

**Nutzungsfokussierte Evaluation in der Lehrkräftefortbildung
Belcantare Brandenburg für musikunterrichtende
Grundschullehrer*innen
im ländlichen Raum**

Jana Buschmann

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.
in der Wissenschaftsdisziplin Musikpädagogik

eingereicht bei der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam
Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik

Juni 2021

Mit freundlicher Unterstützung der Ostdeutschen Sparkassenstiftung gemeinsam mit regionalen Sparkassen, wie dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburgs und dem Landesmusikrat Brandenburg e. V. unter der Mitwirkung des Landesverbandes Musikunterricht (BMU Brandenburg) konnte die aktorsorientierte Evaluation durchgeführt werden.



Ostdeutsche Sparkassenstiftung
gemeinsam mit den Sparkassen
Ostprignitz-Ruppin und Prignitz



Ostdeutsche Sparkassenstiftung
gemeinsam mit der
Sparkasse Uckermark



Die Kosten für die Veröffentlichung der Dissertation übernahm freundlicherweise der Lehrstuhl Musikpädagogik und Musikdidaktik von Prof. Dr. Isolde Malmberg.

Dissertation angenommen unter dem Titel: Selbstgesteuertes Lernen in der professionalisierenden Lehrkräftefortbildung. Nutzungsfokussierte Evaluation der Lehrkräftefortbildung Belcantare Brandenburg für musikunterrichtende Grundschullehrer*innen im ländlichen Raum

Betreuung:

Prof. Dr. Birgit Jank (bis 2018)

Dr. Anja Bossen

Begutachtung:

Prof. Dr. Maria Spychiger

Prof. Dr. Bernhard Hofmann

Disputation:

Potsdam, 10.06.2021

Online veröffentlicht auf dem

Publikationsserver der Universität Potsdam:

<https://doi.org/10.25932/publishup-52564>

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-525642>

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
<hr/>		
TEIL I	PROFESSIONALISIERENDE LEHRKRÄTFORTBILDUNG AUS BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHER UND MUSIKPÄDAGOGISCHER PERSPEKTIVE	8
<hr/>		
2	Qualitätsaspekte innovierter Lernkultur in der Fort- und Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als bildungspolitische Strategie.....	9
2.1	Gesellschaftsbezogene Begründung für ein verändertes Verständnis von Lernen	9
2.2	Lernkultur – Lernkulturwandel – innovierte Lernkultur.....	10
2.3	Lerntheoretische Legitimation des selbstgesteuerten Lernens.....	12
2.4	Selbstgesteuertes Lernen in der Erwachsenenbildung	13
2.5	Regionale Lernkulturen.....	17
2.6	Lebenslanges Lernen als bildungspolitischer Ansatz zum Umgang mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen	18
2.7	Zusammenfassung: Qualitätsmerkmale innovierter Lernkulturen mit lerndidaktischem Schwerpunkt	20
3	Bildungswissenschaftliche Perspektive auf die Lehrkräftefortbildung für allgemeinbildende Schule	23
3.1	Professionelle Lehrkompetenz	23
3.2	Funktion der Lehrkräftefortbildung im Schulwesen	26
3.3	Anforderungsveränderungen in der Lehrkräftefortbildung zur Verbesserung der Unterrichtsqualität.....	28
3.4	Nachhaltige Wirksamkeit von Fortbildungen	31
3.5	Voraussetzungen für eine Steigerung der Fortbildungsnachfrage	35
3.6	Zusammenfassung: Professionalisierung als Ziel der Lehrkräftefortbildung	36
4	Musikpädagogische Perspektiven auf das Lernen.....	39
4.1	Bezugnahme auf den bildungspolitischen Ansatz des Lebenslangen Lernens	39
4.2	Lernperspektiven aus musikpädagogischer Sicht	41
4.3	Begründung der interdisziplinären Ausrichtung des Faches am Beispiel musikpädagogischer Begriffsforschung zum Musiklernen.....	43
4.4	Das musikalische Selbstkonzept als vermittelnde Variable zu musikalischer Leistung und Entwicklung	46
4.5	Zusammenfassung: Mögliche inhaltliche Schwerpunkte des Musiklernens in der Fachlehrkräftefortbildung	48
5	Aktuelle empirische Forschung zur Lehrkräftefortbildung Musik für die allgemeinbildende Schule	50
5.1	Forschungsstränge zur Lehrperson und zum Berufsfeld der Lehrkraft	50

5.2	Bedingungen professionalisierender Fortbildung aus der Perspektive von Musiklehrkräften	54
5.3	Zusammenfassung: Individuelle Unterrichtsentwicklung als Ziel professionalisierender Musiklehrkräftefortbildung.....	60
6	Begriffsbestimmende Thesen und Planungsaspekte zur professionalisierenden Lehrkräftefortbildung	62
6.1	Thesen zu einer professionalisierenden Lehrkräftefortbildung	62
6.2	Strukturierung des Selbstlernprozesses.....	66
6.3	Stabilisierende Rahmenbedingungen.....	70
6.4	Situatives Aushandeln von Spannungsverhältnissen in der Vorbereitung und Durchführung professionalisierender Lehrkräftefortbildung.....	71
6.5	Empirische Forschungsperspektiven und Bezug zum empirischen Teil der Studie	72

TEIL II	BEGRÜNDUNGSZUSAMMENHÄNGE DER EVALUATIONSSSTUDIE <i>BELCANTARE BRANDENBURG</i>	74
---------	---	----

7	Richtlinien und Rahmenbedingungen für Lehrkräftefortbildung.....	75
7.1	Staatlich anerkannte Lehrkräftefortbildung im Land Brandenburg	75
7.1.1	Ziele, Aufgabenbereiche und Qualifizierungsfelder	75
7.1.2	Fortbildungsrecht und Fortbildungspflicht	76
7.1.3	Zuständigkeiten für Organisation und Durchführung	77
7.1.4	Zuständigkeit des Bundes für Empfehlungen schulischer Belange	81
7.1.5	Inhaltliche und methodisch-didaktische Anforderungen an die Lehrkräftefortbildung	85
7.1.6	Zusammenfassung: Ressourcen aus Rechtskenntnissen zur Planung staatlich anerkannter Lehrkräftefortbildung	88
7.2	Herausforderungen und systemische Maßnahmen in der Grundschulversorgung Brandenburgs	89
7.2.1	Brandenburg in Fläche und Einwohnerdichte.....	90
7.2.2	Demografische Entwicklung in Brandenburg.....	91
7.2.3	Rechtliche Bestimmungen für einen geordneten Schulbetrieb	92
7.2.4	Das Modell <i>Kleine Grundschule</i> im Land Brandenburg	94
7.2.5	Beschulungssituation an Brandenburger Grundschulen 2018/2019	97
7.2.6	Aktueller und zukünftiger Bedarf an Musiklehrkräften im Land Brandenburg	100
7.2.7	Zusammenfassung: Fortbildungsseitige Maßnahmen zur Bewältigung der länderspezifischen Herausforderungen in der Grundschulversorgung	103
8	Singen im Musikunterricht	105
8.1	Gesellschaftliche Einflüsse auf das Singen im Musikunterricht.....	105
8.2	Ausgewählte Begleitforschungen von lehrkräftefortbildenden Singprojekten.....	109
8.3	Ziele und lieddidaktische Ansätze schulischer Liedarbeit.....	115
8.3.1	Ziele schulischer Singarbeit	117
8.3.2	Gegenüberstellung zweier lieddidaktischer Lehransätze	123

8.3.3	Zusammenfassung: Lehrseitige Fähigkeiten für das Singen und die Liedarbeit mit Grundschüler*innen	129
8.4	Theoretische Verortung der Ziele und Inhalte aus der Veranstaltungsreihe <i>Belcantare Brandenburg</i>	130
8.4.1	Organisationsform zur Vermittlung der Fortbildungsziele und Inhalte.....	132
9	Coaching als individuelle Lernbegleitung für sich fortbildende Musiklehrkräfte	135
9.1	Begriffsbestimmung Coaching	135
9.2	Differenzierungsvarianten des Coachings	137
9.3	Fachübergreifendes systemisches Coaching.....	138
9.4	Diskurs zum fachdidaktischen Coaching in der Lehrerbildung.....	139
9.5	Übereinstimmende und divergierende Beschreibungsaspekte zur Bestimmung und Evaluation einer Coachingform	142
9.6	Coaching als Instrument professionalisierender Lehrkräftefortbildung	143
9.7	Fachdidaktisches Coaching für Musik.....	145
9.8	Theoretische Verortung des Coachings in der Lehrkräftefortbildung <i>Belcantare Brandenburg</i>	146
9.8.1	Staffel 1	146
9.8.2	Staffel 2	148

TEIL III EXPLORATIVE EVALUATIONSSTUDIE DER LEHRKRÄTFORTBILDUNG *BELCANTARE BRANDENBURG* 150

10	Forschungsansatz und Forschungsdesign.....	151
10.1	Projektbedingte Rahmenbedingungen der Forschung	151
10.2	Explication des Forschungsansatzes, Fragestellungen und Design	153
11	Summative Analyse der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Fortbildungsreihe der Staffel 2	164
11.1	Forschungsfragen der summativen Betrachtung.....	164
11.2	Entwicklung des Messinstruments, Durchführung der Untersuchungen und summative Auswertung der Daten	165
11.3	Ergebnisse der summativen Betrachtung der quantitativen Datenmatrix	167
11.3.1	Ranking der Fortbildungstage (F1)	168
11.3.2	Ranking zu einzelnen Aspekten innerhalb der Fortbildungsreihe (F2)	170
11.3.3	Vergleich mit veröffentlichten Ergebnissen aus Staffel 1 (F3).....	171
11.4	Ergebnisse der summativen Betrachtung der qualitativen Daten aus Staffel 2	173
11.4.1	Emotionales Befinden während der Workshops (F4)	173
11.4.2	Austausch über Projekt- und schulbezogene Gesprächsthemen (F5)	178
11.4.3	Individuelle Erträge aus der Fortbildungsteilnahme (F6)	182
11.5	Schlussfolgerungen für die Fortführung der Veranstaltungsreihe	184
11.5.1	Bewertung der Fortbildungsmerkmale.....	185
11.5.2	Erträge aus der Angebotsunterbreitung.....	189

11.5.3	Veranstaltungsaspekte zum emotionalen Wohlbefinden der Teilnehmenden	191
11.5.4	Planungsrelevante Informationen aus dem berufsbezogenen Kollegenaustausch...	192
11.5.5	Nutzen des halbgeschlossenen Fragebogens für die Evaluation.....	193
12	Lehrerbefragung in der 2. Staffel zur Entwicklung im Singen und ihrer schulischen Singarbeit	195
12.1	Forschungsfragen	195
12.2	Entwicklung des Messinstruments, Durchführung der Untersuchung und deskriptive Auswertung der Daten.....	195
12.3	Ergebnisse	200
12.3.1	Singfreude und Singkompetenz (Fr. 20, 21, 29, 30)	201
12.3.2	Singen und Singvermittlung (Fr. 31a – 49b).....	204
12.3.3	Liedgestaltung (Fr. 50a – 57b).....	207
12.3.4	Rhythmus (58a – 62b).....	210
12.3.5	Chorleitung (63a – 72b)	212
12.3.6	Instrumentaler Umgang mit dem Lied und Liedanalyse (Fr. 73a – 76b).....	214
12.3.7	Zusammenfassung der größten Entwicklungszuwächse und besten Entwicklungsstände	216
12.3.8	Gegenüberstellung ausgewählter Daten aus Staffel 1 und 2.....	219
12.4	Schlussfolgerungen für die Fortführung der Lehrkräftefortbildung	223
12.4.1	Bildungspolitische Konsequenzen aus dem Vergleich der Entwicklungszuwächse und Ergebnisstände der Lehrkräfte aus beiden Staffeln....	223
12.4.2	Wesentliche Entwicklungserträge aus der Fortbildungsteilnahme in Staffel 2	223
12.4.3	Optimierte und zu optimierende Aspekte in der Veranstaltungsreihe	224
12.4.4	Nutzen des geschlossenen Fragebogens für die Evaluation.....	228
13	Zwei qualitative Studien zur Qualitätsweiterführung des musikdidaktischen Coachings in den Staffeln 1 und 2	230
13.1	Forschungsfragen und methodologischer Ansatz	231
13.2	Forschungsdesign und Auswertung der Daten.....	233
13.3	Ergebnisse der qualitativen Studien zum musikdidaktischen Coaching.....	236
13.3.1	Annahme des Coachings	236
13.3.2	Arbeitsformen des musikdidaktischen Coachings	237
13.3.3	Arbeitsintervalle.....	238
13.3.4	Fortbildungsformat.....	239
13.3.5	Entwicklungszuwächse der Lehrkräfte im musikdidaktischen Coaching.....	239
13.3.6	Beraterkompetenzen im musikdidaktischen Coaching des Fortbildungsprojektes.....	241
13.3.7	Wahl eines Coaches und Dauer der Zusammenarbeit	243
13.3.8	Bildungspolitisch bedingte Entwicklungseinschränkungen im Coaching	245
13.3.9	Evaluation des Coachings und Evaluationsnutzung im Fortbildungsprojekt	246
13.4	Nutzungsangebot - Innovierte Planung und Umsetzung der <i>Offenen Form fachdidaktischen Coachings</i> in der Lehrkräftefortbildung	249
13.4.1	Definition und Prinzipien der <i>Offenen Form fachdidaktischen Coachings</i> in der Lehrkräftefortbildung.....	250
13.4.2	Parameter der Offenen Form des fachdidaktischen Coachings	252
13.4.3	Coach-Constellation.....	253
13.4.4	Unterstützung der Prozessreflexion	257

13.4.5	Organisation der Coaching-Treffen	258
13.4.6	Verlaufsplanung der <i>Offenen Form des fachdidaktischen Coachings</i> im Fortbildungsformat mit kombinierter Veranstaltungsreihe.....	259

TEIL IV	SCHLUSSBETRACHTUNGEN	262
---------	----------------------	-----

14	Diskussion und Interpretation der Forschungsergebnisse zur Innovation der professionalisierenden Lehrkräftefortbildung <i>Belcantare Brandenburg</i> ...	263
-----------	---	------------

14.1	Diskussionsausgangslagen	263
14.1.1	Landespezifische Bedingungen für die Fachlehrkräftefortbildung Musik der Grundschule	263
14.1.2	Verständnis von professionalisierender Lehrkräftefortbildung	264
14.1.3	Zentrale Ergebnisse der explorativen Evaluation	267
14.2	Diskussion zentraler Ergebnisse	271
14.2.1	Angebotsunterbreitung	271
14.2.2	Fortbildungsschwerpunkt und Kompetenzentwicklung.....	273
14.2.3	Individuelle Zielsetzung	275
14.2.4	Fortbildungsformat.....	277
14.3	Interpretation der professionalisierenden Lernkultur <i>Belcantare Brandenburgs</i> und Empfehlung	278
14.3.1	Innovationen zum Einbeziehen selbstgesteuerten Lernens in die Fortbildungsplanung	280
14.3.2	Möglichkeiten der räumlichen Flexibilisierung.....	282
14.3.3	Ermöglichende Rahmenbedingungen durch institutionelle Vernetzung	283
14.4	Methodenkritische Reflexion und Ausblick auf weitere Forschung.....	284
14.5	Skizzierte Fortführung <i>Belcantare Brandenburg 2.0</i> Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen im digitalen Zeitalter an Musizierpraxis erschlossen.....	288

QUELLEN	296
---------	-----

ANHANG:	318
---------	-----

A.	Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland (BLK 2004) .	318
B.	Module der Fortbildungsreihe	321
C.	Codierleitfaden Studie 1 (Aßinger 2013) zum musikdidaktischen Coaching	322
D.	Codierleitfaden Studie 2 (Böhme 2015) zum musikdidaktischen Coaching.....	324
E.	Coachingbericht	327
F.	Evaluiertes Fragebogen zur Zufriedenheit mit der Fortbildungsveranstaltung	329
G.	Ausgewählte bilanzierende Einblicke zum Projekt „Belcantare Brandenburg“ zur Evaluationsnutzung nach Buschmann/Jank 2013 (S. 97-110).....	331
H.	Fragebogen zur fortbildungsbedingten Entwicklung der Lehrkräfte (Abschlussbefragung)	340

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 01: Struktur professioneller Lehrkompetenz für Lehrkräftefortbildung nach Reinold (2015, S. 37-63) mit Berücksichtigung einer objektiven und subjektiven Perspektive in der Professionalisierung zur Förderung der Theorie-Praxis-Transfers.....	24
Abb. 02: Einbindung und Funktion der Lehrkräftefortbildung im System Schule nach Altrichter (2010, S. 17-21)	27
Abb. 03: Wirksamkeitsebenenmodell von Lehrkräftefortbildungen nach Lipowsky (2010, S. 51-70).....	31
Abb. 04: Vier aktuelle Forschungsstränge zur Musiklehrperson für allgemeinbildende Schule nach Lessing/Stöger (2018, S. 134-138).	51
Abb. 05: Die Reflexion als Motor des selbstgesteuerten Lernprozesses nach Niermann 2004 (S.13f.).....	57
Abb. 06: staatliche Akteure und ihre Zuständigkeiten in der Lehrkräftefortbildung des Bundeslandes Brandenburg.....	84
Abb. 07: Regionen von Brandenburg.....	90
Abb. 08: Einbezogene musikalische Umgangsweisen in Liedarbeit nach Kraemer (2017, S. 184).....	115
Abb. 09: Nach Lernphasen strukturiertes Grundmodell didaktisch-methodischer Liedarbeit nach B. Jank, eingesetzt in den <i>Belcantare</i> -Fortbildungen seit 2012, bislang unveröffentlichte Form (vgl. Jank, B. 2008, S. 331).	126
Abb. 10: Explorativ angelegtes Forschungsdesign der nutzungsfokussierten Evaluation von <i>Belcantare Brandenburg</i> nach klientenorientiertem Evaluationsmodell, welches auf dem akteursorientierten Evaluationsansatz basiert	159
Abb. 11: Entwickelte Antwortkategorien und deren prozentuales Auftreten in den fachrelevanten Gesprächsthemen der Teilnehmenden (N=21) während der elf Fortbildungsveranstaltungen in der 2. Staffel <i>Belcantare Brandenburg</i>	178
Abb. 12: Ranking zu individuellen Erträgen von Lehrer*innen (N=21) durch die Teilnahme an den Fortbildungsveranstaltungen der 2. Staffel <i>Belcantare Brandenburg</i> (11 Erhebungszeitpunkte)	189
Abb. 13: Antwortverhältnisse zur Singfreude und Singkompetenz während des Projektes nach Teilnehmergruppen differenziert (FNK: N=10; FK: N=9).....	201
Abb. 14: Antwortverhältnisse zur Singfreude und Singkompetenz der Schüler*innen während des Projektes aus der Sichtweise beider Teilnehmergruppen (FNK: N=10; FK: N=9).....	202
Abb. 15: Freude der Teilnehmenden am gemeinsamen Singen mit Schüler*innen vor und nach dem Projekt(FNK: N=10; FK: N=9)	203
Abb. 16: Vergleich der Teilnehmergruppen bzgl. ausgewählter Entwicklungszuwächse zum Singen und zur Singvermittlung (FNK: N=10; FK: N=9)	204
Abb. 17: Entwicklungszuwächse im Ausüben können bestimmter Gestaltungsmittel zum Lied (FNK: N=10; FK: N=9)	207

Abb. 18: Zunahme der Einsatzhäufigkeit bestimmter Gestaltungsmittel zum Lied in der 3. und 4. Jahrgangsstufe nach Projektende (FNK: N=10; FK: N=9).....	208
Abb. 19: Vergleich der Teilnehmergruppen bzgl. ausgewählter Entwicklungszuwächse zu rhythmischen Fähigkeiten (FNK: N=10; FK: N=9).....	210
Abb. 20: Entwicklungsstände im Bereich Chorleitung nach Projektende (FNK: N=10; FK: N=9)	212
Abb. 21: Die Selbstsicherheit im Singen mit Schüler*innen und die Probierfreudigkeit von neuen Liedern im Unterricht im Vergleich beider Staffeln und Teilnehmergruppen (<i>Staffel 1</i> : FNK=12, FK=10; <i>Staffel 2</i> FNK: N=10, FK: N=9)	220
Abb. 23: Ausprägungen der Coaching-Parameter in der <i>Offenen Form des fachdidaktischen Coachings</i> zur Planung des Coachingprozesses	252
Abb. 24: Coach-Partnership	253
Abb. 25: Coach-Jumping.....	254
Abb. 26: Coach-Looping.....	255
Abb. 27: Lernräume im <i>Belcantare</i> -Format 2022.....	291

Verzeichnis der Tabellen

Tab. 01:	Übersicht über die strukturellen und individuellen, wie verpflichtenden und ermöglichenden Bedingungen zur Nachfrage an Lehrkräftefortbildungen nach Krainer/Posch 2010	35
Tab. 02:	Pädagogisch-didaktische Konsequenzen für die Fortbildungsplanung nach lerndidaktischem Schwerpunkt in der professionalisierenden Lehrkräftefortbildung zur berufsbezogenen Anschlussfähigkeit	65
Tab. 03:	Kompetenzbereiche professionellen Lehrerhandelns (KMK 2004/2019, S. 7-14).....	86
Tab. 04:	Abhängigkeit der Anzahl an Grundschulen und eingesetzten Lehrkräften von der Fläche eines Landkreises und seiner Besiedlungsdichte. (AfS 2019, S. 42; Homepage Berlin-Brandenburg 2020, Metropolregionen)	95
Tab. 05:	Rotationsprinzip der Workshops nach Niveaustufen	133
Tab. 06:	Durchführung der Erhebungen zur Teilnehmerzufriedenheit im zeitlichen Verlauf.....	160
Tab. 07:	Durchführung der Erhebungen zur Lehrkräfteentwicklung im zeitlichen Verlauf.....	161
Tab. 08:	Durchführung der Erhebungen zur Beurteilung des musikdidaktischen Coachings als Fortbildungsform im zeitlichen Verlauf	162
Tab. 09:	Durch Teilnehmerbewertung (N=21) dargestelltes Ranking der Mittelwerte der FB 01-11 in der 2. Staffel <i>Belcantare Brandenburg</i>	169
Tab. 10:	Durch Teilnehmerbewertung (N=21) erstelltes Ranking der Mittelwerte zu den einzelnen Bewertungsaspekten der Workshops im zeitlichen Längsschnitt von Staffel 2 <i>Belcantare Brandenburg</i>	170
Tab. 11:	Übersicht über die Kategorien des Befindens seitens der Teilnehmenden (N=21) während der Workshopzeit (11 Veranstaltungstagen) in der 2. Staffel <i>Belcantare Brandenburg</i> mit zugehörigen Ursachenkategorien und deren Wertigkeit untereinander.....	174
Tab. 12:	Übersicht über die Themenfelder (Unterkategorien) der Gesprächskategorien während der Fortbildungsveranstaltungen in der 2. Staffel <i>Belcantare Brandenburg</i> (N=21)	179
Tab. 13:	Übersicht über die Kategorien und Unterkategorien der individuellen Erträge aus der Teilnahme an den Fortbildungsveranstaltungen der 2. Staffel <i>Belcantare Brandenburg</i> (N=21)	182
Tab. 14:	Den Fortbildungstransfer begünstigende Kategorien bzgl. der Fortbildungsplanung und -durchführung abgeleitet aus dem Ranking der einzelnen Items zur Fortbildungsqualität der 2. Staffel <i>Belcantare Brandenburg</i> (N=21).....	186
Tab. 15:	Aus den Teilnehmereinschätzungen (N=21) eruierte Übersicht über das Wohlbefinden fördernde Aspekte in den Fortbildungsveranstaltungen.....	191
Tab. 16:	Von den Teilnehmer*innen erfragte Inhalte zu den einzelnen Kategorien der geschlossenen Fragen im Fragebogen.....	197

Tab. 17:	Gut ausgeprägte Fähigkeiten der FNK (N=10) vor <i>Belcantare</i> mit hinzugewonnenen Fähigkeiten durch die Intervention. Die Zielstände zeigen, worin die FNK als Gruppe für sich kompetent handeln können.....	216
Tab. 18:	Größte Entwicklungszuwächse der FNK (N=10) in Staffel 2 im Ranking.....	217
Tab. 19:	Fähigkeiten des schulischen Singens bzgl. denen die FK (N=9) für sich kompetent Handeln	218
Tab. 20:	Größte Entwicklungszuwächse der FK (N=9) in Staffel 2 im Ranking.....	218
Tab. 21:	Ausgewählte didaktische Fähigkeiten zum schulischen Singen im Vergleich beider Staffeln nach Teilnehmergruppen differenziert dargestellt (<i>Staffel 1</i> : FNK=12, FK=10; <i>Staffel 2</i> FNK: N=10, FK: N=9).....	221
Tab. 22:	Beispiele für Fähigkeitsbereiche zum schulischen Singen, die in Bezug auf eine leistungsdifferenzierte Workshop-Planung Besonderheiten aufweisen (<i>Staffel 1</i> : FNK=12, FK=10; <i>Staffel 2</i> FNK: N=10, FK: N=9)	222
Tab. 23:	Erforderliche Leistungsdifferenzierung aufgrund unterschiedlicher Lehrkräftequalifikation.....	226
Tab. 24:	Gegenüberstellung Coaching-Partnerschaft und wechselnde Coaches im musikdidaktischen Coaching im Rahmen der Lehrkräftefortbildung <i>Belcantare Brandenburg</i> (Böhme 2015, S. 47).....	244
Tab. 25:	Überblick über Eigenschaften und Anforderungen an die Adressaten in der Verwendung der Varianten der Coach-Constellation	257
Tab. 26:	Pädagogisch-didaktische Konsequenzen für die Planung professionalisierender Lehrkräftefortbildung zur berufsbezogenen Anschlussfähigkeit	266
Tab. 27:	Strukturierung der Präsenzveranstaltung	293
Tab. 27:	Aßinger 2013, S. 138f.	323
Tab. 28:	Böhme 2015, S. 57-59.....	326

1 Einleitung

„Das ist ja das Phantastische am Singen, dass es einem selber guttut und immer mehr Spaß macht, je mehr mitsingen. Einem selber tut es deshalb gut, weil Singen gut klingen kann, gesund macht, z.B. atmet man einfach besser, man findet schneller einen Freund oder eine Freundin und kriegt schnell gute Laune. In einer Gruppe oder im Chor macht es so viel Spaß, weil man ganz nahe beieinanderstehen kann, nicht gegen die anderen, wie es bei Wettkämpfen sein muss, sondern genau auf die anderen hört und mit seiner Stimme zu so einer Art "Gesamtkunstwerk" beitragen kann.“

Gerhard Schöne

(Grußwort an *Belcantare*-Kinder im Mai 2012 anlässlich seiner Übernahme der Schirmherrschaft für die Lehrkräftefortbildung *Belcantare Brandenburg*)

Das Singen und der stimmliche (Selbst-)Ausdruck zählen aus anthropologischer Perspektive zu den Grundbedürfnissen menschlichen Verhaltens (Richter 1993, S. 95). Gembris (2017, S. 11) bezeichnet das Singen als ursprünglichste musikalische Ausdrucksform, die von früher Kindheit an für den Menschen eine Rolle spielt. Und dennoch scheint diese Kulturpraxis Ende der 90er Jahre, an der Schwelle zum neuen Jahrtausend in der Schule im gesamtgesellschaftlichen Deutschland von verschiedenen gesellschaftlichen Veränderungen geformt, welche sich nachteilig auf das schulische Singen auswirken: Individualisierungs- und Mobilitätsprozesse reduzieren gesellschaftliche wie familiäre Anlässe gemeinsamen Musizierens (vgl. Spychiger 2015, S. 6) und eine umfassende Medienverfügbarkeit fördert gegenüber dem Singen eine tendenziell rezeptionsorientierte Auseinandersetzung. Weiterhin wirkt das Mitsingen populärer Songs und Lieder nicht zwingend stimmförderlich für die Kinder- und Jugendstimmen aufgrund zu geringer Stimmumfangs, ungeeigneter Lagen oder stimmschädigender Techniken, die im privaten Bereich ohne technische Hilfsmittel nicht ausgeglichen werden können (Göstl 2007, S. 159; Bastian/Fischer 2006, S. 72). Musikpädagog*innen aus der Praxis stellen fest und empirische Forschung belegt inzwischen, dass die Stimmqualität und Singfähigkeiten von Schüler*innen im Kindes- und Jugendalter unterentwickelt sind (Brünger 2003; Vogt 2006, S. 105-126; Bojack-Weber 2012). Immer weniger Kinder kommen mit Singerlebnissen in Berührung, die Singstimmen von Kindern sind in Umfang, Fülle und Klangqualität verkümmert (Spychiger 2015, S. 6; Greuel 2008, S. 302).

Aufgrund dieser Problematik entstanden Anfang der 2000er Jahre durch Kooperationen mit staatlichen oder privatwirtschaftlichen musikbildenden Institutionen in vielen Bundesländern Deutschlands Interventionen zur Förderung des Singens. Beispiele sind: Chor: Klasse in Niedersachsen, JeKiSti – Jedem Kind seine Stimme und SMS – Singen macht Sinn in Nordrhein-Westfalen, und Singklasse in Baden-Württemberg (vgl. Spychiger 2017, S. 46; Brünger 2003; Dyllick 2018, S. 301f). *Belcantare Brandenburg. Jedes Kind kann singen!* ist ein solches Projekt, welches die Singqualität in der Grundschule über die Professionalisierung

musikunterrichtender Lehrkräfte in den Regionen Brandenburgs fördert.¹ In der zweijährigen Fortbildung sind zwei Fortbildungsformen in einem Format miteinander kombiniert: Die klassische Fortbildungsreihe mit zwölf Veranstaltungsterminen und das fachdidaktische Coaching mit acht Terminen. Die Kombination beider Fortbildungsformen beabsichtigt, den Transfer der Fortbildungsinhalte in die Praxis zu begleiten. Die Pilotstaffel startete 2011 in der Uckermark, dem nördlichsten Landkreis Brandenburgs und beendet 2022, mit der 8. Staffel, die sukzessive Ausdehnung in den weiteren Metropolenraum Brandenburgs und das Berliner Umland. Indem die Kooperationspartner zu ihrer Eigenevaluation eine Fremdevaluation hinzuzogen, welche Gegenstand der hier vorliegenden Dissertation ist, zeigt sich deren Anspruch, die Qualitätsstandards für Musikprojekte stringent umzusetzen.

Die vorliegende Dissertation ist eine akteursorientierte, explorativ angelegte Evaluation der Lehrkräftefortbildung *Belcantare Brandenburg*. Bei diesem Evaluationsansatz stehen die Interessen derjenigen Akteursgruppen im Mittelpunkt, welche praktische Konsequenzen aus den Ergebnissen der Evaluation zu ziehen beabsichtigen. Dabei bestehen bei den kooperierenden Partnern als Akteuren unterschiedliche Interessen hinsichtlich der Evaluationsnutzung. Dazu zählen:

- die Qualitätssicherung und Optimierung der Lehrkräftefortbildung (LMR BB als Projektträger mit Projektleitung),
- der Erkenntnisgewinn zum musikdidaktischen Coaching (Lehrstuhl Musikpädagogik und -didaktik der Universität Potsdam),
- die Entscheidungshilfe zur Weiterführung *Belcantare Brandenburgs* nach 2022 (Träger, Kooperationspartner wie Auftraggeber) und
- die Legitimation durch Qualitätstransparenz gegenüber den Förderern und den Interessenten des Projektes durch Veröffentlichung der Evaluationsergebnisse (LMR BB, OSS mit regionalen Sparkassen und MBS BB).

Verständlicherweise differieren hierdurch auch die an die Evaluation herangetragenen Forschungsanliegen, welche die Autorin auf vier Forschungsfragestellungen mit übergreifender Nutzung der Evaluationsergebnisse für alle Akteure reduzierte.

¹ Belcantare Brandenburg ist ein Projekt des Landesmusikrates Brandenburg e.V. (LMR BB) in Kooperation mit dem Lehrstuhl Musikpädagogik und -didaktik der Universität Potsdam und mit der Unterstützung des Landesverbandes Brandenburg des Bundesverbands Musikunterricht e.V. (BMU). Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS BB) fördert die Singfortbildung seit 2015 und die freundliche Unterstützung der Ostdeutschen Sparkassenstiftung mit regionalen Sparkassen ermöglicht seit Beginn des Bildungsprojektes die kontinuierliche Umsetzung. (siehe: LMR Brandenburg, Projekt *Belcantare Brandenburg*, Homepage 2021).

1. Wie zufrieden sind die Teilnehmenden mit der Veranstaltungsreihe? (Optimierung)
2. Welche fachlichen, didaktischen und persönlichen Entwicklungen stellen sich während des Fortbildungszeitraumes aus der Wahrnehmungsperspektive der teilnehmenden Lehrkräfte ein? (Optimierung)
3. Wie beurteilen die Coaching-Beteiligten die Chancen und Grenzen des musikdidaktischen Coachings als Fortbildungsform? (Erkenntnisgewinn)
4. Welche Schlussfolgerungen lassen sich hinsichtlich professioneller Lehrkräftefortbildung aus der Gegenüberstellung der empirischen Erkenntnisse, mit denen der Theorie ziehen? (Optimierung, Entscheidungshilfe)

Diese Forschungsfragen wurden in zwei Forschungsphasen beantwortet:

1. Der empirische Datenkorpus wurde zwischen 2011-2015 gebildet. In dieser Zeit hatten die Forschungsfragen 1, 2 und 3 besondere Relevanz für die Akteure, da zu dieser Zeit die 1. und 2. Staffel *Belcantare Brandenburgs* durchgeführt wurden. Während dieser Zeit wurden mehrere Rückkoppelungsschleifen für die Anspruchsgruppen zur projektbegleitenden Qualitätssicherung und -weiterführung durchgeführt (Legitimation).
2. Im Mai 2019 deutete sich aufgrund des bevorstehenden altersbedingten Ausscheidens von Grundschullehrkräften im Fach Musik das Bestreben der Kooperationspartner an, die Lehrkräftefortbildung nach 2022 fortzuführen. Im Oktober 2020 bekundete die Ministerin des MBS BB aufgrund des Lehrkräftemangels für die Grundschule Interesse an der Fortführung *Belcantare Brandenburgs* im Schuljahr 2022/23 als qualitätssichernde Maßnahme. Diese Situation führte 2019 zur Aufnahme der Forschungsfrage 4, die eine umfassende Analyse der theoretischen und bildungspolitischen Hintergründe der Intervention implizierte, mit dem Ziel, den Erkenntnisstand der Evaluation für eine erneute Empfehlung instrumenteller Nutzung nochmals zu vertiefen.

Die folgende Beschreibung des Aufbaus der Dissertation stellt die einzelnen beschriebenen Elemente der nutzungsfokussierten Evaluation in einen strukturierten Zusammenhang.

Die Arbeit gliedert sich in vier Teile mit unterschiedlichen Zielstellungen hinsichtlich der explorativ angelegten Evaluation: **Teil I** stellt den nachträglich zur explorativ erschlossenen Datenerhebung erschlossenen Forschungsstand zur professionalisierenden Lehrkräftefortbildung aus bildungswissenschaftlicher und musikpädagogischer Perspektive dar. Da dieser Teil den Evaluationsgegenstand in sein Wirkungsfeld einordnet, steht die theoretische Rahmung nun, obwohl im Forschungsprozess anders vorgegangen, zu Beginn der Arbeit. **Teil II** der Arbeit stellt die Begründungszusammenhänge zum Evaluationsgegenstand her, denn hinsichtlich der verschiedenen Bewertungsfunktionen der Evaluation sind Analysen verschiedener Kontexte relevant, um eine maßnahmenspezifische Empfehlung aussprechen zu können. Im **III. Teil** der Arbeit wird die akteursorientierte, explorativ angelegte Evaluationsstudie der Lehrkräftefortbildung *Belcantare Brandenburg* vorgestellt. Deren

induktiv erschlossenen Erkenntnisse werden in **Teil IV** der Arbeit dem Forschungsstand zur professionalisierenden Lehrkräftefortbildung gegenübergestellt. Dass aus diesem Diskussionsprozess herausgearbeitete Verständnis von professionalisierender Lehrkräftefortbildung bildet die Grundlage für die Empfehlung zur Weiterführung der Lehrkräftefortbildung *Belcantare Brandenburg* im Schuljahr 2022/23. Nachfolgend sind die Inhalte und der Aufbau der einzelnen Teile näher beschrieben.

Teil I dieser Arbeit geht der Frage nach, wie eine Professionalisierung von Lehrkräften in der Fortbildung vor dem Hintergrund sich wandelnder gesellschaftlicher Prozesse und den daraus resultierenden neuen Anforderungen an die Lehrkräfte aus Perspektive der Bildungswissenschaft und Musikpädagogik anzulegen ist. **Kapitel 2** erklärt den Bedeutungszuwachs eigenverantwortlichen beruflichen Lernens, indem ein Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, innovierten Lernkulturen in Fort- und Weiterbildungen und bildungspolitischer Steuerung hergestellt wird. Kapitel 2 schließt mit der Identifizierung von Qualitätsmerkmalen innovierter Lernkulturen zur Planung beruflicher Fort- und Weiterbildungen. **Kapitel 3** überträgt den Prozess des gesellschaftlichen Lernkulturwandels auf das System Schule und stellt die Lehrkräftefortbildung als berufsbegleitendes Medium zur Unterstützung der gesellschaftlichen Anschlussfähigkeit für Lehrkräfte heraus. Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive wird der Begriff professioneller Lehrkompetenz definiert und der aktuelle Forschungsstand bzgl. der Wirksamkeit vorgestellt. Das Kapitel wird mit der Darstellung von Bestimmungs- und Planungsaspekten für professionalisierende Lehrkräftefortbildung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive abgeschlossen. **Kapitel 4** wählt den Zugang zur Professionalisierung von Lehrkräften über das Musiklernen, denn besonders Internationalisierungs- und Digitalisierungsprozesse erfordern ein reflektiertes Handeln von Lehrkräften wie Schüler*innen, um in diesen Bereichen gesellschaftlichen Lebens anschlussfähig zu bleiben und teilhaben zu können. Daher wird thematisiert, worin sich die Professionalität einer musikpädagogischen Lehrkraft zeigt und wie sich die Schule als Ort des Lernens gegenüber anderen Lernformen öffnet, um diesen Wandlungsprozessen zu begegnen. Im Speziellen wird auf die Forschungsergebnisse von Spychiger (2017, 2018) zum musikalischen Selbstkonzept eingegangen, denn diese begründen die in dieser Arbeit eingenommene Forscherhaltung, Forschungsperspektive und methodischen Entscheidungen der Evaluation. Abschließend wird reflektiert, inwiefern Erkenntnisse zu individuellen Bewusstseinsprozessen im Lernprozess Gegenstand einer professionalisierenden Lehrkräftefortbildung sein können. **Kapitel 5** informiert über wesentliche empirische Forschungsstränge nach Lessing/Stöger (2018), in denen Musiklehrkräfte für die allgemeinbildende Schule im Zentrum des Forschungsinteresses stehen, und ordnet die Evaluationsstudie darin begründet ein. Detailliert wird die Studie von Bechtel (2014) zu gelingender Lehrkräfteprofessionalisierung durch Fortbildung aufgrund des unmittelbaren Bezuges zur eigenen Evaluationsforschung vorgestellt. Ziel des Kapitels ist, aus

musikpädagogischer Perspektive wesentliche Aspekte zur Anlage einer lehrerprofessionalisierenden Fortbildung herauszuarbeiten und mit den Ergebnissen der eigenen Evaluationsstudie im IV. Teil der Arbeit in Bezug zu setzen. Teil I der Arbeit schließt mit **Kapitel 6**, welches begriffsbestimmende Thesen und Planungsaspekte zur professionalisierenden Fach-Lehrkräftefortbildung zusammenfasst. Darin integriert ist ein Vorschlag, wie nach wissenschaftstheoretischem Erkenntnisstand der Selbstlernprozess im Rahmen professionalisierender Lehrkräftefortbildung strukturiert und auf eine Fachdisziplin angewendet werden kann.

Teil II stellt die Begründungszusammenhänge zur Relevanz der Intervention her und erläutert ihre Kontexte und theoretischen Hintergründe, um zu einer begründeten und maßnahmenspezifischen Bewertung und Empfehlung im Evaluationsprozess zu finden. **Kapitel 7** fasst zum einen die Richtlinien und Rahmenbedingungen brandenburgischer Lehrkräftefortbildung zusammen. Das Wissen um die Funktion, Zuständigkeit, Organisation wie inhaltliche Schwerpunktsetzungen in der Lehrkräftefortbildung ist notwendig, um systemische Zusammenhänge des Forschungsfeldes zu verstehen und die daraus variierenden Interessen der gestaltenden Akteure nachvollziehen zu können. Zum anderen wird darin analysiert, worin die geografisch und demografisch bedingten landespezifischen Herausforderungen im Grundschulbereich liegen. Insbesondere steht die Betrachtung der aktuellen und zukünftigen Bedarfe an Musiklehrkräften im Land Brandenburg, basierend auf der Bertelsmann-Studie *Zum aktuellen Musikunterricht in der Grundschule* (Wermser/Weishaupt/Konrad 2020) im Mittelpunkt. Das Kapitel schließt mit fortbildungsseitig unterstützenden Maßnahmen zur Bewältigung der länderspezifischen Herausforderungen in der Grundschulversorgung unter Berücksichtigung der Besonderheiten für das Fach Musik. **Kapitel 8** führt in das spezielle Arbeitsfeld des Musikunterrichtes ein, dass den Schwerpunkt der Lehrkräftefortbildung im Projekt *Belcantare Brandenburg* bildet. Hierbei wird der Stellenwert des Singens im Musikunterricht aus historischer Perspektive betrachtet, wie auch die Relevanz und der aktuelle Stand schulischen Singens aus Perspektive musikpädagogischer Forschung zusammengefasst dargestellt wird. Zudem sind die empirischen Forschungsergebnisse aus der Begleitforschung zweier vergleichbarer Fortbildungsprojekte zur Förderung von Kompetenzen im Singen und der Singvermittlung (Forge/Gembris 2014 und Spychiger/Aktas 2015) erläutert. Diese fließen in die Diskussion der empirisch erhobenen Daten ein. Bildungspolitisch gefordert ist das Singen in der allgemeinbildenden Schule durch seine Berücksichtigung im Rahmenlehrplan Brandenburg für das Fach Musik (MBS BB 2004 und 2015, RLP, Teil C). *Belcantare Brandenburg* als staatlich anerkannte Lehrkräftefortbildung richtet seine Fortbildungsinhalte daran aus, weswegen hieraus die Inhalte für die Entwicklung verschiedener Messinstrumente der Evaluation zu gewinnen waren. Die Gegenüberstellung zweier lieddidaktischer Lehransätze (Jank, W. 2013 und Jank, B. 2008, 2017) wie sie in den Fortbildungsprojekten *Primacanta* und *Belcantare Brandenburg*

eingesetzt wurden, zeigt unterschiedliche Ansätze zur Kompetenzentwicklung von Schüler*innen auf und begründet den bei *Belcantare Brandenburg* eingesetzten Ansatz zusätzlich aus regionalspezifischer Perspektive. Das Kapitel endet mit der theoretischen Verortung der Ziele und Inhalte *Belcantare Brandenburgs* und stellt die in den Veranstaltungen eingesetzte Organisationsform zur Vermittlung dieser vor. **Kapitel 9** führt in das Coaching aus theoretischer Perspektive ein, thematisiert die Abgrenzung zum Mentoring, stellt bildungs- und fachwissenschaftliche Coachingvarianten und Forschungsstände vor, leitet daraus Beschreibungsaspekte zur Bestimmung und Evaluation einer Coachingform ab, nimmt Bezug auf die Lehrkräfteprofessionalisierung und verortet abschließend das Coaching *Belcantare Brandenburgs* innerhalb dieser lernbegleitenden Fortbildungsform.

Teil III stellt mittels Explikation des Evaluationsansatzes die Verbindung zu den Teilen I und II dieser Arbeit her. **Kapitel 10** benennt projektbedingte Rahmenbedingungen der Forschung, begründet die Einordnung der vorliegenden Forschungsarbeit in den akteursorientierten, explorativ angelegten Evaluationsansatz und benennt die Evaluationsfunktionen für die Akteure der Fortbildung. Des Weiteren werden in diesem Kapitel die Forschungsfragen formuliert und deren Betrachtungsperspektiven erläutert. Das Kapitel schließt mit der Beschreibung des Forschungsdesigns und seiner Darstellung im zeitlichen Verlauf. Die nutzungsfokussierte explorativ angelegte Evaluation ist in drei Teilstudien (Kapitel 11, 12 und 13) unterteilt, die unterschiedliche Fragestellungen beantworten und somit unterschiedliche Funktionen in der Evaluation erfüllen. Die Unterkapitel dieser Teilstudien sind einheitlich in Fragestellung, Design, Ergebniskapitel und Schlussfolgerungen für die Fortbildungsführung aufgebaut. **Kapitel 11** stellt die Ergebnisse der summativen Analyse zur Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der angebotsunterbreitenden Veranstaltungsreihe vor. Diese werden zur Optimierung der Veranstaltungsreihe eingesetzt. Gleiches Ziel verfolgt die quantitative Teilstudie zur Lehrkräfteentwicklung in **Kapitel 12**, indem diese Effekte erkundet, welche auf die Wirksamkeit der Lehrkräftefortbildung hindeuten. **Kapitel 13** führt bilanzierend zwei qualitative Teilstudien zum musikdidaktischen Coaching zusammen, u.a. mit der Absicht der Erkenntniserweiterung hinsichtlich dieser wenig praxiserprobten und beforschten Form von Lehrkräftefortbildung.

In den Schlussbetrachtungen in **Teil IV** der Arbeit richtet sich die Diskussion und Interpretation der empirischen Ergebnisse an der Funktion aus, Entscheidungshilfe zum instrumentellen Nutzen zu leisten. Der Diskussion liegt die Frage zugrunde, in welcher modifizierten Form *Belcantare 2.0* zur professionalisierenden Lehrkräftefortbildung unter Berücksichtigung der prognostizierten bildungspolitischen Bedingungen für den Fachbereich Musik an Grundschulen weitergeführt werden kann. **Kapitel 14** fasst zunächst die Diskussionsausgangslage, wie sie sich aus den Ergebnissen der vorherigen Teile herauskristallisiert hat, zusammen. Hier sind die zentralen Ergebnisse im Überblick dargestellt. Darauf basierend werden die empirischen Ergebnisse in einer Gegenüberstellung mit den theoretisch erschlossenen Erkenntnissen nach

verschiedenen Kategorien strukturiert diskutiert. Der Diskussionsprozess mündet in die Beschreibung des Professionalisierungsverständnisses von *Belcantare Brandenburg* anhand seiner Lernkultur und bringt methodenkritische Aspekte über die Reichweite der Empfehlung ein. Ebenso ist ein Ausblick auf weitere, aus der eigenen Forschung hervorgegangenen Forschungsperspektiven, Bestandteil dieses Kapitels. Die Evaluation mit einem skizzierten Fortführungsvorschlag für *Belcantare Brandenburg 2.0.* entspricht damit ihrer nutzungsfokussierten Form.

Teil I Professionalisierende Lehrkräftefortbildung aus bildungswissenschaftlicher und musikpädagogischer Perspektive

Dieser Teil der Arbeit geht der Frage nach, wie eine Professionalisierung von Lehrkräften in der Fortbildung bei sich wandelnden gesellschaftlichen Prozessen und sich schnell verändernden berufsbezogenen Wissensständen mit Veränderung bringenden Anforderungen für Lehrkräfte aus Perspektive der Bildungswissenschaft und Musikpädagogik anzulegen ist. Was sind charakterisierende Merkmale einer professionalisierenden Lehrkräftefortbildung? Und wie kann diese unter Berücksichtigung der Merkmale in groben Zügen geplant werden? Dieser Teil der Arbeit beantwortet die Fragen aus der Perspektive theoretischer Ansätze wie empirischer Erkenntnisse der Bildungswissenschaft und Musikpädagogik. Als Ergebnis sind Bestimmungs- und Planungsaspekte einer professionalisierenden Lehrkräftefortbildung für den Fachunterricht herausgearbeitet. In den Schlussbetrachtungen, Teil IV (Kap. 14) dieser Arbeit werden diese den Ergebnissen der Evaluationsstudie des Fortbildungsprojektes *Belcantare Brandenburg* gegenübergestellt mit dem Ziel das Fortbildungsformat des Projektes unter dem Professionalisierungsaspekt zu diskutieren.

Die vorgenommene Quellenauswahl verdeutlicht die im Evaluationsprojekt eingenommene Forschungshaltung und Forschungsperspektive.

2 Qualitätsaspekte innovierter Lernkultur in der Fort- und Weiterbildung und Lebenslanges Lernen als bildungspolitische Strategie

Seit dem Jahrtausendwechsel gewinnt für viele Berufsgruppen ein fortwährendes und zunehmend eigenverantwortliches berufliches Lernen an Bedeutung. Dieses Kapitel erklärt den Bedeutungszuwachs eigenverantwortlichen beruflichen Lernens, indem ein Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, innovierten Lernkulturen in Fort- und Weiterbildungen und bildungspolitischer Steuerung hergestellt wird. Ziel dieses Kapitels ist es, Qualitätsmerkmale innovierter Lernkulturen zur Planung beruflicher Fort- und Weiterbildungen zu identifizieren, welche die Lernenden zu einem handelnden Umgang in gesellschaftlichen Wandlungsprozessen befähigen.

2.1 Gesellschaftsbezogene Begründung für ein verändertes Verständnis von Lernen

Ein seit der Jahrtausendwende stark zunehmender Anstieg von Informations- und Kommunikationsmedien kristallisiert neue Anforderungen heraus bezüglich der Informationserschließung, des Umganges mit Informationen und letztlich der Wertigkeit von Informationen. Schüßler/Thurnes prognostizieren eine Entwicklung von der Industriegesellschaft zu einer Wissensgesellschaft. Sie begründen den prognostizierten gesellschaftlichen Wandlungsprozess mit Veränderungen in folgenden gesellschaftlichen Systemen (Schüßler/Thurnes 2005, S. 30-32, angelehnt an Schüßler/Weiss 2001, S. 254):

- *Produktionsfaktor*: Die Produktivität und der wirtschaftliche Erfolg einer Gesellschaft sind abhängig von dem Zugang und der Verarbeitung relevanten Wissens.
- *Menschliche Ressource Wissen*: Die immaterielle Ressource ist entscheidend für die individuelle und gesellschaftliche Lebensgestaltung/-teilhabe.
- *Lernanforderung Wissen*: Sie beinhaltet wahrnehmen, erschließen, selektieren und kritisch hinterfragen, begründen und zielgerichtet anwenden, akzeptieren von Unstimmigkeiten und umgehen mit einem fortwährenden Aufnehmen und Ablegen von Wissen.
- *Soziale Ordnungskategorie Wissen*: Die hohe Bedeutung von Wissen beeinflusst die sozialen Beziehungen der Individuen wie die Beförderung von sozialen Ungleichheiten im gesellschaftlichen Miteinander.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass nicht Fach- und Speicherwissen maßgeblich sind, sondern aufgrund der Vielfalt an Quellen und der sich schnell wechselnden Wissensbestände, ein reflexives Wissen zur Lernorganisation und Handhabung von Wissen der entscheidende Faktor darstellt. Berufliches Lernen erfährt somit keinen Abschluss, vielmehr wird es zu einem bewussten lebenslangen Prozess mit dem Ziel wirtschaftlich und gesellschaftlich anschlussfähig zu bleiben (vgl. Schüßler/Thurnes 2005, S. 30). Ein Rückgang der öffentlichen Fremdorganisation in allen Lebensbereichen (Arbeitsleben, öffentlichem Leben und Privatleben) steigert zudem die Komplexität der darin zu bewältigenden Aufgaben. Die

Selbstverantwortung des Individuums nimmt zu und erfordert daher, dass jeder in die Lage versetzt wird, fachübergreifende Selbstlernkompetenzen auszubilden, um in der Gesellschaft bestehen zu können (vgl. Schüßler/Thurnes 2005, S. 9f.). Die in Bildungsprozessen involvierten Didaktiken reagieren mit einem Perspektivwechsel: Von der Lehr- hin zu der Lernperspektive. Das hat zur Folge, dass tradierte Selbstverständlichkeiten im Umgang mit Lehren und Lernen an Wirksamkeit verlieren. Nachstehende didaktische Prinzipien traditioneller Lernkultur sind davon betroffen (Schüßler/Thurnes 2005, S. 32f.):

- Das hierarchische Verständnis mit fester Rollenverteilung von Lehrer*in und Lerner*in, wobei der Lehrer*in die gestaltende Funktion übernimmt;
- Ein Lernen, welches im Verbund mit einheitlicher Zielsetzung und Prozessgestaltung organisiert ist;
- Die Lehrerdominanz in der Methodenwahl, die den Lernprozess für den Lerner*in konzipiert;
- Das Festhalten an überlieferten Lerninhalten und Lerngegenständen, die auf Wissensvermittlung mit geringer Verarbeitungstiefe ausgerichtet sind.

Zusammenfassend kann geschlussfolgert werden, dass gesellschaftliche Wandlungsprozesse veränderte Anforderungen für die darin lebenden Individuen mit sich bringen können. Lehrende müssen sich darauf pädagogisch einstellen, um den Lernenden weiterhin gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Der Wandel zu einer Wissensgesellschaft bei einem Rückgang der öffentlichen Fremdorganisation erfordert von Pädagogen*innen, Lernende zu einem reflexiven Umgang mit ihrem eigenen Lernen und der Handhabung ihrer Wissensbestände zu befähigen.

2.2 Lernkultur – Lernkulturwandel – innovierte Lernkultur

Dieses Kapitel erschließt den Begriff Lernkultur und Lernkulturwandel, der voraussetzend für die Herausbildung einer innovierten Lernkultur ist.

Schüßler/Thurnes (2005, S. 13-21) zeigen anhand ihrer Definitionsanalyse, dass der Begriff „Lernkultur“ über vielfältige Beschreibungen des Wirklichkeitsbereiches Lernen und Lehren aufgrund unterschiedlicher Perspektiven verfügt. Lernkulturen als Rahmungen (Schüßler/Thurnes 2005, S. 15) schaffen Orientierung für das eigene Lehr-/Lernhandeln, denn in ihnen sind vorbildliche kollektive und individuelle Vorstellungen zum Lernen manifestiert. Voraussetzend ist, dass Normen, Werte und Deutungsmuster der am Lernprozess Beteiligten grundlegend übereinstimmen. Die normierte Perspektive beinhaltet das Ausschließen anderer Entwicklungsmöglichkeiten zugunsten der Wertsetzung der eigenen. Dennoch sind die Rahmungen veränderbar, da sie sozial konstruiert sind. In abgegrenzten Kontexten, wozu die allgemeinbildende Schule zählt, ist die Definition von Lernkultur enger gefasst aufgrund ihrer spezifischen Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Vorgehensweisen (vgl. Schüßler/Thurnes 2005, S. 15f.). Auch die Perspektive über Lebensphasen hinweg lässt sich als

Lernkultur deuten. Eine lebenslaufübergreifende Lernkultur bedeutet das Herstellen von Relationen zwischen außer- und institutionalisiertem Lernen – ein sich bewusstes und sinnvoll erachtetes Bewegen in verschiedenen Lernkulturen (vgl. Schüßler/Thurnes 2005, S. 16). Gemeinsamkeit dieser unterschiedlichen Perspektiven ist, dass ihnen ein konstruiertes Verständnis von Lernen zugrunde liegt, das als werthaltig eingeschätzt und dadurch orientierungsgebend ist. Ebenso ist der Umkehrschluss zutreffend, dass sich eine Konstruktion von Lernverständnis verändert, wenn diese Kriterien nicht erfüllt werden. Historisch betrachtet wandeln sich Lernkulturen reaktiv, das heißt, sie reagieren beispielsweise auf gesellschaftliche Entwicklungen wie oben dargestellt (Schüßler/Thurnes 2005, S. 27). Der Lernkulturwandel ist eine Maßnahme, um identifizierte Herausforderungen zu überwinden. Er führt zu einer weiterentwickelten Lernkultur, der eine veränderte pädagogische Haltung in einer veränderten pädagogischen Realität gegenübersteht (Schüßler/Thurnes 2005, S. 19). Innovierte Lernkulturen gewinnen an Stabilität, indem sie auf innere und äußere Herausforderungen reagieren. Anders als Reformstrategien, die top-down initiiert werden, tendieren innovativ entwickelte Lernkulturen dazu, aus dem konkreten Kontext mittels Bottom-up-Prozessen zu erwachsen. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass Strategien, Konzepte, Vorgehensweisen und Methoden anhand konkreter Situationen passfähig kombiniert werden (Schüßler/Thurnes 2005, S. 90, vgl. auch Dittrich/Herr 2005, S. 12). Aufgrund eines zugrundeliegenden Entwicklungsprozesses in zeitadäquaten Lernkulturen, wie einer flexiblen an der Situation ausgerichteten Umgangsweise mit Bestehendem, ist das Adjektiv „neu“ für die Beschreibung der gewonnenen Stabilität einer erneuerten Lernkultur ungeeignet (Schüßler/Thurnes 2005, S. 90). Alternativ kann „innovierte“ Lernkultur verwendet werden (vgl. Kluge 2002, S.442). Auch wenn Erpenbeck/Rosenstiel (2003) das Adjektiv „neu“ im Zusammenhang mit sich erneuernder Lernkultur verwenden, so benennt deren Definition das Ziel wie die Methoden zur Umsetzung einer zeitadäquaten Lernkultur einschlägig und bewährt sich im Diskurs.

„Neue Lernkultur bezeichnet das kognitive, kommunikative und sozialstrukturelle Ausführungsprogramm für alle mit Lernprozessen befasste Sozietät, in deren Zentrum ein selbst organisiertes reflexives Lernhandeln unter institutionellen oder nichtinstitutionellen Bedingungen steht. Die neue Lernkultur ist möglichkeitsorientiert², selbstorganisationsfundiert und kompetenzorientiert“ (Schüßler/Thurnes 2005, S. 17).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine Lernkultur ein Konstrukt aus übereinstimmenden Normen, Werten und Deutungsmustern einer Lerngemeinschaft ist.

² Ermöglichungsorientiert ist in diesem Zusammenhang hinsichtlich begünstigender Rahmenbedingungen zu interpretieren. Ermöglichungsorientierung kann desgleichen nach entwicklungspsychologischem Ansatz interpretiert werden, indem Lehrende das Lernsetting so gestalten, dass sich eine Erweiterung der Kompetenz vollziehen kann. Ein Lerner*in sieht sich in diesem Fall mit einer unter Anstrengung lösbaren Herausforderung konfrontiert, die möglichst an seiner Interessenlage orientiert ist, und ihm bei der Bewältigung Selbstwirksamkeit und Erfolg erfahren lässt. (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein 2012, S. 15, vgl. Kap. 3.1, 4.4, 5.2).

Erweisen sich Elemente eines solchen als dysfunktional, beginnt die Lernkultur sich zu wandeln. Innovativen Lernkulturen gelingt es Stabilität zu erlangen, indem sie offen für Entwicklungsprozesse bleiben, flexibel mit Bestehendem umgehen und in Bezug auf den Lerner*in ermöglichungsorientiert agieren und ein selbstorganisiertes kompetenzerweiterndes, reflexives Lernhandeln fördern.

Eine Konzentration der Didaktik auf die Lernperspektive in Bildungsprozessen basiert gleichfalls auf Erkenntnisständen systemisch-konstruktivistischer Lerntheorie und ihrer Erweiterung durch die subjektwissenschaftliche Lerntheorie. Die Theorien werden im folgenden Kapitel zusammengefasst wiedergegeben mit dem Ziel, die Anforderung zum selbstgesteuerten Lernen ebenso aus dieser Perspektive zu begründen.

2.3 Lerntheoretische Legitimation des selbstgesteuerten Lernens

Der konstruktivistischen wie der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie ist gemein, dass sie davon ausgehen, dass Menschen Wissen selbst konstruieren und sich dieses auch selbstorganisiert aneignen. Ebenso stimmen beide Ansätze in der Funktion der Lehrkraft überein, welche sozialkontextbezogene, interaktive und kognitiv anschlussfähige Lernarrangements anbietet und den Lernenden beratend und unterstützend zur Seite steht (Schüßler/Thurnes, S. 43). Eine direkte Reiz-Reaktions-Kette, die im Behaviorismus angenommene Reaktivität von Lehren und Lernen, ist aufgehoben. Das Lernen ist demzufolge nicht mehr passiv und von außen bedingt, sondern aktiv motiviert und durch den Lerner*in selbst begründet (Faulstich 2002, S. 148).

In der konstruktivistischen Lerntheorie nach Horst Siebert (1994, 1997) setzt sich der Mensch die Wirklichkeit auf der Basis seiner Beobachtungen zusammen im Abgleich mit seiner inneren kognitiven Struktur (innere Repräsentationen der Wirklichkeit). Er nimmt Dinge wahr, wenn er ihnen eine Bedeutung zumisst. Er ist strukturdeterminiert. Einflüsse werden zunächst als Perturbationen (Störungen) eingestuft, negative Rückkoppelungsprozesse erweitern nach Bewertung kognitive Komponenten. Dieser Prozess wird als Selbstreferenzialität bezeichnet. Daraus resultiert, dass Lernen ein weitgehend selbstorganisiert ablaufender Aneignungsprozess ist. „Er ist systematisch und situativ und wird letztlich von dem kognitiven Vorwissen, den Verarbeitungsprinzipien, Motivationen und Emotionen der Lernenden gesteuert. Daher kommt den Lernenden ein hohes Maß an Selbststeuerung zu – sie entscheiden, welche Inhalte für sie bedeutungsvoll sind und welche weiteren Lernschritte sie ergreifen müssen, um eigene Lernziele zu erreichen“ (Schüßler/Thurnes 2005, S. 36). Für die Lehrperspektive ist abzuleiten, dass die Ziele, Inhalte, Methoden und Sozialformen wie Personenzusammenstellungen anschlussfähig sein müssen, um eine Viabilität zu erwirken und Lernwiderstände zu verhindern. Methodisch ist voraussetzend, sich vorhandene Wissensstrukturen zu vergegenwärtigen, Differenzenerfahrungen und Verunsicherungen aufzunehmen und Hilfestellungen zur emotionalen Stabilisierung anzubieten (Schüßler/Thurnes 2005, S. 37-39).

Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie erweitert die vorgenannte Theorie, indem sie Lernen nicht auf eine mentale Leistung definitiv reduziert. Klaus Holzkamps subjektwissenschaftliche Lerntheorie erweitert die konstruktivistische Perspektive, indem subjektbezogene emotional-motivationale Begründungsstrukturen für aufgenommene Lernanstrengungen im Kontext von historischen und gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen und aus dem Standpunkt des Individuums analysiert werden (Schüßler/Thurnes 2005, S. 40). „Die Art und Weise der ‚Selbstverständigung‘ (Holzkamp 1995, S. 834) der Menschen in ihrem gesellschaftlichen Kontext gilt ihm als zentrales Anliegen subjektwissenschaftlicher Forschung“ (Ludwig 2014, S. 185). Ziel des Subjektes ist nach Holzkamp die Sicherung der Lebensqualität als emotionaler Aspekt der Befindlichkeit, für welche er Anstrengungen und Risiken akzeptiert (Schüßler/Thurnes 2005, S. 40). „Diese Diskrepanz zwischen einer ungenügenden Handlungsfähigkeit und einer antizipierten besseren Handlungsfähigkeit kann [...] den Ausgangspunkt für eine Lernhandlung bilden [...]“ (Ludwig 2014, S. 193). Holzkamp unterscheidet zwischen expansiven und defensiven Lerngründen. Expansives Lernen erweitert die Handlungspotenziale. Empirisch bewiesen ist, dass Lernformen mit einem höheren Maß an Selbstbestimmtheit, welche die Interessen zur Verbesserung der Lebensqualität berücksichtigen, zu besseren Lernleistungen und einer dauerhaften Abspeicherung des Gelernten führen (vgl. Faulstich 2002, S. 148f.). Die externalen Zielsetzungen im schulischen Kontext machen defensive Lerngründe wahrscheinlich. Die Lernanstrengungen werden auf sich genommen, da das Arrangieren mit dem institutionalisierten Lernkontext gesellschaftliche Restriktionen vermeidet (Schüßler/Thurnes 2005, S. 41). Vergleichbare Lernhindernisse sind auch im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen denkbar, wenn Lernende mit Anforderungen konfrontiert werden, die zwar das Ziel der Anschlussfähigkeit im Beruf verfolgen, aber dabei nicht mit den individuellen Begründungen zur Sicherung der Lebensqualität konform gehen. Daher erfordert expansives Lernen im Kontext formalen Lernens Lernarrangements, die Lernthematiken mit den Lerninteressen der Individuen verbinden, offen und interagierend in der Arbeitsorganisation sind, begründet vorgehen und authentische wie sozial ansprechende Lernsituationen bereitstellen (vgl. Schüßler/Thurnes 2005, S. 42f.). Eine Kompetenzerweiterung des handelnden Individuums, die sich in historischer Humanperspektive mit dem Begriff „Bildung“ artikuliert, läge expansives Lernen zugrunde (vgl. Faulstich 2002, S. 147, 151).

2.4 Selbstgesteuertes Lernen in der Erwachsenenbildung

Dieses Kapitel befasst sich mit den Erwartungen der Gestalter von Erwachsenenbildung in der Anwendung des selbstgesteuerten Lernens, benennt mögliche Herausforderungen aus Lern- wie Lehrperspektive, gibt Lösungsmöglichkeiten aus der Lehrperspektive wieder und thematisiert geeignete Veranstaltungsformen.

In der Erwachsenenbildung ist mit dem selbstgesteuerten Lernen, welches sich lerntheoretisch begründen lässt (Kap. 2.3) und sich als gesellschaftlich notwendig erweist (Kap. 2.1), ein erhöhtes Potenzial der Erfüllung von Erwartungen verbunden. Fort- und Weiterbildungen, die sich an selbstgesteuertem Lernen der Teilnehmenden ausrichten, werden folgende Annahmen entgegengebracht (Meisel 2002, S. 127):

- Motivations- und Lerntransferprobleme zu lösen,
- Lerngegenstände situations- und interessenorientiert erarbeiten zu können,
- dem pädagogischen Verständnis von Selbstbestimmtheit und Selbstständigkeit in der Erwachsenenbildung zu entsprechen,
- erwachsenengerechte Lernformen und -methoden heranzuziehen,
- moderne Medientechnologie zu nutzen,
- das Lernen am Arbeitsplatz zu befördern,
- der Anforderung an Lebenslanges Lernen gerecht zu werden,
- Weiterbildungskosten kalkulierbar zu halten.

Synonym verwendet werden auch selbsttätiges, selbstkontrolliertes, selbstorganisiertes, selbstreguliertes wie selbstbestimmtes Lernen (Faulstich 2002, S. 145). Das selbstgesteuerte Lernen ist jedoch kein neues Konzept, vielmehr beinhaltet es verschiedene Ansätze (siehe Meisel 2002, S. 128-132), deren Anfänge in den 70er Jahren der Erwachsenenbildung liegen und sich zum Ziel setzten, „Menschen zu selbstständigem Weiterlernen zu verhelfen und ihre Lernpotenziale zu fördern“ (Meisel 2002, S. 134). In der aktuellen Auseinandersetzung geht es Meisel zufolge vielmehr darum, „in der praktischen Umsetzung solcher Konzepte nach programmatischen Wegen zu suchen, wie das Lernen im Sinne einer umfassend verstandenen Teilnehmerorientierung optimal gestaltet werden kann“ (Meisel 2002, S. 128) und hierbei die digitalen Entwicklungen einzubeziehen. Ziel ist, die lernmethodischen Kompetenzen der Lernenden zu stärken, die sich in einer wissensorientierten und digitalisierten Gesellschaft maßgeblich verändert haben. Lernende sollen dazu befähigt werden in Bezug auf das Ziel, den Inhalt, die Lernorganisation und die Überprüfung von Lernerfolgen selbstständig agieren zu können (Meisel 2002, S. 129).

Gesellschaftlich bedingt erweitern sich die Arbeitsbereiche der Berufsstätigen. Zu deren Bewältigung sind neben fachspezifischen Kompetenzen Sozial-, Methoden-, Medien- und eben Lernkompetenzen erforderlich, die vermehrt im Aneignungsprozess dem Einzelnen überlassen werden (Schübler/Thurnes, S. 33). Das kann einerseits die Selbstentfaltung erhöhen, andererseits Überforderung auslösen. Zugespitzt können die freigesetzten Potenziale in unverhältnismäßige Leistungssteigerung und Ausbeutung der Arbeitenden münden. In diesem Zusammenhang ist ein durch die Gesellschaft kontinuierlich reflektierender Wertediskurs erforderlich, der an dieser Stelle nicht vertieft werden kann. Im Bereich des pädagogischen Handelns thematisiert das Konzept des Conceptual Change (z. B. Thagard 1992, Vosniadou

2013) (kohärent mit konstruktivistischer Lerntheorie) Herausforderungen des Wechsels oder Wandels von Wissens-elementen und -strukturen im Lernprozess. Hierzu zählen beispielsweise, dass Menschen Handlungssicherheit durch Vertrautes schätzen und eine Bindung zu ihren entwickelten Sichtweisen und Wissensvorräten besitzen. Das kann die Lösung von bisherigen Lernformen und Wissensvorräten erschweren, da Ungewissheit und Verlustängste mit diesem Wandel in Verbindung gebracht werden können (Schüßler/Thurnes 2005, S. 30f.). Weiterhin können Top-down initiierte Anforderungen, die nicht aus dem eigenen Bedürfnis nach Veränderung entstanden sind, auf Vorbehalte bis Ablehnung seitens der Lernenden stoßen (vgl. Ehes/Zech 2000, S. 5). Im besten Falle fände unter diesen Bedingungen nach subjektwissenschaftlicher Lerntheorie defensives Lernen statt. Ebenso ist ein Perspektivwechsel der Lernenden erforderlich von der Fremd- zur Eigenverantwortlichkeit für das Lernen mit dem Ziel einer Lernkultur, welche die Selbstwirksamkeit im Lernprozess erfahren lässt (vgl. Schüßler/Thurnes 2005, S. 23).

Aus Lehrperspektive kann diesen Herausforderungen begegnet werden, indem (vgl. Faulstich 2002, S. 49):

- zwischen Interessen der Lernenden und Lernanforderungen vermittelt wird,
- einerseits Bezüge zu den Erfahrungen der Teilnehmenden hergestellt werden sowie andererseits relevante Aspekte und Systematiken der Lerngegenstände berücksichtigt werden müssen,
- Wissen, Hilfen und Beratung zur Unterstützung des Lernprozesses angeboten werden, die beim Klären der Lernziele, der Auswahl der Lerninhalte, der strukturierten Aneignung, Sicherung und Reflexion helfen,
- formales und informelles Lernen zur Bildung expansiven Lernens einbezogen werden,
- inhaltspezifisches und prozedurales Wissen wie empirisch nachgewiesen zur Tiefenverarbeitung und Erleichterung des Transferprozesses zusammenhängend vermittelt werden (Meisel 2002, S. 139),
- Gruppen- und Kommunikationsstrukturen beachtet und reflektiert werden und
- ein vertrauensvolles Lernklima gebildet wird.

Mögliche besondere Herausforderungen für die Lehrenden sind:

- das Spannungsverhältnis zwischen von außen gestellten Anforderungen und persönlichkeitsentwickelnden und interessenorientierten Zielen konstruktiv zu lösen. Kenntnisse über die Voraussetzungen und Ziele der Teilnehmenden können dabei helfen, anknüpfungsfähige Lernarrangement zu gestalten.
- eine individuelle Begleitung der Lerngruppe, die einen offenen Prozess inhäriert und individuelle Ergebnisse befördert. Die Individualisierung des Lernprozesses erfordert eine aufwendigere individuelle Outputfeststellung, wobei ein Outputvergleich nicht zielführend sein kann (vgl. Schüßler/Thurnes, S. 22).

- das Spannungsverhältnis von flexibilisiertem und gemeinsamen Lernen in einer Gruppe zu steuern (Schüßler/Thurnes 2005, S. 66).
- Differenzerfahrungen und Verunsicherungen aufzunehmen und über Kommunikations- und Feedbackprozesse zu bearbeiten sowie Hilfestellungen zur emotionalen Stabilisierung und dem Aufbau variabler Sichtweisen anzubieten (Schüßler/Thurnes 2005, S. 120f.).
- aufgrund einer vordergründig lernbegleitenden Funktion der Lehrkraft bei Verantwortungs- und Aktivitätszunahme seitens der Lernenden im Lernprozess, kann auf Seite der Lernenden der Eindruck entstehen, dass Lehrkräfte über eine verminderte Expertise verfügen (vgl. Schüßler/Thurnes 2005, S. 73f.).
- dem erweiterten Anforderungsprofil an Dozierende in einer ermöglichenden, selbststeuernden und reflexiven Lernkultur in der Erwachsenenbildung durch Professionalisierungsmaßnahmen entsprechen zu können wie den Expertisegewinn transparent zu machen (vgl. Behrmann 2003, S. 80; Thurnes/Schüßler 2005, S. 73).

Im letzten Abschnitt des Kapitels werden summarisch geeignete Veranstaltungsformen benannt, die das selbstgesteuerte Lernen fördern und Merkmale beschreiben, welche diese Lernkultur kennzeichnen. Schüßler/Thurnes (2005, S. 18) beziehen sich in ihrer Aufzählung eingesetzter Veranstaltungsformen, welche das formale wie informelle Lernen gleichermaßen einbeziehen, auf Horst Siebert (2002):

- Autodidaktisches Lernen;
- Partnerschaftliche Lernsettings (z. B. Wissensbörsen),
- Lernberatung (Coaching);
- Informelle Lernsettings (Selbstlernzentren, Gesprächskreise);
- Biografisches Lernen (z.B. Erzählcafé);
- Mobile Lernorte (z.B. EDV-Busse);
- Bürgerschaftliches Engagement (z.B. Bürgerinitiativen);
- Erlebnisintensives Lernen (z. B. Qualitätszirkel);
- Multimediales Lernen (z. B. E-Learning, Chatgroups);
- Lernende Region (z. B. lokale und regionale Netzwerke).

Die aufgeführten Veranstaltungsformen skizzieren die Breite innovativer Möglichkeiten des Lernens, die zur Ergänzung und Kombination mit traditionellen Veranstaltungsformen nutzbar sind. Die Lernkultur kennzeichnen der Analyse Schüßler/Thurnes (2005, S. 66-68, vgl. auch Gieseke/Käpplinger 2001, S.236-266) zufolge:

Subjektorientierte Inhalte und individuelle Lernwege: Inhaltliche Schwerpunkte und Lernwege können mitbestimmt werden ausgerichtet an persönlichen fachlichen Zielen, Voraussetzungen und Motivationen unter Transparenz der Ergebnisperspektive.

Lerndidaktische Schwerpunktsetzung: Charakterisierend für diesen offenen Lernprozess ist ein handlungsorientiertes und selbstorganisiertes Erschließen mit erstrebenswerten Perspektiven.

Lernberatung: Sie berücksichtigt Kenntnis- und Strategievermittlung zum selbstgesteuerten Lernen, wie die Begleitung der Lernplanung und -evaluation.

Räumliche Flexibilisierung: Die Lernarrangements öffnen sich gegenüber unterschiedlichen Lernorten.

Zeitliche Flexibilisierung: Der zeitliche Ablauf des Lernens individualisiert sich je nach Maß der selbst plan- und steuerbaren Kompetenzen der Lernenden.

Flexible Methodengeflechte: In Lernarrangements kommt ein flexibles Methodengeflecht zum Tragen, da die Lernformen und -kombinationen, Lernziele, die Voraussetzungen der Teilnehmenden wie die Rahmenbedingungen variieren.

Edutainment: Unterhaltung und Lernen, Lernen mit Freude, sind Kategorien, die zur Motivation und Intensivierung des Lernprozesses berücksichtigt werden.

Prozessunterstützende und -stabilisierende Rahmenbedingungen: Individualisierte Lernprozesse steigern den Planungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsaufwand, der sich auf die Methodik, Organisation, Räumlichkeiten, Technik und Materialien bezieht.

2.5 Regionale Lernkulturen

Die Weiterentwicklung regionaler Lernkulturen unterliegt gleichermaßen den obig herauskristallisierten förderlichen Kennzeichen für selbstgesteuertes Lernen. Regionale Eigenheiten können die ganze Lerngruppe signifikant prägen. Diese beziehen sich darauf, wozu, was und wie gelernt wird (Trier u.a. 2003, S. 28). Abhängig sind sie von regionalspezifischen Aspekten, wie den Bedürfnissen und Möglichkeiten, Erfahrungen und Traditionen und den wirtschaftlichen, kulturellen, sozialen und infrastrukturellen Standortbedingungen (Schüßler/Thurnes 2005, S. 69). Eine regionale Lernkulturentwicklung bedarf Supportstrukturen, welche an die Eigenheiten und persönlichen Voraussetzungen der dort Lernenden anknüpfen. „Solche unterstützenden Strukturen bieten durch Sicherung und Bereitstellung von Lernwegen und Lernorten lernförderliche Arrangements“ (Schüßler/Thurnes 2005, S. 69 zitiert nach Faulstich/Zeuner 1999). Eine Vernetzung von Bildungsträgern und -anbietern mit regionalen Akteuren aus den Bereichen Wirtschaft, Politik und Kultur kann zudem zur Regionalentwicklung beitragen, indem die Lebensumgebung als Lernort einbezogen wird. Hierdurch kann die Identifikation der Lernenden mit ihrer Region gestärkt werden. In diesem Zusammenhang weist Kirchhöfer darauf hin, dass dabei Bildung das Ziel und nicht Mittel der Standortentwicklung ist (Schüßler/Thurnes 2005, S. 68 f. basierend auf Kirchhöfer 1999).

Gesellschaftlich wie lerntheoretisch legitimiert führt die lerndidaktische Schwerpunktsetzung in Fort- und Weiterbildungseinrichtungen für Erwachsenenbildung zur bildungspolitischen Ebene, welche die Strukturen zu deren Umsetzung vorgibt und mitgestaltet.

2.6 Lebenslanges Lernen als bildungspolitischer Ansatz zum Umgang mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen

Die 2004 noch existierende Bund-Länder-Kommission verabschiedete für die Bildungsplanung und Forschungsförderung eine „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ (Bonn). Damit entwickelte die Bundesrepublik Deutschland erstmalig einen strukturierten Rahmen für Lebenslanges Lernen, den alle Zuständigen in den Ländern wie dem Bund flexibel und offen auszufüllen aufgefordert sind (BLK 2004, S. 31). Darin wird das Lebenslange Lernen wie folgt definiert:

„Lebenslanges Lernen umfasst alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestandes. Dabei wird ‚Lernen‘ verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen“ (BLK 2004, S. 13).

Das Lebenslange Lernen ist ein andauernder Prozess. Der Einbezug aller Formen des Lernens inkludiert folglich die unterschiedlichsten Lebensbereiche wie Orte zum Lernen und würdigt das informelle Lernen ebenso wie die verschiedenen Ausprägungen des systematischen Lernens. Weiterhin verlagert die Öffnung gegenüber den Lernformen die Verantwortung für das Lernen von Bildungseinrichtungen hin zum „selbst verantwortete[m] Lernen“ (BLK 2004, S. 13) der Bürger*innen. Hierbei wird auch zunehmend die Fortbildung von der institutionellen Verantwortlichkeit in den Berufs- und Privatraum verlagert (vgl. Schüßler/Thurnes 2005, S. 9). Verstärkt wird der Bürger*in in den Auswahlprozess wie die Gestaltung der Lernangebote eingebunden und strukturiert das Erlernte in größerem Maße eigenverantwortlich. Das Lernverständnis basiert auf konstruktivistischer Lerntheorie, die den Lehr-Lern-Prozess vom lernenden Individuum ausdenkt. Den Lernzielen liegt eine komplexitätssteigernde Taxonomie zugrunde. Ziel der von der Bund-Länder-Kommission veröffentlichten Strategie zum Lebenslangen Lernen ist es, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie die Hinführung, Voraussetzungen und eine Bildungsstruktur zum erfolgreichen Lernen geschaffen werden können, um den schnellen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und technischen Wandlungsprozessen begegnen zu können (BLK 2004, S. 11). Die Lernziele sind differenziert nach Wissensaneignung, Kompetenzerwerb und Einstellungs-/Haltungsbildung aufgeführt.

Der strategische Ansatz unterteilt die Lebensphasen des Menschen in fünf Abschnitte und berücksichtigt in diesen die unterschiedlichen Gründe, Orte und Formen des Lernens. Er benennt die für alle Lebensphasen wesentlichen Elemente zur Förderung des Lebenslangen Lernens, die als Entwicklungsschwerpunkte zu verstehen sind. Zu diesen zählen: Einbeziehung

des informellen Lernens, Selbststeuerung, Kompetenzentwicklung, Vernetzung, Modularisierung, Lernberatung, Neue Lernkultur und Chancengerechter Zugang (BLK 2004, S. 14-16). Anhand der Lebensphasen der jungen Erwachsenen, Erwachsenen und Älteren werden die für Lehrkräftefortbildung relevanten Entwicklungsschwerpunkte zur Förderung des lebenslangen Lernens herausgearbeitet, mit dem Ziel Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Lehrkräftefortbildungen zu ziehen. Die Kindheit und Jugend bleiben in der Analyse unberücksichtigt. Die jungen Erwachsenen, das Alter, bevor junge Menschen in die geregelte Berufstätigkeit eintreten, ist im Fortbildungskontext relevant, da in diesem Alter die Einstellung zu entwickeln ist, die Berufsqualifikation als Zwischenstadium des Berufes aufzufassen (BLK 2004, S. 23).

Die vertikale wie horizontale Analyse (Relevanz der Lernformen in den Lebensphasen) der Entwicklungsschwerpunkte zum lebenslangen Lernen kristallisieren folgende Aspekte zur Berücksichtigung bei der Anlage von Lehrkräftefortbildungen heraus (Anhang A):

- Die Lehrkräftefortbildung sollte das informelle Lernen in die Gestaltung einbeziehen, da nach Beendigung der Ausbildung diese Form des Lernens am Arbeitsplatz dominiert. Daher sollte der Forschungsstand zum informellen Lernen analysiert werden, um Methoden selbstgesteuerten Lernens in das Angebot zielgruppenorientiert einfließen zu lassen und das informelle Lernen als anerkannte Lernquelle bewusst zu machen. Die Vermittlung von Methoden reaktiven Dokumentierens ermöglichen beispielsweise informell erschlossene Kenntnisse, Einsichten und Kompetenzen transparent zu machen; Medienangebote eröffnen ein zeit-, und ortsunabhängiges Informieren und Kommunizieren.
- Transferangebote von Theorie und Praxis sind in den unterschiedlichen Phasen des Berufes verschieden zu gestalten: Fortbildende Zusatzangebote sind in die Ausbildungsphase bereits einzubeziehen und praxisnah zur Vernetzung der Phasen anzulegen. Die Lehrkräftebildung sollte ab der Berufseingangsphase (wie oben beschrieben) die Praxis an wissenschaftlichen Erkenntnissen brechen, damit sich ein fundiertes, systematisches und kritisch reflektierendes praktisches Handeln vollzieht.
- Unterschiedliche Bedürfnisse und Zielsetzungen der Fortbildungsteilnehmenden über die Lebensphasen hinweg erfordern flexible Angebote in der Lehrkräftefortbildung. Bezogen auf die Struktur der Fortbildungsplanung sind Modularisierung zur äußeren Differenzierung, Binnendifferenzierung zur individuellen Entwicklungsförderung und eine Kombination aus zeitlich wie örtlich gebundenen und ungebundenen Terminen denkbar. Ein effizientes Nutzen der Fortbildungsangebote im Sinne eines geplanten selbstgesteuerten Lernens und Qualifizierungsbestrebens hält die Ziele, Struktur, Möglichkeiten der Angebotsnutzung, die Anerkennung der erbrachten Leistungen wie gegebenenfalls die Freistellung von Arbeit für Weiter- und Fortbildung transparent.
- Die Vernetzung von Hochschule und Lehrkräftefortbildung, die Studierende mit praxisnahen Angeboten aus der Fortbildung anspricht, hat das Potenzial die Haltung zu

fördern, das Lebenslanges Lernen ein selbstverständlicher Bestandteil des Berufslebens ist. Den Zugang und das Hineinwachsen in das Fortbildungssystem begünstigen beispielsweise, wenn sich Fortbildungsveranstalter in der Ausbildung vorstellen oder die Teilnahme in der Fortbildung im Rahmen der zu erbringenden Studienleistungen anrechenbar ist.

- Der Strategie des Lebenslangen Lernen liegt eine Lernkultur zugrunde, die Lernen als ein im Leben kontinuierlichen Prozess kennzeichnet und Lernen nach außen hin sichtbar entlohnt.

2.7 Zusammenfassung: Qualitätsmerkmale innovierter Lernkulturen mit lerndidaktischem Schwerpunkt

Aus dem Wandel der gesellschaftlichen Strukturen und dem Rückgang der öffentlichen Fremdorganisation in allen Lebensbereichen resultiert für die darin lebenden Individuen sich reflexives Wissen zur Lernorganisation und Handhabung von Wissen anzueignen. Individuen, die über Selbstlernkompetenz verfügen, sind darauf vorbereitet in einer sich stetig fortentwickelnden Gesellschaft wirtschaftlich bestehen und gestaltend teilhaben zu können. Der Lernkulturwandel, der mit der Jahrtausendwende einsetzte, lässt sich als eine Reaktion auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse interpretieren. In diesem Veränderungsprozess, der sich auf die pädagogische Haltung auswirkte, verschob sich der Fokus in den Bildungswissenschaften von der Lehr- hin zur Lernperspektive. Lerntheoretisch manifestierte sich die Vorstellung, dass Menschen Wissen selbst konstruieren, sich dieses selbstorganisiert aneignen und subjektbezogene emotional-motivationale Begründungsstrukturen entscheidend für eine Lernanstrengung sind. Als Ergebnis ergeben sich folgende pädagogisch-didaktische Konsequenzen: Angebot von kontextbezogenen und kognitiv anschlussfähigen Lernarrangements, wobei begründete Lernthematiken eng mit den Lerninteressen der Individuen zu verknüpfen sind und die Arbeitsorganisation offen und interagierend zu gestalten ist. Die sich in der Fortbildung anzueignenden lernmethodischen Kompetenzen der Lernenden sollen dauerhaft dazu befähigen, relevante Zielsetzungen, Inhaltserschließungen, Lernorganisationen, Reflexionen und Überprüfungen von Lernerfolgen selbstständig durchzuführen. Diese Fähigkeiten definieren das selbstgesteuerte Lernen. Aufgrund dieser Kompetenzbeschreibung gewinnt das informelle Lernen im Rahmen von Lehrkräftefortbildung an Bedeutsamkeit.

Die Vielfalt an innovativen Veranstaltungsformen führt dazu nachfolgend Eigenschaften von Fortbildungsformaten zu benennen, die ein selbstgesteuertes Lernen fördern. Zu diesen zählen:

1. eine lerndidaktische Schwerpunktsetzung,
2. Vermittlung wie Gestaltung eines freudvollen Lernens zur Motivation und Intensivierung des Lernprozesses,
3. lernmethodische und fachliche Kompetenzerweiterung der Teilnehmenden,
4. subjektorientierte Inhalte und individuelle Lernwege,
5. ein flexibles Methodengeflecht aufgrund variierender Bedingungen,
6. Lernberatung durch die Lehrenden, die Kenntnis- wie Strategievermittlung sowie die Begleitung der individuellen Lernprozesse umfasst,
7. prozessunterstützende und -stabilisierende Rahmenbedingungen und
8. eine räumliche und zeitliche Flexibilisierung.

Eine diesem Verständnis von Lernkultur folgende Fortbildungskonzeption mit lerndidaktischem Schwerpunkt weist drei wesentliche Qualitätsmerkmale auf: Sie ist ermöglichtungsorientiert, selbstorganisationsfundiert und kompetenzorientiert.

Den verschiedenen Bedürfnissen und Zielsetzungen, die sich auch äußerlich in unterschiedliche Qualifikationsmaßnahmen ausdrücken können, kann mit Modularisierung einer Form äußerer Differenzierung und mit Binnendifferenzierung bzgl. der Leistung, des Tempos, der Neigung und des Zuganges (Kress 2016, S. 21) zur individuellen Förderung entsprochen werden.

Das selbstgesteuerte Lernen als lerndidaktischer Schwerpunkt innerhalb der Fortbildung hat zudem eine soziale Funktion. Die sich gemeinsam in der Gruppe anzueignende Theorie, Planung, Durchführung und Reflexion von Lernprozessen ermöglicht eine Gruppenbildung und -bindung, verhindert vereinsamtes Lernen durch ein interaktives-kooperierendes Erarbeiten der individuellen (fach-)spezifischen Lernziele und bietet einen inhaltlich-strukturellen Rahmen, der Orientierung/Verlässlichkeit im sonst offenen Lernprozess verspricht.

Die Lehrkräftebildung ab der Berufseingangsphase sollte die Praxis an wissenschaftlichen Erkenntnissen bzgl. der Zielsetzungen brechen, damit sich ein fundiertes, systematisches und kritisch reflektierendes Handeln herausbildet.

Die individuellen Zielsetzungen der Fortbildungsteilnehmenden erschweren eine Vergleichbarkeit der erzielten Ergebnisse. Aus diesem Grund können zur Outputfeststellung qualitative Erhebungsinstrumente eingesetzt werden. Medienangebote für eine zeit- und ortsunabhängige Interaktion flexibilisieren die Fortbildungsplanung. Die gewonnene Bedeutung des informellen Lernens innerhalb der Fortbildung legt die Vermittlung von Methoden reaktiven Dokumentierens nahe.

Fortbildungsträger befördern ein selbststeuerndes Lernen und Qualifizierungsstreben der Teilnehmenden, wenn sie die Ziele, Struktur, Anwendungsgebiete, die Anerkennung der erbrachten Leistungen wie gegebenenfalls die Freistellung von Arbeit für Weiter- und Fortbildung transparent halten.

Bildungswissenschaftliche Erkenntnisse zu regionalen Lernkulturen, die sich auf Lehrkräftefortbildung beziehen, sind ein Desiderat. Aufgrund dessen kann bei der Konzeption von regionalen Lehrkräftefortbildungen weitestgehend auf vorliegende Erkenntnisse rekurriert werden und Berücksichtigung finden, dass Supportstrukturen für lernförderliche Arrangements benötigt werden, welche an prägende Eigenheiten der Zielgruppe anschließen. Voraussetzend hierfür ist, die ortsspezifischen Erfahrungen, Bedürfnisse, Möglichkeiten und Traditionen zu kennen. Der Einbezug der Lebensumgebung als Lernort kann die Identifikation von Lernenden mit ihrer Region verstärken.

3 Bildungswissenschaftliche Perspektive auf die Lehrkräftefortbildung für allgemeinbildende Schule

Dieses Hauptkapitel überträgt den Prozess des gesellschaftlichen Lernkulturwandels auf das System Schule und stellt die Lehrkräftefortbildung als berufsbegleitendes Medium zur Unterstützung der gesellschaftlichen Anschlussfähigkeit für Lehrkräfte heraus. Hierbei eignet sich die „Educational Governance“- Perspektive dazu, zurückliegende wie aktuelle Funktionen der Lehrkräftefortbildung auf systemischer Ebene sichtbar zu machen und das Forschungsfeld detaillierter zu beschreiben. Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive wird der Begriff professioneller Lehrkompetenz definiert und der aktuelle Forschungsstand bzgl. der Wirksamkeit vorgestellt. Die Studie von Posch/Krainer (2010) über zu berücksichtigende Voraussetzungen für die Intensivierung einer Nachfrage eruiert, welche strukturellen und persönlichen Gründe eine Fortbildungsteilnahme von Lehrkräften beeinflussen. Das Kapitel wird mit der Darstellung von Bestimmungs- und Planungsaspekten für professionalisierende Lehrkräftefortbildung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive abgeschlossen.

3.1 Professionelle Lehrkompetenz

Die nachstehende Verwendung des Begriffes „Professionalität“ in der Bildungswissenschaft aus dem Professionskontext von Berufsständen folgt Erlacher/Kreis (2017, S. 15-18). Der Professionalität des Lehrerhandelns liegt das Wort „Profession“ inne, das den Merkmalen von Ärztinnen und Ärzten, Juristinnen und Juristen und Geistlichen zufolge, über einen eigenen Stand verfügt, wissenschaftlich ausgebildet ist und eine Gemeinwohlorientierung aufweist. Alle diese Eigenschaften sehen verschiedene Bildungswissenschaftler (Dewe/Wagner 2006; Tenorth 2006; Bauer/Kopka/Brindt 1996) im Lehrberuf erfüllt. Der Prozess, wie Professionalität erlangt werden kann, am gängigsten mit „Professionalisierung“ denn als „Professionalitätsentwicklung“ bezeichnet, meint der Definition von Terhart (1991) folgend, das Aneignen von Kenntnissen und Fähigkeiten für eine effektive professionelle Praxis der Praktizierenden, wobei der individuelle Professionalisierungsprozess in Beziehung zum kollektiven Prozess der Professionalisierung steht (Erlacher/Kreis 2017, S. 16 nach Nittel 2000; Nittel/Seltrecht 2008; vgl. Halbheer/Reusser 2009, S. 466). Die Professionalisierung ist damit ein (inter)-aktiver Prozess der vom Individuum wie von seiner zugehörigen Gruppe ausgeführt wird und hierdurch Wirkung in der Berufsgruppe hervorbringt. Ihr Ziel, auch mit einem komplexen und reflexiven Handlungsvermögen in beruflichen Kontexten beschrieben (Daschner 2009, S. 492), ist abhängig von den sich der Lehrperson stellenden Unterrichtssituationen. Diese unterliegen im Laufe des Berufslebens vielfältigen Veränderungen, Innovationen und Herausforderungen, weswegen der Professionalisierungsprozess erst mit Ausscheiden aus dem Lehrberuf zumindest einen von außen gesetzten Endpunkt findet (Huber 2009, S. 451). Folglich kann die Ausbildung für den Lehrberuf nicht auf die Berufszeit in Gänze vorbereiten, die sechs bis acht Mal länger sein kann als die

Ausbildungszeit. Aufgrund dessen ist die Lehrkräftefortbildung eine wesentliche Quelle zur Professionalisierung im Berufsleben (vgl. Krainer/Posch 2010, S. 479). In den von der Kultusministerkonferenz (KMK) 2004 formulierten Standards für die Lehrerbildung, angelegt aus bildungswissenschaftlicher Perspektive, ist u.a. zu entnehmen, dass Lehrer*innen zum einen Fachleute für das Lehren und Lernen sind wie sie zum anderen auch ihre Kompetenzen ständig weiterentwickeln (KMK 2004, S. 4). Spricht Terhart (1991) noch von der Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten im Kontext von Professionalisierung, untersucht aktuelle Forschung die Effekte professioneller Lehrkompetenz, die eine Wissens- und eine „Beliefs“-Dimension beinhalten. Die an Klieme (2007) angelehnte und auf Weinert (2001) zurückgehende Kompetenzorientierung im Bildungsbereich ist durch den sich beschleunigenden gesellschaftlichen Wandel evoziert und ermöglicht den im Schulwesen Agierenden einen flexibleren Umgang mit verändernden Situationen. Im Mittelpunkt von Lehr- und Lernprozessen steht das Ziel, „[...] die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Klieme u.a. 2007, S. 73), auszubilden. Im deutschsprachigen Raum entwickelte vor allem Bromme (1997), auf Shulmans Konzept von 1986 basierend, die Strukturierung professioneller Lehrkompetenzen. Reinold (2015, S. 37-63) stellt eine Struktur vor, die sich fachübergreifend wiederfindet und daher nachstehend kurz zusammengefasst wird.

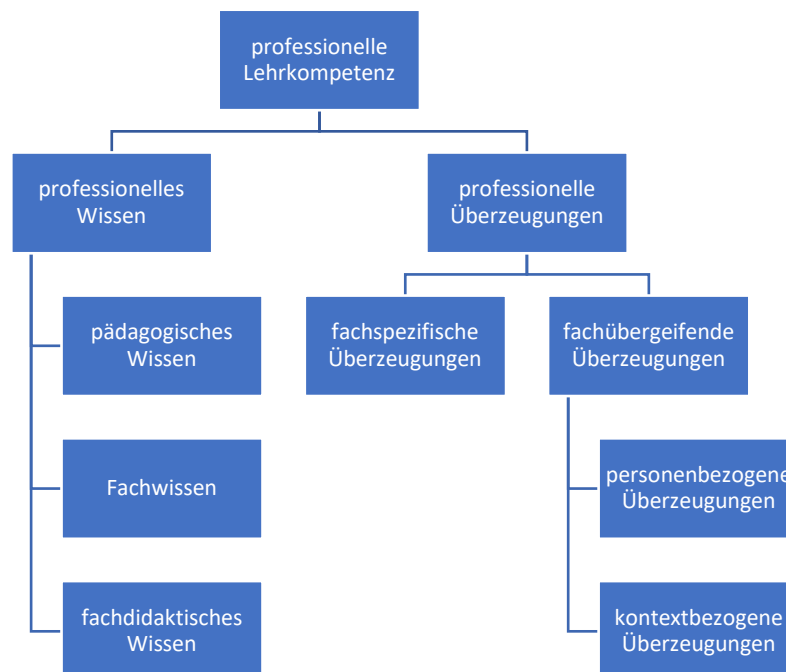


Abb. 01: Struktur professioneller Lehrkompetenz für Lehrkräftefortbildung nach Reinold (2015, S. 37-63) mit Berücksichtigung einer objektiven und subjektiven Perspektive in der Professionalisierung zur Förderung der Theorie-Praxis-Transfers

Die professionelle Lehrkompetenz lässt sich in professionelles Wissen und professionelle Überzeugungen differenzieren. Das professionelle Wissen gliedert sich in die Komponenten pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen. Zum pädagogischen Wissen zählt fachunabhängiges Wissen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und Unterricht allgemein (z. B. Wissen über das Lernen von Schüler*innen, Wissen über Erziehungskontexte, Organisation des Klassenraums). Das Fachwissen umfasst neben dem Wissen, das Anwenden und Begründen des Sachgegenstandes, die Kenntnis über Hintergründe fachlicher Zusammenhänge und die Struktur des Faches insgesamt (Reinold 2015, S. 39). Das fachdidaktische Wissen beinhaltet die Kenntnis über Fachspezifisches im Lernprozess von Schüler*innen, worunter bspw. auch das Wissen um Lernpotenziale von Inhalten, der Umgang mit dem Curriculum, das Wissen um Schülerfehler fallen. Diese Komponente ist wesentlich, da sie die beiden anderen Gliederungsaspekte des professionellen Wissens zu einem Wissensnetz verbindet (vgl. Reinold 2015, S.62).

Neben dem professionellen Wissen wird den professionellen Überzeugungen eine zentrale Funktion innerhalb der professionellen Kompetenz zugeschrieben. Eine Vielzahl von Begriffen aus der Literatur können darunter subsumiert werden. Haltungen, Weltbilder, Einstellungen, Individualkonzepte bzw. Beliefs sind hierfür beispielgebend. Sie sind subjektive Einschätzungen und auch Bewertungen, die sich auf alle Bereiche des Faches wie des Unterrichtens beziehen können (vgl. Reusser/Pauli/Elmer 2011, S. 480). Ihnen wird eine zentrale Funktion zugesprochen, da davon auszugehen ist, „dass eine Anwendung professionellen Wissens nur vor dem Hintergrund solcher Überzeugungen stattfinden kann und die Überzeugungen den Übergang vom Wissen zum unterrichtlichen Handeln erst ermöglichen und stark beeinflussen“ (Reinold 2015, S. 51). Dieser Kompetenzbereich ist in fachübergreifende und fachspezifische Überzeugungen unterteilt. Dieses Kapitel konzentriert sich auf die fachübergreifenden Überzeugungen. Diese werden wiederum in personenbezogene und kontextbezogene Überzeugungen differenziert. Die personenbezogenen Überzeugungen beinhalten Wahrnehmungen gegenüber Schüler*innen, Kollegen*innen oder der Lehrperson über sich selbst im Lehr-Lern-Prozess. In Selbstperspektive stellt die Selbstwirksamkeitserwartung einen wichtigen Forschungsschwerpunkt dar, denn sie beeinflusst die Bereitschaft wie Vermeidung zur Umsetzung von Unterrichtsinnovationen. Schwarzer und Jerusalem (2002, S. 35) definieren Selbstwirksamkeitserwartung als „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (gefunden durch Reinold 2015, S. 53). Schon Bandura (1992) stellte einen Zusammenhang von erwartetem Erfolg einer Verhaltensweise und Handlungsmotivation her. Ebenso können dadurch die psychische und physische Leistungsfähigkeit wie das Durchhaltevermögen (Dauer der Leistungsfähigkeit) beeinflusst werden (Reinold 2015, S.53). Im Kontext der Lehrkräftefortbildung können die eigene Erfahrung der Lehrkräfte, beobachtete Erfahrungen wie die Überredung zur Umsetzung Möglichkeiten zur positiven Beeinflussung von

Selbstwirksamkeitserfahrungen sein. Die eigene Erfahrung gilt dabei als das stärkste Mittel (Reinold 2015, S. 54). Die kontextbezogenen Überzeugungen sind ein weitgefaster Bereich, sie schließen beispielsweise schulbezogene und professionstheoretische Überzeugungen ein, welche die Ansichten zu Inhalten von Lehrausbildung, Aufgaben einer Lehrkraft und Funktionen von Schule beinhalten können.

Zusammenfassend ist Professionalisierung ein über die Berufsdauer anhaltender, interaktiver Prozess des Aneignens von Kenntnissen und Fähigkeiten für eine professionelle Praxis der Lehrkraft mit gesellschaftsentwickelnder Funktion. Die professionelle Lehrkompetenz setzt sich aus Wissen und Überzeugungen zusammen, wobei letztere die Zugangschancen für die Fortbildungsinhalte in die Praxis maßgeblich beeinflussen. Daher spielt für die Lehrkräftefortbildung als Professionalisierungsraum die Kenntnis und das Arbeiten an den Überzeugungen der Teilnehmenden bzgl. der Fortbildungsziele und -inhalte eine wichtige Rolle, um einen Transfer professionellen Wissens aus der Fortbildung in unterrichtliches Handeln zu erwirken.

3.2 Funktion der Lehrkräftefortbildung im Schulwesen

„Die Lehrerfortbildung ist eine Form der berufsbezogenen Erwachsenenbildung, bei der es um den Erhalt und die Weiterentwicklung professioneller Qualifikationen, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen für die Tätigkeit der Lehrer/innen an der Schule geht.“ (Erlacher/Kreis 2017, S. 18) Sie organisiert die Anschlussfähigkeit der Lehrkräfte bzgl. gesellschaftsbedingter wissenschaftlicher, ökonomischer und technologischer Entwicklungen. Doch wie ist die Lehrkräftefortbildung in das System Schule eingebunden, um die Transferleistung in die Praxis zu ermöglichen? Der Forschungsansatz Educational Governance beforcht aus empirischer Sicht Strukturen, Prozesse und Wirkungen zwischen beteiligten Akteuren und Ebenen eines Systems wie die Schule eines darstellt. Über diesen Forschungsansatz analysiert Altrichter (2010, S. 17-34) die Stellung, Funktion und Anforderungen von Lehrkräftefortbildung im System Schule, die nachfolgend ausgeführt sind.

Der Terminus Educational Governance stammt aus den 1980er Jahren der Politikwissenschaft und Soziologie und ist von den Bildungswissenschaften zur Bezeichnung der Konzeptualisierung von Phänomenen aufgenommen worden. Die Governance-Forschung fragt nach der Art und Weise von Steuerung in Systemen. Hierzu analysiert sie das Zustandekommen „sozialer Ordnung (,Regelungsstrukturen‘) und sozialen Leistungen (,Leistungsstruktur‘) unter der Perspektive der Handlungskoordination zwischen verschiedenen (,sozialen‘) Akteur/inn/en in komplexen Mehrebenensystemen“ (Altrichter 2010, S. 20). Das Schulsystem ist ein solches komplexes Mehrebenensystem.

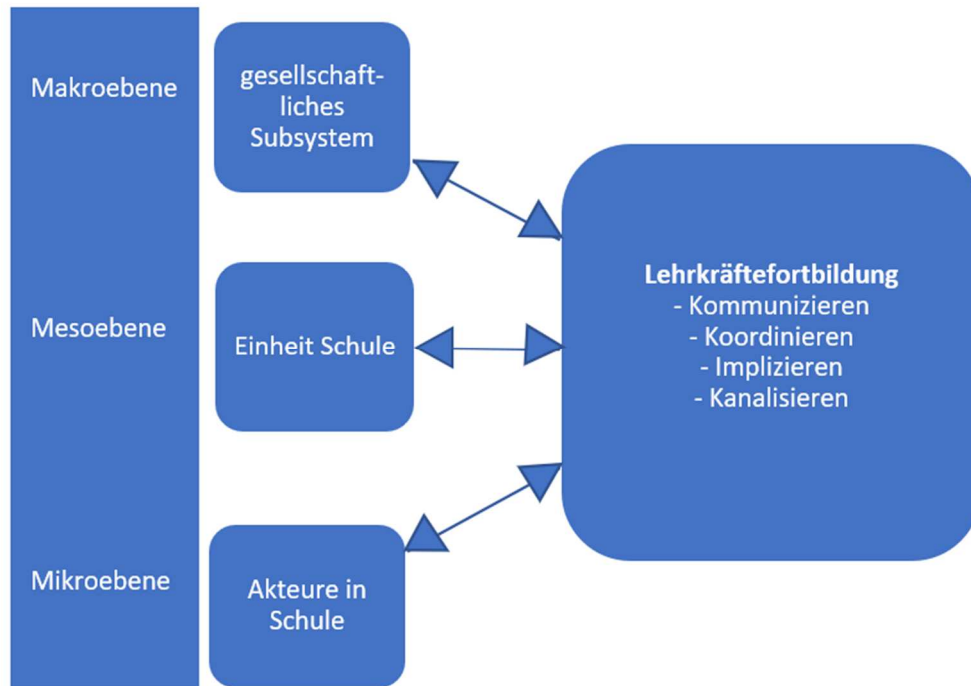


Abb. 02: Einbindung und Funktion der Lehrkräftefortbildung im System Schule nach Altrichter (2010, S. 17-21)

Drei Strukturebenen sind diesem Modell immanent: Die Mikroebene fokussiert die Leistungsproduktion von Individuen und Gruppen (Rollenhandeln von Akteuren, wie Lehrkräften), die Mesoebene thematisiert die (inter-)organisatorischen Strukturen einer Einheit (Schule) und die Makroebene das gesellschaftliche Subsystem (das systemische Zusammenspiel von Gesellschaft, Staat und Schulsystem). Innerhalb dieses Mehrebenensystems ist die Lehrkräftefortbildung ein Akteur, der zu sozialer Ordnung und Leistungserbringung beisteuert. Seine Beiträge liegen auf einer intermediären Ebene und sind mit Perspektive auf die Schule als indirekt einzustufen, da seine Funktion darin besteht zwischen der Makro-, Meso-, und Mikro-Ebene des Schulsystems zu vermitteln. Seine systemische Koordinationsaufgabe beinhaltet, erforderliche Kompetenzen aufzubauen, welche den Schulen und Lehrenden ermöglichen „intentionsgemäße Handlungen aufzubauen, aufrechtzuerhalten und sozial zu koordinieren“ (Altrichter 2010, S. 21).

Die Vernetzung des Fortbildungssystems mit verschiedenen sozialen Akteuren hat das Potenzial, Veränderungen im Schulsystem zu implizieren: Das System Fortbildung kommuniziert formelle und informelle Normen anderer Systemebenen, schafft den Raum für die Auseinandersetzung mit neuen oder zu intensivierenden koordinierenden Beziehungen zwischen Beteiligten, ermöglicht ein geschütztes und selektives Probehandeln mit eingeschränkter Reichweite, kann theoretische Vorarbeit zur Erstellung von konkreten Verfahrensweisen und Instrumenten bereitstellen und an der Verteilung von Ressourcen und der Kanalisation von Aufgaben beteiligt sein. Der DVLfB (Deutscher Verein zur Förderung der

Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V) fasst 2003 die wesentlichen Aufgaben von Lehrkräftefortbildung wie folgt zusammen: „Im Sinne neuer Steuermodelle ist Lehrerfortbildung zu einem Ort des bildungspolitischen und pädagogischen Diskurses und zum Forum aller am Schulwesen ‚Interessierten‘ auszubauen“ (DVLfB 2003, S. 8; vgl. auch Altrichter 2010, S. 21). Die anschließende Nachzeichnung der Aufgaben von Lehrkräftefortbildung von den 80er Jahren ausgehend bis in die heutige Zeit veranschaulicht die Entwicklung seiner heutigen komplexen Funktion mit den daraus entstandenen Herausforderungen.

3.3 Anforderungsveränderungen in der Lehrkräftefortbildung zur Verbesserung der Unterrichtsqualität

Auch wenn die nachfolgenden Befunde und Einschätzungen von Altrichter sich im Wesentlichen auf Österreich beziehen, so lassen sich die das Fortbildungssystem beeinflussenden bildungspolitischen Aspekte auf den gesamten deutschsprachigen Raum übertragen. Nicht zuletzt deswegen, da den Veränderungen europäische und internationale Richtlinien zugrunde liegen. Beispielgebend hierfür ist der 2002 durchgeführte Weltgipfel für Nachhaltige Entwicklung (Education for Sustainable Development) in Johannesburg, der die UNO-Staaten verpflichtete, nationale Strategien zur Umsetzung zu entwickeln. Österreichs Bundesministerium gründete in der Folge die Gruppe BINE (Bildung für Nachhaltige Entwicklung), in Deutschland verfasste die BLK (Bund-Länder-Kommission) bis 2004 das Programm „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ mit der Ausarbeitung von Leitvorstellungen, Grundsätzen und didaktischen Prinzipien der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (<http://www.blk-bonn.de/papers/heft69.pdf>, Zugriff am: 27.06.2019).

Altrichter (Altrichter 2010, S. 17-19) benennt drei Anforderungen an die Lehrkräftefortbildung, die sich in der Zeit etwa von 1988 bis 1998 verändert haben, welche in engem Zusammenhang mit Erkenntnissen der Lernforschung stehen und einen Transfer in das System Schule veranschaulichen. Diese bestehen darin:

1. Lehrer*innen als Gestaltende und aktiv Lernende ihrer Fortbildung aufzufassen und sich von einer Blickweise zu lösen, die sie als Wissensempfänger von extern angebotenem Wissen versteht.
2. die zeitlichen und örtlichen Strukturen der Lerntätigkeit anzupassen, z.B. langfristige, über zwei Jahre gehende Fortbildungen anzulegen, die Reflexionsphasen ermöglichen und damit zur Professionalisierung beitragen können. Die Lernortverlegung in die Schule hinein ist nicht nur für Fortbildungsteilnehmende komfortabel, sondern eine örtliche Nähe zum Kollegium kann multiplikatorische Effekte hervorrufen.

3. die Diskursivität und Reflexivität der Lerngruppe anzuregen, indem eigene Zielsetzungen und Forschungen sich bspw. der kritischen Diskussion einer professionellen Berufsgruppe unterziehen.

Im Kern dieser Anforderungen stand das Ziel, die Qualität des Unterrichts weiterzuentwickeln, indem sich Lehrkräfte in professioneller Verantwortung Entwicklungsziele setzen und ihre Tätigkeit reflektieren (Teacher Empowerment) (Altrichter 2010, S. 17-19). Beispielsweise führen Posch/Krainer (2010, S. 479) verschiedene internationale Studien an, welche einen Zusammenhang zwischen Lehrerqualifikation und Lernqualität der Lernenden bestätigen. Zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts sind somit die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, wie Krainer/Posch durch die Studie von McKinsey/Company Report (2007) belegen, ein wesentlicher Faktor.

Während die Entwicklung bis 1998 in größerem Maße durch die Umsetzung von Ergebnissen der Lernforschung geprägt war, die didaktische und organisatorische Veränderungen für die Lehrkräftefortbildung mit sich brachte, sind die Entwicklungen der darauffolgenden Zeit bis ca. 2008 vor allem bildungspolitisch und systemisch geprägt (Altrichter 2010, S. 20-25). In dieser Zeit dominiert ein Diskurs, der Steuerungsfragen des Schulwesens zur Verbesserung von Unterrichtsqualität verhandelt. Für diese Phase sind die Autonomisierung der Schule, das Schulmanagement und Bildungsstandards wesentliche Steuerungsfelder. Die Handlungserweiterung der einzelnen Schulen verfolgt das Ziel örtliche Potenziale und Bedürfnisse von Schulen zu nutzen, um die Qualität und Effizienz der Arbeit zu verbessern. Die Autonomisierung betraf die Schulprofilierung, Schulzeit, interne Organisation, Finanzen wie das zugewiesene Personal. Diese Reduzierung staatlicher Input-Regelungen impliziert eine hierarchische Selbststeuerung, welche die Schulleitung aus dem Lehrkörper aufgrund ihrer Leitungsfunktion in größerem Maße abhebt. Zu ihren Steuerungsinstrumenten zählten das Erstellen eines Schulprogrammes wie das Durchführen von Selbstevaluation, Budgetregelungen und dienst- und arbeitsrechtliche Aufgaben. Seitens der Lehrkräfte verringert sich dagegen die Autonomie. Mit der Schulprofilierung entstanden governance-analytisch betrachtet, Koordinierungsmechanismen, die sich in Wettbewerb und Konkurrenz unter den Schulen äußern. Nach den Ergebnissen der TIMSS- und PISA-Studien, in denen die Schüler*innen nicht erwartungsgemäß abschnitten, wurde als Intervention die Außensteuerung gravierend erhöht. Hierzu zählten als Steuergrößen die Einführung von Bildungsstandards und Qualitätsrahmen für Schulen, die mittels kontinuierlichen vergleichenden Lernstandsanalysen und Schulinspektionen geprüft werden. Für die Lehrkräfte bedeutet das, sich zuvorderst an einer extern angesetzten Zielsetzung unterliegenden Lehrprofession ausrichten zu müssen. Zugleich erfordert es von der Schulleitung, den Systemdruck in nachvollziehbare, annehmbare Entwicklungsprozesse zu überführen, um lernhinderliche Widerstände im Kollegium zu vermeiden.

Nachstehend sind wesentliche Herausforderungen für die Lehrkräftefortbildung formuliert, die sich aus den Steuerungsreformen in der Schule seit 2008 herauskristallisieren (Altrichter 2010, S. 26-32; Erlacher/Kreis 2017, S. 20-23):

- Es findet eine Verschiebung der Kompetenzvermittlung von der Teacher Empowerment Perspektive hin zu einer unterstützenden Systemsteuerung statt. Hier gewinnen beispielsweise neben Themen wie Evaluation und Schulentwicklung auch Beratungs-, Moderations- und Konfliktlösungskompetenzen aufgrund neuer Arbeits- bzw. Koordinierungsbeziehungen an Bedeutung.
- Die Vermittlung von handlungsleitenden Werten, die den Steuerungsreformen angepasst sind, können bei Lehrkräften jedoch nicht erzwungen werden (Top-down-Problematik). Die Schwierigkeit der Vermittlung liegt in ihrem „normativen-reeducativen“ Charakter, weswegen Fortbildung als Verpflichtung wahrgenommen werden kann. Dieser Einschätzung wird mit langfristigen Fortbildungsangeboten versucht entgegenzuwirken.
- Analog zur Reform im Schulwesen treten im Fortbildungssystem ebenso die Forderungen nach Legitimierung der Angebote durch Erfüllung von Qualitätskriterien, Rechenschaftslegung mittels Outputorientierung und Qualitätsevaluation auf. Dies gewinnt besonders an Bedeutung durch die Entwicklung von Kooperationen mit externen Experten und privaten Geldgebern. Möglichkeiten zur Sicherstellung der Fortbildungsqualität können die Akkreditierung von Anbietern wie das Festlegen von Standards der Berufsqualifikation sein. Ein Standardmodell zur Beschreibung und Definition von Anforderungen an die Lehrkräfte auf unterschiedlichen Professionalisierungsniveaus innerhalb eines Modulsystems wäre auch aus Perspektive der Lehrkräfte vorteilhaft, denn im Zusammenhang von Karriereförderung in einer hierarchisch selbstgesteuerten Schule ist Weiterqualifizierung ein wesentlicher Aspekt. Abgestufte Qualifikationsstandards sicherten einerseits den Anspruch auf entsprechende Positionen und wertschätzten andererseits durch Statusgewinn und finanzielle Vorteile die erbrachten Leistungen der Lehrkräfte. Eine Fortbildung fordernde Struktur kann eine autonome Arbeitsgestaltung der Lehrkräfte gefährden, zu „Funktionserfüllung“ führen, wodurch dem System ein „kritischer Reviewer“ verloren ginge.

Eine zentrale Frage von Lehrkräftefortbildung seit 2010 bewegt sich in dem Spannungsfeld inwieweit ein Gleichgewicht zwischen „individuellen Entwicklungsinteressen von Lehrpersonen, den Entwicklungsbedürfnissen der Einzelschulen und öffentlich diskutierten und legitimierbaren gesellschaftlichen Transformationsprozessen“ (Altrichter 2010, S. 32) herzustellen ist.

3.4 Nachhaltige Wirksamkeit von Fortbildungen

Der Begriff Nachhaltigkeit findet in verschiedenen Disziplinen und Kontexten Anwendung, weswegen eine einheitliche Definition nicht möglich ist. Zehetmeiers Analysen zufolge lässt sich jedoch ein gemeinsamer Kern herauskristallisieren, der darin besteht, mit Nachhaltigkeit „die Dauerhaftigkeit, Kontinuität und Verlässlichkeit langfristiger Wirkungen von Ursachen verschiedenster Art“ (Zehetmeier 2017, S. 81) zu benennen. Die Wirksamkeitsforschung ist im Wesentlichen in die Evaluationsforschung einzuordnen, denn sie bewertet Maßnahmen und Produkte (Evaluationsgegenstand) anhand bestimmter Evaluationskriterien wie beispielsweise der Wirksamkeit (Döring/Bortz 2016, S. 979) unter zu Hilfenahme von sozialwissenschaftlichen Methoden. Etymologisch betrachtet, kommt das das Wort „evaluieren“ von „évaluer“, ist ein im 20. Jahrhundert aus dem Französischen entlehntes Wort und bedeutet „wert sein“ (de Gruyter 2002, S. 263).

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über den Forschungsstand zur Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildung und orientiert sich dabei an Lipowsky (2010, S. 51-70), welcher mittels eines Angebots-Nutzenmodells die umfassenden Ergebnisse zum Forschungsstand systematisiert.

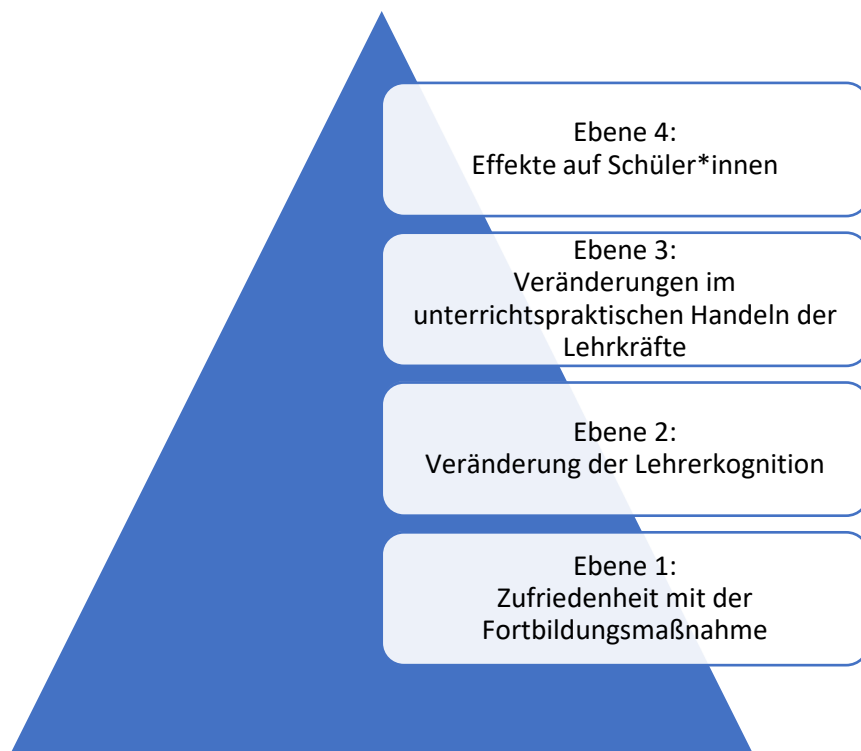


Abb. 03: Wirksamkeitsebenenmodell von Lehrkräftefortbildungen nach Lipowsky (2010, S. 51-70)

Die Reichweite der Wirkungen unterteilt Lipowsky in vier Ebenen: Ebene 1 erfasst die Zufriedenheit der Teilnehmenden bzgl. der Maßnahme, Ebene 2 die kognitiven Veränderungen, Ebene 3 Veränderungen im unterrichtspraktischen Handeln und Ebene 4 Veränderungen auf Seiten der Schüler*innen. Er konzentriert sich bei seinem Modell auf zwei soziale Akteure,

Lehrer*innen und Schüler*innen im Steuerungsmodell Schulsystem. In dieser vorgenommenen Wertigkeit von Wirkungen weist Lipowsky darauf hin, dass zwischen Zufriedenheit mit einer Maßnahme, veränderter Lehrerkognition und verändertem unterrichtspraktischem Handeln keine linearen direktionalen Wirkweisen bestehen müssen. Ursachen liegen beispielsweise im Greifen konstruktivistischer Lerntheorie, die individuell kognitiven, motivationalen, volitionalen, persönlichkeitsbezogenen und (berufs-)biografischen Voraussetzungen und das berufliche Umfeld (Schule, Klasse, Lernende) beeinflussen ebenso die Ergebnisse der Forschung. Die Zusammenhänge der abhängigen Variablen sind folglich dynamisch, weswegen Transfereffekte aus der Lehrkräftefortbildung in der Unterrichtspraxis anspruchsvoll und aufwendig nachzuweisen sind (vgl. Lipowsky 2011, S. 410f.). Zehetmeier (Zehetmeier 2017) erweitert Lipowskys Modell, indem die Wirksamkeit auf systemischer Ebene einbezogen wird. Das ermöglicht, systembezogen sichtbar zu machen, wenn Lehrkräfte als Multiplikatoren von Innovationen aus Fortbildungen agieren. Diese Ebene bleibt an dieser Stelle jedoch unberücksichtigt, da die Diskussion der eigenen Forschungsergebnisse systemische Veränderungen am Lernort Schule nicht einbezieht.

Ebene 1: Zufriedenheit mit der Fortbildungsmaßnahme

Die Faktoren, welche eine Teilnehmerzufriedenheit bei Lehrkräftefortbildungen erwirken, konvergieren nach Lipowskys Analyse verschiedener Forschungsergebnisse von nationalen und internationalen Evaluationsstudien (Lipowsky 2010, S.52 f.). Zu Ihnen zählen die Relevanz und Partizipation für das unterrichtliche Handeln, die Gelegenheit zum Austausch, Erhalt von Feedback, Durchführung von kompetenten Fortbildungskräften und eine angenehme Atmosphäre. Die Akzeptanz einer Fortbildung ist maßgeblich von der Beteiligung der Lehrkräfte an der inhaltlichen Konzeption und der Freiwilligkeit der Teilnahme abhängig (vgl. Lipowsky 2011, S. 402f.). Das selbstgesteuerte Lernen kann die Motivation und die Akzeptanz für das Fortbildungsangebot steigern. Ein hoher Grad an Selbstbestimmung und Selbstorganisation kann sich ohne Außensteuerung jedoch nachteilig auf die Folgeebenen der Wirksamkeit auswirken, da nicht alle Teilnehmenden gleichermaßen über fachliche, selbstregulative und motivationale Voraussetzungen verfügen, wie die TALIS-Erhebung (OECD 2009) erfasste: Zu 93% erfolgen informelle Fachgespräche unter Kollegen*innen und von 89% wird Fachliteratur gelesen, der Transfer aus daraus gewonnenen Erkenntnissen seitens der Befragten in die Lehrpraxis gelangt jedoch über 30% nicht hinaus. Hieran zeigt sich, dass selbstgesteuertes Lernen ohne strukturelle Rahmung bislang wenig effizient in seiner Wirksamkeit ist. Ebenso legt die Studie offen, dass 49% der österreichischen Lehrkräfte Qualifikationsprogrammen und 44% berufsbezogener Forschung Entwicklungschancen im Beruf zusprechen, jedoch diese Maßnahmen nur 20% bzw. 26% nutzen. Hingegen werden Kurse in Workshopstruktur zu 92% besucht bei einer angenommenen Entwicklungschance von 14% (vgl. Krainer/Posch 2010, S. 485f.). Nach derzeitigen Erkenntnissen kann kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Zufriedenheit einer Maßnahme und Wirksamkeiten

auf anderen Ebenen festgestellt werden. Bezüglich der Akzeptanz sind engere Zusammenhänge ablesbar. Sie ist eine wichtige Voraussetzung für den Lern- und Transferprozess, da mit ihr die Intensität der Nutzung des Fortbildungsprogrammes in Zusammenhang steht (vgl. Lipowsky 2010, S. 54).

Ebene 2: Veränderung der Lehrerkognition

Die Lehrerkognition umfasst Überzeugungen und subjektive Theorien gleichermaßen wie fachliches, fachdidaktisches, pädagogisch-psychologisches und diagnostisches Wissen von Lehrkräften (siehe oben, professionelle Lehrkompetenz).

Verschiedene Studien konnten nachweisen, dass sich durch Wissensaneignung von Lehrkräften über das Lernen und fachspezifische Lernweisen fachdidaktische und diagnostische Veränderungen im Handeln der Lehrenden bemerkbar machen mit teilweise langfristigem Wandel der Lehrerkognition.

Aus der Analyse Lipowskys tritt hervor, dass forschende und reflexive Lernaktivitäten in der Fortbildung das Potenzial haben bis auf Ebene 4 Wirksamkeiten zu erzielen. Inhaltlich konzeptionell erwies sich zielführend, an die Präkonzepte der Lehrkräfte und deren Bedürfnisse hinsichtlich der Lernentwicklung ihrer Schüler*innen anzuknüpfen und mittels eines intensiven inhaltlichen Austausches, kognitive Dissonanzen mit bestehenden Konzepten zu provozieren, die einen „conceptual-change-Prozess“ fördern (Lipowsky 2010, S. 56). Hierbei haben Leistungsdaten der Lernenden für Lehrkräfte eine sichernde Funktion. Zeigt das veränderte unterrichtliche Verhalten auf Ebene der schülerbezogenen Leistungsentwicklung Wirkung, ist das Potenzial angelegt, dauerhaft wirksam zu werden. Ebenso ergaben zur Fortbildungsqualität erhobene Daten, dass Feedback, eine konstruktive Atmosphäre, die Fachkompetenz und Diskursfähigkeiten der Referenten wie die Videographie als Erhebungsinstrument Wirksamkeitsprozesse unterstützen.

Weiterhin bilanziert er, dass es längerer aufeinander bezogener Fortbildungsangebote bedarf, damit die Lehrkräfte zu einer vertieften Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns kommen können, die auch das Verstehen der Lern- und Verstehensprozesse der Schüler*innen einbeziehen (Lipowsky 2011, S. 412).

Ebene 3: Veränderungen im unterrichtspraktischen Handeln der Lehrkräfte

Unterrichtliches Lehrerhandeln ist nach Lipowsky „die promaximalste aller Lehrervariablen [...], wenn es zu Veränderungen auf Seiten der Schüle/innen gekommen ist [...] (Lipowsky 2010, S. 58). Das Erfassen veränderten unterrichtlichen Lehrerhandelns erfordert jedoch ein aufwendiges und anspruchsvolles Forschungsdesign. Mehrfachmessungen müssen unter vergleichbaren Kontextbedingungen erfolgen und, die Videografie oder Tagebuchaufzeichnungen sind aufwendig in der Auswertung. Aufgrund der oben vorgestellten Aktion-Reaktion-Kette von Lehrerhandeln und Schülerwirkung, adressieren viele Studien die

Schüler*innen zur Wirksamkeitsbestätigung. Verschiedene Studien konnten Zusammenhänge von vermittelten Fortbildungsinhalten und nachfolgenden Veränderungen im Unterrichten nachweisen. Die einzelnen Ergebnisse sind Lipowsky 2010 (S. 57-59) zu entnehmen. Studienübergreifend fiel auf, dass sich bei lern-konstruktivistischer Zielsetzung das Ausmaß kognitiv aktivierenden Unterrichts nach Fortbildungen verstärkte.

Ebene 4: Effekte auf Schüler*innen

Die Annahme, dass Lehrkräftefortbildungen Effekte auf die Lernenden haben, hat sich erst seit der Jahrtausendwende bestätigt. Bezüglich der drei Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) liegen zahlreiche Studien vor, welche diese bezüglich des Lernerfolgs nachweisen können. Hier stehen sich enge inhaltliche Konzepte offenen Konzepten gegenüber und beide Herangehensweisen können positive Effekte gegenüber Kontrollklassen erzielen (siehe Lipowsky 2010, S. 59-62). Uneinheitliche Ergebnisse liegen bzgl. motivationaler Zielkriterien vor. Hierfür bedarf es vermutlich einer erheblich aufwendigen und kontinuierlichen Fortbildung über längere Zeiträume bei konstanten Rahmenbedingungen, um nachhaltig Entwicklungen auf affektiv-motivationaler Ebene bei Schüler*innen zu erwirken.

Zusammenfassend kann für die Wirksamkeit von Lehrkräftefortbildung festgehalten werden, dass diese von individuellen Determinanten, kontextuellen Bedingungen, strukturellen, inhaltlichen und didaktischen Merkmalen der Fortbildung und deren Interaktionen beeinflusst wird. Auf Basis seiner ausgewerteten Studien arbeitete Lipowsky heraus, dass domänen-spezifische Fortbildungen, die das fachdidaktische Wissen professionalisieren, in besonderem Maße erfolgreich sind (Lipowsky 2011, S. 404f.).

