



Universität Potsdam



Jana Buschmann | Birgit Jank (Hrsg.)

Belcantare Brandenburg Jedes Kind kann singen!

Ein Singprojekt zur Fortbildung für
musikunterrichtende Grundschullehrerinnen
und Grundschullehrer im Land Brandenburg

Wissenschaftliche Edition

Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik | 3/2

Jana Buschmann | Birgit Jank (Hrsg.)

Belcantare Brandenburg Jedes Kind kann singen!

Ein Singprojekt zur Fortbildung für
musikunterrichtende Grundschullehrerinnen und
Grundschullehrer im Land Brandenburg

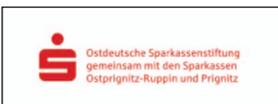
Wissenschaftliche Edition

Universitätsverlag Potsdam

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de/abrufbar>.

Mit freundlicher Unterstützung der Ostdeutschen Sparkassenstiftung gemeinsam mit den Sparkassen Uckermark, Ostprignitz-Ruppin und Prignitz wie dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg



Und dem Landesmusikrat Brandenburg e. V. unter Mitwirkung des Landesverbandes Musikunterricht (BMU Brandenburg)

Universitätsverlag Potsdam 2017

<http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam

Tel.: +49 (0)331 977 2533/Fax: 2292

E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die **Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik** wird herausgegeben von Prof. Dr. Birgit Jank, Professur für Musikpädagogik und Musikdidaktik.

ISSN (print) 1861-8529

ISSN (online) 2196-5080

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Fotos: Wiebke Dürholt und Astrid Mathis

Lektorat: Astrid Mathis und Anja Bossen

Layout und Satz: Jan Wenke

Redaktion: Jana Buschmann, Birgit Jank

Druck: docupoint GmbH Magdeburg

ISBN 978-3-86956-254-4

Zugleich online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam:

URN [urn:nbn:de:kobv:517-opus-65303](http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-65303)

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus-65303>

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
BIRGIT JANK/JANA BUSCHMANN	
1 Einleitung	9
JANA BUSCHMANN/BIRGIT JANK	
2 Rahmenbedingungen und chronologischer Verlauf der projektbegleitenden Evaluation	15
JANA BUSCHMANN	
3 Ausgewählte wissenschaftliche Grundlagen und fachliche Kontexte des Forschungsprojektes <i>Belcantare Brandenburg</i>	20
3.1 Plurale Forschungsperspektiven für (musik-)pädagogische Studien	21
ANNEDORE PRENGEL	
3.2 Lieddidaktische Überlegungen zum Singen in der Grundschule. Eine allgemeine Einführung	31
BIRGIT JANK	
3.3 Das musikalische Selbstkonzept als vermittelnde Variable musikalischer Lern- und Entwicklungsprozesse. Erläuterungen und Implikationen für Unterricht und Forschung	45
MARIA SPYCHIGER	
4 Das Forschungsdesign der wissenschaftlichen Evaluation des Projektes <i>Belcantare Brandenburg</i> und Überblick zu den angewendeten Forschungsmethoden	68
4.1 Das Forschungsdesign und aufbereitete Datenmaterial	69
JANA BUSCHMANN	
4.2 Theoriegrundlagen und Forschungspraxis ausgewählter Forschungsmethoden	79
4.2.1 Interview	79
JANA BUSCHMANN	
4.2.2 Bildinterpretation	99
CLAUDIA KÄHLER	
4.2.3 Fragebogen	105
JANA BUSCHMANN	

5	Darstellung und Diskussion ausgewählter Forschungsergebnisse zu einzelnen Forschungsgegenständen	120
5.1	Ergebnisse und Bewertung der 3. Lehrerbefragung zur Entwicklung der Lehrkräfte im Singen und ihrer schulischen Singarbeit mit Abschluss der 2. Staffel von <i>Belcantare Brandenburg</i> JANA BUSCHMANN	121
5.2	Die <i>offene Form des Coachings</i> im Fortbildungsprojekt <i>Belcantare Brandenburg</i> JULIANE BÖHME	157
5.3	Schülermeinungen zum Singen und zum Projekt – eine Untersuchung unter Einbeziehung gestalterischer Schülerprodukte CLAUDIA KÄHLER	193
5.4	Summative Analyse und Bewertung der Teilnehmerzufriedenheit mit der zweiten Fortbildungsreihe von <i>Belcantare Brandenburg</i> JANA BUSCHMANN	229

Vorwort

BIRGIT JANK/JANA BUSCHMANN

Mit dieser wissenschaftlichen Edition zum Brandenburger Fortbildungsprojekt *Belcantare Brandenburg – Jedes Kind kann singen!* schließen die beiden Herausgeberinnen an die 2013 erschienene repräsentative Dokumentation innerhalb der „Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik“ an. Beide nun herausgegebenen Bücher zu *Belcantare Brandenburg* haben bewusst unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte sowie verschiedene Adressaten und ergänzen einander. Die Veröffentlichung dieser wissenschaftlichen Edition reagiert auf den großen Erfolg des Projektes nach Abschluss der 2. Staffel, indem ausgewählte Forschungsergebnisse aus der projektbegleitenden Evaluation von Staffel 1 und 2 zu zentralen Untersuchungsgegenständen vorgelegt werden.

Unser großer Dank und inhaltlicher Respekt gilt der Ostdeutschen Sparkassenstiftung und den regional beteiligten Sparkassen Uckermark, Ostprignitz-Ruppin und Prignitz, die einen wesentlichen Etat für die Begleitforschung der Lehrerfortbildung einrichteten, wodurch eine wissenschaftsbelegte optimierende Fortbildungsgestaltung von *Belcantare Brandenburg* überhaupt erst ermöglicht wurde. Weit über eine finanzielle Förderung hinausgehend, bewiesen Friedrich-Wilhelm von Rauch, Dr. Georg Girardet und Dr. Dagmar Löttgen aufgrund ihres großen inhaltlichen Interesses gegenüber den wissenschaftlichen Erkenntnissen hohes projektbezogenes Qualitäts- und Verantwortungsbewusstsein ebenso wie eine große Wertschätzung der wissenschaftlichen Arbeit zur Förderung von Optimierungsprozessen.

Desgleichen gilt dem Landesmusikrat Brandenburg e. V., dem institutionellen Träger des Projektes und seinen ausführenden Personen, Konstanze Sander, Generalsekretärin des LMR Brandenburg e. V., und Wiebke Dürholt, Projektleiterin von *Belcantare Brandenburg*, ein herzlicher Dank. Sie begegneten der Evaluation mit großer Offenheit, gewährten uneingeschränkten Zugang zu Veranstaltungen und Beteiligten des Projektes, stellten alle notwendigen Informationen zur Verfügung und

zeigten viel persönliches Engagement, um die Erhebungen durchführen zu können.

Darüber hinaus danken wir Prof. Dr. Maria Spychiger von der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main für den konstruktiven wissenschaftlichen Austausch zur Begleitforschung von lehrerfortbildenden Singprojekten. Sie leitete die wissenschaftliche Begleitung zum Projekt *Primacanta*, welches in der Fortbildungsstruktur eng mit *Belcantare Brandenburg* verbunden ist.

Die Evaluation hätte nicht die thematische Vielfalt aufweisen können ohne die beteiligten StudentInnen Eva Katharina Aßinger, Juliane Böhme, Markus Grohmann, Claudia Kähler, Olga Maier, Katharina Rogowsky und Leonard Walf. Im Rahmen ihrer Qualifikationsarbeiten für das Lehramtstudium Musik entstanden theoretische und empirische Studien, die über das geforderte Maß für Bachelor- und Masterarbeiten hinausgehen. Die Eingabe des Datenmaterials unterstützte Anja Georgi, unsere wissenschaftliche Hilfskraft, die gewünschten Excelberechnungen erstellte Kai Gerd Buschmann.

Ganz herzlich danken wir allen Adressaten unserer Untersuchungen: den teilnehmenden LehrerInnen und SchülerInnen wie den Coaches, ohne deren Beteiligung die Evaluation nicht umsetzbar gewesen wäre.

Potsdam, im April 2017

1 Einleitung

JANA BUSCHMANN/BIRGIT JANK

„Singen ist ein einzigartiges Lebenselement. Kraftvoll verleiht es innerer Freiheit und menschlicher Zugehörigkeit Ausdruck. Singen kann den Grundton für ein ganzes Leben anschlagen und Lieder zu Nahrungsmitteln in guten wie in schlechten Zeiten machen.“ (Rauch/Janitschke 2013, S. 11)

Womit Musikpädagogen bzw. -pädagoginnen bildungspolitisch zum notwendigen Erhalt und zur Förderung des schulischen Musikunterrichts immer wieder argumentieren, nämlich, dass Musizieren die persönliche Ausdrucksfähigkeit fördere, die eigene kulturelle Identität stärke, soziales Miteinander unterstütze, im Ganzen gewinnbringend für die Lebenspraxis sei – beschreiben in diesem vorangestellten Zitat mit sehr persönlichen und literarischen Worten Friedrich-Wilhelm von Rauch, Geschäftsführer der Ostdeutschen Sparkassenführung, und Wolfgang Janitschke, Vorsitzender des Vorstandes der Sparkasse Uckermark, die besonderen Qualitäten des Singens. Dem für sich und dem Miteinandersingen gelingt es also, wesentliche bildungspolitische Ziele des Musikunterrichts in sich zu vereinen (vgl. Deutscher Musikrat/Arbeitskreis für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik e. V. 2007, S. 15). Diese Wertschätzung des Singens als Kulturgut veranlasste die Ostdeutsche Sparkassenstiftung mit regionalen Sparkassen Brandenburgs, das Singen im allgemeinbildenden Musikunterricht an Grundschulen zu stärken.

Seit 2011 interveniert das Singprojekt *Belcantare Brandenburg* durch zweijährige Fortbildung für musikunterrichtende GrundschullehrerInnen gegen den geringen Stellenwert des Singens innerhalb der Gesellschaft gemessen an seiner Bedeutung für das Individuum wie für die Gemeinschaft.

„Immer weniger Eltern haben durch berufliche Belastungen die Zeit, mit ihren Kindern kontinuierlich zu singen, sich mit ihnen gemeinsam ein Liedrepertoire aufzubauen. [...] Zu schnell kommt dann der Griff nach den so bequemen Liedkonserven“ (Jank 2013, S. 60).

So beschreibt Birgit Jank als fachlich beratende und wissenschaftlich begleitende Kooperationspartnerin des Projektes *Belcantare Brandenburg* eine Ursache für die Vernachlässigung des Singens in unserer Gesellschaft. Die zurückgegangene Liedarbeit seit den 90er Jahren in den Grundschulen Brandenburgs begründet sie deshalb so: „Gerade in den Grundschulen wird der Fachunterricht Musik von fachfremd unterrichtenden Lehrern abgehalten, die aktives Musizieren nicht gelernt haben und somit nicht weitergeben können“. (Jank 2013, S. 60) So setzt sich die Spirale der verhinderten aktiven Musiktätigkeit dann bei Jugendlichen und Erwachsenen fort.

Spürbar wird sie beispielsweise durch Nachwuchssorgen in Chören, kaum vorhandenes gemeinsames Liedgut bei Zusammenkünften und überalterten Konzertbesuchern, wie auch der Landesmusikrat Brandenburg e. V. immer wieder feststellen muss. Mit der Überzeugung *Belcantare Brandenburg* werde dazu beitragen, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, „dass sich Kinder und Jugendliche auch später als Erwachsene mit Freude und Verstand weiter aktiv musikalisch betätigen oder auch passiv im Konzertsaal Musik als Teil ihrer kulturellen Identität verstehen und begreifen“ (Sander/Schurz 2013, S. 14), übernahm der Landesmusikrat Brandenburg e. V. die Trägerschaft von *Belcantare Brandenburg*.

Neben den genannten drei Kooperationspartnern setzte sich desgleichen beratend und werbend der Verband Deutscher Schulmusiker Brandenburg, jetzt BMU Brandenburg, für das Gelingen des Projektes ein.

Mit *Belcantare Brandenburg* initiieren die Kooperationspartner gesellschaftliche Verantwortung übernehmend ein Projekt, das sich zum Ziel setzt, nachhaltig das Singen zu fördern, indem sie grundschulunterrichtende Lehrkräfte zu kompetenten und sicheren Vermittlern des Singens und des Liedes fortbildet, die Jahr für Jahr SchülerInnen für das Singen in ihren Klassen begeistern können.

Dr. Martina Münch, Ministerin für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburgs und Schirmherrin von *Belcantare Brandenburg*, ebenso wie Gerhard Schöne, signalisierte damit die bildungspolitische Wichtigkeit der Intervention und den Wunsch, dass *Belcantare Brandenburg* dazu beitrage, „dass das Singen wieder zu dem wird, was es ursprünglich war – eine wunderbare Selbstverständlichkeit im Alltag“ (Münch 2013, S. 16).

Die Pilotstaffel *Belcantare Brandenburg* von 2011–2013 bildete in der Uckermark, dem nördlichsten Landkreis Brandenburgs, insgesamt 29 Teilnehmer von 20 verschiedenen Grundschulen aus. In der 2. Staffel (2013–2015) konnten aus den Landkreisen Ostprignitz-Ruppin und Prignitz ebenfalls insgesamt 29 Teilnehmer von 17 verschiedenen Grundschulen fortgebildet werden. Im September 2015 hat die 3. Staffel *Belcantare Brandenburgs* im Landkreis Elbe-Elster begonnen. Die intensiven Bemühungen seitens der Ostdeutschen Sparkassenstiftung erwirkten, dass neben ihnen und der regionalen Sparkassenstiftung „Zukunft Elbe-Elsterland“ das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS) die Finanzierung zu großen Teilen mit Beginn der 3. Staffel übernahm, ebenso wie die Schirmherrschaft durch Bildungsstaatssekretär Drescher.

Die vorliegende wissenschaftliche Edition vertieft und führt die Erkenntnisse der zum Abschluss der 1. Staffel veröffentlichten repräsentativen Dokumentation im Juni 2013, Bd. 3/1 der „Potsdamer Schriftenreihe zu Musikpädagogik“, fort. Hierzu führt Teil 2 dieses Bandes erneut in die projektbegleitende Evaluation ein, indem die wichtigsten Informationen zum Fortbildungsformat von *Belcantare Brandenburg* und des chronologischen Verlaufs der Begleitforschung gegeben werden.

Teil 3 stellt die methodischen, fachdidaktischen und musikpsychologischen Kontexte zur Begleitforschung von *Belcantare Brandenburg* vor. Annedore Prengel, Kollegin von Birgit Jank an der Humanwissenschaftlichen Fakultät, lehrte von 2002 bis 2010 als Professorin für Erziehungswissenschaften an der Universität Potsdam. Sie ist Mitherausgeberin des Handbuches qualitativer Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft (vgl. Friebertshäuser/Langer/Prengel 2010), das im Rahmen qualitativer Forschung Promovenden der Fakultät eine Orientierung gebende Einführung bietet. Auch nach ihrem Eintritt in den Ruhestand nimmt sie eine beratende Funktion im Graduiertenkolloquium „Theorie-Empirie-Praxis pädagogischer Vermittlungsprozesse“ der Humanwissenschaftlichen Fakultät wahr. Ihr Aufsatz 3.1 zu (musik-)pädagogischen Studien führt in ausgewählte plurale Forschungsperspektiven, -methoden sowie -strategien ein und benennt Ebenen musikpädagogischer Forschung.

Birgit Jank gibt mit ihrem Beitrag 3.2 eine Einführung in lieddidaktische Überlegungen zum Singen in der Grundschule. Darin geht sie auf das Phänomen des Singens ein, thematisiert offene lieddidaktische Fragen und unterbreitet Vorschläge zu einer vielseitigen Liedgestaltung im Unterricht wie zur Optimierung der Musiklehrausbildung in der Grundschule. Ihr Aufsatz schließt mit der Beschreibung einiger Besonderheiten der ostdeutschen Singesozialisation, welche auch die Belcantare-Konzeption beeinflussten.

Maria Spychigers Beitrag 3.3 stellt Facetten des musikalischen Selbstkonzeptes vor und zeigt dessen Relevanz für musikalische Lern- und Entwicklungsprozesse bei SchülerInnen anhand eines Ergebnisses aus der wissenschaftlichen Begleitung von *Primacanta* auf. In mehrfacher Hinsicht bereicherten der konstruktive Austausch mit Maria Spychiger und die vorliegenden Ergebnisse der Primacanta-Begleitforschung die brandenburgische Forschertätigkeit. Zwei Aspekte seien an dieser Stelle benannt: 1. ergab ein Abgleich der Forscherhaltungen, dass sich eine wissenschaftliche Begleitung im Gegensatz zur Evaluationsforschung weniger der Untersuchung der Projektziele als mehr den selbstgewählten Forschungsfragen widmet. 2. ermöglichte das Konstrukt des musikalischen Selbstkonzeptes, aus dem outputorientierten Modus der Bildungsforschung seit PISA und vieler Evaluationsstudien auszubrechen, indem der Selbstwert der Fortbildung für den Teilnehmenden als zentrale Bewertungsnorm zum Tragen kommt.

Kapitel 4.1 dieser Edition stellt die Forschungsleitfrage der Evaluation mit ihren drei Untersuchungsbereichen bei *Belcantare Brandenburg* vor. Die Leitfrage untergliedert sich in fünf Teilfragen, zu denen die triangulierenden Forschungsdesigns und das erhobene Datenmaterial einzusehen sind. 4.2 trägt allgemeineren Charakter im Sinne einer theoretischen Einführung in ausgewählte qualitative und quantitative Forschungsmethoden mit Brechungen durch Anwendungsleitfäden, wie sie in dieser Evaluation eingesetzt und durch forschungspraktische Hinweise ergänzt wurden. Das Festschreiben der Theorie wie auch die forschungspraktische Handhabung der Methoden waren unabdingbar, um die Evaluation im Team mit Studierenden zu vergleichbaren Ergebnissen zu führen. Gleichzeitig kann dieses Kapitel zukünftig forschungsinteressierten

LehramtstudentInnen zu bestimmten Erhebungsinstrumenten einen Anwendungsleitfaden bieten.

Teil 5 stellt, gegliedert nach These(n), Kernfragen, Forschungsprozess, Ergebnissen und Projektkonsequenzen, ausgewählte Forschungsgegenstände vor. Kapitel 5.1 analysiert und interpretiert die Selbstwahrnehmungen der Lehrkräfte ihrer fachlichen, didaktischen und persönlichen Entwicklung am Ende der Intervention von Staffel 2. und gibt darauf basierend Empfehlungen zur Weiterführung des Projektes ab. Im Kontext von Lehrerfortbildung im Bereich Musik ist das Coaching eine eher unerforschte Fortbildungsmethode, weswegen die in Staffel 1 erfolgte explorative Studie von Eva Katharina Aßinger (vgl. Aßinger 2013, S. 77–82) zu Chancen und Grenzen des geschlossenen fachdidaktischen Lehrercoachings durch seine Öffnung der Form in Staffel 2 weitergeführt wurde. Juliane Böhme diskutiert in Kapitel 5.2 die Ergebnisse ihrer weitestgehend qualitativen Erhebungen zu der Fragestellung des Potenzials einer offenen Form des Coachings gegenüber einer festen Partnerschaft im Projekt. Kapitel 5.3 und 5.4 entsprechen dem klassischen Evaluationsduktus, insofern die Schülermeinungen zum Singen und zum Projekt in Kapitel 5.3 und die inhaltliche und methodische Zufriedenheit der FortbildungsteilnehmerInnen mit den Fortbildungsveranstaltungen in 5.4 festgestellt und diskutiert werden. Den Anhängen der Fachaufsätze sind die Leitfäden der Interviews und die Fragebögen der einzelnen wissenschaftlichen Fragestellungen beigelegt.

Quellen

- Aßinger, Eva Katharina: Einzelcoaching als Hilfe zur Selbsthilfe, in: Buschmann, Jana/Jank, Birgit: *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.
- Deutscher Musikrat/Arbeitskreis für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik e. V. (Hrsg.): *Sieben Thesen zur Musik in der Schule*, in: *Musik bewegt. Positionspapiere zur musikalischen Bildung*, Kassel 2007.
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/München 2010.

Jank, Birgit: Singen als Dialog zwischen menschlicher Kommunikation und musikalischer Bildung,, in: Buschmann, Jana/Jank, Birgit: Belcantare Brandenburg. Jedes Kind kann singen! Ein Singprojekt zur Fortbildung für musikunterrichtende Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer im Land Brandenburg. Repräsentative Dokumentation, Potsdam 2013, S. 57–66.

Münch, Martina: „Kultur bildet – Belcantare Brandenburg in der Grundschule“, in: Buschmann, Jana/Jank, Birgit: Belcantare Brandenburg. Jedes Kind kann singen! Ein Singprojekt zur Fortbildung für musikunterrichtende Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer im Land Brandenburg. Repräsentative Dokumentation, Potsdam 2013, S. 16 f.

Rauch, Friedrich-Wilhelm von/Janitschke, Wolfgang: Belcantare Brandenburg – Jedes Kind kann singen!, in: Buschmann, Jana/Jank, Birgit: Belcantare Brandenburg. Jedes Kind kann singen! Ein Singprojekt zur Fortbildung für musikunterrichtende Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer im Land Brandenburg. Repräsentative Dokumentation, Potsdam 2013, S. 11 f.

Schurz, Hans-Peter/Sander, Konstanze: „Belcantare Brandenburg“ – ein Pilotprojekt des Landesmusikrates Brandenburg e. V., in: Buschmann, Jana/Jank, Birgit: Belcantare Brandenburg. Jedes Kind kann singen! Ein Singprojekt zur Fortbildung für musikunterrichtende Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer im Land Brandenburg. Repräsentative Dokumentation, Potsdam 2013, S. 13 ff.

2 Rahmenbedingungen und chronologischer Verlauf der projektbegleitenden Evaluation

JANA BUSCHMANN

Zum Verständnis der das Projekt begleitenden wissenschaftlichen Evaluation ist es zunächst erforderlich, in das Fortbildungsformat von *Belcantare Brandenburg* einzuführen und den chronologischen Verlauf der Begleitforschung von der Planungsphase 2009 bis zum Beginn der 3. Staffel 2015 nachzuzeichnen.

Die über zwei Jahre gehende Fortbildung für Musik unterrichtende GrundschullehrerInnen in ländlichen Landkreisen Brandenburgs ist eine vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg anerkannte Lehrerfortbildung. Das Fortbildungsformat basiert auf der Kombination zweier Fortbildungselemente: der klassischen Fortbildungsveranstaltung und einem fachdidaktischen Coaching (vgl. Homepage *Belcantare Brandenburg*). Die Belcantare-TeilnehmerInnen nehmen an 12 Fortbildungstagen teil, an denen sie auf drei Gruppen aufgeteilt ihrem Erfahrungsstand entsprechend gefördert werden. An einem Fortbildungstag durchlaufen die TeilnehmerInnen drei Workshops. Die Workshop-Planung ist flexibel angelegt, das heißt, die Inhalte zu den rahmenlehrplanorientierten und lieddidaktischen Themenfeldern orientieren sich an den Interessen und Erfahrungsvoraussetzungen der TeilnehmerInnen ebenso wie an den inhaltlichen Schwerpunkten und Umsetzungsideen der DozentInnen. Neben dieser Flexibilität ist die Vielfalt eine weitere Charaktereigenschaft des Fortbildungskonzeptes. Sie schlägt sich nieder in der Vielfalt der behandelten Liedgenres, der didaktischen Erarbeitungen, der Gestaltung und Reflexion von Liedern und ihren jeweiligen Kontexten.

Das fachdidaktische Coaching ermöglicht den LehrerInnen, parallel zu den Fortbildungstagen mit Fachkräften aus verschiedenen Arbeitsfeldern der Singvermittlung nach eigenen Interessen- und Bedürfnislagen zusammenzuarbeiten. Auch für diese Fortbildungsmethode ist eine flexible Handhabung charakteristisch. Sie bezieht sich auf die freie Themen-

wahl der LehrerInnen, die Coach- und Terminauswahl und die Form der bis zu acht Coachingtreffen. Sie können bspw. für Gespräche, musizierpraktische Übungsstunden, beiderseitige Hospitationen oder gemeinsames Unterrichten genutzt werden, selbst Einzel- und Gruppencoachings sind möglich.

Seit mehr als 12 Jahren gehört die Liedforschung zu den Schwerpunkten der theoretischen und musikdidaktischen praktischen Arbeit am Lehrstuhl Musikpädagogik und Musikdidaktik von Birgit Jank an der Universität Potsdam. Eine Vielzahl von Publikationen zu diesem Thema konnten veröffentlicht werden, Lehrerfortbildungen zur Lieddidaktik wurden in verschiedenen Bundesländern und im Ausland realisiert. Aber auch in der Ausbildung von MusiklehrerInnen an der Universität Potsdam spielt das Thema Singen im Musikunterricht eine herausragende Rolle. Hierbei werden das methodisch vielfältige Singen und die Beschäftigung mit dem Lied auch in fächerübergreifenden Facetten in den Mittelpunkt der Ausbildung und des forschenden Lernens an der Universität gestellt.

Folgerichtig formte in der Planungsphase des Fortbildungskonzeptes zwischen 2009 und 2011 Birgit Jank die inhaltlichen Richtlinien des Konzeptes im Wesentlichen mit. Sie plädierte für eine begründete Distanzierung vom aufbauenden Musikunterricht, welche konzeptionell *Primacanta* zugrunde liegt. *Belcantare Brandenburg* entschied sich für ein offenes Konzept, das sich flexibel auf regionale Liedtraditionen, verschiedene lieddidaktische Arbeitsfelder, wie Themen des Brandenburger Rahmenlehrplans und auch auf die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen und DozentenInnen einstellen kann. Es setzt auf Lernen der FortbildungsteilnehmerInnen durch Interessenorientierung, Bewahrung von regionalen Singtraditionen und Weitergabe des Know-how von regional angebundenen Experten auf bestimmten Feldern der Liedarbeit.

Die evaluierte Pilotstaffel von *Belcantare Brandenburg* ermöglichte eine weitestgehend eigenständige mit den Kooperationspartnern abgestimmte Programmentwicklung der Fortbildungstage seitens der Projektleitung seit der 2. Staffel.

Zu Beginn der Pilotstaffel 2011 erhielt der Lehrstuhl Musikpädagogik und Musikdidaktik von Birgit Jank an der Universität Potsdam einen wesentlichen und in der 2. Staffel nochmals einen erweiterten Etat zur pro-

jektbegleitenden Evaluation von der Ostdeutschen Sparkassenstiftung unter Beteiligung der regionalen Sparkassen. Dank dieser Drittmittel-Rahmenbedingungen konnten die höchstgestellten Ansprüche an privat geförderte bildungspolitische Projekte erfüllt werden, die für ein hohes Qualitätsbewusstsein und für Innovationskraft sprechen. Auf diesem Wege konnte das Projekt transparent mit seinen Stärken und Reserven in verschiedenen Formen der Öffentlichkeit vorgestellt werden, wodurch ähnliche Projekte lernen können.

Die jeweiligen Forschungsvorhaben im Rahmen der Evaluation wurden zu Beginn einer jeden Staffel von *Belcantare Brandenburg* von der Ostdeutschen Sparkassenstiftung und den beteiligten Regionalsparkassen Uckermark, Ostprignitz-Ruppin und Prignitz befürwortet, mit dem Landesmusikrat Brandenburg e. V. abgestimmt und inhaltlich gemeinsam im Belcantare-Team verabschiedet.

Die Entwicklung des Forschungsdesigns, die Erhebungen und die Betreuung der Evaluation übernahm im Rahmen ihrer Promotion die Erstautorin, wobei ihr leitend und beratend die Zweitautorin als Erstbetreuerin der Promotion und Leiterin des musikpädagogischen Lehrstuhls mit zugehöriger Forschungsstelle für Systematische Musikpädagogik zur Seite stand.

Die wissenschaftliche Evaluation des Projektes hat sich zum Ziel gesetzt, die Wirkung der Fortbildungsmaßnahme für die teilnehmenden LehrerInnen zu bewerten. Zur Beurteilung werden drei Ebenen erforscht, die Selbstwahrnehmung des Entwicklungszuwachses der LehrerInnen, die Zufriedenheit mit den Fortbildungselementen, Fortbildungsveranstaltung und fachdidaktisches Coaching wie auch die organisatorische Passfähigkeit des Projektes für LehrerInnen im ländlichen Raum. In fünf Forschungsfragen untergliedert erfolgte unter Mitwirkung der Studentinnen Eva Aßinger, Juliane Böhme und Claudia Kähler im Rahmen ihrer Master-Qualifikationsarbeiten die projektbegleitende Evaluation mit dem Ansinnen, zeitnah und für das Projekt wertsteigernd die Ergebnisse zur Verfügung zu stellen. Der wissenschaftliche Austausch mit Maria Spychiger im Rahmen der Potsdamer Fachtagung zu Qualitätsaspekten wissenschaftlicher Begleitung von Singprojekten im Mai 2014, deren *Primacanta* Zwischen- und Schlussbericht (Spychiger/Aktas 2011 und 2015), die Anwendung des von Maria Spychiger entwickelten musikalischen

Selbstkonzeptes als tragfähige theoretische Basis zur Methodenhandhabung (siehe 3.3) sowie die modifizierte Verwendung des Primacanta-Schülerfragebogens zur Abgleichung mit Lehrermeinungen bereicherten das Forschungsdesign außerordentlich.

In der 3. Staffel werden die standardisierten Fragebögen mit Anwendungsregeln und zugehöriger Auswertungsmatrix der Projektleitung zur Selbstevaluation übergeben. Dies ermöglicht, zu einem späteren Zeitpunkt Langzeituntersuchungen zur Fortbildungszufriedenheit und fachlichen Lehrerentwicklung vornehmen zu können.

Quellen

Homepage *Belcantare Brandenburg*: <http://www.belcantare-brandenburg.de> (Zugriff: 19.09.2015).

Spychiger, Maria/Aktas, Ulas: Primacanta – Jedem Kind seine Stimme. Eine Intervention in den 3. und 4. Grundschulklassen in der Stadt Frankfurt am Main, erster Zwischenbericht über die wissenschaftliche Begleitung der 3. Staffel, Hochschule für Musik und Darstellenden Kunst Frankfurt am Main 2011.

Spychiger, Maria/Aktas, Ulas: Primacanta – Jedem Kind seine Stimme. Eine Intervention in den 3. und 4. Grundschulklassen in der Stadt Frankfurt am Main, Schlussbericht über die wissenschaftliche Begleitung der 3. Staffel, Schuljahre 2010–2012, Hochschule für Musik und Darstellenden Kunst Frankfurt am Main 2015 (nicht veröffentlicht).

3

Ausgewählte wissenschaftliche Grundlagen
und fachliche Kontexte
des Forschungsprojektes
Belcantare Brandenburg

3.1 Plurale Forschungsperspektiven für (musik-)pädagogische Studien¹

Annedore Prengel

Pädagogische Studien, auch im Feld der Musikpädagogik, können sich äußerst unterschiedlicher Forschungsdesigns bedienen, die teilweise umstritten sind. Der folgende Beitrag plädiert dafür, ein breites Spektrum pluraler Forschungsrichtungen anzuerkennen und in einzelnen Forschungsvorhaben die gewählte Perspektive zu begründen und mit ihren je besonderen Potentialen und Begrenztheiten zu reflektieren. Im *ersten* Schritt werden ethische und erkenntnistheoretische Implikationen forschenden Handelns benannt. Ausgewählte plurale Forschungsperspektiven, -methoden und -strategien sowie Ebenen musikpädagogischer Forschung werden *im zweiten Teil* präsentiert. Der Beitrag schließt mit dem Hinweis auf ein Beispiel triangulierender kinderrechtbasierter musikpädagogischer Interaktionsforschung.

3.1.1 *Ethische und erkenntnistheoretische Implikationen forschenden Handelns*

Forschendes Handeln lässt sich als soziales Handeln, das mit ethischen und erkenntnistheoretischen Implikationen einhergeht, verstehen. So konstatiert der Soziologe René König: *„Wenn wir die Geschichte der empirischen Sozialforschung übersehen, werden wir mit Leichtigkeit erkennen können, wie hinter allem wissenschaftlichen Bemühen die oberste Wertentscheidung steht, den Menschen nicht verkommen zu lassen“* (König 1967, S. 17; Forst 2012). Pädagogische Untersuchungen haben also zum Ziel, Verhältnisse und Probleme zu analysieren, um Möglichkeiten zur Verbesserung und Problemlösung zu erkunden.

1 Der Text beruht auf früheren Beiträgen der Autorin, auch mit Co-Autorinnen, und vertieft sie hinsichtlich musikpädagogischer Studien (Prengel 2010; Prengel/Friebertshäuser/Langer 2010; Prengel/Uhlendorff 2010).

Pädagogische Forschungsdesigns können, wie jede kognitive Weltwahrnehmung, von äußerst unterschiedlichen Perspektiven bestimmt sein. Eingenommener Standort, erfasster Weltausschnitt und Zeitabschnitt, gewählte Größendimension und die an das so eingegrenzte Untersuchungsfeld herangetragene Fragestellung bedingen die Möglichkeiten der Erkenntnisse, die in einem Vorhaben gewonnen werden können (Graumann 1960). Perspektivitätstheorien zeigen, dass unermesslich viele perspektivische Ansichten eines jeden Erkenntnisgegenstandes empirisch möglich sind. Darum wäre es unsinnig, wenn eine Sichtweise allein Gültigkeit beanspruchen würde (Münix 2004). Da es kein Forschungsvorhaben geben kann, das soziale Wirklichkeit vollständig abbilden könnte, kommt keines umhin, Komplexität zu reduzieren. Mit Hilfe einer solchen perspektivitätstheoretischen Fundierung können zwei problematische Vorstellungen vermieden werden: auf der einen Seite der naiv-empiristische Glauben, unmittelbare Welterkenntnis sei als solche möglich, und die radikal-konstruktivistische Vorstellung, Welterkenntnis erschöpfe sich in Konstruktionen menschlichen Geistes auf der anderen Seite.

Aus den hier umrissenen ethischen und erkenntnistheoretischen Implikationen von Wissenschaft folgt, dass für jedes Forschungsvorhaben eine zum analysierenden Gegenstand und zur Forschungsfrage passende Perspektive mit je bestimmten Möglichkeiten und Grenzen gewählt, beschrieben und begründet werden muss. Die ethischen Konsequenzen, die mit dem Forschungsansatz, für den man sich entscheidet, einhergehen, sollten im Sinne einer normativen Rechtfertigung erläutert werden (Ahrens u. a. 2011; Fahrmeier/Imhausen 2013).

3.1.2 *Beispiele für plurale Forschungsperspektiven, -methoden und -strategien²*

Zum Spektrum pluraler Forschungsperspektiven gehören unterschiedliche Zugänge, in deren Kontext jeweils angemessene Methoden gewählt bzw. entwickelt werden. Zunächst werden im Folgenden wissenschaft-

2 Für die in diesem Abschnitt genannten Forschungsmethoden vgl. die verschiedenen einführenden Beiträge in Friebertshäuser/Langer/Prengel (2010).

liche Erkenntnisperspektiven vorgestellt, um anschließend Erkenntnisperspektiven von Akteuren in pädagogischen Arbeitsfeldern davon zu unterscheiden. Beispiele für Forschungsperspektiven und -methoden werden benannt.

Forschungsvorhaben gehen hervor aus Theorien, das heißt, aus Aussage-systemen zum gewählten Gegenstand, die ständiger historischer Veränderlichkeit ausgesetzt sind. *Jede* Studie dient zugleich der Weiterentwicklung von vorgefundenen Erkenntnisständen, die in Theorien gefasst sind. Dazu einige Beispiele: Studien, die wir „*theoretisch*“ nennen, untersuchen mit argumentativen, gedanklichen Mitteln (analysieren, vergleichen, kombinieren) vorliegende Theorien und bringen sie kreativ weiter. Studien, die wir „*empirisch*“ nennen, trachten danach, Vorgänge in der sozialen Wirklichkeit zu beschreiben und zu analysieren. Es gibt bedeutende Untersuchungen, in denen explizit umfassende theoretische und empirische Teilstudien kombiniert werden. *Historische* Studien beruhen auf historischen Quellen (Texte, Bilder, Zahlen, Gegenstände), sie können ideengeschichtlich, sozialgeschichtlich oder institutionsgeschichtlich angelegt sein und erfordern stets Quellenkritik (Glaser 2010). „*Historisch-systematisch*“ genannte Untersuchungen kombinieren historische und theoretische Zugänge oder historische, theoretische und empirische Zugänge (Klafki 1976, 1998).

Wenn es um empirische Erhebungen geht, werden zunächst grob *qualitative* und *quantitative* Studien unterschieden. Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Konstruktion ihrer Forschungsperspektiven und hinsichtlich der Art, *wie* sie Komplexität reduzieren. Vereinfachend lässt sich sagen: *Quantitative* Methoden untersuchen tendenziell auf der Makroebene großer Fallzahlen wenige Aspekte anhand von vorab festgelegten starken Hypothesen im Medium mathematisch-statistischer Verfahren bei Ausschluss der Forschsubjektivität. *Qualitative* Methoden untersuchen tendenziell auf der Mikroebene kleiner Fallzahlen viele Aspekte anhand offen-veränderlicher schwacher Vorannahmen im Medium der Sprache unter Nutzung der Forschsubjektivität. Jede der beiden Perspektiven benötigt die jeweils andere, um stichhaltige Aussagen treffen zu können, denn ohne qualitative Interpretationen kann kein Phänomen der sozialen Welt verstanden werden und ohne quantitative Berechnungen kann nicht ermittelt werden, wie häufig es vorkommt. Mit *Triangulierung*

werden Kombinationen aus qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden bezeichnet.

An dieser Stelle sollen Beispiele für qualitative Erhebungsmethoden aufgezählt werden (für quantitative Methoden vgl. die Beispiele in Kelle 2008; Uhlendorff/Prenzel 2010). Dazu gehören: *mündliche Befragungen* (offenes narratives Interview, fokussiertes Interview, leitfadengestütztes Interview, Experteninterview, Interview mit Kindern, visuell unterstütztes Interview), *Gruppendiskussionen* (als kollektive Befragungsform), *schriftliche Befragungen* (freie Texte, Fragebogenerhebungen mit offenen bzw. fokussierten Fragen), Befragung anhand von visuellen Darstellungen), *Beobachtungen im Feld* (offene Beobachtungen, fokussierte Beobachtungen, plurale Beobachtungseinheiten, plurale Dokumentationsmedien anhand von Feldnotizen, audio-visuellen Dokumenten, Fotos, strukturierten Protokollbögen), *Dokumentenanalyse* (Sammeln von Dokumenten im Feld, z. B. Texte, Bild- und Tondokumente, Artefakte).

Die erhobenen Quellen können anhand verschiedener Forschungsstrategien, mit denen unterschiedliche Auswertungsverfahren einhergehen, ausgewertet werden. Dabei können induktive und deduktive Denkbewegungen in ganz unterschiedlicher Gewichtung eingesetzt werden. Als Beispiel für eine betont induktive Arbeitsweise dient die *Grounded Theory*, in der Auswertungskategorien während des Auswertungsprozesses selbst aus dem erhobenen Material gewonnen werden. Als Beispiel für eine betont deduktive Arbeitsweise dienen *theoriegeleitete Erhebungen und Auswertungen*. Wichtige einzelne Auswertungsmethoden der qualitativen Forschung sind die *qualitative Inhaltsanalyse*, das *konsensuelle Codieren*, die *objektive Hermeneutik*, die *Tiefenhermeneutik*, die *dokumentarische Methode* und die *theoriegeleitete Interpretation*. Als *ethnografische Collage* wird in umfassenderen Forschungsvorhaben die Kombination aus Teilstudien mit ausgewählten Erhebungs- und Auswertungsverfahren bezeichnet. Auch können qualitative und quantitative Strategien bei der Auswertung von verbalen Daten in großer Zahl kombiniert werden (vgl. z. B. für das Projektnetz INTAKT Zapf/Klauder 2014; Prenzel 2013; Tellisch 2015).

Auch *jenseits* von wissenschaftlicher Forschung im engeren Sinne findet eine *innerhalb* pädagogischer (ebenso wie medizinischer, juristischer u. a.) Arbeitsfelder relevante Suche nach Erkenntnis anhand von *Praxisforschung* statt, so dass im Folgenden zwischen in Wissenschaft und Pra-

xis angesiedelten Erkenntnisperspektiven unterschieden werden kann³: *Wissenschaftliche Forschung* wird durch externe, von außen ins Feld kommende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler anhand wissenschaftlicher Methoden mit dem Ziel Beiträge zum wissenschaftlichen Erkenntnisstand zu leisten, durchgeführt. *Praxisforschung* wird durch interne, im Feld tätige professionelle Pädagoginnen und Pädagogen anhand von für Praxisforschung geeigneten implizit alltäglichen und explizit-systematischen Methoden mit dem Ziel, pädagogisches Handeln wissenschaftsbasiert zu gestalten, durchgeführt. *Mischformen* zwischen Praxisforschung und wissenschaftlicher Forschung, wie zum Beispiel die Handlungsforschung, entstehen, wenn Personen aus Wissenschaft und Praxis bei den Erhebungen und Auswertungen weitgehend gleichberechtigt kooperieren. Erkenntnisperspektiven eigener Art zeichnen die *Welt- und Selbsterkundungen der Lernenden* aus, deren Ziel es ist, ihr eigenes Lernen zu verbessern. In *Lehrforschungsprojekten* mit Studierenden bildet die Vermittlung von Wissen über den pädagogischen Alltag und über Forschungsmethoden ein wesentliches Ziel. Darüber hinaus können sie auch dazu beitragen, wissenschaftliche Erkenntnisstände zu erweitern oder im Sinne der Praxisforschung Lernsituationen zu verbessern. Wenn professionell in der Praxis tätige Pädagoginnen und Pädagogen Studien durchführen, um zu *promovieren*, leisten sie eindeutig wissenschaftliche Forschung; ihre interne Feldkompetenz bereichert ihre Untersuchungen, zugleich müssen sie wissenschaftliche Forschungsmethoden anwenden, denn ihre Befunde werden daran gemessen, ob und wie sie Beiträge zur Erneuerung des wissenschaftlichen Forschungsstandes leisten.

3.1.3 Ebenen musikpädagogischer Forschung

Wenn es darum geht, für ein bestimmtes Arbeitsfeld Forschungsvorhaben zu konzipieren, können diese auf zahlreichen Ebenen, die Zugänge zu den für das Feld charakteristischen Gegebenheiten erschließen, angesiedelt sein. Auf welchen Erkenntnisebenen lassen sich für die *Musikpädagogik* Erträge versprechende Forschungsprojekte entwerfen? Unter an-

3 Für umfassende Literaturhinweise zu diesem Abschnitt siehe Prengel 2010.

derem auf folgenden thematischen Ebenen können musikpädagogische Studien entworfen werden:

- *Theoretisch-konzeptionelle Ebene*: Theorien und Konzepte der Musikdidaktik
- *Historische Ebene*: Ideen-, Institutionen-, Sozial-, Technikgeschichte des Musikunterrichts
- *Institutionelle Ebene*: institutionelle Strukturen des Musikunterrichts
- *Professionelle Ebene*: Aus- und Fortbildung, Überzeugungen, Kompetenzen der Musiklehrer
- *Curriculare Ebene*: Lehrplananalysen und Lehrplankonzeption
- *Didaktische Ebene*: didaktisch-methodische Modelle und Praktiken des Lehrens und Lernens im Musikunterricht, Entwicklungen von Schülerleistungen
- *Relationale Ebene*: Peer-Beziehungen im Musikunterricht, Lehrer-Schüler-Beziehungen im Musikunterricht
- *Bildungspolitisch-finanzielle Ebene*: Schülerleistungen, Bildungssteuerung, Ausstattung, Ressourcen des Musikunterrichts
- *Akteur-orientierte Ebene*: musikalisches Kinderhandeln im Musikunterricht und in außerschulischen Settings im Sinne der Kinderforschung
- *Ökosystemisch*: musikalische Entwicklung und Sozialisation in relevanten Kontexten

Auf allen diesen Ebenen sind empirisch-qualitative, empirisch-quantitative, theoretische und historische Forschungsperspektiven denkbar. Die Forschungsfrage entscheidet über das jeweils angemessene Design zwischen Large-Scale- und Einzelfallstudie.

