Kontaktrealisierung zu den unterschiedlichen Personen- gruppen.....	S. 275
Tabelle 11	Deskriptive Statistiken der Beziehungsintensität des Beziehungstyps <i>Erhalten wichtiger Informationen für die Arbeit</i> zum dritten und vier- ten Messzeitpunkt.....	S. 278
Tabelle 12	Deskriptive Statistiken der Beziehungsintensität des Beziehungstyps <i>pädagogische Ratfrage</i> zum dritten und vierten Messzeitpunkt.....	S. 280
Tabelle 13	Deskriptive Statistiken der Beziehungsintensität des Beziehungstyps <i>formeller Austausch</i> zum dritten und vierten Messzeitpunkt.....	S. 282
Tabelle 14	Deskriptive Statistiken der Beziehungsintensität des Beziehungstyps <i>informeller Austausch</i> zum dritten und vierten Messzeit- punkt.....	S. 284
Tabelle 15	Deskriptive Statistiken der Beziehungsintensität des Beziehungstyps <i>Sprechen über als für die Arbeit wichtig empfundene Belange</i> zum dritten und vierten Messzeitpunkt.....	S. 286
Tabelle 16	Deskriptive Statistiken der Beziehungsintensität des Beziehungstyps <i>Austausch von Unterrichtsmaterial</i> zum dritten und vierten Messzeit- punkt.....	S. 288
Tabelle 17	Deskriptive Statistiken der Beziehungsintensität des Beziehungstyps <i>Reflexion methodisch-didaktischer Inhalte</i> zum dritten und vierten Messzeitpunkt.....	S. 290
Tabelle 18	Deskriptive Statistiken der Beziehungsintensität des Beziehungstyps <i>Fragen nach Erweiterung methodisch-didaktischer Inhalte</i> zum drit-	

	ten und vierten Messzeitpunkt.....	S. 292
Tabelle 19	Deskriptive Statistiken der Beziehungsintensität des Beziehungstyps <i>Umsetzung in die Praxis besprochener methodisch-didaktischer Inhalte</i> zum dritten und vierten Messzeitpunkt.....	S. 294
Tabelle 20	Deskriptive Statistiken der Beziehungsintensität des Beziehungstyps <i>Austausch über Musik</i> zum dritten und vierten Messzeitpunkt.....	S. 296
Tabelle 21	Deskriptive Statistiken des Multiplexitätswerts je Position zum dritten und vierten Messzeitpunkt.....	S. 143
Tabelle 22	Deskriptive Statistiken der Beziehungsheterogenität ( <i>arbeits- bzw. unterrichtsbezogene Heterogenität</i> ) zum dritten und vierten Messzeitpunkt.....	S. 298
Tabelle 23	Deskriptive Statistiken der Beziehungsheterogenität ( <i>musikbezogene Heterogenität – Einstellungen zum Förderschwerpunkt</i> ) zum dritten und vierten Messzeitpunkt.....	S. 300
Tabelle 24	Stichprobe der qualitativen Netzwerkanalyse.....	S. 162
Tabelle 25	Häufigkeiten kodierter Interviewaussagen auf Ebene des induktiv entstandenen Kategoriensystems.....	S. 165
Tabelle 26	Anzahl kodierter Interviewpassagen sortiert nach Personengruppen...	S. 166
Tabelle 27	Häufigkeiten kodierter Interviewaussagen zu Aspekten der nicht erfolgten Erträge sowie der Abwägung von Kosten und Nutzen.....	S. 175
Tabelle 28	Implementationsstrategien bei der Zusammenarbeit im JeKi-Kontext, absolute Kodierungshäufigkeiten.....	S. 190
Tabelle 29	Umsetzungsstrategien bei der Zusammenarbeit im JeKi-Kontext, absolute Kodierungshäufigkeiten.....	S. 190
Tabelle 30	Kooperationsförderliche Aspekte, absolute Kodierungshäufigkeiten...	S. 207
Tabelle 31	Überblick verwendeter Skalen für die Korrelationsberechnungen.....	S. 220
Tabelle 32	Spearman-Rang-Korrelationen in Bezug auf Kooperation.....	S. 221

## 15. Deutsch- und englischsprachige Zusammenfassung

### *Deutschsprachige Zusammenfassung*

Kooperation zwischen Lehrkräften hat derzeit sowohl in Praxis als auch Forschung Hochkonjunktur. Wenngleich bei der Kooperation von Lehrkräften berufsbezogene zwischenmenschliche Beziehungen im Mittelpunkt stehen, wurden diese selten mit der Methode der Sozialen Netzwerkanalyse untersucht. Bei dieser Methode handelt es sich um ein Instrumentarium, um fokussiert Beziehungsstrukturen zu analysieren. Die Analysen wiederum lassen interpretatorische Rückschlüsse auf Erträge durch die zwischenmenschlichen Beziehungen zu.