Lipowsky (2010, S. 63) entwickelte ein erweitertes Angebots- und Nutzungsmodell zur Erklärung der Wirksamkeit von Fortbildungs- und Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrpersonen, das zur Konzeption von Fortbildungsangeboten herangezogen werden kann. Er empfiehlt, zunächst die inhaltlich-didaktischen Ziele festzulegen, die von den Ansprüchen verschiedener Akteure (Forschung, Schulsystem, Teilnehmenden) beeinflusst sein können, danach strukturelle Aspekte (Organisationsform, Ort, Dauer mit Intensitätsintervall, Partner/Personal und Transfer-/Anschlussmöglichkeiten für die Teilnehmenden) unter finanzieller Passung zu planen.

Nachfolgend werden die Forschungsergebnisse von Posch/Krainer (2010) bezüglich der Bedingungen für die Nachfrage an Fortbildungen vorgestellt mit dem Ziel Aspekte zu entnehmen, welche die Bedingungen für eine Fortbildungsteilnahme und damit den Zugang zur Professionalisierung von Lehrkräften verbessert.

3.5 Voraussetzungen für eine Steigerung der Fortbildungsnachfrage

Zu Beginn des eigenen Forschungszeitraumes waren Studien zu den Bedingungen der Nachfrage an einer Lehrkräftefortbildung ein Desiderat. Posch/Krainer entwickelten 2010 ein Modell, welches strukturelle und individuelle, verpflichtende wie ermöglichende Bedingungen für die Nachfrage an Fortbildungen seitens der Lehrkräfte systematisieren. Dieses Modell basiert auf der Vorstellung Giddens (1992), nach welchem sich Strukturen und Handlungen von Personen eines Systems aufeinander beziehen. Auf struktureller Ebene unterscheiden Krainer/Posch zwischen verpflichtenden Regeln für die Lehrkräfte und ermöglichenden Ressourcen. Auf Seite der Lehrkräfte entsprechen Einstellungen und Haltungen einer Lehrperson ihren verpflichtenden Voraussetzungen und ihre Kompetenzen den erleichternden und damit ermöglichenden Voraussetzungen zum Fortbilden (Krainer/Posch 2010, S. 481f.).

Nachstehend ist das von Krainer/Posch entwickelte Modell tabellarisch zusammengefasst (Krainer/Posch 2010, S. 482f.):

	Strukturelle Voraussetzungen der Nachfrage	Individuelle Voraussetzungen der Nachfrage
verpflichtend	<ul style="list-style-type: none"> • Rechtliche Verpflichtungen • Schulinterne Vereinbarungen • Lernkultur • Pragmatische Drucksituationen zur Problemlösung 	<ul style="list-style-type: none"> • Intrinsische Werthaltungen und Motive • Bewusstsein einer Rechenschaftspflicht zu entsprechen • Interesse seine Karrierechancen zu verbessern
ermöglichend	<ul style="list-style-type: none"> • Materielle Ressourcen • Immaterielle Ressourcen (Zugang erleichtern) • Organisatorische Maßnahmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Berufliche Souveränität gewinnen • Wirksamkeit erfahren • Kompetenz, die strukturellen Vorgaben und Ressourcen für sich nutzen zu können

Tab. 01: Übersicht über die strukturellen und individuellen, wie verpflichtenden und ermöglichenden Bedingungen zur Nachfrage an Lehrkräftefortbildungen nach (Krainer/Posch 2010, S. 482f.)

Dieses Modell veranschaulicht die horizontalen Beziehungen zwischen den systemischen Anforderungen, die an Lehrpersonen gestellt sind und den daraus als verpflichtend vermittelten und angenommenen Gründen für eine Fortbildungsteilnahme seitens einer Lehrperson. Mit dem Ziel, eine offene Haltung und Motivation seitens der Lehrkräfte für eine lebenslange Professionalisierung zu erwirken bzw. aufrechtzuerhalten, sind besonders die ermöglichenden Strukturen wie individuellen Bedürfnisse in der Lehrkräftefortbildung zu beachten.

Seitens der lehrerfortbildenden Institutionen lassen sich bei Krainer/Posch 2010 (Krainer/Posch 2010, S. 488-491) nachstehende wirksame Maßnahmen herausarbeiten, die verpflichtende wie ermöglichende Voraussetzungen miteinander kombinieren:

- An den Bedürfnissen der Teilnehmenden entwickelte und ausgehandelte Zielsetzung und Inhalte mit überprüfbaren und geprüften fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Entwicklungskriterien. Das (leistungsbezogene) berufliche Selbstbewusstsein ist zu fördern und schließlich zu würdigen.
- Binnendifferenzierung, Individualisierung, Gestaltungsmöglichkeiten in der Schulentwicklung werden als schulrelevante Themen hervorgehoben.
- Kompetenzen in der als hochwirksam eingeschätzten berufsbezogenen Forschung zur Diagnostik und Evaluation von Unterrichtsqualität (z. B. Beobachtung, Handhabung von Vergleichsarbeiten, Prozessdokumentation) vermitteln.
- Betreuungskonzepte innerhalb einer Maßnahme, die den Übergang der Lehrbildungsphasen begleiten und hierdurch Fortbildung als stabiles wie begleitendes Professionalisierungsinstrument aufnehmen lassen³.
- Vernetzen von Teilnehmenden in der Region, um Reflexion des Lehrerhandelns und berufsbezogene Initiativen zu fördern.
- Verbindungen zu anknüpfungsfähigen Programmen herstellen.

3.6 Zusammenfassung: Professionalisierung als Ziel der Lehrkräftefortbildung

Die Professionalisierung ist ein über die Jahre der Berufstätigkeit hinweg anhaltender Prozess, welcher die Lehrkräfte mittels der Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen befähigt, sich variabel auf verändernde Situation in der Berufspraxis einstellen zu können. Die Lehrkräftefortbildung fördert die professionelle Kompetenz, indem sie Anschlusswissen aus wissenschaftlicher, ökonomischer und technologischer Perspektive einbringt und den Raum öffnet für einen bildungspolitischen, pädagogischen und fachspezifischen Diskurs, um daran kritisch die berufsbezogenen Überzeugungen zu brechen.

Abschließend sind wesentliche Aspekte aus dem Kapitel für eine professionalisierungsorientierte Lehrkräftefortbildung stichpunktartig zusammengefasst:

- Konzeptionell betrachtet sind zuvorderst die inhaltlich-didaktischen Zielsetzungen einer Fortbildungsmaßnahme zu bestimmen. Aufgrund unterschiedlicher Funktionalitäten der beteiligten Träger kann ein Spannungsverhältnis zwischen der Umsetzung der

³ Beispielgebend hierfür sind fachdidaktische Mentor*innen, welche im Rahmen von Praktika in der Ausbildung die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden übernehmen (Malmberg/Nestler/Retzlaff-Fürst 2020, S. 81-106). Die Mentor*innen professionalisieren Lehramtsstudierende an der Schnittstelle der Institution Hochschule mit dem Berufsfeld Schule, weswegen die Professionalität der Mentor*innen für einen gelingenden Theorie-Praxis-Transfer maßgeblich ist. In Mecklenburg-Vorpommern erhalten Mentor*innen die Möglichkeit an einem einjährigen Qualifizierungsprogramm teilzunehmen (Malmberg/Nestler/Piotraschke 2018, S. 46-50).

„individuellen Entwicklungsinteressen von Lehrpersonen, den Entwicklungsbedürfnissen der Einzelschulen und öffentlich diskutierten und legitimierbaren gesellschaftlichen Transformationsprozessen“ (Altrichter 2010, S. 32) entstehen, weswegen die inhaltlich-didaktische Zielsetzung festzuschreiben ist.

- Fortbildungsgestaltende sollten die motivationalen, persönlichkeitsbezogenen, kognitiven Voraussetzungen und beruflichen Kontextbedingungen der Teilnehmenden zum bedürfnisorientierten Arbeiten einbeziehen.
- Eine Fortbildung, welche die Bedürfnisse der Lehrkräfte berücksichtigt, stellt berufliches Lernen in den Fokus. Hier ist selbstkritische Reflexion der Arbeitsweise ein wesentlicher Aspekt. Das Arbeiten an fachlich, fachdidaktisch und pädagogisch überprüfbaren und womöglich geprüften Entwicklungskriterien ermöglicht den professionalisierenden Lehrkräften auf Methoden der Empirie zur Feststellung zurückgreifen zu können.
- Eine fachdidaktische Professionalisierung der Lehrkräfte sollte zum einen die Lernprozesse und Denkweisen der Schüler*innen in den Fokus der Fortbildung setzen, wie sie zum anderen die personenbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte bezüglich des Lehr-Lern-Prozesses einzubeziehen hat. Bezüglich der Umsetzung von Unterrichtsinnovationen ist das Wissen der Teilnehmenden über ihre Selbstwirksamkeitserwartungen ein wesentlicher Wirkungsfaktor. Eine positive Beeinflussung der Selbstwirksamkeit kann mit Selbst-erfahrungen, beobachteten Erfahrungen und auch durch Überredung zur Umsetzung in der Fortbildung erreicht werden. Für die Gestaltung der Fortbildungsveranstaltung hieße das, einen Wechsel von handlungspraktischer Erprobungs- und Reflexionsphase einzuplanen, so dass Erlebnisse zu Erfahrungen verarbeitet werden können. Weiterhin sollte der Raum für Beobachtung geschaffen werden, der bestenfalls im Wirkungskreis der Lehrkräfte (also der Schule) liegen sollte. Der Einbezug der Schule als Lernort eignet sich in mehrfacher Hinsicht: Transfermöglichkeiten und -motivation können gestärkt werden, indem Anwendungsmöglichkeiten durch die Schule bereitgestellt werden, ein Austausch mit Fortbildungsbegleitern und Kollegen kann sich ergeben und die Unterstützung und Teilhabe der Leitung wird gefördert (vgl. Krainer/Posch 1996). Wissenschaftliche Ergebnisse deuten auch daraufhin, dass verpflichtende Anforderungen an die Fortbildungsteilnehmenden (Top down-Initiierung) wirksam sein können, wenn ein positiver Einstellungswechsel der Lehrkraft zu erwarten ist und das eingeforderte Agieren begründet verantwortet werden kann.
- Methodisch erfolgreich erweist sich eine Fortbildung, welche reflexive Lehreraktivitäten fokussiert, wenn sie anschlussfähige Ausgangspunkte zu den vorliegenden Konzepten der Teilnehmenden herstellt, um anschließend Aspekte in den Diskurs einzubringen, die Dissens in der Gegenüberstellung mit theoretischen Konzepten hervorbringen.

- Die an die Lehrkräfte gestellte Anforderung, die Effektivität ihrer initiierten Lernprozesse schülerseits zu prüfen, erfordert die Vermittlung von Kompetenzen zur Diagnostik und Evaluation von Unterrichtsqualität im Rahmen von Lehrkräftefortbildung. Der empirisch überprüfende Ansatz mittels empirischer Methoden und deren Erhebungsinstrumente (Videographie, Gruppendiskussionen, Auswertung von schülerbezogenen Leistungs- und Einschätzungsdaten) kann den Conceptual-Change-Prozess fördern. Das Erstellen einer Erhebung wie die Analyse und Interpretation von Daten im Rahmen einer Fortbildung erfordert die Begleitung durch wissenschaftliches Personal (vgl. Lipowsky 2011, S. 411).
- Die lerndidaktische Schwerpunktsetzung verlangt nach entsprechenden fachlichen, fachpädagogisch-didaktischen und bildungswissenschaftlichen Referenzen seitens der Fortbildungsleitung. Ein Leitungsteam kann die Vielfalt der abzudeckenden Referenzen sinnvoll erfüllen, wobei der Fachdidaktiker*in aufgrund seiner interdisziplinären Tätigkeit koordinierend agieren kann.
- Für eine vertiefte Reflexion des individuellen unterrichtlichen Handelns bei sich fortwährend verändernden Anforderungen ist ein fortbestehendes Angebot, welches auch die Phasen der Lehrerbildung für ein lebenslanges Lernen miteinander verknüpft, notwendig.
- Der Aufbau eines regionalen Netzwerkes von Teilnehmenden kann reflexives Lehrerhandeln und Initiativen anhaltend fördern.
- Das kontinuierliche Eruiere der Teilnehmerzufriedenheit während eines Fortbildungsprojektes ist eine wesentliche Information für die Projektgestalter, denn die Akzeptanz des Fortbildungsangebotes ist eine grundlegende Voraussetzung für das Aktivieren des Lehr-Lern-Prozesses und der Möglichkeit einer intensiven Nutzung.

4 Musikpädagogische Perspektiven auf das Lernen

Dieses Hauptkapitel wählt den Zugang zur professionalisierenden Lehrkräftefortbildung über das Musiklernen, denn besonders Internationalisierungs- und Digitalisierungsprozesse erfordern ein reflektiertes Handeln von Lehrkräften wie Schüler*innen, um in diesen Bereichen gesellschaftlichen Lebens anschlussfähig zu bleiben und teilhaben zu können. Daher wird thematisiert, worin sich die Professionalität einer musikpädagogischen Lehrkraft zeigt und wie sich die Schule als Ort des Lernens gegenüber anderen Lernformen öffnet, um diesen Wandlungsprozessen zu begegnen. Der Exkurs zur Begriffsforschung des Musiklernens begründet einerseits den Bezug des Faches zur Bildungswissenschaft wie er andererseits seine fachspezifischen Merkmale auf das Lernen von Musik herausstellt, weswegen fachdidaktische Lehrkräftefortbildung einer Planung aus Fachperspektive bedarf. Im Speziellen wird auf die Forschungsergebnisse von Spychiger (2017, 2018) zum musikalischen Selbstkonzept eingegangen, denn diese begründen die in dieser Arbeit eingenommene Forscherhaltung, Forschungsperspektive und methodischen Entscheidungen der Evaluation. Das musikalische Selbstkonzept ist als sensibilisierendes Konzept (Blumer 1954) für die explorative Evaluation einzuordnen. Abschließend wird reflektiert, inwiefern Erkenntnisse zu individuellen Bewusstseinsprozessen im Lernprozess Gegenstand einer professionalisierenden Lehrkräftefortbildung sein können.

4.1 Bezugnahme auf den bildungspolitischen Ansatz des Lebenslangen Lernens

Noch ein Jahr bevor die BLK (Bund-Länder-Kommission) 2004 ihre Strategie für *Lebenslanges Lernen* für die Bildungsplanung und Forschungsförderung herausgab, fand 2003 der Kongress der *Europäischen Arbeitsgemeinschaft Schulmusik* (EAS) in Wien mit dem Thema *Weiterbildung – Lifelong Development* statt. Ziel dieses Kongresses war, mit den teilnehmenden Musikpädagogen*innen durch über 120 Referentenbeiträge angeregt darüber ein Bild entwerfen zu lassen, inwiefern diese Thematik für sie persönlich und in ihren Arbeitsbereichen an Bedeutung gewinnen wird. Die Schnelligkeit und Vielfalt musikbetreffender Wandlungen in der Gesellschaft deuten darauf hin, dass „immer mehr, immer Neues und immer schneller hinzu zu lernen“ (Niermann 2004, S. 9) nicht die geeignete Strategie ist, um sich auf die verändernden Lebens- und Berufssituationen einzustellen, vielmehr bedarf es den Gedanken „des Rückbezugs oder der Reflexivität oder Selbstreferenzialität [...], der zu einer sozusagen zirkelhaften dynamischen Vorwärtsentwicklung führt“ (Niermann 2004, S. 10). Die sachorientierte Weiterbildung hat eine lange und starke Tradition im Fach, der „Entwicklungsgedanke selber (Lehrerpersönlichkeit, die sich verändernden Bedingungen und Strukturen des Lernens und Kommunizierens etc.)“ (Niermann/Wimmer 2004, S. 8) standen bislang wenig im Mittelpunkt, sind jedoch nun „unausweichliche Aufgabe, in der Bildung neue Wege aufzutun“ (Niermann 2004, S.11). Niermanns Lösungsansatz zur Neuorientierung in der Fortbildung für musikpädagogische Kräfte ist gesellschaftlich begründet. Die Musik in ihrer

Vielfalt ist wie nie zuvor omnipräsent für jeden: Digitalisierungs- und Internationalisierungsprozesse bewirken die Allgegenwart von Musik. Der Zugang zur Mannigfaltigkeit der Musik erfordert Orientierung. Diesen Beitrag sollte der Musikunterricht nach Kaiser, Barth und Heß (2006 Bildungsoffensive Musikunterricht) in der allgemeinbildenden Schule durch die Vermittlung von Wissen, Können und Reflektieren von Musik erfüllen. Ziel eines solchen Musikunterrichts ist, die Musik als Wert für einen Entwurf „guten Lebens“ für sich aufnehmen zu können und darüber bspw. ein (Ausdrucks-)Verständnis von sich und der Welt herauszubilden (vgl. Kaiser/Barth/Heß u.a. 2006, S. 18). Die Autoren*innen nehmen die Herausforderung der Allgegenwart, des Umgangs mit der Vielfalt und der sich schnell vollziehenden Wandlungsprozesse in der Musik ernst. Sie plädieren für ein Bewegen zwischen Tradition und Innovation, denn die Rückbesinnung auf Tradition ermögliche „Distanz zur Gegenwart, inspiriert zur Neugestaltung und ist zugleich Voraussetzung für die Fähigkeit, Neues zu erleben und zu verstehen“ (vgl. Kaiser/Barth/Heß u.a. 2006, S. 18) wie zu beurteilen. In einer sich immer mehr individualisierenden Gesellschaft erfordert es seitens Musiklehrkräften Professionalität fortwährend zwischen diesen Polen herauszuarbeiten, was für Lerngruppen als einerseits gesellschaftlich exemplarisch und andererseits individuell wertstiftend gelten kann. Das Selbstverständnis der Fachdisziplin, den Musiklehrerberuf an allgemeinbildenden Schulen als „Profession“ aufzufassen, ist gegeben. Vogt (2004, S. 206f.) legitimiert dieses Verständnis auf soziologischer Grundlage und differenziert die Bedeutung seiner Ausübung im Fach. Der Musiklehrerberuf verfüge über die drei charakteristischen Eigenschaften: Das Arbeitsfeld der Musiklehrkraft ist wissenschaftsbasiert, gesellschaftsprägend und bemächtigt auf die Biografie von Kindern und Jugendlichen einzuwirken. Vogt argumentiert, dass eine Musiklehrkraft „professionell“ im Sinne von „reflektierend“ agiert, indem ihr Handeln theoretisch begründet ist sowie verantwortet werden kann. Eine theoretische subjektübergreifende Fundierung ist also notwendig in Anbetracht des überantworteten Bildungsauftrages. In der Ausübung der Lehrtätigkeit liegt für Vogt dabei eine fachimmanente Spannung zwischen den scheinbar widerstreitenden Kräften der Wissenschaft und Kunst wie der Praxis und Theorie. Die sich immer anders gestaltende Aushandlung der Positionen in der Ausübung erfordert Vogt zufolge Professionalität, die lebenslang zu üben sei, wobei das sich Bewegen zwischen Innovation und Tradition einflussnehmend ist.

Zwischenzeitlich sind die konzeptionellen Ansätze zum Lernen in der Musikpädagogik gewachsen, mit dem Ziel Individuen zeitüberdauernd gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Sie gründen auf interdisziplinär tragfähigen Ansätzen verschiedener psychologischer Fachbereiche. Eine Auswahl wird summarisch im folgenden Kapitel vorgestellt.

4.2 Lernperspektiven aus musikpädagogischer Sicht

Terminologisch liegt eine Differenzierung zwischen Lernformen und Lernbegriffen vor. Der Begriff Lernform ist ein pädagogisch geprägter Terminus; er beschreibt grundlegende Konstellationen des Lernens (Dartsch 2018, S. 170). Die Konstellation zum Lernen im eigenen Forschungskontext steht in enger Verbindung zu institutionellen Lernorten, weswegen auf die vorgenommenen Bedeutungsunterschiede zwischen formalem und informellem Lernen hingewiesen wird. Kennzeichen des informellen Lernens ist, dass es nicht beabsichtigt ist, weswegen Lernziel, Lernzeit, Lernweg und Lernort nicht bewusst um des Lernens willen ausgewählt beziehungsweise organisiert sind. Informelles Lernen ergibt sich aus der Reichhaltigkeit der Umwelt und der Kontakte (z.B. Arbeitsplatz, Familien-Freundeskreis, virtuelle Welt) eines Individuums (Dartsch 2018, S. 170). Schüler*innen sind bereits durch informelles Lernen musikalisch sozialisiert. Diese Erfahrungen können als Anknüpfungspunkte für formales Lernen aufgenommen werden. Im schulischen Kontext kann Lernen mit offenem Lernziel und -struktur angelegt sein; diese Form des Lernens wird begrifflich als Situative Arbeit gefasst. Eine durch die Lehrkraft vorbereitete Umwelt fördert diese Lernform, indem Impulse zu aktuellen Themen eingestreut werden, der Alltag durch musikalische Aktivitäten begleitet wird oder bei musikalischen Aktivitäten der Lernenden musikalische Qualitäten aufgegriffen, beantwortet oder weitergeführt werden (Dartsch 2018, S.171).

Dem gegenüber stehen das formale und non-formale Lernen. Beiden gemeinsam ist die Lernabsicht, die Planung des Lernprozesses und die Abhängigkeit des Ergebnisses von seiner Durchführung. Das formale Lernen führt durch feste Lernvorgaben zu qualifizierenden Abschlüssen in Institutionen. Angebotsstrukturen des non-formalen Lernens unterstützen ebenfalls den Lernprozess, zeichnen sich jedoch durch eine Offenheit bezüglich der Ziele und Ergebnisse aus. Hierin fällt in besonderem Maße beispielsweise das instrumentale Lernen im Freizeitunterricht (Dartsch 2018, S. 171).

Spychiger (2018) wie Maas (1995) empfehlen die Kooperation, wechselseitige Anerkennung und Lernoffenheit gegenüber den Lernformen, mit dem Ziel, die in ihnen liegenden pädagogischen Potenziale auch zur Bewältigung beziehungsweise Gestaltung der massiven gesellschaftlichen Veränderungen zu nutzen (Spychiger 2018, S. 169). Furlong und Davies (2012) halten die Kategorisierung der Lernformen bereits für nicht mehr haltbar, da sie einander durchdringen. Barnett (2011) beschreibt Lernen beispielgebend an Räumen bzw. Lernökologien, die Lernende temporär oder überdauernd suchen, ihnen beitreten und schließlich selbst gestalten. Diese Ausrichtung ermöglicht lebensweit, nomadisierend und selbsterhaltend zu lernen.

Spychiger arbeitet in ihrem Beitrag zu Lernbegriffen im Handbuch Musikpädagogik 2018 drei geeignete Kategorien zur Strukturierung des Lernens mit Relevanz für das Musiklernen und einen pädagogischen wie entwicklungspsychologischen Bezug heraus (Spychiger 2018), die im Folgenden vorgestellt werden.

Mit Blick auf das Lernen in Institutionen, das häufig ein Lernen in der Gruppe impliziert, erreichten beispielsweise die Erkenntnisse des Collaborative Learnings (Keller 2008 nach Spychiger 2018, S. 159f.) die Überwindung des lehrerzentrierten Musiklernens, wodurch der Lernprozess zunehmend interaktiv in Zusammenarbeit der Gruppe gestaltet wird. Die Berücksichtigung der situativen Rahmenbedingungen im musikbezogenen Lernprozess beförderte das Konzept des Situiereten Lernens (Communities of Practice), welches eine wechselhafte Beziehung von Wissen wie Lernen zu den umgebenden Faktoren nachwies (Lave/Wenger 1991 nach Spychiger 2018, S. 160f.).

Bezogen auf das Individuum ist das Selbstregulierte Lernen ein zentraler Begriff in dem Fachdiskurs. Das Selbstregulierte Lernen, welches als Synonym des Selbstgesteuerten Lernens verwendet wird, findet in Form von (Online-)Tutorials die breiteste Anwendung, da das Lehrvideo „der primären Form des Lernens am Modell bzw. dem ‚Imitationslernen‘ bestens entspricht“ (Spychiger 2018, S.162). Unter anderem führt die hier zitierte Autorin das veränderte Bildungsverständnis zum selbstverantwortlichen Individuum für das Lernen ebenso auf den allgemeinen gesellschaftlichen Prozess der Individualisierung zurück. Daneben ist der Bedeutungszuwachs der neuen Informationstechnologien zur Ausbildung der Selbstlernkompetenz einflussnehmend (Spychiger 2018, S. 162). In diesem Zusammenhang werden Lerntagebücher zur Optimierung von Lernprozessen angeführt (ebd.). Weiterhin gesellschaftlich begründet, jedoch mit Auswirkung für das Individuum hebt Spychiger (2018, S. 164f.) das Konzept des Conceptual Change (Vosniadou 2013) hervor. Es legt das Augenmerk auf die Herausforderung der Verhaltensveränderung wie sie sich beim Wandel von Lernkultur für das Individuum einstellen kann (vgl. Kap. 2.4). Konzeptwechsel können entwicklungspsychologisch bedingt sein oder sich auf die Veränderung von Auffassungen, Wissen und Können beziehen, wenn sich diese als dysfunktional herausstellen. Herausfordernd ist der Übergang, nicht tragfähige Misconceptions abzulegen und Neues auf- und anzunehmen, wie es sich im Kontext des Verhaltenswechsel in neuen Lernkulturen abzeichnete. Musikpädagogischen Forschungen bezüglich dieses Konzeptes spricht Spychiger Wichtigkeit im Fachdiskurs zu, obwohl sie ein Desiderat sind (Spychiger 2018, S. 164).

Eine dritte Kategorie thematisiert die Verbindung des zu erwerbenden Wissens mit den Lebenskontexten der Lernenden mit dem Ziel den vielfältigen und technologischen Anforderungen gerecht zu werden. Spychiger bezeichnet diese Kategorie des Lernens als „Ökologisches Lernen“ (Spychiger 2018, S. 165). Lebensweites Lernen ist ein Synonym des Lebenslangen Lernens, es impliziert die Bedeutung des Lernens aus der Umwelt über die Lebensspanne hinweg im Vergleich zum formalisierten in Institutionen erschlossenen Lernen.

Spychiger resümiert: „Vor diesem weiten soziologischen Hintergrund wird klar, dass LWL (Lebensweites Lernen) keinesfalls nur eine Variante des Lernens, sondern als Bildungsansatz zu verstehen ist“ (Spychiger 2018, S. 166). Lebenslanges Musiklernen kann sich für das Individuum über die Lebensspanne hinweg an den unterschiedlichsten Orten und mit variierenden Kontexten nach Bedarf und Möglichkeiten einer Lernumgebung vollziehen (Spychiger 2018, S. 166).

Diese drei wesentlichen Bereiche des Lernens (das interaktive Lernen durch die Gruppe, Lernen aus individueller wie aus ökologischer Perspektive) sind Gegenstand der Aufmerksamkeit des Fachdiskurses, ihnen liegt interdisziplinär ein vergleichbares Begriffsverständnis zugrunde und legitimiert damit auch die Relevanz vorliegender Arbeit für den Fachdiskurs und die Gestaltung von Lehrkräftefortbildung im Professionalisierungskontext.

4.3 Begründung der interdisziplinären Ausrichtung des Faches am Beispiel musikpädagogischer Begriffsforschung zum Musiklernen

Die musikpädagogische Forschung ist eine vergleichsweise junge Fachdisziplin, die auf dem Erkenntnisstand anderer Wissenschaftsbereiche aufbauen kann. Hierzu übernimmt sie die entsprechenden sprachlichen Ausdrucksmittel, bevor daraus gegebenenfalls eine fachspezifische Terminologie entwickelt wird (Eibach 2019, S. 232). Kraemer (2017, S. 233-243) veranschaulicht beispielsweise wie zu Gagnés (1969) lerntheoretischem Ansatz Analogien zum Musiklernen hergestellt wurden und allgemeine Lernansätze (Beobachtungslernen/Modelllernen, problemlösendes Lernen, Lernen durch Verstärkung/Transfer und Lernen als subjektiv bestimmte Informationsverarbeitung) im Fach tragfähig sind.

Benjamin Eibachs Studie zur musikpädagogischen Begriffsforschung am Beispiel des Musiklernens eruierte folgende Ergebnisse: Der Begriff des Musiklernens erhielt durch seine Verwendung von Sigrid Abel-Struth in den 70er Jahren Relevanz im Fachdiskurs. Sie begründete ihn mit der daraus entstehenden Möglichkeit „einer eigenständigen, wissenschaftlich fundierten musikpädagogischen Theoriebildung, [und dem Bemühen um] ein Anknüpfen an die internationale Fachdiskussion“ (Eibach 2019, S. 237), durch die Verwendung des international eingeführten Sprachgebrauchs „musical learning“ durch Richard Colwell. Ihre Definition von Musiklernen versteht eine veränderte musikalische Aktivität als eine Reaktion auf Beobachtetes aus der Umwelt (vgl. Eibach 2019, S.238; Abel-Struth, 2005, S.108). Die fehlende Berücksichtigung des Subjektes im Lernprozess, die im bildungswissenschaftlichen Diskurs bereits als Kritik gegenüber den klassischen Lerntheorien benannt wurde (Kap.2.3), findet durch den Bildungswissenschaftler Klaus Holzkamp einen anerkannten Vertreter. Er versteht das Subjekt als „Ursprung ‚seiner eigenen Lernaktivitäten‘“ (Holzkamp 1995, S. 117). Diese Kritik führt desgleichen der theoretisch forschende Musikpädagoge Hermann J. Kaiser an, indem er die Beweggründe für ein Lernverhalten bei Abel-Struth unberücksichtigt sieht und

folglich Musikhören als an einen Sinn für das Subjekt gebundenes Verhalten, also intentionales Verhalten, interpretiert (Kaiser 1996, S. 10-18).

Eibach resümiert aus seinen Analysen (Eibach 2018), dass erstens der Begriff des Musikhörens ein offener für inhaltliche Neuausrichtungen ist und er zweitens in einen interdisziplinären Diskurs gesetzt ist wie er aus dem Fach den interdisziplinären Diskurs befruchten kann. Er begründet diese Feststellung mit folgendem Resultat seiner Forschung: „Aus unterschiedlichen Beschreibungsperspektiven ergeben sich divergierende Bestimmungen des Begriffes Musikhören. Die Pluralität von Perspektiven resultiert wiederum aus einer sich stetig ausdifferenzierenden und wandelbaren Rahmenbedingungen unterliegenden Forschung [...] und je] nach Erkenntnisinteresse und methodischer Orientierung einer wissenschaftlichen Arbeit können darin durchaus unterschiedliche Ausrichtungen von Begriffsbestimmungen nützlich sein“ (Eibach 2019, S. 239). Die Offenheit gegenüber dem Musikhören ist auch auf sprachlicher Ebene bzgl. der Schreibweise sichtbar, da für den Terminus unabhängig von erforderlicher grammatischer Form und Ausdrucksweise unterschiedliche Schreibweisen bei gegenseitiger Wahrnehmung der Autoren vorliegen: „Musikhören“ (siehe oben Abel-Struth, Eibach), Musik hören (Gies/Nimczik 2001), Musikhören (Spychiger 2018; Gruhn/Röbke 2018) und musikalisches Hören (Kaiser 1996; 2006).

Die Vielfalt der Beschreibungsperspektiven zum Musikhören ergibt sich aus der Komplexität und dem Zusammenspiel musikalischer Umgangsweisen in der Auseinandersetzung mit Musik. Kraemer (2017, S. 235-264) beschreibt diese ausführlich, wie sie im Folgenden zur Hervorhebung der Fachspezifik benannt werden.

Der Hörwahrnehmung und -verarbeitung von Musik als einer musikpädagogischen Zielsetzung des allgemeinbildenden Musikunterrichts kommt eine verstärkte Bedeutung zu. Ein differenziertes Hören in Bezug auf Tonhöhe, Tondauer, Dynamik und Klangfarbe und der Herausstellung der variablen Beziehungen dieser Parameter zueinander muss erlernt werden. Da das Erklängen von Musik ein zeitlich instabiles Phänomen ist, sind die Schulung des Musikgedächtnisses, des musikalischen Vorstellungsvermögens wie der Konzentrationsfähigkeit wesentliche Komponenten bei der Verarbeitung von Musik (vgl. Kraemer 2017, S. 243).

Die Tonerzeugung eines Instruments steht wiederum mit physiologischen Lernaspekten in Verbindung: motorische Fertigkeiten, Beweglichkeit, Schnelligkeit, Ausdauer, Kraft (Kraemer 2017, S. 246). Da rein mechanische Abfolgen von Bewegungen nicht das Ziel von Musik sind, spielen bei der musizierpraktischen Gestaltung von Musik physiologische, affektive und kognitive Verarbeitungsprozesse zusammen.

Ditzig-Engelhardt bezeichnet diesen komplexen Prozess als psychomotorisches Lernen: „Psychomotorisches Lernen im eigentlichen Sinne heißt Entwicklung einer Klangvorstellung, Vergleich von Klangrealität und Klangvorstellung und Ausbildung eines Körperbewusstseins, insbesondere für diejenigen Muskelgruppen, die beim Spielen des jeweiligen Instrumentes einzusetzen sind“ (1987, S. 395 zitiert nach Kraemer 2017, S. 247).

Zur Aneignung, Entwicklung bis zur „Vervollkommnung“ des musikalischen Spiels sind das Imitieren, Üben (für sich allein) wie Proben (Üben des Zusammenspiels in der Gruppe) und das auswendige Vortragen wesentliche Handlungsmuster (siehe Kraemer 2017, S. 236f., 248, 249-253).

Der Erwerb von Wissen, Arbeitstechniken und Kommunikationsmitteln von und über Musik bezogen auf historische, musiktheoretische, aufführungs- und medienpraktische, spieltechnische und instrumentalspezifische Aspekte ist fachspezifisch.

Das Erleben von Musik, Umgang und Auswahl von Musik sind individuell geprägt. Musik wird verschieden wahrgenommen, empfunden und als bedeutsam bzw. sinngebend erachtet, weswegen ästhetische wie anthropologische Aspekte auf das Musikkernen einflussnehmend sind (Kraemer 2017, S. 233) und sich für Musikpädagogen*innen daraus folgend die Frage nach „sinnstiftendem Lernen“ stellt. Die Zielstellungen des schulischen Musikunterrichts müssen einbeziehen, inwiefern die ausgewählten Unterrichtsgegenstände zur Identitätsfindung beitragen, zum Ausdrücken mit Musik befähigen, als sinnlich-körperliche Erfahrungsmöglichkeit aufgenommen oder zur Sinnerkundung einbezogen werden können (Kraemer 2017, S. 255). Auch gilt für Musikpädagogen*innen zu reflektieren, dass beim gemeinsamen Musizieren, wenn die Beteiligten in eine verstandes- und gefühlsmäßige Beziehung zugunsten eines gemeinsamen Ziels treten, sich neben fachspezifischen auch sozial wünschenswerten Eigenschaften entwickeln können. Musizierpraktisch lernen sie beispielsweise auf das Spiel der Mitspieler*innen zu reagieren, sich in den Gesamtklang einzubinden und präzise im zeitlichen Verlauf zu bleiben.

Zentrales Ergebnis der Auseinandersetzung mit der Begriffsforschung zum musikalischen Lernen ist, das Musikkernen in seiner inhaltlichen Offenheit zu begreifen, welches komplex wie sachspezifisch, ebenso wie individuell und kontextbezogen ist. Für die vorliegende Arbeit förderte es das Bewusstsein einer zielorientierten Auseinandersetzung und begründeten Auswahl von Perspektiven auf das Musikkernen. Im anschließenden Kapitel wird das musikalische Selbstkonzept mit seinen Folgerungen für die Lehrpraxis vorgestellt und herausgearbeitet, inwiefern diese Relevanz für eine professionalisierende Lehrkräftefortbildung aufweist.

4.4 Das musikalische Selbstkonzept als vermittelnde Variable zu musikalischer Leistung und Entwicklung

Das musikalische Selbstkonzept ist eine vermittelnde Variable zu musikalischer Leistung und Entwicklung, wie sie für die musikalische Biografie konstitutiv ist (Spychiger 2017, S. 50). Sie ist nicht ausschließlich einflussnehmend, sondern wird ebenso vom Lernen beeinflusst, wodurch sich die musikalische Entwicklung eines Menschen im Laufe seines Lebens wechselseitig formt.

Das Selbst als Konstrukt ist ein Terminus der Psychologie, dem die Identität aus philosophischer, soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Disziplin ähnelt. Erstmals beschrieb ihn 1890 William James als Sense of self (siehe Sychiger 2018, S. 255). Aufgrund seiner guten Mess- und Operationalisierbarkeit wurde dieser Begriff im Bereich der Lern- und Entwicklungsforschung für empirische Zugänge erschlossen (Spychiger 2018, S. 255). „Der Begriff des *Selbstbildes* und noch deutlicher derjenige des *Selbstkonzeptes* verweisen auf die kognitive Komponente der Bewusstwerdung und Reflexion, auf den Umstand, dass Menschen über ihr Selbst nachdenken, es kognitiv repräsentieren und konzeptualisieren“ (Spychiger 2018, S. 255). Demzufolge repräsentiert das Selbstkonzept ein Abbild der selbst konzeptualisierten Selbstwahrnehmungen eines Menschen. Sychiger konkretisiert, indem sie schreibt: „Ein [...] Selbstkonzept enthält die Ergebnisse über die Art und Weise, wie eine Person auf ihre Umwelt reagiert und ihre Erfahrungen erlebt“ (Spychiger 2017, S. 48). Die konzeptualisierten Selbstwahrnehmungen sind nach Barbara Byrne (1996), Susan Harter (1999) und Sychiger (2017, S. 49) nicht hierarchisch, sondern domänenspezifisch konzeptualisiert.

Das personenbezogene Selbstkonzept fragt in den einzelnen Domänen Sein (Wer bin ich) und dem Können (Was kann ich) einer Person (Spychiger 2018, S. 254). Wobei die Frage nach dem Sein, die nicht leistungsbezogenen Aspekte des Selbstkonzeptes umfasst und die Frage nach dem Können, die „fähigkeitsbezogenen Anteile des Selbstkonzeptes“ (Spychiger 2018, S. 257) anspricht. Die Domänenspezifität bedeutet, dass „ein bewegliches Zusammenspiel einer Vielzahl von Faktoren, die je nach Lebensbereich, Tätigkeit und Fähigkeit – je nach Domäne also – unterschiedlich wirken“ (Spychiger 2018, S. 253) und hierüber zu einer differenzierten Einschätzung kommen, wer wir sind und was wir in Bezug auf etwas können. Das Konzept schließt an konstruktivistischer Lerntheorie an, es ist beweglich. Auf den Menschen wirken viele Kontexte, Interaktionen, Lebeweisen und Reaktionen, denen er begegnet und welche die domänenspezifischen Selbstkonzepte formen. Sychiger (2010) untersuchte die Domäne der Musik, indem sie nach den vielseitigen Bedeutungen von Musik im Leben der Menschen fragte und darauf basierend das mehrdimensionale Konstrukt des musikalischen Selbstkonzeptes entwickelte.

Der Wirkweise, die zu der Aussage führt, was eine Person kann, welche in der Schule bislang maßgeblich ist, liegen zwei Ansätze zugrunde. Der Skill-development-Ansatz (Calsyn 1977

nach Spychiger 2018, S. 254) stellt die Kompetenz und das Selbstkonzept in ein kausales Verhältnis. Dieser Ansatz kommt erst bei älteren Kindern und Jugendlichen zum Tragen, während bei Grundschulkindern der Self-enhancement-Ansatz (wie Kammermeyer/Martschinke 2006 nach Spychiger 2018, S. 254) dominiert. Dieser hebt hervor, dass ein übergreifendes positives Selbstkonzept gute Leistungen mit sich bringt. Diese entwicklungspsychologisch bedingt differierenden Ansätze begründen verschiedene Wirkweisen der Selbstwirksamkeit (Self-efficacy) und Selbstwirksamkeitserwartung (Self efficacy beliefs), welches „die Überzeugungen [...] eines Menschen künftige Ziele und Herausforderungen meistern zu können“ (Spychiger 2018, S. 255 basierend auf Bandura 1993) fasst. Das Ausmaß der Zuversicht in die eigenen Wirkmöglichkeiten, die sich in der Erwartung äußert, bestimmt wesentlich die Handlung eines Menschen, da sie entscheidet „was sie plant, tut, zu tun wagt oder vermeidet“ (Spychiger 2018, S. 255). Spychiger weist auf verschiedene Studien hin, die einen engen Zusammenhang zwischen fachbezogenen Fähigkeitskonzepten und Kompetenzentwicklung beweisen (siehe Spychiger 2018, S. 255).

Aus pädagogischer Perspektive stellt sich daraus ableitend die Frage, inwiefern sich das musikalische Selbstkonzept als lernsteuernde Instanz auf die Rolle einer Lehrkraft auswirkt, welche die Förderung von Lernprozessen anstrebt? Das Lernergebnis entsteht aus komplexeren Verknüpfungen als bei Holzkamp angenommen. Zu dem, dass das Lernen eine eigenständige, aus den Lebensinteressen des Subjektes begründete Handlung ist, welches ihm hilft mittels von Lernschleifen das Handlungspotenzial zu erweitern (Holzkamp 1996, S. 29), trifft der Einfluss der Lehrkraft zunächst auf das Selbstkonzept der Lernenden. Hierdurch entstehen Differenzierungsvarianten für den weiteren Lernprozess. Spychiger fasst wie folgt zusammen: „Die Lehrperson interagiert nicht direkt mit den Fähigkeiten der Schüler*innen, mit deren Leistungsbereitschaft oder Befinden, sondern zuerst mit individuellen situativen Selbstbildern. Was die Lehrperson kommuniziert, wird vom betreffenden Schüler oder Schülerin mit dem Selbstbild abgeglichen oder ggf. direkt in dieses integriert. Bei späteren Gelegenheiten kommen diese Inhalte reflexiv ins Spiel und wirken als Moderator des fach- und themenbezogenen Denkens und Verhaltens“ (Spychiger 2018, S. 258, vgl. auch Spychiger 2017, S. 55). Aufgrund seiner steuernden Funktion ist das Selbstkonzept ein bedingender Faktor für die Lernleistung und die biografische Entwicklung von Lernenden, wodurch folglich die Förderung positiver Selbstkonzepte und das Bilden positiver biografischer Erfahrungen in der pädagogischen Interaktion eine wichtige Bedeutung erhält. Neben der direkten Einwirkung der Lehrkraft wie zum Beispiel bei wissensvermittelnden Inhalten, kann diese ebenso indirekt als raumgestaltende Interaktionspartnerin die Selbstkonzepte positiv fördern, indem sie Lernprozesse „arrangiert, initiiert, ermöglicht und begleitet“ (Spychiger 2017, S. 55). Eine Lehrkraft muss sich darüber bewusst sein, dass Selbstkonzepte dynamische Einheiten sind, die sich in der sozialen Interaktion formen, weswegen verbale (in Worten) oder über paraverbale (die Klangfarbe oder durch Lachen, Seufzen oder Schmunzeln) verursachte wie die non-verbale

(mittels Gestik, Mimik und/oder der Bewegung im Raum) vermittelte Mitteilungen und Kommentare nachhaltig die Selbstkonzepte der Schüler*innen beeinflussen können. Lernende können durch inadäquate Äußerungen irritiert und entmutigt sein, weil sie sich dadurch herabgesetzt oder bloßgestellt fühlen (Spychiger 2015, S. 53; Spychiger 2017, S. 59) unabhängig davon, ob sie seitens der Lehrkraft bewusst oder unbewusst verwendet werden. Spychiger versteht die domänenspezifische Selbstkonzeptförderung zuvorderst als eine grundlegende, alle Fächer gleichermaßen betreffende pädagogische Lehrkompetenz (Spychiger 2017, S. 47, 59). Ziel der lehrkraftbezogenen Kompetenzaneignung ist „die Selbstkonzepte der [...] anvertrauten Menschen gut [zu] behandeln“ (Spychiger 2017, S. 63). In Bezug auf das musikalische Selbstkonzept bedeutet das konkret, „dass ein positives musikalisches Selbstkonzept auf jedem Niveau und in jeder Lebenslage die vermittelnde Rolle zur lohnenden musikalischen Betätigung einnimmt. Die Chancen der Entwicklung sind an Interaktionsmöglichkeiten gebunden“ (Spychiger 2017, S. 64). Förderliche Eigenschaften einer Lehrkraft in der Interaktion mit Lernenden sind aus Spychigers Sicht „Geduld haben, Fehler zugestehen, mit Verschiedenheit in den Temperamenten der Kinder umgehen können, Aneignungschancen durch Wiederholen von Inhalten geben, Individualisieren, Möglichkeiten der Partizipation schaffen, im richtigen Maß loben und bei Bedarf tadeln, die Klasse führen [und den Lernenden Beziehungssicherheit vermitteln]“ (Spychiger 2017, S. 59). Die Vermittlung von Beziehungssicherheit zeigt nochmalig, dass neben den zu fördernden leistungs- und fähigkeitsbezogenen Aspekten des Selbstkonzeptes die nicht leistungsbezogenen Gesichtspunkte eine tragende, stabilisierende Bedeutung im Lern- und Entwicklungsprozess der Schüler*innen einnehmen. Neben einem bewussten Umgang mit den Selbstbildern in der Lerngruppe und voraussetzend für deren Förderung ist das Kennen und Diagnostizieren können der musikbezogenen Selbstbilder (vgl. Spychiger 2018, S. 258). Hierfür benötigen Lehrkräfte durch Fortbildung vermitteltes theoretisches und stufenbezogenes Wissen, verlässliche Instrumente zu deren Erfassung wie Methoden und Lehrmaterialien, um mit den Lernenden, ihrem entwicklungspsychologischen Stand entsprechend, deren Selbstkonzepte zu reflektieren und weiter entwickeln zu können.

4.5 Zusammenfassung: Mögliche inhaltliche Schwerpunkte des Musikhierlernens in der Fachlehrkräftefortbildung

Spychiger ordnet Lernen, welches darauf ausgerichtet ist, die an das Individuum gestellten gesellschaftlichen Herausforderungen zu bewältigen, als ökologisches Lernen ein. Folglich ist das professionelle Lernen mit dem Ziel beruflichen Herausforderungen nachzukommen ein Bereich des ökologischen Lernens. In diesem Zusammenhang weist sie daraufhin, dass das Lebensweite Lernen, als ein Synonym des Lebenslangen Lernens, nicht eine Variante des Lernens, sondern ein Bildungsansatz ist.

Die konzeptionellen Ansätze zum Lernen in der Musikpädagogik basieren auf interdisziplinär tragfähigen Theorien verschiedener psychologischer, soziologischer und pädagogischer Fachbereiche (siehe Spychiger 2018, S. 159) wie sich das Musikhören auf sehr unterschiedliche Bereiche des Musikhörens bezieht.

Schlussfolgerungen für eine professionalisierende Lehrkräftefortbildung im Fach Musik:

- Anerkennen der Sach- und damit Fachspezifik des Musikhörens. Beispielgebend legitimieren spezifische Ziele des Musikunterrichts wie die Entwicklung einer differenzierten Hörwahrnehmung und -verarbeitung, psychomotorischer Fähigkeiten beim Musizieren und die Förderung ästhetischer Erfahrungen eine fachspezifische Ausrichtung der Fortbildungskonzeption. Gleichfalls bedarf Musikhören fachkompetenter Begleitung in der Fortbildung hinsichtlich der historischen, musiktheoretischen, aufführungs- und medienpraktischen, spieltechnischen und instrumentalspezifischen Perspektiven des Lerngegenstandes.
- Vermitteln theoretischen Wissens über die Wirkung (Einstellung, Motivation, Befindlichkeit und Leistungsvermögen) der individuellen Bewusstseinsprozesse im Lernprozess. Hier können die subjektivistische Lerntheorie nach Holzkamp, das musikalische Selbstkonzept und der Conceptual Change Ansatz wertvolle Informationen vermitteln.
- Erheben der konkreten musikalischen Selbstkonzepte der Lernenden für einen gemeinsam gestaltbaren wie individuell ausgerichteten Lernprozess.
- Definieren der Rollen mit Aufgaben und Grenzen der am Lernprozess Beteiligten wie Reflexion des Interaktionsverhaltens im Verlauf, um die Selbstkonzepte der anvertrauten Menschen gut zu behandeln.
- Thematisieren verschiedener für den Lernprozess wichtiger Thematiken, wie z.B. Leistungsmotivation, Partizipation, Situatives Lernen, Kooperatives Lernen, Binnendifferenzierung der Lerngruppe, Fehlerkultur oder Feedback- und Selbstbewertungsverfahren.
- Anerkennen und variable Einbeziehen verschiedenster Lernräume, die einen Lernprozess begünstigen.

Relevante Inhalte in der Lehrkräftefortbildung aufgrund musikbezogener und gesellschaftsbezogener Wandlungsprozesse sind:

- eine zielgerichtete Vermittlung von musikwissenschaftlichem Wissen, welches Rückbezug zur Bewertung und Gestaltung musikbezogener Wandlungsprozesse ermöglicht und
- die Handhabung digitaler Informationsgewinnung und Lernformate.

5 Aktuelle empirische Forschung zur Lehrkräftefortbildung Musik für die allgemeinbildende Schule

Dieses Hauptkapitel informiert über wesentliche empirische Forschungsstränge nach Lessing/Stöger (2018), in denen Musiklehrkräfte für die allgemeinbildende Schule im Zentrum des Forschungsinteresses stehen, und ordnet die Evaluationsstudie darin begründet ein. Detailliert wird die Studie von Bechtel (2014) zu gelingender Lehrkräfteprofessionalisierung durch Fortbildung aufgrund des unmittelbaren Bezuges zur eigenen Evaluationsforschung vorgestellt. Die Projektbeschreibung eines erprobten Fortbildungsformates von Lion/Rotar-Pance/Sicherl-Kafol/Stöger (2004) ergänzt die Veranschaulichung von Lehrkräftefortbildung, welche den Prozess der Professionalisierung über eine individuelle Kompetenzentwicklung seiner Teilnehmenden in den Fokus stellt. Ziel des Kapitels ist, aus musikpädagogischer Perspektive wesentliche Aspekte zur Anlage einer lehrerprofessionalisierenden Fortbildung herauszuarbeiten und mit den Ergebnissen der eigenen Evaluationsstudie im IV. Teil der Arbeit in Bezug zu setzen. Im Ergebnis soll die Analyse wissenschaftlicher Erkenntnisse ermöglichen, das Fortbildungsformat *Belcantare Brandenburgs* gegenüber gesellschaftlichen und berufsbezogenen Veränderungsprozessen zu flexibilisieren.

5.1 Forschungsstränge zur Lehrperson und zum Berufsfeld der Lehrkraft

In der Musikpädagogik sind nach Lessing/Stöger (2018) seit den 70er Jahren erste empirische Arbeiten zum Berufsbild von Musiklehrenden zu finden. Eine grundlegende Herausforderung dieses Forschungsfeldes besteht darin, der „Komplexität des Bedingungsgefüges, der Interaktionen im Unterricht, der institutionellen Rahmenbedingungen, den Zusammenhang mit den Zielen, Inhalten und Methoden sowie die durch die Sozialisation geprägten Selbstbilder der Musiklehrenden“ (Lessing/Stöger 2018, S. 133) gerecht zu werden. Lessing/Stöger arbeiten bezüglich Musiklehrender vier aktuelle Forschungsstränge heraus (Lessing/Stöger 2018, S. 134-138), von denen zwei in die empirische Studie eingebracht sind.

Zur besseren Übersicht sind die vier Stränge aufgeführt, überblicksartig ausgeführt werden jedoch nur die einbezogenen Forschungsstränge.

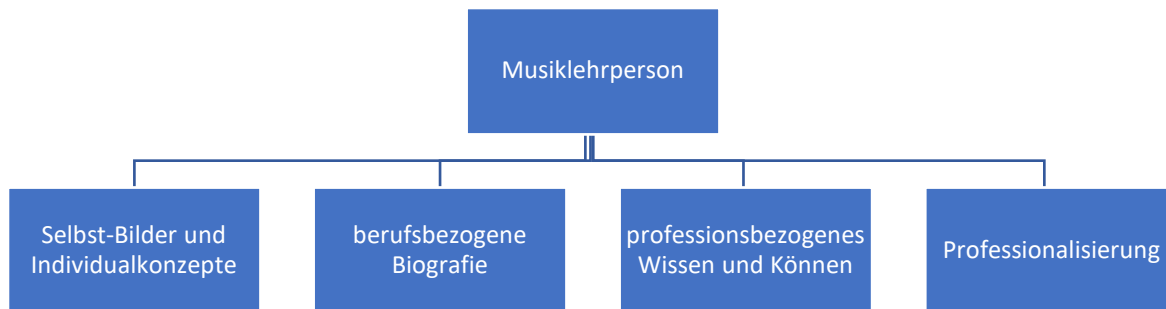


Abb. 04: Vier aktuelle Forschungsstränge zur Musiklehrperson für allgemeinbildende Schule nach Lessing/Stöger (2018, S. 134-138)

Der Forschungsstrang zur Berufsbiografie von Musiklehrpersonen blieb aufgrund des anders gelegenen Forschungsinteresses in der eigenen Evaluationsstudie unberücksichtigt. Studien dieses Teilbereiches beschäftigen sich mit der Frage nach der Studien- wie Berufswahl, Motivation für den Beruf, der Vereinbarkeit von künstlerischer und pädagogischer Identität und dem Umgang mit Belastungen des Arbeitsfeldes (siehe Lessing/Stöger 2018, S. 135f.).

Studien zum professionspezifischen Wissen und Können hätten bei Forschungsbeginn ein wertvolles theoretisches Fundament bei der Konstruktion der Erhebungsinstrumente zur fachdidaktischen Entwicklung der Lehrkräfte bilden können. 2016 entwickelten beispielgebend Puffer/Hofmann (FAKO_M-Studie) ein Modell mit Ausdifferenzierung des professionspezifischen Wissens auf der Grundlage anwendbarer Modelle aus dem Fach Mathematik (vgl. Kap. 3.1). Für das fachdidaktische Wissen nutzen sie übertragbare Kategorien aus der Mathematik, indem nach bewussten Lernwegen von Schüler*innen, musikbezogenen Instruktionsstrategien und der Fähigkeit zur Einschätzung der Materialien und Aufgabenstellungen für den musikbezogenen Lernprozess gefragt wird (Lessing/Stöger 2018, S. 136). Ebenso leistete die Begleitforschung zu dem bundesweiten Projekt „Jedem Kind sein Instrument“ einen weitreichenden Beitrag zur Beforschung von Musiklehrkompetenzen. Im Zentrum eines Forschungsschwerpunktes stand bspw. der Umgang mit Heterogenität von Schüler*innen, wobei das adaptive Handeln von Lehrkräften als ein wesentlicher Faktor für Unterrichtsqualität herausgestellt wurde, da hierdurch passfähige Lernangebote und Lernmöglichkeiten den Lernenden bereitgestellt werden (Göllner/Niessen 2016). Zwischen 2011 und 2013, der Zeitraum in welchem das Forschungsdesign der eigenen Studie angelegt und seine Erhebungsinstrumente im Wesentlichen entwickelt wurden, waren empirisch gesicherte Erkenntnisse im Bereich professionspezifischen Wissens und Könnens von Musiklehrkräften ein Desiderat.

Die Beforschung des musikalischen Selbstkonzeptes, welches als sensibilisierendes Konzept in der eigenen Forschung fungiert, ist jenem Forschungszweig zuzuordnen, welcher sich mit Selbstbildern und Idealkonzepten befasst und inwiefern die Selbstwahrnehmung des Individuums das pädagogische Handeln beeinflusst. Weitere begriffliche Angelpunkte dieser empirischen Forschung sind Persönlichkeit, Identität, Selbstwertgefühl, Selbstakzeptanz und Individualkonzept (Lessing/Stöger 2018, S. 134). Neben Spychiger widmen inzwischen eine Mehrzahl an Autoren dem Selbstkonzept (Hammel 2011, Kleinen 2004, Spychiger/Allesch/Oebelsberger 2007) größere Aufmerksamkeit. In engem Zusammenhang, jedoch mit berufsbezogenem Fokus, steht das Individualkonzept (Lenord 2010, Niessen 2006). Das Individualkonzept befasst sich mit in der Praxis durch Erfahrung herausgebildeten Überzeugungen, Vorstellungen und persönlichen Theorien, den daraus entwickelten Argumentationsmustern und Wirkungen für die pädagogische Praxis, die an Theorien gebrochen werden. Niessen (2006) stellte beispielsweise fest, dass Musiklehrende zwischen eher konstanten Aspekten des Unterrichts wie Lernende, Schule und Richtlinien wie variablen Aspekten, zu denen Ziele, Methoden und Inhalte des Musikunterrichts zählen, differenzieren (Niessen 2006, S. 223-227). Mit dem Ziel in der Lehrkräftefortbildung *Belcantare Brandenburg* die sing- und lieddidaktischen Entwicklungszuwächse der Lehrkräfte erkunden zu wollen, eignete sich die Orientierung am Primacanta-Fragebogen zur Erhebung der singbezogenen Selbstkonzepte von Kindern von Spychiger/Aktas (2015) impulsgebend einzubeziehen.

Forschungen zur Professionalisierung von Musiklehrenden sind in den letzten Jahren verstärkt in der Musikpädagogik aufgenommen worden. Hier kann erneut Puffer (2013) genannt werden, welche sich im Kontext von Unterrichtsreflexion mit konstruierten Bildern von Musikunterricht nach Unterrichtsbesuchen auseinandersetzte. Die ihrige wie die Forschungen von Harnischmacher/Hofbauer (2011) deuten darauf hin, dass weniger fachspezifische als fachübergreifende, die Interaktion betreffende Fragen von Reflexionsinteresse für Lehrende sein können. Eine weitere größere Anzahl von Studien entstanden durch Begleit- bzw. Evaluationsforschungen von Bildungsprojekten zur Professionalisierung von Lehrkräften für das Singen an Grundschulen. Zu denen zählen bspw. die 2012 publizierte Evaluationsstudie von Forge/Gembris zur „Singförderung in der Schule“ wie die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bildungsprojektes *Primacanta – Jedem Kind seine Stimme* von Spychiger/Aktas (2015). Diese werden aufgrund des unmittelbaren Bezugs zur eigenen empirischen Studie, welches sich in diesen Forschungsstrang einordnen lässt, im II. Teil der Arbeit (Kap. 8.2) näher betrachtet.

Weitere Studien ergründen die Haltung und Bedürfnisse von Lehrkräften gegenüber Fortbildungsangeboten. Die 1990 von Bastian und Hafen (zitiert nach Bechtel 2014, S. 12-15), vorgestellte quantitativ durchgeführte Pilotstudie über die Einstellung zur Teilnahme an Lehrkräftefortbildungen konnte eruieren, dass 91% aller Lehrkräfte Fortbildung für notwendig

erachten, da sie die Erarbeitung neuer fachwissenschaftlicher und -didaktischer Erkenntnisse, den kollegialen Erfahrungsaustausch und eine kritische Reflexion des eigenen Handelns ermöglicht (Bastian/Hafen 1990, S. 37-40). Dem diametral gegenüber steht die geringe Teilnehmerhäufigkeit, welche die Autoren resümieren lassen: „Lehrer sind zwar fortbildungseinsichtig, aber in der Praxis sehr -abstinent“ (Bastian/Hafen 1990, S. 42). Lenord (2009, S. 120, 131, 151; vgl. Bechtel 2014, S. 17) arbeitete hingegen im Zusammenhang mit dem Zentralabitur heraus, dass sich Lehrkräfte im Implementationszeitraum ein größeres Angebot, Versorgung mit Material und Unterstützung in Bereichen, die nicht ihrer eigenen musikbezogenen Sozialisation entsprechen, wünschten. Die Ergebnisse von Eibach/Münch/Knolle (2005) aus dem Projekt Me[i]Mus-Projekt konnten die Erkenntnisse über die Motivationslagen für die Fortbildungsteilnahme vertiefen. Gründe waren der Wunsch nach Bestätigung, Unterstützung, fachlicher und interdisziplinärer Kooperation, Anregungen für einen aktuellen Unterricht, Zeit zum Experimentieren und dem Entweichen der systemischen Routinen (Eibach u.a. 2005, S. 46ff.). Der Verlauf der medienkompetenzfördernden Fortbildung kristallisierte einen weiteren Forschungsschwerpunkt heraus: Eine geringe Bereitschaft zur Diskussion und Reflexion von Medienkompetenzen in der Praxis unter Berücksichtigung der eigenen Unterrichtskonzepte seitens der Teilnehmenden war forscherseits zu beobachten und führte dazu, die Aktionsforschung als Fortbildungsmethode in die Ergebnisdiskussion einzubeziehen. Als ein Ergebnis stellte sich heraus, dass die Teilnehmenden eine dozentenorientierte Arbeitsweise erwarteten. Die Forschenden resümierten, dass die Bereitschaft wie die Fähigkeit den implizierten Unterricht bzgl. der Ursachen und Auswirkungen in mündlicher wie schriftlicher Form zu reflektieren im Verlauf des Berufslebens wohl sinke (Eibach u.a. 2005, S. 64). Eine inhaltlich nahestehende Studie zur Bedeutung von Fortbildungen für Musiklehrkräfte ist die Studie von Bechtel aus dem Jahr 2014. Sie untersucht, wie im nächsten Kapitel ausgeführt wird, die Bedürfnisse, die von Lehrenden mit Fortbildungen verbunden werden und die Bedingungsfaktoren für ein Wirksam werden der fortbildenden Maßnahme im Unterricht.

Abschließend sei auf die Intensivierung von Forschungen bezüglich des Forschenden Lernens (Buchborn/Malmberg 2014; Niessen/Knigge/Vogt 2014) im Studium hingewiesen, welche mittels Professionalisierung der Studierenden im Einsatz von empirischen Methoden und Erhebungsinstrumenten die spätere Qualität der Lehrpraxis zu verbessern anstreben. Hier stehen vor allem Fragen der Methodologie im Fokus der Untersuchung. Bezug zur eigenen Evaluationsstudie besteht darin, dass Studierende im Rahmen ihrer Qualifikationsarbeiten in die Evaluation einbezogen wurden (Kap. 10.1).

5.2 Bedingungen professionalisierender Fortbildung aus der Perspektive von Musiklehrkräften

Die im Folgenden detailliert vorgestellte Studie Bechtels (2014) steht in engem Zusammenhang mit der eigenen Evaluationsforschung. Bechtel beforschte, wann Musiklehrkräfte eine Fortbildung im Kontext ihrer berufsbezogenen Bedürfnisse als gelungen einschätzen und zum anderen wie die erfahrene Wirksamkeit besuchter Veranstaltungen seitens der Teilnehmenden eingeschätzt werden. Den Terminus „professionelles Lernen“ verwendet Bechtel (2014) in seiner Studie und meint damit: „Sich-Fortbilden“ verstanden als Lernen im Hinblick auf den Beruf“ (Bechtel 2014, S. 49). Unter gelingender Fortbildung versteht Bechtel, die Lehrkräftefortbildung als „Ausgangspunkt und Begleitung eines nachhaltigen Entwicklungsprozesses professionellen Lernens mit dem Ziel der individuellen Unterrichtsentwicklung“ (Bechtel 2014, S. 135). Ausgangspunkt deswegen, da die Lern- und Übephase nicht zwangsläufig in der Fortbildungsveranstaltung abgeschlossen sein müssen, sondern auch die Funktion einer Impulsgebung zur Ermöglichung des gewünschten Prozesses haben können (Bechtel 2014, S. 126). Zur Beantwortung der Forschungsfragen führte er acht leitfadengestützte Interviews durch (angelehnt und ausgewertet nach der Grounded Theory Methodologie nach Strauss/Corbin).

Gelingende Fortbildung ist Bechtels Analyse zufolge abhängig von der subjektiven Einschätzung der Voraussetzungen für die Unterrichtsentwicklung durch die Teilnehmenden (Bechtel 2014, S. 126).

Die Einschätzung nehmen die Teilnehmenden in drei Bereichen vor: 1. dem professionellen Lernen, 2. den Anschlussmöglichkeiten und 3. den notwendigen materiellen Ressourcen. Sobald in einem der drei Bereiche die Voraussetzungen nicht gegeben sind oder aufgezeigt werden kann, dass diese positiv im Professionalisierungsprozess zu verändern sind, bleibt nach Bechtels Analyse eine individuelle Unterrichtsentwicklung aus (Bechtel 2014, S. 126). Die von Bechtel eruierten Wirkungsbereiche der Fortbildung (persönliche Entwicklung, Entlastung, emotionale Unterstützung) können eine zum Positiven hin veränderte Einschätzung der Entscheidungsbereiche bewirken. Eine veränderte Bewertung ist Bestandteil des professionsorientierten Lernprozesses. Die erwünschte Form des persönlichen Lernzuwachses an professionellem Wissen, bei Bechtel differenziert nach Fakten-, Zugangs- oder Handlungswissen, ist entscheidend für die Einschätzung der Veränderbarkeit des Unterrichts oder zumindest einer anschlussfähigen Ermöglichung. Neben der persönlichen Entwicklung, die als wichtigste Funktion von Fortbildung seitens der Lehrkräfte gesehen wird, fungieren die Entlastung (Bechtel 2014, S. 127, 129, 142f.) und die emotionale Unterstützung der Lehrkräfte als helfende Funktionen (Bechtel 2014, S. 125). Entlastung kann bspw. durch zielgerichtete und zeitsparende Moderation des Lernprozesses, Schaffen von Freiräumen für Lernen, Bereitstellung von Unterrichtsmaterial, die Möglichkeit gegenseitiger Unterstützung der Teilnehmenden (Austausch, arbeitsteilige Entwicklung von relevanten Produkten, Peer-

Reflexion) wirksam werden. Emotional unterstützend kann sich im Lernprozess bspw. die Begeisterungsübertragung wie die Ermutigung der Lehrperson auswirken, welche die Hürde der Auseinandersetzung in Aneignung und Weitergabe von Fremdem senken kann und womöglich sogar das Prinzip der Ermutigung zur Auseinandersetzung mit dem Neuen beziehungsweise dem Fremden für den Unterricht vermittelt (129f.).

Drei zentrale Schwierigkeiten arbeitete Bechtel in seiner Analyse für gelingende Musiklehrkräftefortbildung heraus. Danach erschweren erstens die Individualität der Teilnehmenden mit ihren Individualkonzepten von (Musik-)Unterricht, ihre unterschiedlichen Interessen, Leistungsstände und Ziele gegenüber der inhaltlichen Vielfalt des Faches und vielfältigen Umgangsweisen wie deren individuelle Schülerschaft und schulischen Bedingungen das individuelle Wirksamwerden einer Gruppenfortbildung (Bechtel 2014, S. 135f.). Vor dem Hintergrund der großen Gruppenheterogenität in Fortbildungsveranstaltungen ergibt sich eine zweite Schwierigkeit, die eines kontinuierlich und systematisch aufgebauten, auf den eigenen Unterricht bezogenen Fortbildungsangebotes (Bechtel 2014, S. 137f.). Ein Fortbildungsangebot, das alle individuellen Bedürfnisse abdecken kann, erscheint dergestalt nicht realitätsbezogen. Die Prozesshaftigkeit professionellen Lernens und individueller Unterrichtsentwicklung, die miteinander in Wechselwirkung stehen, erfordern drittens längerfristig begleitende Fortbildungen zur Reflexion des unterrichtlichen Handelns und seiner Qualität wie zur Entwicklung und Prüfung von Handlungsoptionen (Bechtel 2014, 130f., 138f.).

An aktuellen Fortbildungsangeboten orientiert schlägt Bechtel nachstehende Anregungen zur Professionalisierung von Musiklehrkräften in der Fortbildung vor (Bechtel 2014, S. 139-147):

- Transparente Zielsetzung für die Teilnehmenden und die Fortbildungsplanung hinsichtlich der Wirksamkeits- und Entscheidungsbereiche mit Möglichkeiten zur Differenzierung angeben. Die Analyse der Wirksamkeitsbereiche und Entscheidungsbereiche sind mehrfach gewinnbringend. Sie hilft den Fortbildungsverantwortlichen den Ausschreibungstext zu präzisieren, den Teilnehmenden sich für ein Fortbildungsangebot zu entscheiden und Erwartungen zu formen. Hierüber lässt sich die Zusammensetzung der Gruppe für bestimmte Aspekte steuern, die Heterogenität verringern oder sie entsprechend nutzen. In der Reflexion können jene Aspekte helfen zu ergründen, weswegen individuelle Entwicklungen sich gebildet oder eben auf gewissen Ebenen ausgeblieben sind.
- Fortbildungen sollten nicht vom Gegenstand gedacht werden, sondern die mit dem Gegenstand in Verbindung stehenden Fragestellungen, musikalischen Umgangsweisen, das voraussetzende oder zu erlernende Handlungswissen wie die Anschlussfähigkeit und erforderlichen Ressourcen thematisieren und binnendifferenziert erarbeiten.
- Die Heterogenität der Lerngruppe erfordert die Mitgestaltung des eigenen Lernprozesses. Möglich ist ein partizipativ angelegtes Veranstaltungskonzept, während die Entscheidung

hinsichtlich der angestrebten Umsetzung in der Unterrichtsentwicklung bei den Teilnehmenden liegt.

Abschließend stellt er Merkmale neuer Fortbildungsformate vor, welche die Schwierigkeiten als Ausgangspunkt der Planung berücksichtigen und hierdurch den Transfer der Fortbildungsinhalte in die Praxis zur individuellen Unterrichtsentwicklung erhöhen:

- Bechtel (2014) konnte nachweisen, dass für Musiklehrende in der Fortbildung neben der Lehrerprofessionalisierung und Unterrichtsentwicklung ihre emotional unterstützende und entlastende Funktion für die Berufszufriedenheit und Leistungsfähigkeit relevant sind (Bechtel 2014, S. 133f.). Daher plädieren die Ergebnisse seiner Studie dafür Lehrerprofessionalisierung im Kontext von Lehrkräftefortbildung ganzheitlicher zu verstehen (Bechtel 2014, S. 134).
- Gelingende Lehrkräftefortbildung erfordert, um Inhalte der Fortbildung zur individuellen Unterrichtsentwicklung heranzuziehen, professionelles Lernen, Anschlussmöglichkeit und entsprechende materielle Ressourcen. Diese Faktoren bestimmen den Gewinn/Nutzen einer antizipierten Unterrichtsveränderung. Die fortbildungsimmanenten Wirkungsbereiche (eigenes Lernen, Entlastung, emotionale Unterstützung) können auf diese positiv einwirken (vgl. Bechtel 2014, S. 128).
- Eine Fortbildung für Musiklehrkräfte, welche die Professionalisierung in den Fokus der Lehrkraftentwicklung mit dem Ziel einer individuellen Unterrichtsentwicklung stellt, müsste nach Bechtel folgende Merkmale aufweisen: Sie verfügt über eine kontinuierliche prozessbegleitende Struktur, schafft einen situativen wie personellen Rahmen zur Auseinandersetzung mit eigener Unterrichtsqualität, berücksichtigt eine partizipierende Mitgestaltung, begleitet selbstgesteuertes Lernen und bietet ein reflektierendes Korrektiv zum eigenen unterrichtlichen Handeln an (Bechtel 2014, S. 142-146). Aus seiner Sicht eignen sich zum einen Lerngemeinschaften als Format, denn sie erfordern ein gemeinsames Aushandeln von Zielen und Schaffen von Strukturen (schulinterne/schulübergreifende Arbeitstreffen, gegenseitige Hospitationen und/oder online-gestützte Lernformen) (Bechtel 2014, S. 146). Desgleichen wird von ihm die Portfolioarbeit als geeignetes Instrument für gelingende Lehrkräftefortbildung explizit erwähnt, da das Formulieren eines individuellen Anliegens, die Bedürfnisberücksichtigung in der Fortbildung wie das selbstverantwortliche Dokumentieren und Bewerten von Entscheidungs-, Aneignungs- und Handlungsprozessen einer individuellen Unterrichtsentwicklung dienen (Bechtel 2014, S. 144f.).

Zwei Aspekte, zum einen die Kerninhalte der Phasen selbstständigen Lernens und zum anderen das Befördern eines beständigen Lerninteresses, werden nachfolgend in Anbetracht eines notwendigen lebenslangen beruflichen Lernens mit dem Ziel vertieft, diese als wesentliche

Aspekte in der Konzeptplanung zur Umsetzung professionalisierender Lehrkräftefortbildung einbeziehen zu können.

Niermann (2004, S. 13f.) geht in der Einführung des Beitragsbandes zum EAS-Kongress 2004 zu dem Thema „Weiterbildung – Lifelong Development“ explizit auf die Funktion der Reflexivität im selbstgesteuerten Lernen ein. Er begreift die Reflexivität als Prozessmotor des Lernprozesses. Seines Erachtens gleicht der Prozess einem immer wieder fahrtaufnehmenden Schwungrad.

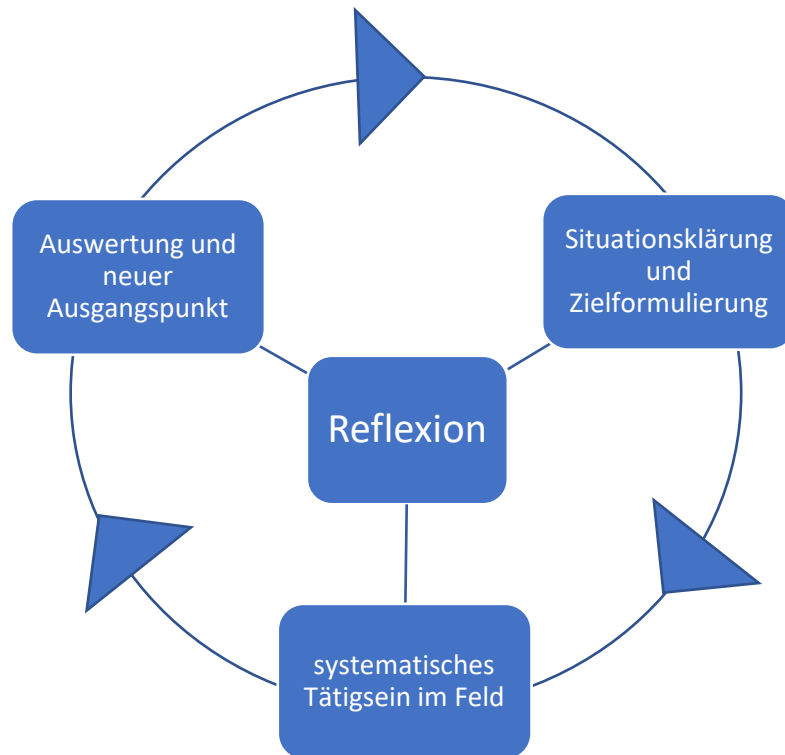


Abb. 05: Die Reflexion als Motor des selbstgesteuerten Lernprozesses nach Niermann 2004 (S.13f.)

Drei Segmente des Rades stehen dabei miteinander in Verbindung:

1. Situationsklärung, Selbstvergewisserung und Zielformulierung;
2. Systematisches und analysiertes Tätigsein in einem Praxis- und Erfahrungsfeld;
3. Auswertung wie die Gewinnung eines weiteren Ausgangspunktes.

Ziel und Durchführung sind im Lernprozess individualisiert und selbstgesteuert, die Fortbildungsperson agiert lernbegleitend und die Gruppe der Fortbildungsteilnehmenden fungiert als „kritischer Freund*in“ bei der Analyse und Auswertung des Lernprozesses.

Spiel/Wagner/Schober 2004 erforschten „Motivation und Interesse bzw. Wertschätzung für Bildung und Lernen“ (S. 82). Sie begründen den Zusammenhang wie folgt: „Sich als erfolgreich, selbstbestimmt und sozial angesehen (in der jeweiligen Referenzgruppe) für eine Sache zu erleben, ist die Voraussetzung dafür, intrinsische Motivation bzw. Interesse langfristig zu erhalten“ (Spiel u.a. 2004, S. 82). Aus dem Handlungsphasenmodell für Motivation nach

Gollwitzer (1991) arbeiten die Autoren vier wesentliche Aspekte zum Erhalt eines beständigen Lerninteresses heraus, die grundlegend bei der Gestaltung von gesteuerten Lernprozessen zu beachten sind. Sie werden nachfolgend zusammengefasst vorgestellt (Spiel u.a. 2004, S. 84). Die Lernaktivität sollte:

- als interessant und die Zielorientierung auf die persönliche Weiterentwicklung gerichtet sein,
- in der Anforderung als „zu bewältigen“ eingeschätzt werden, so dass die eigenen Fortschritte als Indiz für Erfolge zu verbuchen sind und somit Selbstwirksamkeit erfahrbar wird (Stärkung der Selbstkonzepte),
- mittels Lernkompetenzen planbar und durchführbar werden und
- Erfolge als Eigenverdienst (Attribution) und Misserfolge als bewältigbar/kontrollierbar bewerten (Misserfolgsbewältigung).

Abschließend soll ein in der Praxis erprobtes Fortbildungsformat eines EU-Projektes unter Beteiligung von fünf Ländern vorgestellt werden, das nicht fachthematisch ausgerichtet ist, sondern in seiner Zielstellung den Prozess der Professionalisierung über eine individuelle Kompetenzentwicklung seiner Teilnehmenden in den Fokus stellt. Wie im bildungspolitischen Ansatz des lebenslangen Lernens gefordert, führt es Teilnehmende unterschiedlicher Qualifikationsebenen zusammen, mit dem Ziel Lernen als lebensweiten Prozess begreifen zu lassen. Weiterhin thematisiert es die Herausforderung der Fortbildungsgestaltung bei der Berücksichtigung individueller Bedürfnisse, setzt den lerndidaktischen Schwerpunkt im selbstgesteuerten Lernen der Teilnehmenden und vernetzt hierzu traditionelle mit innovativen Lernformen.

Die Teilnehmenden befinden sich in unterschiedlichen Lehrerbildungsstadien und werden mittels geeigneter Lernformen miteinander in Kontakt gebracht, um von- und miteinander zu lernen. Als herausfordernd galt für die Autoren Lion, Rotar-Pance, Sicherl-Kafol und Stöger (2004, S. 223f.) geeignete Lernformen auszuwählen und zusammenzubringen, die für die Teilnehmenden in den unterschiedlichen Berufsphasen, beruflichen Kontexten und ihrer verschiedenen Stile wie Zugänge attraktiv erscheinen (Lion u.a. 2004, S. 223). Zum Umgang mit inhaltlicher wie methodischer Offenheit bei struktureller Rahmung konnten die Projektgestalter auf den 1997 von der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien entwickelten Jahreskurs *Accompagnato – Brücken zwischen Studium und Beruf des Musiklehrers*⁴ in seiner Grundstruktur zurückgreifen. Das adaptierte Kursmodell, vorgestellt seitens der slowenischen Projektpartnerinnen, wurde durch folgende Grundprinzipien geprägt:

Die inhaltliche Arbeit erfolgte in Form von Weiterbildungsveranstaltungen, Elementen des Coachings und Supervisionen. Im Fokus für die Berufsberatung und -begleitung steht die

⁴ Entwickelt von: Brigitte Lion-Slovak, Franz Niermann, Christine Stöger und Christian Winkler.

Förderung der individuellen Lernzyklen durch gemeinsames Erarbeiten einer Lernstruktur und das konsequente Verfolgen der individuellen Lernschleifen der Teilnehmenden. Die individuelle Zielsetzung des Lernens der Teilnehmenden zieht sich durch alle Strukturen der Weiterbildung (Plenarsitzungen, Arbeit in Kleingruppen, Einzelarbeit und E-Learning). Die Lernphasen werden durch entsprechende Techniken und Regeln vorbereitet, begleitet und reflektiert. Die monatlichen Plenarsitzungen werden von der Hochschule und begleitenden Gastdozenten geleitet. Sie sind in eine thematisch einheitliche Vermittlung von Inhalten in Seminarform und in individuelle Lernzirkel gegliedert. Thematischer Schwerpunkt der einheitlich vermittelten Themen ist die Befähigung zum selbstgesteuerten Lernen, indem theoretische Bezüge hergestellt und Methoden zur Planung, Durchführung und Reflexion dieser Lernform vermittelt werden. Der andere Teil der Plenarsitzungen bleibt individuellen Lernzirkeln zur Er- und Bearbeitung selbst gesetzter Zielsetzungen in festen Kleingruppen mit drei bis vier Personen vorbehalten. In diesen Gruppenkonstellationen finden auch die gegenseitigen Unterrichtsbesuche und Reflexionseinheiten statt. Die Wahrnehmungen, Aktivitäten und Reflexionen der Teilnehmenden in der Weiterbildung werden in Tagebüchern zur eigenen Dokumentation, Lernbegleitung und Kursevaluation abgebildet. Abschließend sei auf den Vorzug, Teilnehmende aus allen drei Lehrerbildungsstadien zusammenzubringen eingegangen. Die verschiedenen Fähigkeiten und Wissensstände der Teilnehmenden können zum gegenseitigen Nutzen eingesetzt werden. Studierende richten den Fokus eher auf das Herausarbeiten von Zielperspektiven im Lehrerberuf, bringen aktuelle Forschungsstände und Methoden sowie auch ungewöhnliche Sichtweisen und häufig auch eine „hohe Expertenschaft im praktischen Umgang mit aktuellen ‚populären‘ Musikstilen“ (Lion u.a. 2004, S. 225) ein. Dem gegenüber weisen die im Berufsfeld aktiven Lehrkräfte Erkenntnisse aus Schule und Organisation auf wie das unschätzbare Erfahrungswissen aus der Lehrpraxis.

5.3 Zusammenfassung: Individuelle Unterrichtsentwicklung als Ziel professionalisierender Musiklehrkräftefortbildung

Die empirische musikpädagogische Forschung hat seit den 70er Jahren verschiedene Forschungsstränge zur Beforschung des Berufsbildes von Musiklehrenden an allgemeinbildenden Schulen herausgebildet.

Nachstehende Erkenntnisse sind zu berücksichtigende Aspekte bei der Konzeption einer Lehrkräftefortbildung, welche die Professionalisierung von Lehrkräften mit dem Ziel einer individuellen Unterrichtsentwicklung anstrebt:

- Professionelles Lernen erfordert als Anwendungsfeld und Lernraum den Musikunterricht.
- Herausfordernd ist ein Conceptual Change in der Fortbildungserwartung der Teilnehmenden zu erwirken, die impliziert von einer dozentenorientierten und angebotsunterbreitenden Erwartungshaltung hin zu einer im Gruppenprozess erworbenen selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung für die Lehrpraxis zu gelangen.
- Professionelles Lernen, Anschlussmöglichkeit und die entsprechenden materiellen Ressourcen sind Bedingungsfaktoren für individuelle Unterrichtsentwicklung. Diese müssen auch von den Teilnehmenden in Zusammenhang mit den durch die Fortbildung ermöglichenden Strukturen und Inhalten als erfolgsversprechend beurteilt werden.
- Die Fortbildung sollte kontinuierlich und prozessbegleitend sein, die einen situativen, thematisch offenen wie personell entsprechend ausgestatteten Rahmen zur Auseinandersetzung mit der eigenen Unterrichtsqualität schafft, eine partizipierende Mitgestaltung berücksichtigt sowie selbstgesteuertes Lernen einbringt und ein reflektierendes Korrektiv zum eigenen unterrichtlichen Handeln anbietet.
- Das selbstgesteuerte Lernen kann dreiphasig konzipiert werden, bevor ein neuer Lernzyklus ansetzt: Im Lernprozess sind eine individuelle, realistische Zielformulierung wie ein durch Wissen und Methoden begleitetes, geplantes Handeln zur Professionalisierung aussichtsreich, um in der Auswertung die Erfolge auf die Selbstwirksamkeit zurückführen zu können und hierdurch intrinsische Motivation gegenüber selbstgewählten Lernprozessen zu begünstigen. Diesen Antrieb im Blick zu behalten, fällt in die betreuende Funktion der Lernbegleiter*innen.
- Der individuelle Fokus der Teilnehmenden kann sich durch alle Strukturen des Fortbildungsformates (Veranstaltungsformen) ziehen. Plenarsitzungen dienen vor allem der Wissens- und Methodenvermittlung zur Planung, Durchführung und Reflexion des selbstgesteuerten Lernens wie dem gruppenübergreifenden Informationsaustausch. Lernzirkel in festen Kleingruppen ermöglichen ebenfalls über verschiedene Veranstaltungsformen die Er- und Bearbeitung der individuellen Lernzyklen. Für die Arbeit in Kleingruppen empfiehlt sich zum gegenseitigen Nutzen der Teilnehmenden, die

Gruppenkonstellation hinsichtlich ihrer Qualifikation, ihrer individuellen Ziele und Persönlichkeiten abzuwägen.

- Neben dem eigenen Lernen sollte in der Fortbildungskonzeption die emotional unterstützende und entlastende Funktion Berücksichtigung finden, da ein Gleichgewicht zwischen diesen gelingende Lehrkräftefortbildung begünstigt. Beispiele und Materialien zur Umsetzung implementierter Anforderungen können die Lehrkräfte bspw. entlasten.
- Die Portfolioarbeit wie Tagebücher sind geeignete Instrumente zur Reflexion, Lernbegleitung und Dokumentation des professionellen Lernens und seines beeinflussten unterrichtlichen Handelns.
- Eine transparente Zielsetzung in dem Ausschreibungstext hinsichtlich der Wirksamkeits- und Entscheidungsbereiche mit Angaben zu Differenzierungsmöglichkeiten verschafft Klarheit über die Ziele, Möglichkeiten der Umsetzung und eine einvernehmliche Erwartungshaltung.

6 Begriffsbestimmende Thesen und Planungsaspekte zur professionalisierenden Lehrkräftefortbildung

Die Analyse bildungswissenschaftlicher und musikpädagogischer Quellen zur Beschaffenheit einer professionalisierenden Lehrkräftefortbildung mündet in dieses Hauptkapitel, welches zugleich den ersten Teil dieser Arbeit abschließt. Die Thesen bestimmen die Funktion, Merkmale, Herausforderungen, notwendigen Bedingungen und begründen die Kontextgebundenheit einer professionalisierenden Lehrkräftefortbildung. Darauf folgt ein Vorschlag, wie nach wissenschaftstheoretischem Erkenntnisstand der Selbstlernprozess im Rahmen professionalisierender Lehrkräftefortbildung strukturiert und auf eine Fachdisziplin angewendet werden kann. Die stabilisierenden Rahmenbedingungen erleichtern für die Teilnehmenden den Zugang zur Fortbildung. Gleichzeitig fördern sie mittels Kooperation der an Lehrerbildung beteiligten Institutionen das Fortbildungssystem als eine Möglichkeit lebenslangen Lernens anzunehmen. Das Aufzeigen von möglichen Spannungsverhältnissen in der Vorbereitung und Durchführung professionalisierender Lehrkräftefortbildung sensibilisiert für Problemfelder in der Fortbildungsplanung. Das Kapitel endet mit Vorschlägen weiterführender Forschung.

6.1 Thesen zu einer professionalisierenden Lehrkräftefortbildung

These 1: Die professionalisierende Lehrkräftefortbildung steuert den wissenschaftlichen, ökonomischen und technologischen Anschluss von berufstätigen Lehrkräften. Sie öffnet den Raum für einen bildungspolitischen, pädagogischen und fachspezifischen Diskurs mit dem Ziel einer individuellen Unterrichtsentwicklung seitens der Lehrkräfte.

Die Geschwindigkeit und Vielfalt der fachlichen, schulsystemischen und gesellschaftlichen Wandlungsprozesse erfordern ein verlässliches Fortbildungssystem, da der primäre und sekundäre Bereich der Lehrerbildung nicht auf eine sieben bis acht Mal längere Berufszeit als Ausbildungszeit vorbereiten kann. Die Lehrkräftefortbildung stellt einen strukturellen Rahmen zur individuellen wie interaktiv erschließenden Unterrichtsentwicklung bereit. Eine Vernetzung von verschiedenen an Lehrerbildung und Schule beteiligten Institutionen innerhalb des Fortbildungssystems ermöglicht eine Perspektivenvielfalt an die Fortbildungsteilnehmenden heranzutragen, miteinander in den fachlichen Diskurs zu treten. Aus Kooperationen entstandene Synergien auf fachlicher, personeller, organisatorischer und finanzieller Ebene fördern eine teilnahmeermöglichende, effiziente und qualitätsorientierte Professionalisierung der Lehrkräfte. Verschiedene internationale Studien (siehe Posch/Krainer 2010, S. 479) konnten den Zusammenhang zwischen Lehrerqualifikation/-professionalisierung und dem Engagement der Lehrkräfte sowie der Lernqualität der Schüler*innen nachweisen. Im Einzelnen, dass durch Wissensaneignung von Lehrkräften über das Lernen und fachspezifische

Lernweisen sich fachdidaktische und diagnostische Veränderungen im Handeln der Lehrenden bemerkbar machen mit teilweise langfristigen Veränderungen der Lehrerkognition (Lipowsky 2010, S. 51-70).

These 2: Die Selbstlernkompetenz eignet sich als teilnehmerverbindendes Ziel der professionalisierenden Lehrkräftefortbildung und ist kontextgebunden wie kontextspezifisch.

Aufgrund der sich schnell vollziehenden technischen, gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Wandlungsprozesse wie einem Rückgang der öffentlichen Fremdorganisation stellt für Lehrkräfte reflexives Wissen zur Lernorganisation und die Handhabung von aktuellem Wissen und Können einen entscheidenden Faktor dar, um beruflich anschlussfähig zu bleiben (Kap. 2.1). Das Ziel selbstgesteuerten Lernens ist selbstständiges Handeln in Bezug auf die angestrebte Zielsetzung, Inhaltsauswahl, -erarbeitung und -strukturierung wie die Organisation des Lernprozesses mit einbeziehender Reflexion und Überprüfung der erreichten Lernergebnisse. Das selbstgesteuerte Lernen der Lehrkraft ist darauf ausgerichtet, sie ihre Selbstwirksamkeit im Lernprozess erfahren zu lassen und ist mittels subjektwissenschaftlicher Lerntheorie nach Holzkamp (1995) begründbar (Kap. 2.3). Dieser lerndidaktische Schwerpunkt wirkt sich auf die pädagogische Haltung von Lehrkräften in Bildungsbereichen aus, indem sich der Fokus von der Lehr- hin zur Lernperspektive verschiebt: Lehrende begleiten den Selbstlernprozess durch ermöglichende Strukturen, die fachliche, selbstregulative und motivationale Hilfen wie eine strukturelle Rahmung beinhalten (Kap.2.4). Die Entwicklung der Selbstlernkompetenz als teilnehmerverbindendes Ziel in der Lehrkräftefortbildung ist wesentlich für ein interaktives professionsorientiertes Arbeiten und Lernen, die Gruppenzugehörigkeit und für eine Orientierung gebende Struktur im inhaltlich offenen Lernprozess. Selbstgesteuertes Lernen ist nicht kontextlos, sondern fokussiert ein konkretes Ziel des Unterrichts mit Anbindung an die einzelnen Unterrichtsfächer. Die Vermittlung selbstgesteuerten Musiklernens in der Lehrkräftefortbildung beispielsweise erfordert neben lerndidaktischem Wissen ebenso fachspezifisches Zugangs-, Fakten- und Handlungswissen, um den Lernprozess kompetenzentwickelnd zu steuern, da Musiklernen fachspezifisch ist (Kap. 4.3).

These 3: Prinzipien der professionalisierenden Lehrkräftefortbildung sind ihre Selbstorganisationsfundierung, Kompetenzorientierung und Ermöglichungsorientierung.

Nachstehende Tabelle fasst daraus resultierende didaktisch-pädagogischen Konsequenzen für die Fortbildungsplanung zusammen.⁵ Hierbei werden ebenso Maßnahmen benannt, die nach aktuellem Forschungsstand zwei lerntheoretisch belegbaren Herausforderungen im Professionalisierungsprozess von Lehrkräften entgegenwirken. Diese bestehen darin:

1. Ein Gleichgewicht zwischen individuellen Entwicklungsinteressen, fachlichen und schulsystemischen Anforderungen mit Blick auf die Lernqualität zu erzielen (defensives contra expansives Lernen) (vgl. Kap. 2.3; 3.3).
2. Den Wechsel von dysfunktionalen Wissens- und Strukturelementen im Lernprozess zu initiieren und die Lehrperson bestärkend bewältigen zu lassen (Conceptual-Change-Prozess) (Kap. 2.4)

Merkmale professionalisierender Lehrkräftefortbildung mit lerndidaktischem Schwerpunkt	Mögliche Maßnahmen zum Überwinden von Lernwiderständen
Lerndidaktische wie fachliche Kompetenzerweiterung der Teilnehmenden	Einbeziehen von kontextbezogenen und kognitiv anschlussfähigen Lernarrangements, wobei begründete Lernthematiken mit deren relevanten Aspekten und Systematiken eng mit den Lerninteressen der Individuen zu verknüpfen sind → Lehreraktivitäten an theoretischen Konzepten brechen
Partizipative Inhalts- und Methodengestaltung (nach persönlichen fachlichen Zielen, Voraussetzungen, Motivationen, schulischem Kontext) ausgerichtet an der transparenten (operationalisierten) Ergebnisperspektive → Binnendifferenzierung und offene, individuelle und interagierende Arbeitsorganisation	Neben der Vermittlung professionellen Wissens bedarf es seiner begleiteten Erprobung, damit Selbstwirksamkeit erfahren und hierdurch fachspezifische wie fachübergreifende Überzeugungen revidiert und verändertes Lehrerhandeln angenommen werden → Wechsel von Erprobungs- und Reflexionsphase → Forschende Tätigkeit der Lehrkräfte einbeziehen (dient individuellen wie systemischen Zielsetzungen)

⁵ Methodische Hinweise zur Umsetzung sind durch Stichpunkte hervorgehoben. Die Inhalte der Tabellen basieren auf den Kapiteln 2.4, 2.6, 2.7, 3.1, 3.5.

Merkmale professionalisierender Lehrkräftefortbildung mit lerndidaktischem Schwerpunkt	Mögliche Maßnahmen zum Überwinden von Lernwiderständen
Lernberatung durch die Lehrenden, die Kenntnis- und Strategievermittlung sowie die Begleitung der individuellen Lernprozesse umfasst	Lernen mit Freude zur Motivation und Intensivierung des Lernprozesses
Räumliche und zeitliche Flexibilisierung über eine längere Fortbildungsdauer, die Kompetenzerneuerung ermöglicht → Medienangebote zur zeitlichen und räumlichen Flexibilisierung	Formales und informelles Lernen zur Bildung expansiven Lernens einbeziehen, weswegen der Unterricht zu einem wesentlichen Lernraum wird → Methoden reaktiven Dokumentierens
Ermöglichende Rahmenbedingungen bezogen auf die Teilnahme, Prozessgestaltung (Material, Raum, Technik, Organisation der Abläufe)	Vernetzen von Teilnehmenden als Korrektiv für eigenes Lehrerhandeln und zur gegenseitigen Unterstützung → Beachten von Gruppen- und Kommunikationsstrukturen und Erzeugen eines vertrauensvollen Lernklimas

Tab. 02: Pädagogisch-didaktische Konsequenzen für die Fortbildungsplanung nach lerndidaktischem Schwerpunkt in der professionalisierenden Lehrkräftefortbildung zur berufsbezogenen Anschlussfähigkeit

These 4: Professionelles Lernen, Anschlussmöglichkeit und die entsprechenden materiellen Ressourcen sind Bedingungsfaktoren für eine gelingende Unterrichtsentwicklung durch Lehrkräftefortbildung.

Diese Bedingungen müssen von den Teilnehmenden in Zusammenhang mit den durch die Fortbildung ermöglichenden Strukturen und Inhalten positiv bewertet werden. Hierbei können Entlastung (zielgerichtete und zeitsparende Moderation des Lernprozesses, Bereitstellung von Unterrichtsmaterial, Freiräume zum Lernen und zum fachlichen Austausch) und emotionale Unterstützung (Begeisterungsübertragung, Ermutigung) helfende Funktion aufweisen (Kap. 5.2).

These 5: Die professionalisierende Lehrkräftefortbildung für den Fachunterricht bedarf eines fachspezifisch und akademisch qualifizierten Personals zur inhaltlichen Planung, Durchführung und Auswertung der Fortbildung.

Der Beruf der Lehrkraft wird bildungswissenschaftlich wie fachspezifisch als Profession gesehen. Unter professionellem Handeln ist ein durch wissenschaftliche Erkenntnisse getragenes, theoretisch begründetes, systematisch durchgeführtes und kritisch reflektiertes Handeln in Erziehungs- und Bildungsprozessen zu verstehen. Die Verantwortung einer

Fachlehrkraft für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen verlangt seitens des Fortbildungspersonals für solche Kräfte eine zumindest gleichwertige fachspezifische Qualifikation (Kap.3.1, 4.1).

Aufgrund der an die Lehrkräfte übertragenen Aufgabe, die Effizienz der von ihnen initiierten Lernprozesse empirisch zu prüfen, ist die Vermittlung von Kompetenzen zur Diagnostik und Evaluation von Unterrichtsqualität empfehlenswerter Bestandteil von Lehrkräftefortbildung. Schlussfolgend bedarf eine professionalisierende Lehrkräftefortbildung in der Fortbildungsleitung entsprechender fachlicher, fachpädagogisch-didaktischer und bildungswissenschaftlich empirischer Referenzen.

These 6: Regional spezifische Lernkulturen benötigen Supportstrukturen für lernförderliche Arrangements, welche an die regionalen Eigenheiten anschließen.

Bildungswissenschaftliche Erkenntnisse zu regionalen Lernkulturen innerhalb von Lehrkräftefortbildung sind ein Desiderat. Supportstrukturen für lernförderliche Arrangements ermöglichen, an die regionalen Eigenheiten anzuschließen. Voraussetzend hierfür ist die Kenntnis von regionalspezifischen Erfahrungen, Bedürfnissen, Möglichkeiten und Traditionen. Der Einbezug der Lebensumgebung als Lernort kann die Identifikation von Lernenden mit ihrer Region stärken (Kap. 2.5).

6.2 Strukturierung des Selbstlernprozesses

Richtziel: Professionalisierung der Lehrkraft

Grobziel: Selbstgesteuertes Handeln in Bezug auf die Ziele, Inhalte, Struktur und Organisation, Reflexion und Überprüfung des eigenen Lernens am Beispiel individueller bzw. initiiertes fachspezifischer Lernfelder aus Lern- und Vermittlungsperspektive

Feinziel: individuelle Zielsetzung

	Selbstgesteuertes Lernen	1. individuelle/initiierte Lernfelder 2. selbstgesteuertes Lernen der Schüler*innen	Sozialform
1	Situationsklärung, Selbstverständnis, Verortung der Entwicklungsfelder		
	<ul style="list-style-type: none"> Ermittlung und Begründung der bedarfsorientierten Lernthematik Ermittlung von Selbstkonzepten und Individualkonzepten in Bezug auf den Lernbedarf Einordnung der Lernfelder aus wissenschaftlicher Perspektive 		Plenum Einzelarbeit Gruppenarbeit
2	Wissensvermittlung		
	<ul style="list-style-type: none"> Einführung durch anschlussfähige Ausgangspunkte 	<ul style="list-style-type: none"> Faktenwissen Zugangswissen Handlungswissen 	Plenum (Wissensvermittlung)

	<p>(motivational, kognitiv, persönlichkeitsbezogen)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wirkung der individuellen Bewusstseinsprozesse auf die Einstellung, Motivation, Befindlichkeit und das Leistungsvermögen im Lernprozess. <p>Theorien:</p> <ul style="list-style-type: none"> • subjektivistische Lerntheorie (Holzkamp), • das musikalische Selbstkonzept • Individualkonzepte • Conceptual-Change-Ansatz 	<p>Unterrichtskonzepte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Binnendifferenzierter Unterricht • Kooperatives Arbeiten • Projektarbeit <p>Lernreflexion:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leistungsmotivation • Selbsteinschätzung • Fehlerkultur • Feedbackverfahren • Bewertungsverfahren 	<p>zum Selbst-gesteuerten Lernen)</p> <p>Gruppenarbeit (fach-spezifische Lernfelder)</p>
3	Kritische Reflexion der Individualkonzepte und realistische Zielsetzung		
	<ul style="list-style-type: none"> • Gegenüberstellung von theoretischen Konzepten und Individualkonzepten. • Ableitung einer individuellen und realistischen Zielsetzung geprüft an den Bedingungen gelingender Unterrichtsentwicklung (Selbstwirksamkeitserwartung) 		<p>Gruppenarbeit</p> <p>Einzelarbeit</p>
4	Systematisches Handeln im Fachunterricht		
	<ul style="list-style-type: none"> • Operationalisierung der Entwicklungserwartung • Planung und analysierte Durchführung 	<ul style="list-style-type: none"> • Empirische Methodenvermittlung zur Diagnostik und Evaluation 	<p>Einzelarbeit</p> <p>Gruppenarbeit</p>
5	Auswertung		
	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf die Entwicklungserwartung und die theoretischen Erkenntnisse • Methodische Evaluation • Gewinnung weiterführender oder neuer Ausgangspunkte zum Lernen • Vermittlung von systemischem Zugangswissen zur Organisation des weiteren Selbstlernprozesses: Strukturierung der fachspezifischen Lehrkräftefortbildung, Nutzen des Schulsystems für die berufliche Entwicklung 		<p>Gruppenarbeit</p> <p>Plenum</p>

Tab.: Sequenz zur Strukturierung des Selbstlernprozesses in der Lehrkräftefortbildung

Die professionalisierende Lehrkräftefortbildung stellt selbststeuerndes berufliches Lernen anhand von individuellen oder initiierten Lernfeldern in den Fokus. Der Lernprozess⁶ gliedert sich in fünf Phasen und ist als Sequenz mit chronologischem Verlauf verschriftlicht. Die darin

⁶ Die Inhalte und der Strukturierungsansatz des Lernprozesses basieren auf den Kapiteln 2.3, 2.4, 2.6, 3.1, 3.4, 4.4 und 5.2.

berücksichtigten inhaltlichen Varianten entsprechen jeweils einem kontinuierlichen Angebot zur Kompetenzentwicklung und verfügen aufgrund unterschiedlicher Komplexität über verschiedene Fortbildungslängen. Sequenz-Varianten sind:

1. Bei einmaligem Durchlauf eignen sich die Lehrkräfte das selbstgesteuerte Lernen aus Lernperspektive an, indem sie dieses auf ein individuell gewähltes oder initiiertes Themenfeld für den Unterricht anwenden.
2. Bei zweimaligem Durchlaufen der Fortbildungssequenz behandeln die Lehrkräfte das selbstgesteuerte Lernen aus Lern- wie Vermittlungsperspektive. Durchlauf eins entspricht Variante a. Im zweiten Durchlauf lernen die Lehrkräfte die Erfahrungen aus dem Selbstlernprozess auf das selbstgesteuerte Lernen der Schüler*innen zu transferieren.
3. Eine dritte Möglichkeit besteht darin, das selbstgesteuerte Lernen einmalig, mit unmittelbarem Transfer aus der Lehrperspektive in die Lernperspektive zu übertragen mit unterbreiteten Umsetzungsbeispielen für den Unterricht oder anhand individueller Unterrichtsplanung.

In Variante A steht das Selbsttätigsein und die Reflexion des Lernprozesses im Zentrum der Aufmerksamkeit. Anwendung kann sie in der erforderlichen Selbststeuerung des Lernens in komplexen Handlungssituationen von Unterricht finden oder eine unterstützende Maßnahme für qualifizierende Lehrkräfte in einem neuen Handlungsfeld sein. Variante B ist eine Erweiterung der Variante A, indem sich die Lehrkräfte von der Selbstlernperspektive distanzieren und das selbstgesteuerte Lernen zur Weitergabe an Schüler*innen zum einen didaktisch reflektieren in Bezug auf die konkreten Unterrichtsvoraussetzungen und die -planung, und zum anderen ihre geplanten Entwürfe selbststeuernden Lernens im Unterricht mit den Schüler*innen testen, auswerten und evaluieren. Variante C entspricht einer verdichteten Variante B und bedarf entsprechender persönlicher, motivationaler und fachbezogener Kompetenzen seitens der sich fortbildenden Lehrkräfte wie einer engeren qualitätssichernden Lernbegleitung, da der Transfer an die Schüler*innen noch im Selbstlernprozess der Lehrkraft angelegt ist.

Die in der Sequenz angelegten reflektierenden, forschenden und interaktiv gestalteten Lernaktivitäten haben nach wissenschaftlichen Erkenntnissen (Liposwky 2011) das Potenzial auf Schülerebene Wirkung zu zeigen. Die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden wird an anderen Teilnehmersichtweisen, wissenschaftlichen Erkenntnissen wie von ihnen erhobenen empirischen Ergebnissen gebrochen. Das mögliche Provozieren von kognitiven Dissonanzen und der Einsatz prüfender empirischer Methoden weisen das Potenzial auf, Conceptual-Change-Prozesse auszulösen. Methodisch ist von der Lernbegleitung gefordert, sich vorhandene Wissensstrukturen zum Anknüpfen zu vergegenwärtigen (Phase 1 und 2), Differenzenerfahrungen und Verunsicherungen aufzunehmen (Phase 3), individuelle realistische Ziele (Erfüllen der Bedingungen gelingender Unterrichtsentwicklung) daraus gewinnen zu

lassen (Phase 3), Strategien und fachspezifische Hilfestellungen zur selbstständigen Planung, Durchführung und Prüfung zu vermitteln (Phase 4), mit dem Ziel, die erfolgreichen Ergebnisse der Lehrkräfte, auf deren Selbstwirksamkeit zurückführen zu lassen und hierdurch intrinsische Motivation gegenüber selbstgewählten Lernprozessen zu erzeugen (Phase 4 und 5). Die Lernbegleitung leistet inhaltlichen, motivationalen wie organisatorisch stabilisierenden Beistand und wirkt mit Kommunikationsfähigkeiten in interagierenden Phasen der Teilnehmenden entlastend. Die Lernbegleiter*innen sollten ihrerseits Formen zur Reflexion des eigenen Interaktionsverhalten nutzen, um die Selbstkonzepte der Professionalisierenden zu stärken.

Der lerndidaktische Schwerpunkt der professionalisierenden Lehrkräftefortbildung bewirkt ein Ausrichten des Fortbildungsformates auf die für den Lernprozess notwendigen Sozialformen. Das Arbeiten im Plenum dient vor allem der Wissens- und Methodenvermittlung wie dem für die ganze Gruppe relevanten Informationsaustausch. Die klassische Fortbildungsveranstaltung bleibt aufgrund ihrer unmittelbaren Erreichbarkeit aller Teilnehmenden sinnvoll sowie sie zudem gemeinschaftsbildende Funktion übernimmt. Hier kann Vertrauen für einen interaktiv erarbeitenden Lernprozess aufgebaut werden und die Teilnehmenden vernetzen sich gegebenenfalls anhaltend zum beruflichen Austausch und für gemeinsame Initiativen. Eine digitale Begleitung flexibilisiert die Fortbildungsteilnahme durch zeit- und ortsunabhängige Wissensbeiträge und lässt die Teilnehmenden über die Fortbildungsdauer durch selbstständiges Erarbeiten anschlussfähig bleiben. Voraussetzend für die Arbeit in Gruppen ist eine thematische Schnittmenge unter den Teilnehmenden, die kooperierendes, beobachtendes, vergleichendes und feedbackgebendes Arbeiten zur gegenseitigen Entwicklung nutzt. Feste Gruppen mit etwa drei Mitgliedern eignen sich für die interaktive Arbeit im Besonderen. Die Gruppenarbeit wie die Einzelarbeit mit dem Ziel des professionellen Lernens benötigen das unterrichtliche Handeln als Lernraum. In Einzelarbeit erfolgen die Wissensaneignung, die Steuerung, Durchführung und Bewertung des eigenen Lernprozesses, die durch ein qualifiziertes Fortbildungspersonal begleitet und durch den Austausch in der Gruppe vorangebracht wird. Die Dokumentation des Lernprozesses in Form eines Portfolios erweist sich in mehrfacher Hinsicht als gewinnbringend: Lernende kann es unterstützen, den Lernprozess begründet anzulegen, systematisch durchzuführen, kritisch zu reflektieren und Erfolge mittels Dokumentierens transparent zu machen. Transparente Bereiche innerhalb des Portfolios haben den Vorteil, dass Gruppenmitglieder sich zeit- und ortsunabhängig voneinander informieren können und so in der Kontaktzeit bereits darauf Bezug nehmend weiterarbeiten können. Schließlich ermöglicht die Lerntransparenz den Fortbildungsgestaltern die Lernbegleitung inhaltlich und organisatorisch effizient anzulegen. Ein digitales, interaktiv genutztes Portfolio vereinfacht für alle Beteiligten den offen angelegten Fortbildungsprozess aufgrund der Bereitstellung des aktuellen Informationsstandes vor dem Fortbildungstermin.

Eine professionalisierende Lehrkräftefortbildung, die selbstorganisationsfundiert, kompetenz- und möglichkeitsorientiert ist, bedarf zur Verhaltensänderungen der Lehrkräfte, die sich in einer verbesserten Unterrichtsqualität empirisch nachweisen lassen, verhältnismäßig dichter und langanhaltender kontinuierlicher Zeitintervalle der Auseinandersetzung.

6.3 Stabilisierende Rahmenbedingungen

Die Fortbildungsorganisation sorgt für förderliche systemische, fachliche, selbstregulative und motivationale Bedingungen. Fortbildungsgestaltende begünstigen ein geplantes selbstgesteuertes Lernen und Qualifizierungsstreben von Lehrkräften wie eine realistische Erwartungshaltung, indem sie die Ziele, Struktur, Möglichkeiten der Angebotsnutzung mit einzubringenden oder/und zur Verfügung gestellten zeitlichen Ressourcen wie die Anerkennung der erbrachten Leistungen im Ausschreibungstext transparent machen (Kap. 5.2).

Die Vorgabe an alle mit Bildung befassten Institutionen, Lernen als einen im Leben kontinuierlichen Prozess zu vermitteln, inkludiert die Vernetzung der lehrerbildenden Institutionen. Nur so kann gewährleistet werden, dass Fortbildung als selbstverständlicher Bestandteil in allen Phasen des Berufslebens aufgefasst wird und Synergieeffekte aus Kooperationen ein verlässliches und leistungsfähiges Fortbildungssystem zur kontinuierlichen Professionalisierung der Lehrkräfte entstehen. Den unterschiedlichen Teilnehmerbedürfnissen und -zielsetzungen, wie sie sich in den verschiedenen Berufsphasen herausbilden und in unterschiedlichen Qualifikationsmaßnahmen ausdrücken können, kann bei einem fortbestehenden und von entsprechenden kooperierenden Partnern getragenen Fortbildungsprojekt mit Modularisierung (äußerer Fortbildungsdifferenzierung) Rechnung getragen werden (Kap. 2.6). Auf systemischer Ebene sind in der Angebotsstruktur Maßnahmen unterschiedlichen Wirkungsgrades und Fachspezifik zu berücksichtigen. Lerndidaktische Angebote haben beispielsweise einen mittelbaren Wert, befähigen jedoch perspektivisch dazu, kurz- wie mittel- bis langfristige Ziele zu definieren, sich zu strukturieren, eigenes Handeln zu reflektieren und Handlungsoptionen zu generieren und sind damit gleichwertig gegenüber unmittelbaren Ergebnissen. Eine Kooperation zwischen Universität und Lehrkräftefortbildung ist symbiotisch. Das Beforschen der Fortbildungspraxis ermöglicht, vertiefende und neue Forschungsfragen zur Theoriegewinnung herauskristallisieren zu können. Fortbildungsplanende beziehen ihrerseits aktuelle passfähige wissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden qualitätssichernd in ihre Fortbildungsplanung ein und nutzen eine universitär durchgeführte Evaluation zur Prüfung der Fortbildungsqualität und Transparenz der erzielten Ergebnisse. Die Lehrkräftefortbildung agiert inhaltlich wie methodisch wissenschaftsbegründet und damit professionsangemessen (Kap. 3.4).

Der Einbezug der Einzelschule als Lernraum für die Fortbildungsteilnehmenden benötigt zuvorderst einer aktiven Fortbildungsfürsorge der Schulleitung, hinter welcher die Wertschätzung für das Professionalisierungs- und Qualifizierungsbestreben der Lehrkräfte

steht. Ist dieses Verständnis gegeben, ist aus dieser Perspektive eine Kooperation mit der Ermöglichung der Teilnahme der Fachlehrkraft an der Fortbildung und eine Öffnung des Fachunterrichts an der Schule für Fortbildungsbeteiligte anzunehmen. Ebenso kann sich damit eine Mitwirkung der sich fortbildenden Lehrkraft an Entwicklungsprozessen des Fachbereiches ergeben, wovon die Schulgemeinschaft rückwirkend profitiert (Kap. 3.3).

6.4 Situatives Aushandeln von Spannungsverhältnissen in der Vorbereitung und Durchführung professionalisierender Lehrkräftefortbildung

Aufgrund unterschiedlicher Funktionalitäten beteiligter Träger kann ein Spannungsverhältnis zwischen der Umsetzung der individuellen Entwicklungsinteressen von Lehrkräften, den Entwicklungsbedürfnissen der Einzelschulen oder der systemisch relevanten Entwicklungsinteressen der bildungstragenden Kooperationspartner entstehen. Diesem sollte im Vorhinein durch Festschreiben der inhaltlich-didaktischen Zielsetzung begegnet werden (Kap.3.3 und 3.4). Obligatorische Lernthematiken müssen begründet und eng mit den Lernbedürfnissen der Individuen verknüpft werden. In der professionalisierenden Lehrkräftefortbildung mittels selbststeuernden Lernens ist die lerndidaktische Vermittlung Top-down initiiert, weswegen das partizipative Einbringen der Fortzubildenden bzgl. der fachspezifischen Anwendung wesentlich ist. Eine ganzheitliche Auffassung professionellen Lernens, welche Entlastung der Lehrkräfte und emotionale Unterstützung berücksichtigt, weist vermittelnde Funktion zur Annahme von professionalisierender Lehrkräftefortbildung bei (Kap. 5.2).

Eine gewisse Schwerfälligkeit gegenüber der Fortbildungsteilnahme können ein qualitativ hochwertiger Ausschreibungstext, ermöglichende Rahmenbedingungen wie ein Vertragsschluss mit der Einzelschule unter Mitwirkungserklärung der Lehrkraft für eine einvernehmliche Erwartungshaltung überwinden.

Eine individuelle Zielsetzung sowie demokratische und partizipative Arbeitsstrukturen erhöhen die Eigenleistung der Lehrkräfteteilnehmenden vor, während und nach einer Veranstaltung. Dieser Mehraufwand ist in den Anrechnungsumfang der Fortbildung einzubeziehen und mit bewusst einzubringenden Entlastungsmaßnahmen abzufedern, damit Lehrkräfte professionalisierende Lehrkräftefortbildungen auswählen. Desgleichen ist der Arbeitsaufwand der Projektleitung über die Fortbildungsdauer hinweg gleichbleibend hoch, um die Lernstände zu kennen und darauf lernunterstützend inhaltlich wie strukturell reagieren zu können mit zeitnahen Auswirkungen auf die personale, materielle, räumliche und örtliche Gestaltung der Veranstaltungen. Die Durchführung der Fortbildung benötigt daher ein vielfältig kompetentes, verlässliches und organisatorisch flexibles Personal. Dem entsprechen müssen auch die Räumlichkeiten und die materielle Ausstattung.

Lernen ist ein subjektiver Prozess. Das Lernen in und durch eine Gruppe im Rahmen der Fortbildung erfordert das Vertrauen, Bedürfnisse, Ziele, Herausforderungen aber auch Erfolge

des persönlichen Lernprozesses transparent machen können und andere daran teilhaben zu lassen. Die Intimität des Lernens und bestehende Konkurrenzen von Schulen und Fachbereichen in unmittelbarer geographischer Nähe können ein kooperatives Lernen unter den Fachkollegen behindern.

Inhaltliche Spannungen können sich durch ein Missverhältnis zwischen Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse und zu geringem Praxisbezug/-übertrag ergeben. Eine lerndidaktische Schwerpunktsetzung innerhalb einer Fachlehrkräftefortbildung verlangt, konsequent interdisziplinäre wissenschaftliche Erkenntnisse fachspezifisch anzuwenden.

6.5 Empirische Forschungsperspektiven und Bezug zum empirischen Teil der Studie

Aus den vorgestellten begriffsbestimmenden Thesen und Planungsaspekten professionalisierender Fortbildung für Fachlehrkräfte kristallisieren sich mögliche empirische Forschungsanliegen heraus:

- Welche Konzepte von Lernen erleichtern ein Conceptual Change bei Dysfunktionalität von Wissens- und Strategiebeständen in einer sich schnell wandelnden Gesellschaft? Differieren die tragfähigen Konzepte in verschiedenen Lebensphasen aufgrund unterschiedlicher berufsbezogener Bedürfnisse und Zielstellungen? Wie können differenzierte Angebote in der Lehrkräftefortbildung angelegt sein?
- Wie akzeptiert sind angebotsunterbreitende Fortbildungsformen zur Bereitstellung anschlussfähigen Fachwissens und -handelns gegenüber jenen, die einen offenen Diskurs professionalisierender Lehrkräftefortbildung mit den beteiligten Lehrkräften führen? Die Bereitschaft der Lehrkräfte durch selbstständige wie durch Interaktion erschlossene Aneignung, Prüfung und Diskussion eigene unterrichtsbezogene Kompetenzen zu erwerben, bestimmt die Teilnahme an der Maßnahme wie den individuellen Erfolg einer solchen.
- Welche Modelle des Zusammenwirkens schulrelevanter Institutionen auf systemischer Ebene sind entwickelt und denkbar, zur ermöglichenden, effizienten und qualitätsorientierten Teilnahme an professionalisierender Lehrkräftefortbildung?
- Ist die Notwendigkeit einer regionalen Lehrkräftefortbildung in Zeiten der Digitalisierung mit unbeschränkten Zugangsmöglichkeiten gegeben? Wenn ja, wie können lernförderliche, an regional spezifische Lernkultur anschließende Supportstrukturen in der Fortbildung für Lehrkräfte im ländlichen Raum angelegt sein, um kontinuierliche, effiziente und qualitätsorientierte Maßnahmen anzubieten?
- Was sind für professionalisierende Lehrkräftefortbildung geeignete Formate, um eine individuelle Zielsetzung, selbstgesteuertes Agieren, den Einbezug des Unterrichts, das Lernen in den unterschiedlichen Sozialformen den Teilnehmenden zu ermöglichen?

- Wie praxistauglich ist die aus theoretischen Erkenntnissen abgeleitete Sequenz zur Strukturierung des selbstgesteuerten Lernens in Bezug auf Prozessqualität und die zur Umsetzung erforderlichen Ressourcen?

Die Begründungszusammenhänge (Teil II) zur empirischen Studie (Teil III) stellen unterschiedlich tiefgehende Bezüge zu einzelnen oben aufgelisteten Forschungsanliegen her. Die Studie ist eine Evaluation des Projektes *Belcantare Brandenburgs*, welches musikunterrichtende Grundschullehrkräfte zum Singen in der Schule fortbildet. Auf folgende Aspekte obenstehender Forschungsanliegen wird im weiteren Verlauf der Arbeit eingegangen:

- Einfluss der beteiligten Förderer und ausführenden Kooperationspartner auf die Ziele, Inhalte und Vermittlungsansätze in der Fortbildungsplanung zum Singen im Musikunterricht der Grundschule;
- Rolle der geografischen, demografischen Besonderheiten Brandenburgs für die Fortbildungsplanung und -gestaltung des Projektes;
- Bewertung der angebotsunterbreitenden Veranstaltungsreihe und der individuellen Lernbegleitung durch musikdidaktisches Coaching seitens der Lehrkräfte;
- Eignung des Fortbildungsformates *Belcantare Brandenburgs* zur professionalisierenden Lehrkräftefortbildung in den Landkreisen Brandenburgs.

Der anschließende Teil II dieser Arbeit spezifiziert das Feld der Evaluation, indem die wesentlichen Begründungszusammenhänge zwischen der Lehrkräftefortbildung *Belcantare Brandenburg* als Intervention und dem gewählten Forschungsansatz wie methodologischer Entscheidungen der Studie expliziert werden.

Teil II Begründungszusammenhänge der Evaluationsstudie *Belcantare Brandenburg*

In der Evaluationsforschung kann die im Ergebnis des Forschungsprozesses erlangte Bewertung verschiedenen Funktionen (Optimierung, Legitimation, Entscheidung und Erkenntnisinteresse) dienen (Döring/Bortz 2016, S. 979). Die Evaluationsstudie von *Belcantare Brandenburg* ist in mehrere Teilstudien untergliedert mit verschiedenen Funktionen der Ergebnisbewertung. Um eine maßnahmenspezifische, kontextgerechte Empfehlung zur Nutzung der Evaluation abgeben zu können, ist hinsichtlich dieser Intervention als einer Fortbildung für musikunterrichtende Grundschullehrkräfte im Kompetenzbereich Singen und Liedarbeit erforderlich zu explizieren, worin ihre Relevanz liegt, welche bildungspolitischen Bedingungen sie rahmen und welche Zielsetzungen, Inhalte und Vorgehensweisen worauf gründen, u.a. auch um daran angelehnt die Erhebungsinstrumente zu entwerfen. Diese Begründungszusammenhänge leistet der II. Teil dieser Arbeit.

7 Richtlinien und Rahmenbedingungen für Lehrkräftefortbildung

Kapitel 7 fasst zum einen die Richtlinien und Rahmenbedingungen brandenburgischer Lehrkräftefortbildung zusammen. Zum anderen wird darin analysiert, worin die geografisch und demografisch bedingten landespezifischen Herausforderungen im Grundschulbereich liegen. Insbesondere steht die Betrachtung der aktuellen und zukünftigen Bedarfe an Musiklehrkräften im Land Brandenburg, basierend auf der Bertelsmann-Studie *Zum aktuellen Musikunterricht in der Grundschule* (Wermser/Weishaupt/Konrad 2020) im Mittelpunkt. Das Kapitel schließt mit fortbildungsseitig unterstützenden Maßnahmen zur Bewältigung der länderspezifischen Herausforderungen in der Grundschulversorgung unter Berücksichtigung der Besonderheiten für das Fach Musik.

7.1 Staatlich anerkannte Lehrkräftefortbildung im Land Brandenburg

Das Wissen um die Funktion, Zuständigkeit, Organisation wie inhaltliche Schwerpunktsetzungen in der Lehrkräftefortbildung ist notwendig, um systemische Zusammenhänge des Forschungsfeldes zu verstehen und die daraus variierenden Interessen der gestaltenden Akteure nachvollziehen zu können. Nachstehende Fragen leiteten die Informationserschließung dieses Hauptkapitels: Welche Möglichkeiten und Anforderungen werden Lehrkräften in Brandenburg zur Fortbildung basierend auf rechtlichen Bestimmungen gestellt? Wo liegen institutionell betrachtet Zuständigkeit, Organisation und Durchführung von Lehrkräftefortbildung? Was sind staatlich vorgesehene Ziele, Aufgabenbereiche und Qualifizierungsfelder der staatlichen Lehrkräftefortbildung? Wie ist eine Qualitätssicherung in der Lehre allgemeinbildender Schule bei der Mobilität von Lehrkräften in einem nach föderalistischem Prinzip angelegten Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland möglich?

Die eingenommene Perspektive, Rechtsvorschriften zur Lehrkräftefortbildung im Bundesland Brandenburg heranzuziehen, geht auf den bundesstaatlichen Föderalismus in der Bundesrepublik Deutschland zurück, wonach die überwiegende Zuständigkeit für Bildung, Wissenschaft und Kultur in der Eigenstaatlichkeit der Länder liegt (KMK 2015/16, S. 15). Ergänzend wird das bundesweite Steuerungsinstrument im Kontext schulischer Bildung, die Kultusministerkonferenz (KMK) mit ihren Aufgaben, Befugnissen und konkreten Beschlüssen für die Lehrerbildung einbezogen.

7.1.1 Ziele, Aufgabenbereiche und Qualifizierungsfelder

Ziel der Lehrkräftefortbildung ist beratende und unterstützende Angebote zur Schulentwicklung und insbesondere der Unterrichtsentwicklung bereitzustellen, mithilfe derer die Lehrkräfte ihre berufsbezogenen Kompetenzen sichern und weiterentwickeln, um den veränderten Rahmenbedingungen und Anforderungen professionell begegnen zu können (VV-LKFB, Abschnitt 1, 3, Absatz 1 Satz 1-3). Neben der unterrichtlichen Professionalisierung

umfasst Lehrkräftefortbildung eine unterstützende und beratende Tätigkeit in der Berufseingangsphase, qualifiziert für die Übernahme von Funktionsstellen oder besonderen schulfachlichen Aufgaben, bereitet auf Aufgaben in der Schulbehörde, im Beratungs- und Unterstützungssystem für Schule und Schulaufsicht (BUSS) vor, wie sie die Qualifizierung von Seiteneinsteigern in den Schuldienst vornimmt (VV-LKFB, Abschnitt 1, 3, Absatz 2).

7.1.2 Fortbildungsrecht und Fortbildungspflicht

Das Fortbildungsrecht und die Fortbildungspflicht betreffen Lehrkräfte des Landes Brandenburgs. Lehrkraft einer Schule ist nach Brandenburgisches Schulgesetz, wer selbstständig Unterricht erteilt und in einem Dienstverhältnis mit dem Land steht (BbgSchulG, § 67 Absatz Satz 1 und 2). Sie unterrichten und erziehen in Eigenverantwortung unter Maßgabe der Bildungs- und Erziehungsziele, der Rechts- und Verwaltungsvorschriften und der Beschlüsse der schulischen Gremien (BbgSchulG, § 67 Absatz 2 Satz 1 und 3). Die Verwaltungsvorschriften über die Fortbildung von Lehrkräften an Schulen in öffentlicher Trägerschaft (VV-LKFB) benennt explizit ein Fortbildungsrecht und -pflicht der Lehrkräfte: „Lehrkräfte haben das Recht und die Pflicht, ihre professionalisierungs- und aufgabenbezogenen Kompetenzen eigenverantwortlich zu sichern und regelmäßig weiterzuentwickeln.“ (VV-LKFB, Abschnitt 1, 4, Absatz 1 Satz 1). Hierzu „können [sie] auch in der unterrichtsfreien Zeit [...] zu Fortbildungsmaßnahmen herangezogen werden. Desgleichen sind sie verpflichtet sich an Evaluationen sowie Untersuchungen zur Evaluation zu beteiligen“ (BbgSchulG, § 67 Absatz 3 Satz 1, Absatz 2 Satz 5).

Die Teilnahme an einer schulexternen Lehrkräftefortbildung ist in der Regel genehmigungspflichtig mittels Antragsformulars. Zuvor ist erforderlich die Kostenerstattung über die zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel zu prüfen.“ (VV-LKFB, Abschnitt 1, 6, Absatz 1 und 2). Die Teilnahme der Lehrkraft an der Fortbildung ist durch eine Teilnahmebestätigung unter Angabe von Thema, wesentlicher Inhalte und zeitlichem Umfang zu belegen. Diese wird in Kopie in die Personalakte der Lehrperson eingelegt (VV-LKFB, Abschnitt 1, 7) und kann sich in Weiterberwerbungsverfahren positiv beim Dienstherrn auswirken. Die Fortbildungspflicht kann desgleichen durch die Teilnahme an anderen Bildungsangeboten (Ergänzungs- und Ersatzangebote, Weiterbildungsangebote) oder Wahrnehmung anderer fachbezogener Aufgaben (Tätigkeit in der Lehrerbildung, Fachkonferenzvorsitz schulischer Arbeitskreis, Mitwirkung an Rahmenlehrplan- und Aufgabengruppen auf Bundes- oder Landesebene, Prüfungskommissionsmitglied im berufsbildenden Bereich) erfüllt werden, worüber ebenfalls nach Antrag die Schulleiterin oder der Schulleiter entscheidet.

Das Fortbildungsrecht wird unter anderem durch die Bildungsfreistellung (BbgWBG §15-17), ermöglicht, denn die für die Weiterbildung greifende Bildungsfreistellung kann auf die Lehrkräftefortbildung (BbgLeBiG §12, Absatz 3) angerechnet werden. Die Bildungs-

freistellung sieht einen Rechtsanspruch auf bezahlte Freistellung von der Arbeit während der Arbeitszeit für zehn Tage innerhalb zweier Kalenderjahre vor. Die Teilnahme erfordert eine mindestens sechs Wochen zuvor gestellte Freistellung von der Lehrperson mit bestätigter Anmeldebescheinigung wie das Einreichen der Teilnahmebestätigung nach Abschluss der Weiterbildungsmaßnahme. Eine Beurteilung der Fortbildungsteilnehmenden findet in der Regel nicht statt, werden Zertifikate ausgestellt, sind sie den Personalakten hinzuzufügen mit der Möglichkeit bei der Bewerbung auf Funktionsstellen positiv bewertet zu werden (KMK 2015/16, S. 220).

Demzufolge liegt eine stetige eigenverantwortliche Professionalisierungspflicht der Lehrkräfte zugrunde, wobei offengelassen ist, in welcher Intensität sie dieser Verpflichtung nachkommen. Bei Bedarf oder Anzeichen von Vernachlässigung der Aktualisierungspflicht besteht die Möglichkeit die Lehrkraft an eine Fortbildungsmaßnahme heranzuziehen aufgrund der Weisungsberechtigung der Schulleiterin bzw. des Schulleiters (BbgSchulG, § 71 Absatz 2), zu deren Aufgaben die Kontrolle der Einhaltung der Fortbildungsverpflichtungen der Lehrkräfte zählt (BbgSchulG, § 71 Absatz Satz 1). Der Selbstbildungsanspruch (kontinuierliche Eigenprofessionalisierung) an die Lehrkräfte entspricht einerseits dem Verständnis von Lebenslangem Lernen aufgrund der Notwendigkeit des kontinuierlichen Lernens über die gesamte Berufstätigkeit hinweg und zeigt andererseits auch eine Verbindung zum aufklärerischen Bildungsbegriff auf, dem Mündigkeit und Selbstbestimmung zugrunde liegen.