Anhand eines Beispiels soll im Folgenden eine Möglichkeit mehrperspektivischer musikpädagogischer Forschung vorgestellt werden. Christin Tellisch (2015) hat in ihrer Untersuchung „*Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung*“ theoretische und empirische sowie qualitative und quantitative Zugänge kombiniert. In einem vielseitigen Theorieteil arbeitet die Autorin u. a. die Bedeutung der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und der Kinderrechtskonvention für die Schul(musik)pädagogik heraus und klärt die Relevanz von Einsichten aus der Anerkennungstheorie, aus der Musikphilosophie

und aus der Musikpädagogik für einen humanen Musikunterricht. Der empirische Teil enthält „triangulierend“ u. a. zwei Teilstudien. Der *ersten Teilstudie* liegt ein Datensatz von 1105 im Musikunterricht protokollierten Feldvignetten aus 91 Unterrichtsstunden, die in 30 Primar- und Sekundarschulen stattfanden, zugrunde. Anhand einer *statistisch-strukturierenden* theoriegeleiteten Analyse der Anerkennungsgrade kommt sie u. a. zu dem Befund, dass ca. 64 % der Lehrer-Schüler-Interaktionen im beobachteten Musikunterricht anerkennend oder neutral gestaltet werden, während ca. 30 % als verletzend und 6 % als ambivalent eingestuft wurden. Weitere Ergebnisse werden spezifiziert, u. a. im Hinblick auf verschiedene Formen von Anerkennung und Verletzung, auf einzelne Lehrpersonen, Schulstufen und Schulformen; auch werden vergleichend Daten für andere Fächer hinzugezogen. Die gewonnenen Forschungsergebnisse zeigen, *„dass äußere und innere Bedingungsfaktoren von Schule und Unterricht kaum einen Einfluss auf die Gestaltung der Interaktionen haben, sondern vielmehr sehr human, anerkennend agierende Musiklehrer neben inhuman, verletzend handelnden an einer Schule arbeiten. Die Gestaltung der Beziehungen ist demzufolge hochgradig von den einzelnen Lehrkräften, ihren Einstellungen, Haltungen und individuellen Bildern von Schule und Musikunterricht abhängig“* (Tellisch 2015, S.211). Die *zweite Teilstudie* des empirischen Teils ist einer *qualitativen* Analyse von Feldvignetten zu Lehrer-Schüler-Interaktionen gewidmet. 26 theoriegeleitet ausgewählte, exemplarische Interaktionsszenen aus dem Musikunterricht werden in jeweils 6 Schritten analysiert (Vorstellung der Szene/induktive Interpretation in den Perspektiven des betroffenen Kindes, der beobachtenden Kinder und der handelnden Lehrperson/deduktive Interpretation anhand der Maßstäbe eines humanen Musikunterrichts/Ambivalenzen des Lehrerhandelns/Ursachenvermutungen/Fazit und Bezug zum Forschungsstand). *„Es konnte gezeigt werden, wie Musiklehrer mit Kindern und Jugendlichen sprechen und sie zum Musizieren anleiten. Viele Szenen decken auch auf, wie die direkt angesprochenen Kinder sowie weitere Klassenkameraden darauf reagieren. Die szenischen Einzelfälle wurden in ihrer Komplexität und Dynamik beschrieben, so dass ein vielseitiges Bild der musikpädagogischen Praktiken in Schulen gezeichnet werden konnte“* (Tellisch 2015, S.311). Insgesamt bieten die in der hier vorgestellten qualitativen Teilstudie zusammengetragenen Szenen umfassende Einblicke in die Realität alltäglichen Musikun-

terrichts und sind in ihrer Vielseitigkeit wertvolle Dokumente für das Verständnis dieses Faches. Die Ergebnisse aus den theoretischen und empirischen Teilstudien werden zusammenfassend in ihrer Bedeutung für einen humanen Musikunterricht diskutiert. Die eingesetzten Methoden und die Erkenntnisreichweite der Befunde werden selbstkritisch reflektiert, Forschungsdesiderata werden abgeleitet.

Überschaut man abschließend die Fülle möglicher Forschungsgegenstände und Forschungszugänge, auch der wissenschaftlichen Musikpädagogik, wird deutlich, dass es kontraproduktiv ist, wenn sich verschiedene Ansätze wechselseitig entwerten, um die Überlegenheit des jeweils eigenen Ansatzes hervorzuheben. Wenn sich unterschiedliche Forschungsrichtungen in ihren je spezifischen Erkenntnispotentialen wechselseitig kennen und anerkennen (Graumann 2002), wird die Chance gestärkt, dass die diversen Befunde bereichernde mehrperspektivische Erweiterungen der Erkenntnisstände ermöglichen.

Quellen

- Ahrens, Johannes/Beer, Raphael/Bittlingmayer, Uwe H./Gerdes, Jürgen: Normativität. Über die Hintergründe sozialwissenschaftlicher Theoriebildung, Wiesbaden 2011.
- Fahrmeier, Andreas/Imhausen, Annette (Hrsg.): Die Vielfalt normativer Ordnungen. Konflikte und Dynamik in historischer und ethnologischer Perspektive, Frankfurt am Main 2013.
- Forst, Rainer: Zum Begriff des Fortschritts, in: Joas, Hans (Hrsg.): Vielfalt der Moderne. Ansichten der Moderne, Frankfurt am Main 2012, S. 41–52.
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/München 2010.
- Glaser, Edith: Dokumentenanalyse und Quellenkritik, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/München 2010, S. 365–375.
- Graumann, Carl F.: Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität, Berlin 1960.

- Graumann, Carl F.: Toleranz und Perspektivität, in: Heinzel, Friederike/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe, Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 6, Opladen 2002, S. 22–30.
- Kelle, Udo: Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte, Wiesbaden 2008.
- Klafki, Wolfgang: Grundzüge kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Marburg 1998, <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k04.html>, 18.04.2015.
- Klafki, Wolfgang: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion, Weinheim/Basel 1976.
- König, Gert: Perspektive, Perspektivismus, perspektivisch, in: Ritter, Joachim/Karlfried Gründer (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Basel 1989, S. 363–375.
- König, René: Handbuch der empirischen Sozialforschung, Stuttgart 1967.
- Münnix, Gabriele: Zum Ethos der Pluralität. Postmoderne und Multiperspektivität als Programm, Münster 2004.
- Prenzel, Annedore: Praxisforschung in professioneller Pädagogik, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/München 2010, S. 785–801.
- Prenzel, Annedore: Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung Verletzung und Ambivalenz, Opladen 2013.
- Prenzel, Annedore/Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje: Perspektiven qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft – Eine Einführung, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/München 2010, S. 17–39.
- Prenzel, Annedore/Irle, Katja: Plädoyer für einen ethischen Diskurs. Interview, in: Erziehung und Wissenschaft, Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW 6 (Themenheft Berufsethos), 2013, S. 10 f., http://www.schul-in.ch/myUploadData/intranet_redaktion/Tagung-Lerncoaching_2013/Unterlagen/Atelier_5_Artikel_Prenzel.pdf (Zugriff: 01.06.2015).
- Tellisch, Christin: Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung, Opladen 2015.

- Uhlendorff, H./Prenzel, Annedore: Forschungsperspektiven quantitativer Methoden im Verhältnis zu qualitativen Methoden, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2010): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/München 2010, S. 137–148.
- Zapf, Antje/Klauder, Denny: Narrative Feldvignetten in großer Zahl auswerten – Methodische Schritte und Befunde aus empirischen Studien zur Qualität pädagogischer Beziehungen, in: Prenzel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen, Bd. 2: Forschungszugänge, Opladen 2014, S. 157–172.

3.2 Lieddidaktische Überlegungen zum Singen in der Grundschule. Eine allgemeine Einführung

Birgit Jank

Vorbemerkungen

Verschiedene grundsätzliche Facetten der Singearbeit im Musikunterricht sollen in diesem Beitrag beleuchtet werden. Zunächst gehe ich auf das Phänomen des Singens ein, um dann schlaglichtartig offene Fragen der schulischen Umsetzung und Möglichkeiten der Optimierung der Musiklehrausbildung für die Grundschule zu beschreiben. Schließlich unterbreite ich Vorschläge zu einer vielseitigen Liedgestaltung in der Grundschule, die zu großen Teilen auch in das Pilotprojekt *Belcantare Brandenburg* eingeflossen sind. Um den konzeptionellen Ansatz von *Belcantare Brandenburg* verstehen zu können, werden zum Schluss einige Spezifika der ostdeutschen Singesozialisation beleuchtet und daraus inhaltliche Ableitungen für die Projektplanungen formuliert.

Eines ist bei aller Unterschiedlichkeit von Singeprojekten für die Grundschule sicher: 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 Schülerinnen und Schüler, aber auch an die der Unterrichtenden, mit unterschiedlichsten methodischen Varianten ständig neu hergestellt, aufgebaut und modifiziert werden.

Projekte im musikalischen Bereich müssen sich stärker als in der Vergangenheit auf inhaltliche Qualitätsstandards beziehen, die klare konzeptionelle Begründungen ebenso berücksichtigen wie eine solide wissenschaftliche Begleitung und damit auch kritische Reflexion und Möglichkeit von Veränderungen (vgl. Jank 2012).

Was ist das Besondere am Singen?

Wenn man sich mit der neueren Diskussion um das Singen auseinandersetzt oder die zahlreich vorhandenen Publikationen zur Geschichte des Liedgesangs (vgl. Klusen 1989; vgl. Bäßler/Nimczik 2008) genauer analysiert, so sind es immer wieder zwei grundsätzlich verschiedene Funktionsbeschreibungen und Verstehensweisen des Singens, die dargelegt und gehandhabt werden: Zum einen das Singen als eine der ursprünglichsten und natürlichsten Ausdrucksformen des Menschen, Singen als Möglichkeit des Sich-Selbst-Findens und Sich-Kennenlernens, des gemeinsamen Musizierens mit anderen (eingeschlossen die Vielfalt sich hierbei vollziehender gruppenspezifischer Prozesse), letztlich also das *SINGEN* als ein grundsätzliches menschliches Ausdrucks- und Kommunikationsmittel.

Andere Überlegungen gehen von dem Singen als Teil der Gesamtmusiklehre und einem Bildungsanspruch aus. Hierbei geht es um *GESANG*, also primär um die Entwicklung gesanglicher und gestaltender Fähigkeiten und Fertigkeiten und um vielseitige ästhetische Auseinandersetzungen aus einem fachspezifischen bildungsorientierten Blickwinkel heraus.

Diese verschiedenen Sichtweisen des *SINGENS* und des *GESANGS* sorgen von jeher für Brisanz und Missverständnisse in den Diskussionen um das Singen, erzeugen jedoch zugleich auch jene produktiven und anregenden Spannungsfelder, die ein Nachdenken über Chancen und Grenzen des Singens so sinnvoll und anregend erscheinen lassen. Diese beiden Selbstverständnisse sind mit ihren vielseitigen Nuancen, z. B. in neueren Kinder- und Jugendmusikkulturen (Rockgesänge, Karaoke-Verfahren, Singen in meditativen Zusammenhängen) auf der einen Seite und im zielgerichteten, vorrangig reproduzierenden Musiklernen wie z. B. dem Nachsingen von Liedern an vielen Schulen auf der anderen Seite, zu beobachten. Im erstgenannten Zusammenhang geht es um Identitätsfindung, um ein ästhetisches Erkunden, aber auch um kommerzielle Beeinflussung während beim zweiten Aspekt vorrangig das Lernen und Erlernen musikalischer Zusammenhänge am Beispiel des Liedes und die Realisierung durch den Lehrer vorgegebener Interpretationsweisen im Vordergrund stehen.

Auch in der Singearbeit mit Grundschulkindern sind diese beiden Momente präsent. Es geht also nicht nur um den Spaß beim Singen, der Kommunikationen sowie Begeisterung und neugieriges Entdecken fördern kann, sondern im Rahmen von musikalischer Bildung auch um die zielgerichtete Entwicklung einer Kindersingstimme. Mit der eigenen Stimme wird der Mensch ein Leben lang umgehen und sich ausdrücken müssen. Es ist deshalb wichtig, bereits im Kindesalter einen körperlich bewussten Umgang mit der eigenen Stimme zu fördern und anzuregen. Die Grundidee von *Belcantare Brandenburg*, dass es jedem Kind möglich ist, frei und unbeschwert zu singen, soll diese beiden Perspektiven unterstützen und sinnvoll miteinander verbinden.

Das Singen in der Schule sollte sich meines Erachtens also grundsätzlich bemühen, zwischen diesen beiden Polen eine sinnvolle Balance und methodische Perspektive herzustellen. Symbiosen beider Aspekte sind also zu entwickeln, in denen die beiden Blickrichtungen stärker ineinander aufgehen, sich ergänzen und neue Impulse geben und so letztlich zu einer neuen, veränderten Singearbeit in der Schule führen. Zugangsweisen und Methoden müssten demnach so vielfältig gestaltet werden, dass sie bei allen Beteiligten sowohl Spaß am gemeinsamen oder solistischen Singen und als auch ein Lernen am Lied, ein Nachdenken und bewusstes Reflektieren über die Lieder und das Singen ermöglichen. Optionen eines fächerübergreifenden ästhetischen Arbeitens könnten dann ebenso realisiert werden wie die differenzierte Einbeziehung neuer medialer Möglichkeiten.

Solch ein veränderter pädagogischer Umgang mit Liedern sollte sich durch ein alltägliches Singen in der Schule stabilisieren und wieder zu einem emotional wichtigen Ritual werden, das aber gleichsam eingebunden ist in eine konkrete Singelernsituation und in einen pädagogisch orientierten Funktionszusammenhang.

Wo liegen Probleme und Herausforderungen in der Lied- und Singearbeit?

Da Singen immer sehr nah am Menschen ist, gibt es verständlicherweise sehr subjektive Sichten auf das Singen. Jeder Mensch hat seine eigenen Erfahrungen gemacht, positive wie negative, sehr viele oder gar keine.

Es gibt aber auch einige objektive Entwicklungen in unserer westlichen Gesellschaft, die das aktive Singen in den letzten Jahrzehnten zurückgedrängt haben. Einige hiervon seien überblickartig genannt:

Singen entsteht nur in anregenden und motivierenden Singesituationen. Gibt es diese nicht mehr oder immer weniger, wie z. B. das Singen in den Familien, bei Festen und Feiern mit religiösen Anlässen, aktiv gestalteten Kindergeburtstagen oder Singewochenenden und Feriencamps, wird auch das natürliche und spontane Singen immer mehr zurückgedrängt. Oft ist zu beobachten, dass Eltern mit ihren Kindern singen möchten, aber nicht mehr wissen, wie sie dies anstellen sollen. Vor einigen Jahren wurde die Idee wiederbelebt, die es bereits in einigen Kinderkrippen und Kindergärten im Osten Deutschlands gab, nämlich, zielgerichtet mit Eltern während Elternabenden das gemeinsame Singen wieder anzuregen und Kinderlieder einzustudieren.

Die heutige Mediengesellschaft lädt weniger zum Singen, eher zum Rezipieren, Runterladen und Abspeichern ein. Sich selbst mit seiner Stimme zu erleben, ist eher unüblich geworden. Dies kann man bereits bei kleineren Kindern beobachten. Immer weniger Eltern haben durch berufliche Belastungen die Zeit, mit ihren Kindern kontinuierlich zu singen, sich mit ihnen gemeinsam ein Liedrepertoire aufzubauen. Dies ist aber die wichtigste Voraussetzung für gemeinsames Singen. Zu schnell kommt dann der Griff nach den so bequemen Liedkonserven. Heute kann man fast jedes Kinderlied aus dem Netz herunterladen, aber es verschwindet auch so schnell, wie es gekommen war.

Der Musikunterricht in Deutschland führt an vielen Schulen eher ein Schattendasein. Gerade in den Grundschulen wird der Fachunterricht Musik von fachfremd unterrichtenden Lehrern abgehalten, die aktives Musizieren selbst nicht gelernt haben, und somit auch nicht weitergeben können oder wollen. Greifen können hier nur Fortbildungsprojekte mit Impulswirkung, die diesen Lehrerinnen und Lehrern wieder Mut und methodisches Handwerkszeug zum Singen geben.

Hier knüpft *Belcantare Brandenburg* an und möchte die fortzubildenden Lehrerinnen und Lehrer sehr individuell erreichen, ohne feste Sing-Konzepte für alle verbindlich überzustülpen. Musikschullehrer und Grundschullehrer haben eine gänzlich andere Qualifikation als Fachmusiklehrer an allgemeinbildenden Schulen, jüngere Musiklehrer oft andere

Erfahrungsfelder als Kolleginnen und Kollegen, die Jahrzehnte im Beruf arbeiten, Chorleiter andere Zielsetzungen als Musiklehrer im Regelunterricht. Viel zu oft werden diese berufsqualifizierenden Unterschiede in Fortbildungen verwischt und sogenannte geschlossene Konzepte vermittelt. Der aufbauende Musikunterricht aus dem *Primacanta*-Projekt ist ein solch eher geschlossenes Konzept. Es basiert auf bestimmten Bausteinen, die regulär vermittelt werden. Individueller Spielraum für Musiklehrer mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Haltungen ist somit weniger gegeben. Das Potsdamer Modell von *Belcantare Brandenburg* setzt jedoch eher eben auf diese individuelle Betreuung und Beratung der Fortzubildenden. Deshalb spielt hier das sorgfältig geführte Coaching eine so exponierte Rolle.

In der Ausbildung von Musiklehrern ist heute nicht an jedem Ausbildungsstandort gesichert, dass die professionelle Vermittlung von Lieddidaktik und praktischer Singeleitung wirklich stattfindet. Auswahlfreiheit in der Lehre und Forschung ermöglicht es nach wie vor, dass Hochschullehrer und Dozierende in den Lehrveranstaltungen eher ihren Forschungsschwerpunkten und Interessenlagen nachgehen, als einen systematischen Lehraufbau – auch für das Singen – zu realisieren. An der Universität Potsdam wurde zum Wintersemester 2013/2014 wieder ein bodenständiges Musiklehrerstudium für die Primarstufe eingerichtet. Die Belegung des Gesangsunterrichts ist Pflicht für alle Studierenden, ebenso wie die Ausbildung in der Chor- und Ensembleleitung. In verschiedenen Schulpraktika begleiten die Studierenden Schulchöre oder andere Schulensembles und belegen in der Fachdidaktik Seminare zur Lieddidaktik. Eine neue Idee ist für die künftigen Primarstufenlehrer im Fach Musik, dass sie an Projekten zu unterschiedlichen freien Themenfeldern teilnehmen können, die sie auch selbst initiieren können. Verbindliches Angebot aus dem Lehrstuhlbereich Musikpädagogik und Musikdidaktik wird eine schulnahe Ausbildung im Klassenmusizieren sein.

Wie kann eine gute Liedarbeit gestaltet werden?

Schulalltag ist mehr denn je durch Distanz und Unnahbarkeit gekennzeichnet. Gleichzeitig bemerken Musiklehrerinnen und -lehrer bei ihren Schülern ein enorm angestiegenes Bedürfnis nach emotionaler Zuwen-

dung als Folge u. a. veränderter Familienstrukturen. Gemeinsames Singen kann hierbei als emotionsgeladenes Stimulans helfen, sowohl einen Gemeinschaftssinn unter den Kindern (z. B. gegenüber ausländischen Mitschülern) zu fördern, als auch ein eigenes Selbstwertgefühl entwickeln zu helfen. Dies ist nicht zu verwechseln mit dem gemeinschaftszwingenden Ansatz der musischen Erziehung, zumal dieser in anderen historischen und sozialen Zusammenhängen entwickelt worden ist.

Wie sich aus den bisherigen Überlegungen schlussfolgern lässt, geht es darum, in einer veränderten Gesamtsituation unter Berücksichtigung historischer, sozialer, funktionaler und politischer Aspekte eine neue Auseinandersetzung mit dem Lied und dem Singen zu initiieren und damit neue methodische und konzeptionelle Perspektiven zu eröffnen.

Singen ist eine elementare Tätigkeit und nur durch eine elementare, eigene Erfahrung kann man auf andere ästhetische Bereiche zugehen. Auch das Singen und Interpretieren muss genauso wie die stimmtechnische Beherrschung der Singstimme geübt werden. Und insofern ist das kontinuierliche Training von der Vorschule bis hin zum Abitur notwendig. Schülerinnen und Schüler haben ein feines Gespür dafür, ob Lehrende hinter dem Lied stehen, das sie vermitteln. Deshalb ist eine intensive Auseinandersetzung mit den Liedern auch für den Lehrer in der Vorbereitung auf den Unterricht wichtig. Nimmt man diese Gedanken für die alltägliche musikpädagogische Arbeit ernst, so muss zunächst erkundet werden, welche Erfahrungen die Kinder und Jugendlichen bisher mit dem Singen gemacht haben, wo sie mit ihren Singe Erfahrungen stehen, wann und wie sich Veränderungen vollziehen.

Dies versuche ich z. B. durch aktuelle Liederkundungen: Kinder schreiben spontan den Titel ihres derzeitigen Lieblingsliedes auf und schildern nach kurzer Bedenkzeit die Situation, in der sie dieses Lied zum ersten Mal gehört haben. Mitschüler, Eltern, Freunde und Geschwister werden befragt, welche Lieder sie gern singen bzw. hören. Dies wird im Unterricht ausgewertet.

Eine nach bestimmten Gesichtspunkten zusammengestellte Liedfolge (kontrastierende Momente können sein: verschiedene Genres, unterschiedliche Gebrauchsfunktion, vielseitige musikalische Gestaltung) wird von der Lehrerin oder von einem Schüler oder einer Schülerin dargeboten. Die Kinder äußern sich zunächst spontan zu den Liedern und

beschreiben dann Situationen, in denen sie das eine oder andere Lied gehört haben. Auch Singspiele können genutzt werden, um das Repertoire von Grundschulkindern kennen zu lernen, um dann danach Unterricht auszurichten.

Liedermachern wie Gerhard Schöne, Fredrik Vahle, Rolf Zuckowski, Joachim Christian Rau und Klaus W. Hoffmann ist es zu verdanken, dass heute Lieder zur Verfügung stehen, die von Kindern angenommen und geliebt werden. Auch sollten manche Lehrer endlich ihre Scheu vor dem Singen populärer Songs überwinden, selbst wenn diese nicht dem eigenen musikalischen Geschmack entsprechen. Die Vermarktung von Karaoke hat zumindest bewirkt, dass hervorragende Instrumental-Playbacks produziert wurden, die nur darauf warten, in Schulen eingesetzt zu werden.

Je mehr digitale Technisierung in die Musik und in den Alltag der Kinder und Jugendlichen eindringt, desto schneller könnten diese Angebote zur normalen (somit auf die Dauer langweiligen) Realität werden. Die Suche nach Neuem liegt dann vielleicht (wieder) beim eigenen hand- und stimmungemachten Auseinandersetzen mit Musik.

Revivals sind in! Sich zu erinnern, Lieder und Popsongs früherer Zeiten zu hören und zu singen wird immer beliebter. Vielleicht ließe sich hier, bei allem notwendigen kritischen Hinterfragen von Liedtexten, durch diese indirekten Liedvermittlungen so etwas wie eine Brücke zwischen Kinder- und Erwachsenengenerationen schlagen? Kinder- und Wiegenlieder werden (trotz Berufstätigkeit vieler Mütter und Väter) ja auch weitergegeben.

Welche Lieder soll ich mit Schülern singen? Bei jeglicher Liedauswahl sollte die alters- und sozialisationsbedingte Interessenlage der Schüler berücksichtigt werden. In Diskussionen über das Thema Singen in der Schule fällt immer wieder auf, dass es fast ausschließlich um das fertige Lied geht, das gesungen, also reproduziert werden soll. Dabei haben Schulerprobungen immer wieder gezeigt, dass gerade Grundschulkin- der über eine breite Fantasie in Melodieerfindungen haben. Sie sind oft noch freier in ihrer musikalischen Fantasie als Kinder und Jugendliche höherer Klassenstufen.

Der souveräne Umgang mit neuer Aufnahmetechnologie durch die Schüler lässt heutzutage das Festhalten selbsterfundener Melodien nicht

mehr zu einem Problem werden. Helfen sollte man nach meinen Erfahrungen bei der Textarbeit. Für Grundschul Kinder eignen sich hier Methoden des kreativen Schreibens. Eine freie Themenwahl ermöglicht Einblicke in alltägliche Befindlichkeiten der Kinder und Jugendlichen, während die gemeinsame Arbeit an einem Thema die Chance einer intensiveren Auseinandersetzung bietet.

Empfohlen hatte ich bereits, Lieder der Kinder und Jugendlichen in den Klassengesang aufzunehmen. Neben den klassischen Kinderliedern des 19. Jahrhunderts und den Schulliedern finden sich da Klatsch- und Singetänze, Songs aus dem Bereich populärer Musik oder die vielgeliebten Songs der jüngeren Liedermacher-Generation, deren Lieder auch deshalb oft so glaubwürdig wirken, weil sie zunächst viele dieser Lieder für ihre eigenen Kinder geschrieben und sie auch mit ihnen diskutiert haben.

Liedgestaltungen machen Lieder erst lebendig. Der Umgang mit Liedern kann äußerst operativ sein: Man kann sie verändern, fortführen, szenisch oder tänzerisch umsetzen, instrumental oder vokal begleiten und sie schließlich gemeinsam oder jeder für sich singen. All diese Momente sollten in der Singearbeit an Schulen ausprobiert werden. Singen ist als Bestandteil eines interdisziplinären ästhetischen Arbeitens besonders wirksam. Stichworte sind hierbei: Lieder in Bildern, Liedtheater, Märchen und Lieder, szenische Inszenierungen, meditative Lied- und Stimmbearbeitungen u. a. Die Entscheidung, welche Variante der Liedgestaltung ich im Unterricht realisiere, hängt in erster Linie von der konkreten Klassensituation und vom Lied selbst ab. (Vgl. Jank 1998) Die Arbeit an der Gestaltung eines Liedes sollte jedoch für die Kinder möglichst viele eigene Handlungsspielräume lassen.

So habe ich eine Methode entwickelt, die ich *Arbeit mit vokalen Interpretationsmodellen* nenne. Hier nur kurz ein Überblick: Zunächst trainiere ich in spielerischer Form (z. B. Instrumentalimprovisationen) mit den Kindern bestimmte, in Notentexten vorhandene und gebräuchliche Interpretationszeichen (f, p, <, >) und fordere sie dann auf, auch eigene Zeichen (z. B. für laut, leise, schnell, langsamer werden) zu entwickeln. Wir wählen gemeinsam ein Lied aus, und die Kinder erhalten hiervon eine Kopie und eine leere Folie, die sie auf das Liedblatt legen. Nun denken sie sich eine bestimmte Liedgestaltung aus und markieren diese mit

Hilfe der zuvor erlernten vorgegebenen und selbst erfundenen Zeichen darauf. Schülerinnen und Schüler, die Lust und Interesse haben, stellen dann der Klasse ihre persönliche Interpretationsvariante vor, indem sie ihre Folie kombiniert mit meiner Liedfolie auf den Overhead-Projektor legen und sie zunächst kurz erläutern. Interessant ist dabei auch, wie die Kinder ihre eigene Gestaltungsvariante erklären. Dann singen alle gemeinsam diese Version. So kann man in einer Stunde mehrere Gestaltungsvarianten eines Liedes singen und hören, wobei die Lehrerin eher eine beratende Funktion hat. Auch im Bereich der Stimmbildung können Schüler graphische Symbole entwickeln, die dann spielerisch in die Singeübungsarbeit einbezogen werden können. (Vgl. Jank/Reyer 1994)

Durch die politischen Veränderungen in Europa und medial weltweit ist eine Öffnung für neue Kulturen möglich geworden, die sich in den letzten Jahren in Bemühungen um eine transkulturelle Musikpädagogik niedergeschlagen hat. Neue Klänge finden so Eingang in unsere mitteleuropäischen Singeweisen und erweitern die Möglichkeiten analytischer und musizierpraktischer Singearbeit. Kinder können durch die Beschäftigung mit den Liedern anderer Völker und den dahinterstehenden Singetraditionen fremde Kulturen besser verstehen lernen. Interkulturelle Liederbücher geben hier sehr gute Grundlagen für die Arbeit in der Schule.

Gibt es heute noch unterschiedliche Lied- und Singekulturen im Osten und im Westen Deutschlands?

Eine gute Singearbeit geschieht nicht im luftleeren Raum, sondern sollte anknüpfen an Singe- und Liedtraditionen der Schule, der Region und des Landes. Von außen betrachtet scheint sich in anderen europäischen Ländern, wie z. B. in Polen oder in Österreich, durch ein starkes regional-kulturelles Traditionsbewusstsein ein anderes und intensiveres Singen in den Schulen erhalten zu haben als in Deutschland mit seinem Bruch mit der Tradition des Volksliedsingens nach den Missbrauchssituationen der faschistischen Diktatur und nach manchen politischen Verkrümmungen in den Zeiten der DDR.

In Westdeutschland hat spätestens seit der Veröffentlichung des Buches *Musik als Schulfach* von Helmut Segler und Lars Ulrich Abraham im Jahre 1966 und durch die musikästhetischen Diskussionen, die durch

Theodor W. Adorno ausgelöst wurden, das Singen im Musikunterricht eine andere Entwicklung genommen als im Osten Deutschlands. Auch über die politische Wende von 1989 hinaus blieb das Singen in den Schulen der neuen Bundesländer vielerorts die wichtigste musikpraktische Tätigkeit im Musikunterricht.

Mit neuen Generationen an Schulen und Hochschulen hat hier wie dort ein neues Liedrepertoire und haben veränderte Umgangsweisen mit dem Singen und der Stimme Eingang in die Schulen gefunden. Dieser Prozess hält an. Trotzdem wissen wir aus musikpädagogischen und musikethnologischen Forschungen, wie kontinuierlich sich Kulturtraditionen halten können, wenn es nicht zu von außen zugefügten Brüchen kommt.

Erklärungen für heutige Unterschiede zwischen den Singetraditionen an Schulen in West- und Ostdeutschland dürften auch in einer höchst verschiedenen eigenen *Singesozialisation* aller Beteiligten zu finden sein. Deshalb war es auch folgerichtig, dass *Belcantare Brandenburg* nicht einfach das hessische Modell von *Primacanta* übernimmt, sondern für die eigenen regionalen Voraussetzungen modifiziert. Zudem gibt es im Land Brandenburg die sechsklassige, in Hessen hingegen die vierjährige Grundschule. Das muss pädagogische Konsequenzen für die Gestaltung des Singens mit Grundschulkindern haben.

Während das Singen in Schulen der alten Bundesländer durch die lieddidaktischen Diskussionen der 60er und 70er Jahre positive Impulse (kritisches Nachdenken über Liedtexte, Bewusstwerden der Gefahr ideologischer Manipulationen) erhielt, aber auch unter Legitimationszwängen durch zeitweise Überakzentuierung rationaler Zugangsweisen beeinflusst wurde, war das schulische Singen in der DDR und in den ersten Nachwendejahren eher durch (verordnete und damit oft etwas starre) Kontinuität geprägt.

In der Ausbildung von Kindergärtnerinnen, Unterstufenlehrern und Musikpädagogen im Osten Deutschlands hatten vokalpraktische und methodische Ausbildungsinhalte einen hohen Stellenwert. Dies hatte zur Folge, dass in allen Klassenstufen auf gutem musikalischen Niveau gesungen wurde. Allerdings dominierten der Klassengesang und der zu bewertende Sologesang. Kritische Reflexionen zu dem im Lehrplan fest-

geschriebenen Liederkanon gab es in der Fachöffentlichkeit kaum und waren eher unerwünscht.

Die für die DDR wichtigen Lieder der jungen Kinderliedermacher-Generation der 70er und 80er Jahre (*Gerhard Schöne, Gerhard Gundermann, Joachim Christian Rau*), von denen nicht nur eine neue Liedkultur (vgl. Jank 2006), sondern auch eine für die DDR typische andere Zuhörkultur befördert wurde, hatten erst 1989 mit der vorsichtigen Öffnung des letzten Lehrplans eine offizielle Chance. Gerhard Schöne, der sich für das Projekt *Belcantare Brandenburg* als Schirmherr zur Verfügung gestellt hat, ist der wichtigste Kinder-Liedermacher aus dem Osten Deutschlands, der Kinder wie auch Erwachsene immer wieder zu einem lustvollen Mitsingen und Mitdenken eingeladen hat. Die einfachen musikalischen Mittel verstand und versteht er ganz gezielt und emotional wirksam einzusetzen, Zuhörende müssen einfach mitmachen. Das geschieht bei ihm nicht zufällig, sondern beruht auf jahrzehntelangen Erfahrungswerten in der lebendigen Kommunikation mit seinem unterschiedlichen Publikum.

Um so wichtiger ist es, hier auf die besonderen Singekulturen von Kindern und Jugendlichen im Freizeitbereich hinzuweisen, die auch heute noch in den neuen Bundesländern in der heutigen Erwachsenengeneration nachwirken. In der DDR gab es vielerorts freiwillige Singesituationen (Kinderferienlager, Ferienspiele, Chor- und Singegruppenwerkstätten, Feste der jungen Talente). Kinder führten mit großer Begeisterung handgeschriebene Liederbücher (Kopierer gab es nicht), entwarfen eigene kleine Kompositionen und kamen hierüber mit Freunden ins Gespräch. So wurden durch mündliche Verbreitung neue Volkslieder geboren, zu denen z. B. die Lieder *Mit dem Gesicht zum Volke* (Gerhard Schöne), *Wer möchte nicht im Leben bleiben* (Küchenmeister/Schwaen), *Wer die Rose ehrt* (Renft), und *Schmusen muss sein* (Schöne) gehörten. Singen war vielerorts ein Bedürfnis, es kompensierte auch die gesellschaftlich gesetzten Einschränkungen und Befindlichkeiten des Alltags und begleitete vielseitige Formen eines stärker auf Gemeinschaft und weniger auf Konkurrenzverhältnisse ausgerichteten Zusammenlebens (vgl. Jank 1993).

Die Songs der Liedermacher waren für viele Kinder und Jugendliche so etwas wie eine individuelle Zufluchts- und Verständigungsstätte. Heute hingegen orientierten sich viele Musiker nach Marktchancen, die Liedtexte werden unverbindlicher und damit zum Teil auch belangloser.

Einiges ist noch da von diesen Singe-Sichtweisen und wird vielleicht noch etwas bestehen bleiben. Die tiefgreifenden Veränderungen in allen Lebensbereichen der Menschen im Osten Deutschlands werden jedoch auch ihre Spuren hinterlassen. Gegenwärtig verändern sich durch neue inhaltliche Akzentuierungen in Kinder-, Freizeit- und Ausbildungseinrichtungen, aber auch durch deren Schließung, viele Rahmenbedingungen für kulturelles und musikpädagogisches Arbeiten. Kinder orientieren sich stärker an konsumorientiertem Denken, entwickeln neue Freizeitinteressen und sind weitreichenden Wandlungen in den Familien ausgesetzt. Diese Tendenzen beeinflussen das Singeverhalten und Einstellungen deutlich.

Vor einem modernen Musikunterricht stehen in Bezug auf das Singen und die Liedarbeit heute jedoch noch ganz andere Herausforderungen: Unsere europäischen Nachbarn gehen recht unterschiedlich mit Liedern im Musikunterricht um. So hat z. B. eine Studentin in Potsdam, die längere Zeit in Frankreich gelebt und studiert hat, in ihrer wissenschaftlichen Hausarbeit zum Thema *Vergleichende Betrachtungen zum Singen und zur Liedarbeit in französischen und deutschen Schulen* interessante Ergebnisse herausgearbeitet. (Vgl. Günther-Schellheimer 2005) So wird in Frankreich in besonderem Maße die Tradition des populären zeitgenössischen Chansons gepflegt und in der Schule gefördert. Gesang hat in den Lehrplänen in Frankreich eine privilegierte Stellung. Mindestens acht Lieder müssen in einem Schuljahr verbindlich gelernt und von den Schülerinnen und Schülern beherrscht werden. Weiterhin analysierte sie die Auswirkungen des Filmes *Les Choristes* (Die Chorsänger), Regie und Buch Christophe Barratier von 2003, in Deutschland bekannt unter dem Namen *Die Kinder des M. Mathieu*. Über 8,36 Millionen französische Besucher haben diesen Film gesehen, und plötzlich wollen viele kleine Zuschauer „Choriste“ werden. Der Film führt dem Zuschauer das Erleben von Gemeinsamkeit, Gemeinschaft und Wertschätzung vor, die beim Chorgesang und in dieser Geschichte entstehen. In Anbetracht der Tatsache, dass nach Erscheinen des Filmes Chöre wieder scheinbar aus dem Boden sprießen, zog das französische Bildungsministerium sogar in Betracht, das Chorsingen zum obligatorischen Gegenstand des Musikunterrichts im Collège zu machen. Mediale Wirkungen, wie sie von diesem Film ausgehen, treten

immer wieder in Erscheinung, streben auf und verblassen. Es bleibt aber offensichtlich die Sehnsucht der Menschen nach diesen unerhörten Begebenheiten und starken emotionalen Geschichten. Musikunterricht sollte sich dies noch mehr zunutze machen und Impulse aufgreifen.

Es sei eine grundlegende Schlussüberlegung angefügt, die auch tragend für die Initiierung des Projektes *Belcantare Brandenburg* war und ist:

Singen hat sich letztendlich aus elementaren Lautäußerungen von Säuglingen, über das Hören und Mitsingen von Wiegenliedern, das Nachahmen von Alltagsgeräuschen und Stimmgebungen als Verständigungsmittel mit anderen Menschen zum eigentlichen Musizieren entwickelt. In der Schule wird das Singen plötzlich oft zu etwas Besonderem. Sich diese ursprünglichen Funktionsweisen des Singens wieder bewusst zu machen und in einer bestimmten Unterrichtssituation unter pädagogisch reflektierter Orientierung zu nutzen, darin sehe ich neue mögliche Chancen für das Singen in der Schule. Und die Grundschule und die Kindertagesstätten müssen damit zielgerichtet beginnen.

Quellen

- Bäßler, Hans/Nimczik, Ortwin (Hrsg.): Stimme(n): Kongressbericht 26. Bundesschulmusikwoche Würzburg, Mainz 2008.
- Günther-Schellheimer, Nora: Vergleichende Betrachtungen zum Singen und zur Liedarbeit in französischen und deutschen Schulen, wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung, Potsdam 2005.
- Jank, Birgit: Ausbildung in Musik für Kulturelle Bildung, in: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung, München 2012, S. 875 ff.
- Jank, Birgit: Geschützte Lieder unterm Kirchendach, in: Musikforum, Magazin des Deutschen Musikrates 7/9 (3), 2006, S. 37 ff.
- Jank, Birgit: „Wo Sinnlichkeit an die Vernunft grenzt ...“. Zur Komplexität einer interdisziplinären ästhetischen Praxis in der Musiklehrerausbildung, in: Pfeffer, Martin, u.a. (Hrsg.): Systematische Musikpädagogik, Augsburg 1998, S. 387 ff.
- Jank, Birgit: Wes' Brot ich aß, des' Lied ich sang?, in: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V. (Hrsg.): Woher – Wohin? Kinder- und Jugendkulturarbeit in Ostdeutschland, Remscheid 1993, S. 103 ff.

Jank, Birgit/Reyer, Uwe: Ganz Aug' und Ohr – Die andere Art einer ästhetischen und sozialen Praxis, Obertshausen 1994.

Klusen, Ernst: Singen – Materialien zu einer Theorie, Regensburg 1989.

3.3 Das musikalische Selbstkonzept als vermittelnde Variable musikalischer Lern- und Entwicklungsprozesse. Erläuterungen und Implikationen für Unterricht und Forschung

Maria Spychiger

Dieser Beitrag gibt einen Einblick in mehrere Facetten des musikalischen Selbstkonzepts, welches Thema der wissenschaftlichen Begleitung des Frankfurter Singeprojektes *Primacanta* war. Seine theoretische Bedeutung liegt allem voran im starken Einfluss auf das musikalische Lernen und die musikalische Entwicklung und damit auf den Lebenslauf einer Person im musikalischen Bereich.

3.3.1 Einleitung und Anschluss an die Forschung zum Singeprojekt *Primacanta* in Frankfurt am Main

Es wurde bisher nicht in Frage gestellt, dass die Musik Gegenstand der allgemeinen schulischen Bildung sein soll. Es besteht der kollektive Wille, den Heranwachsenden die Teilhabe an musikalischer Kultur zu ermöglichen. So oft die Schule sich mit der Umsetzung dieses Bildungsauftrages schwer tut, so oft gab und gibt es auch immer wieder Appelle an das Bildungswesen, seine Verantwortung für die musikalische Förderung der Kinder und Jugendlichen wahrzunehmen. Dafür sind neben der allgemeinbildenden Schule jeweils auch weitere gesellschaftliche Bildungsträger im Spiel, darunter gut etabliert das Musikschulwesen, das Chorwesen, die örtlichen Musikvereine, die Kirche. Zusätzlich bringen sich immer öfter Stiftungen und private Geldgeber ins Spiel, die für Projekte und zeitlich begrenzte Initiativen aufkommen.

3.3.1.1 *Primacanta* - für Musiklehrpersonen und Grundschul Kinder

Seit wenigen Jahren erhalten das musikalische Lernen und die musikalische Bildung auffallend viel Aufmerksamkeit und Unterstützung, viel

mehr als dies in den vorangegangenen Jahrzehnten der Fall war. Etliche Projekte widmen sich spezifisch dem Singen (vgl. Stadt Neuß 2009). Hintergrund dazu bietet u. a. der z. T. in dramatischem Ausmaß festgestellte Rückgang der Singefähigkeit der Kinder (etwa mit Brünger 2003; vgl. Kap. 1.1 in Spychiger/Aktas 2015). Diese Entwicklung hat sich in der wissenschaftlichen Forschung parallel oder etwas im voraus abgezeichnet: Die Untersuchung musikbezogener Wahrnehmung, musikalischen Lernens und Handelns und der musikalischen Kognition hat sich stark vermehrt und etabliert.

Hintergrund der im Folgenden diskutierten Inhalte und Untersuchungen bildet das von der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst und einer lokalen Stiftung geförderte Singeprojekt *Primacanta* für 3. und 4. Klassen in Frankfurt am Main ab dem Jahr 2008. Während die Intervention in einer intensiven berufsbegleitenden Weiterbildung der Lehrpersonen bestand, setzte die wissenschaftliche Begleitung den Maßstab, dass diese auch wirklich bei den Kindern ankommt. Als eine Art Formel gefasst findet sich der Anspruch in den Leitsätzen des Projektes „Wir können singen! Und wir singen gerne!“ Lern- und entwicklungspsychologisch sollten sie auf das einzelne Kind heruntergebrochen und dem psychologischen Bereich der Selbstkonzeptforschung zugeordnet werden.

Die Intervention für eine *Primacanta*-Staffel dauerte jeweils zwei Jahre bzw. über das 3. und 4. Schuljahr. Im Zentrum der Untersuchungen über die musikalischen Selbstkonzepte stand ein Fragebogen, den die Kinder zu vier Zeitpunkten ausfüllten. Dazu konnten weitere Daten und Perspektiven von Beteiligten einbezogen werden. Insbesondere schrieben die Schülerinnen und Schüler dem Forschungsteam zu zwei Zeitpunkten einen Brief. Darin berichteten und zeichneten sie über ihre Schule, Klasse und den Musikunterricht. In ausgewählten Klassen konnten zusätzlich ebenfalls zu zwei Zeitpunkten Videoaufnahmen gemacht werden.

3.3.1.2 Mehrperspektivisches *Primacanta*-Forschungsdesign

Es wurde auch die Perspektive der Lehrpersonen eingeholt. Sie schilderten die Situation ihrer Schule und der spezifischen Klasse und einzelner Kinder zu Beginn und zum Abschluss der beiden Schuljahre in einem

ausführlichen Bericht z. Hd. der wissenschaftlichen Begleitung. Die Mehrperspektivität, die Multimethodalität und der zeitliche Ablauf der Untersuchungen sind in Abbildung 1 festgehalten.