Mit dem Aspekt der Erträge durch zwischenmenschliche Beziehungen ergeben sich Anknüpfungspunkte an das Konzept des Sozialkapitals (Bourdieu, 2005; Coleman, 1991), welches durch seinen instrumentellen Charakter geprägt ist. Wie stark das Ausmaß der Erträge ist, hängt insbesondere von den Merkmalen der Beziehungen ab und der sie umgebenden Rahmenbedingungen.

Im musikpädagogischen Kooperationsprogramm „Jedem Kind ein Instrument“ wird auf Lehrkraftseite genau dieser Aspekt des Ertrags durch beruflich-zwischenmenschliche Beziehungen erhofft. Lehrkräfte aus Grund- und Musikschule arbeiten zusammen, um Kindern das Instrumentalspiel zu ermöglichen. Beide Berufsgruppen sollen dabei didaktisch und inhaltlich von den gegenseitigen Kompetenzen profitieren.

Ziel der Arbeit ist es, diese beruflichen Beziehungsstrukturen und ihre Erträge genauer in den Blick zu nehmen. Die Beziehungen werden in einem sequenziell-vertiefenden Mixed-Methods-Design mittels einer quantitativen und qualitativen (ego-zentrierten) Netzwerkanalyse untersucht, um sowohl Entstehungs- als auch Ertragsbedingungen zu erfassen. Da Beziehungsstrukturen nicht losgelöst von ihrem Kontext zu betrachten sind, werden darüber hinaus Umsetzungsstrategien sowie förderliche Rahmenbedingungen für deren Entwicklung analysiert.

Die deskriptiven, explorativen Ergebnisse geben empirische Hinweise für die Entwicklung individueller und kollektiver Lernprozesse in Zusammenhang mit kontextuellen und zwischenmenschlichen Gegebenheiten. Nicht allein die Häufigkeit von Kontaktrealisierungen ist hierfür ausschlaggebend. Vielmehr zeigen die Befunde, dass unter Hinzuziehung weiterer Beziehungsmerkmale wie Multiplexität oder die Heterogenität der Kontaktpartner Erträge von Beziehungsstrukturen komplexer interpretiert werden können. Zudem sensibilisiert die Arbeit für geeignete Rahmenbedingungen, um Sozialkapital auszubauen. Hierzu zählen u.a. ausreichende zeitliche Ressourcen und die Unterstützung durch die Schulleitung.

Die vorliegende Untersuchung wirft weiterführende Fragen für zukünftige Forschungen auf. So ist zum Beispiel nicht beantwortet, welche individuellen Voraussetzungen – neben den untersuchten strukturellen Rahmenbedingungen – einen Einfluss auf den Ausbau von Beziehungen haben. Für die Praxis bringt die Arbeit Implikationen dahingehend mit sich, insbesondere auch informelle Lerngelegenheiten für Innovationsprozesse auf Individual- und Organisationsebene als förderlich anzusehen und diese durch entsprechende Rahmenbedingungen zu unterstützen.

### *Englischsprachige Zusammenfassung*

The topic of teacher collaboration is experiencing a practical and research-related upswing. However, social network analyses, measuring relationship structures by adding values based on personal gains of interpersonal relationships, are rarely used in this context.

This aspect of personal gains by interpersonal relationships links to the concept of social capital (Bourdieu, 2005; Coleman, 1991), which offers an instrumental character. Thereby, the extent of gain is dependent on the characteristics of the relationship and their surrounding conditions.

The topic of benefit by occupational-interpersonal relationships is one of the subjects of the music education-related collaboration programme “An Instrument for Every Child”. In this project, primary and music-school teachers collaborate to enable children to play a musical instrument whereat both occupational groups are expected to profit from each other’s competencies regarding subject matters and didactics.

It is the aim of this work to analyse these occupational relationship structures as well as their gains using the social network analysis instrument. The relationships are being evaluated performing a quantitative and qualitative (egocentric) network analysis to measure the conditions under which both formation and gain of relationships are taking place. Since relationship structures are never to be evaluated without taking their context into consideration, strategies for their establishment as well as beneficial surrounding conditions are also being examined.

The descriptive, explorative results provide empirical evidence for the development of individual and collective learning processes concerning context-related and interpersonal conditions. For this purpose, it is not so much the frequency of contact but rather the additional examination of relationship characteristics such as heterogeneity of contact persons that allow to interpret statements on relationship structures more complex. In addition, the analysis sensitises to the necessary general conditions such as sufficient timely resources and support by school board members.

This study raises further research questions, i.e. concerning individual requirements that might have an influence on the development of relationships next to the structural conditions evaluated in this analysis. Implications for practical settings include the consideration of informal learning opportunities as beneficial for processes of innovation on individual as well as organisational levels and their encouragement by providing appropriate general condition.