Das Landesbeamtengesetz von Brandenburg sieht für verbeamtete Lehrkräfte eine größere Fortbildungsfürsorge vor: Wie die verbeamteten Lehrkräfte zur Fortbildung verpflichtet sind, da die Fortbildungsteilnahme notwendige Voraussetzung für berufliche Entwicklung ist, verpflichtet sich der Dienstherr kontinuierliche Maßnahmen an den Beamten heranzutragen, die für die Erhaltung und Verbesserung der Befähigung Sorge zu tragen. Bezüglich der Personalentwicklung ist anzumerken, dass hier ein Bemühen um geeignete Stellenbesetzung festzustellen ist aus der beide am Arbeitsprozess beteiligten Akteure Nutzen ziehen können, indem die Ziele, Anforderungen und Bedarfe der Verwaltung mit den individuellen Erwartungen, Bedürfnissen und Fähigkeiten des Beamten abgestimmt werden und Personalführungs- wie -entwicklungsmaßnahmen erhalten und gefördert werden (LBG, §23, Absatz 1 und 2).

7.1.3 Zuständigkeiten für Organisation und Durchführung

Die Lehrkräftefortbildung ist in eine zentrale, regionale und örtliche Ebene gegliedert. Üblicherweise wird die Lehrerfortbildung in einem Kooperationsverbund mit evt. Abgrenzung von Kompetenzen zwischen den Anbietern durchgeführt (KMK 2015/16, S. 216f.). Nachstehend wird die Funktionsweise des staatlichen Kooperationsverbundes für Lehrkräftefortbildung im Land Brandenburg aus den Rechtsgrundlagen erarbeitet und grafisch dargestellt.

„Dem Land [Brandenburg] obliegt die Gesamtheit der staatlichen Aufgaben zur inhaltlichen, organisatorischen und planerischen Gestaltung der Schulen (Schulaufsicht). Beratung sowie Unterstützung der Schulen (Schulberatung) und Untersuchungen der Schulen als Gesamtsysteme (Schulvisitation) sind Aufgaben der Schulaufsicht.“ (BbgLeBiG, §129 Absatz 1) „Sie umfasst die Fach-, Dienst- und Rechtsaufsicht für die Verwaltung der Schulen.“ (BbgLeBiG, §130 Absatz 1). Die Schulaufsicht sichert eine einheitliche pädagogische und organisatorische Arbeit, sie sorgt für die Übernahme neuer fach- und erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse und unterstützt alle an Schule beteiligten Akteure sowie die Förderung der eigenverantwortlichen Interessen der kommunalen Selbstverwaltung mittels Schulberatung. Die Schulvisitation mit systematischen Besuchen ist ein Kontrollinstrument zur Qualitätssicherung und -entwicklung an Schulen (BbgLeBiG, §129 Absatz 2- 4).

Die ausführenden Akteure sind Schulbehörden, sie unterteilen sich nach § 131 in oberste Schulbehörde und untere Schulbehörden. „Oberste Schulbehörde ist das für Schule zuständige Ministerium. Es nimmt für das Land die Schulaufsicht über das gesamte Schulwesen wahr und entscheidet über Angelegenheiten von grundsätzlicher Bedeutung.“ (BbgLeBiG, §131 Absatz 1). Die inhaltliche Schwerpunktsetzung, die Rahmenbedingungen wie die Ressourcenbudgetierung für alle Träger der staatlichen Lehrkräftefortbildung werden vom für Schule zuständigen Ministerium (Ministerium für Bildung, Jugend, Sport Brandenburg) verbindlich festgelegt (VV-LKFB, Abschnitt 2, 9, Absatz 1). Es übt die Aufsicht über die Landkreise, kreisfreien Städte und sonstigen Zusammenschlüsse als Schulträger aus. Träger von Grundschulen sind beispielsweise die Gemeinden oder Gemeindeverbände wie die Landkreise und kreisfreien Städte bei Grundschulen mit Förderschulen oder Förderklassen die Trägerschaft halten (BbgLeBiG, §100 Absatz 1 und 2). Die Schulentwicklungsplanung liegt als pflichtige Selbstverwaltungsaufgabe bei den Landkreisen und kreisfreien Städten (BbgLeBiG, §102 Absatz 4 Satz 1). Die regional zuständigen staatlichen Schulämter sind untere Schulbehörden. Diese wiederum üben die Fach- und Dienstaufsicht über die Schulen wie die Rechtsaufsicht gegenüber den Trägern von Schule aus (BbgLeBiG, §131 Absatz 2).

Alle der obersten Schulbehörde unterstehenden Akteure sind gegenüber Verwaltungsvorschriften, Bestimmungen, welche das für Schule zuständige Ministerium erlässt, weisungsgebunden. So erlies beispielsweise das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport im Juli 2005 Verwaltungsvorschriften über das Einführen der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz an den Schulen des Landes Brandenburg (VVBilstKMK). Die Umsetzung erfolgte durch Erhalt eines Exemplars der in Kraft gesetzten Bildungsstandards an den Schulen wie der Bereitstellung von fachbezogenen Hinweisen für den Unterricht und die schulinterne Planung seitens des Landesinstitutes für Schule und Medien Brandenburg (LISUM) (VVBilstKMK, 2, Absatz 2 und 3). Das LISUM ist der zentralen Ebene zuzuordnen. Auf zentraler Ebene angesiedelte Fortbildungen richten sich dabei an Lehrkräfte mit Funktionsstellen, die Multiplikatorfunktion haben wie Schulleiterinnen und Schulleiter,

Beratungslehrkräfte, Fachseminarleiterinnen und -leiter und Schulaufsichtsbeamte. Die Informationsübermittlung an den Schulen übernahmen die Schulleitungen gegenüber den einzelnen Beteiligten in geeigneter Form (VVBilStKMK, 3). Der Überarbeitungsprozess der Rahmenlehrpläne für die Klassenstufen 1-10 im Land Brandenburg wurde mit dem Schuljahr 2017/18 abgeschlossen und rechtswirksam. Das impliziert, dass zu diesem Zeitpunkt die Rahmenlehrpläne in die Schulprogramme wie internen Curricula eingeschrieben waren (vgl. <https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/home/>).

Das Brandenburgische Lehrerbildungsgesetz (BbgLeBiG, §9 Absatz 3 Satz 3) sieht die Schulen (örtliche Ebene), die staatlichen Schulämter (regionale Ebene), das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (zentrale Ebene), das Sozialpädagogische Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (zentrale Ebene) sowie die Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstellen (regionale Ebene) als Anbieter für staatliche Lehrkräftefortbildung vor (vgl. auch VV-LKFB, Abschnitt 2, 9, Absatz 3). Die Schulämterverordnung Brandenburg (SchÄV) hat vier regionale Schulämter für Brandenburg eingerichtet. Hierzu zählen das Staatliche Schulamt Brandenburg an der Havel, das Staatliche Schulamt Cottbus, das Staatliche Schulamt Frankfurt (Oder) und das Schulamt Neuruppin, die jeweils für bestimmte Landkreise zuständig sind. Zu Ihren Aufgaben im Rahmen der Fach- und Dienstaufsicht zählt besonders „die Verantwortung für die Bereiche Personalentwicklung, pädagogische Schulentwicklung sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“ (SchÄV § 1, Absatz 1 und 2) an den Schulen. Die Verwaltungsvorschriften über die Fortbildung der Lehrkräfte in Brandenburg (VV-LKFB) legitimieren die staatlichen Schulämter zur Fortbildungsdurchführung und geben die Möglichkeiten zur Formatbildung von Fortbildungen vor: „Die staatlichen Schulämter können Fortbildungsangebote für Lehrkräfte planen, organisieren und durchführen. Die Angebote können regional, überregional und landesweit angeboten, als Fortbildungsreihe oder Einzelveranstaltung konzipiert und als mehr-, ganz- oder halbtägige Veranstaltungen durchgeführt werden. Soweit an mehreren Schulen ein vergleichbarer Fortbildungsbedarf besteht, kann das staatliche Schulamt entsprechende Fortbildungsgruppen bilden.“ (VV-LKFB, Abschnitt 2, 11). Dabei übernehmen die Schulämter mittels der BUSS-Agenturen die schulaufsichtliche Steuerung der Lehrkräftefortbildung (VV-LKFB, Abschnitt 2, 9, Absatz 2). Sie erhalten zur Durchführung von Fortbildungsangeboten zweckgebundene Haushaltsmittel (VV-LKFB, Abschnitt 1, 8, Absatz 1 und 2). Die staatlichen Angebote für die Lehrkräftefort- und -weiterbildung können im „FortbildungsNetz“⁷ Berlin-Brandenburg eingesehen werden. Die Onlineanwendung ermöglicht die Planung, Organisation und Veröffentlichung der verschiedenen Angebotsanbieter. Hierin sind auch die anerkannten Ergänzungs- und Ersatzangebote weiterer Träger ausgewiesen.

⁷ LISUM: <https://tisonline.brandenburg.de/home> (08.11.2021)

Bieten Einrichtungen⁸ die außerhalb des Geschäftsbereiches des für Schule zuständigen Ministeriums liegen Lehrkräftefortbildungen als Ergänzungs- oder Ersatzangebote an, so muss Zwecks Anerkennung einer vergleichbaren Fortbildung der andere Träger mindestens acht Wochen vor dem Fortbildungsbeginn diesbezüglich einen Antrag auf Anerkennung stellen. Für die Anerkennung als anrechenbares Ergänzungs- oder Ersatzangebot muss sie den schul- und lehrerbildungsrechtlichen Bestimmungen wie den Rahmenlehrplänen und curricularen Materialien des Landes Brandenburg entsprechen, inhaltlich oder bildungspolitisch relevant sein und in der Regel in der unterrichtsfreien Zeit stattfinden (VV-LKFB, Abschnitt 3, 12, Absatz 1-2; vgl. BbgLeBiG, §9 Absatz 4 Satz 1). Weitere Anbieter von Fortbildungsangeboten, die außerhalb des Geschäftsbereiches des für Schule zuständigen Ministeriums liegen sind beispielgebend die Berufsverbände. Für die Musiklehrkräftefortbildung ist der Bundesverband Musikunterricht e.V. der größte Anbieter.⁹ Neben der Lehrkräftefortbildung im Kontakt mit dem Teilnehmenden bieten auch einzelne freie Träger Onlineangebote zur Fortbildung an. Diese werden orts- und zeitunabhängig oder mittels einer zeitabhängigen Online-Präsenz durchgeführt.¹⁰

Die schulinterne Fortbildungsplanung erfolgt anhand der im Schulprogramm ausgewiesenen Ziele und wird von der Konferenz der Lehrkräfte nach bestimmten Grundsätzen festgelegt. Die Fortbildungsplanung umfasst die inhaltlichen Schwerpunkte unter Bezug auf Unterrichts- und Schulentwicklung, Einbringen in der Lehrkräfteausbildung und schulinterner Lehrkräftebildung, Feststellen des Fortbildungsbedarfs seitens der Lehrkräfte, Implementierungsplanung von erwarteten Fortbildungsinhalten und die Verplanung der diesbezüglich zur Verfügung stehenden Mittel (VV-LKFB, Abschnitt 1, 5, Absatz 1 und 2). Inhaltliche Schwerpunkte der Unterrichts- und Schulentwicklung sind der Einbezug von empirischen Ergebnissen von Schülerleistungen, Schulvisitationen, Evaluationen sowie der Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen und der Einbezug von Kooperationspartnern. Die Fachkonferenzen entscheiden über die inhaltlichen Fortbildungsschwerpunkte des Faches und auch über die teilnehmenden Personen eines Fortbildungsangebotes und unterbreiten dies der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter. Das Eruiieren eines relevanten Fortbildungsschwerpunktes des Faches wird durch gemeinsame Arbeitskreise von Fachkonferenzvorsitzenden mit dem staatlichen Schulamt unterstützt (VV-LKFB, Abschnitt 1, 5, Absatz 2 Satz 3-5).

Die schulinterne Lehrerfortbildung soll in der unterrichtsfreien Zeit, bspw. in vorbereitenden Zeiten auf das neue Schuljahr stattfinden (VV-LKFB, Abschnitt 2, 10, Absatz 1) und bei Vor-

⁸ Das Fortbildungsprojekt *Belcantare Brandenburg* ist ein Ergänzungsangebot, der LMR Brandenburg ist sein Träger.

⁹ Der BMU Landesverband ist beratender Partner der Lehrkräftefortbildung *Belcantare Brandenburg*. (Bundesverband Musikunterricht e.V., Landesverband Brandenburg: <https://www.bmu-musik.de/> (08.11.2021))

¹⁰ LISUM: <https://tisonline.brandenburg.de/web/guest/onlineangebote> (08.11.2021)

liegen vergleichbarer Fortbildungsbedarfe von Schulen einer Region sollen sich diese bzgl. der Planung, Organisation und Durchführung kooperieren (VV-LKFB, Abschnitt 2, 10, Absatz 3).

Die angelegten Steuerungswege des Schulsystems weisen wie dem Beispiel über die Einführung der Bildungsstandards zu entnehmen war auf einen einflussnehmenden bundesweiten Akteur, die ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland (KMK), dessen Funktions- und Vorgehensweise nachfolgend betrachtet wird.

7.1.4 Zuständigkeit des Bundes für Empfehlungen schulischer Belange

Ein wesentliches Strukturmerkmal der Bundesrepublik Deutschland ist der nach Artikel 30 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland der bundesstaatliche Föderalismus, nach welchem die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben, sofern nicht anders geregelt, Sache der Länder sind (GG, Artikel 30). Hier wurde staatsrechtlich an den Föderalismus im Kaiserreich (1871-1918) und in der Weimarer Republik (1919-1933) angeschlossen (KMK 2015/16, S. 16). Besonders im Bildungswesen kommt im Vergleich zur bundesstaatlichen Kompetenzverteilung der föderalistischen Struktur große Bedeutung zu, wonach die Kulturhoheit der Länder als wesentlicher Kern der Eigenstaatlichkeit der Länder gesehen wird (vgl. Füssel/Leschinsky 2008, S. 145). So ist die bei dem der Bundesregierung zugehörigen Bundesministerium für Bildung und Forschung liegende Zuständigkeit bezüglich des Bildungswesens zu vernachlässigen. Die Föderalismusstruktur bedarf national und im Zug der Europäisierung und Internationalisierung zunehmend mehr der Beratung und Abstimmung zwischen Bund und Ländern. Notwendige Abstimmungen erfolgen im Bundesrat, in der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK), in der Kultusministerkonferenz (KMK) und im Wissenschaftsrat (WR) (KMK 2015/16, S. 39). Das wichtigste Gremium zur Koordination der Bildungs- und Kulturpolitik ist die ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland, die 1949 als freiwillige Arbeitsgemeinschaft einzelner Kultusminister gegründet wurde. Brandenburg war damaliges Gründungsmitglied und erstmals wieder am 06.12.1990 in der 251. Plenarsitzung der vereinten KMK mit weiteren 15 Kultusministern (Füssel/Leschinsky 2008, S. 157) anwesend. Die Kultusministerkonferenz ist kein übergeordnetes Instrument, sondern ein überregional abstimmendes Instrument. Sie spricht Empfehlenden für Angelegenheiten mit überregionaler Bedeutung und dem Ziel einer gemeinsamen Willensbekundung wie zur Vertretung gemeinsamer Anliegen aus. Ihre Empfehlungen sind jedoch nicht gesetzgebend. Seine Reichweite erhöht sich, da der Empfehlung ein einstimmiger Beschluss aller Kultusminister der Länder zugrunde liegen muss. Bindendes Landesrecht entsteht jedoch erst, wenn die Empfehlungen zu Entschlüssen von den einzelnen Landesparlamenten der Bundesländer übernommen werden. In den vergangenen 20 Jahren gingen wesentliche organisatorische und curriculare Veränderungen im deutschen Bildungswesen auf KMK-Empfehlungen zurück. Beispielsweise gehen die Konstanzer Beschlüsse über die Teilnahme an international vergleichenden Erhebungen zur

Qualitätssicherung des deutschen Schulwesens (1997), die dann in eine Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring (2006) führte, dieser bspw. die Einführung der Bildungsstandards (2002) zuzurechnen ist, auf einstimmig gefasste Beschlüsse mit empfehlendem Charakter der KMK zurück (Füssel/Leschinsky 2008, S. 158-162). Die outputorientierte und an empirischer Überprüfung orientierte Zielsetzung im Bildungswesen auf Bundesebene nimmt Einfluss auf die Fortbildungsinhalte von Lehrkräften. Beispielgebend hierfür waren die fachübergreifenden wie fachspezifischen Fachberaterschulungen am LISUM auf zentraler Ebene; für Lehrkräfte aktuelle Fortbildungsangebote mit Bezug auf die Bildungsstandards sind beispielgebend drei Angebote des Staatlichen Schulamtes Cottbus „Zum Abitur im Fach Musik“ (14.11.2019), „Kompetenzorientierung durch Methodentraining im Musikunterricht von Klasse 1-10“ (22.04., 23.4.2020), „Präsentieren – mit Körper und Stimme die Menschen bewegen – Beitrag Sprachbildung fächerübergreifend“ auf regionaler Ebene.

Explizit geht die KMK in der Rahmenvereinbarung zur Ausbildung im Unterrichtsfach Musik für alle Lehrämter mit Beschluss vom 06.03.2003 auf die Lehrerfortbildung ein: Die veränderten rezeptiven, produktiven und reflexiven Umgangsweisen der Kinder und Jugendlichen mit Musik durch die wachsende Bedeutung der Medien und die ökonomische und kulturelle Globalisierung erfordern rechtliche Rahmenbedingungen, die fachdidaktische und pädagogische Studienanteile berücksichtigen, um den gewandelten Erfordernissen von Unterricht und Erziehung begegnen zu können. Die Lehrerfortbildung hat dabei die Funktion die bis dahin angeeignete Qualifikation der Lehrkräfte zu sichern, zu erhalten und zu erweitern. Weiterhin ergeht eine Empfehlung auf systemischer Ebene, dass Fortbildungen in der Art konzipiert sein können, „dass sie mit qualifizierendem Abschluss als Teil einer Weiterbildung anerkannt werden können“ (KMK, 2003, S. 8). Auch bezüglich der Lehrerweiterbildung sind hier an erster Position die Universität, die künstlerische Hochschule wie andere anerkannte Ausbildungsstätten benannt, um einen anerkannten und mit erfolgreicher Staatsprüfung abgelegter Prüfung berufsqualifizierenden Abschluss zu erhalten (KMK, 2003_03_06, S. 8).

Die Umsetzung des KMK Beschlusses erfordert eine Verständigung zwischen ausbildenden und fortbildenden Akteuren der Lehrerbildung mit übereinstimmenden aufzubauenen und auszubauenen Zielstellungen durch erschaffene Strukturen in der Lehrerbildung. Die KMK stellt beispielsweise eine solche Vernetzung sicher, indem im Akkreditierungsverfahren von Lehramtsstudiengängen an Hochschulen die staatliche Verantwortung für die inhaltlichen Anforderungen der Lehrkräfteausbildung durch einen Vertreter der obersten Behörde des Schulwesens gesichert wird (KMK, 2015/16, S. 193). Die Universität Potsdam etablierte mit dem Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) desgleichen eine Organisationseinheit, die u.a. an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Schulsystem vermittelnd agiert. Ihre vermittelnde Position ist bedeutend, da die Verantwortlichkeiten für die einzelnen Lehrerbildungsphasen zwei verschiedenen Ministerien (Phase 1: Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kultur (MWFK) und Phasen 2: Ministerium für Bildung, Jugend

und Sport (MBS) unterliegen. Die 3. Phase, welche die Lehrkräftefort- und -weiterbildung umfasst, ist beidseitige Aufgabe und erfordert hier abgestimmte Angebote. Im Bereich der Weiterqualifizierung ermöglicht das Institut zur Weiterqualifizierung im Bildungsbereich der Universität Potsdam (W.i.B.) bereits tätigen Lehrkräften und Seiteneinsteigern sich für ein weiteres Fach in der Primar- oder Sekundarstufe I (ab dem Wintersemester 2020/21 auch für das Fach Musik) zu qualifizieren und gegebenenfalls den Erwerb eines Lehramtes hierdurch zu erzielen.

Das Fortbildungsprojekt *Belcantare Brandenburg* ist ein Beispiel für die Kooperation mit verschiedenen an Lehrkräftefortbildung beteiligten Akteuren. Kooperationspartner des LMR Brandenburg als Träger des Projektes sind das MBS als oberste Schulbehörde, die Universität Potsdam als Aus- und Fort- bzw. Weiterbildungsinstitution für das Unterrichtsfach Musik an allgemeinbildenden Schulen, die Ostdeutsche Sparkassenstiftung mit regional beteiligten Sparkassen unter der Beteiligung des BMU Brandenburg in beratender Funktion als größtem Berufsverband für Musiklehrer.

Die staatlichen Akteure in der Lehrkräftefortbildung und ihre Zuständigkeiten von Bundes- bis Landesebene fasst die erstellte Grafik zusammen.

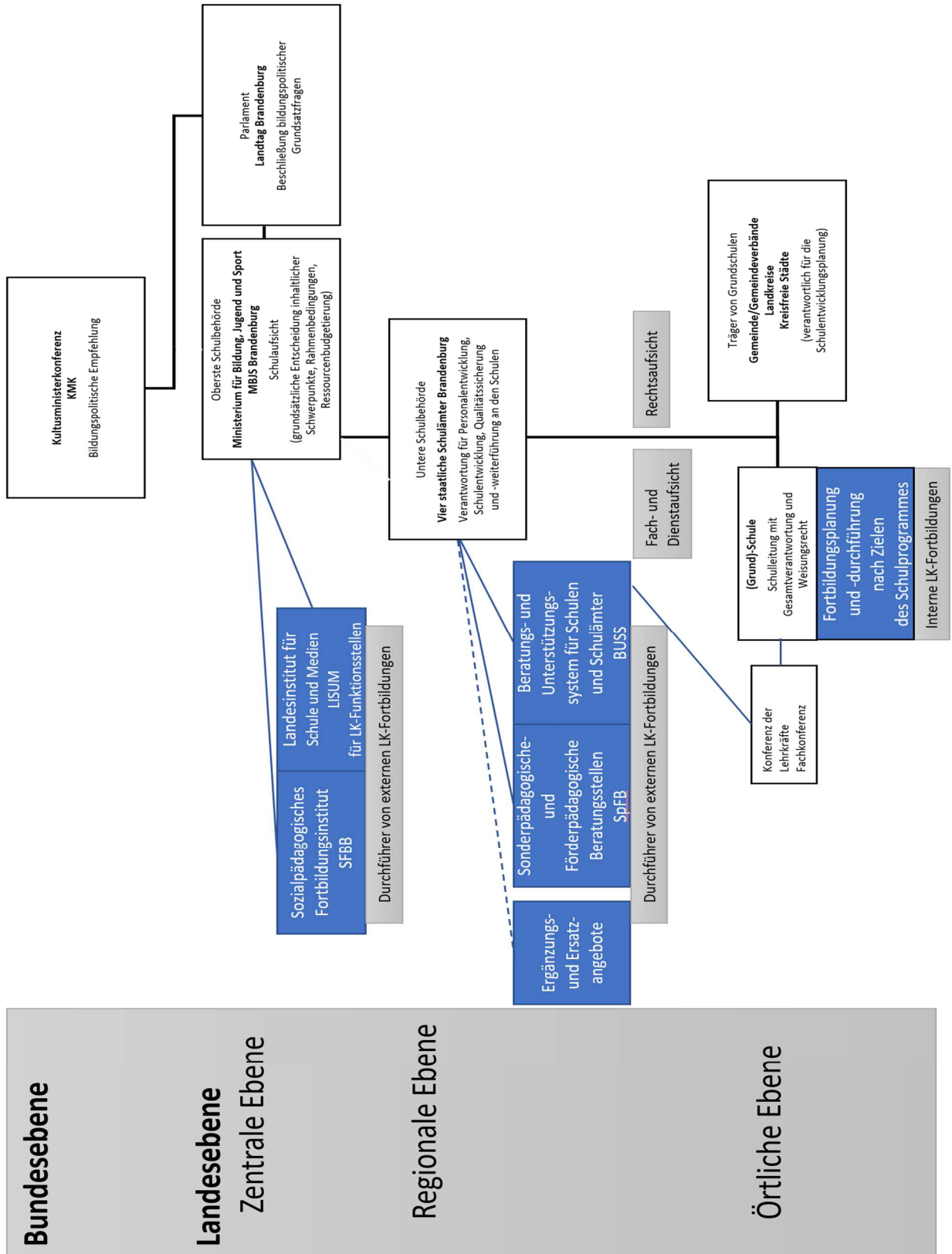


Abb. 06: staatliche Akteure und ihre Zuständigkeiten in der Lehrkräftefortbildung des Bundeslandes Brandenburg

7.1.5 Inhaltliche und methodisch-didaktische Anforderungen an die Lehrkräftefortbildung

Aus den rechtlichen Bestimmungen des Landes Brandenburg lässt sich im Wesentlichen eine Quelle mit Bezug auf die Qualität von Lehrkräftefortbildung erschließen. Sie kristallisiert heraus, dass die Lehrkräftefortbildung auf inhaltlicher und methodisch-didaktischer Ebene forschungsbezogen agiert, denn nach den Verwaltungsvorschriften der Lehrkräftefortbildung (VV-LKFB, Abschnitt 2, 9, Absatz 1) sind die staatlichen Fortbildungsangebote dazu verpflichtet die aktuellen Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung zu berücksichtigen. Inhaltlich, wie methodisch-didaktisch sollen die Angebote die berufsbezogenen Kompetenzen der Lehrkräfte wirksam weiterentwickeln.

Differenzierte Informationen darüber worin die Lehrkräfte in Fort- und Weiterbildungen zu professionalisieren sind, geben die von der KMK 2004 vorgelegten bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung, denn sie beinhalten die an Lehrkräfte fachunabhängigen gestellten Anforderungen beruflichen Handelns. Explizit wird in der Vereinbarung benannt, dass die vorgelegten Standards in die Studienordnungen in den Lehramtsstudiengängen, den Vorbereitungsdienst sowie die Fort- und Weiterbildung der Lehrer*innen implementiert werden sollen (KMK Beschluss 2004, S. 2), um die Qualität schulischer Bildung mittels Zielklarheit und systemischer Überprüfung zu sichern.

Die einzelnen mit Standards belegten Kompetenzen werden fünf Kompetenzbereichen zugeordnet und basieren auf den Bildungs- und Erziehungszielen der Schulgesetze der einzelnen Länder. Nachstehend sind die fünf Kompetenzbereiche mit ihren Teilkompetenzen aufgeführt. Die theoretischen und praktischen Standards sind zuvorderst für die unterschiedlichen Ausbildungsabschnitte in der Lehrerbildung bestimmt und daher nicht näher ausgeführt (siehe KMK 2004/2019, S. 7-14).

Kompetenzbereich	Kompetenz
<i>Unterrichten: Lehrkräfte sind Fachleute für das Lehren und Lernen.</i>	Lehrkräfte planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.
	Lehrkräfte unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schüler*innen. Sie motivieren alle Schüler*innen und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.
	Lehrkräfte fördern die Fähigkeiten der Schüler*innen zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.
<i>Erziehen: Lehrkräfte üben ihre Erziehungsaufgabe aus.</i>	Lehrkräfte kennen die sozialen, kulturellen und technologischen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schüler*innen und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.
	Lehrkräfte vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes und reflektiertes Urteilen und Handeln von Schüler*innen.
	Lehrkräfte finden alters- und entwicklungspsychologisch adäquate Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht und tragen zu einem wertschätzenden Umgang bei.
<i>Beurteilen: Lehrkräfte beraten sach- und adressatenorientiert und üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.</i>	Lehrkräfte diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schüler*innen; sie fördern Schüler*innen gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.
	Lehrkräfte erfassen die Leistungsentwicklung von Schüler*innen und beurteilen Lernprozesse und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.
<i>Innovieren: Lehrer*innen entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.</i>	Lehrkräfte sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst und beziehen gesellschaftliche, kulturelle und technologische Entwicklungen in ihr Handeln ein. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.
	Lehrkräfte verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe und entwickeln ihre Kompetenzen weiter.
<i>Schulentwicklung</i>	Lehrkräfte beteiligen sich an der Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Tab. 03: Kompetenzbereiche professionellen Lehrerhandelns (KMK 2004/2019, S. 7-14)

Aus den an Lehrkräfte gestellten Kompetenzen lassen sich fortbildungsrelevante Themen mit Blick auf die Unterrichtsentwicklung herausarbeiten:

- Gestaltung eines binnendifferenzierten Unterrichts nach Leistung, Neigung und Zugangsweisen, das selbstständige, kooperierende und reflektierende Handeln der Lernenden fördert;
- Aktualisierung von bildungswissenschaftlichen und fachbezogenen Forschungsständen und deren anwendungsbezogenes Reflektieren bezüglich unterrichtsrelevanter Prozesse;
- Kenntnisse und Lösungsansätze zu aktuellen sozialen, kulturellen und technologischen Bedingungen der Schüler*innen um den Voraussetzungen entsprechend Zugänge und Lösungsansätze zu den Erziehungs- und Bildungszielen zu legen;
- Diagnostische und den Lehr- und Lernprozess begleitende Kompetenzen zur Entwicklungsprozessgestaltung, -begleitung, -dokumentation und Leistungsbewertung;
- Vermittelnde Kompetenzen in verschiedenen Arbeitsfeldern wie dem inklusiven Unterricht, der Kulturellen Bildung, Demokratiebildung und Medienbildung;
- Wissen über und Methoden zur Eigen- und Fremdevaluation von Unterricht.

Ebenso unterbreitet die KMK einzusetzende methodisch-didaktische Ansätze der Bildungswissenschaften zur Kompetenzentwicklung. Bezogen auf die Lehrkräftefortbildung als 3. Phase der Lehrerbildung eignen sich (KMK 2004/2019, S. 6):

- das Konkretisieren von theoretischen Konzepten anhand von Beispielen und Demonstrieren mittels Rollenspiele und Unterrichtssimulationen,
- die Analyse und methodisch geleitete Interpretation von komplexen Schul- und Unterrichtssituationen mittels audio-visueller Unterstützung,
- die persönliche Erprobung und anschließende Reflexion eines theoretischen Konzeptes,
- die theoriebasierte Analyse und Reflexion der eigenen biographischen Lernerfahrungen,
- die Erprobung und der Einsatz unterschiedlicher Arbeits- und Lernmethoden wie Medien,
- die Mitarbeit an schul- und unterrichtsbezogener Forschung zur Schulentwicklung und
- die Kooperation bei der Unterrichtsplanung, sowie gegenseitige Hospitation und gemeinsame Reflexion.

Die vorgeschlagenen methodisch-didaktischen Ansätze zur Professionalisierung beziehen sich im Wesentlichen auf das Aneignen und Umsetzen von wissenschaftlichen Erkenntnissen, indem Handlungsmuster wie Erprobung, Beispiel lernen, Rollenspiel den Transfer in die Lehrpraxis erleichtern oder auch Erhebungsinstrumente wie Videographie, Beobachtung und deren Analyseverfahren zur Qualitätsarbeit in für Lehrkräfte relevanten Unterrichtskontexten eingesetzt werden. Ein Vorschlag ist auf systemischer Ebene zu verorten, die Kooperation zwischen Ausbildern von Hochschule und Schulwesen innerhalb der Lehrerbildung.

Neben der institutionalisierten Lehrkräftefortbildung benennt schließlich die gemischt gebildete Kommission Lehrerbildung der KMK als wesentliches Ziel, die Lehrkräfte zum Lernen im Beruf zu befähigen und dieses als selbstverständliches Element der Berufsarbeit auszufassen und gestalten zu können. Hierdurch soll selbstständig individuell oder im Kollegium die Handlungsebene des Klassenzimmers bedeutend in den Fokus gehoben werden. (KMK 2015/16, S. 218).

7.1.6 Zusammenfassung: Ressourcen aus Rechtskenntnissen zur Planung staatlich anerkannter Lehrkräftefortbildung

Die KMK Beschlüsse geben die wesentlichen übergeordneten bundesstaatlichen Empfehlungen für das Bildungswesen und legitimieren damit die Relevanz und Reichweite von Fortbildungsangeboten.¹¹ Die Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte der KMK (2004) sind Orientierung für die Zielstellungen der staatlichen Lehrkräftefortbildung, da sie den Soll-Zustand der Lehrerprofessionalität benennen.

Die rechtlichen Bestimmungen eines jeden Bundeslandes regeln aufgrund der Kulturhoheit in der Bundesrepublik Deutschland die Zuständigkeiten, Funktionen, Organisationsweisen und inhaltliche Schwerpunkte des Schulsystems. Gleiches gilt für staatliche oder staatlich anerkannte Fortbildungsangeboten eines Bundeslandes. Die Verwaltungsvorschriften für die Fortbildung von Lehrkräften besagt: „Lehrkräfte haben das Recht und die Pflicht, ihre professionalisierungs- und aufgabenbezogenen Kompetenzen eigenverantwortlich zu sichern und regelmäßig weiterzuentwickeln“ (VV-LKFB, Abschnitt 1, 4, Absatz 1 Satz 1). Die Anzahl an Fortbildungsteilnahmen wie deren Lernintensität sind der Lehrkraft nicht vorgeschrieben. Schulleiter*innen überprüfen den Professionalisierungsstand der Lehrkräfte und tragen Fürsorge bzgl. der selbstständigen Professionalisierung ihrer verantworteten Lehrkräfte. Richtziele der staatlich anerkannten Lehrkräftefortbildung sind die Unterrichts-, Schul- und Systementwicklung. Daher richtet sie sich schwerpunktmäßig auf die Professionalisierung von Lehrkräften, Qualifizierung von Funktionsstellen und die Unterstützung und Qualifizierung beim Übergang in das Schulsystem aus.

Eine Kooperation mit der Universität als Partner von Lehrkräftefortbildung ist notwendig, damit zum einen wie eingefordert aktuelle Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung in die Fortbildung Eingang finden und zum anderen sich die Lehrkräfte im Anwenden, Auswerten und Interpretieren empirischer Forschung zur Unterrichtsentwicklung professionalisieren. Eine Einrichtung zur Vernetzung von Ausbildungsinstitution, externen Anbietern und interner Lehrkräftefortbildung, begünstigte einen mehrseitigen Informationsfluss, Lehrkräfte-

¹¹ Im März 2020 hat die KMK ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung herausgebracht. Diese beinhalten jedoch keine neuen Informationen, zu denen die bereits in der Arbeit an den Leser herangetragen wurden, weswegen lediglich auf die Quelle verwiesen ist (KMK 2020, S. 1-7).

fortbildung im Land inhaltlich und personell innovativ hält, einen Zugang zu Weiterbildung bietet und organisatorische Synergien zur gegenseitigen Entlastung nutzt.

Für staatlich anerkannte Ersatz- und Ergänzungsangebote sind die staatlichen Schulämter Brandenburgs die äquivalenten Angebotsunterbreiter, denn in ihren Aufgabenbereich fallen die Bereiche Personalentwicklung, pädagogische Schulentwicklung sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Staatlich anerkannte Ergänzungs- und Ersatzangebote unterliegen wichtigen Auflagen: sie müssen den schul- und lehrerbildungsrechtlichen Bestimmungen, den Rahmenlehrplänen und curricularen Materialien des Landes Brandenburg entsprechen wie inhaltliche oder bildungspolitische Relevanz aufweisen und in der unterrichtsfreien Zeit stattfinden. Die Teilnahme der Lehrkräfte ist durch eine Teilnahmebestätigung zu belegen. Zertifikate beurteilen die Lehrkräfte und gehen daher in die Personalakte und werden bei Bewerbungen einbezogen.

Die Anforderung der Selbstprofessionalisierung an die Lehrkräfte mit der Möglichkeit eine Vielzahl von Angeboten verschiedener Form und Trägerschaft zu nutzen wie die Tendenz zur Prozessbegleitung am Lernort Schule minimieren die Notwendigkeit von systemisch festgelegten Fortbildungsorten und-zeiten, die für Lehrkräfte Flexibilität bringt. Seitens der Lehrerfortbildung erfordert dies begünstigende Strukturen, Vermittlungsformate und Methoden bereitzustellen. Nach rechtlichen Vorgaben können Fortbildungen in der geografischen Reichweite, dem Ort, der zeitlichen Strukturierung und Anzahl an Veranstaltungen frei variieren. Dabei sind jegliche Veranstaltungsformen möglich. Die methodisch-didaktischen Ansätze zur Professionalisierung sind handlungsorientiert, praxisreflektierend anzulegen und beziehen sich im Wesentlichen auf das Aneignen und Umsetzen von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Praxis. Wenig berücksichtigt scheint bewährte Handlungspraxis an wissenschaftlichen Erkenntnissen zu brechen, Theorie weiterzuentwickeln und daraus wiederum Erträge für die Praxis zu ziehen.

Eine interne Evaluation der Fortbildung ist erforderlich, da die Verwaltungsvorschriften der Lehrkräftefortbildung Brandenburg diese verpflichtend vorschreiben. Sie muss auf Verlangen des für Schule zuständigen Ministeriums vorgelegt werden.

Forschungsrelevant erscheinen die Frage in welchem Maße selbstgesteuert Lehrkräfte Brandenburgs in einem bestimmten Zeitraum an welchen Typen von Lehrkräftefortbildungen teilnehmen? Wie die Verteilung der Nutzer auf die einzelnen Institutionen ausfällt und ob die Altersstrukturen und Qualifikationsstände gleichermaßen vertreten sind?

7.2 Herausforderungen und systemische Maßnahmen in der Grundschulversorgung Brandenburgs

Die nächsten Kapitel analysieren die länderspezifische Situation zur Grundschulversorgung mit dem Ziel, daraus systemrelevante fortbildungsseitige Maßnahmen abzuleiten, welche einen

Qualitätsbeitrag zur Beschulung von Brandenburger Schüler*innen und im Speziellen für den Musikunterricht in den Jahrgangsstufen 1-6 leisten. Der Einstieg erfolgt über die Betrachtung von Fläche, Einwohnerdichte und demografischer Entwicklung im Bundesland Brandenburg, welche als Eckpfeiler in der Analyse Brandenburgischer Grundschulplanung dienen. Daraus resultiert, wie dicht das Grundschulnetz und der Lehrkräfteeinsatz gehandhabt werden, um Grundschüler*innen in Brandenburg zu beschulen. Darauf sind die Maßnahmen des MBS Brandenburg unter Berücksichtigung der länderspezifischen Eigenheiten und Herausforderungen zum Herstellen einer geordneten Beschulung herausgearbeitet, beispielgebend dafür ist das vorgestellte Modell *Kleine Grundschule* zur Beschulung im weiteren Metropolenraum. Daran anschließend ist die Beschulungssituation basierend auf Schülerzahlen, Anzahl an Grundschulen, Klassenfrequenz, Beschäftigungsumfang und Altersstruktur der Lehrkräfte in Zahlen festgehalten und schließlich auf die Situation des Faches Musik für die Jahrgangsstufen 1-6 mit Blick auf den aktuellen und prognostizierten Bedarf an Musiklehrkräften dargelegt. Dieser Teil endet mit dem Auflisten qualitätssichernder und -weiterführender Maßnahmen zur Grundschulversorgung durch die Lehrkräftefortbildung.

7.2.1 Brandenburg in Fläche und Einwohnerdichte

Das Land Brandenburg umfasst eine Fläche von 29.654 km² in dem 2.511.917 Einwohner leben, die eine Bevölkerungsdichte 85 EW/km² ausmachen. Brandenburg zählt mit Mecklenburg-Vorpommern zu den an den dünnsten besiedelten Bundesländern. Im Landesentwicklungsplan Berlin-Brandenburg (LEP B-B) wird differenziert zwischen „Metropole“ (Berlin), „Berliner Umland“ und „weiterer Metropolenraum“, welcher hinter dem Berliner Umland anschließt (MBS 2013, S.9).



Abb. 07: Regionen von Brandenburg¹²

¹² In-Berlin-Brandenburg.com: <https://www.in-berlin-brandenburg.com/Brandenburg/Urlaub/karteg.html> (08.11.2021).

Brandenburg ist seit 1993 in vier kreisfreie Städte (Potsdam, Brandenburg, Cottbus und Frankfurt Oder) und 14 Landkreise gegliedert. Der größte Landkreis mit einer Fläche von 3.077km² ist die Uckermark, er ist auch zugleich einer der am wenigsten besiedelten Landkreise Brandenburgs mit 39 EW/km² wie ganz Deutschlands. In diesem Landkreis liegen vier größere Städte und 30 ländliche Städte und Gemeinden (MBS 2013, S. 8). Ähnlich dünn besiedelt und noch vergleichbar groß gegenüber den anderen Landkreisen sind die Ostprignitz-Ruppin (2.526 km² zu 39 EW/km²) und die Prignitz (2.138 km² zu 36 EW/km²). Zusammenfassend für das Verhältnis von Bevölkerungsdichte zur geografischen Lage im Land Brandenburg ist festzustellen, dass die am wenigsten besiedelten auch die zugleich größten Landkreise sind und allesamt im Norden von Brandenburg liegen. Des Weiteren schließen sie zu anderen Bundesländern und Polen an und keine der Landkreisgrenzen stehen weder mit der Landeshauptstadt Potsdam noch mit der Bundeshauptstadt Berlin in Verbindung. Im Westen und Osten bilden die flächenmäßig großen Landkreise Potsdam-Mittelmark und Märkisch-Oderland Grenzen zum einen nach Sachsen-Anhalt wie nach Polen, jedoch sind diese mit Potsdam beziehungsweise mit Berlin verbunden und weisen gut doppelt so viele Einwohner pro Quadratkilometer auf. So weisen auch die direkt nördlich an Berlin anschließenden Landkreise die größte Einwohnerdichte auf. Unter den kleineren Landkreisen fällt Spree-Neiße mit einer vergleichsweise geringen Dichte (69 EW/km²) im Süd-Osten Brandenburgs liegend mit Verbindung nach Polen und Sachsen heraus. Die geringere Bevölkerungsdichte könnte darauf zurückgeführt werden, dass der Landkreis die kreisfreie Stadt Cottbus mit einer Einwohnerdichte von 607 EW/km² umschließt und hierdurch die Einwohner in die Stadt diffundieren.¹³

Für die Planung von Lehrkräftefortbildung im weiteren Metropolenraum ist festzustellen, dass selbst für Lehrkräftefortbildungen in der Region Fahrwege für die Teilnehmenden zwischen 30-80 km wahrscheinlich sind aufgrund der Größe im Verhältnis zur Bevölkerungsdichte dieser Landkreise. Aufgrund dieser Situation ist eine Kombination aus Online- und Präsenzfortbildung zu erwägen, um zeitliche Entlastung für die Teilnehmenden zu erwirken.

Nachstehend schließt sich die Betrachtung der demografischen Entwicklung für Brandenburg an, denn die Schülerzahlen an allgemeinbildenden Schulen sind an die Bevölkerungsentwicklung gebunden sowie der Lehrkräftebedarf an die Schülerzahlen gebunden ist.

7.2.2 Demografische Entwicklung in Brandenburg

Nach der Prognose von Deutschlandreport sinkt die Einwohnerzahl bis 2045 in Europa auf etwa 720 Millionen Menschen. In Deutschland ist etwa von 80 Millionen auszugehen, wobei die Bestimmbarkeit begrenzt aussagefähig ist aufgrund der nicht vorhersehbaren Wanderungsbewegungen zwischen den Bundesländern und vor allem der internationalen Zuwanderung. Für

¹³ Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (AfS): <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de> (08.11.2021)

das Bundesland Brandenburg wird ein Rückgang von 12,1 % im Jahr 2045 im Vergleich zum Jahr 2016 prognostiziert, was ein im Vergleich zu anderen ostdeutschen Bundesländern geringeren Rückgang darstellt. In diesen Bundesländern liegt der Rückgang um bis zu 20 %. Der geringere Rückgang hängt im Wesentlichen mit der Nähe zu Berlin zusammen, denn der Bundeshauptstadt wird ein voraussichtlicher Zuwachs von 12,6 % bis 2045 vorhergesagt. Aufgrund dessen ist auch mit einer räumlich stark differenzierten demografischen (Rück-)Entwicklung im Flächenland Brandenburg zu rechnen: Im Berliner Umland wird beispielsweise das Bevölkerungswachstum 2030 noch 8,7 % höher liegen als im Jahr 2016, im Vergleich zu den peripheren Gebieten (weiterer Metropolen-Raum) in denen mit einem Rückgang von 8,3 % gerechnet wird. Die demografische Rückentwicklung verstärkt sich zunehmend, da dünn besetzte Altersjahrgänge der Nachwendezeit folgen, das Sterberisiko in den oberen Jahrgängen zunimmt, das Arbeitskräftepotenzial sinkt und Abwanderungen anzunehmen sind. Bis zum Jahr 2026 können die Wanderungsgewinne ins Berliner Umland noch das Geburtendefizit in Brandenburg ausgleichen, bis zum Jahr 2030 gehen Vorausberechnungen davon aus, dass sich 31 % der dort lebenden Menschen im Seniorenalter, 56 % im erwerbsfähigen Alter zwischen 15 und 65 Jahren und fast 13 % im Kindesalter befinden (Wordelmann/Dittrich 2019, S. 85-89). Die Prognosen weisen auf verschiedene Herausforderungen im System Schule hin:

- Spezielle Modelle zur Grundschulversorgung für den weiteren Metropolenraum Raum sind erforderlich, denn bis 2030 wird ein Rückgang von Einschulungen von derzeit noch über 20.000 auf ca. 13.000 Schüler*innen prognostiziert;
- Lehrkräfte müssen für die spezielle Lehrsituation (Jahrgangsübergreifendes Arbeiten, Unterrichten vieler Fächer, Informationserschließung und -bereitstellung, Einbezug regionaler Besonderheiten/Partner usw.) professionalisiert werden;
- Lehrkräfte müssen im Land gehalten werden, um die notwendigen Stellen zum Abdecken der Lehre zu besetzen.

Die Folgekapitel arbeiten Maßnahmen zur Lösung der beschriebenen Herausforderungen seitens des MBJS heraus.

7.2.3 Rechtliche Bestimmungen für einen geordneten Schulbetrieb

Im Land Brandenburg besteht eine zehnjährige allgemeine Vollzeitschulpflicht, welche den Bildungsgang der Grundschule (Primarstufe) mit in der Regel den Jahrgangsstufen 1-6 umfasst wie den Besuch eines Bildungsgangs der Sekundarschule I und das Erfüllen einer anschließenden Berufsschulpflicht (BbgSchulG § 36 Absatz 3). In den Jahrgangsstufen 1 und 2 kann eine flexible Eingangsphase eingerichtet werden, die Jahrgangsstufen 5 und 6 sind in den in der Regel jahrgangshomogen und sollen zeitlich begrenzte Lernangebote zur Leistungs- bzw. Neigungsdifferenzierung anbieten (MBJS 2013, S.17). Der altershomogene Unterricht

liegt darin begründet, dass in diesen Jahrgangsstufen der differenzierte Fachunterricht mit Biologie, Physik, Geografie, LER, Geschichte und Politische Bildung einsetzt.

Zur Gewährleistung eines geordneten Schulbetriebes beziehen sich die rechtlichen Bestimmungen zum einen auf den Ort wie die Gestalt der Grundschule und zum anderen auf die Vergabe von Stellen und Personalmitteln für Lehrkräfte. Das MBSJ schafft hierfür Richtwerte, setzt den finanziellen Rahmen, stellt das Personal und genehmigt die vom Schulträger (Gemeinde oder Gemeindeverbände) erarbeiteten Vorgehensweisen an den Schulen und Schulbezirken auf der Grundlage der dargelegten Schulentwicklungsplanung (BbgSchulG § 102 Absatz 1, 2, 3 und 5). Ziel der Planung ist ein möglichst wohnungsnahes und alle Bildungsgänge umfassendes Schulangebot. Darin sind zur Genehmigung das Einzugsgebiet der Schule nach Schüleraufkommen, Schulwahlverhalten und die Verkehrsverhältnisse aufgeführt und der Schulträger hat die Verpflichtung, wenn die Voraussetzungen für eine Schule nicht erfüllt werden beziehungsweise gleichwertigere oder regional ausgewogene Lösungen vorliegen, diese aufzulösen (BbgSchulG § 105 Absatz 3).

Dem Bericht der demografischen Kommission von 2013 zufolge entspricht das durchschnittliche Einzugsgebiet für die Grundschule im Land Brandenburg des Berliner Umlandes 21,4 km², für den weiteren Metropolenraum 85,6 km² und außerhalb von zentralen Orten des weiteren Metropolenraums 112,8 km². Damit sind die Einzugsgebiete im weiteren Metropolenraum vier beziehungsweise fünf Mal so groß wie im Berliner Umland. Beispielsweise beträgt die einfache maximale Fahrzeit für Grundschüler*innen des Landkreises Uckermark 45 Minuten (MBSJ 2013, S.47). Die „zumutbare Erreichbarkeit“ als Kriterium ist ein unbestimmter Rechtsbegriff, der situationsbedingt vom MBSJ operationalisiert wird (vgl. MBSJ 2013, S. 18, 37). Gleichmaßen variabel ist die Festlegung der erforderlichen Klassenfrequenz einer Grundschule seitens des MBSJ (BbgSchulG § 103 Absatz 4). Dem demografischen Kommissionsbericht 2013 zu entnehmen, dass die Bandbreite der Klassenfrequenz in Brandenburg zwischen 15 und 28 Schüler*innen liegt. Der Richtwert für die Klassenbildung beträgt bei Vorliegen mehrerer Grundschulen 23 Lernende, für eine Grundschule, die als einzige einen Ort abdeckt 15 Lernende (MBSJ 2013, S. 18). Werden die Richtwerte unterschritten, legt das MBSJ die auszuführenden Maßnahmen fest. Weiterhin ermittelt das MBSJ „den Bedarf an Stellen und Personalmitteln für Lehrkräfte mithilfe geeigneter Messzahlen, insbesondere der Schüler-Lehrer-Relationen, für die einzelnen Schulstufen, Schulformen und Bildungsgänge.“ (BbgSchulG § 109 Absatz 1). Die Messzahlen setzen sich aus dem Unterrichtsbedarf nach verschiedenen Kategorien (z. B. Stundentafel, Teilungsstunden, Förderunterricht), besonderen Bedarfsansprüchen (Schulversuche, Fortführung von Schulen, inklusiver Unterricht, Landesfachklassen), den Pflichtstunden der Lehrkräfte, dem Fort- und Weiterbildungsbedarf, den Abminderungsstunden und Vertretungsunterricht wie der Anzahl von Klassen und Kursen zusammen. (BbgSchulG § 109 Absatz 1). Das MBSJ stellt den staatlichen Schulämtern die erforderlichen Stellen und

Personalmittel zu Verfügung. Diese weisen den Schulen dann die Lehrkräfte zu (BbgSchulG § 109 Absatz 5).

Daraus lässt sich schlussfolgern, dem MBSJ stehen an regionaler Entwicklung ausgerichtete Variablen zur Analyse schulischer Bedingungen und Beurteilung von Schulqualität zur Verfügung. Ihr obliegt die Prüfung, gegebenenfalls Nachjustierung der Richtwerte wie das Festlegen von Sonderregelungen bei Unterschreiten der sonst landesweit tragfähigen Richtwerte. Hierzu gehören:

- die Bemessung des Einzugsgebietes an dem Schüleraufkommen,
- die Bandbreite der Klassenfrequenz,
- die Schüler-Lehrer-Relation und
- die zulässigen Bedingungen für das Unterschreiten von Richtwerten, die Sonderregelungen erfordern.

Die Schulentwicklungsplanung ist ein ökonomisches Planungsinstrument, welches den Beteiligten von Grundschule über einen Zeitraum von 5 Jahren stabile und unter den gegebenen Bedingungen eine bestmögliche landesweite Grundschulversorgung bereitstellt.

Das nächste Kapitel betrachtet näher zulässige Bedingungen und Maßnahmen für das Unterschreiten von Richtwerten bezogen auf Grundschulen im weiteren Metropolenraum, dabei wird auch auf die Ziele und Herausforderungen des Brandenburger Modells *Kleine Grundschule* eingegangen.

7.2.4 Das Modell *Kleine Grundschule* im Land Brandenburg

1998 wurde wendebedingt im Land Brandenburg das Modell der sogenannten „Kleinen Grundschule“ eingeführt (MBSJ 2013, S. 7) mit den Zielen, einen möglichst wohnungsnahen Besuch zu ermöglichen, die Qualität des Bildungs- und Erziehungsauftrages von Grundschule zu erfüllen, wirtschaftlich für den Träger der Schule wie die Schülerbeförderung zu sein und ein verlässliches Betreuungsangebot bereitzustellen (vgl. MBSJ 2013, S.5). Neben diesen Aspekten hat die Schule im ländlichen Raum einen weiteren wesentlichen soziokulturellen Faktor: Die Schule bietet mit Freizeit- und Schulveranstaltungen (Sportvereine, Musikschule, Kinderbetreuung, Bibliothek usw.) einen attraktiven Ort für Begegnung, Austausch und gemeinsame Aktivität, weswegen die Auflösung der letzten Grundschule als einschneidender Verlust empfunden werden kann. Daher sollten die Grundschulen auch in ihrer Funktion als soziale Kristallisationspunkte erhalten bleiben, da sie die Bindung von Eltern und Schüler*innen an die lokale Gemeinde festigen (MBSJ 2013, S. 47).

Das Landesmodellprojekt ermöglichte zum damaligen Zeitpunkt 45 Grundschulstandpunkte im ländlichen Raum aufrechtzuerhalten. Die *Kleinen Grundschulen* wurden fortgeführt oder gebildet, wenn eine andere Grundschule nicht in zumutbarer Entfernung zu besuchen war und

wich ab von der einstufigen Mindestzügigkeit, indem deren Voraussetzung mindestens drei aufsteigende Klassen mit jeweils 15 Kindern waren. Die Fortführung der *Kleinen Grundschule* musste regelgerecht über fünf Jahre (Schulentwicklungsplanung) sichergestellt werden (MBS 2013, S. 37). Das Modell, welchem das pädagogische Konzept des jahrgangsgemischten Unterrichts zugrunde liegt, wurde von 1995 bis 2001 in zwei aufeinanderfolgenden Versuchsprogrammen entwickelt und evaluiert, die dort unterrichtenden Lehrkräfte wurden begleitend dazu fortgebildet und ein Netzwerk „Kleine Grundschule“ gewährleistete einen institutionalisierten Erfahrungsaustausch (MBS 2013, S. 37). 2012/13 bestanden 20 *Kleine Grundschulen*, von denen schon 15 an dem Modellversuch teilnehmen. In 13 von Ihnen wurde jahrgangsgemischt gearbeitet, zwei wuchsen an, so dass die Mindestzügigkeit erreicht wurde. Durchschnittlich wurden 72 Schüler*innen von 5 bis 6 Stammlehrkräften mit Unterstützung von Gastlehrkräften (LER, Englisch, Schwimmunterricht, sonderpädagogische Förderung) unterrichtet. Von den insgesamt 152 damals tätigen Lehrkräften waren 32 an mehr als einer Schule eingesetzt, um Personalmangel abzufangen und gleichzeitig wirtschaftlicher zu agieren. Für jede jahrgangsgemischte Gruppe erhielt die Schule eine Zusatzausstattung von 10 Lehrerwochenstunden, die zur Teilung von Klassen für jahrgangsbezogenen Unterricht einzusetzen war. An *Kleinen Grundschulen*, die in drei aufsteigenden jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, sind in der Regel 7-9 Lehrkräfte eingesetzt (MBS 2013, S. 20). Im Landkreis Uckermark sind beispielsweise *Kleine Grundschulen* zu finden: Dies wird daran ersichtlich, dass eine hohe Anzahl an Grundschulen (32) im Vergleich zur geringen Einwohnerzahl pro km² gegeben ist und 203 Lehrkräfte weniger in der Statistik für die Uckermark verzeichnet sind als bspw. im Landkreis Dahme-Spreewald, der ebenfalls über 31 Grundschulen verfügt.

Verwaltungsbezirke	Anzahl der Grundschulen	Anzahl an voll- bzw. teilzeitbeschäftigten Lehrkräften	Ew/km ²	Fläche km ²
Uckermark	32	431	39	3.076
Dahme-Spreewald	31	634	74	2.274

Tab. 04: Abhängigkeit der Anzahl an Grundschulen und eingesetzten Lehrkräften von der Fläche eines Landkreises und seiner Besiedlungsdichte. (Amt für Statistik 2019, S. 42; Metropolregionen¹⁴)

Eine Herausforderung für *Kleine Grundschulen* besteht darin, die Kompetenzstände der Schüler*innen der *Kleinen Grundschulen* am Ende der 6 Jahrgangsstufe in vergleichbaren Maß zu den Lernenden gleichen Jahrgangs in jahrgangsbezogenen Klassen zu sichern. Eine mit 7 bis 9 Lehrkräften arbeitende Grundschule weist ein höheres Risiko auf, nicht alle Fächer

¹⁴ Amt für Statistik (AfS) Berlin Brandenburg: <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/regionalstatistik> (08.11.2021)

fachgerecht mit dafür ausgebildeten Lehrkräften besetzen zu können. Dies betrifft vor allem den Fachunterricht ab Jahrgangsstufe 5, der von deutlich weniger Fachkräften unterrichtet wird als an mindestzügigen Grundschulen. Für die Fächer Deutsch und Mathematik konnten bei den Erhebungsinstrumenten (Vera 3 und Vergleichsarbeiten der Klassenstufen 6) zu beiden Messzeitpunkten keine auffälligen Differenzen festgestellt werden. Der qualifizierte Fachunterricht dieser beiden Fächer ist allerdings auch an den *Kleinen Grundschulen* aufgrund der breiten Lehrerqualifikationen gesichert (MBS 2013, S. 37f.).¹⁵ Auch in quantitativer Sicht, bzgl. der zur Verfügung stehenden Lehrkräfte stellt sich die Herausforderung zum einen in dem Werben von Lehrkräften für den ländlichen Raum, und zum anderen kurzfristigen Vertretungsunterricht aufgrund des kleinen Kollegiums nur durch Zusatzstunden für den Teilungsunterricht kompensieren zu können. Ein Ausfall von mehreren Lehrkräften ist nicht mehr möglich zu kompensieren (MBS 2013, S. 39). Der Einsatz von Gastlehrer*innen ist organisatorisch für alle Beteiligten aufwendig, da Abstimmungen zwischen zwei oder gar drei Schulen erforderlich sind, welche bspw. die Stundenplangestaltung unflexibel machen. Für die Gastlehrer*innen entsteht ein erheblich größerer organisatorischer Aufwand (größere Anzahl an Schüler*innen, variierende Organisation, verringerte fachliche Absprachemöglichkeiten mit Kollegen), erschwert soziale Kontakte im Kollegium aufzubauen und erzeugt zusätzlichen Zeitdruck, wenn die Schule innerhalb eines Arbeitstages gewechselt werden muss. Wirtschaftlich betrachtet kommt hinzu, dass zusätzliche Kosten durch Reisezeit in der Arbeitszeit entstehen. Eine weitere Herausforderung für die Lehrkräfte besteht darin, die Standards für die vorgesehene Bildung von schulübergreifenden Fachkonferenzen bei sehr kleinen Schulen aufgrund von räumlichen Entfernungen und zur Verfügung stehenden Arbeitsstunden zu erfüllen (MBS 2013, S. 39, 46).

Schließlich sind im Brandenburger Schulgesetz (BbgSchulG) abweichende Regularien benannt, damit Grundschulen in dünn besiedelten Gebieten für Kinder in zumutbarer Entfernung zum Wohnort aufrechterhalten werden. Hierzu zählen im Wesentlichen:

- Um eine möglichst wohnungsnaher Betreuung im Bildungsgang der Grundschule sicherzustellen, ist es nach Brandenburgischem Schulgesetz möglich, die Jahrgangsstufen an unterschiedlichen Standorten zu unterrichten, wobei jeder Standort mindestens zwei Jahrgangsstufen und Klassen oder drei Jahrgangsstufen und eine Klasse umfassen muss (BbgSchulG § 19 Absatz 2).

¹⁵ Gleiches wird inzwischen zurückgehend auf das Lehrerbildungsgesetz 2012 erwirkt, indem beim Studium des Faches Sachunterricht ein Fach aus dem gesellschaftlich- oder naturwissenschaftlichen Jahrgangsstufen 5 und 6 mit zu studieren ist. Die vergleichsweisen niedrigeren Studienanforderungen sollten dabei die Attraktivität der Fächer Physik und Biologie steigern (Ministerium der Justiz des Landes Brandenburg: <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbglebig#3> (08.11.2021). Weiterbildungsangebote ermöglichen zudem eine nach Bedarf ausgerichtete Nachqualifikation von Lehrkräften mit dem Ziel die Fachqualität in den Jahrgangsstufen 5 und 6 zu sichern und zum anderen sonderpädagogische Kompetenz auszubilden, damit eine inklusive Bildung umgesetzt werden kann (Institut zur Weiterqualifizierung im Bildungsbereich an der Universität Potsdam: <https://www.wib-potsdam.de/studienangebote/> (08.11.2021).

- Auch kann nach Absatz 3 das staatliche Schulamt jahrgangsstufenübergreifende Klassen in den Stufen 5 und 6 zulassen, wenn die Schülerzahl für Jahrgangsklassen nicht ausreicht oder pädagogische Konzepte diese erfordern (BbgSchulG § 19 Absatz 3).
- Grundsätzlich besuchen die Schüler*innen die für den Wohnsitz zugeordnete Schule. Das Schulamt kann jedoch den Besuch einer anderen Schule gestatten, wenn die zuständige Schule nur unter Schwierigkeiten erreichbar ist (BbgSchulG § 106 Absatz 4).
- Der Schulträger ist verantwortlich für Lernende, die einen unzumutbaren Anreiseweg zur Schule haben ein Wohnheim oder Internat bereitzustellen. Hier wird ausdrücklich auf das mögliche Bedürfnis für Schulen in ländlichen, dünn besiedelten Gebieten hingewiesen (BbgSchulG § 99 Absatz 2).

Daraus lassen sich qualitätssichernde Maßnahmen der Lehrerbildung für das Unterrichten im weiteren Metropolenraum ableiten, die lauten:

- Methodisch-(fach)didaktische Professionalisierung zur Gestaltung des Unterrichts in jahrgangsgemischten Gruppen, Einbringen von partizipativen Angeboten aller an Schule Beteiligten und zu Beteiligten wie ein enger kollegialer Austausch sind im Rahmen regionaler Lehrkräftefortbildung abzudecken, um auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden und ihrer Lebensumgebung eingehen zu können, fachliche Qualität zu sichern, das Bildungsangebot und personelle Flexibilität zu erhalten bzw. erweitern und die regionale Verbundenheit zu stärken.
- Orientieren der Lehreraus- und -weiterbildung im Land Brandenburg an dem zukünftigen fachlichen und quantitativen Bedarf an Lehrkräften unter Einbezug der demografischen Entwicklung und geografischen Besonderheiten des Landes.

7.2.5 Beschulungssituation an Brandenburger Grundschulen 2018/2019

Die Beschulungssituation für die Brandenburgische Grundschule ist anhand der Schülerzahlen, Anzahl an Grundschulen, Klassenfrequenz, Beschäftigungsumfang und Altersstruktur der Lehrkräfte analysiert. Die nachstehend verwendeten Daten beruhen auf dem Statistischen Bericht für Allgemeinbildende Schule im Land Brandenburg, den das Amt für Statistik Berlin-Brandenburg im Mai 2019 herausgab (AfS 2019).

Die Gesamtschülerzahl im Schuljahr 2018/2019 im Land Brandenburg beträgt 248.605 Schüler*innen, wobei 53,8% in Jahrgangsstufen 1-6 lernen (AfS 2019, S.5). Die Gesamtschüleranzahl der 1.-6. Jahrgangsstufe in Brandenburg beträgt 133.851 von denen 87,8% an Grundschulen beschult werden, die verbleibenden Schüler*innen werden an Gesamtschulen, Oberschulen, Gymnasien oder Förderschulen ihren Jahrgangsstufen entsprechend unterrichtet. (AfS 2019, S. 7). Daraus ist zu schließen, dass das Land Brandenburg mit der Einrichtung des Bildungsganges Grundschule an weiterführenden Schulen zusätzliche Beschulungsorte bildete, mit dem Ziel für Lernende im Grundschulalter Lernorte in zumutbarer Entfernung zur

Verfügung zu stellen. Auch die Ersatzschulen in freier Trägerschaft leisten einen Beitrag zu angepassten Angeboten für die Schüler*innen, 7,5% der Grundschullernenden nutzen sie, was über dem Bundesdurchschnitt und auch über dem Durchschnitt der Neuen Bundesländer liegt, die mit 7,1% zu deutlich größeren Anteilen die Beschulungsoption nutzen wie die alten Bundesländer mit 2,2% (MBS 2013, S.25).

Die Klassenfrequenz in den Jahrgangsstufen 1-6 beträgt 22,02 Schüler*innen im Durchschnitt. Hierbei variieren aufgrund der unterschiedlich starken Besiedelung Brandenburgs die Klassengrößen beträchtlich: In Gruppen zwischen 26 und 30 Schüler*innen (722 Klassen) lernen 19.399 Kinder, in Gruppen zwischen 21 und 25 Schüler*innen (2547 Klassen) der größte Teil der Kinder (58.602), in einer Gruppengröße von 16 bis 20 Schüler*innen 24.467 Kinder (1323 Klassen) und in einer Gruppenstärke bis zu 15 Personen 2.496 Kinder (190 Klassen). Zu letzter Gruppe gehören auch 235 Schüler*innen, die in 29 Klassen bis zu 10 Lernenden unterrichtet wurden.

Seit dem Schuljahr 2013/14 reduziert sich die Anzahl der Grundschulen. 2018/19 gibt es in Brandenburg zwölf Grundschulen weniger als 2012/13 (AfS 2019, S. 5). Die Anzahl der Klassen sind jedoch um 401,6 Klassen gestiegen von 4.931,3 im Jahr 2012/13 auf 5.332,9 im Schuljahr 2018/19. Der Anstieg liegt in einem Schülerzuwachs von 12.407 Kindern von 105.048 Schüler*innen in der Grundschule von 2012/13 auf 117.455 im Jahr 2018/19 begründet. Auch steigen seit 2012/13 kontinuierlich die Zahl der beschulten Kinder in den Jahrgangsstufen 1-6 an den weiterführenden Schulen: Die Gesamtschule hat einen Schüleranstieg von 472 Lernenden, die Oberschule von 3238 und das Gymnasium 42. Die Anzahl der an den Förderschulen lernenden Jahrgangsstufen hat sich aufgrund der Inklusion auf 405 verringert (AfS 2019, S. 5). Daraus kann geschlossen werden, dass eine Reduzierung der Grundschulen bei einem Anstieg von Schüler*innen über eine höhere Anzahl an Klassen an bestehenden Grundschulen und dem Einführen des Bildungsganges Primarstufe an den weiterführenden Schulen organisiert wurde.

In der Schüler-Lehrer-Relation für die Primarstufenjahrgänge 1-4 liegt Brandenburg mit 16,9 Schüler*innen je Lehrer*in auf letzter Position im Bundesländervergleich. Der Bundesdurchschnitt sind 16,3 Schüler*innen je Lehrer*innen. Das regional nahegelegene Berlin liegt mit einer Relation von 15,6 im Mittelfeld, während weitere ländlich geprägte Bundesländer in vergleichbarer Relation wie Mecklenburg-Vorpommern mit 16,7 und Schleswig-Holstein bei 16,8 zu Brandenburg stehen. Daraus lässt sich folgern, dass die Arbeitsbelastung für Brandenburger Lehrer*innen höher als in anderen Bundesländern ausfällt, da sie quantitativ mehr Schüler*innen betreuen.

Im Schuljahr 2018/19 waren an Brandenburger Grundschulen 8029 Lehrkräfte beschäftigt, davon 5894 Lehrkräfte an Grundschulen in Vollzeit, darunter 5098 weiblichen Geschlechts. Demgegenüber waren lediglich 2135 teilzeitbeschäftigt- und 483 stundenweise in

Beschäftigung (AfS 2019, S. 11f.).¹⁶ Die Betrachtung des Beschäftigungsumfanges der Lehrkräfte kristallisiert heraus, dass die Zahl der vollbeschäftigten Lehrer*innen an Grundschulen seit 2012/13 um 1292 Lehrkräfte angestiegen ist und gegenteilig die Teilzeitbeschäftigung um 291 Lehrkräfte bis zum Schuljahr 2018/19 vom Messungszeitung 2012/13 gesunken ist (AfS 2019, S. 11f.). Schlussfolgernd wurde dem Schüleranstieg bis zum Jahr 2018/19 mit Einstellungen in Vollzeit begegnet.

Die Auswertung der Statistik der voll- beziehungsweise teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte in der Altersstruktur eruiert, dass die Jahrgangsränder seit 2102/13 beträchtlich zugenommen haben. So sind die bis 40-jährigen Lehrkräfte von 1.936 auf 4.868 angestiegen, das entspricht einem 151,4% Zuwachs innerhalb von sechs Schuljahren für diese Altersgruppe und auch die 60- bis 65-jährigen und älter steigerten sich um 109,3% von 1.715 auf 3.590 Lehrkräfte (AfS 2019, S. 14). 2018/19 beträgt das Durchschnittsalter von Lehrkräften an Grundschulen 48,7 Jahre (AfS 2019, S. 13). Diese Altersstrukturentwicklung erfordert Lösungen zum Ausgleich der Lehrkräftedefizite wie sie in der Ausbildungsintensivierung junger Fachkräfte¹⁷ und attraktiven Angeboten Lehrkräfte im Land zu halten¹⁸, gesucht werden. Ebenso gleicht die Strategie verstärkten Einbezugs pensionsnaher und -reifer Lehrkräfte unmittelbar den Lehrermangel aus. Zukünftig scheint eine Balance mehrerer Strategien unter der Berücksichtigung der demografischen Entwicklung und Brandenburgs ländlicher Regionen erforderlich zu sein, um einerseits den mittelfristigen Bedarf an Lehrkräften einerseits zu decken und andererseits einen langfristigen Personalüberhang zu vermeiden. Abschließend sind die systemischen Maßnahmen einer sichernden und qualitätsorientierten Grundschulversorgung im Land Brandenburg stichpunktartig zusammengefasst:

- Orts- und situationsdifferenzierte Richtwerte und Richtlinien zur Berechnung der Grundschulversorgung;
- Schulentwicklungsplanung;
- Modell *Kleine Grundschule* mit jahrgangsgemischtem Unterricht auch in den Jahrgangsstufen 5 und 6;
- Einrichtung des Bildungsganges Grundschule an weiterführenden Schulen;
- Erhöhen der Anzahl von Ersatzschulen in freier Trägerschaft;

¹⁶ Von insgesamt 20.042 tätigen Lehrkräften in Voll- beziehungsweise Teilzeitarbeit sind in allen allgemeinbildenden Schulformen im Land Brandenburg 2364 Lehrkräfte ohne anerkannte Lehrausbildung eingesetzt. Das entspricht einem Prozentsatz von 6,6% (AfS 2019, S. 38). Eine differenzierte Berechnung nach Schulformen ist nicht veröffentlicht.

¹⁷ Dem Hochschulentwicklungsplan 2019-2023 ist u.a. zu entnehmen, dass die Studienanfängerplätze von 650- auf 1000 pro Jahr erhöht werden. Universität Potsdam: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/personalvertretungen/Downloads/Hochschulentwicklungsplan/Hochschulentwicklungsplan_2019-2023.pdf 2019 (08.11.2021).

¹⁸ Beworbene Maßnahmen seitens des MBS sind: Festanstellung im Landesdienst mit Verbeamtung, Besoldung von Grundschullehrkräften nach A 13 (Homepage MBS, Lehrerin-Lehrer-in Brandenburg: <https://mbs.brandenburg.de/bildung/lehrerin-lehrer-in-brandenburg.html> (08.11.2021).

- Höhere Anzahl an Klassen in bestehenden Grundschulen;
- Vergleichsweise hohe Schüler-Lehrer-Relation mit 16,9 Schüler*innen pro Lehrkraft im Vergleich zum Bundesdurchschnitt (16,3);
- Einstellung von Lehrkräften in Vollzeit;
- Halten der Pensionsnahen und pensionsreifen Lehrkräfte im Schuldienst;
- Ausbildungsintensivierung mittels einer höheren Zahl an Studienplätzen für die Primarstufe und Erweiterung der Weiterqualifizierungsmöglichkeiten;
- Fachlich breitgefächerte Grundschulausbildung;
- Festanstellung im Landesdienst mit Verbeamtung;
- Besoldung von Grundschullehrkräften nach A 13.

Gegenstand des nächsten Kapitels ist der aktuelle und prognostizierte Bedarf an Musiklehrkräften für die Grundschule in Brandenburg. Die Bedarfsberechnung vergegenwärtigt den gegenwärtigen Fortbildungsbedarf und die zukünftige Fortbildungsnotwendigkeit, wenn der Fachkräftebedarf nicht gedeckt werden kann und das Fach infolgedessen von nicht ausgebildeten Fachkräften unterrichtet wird.

7.2.6 Aktueller und zukünftiger Bedarf an Musiklehrkräften im Land Brandenburg

Der Stundenbedarf für das Fach Musik ist der Kontingentstundentafel (Grundschulverordnung – GV, Brandenburg 2018 §7 und Anlage 1) zu entnehmen. Danach sind die Stunden in der Schuleingangsphase (Jahrgangsstufe 1 und 2) nicht nach Fächern differenziert, sondern die Verteilung von 34 Stunden erfolgt nach den individuellen Lernergebnissen der Schüler*innen und bezieht sich auf die Fächer Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Kunst und Musik. Hierdurch entsteht die Möglichkeit, dadurch das Fach Musik zu benachteiligen aufgrund dessen, dass Lernstände anderer Fächer nicht erreicht sind, Musik nicht explizit Schwerpunktunterricht (Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache) einer Grundschule ist und möglicherweise hierrüber Personalmangel ausgeglichen werden kann. Ab der Jahrgangsstufe 3 ist das Stundenkontingent der einzelnen Fächer ausgewiesen. Hierbei können Musik und Kunst zum Lernbereich Ästhetik zusammengefasst werden, wobei die Anteile der Fächer angemessen berücksichtigt werden sollen, im Lernbereich Ästhetik ist nach der Kontingentstundentafel eine gleichmäßige Aufteilung vorgesehen (GV §7 Satz 1-6). Der Lernbereich Ästhetik ist mit jeweils 8 Stunden für die Jahrgänge 3 und 4 wie 5 und 6 bedacht. Das entspricht 2 Stunden Musik jährlich in den Jahrgangsstufen 3-6.

Die nachstehende Begründung des Fachkräftemangels für Musik an Brandenburger Grundschulen beruht auf den Modellberechnungen¹⁹ der Studie *Zum Musikunterricht in der*

¹⁹ Die zugrunde gelegten Daten zu den Fachlehrkräften Musik an Schulen in öffentlicher Trägerschaft beziehen sich auf die Schuldatenerhebung 2015/16-2017/2018, worin die Varianz der Daten zu vorherigem Kapitel zu erklären ist.

Grundschule, welche vom Institut für musikpädagogische Forschung (ifmpf) unter der Leitung von Lehmann-Wermser/Weishaupt/Konrad (2020) durchgeführt wurde. Die in Kooperation von Deutschem Musikrat, Konferenz der Landesmusikräte und der Bertelsmann Stiftung publizierte Studie zum Bildungsmonitoring setzte sich zum Ziel, die Voraussetzung für eine bedarfsgerechte Personalsteuerung von Fachmusiklehrkräften an den Grundschulen bundesweit²⁰ zu gewährleisten. Darin sind der aktuelle und prognostizierte Bedarf an Musiklehrkräften für die Grundschule in den einzelnen Bundesländern berechnet, länderspezifische wie übergreifende Herausforderungen in der Personalentwicklung benannt²¹ und Vorschläge in vier Handlungsfeldern zum Ausgleich der defizitären Personalsituation unterbreitet. Mit Blick auf Brandenburg eruierte die Studie Folgendes:

Bei 4704 Grundschulklassen ergibt sich ein jährlicher Lehrkräftebedarf von durchschnittlich 9016 Musikstunden.²² 259 Stunden konnten nicht erteilt werden, weswegen insgesamt von den 11,5 zu erteilenden Musikstunden 11,2 tatsächlich erteilt wurden, das entspricht 1,86 Musikstunden jährlich (Lehmann-Wermser u.a. 2020, S. 38).²³ Daraus ist zu errechnen, dass 2,6% der Schüler*innen in den Jahrgangsstufen 1-4 faktisch keinen Musikunterricht erhielten²⁴, erst an dieser auf Schüler*innen bezogenen Zahl wird der Mangel deutlich sichtbar (Lehmann-Wermser u.a. 2020, S. 38). An Brandenburger Grundschulen arbeiten 1031 Musiklehrkräfte, sie verfügen über eine Lehrbefähigung für das Fach Musik. Diese decken 6263 Musikstunden ab. Nach Lehrdeputat mit durchschnittlich 22,6 Wochenstunden könnten diese 23321 Musikstunden abdecken. Tatsächlich werden aufgrund des Klassenlehrerprinzips in der Grundschule 26,9% des Deputats dafür aufgewendet, wodurch sie durchschnittlich 6,1 Stunden Musik pro Woche unterrichten.²⁵ Im Schuljahr 2016/17 deckten Sie damit 71,5% des erforderlichen Musikunterrichts ab. Die Schulstatistik Brandenburg gibt weiter an, dass 765 der

²⁰ Die Bundesländer Bayern und Saarland beteiligten sich nicht an der Datenerhebung. Bayern praktiziert seit Jahren eine vorausschauende Personalbedarfsplanung (Oberschmidt/Parma 2020, S. 51), zudem ist es das flächenmäßig größte Bundesland mit zweit größter Einwohnerzahl, weswegen deren einbezogene Daten den bundesweiten Durchschnitt des Fachlehrermangels unverhältnismäßig gesenkt hätte.

²¹ Neben der an der Studie nicht beteiligten Bundesländer, konnten auch Länderspezifika (Orientierungsstufe in der Grundschule, Ausbildung „Kleines Fach“ (Sachsen)/„Ästhetische Bildung (Brandenburg) Musik in Sachsen und Brandenburg) nicht einbezogen werden und stellenweise musste aufgrund nicht eingereicherter Daten oder ungünstiger Abfragen Schätzungen einbezogen werden, welche die Aussagefähigkeit aufgrund bspw. reduzierter Reliabilität einschränkt.

²² Zur Berechnung des Lehrkräftebedarfs an Schulen in öffentlicher Trägerschaft Brandenburgs wurden für die Schuleingangsphase 3,5 Stunden angerechnet, da in diesen Jahrgängen die Gesamtstundenzahl mit 42 zu 51 geringer ausfällt und in den weiteren Jahrgängen 2 Stunden Musik jährlich eingerechnet sind.

²³ Datengrundlage war die Schuldatenerhebung von 2015/16 bis 2017/18.

²⁴ Es ist nicht davon auszugehen, dass tatsächlich über die vier Grundschuljahre hinweg dieselben Schüler*innen von ausbleibendem Musikunterricht betroffen waren, sondern der Wegfall sich über Schulen und Klassen im Land verteilte.

²⁵ Der Anteil an erteilten Lehrerwochenstunden für das Fach Musik an Grundschulen öffentlicher Träger im Schuljahr 2018/19 beträgt nach Angaben des MBSJ durchschnittlich 5,06% (MBSJ 2019, erteilte Lehrerwochenstunden, S. 36), weswegen die Modellrechnung der Bertelsmannstudie von günstigeren Bedingungen ausgeht als sie realistisch 2018/19 gegeben war, mit der Folge, dass der Bedarf an Musiklehrkräften aufgrund dieser Komponente (Variablen) höher liegen dürfte.

erteilten Musikstunden durch fachgerechten Unterricht²⁶ abzudecken waren, weswegen 1729 Musikstunden von fachfremdem Personal²⁷ erteilt werden mussten. Der fachnahe Musikunterricht entspricht 19,7% der insgesamt von Lehrkräften erteilten Musikstunden im Schuljahr 2016/17 (Lehmann-Wermser u.a. 2020, S. 38). Derzeit verfügt das Land Brandenburg über eine „relativ hohe Zahl an Musikstunden insgesamt und etwa ein Viertel bis ein Fünftel fachfremd erteilten Musikunterricht“, was einem Anteil von ca. 8,8% entspricht (Lehmann-Wermser u.a. 2020, S. 41).

Für die Plausibilitätsberechnung zum Lehrkräftebedarf im Jahr 2028 wurde für die Modellberechnung eine höhere Zahl an Musiklehrkräften und Klassen einbezogen, die alle Schüler*innen im Grundschulalter von den Jahrgangsstufen 1-6 in der Rechnung berücksichtigt (Lehmann-Wermser u.a. 2020, S. 38).²⁸ Gleichzeitig ist zukünftig von einem Rückgang der Schülerzahlen auszugehen (KMK 2018b, S. 34), weswegen mit 5159 Klassen und einem Bedarf von 9888 Stunden Musikunterricht zu rechnen ist, der von 1750 Musiklehrkräften zu decken ist, wenn sie 5,6 Stunden pro Woche Musik erteilen (Lehmann-Wermser u.a. 2020, S. 38f.). Unter diesen Voraussetzungen mit einbezogenen Angaben zu den Altersgruppen grundschulunterrichtender Lehrkräfte im Allgemeinen wie für den Fachbereich Musik (Statistisches Bundesamt 2017a, Tab. 7.3 bezogen auf das Schuljahr 2016/2017), prognostiziert die Studie folgende Entwicklung:

1. „Fast die Hälfte der Musiklehrkräfte [...] wird zwischen 2028 und 2038 den Schuldienst verlassen“ (Lehmann-Wermser u.a. 2020, S. 39), bis zum Jahr 2028 entspricht das 424 Austritten in den Ruhestand. In den darauffolgenden zehn Jahren verändern sich die Prognosen nicht wesentlich, da nur 15,3% der Musiklehrkräfte für die Primarstufe im Schuljahr 2016/17 jünger als 45 Jahre sind, weswegen das altersbedingte Ausscheiden einen hohen Ersatzbedarf erfordert (Lehmann-Wermser u.a. 2020, S. 39, 41).
2. In den Jahren 2005-2014 wurden an der Universität Potsdam pro Kohorte 11,6 Personen im Primarstufenlehramt mit Musik immatrikuliert.²⁹ Bei einer bundesweit üblichen

²⁶ Es ist nicht ersichtlich, welche fachspezifische Qualifikation diesbzgl. vorzuliegen hat, ebenso ist nicht bekannt, wie viele Lehrkräfte den fachgerechten Musikunterricht abdecken (vgl. Lehmann-Wermser/Weishaupt/Konrad 2020, S. 38).

²⁷ Aus Wertschätzung für das Engagement der Lehrkräfte, welche das Fach unausgebildet unterrichten, wird im weiteren Verlauf der Arbeit das Adjektiv „fachnah“ zur Kenntlichmachung verwendet.

²⁸ Neben der Grundschule wird das Fach Musik auch an Schulen in freier Trägerschaft (2016/2017: 9% der Schüler*innen) unterrichtet wie aufgrund der ländlichen Struktur Brandenburgs Grundschulklassen zur besseren Erreichbarkeit an Oberschulen und Gesamtschulen angeschlossen sind.

²⁹ 2019 und 2020 wurden jeweils 10 Personen im Lehramt Musik für die Primarstufe immatrikuliert (Universität Potsdam, Studienzahlen des ZeLB), weswegen nach Stand von 2020 von einer realistischen Rechnung auszugehen ist. Evt. führt der Ausbau Lehrerbildung in den kommenden Jahren zu höheren Immatrikulationen, wobei der Lehrermangel auch die Konkurrenz zwischen den ausbildenden Institutionen erhöht und sich Berlin in unmittelbarer geografischer Nähe (ca. 40 km) befindet.

Verbleibquote von 71% stehen über den Zeitraum von zehn Jahre betrachtet 83 neu ausgebildete Musiklehrkräfte zur Verfügung (Lehmann-Wermser u.a. 2020, S. 40).³⁰

3. Im Ergebnis der Modellrechnung bezogen auf das Jahr 2028 stehen 895 Fachlehrkräfte zur Verfügung, wobei 1750 zur Bedarfsdeckung benötigt werden und damit 855 Fachlehrkräfte fehlen. 51,1% des erforderlichen Musikunterrichts können fachgerecht abgedeckt werden, 48,9% durch fachfremden Unterricht.

Bundeslandübergreifend verweist die Forschergruppe auf vier Handlungsfelder, die ein Ausgleichen der defizitären Personalsituation ermöglichen:

1. Umdenken an den ausbildenden Musikhochschulen und Universitäten (Wertschätzung der Lehrerbildung, höhere Ausbildungszahlen, Aufnehmen und Ausbilden nach pädagogischem Professionsverständnis, Reduzierung/Aussetzen des Numerus Clausus in den Nebenfächern);
2. Fachlehreinsatz von ausgebildeten Musiklehrkräften an der Grundschule;
3. Qualifizierung von Seiteneinsteigern als Überbrückungsmaßnahme (mit Verknüpfung von künstlerischen, wissenschaftlichen und didaktischen Inhalten zur Gewährleistung von Qualitätsstandards der Lehrerbildung);
4. Bildungsmonitoring als Basis einer bedarfsgerechten Personalsteuerung zur vorausschauenden Planung.

7.2.7 Zusammenfassung: Fortbildungsseitige Maßnahmen zur Bewältigung der länderspezifischen Herausforderungen in der Grundschulversorgung

Die demografische Rückentwicklung und dünn besiedelte Regionen Brandenburgs stellen das Schulsystem vor nachstehende Herausforderungen:

- Eine den Bildungsstandards entsprechende Grundschulversorgung für den weiteren Metropolenraum sicherzustellen, denn die sinkende Zahl der Einschulungen von aktuell über 20.000 bis auf ca. 13.000 Schüler* im Jahr 2030 erfordert individuelle und zumeist kostenintensivere Lösungen in der Schulentwicklungsplanung.
- Das Decken des Lehrkräftebedarfs für Musik durch altersbedingtes Ausscheiden, welches bis 2038 auf fast 50% der Grundschullehrer*innen zutrifft wie das Halten der Lehrkräfte besonders im weiteren Metropolenraum bei bundesweitem Fachlehrkräftemangel.
- Die Qualitätssicherung der Lehrkräftebildung für das Fach Musik durch Nachqualifizierung und Lehrkräftefortbildung.

³⁰Die Seiteneinsteiger bleiben in dem Modell unberücksichtigt, da sie aufgrund ihrer Fachqualifikation eher in weiterführenden Schulformen eingesetzt werden und die Qualifikation für die Klassenlehrtätigkeit ungeeignet ist.

Fortbildungsseitige Maßnahmen zum Ausgleich brandenburgischer Herausforderungen bei der Versorgung mit Musiklehrkräften im Grundschulbereich sind:

- An die Fachkräfte, neben Aktualisierungen des Faches, didaktische Möglichkeiten zur Umsetzung des Fachunterrichtes mit hoher Stundenanzahl vermitteln (bei Aufgabe des Klassenleiterprinzips für Grundschullehrkräfte und verstärkter Einsatz als Fachkraft);
- Seiteneinsteiger mit künstlerisch oder wissenschaftlicher Fachqualifikation vertieft fachdidaktisch-methodisch qualifizieren;
- Differenzierte fachthematische wie fachdidaktisch-methodische Angebote für fachfremd-unterrichtende Lehrkräfte anbieten;
- Mit Weiterbildungsinstitutionen vernetzte Fortbildungsangebote konzipieren, welche den Zugang und/oder die Anrechenbarkeit für eine (Weiter-)Qualifizierung durchlässig gestalten;
- Regionalspezifische Fortbildungsangebote für den weiteren Metropolenraum zur methodisch-(fach)didaktischen Gestaltung des Unterrichts in jahrgangsgemischten Gruppen, Informationserschließung und -bereitstellung, Einbringen von partizipativen Angeboten aller an Schule Beteiligten und zu Beteiligten wie ein enger kollegialer Austausch, um fachliche Qualität zu sichern, das Bildungsangebot und personelle Flexibilität zu erhalten bzw. erweitern und die regionale Verbundenheit zu stärken.

Bislang nicht veröffentlichte Ergebnisse über den Output zur Lehrkräftefortbildung Brandenburg, veranlasst zu folgenden Forschungsfragen:

- Wie viel Prozent der Lehrkräfte Brandenburgs haben in einem bestimmten Zeitraum an Lehrkräftefortbildungen teilgenommen?
- Gibt es in der Nutzung ablesbare Effekte?
- Wie ist die Verteilung der Nutzer auf die einzelnen Institutionen?

Das nächste Hauptkapitel thematisiert das Singen im Musikunterricht und führt damit in das Lern- und Lehrfeld der beforschten Lehrkräftefortbildung ein. Ebenso ist darin erläutert, weswegen Entscheidungen bzgl. der Konzeptionierung des Fortbildungsprojektes entsprechend fielen, wodurch die Evaluationsforschung ihre Rahmung erhielt.

8 Singen im Musikunterricht

Kapitel 8.1 führt in das Arbeitsfeld des Musikunterrichtes ein, dass den Schwerpunkt der Lehrkräftefortbildung im Projekt *Belcantare Brandenburg* bildet. Die Auseinandersetzung mit dem Stellenwert des Singens im Musikunterricht seit Beginn des 20. Jh. bis in die heutige Zeit stellt die Bedeutungen schulischen Singens für das Individuum und die Gesellschaft heraus, sensibilisiert für unterschiedliche Regionalentwicklungen in der Liedarbeit und zeigt aktuelle Herausforderungen und Chancen für das Singen im Musikunterricht auf. Zudem sind die empirischen Forschungsergebnisse aus der Begleitforschung zweier vergleichbarer Fortbildungsprojekte zur Förderung von Kompetenzen im Singen und der Singvermittlung (Forge/Gembris 2012 und Spsychiger/Aktas 2015) erläutert. Beide Projekte sensibilisierten für die Schwerpunktsetzung und Vorgehensweise in der Evaluation *Belcantare Brandenburg*, wie deren Ergebnisse in die abschließende Diskussion der empirisch erhobenen Daten einfließen.

Bildungspolitisch gefordert ist das Singen in der allgemeinbildenden Schule durch seine Berücksichtigung in den Rahmenlehrplänen der einzelnen Bundesländer. *Belcantare Brandenburg* ist eine anerkannte Lehrkräftefortbildung des Landes Brandenburgs und somit verpflichtet, sich inhaltlich am brandenburgischen Rahmenlehrplan auszurichten. In 8.3.1 sind die Rahmenlehrpläne von 2004 und 2015 gegenübergestellt, denn dem Erhebungsinstrument zur Feststellung der Lehrkräfteentwicklung durch die *Belcantare*-Fortbildung liegt der Rahmenlehrplan 2004 zugrunde. Der Vergleich belegt die unveränderte Zielstellung hinsichtlich schulischen Singens, weswegen das Messinstrument weiterhin eingesetzt werden kann. In 8.3.2 werden abschließend die unterschiedlichen lieddidaktischen Lehransätze wie sie in *Primacanta* und *Belcantare Brandenburg* zum Einsatz kamen diskutiert und gleichzeitig der bei *Belcantare Brandenburg* eingesetzte Ansatz begründet. Das Kapitel endet mit der theoretischen Verortung der Ziele und Inhalte *Belcantare Brandenburgs* und stellt die in den Veranstaltungen eingesetzte Organisationsform zur Vermittlung dieser vor.

8.1 Gesellschaftliche Einflüsse auf das Singen im Musikunterricht

Der älteste Gegenstand und die natürlichste Methode des schulischen Musikunterrichts ist das Singen. Die Einschätzung ist darauf zurückzuführen, dass bereits in der Antike wie von Aristoteles (2005, S. 56 zitiert nach Dyllick 2018, S. 299) Reflexionen über das Singen bekannt sind, wie ebenso der schulische Musikunterricht bis zu Kestenbergs Reformen von 1924, der einen praktisch-kulturerschließenden Musikunterricht einführte, mit dem Begriff Gesangsunterricht betitelt wurde (Dyllick 2018, S. 300; Gruhn 2003, S.249; Kestenberg 1921). Der schulische Gesangsunterricht diente neben dem angeleiteten Singen zur „systematischen Ausbildung des Tonvorstellungsvermögens des Kindes“ (R.-D. Kraemer 2017, S. 70), der Stimmbildung, Anbahnung einer Kunstanschauung, Gemeinschaftserfahrung und zur Indienstnahme für erzieherische Zwecke (R.-D. Kraemer 2017, S. 69f.) Bereits zu dieser Zeit

wurden aus dem Singen und der Auseinandersetzung mit musikalischen Formen für Stimmen daran anknüpfende Bildungsziele vermittelt³¹. Neben dem, dass Singen noch heute auf unkomplizierte Weise ermöglicht eine Klasse musizierend einzubeziehen, zählt das Singen und der stimmliche (Selbst-)Ausdruck aus anthropologischer Perspektive zu den Grundbedürfnissen menschlichen Verhaltens (Richter 1993, S. 95). Birgit Jank, Musikpädagogin mit Schwerpunkt Lieddidaktik, ergänzt die mögliche Öffnung gegenüber anderweitiger ästhetischer Auseinandersetzung/Erfahrungen durch sangliche Betätigung. Das Singen ist eine „elementare Tätigkeit und nur durch eine elementare, eigene Erfahrung kann [...] auf andere ästhetische Bereiche zugegangen werden“ (Jank, B. 2008, S. 331). Abschließend lässt sich Singen im Musikunterricht auch aus sozialer Perspektive begründen: Nicht nur das Ausüben des Gesanges für sich, sondern auch die gemeinsam empfundene Freude an der Tätigkeit und dem erzeugten Klang bereitet Freude mit gemeinschaftsbildender Wirkung. In den vergangenen Jahren entstanden empirische Studien, besonders aus im Bereich der Neurophysiologie, welche die Argumente positiver Wirkungen der Musikpädagogen gegenüber dem schulischen Singen bestätigten (Altenmüller u.a. 2007, S. 91-105; Clift/Hanox 2010, S. 79-96).

Von der Vergangenheit bis in die heutige Zeit traten immer wieder gesellschaftliche Ereignisse ein, die sich auf die Singhäufigkeit und Qualität des schulischen Singens auswirkten. Den größten Einbruch erfuhr das schulische Singen nach Beendigung des II. Weltkrieges im westbesetzten Teil Deutschlands durch musikpädagogische Neuorientierung. Ausgelöst durch eine politisch-ideologische Funktionalisierung des Singens und Liedes im Nationalsozialismus, welche die musikalische Umgangsweise für nationalsozialistische Erziehung missbrauchte (Jank 2008, S. 326; Gruhn 2003, S. 406; Kraemer, R.-D. 2017, S. 69f.) und Theodor W. Adornos daran anknüpfende Kritik riefen die Kunstwerkorientierung hervor mit stark reduziertem bis ausbleibendem Singen in der Schule (Spsychiger 2015, S. 6; Forge 2016, S. 34). Die „vorherrschende Dominanz kognitiver musikpädagogischer Betrachtungs- und Analysemethoden, wie sie seit den siebziger Jahren in der alten Bundesrepublik den Musikunterricht geprägt hat, [dürfte] in eine gewisse Ermüdung gekommen sein, die dann den Weg frei machte für die Suche nach wieder mehr sinnlich orientierten Strategien in der Auseinandersetzung mit Musik“ (Jank, B. 2008, S. 322). Erst in den 80er Jahren kehrte im Westen Deutschlands das Singen neben anderen musizierpraktischen Tätigkeiten in den Unterricht zurück. Im Osten Deutschlands blieb hingegen das gemeinschaftsstärkende „Singen vielerorts die wichtigste musizierpraktische Tätigkeit im Musikunterricht“ (Jank 2008, S. 326) nicht zuletzt aufgrund seiner sozialistischen Erziehungsziele. Ende der 90er Jahre, an der Schwelle zum neuen Jahrtausend beginnt das Singen in der Schule im gesamtdeutschen Deutschland von verschiedenen gesellschaftlichen Veränderungen geformt zu werden mit ambivalenten

³¹ Weitere Begründungen für die Bedeutsamkeit des Singens sind R.-D. Kraemer (2017, S. 69-75) zu entnehmen.

Auswirkungen auf das schulische Singen: Die zunehmende Individualisierung und die zugenommene Selbstverantwortlichkeit von nun mehr Kleinfamilien drängten gesellschaftliche Anlässe gemeinsamen Singens zurück wie der Zusammenhang von privater musikalischer Bildung von Kindern und dem Bildungshintergrund derer Familien zunahm (Bastian 2000; Spychiger 2015, S. 6). Ebenso behindern die zugenommenen beruflichen und mobilen Beanspruchungen in den Familien ein kontinuierliches Singen wie den Aufbau eines familiären Liedrepertoires. Die umfassende Medienverfügbarkeit zu Beginn des 21. Jahrhunderts beförderte einerseits die selbstständige Informationsgenerierung und Auseinandersetzung mit einer Fülle verschiedener Musiken, andererseits folgte daraus jedoch auch eine tendenziell rezeptionsorientierte Auseinandersetzung mit dieser und ein Mit- und Nachsingen von über die digitalen Medien vertriebener Musik, die sich in Tonumfang und Gesangstechnik wesentlich von einem volksliedhaften und klassischen Stimmgebrauch unterscheiden kann. Der Einsatz von technischen Hilfsmitteln ermöglicht beispielsweise differenzierte Stimmeffekte zu erzeugen, die jedoch stimmbildnerisch als Stimmvorbild für das Singen im Klassenverband aus Perspektive eines gesunden Stimmeinsatzes der Kinder- und Jugendstimme schädigende Wirkung erzeugen können (Göstl 2007, S. 159; Bastian/Fischer 2006, S. 72). Daher monieren Musikpädagogen die Stimmqualität und Singfähigkeiten von Schüler*innen im Kindes- und Jugendalter (Brünger 2003; Vogt 2006, S. 105-126; Bojack-Weber 2012). Immer weniger Kinder kommen mit Singerlebnissen in Berührung, die Singstimmen von Kindern sind in Umfang, Fülle und Klangqualität verkümmert (Spychiger 2015, S. 6), schöne Klangerlebnisse beim Praktizieren und Präsentieren sind geschmälert und stehen einer emotionalen Bindung zu dessen Ausübung im Weg. Auch die Herausforderung ein für Schüler*innen geeignetes Liedrepertoire auszuwählen, mit dem sich die Lernenden identifizieren, welches den Bildungszielen entspricht und welches die Lehrenden, mit zu größeren Teilen klassischer Singausbildung authentisch vermitteln können, erfordert ein fortwährendes Ausbalancieren in einem sich rasant entwickelnden Musikgeschäft. Die Ausbildungsinstitutionen für Musiklehrkräfte unterstützen die zukünftigen Lehrkräfte nicht verlässlich diese Herausforderung zu meistern durch ein bspw. kontinuierlich unterbreitetes lieddidaktisches Angebot, dass obligatorisch zu belegen ist (vgl. Jank 2008, S. 329f.; Spychiger 2015, S. 6f.). Die Bildungspolitik steht ebenfalls vor großen Herausforderungen das Singen bzw. die musikalische Bildung von Kindern gesellschafts- und sachgerecht zu fördern. Für Erzieher*innen aus Kindertagesstätten ist musikalische Bildung mit (Klein-) und Vorschulkindern nicht obligatorischer Bestandteil der Erzieherausbildung (KMK kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil 2017) und im Bildungsgang der Primarstufe, welcher den Kernbereich musikalischer Bildung bildet, da alle Kinder unabhängig von familiären Interessen und sozioökonomischen Bedingungen durch die bundesweite Berücksichtigung in den Stundentafeln darin verpflichtend zu unterrichten sind, liegen massive Mängel in der Personalsteuerung vor (Kap. 7.2.6).

Ein gesellschaftliches Interesse gegenüber dem Singen ist gegeben, dafür sprechen bspw. der seit den 70er Jahren in Deutschland eingesetzte Musicalboom, medial übertragende Castingshows (vgl. Jank 2008, 322f.; Niessen 2008, S. 46) und das Etablieren verschiedenster populärer Musiken in deutscher Sprache. Die vom Deutschen Musikinformationszentrum (MIZ) kontinuierlich publizierte Statistik über aktive Mitglieder in Amateurchorverbänden veröffentlichte, dass 2017/2018 über 2,1 Millionen Deutsche (2,5% der Gesamtbevölkerung³²) dieser Form organisierten Singens nachgingen (MIZ 5/2018). In diesem Zusammenhang weist Forge (2016) auf eine ebenfalls in mehreren Wellen erfasste Studie *Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten* (AID: A I und II) des Deutschen Jugendinstituts (DJI) mit Ergebnissen von 2009 hin, die eruierte, dass fast 80% der Familien mit unter 3-jährigen Kindern täglich oder mehrmals pro Woche singen, bei bis zu 6-jährigen Kindern immer noch 60% der Eltern dies tun und das 20,5% der 9- bis 24-Jährigen der Studie von 2011/12 zufolge in ihrer Freizeit singen, in welcher Form ist jedoch nicht erfasst (zitiert nach Forge 2016, S. 32f.; DJI 2009). Die angeführten Argumente und empirischen Ergebnisse sprechen für Singinteresse und -aktivität, stehen aber diametral zur von Musikpädagogen beobachteten schulischen Singqualität von Schüler*innen. Die Befürchtung, dass Singen aus Mangel an Qualität und Gelegenheit als Kulturpraxis zu verlieren, führte 2006 zu Förderungs- und Forderungsapellen von musikbezogenen Verbänden, kulturellen und privatwirtschaftlichen Institutionen an das öffentliche Bildungswesen (Musik bewegt. Positionspapiere zur Musikalischen Bildung seitens des Deutschen Musikrates und des AfS 2006, Bildungsoffensive Musikunterricht). Interventionen zur Förderung schulischen Singens hatten zum Ziel, den Heranwachsenden durch regelmäßige, qualitätsvolle und freudvolle Singvermittlung diese musikalische Umgangsweise für sich entdecken zu lassen bzw. zu erhalten. Empirische Studien belegen zwischenzeitlich den richtigen Ansatz in der Zielsetzung des Positionspapieres mit der Forderung nach den dafür notwendigen Rahmenbedingungen. Das Singen in den Elternhäusern und Schulen zu fördern, ist nach der Studie von Kreuz/Brünger (2012, S. 168) begründet, denn eine spätere Aktivität im Chor stellt sich in hohem Maße ursächlich über Erstkontakte durch Familienmitglieder und die Schule ein. Bojack-Weber (2012, S. 142) beforschte in ihrer Studie die Singfähigkeit und das Singverhalten von baden-württembergischen Grundschulkindern vierter Klassen mit dem Ergebnis, dass für die Singfähigkeit von Schüler*innen vor der häufigen Ausübung des Singens die Qualität der Singanleitung entscheidend ist. Im durchgeführten Singtest erzielten Klassen mit ausgebildeten Musikfachkräften die besten Ergebnisse, Klassen mit schlechtesten Testergebnisse wurden von fachnahen Lehrkräften unterrichtet. Neben der Fachkompetenz konnte die Studie von Bojack-Weber ebenso nachweisen, dass die soziale Kompetenz und die Singfreude der Lehrkraft signifikante Eigenschaften für eine erfolgreiche Singvermittlung sind.

³² Bevölkerungsstand Dezember 2018: 83.019200 mathematisch gerundet auf 83 Mio.

Bildungspolitische und privatwirtschaftliche Interventionsmaßnahmen zur Förderung der Singqualität entstanden zahlreich im vergangenen Jahrzehnt: So sind bspw. Studiengänge in der Vokalpädagogik zum Singen mit Kindern an der Hochschule für Musik Detmold und der Hochschule Osnabrück entstanden wie auch Professuren an den verschiedenen Musikhochschulen für den Bereich Kinderchorbildung (Osnabrück, Essen, Köln, Düsseldorf und Hannover) eingerichtet wurden (zitiert nach Forge 2016, S.31) und an der Universität Mozarteum ein Universitätslehrgang Kinder- und Jugendchorleitung (Homepage Mozarteum 2020) sich etablierte. An der Universität Potsdam wurde im Studienjahr 2012/13 wieder das Musiklehrstudium für die Primarstufe eingeführt mit verpflichtendem Gesangsunterricht und einer Grundbildung in Chor- und Ensembleleitung (Studienordnung Musik, Primarstufe 2013). Weiterhin kann im Lehramt Primarstufe im Bereich der fachwissenschaftlichen Grundlagen und -didaktischen Grundlagen für den Anfangsunterricht das Fach „Ästhetische Bildung“, welches Kunst, Musik und Bewegung umfasst ohne Eignungsprüfung mit geringeren Studienanteilen belegt werden. Die ebenfalls in diesem Kontext entstandenen Bildungsprojekte zur Förderung der Singfähigkeit von Lehrpersonen sind Gegenstand des nächsten Kapitels.

8.2 Ausgewählte Begleitforschungen von lehrkräftefortbildenden Singprojekten

Interventionen zur Förderung schulischen Singens entstanden in vielen Bundesländern Deutschlands durch Kooperationen mit staatlichen oder privatwirtschaftlichen musikbildenden Institutionen, denn Musik ist Gegenstand der allgemeinen Schulbildung und „[es] besteht der kollektive Wille, den Heranwachsenden die Teilhabe an musikalischer Kultur zu ermöglichen“ (Spychiger 2017, S. 45). Sie zählen zu Angeboten erweiterten Unterrichts und sind bzw. waren zahlreich: *Chor: Klasse* in Niedersachsen, *JeKiSti – Jedem Kind seine Stimme* und *SMS – Singen macht Sinn* in Nordrhein-Westfalen, und *Singklasse* in Baden-Württemberg (vgl. Spsychiger 2017, S. 46; Brünger 2003; Dyllick 2018, S. 301f). Sie sind verschieden angelegt: Sie können den regulären Musikunterricht ersetzen, sind ein freiwilliges Ergänzungsangebot mit zusätzlichem Stundenkontingent oder einer Kombination aus beidem. Sind in einigen der benannten Projekte zuvorderst die Schüler unmittelbarer Empfänger der Intervention, richtet sich auch ein vermehrtes Angebot in Form von Fortbildung an musikunterrichtende Lehrkräfte, um diese für das Singen im Musikunterricht zu professionalisieren. Während des eigenen Forschungszeitraumes bestand Kontakt zu zwei Begleitforschungen lehrkräftefortbildender Singprojekte. Die wiss. Begleitung des Bildungsprojektes *Primacanta – Jedem Kind seine Stimme* in Hessen leitete Spsychiger mit Aktas (2015) und die Evaluation von *Singen macht Sinn (SMS)* in Nordrhein-Westfalen führten Gembris und Forge (2012) durch. Die Unterschiedlichkeit beider Studien sensibilisierte für den Unterschied zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Evaluation einer Intervention und inspirierte zum Setzen eigener relevanter Forschungsschwerpunkte und entsprechender Vorgehensweisen. Nach-

stehend sind die wesentlichen Ergebnisse beider Studien zusammengefasst mit dem Ziel, diese in der eigenen Ergebnisdiskussion der Studie aufzunehmen.

Zunächst fällt der Blick auf die wissenschaftliche Begleitung des Projektes *Primacanta*, denn die Lehrkräftefortbildung, die seit 2008 in Frankfurt am Main und Umgebung durchgeführt wird, kann als Ursprung von *Belcantare Brandenburg* bezeichnet werden. *Primacanta* ermöglichte die Kooperation von Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main (HfMDK) und Crespo Foundation. Seine erfolgreiche Durchführung erwirkte die Aufmerksamkeit zur Umsetzung einer für Brandenburg passenden Lehrkräftefortbildung mit dem Ziel die lieddidaktischen Fähigkeiten der Lehrkräfte als Multiplikatoren für die Schüler*innen zu erweitern und durch vielfältige Vermittlungsangebote das Singen in den Schulen zu stabilisieren. Zwar unterscheiden sich die inhaltlichen Konzepte beider Fortbildungen wie im nächsten Kapitel ausgeführt wird, das Fortbildungsformat bestehend aus Veranstaltungsreihe mit kombiniertem fachdidaktischem Coaching wurde jedoch von *Primacanta* übernommen.

Spychiger (2005, 2007, 2010, 2017) bringt seit 2005 die Theorie des Selbstkonzeptes in die musikpädagogische Forschung ein. Da die Wissenschaftlerin seit Gründungsphase in das *Primacanta*-Projekt einbezogen war, fokussierte sich das Projektziel auf die Kernthesen eines singbezogenen musikalischen Selbstkonzeptes „Ich kann gut singen“ und „Ich singe gerne“ (Spychiger/Aktas 2015, S. 8). Spychiger und Aktas untersuchten inwiefern die singbezogenen musikalischen Selbstkonzepte, der von Fortbildungsteilnehmern unterrichteten Kinder durch die am aufbauenden Musikunterricht orientierte Intervention erreicht bzw. beeinflusst werden. Ziel ihrer Untersuchung war die Wirksamkeit (Wirksamkeitsebene 4 von Lehrkräftefortbildungen nach Lipowsky 2010, S. 51-70) der musikpädagogischen Handlungen der Lehrpersonen als vermittelnde Rolle bei der Entwicklung der singbezogenen Selbstkonzepte der Schüler*innen nachzuweisen. Die Erhebung fand in der 3. Staffel der zweijährigen Fortbildung von 2010-2012 statt, nachdem auch das quantitative Messinstrument zufriedenstellende Kennwerte erzielte. An der explorativen Studie beteiligten sich 25 Lehrpersonen, und die Schülerstichprobe betrug $n = 568$. Das Fortbildungskonzept nach dem Aufbauenden Musikunterricht sah ausgearbeitete Einheiten mit Inhalten, Übungen und Vorgehensweisen für den Unterricht vor, welche die Schüler*innen in durchschnittlich zwei Lektionen pro Woche durch ihre sich professionalisierenden Lehrkräfte erhielten (Spychiger/Aktas 2015, S. 9f.). Die für das Fach unübliche, hoch strukturierte Anlage und Durchführung der Fortbildungsveranstaltung wie deren Weitervermittlung in den Unterricht stellte eine wesentliche Voraussetzung für die Gewährleistung der Treatmentvalidität dar. Dazu entstand ein Kontrollgruppendesign mit dem Ziel die Ergebnisse der Studie kausal auf die Wirkung der Intervention zurückführen zu können. Im Matching konnten sieben Paare aus Kontroll- und Experimentalklasse gebildet werden, deren Genderverteilung, Einzugsgebiet, Sozialstruktur der Familien, Art der Schule und Merkmale der Lehrkraft zur Vergleichbarkeit

einander ähnelten. Das Forschungsdesign ist mit dem Ziel der Datentriangulation in einem mehrperspektivischen Mixed-Method-Design (Schülerfragebogen und Briefe, Lehrerbericht und Videographie) unter längsschnittlichem Einsatz der Erhebungsinstrumente angelegt (vertiefende Informationen zur Forschungsanlage, siehe Spychiger/Aktas 2015, S. 8-18). Zentrale Ergebnisse der Studie werden nachstehend zusammengefasst:

- Die Intervention basierend auf dem Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts erzielt höhere Entwicklungswerte für das Selbstkonzept des Singen Könnens der Schüler*innen aus den Experimentalklassen als die Kontrollgruppen. Daraus lässt sich folgern, dass die Lernenden eine Leistungsverbesserung wahrnahmen und das Konzept geeignet ist, kompetenzfördernd zu wirken. Die Effektstärke reduziert, dass in den Vergleichsgruppen über die Verlaufszeit hinweg ebenfalls konstant hohe Werte bzgl. der allgemeinen Kernitems des Singen Könnens und der Freude am Singen vorlagen.
- Die Studie bestätigte deutlich eine Genderdifferenz bzgl. der musikalischen Selbstkonzepte von Grundschullernenden. Die Mädchen haben im Durchschnitt höhere oder bessere musikalische Selbstkonzepte (Kessels/Hannover 2004; Oebelsberger 2009). Die Intervention kann diesen Unterschied nicht an- bzw. ausgleichen, denn die Entwicklungswerte innerhalb der Items sind nicht höher als bei denen der Mädchen.
- Der Rückgang der Werte im Fragebogen im Bereich des Enjoyment-Faktors (Freude am Musikunterricht, den zu lernenden Liedern, dem gemeinsamen Singen, ein gutes Gefühl beim Singen zu haben, Freude an rhythmischer und bewegungsorientierter Betätigung) in der letzten Projektphase könnten auf die konzeptionelle Anlage der Intervention zurückzuführen sein, da dieser Effekt in der Kontrollgruppe nicht auftrat. Spychiger weist auf der Videoanalyse basierend und deren Interpretation durch Einbezug der Motivationstheorie, der Selbstbestimmungstheorie nach Deci/Ryan 1993 darauf hin, dass neben der Kompetenz, die Selbstbestimmung und die positive soziale Einbettung wesentliche Komponenten sind, die zu einer Handlung motivieren (Spychiger/Aktas 2015, S. 50). Gelingt es dem Treatment durch seine Kompetenzorientierung, den ersten Faktor zu erfüllen, so behindert womöglich die hohe Strukturiertheit die Mitbestimmung: „Direkte Mitbestimmung im Sinne des Einbezugs von Ideen und Verfahrensvorschlägen der Beteiligten finden sich in [den] Beobachtungsdaten und -analysen nicht oft.“ (Spychiger/Aktas 2015, S. 50)
- Weiter resümiert Spychiger aus der Videoanalyse mit Sicht auf die Lehrerperspektive, dass „die zeitliche Investition in den Unterricht [... wie] die Selbstständigkeit und das Entwickeln von eigenen Ansätzen durch die Fortbildung [eher] eingeschränkt“ (Spychiger/Aktas 2015, S. 50) wurden. An späterer Stelle der Arbeit (Kap. 8.2.2) ist die kritische Auseinandersetzung mit der Konzeption des Aufbauenden Musikunterrichts fortgeführt.

Singen macht Sinn (SMS) war ein dreijähriges Projekt der Hochschule für Musik Detmold, der Universitäten Bielefeld und Paderborn, der Bezirksregierung Detmold sowie von Schulen, Studienseminaren und Musikschulen in Ostwestfalen-Lippe, welches sich ebenfalls zum Ziel setzte, den Beteiligten des Musikunterrichtes an der Grundschule nachhaltig einen Zugang zum Singen in der Schule zu ermöglichen, die Freude am Singen zu vermitteln und durch vielfältige Singanlässe, das Singen wieder im schulischen Alltag zu etablieren. Das Gemeinschaftsprojekt wurde von 2009 bis 2011 durch das Institut für Begabungsforschung in der Musik (IBFM) von Forge und Gembris wissenschaftlich begleitet in Form einer formativen wie summativen Evaluation über die Wirkungen und Effekte bei den verschiedenen beteiligten Zielgruppen des Projektes. Das Projekt basierte auf vier Fortbildungssäulen mit unterschiedlichen Programmen, welche Zielgruppen unterschiedlichen Qualifikationsstandes (Schüler*innen, Lehramtsanwärter ohne Musikstudium, Lehramtsstudenten mit und ohne Musikstudium) berücksichtigten, um das Singen in der Schule nachhaltig zu fördern (Forge/Gembris 2012, S. 14-22). Mit Blick auf den eigenen Forschungsfokus sind nachstehend die Ergebnisse bezüglich wirksamer Lehrkräftefortbildung aus der Gesamtheit der Forschungsergebnisse von Forge/Gembris herausgearbeitet, diese wurden im Wesentlichen aus der summativen Projektevaluation der Fortbildungssäulen 1 und 2 gewonnen. Forschungsfragen bezüglich der fachnah geförderten Lehrkräfte mittels Teamteaching im regulären Musikunterricht³³ waren die Einflüsse auf deren „musikalisches Selbstkonzept, auf die wahrgenommenen Fähigkeiten zum Singen [...] auf [die] Umsetzung des Teamteachings“ (Forge/Gembris 2012, S. 25) und Umsetzung von Impulsen von *SMS* im Unterricht. Wesentliche Forschungsfragen zu einer zusätzlich freien Teilnahme der fachnah musikunterrichtenden Lehrkräfte an der Fortbildungsreihe des Titels „Basiskompetenz Stimme“³⁴ richteten sich auf die Einstellungs- und Leistungsveränderungen bzgl. des eigenen Singens, ihrer Kompetenzen und Vermittlungsfreude des Singens. Das Team-Teaching wurde mit vier teilstrukturierten Interviews qualitativ forschend untersucht und erlaubt aufgrund der wenigen Interviewpartner keine generalisierenden Schlussfolgerungen, jedoch differenzierte individuelle Einblicke und Sichtweisen von Teilnehmenden zum Teamteaching (Forge/Gembris 2012, S. 30f., 47). Die Fortbildungsreihe wurde mit einem zu Beginn und am Ende der Reihe eingesetzten, halbgeschlossener Fragebogen mit repräsentativer Aussagefähigkeit (N=263) beforscht (Forge/Gembris 2012, S. 31-33, 47). Die relevanten Forschungsergebnisse sind:

³³ Zwei Unterrichtsstunden pro Woche arbeiteten fachnah ausgebildete Grundschullehrkräfte mit ausgebildeten Vokalpädagogen im regelmäßigen Musikunterricht zusammen. Vorgesehen war ein Teamteaching nach der Definition von Halfide 2009 nach welcher die Unterrichtsplanung, -durchführung, -auswertung zur Unterrichtsentwicklung in gemeinsamer Verantwortung von mindestens zwei kooperierenden Lehrkräften steht. Die Verteilung der Aufgaben und Zuständigkeiten sind für die Lernenden flexibel (Forge/Gembris 2012, S. 16).

³⁴ Wöchentliche 90minütige Fortbildungsveranstaltung mit zweimalig 20minütiger Einzelberatung über ein Jahr hinweg. Ziele der Fortbildung waren schwerpunktmäßig unter Berücksichtigung der Vorerfahrungen: die Lieder stimmlich, musikalisch wie didaktisch angemessen weitergeben zu können und eine mit kritischem Blick geprüfte Liedauswahl nach den Besonderheiten der Kindersingstimme zu treffen.

- Das Teamteaching mit Experten im eigenen Unterricht empfanden fachnah unterrichtende Lehrkräfte als sehr sinnvoll. Als besonders effizient beschrieben sie die Kombination von einer Stunde Teamteaching mit darauffolgender selbstunterrichteter Stunde innerhalb einer Klasse, wodurch die Inhalte von der Lehrkraft „noch einmal selbstständig aufgegriffen und gefestigt werden konnten“ (Forge/Gembris 2012, S. 100). Hierbei spielte auch für die Lehrkräfte eine Rolle nicht unter Beobachtung des erfahrenen Vokalpädagogen oder -pädagogin zu stehen.
- Eine Herausforderung stellt im Teamteaching eine gemeinsame Unterrichtsleitung dar. Praktisch gestaltete sich der Unterricht, indem Vokalpädagogen*innen die Liedauswahl und -vermittlung übernahmen, während die Grundschullehrkraft das Thema der Stunde wählte und erzieherische Aufgaben übernahm. Die ungleichen musizierpraktischen Leistungsstände zwischen den Lehrpersonen fördern diese Zuteilung der Verantwortlichkeiten. Aus Sicht Forges und Gembris brechen musikalisches Können und Selbstsicherheit im Musikunterricht dieses Ungleichgewicht auf. Ein bewusst gesteuertes Zurücknehmen der Experten*innen im Laufe der Zusammenarbeit und das Setzen der regulären Lehrkraft in die Leitungspflicht mit der Möglichkeit zum reflektierenden Austausch nach dem Unterricht ließen die Zusammenarbeit aus deren Sicht effektiver gestalten.
- Weiter halten Forge und Gembris im Sinne einer bewussten Tandemgestaltung Informationen über die Prinzipien und den Nutzen des Teamteaching-Modells als erforderlich. In jedem Fall partizipieren die fachnahen Lehrkräfte von der Beobachtung und dem Austausch mit Vokalexperten, wie die Schüler*innen eine individuellere Förderung und Betreuung durch die Möglichkeit der Aufgabenteilung bei zwei eingesetzten Lehrpersonen im Musikunterricht erfahren (Forge/Gembris 2012, S. 105f.).
- Die Entwicklung von Methodenkompetenz und das Wissen über das eigene Können förderten aus Perspektive der Teilnehmenden deren Selbstkonzepte mit der Folge ihre eigenen Fähigkeiten besser akzeptieren zu können (Forge/Gembris 2012, S. 188).
- Das regelmäßige Singen und Durchführen von Stimmübungen führte aus Sicht der fachnah unterrichtenden Lehrkräfte zur eigenen Singkompetenzentwicklung, wobei die zusätzliche Teilnahme an der Fortbildungsreihe dieses Empfinden verstärkte (Forge/Gembris 2012, S. 99). Die Teilnahme bedarf aufgrund des zusätzlichen Zeitaufwandes einer hohen Eigenmotivation der Lehrkräfte.
- Die Favorisierung der Arbeits- und Vermittlungsmethoden verschoben sich über die einjährige Fortbildungsreihe. Während noch zur Halbzeit Übungsaufgaben für den Unterricht und Gruppenarbeiten mit jeweils 33 % einen hohen Stellenwert bei den Teilnehmenden hatten, dominierten diese zu Kursende Anleitungen von anderen Seminarteilnehmern zu erhalten (47%) und von den Vorträgen von Dozenten des behandelten Themenbereichs zu profitieren (33%). Zu beiden Messzeitpunkten hielten die Teilnehmenden das gemeinsame Singen mit 96% zu 94% am sinnvollsten. Die Arbeit mit

Texten und vorbereitete Gruppendiskussionen wurden zu keinem Zeitpunkt als Wesentlich erachtet (Forge/Gembris 2012, S. 136f.).

- Die Gruppengröße ist ein entscheidender Faktor für eine gute Arbeitsatmosphäre, weswegen diese besonders beim einander Vorsingen und zum individuellen Eingehen auf die Teilnehmerbedürfnisse zu berücksichtigen ist. Diese Problematik trat in Einzelfällen bei einer maximalen Teilnehmerzahl von 20 Personen im Kurs auf (Forge/Gembris 2012, S. 154).
- Für die Teilnehmenden haben Begleitmaterialien zur Vor- und Nachbereitung wie Aufzeichnungen zum Nachlernen der musizierpraktischen Inhalte einen großen Stellenwert, weswegen diese in einer Form zur Verfügung gestellt werden sollten (Forge/Gembris 2012, S. 198).
- Der Wunsch nach Themenvielfalt und die große Leistungsheterogenität (hier bzgl. der musiktheoretischen Wissens und Könnens) erforderten äußere Differenzierungen nachträglich in das Programm aufzunehmen, wie Mindestanforderungen im Nachhinein festgelegt werden mussten, um das Heterogenitätsspektrum bedienen zu können. Eine zusätzlich gewünschter Instrumentalunterricht zum Begleiten des Singens wurde nicht impliziert, um die Projektziele nicht zu gefährden (Forge/Gembris 2012, S. 198f.)

Die zusammengefassten Ergebnisse beider Studien sensibilisierten für Fragen der eigenen Forschung:

- Wie ist ein Forschungsdesign zu entwerfen, welches den Ansprüchen einer Projektevaluation entspricht und dabei Räume zur Beforschung von Desideraten (Grundlagenforschung) offenhält, welche im Forschungsinteresses der Forschenden wie des Faches liegen?
- Wie können fachliche, methodisch-didaktische, motivationale und soziale Aspekte in der Planung von Lehrkräftefortbildung miteinander verknüpft, zu deren Wirksamkeit eingesetzt werden? Welche Rolle spielen dabei Arbeitsmethoden und Begleitmaterial?
- Kann eine genderdifferenzierende Liedarbeit gestaltet werden, welche bei Jungen „zu ebenso positiven [singbezogenen] Selbstkonzepten führt wie bei Mädchen“ (Spychiger 2017, S. 51f.)?
- Wie beurteilen Lehrkräfte ein individuelles fachdidaktisches Coaching, welches einer Tandemarbeit entspricht und das Teamteaching einbezieht? Welche Gelingensbedingungen zur Individualentwicklung der Teilnehmenden formulieren die Beteiligten dieses Prozesses?

Das nächste Kapitel setzt sich mit Zielen und lieddidaktischen Ansätzen schulischer Liedarbeit auseinander. Die Analyse beider Perspektiven auf schulisches Singen half, die inhaltliche Fortbildungsplanung der Lehrkräftefortbildung *Belcantare Brandenburg* nachzuvollziehen und

diesbzgl. Quellen zur Inhaltsgewinnung der in der Studie eingesetzten Erhebungsinstrumente verwenden zu können.

8.3 Ziele und lieddidaktische Ansätze schulischer Liedarbeit

Nach fachdidaktischer Systematik (umgangsbezogene Gliederungsmöglichkeit) ist das Singen als musikalische Aktionsform ein Teil innerhalb der Lernfelder des Musikunterrichts. Unter Lernbereiche oder Lernfelder sind nach Gundlach (1994) „Teilbereiche des Musikunterrichts, die das Gesamtfeld der (realen wie denkbaren) Gegenstandsbereiche, Aufgaben- und Zielsetzungen des Faches strukturieren und in einen sinnvollen Zusammenhang bringen sollen“ (Gundlach 1994, S. 153) zu verstehen. Für die Systematisierung der Lernfelder nach Umgangsweisen mit Musik ist Dankmar Venus' Gliederung von 1969 (verb. 1984, S. 21f.) in fünf grundsätzlich gleichwertige Verhaltensweisen richtungsweisend. Er differenziert nach Produktion, vokale und instrumentale Reproduktion, Rezeption, Transposition von Musik und Reflexion über Musik, die in der Praxis ineinandergreifen und zugleich im Unterricht eine Schwerpunktsetzung ermöglichen. Das Singen als Aktionsform fällt unmittelbar in den Bereich der Produktion oder Reproduktion, je nach Zielsetzung der Betätigung. Mittelbar eröffnet die Vokalmusik, in ihrer präsentesten Form für die Grundschule, dem Lied, jedoch einen allseitigen Zugang zu den anderen Umgangsweisen des Musikunterrichts wie die Abbildung, orientiert an R.-D. Kraemer (2017) veranschaulicht:

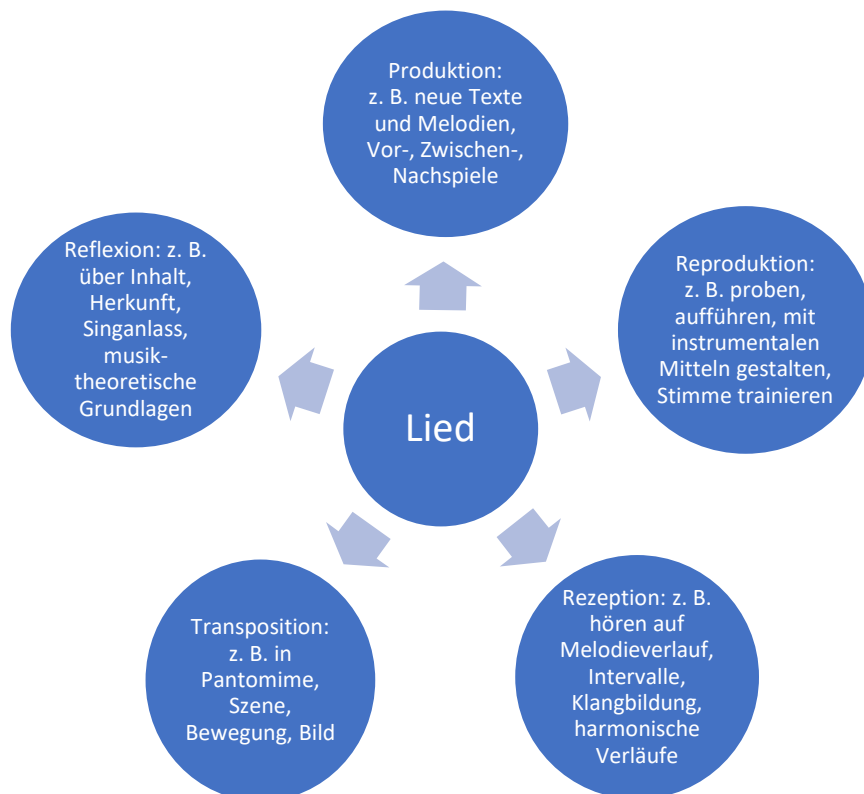


Abb. 08: Einbezogene musikalische Umgangsweisen in Liedarbeit nach R.-D. Kraemer (2017, S. 184)

Mit der Rolle der Stimme in der Persönlichkeitsbildung, ihrem unmittelbaren Vorhandensein zum Einsatz im Musikunterricht und ihrer Möglichkeit zum Herstellen von Bezügen zu den anderen musikalischen Umgangsweisen, ist die Stimme und das Singen ein wichtiger Gegenstand des Musikunterrichts und fachspezifischer Lehrkräftefortbildung. Doch welche Verbindung besteht zwischen dem auf Gesang bezogenen historischen Begriff „Belcanto“ und seiner Adaption im Namen des Singprojektes *Belcantare Brandenburg*?