2010					2011							2012													
Aug	Sep	Okt	Nov	Dez	Jan	Feb	März	April	Mai	Juni	Juli	Aug	Sep	Okt	Nov	Dez	Jan	Feb	März	April	Mai	Juni	Juli		
Fragebogen		1. Erhebung			Fragebogen		2. Erhebung					Fragebogen			3. Erhebung				Fragebogen					4. Erhebung	
Lehrerbericht 1 (Einstieg)					1. Schülerbrief							2. Schülerbrief							Lehrerbericht 2 (Abschluss)						
Videoaufnahmen 1												Videoaufnahmen 2													

Abbildung 1 Messungen der wissenschaftlichen Begleitung in der 3. Staffel von Primacanta über zwei Schuljahre. Durchführung der Erhebungen im zeitlichen Verlauf (aus Spychiger/Aktas 2015, S. 14).

Warum gerade das musikalische Selbstkonzept als Forschungsgegenstand? Das Interesse an genau diesem Konstrukt kann gut begründet werden: Nachdem die Forschungsleiterin bereits eine umfassende Studie über die musikalischen Selbstkonzepte bei Erwachsenen durchgeführt hatte (Spychiger 2010), lag es nahe, die Entwicklung bei Kindern in den Blick zu nehmen. Viele Menschen sagen von sich, dass sie nicht gut singen können. Nicht wenige meinen, sie seien überhaupt unmusikalisch. Musiklehrerinnen und -lehrer haben nicht selten einen Anteil an den biografischen Erfahrungen, die zu negativen musikalischen Selbstkonzepten führen. Daraus leitet sich ab, dass die Fähigkeit zur Förderung der fachspezifischen Selbstkonzepte der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Lehrkompetenz für alle Fächer ist.

Die Einsichten in die Bedeutung der Selbstkonzepte für das Lernen führt aber spezifisch für den musikalischen Bereich noch weiter zur Frage, welches die Aufgabe der Schule für die musikalische Bildung der Heranwachsenden ist, wenn man sie im Spektrum der gesellschaftlichen Felder musikalischer Erziehung und Bildung lokalisiert. Diese sind etwa in den Musikschulen und -hochschulen, den Frühförderungsinstanzen wie Familie und Kindertagesstätten, den Musikvereinen, Chorgemeinschaften, der Kirche oder auch den medialen Instanzen zu identifizieren. Je nach dem, in welchem dieser Felder Menschen sich bewegen, sind auch die pädagogischen Aufgaben zur Förderung der musikalischen Selbstkonzepte unterschiedliche, sollen aber auch in diesen außerschulischen Feldern unbedingt pädagogisch wahrgenommen werden.

3.3.1.3 „Wer-ich-bin und Was-ich-kann“

Die psychologische Selbstkonzeptforschung befasst sich mit den Selbstwahrnehmungen, die sich als Selbstbild niederschlagen, als Vorstellungen darüber, wer man ist und was man kann. Ein Selbstbild oder Selbstkonzept enthält die Ergebnisse über die Art und Weise, wie eine Person auf ihre Umwelt reagiert und ihre Erfahrungen erlebt. Es resultieren aus der Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner dinglichen und sozialen Umwelt mit einer Vielzahl von Lebens- und Aktivitätsbereichen je spezifische Selbstwahrnehmungen und Einschätzungen. Die Forschung wendet sich seit längerer Zeit – man kann sagen seit der richtungsweisenden Publikation von Richard Shavelson, Judith Hubner & George Stanton im Jahre 1976 – den solcherart pro Lebensbereich spezifischen Selbstkonzepten zu.

Bei älteren Kindern und Jugendlichen kann mit dem sog. Skill-development-Ansatz (bereits bei Calsyn/Kenny 1977) eine Kausalität von Kompetenz zu Selbstkonzept angenommen werden, während im Grundschulalter mit dem sog. Self-enhancement-Ansatz die Kausalität noch überwiegend umgekehrt verläuft: ein positives Selbstkonzept bewirkt gute Leistungen (siehe etwa Kammermeyer/Martschinke 2006). Durch die breit rezipierten PISA-Forschungen war bekannt geworden, dass die leistungsbezogenen Attribute im Sinne der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler erstrangigen Erklärungswert für deren Leistungsverhalten und -ergebnisse hat. In mehreren Fächern wurden zunehmend Untersuchungen zur Wirkung fachbezogener Selbstkonzepte durchgeführt und Theorie dazu diskutiert und aufgebaut. Solche Darstellungen legen eine enge Bindung von fachbezogenen Fähigkeitskonzepten und Kompetenzentwicklung nahe (Hellmich 2011).

3.3.2 *Domänenspezifität des Selbstkonzepts und der „Primacanta-Fragebogen“*

Mit der bereits erwähnten Arbeit von 1976 kamen Shavelson, Hubner und Stanton auf empirischem Weg zu einem Modell des Selbstkonzepts, welches Bereiche des Selbstkonzeptes unterscheidet und diese hierarchisch anordnet. Man kann sich die zugehörigen mentalen Prozesse als

bottom-up von kleineren zu größeren Bereichen ablaufend vorstellen, die sich zu einem allgemeinen Selbstkonzept integrieren. Umgekehrt sorgen top-down Prozesse dafür, dass dieses allgemeine Selbstkonzept bereicherspezifisch arbeitet. So ist etwa auf einer oberen Ebene dieser Hierarchie eine Aufteilung in ein schulisches oder aber nicht-schulisches Selbstkonzept aufgestellt. Das schulische Selbstkonzept gliedert sich dann weiter in die Fächer, während das nicht-schulische sich in einen emotionalen, physischen und sozialen Bereich aufteilt usw.

3.3.2.1 Domänenspezifität vs. Einheit der Person

Früher verstand man das Selbstkonzept ähnlich wie das Konstrukt der Identität als ganzheitliches Phänomen, das die Person als Einheit aufnimmt. Der spätmoderne Wandel hin zu einer fragmentierteren Sicht versuchen wir mit dem Begriff der *Domänenspezifität* zu fassen.

Das Modell von Shavelson et al. war für erste Überlegungen zum musikalischen Selbstkonzept inspirierend. Aber bald erhielt das Konstrukt fluide Konturen, ich verließ die Vorstellung einer hierarchischen Anordnung des Selbstkonzeptes und konzipierte stattdessen die Domäne der Musik (die es im Übrigen bei Shavelson gar nicht gibt) als in sich nochmals aufgegliederte Struktur und stellte damit die Frage, was seine Dimensionen sein würden. Mit den vielseitigen Bedeutungen, welche Musik im Leben der meisten Menschen hat, liegt es nahe, sich das musikalische Selbstkonzept als in sich mehrdimensionales Konstrukt zu projektieren.

Den nicht-hierarchischen Zugang zur Domänenspezifität verfolgen seit den 90er Jahren auch andere Selbstkonzeptforscher, etwa Barbara Byrne (1996), Susan Harter (1999) und auch Richard Shavelson selbst. Man kann sich Selbstkonzepte damit um so besser als Spielweisen des Bewusstseins denken, in welchen die Subjektivität und Eigenheit des betreffenden Menschen, in unserem Fall eines Grundschulkindes, manifestiert wird. Selbstkonzepte verändern und formen sich im Umgang mit den aktuellen Inhalten einer Situation. In Forschungsdesigns mögen sie ihres Einflusses auf Verhalten und Befinden wegen als unabhängige Variablen fungieren, als psychologische Instanzen jedoch sind sie bewegliche, adaptive Strukturen.

3.3.2.2 Die Items des Primacanta-Fragebogens

Das Messinstrument zur Erhebung der musikalischen Selbstkonzepte nannten wir einfach „den Primacanta-Fragebogen“. Es ist ein Frageverfahren, welches insbesondere auf die Selbstrepräsentationen im Bereich des Singens abhebt. Das Instrument wurde im Verlauf der zwei ersten Staffeln entwickelt, erreichte in der Version für die 3. Staffel sehr zufriedenstellende statistische Kennwerte und wurde dann in den (Schul-)Jahren 2010 bis 2012 eingesetzt.

Das musikalische Selbstkonzept wurde im quantitativen Teil des Fragebogens mit 21 Items erfasst, von denen eines wegen Verständnisschwierigkeiten bei den Kindern und entsprechend unsicheren Testwerten weggelassen wurde, im Einzelnen: (1) Ich singe gerne, (2) Ich kenne viele Lieder, (3) Ich kann gut singen, (4) Musik finde ich toll, (5) Ich habe schon öfter Lieder erfunden, (6) Ich traue mich, ein Lied alleine vorzusingen, (7) Ich mag die Lieder, die wir in der Schule singen, (8) Rhythmus macht mir Spaß, (9) Wenn ich in der Schule singe, fühle ich mich gut, (10) Ich lerne gerne Lieder, (11) Ich bewege mich gerne zur Musik, (12) Ich singe oft zu Hause, (13) Der Musikunterricht macht mir Spaß, (14) Ich mache gern mit anderen Kindern Musik, (15) Wenn ich eine Melodie höre, kann ich sie nachsingen, (16) Beim Singen treffe ich die richtigen Töne, (17) Ich kann mit der Biene ganz hoch und tief singen; (18) Ich erkenne die großen und die kleinen Schläge, (19) Ich merke es, wenn ich falsch singe, (20) Meine Lehrerin oder mein Lehrer sagt, dass ich gut singen kann.

Aus dem nun folgenden ausgewählten Ergebnis über den aufgefundenen Geschlechterunterschied kann mühelos auch das Gesamtergebnis für die einzelnen Items gelesen werden. Danach aber wird es illustrieren, wie das musikalische Selbstkonzept als vermittelnde Variable zu musikalischer Leistung und Entwicklung fungiert und für musikalische Biografie konstitutiv ist.

3.3.2.3 Ein ausgewähltes Ergebnis: Geschlechterunterschied in den kindlichen musikalischen Selbstkonzepten

Abbildung 2 zeigt, dass bei 19 der 20 Items des Primacanta-Fragebogens die Mädchen höhere Mittelwerte aufweisen als die Jungen.

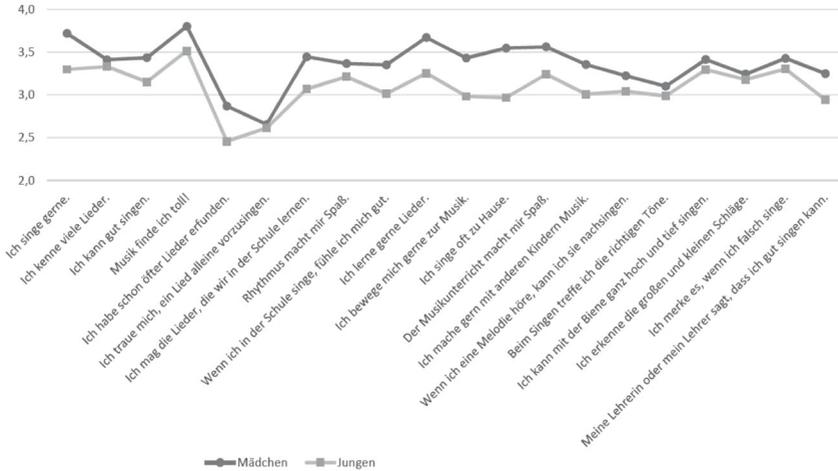


Abbildung 2 Mittelwerte aus 4 Messzeitpunkten der Fragebogen-Erhebungen zum musikalischen Selbstkonzept im Frankfurter Singeprojekt *Primacanta* für 3. und 4. Klassen, aufgeteilt nach Geschlecht bei $n=299$ Mädchen und $n=311$ Jungen (aus Spychiger/Aktas 2015, S. 24). Es sind alle Unterschiede mit Ausnahme von Item 6 signifikant (t -test, $p < .05$).

Solche Effekte sind nicht unbekannt. Monika Oebelsberger berichtet von der Einschätzung des Singens als *Mädchensache* (Oebelsberger 2009). Auch bei der Präferenz für Musikinstrumente sind Geschlechterunterschiede bekannt, etwa dass Mädchen Geige und Flöte bevorzugen, Jungen Schlagzeug und Gitarre (vgl. zusammenfassend Lothwesen 2010; für Einzelstudien u. a. Stolla/Gaul 2008). In der Beschaffenheit der Präferenzen für Musikstile finden sich ebenfalls geschlechtsbedingte Unterschiede (Wilke 2012), die sich zudem variabel im Entwicklungsverlauf zeigen (Busch/Schurig/Bunte 2013). Susan Hallam befasst sich mit gender-sensiblen Präsentationsformen zur Erschließung musikalischer Welten und Gegenstände (Hallam/Rogers/Creech 2008).

Es kann die präzise Frage gestellt werden, wie ein Musikunterricht aussehen könnte oder ggf. in bereits bestehenden Beispielen schon aussieht, der bei Jungen zu ebenso positiven Selbstkonzepten führt wie bei Mädchen. Aber das in Abbildung 2 gezeigte Ergebnis soll auch verdeutlichen, dass die musikpädagogische Befassung mit dem musikalischen Selbstkonzept für den Unterricht angesagt ist, wenn es doch eine solch zentrale Steuergröße musikalischen Interesses und Erlebens, Verhaltens und Befindens und damit des musikalischen Lernens und der Entwicklung insgesamt ist.

3.3.3 Lern- und entwicklungspsychologische Implikationen

Die Vorstellung eines direkten Bezugs zwischen Lehren und Lernen steht schon lange unter Verdacht und ist etwa von Klaus Holzkamp als Lehr-Lern-Kurzschluss bezeichnet worden (Holzkamp 1995, S. 391). Statt dessen erfolge das Lernen in *Lernschleifen*, welche auf dem Weg zum Wissen und Können zu durchlaufen sind (a. a. O., S. 445). Dieser Gedanke wird weiter unten noch aufgenommen und entwickelt.

3.3.3.1 Nicht die Diagnose von Begabten, sondern Förderung für alle

Für die Seite der Lernenden gibt es eine ähnlich verbreitete Vorstellung mit ähnlich überholtem Charakter dahingehend, dass deren Begabung der ausschlaggebende Faktor für die Erfolgsaussichten von Lernprozessen sei. Für den schulischen Musikunterricht heißt es dann etwa, es sei dessen herausragende Aufgabe, musikalisch begabte Schülerinnen und Schüler der professionellen Bildung zuführen zu können. Es heißt dann etwa, wie dies kürzlich für eine Tagung über musikalische Begabung an einem Frankfurter Gymnasium formuliert wurde, es sei an der Zeit zu fragen, (1) wie musikalisch Begabte in allen Schulformen gefunden und gefördert werden könnten, oder (2) was die aktuell laufenden Förderprogramme verschiedener Stiftungen, darunter etwa „Die Musikalische Grundschule“, „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi), „Response“ u. a. m., zur Förderung musikalisch Begabter beitragen können, und (3) wie sich die Institutionen (Musikschule, Schule, Akademie und Hochschule) zum Finden und Fördern musikalisch Begabter und Hochbegabter vernetzen

können. Das Ziel sei, über das gemeinsame Anliegen der Begabtenförderung eine Kommunikation aufzubauen und Ideen für ein abgestimmtes Handeln zu entwickeln. Die in der Primacanta-Forschung eingenommene Perspektive, aber auch die Ziele der genannten Projekte, bewegen sich jedoch in eine andere Richtung und identifizieren sich mit einer anderen Pflicht.

Mit dem Leitmotiv „Wir können singen und wir singen gerne“, welches in früher Zusammenarbeit von Projektleitung und wissenschaftlicher Begleitung festgelegt werden konnte, sind alle Kinder angesprochen. Die Breitenförderung ist lange vor der Spitzenförderung das Ziel, theoretisch steht nicht das Begabungskonzept im Zentrum, sondern das musikalische Lernen aller.

3.3.3.2 Nicht Legitimation durch Transferwirkungen, sondern durch die musikalische Betätigung selbst

Nach den Erfahrungen aus dem Schweizerischen Schulversuch mit erweitertem Musikunterricht in den 90er Jahren (Weber/Spychiger/Patry 1993; Spychiger 1995) lag mir als Forschungsleiterin für Primacanta sehr daran, nicht mit den bekannten außermusikalischen Argumenten an der Legitimationsdiskussion teilzunehmen. Die Kritik an den Transferthese galt damals in erster Linie der „Musik-macht-schlau“-These, also der Behauptung und Hoffnung, Musik steigere die Intelligenz, die Matheleistungen usw., aber auch, dass sie Kinder sozial kompetent, kreativ, mutig usw. mache (vgl. zusammenfassend Spychiger 2002). Mit dieser hatte die Primacanta-Leitung vorerst auch noch kokettiert, aber im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung und dem kompetenzorientierten Konzept der Intervention entschied sie sich dann klar für das Singen selbst: Das Ziel sollte das Singen-Können und die Freude der Kinder am Singen sein. Der Weg war nun nicht mehr weit, dazu auch für die Forschungsfrage vom Kind her zu denken und mit dem musikalischen Selbstkonzept ein verhaltens- und motivationspsychologisch starkes Konzept in den Blick zu nehmen.

Die zwei Kernaussagen eines singfokussierten musikalischen Selbstkonzeptes, wie wir es mittels des Fragebogens erhoben haben – „Ich kann gut singen“ und „Ich singe gerne“ – stehen exemplarisch für die unmittel-

telbare psychologische Nähe von Selbstkonzept und Identität (Spychiger, in Druck): Wenn die Kernfrage der Identität „Wer bin ich?“ heißt und ein Kind bei unseren zwei Kernitems hohe Werte ankreuzt, so lautet die Antwort dann: „Ich bin jemand, der gerne singt“, und ebenso: „Ich bin jemand, der gut singen kann“. Das erste Item repräsentiert Fähigkeit, das zweite verweist auf Neigung und Interessenlage. Wie es diesbezüglich zu individuell verschiedenen Selbstbildern kommt, ist dann die Frage. Dazu haben wir viele Überlegungen angestellt.

Was Lehrpersonen in Leistungssituationen, aber auch – und vielleicht gerade besonders – in weiteren selbstrelevanten Situationen sagen, wird vom betreffenden Schüler oder der Schülerin ebenso aufgenommen und in ihr Selbstbild integriert, oder mit diesem abgeglichen. Bei späteren Gelegenheiten kommen diese Inhalte reflexiv ins Spiel und wirken als Moderator des fach- und themenbezogenen Denkens und Verhaltens (Oyserman/Elmore/Smith 2012). Bei einem Selbstkonzept „Kopfrechnen kann ich gut“ kann dies in einer entsprechenden Unterrichtsstunde etwa heißen: „Hoffentlich komme ich dran“ oder: „Ich weiß die Antwort schneller als die andern“, während bei einem Selbstkonzept wie „Ich kann nicht gut lesen“ solche Selbstverbalisationen vielleicht lauten: „Ich passe auf, dass ich nicht drankomme“, oder auch einfach ein Gefühl der Angst in Sequenzen des Vorlesens vorherrscht. So beeinflussen Selbstkonzepte bereits die Wahrnehmung von Situationen, indem sie via Motivation die Aufmerksamkeit steuern (Carver/Scheier 1981).

3.3.3.3 Identifikation der unabhängigen und abhängigen Variablen im Lernprozess und die Implikationen für die Rolle der Lehrperson

Solche Vorstellungen unterscheiden sich wesentlich von der eingangs erwähnten, stark vereinfachenden Idee, es gebe einen direkten Bezug zwischen den Lehrhandlungen der Lehrperson und dem Lernen auf Schülerseite. Sie geht aber auch noch weit über die differenzierende Holzkamp'sche Alternative des mäandrierenden Bandes zwischen Lehren und Lernen hinaus. Mit der Einführung des Selbstkonzeptes als lernsteuernde Instanz wird das Kausalgefüge neu aufgemischt. Zwar fungiert die Lehrperson weiterhin als Einfluss und damit als unabhängige Variable. Die Wirkung tritt aber nun vorerst im Selbstkonzept des Schü-

lers oder der Schülerin auf; dieses steht als abhängige Variable („aV“ in Abb. 3c), die dann in der Kausalkette zur unabhängigen Variable wird („uV“ in Abb. 3c) und auf den weiteren Prozess und die Lernleistung wirkt. Somit bleibt die abhängige Variable natürlich dieselbe, es ist das Lernergebnis beim Schüler oder der Schülerin. Sie ist aber nunmehr komplexer verknüpft. Die Abbildungen 3a bis c versuchen, diese zunehmende Komplexität der Zusammenhangsvorstellungen aufzunehmen.

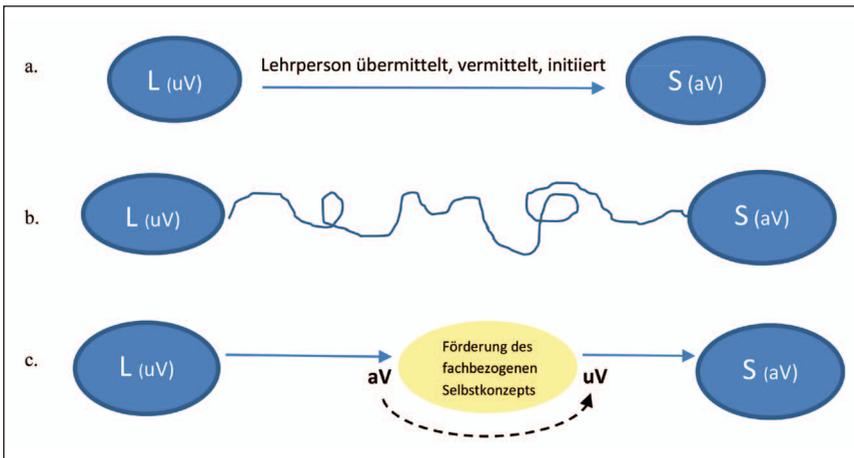


Abbildung 3a-c Zusammenhangsvorstellungen zwischen Lehren und Lernen als Lehrer-Schüler-Interaktion. a) repräsentiert den Lehr-Lern-Kurzschluss mit Lehrerhandlung als unabhängige und Schülerwissen als abhängige Variable, b) die Differenzierung der Holzkamp'schen Lernschleifen und c) die neue Sicht des dazwischen liegenden Selbstkonzeptes der Schülerin oder des Schülers (für eine erste, einfachere Darstellung vgl. Spychiger 2015, S. 59). Weitere Erläuterungen im Text.

Die Rolle der Lehrperson ist unter der Bedingung c wesentlich verändert. Mehr, als dass sie auf die Schülerinnen und Schüler direkt einwirkt oder einredet, indem sie Wissen vermittelt, steht sie als Interaktionspartnerin im Raum, die Lernumgebungen gestaltet und damit Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schüler arrangiert, initiiert, ermöglicht und begleitet.

3.3.4 Die Vermittlungsfunktion fachspezifischer Selbstkonzepte

In allgemeiner Formulierung sind es mit Albert Bandura die Selbstprozesse, welche den Bezug zwischen Person und Welt vermitteln: „The impact of most environmental influences on human motivation, affect, and action is heavily mediated through self processes. They give meaning and valence to external events“ (Bandura 1993, S. 118).

3.3.4.1 Differenzierung des Kausalmodells über den musikalischen Lernprozess

Selbstkonzepte verändern und formen sich im Umgang mit den aktuellen neuen Inhalten einer Situation und den daran beteiligten Personen. Man kann es sich behelfsweise so vorstellen, dass zwischen der lehrenden und der lernenden Person das in Abb. 3c skizzierte domänenspezifische Selbstkonzept des Schülers oder der Schülerin liegt. Abbildung 4 versucht, die Position der Selbstkonzepte in Prozessen des Lehrens in differenzierterer Anlage zu verdeutlichen und grafisch darzustellen. In der Folge werden deren Entwicklung und Förderung wichtig. Lehrpersonen spielen dabei die bereits oben angesprochene große, oft zukunftsbestimmende Rolle. Lernprozesse erfolgen dann einerseits als Rückkoppelungsvorgänge mit dem Selbstkonzept des Lerners oder der Lernerin, andererseits aber auch, wie traditionell vorgestellt, als direkte Interaktion oder Feedbackschleife zwischen der Lehrperson und dem oder der Lernenden.

Dieses komplexere Modell nimmt die Vorstellung eines kurzgeschlossenen Übermittlungsvorgangs in der Lehrer-Schüler-Interaktion mit dem wechselseitigen direkten Pfeil von L zu S auf (wie in Abb. 3a), ist aber im Umfeld von weiteren, selbstkonzeptvermittelnden und -vermittelten Prozessen des Lehrens und Lernens nicht mehr naiv. Die Möglichkeit eines direkten Bezugs zwischen Lehren und Lernen ist mit der grundsätzlicheren Fokussierung auf das selbstkonzeptvermittelte Lernen nicht nur vage sozialkonstruktivistisch aufgelöst, sondern mit einem psychologischen Konstrukt theoretisch angereichert.



Abbildung 4 Die Vorstellung aus Abb. 3c spezifisch für das musikalische Selbstkonzept differenziert. Es gibt Lernschleifen zwischen dem Kind und dem Selbstkonzept unter Integration der traditionellen Vorstellung aus Abbildung 3a, die dann aber kein Kurzschluss mehr ist.

Wenn wir mit solchen Überlegungen den Bereich der empirischen Untersuchung verlassen und das Feld normativer Pädagogik betreten haben, sind im Zusammenhang mit der Selbstkonzeptentwicklung nun die Anforderungen an Lehrpersonen für die pädagogische Interaktion zu untersuchen.

3.3.4.2 Die Lehrkompetenz „Musikalische Selbstkonzepte fördern“ entwickeln

Mit ihren Kommentaren und Mitteilungen, verbal und non-verbal, beeinflussen Lehrpersonen die Entwicklung der Selbstkonzepte ihrer Schülerinnen und Schüler nachhaltig. Im Musikunterricht der Schule gibt es Ereignisse und Situationen, die von den Beteiligten sehr emotional erlebt werden. Dazu gehören zum Beispiel Schulaufführungen oder Konzerte, die im Erwachsenenalter oft noch positiv erinnert werden, 40- oder 50-Jährige wissen etwa noch das Werk, wer dabei war, dass es eine schöne oder aufregende Atmosphäre war. Aber es gilt ebenso das Gegenteil, es gibt negative Erinnerungen an den Musikunterricht. Für viele war insbesondere das Vorsingen eine große Belastung. Es gibt große Unterschiede, je nach dem, wie die Lehrperson agiert hat. Zum Beispiel erzählte eine Frau in einem Interview, dass sie vor dem Vorsingen zwar Angst gehabt habe, durch ihren Lehrer aber beruhigt wurde, indem er sagte: „Ihr könnt zu zweit vorsingen, wenn euch das lieber ist – niemand soll sich blamieren.“ In den zwei Jahren bei diesem Lehrer habe sie die Furcht vor dem Vorsingen zu einem guten Teil überwinden können, schloss die Person ihren Bericht.

Ein positives Beispiel für das Vorsingen oder Alleine-Singen ist auch das von Philippe, 4. Klasse. Die Lehrerin sagte: „Philippe, du kannst das Lied gut, du weißt beide Strophen auswendig – willst du heute die zweite Stimme alleine singen?“ Der Junge schaute die Lehrerin noch unsicher an, aber sie sagte gleich darauf „und deine Stimme klingt schön!“ Der Junge sang die Stimme dann wirklich alleine. – Die Lehrperson hat ermutigend kommuniziert und gehandelt; das musikalische Selbstkonzept von Philippe hat einen guten Anhaltspunkt, um diesen positiven Inhalt weiterzuentwickeln. – Weitere Facetten der Rückmeldung könnten berichtet werden, bisweilen sind Rückmeldungen auch kitschig positiv, entmutigend oder aber fördernd-herausfordernd (vgl. dazu Spychiger 2015).

3.3.4.3 Ort des Geschehens ist die pädagogische Interaktion

Im Unterricht fließen musikbezogene oft mit anderen sozialen Interaktionen zusammen, sie überlappen sich und konfundieren. Es ist auch nicht immer scharf zu trennen zwischen verbaler und nicht-verbaler Kommunikation, die körpersprachlichen Botschaften begleiten und färben die Sprache. Sehr oft aber wirken nicht-verbale Interaktionen – Gestik, Mimik, Bewegung im Raum – und vokale Färbungen bzw. nicht-verbale, aber vokale Äußerungen wie Lachen, Seufzen, Schmunzeln etc. besonders stark als Botschaften. Entscheidend ist für unseren Kontext, dass wir die pädagogische Interaktion als bedingenden Faktor für musikalische Leistung und Entwicklung sehen und damit implizit eine Alternativerklärung zum Begabungsmodell anbieten, die hohe Implikationen für die Aufgaben des Musikunterrichts hat.

Einen theoretischen Schritt weiter liegt die kontinuierlich an Bedeutung gewinnende *dialogische Selbsttheorie* (Hermans/Gieser 2012). Ihre Pioniere, insbesondere George Herbert Mead (1863–1931), haben dies vorweggenommen oder vorhergesehen, als sie die Vorgänge der Identitätsentwicklung beschrieben, die später als „symbolischer Interaktionismus“ zusammengefasst wurden, und die das Selbst schon deutlich als soziales Produkt umrissen (Mead 1934; Blumer 1969). Shavelson et al. haben in ihrer Arbeit (1976) diesen Zugang zum Selbst bereits aufgenommen, als sie sagten, das Selbstkonzept sei „in very broad terms,

[...] a person's perception of himself“ und dass „these perceptions are formed through his experience with his environment“ (Shavelson et al. 1976, S. 411).

Die Selbstkonzeptförderung ist nicht vorrangig eine Kompetenz der Unterrichtsgestaltung. Vielmehr sind es grundlegende pädagogische Kompetenzen: Geduld haben, Fehler zugestehen, mit Verschiedenheit in den Temperamenten der Kinder umgehen können, Aneignungschancen geben durch Wiederholen von Inhalten, Individualisieren, Möglichkeiten der Partizipation schaffen, im richtigen Maß loben und bei Bedarf tadeln, die Klasse führen, usw. (vgl. dazu Terhart 2009). Es sind nicht nur Fähigkeits-Selbstkonzepte zu befördern, sondern auch die nicht leistungs- und fähigkeitsbezogenen Aspekte des Selbstkonzeptes. Zum Beispiel sagte in einer Primacanta-Stunde eine Lehrperson einmal nach einer Stimmbildungsübung: „Bravo, so hoch wie heute sind wir noch nie geflogen.“ Dies ist die Fähigkeit zur Leistungsbestätigung. Aber ebenso wichtig ist die Vermittlung von *Beziehungssicherheit* (Spychiger 2013). Es ist damit gemeint, dass Schülerinnen und Schüler Gewissheit über ihre Zugehörigkeit und Partizipationsmöglichkeiten haben und dies auch dann, wenn sie noch nicht alles richtig machen. Man kann an dieser Stelle auf den Theoriebestand der Fehlerkultur und die Praxis des Umgangs mit Fehlern im Unterricht hinweisen (Oser/Spychiger 2005). Viele Menschen haben ihren Mut zum Selbstaussdruck und die Freude am Experimentieren in der Schule verloren, weil sie sich durch Lehreraussagen wie „Soll das tatsächlich eine Orange sein?“, „du hast zwei linke Füße“ oder „Sprich lauter!“ (wenn etwa eine Unsicherheit Grund des Leise-Sprechens war) haben irritieren und entmutigen lassen. Die Lehrperson hat es oft nicht einmal bewusst „so“ gemeint, sondern ihre Aussagen oder Fragen ahnungslos ausgesprochen. In vielen Fällen aber wirken sie für die betroffenen Schülerinnen und Schüler lange nach, manchmal ein ganzes Leben, weil sie sich herabgesetzt oder bloßgestellt fühlten.

So wird es gut sein, wenn zukünftig Lehrpersonen um die Bedeutung der fachbezogenen Selbstkonzepte wissen, in einem so sensiblen und selbstnahen Bereich wie der Musik ganz besonders. Lehrpersonen müssen Selbstkonzepte ihrer Schülerinnen und Schüler, zumindest in ihren Konturen, erkennen und diagnostizieren können. Dafür benötigen sie theoretisches, bereits stufenbezogenes Wissen.

3.3.5 *Einordnung in gesellschaftliche Felder musikalischer Bildung*

Für die weitere Diskussion sei an dieser Stelle der Bogen über die Schule hinaus in die verschiedenen gesellschaftlichen Felder der musikalischen Betätigung und Bildung und in den individuellen Lebenslauf gezogen. Abbildung 5 wird versuchen, die Anlage mit den zwei Dimensionen (1) Lebensalter und (2) Förderniveau zu erfassen. Sie möchte aufzeigen, wie das Element der Musik sich in unterschiedlichen Lebensaltern und pro Person unterschiedlich präsentiert, aber gesellschaftlich immer Orte vorhanden sind, wo sich musikalische Betätigung und Bildung aktualisieren und beheimaten kann.

3.3.5.1 Musikalisches Lernen und Selbstkonzeptentwicklung in allen Lebensaltern

Bei der Durchführung einer kleinen Studie zum Einstieg in die musikalische Selbstkonzeptforschung (Wysser/Hofer/Spychiger 2005) begegnete mir vor etlichen Jahren das eindruckliche Beispiel einer alten Frau, die aus dem schulischen Musikunterricht der 20er Jahre nur wenig persönlichen Gewinn und Förderung ziehen und nur ein „kleines“ musikalisches Selbstkonzept mit ins Leben nehmen konnte. Sie berichtete, wie die meisten Schülerinnen und Schüler sehr große Angst vor dem Vorsingen hatten, welches sie im Unterricht unmittelbar treffen konnte. Sie hat aber immer gerne im Klassenverband gesungen und in der Schule auch die Notenschrift gelernt, was ihr später im Kirchenchor noch zugute kam. Immer hätte sie gerne ein Instrument gespielt, wobei sie aber dachte, dass ihre Fähigkeiten nicht ausreichen. Mit 83 Jahren zog sie in ein sehr gut geführtes Seniorenheim, in welchem sie ermutigt wurde, ein Angebot zum Erlernen des Spiels auf der Zither wahrzunehmen. Sie freut sich heute sehr über diese Entwicklung in ihrem Leben und hat nach anfänglichem Staunen über die Möglichkeit einer solchen Veränderung nun noch fast so etwas wie ein Musikerinnen-Selbstkonzept entwickelt: Sie ist jetzt weit über 90 Jahre alt, hat das Instrument noch sehr gut zu spielen gelernt und hat bis vor einem Jahr mit der kleinen Zithergruppe des Altenheimes noch regelmäßig an Weihnachten und anderen festlichen Anlässen gespielt.

Die Geschichte dieser Frau (im Folgenden Frau A. genannt) ist berührend. Im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Feldern musikalischer Betätigung soll sie zeigen, dass musikalische Angebote das ganze Leben über ganz entscheidende Bereicherungen und auch noch Entwicklungen herbeiführen kann. In der Grundschule aber sind die Wirkungen von Lehrerverhalten von herausragender Bedeutung, weil da der Wirkungsgrad im quantitativ-zeitlichen und im qualitativen Sinn am höchsten ist. Umgekehrt ist jedoch zumindest für den Einzelfall der Frau A. zu sagen, dass trotz der großen musikalischen Lernleistung, die sie im hohen Alter noch erbracht hat, sich ihr musikbezogenes Fähigkeitskonzept wahrscheinlich nur noch geringfügig gestärkt hat. Sie betonte vielmehr, wie bescheiden ihr Können sei und welch großes Glück sie gehabt habe, im Alter von 83 Jahren noch ein solches Angebot erhalten zu haben, wieviel es ihr an Freude schenkt, wieviel Zeit sie mit den Musikstücken verbringt u. ä. m. Eine ganze Reihe von Dimensionen ihres musikalischen Selbstkonzepts hat sich durchaus noch entwickelt, nicht aber, zumindest in diesem Fall, das musikbezogene Fähigkeits- und Leistungskonzept – zu stark war offenbar der einst geformte Eindruck.

3.3.5.2 Gesellschaftliche Felder musikalischer Betätigung und Bildung. Versuch einer Klassifikation

Es wird mit dem Beispiel von Frau A. auch deutlich, dass die Schule nur einer der Faktoren im Gefüge musikalischer Erfahrungen ist und nur einer der möglichen Orte, wo Musik gelernt und musikalische Fähigkeiten aufgebaut werden. Es gibt – zum Glück – weitere gesellschaftliche Felder, die musikalische Erfahrung mit lernender musikalischer Betätigung verbinden und einen gesellschaftlichen Bildungsauftrag wahrnehmen. Mit Abbildung 5 ist der Versuch unternommen, solche Felder klassifizierend aufzustellen und mit Bezug auf eine Person und deren fortschreitenden Alter mit konkreten Institutionen und Orte zu verbinden. Dies gelingt nur ansatzweise und vereinfachend.

Man kann sich auf einer horizontalen Achse das Alter einer Person von jung bis alt, von Beginn bis zum Ende des Lebens vorstellen. Dies sei (1) die horizontale Achse des Individuums mit dessen *Lebensalter*. Als zweites kann man sich als vertikale Achse die Förderintensität in Abhän-

gigkeit des musikalischen Interesses denken; diese kann von der musikalischen Betätigung in der Freizeit bis zur professionellen Musikausübung reichen. Dies sei (2) das *Förderniveau* bzw. der Anspruch an die Musikausübung einer Person. Mit der Aufzeichnung der Achsen entsteht eine Einteilung in vier Felder, auf die sich annähernd die Institutionen der musikalischen Betätigung und Bildung einordnen lassen und die dann gesellschaftliche Felder der musikalischen Bildung repräsentieren.

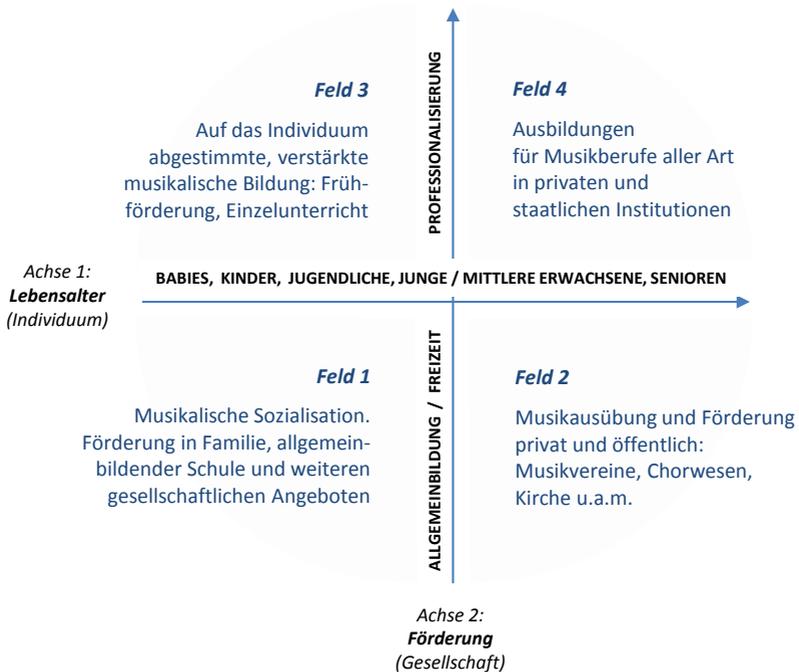


Abbildung 5 Klassifikation der gesellschaftlichen Felder musikalischer Bildung und Betätigung als Vierfeldertafel. Horizontale Dimension (1) des Individuums und seines Lebensalters, Vertikal (2) das Förderniveau mit dem Bildungs- und Professionalisierungsanspruch einer Person von niedrig bis hoch.

Nimmt man das Feld der allgemeinbildenden Schule in den Blick, so kann man sicherlich sagen, dass es den mit privaten Geldern finanzierten Initiativen nicht in erster Linie um die Setzung von Leistungsstandards für das Singen oder der Ausdifferenzierung einzelner Kompetenzen für das Schulfach Musik geht. Viele dieser Projekte sind im etwas undeutlich definierten Bereich der kulturellen Bildung verortet, mit dem ebenfalls

etwas vagen Ziel der *kulturellen Teilhabe*. Die Schule und die dazu gehörigen politischen Instanzen oder Ministerien sind dann eher der Ort der Austragung dieser Initiativen, nicht aber deren Entstehung. Das Singen und die individuelle Singfähigkeit soll als gesellschaftliche Kultur erhalten oder, wo nötig, re-installiert werden.

Das hessische *Primacanta* wie das brandenburgische *Belcantare* sind Förderprojekte, welche Kindern die Chance bieten oder ihnen die Möglichkeit aufrecht erhalten wollen, ihre Singstimme zu gebrauchen und sich singend ausdrücken zu können. Sie sollen als neue Generation Singkultur weiterhin mitgestalten können und weitergehend bei ihrer musikalischen Entwicklung unterstützt zu werden und dies zu einem Zeitpunkt, wo es sowohl gesellschaftlich als auch in der Entwicklung des einzelnen Kindes noch nicht zu spät ist. Ganz vorrangig geht es um die Breitenförderung. Nur so kann der gesellschaftliche Anschluss an eine bestehende Kultur erfolgen. Die Intervention selbst ist diejenige der Professionalisierung der Musiklehrpersonen via Lehrerweiterbildung.

3.3.6 Schlussfolgerung und Diskussion

Die Erkenntnisse über die Zusammenhänge der Entwicklung und der Rolle des musikalischen Selbstkonzeptes für das musikalische Lernen legen nahe, dass die Förderung der musikalischen Selbstkonzepte als zentrale Lehrkompetenz (an-)erkannt werden muss. Es gilt dieses Postulat für alle Schulstufen und Schülerschaften, aus entwicklungspsychologischer Sicht besonders auf der Grundschulstufe (Ausführungen dazu vgl. Spychiger 2015, S. 61 f.), aber darüber hinaus insbesondere, dass in allen gesellschaftlich-musikpädagogischen Feldern Personen vermittelnd tätig sein sollten, welche die Selbstkonzepte der ihnen anvertrauten Menschen gut behandeln.

3.3.6.1 Förderung positiver musikalischer Selbstkonzepte in allen gesellschaftlichen Feldern musikalischer Bildung und Betätigung

Es geschieht allzu leicht, dass Kinder und Jugendliche, die nicht privat musikalisch gefördert wurden, aus dem Blickfeld der pädagogischen Aufmerksamkeit rücken. Manche von ihnen geben dann das aktive Sin-

gen und die musikalische Äußerung ganz auf. Aber es gibt trotzdem noch viele Möglichkeiten der musikalischen Betätigung in der Zivilgesellschaft. Diese wollten abschließend aufgerollt und ins Bewusstsein gerufen sein. Der Hintergrund dazu ist der rote Faden, 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.

Die unterschiedliche Beschaffenheit der Orte in Abbildung 5 geht mit der pädagogischen Anforderung einher, pro Feld und Institution die musikalischen Selbstkonzepte der Beteiligten adäquat zu fördern. Personen der musikalischen Bildung müssen geschult werden und die Fähigkeit dazu entwickeln. Ein Sänger, der sich entschieden hat, in einen Freizeitchor zu gehen und seine Stimme, die er eigentlich gerne braucht, aber sich unsicher ist, wie gut sie ist, benötigt ganz andere Rückmeldungen als ein Student, der sich im Rahmen seines Lehramtsstudiums der Musik seiner Stimme zwar sehr sicher ist, aber etwa zu wenig für seinen Gesangsunterricht übt. Die gleiche Rückmeldung der Lehrperson bzw. des Chorleiters, z. B. „Ihre Stimme klingt heute etwas müde“ kann in einem Fall demotivierend wirken, im andern aber Signal zur Anstrengung sein, und im Effekt im Fall des fragilen Chorsängers selbstkonzeptgefährdend, im andern aber fördernd wirken.

3.3.6.2 Zum Ausblick: Nutzen wissenschaftlicher Begleitungen

Zweifellos geben die wissenschaftlichen Begleitforschungen zu den musikpädagogischen Initiativen diesen ein größeres Gewicht. Der Erkenntnisgewinn wird je nach inhaltlicher Ausrichtung näher an den Projektzielen oder aber allgemeiner an der Entwicklung des Fachwissens orientiert sein. Das für diesen Beitrag herausgegriffene Ergebnis des Geschlechterunterschieds aus der Primacanta-Forschung verweist etwa auf das nicht unbekannte, aber nun an konkreten empirischen Ergebnissen sichtbar gewordene und beunruhigende Ergebnis, dass Jungen offenbar vom schulischen Musikunterricht allgemein, aber auch spezifisch vom Primacanta-Musikunterricht weniger angesprochen sind als Mädchen. Dies sollte eine nachhaltige Diskussion auslösen, die durchaus schon

in der Lehrerbildung einsetzen könnte: Wie sind Lernumgebungen zu gestalten, die Jungen gleichermaßen (bzw.: auf andere Weise!) anregen wie Mädchen? Insbesondere aber auch: Welche Rückmeldungen und Ansprachen benötigen Jungen, um ebenso starke musikalische Selbstkonzepte aufzubauen wie die Mädchen? Soweit sind dies nur Nachfragen zu dem ausgewählten Ergebnis des Geschlechterunterschieds.

Der Beitrag will zum Nachdenken über das musikalische Selbstkonzept und dessen Rolle als Variable in den Prozessen des musikalischen Lehrens und Lernens anregen und diese in die musikpädagogische und -didaktische Forschung und den Fachdiskurs einbringen. Auf einer übergeordneten, bildungssoziologischen Ebene interessiert die Frage, wo die Metadiskussion und die Situation des Singens selbst und des Musikunterrichts insgesamt zum jetzigen Zeitpunkt stehen. Es geht nicht um eine abschließende Standortbestimmung, aber es gibt genügend Indizien dafür, dass sich gerade ein Umbruch vollzieht. Die wissenschaftlichen Begleitungen zu Projekten haben dazu mit Sicherheit beigetragen, auch dann, wenn sie nicht ausschließlich die erwünschten und erhofften Ergebnisse erbracht haben.

Quellen

- Bandura, Albert: Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning, in: *Educational Psychologist* 28 (2), 1993, S. 117–148.
- Blumer, Herbert: *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Englewood Cliffs 1969.
- Brünger, Peter: *Singen im Kindergarten. Eine Untersuchung unter bayrischen und niedersächsischen Kindergartenfachkräften*, Augsburg 2003.
- Busch, Veronika/Schurig, Michael/Bunte, Nicola: Mädchen- oder Jungenmusik? JeKi und die Entwicklung musikalischer Präferenzen im Grundschulalter, in: BMBF (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument*, Broschüre der Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu Jedem Kind ein Instrument, Bielefeld 2013, S. 52 ff., http://www.jeki-forschungsprogramm.de/wp-content/uploads/2009/03/Brosch%C3%BCre_final.pdf (Zugriff: 07.01.2014).
- 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 or Effect of Academic Achievement, in: *Journal of Educational Psychology* 69, 1977, S. 136–145.
- Carver, Charles S./Scheier, Michael F.: *Attention and Self-Regulation. A Control Theory Approach to Human Behavior*, New York 1981.
- Hallam, Susan/Rogers, Lynn/Creech, Andrea: Gender Differences in Musical Instrument Choice, in: *International Journal of Music Education* 26 (1), 2008, S. 7–19.
- Harter, Susan: *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*, New York 1999.
- Hellmich, Frank (Hrsg.): *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*, Stuttgart 2011.
- Hermans, Hubert/Gieser, Thorsten: *Handbook of Dialogical Self Theory*, Cambridge 2012.
- Holzkamp, Klaus: *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt am Main 1995.
- Kammermeyer, Gisela/Martschinke, Sabine: Selbstkonzept- und Leistungsentwicklung in der Grundschule – Ergebnisse aus der KILIA-Studie, in: *Empirische Pädagogik* 20, 2006, S. 245–259.
- Lothwesen, Kai: Musikalisches Erleben und Lernen zwischen Musikschule und Grundschule: Methodenkritische Reflexionen musikpädagogischer Evaluationsforschung, in: Knolle, Niels (Hrsg.): *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik (= Musikpädagogische Forschung 31)*, Essen 2010, S. 155–177.
- Mead, George H.: *Mind, Self and Society*, Chicago 1934.
- Oebelsberger, Monika: Singen ist Mädchensache, in: Schweiger, Teresa/Hascher, Tina (Hrsg.): *Geschlecht, Bildung und Kunst*, Wiesbaden 2009, S. 70–90.
- Oser, Fritz/Spychiger, Maria: *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*, Weinheim 2005.
- Oyserman, Daphna/Elmore, Kristen/Smith, George: Self, Self-Concept, and Identity, in: Leary, Marc R./Tangney, June Price (Hrsg.): *Handbook of Self and Identity*, 2. Auflage, New York 2012, S. 69–104.
- Shavelson, Richard J./Hubner, Judith J./Stanton, George C.: Self-Concept: Validation of Construct Interpretations, in: *Review of Educational Research* 46 (3), 1976, S. 407–441.
- Spychiger, Maria: *Das musikalische Selbstkonzept. Konzeption des Konstrukts als mehrdimensionale Domäne und Entwicklung eines Messverfahrens, Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaften*, Frankfurt am Main 2010.

- Spychiger, Maria: Musical Self-Concept as a Mediating Psychological Structure. From Musical Experience to Musical Identity, in: MacDonald, Raymond A. R./Hargreaves, David J./Miell, Dorothy (Hrsg.): *The Oxford Handbook on Musical Identity*, Oxford (im Erscheinen).
- Spychiger, Maria: Lernpsychologische Perspektiven für eine grundschulspezifische Musikdidaktik, in: Fuchs, Mechthild (Hrsg.): *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*, Esslingen 2015, S. 42–63.
- Spychiger, Maria: Fehlerkultur als Beziehungssicherheit, in: Hake, Thomas (Hrsg.): *Von der Herausforderung, die Lösung (noch) nicht zu kennen. Entwicklungskonzepte für Menschen und Organisationen in Zeiten rapiden Wandels*, Heidelberg 2013, S. 139–161.
- Spychiger, Maria: Musikwirkungen von der Antike bis heute: Hoffnungen und Forschungen, in: Gruhn, Wilfried (Hrsg.): *Aspekte musikpädagogischer Forschung*, Bd. 8 der Hochschuldokumentationen zu Musikwissenschaft und Musikpädagogik der Musikhochschule Freiburg, Kassel 2002, S. 11–35.
- Spychiger, Maria: Mehr Musikunterricht an den öffentlichen Schulen? Entwicklung eines zeichentheoretisch orientierten Begründungsansatzes als Alternative zur außermusikalischen Argumentation, Hamburg 1995.
- Spychiger, Maria/Aktas, Ulas: *Primacanta – Jedem Kind seine Stimme. Eine Intervention in 3. und 4. Klassen, Schlussbericht über die wissenschaftliche Begleitung*, Frankfurt am Main 2015 (nicht veröffentlicht).
- Stadt Neuß (Hrsg.): *Singen in der Grundschule. Tagungsdokumentation*. Iserlohn 2009.
- Stolla, Jochen/Gaul, Magnus: Von der Blockflöte zur E-Gitarre. Eine empirische Studie zu Instrumentenvorlieben bei Kindern und Jugendlichen, in: Lehmann, Andreas C./Weber, Martin (Hrsg.): *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule*, AMPF-Bd. 29), Essen: 2008, S. 163–178.
- Terhart, Ewald: *Didaktik. Eine Einführung*, Stuttgart 2009.
- Weber, Ernst W./Spychiger, Maria/Patry, Jean-Luc: *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*, Essen 1993.
- Wilke, Kerstin: *Bushido oder Bunt sind schon die Wälder?! Musikpräferenzen von Kindern in der Grundschule*, Münster 2012.
- 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, Forschungsprojekt Nr. 0002S02, Bern 2005.

4

Das Forschungsdesign
der wissenschaftlichen Evaluation
des Projektes *Belcantare Brandenburg*
und Überblick zu den angewendeten
Forschungsmethoden

4.1 Das Forschungsdesign und aufbereitete Datenmaterial

Jana Buschmann

Die *Belcantare Brandenburg* begleitende Forschung trägt evaluativen Charakter aufgrund ihrer Zielstellung, die Intervention in ihrer Wirksamkeit zu bewerten und eine Empfehlung für die Projektweiterführung auszusprechen. (Vgl. Häder 2015, S. 366) Das Verb „evaluieren“ ist im 20. Jh. dem französischen Verb „évaluer“ gleichbedeutend mit „wert sein, kräftig sein“ entlehnt in die deutsche Fachsprache eingegangen. (Kluge 2002, S. 263) Die Evaluation ist aus zweierlei Gründen begleitend angelegt (formativ), erstens um die Ergebnisse zeitnah wertsteigernd für das Projekt einzusetzen und zweitens, um die Forschungsinstrumente zu testen und gegebenenfalls geringfügig modifizieren zu können. (Vgl. Bortz/Döring 2002, S. 112)

Im Wesentlichen erhielt die Projektleitung von *Belcantare Brandenburg* während 1. und 2. Staffel sechs Rückmeldungen:

1. Dokumentenanalyse des Projektkonzeptes zur Schärfung der Zielperspektive für Projekt und Forschung
2. Rückmeldung der Teilnehmerzufriedenheit zu den einzelnen Fortbildungsveranstaltungen (kontinuierlich erfolgend)
3. Repräsentativer Band mit Ergebnissen der Testläufe der Standardmessinstrumente (vgl. Buschmann/Jank 2013)
4. Studentische Qualifikationsarbeiten (Bachelor- und Masterarbeiten) mit evaluationsrelevanten Fragestellungen (siehe Forschungsfragen)
5. Veröffentlichte Fachartikel zu Teilergebnissen der Evaluation (vgl. Buschmann 2015; Sütterlin 2014)
6. Wissenschaftliche Edition mit ausgewählten Ergebnissen.

Die Promotion der Erstautorin wird schließlich eine Gesamtsicht der wissenschaftlichen Begleitung in Form einer summativen Evaluation abbilden.

Unmittelbares Ziel der Evaluationsforschung ist, die Wirkung der Fortbildungsmaßnahme *Belcantare Brandenburg* für die teilnehmenden LehrerInnen als Zielpopulation zu bewerten, denn zu deren Gewinn wurde das Projekt schließlich konzipiert. Seine erfolgreiche Wirkung ist Voraussetzung dafür, dass „jedes Kind (wieder) in der Lage ist, eine Melodie anzustimmen, seine Stimme zu erheben und sich ungezwungen mit Musik und all den schönen Facetten von Musik zu beschäftigen“ (<http://www.belcantare-brandenburg.de> [Zugriff: 23.08.2015]). So definierte die Projektleitung als Kernziel, um obenstehende Wirkung bei den Schülern zu erreichen:

„*Belcantare Brandenburg will Lehrende der Grundschule zu singbegeisterten Spezialisten ausbilden*“ (ebd.)

Für die Evaluation resultiert daraus, die Aufgabe zu erfassen, ob nach Abschluss des Projektes die teilnehmenden LehrerInnen das Singen in der Schule motiviert und kompetent vermitteln können. Doch wann gelten LehrerInnen als kompetent genug, um das Singen im Unterricht zu vermitteln, und welche Rolle spielt die Motivation? Kaiser stellte bereits diese Frage, jedoch in Bezug auf einen anderen Adressaten, aber vergleichbaren Kontext: im Diskurs über Bildungsstandards des Faches Musik fragte er: „Wann ist ein Schüler kompetent?“ und seine Antwort lautete aus motivationspsychologischer Sichtweise für Lehrer und Schüler 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 neben dem musikalischen Handeln als zusätzliche Dimension das didaktische Handeln. Die motivationspsychologische Herangehensweise als Bewertungsphilosophie der Evaluation ist dreifach tragend für die Forschungsanlage. Erstens nehmen die LehrerInnen freiwillig an der Fortbildung teil, und ihre Teilnahme ist dann kontinuierlich, wenn die Vermittlungsinhalte einen Gewinn für ihre Lehrpraxis sind. Die Fortbildung ist also ein Angebot und die TeilnehmerInnen entscheiden selbst, was sich aus ihrer Situation heraus als kompetentes Handeln erweist und worin sie sich qualifizieren. Zweitens ist eine fachspezifische Übertragung des Bildungsstandarddiskurses auf die Lehrperson zu gegebenem Zeitpunkt bildungspolitisch nicht gegeben, wodurch eine externe auf fachdidaktischen Bildungstheorien basierende Leistungsüberprüfung nicht möglich ist und schließlich erweist sich das von Maria

Spychiger auf den musikalischen Umgang übertragende Selbstkonzept aufgrund seiner Selbstwirksamkeitserwartung mit Bedeutung für die Motivation einer Person als tragfähige theoretische Basis (vgl. Spychiger 2015, S. 10 und siehe, 3.3) der Forschungsanlage.

Zur Beurteilung des Projektes werden drei Dimensionen erforscht:

1. die Selbstwahrnehmung der fachlichen, didaktischen und persönlichen Entwicklung der LehrerInnen,
2. die Fortbildungsveranstaltung und das fachdidaktische Einzelcoaching als Fortbildungselemente und
3. die Anlage des Projektes für LehrerInnen im ländlichen Raum.

Während die erste Dimension den Erfolg des Projektes auf musikalischer, didaktischer und persönlicher Ebene der TeilnehmerInnen ermittelt, liefern die Erhebungen zu den Dimensionen zwei und drei mögliche Qualitätskriterien oder Ursachen für das Ausbleiben von angestrebten Wirkungen. Zum Vergleich der erhobenen Daten, besonders in Bezug auf die Lehrermeinungen über die Einschätzungen der Schüler zum Projekt und deren Entwicklung, wurden zudem Daten von Schülerseite erhoben. Desgleichen sind Coaches befragt worden, um das in der Lehrerfortbildung bislang unberücksichtigt gebliebene fachdidaktische Einzelcoaching umfassend evaluieren zu können.

Folgende Leitfragen bzw. Untersuchungsgegenstände wurden daraus entwickelt:

1. Worin und mit welcher Intensität haben sich die TeilnehmerInnen auf fachlicher, didaktischer und persönlicher Ebene weiterentwickelt?
2. Wie zufrieden sind die Teilnehmenden mit den Fortbildungsveranstaltungen bezogen auf Angebot und Umsetzung?
3. Wo liegen die Chancen und Grenzen eines musikdidaktischen Einzelcoachings?
4. Sind ländliche und städtische Singprojekte gleichermaßen zu planen?

5. Wie bewerten die Schülerinnen und Schüler die Veränderungen durch das Projekt *Belcantare Brandenburg*?¹

Das Forschungsdesign ist triangulierend (Kelle 2008, S. 40) angelegt, da die Erkenntnispotenziale beider Forschungsmethoden füreinander gewinnbringend einzusetzen waren (vgl. Prengel, 3.1.2). In vorliegender Evaluation erhöhte die Methodenkombination die Validität und vertiefte bzw. ergänzte ermittelte Forschungsergebnisse (vgl. Kelle 2008, S. 261). Ebenso erhöhte der Perspektivwechsel, der Blick von unterschiedlichen Beteiligten des Projektes auf einen Forschungsgegenstand, die Erkenntnisstände.

Die nachstehenden Tabellen zeigen ein für das gesamte Forschungskonzept vorliegendes wie für den einzelnen Forschungsgegenstand zutreffendes multimethodologisches und mehrperspektivisches Design. Dargestellt ist, für welche der Leitfragen welche Erhebungsinstrumente bei wem und wann im zeitlichen Verlauf der ersten zwei Staffeln eingesetzt wurden. Die Abkürzungen L (Lehrer), S (Schüler), P (Projektleitung), C (Coaches) entsprechen den Adressaten der Untersuchungen.

1 Der Zwischen- und Schlussbericht von Spychiger/Aktas (2011 und 2015) zu *Primacantas* Begleitforschung und der persönliche Kontakt zur Erstautorin im Rahmen der Potsdamer Fachtagung zu ausgewählten Qualitätsaspekten von Singprojekten in der Lehrerfortbildung ermöglichte, die methodischen und fachlichen Erkenntnisse und explizit den „Primacanta-Fragebogen“ (Erster Zwischenbericht über die wissenschaftliche Begleitung der 3. Staffel, September 2011, S. 28 f.) als Kontrollinstrument in die eigene Forschung einzubeziehen.

1. Fachliche, didaktische und persönliche Entwicklung der Teilnehmer während des Projektes

1. STAFFEL			2. STAFFEL		
2011	2012	2013	2013	2014	2015
Dokumentenanalyse					
	Paarinterview (P)	Einzelinterview (L)	Gruppendiskussion (L+P)		
	Halbgeschlossener Fragebogen (L)				

2. Zufriedenheit der Teilnehmer mit den Fortbildungsveranstaltungen

1. STAFFEL			2. STAFFEL		
2011	2012	2013	2013	2014	2015
Dokumentenanalyse	Dokumentenanalyse				
	Paarinterview (P)	Einzelinterview (L)	Gruppendiskussion (L+P)		
	Geschlossener Fragebogen (L)	Geschlossener Fragebogen (L)	Halbgeschlossener Fragebogen (L)	Halbgeschlossener Fragebogen (L)	Halbgeschlossener Fragebogen (L)

3. Chancen und Grenzen eines musikdidaktischen Einzelcoachings?

1. STAFFEL			2. STAFFEL		
2011	2012	2013	2013	2014	2015
	Dokumentenanalyse			Einzelinterview (C)	Einzelinterview (C)
	Gruppendiskussion (C)	Einzelinterview (L)	Gruppendiskussion + Einzelinterview (L)		
		Erfahrungsbericht (C)			

4. Planungsunterschiede zwischen städtischen und ländlichen Singprojekten?

1. STAFFEL			2. STAFFEL		
2011	2012	2013	2013	2014	2015
Dokumenten-analyse	Dokumenten-analyse				
	Paarinterview (P)	Einzel-interview (L)			
	Halb-geschlossener Fragebogen (L)		Halb-geschlossener Fragebogen (L) + Lehrer-vergleichs-gruppe (LV)		

5. Projektbezogene Schülermeinungen

1. STAFFEL		
2011	2012	2013
	Bildinterpretation (S)	
		Paar- und Einzelinterview (S)
Primacanta-Fragebogen ² (S)		Adaptierter Primacanta-Fragebogen ³ (S)
		Halbgeschlossener Fragebogen (L)

Tabellen 1-5 Triangulierende Designs zum Eruiere der verschiedenen Forschungsgegenstände

Bis auf das rein qualitativ angelegte Design zum musikdidaktischen Einzelcoaching tendieren die anderen Designs dazu, anfänglich qualitative Forschungsmethoden einzusetzen, beispielsweise das Paarinterview mit der Projektleitung, um die Ziele, die Struktur, die Fortbildungsinhalte zu er- bzw. hinterfragen. Ein anderes Beispiel zur anfänglichen Itemgenerierung ist die Dokumentenanalyse projektinterner und fachtheoretischer

2 Spychiger/Aktas 2011, S. 28 f.

3 Ebd.

Quellen. Mit Forschungslänge und -erfahrung nimmt die Gewichtung der quantitativen Forschungsmethoden zu, mit dem Ansinnen die Repräsentanz der einzelnen Ausprägungen zu eruieren. Als besonders ertragreich erwiesen sich halbgeschlossene Fragebögen: die geschlossenen Fragen erfassten die quantitative Tragfähigkeit der sicheren Ausprägungen einer Variablen. Offene Fragen erweiterten die Ausprägungsspanne und lieferten Begründungen für vorgenommene Wertungen der Adressaten. Weiterhin werden tendenziell zwei verschiedene Adressatengruppen zum Ende der Untersuchungsreihe hin befragt, mit dem Ziel, die Standhaftigkeit von Erkenntnissen und die Breite der Erkenntnisstände zu prüfen.

Mehrere Untersuchungen beforschen verschiedene Forschungsfragen innerhalb einer Erhebung mit dem Ansinnen, die Befragten zeitlich zu entlasten, weswegen nachstehend die Anzahl der Erhebungen getrennt nach qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden mit jeweiligen Untersuchungsgegenständen aufgeführt ist:

1. Qualitative Forschungsmethode

INSTRUMENT	ANZAHL DER ERHEBUNGEN	UNTERSUCHUNGS-ADRESSAT	UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND
Dokumentenanalyse	4	Kursinterne und fachtheoretische Datenquellen	Teilnehmerentwicklung Veranstaltungszufriedenheit Potenzial des Coachings Projektplanung
Einzelinterview	4	Schulrat Lehrerinnen	Teilnehmerentwicklung Veranstaltungszufriedenheit Projektplanung
	3	SchülerInnen	Projektbezogene Schülermeinungen Teilnehmerentwicklung
	5	Lehrerinnen	Potenzial des Coachings
	2	Coaches	Potenzial des Coachings
Paarinterview	1	Projektleiterinnen	Teilnehmerentwicklung Veranstaltungszufriedenheit Projektplanung

INSTRUMENT	ANZAHL DER ERHEBUNGEN	UNTERSUCHUNGS-ADRESSAT	UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND
Gruppen- diskussion	3	LehrerInnen	Teilnehmerentwicklung Veranstaltungszufriedenheit Projektplanung Potenzial des Coachings
	2	Coaches Workshopleiter zum Coaching	Potenzial des Coachings
Teilnehmende Beobachtung/ Erfahrungsbericht	1	Coach	Potenzial des Coachings
Bildauswertung	48	SchülerInnen	Projektbezogene Schülermeinungen

Tabelle 6 Instrumente, Anzahl und Untersuchungsgegenstände der qualitativen Erhebungen in Staffel 1 und 2 von *Belcantare Brandenburg*

2. Quantitative Forschungsmethode

INSTRUMENT	ANZAHL DER ERHEBUNGEN	UNTERSUCHUNGS-ADRESSAT (EN)	FORSCHUNGSTHEMA
Geschlossener Fragebogen	8	LehrerInnen	Veranstaltungszufriedenheit
Halb- geschlossener Fragebogen	11	LehrerInnen	Veranstaltungszufriedenheit
Halbge- schlossener Fragebogen ⁴	2	SchülerInnen	Projektbezogene Schülermeinungen
Halbgeschlos- sener Fragebogen	6	LehrerInnen	Teilnehmerentwicklung Veranstaltungszufriedenheit Projektplanung

Tabelle 7 Instrumente, Anzahl und Untersuchungsgegenstände der quantitativen Erhebungen in Staffel 1 und 2 von *Belcantare Brandenburg*

Die Erforschung der fünf Forschungsleitfragen nach triangulierendem Diskurs ließ sich durch die Forschungsbeteiligung von drei Studierenden (Eva Katharina Aßinger, Juliane Böhme und Claudia Kähler) im Rahmen ihrer Master-Qualifikationsarbeiten verwirklichen.

4 Ebd.

Das Forschungsdesign der Evaluationsstudie entwarf die Erstautorin im Rahmen ihrer Promotion in Beratung mit ihrer Erstbetreuerin, Prof. Dr. Birgit Jank. Mit der Begleitung und organisatorischen Betreuung der studentischen Arbeiten erfüllte sich der Wunsch der Promovendin, studentisches Forschen stärker in der Musiklehrausbildung zu verankern, um die Synergien von Forschung im späteren Berufsfeld einerseits und wissenschaftlich reflektierte Erfahrungen für die Lehrpraxis andererseits zu nutzen.

Die Leitgedanken vorliegender Evaluation sind schließlich:

1. die Selbstvergewisserung und den Erkenntnisgewinn der Projektgestalter zu fördern,
2. die musikpädagogische Forschung bezüglich verschiedener Themenfelder weiterzuentwickeln und
3. die Transparenz den Förderern und Interessenten des Projektes zu bieten. (vgl. Helmke 2007, S. 152)

Quellen

- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 3. Auflage, Berlin/Heidelberg/New York 2002.
- Buschmann, Jana: Dorf im Digital? Digitale Fortbildung für Musiklehrer im ländlichen Raum, in: Musikforum 2, 2015, S. 34 f.
- Buschmann, Jana/Jank, Birgit: Belcantare Brandenburg. Jedes Kind kann singen! Ein Singprojekt zur Fortbildung für musikunterrichtende Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer im Land Brandenburg. Repräsentative Dokumentation, Potsdam 2013.
- Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze 2007.
- Kaiser, Hermann J.: Kompetent, aber wann?, in: Musik & Bildung 3, 2001, S. 5–10.
- Kelle, Udo: Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte, Wiesbaden 2008.
- Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, bearb. von Elmar Seebold, 24. Auflage, Berlin/New York 2002.

Spychiger, Maria/Aktas, Ulas: Primacanta – Jedem Kind seine Stimme. Eine Intervention in den 3. und 4. Grundschulklassen in der Stadt Frankfurt am Main, erster Zwischenbericht über die wissenschaftliche Begleitung der 3. Staffel, Hochschule für Musik und Darstellenden Kunst Frankfurt am Main 2011.

Spychiger, Maria/Aktas, Ulas: Primacanta – Jedem Kind seine Stimme. Eine Intervention in den 3. und 4. Grundschulklassen in der Stadt Frankfurt am Main, Schlussbericht über die wissenschaftliche Begleitung der 3. Staffel, Schuljahre 2010–2012, Hochschule für Musik und Darstellenden Kunst Frankfurt am Main 2015 (nicht veröffentlicht).

Sütterlin, Sabine: Das Potenzial des Singens erkennen. Interview mit Birgit Jank, in: Portal-Wissen. Das Forschungsmagazin der Universität Potsdam 1, 2014, S. 60 ff.

4.2 Theoriegrundlagen und Forschungspraxis ausgewählter Forschungsmethoden

Dieses Kapitel hat sich zum Ziel gesetzt, Lehramtsstudierenden im Fach Musik einen Überblick in Theorien und in die Anwendung der gängigen qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft zu geben. Hierbei fließen die Erfahrungen im Umgang mit diesen Methoden aus vier Jahren Forschungspraxis im Rahmen des Projektes *Belcantare Brandenburg* ein.

4.2.1 Interview

Jana Buschmann

Das Interview als Erhebungsinstrument wurde am häufigsten innerhalb der qualitativen Forschungsmethoden im Rahmen der Evaluationsstudie von *Belcantare Brandenburg* eingesetzt. Daher werden zunächst ihre charakteristischen Eigenschaften benannt. Aus der großen Gruppe, jener, die bei *Belcantare Brandenburg* befragt wurden, werden das Interview mit Kindern und die Gruppendiskussion thematisiert. Diese Adressaten erfordern ein gesondertes Vorgehen in der Durchführung. Zum einen aufgrund des unterschiedlichen entwicklungspsychologischen Gleichgewichts der Gesprächspartner im Interview mit Kindern und zum anderen aufgrund gruppendynamischer Prozesse, die bei Gruppendiskussionen nur begrenzt kalkulierbar sind.

Die Ausführungen zur Datenerhebung beziehen sich auf leitfadensorientierte Interviews, da

1. bei einer Evaluationsstudie wie *Belcantare Brandenburg* vordergründig Inhalte geprüft werden und sie dementsprechend wiederholt eingesetzt wurden
2. ein Befragungsleitfaden für Forschungsanfänger hilfreich ist, da durch eine Vorstrukturierung der Interviews die Zielperspektive nicht verloren geht und

3. da bei vergleichbar angelegten Interviews die Möglichkeit offen gehalten wird, quantitative Aussagen zu qualitativen Ergebnissen vorzunehmen.

Als Hilfestellung bei der Transkription werden die Qualitätskriterien benannt. Zudem wird ein Beispiel angeführt, wie diese bei *Belcantare Brandenburg* zur Sachstandserschließung vorgenommen wurde.

Die vorgestellten Analyseschritte zur Auswertung leitfadenorientierter Interviews beziehen sich auf das inhaltsanalytische Verfahren und werden dem Leser im Kontext der Ziele und Standards nahe gebracht.

Definition des Erhebungsinstrumentes

Das Interview ist durch eine Reihe von Eigenschaften charakterisiert. Es ist eine vereinbarte Zusammenkunft zwischen interagierenden Personen mit weitestgehend einseitigem Informationsfluss, die sich im Rollenverhältnis von Interviewer und Befragtem befinden. Die Gesprächszeit kann von wenigen Minuten bis zu mehreren Stunden mit einer Folge von Terminreihen andauern.

Das grundlegende Ziel von Interviews beruht darauf, von Personen ihr jeweiliges Sein, Denken und Handeln aus dem Hintergrund ihrer Biografie und Lebenswelterfahrungen heraus zu konstruieren. Interviews sind also keine „neutralen Erhebungen“. Im Forschungsprozess sind sie zur Informationssammlung, Hypothesen- oder Theorieprüfung und gegenstandsbezogenen Theoriebildung einzusetzen. (Friebertshäuser/Langer 2010, S. 437 ff.) Die Interviewform richtet sich nach dem Erkenntnisinteresse, der Fragestellung und ihrer Stellung in der gesamten methodischen Anlage der Studie, dem Forschungsdesign.

Interviews mit Kindern

„Mit den Augen der Kinder“ beispielsweise Interessen, Ängste, Lernprozesse oder Beziehungen in Schule, Peergroup oder Familie wissenschaftlich zu erfassen, verspricht einen „realistischen“ Blick auf Untersuchungsgegenstände, welche die alltägliche Lebenswelt von Kindern betreffen. Jedoch sind im Interview mit Kindern Besonderheiten zu be-

rücksichtigen, die bei Unachtsamkeit im Gespräch zu Einbahnstraßen führen und keine repräsentativen Ergebnisse liefern.

Da die Denk- und Verhaltensformen von Erwachsenen und Kindern unterschiedlich bzw. fremd sein können, eignen sich halbstrukturierte Interviews (teilstandardisiert)¹, diesen Nachteil durch Rückfragen auszugleichen. Beispielsweise neigen Kinder dazu, den sozialen Status der Eltern überzubewerten, sozialen Normen entsprechen zu wollen oder hierarchische Denkkategorien zu adaptieren (Heinzel 2010, S. 398). Die Unterschiede im Entwicklungsstatus erfordern ein altersentsprechendes Fragen, welches das Reflexions- und Abstraktionsvermögen der Kinder im Blick behält und das entsprechende Maß in den Wortlaut einer Frage zu übertragen versteht. Unter fünf Jahren sind Interviews aufgrund sprachlicher Probleme als Erhebungsinstrument nicht geeignet. Ob ein Kind „ins Erzählen kommt“, ist abhängig von der Gesprächssituation, den Gesprächsgegenständen und ihrer Thematisierung (ebd., S. 401).

Erfahrungsgemäß lassen sich Kinder gerne interviewen, sie fühlen sich geehrt, dass ihrer Darstellung von der Welt und ihrer Meinung hohe Beachtung geschenkt wird. Sie können auch schnell einschätzen, ob der Interviewer tatsächlich Interesse an ihnen und ihren Vorstellungen hat. Sie nehmen es dem Verhalten des Interviewers ab: Ist er aufmerksam, annehmend, ermutigend und freundlich, wirkt er glaubwürdig. In der Adoleszenz nimmt die Bereitschaft zum Interview ab, wobei ein indirektes Reden über sich selbst (Filme, Traumreisen) die Interviewsituation erleichtern kann, weil hierdurch die Intimsphäre geschützt bleibt. Heinzel benennt verschiedene Techniken des didaktischen Erzählens (ebd., S. 402). Offenheit und Interesse signalisieren Kindern gegenüber konkrete Fakten ihres Lebens (Lieblingslieder, besuchte Konzerte), darin fühlen sie sich kompetent und haben Mitteilungsbedürfnis. Stimuli sind Produkte (Bilder, Musikaufnahmen, Briefe, Tagesabläufe), die sie den Interviewern vorstellen können. Gesprächsanregend wirken auf Kinder vertraute Interview-Orte, die sie positiv konnotieren (die Schule als Institution kann bspw. befangend auf das Kind wirken). Erleichtert sind

1 Heinzel 2010, S. 402 ff., thematisiert weitere Interviewformen und ihre thematischen Einsatzgebiete bei Kindern.

sie, wenn sie im voraus erfahren, dass es keine richtigen und falschen Antworten gibt. (ebd., S. 405 ff.)

Es gibt aber auch „heikle Fragen“. Zu ihnen zählen Fragen nach innerfamiliären Konflikten, Kränkungen, Schuldgefühlen und Triebhaftem. Zugang zu diesen Fragen erfordert ein Vertrauensverhältnis und ist selten im ersten Gespräch sinnvoll. Hier treten Widersprüchlichkeiten auf, die interpretiert werden sollten, weil „*sie die Hoffnungen und Wünsche, Ängste, Ansichten und Forderungen dokumentieren*“ (Heinzel, S. 409).

Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion ist eine spezielle Form des Interviews, ein Gruppeninterview. Diese Verfahrensweise eignet sich zur Artikulation von kollektiven Erfahrungen, die durch wechselseitige Bezugnahme und Herausforderung zur Sprache kommen mit dem Ziel, Meinungen, Orientierungen und Bedeutungsmuster herauszubilden. (Bohnsack 2010, S. 492) Neben inhaltlichen Zielen wie bei der ermittelnden Gruppendiskussion, kann sie auch gruppenprozessuale Ziele (vermittelnde Gruppendiskussion) verfolgen.²

Das Ziel des Forschers ist, die Gruppe eine Thematik als Mittel oder zum Zweck erörtern zu lassen und dabei jenes zu fokussieren, wofür die Gruppe Interesse zeigt. Seine Grundhaltung in der Diskussion ist zurückhaltend und offen³: Sein thematischer Wissensstand hilft ihm in seiner, wenn erforderlich, moderierenden Funktion. Beispielsweise setzt er neue Impulse, erfragt Beispiele zu bestimmten Aspekten, weist auf Widersprüchlichkeiten hin oder fasst Gemeinsamkeiten zusammen. Spricht ihn die Gruppe inhaltlich an, sollte er kurz und ehrlich seine Meinung äußern, um nicht die Offenheit und Authentizität der Diskussion zu gefährden. (Vgl. Lamnek 1995, S. 153) Entschlossenes Einbringen in Form von Fragetechniken wird erst erforderlich, wenn die Diskussion die Zielperspektive verliert oder sich TeilnehmerInnen ausschweigen bzw. das

2 Lamnek 1995, S. 130–134, differenziert an dieser Stelle die verschiedenen inhaltlichen und prozessorientierten Ziele.

3 Eine sehr gute Beschreibung der Diskussionsphasen, wie ein detaillierter Diskussionsablauf mit Überblick zu einsetzbaren Fragetechniken, sind ebd., S. 151 und 158, zu finden.

Gespräch dominieren. Während im ersten Fall ein inhaltlicher Impuls in Form einer Frage, die bspw. den zuletzt relevant benannten Aspekt wieder aufgreift, hilfreich sein kann, ist im zweiten Fall ein freundliches und ermutigendes Anblicken des ruhigen und ein Abwenden vom dominierenden Redner vor der direkten Ansprache bereits zielführend. (vgl. Lamnek 1995, S. 153–159)

Nachdem die Anfangsschwierigkeiten überwunden sind, die sich bspw. durch das „Einander-Abtasten“ der TeilnehmerInnen und laufende Aufnahmegeräte ergeben, kann der Forscher tendenziell eine immer mehr nondirektive Gesprächsführung einnehmen. Anfangsschwierigkeiten sind wie folgt zu überbrücken:

- sich selbst und die Teilnehmenden einander vorstellen zu lassen,
- die Thematik kurz zu umreißen und die Gemeinsamkeiten der Gruppe zu betonen und
- schließlich mit einem problematisierenden Einstieg (Grundreiz) die Gruppe zum Diskutieren anzuregen. (Lamnek 1995, S. 151 f.)

Gegenüber dem Einzelinterview bietet die Gruppendiskussion einige Vorteile (Lamnek 1995, S. 136–140).

Forschungspraktisch und nach den Erfahrungen bei *Belcantare Brandenburg* gesehen:

- liefert sie in kurzer Zeit eine hohe Informationsdichte,
- spart sie Befragungspersonal, bündelt die Befragten in der Gruppe und spart hierdurch Erhebungszeit und damit rückwirkend finanzielle Mittel,
- erfasst sie authentische Meinungen und Einstellungen.

Forschungstheoretisch gesehen:

- berücksichtigt sie in größerem Maße die Kontextabhängigkeit. Sie erkennt an, dass die Antworten situationsspezifisch variieren können. Besonders standardisierte Einzelinterviews verwenden die Aussagen der Interviewer als feststehende Meinungen, die jederzeit reprodu-

zierbar sind, um „die öffentliche Meinung aus standardisierten Fragen an statistisch ausgewählten Individuen zu erschließen“ (Lamnek 1995, S. 137).

- konstruiert sie mit der Gruppendiskussion eine realistische Situation der Meinungsbildung, die sich auch im Allgemeinen erst durch Reibungsprozesse klar herauskristallisiert, etwa durch Provokation oder Widerspruch.
- fasst sie den Befragten als Subjekt und nicht als Objekt einer Ermittlung auf. Diese Sichtweise steht in engem Bezug zur Methodologie in der Gruppendiskussion.

Nachteile lassen sich wie folgt benennen (Lamnek 1995, S. 139–140), zunächst forschungspraktisch gesehen:

- ist die qualitative Auswertung von Gruppendiskussionen schwieriger als im Einzelinterview, weil sie wenig standardisiert ist und viel Zeit und Konzentration kostet. Bereits die Transkription, die Verschriftlichung des Interviews, ist erschwert durch die Aufgabe, die einzelnen Äußerungen den Personen zuzuordnen. Selbst bei Videoaufnahmen gelingt das nicht immer.

Forschungstheoretisch gesehen:

- verhindert die nicht systematisierbare Interaktion der Diskussions Teilnehmer die methodologischen Bedingungen (Standardisierung, Operationalisierung, Reproduzierbarkeit und Einsatz einer Kontrollgruppe) zu erfüllen.

Bei der Auswahl von DiskussionsteilnehmerInnen und der Gruppenanzahl ist Folgendes zu berücksichtigen (Lamnek, 1995, S. 146–151):

- 5 bis 12 Teilnehmer bilden für eine erörternde Auseinandersetzung eine optimale Gruppengröße.
- Die Auswahl erfolgt häufig durch „theoretical sampling“, d. h. eine theoretisch begründete gezielte Auswahl.
- Natürliche (Real-)Gruppen sind künstlich gebildeten Gruppen vorzuziehen aufgrund ihrer Authentizität und Vertrautheit.

Interviewformen

Die Interviewformen werden grob nach der Anlage ihrer Fragen kategorisiert. Sie werden nach Leitfaden- und erzählgenerierenden Interviews unterschieden. Es gibt für beide Formen zahlreiche Subformen wie Mischformen, die sich am speziellen Erkenntnisinteresse orientieren, siehe dazu Friebertshäuser/Langer 2010, S. 441–447.

An dieser Stelle seien kurz die Eigenschaften beider grundlegender Formen tabellarisch benannt:

ASPEKTE	LEITFADEN-INTERVIEW	ERZÄHLGENERIERENDES INTERVIEW
Gegenstands- theoretische Voraus- setzungen	Vorverständnis zum Untersu- chungsgegenstand notwendig, da die Fragen im Vorhinein formuliert werden	kein theoriebasierendes Vorverständnis voraussetzend
Strukturierung des Interviews	strukturierte Befragung verschiedenen Grades (Leitfragen, Detailfragen, Fragenablauf)	Erzählenregende Kommunikation: Die Struktur zur Auseinander- setzung mit einem Gegenstand wählt der Befragte selbst
Antwort- eigenschaften	auf bestimmte Frageinhalte fokussierte Antworten, eingeeengter Antworthorizont durch den Fragenkatalog, wodurch interessante Aspekte unbeachtet bleiben können	freier Antworthorizont des Befragten
Standardisierung	Vergleichbarkeit der Antworten möglich	geringe und eher zufällige Ver- gleichbarkeit, dient eher der Generierung von relevanten Inhalten für die Folgeforschung
Pretest- Notwendigkeit	Ja (Standardisierung)	diese Interviewform lebt von der Spontanität, gegebenenfalls zum Training der erzählenregenden Kommunikation
Verfahren	fokussiertes Interview	narratives Interview
Mischform- Verfahren	problemzentriertes Interview, Konstrukt-Interview	

Tabelle 1 Gegenüberstellung der Eigenschaften zweier Interviewformen basierend auf ihren unterschiedlichen inhalts-theoretischen Voraussetzungen

Zur Erläuterung der Tabelle wird das *problemzentrierte Interview* thematisiert, da es aufgrund seiner Mischform wertvolle Eigenschaften beider

Interviewformen beinhaltet. „Problemzentriert“ bedeutet, dass eine Problemstellung zentraler Gegenstand des Gesprächs ist, mit welcher der Befragte umgehen soll. Der Interviewer fragt Theorie basierend (deduktiv) nach, stellt Verständnis- und Vertiefungsfragen oder konfrontiert den Befragten bspw. mit theoretischen oder geäußerten Widersprüchen. „Das Vorgehen erfordert eine hohe Sensibilität für den Gesprächsprozess und die Fähigkeit, dort Detaillierungen zu erreichen, wo inhaltliche Problementwicklungen mit den zentralen Forschungsfragen angesprochen werden“, erklären Friebertshäuser und Langer (2010, S. 442). Obwohl ein weitreichendes theoretisches Vorverständnis seitens des Interviewers grundlegend ist, beinhaltet der Leitfaden lediglich die Forschungsthemen, da die Sichtweisen und Relevanzkriterien des Befragenden vordergründig sind. Die Generierung der Befunde erfolgt quasi gemeinsam im Gesprächsprozess durch wechselseitiges Gewinnen und Prüfen von Erkenntnissen mit der Konsequenz der reduzierten wissenschaftlichen Nachvollziehbarkeit des Interpretationsprozesses und der verminderten Vergleichbarkeit der Ergebnisse untereinander (Friebertshäuser/Langer 2010, S. 442 f.).

Schritte der Datenerhebung

Einige Schritte sind bei der Datenerhebung durch Interviews zu berücksichtigen, nachdem die Interviewform gewählt ist, die das theoretische Gerüst und methodische Vorgehen bestimmen. Besonders wichtig ist, zu überlegen, nach welchen Kriterien die *Auswahl der Interviewteilnehmer* vorgenommen werden soll. Drei Verfahren sind möglich (Friebertshäuser/Langer, 2010, S. 450):

- das Schneeballsystem, wobei der Befragte einen nächsten interessierten Befragten vorschlägt,
- das theoretical sampling, bei welcher die Auswahl theoriegeleitet nach minimalen und maximalem Kontrast erfolgt und
- die gezielte Stichprobenauswahl, die per Zufall aus spezifischen Gruppen eine jeweils gleiche Anzahl an Befragten auswählt.

Des Weiteren ist nach der Entwicklung eines Leitfadens und/oder eines Interviewverlaufs zu entscheiden, ob ein *Pretest* durchgeführt wird. Das

hängt zunächst wiederum von der Interviewform ab, aber auch von den Erfahrungen des Forschers im Umgang mit diesem Erhebungsinstrument. Vornehmlich treffen Pretests auf leitfadenorientierte Interviews zu, da bei ihnen die Vergleichbarkeit Quantifizierungen der Aussagen offen hält. Pretests sind hilfreich, das Befragen und Zuhören zu üben und unverständliche Fragestellungen wie problematische Situationen herauszufiltern (siehe 4.2.3 Fragebogen, Fragen verstehen, Fehlerquellen und Pretest). Sie decken zudem kommunikative Schwierigkeiten auf. Hierzu zählen, dass dem Befragten kein Raum für eigene Themen gelassen wird, wodurch die Antwortbereitschaft abnimmt. Oder dass ein bürokratisches Abfragen entsteht, weil der Fragebogenkatalog zu lang ist, aber auch, weil Verunsicherungen beim Interviewer und Spannungen zwischen beiden Seiten entstehen können aufgrund der einseitig ausgerichteten Fragesituation und der Thematisierung von Defiziten bei der befragten Person. (Friebertshäuser/Langer 2010, S. 439 f.) Pretests sind weiterhin erforderlich in Interviews mit Kindern, um die Verständlichkeit der Fragestellungen zu erproben. Die Kinder selbst zu fragen, wie sie eine Frage formulieren würden, kann durchaus hilfreich sein. Ebenso beantworten Kinder wohl lieber Fragen, „wie“ etwas ist, als „warum“ etwas so ist und ein Begegnen „im Denken der Kinder“ bevorzugen sie einem direkten Fragen. Schwierigkeiten haben sie mit Fragen nach Zeitpunkten, Zeiträumen und Entfernungen. (Heinzel 2010, S. 407)

Nach der Durchführung des Interviews ist neben dem Sicherstellen der Audio- und/oder Videoaufnahmen vom Interview das *Postskriptum* zu erstellen. Darin werden neben den formalen Informationen über den/die Gesprächspartner (Ort, Tag und Zeitpunkt) der Gesprächsverlauf, Störungen und entstandene Eindrücke als Hilfe zur Interpretation von Gesprächssequenzen festgehalten. (Friebertshäuser/Langer 2010, S. 451)

Transkription von Interviews

Die Transkription ermöglicht, relevante Redeeinhalte und Verhaltensaspekte eines Gesprächs mittels schriftlicher Fixierung dauerhaft zur wissenschaftlichen Analyse verfügbar zu machen. (vgl. Kowal/O'Connell 2013, S. 438) Der Grad der Detailliertheit des Transkripts ist abhängig vom Erkenntnisinteresse der gewonnenen Daten. Das Transkript, eine

Tertiärquelle, ist stabiler Referenztext, der im wissenschaftlichen Gebrauch zitierfähig ist (Langer 2010, S. 516 f.), wenn sich der Forscher dessen bewusst ist, dass es eine selektiv konstruierte Darstellung des Interviews ist. Denn nicht nur die Zielsetzungen und die Beherrschung der Transkribiertechnik des Forschers führen zur Informationsreduzierung, sondern auch die Verengung von Gespräch (Primärquelle) zu digitaler Aufzeichnung (Sekundärquelle) bis hin zur schriftlichen Fixierung. (Kowal/O'Connell 2013, S. 440)

Ein flexibles Transkriptionssystem ist neben der HIAT (Halbinterpretative ArbeitsTranskription) das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT). Letzteres vereinheitlicht verschiedene Transkriptionskonventionen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Differenzierungsgrade von Transkripten, wodurch die Vergleichbarkeit von Daten gewährleistet wird. (Langer 2010, S. 520 f.) Kriterien, denen Transkriptionssysteme im wissenschaftlichen Gebrauch standhalten müssen sind:

- ihre Eindeutigkeit (der verwendeten Zeichen)
- die Selektion (der Gesprächsbestandteile zum Relevanten hin)
- die Lesbarkeit (der verschriftlichten verbalen, prosodischen und parasprachlichen Merkmale im Transkript) und ferner
- die Kompatibilität mit anderen Transkriptionssystemen. (Selting u. a. 2010, S. 3 f.)