„Belcantare“, aus dem italienischen „Belcanto“ abgeleitet, bedeutet „schön singen“. Es bezeichnet das tonangebende Stilideal des Gesanges aus der neapolitanischen Operschule im 18. Jahrhundert. Kennzeichen des „Belcanto“ sind voller Ausdruck, Virtuosität und Gesangskultur (Michels 2020, S. 315). Der „schöne Gesang“ steht somit nicht im definitionslosen Raum, sondern ihm obliegen bestimmte Kriterien: An einen stimmlichen Ausdruck ist bspw. das gezielte Verwenden von sängerischen Gestaltungsmitteln, die Fähigkeit zu einer eigenen Interpretation und ein Vermittlungswille gebunden. Virtuosität beim Singen setzt ein Höchstmaß an Stimmbildung und musikpraktischer Erfahrung voraus, um Koloraturen rein und künstlerisch gestaltet vortragen zu können. Eine eigene (Gesangs-)Kultur schrittweise zu entwickeln, erfordert zudem vielgestaltiges Wissen, um sich in den entsprechenden kulturellen Kontexten bewegen zu können. Diese Kriterien hatten beim „Belcanto“-Gesang das Ziel, einen Gesangsstil zu entfalten, der zu jener Zeit subjektübergreifend als „schön“ empfunden wurde (Buschmann 2013, S. 83). Daraus lassen sich für das Singen im schulischen Kontext und die folgenden Kapitel folgende Fragen ableiten: Welche Ziele soll das Singen in der Grundschule subjektübergreifend erfüllen? Über welche Fähigkeiten müssen Lehrkräfte verfügen, um das Singen und die Auseinandersetzung mit dem Lied professionell zu vermitteln und welche musizierpraktischen und lieddidaktischen Ziele setzte sich die Projektgestalter von *Belcantare Brandenburg*? Zu Beginn des Projektes und der Evaluationsforschung lagen keine singbezogenen Kompetenzbeschreibungen für Grundschullehrkräfte vor, weswegen die Perspektive eingenommen wurde zu analysieren, was Schüler*innen bzgl. des Singens in der Schule können sollen, um daraus mögliche lehrseitige Kompetenzen abzuleiten. Zwei Quellen wurden für die inhaltliche Planung des Projektes und infolgedessen für die Entwicklung der Erhebungsinstrumente relevant: der Rahmenlehrplan (RLP) Musik für der Länder Berlin/Brandenburg (MBS BBR, 2004) und das von Birgit Jank 2008 herausgegebene Grundmodell methodisch-didaktischer Arbeit im Umgang mit dem Lied. Die Forscherin integrierte zur Beforschung des musikdidaktischen Coachings aufgrund individueller und über den Fortbildungsschwerpunkt hinausreichender Zielstellungen der Lehrkräfte, die von Bähr 2001 benannten Fähigkeiten musikalischer Grundkompetenz. Nachfolgend werden zunächst die für Schüler*innen zu erwerbenden Fähigkeiten und Kenntnisse durch schulische Singarbeit erläutert, worauf die Lehrkräfte hin zu arbeiten angehalten sind. Darauf schließt ein weiterer

Abschnitt zu lieddidaktischen Ansätzen³⁵ an, mit Begründung, weswegen sich die Lehrkräftefortbildung *Belcantare Brandenburg* konzeptionell an den flexiblen Umgang mit Lernfeldern schulischer Liedarbeit orientierte.

8.3.1 Ziele schulischer Singarbeit

Der Grundlagenteil aus der Zeitschrift *Musik & Bildung* 3/2001 war eine erste Sammlung von Veröffentlichungen zur Kompetenzentwicklung im Musikunterricht herausgegeben für Lehrkräfte und verfasst von forschenden Musikpädagogen wie Kaiser, Nimczik, W. Jank, Gies, Bähr und u.a. Darin setzte sich Bähr (2001, S. 24-27) mit der Frage auseinander, was Schüler*innen musizierpraktisch Können sollen. Die Musikalische Grundkompetenz beschreibt wesentliche Fähigkeiten aus einem Teil pädagogischer Praxis des allgemeinbildenden Musikunterrichtes für Schüler*innen im Alter von ca. 12 Jahren (Bähr 2001, S. 26). Der Musikunterricht ist ein grundlegendes, in die musikalische Breite förderndes, kollektives Angebot für Musikhören (Bähr 2001, S. 25f.) mit dem Ziel den Schüler*innen die Teilnahme an musikalischer Gebrauchspraxis zu ermöglichen, erste Bezüge zu ästhetischer Praxis herzustellen und Musik als Ausdrucksmittel ihrer selbst nutzen zu lassen. Die Vermittlung der musikalischen Grundkompetenz versteht sich dabei als eine Maßnahme zur Qualitätsentwicklung von Musikunterricht (vgl. Bähr 2001, S. 27).

Bähr umreißt wesentliche Fähigkeiten, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, die aus entwicklungspsychologischer Perspektive³⁶ bis zum Ende der 6. Klasse von Lernenden erworben werden können. Voraussetzung ist, dass genügend Zeit für Unterricht gegeben ist und die Lehrpersonen qualifiziert sind. Diese sind (Bähr 2001, S. 27):

- **Stimme:** Gesangsstimme gefunden haben, melodisch korrektes und sauberes Intonieren einer Melodiestimme, Singen von Intervallen, Dreiklängen und Skalen;
- **Metrum/Percussion:** Metrum empfinden und zu anderen musikalischen Aktionen ausüben, auditieren und erfinden von einfachen Rhythmen mit percussiven Klangmitteln, zusammengesetzte Rhythmen ausführen können, auch durch Anwendung traditioneller Notation;
- **Instrumentalspiel:** Melodisch-rhythmische Stimmen spielen können auch unter Anwendung der traditionellen Notation;

³⁵ Die Modelle und Entwicklung der Solmisation zum Memorieren und Intonieren von Melodien, welche im eigenen Forschungskontext belanglos blieb, zeichnen folgende Autoren nach:
Lehmann-Wermser, Andreas: Singen im Unterricht zeitenübergreifend. In: Lehmann-Wermser, A./Niessen, A.: Aspekte des Singens. Ein Studienbuch, Bd. 1, 2. verbesserte Auflage, Augsburg 2017, S. 87-89.

³⁶ Seit Ende der 90er Jahre des 20. Jh. liegen gesicherte Ergebnisse hinsichtlich musikalischer Entwicklungsprozesse vor (Hargreaves 1996; Gembris 1998)

- **Bewegung:** Grundschrirte und komplexere ganzkörperliche Bewegungen zu Musik koordinierend ausführen und erfinden;
- **Musikalische Gestaltungselemente:** Tonintensität, Klang und Form praktisch einsetzen können, benennen und einfache Spielpartituren anwenden können.

Daraus sind zusammenfassend drei Kompetenzfelder abzuleiten:

1. Grundlegende Fähigkeiten im Umfang mit Tondauer, Tonhöhe, Tonintensität, Klang und Form;
2. Grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Aktionsformen Hören, Singen, Spielen und Bewegen;
3. Grundlegende Merkmale aus musikalischer Gestalt und Gestaltung.

Seinen Ausführungen musikalischer Grundkompetenz sind Prinzipien im Vermittlungsprozess zu entnehmen:

- Vernetzen von Musik machen, Kenntnissen von Musik und Nachdenken über Musik und ihre Bedeutung (Handlung, Symbol, Begriff) für eine verständige musikalische Praxis (Bähr 2001, S. 27);
- Ineinandergreifen von musikalischer und ästhetischer Praxis (Bähr 2001, S. 26);
- Gleichberechtigtes Fördern musikalischer Erfahrungen in allen Aktionsformen und Einsatz des Klassenmusizierens als zentraler Organisationsform vielfältigen musikalischen Tätigseins (Bähr 2001, S. 27).

Der Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg (BBR) für das Fach Musik (MBS 2004) beinhaltet mit Blick auf die Liedarbeit Bährs Prinzipien im Vermittlungsprozess musikalischer Grundkompetenz. Bzgl. der Teilkompetenz im Umgang mit der Stimme stellt Bähr höhere Anforderungen an die Grundschul Kinder. Ein bewusstes Singen von Intervallen, Dreiklängen und Skalen sah der Brandenburger Rahmenlehrplan nicht vor. Bähr legt jedoch auch die wöchentliche Stundenanzahl nicht fest, spricht lediglich von „ausreichend Zeit für Unterricht“ (Bähr 2001, S. 27).

Im RLP Musik (2004) sind folgende Bildungsziele der Liedarbeit formuliert (zitiert nach Buschmann 2013, S. 85f.; vgl. RLP BBR, GS, Musik, S. 21ff.):

- Die Schüler*innen sollen sich ein Liedrepertoire unter Berücksichtigung verschiedener Themen erschließen, mit dem Ziel, über eine gemeinsame Singkultur in- und außerhalb der Schule zu verfügen.
- Die Schüler*innen setzen ihre Stimme im mehrstimmigen Gesang ein.
- Kenntnisse über die Stimme und Stimmtraining (Stimmbildung) sollen die Ausdrucksfähigkeit und Improvisationsfähigkeit der Stimme erweitern.
- Die Stimme soll vielfältig durch Rhythmus, Bewegung/Tanz und Instrumente begleitet werden, um eine ganzheitliche musizierpraktische Erfahrung der Schüler*innen zu fördern.

- Die Stimme soll zur kreativen und musisch-ästhetischen Wahrnehmungsförderung in bspw. Kunst und Sprache interdisziplinär eingesetzt werden.
- (grafische) Notationen sollen Schüler*innen als Hilfswerkzeuge nutzen, um den Verlauf und die Gestaltung von Liedern zu visualisieren.
- Die Liedanalyse und das Nachdenken über die Funktion und Wirkung von Liedern sollen den Schüler*innen darin bestärken, Kriterien gestützte Aussagen zu treffen, ihn außerdem lehren, zwischen Beschreiben und Werten zu unterscheiden und ihm zu einem respektvollen Umgang mit Musikauffassungen verhelfen.

Hierin kommen alle musikalischen Umgangsweisen zum Tragen, sie erfordern Bährs musikalische Grundkompetenzen, mit den Funktionen die ästhetische Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit, die Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeit wie die Reflexions- und Urteilsfähigkeit auszubilden. Darin wird wiederum sichtbar das die Vermittlung von Sing- und Liedarbeit in der Grundschule ein komplexes Gebilde ist. Diese Zielvorgaben bildeten die Grundlage für die inhaltliche Ausrichtung des Singprojektes *Belcantare Brandenburg*. Die daraus abgeleiteten Fortbildungsmodule sind der Zusammenfassung in Kapitel 8.3.3 zu entnehmen.

Zum Schuljahr 2017/2018 trat der bildungsstandardorientierte RLP, BBR, Musik (MBS 2015, Teil C, Musik) in Kraft. Der Vergleich beider Lehrpläne bzgl. des schulischen Singens zeigt einerseits die bestehende Aktualität des Erhebungsinstrumentes zur Entwicklungsfeststellung musizierpraktischer und didaktischer Lehrkräftekompetenzen der Sing- und Liedarbeit auf aufgrund vergleichbarer Zielsetzungen beider RLP. Weiterhin ermöglicht der Vergleich die Weiterentwicklung des Fortbildungskonzeptes im Schlusskapitel an den geltenden bildungspolitischen Rahmenbedingungen vorzunehmen. Wesentliche Innovation des RLPs 2015 sind die nach fach- und lernpsychologischen Erkenntnissen systematisierten wie operationalisierbaren Bildungsstandards, die durch Kompetenzstrukturmodelle detailliert dargestellt sind. Der in der Musikpädagogik verwendete Kompetenzbegriff geht auf Weinert (2001) zurück und findet interdisziplinär Anwendung. Er beschreibt die fachspezifischen wie mentalen Voraussetzungen, um komplexe und variierende Anforderungen in gesellschaftlichen Wandlungsprozessen bewältigen zu können (vgl. Hasselhorn/Knigge 2018, S. 200; Hasselhorn 2016, S. 28). Kompetenzen können nicht direkt vermittelt werden, sondern eignen sich die Lernenden in variablen Anforderungssituationen an. Die übergreifenden sowie fachspezifischen Bildungsstandards definieren wann Schüler*innen welche Kompetenzen im Laufe ihrer Schullaufbahn erworben haben sollen (RLP Brandenburg 2015, Musik, Teil C, Kl. 1-10, S. 11). Der RLP Musik differenziert in drei Fachkompetenzbereiche: Musik wahrnehmen und deuten, Musik gestalten und aufführen wie Musik reflektieren und kontextualisieren. Diese sollen für eine kulturelle Identitätsbildung, kulturelle Orientierung und Teilhabe wie gegenseitige Wertschätzung ineinandergreifend im Unterricht vermittelt werden. Hierin kommen die Kernitems der Selbstkonzeptforschung zum Tragen. Der Musikunterricht setzt

sich zum Ziel aus der Perspektive der Musik die Schüler*innen darin zu begleiten für sich beantworten zu können: Wer bin ich? Was kann ich? Wie ist meine Umgebung? Und weiterführend: Wie kann ich mich gestaltend ausleben und dabei mit meiner ebenfalls gestaltenden Umgebung wertschätzend umgehen? Die einzelnen Fachkompetenzbereiche verfügen jeweils über verschiedene Fähigkeitsfacetten und Niveaustufen im Kompetenzstrukturmodell und ermöglichen hierüber ein Definieren und Überprüfen von Schülerleistungen zu bestimmten Zeitpunkten der Schullaufbahnentwicklung. Sie entsprechen den Regelstandards für das Fach Musik (vgl. RLP BBR 2015, Teil C, Musik, S. 15-17; Hasselhorn/Knigge 2018, S. 200). Schulübergreifende Vergleichsarbeiten im Land oder Bund sind für das Fach Musik bislang nicht vorgesehen. Anders als in musikpädagogischer empirischer Forschung ist das curriculare Modell nicht empirisch validiert, denn es vereint differenziert betrachtet Kompetenzstruktur- und Kompetenzniveaumodell in einem. Es ist aus etablierter Praxis entstanden und soll für diese auch praktikabel bleiben. Das Singen als Aktionsform des Musikunterrichts ist in dem Fachkompetenzstrukturmodell „Gestalten und aufführen“ explizit benannt (vgl. RLP BBR 2015, Teil C, Musik, S. 16). Das Singen entspricht einer Fähigkeitsfacette, die mit fünf Niveaustufen für die Jahrgangsstufen 1-10 ausgewiesen ist. Die Niveaustufen A/B beziehen sich auf die Schuleingangsphase, die Niveaustufen C und D sind als Standards den Schüler*innen in der Grundschule zu vermitteln, wobei in Berlin und Brandenburg die Grundschulzeit in der Regel sechs Jahre umfasst.

Am Ende der sechsjährigen Grundschulzeit sollen die Schüler*innen über folgende singbezogene Kompetenzen verfügen (RLP BBR 2015, Teil C, Musik, S. 16):

- Ihre Stimme in Liedern, Sprechversen und Klanggeschichten einsetzen (AB);
- Ausgewählte Lieder und Kanons melodisch und rhythmisch sicher singen (C);
- auf ein vielfältiges Repertoire an Liedern, Songs und Kanons zurückgreifen (D).

Die Gesangsstimme zu finden und das melodisch und rhythmisch richtige Singen sind in allen Quellen wesentliche Kompetenzen, in beiden RLP erhält zusätzlich die vielfältige Repertoireaneignung und die Gewöhnung an Vielstimmigkeit (Kanon) einen hohen Stellenwert. Mit der Forderung im RLP 2015 von der Fähigkeitsfacette „Singen“ ausgehend Bezüge zu den anderen beiden Fachkompetenzbereichen mit ihren Modellen, lassen sich die ganzheitlich für das Singen in der Schule formulierten Ziele aus dem RLP 2004 gleichermaßen im aktuellen RLP herleiten. Die operationalisierten und voneinander abgegrenzten Fähigkeitsfacetten im aktuellen RLP erleichtern der Lehrkraft die Leistungserfassung wie sie auch größere Spielräume für eine zielgruppenorientierte Kombination der Kompetenzbereiche ermöglichen, um die ästhetische Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit, die Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeit wie die Reflexions- und Urteilsfähigkeit auszubilden. Nachteilig kann sich die chronologische Darstellung innerhalb einer Fähigkeitsfacette auswirken. Bspw. sind bewusste gestalterische Aspekte (Einsatz von Register, Klang- und Ausdrucksmöglichkeiten) der Stimme für eine Liedinterpretation erst für die Sekundarstufe I, Jahrgangsstufe 7/8 vorgesehene Kompetenzen. Hierin wird sichtbar, dass Bildungsstandards z. B. die Prioritäten des Musikunterrichts zu steuern vermögen, indem wie im Beispiel des Singens Kriterien der Richtigkeit zuvorderst Gegenstand von Bewertungsprozessen bei Lernenden und damit auch des Unterrichts sein können. Hierbei kann der Musikunterricht als ästhetischer Erfahrungsraum aus dem Blick geraten, wobei Identitätsbildung, kulturelle Orientierung oder Wertschätzung ohne altersentsprechende ästhetische Auseinandersetzung nicht zu denken sind. Denn allein richtig gesungene Lieder finden noch lange kein Wohlgefallen weder beim Musizierenden noch beim Zuhörer. Die Anwendung der Kompetenzstrukturmodelle unter Berücksichtigung der verbindlich zu vermittelnden Unterrichtsthemen bedarf der Professionalität einer Musiklehrkraft, die ein ganzheitliches Verständnis des Faches umfasst mit dem Wissen um das Zusammenwirken seiner Teilpraxen, um die kompetenzorientierten Rahmenlehrpläne bildungsrelevant im Unterricht einzusetzen. Für die Planung einer Lehrkräftefortbildung zum Singen in der Grundschule eignet sich der RLP 2004 als Vorlage in besonderer Weise, da vom Singen ausgehend begründete Ziele der Vernetzung mit den anderen Kompetenzbereichen und Fähigkeitsfacetten aus „Gestalten und aufführen“ benannt werden, ohne die Lehrkräfte inhaltlich einzuschränken.

Den Themenkomplex schließen Forschungsergebnisse von Hasselhorn zu Kompetenzmodellen musizierpraktischer Kompetenzen, um die Herausforderungen und Möglichkeiten im Theorie-Praxis-Transfer von der Ebene musikpädagogischer empirischer Forschung auf die schulsystemische Ebene mit Verwendung in der Lehrpraxis des Musikunterrichts zu veranschaulichen. Hasselhorn entwickelte 2016 ein validiertes Modell zur Testung musikpraktischer Kompetenzen mit den Dimensionen Gesang, instrumentales Musizieren und Rhythmusproduktion in jeweils drei Niveaustufen für Lernende der Jahrgangsstufe 9. Für den Bereich Gesang testet das Modell, in welcher Güte Schüler*innen bei variierenden Kontexten eine bekannte oder unbekannte Melodie, singen können (siehe Hasselhorn 2016, S.36). Auch hier steht die Richtigkeit des Singens im Fokus und obwohl das Testverfahren hervorragende Kennwerte (siehe Hasselhorn/Knigge 2018, S. 202; Hasselhorn 2016, S. 35) aufweist, ist eine direkte Übertragung in die Praxis nicht möglich. Wissenschaftlich standhaltende Kompetenzmessung sind im regulären Musikunterricht im Verfahren zu aufwendig wie sie zum einen zu kleinschrittig sind und zum anderen die Lehrkräfte momentan nicht für deren Erhebung und Auswertung ausreichend ausgebildet sind. Kompetenzmessungen sind weiterhin nicht mit einer isolierten Leistungsprobe im Musikunterricht zu vergleichen, da von einem einmaligen Messergebnis nicht auf eine vorliegende Disposition geschlossen werden kann (vgl. Hasselhorn 2016, S. 38f.). Des Weiteren werden in der schulischen standardorientierten Leistungserfassung komplexe Leistungen bewertet, die an gesellschaftlich normierten Bildungszielen ausgerichtet sein sollen und bei denen „unterschiedliche Kompetenzen oder Kompetenzdimensionen“ (Hasselhorn 2016, S. 39) zum Tragen kommen, die nach derzeitigen Möglichkeiten in der Komplexität, Varietät und Temporalität empirisch nicht zu erfassen sind. Mittelbar führen die Forschungsergebnisse jedoch zu wesentlichen didaktischen Hinweisen zum Umgang mit schulischem Singen: Aufgrund der Zuverlässigkeit der im Forschungsprojekt entwickelten Bewertungsskalen sind diese zur transparenten Leistungsbewertung im Unterricht einsetzbar (siehe Hasselhorn 2016, S. 39f). Die Testwerte konnten ebenso eruieren, dass den drei identifizierten musikpraktischen Dimensionen (Gesang, Instrumentalspiel, Rhythmusarbeit) unterschiedliche kognitive Prozesse zugrunde liegen, weswegen gute Leistungen in einer Dimension nicht zwangsläufig gleichwertige Leistungen in einer anderen bewirken. Für die Lehrpraxis ist daraus die Schlussfolgerung zu ziehen, dass rhythmische Kompetenz auch von melodischer getrennt auszubilden ist, damit rhythmische Ungenauigkeiten nicht die Intonation beeinträchtigen, sich ein Ausweichen auf eine instrumentale Präsentation anstelle einer gesanglichen bei Desinteresse/Vermeidung wie Verweigerung nicht kompetenzfördernd auswirkt wie bei arbeitsteiligen Gruppenaufgaben auf einen ausgewogenen Gebrauch aller drei Dimensionen bei den Gruppenmitgliedern zu achten ist. Zur Kompetenzförderung in den jeweiligen Dimensionen ist daher ein leistungsdifferenziertes Angebot erforderlich (vgl. Hasselhorn 2016, S. 40f).

8.3.2 Gegenüberstellung zweier lieddidaktischer Lehransätze

Im Kontext der Bildungsstandardorientierung mit verstärkter systemischer Outputsteuerung und -kontrolle, dessen Ziele in der Qualitätssteigerung von Unterricht wie der Vergleichbarkeit von Schülerleistungen liegen, steht das Konzept des Aufbauenden Unterrichts von Werner Jank und Gero Schmidt-Oberländer (2008, S. 335-351). Dieses Konzept erfuh eine praktische Ausarbeitung für die schulische Singarbeit in der Grundschule, wie es in der zweijährigen Lehrkräftefortbildung *Primacanta – Jedem Kind seine Stimme* Anwendung fand. Anliegen dieses Konzeptes ist einen systematischen Leitfadens zur Entwicklung einer Singkompetenz herauszuarbeiten, die schließlich zur kulturellen Erschließung beziehungsweise Teilhabe mittels erlangter Reflexionsfähigkeit befähigen soll. Die Systematik impliziert ein diachrones Vorgehen, wonach zunächst konkrete tonal-vokalpraktische Fähigkeiten erlernt werden, um „die Sicherung der Grundlagen für die notwendige [Offenheit] der Entfaltung der musikalischen Identitätsbildung und Handlungsfähigkeit des Einzelnen im kulturellen und gesellschaftlichen Kontext und im Hinblick auf die Pluralität und Heterogenität verschiedener Kulturen“ (W. Jank/Schmidt-Oberländer 2008, S. 338) zu erwirken. Hier kommt eine Sichtweise zum Tragen, die das eine benötigt, um das andere bzw. weitere zu erwirken. Dieses Konzept kommt dem Bedürfnis einiger Lehrkräfte nach einer Ziel- Inhalts- und Methodenorientierung entgegen. Die Autoren selbst schreiben, dass ihr Konzept nicht neuartig sei (zur historischen Genese, siehe Kaiser 2006, S. 65-73), sondern vielmehr, dass sie dem Aufbauenden Musikunterricht einen neuen strukturellen Rahmen geben, der wesentliche didaktische Konzepte und methodische Konkretisierungen einbezieht und nach der Zielperspektive, der selbstbestimmten Teilhabe am Musikleben der Lernenden, strukturiert (vgl. W. Jank 2013, S. 93). Wurde der Aufbau der Praxisfelder (1. Musikalische Fähigkeiten aufbauen, 2. Musikalisches Gestalten, 3. Kultur erschließen) im Jahr 2005 noch nach vom Objekt ausgehend strukturiert, kehrte sich der Aufbau 2013 um, indem vom Subjekt mit seiner Kulturererschließung durch vielfältiges Musizieren und musikbezogenes Handeln auszugehen ist (W. Jank 2013). Dieser subjektorientierte Umkehrschluss beweist die Möglichkeit verschieden gestaltbarer Bezugssysteme. Vorzug dieses Konzeptes ist, dass es der bildungspolitischen Forderung nachkommt zu definieren, wann was Schüler*innen können sollen und wie die Zielsetzungen systematisch zu erreichen sind. Es stellt Material für eine binnendifferenziert gestaltbare, lehrerzentrierte (in Bezug auf das Ergebnis und Vorgehen) und an dem Produkt orientierte Sequenzplanung zur Verfügung. Es ist ein Konzept, welches Lehrenden Sicherheit in ihrer Verantwortung für die musikalische Entwicklung der Lernenden geben kann, sich musizierpraktisch qualitätssteigernd auswirken kann, aufgrund seiner passfähigen Methodik zur Entwicklung tonal-vokaler Fähigkeiten. Doch welche Rolle spielen die Beteiligten mit ihren musikalischen Biografien und die Professionalität einer Lehrkraft? Der vielfach fachnah erteilte Musikunterricht in der Grundschule läuft in Anwendung dieses Konzeptes Gefahr zu vereinheitlichen. Fachnah unterrichtenden Lehrkräften fehlt bspw. aufgrund einer geringeren

Fachqualifikation gegenüber ausgebildeten Lehrkräften die Möglichkeit des theoretischen Abgleichs, worauf sie ihr fachdidaktisches Handeln hin kritisch beurteilen können ebenso wie das musizierpraktische und musikbezogene Können, um den Unterricht flexibel an der Lerngruppe und Lernsituation auszurichten (vgl. Spychiger 2015, S. 50f.). Aus selbigem Grunde ist ein Verlieren in Kleinschrittigkeit des Konzeptes denkbar mit der Folge, dass die Lehrgangsabsolvierung die Maxime zur Reflexion des Lehr- und Lernhandelns darstellt. Aus der Perspektive ausgebildeter Lehrkräfte stellt sich die Frage, wie sie ihre Professionalität in einer festen Systematik mit geregelter Ziel-Inhalts- und Vermittlungsstruktur einbringen können? Brächte sich die Lehrkraft mit dem ein, was sie für die Gruppe wichtig und an Lerninhalten repräsentativ wie in der Methodik geeignet ist, wird sie bestenfalls mehr oder eben weniger stringent dem singbezogenen Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts folgen, dann verhielte sie sich professionell, enthöhlte damit aber das Konzept durch ihr individuelles Vorgehen.

Abschließend fällt der Blick auf den Schüler*in, dem es schließlich nützen soll. Dieser bleibt als Individuum mit seinen individuellen Bewusstseinsprozessen, Interessen und Zielen unberücksichtigt. Undemokratisch bleibt der Lehrkraft vorbehalten vorzugeben, was von Nutzen ist. Mit Blick auf Lebenslanges Lernen entspricht das Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts einer rückschrittlichen Lernkultur, die aufgrund seiner Systematik die Reflexions- und Gestaltungsfähigkeit von Musikunterricht reduziert, da die Partizipation der Beteiligten eingeschränkt ist und die Synchronität von verschiedenen Musikpraxen unbeachtet bleibt. Unter der Voraussetzung, dass die Praxisfelder des Aufbauenden Musikunterrichts gleichberechtigt nebeneinander stünden, d.h. synchron Anwendung im Musikunterricht finden und die Lehrkraft sich in einer ersten Fortbildungsphase zunächst vollumfänglich die Module des Aufbauenden Unterrichts aneignet und darauf sie in der Praxis exemplarisch in die situationsorientierte Unterrichtsplanung einbezieht, entstünde ein individueller, situationsorientierter Aufbauender Unterricht, der in einer zweiten Fortbildungsphase parallel zum Unterricht reflektierend zur Sicherung der Unterrichtsqualität begleitet werden kann.

Dem gegenüber steht die Sichtweise einer sozialisationsorientierten und daran flexibel auszurichtenden Singarbeit von B. Jank (2008, 2017), die maßgeblich den konzeptionellen Ansatz der Lehrkräftefortbildung *Belcantare Brandenburgs* prägte: „Singesituationen und die Arbeit mit dem Lied sind nie von allein da, sind nicht statisch und normativ verfasst, sondern sie müssen im Unterricht immer wieder in fantasievoller Weise, in Anknüpfung an die Singe- und Liederfahrungen der [Schüler*innen], aber auch an die der Unterrichtenden, mit unterschiedlichsten methodischen Varianten ständig neu hergestellt, aufgebaut und modifiziert werden“ (B. Jank 2017, S. 31; B. Jank 2008, S. 321). Mit Blick auf die Lehrkräfte, aus deren Perspektive die Lehrkräftefortbildung im empirischen Teil evaluiert ist, waren zwei Aspekte für die inhaltliche Konzeption rahmenbildend: Erstens erforderten die unterschiedlichen Lehrvoraussetzungen basierend auf unterschiedlichen Fachqualifikationen, musikalischen

Biografien und entwickelten fachlichen Haltungen vielfältige Möglichkeiten zur Gestaltung der schulischen Sing- und Liedarbeit zur Professionalisierung anzubieten (vgl. B. Jank 2017, S. 34f.) und zweitens war die Singesozialisation Brandenburger Lehrer*innen zu berücksichtigen. Zu Beginn der Lehrkräftefortbildung im Schuljahr 2010/2011 unterrichteten in den ländlichen Regionen Brandenburgs zu größeren Teilen berufserfahrene Lehrkräfte, welche bereits in der DDR als Lehrkräfte tätig waren. In der DDR hatte im öffentlichen Raum das politisch gesteuerte Singen wie im privaten Raum das „kompensierende Singen“ einen hohen Stellenwert, weswegen bis zur deutschen Wende in der Schule aller Jahrgangsstufen auf gutem musikalischem Niveau gesungen wurde. Im Unterricht dominierten der Klassengesang und der bewertete Solovortrag nach vorgeschriebenem Lehrplan mit Liederkanon (vgl. B. Jank 2017, S. 40f.). Aufgrund der Vorbehalte berufserfahrener Brandenburger Lehrkräfte gegenüber der Vermittlung festgelegter Vorgehensweisen in der Liedarbeit, woraus in der Vergangenheit eine eher inhaltlich und didaktisch schmalgeführte Praxis der Liedarbeit hervorging, entschieden sich die Projektgestalter der Lehrkräftebildung *Belcantare Brandenburg* für ein offenes lieddidaktisches Konzept, welches den individuellen Singesituationen an den Schulen mit einer Vielfalt an Liedrepertoire, gestalterischen Mitteln und fachdidaktischen Zugangsweisen zum Singen und dem Lied begegnen kann. In der Retrospektive hat sich die Offenheit des Konzeptes auch bewährt, um die rasante Digitalisierung mit Innovationen für den Musikunterricht wie auch bspw. die schulsystemische Anforderung der Inklusion in das Konzept zu integrieren. Die Offenheit des Konzeptes besteht darin Ziele und Funktionen schulischer Singarbeit von den Teilnehmenden aushanden zu lassen und Angebote für die Felder schulischer Liedarbeit zu unterbreiten und diese individuell vertiefen zu lassen.

Das in die Konzeption von *Belcantare Brandenburg* eingeflossene Grundmodell methodisch-didaktischer Liedarbeit von B. Jank (2008, S. 331), systematisiert die vielfältigen Möglichkeiten eines praktisch-kulturerschließenden Musikunterrichts, indem ein Gleichgewicht zwischen dem Umgang mit der Stimme als Ausdrucks- bzw. Kommunikationsmittel und bildungsorientierter Auseinandersetzung herzustellen ist.

Phase 1: Voraussetzung	
Selbstaneignung und Reflexion des Liedes	Vorerfahrungen der Lernenden im Singen und mit Liedern
	<ul style="list-style-type: none"> • Liederkundungen (Mindmap Lied/Song) • Beschreibung von individuellen Singe- und Erfahrungssituationen • Ermittlung der singbezogenen Selbstkonzepte (Fragebogen) • Offene Lied- und Singspiele • Positionierende „Lieder-Talkshow“
Phase 2: Begegnung	
Liedeführung	Lieddarbietung
<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholend musizierpraktische Liedeführung • Musizierpraktisch erarbeitende Liedeführung • Inhaltlich erläuternde (erzählende) Liedeführung • Erlebnisbetont aktualisierende Liedeführung 	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung erster Klangeindrücke (kreative Verarbeitungen, Arbeit mit Höraufgaben, Vorstellen verschiedener Interpretationen) • Erste Objektivierung von musikalischen und kulturhistorischen Sachverhalten
Phase 3: Aneignung	
singende Liederarbeit	Liedbetrachtung
<ul style="list-style-type: none"> • Imitatorische Liederarbeit (auditiv-reproduzierende Tätigkeiten, visuelle Verdeutlichung, motorisch darstellende und harmonisch unterstützende Tätigkeiten) • Angeleitet selbstständige Liederarbeit mit dem Ziel der Vermittlung/Aneignung musiktheoretischer Sachverhalte als kognitives System; des bewussten Wahrnehmens, Erlernens, Begreifens, Wiedergebens; des ästhetischen Wertens und Urteilens; des Findens schülereigener Wege (Neue Medien, Instrumente, Arrangieren) 	<ul style="list-style-type: none"> • Analysierende Arbeitsform (Elemente der Musik, Formgebung, Wort-Tonverhältnis) • Erläuternde Arbeitsform (Anlass der Komposition, Entwicklungsgeschichte, Gattung, Biografie, ästhetische und künstlerische Wertungen und Positionen)
Phase 4: individuelle Verarbeitung	
interpretierende Liedgestaltung (interpretierend, verändernd, fortführend, transponierend)	
<ol style="list-style-type: none"> Gestaltungs- und Interpretationswillen fördernde Methoden (musikpraktischer Vergleich zwischen Gestaltung und Nichtgestaltung, fremdwirkende Gestaltungen wie bei Mundartübersetzungen, Songs selber machen, vokale Interpretationsmodelle (rational-visualisierende Methode, emotional-verbalisierende Methode) Vokalpraktische Arbeitsformen (sängerische Artikulationen, Stimmbildung, Wechsel- und Backgroundgesang wie Soli- und Tuttigesang) Musiziergestaltende Arbeitsformen (Illustration des Liedausdrucks, Unterstützung des rhythmisch-melodischen Ablaufs, instrumentale Begleitformen, fächerübergreifendes Arbeiten in Szene, Bild und Text) 	

Abb. 09: Nach Lernphasen strukturiertes Grundmodell didaktisch-methodischer Liedarbeit nach B. Jank, eingesetzt in den *Belcantare*-Fortbildungen seit 2012, bislang unveröffentlichte Form (vgl. B. Jank 2008, S. 331)

Dem Grundmodell liegt ein methodischer Gang zugrunde, wie die Arbeitsfelder schulischer Liedarbeit fiktiv in einer Unterrichtssequenz bzw. -stunde aufeinander aufbauend eingesetzt werden können. Arbeitsfelder gleicher Phase können in der Vermittlungsabfolge variieren. Eine intensive Auseinandersetzung der Lehrkraft mit den Unterrichtsliedern ist voraussetzend zur souveränen Vermittlung. Gleichermaßen ist in Erfahrung zu bringen, welche Sing- und Liederfahrungen sich die Schüler*innen bereits erschlossen haben, um daran anknüpfend den Unterricht zu planen (B. Jank 2017, S. 36). Birgit Jank schlägt bspw. reflektierende Liederkundungen mit kreativen Mitteln vor, ebenso denkbar ist die gemeinsame Ermittlung und das Auswerten der singbezogenen Selbstkonzepte der Schüler*innen über den von Spychiger entworfenen Fragebogen für Kinder der 4. Jahrgangsstufe (Spychiger/Aktas 2015, S.61f.). Darauf basierend können die weiteren Felder der Liedarbeit für die konkrete Unterrichtssituation konzipiert werden. Nach methodischem Gang folgt eine Lied Einführung in wiederholend musizierpraktischer, musizierpraktisch erarbeitender, inhaltlich erschließender oder bspw. erlebnisorientierter Weise je nach Einstiegsziel einer Stunde innerhalb der Unterrichtssequenz. Auch die Lieddarbietung, wiedergegeben von dem Lehrenden, Schüler*innen wie von einem Medium, kann eingesetzt werden und unterschiedliche Funktionen erfüllen. Die Liederarbeitung ist eine aktive Phase, die von den Schüler*innen imitatorisch, angeleitet selbstständig bis selbstgesteuert durchgeführt werden kann. Die Liedbetrachtung unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven dient der Reflexion des Liedes. Sie kann in erläuternder wie analysierender Form erfolgen. Letztlich mündet die bisherige Auseinandersetzung mit dem Lied in die Liedgestaltung zur individuellen oder durch eine Gruppe bestimmten Interpretation eines Liedes, die bestenfalls bedeutungsgenerierend/erfahrungsprägend und bildend ist.

B. Jank ergänzte dieses um Prinzipien, die aus ihren beiden wesentlichen Quellen zur lieddidaktischen Arbeit zusammengefasst aufgeführt sind (B. Jank 2008, S. 322-325, 330-334; Jank, B. 2017, S. 34-39) und im Vermittlungsprozess mitzudenken sind:

- Die alters- und sozialisationsbedingte Interessenlage ist bei der Liedauswahl zu berücksichtigen. Denn die Motivation der Lernenden wie eine geeignete Singesituation sind Voraussetzungen für gelingende Singearbeit in der Schule. Ein emotionaler Zugang zum Singen und emotionale Singerlebnisse können zur persönlichen, bildungsorientierten und gemeinschaftsbildenden Entwicklung der Lernenden beitragen.
- Richtiges verstehendes Singen erfordert Fähigkeiten des Hörens wie des Singens. Ebenso muss das Interpretieren kontinuierlich über alle Schulstufen hinweg trainiert werden.
- Singen in der Schule sollte zwischen dem SINGEN als Ausdrucks- und Kommunikationsmittel und dem GESANG als ästhetischer und bildungsorientierter

Auseinandersetzung entstehenden Fähigkeiten im Singen und Lernen am Lied vermitteln können und eine Balance zwischen diesen im Unterricht anstreben.³⁷

- Im Unterrichtsverlauf ist die Arbeit am Lied als eine komplexe Handlungsabfolge zu organisieren und die Arbeit an Liedern soll die Lernenden für musikhistorische, -analytische und interkulturelle Fragestellungen neugierig machen.
- Der Umgang mit der Stimme im Unterricht umfasst jegliche Art der vokalen Betätigung von Stimmexperimenten und Improvisationen, über die Schaffung eigener Lieder bis zum vielgestaltigen Nachsingen von Liedern/Songs verschiedenster Genres.
- Die Arbeit an der Gestaltung von Liedern sollte viele Handlungsspielräume für die Lernenden beinhalten: „Man kann sie verändern, fortführen, szenisch oder tänzerisch umsetzen, instrumental oder vokal begleiten und sie schließlich gemeinsam oder jeder für sich singen“ (B. Jank 2017, S. 38). Verantwortung kann an die Lernenden übertragen werden, wo Expertisen vorliegen, Mut zu Produkten in der Liedproduktion kann die Freiheit der musikalischen Fantasie erhalten und Hilfen wie in der kreativen Textarbeit die musikalischen Selbstkonzepte stärken.
- Die digitalen Medien nehmen auch im Zusammenhang mit der Liedarbeit eine wichtige Funktion ein, sei es, um Erarbeitungsvorlagen zu erstellen, genre-authentische Playbacks herzustellen oder diese zum Bearbeiten und Konservieren im produzierenden Umgang mit der Stimme einzusetzen.

B. Janks lieddidaktisches Modell benennt die wesentlichen Felder schulischer Singarbeit, stellt grundlegende Zusammenhänge zwischen diesen her wie sie im RLP Brandenburg 2017/18 zur Kompetenzentwicklung gefordert werden und zählt vielfältige Methoden zur Umsetzung im Unterricht auf. Die Prinzipien schulischer Liedarbeit schärfen den Fokus für die Zielsetzung, Zugangs- und Entwicklungsbedingungen und wesentliche zu berücksichtigende Aspekte in der Unterrichtsplanung. Die Herausforderung in der Verwendung des lieddidaktischen Modells besteht darin, dass es rahmengebend anzuwenden ist und daher der Professionalität einer Lehrkraft bedarf, die darin besteht aus dem Pool an Möglichkeiten dieses Modells nach Zielsetzung, den einzubringenden Voraussetzungen der SuS, den Unterrichtsinhalten/-interessen und den zur Verfügung stehenden systemischen Rahmenbedingungen eine an der konkreten Unterrichtssituation ausgerichtete lern- und bildungsförderliche Unterrichtsplanung auszuarbeiten.

³⁷ Christopher Wallbaum beschreibt die Verwendung des Singens im Musikunterricht durch das Wechselspiel zwischen drei ästhetischen Praxen, der korrespondierenden, sinnlichen und imaginativen Praxis und gibt damit ebenso Orientierung bzgl. wichtiger Inhalte und methodischer Gestaltung des Singens im Unterricht (Wallbaum 2017, S. 93-110).

8.3.3 Zusammenfassung: Lehrseitige Fähigkeiten für das Singen und die Liedarbeit mit Grundschüler*innen

Die singbezogenen Lehrfähigkeiten sind aus den schülerseitigen Anforderungen wie dem lieddidaktischen Modell B. Janks generiert.

Lehrseitige Vermittlungsziele im Singen und der Liedarbeit für die Grundschule sind:

- Singen als Ausdrucksmittel gebrauchen,
- Singen als Teil einer ganzheitlichen Musizierpraxis erfahren,
- Singen und Liedarbeit zum Herstellen ästhetischer Praxis nutzen,
- Kenntnisse über Vokalmusik zur Meinungs- und Toleranzbildung heranziehen und
- Aneignung vielfältiger Lieder/Songs zur kulturellen Orientierung und gesellschaftlichen Teilhabe gebrauchen.

Erforderliche Lehrfähigkeiten in den musikalischen Umgangsweisen zum Singen und in der Liedarbeit für die Grundschule sind nachstehend benannt:

- Melodisch und rhythmisch korrektes und sauberes Intonieren einer Melodiestimme;
- Stimme im mehrstimmigen Gesang sicher einsetzen;
- Gestaltendes Einsetzen der Stimme (Tonhöhe, Tondauer, Tonintensität, Klangfarbe, Artikulation);
- Die Stimme vielfältig durch Rhythmus, Bewegung/Tanz und Instrumente begleiten und sicheres Zusammenspiel;
- Experimenteller, improvisierender und erfindender Umgang mit der Stimme und dem Lied als Form;
- Über ein vielfältiges Repertoire an Vokalmusik bezogen auf Epochen, Gattungen/Genres und Themen verfügen;
- Die Stimme zur musisch-ästhetischen Wahrnehmungsförderung in bspw. Kunst, Sprache, Szene interdisziplinär einsetzen können;
- Digitale Medien als Instrument, Konservierungs- und Begleitmedium wie Bearbeitungs- und Erfindungsmedium in der Liedarbeit nutzen;
- (Grafische) Notation zum Visualisieren von Verlauf und Gestaltung des Gesanges nutzen;
- Wissen über die Stimme als Instrument, über den Inhalt, die Herkunft und Singanlässe von Liedern, Gestaltungselemente, Formen, Genres und Komponisten/Songwriter wie Interpretieren von Vokalmusik.

Zu wesentlichen sing- und lieddidaktischen Fähigkeiten für die Grundschullehrende zählen:

- alters-, stimm- und sozialisationsgerechte Lieder auswählen,
- emotionalen Zugang zum Singen ermöglichen und für Lernprozesse nutzen,

- Liedarbeit situationsadäquat und zielorientiert strukturieren (Vernetzung der Fachkompetenzbereiche für eine reflektierte musikalische Praxis),
- Methoden für eine lernprozessorientierte und motivierende Liedarbeit flexibel einsetzen,
- digitale Medien als Instrument, Hilfsmittel im Lernprozess oder zur Visualisierung nutzen,
- Klassenmusizieren anleiten (Raumorganisation, Planung und Flexibilität im Anleiten des Klassenmusizierens, Reflexion des Musizierens) und
- wirksame Faktoren in der Singvermittlung kennen (fachliche Qualität, soziale Kompetenz, Singfreude, Liedauswahl, Genderspezifika, Partizipation).

Das Systematisieren und Komprimieren in Kompetenzfeldern erweist sich für den Forschungszweck nicht als zielführend, da zur Entwicklung der Entwicklungsinstrumente die einzelnen Fähigkeitsfacetten sichtbar bleiben müssen.

Das Kapitel 8.4 verortet die Ziele wie Inhalte des Singprojektes *Belcantare Brandenburg* innerhalb der eruierten singbezogenen Lehrfähigkeiten und beschreibt weiterhin, wie diese in der Veranstaltungsreihe vermittelt werden.

8.4 Theoretische Verortung der Ziele und Inhalte aus der Veranstaltungsreihe *Belcantare Brandenburg*

Uhrlich-Knoll, inhaltliche Projektleiterin des Pilotprojektes, benennt als Kernziel des lehrerfortbildenden Singprojektes: „ein regelmäßiges, angeleitetes Singen von Kindern zu fördern, um ihre Singfähigkeit zielgerichtet zu entwickeln, die Singausbildung von Lehrer[*innen] voranzubringen und ein systematisches, qualitätsvolles Singen in der Grundschule nachhaltig zu unterstützen“ (Uhrlich-Knoll 2013, S. 22). Drei Ziele lassen sich daraus ableiten:

1. Zielgerichtete Entwicklung der Singfähigkeiten der Kinder;
2. Weiterentwicklung der Singfähigkeiten der Lehrkräfte;
3. Praktizieren eines regelmäßigen, qualitätsvollen und angeleiteten Singens.

Im Zentrum der Lehrkräftefortbildung steht die Musizierpraxis, das Singen und seine Vermittlung im Unterricht. Die Dozierenden agieren handlungsorientiert, durch das eigene reflektierte Singerlebnis lernen die Lehrkräfte die Fortbildungsinhalte und können sie darauf unmittelbar im Musikunterricht einsetzen.³⁸ Die Themenfelder lassen sich weiter konkretisieren durch eine Analyse der Module zur Veranstaltungsreihe wie sie seit der 2. Staffel eingesetzt werden (Anhang B). Die Fortbildungsreihe ist in fünf chronologische Module (1. Grundlagen des Singens in der Grundschule, 2. Methodische Schwerpunkte des Singens in der Schule, 3. Erweiterung, Vertiefung, 4. Abschluss und 5. Bildungspolitische Aspekte) untergliedert. Das Modulsystem ist die Basis für die inhaltliche Planung einer konkreten Staffel. Es bietet

³⁸ LMR Brandenburg: <http://www.belcantare-brandenburg.de/> (08.11.2021)

aufgrund seiner Festlegung von Themenfeldern Spielraum singbezogene Bedarfe der teilnehmenden Lehrkräfte einzubeziehen und regionale Dozierende aus Schule und Kultur mit Ihren individuellen Beiträgen zum schulischen Singen in der konkreten Staffelplanung berücksichtigen zu können. Die Themenfelder der Module, nach denen im Vorhinein des Staffelpbeginns die Dozierenden ausgewählt werden, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Stimmbildung:

- Kenntnisse über Kinderstimmbildung und Vermittlung altersgerechter Stimmbildung;
- Eigene singbezogene Stimmbildung und Stimmpflege für den Lehrberuf.

Liedgestaltung:

- Gestaltung des Liedes mit stimmlichen Mitteln;
- Vielfältige musizierpraktische Begleitungen zum Lied;
- Bewegung zum Lied (Bodypercussion und Tanz).

Sing- und Lieddidaktik:

- Methodenvielfalt in der Singarbeit;
- Methodik mehrstimmiger Liedführung (Kanon/Quodlibet);
- Anleiten des Klassenmusizierens (Dirigierertechnik und an schulische Bedingungen und Musiziersituationen angepasste Musizierleitung);
- Methodische Hilfsmittel (Solmisation/Playbacks usw.);
- Unterrichtliche Planung der Liedarbeit;
- Kritische und kriterienorientierte Liedauswahl;
- Begleitende Reflexion der eigenen Sing- und Liedpraxis (Portfolioarbeit).

Liedrepertoire:

- Erweiterung des Repertoires, anlegen von Liederkatalogen für die Jahrgangsstufen.

Musiktheorie:

- Den Umgang mit Metrum, Rhythmus, Melodie, Noten entwickeln und festigen;
- Auditive Wahrnehmungsschulung.

Digitale Medien:

- Umgang mit Tonanlagen, Mikrophon, Notensatzprogramm, Video und Tonaufnahme.

Bildungspolitische Aspekte:

- Chor-AG;
- Fachlicher Austausch der Lehrkräfte untereinander und Netzwerkbildung;
- Regionale Verbreitung des Singens durch Singanlässe;
- Präsentation im Rahmen der Abschlussveranstaltung *Belcantare* musikalisch vorbereiten.

Bezugnehmend auf die lehrseitigen Fähigkeiten für das Singen und die Liedarbeit mit Grundschüler*innen in Kap. 8.8.3 ist zu schlussfolgern:

Belcantare Brandenburg gelingt durch die Wahl der Themenfelder voraussichtlich das Singen als Ausdrucksmittel und Teil einer ganzheitlichen Musikzierpraxis bei Schüler*innen erfahren zu lassen wie den Schüler*innen kulturelle Orientierung anzubieten. Dafür sprechen das schwerpunktmäßige Einbeziehen von Stimmbildung, stimmspezifischer wie ganzheitlicher Liedgestaltung und deren methodischer Vermittlung wie eine vielseitige Repertoireerweiterung. In einer Staffel werden ca. 130 Lieder erarbeitet (Quelle: Lehrerhandbücher der einzelnen Staffeln).

Nicht ersichtlich ist inwiefern die behandelten Lieder die Funktion ästhetischer Wahrnehmungsförderung wie die Meinungs- und Toleranzbildung erfüllen. Hierfür würde die Vermittlung von musikwissenschaftlichen Inhalten über die Herkunft, Singanlass, Form, Stilistik usw. mit dem Ziel einer reflektierten Musizierpraxis. Der Einbezug dieses Themenfeldes führte ebenso zu einer stärkeren Vernetzung der drei Fachkompetenzbereiche des RLPs. Daraus folgte für die Evaluationsforschung in der Erhebung zur Lehrkräfteentwicklung die singrelevanten Musizier- wie Vermittlungsfähigkeiten intensiv zu beforschen, da diese den Vermittlungsschwerpunkt bilden. Die einzelnen Kategorien und Inhalte sind der Beschreibung des Messinstruments (Kap. 12.2) zu entnehmen.

Aus Lehrperspektive ist das Modul 5 zu bildungspolitischen Themenfeldern ein innovativer Fortbildungsbaustein, welcher das Fach Musik an der Schule durch fortbildungsbedingte Präsenz zu stärken beabsichtigt und zur kulturellen Bildung beitragen kann durch erste Chorerfahrungen für Schüler*innen und das Nutzen von regionalen Singanlässen/-initiativen. Die Fortbildungsmaßnahme hat durch seinen zweijährigen Fortbildungszeitraum mit kontinuierlichen Treffen das Potenzial, die Lehrkräfte dafür zu sensibilisieren, gemeinsam entwickelnd und sich gegenseitig entlastend an selben fach- bzw. schulbezogenen Zielen zu arbeiten.

8.4.1 Organisationsform zur Vermittlung der Fortbildungsziele und Inhalte

Ein Einführungswochenende und 10 Veranstaltungstage sind für die zweijährige Fortbildungsreihe vorgesehen. Die regulären Veranstaltungstage finden an Samstagen zwischen 9.00 und 17.00 Uhr in der entsprechenden Region einer Staffel statt. Alle vier bis sechs Wochen reisen die Projektleiterin und drei Gastdozenten in die Region und bilden dort die Lehrkräfte fort. Die Gruppengröße der aktiv teilnehmenden Lehrkräfte bewegt sich zwischen 24 und 26 Personen pro Staffel. Die Fortbildungsveranstaltungen sind einheitlich aufgebaut: Nach einem gemeinsamen Einstieg, der die Funktion hat, einander zu begrüßen, die Gastdozenten mit ihren jeweiligen Themen vorzustellen, leitet ein musizierpraktisches Warm-up in den aktiven

Hauptteil über. Die Lehrkräfte erarbeiten sich in drei Niveaustufen eingeteilt im Rotationsprinzip die drei Workshopthemen:

Niveaustufe 1	Niveaustufe 2	Niveaustufe 3
Niveaustufe 3	Niveaustufe 1	Niveaustufe 2
Niveaustufe 2	Niveaustufe 3	Niveaustufe 1

Tab. 05: Rotationsprinzip der Workshops nach Niveaustufen

Die Lehrkräfte teilen sich selbst in die Niveaustufen ein. Niveaustufe 1 unterbreitet ein Angebot für fachnahe, nicht für das Fach ausgebildete Lehrkräfte, Niveaustufe 2 ist für Lehrkräfte angelegt, die Musik fachgerecht erteilen können aufgrund unterschiedlichster musikbiografischer Entwicklungen/Qualifizierungen und Niveaustufe 3 ist für ausgebildete Musiklehrkräfte vorgesehen.

Die Workshops gehen jeweils über 90 Minuten. Nachdem die Teilnehmenden zwei Workshops am Vormittag absolviert haben, gehen sie zwischen 13.00-14.00 Uhr zu einem Mittagessen, welches Raum für fachlichen und persönlichen Austausch bietet. Darauf erfolgt die letzte Workshoprunde, nach welcher die Teilnehmenden zur Abschlussrunde im Plenum zusammenkommen. Diese Runde dient der gemeinsamen Reflexion, um Gelingendes und Wünsche der Teilnehmenden aufzunehmen. Des Weiteren bietet sich hier den Lehrkräften der Raum gruppenspezifische oder -übergreifende musikalischer Produkte vorzustellen oder gemeinsam zu musizieren. Sie werden per Video aufgenommen und wenige Tage später im geschützten Bereich der Homepage zum Nachlernen eingestellt.

In Vorbereitung auf den Workshop erstellen die Dozierenden ein Handout, mit Angabe von Thema, Zielen, Inhalten, dem Workshopverlauf, Hinweisen zur methodisch-didaktischem Vermittlung im Musikunterricht der Workshopinhalte, verwendeten Materialien und Quellen. Alle weiteren Anforderungen zur Workshopumsetzung erfolgen im persönlichen Gespräch der Projektleitung mit den Dozierenden. Für das Singen qualifizierte Dozierende gewinnt das Projekt z. B. durch Einbringen von Zugehörigen der Kooperationspartner (LMR, BMU, Universität Potsdam, regionale Sparkasse) und deren Empfehlungen. Ebenso entwickelten sich die Musikschulen der Regionen als wertvolle regionale Empfehlungsgeber für Dozierende.

Während des Fortbildungszeitraumes finden zwischen drei und sechs Evaluationstreffen statt, welche Dozierenden mit zusätzlicher Coachingtätigkeit ermöglicht, sich über Themen innerhalb der Fortbildungsreihe für eine intensivere thematische Vernetzung von Veranstaltungsreihe und Coaching zu informieren.

Das Hauptkapitel 9 führt in das Coaching aus theoretischer Perspektive ein, thematisiert die Abgrenzung zum Mentoring, stellt bildungs- und fachwissenschaftliche Coachingvarianten und Forschungsstände vor, leitet daraus Beschreibungsaspekte zur Bestimmung und Evaluation einer Coachingform ab, nimmt Bezug auf die Lehrkräfteprofessionalisierung und verortet abschließend das Coaching *Belcantare Brandenburgs* innerhalb dieser lernbegleitenden Fortbildungsform.

9 Coaching als individuelle Lernbegleitung für sich fortbildende Musiklehrkräfte

Dieses Hauptkapitel führt in das Coaching aus theoretischer Perspektive ein, thematisiert die Abgrenzung zum Mentoring, stellt bildungs- und fachwissenschaftliche Coachingvarianten und Forschungsstände vor, leitet daraus Beschreibungsaspekte zur Bestimmung und Evaluation einer Coachingform ab, nimmt Bezug auf die Lehrkräfteprofessionalisierung und verortet abschließend das Coaching *Belcantare Brandenburgs* innerhalb dieser lernbegleitenden Fortbildungsform.

9.1 Begriffsbestimmung Coaching

Coaching ist ein aus dem neuenglischen im 20. Jh. entlehnter fachsprachlicher aus dem Pferdesport stammender Begriff mit der Übersetzung von Coach* in der Bedeutung als Erziehender/Ausbildender (Gruyter de 2002, S. 173, 923). Seit den 80er Jahren löste dieser Begriff zunehmend den deutschsprachigen Begriff Praxisberatung ab. Zunächst bedeutete Coaching eine individuelle, fachliche und psychologische Betreuung zunächst im Pferde- dann im Spitzensport zur Freisetzung von Höchstleistung. Darauf fand es fachübergreifenden Anwendung, indem es zur individuellen Beratung von Führungspersonen eingesetzt wurde. Zwischenzeitlich ist Coaching in verschiedensten Berufsfeldern bei Personen unterschiedlichen Qualifikationsgrades eingesetzt. Grundlegendes Ziel ist individuelle Hilfestellungen zur Weiterentwicklung in persönlichen oder professionellen Kontexten anzubieten. Aus der Anfangszeit des Begriffsverständnisses bleibt seine Ziel-, und Ergebnisorientierung wie dessen Einsatz in komplexen Situationszusammenhängen erhalten (vgl. Ryter 2018, S. 24; Wegener u.a. 2018, S. 15). Dem Arbeitsprozess zwischen Coach*in und Coachee³⁹ liegt ein in den verschiedensten Coachingvarianten auftretender Grundrhythmus zugrunde. Whitmore (2017, gefunden durch Ryter 2018, S. 25) gliedert das Grundmuster des Coaching-Arbeitsprozesses in vier Phasen und fasste dieses in dem bedeutungsgenerierendem Akronym *GROW* zusammen:

1. Goal (Ziel);
2. Reality (Wirklichkeit);
3. Obstracles/Options (Hindernisse/Optionen);
4. Way forward (Weg nach vorne).

Rauen (2000, S. 162-184) differenziert das Grundmuster und veranschaulicht damit das methodische Vorgehen im Arbeitsprozess.

³⁹ Coachee bezeichnet die gecoachte Person unter Berücksichtigung jeglicher geschlechtlichen Ausrichtung, da in der englischen Schreibweise keine Geschlechterdifferenzierung gegeben ist. Ein Synonym ist Klient*in. Im Projekt *Belcantare Brandenburg* entspricht der Coachee der fortbildungsteilnehmenden Lehrkraft.

Er stellt den chronologischen Verlauf wie folgt dar:

- Kontaktaufnahme durch den Klienten mit Entwicklungsbedarf;
- Vertragsabschluss in der Partnerschaft, welcher die Grundlagen des Coachings vermittelt, Erwartungen, Chancen und Grenzen klärt, formale Rahmenbedingungen festhält und über das methodische Vorgehen informiert;
- Klärung der Ausgangssituation, welche die Feststellung des Ist- und Sollzustandes unter Formulierung von Erfolgskriterien beinhaltet sowie einer Analyse der Stärken und Schwächen des Coachees;
- Festlegung einer konkreten und realistischen Zielsetzung mit Visions- und Motivationsarbeit sowie die Erarbeitung von konkreten handlungsorientierten Teilschritten;
- Ausführen der Handlungsschritte;
- Evaluation mittels der Überprüfung der Zielbestimmung anhand der Erfolgskriterien, wobei die subjektive Einschätzung des Coachee maßgeblich ist;
- Formal abschließende Sitzung zur Prozessreflexion mit dem Ziel den Strategietransfers zu erhöhen.

Hieraus ist abzulesen, dass das Entwicklungsbestreben ein Anliegen des Coachee ist, dass sich auf einen konkreten Kontext bezieht. Eine Situationsanalyse ist voraussetzend für eine realistische, kriteriengeleitete Zielstellung, an welcher der Coachee systematisch, handlungsorientiert und reflektierend in der Beratung arbeitet. Die abschließende Evaluation des Gesamtprozesses beabsichtigt die Erweiterung der Handlungskompetenz des Coachee.

Ryter hebt in der Beschreibung des Arbeitsprozesses das Agieren aus den Stärken des Coachee und dem Arbeiten mit emotionaler Wahrnehmung zur Stärkung der Persönlichkeit und Selbststeuerung hervor: „Mit gezielten Gesprächsmethoden und Fragetechniken erwirkt ein Coach Klärung und ermöglicht den (erneuten) Zugang zu Ressourcen und Stärken des Coachee. [...] Coaching stärkt das Potenzial zur Selbstentfaltung, bezieht emotionales, persönliches Erleben ein und erhöht Autonomie und Selbststeuerung im komplexen Kontext.“ (Ryter 2018, S. 24) Folglich bereitet Coaching den Raum für die Reflexion erwünschter Veränderungen bei selbstständiger Erarbeitung von ressourcengegebenen, alternativen Handlungsstrategien in einem komplexen Handlungsfeld. Voraussetzend dafür ist über einen grundlegenden Kompetenzstand zu verfügen, der dieser Person grundsätzlich ermöglicht in diesem komplexen Feld bestehen zu können (vgl. Ryter 2018, S. 24).

Im Coaching als Beratungspraxis wird zwischen Einzel-bzw. Individual- und Gruppencoaching wie zwischen organisationsinternem und -externen Coach*in differenziert (Rauen 2000, S. 50). Ein Peer-Coaching verzichtet auf einen externen Coach*in und bezeichnet ein kollegiales Unterrichtscoaching im Lern-Tandem (Kreis/Lügstenmann/Staub 2008, S. 470).

Ein Coaching mit mehreren Coaches differenziert sich in eine Gruppe von Personen, die von mehreren Coaches beraten werden und in einen einzelnen Coachee, der von mehreren Coaches begleitet wird (Hartmann 2004, Rauen 2008). Anwendung findet das Coachen einer einzelnen Person durch mehrere Coaches in Zusammenhang mit hochrangigen Managern zur Absicherung und Optimierung von Entwicklungsprozessen (Hartmann 2004, S. 54). Empirische Forschung bzgl. dieser Coachingvariante in der pädagogischen Beratungspraxis ist ein Desiderat.

Zusammenfassend lassen sich nachfolgende übereinstimmende Eigenschaften von Coaching für eine grundlegende Beschreibung des Begriffes heranziehen:

- Die Beratungskonstellation zwischen Sender und Empfänger ist flexibel;
- Der Teilnahmewunsch am Coaching geht vom Coachee aus aufgrund seines Entwicklungsbestrebens;
- Coaching ist eine ressourcenorientierte, individuelle, zeitlich begrenzte Beratung in einem konkreten, komplexen Handlungsfeld dem ein Konzept mit systematischer Zielsetzung zugrunde liegt;
- Übergeordnetes Ziel ist die Förderung der Selbstreflexion und -regulation zur Selbststeuerung in komplexen Situationszusammenhängen (Hilfe zur Selbsthilfe);
- Fühlen und Verhalten sind im Arbeitsprozess berücksichtigte Variablen;
- Der Arbeitsprozess folgt einem Grundrhythmus, der sich durch das bedeutungsgenerierende Akronym *GROW* zusammenfassen lässt.

9.2 Differenzierungsvarianten des Coachings

Eine Abgrenzung des Coachings vom Mentoring verläuft nicht trennscharf, häufig werden die Begriffe synonym in der Funktion von Beratung im Praxisfeld verwendet (vgl. Niggi/Heitzmann/Messner/Pauli/Reusser/Tremp 2008, S. 123; Ryter 2018, S. 26) und Institution, theoretischer Zugang wie Kontext entscheiden über die verwendete Begrifflichkeit. Eine theoretische Auseinandersetzung bildungswissenschaftlicher Begriffsforschung bzgl. des Coachings ist ein Desiderat. Nachfolgend werden daher verschiedene Positionen, die in verschiedenen Coachingformen/-varianten Gestalt gefunden haben vorgestellt. Divergierende Merkmale werden als weitere Kriterien zur Beschreibung, Verortung und Evaluation einer Coachingform für Forschungskontexte herausgearbeitet.

Futter (2017) grenzt ab, indem er feststellt, dass sich Mentoring von Coaching begrifflich durch den Qualifikationsgrad des Coaches im zu beratenden Handlungsfeld gegenüber dem Coachee abgrenzen lässt: „wenn zukünftige Lehrpersonen von erfahrenen Lehrpersonen unterstützt werden, [handelt es sich] eher um Mentoring- als um Coaching-Beziehungen [...]“ (Futter 2017, S. 27). Mentoring ist in der 1. bzw. 2. Phase der Lehrerbildung im Ausbildungsplan verankert und deswegen für die Kandidaten obligatorisch.

Ryter definiert in Ausbildungskontexten der Lehrerbildung wie folgt: „Danach wäre ‚(systemisches) Coaching‘ die Bezeichnung von Formaten, in denen der Coach die Prozessbegleitung übernimmt, die Studierenden Ziele und Inhalte jedoch selbst bestimmen. Alle übrigen Formate sind als ‚Mentoring‘ (Mentorate von Praxislehrpersonen und Dozierenden) zu bezeichnen, in denen Expertinnen und Experten beraten und dabei durchaus auch einzelne Coaching-Techniken einsetzen können“ (Ryter 2018, S. 27). Nach Ryters Abgrenzungskriterium würde ein Coaching auch vorliegen, wenn der Coach über einen höheren Qualifikationsgrad im Handlungsfeld verfügt, jedoch seine Fachexpertise nicht inhaltlich steuernd einbringt, sondern im Sinne selbstgesteuerten Lernens die Ziel- und Inhaltssteuerung vom Coachee eigenständig vornehmen lässt.

Aus diesen Positionen sind fünf Kriterien zur Beschreibung der Beratungspraxen abzuleiten:

1. Qualifikationsverhältnis zwischen Beratungsgeber und -empfänger;
2. Entscheidungsfreiheit über die Beratungsteilnahme;
3. Verantwortlichkeit der Ziel- und Inhaltssteuerung im Beratungsprozess;
4. Produkt- versus Prozessorientierung der Zielsetzung;
5. Begründung einer Praxisberatung: Expertise-/Kompetenzentwicklung versus Expertisegestaltung/Förderung der Handlungskompetenz.

Nachfolgend wird das *systemische Coaching* mit seinen interdisziplinären Eigenschaften vorgestellt, da im eigenen Forschungskontext die im Projekt eingesetzten Coaches einen Zugang zur Fortbildungsform über das systemische Coaching erhielten.

9.3 Fachübergreifendes systemisches Coaching

Zwei wesentliche Prinzipien lassen sich zum systemischen Coaching nach Müller/Hoffmann (2008, S. 55-60) herausarbeiten. Erstens wird der Coachee als Experte seines Veränderungsbegehrens betrachtet, wobei sich der Coach als Begleiter versteht. Der Coach berät im Entwicklungsprozess. Somit wird vom Coach nicht erwartet Experte des beruflichen Handlungsfeldes zu sein. Seine Expertise liegt in der Prozessberatung unter Anwendung von Gesprächstechniken. Zweitens agiert der Coachee selbstständig aus der Fokussierung seiner Potenziale mit der Formulierung einer visionierten Zukunft, die als Ergebnis des gemeinsamen Arbeitsprozesses für den Coachee erstrebenswert ist. In der Zielvision spielen das antizipierte Fühlen und Verhalten des Coachee eine wesentliche Rolle. Im systemischen Coaching kommen demzufolge wesentliche begriffsbestimmende Eigenschaften des Coachings (Ressourcenorientierung, Selbststeuerung, Prozessberatung, Arbeit an und mit Emotionen/Verhalten) zum Tragen.

Carl Rogers (1991, S. 74f.) entwickelte für diese Form von lösungsorientierter Beraterpraxis drei Variablen, welche als grundlegende Haltungen von den Coaches zu erfüllen sind und auch

als Grundprinzipien einer klientenorientierten Beratung allgemein anerkannt sind (Nussbeck 2006, S. 110):

1. Empathisches Verstehen, welches sowohl das Erfassen der Gefühle und Sinnggebung des Klienten erfasst wie sein Kommunizieren des Verständnisses;
2. Bedingungslose positive Zuwendung zum Coachee, ohne Wertung und Vorbehalte;
3. Kongruentes Auftreten des Coaches, der authentisch seine Gefühle und Einstellung in einer offenen Haltung darstellt.

Die Kommunikationsmethoden der lösungsorientierten Beratungspraxis sind zwar mit denen der Psychotherapie verwandt, konzentrieren sich jedoch nicht auf langfristige Veränderungen von Verhaltensmustern, welche die ganze Person umfassen: „Coaching [...] fokussiert das Hier und Jetzt, konkret den Schnittpunkt zwischen beruflicher Aufgabe und persönlichen Kompetenzen im Kontext der Organisation und im Hinblick auf konkrete Handlungsziele“ (Ryter 2018, S.25).

Im Kontext fachdidaktischer Lehrerbildung bildete sich das fachspezifisch-pädagogische Coaching heraus, welches mit seinen Varianten im folgenden Kapitel näher betrachtet wird.

9.4 Diskurs zum fachdidaktischen Coaching in der Lehrerbildung

Unter fachdidaktischem Coaching fasst Rauen (2000, S. 41) jene Coachings, welche innerhalb einer Fortbildungsmaßnahme von Lehrkräften für ein bestimmtes Unterrichtsfach stattfinden. Halbheer/Reusser (2009, S.470) ordnen fachdidaktisches Coaching in zwei Grundmodelle ein. Nach erstem Modell agiert der Coach als Beobachter des Unterrichts und Anleiter der Unterrichtsreflexion. Zedler u.a. (2004) nutzen bspw. einen videographierten Unterricht mit dem Ziel anhand konkreter Unterrichtssituationen im Fach Physik die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte in Bezug auf ihre Handlungsalternativen zu stärken, um didaktische Handlungsspielräume zu erweitern (vgl. Aßinger 2013, S. 41). Der Coach fungiert in diesem Format als Prozessberater der Lehrkraft. Hier ist eine Nähe zum systemischen Coaching gegeben. In dem zweiten Modell ist der Coach aktiv in den Unterricht einbezogen. Hier prägen besonders die Forschungsbeiträge von Staub seit 2001 den bildungswissenschaftlichen Diskurs zum fachspezifisch-pädagogischen Coaching. Er definiert das fachspezifisch-pädagogische Coaching als: „individualisierte und situationsbezogene Unterstützung eines [Lerner*in] bei der Bearbeitung einer komplexen Aufgabenstellung durch eine Person, die in der Bearbeitung solcher Aufgabenstellungen selber über eine hohe Expertise verfügt“ (Staub 2001, S. 183). Seine Umsetzung von fachspezifisch-pädagogischem Coaching impliziert selbst spezifische Aufgaben dem Coachee zu stellen und Lösungen mitzugestalten. Hier steht die Weiterentwicklung der „fachspezifische[n] Unterrichtsexpertise“ (Staub 2001, S. 175) der Lehrer*innen im Fokus (vgl. Ryter 2018, S. 26). Im deutschsprachigen Raum wird das fachspezifisch-pädagogische Wissen, welches inhaltsspezifisches Fachwissen wie pädagogisch-didaktisches Wissen impliziert vereinfacht auch als fachdidaktisches Wissen

begrifflich gefasst. Für Staub ist das fachdidaktische Coaching für qualifizierte Lehrkräfte, ebenso wie in der Lehrkräfteausbildung einsetzbar. Das fachdidaktische Coaching oder auch „fachspezifische Unterrichtscoaching“ (Becker/Staub 2018, S. 85ff.) agiert im Feld der Vermittlung von Zielen und Themen im Unterrichtskontext, welche flexibel an die konkreten Lehr- und Lernvoraussetzungen anzupassen sind. Das fachdidaktische Coaching hat somit das Potenzial professionelle Lehrkompetenz maßgeblich weiterzuentwickeln (vgl. Staub 2001, S. 180).

Staub (2001; 2004) verortete Hauptmerkmale des fachspezifisch-pädagogischen Coachings auf drei Ebenen, die nach Aßinger (2013, S. 42f.) zusammengefasst werden:

1. Organisatorisch-institutionelle Ebene: umfasst die Rahmenbedingungen für ein vielgestaltbares Coaching und eine qualitätsvolle Interaktion. Sie setzt die Freiwilligkeit der Teilnahme der Lehrkraft voraus, wie die Maßnahme für erfolgreiche und lernmotivierte Lehrkräfte eingesetzt wird und ein ressourcenorientiertes Vorgehen vorgesehen ist. Das Coaching kann regelmäßig in einem ein-bis zweiwöchigem Turnus angelegt sein oder in mehreren Intensivphasen mit täglichen Treffen über mindestens ein Schuljahr angelegt sein.
2. Inhaltlich-diskursive Ebene: bezieht sich auf die „inhaltsspezifische[n] Thematisierung von Lehr- und Lernprozessen“ (Staub 2001, S. 186). Die Coaches bringen ihre fachdidaktische Kompetenz, die Spezifika des Fachlernens beinhaltet, aktiv zur Weiterentwicklung der Expertise der Coachees ein.
3. Dialogisch-interaktive Ebene (nach Aßinger 2013, S.43, da von Staub als Ebene unbenannt): Interaktionen im Coaching sollten möglichst fachspezifisch, interaktiv und ko-konstruktiv im Dialog geführt werden, um einerseits lernproduktiv für den Coachee zu sein (Becker/Staub 2018, S. 88; vgl. auch Chi 2009, Futter 2017) und andererseits der Gleichberechtigungshaltung zu entsprechen. Der Coach übernimmt Mitverantwortung für den Lernprozess der Schüler*innen und verfügt bei Vorliegen eines asymmetrischen Verhältnisses in Bezug auf Status und Wissen über eine offene und lernende Haltung (Becker/Staub 2018, S. 88). Die aktive Prozessbegleitung bringt dem Coach eine „inhaltlich intervenierende Rolle“ (Staub 2001, S. 176) ein, wobei herausfordernd ist, ein Gleichgewicht zwischen der Impulsgebung des Coaches und dem Einbringen der Lehrkraft mit ihren Begründungen und Gestaltungsideen herzustellen. Dies bezieht sich auf die Entscheidungs- wie Verantwortungsebene im Unterricht wie deren Vor- beziehungsweise Nachbereitungsphase.⁴⁰

⁴⁰ Zum Herstellen einer symmetrischen und ko-konstruktiven Gesprächsführung schlagen Becker/Staub (2018, S. 88) drei verschiedene Arten von Gesprächsbeiträgen vor. Hierzu zählen 1. Einladende Gesprächshandlungen mittels offener Fragen (zum Verbalisieren von Wahrnehmungen, Ziele, Begründungen und Überzeugungen), Blickkontakt herstellen, sich zurücknehmen, warten und zuhören; 2. Direkte Hilfestellung zur

Becker/Staub (2018, S. 87-89) untergliedern das fachdidaktische Unterrichtscoaching in drei Arbeitsphasen: die ko-konstruktive Unterrichtsvorbesprechung wie Durchführung und die kooperative Reflexion von Unterricht. Die Dreiphasigkeit der aktiven Prozessbegleitung liegt darin begründet, dass alle drei Phasen gleichermaßen „das Potenzial zur Erzeugung von Lerngelegenheiten, die eine Verknüpfung zwischen theoretischem Wissen und situationsbezogenen Erfahrungen ermöglichen“ (Becker/Staub 2018, S. 87) aufweisen. Gerade die „hochkomplexe Aufgabe der Unterrichtsplanung und -gestaltung“ (Becker/Staub 2018, S. 87) bedarf einer gemeinsamen Überarbeitung zur Optimierung. In der Planungs- wie Reflexionsphase nutzen Becker/Staub (2018, S. 87f.) in der Besprechung an Lerntheorien ausgerichteten Kernperspektiven mit Leitfragen aus vier Bereichen (1. Klärung der Fachinhalte und Lern-/Bildungsziele, 2. Einordnung der Unterrichtssequenz in den Bildungsplan, 3. Voraussetzungen und Herausforderungen für den Lernprozess, 4. Unterstützende Unterrichtsgestaltung). Die Durchführung des Unterrichts sieht eine aktive Teilnahme des Coaches vor, mögliche Szenarien sind bspw. ein aufgeteiltes Vermitteln von Unterrichtsphasen oder Team-Teaching, wobei spontane situationsbedingte Dialoge zur Steuerung des Lern- und Lehrprozesses erfolgen können. Im Nachgespräch steht die inhaltlich-diskursive Ebene im Mittelpunkt, in welcher „intendierte und effektiv ausgelöste Lernprozesse der Schüler[*innen]“ (Staub 2001, S. 189) ausgewertet und sich eine erneute Vorbesprechung direkt anschließen kann.

Das fachdidaktische Coaching nach Staub grenzt sich in der Hauptsache vom systemischen Coaching dadurch ab, dass der Coach über Expertise des Handlungsfeldes des Coachee verfügt und sich aktiv, mitverantwortlich an der Problemlösung des Coachee beteiligt. Eine Abgrenzung zum Mentoring ist schwer möglich, da das fachdidaktische Coaching in Bezug auf den Status und Expertise der Coaching-Beteiligten symmetrisch wie asymmetrisch eingesetzt wird. Das fachdidaktische Coaching nach Staub ist beispielgebend für eine flexible Ausrichtung der Form des Coachings, die sich an der Zielgruppe, dem Handlungsfeld, der Lernkultur der Beteiligten wie der gestaltenden Institution mit ihren Rahmenbedingungen ausrichtet und hierdurch eine individuelle Beschreibung zur Verortung und Evaluation von Coaching erforderlich macht.

Unterrichtsgestaltung mit Vorschlagcharakter und Gestaltungsoption; 3. Moves zur Verständnissicherung und Handlungskoordination mittels Paraphrasieren, Spiegeln und Spezifizieren.

9.5 Übereinstimmende und divergierende Beschreibungsaspekte zur Bestimmung und Evaluation einer Coachingform

Übereinstimmend kann Coaching definiert werden als:

Coaching ist eine ressourcenorientierte, individuelle, zeitlich begrenzte Beratung in einem konkreten, komplexen Handlungsfeld, dem ein Konzept mit systematischer Zielsetzung zugrunde liegt. Ziel des Beratungsprozesses ist die Förderung der Selbstreflexion und -regulation zur Selbststeuerung in komplexen Situationszusammenhängen (Hilfe zur Selbsthilfe), die eine gleichberechtigte Coaching-Partnerschaft voraussetzt und gegenseitiges Vertrauen und Akzeptanz im dialogisch, ko-konstruktiv geführten Arbeitsprozess erfordert. Der Coachingverlauf folgt einem Grundrhythmus, der aus Situationsanalyse, Zielvereinbarung, Maßnahmen zur Erweiterung der Handlungskompetenz und deren Produkt- wie Prozessreflexion besteht.

Die divergierenden Aspekte in verschiedenen Coachingformen erfordern ein Verorten des jeweiligen Coachings für seine zielgerichtete Verwendung und Evaluation:

1. Beratungsfeld;
2. Beratungskonstellation;
3. Qualifikationsverhältnis zwischen Beratungsgeber und -empfänger im Beratungsfeld;
4. Interne (Peer-Coaching) oder externe Perspektive des Coaches auf das berufliche Handlungsfeld des Coachee;
5. Entscheidungsfreiheit bzgl. der Beratungsteilnahme;
6. Verantwortlichkeit der Ziel- und Inhaltssteuerung;
7. Produkt- versus Prozessorientierung der Zielsetzung;
8. Expertise-/Kompetenzentwicklung versus Expertisegestaltung/Förderung der Handlungskompetenz;
9. Rolle des Coaches im Handlungsfeld des Klienten: beobachtend versus aktiv mitgestaltend.

9.6 Coaching als Instrument professionalisierender Lehrkräftefortbildung

Lehrkräfte agieren in einem komplexen Handlungsfeld, Antinomien sind konstitutives Element des Lehrerhandelns. Sie ergeben sich aus dem Spannungsfeld verschiedenster auch gegensätzlicher sowie variierender Ansprüche bzgl. des Lernens nach den Vorgaben des Lehrplans, der Schulbehörden, der Schulleitung, den Eltern, der Schüler*innen bis hin zu den selbstausgebildeten Vorstellungen von fachlichen Zielen und ausprägenden Kompetenzen. Sie erfordern bspw. von der Lehrkraft stressresistent Konflikte auszuhalten und zu lösen, über Beziehungsarbeit zu vermitteln und selbst ein tragfähiges Konzept zwischen Empathie und Rollenklarheit zu finden. Alltägliche Aufgabenfelder des Lehrberufs sind z. B.: Diagnostizieren, Unterrichten, Beurteilen, Beraten und Erziehen.

Halbheer/Reusser (2009, S. 467) stellen das fachdidaktische und pädagogische Coaching und Mentoring als wirksames Instrument zur Professionalisierung von Lehrkräftefortbildung vor (vgl. Eggenberger/Staub 2001, Heran-Dörr 2006, Lipowsky 2004, Zedler u.a. 2004), da es der Lehrkraft ein „individuell[es], [...], unterrichtsnah[es] und fachdidaktisch[es] selbstbestimmtes Lernen unter Anleitung ermöglicht“ (vgl. Abinger 2013, S. 32). Halbheer und Reusser (2009, S. 471) ergänzen seine Kompetenzorientierung, Nachhaltigkeit und die Fokussierung der Lernprozesse der Schüler*innen. Eine Schnittmenge von Coaching und selbststeuernder Professionalisierung von Lehrkräften ist ein beiderseits vorliegendes konstruktivistisches Lernverständnis. Ryter schreibt: „Coaching ist ein Beratungsformat, das von der Annahme ausgeht, dass alle Individuen ihre Wirklichkeit selbst konstruieren und nachhaltige Lösungen nur aus dieser Wirklichkeit heraus verstanden und entwickelt werden können“ (Ryter 2018, S. 28f.).

Das Coaching richtet sein Angebot an Lehrkräfte, die sich problemzentriert mit den Lernprozessen ihrer Schüler*innen auseinandersetzen und hierdurch ihr fachspezifisches-pädagogisches Wissen vertiefen und unterrichtsbezogene Handlungsoptionen generieren. Messner/Reusser (2000, S. 162f.) eruierten, dass Erwachsene Lerner*inner bewusster auswählen, was sie lernen. Dieser Problemzentriertheit kann das Coaching mit ihrer Ausrichtung am individuellen Lernen mit der Möglichkeit zur Umsetzung im eigentlichen Handlungsfeld, dem Unterricht, ermöglichen. Die individuelle Lernbegleitung von Lehrkräften im Coaching kann motivationale wie emotionale Unterstützung im Professionalisierungsprozess bieten. Besonders interne persönlichkeitsbedingte Faktoren des Coachee beeinflussen inwieweit sich „berufsbezogene Kompetenzen und andere Aspekte der beruflichen Professionalisierung weiter [...] entwickeln“ (Krapp/Hascher 2009, S. 276). Sie nehmen Einfluss auf die Zielrichtung wie die Qualität des selbstgesteuerten Lernens (Krapp/Hascher 2009, S. 378). Die Regelmäßigkeit und Intensität des dialogischen Arbeitsprozesses haben das Potenzial bei Lehrkräften vorliegende Überzeugungen zu verändern. Da das fachdidaktische Coaching an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis wie Wissen und Können agiert, ist

ein erhöhter Wissenstransfer in die Praxis anzunehmen. Ein gelingender Theorie-Praxis-Transfer gilt wiederum als zentrales Merkmal professionalisierender Lehrkräftefortbildung (Huber 2009, S. 453f.; vgl. Halbheer/Reusser 2009, S. 467).

Bezeichnet Wegener das Coaching als eine individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen (Wegener u.a. 2016), denn es ist ziel- und handlungsorientiert, aktiviert Ressourcen, stärkt die Reflexionsfähigkeit und erhöht die Selbststeuerung, liegen auch kritische Einschätzungen von Autoren (Fietze 2016, Glauser 2016, S.132) zum Coaching vor: Es könne für die Coachees immensen Leistungsdruck erzeugen, indem die Anforderung gestellt wird, das Spannungsfeld zwischen global sich verselbständigenden schnellen gesellschaftlichen und systemischen Veränderungen mit höchster individueller Flexibilität ausgleichen zu müssen. Daher plädieren die Autoren auf die Notwendigkeit die Zielsetzung unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen und ökonomischen Kontextes zu analysieren, Problemzuweisungen vorzunehmen, um dem entgegenzuwirken, dass systemische Widersprüche und Strukturprobleme (z. B. fehlende Stellen) als persönliches Versagen aufgrund angenommener fehlender Kompetenzen seitens von Coachees aufgefasst werden (Ryter 2018, S. 25). Seitens der Coaches erfordert dies die Einnahme einer klaren ethischen Haltung, welche die Entwicklung und Autonomie der Person mit den ihr zur Verfügung stehen Ressourcen stärkt und nicht das System, indessen Kontext die agierende Person gesetzt ist (vgl. Ryter 2018, S. 26).

9.7 Fachdidaktisches Coaching für Musik

Spezifika des Musiklernens legen nahe, abschließend auf Besonderheiten des fachdidaktischen Coachings für Musik mit dem Schwerpunkt Singen einzugehen. Das fachdidaktische Coaching für Musik ist ein Desiderat. Aufgrund dessen sind Forschungsergebnisse von Conway (2010, S. 270-273, vgl. Aßinger 2013, S. 46f.) hilfreich, welcher von Berufseinsteigern erwünschte Eigenschaften von Musikmentor*innen untersuchte. Die Übertragung zum musikdidaktischen Coaching ist naheliegend, da von Coaches, welche sich gegebenenfalls aktiv mit ihrer Expertise einbringen, vergleichbare fachspezifische Eigenschaften des Coaches wünschen. Die fachbezogenen Merkmale über welche ein Mentor*in und vermutlich auch musikdidaktischer Coach verfügen sollte, sind aktiv tätiger Musiklehrer*in und gleichzeitig sehr guter Musiker*in zu sein, über ein umfassendes Musikwissen zu verfügen und über eine ähnliche Philosophie der Musikerziehung zu verfügen. Der Aspekt eine ähnliche Philosophie von Musikerziehung zu vertreten, hebt hervor, dass auch in fachlicher Zusammenarbeit auf eine Passfähigkeit in der Coaching-Partnerschaft zu achten ist. Letztlich ist daraus abzulesen, auch wenn sich die gewünschte Expertise im fachdidaktischen Coaching von ausgebildeten Lehrkräften stärker auf einzelne Fachgebiete und Kompetenzen fokussieren aufgrund derer Problemzentriertheit, so ist eine umfassende Fachexpertise und Kompetenzstand erwünscht, wenn nicht gar erwartet.

Ein fachdidaktisches Coaching zum Singen und zur Singvermittlung bei Schüler*innen der Grundschule ist in der Lehrkräftefortbildung nicht beforscht. Genutzt wird das musikdidaktische Coaching ebenfalls im Projekt *Primacanta* (Hessen) mit dem Ziel das Singen nach dem Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts in den Unterricht der Lehrkräfte hineinzutragen. Über die gewählte Coachingvariante und den Arbeitsprozess ist Weiteres nicht bekannt.

Eine Besonderheit für den Arbeitsprozess des musikdidaktischen Coachings mit Schwerpunkt Singen und Stimme ergibt sich daraus, dass Singen als „ursprüngliche und identitätsstiftende Form des menschlichen Ausdrucks mit besonders emotionalen, sensiblen und individuellen Bezügen versehen“ (Aßinger 2013, S. 47) ist. Aufgrund dessen ist wesentliches Prinzip dieses Coachings, die singbezogenen Selbstkonzepte stärkend, das Entdecken und Entwickeln der Stimme für die Lehrkraft wie die Schüler*innen als positives Erlebnis erfahrbar zu machen. Zum anderen stellt der Zugriff auf eine persönliche Ressource, wie es die Stimme darstellt, größere Anforderungen an die Beziehungsqualität zwischen Coach*in und Coachee für einen gelingenden Arbeitsprozess. Empathie, bedingungslose Zuwendung, Authentizität und aktives Zuhören können ein notwendiges Vertrauensverhältnis in der Coachingspartnerschaft begünstigen.

Orientierung zur Vermittlung fachspezifisch-pädagogischen Wissens im Bereich Lieddidaktik bieten bspw. die im Projekt herangezogenen Prinzipien einer Singe- und Liedarbeit im Musikunterricht von B. Jank (Jank 2008, S. 325; vgl. Kap. 8.3.2). Ansprüche an die

lieddidaktische Entwicklung der am Coaching teilnehmenden Grundschullehrkräfte können zwischenzeitlich aus der von Henning (2014) herausgegebenen Dissertation abgeleitet werden, welche sechs Kompetenzbereiche vokalpädagogischer Professionalität herauskristallisiert und im Ergebnis in acht Merkmalen guter vokalpädagogischer Praxis (2014, S. S. 197-207, 210-214) zusammenfasst. Im Kontext von Singvermittlung in allgemeinbildender Schule mit zugrundeliegenden Bildungszielen und einer Lehrprofessionalisierung, die aus der Perspektive der Lernenden konzipiert ist, erweisen sich zur Zielfokussierung der Coaching-Partnerschaft das Hinzuziehen der Bildungsstandards des landesbetreffenden Rahmenplanes für das Fach Musik wie auch die von Bähr (2001, S. 24-27) herausgegebenen musikalischen Grundkompetenzen bis zum Ende des Grundschulalters als zu berücksichtigende Quelle.

9.8 Theoretische Verortung des Coachings in der Lehrkräftefortbildung *Belcantare Brandenburg*

9.8.1 Staffel 1

Diese Kapitel bestimmt und verortet die Coachingform der Pilotstaffel der Lehrkräftefortbildung *Belcantare Brandenburg* innerhalb der Beraterpraxis. Die Pilotstaffel (Staffel 1) des Projektes fand in dem brandenburgischen Landkreis Uckermark statt.

Uhlrich-Knoll (2013), inhaltliche Projektleiterin des Projektes, beschreibt das Coaching als Fortbildungsform im Projekt wie folgt: „Hier ist die Chance geboten, Wissen zwischen Kolleg[*innen] weiterzugeben, Erfahrungen auszutauschen und gemeinsam den Musikunterricht zu planen und durchzuführen. Durch das Ausprobieren, die erhaltenen Hilfestellungen und das inhaltliche Diskutieren kann Problemen auf mehreren Ebenen begegnet werden. Entscheidend bleibt die Verbindung von theoretischem Wissen, konkretem Erleben und praktischer Umsetzung“ (Uhlrich-Knoll 2013, S. 24). Das Einzelcoaching wird in dem Projekt *Belcantare Brandenburg* als ein kollegialer, dialogischer, verschiedentlich einsetzbarer und unterrichtsnaher Arbeitsprozess aufgefasst. Das Coaching ist als Fortbildungsform mit dem Ziel in die Lehrkräftefortbildung eingebunden, bedarfsorientiert den Theorie-Praxis-Transfer zu erhöhen, indem Fortbildungsinhalte wiederholt, angewendet oder vertieft werden.

Bis zu elf Coaching-Termine, die möglichst kontinuierlich (alle 4-6 Wochen) eingesetzt werden sollten, können die Teilnehmenden in der zweijährigen Fortbildung zur individuellen Entwicklung nutzen. Das Vorgehen im Arbeitsprozess der Coaching-Partnerschaft ist inhaltlich wie methodisch selbstgesteuert. Zu Beginn der Fortbildungsstaffel wurde jedem Teilnehmenden ein Coach zugeordnet mit der Möglichkeit des Wechsels bei Komplikationen. Einzelne Coaches waren den Lehrer*innen aus ihrer dozierenden Tätigkeit in der Fortbildungsreihe bekannt. Mit der Grundidee des Coachings als Fortbildungsform wurden die Lehrer*innen erstmals an einem Informationstag über das Fortbildungsprojekt *Belcantare Brandenburg*

vertraut gemacht, gefolgt von einer Einführung zum Einzelcoaching bzgl. der Ziele, Möglichkeiten der Nutzung und Partnerschaftsbildung zu Beginn der Fortbildungsreihe.

Sieben Coaches, Musikpädagogen unterschiedlicher musikpädagogischer und künstlerischer Schwerpunkte mit Anbindung an das Singen in der Schule (Gesangspädagogen, Kinderchorleiter, Musiklehrkräfte verschiedener allgemeinbildender Schulformen) führten das Coaching durch. Das Coaching-Team verfügte anfangs nicht über Erfahrungen dieser unterstützenden Tätigkeit, jedoch über Erfahrung im Betreuen von Referendaren oder im individuellen fachspezifischen Unterstützen von musikunterrichtenden Lehrkräften. In Vorbereitung auf das Coaching erhielten die Coaches einen zweistündigen Workshop bei einem Ausbilder für systemisches Coaching, und coachingbegleitend nahmen die Coaches an drei Evaluationstreffen über vier Stunden teil, die von der Projektleiterin durchgeführt wurde, welche ihrerseits systemische Coachin ist. Funktion der Evaluationstreffen war: einander Gelingendes und Herausforderndes im Coachingprozess mitzuteilen, gemeinsame Lösungsansätze für Schwierigkeiten herauszuarbeiten und das Coaching-Konzept weiterzuentwickeln. Ein Instrument zur Transparenz der Inhalte, Ziele, angewandeter Arbeitsmethoden, Einschätzung der Entwicklungsfortschritte und Arbeitsbeziehung in den Coaching-Partnerschaften war ein von der Autorin entworfener und mit der Gruppe weiterentwickelter Coachingbericht-Bogen (Anhang E). Dieser ist am Ende eines jeden Coaching-Termins von der Lehrkraft und dem Coach gemeinsam auszufüllen und dient gleichermaßen den Coaching-Partnern zur Zielfokussierung, dem Reflektieren des Wahrgenommenen, einer konkreten Planung nächster Handlungsschritte zur Weiterentwicklung und einer Reflexion über die Beziehungsqualität im Coaching. Mit der Einführung des Coachingberichtes seitens der Projektleitung erhielt das Coaching einen strukturellen Rahmen, der eine zielgerichtete, systematische Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Coachings erforderte und damit die gegenseitige Verbindlichkeit der Coaching-Partner zur Professionalisierung des Coachee mit sich bringt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Coaching bei *Belcantare Brandenburg* als musikdidaktisches Einzelcoaching einzuordnen ist, da Fragen seitens der Coachees zur Singvermittlung im Musikunterricht der Grundschule wie Fragen des Singens als Ausgangspunkt der Vermittlung musikbezogener Erfahrungen im Sinne unterrichtlichen Handelns im Fokus des Coachings stehen (vgl. Huber 2009, S. 451). Das Coaching ist bedarfsorientiert zur individuellen Lehrkräfteprofessionalisierung eingesetzt, wobei die Fortbildungsinhalte der Fortbildungsreihe thematische Impulse für Ziele des Coachings setzen. Mit Hilfe des Coachingberichtes liegt dem Arbeitsprozess der Grundrhythmus zugrunde, der eine systematische Zielumsetzung begünstigen kann. Eine zeitliche Begrenzung des Coachingprozesses ist durch die Fortbildungsdauer gegeben. Die Zuordnung eines Coaches kann sich besonders in Anbetracht des sensiblen Arbeitsfeldes des schulischen Singens aber auch aus pädagogischen und persönlichen Gründen problematisch auf die Beziehungsqualität auswirken. Die Zuordnung eines Coaches suggeriert eine obligatorische Teilnahme am

Coaching. Das Qualifikationsverhältnis zwischen Coach und Coachee kann in Bezug auf das schulische Singen synchron wie asynchron sein. Die Lehrkräfte, unabhängig davon, ob sie das Fachmusik Musik an der Grundschule ausgebildet oder fachnah unterrichten, sind allesamt durch 1. und 2. Phase der Lehrerbildung qualifizierte Primarstufenlehrkräfte, weswegen hier der Gebrauch des fachdidaktischen Coachings gegenüber dem Mentoring geeigneter erscheint. Bezüglich der Rolle des Coaches als beobachtender oder aktiv mitgestaltender Berater während des Musikunterrichts zu agieren, sind keine Einschränkungen gesetzt.

In der Forschungsausgangslage kann nicht beurteilt werden, inwiefern:

1. das musikdidaktische Einzelcoaching die Selbstreflexion und -regulation zur Selbststeuerung in komplexen Situationszusammenhängen fördert und damit in Verbindung stehend,
2. in wessen Verantwortlichkeit die Ziel- und Inhaltssteuerung liegt und ob
3. der Arbeitsprozess ressourcenorientiert und ko-konstruktiv gestaltet ist.

Diese Reserve ist dadurch gegeben, dass zu Beginn der Pilotstaffel keine Prinzipien und/oder ein Handlungsleitfaden für den Arbeitsprozess in der Coaching-Partnerschaft vereinbart war. Erst im Laufe der Staffel wurden die Coaching-Partnerschaften im Team der Coaches aus Perspektive des systemischen Coachings reflektiert, welche für das selbstgesteuerte, prozessreflektierende Agieren des Coachee möglicherweise sensibilisierte.

9.8.2 Staffel 2

Diese Kapitel bestimmt und verortet Veränderungen der Coachingform in der 2. Staffel der Lehrkräftefortbildung *Belcantare Brandenburg* innerhalb der Beraterpraxis. Staffel 2 des Projektes fand in den Landkreisen Prignitz und Ostprignitz-Ruppin im Bundesland Brandenburg statt.

Während in der Pilotstaffel *Belcantare Brandenburgs* die Teilnehmenden durch die Zuordnung eines Coaches eine Coaching-Partnerschaft über den Fortbildungszeitraum eingingen, hatten die Teilnehmenden der Staffel 2 die Möglichkeit mit zwei bis maximal drei verschiedenen Coaches freier Wahl in der Fortbildungszeit zu arbeiten. Hier vollzieht sich eine Öffnung der Coaching-Partnerschaft hin zu einer Offenen Form des musikdidaktischen Coachings durch einen flexiblen Umgang der Beratungskonstellation. In dem Bestreben die Lehrkräfte von den unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten Coaches im Bereich der Lieddidaktik und Stimmarbeit profitieren zu lassen, liegt die Entscheidung der Projektleiterin, Wiebke Dürholt begründet, das musikdidaktische Coaching zu öffnen (Böhme 2015, S. 11).

Die Anzahl der möglichen Coaching-Termine reduziert sich in Staffel 2 auf acht Treffen. In der Einführungsveranstaltung wurde das Coaching als Beratungspraxis mit seinen Möglichkeiten vorgestellt und ebenso lernten die Teilnehmenden fünf mögliche Coaches durch

Workshoptätigkeit bei dieser Veranstaltung kennen. Im Anschluss füllten die Teilnehmenden einen Coaching-Wunschzettel aus, der folgende Angaben erfragte: Name, Erwartung an das Coaching, Ziele des Coachings, eigene Arbeitsschwerpunkte und zwei gewünschte Coaches für die Zusammenarbeit. Der Bogen zur Wahl des Coaches vermittelt Coaching als ziel- und ressourcenorientierten Arbeitsprozess. Der auszufüllende Coaching-Wunschzettel suggeriert eine obligatorische Teilnahme.

Die Anwendung der in Kap. 9.5 eruierten übereinstimmenden und divergierenden Beschreibungsaspekte zur Bestimmung und Evaluation einer Coachingform erweisen sich passfähige Merkmale zur Bestimmung und Verortung vorliegender Coachingform innerhalb dieser Beraterpraxis.

Hieran schließt Teil III dieser Arbeit an, dessen Gegenstand die explorative Evaluationsstudie der Lehrkräftefortbildung *Belcantare Brandenburg* ist. Abgeschlossener Teil hat für die Evaluation die relevanten musikpädagogischen Forschungsstände zum schulischen Singen, zu ausgewählten lehrerfortbildenden Singprojekten und zum musikdidaktischen Coaching, welches sich als Forschungsdesiderat erweist, extrahiert. Ebenso wurden die bildungspolitischen Rahmenbedingungen für Lehrkräftefortbildung vorgestellt und der bevorstehende personelle Notstand an Brandenburger Grundschulen dargelegt, welcher die Notwendigkeit kontinuierlich fortführender professionalisierender Lehrkräftefortbildung nachweist. Die bildungspolitischen Anforderungen an schulisches Singen und daran anknüpfende Bildungsziele des fachspezifischen RLP BB (MBS 2005 und 2017/2018) ermöglichten die Fortbildungsinhalte wie den einbezogenen lieddidaktischen Lehransatz bei *Belcantare Brandenburg* gegenüber den systemischen Ansprüchen zu verorten und daran angelehnt die Erhebungsinstrumente für die Evaluation zu erstellen.

Teil III Explorative Evaluationsstudie der Lehrkräftefortbildung *Belcantare Brandenburg*

Die explorative Evaluation der Lehrkräftefortbildung *Belcantare Brandenburg* stellt mittels Explikation ihres Forschungsansatzes, ihrer Fragestellungen und dem daraus entwickeltem Design (Kapitel 10) die Verbindung zu den Teilen I und II dieser Arbeit her.

Die nutzungsfokussierte Evaluation lässt sich in drei Teilstudien (Kapitel 11, 12 und 13) unterteilen, da sie sowohl unterschiedliche Fragestellungen beantworten als auch Funktionen innerhalb der Evaluation erfüllen. Die Unterkapitel der Teilstudien sind einheitlich in Fragestellung, methodologischer Ansatz/Design, Ergebniskapitel und Schlussfolgerungen für die Fortbildungsweiterführung aufgebaut. Kapitel 11 stellt die Ergebnisse der summativen Analyse über die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der angebotsunterbreitenden Veranstaltungsreihe vor. Diese werden zur Optimierung der Veranstaltungsreihe eingesetzt. Gleiches Ziel verfolgt die quantitative Teilstudie zur Lehrkräfteentwicklung (Kapitel 12), indem diese Effekte erkundet, welche auf die Wirksamkeit der Lehrkräftefortbildung hindeuten. Kapitel 13 führt bilanzierend zwei qualitative Teilstudien zum musikdidaktischen Coaching zusammen u.a. mit der Absicht der Erkenntniserweiterung hinsichtlich dieser wenig praxiserprobten und beforschten Form im Kontext von Lehrkräftefortbildung.

10 Forschungsansatz und Forschungsdesign

Dieses Kapitel benennt projektbedingte Rahmenbedingungen der Forschung, begründet die Einordnung der vorliegenden Forschungsarbeit in den akteursorientierten, explorativ angelegten Evaluationsansatz und benennt die Evaluationsfunktionen für die Akteure der Fortbildung. Des Weiteren werden in diesem Kapitel die Forschungsfragen formuliert und deren Betrachtungsperspektiven erläutert. Das Kapitel schließt mit der Beschreibung des Forschungsdesigns und seiner Darstellung im zeitlichen Verlauf.

10.1 Projektbedingte Rahmenbedingungen der Forschung

Am 25.11.2010 kamen in der Ostdeutschen Sparkassenakademie Potsdam Vertreter aus Politik, den Landesverbänden LMR (Landesmusikrat e.V.) und BMU (Landesverband des Bundesverbands Musikunterricht), *Primacanta*, Lehrstuhl für Musikpädagogik der Universität Potsdam, Ostdeutscher Sparkassenstiftung (OSS) und Sparkasse Uckermark zusammen mit dem Ziel ein Brandenburger Lehrkräftefortbildung zum Kompetenzschwerpunkt Singen zu planen (Buschmann 2013, S. 95f.). Ziel war eine Fortbildung zu konzipieren, welche die Qualität und die Freude am Singen in der Grundschule stärkt und dabei musikunterrichtende Lehrkräfte in den ländlich geprägten Regionen Brandenburgs professionalisiert. Begründet liegt die Zielgruppenwahl darin, dass Lehrkräfte, die in den peripheren Regionen Brandenburgs tätig sind, aufgrund weiter Fahrwege und Mangel an Vertretungslehrer*innen an ihren Schulen erschwerten Bedingungen unterliegen, um kontinuierliche und damit kompetenzaufbauende Fortbildungsangebote im Metropolenraum Berlin-Potsdam wahrzunehmen (Buschmann 2013, S. 98). Der LMR Brandenburg als Träger des Projektes in Kooperation mit dem Lehrstuhl Musikpädagogik und -didaktik der Universität Potsdam und mit der Unterstützung des BMU Brandenburg konzipierte mit *Belcantare Brandenburg* ein Projekt, welches eine flexible Inhaltsplanung mit Orientierung an den Singesituationen und -sozialisation der Teilnehmenden wie die Weitergabe von professionellem Wissen von regional angebundenen Experten*innen auf Feldern der Sing- und Liedarbeit integriert. Das Fortbildungsformat übernimmt Belcantare Brandenburg aus dem Fortbildungsformat *Primacanta*, welches bereits die angebotsunterbreitende Veranstaltungsreihe mit fachdidaktischem Coaching als Fortbildungsformen miteinander in der Annahme verbindet, dass dieses Format den Theorie-Praxis-Transfer wie eine individuelle Entwicklung der teilnehmenden Lehrkräfte ermöglicht. Die Schirmherrschaft übernahmen in den Jahren 2011-2014 Dr. Martina Münch, Ministerin des MBSJ und der in ostdeutschen Bundesländern bekannte Liedermacher Gerhard Schöne.

In den Staffeln 1 und 2 war *Belcantare Brandenburg* ausschließlich ein Förderprojekt der OSS unter Beteiligung der regionalen Sparkassen. In diesen Jahren, 2011-2015, erhielt der Lehrstuhl für Musikpädagogik und -didaktik zur wissenschaftlichen Begleitung des Projektes einen Etat. Das Qualitätsbewusstsein dieser Institution, mit Einforderung einer wissenschaftlichen

Begleitung und dafür bereitgestellter finanzieller Ressourcen, ließ den wissenschaftlichen Erkenntnissen und deren Transfer in die Praxis der Lehrkräftefortbildung große Bedeutung zukommen. Im Frühjahr 2014 konnte hierdurch eine zweitägige Fachtagung am Lehrstuhl für Musikpädagogik und -didaktik der Universität Potsdam zum Thema: „Qualitätskriterien und Aspekte wissenschaftlicher Begleitung für grundschulorientierte Singprojekte im Kontext von Lehrerbildung und -fortbildung“ durchgeführt werden. Darin aktiv eingebunden waren verschiedenste Interessengruppen (Forschende, Lehramtsstudierende für Musik, Lehrkräfte, Gestalter von Bildungsprojekten und systemische Verantwortungsträger von Schule. Die Autorin hatte die Möglichkeit, sich inhaltlich wie organisatorisch mitgestaltend einzubringen und sich hierdurch Erfahrungen in der Gestaltung von Fachtagungen anzueignen. Des Weiteren gingen aus der finanziell gestützten Begleitforschung des Projektes zwei Publikationen hervor (Buschmann/Jank 2013; Buschmann/Jank 2017) eine mit dokumentierendem und die andere mit wissenschaftlichem Schwerpunkt. An beiden Publikationen beteiligte die Autorin insgesamt fünf Studierende, welche ihre projektbezogenen Qualifikationsarbeiten mit unterschiedlich gewählten Forschungszugängen vorstellten. Mit der Begleitung und organisatorischen Betreuung der studentischen Arbeiten erfüllte sich der Wunsch der Promovendin, studentisches Forschen stärker in der Musiklehrausbildung zu verankern, um den Studierenden einen weiteren Zugang zu ihrem späteren Berufsfeld zu ermöglichen, dessen Bestandteil die Lehrkräftefortbildung ist. Weiterhin öffnet sich hierdurch die Möglichkeit, Wissenschaft und Praxis zu vernetzen, indem bereits Studierende lernen, empirische Methoden für die Qualitätsprüfung ihrer eigenen späteren Lehrpraxis zu nutzen und sie letztlich auch für Forschungstätigkeiten zu begeistern, unabhängig davon, ob an der Universität bzw. Hochschule oder im System Schule ausgeübt.

Ab Staffel 3 (2015) befand das MBS Brandenburg (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport) das Projekt für förderwürdig und finanziert dieses größtenteils unter aufrechterhaltener Beteiligung von OSS und regionaler Sparkassen bis voraussichtlich 2022. Aktuelle Schirmherren sind Ministerin Britta Ernst (MBS) und Gerhard Schöne. Im Sommer 2022 endet die 8. Staffel *Belcantare Brandenburgs* und gleichzeitig vervollständigt sich auch das Bereisen durch die Regionen Brandenburgs.

Mit Zeitpunkt der Übernahme *Belcantare Brandenburgs* als Ergänzungsangebot seitens des MBS Brandenburgs (2015) wurde die Finanzierung der begleitenden Forschung verlagert. Die Autorin begleitet und begutachtet die projektbegleitende Portfolioarbeit zur zertifizierten Teilnahme seitens der Lehrkräfte. Das Zertifikat findet Eingang in die Personalakte der Lehrkräfte und kann sich bei dem Dienstherrn im Bewerbungsverfahren positiv auswirken. Seit 2017/18 ist die Autorin Verantwortliche seitens des Lehrstuhls für die Projekt-Kooperation. Sie steht der Projektleitung *Belcantare Brandenburgs* fachlich beratend zur

Verfügung, beteiligt sich mit forschungsbasierten Beiträgen an den internen Evaluationstreffen und betreut weiterhin projektbezogene Bachelor- und Masterarbeiten.⁴¹

Am 12.10.2020 bekundete die Ministerin des MBS BB aufgrund des Lehrkräftemangels für die Grundschule Interesse an der Fortführung *Belcantare Brandenburgs* im Schuljahr 2022/23 als qualitätssichernde Maßnahme.

10.2 Explikation des Forschungsansatzes, Fragestellungen und Design

Das Beforschen der Lehrkräftefortbildung *Belcantare Brandenburg* ist aufgrund der Zielsetzung in die Evaluationsforschung einzuordnen, denn die Wirksamkeit bei den Lehrkräften (outcomes) zu erkunden und die Fortbildungsformen (Fortbildungsreihe und Coaching) hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen mit dem Ziel zu beschreiben, für die Optimierung der Intervention⁴² eine Empfehlung abzugeben, belegen diese Einordnung. Damit überstimmt definieren Döring/Bortz (vgl. Häder 2015, S. 366) Evaluationsforschung wie folgt: „Evaluationsforschung (‘evaluation research‘) bzw. wissenschaftliche Evaluation (‘evaluation‘) nutzt sozialwissenschaftliche Methoden, um einen Evaluationsgegenstand [...] unter Berücksichtigung der relevanten Anspruchsgruppen [...] anhand bestimmter Evaluationskriterien [...] und Maßgaben zu ihren Ausprägungen zu bewerten“ (Döring/Bortz 2016, S. 979). Die Evaluation unterliegt den Prinzipien der Wissenschaftlichkeit und Forschungsethik, berücksichtigt jedoch in besonderem Maße die Anspruchsgruppen (Stakeholder) bzw. Akteure⁴³ einer Maßnahme. Im Falle von *Belcantare Brandenburg* erfolgte die Festlegung der Evaluationskriterien durch eine Ableitung aus den Programmzielen der Intervention, welche selbst wiederum der LMR BB, die Universität Potsdam und die Ostdeutsche Sparkassenstiftung (OSS) als Anspruchsgruppen konzipiert haben. In vorliegender Evaluation stehen die Interessen derjenigen Akteursgruppen im Mittelpunkt, welche praktische Konsequenzen aus den Ergebnissen der Evaluation zu ziehen beabsichtigen. Gegenüber der Grundlagenforschung⁴⁴ ist ihre Themenstellung eingeschränkter und richtet sich auch bzgl. der Zeit- und Budgetvorgaben an dem Auftraggeber aus, weswegen die Evaluation von *Belcantare Brandenburg* in die anwendungsorientierte Forschung einzuordnen ist (Döring/Bortz 2016, S. 977).

⁴¹ Aktuell sind neun Masterarbeiten und zwei Bachelorarbeiten zu projektbezogenen Forschungsfragen entstanden.

⁴² *Belcantare Brandenburg* ist eine Intervention, welche gegen den Verlust des qualitativvollen und freudvollen Singens in der Grundschule vorgeht, indem sie die Lehrkräfte fortbildet.

⁴³ Die Adressaten der Intervention (Lehrkräfte) bilden eine Teilgruppe der Anspruchsgruppen, denn *Belcantare Brandenburg* ist durch seine flexible Fortbildungsplanung der Veranstaltungsreihe wie das an individuellen Entwicklungsbedürfnissen ausgerichtete Coaching partizipativ angelegt.

⁴⁴ Spychiger/Aktas 2015 differenzieren zwischen Evaluation und wissenschaftlicher Begleitung von Interventionen. In der wissenschaftlichen Begleitung sind die Fragestellungen offen und kennzeichnen daher ein vordergründiges wie in diesem Falle musikpädagogisches Erkenntnisinteresse im Zusammenhang mit der Intervention (Spychiger/Aktas 2015, S. 12).

Die interne projektbegleitende Fremdevaluation erfolgte in den Jahren 2011-2015 und bezieht sich auf die Staffeln 1 und 2 des Projektes.⁴⁵ Ihre Funktion bzw. Nutzung wurde von Beginn des Evaluationsprozesses an mitgedacht und bestimmte die Forschungsfragen (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 1013). Nach Patton (2008, S. 112) zugrunde gelegter Systematisierung erwarteten die Kooperationspartner *Belcantare Brandenburgs* instrumentellen und konzeptionellen Nutzen aus der Evaluation zu ziehen⁴⁶:

1. Instrumentelle Nutzung:

- Qualitätssicherung und Optimierung der Lehrkräftefortbildung (LMR BB als Projektträger mit Projektleitung);
- Legitimation durch Qualitätstransparenz gegenüber den Förderern und den Interessenten des Projektes durch Veröffentlichung der Evaluationsergebnisse (LMR BB, OSS mit regionalen Sparkassen und MBSJ);
- Entscheidungshilfe zur Weiterführung *Belcantare Brandenburgs* nach 2022 (Träger, Kooperationspartner wie Auftraggeber).

2. Konzeptionelle Nutzung:

- Theoriegenerierender Erkenntnisgewinn zum musikdidaktischen Coaching (Lehrstuhl Musikpädagogik und -didaktik der Universität Potsdam).

Die vorliegende Evaluation ist deshalb auch als eine Dienstleistung zu verstehen, damit die Anspruchsgruppen Konsequenzen aus den Evaluationsergebnissen ziehen können (vgl. Widmer/De Rocchi 2012, S. 11; zitiert nach Döring/Bortz 2016, S. 979).

Vier Fragestellungen untersucht die Evaluation:

1. Wie zufrieden sind die Teilnehmenden mit der Veranstaltungsreihe?
2. Welche fachlichen, didaktischen und persönlichen Entwicklungen stellen sich während des Fortbildungszeitraumes aus der Wahrnehmungsperspektive der teilnehmenden Lehrkräfte ein?

⁴⁵ Die Evaluation ist als interne Evaluation einzuordnen, da die Universität Potsdam Kooperationspartner der Lehrkräftefortbildung ist (Döring/Bortz 2016, S. 989). In den empirischen Teil dieser Arbeit fallen ausschließlich Forschungsfragen, welche in den Zeitraum der Fremdevaluation der Autorin fallen, da mit Beginn der 3. Staffel die Autorin dozierend tätig wurde und somit die kritische Distanz durch Partizipation nicht mehr gewährleistet war.

⁴⁶ Döring/Bortz (2016, S. 987) differenzieren die Evaluationsfunktionen nach 1. Erkenntnisfunktion, 2. Lern- und Dialogfunktion (entspricht bei Patton 2008 der Prozessfunktion), 3. Optimierungsfunktion, 4. Entscheidungsfunktion und 5. Legitimationsfunktion

3. Wie beurteilen die Coaching-Beteiligten die Chancen und Grenzen des musikdidaktischen Coachings als Fortbildungsform?
4. Welche Schlussfolgerungen lassen sich hinsichtlich professioneller Lehrkräftefortbildung aus der Gegenüberstellung der empirischen Erkenntnisse mit denen der Theorie (Teil I der Arbeit) ziehen?

Für die Einordnung dieser Evaluation folgt die Autorin der Systematisierung⁴⁷ der Evaluationsansätze nach Döring/Bortz (2016, S. 995-1017). Diese differenzieren zwischen ergebnisorientiertem, systemischen, theorieorientiertem und akteursorientierten Evaluationsansatz (Döring/Bortz 2016, S. 996). Vorliegende Evaluation ist aufgrund seiner Funktionserfüllung dem akteursorientierten Evaluationsansatz zugehörig, dem ein klientenorientiertes Evaluationsmodell mit Fokus auf die Evaluationsnutzung (nutzungsfokussierte Evaluation) zugrunde liegt. Die Verantwortung seitens Evaluierender für eine spätere sachgerechte Umsetzung der Evaluationsergebnisse erfordert nicht nur, „ihre Ergebnisse verständlich darzustellen, und sich vor eindeutigen Bewertungen und daraus abgeleiteten Praxisempfehlungen nicht zu scheuen“ (Döring/Bortz 2016, S. 988), sondern auch weitere Aktivitäten zum Transfer der Ergebnisse in die Praxis anzubieten und einzuplanen (Döring/Bortz 2016, S. 1013). Die Forscherin bringt sich durch Beratung, interaktive Beiträge zum Diskutieren der Befunde und Impulssetzung von Umsetzungsstrategien ein. So entwickelte sie u.a. Arbeitsmaterialien (z.B. Coachingbericht Anhang E) für die Lehrkräftefortbildung im Laufe der Projektlaufzeit. In den Fortbildungsstaffeln 1 und 2, die im Wesentlichen den hier herangezogenen empirischen Datenkorpus zur summativen Evaluation bilden, wurden mehrere Rückkoppelungsschleifen für die Anspruchsgruppen zur projektbegleitenden Qualitätssicherung und -weiterführung durchgeführt:

1. Dokumentenanalyse des Projektkonzeptes zur Schärfung der Zielperspektive für Projekt und Forschung (Bachelorarbeit Maier 2013);
2. Kontinuierliche und bilanzierende Rückmeldung zur Teilnehmerzufriedenheit mit der Fortbildungsreihe im Fortbildungszeitraum der Staffel 1 und 2 (2011-2015);
3. Ergebnisse und Empfehlungen aus der jeweils 3. Lehrerbefragung während eines Fortbildungszeitraumes zur fachlichen, didaktischen und persönlichen Entwicklung der Lehrkräfte in den Staffeln 1 und 2;
4. Repräsentativer Band mit Evaluationsergebnissen der Testläufe und Empfehlungen zur weiteren Fortbildungsplanung und -umsetzung (Buschmann/Jank 2013);
5. Studentische Qualifikationsarbeiten zum musikdidaktischen Coaching (Aßinger 2013, Böhme 2015);

⁴⁷ Weder die Evaluationsansätze noch deren zugrunde gelegten Evaluationsmodelle mit präzisierten wissenschaftstheoretischem und methodischen Vorgehen werden in der Literatur einheitlich verwendet. Die Autoren differenzieren zwischen ergebnisorientiertem, systemischen, theorieorientiertem und akteursorientierten Evaluationsansatz (Döring/Bortz 2016, S. 996).

6. Fachartikel zur digitalen Fortbildung für Musiklehrkräfte im ländlichen Raum (Buschmann 2015, S. 34f.);
7. Wissenschaftlicher Band mit Evaluationsergebnissen aus der 2. Staffel *Belcantare Brandenburg* (Buschmann/Jank 2017).

Die nutzungsfokussierte Evaluation (Utilization-focused evaluation) ist theoretisch wie methodisch offen angelegt, indem eklektisch mit verschiedenen Evaluationsmodellen wie quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden umgegangen werden kann (Döring/Bortz 2016, S. 1013). Diese Offenheit wird genutzt: Die unmittelbaren Nutznießer*innen dieser Intervention, die Lehrkräfte der Fortbildung, erhalten besonderes Gewicht bei der Bewertung der Intervention. Die primären Erfolgskriterien der Projektleitung und damit relevanten Bewertungskriterien der Evaluation basieren auf folgender Aussage: „*Belcantare Brandenburg* will Lehrende der Grundschule zu singbegeisterten Spezialisten ausbilden, [...]“ (Homepage *Belcantare Brandenburg*, Startseite). Für die Evaluation resultiert daraus die Aufgabe zu erfassen, ob nach Abschluss des Projektes die teilnehmenden Lehrer*innen das Singen in der Schule motiviert und kompetent vermitteln können. Doch wann gelten Lehrer*innen als kompetent, um das Singen im Unterricht zu vermitteln, und welche Rolle spielt die Motivation? Der Musikpädagoge Kaiser (2001) stellte bereits letztere Frage, jedoch in Bezug auf einen anderen Adressaten, aber vergleichbaren Kontext: im Diskurs über Bildungsstandards des Faches Musik fragte er: „Wann ist ein Schüler*in kompetent?“ und seine Antwort lautete aus motivationspsychologischer Sichtweise für Lehrer*innen und Schüler*innen gleichermaßen zutreffend: „Diese definieren für sich, worin und im Hinblick worauf für sie kompetentes musikalisches Handeln besteht“ (Kaiser 2001, S. 9). Die Selbstzuschreibung der Kompetenz beinhaltet für den musikunterrichtenden Lehrer*in neben dem musikalischen Handeln als zusätzliche Dimension das didaktische Handeln. Diese motivationspsychologisch getragene Bewertungsphilosophie auf diese Evaluation anzuwenden, ist mehrfach tragend: Aus theoretischer Perspektive spricht für die Bewertung der Kriterien zur kompetenten und motivierten Singvermittlung basierend auf Adressatenaussagen in dieser Evaluation die nachgewiesene Kausalität zwischen positivem domänenspezifischen Selbstkonzept und fachbezogenem Selbstvertrauen, Motivation, Interesse und Lernerfolg (vgl. Kap.4.4; Spychiger/Aktas 2015, S. 15). Ergo ist das singbezogene Selbstkonzept einer Lehrkraft ein wesentlich einflussnehmender Faktor, hinsichtlich dem „was sie plant, tut, zu tun wagt oder vermeidet“ im Musikunterricht in Anwendung zu bringen (Spychiger 2018, S. 255). Die teilnehmenden Lehrkräfte sind zudem jene Akteursgruppe⁴⁸, die über die Qualität und Quantität des Singens im Musikunterricht und damit auch den Erfolg der Intervention entscheidet: Sie nehmen freiwillig an der Fortbildung teil, und ihre Teilnahme ist dann kontinuierlich, wenn die Vermittlungsinhalte einen Gewinn für deren Lehrpraxis darstellen. Die Fortbildung ist also ein

⁴⁸ Die Zielgruppe ist in diesem Fall der Akteursgruppe zugehörig, da sie mit ihren Bedarfen die Fortbildungsplanung aktiv mitformen.

Angebot, und die Teilnehmer*innen entscheiden selbst, was sich aus ihrer Situation heraus als kompetentes Handeln erweist und worin sie sich qualifizieren. Darin liegt die Bewertungsperspektive zur Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte aus deren Selbstwahrnehmung begründet. Des Weiteren ist diese Bewertungsperspektive von einer verteidigenden Forscherhaltung getragen, wie sie in der anwaltschaftlichen Evaluation (Advocacy evaluation) nach Greene 1997 zu finden ist, das heißt, dass die Evaluierende den für ihren Beruf qualifizierten Lehrkräften die Kompetenz zuspricht, selbst einschätzen zu können, worin und in welchem Maße die Intervention berufsbezogenen Wirkung zeigt. Dieser Standpunkt basiert auf dem Wert der Gleichberechtigung und Ebenbürtigkeit. Ebenso liegt eine Auffassung von Lernkultur zugrunde, die mögliche Veränderungen formal angelegter Lernszenarios wie im Falle von *Belcantare Brandenburg* aus gesteuerten „Bottom-up-Prozessen“ evozieren will. Daraus resultiert die Konsequenz nicht zu mehreren Zeitpunkten des Fortbildungszeitraumes mit gewählter Bewertungsperspektive die Kompetenzentwicklung extern zu überprüfen, sondern am Ende einer jeweiligen Staffel in einer Querschnittuntersuchung explorativ forschend herauszufinden, wo und wie sich durch dieses komplexe Fortbildungsformat⁴⁹ kompetenzbezogene und motivationale Entwicklungseffekte (abhängige Variablen) bei den Lehrkräften abzeichnen. Die Wirksamkeitsbeschreibung bzgl. abhängiger Variablen fällt aufgrund des quantitativ gewählten Designs umfänglich in der Breite der Variablen aus jedoch mit eindeutigem Bewertungsstandard. Die Ergebnisse zur Lehrkräfteentwicklung im Fortbildungszeitraum *Belcantare Brandenburgs* konzentrieren sich schwerpunktmäßig auf die 2. Staffel (Kap. 12). Eine Gegenüberstellung unterschiedlicher Entwicklungen der Teilnehmenden von Staffel 1 und 2, die auf eine mögliche Evaluationsnutzung in Staffel 2 oder andere Besonderheiten hindeuten, werden berücksichtigt.

Selbiger Argumentationslinie folgt die gewählte Bewertungsperspektive hinsichtlich der Qualitätseinschätzung projektspezifischer Umsetzungsmerkmale (vgl. Uhrlich-Knoll 2013, S. 23) in der Veranstaltungsreihe *Belcantare Brandenburgs*. Die ebenfalls explorativ angelegte Teilstudie zur Optimierung der Veranstaltungsreihe ist über die Ermittlung der Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Veranstaltungsreihe erfasst. Die Erhebung mittels halbgeschlossenem Fragebogen erfolgte kontinuierlich (Längsschnittuntersuchung) und die nach deskriptiver Statistik erfolgte Auswertung wurde begleitend zu formativen Zwecken wie summativ zur Bilanzierung an die Projektleitung rückgemeldet.

Für die Beurteilung des musikdidaktischen Coachings in seiner Eignung als Fortbildungsform ist aufgrund des bislang vorliegenden Forschungsdesiderates (Kap. 9) ein qualitatives Forschungsdesign zum Tragen gekommen. Das Beforschen des musikdidaktischen Coachings

⁴⁹ Die Komplexität der Lehrkräftefortbildung mit einer Fortbildungsdauer von zwei Jahren, einer Vielzahl an beteiligten und wechselnden Dozenten und Fortbildungsinhalten über die Staffeln hinweg, dem Desiderat des musikdidaktischen Coachings als Fortbildungsform und seinem kombinierten Einsatz mit der Veranstaltungsreihe evozieren ein exploratives Forschungsdesign.

ließ sich durch die Beteiligung zweier Studentinnen, Eva Katharina Aßinger und Juliane Böhme im Rahmen ihrer Master-Qualifikationsarbeiten verwirklichen.⁵⁰ In vorliegender Arbeit werden die Ergebnisse der beiden qualitativen Teilstudien bilanzierend zusammengefasst mit der Absicht eine optimierte Offene Form fachdidaktischen Coachings als Empfehlungsgabe für das Projekt zur Evaluationsnutzung zu entwerfen und die Offene Form fachdidaktischen Coachings als Coachingvariante professionalisierender Lehrkräftefortbildung begrifflich zu fassen und in seiner Beschaffenheit zu beschreiben.

Nach der Pilotphase (Staffel 1) stellten sich bzgl. des Fortbildungsformates optimierende evaluationsbedingte Veränderungen ein, die nach der 2. Staffel bilanzierend zur Stärkung der Aussagekraft der explorativen Daten aufgrund einbezogener künstlicher Variation (projektintegrierte Evaluationsempfehlung) und gewonnener Datenmenge herzustellen war. Mit vorliegender Arbeit vertieft sich der Erkenntnisstand dieser Evaluation nochmals, indem die nachträglich zur Datenerhebung erarbeiteten Merkmale professionalisierender Lehrkräftefortbildungen wie die analysierten bildungspolitischen Rahmenbedingungen Brandenburgs (Teil I und Teil II) mit den explorativ erschlossenen Daten triangulierend in den Schlussbetrachtungen, Teil IV dieser Arbeit, diskutiert werden. Dahinter steht folgende Fragestellung: Welche Schlussfolgerungen lassen sich hinsichtlich professioneller Lehrkräftefortbildung aus der Gegenüberstellung der empirischen Erkenntnisse, mit denen der Theorie ziehen? Der Vergleich weist in der nutzungsfokussierten Evaluation instrumentellen Nutzen auf (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 985): Der Einbezug einer weiteren Bewertungsperspektive vertieft den Erkenntnisstand zum interventionsoptimierenden Gebrauch. Denkbar sind, Erkenntnissicherheit zu stärken, bislang ungenutzte Potenziale der Fortbildung zu entdecken, Lösungen für Herausforderungen im Projekt zu erschließen, Kontroversen zwischen Theorie und Praxis auszumachen und dafür mögliche kontextbedingte Begründungen zu suchen. Die Erkenntniserweiterung trägt schließlich auch die Funktion der Entscheidungshilfe darüber, wie eine innovierte Fortführung *Belcantare Brandenburgs* im Schuljahr 2022/23 hinsichtlich des Fortbildungsformates wissenschaftlich begründet angelegt sein kann. In Kapitel 14.5 dieser Arbeit ist ein konkreter Weiterführungsvorschlag für *Belcantare Brandenburg 2.0* beigefügt, wie er von der nutzungsfokussierten Evaluation eingefordert wird (Döring/Bortz 2016, S. 1013).

⁵⁰ Die Aufgaben der Autorin im Rahmen der Betreuung der Qualifikationsarbeiten umfassten Beratung in der Themenwahl, Einarbeitung in das Projekt, Forschungsteam und qualitativ empirische Arbeitsweise (siehe Forschungsleitfaden in: Buschmann 2017, S.79-98), Steuerung bei der Literaturrecherche, Beratung in der Stichprobenauswahl, der Entwicklung der Erhebungsinstrumente wie einer dialogischen Auswertung der Daten. Die Autorin nahm keine Bewertung dieser Arbeiten vor.