Das Gesprächsverhalten im Transkript wird differenziert nach lautlichen und nicht lauthaften Merkmalen festgehalten. Den lautlichen Merkmalen sind die verbalen Merkmale zugeordnet, sie sind die geäußerten Wortfolgen. Prosodische Merkmale fassen die lautliche Gestaltung wie Tonhöhe, Lautstärke und Stimmansatz, und die parasprachlichen Merkmale bezeichnen nicht sprachliche, aber lautliche, die Rede begleitende Äußerungen wie Lachen und Räuspern. Nicht lauthafte Merkmale, auch als außersprachliche Merkmale bezeichnet, sind beispielsweise Gesten, Blickverhalten aber auch Applaus. (vgl. Kowal/O'Connell 2013, S. 438) Die nonverbale Kommunikation wird bei Relevanz aus dem Postskriptum oder der Videoaufzeichnung übernommen, Gleiches gilt für beeinflussende Nebengeräusche.

Parasprachliche Merkmale können beispielsweise transkribiert („hahaha“) oder beschrieben (Lachen) werden. Außersprachliche Merkmale bedürfen einer Beschreibung der Handlung oder Handlungsabfolge.

Nachfolgend sind Beispiele zum Erfassen von Gesprächsverhalten in Interviews zu finden, wie sie bei *Belcantare Brandenburg* transkribiert wurden. Grundlegendes Transkriptionsformat ist die Zeilenschreibweise des GAT. Vordergründig interessieren verbale Merkmale, da es in den Interviews um Sachstanderschließung geht. Aus diesen Gründen bleiben prosodische und parasprachliche Merkmale weniger berücksichtigt. Das Wiedergeben im Kommentar erleichtert die Lesbarkeit.

((3 Sekunden))	gemessene Pausen
((lacht))	Kommentar mit Doppelklammer erfasst: prosodisches und parasprachliches Verhalten, unverständliche Passage mit Sekundenangabe, Überlappung, Auslassung von nicht forschungsrelevanten Inhalten
AkZENT; GEIge	Fokusakzent (laut gesprochen)

Abbildung 1 Wichtige, auch im Kontext der Sachstanderschließung, zu verzeichnende parasprachliche Merkmale und Pausen

Bei der Verschriftlichung der Wörter sind drei Formen geläufig (Kowal/O’Connell 2013, S. 441):

1. Standardorthografie, die sich an den Normen der Schriftsprache orientiert
2. Literarische Umschrift, die umgangssprachliche und dialektale Abweichungen von der Standardsprache berücksichtigt
3. Phonetische Umschrift nach IPA (Internationales Phonetisches Alphabet), die sich nach den phonetisch-phonologischen Kategorien richtet.

Anfänglich erfolgte die Verschriftlichung der durchgeführten Interviews bei *Belcantare Brandenburg* mit Paraphrasierungen, eigentlich dem zweiten Schritt, nach der Transkription. Hierbei wurden die Äußerungen dem chronologischen Verlauf folgend in Sätzen zusammengefasst, wobei Sprachgestus und Terminologien der Interviewten berücksichtigt blie-

ben. Das Ziel dieses Vorgehens war, einen zeitlich leistbaren inhaltlichen Überblick über die Interviews zu gewinnen. Mit Beginn der 2. Staffel wurden die Interviews (nach-) transkribiert, um dem wissenschaftlichen Standard zu entsprechen, und die Speicherung erfolgte im allgemeingültigen Grundformat Rich-Text-Format, welches Standard der qualitativen Analyse- und Auswertungssoftware (MAXQDA) ist. Die Transkription erfolgte in literarischer Umschrift mit Standardorthografie, die sich auf Groß- und Kleinschreibung und Interpunktion bezieht. Die literarische Umschrift ermöglichte die Ähnlichkeitsbeziehung von Sprachverhalten aufrechtzuerhalten, die für den Forscher ein Erinnerungsträger ist und evt. Rückschlüsse auf die Konzentration des Befragten und seine regionale Zugehörigkeit erlaubt.

JB: Demnach haben sich die Singkulturen in den letzten zwanzig Jahren verändert? Wie kommt das? #00:06:48-5#

Fred: ((ca. 3 Sek. hörbares Ein- und Ausatmen, Zögern: Unsicherheit))
Verändert haben sie sich für uns eigentlich mit der Wende. Vor der Wende mussten wir ja pünktlich: *Die Soldaten sind vorbei marschiert*, also diese traditionellen sozialistischen Lieder, die zu bestimmten Feiertagen da waren und dann hat sich im Prinzip die Freiheit ergeben, dass man ziemlich freie Hand hat und selbst entscheiden kann, wann man welche Lieder singt. Also da gibt es ja nun keine Vorschriften mehr und das finde ich auch schön. #00:07:17-8#

JB: Ja. Und wie finden Sie ein Gleichgewicht, also Sie sagten, die Schüler würden nur moderne Sachen hören. Ist es schwer, die Schüler dafür ((gemeint ist: traditionelles Liedgut)) zu motivieren? #00:07:31-1#

Fred: Es ist eigentlich einfach, wenn man ihnen mit dem Herzen rüberbringt, warum man das jetzt macht und warum das schön ist und sie erfahren lässt, dann nehmen sie das auch an.

Abbildung 2 Beispiel eines Transkriptauszuges, Interview 2, *Belcantare Brandenburg*, Staffel 1, 19.01.2013

Überlappungen von Äußerungen, Versprecher, Verzögerungen durch Wiederholungen, Fülllaute oder Wortabbrüche wurden nicht vermerkt. Formal erhalten die Interviews fortlaufende Nummern und die Interviewten Pseudonyme (vgl. Abbildung 2).⁴

Die Transkriptionssoftware f4⁵ erleichtert die eigenhändige Verschriftlichung von Audio- oder Videoquellen. Es fügt Absatznummerierungen, Leerzeilen zwischen den Absätzen und Zeitmarken am Absatzende automatisch ein durch Verknüpfung mit der digitalen Aufnahme.

Auswertungstechniken

Textquellen müssen, um wissenschaftlich nutzbar zu sein, einem *textanalytischen Verfahren* unterzogen werden. Dabei lassen sich, wie Mayring/Brunner (2010, S. 323) schreiben, drei textanalytische Traditionen unterscheiden:

1. Geistlich-kulturwissenschaftliche Tradition (hermeneutische Methoden)
2. Sprachwissenschaftliche Tradition (linguistische Methoden)
3. Kommunikationswissenschaftliche Tradition (inhaltsanalytische Methoden)

Im Weiteren wird die inhaltsanalytische Tradition beschrieben, weil sie für eine Bandbreite an Textquellen in unterschiedlichsten Forschungskontexten einsetzbar ist. Beispiele sind (ebd., S. 323):

- Interviewtranskripte
- Gruppendiskussionsprotokolle
- Transkripte aus offenen Fragebögen
- Beobachtungsprotokolle
- Feldnotizen
- Dokumente, Akten und Medienprodukte (jeglicher schriftlicher Form)

4 Die gängigen Transkriptionskonventionen sind den Auflistungen von Langer 2010 ab S. 52 oder dem Onlineartikel auf der Homepage Selting u. a. 2010, S. 31 f., zu entnehmen.

5 Differenzierte Informationen zum Gebrauch von f4 sind auf der Homepage Dr. Dresing & Pehl GmbH unter Handbuch zu finden.

Neben ihrer vielseitigen Einsatzmöglichkeit eignet sich die Inhaltsanalyse auch zur quantitativen Weiterverarbeitung, sie kann aufgrund der Codierungen Aussagen über die Häufigkeit von Kategorienzuordnungen oder bspw. Zusammenhänge zwischen den Kategorienzuordnungen feststellen (ebd., S. 331).

Mayring beschreibt vier verschiedene, auch kombinierbare, *Techniken qualitativer Inhaltsanalysen*, die unterschiedliche Ziele am Text verfolgen (ebd., S. 326):

1. Zusammenfassende Verfahrensweisen wollen mittels Operatoren wie Auslassung, Generalisation, Konstruktion und Bündelung usw. Texte verknappen, indem sie das Abstraktionsniveau des Quelltextes erhöhen.
2. Induktive Kategorienbildung entwickelt als Technik Analyseperspektiven aus dem Material heraus, indem zunächst eine theoriegeleitete Kategoriendefinition (Thematik) als Basis des Kategoriensystems ermittelt wird, mit dem Ziel der Beschreibung der Kategorien.
3. Explikative Analysen wollen unklare Textstellen mittels des Textkontextes aufklären. Dazu gehört die theoriegeleitete Bestimmung des Textkontextes und das Sammeln von erklärendem Material in diesem Kontext mit dem Ziel des Nebeneinanderstellens von definierenden, erklärenden, beispielgebenden, modifizierenden, korrigierenden oder antithetisierender Textstellen.
4. Strukturierende Inhaltsanalysen prüfen systematisch im Vorhinein festgelegte Analyseaspekte im Material (deduktive Herangehensweise), mit dem Ziel formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturdimensionen zu entwickeln.

Bei *Belcantare Brandenburg* kamen verschiedene qualitative Techniken zum Tragen, diese sind den einzelnen Fachaufsätzen (Teil 5) zu entnehmen. Bei Interviews mit prüfendem Charakter dominierte Technik 4, bei Interviews explorativen Charakters Technik 2.

In der zweiten Hälfte des 20. Jh. sind die Verfahren der qualitativen Inhaltsanalysen zu Standardmethoden herangereift, deren *Standards* wie folgt definiert werden (ebd., S. 325 f.):

1. Die Inhaltsanalyse betrachtet den Text immer eingeordnet in ein Kommunikationsmodell. (Der Kontext des Quelltextes ist demnach ein wesentlicher Bestandteil, denn Ziel ist, Schlussfolgerungen vom Text auf andere Bestandteile des Kommunikationsmodelles zu ziehen.)
2. Die Inhaltsanalyse ist ein kategorienbezogenes, das heißt: an Aspekten orientiertes, Arbeiten am Text und damit selektives Verfahren.
3. Die Inhaltsanalyse folgt dabei genau festgelegten systematischen inhaltsanalytischen Regeln mit dem Ziel, zu einer intersubjektiven Zuordnung von Kategorie und Textstelle zu gelangen (Interkoderreliabilität). Hierzu zählen die Definition von Analyseeinheiten (Auswertungs-, Kodier- und Kontexteinheit) und das theoriegeleitete Begründen eines geführten Ablaufmodelles zum Verfahren (Qualitätskriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit).
4. Die Inhaltsanalyse evaluiert sich im Verfahren bzgl. ihres Kategoriensystems und der Regeln zur Anwendung der Kategorien (theoretische Offenheit).
5. Eine den Standards entsprechende Anwendung der Inhaltsanalyse erfordert die Überprüfung mindestens zweier Gütekriterien. Ein wichtiges Kriterium für die Stabilität des Verfahrens ist die Interkoderreliabilität, d. h., dass ein Fremdcodierer selbige Zuordnung von Kategorie zu Textstelle vornimmt.

Im Folgenden werden die grundlegenden Analyseschritte von leitfadenorientierten Interviews beschrieben. Diese Interviewform wurde für das Vorstellen der Inhaltsanalyse ausgewählt, weil sich die zu Teilen angelegte Offenheit in der Interview-Fragestellung (technische Offenheit)⁶ in der Auswertung wiederfinden lässt. Theoretisches Vorverständnis und Interviewmaterial korrespondieren hier miteinander. Theoretische Annahmen können sich im Analyseprozess bestätigen, ausdifferenzieren, in Frage gestellt oder gar verworfen werden (theoretische Offenheit). Des Weiteren ist seit den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts unter den textanalytischen Verfahren die qualitative Inhaltsanalyse die meist praktizierte (Mayring/Brunner 2010, S. 324).

6 Die Begriffe theoretische und technische Offenheit verwendet Schmidt 2010, S. 474.

Die Einteilung der Analyseschritte folgt Christiane Schmidt (2013, S. 447–456), da ihre Abhandlung zur Analyse in einschlägigen Werken (Flick 2013 und Friebertshäuser 2010) zu finden ist und wie dargestellt bei *Belcantare Brandenburg* eingesetzt wurde.

Analyse von leitfadenorientierten Interviews

Christiane Schmidt untergliedert die Auswertungsstrategie in fünf Arbeitsschritte.

1. *Die Bildung von Auswertungskategorien am Material:* Beim intensiven und wiederholten Lesen werden die Themen und ihre Aspekte, die sich der oder den Fragestellung(en) mit weitem Kontext zuordnen lassen, notiert. Die Antwortkategorien werden gebildet, indem „die in den Interviews gefundenen Themen und Einzelaspekte dem bisher entwickelten Kategorieverständnis gegenübergestellt werden.“ (ebd., S. 451)

Hilfestellungen:

- Textpassagen können in diesem Stadium der Analyse mehrere Themen und Aspekte zugeordnet werden.
- Die Interview-Fragestellungen können von den tatsächlichen Begrifflichkeiten und Bedeutungshorizonten der Befragten abweichen, wobei die des Befragten ausschlaggebend sind.
- Zu einem späteren Zeitpunkt als zu der betreffenden Frage kann der Befragte wieder auf das Thema oder Themenaspekte zu sprechen kommen.
- Bislang nicht berücksichtigte Themen und Aspekte mit Bezug zur Fragestellung werden aufgenommen.
- Die transkriptadäquate Benennung der Themen und Aspekte erfordert, ohne bewussten Rückgriff auf das theoretische Vorverständnis oder weitere Interviewtranskripte die Themen und Aspekte zu vergeben. Es wird benannt, was vorzufinden ist.
- Das theoriebasierte Kategorieverständnis, an welchem sich die Themen und Aspekte der Interviews brechen, muss begründet sein.

- Ähnlichkeiten oder Unterschiede von Interviewinhalten, wie zur theoretischen Basis, können jedoch schriftlich fixiert an späterer Stelle des Analyseprozesses wertvolle Informationen sein.

2. *Entwicklung eines Codierleitfadens*: Die herauskristallisierten Auswertungskategorien mit dazugehörigen Ausprägungen werden in einem Codierleitfaden beschrieben und in Form einer Tabelle dargestellt.

Hilfestellungen:

- Die Kategorienbildung beginnt mit der theoretischen Auseinandersetzung und evaluiert sich im Untersuchungsprozess. Zur Festlegung der Auswertungskategorien ist hilfreich, die verschiedenen Entwürfe auf Basis der Themen und Aspekte aus den Transkripten abzugleichen und die endgültigen Auswertungskategorien mit einem Forschungspartner oder -team zu diskutieren.
- Vorherige Aspekte sind häufig später benannte Ausprägungen, ein hierarchischer Aufstieg zur Kategorie ist eher selten zu verzeichnen. Des Weiteren ist der Vergleich der Ausprägung zur Variablen tragfähig, da die Inhaltsanalyse eine quantitative Weiterführung ermöglicht.
- Je differenzierter und trennschärfer die Kategorien mit ihren Ausprägungen beschrieben werden, desto brauchbarer ist er auf das Material anwendbar. In Anbetracht dessen, dass jede Textpassage der am besten passenden, dominant vorliegenden Ausprägung zugeordnet wird.

3. *Codierung des Materials*: Der Codierleitfaden gibt die Systematik vor, nach der die Inhalte der Interviewtranskripte klassifiziert werden. „Jedes Interview wird unter allen Kategorien des Kodierleitfadens verschlüsselt.“ (ebd., S. 452)

Hilfestellungen:

- In dieser Phase nimmt das Abstraktionsniveau des Textes zu, um dominante Tendenzen in den Transkripten vergleichen zu können.
- Die dominante Ausprägung im Material kommt bei der Zuordnung zum Tragen.

- Liegt zu einer Kategorie kein Material vor oder ist es zu wenig, um es einer Ausprägung zuzuordnen, dann ist „nicht klassifizierbar“ (ebd., S. 453) zu verzeichnen. Trifft das häufig für eine Kategorie vor, kann es ein Indikator für eine nicht gelungene Antwortkategorie sein, die überarbeitet oder gestrichen werden muss.

4. *Quantifizierende Materialübersichten*: Die Ergebnisse der Klassifizierungen lassen sich in zusammenfassenden Häufigkeitstabellen darstellen und geben dabei einen Überblick der Verteilungen von Auswertungskategorien im Material.

Hilfestellungen:

- Sie haben für die fortführende qualitative Forschung die Funktion auf ergiebige Einzelfälle, Tendenzen in einzelnen und Zusammenhänge zwischen einzelnen Auswertungskategorien hinzuweisen. Eine Auswahl an Auswertungskategorien aus der Materialübersicht kann nach Forschungsinteresse mit statistischen Methoden ausgewertet werden.⁷
- Die Verteilungskonstellationen der Auswertungskategorien in den einzelnen Transkripten, begründen die Ziele oder die Auswahl einer vertiefenden Einzelfallanalyse.
- Zur Transparenz einer Studie sollte die quantifizierende Materialübersicht zumindest der zentralen Auswertungskategorien präsentiert werden.
- Zur Darstellungsform der Tabelle, siehe 4.2.3, Datenmatrix und deskriptive Statistik

5. *Vertiefende Fallinterpretationen*: Unter einer bestimmten Fragestellung werden einzelne Transkripte interpretiert.

Hilfestellungen:

- Die Fragestellungen können helfen, „neue Hypothesen zu finden, Hypothesen am Einzelfall zu überprüfen, begriffliche Konzepte auszufif-

7 Ein sehr gutes Handbuch zur Anwendung statistischer Modelle liefern Kühnel/Krebs 2012.

ferenzieren, zu neuen theoretischen Überlegungen zu kommen oder den vorhandenen theoretischen Rahmen zu überarbeiten.“ (Schmidt 2010, S. 455)

- Den Interpretationen können wiederum mit Techniken (Hermeneutik, Psychoanalyse) begründet und nachvollziehbar interpretiert werden.

Die gewonnenen Erfahrungen im Forschungsprozess von *Belcantare Brandenburg* zeigen, dass die Angemessenheit einer Auswertungsstrategie ein Prozess des Austarierens zwischen Fragestellung, dem Material, der zur Verfügung stehenden Zeit wie den finanziellen und Arbeitskraftressourcen ist. Hierbei ist der wissenschaftliche Standard bestimmend gegenüber der quantitativen Repräsentanz der Ergebnisse. Forschungspraktisch sollte deshalb vor der Datenerhebung die Auswertungsstrategie bzgl. ihres theoretischen, technischen und damit in Verbindung stehenden zeitlichen Aufwands analysiert werden.⁸

Quellen

- Bohnsack, Ralf: Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/München 2010, S. 205–218.
- Dr.Dresing&PehlGmbH(Hrsg.):http://www.audiotranskription.de/download/f4_manual_de.pdf?q=download/Handbuch-f4.pdf (Zugriff: 19.08.2015).
- Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje: Interviewformen und Praxis, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/München 2010, S. 437–457.
- Heinzel, Frederike: Qualitative Interviews mit Kindern, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/München 2010, S. 707–722.

8 Verschiedene Anwendungsbeispiele der qualitativen Inhaltsanalyse sind zu finden bei Mayring 2008.

- Kowal, Sabine/O'Connell, Daniel C.: Zur Transkription von Gesprächen, in: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 10. Auflage, Reinbek bei Hamburg 2013, S. 437–447.
- Kühnel, Steffen-M./Krebs, Dagmar: *Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*, Reinbek bei Hamburg 2012.
- Langer, Antje: *Transkribieren – Grundlagen und Regeln*, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/München 2010, S. 515–528.
- Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse*, in: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 10. Auflage, Reinbek bei Hamburg 2013, S. 468–475.
- Mayring, Philipp: *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*, Weinheim/Basel 2008.
- Mayring, Philipp/Brunner, Eva: *Qualitative Inhaltsanalyse*, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/München 2010.
- Schmidt, Christiane: *Analyse von Leitfadeninterviews*, in: Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 10. Auflage, Reinbek bei Hamburg 2013, S. 447–456.
- Schmidt, Christiane: *Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews*, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/München 2010, S. 473–486.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barden, Birgit u. a.: *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)*, in: *Linguistische Berichte* 173, 1998, S. 91–122; auch online unter: <http://www.mediensprache.net/archiv/pubs/4153.pdf>, S. 1–38 (Zugriff: 19.08.2015).

4.2.2 Bildinterpretation

Claudia Kähler

Zielstellung der Bildinterpretation und Begründung der Methodenwahl

Bei der Auswahl geeigneter Instrumente zur Erfassung von Schülermeinungen zum Projekt *Belcantare Brandenburg* fiel die Entscheidung, neben der quantitativen Befragung mittels Fragebogen und Schülerinterviews, auf die Methode der Bildinterpretation zurückzugreifen. Da diese Methode in der Musikpädagogik bisher kaum Anwendung fand, soll im Folgenden dargelegt werden, mit welchem Ziel diese Methode eingesetzt wurde und welche Überlegungen zum Einsatz dieser Methode führten.

Die Bildinterpretation, wie sie im Rahmen der Erforschung von Schülermeinungen zu *Belcantare Brandenburg* Einsatz fand, schließt sich an die Forschungstradition der dokumentarischen Methode an. Innerhalb dieser wird die These vertreten, dass Bilder als Abbilder des Erfahrungsraumes und der Einstellungen der Bildproduzenten interpretiert werden können, denn sie besitzen nicht nur einen immanenten Sinngehalt (das, was dargestellt wird), sondern auch einen dokumentarischen Sinngehalt (wie etwas dargestellt wird). (vgl. Bohnsack 2006, S. 48) So erschließe sich nach Bohnsack (2006) aus der Art und Weise der Darstellung auch das Orientierungsmuster des Bildproduzenten. (vgl. ebd.) Die Auswertung und Interpretation der Bilder sollten damit Hinweise auf die Wahrnehmung des Projektes durch die Schüler geben.

Der besondere Vorteil der Methode besteht darin, dass es keine Rolle spielt, ob die betreffenden „Darstellungen (faktisch) wahr oder richtig sind, sondern es interessiert, was sich in ihnen über die Darstellenden und deren Orientierungen dokumentiert.“ (vgl. ebd.) Aus dieser Grundannahme der dokumentarischen Methode wird deutlich, warum die Bildauswertung ein gutes Instrument zur Erforschung von Schülermeinungen zu *Belcantare Brandenburg* darstellt. Zum einen ist es so möglich, sich dem Sachverhalt (dem Projekt *Belcantare*) aus der Perspektive der Bildproduzenten (die Schülerinnen und Schüler) zu nähern und sich so in sie hineinzusetzen, anstatt lediglich von außen zu beschreiben. Zum anderen bereicherte

die Bildinterpretation die Erforschung der Schülermeinungen stark, da andere empirische Methoden, wie Interviews und Befragungen in der Altersklasse der befragten Schülerinnen und Schüler (6–12 Jahre), nur begrenzt umsetzbar waren.

So besitzen häufig besonders jüngere Teilnehmer noch nicht die passenden Worte und Formulierungen, um ihre Meinung klar und umfassend darzustellen. Zudem ist es schwierig, Empfindungen und Meinungen zu etwas Ästhetischem, wie dem Singen und Musizieren, passend zu verbalisieren. Der besondere Wert der Bildinterpretation für die Untersuchung besteht darin, dass sie kindspezifische Ausdrucksformen, wie das Malen/Zeichnen, explizit mit einbezieht und sich so stärker an der Zielgruppe der Untersuchung und deren Besonderheiten orientiert.

In Anbetracht der Vorteile dieser Methode für das Forschungsvorhaben ist weiterhin zu beachten, dass sie kaum für sich allein stehen kann, wenn objektive sowie repräsentative Ergebnisse und Schlussfolgerungen daraus abgeleitet werden sollen. Es muss bedacht werden, dass diese Methode sehr eng an die auswertende Person und ihre Interpretation geknüpft ist. Daher stand die Bildauswertung im Forschungsprozess am Beginn der Erforschung von Schülermeinungen und lieferte damit Anhaltspunkte für mögliche Forschungsschwerpunkte, die es in den darauffolgenden Interviews und Befragungen zu untersuchen und hinterfragen galt.

Datenerhebung

Die Schülerbilder, die für die Untersuchung genutzt wurden, entstanden im Rahmen einer Zwischenpräsentation des Projektes am 24. Mai 2012 in der Aula der Diesterweg-Grundschule Prenzlau. Hier stellten einzelne Klassen unter Anleitung ihrer Lehrer Lieder vor, die sie zuvor erarbeitet hatten. Außerdem wurde ein gemeinsames Singen durch die Projektleiterin Silvana Uhrlich-Knoll angeleitet, und Gerhard Schöne präsentierte seine Lieder und sang mit den Schülern. Im Anschluss an die Veranstaltung wurden die Schüler mithilfe eines Fragebogens zu ihrer Meinung zu dieser Veranstaltung befragt. Dazu bekamen sie die Aufgabe, auf der Rückseite des Fragebogens ihre Wahrnehmungen des Tages bildlich darzustellen.

Auswertungsvorgehen

Die Bildinterpretation fand in Anlehnung an das von Theodor Schulze (2003) vorgeschlagene Vorgehen bei der Bildauswertung in der Erziehungswissenschaft statt. Zunächst wurden die Umstände der Entstehung sowie die konkrete Aufgabenstellung festgehalten. Schulze bezeichnet dies als Klärung der Vorgeschichte. (vgl. Schulze 2003, S. 536) Außerdem wurden Schlüsselbilder ausgewählt, welche am Anfang bzw. im Mittelpunkt der Betrachtung standen, da es aufgrund des Umfangs des Materials nicht möglich war, alle Bilder umfassend auszuwerten. Die Schlüsselbilder wurden Schulze (2003) folgend so gewählt, dass sie entweder am Anfangs- bzw. Endpunkt von Entwicklungsreihen verschiedener Bilder stehen konnten oder die untersuchte Thematik in ihnen besonders deutlich zutage trat. (vgl. ebd.) Da sich die Auswahl der Schlüsselbilder maßgeblich auf die spätere Interpretation auswirkt, musste die Subjektivität dieses Prozesses bei der Interpretation und kritischen Reflexion der Ergebnisse Beachtung finden.

Im zweiten Schritt wurde eine genaue Bildbeschreibung und Bildanalyse durchgeführt. Das Herzstück der Bildinterpretation bildete die komparative Analyse. Hier wurden die einzelnen Bilder in Beziehung zueinander gesetzt. Die zuvor herausgearbeiteten immanenten und dokumentarischen Sinnstrukturen wurden dabei gedeutet. Durch Festlegen von Schlüsselmotiven und Schlüsselfiguren wurden vier Entwicklungsreihen erschlossen. In diesen Vergleichs- und Entwicklungsreihen wurden Bilder mit ähnlichen Schwerpunkten zusammengestellt, aber auch unterschiedliche Ausprägungen eines Themas kategorisiert. Aus den Entwicklungsreihen wurden Hypothesen hinsichtlich der Wahrnehmung der Schüler abgeleitet. Dass die komparative Analyse damit einen wichtigen Beitrag zur Steigerung der Objektivität und Überprüfbarkeit dieser Methode liefert, betont Bohnsack, *„da sich der Orientierungsrahmen erst vor dem Vergleichshorizont anderer Fälle in konturierter und empirisch überprüfbarer Weise herauskristallisiert.“* (Bohnsack et al. 2007, S. 15)

Die Erstellung von Entwicklungsreihen - Ein Beispiel: Die Entwicklungsreihe „Lieder“



Abbildung 1 Darstellung von Szene aus Liedtext



Abbildung 2 Zitieren von Liedphrasen

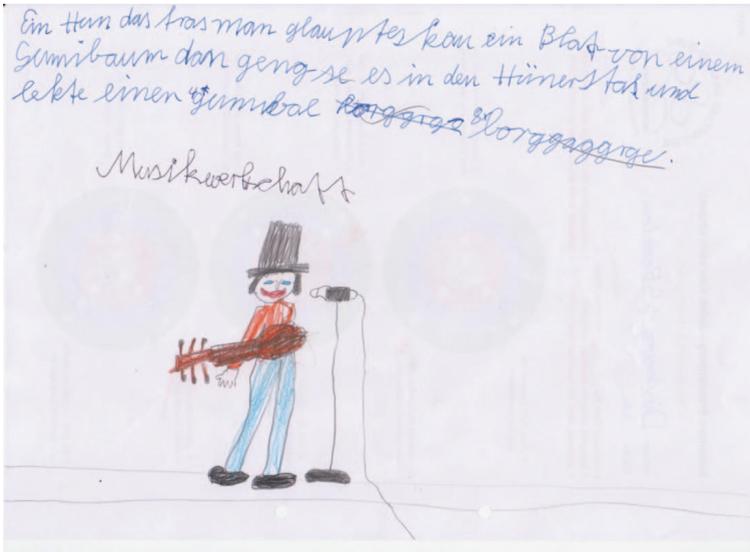


Abbildung 3 Textliche Darstellung von Liedtexten

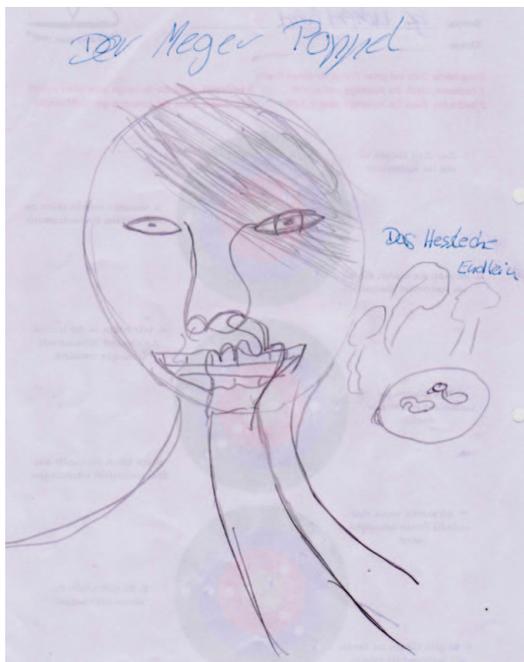


Abbildung 4 Darstellung von Liedinhalten in neuem Zusammenhang

Einbindung der Methode in den Forschungsprozess

Die Bildinterpretation bildete den Ausgangspunkt für die Untersuchung der Schülermeinungen zu *Belcantare*. Im Anschluss an die Analyse der Bilder und die Festlegung von Schlüsselbildern wurde versucht, die Künstler der einzelnen Schlüsselbilder ausfindig zu machen, um sie zu ihren Darstellungen und zu ihrer Meinung zu *Belcantare Brandenburg* zu befragen. Da die Bilder anonym erstellt wurden, konnten nur drei Schüler gefunden werden. Durch die Interviews wurde die Bildinterpretation durch die Erläuterung der Bildproduzenten bereichert. Im Anschluss an die Bildinterpretation und die Schülerinterviews wurde eine quantitative Befragung mittels Fragebogen in den teilnehmenden Klassen durchgeführt, um die zuvor gewonnenen Thesen auf ihre Verallgemeinerbarkeit hin zu prüfen.

Quellen

- Bohnsack, Ralf: Bildinterpretation und Bildverstehen, in: Marotzki, Winfried/Niestyto, Horst (Hrsg.): *Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*, 1. Auflage, Wiesbaden 2006.
- Bohnsack, Ralf, et al.: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, in: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gensemman, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, 2. Auflage, Wiesbaden 2007.
- Schulze, Theodor: Bildinterpretation in der Erziehungswissenschaft, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 2. Auflage, Weinheim 2003.

4.2.3 Fragebogen

Jana Buschmann

Für *Belcantare Brandenburg* wurden eigens zwei Fragebögen konzipiert und evaluiert. Die nachstehenden theoretischen und forschungspraktischen Ausführungen zum quantitativen Forschungsinstrument waren hilfreich im Forschungsprozess des Projektes *Belcantare Brandenburg*. Sie sind zusammengeführt und durch persönliche Erfahrungen aus der Forschungsarbeit ergänzt.

Einleitend wird die Begrifflichkeit definiert und das Forschungsinstrument innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden eingeordnet. Ausführlich wird beschrieben, was bei dem Anlegen eines Fragebogens zu berücksichtigen ist, denn das Zurückgreifen auf bestehende Fragebögen ist aufgrund von nicht vergleichbaren Situationen und Fragestellungen beim Forschen selten möglich.

Darüber hinaus erfährt der Leser, welche Arten und Typen von Fragen es gibt, welche Skalierungen mit welchen Vor- und Nachteilen bei geschlossenen Fragen eingesetzt werden können und wie Fehlerquellen in der Fragebogengestaltung zu vermeiden sind, u. a. durch Einsatz eines passiven oder aktiven Pretests, einem Testlauf des Fragebogens vor seinem eigentlichen Einsatz. Anschließend wird beschrieben, wie eine Datenmatrix nach dem Ausfüllen von Fragebögen entsteht und wie die Statistik hilft, Informationen regelgeleitet zu verdichten, um Relevantes fassbar zu machen. Da bis zum gegenwärtigen Forschungszeitpunkt eine deskriptive (die Daten beschreibende) Statistik durchgeführt wurde, sind der Gebrauch von Häufigkeitstabellen und das arithmetische Mittel einer Variablen thematisiert. Hierbei fließen immer wieder die eigenen Forschungserfahrungen ein, was nicht zuletzt an der Auswahl der einzelnen Aspekte zu Themen der Fragebogengestaltung, -erhebung und -analyse ersichtlich wird.

Begrifflichkeit

Der Fragebogen ist ein Instrument der empirischen Forschung, mit dessen Hilfe das definierte Erkenntnisinteresse geprüft wird, indem er Personen zur Beantwortung gereicht wird. (Porst 2014, S. 16) Das definierte Erkenntnisinteresse kann in der Überprüfung von Hypothesen liegen oder auch im Eruiieren von Handlungserklärungen. Der Fragebogen ist tief verwurzelt mit der Tradition der quantitativen Forschung, deren oberster Standard die Objektivität ist, weswegen der Forschungsprozess anders als bei den qualitativen Forschungsmethoden weitmöglichst standardisiert ist und nach großen Fallzahlen verlangt.

Nachstehend werden unterschiedliche Aspekte der Fragebogengestaltung¹ näher betrachtet, denn Fragebögen geben zwar Antworten, aber sie erklären diese nicht. Sie müssen erfahrungsgemäß durchdacht und getestet werden, um den empirisch geltenden Gütekriterien zu entsprechen.

Fragebogenentwicklung. Die Frage verstehen

Damit der Antwortende dem Forscher eine Frage zielführend beantwortet, muss er sich zweier Dinge sicher sein: Was heißt die Frage? Und: Was will der Forscher mit dieser Frage bezwecken? Die erste Frage betrifft das semantische Verständnis. Zweifel treten für die beantwortende Person auf, wenn verwendete Begriffe unbekannt, Fragen zu schwer oder komplex formuliert sowie Fragen unklar, mehrdeutig oder gar individuell interpretierbar sind. Das pragmatische Verständnis versucht schließlich, dem Informationsbedürfnis des Forschers entsprechend zu antworten. Erschließt sich dem Antwortenden dieser Sinn nicht unmittelbar, versucht dieser ihn mit kontextuellem Wissen auszugleichen, wodurch die Validität sinkt.

Bei Verfolgen des Entscheidungsprozesses, den ein Befragter bis hin zum Verschriftlichen der Antwort durchläuft, ruft der Antwortende ihm verfügbare Informationen zur Beantwortung einer Frage aus dem Ge-

1 Die Fragebogengestaltung lehnt sich an Porst 2014 an, der aktuellsten Veröffentlichung zur Fragebogenentwicklung und wird durch Kirchoff/u. a. 2001 ergänzt.

dächtnis ab. Dies fällt ihm leichter für faktische Fragen als für jene, die nach Einstellung oder einem Verhalten fragen. (Porst 2014, S. 19–31) Hier können vorangestellte Fragen dem Befragenden die Informationsverfügbarkeit erleichtern.

Damit Befragte konzentriert die Fragen abarbeiten können, ist dramaturgisch darauf zu achten, dass eine logische Befragungsabfolge vorliegt und thematisch zusammengehörige Fragen im Block gestellt werden. Das Kenntlichmachen der Blocks mit Überschriften hat sich bewährt. (vgl. Porst 2014, S. 147)

Arten von Fragen

In Befragungen können drei Arten von Fragen eingesetzt werden: die geschlossenen Fragen, halbgeschlossenen und offenen Fragen.

Die *geschlossenen Fragen* verfügen über eine definierte Anzahl an Antwortkategorien, zwischen denen sich der Befragte bei Einfachnennung entscheiden muss oder bei Mehrfachnennung die Möglichkeit hat, aus den vorgegebenen Antwortkategorien die geeigneten auszuwählen. Diese Frageform setzt der Forscher zur Überprüfung von Inhalten ein. Das setzt voraus, die Antwortmöglichkeiten zu kennen und sie in einer bestimmbar Menge auszeichnen zu können. Vorteil dieser Art von Fragen sind ihre schnelle Erfassbarkeit und Auswertung.

Offene Fragen haben keine Antwortkategorien, der Befragte antwortet mit eigenem Wortlaut und fühlt sich hierdurch optimal repräsentiert. Diese Frageform setzt der Forscher ein, um Inhalte zu generieren, wenn die Antwortmöglichkeiten unbekannt oder die Antwortmenge zu groß ist oder der Befragte nicht in eine Richtung gelenkt werden soll. Neben dem Ergebnisinteresse sollte der Forscher bei der Auswahl der Frageform die Zielgruppe analysieren, denn „bei einer offenen Frage den ‚richtigen‘ Rahmen für ihre Antwort selbst ausloten und abstecken“ (Porst 2014, S. 60), ist ungleich schwerer, als sein Urteil einem Antwortformat anzupassen.

Treten beim Forscher Unsicherheiten auf, etwa nicht alle Antwortaspekte oder Größen berücksichtigt zu haben, dann greift er auf *halbgeschlossene Fragen* zurück, eine Kombination aus geschlossener Frage mit Möglichkeit zur Ergänzung. Im Fragebogen motivieren halbgeschlossene

ne Fragen neben geschlossenen den Befragten, denn er kann Expertise hinzufügen und fühlt sich berücksichtigt. (Porst 2014, S. 53–69)

Skalierungen

Skalierungen sind in den geschlossenen Fragebögen zu finden, sie formen das Antwortformat nach unterschiedlichen Niveaus (Likert-Skalen). Porst definiert *Skala* wie folgt:

„Der Beantwortung einer Frage liegt [...] grundsätzlich der Prozess des Messens zugrunde. Unter ‚Messen‘ verstehen wir, jegliche regelhafte und kodifizierte Zuordnung von Symbolen oder Ziffern zu Aspekten oder Ausprägungen manifester oder latenter Variablen. Das dem Messvorgang zugrunde gelegte Bezugssystem bezeichnen wir als Skala.“ (Porst 2014, S. 71)

Schlussfolgernd stellen Skalen also das Antwortformat für geschlossene Fragen.

Vier Skalenniveaus gilt es zu unterscheiden, die Nominal-, Ordinal-, Intervall- und Ratio-Skalen. (Porst 2014, S. 71–77)

1. *Nominal-Skalen*: Die Ausprägungen (repräsentiert durch Ziffern, Symbole) einer Variablen (Frage) schließen sich bei Nominal-Skalen gegenseitig aus. Beispiele hierfür sind die Variable „Geschlecht“ oder die Ausprägungen „ja“ und „nein“, ebenso „dafür“ und „dagegen“. Neben diesen dichotomen Nominalskalen gibt es auch polytome Nominalskalen. Dieser Fall liegt vor, wenn bei einer Einfachnennung mehr als zwei Antwortmöglichkeiten gleichberechtigt nebeneinander bestehen.
2. *Ordinal-Skalen*: Die Ausprägungen einer Variablen liegen bei diesem Skalenniveau in einer rationalen Beziehung zueinander, sie unterliegen einer Rangordnung. Antwortkategorien sind beispielsweise: „stimme voll zu – stimme eher zu – stimme eher nicht zu – stimme überhaupt nicht zu“.
3. *Intervall-Skalen*: Neben der rationalen Eigenschaft der Ausprägung einer Variablen bestehen zwischen den einzelnen Skalenpunkten gleiche Abstände wie beispielweise bei der Temperaturskala. Die Skalenpunkte stehen also in einem mathematischen Verhältnis zueinander. Dies hat den Vorteil das elaborierte Auswertungsverfahren hiermit

möglich werden. In der Erziehungs- und Sozialwissenschaft sind sie jedoch eher selten, weswegen ordinal-skalierte Skalen in der Auswertung häufig wie intervallskalierte Variablen betrachtet werden. Behilflich ist hierbei eine endpunktbenannte Skala als Messinstrument, die durch Wort und Optik Intervalle suggeriert. Beispielgebend hierfür ist:

stimme völlig zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	stimme gar nicht zu
------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	---------------------

Abbildung 1 Beispiel einer endpunktbenannten Skala

Ein weiterer Vorteil der endpunktbenannten Skala ist, dass Skaleneinheiten nicht verbalisiert sind. Eine Verbalisierung der Ausprägungen bei Vorliegen von Mittelwerten oder mehr als sieben Skaleneinheiten ist geradezu unmöglich. Nachteilig wirkt sich aus, dass ihre Abstufungen subjektiv von den Befragten interpretiert werden. (Porst 2014, S. 81 ff.)

4. *Ratio-Skalen*: Sind Ausprägungen einer Variablen, die zu den gleichen Abständen untereinander auch über einen Skalennullpunkt verfügen. Beispielsweise wäre die Frage nach der Anzahl von Fotos in einer Wohnung oder nach dem Netto-Einkommen eine Ratio-Skala. Hier geht es aber einfacher, indem aufgrund der Vielzahl an Ausprägungen nach einer absoluten Zahl in Form einer offenen Frage gefragt werden würde.

Wann welcher Skalen-Typ wie eingesetzt wird, hängt von der einzelnen Frage ab, ebenfalls der Adressat ist nicht gleichgültig, denn eine endpunktbenannte Skala stellt höhere Anforderungen an den Antwortenden als eine verbalisierte, mit genau definierten Skaleneinheiten.

Die Anzahl der Skaleneinheiten sollte bei Endpunktbenannten Skalen zwischen 5 und 9 liegen, damit sie vom Adressaten definiert und abgegrenzt werden können. Die Skalenbreite bei verbalisierten Skalen sollte zwischen 4 und 6 liegen. (Porst 2014, S. 87 f.)

Bei der Frage, ob eine Skala eine *gerade oder ungerade Anzahl an Skaleneinheiten* haben sollte, zeigt sich, dass bei Skalen mit Mittelkategorie (ungeraden Skalen) der Adressat diese wählt, wenn er sich nicht entscheiden kann oder gar entscheidungslos ist. Eine gerade Skala kann den Nachteil

haben, dass eine erzwungene Entscheidung dem Adressaten inhaltlich nicht gerecht wird und er infolge dessen die Frage unbeantwortet lässt (item-nonresponse). (Porst 2014, S. 83 f.)

Fragentypen

Die *Einstiegsfrage(n)* ist/sind entscheidend für die Antwortqualität des Befragten, weswegen sie gut überlegt sein will/wollen. Eine Aufgeschlossenheit gegenüber dem Fragebogen begünstigen aus der Perspektive des Befragten Einstiegsfragen, die:

- spannend sind,
- thematisch einführen,
- einen persönlichen, durchaus auch positiv emotionalen Bezug herstellen,
- gut verständlich und
- zu beantworten sind.

Filterfragen, die einen Befragten zu einer anderen Stelle im Fragebogen weiterleiten, sind beispielsweise für Einstiegsfragen ungeeignet, da sie den Eindruck erwecken, für die Befragung nicht geeignet zu sein. Gleiches gilt für demografische Fragen, obwohl leicht zu beantworten, sind sie nicht spannend und in manchen Fällen gar unangenehm, wie z. B. die Frage nach dem Einkommen. (Porst 2014, S. 139–146)

Quantifizierungen erfassen nach Porst, Ereignisse nach Häufigkeitsangaben, wobei zwischen exakten (numerischen) und vagen (relativen) Quantifizierungen unterschieden wird. (Porst 2014, S. 119) Beispielsweise lässt sich auf die Frage „Auf wie vielen Instrumenten haben Sie mehr als ein Jahr Unterricht erhalten?“ eine konkrete Zahl angeben, hingegen bei der Frage „Wie oft haben Sie im letzten Monat an Ihrem Hauptinstrument geübt?“ die Häufigkeit eher relational wiedergeben, wenn nicht eine Strichliste geführt oder feste Übungszeiten eingeplant wurden. Porst gibt folgende Hilfestellung für das Abwägen zwischen exakter oder vager Quantifizierung:

„Und eine genannte Zahl wird zweifelhafter und fraglicher in dem Maße, in dem ...

- *der Berichtszeitraum sich ausdehnt*
- *das Ereignis eher unwichtig ist*
- *eher häufiger, aber nicht regelmäßig vorkommt.*“ (Porst 2014, S. 120)

Des Weiteren stellte sich in der Fragebogenentwicklung heraus, dass *die Vergleichsrichtung zweier oder mehrerer Objekte* die Wertung beeinflusst. Das zuerst benannte Objekt schneidet besser ab als das zweitgenannte, weil es besser mit seinen Merkmalsausprägungen im Gedächtnis aufgenommen wird. Gleiches gilt für eine Vielzahl von Vergleichsobjekten, bei denen zudem zuletzt repräsentierten haften bleiben. Der Effekt der Vergleichsrichtung ist beispielsweise für zwei Vergleichsobjekte auszuschalten, indem nach Zufall die Vorgabe der Vergleichsobjekte rotiert, die Adressatengruppe geteilt und im Split-half-Prinzip die Vergleichsobjekte jeweils unterschiedliche Position beziehen. Als eine weitere Alternative ist zu nennen, einzeln nach den Objekten zu fragen und sie bewerten zu lassen.

Heikle Fragen sind solche, die beim Befragten negative Reaktionen auf seine Antwort befürchten lassen oder Betroffenheit bei ihm auslösen. Was heikle Fragen sind, ist abhängig von der Biografie des Befragten und vom Befragungskontext, weniger vom Befragungsgegenstand. Anzeiger für heikle Fragen sind ein hoher Anteil an item nonresponse in Testbefragungen (Pretest) vor der eigentlichen Untersuchung. Die Antwortquote heikler Fragen kann sich erhöhen, wenn die Frage:

- im Kontext des Themas gestellt ist,
- unaufgeregt formuliert ist,
- am Ende eines Fragebogens steht,
- als vertraulich behandelt kommuniziert wird,
- Vertrauen aufbauend angekündigt wird und
- an einer bestimmten Situation angelegt ist anstelle eines Verhaltensmusters.

Fehlerquellen in der Fragebogengestaltung

Aus zweierlei Aspekten können Beantwortende bei Ihrer Fixierung der Urteilsbildung vom wahren Resultat abweichen. Aus situationsspezifischen

schen Gründen hierzu zählen die Stimmung der Befragten, Uhrzeit, Layout und Länge der Befragung, Sympathie gegenüber der die Befragung durchführenden Person usw. und aus Gründen der Wünschbarkeit. Hierbei lässt sich die Befragte davon leiten, was aus ihrer Sicht gesellschaftlich als wünschenswert angesehen wird. (Porst 2014, S. 30 f.)

Einige Fehlerquellen lassen sich in den Frageformulierungen vermeiden, wenn darauf geachtet wird:

1. unklare Begriffe zu definieren (Bsp.: Wie wirkt der Countergesang auf Sie? Diese Frage setzt beim Befragten voraus, dass er einen Countertenor hat singen hören oder zumindest theoretisch weiß, was dieses Stimmfach auszeichnet.)
2. keine doppelten Stimuli zu verwenden (Bsp.: Arbeiten Sie rhythmisch und tänzerisch mit den Kindern im Unterricht?)
3. negative Formulierungen zu vermeiden (Bsp.: Es ist nicht gut, wenn Kinder in Ihrem Musikunterricht nicht singen? Stattdessen: Ist es gut, wenn Kinder im Musikunterricht singen?)
4. Unterstellungen zu unterlassen (Bsp.: Ist das ausbleibende Singen im Elternhaus dafür verantwortlich, dass die Schüler eine Melodie nicht nachsingen können? Die Feststellung kann für den Befragten zutreffend sein, die Begründung jedoch ungenügend.)
5. suggestive Fragen nicht zu stellen (Bsp.: Wissenschaftler sind der Ansicht, dass, Mozart zu hören, Kinder schlau macht. Halten Sie diese Ansicht für richtig oder falsch? Statt dessen: Halten Sie die Aussage, dass Mozart-Hören schlau macht, für richtig oder falsch? Denn ein Widerspruch bei Autoritäten oder anderen richtig suggerierten Inhalten wagen wenige zu kritisieren, weswegen eine neutrale Formulierung zu wählen ist.)
6. maßgebliche Zeiträume unbestimmt zu lassen (z. B.: Wie viele Jahre arbeiten Sie schon in Ihrem Beruf? Besser: Wie viele Jahre arbeiten Sie schon in Ihrem Beruf seit Abschluss Ihres Referendariats? Denn der Lehrende kann schon während des Studiums an einer Schule in irgendeiner Weise lehrend tätig gewesen sein.) (Porst 2014, S. 106–118)

Nachteilig können sich bei geschlossenen Fragen die vorgegebenen Antwortkategorien auswirken, wenn Befragte sich durch das Antwortformat

nicht repräsentiert sehen. Folgen sind dann unbeantwortete Fragen (item nonresponse), unreflektierte Falschantworten oder Ankreuzen zwischen Kategorien. Zu vermeiden sind diese Situationen, indem Antwortkategorien überschneidungsfrei sind, genügend Antwortkategorien vorliegen, um sich wiederzufinden und auf endpunktbenannte Skalen ausgewichen wird, wo Zweifel an der Verbalisierung der Skalenpunkte bestehen. (Porst 2014, S. 55 f., 112 f.)

Bei offenen Fragen ergeben sich häufig Schwierigkeiten in der Lesbarkeit der Antworten und darin, dass die Ergebnisqualität von der Verbalisierungsfähigkeit und -freude der Untersuchungsgruppe abhängig ist. (Porst 2014, S. 57)

Pretest

Um einen guten Fragebogen zu entwerfen, bedarf es bestimmter Erfahrungswerte. Allgemeine Empfehlungen wie oben sind hilfreich und vermeiden rudimentäre Fehlerquellen, aber entscheidend sind das optimale Zuschneiden der Fragen auf das Forschungsziel, die adressatengeeignete Formulierungen und eine motivierende Dramaturgie. Hierfür eignen sich Pretests, sie sind Testläufe des Fragebogens vor der eigentlichen Befragung. Je nach Prüfinteresse am Bogen werden Standardbeobachtungspretests oder kognitive Pretesttechniken eingesetzt. Eine Alternative zu diesen nachstehend beschriebenen Gruppen von Pretests bilden die Expertenbewertungen oder zumindest der Austausch mit Kollegen.²

Der *Standardbeobachtungstest* ist ein passives Verfahren, d. h., realistische Befragungssituationen werden geschaffen, in denen die Befragten der Adressatengruppe des Fragebogens entsprechen und nicht wissen, dass sie sich in einem Testlauf befinden. Diese Testform eignet sich, um technische Mängel und Befragungsdauer, ferner das Fragenverständnis aus dem Antwortverhalten der Teilnehmer abzuleiten. Das fehlende Feedback des Befragten zum Fragebogen hat zur Folge, dass nur die Dinge evaluiert werden können, die der Forscher als nicht valide eruiert.

2 Eine Vertiefung der einzelnen Pretest-Verfahren ist bei Häder, Michael: Empirische Sozialforschung. Eine Einführung, Wiesbaden 2015, S. 395–411 zu finden.

Vorteilhaft sind sein geringer organisatorischer Aufwand und die schnelle Durchführbarkeit.

Kognitive Pretests sind aktive Verfahren und eignen sich, um die ablaufenden kognitiven Prozesse bei Befragten zu erhellen, die zum Verstehen von Fragen und Begriffen, bei der Urteilsfindung und Einpassung in Antwortkategorien ablaufen. Die gängigsten kognitiven Pretesttechniken sind nach Porst (2014, S. 194–202):

1. Think aloud: das „laute Denken“ bis zur Antwortfixierung einer Frage ist eine für viele Pretest-Ziele einsetzbare Technik, aber für den Befragten auch anspruchsvoll.
2. Paraphrasing: dient dem Frageverständnis komplexerer Fragen. Der Befragte wird gebeten, nach Beantwortung die Frage in eigenem Wortlaut wiederzugeben, um zu erfahren, wie er die Frage tatsächlich verstanden hat.
3. Sorting: ist das Zuordnen von Begriffen und Situationen zu Kategorien. Diese Technik ermöglicht zu erfahren, wie abstrakte Begrifflichkeiten definiert und Situationen gewertet werden.
4. Probing: mittels Zusatzfrage(n) zum Begriffsverständnis in Fragen, zur Wahl von Antwortkategorien, zur Informationsbeschaffung und der Bewertung wie Verlässlichkeit von Antworten werden hier das Verständnis von Fragen und Begriffen getestet.

Weder zur Durchführung von Pretests noch zur Auswahl und Anzahl von Testpersonen liegen feste Regeln vor. Die Testpersonen orientieren sich an der Zielgruppe, die Anzahl der Testpersonen an der zeitlichen Ressource, die durch die Testläufe gewonnenen Daten der Testpersonen auszuwerten. Wenn keine homogene Zielpopulation vorliegt, ist empfehlenswert, bei der Auswahl der Testpersonen auf möglicherweise relevante Quoten (Geschlecht, Alter, Bildung, Kultur usw.) zu achten und hier besonders die Ränder zu repräsentieren. Porst schlägt folgendes Vorgehen vor:

1. Wählen Sie die Fragen aus, die getestet werden sollen. Hierzu gehören bspw. Fragen von besonderer Wichtigkeit und Fragen nach Verständnisschwierigkeiten.

2. Arbeiten Sie halbstandardisiert, um funktional zu arbeiten und Auswertungsaufwand zu reduzieren. Ordnen Sie bei kognitiven Pretests im Vorhinein der Frage die Petest-Technik zu und lassen Sie auf dem Erfassungsdokument Platz für Kommentare beider Seiten. Reagieren Sie bei Bedarf spontan mit weiteren Techniken. Die Interviews sollten aufgezeichnet werden. Erhärten sich Schwächen einer Frage, müssen sie nicht mehr weiteren Testpersonen gestellt werden.
3. Erstellen Sie in der Auswertung eine fallspezifische Auflistung zu jeder Frage und beurteilen Sie darauf basierend die Qualität ihrer Frage. Nach Möglichkeit lassen Sie eine weitere Person die Daten zu einer Frage interpretieren, um die Reliabilität der qualitativen Auswertung zu erhöhen. (Porst 2014, S. 202–205)

Datenmatrix und deskriptive Statistik

Nach der Durchführung der Befragung müssen die Antworten aus den einzelnen Fragebögen codiert in einer Datenmatrix (Tabelle) dargestellt werden. Hierfür eignet sich ein *Kodierplan*; ein unausgefüllter Fragebogen auf dem die Ausprägungen der Variablen mittels arabischer Zahlen vermerkt werden. Fehlende oder ungültige Werte (missing value, non response) erhalten ebenfalls eine Kodierung, bspw. „9999“³.

Anders als bei Kühnel und Krebs mit SPSS empfohlen, erfolgte die Berechnung bei *Belcantare Brandenburg* mit MS Excel, weswegen „missing values“ mit „a“ und die Kategorie „weiß nicht“ mit „?“ kodiert wurden. Die Begründungen wurden nach den Kategorien geordnet, mit MS Word transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

The image shows a survey question titled "Coaching" with the instruction "Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an." Below the title, it asks "Ich habe:" followed by four radio button options:

- 1 regelmäßig das Coaching genutzt.
- 2 nur wenige Male am Coaching teilgenommen, weil
- 3 mein Coaching abgebrochen, weil
- 4 am Coaching nicht teilgenommen, weil

 At the bottom, there is a legend box: "Begründungen zu den Ausprägungen 2, 3 und 4 mittels qualitativer Inhaltsanalyse".

Abbildung 2 Beispielcodierung für eine Frage aus der 3. Lehrerbefragung, *Belcantare Brandenburg*, Staffel 2

³ Siehe das Differenzierungssystem für fehlende Werte nach Kühnel/Krebs 2012, S. 39.

Die *Datenmatrix*⁴ enthält nach Fertigstellung Informationen über die Untersuchungseinheiten/Fälle (Objekte: Personen, Institutionen, Ereignisse), die betrachteten Eigenschaften/Merkmale der Fälle (Variablen), die in den Fragen formuliert sind und die einzelnen Realisierungen, aus den möglichen Ausprägungen/Werten. (vgl. Kühnel/Krebs 2012, S. 36–40)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1		Schlüsselbegriff	1	2	3	4	5	6	7
2	Frage a	Musiklehrer	1	0	0	a	a	0	1
3	Frage b	Grundschultätigkeit	1	0	1	a	a	1	1
4	Frage 1a	Arbeitsfelder der Singarbeit: Stimmbildung	1	2	2	2	2	1	2
5	Frage 1b	Arbeitsfelder der Singarbeit: Liedearbeitung	1	2	1	2	1	1	2
6	Frage 1c	Arbeitsfelder der Singarbeit: Liedgestaltung	2	1	1	2	1	2	2
7	Frage 1d	Arbeitsfelder der Singarbeit: Liedimprovisation	2	2	2	3	2	1	2
8	Frage 1e	Arbeitsfelder der Singarbeit: Liedanalyse und Reflexion	1	3	2	3	2	2	2
9	Frage 2	Unterrichtsrelevanz der Fortbildungsinhalte	1	2	1	1	1	1	1
10	Frage 3	Angemessenheit der Inhaltsmenge	1	2	1	2	1	1	3
11	Frage 4	Umsetzung der Inhalte im Unterricht	1	2	1	1	1	1	1
12	Frage 5	Methodisch-didaktische Aufbereitung der Inhalte	2	2	1	1	1	1	2
13	Frage 6	Umsetzbarkeit der musizierpraktischen Aufgaben	1	2	2	1	1	2	2
14	Frage 7	Vermittlung vielfältiger Herangehensweisen in der Liedarbeit	1	2	1	1	1	2	1

Abbildung 3 Ausschnitt aus der Datenmatrix der 3. Lehrerbefragung, *Belcantare Brandenburg*, Staffel 2

Aus Gründen der vereinfachten Lesbarkeit befinden sich in den Spalten die Fälle mit ihren Realisierungen und in den Zeilen die Variablen.

Zur Analyse der empirischen Daten ist die *Statistik* heranzuziehen. Sie ist eine Hilfswissenschaft, die eine regelgeleitete Informationsverdichtung bietet, wodurch Informationsmengen zu bewältigen sind. (Kühnel/Krebs 2012, S. 19) Sie verfügt über zahlreiche Methoden/Modelle, die jeweils andere Eigenschaften von Daten in den Blick nehmen und somit verschiedenen Funktionen der empirischen Datenanalyse gerecht werden. Unterschieden wird zwischen deskriptiver Statistik, die Aussagen über Daten trifft und der schließenden (Inferenz)-Statistik, die von „beobachtete[n] Eigenschaften einer Stichprobe auf die unbekanntes Eigenschaften in einer Grundgesamtheit“ (Kühnel/Krebs 2012, S. 20) schließt und hier besonders die Fehlschlussrisiken fokussiert.

Die nachstehende Ausführung ist in die deskriptive Statistik einzuordnen und thematisiert 1. den Gebrauch von Häufigkeitstabellen und

4 Umfassend geeignet zur statistischen Analyse ist beispielsweise SPSS.

2. das arithmetische Mittel, den wichtigsten Kennwert univariater Verteilungen, d. h., die Verteilung der Ausprägungen zu einer Variablen.

1. Ausgangspunkt einer Datenanalyse ist häufig die zusammenfassende Darstellung der Realisierungen zu Ausprägungen einer Variablen mit Hilfe von Häufigkeitstabellen. Zur Interpretation der absoluten Zahlen werden im Allgemeinen Prozentwerte genutzt. Der Prozentwert, die relative Häufigkeit einer Ausprägung, ergibt sich aus der absoluten Häufigkeit dividiert durch die Gesamtzahl der Fälle.

$$\text{Rel. Häufigkeit} = \frac{\text{Abs. Häufigkeit}}{\text{Gesamtzahl}}$$

Die *Darstellung in Prozentwerten* eignet sich also, um den Anteil der einzelnen Zahl an der Gesamtheit dazustellen, wobei bei Prozentzahlen immer kritisch das Zusammenspiel von absoluter Zahl zur Größe der Untersuchungseinheit zu sehen ist, denn je größer die Untersuchungseinheit, desto aussagefähiger sind die Prozentwerte. (Bei einer Untersuchungsgröße von 5 Personen entspricht 1 Person bereits 20 %.)

In dieses Zusammenspiel fällt forschungspraktisch betrachtet auch das Problem *niedriger Rücklaufquoten* von Befragungen, wodurch die Repräsentativität der Ergebnisse als Aussagen über die Gesamtpopulation gefährdet sind. Ratsam ist, die Befragungsbeteiligung im Verhältnis zur Gesamtgruppe auszuweisen und im Folgenden mit den Antworten der teilgenommenen Befragten als Stichprobe weiterzuarbeiten, bei weniger als 10 Personen sogar bei Darstellung mit absoluten Zahlen zu bleiben, um die Aussagekraft der Antworten nicht zu überschätzen.

Im Umgang mit *missing value/non response* zu einer Frage kann verschieden verfahren werden. Nach Angabe der Ausfallrate werden diese mit eingerechnet oder sie fallen nach ihrer Wahrnehmung aus der Berechnung heraus, um die eigentlich interessanten Antworten im Wert nicht zu minimieren. Bei einer Ausfallrate von 10 % zu einer Variablen empfiehlt sich zumindest ein Ausweisen, da die Rate ein Antwortzeiger ist für unverständliche oder heikle Fragen ist. (Kirchhoff u. a. 2001, S. 46 f.)

Eine Methode der tiefergehenden Beschreibung und Interpretation von Daten ist die *differenzierte Betrachtung der Untersuchungseinheiten/Fälle*. Sie lohnt sich bei einer heterogenen Zusammensetzung. Die Untersu-

chungseinheiten werden in Subeinheiten zerlegt und gegenüberstellt, wenn ein unterschiedliches Antwortverhalten erwartet werden kann (bspw. Gender- oder Kultur oder Bildungsunterschiede usw.) (vgl. Kirchhoff u. a. 2001, S. 48)

Weiterhin lassen sich Antworten straffen oder übersichtlicher zur Interpretation stellen durch *Umcodieren*. Zwecks Bündelung können beispielsweise 5 Kategorien (stimme voll zu, stimme eher zu, unentschieden, stimme eher nicht zu und stimme gar nicht zu) in 3 Kategorien überführt werden (zustimmend, unentschieden, nicht zustimmend) oder Jahrgänge können in einem bestimmten Intervall klassifiziert zusammengefasst werden. Auch Ranglisten von angewählten Antworthäufigkeiten, besonders bei Nominalskalen, lassen sich darstellen. (Kirchhoff u. a. 2001, S. 50)

2. Bekanntester ist das *arithmetrische Mittel* unter der Bezeichnung „Durchschnitt“ oder „Mittelwert“. Dieser Kennwert hat die Lage von Verteilungen betreffend den höchsten Informationsgehalt, erfordert aber zumindest ein ordinales Skalenniveau. Weitere Kennwerte sind Modus (Aufretungshäufigkeiten von Ausprägungen) und Median (Halbierung, der nach Größe geordneten Verteilungen).

Berechnet wird das arithmetrische Mittel für die Variable X mit ihren Ausprägungen (x_{1-n}) wie folgt, wobei n gleich der Summe an gültigen Fällen ist:

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n}$$

Bei Häufigkeitstabellen ist die Anzahl der Ausprägungen (f_{1-n}) wie folgt zu berücksichtigen:

$$\bar{x} = \frac{f_1 x_1 + \dots + f_n x_n}{n} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n f_i x_i$$

Werden die Anteile der Ausprägungen in Prozentwerten wiedergegeben, muss die Produktsumme durch 100 dividiert werden. Allerdings empfiehlt sich, mit den absoluten Werten zu rechnen, um Rundungsfehler auszuschließen. Gleiches gilt für die Berechnung des arithmetischen Mit-

tels in gruppierten Häufigkeitstabellen. Das Rechnen mit Klassenmitteln ist den Klassenmitten vorzuziehen.

Keine Auskünfte gibt das arithmetische Mittel über die zum Tragen gekommenen Verhältnisse der einzelnen Ausprägungen zueinander. Hier ist ein Blick in die Häufigkeitstabellen ein erster Hinweis, statistisch fassbar wird die Unterschiedlichkeit der Realisierungen einer Verteilung durch Kennwerte zur Streuung für univariate Verteilungen (siehe Kühnel/Krebs 2012, S. 92–115).

Quellen

Häder, Michael: Empirische Sozialforschung. Eine Einführung, Wiesbaden 2015.

Kirchhoff, Sabine/Kuhnt, Sonja, u. a.: Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung, Opladen 2001.

Kühnel, Steffen-M./Krebs, Dagmar: Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Reinbek bei Hamburg 2012.

Porst, Rolf: Fragebogen. Ein Arbeitsbuch, Wiesbaden 2014.

5

Darstellung und Diskussion
ausgewählter Forschungsergebnisse
zu einzelnen Forschungsgegenständen

5.1 Ergebnisse und Bewertung der 3. Lehrerbefragung zur Entwicklung der Lehrkräfte im Singen und ihrer schulischen Singarbeit mit Abschluss der 2. Staffel von Belcantare Brandenburg

Jana Buschmann

5.1.1 *Forschungsfragen*

Im Fokus der Evaluation stehen die Teilnehmenden als Beurteiler 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 und fachnahen Lehrkräften?

Die Ergebnisse der Forschungsfragen werden dazu herangezogen, den Projektgestaltern Empfehlungen auszusprechen, wie zukünftig Fortbildungsinhalte bzgl. ihrer Auswahl, Behandlungsintensität und Leistungsdifferenzierung optimiert werden können.

5.1.2 *Forschungsprozess: Entwicklung des Messinstruments, Durchführung der Untersuchung und deskriptive Auswertung der Daten*

Die Entwicklung des Messinstruments und die deskriptive Auswertung sind angelehnt an Häder (2015), Kirchhoff u. a. (2001), Kühnel/Krebs (2012) und Porst (2014) wie in Kap. 4.2.3 vorgestellt.

Das Messinstrument zur Feststellung der Teilnehmerentwicklung ist ein halb geschlossener Fragebogen mit 76 Items¹. Diesen erhielten die Teilnehmenden drei Mal: zu Beginn, zur Hälfte und kurz vor Abschluss der Fortbildungszeit. 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 gegenüber der Gesamtpopulation vorliegt. 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 ProjektteilnehmerInnen (2012/2013) im Laufe der 1. Staffel von *Belcantare Brandenburg* entwickelt, getestet und evaluiert (Buschmann/Jank 2013, S. 56). Maßnahmen zur Standardisierung des Messinstruments waren:

- Einfügen einer separaten Spalte in der Antwortskalierung im Fragebogen, die Befragte bei unverständlichen Fragestellungen anwählen können
- das Einholen zweier Expertenbewertungen von regelmäßig teilnehmenden Dozenten bei *Belcantare Brandenburg*
- Abstimmen und Beschließen des Fragebogens mit der Projektleitung und den beteiligten Kooperationspartnern

Tabelle 1 zeigt, was die geschlossenen Fragen nach Kategorien differenziert erfassen.

Das Frageformat des Bogens verwendet keine Fragen, sondern erbitet 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 dem Beginn von *Belcantare Brandenburg* und nach dessen Abschluss von den LehrerInnen

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

KATEGORIE	INHALTE
Leitziel der Fortbildung	Singfreude und Singkompetenz
Singen und Singvermittlung	<ul style="list-style-type: none"> – Sicherheit beim Singen mit SchülerInnen – Hörende Selbstaneignung eines Liedes – Sicherheit beim Singen einer Melodie – Flexibilität im Umgang mit der Stimme
	<ul style="list-style-type: none"> – altersgerechte Entwicklung der Kinderstimmen – Methodische Vielfalt zur Entwicklung der Kinderstimmen
Liedgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> – Einsatz gestalterischer Mittel zu Liedern im Unterricht der 3. und 4. Jahrgangsstufen – Anwenden können gestalterischer Mittel im Unterricht
Rhythmus	<ul style="list-style-type: none"> – Wiedergeben von Rhythmen – Rhythmische Sicherheit
Gruppenleitung: Chor- und Ensembleleitung	<ul style="list-style-type: none"> – Anstimmen eines Liedes – Klassengesang anleiten – Hören von Abweichungen – Hilfestellungen anzeigen – Lied beenden – Instrumentalspiel mit Gesang anleiten können
liedrelevante musiktheoretische Grundkenntnisse	<ul style="list-style-type: none"> – Liedanalyse – Instrumentaler Umgang mit dem Lied

Tabelle 1 Von den TeilnehmerInnen erfragte Inhalte zu den einzelnen Kategorien der geschlossenen Fragen im Fragebogen (die Indikatoren sind dem Fragebogen [siehe Anhang] zu entnehmen)

einzuschätzen. Dieses Design hatte das Ziel, ablesen zu können, ob die LehrerInnen 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 2015. Die Fragebögen konnten per Mail, per Post oder in der Fortbildungsveranstaltung beantwortet werden. Obgleich die Beantwortung des Fragebogens nicht bei allen FortbildungsteilnehmerInnen 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 Wichtigkeit des Fragebogens und die Ernsthaftigkeit, mit welcher das Projekt evaluiert wurde, 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 und Interpretation der Realisierungen zu Ausprägungen einer Variablen in einer Häufigkeitstabelle mittels Prozentwerten. 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. Die Ausfälle fließen in die Berechnung ein, indem sie 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 Untersuchungsfälle aufgrund einer heterogenen Gruppenzusammensetzung, die ein unterschiedliches Antwortverhalten möglich machen. 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. Sie bilden 100 %. Die Ausfallrate bleibt in die Berechnung einbezogen, da sie ein Antwortzeiger für unverständliche oder heikle Fragen ist.
- Zwei 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 TeilnehmerInnen (TN) differenzierten Ergebnisdarstellung unberücksichtigt.
- 2 TN, aus FK und FNK, ließen große Anzahlen von Fragen unbeantwortet, was die Ergebnisse sensibel beeinflusste. Dementsprechend begrenzt ist die Repräsentativität der Ergebnisse.

5.1.3 Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung zur Beantwortung der Forschungsfragen F1 und F2 ist nach den Kategorien des Fragebogens 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.

Die Ergebnisse können nur die Ist-Zustände beschreiben. Begründungen können auf der Basis der Fragebogenauswertung nur begrenzt und hypothetisch erfolgen, da bspw. nicht eruiert werden kann, ob Teilnehmer-Reserven durch nicht adäquate Vermittlung der Fortbildungsinhalte (qualitativer Faktor) bedingt sind oder eine zu geringe Auseinandersetzung des Untersuchungsgegenstandes (quantitativer Faktor) in der Fortbildungszeit das Ergebnis hervorrief. Eine nach Fortbildungsmethoden (Fortbildungsveranstaltung, 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-Ruppín und Prignitz waren 29 TeilnehmerInnen angemeldet, davon 25 aktiv beteiligt. An der Befragung beteiligten sich 19 FortbildungsteilnehmerInnen, was einer Quote von 76 % der Aktiven entspricht. Aufgrund der geringeren Befragungsbeteiligung ist die Repräsentativität der Ergebnisse für die Gesamtgruppe eingeschränkt.

Singfreude und Singkompetenz (Fr. 20, 21, 29, 30)

Die Ergebnisdarstellung zur Singfreude und Singkompetenz erfolgt in Prozentwerten aufgrund einer dreiteiligen Ordinalskala, die vom gängigen Antwortformat abweicht.

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: 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 TeilnehmerInnen ist die Singfreude zurückgegangen oder entstand ein Kompetenzverlust beispielsweise durch Verunsicherung.

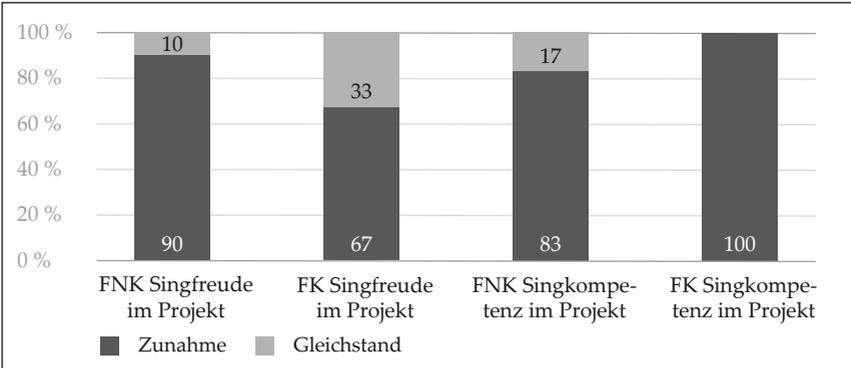


Abbildung 1 Antwortverhältnisse zur Singfreude und Singkompetenz während des Projektes nach Teilnehmergruppen differenziert

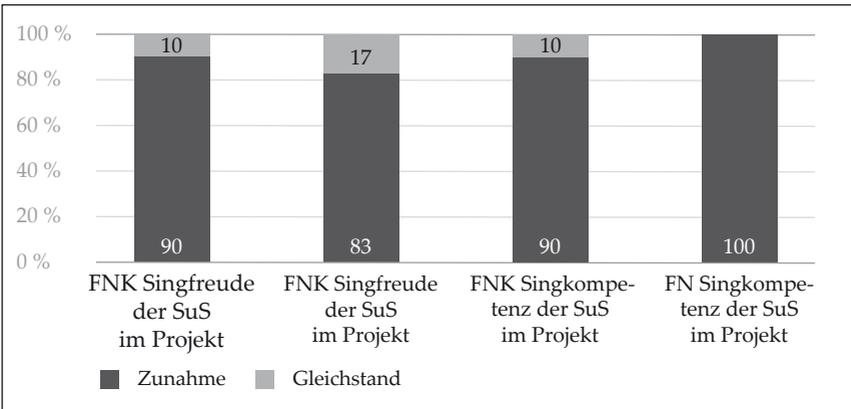


Abbildung 2 Antwortverhältnisse zur Singfreude und Singkompetenz der SchülerInnen während des Projektes aus der Sichtweise beider Teilnehmergruppen

83 % der FK und 90 % der FNK nehmen bei ihren Schülern einen Anstieg der Singfreude wahr. Einen Anstieg der Singkompetenz bestätigten 100 % der FK und 90 % der FNK. Eine Abnahme der Singfreude und Singkompetenz verzeichneten sie nicht.

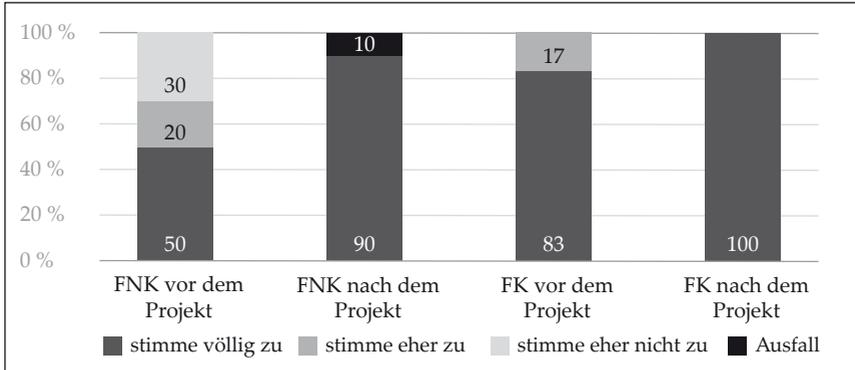


Abbildung 3 Freude der Teilnehmenden am gemeinsamen Singen mit SchülerInnen (SuS) vor und nach dem Projekt

Des Weiteren erwirkte die Fortbildungsteilnahme bei beiden Teilnehmergruppen, mit Überzeugung aussagen zu können: „Ja, ich stimme völlig zu, Freude am gemeinsamen Singen mit SchülerInnen zu empfinden“. Nach Projektende teilen 90 % der FK diese Meinung, hier haben weitere 40 % der Aussage zugestimmt und bei den FNK stimmten nach Projektende auch die verbleibenden 17 % der Aussage zu.

Singen und Singvermittlung (Fr. 31a–49b)

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, wo-

bei 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.

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. Anderes Verhalten zeigt sich bei der Selbstsicherheit zum Singen mit SchülerInnen, 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.).

Vergleich beider Gruppen

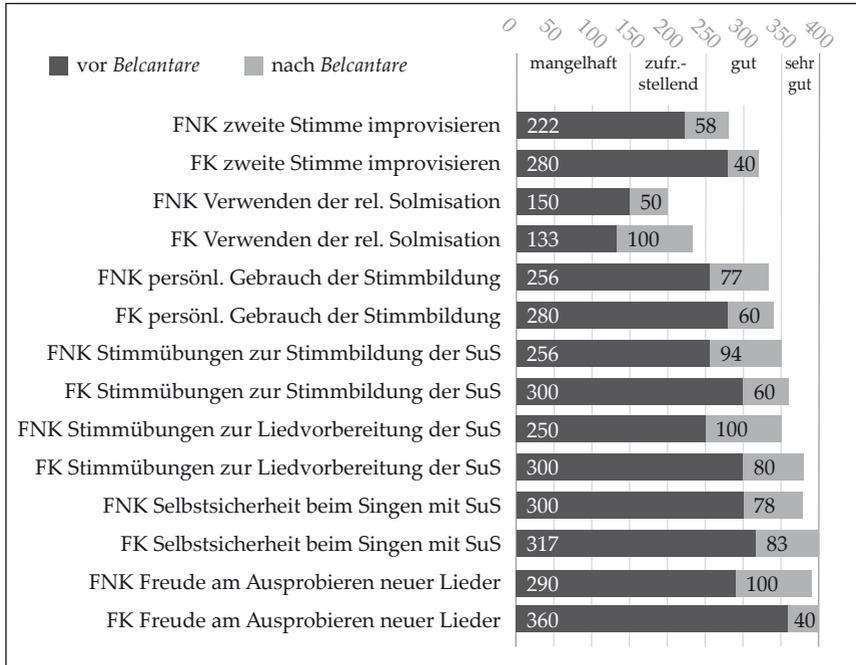


Abbildung 4 Vergleich der Teilnehmergruppen bzgl. ausgewählter Entwicklungszuwächse zum Singen und zur Singvermittlung

Die FNK weisen für den Bereich Singen und Singvermittlung aufgrund ihres geringeren Ausbildungsstandes vor Projektbeginn höhere Entwicklungszuwächse nach Beendigung des Projektes auf als die FK. Gleichzeitig liegen ihre Punktestände unter denen ihrer ausgebildeten KollegInnen. Eine deutliche Leistungsdifferenz von 40 Pt. liegt bei der schwer zu erlernenden Fähigkeit, die Ursprungsmelodie mit einer Zweitstimme improvisieren zu können, weswegen für beide Gruppen Reserven vorliegen. Bezüglich der Frage nach dem Einsatz der Solmisation gehen beide Teilnehmergruppen mit vergleichbarem 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. Gleiches Verhalten zeigen die Lehr-

kräfte beider Gruppen im persönlichen Gebrauch der Stimmbildung. FNK nutzen sie 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.

Gleichermaßen erfolgreich für beide Gruppen, obwohl mit ungünstigeren Ausgangsbedingungen für die FNK, schneiden die motivationspsychologischen Items ab: Beide Gruppen gewannen sehr große Selbstsicherheit beim Singen mit Schülern (FNK: 378 Pt., FK: 400 Pt.), die Freude am Singen mit SchülerInnen stieg für beide Teilnehmergruppen auf 400 Pt. und die Freude am Ausprobieren neuer Lieder im Unterricht für FNK auf 390 Pt. und für FK auf 400 Pt.

Liedgestaltung (Fr. 50a-57b)

Betrachtung der Gruppe der fachnahen Lehrkräfte

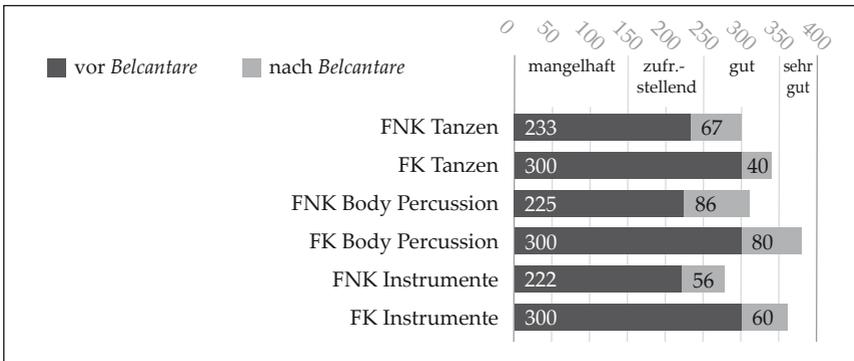


Abbildung 5 Entwicklungszuwächse beider Teilnehmergruppen im Ausübenkönnen bestimmter Gestaltungsmittel zum Lied

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 Ent-

wicklungspunkten für die tänzerische Gestaltung (300 Pt.) und 56 Pt. für die instrumentale Gestaltung (278 Pt.). (Abbildung 5)

Betrachtung der Gruppe der ausgebildeten Lehrkräfte

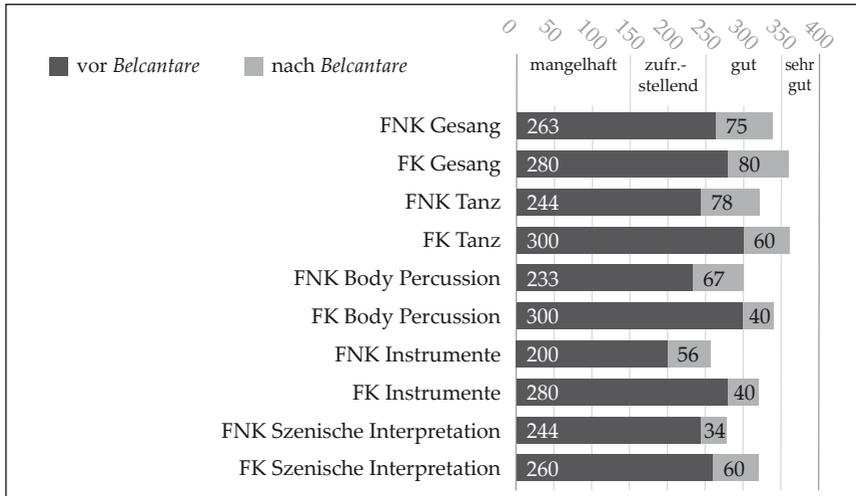


Abbildung 6 Zunahme der Einsatzhäufigkeit bestimmter Gestaltungsmittel zum Lied beider Teilnehmergruppen in der 3. und 4. Jahrgangsstufe nach Projektende

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.).

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. Der Entwicklungssprung für das Einsetzen tänzerischer Elemente bleibt aus aufgrund eines Zuwachses von 40 Pt. auf 340 Pt.

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 Hauptgestaltungs-

mittel vor, obwohl fortbildungsbedingt der Einsatz der gesanglichen gegenüber der tänzerischen Gestaltung in größerem Maße intensiviert werden konnte. Bemerkenswert ist, dass die FK diese Fähigkeit lediglich „gut beherrschen“, obwohl sie das Tanzen hauptsächlich im Unterricht einsetzen. 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 wie der Instrumenteneinsatz.

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. Im Ranking zum Einsatz der verschiedenen Mittel im Unterricht votiert die rhythmische Gestaltung jedoch 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. Vermehrt setzen die FK die szenische Interpretation als Gestaltungsmittel ein und geben ihr damit einen höheren Stellenwert als die FNK. Diese Aussage untermauern vergleichbare Ausgangswerte von 244 Pt. der FNK zu 260 Pt. der FK. Die Instrumentalgestaltung eines Liedes wird mit 256 Pt. bei den FNK zu vergleichsweise 320 Pt. bei den FK wenig eingesetzt. 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.

Rhythmus (58a-62b)

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 Nachklatzen 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. Hier kann also auf eine bereits solide rhythmische Basis geschlossen werden.

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“.

Vergleich beider Gruppen

Beide Teilnehmergruppen stimmen darin überein, dass sie sich im Wiedergeben eines gehörten Rhythmus mit jeweils 60 Pt. am meisten entwickelten und diese Fähigkeit auch beherrschen. Aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungsstände liegt der Punkteendstand der FNK 50 Pt. unter dem der FK. 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, 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.

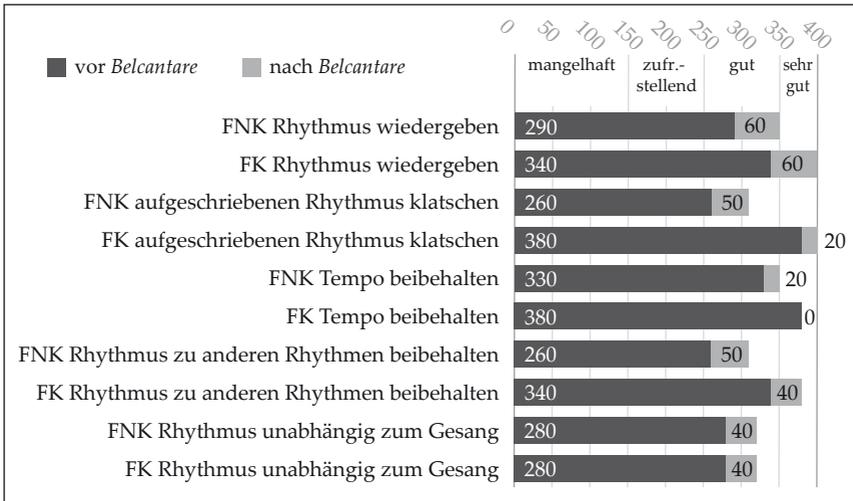


Abbildung 7 Vergleich der Teilnehmergruppen bzgl. ausgewählter Entwicklungszuwächse zu rhythmischen Fähigkeiten

Chorleitung (63a-72b)

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 2–3-stimmigen Satz (267 Pt.) und im Anleiten des Klassenmusizierens mit Instrumenten und Gesang (278 Pt.) auf.