Zusammenfassend ist das Design der nutzungsfokussierten Evaluation *Belcantare Brandenburgs* grafisch dargestellt:

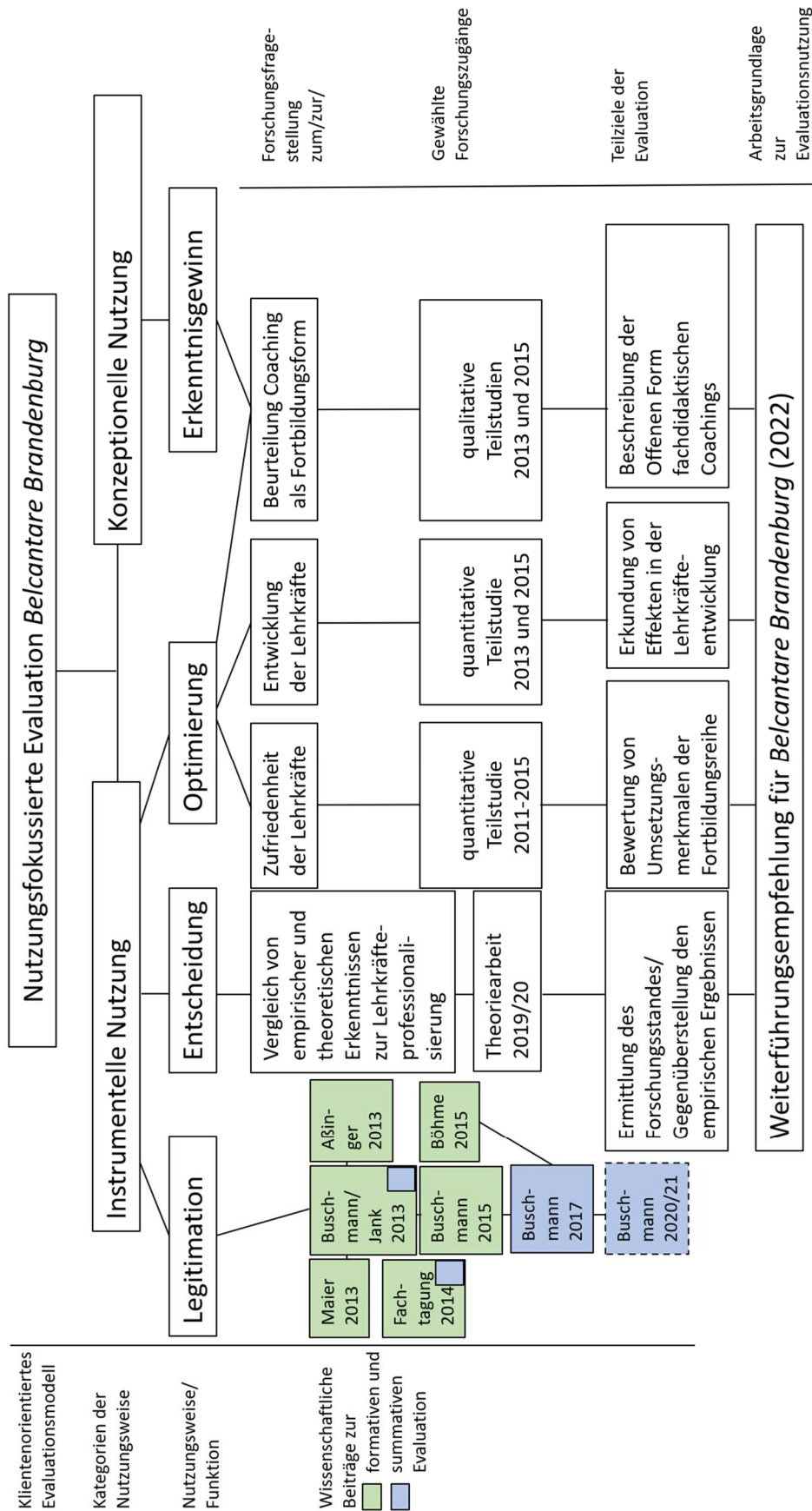


Abb. 10: Explorativ angelegtes Forschungsdesign der nutzungsfokussierten Evaluation von *Belcantare Brandenburg* nach klientenorientiertem Evaluationsmodell, welches auf dem akteursorientierten Evaluationsansatz basiert

Die nachstehenden Tabellen vertiefen die Informationen bzgl. der drei empirischen Teilstudien. Angegeben sind die Forschungsfragen, Erhebungsinstrumente, sowie wann und bei welcher Akteursgruppe und in welchem Umfang diese im zeitlichen Verlauf der Staffeln 1 und 2 eingesetzt wurden. Die Abkürzungen L (Lehrer*in), S (Schüler*in), P (Projektleitung)⁵¹, C (Coach) entsprechen den Adressaten der Untersuchungen.

1. Wie zufrieden sind die Teilnehmenden mit der Veranstaltungsreihe?

	1.Staffel			2.Staffel		
	2011	2012	2013	2013	2014	2015
Methoden und Respondenten	Dokumentenanalysen - Projektmaterial - RLP 2008 - Lieddidaktische Ansätze	Paar-interview (P) N=2	Einzel-interview (L) N=3	11 Erhebungszeitpunkte Halbgeschlossener Fragebogen (L) N=21 Befragungsbeteiligung: 90%		
		8 Erhebungszeitpunkte Geschlossener Fragebogen (L) N= 29 Befragungsbeteiligung: 55%				

Tab. 06: Durchführung der Erhebungen zur Teilnehmerzufriedenheit im zeitlichen Verlauf

⁵¹ In Staffel 1 bestand die Projektleitung aus 2 Personen, in Staffel 2 reduzierte sich die Leitung auf eine Person.

2. Welche fachlichen, didaktischen und persönlichen Entwicklungen stellen sich während des Fortbildungszeitraumes aus der Wahrnehmungsperspektive der teilnehmenden Lehrkräfte ein?

	1.Staffel			2.Staffel	
	2011	2012	2013	2014	2015
Methoden und Respondenten	Dokumentenanalysen - Projektmaterial - RLP 2008 - Lieddidaktische Ansätze	Paarinterview (P) N=2	Einzelinterview (L) N=1		1 Erhebungszeitpunkt (Staffelende) Geschlossener Fragebogen (L) N= 19 Befragungsbeteiligung: 76%
			1 Erhebungszeitpunkt (Staffelende) Geschlossener Fragebogen (L) N= 22 Befragungsbeteiligung: 76%		

Tab. 07: Durchführung der Erhebungen zur Lehrkräfteentwicklung im zeitlichen Verlauf

3. Wie beurteilen die Coaching-Beteiligten die Chancen und Grenzen des musikdidaktischen Coachings als Fortbildungsform?

	1. Staffel			2. Staffel		
	2010 11	2012	2013	2010 13	2014	2015
Methoden und Respondenten		Dokumentenanalysen - Projektmaterial - Lieddidaktische Ansätze	Einzelinterview (L) N=4		Einzelinterview (C) N=2	
		einmalige Gruppendiskussion (C) N=5	Erfahrungsbericht (C) N=1		Einmalige Gruppendiskussion (L) N=3	
					Einzelinterview (L) N=1	

Tab. 08: Durchführung der Erhebungen zur Beurteilung des musikdidaktischen Coachings als Fortbildungsform im zeitlichen Verlauf

Ganzheitlich betrachtet, erhöhte in vorliegender Evaluation die Methodenkombination die Validität und vertiefte bzw. ergänzte bereits ermittelte Forschungsergebnisse (vgl. Kelle 2008, S. 261). Ein Mixed-Method-Design, wie es Kuckartz/Busch (2012) mit synchroner Erhebung von quantitativen und qualitativen Daten einfordern, ist in der Teilstudie 1 mit dem Erfassen der Zufriedenheit der Lehrkräfte mittels halbgeschlossenem Fragebogen gegeben. Die Kombination mehrerer Befrager-Perspektiven in den Teilstudien 1 und 2 diente der Entwicklung der passenden Erhebungsinstrumente. In der Beforschung des musikdidaktischen Coachings lieferte sie differenzierte Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage. Ebenso wurden Daten verschiedener Erhebungen miteinander verschränkt, indem Ergebnisse der quantitativen Erhebungen aus den Staffeln 1 und 2 einander gegenübergestellt wie die qualitativen Ergebnisse zum fachdidaktischen Coaching ebenfalls miteinander in Bezug gesetzt wurden. Mit formativer und summativer Evaluation in allen Teilstudien erfüllt die vorgenommene Datenauswertung den Anspruch einer optimierenden Funktion von Evaluation (Döring/Bortz 2016, S. 987f.).

Bis auf das rein qualitativ angelegte Design zum musikdidaktischen Coaching nutzen die anderen Designs, anfänglich überwiegend qualitative Forschungsmethoden, beispielsweise das Paarinterview mit der Projektleitung (2012), um die Ziele, die Struktur und Inhalte der Fortbildung zu erfragen und darauf basierend die verschiedenen Erhebungsinstrumente zu entwickeln. Auch wurden die Erhebungsinstrumente wie dieses Paarinterview (3. Lehrerbefragung, Anhang H) zur Informationserschließung für verschiedene Studien

eingesetzt, um die Befragten zeitlich zu entlasten. Ein anderes Beispiel zur anfänglichen Itemgenerierung ist die Dokumentenanalyse projektinterner und fachtheoretischer Quellen. Mit Forschungslänge und -erfahrung nimmt die Gewichtung der quantitativen Forschungsmethoden zu, mit dem Ansinnen, über die sich im abgesteckten Rahmen als relevant erwiesenen Felder ein möglichst umfängliches Bild zu konstruieren. Der halbgeschlossene Fragebogen zu der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Veranstaltungsreihe kombiniert quantitative und qualitative Datenerhebung: die geschlossenen Fragen erfassten die Verteilung der sicheren Ausprägungen einer Variablen bei den teilnehmenden Lehrkräften. Die offenen Fragen lieferten Begründungen für vorgenommene Wertungen der Adressaten.

Damit ist die Evaluationsstudie bewusst explorativ gestaltet worden: So sind gerade nicht bereits vorab die zu evaluierenden Items definiert worden. Stattdessen sind sie erst durch die Dokumentenanalysen sowie die Interviewauswertungen sukzessive herausgearbeitet worden und im Rahmen der Fragebögen breiter erhoben worden. Durch den halb-geschlossenen Charakter der Fragebögen, mit einer Ausnahme, konnte außerdem auch bei den Fragebögen methodisch der explorative Charakter weiterhin sichergestellt werden, da den Teilnehmer*innen weiterhin die Möglichkeit eingeräumt wurde, eigene Schwerpunkte und neue Perspektiven einzubringen.

Die folgenden Kapitel 11, 12, und 13, deren Gegenstand die drei Teilstudien der Evaluation sind, weisen einen einheitlichen Aufbau auf. Sie untergliedern sich in Forschungsfragen, methodologischer Ansatz/Design, Ergebniskapitel und Schlussfolgerungen für die Fortbildungsweiterführung. In den Schlussbetrachtungen, Teil IV (Kap. 14), findet im Diskussionsteil Forschungsfrage 4 seine Beantwortung.

11 Summative Analyse der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Fortbildungsreihe der Staffel 2

Die Unterkapitel (Kap. 11.1-11.4) dieses Hauptkapitels sind sinngemäß zweifach veröffentlicht.⁵²

11.1 Forschungsfragen der summativen Betrachtung

Für die Projektgestalter ist das kontinuierliche Erfassen der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Fortbildungsangebot *Belcantare Brandenburg* entscheidend, um das Angebot gegebenenfalls auf motivationaler, fachlicher, didaktischer oder anwendungsbezogener Ebene optimieren zu können. Die Evaluation bedarf Kriterien zur Bewertung der Durchführung einer Maßnahme, wobei mit Blick auf den Verbesserungsbedarf nach Döring/Bortz die Zufriedenheit, Akzeptanz und Nutzung relevant sind (Döring/Bortz 2016, S. 983f.). In diesem Hauptkapitel werden daher die in der formativen Evaluation quantitativ und qualitativ gewonnenen Daten der 2. Staffel summativ zur Beantwortung folgender Forschungsfragen eingesetzt, wobei F3 die wesentlichen Ergebnisse der summativen Analyse bzgl. der geschlossenen Fragen aus Staffel 1⁵³ und 2 gegenüberstellt.

Die quantitative Datenmatrix wird zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen:

F1: Wie schneiden die einzelnen Fortbildungsveranstaltungstage im Vergleich zueinander ab? Lassen sich Auffälligkeiten in der Gesamtschau der Datensätze herausarbeiten, die auf Begründungen zur Platzierung im Ranking schließen?

F2: Wie schneiden einzelne Fortbildungsaspekte im Querschnitt aller Workshops im Vergleich zueinander ab? Lassen sich Auffälligkeiten in der Gesamtschau der Datensätze herausarbeiten, die auf Begründungen zur Platzierung im Ranking schließen lassen?

F3: Kann das Projekt *Belcantare Brandenburg* einzelne Fortbildungsaspekte von Staffel 1 zu Staffel 2 verbessern?

Die summative Analyse der qualitativen Daten eruiert weitere Fragen:

F4: Wie ist das emotionale und körperliche Befinden während der Fortbildungsreihe insgesamt zu bewerten? Welche Faktoren sind ursächlich für das Befinden?

⁵² Buschmann, Jana: Mit Kompetenz und Freude das Singen lehren – singfördernde Lehrerfortbildung für grundschulunterrichtende Lehrer*innen. In: Stiller, J./ Laschke, Ch. (Hrsg.): Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung. Herausforderungen, Befunde und Perspektiven interdisziplinärer Bildungsforschung, Berlin 2017, S. 305-330.

Buschmann, Jana/Jank, Birgit (Hrsg.): *Belcantare Brandenburg - Jedes Kind kann singen*. Wissenschaftliche Edition, Potsdamer Schriftenreihe für Musikpädagogik, Bd. 3/2, Potsdam 2017, S. 229-259.

⁵³ Buschmann, Jana/Jank, Birgit (Hrsg.): *Belcantare Brandenburg - Jedes Kind kann singen*. Repräsentative Dokumentation, Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Bd. 3/1, Potsdam 2013, S. 97-105.

F5: Zum Austausch welcher projekt- und schulbezogenen Themen nutzen die Teilnehmenden freie Gesprächszeiten während der Fortbildungsveranstaltungen?

F6: Inwiefern profitieren die Fortbildungsteilnehmenden vom Angebot?

11.2 Entwicklung des Messinstruments, Durchführung der Untersuchungen und summative Auswertung der Daten

Das Messinstrument zur Feststellung der Teilnehmerzufriedenheit mit der Veranstaltungsreihe ist ein Fragebogen mit 17 Items, die in 14 geschlossenen und 3 offenen Fragen erhoben werden. Das Messinstrument wurde von der Autorin im Laufe der ersten Staffel von *Belcantare Brandenburg* entwickelt, getestet und evaluiert: Irrelevante Items und irritierende Fragestellungen fielen heraus, 3 offene Fragen zum Fortbildungstag kamen hinzu, um Begründungen für die quantitativen Daten zu erhalten und nicht berücksichtigte Ursachen für (Un-)Zufriedenheiten zu erschließen. Zur Entwicklung des Bogens wurden die Analyse der Projektkonzeption (Maier 2013, S. 39 ff), die von der Autorin eruierten Ergebnisse aus dem Paarinterview mit beiden Projektleitern (2012) und drei Einzelinterviews mit Projektteilnehmer*innen (2012/2013) herangezogen. Der Pretest zeigte, dass die Fragen und die Skalierung von den Teilnehmenden verstanden werden. Der Einsatz des Fragebogens wurde zu Beginn der zweiten Staffel mit der Projektleitung und den beteiligten Kooperationspartnern beschlossen.

Der Fragebogen eignet sich als Erhebungsinstrument zur Feststellung der Teilnehmerzufriedenheit, da die zu prüfenden Aspekte eruiert sind, eine Vergleichbarkeit zwischen den Fortbildungstagen und Workshops gegeben sein soll und ein Feedback seitens der Lehrer*innen zu 11 Zeitpunkten der Fortbildung zu erfassen war, was zeiteffizient mit wenigen vergleichbaren Fragen und statistischer Auswertung zu gewährleisten ist.

Die geschlossenen Fragen wurden den Teilnehmenden in Aussageform gestellt und erfassen die Erfüllung der Angebotserwartung, die Relevanz der Workshops für den Unterricht, die Erarbeitungsqualität, die didaktische Aufbereitung und Reflexion der Inhalte und des Materials für den Unterricht, die leistungsdifferenzierte Vermittlung der Inhalte und die Motivation der Teilnehmenden, die Inhalte in den Unterricht zu übernehmen. Die ergänzenden offenen Fragen halten das Befinden und dessen Ursache(n) während der einzelnen Workshops fest, erbitten Auskünfte über projekt- und schulbezogene Thematiken, welche die Teilnehmenden über den Fortbildungstag beschäftigen, und erfragen den persönlichen Gewinn aus der Teilnahme an dem jeweiligen Fortbildungstag wie konkret Fortbildungswünsche für Folgeveranstaltungen genauer benennen (Anhang F).

Zum besseren Verständnis des Aufbaus des Fragebogens wird im Folgenden der Ablauf eines Fortbildungstages beschrieben: Während der zweijährigen Fortbildung nahmen die Lehrer*innen an insgesamt 12 eintägigen Fortbildungsveranstaltungen teil. Die Fortbildungs-

tage waren im Wesentlichen gleich strukturiert: Begrüßung, Vorstellen der Dozent*innen und Themenübersicht über drei verschiedene Workshops im Plenum, Arbeiten in drei leistungsdifferenzierten Gruppen zu den einzelnen Workshopthemen, Workshopwechsel jeweils nach 90 Minuten. Die Dozent*innen boten Ihren Stoff demzufolge dreimalig in drei Schwierigkeitsstufen an. Gerahmt wurden die Workshops durch zwei 15minütige Pausen, einer 1stündigen Mittagspause und am Ende des Veranstaltungstages fanden alle Teilnehmer*innen zum Resümieren und Verabschieden im Plenum. Der Fragebogen wurde in 11 von 12 Fortbildungstagen der 2. Staffel von *Belcantare Brandenburg* eingesetzt, FB12 blieb aufgrund der Vorbereitungen für die Abschlusspräsentation unberücksichtigt.

Die Struktur eines Fortbildungstages (FB) legte nahe, einen nach Workshops (WS) differenzierten Fragebogen zu entwickeln. Die Antwortkategorien des Fragebogens wurden auf einer fünfstufigen Ordinalskala abgebildet. Zur Anwendung kamen die Zahlenwerte (1-5), die seitens der Lehrkräfte als Schulnoten zu interpretieren waren. Diese Skalenform wurde eingesetzt, um eine größere Streuung der Antworten und damit eine kritischere Einschätzung zu erhalten wie eine den Lehrenden vertrauten Bewertungsstandard anzubieten.

Die Teilnehmenden erhielten den Fragebogen jeweils zu Beginn des Fortbildungstages, so dass die Teilnehmenden die Fragen in freien Zeiten zwischen den Workshops beantworten konnten. Obgleich die Beantwortung des Fragebogens dadurch nicht kontrolliert werden konnte, entschied sich die Projektleitung aus zeitlichen Gründen für dieses Vorgehen. Den Teilnehmenden wurde jedoch bei jeder Veranstaltung die Wichtigkeit des Fragebogens und die Ernsthaftigkeit, mit welcher das Projekt evaluiert wurde, kommuniziert.

Da in der summativen Auswertung Aussagen über die vorliegenden Daten getroffen werden, handelt es sich um eine rein deskriptive Statistik mit der Konsequenz, dass die Aussagen nicht zur Gesamtteilnehmerzahl ins Verhältnis gesetzt sind (vgl. Kirchhoff/Kuhnt 2001, S. 34). Bezugswert sind die Summen der Fragebogenrückläufe von FB 01-11.⁵⁴ Alle Ergebnisse der tabellarischen Übersicht (Einzelfrage, Workshop und Fortbildungstag) sind im arithmetischen Mittel (Bewertungsstandard) dargestellt. Die quantitativen Daten wurden mittels Excel 2015 berechnet. Es liegt eine nach FB und WS differenzierte Auswertung vor.

Die quantitative Darstellung der über den Fortbildungszeitraum gewonnenen qualitativen Daten erfolgt in Prozentwerten.⁵⁵ Bei geringer Beteiligung bei der Erhebung einiger Variablen wurde auf absolute Zahlen zurückgegriffen, um die Wertigkeit gegenüber der Gesamtgruppe aufzuzeigen.

⁵⁴ Die Summe der an der Befragung Beteiligten entspricht 100%.

⁵⁵ Alle Ergebnisse der Datenmatrix wurden auf drei Stellen nach dem Komma gerundet, im Fließtext wird zugunsten des Leseverständnisses jedoch mit ganzen Prozentwerten gearbeitet.

Das angewendete inhaltsanalytische Verfahren zur Auswertung der qualitativen Daten (Mayring/Brunner 2010, S. 323 ff; Schmidt 2010, S.473 ff) ordnet das Datenmaterial nach Aspekten. Die Aspekte sind aus dem Material induktiv gewonnen. Durch die Systematisierung der Aspekte entsteht ein für jede Frage hierarchisches System, bestehend aus Kategorie, Unterkategorie und Item. Die Auswertungseinheit umfasst FB 01-11, die Kodiereinheit für einen Aspekt ist das einzelne Wort.

Das Vorgehen in der Inhaltsanalyse ist in fünf Arbeitsschritte unterteilt, um dem Qualitätskriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit Rechnung zu tragen:

1. *Transkription*: in wort- und symbolgetreuer Digitalisierung der Daten;
2. *Aspektbelegung*: die Aussagen werden mit Aspekten belegt, die Zuordnung der Aspekte zu den jeweiligen Fortbildungsveranstaltungen bleibt erhalten;
3. *Kategorisierung*: Systematisierung der Aspekte einer Frage in Kategorie, Unterkategorie und Item. Jede Kodiereinheit wurde einmalig vergeben, Ausnahme bilden die Begründungen (Ursachen) für das Vorliegen verschiedener Gefühle aus Forschungsfrage 4 (F4);
4. *Quantitative Darstellung der qualitativen Daten*: Sie hebt die Präsenz bestimmter Items hervor, ausgenommen davon sind aufgrund mehrfacher Vergabe die Begründungen zu bestimmten Gefühlslagen der Teilnehmer*innen in Forschungsfrage 4 (F4);
5. *Interpretation der Daten*: Der Interpretationsfokus orientiert sich an dem quantitativen Auftreten der Items zu bestimmten (Unter-)Kategorien.

Aufgrund einer kleinen Teilnehmergruppenzahl war eine Stichprobenauswahl nicht erforderlich, eine Vollerhebung wurde angestrebt.

11.3 Ergebnisse der summativen Betrachtung der quantitativen Datenmatrix

An der 2. Staffel *Belcantare Brandenburg* der Regionen Ostprignitz-Ruppin und Prignitz sind 29 Teilnehmer*innen beteiligt. Sie kommen von 17 Grundschulen, eine Teilnehmer*in ist an einer Musikschule tätig.

Die Fortbildungsbeteiligung in der 2. Staffel beträgt 72%, das entspricht 21 aktiv teilnehmenden Lehrkräften von 29 möglichen. 90% der aktiven Lehrkräfte haben an der Befragung teilgenommen, dies entspricht durchschnittlich 19 Teilnehmenden.⁵⁶

Die aufeinanderfolgenden Ergebniskapitel 11.3.1-11.4.3 entsprechen der Beantwortung der Forschungsfragen unter Beibehaltung der Reihenfolge.

⁵⁶ Für die Transparenz weiteren Outputs ist die Projektleitung zuständig.

11.3.1 Ranking der Fortbildungstage (F1)

Die gesamte Fortbildungsreihe schließt nach Bewertung durch die Teilnehmenden mit einer Gesamtnote von 1,39 ab, das entspricht der Note „sehr gut“. Die Durchschnittswerte der einzelnen Fortbildungstage liegen zwischen 1,18 und 1,59. Acht Fortbildungstage schließen mit „sehr gut“, drei mit „gut“.

Das Ranking zu den Durchschnittsergebnissen der einzelnen FB 1 bis 11 stellt sich wie folgt dar:

Platz- ierung	Fortbil- dungstag	Inhalte
01	FB09 22.11.2015 Ø 1,18	Arbeiten an der Gesangstechnik, reflektiertes Lehrerhandeln, Repertoirearbeit, soziale Funktion des Singens, Konnotationen, Advents- und Weihnachtslieder, Vorbereitung Adventspräsentationen
02	FB11 23.03.2015 Ø 1,25	Digitale Aufnahme- und Bearbeitungsmöglichkeiten von Liedern Stimmbildung, Wiederholungen und Vorbereitung der Abschlussveranstaltung
03	FB06 22.03.2015 Ø 1,29	Liederarbeitung nach Bausteinprinzip, instrumentale und tänzerische Liedgestaltung, Liederkundungen (Lieblingsstücke, Kanons, Volkslieder, Chor), Liedangewandte Stimmbildung
04	FB10 17.01.2015 Ø 1,30	Interkulturelle Lieder, Singen in ungeraden Rhythmen, Dur-Moll- Tonalität, Bühnenpräsenz, Improvisieren und eigenes Komponieren, Auswahl der Abschlusslieder
05	FB05 18.01.2014 Ø 1,31	Lieder vom Liedermacher, Gestaltung von Liedern, Stimmbildung (Körper, Atmung, Resonanz), Einstiege ins Lied, Thematisierung Tonumfang Lieder <> Schüler*innen Begleitungen entwickeln, Schwerpunkt Frühlingslieder
06	FB01 14.9.2013 Ø 1,37	Stimmbildungsübungen (Atmung, Haltung, Rhythmus), Warm-Ups, Liederrepertoire, Liederarbeitung, Gesang und Bewegung
07	FB02 15.9.2013 Ø 1,39	Stimmübungen und Liedbeispiele für das Singen mit Klassen, Grundlagen zu Metrum, Rhythmus, Melodie, musikalische Zeichen
08	FB03 19.10.2013 Ø 1,39	Einführung in Solmisation, kindgerechtes Einsingen, Herangehensweisen in der Liederarbeitung, Repertoireerweiterung, Vertiefung musiktheoretische Grundlagen
09	FB04 23.11.2013 Ø 1,52	Sing- und Rhythmusspiele, Musizieren in Gruppen anleiten, Hinführung zur Mehrstimmigkeit (Kanon), (Winter-)Kinderlieder für verschiedene Klassenstufen
10	FB08 13.09.14 Ø 1,55	Singen als Ausdrucksmedium (theoretischer Diskurs), Dirigierbilder und Anleitung von Gruppen/Chören, Repertoireerarbeitung

11	FB07 17.05.2014 Ø 1,59	Möglichkeiten der Texterschließung beim Liederlernen, Repertoirewiederholung, Methodenwechsel, Perspektiven zur Lieddidaktik, Liederkundungen, Schüler*innen gestalten und interpretieren Lieder, E-Learning
----	------------------------------	--

Tab. 09: Durch Teilnehmerbewertung (N=21) dargestelltes Ranking der Mittelwerte der FB 01-11 in der 2. Staffel *Belcantare Brandenburg*

Der Qualitätsverlauf der Fortbildungstage könnte aus Sicht der Teilnehmer*innen als „w“ grafisch dargestellt werden: die ersten vier FBs platzieren sich auf den mittleren bis hinteren Rängen (6-9), gefolgt von einem über zwei FBs gehenden Anstieg (Platzierung 5 und 3); die FBs 7 und 8 bilden den Tiefpunkt auf den Rängen 11 und 10, der durch einen Aufstieg der letzten drei FBs mit den Platzierungen 1, 4 und 2 beendet wird. FB 09 erzielte die Bestwertung mit 1,18. Die einzelnen Workshops dieses Fortbildungstages erzielten Wertungen von 1,13 (WS25: soziale Funktion des Singens und Konnotationen), 1,14 (WS26: Gesangstechnik, Advents- und Weihnachtslieder) und 1,26 (WS24: reflektiertes Lehrerhandeln, Repertoirearbeit).

Zwei wesentliche Ergebnisse lassen sich aus der Gegenüberstellung der Fortbildungstage ableiten: Auf den Plätzen 1 und 2 des Rankings stehen Fortbildungstage, an denen zwei von drei Dozent*innen an beiden Fortbildungstagen arbeiteten. Jene Dozenten*innen waren den Teilnehmenden am vertrautesten, da sie innerhalb der Reihe 6mal bzw. 5mal einen WS leiteten. Auch jene Dozent*in, die viermal dozierte, erreichte nach der erstmaligen Wertung von 1,72 die Folgewertungen von 1,22 bis 1,26. Insgesamt wurden 18 Dozent*innen eingesetzt.

Des Weiteren ist festzustellen, dass bei zwei von drei Fortbildungstagen (FB07 und FB08) auf den hinteren Rängen bzgl. der Teilnehmerzufriedenheit vorrangig theoretische Inhalte Gegenstand waren. Die differenzierte Betrachtung des WS20 der 7. Fortbildungsveranstaltung ist beispielgebend für Vorbehalte der Lehrer*innen gegenüber theoretischer Wissensvermittlung: 19 von 21 Teilnehmer*innen nahmen an der geschlossenen Befragung teil. In der Gesamtwertung erhielt der WS 1,97, was einer guten Leistung entspricht. Bei allen FB-Fragen liegen jedoch erhöhte Werte vor. Der vergleichsweise hohe Gesamtwert zu den anderen WS liegt bei näherer Betrachtung einzelner Fortbildungsaspekte unter anderem darin begründet, dass die Programmankündigung eine andere Erwartung bei den Teilnehmer*innen aufbaute (2,10) und der WS in der Auswertung als weniger wichtig im Rahmen der Fortbildungsreihe eingestuft wurde (2,2). Gründe können zuvorderst darin gesehen werden, dass für einige Teilnehmer*innen die Vermittlung lieddidaktischer Wissensformate Wiederholungen waren, die als nicht zwingend notwendig eingeschätzt wurden (2,18) und besonders die Materialien nicht ausschließlich für den unmittelbaren Einsatz in der Schule ausgearbeitet waren (2,24), weswegen auch die Umsetzungsmotivation in den Unterricht mit 2,17 geringer ausfällt. Im Gegensatz dazu schneidet die Workshop-Durchführung mit Werten zwischen 1,47-1,59 vergleichsweise gut ab: Die Inhalte waren also verständlich (1,56), dem Arbeitstempo konnte gefolgt werden (1,47) und der Aufbau war nachvollziehbar (1,59).

11.3.2 Ranking zu einzelnen Aspekten innerhalb der Fortbildungsreihe (F2)

12 von 14 durchgängig gestellten Fragen des Feedbackfragebogens erzielen in der Gesamtnote ein „Sehr gut“.

Die Aussage „dieser Workshop ist ein wichtiger Bestandteil innerhalb der Fortbildungsreihe“ erzielte mit 1,27 die beste Durchschnittswertung. In FB07 und 08 steigen diese Werte auf 1,64 und 1,53. Gegenstand dieser beiden FB war eine theoretische Auseinandersetzung zu bestimmten Feldern der Lieddidaktik.

Die schwächste Wertung mit 1,56, einem beinahe „sehr gut“, kommt der Frage zu, ob die Lehrer*innen einen Weg gefunden haben, das Behandelte mit Schüler*innen zu erarbeiten. Hier erzielen die FBs 02 und besonders zum Ende der Reihe hin die FBs 09, 10, 11 sehr gute bis gute Werte mit 1,34-1,50.

Das Ranking zur Fortbildungsqualität durch Betrachtung einzelner Fortbildungsaspekte stellt sich wie folgt dar:

Platzierung	Frage
01/ Ø 1,27	Dieser Workshop ist ein wichtiger Bestandteil innerhalb der Fortbildungsreihe.
02/ Ø 1,29	Der Inhalt war verständlich.
03/ Ø 1,30	Der Workshop hatte einen nachvollziehbaren Aufbau.
04/ Ø 1,31	Ich habe heute das angeboten bekommen, was ich der Programmankündigung nach erwartet habe.
05/ Ø 1,34	Der Workshop hat mich positiv gefordert.
06/ Ø 1,36	Ich konnte dem Arbeitstempo folgen.
07/ Ø 1,38	Der Workshop war unterrichtsrelevant.
08/ Ø 1,39	Der Workshop hat mir etwas vermittelt, was ich unbedingt in meinem Arbeitstag umsetzen möchte.
09/ Ø 1,40	Die Wiederholung der ausgewählten Inhalte war notwendig.
10/ Ø 1,42	Ich konnte die musizierpraktischen Aufgaben umsetzen.
11/ Ø 1,44	Wir reflektierten, wie die Workshop-Inhalte den Schülern methodisch-didaktisch vermittelt werden können.
12/ Ø 1,49	Die Materialien sind für den Unterricht aufbereitet.
13/ Ø 1,51	Anhand der Materialien kann ich im Nachhinein das Behandelte nachvollziehen.
14/ Ø 1,56	Ich habe einen Weg gefunden, wie ich das Behandelte mit den Schülern erarbeiten kann.

Tab. 10: Durch Teilnehmerbewertung (N=21) erstelltes Ranking der Mittelwerte zu den einzelnen Bewertungsaspekten der Workshops im zeitlichen Längsschnitt von Staffel 2 *Belcantare Brandenburg*

Auf den vorderen Plätzen liegen Aspekte, welche die Zielsetzung und Planung der WS kennzeichnen (Wichtigkeit der Thematik innerhalb der Fortbildung, Verständlichkeit, Aufbau, Erwartung aufgrund der Ankündigung). Im mittleren Feld der Wertungen sind größtenteils Aspekte des Vorgehens zu finden, wie zum Beispiel angemessene Förderung der

Teilnehmer*innen, Arbeitstempo, musizierpraktischer Schwierigkeitsgrad und Wiederholungsnotwendigkeit. Sie werden durch das Leistungsvermögen der Lehrer*innen mitbestimmt. Bestwertungen bei diesen Aspekten zu erzielen, ist durch die Abhängigkeit von der Teilnehmergruppe schwieriger. Die Fragen nach der Unterrichtsrelevanz (Platz 07) und Umsetzungsmotivation von FB-Inhalten (Platz 08), ebenfalls noch im mittleren Wertungsfeld, gehen wiederum darüber hinweg, denn sie nehmen bereits den persönlichen Nutzen der Teilnehmer*innen in den Fokus. Der Nutzen ist jedoch nicht nur von den persönlichen Vorlieben der Teilnehmer*innen bestimmt, sondern bspw. auch von dem schulinternen Curriculum, den schulischen Rahmenbedingungen und dem Leistungsvermögen der Schüler*innen. Deshalb repräsentieren die hier erzielten Durchschnittswerte ein sehr gutes Ergebnis. Im hinteren Bereich des Rankings sind Aspekte zur didaktischen Reflexion der Inhalte für den Unterricht platziert. Wie für die Lehrer*innen im Unterricht auch, ist hier die Anforderung für die Dozent*innen am höchsten, wenn von unterschiedlichen Leistungsständen und Interessen der Teilnehmenden und ihren sehr unterschiedlich ausgeprägten musizierpraktischen, theoretischen und fachlichen Bedürfnissen für den Unterricht ausgehend individuelle Wege der Vermittlung für den Unterricht aufgezeigt, erarbeitet und verschriftlicht werden sollen. Die Thematisierung der methodisch-didaktischen Vermittlung steht auf Platz 11, die Angabe, einen Weg gefunden zu haben, mit den Schüler*innen die FB-Inhalte zu erarbeiten, auf Platz 14.

11.3.3 Vergleich mit veröffentlichten Ergebnissen aus Staffel 1 (F3)

In der 1. Staffel des Fortbildungsprojektes zeichneten sich durch die Teilnehmenden (N=29) bei einer Befragungsbeteiligung von 55% „sehr gute „bis „gute“ Wertungen für die Fortbildungsveranstaltungen ab (Buschmann/Jank 2013, S. 97-105). Da sich bei den Teilnehmenden als starke Wertungsfaktoren die Dankbarkeit über das Fortbildungsangebot und das Sich-Wertgeschätzt-Fühlen für ihre Unterrichtstätigkeit herauskristallisierten, wurden die erzielten Durchschnittswerte aus den Fragebögen innerhalb dieses engen Ergebnisfeldes in drei Intervall-Kategorien zur differenzierten Beschreibung eingeteilt. Diese ergaben sich durch Häufung der Ergebnisse um diese drei Durchschnittsintervalle, die im Wert zunehmen: Zur Kategorie 1 zählen Durchschnittswerte zwischen 1,38 – 1,44 zur Kategorie 2 Durchschnittswerte zwischen 1,46-1,52 und zur Kategorie 3 Durchschnittswerte zwischen 1,54-1,64. Die induktiv entstandene Kategorisierung hatte im Rückmeldungsgespräch mit der Projektleitung zum Ziel, sensible Zufriedenheitsunterschiede deutlicher hervortreten zu lassen, um daraus Handlungsempfehlungen (Buschmann/Jank 2013, S. 97-105, Anhang G) abzuleiten. Nachstehend sind die Ergebnisse aus dem Vergleich der Durchschnittswerte von Staffel 1 und 2 zu den einzelnen Fortbildungsaspekten vorgestellt.

Nochmals konnten die sehr guten Durchschnittswerte aus Staffel 1 bezüglich der Inhaltsverständlichkeit, Unterrichtsrelevanz und des Arbeitstempos der WS auf Durchschnitts-

werte zwischen 1,29 und 1,38 verbessert werden. Die Kategorie 1 erzielen in Staffel 2 auch diese Fortbildungsaspekte:

- Wichtigkeit des Workshops innerhalb der FB-Reihe (1,27);
- Nachvollziehbarkeit des WS-Aufbaus (1,30);
- Erwartungserfüllung nach der Programmankündigung (1,31);
- Positiv-Gefordert-Sein im WS (1,34);
- Umsetzungsmotivation in den Unterricht (1,39);
- Erkennen der Wiederholungsnotwendigkeit (1,40);
- Musizierpraktische Leistungsdifferenzierung (1,42);
- Methodisch-didaktische Reflexion der Inhalte (1,44).

Somit ist die Kategorie 1 um acht weitere Fortbildungsaspekte im Bestbereich erweitert. Aus der mittleren Kategorie 2 in Staffel 1 gelangten zwei Fragen (Wichtigkeit des Workshops innerhalb der FB-Reihe, Erwartungserfüllung nach der Programmankündigung) in Kategorie 1.

Die Frage zu der Nachvollziehbarkeit des Behandelten anhand der Materialien verbleibt in Kategorie 2 mit einer Wertung von 1,51. Hinzugekommen ist die Frage, ob die Materialien gut für den Unterricht vorbereitet sind (1,49). Eine Frage ist aufgrund der Inhaltsplanung der Veranstaltungsreihe in Staffel 2 nicht weitergeführt worden (Anknüpfen der vorherigen Fortbildung an die aktuelle), sie wurde ersetzt durch die Frage nach dem nachvollziehbaren Aufbau eines WS, denn die Themen der Fortbildungsreihe wurden zunehmend synchron konzipiert, das heißt, die Vielfalt der Themen steht offen nebeneinander.

In Staffel 1 befand sich weiterhin die Frage „Ich habe einen Weg gefunden, wie ich das Behandelte mit den Schülern erarbeiten kann“ in Kategorie 2. Diese fällt als einzige in Staffel 2 in die Kategorie 3 mit einer Wertung von 1,56. Hervorragend gelang der Aufstieg der Fragen zur musizierpraktischen Leistungsdifferenzierung und zum Erkennen der Wiederholungsnotwendigkeit in Kategorie 1 und zum Aufbereiten der gereichten Materialien für den Unterricht in Kategorie 2. Die Frage nach dem Aufzeigen neuer Wege, das Behandelte im Unterricht mit den Schüler*innen zu erarbeiten, ist in der Fragestellung „Ich habe einen Weg gefunden, wie ich das Behandelte mit den Schülern erarbeiten kann“ fortgeführt worden, indem hier nach einem konkreten Weg der Anwendung gefragt wird.

11.4 Ergebnisse der summativen Betrachtung der qualitativen Daten aus Staffel 2

Erst ab Staffel 2 wurde ein halbgeschlossener Fragebogen eingesetzt, weswegen diesbzgl. kein Vergleich mit Staffel 1 möglich ist.

Fortbildungsbedingte Ursachen für das emotionale Befinden von Teilnehmenden in den Workshops sind in den folgenden Abschnitten zur Übersichtlichkeit der Ergebnisdarstellung fettgedruckt.

11.4.1 Emotionales Befinden während der Workshops (F4)

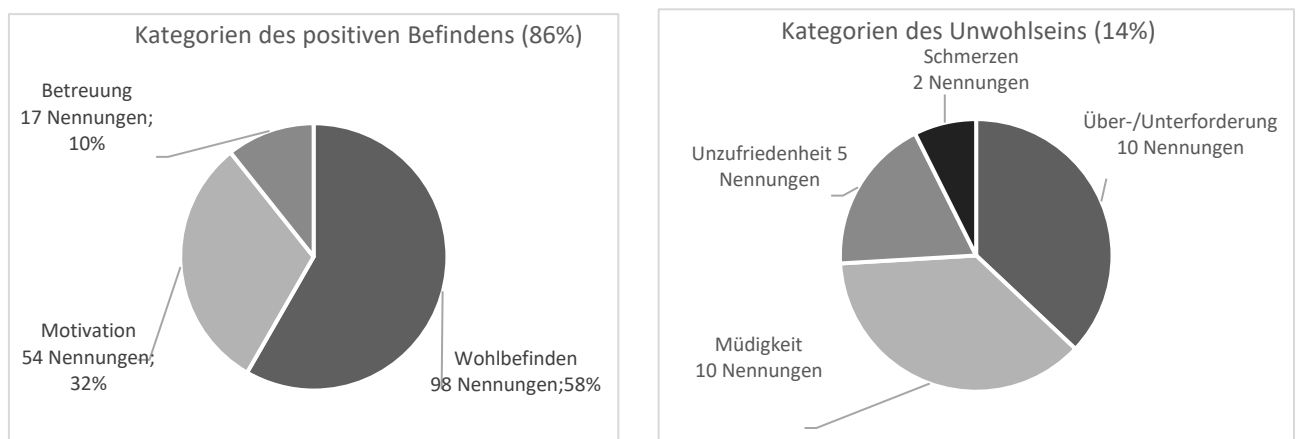


Abb. 10: Entwickelte Antwortkategorien aus den Teilnehmernennungen (N=21) zum Befinden während der Workshops und deren prozentuales Auftreten an elf Fortbildungstagen in der 2. Staffel *Belcantare Brandenburg*

Die Frage 1 der offenen Fragen eruierte, dass aus der Gesamtsumme von 196 Teilnehmernennungen 86% ein positives Befinden während der WSs über die Dauer der 2. Staffel *Belcantare Brandenburg* rückmelden. Die aus dem Datenmaterial gewonnenen positiven Gefühle lassen sich in drei Kategorien unterteilen: allgemeines Wohlbefinden (58%), Motivation (32%) und Betreuung (10%). Unwohlsein konnte aus 14% der Teilnehmernennungen herausgelesen werden, wobei die Teilnehmernennungen aus der Kategorie Schmerzen nicht auf die Workshopqualität zurückzuführen sind, sondern bereits Eingangsbedingungen offenlegten, die jedoch die Aufnahmemöglichkeit und Motivation der Teilnehmenden während der WS beeinflussten. Äußerungen des Unwohlseins werden nachfolgend auf ihre Ursachen hin gleichermaßen analysiert wie die des positiven Befindens. Hierzu gibt nachstehendes Kategoriensystem einen Überblick.

Aus den Antworten zu der Frage „Beschreiben Sie in Stichpunkten Ihr Befinden während der Fortbildung und was dazu führte“, ließen sich folgende Kategorien mit Unterkategorien ableiten:

Kategorie	Unterkategorie	Ursachen für die Empfindungen	Platzierung der Ursachen im Ranking nach Häufigkeit
Wohlbefinden	Allgemeines Wohlbefinden/ unbesorgt sein	Pädagogik/ Didaktik	1
		Projektorganisation	2
		Gemeinschaft	3
		Dozent*innen	4
		Inhalte	4
		Freude	5
		Musizierfreude	6
		Austausch	7
		Andere Gründe	8
Motivation	Aktivierung/ positive Leistungsförderung	Pädagogik/Didaktik	1
		Dozent*innen	2
Repertoire		3	
Gemeinschaft		4	
Können		5	
Emotionales		5	
Angesprochen-Sein		5	
Andere Ursachen	6		
	Sing-/ Musizierfreude	Gemeinschaft	
Unwohlsein	Über-/ Unterforderung	Persönlicher Leistungsstand	1
		Pädagogik/Didaktik	2
	Müdigkeit	Pädagogik/Didaktik	1
		Persönliches	2
Unzufriedenheit	Pädagogik/Didaktik		
Schmerzen	x		
Betreuungs- zufriedenheit	Fachliche Betreuung	Dozent*innen	1
		Pädagogik/Didaktik	1
Gemeinschaft			
	Organisatorische Betreuung	Vorbereitung und Durchführung	1
		Essen	2

Tab. 11: Übersicht über die Kategorien des Befindens seitens der Teilnehmenden (N=21) während der Workshopzeit (11 Veranstaltungstagen) in der 2. Staffel *Belcantare Brandenburg* mit zugehörigen Ursachenkategorien und deren Wertigkeit untereinander

11.4.1.1 Wohlbefinden

Die Kategorie Wohlbefinden mit insgesamt 98 Nennungen unterscheidet sich in die Unterkategorien allgemeines Wohlbefinden und Unbesorgt sein. Zum allgemeinen Wohlbefinden gehören mit 81 Nennungen Empfindungen wie zum Beispiel, sich „sehr gut“ und „gut“, „super“, „prima“, „toll“, „fröhlich“, „beschwingt“, „glücklich“, „wohl zu fühlen“, „Freude zu haben“, „voller Emotionen“ zu sein. In die Unterkategorie Unbesorgt sein mit 17 Nennungen fallen bspw., „sich ungezwungen“, „ungehemmt“, „locker“, „entspannt“, „frei“ und „leicht“ zu fühlen. Die Teilnehmer*innen benennen über die Fortbildungstage für ihre Empfindungen zahlreiche Ursachen, die sich wiederum kategorisieren lassen. Mit 23 Nennungen erhält der pädagogisch-didaktisch Ansatz der Workshops die höchsten Nennungen. Ihn zeichnet aus, dass die Dozent*innen den Teilnehmenden „auf Augenhöhe begegnen“, „Nachfragen jederzeit möglich“ sind, eine „entspannte Atmosphäre“ gegeben ist und ob „praktisch“ und wie „abwechslungsreich“ an „praxisrelevanten Themen“ gearbeitet wird. An zweiter Stelle ist die Projektorganisation (20 Nennungen) für das Wohlbefinden verantwortlich. Hierzu zählen: die „herzliche Begrüßung mit Blumenstrauß“ (6 Nennungen), die „prima“ Verpflegung (7fache Nennungen), die „angenehme Atmosphäre/Stimmung“ (5fache Nennungen) und die „gute Organisation“ (2fache Nennungen). Ein weiterer wichtiger Aspekt mit 19 Nennungen ist für die Lehrer*innen die erfahrene Gemeinschaft: das Treffen von „netten“, „sympathischen“ und „Musik liebenden Leuten“ (8 Nennungen), das Arbeiten mit „bekannten“ Kolleg*innen und Dozierenden (3 Nennungen), die „guten Gruppenzusammensetzungen in den Workshops“ und die „netten Gespräche“ mit „Gelegenheit zum Austausch“ (4 Nennungen). Bezüglich der Fortbildungsinhalte sind 13 Nennungen verzeichnet. Hier haben für die Lehrkräfte die „tollen“ Lieder einen besonderen Stellenwert und die Stimmbildung. Mit ebenfalls 13 Nennungen werden die Dozierenden explizit mit ihrer „Ausstrahlung“, „Art“ und „Wesen“ benannt. Mit jeweils 5 beziehungsweise 6 Nennungen erwähnen die Teilnehmenden das „gemeinsame Musizieren“ und den „Spaß“, welchen sie währenddessen erleben.

11.4.1.2 Motivation

Die Kategorie Motivation unterteilt sich in drei Unterkategorien: die Aktivierung, positive Leistungsmotivation und Sing-/ Musizierfreude.

In die Unterkategorie Aktivierung mit 31 Nennungen fallen geäußerte Empfindungen der Lehrer*innen, wie „angeregt“ (6fache Nennung) und „angesprochen“ zu sein, „inspiriert“ und „motiviert“ (10fache Nennung) zu sein, „interessiert“ und „begeistert“ (jeweils 3 Nennungen) zu sein. Eine Lehrer*in beschreibt eine für sich wirksame Kette: „Vorfreude-Spannung-Aktiv-Sein-Anwendung“. Auch zwei weitere Teilnehmer*innen betonen besonders das „Aktiv-Sein“, das Müdigkeit verhindert.

Jene Äußerungen der Lehrer*innen, in denen sie von „Gefordert-Sein“, „Lernzuwachs“, „intensiver Arbeit“ und „Festigung“ sprechen, sind in der Unterkategorie positive Leistungsförderung zusammengefasst. Hier lassen sich insgesamt 17 Nennungen finden. Die beiden häufigsten Äußerungen sind: „gut“ oder „intensiv“ gefordert sein (im positiven Sinne) mit 6 Nennungen und auf den Lernzuwachs bezogene Äußerungen wie „wieder viel gelernt“ mit 4 Nennungen.

Diesen beiden Unterkategorien, welche eine Motivation bei den Teilnehmer*innen belegen, stehen zahlreiche Ursachen gegenüber: 16 Nennungen erhält der pädagogisch-didaktische Ansatz der Workshops. Als charakteristisch für diesen werden die „Methodenvielfalt“ und „die tollen Ideen für den Unterricht“, das „aktive Mitmachen“, die „vielfältigen“, „gut angepassten“ und „umsetzbaren“ Inhalte und das „situationsorientierte“ Arbeitstempo angeführt.

Das Wertschätzen der Dozent*innen kommt in 14 separaten Nennungen zum Tragen. Vordergründig betrifft dies die „fachliche Kompetenz“ wie „Einstellung“, „Ausstrahlung“ und „Wesen“ der Dozent*innen gleichermaßen (insgesamt 5 Nennungen). Mit weiteren 3 und 2 Nennungen werden deren „Motivation“ und „Enthusiasmus“ sowie die „gute Workshopvorbereitung“ bedacht.

Ebenso hat das Repertoire motivierende Wirkung, das in 11 Nennungen als „toll“ und „neu“ bezeichnet wird, wie auch die erfahrene „Gemeinschaft“ mit 7 Nennungen ein tragender Faktor ist.

Wenige Teilnehmer*innen schreiben, dass auf sie „Können zu erlangen“, „das Gefühl, singen zu können“ und die „sehr große StimmSicherheit in der Gruppe“ motivierende Wirkung haben, und für weitere 3 Teilnehmer*innen ist das emotionale Angesprochen sein entscheidend: „super Gänsehautfeeling“, „mitreißende Erarbeitung“ und „Spannung“.

Die Unterkategorie Sing-/ Musizierfreude beinhaltet 6 Nennungen. Hier hinein fallen Äußerungen wie: „Ich hatte Freude am gemeinsamen Singen und Musizieren“. Hierfür werden zwei Ursachen, welche die Gemeinschaft betreffen, formuliert: die „sehr hohe Motivation der Teilnehmer*in“ und „das gemeinsame Singen in der Gruppe mit lieben Leuten, die ich hier treffe“.

11.4.1.3 Unwohlsein

Dem positiven Befinden steht das Unwohlsein gegenüber. Drei Unterkategorien konnten aus den Antworten der Lehrer*innen herausgearbeitet werden: Erstens körperliche Beeinträchtigung durch zuvorderst Müdigkeit mit 12 Nennungen, zweitens das Gefühl der Über- und Unterforderung mit 10 Nennungen und drittens die Wahrnehmung von Unzufriedenheit mit 5 Nennungen (siehe Diagramm, oben).

In der Unterkategorie Überfordert sein wird keine durchgängige Überforderung benannt, vielmehr liegt eine „leichte“, „stellenweise“ oder „anfängliche“ Überforderung (4 Nennungen) vor. Weitere 4 Äußerungen lassen Schwierigkeiten im Bereich der Body-Percussion und in der musizierpraktischen Umsetzung (3 Nennungen) erkennen, weswegen sogleich Wiederholungen eingefordert werden. Ursächlich für die Überforderungen ist mit 5facher Nennung der persönliche Leistungsstand. Äußerungen wie „meine musikalischen Unkenntnisse“, „weil ich die Melodie nicht nachsingen konnte“ und „die Dozenten sind sehr freundlich und sehen über meine Unzulänglichkeiten hinweg“ belegen diese Selbsteinschätzung von Teilnehmer*innen. Auch Angaben wie „Respekt vor dem Neuen“ oder „Übungen, üben, üben, Hurra“ berichten von dem Überwinden von Schwierigkeiten. Bezüglich des pädagogisch-didaktischen Ansatzes werden die „Fülle der Lieder“, die „Komplexität der Solmisation“ und die „vortragsorientierte Theorievermittlung“ als Herausforderung gesehen. Einmalig ist die Äußerung zu lesen, dass „die Perfektion des Dozenten, ihr Können, zu hohe Erwartungen ihrerseits an mich, dachte ich“ zum Gefühl der Überforderung führten. Lediglich eine Äußerung lässt eine leichte Unterforderung aufgrund eines zu langsamen Arbeitstempos erkennen, wobei keine Unzufriedenheit auszumachen ist: „Für mich war es schön, könnte ein bisschen schneller sein.“

Die Unterkategorie Müdigkeit bildete sich mit 10 Nennungen heraus. Die Äußerungen reichen von „müde“ bis „zwischen durch“, „teilweise“, „in der Mittagszeit müde“. Einmalig ist ein Grund, „harte Woche in der Schule“, als außerhalb der Fortbildung liegender Grund angegeben worden; 18 Äußerungen betrafen den pädagogisch-didaktischen Ansatz, im konkreten die „separate“ und „vortragsartige“ Theorievermittlung (8fache Nennung), die als zu „langatmig“ (3fache Nennung) empfunden wurden. Viermalig ist die „zu geringe Praxisrelevanz“ angemerkt worden.

In der Kategorie Unzufriedenheit sind mit insgesamt 4 Nennungen verschiedene Gefühlsäußerungen („langweilig“, „enttäuscht“, „unangenehm“, „konfus“, „gemischt“) zu finden. Die Ursachen beziehen sich auf nicht geeignete Liederauswahl (2fache Nennung), zu wenig praxisrelevante Inhalte (2fache Nennung) und die weniger praktische Aneignung im Workshop (4fache Nennung).

Die Unterkategorie Schmerzen enthält 2 Äußerungen (Hals- und Rückenschmerzen), wobei die Rückenschmerzen durch langes Sitzen in der Fortbildung begünstigt wurden. Die Halsschmerzen entstanden nicht durch die Fortbildungsteilnahme.

11.4.1.4 Betreuungszufriedenheit

Diese Kategorie ist in fachliche und organisatorische Betreuung unterteilt. In beiden Unterkategorien kommen ausschließlich positive Gefühlsäußerungen zum Tragen. Am meisten ist für beide zutreffend, dass sich die Teilnehmenden „super“ und „sehr gut aufgehoben“ fühlen (jeweils 5fache Nennung). Hinzu kommen bei der fachlichen Betreuung das „Abgeholt-Werden“ vom jeweiligen Leistungsstand (3fache Nennung) und die „kompetente Betreuung“ (2fache Nennung). Bei der organisatorischen Betreuung kommen weitere zwei Nennungen hinzu: die „gute“ Versorgung und die „große“ Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Projektleitung und Assistentin. Als Gründe werden die „gute“ organisatorische Vorbereitung und Durchführung (5fache Nennung) wie das „tolle“ und „gesunde“ Buffet (2fache Nennung) benannt. Bei der fachlichen Betreuung sind mit 5 Nennungen die Kompetenzen der Dozent*innen, mit weiteren 5 Nennungen der pädagogisch-didaktische Ansatz (Inhalte, Methodenwechsel, positive Leistungsmotivation, Zielgruppenorientierung) und das angenehme Workshopklima für die Gefühle bestimmend.

11.4.2 Austausch über Projekt- und schulbezogene Gesprächsthemen (F5)

In F5 und F6 sind Schlüsselwörter zur Übersichtlichkeit der Auswertung fettgedruckt, welche konkrete berufs- bzw. fachbezogene Bedarfe von Teilnehmenden wie Erträge *Belcantare Brandenburg* signalisieren. Die offene Frage, was die Teilnehmenden in Gesprächen mit anderen projekt- oder schulbezogen beschäftigte, ergaben folgendes Ergebnis:

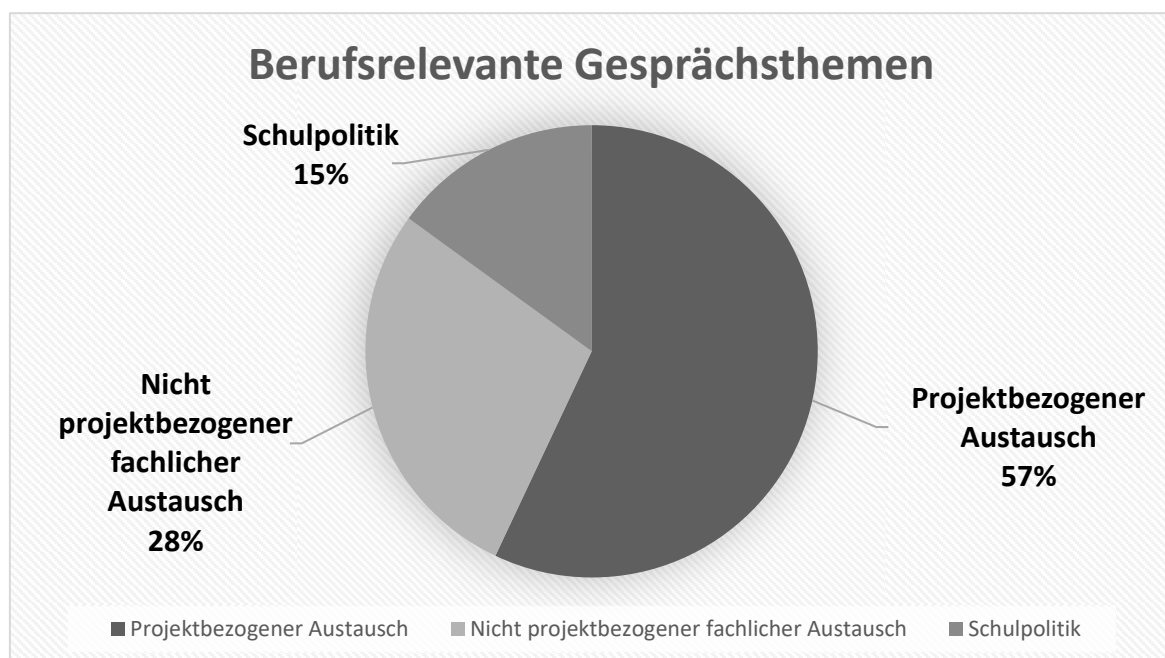


Abb. 11: Entwickelte Antwortkategorien und deren prozentuales Auftreten in den fachrelevanten Gesprächsthemen der Teilnehmenden (N=21) während der elf Fortbildungsveranstaltungen in der 2. Staffel *Belcantare Brandenburg*

Der projektbezogene Austausch mit 57% (51 Nennungen) nimmt am meisten Raum in den Gesprächen der Lehrer*innen ein. Darauf folgt mit 28% (25 Nennungen) der projektunabhängige Austausch. Er entspricht einer Kontexterweiterung, ist jedoch immer noch fach-, bzw. schulgebunden bis hin zur schulpolitischen Ebene der Kategorie 3, auf welcher Strukturelles und Qualitätsmanagement in 15% (3 Nennungen) die Gespräche bestimmte.

Aus den oben im Diagramm dargestellten Kategorien ließen sich weitere Unterkategorien zu der Fragestellung ableiten, die im nachstehenden Kategoriensystem abgebildet sind und im Folgenden erläutert werden.

Projektunabhängiger Austausch	Unspezifische Äußerungen
	Schulvergleich
	Fachlich-didaktischer Austausch
Projektbezogener Austausch	Umsetzung von FB-Inhalten
	FB-Inhalte
	Bewertung im Musikunterricht
	Umsetzungsschwierigkeiten der FB-Inhalte
	Coaching
	Präsentationen
	Projektmotivation
	Vernetzung
	Vertiefungsmöglichkeiten außerhalb des Projektes
Schulpolitik	Struktur
	Schulvisitation
	Unterrichtsausfall/Vertretung

Tab. 12: Übersicht über die Themenfelder (Unterkategorien) der Gesprächskategorien während der Fortbildungsveranstaltungen in der 2. Staffel Belcantare Brandenburg (N=21)

11.4.2.1 Projektunabhängiger Austausch

Diese Kategorie lässt sich in drei Unterkategorien einteilen: Erstens wenige unspezifische Äußerungen (4fache Nennung) liegen vor, die besagen, dass ein Gedanken- und Erfahrungsaustausch sowie private Gespräche grundlegend stattfanden, zweitens Äußerungen (7fache Nennung), bei denen ein Schulvergleich im Zentrum stand, wobei Schulformen und der Schulalltag mit seinen Situationen, Bedingungen und Problemen fokussiert wurden und die dritte Unterkategorie umfasst Äußerungen zum fachlich-didaktischen Austausch (13fache Nennung). Die Lehrer*innen informierten sich darüber:

- was andere Lehrer*innen in ihrem Unterricht thematisieren und wie sie es methodisch umsetzen (4facheNennung),
- wie sie den Musikunterricht organisieren (3fache Nennung),
- wie sie guten Unterricht mit fehlenden Materialien (2fache Nennung), bei schwierigem Verhalten der Schüler*innen und als nicht ausgebildeter Musiklehrkraft (1fache Nennung) bewältigen können.

11.4.2.2 Projektbezogener Austausch

Den projektbezogenen Austausch bestimmen größtenteils fachlich-didaktische Gegenstände (20fache Nennung), wie die Inhalte und Umsetzung der Workshopthemen in den Musikunterricht.

Bei genauerer Betrachtung der Äußerungen zur Umsetzung der Workshopinhalte (15 Nennungen) fallen zwei Aspekte in den Blick: erstens, dass eine Bewertung der Schüler*innen im Fach Musik Unsicherheiten aufwirft, weil Ästhetik und emotionale Beteiligung den Stellenwert von Objektivität in Frage stellen (2 Nennungen) und zweitens, dass Umsetzungsschwierigkeiten (8fache Nennung) aufgrund von lernschwachen bzw. Inklusionsschüler*innen, für welche die Inhalte/ Lieder zu schwierig sind, bestehen. Ein(e) Lehrer*in erfragte Materialumsetzungen für diese Schüler*innen.

Das Anwenden des Coachings lässt mit 5 Nennungen Unsicherheiten erkennen: Teilnehmer*innen fragen andere, wie die Coachings gelaufen sind, berichten über einen „guten“ Austausch bereits stattgefundener Coachings und auch von der Selbstüberwindung, mit dem Coach in Kontakt zu treten, wie der zeitlichen Hürde: „Coaching> Umsetzung> Kontakt, das Coaching in Anspruch zu nehmen – schulorganisatorisch keine Zeit/ Möglichkeit“.

Die Belcantare-Präsentationen nehmen mit 9 Nennungen ebenfalls einen großen Raum ein; hier beschäftigen die Teilnehmer*innen das Programm und die Organisation der Auftritte. Eine Wertung der Präsentationen ist nicht zu entnehmen, die Gespräche sind funktional ausgerichtet.

Der Unterkategorie Projektmotivation sind weitestgehend positive Äußerungen (5 zu 2 Nennungen) zu entnehmen. Lediglich FB07 weisen unterschiedliche Positionen aus. Während ihn zwei Teilnehmer*innen für neu hinzugekommene Belcantare-Mitglieder „nicht wirklich motivierend!“ (2 Nennungen) halten, hebt ein anderer die „gute, entspannte Atmosphäre“ hervor.

Die große Wertschätzung des Projektes lassen nachstehende Äußerungen, die größtenteils Empfehlungen sind, erkennen: „Dieses Konzept sollte vom Schulamt für künftige Weiterbildungen übernommen werden“. Darüber hinaus schlagen einige Teilnehmer*innen *Belcantare Brandenburg* als „dauerhafte Fortbildung“ vor oder bedauern, dass „leider [das] Projekt bald am Ende“ ist. Daher kommen mit drei Nennungen Vertiefungsmöglichkeiten außerhalb des Projektes zur Sprache, zweimalig der Erfahrungsaustausch über die Teilnahme an der *Kinderchorwerkstatt* vom *LMR Brandenburg e.V.* und einmalig über das Projekt der *Singklassen*.

Die Vernetzungsbemühungen (6fache Nennung) der Lehrer*innen betreffen vor allem gemeinsam durchführbare schulübergreifende Projekte (2fache Nennung) und eine Verabredung zum gemeinsamen Musizieren (2fache Nennung).

11.4.2.3 Schulpolitik

Mit dreifacher Nennung thematisieren die Lehrer*innen die Visitationen an den Schulen, darunter ein Teilnehmer*in mit der Wertung als „problematisch“. Diese Thematik bildet bereits eine Unterkategorie für sich; desgleichen der Unterrichtsausfall mit vier Nennungen. Als Ursache für Unterrichtsausfall wird dreimalig der Krankenstand von Lehrer*innen benannt. Folgen sind eine hohe Anzahl an Vertretungen für Lehrkräfte (2 Nennungen) und Unterrichtsausfall (2 Nennungen) für Schüler*innen. Offen bleibt für eine Lehrer*in, wie bei dieser Situation „Umsetzung von gutem Unterricht“ möglich sein soll.

Der Unterkategorie Schulstruktur zugeordnete Themen sind jahrgangsübergreifender Unterricht (2 Nennungen), abermals die Inklusion (1 Nennung) wie auch die geringe Stundenanzahl von lediglich einer Stunde Musik in der Woche und die allgemeine politische Situation.

Diese Frage nutzen die Teilnehmer*innen auch, um indirekt Wünsche mitzuteilen, wie: „Mich interessiert sehr, ob das Vorsingen vor der Klasse noch praktiziert werden soll (...und bewertet), „ist für viele Schüler im Stimmbruch ein echtes Problem“, „gibt es da gesetzliche Vorgaben?“ oder sie geben ein Feedback mit Empfehlung ab: „Dieses Konzept sollte vom Schulamt für künftige Weiterbildungen übernommen werden.“

11.4.3 Individuelle Erträge aus der Fortbildungsteilnahme (F6)

Aus den Antworten zu der Frage, was die Teilnehmenden aus den einzelnen Fortbildungsveranstaltungen mitnehmen, ließen sich folgende Kategorien mit Unterkategorien ableiten:

Fachliche/didaktische Impulse	Unspezifische Äußerungen
	Liedarbeit
	Rhythmus
	Gestaltung von Liedern
	Ensembleleitung
	Themen
Repertoire	unspezifische Äußerungen
	Liedformen
	Liedthemen
	Liedtitel
Sicherung	Fortbildungsinhalte
	Präsentationen
	Selbstbewusstsein
Emotionen	Wohlbefinden
	Fortbildungsbezogene Motivation
Zufriedenheit	Wunsch
	Allgemeine Zufriedenheit
	Lob
	Kritik

Tab. 13: Übersicht über die Kategorien und Unterkategorien der individuellen Erträge aus der Teilnahme an den Fortbildungsveranstaltungen der 2. Staffel *Belcantare Brandenburg* (N=21)

11.4.3.1 Fachliche/ didaktische Impulse

Zwei Dinge schätzen die Teilnehmer*innen besonders: die „vielen“, „neuen Ideen“ bzw. „Anregungen“ (17fache Nennung) und die „Anwendbarkeit“ sowie „Umsetzbarkeit“ der Fortbildungsinhalte im Unterricht (9fache Nennung), folglich deren hohe Praxisorientierung.

In der Unterkategorie Liedarbeit profitierten die Lehrkräfte in hohem Maße von der Stimmbildung (14fache Nennung) für sich selbst, besonders jedoch für die Schüler*innen, mit dem Blick auf das Erwärmen der Stimme, die Sauberkeit des Singens und den Wohlklang der Stimme. Für sich selbst erschlossen sie beispielsweise, was zu tun ist, wenn die Stimme versagt, wie sie in höheren Lagen singen können, welche Rolle beim Singen die „Bühnenpräsenz“ spielt und welche Unterschiede es zwischen der Erwachsenen- und Kinderstimme gibt.

Im Bereich der Liedgestaltung erhält die rhythmische Arbeit am und mit dem Lied eine 4fache Nennung. Das verstärkte Bedürfnis, diese häufiger einsetzen zu wollen, lässt darauf schließen, dass vor *Belcantare Brandenburg* im Kontext von Liedarbeit kein Fokus darauf lag. Des Weiteren wurde die szenische Umsetzung von Liedern (3fache Nennung) ebenso wie das Umdichten von Liedern zur Gestaltung von Liedern (2fache) positiv hervorgehoben.

Thematisch interessierte u.a. die Gegenüberstellung von Liedern beider Tongeschlechter (2fache Nennung) und Vermittlungsmethoden zu außereuropäischen Liedern.

Im Hinblick auf theoretische Vermittlung erwähnten die Teilnehmenden vereinzelt, von der Liedanalyse, dem Aufbau einer Liedeingührung und der relativen Solmisation profitiert zu haben. Auch eine Anleitung zum Einsatz von Instrumenten zum Lied, Klavierbegleitung und Anregungen zur Improvisation seien hilfreich gewesen.

Lieddidaktische Theorievermittlung polarisiert die Gruppe: dreimalig positive Wertungen stehen einer größeren kritisierenden Gruppe (7fache Nennung) gegenüber. Nennungen, die eine lieddidaktische Theorie als „bedeutsam“ und als gute „Auffrischung“ auffassen, bemängeln andere hingegen ihre wiederholende Wirkung und mittelbare Umsetzbarkeit.

11.4.3.2 Repertoire

30fach nannten die Lehrer*innen die „neuen“, „tollen“, „vielen“, „schönen“ Lieder, die sie bei den Fortbildungsveranstaltungen kennenlernten. Von der Liedauswahl und der Vielzahl an angebotenen Liedern profitierten die Lehrkräfte am meisten für sich. Explizit genannt wurden Kanons (5fache Nennung), Bewegungslieder (3fache Nennung), Lieder aus verschiedenen Ländern (1fache Nennung), Songs eines bestimmten Dozierenden und Songs mit Titeln wie beispielsweise „Eibels Lied“ (2fache Nennung).

11.4.3.3 Sicherung

Festigung, Sicherung und Wiederholung der Fortbildungsinhalte sind für die Teilnehmer*innen eine wichtige Komponente (9fache Nennung): allgemein bestätigen dies 4 Nennungen, andere konkretisieren dies bezüglich des Dirigierens (2fach), der Solmisation, der rhythmischen Arbeit und des Kanonsingens. Daneben nimmt die Vorbereitung der *Belcantare*-Präsentationen einen großen Stellenwert ein, 4fach wird die wohltuende Festigung der Präsentationsprogramme erwähnt.

4fach verzeichnen auch Teilnehmer*innen ihr zunehmendes Selbstbewusstsein. Beispielgebend in ihrer Tragweite ist folgende Aussage: „Den Wunsch und den Willen, alles anzuwenden und auszuprobieren. Es gibt immer etwas, was ich sofort im Unterricht umsetzen kann. Das macht Freude und bestärkt mich, was Neues auszuprobieren und Geduld zu haben mit mir und den Kindern“ (FB05).

11.4.3.4 Emotionen

Die Fortbildungsteilnehmer*innen thematisieren neben den fachlich-didaktischen Aspekten die emotionale Wirkung der Fortbildungsveranstaltungen. Allgemein sprechen sie davon, dass sie „gute Laune“ (6fach) mitnehmen, „Spaß haben“ (3fach) und auch, dass sie in großem Maße

motiviert werden für ihre Arbeit (4fach), die Vorfreude für die kommende Fortbildung (3fach) bereits vorhanden ist und dass sie Freude am gemeinsamen Singen und Weiterkommen empfinden (3fach).

11.4.3.5 Zufriedenheit

Obwohl nicht explizit danach gefragt, nutzen die Lehrer*innen diese Frage, um Wünsche, Lob und Kritik zu äußern. Nur wenige Teilnehmer*innen verwenden Pauschalantworten wie „alles“ (3fach) und „viele“ (1fach), um ihre Zufriedenheit zu bekunden. 3fach ist zu lesen, dass alles „toll“ ist, und mehrere Teilnehmer*innen konkretisieren, dass die Fortbildung für sie interessant aufgebaut ist, ansprechend wie individuell vermittelt wird und als Vorbereitung für die Arbeit für sie ergiebig beziehungsweise bereichernd ist. Hinzu kommen Äußerungen wie: „Die Versorgung ist super, für alles ist gesorgt“. Die Teilnehmenden sind dankbar und sagen auch: „Vielen Dank!“ (4fach).

Ihrem Lob verleihen sie zusätzlich Ausdruck mit Smileys, einfach bis mehrfach gesetzten Ausrufezeichen und motivierenden Zurufen wie „weiter so! ☺“ und „ich würde in der nächsten Staffel wieder mitmachen!“

Insgesamt waren nur wenige kritische Töne zu verzeichnen. Diese beziehen sich in der Hauptsache auf einen ausgewählten Aspekt: die fachdidaktische Theorievermittlung aus FB07 und FB08. An diesen Fortbildungstagen fehlten den Lehrer*innen das praktische Singen (4fach) und die unmittelbare Umsetzungsmöglichkeit der Fortbildungsinhalte in den Unterricht. Sie nahmen die Theorievermittlung als sehr geballt und ermüdend wahr, weil sie zu theoretisch vermittelt wurde und für einige wenig neue Erkenntnisse beinhaltete (5fach).

Vorrangig beziehen sich die Wünsche auf das Repertoire, wie beispielsweise noch mehr Rhythmicals, Tänze, instrumentale Mitspielsätze und neue Weihnachtslieder einzubringen oder vereinzelte Lieder nochmals zu festigen und das Material nachzureichen. Wie die Aussage einer Lehrer*in veranschaulicht, entsteht durch die Fortbildung der Wunsch, einen Dozent*in als Coach zu buchen.

11.5 Schlussfolgerungen für die Fortführung der Veranstaltungsreihe

Die summative Auswertung der geschlossenen Fragen des Fragebogens ergibt eine Durchschnittsnote von 1,39 und weist hierdurch auf große Zufriedenheit der Teilnehmenden der 2. Staffel *Belcantare Brandenburg* hin. Mit einer Befragungsbeteiligung von 90% der aktiven Teilnehmer*innen an dem Fortbildungsprojekt sind die Ergebnisse bzgl. der Zufriedenheit mit der Veranstaltungsreihe nahe an der Vollerhebung und können daher als repräsentativ eingeschätzt werden. Beide Gründe zusammengenommen bestärken die Autorin in der Aussage, dass die Fortbildungsveranstaltungsreihe gesamtheitlich als ein Best Practice Beispiel für vergleichbare angebotsunterbreitende Lehrkräftefortbildungen gelten kann.

Die Fortbildungsreihe von *Belcantare Brandenburg* ist in die angebotsunterbreitende Lehrkräftefortbildung einzuordnen, da wesentliche Ziele und Themenfelder im Vorhinein feststehen (Fortbildungsmodule, Anhang B).

Die gewonnenen Daten aus dieser Studie können keine Auskünfte über den erfolgten Transfer der Fortbildungsinhalte in die Praxis der Lehrer*innen treffen, vielmehr zeigen sie auf, was aus Sicht der Teilnehmenden bzgl. der Fortbildungsinhalte und -gestaltung eine intensive Nutzung des Angebotes förderte und damit die Voraussetzung für einen Transfer der Fortbildungsinhalte in den Unterricht bietet.

11.5.1 Bewertung der Fortbildungsmerkmale

Dem Ranking der Fortbildungsaspekte aus der 2. evaluierten Staffel von *Belcantare Brandenburg* ist zu entnehmen, dass es dem Fortbildungsteam am besten gelingt sachanalytische Kriterien (Bezug zum Thema der Reihe, Verständlichkeit und Aufbau des Sachgegenstandes, Ausschreiben der Inhalte) zu erfüllen, davon gefolgt, gelingt bedürfnisorientiert und den Leistungen entsprechend die Fortbildungsinhalte zu vermitteln. Auf den hinteren Rängen liegen eher die methodisch-didaktische Reflexion der Inhalte in den Unterricht und gestützt durch entsprechende Materialien konkrete Wege zur Umsetzung für den Unterricht zu erarbeiten. Die nachstehende Abbildung veranschaulicht die beschriebene Kategorisierung anhand der geprüften Fortbildungsmerkmale:

Platzierung	Frage	Kategorie
01/ Ø 1,27	Dieser Workshop ist ein wichtiger Bestandteil innerhalb der Fortbildungsreihe.	Sachanalytische Planung
02/ Ø 1,29	Der Inhalt war verständlich.	
03/ Ø 1,30	Der Workshop hatte einen nachvollziehbaren Aufbau.	
04/ Ø 1,31	Ich habe heute das angeboten bekommen, was ich der Programmankündigung nach erwartet habe.	
05/ Ø 1,34	Der Workshop hat mich positiv gefordert.	Zielgruppenorientierte Aneignung
06/ Ø 1,36	Ich konnte dem Arbeitstempo folgen.	
07/ Ø 1,38	Der Workshop war unterrichtsrelevant.	
08/ Ø 1,39	Der Workshop hat mir etwas vermittelt, was ich unbedingt in meinem Arbeitstag umsetzen möchte.	
09/ Ø 1,40	Die Wiederholung der ausgewählten Inhalte war notwendig.	
10/ Ø 1,42	Ich konnte die musizierpraktischen Aufgaben umsetzen.	
11/ Ø 1,44	Wir reflektierten, wie die Workshop-Inhalte den Schülern methodisch-didaktisch vermittelt werden können.	Impulse zum Transfer
12/ Ø 1,49	Die Materialien sind für den Unterricht aufbereitet.	

13/ Ø 1,51	Anhand der Materialien kann ich im Nachhinein das Behandelte nachvollziehen.	
14/ Ø 1,56	Ich habe einen Weg gefunden, wie ich das Behandelte mit den Schülern erarbeiten kann.	

Tab. 14: Den Fortbildungstransfer begünstigende Kategorien bzgl. der Fortbildungsplanung und -durchführung abgeleitet aus dem Ranking der einzelnen Items zur Fortbildungsqualität der 2. Staffel *Belcantare Brandenburg* (N=21)

Die Projektleitung folgt in Staffel 2 der Empfehlung der wissenschaftlichen Evaluation aus Staffel 1 (Anhang G), indem sie in Staffel 2 eine Mischung von festen und wechselnden Dozent*innen in der Reihe einsetzt. Die empirischen Ergebnisse konnten zeigen, dass wiederholtes Einsetzen von Dozierenden die Workshopqualität steigert (vgl. Ergebnisse der Forschungsfrage 3, Kap. 11.3.3): Kontinuierlich Lehrende arbeiteten durch das Kennen der Lerngruppe zielgruppenorientierter in Bezug auf Inhaltsauswahl wie Schwierigkeitsgrad und arbeiteten an kompetenzorientierten Zielen (Stimmbildung, rhythmische Arbeit). Desgleichen kann sich auch ein engeres Vertrauensverhältnis zwischen Dozierenden und Fortbildungsteilnehmenden entwickeln, welches beispielsweise erleichtert, Stimmexperimente in der Gruppe auszuüben und Lernschwierigkeiten zu thematisieren. Wechselnde Dozent*innen nutzt *Belcantare Brandenburg* nun, um Experten*innen für bestimmte Fachthemen zu gewinnen, welche die von den Lehrkräften gewünschte Themenvielfalt und unterschiedliche didaktische Herangehensweisen zum Singen in der Schule erleben lassen.

Weiterhin im Blick zu behalten ist aufgrund schwächerer Wertungen in der Kategorie *Impulse zum Transfer* ein Gleichgewicht zwischen quantitativer und qualitativer Liedarbeit in der Fortbildung herstellen. Möglichkeiten zur Optimierung der Veranstaltungsreihe mit dem Ziel den Transfer und die Vermittlungsqualität der Fortbildungsinhalte in die Praxis zu fördern, sind:

In der Workshopplanung als auch in der Workshopumsetzung ausreichend Zeit (ca. 1/3 der Zeit) für Reflexionsphasen zum Transfer der Inhalte einzubeziehen. Der Transfer kann begünstigt werden, indem musizierpraktische Fortbildungsinhalte:

- die in der Gruppe erlernt wurden entweder noch in demselben Workshop oder in der Wiederholung zu einem späteren Veranstaltungstermin von den Teilnehmenden selbst angeleitet werden.
- selbstständig basierend auf medialen Hilfestellungen in der Fortbildung erarbeitet werden und daraufhin an weitere Gruppenmitglieder vermittelt werden. Hier sind auch unterschiedliche Erarbeitungswege denkbar, die in der Auswertung gegenüberzustellen sind.

Ebenso können reflektierende Fragen den Transfer fördern:

- Welche fachbezogenen Voraussetzungen benötigen die Schüler*innen zum Erreichen des Lernziels?
- Für welche Jahrgangsstufen ist der Lerngegenstand geeignet?
- Welche Anknüpfungen an die Ziele und Themenfelder der Curricula sind denkbar?
- Wo liegen möglicherweise Herausforderungen im Lernprozess und welche Unterstützungsmöglichkeiten können zur Überwindung angeboten werden?
- Welche alternativen Gestaltungsmöglichkeiten sind für die konkreten Ausstattungen des Fachbereiches möglich?

Spannungen sind aufgrund einer hierdurch geringeren Zahl an Liederarbeiten zu erwarten. Die Zufriedenheit kann eine geeignete Liedauswahl (Genre, Schwierigkeitsgrad, Gestaltungsmöglichkeiten) oder die Auswahlmöglichkeit zwischen mehreren Liedern steigern. Mit Fortbildungslänge ist auch denkbar die Anzahl an zu erarbeitenden Musizierstücken an Veranstaltungstagen zu erhöhen, da das methodisch-didaktische Handlungsspektrum erweitert wie verinnerlicht ist und hierdurch zeitliche Reserven entstehen.

Durch die verschiedenen Forschungsfragen hindurch zieht sich eine kontroverse bis ablehnende Haltung gegenüber theoretischer Wissensvermittlung. Gemäß Forschungsfrage 1 erhalten diese Workshops vergleichsweise schlechte Wertungen. Begründungen können entsprechend der zweiten Forschungsfrage darin gesehen werden, dass die Teilnehmenden der Programmankündigung nach, einen Workshop erwarteten und ihnen theoretische Inhalte innerhalb der Reihe weniger relevant erschienen. Mit den Analysen zu den Forschungsfragen 4 und 5 konnte bereits gezeigt werden, dass eine „separate“, „vortragsartige“ und zu „geringer Praxisrelevanz“ dieser Veranstaltungen zu diesen Beurteilungen führten. Bei den Teilnehmenden führten sie verschiedentlich zu Müdigkeit und Unzufriedenheit. Die Ergebnisse aus Forschungsfrage F6 konnten wiederum erklären, dass die wiederholende Wirkung der theoretischen Wissensvermittlung und ihre mittelbare Umsetzbarkeit diese kritische Haltung ausmachte, nur vereinzelt wurde sie in ihrer Funktion als „auffrischend“ und „bedeutsam“ beurteilt. Aus diesen Rückmeldungen kann für die Fortführung *Belcantare Brandenburgs* geschlussfolgert werden, dass das Vorwissen zu erfragen und gegebenenfalls mit differenzierten Zielstellungen zu arbeiten ist, um so den Nutzen wissenstheoretischer Inhaltsvermittlung erhöhen zu können. Weiterhin kann im Aneignungsprozess theoretischer Inhalte an (behandelten) Beispielen der Liedarbeit angeknüpft werden, mit dem Vorteil die Transferarbeit für die Teilnehmenden zu verringern und praktisches Handeln zu ermöglichen. Einher geht dieses Vorgehen mit einer Reduzierung der Lerninhalte. Zudem könnte das Ankündigen separater theoretischer Inhalte als Seminar, eine bildungsorientierte und weniger musizierpraktische Erwartungshaltung der Teilnehmenden begünstigen. Alternativ zu einem Veranstaltungsblock theoretischer Wissensvermittlung eignete sich eine kontinuierlich in den Workshops eingesetzte,

theorieangebundene Reflexion in der Fortbildung, welche die Lehrer*innen in stärkerem Maße vom handlungspraktischen Lernerlebnis distanziert und hierdurch eine für den Unterricht vermittelbare Singerfahrung methodisch und fachdidaktisch untermauert. Voraussetzend hierfür ist die Berücksichtigung dieses Anspruches in den Anforderungen des Handouts.

Die Projektleitung folgte desgleichen der Evaluationsempfehlung aus Staffel 1 (Anhang G) und führte das Erstellen eines Handouts seitens der Dozierenden mit entsprechend zu berücksichtigenden Bestandteilen ein. Leichte Reserven in der Dokumentation der Vorgehensbeschreibung und der Angabe von didaktischen Hinweisen in den Workshops sollen die Projektleitung ermutigen ein rechtzeitiges konsequentes Einfordern des Handouts und separater Schülermaterialien seitens der Dozierenden einzufordern und die deren Qualität zu überprüfen. Neben den Bestandteilen können diesbzgl. Anforderungen mit veranschaulichendem Beispiel die Qualität steigern. Die Qualität zum bereitgestellten Material für den Unterricht verbesserte sich von Staffel 1 zu Staffel 2.

11.5.2 Erträge aus der Angebotsunterbreitung

Dieses Kapitel stellt zusammenfassend, die von den Lehrer*innen angegebenen individuellen Erträge aus der Teilnahme an den Fortbildungsveranstaltungen der 2. Staffel *Belcantare Brandenburg* vor. Sie geben Aufschluss über die Wertschätzung bestimmter Fortbildungsinhalte und Vermittlungsaspekte und sind ausdrücklich zur Weiterführung in der Fortbildung empfohlen. Die Kategorien der Erträge sind der nachstehenden Abbildung zu entnehmen, die Darstellung erfolgt in Anzahl der Nennungen, wobei Mehrfachnennungen möglich waren.

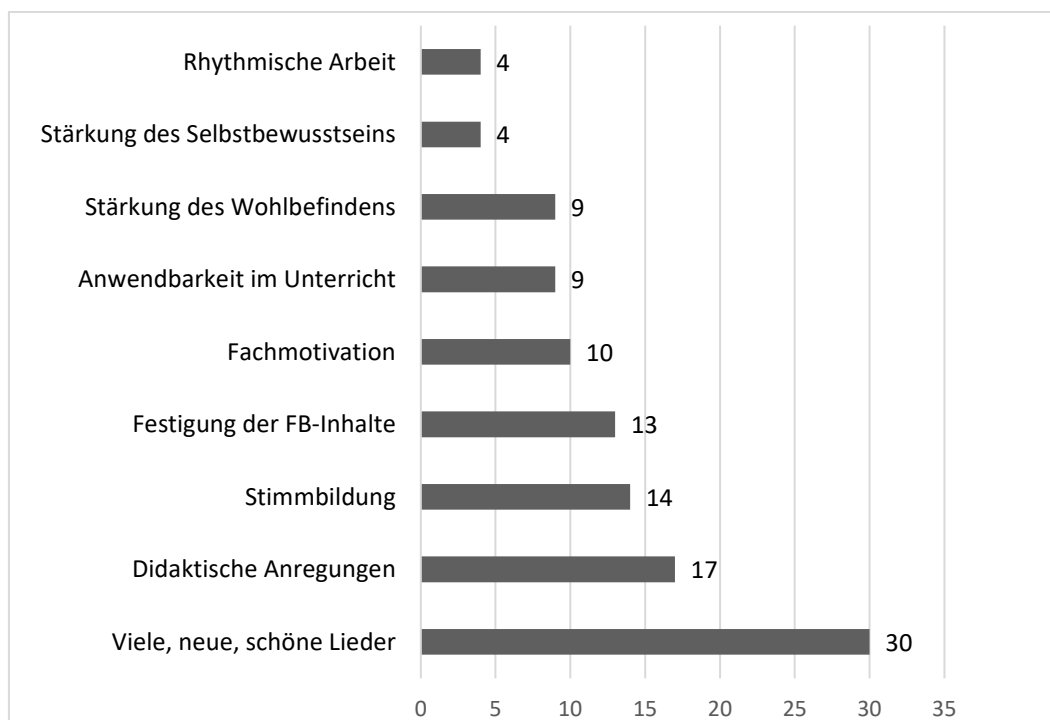


Abb. 12: Ranking zu individuellen Erträgen von Lehrer*innen (N=21) durch die Teilnahme an den Fortbildungsveranstaltungen der 2. Staffel *Belcantare Brandenburg* (11 Erhebungszeitpunkte)

Die von den Lehrkräften angegebenen Fortbildungserträge beziehen sich auf drei unterschiedliche Bereiche. Diese lassen sich in geschätzte Fortbildungsinhalte (Repertoireerweiterung, methodisch-didaktische Vermittlung, Stimmbildung, Rhythmusarbeit), gewinnbringende Fortbildungsmerkmale (Festigung der FB-Inhalte, Anwendbarkeit) und emotional stärkende Aspekte (Fachmotivation, Wohlbefinden, Selbstbewusstsein) unterteilen. Hierin liegt bereits ein wesentliches Ergebnis dieser an die Lehrkräfte offengestellten Frage: Die Erträge der Fortbildung werden von diesen Grundschullehrkräften ganzheitlicher betrachtet. Neben der Professionalisierung zählen hierzu ebenso eine die Lehrkräfte entlastende und praxisorientierte Fortbildungsplanung wie ein emotionales Bestärken der Person und ihres berufsbezogenen Handelns.

Die Professionalisierung mit 65 TN-Aussagen steht nach quantitativer Nutzung der qualitativen Daten an vorderster Stelle, die emotionale Stärkung der Lehrkraft (23 TN-Aussagen) tritt vergleichbar stark zu den wertschätzenden Fortbildungsmerkmalen (22 TN-Aussagen) hervor. Bezogen auf die Professionalisierung sind für die Lehrer*innen mit Blick auf die Vielzahl an vermittelten Fortbildungsinhalten zuvorderst die Erweiterung des Liedrepertoires und deren vielfältige Vermittlung im Musikunterricht Kern-Erträge. Die Vielzahl und die Auswahl an Liedern sind höchst positiv bewertet. Hier besteht nicht zwingend ein Widerspruch zu den Ergebnissen aus der Bewertung der Fortbildungsmerkmale hinsichtlich der methodisch-didaktischen Reflexion von Fortbildungsinhalten, denn Ideen sind Anregungen und damit nicht zwingend für konkrete Unterrichtssituationen durchdacht oder gar in der Selbstvermittlung getestet. Weiterhin profitieren die Lehrkräfte neben der rhythmischen Arbeit am und zu dem Lied vor allem von dem vermittelten Wissen und Können zur Stimmbildung der Schüler*innen wie für sich selbst. Diese Erträge beziehen sich auf konkrete Fortbildungsinhalte und lassen schlussfolgern, dass die Projektleitung auch hier der Evaluationsempfehlung aus Staffel 1 (Anhang G) folgte und neben dem vielseitigen und vielseitig vermittelten Singen zwei weitere, kompetenzaufbauende Fortbildungsschwerpunkte setzte (vgl. Kap. Lehrerentwicklung Stimmbildung und rhythmische Arbeit). Wesentliche von Lehrkräften selbst benannte Qualitätsmerkmale der Fortbildungsplanung sind die Wiederholung von Fortbildungsinhalten zur entlastenden Unterrichtsvorbereitung und die Praxiseignung der ausgewählten Fortbildungsinhalte. Aus den bisherigen Erträgen schlussfolgert die Autorin, dass für die Teilnahme an einer Musikfortbildung für die Grundschule das handlungsorientierte Erarbeiten von schülerpassenden und thematisch geeigneten, unmittelbar einsetzbaren Unterrichtsinhalten, Lerngegenständen und dazu passenden Materialien für den Unterricht wesentliche Kriterien zur Nutzung einer solchen Maßnahme sind.

11.5.3 Veranstaltungsaspekte zum emotionalen Wohlbefinden der Teilnehmenden

Einzelne Teilnehmende benennen das Wohlbefinden durch die Fortbildungsteilnahme, eine Motivationszunahme gegenüber dem Unterrichten des Faches Musik und eine Stärkung des Selbstbewusstseins als Erträge *Belcantare Brandenburgs*. Aus den Ergebnissen der Forschungsfrage 4 sind Begründungen für ein positives Befinden seitens der Teilnehmenden während der Veranstaltungsteilnahme eruiert. Nachfolgende Tabelle fasst begünstigende Faktoren untergliedert in verschiedene Kategorien zusammen.

Kategorie	Faktoren
Pädagogisch-didaktischer Ansatz	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeiten auf Augenhöhe • Transparenz der Erwartungen zum angstfreien Lernen • Emotionales Ansprechen der Teilnehmenden • Leistungsadäquate und situationsorientierte Vermittlung • Wiederholen der Lerninhalte • Nachfragemöglichkeit • Praxisrelevante und lerngruppenadäquate Ziele/Inhalte • vielfältige Inhalte • kompetenzentwickelnde Stimmbildung • Methodenvielfalt (Aufbau und Arbeitstechniken) • Praktisches Erschließen/Musizieren • Passfähige Kleingruppenbildung
Gemeinschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames Musizieren • Arbeiten mit vertrauten Teilnehmenden und Dozent*innen • Zusammenarbeit und Austausch mit Gleichgesinnten (Musik liebenden) Menschen
Dozent*innen	<ul style="list-style-type: none"> • Art und Wesen • Fachliche Einstellung • Begeisterungsfähigkeit für die Sache • Fachliche Kompetenz • Workshopvorbereitung • Nachsicht
Projektorganisation	<ul style="list-style-type: none"> • Wertschätzung • Verpflegung • angenehme Atmosphäre • reibungslose Organisation

Tab. 15: Aus den Teilnehmereinschätzungen (N=21) eruierte Übersicht über das Wohlbefinden fördernde Aspekte in den Fortbildungsveranstaltungen

Vor allem das Verständnis von Lernen, welches in den *Belcantare Brandenburg* Fortbildungen zum Tragen kommt, ist aus Sicht der Lehrkräfte ein emotional stabilisierender Faktor für das eigene Handeln. Ein Lernen, das gleichberechtigt, transparent, angstfrei, emotional ansprechend, an den fachlichen Leistungen und unterrichtlichen Bedürfnissen ausgerichtet, musizierpraktisch, methodisch vielfältig ist und Wiederholungen einbezieht, sprechen die

Lernenden eine positive emotionale Wirkung zu. Die Dozierenden wirken zuvorderst aufgrund ihrer Art und ihres Wesens positiv auf die Lehrer*innen, erst dann folgt in der Wertigkeit die fachliche Kompetenz und eine gute Workshopvorbereitung. Mehrmalige Angaben von Lehrkräften, die emotionale Erleichterung durch eine angstfreies und von Nachsicht geprägtes Lernen verspürten, lassen ein stellenweise belastetes Verhältnis zum Lernen erkennen. Durch Begegnen auf Augenhöhe, leistungsadäquates Vermitteln, Raum für Nachfragen und Wiederholungen, geeignete Kleingruppenbildungen wie das Arbeiten mit vertrautem Kolleg*innen und Dozent*innen kann eine zufriedenstellende Lernatmosphäre hergestellt werden.

Das Musizieren als fachspezifische Handlung innerhalb der Lehrkräftefortbildung erfüllt persönliche und fachlich gewinnbringende Funktionen und ist aufgrund dessen weiterhin einzusetzen: Als Musikliebende Menschen freuen sich die Lehrer*innen im Rahmen der Fortbildung, Zeit zum gemeinsamen Musizieren zu haben, sich gemeinsam in vergleichbar schnellem Tempo neue Musizierstücke anzueignen und das Klangergebnis genießen zu können. Die empfundene Freude am Musizieren motiviert sie zur Weitergabe im Musikunterricht. Aus Lernperspektive entspricht das musizierende Erschließen einem handlungsorientierten Aneignungsprozess, der müdigkeitsüberwindend und tiefenverarbeitend auf die Lehrkräfte wirkt, so dass ein Reproduzieren der Lieder nach der Fortbildung wahrscheinlich ist. Schließlich ermöglicht das Musiziererlebnis im Reflexionsprozess die Einstudierung hinsichtlich ihrer Auswahl, ihrem Schwierigkeitsgrad, methodischer Eignung, möglicher Lernschwierigkeiten mit Blick auf konkrete Lerngruppen zu bewerten.

Neben der pädagogisch-didaktischen Gestaltung des Lernprozesses heben die Lehrkräfte die Verantwortlichkeit bestimmter Aspekte aus dem Bereich der Projektorganisation hervor, die das Wohlbefinden in der Fortbildungszeit steigern: Die Lehrkräfte fühlen sich gewertschätzt und entlastet durch die renommierten einbezogenen Dozent*innen, einen reibungslosen und klar strukturierten Ablauf des Veranstaltungstages, einen herzlich vorbereiteten und für die Arbeit passend eingerichteten Seminarraum und die sehr gute Pausenversorgung.

11.5.4 Planungsrelevante Informationen aus dem berufsbezogenen Kollegenaustausch

Die Ergebnisse aus Forschungsfrage 5 eruieren, dass die 15minütigen Pausen zwischen den Workshops wie die einstündige Mittagspause mit gemeinsamen Mittagessen neben der gemeinschaftsbildenden und sich stärkenden Funktion zudem den fach-/ projektbezogenen und schulpolitischen Austausch wie die Vernetzung der Teilnehmenden untereinander zu fördern. Das Erfassen fachlicher Gesprächsthemen mithilfe des Fragebogens stellt der Projektplanung wertvolle Informationen für die Fortbildungsplanung zur Verfügung. Beispielgebend konnte die Projektleitung einen ambivalenten Umgang mit verschiedenen Themen (Leistungsbewertung des Singens, theorievermittelnde Wissensaneignung, Einbezug der Inklusionsthematik und des jahrgangsübergreifenden Unterrichts) und Unsicherheiten im Projekt (musikdidaktisches Coaching als Fortbildungsform, Organisation der Abschluss-

veranstaltung) feststellen und diese in die Folgeplanung einbeziehen. Da eine praktische Leistungsbewertung von Schüler*innen im Fach Musik erfolgt (MBS 2011, VV-Leistungsbewertung, §10 Absatz 1) und der Umgang mit Heterogenität im Fachunterricht, sowohl den jahrgangsgemischten Unterricht wie die Inklusion berücksichtigt, wird dringend empfohlen diese Themen in dem Modulsystem der zu vermittelnden Fortbildungsinhalte aufzunehmen.

Die Analyse der berufsbezogenen Gesprächsinhalte unter den Teilnehmenden während der Pausen eruiert eine kritische Haltung gegenüber bildungspolitischen Gegebenheiten. Hierzu zählt eine begründet kritische Haltung einzelner Teilnehmender (N=3) gegenüber Schulvisitationen. Drei Lehrkräfte bewerten die Maßnahme als unter Druck setzen, ihnen nicht-professionelles Handeln zusprechen, den Alltag nicht widerspiegeln und Zeit von notwendigen Aufgaben abziehen bzw. Mehrarbeit mit sich bringen. Desgleichen beklagen vier Teilnehmende durch Unterrichtsausfall verursachte Lerndefizite von Schüler*innen durch einen hohen Krankenstand, der mit teilweise länger anhaltenden Überlastungen für die ausgleichenden Kollegen in Verbindung steht. Auf das Unterrichtsfach Musik bezogen wird die geringe Wochenstundenanzahl für einen Kompetenzaufbau kritisch reflektiert, gemeinsam nach Lösungen für einen fehlenden Fachraum wie Instrumente und Medien gesucht und sich über die Auswahl und Umsetzungen verschiedener Themen im Unterricht ausgetauscht.

Als nützlich erweist sich, fachlich überzeugende Vertiefungsangebote außerhalb des Projektes vorzustellen, wie die Teilnahme an der Kinderchorwerkstatt des LMR Brandenburg e.V. zeigt, welche Lehrer*innen vereinzelt zur selbstständigen Professionalisierung nutzen.

11.5.5 Nutzen des halbgeschlossenen Fragebogens für die Evaluation

Der halbgeschlossene Fragebogen zur Bewertung des thematisch einheitlich unterbreiteten Fortbildungsangebotes seitens der Teilnehmenden erweist sich für die Fortbildungsplanung der Projektleitung als zweckdienlich: Die Zufriedenheit der Teilnehmenden ist voraussetzend zur Nutzung des Angebotes in Vorbereitung für den Transfer der Fortbildungsinhalte in die Praxis. Die ergänzenden offenen Fragestellungen sind in Staffel 2 zur gleichgewichteten Datenquelle gegenüber den geschlossenen Fragestellungen herangewachsen, da sie der Projektleitung aus emotionaler Perspektive hinsichtlich des Lernprozesses Begründungen für die Bewertung einer Fortbildungsveranstaltung liefern und ihr damit ermöglichen, die weitere Fortbildungsplanung und Durchführung zielgruppenorientierter zu steuern. Ein wesentlicher Ertrag dieses eingesetzten Fragebogens ist die Professionalisierung von Lehrkräften zum Transfer von Fortbildungsinhalten in die Praxis ganzheitlicher zu begreifen. Hierbei spielen zum emotionalen Bestärken in das berufsbezogene Handeln ebenso die Lernkultur wie die Lernumgebung mit Raum, beteiligten Personen und Ausstattung der Fortbildung eine bedeutende Rolle.

11.5.5.1 Abgeleitete Forschungsinteressen

Fortführendes Forschungsinteresse besteht darin zu ermitteln,

- inwieweit *Belcantare Brandenburg* gelingt die Lehrkräfte nachhaltig untereinander und/oder mit regionalen kulturellen Partnern für unterrichtliche Zusammenhänge zu vernetzen.
- inwiefern die Effizienz der Fortbildungsplanung gesteigert werden kann, da sie aufgrund regionaler Wechsel unter Einbezug regionaler Dozierender, Coaches und Fortbildungsorte planungs- und durchführungsintensiv ist.

12 Lehrerbefragung in der 2. Staffel zur Entwicklung im Singen und ihrer schulischen Singarbeit

Die Unterkapitel (12.1-12.3) dieses Hauptkapitels sind sinngemäß zweifach veröffentlicht.⁵⁷

12.1 Forschungsfragen

Im Fokus der Evaluation stehen die Teilnehmenden als Beurteiler*innen der Fortbildungsqualität. Neben der Frage nach deren Zufriedenheit mit dem Fortbildungsangebot ist dafür die Frage entscheidend, wie die Teilnehmenden ihre fortbildungsbasierte Entwicklung gegenüber dem eigenen Singen und der schulischen Singarbeit einschätzen. Diesem Forschungsinteresse wurde mit nachstehenden Forschungsfragen explorativ nachgegangen:

F1: Mit welchen Entwicklungsständen zum Singen und schulischer Singarbeit beenden die Teilnehmenden die Lehrerfortbildung?

F2: Unterscheidet sich der Entwicklungsgrad bezüglich einzelner Fortbildungsinhalte zwischen Fachkräften (FK) und fachnahen Lehrkräften (FNK)?

F3: Können in der Gegenüberstellung von ausgewählten Daten aus der 3. Lehrerbefragung der Staffel 1 und 2 Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede festgestellt werden?

Ziel dieser Erhebung ist, der Projektleitung zu ermöglichen, gesetzte Projektziele anhand der erzielten Entwicklungsstände aus Perspektive der Teilnehmenden zu überprüfen. Ergebnisse der Erhebung legen der Projektleitung Nachweise offen, wie sie zukünftig ihre Auswahl, Behandlungsintensität und Leistungsdifferenzierung für die gewünschte Zielerreichung entsprechend steuern kann. F3 trägt summativen Charakter und kristallisiert möglicherweise Änderungen in der Fortbildungssteuerung der Projektleitung heraus, welche auf die Evaluationsnutzung (Umsetzung der Evaluationsempfehlung zu Staffel 1) hinweisen kann.

12.2 Entwicklung des Messinstruments, Durchführung der Untersuchung und deskriptive Auswertung der Daten

Die Entwicklung des Messinstruments und die deskriptive Auswertung sind angelehnt an Häder (2015), Kirchoff u.a. (2001), Kühnel & Krebs (2012) und Porst (2014).

⁵⁷ Buschmann, Jana: Mit Kompetenz und Freude das Singen lehren – singfördernde Lehrerfortbildung für grundschulunterrichtende Lehrer*innen. In: Stiller, J./ Laschke, Ch. (Hrsg.): Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung. Herausforderungen, Befunde und Perspektiven interdisziplinärer Bildungsforschung, Berlin 2017, S. 305-330.

Buschmann, Jana/Jank, Birgit: Belcantare Brandenburg - Jedes Kind kann singen. Wissenschaftliche Edition. In: Jank, B. (Hrsg.): Potsdamer Schriftenreihe für Musikpädagogik, Bd. 3/2, Potsdam 2017, S. 229-259.

Das Messinstrument zur Feststellung der Teilnehmerentwicklung ist ein halb geschlossener Fragebogen mit 76 Items⁵⁸. Zur Beantwortung der oben genannten Forschungsfragen wurden 48 Items vorgesehen, die den Teilnehmenden in geschlossenen Fragen gestellt wurden. Die vorgegebenen Antworten verringern den Interpretationsspielraum und gewährleisten einen entsprechend hohen Grad an Standardisierung. Das Messinstrument ist geeignet, weil ein definiertes, operationalisierbares Erkenntnisinteresse vorliegt und eine Vollerhebung angestrebt wird. Das Messinstrument wurde von der Autorin basierend auf der Analyse der Projektkonzeption (Maier 2013, S. 39 ff), eines Paarinterviews mit beiden Projektleitern (2012) und drei Einzelinterviews mit Projektteilnehmer*innen (2012/2013) im Laufe der 1. Staffel von *Belcantare Brandenburg* entwickelt, getestet und evaluiert (Buschmann/ Jank 2013, S. 56). Die Fragen zur Singfreude und Singkompetenz sind dem Primacanta-Fragebogen von Spychiger/Aktas (2015) entnommen, da die Leitziele beider Fortbildungen einander entsprachen. Maßnahmen zur Standardisierung des Messinstruments waren das Einfügen einer separaten Spalte in der Antwortskalierung im Fragebogen, welche die Befragten bei unverständlichen Fragestellungen anwählen können. Weiterhin wurde die evaluierte Fassung vor dem Einsatz von zwei Musikpädagogen (Lehrkraft für Musik, Kinder- und Jugendchorleiterin), regelmäßige Dozierende bei *Belcantare Brandenburg* hinsichtlich der Verständlichkeit und sachlichen Richtigkeit der Fragen geprüft. Der Einsatz des Fragebogens wurde zu Beginn der 2. Staffel mit der Projektleitung und den beteiligten Kooperationspartnern beschlossen.

⁵⁸ Der Fragebogen erfasst des Weiteren die Zufriedenheit mit den Fortbildungsmethoden und die Entwicklungen der Schüler*innen. Der Fragebogen vereint mehrere Untersuchungsgegenstände in einer Erhebung, um die Befragten zeitlich zu entlasten.

Die geschlossenen Fragen erfassen nach Kategorien differenziert nachfolgende Inhalte:

Kategorie	Inhalte
Leitziel der Fortbildung	Singfreude und Singkompetenz
Singen und Singvermittlung	Sicherheit beim Singen mit Schüler*innen
	Hörende Selbstaneignung eines Liedes
	Effiziente Selbsterarbeitung
	Sicherheit beim Singen einer Melodie
	Flexibilität im Umgang mit der Stimme
	Eigene Stimmbildung
	Altersgerechte Kinderstimmbildung
	Methodische Vielfalt zur Entwicklung und Vermittlung des Singens im Unterricht
Liedgestaltung	Einsatz gestalterischer Mittel zu Liedern im Unterricht der 3. und 4. Jahrgangsstufen
	Anwenden verschiedener musikalischer Aktionsformen zum Lied
Rhythmus	Tempokonstanz
	Wiedergeben von Rhythmen
	Rhythmische Sicherheit
Gruppenleitung: Chor- und Ensembleleitung	Anstimmen eines Liedes
	Dirigieren in den Grundtaktarten
	Hören von Abweichungen
	Hilfestellungen und Gestaltungsvorstellungen anzeigen
	Lied beenden
	Instrumentalspiel mit Gesang anleiten können
Liedrelevante musiktheoretische Grundkenntnisse	Notenspiel
	Instrumentaler Umgang mit dem Lied
	Liedanalyse

Tab. 16: Von den Teilnehmer*innen erfragte Inhalte zu den einzelnen Kategorien der geschlossenen Fragen im Fragebogen

Die Indikatoren sind dem Fragebogen (Anlage H) zu entnehmen.

Das Frageformat des Bogens verwendet keine Fragen, sondern erbittet von den Befragten den Grad ihrer Zustimmung bezüglich vorgefasster Aussagen. Die Aussagen über einzelne selbst wahrgenommene Fähigkeiten in der 3. Lehrerbefragung sind zum einen vor Beginn von *Belcantare Brandenburg* und nach dessen Abschluss von den Lehrer*innen einzuschätzen. Dieses Design hatte das Ziel, ablesen zu können, ob die Lehrer*innen die wahrgenommenen Entwicklungen auf die Fortbildungsteilnahme zurückführen.

Die Antwortkategorien (stimme völlig zu/ stimme eher zu/ stimme eher nicht zu/ stimme gar nicht zu) wurden auf einer vierstufigen Ordinalskala ohne Neutralwert abgebildet, um eine

positive oder negative Gewichtung zu erwirken. Ausnahmen bilden die Fragen zur Singfreude und Singkompetenz. Hier konnten die Teilnehmenden auf einer dreistufigen Ordinalskala mit Neutralwert entscheiden, ob das Erfragte sich in der Wahrnehmung gesteigert hat, gleichgeblieben ist oder sich verringert hat. Des Weiteren ist eine Kategorie „weiß nicht“ angefügt, die missverständliche Fragen kennzeichnen soll, jedoch nicht die Unentschiedenheit in der Bewertung einer Aussage durch den Befragten anzeigen soll. Nach Einführung der verbalen Bedeutung der einzelnen Antwortkategorien erhielten die Befragten zur schnelleren Informationserfassung Symbole (++/ +/ -/ --/?).

Der Durchführungszeitraum der abschließenden und hier vorgestellten 3. Lehrerbefragung reichte von Mai 2015, dem Zeitpunkt der letzten Fortbildungsveranstaltung, bis August 2016.⁵⁹ Die Fragebögen konnten per Mail, per Post oder in der Fortbildungsveranstaltung beantwortet werden. Obgleich die Beantwortung des Fragebogens nicht bei allen Fortbildungsteilnehmer*innen begleitet werden konnte, wurde dieses Vorgehen mit der Projektleitung beschlossen, um hohe Rücklaufquoten zu erzielen. Kontaktierungsmöglichkeiten gab es während des Erhebungszeitraumes auf persönlichem, postalischem und digitalem Weg. Den Teilnehmenden wurde die Funktion des Fragebogens mehrfach kommuniziert.

Die Auswertung ist in die deskriptive Statistik einzuordnen. Durchgeführt wurde sie mit MS Excel 2013 in folgenden Schritten:

- Erstellen einer Datenmatrix, indem die Ausprägungen einer Variablen mittels arabischer Zahlen codiert wurden. Ungültige Werte erhielten ein „a“, unverständene Fragen ein „?“ als Kennung.
- Zusammenfassende Darstellung der Realisierungen zu Ausprägungen einer Variablen in einer Häufigkeitstabelle mittels Prozentwerte. Die Ergebnisdarstellung zur Singfreude und Singkompetenz erfolgt ausschließlich in Prozentwerten aufgrund einer dreiteiligen Ordinalskala, die vom gängigen Antwortformat abweicht.
- Wertung der realisierten Ausprägungen einer Variablen durch ein Punktesystem zur übersichtlicheren Interpretation. Die Ausprägungen erhalten unterschiedlich gewichtete Punktwertungen (++=4/ +=3/ -=2/ --=1) und verifizieren damit, welche Variablen sehr gute Wertungen (350-400 Pt.), gute Wertungen (250-349 Pt.), weniger zufriedenstellende Wertungen (150-249 Pt.) und mangelhafte Wertungen (0-150 Pt.) erzielen. Hierdurch reduziert sich der Datensatz für jede Variable auf jeweils einen Wert für die FK-Lehrgruppe und FNK-Lehrgruppe (siehe unten). Die Ausfälle fließen in die Berechnung ein, indem sie

⁵⁹ Der Fragebogen (3. Lehrerbefragung) hat seine Nummerierung daher erhalten, dass die Lehrkräfte ihn bereits zu Beginn und in der Mitte des Fortbildungszeitraumes ausfüllen. Den Lehrkräften dient er zu diesen Erhebungszeitpunkten zur Selbstreflexion ihres singbezogenen Könnens und die Projektleitung richtet daran die Leistungsniveaus einzelner Fortbildungsinhalte aus. Ziel des Fragebogens ist nicht die Aussagerichtigkeit der Lehrkräfte durch mehrmaliges Auswerten zu prüfen.

die einschlägigen Punktzahlen verhältnismäßig aufwerten und somit eine gerechte Vergleichbarkeit der angewählten Kategorien der Befragtengruppen gewährleisten.

- Darstellung der Ergebnisse in Ranglisten zum Herausheben der Ergebnisränder.
- Differenzierte Betrachtung der Variablen aufgrund einer heterogenen Gruppenzusammensetzung, die ein unterschiedliches Antwortverhalten möglich macht. Es erfolgte eine nach fachnahen Lehrkräften mit einer Affinität zum Unterrichten von Musik, jedoch ohne universitäre Lehrausbildung oder Musikhochschulausbildung für das Fach (FNK) und Fachkräften, die an einer Hochschule oder Universität das Fach Musik studiert haben (FK) differenzierte Darstellung.

Anmerkungen zur Handhabung des Datensatzes:

- Die Daten beziehen sich ausschließlich auf die Lehrkräfte, die an der Befragung teilgenommen haben. Die Ausfallrate bleibt in die Berechnung einbezogen, da sie ein Antwortzeiger für unverständliche oder heikle Fragen ist.
- Zwischen den Ausprägungen gesetzte Kreuze, die auf das Vorliegen einer Eigenschaft hinweisen, erhalten den entsprechenden Dezimalwert zwischen den Werten.
- Drei Rückläufe konnten nicht den differenzierten Teilnehmergruppen zugeordnet werden und blieben dadurch in der Teilnehmer*innen (TN) differenzierten Ergebnisdarstellung unberücksichtigt.
- 2 TN, aus FK und FNK, ließen große Anzahlen von Fragen unbeantwortet, wodurch sich die Repräsentativität der Ergebnisse verringerte.

12.3 Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung zur Beantwortung der Forschungsfragen F1 und F2 ist nach den Kategorien des Fragbogens gegliedert und wird durch folgende Form präsentiert:

- F1 findet sich in der nach FNK und FK differenzierten Vorstellung der Entwicklungsstände zum Singen und der schulischen Singarbeit wieder.
- F2 findet ihre Beantwortung in der vergleichenden Betrachtung der Entwicklungen zwischen FNK und FK.
- F3 schließt an die Beantwortung von F1 und F2 an. Die Ergebnisdarstellung ist Staffel wie Lehrkräftegruppen vergleichend angelegt und entspricht damit einer summativen Evaluation bzgl. der Lehrkräfteentwicklung.

Die Ergebnisse informieren über die selbsteingeschätzten Entwicklungsendstände der teilnehmenden Lehrer*innen bezogen auf Fähigkeiten schulischer Singarbeit. Die erfragten fachspezifischen Fähigkeiten sind an den Projektzielen und -inhalten ausgerichtet. Eine nach Fortbildungsformen (Veranstaltungsreihe, Coaching) differenzierte Erfassung der Lehrerentwicklung erfolgt nicht, da Entwicklungsinterferenzen von den Projektgestaltern provoziert wurden, mit dem Ziel den Theorie-Praxis-Transfer zu fördern.

Zu der 2. Staffel *Belcantare Brandenburg* der Regionen Ostprignitz-Ruppin und Prignitz waren 29 Teilnehmer*innen angemeldet, davon 25 aktiv beteiligt. Die Fortbildungsbeteiligung beträgt 86%. An der Befragung beteiligten sich 76% der aktiven Lehrkräfte, dies entspricht 19 Fortbildungsteilnehmer*innen. 10 Teilnehmer*innen gehören zu der FNK-Gruppe an, zukünftig FNK abgekürzt, und 9 Teilnehmende sind der FK-Gruppe (FK) zugehörig.⁶⁰

⁶⁰ Für die Transparenz weiterer Outputs ist die Projektleitung zuständig.

12.3.1 Singfreude und Singkompetenz (Fr. 20, 21, 29, 30)

Die Ergebnisdarstellung zur Singfreude und Singkompetenz⁶¹ erfolgt in Prozentwerten.

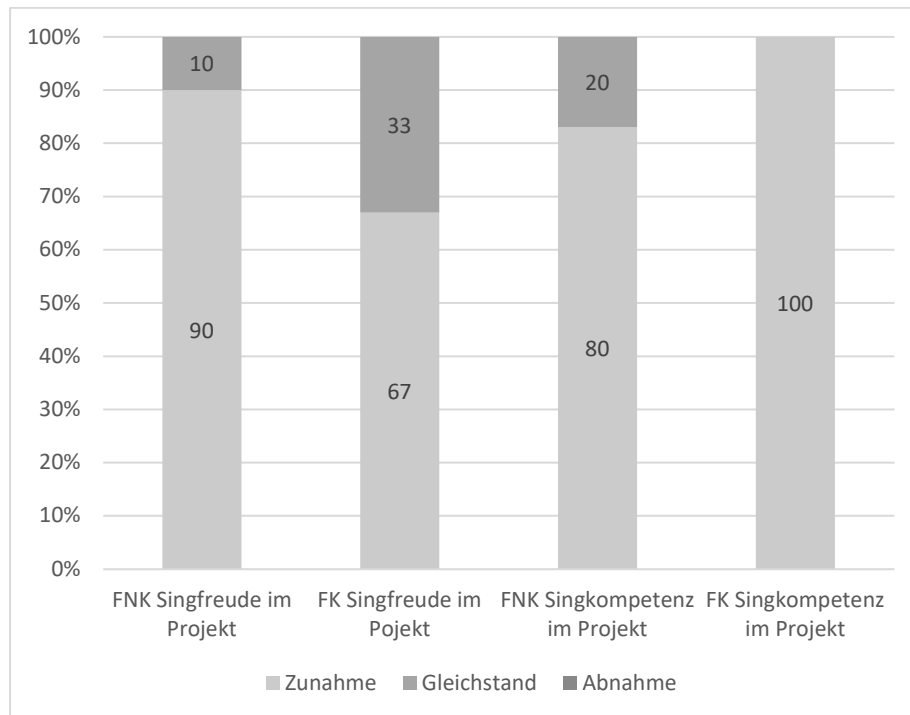


Abb. 13: Antwortverhältnisse zur Singfreude und Singkompetenz während des Projektes nach Teilnehmergruppen differenziert (FNK: N=10; FK: N=9)

Das Fortbildungsprojekt konnte bei 90% der FNK und 67% der FK die Singfreude nochmals steigern, obwohl diese bereits überwiegend „sehr gerne“ schon vor Projektantritt sangen (1. Lehrerbefragung 2013, FK und FNK als LK zusammengefasst: 14 LK stimmen vollkommen zu und 2 LK stimmen überwiegend zu). Eine Kompetenzsteigerung im Singen nehmen 80% der FNK und 100% der FK wahr. Für keine der Teilnehmer*innen ist die Singfreude zurückgegangen oder entstand die Selbsteinschätzung eines Kompetenzverlustes beispielsweise durch erfahrene Verunsicherung.

⁶¹ Die erfragte projektbezogene Singkompetenz erfragt Fähigkeiten im Bereich von Singen und Singvermittlung, Liedgestaltung mit weiteren musikalischen Umgangsweisen zum Lied, rhythmische und dirigierpraktische Fähigkeiten (siehe *Belcantare Brandenburg*-Lehrerfragebogen der Abschlussbefragung, Fragen 33-49, 55-76)

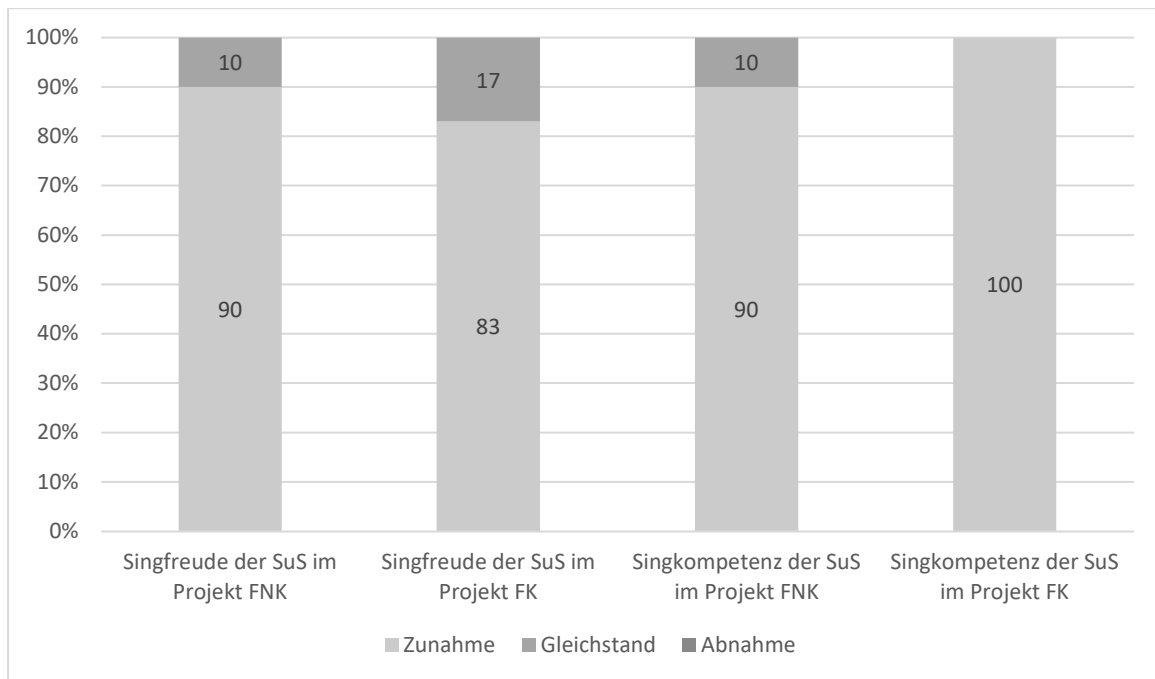


Abb. 14: Antwortverhältnisse zur Singfreude und Singkompetenz der Schüler*innen während des Projektes aus der Sichtweise beider Teilnehmergruppen (FNK: N=10; FK: N=9)
 83% der FK und 90% der FNK nehmen bei ihren Schüler*innen einen Anstieg der Singfreude wahr. Einen Anstieg der Singkompetenz⁶² bestätigten 100% der FK und 90% der FNK.

Belcantare Brandenburg gelingt es, die ohnehin schon vor Projektbeginn ausgeprägte Singfreude während des Projektes nochmals bei dem Großteil der Teilnehmer*innen zu steigern. Beide Lehrkräftegruppen geben einen deutlichen Kompetenzzuwachs an. Während bei den FNK in größerem Maße die Singfreude bei sich und den Schüler*innen anstieg, überwogen bei den FK die wahrgenommenen Kompetenzzuwächse.

⁶² Die Singkompetenz der Kinder umfasst: das melodisch und rhythmisch sichere Singen können von einfachen Liedern und Kanons wie das Verfügen über ein vielfältiges Liedrepertoire. (Diese Ziele finden sich auch im aktuellen RLP Berlin-Brandenburg 2015, Teil C, S. 16.)

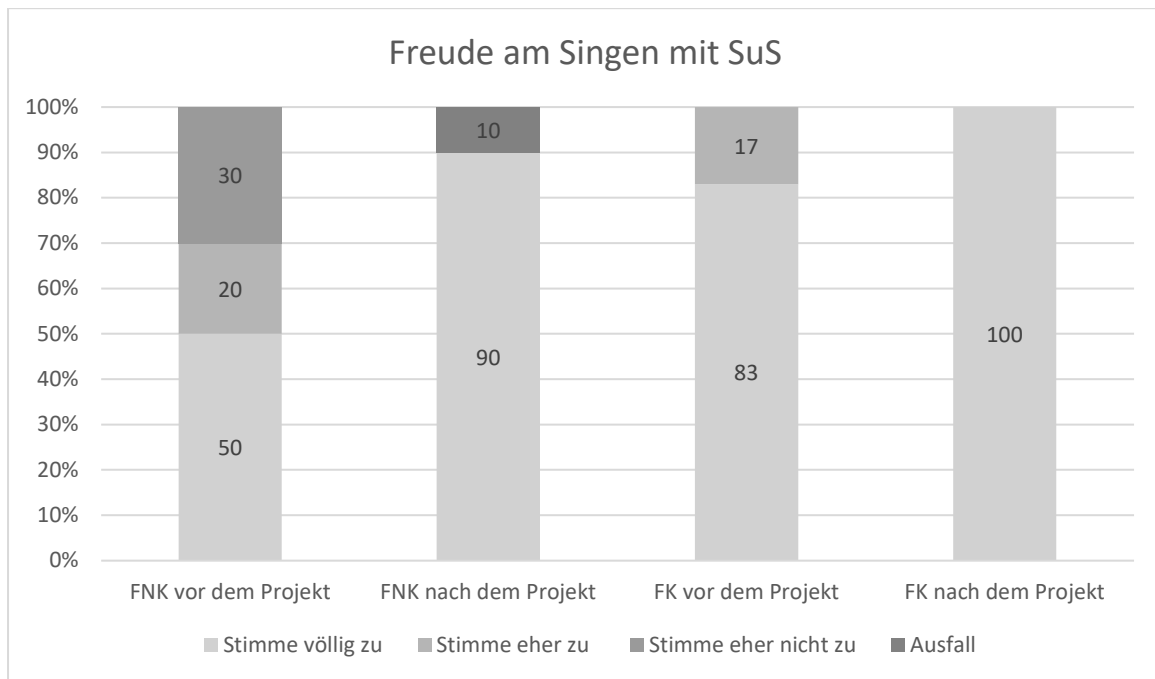


Abb. 15: Freude der Teilnehmenden am gemeinsamen Singen mit Schüler*innen vor und nach dem Projekt (FNK: N=10; FK: N=9)

Des Weiteren erwirkte die Fortbildungsteilnahme bei beiden Teilnehmergruppen, mit Überzeugung aussagen zu können: „Ja, ich stimme völlig zu, Freude am gemeinsamen Singen mit Schüler*innen zu empfinden“. Nach Projektende teilen 90% der FNK diese Meinung, hier sind 40% der Aussage hinzugetreten und bei den FK stimmten nach Projektende auch die verbleibenden 17% der Aussage vollkommen zu.

12.3.2 Singen und Singvermittlung (Fr. 31a – 49b)

0-149 Pt.: Mangelhaft; 150-249 Pt.: Zufriedenstellend; 250-349 Pt.: Gut; 350-400 Pt.: Sehr gut.

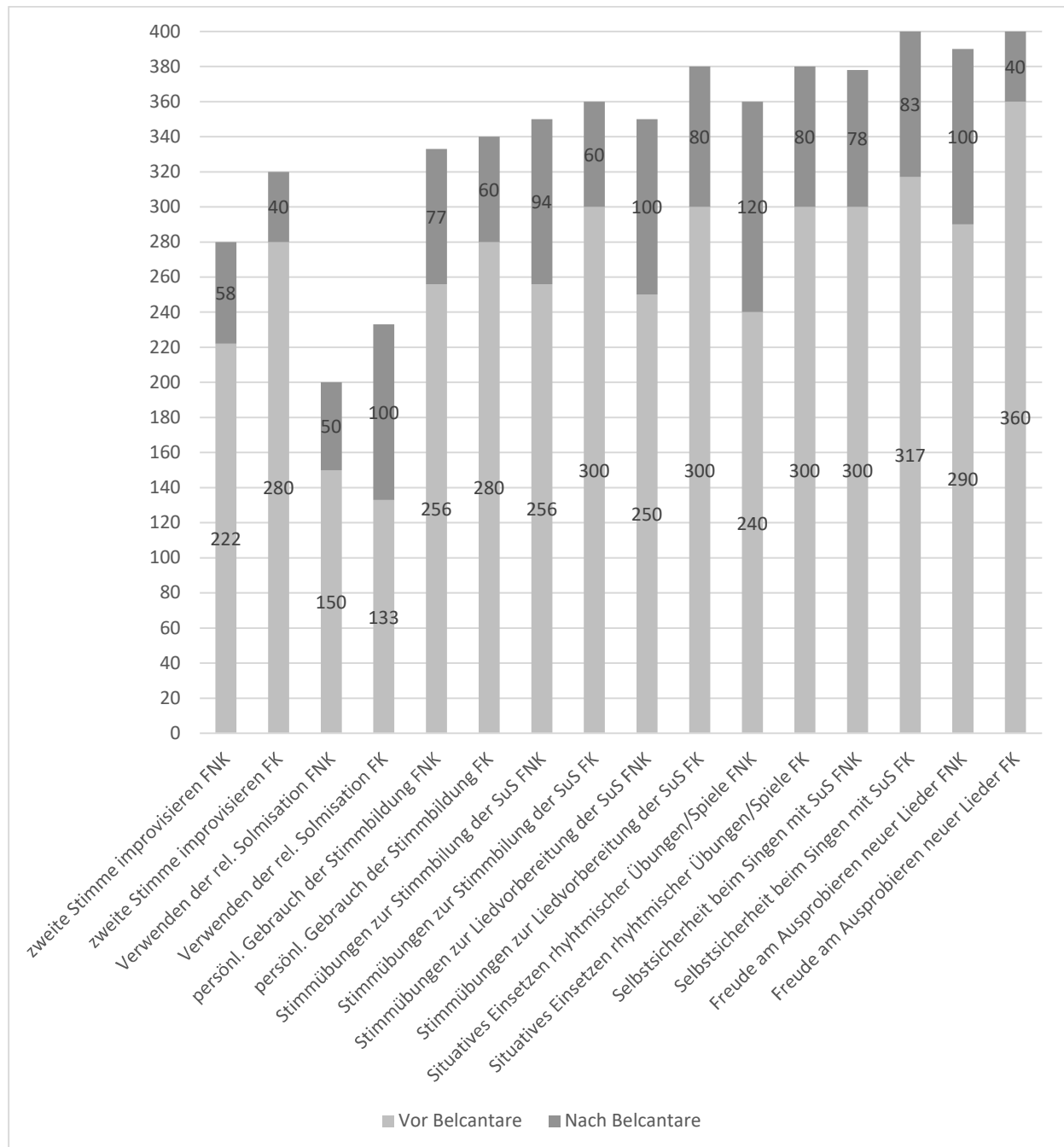


Abb. 16: Vergleich der Teilnehmergruppen bzgl. ausgewählter Entwicklungszuwächse zum Singen und zur Singvermittlung (FNK: N=10; FK: N=9)

12.3.2.1 Betrachtung der Gruppe der fachnahen Lehrkräfte

Die größte Entwicklung der FNK mit 120 Pt. ist im situativen Einsatz rhythmischer Übungen mit einem Endwert von 360 Pt. gegeben, das entspricht einer Entwicklung von der Kategorie „wenig entwickelt“ nach „sehr gut“ entwickelt. Von der Kategorie „gut“ zu „sehr gut

entwickelt“ wachsen die Fähigkeiten im Einsetzen von Singübungen/ Singspielen zur Liedvorbereitung (Zuwachs 100 Pt.), die Freude am Ausprobieren neuer Lieder im Unterricht (Zuwachs 100 Pt.) und das Einsetzen von Singübungen zur Stimmentwicklung (Zuwachs 94 Pt.).