Betrachtung der Gruppe der ausgebildeten Lehrkräfte

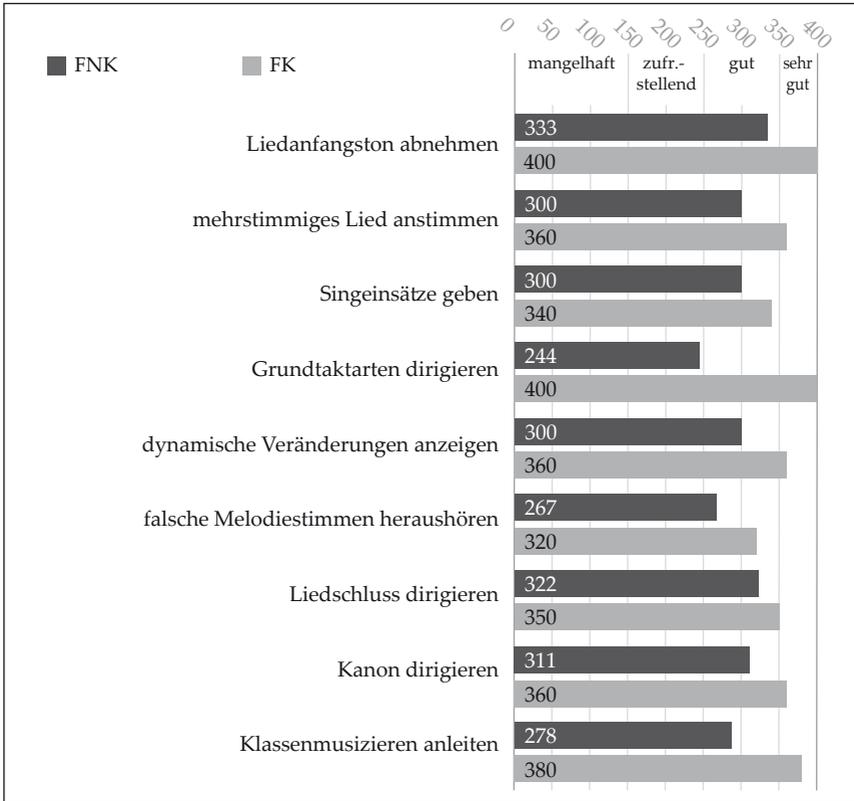


Abbildung 8 Entwicklungsstände beider Teilnehmergruppen im Bereich Chorleitung nach Projektende

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“.

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 Schülern 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 im Klassenmusizieren 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 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. 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 Melodieverläufen im Gesamtklang.

Instrumentaler Umgang mit dem Lied und Liedanalyse (Fr. 73a–76b)

Betrachtung der Gruppe der fachnahen Lehrkräfte

Zwei von vier Fähigkeiten dieses Fragebereichs schaffen 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.).

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.

Vergleich beider Gruppen

In dieser Kategorie sind große Leistungsdifferenzen festzustellen: Während FK die Voraussetzungen haben, um sich selbst Lieder erarbeiten, gestalten und begründet bewerten zu können, fehlen den FNK diese Fähigkeiten weitestgehend. FNK zeigen mit 11–29 Entwicklungspunkten für diese Kategorie die geringsten Zuwächse insgesamt.

5.1.4 Thesen geleitete Handlungsempfehlungen für die Projektgestalter aus den Ergebnissen der 3. Lehrerbefragung von Staffel 2

These 1: Fachnahe wie ausgebildete Lehrkräfte gehen aus der Fortbildung mit der Einschätzung selbstsicher, freudvoll, kompetenter und innovationsbereit mit SchülerInnen singen zu können. Belcanta Brandenburg gelingt es, die ohnehin schon vor Projektbeginn ausgeprägte Singfreude während des Projektes nochmals bei dem Großteil der TeilnehmerInnen zu steigern. Während bei den FNK häufiger Singfreude bei sich und SchülerInnen wahrgenommen wird, so sind die wahrgenommenen Kompetenzzu-

wächse bei den FK und ihren SchülerInnen gegenüber der Singfreude in der Überzahl. Weiterhin hervorragende Ergebnisse erzielt die Fortbildung bzgl. der Selbstsicherheit der TeilnehmerInnen beim Singen mit SchülerInnen: Die FK treten nach Projektschluss vollkommen selbstsicher auf, und dies gelingt ebenfalls 70 % der FNK, obwohl sie geringere fachliche Voraussetzungen mitbringen. Dass beide Teilnehmergruppen mit Freude neue Lieder im Unterricht ausprobieren, fördert zudem die Repertoirevielfalt und Aktualität des Unterrichts wie die Weiterentwicklung der Teilnehmenden durch angstfreie Aneignung von Neuem.

These 2: Stimmbildnerische Übungen und Spiele können kontextorientiert eingesetzt werden, wodurch die Unterrichtszeit effizient genutzt wird. Beide Teilnehmergruppen erschlossen sich Wissen über die Kinderstimme und können auch die Kinderstimmgebung sehr gut im Unterricht einsetzen. Sie erfordert aber auch im schulischen Kontext eine zielgerichtete Anbindung an das Unterrichtsthema, an die stimmlichen Herausforderungen des Liedes und die situativ unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinderstimmen. Die TeilnehmerInnen für eine individuell angepasste Stimmgebung zu sensibilisieren, gelang den Werten zum situativen Einsatz von Stimmübungen/-spielen zufolge beiden Teilnehmergruppen sehr gut.

These 3: Das Erlernen der relativen Solmisation als Methode der Liederarbeitung ist für FNK in einem offenen Fortbildungskonzept ungeeignet. Das Einsetzen der relativen Solmisation erfordert zu deren Erschließung und zu ihrem sicheren Einsatz im Musikunterricht ein kontinuierliches Arbeiten, weswegen sie innerhalb eines Fortbildungskonzeptes, welches auf Vermittlungsvielfalt setzt, für die FNK geringe Entwicklungszuwächse erzielt. Für FK kann die relative Solmisation hingegen eine interessante Vermittlungsmethode sein, deren Erarbeitung aufgrund der leistungsdifferenzierten Arbeitsgruppen realistisch ist.

These 4: Die von den TeilnehmerInnen bevorzugt eingesetzten Gestaltungsmittel in der 3. und 4. Klasse nach Abschluss von Belcantare Brandenburg sind die Stimme und das Tanzen. Beide Teilnehmergruppen weisen nach Projektschluss Reserven im Bereich des Tanzenkönnens mit SchülerInnen auf, weswegen eine häufigere Einbindung in den Lehrgang empfohlen wird, sofern dieses

gestalterische Mittel von Liedern zu einem weiteren Schwerpunkt innerhalb der Fortbildungsreihe intensiviert werden soll. Des Weiteren scheint besonders Interesse bei FK gegenüber dem Klassenmusizieren mit Schülerinstrumenten zu Liedern zu bestehen, denn dieses Gestaltungsmittel setzten sie vor *Belcantare Brandenburg* gleichermaßen oft ein wie die gesangliche Gestaltung. Dieses Gestaltungsmittel wurde vor und nach der Fortbildung von den FNK am wenigsten eingesetzt. Hierin zeigt sich wiederum die Notwendigkeit einer leistungsdifferenzierten Erarbeitung. 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.

Der intensivere Einsatz des Tanzens gegenüber der Percussion überrascht, da die percussive Gestaltung häufiger Gegenstand der Fortbildung war und die Teilnehmenden sich darin am meisten entwickelten. Dieses Ergebnis legt offen, dass die Lehrenden im Unterricht ziel- und schülerorientiert agieren und ihren eigenen Fähigkeitsstand hierbei unterordnen.

These 5: Die fachnahen wie ausgebildeten Lehrkräfte entwickeln sich hervorragend im Abnehmen eines gehörten Rhythmus, einer für die Grundschule besonders wichtigen Fähigkeit, da sie dem vorrangigen Aneignungsprozess der GrundschülerInnen entspricht. Beide Teilnehmergruppen entwickelten sich im Wiedergeben eines gehörten Rhythmus gleichermaßen gut und erreichen die Kategorie „sehr gut“, obwohl aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungsstände die FNK im Punkteendstand zurückliegen. Hiermit ist der Projektleitung gelungen, im Bereich der Hörentwicklung eine trainingsnotwendige Fähigkeit sehr gut weiterzuentwickeln. Reserven zeigen beide Gruppen gleichermaßen mit einem Endpunktstand von 320 Pt. darin, rhythmische Bewegungen unabhängig vom Gesang ausführen zu können. Die Datenlage zeigt, dass dies eine sehr schwer 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.

These 6: Nach Projektende ist die Leistungsdifferenz zwischen beiden Teilnehmergruppen im Handlungsfeld Chorleitung stark ausgeprägt, weswegen sich die Inhalte und Schwierigkeitsstufen für FNK und FK unterscheiden müssen und ein kontinuierliches Angebot erforderlich ist. Große Leistungsdifferenzen im Vergleich der beiden Gruppen liegen im Dirigieren der Grundtaktarten (2/4, 4/4, 3/4 und 6/8) und im Anleiten des Klassenmusizierens mit Instrumenten und Gesang. An beiden Fähigkeiten wurde nicht kontinuierlich in der Fortbildung gearbeitet, jedoch sind sie essenziell, um Klassensingen und -musizieren anleiten zu können. Während sie die FK sehr gut beherrschen, können die FNK das Dirigieren der verschiedenen Taktarten wenig zufriedenstellend und das Anleiten des Klassenmusizierens annähernd gut. 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. Das Erlernen dieser Fähigkeiten sollte für FNK ein kontinuierliches Angebot in der Lehrerfortbildung darstellen. Hierbei kann schon hilfreich sein, nach der Erarbeitung von Liedern im Lehrgang einen Perspektivwechsel seitens der Teilnehmerinnen vornehmen zu lassen, indem sie das Singen in der Teilnehmergruppe anleiten.

These 7: Die Leistungsdifferenz der beiden Teilnehmergruppen im instrumentalen Umgang mit dem Lied und der Liedanalyse ist groß: die FNK haben es schwer, sich Lieder ohne Hörbeispiel zu erarbeiten und deren Gehalt begründet zu beurteilen, weil ihnen die musizierpraktischen und musiktheoretischen Voraussetzungen zur Selbsterarbeitung fehlen. Die FK sind zu Teilen im Klassenmusizieren unflexibel, weil Ihnen die Kenntnisse fehlen, um aus einem Leadsheet einen Klassenmusiziersatz zu entwerfen. Ein inhalts- und leistungsdifferenzierendes Angebot ist notwendig. Während die FNK bei zwei von vier Kategorien die Kategorie „gut entwickelt“ nur knapp erreichen und die Fähigkeit ein Lied akkordisch zu begleiten nur „wenig entwickelt“ vorliegt, erzielen die FK bei drei von vier Items die Kategorie „sehr gut entwickelt“. Für die FK liegt eine größere Reserve im Arrangieren können eines Liedes für das Klassenmusizieren. Diese Fähigkeit in den Fortbildungsveranstaltungen

gen zu fördern, ermöglichte unabhängig von zur Verfügung stehenden Notensätzen ein an den Schülerleistungen und -interessen sowie an das vorhandene Instrumentarium angepasstes Musizieren der Lieder. In die nächsten Staffel sollte für FNK implizit die Liedanalyse und -interpretation einfließen, damit sie die SchülernInnen zunehmend zu einem verstehenden und begründet kritischen Umgang mit dem Lied führen können. Das Spielen können einer Liedmelodie und die akkordische Begleitung sind für das Fach notwendige Fähigkeiten, im Rahmen der Fortbildungsworkshops jedoch wohl zu weitführend und daher eine Aufgabe für das Selbststudium oder Coaching.

Herausragende Fähigkeiten aus verschiedenen Kategorien im Ranking

These 8: Nach Abschluss des Projektes können die FNK Lieder im Unterricht mit SchülerInnen altersgerecht erarbeiten und vielseitig gestaltet zu deren stimmlichen und rhythmischen Entwicklung vermitteln.

RANKING	ITEMS	ENTWICKLUNGSZUWÄCHSE 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	Einsatz von Body Percussion zum Lied schnelles Erarbeiten eines neuen Liedes	86
6	Schüler gestalten Gesang mit Tanzbewegungen	78
7	Stimmübungen anwenden	77
8	Schüler gestalten ein Lied mittels weiterer Vokalformen	75
9	Nutzen verschiedener Wege der Liederarbeitung mit Schülern Singen mit Kindern in entsprechender Tonlage	70

Tabelle 2 Größte Entwicklungszuwächse der FNK in Staffel 2 im Ranking

Aus obenstehendem Ranking lässt sich schließen, dass die LehrerInnen in der Fortbildung besonders an der Kinderstimmgebung, dem vielseitigen Gestalten eines Liedes mittels Vokalformen, Bodypercussion und Tanz sowie der schnellen eigenen Erarbeitung eines neuen Liedes für den

Unterricht gearbeitet haben. Diese Fähigkeiten liegen nach Abschluss der Fortbildung „sehr gut“ bzw. „gut entwickelt“ mit Annäherung an „sehr gut entwickelt“ vor.

These 9: 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	<ul style="list-style-type: none"> – Singübungen/Singspiele zur Liedvorbereitung angemessen einsetzen – Einsatz von Body Percussion zum Lied – Schüler gestalten Lied mittels weiterer Vokalformen – Klassenmusizieren mit Instrumenten und Gesang anleiten 	80
4	<ul style="list-style-type: none"> – Singübungen zur Stimm-entwicklung einsetzen – Wissen über Besonderheiten der Kinderstimme – Schüler gestalten Gesang mit Tanzbewegungen – Stimmübungen anwenden – gehörten Rhythmus wiedergeben – Einsatz von Schülerinstrumenten zum Lied – Schüler begleiten Gesang mit szenischen Darstellungen 	60

Tabelle 3 Größte Entwicklungszuwächse der FK 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 Liederarbeit Innovationen für die FK bereitgehalten haben. Die relative Solmisation war für die FK eine bis dahin nicht praktizierte Methode, denn vor Projektbeginn wurde der Einsatz mit 133 Pt. gewertet. Anders als bei den FNK lohnt sich bei Interesse der FK ein Trainieren der Methode im Rahmen der Fortbildung. 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.

These 10: Nach Fortbildungsende beherrschen die FK aus Ihrer Sicht verschiedene musikalische Fähigkeiten bestmöglich.

BESTMÖGLICHE BEHERRSCHUNG VOR BELCANTARE	BESTMÖGLICHE BEHERRSCHUNG NACH BELCANTARE
Melodie sauber singen	Singen mit Kindern in entsprechender Tonlage
Melodie auf einem Instrument spielen	Gehörten Rhythmus wiedergeben
Akkordbegleitung auf einem Instrument spielen	Aufgeschriebenen Rhythmus klatschen
	Nachsingen vorgegebener Töne
	Hören, wenn eine Melodie falsch ist
	Abnehmen eines Lied-Anfangstones von einem Instrument
	Grundtaktarten dirigieren

Tabelle 4 Fähigkeiten des schulischen Singens, welche die FK nach Selbsteinschätzung bestmöglich können

Trotz geringerer Entwicklungszuwächse entwickeln die FK nachstehende Fähigkeiten zum Projektende mit 400 Pt. bestmöglich. Begründet durch ihr Studium an einer Universität, Musikhochschule bzw. pädagogischen Fachhochschule, weisen FK geringere Entwicklungszuwächse als FNK auf.

Vor Projektbeginn beherrschten die FK, eine Melodie sauber zu singen, eine Liedmelodie und eine Akkordbegleitung auf einem Instrument zum Lied spielen.

Schlussfolgerungen aus der Gegenüberstellung der Ergebnisse der 3. Lehrerbefragung aus Staffel 1 und 2

These 11: Das zweijährige Fortbildungsprojekt Belcantare Brandenburg für grundschulunterrichtende LehrerInnen qualifiziert FNK grundlegend für die schulische Liedarbeit, ist jedoch nicht in der fachlichen Breite und Tiefe mit einem Musiklehrerstudium gleichzusetzen, denn bzgl. der Leistungsstände schätzen sich FK stärker ein als FNK. Staffel 1 (2011–2013) und Staffel 2 (2013–2015) Belcantare Brandenburg eruieren übereinstimmend, dass, obwohl FNK tendenziell größere Entwicklungssprünge als FK vollziehen, die

Endpunktstände fachlicher Items der FK nach Projektende größtenteils höher sind als die der FNK.

These 12: Die Singfreude während des Projektes bestätigen die Teilnehmenden aus beiden Staffeln von Belcantare Brandenburg, was ein Indikator für die Qualität des Fortbildungsangebotes ist. Die ablehnenden Antwortkategorien wurden nicht gewählt.

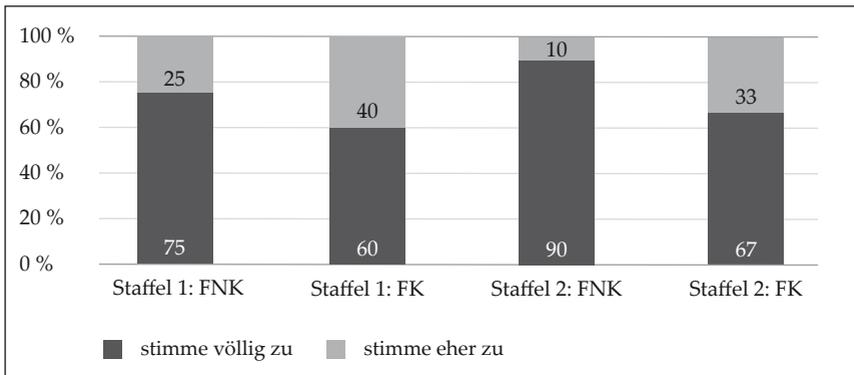


Abbildung 9 Die Singfreude während des Projektes im Vergleich beider Staffeln und Teilnehmergruppen

Des Weiteren liegt in beiden Staffeln eine verhältnismäßig geringer gestiegene Singfreude während des Projektes bei den FK als bei den FNK vor. Ein Grund dafür könnte der Umstand sein, dass die FK womöglich aufgrund Ihrer größeren Musik- und Lehrerfahrung weniger Neuem in der Fortbildung begegneten als die FNK.

These 13: Belcantare Brandenburg gelingt es, die Erfahrungen aus Staffel 1 zu nutzen, um die TeilnehmerInnen der 2. Staffel motivationspsychologisch bestmöglich zu fördern und sie zu einem angstfreien und abwechslungsreichen Singen mit den Schülern zu führen. Die Selbstsicherheit beim Singen konnte für die TeilnehmerInnen der 2. Staffel nochmals optimiert werden, denn nicht nur die Endpunktstände sind höher, sondern auch die Entwicklungszuwächse. In Staffel 1 gab es Verunsicherungen bei den FK, wodurch die Selbstsicherheit beim Singen mit SchülerInnen (-10 Entwick-

lungspunkte) vermindert wurde. In Staffel 2 ist sie bei den FK mit 83 Entwicklungspunkten auf den Bestand von 400 Pt. angewachsen. Ebenso wirkten die Projektgestalter, wie die Endpunktstände zeigen, bestmöglich darauf ein, die Freude am Ausprobieren von neuen Liedern im Unterricht bei den Teilnehmenden der 2. Staffel zu fördern.

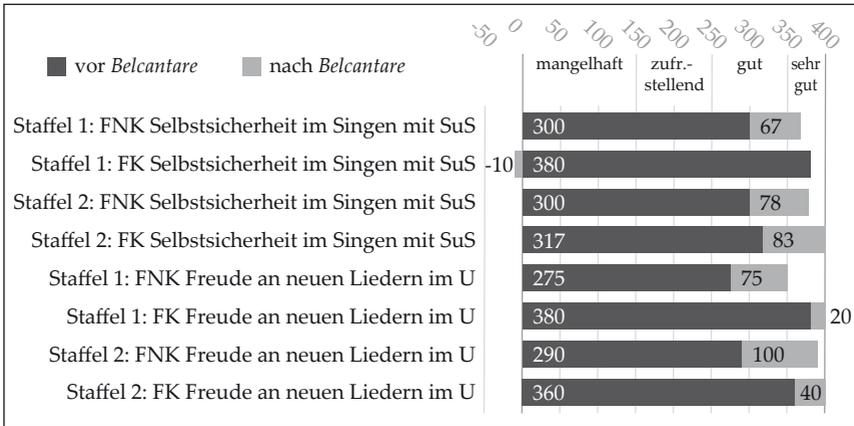


Abbildung 10 Die Selbstsicherheit im Singen mit SchülerInnen und die Probiierfreudigkeit von neuen Liedern im Unterricht im Vergleich beider Staffeln und Teilnehmergruppen

These 14: In der 2. Staffel Belcantare Brandenburg gewinnen der situative Einsatz von musizierpraktischen Übungen/Spielen und das schnelle Einsetzen können von Liedern wie die rhythmische Gestaltung von Liedern; leichte Reserven liegen noch darin, SchülerInnen Lieder auf methodisch vielfältige Weise zu vermitteln. In Staffel 1 war für beide Teilnehmergruppen gleichermaßen das Einsetzen von Singübungen zur Stimmentwicklung stärkster Entwicklungsschwerpunkt. In Staffel 2 verschiebt er sich für die Teilnehmenden zugunsten des situativen Einsetzen Könnens von Rhythmus- und Singübungen/-spielen, was für den Unterricht zielgerichteter und zeit-sparender ist. Des Weiteren ist die große Entwicklungspunktedifferenz von 53 Pt. für die FNK der Staffel 2 bzgl. der schnellen Selbstaneignung von neuen Liedern qualitätssteigernd. 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 60–84 Pt. liegend vergleichsweise hoch sind. Hier sehen die

TeilnehmerInnen für sich Reserven, die Ursachen sind jedoch nicht zu eruieren. Da situativ eingesetzte musizierpraktische Übungen und Spiele bereits eine Methode zur Liederarbeitung sind, könnte das angeleitete Selbsterarbeiten von Liedern durch SchülerInnen eine Option sein. *Belcantare Brandenburg* könnte hierfür Fachwissen, Methoden und Materialien zur Verfügung stellen.

	FNK ENDPUNKTSTAND/ENTWICKLUNGS- ZUWACHS IN Pt.	FK ENDPUNKTSTAND/ENTWICKLUNGS- ZUWACHS 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 Rhythmusspielen		
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

Tabelle 5 Ausgewählte didaktische Fähigkeiten zum schulischen Singen im Vergleich beider Staffeln nach Teilnehmergruppen differenziert dargestellt

These 15: In bestimmten Feldern der Liedarbeit ist eine Leistungsdifferenzierung von FK und FNK nicht zwingend erforderlich. Hierzu zählen vor allem die Stimmbildung und das tänzerische Gestalten von Liedern. In anderen Bereichen hingegen differieren die Leistungsstände und-entwicklungen einzelner Fähigkeiten beträchtlich, weswegen leistungsdifferenzierte bzw. inhaltlich variierende Angebote erforderlich sind. Das betrifft beispielsweise die Chor- und Ensembleleitung sowie die analytische Auseinandersetzung mit dem Lied.

	FNK ENDPUNKTSTAND/ENTWICKLUNGSZU- WACHS IN Pt.	FK ENDPUNKTSTAND/ENTWICKLUNGSZU- WACHS 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		
	283/83	360/0
	278/28	360/0

Tabelle 6 Beispiele für Fähigkeitsbereiche zum schulischen Singen, die zur leistungsdifferenzierten Workshop-Planung Spezifika aufweisen

Die Punktstände für die Stimmbildung und die tänzerische Gestaltung eines Liedes 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 vergleichbare Ergebnisse vor, wodurch die erhebliche Leistungsdifferenz zwischen den FNK und FK belegt wird. Die kontinuierliche Arbeit an der Ensembleleitung ist für die FNK ungleich wichtiger als für FK. Eine gleiche Leistungsdifferenz zwischen den FNK und FK ist bei der Liedanalyse vorzufinden, weswegen ein leistungsdifferenziertes und/oder inhaltlich variierendes Angebot für die unterschiedlich ausgebildeten Lehrergruppen erforderlich ist. Die analytische Behandlung des Liedes innerhalb der Fortbildung ist für den verstehenden, reflektierenden und vermittelnden Umgang mit dem Lied aus Perspektive beider Teilnehmergruppen notwendig.

5.1.5 Evaluation

Die Projektleitung sollte in den Folgestaffeln Kategorien oder einzelne Items von Kategorien aus der Befragung herausnehmen, wenn sie nicht Gegenstand der Fortbildung waren. Ein flexibles Fortbildungskonzept, wie es *Belcantare Brandenburg* zugrunde liegt, erfordert eine flexible methodische Handhabung, um valide Ergebnisse aus den Befragungen zu ermitteln. Nachteilig kann sich diese notwendige Handhabung auf eine Langzeitstudie auswirken, weil sich hierdurch die Vergleichbarkeit verringert.

Der Fragekatalog wurde nach der 2. Staffel mithilfe der Projektleitung nochmals überarbeitet und kann in der internen Evaluation, die mit der 3. Staffel beginnt, aktualisiert eingesetzt werden.

Quellen

- Buschmann, Jana/Jank, Birgit: *Belcantare Brandenburg. Jedes Kind kann singen! Ein Singprojekt zur Fortbildung für musikunterrichtende Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer im Land Brandenburg. Repräsentative Dokumentation*, Potsdam 2013.
- Häder, Michael: *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*, Wiesbaden 2015.
- Kirchhoff, Sabine/Kuhnt, Sonja/u. a.: *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*, Opladen 2001.
- Kühnel, Steffen-M./Krebs, Dagmar: *Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*, Reinbek bei Hamburg 2012.
- Maier, Olga: *Vergleichende Betrachtung von zwei Singprojekten im Grundschulbereich – Belcantare Brandenburg und Primacanta Frankfurt/Main*. Bachelorarbeit. Universität Potsdam 2013 (nicht veröffentlicht).
- Porst, Rolf: *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*, Wiesbaden 2014.

Anhang

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. Stimm- und Gesangs- und Atembildung	○	○	○	○	□
b. Lied- und Musikbearbeitung	○	○	○	○	□
c. Liedgestaltung (gesanglich, instrumental, rhythmisch, tänzerisch)	○	○	○	○	□
d. Liedimprovisation (gesanglich, instrumental, tänzerisch)	○	○	○	○	□
e. Liedanalyse und Reflexion	○	○	○	○	□
2. Die Inhalte der Fortbildungsveranstaltungen waren unterrichtsrelevant.	○	○	○	○	□
3. Die Menge an vermittelten Inhalten konnte ich verarbeiten.	○	○	○	○	□
4. Die Belcantare-Inhalte setze ich im Unterricht ein.	○	○	○	○	□
5. Die Inhalte wurden für die methodisch-didaktische Arbeit im Unterricht aufbereitet.	○	○	○	○	□
6. Die musizierpraktischen Aufgaben konnte ich umsetzen.	○	○	○	○	□
7. Die Fortbildung vermittelte vielfältige Herangehensweisen zur Liedarbeit in der Schule.	○	○	○	○	□
8. Elementares der Singarbeit wurde ausreichend in den Fortbildungsveranstaltungen wiederholt.	○	○	○	○	□
9. Anhand meiner Materialien kann ich im Nachhinein das Behandelte wieder nachvollziehen.	○	○	○	○	□
10. Das Schülermaterial ist im Unterricht einsetzbar.	○	○	○	○	□



Abbildung 11 Belcantare Brandenburg-Lehrerfragebogen der Abschlussbefragung, S. 1

11. Die Fortbildungsveranstaltungen haben mir Dinge vermittelt, die ich unbedingt in meinem Musikunterricht ausprobieren wollte.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
Coaching	
<i>Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an.</i>	
Ich habe:	
<input type="radio"/> regelmäßig das Coaching genutzt.	
<input type="radio"/> nur wenige Male am Coaching teilgenommen, weil	
<input type="radio"/> mein Coaching abgebrochen, weil	
<input type="radio"/> am Coaching nicht teilgenommen, weil	
<div style="border: 1px solid black; height: 40px;"></div>	
Fragen für Coaching Teilnehmer ++ + - -- ?	
Bitte geben Sie die Anzahl an genutzten Coaches an. _____	
Bitte begründen Sie Ihre Wahl.	
<div style="border: 1px solid black; height: 60px;"></div>	
12. Für mich ist das Coaching ein effektives Werkzeug zur individuellen Lehrer-Professionalisierung.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
13. Das Coaching förderte Fortbildungsinhalte im Unterricht auszuprobieren.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
14. Wir haben an konkreten Zielen von mir in der Coaching Partnerschaft gearbeitet. Wenn nicht, geben Sie bitte Gründe dafür an:	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
<div style="border: 1px solid black; height: 40px;"></div>	
15. Der zusätzliche Mehraufwand durch die Teilnahme am Coaching hat sich gelohnt in Anbetracht dessen, was ich für meine Musiklehrertätigkeit hinzugelern habe.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
16. Der/die Coach/es erfüllen meine fachlichen Erwartungen.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
17. Zwischen mir und dem/den Coach/es besteht ein gutes Vertrauensverhältnis.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>
18. Mit dem, was ich bislang in der Coaching Partnerschaft/en erreicht habe bin ich zufrieden.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>

Abbildung 12 *Belcantare Brandenburg*-Lehrerfragebogen der Abschlussbefragung, S. 2

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.

Abbildung 13 Belcantare Brandenburg-Lehrerfragebogen der Abschlussbefragung, S. 3

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.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Mit Belcantare ist das Zutrauen der Schüler gestiegen Lieder vorzusingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Die Singfreude der Schüler während des Projektes: <input type="radio"/> ist gestiegen. <input type="radio"/> ist gleichgeblieben. <input type="radio"/> ist zurückgegangen.					
	Bitte begründen Sie kurz Ihre Aussage:					
30.	Die Singkompetenz der Schüler während des Projektes: <input type="radio"/> ist gestiegen. <input type="radio"/> ist gleichgeblieben. <input type="radio"/> ist zurückgegangen.					
	Bitte begründen Sie kurz Ihre Aussage:					

Singen und Singvermittlung		++	+	-	--	?
31.	Ich fühle mich sicher beim Singen mit den Schülern.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Das gemeinsame Singen mit den Schülern macht mir Freude.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Ich kann vorgegebene Töne mit der Stimme nachsingen.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Ich kann eine Melodie sauber singen.	vor BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		nach BC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 14 Belcantare Brandenburg-Lehrerfragebogen der Abschlussbefragung, S. 4

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"/>

Abbildung 15 *Belcantare Brandenburg*-Lehrerfragebogen der Abschlussbefragung, S. 5

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"/>

Abbildung 16 *Belcantare Brandenburg*-Lehrerfragebogen der Abschlussbefragung, S, 6

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!						

Abbildung 17 *Belcantare Brandenburg*-Lehrerfragebogen der Abschlussbefragung, S. 7

5.2 Die *offene Form des Coachings* im Fortbildungsprojekt *Belcantare Brandenburg*

Juliane Böhme

5.2.1 *These*

In der zweiten Staffel von *Belcantare Brandenburg* wurde das Coaching in seiner Form geöffnet. Die teilnehmenden LehrerInnen haben die Möglichkeit, mit mehreren, jedoch maximal drei, Coaches im zweijährigen Fortbildungszeitraum zu arbeiten. Dabei wählen die am Coaching teilnehmenden LehrerInnen (Coachees) ihre Coaches selbst aus. Die Coaches, die Experten verschiedener Kompetenzbereiche sind, arbeiten zum großen Teil auch als DozentInnen an den Fortbildungstagen.

Kernthese der Studie ist, dass die Öffnung der Coachingpartnerschaft den fachlichen und persönlichen Bedürfnissen der Teilnehmenden gerechter wird als eine feste Partnerschaft.

Die Evaluation der *offenen Coachingform* wurde weitestgehend qualitativ forschend durchgeführt, teilnehmende LehrerInnen und Coaches wurden in Form von leitfadengestützten Interviews zum Coaching befragt. Bei der Interpretation der Ergebnisse wurden zudem zwei offene Fragen zum Coaching aus dem Fragebogen der 3. Lehrerbefragung berücksichtigt und in die Interpretation mit einbezogen. Die Ergebnisse führten zu der Formulierung bilanzierender Thesen zur Handlungsorientierung für die Fortführung des fachdidaktischen Coachings bei *Belcantare Brandenburg*.

5.2.2 *Forschungsfrage*

In der zweiten Staffel von *Belcantare Brandenburg* wurde die *offene Form des Coachings* von der Projektleitung eingeführt. Doch ist die offene Form des Coachings tatsächlich effektiver als eine feste Partnerschaft zwischen Coach und Coachee? Die Analyse und Bewertung dieser Form hat sich die Evaluationsstudie zum Ziel gesetzt. Das dahinterstehende praktische

Interesse ist, den teilnehmenden Lehrkräften von *Belcantare Brandenburg* die Chancen, die ein Coach-Wechsel mit sich bringt, aufzuzeigen. Zudem sollen die teilnehmenden LehrerInnen für die Herausforderungen des Coachings sensibilisiert werden, denn durch das Arbeiten mit mehreren Coaches werden Organisation und Absprachen der Treffen aufwendiger. Es ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Wie beurteilen Projektbeteiligte die *offene Form des Coachings* in der 2. Fortbildungsstaffel von *Belcantare Brandenburg*?

5.2.3 Forschungsprozess

Im Folgenden wird das der Studie zugrundeliegende Forschungsdesign vorgestellt. Der Forschungszeitraum liegt zwischen Oktober 2014 und Oktober 2015.

5.2.3.1 Forschungsdesign: Auswertungsschritte, Stichprobenauswahl und Methodentriangulation

Die Evaluationsstudie zur Ermittlung der Vorzüge und Herausforderungen der *offenen Form des Coachings* ist forschungsmethodologisch als qualitative Untersuchung angelegt. Bezogen auf die Forschungsfrage kamen zwei Leitfäden in Interviews zum Einsatz, sie ermöglichten, durch vorformulierte Fragen Themenbereiche einzugrenzen. In Form von Einzelinterviews wurden die Coaches befragt und in Form von einem Einzelinterview und einem Gruppeninterview die Lehrkräfte. Die Interviews wurden im Zeitraum von November 2014 bis Februar 2015 durchgeführt. Bei der Auswahl der Stichproben wurden im Allgemeinen besonders motivierte TeilnehmerInnen berücksichtigt, die die Zeit für ein Interview aufbringen konnten. Alle interviewten Lehrkräfte nahmen die ihnen zu Verfügung stehenden 8 Coachingstunden wahr. In Absprache mit dem Forschungsteam wurden im Laufe der Untersuchung die Stichproben nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- *Auswahl der Coaches*: Beide Coaches wurden sehr häufig als Coaches genutzt und waren in den Fortbildungen vermehrt als Dozenten tätig. Beide Coaches wirken besonders beliebt, offen und zugänglich sowie

sympathisch. Durch die starke und regelmäßige Teilnahme am Projekt sind sie laut MORSE (1994) gute Informanten für die Forscherin (vgl. Merkens, S. 101).

- *Auswahl der Lehrkräfte im Gruppeninterview:* Die Lehrkräfte des Gruppeninterviews wurden ausgewählt, da sie zusammenarbeiten und von vornherein ein motiviertes Team bilden. Das relevanteste Kriterium war jedoch, dass sie von der Möglichkeit Gebrauch machten, *mehrere* Coaches zu nutzen. Das erfuhr die Forscherin zuvor durch die Projektleiterin. Die Projektleiterin kann somit nach Merkens (S. 101) als „Türwächter“ verstanden werden. Das ist eine Person, die dem „Forscher Zugang zum Feld“ verschafft.
- *Auswahl der Lehrkraft im Einzelinterview:* Die Lehrkraft, mit der ein Einzelinterview geführt wurde, meldete sich aus eigener Motivation bei der Forscherin für ein Interview. Sie nutzte *einen* Coach über den gesamten Zeitraum. Diese Lehrkraft, von der die Forscherin von vornherein wusste, dass sie mit nur einem Coach arbeitete, vertritt den „abweichenden Fall“ (ebd., S. 100) der Befragten. Dadurch vergrößert sich das Spektrum an unterschiedlichen Einschätzungen, das für die Forschungsfrage relevant ist. „*Qualitative Studien werden [...] häufig mit dem Ziel durchgeführt, Erkenntnisse zu gewinnen, die über den untersuchten Fall hinausreichen. Das heißt, es wird angestrebt, zu generalisieren*“ (ebd., S. 97). Da in der Studie keine Vollerhebung stattfand, war bei der Auswahl relevant, unterschiedliche Typen zu erfassen, damit über das befragte Subjekt hinausgehende Aussagen gemacht werden können.

Vor der Auswertung der Interviews, angelehnt an Mayrings *Qualitativer Inhaltsanalyse*, wurden die auf einem Tonbandgerät erfassten Interviews transkribiert. Bei der Transkription (Verschriftlichung) wurden Betonungen, Pausen, Sprechgeschwindigkeit, Stimmlage und nonverbale Gesten nicht mit transkribiert, da der Fokus nicht auf emotionalen Merkmalen der Befragten lag (Schmidt 1997, S. 546). „*Für die Verschriftlichung [...] gibt es unterschiedliche Regeln, die vor allem vom Forschungsinteresse und vom Auswertungsansatz abhängen*“ (ebd.). Das Interesse liegt auf dem Inhalt der Interviews.

Nachdem die Interviews transkribiert wurden, begann der Auswertungsprozess. Dabei werden beim Lesen der Transkriptionen Auswertungskategorien entwickelt. Auswertungskategorien beschreiben die Themen und Inhalte der Texte. Es gibt übergeordnete *Erhebungsdimensionen* und die ihnen untergeordneten *Kategorien*. Nach der Formulierung der Erhebungsdimensionen wurden die Kategorien gebildet. Die Kategorien sind Ausprägungen der Erhebungsdimensionen, die möglichst „trennscharf formuliert“ werden, um eine detaillierte Zuordnung vornehmen zu können. Das Material (transkribierte Texte) wird dabei reduziert (vgl. Schmidt 1997). Die Kategorien werden durch das Lesen der verschiedenen Transkriptionen jeweils mehrfach angepasst und ergänzt. Die Entwicklung von Kategorien findet am erhobenen Material statt, „*um den Anspruch der Offenheit, der qualitative Forschung auszeichnet, gerecht zu werden*“ (Schmidt 1997, S. 547). Der nächste Schritt im Auswertungsprozess war die Erstellung eines Codierungsleitfadens. Er gibt einen Überblick über die ausdifferenzierten Kategorien und Verteilungen der Aussagen aus den Interviews der Lehrkräfte und Coaches. Beim Codieren, der Zuordnung der Items (Antworten) zu den entsprechenden Kategorien, wurde der transkribierte Text hier gleichzeitig paraphrasiert. Dabei wurden, für ein besseres Verständnis, grammatikalische Ungereimtheiten ausgebessert, Füllwörter weggelassen, Sätze zusammengefasst, Wörter umgestellt bzw. dazugefügt und Text weggelassen. Dieser Schritt bietet sich an, „*wenn man nur an der inhaltlichen Ebene des Materials interessiert ist*“ (Mayring 2007, S. 472).

ERHEBUNGS- DIMENSIONEN	KATEGORIEN	C ₁	C ₂	L	
				GRUPPE	
<i>I Auswahl- kriterien</i>	1. Zur Anzahl				
	a) Entsprechend den maximalen Vorgaben			+	
	b) Entsprechend den eigenen Bedürfnissen/ Überzeugungen	+	+	+	+
	2. Kriterien zum Coach				
	a) Fachliche Kompetenz/Professionalität	+	+	+	+
	b) Persönlicher Kontakt	+	+	+	
	c) Persönlichkeit		+	+	
	d) zielorientiert	+			
<i>II Organisation</i>	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 Coaches	+	+	+	
<i>III Funkti- on/Nutzen</i>	1. Verbesserung der Arbeitsweisen				+
	2. Druckentlastung		+		
	3. Arbeitserleichterung/„Highlights“ für die SuS	+	+	+	
	4. Hilfestellung bei Projekten und Feiern	+	+	+	
	5. Verantwortungsübernahme		+		
	6. Unterstützung				+
<i>IV Ziele und Inhalte</i>	1. Ziele				
	a) Persönliche Ziele	+	+	+	
	b) Fachdidaktische Ziele	+	+	+	
	2. Inhalte				
	a) Stimmbildung/Klassengesang		+	+	+
	b) Rhythmusübungen, Sprachspiele	+		+	
	c) Liedarbeit/-einführung	+	+	+	
	d) Liedbegleitung	+		+	
	e) Beratung	+	+		
<i>V Chancen und Heraus- forderungen</i>	1. Chancen				
	a) Vielfalt & Abwechslung	+	+	+	
	b) Flexibilität	+	+		
	c) Verantwortungaufteilung		+		

ERHEBUNGS- DIMENSIONEN	KATEGORIEN	GRUPPE			
		C ₁	C ₂	L	L
	d) Druckentlastung/Erleichterung des Schulalltags	+			
	e) Besondere Musikstunde („Highlights“ für die SchülerInnen)	+		+	
	f) Eigenen Bedürfnissen folgen	+	+		
	g) Erreichen kurzfristiger Ziele	+	+	+	
	2. Herausforderungen				
	a) Persönliche Grenzen (Hemmschwellen)		+		
	b) Organisation/Zeitmanagement		+		
	c) Zielumsetzung	+	+		
	d) Entwicklungsfortschritte erkennen				+
	e) Kontinuität	+		+	
	f) Verhältnis zw. Coach und Coachee	+	+	+	+
VI Wirkung des Coachings	1. Positiv auf Lehrkräfte und SchülerInnen	+		+	
VII Empfeh- lungen für die Optimie- rung der Folgestaffel	1. Vorbereitung der Coaches	+			
	2. Vorstellung des Coachings (durch Ehemalige)	+	+		
	3. Positive Coaching Erfahrung durch externen Coach machen	+			
	4. Vorstellung von Nutzungsmöglichkeiten/ Ablaufmodellen des Coachings		+		
	5. Die offene Form des Coachings erweitern				+

Tabelle 1 Codierungsleitfaden

Des Weiteren kamen in der gesamten Staffel drei halbgeschlossene Fragebögen zum Einsatz, um alle teilnehmenden Lehrkräfte zum Coaching zu befragen. Der in dieser Arbeit berücksichtigte Fragebogen wurde am Ende der zweiten Fortbildungsstaffel (3. Lehrerbefragung) erhoben. Durch die Verwendung qualitativer und quantitativer Methoden im Forschungsprozess kommt es zu einer methodologischen Triangulation von Daten. Das Einbeziehen dieser dritten Lehrerbefragung mittels eines Fragebogens bringt den Vorteil mit sich, den Untersuchungsgegenstand breiter zu erfassen und dem Gütekriterium wissenschaftlichen Forschens, einer „Validität“ (Gültigkeit), entgegenzukommen (vgl. Steinke, S. 320).

Neben der methodologischen Triangulation erhöht die mehrperspektivische Herangehensweise an den Untersuchungsgegenstand die Aus-

sagekraft der Ergebnisse. Nachfolgend ist die Datenerhebung bezüglich beider Untersuchungsgruppen beschrieben.

5.2.3.2 Die Perspektive der Coaches

Es wurden zwei Coaches in Einzelinterviews zu ihren Erfahrungen mit der *offenen Form des Coachings* in der Fortbildungsstaffel *Belcantare Brandenburg* befragt. In Vorbereitung auf die Interviews wurde ein Leitfaden erstellt. Der Leitfaden beinhaltet vorformulierte Fragen und Themenbereiche, die im Interview abgefragt werden sollen. Der Leitfaden hat den Vorteil, dass eine „gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse verschiedener Einzelinterviews“ (Friebertshäuser 1997, S. 371) gesichert werden kann. Die Einzelinterviews wurden auf einem Tonbandgerät aufgenommen, damit die Daten erfasst und verarbeitet werden konnten. Nach jedem Interview wurde ein Postskriptum erstellt, in dem Ort, Datum, Uhrzeit, Dauer des Gesprächs und Besonderheiten aufgeführt wurden. Mit der folgenden Tabelle soll ein kurzer Überblick über diese Informationen der Interviews mit den Coaches gegeben werden:

COACH	DATUM	UHRZEIT	DAUER	BEMERKUNG/BESONDERHEITEN
C1	22.11.2014	Ca. 15:30 Uhr	41:58 Min.	Das Interview fand im Anschluss an einen Ausbildungstag in Perleberg in einem dortigen Seminarraum statt und konnte in Ruhe durchgeführt werden. Zur Teilnahme am Interview wurde der Coach zuvor kurzfristig per E-Mail gebeten.
C2	09.01.2015	Ca. 18:15 Uhr	39:32 Min.	Das Interview fand in der Bibliothek des Musikinstituts der Universität Potsdam statt. Der Termin zum Interview wurde langfristig geplant.