Die geringsten Entwicklungszuwächse von 46-50 Pt. sind beim sauberen Singen von Melodien, beim Halten der eigenen Melodiestimme im mehrstimmigen Gesang, beim Heraushören von falschen Melodien und zum Einsatz der Solmisation zum Erarbeiten eines Liedes zu finden, wobei die ersten drei Fähigkeiten sich vom Kriterium „gut“ zu „sehr gut“ entwickelt haben. Die FNK wiesen diesbezüglich zu Beginn der Fortbildung eine gute Basis auf. Anders ist der Einsatz der Solmisation zu bewerten, er verblieb im Stadium „wenig entwickelt“ mit 200 Pt. Schwer fällt nach Abschluss des Projektes mit 280 Pt. das Improvisieren einer zweiten begleitenden Stimme.

12.3.2.2 Betrachtung der Gruppe der ausgebildeten Lehrkräfte

Die FK bringen ihrer Einschätzung nach, folgende sehr gut entwickelte Fähigkeiten zu Beginn des Projektes mit: im Nachsingen vorgegebener Töne (383 Pt.), im sauberen Singen einer Melodie (400 Pt.), im Heraushören einer falschen Melodie (380 Pt.), im schnellen Erarbeiten von Liedern (360 Pt.), im Präsentieren eines Liedes vor der Klasse (360 Pt.) und im Singen einer für Kinder geeigneten Tonhöhe (360 Pt.). Den größten Entwicklungssprung mit 100 Pt. nimmt diese Teilnehmergruppe beim Einsetzen der Solmisation, wobei sie in der Kategorie „weniger entwickelt“ mit einem Endstand von 233 Pt. bleibt. Ein Kategorienwechsel gelingt bei den Fragen zur Selbstsicherheit zum Singen mit Schüler*innen, beim angemessenen Einsatz von Singübungen/Singspielen zur Liedvorbereitung und dem situativen Einsetzen rhythmischer Übungen/Spiele. Die Entwicklungszuwächse liegen bei 80-83 Pt., wodurch sich eine Entwicklung von der Kategorie „gut“ zu „sehr gut“ vollzieht. Weniger ausgeprägt vor Beginn des Projektes und trotz eines Entwicklungszuwachses von 40 Pt. und 60 Pt. durch Projektbeteiligung bleiben folgende Items in der Kategorie „gut entwickelt“ mit Entwicklungsreserven: das Nutzen verschiedener Wege zur Liederarbeitung (320 Pt.), eine zweite Stimme zur Ursprungsmelodie improvisieren können (320 Pt.) und Stimmübungen für sich selbst einsetzen zu können (340 Pt.).

12.3.2.3 Vergleich beider Gruppen

Die FNK weisen für den Bereich Singen und Singvermittlung höhere Entwicklungszuwächse nach Beendigung des Projektes auf als die FK. Gleichzeitig verfügten sie vor Projektbeginn über einen geringeren Ausbildungsstand als die FK, wie aus den Selbsteinschätzungen zu entnehmen ist. Sie liegen mit Blick auf ihre abschließenden Punktestände unter denen ihrer ausgebildeten Kollegen*innen. Eine deutliche Leistungsdifferenz von 40 Pt. liegt bei der schwer zu erlernenden Fähigkeit, die Ursprungsmelodie mit einer Zweitstimme improvisieren

zu können. Bei beiden Gruppen liegen Reserven mit Endpunktständen von FNK: 280 Pt. und FK: 320 Pt. von möglichen 400 Pt. vor. Bezüglich der Frage nach dem Einsatz der Solmisation gehen beide Teilnehmergruppen mit vergleichbaren Voraussetzungen in die Fortbildung und sind nach Abschluss der Fortbildung im Feld „wenig entwickelt“ (FNK: 200 Pt., FK: 233 Pt.), wobei die FNK den Fortbildungsinput mit einem Zuwachs von 50 Pt. für sich weit weniger nutzen konnten als die ausgebildeten Kräfte mit 100 Pt. Das Erschließen und Anwenden können der relativen Solmisation für den Einsatz im Musikunterricht erfordert für FNK ein kontinuierliches, begleitendes Üben innerhalb der Lehrkräftefortbildung, weswegen sie innerhalb eines Fortbildungskonzeptes, welches auf Vermittlungsvielfalt setzt, für diese Gruppe ungeeignet ist. Für FK kann die relative Solmisation aufgrund der musikalischen Vorbildung mit bedeutend weniger Aufwand in der Fortbildung behandelt als auch durch selbstgesteuertes Üben der FK hingegen weiter professionalisiert werden.

Die Lehrkräfte beider Gruppen nutzen die Stimmbildung für den persönlichen Gebrauch weniger als zur Stimmentwicklung der Schüler*innen: FNK nutzen die persönliche Stimmbildung mit einem Zuwachs von 77 Pt. und FK mit 60 Pt. zwar häufiger als vor der Fortbildung, bleiben aber bei einem gelegentlichen Gebrauch für sich selbst. Hingegen nehmen sie die Stimmübungen zur Stimmbildung der Kinder (FNK: 350 Pt., FK: 360 Pt.) und als Vorbereitung für die Liederarbeitung (FNK: 350 Pt., FK: 380 Pt.) sehr gut an. Zusammenfassend lassen die Einschätzungen der Teilnehmenden erkennen, dass sie stimmbildnerische Übungen zur Entwicklung der Kindersingstimmen einzusetzen verstehen und Sing- wie Rhythmusspiele zielgerichtet an das Unterrichtsthema, die stimmlichen Herausforderungen des Liedes und die situativ unterschiedlichen Bedürfnisse der Kindersimmen anbinden können.

Gleichermaßen erfolgreich für beide Gruppen, obwohl mit ungünstigeren Ausgangsbedingungen für die FNK, schneiden die psychologischen Items ab: Beide Gruppen gewannen sehr große Selbstsicherheit beim Singen mit Schüler*innen (FNK: 378 Pt., FK: 400 Pt.) und die Freude am Ausprobieren neuer Lieder im Unterricht stieg für FNK auf 390 Pt. und für FK auf 400 Pt. Während die FK nach Projektschluss sich vollkommen sicher beim Singen mit Schüler*innen fühlen, gelingt dies ebenfalls 70% der FNK, obwohl sie geringere fachliche Voraussetzungen mitbringen. Dass beide Teilnehmergruppen mit Freude neue Lieder im Unterricht ausprobieren, fördert die Repertoirevielfalt und Aktualität des Unterrichts wie die Weiterentwicklung der Teilnehmenden durch angstfreie Aneignung von Neuem.

12.3.3 Liedgestaltung (Fr. 50a – 57b)

0-149 Pt.: Mangelhaft; 150-249 Pt.: Zufriedenstellend; 250-349 Pt.: Gut; 350-400 Pt.: Sehr gut.

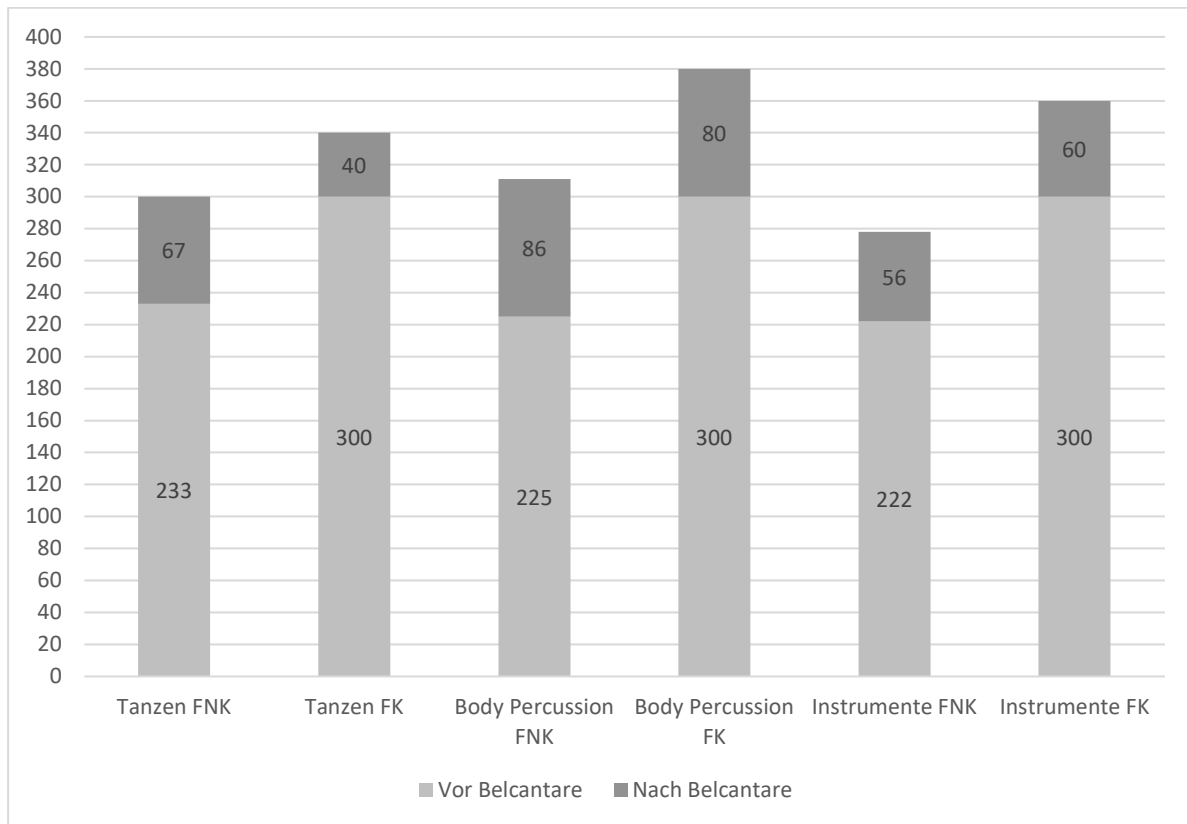


Abb. 17: Entwicklungszuwächse im Ausüben können bestimmter Gestaltungsmittel zum Lied (FNK: N=10; FK: N=9)

0-149 Pt.: Mangelhaft; 150-249 Pt.: Zufriedenstellend; 250-349 Pt.: Gut; 350-400 Pt.: Sehr gut.

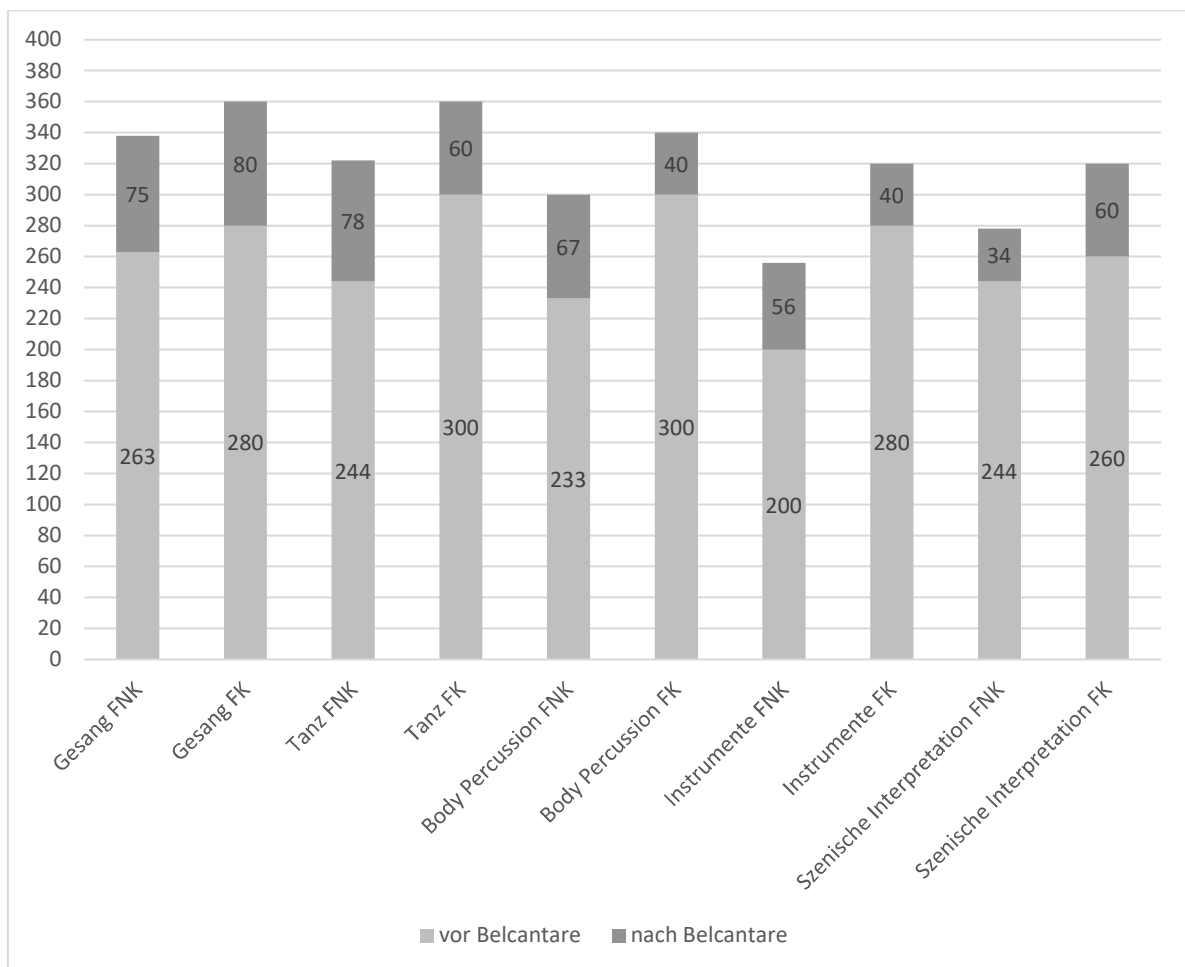


Abb. 18: Zunahme der Einsatzhäufigkeit bestimmter Gestaltungsmittel zum Lied in der 3. und 4. Jahrgangsstufe nach Projektende (FNK: N=10; FK: N=9)

12.3.3.1 Betrachtung der Gruppe der fachnahen Lehrkräfte

Neben der sängerischen Gestaltung eines Liedes haben sich die FNK im Einsetzen können von Body Percussion, Instrumenten und tänzerischen Bewegungen zum Lied weiterentwickelt. Für alle drei Gestaltungselemente vollziehen die FNK den Kategorienwechsel von „weniger entwickelt“ zu „gut entwickelt“. Mit 86 Pt. ist die Entwicklung für die bodypercussive Gestaltung auf 311 Pt. am größten, gefolgt von 67 Entwicklungspunkten für die tänzerische Gestaltung (300 Pt.) und 56 Pt. für die instrumentale Gestaltung (278 Pt.).

Bei der Frage zu dem tatsächlichen Einsatz in den Jahrgangsstufen 3 und 4 steht an oberster Stelle mit 338 Pt. die Gestaltung des Liedes mittels weiterer Vokalformen (Vor- und Nachsänger, 2. Stimme, Chorsatz). Darauf folgt die tänzerische Gestaltung mit 322 Pt., dann die rhythmische Gestaltung (300 Pt.) Weniger Einsatz finden die instrumentale Gestaltung mit 256 Pt. und die szenische Gestaltung (278 Pt.).

12.3.3.2 Betrachtung der Gruppe der ausgebildeten Lehrkräfte

Mit 80 Pt. entwickeln sich die FK am meisten im Einsetzen können einer Body Percussion zum Lied. Sie nehmen damit den Entwicklungssprung von „gut ausgeprägt“ (300 Pt.) zu „sehr gut ausgeprägt“ (380 Pt.). Ebenso verhält es sich beim Einsetzen können von Instrumenten mit 300 Pt. hin zu 360 Pt. Das Einsetzen können tänzerischer Elemente bleibt mit einem Zuwachs von 40 Pt. auf 340 Pt. in der Kategorie „gut“.

Werden dazu im Vergleich die Fragen zum tatsächlichen Einsatz im Unterricht der Jahrgänge 3 und 4 herangezogen, so treten die gesangliche und die tänzerische Gestaltung mit 360 Pt. als Hauptgestaltungsmittel vor. Fortbildungsbedingt konnte der Einsatz der gesanglichen gegenüber der tänzerischen Gestaltung in größerem Maße intensiviert werden und gleiche Einsatzintensität erlangen. Folglich wurde vor *Belcantare Brandenburg* eher ein Lied tänzerisch gestaltet als auf die dem Lied inne liegende gesangliche Gestaltung zurückzugreifen. In der tänzerischen Liedgestaltung sehen die Teilnehmenden für sich Reserven, denn sie erzielen die Kategorie „gut ausgeprägt“. Der Einsatz der szenischen Gestaltung mit 320 Pt. intensiviert sich durch die Fortbildungsteilnahme stärker als der Einsatz von Instrumenten und erhält hierdurch von den FK zumindest eine vergleichbare Wertschätzung im Unterricht wie der Instrumenteneinsatz.

12.3.3.3 Vergleich beider Gruppen

Die Entwicklungszuwächse von 86 Pt. für die FNK und 80 Pt. für die FK im Einsetzen können der Body Percussion als gestalterisches Mittel eines Liedes sind für beide Teilnehmergruppen die größten. Hier ist ein inhaltlicher Schwerpunkt der Fortbildungsreihe festzustellen. Im Ranking zum Einsatz der verschiedenen Mittel im Unterricht votiert die rhythmische Gestaltung allerdings für beide Teilnehmergruppen gleichermaßen auf Rang 3. Auf Rang 1 liegt, ebenfalls für beide Gruppen zutreffend, die Stimme selbst als meist eingesetztes Gestaltungsmittel und auf Rang 2 das Tanzen. Da beide Teilnehmergruppen nach Projektschluss Reserven im Bereich des Tanzen Könnens mit Schüler*innen aufweisen, hätte ein häufigere Einbindung in den Lehrgang die Professionalität der Teilnehmenden steigern können mit noch höheren Transferaussichten als die Body Percussion in die Praxis. Während die FK vor *Belcantare Brandenburg* Lieder bereits abwechslungsreich mit Instrumenten gestalteten, fällt bei den FNK der Einsatz von Instrumenten zum Lied weit zurück. Dieses Ergebnis ist wohl auf die geringere musikalische Erfahrung im Umgang mit Instrumenten zurückzuführen. Die szenische Interpretation scheint als Methode zur Liedvermittlung für FK wertgeschätztes Neues zu beinhalten, denn nach der Fortbildung wird sie gleichermaßen oft eingesetzt wie das Singen mit Instrumenten. FK geben ihr damit einen höheren Stellenwert als die FNK. Diese Aussage untermauern vergleichbare Ausgangswerte von 244 Pt. der FNK zu 260 Pt. der FK bei differierenden Zuwächsen und Endständen. Erwartungsgemäß liegen die Punktwertungen der FK über denen der FNK mit einer Differenz zwischen 22-82 Pt. Die beiden

höchsten Differenzen treten beim Einsetzen können von Instrumenten (82 Pt.) und der Body Percussion zum Lied (69 Pt.) auf.

12.3.4 Rhythmus (58a – 62b)

0-149 Pt.: Mangelhaft; 150-249 Pt.: Zufriedenstellend; 250-349 Pt.: Gut; 350-400 Pt.: Sehr gut.

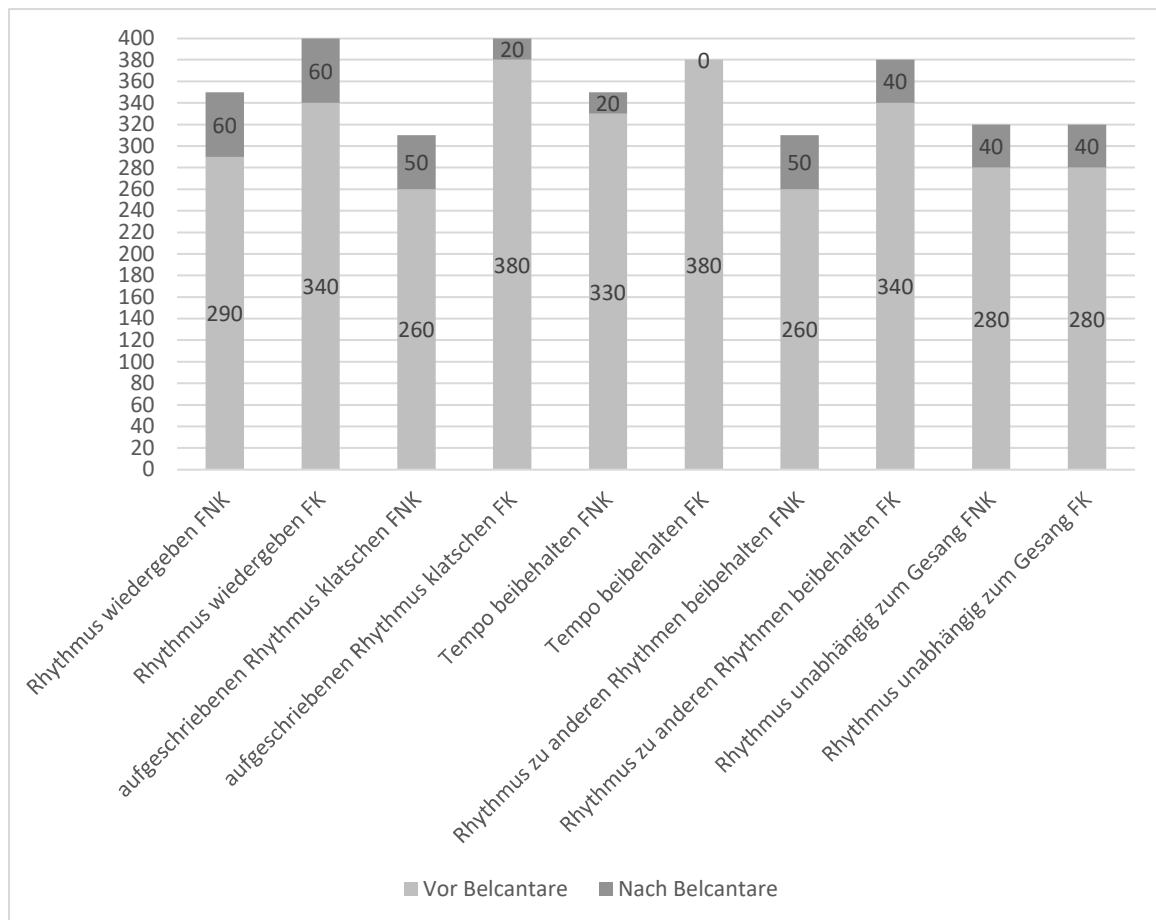


Abb. 19: Vergleich der Teilnehmergruppen bzgl. ausgewählter Entwicklungszuwächse zu rhythmischen Fähigkeiten (FNK: N=10; FK: N=9)

12.3.4.1 Betrachtung der Gruppe der fachnahen Lehrkräfte

Die größte Entwicklung mit 60 Pt. nehmen die FNK beim Wiedergeben eines gehörten Rhythmus und gelangen dadurch von der Kategorie „gut entwickelt“ mit 290 Pt. zu der Kategorie „sehr gut entwickelt“ mit 350 Pt. Durch mittlere Zuwächse von 50 Pt. im Nachklatschen aufgeschriebener Rhythmen und Beibehalten können des eigenen Rhythmus zu anderen, erzielen die FNK hier mit 310 Pt. eine sichere Platzierung innerhalb der Kategorie „gut entwickelt“. Obwohl mit 20 Pt. wenig weiterentwickelt, erreichen die FNK die Kategorie „sehr gut“ mit 350 Pt. für das Beibehalten können des Tempos während des Singens.

12.3.4.2 Betrachtung der Gruppe der ausgebildeten Lehrkräfte

Mit dem höchsten Entwicklungszuwachs von 60 Pt. innerhalb dieser Kategorie erreichen die FK die Höchstpunktzahl von 400 Pt. im Wiedergeben können eines gehörten Rhythmus. In drei von vier Items schneiden sie mit „sehr gut ausgebildet“ ab. Das bezieht sich auf das Klatschen können eines aufgeschriebenen Rhythmus (400 Pt.), das Beibehalten des Tempos während des Singens (380 Pt.) und dem Halten können des eigenen Rhythmus neben anderen (380 Pt.). Einzig zum Item rhythmische Bewegungen unabhängig zum Gesang ausführen zu können (320 Pt.), verbleiben die FK trotz eines Entwicklungszuwachses von 40 Pt. in der Kategorie „gut entwickelt“.

12.3.4.3 Vergleich beider Gruppen

Beide Teilnehmergruppen entwickelten sich im Wiedergeben eines gehörten Rhythmus gleichermaßen gut und erreichen die Kategorie „sehr gut“. Die Aneignung von Rhythmen über das Gehör ist eine für die Grundschule trainingsnotwendige Fähigkeit, da der Aneignungsprozess zumindest in den unteren Jahrgangsstufen ausschließlich gehörbasiert vollzogen wird. Während die FK aufgrund einer soliden Vorbildung bei 4 von 5 Items die Kategorie „sehr gut“ erreichen, liegt bei den FNK ein genau umgekehrtes Verhältnis von 1 zu 5 vor. Reserven zeigen beide Teilnehmergruppen darin an, rhythmische Bewegungen unabhängig vom Gesang ausführen zu können. Beide Teilnehmergruppen geben hier die gleichen Voraussetzungen (280 Pt.), Entwicklungspunkte (40 Pt.) und Endpunktstände (320 Pt.) an. Die Datenlage zeigt, dass dies eine zeitintensiv zu erlernende Fähigkeit innerhalb dieses Kompetenzbereiches ist: Eine Optimierung durch Trainingsintensivierung innerhalb der Fortbildung scheint nicht möglich, da die percussive Gestaltung von Liedern kontinuierlich Gegenstand der Fortbildungsveranstaltungen war. Die Übungsintensität ist auch dadurch repräsentiert, dass beide Teilnehmergruppen angaben, sich innerhalb der Gestaltungsmittel zum Gesang am meisten im percussiven Bereich fortentwickelt zu haben.

12.3.5 Chorleitung (63a – 72b)

0-149 Pt.: Mangelhaft; 150-249 Pt.: Zufriedenstellend; 250-349 Pt.: Gut; 350-400 Pt.: Sehr gut.

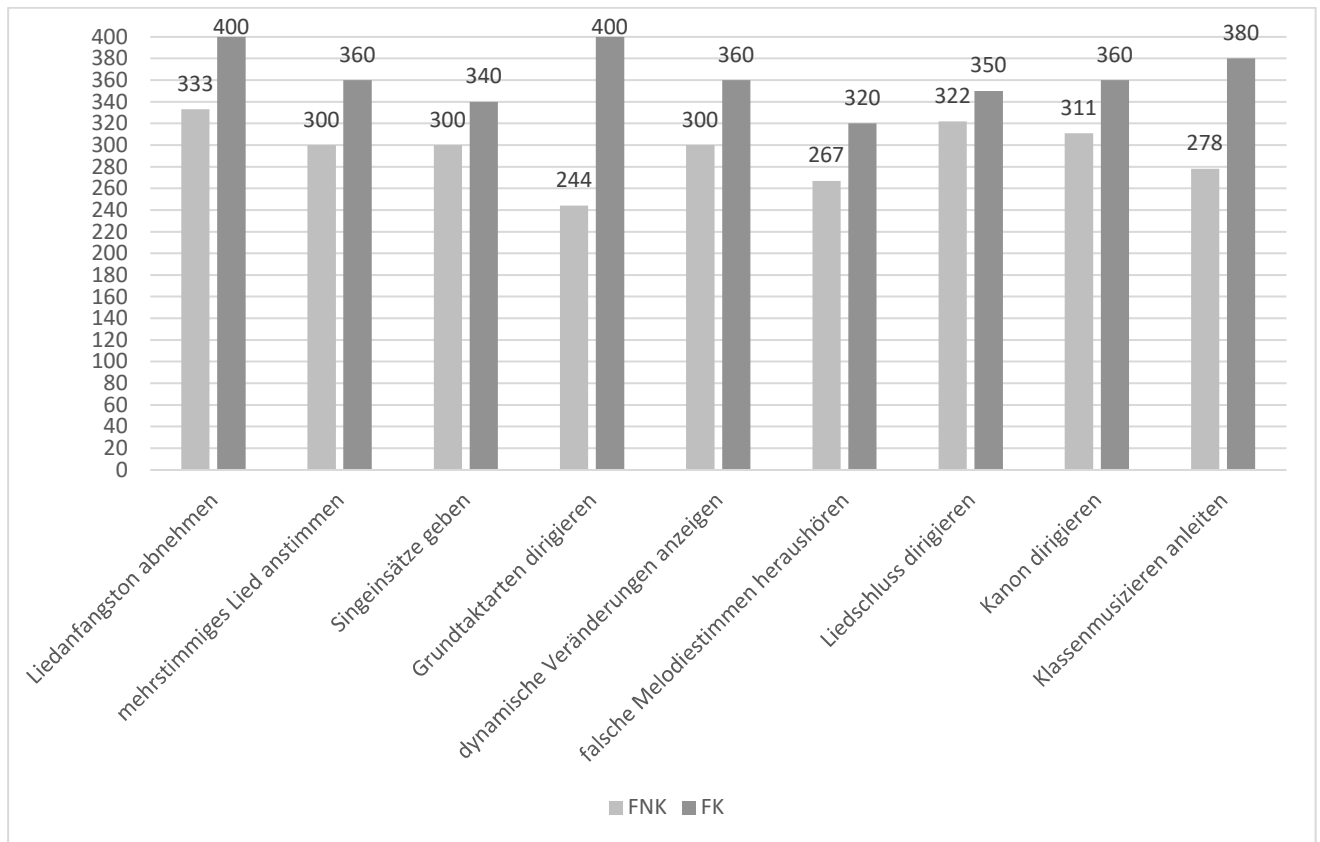


Abb. 20: Entwicklungsstände im Bereich Chorleitung nach Projektende (FNK: N=10; FK: N=9)

12.3.5.1 Betrachtung der Gruppe der fachnahen Lehrkräfte

Die größten Entwicklungen mit 67 Pt. und 62 Pt. zeigen die FNK im Anstimmen eines mehrstimmigen Liedes und im Einsatz geben der Stimmgruppen. Hierdurch entwickeln sie die Fähigkeiten von „wenig entwickelt“ zu „gut entwickelt“. Nach Abschluss der Fortbildung gelingt ihnen innerhalb dieses Fragespektrums am besten, die Anfangstöne eines Liedes von einem Instrument abzunehmen (333 Pt.), die Fähigkeit liegt „gut entwickelt“ vor. Bezüglich der anderen Items ist eine Entwicklung zwischen 37-48 Pt. festzustellen. Größere Reserven treten im Dirigieren der Grundtaktarten (2/4, 4/4, 3/4 und 6/8) mit 244 Pt., im Heraushören von falsch gesungenen Melodiestimmen im 2-3stimmigen Satz (267 Pt.) und im Anleiten des Klassenmusizierens mit Instrumenten und Gesang (278 Pt.) auf.

12.3.5.2 Betrachtung der Gruppe der ausgebildeten Lehrkräfte

Die größte Entwicklung mit 80 Pt. erzielen die FK beim Anleiten des Klassenmusizierens mit Gesang und Instrumenten (360 Pt.), sie prägen diese Fähigkeit von „gut“ zu „sehr gut“

entwickelt aus. Das Abnehmen eines Lied-Anfangstones vom Instrument und das Dirigieren in den Grundtaktarten beherrschen sie nach Abschluss der Fortbildung mit 400 Pt. vollkommen. Keine Weiterentwicklung sehen die FK für sich im Anstimmen eines mehrstimmigen Liedes und Dirigieren eines Liedschlusses, sie verharren auf 360 Pt., was dennoch für „sehr gut ausgeprägt“ steht. Reserven zeigen die FK im Heraushören von falsch gesungenen Stimmen innerhalb eines 2-3 stimmigen Satzes und im Geben des Stimmeinsatzes im mehrstimmigen Lied mit einem Endpunktstand von 320 Pt. Sie nehmen über die Projektlaufzeit eine Entwicklung (40 Pt.) wahr und erreichen damit die zweite Kategorie „gut entwickelt“.

12.3.5.3 Vergleich beider Gruppen

Beide Teilnehmergruppen haben sich gleichermaßen gut unter Berücksichtigung unterschiedlicher Ausgangsvoraussetzungen bezüglich folgender Fähigkeiten entwickelt: im Abnehmen eines Lied-Anfangstones vom Instrument (FNK: 333 Pt., FK: 400 Pt.), im Kommunizieren über den Gesichtsausdruck mit den Schüler*innen beim Singen (FNK: 322 Pt., FK: 360 Pt.), im Kanon dirigieren (FNK: 311 Pt., FK: 360 Pt.) und im Anzeigen dynamischer Veränderungen beim Singen (FNK: 300 Pt., FK: 360 Pt.).

Gravierende Entwicklungsunterschiede zeichnen sich in der komplexen Anleitung des Klassenmusizierens mit Instrumenten und Gesang ab. Während die FK mit einem Punkteendstand von 380 Pt. hier die größte Entwicklung für sich verzeichnen, entwickeln FNK mit durchschnittlichem Zuwachs für diesen Fragebereich von 40 Pt. die Fähigkeit lediglich auf 278 Pt. und erreichen damit knapp die Kategorie „gut entwickelt“. Desgleichen haben FNK Schwierigkeiten beim Dirigieren in den Grundtaktarten (244 Pt.), wohingegen FKs dies bestmöglich beherrschen. Da in der Grundschule der Aufbau musikalischer Grundkompetenzen durch ganzheitliches Musizieren im Vordergrund steht, sind die erfragten Fähigkeiten der Chor- bzw. Ensembleleitung für die Grundschullehrkräfte unerlässlich wie deren Weiterentwicklung innerhalb einer zweijährigen Fortbildungsreihe mit dem Schwerpunkt schulische Singarbeit nicht fehlen darf. Die Ergebnisstände eruieren, dass eine Verbesserung dieser Fähigkeiten für FNK ein kontinuierliches und nach FK und FNK leistungsdifferenziertes Angebot innerhalb der Lehrkräftefortbildung sein muss. Hierbei kann schon hilfreich sein, nach der Erarbeitung von Liedern im Lehrgang einen Perspektivwechsel seitens der Teilnehmer*innen vornehmen zu lassen, indem sie die Teilnehmergruppe musizierpraktisch anleiten.

Anders als bei den FK entwickeln sich die FNKs mit ihren Voraussetzungen im Einsätze geben innerhalb des mehrstimmigen Liedes vergleichsweise gut. Reserven liegen für beide Gruppen im Dirigieren eines Liedschlusses und im Heraushören von einzelnen falschen Melodietönen bzw.-verläufen aus dem Gesamtklang.

12.3.6 Instrumentaler Umgang mit dem Lied und Liedanalyse (Fr. 73a – 76b)

0-149 Pt.: Mangelhaft; 150-249 Pt.: Zufriedenstellend; 250-349 Pt.: Gut; 350-400 Pt.: Sehr gut.

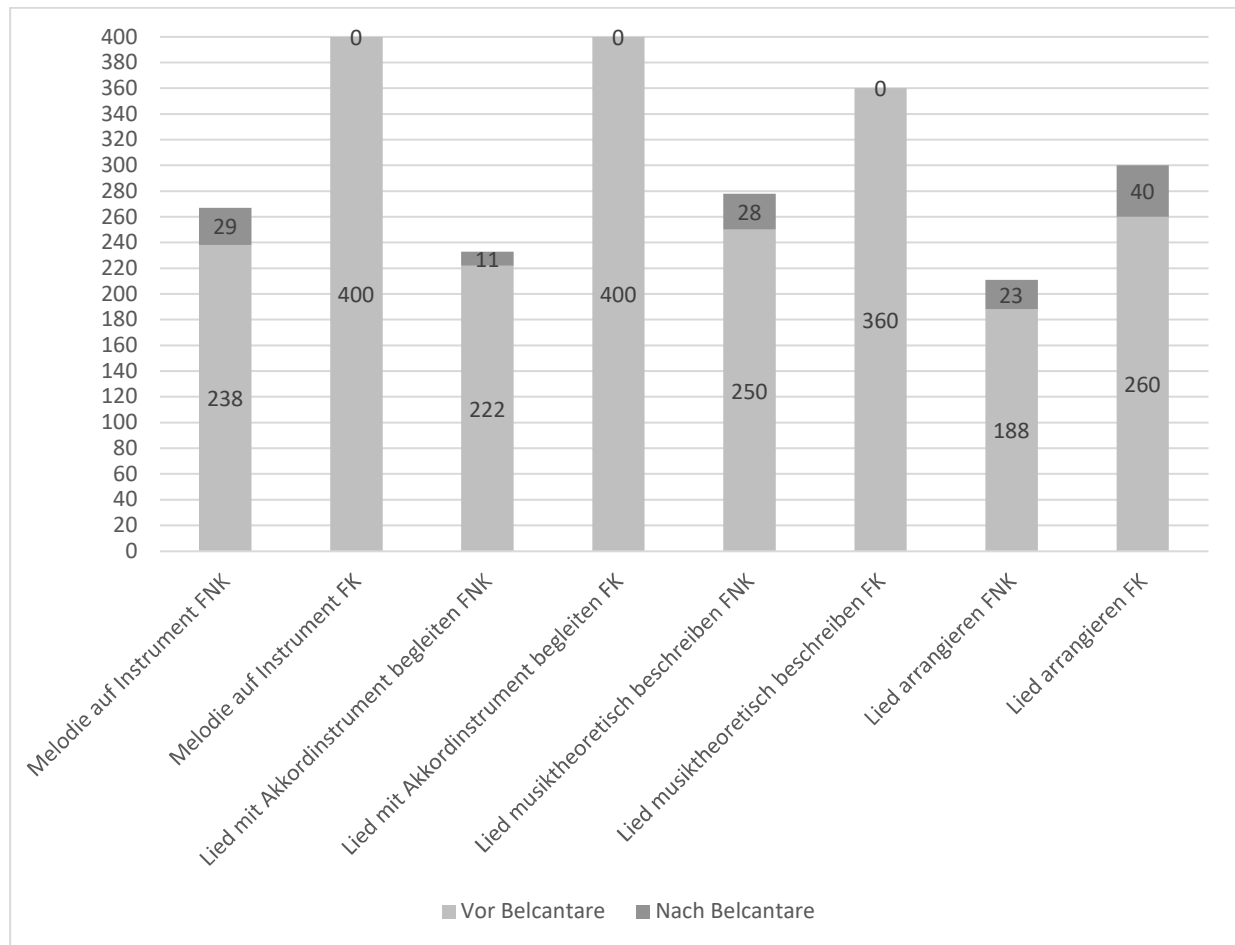


Abb. 21: Entwicklungszuwächse mit ablesbaren Ergebnisständen beider Lehrkräftegruppen im Bereich instrumentaler Umgang mit dem Lied und musiktheoretische Beschreibung eines Liedes (FNK: N=10; FK: N=9)

12.3.6.1 Betrachtung der Gruppe der fachnahen Lehrkräfte

Zwei von vier Fähigkeiten dieses Fragebereichs schafften nach Fortbildungsende den Sprung von „wenig“ zu „gut ausgeprägt“. Hierzu zählen das Spielen können einer Liedmelodie auf einem Instrument nach Wahl (267 Pt.) und das Beschreiben können eines Liedes mit musiktheoretischen Begriffen (278 Pt.). Ein Lied mit einem Akkordinstrument zu begleiten, bleibt mit 233 Pt. „wenig ausgeprägt“, ebenso wie das Arrangieren können von Liedern für das Klassenmusizieren (211 Pt.).

12.3.6.2 Betrachtung der Gruppe der ausgebildeten Lehrkräfte

Zwei von vier erfragten Fähigkeiten sind bereits vor Projektbeginn bestmöglich mit 400 Pt. ausgeprägt. Diese Bestwertungen liegen sowohl für das Spielen können einer Liedmelodie auf einem Instrument nach Wahl vor als auch für das Begleiten können eines Liedes mit einem Akkordinstrument. Geringe Reserven infolge einer Endwertung von 360 Pt. nach Projektende bestehen im Beschreiben können eines Liedes mit musiktheoretischen Begriffen, denn eine Entwicklung wurde diesbezüglich nicht wahrgenommen. Größere Reserven weisen die FK im Arrangieren können eines Liedes für das Klassenmusizieren auf. Diese Fähigkeit liegt nach Projektende mit einem Entwicklungszuwachs von 40 Pt. bei 300 Pt., was der Kategorie „gut ausgeprägt“ entspricht.

12.3.6.3 Vergleich beider Gruppen

In dieser Kategorie sind große Leistungsdifferenzen festzustellen: Die FK verfügen über die Voraussetzungen, um sich selbst Lieder zu erarbeiten, gestalten und begründet bewerten zu können. FNK haben es schwer, sich Lieder ohne Hörbeispiel zu erarbeiten und zu einem verstehenden, reflektierten und vermittelnden Umgang mit dem Lied für den Unterricht zu finden, da ihnen die musizierpraktischen und musiktheoretischen Voraussetzungen dafür fehlen. FK sind zu Teilen im Klassenmusizieren unflexibel, weil Ihnen die Kenntnisse fehlen, um aus einem Leadsheet einen zielgruppenadäquaten Klassenmusiziersatz zu entwerfen. Da die FNK mit 11-29 Entwicklungspunkten hier die geringsten Zuwächse insgesamt verzeichnen und die FK lediglich einen unteren Zuwachs mit 40 Pt. im Arrangieren verzeichnen, deutet sich an, dass die Fortbildungsreihe die Weiterentwicklung dieser Fähigkeiten nicht fokussierte. Sollte die Weiterentwicklung in diesem Bereich angestrebt werden, erforderte es ein inhalts- und leistungsdifferenziertes Angebot für FK und FNK.

12.3.7 Zusammenfassung der größten Entwicklungszuwächse und besten Entwicklungsstände

12.3.7.1 Betrachtung der Gruppe der fachnahen Lehrkräfte

Vor *Belcantare* ordnet sich die Gruppe der FNK bzgl. keiner singbezogenen Fähigkeit in die Kategorie „sehr gut“ ein. Die besten Werte einzelner Fähigkeiten liegen über 300 Pt. und beziehen sich auf musikalische Grundfähigkeiten im Singen. Sie umfassen eine Melodie sauber zu singen, das Tempo eines Liedes beizubehalten, im mehrstimmigen Gesang, die eigene Stimme zu halten und sowohl zu hören, wenn eine Melodie falsch gesungen ist als auch vorgegebene Töne nachsingen zu können.

Ausgeprägte Fähigkeiten der FNK (300 Pt. bis 330 Pt.) vor <i>Belcantare</i>	Kompetentes Handeln der FK (ab 350 Pt.) nach <i>Belcantare</i> umfasst
Nachsingen vorgegebener Töne	Nachsingen vorgegebener Töne
Melodie sauber singen	Melodie sauber singen
Hören einer falschen Melodie	Hören einer falschen Melodie
Im mehrstimmigen Gesang eigene Melodiestimme halten	Im mehrstimmigen Gesang eigene Melodiestimme halten
Tempo eines Liedes beibehalten	Tempo eines Liedes beibehalten
	Schnelles Erarbeiten eines neuen Liedes
	Mit der Stimme ein Lied gestalten
	Lied vor der Klasse präsentieren
	Wissen über Besonderheiten der Kinderstimme
	Singen mit Kindern in entsprechender Tonlage
	Singübungen zur Stimmentwicklung einsetzen
	Singübungen/Singspiele zur Liedvorbereitung angemessen einsetzen
Situatives Einsetzen rhythmischer Übungen/Spiele	

Tab. 17: Gut ausgeprägte Fähigkeiten der FNK (N=10) vor *Belcantare* mit hinzugewonnenen Fähigkeiten durch die Intervention. Die Zielstände zeigen, worin die FNK als Gruppe für sich kompetent handeln können.

In allen Fähigkeiten, in denen sich die FNK vor *Belcantare* als am weitesten entwickelt fühlten (Entwicklungsstände zwischen 301 Pt. und 330 Pt.) entfalten sie sich bis zum Ende der Fortbildung weiterhin, so dass sie die Kategorie „sehr gut“ erzielen. FNK handeln für sich kompetent bzgl. folgender Aspekte des Singens und der Singvermittlung: Sie sind geübt im zügigen Aneignen eines Liedes, haben sich Wissen über die Kindersingstimme angeeignet und können nun sowohl in altersgerechter Tonlage singen als auch Singübungen zur Stimmentwicklung oder Liederarbeitung einsetzen. Die rhythmische Arbeit am Lied und zum Lied können sie situationsgerecht einsetzen. Sie sagen von sich, ein Lied stimmlich gestalten und vor den Kindern präsentieren zu können.

Die größten Entwicklungszuwächse der FNK in der 2. Staffel im Ranking dargestellt.

Ranking	Items	Entwicklungs- zuwächse in Pt.
1	Situatives Einsetzen von rhythmischen Übungen/Spielen	120
2	Einsetzen von Singübungen/Singspiele zur Liedvorbereitung	100
3	Singübungen zur Stimmentwicklung einsetzen	94
4	Wissen über Besonderheiten der Kinderstimme	90
5	a. Einsatz von Body Percussion zum Lied b. Schnelles Erarbeiten eines neuen Liedes	86
6	Schüler*innen gestalten Gesang mit Tanzbewegungen	78
7	Stimmübungen anwenden	77
8	Schüler*innen gestalten ein Lied mittels weiterer Vokalformen	75
9	a. Nutzen verschiedener Wege der Liederarbeitung mit Schüler*innen b. Singen mit Kindern in entsprechender Tonlage	70

Tab. 18: Größte Entwicklungszuwächse der FNK (N=10) in Staffel 2 im Ranking

Die Auswertung der Entwicklungszuwächse hebt zudem die gewonnenen Fähigkeiten im vielfältigen Vermitteln eines ganzheitlichen Musizierens hervor, wozu die gesangliche Gestaltung eines Liedes wie auch das Tanzen gehören. Diese Fähigkeiten liegen nach Abschluss der Fortbildung „sehr gut“ bzw. „gut entwickelt“ mit Annäherung an „sehr gut entwickelt“ vor.

12.3.7.2 Betrachtung der Gruppe der ausgebildeten Lehrkräfte

Vor Projektbeginn beherrschten die FK, eine Melodie sauber zu singen wie eine Liedmelodie und eine Liedbegleitung auf einem Instrument zum Lied zu spielen. Nach Fortbildungsende fühlen sich die FK kompetent in Fähigkeiten, die besonders mit dem Hören in Verbindung stehen und der Aneignung, Präsentation wie Vermittlung von Liedern dienen.

Kompetentes Handeln der FK (ab 350 Pt.) vor <i>Belcantare</i> umfasst	Melodie sauber singen
	Melodie auf einem Instrument spielen
	Akkordbegleitung auf einem Instrument spielen
Kompetentes Handeln der FK (ab 350 Pt.) nach <i>Belcantare</i> umfasst	Singen mit Kindern in entsprechender Tonlage
	Gehörten Rhythmus wiedergeben
	Aufgeschriebenen Rhythmus klatschen
	Nachsingen vorgegebener Töne
	Hören einer falschen Melodie
	Abnehmen eines Lied-Anfangstones von einem Instrument
	Grundtaktarten dirigieren

Tab. 19: Fähigkeiten des schulischen Singens bzgl. denen die FK (N=9) für sich kompetent Handeln

FK geben geringere Entwicklungszuwächse an als die FNK. Die FK haben sich besonders in der Kinderstimm- und der rhythmischen Arbeit am Lied und mit Liedern fortgebildet.

Ranking	Item	Entwicklungspunkte
1	Nutzen der relativen Solmisation für das Lernen eines Liedes	100
2	Situatives Einsetzen rhythmischer Übungen/Spiele	83
3	a. Singübungen/Singspiele zur Liedvorbereitung angemessen einsetzen b. Einsatz von Body Percussion zum Lied c. Schüler*innen gestalten Lied mittels weiterer Vokalformen d. Klassenmusizieren mit Instrumenten und Gesang anleiten	80
4	a. Singübungen zur Stimmentwicklung einsetzen b. Wissen über Besonderheiten der Kinderstimme c. Schüler*innen gestalten Gesang mit Tanzbewegungen d. Stimmübungen anwenden e. Gehörten Rhythmus wiedergeben f. Einsatz von Schülerinstrumenten zum Lied g. Schüler*innen begleiten Gesang mit szenischen Darstellungen	60

Tab. 20: Größte Entwicklungszuwächse der FK (N=9) in Staffel 2 im Ranking

Die vergleichsweise hohen Entwicklungszuwächse für das rhythmische Arbeiten und Gestalten am Lied deuten darauf hin, dass die FK vor Projektbeginn weniger am Rhythmus und mit Rhythmen von/zu Liedern gearbeitet haben. Ebenso dürfte das Training der Kinderstimmen und Singübungen wie –spiele zur Liederarbeitung Innovationen für die FK bereitgehalten haben. Die relative Solmisation war für die FK eine bis dahin wenig praktizierte Methode, denn vor Projektbeginn wurde der Einsatz mit 133 Pt. (mangelhaft) gewertet. Anders als bei den FNK lohnt sich bei Interesse der FK ein Trainieren der Methode im Rahmen der Fortbildung, wie deren Entwicklungszuwächse zeigen. Der fortbildungsbedingte Entwicklungszuwachs in der 2. Staffel *Belcantare Brandenburg* liegt für die FK, wie oben abzulesen ist, vor allem im vielfältigen Gestalten mittels verschiedener Vokalformen, Tanz, Bodypercussion und szenischem Spiel als auch im Anleiten können des Klassenmusizierens.

12.3.8 Gegenüberstellung ausgewählter Daten aus Staffel 1 und 2

An der abschließenden Lehrerbefragung der Staffel 1 beteiligten sich 26 von 29 Projektteilnehmende. Das entspricht einer Befragungsbeteiligung von 90%. Von den 26 Fragebogenteilnehmenden sind 22 Teilnehmer*innen an einer Grundschule tätig. Von vier Teilnehmer*innen, die nicht an einer Grundschule lehren, gehören zwei der fachnahen und zwei der ausgebildeten Lehrkräftegruppe an. Diese vier Teilnehmer*innen bleiben aufgrund der nicht ausübenden Lehrertätigkeit in der nach FNK und FK differenzierten Gruppenanalyse unberücksichtigt, weswegen die nach Lehrkräftegruppen differenzierte Befragungsbeteiligung bei 76% liegt.

12.3.8.1 Psychologische Items im Vergleich

0-149 Pt.: Mangelhaft; 150-249 Pt.: Zufriedenstellend; 250-349 Pt.: Gut; 350-400 Pt.: Sehr gut.

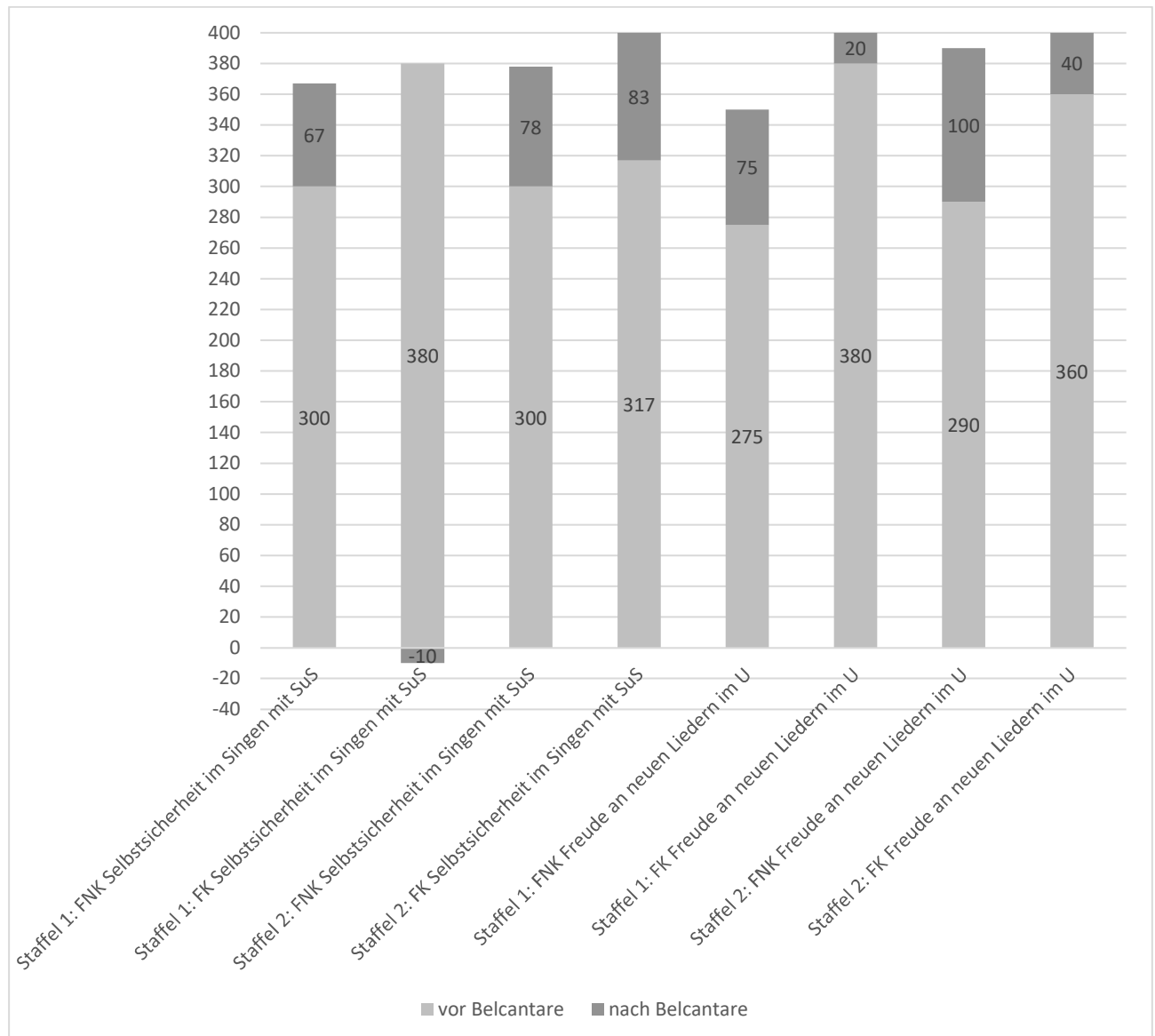


Abb. 21: Die Selbstsicherheit im Singen mit Schüler*innen und die Probiefreudigkeit von neuen Liedern im Unterricht im Vergleich beider Staffeln und Teilnehmergruppen (*Staffel 1*: FNK=12, FK=10; *Staffel 2* FNK: N=10, FK: N=9)

Die Selbstsicherheit beim Singen konnte innerhalb der Lehrkräftegruppen der 2. Staffel nochmals gestärkt werden, denn nicht nur die Endpunktstände sind höher, sondern auch die Entwicklungszuwächse. In Staffel 1 traten bei 2 Lehrer*innen der FK Verunsicherungen auf, wodurch die Selbstsicherheit beim Singen mit Schüler*innen (-10 Entwicklungspunkte) sich verminderte. In Staffel 2 ist sie bei den FK mit 83 Entwicklungspunkten auf den Zielstand von 400 Pt. angewachsen. Gleiche Ergebnisse zeichnen sich bei den Entwicklungspunkten der Frage zur Freude am Ausprobieren von neuen Liedern im Unterricht bei den Teilnehmenden der 2. Staffel ab. Die FK bestätigen dies vollkommen und schließen bei niedrigeren

Ausgangswerten wie der Zielstand von Staffel 1 ab. Die FNKs schließen mit einem hohen Wert von 100 Entwicklungspunkten auf 390 Pt. Endpunktstand gegenüber den FK sehr gut auf.

Aufgrund der gruppenübergreifenden höheren Entwicklungszuwächse in Staffel 2 bei vergleichbaren bis nachteiligeren Ausgangswerten in Staffel 2 innerhalb der jeweiligen Lehrergruppen (FNK und FK) stellt die Autorin die These auf, dass die höheren Entwicklungszuwächse wie gleichen oder höheren Zielständen bzgl. dieser beider Items durch eine verbesserte Fortbildungsarbeit in der 2. Staffel erzielt wurden. Zum Ende der Fortbildungszeit sagen die Teilnehmenden beider Lehrergruppen sich selbstsicher beim Singen mit Schüler*innen zu fühlen und ebenso Freude am Ausprobieren neuer Lieder im Unterricht zu haben. Die Teilnehmenden singen angstfrei und setzen neue Lieder im Unterricht ein.

12.3.8.2 Entwicklungsvergleich ausgewählter didaktischer Fähigkeiten zum schulischen Singen in Bezug auf Staffel und Lehrkräftegruppe

0-149 Pt.: Mangelhaft; 150-249 Pt.: Zufriedenstellend; 250-349 Pt.: Gut; 350-400 Pt.: Sehr gut.

	FNK Endpunktstand/ Entwicklungszuwachs in Pt.	FK Endpunktstand/ Entwicklungszuwachs in Pt.
Singübungen zur Stimmentwicklung einsetzen		
Staffel 1	356/ 166	370/ 100
Staffel 2	350/ 94	360/ 60
Situatives Einsetzen von Singspielen		
Staffel 1	325/ 100	350/ 50
Staffel 2	350/ 100	380/ 80
Situatives Einsetzen von Rhythmuspielen		
Staffel 1	333/ 100	344/ 55
Staffel 2	360/ 120	380/ 80
Schnelle Liederarbeitung		
Staffel 1	300/ 33	350/ 10
Staffel 2	356/ 86	380/ 20
Verschiedene Wege der Liederarbeitung		
Staffel 1	292/ 84	350/ 70
Staffel 2	320/ 70	320/ 60

Tab. 21: Ausgewählte didaktische Fähigkeiten zum schulischen Singen im Vergleich beider Staffeln nach Teilnehmergruppen differenziert dargestellt (*Staffel 1*: FNK=12, FK=10; *Staffel 2* FNK: N=10, FK: N=9)

In Staffel 1 war für beide Teilnehmergruppen gleichermaßen das Einsetzen von Singübungen zur Stimmentwicklung stärkster Entwicklungsschwerpunkt. In Staffel 2 reduziert er sich für die Teilnehmenden zugunsten des situativen Einsatzes von Rhythmus- und Singübungen/ -spielen am Lied.

Des Weiteren ist die große Entwicklungspunktedifferenz von 53 Pt. für die FNK der Staffel 2 gegenüber den FNK der Staffel 1 hinsichtlich der schnellen Selbstaneignung von neuen Liedern qualitätssteigernd zu bewerten. Diese Fähigkeit bietet die Voraussetzung für eine effiziente Unterrichtsvorbereitung.

Die Teilnehmenden beider Staffeln geben verhaltene Wertungen für das Nutzen verschiedener Wege bei der Liederarbeitung an, obwohl die Entwicklungspunkte, mit zwischen 60-84Pt. liegend, vergleichsweise hoch sind. Hier sehen die Teilnehmer*innen für sich Reserven, die Ursachen sind jedoch nicht zu eruieren und bedürfen eines Klärungsbedarfs.

0-149 Pt.: Mangelhaft; 150-249 Pt.: Zufriedenstellend; 250-349 Pt.: Gut; 350-400 Pt.: Sehr gut.

	FNK Endpunktstand/ Entwicklungszuwachs in Pt.	FK Endpunktstand/ Entwicklungszuwachs in Pt.
Singübungen zur Stimmentwicklung einsetzen		
Staffel 1	356/ 166	370/ 100
Staffel 2	350/ 94	360/ 60
Tänzerische Gestaltung zum Lied		
Staffel 1	300/ 75	333/ 11
Staffel 2	300/ 67	340/ 40
Grundtaktarten dirigieren		
Staffel 1	291/ 91	322/ 11
Staffel 2	244/ 44	400/ 20
Klassenmusizieren anleiten		
Staffel 1	258/ 49	367/ 23
Staffel 2	278/ 40	380/ 80
Liedanalyse		
Staffel 1	283/ 83	360/ 0
Staffel 2	278/ 28	360/ 0

Tab. 22: Beispiele für Fähigkeitsbereiche zum schulischen Singen, die in Bezug auf eine leistungsdifferenzierte Workshop-Planung Besonderheiten aufweisen (*Staffel 1*: FNK=12, FK=10; *Staffel 2* FNK: N=10, FK: N=9)

Die Punktstände für die Stimmbildung und die tänzerische Gestaltung eines Liedes aus den Erhebungen beider Staffeln kristallisieren heraus, dass für die Entwicklung dieser Fähigkeitsbereiche FNK und FK nicht zwangsläufig in leistungsdifferenzierten Gruppen fortgebildet werden müssen, da vergleichbare Erfahrungsstände und Entwicklungsgeschwindigkeiten möglich sind.

Im Bereich der Chor- und Ensembleleitung liegen zwischen Staffel 1 und 2 ebenfalls übereinstimmende Ergebnisse vor, welche eine erhebliche Leistungsdifferenz zwischen den FNK und FK belegen. Ebenso zeichnet sich die Leistungsdifferenz zwischen FNK und FK für die Liedanalyse ab. In diesen Feldern schulischer Singarbeit ist ein leistungsdifferenziertes

und/oder inhaltlich variierendes Angebot für die unterschiedlich ausgebildeten Lehrgruppen erforderlich.

12.4 Schlussfolgerungen für die Fortführung der Lehrkräftefortbildung

Die Untersuchungsergebnisse beziehen sich so nicht anders angegeben auf die Auswertung der Lehrerentwicklung in der 2. Staffel *Belcantare Brandenburg*.

12.4.1 Bildungspolitische Konsequenzen aus dem Vergleich der Entwicklungszuwächse und Ergebnisstände der Lehrkräfte aus beiden Staffeln

Die Auswertungen der 3. Lehrerbefragung aus Staffel 1 und 2 eruieren, dass FNK tendenziell größere Entwicklungssprünge nach Beendigung des Projektes aufweisen als die FK. Gleichzeitig verfügten sie vor Projektbeginn über einen geringeren Ausbildungsstand als die FK, wie aus den Selbsteinschätzungen zu entnehmen ist und liegen mit Blick auf ihre abschließenden Punktestände unter denen ihrer ausgebildeten Kolleg*innen. Der Vergleich der selbsteingeschätzten Leistungsstände zu Fortbildungsende beider Lehrkräfte-Gruppen aus Staffel 1 und 2 belegen, dass eine zweijährige Fortbildung mit 12 Fortbildungsveranstaltungen und begleitendem fachdidaktischem Coaching (8 Termine) weder in der fachlichen Breite noch Tiefe mit einem Musiklehramtsstudium gleichzusetzen ist und die Leistungsdifferenz bzgl. singbezogener Lehrkompetenz nicht auszugleichen vermag. Daher stellt die Autorin die These auf, dass ein Musiklehramtsstudium die fachlich wirksamere jedoch auch zeitaufwendigere und mit geringerem Output produzierende Maßnahme zur Qualitätssicherung – und -weiterentwicklung des Personals ist. Die berufsbezogenen Erträge aus der Intervention werden im nächsten Kapitel differenzierter vorgestellt.

Die durchschnittliche Befragungsbeteiligung von jeweils 76% der aktiv teilnehmenden Lehrkräfte an der Fortbildung zeigen, dass die Gruppenstärke der FNK und der FK in den beiden Staffeln (Staffel 1: FNK=12, FK=10; Staffel 2 FNK: N=10, FK: N=9) ähnlich groß ist. *Belcantare Brandenburg* gelingt demnach fachnahe Lehrkräfte gleichermaßen mit der Projektausschreibung anzusprechen wie ausgebildete Lehrkräfte. Das Erreichen von fachnahen Lehrkräften mit dieser Intervention ist besonders relevant aufgrund des bevorstehenden Personalmangels, da sie von systemischer Seite einen fachgerechten Musikunterricht in der Grundschule zu gewährleisten beabsichtigt.

12.4.2 Wesentliche Entwicklungserträge aus der Fortbildungsteilnahme in Staffel 2

Belcantare Brandenburg gelingt fachnahe Lehrkräfte das Singen und die Lieder selbstsicherer, probiermutig, freudvoll, stimmbildnerisch altersgerecht und ganzheitlich gestaltet im Musikunterricht vermitteln zu lassen. FK sind nach Projektende selbstsicher im Singen mit Schüler*innen und nehmen Kompetenzzuwächse besonders in den Bereichen Kinderstimm-

bildung, singbezogener Gehörbildung und rhythmischer Gestaltung von Liedern wahr. Diese Kernerträge beinhalten in der Fortbildung vermittelte fachkompetenzbezogene wie psychologisch stabilisierende Aspekte und entsprechen im Wesentlichen der Ergebnisauswertung der qualitativ erhobenen Daten von Forschungsfrage 6 hinsichtlich geschätzter Fortbildungserträge seitens der Lehrkräfte durch die Fortbildungsteilnahme (Kap. 11.4.3). Diese Übereinstimmung in den Ergebnissen, von fortbildungsseitiger Vermittlungsabsicht und Annahme durch die Lehrkräfte, veranlasst die Autorin zu der These, dass die Lehrkräfte die Arbeit an ihren Selbstkonzepten mit engem Bezug zu ihrem Lernen für ihre Handlungskompetenz im Musikunterricht wertschätzen, weswegen eine ganzheitlich ausgerichtete Lehrkräfteprofessionalisierung für *Belcantare Brandenburg* seine Berechtigung erfährt (vgl. Kap 11.5.2). Die Fragen, inwiefern eine ganzheitlich angelegte Professionalisierung für länger andauernde Lehrkräftefortbildungen in anderer Fächern Bedarf aufweist, und ob diese für Lehrkräfte anderer Bildungsgänge und selbigen Faches gleichermaßen relevant ist, kennzeichnen ein Forschungsanliegen.

Gruppenspezifisch betrachtet handeln fachnahe Lehrkräfte für sich kompetent bzgl. folgender Aspekte des Singens und der Singvermittlung: Sie sind geübt im zügigen Aneignen eines Liedes, haben sich Wissen über die Kindersingstimme angeeignet und können nun sowohl in altersgerechter Tonlage singen als auch Singübungen zur Stimmentwicklung oder Liederarbeitung einsetzen. Sie sagen von sich, ein Lied stimmlich gestalten und vor den Kindern präsentieren zu können. Die Auswertung der Entwicklungszuwächse mit „sehr guten“ bis „nahezu sehr guten“ Ergebnissen hebt zudem hinzugewonnenen Fähigkeitserwerb im vielfältigen Vermitteln eines ganzheitlichen Musizierens hervor, wozu die gesangliche und rhythmische Gestaltung eines Liedes wie auch das Tanzen gehören.

Ausgebildete Fachkräfte beherrschen bereits vor Projektbeginn, eine Melodie sauber zu singen wie eine Liedmelodie und eine Liedbegleitung auf einem Instrument zum Lied zu spielen. Nach Fortbildungsende fühlen sich die FK kompetent in Fähigkeiten, die besonders mit dem Hören in Verbindung stehen und der Aneignung, Präsentation wie Vermittlung von Liedern dienen. Die FK haben sich besonders in der Kinderstimmgebung und der rhythmischen Arbeit am Lied und mit Liedern weiterentwickelt.

Die Auswertungen der 3. Lehrerbefragung aus Staffel 1 und 2 eruieren, dass FNK als Gruppe betrachtet bei sich größere Entwicklungszuwächse nach Beendigung des Projektes wahrnehmen als die FK. Gleichzeitig liegt die selbsteingeschätzte Fachkompetenz der FNK zu Fortbildungsende unter denen ihrer ausgebildeten Kolleg*innen.

12.4.3 Optimierte und zu optimierende Aspekte in der Veranstaltungsreihe

Aufgrund der gruppenübergreifenden höheren Entwicklungszuwächse bzgl. der Selbstsicherheit im Singen mit Schüler*innen wie der Freude am Ausprobieren von Neuem im Unterricht

in Staffel 2 bei vergleichbaren bis nachteiligeren Ausgangswerten in Staffel 2 stellt die Autorin die These auf, dass die höheren Entwicklungszuwächse wie zumindest gleichen oder höheren Zielstände bzgl. dieser beider Items durch eine verbesserte Fortbildungsarbeit in der 2. Staffel erzielt wurden. Beeinflussende Faktoren (pädagogisch-didaktischer Ansatz, Dozierende, Musizieren und Projektorganisation) ließen sich durch vorangegangene explorative Teilstudie (Kap 11.5) bereits bestimmen, die Stärke und ihr Zusammenwirken sind ein weiteres Forschungsinteresse der Autorin.

Am Ende von Staffel 1 erhielt die Projektleitung durch die Evaluation die Empfehlung ein bis zwei kompetenzentwickelnde Schwerpunkte in die Fortbildungsplanung einzubeziehen mit dem Ziel qualitativ an der angebotenen Liedervielfalt und den vielfältigen Themen zum Singen zu arbeiten (Empfehlung aus Staffel 1, Anhang G). Diese beiden treten nach der 2. Staffel *Belcantare Brandenburg* deutlich durch eine am Lerngegenstand orientierte Stimmbildung und eine ganzheitliche Liedarbeit mit Fokus auf der rhythmischen Gestaltung von Liedern hervor. Die Entwicklungszuwächse (FNK: 86; FK: 80) im Einsetzen können der Body Percussion als gestalterisches Mittel eines Liedes sind für beide Teilnehmergruppen die größten. In Staffel 1 war für beide Teilnehmergruppen gleichermaßen das Einsetzen von Singübungen zur Stimmentwicklung stärkster Entwicklungsschwerpunkt. In Staffel 2 reduziert er sich für die Teilnehmenden zugunsten des situativen Einsatzes von Rhythmus- und Singübungen/-spielen. Für Musik als ein Fach mit geringeren Anteilen in der Stundentafel ist ein situativ, am Lied ausgerichtetes Einsetzen von Stimmbildung und rhythmischen Spielen zielgerichteter und damit effizienter, weswegen hierin, eine Optimierung der vermittelten Fortbildungsinhalte gesehen wird.

Eine Leistungsdifferenzierung aufgrund einer unterschiedlichen Fachqualifikation der Lehrkräfte ist nicht bzgl. aller Fachthemen erforderlich. Die Ergebnisstände und die Entwicklungsgeschwindigkeit für die Stimmbildung und die tänzerische Gestaltung eines Liedes aus den Erhebungen beider Staffeln kristallisieren heraus, dass für die Entwicklung in diesen Fähigkeitsbereichen die Lehrkräfte-Gruppen nicht leistungsdifferenziert fortgebildet werden müssen. Diese Fachbereiche können genutzt werden, um die äußere Differenzierung (feste Gruppen) in den Fortbildungsveranstaltungen aufzubrechen und hierdurch eine flexible Gruppenbildung und Organisationsform einzusetzen. Dem Interesse der Teilnehmenden nach kann das Tanzen zu Liedern innerhalb der Fortbildung häufiger Gegenstand sein, denn im Ranking zum Einsatz der verschiedenen gestalterischer Mittel zum Lied votiert auf Rang 1 ebenfalls für beide Gruppen zutreffend, die Stimme selbst als meist eingesetztes Gestaltungsmittel und auf Rang 2 das Tanzen.

Verschiedene Fortbildungsinhalte erfordern jedoch eine Leistungsdifferenzierung basierend auf den unterschiedlichen musikbezogenen Erfahrungsständen von fachnahen und

ausgebildeten Musiklehrkräften. In der Tabelle sind sie nach geforderter Lehrkräfte-Gruppe differenziert dargestellt:

FNK erforderliche Leistungsdifferenzierung	FK erforderliche Leistungsdifferenzierung
Rhythmische Arbeit am Lied und mit Liedern	Stimmliches Improvisieren
Einsatz von Instrumenten zum Lied (Melodie, Akkorde) zur eigenen Erarbeitung oder Begleitung wie zum Anleiten des Klassenmusizierens	Solmisation
Chor- und Ensembleleitung (Dirigat, mehrstimmiges Hören und Einsätze geben)	szenische Interpretation
Liedanalyse zur Erarbeitung und Begründung von Betrachtungs- und Wirkungsaspekten zum Lied	

Tab. 23: Erforderliche Leistungsdifferenzierung aufgrund unterschiedlicher Lehrkräftequalifikation

Die höchsten Differenzen in den Entwicklungszuwächsen mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen treten beim Einsetzen können von Instrumenten (82 Pt.) und der Body Percussion zum Lied (69 Pt.) auf. Hinsichtlich des musizierpraktischen Fortbildungsschwerpunktes wäre zugunsten einer ganzheitlich gestaltenden Liedvermittlung, ein exemplarischer Instrumenteneinsatz zum Lied wünschenswert. Hierüber können situationspezifische Spielfähigkeiten an Instrumenten wie musiktheoretische Kenntnisse kognitiv vernetzt vermittelt werden. In diesem Zusammenhang, so eruieren die Ergebnisstände (Kap. 12.3.5) ist auch ein kontinuierliches Einbringen und Üben von Aspekten der Chor- und Ensembleleitung besonders für die FNK ein wichtiger Bestandteil, der Intensivierungsbedarf anzeigt. Die Entwicklungsstände und die Einsatzhäufigkeit percussiver Liedgestaltung zeigen (Kap. 12.3.3 und 12.3.4), dass dies eine zeitintensive, zu erlernende Fähigkeit ist, da gleichzeitig voneinander unabhängig ausgeführte musikalische Tätigkeiten erfolgen. Eine Optimierung durch Trainingsintensivierung innerhalb der Fortbildung scheint nicht möglich, da die percussive Gestaltung von Liedern kontinuierlicher Gegenstand der Fortbildungsveranstaltungen ist.

Wie die Tabelle veranschaulicht, ist eine Leistungsdifferenzierung zu größeren Teilen aus Perspektive der FNK erforderlich. Die szenische Interpretation als einmaliges fächerübergreifendes Angebot in der Fortbildungsreihe verzeichnete als Methode zur Liedvermittlung besonders bei den FK aufgrund hoher Entwicklungszuwächse hohes Interesse. Solche Interessen gegenüber bestimmten Methoden, wozu auch die Solmisation zu zählen ist, sollten für die Gruppe der FK durch die Projektleitung ermittelt werden, um ein ebenso attraktives Angebot für diese Teilnehmergruppe zu unterbreiten. Hierzu kann das Improvisieren ebenso zählen wie das Arrangieren für Klassenspielsätze. Während Improvisieren und

Experimentieren für FNK mit anderen Mitteln und in anderem Schwierigkeitsgrad ebenso Gegenstand der Fortbildung sein können, ist von der Solmisation aufgrund ihrer Komplexität und Übungsintensität für FNK, wenn sie keinen Fortbildungsschwerpunkt mit kontinuierlichen Einheiten bildet, abzuraten. FK verfügen über die musizierpraktischen und theoretischen Vorerfahrung, um sich bei Interesse die Methode selbstständig aneignen zu können. Auf die gesamte Lehrkräfte-Gruppe bezogen hat die Projektleitung mit den gewählten Schwerpunkten (Stimmbildung, ganzheitliche Liedgestaltung unter dem Fokus percussive Gestaltung) für beide Gruppen gleichermaßen relevante Fortbildungsschwerpunkte gesetzt, die aufgrund unterschiedlicher musizierpraktischer Leistungsunterschiede eine äußere Differenzierung der Lehrkräfte-Gruppe rechtfertigen.

Bezogen auf eine leistungsentsprechende Gruppenbildung mit passender Organisationsform kann für die Fortbildungsplanung hilfreich sein, folgende Aspekte zu analysieren:

- die notwendigen Voraussetzungen seitens der Teilnehmenden für den Aneignungsprozess des Fortbildungs(teil)ziels,
- deren mitgebrachte Vorerfahrungen bezogen auf dieses,
- den Komplexitätsgrad des Lerninhalts, welcher sich auf die zeitliche Planung auswirken kann und
- die Wertigkeit des Lernziels, welche die Teilnehmer*innen der Aneignung beimessen.

Szenarien für die Gruppenkonstellationen der Fortbildungsveranstaltungen können:

- eine irrelevante Leistungsdifferenzierung sein, weil die Vorerfahrungen auf vergleichbarem Stand sind und/oder unterschiedliche Entwicklungsstände für die Aneignung nicht ins Gewicht fallen.
- eine relevante Leistungsdifferenzierung sein, die kurzfristig, mittel- bis langfristig besteht, um jeder Gruppe Entwicklungszuwächse zu ermöglichen. Die Leistungsdifferenzierung kann quantitativ und qualitativ vorgenommen werden. Selbst die Behandlung unterschiedlicher Themen ist möglich, wenn bspw. Dringlichkeit, Effizienz, Interesse und Komplexität dafürsprechen.

Widersprüchliches Ergebnis in beiden Staffeln mit Klärungsbedarf sind die verhaltenen Selbsteinschätzungen für das Nutzen verschiedener Wege bei der Liederarbeitung beider Lehrkräfte-Gruppen (Staffel 1: FNK: 292, FK: 350; Staffel 2: FNK: 320, FK: 320). Der musizierpraktische Fortbildungsschwerpunkt mit einer Vielzahl von erarbeiteten Liedern und die vorangegangene Teilstudie, deren Auswertung der Forschungsfrage 6 als einen wesentlichen Ertrag der Fortbildungsteilnahme die didaktischen Anregungen zur Vermittlung des Singens im Unterricht herausstellte, steht diametral zu den Abschlusseinschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Erarbeitungsvariationen. Verschiedene Begründungen sind denkbar: Möglicherweise wurde die weitestgehend frontal vermittelte Aneignung von Liedern

als wenig vielseitig aufgefasst, die Variationen der Liederarbeitung liegen auf der Mikroebene und sind eher liedspezifisch, weswegen sie weniger ins Gewicht fallen, oder die Teilnehmenden haben vielseitige Impulse erhalten, können diese jedoch in der Erarbeitung von Liedern gemeinsam mit Schüler*innen in der Vielfalt nicht umsetzen (vgl. Kap 11.5). Diese Frage bedarf zu evaluativen Zwecken dringlicher Klärung seitens der Projektleitung mit Teilnehmenden aktueller Staffeln, um gegebenenfalls nachzusteuern, falls dieser staffelübergreifend aufgetretene Widerspruch nicht im Erhebungsinstrument begründet liegt.

12.4.4 Nutzen des geschlossenen Fragebogens für die Evaluation

Ein geschlossener Fragebogen kann über die selbsteingeschätzten Entwicklungsendstände der teilnehmenden Lehrer*innen/-gruppen informieren. Der Fragebogen ist ein Erhebungsinstrument, welches sich dazu eignet, festzustellen, ob mit dem unterbreiteten Angebot die geplanten Ziele aus Perspektive der Teilnehmenden erreicht werden. Mit der Berücksichtigung von psychologischen Items, zum Beispiel bzgl. der emotionalen Zuwendung/Haltung zu(r) Fortbildungsthematik(en) und ihrer Vermittlung im Unterricht, können positive Ergebnisstände auf einen emotional stützenden Lernprozess schließen, welche den Transfer der Fortbildungsinhalte in die Praxis möglicherweise begünstigen.

Ein geschlossener Fragebogen dieser Form ist begrenzt in seiner Aussagemöglichkeit in Bezug auf Begründungen für den erhobenen Ist-Zustand einer Gruppe. Das Ausbleiben von Entwicklungszuwächsen kann viele Ursachen haben: Ein zu geringes Maß an qualitativer und quantitativer Auseinandersetzung innerhalb der Fortbildungsreihe kann sie gleichermaßen verschulden, wie sie auch in den Teilnehmenden selbst begründet sein können: Eine Thematik kann sich bspw. als nicht praxisrelevant erweisen, ein Zugang zur Vermittlungsform kann als sperrig empfunden werden oder fachliche Voraussetzungen können zu gering für ein individuelles Verwerten sein. Aus Perspektive der Lernziele, können diese unterschiedlich schwierig zu erreichen sein (Lernzieltaxonomie), weswegen sie unterschiedliche Zeitintervalle der Aneignung benötigen. Ergo erforderte das Erschließen von Begründungen ein triangulierendes Forschungsdesign. Da das Erhebungsinstrument Teil einer nutzungsfokussierten Evaluation ist, welche die Diskussion und Impulsgebung zur Evaluationsnutzung vorsieht, wurden die Ergebnisse nicht mit anderen Daten trianguliert, sondern zum einen in die Gesprächsrunde der Kooperationspartner eingebracht wie in das von der Projektleitung initiierte Evaluationstreffen mit Coaches. Ein konkretes Ergebnis dieses Austausches bestand darin, dass die Kommunikationsintensität und -qualität mit der Projektleitung wie die Transparenz der vermittelten Ziele und Inhalte innerhalb einer Fortbildungsreihe gewährleisten die notwendige Symmetrie von Erfragtem innerhalb des Erhebungsinstrumentes und vermittelten Inhalten in der Fortbildung herzustellen. Um diese Symmetrie bei variierender inhaltlicher Ausrichtung der Staffeln zu erhalten, ist der Fragebogen nun in Module verschiedener Inhalte/Ziele differenziert und diese können im Bausteinprinzip dem

variierenden Verlauf einer Fortbildungsstaffel angepasst werden. Nachteilig wirkt sich dieses Vorgehen für die Vergleichbarkeit in einer Langzeitstudie aus, spiegelt jedoch realistische und fortbildungsbedingte Entwicklungszuwächse der Teilnehmenden wider. Die regionale Ausrichtung der Lehrkräftefortbildung mit variierenden ortsangebundenen Dozierenden, Fortbildungsthemen und -orten und -teilnehmenden in den Folgestaffeln steht der Übertragbarkeit der Evaluationsergebnisse entgegen. Die Fortbildungsschwerpunkte, welche im Wesentlichen von einem festen Kern an Dozierenden vermittelt wird (Kap. 11.5.1) sind wichtige unabhängige Variablen zum Sicherstellen der Projektqualität.

12.4.4.1 Abgeleitete Forschungsinteressen

Die explorative Studie zur Lehrkräfteentwicklung in der 2. Staffel *Belcantare Brandenburg* erweckt das Interesse nachstehende Fragestellungen zu beforschen:

- In welcher Stärke und Intensität des Zusammenwirkens unterstützen ausgewählte Teilaspekte von Lernkultur musikbezogene Conceptual-Change-Prozesse in der Lehrkräfteprofessionalisierung?
- Inwiefern der Bedarf einer ganzheitlich angelegten Professionalisierung im Rahmen kontinuierlicher Lehrkräftefortbildung ein fachspezifisches Phänomen ist und ob die Lehrkräfte anderer Bildungsgänge in den Bedürfnissen differieren?

13 Zwei qualitative Studien zur Qualitätsweiterführung des musikdidaktischen Coachings in den Staffeln 1 und 2

Die hier vorgestellten explorativen Studien zum musikdidaktischen Einzelcoaching des Projektes *Belcantare Brandenburg* sind Ergebnisse aus der Forschungsbegleitung der Studierenden Eva, Katharina Aßinger und Juliane Böhme im Rahmen ihrer Qualifikationsarbeit. Die Leistung der Autorin besteht darin die qualitativen Evaluationsstudien zum musikdidaktischen Coaching nach Forschungsfragen und methodologischem Ansatz (Kap.13.1), Forschungsdesign und Auswertung der Daten (Kap. 13.2) systematisiert vorzustellen und zur Qualitätsweiterführung des musikdidaktischen Coachings die Teilergebnisse beider Studien bilanzierend zusammenzuführen (Kap. 13.3).⁶³ Das theorieangelehnte Vorgehen verfolgt die Absicht in Kapitel 13.4 eine optimierte *Offene Form fachdidaktischen Coachings* als Empfehlungsgabe für das Projekt zu entwerfen und diese Coachingvariante begrifflich zu fassen und in seiner Beschaffenheit für Folgeforschung zu beschreiben.

Die Forschungsbegleitung der Studierenden zur Quellenbildung umfasste im Wesentlichen Beratung in der Themenwahl, Einarbeitung ins Projekt, Forschungsteam und qualitativ empirische Arbeitsweisen, Steuerung bei der Literaturrecherche, Beratung in der Stichprobenauswahl, der Entwicklung der Erhebungsinstrumente wie einer dialogischen Auswertung der Daten.⁶⁴ Die Begriffsbezeichnung *Offene Form des fachdidaktischen Coachings* als eine Variante fachdidaktischen Coachings nahm die Autorin dieser Arbeit vor wie durch Böhme (2015, S. 44) zu belegen ist.

Die Qualifikationsarbeiten entstanden in einem Zeitraum von etwa 6 Monaten. Nachfolgend sind die Quellen der Masterarbeiten aufgeführt:

Studie 1:

Aßinger, Eva Katharina: Einzelcoaching im Fortbildungsprojekt *Belcantare Brandenburg*. Chancen und Grenzen eines fachdidaktischen Coachings, Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Education, unveröffentlicht, eingereicht 04.06.2013.

⁶³ Für das Zusammenführen der Ergebnisse wurden die Auswertungs- und Diskussionskapitel der Arbeit verwendet.

⁶⁴ Die Forschungsbegleitung umfasste nicht eine Gutachtertätigkeit dieser Qualifikationsarbeiten seitens der Autorin.

Studie 2:

Böhme, Juliane: *Die offene Form des Coachings*⁶⁵ im Fortbildungsprojekt *Belcantare Brandenburg*, Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Education, unveröffentlicht, eingereicht 16.10. 2015.

Beide Autoren hatten nach Abschluss ihrer Qualifikationsverfahren die Möglichkeit wesentliche Ergebnisse ihrer Studien im Rahmen der Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik zu veröffentlichen.⁶⁶

13.1 Forschungsfragen und methodologischer Ansatz

Während Evaluationsforschung, welche die Wirksamkeit von Interventionen prüft in der Regel quantitativ innerhalb der empirischen Forschung erfolgt, liegt das Forschungsinteresse bei vorliegenden Studien auf der Beschreibung von Gelingendem und Herausforderungen bei der Implementation der Maßnahme, weswegen hier die Verbindung zur qualitativen Evaluationsforschung (vgl. Mayring 2002, S. 63) hergestellt wird. Reintjes/Bellenberg/im Brahm (2018, S. 12) kennzeichnen das Desiderat von Darlegung entstandener Coaching-Konzepte im Kontext von Lehrerbildung wie Vollzugswirklichkeiten von Coaching. Ebenso konstatieren Greif (2016), Krächter (2018), Wegener u.a. (2016), dass eine Wirkung von Coaching zwar festzustellen ist, spezifische Wirkungsfaktoren jedoch nur ansatzweise eruiert sind. Ein weiterer Grund für die qualitative Forschungsperspektive ist darin zu sehen, dass der Forschungsgegenstand ein komplexer individueller Lern- bzw. Beratungsprozess ist, weswegen variable Antwortmöglichkeiten angenommen werden. Letztlich entspricht auch das offene Projektkonzept zum musikdidaktischen Coaching mit vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten einem explorativen, empirischen Zugang aus qualitativer Forschungsperspektive.

Die Folgestudie von Juliane Böhme zur *Offenen Form des musikdidaktischen Coachings* im Fortbildungsprojekt *Belcantare Brandenburg* ist gleichermaßen in die explorative Evaluationsforschung einzuordnen. Ihr Ziel ist ebenso sich aus qualitativer Forschungsperspektive der Beschreibung der veränderten Coachingform zu nähern, die im Wesentlichen durch das Arbeiten des Coachee mit mehreren Coaches geprägt wird. Wie der evaluierte Fragebogen zur Entwicklung der Lehrkräfte (3. Lehrerbefragung, siehe Anhang) erkennen lässt, folgte im Anschluss der Böhme-Studie (2015), eine quantitative Erhebung der Nutzungsvarianten der *Offenen Form des musikdidaktischen Coachings* mittels einer Kombination aus geschlossenen

⁶⁵ Die Begriffsbezeichnung dieser Variante fachdidaktischen Coachings als *Offene Form des fachdidaktischen Coachings* nahm Jana Buschmann vor, wie die Arbeit von Böhme (2015, S. 44) belegt.

⁶⁶ ABinger, Eva Katharina: Einzelcoaching als Hilfe zur Selbsthilfe. In: Buschmann, J./Jank, B. (Hrsg.): *Belcantare Brandenburg. Jedes Kind kann singen! Repräsentative Dokumentation*, Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Bd. 3/1, Potsdam 2013, S. 77-82.

Böhme, Juliane: *Die offene Form des Coachings im Fortbildungsprojekt Belcantare Brandenburg*. In: Buschmann, J./Jank, B. (Hrsg.): *Belcantare Brandenburg. Jedes Kind kann singen! Wissenschaftliche Edition*, Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Bd. 3/2, Potsdam 2017, S. 157-191.

und offenen Fragen zum Coaching (Absatz Coaching bis einschließlich Frage 19). Diese Maßnahme ist notwendig, um innerhalb der Evaluationsforschung die Wirksamkeit einer Maßnahme, deren Nutzung seitens der Adressaten zudem der Freiwilligkeit unterliegt, in der Breite der Teilnehmer-Gruppe feststellen zu können.

Ziel der explorativen Studien ist einerseits das musikdidaktische Coaching zu beschreiben und andererseits die empirischen Ergebnisse evaluierend in die Praxis einzubringen, konkret bzgl. des Projektes in Form:

- a. eines Konzeptleitfadens für qualitätsorientiertes musikdidaktisches Einzelcoaching, welcher die im Projekt verwendete Coachingform klarer definiert, eine Zielformulierung vornimmt und Qualitätsmerkmale entwickelt mit gegebenenfalls fallübergreifender Erkenntnis und
- b. einer Broschüre als Entscheidungshilfe zum Nutzen und Steuern der *Offenen Form des musikdidaktischen Coachings* für die Coaching-Beteiligten.

Die Ergebnisanalyse beider Studien hat zudem das Potenzial coachingbedingte Entwicklungsbereiche von Lehrkräften mit relevanten Variablen zu eruieren. Für das Nachweisen des Ausmaßes von Effekten des fachdidaktischen Coachings sind quantitative Verfahren wirksamkeitsorientierter Evaluationsmodelle erforderlich, worin ein Feld weiterführender Forschung zu sehen ist.

Nachstehend sind die aus dem vorgestellten Forschungsinteresse und formulierten Zielstellungen abgeleiteten Forschungsfragen nach Studien differenziert aufgeführt:

Forschungsfragen **Studie 1** zum musikdidaktischen Einzelcoaching von Aßinger 2013, S. 55:

- F1: Wie beurteilen Projektbeteiligte das Coaching bei *Belcantare Brandenburg*?
- F2: Welche Empfehlungen geben Projektbeteiligte für die Weiterentwicklung des Coachings?

Forschungsfrage **Studie 2** zur *Offenen Form des musikdidaktischen Coachings* von Böhme 2015, S. 13:

- F1: Wie beurteilen Projektbeteiligte die *Offene Form des Coachings* in der 2. Fortbildungsstaffel von *Belcantare Brandenburg*?

Der fachspezifische Anspruch an ein qualitätsorientiertes musikdidaktisches Coaching für musikunterrichtende Grundschullehrkräfte wurde wie folgt definiert: „Fachdidaktisches Coaching für Grundschullehrkräfte im Fach Musik möchte fachdidaktische und persönliche Kompetenzentwicklungen ermöglichen, welche die Lehrkräfte dazu befähigen, Kindern eine musikalische Grundkompetenz zu vermitteln“ (Aßinger 2013, S. 53). Aufgrund einer bedarfsorientierten und damit möglicherweise über lieddidaktische Kompetenzen hinausreichenden Zielstellung seitens der Coachee, ist diese Öffnung bzgl. der möglich zu

entwickelnden fachdidaktischen Kompetenzen formuliert. Sie basieren aufgrund nicht vorhandener Definitionen zu musikdidaktischen Lehrkräftekompetenzen in der Grundschule auf der für Schüler*innen bis zum Ende der 4. Klasse zu erwerbenden musikalischen Grundkompetenz, unterteilt in fünf Kompetenzbereiche nach Bähr (2001, S. 27). Anhand der Vermittlung der musikalischen Grundkompetenzen seitens der Lehrkräfte richtete sich die Befragung bzgl. der Ziele des musikdidaktischen Coachings innerhalb der Studie aus.

13.2 Forschungsdesign und Auswertung der Daten

Dem Forschungsgegenstand wird mit einer offenen, explorativen Fragestellung und einem geringen Anteil an diesbzgl. ausgearbeiteter Theorie begegnet (vgl. Asbrand 2009, S. 134). Die Informationsgewinnung ist kommunikations- und beteiligungsorientiert angelegt, denn ein demokratisches Handeln im Forschungsprozess für und mit jenen, denen der Erkenntniszuwachs nutzen soll, sind im Evaluationsprozess leitend (vgl. Bergmüller/Stadler-Altmann 2009, S.154).

Das Forschungsdesign trianguliert Methoden wie Perspektiven auf den Forschungsgegenstand, um einer verzerrten Wirklichkeitskonstruktion entgegenzuwirken. Haupterhebungsmethode der Studie ist das halbstandardisierte, problemzentrierte Leitfadenterview. In Form von problemzentrierten Leitfadenterviews⁶⁷ wurden:

- in der **Studie 1** von Aßinger (2013) vier Einzelinterviews mit Lehrkräften wie ein Gruppeninterview mit fünf Coaches durchgeführt und
- in der **Studie 2** von Böhme (2015) wurden zwei Einzelinterviews mit Coaches, ein Einzelinterview mit einer Lehrkraft wie ein Gruppeninterview mit drei Lehrkräften ausgeführt.

Die Strukturierung des Leitfadens bezieht sich auf die ausformulierten Leitfragen mehrerer Erhebungsdimensionen wie die Gliederung in verschiedene Nachfragebereiche mit der Möglichkeit in der Befragung zu variieren und die nötige Offenheit für unerwartete Inhalte zu behalten.

Eine Generalisierung der Ergebnisse vom Speziellen zum Allgemeinen in durchgeführten Einzelinterviews erfordert die Ergebnisse auf vergleichbare Fälle anwenden zu können, daher ist für die geringe Stichprobenanzahl wesentlich, diese kriteriengeleitet entweder variationsmaximiert oder minimiert anzulegen (Merkens 1997, S. 97, 101). Auch wenn nicht sicherzustellen ist, dass sich durch eine gezielte Auswahl eine verzerrte Wirklichkeit konstruiert (Lamnek 2005, S. 266), ist die Stichprobenwahl durch Theoretical Sampling am geeignetsten.

⁶⁷ Die Studierenden arbeiteten zur Vergleichbarkeit der generierten Daten mit einem methodischen Leitfaden für das Erhebungsinstrument, welcher die Form, Erstellung, Erhebung, Fixierung und Auswertung umfasste und von Buschmann 2017 (S. 79-98) veröffentlicht wurde.

Studie 1 (Aßinger, 2013): differenzierte ihre zu befragenden Coachees variations-maximiert in vier verschiedene Positionen zum musikdidaktischen Einzel-Coaching von aufgeschlossen – kritisch reflektierend – revidierend – ablehnend, um eine größtmögliche Übertragbarkeit der qualitativen Forschungsergebnisse wie oben beschrieben zu erzielen (ausdifferenzierte Tabelle zu den Interviewtypen, siehe Aßinger 2013, S.61f.). Zudem mussten die Coachees von verschiedenen Coaches gecoacht werden. Eine kriteriengeleitete Auswahl der Kandidaten für Aßingers Coach-Gruppeninterview erfolgte nicht, sie entspricht einer gezielten Stichprobenauswahl, bei der fünf von sieben möglichen Coaches befragt wurden.

Studie 2 (Böhme, 2015): setzte das Nutzen des musikdidaktischen Coachings seitens der befragten Lehrkräfte voraus. Die Gruppendiskussion ist variations-minimiert angelegt, denn wesentliches Kriterium bestand darin, dass alle Lehrkräfte mehrere Coaches im Coaching nutzen. Die befragte Lehrerin im Einzelinterview vertritt den „abweichenden Fall“, indem sie über die Fortbildungszeit hinweg mit einem Coach arbeitete. Dieses Verfahren ist eine weitere Möglichkeit innerhalb qualitativer Forschung, um „Erkenntnisse zu gewinnen, die über den untersuchenden Fall hinausreichen. Das heißt, es wird angestrebt, zu generalisieren“ (Merkens 1997, S. 97, 100). An der Befragung nahmen zwei ausgebildete und zwei fachnahe Lehrkräfte teil. Die Coaches für die beiden Einzelinterviews wurden aufgrund der geringen Stichprobenanzahl ebenfalls variations-minimiert ausgesucht, um ein detailliert-konstruierten Ausschnitt von Coaching durch mehrere Coaches zu erhalten: Die ausgewählten Coaches betreuten eine vergleichsweise hohe Anzahl an Lehrkräften und wurden als engagiert und beliebt unter der Teilnehmergruppe wahrgenommen.

Die Coaches (Studie 1) und die Projektleitung (Studie) unterstützten Theoretical Sampling als Gate Keeper (Merkens 1997, S. 97), um die Qualität der Informationsgewinnung zu steigern.

Die Gruppendiskussion wurde ebenfalls mit zugrunde liegendem Gesprächsleitfaden durchgeführt. Ein strukturierter Gesprächsverlauf lässt alle Teilnehmenden zu Wort kommen, befördert eine Vertiefung der Informationen durch gegenseitige Informationsimpulse, bezieht in die Meinungsbildung/-prüfung anders gestaltete Coachingprozesse von Kollegen ein, reduziert Wiederholungen und ist zeitökonomisch durchzuführen.

Studie 1 (Aßinger 2013): verwendet zusätzlich im Forschungsdesign einen Erfahrungsbericht ihrer selbst, da Aßinger als aktive Coachin in drei Coaching-Partnerschaften für fachnahe Lehrkräfte agierte. Die Forscherin nimmt dabei die Perspektive einer aktiv-teilnehmenden Beobachterin ein, die ihr das Kennenlernen eines Arbeitsprozesses in einer Coaching-Partnerschaft mit seiner sozialen Einbettung aus direkter, intensiver Kommunikation ermöglicht (vgl. Mayring 2002, S. 55, 83; Lamnek 2005, S. 552, 573ff.). Eine Doppelperspektive der Forscherin auf den Untersuchungsgegenstand liegt vor, da sie zwischen Feld- und Aktionsforschung agiert. Im Erfahrungsbericht beobachtet und reflektiert sie einerseits den Handlungsprozess des Coachee wie sie andererseits die eigenen Verhaltens-

muster und Strategien als Coach durchdenkt (Aßinger 2013, S.90). Ist die identifikationsstiftende, kommunikative Involviertheit zum Forschungsgegenstand einerseits Forderung qualitativer Forschung (Lamnek 2005, S. 573) und gewinnbringend um den Kommunikationsprozess des Coachings als Beratungspraxis zu analysieren, so ist sie gleichzeitig problembildend, da die Distanziertheit für eine objektive Auswertung aufgrund subjektiver Wirklichkeitskonstruktion vom (Wirkungs-)Feld gefährdet ist. Ein bewusstes methodentheoretisches Reflektieren, das Aussparen der Befragung der selbstbegleiteten Coachees, wie die aus dem Datenmaterial der Gruppendiskussion entfernte Eigenmeinung waren Maßnahmen der Fehleranfälligkeit entgegenzuwirken. Die Erfahrungen im Coachingprozess bzgl. der Forschungsfrage 1 sind anhand der Erhebungsdimensionen des Codierleitfadens verschriftlicht. Die fixierte Reflexion zur Coaching-Partnerschaft und deren Auswertung steht damit an letzter Position im Erhebungs- und Auswertungsprozess.

Die Verschriftlichung der Daten erfolgte in **Studie 1** (Aßinger 2013) aus ressourcenorientierten Gründen im Stil einer Paraphrase, welches bereits gegenüber der Transkription einer Reduzierung des Datensatzes entspricht und damit die Fehleranfälligkeit in der Auswertung erhöht. Der Fließtext orientiert sich an dem Wortlaut der Befragten, ist jedoch auf Aussagen mit Erkenntnisinteresse reduziert und Wiederholungen wie grammatische Ungenauigkeiten sind entfallen. In **Studie 2** (Böhme 2015) transkribierte Böhme das Material, unberücksichtigt blieben Pausen, Sprechgeschwindigkeiten, Stimmlage und nonverbale Gesten, da die Informationsgewinnung im Vordergrund stand und emotionale Merkmale nicht im Fokus standen.

Die Methodik der Auswertung richtet sich an der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003; Lamnek 2005, S. 515ff.) aus. Die Kategorienbildung erfolgte in beiden Studien am Material. Im Codierungsprozess lösten, bildeten und strukturierten sich Kategorien um, wodurch das Datenmaterial in beiden Studien von der Leitfadenstruktur abweicht.

In Studie 1 (Aßinger 2013) entstand die Kategorienbildung aufgrund der geringen Datenmenge und ressourcenbedingt durch einmalige Reduktion des Materials. Für Forschungsfrage 1 entstanden fünf Dimensionen mit 34 Kategorien in Forschungsfrage 2 zwei Dimensionen mit vier Kategorien (Aßinger 2013, Anhang, Codierungsleitfaden, S. 138). Ein an dem gesamten Datenmaterial der Interviews entwickelter Codierleitfaden, der die verschiedenen Betrachtungsperspektiven kenntlich macht, ermöglicht einen Vergleich der Ergebnisse.

In Studie 2 (Böhme 2015) fasst Böhme die herauskristallisierten Kategorien unterschiedlicher Ordnung in einem Codierleitfaden zur Klassifizierung des Datenmaterials zusammen. Es entstanden fünf Dimensionen mit 22 Kategorien.

Den Codierleitfäden beider Studien ist zu entnehmen, welche Erhebungen welche Kategorien des Codierleitfadens bedienen (Aßinger 2013, Anhang C; Böhme 2015, Anhang D).

13.3 Ergebnisse der qualitativen Studien zum musikdidaktischen Coaching

Das Kapitel führt die Ergebnisse aus den Auswertungs- und Diskussionskapiteln beider qualitativer Evaluationsstudien zum musikdidaktischen Coaching (Aßinger 2013; Böhme 2015) zusammen, wobei ersichtlich bleibt, aus welcher Studie die entsprechenden Ergebnisse entnommen sind.

13.3.1 Annahme des Coachings

Die Einführung des Coachings in der Pilotstaffel erwirkte zunächst bei vielen *Belcantare*-Teilnehmenden das Gefühl von Angst vor Kontrolle bzw. Prüfung (Aßinger 2013, S. 106). Wesentliche Aspekte, die dazu führten, sind nachstehend stichpunktartig zusammengefasst:

- Das Coaching wurde als eine für alle geltende Unterstützungsleistung in der Fortbildung verstanden, was als verpflichtende Maßnahme zur Defizitbeseitigung aufgefasst wurde (Aßinger 2013, S. 106).
- Die Projektleitung nahm die Zuordnung von Lehrkraft und Coach zur Bildung von Coaching-Partnerschaften vor (wobei ein Wechsel bei ungeeigneter Passung möglich war), was als eine von außen gesetzte Zielsetzung von einzelnen Teilnehmenden aufgefasst wurde (Aßinger 2013, S. 106).
- Die Profile der Coaches steuerten die Ziele der Coaching-Partnerschaft anhand der Arbeitsschwerpunkte und Ansprüche des Coaches bzw. der vermittelten Fortbildungsinhalte, was als projektgesteuerte, nicht individuelle Unterrichtsentwicklung aufgefasst wurde (Aßinger 2013, S. 106).
- Die Hospitation als Arbeitsform wurde als leistungsprüfende Maßnahme aufgefasst.

Die Folgeforschung von Böhme (2015) in der 2. Staffel der Lehrkräftefortbildung konnte eine angstreduzierende Einführung des Coachings nachweisen: „Den Aussagen der interviewten Lehrkräfte [zufolge] wurden sie sehr gut über das Coaching und seine Verwendung informiert. Schnell haben sich Ängste abgebaut und Vorurteile verschwanden“ (Böhme 2015, S. 43). Ebenso führte die Evaluation des Coachings dazu, bereits in Staffel 1 verschiedene Arbeitsformen im Coaching anzubieten und in Staffel 2 das Coaching implizit freiwillig zu halten, indem die Fortbildungsteilnehmenden den/die Coach(es) nach individuellem fachbezogenem Entwicklungswünschen wählten.

In beiden Staffeln erwies sich der projektseitige Anspruch der Kontaktaufnahme und Terminvereinbarung für das Coaching durch die Lehrkräfte nicht durchgängig umsetzbar. Aus beiden qualitativen Studien geht zum einen ein hohes Engagement der Coaches hervor wie zum anderen der Wunsch nach Eigeninitiative der Coaches seitens der Lehrkräfte, um den Entwicklungsprozess am Laufen zu halten und die Terminfindung zu erleichtern (Aßinger 2013, S. 108; Böhme 2015, S. 39). In der *Belcantare*-Praxis werden Coaching-Treffen von

Coach wie Coachee initiiert. Coaches wünschen sich die Initiative von den Coachees aufgrund ihres Entwicklungsbedürfnisses (Böhme 2015, S. 39). Die Kontaktaufnahme und Terminfindung kann für den Coachee jedoch persönliche Hürden implizieren, weswegen die Selbstorganisation ein Teilziel des Coachingprozesses sein kann. Äußere, sich zeitlich auswirkende Hürden zum Nutzen des musikdidaktischen Coachings sind regionalbedingt und bildungspolitisch begründet. Den Coaching-Partnern fällt es schwer, übereinstimmende Zeitfenster für Coaching-Termine aufzutun. Coachees gaben an, zeitlich und energetisch überlastet zu sein aufgrund erhöhter Stundenkontingente und Schülerzahlen im ländlichen Raum (Aßinger 2013, S. 110) und Coaches gelang es nicht immer ihre eigene pädagogische Tätigkeit und die regionalbedingten weiten Fahrwege zu den Coachings überein zu bringen oder gar mehrere Coaching-Treffen an einem Tag effizient zu kombinieren (Böhme 2015, S. 44f.). Selbst die Impulssetzung zum Coaching seitens der Coaches durch persönliche Ansprache von Teilnehmenden in ihrer Doppelfunktion auch als Dozenten der Fortbildung blieben mitunter erfolglos, Gründe waren hierfür nicht zu eruieren. Fragen zur Nutzungsintensität und -weise des Coachings (quantitative Aussagen) sind im evaluierten Fragebogen zur 3. Lehrerbefragung mit integrierten Abschnitten zum musikdidaktischen Coaching zu finden und sind auf die Ergebnisse der Aßinger-Studie (2013) zurückzuführen (Anhang H).

13.3.2 Arbeitsformen des musikdidaktischen Coachings

Im Wesentlichen bildeten sich vier Arbeitsformen heraus (Aßinger 2013, S. 122, Böhme 2015, S. 41): die beidseitige Hospitation mit aktiver oder passiver Teilnahme des anderen, das Team-Teaching, das Beratungsgespräch und die Übung. Sie erfüllten unterschiedliche didaktische Funktionen, hierzu zählen Inputvermittlung, Training, Reflexion und Feedback. Der Einsatz der Arbeitsformen orientiert sich an den didaktischen Funktionen wie den schulischen Rahmenbedingungen und persönlichen Präferenzen des Coachee. Eine flexible Arbeitsweise kommt zum Tragen (Aßinger 2013, 101, 122f.).

Gemeinsames Üben bzw. Musizieren ist eine dem Fach immanente Arbeitsform. Sie fördert die musikalischen Kompetenzen und agiert in einem geschützten Raum zur Übertragung in den Unterricht. Ziel ist das neuerworbene und noch nicht routinierte Können zu dem Punkt hinzuentwickeln, dass es erfolgsversprechend in der Praxis eingeführt und beibehalten werden kann.

Auf die Hospitation wurde zunehmend im Coaching verzichtet, da sich Lehrkräfte kontrolliert fühlten und hierdurch musikbezogene Entwicklungsprozesse behinderte. Interviewte Lehrkräfte führen das Kontrollgefühl auf Prüfungssituationen im Referendariat zurück (Aßinger 2013, S. 111). An dieser Stelle sei angemerkt, dass nicht die Hospitation als Arbeitsform zur Unterrichtsentwicklung problematisch ist, sondern die dahinterstehende Lernkultur, die Leistung durch Prüfen zu erzielen versucht. Daneben scheint auch die

emotionale Verbundenheit von Musik, Stimme mit Musikalität ein Grund für die ungeeignete Wahl der passiven und nicht teilnehmenden Beobachtung des Coaches zu sein, denn erst die Abwehr der Teilnehmenden gegenüber dieser Arbeitsform führte dazu, dass neben dem Team-Teaching alternative, annehmbare Arbeitsformen (Üben und Beratungsgespräch) hervortraten und stellen auch eine Erweiterung gegenüber der von Staub explizit benannten Arbeitsformen dar (Aßinger 2013, S. 105f.).

Das Beratungsgespräch findet häufig zu Beginn des Coachingprozesses Einsatz mit den Funktionen sich gegenseitig kennenzulernen, Vertrauen aufzubauen und die Zielplanung vorzunehmen. Während des Prozesses dient es tendenziell einer persönlich orientierenden oder einer konkreten problemlösenden Beratung (Böhme 2015, S. 22).

Der Coachingbericht wird im Fortbildungsprojekt ambivalent gesehen (Aßinger 2013, S. 102), weswegen zu klären ist, in welcher Verantwortung er zu führen ist (Coach, Coachee, Tandem), in welcher Funktion er eingesetzt wird (Entwicklungsinstrument, Transparenz/Kontrolle für die Projektleitung, wissenschaftliche Begleitung) und wie passfähig er für die gewählte Funktion im Hinblick auf die Gruppe ist. Des Weiteren wurde das Ausfüllen eines standardisierten Bogens als ermüdend empfunden, worunter die inhaltliche Qualität leiden kann. Eine mögliche Lösung kann das Öffnen der Erfassungsform unter Berücksichtigung bestimmter Kriterien sein. Beispielgebend berichtet eine Coachin von den Vorteilen des Coachingberichtes im Arbeitsprozess:

„[E]r bot einen Leitfaden für die Auswertung und brachte somit nicht nur einen roten Faden in jede Partnerschaft, sondern ermöglicht es auch, Vergleiche zwischen einzelnen Treffen und gesamten Prozessen zu ziehen. Die Gesamtheit der Berichte stellt sich wie ein Entwicklungsbericht dar, während der Arbeitsprozesse war er bei der Fixierung von Zielen und Inhalten, die sich ja auch stetig wandelten, sehr hilfreich.“ (Aßinger 2013, S. 95).

13.3.3 Arbeitsintervalle

Über den Fortbildungszeitraum können die Coaching-Termine in unterschiedlichen Intervallen, die sich an dem jeweiligen Coachingziel ausrichten, genutzt werden (vgl. Aßinger 2013, S. 121f., Böhme 2015, S. 41):

1. Kontinuierliche Coaching-Termine verteilt über die zur Verfügung stehende Zeit;
2. Coaching-Phasen mit zeitnahen Treffen wechseln sich mit Ruhephasen ab, wobei die aktiven und passiven Phasen des Coachings unterschiedlich lang sein können;
3. Einmalige intensive Arbeitsphase in dem zur Verfügung stehenden Zeitraum.

13.3.4 Fortbildungsformat

Aßinger konnte aus ihren Interviews ableiten, dass die Kombination aus gruppenspezifischer Fortbildungsreihe und individuellem Coaching einen wesentlichen Beitrag für den Theorie-Praxis-Transfer leistet. Die Interviewten bestätigten, musikdidaktisches Coaching kann Input aus den Fortbildungsworkshops auf den konkreten Unterrichtskontext übertragen, daran anknüpfend vertiefen oder in seiner Umsetzung reflektieren (Aßinger 2013, S. 101f., 121). Ein detaillierterer Informationsfluss über die vermittelten Inhalte und Methoden der einzelnen Workshopthemen gegenüber dem Coach-Team ermöglichte, die Lehrkräftevoraussetzungen bzgl. der Coachingwünsche besser einschätzen zu können, Bezüge zu Lerninhalten der Fortbildung direkter herstellen zu können und den Coachingprozess gezielter steuern zu können (Aßinger 2013, S. 101). Die Kombination beider Fortbildungsformen ermöglicht zudem die angebotsunterbreitende Fortbildungsreihe mit begrenzter Partizipationsmöglichkeit seitens der Teilnehmenden durch das selbstbestimmte, unterrichtsnah Lernen im Coaching mit hohen partizipativen Anteilen zu ergänzen (Aßinger 2013, S. 108).

Wie das Kapitel zu wahrgenommenen Entwicklungszuwächsen durch fachdidaktisches Coaching von befragten Coaches und Coachee zeigen wird (Kap. 13.3.5), sind die Zielsetzungen der Coachee weit gefasst. Neben dem begleiteten Anwenden und Vertiefen der Fortbildungsinhalte sind ebenso individuelle von der Fortbildung losgelöste Ziele Gegenstand des Coachings. Die Interviewantworten der Lehrkräfte mit der Bitte, aus ihrer Coaching-Erfahrung das Coaching zu definieren geht hervor, dass dieses als einzelfallorientiert und individuell wie alltags- und unterrichtsnah beurteilt wird. Lehrkräfte nahmen es u.a. als entlastend und freudebringend für die SuS wahr (Aßinger 2013, S. 100f.). Eingrenzend wird in der deutlichen Mehrheit der befragten Lehrkräfte ersichtlich, dass „kein Coaching eine fundierte musikpädagogische Ausbildung bieten [kann], weder was den Erwerb musikalischer noch den pädagogischen Kompetenzen betrifft“ (Aßinger 2013, S. 110; vgl. auch Deutscher Musikrat 2012).

13.3.5 Entwicklungszuwächse der Lehrkräfte im musikdidaktischen Coaching

Die nachstehenden Ergebnisse sind ausschließlich aus der Aßinger-Studie (2013) entnommen, deren Analysen beziehen sich auf Staffel 1 *Belcantare Brandenburg*.

Lernerträge musikdidaktischen Coachings lassen sich anhand von den Lehrkräften benannter Entwicklungszuwächse bestimmen. Sie sind in drei Kompetenzbereichen zu verorten. In den Bereich der *persönlichen Kompetenz* gehören:

- Mut zum Ausprobieren neuer Unterrichtsinhalte und -methoden (Aßinger 2013, S. 98);
- Größere Selbstsicherheit im musikalischen Handeln sowie des Selbstverständnisses als Musiklehrer*in (Aßinger 2013, S. 105);

- Sensibilisierung für optionale Unterrichtsgestaltung und die eigene Kompetenzentwicklung, indem positive Auswirkungen und Vorteile gegenüber früheren Handlungsmustern wahrgenommen werden und zu alternativem unterrichtlichem Vorgehen motivieren (Aßinger 2013, S. 98, 104);
- Einnehmen einer ressourcenorientierten Sichtweise auf das unterrichtliche Handeln, die sich auf die positiven Grundlagen konzentriert und zur emotionalen Stärkung beiträgt (Aßinger 2013, S. 108);
- Lösungsorientiertes Umgehen mit einschränkenden Rahmenbedingungen (fehlender Musikraum, Instrumente, ausbleibende Unterstützung durch die Schulleitung) (Aßinger 2013, S. 98, 110);
- Argumentieren zur Stärkung des Faches und Singens gegenüber Schüler*innen und Schulleitung (Aßinger 2013, S. 93).

Die Zielsetzungen, Sicherheit und Selbstvertrauen gewinnen werden verständlich durch bspw. die Situation des fachnahen Unterrichtens von Musik (vgl. Kap. 12.3.2), welches nicht studiert wurde, und durch die Verbundenheit des Singens mit dem persönlichen Klang der Stimme. Die Lehrkraft bringt hier Persönliches von sich in den Unterricht ein, gilt als Klangvorbild und damit auch als Bewertungsmaßstab. Das Stärken der Argumentationsfähigkeit aus Fachperspektive und das Finden von alternativen Lösungen zum Umsetzen eines vielfältigen Musikunterrichts stehen in engem Zusammenhang mit bildungspolitischen Gegebenheiten und der gesellschaftlichen Wertschätzung von Musikunterricht (vgl. Kap. 11.4.2).

Zur musikalisch-fachlichen Kompetenz zählen:

- Angeben des Metrums, des Tempos und des Angangstones eines Liedes (Aßinger 2013, S. 105);
- Dirigat mit erkennbaren Schwerzeiten und Impulsen (Aßinger 2013, S. 92);
- Verbesserung der eigenen stimmlichen Fähigkeiten (Aßinger 2013, S. 104), der einen sicheren und entspannten Umgang mit der Stimme ermöglicht (Aßinger 2013, S. 92);
- Lernen von vielfältigen Liedern (Aßinger 2013, S. 109);
- Rhythmische Grund- und Begleitfertigkeiten (Aßinger 2013, S. 109);
- Weiterentwicklung von instrumentalen Fähigkeiten zur Begleitung eines Liedes durch bspw. Greifen von Akkorden auf der Gitarre (Aßinger 2013, S. 109, 105).

Musik-didaktische Zuwächse beziehen sich auf die musikalisch-fachliche Kompetenz und nehmen die Befragten vor allem wahr durch:

- Anwenden verschiedener Arten der Liederführung,
- ein strukturiertes Vorgehen in der Liederarbeit,
- das Einbeziehen von Stimmübungen zur Entwicklung der Kinderstimmen und

- ein ganzheitliches Musizieren von Liedern, welches die Gestaltung mit Bewegungen und Instrumenten einbezieht (Aßinger 2013, S. 104).

Im musikdidaktischen Coaching von *Belcantare Brandenburg* gehen die Entwicklungszuwächse in beiden fachbezogenen Kompetenzbereichen über den Fortbildungsschwerpunkt „Singen und Stimme“ hinaus und veranschaulichen damit die Orientierung an den bedarfsorientierten Zielen der Teilnehmer*innen. Die fachspezifischen Entwicklungen konzentrieren sich auf musikalisches Können und die Vermittlung dieser im Unterricht. Alle Bereiche der musikalischen Grundkompetenz nach Bähr (2001) sind Gegenstand des musikdidaktischen Coachings (Aßinger 2013, S. 98, 104). Daher hat sich zum Beforschen der Coachingziele und -inhalte der Einbezug des breiten, an musikalischen Grundkompetenzen ausgerichteten Konzeptes nach Bähr (2001) bewährt (vgl. Kap. 8.3.1).

Aßinger (2013, S. 109f.) vermisst im musikdidaktischen Coaching von *Belcantare Brandenburg* den Einbezug emotionaler Erfahrungen und kultureller Zusammenhänge in der schulischen Liedarbeit, um kompetenzorientiert gesellschaftliche Kontexte zu berücksichtigen. Selbiger Mangel fiel in der Analyse der theoretischen Verortung der Ziele und Inhalte der Lehrkräftefortbildung von *Belcantare Brandenburg* auf (Kap. 8.4). Mit dem Einbeziehen von Konzepten zum Singen in der übergeordneten Zielstellung des musikdidaktischen Coachings unterbreitet Aßinger einen hilfreichen Vorschlag, um diese Schwachstelle auszugleichen. Sie schlägt mit Blick auf das Lernen der Schüler*innen nachstehende übergeordnete Zielstellung vor: „[Das Coaching] unterstützt Grundschullehrkräfte bei der Verwirklichung eines qualitätsorientierten Musikunterrichtes, in dem die Schüler[*innen] eine musikalische Grundkompetenz als Basis für kulturelle Teilhabe und Freude am eigenen Musizieren erlangen“ (Aßinger 2013, S. 126).

Nachfragen seitens der Coachees bzgl. digitaler Gestaltungsmöglichkeiten von Musikunterricht kristallisierten ein musizierpraktisches wie didaktisches Desiderat der Lehrkräftefortbildung heraus (Aßinger 2013, S.109).

13.3.6 Beraterkompetenzen im musikdidaktischen Coaching des Fortbildungsprojektes

Die Rückmeldungen der Befragten zum notwendigen Grundcharakter einer erfolgreichen Coaching-Partnerschaft ergab übereinstimmend die Bedingung eines kollegialen Umganges. Nachstehende Merkmale eines kollegialen Umgangs benannten die Interviewpartner in der Aßinger-Studie (2013, S. 106f.): Gleichberechtigung, Akzeptanz und Verständnis, Authentizität, Vertrauen und Flexibilität. Lerndidaktisch schätzen Lehrkräfte Coaches, die Zuhören können, Raum für eigene Umsetzungsvorstellungen lassen, geduldig sind, Eigeninitiative abwarten können, die Selbstreflexion anregen, jedoch auch falls notwendig steuernd Impulse setzen, Deutungen anbieten und konstruktiv Kritik üben (Aßinger 2013, S.

107; Böhme 2015, S. 20). Wichtiges Prinzip wurde zunehmend in der Staffel 1 das Coaching anhand der Wünsche und Veränderungsvorschläge für die Praxis seitens der Coachees auszurichten, dies war durch die Zuteilung von Coach und Coachee durch die Projektleitung nicht in allen Partnerschaften gegeben (Aßinger 2013, S. 101).

Als eine wesentliche Coach-Kompetenz stellte sich heraus, die Fähigkeit zur Erarbeitung einer realistischen, im Abstraktionsniveau reduzierten Zielsetzung, die dem Kompetenzvermögen der Coachees entspricht und diese positiv erlebbar macht zur Stärkung der Person und seiner Weiterentwicklung (vgl. Aßinger 2013, S. 105). Begründet liegt die Schwierigkeit darin, dass Musikzierprozesse einer umfassenden Handlungskompetenz bedürfen. Diese in einzelne fachliche, psychomotorische und didaktische Komponenten zu differenzieren, erfordert Expertentum. Beispielgebend blieben Lehrkräfte im Beschreiben der Coachingziele im Differenzierungsgrad abstrakter als die Coaches. Während Lehrkräfte das Anleiten des Klassengesanges benannten, beinhaltet dies für einen Coach „körperliche Präsenz, das Geben von Einsätzen und Anfangstönen, ein Dirigat, das Schwerpunkte und Impulse erkennbar macht und der sichere und entspannte Umgang mit der eigenen Stimme“ (Aßinger 2013, S. 92).

Eine weitere Qualität der Beratertätigkeit eines Coaches ist die momentane Situation des Coachee wahrzunehmen und darauf fordernd oder ausgleichend zu wirken. Bei hoher Belastung kann entlastend mit motivierenden, emotional stärkenden Inhalten und Aufwandsreduzierung gearbeitet werden bei Entlastung sind qualitative und quantitative Forderungen zu erhöhen (Aßinger 2013, S. 96). Dabei ist nicht die entlastende Funktion (Böhme 2015, S. 21, 23) eines Coaches wie in nachfolgender Schilderung beschrieben, zu verstehen: „Die Coachees wissen, da kommt jetzt noch jemand und da haben die Kinder was davon, da habe ich [Lehrkraft] was davon. Insofern ist es manchmal einfach eine Arbeitserleichterung. Aber nicht so, dass man da total was mitnimmt, sondern für den Moment ist es einfach schön“ (Coach 1, Staffel 2 in Böhme 2015, S. 63). Team-Teaching und Lehrkraft-Hospitation bei seinem Coach mit den eigenen Schüler*innen können entwicklungswirksame Arbeitsformen sein, sie müssen sich jedoch konsequent aus der Zielstellung zur Entwicklungsplanung der Lehrperson ergeben. Eine punktuelle Entlastung der Lehrkraft ohne konkrete Zielsetzung, die zudem den Fokus vom Coachee auf die Schüler*innen verlagert, ist innerhalb der Lehrkräftefortbildung nicht nachhaltig.

Als wesentliche Beratereigenschaften benennen die *Belcantare*-Befragten zum einen die Berater-Variablen aus dem systemischen Coaching für erfolgreiche Coachingprozesse von Carl Rogers (1991) und zum anderen die von Staub (2001; 2004) formulierten Hauptmerkmale des fachdidaktischen Coachings zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens (Kap. 9.3 und 9.4). Damit eignen sich diese Elemente beider Coachingvarianten zur Konzeptionierung eines musikdidaktischen Coachings (Aßinger 2013, S. 105-107) und werden im Kapitel 13.4 zum Vorschlag fortführenden Coachingplanung genutzt, um dieses zu optimieren.

Die Verantwortungsübernahme des Coaches für das Lernen der Schüler*innen, so sie in den Unterrichtskontext eingebunden sind, konnte anhand der Ergebnisse nicht überprüft werden. Die Reduzierung der Hospitation und der vermehrte Einsatz des Team-Teachings deuten auf einen Anstieg der Verantwortungsübernahme für den Lernprozess der Schüler*innen seitens der Coaches hin.

13.3.7 Wahl eines Coaches und Dauer der Zusammenarbeit

Die nachstehenden Ergebnisse sind ausschließlich aus der Böhme-Studie (2015) entnommen, deren Ergebnisse beziehen sich auf Staffel 2 von *Belcantare Brandenburg*.

Coachees wählen den Coach aus nach Passfähigkeit des Coach-Arbeitsschwerpunktes mit eigener Zielsetzung, musikpädagogischer Fach- und Beraterkompetenz, Vertrautheit, schulischer Erfahrung und organisatorischer Passfähigkeit (Böhme 2015, S. 19f., 38, 40, 45 und 48).

Die persönlichen und fachlichen Bedürfnisse der Lehrkräfte sind verschieden, so wie die fachlichen Schwerpunkte und coachenden Personen in ihrem Wesen und ihrer Philosophie variieren, weswegen die Coaching-Partner für ein musikdidaktisches Coaching selbst zueinander finden müssen. Hierbei war durch die Böhme-Studie (2015) festzustellen, dass die Doppelfunktion als Dozent der Fortbildungsreihe und Coach, den Lehrkräften bei der Auswahl eines Coaches hilft. „Das wechselseitige Kennenlernen ermöglicht es den Teilnehmer[*innen] zu wissen, wen sie als Coach vor sich haben“ (Böhme 2015, S. 19). Diese Aussage bezieht sich auf die fachliche wie persönliche Ebene und ist auch eine vertrauensbildende Maßnahme (vgl. Böhme 2015, S. 41). Nach Böhmes (2015, S. 38) Auswertung werden Coaches in Doppelfunktion häufiger genutzt als jene, die sich nicht an Fortbildungsveranstaltungen beteiligten.

Die gegebene Flexibilität in der Wahl und Dauer der Zusammenarbeit mit einem Coach gestattet den Lehrkräften einen Coach-Wechsel innerhalb der Fortbildungszeit vorzunehmen, wenn bspw.:

- das gesetzte Ziel erreicht ist,
- die Coaching-Partnerschaft persönlich oder fachlich nicht förderlich ist oder
- eine Zielsetzung aus weiterer Perspektive betrachtet werden will (Böhme 2015, S. 23).

Böhme hat in ihrer Studie zwei Typen von Lehrkräften herausgearbeitet, welche das Coaching auf unterschiedliche Weise nutzen. „Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Wahl zur Anzahl der Coaches an der Persönlichkeit des Coachee, an seinen Überzeugungen und Zielvorstellungen liegt. Durch die *offene Form des Coachings* kann auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Teilnehmer[*innen] eingegangen werden“ (Böhme 2015, S. 40).

Nachstehend ist eine Coaching-Partnerschaft dem Wechsel von Coaches im musikdidaktischen Coaching gegenübergestellt (Böhme 2015, S. 47):

Zusammenarbeit mit einem Coach	Zusammenarbeit mit zwei oder drei Coaches
Kontinuierliches Arbeiten	Keine durchgehende Betreuung
Vereinbarung längerfristiger Ziele	Vereinbarung kurzfristiger Ziele
Aufbau einer persönlichen Bindung zwischen Coach und Coachee	Flexibles Miteinander, unverbindliche Beziehung mit fachlichem Fokus
Vertieftes Arbeiten in einem Kompetenzbereich während des Fortbildungszeitraumes	Arbeiten in der Breite in mehreren Kompetenzbereichen während des Fortbildungszeitraumes

Tab. 24: Gegenüberstellung Coaching-Partnerschaft und wechselnde Coaches im musikdidaktischen Coaching im Rahmen der Lehrkräftefortbildung *Belcantare Brandenburg* (Böhme 2015, S. 47)

Im Coaching mit mehreren Coaches wollen die Coachees von den unterschiedlichen beruflichen Profilen der Coaches profitieren (Böhme 2015, S. 21, 23). Sie möchten die professionelle Vielfalt für ihre Praxis nutzen. „Es ist halt eine Vielfalt und gleichzeitig ist es keine durchgehende Betreuung“ (Coach 1, Staffel 2 in Böhme 2015, S. 65). Die Zielsetzungen können hierdurch kleinschrittiger werden und stehen durch einen Coach-Wechsel möglicherweise nicht in einem Zusammenhang (vgl. Böhme 2015, S. 20) wie die Zielsteuerung über den gesamten Coachingprozess und die Organisation größtenteils in der Eigenverantwortung der Lehrkraft liegt. Dem Gedanken sei das Zitat einer Lehrkraft angeschlossen, welche die grundlegende Herausforderung der Kompetenzentwicklung bei wechselnden Coaches benennt, indem sie ihre Entscheidung für das Arbeiten mit ausschließlich einem Coach benennt: „Ich hatte mich für einen Coach entschieden, weil ich glaube an einem Punkt intensiver zu arbeiten, ist hilfreicher als überall hereinzugucken“ (Böhme 2015, S. 150). Der Zugewinn der Lehrkraft bei wechselnden Coaches ist situationsbezogen und stellt tendenziell ausgewähltes fachspezifisches Können in den Vordergrund und befördert nicht unmittelbar seitens des Coaches die Reflexions- und Fachkompetenz, um in variierenden oder weiterführenden Situationen zwangsläufig selbstgesteuert flexibel agieren zu können.

Ebenso mit Perspektivwechsel auf das Zitat einer Coachin ist die kritische Sichtweise von wechselnden Coaches im musikdidaktischen Coaching der Fortbildung gerechtfertigt: „Es nimmt ein bisschen Verantwortung von meinen Schultern. Das Wissen darum, dass ich nicht ganz alleine zuständig bin für denjenigen und am Ende das und jenes mit dem Coachee erreicht haben muss [...] ja, dieses Problem mit der Verantwortlichkeit. [...] Auch zu wissen, wenn ich alleine da bin, dann könnte ich ja derjenige sein, der stärker die Impulse setzt und sagt: ‚Dann und dann müssen wir uns wieder treffen.‘ Oder: ‚Schauen wir uns das und das mal an. Über das

Jahr verteilt (,) ist es so und so.‘ Und so zu wissen eigentlich sollte der Motor der Coachee selber sein [...]“ (Böhme 2015, S.125). Diese Coachin übernimmt in einer Coaching-Partnerschaft Verantwortung für den Entwicklungsprozess des Coachee. Die Möglichkeit eines Coach-Wechsels erleichtert sie zum einen, da die Verantwortung für das Arbeitsergebnis einer Lehrkraft mit anderen Coaches gemeinsam getragen wird und daraus resultiert zum anderen, dass sie das quantitative Zielpensum gegebenenfalls für sich druckreduzierend heruntersetzt. Eine verminderte Verantwortungsübernahme für den Coach resultiert weiterhin daraus, dass die Zielsetzung und Planung des Entwicklungsprozesses nun zu größeren Teilen in der Verantwortlichkeit wie Selbstorganisation des Coachee liegt. Auch aus Coach-Perspektive verliert das Coaching mit dieser Einschätzung des Coachingprozesses seine wesentliche Beraterfunktion, durch Selbstreflexion zur Selbststeuerung in komplexen Situationszusammenhängen zu befähigen: Auch in diesem Beispiel reduziert sich das Coaching auf das Arbeiten an kleinschrittigeren Zielen, wo tendenziell das Arbeitsprodukt im Vordergrund steht, z. B. ein Lied mit einem Rhythmus auf der Cajon spielen zu können. Es befähigt die Lehrkraft jedoch nicht zwangsläufig dazu: Die differenzierten Spielweisen auf der Cajon zu kennen und zu wissen, wie mit ihnen in Lieder anderer Taktarten umzugehen ist? Wie die Cajon mit anderen Instrumenten und Stimme zum Klassenmusizieren zu kombinieren ist? Wie der Cajon-Rhythmus verschriftlich werden kann, um den Schüler*innen daran das Phänomen unterschiedlicher Notenwerte zu veranschaulichen? Zu wissen, woher das Instrument kommt und was es imitiert? Die Liste der komplexen Situationszusammenhänge, in denen eine Cajon zum Tragen kommt, ließe sich fortsetzen. Doch diese Fragen kommen in kurzen Coaching-Partnerschaften nicht auf, hier folgt ein weiteres produktorientiertes Etappenziel mit einem neuen Coach, wobei ein Zusammenhang zu der zuvor erarbeitenden Cajon-Begleitung eines Liedes nicht gegeben sein muss. Diese Problematik erfordert eine Lösung, um den Qualitätskriterien fachdidaktischen Coachings gerecht zu werden. Der Coachingbericht ist hierfür ein selbststeuerndes Instrument, dessen Qualität in Abhängigkeit von den am Coachingprozess Beteiligten liegt.

13.3.8 Bildungspolitisch bedingte Entwicklungseinschränkungen im Coaching

Einschränkende Rahmenbedingungen der Coachingarbeit ergeben sich aus Problembereichen brandenburgischer Schulpolitik. „Zeitliche und energetische Überlastung durch die Erhöhung von Stundenkontingenten und der Schülerzahlen oder durch den ständigen Vertretungseinsatz aufgrund fehlender Lehrer[*innen] im ländlichen Raum“ (Aßinger 2013, S. 110) waren Begründungen für ungenutztes, vereinzelt bzw. abgebrochenes Coaching (vgl. Kap. 11.4.2). Gleichwohl gingen die befragten Lehrkräfte unterschiedlich mit diesen nachteiligen Rahmenbedingungen um und auch die gespiegelten positiven Entwicklungen im Bereich der persönlichen Kompetenz (Kap 13.3.5) durch das Coaching deuten auf sich veränderte

motivationale und emotionale Voraussetzungen der Lehrkräfte zum Unterrichten von Musik hin (Aßinger 2013, S. 110).

Zwei von neun Befragten nahmen verbesserte Rahmenbedingungen (räumliche und finanzielle Ausstattung) durch das Coaching für das Fach Musik an der Schule wahr (Aßinger 2013, S. 85), weswegen hinsichtlich dieses Zusammenhanges vermutlich keine größeren Effekte zu erwarten sind.

Eine allgemein von den Befragten wahrgenommene Einschränkung der Coachingteilnahme lag in der Arbeitsform der Hospitation begründet: „Viele Lehrkräfte fühlen sich in Hospitationssituationen unwohl, unter anderem, weil sie sich dabei an Prüfungssituationen während des Referendariats erinnert fühlen“ (Aßinger 2013, S. 111). Dass damit einhergehende Kontrollgefühl kann Nervosität und Angst fördern und hierdurch Lehrkräfte in ihrem unterrichtlichen Handeln einschränken. Daraus erging die dringliche Empfehlung alternative Arbeitsformen den Lehrkräften für eine freudvolle Lernatmosphäre im Coaching zu unterbreiten. Aßinger begründet die Dringlichkeit der Lösungsfindung aus fachspezifischer Perspektive, die sich in intensiver Wahrnehmung des Problems bei den Lehrkräften zeigt, wie folgt: „Der Hauptgrund hierfür mag die emotionale Komponente sein, mit der Musik und vor allem die eigene Musikalität und die Stimme als körpereigenes Instrument unweigerlich verbunden sind“ (Aßinger 2013, S. 111).

13.3.9 Evaluation des Coachings und Evaluationsnutzung im Fortbildungsprojekt

Die aufgeworfene Problematik der gefährdeten Prozessreflexion bei wechselnden Coaches im musikdidaktischen Coaching (Kap. 13.3.7) sowie das Erfordernis eines schnellen Nachstuerns bzgl. der Hospitation als Arbeitsform des Coaching (Kap. 13.3.8) sind beispielgebend für die Notwendigkeit einer formativen Evaluation besonders in der Pilotphase einer Fortbildung, denn die Qualität einer Maßnahme bestimmt maßgeblich deren Wirksamkeit (vgl. Halbheer/Reusser 2009, Lipowsky 2004, Staub 2001).

Durch die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis bei *Belcantare Brandenburg* wurde die Fortbildungsqualität mehrperspektivisch und für alle Beteiligten symbiotisch weiterentwickelt. Nachstehende Evaluationsebenen veranschaulichen mit Blick auf das musikdidaktische Coaching als einer bisher wenig praktizierten und beforschten Fortbildungsform das Bemühen der Kooperationspartner zur Optimierung dieser:

1. *Selbstevaluation der Coaching-Partner*: als Bestandteil der Nachbereitungsphase, in welcher die Zielsetzung überprüft und die Beziehungsentwicklung thematisiert wird. Der Coachingbericht kann als Leitfaden oder als Konsequenz der methodisch-didaktischen Reflexion des Coaching-Treffens dienen.
2. *Interne Evaluation der Projektleitung*: unter Beteiligung der Coaches, der Projektleitung, welche zertifizierte systemische Coachin ist, und der externen wissenschaftlichen

Evaluator*in. Gegenstand der Treffen sind Transparenz und Beraten über die Coachingaktivitäten und deren Weiterentwicklung wie begleitende Fortbildung der Coaches.

3. *Interne, wissenschaftlich Evaluation:* zur Qualitätssicherung und -weiterführung einer wenig erforschten Fortbildungsmethode mit der Möglichkeit zur Theoriegenerierung.

Aus der Aßinger-Studie (2013, S. 105-107) geht hervor, dass die *Belcantare*-Befragten als Coach-Eigenschaften zum einen übereinstimmend, die Berater-Variablen aus dem systemischen Coaching für erfolgreiche Coachingprozesse von Carl Rogers (1991) und zum anderen die von Staub (2001; 2004) formulierten Hauptmerkmale des musikdidaktischen Coachings zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens benennen. Der Argumentationslinie folgend, dass Optimierungsaspekte durch Bewertung der Intervention seitens der Akteure zu generieren sind, ergibt sich die Konsequenz, die Elemente beider Coachingvarianten zur Konzeptionierung eines musikdidaktischen Coachings heranzuziehen und damit zur Grundlage der Empfehlungsgebung zu machen. Schlussfolgerungen zur Qualitätsentwicklung des musikdidaktischen Coachings in Staffel 2 waren im Wesentlichen folgende Punkte (Buschmann/Jank 2013, S. 107f.; Aßinger 2013, S. 81f.):

- Zu Beginn eines Projektes müssen die Partner schnell zueinanderfinden, um ein partnerschaftliches Verhältnis und Arbeitsprogramm aufbauen zu können. Die Teilnehmer*innen sollten die Möglichkeit erhalten, bei einer Veranstaltung die Coaches und deren Arbeitsschwerpunkte kennenzulernen, um sich danach einen Coach möglichst frei wählen zu können.
- Inhalte und Arbeitsformen sind flexibel und frei wählbar.
- Die Arbeitsformen (Gespräche, Hospitationen, Teamcoaching, Vorführstunde, Training) und die Erfassung der gemeinsamen Arbeit unterstehen den Zielen der Partnerschaft und sind diesen anzupassen.
- Eine dialogische Partnerschaft erfordert die Mitverantwortung des Coaches für die Lernentwicklung der Schüler*innen seines Coachee.
- Fachliche Kompetenzen im Bereich Musik und Singen sind ein persönliches und damit sensibles Arbeitsfeld, welches einer offenen Haltung des Coaches und einer vertrauensvollen Beziehung in der Zusammenarbeit bedarf.
- Die Coaches bedürfen einer Einweisung, um sich ihrer Aufgaben, Rechte und Verantwortungen zu Beginn der Partnerschaft bewusst zu sein.

Die Studie von Böhme (2015) konnte im Wesentlichen eine angstreduzierende Einführung und Nutzung des Coachings von Lehrkräften und damit eine Optimierung durch Evaluationsnutzung feststellen. Die Qualitätsentwicklung des musikdidaktischen Coachings besteht darin:

- die Lehrkräfte über die Nutzungsmöglichkeiten dieser Fortbildungsform zu informieren (Kap. 13.3.1),

- neben der Hospitation verschiedene Arbeitsformen in der Zusammenarbeit zu verwenden (Kap. 13.3.2),
- einen Coach frei nach individuellen Entwicklungswünschen wählen zu können (Kap. 13.3.1) und
- das Coaching implizit freiwillig nutzen zu können (Kap. 13.3.1).

Optimierungsaspekte zum musikdidaktischen Coaching bleiben:

- Die Transparenz der vermittelten Inhalte und Methoden der einzelnen Workshopthemen gegenüber dem Coach-Team herzustellen, um Verknüpfungen zu den Fortbildungsinhalten zu ermöglichen. Der Zugang der Coaches zu den Handouts der Dozierenden in der Veranstaltungsreihe kann diese Funktion erfüllen (Kap. 11.5.1).
- Das Ausgleichen nachteiliger bildungspolitischer Aspekte durch Veränderung motivationaler Voraussetzungen im Coaching anstelle punktueller Entlastung anzubieten (Kap. 13.4).
- Die Umsetzung des projektseitigen Anspruchs der Kontaktaufnahme zum Coaching seitens des Coachee mit einem Coach seiner Wahl wie er auch von Rauen (2000) eingefordert wird;
- Eine akzeptierte Handhabung für den Coachingbericht zu finden.
- Terminfindung zwischen Coach und Coachee. Hierbei wird ein Gleichgewicht von regionalen und bewährten Coaches von Nutzen sein, damit sich einerseits die Fahrwege reduzieren zur flexibleren Terminfindung und die Netzwerke durch die geografische Nähe möglicherweise nach Fortbildungsende bestehen bleiben. Andererseits gewährleisten bewährte Coaches die Fortbildungsqualität und halten den Planungsaufwand leistbar.
- Die Vernetzung der Fachkompetenzbereiche im musikdidaktischen Coaching ist durch seine Zielsetzung im RLP Musik (MBS 2015, Teil C, Musik) umzusetzen und kann durch die Evaluationstreffen der Projektleitung im Coaching implementiert werden. Eine Berücksichtigung innerhalb der Fortbildungsmodule ist ebenfalls erforderlich.
- Eine Bedarfsorientierung, wie sie mit dem Wunsch des Einbeziehens digitaler Medien formuliert wurde, ist, so sie nicht in die angebotsunterbreitenden Veranstaltungsreihe berücksichtigt werden kann, durch einen Coach zu erfüllen.
- Dem übergeordneten Ziel den Coachee durch Selbstreflexion zur Selbststeuerung in komplexen Situationszusammenhängen zu befähigen, ist in der *Offenen Form fachdidaktischen Coachings* gefährdet (Kap. 13.3.7). Die Lösungsfindung bedarf einer differenzierten Lösung, welche unterschiedlich komplexen Zielsetzungen des Coachings, der Reflexionskompetenz des Coachee wie dessen Persönlichkeit zu entsprechen hat. Ein auf den Evaluationsergebnissen basierender Vorschlag ist Gegenstand des nächsten Hauptkapitels (Kap. 13.4).

Daran anknüpfender Forschungsbedarf setzt sich mit folgenden Aspekten zum fachdidaktischen Coaching auseinander:

- Wie wirksam und effizient ist die unterbreitete Empfehlung (Kap.13.4) mit Steuerungsmöglichkeit der *Offenen Form fachdidaktischen Coachings* durch die Projektleitung und Coaches im *Belcantare*-Projekt?
- Inwiefern sehen sich die Coaches in der Verantwortung für die Lernentwicklung der Schüler*innen und welchen Unterschied zeigt die Verantwortungsübernahme in der Wirksamkeit des Coachings?
- Wie werden Ziel- und Reflexionsprozesse in der Zusammenarbeit gestaltet und wie werden daraus Strategien zur Steigerung der Handlungskompetenz der Coachee entwickelt?

Im nächsten Hauptkapitel ist ein innovativer an Qualitätskriterien fachdidaktischen Coachings entwickelter Entwurf zur Planung und Umsetzung der *Offenen Form fachdidaktischen Coachings* im Kontext von Lehrkräftefortbildung erläutert. Im Rahmen der nutzungsfokussierten Evaluation erfüllt nachstehendes Kapitel Dienstleitungsfunktion, indem hierin eine Diskussions- und Arbeitsgrundlage zur Umsetzung der Evaluationsergebnisse fachdidaktischen Coachings in das Projekt bereitgestellt wird. Gleichzeitig ist darin die Coachingvariante begrifflich gefasst und deren Beschaffenheit für Folgeforschung beschrieben.

13.4 Nutzungsangebot - Innovierte Planung und Umsetzung der *Offenen Form fachdidaktischen Coachings* in der Lehrkräftefortbildung

Die *Offene Form musikdidaktischen Coachings* entspricht einer Form von Lehrkräftefortbildung, die einer bedürfnisorientierten, unterrichtsnahen und höchst flexibel-gestaltbaren Beratungspraxis für den Fachunterricht entspricht. Eine Öffnung des musikdidaktischen Coachings eignet sich ebenso aus musikpädagogischer Perspektive aufgrund der Komplexität des Fachunterrichtes und seinen vielfältigen, variabel einsetzbaren wie sich verändernden Zielen, Inhalten und Methoden. Dabei erschwert die geöffnete Form mit seinen vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten des Coachingprozesses die Qualität der Lehrkräfteentwicklung sicherzustellen. Die Erweiterung der Handlungsspielräume der am Coachingprozess-Beteiligten erfordert, die *Offene Form des musikdidaktischen Coachings* zum gegenseitigen Verständnis zu definieren und förderliche Rahmenstrukturen zu beschreiben, damit ein reflektierter, wirksamer Einsatz der Fortbildungsform zur professionalisierenden Lehrkräftefortbildung möglich wird. Bezüglich des grundlegenden Definierens und Planens der Fortbildungsform ist keine ausgeprägte Fachspezifik zu erkennen, weswegen die Ausführungen zur *Offenen Form des musikdidaktischen Coachings* fachübergreifend dargestellt sind.

13.4.1 Definition und Prinzipien der *Offenen Form fachdidaktischen Coachings* in der Lehrkräftefortbildung

Die *Offene Form des fachdidaktischen Coachings* ist eine individuelle, selbstbestimmte, unterrichtsnahe und höchst flexibel-gestaltbare Fortbildungsform innerhalb der Lehrkräftefortbildung zur selbstgesteuerten Professionalisierung.⁶⁸ Eine qualifizierte Lehrperson, welche die *Offene Form des fachdidaktischen Coachings* nutzt, entscheidet selbst, worin, von welchem oder wie vielen Coaches sie in welcher Arbeitsform, wo und wann gecoacht werden will. Die Parameter des Coachings (Coach-Constellation, Arbeitsform, Zeitintervall, Raum) richten sich dabei an der Zielstellung, den fachlichen und selbstorganisatorischen Ressourcen, der Persönlichkeit und dem konkreten Handlungsfeld des Coachee aus. Die Zusammenarbeit im Coachingprozess ist von Gleichberechtigung, Akzeptanz und Verständnis, Authentizität und Vertrauen geprägt. Die *Offene Form des fachdidaktischen Coachings* entspricht den Bedürfnissen einer pluralen und demokratischen Gesellschaft und ermöglicht einen flexiblen Umgang mit berufsbezogenen Veränderungsprozessen, weswegen in ihr eine geeignete Fortbildungsform zur Professionalisierung von Lehrkräftefortbildung zu sehen ist.

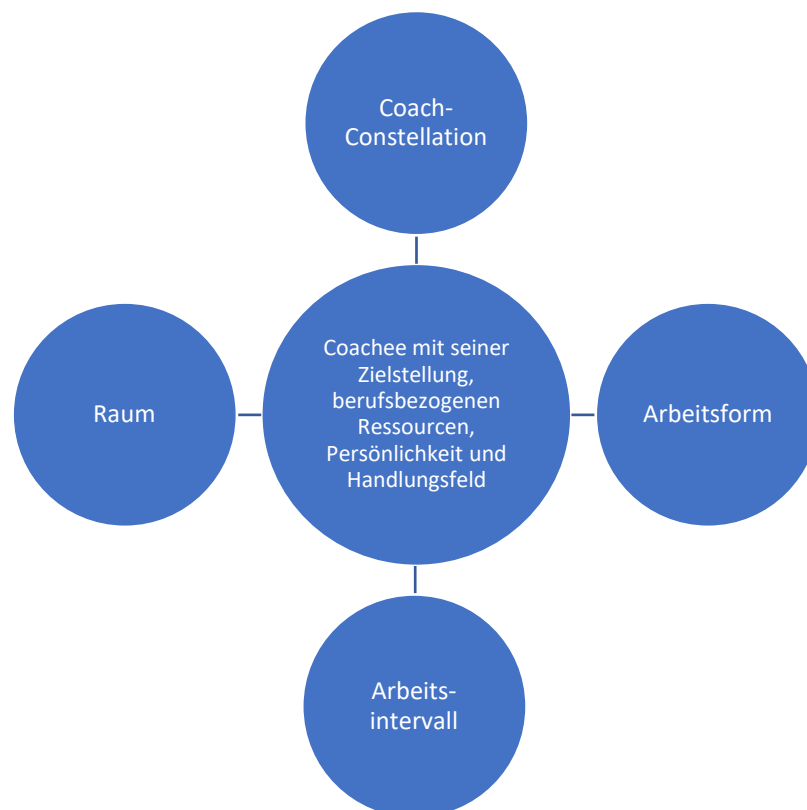


Abb. 22: Am Coachee ausrichtende Parameter der *Offenen Form des fachdidaktischen Coachings*

⁶⁸ Diese Eigenschaften schreiben desgleichen Ryter 2018, Halbheer/Reusser 2009, Huber 2009, Heran-Dörr 2006, Lipowsky 2004, Zedler u.a. 2004 und Eggenberger/Staub 2001 dem Coaching zu.

Qualitätsorientierende Prinzipien für die *Offene Form fachdidaktischen Coachings* sind:

1. Fachdidaktisches Coaching ist ein individuelles, zeitlich begrenztes Beratungsformat zur Erweiterung der Handlungs- und Fachkompetenz in einem konkreten, selbst gewählten Bereich fachlichen Handelns.
2. Fachdidaktisches Coaching setzt das eigene Bestreben der Lehrkräfte voraus, ihre Handlungskompetenz bzgl. eines konkreten fachlichen Handlungsfeldes erweitern zu wollen.
3. Fachdidaktisches Coaching richtet sich an den Zielvorstellungen der Lehrkraft aus.
4. Der fachdidaktische Coach leistet „Hilfe zur Selbsthilfe“, der Arbeitsprozess ist gleichberechtigt, dialogisch und ko-konstruktiv.
5. Das Vorgehen im Arbeitsprozess ist situationsbezogen, zielorientiert, ressourcenorientiert und selbsttätig, systematisch und reflexionsbasiert.
6. Im fachdidaktischen Coaching ist der Coach qualifizierter Pädagoge mit nachgewiesener Erfahrung im Handlungsfeld des Coachee und nachweislich als Prozessberater fortgebildet gegebenenfalls qualifiziert.
7. Der fachdidaktische Coach zeichnet sich durch Akzeptanz, Empathie und Kongruenz aus.

13.4.2 Parameter der Offenen Form des fachdidaktischen Coachings

Im Folgenden sind die Variationsmöglichkeiten der einzelnen Parameter der *Offenen Form des fachdidaktischen Coachings* grafisch veranschaulicht:

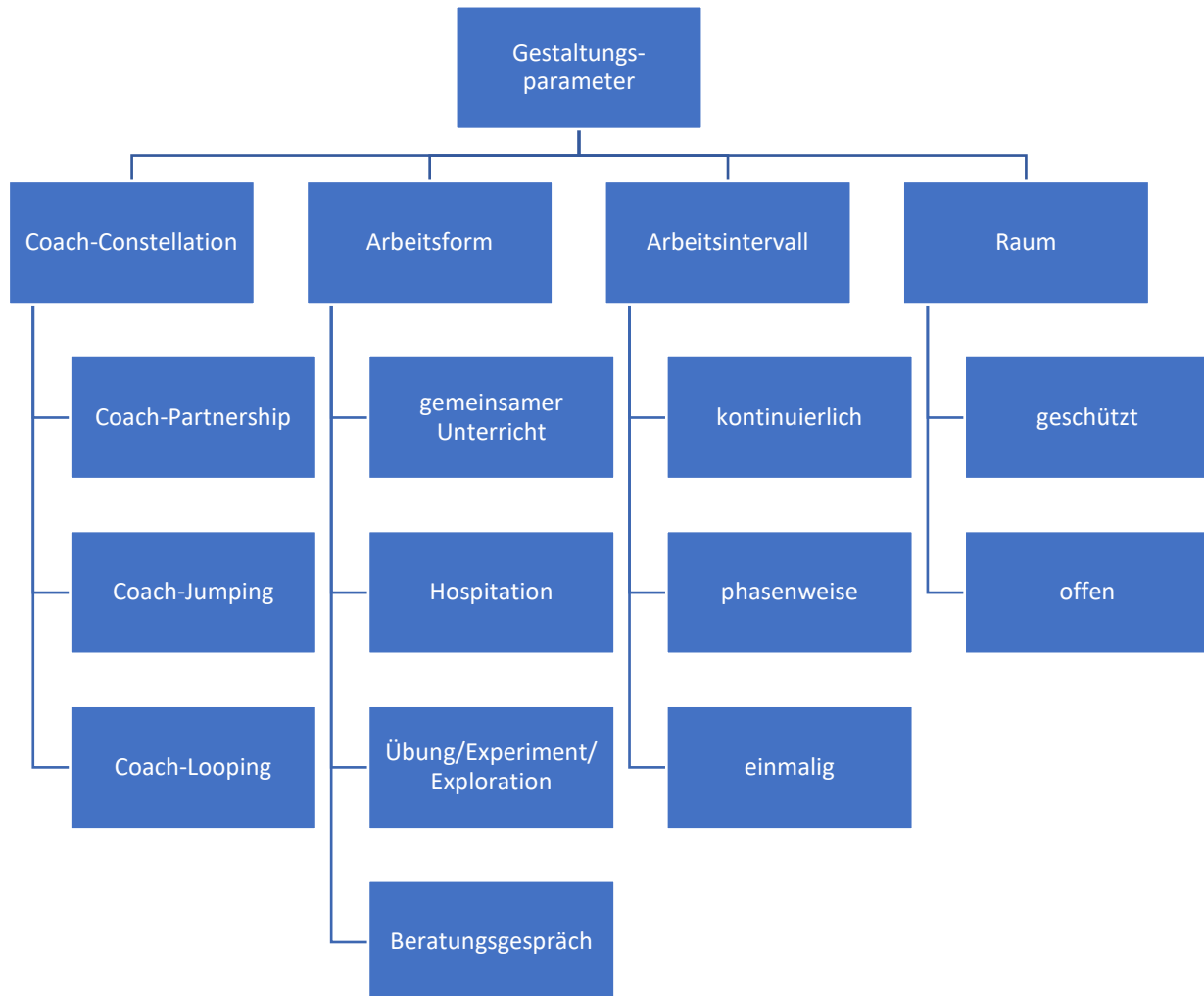


Abb. 23: Ausprägungen der Coaching-Parameter in der *Offenen Form des fachdidaktischen Coachings* zur Planung des Coachingprozesses

Die Parameter des Coachings (Coach-Constellation, Arbeitsform, Zeitintervall, Raum) richten sich an der berufsbezogenen Zielstellung, diesbzgl. Stärken und Schwächen, der Persönlichkeit und dem konkreten Handlungsfeld des Coachee aus. Zu den sich herauskristallisierten Coaching-Arbeitsformen gehören:

- die beidseitige Hospitation mit aktiver oder passiver Teilnahme des anderen,
- das gemeinsame Unterrichten mit unterschiedlichen, sich aktiv beteiligenden Möglichkeiten der Coaching-Partner während des Unterrichtes,
- das Beratungsgespräch mit vertrauensbildender, zielorientierter oder problemlösender Funktion und

- die Übung/Experiment/Exploration mit dem Ziel neuerworbenes Können im geschützten Raum zur erfolgreichen Einführung in die Praxis zu sichern oder Hypothesen zu prüfen als auch Raum für das Erkunden unterrichtsrelevanter Sachverhalte bereitzustellen.

Die Arbeitsformen erfüllen unterschiedliche didaktische Funktionen, hierzu zählen Inputvermittlung, Training, Reflexion und Feedback.

Die Arbeitsintervalle, Phasen in denen eine Interaktion zwischen Coach und Coachee stattfindet, können in der zur Verfügung stehenden Fortbildungszeit unterschiedlich gestaltet sein:

1. Die Coaching-Termine sind kontinuierlich über den Fortbildungszeitraum hinweg verteilt.
2. Coachingphasen mit zeitnahen Treffen wechseln sich mit Ruhephasen ab, wobei die aktiven und passiven Phasen des Coachings unterschiedlich lang sein können.
3. Eine einmalige intensive Arbeitsphase innerhalb des Fortbildungszeitraumes verwendet die zur Verfügung stehenden Coaching-Termine.

Räume, in denen fachdidaktisches Coaching stattfindet, sind aus der Perspektive des Coachee in seiner Funktion als Lehrkraft geschützt oder offen. In der Wahl der Räume besteht ein Zusammenhang mit der gewählten Arbeitsform: Gemeinsames Unterrichten und Hospitieren findet mit/bei Schüler*innen in der Schule statt, die Übung und das Experiment hingegen ohne Beisein von Schüler*innen in dafür geeigneten Räumen.

Die Coach-Constellation der *Offenen Form des fachdidaktischen Coachings* ist ein komplexes Parameter, weswegen die Coach-Partnership, das Coach-Jumping und Coach-Looping mit ihren Chancen und Herausforderungen beschrieben und ihre Eigenschaften für einen binnendifferenzierten Einsatz in der Lehrkräftefortbildung in einem separaten Kapitel gegenübergestellt werden.

13.4.3 Coach-Constellation

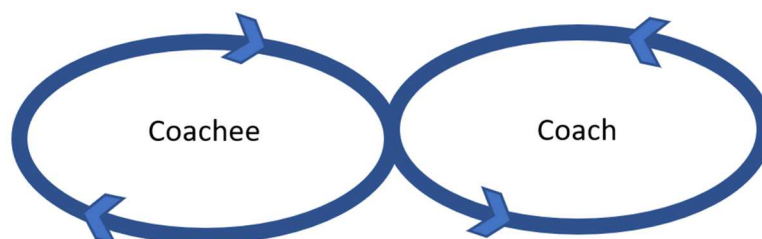


Abb. 24: Coach-Partnership

Die Konstellation der *Coach-Partnership* ist die traditionelle Variante fachdidaktischen Coachings bei der eine Lehrkraft über den Fortbildungszeitraum hinweg von einem Coach betreut wird. Eine Coach-Partnership stellt intensive dialogische Selbstreflexion zur Förderung der Selbststeuerung in komplexen Situationszusammenhängen in das Zentrum der

Zusammenarbeit. Der Coach arbeitet ressourcenorientiert und ko-konstruktiv. Der Coachee verfügt entweder über eine hohe Fachkompetenz, so dass Handlungsoptionen und Handlungsstrategien erwirkt werden. Ebenso scheint die Coach-Partnership für fachnahe Lehrpersonen geeignet zu sein, um deren Selbstkonzepte zu stärken und hierdurch selbstsicherer in den Fachunterricht zu gehen. In diesem Falle kann der Coach ebenfalls ressourcenorientiert arbeiten und durch die Beziehungsintensität Stabilität geben.

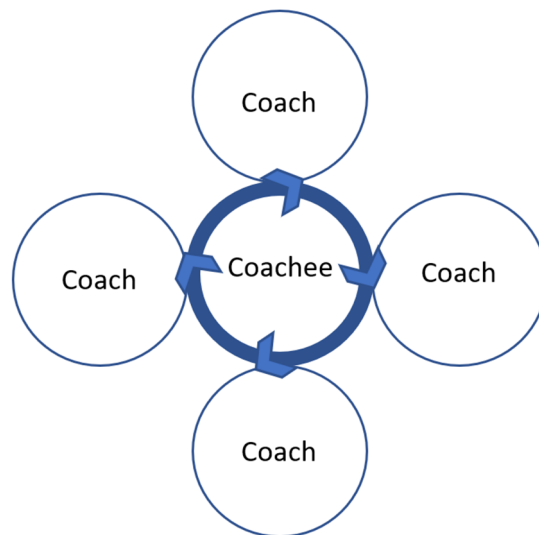


Abb. 25: Coach-Jumping

Das *Coach-Jumping* arbeitet mit mehreren Coaches im Coachingprozess. Die Chance dieser Coachingvariante liegt darin, den Lehrkräften im Coachingprozess den Zugang zu verschiedenen, im Berufsfeld profilierten, Coaches zu ermöglichen. Das *Coach-Jumping* richtet sich an Lehrkräfte, die vordergründig durch den Coach ihre Fachkompetenz erweitern wollen. Aufgrund der vielfältigen, variabel einsetzbaren Fachgegenstände und deren Vermittlung im Unterricht, die unterschiedliche Teilkompetenzbereiche abfordern, kann eine Verteilung des Coachingprozesses auf mehrere Coaches zielführend sein. Demzufolge arbeitet die Lehrkraft bezogen auf den komplexen Situationszusammenhang phasenweise mit unterschiedlichen Coaches an verschiedenen produktorientierten Zielen, welche die Fachkompetenz fördern. Ebenso möglich ist, einen weiteren Coach, selbigen Profils heranzuziehen, welcher durch seine Perspektive auf die Zielstellung den Coachingprozess erweitert, differenziert oder bestätigt. Die Zusammenarbeit mit mehreren Coaches im Coachingprozess erfolgt nicht parallel, sondern hintereinander. Erst wenn die geplante Coaching-Phase durchlaufen ist, wird ein Wechsel möglich. Dieses Vorgehen schützt die Zielorientierung, Systematik im Vorgehen und regelt die Verantwortlichkeit. Die wesentliche Herausforderung dieser Coachingvariante liegt darin, im Coachingprozess weiterhin die Selbstreflexion und -regulation zur Selbststeuerung in komplexen Situationszusammenhängen im Blick zu behalten. Aufgrund dessen ist sicherzustellen, dass die Coaching-Phasen bei verschiedenen Coaches als Teilziele einer

übergeordneten Zielvorstellung angelegt sind und eine Dokumentationsform gefunden wird, die den gesamtheitlichen Arbeitsprozess bei wechselnden Coaches reflektiert. *Coach-Jumping* eignet sich für Coachees mit klarer fachlicher Zielvorstellung und der Fähigkeit ihren Entwicklungsprozess selbsttätig reflektieren und organisieren zu können. Zudem gelingt ihnen, zügig Vertrauen in eine professionalisierende Zusammenarbeit mit einer dafür qualifizierten Person aufzubauen. Die Produktorientierung im *Coach-Jumping* ermöglicht gegebenenfalls, dass zwei Coachees mit einem Coach arbeiten.

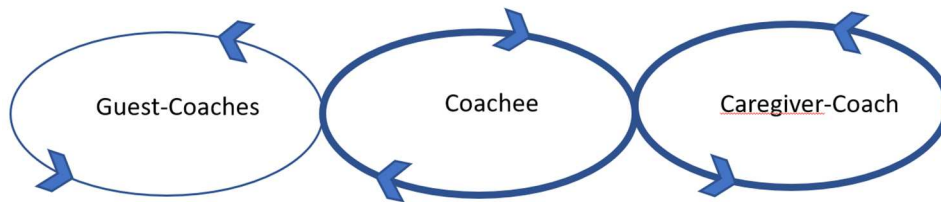


Abb. 26: Coach-Looping

Das *Coach-Looping* ist eine gegenüber dem *Coach-Jumping* halboffene Variante der Berater-Konstellation mit dem Ziel eine Lernprozessbegleitung sicherzustellen und dabei die Lehrkräfte von ziieldienlichen anderen Coaches des Coach-Teams mit unterschiedlichen fachlichen Profilen profitieren zu lassen. Das *Coach-Looping* arbeitet mit einem Bezugscoach (Caregiver-Coach), der beratend den gesamten Coachingprozess begleitet und ihn darin unterstützt in variierenden oder weiterführenden Situationen selbsttätig flexibel agieren zu können. Im *Coach-Looping* kehrt der Coachee nach einer Entwicklungsschleife bei einem Gast-Coach (Guest-Coach) zu seinem Bezugscoach zur weiterführenden Reflexion und Fortführung des Coachingprozesses zurück. Gegebenenfalls kann in einer folgenden Phase ein weiterer Loop bei einem Gast-Coach einbezogen werden. Die Fortbildungsgestalter implementieren damit eine qualitätssichernde Coachingvariante zur professionalisierenden Lehrkräftefortbildung und kommen dem Bedürfnis von Coachees entgegen, die ein dialogisches und vertrautes Nachdenken zu deren Professionalisierung wünschen sowie phasenweises Coachen durch Gast-Coaches eines bestimmten fachlichen Schwerpunktes zu deren optimalen Fachkompetenz-erweiterung beiträgt.

Der binnendifferenzierte Einsatz der Coach-Constellation hängt in der Lehrkräftefortbildung von Zielstellung, der Professionalität, der Persönlichkeit und der konkreten schulischen Situation im Fachunterricht der Lehrkraft ab.

Anschließend sind wesentliche Eigenschaften der oben beschriebenen Varianten der Coach-Constellation für einen binnendifferenzierten Einsatz in der Lehrkräftefortbildung gegenübergestellt:

Aspekte zur Coach-Constellation	Coach-Partnership	Coach-Looping	Coach-Jumping
<i>Dauer der Zusammenarbeit mit einem Coach</i>	Über die gesamte Fortbildungsdauer	Bezugscoach: über die gesamte Fortbildungsdauer Gast-Coach: phasenweise	Phasenweise
<i>Zielstellung</i>	Prozessorientierung, die ressourcenorientierte Produkte hervorbringt: Entwicklung von (übertragbaren) Handlungsstrategien	Prozessorientierung mit qualitativ hochwertigen Produkten im Coachingprozess und der Möglichkeit zur Entwicklung (übertragbaren) Handlungsstrategien	Produktorientierung: Fachkompetenz-erweiterung
<i>Beratungsschwerpunkte</i>	Intensive Prozess- und Produktbegleitung	Kontinuierliche Prozessbegleitung bei wechselnder Produktbegleitung	Produktbegleitung mit Impulsen für die Weiterentwicklung
<i>Eigenschaften der Lehrkraft</i>	Starke Fachkompetenz und stärken der Handlungskompetenz oder fachnah unterrichtend mit komplexer berufsbezogener Zielsetzung	Offen für jegliche persönliche Ausrichtung und berufliche Voraussetzung	Qualifizierte Fachkraft mit Selbststeuerungskompetenz
<i>Bedürfnisse der Lehrkraft</i>	Beziehungsqualität, intensive dialogische Reflexion zur Förderung der Selbststeuerung	Beziehungsqualität in der Prozessberatung und unverbindliche Zusammenarbeit mit fachlichem Fokus zur Fachkompetenzentwicklung bzw. -erweiterung	Fachkompetenz-erweiterung

Aspekte zur Coach-Constellation	Coach-Partnership	Coach-Looping	Coach-Jumping
<i>Funktion und Führen des Coaching-berichtes</i>	Instrument zur gemeinsamen Prozessreflexion, die Ausführung liegt beim Coachee	Instrument zur gemeinsamen Prozessreflexion und Informationsübermittlung im Looping, Ausführung liegt beim Coachee	Zur Steuerung der selbstständigen Prozessreflexion und Impulsetzung des Coaches, die Ausführung liegt beim Coachee
<i>Eignung der Variante in Kombination mit Fortbildungsveranstaltungen</i>	Geeignet für den begleitenden Theorie-Praxis-Transfer einer Fortbildungsreihe mit didaktischem/prozessorientiertem Schwerpunkt	Geeignet für den begleitenden Theorie-Praxis-Transfer einer Fortbildungsreihe mit produkt- und/oder prozessorientiertem Schwerpunkt	Geeignet für den begleitenden Theorie-Praxis-Transfer einer Fortbildungsreihe mit produktorientiertem Schwerpunkt

Tab. 25: Überblick über Eigenschaften und Anforderungen an die Adressaten in der Verwendung der Varianten der Coach-Constellation

In einem Fortbildungsformat, welches eine Lehrkräfteveranstaltungsreihe mit einem fachdidaktischen Coaching kombiniert, eignen sich die Varianten der Coach-Constellation für den Theorie-Praxis-Transfer unterschiedlicher Fortbildungsschwerpunkte. Während die *Coach-Partnership* sich besonders für den Theorie-Praxis-Transfer mit prozessorientiertem Schwerpunkt anbietet, so ist das *Coach-Jumping* eine sehr gute Möglichkeit aktuelle Unterrichtsinhalte und -gegenstände in die Praxis zu transferieren. Das *Coach-Looping* ist die Variante mit der größten Flexibilität in Bezug auf den Transfer des Fortbildungsschwerpunktes in die Praxis. Ebenso ist sie für die unterschiedlichen Bedürfnisse und Eigenschaften von Lehrkräften im Coaching-Prozess geeignet.

13.4.4 Unterstützung der Prozessreflexion

Lerndidaktische Fähigkeiten der Coaches zum selbstgesteuerten Lernen der Coachees zeigen sich im Zuhören können, darin komplexe und abstrakt formulierte Ziele im Abstraktionsniveau zur gelingenden Umsetzung mit Stärkung der Selbstkonzepte reduzieren zu können, Raum für Umsetzungsvorstellungen der Coachee zu gewähren, geduldig zu sein, Eigeninitiative des Coachee abwarten zu können, die Selbstreflexion anzuregen, jedoch auch steuernde Impulse zu setzen, um demotivierende und angstfördernde Misserfolge zu verhindern, Situationsdeutungen zur Ermittlung von Handlungsoptionen anzubieten und konstruktiv Kritik ausgerichtet an den Zielen des Coachee zu üben.

Äußere unterstützende Instrumente im Coachingprozess werden im Folgenden vorgestellt: Ein *Coachingbericht* kann die Reflexion im Coachingprozess durch analysierende, auswertende

und zielfokussierende Fragen in den einzelnen Coaching-Treffen begleiten. Die Dokumentation über die gesamte Coachingzeit hinweg unterstützt das Erkennen von Entwicklungen und deren Strategien zur Zielerreichung. Gleichzeitig ermöglicht der *Coachingbericht* den Partnern sich nach Ruhephasen wieder auf den aktuellen Stand zu bringen, um die Coachingzeit effizient zu nutzen. Besonders das *Coach-Jumping* und auch das *Coach-Looping* erfordern einen Bericht: Im *Coach-Jumping* steuert der Bericht die selbstständige Prozessreflexion des Coachee und die Impulssetzung des Coaches. Im *Coach-Looping* agiert der Bericht quasi auch als Staffelfstab, um die mitwirkenden Coaches über die Zielsetzung, das geplante Vorgehen, den aktuellen Stand und vor allem über das konkrete Anliegen an den Guest-Coach zu informieren, sowie der Bezugscoach gleichermaßen nach Beendigung des Loopings über den aktuellen Stand informiert wird. Die konkreten Inhalte, Struktur und Gestaltung des *Coachingberichtes* können nach exemplarischen Vorgaben individuell an die jeweiligen Bedürfnisse in der Coach-Constellation angepasst und dann verbindlich eingesetzt werden. Da ein Ziel des fachdidaktischen Coachings die Selbstreflexion zur Selbststeuerung in Situationszusammenhängen ist, liegt das Führen des *Coachingberichtes* in der Verantwortlichkeit des Coachee.

Eine im ersten Coachingtreffen geschlossene Zielvereinbarung beschreibt konkret die Zielvorstellung, informiert über die gewählte Coach-Constellation, plant schematisch die Vorgehensweise für den gesamten Coaching-Prozess und den spezifischen Ablauf für den aktuellen Schritt im Entwicklungsprozess. Das Verfassen eines Abschlussberichtes im letzten Coachingtreffen ist behilflich bei der Überprüfung der Zielvereinbarung, Meta-Reflexion des Arbeitsprozesses fungiert als Impulsgebung für perspektivische Weiterentwicklungsmöglichkeiten und beendet das fachdidaktische Coaching.

Die Anbindung des fachdidaktischen Coachings an fachspezifische oder -übergreifende Konzepte fokussiert eine kompetenzorientierte Zielsetzung im Coachingprozess, zeigt auf wie deren Etappenziele zueinander in Bezug stehen und verdeutlicht komplexe Situationszusammenhänge. Das fachdidaktische Coaching in Kombination mit der Durchführung einer Veranstaltungsreihe erleichtert die Einführung und die Veranschaulichung der Funktion einer zum Fortbildungsschwerpunkt integrierten Konzeption oder Konzeptionsauswahl.

13.4.5 Organisation der Coaching-Treffen

Die *Offene Form des fachdidaktischen Coachings* sollte Impulse seitens der Fortbildungsgestalter setzen, um bei vorliegendem Coachingwunsch die Wahl des Anfangscoaches zu unterstützen. Da Lehrkräfte den Coach nach der Passfähigkeit des Coach-Arbeitschwerpunktes und eigener Zielsetzung, musikpädagogischer Fach- und Beraterkompetenz, Vertrautheit und schulischer Erfahrung auswählen, können diese Aspekte zur Impulssetzung genutzt werden. Für ein erstes Kennenlernen eignet sich im Rahmen einer Lehrkräftefortbildung ein zwangloses Treffen in gemeinsamer Runde. Dort können die Beteiligten

miteinander ins Gespräch kommen, die Coaches ihre Arbeitsschwerpunkte und beruflichen Biografien vorstellen. Zudem können Coaches in rotierenden Kleingruppen der Lehrkräfte unterschiedliche Inhalte anbieten.

Auch eine verschriftlichte, vergleichende Gegenüberstellung (Synopsis) von allen zur Verfügung stehenden Coaches kann die Wahl erleichtern. Ebenso die Doppelfunktion eines Coaches, entweder durch den Fortbildungs- oder Schulkontext, wodurch die Lehrkräfte bereits einen persönlichen Zugang zu den Coaches haben oder ihn über die Fortbildungszeit erhalten, begünstigt die Coachauswahl und damit das Nutzen des Coachings.

Engpässen in den Coach-Kapazitäten ist durch entsprechende Qualifikation der Coaches in dem eingesetzten Handlungsfeld entgegenzuwirken, so dass eine Offenheit der Lehrkräfte gegenüber mehreren Coaches entstehen kann. Da neben einem passfähigen Qualifikationsgrad, die Persönlichkeit eines Coaches, seine berufsbezogenen Überzeugungen wie die örtliche Nähe zueinander und die terminliche Passung ebenso Variablen bei der Coachwahl sind, erfordert das Coaching einer Lehrkräftegruppe im Rahmen eines Fortbildungsformates Flexibilität aller Beteiligten.

Die Terminvereinbarung ist für viele Lehrkräfte eine zeitliche und persönliche Hürde, weswegen die selbstständige Organisation möglicherweise erst im Laufe des Coachingprozesses an die Lehrkräfte übergeht. Die Handhabung der terminlichen Planung sollte in das anfängliche Zielgespräch und den Coachingbericht aufgenommen werden. Bestenfalls liegt sie von Beginn an in der Hand des Coachee oder wird schrittweise im Prozess an diesen übergeben.

13.4.6 Verlaufplanung der *Offenen Form des fachdidaktischen Coachings* im Fortbildungsformat mit kombinierter Veranstaltungsreihe

Abschließend ist ein Verlaufsszenario der *Offenen Form des fachdidaktischen Coachings* illustriert, welches in einem Fortbildungsformat mit kombinierter Veranstaltungsreihe Anwendung findet. Dieses Format wurde gewählt, da die Kombination beider Fortbildungsformen den Theorie-Praxis-Transfer von aktuellen, verdichtet vermittelbaren Fortbildungsinhalten einer Reihe individuell angepasst in den Fachunterricht transferieren kann. Voraussetzung für den im Coachingprozess stattfindenden Transfer ist die Transparenz der vermittelten Fortbildungsinhalte und -methoden gegenüber dem Coach-Team, wobei der Zugang zu den Fortbildungsmaterialien erforderlich ist.

Coaching-Phasen	Inhalte	Maßnahmen für ein qualitätsorientiertes fachdidaktisches Coachings
<i>Fortbildungs- beschreibung</i>	Definition, Ziele, Rahmenbedingungen, Anforderungen	Theoriebasiertes Konzept zum fachdidaktischen Coaching
<i>Fachdidaktische Fort-/Weiterbildung der Coaches</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Definition, Prinzipien, Ablauf des Coachingprozesses, Prozessgestaltung, Coachingbericht • Sensibilitäten des fachspezifischen Handlungsfeldes • Beratervariablen • Vermitteln/Üben ausgewählter Methoden zur Prozessberatung (Kommunikation, Konfliktlösung, (fachspezifisches) Lernen) • Informieren der Coaches über die wesentlichen Ziele und Inhalte der Fortbildung, gegebenenfalls Nachsteuern bei innovativen Fachinhalten • Festlegen einer übergeordneten Zielstellung des fachdidaktischen Coachings unter Berücksichtigung fachdidaktischer Konzepte 	<ul style="list-style-type: none"> • Coach mit nachgewiesener Erfahrung im Handlungsfeld des Coachee und zumindest nachweislich als Prozessberater fortgebildet ggf. qualifiziert • Gegebenenfalls finanzielle und zeitliche Ressourcen zur Fortbildung/Qualifi- zierung von fachdidaktischen Coaches für das konkrete Handlungsfeld • Coach-Tandem aus qualifiziertem Prozessberater und Fachkraft des konkreten Handlungsfeldes
<i>Erstbegegnung in der Fortbildungsgruppe</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bericht über die Möglichkeiten der <i>Offenen Form des fachdidaktischen Coachings</i> als Fortbildungsform • Ungezwungenes und interaktives Kennenlernen der Coaches mit ihren Arbeitsschwerpunkten • Freiwillige und selbstständige Auswahl eines Coaches durch die Lehrkräfte 	Verbindliche Terminvereinbarung oder zumindest Absichtserklärung zur Kontaktierung des Coaches

Coaching-Phasen	Inhalte	Maßnahmen für ein qualitätsorientiertes fachdidaktisches Coachings
<i>Erstes Coaching-Treffen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Einblick des Coachee in sein Handlungsfeld (Beratungsgespräch, Hospitation, Videographie) • Informieren des Coachee über die übergeordnete Zielstellung im Kontext der Fortbildung und die Varianten der Coach-Constellation • Erarbeiten einer bedürfnisorientierten, realistischen Zielvereinbarung • Grobe Entwicklungsplanung mit Konkretisierung des nächsten Schrittes 	<p>Ergänzende Aktivitäten des Coaches:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Punktuelle, für eine Coaching-Partnerschaft fachlich und sozial relevante Teilnahme an Angeboten des Fortbildungsformates 2. Doppelfunktion als Coach und Dozent innerhalb des Fortbildungsformates zur Vermittlung des Coaches und Förderung der Beziehungsqualität <p>Projektleitung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Synopse der zur Verfügung stehenden Coaches • Festlegung von Zeitfenstern in der Fortbildungsreihe zur Austauschmöglichkeit der Lehrkräfte über das fachdidaktische Coaching
<i>Weitere Coaching-Treffen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Agieren nach den Prinzipien fachdidaktischen Coachings • Strukturierung der Treffen nach... <i>Vorbereitung:</i> inhaltliche und organisatorische Absprache <i>Durchführung:</i> freie Wahl der Arbeitsform in Abhängigkeit der Funktion des Coaching-Treffens <i>Nachbereitung:</i> Reflexion der Durchführung, konkrete Planung der Fortführung 	<p>Selbstevaluation des Coachingprozesses:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zielvereinbarung • Coachingbericht • Abschlussbericht
<i>Abschlussgespräch</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Abschlussbericht: Überprüfung der Zielvereinbarung, Reflexion des Arbeitsprozesses • Perspektiven der selbstständigen Weiterarbeit des Coachee 	<p>Evaluation im Coach-Team:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situationstransparenz • Supervision • Begleitende Fort-/Weiterbildung des Coaches <p>Wissenschaftliche Evaluation:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einholen wissenschaftlicher Expertise zur Klärung existenzieller Fragen

Teil IV Schlussbetrachtungen

In der nutzungsfokussierten Evaluation richtet sich die Diskussion und Interpretation der empirischen Ergebnisse an der Funktion aus, Entscheidungshilfe zur instrumentellen Nutzung zu leisten. Der Diskussion liegt die Frage zugrunde, in welcher modifizierten Form *Belcantare 2.0* zur professionalisierenden Lehrkräftefortbildung unter Berücksichtigung der prognostizierten bildungspolitischen Bedingungen für den Fachbereich Musik an Grundschulen weitergeführt werden kann.

Zur Beantwortung dieser Frage werden in der nachstehenden Diskussion die empirischen Ergebnisse aus dem Teil III der Arbeit, denen zum erarbeiteten Forschungsstand professionalisierender Lehrkräftefortbildung (Teil I) und zum Singen im Musikunterricht (Teil II) gegenübergestellt. Der Einbezug dieser weiteren Bewertungsperspektive gegenüber den explorativ erhobenen Daten vertieft den Erkenntnisstand zum interventionsoptimierenden Gebrauch.

14 Diskussion und Interpretation der Forschungsergebnisse zur Innovation der professionalisierenden Lehrkräftefortbildung *Belcantare Brandenburg*

Kapitel 14.1 fasst zunächst die Diskussionsausgangslage, wie sie sich aus den Ergebnissen der vorherigen Teile herauskristallisiert hat, zusammen. Hier sind die zentralen Ergebnisse im Überblick dargestellt. In Kapitel 14.2 werden die empirischen Ergebnisse in einer Gegenüberstellung mit den theoretisch erschlossenen Erkenntnissen nach verschiedenen Kategorien strukturiert diskutiert. Der Diskussionsprozess mündet in die interpretierende Beschreibung des Professionalisierungsverständnisses von *Belcantare Brandenburg* anhand seiner Lernkultur (Kap. 14.3) und empfiehlt daran angelehnt Innovationen für die modifizierte Fortführung der Lehrkräftefortbildung. In Kapitel 14.4. sind methodenkritische Aspekte der Evaluation benannt, welche die Reichweite der Empfehlung einordnen lassen. Ebenso ist ein Ausblick auf weitere, aus der eigenen Forschung hervorgegangenen Forschungsperspektiven, Bestandteil dieses Kapitels. In dem Schlusskapitel 14.5 skizziert die Autorin, den beteiligten Akteuren einen Fortführungsvorschlag für *Belcantare Brandenburg 2.0* und setzt hiermit für das *Belcantare*-Team den Ausgangsimpuls zur konkreten Planung der Umsetzung von *Belcantare Brandenburg 2.0* im Schuljahr 2022/23.

14.1 Diskussionsausgangslagen

Dieses Kapitel hat einführenden Charakter. Bewertungen und daraus resultierende Empfehlungen von Evaluation sind maßnahmenspezifisch, sie beziehen sich auf eine Intervention mit ihren Kontexten. Daher sind im Kapitel 14.1.1 die landesspezifischen Bedingungen für eine staatlich anerkannte und geförderte Fachlehrkräftefortbildung Musik der Grundschule zusammengefasst. Kapitel 14.1.2 fasst das aus Teil I der Arbeit eruierte Verständnis von professionalisierender Lehrkräftefortbildung zusammen und in 14.1.3 sind die zentralen Ergebnisse der drei empirischen Teilstudien nochmals überblickartig zusammengestellt für einen leserfreundlichen Einstieg in die Diskussion.

14.1.1 Landespezifische Bedingungen für die Fachlehrkräftefortbildung Musik der Grundschule

Die landesspezifischen Voraussetzungen lassen sich in geografische, demografische und bildungspolitische Bedingungen differenzieren:

- Brandenburg zählt mit einer Bevölkerungsdichte 85 EW/km² im Bundesländervergleich zu einem sehr dünn besiedelten Bundesland (Kap.7.2.1).
- Für den weiteren Metropolenraum ist bis 2030 ein Rückgang von Einschulungen von derzeit noch über 20.000 auf ca. 13.000 Schüler*innen prognostiziert, wobei sich eine räumlich stark differenzierte demografische Entwicklung abzeichnet, die vom Metropolenraum ausgehend in den ländlichen Raum hinein stark abnimmt (Kap.7.2.2).

- Im Jahr 2028 fehlen prognostiziert 855 Fachlehrkräfte Musik für die Grundschule. 51,1% des erforderlichen Musikunterrichts können fachgerecht abgedeckt werden, 48,9% durch fachfremden Unterricht. Bis 2038 verändern sich die Prognosen nicht wesentlich, da im Schuljahr 2016/17 nur 15,3% der Musiklehrkräfte für die Primarstufe jünger als 45 Jahre waren (7.2.6).

Daraus resultieren für die staatliche bzw. staatlich anerkannte Lehrkräftefortbildung Musik nachstehende landesspezifische Anforderungen zur Qualitätssicherung des Fachunterrichts (Kap. 7.2.2, 7.2.4, 7.2.7):

- Das Modell kleine Grundschule erfordert Kenntnisse und Methoden im jahrgangsgemischten Unterrichten von Musik und gegebenenfalls ressourcenschonenden Methoden aufgrund des musizierpraktischen Schwerpunktes in der Grundschule mit herausfordernder stimmlicher Belastung wie die des Gehörs beim Unterrichten von Musik mit hoher Wochenstundenanzahl;
- Binnendifferenziertes Fortbildungsangebot (Leistung, Bedürfnis, Interesse) zur Berücksichtigung drei verschiedener Lehrkräfte-Gruppen (Fachkraft, Seiten-/Quereinsteiger mit künstlerisch/wissenschaftlicher Qualifikation und fachnah unterrichtende Lehrkraft mit Lehrqualifizierung ohne fachspezifische Ausbildung);
- Einbeziehen von regionalen kulturellen Bildungsinstitutionen zur Vermittlung von kultureller Vielfalt und Teilhabe im weiteren Metropolenraum;
- Lehrkräfte ansprechendes Fortbildungsangebot, welches den Lehrkräften fach- und berufsbezogene Entwicklungsmöglichkeiten, verbesserte und erleichternde Arbeitsbedingungen durch die Teilnahme verspricht und hierdurch Berufszufriedenheit fördert, die möglicherweise Arbeitsplatzbindung mit sich bringt;
- Zur Identifikation der Lehrkräfte mit ihrer Region sind präsenste Veranstaltungen durchzuführen. Hierdurch wird in der Lehrkräftefortbildung möglich, regionale Partner einzubeziehen, die Schule als Lern- und Fortbildungsraum zu nutzen, Lehrkräfte mit geografischer Nähe zueinander zu vernetzen, die Fahrwege zur Fortbildung nach Unterrichtschluss oder am Wochenende zu verkürzen.

14.1.2 Verständnis von professionalisierender Lehrkräftefortbildung

Nachstehende Zusammenfassung ist dem Kapitel 6.1 entnommen.

Aufgrund der sich schnell vollziehenden technischen, gesellschaftlichen, schulsystemischen und fachspezifischen Wandlungsprozesse stellt für Lehrkräfte reflexives Wissen zur Lernorganisation und die Handhabung von aktuellem Wissen und Können einen entscheidenden Faktor dar, um beruflich anschlussfähig zu bleiben (Kap. 2.1). Das Ziel selbstgesteuerten Lernens in der professionalisierenden Lehrkräftefortbildung ist selbstständiges Handeln in Bezug auf die angestrebte Zielsetzung, Inhaltsauswahl, -erarbeitung und

-strukturierung wie die Organisation des Lernprozesses mit einbeziehender Reflexion und Überprüfung der erreichten Lernergebnisse. Das selbstgesteuerte Lernen der Lehrkraft ist darauf ausgerichtet, sie ihre Selbstwirksamkeit im Lernprozess erfahren zu lassen und ist mittels subjektwissenschaftlicher Lerntheorie nach Holzkamp (1995) begründbar (Kap. 2.3). Dieser lerndidaktische Schwerpunkt wirkt sich auf die pädagogische Haltung von Fortbilder*innen aus, indem sich der Fokus von der Lehr- hin zur Lernperspektive verschiebt: Lehrende begleiten den Selbstlernprozess durch ermöglichende Strukturen, die fachliche, selbstregulative und motivationale Hilfen wie eine strukturelle Rahmung beinhalten (Kap.2.4). Selbstgesteuertes Lernen ist nicht kontextlos, sondern fokussiert ein konkretes Ziel des Unterrichts mit Anbindung an die einzelnen Unterrichtsfächer. Die Vermittlung selbstgesteuerten Musiklernens in der Lehrkräftefortbildung beispielsweise erfordert neben lerndidaktischem Wissen ebenso fachspezifisches Zugangs-, Fakten- und Handlungswissen, um den Lernprozess kompetenzentwickelnd zu steuern, da Musiklernen fachspezifisch ist (Kap. 4.3). Daher weist die professionalisierende Lehrkräftefortbildung einen lerndidaktischen wie fachspezifischen Schwerpunkt auf. Die professionalisierende Fachlehrkräftefortbildung bedarf eines fachspezifisch und akademisch qualifizierten Personals zur inhaltlichen Planung, Durchführung und Auswertung der Fortbildung aufgrund der Professionszugehörigkeit dieses Berufsstandes.

Die Lehrkräftefortbildung stellt einen verlässlichen und strukturellen Rahmen zur individuellen wie interaktiv erschließenden Unterrichtsentwicklung bereit. Die wesentlichen Merkmale professionalisierender Lehrkräftefortbildung nach lerndidaktischem Schwerpunkt sind:

Merkmale professionalisierender Lehrkräftefortbildung mit lerndidaktischem Schwerpunkt	Mögliche Maßnahmen zum Überwinden von Lernwiderständen
<p>Lerndidaktische wie fachliche Kompetenzerweiterung der Teilnehmenden</p>	<p>Einbeziehen von kontextbezogenen und kognitiv anschlussfähigen Lernarrangements, wobei begründete Lernthematiken mit deren relevanten Aspekten und Systematiken eng mit den Lerninteressen der Individuen zu verknüpfen sind</p> <p>→ Lehreraktivitäten an theoretischen Konzepten brechen</p>
<p>Partizipative Inhalts- und Methodengestaltung (nach persönlichen fachlichen Zielen, Voraussetzungen, Motivationen, schulischem Kontext) ausgerichtet an der transparenten (operationalisierten) Ergebnisperspektive</p> <p>→ Binnendifferenzierung und offene, individuelle und interagierende Arbeitsorganisation</p>	<p>Neben der Vermittlung professionellen Wissens bedarf es seiner begleiteten Erprobung, damit Selbstwirksamkeit erfahren und hierdurch fachspezifische wie fachübergreifende Überzeugungen revidiert und verändertes Lehrerhandeln angenommen werden</p> <p>→ Wechsel von Erprobungs- und Reflexionsphase</p> <p>→ Forschende Tätigkeit der Lehrkräfte einbeziehen (dient individuellen wie systemischen Zielsetzungen)</p>
<p>Lernberatung durch die Lehrenden, die Kenntnis- und Strategievermittlung sowie die Begleitung der individuellen Lernprozesse umfasst</p>	<p>Lernen mit Freude zur Motivation und Intensivierung des Lernprozesses</p>
<p>Räumliche und zeitliche Flexibilisierung über eine längere Fortbildungsdauer, die Kompetenzaneignung ermöglicht</p> <p>→ Medienangebote zur zeitlichen und räumlichen Flexibilisierung</p>	<p>Formales und informelles Lernen zur Bildung expansiven Lernens einbeziehen, weswegen der Unterricht zu einem wesentlichen Lernraum wird</p> <p>→ Methoden reaktiven Dokumentierens</p>
<p>Ermöglichende Rahmenbedingungen bezogen auf die Teilnahme, Prozessgestaltung (Material, Raum, Technik, Organisation der Abläufe)</p>	<p>Vernetzen von Teilnehmenden als Korrektiv für eigenes Lehrerhandeln und zur gegenseitigen Unterstützung</p> <p>→ Beachten von Gruppen- und Kommunikationsstrukturen und Erzeugen eines vertrauensvollen Lernklimas</p>

Tab. 26: Pädagogisch-didaktische Konsequenzen für die Planung professionalisierender Lehrkräftefortbildung zur berufsbezogenen Anschlussfähigkeit

Der bildungspolitische Ansatz des lebenslangen Lernens inkludiert die Vernetzung lehrerbildender Institutionen, damit Fortbildung als selbstverständlicher Bestandteil in allen Phasen des Berufslebens aufgefasst wird. Eine Vernetzung von verschiedenen an Lehrerbildung und Schule beteiligten Institutionen innerhalb des Fortbildungssystems ermöglicht einerseits eine Perspektivenvielfalt an die Fortbildungsteilnehmenden heranzutragen und andererseits die konkrete Umsetzung mit den beteiligten Akteuren auszuhandeln. Aus Kooperationen entstandene Synergien auf fachlicher, personeller, organisatorischer und finanzieller Ebene fördern eine teilnahmeermöglichende, effiziente und qualitätsorientierte Professionalisierung der Lehrkräfte.

14.1.3 Zentrale Ergebnisse der explorativen Evaluation

In der nachfolgenden Auflistung sind die zentralen Ergebnisse der drei Teilstudien (Kap. 11, 12 und 13) nochmals überblickartig zusammengestellt.

Angebotsunterbreitung

- Die *Belcantare*-Teilnehmenden sind sehr zufrieden mit der angebotsunterbreitenden Fortbildungsreihe, sie schließt nach Bewertung durch die Teilnehmenden mit einer Gesamtnote von 1,39 (sehr gut) ab (Kap.11. 3.1).
- Für die Lehrkräfte sind das handlungsorientierte Erarbeiten von schülerpassenden und thematisch geeigneten, unmittelbar einsetzbaren oder wiederholt geübten Unterrichtsinhalten, Lerngegenständen und dazu passenden Materialien für den Unterricht wesentliche Kriterien zur Nutzung einer solchen Maßnahme (Kap. 11.5.2).
- Eine kontroverse Haltung zeichnet sich gegenüber theoretischer Wissensvermittlung ab. Ursachen liegen in einem referierenden Stil ohne musizierpraktische Aktivitäten mit geringen Anteilen an neuen Wissensinhalten und einem mittelbaren Transfer in den Unterricht begründet (Kap. 11.3.1 und 11.5.1).
- Aspekte zur didaktischen Reflexion der Fortbildungsinhalte in den Unterricht liegen auf den hinteren Platzierungen der Teilnehmer-Wertungen. Für einen Transfer der Fortbildungsinhalte in die Praxis mit verbesserter Vermittlungsqualität ist ein Gleichgewicht zwischen quantitativem und qualitativem Angebot herzustellen (Kap. 11.3.2 und 11.5.1).
- Die leistungsdifferenzierte Aufarbeitung der Fortbildungsinhalte ist differenziert zu betrachten: Einzelne Themen (Stimmbildung, fächerübergreifende Themen) können eher einheitlich angelegt sein, andere sind nur für die jeweiligen Lehrkräfte-Gruppen bestimmter Qualifikation geeignet (FNK: Grundlagen der Musiktheorie, FK: Solmisation) und wiederum andere bedürfen einer mittelfristigen oder langfristigen leistungsdifferenzierten qualitativen oder quantitativen Aufbereitung (Rhythmusarbeit, Chor- und Ensembleleitung) (Kap.12.3.8.2)

- Wiederholtes Einsetzen von Dozierenden steigert die Workshopqualität, sie arbeiten zielgruppenorientierter, was sich zum Aufbau von musizierpraktischen Kompetenzen eignet. Wechselnde Dozenten*innen eignen sich zur Vermittlung der Themenvielfalt und zur Veranschaulichung unterschiedlicher didaktischer Herangehensweisen im Singen und Musizieren (Kap. 11.3.1 und 11.5.1).

Fortbildungsschwerpunkt und Kompetenzentwicklung

- Das Singen als fachspezifische Aktionsform des Musikunterrichts fördert die musizierpraktische Kompetenzerweiterung, entspricht selbsttätigem Lernen, ist gemeinschaftsfördernd, stärkt das emotionale Wohlbefinden und die Motivation zur Weitergabe im Musikunterricht (Kap. 11.5.3).
- Fachnahe wie ausgebildete Lehrkräfte können ihrer eigenen Einschätzung nach, das Singen und die Lieder selbstsicher(er), kompetent(er), probiermutig und freudvoll vermitteln. Die Lehrkräfte schätzen das Fördern der fachlichen, fachdidaktischen wie personalen Kompetenz für ihr Lehrerhandeln mit engem Bezug zu ihrem Lernen (Kap. 12.3.1, 12.3.2 und 12.4.2).
- Fachliche Entwicklungszuwächse sind aus Sichtweise der Lehrkräfte in den Bereichen Stimmbildung, rhythmische Liedarbeit, vielseitige methodisch-didaktische Liedarbeit und Repertoireerweiterung gegeben (Kap. 11.4.3 und 11.5.2). Die fachspezifischen Entwicklungen öffnen sich im Coaching, indem alle Bereiche der musikalischen Grundkompetenz ausgewählt und weiterentwickelt werden (Kap. 13.3.5).
- Die Auswertungen der 3. Lehrerbefragung aus Staffel 1 und 2 eruieren, dass FNK als Gruppe betrachtet bei sich größere Entwicklungszuwächse nach Beendigung des Projektes wahrnehmen als die FK. Gleichzeitig liegt die selbsteingeschätzte Fachkompetenz der FNK zu Fortbildungsende unter denen ihrer ausgebildeten Kolleg*innen (Kap. 12.4.1).
- In beiden Fortbildungsformen bedarf es einer intensiveren Vernetzung der Fachkompetenzbereiche mit Bezügen zum Schüler*in für einen praktisch kulturerschließenden Musikunterricht mit dem Ziel der kulturellen Teilhabe (Kap. 8.4 und 13.3.5).
- Zu vertiefende Themen wären die Inklusion, Schülerbewertung, Jahrgangsmischung und Einsatz von digitalen Medien im Musikunterricht (Kap. 11.4.2.2 und 13.3.5).

Individuelle Zielsetzung

- Die *Offene Form des musikdidaktischen Coachings* erweist sich als eine unterrichtsnahe und höchst flexibel-gestaltbare Fortbildungsform zum Erreichen individueller Unterrichtsziele durch Hilfe zur Selbsthilfe (Kap. 13.4).
- Die Zusammenarbeit im Coachingprozess ist von Gleichberechtigung, Akzeptanz und Verständnis, Authentizität und Vertrauen geprägt (Kap. 13.3.6).
- Lerndidaktische Fähigkeiten der Coaches zum selbstgesteuerten Lernen der Coachees zeigen sich darin komplexe und abstrakt formulierte Ziele im Abstraktionsniveau reduzieren zu können, Eigeninitiative des Coachee abzuwarten, den Selbstlösungsprozess des Coachee methodisch erwirken zu können, steuernde Impulse und konstruktive Kritik einzubringen zur Zielerreichung mit Stärkung der Selbstkonzepte (Kap. 13.3.6).
- Die Offene Form musikdidaktischen Coachings wird von musikunterrichtenden Grundschullehrkräften für unterschiedlich komplexe Zielsetzung verwendet. Die Öffnung der Form gefährdet die Reflexion des Gesamtprozesses und damit die Erweiterung der Selbstlernkompetenz (Kap. 13.3.7).
- Hürden zum Nutzen des Coachings bestehen in der Angst vor Kontrollsituationen, in Schwierigkeiten der Kontaktaufnahme und Terminfindung sowie in dem Gefühl des Überlastet-Seins der Lehrkräfte zum Annehmen und Einbringen der Methode (Kap. 13.3.1 und 13.3.8).

Fortbildungsformat

- Die Erträge einer Fortbildung werden weitreichender betrachtet. Neben fachlicher Entwicklung zählen hierzu ebenso eine erleichternde und praxisnahe Vorgehensweise in der Fortbildung wie ein emotionales Bestärken der Person und ihres berufsbezogenen Handelns (Kap. 11.5.2).
- Das fachdidaktische Coaching in Kombination mit einer Fortbildungsveranstaltungsreihe fördert den Theorie-Praxis-Transfer, indem der Input aus dem Workshop im Coaching in die konkrete Unterrichtssituation eingepasst wird (Kap. 13.3.4).
- Das Einsetzen von Dozierenden in Doppelfunktion (in der Fortbildungsreihe wie im Coaching) erleichtert Fortbildungsteilnehmer*innen potenzielle Coaches und ihr Arbeiten kennenzulernen, Vertrauen aufzubauen und Termine zu vereinbaren. Dozierende in Doppelfunktion kennen die Ressourcen der Coachee differenzierter und haben detailliertere Informationen über die Inhalte und Abläufe der Veranstaltungsreihe, weswegen sie zu Fortbildungsinhalten direkter Bezüge herstellen können. (Kap. 13.3.1).

- Die Vernetzung zweier Fortbildungsformen mit einer Vielzahl an Beteiligten bedarf Maßnahmen zur Transparenz der jeweils vermittelten Inhalte und Arbeitsstände zur Qualitätssicherung (Kap. 13.3.9).
- Freiräume (Pausen, Mittagessen) nutzen die Lehrkräfte zum fachlichen Austausch (Reflexion von Fortbildungsinhalten, Organisation von Fortbildungsaktivitäten, Fachgespräche mit vergleichender, beratender und informierender Funktion) und vereinzelt zur weiterführenden Vernetzung (Kap. 11.4.2.2 und 11.5.3).

Bildungspolitik

- *Belcantare Brandenburg* erreicht fachnahe Lehrkräfte gleichermaßen wie ausgebildete Lehrkräfte. Diese Gegebenheit ist relevant aufgrund des bevorstehenden Personalmangels zum Decken des Lehrbedarfs für das Fach Musik in der Grundschule bis 2028 und darüber hinaus (Kap. 12.4.1).
- Der Vergleich der selbsteingeschätzten Leistungsstände zu Fortbildungsende beider Lehrkräfte-Gruppen aus Staffel 1 und 2 belegen, dass eine zweijährige Fortbildung mit 12 Fortbildungsveranstaltungen und begleitendem fachdidaktischem Coaching (8 Termine) weder in der fachlichen Breite noch Tiefe die Leistungsdifferenz bzgl. singbezogener Lehrkompetenz zwischen fachnahen und ausgebildeten musikunterrichtenden Lehrkräften auszugleichen vermag. Das Musiklehramtsstudium ist die fachlich wirksamere jedoch auch zeitaufwendigere und mit geringerem Output produzierende Qualitätsmaßnahme (Kap. 12.4.1).
- Fachdidaktisches Coaching hat aus Sicht der Teilnehmenden ergänzende, jedoch keine qualifizierende Funktion (Kap. 13.3.4).

14.2 Diskussion zentraler Ergebnisse

14.2.1 Angebotsunterbreitung

Messner/Reusser (2000) und Bechtel (2014) eruieren, dass ein individuelles Wirksamwerden von angebotsunterbreitenden Gruppenfortbildungen schwer zu erreichen ist (Kap. 5.2 und 9.6). Danach erschweren erstens die Individualität der Teilnehmenden mit ihren Individualkonzepten von (Musik-)Unterricht, ihre unterschiedlichen Interessen, Leistungsstände und Ziele gegenüber der inhaltlichen Vielfalt des Faches und vielfältigen Umgangsweisen wie deren individuelle Schülerschaft und schulischen Bedingungen einen Transfer der Fortbildungsinhalte in die Praxis. Ergebnisse der hier vorliegenden Fortbildungsevaluation tendieren zu anderer Schlussfolgerung: Die Lehrkräfte sind offen für das Nutzen der vermittelten Workshopinhalte in ihrem Musikunterricht. Sie bewerten die gesamte Veranstaltungsreihe (mit 11 von 12 möglichen Erhebungszeitpunkten) mit einer Gesamtnote von 1,39 (sehr gut) (Kap. 11.5.3). Wesentliche fachliche Entwicklungszuwächse sehen sie am Ende der Fortbildungszeit in den Bereichen Stimmbildung, rhythmische Liedarbeit, vielseitige methodisch-didaktische Liederarbeit und Repertoireerweiterung, welche den vermittelten Kerninhalten der Veranstaltungsreihe entsprechen (Kap. 8.4 und 11.4.3). Schließlich konnte auch Aßinger (2013) in ihrer qualitativen Teil-Studie nachweisen, dass die Interviewten die Fortbildungsinhalte im musikdidaktischen Coaching zur Umsetzung in der konkreten Unterrichtssituation aufnehmen (Kap.13.3.4). Möglicherweise nimmt die Problemzentriertheit von Lehrkräften der Sekundarstufe zu aufgrund zunehmender fachlicher Komplexität und der höheren Partizipation von Schüler*innen in diesen Jahrgangsstufen, weswegen Gruppenfortbildungen an Wirksamkeit verlieren. Für die *Belcantare*-Lehrkräftefortbildung kann diese Problematik aus Sichtweise der Teilnehmenden nicht bestätigt werden.

Ein zentrales Ergebnis der Teilstudie zur Zufriedenheit mit der Veranstaltungsreihe ist das Beschreiben der Angebotserwartung der Lehrkräfte als Voraussetzung für den Transfer der Inhalte in den Unterricht. Diese lässt sich wie folgt zusammenfassen: Für die Lehrkräfte sind das handlungsorientierte Erarbeiten von schülerpassenden und thematisch geeigneten, unmittelbar einsetzbaren oder wiederholt geübten Lerngegenständen und dazu passenden Materialien für den Unterricht wesentliche Kriterien zur Nutzung einer solchen Maßnahme (Kap. 11.5.2). Dieses Ergebnis findet sich durch die Studien von Eibach/Münch/Knolle (2005), Forge/Gembris (2012) und Bechtel (2014) bestätigt: Erstere konnten als Motivation zur Fortbildungsteilnahme unter anderem Unterstützung, Anregungen für einen aktuellen Unterricht und Zeit zum Experimentieren als Aspekte herausarbeiten (Kap. 5.1). Bechtel benennt neben dem professionalisierenden Aspekt einer Fortbildung, die Entlastung durch Gesprächssteuerung und aufbereitetes Material als eine wesentliche Funktion (Kap.5.2.). Forge/Gembris (2012) heben in ihrer singkompetenzfördernden Lehrkräftefortbildung ebenfalls den großen Stellenwert von Begleitmaterialien hervor sowie, dass das gemeinsame

Singen bei den befragten Lehrkräften zu zwei Messzeitpunkten mit 96% zu 94% als favorisierte Arbeits- und Vermittlungsmethode eingeschätzt wurde. (Kap. 8.2).

Eine kontroverse bis ablehnende Haltung gegenüber theoretischer Wissensvermittlung zeichnet sich neben dem eigenen Ergebnis in den Studien von Eibach/Münch/Knolle (2005) und Forge/Gembris (2012) ab. Forge/Gembris resümieren, dass der Arbeit an Texten und vorbereitete Gruppendiskussionen zu keinem Zeitpunkt in der Fortbildungsreihe von den Teilnehmenden als wesentlich erachtet wurde (Kap. 5.2). In der eigenen Forschung wurden diese Inhalte als weniger relevant innerhalb der Fortbildungsreihe eingeschätzt (Kap. 11.5.1). Lagen weitere Gründe für diese Einschätzung in eigener Forschung in einem referierenden Stil ohne musizierpraktische Aktivitäten mit geringen Anteilen an neuen Wissensinhalten und einem mittelbaren Transfer in den Unterricht begründet, berichten Eibach/Münch/Knolle (2005) aus dem Projekt Me[i]Mus-Projekt hinsichtlich der Diskussions- und Reflexionsbereitschaft von Medienkompetenz unter Berücksichtigung der eigenen Unterrichtskonzepte eine ablehnende Haltung. Demzufolge schlussfolgerten die Autoren, dass eine aktive Auseinandersetzung mit theoretischen Beständen wie sie in der Aktionsforschung tragend ist, gegenüber einer dozentenorientierten angebotsunterbreitenden Fortbildungsreihe unterliegt. Ebenso sinke wohl im Verlauf des Berufslebens die Bereitschaft wie die Fähigkeit den implizierten Unterricht bzgl. der Ursachen und Auswirkungen in mündlicher wie schriftlicher Form zu reflektieren (Kap. 5.1). Größere Chancen zur Reflexion eigenen Unterrichtshandelns im Rahmen einer Veranstaltungsreihe verspricht die Angabe von Forge/Gembris (2012), nach welcher sich Lehrkräfte durch Anleiten von anderen Seminarteilnehmern einbringen (Kap. 5.2). Hierin kann ein Impuls zur Intensivierung der Reflexion von Lehrerhandeln gesehen werden, der handlungsorientiert ausgerichtet ist und mit abschätzbarem Aufwand für die Lehrkräfte einzubringen ist. Das Einbringen von Beiträgen der Lehrkräfte aus eigener Lehrerfahrung brächte zudem partizipierende Anteile in die Lehrkräftefortbildung ein und öffnet womöglich den Raum für die Bereitschaft und das Bedürfnis eigene Praxiskonzepte in und mit einer Gruppe reflektierend weiterzuentwickeln, was aktuell vakant ist.

An Forge/Gembris (2012) anknüpfend konnte der Erkenntnisstand bezüglich leistungsdifferenzierter Vermittlung von Fortbildungsinhalten im Kompetenzbereich Singen und Singvermittlung aufgrund unterschiedlicher Fachqualifikationen der Lehrkräfte vertieft werden (Kap. 5.3 und 12.4.3), wodurch die Fortbildenden flexibler in der Gruppenzusammensetzung sind und damit andere Aspekte des Lernens berücksichtigen können.

14.2.2 Fortbildungsschwerpunkt und Kompetenzentwicklung

Die Aussagen der Lehrkräfte zum emotionalen Wohlbefinden während der Workshops stimmen mit den neurowissenschaftlichen Studien von Altenmüller/Grewe/Kopiez (2007) sowie Clift/Hanox (2010) darin überein, dass nicht allein das Singen für sich, sondern auch die gemeinsam empfundene Freude an der Tätigkeit und dem erzeugten Klang Freude bereitet und gemeinschaftsbildende Wirkung mit sich bringen kann (Kap. 8.1). Mit Blick auf ihren Beruf berichten die Lehrkräfte, dass die empfundene Freude am Musizieren sie zur Weitergabe im Musikunterricht motiviert (Kap. 11.5.3).

Spychiger/Aktas (2015) sensibilisierten durch ihre Studie zu den beforschten musikalischen Selbstkonzepten im Rahmen des *Primacanta*-Singprojektes für die signifikant hervorgetretene Genderdifferenz bei Grundschüler*innen (Kap. 8.2). Aus der Studie geht hervor, dass Mädchen durchschnittlich höhere, eben bessere singbezogene Selbstkonzepte aufweisen als Jungen. In der *Belcantare*-Fortbildung meldeten die Befragten Lehrkräfte zurück, dass bei 90% der fachnahen und 67% der ausgebildeten Lehrkräfte die Singfreude nochmals im Projekt gestiegen ist, obwohl diese bereits überwiegend „sehr gerne“ schon vor Projektantritt sangen. Hieraus lässt sich schließen, dass die Fortbildungsteilnehmenden ohnehin schon gerne sangen, folglich den Freude-Faktor als ein Kern-Item des singbezogenen Selbstkonzeptes positiv für sich konstruiert hatten (Kap. 4.4). Obwohl unter den Fortbildungsteilnehmenden in Staffel 1 und 2 weniger als 10% männlichen Geschlechts waren, kann keine Aussage zum Genderverhalten gezogen werden, da der Lehrberuf an der Grundschule für sich betrachtet bereits weiblich dominiert ist.⁶⁹

Das Singen als fachspezifische Aktionsform musikalischer Umgangsweisen (Kap. 8.3) hat sich der Evaluation zufolge als Fortbildungsschwerpunkt bewährt aufgrund seiner vielen zum Tragen gekommenen Funktionen innerhalb dieser: Das singende Musizieren erfüllt innerhalb der Lehrkräftefortbildung eine Breite an musizierpraktischer Kompetenz- und Wissens-erweiterung, entspricht selbsttätigem Lernen, ist gemeinschaftsfördernd, stärkt das emotionale Wohlbefinden und motiviert zur Vermittlung der Fortbildungsinhalte im Musikunterricht (Kap. 11.5.3). Bechtel (2014) empfiehlt als ein Ergebnis seiner Studie, Fortbildungsinhalte ebenfalls von musikalischen Umgangsweise oder komplexen Fragestellungen ausgehend zu konzipieren, um ebenso die individuelle Bedürfnisbreite der Teilnehmenden partizipativ in die angebotsunterbreitende Veranstaltungsreihe mit einzubringen (Kap. 5.2).

Die Testwerte von Hasselhorn (2016) bzgl. zugrundeliegender kognitiver Prozesse im Ausüben unterschiedlicher Musizierformen (Gesang, Instrumentalspiel, Rhythmusarbeit) klären womöglich die unerwarteten Einschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer rhythmischen

⁶⁹ Im Schuljahr 2018/2019 sind 87,3% an Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft weiblichen Geschlechts. Amt für Statistik (AfS) Berlin-Brandenburg 2019: https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/stat_berichte/2019/SB_B01-01-00_2018j01_BB.pdf (08.11.2021).

Fähigkeiten zu der Gestaltung von Liedern (Kap. 8.3.1): Obwohl die percussive Gestaltung von Liedern kontinuierlich Gegenstand der Fortbildungsveranstaltungen war und beide Lehrkräftegruppen aussagten sich innerhalb der Gestaltungsmittel zum Gesang am meisten im percussiven Bereich fortentwickelt zu haben, gaben beide Lehrkräfte-Gruppen gleichermaßen an diese Fähigkeit „gut“ zu können (Kap. 12.3.4.3). Nach den Testwerten von Hasselhorn kann die Begründung darin liegen, dass den drei identifizierten musikpraktischen Dimensionen (Gesang, Instrumentalspiel, Rhythmusarbeit) unterschiedliche kognitive Prozesse zugrunde liegen, weswegen gute Leistungen in einer Dimension nicht zwangsläufig gleichwertige Leistungen in einer anderen bewirken und das Zusammenbringen sich nicht zwangsläufig synergetisch verstehen muss, weswegen gesonderte zeitbindende Vernetzungen möglicherweise herzustellen sind. Die von den Lehrkräftegruppen eingeschätzten Entwicklungsstände sprechen für komplexe kognitive Prozesse, zu deren Entwicklung längere Zeiträume und kontinuierliches Training erforderlich sind.

Die Auswertungen der 3. Lehrerbefragung zur Entwicklung im Singen und singbezogener Vermittlungskompetenzen aus Staffel 1 und 2 eruierten, dass fachnahe Lehrkräfte bei sich größere Entwicklungszuwächse nach Beendigung des Projektes wahrnehmen als die FK. Gleichzeitig liegt die selbsteingeschätzte Fachkompetenz der FNK zu Fortbildungsende unter denen ihrer ausgebildeten Kolleg*innen. Diese qualifikationsbedingte Leistungsdifferenz stellte sich in der Studie von Bojack-Weber (2012) gravierend dar (Kap. 8.1). Sie beforschte in ihrer Studie die Singfähigkeit und das Singverhalten von baden-württembergischen Grundschulkindern vierter Klassen. In dem von ihr durchgeführten Singtest erzielten Klassen mit ausgebildeten Musikfachkräften die besten Ergebnisse, Klassen mit schlechtesten Testergebnisse wurden von fachnahen Lehrkräften unterrichtet. Neben der Fachkompetenz konnte sie in dieser Studie ebenso nachweisen, dass die soziale Kompetenz und die Singfreude der Lehrkraft signifikante Eigenschaften für eine erfolgreiche Singvermittlung sind. Die Ergebnisse zur Lehrerentwicklung aus der *Belcantare*-Evaluation ließen für die fachnahen Lehrkräfte (Staffel 2) bei 90% dieser Gruppe eine nochmalige Steigerung der Singfreude ablesen, obwohl diese schon vor Projektantritt überwiegend „sehr gerne“ sangen (Kap. 12.3.1). Eine Kompetenzsteigerung im eigenen Singen nahmen 80% der fachnahen Lehrkräfte wahr und bei 90% dieser Gruppe desgleichen bei ihren Schüler*innen. Forge/Gembris (2012), welche ebenfalls in ihrer Evaluation von *Singen macht Sinn* die Entwicklung von fachnahen Lehrkräften im Tandem-Teamteaching erfassten, dass die Entwicklung von Methodenkompetenz und das Wissen über das eigene Können die Selbstkonzepte der Teilnehmenden stärkten mit der Folge ihre eigenen Fähigkeiten besser akzeptieren zu können (Kap. 5.2). Vergleichbares Resümee, auch wenn die Kompetenzstände zwischen den Lehrkräfte-Gruppen differieren, ist mit vorliegender Studie zu ziehen: Die individuelle und begleitete Arbeit an den sing- und singvermittelnden Selbstkonzepten ist schwerpunktmäßig dem musikdidaktischen Coaching innerhalb der Lehrkräftefortbildung *Belcantare Brandenburgs* zuzurechnen. Die

Coachees wurden für die eigene Kompetenzentwicklung sensibilisiert, indem positive Auswirkungen und Vorteile gegenüber früheren Handlungsmustern wahrgenommen wurden und zu alternativem unterrichtlichen Vorgehen motivierten, ebenso führte eine ressourcenorientierte Sichtweise auf unterrichtliches Handeln zu Vertrauenszuwächsen in die eigenen Fähigkeiten (Kap. 13.3.5). Das motivationale sowie emotionale Unterstützungspotenzial und die Bedeutsamkeit im Professionalisierungsprozess bestätigen Krapp/Hascher (2009) wie Spychiger (2018), da besonders persönlichkeitsbedingte Faktoren dafür ausschlaggebend sind, ob sich berufsbezogene Kompetenzen weiterentwickeln (Kap. 9.6; vgl. auch Kap. 4.4). Mit der Ausweitung des Fortbildungsschwerpunktes, welcher die fachliche und fachdidaktische Kompetenz bis in die personale Kompetenz hinein ausweitet, indem Lernkompetenzen für unterrichtliche Handlungskompetenz weiterentwickelt werden, erfordert längere Zeiträume wie Bechtel (2014) gleichermaßen resümiert. Zur Reflexion eines qualitätsorientierten unterrichtlichen Handelns wie zur Entwicklung und Prüfung von Handlungsoptionen sind längerfristig begleitende Fortbildungen notwendig (Kap. 5.2).

14.2.3 Individuelle Zielsetzung

Coaching wird von Messner/Reusser (2000) als ein Angebot an Lehrkräfte aufgefasst, sich problemzentriert mit den Lernprozessen ihrer Schüler*innen auseinanderzusetzen und hierdurch fachspezifisches-pädagogisches Wissen zu vertiefen und unterrichtsbezogene Handlungsoptionen zu generieren (Kap. 9.6). Die qualitativ beforschte *Offene Form des musikdidaktischen Coachings* eruierte hingegen, dass die Coachees nicht schwerpunktmäßig durch die Auseinandersetzung mit Qualitätsprozessen schülerseitigen Lernens gecoacht werden, sondern vielmehr die fachspezifische Kompetenzaneignung des Coachee selbst im Fokus steht (Kap. 13.3.5.). Hierin werden unterschiedliche Niveaustufen sichtbar, wie sie beispielsweise in der binnendifferenzierten Strukturierung des Lernprozesses zum selbstgesteuerten Lernen ausformuliert sind (Kap. 6.2). Die Fokussierung des lehrseitigen Lernprozesses im *Belcantare*-Coaching liegt neben den persönlichen und berufsbezogenen Voraussetzungen und individuellen Zielen der Lehrkraft im Fortbildungsformat begründet. Das fachdidaktische Coaching trägt die Funktion die Fortbildungsinhalte in die Praxis zu transferieren, wobei die Lehrkräfte sich davon lösen und ihrer prioritären Zielsetzung nachgehen können (Kap. 13.4).

Die *Offene Form fachdidaktischen Coachings* ist in der Lehrkräftefortbildung weder in der Fortbildungspraxis etabliert noch beforscht. Hinsichtlich singfördernder Lehrkräftefortbildung implizierte das *SMS*-Projekt, welches Forge/Gembris (2012) beforschten, ein Team-Teaching im regulären Musikunterricht für fachnahe Lehrkräfte (Kap. 8.2). Ergebnisse der Fragebogen-Erhebung lassen sich denen zum *Belcantare*-Coaching gegenüberstellen, denn eine mögliche Arbeitsform im Coaching ist das Team-Teaching. Ein Ergebnisvergleich zeigt viele Übereinstimmungen: Forge/Gembris (2012) benennen wie bei *Belcantare Brandenburg* in

Staffel 2 vergleichbar eingeführt (Kap. 13.3.1), das Aufklären der Beteiligten über Prinzipien und Nutzen der Maßnahme zur sachgerechten Anwendung als relevant. Eine weitere Parallele deutet sich in der Herausforderung an, die unterschiedlichen Leistungsstände der Lehrenden zur Kompetenzerweiterung und nicht zur punktuellen Entlastung einer Lehrkraft einzusetzen. Im *SMS*-Projekt deutet sich das beispielsweise an, indem die Lehrkraft organisatorische und pädagogische Tätigkeiten im Unterricht wahrnimmt und der fachspezifische und fachdidaktische Anteil des Unterrichts an den Musikpädagogen*innen übertragen wird. Bei *Belcantare* entstand beispielsweise die Situation, dass der Coach letztlich als Besuch und zum Nutzen der Schüler*innen den Unterricht übernahm ohne entsprechende Zielstellung für den Coachee, sondern mit entlastender Funktion für diesen (Kap. 13.3.6). Die empfohlenen Lösungsstrategien in den Projekten sind deckungsgleich. Wie in Kapitel 14.2.2 bereits erwähnt, wirkt dem Gefühl der Lehrkraft von einer qualifizierteren Person bewertet zu werden am wirksamsten die Entwicklung von musizierpraktischem Können und gewachsener Selbstsicherheit entgegen. Das Evaluationsteam Forge/Gembris (2012) empfiehlt den Coachingberater-Kompetenzen aus Kapitel 13.3.6 entsprechend ein bewusst gesteuertes Zurücknehmen der Experten*innen im Laufe der Zusammenarbeit und das Setzen der regulären Lehrkraft in die Leitungspflicht mit der Möglichkeit zum reflektierenden Austausch nach dem Unterricht. Diese exemplarische Gegenüberstellung führt zu einem in beiden Studien wahrgenommenen Phänomen, dem Unbehagen der Lehrkräfte unter Beobachtung eines Experten für Singen und Singarbeit zu stehen. Anders als im *SMS*-Projekt führte diese kommunizierte Problematik seitens der teilnehmenden Lehrkräfte im *Belcantare*-Projekt (Kap. 13.3.1) zu einer Öffnung der Arbeitsformen wie sie in Kapitel 13.3.2 vorgestellt werden.

Ebenfalls anders als im *Belcantare*-Coaching entsprachen die Projektgestalter von *SMS* nicht dem Wunsch der Lehrkräfte Instrumentalunterricht zum Begleiten des Singens einzubeziehen, um die Projektziele nicht zu gefährden. Das Coaching ist eine komplexere und offener in der Zielsetzung angelegte Form individueller Unterrichtsentwicklung als das Team-Teaching, welche als Arbeitsform integriert sein kann. Team-Teaching ist an bestimmte Situationsbedingungen gebunden, mit dadurch eingerahmten Zielsetzungen und Gestaltungsweisen.⁷⁰ Die Begründung, dass eine Öffnung der Lerninhalte die Kompetenzentwicklung gefährde, thematisiert die Notwendigkeit, das fachdidaktische Coaching in seiner offenen Form zu definieren, seine Eigenschaften und Zielstellung zu beschreiben, damit sie einer wirksam werdenden Form professionalisierender Lehrkräftefortbildung entspricht (Kap. 13.4.).

⁷⁰ In dem *SMS*-Projekt orientiert sich das Verständnis von Team-Teaching an Halfide 2009.

14.2.4 Fortbildungsformat

Ein zentrales Ergebnis der Bechtel-Studie (2014) kann durch die Datenauswertung der *Belcantare*-Evaluation zur Zufriedenheit mit der Veranstaltungsreihe bestätigen: Eine Lehrkräftefortbildung, welche von Lehrkräften als gelungen für ihre berufsbezogenen Bedürfnisse und wirksam in der Veranstaltung aufgefasst wird, ist zu deren Professionalisierung ganzheitlicher anzulegen (Kap. 5.2 und 11.5.2). Bechtel eruierte, dass neben der Kompetenzentwicklung fortbildungsseitige emotionale Unterstützung und Entlastung entscheidende Wirkungsbereiche für eine gelingende Professionalisierung sind. Die Quantifizierung der qualitativen Daten zur Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Veranstaltungsreihe ergaben neben fachlicher Entwicklung eine erleichternde und praxisnützliche Vorgehensweise in der Fortbildung wie ein emotionales Bestärken der Person und ihres berufsbezogenen Handelns als geschätzte Erträge der *Belcantare*-Fortbildung. Geschätzte fachliche Entwicklungen nehmen sie in den Bereichen Repertoireerweiterung, methodisch-didaktische Vermittlung, Stimmbildung und Rhythmusarbeit wahr. Der Bereich gewinnbringende Veranstaltungsvermittlung bezieht sich im Wesentlichen auf das geschätzte Wiederholen von Liedern für einen sicheren Einsatz im Musikunterricht wie die unmittelbare Anwendbarkeit der für den Unterricht aus gewählten Fortbildungsinhalte. Hinsichtlich der emotional stabilisierenden Funktion, welche die Fortbildung in der Einschätzung der Teilnehmenden einnimmt, spielen die vermittelte Fachmotivation, das verstärkte Wohlbefinden und das zugenommen Selbstbewusstsein eine einflussnehmende Rolle (Kap. 11.3).

Weiterhin kann ein Fazit der Evaluation-Studie zum fachdidaktischen Coaching, wenn auch mit geringer Reichweite aufgrund des explorativen Forschungsdesigns, die theoretische Annahme von Huber (2009) und Halbheer/Reusser (2009) erhärten (Kap. 9.6), dass: Fachdidaktisches Coaching aufgrund seines Agierens zwischen Theorie und Praxis und Wissen wie Könnens einen erhöhten Wissenstransfer in die Praxis verspricht. Nach Aßinger (2013) fördert das fachdidaktische Coaching in Kombination mit einer Fortbildungsveranstaltungsreihe den Theorie-Praxis-Transfer, indem der Input aus dem Workshop im Coaching in die konkrete Unterrichtssituation eingepasst wird (Kap. 13.3.4). Dies belegen ebenfalls die höchsten fachbezogenen Entwicklungsstände beider Teilnehmer-Gruppen am Ende der Fortbildungszeit von 2. Staffel. Beide Lehrkräftegruppen sehen sich kompetent handelnd hinsichtlich folgender Aspekte des Singens und der Singvermittlung: Sie sind geübt im zügigen Aneignen eines Liedes, haben sich Wissen über die Kindersingstimme angeeignet und können nun sowohl in altersgerechter Tonlage singen als auch Singübungen zur Stimmentwicklung oder Liederarbeitung einsetzen (Kap. 12.3.7).

14.3 Interpretation der professionalisierenden Lernkultur *Belcantare Brandenburgs* und Empfehlung

Lernkultur ist verstanden als Rahmung, die Orientierung über die werthaltig eingeschätzten Vorstellungen von Lernen der am Lernprozess beteiligten Akteure schafft (Kap. 2.2). Der empirische Teil der Arbeit hat aufgrund seines explorativen Forschungsansatzes ein detailliertes Bild über das gemeinsam geteilte Verständnis von professionalisierender Lehrkräftefortbildung von Projektleitung und Lehrkräften konstruieren können. Für die Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam als aus-, fort- und weiterbildende Institution von Musiklehrkräften ist Anliegen aufgrund des zugrundeliegenden Professionsverständnisses des Lehrberufs für die allgemeinbildende Schule, sich theoretisch begründet mit ihren an der Lehrkräftefortbildung beteiligten Akteuren hinsichtlich der zukünftig angestrebten Lernkultur professionalisierender Lehrkräftefortbildung zu verständigen.

Nachstehendes Bild von Lernkultur, zugleich Grundlage für die Evaluationsempfehlung, hat sich aus dem empirisch gewählten Zugang für die professionalisierende Lehrkräftefortbildung *Belcantare Brandenburg* abgezeichnet, wobei dieses in engem Zusammenhang mit den intendierten Zielen durch die Anlage und Umsetzung des Fortbildungsformates steht:

Belcantare Brandenburg setzt einen fachspezifisch kompetenzentwickelnden Fortbildungsschwerpunkt, der emotional stärkende wie entlastende Aspekte einbezieht mit dem Ziel, die Lehrkraft für ihren Unterricht in dem Kompetenzbereich Singen und Liedarbeit weiterzuentwickeln. Ein ganzheitlich betrachtetes Professionalisieren von Lehrkräften stärkt deren sing- und vermittlungsbezogenen Selbstkonzepte und erweitert unterrichtliche Handlungskompetenz. Emotional stabilisierende Eigenschaften zur Wissens- und Könnensvermittlung (Aneignung von musizierpraktischen Inhalten) in den Fortbildungsveranstaltungen sind ein angstfreies, ermutigendes, emotional erreichendes, gleichberechtigtes und transparentes Lernen (Kap. 13.5.3). In der Teil-Studie zur Zufriedenheit mit der Veranstaltungsreihe wie in den qualitativen Teilstudien zum Coaching deuten jeweils mehrmalige Aussagen von Lehrkräften auf das beeinträchtigende Gefühl von Angst in Lernprozessen hin (Kap. 13.5.3 und 13.3.8). Die im Arbeitsprozess wahrgenommene Angst liegt darin begründet, nicht den gedachten Erwartungen der Experten entsprechen zu können und für ihr berufliches Handeln von diesen bewertet zu werden (Kap. 11.4.1.3 und 13.3.1). Eine emotional entlastende Lernatmosphäre erzeugen das Begegnen auf Augenhöhe, ein leistungsadäquates Vermitteln, Raum für Nachfragen und Wiederholungen, geeignete Kleingruppenbildungen wie das Arbeiten mit vertrauten Kolleg*innen und Dozent*innen. Besonders im musikdidaktischen Coaching zählt aus Sicht der Befragten ein kollegialer Umgang, der geprägt ist von Gleichberechtigung, Akzeptanz und Verständnis, Authentizität, Vertrauen und Flexibilität zum notwendigen Grundcharakter einer Zusammenarbeit (Kap. 13.3.6). Relevante Beraterfähigkeiten der Coaches liegen im Zuhören können, darin komplexe

und abstrakt formulierte Ziele zur gelingenden Umsetzung im Coachingprozess reduzieren zu können, geduldig zu sein, Eigeninitiative des Coachee abwarten zu können und Raum für deren Umsetzungsvorstellungen zu gewähren, den Selbstlösungsprozess des Coachee methodisch erwirken zu können, jedoch auch steuernde Impulse einzubringen, um die Lehrkräfte in ihrem Bestreben ihr Lehrhandeln weiterentwickeln zu wollen, zu bestärken (13.3.4). Diese in der *Belcantare*-Fortbildung eingesetzten Strategien sind Ergebnisse lernkompetenzorientierter Reflexion der Agierenden.

Die Veranstaltungsreihe ist die grundständige Fortbildungsform des Formates. Die Planung der Fortbildungsinhalte richtet sich an einem offenen lieddidaktischen Konzept aus, welches den individuellen Singsituationen an den Schulen mit einer Vielfalt an Liedrepertoire, gestalterischen Mitteln und fachdidaktischen Zugangsweisen zum Singen und dem Lied begegnet. Die angebotsunterbreitende Veranstaltungsreihe ist eine von den Lehrkräften sehr geschätzte Fortbildungsform aufgrund der darin handlungsorientierten Erarbeitungsweise von schülerpassenden und thematisch geeigneten, unmittelbar einsetzbaren oder wiederholt geübten Unterrichtsinhalten, Lerngegenständen und dazu passenden Materialien für den Unterricht. Die Veranstaltungsreihe bietet eine mit musizierpraktischem Können vernetzte Wissensweiterung an. Das Coaching ist ein separates Zusatzangebot, das zum einen beabsichtigt, die in der Veranstaltung erarbeiteten Fortbildungsinhalte in die Praxis zu transferieren und zum anderen die Möglichkeit eröffnet, über den Fortbildungsschwerpunkt hinausgehende bedürfnisorientierte Ziele für die individuelle Unterrichtsentwicklung des Faches zu erschließen. Die Analyse von vermittelten Fortbildungsinhalten (Kap. 8.4), die quantitative Auswertung der Veranstaltungserträge (Kap. 11.5.2) wie die analysierten Entwicklungszuwächse im musikdidaktischen Coaching (Kap. 13.3.5) führen zu der Einschätzung, dass die Unterrichtsentwicklung der Fortbildungsteilnehmer*innen schwerpunktmäßig über die Auseinandersetzung mit lehrseitigen Qualitätsprozessen erfolgt. Zusammenfassend professionalisiert *Belcantare-Brandenburg* seine Teilnehmenden durch Aktualisierung des fachspezifischen Wissens mit vernetztem musizierpraktischem Können und der schwerpunktmäßigen Auseinandersetzung mit lehrseitigen Qualitätsprozessen zur Unterrichtsentwicklung.

Die beschriebenen Vorbehalte (Kap. 11.4.2. und 13.3.1) gegenüber dem musikdidaktischen Coaching sind nicht regionalspezifisch zu interpretieren, sondern liegen in der regional übergreifenden Unerfahrenheit in der Handhabung dieser Fortbildungsform begründet. Die von der Projektleitung in das Coaching zeitnah eingebrachten Evaluationsempfehlungen sind als Supportstrukturen zu interpretieren die unterstützen, das musikdidaktische Coaching als innovative Lernform in die Lehrkräftefortbildung zu integrieren (Kap. 13.3.9). Die Strategie der Einbindung von kognitiv anknüpfungsfähigen Arrangements entspricht der Strategie zur Weiterentwicklung regionalen Lernkulturen (Kap. 2.5). Die regionalspezifische Thematik jahrgangsgemischten Unterrichts mit dem Ziel eine Beschulung in zumutbarer Entfernung zum

Wohnort zu ermöglichen (Kap. 7.2.4), ist eine regionalspezifische Thematik mit Relevanz für die Fortbildungsreihe (Kap.11.4.2.3).

Für ein Innovieren *Belcantare-Brandenburgs* unter dem Aspekt selbstgesteuerten Lernens in der professionalisierenden Lehrkräftefortbildung weist *Belcantare Brandenburg* ein großes Potenzial auf. Dieses Potenzial wird ihr zugerechnet aufgrund ihrer ganzheitlichen Betrachtungsweise von Lehrkräfteprofessionalisierung, die lernkompetenzfördernd ist. Weiterhin liegt eine gegenseitig getragene Lernkultur vor und ihr Fortbildungsformat berücksichtigt Partizipationsmöglichkeit für die Lehrkräfte, so dass anknüpfungsfähige Voraussetzungen für das Innovieren gegeben sind.

14.3.1 Innovationen zum Einbeziehen selbstgesteuerten Lernens in die Fortbildungsplanung

Sich schnell vollziehende technische, gesellschaftliche und fachspezifische Wandlungsprozesse verlangen von Lehrkräften reflexives Wissen zur Lernorganisation und zur Handhabung von aktuellem Wissen und Können im Unterricht, um ihr Fach auf aktuellem Stand basierend vermitteln zu können. Die Professionalität einer Musiklehrkraft äußert sich darin, auf aktuellem fachspezifischem Stand die Lernziele mit der Schülergruppe optimal für deren Lernprozess unter Berücksichtigung individuell wertstiftender wie gesellschaftlich und fachspezifisch relevanter Kompetenzen und Inhalte auszuhandeln, den Lehr-Lern-Prozess zu reflektieren und darauf basierend ihr Lehrerhandeln auszurichten mit dem Ziel die lernmethodischen wie fachspezifischen Kompetenzen der Schüler*innen zu erweitern, welche kulturelle Orientierung und Teilhabe ermöglichen.

Nachstehende Innovationen, verstanden als die nach dem konstruierten *Belcantare*-Bild angelegte passfähige Kombination von vorhandenen Maßnahmen, Strategien und Methoden fördern die Selbstlern- wie Vermittlungskompetenz der Lehrkräfte in der *Belcantare*-Fortbildung:

1. Erweiterung des Fortbildungsschwerpunktes durch Kombination der fachspezifischen Kompetenzerweiterung mit lerndidaktischer Schwerpunktsetzung zum selbstgesteuerten Lernen: Hierzu gehört das thematische Einschreiben des erweiterten Schwerpunktes in die Fortbildungsmodule wie die Strukturierung des Selbstlernprozesses im Fortbildungsformat mit dem finalen Ziel die Selbstlernkompetenz fachspezifisch an die Schüler*innen weiterzugeben (Kap. 6).
2. Die Kontextgebundenheit selbstgesteuerten Lernens vernetzt die fachspezifische Kompetenzentwicklung und Wissensaktualisierung als Zielstellung des Lernprozesses. Der musizierpraktische Kompetenzerwerb als fachspezifischer Schwerpunkt ist zur Weiterführung aufgrund seiner methodischen und inhaltlichen Offenheit, welche den Teilnehmenden Partizipationsmöglichkeit bietet, sehr gut geeignet. Des Weiteren erfüllt er

motivationale und gemeinschaftsfördernde Funktion für Unterricht und Fortbildung. Bei der Planung der fachspezifischen Fortbildungsinhalte ist die Vernetzung der Fachkompetenzbereiche zu berücksichtigen wie Anbindung an Fragestellungen zur Jahrgangsmischung, Digitalisierung, Inklusion, Binnendifferenzierung und Bewertung.

3. Die partizipativen Anteile in der Veranstaltungsreihe sind zu erhöhen, damit selbstgesteuertes Lernen inhaltlich bedürfnisorientiert und handlungsorientiert mit kalkulierbarem Aufwand erfahrbar wird. Angebotsunterbreitende Veranstaltungen sind jedoch weiterhin mindestens gleichberechtigter Bestandteil, um den Conceptual Change von der angebots- und dozentenorientierten Vermittlung hin zur selbsterschließend lernbegleiteten Vermittlung im Rahmen professionalisierender Lehrkräftefortbildung zu unterstützen. Die eigenen Forschungsergebnisse und sensibilisierende Anmerkungen zu geringeren Bedarfen hinsichtlich reflektierender Tätigkeiten im Rahmen von Lehrkräftefortbildung erfordern ein begründetes wie sensibles Vorgehen innerhalb der Veranstaltungen. Die angebotsunterbreitende Form bleibt Bestandteil des Fortbildungsformates, da sie eine effiziente Inputvermittlung ermöglicht sowie zur Entlastung in der unterrichtlichen Vorbereitung der Lehrkräfte fungiert.
4. Das musikdidaktische Coaching öffnet sich gegenüber dem Fortbildungstransfer in die Praxis in größerem Maße in der Unterstützung weiterführender und davon losgelöster individueller Zielstellungen im musizierpraktischen Bereich, welche der selbstständigen Strukturierung des Lernprozesses bedürfen. Zur Sicherung der Reflexion des Selbststeuerungsprozesses wird das Implementieren der innovierten Umsetzungsplanung zu der *Offenen Form fachdidaktischen Coachings* empfohlen (Kap. 13.4).
5. Eine Vernetzung von Fortbildungsveranstaltung und musikdidaktischem Coaching durch Einbeziehen von Coaching-Fragestellungen und Arbeitsphasen in einem zeitlich begrenzten Rahmen innerhalb eines Veranstaltungstages (Coach-Looping) fördert interaktive unterrichtliche Reflexion. Überlegenswert erscheint, bei Bedarf ein Peer-Coaching zu ermöglichen, welches die Ängste vor Kontrolle und Bewertung reduzieren kann, die Teilnehmenden enger miteinander vernetzt, sie für Lehrtätigkeiten in der Lehrkräftefortbildung begeistern kann und eine konkrete Nutzung der dafür vorgesehenen Fortbildungszeit darstellt. Hier könnte ein Sondercoaching der Tandems die Vermittlung der Anwendungsvoraussetzungen und eine Bedarfsberatung übernehmen. Aufgrund des zusätzlichen Zeitaufwandes für das Tandem in der Umsetzung, bleibt das Peer-Coaching eine Variante der Coach-Constellation innerhalb der *Offenen Form musikdidaktischen Coachings*.

14.3.2 Möglichkeiten der räumlichen Flexibilisierung

Die Öffnung gegenüber unterschiedlichen Lernorten ist nach Siebert (2002) ein Kennzeichen selbstgesteuerten Lernens. Die Lernberatung (Coaching) und multimediales Lernen sind von ihm explizit als Veranstaltungsformen benannt (Kap. 2.4). Begleitet die Lernberatung die Aneignung von Selbstlernkompetenz, so nutzt das mediale Lernen technische Entwicklungsprozesse zur Verbesserung der Lern- und Lehrprozesse in der Fort- und Weiterbildung.

In der *Belcantare*-Fortbildung erwirkte die *Offene Form des musikdidaktischen Coachings* mit seinen verschiedenen Arbeitsformen (Training, beratendes Gespräch, Team-Teaching/Hospitation) eine flexible Nutzung von Räumen. Selbstgesteuert wählen die Coach-Partner den Begegnungsraum zuvorderst nach der Zielstellung des Coachee aus, wobei die zeitlichen Ressourcen auch ein Entscheidungsgrund für die Wahl eines entsprechenden Raumes sein können. Hier sind die Arbeitsbelastung der Teilnehmenden (Kap. 11.4.2 und 13.3.8) wie weite regional bedingte Entfernungen voneinander mögliche Entscheidungsaspekte für den gewählten Lernraum (Kap. 2.7.1). Die Schule und besonders der Musikunterricht sind ein zentraler Lernraum im *Belcantare*-Coaching. Das Erarbeiten von optionalen und ressourcenorientierten Handlungsweisen, Dirigieren des Klassengesanges und komplexes Klassenmusizieren als Beispiele für benannte Entwicklungszuwächse im musikdidaktischen Coaching verdeutlichen die Wichtigkeit des partnerschaftlichen Arbeitens im Wirkungsfeld des Coachee mit den dort auf sein Verhalten einflussnehmenden Bedingungen.

Für Phasen der Wissensaneignung und Projekt- oder Wissensorganisation in der Veranstaltungsreihe hält der digitale Raum große Vorteile bereit. Zeitersparnis in der An- und Abreise zum Lernort, zeitliche Flexibilisierung der Arbeitszeit und die Transparenz gemeinsamer Arbeitsstände (Kap. 13.3.9) durch digitalen Datenzugriff sind prognostizierte Vorteile. Für die Funktion der Vermittlung des musizierpraktischen Schwerpunktes, der Gruppenbildung und Vernetzung der Teilnehmenden untereinander wie mit regionalen Partnern in und zu ihren kulturellen Räumen hin bleiben persönliche Begegnungen von großer Wichtigkeit. Eine musizierpraktische Schwerpunktsetzung erfordert spätestens nach einem selbstständigen Aneignungsprozess das Miteinander als einer Form gemeinschaftlichen Kommunizierens, voneinander Lernens und Erlebens.⁷¹ Durch Entlastung diachronen digitalen Arbeitens kann die präsenze Lernzeit effizient genutzt werden.

⁷¹ Seitens der Autorin wurden seit 2014 verschiedene digitale Einbezüge in die Lehrkräftefortbildung gesucht mit dem Ziel, selbstgesteuertes Lernen und synchrone digitale Lehrkräftefortbildung im ländlichen Raum umzusetzen (Buschmann 2014, 2015, 2016). Zu diesem Zeitpunkt erwiesen sich die technischen Voraussetzungen wie digitalen Zugänge im ländlichen Raum als ungenügend (Buschmann 2014, 2015, 2016). Aktuell ist ein digitales synchrones Musizieren aus bereits erwähnten Gründen nicht möglich.

14.3.3 Ermöglichende Rahmenbedingungen durch institutionelle Vernetzung

Seit der Jahrtausendwende entwickelt sich das Fortbildungssystem aufgrund intensiver bildungspolitischer Initiativen⁷², denen das Verständnis Lebenslangen Lernens zugrunde liegt, weiter (Kap. 2.6 und 7.1.4). Eine wesentliche daraus hervorgegangene Forderung ist die Vernetzung der lehrerbildenden Institutionen zu intensivieren, damit Fortbildung als selbstverständlicher Bestandteil in allen Phasen des Berufslebens aufgefasst wird und Synergieeffekte aus Kooperationen den Lehrkräften ein verlässliches und leistungsfähiges Fortbildungssystem zur kontinuierlichen Professionalisierung anbietet. Eine weitere Forderung besteht darin, eine Vernetzung zu Weiterqualifizierungsmaßnahmen herzustellen, um Lehrkräften entsprechend ihren Ansprüchen und Zielsetzungen über die Lebensphasen hinweg flexible professionalisierende Angebote zu unterbreiten (Kap. 2.6 und 7.1.3).

Eine Möglichkeit, äußere Differenzierung in die Fortbildungsplanung von *Belcantare Brandenburg 2022* einzuziehen, bietet die Vernetzung mit dem Institut zur Weiterqualifizierung im Bildungsbereich der Universität Potsdam (W.i.B.). Der W.i.B. ermöglicht Lehrkräften, die bereits über eine Lehrbefähigung verfügen und Seiteneinsteiger*innen, sich für Musik als weiteres Fach für die Primar- oder Sekundarstufe I (ab Wintersemester 2020/21) zu qualifizieren. Eine denkbare Form der Vernetzung ist, in den *Belcantare*-Fortbildungsmodulen ein anteilig vergleichbares Angebot zu integrieren, welches nach der Fortbildungsteilnahme zum anrechenbaren Einstieg in qualifizierende Weiterbildung genutzt werden kann. Hierdurch erhalten Lehrkräfte einen sanften Einstieg in die Weiterqualifizierung. Eine Kooperation mit dem W.i.B. der Universität Potsdam ermöglicht auch, gegenseitig räumliche, materielle und personelle Ressourcen zu nutzen.

Eine Möglichkeit zum qualifizierten Einsatz von *Belcantare*-Coaches im Rahmen der Lehrkräfte Fortbildung öffnet sich möglicherweise durch eine Zusammenarbeit mit dem ZeLB der Universität Potsdam. Unter der Leitung von Prof. Isolde Malmberg entsteht bis Sommer 2021 ein Mentoring-Programm für Ausbildungslehrer*innen zur qualifizierten Betreuung von Studierenden in deren Praxisphasen. Eine inhaltliche Schnittmenge zum Coaching mit qualifizierten Lehrkräften im *Belcantare*-Projekt besteht hinsichtlich der Anwendung vergleichbarer Kommunikationsstrategien beider Beraterpraxen. Vordergründiges Kooperationsinteresse des ZeLB ist darin zu sehen, ausbildungs- und forschungsrelevante Kontakte zum Fortbildungssystem zu erhalten und seiner Qualifikations- und Fortbildungspflicht zu entsprechen.

Aktuell ist das Fortbildungsprojekt *Belcantare Brandenburg* aufgrund seiner evaluierten und kontinuierlichen Angebotsunterbreitung an musikunterrichtende Grundschullehrer*innen ein Beispiel gelungener Kooperation mit verschiedenen an Lehrkräftefortbildung beteiligten

⁷² KMK: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf> (23.211.2020).

Akteuren. Kooperationspartner des LMR Brandenburg als Träger des Projektes sind das MBS als oberste Schulbehörde, die Universität Potsdam als Aus- und Fort- bzw. Weiterbildungsinstitution für das Unterrichtsfach Musik an allgemeinbildenden Schulen, die Ostdeutsche Sparkassenstiftung mit regional beteiligten Sparkassen als Förderer kultureller Bildungsprojekte und der Beteiligung des BMU Brandenburg als größtem Berufsverband für Musiklehrer in beratender Funktion. Eine Verbindung mit der regionalen Ebene des Schulsystems, den Schulämtern und den sie unterstützenden BUSS-Agenturen, welche für die Planung, Organisation und Durchführung von Lehrkräftefortbildung verantwortlich sind, ermöglicht inhaltliche, organisatorische und systemische Absprachen und gegenseitige Unterstützung für ein effizient unterbreitetes und qualitätsorientiertes Angebot an brandenburgische Lehrkräfte (Kap. 7.1.4). Ein Verbindungsaufbau mit dem Ziel einer gegenseitigen Absichtserklärung zur Qualitätsweiterführung brandenburgischer Lehrkräftefortbildung ist dringendes Anliegen bei Fortführung *Belcantare Brandenburgs* im Jahr 2022.

14.4 Methodenkritische Reflexion und Ausblick auf weitere Forschung

In vorliegender Evaluation stehen die Interessen derjenigen Akteursgruppen im Mittelpunkt, welche praktische Konsequenzen aus den Ergebnissen der Evaluation zu ziehen beabsichtigen. Hierdurch bildeten sich wissensrelevante Themenfelder zu der Intervention heraus. Die Forscherin nahm sich die Freiheit heraus, die Fragestellungen vornehmlich aus der Perspektive der Lehrkräfte zu beforschen, denn diese Akteursgruppe entscheidet, ob und worin sie die Intervention für ihre unterrichtliche Handlungspraxis nutzen. Weiterhin war der Forscherin ein wichtiges Anliegen, die Evaluation nicht als Monitoring anzulegen, sondern von innen heraus Optimierungsbedürfnisse zu erkunden. Die Evaluierende spricht mit der monoperspektivisch angelegten Bewertung den für ihren Beruf qualifizierten Lehrkräften die Kompetenz zu, selbst einschätzen zu können, worin und in welchem Maße die Intervention berufsbezogen Wirkung zeigt. Ebenso liegt dieser Zugangsweise eine Auffassung von Lernkultur zugrunde, die mögliche Veränderungen formal angelegter Lernszenarios wie im Falle von *Belcantare Brandenburg* aus gesteuerten „Bottom-up-Prozessen“ evozieren will. Mit der daraus erwachsenen Aussicht, anschlussfähige Empfehlungen formulieren zu können, geht die Erwartung eines gelingenden Empfehlungstransfers einher.

Der Forscherin ist bewusst, dass besonders in der Ergebnisauswertung zu den Fragen interventionsbedingter Kompetenzerweiterung aus Sichtweise der Lehrkräfte das Problem der sozialen Erwünschtheit mitgedacht werden muss. Bezüglich der Fragen zur Zufriedenheit mit der Veranstaltungsreihe stellte sich als problematisch heraus, dass die Lehrkräfte als Gruppe gesehen große Dankbarkeit für das unterbreitete Angebot empfanden (Kap. 11.4.1 und 11.4.3.5), welche die kritische Haltung gegenüber der Bewertung der Veranstaltungsmerkmale möglicherweise einfärbte. In der Gegenüberstellung der summativen Ergebnisse von Staffel 1 und 2 sind deshalb nochmals drei Gütegruppen aus den Ergebnisständen von Staffel 1 induktiv

herausgearbeitet, um Tendenzen der Qualitätsentwicklung von Staffel 1 zu Staffel 2 strukturiert darstellen zu können.

Hinsichtlich der einbezogenen Teilstudien der Studierenden Aßinger (2013) und Böhme (2015) ergibt sich die Schwierigkeit, die Daten nicht eigenständig erhoben, analysiert und ausgewertet zu haben, wodurch sich die Autorin in der Güte des Forschungsprozesses und der Ergebnisdarstellungen auf die Bewertungen der Gutachter der studentischen Qualifikationsarbeiten verließ. Eine eigene qualitätssichernde Maßnahme bestand darin, den Forschungsprozess zu begleiten und das methodische Vorgehen zu vereinheitlichen. Die Kennzeichnung der Studien zum fachdidaktischen Coaching als einer theoretischen Leistung der Autorin würdigt die von den Studierenden wissenschaftlich erbrachte Leistung.

Die Aussagedifferenziertheit und Tragweite des explorativen Forschungsansatzes ist nicht dazu geeignet, Aussagen darüber zu treffen, in welchem Ausmaß (Output, Outcome oder Impact) *Belcantare Brandenburg* die angestrebte Zielsetzung/Wirkungen erreichte. Ebenso liegt die nachhaltige Wirksamkeit der Zufriedenheit von Teilnehmenden bzgl. eines Fortbildungsangebotes nach Lipowsky (2010) auf Ebene 1 von vier möglichen im Wirksamkeitsebenenmodell. Die geringe Aussagekraft liegt darin begründet, keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit einer Maßnahme und Wirksamkeiten auf anderen Ebenen (Lehrerkognition, unterrichtspraktisches Handeln, Effekte bei Schüler*innen) feststellen zu können (Kap. 3.4). Diese waren jedoch auch nicht die zentralen Ziele der hier vorliegenden explorativen Evaluation. Die Qualität des explorativ gewählten Ansatzes in der Evaluation liegt darin:

- Mittels deskriptivstatistischer Methode das quantitative Datenmaterial hinsichtlich der Vielzahl an Variablen strukturiert dargestellt und (unerwartete) Effekte benannt zu haben. Hierdurch zeichnete sich z.B. ein umfängliches, auf Vollständigkeit bedachtes Bild von angezeigten Entwicklungszuwächsen der Fortbildung heraus.
- Mittels inhaltsanalytischem Verfahren systematisch aus dem Material die manifestierten Inhalte durch Kategorienbildung zu unterschiedlichen Fragestellungen herausgearbeitet zu haben, wodurch sich bspw. die *Offene Form musikdidaktischen Coachings* als Fortbildungsform begrifflich fassen und in der Beschaffenheit für Folgeforschungen beschrieben ließ.
- Mittels theoretischer Positionen zur professionalisierenden Lehrkräftefortbildung und analysierter Fortbildungskontexte eine maßnahmenspezifische und kontextgerechte Diskussion und Interpretation der empirischen Ergebnisse und schließlich Empfehlung abzugeben für eine aktuelle instrumentelle Nutzung mit Entscheidungsfunktion.

Abschließend sei auf den Umstand in der Anwendungsforschung verwiesen, dass die Zeit- wie Budgetvorgaben das Forschungsvorhaben rahmen. Aufgrund des Erfordernisses zeitnah begründete Entscheidungen für die Zielsetzung, den Forschungsansatz und das methodische

Vorgehen treffen zu müssen, ist bspw. hinsichtlich des Forschungsstandes der Rückgriff auf Publikationen geringeren Umfangs nützlich wie sie Research Reviews, Zeitschriftenartikel oder Kurzbeiträge in Sammelbänden darstellen. Hierdurch können jedoch Zusammenhänge unerkannt bleiben oder gleichermaßen geeignete Perspektiven möglicherweise nicht entdeckt werden. Weiterführende vertiefende auf die einzelnen Teilstudien bezogene methodenkritische Anmerkungen sind nachstehenden Kapiteln zu entnehmen:

- 10.2 zur Explikation des Forschungsansatzes, seiner Fragestellungen und Design;
- 11.2 und 11.5.5 zur Entwicklung des Messinstruments, der Durchführung der Untersuchungen und summativen Auswertung der Daten zur Feststellung der Zufriedenheit mit der Veranstaltungsreihe;
- 12.2. und 12.4.4 zur Entwicklung des Messinstruments, der Durchführung der Untersuchungen und summativen Auswertung der Daten zur fachlichen und persönlichen Entwicklung der Lehrkräfte am Ende der Fortbildungszeitraumes;
- 13.1 und 13.2 zu Forschungsfragen und methodologischem Ansatz wie Forschungsdesigns und Auswertung der Daten zur Beurteilung des musikdidaktischen Coachings als Fortbildungsform.

Abschließend folgt ein Ausblick auf die sich aus der eigenen Forschung herauskristallisierten Forschungsanliegen. Diese sind nach Teilen der Arbeit mit Kapitelangabe geordnet, damit die jeweiligen Kontexte aus denen die Forschungsfragen gewonnen wurden, ersichtlich sind.

Professionalisierende Lehrkräftefortbildung mit Schwerpunkt selbstgesteuertes Lernen (Teil I, Kap.6.5):

- Welche Konzepte von Lernen erleichtern ein Conceptual Change bei Dysfunktionalität von Wissens- und Strategiebeständen in einer sich schnell wandelnden Gesellschaft? Differieren die tragfähigen Konzepte in verschiedenen Lebensphasen aufgrund unterschiedlicher berufsbezogener Bedürfnisse und Zielstellungen? Wie können differenzierte Angebote in der Lehrkräftefortbildung angelegt sein?
- Wie akzeptiert sind angebotsunterbreitende Fortbildungsformen zur Bereitstellung anschlussfähigen Fachwissens und -handelns gegenüber jenen, die einen offenen Diskurs professionalisierender Lehrkräftefortbildung mit den beteiligten Lehrkräften führen?
- Welche Modelle des Zusammenwirkens schulrelevanter Institutionen auf systemischer Ebene sind entwickelt und denkbar zur ermöglichenden, effizienten und qualitätsorientierten Teilnahme an professionalisierender Lehrkräftefortbildung?
- Ist die Notwendigkeit einer regionalen Lehrkräftefortbildung in Zeiten der Digitalisierung mit unbeschränkten Zugangsmöglichkeiten gegeben? Wenn ja, wie können lernförderliche, an regional spezifische Lernkultur anschließende Supportstrukturen in der Fortbildung für Lehrkräfte im ländlichen Raum angelegt sein, um kontinuierliche, effiziente und qualitätsorientierte Maßnahmen anzubieten?

- Was sind für professionalisierende Lehrkräftefortbildung geeignete Formate, um eine individuelle Zielsetzung, selbstgesteuertes Agieren, den Einbezug des Unterrichts, das Lernen in den unterschiedlichen Sozialformen den Teilnehmenden zu ermöglichen?
- Wie praxistauglich ist die aus theoretischen Erkenntnissen abgeleitete Sequenz zur Strukturierung des selbstgesteuerten Lernens (Kap. 6.2) in Bezug auf Prozessqualität und die zur Umsetzung erforderlichen Ressourcen?

Fortbildungsseitige Maßnahmen zur Bewältigung der länderspezifischen Herausforderungen in der Grundschulversorgung Brandenburgs (Teil II, Kap. 7.2.7):

- Wie viel Prozent der Lehrkräfte Brandenburgs haben in einem bestimmten Zeitraum an Lehrkräftefortbildungen teilgenommen?
- Gibt es in der Nutzung ablesbare Effekte?
- Wie ist die Verteilung der Nutzer auf die einzelnen Institutionen?

Teil-Studie zur Zufriedenheit mit dem Fortbildungsangebot (Teil III, Kap. 11.5.5.1):

- Inwieweit gelingt *Belcantare Brandenburg*, die Lehrkräfte nachhaltig untereinander und/oder mit regionalen kulturellen Partnern für unterrichtliche Zusammenhänge zu vernetzen?
- Inwiefern kann die Effizienz der Fortbildungsplanung gesteigert werden, da sie regionale Wechsel unter Einbezug regionaler Dozierender, Coaches und Fortbildungsorte planungs- und durchführungsintensiv machen?

Teil-Studie zur Lehrkräfteentwicklung (Teil III, Kap. 12.4.4.1):

- In welcher Stärke und Intensität des Zusammenwirkens unterstützen ausgewählte Teilaspekte von Lernkultur musikbezogene Conceptual-Change-Prozesse in der Lehrkräfteprofessionalisierung?
- Inwiefern ist der Bedarf einer ganzheitlich angelegten Professionalisierung im Rahmen kontinuierlicher Lehrkräftefortbildung ein fachspezifisches Phänomen und differieren die Lehrkräfte anderer Bildungsgänge in den Bedürfnissen?

Qualitative Teilstudien zum musikdidaktischen Coaching (Kap. 13.3.9):

- Wie wirksam und effizient ist die unterbreitete Empfehlung mit Steuerungsmöglichkeit der *Offenen Form fachdidaktischen Coachings* durch die Projektleitung und Coaches im *Belcantare*-Projekt (Kap.13.4)?
- Inwiefern sehen sich die Coaches in der Verantwortung für die Lernentwicklung der Schüler*innen und welchen Unterschied zeigt die Verantwortungsübernahme in der Wirksamkeit des Coachings?
- Wie werden Ziel- und Reflexionsprozesse in der Zusammenarbeit gestaltet und wie werden daraus Strategien zur Steigerung der Handlungskompetenz der Coachee entwickelt?

Das folgende Schlusskapitel skizziert den beteiligten Akteuren von *Belcantare Brandenburg* ein auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierenden Vorschlag zur Fortführung professionalisierender Lehrkräftefortbildung unter intensivierter Berücksichtigung des selbstgesteuerten Lernens. Hiermit setzt die Autorin für das *Belcantare*-Team den Ausgangsimpuls zur konkreten Planung der Umsetzung von *Belcantare Brandenburg 2.0* im Schuljahr 2022/23.

14.5 Skizzierte Fortführung *Belcantare Brandenburg 2.0*

Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen im digitalen Zeitalter an Musizierpraxis erschlossen

Die Skizze richtet sich an die projektplanenden und -finanzierenden Akteure.

Ziel:

Belcantare 2.0 führt die Musizierpraxis als bewährten Fortbildungsschwerpunkt weiter und ergänzt diesen durch eine lerndidaktische Perspektive: Das gemeinsame mediengestützte Lernen und der Austausch in der Fortbildungsgemeinschaft von Lehrenden im Fach Musik sind Teile des Professionalisierungsprozesses bei *Belcantare 2.0*. Voraussetzung hierfür ist, dass Lehrende Methoden des selbstgesteuerten Lernens im und für das Fach Musik in der Schule auch in digitalen Rahmungen noch sicherer beherrschen lernen. Die Selbstlernkompetenz aus Lern- wie aus Lehrperspektive zu vermitteln, ist ein Ziel von *Belcantare 2.0*. Selbst gesteuertes Lernen ist nicht kontextlos. Daher führt *Belcantare 2.0* den bewährten musizierpraktischen Schwerpunkt weiter. Das Musizieren ist das Essenzielle des Musikunterrichtes, entspricht selbsttätigem Lernen, ist gemeinschaftsfördernd, stärkt das emotionale Wohlbefinden und die Motivation zur Weitergabe im Musikunterricht. Die Fortbildung befähigt die Lehrkräfte zu kompetentem Handeln bzgl. aktueller an das Musizieren angebundener Themen wie die kollegiale Fachgruppe nachhaltig als individuellen Lernraum für sich wahrzunehmen und zu nutzen.

Die Fortbildungsmaßnahme besteht aus vier Säulen:

1. Workshopangebote zu aktuellen musizierpraktischen Themen des Musikunterrichts;
2. Coaching im selbstgesteuerten Lernen zur individuellen Entwicklung der Unterrichtsqualität;
3. Einbringen der Teilnehmer*innen mit eigenen Materialien und Unterrichtserfahrungen zur Partizipation und Vernetzung;
4. Portfolioarbeit als eine multimediale Form der Dokumentation selbstgesteuerten Lernens.

Diese Fortbildungsinnovationen verändern nur teilweise das bisher bewährte Bildungsformat von *Belcantare Brandenburg*. Hingegen intensivieren sie das fachdidaktische Coaching, die Portfolioarbeit sowie den zielgerichteten kollegialen Austausch, die sich als wirksame Methoden für das selbstgesteuerte Lernen erwiesen haben.

Bewährtes aus bisheriger Planung zum Weiterführen:

- Musizierpraktische Schwerpunktsetzung mit Berücksichtigung des Singens;
- Fortbildungsformat: Veranstaltungsreihe + musikdidaktisches Coaching;
- Präsenzveranstaltungen in der Region;
- Angebotsunterbreitende Workshops;
- Materialaufbereitung für den Unterricht (gedruckt und digital);
- Abschlusspräsentation;
- Dozentenorganisation (Doppelfunktion, regionale, wiederkehrende und einmalige Dozenten);
- Lernreflexion als Leistungsnachweis zur Zertifizierung;
- Evaluationstreffen;
- Versorgung und Raumorganisation;
- Zweijähriger Zyklus;
- Fortbildungsveranstaltungen am Samstag.

Zielgruppe:

- Primarstufenlehrkräfte der Jahrgangsstufen 5 und 6;
- Sekundarstufenlehrkräfte der Jahrgangsstufen 7 und 8.

Belcantare 2.0 richtet sein Angebot an musikunterrichtende Primarstufenlehrkräfte der Jahrgangsstufen 5 und 6 sowie an Lehrkräfte, die in den Jahrgangsstufen 7 und 8 unterrichten. Den Primarstufenlehrkräften wird hierdurch weiterhin die Teilnahme ermöglicht und ein fachgerechter Musikunterricht sichergestellt. Die Ausrichtung auf Sekundarstufenlehrer*innen sollte erfolgen, da diese Lehrkraft-Gruppe bislang nicht berücksichtigt werden konnte. Die fachlichen und schulsystemischen Wandlungsprozesse vollziehen sich schnell und die Problematik der Gewährleistung der Unterrichtsqualität durch Seiteneinsteiger*innen ist für die Sekundarstufe gegeben. Weiterhin ist durch die Ausweitung der Zielgruppe beabsichtigt, die Fortbildungskapazitäten auszuschöpfen.

Die teilnehmenden Lehrkräfte der Bildungsgänge können über drei unterschiedliche Qualifikationsstufen verfügen: ausgebildete, fachnahe oder sich qualifizierende Lehrkraft durch Seiteneinstieg sein. Das Arbeiten in Kleingruppen innerhalb der präsent vermittelten Veranstaltungsreihe ermöglicht binnendifferenziert auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lehrkräfte eingehen zu können.

Die Gruppengröße sollte bei maximal 24 Personen liegen, damit auch individuelle Zielsetzungen der Teilnehmenden umgesetzt werden können.

Anforderungen für die Teilnehmenden:

- Teilnahme an den Fortbildungsveranstaltungen (12 Termine);
- Nutzen von Formen selbstgesteuerten Lernens (musikdidaktisches Coaching, digitaler Lernraum);
- Impulsbeitrag aus eigener Unterrichtspraxis;
- Fortbildungsbegleitende Lernreflexion (Portfolio).

Ausgewählte Begründungen und Bedingungen der Schwerpunkterweiterung:

Der bisherige Fortbildungsschwerpunkt wird verlagert aufgrund der Situation, dass *Belcantare Brandenburg* die einzelnen Regionen Brandenburgs bereits von 2011-2022 bereiste und dadurch den Lehrkräften ein aktuelles Fortbildungsangebot jedoch mit Anknüpfungsmöglichkeit unterbreiten kann. Des Weiteren hat sich das Interventionsziel der Lehrkräftefortbildung verschoben, da im Jahr 2028 voraussichtlich 48,9% des Musikunterrichts von fachnahen Lehrkräften unterrichtet wird. Folglich hat die Intervention die Funktion fachgerechten Musikunterricht abzusichern, weshalb die musizierpraktische Öffnung den Lehrkräften größere Partizipationsmöglichkeit nach ihren Ressourcen ermöglicht und die Vermittlungsbreite musizierpraktischer Aktionsformen für den Fachunterricht erhöht. Weiterhin scheint die Öffnung für die Sekundarstufenlehrkräfte sinnvoll, da Schüler*innen in der frühen Adoleszenz Vorbehalte gegenüber dem Singen zeigen können. Fester Bestandteil bleibt das Singen mit ca. 1/3 der Fortbildungszeit, um den Schüler*innen, welche in der Grundschule mit in das Projekt eingebunden waren, Anschlussmöglichkeit in der Sekundarstufe zu bieten. Ebenso ist Singen im RLP Brandenburgs fester Bestandteil. Es wird dringend empfohlen, digitale Medien zum selbstgesteuerten Musizieren als Sequenz in der Reihe zu berücksichtigen. Anders als Instrumente können diese oft durch Schüler*innen bereitgestellt werden, bezieht die Medienbildung (RLP, Teil B) mit ein und stellt hierdurch auch eine Verbindung zum zweiten Fortbildungsschwerpunkt her.

Gesamtheitlich betrachtet, hat das Musizieren in der Fortbildung verschiedene Funktionen, die wesentlich zum Gelingen der Fortbildung beitragen können: Es entspricht selbsttätigem Lernen, ist gemeinschaftsfördernd, stärkt das emotionale Wohlbefinden und die Motivation zur Weitergabe im Musikunterricht.

Sich schnell vollziehende technische, schulsystemische und fachspezifische Wandlungsprozesse verlangen von Lehrkräften reflexives Wissen zur Lernorganisation und zur Handhabung von aktuellem Wissen und Können im Unterricht, um ihr Fach, dem aktuellem Stand entsprechend, vermitteln zu können. Gleiche Kompetenz ist altersgerecht an Schüler*innen weiterzugeben. Nach aktuellen Erkenntnissen der Forschung lässt sich eine professionalisierte Musiklehrkraft wie folgt beschreiben:

Die Professionalität einer Musiklehrkraft äußert sich darin, auf aktuellem fachspezifischen Stand die Lernziele mit der Schülergruppe optimal für deren Lernprozess unter Berücksichtigung individuell wertstiftender sowie gesellschaftlich und fachspezifisch relevanter Kompetenzen und Inhalte auszuhandeln, den Lehr-Lern-Prozess zu reflektieren und darauf begründet ihr Lehrerhandeln auszurichten mit dem Ziel die lernmethodischen wie fachspezifischen Kompetenzen der Schüler*innen zu erweitern, welche kulturelle Orientierung und Teilhabe ermöglichen (Kap.14.3.1).

Die Umsetzung dieses Fortbildungsschwerpunktes erfordert das thematische Einschreiben des erweiterten Schwerpunktes in die Fortbildungsmodule ebenso wie die Strukturierung des Selbstlernprozesses im Fortbildungsformat. Wie das selbstgesteuerte Lernen inhaltlich binnendifferenziert eingesetzt werden kann, ist Kapitel 6.2 zu entnehmen. Ein weiterer Grund, diesen Schwerpunkt zukünftig einzubeziehen, ist dadurch gegeben, dass *Belcantare Brandenburg* aufgrund der ganzheitlichen Betrachtungsweise von Lehrkräfteprofessionalisierung bereits lernkompetenzfördern ist. Weiterhin liegt eine gegenseitig von Fortbildenden und Lehrkräften getragene Lernkultur vor und selbst das Fortbildungsformat mit integriertem musikdidaktischem Coaching berücksichtigt individuelle Zielstellungen. Im Ganzen betrachtet, sind die Voraussetzungen zum Innovieren aufgrund der anknüpfungsfähigen Voraussetzungen für alle Beteiligten sehr günstig.

Lernräume im Belcantare-Format:

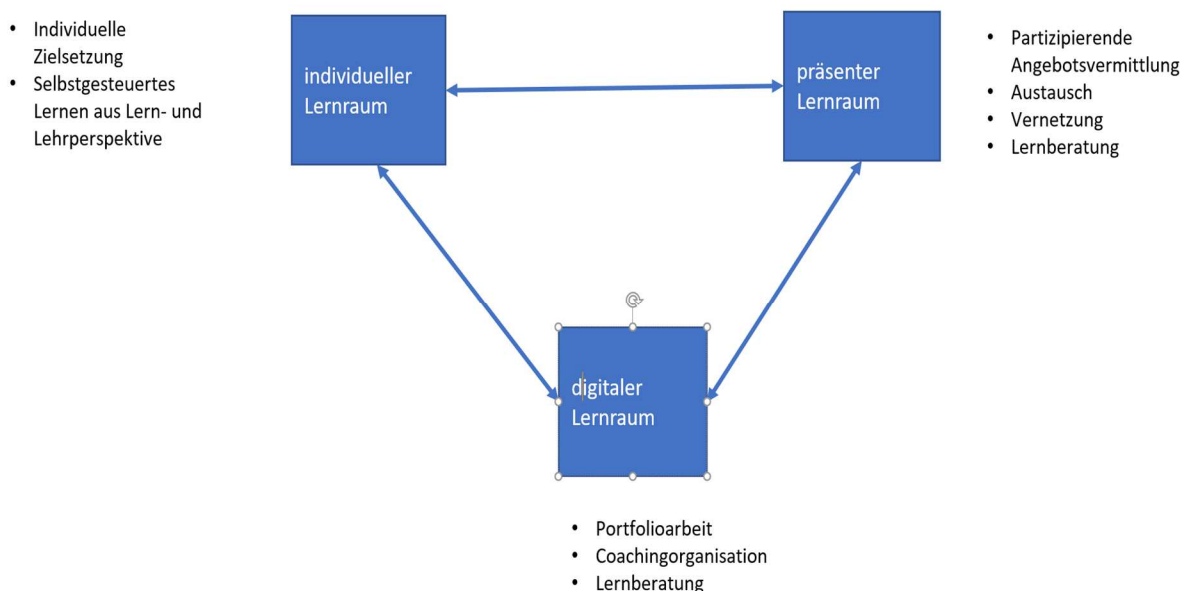


Abb. 27: Lernräume im *Belcantare*-Format 2022

Lernraum in Präsenz:

Die Workshopangebote dienen der musizierpraktischen und musizierdidaktischen Kompetenzentwicklung und orientieren sich an aktuellen Themen des Musikunterrichts (Umgang mit Heterogenität, Digitalisierung, Bewertung ästhetischen Arbeitens). Bei der Planung der musizierpraktischen Fortbildungsinhalte ist die Vernetzung mit den anderen Fachkompetenzbereichen zu berücksichtigen. Ziel ist die musizierende Aneignung von schülergeeigneten und thematisch geforderten, unmittelbar einsetzbaren Unterrichtsinhalten und Lerngegenständen für den Unterricht mit einsetzbaren Materialien. Hierbei nimmt die Reflexion zur Übertragung der behandelten Inhalte in die konkreten Unterrichtskontexte einen festen Raum (1/3 der Arbeitszeit) ein. In der Methodik sind Formen der Selbstaneignung von musizierpraktischen Fähigkeiten bei Schüler*innen zu vermitteln, da neben der erforderlichen Kompetenz für die Schüler*innen aufgrund des Fachlehrkräftemangels von einer erhöhten Wochenstundenanzahl im Fach für die Lehrkräfte auszugehen ist, die ressourcenschonender Strategien bedarf. Es werden weiterhin drei Kleingruppen gebildet, um die Differenzierung unter verschiedenen Aspekten (Jahrgangsstufen, Leistung, Interesse) zu ermöglichen.

Des Weiteren ist ein Block (90 Minuten) der selbstgesteuerten Lernzeit zugeteilt. Hier bringen sich die Lehrkräfte kontinuierlich mit Impulsen für die Gruppe ein. Dafür wird eine feste Zeit (45 Minuten) am Veranstaltungstag vorgesehen. Das können z.B. Best-Practice-Beispiele zur Weitergabe sein oder konkrete Fragen für deren Problemlösung der Kollegenaustausch hilfreich ist. Ziel ist es, selbstgesteuertes Lernen inhaltlich bedürfnisorientiert mit kalkulierbarem Aufwand erfahren zu lassen. Die anderen 45 Minuten sind für die Wissensvermittlung (selbstgesteuertes Lernen, Coaching) oder die Coachingarbeit (Peer-Coaching, Austausch mit dem Bezug-Coach) nach Bedarf zu nutzen.

Digitaler Lernraum:

Im digitalen Lernraum wird die Lernreflexion zur Fortbildung (Portfolioarbeit) begleitet. Dies hat den Vorteil, die Veranstaltungstage für Fortbildungsinhalte (musizieren, partizipieren, austauschen) zu nutzen, welche eine Präsenzform benötigen. Reflexionsarbeit findet größtenteils über kognitive und kommunizierende Arbeitsprozesse statt, die über das Medium zu bedienen sind. Voraussetzung ist das Vertrauen zum Lernbegleiter.

Der Lernraum hat feste Öffnungszeiten, damit die Lehrkräfte strukturierte Lernzeit zur Verfügung haben, in denen Sie an ihrem Portfolio arbeiten können. Hierdurch wird der Fortbildungsaufwand transparent und damit berechenbar. Weiter steht dieser Lernraum zur entlastenden Coach-Planung zur Verfügung, indem zum Coaching beraten wird sowie die Coach-Suche und Terminabsprache unterstützt werden. Zudem nutzt der Lernbegleiter die Möglichkeit, die Lehrkräfte ins Coaching zu holen. Ein Anteil im Lernraum ist für die Lehrkraft obligatorisch und wird durch andere fakultative ergänzt. Gleichmaßen denkbar ist, dass der Lernberater in Doppelfunktion agiert, indem er sich als Bezugs-Coach zur Verfügung stellt.

Individueller Lernraum:

Hinsichtlich der *Offenen Form musikdidaktischen Coachings* haben drei Punkte besondere Relevanz:

- Das Fokussieren einer individuellen Zielsetzung zur bedürfnisorientierten Unterrichtsentwicklung, welche der selbstständigen Strukturierung des Lernprozesses bedarf.
- Die Sicherung der Reflexion des Selbststeuerungsprozesses, weswegen das Implementieren der innovierten Umsetzungsplanung zur Offenen Form fachdidaktischen Coachings empfohlen wird (Kap. 13.4).
- Eine bewusste Verzahnung von Coaching und Veranstaltungsreihe durch Doppelfunktion des Personals sowie thematisches Einbeziehen der Coachings in den Veranstaltungstag.

Dauer	Fortbildungsphasen
60 Minuten	Angebotsunterbreitende Phase zu aktuellen Themen des Musikunterrichts
45 Minuten	Selbstgesteuertes Lernen (Lernprozess planen, reflektieren, diskutieren) - Coachi
45 Minuten	
	Einbringen der Teilnehmenden mit eigenen Materialien und Unterrichtserfahrungen
60 Minuten	Angebotsunterbreitende Phase zu aktuellen Themen des Musikunterrichts
60 Minuten	Angebotsunterbreitende Phase zu aktuellen Themen des Musikunterrichts

Tab. 27: Strukturierung der Präsenzveranstaltung

Fortbildungsorganisation:

- Finanzielle Sicherung: Personal, Technik, Material, Raum, Fahrkosten, repräsentative Zwecke/Versorgung der Lehrkräfte im Land
- Personalbedarf:
 - Person für die Organisation der Präsenzveranstaltungen und Projektarbeit
 - Lernbegleiter für den digitalen Raum, eventuell auch Fortbilder der Coaches
 - Pool an Fortbilder*innen in Doppelfunktion und kontinuierliche Dozenten für Kompetenzaufbau im musizierpraktischen Feld
- Digitales Kurs- und Lernmanagement-System

Ansprüche an die Rahmenbedingungen:

Aufgrund des Lehrermangels sollte die Teilnahme der Lehrkräftefortbildung in der **unterrichtsfreien Zeit** liegen. Dafür sollte an anderer Stelle Entlastung erfolgen oder die Möglichkeit zur Qualifizierung gegeben sein. (Bleibt *Belcantare 2.0* weiterhin ihrer Einordnung nach staatlich anerkanntes Fortbildungsangebot, ist die Durchführung der Fortbildung in der unterrichtsfreien Zeit verpflichtend.)

Eine Möglichkeit, äußere Differenzierung durch **Weiterbildung** in die Fortbildungsplanung von *Belcantare Brandenburg 2022* einzuziehen, bietet die Vernetzung mit dem Institut zur Weiterqualifizierung im Bildungsbereich der Universität Potsdam (W.i.B.). Der W.i.B. ermöglicht Lehrkräften, die bereits über eine Lehrbefähigung verfügen, und Seiteneinsteiger*innen, sich für Musik als weiteres Fach für die Primar- oder Sekundarstufe I (ab Wintersemester 2020/21) zu qualifizieren. Eine denkbare Form der Vernetzung ist, in den *Belcantare*-Fortbildungsmodulen ein anteilig vergleichbares Angebot zu integrieren, welches nach der Fortbildungsteilnahme zum anrechenbaren Einstieg in qualifizierende Weiterbildung genutzt werden kann. Hierdurch erhalten Lehrkräfte einen sanften Einstieg in die Weiterqualifizierung.

Eine Verbindung mit der **regionalen Ebene des Schulsystems**, den Schulämtern und den sie unterstützenden BUSS-Agenturen, welche für die Planung, Organisation und Durchführung von Lehrkräftefortbildung verantwortlich sind, ermöglicht inhaltliche, organisatorische und systemische Absprachen und gegenseitige Unterstützung für ein effizient unterbreitetes und qualitätsorientiertes Angebot an brandenburgische Lehrkräfte. Ein Verbindungsaufbau mit dem Ziel einer gegenseitigen Absichtserklärung zur Qualitätsweiterführung brandenburgischer Lehrkräftefortbildung ist dringendes Anliegen.

Mit der Schwerpunktsetzung, selbstgesteuertes Lernen, ist dringend erforderlich, die Dozierenden und insbesondere die **Coaches fortzubilden** oder sie gar zu qualifizieren. Eine Möglichkeit zum qualifizierten Einsatz von *Belcantare*-Coaches im Rahmen der Lehrkräftefortbildung öffnet sich möglicherweise durch eine Zusammenarbeit mit dem ZeLB der Universität Potsdam. Unter der Leitung von Prof. Isolde Malmberg entsteht bis Sommer 2021 ein Mentoring-Programm für Ausbildungslehrer*innen zur qualifizierten Betreuung von Studierenden in deren Praxisphasen. Eine inhaltliche Schnittmenge zum Coaching mit qualifizierten Lehrkräften im *Belcantare*-Projekt besteht hinsichtlich der Anwendung vergleichbarer Kommunikationsstrategien beider Beraterpraxen und des gleichen Handlungsfeldes.

Die bewährte interne **Evaluation** zum Coaching ist zwingend weiterzuführen, ebenso diese Innovationen über zwei Staffeln zur Sicherung der Projektqualität einer Fremdevaluation bedürfen.

Offene Fragen:

- Wie können Strategien zur effizienten und nachhaltigen Vernetzung mit regionalen kulturellen Bildungsinstitutionen/Partnern zur Vermittlung von kultureller Vielfalt und Teilhabe im weiteren Metropolenraum gestaltet werden?
- Was können neben dem Schreiben Alternativen des reflektierenden Dokumentierens sein?
- Wie können die Lehrkräfte mit leistbarem Aufwand durch Projektaktivitäten noch intensiver miteinander vernetzt werden?

Quellen

- Abel-Struth, Sigrid: Grundriss der Musikpädagogik, 2. ergänzte Aufl., Mainz 2005.
- Altenmüller, Eckart/Grewe, Oliver/Nagel, Frederik/Kopiez, Reinhard: Zur Neurobiologie des Singens und der Wirkung von Gesang. In: Fuchs, M. (Hrsg.): Singen und lernen: Kinder- und Jugendstimme, Berlin 2007, S. 91-105.
- Altrichter, Herbert: Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderung im Schulwesen. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Münster u.a. 2010, S. 17-34.
- Aristoteles: Politik. Buch VII und VIII: Über die beste Verfassung, Schütrumpf, Eckart (Übers.), Aristoteles Werke in deutscher Übersetzung, 9, Teil IV, Berlin 2005.
- Arnold, Rolf: Von Lehr-/Lernkulturen – auf dem Weg zu einer Erwachsenenendidaktik nachhaltigen Lernens? In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung, Bielefeld 2001, S. 101-107.
- Asbrand, Barbara: Qualitative Schulforschung. In: Blömeke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung, Bad Heilbrunn 2009, S. 134-148.
- Aßinger, Eva Katharina: Einzelcoaching als Hilfe zur Selbsthilfe. In: Buschmann, J./Jank, B. (Hrsg.): Belcantare Brandenburg – Jedes Kind kann singen! Ein Singprojekt zur Fortbildung für musikunterrichtende Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer im Land Brandenburg, repräsentative Dokumentation, Potsdam 2013, S. 77-82.
- Aßinger, Eva Katharina: Einzelcoaching im Fortbildungsprojekt Belcantare Brandenburg. Chancen und Grenzen eines fachdidaktischen Coachings, Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Education, Universität Potsdam 2013, unveröffentlicht.
- Bähr, Johannes: Was sollten Kinder können? Musikalische Grundkompetenz und Qualitätsentwicklung im Musikunterricht. In: Musik & Bildung, 3/2001, S. 24-27.
- Bandura, Albert: Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. In: Educational Psychologist, 28(2) 1993, S. 117-148.
- Bandura, Albert: Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In: Schwarzer, R. (Hrsg.): Self-efficacy. Through control of action, Washington 1992, S. 3-38.
- Barber, Michael/Mourshed, Mona: How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top, New York 2007.
- Barnett, Ronald: Configuring learning spaces. Noticing the invisible. In: Boddington, A./Boys, J. (Hrsg.): Re-Shaping Learning: A Critical Reader. The Future of Learning Spaces in Post-Compulsory Education, Rotterdam 2011, S. 167-178.
- Bastian, Hans Günther/Fischer, Wilfried: Handbuch der Chorleitung, Mainz 2006.
- Bastian, Hans Günther: Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen, unter Mitarbeit von Adam Kormann, Roland Hafen, Martin Koch, Mainz 2000.

- Bastian, Hans Günther/Hafen, Roland: (Musik-)Lehrer über ihre Fortbildung oder Lehrer sind fortbildungseinsichtig, aber fortbildungsresistent. In: Ott, T./Günther, U. (Hrsg.): Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung für den Musikunterricht. Gegenwartsfragen der Musikpädagogik, Schriftenreihe der Bundesfachgruppe Musikpädagogik, Bd. 3, Essen 1990, S. 26-77.
- Bauer, Karl-Oswald/Kopka, Andreas/Brindt, Stefan: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein, Weinheim 1996.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike: Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften. Kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In: Kunter, M./Baumer, J./Blum, W./Klusmann, U. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster 2011, S. 163-192.
- Bechtel, Dirk: Professionelles Lernen aus der Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern, hrsg. von der Hochschule für Musik und Tanz Köln des Fachbereiches Musikpädagogik/Musikwissenschaft, Bd. 13, Köln 2014.
- Becker, Eva S./Staub, Fritz C.: Fortbildung im Fachspezifischen Unterrichtscoaching. Ein Werkstattbericht zur Gestaltung einer Blended-Learning-Lernumgebung. In: Reintjes, Ch./Bellenberg, G./im Brahm, Grit (Hrsg.): Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen, Münster 2018, S. 85-102.
- Behrmann, Detlef: Selbstgesteuertes Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Ein kritischer Überblick zu didaktischen Möglichkeiten und Grenzen aus theoretischer und praktischer Sicht. In: Behrmann, D./Schwarz, B. (Hrsg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen. Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation, Forum Weiterbildung, Bd. 1, Bielefeld 2003, S. 63-109.
- Blumer, Herbert: What's Wrong with Social Theory? In: American Sociological Review, Boston 1954, S. 3-10.
- Böhme, Juliane: Die offene Form des Coachings im Fortbildungsprojekt Belcantare Brandenburg, S. 157-191. In: Buschmann J./Jank, B. (Hrsg.): Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Bd. 3/2, Potsdam 2017. Online abrufbar unter: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/7073/file/psm03_2.pdf (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Böhme, Juliane: Die offene Form des Coachings im Fortbildungsprojekt Belcantare Brandenburg, Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Education, Universität Potsdam 2015, unveröffentlicht.
- Bojack-Weber, Regin: Singen in der Grundschule. Eine Untersuchung zur Singfähigkeit und zum Singverhalten von Grundschulkindern, Augsburg 2012.
- Bromme, Rainer: Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handelndes Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Serie I, Bd. 3, Göttingen 1997, S. 177-212.

- Brünger, Peter: Singen im Kindergarten. Eine Untersuchung unter bayrischen und niedersächsischen Kindergartenfachkräften, Augsburg 2003.
- Buchborn, Thade/Malmberg Isolde: Forschung von und mit Musiklehrern. Diskussion Musikpädagogik, 63 (3) 2014, S. 12-18.
- Buschmann, Jana/Jank, Birgit (Hrsg.): Belcantare Brandenburg – Jedes Kind kann singen. Wissenschaftliche Edition, Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Bd. 3/2, Potsdam 2017.
- Buschmann, Jana: Netzreise. Sich online fortbilden anstelle von Online-Fortbildung. In: üben & musizieren, Teil: Musikschule direkt, 3/2016, S. 4-6.
- Buschmann, Jana: Dorf im Digital? Digitale Fortbildung für Musiklehrer im ländlichen Raum. In: Musikforum, 2/2015, S. 34f.
- Buschmann, Jana/Jank, Birgit (Hrsg.): Belcantare Brandenburg. Jedes Kind kann singen! Repräsentative Dokumentation, Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Bd. 3/1, Potsdam 2013.
- Byrne, Barbara M.: Measuring Self-Concept Across the Life Span. Issues and Instrumentation, Washington 1996.
- Calsyn, Robert J./Kenny, David A.: Self-concept of ability and perceived evaluation of others. Cause and effect of academic achievement? In: Journal of Educational Psychology, 69 (2) 1977, S. 136-145.
- Chi, Michelene T. H.: Active-constructive-interactive. A conceptual framework for differentiating learning activities. In: Topics in Cognitive Science, 1 (1) 2009, S. 73-105.
- Clift, Stephen/ Hancox, Grenville: The significance of choral singing for sustaining psychological wellbeing. Findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany. In: Music Performance Research, 3 (1) 2010, S. 79-96.
- Conway, Colleen: Issues Facing Music Teacher Education in the 21th Century. Developing Leaders in the Field. In: Abeles, H./Custodero, L. (Hrsg.): Critical Issues in the Music Education. Contemporary Theory and Practice, Oxford 2010, S. 259-275.
- Dartsch, Michael: Lernformen und Lernwege. In: Dartsch, M./Knigge, J./Niessen, A./Platz, F./Stöger, Ch. (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse, Münster/New York 2018, S. 169-176.
- Dartsch, Michael/Platz, Friedrich: Perspektiven auf Lernen. Einleitung. In: Dartsch, M./Knigge, J./Niessen, A./Platz, F./Stöger, Ch. (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse, Münster/New York 2018, S. 157f.
- Daschner, Peter: Lehrerfort- und Weiterbildung. Professionalisierung im Kontext der Lehrerbildung. In: Blömke, S./Bohl, T./Haag, L./Lang-Wojtasik, G./Sacher, W. (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation - Entwicklung, Bad Heilbrunn 2009, S. 490-493.
- Deci, Edward/Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Bd.1, Kassel 1993, S. 174-214.

- Deutscher Musikrat (DMR)/Arbeitskreis für Schulmusik (AfS): Musik bewegt. Positionspapiere zur musikalischen Bildung, Berlin 2006.
- Dewe, Bernd/Wagner, Hans-Josef: Professionalität und Identität in der Pädagogik. In: Rapold, M. (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität, Baltmannsweiler 2006, S. 51-77.
- Ditzig-Engelhardt, Ursula: Psychomotorisches Lernen. In: Schmidt, H. Ch. (Hrsg.): Handbuch der Musikpädagogik. Psychologische Grundlagen des Musiklernens, Bd. 4, Kassel 1987.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen: Evaluationsforschung. In: Döring, N./Bortz, J.: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, 5. Aufl., Berlin/Heidelberg 2016, S. 975-1036.
- Dyllick, Nina: Singen in der Schule. In: Dartsch, M./Knigge, J./Niessen, A./Platz, F./Stöger, Ch. (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse, Münster/New York 2018, S. 299-302.
- Eggenberger, Kurt/Staub, Fritz C.: Gesichtspunkte und Strategien zur Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen. Eine Fallstudie. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 19/2001, S. 199-216.
- Ehse, Christiane/Zech, Rainer: Wieso nun eigentlich Lernkultur? In: nbeb-Magazin, 2/2000, S. 4-7.
- Eibach, Benjamin: Begriffsforschung in der Musikpädagogik: Relevanz, Methodologie und Ertrag dargestellt anhand einer Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen. In: Weidner, V./Rolle, Ch. (Hrsg.): Praxen und Diskurse aus Sicht Musikpädagogischer Forschung, Bd. 40, Münster/New York 2019, S. 231-244.
- Eibach, Benjamin: Musik-Lernen: Dimensionierung eines Grundbegriffes der Musikpädagogik. In: Schulten, M. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Bd. 16, Berlin 2018.
- Eibach, Martin/Münch, Thomas/Knolle, Niels: Strategien des Kompetenzerwerbs von MusiklehrerInnen im Umgang mit Neuen Medien. Perspektiven musikpädagogischer Forschung im Umfeld von Lehrerfortbildung am Beispiel des Me[i]Mus-Projekts. In: Vogt, J. (Hrsg.): Musiklernen im Vor- und Grundschulalter, Bd. 26, Essen 2005, S. 129-146.
- Elshorst, Hansjörg: Die Nachhaltigkeit von GTZ- unterstützten Entwicklungsprojekten. In: Stockmann, R./Gaebe, W. (Hrsg.): Hilft die Entwicklungshilfe langfristig? Opladen 1993.
- Erlacher, Willibald/Kreis, Isolde: Der Lehrberuf – eine Profession! In: Kreis, I./Unterköfler-Klatzer, D. (Hrsg.): Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung, Bd. 1, Innsbruck/Wien/Bozen 2017, S. 15-26.
- Faulstich, Peter: Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Dietrich, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis, Bielefeld 2000, S. 39-55.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine: Lernkulturen in regionalen Netzwerken. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 44/1999, S. 58-67.

- Fietze, Beate: Coaching in der reflexiven Moderne. In: Wegener, R./Deplazes, S./Hasenbein, M./Künzli, H./Ryter, A./Uebelhart, B. (Hrsg.): Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen, Wiesbaden 2016, S. 36-44.
- Flick, Uwe: Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg 2009, S. 309-318.
- Forge, Stephanie: Die Nachhaltigkeit von Lehrerbildung am Beispiel des Singförderprojektes „SMS – Singen macht Sinn“, Dissertation, Paderborn 2016.
- Forge, Stephanie/Gembris, Heiner: Singförderung in der Grundschule. Evaluation des Projektes „Singen macht Sinn“, Schriften des Instituts für Begabungsforschung in der Musik, Bd. 4, Berlin 2012.
- Franz-Özdemir, Melanie: Co-Teaching. Gemeinsames Unterrichten von Grund- und Musikschullehrenden. In: Kranefeld, U. (Hrsg.): Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind sein Instrument, Bd. 41, BMBF, Berlin 2015, S. 90-110.
- Füssel, Hans-Peter/Leschinsky, Achim: Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. In: Cortina, K./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K. U./Trommler, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek bei Hamburg 2008.
- Fullan, Michael: The future of educational change, 3rd Edition, New York 2006.
- Furlong, John/Davies, Chris: Young people, new technologies and learning at home. Taking context seriously. In: Oxford Review Education, 38 (1) 2012, S. 45-62.
- Futter, Kathrin: Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten von Praxislehrpersonen, Bad Heilbrunn 2017.
- Gagné, Robert M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Beiträge zu einer neuen Didaktik; Reihe A: Allgemeine Didaktik, Hannover [u. a.] 1969.
- Gembris, Heiner: Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung, Forum Musikpädagogik, Bd. 20, unveränderte 5. Aufl., Augsburg 2017.
- Gembris, Heiner: Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung, Augsburg 1998.
- Gembris, Heiner: Biographische Untersuchungen zum Unterrichtsalltag von Musiklehrern. In: Kraemer, R.-D. (Hrsg.): Musiklehrer. Beruf, Berufsbild, Berufsverlauf, (Musikpädagogische Forschung), Bd. 12, Essen 1991, S. 57-70.
- Giddens, Anthony: Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung, Frankfurt am Main 1992.
- Gies, Stefan/Nimczik, Ortwin: Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen. In: Diskussion Musikpädagogik, (9) 2001, S. 6-24.

- Gieseke, Wiltrud/Käpplinger, Bernd: Lehren braucht Support. In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung, Bielefeld 2001, S. 77-88.
- Glauser, Laura: Das Projekt des unternehmerischen Selbst. Eine Feldforschung in der Coachingzone, Bielefeld 2016.
- Göllner, Michael/Niessen, Anne: Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews. In: Knigge, J./Nissen, A. (Hrsg.): Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft, (Musikpädagogische Forschung), Bd. 37, Münster 2016, S. 121-136.
- Gollwitzer, Peter M: Abwägen und Planen. Bewußtseinslagen in verschiedenen Handlungsphasen, Göttingen 1991.
- Göttl, Robert: Musikalisch-gesanglicher Gestus – wie verschiedene Literatur und klangliche Vorbilder Stimmen prägen. In: Fuchs, M. (Hrsg.): Singen und lernen. Kinder- und Jugendstimme, Berlin 2007, S. 151-161.
- Greene, Jennifer C.: Evaluation as advocacy. In: American Journal of Evaluation, 18 (01) 1997, S. 25-35.
- Gruhn, Wilfried/Röbke, Peter (Hrsg.): Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen, Innsbruck 2018.
- Gruhn, Wilfried: Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung, Hofheim 2003.
- Gruyter de, Walter: KLUGE. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, 24. Aufl., Berlin/New York 2002.
- Gundlach, Willi: Lernfelder/Lernbereiche. In: Helms, S./Schneider, R./Weber, R (Hrsg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil, Kassel 1994, S. 153f.
- Häder, Michael: Empirische Sozialforschung. Eine Einführung, Wiesbaden 2015.
- Halbheer, Ueli/Reusser, Kurt: Innovative Settings und Werkzeuge der Weiterbildung als Bedingung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Zlatkin-Troitschanskaja, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.) : Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, Weinheim 2009, S. 466-476.
- Halfide, Therese: Teamteaching. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Unterricht, Wiesbaden 2009, S. 103-106.
- Hammel, Lina: Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen. Eine Grounded-Theory-Studie, Theorien und Praxis der Musikvermittlung, Bd. 10, Berlin 2011.
- Hargreaves, David: The development of artistic and musical competence. In: Deliège, I./Sloboda, J. (Hrsg.): Musical beginnings. Origins and development of musical competence, Oxford 1996.
- Harter, Susan: The Construction of the self. A Development Perspektive, New York 1999.

- Hartmann, Melanie: Coaching als Grundform pädagogischer Beratung, Dissertation an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik der Ludwig-Maximilian-Universität München 2004.
- Hasselhorn, Johannes/Knigge, Jens: Kompetenz und Expertise. In: Dartsch, M./Knigge, J./Niessen, A./Platz, F./Stöger, Ch. (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse, Münster/New York 2018, S. 197-207.
- Hasselhorn, Johannes: Musikpraktische Kompetenzen. Theoretische Grundlagen und Ableitungen für die Unterrichtspraxis. In: Hofmann, B. (Hrsg.): Planmäßig. Schulmusik unter den Vorzeichen von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, Beiträge zu den Tagungen der Bayerischen Schulmusik 2016, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp 2017, S. 27-44.
- Hasselhorn, Johannes: Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern. Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells, Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd. 2, Münster 2015.
- Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren, 3. vollst. überarb. und erw. Aufl., Stuttgart 2013.
- Henning, Heike: Qualität in der vokalpädagogischen Praxis mit Kindern im Grundschulalter. Impulse zur Qualitätssicherung, Dissertation im Fachbereich Musikpädagogik der Hochschule für Musik, Würzburg 2014.
- Heran-Dörr, Eva: Entwicklung und Evaluation einer Lehrerfortbildung zur Förderung der physikdidaktischen Kompetenz von Sachunterrichtslehrkräften, Berlin 2006.
- Hofbauer, Viola C.: Motivation von Musiklehrern. Zum Einfluss der Motivation und Expertise auf die Stressbewältigung, Wiesbaden 2017.
- Holzcamp, Klaus: Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema >Lernen<. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen, Hohengehren 1996.
- Holzcamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Studienausgabe, Frankfurt am Main/New York 1995.
- Holzcamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt am Main 1993.
- Huber, Stephan G.: Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In: Zlatkin-Troitschanskaja, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, Weinheim 2009, S. 451-463.
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein: Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht, Bd. 1: Grundlagen, Kronshagen 2012.
- Jank, Birgit: Lieddidaktische Überlegungen zum Singen in der Grundschule. Eine allgemeine Einführung. In: Buschmann J./Jank, B. (Hrsg.): Belcantare Brandenburg. Jedes Kind kann singen! Ein Singprojekt zur Fortbildung für musikunterrichtende Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer im Land Brandenburg, wiss. Edition, Potsdam 2017, S. 31-44.
- Jank, Birgit: Singen als Dialog zwischen menschlicher Kommunikation und musikalischer Bildung. In: Buschmann J./Jank, B. (Hrsg.): Belcantare Brandenburg. Jedes Kind kann

singen! Repräsentative Dokumentation, Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Bd. 3/1, Potsdam 2013, S. 57-66.

Jank, Birgit: Was bringt mir Liedarbeit? Überlegungen am aktuellen Stellenwert des Singens in der Schule. In: Bäbler, H./Nimczik, O. (Hrsg.): Stimme(n). Kongressbericht 26. Bundesmusikschulwoche Würzburg 2006, Mainz 2008, S. 321-334.

Jank, Werner (Hrsg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2013.

Jank, Werner/Schmidt-Oberländer, Gero: Aufbauender Musikunterricht. Grundlagen – Konzeption – Praxis. In: Bäbler, H./Nimczik, O. (Hrsg.): Stimme(n). Kongressbericht 26. Bundesmusikschulwoche Würzburg 2006, Mainz 2008, S. 335-351.

Jank, Werner/Meyer, Hilbert/Ott, Thomas: Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts. In: Kaiser, H. J. (Hrsg.): Unterrichtsforschung (Musikpädagogische Forschung), Bd. 7, Laaber 1986, S. 87-131.

Kaiser, Hermann J./Barth, Dorothee/Heß, Frauke/Jünger, Hans/Rolle, Christian/Vogt, Jürgen/Wallbaum, Christopher: Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion, Regensburg 2006.

Kaiser, Hermann J.: Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von ‚musikalischer Kompetenz‘ in Prozessen ihres Erwerbs. In: Musik und Bildung, 3/2001, S. 5-10.

Kaiser, Hermann J.: Was tun wir eigentlich, wenn wir uns mit unbekannter Musik auseinandersetzen? Oder: Vorbereitende Überlegungen zu einer pädagogischen Theorie „Musikalischen Lernens“. In: Echart-Bäcker, U. (Hrsg.): Musik-Lernen – Theorie und Praxis. Studien zur Theorie der Musikpädagogik (Musikpädagogik, Forschung und Lehre), Bd. 7, Mainz 1996, S. 9-39.

Kammermeyer, Gisela/Martschinke, Sabine: Selbstkonzept- und Leistungsentwicklung in der Grundschule. Ergebnisse aus der KILLA-Studie. In: Empirische Pädagogik (20) 2006, S. 245-259.

Kelle, Udo/Erzberger, Christian: Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg 2009, S. 299-309.

Keller, Peter E.: Joint action in music performance. In: Morganti, F./Carassa, A./Riva, G. (Hrsg.): Enacting Intersubjectivity. A Cognitive and Social Perspective on the Study of Interactions, Amsterdam 2008, S. 205-221.

Kessels, Ursula/Hannover, Bettina: Empfundene ‚Selbstnähe‘ als Mediator zwischen Fähigkeitskonzepten und Leistungskurswahlintentionen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36/2004, S. 13-138.

Kestenberg, Leo: Musikerziehung und Musikpflege, herausgegeben mit einem Vorwort von Wilfried Gruhn, gesammelte Schriften, Bd.1, Baden Baden 2021.

- Kirchhoff, Sabine/Kuhnt, Sonja/Lipp, Peter/ Schlawin Siegfried: Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung, Opladen 2001.
- Kleinen, Günter: Über Berufszufriedenheit bei Musiklehrern. Veränderung der Selbstkonzepte unter dem Einfluss der Neuen Medien, In: Heß, F. (Hrsg.): Qualität von Musikunterricht an Schule und Musikschule. Ergebnisse und Methodenaktueller Unterrichtsforschung, Musik im Diskurs, Bd. 19, Kassel 2004, S. 76-91.
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Combe, Arno: Lehrerbildung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung, 2. Aufl., Wiesbaden 2008, S. 877-901.
- Kraemer, Rudolf-Dieter: Musikpädagogik – Einführung in das Studium, (Forum Musikpädagogik), Bd. 55, 3. Aufl., Augsburg 2017, S. 232-264.
- Krainer, Konrad/Posch, Peter: Intensivierung der Nachfrage nach Lehrerfortbildung. Vorschläge für Bildungspraxis und Bildungspolitik. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Münster/New York/München/Berlin 2010, S. 479-496.
- Krainer, Konrad/Posch, Peter: Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten, Hochschullehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“ (PEL). Konzepte, Erfahrungen und Reflexionen, Bad Heilbrunn 1996.
- Krapp, Andreas/Hascher, Tina: Motivationale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In: Zlatkin-Troitschanskaja, O./Beck, K./Sembill, D./Nickolaus, R./Mulder, R. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung, Weinheim/Basel 2009, S. 378-387.
- Kreis, Isolde/Unterköfler-Klatzer, Dagmar (Hrsg.): Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung, Bd. 1, Innsbruck/Wien/Bozen 2017, S. 49-68.
- Kress, Karin/Pappas, Michaela: Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe – Das Praxisbuch, Augsburg 2016.
- Kreutz, Gunter/Brünger, Peter: Musikalische und soziale Voraussetzungen des Singens. Eine Studie unter deutschsprachigen Chorsängern. In: *Musicae Scientiae*, 16 (2) 2012, S. 168-184.
- Kuckartz, Udo/Busch, Julia: Mixed Methods in der Evaluation. In: Kuckartz, U./Rädiker, St. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis. Beispiele, Konzepte, Methoden, Weinheim 2012, S. 142-155.
- Kühl, Stefan: Coaching zwischen Qualitätsproblemen und Professionalisierungsbemühung. Thesen zur Entwicklung des Coachings. In: *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 1/2006, S. 86-96.
- Kühnel, Steffen-M./Krebs, Dagmar: Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen Methoden Anwendungen, Reinbek bei Hamburg 2012.
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, Weinheim/Basel 2005.

- Lave, Jean/Wenger, Etienne: Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge 1991.
- Lehmann-Wermser, Andreas/Weishaupt, Horst/Konrad, Ute: Musikunterricht in der Grundschule. Aktuelle Situation und Perspektive, eine Initiative des Deutschen Musikrates, der Konferenz der Landesmusikräte des Deutschen Musikrates und der Bertelsmannstiftung Stiftung (Hrsg.), Gütersloh 2020.
- Lehmann-Wermser, Andreas: Singen im Unterricht zeitenübergreifend. In: Lehmann-Wermser, A./Niessen, A.: Aspekte des Singens. Ein Studienbuch, Bd. 1, 2. Aufl., Augsburg 2017, S. 87-89.
- Lenord, Christiane: Auswirkungen der Zentralabitureinführungen auf die Individualkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern. In: Schläbitz, N. (Hrsg.): Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung, Essen 2009.
- Lessing, Wolfgang/Stöger, Christine: Lehrende in musikpädagogischen Arbeitsfeldern. In: Dartsch, M./Knigge, J./Nissen, A./Platz, F./Stöger, Ch. (Hrsg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse, Münster/New York 2018, S. 132-142.
- Lion, Brigitte/Rotar-Pance, Branka/Sicherl-Kafol, Barbara/Stöger, Christine: Die Kompetenzen für den Lehrberuf entwickeln. In: Niermann, F./Wimmer, C. (Hrsg.): Musiklernen – ein Leben lang. Materialien zur Weiterbildung (lifelong development), Wien 2004, S. 223-230.
- Lipowsky, Frank: Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster/München/Berlin 2011, S. 398-417.
- Lipowsky, Frank: Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerbildung. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Münster/New York/München/Berlin 2010, S. 51-70.
- Lipowsky, Frank: Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. In: Die deutsche Schule, 96/2004, S. 462-479.
- Ludwig, Joachim: Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und empirische Bildungsforschung, In: Faulstich, P. (Hrsg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatische und kritische Lerntheorien in der Diskussion, Bielefeld 2014.
- Lutz, Julia: Vernetzt und lebenslang lernen und lehren. Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen am Beispiel eines phasenübergreifenden Ansatzes. In: Knigge, J./Niessen, A. (Hrsg.): Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft, Musikpädagogische Forschung, Bd.37, Münster/New York 2016, S. 89-105.
- Maas, Georg: Musiklernen und neue (Unterrichts-)Technologien (Musikpädagogische Forschung, Bd.16, Blaue Eule, Essen 1995, S. 96-123.

- Maier, Olga: Vergleichende Betrachtung von zwei Singprojekten im Grundschulbereich – Belcantare Brandenburg und Primacanta Frankfurt/Main. Bachelorarbeit. Universität Potsdam 2013, unveröffentlicht.
- Malmberg, Isolde/Nestler, Emanuel/Retzlaff-Fürst, Carolin: Qualitäten der Mentor*innenqualifizierung M-V. Eine Design Based Research Studie zu einem Lernbegleitungsprogramm an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule. In: Hesse, F./Lütgert, W. (Hrsg.): Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerausbildung, Bad Heilbrunn 2020, S. 81-106.
- Malmberg, Isolde/Nestler, Emanuel/Piotraschke, Maximilian: MentorInnenqualifizierung in fachdidaktischer Perspektive gestalten. Kooperative Entwicklung und Umsetzung eines Curriculums. In: Journal für Lehrerbildung, 4/2018, S. 46-50.
- Mayring, Philipp/Brunner, Eva: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. Aufl., Weinheim und München 2010.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim 2003.
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim 2002.
- McKinsey & Company: McKinsey Report. How the world's best-performing school systems come out on top, London 2007.
- Meisel, Klaus: Selbststeuerung und professioneller Support. In: Kraft, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung, Bd. 30, Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Hohengehren 2002, S. 107-143.
- Merkens, Hans: Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München 1997, S. 97-106.
- Messner, Helmut/Reusser, Kurt: Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 18/2000, S. 157-171.
- Michels, Ulrich: dtv-Atlas. Systematischer Teil, Musikgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, Kassel u.a. 2020.
- Müller, Gabriele/Hoffmann, Kay: Systemisches Coaching. Handbuch für die Beraterpraxis, Heidelberg 2008.
- Niermann, Franz/Wimmer, Constanze (Hrsg.): Musiklernen – ein Leben lang. Materialien zur Weiterbildung (lifelong development), Wien 2004.
- Niessen, Anne: Anmerkungen zum Singen aus sozialisationstheoretischer Perspektive. In: Lehmann-Wermser, A./Niessen, A. (Hrsg.): Aspekte des Singens. Ein Lehrbuch, Musikpädagogik im Fokus, Augsburg 2008, S. 35-49.
- Niessen, Anne: Individualkonzepte von MusilehrerInnen – ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung. In: Knolle, N. (Hrsg.): Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik, (Musikpädagogische Forschung), Essen 2006, S. 175-199.

- Niggi, A./Heitzmann/Messner/Pauli/Reusser/Tremp: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 26, 2/2008, S. 123-125.
- Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid: Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 21 (1) 2008, S. 124-145.
- Nittel, Dieter: Von der Mission zur Profession? Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bielefeld 2000.
- Nussbeck, Susanne: Einführung in die Beratungspsychologie, München 2006.
- Oberschmidt, Jürgen/Parma, Carl: Kein Musikunterricht im Land der Musik? Studie „Zum Musikunterricht in der Grundschule“ offenbart beträchtlichen Handlungsbedarf. In: Zeitschrift des Bundesverbandes Musikunterricht, (11) 2020, S. 50f.
- Oebelsberger, Monika: Singen ist Mädchensache. In: Schweiger, T./Hascher, T. (Hrsg.): Geschlecht, Bildung und Kunst, Wiesbaden 2009, S. 70-90.
- OECD: Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS – Teaching And International Survey, Paris 2009.
- Parma, Carl: Eklatanter Mangel an Musiklehrkräften. Befunde der ersten bundesweiten Studie zum Musikunterricht an Grundschulen. In: Musik & Bildung, 2 (20) 2020, S. 60f.
- Patton, Michael Quinn: Utilization-focused evaluation. The new century text, 4. Aufl. Thousands Oaks 2008.
- Porst, Rolf: Fragebogen. Ein Arbeitsbuch, Wiesbaden 2014.
- Puffer, Gabriele/Hofmann, Bernhard: FALKO-M: Zur Konzeptionalisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In: Knigge, J./Niessen, A. (Hrsg.): Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft, (Musikpädagogische Forschung), Bd. 37, Münster 2016, S. 107-120.
- Puffer, Gabriele: Musik im Rückspiegel. In: Lehmann-Wermser, A./Krause-Benz, M. (Hrsg.): Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung, (Musikpädagogische Forschung), Bd. 34, Münster 2013, S. 29-43.
- Rauen, Christopher: Coaching, 2. Aufl., Göttingen 2008.
- Rauen, Christopher: Coaching. Innovative Konzepte im Vergleich. Göttingen 2001.
- Rauen, Christopher (Hrsg.): Handbuch Coaching, Göttingen 2000.
- Reinold, Martin: Lehrerfortbildungen zur Förderung prozessbezogener Kompetenzen. Eine Analyse der Effekte auf den Wirkungsebenen Akzeptanz und Überzeugungen. In: Hußmann, S./Nührenbörger, M./Prediger, S./Selter, Ch. (Hrsg.): Dortmunder Beiträge zur Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts, Bd. 24, Dortmund 2015, S. 37-63.

- Reintjes, Christian/Bellenberg, Gabriele: Erziehungswissenschaft – ein notwendiger Bestandteil der gymnasialen Lehrerbildung? Eine explorative Studie mit Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen, Münster 2007.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine/Elmer, Anneliese: Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster 2011, S. 480.
- Richter, Christoph: Anregungen zum Nachdenken über das eigene Tun. Anthropologische Grundlagen der Instrumental- und Vokalpädagogik. In: Richter, Ch. (Hrsg.): Instrumental- und Vokalpädagogik 1, Grundlagen (Handbuch der Musikpädagogik), Bd. 2, Kassel 1993, S.65-116.
- Rogers, Carl R.: Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Psychotherapeuten, Stuttgart 1991.
- Rolff, Hans-Günter: Schulentwicklung kompakt. Modelle, Perspektiven, Instrumente, 3. Aufl., Weinheim 2016.
- Rolff, Hans-Günter: Manual Schulentwicklung. Weinheim/Basel 1999.
- Ryter, Annamarie: Coaching als neuer Trend in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine erste Bestandsaufnahme. In: Reintjes, Ch./Bellenberg, G./im Brahm, Grit (Hrsg.): Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen, Münster 2018, S. 23-39.
- Schellberg, Gabriele: Musikalische Voraussetzungen künftiger Musiklehrer. In: Vogt, J. (Hrsg.): Musiklernen im Vor- und Grundschulalter, Musikpädagogische Forschung, Bd. 26, Essen 2005, S. 78-93.
- Schilling-Sandvoß, Katharina: Lehrer als Künstler. Lehren als Kunst: Ansprüche an Musiklehrende zwischen Pädagogik und Kunst im historischen Kontext, (Musikpädagogik im Diskurs), Bd. 2, Herzogenraht 2017, S. 36-48.
- Schmidt, Christiane: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3. Aufl., Weinheim und München 2010, S.473-486.
- Schüßler, Ingeborg/Thurnes, Christian: Lernkulturen in der Weiterbildung. Studententexte für Erwachsenenbildung, Bielefeld 2005.
- Schüßler, Ingeborg/Weiss, Werner: Lernkulturen in der New Economy – Herausforderungen an Personalentwicklung im Zeitalter der Wissensgesellschaft. In: Arnold, R./Bloh, E. (Hrsg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen, Baltmannsweiler 2001, S. 254-286.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias: Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, 44/2002, S. 28-53.
- Seufert, Sabine/Euler, Dieter.: Nachhaltigkeit von eLearning-Innovationen, St. Gallen 2004.

- Shulman, Lee S.: Those who understand. Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15 (2) 1986, S. 4-14.
- Siebert, Horst: Neue Lehr-Lernkulturen-theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. In: *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen*, 48. Ergänz.-Lief., 2002, S. 1-19.
- Siebert, Horst: *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*, Neuwied/Kriftel 1999.
- Siebert, Horst: *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik*, Frankfurt am Main 1994.
- Spiel, Christiane/Wagner, Petra/Schober, Barbara: *Motivation zum lebenslangen Lernen. Welchen Beitrag kann die Schule leisten?* In: Niermann, F./Wimmer, C. (Hrsg.): *Musiklernen – ein Leben lang. Materialien zur Weiterbildung (lifelong development)*, Wien 2004, S. 81-93.
- Spychiger, Maria: *Identität und Selbstkonzept*. In: Dartsch, M./Knigge, J./Niessen, A./Platz, F./Stöger, Ch. (Hrsg.): *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*, Münster/New York 2018, S. 253-259.
- Spychiger, Maria: *Musical self-concept as a mediating psychological structure. From musical experience to musical identity*. In: Hargreaves, D.J./MacDonald, R./Miell, D. (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Musical Identity*, Oxford 2017, S.267-287.
- Spychiger, Maria: *Das musikalische Selbstkonzept als vermittelnde Variable musikalischer Lern- und Entwicklungsprozesse. Erläuterungen und Implikationen für Unterricht und Forschung*. In: Buschmann, J./Jank, B. (Hrsg.): *Belcantare Brandenburg – Jedes Kind kann singen! Ein Singprojekt zur Fortbildung für musikunterrichtende Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer im Land Brandenburg*, wissenschaftliche Edition, Potsdam 2017, S. 45-67.
- Spychiger, Maria/Aktas, Ulas: *Primacanta – Jedem Kind seine Stimme. Eine Intervention in 3. und 4. Klassen, 3. Staffel der Schuljahre 2010-2012. Schlussbericht über die wissenschaftliche Begleitung (nicht veröffentlicht)*. Frankfurt a.M.: Hochschule für Musik und Darstellende Kunst 2015.
- Spychiger, Maria: *Das musikalische Selbstkonzept. Konzeption des Konstrukts als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messverfahrens. Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaften durch die Hochschule für Musik und Darstellende Kunst, Fachbereich 2*, Frankfurt am Main 2010.
- Spychiger, Maria/Allesch, Christian/Oebelsberger, Monika: *Entwicklung des professionellen Selbst von Musiklehrpersonen. Forschungsbericht zum Beitrag Nr. 117245/1, z. Hd. des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaften 2007 (unveröffentlicht)*.
- Spychiger, Maria: „Nein, ich bin ja unbegabt und liebe Musik“. Ausführungen zu einer mehrdimensionalen Anlage des musikalischen Selbstkonzepts. In: *Diskussion Musikpädagogik*, Nr. 33, 2007, 9-20.

- Staub, Fritz C.: Fachspezifisch-pädagogisches Coaching. Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7/2004, S. 113-141.
- Staub, Fritz C.: Fachspezifisch-pädagogisches Coaching. Theoriebezogene Unterrichtsforschung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 19/2001, S. 175-198.
- Stockmann, Reinhard/Gaebel, Wolf: Hilft die Entwicklungshilfe langfristig? Opladen 1993.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Professionalität im Lehrberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4) 2006, S. 540-597.
- Thagard, Paul: (1992): Conceptual Revolutions, Princeton 1992.
- Uhlrich-Knoll, Silvana: Belcantare Brandenburg. Jedes Kind kann singen! In: Buschmann, J./Jank, B. (Hrsg.): Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Bd. 3/1, Potsdam 2013, S. 21-26.
- Venus, Dankmar: Unterweisung im Musikhören, Wilhelmshaven 1984.
- Vogt, Halka: Musikalische Alphabetisierung in der Grundschule – Traum oder Möglichkeit? Zwischenauswertung im Landesschulversuch Musikbetonte Grundschule (MuGS) in Sachsen-Anhalt. In: Knolle, N. (Hrsg.): Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik Essen 2006, S. 105-126.
- Vogt, Jürgen: What does ‚professionlization‘ mean in music teacher education? In: Niermann, F./Wimmer, C. (Hrsg.): Musiklernen – ein Leben lang. Materialien zur Weiterbildung (lifelong development), Wien 2004, S. 201-209.
- Vosniadou, Stella: International Handbook of Research on Conceptual Change, New York 2013.
- Voss, Tamar/Kleickmann, Thilo/Kunter, Mareike/Hachfeld, Axinja: Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: Kunter, M./Baumer, J./Blum, W./Klusmann, U. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster 2011, S. 193-214.
- Wallbaum, Christopher: Zur ästhetisch-kulturellen Bildung mit Stimme. In: Lehmann-Wermser, A./Niessen, Anne (Hrsg.): Aspekte des Singens. Ein Studienbuch, Augsburg 2017, S. 93-110.
- Wegener, Robert/Deplazes, Silvia/Hänseler, Marianne/Künzli, Hansjörg/Neumann, Stefanie/Ryter, Annamarie/Widulle, Wolfgang (Hrsg.): Wirkung im Coaching, Göttingen 2018.
- Wegener, Robert/Deplazes, S./Hasenbein, M./Künzli, H./Ryter, A./Uebelhardt, B. (Hrsg.): Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen, Wiesbaden 2016.
- Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim/Basel 2001, S. 17-31.

- Whitmore, Sir John: Coaching for performance. The principles and practice of coaching and leadership, 5. Aufl., London 2017.
- Widmer, Thomas/de Rocchi, Thomas: Evaluation. Grundlagen, Ansätze und Anwendungen. Zürich 2012.
- Wilmes, Christa/Loebbert, Michael: Coaching als Beratung. In: Loebbert, M. (Hrsg.): Professional Coaching. Konzepte, Instrumente, Anwendungsfelder, Stuttgart 2013, S. 17-48.
- Wordelmann, Peter/Dietrich, Andreas: Studie zur Situation der öffentlichen beruflichen Schulen und der Rahmenbedingungen für ihre künftige Entwicklung im Land Brandenburg. Schlussbericht im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Michendorf 2019.
- Wysser, Christoph/Hofer, Thomas/Spychiger, Maria: Musikalische Biografie. Zur Bedeutung des Musikalischen und dessen Entwicklung im Lebenslauf, unter besonderer Berücksichtigung des schulischen Musikunterrichtes und der pädagogischen Beziehungen. Schlussbericht an die Forschungskommission der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bern 2005.
- Zedler, Peter/Fischler, Helmut/Kirchner, Sabine: Fachdidaktisches Coaching – Veränderungen von Lehrerkognitionen und unterrichtlichen Handlungsmustern. In: Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien zur Qualitätsverbesserung, Münster 2004, S. 114-132.
- Zehetmeier, Stefan: Theoretische und empirische Grundlagen für eine innovative und nachhaltige Lehrer/innenfortbildung. In: Kreis, I./Unterköfler-Klatzer, D. (Hrsg.): Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung, Bd. 1, Innsbruck/Wien/Bozen 2017, S. 80-102.

Digitale Quellen

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (AfS): Statistischer Bericht. Allgemeinbildende Schulen im Land Brandenburg Schuljahr 2018/19, Potsdam 2019. Online abrufbar unter https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/stat_berichte/2019/SB_B01-01-00_2018j01_BB.pdf (letzter Zugriff am 08.11.2021).

Amt für Statistik Berlin Brandenburg (AfS): Regionalstatistik. Online abrufbar unter: <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/regionalstatistik> (letzter Zugriff 08.11.2021)

Bergmüller, Claudia/Stadler-Altman, Ulrike: Evaluationsforschung in der Schule. In: Blömeke, S. (Hrsg.): Handbuch Schule, Bad Heilbrunn 2009, S. 153-156. Online abrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/283784525_Evaluationsforschung_in_der_Schule (letzter Zugriff am 08.11.2021)

Bundesamt für Justiz (BfJ): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG, 2019). Online abrufbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/gg/GG.pdf> (letzter Zugriff am 08.11.2021).

Bundesverband Musikunterricht e.V. (BMU), Landesverband Brandenburg: Homepage. Online abrufbar unter: <https://www.bmu-musik.de/> (letzter Zugriff am 08.11.2021).

Bund-Länder-Kommission (BLK): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen, Heft 69, Bonn 2004. Online abrufbar unter: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft69.pdf> (letzter Zugriff am: 08.11.2021).

Buschmann, Jana/Jank, Birgit (Hrsg.): Belcantare Brandenburg – Jedes Kind kann singen. Wissenschaftliche Edition, Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Bd. 3/2, Potsdam 2017. Online abrufbar unter: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/7073/file/psm03_2.pdf (letzter Zugriff am 22.11.2020).

Buschmann, Jana/Glasemann, Marie: Video-Podcasts als effizientes Werkzeug zur Unterrichtsplanung in schulischen Praxisphasen der Musiklehrerbildung. In: Lucke, U./Grünewald F./Hafer J. (Hrsg.): E-Learning Symposium 2014. Mobil und vernetzt – studieren im digitalen Zeitalter, Auszug aus dem Tagungsband des E-Learning Symposiums 2014, S. 39-48. Online abrufbar unter: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/6984/file/elearning_symposium2014.pdf (am 22.11.2020).

Buschmann, Jana/Jank, Birgit (Hrsg.): Belcantare Brandenburg. Jedes Kind kann singen! Repräsentative Dokumentation, Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik, Bd. 3/1, Potsdam 2013. Online abrufbar unter: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/6298/file/belcantare_brandenburg.pdf (letzter Zugriff am 17.10.2020).

Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung e.V. (DVLfB): Lehrerfortbildung im Wandel, Beiträge zur Standortbestimmung des DVLfB. Online abrufbar unter: <https://lehrerfortbildung.de/images/stories/pdfs/dvlfbpositionspapier.pdf> (letzter Zugriff am 08.11.2021).

- Deutsches Musikinformationszentrum (MIZ): Chöre und Mitglieder in den Chorverbänden des Amateurmusizierens 2018. Online abrufbar unter: https://bundesmusikverband.de/wp-content/uploads/2019/11/MIZ_41_Choere_Mitglieder.pdf (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Deutsches Musikinformationszentrum (MIZ): Studie AID:AI. Online abrufbar unter: <https://dbk.gesis.org/dbksearch/SDesc2.asp?no=5577&ll=10&af=&nf=1&db=d&search=&search2=¬abs=1> (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Faulstich, Peter: "Selbstbestimmtes Lernen" – vermittelt durch Professionalität der Lehrenden, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn 2002. Online abrufbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/929> (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Harnischmacher, Christian/Hofbauer, Viola C.: Wahrnehmungsdimensionen des Musikunterrichts. Eine explorative Studie zur Unterrichtsbeobachtung von Schülern, Studenten, Lehramtsanwärtern und Lehrern. In: Lehmann-Wermser, A. (Hrsg.): Beiträge empirischer Forschung (b:em), Bd. 2, Nr. 2/2011, S.1-14. Online abrufbar unter: <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/60/150> (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- HfM Hochschule für Musik Detmold: Prüfungsordnung für den Masterstudiengang „Singen mit Kindern“ vom 05. März 2009. Online abrufbar unter: https://www.hfm-detmold.de/fileadmin/lia_hfm_2014/pool/downloads/1214_PO-Master-Singen-mit-Kindern.pdf (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise: Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007. Online abrufbar unter: https://edudoc.ch/record/33468/files/develop_standards_nat_form_d.pdf, (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Institut zur Weiterqualifizierung im Bildungsbereich an der Universität Potsdam (W.i.B): Studienangebote. Online abrufbar unter: <https://www.wib-potsdam.de/studienangebote/> (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM): FortbildungsNetz Berlin-Brandenburg. Online abrufbar unter: <https://tisonline.brandenburg.de/home> (08.11.2021).
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM): Fortbildungsangebote freier Träger. Online abrufbar unter: <https://tisonline.brandenburg.de/web/guest/onlineangebote> (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Landesmusikrat Brandenburg e.V. (LMR BB): Projekt *Belcantare Brandenburg*, Homepage. Online abrufbar unter: <http://www.belcantare-brandenburg.de> (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Lenord, Christiane: Abitur nach Partitur? Auswirkungen der Zentralabitureinführung auf die Individualkonzepte von Musiklehrern, Dissertation, Universität Bremen 2010. Online abrufbar unter: <https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/2762/1/00011752.pdf> (letzter Zugriff am 08.11.2021).

- Kirchhöfer, Dieter: Regionale Lernkulturen als Entwicklungsressource, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn 1999. Online abrufbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/653> (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Kreis, Annelies/Lügstenmann, Gaudenz/Staub, Fritz C.: Kollegiales Unterrichtscoaching als Ansatz zur Schulentwicklung, Schlussbericht zur Pilotstudie Peer Coaching, Pädagogische Hochschule Thurgau, Kreuzlingen 2008. Online abrufbar unter; https://www.phtg.ch/fileadmin/dateiablage/50_Hochschule/Dokumente/Publicationen_Forschung/PHTG_Forschungsbericht_Nr5.pdf (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Kultusministerkonferenz (KMK): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung, 2020, S. 1-7. Online abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_03_12-Fortbildung-Lehrkraefte.pdf (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Kultusministerkonferenz (KMK): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2016 bis 2030 (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Nr. 213 – Mai 2018). Online abrufbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_213_Vorausberechnung_der_Schueler-und_Absolventen.pdf (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Kultusministerkonferenz (KMK): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil. Online abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Kultusministerkonferenz (KMK): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, 2004. Online abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Letzter Zugriff 08.11.2021).
- Kultusministerkonferenz (KMK): Standards für Lehrerbildung: Bildungswissenschaften 2004/2019, S. 7-114). Online abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Kultusministerkonferenz (KMK): Kerndatensatz (KDS) für schulstatistische Individualdaten der Länder, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8.5.2003, KMK AL 115. Bonn 2004. Online abrufbar unter: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_05_08-KDS-Individualakten-Laender.pdf (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Kultusministerkonferenz (KMK): Rahmenvereinbarung zur Ausbildung im Unterrichtsfach Musik für alle Lehrämter (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2003). Online abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_03_06-RV-Musik-fuer-alle-Lehraemter.pdf (letzter Zugriff am 08.11.2021).

- Ministerium der Justiz des Landes Brandenburg (MdJ): Beamten-gesetz für das Land Brandenburg (Landesbeamten-gesetz – LBG, 2019). Online abrufbar unter: <http://bravors.brandenburg.de/gesetze/lbg> (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Ministerium der Justiz des Landes Brandenburg (MdJ): Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz (BbgLeBiG, 2018). Online abrufbar unter: <http://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgalebic> (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Ministerium der Justiz des Landes Brandenburg (MdJ): Brandenburgisches Schulgesetz (BbgSchulG, 2018). Online abrufbar unter: <http://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg> (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Ministerium der Justiz des Landes Brandenburg (MdJ): Verordnung über den Sitz, die Zuständigkeiten und Aufgaben der staatlichen Schulämter (Schulämterverordnung: SchÄV, 2018). Online abrufbar unter: https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/schaev_2016 (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Ministerium der Justiz des Landes Brandenburg (MdJ): Verwaltungsvorschriften über die Fortbildung der Lehrkräfte an Schulen in öffentlicher Trägerschaft (VV-Lehrkräftefortbildung – VV-LKFB, 2017). Online abrufbar unter: <http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvlfkb> (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Ministerium der Justiz des Landes Brandenburg (MdJ): Verwaltungsvorschriften zur Leistungsbewertung, 2010. Online abrufbar unter: https://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vv_leistungsbewertung#10 (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Ministerium der Justiz des Landes Brandenburg (MdJ): Verwaltungsvorschriften über Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz an den Schulen des Landes Brandenburg (VV-Bildungsstandards – VVBilstKMK, 2005). Online abrufbar unter: <http://bravors.brandenburg.de/verwaltungsvorschriften/vvbilstkmk> (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Ministerium der Justiz des Landes Brandenburg (MdJ): Grundschulverordnung (Stundenkontingenttafel). Online abrufbar unter: <https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/gv#7> (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBSJ): Schuldaten für das Schuljahr 2018/2019, Land Brandenburg, Mappe 8, Kurzfassung, Erteilte Lehrerwochenstunden, Potsdam 2019. Online abrufbar unter: https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/bb2.a.5978.de/Mappe_8_AB_18_19_KF.pdf (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBSJ): Zeitreihen. Relationen nach Ländern und Schuljahren, Dokumentation der KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen, 2018. Online abrufbar unter: https://mbjs.brandenburg.de/sixcms/list.php?template=grunddaten_kmk&jahr=2016/2017 (letzter Zugriff am 08.11.2021).

- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS): Rahmenlehrplan, Teil C, Musik, Jahrgangsstufen 1-10, Berlin/Brandenburg 2015. Online abrufbar unter: https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Musik_2015_11_16_web.pdf (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS): Empfehlungen für künftige Modelle der Grundschulversorgung im ländlichen Raum im Land Brandenburg, Bericht der Demografie-Kommission an die Landesregierung Brandenburg, Potsdam 2013. Online abrufbar unter: https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/demografiebericht.pdf (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS): Rahmenlehrplan Grundschule Musik, Berlin/Brandenburg 2004. Online abrufbar unter: https://evgf.de/images/Lehrplaene/Musik-RLP_GS_2004_Brandenburg.pdf (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS): Lehrerin-Lehrer-in Brandenburg. Online abrufbar unter: <https://mbjs.brandenburg.de/bildung/lehrerin-lehrer-in-brandenburg/einstellungen-in-den-schuldienst.html> (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Mozarteum, Universitätslehrgang, Kinder- und Jugendchorleitung: Online abrufbar unter: <https://www.moz.ac.at/de/studium/sr.php?nr=87&c=2> (letzter Zugriff am 04.09.2020).
- Niessen, Anne/Knigge, Jens/Vogt, Jürgen: „Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis“ aus der Perspektive musikpädagogischer Forschung. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, 2014, S. 68-80. Online abrufbar unter: <http://www.zfkm.org/14-niessenkniggevogt.pdf> (letzter Zugriff am: 08.11.2021).
- prognos Deutschland Report 2025 | 2035 | 2045. Online abrufbar unter: <https://www.prognos-deutschlandreport.com> (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Schüler, Ingeborg/Thurnes, Christian M: Lernkulturen in der Weiterbildung. Studentexte für Erwachsenenbildung, Bielefeld 2005. Online abrufbar unter: <http://www.die-bonn.de/id/3257> (letzter Zugriff 08.11.2021).
- Senatskanzlei Berlin/Staatskanzlei Brandenburg: Metropolregion. Daten und Fakten zur Hauptstadtregion. Online abrufbar unter: <https://www.berlin-brandenburg.de/metropolregion/daten-und-fakten> (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Ständige Konferenz der Kultusminister: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2015/16. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, Berlin 2017. Online abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen 2016, Fachserie 11. Reihe 1. Wiesbaden 2017. Online abrufbar unter: www.destatis.de (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Terhart, Ewald: Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.):

- Pädagogisches Wissen, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 27, Weinheim/Basel 1991, S. 129-141. Online abrufbar unter:
https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21869/pdf/Terhart_1991_Paedagogisches_Wissen_Ueberlegungen.pdf (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Trier, Matthias/u.a.: Lernen im sozialen Umfeld, QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, H. 77/2003. Online abrufbar unter:
<https://www.abwf.de/content/main/publik/report/2003/Report-77.pdf> (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Universität Potsdam: Hochschulentwicklungsplanung 2019-2023. Den Ausbau gestalten, Potsdam 2019. Online abrufbar unter: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/gleichstellung/Downloads/Downloadbereich/Hochschulplae_ne_vertraege/Hochschulentwicklungsplan_2019-2023.pdf (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Universität Potsdam: Lehramt Musik, Studienordnung Primarstufe (2013). Online abrufbar unter: <http://www.uni-potsdam.de/am-up/2013/ambek-2013-13-865-876.pdf> (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Weiß, Sabine/Kiel, Ewald: Berufswunsch Musiklehrer/in – Motive und Selbstbild, Beiträge empirische Forschung (b:em), 1 (2), S. 1-18. Online abrufbar: <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/38/83>, (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Wikipedia Foundation Inc.: Einwohnerdichte und Fläche der Landkreise und kreisfreien Städte in Brandenburg. Online abrufbar unter:
https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Landkreise_und_kreisfreien_St%C3%A4dte_in_Brandenburg, (letzter Zugriff am 08.11.2021).
- Wolf, Anna/Wolpert, Lea/Kopiez, Reinhard: Freude am Singen bei 10- bis 12-Jährigen. Möglichkeiten der musikpädagogischen Einflussnahme. In: Musikpsychologie, Bd. 23, 2013, S. 94-115. Online abrufbar unter [http://musicweb.hmt-hannover.de/kopiez/Wolf%20et%20al.\(2013\)Freude%20am%20Singen.pdf](http://musicweb.hmt-hannover.de/kopiez/Wolf%20et%20al.(2013)Freude%20am%20Singen.pdf) (letzter Zugriff am 08.11.2021).

Anhang:

A. Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland (BLK 2004)

	<i>Junge Erwachsene</i>	<i>Erwachsene</i>	<i>Ältere</i>
	Übergang von der Ausbildung in den Beruf, (BLK 2004, S. 23-25)	verschiedene berufliche Arbeitstätigkeiten, Elternzeit, Mobilitätsanforderungen mit hoher zeitlicher Beanspruchung, (BLK 2004, S. 26-28)	wenige Jahre vor dem Eintritt in den Ruhestand, (BLK 2004, S. 28-31)
Formales Lernen	Bildungsinstitutionen sind relevant für den Aufbau eines positiven Verhältnisses gegenüber dem Lernen.	Der Einfluss reduziert sich durch Aufnahme der Berufstätigkeit.	Geringe Relevanz des formalen Lernens für Weiterqualifizierung.
In-formelles Lernen	Ist einzubeziehen, da vielfältige Kompetenzen generierende soziale, berufliche, kulturelle, mediale Aktivitäten ausgeübt werden. Dokumentation und ein Kombinieren von informellen und formalen Lernangeboten fördern Lebenslanges Lernen bzw. machen erworbene berufsbezogene Qualifikationen sichtbar.	Lernen erfolgt nun weitestgehend eigenverantwortlich. Informations- und Kommunikations- (IuK)-Technologien sichern und erweitern Kompetenzen während Erwerbspausen- oder -unregelmäßigkeiten. Lernförderliche Arbeitsstrukturen und Lernen im Arbeitsprozess fördern kontinuierliche Kompetenzerweiterungen zur Anpassung an verändernde Verhältnisse.	Weiterbildungen zum situationsorientierten und anwendungsbezogenen informellen Lernen. Abbau von psychischen Barrieren für wenig mobile und selbstbewusste Ältere, flexible Angebotszeiten und angemessene Dauer und Entfernung von Angeboten.

Selbststeuerung	Die zunehmende Eigenverantwortung des Lernprozesses können Angebote zur persönlichen Zielsetzung, zum zielgerichtete Kombinieren von Lernformen, -inhalten und -methoden fördern.	Zeitliche Flexibilisierung des Lernens durch selbststrukturierbare und computergestützte Angebote wie Regelungen zur Freistellung von Arbeit zur Weiterbildung.	Größere Selbstbestimmung der Ziele und Methoden des Lernens und Einbringen in kulturelle und gesellschaftliche Entwicklungen als Voraussetzung für Selbstbeteiligung,-organisation und-verwirklichung von Lernprozessen.
Kompetenzentwicklung	Transferangebote von Theorie und Praxis zur Vernetzung der Lernquellen. Dokumentation von Entwicklungsprozessen zur Selbstreflexion, Transparenz und Zertifizierung von Leistungen.	Bedarfsorientierte, wertorientierte und gesellschaftsfördernde Kompetenzentwicklung.	Erhalt von intellektuellen, medialen, körperlichen, psychischen und sozialen Kontakten zum Erhalt der Selbstständigkeit, Selbstbestimmtheit und gesellschaftlichen Mitgestaltung. Aneignung von Kompetenzen zur Weitergaben von Wissen und Erfahrung.
Vernetzung	Eine die Bildungsbereiche übergreifende Zusammenarbeit für reibungslose Übergänge der Individuen in Form von Kooperationen.	Wissens-, Technologie- und Kompetenztransfer im Arbeitsprozess durch nicht-formales und informelles Lernen fördern mittels situationsorientierter Vernetzung der Lernorte und -anbieter.	Verzahnung von Wissensvermittlung, praktischer Berufs- und Lebenserfahrung, Forschung und intergenerativem Lernen.

Modularisierung		Entwicklung individueller Kompetenzprofile und Nachqualifizierung durch Anlage der wissenschaftlichen Weiterbildung, Durchlässigkeit der Bildungsgänge und Ausbau des zweiten Bildungsweges	Organisatorisch und methodisch flexibel gestaltete Module zur Umsetzungserleichterung.
Lernberatung	Studien- und Weiterbildungsberatung ermöglichen die unterschiedlichen Bildungswege zu erkennen, Handlungsoptionen zu entwerfen und Bildungsbiografien eigenverantwortlich wie langfristig zu entwerfen.	Bezüglich realistischer Lern- und Berufsziele, selbstgesteuerter Gestaltung von Lernarrangements, Transparenz in Weiterbildung und Qualifikation, Kontaktvermittlung und Lernkrisenbewältigung	Individuelle und persönliche Beratung zur Nützlichkeit des lebenslangen Lernens für den Alltag.
Neue Lernkultur	Praxisnähe, Transferorientierung, Fächerübergreifendes Arbeiten zum Herstellen von Zusammenhängen, Sensibilisierung für Lernprozesse wie Leistungswettbewerbe	Motivationssteigerung aufgrund der verbesserten informellen und modularisierten Angebote, Dokumentation und dadurch auch Honorierung von Lernerfolgen. Popularisierungsmaßnahmen für lebenslanges Lernen sind bspw. individuelle Lerngeschichten, Lernfeste und Wettbewerbe. – Lernen lohnt sich für die Persönlichkeitsentwicklung wie finanziell.	Nützlichkeit des Weiterlernens durch Vermittlung in der Öffentlichkeitsarbeit und durch Massenmedien. Aufgreifen von positiven Lernerfahrungen zur Lernmotivation.

B. Module der Fortbildungsreihe



Module der Fortbildungsreihe „Belcantare Brandenburg – Jedes Kind kann singen!“

Modul 1 – Grundlagen des Singens in der Grundschule

- eigene Singerfahrung erkunden und so Selbstbewusstsein stärken
- Motivationswege zum Singen aufbauen
- altersgemäße Stimmbildung (Lockerung, Atmung / Haltung, Intonation, Stimmsitz, Stimmumfang)
- musiktheoretische Grundlagen entwickeln und festigen (Metrum, Rhythmus, Melodie, Noten)
- Grundlagen Dirigiertechnik

Modul 2 – Methodische Schwerpunkte des Singens in der Schule

- Methodik der mehrstimmigen Liederführung
- Methodische Hilfsmittel sinnvoll einsetzen (Solmisation, Playbacks, etc.)
- Aufmerksamkeit und Abwechslung für Schüler in der Singarbeit entwickeln
- Lieddidaktik als Grundlage für unterrichtliche Planungen
- Liedmaterial kritisch und kriterienorientiert auswählen
- systematische Wege zur Mehrstimmigkeit (Kanon/Quodlibet)
- Auditive Wahrnehmung schulen
- Spezifik von Stimmbildung mit Kindern
- Pflege der Lehrerstimme im Schulalltag
- Klassenmusizieren
- Bewegung

Modul 3 – Erweiterung und Vertiefung

- Liedmaterial erweitern, Singspiele und Bodypercussion einbeziehen
- Profilierung der Dirigiertechnik (Anleitung von Gruppen / Dirigat für Schulbedingungen)
- Liederkatalog für verschiedene Klassenstufen entwickeln

Modul 4 – Erweiterungen und Abschluss

- Vielfältige musizierpraktische Begleitungen zum Singen entwickeln
- Singen und abwechslungsvolle Liedgestaltung
- Qualitätssteigerung in der Singeleistung der Schüler stärken
- technische Hilfsmittel (Tonanlagen, Mikrofon, Playbacks, Notensatzprogramme, Video, Tonaufnahmen, etc.)
- Chorqualität bedeutet Singqualität
- Präsentationen vorbereiten (Abschluss- und Schulpräsentationen)

Modul 5 – Bildungspolitische Aspekte

- Erfahrungsaustausch der Teilnehmer stärken und Netzwerkaufbau mit den Schulen ermöglichen und fördern
- regionale Verbreitung des Singens, Initiation und Motivation für Singanlässe
- Schulchöre
- Portfolioarbeit

C. Codierleitfaden Studie 1 (Abinger 2013) zum musikdidaktischen Coaching

Erhebungsdimensionen	Kategorien	Lehrer	Coaches	
			Gesprächsrunde 1	Gesprächsrunde 2
<u>Forschungsfrage I</u> Wie beurteilen Projektbeteiligte das Coaching bei <i>Belcantare</i> ?				
I Ziele und Inhalte	1. Ziele der Partnerschaft			
	a) Persönliche Ziele	■	■	
	b) Fachdidaktische Ziele	■	■	
	2. Inhalte – Kompetenzbereiche			
	a) Singen und Stimme	■		
	b) Metrum und Rhythmus	■	■	
	c) Instrumentalspiel	■	■	
	d) Bewegung	■		
	e) Musikalische Gestaltungsmittel	■		
	3. Weitere Inhalte	■	■	
	4. Verbindung Fortbildungstage → Coaching			
	a) Inhaltliche Verknüpfung	■	■	
	b) Strukturelle Aspekte	■		
II Rahmenbedingungen	1. Ablauf der Coachingtreffen	■	■	
	2. Arbeitsformen	■	■	■
	3. Coachingbericht	■	■	
	4. Bedeutung des Coachings im Schulalltag			
	a) Für den Coachee	■		
	b) Für die Schüler	■		
III Coachingprozess	1. Ausgangssituation			
	a) Erste Reaktionen	■		
	b) Erste Erwartungen	■		

	2. Erste Erfahrungen	■		
	3. Persönliche Coachingdefinition	■	■	
	4. Beziehungsebene			
	a) Positive Kontaktmerkmale	■	■	■
	b) Veränderung/Entwicklung der Beziehung	■	■	■
	c) Rolle des Coaches	■		
	5. Prozessgestaltung			
	a) Zielfindung		■	
	b) Arbeitsstrategien		■	■
IV Auswirkungen	1. Persönlicher Bereich	■	■	
	2. Fachdidaktischer Bereich	■	■	
V Chancen und Grenzen	1. Chancen			
	a) Professioneller Kontakt	■	■	
	b) Inhaltlicher Input	■		
	c) Kombination Fortbildungstage – Coaching	■	■	
	2. Kompetenzanforderungen an den Coach			
	a) Persönlicher Bereich	■	■	
	b) Fachdidaktischer Bereich	■		
	3. Grenzen			
	a) Inhaltliche Grenzen	■	■	
	b) Methodisch-strukturelle Grenzen	■	■	■
<u>Forschungsfrage 2</u>				
Welche Empfehlungen geben Projektbeteiligte für die Weiterentwicklung des Coachings?				
I Inhaltlicher - persönlicher Bereich	1. Vorhandene Grundlagen (+)	■	■	
	2. Zukünftiger Handlungsbedarf (-)	■	■	
II Strukturell - organisatorischer Bereich	1. Vorhandene Grundlagen (+)	■	■	
	2. Zukünftiger Handlungsbedarf (-)	■	■	

Tab. 27: Aßinger 2013, S. 138f.

D. Codierleitfaden Studie 2 (Böhme 2015) zum musikdidaktischen Coaching

Erhebungsdimensionen	Kategorien	C1	C2	L Gruppe	L
I Auswahlkriterien	1. Zur Anzahl:				
	a) entsprechend den maximalen Vorgaben			+	
	b) entsprechend den eigenen Bedürfnissen/Überzeugungen	+	+	+	+
	2. Kriterien zum Coachs:				
	a) fachliche Kompetenz/ (kompetenzorientiert)/ Professionalität	+	+	+	+
	b) persönliche Kontakt	+	+	+	
	c) „beliebte“ Merkmale/ Persönlichkeit		+	+	
	d) Zielorientiert	+			
II Organisation	1. Absprachen zw. Coach und Coachee zum Coach-Wechsel				
	a) Kommunikation zw. dem Coach und Coachee	+	+	+	
	b) Kommunikation/Austausch zw. Coach und Coach		+		
	2. Initiierung der Treffen	+	+	+	+
	3. Anordnung der Coachings mit mehreren Coachs	+	+	+	

	2. von der Vielfalt profitieren		+	+	
III Funktion/Nutzen	1. Verbesserung der Arbeitsweisen			+	
	2. Druckentlastung		+		
	3. Arbeitserleichterung/ „Highlights“ für die SuS	+	+	+	
	4. Hilfestellung bei Projekten und Feiern	+	+	+	
	5. Verantwortungsübernahme		+		
	6. Unterstützung			+	
IV Ziele und Inhalte	1. Ziele				
	a) Persönliche Ziele	+	+	+	
	b) Fachdidaktische Ziele	+	+	+	
	2. Inhalte				
	a) Stimmbildung/Klassengesang		+	+	+
	b) Rhythmusübungen, Sprachspiele	+		+	
	c) Liedarbeit/-einführung	+	+	+	
	d) Liedbegleitung	+		+	
	e) Beratung	+	+		
V Chancen und Herausforderungen	1. Chancen				
	a) Vielfalt & Abwechslung	+	+	+	
	b) Flexibilität	+	+		
	c) Verantwortungsaufteilung		+		
	d) Druckentlastung/ Erleichterung des Schulalltags	+			
	e) besondere Musikstunde („Highlights“ für die SuS)	+		+	
	f) eigenen Bedürfnissen folgen	+	+		
	g) Erreichung kurzfristiger Ziele	+	+	+	
	2. Herausforderungen				

	a) Persönliche Grenzen (Hemmschwellen)		+		
	b) Organisation/ Zeitmanagement		+		
	c) Zielumsetzung	+	+		
	d) Entwicklungsfortschritte erkennen			+	
	e) Kontinuität	+		+	
	f) Verhältnis/Bindung/Kontakt zw. Coach und Coachee	+	+	+	+
VI Wirkung des Coachings	1. positiv auf Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler	+		+	
VII Empfehlungen für die Optimierung der Folgestaffel	1. Vorbereitung der Coachs	+			
	2. Vorstellung des Coachings (durch Ehemalige)	+	+		
	3. positive Coachingerfahrung durch externen Coach machen	+			
	4. Vorstellung von Nutzungsmöglichkeiten/Ablaufmodellen des Coachings			+	
	5. Die offene Form des Coachings erweitern			+	

Tab. 28: Böhme 2015, S. 57-59.

E. Coachingbericht

Belcantare Brandenburg – Jedes Kind kann singen! Coachingbericht



LehrerIn: _____ CoachIn: _____

Art des Coachings:

bspw. Unterrichtsplanung, Hospitation, gemeinsames Unterrichten oder separates Beratungsgespräch

Ort: _____ Datum: _____ Zeit: _____

Coachingnummer: ____

(Von eins an fortlaufend - zur Kennzeichnung, wie viele Coachings erfolgt sind)

Inhalt:

Gegenstand benennen, inhaltliche Aspekte aufzählen oder Ablauf beschreiben

Reflexion:

was gelingt, wo liegen Reserven, wo sind Fragen aufgetreten

weiteres Vorgehen:

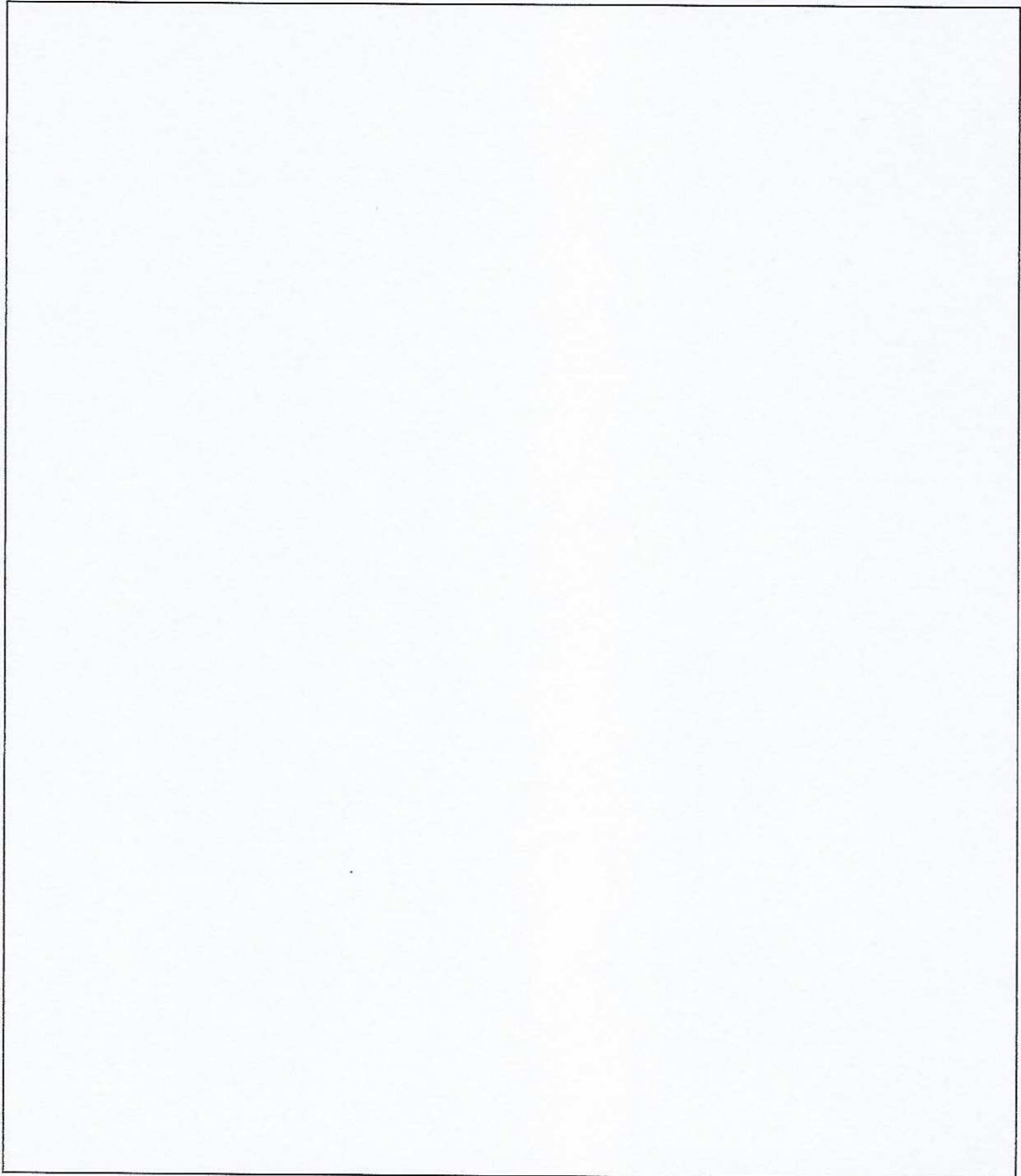
welche Schlussfolgerungen ergeben sich aus der Reflexion; was ist in naheliegender Zukunft das Ziel; wie kann das Ziel erreicht werden

nächster Coachingtermin: _____

Coachreflexion

hierin sollten bspw. berücksichtigt werden:

- partnerschaftliche Entwicklung
- Erfolge der LehrerInnen
- aufgetretene Fragen, Probleme oder Unstimmigkeiten
- unterschiedliche Wahrnehmung
- Besonderheiten, die im obigen Bericht unberücksichtigt blieben

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for handwritten notes or reflections. It occupies the lower two-thirds of the page.

F. Evaluierter Fragebogen zur Zufriedenheit mit der Fortbildungsveranstaltung
 Belcantare Brandenburg. Jedes Kind kann singen!



X. Fortbildungsveranstaltung, XXX (Datum)

Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen im Hinblick auf die einzelnen Workshops getrennt, wobei die Zahlen 1-5 der schulischen Notengebung entsprechen.

	WS01					WS02					WS03				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ich habe heute das angeboten bekommen, was ich der Programmankündigung nach erwartet habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dieser Workshop ist ein wichtiger Bestandteil innerhalb der Fortbildungsreihe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Wiederholung der ausgewählten Inhalte war notwendig. (Bei keiner Wiederholung im entspr. WS bitte durchstreichen.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Inhalt war verständlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich konnte die musizierpraktischen Aufgaben umsetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich konnte dem Arbeitstempo folgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Workshop hatte einen nachvollziehbaren Aufbau.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Workshop war unterrichtsrelevant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wir reflektierten wie die Workshop-Inhalte den Schülern methodisch-didaktisch vermittelt werden können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe einen Weg gefunden, wie ich das Behandelte mit den Schülern erarbeiten kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anhand der Materialien kann ich im Nachhinein das Behandelte nachvollziehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Materialien sind gut für den Unterricht aufbereitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Workshop hat mich positiv gefordert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Workshop hat mir etwas vermittelt, was ich unbedingt in meinem Arbeitstag umsetzen möchte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte beschreiben Sie in Stichpunkten Ihr Befinden während der Fortbildung und was dazu führte.

Wie ich mich während der Workshops fühlte: Was zu meinem Empfinden führte: Ein fachlicher Wunsch für die Folgeveranstaltung:

WS 01:



WS 02:



WS 03:



Was mich in Gesprächen mit anderen projekt- oder schulbezogen beschäftigte:

Was ich heute aus der Fortbildung mitnehme:

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

G. Ausgewählte bilanzierende Einblicke zum Projekt „Belcantare Brandenburg“ zur Evaluationsnutzung nach Buschmann/Jank 2013 (S. 97-110)

1. Grundsätzliche bildungspolitische Erträge

Musikalische Projekte gehören seit Jahren zu den Notwendigkeiten der kulturellen Vielfalt in der Bundesrepublik Deutschland. Projektinitiierungen werden zum Beispiel immer wieder durch verschiedene politische Initiativen des Deutschen Musikrates, durch musikpädagogische Verbände sowie kulturpolitische Institutionen wie der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung vorangebracht. Neben den festen Musikinstitutionen wie Opern- und Konzerthäuser, Universitäten und Musikhochschulen mit Musikausbildung, der musikalischen Bildung in Kindergärten und Schulen oder musikalischen Freizeitzentren prägen diese freien Musikprojekte in besonderem Maße regionale Besonderheiten, reagieren auf spezielle kulturelle Bedürfnisse und haben die Möglichkeit, flexibel und sehr zielorientiert mit unterschiedlichen Zielgruppen zu arbeiten.

Wie ordnet sich nun „Belcantare Brandenburg“ in diesen Kontext ein? Das Besondere dieses Projektes ist, dass zu Beginn ein Projekt-Transfer zwischen Hessen und Brandenburg stand. Im November 2010 kamen durch die Initiative von Dr. Georg Girardet die potenziellen Partner für die Umsetzung des erfolgreichen „Primacanta“-Projektes in Brandenburg zu einer Tagung in der Ostdeutschen Sparkassenakademie Potsdam zusammen. Hierbei wurden von der Ostdeutschen Sparkassenstiftung und dem Landesmusikrat Brandenburg e.V. Partner wie der Verband der Schulmusiker, Verantwortliche in der Landeschor- und Laienmusikarbeit u.a. Musikverbände ebenso einbezogen wie der Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam, der neben der inhaltlichen Mitarbeit am Projekt, später auch eine umfangreiche wissenschaftliche Begleitung übernommen hat. Bei der Konzipierung von „Belcantare Brandenburg“ durch ein Projektteam wurden insbesondere ostdeutsche Singetraditionen und regionale Besonderheiten im ländlichen Raum berücksichtigt. Dies betraf die Inhalte der Fortbildung aber auch verschiedene Organisations- und Betreuungsstrukturen.

Nach zwei Jahren intensiver Arbeit und auf der Grundlage der Selbstverständnisse aller Beteiligten sowie der wissenschaftlichen Begleitung kann zusammenfassend bilanziert werden, dass mit „Belcantare Brandenburg“ der Ostdeutschen Sparkassenstiftung und ihren Kooperationspartnern, ein innovatives und qualitätsvolles Singprojekt für Grundschullehrerinnen und -lehrer im ländlichen Raum gelungen ist, das nachhaltige Wirkungen hat. Nach der Pilotphase können Schwachstellen zielgerichtet verändert und weiterentwickelt werden. Diese Sicherung einer Qualitätsentwicklung unterscheidet dieses Projekt von anderen Musikprojekten im Land Brandenburg und stellt sich den neuen Anforderungen, die bundesweit zu Recht zur Projektqualitätssicherung gefordert werden. Dieses Projekt hat Impulse für eine attraktive Singarbeit geben können, die nun weitergetragen und in den Schulen aber auch in Familien noch fester verankert werden. Eine neue Qualität für Brandenburg ist auch die feste Kooperation von mehreren wichtigen Bildungsträgern wie

Schulmusikverband, Universität und Laienmusik unter der Verantwortung des Landesmusikrates.

2. Projektergebnisse von „Belcantare Brandenburg“ in der Übersicht

Das Projekt erreichte im Landkreis Uckermark 29 Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer, die an 20 von 34 Grund- und Förderschulen des Landkreises tätig sind. Über 1200 Schüler konnten so mittelbar in einer bevölkerungsschwachen Region durch die Projektteilnahme ihrer Pädagogen einbezogen werden.

Im Wesentlichen bestimmen folgende Faktoren die Wirksamkeit des Projektes:

- „Belcantare Brandenburg“ wendet sich an Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer. Damit gelang, anders als bei Singprojekten, deren vorderste Zielgruppe Schüler sind, ein konstanter Qualitätszuwachs in den Musikunterricht, der wechselnden und nachfolgenden Klassen erhalten bleibt.
- Das Singprojekt zielt zum einen auf weitflächige Landkreise in Brandenburg, deren Lehrer nicht die Möglichkeit haben, aufgrund zu weiter Fahrwege oder fehlender Vertretungslehrer ein kontinuierliches Fortbildungsangebot in Berlin oder Potsdam für sich wahrzunehmen. Und zum anderen stellt es sich auf die dortigen spezifischen schulischen Gegebenheiten ein, weswegen bspw. wie in einer Großstadt weniger gängig, die Fortbildungen samstags stattfinden.
- Das inhaltliche Konzept „Belcantare Brandenburgs“ löste sich von einer festen Systematik in der Singarbeit zugunsten eines offenen Konzeptes, dass sich dicht an seiner Zielgruppe mit deren Singesituation und Singesozialisation orientiert und zudem die Kompetenzbereiche der gewonnenen zumeist auch regionalen Dozenten und die Themenfelder des Rahmenlehrplans Brandenburg berücksichtigt.
- Mit der Verzahnung zweier Fortbildungsarten, Fortbildungsveranstaltung und Einzelcoaching, kommen innerhalb des Projektes zwei effiziente Werkzeuge der Lehrerbildung mit unterschiedlichen Funktionen zum Tragen. Während in der Fortbildung vor allem die Materialsammlung und die methodisch-didaktischen Anregungen für die Lehrer entscheidend sind, ermöglicht das Coaching, die Lehrer in größerem Maße mental zu bestärken und sie zu ermutigen, neue methodische Wege auszuprobieren. Beide Fortbildungsarten erfüllen den Wunsch der Teilnehmer, die eigenen musizierpraktischen Kompetenzen zu erweitern.
- Das Hinzuziehen einer externen wissenschaftlichen Begleitung zur Eigenevaluation ermöglichte es, die Qualität des Projektes differenzierter, tiefgehender, objektiver und professioneller zu analysieren und zu beurteilen und damit qualitätssichernde und -weiterführende Faktoren für die Folgestaffel zu eruieren.

Aufgrund der wissenschaftlich nachgewiesenen Erkenntnis, dass sich Wissensaneignung schneller vollzieht, als das für die Entwicklung musikpädagogischen Könnens und einem

situativ angemessenen Einsatz musikdidaktischer Methoden gilt, ist dringend zu empfehlen, die zweijährige Fortbildungsdauer des Projektes nicht zu unterschreiten. Die Erfahrungen aus dem Projekt haben dies bestätigt. Des Weiteren sind für nachhaltige Wirkungen der Fortbildungsinhalte jährliche Wiederholungsworkshops für die Teilnehmer ebenso nahezulegen wie die zumindest phasenweise oder projektbezogene Einbindung der Coaches in den schulischen Musikunterricht. Auch kann eine gemeinsame musikalische Zusammenkunft wie die Gründung und Förderung eines Lehrerchores die Projektinhalte sichern und weiterentwickeln und außerdem einen kontinuierlichen Ort zum Austausch bieten. Die Öffnung der „Belcantare“-Gemeinschaft erscheint hier sinnvoll, ebenso wie eine Anbindung des Chores an den Schulunterricht in Anbetracht der weiten Fahrwege der Lehrer zu ihren Schulen.

3. Die Fortbildung als Kern des Projektes

Die Teilnahme an der Fortbildungsreihe ermöglichte es den Lehrern, innerhalb von 12 Fortbildungen die Vielfalt in der schulischen Singarbeit zu durchlaufen.

Sie findet sich wieder:

- in den verschiedenen Arbeitsfeldern und Lernformen der Singarbeit,
- in den verschiedenen Themen zu Liedern und Singen,
- in der breiten Liedkultur, die alle Genres berücksichtigt und
- in den vielen vorgestellten methodisch-didaktischen Arbeitsweisen an Liedern.

Neben der inhaltlichen Vielfalt begegneten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer 21 Dozenten, die in den verschiedensten Bereichen des Singens ausgewiesene Fachleute sind. Deren unterschiedliche persönliche Herangehensweisen an das Lied und das Erleben des Singens, der verschiedenen dahinter stehenden Persönlichkeit gewahr zu werden, gewährleistete auf großartige Art und Weise, der fachlichen und menschlichen Vielfalt der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer gerecht zu werden. Die Aufteilung in drei leistungsdifferenzierte Lerngruppen während der Workshops einer Fortbildungsveranstaltung ergänzte sinnvoll das Bestreben um ein individuell angepasstes Angebot.

Acht Fortbildungen konnten nach Beginn der wissenschaftlichen Begleitung evaluiert werden. Die Fortbildungsbeteiligung lag zahlenmäßig bei ca. zwei Drittel der Projektbeteiligten, eine nachvollziehbare Größe für die viel geforderten Lehrer bei einem über zwei Jahre angelegten Projekt, dessen Fortbildungstermine samstags lagen.

Die Evaluationsfragen zur Fortbildung sind in allen Veranstaltungen positiv gewertet worden, d.h. bei einer Wertungsmöglichkeit zwischen 1 bis 4, wobei 1 für „stimme völlig zu“ und 4 für „stimme nicht zu“ steht, wählten die Lehrer überwiegend die Positionen 1 und 2. Die Offenheit der Lehrer und die Freude über das Angebot erschwerten eine differenzierende Aussage über die Qualität des Fortbildungsangebotes, obwohl sie zugleich die große Zufriedenheit der Teilnehmenden widerspiegeln.

Hervorragende Durchschnittswertungen von 1,38 bis 1,44 erzielten die Fragen nach:

- der Verständlichkeit der Inhalte,
- der Unterrichtsrelevanz der ausgewählten Inhalte in den Fortbildungsveranstaltungen,
- dem Arbeitstempo und
- der effektiven Zusammenarbeit in der Gruppe.

Besonders die letzte Aussage erfreute, da die Teilnehmer gegenüber leistungsdifferenzierten Lerngruppen anfangs weniger aufgeschlossen waren.

Mittlere Durchschnittswerte zwischen 1,46 und 1,52 erhielten die Aussagen:

- Der Workshop ist ein wichtiger Bestandteil der Fortbildungsreihe.
- Ich habe eine Vorstellung davon, wie ich das Behandelte im Unterricht mit Schülern erarbeite.
- Ich habe das angeboten bekommen, was ich der Programmankündigung nach erwartet habe.
- Der Workshop knüpfte an die Erfahrungen der letzten Fortbildungen an.
- Anhand der Materialien kann ich das Behandelte nachvollziehen.

Die zeitnah nach den Veranstaltungen vorliegende Auswertung des Lehrerfeedbacks ermöglichte es dem Projektteam, zielgerichtet auf die inhaltlichen Wertungen der Lehrerinnen und Lehrer zu reagieren. So erhielten bspw. die Dozenten die Instruktion, ein Handout für die Lehrerinnen und Lehrer mit Angaben zur Vorgehensweise der Liederarbeitungen vorzubereiten. Folgerichtig stellte die inhaltliche Leiterin im Plenum die inhaltliche Verbindung zu vergangenen Fortbildungen her.

Reserven und Entwicklungspotentiale aufgrund der schwächsten Durchschnittswertungen zwischen 1,54 und 1,64 liegen bei den Fragen:

- der Anpassung der musizierpraktischen Aufgaben an die Leistungsstände der Teilnehmer,
- der Wiederholung elementarer Bestandteile in der Singarbeit,
- dem Aufzeigen neuer Wege, das Behandelte im Unterricht mit den Schülern zu erarbeiten und
- der Aufbereitung der gereichten Materialien für den Unterricht.

Interventionsmaßnahmen während der Fortbildung waren:

- die Dozenten dezidiert über den musizierpraktischen Leistungsstand zu informieren und Dozenten wiederholt in den Fortbildungsveranstaltungen einzusetzen. Besonders diese Maßnahme erwies sich als gewinnbringend, da sich hierdurch sämtliche Fragewertungen der mehrfach eingesetzten Dozenten verbesserten.

- erstens nach der Halbzeit der Fortbildungsreihe das Liedangebot zu verringern und mit dem bis dahin eingeführten Liedrepertoire zu arbeiten und zweitens die Stimmbildung als wesentliches Element in der Singarbeit zu intensivieren.
- Die Liedwiederholungen in verschiedene Themenkontexte zu setzen und auch durch die Behandlung der Lieder von verschiedenen Dozenten unterschiedliche Herangehensweisen zu vermitteln.
- Der Lehrstuhl Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam erstellte zwei Arbeits-CDs mit insgesamt 20 Liedern, als Liedspiel (mit Melodie) und Liedbegleitspiel (ohne Melodie), um das Lernen und sichere Singen der Lieder zu fördern.

Fortbildungsbezogene Empfehlung für die Weiterentwicklung des Projektes:

- Eine Mischung aus festen und wechselnden Dozenten, um dem Kompetenzaufbau und der Angebotsvielfalt in der Singarbeit gerecht zu werden. Feste Dozenten fördern in größerem Maße den Kompetenzaufbau, da sie die musizierpraktischen Fähigkeiten der Teilnehmer differenzierter kennen, an den aktuellen Stand ohne Einführung anknüpfen können und die mehrfache gemeinsame Arbeit in der Regel eine Vertrauensatmosphäre entstehen lässt, die sich positiv auf den Lernprozess auswirkt. Wechselnde Dozenten vermitteln vor allem die Vielgestalt der schulischen Singarbeit und erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass die verschiedensten Bedürfnisse der Lehrer erfüllt werden.
- Ein Gleichgewicht zwischen quantitativer und qualitativer Arbeit in der Fortbildung herstellen. Das bedeutet, neben der Liedervielfalt und den vielfältigen Themen zum Singen ein bis zwei Schwerpunkte zu setzen und an diesen kontinuierlich in den Fortbildungen zu arbeiten. Denkbare Schwerpunkte sind: Gruppen- und Ensembleleitung mit Schwerpunkt anleitendes Singen, relative Solmisation als Möglichkeit der visuellen Liederarbeitung oder Singen und Rhythmus als Einheit erlernen.
- Die Singarbeit in der Fortbildung stärker unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten reflektieren und systematisieren: Den Lehrer aus der liedlernenden Perspektive heraustreten lassen, mit ihm zu erarbeiten, für welche Arbeitsfelder in der Singarbeit sich welches Lied eignet, wie ein Lied motivierend in welchen Kontexten einzuführen sei, wie es musikalisch zu gestalten und darzubieten und mit den Schülern zu erarbeiten und zu betrachten ist. Dieses Vorgehen reduziert Material und macht es für den Unterricht effektiv verwertbar.
- Die Dozenten von Beginn an in die Planung und Aufteilung der Fortbildungsinhalte noch stärker einzubeziehen, ist nahezulegen, da individuelle fachliche Stärken und Verfügbarkeiten für die Qualität der Fortbildungsreihe relevant sein können.
- Als inhaltliches Begleitmaterial der Fortbildung wurden für die Lehrer bereitgestellt:

1. das Liedmaterial,

2. die Beschreibungen der methodisch-didaktischen Arbeit am Lied unter Verwendung der gängigen musikdidaktischen Termini,
3. Arbeitsblätter für die Schule zum Liederkanon und
4. Lern-CDs mit ausgewählten Liedern.

Dieser umfassende Service war für die unter fortwährendem Zeitdruck stehenden Lehrerinnen und Lehrer eine immense Arbeitserleichterung und würde bei weiterer Ausweitung und Präzisierung die Chancen erhöhen, Neues in den Unterrichtsalltag schneller zu übernehmen.

4. Das Coaching als innovative Selbstevaluation

Mit dem Coaching bot „Belcantare Brandenburg“ den Lehrern ein innovatives Werkzeug zur individuellen Kompetenzentwicklung und zur betreuten Anwendung und Vertiefung der Fortbildungsinhalte an. Besonders für die fachfremd unterrichtenden Musiklehrer war hierdurch die Möglichkeit gegeben zu erleben, wie ein erfahrener Musikpädagoge mit Kindern im Musikunterricht arbeitet, sich Handwerkszeug abzuschauen, nachzufragen und gemeinsam den Unterricht zu gestalten. Dies befördert Perspektiven, wofür eine Lehrkraft im Alltag selten Zeit und Gelegenheit hat, sie aber fachlich, motivational und persönlich weit voranbringen kann.

22 Lehrerinnen und Lehrer nutzen das Knowhow von 7 Musikpädagogen, um ihre Singarbeit durch ein zweijähriges Einzelcoaching mit ca. 11 Terminen professionalisieren zu lassen. Zwei Lehrer nahmen das Coaching-Angebot nicht in Anspruch. Bei weiteren 4 von 5 Lehrern konnten die Gründe für einen Coachingabbruch erfragt werden: Zeitmangel aufgrund der hohen zu unterrichtenden Stundenanzahl und der zusätzlich langen Fahrzeit zum Arbeitsplatz, derzeitige fehlende Umsetzbarkeit durch den sonderpädagogischen Schwerpunkt zweier Lehrer und Mutterschutz mit anschließender Elternzeit.

Erste Ergebnisse aus der Masterarbeit der Potsdamer Musiklehrerstudentin Eva Assinger und der durchgeführten zweiten Lehrerbefragung konnten zusammenfassend folgende Erträge der Coachingpartnerschaft eruieren. Das Coaching unterstützte die Lehrer:

- im gesamten praktischen Musikunterricht (Singen, Klassenmusizieren, Rhythmus und Bewegung),
- in der Planung und Gestaltung von methodisch vielfältigem Unterricht,
- im Ausprobieren von neuen Unterrichtsinhalten und Methoden, auch aus den Fortbildungen, und
- in ihrer Reflexionskompetenz, ihrer Selbstsicherheit im musikalischen Handeln und in ihrem Selbstverständnis als Lehrer.

Nach Aussage der Coaches (2. Coachingeinschätzung) konnte den Unsicherheiten und Vorbehalten der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber dem Coaching dadurch begegnet werden, indem:

- sie miteinander regelmäßige Termine vereinbarten
- sich zum Kennenlernen und Programmentwickeln Zeit nahmen
- sie einander auf einer Augenhöhe begegneten
- die gegenseitigen Vorstellungen aushandelten
- die gemeinsame Arbeit als geschützten Rahmen zum (Er)-lernen und Ausprobieren achteten
- das Ziel der „Hilfe zur Selbsthilfe“ im Auge behielten und
- einen Coach-Wechsel nicht scheuten, wenn eine persönliche oder fachliche Übereinkunft auch bei Vermittlung durch die Projektleitung nicht möglich war.

Zur Optimierung des Coachings als Form der Lehrerprofessionalisierung waren die von der Projektleitung initiierten Evaluationstreffen von besonderer Bedeutung. Hier führte Eva Assinger ein Gruppeninterview und eine Diskussion über Qualitätsaspekte des Coachings durch. In deren Ergebnis kristallisierten sich, neben den oben aufgeführten förderlichen Eigenschaften des Coachings, Reserven und folgende Empfehlungen für das Coaching der 2. Staffel heraus:

- Zu Beginn eines Projektes müssen die Partner schnell zueinanderfinden, um ein partnerschaftliches Verhältnis und Arbeitsprogramm aufbauen zu können. Die Teilnehmer sollten die Möglichkeit erhalten, bei einer Veranstaltung die Coaches und deren Arbeitsschwerpunkte kennenzulernen, um sich danach einen Coach möglichst frei wählen zu können.
- Die Arbeitsformen (Gespräche, Hospitationen, Teamcoaching, Vorführstunde) und die Erfassung der gemeinsamen Arbeit unterstehen den Zielen der Partnerschaft und sind diesen anzupassen.
- Die Coaches bedürfen einer Einweisung, um sich ihrer Aufgaben, Rechte und Verantwortungen zu Beginn der Partnerschaft bewusst zu sein.

5. Weitere wissenschaftliche Einblicke

Für „Belcantare Brandenburg“ wurde ein eigenes Forschungskonzept entwickelt, das die Mehrdimensionalität der Zielstellungen des Projektes, die regionalen Rahmenbedingungen und ästhetischen Besonderheiten, übliche wissenschaftliche Standards und den eng gesetzten Forschungszeitraum berücksichtigte. Das Forschungsdesign wurde deshalb so aufgebaut, dass in dem zur Verfügung stehenden Zeitraum neben der Auswertung der inhaltlichen Konzeption und der mitlaufenden gezielten Beobachtung kleinere Studien und Befragungen entstehen konnten, die letztlich zu einer komplexen Gesamtsicht geführt haben. So konnte forschungsmethodisch gesichert werden, dass aus mehreren Perspektiven heraus Erkenntnisse gewonnen wurden. Der aufgearbeitete musikpädagogische Stand zum Bereich „Singen in der Schule“ als theoretische Grundlage, verschiedene Ansätze im Kontexte eines forschenden Lernens der beteiligten Studierenden als auch die kooperative Arbeitsweise im Team der

wissenschaftlichen Begleitung ermöglichten so eine zielgerichtete wie zeitgerechte Analyse und Bewertung des Projektes, die hier in der vorliegenden Publikation nur ansatzweise vorgestellt werden konnte.

Nachweislich konnten der halbstandardisierte Coaching-Fragebogen zur Selbstevaluation der Coaching-Partnerschaften und der auf die musikpraktischen und musikdidaktischen Inhalte zugeschnittene Fortbildungs-Evaluationsfragebogen die Qualität des laufenden Projektes maßgeblich steigern helfen. Die zurzeit noch ausstehende Abschlussbefragung der Lehrerinnen und Lehrer wird die bisher ergiebigen sowie die weiterzuentwickelnden Kompetenzfelder in der Singarbeit von „Belcantare Brandenburg“ ermitteln und konzeptionell auswerten. Somit ist die Möglichkeit gegeben, die Zielstellungen des Projektes sowie die Systematik der Konzeptinhalte unter musikdidaktischem Gesichtspunkt für weitere Staffeln des Projektes weiter zu schärfen.

Bei großzügigerem Zeitmanagement wäre während der Forschungsphase zum Verständnis der Untersuchungsteilnehmer die Form und Intensität der Ergebnisrückmeldung auszubauen. Zugleich bleibt dabei jedoch abzuwägen, durch zu umfassende Intervention und Offenlegung die Objektivität der Datenerfassung nicht zu beeinflussen. Desgleichen könnte intensiver für den schnellen Informationsfluss und die selbstständige Arbeitsweise der Forschungsbeteiligten ein gemeinsames Cloud-Computing genutzt werden. Eine weitere Forschungsperspektive für „Belcantare Brandenburg“ ist die Kriterien gestützte, von außen initiierte Bewertung der Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer. Hierfür wäre es forschungsmethodisch naheliegend, Videomitschnitte von Liederarbeiten unter entsprechenden qualitäts-eruierten Aspekten im zeitlichen Längsschnitt zu analysieren.

Die komplexe Anlage der wissenschaftlichen Begleitung aus Triangulation von verschiedenen qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden und die damit zusammengetragene umfangreiche Datenmenge ermöglicht es dem Forscherteam nach Abschluss der Pilotstaffel des Projektes im Winter 2013 eine differenzierte Ergebnisdarstellung in Form einer zweiten Publikation vorzulegen. Die Befürwortung eines zweiteiligen Publizierens erwies sich einmal mehr für das Projekt als gewinnbringend, da mit der hier vorliegenden Publikation mit repräsentativer und dokumentierender Funktion zeitnah ein wissenschaftliches Grundlagematerial in Form eines zweiten Bandes für eine effektivere Weiterführung der bewilligten 2. Staffel von „Belcantare Brandenburg“ im September 2013 zur Verfügung gestellt werden kann.

Diese sinnvolle Veröffentlichungsweise sowie die Durchführung der wissenschaftlichen Begleitung wurde ermöglicht durch eine sehr weitsichtige und qualitätsorientierte Unterstützung der Ostdeutschen Sparkassenstiftung gemeinsam mit der Sparkasse Uckermark. Diese Zusammenarbeit zeichnete sich aus durch ein tiefgehendes inhaltliches Interesse an dem Projekt und einen sehr angenehmen und konstruktiven persönlichen Umgang mit Friedrich-Wilhelm von Rauch, Dr. Georg Girardet, Wolfgang Janitschke und Dr. Dagmar Löttgen. Dass

eine wissenschaftliche Begleitung in diesem Umfang von den Förderern unterstützt wurde, zeigt deutlich, wie stringent notwendige Qualitätsstandards für Musik-Projekte bei „Belcantare Brandenburg“ umgesetzt wurden.

H. Fragebogen zur fortbildungsbedingten Entwicklung der Lehrkräfte (Abschlussbefragung)

Belcantare Brandenburg – Jedes Kind kann singen!



3. Lehrerbefragung, 2. Staffel

Name: _____

- Ich bin ein fachnaher Musiklehrer ohne Musiklehrerstudium.
 ausgebildeter Musiklehrer mit Musiklehrerstudium.
- Ich bin als Musiklehrender an einer Grundschule tätig.

Die nachstehende Legende gibt Aufschluss über die Kategorien, zwischen denen Sie sich entscheiden müssen:

++	=	Stimme völlig zu	+	=	Stimme eher zu
-	=	Stimme eher nicht zu	--	=	Stimme gar nicht zu
?	=	Weiß nicht			

Die Kategorie „?“ sagt aus, dass eine Frage für Sie nicht verständlich ist. Benutzen Sie diese Kategorie nicht, wenn Sie sich zwischen Zustimmung oder Ablehnung nicht entscheiden können. Neben dieser Art von Fragen sind weitere Typen vorhanden. Die Umgangsweise mit entsprechenden Fragen entnehmen Sie bitte der beigefügten Erklärung vor Ort.

Fortbildung	++	+	-	--	?
1. In welchem Grad haben sich folgende Felder der Singarbeit bis jetzt erschlossen:					
a. Stimmbildung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
b. Liederarbeitung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
c. Liedgestaltung (gesanglich, instrumental, rhythmisch, tänzerisch)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
d. Liedimprovisation (gesanglich, instrumental, tänzerisch)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
e. Liedanalyse und Reflexion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die Inhalte der Fortbildungsveranstaltungen waren unterrichtsrelevant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
3. Die Menge an vermittelten Inhalten konnte ich verarbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
4. Die Belcantare-Inhalte setze ich im Unterricht ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
5. Die Inhalte wurden für die methodisch-didaktische Arbeit im Unterricht aufbereitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
6. Die musizierpraktischen Aufgaben konnte ich umsetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
7. Die Fortbildung vermittelte vielfältige Herangehensweisen zur Liederarbeit in der Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
8. Elementares der Singarbeit wurde ausreichend in den Fortbildungsveranstaltungen wiederholt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
9. Anhand meiner Materialien kann ich im Nachhinein das Behandelte wieder nachvollziehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
10. Das Schülermaterial ist im Unterricht einsetzbar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>

11. Die Fortbildungsveranstaltungen haben mir Dinge vermittelt, die ich unbedingt in meinem Musikunterricht ausprobieren wollte.

Coaching

Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.

Ich habe:

- regelmäßig das Coaching genutzt.
 nur wenige Male am Coaching teilgenommen, weil
 mein Coaching abgebrochen, weil
 am Coaching nicht teilgenommen, weil

Fragen für Coaching Teilnehmer

++ + - -- ?

Bitte geben Sie die Anzahl an genutzten Coaches an. _____
Bitte begründen Sie Ihre Wahl.

12. Für mich ist das Coaching ein effektives Werkzeug zur individuellen Lehrer-Professionalisierung.

13. Das Coaching förderte Fortbildungsinhalte im Unterricht auszuprobieren.

14. Wir haben an konkreten Zielen von mir in der Coaching Partnerschaft gearbeitet.

Wenn nicht, geben Sie bitte Gründe dafür an:

15. Der zusätzliche Mehraufwand durch die Teilnahme am Coaching hat sich gelohnt in Anbetracht dessen, was ich für meine Musiklehrertätigkeit hinzugelernt habe.

16. Der/die Coach/es erfüllten meine fachlichen Erwartungen.

17. Zwischen mir und dem/den Coach/es besteht ein gutes Vertrauensverhältnis.

18. Mit dem, was ich bislang in der Coaching Partnerschaft/en erreicht habe bin ich zufrieden.

19. Wovon haben Sie für Ihre Professionalisierung mehr profitiert?
 Fortbildung Coaching von beidem gleichermaßen

Allgemeine Fragen

20. Die eigene **Singfreude** während des Projektes:
 ist gestiegen. ist gleichgeblieben.
 ist zurückgegangen.

Bitte begründen Sie kurz Ihre Aussage:

21. Die eigene **Singkompetenz** während des Projektes:
 ist gestiegen. ist gleichgeblieben.
 ist zurückgegangen.

Bitte begründen Sie kurz Ihre Aussage:

22. Wo sehen Sie bei sich fortbildungsbedingte Fortschritte?

23. Wo sehen Sie persönliche Wege der Weiterentwicklung?

24. Seit Belcantare findet das Fach Musik an meiner Schule
größere Berücksichtigung. ++ + - -- ?
Wenn ja, worin äußert sich das?

25. Ich nutze die Homepage von Belcantare für: *(eine Mehrfachnennung ist möglich)*

- Informationen zu den einzelnen Veranstaltungen.
- das Ansehen von Videosequenzen aus den Fortbildungen.
- das Downloaden von Unterrichtsmaterialien.

26. Bitte geben Sie an, wie oft Sie bislang die Belcantare-Homepage besuchten.

- mehrmals im Monat
- ein Mal im Monat
- alle zwei Monate
- alle drei bis vier Monate
- weniger
- nicht

Fragen zu den Schülern

++ + - -- ?

27. Die Schüler mögen die Lieder der Belcantare-Fortbildung.

28. Mit Belcantare ist das Zutrauen der Schüler gestiegen Lieder vorzusingen.

29. Die Singfreude der Schüler während des Projektes:

- ist gestiegen. ist gleichgeblieben.
- ist zurückgegangen.

Bitte begründen Sie kurz Ihre Aussage:

30. Die Singkompetenz der Schüler während des Projektes:

- ist gestiegen. ist gleichgeblieben.
- ist zurückgegangen.

Bitte begründen Sie kurz Ihre Aussage:

Singen und Singvermittlung

++ + - -- ?

31. Ich fühle mich sicher beim Singen mit den Schülern.

vor BC
nach BC

32. Das gemeinsame Singen mit den Schülern macht mir Freude.

vor BC
nach BC

33. Ich kann vorgegebene Töne mit der Stimme nachsingen.

vor BC
nach BC

34. Ich kann eine Melodie sauber singen.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
35. Ich höre, wenn eine Melodie falsch gesungen wird.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
36. Ich kann mir schnell ein neues Lied erarbeiten.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
37. Ich kann beim mehrstimmigen Singen meine Melodiestimme halten.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
38. Ich mache für mich Stimmübungen.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
39. Ich kann mit der Stimme ein Lied gestalten.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
40. Ich kann zur Liedmelodie eine zweite begleitende Stimme improvisieren.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
41. Ich kann ein Lied vor der Klasse präsentieren.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
42. Ich habe Freude am Ausprobieren von neuen Liedern im Unterricht.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
43. Ich weiß um die Besonderheiten der Kinderstimme.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
44. Ich singe mit den Kindern die Lieder in einer ihnen entsprechenden Tonlage.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
45. Ich nutze Singübungen im Unterricht zur Stimmentwicklung der Schüler.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
46. Ich kann Singübungen/Singspiele im Unterricht situativ angemessen einsetzen, um Eigenschaften und das Empfinden für ein Lied zu vermitteln.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
47. Ich kann rhythmische Übungen/Spiele im Unterricht situativ angemessen einsetzen.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
48. Ich nutze die relative Solmisation für das Lernen eines Liedes.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
49. Ich nutze verschiedene Wege, um mit Schülern Lieder zu erarbeiten.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte geben Sie an, wie häufig Sie mit bestimmten gestalterischen Mitteln beim Singen in den Jahrgangsstufen 3 und 4 arbeiten.

++ + - -- ?

50. Schüler gestalten das Lied mittels weiterer Vokalformen (Vor- und Nachsänger, 2. Stimme, Chorsatz).	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
51. Schüler spielen zum Lied auf Instrumenten.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
52. Schüler heben die rhythmische Komponente eines Liedes mit rhythmisch- akustischen Quellen hervor (Body Percussion, Orff-Instrumentarium u.a.).	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
53. Schüler gestalten den Gesang mit Tanzbewegungen.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
54. Schüler begleiten den Gesang mit szenischen Darstellungen.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>

Ganzheitliche musizierpraktische Erfahrung

++ + - -- ?

55. Ich kann Body Percussion zum Lied einsetzen.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
56. Ich kann Schülerinstrumente zum Lied einsetzen.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
57. Ich kann tänzerische Elemente zum Lied einsetzen.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>

Rhythmus

++ + - -- ?

58. Ich kann einen gehörten Rhythmus wiedergeben.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
59. Ich kann einen aufgeschriebenen Rhythmus klatschen.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
60. Ich kann das Tempo eines Liedes beibehalten.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
61. Ich kann meinen Rhythmus beibehalten auch wenn gleichzeitig andere Rhythmen ertönen.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
62. Ich kann rhythmische Bewegungen unabhängig zum Gesang ausführen.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
	nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>

Gruppenleitung		++	+	-	--	?	
63.	Ich kann den Anfangston eines Liedes von einem Instrument abnehmen.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
		nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
64.	Ich kann den Anfang eines mehrstimmigen Liedes anstimmen.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
		nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
65.	Ich höre im 2-3 stimmigen Gesang, welche Stimme falsch singt.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
		nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
66.	Ich kann im mehrstimmigen Lied den verschiedenen Singgruppen ihre Singeinsätze geben.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
		nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
67.	Ich kann die Grundtaktarten (2/4, 4/4, 3/4 und 6/8) dirigieren.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
		nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
68.	Ich kann den Schülern beim Singen dynamische Veränderungen anzeigen.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
		nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
69.	Ich kann über meinen Gesichtsausdruck mit den Schülern beim Singen kommunizieren.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
		nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
70.	Ich kann einen Liedschluss dirigieren.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
		nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
71.	Ich kann einen Kanon dirigieren.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
		nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
72.	Ich kann das Klassenmusizieren mit Instrumenten und Gesang anleiten.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
		nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>

Musiktheoretische Grundkenntnisse		++	+	-	--	?	
73.	Ich kann die Melodie eines Liedes auf einem Instrument spielen.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
		nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
74.	Ich kann ein Lied mit einem Akkordinstrument (Klavier, Gitarre, Akkordeon, Keyboard) begleiten.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
		nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
75.	Ich kann ein Lied für das Klassenmusizieren mit Schülerinstrumenten selbst arrangieren.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
		nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
76.	Ich kann mit musiktheoretischen Begriffen ein Lied beschreiben. (Takt, Tonart, Liedform, melodischer Verlauf, Ausdrucksweise)	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
		nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!