Tabelle 2 Datenerhebung der Coaches

5.2.3.3 Die Perspektive der Lehrkräfte

Die Lehrkräfte wurden in Form eines Einzelinterviews und eines Gruppeninterviews zu ihren Coaching-Erfahrungen bei *Belcantare Brandenburg* befragt. Insgesamt wurden 4 Lehrkräfte am selben Tag in einer für die Lehrkräfte vertrauten Umgebung interviewt. Des Weiteren wurden alle Lehrkräfte am Ende der Staffel mit Hilfe eines halbgeschlossenen Frage-

bogens zum Coaching befragt. In diesem Fragebogen hatten die Lehrkräfte auch die Möglichkeit, Begründungen für ihre Entscheidungen aufzuschreiben.

5.2.3.3.1 Leitfadengestütztes Gruppeninterview

Die Gruppendiskussion hat zum Vorteil, dass mehrere Teilnehmer gleichzeitig interviewt werden können. Die Gruppendiskussion mit „*relativ geringem organisatorischem Aufwand*“ (Aßinger 2013, S. 76) bot sich aus diesen Gründen auch für die Befragung der Lehrkräfte an, zumal die Lehrkräfte in der Ost-Prignitz teils weit verbreitet wohnen und somit die Organisation sowie die Bereitschaft von den Lehrkräften an einem Interview teilzunehmen erschwert ist. Die Gruppendiskussion in Form eines ermittelnden Interviews erfasst Informationen von mehreren Teilnehmern zu bestimmten Themen (vgl. Lamnek 1995, S. 130–131). Ziel der Gruppendiskussion war, „*die Erkundung von Meinungen und Einstellungen der einzelnen Teilnehmer*“ (ebd.) in Erfahrung zu bringen. Der idealtypische Ablauf einer Gruppendiskussion durchläuft mehrere Phasen: „*die Präsentation des Grundreizes*“, d. h. die allgemeine Vorgabe eines Themas, die eigentliche Diskussion, ihre Aufzeichnung und die Auswertung des Materials (vgl. Lamnek 1995, S. 134). Als Vorbereitung auf die Gruppendiskussion wurde, neben der Formulierung des Themas als Grundreiz, der die Diskussion „*in Gang*“ bringen soll (vgl. ebd., S. 132), ein Leitfaden mit umfangreichen Fragen ausgearbeitet.

Die Gruppendiskussion kann zum einen „*als eigenständige und gleichberechtigte Quelle der Datengewinnung*“ (ebd., S. 169) angesehen werden. Zum anderen „*wird die Gruppendiskussion als Einzeltechnik in der Forschungspraxis überwiegend ergänzend zur Absicherung der mit anderen Methoden gewonnenen Befunde eingesetzt*“ (ebd.). In dieser Evaluationsstudie wird die Gruppendiskussion mit dem Einzelinterview kombiniert. Das hat zum Vorteil, „*Schwächen der Gruppendiskussion auszugleichen*“ (ebd., S. 168).

Beide Interviews fanden in vertrauten Umgebungen der Befragten statt. Die folgende Tabelle gibt einen zusammenfassenden Überblick über Gesprächsform, Ort, Datum, Uhrzeit, Dauer und Bemerkungen/Besonderheiten der Interviews:

GESPRÄCHSFORM	DATUM	UHRZEIT	DAUER	BEMERKUNGEN/BESONDERHEITEN
Gruppen-interview	19.02.2015	14 Uhr	33:00 Min.	Das Gruppeninterview fand in der Schule der interviewten Lehrkräfte in einem Klassenraum statt.
Einzelinterview	19.02.2015	15 Uhr	27:40 Min.	Das Einzelinterview fand bei der interviewten Lehrkraft zu Hause im Wohnzimmer statt. Es kam zu äußeren Störungen durch das Nachhausekommen der Tochter und des Ehemanns sowie der Anwesenheit zweier Katzen.

Tabelle 3 Datenerhebung der Lehrkräfte (Coachees)

5.2.3.3.2 Halbgeschlossener Fragebogen

Die gesammelten Daten wurden von Anja Georgi digitalisiert. Die Datenmatrix hat Jana Buschmann erstellt und zur Verfügung gestellt. Bei der Auswertung der offenen Fragen des Fragebogens (II. 3LB) werden Kategorien gebildet und die Antworten (Items) zugeordnet. Hierbei findet eine Auswertung der Fragen zum Coaching nur dann statt, wenn sich die Fragen unmittelbar auf die Anzahl zum und Gründe für oder gegen einen Coach-Wechsel beziehen. Somit wird der Fokus weiterhin auf die Forschungsfrage gerichtet. Zusätzlich wird die Häufigkeit der Aussagen in absoluten Zahlen oder Prozenten angegeben. Dadurch wird der Überblick über die Verteilungen deutlicher. An dieser Stelle wird die Aussagekraft des Forschungsgegenstandes durch das Hinzuziehen quantitativer Forschungsmethodik erweitert.

Der Fragebogen wurde von Jana Buschmann entwickelt (siehe Anhang 5.1). Er wurde am Ende der Fortbildungsstaffel, im Zeitraum Mitte Juni bis Mitte August 2015, erfasst. Dabei haben sich 22 von 29 an der Staffel teilnehmenden Lehrkräfte an dieser Befragung beteiligt.

5.2.4 Ergebnisse

5.2.4.1 Inhaltsanalytische Auswertung der Coach-Aussagen

Aus dem Codieren ergab sich, dass 38 von 43 Kategorien durch Coach-Aussagen belegt wurden. Einen zusammenfassenden Überblick zu der Belegung aller Kategorien gibt der Codierungsleitfaden (Tabelle 1). Die

Auswertungsdarstellung folgt der Systematik des Codierungsleitfadens. Nichtbesetzte Kategorien werden hier nicht weiter berücksichtigt.

I Auswahlkriterien

1. Zur Anzahl

b) Den eigenen Bedürfnissen und Überzeugungen entsprechend
Die Coaches berichten, dass die Coachees, ganz nach ihren eigenen Bedürfnissen, für sich frei entscheiden, wie viele Coaches (jedoch maximal drei) sie benötigen und mit wem sie das Coaching machen wollen.

2. Kriterien zum Coach

a) Fachliche Kompetenz/Professionalität

Die Coaches erkennen, dass die Coachees das fachliche Know-how der Coaches bei der Wahl mit einbeziehen. Bezogen auf die Gründe, warum sich Teilnehmer mehrere Coaches nehmen, erklärte ein Coach, dass die Teilnehmer von den verschiedenen Kompetenzen der Coaches profitieren würden.

b) Persönlicher Kontakt

Beide Coaches merken an, dass der persönliche Kontakt zu den Teilnehmern des Fortbildungsprojekts am Anfang der Staffel darüber entscheiden kann, ob sie als Coaches gewählt werden. Das wechselseitige Kennenlernen ermöglicht es den Teilnehmern zu wissen, wen sie als Coach vor sich haben werden.

c) Persönlichkeit

Als ein weiteres Auswahlkriterium werden von der Coachin Persönlichkeitseigenschaften der Coaches beschrieben. Hierbei wurden das Zuhören und Geduldigkeit, in Form von Abwarten-Können, benannt.

d) Zielorientiert

Der Coach erklärt, dass Coachees ihre Wahl auch daran festmachen, indem sie sich überlegen, welche Ziele sie haben. Anhand dessen suchen sie sich einen dafür passenden Coach aus.

II Organisation

1. Absprachen zwischen Coach und Coachee zum Coach-Wechsel

a) Kommunikation zwischen dem Coach und Coachee

Auf die Frage, ob die Coachees und Coaches sich darüber austauschen, wie viele Coaches sie noch haben und wann sie sich treffen, wurde deutlich, dass es keine einheitlichen Abstimmungen gibt. Mal wird der Coach-Wechsel kommuniziert und manchmal wird darüber eher zufällig gesprochen. In einem Fall wusste die Coachin nicht, ob der Coachee noch mit anderen Coaches arbeitet.

b) Kommunikation/Austausch zwischen Coach und Coach

Die Coaches tauschen sich auf den Evaluationstreffen und manchmal, wenn sie sich zufällig treffen, untereinander aus. Bei den Evaluationstreffen werden bestimmte Coachees thematisiert, um die Entwicklung des Coachees noch besser voranbringen zu können.

2. Initiierung der Treffen

Die Coachingtreffen werden sowohl vom Coach als auch vom Coachee initiiert. Die Coaches wünschen sich, dass sich die Coachees vollständig um die Termine kümmern, da nur sie (Coachees) wissen, wie viele Coaches sie wann haben. Des Weiteren erklärt der Coach, dass es Teilnehmer gibt, die das Coaching nicht nutzen würden, wenn er sie nicht anschreiben und nachfragen würde.

3. Anordnung der Coachings mit mehreren Coaches

Coaches berichten, dass die Coachees ihre Coaches parallel bzw. abwechselnd frequentieren.

III Funktion/Nutzen

3. Arbeitserleichterung/„Highlights“ für die SuS

Mehrere Coaches in Anspruch zu nehmen, erleichtert in den Augenblicken, in denen der Coach da ist, den Unterricht. Die Lehrkräfte teilen sich mit dem Coach den Unterricht und die Aufgaben oder lassen ihn die Stunde unterrichten, damit die Lehrkraft hospitieren kann.

4. Hilfestellung/Unterstützung bei Projekten und Feiern

Viele Coachees nutzten das Angebot des Coachings, um Weihnachts- oder Sommerfeste vorzubereiten. Dabei halfen die Coaches bei der Einstudierung der Lieder oder Rhythmicals.

5. Verantwortungsübernahme

Die Coachin erklärte, dass es für die Coachees eine Erleichterung ist, wenn diese nicht die alleinige Verantwortung bei öffentlichen Auftritten haben. Sie fühlen sich durch den Coach entlastet.

IV Ziele und Inhalte

1. Ziele

a) Persönliche Ziele

Als persönliches Ziel des Teilnehmers beim Coaching nannte der Coach das Herausfinden des eigenen Weges. Dabei wurden Fragen erörtert, wie: Ist der Lehrerberuf die richtige Wahl? Was mag ich nicht? Die Coachin erzählte, dass die Lehrerinnen ihren Gesang durch Stimmbildung verbessern und Wissen darüber aneignen wollen, damit sie ihren SuS zeigen können, wie man schön und richtig singt.

b) Fachdidaktische Ziele

Unter fachdidaktischen Zielen wurden häufig die Arbeit mit der Stimme, rhythmische Übungen und die Liedbegleitung durch Klavier oder Gitarre genannt. Jedes Coaching sei dabei sehr individuell und wird von den aktuellen Bedürfnissen des Coachees bestimmt.

c) Sich im Unterricht wohl fühlen

Als ein weiteres wichtiges Ziel, dass durch Coaching erreicht werden soll, ist das Wohlfühlen im eigenen Unterricht. Durch die Auseinandersetzung mit sich selbst und das Angehen der eigenen Schwachstellen soll das eigene Gefühl zum Unterrichten verbessert werden.

2. Inhalte

a) Stimmbildung/Klassengesang

Ein Inhalt des Coachings ist Stimmbildung. Dabei geht es um die Aneignung von jeweils angemessenen Aufwärmübungen der Stimme und einem vorbildlichem Singen des Coachees.

b) Rhythmusübungen/Sprachspiele

Ein weiterer Inhalt des Coachings ist die Erarbeitung von Rythmicals und Sprachspielen.

c) Liedarbeit/Liedeinführung

Beide Coaches benennen die Arbeit am Lied bzw. dessen Einführung als Inhalt des Coachings. Dabei wird zum einen geklärt, in welcher Tonart die Schülerinnen und Schüler (SuS) das Lied singen können. Zum ande-

ren werden auch Fragen besprochen, wie: Wie gebe ich die Töne an? Ist das Dirigat so richtig?

d) Liedbegleitung

Auch die Liedbegleitung ist Inhalt des Coachings. Ein Coach sollte am Klavier begleiten.

e) Beratung

Des Weiteren erzählten beide Coaches, dass reine Beratungsgespräche Inhalt des Coachings waren, in denen ein kommunikativer Austausch, ein Sich-Annähern und Herausfinden von Zielen stattfand.

V Chancen und Herausforderungen

1. Chancen

a) Vielfalt und Abwechslung

Als eine Chance, die das Coaching mit mehreren Coaches mit sich bringt, nannten die Coaches die sich daraus ergebene Vielseitigkeit. Jeder Coach hat seine Stärken, von denen die Coachees profitieren können. Wählen die Coachees mehrere Coaches, so können sie abwechslungsreiche Coachings mit unterschiedlichsten Inhalten erleben. Die Coachin bemerkte, dass viele Coachees genau wüssten, von welchem Coach sie was lernen wollen. Der Coach sagte, dass diese Vielfalt jedoch keine durchgehende Betreuung mit sich brächte.

b) Flexibilität

Ein Vorteil des Coachings mit mehreren Coaches ist, dass man die Möglichkeit hat, den Coach zu wechseln, wenn die Zusammenarbeit nicht funktioniert oder man gemeinsam nicht mehr vorankommt. Zudem bedeutet „Flexibilität“ hier, laut der Coachin, auch, dass man die Möglichkeit bekommt, von mehreren Blickwinkeln zu schauen.

c) Verantwortungaufteilung für den Coach und Coachee

Die Coachin beschreibt für sich als Vorteil der Coachingform mit mehreren Coaches, dass sich die Verantwortung, die sie für die Coachees übernimmt, unter den Coaches aufteilt. Sie fühlt sich dadurch entlastet.

d) Druckentlastung/Erleichterung des Schulalltags

Der Coach sieht in der offenen Form des Coachings den Vorteil, es im vollen Umfang zur Erleichterung des Schulalltages nutzen zu können. Die Coachin erklärt, dass das Coaching für die Coachees auch als Dru-

ckentlastung gesehen werden kann. Die Coachees fühlen sich unterstützt und verlieren somit das Gefühl von Druck.

- e) Besondere Musikstunden/Highlights für die Schülerinnen und Schüler

Der Coach nennt als einen weiteren Vorteil der Coachingform, dass sich die Coachees „Highlights“ herausuchen. Das bedeutet, durch die Auswahl an Coaches, die die Teilnehmer haben, können immer wieder besondere Coachingstunden veranstaltet werden.

- f) Bedürfnisorientierung

Beide Coaches erklären, dass das Coaching mit mehreren Coaches zum Vorteil hat, immer genau das zu bekommen, was man als Coachee gerade benötigt. Die Auswahl an Coaches ist groß. Die Teilnehmer wählen den Coach häufig nach seinen Kompetenzen aus. Durch die offene Coachingform können sie auch den Zeitpunkt des Coachings mit dem einen oder anderen Coach bestimmen.

- g) Erreichen kurzfristiger Termine

Die offene Form des Coachings erlaubt den Teilnehmern, kurzfristig Ziele anzugehen. Der Coach merkt an, es werde keine längerfristige Zielvereinbarung geschlossen. Die Coachin beschreibt als Vorteil das Behandeln von mehreren Problemen durch den Wechsel der Coaches, wobei ein jeder Coach seine Stärken hat, mit denen die verschiedenen Probleme angegangen werden können.

2. Herausforderungen

- a) Persönliche Grenzen (Hemmschwellen)

Als eine nicht unwesentliche Herausforderung für die Inanspruchnahme von Coachings wird von der Coachin ein Widerstand, eine Angst, sich zu öffnen und sich bloßzustellen, beschrieben.

- b) Organisation/Zeitmanagement

Die Coachin beschrieb für sich, dass die Organisation von Coachingtreffen zeitraubend ist. Daher liegt, in ihren Augen, die Organisation eher beim Coachee, da dieser ja auch einen besseren Überblick über seine Coaches hat.

- c) Zielumsetzung

Wenn ein Coachee mehrere Coaches nutzt, müssen die ihnen zur Verfügung stehenden 8 Coachingstunden aufgeteilt werden. Daher ergeben sich zwei bis drei Treffen pro Coach bei drei Coaches. Die Coachin

stellt sich daher die Formulierung einer Zielsetzung bei so wenig Treffen schwer vor. Sie spricht von konkreten Zielvereinbarungen, die im Vorfeld besprochen werden müssen. Der Coach spricht nicht von wirklichen Zielvereinbarungen. Mit jedem Treffen wird etwas angesteuert.

e) Diskontinuität

Die Coaches bemerken häufiger, dass die Arbeit in der zweiten Staffel weitaus weniger kontinuierlich ist, als wenn die Teilnehmer mit nur einem Coach arbeiten würden. Das wird als „Charaktereigenschaft“ der zweiten Staffel beschrieben. Es wird nicht abgewertet, es findet jedoch Erwähnung.

f) Verhältnis/Bindung/Kontakt zwischen Coach und Coachee

Durch die Coachwechsel lernen sich Coach und Coachee nicht so gut kennen, so wie in der ersten Staffel. Sowohl der Coachee als auch der Coach müssen miteinander warm werden.

VI Wirkung des Coachings

1. Positive Auswirkungen auf die Lehrkräfte und SchülerInnen

Der Coach resümiert, dass das Coaching seine Wirkung zeige. Es wirke sich auf die Arbeitsweise des Coachees aus, indem dieser sich traue, etwas Neues im Unterricht auszuprobieren. Es spiegle sich zudem darin wider, dass die Coachees anstehende Entscheidungen treffen. Sie werden aktiv.

VII Empfehlungen für die Optimierung der Folgestaffel

1. Vorbereitung der Coaches

Der Coach schlägt vor, allen Belcantare-Coaches die Möglichkeit zu geben, sich selbst einmal durch einen externen Berater coachen zu lassen. Durch die gewonnenen Erfahrungen würden die Belcantare-Coaches einen ersten Eindruck gewinnen, wie Coaching abläuft und welche Impulse es geben kann.

2. Vorstellung des Coachings durch Ehemalige

Beide Coaches schlagen vor, den Teilnehmern der nächsten Staffel am ersten Fortbildungstag einige Teilnehmer der letzten Staffel einzuladen und von ihren Coachingerfahrungen erzählen zu lassen. Dabei sollen sie

berichten, was sie besonders gut fanden, wie es abgelaufen ist und sagen, zu welchen Zeitpunkten man das Coaching besonders nutzen kann. Dabei wäre es interessant, verschiedene „Typen“ von Teilnehmern auszuwählen, die ganz unterschiedlich mit dem Coaching umgegangen sind und unterschiedlich viele Coaches gewählt haben.

3. Positive Coachingerfahrungen durch externen Coach machen

Der Coach schlägt vor, die TeilnehmerInnen einmal durch einen externen Coach coachen zu lassen. Dieses Coaching soll nicht grundlegend mit Belcanta zu tun haben, sondern sich mit der Person und ihren Wünschen im Allgemeinen beschäftigen. Dadurch erhofft sich der Coach, dass die Teilnehmer eine positive Erfahrung mit dem Coaching machen und sehen können, welche Impulse es für das eigene Leben geben kann.

4. Vorstellung von möglichen Ablaufmodellen des Coachings

Die Coachin spricht von der Einführung von Modellen. Die Modelle unterscheiden sich in der Anzahl der verwendeten Coaches. Dabei ergeben sich organisatorische Herausforderungen, die mit Tipps im Vorfeld dann besser angegangen werden können. Da die Fortbildung über zwei Jahre geht, könnte man aufzeigen, an welchen Stellen es sich lohnt, ein Coaching in Anspruch zu nehmen.

5.2.4.2 Auswertungen der LehrerInnen-Aussagen

5.2.4.2.1 Inhaltsanalytische Auswertung der Interviews

Die Auswertungsdarstellung folgt in der Systematik wiederum dem Codierungsleitfaden und lässt nichtbesetzte Kategorien unberücksichtigt.

I Auswahlkriterien

1. Zur Anzahl

a) Entsprechend den (maximalen) Vorgaben

Im Gruppeninterview erklärt eine Lehrerin, dass sie das Maximum an Coaches ausgeschöpft haben, was ihnen zur Verfügung gestellt wurde.

b) Entsprechend den eigenen Bedürfnissen/Überzeugungen

Unterschiedliche Überlegungen tragen bei der Entscheidung zur Wahl der Anzahl an Coaches bei: die im Gruppengespräch interviewten Leh-

rerinnen wollen durch mehrere Coaches mehrere Kompetenzbereiche abdecken. Sie gehen davon aus, dass jeder Coach ein Experte in einem bestimmten Gebiet ist, von dem sie profitieren können. Die Lehrerin, die sich für nur einen Coach entschieden hat, legt Wert auf das kontinuierliche Arbeiten an einem gewählten Schwerpunkt.

2. Kriterien zum Coach

a) Fachliche Kompetenz/Professionalität/Qualifikation

Ein entscheidendes Kriterium für die Wahl eines Coaches ist, laut Aussage der Lehrerinnen, seine Professionalität auf einem Gebiet. Für eine Lehrerin war es wichtig, dass der Coach eine Ausbildung hat, die ihn für die Arbeit bei Belcantare auch qualifiziert.

b) Erster Kontakt

Bei der Wahl des Coaches bzw. der Coaches war der persönliche Kontakt, gegeben durch die ersten Fortbildungstage, sehr wichtig. So konnten die Teilnehmer einige Coaches in den Seminaren erleben und kennenlernen bzw. einen Eindruck von seiner Person gewinnen.

c) Persönlichkeit

Jeder Coach hat seine natürliche Ausstrahlung, die auf die Teilnehmer mehr oder weniger stark wirkt. Coaches, die in den Seminaren begeistern, begeistern auch die SuS. Daher ist die Wahl der Coaches von ihrer Ausstrahlung und Persönlichkeit abhängig.

II Organisation

2. Initiierung der Treffen

Die Treffen werden sowohl vom Coach als auch vom Coachee organisiert. Eine Lehrerin wechselt sich mit ihrem Coach immer ab.

3. Anordnung der Coachings mit mehreren Coaches

Eine Lehrerin trifft ihre Coaches immer abwechselnd. Die Coachees treffen ihre Coaches parallel.

III Funktion/Nutzen

3. Arbeitserleichterung/„Highlights“ für die SchülerInnen

Die Lehrerinnen nutzen das Coaching, um ihre Stunden zu gestalten, indem sie sich einen Coach einladen, der sie beim Unterrichten unterstützt

oder etwas vorstellt. Beispielsweise wollte sich eine Lehrerin die Coachin einladen, die Opernsängerin ist, da sie im Unterricht das Thema „Oper“ behandelt. Sie würde die Sängerin singen und auch von ihrem Beruf erzählen lassen. So wird das Coaching ein Highlight für die SchülerInnen und die Lehrerin.

4. Hilfestellung/Unterstützung bei Projekten und Feiern

Das Coaching wird von den Lehrerinnen genutzt, um das Adventsingen oder andere Auftritte vorzubereiten.

IV Ziele und Inhalte

1. Ziele

a) Persönliche Ziele

Eine Lehrerin möchte durch das Coaching ihre Kompetenzen in der Stimmbildung erweitern.

b) Fachdidaktische Ziele

Sich für das Coaching zu entscheiden, ist davon bestimmt, sich weiterentwickeln zu wollen. Die Lehrerinnen wollen ihre sängerischen Fähigkeiten, den Umgang mit der Stimme verbessern, um im Unterricht den SuS ein besseres Vorbild sein zu können.

2. Inhalte

a) Stimmbildung/Klassengesang

Von allen Lehrerinnen wurde Stimmbildung als Inhalt ihres Coachings genannt. Dabei geht es zum einen um das Einüben von Aufwärmübungen für die Lehrerinnen. Zum anderen sollen die Erfahrungen bis in die Klasse getragen werden, so dass die Lehrerinnen Einsingübungen auch bei den SuS anwenden können.

d) Liedbegleitung

Zwei Lehrerinnen ließen sich durch den Coach Hilfestellung in der Begleitung von Liedern geben. Der Coach fügte die entsprechenden Akkorde den Liedern zu, die ohne Harmonien notiert waren und zeigte, wie eine Begleitung aussehen kann. Die Begleitung an Klavier oder Gitarre wurde beim Coaching geübt.

V Chancen und Herausforderungen

1. Chancen

a) Vielfalt und Abwechslung

Als ein Vorteil der offenen Coachingform beschreiben die Lehrerinnen des Gruppengesprächs das vielfältige Angebot, das sich durch mehrere Coaches ergeben kann. Sie decken durch den Coachwechsel verschiedene Kompetenzbereiche ab.

b) Flexibilität

Durch die offene Form des Coachings wird eine Flexibilität ermöglicht, von denen die Coachees gerne Gebrauch machen. Sie können sich auch innerhalb der zwei Fortbildungsjahre für einen anderen Coach entscheiden. Die Coachingpartnerschaften sind weniger verbindlich.

e) Arbeitserleichterung/besondere Musikstunden/Highlights für die SchülerInnen

Die Lehrerinnen sehen in der Inanspruchnahme eines Coaches, der mit in den Unterricht kommt und unterrichtet, zum einen eine Arbeitserleichterung. Zum anderen sind solche Stunden auch eine Bereicherung für die SchülerInnen und bieten ihnen Abwechslung.

f) Eigenen Bedürfnissen folgen können

Durch die Äußerung einer Lehrerin wird deutlich, dass die offene Form des Coachings den Teilnehmern die Möglichkeit bietet, entsprechend den eigenen Bedürfnissen, Coaches zu wechseln oder auch nicht.

2. Herausforderungen

d) Entwicklungsfortschritte erkennen

Zu den Herausforderungen, die das Coaching mit mehreren Coaches mit sich bringt, gehört laut der Aussage einer Lehrerin, dass Entwicklungsfortschritte des Coachees weniger gut zu erkennen sind.

e) Kontinuität

Einige Coaching-Inhalte brauchen längere Zeit, sprich: mehrere Coachingtreffen, um sie adäquat umzusetzen. Durch häufigere Coach-Wechsel wird das Erreichen des Ziels gefährdet. Durch eine intensivere Begleitung mit nur einem Coach können Ziele anders intensiv angegangen werden.

f) Verhältnis/Bindung/Kontakt zw. Coach und Coachee

Eine Lehrerin stellt sich vor, dass ein engerer und intensiverer Kontakt zustande kommt, wenn man nur einen Coach hat. Die Lehrerin, die nur einen Coach über den gesamten Zeitraum hatte, gibt zu bedenken, dass man sich mit mehreren Coaches gar nicht gegenseitig kennenlernen kann. Das hätte dann zur Folge, dass sich der Coachee seinem Coach gegenüber nicht richtig öffnet und der Coach somit nicht auf die Schwächen des Coachees eingehen kann.

VI Wirkung des Coachings

1. Positiv auf die Lehrkräfte und SchülerInnen

Den Aussagen der Lehrerinnen zur Folge hat das Coaching positive Auswirkungen auf die Entwicklung der Lehrerinnen selbst. Es kommt bei den SchülerInnen an. Das zeigt sich durch einen schöneren Gesang der SchülerInnen. Zudem ist die Begeisterungsfähigkeit der Lehrerinnen im Fach Musik gestiegen.

VII Empfehlungen für die Optimierung der Folgestaffel

2. Vorstellung des Coachings (durch Ehemalige)

Eine Lehrerin erklärt, dass das Vorstellen des Coachings durch die Projektleiterin für sie sehr wichtig war, um Ängste abzubauen, die sie gegenüber dem Coaching hatte.

5. Die offene Form des Coachings weiter öffnen

Die Lehrerinnen des Gruppengesprächs würden sich wünschen, dass sie noch mit einem weiteren Coach über zwei bis drei Stunden hätten arbeiten können. Das ergab sich aus der Tatsache, dass zum Ende der Fortbildungsstaffel Dozentinnen viele Kinderlieder für die Grundschule vorgestellt hatten, von denen nun die Teilnehmerinnen in Form eines Coachings profitieren wollen würden.

5.2.4.2.2 Inhaltsanalytische und statistische Auswertungen des Fragebogens

Von den 29 an der Fortbildung teilnehmenden Lehrkräften haben sich an der 3. Lehrerbefragung 22 Lehrkräfte beteiligt. Bei Frage 10 im Fra-

gebogen wurden die Teilnehmer dazu befragt, wie häufig sie das Coaching nutzten bzw. ob sie es genutzt überhaupt oder abgebrochen haben oder gar nicht dran teilnahmen. Ihre Wahl sollten sie begründen. Von den 22 Lehrkräften haben 11 Lehrkräfte nur wenige Male am Coaching teilgenommen. 9 Lehrkräfte haben das Coaching regelmäßig genutzt. Eine Lehrkraft hat das Coaching abgebrochen und eine Lehrkraft hat am Coaching nicht teilgenommen. Die Lehrkraft, die am Coaching nicht teilnahm, begründet ihre Wahl damit, dass sie schlecht im Organisieren sei. Diese Aussage zeigt, dass von der Lehrkraft das Coaching als organisatorischer Mehraufwand verstanden wurde, der sie an der Teilnahme hinderte. Die Lehrkraft, die ihr Coaching abgebrochen hat, hat aufgrund eines unerwarteten Zwischenfalls ein halbes Jahr an der Fortbildung insgesamt nicht teilgenommen und daher auch keine Coachingstunden in Anspruch genommen. Die Hälfte der Lehrkräfte, die an der dritten Lehrerbefragung teilnahm, hat nur wenige Male das Coaching genutzt. Davon haben 7 Teilnehmer keine Begründung dazu abgegeben. Bei den 4 Teilnehmern, die eine Begründung abgegeben haben, lassen sich drei Kategorien zu ihren Begründungen bilden: 1) Zeit, 2) unklare Zielvorstellung und 3) unvorhergesehener Zwischenfall. Die Kategorie 1) hat zwei Ausprägungen: a) Zeitmangel und b) Terminfindung. Eine Übersicht darüber und über die Zuordnung der Items (Antworten) zeigt die folgende Übersicht:

OBERKATEGORIEN	UNTERKATEGORIEN	ITEM	ANZAHL
1. Zeit	a) Zeitmangel	A1: Die Zeit fehlte.	1
	b) Terminfindung	A1: Termine gemeinsam zu finden, war schwierig.	1
2. unklare Zielvorstellungen		A1: Ich wusste nicht, was ich von den Coaches richtig wollte.	1
3. unvorhergesehener Zwischenfall		A1: Wegen eines Sterbefalles habe ich ein halbes Jahr nicht an <i>Belcantare</i> teilgenommen und auch keine Coachingstunden in Anspruch genommen.	1

Tabelle 4 Kategorien zu den Begründungen zu Frage 10

In der zweiten offenen Frage (Frage 11 im Fragebogen) zum Coaching wurden die Teilnehmer darum gebeten, die Anzahl an genutzten Coa-

ches anzugeben und ihre Wahl zu begründen. Bei der Auswertung der Angaben zeigte sich, dass 9 am Coaching teilnehmende Lehrkräfte (Coachees) jeweils einen Coach nutzten. 7 Coachees arbeiteten mit zwei Coaches und eine Lehrkraft mit drei Coaches zusammen. Bei der Auswertung der Daten zeigte sich, dass 5 Teilnehmer die Anzahl an Coachings, nicht aber die Anzahl an Coaches aufschrieben. Ein vermutlicher Grund dafür könnte sein, dass die Begriffe „Coach, Coaching, Coachee“ durcheinander gebracht wurden oder sie keine Angaben machen wollten. Ein weiterer Grund dafür könnte sein, dass der Fragebogen zügig ausgefüllt wurde, was ein ungenaues Lesen zur Folge hatte. Bei diesen 5 Teilnehmern konnte man anhand der Begründungen ablesen, dass zwei Teilnehmer jeweils einen Coach nutzten und ein Teilnehmer zwei Coaches nutzte. Bei den zwei weiteren Teilnehmern kann keine Zuordnung zur Coach-Anzahl vorgenommen werden. Drei von den 22 befragten Teilnehmern haben keine Anzahl aufgeschrieben. Davon hat einer als Begründung „Arbeitsstress hindert oft den besseren Einsatz der Coaches“ geschrieben. 15 Teilnehmer haben ihre Wahl begründet. Die Begründungen wurden kategorisiert:

OBERKATEGORIEN	UNTERKATEGORIEN	ITEM	ANZAHL
1. Inhalte	a) Stimmbildung	A1: Die Coachin ist sehr gut für die Stimmbildung im Chor und den Schutz der eigenen Stimme. A2: Coachin A für die eigene Stimmbildung ...	2
	b) Chorleitung	A1: Interesse an Chorleitung und Stimmbildung.	1
	c) Body Percussion, Rhythmusarbeit, etc.	A1: Der Coach hat mich total begeistert für das Umsetzen und Erarbeiten von Rhythmicals. Ich bin von der lockeren Art zu musizieren begeistert. A2: Coach – super Umsetzung von Body Percussion, Rhythmusübungen, Software	2
	d) Einstudieren von Liedern	A1: Als Coach für die Klasse, zum Einstudieren schwieriger Lieder	1

OBERKATEGORIEN	UNTERKATEGORIEN	ITEM	ANZAHL
2. Der Coach als Experte einer Fachkompetenz		A1: Absolute Könnern im Rhythmus, in Melodie und Chorleitung A2: Abwechslung Rhythmik (Coach X)/Gesang (Coachin Y) A3: Coach X: Rhythmusarbeit, Coachin Y und Z: Stimmbildung/Gesang A4: ... weil ich von ihrem Gesang begeistert bin.	4
3. Wohnortnähe		A1: Coachin A habe ich gewählt, weil sie in meiner Wohn[?]nähe arbeitet ...	1
4. individuelle Betreuung		A1: Ich habe sie, so oft es mir möglich war, genutzt, um von der 1-zu-1-Betreuung zu profitieren und individuelle Fragen zu beantworten.	1
5. Nutzen des Coachings	a) Unterstützung	A1: Ich habe den Coaching [Coach] eingeladen, wenn ich das Gefühl hatte, ich könnte Hilfe gebrauchen. Mir ist der Coach eine Hilfe gewesen. A2: ... Begleitung von Programmen und Auftritten.	2
	b) Zielsetzung	A1: Rhythmik ist mein Schwachpunkt.	1
6. Herausforderungen und Grenzen	a) Zeitmangel	A1: Zeitprobleme in der Schule	1
	b) Alltäglicher Stress	A1: Arbeitsstress hindert oft den besseren Einsatz der Coaches.	1
7. Persönlichkeit des Coaches		A1: Passte. Sympathie. A2: Sympathie.	2
8. Vorteile des Coachings	a) Abwechslung	A1: Abwechslung Rhythmik (Coach X)/Gesang (Coachin Y)	1
	b) Vielfalt	A1: Vielfalt der Möglichkeiten der Weiterbildung nutzen.	1

Tabelle 5 Kategorien zu den Begründungen zu Frage 11

Die am häufigsten aufgetretenen Begründungen ließen sich den ersten beiden Kategorien zuordnen. Die Begründungen für die Anzahl an genutzten Coaches beziehen sich daher häufig auf die Inhalte, die die Coaches erlernen wollen, bzw. auf die Coaches selbst, die häufig für eine Fachkompetenz stehen. Diese beiden Kategorien sind miteinander verbunden. Ein Coach steht für eine Fachkompetenz. Der Coachee will sich in einer Fachkompetenz verbessern, daher wählt er den entsprechenden Coach. Der Teilnehmer, der 3 Coaches nutzte und einer der Teilnehmer, der 2 Coaches nutzte, haben zwei Vorteile für das Coaching mit mehreren

Coaches beschrieben: Es bietet Abwechslung und Vielfalt. Als Herausforderungen wurden „Arbeitsstress“ (Teilnehmer 7) und Zeitprobleme (Teilnehmer 6) beschrieben. Ein Teilnehmer, der über den Fortbildungszeitraum mit einem Coach intensiv gearbeitet hat, nutzte diese Coaching-Partnerschaft, „um von der 1-zu-1-Betreuung zu profitieren und individuelle Fragen zu beantworten“ (Teilnehmer 22). Insgesamt gab es zu dieser Frage 7 Ausfälle bei den Begründungen.

„Auf offene Fragen erhält man [...] (neben Verbalisierungsproblemen und Unlust) in der Regel weniger Antworten als auf geschlossene Fragen¹“ (Raithel 2008, S. 69).

5.2.4.3 Interpretation der Ergebnisse: Reflexionen zur Forschungsfrage

Bei der abschließenden Interpretation gilt es, die Ergebnisse der Interviews der Coaches und Lehrkräfte sowie des Fragebogens zusammenzufassen, zu vergleichen und zu interpretieren. Der Fokus liegt dabei auf der Beantwortung der Forschungsfrage: „Wie beurteilen Projektbeteiligte die *offene Form des Coachings* in der zweiten Fortbildungsstaffel von Belcantare Brandenburg?“ Hierbei finden die Kategorien Berücksichtigung, die bei der Auswertung der Ergebnisse gebildet und am häufigsten besetzt wurden.

Wahl des Coaches/der Coaches

Bei der Wahl der Coaches stimmen Lehrkräfte und Coaches darin überein, dass der Coach als Experte eines Kompetenzbereiches gesehen wird und dieser Punkt für die Wahl des Coaches ausschlaggebend sein kann. Die Inhalte der Coachings lassen sich daher durch die Coach-Wahl ablesen. Häufig steht ein Coach für einen Kompetenzbereich. Die teilnehmende Lehrkraft entscheidet, in welchem Kompetenzbereich sie sich coachen lassen will und sucht sich dementsprechend einen passenden Coach. Zudem spielt die Persönlichkeit und Zugänglichkeit des Coaches eine wesentliche Rolle. Coaches, die am Anfang der Staffel bzw. häufig als Dozenten eingesetzt waren, wurden von den teilnehmenden Lehrkräften

1 Bei geschlossenen Fragen sind die Antwortmöglichkeiten vorgegeben.

eher gewählt als Coaches, die an den Fortbildungstagen nicht da waren. Für die Teilnehmer, die sich einen oder mehrere Coaches aussuchen, ist der persönliche Kontakt, sich durch die Seminare kennen zu lernen, wichtig, um einschätzen zu können, ob der Coach mit ihnen harmoniert. Coaches, die in den Seminaren mit ihrer Persönlichkeit und Professionalität Eindruck auf die TeilnehmerInnen hinterlassen, werden häufig als Coaches gewählt.

Die Auswertung der vorhandenen Daten zeigen, dass ungefähr die Hälfte der TeilnehmerInnen mit einem Coach und die andere Hälfte mit zwei Coaches arbeitete. Ein Drittel der Teilnehmenden hat sich zur Coach-Anzahl nicht geäußert. Die Daten zeigen auf der einen Seite sehr motivierte Lehrkräfte, die das Coaching im vollen Umfang nutzen und von der Vielfalt des Coachings begeistert sind. Auf der anderen Seite zeigen die Zahlen der 3. Lehrerbefragung, dass 11 Lehrkräfte am Coaching nur wenige Male teilgenommen haben. Begründungen dafür wurden entweder mehrfach nicht gegeben oder zeigen, dass eigenes ungünstiges Zeitmanagement, unklare Zielvorstellungen oder unvorhergesehene private Zwischenfälle vom Coaching abgehalten haben. Ob Lehrkräfte ohne Musikstudium oder mit Musikstudium das Coaching mehr nutzen, lässt sich aus den hier gewonnenen Daten nicht ablesen. Die vier interviewten Lehrkräfte, die alle das Coaching nutzten, sind jeweils zwei Lehrkräfte mit und ohne Musikstudium.

Bei der Frage, ob Coach oder Coachee die Coachingtreffen organisiert, zeigte sich, dass beide an der Initiierung der Treffen beteiligt sind. Daher ist der Grund eines Teilnehmenden, der organisatorische Schwierigkeiten habe, zu hinterfragen. Die Aussagen der interviewten Projektbeteiligten zeigten zwar, dass es wünschenswert ist, wenn der Coachee die Treffen selbst organisiert, die Coaches zeigten jedoch hohes Engagement, selbst Treffen zu initiieren. Der Äußerung eines Coaches zur Folge habe er Teilnehmer häufig angeschrieben, um Treffen zu organisieren. Einige TeilnehmerInnen haben geantwortet, andere nicht. Die Bereitschaft am Coaching teilzunehmen, war folglich begrenzt. Die Verantwortlichkeit für die Organisation der Coachingtreffen sollte verbindlicher geregelt werden, um organisatorischen Problemen entgegenzuwirken.

Die Wahl zur Anzahl der Coaches ist von eigenen Bedürfnissen und Vorstellungen bzw. Überzeugungen abhängig. Abgesehen von den Teil-

nehmerInnen, die kein Coaching in Anspruch nahmen, haben sich zwei Formen herausgebildet, wie das Coaching genutzt wird. Die einen nutzen mehrere und die anderen einen Coach(es). Die typischen Charakteristika der *offenen Form des Coachings* werden nachfolgend beschrieben. Zusätzlich gibt eine Grafik dazu einen zusammenfassenden Überblick.

Dass die Lehrkräfte für sich selber entscheiden, mit wem und mit wie vielen Coaches sie arbeiten möchten, hat sich als ein wesentliches Merkmal der *offenen Form des Coachings* in der zweiten Ausbildungsstaffel herausgestellt.

Chancen, welche die offene Form des Coachings mit sich bringt

Auch zu den Chancen, welche die *offene Form des Coachings* mit sich bringt, zeigt die Auswertung der Daten übereinstimmende Ergebnisse von den Coaches und Lehrkräften. Die interviewten Lehrkräfte, die mehrere Coaches in Anspruch nehmen, beschreiben das Coaching als vielfältig, bei dem sich der Teilnehmer in verschiedenen Kompetenzbereichen bewegen und entwickeln kann. Die Coaches begeistern die Zielstrebigkeit dieser Lehrkräfte, die häufig genau wissen, was sie von ihren Coaches lernen wollen. Die Coaches verstehen auf der anderen Seite auch die Coachees, die sich für einen Coach entscheiden. Die interviewte Teilnehmerin, die sich für einen Coach entschieden hatte, begründete ihre Wahl damit, dass sie ihren Fokus beim Coaching auf einen, anstatt auf mehrere Kompetenzbereiche legen möchte. Ihrer Überzeugung nach ist somit ein tieferes Eindringen in die Materie möglich. Einen zweiten Coach würde die Teilnehmerin in Anspruch nehmen, wenn sie weitere 8 Coachingstunden zur Verfügung gestellt bekäme. Ein weiteres Kriterium ihrer Wahl ist die Professionalität des Coachs gewesen. Ein Coach müsste ihrer Meinung nach auch eine Lehrerausbildung vorweisen können und als Lehrer arbeiten, damit er einen anderen Lehrer Tipps geben kann. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Wahl zur Anzahl der Coaches an der Persönlichkeit des Coachees, an seinen Überzeugungen und Zielvorstellungen liegt. Durch die *offene Form des Coachings* kann auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Teilnehmer eingegangen werden. Die *offene Form des Coachings* gibt genauso die Möglichkeit, mit *mehreren oder einem Coach(es)* zu arbeiten. Teilnehmer, die kontinuierlich mit einem Coach arbeiten wol-

len, richten ihren Blickwinkel auf die Entwicklung in einem Kompetenzbereich. Die interviewte Lehrkraft, die einen Coach nutzte, erklärte dazu, dass sie die durch das Coaching erworbenen Handlungsstrategien dann später auch auf andere Bereiche übertragen könne. Die Lehrerin ist sich ihrer Schwächen bewusst. Somit konnte sie in den Coachingstunden den Inhalten, wie Stimmbildung und Klassengesang bzw. Chorarbeit, nachgehen. Andere Teilnehmer, die auch mit einem Coach gearbeitet haben, äußerten sich ungenügend, um weitere Gründe zu den Wahlkriterien zu nennen. Teilnehmer, die sich von verschiedenen Coaches coachen lassen, wollen sich in mehreren Kompetenzbereichen weiterentwickeln. Nur bei einem Teilnehmer zeigt sich, dass er sich zwei Coaches gewählt hat, die dieselben Kompetenzbereiche abdecken und noch einen weiteren für einen anderen Bereich. Es ist daher sehr offensichtlich und bestätigt das oben beschriebene „Muster“, bei dem ein Coach für einen bestimmten Kompetenzbereich steht. Die in den Fortbildungstagen bearbeiteten verschiedenen Inhalte lassen sich somit durch das Coaching in die Praxis übertragen. Der Coachee kann die behandelten Inhalte der Fortbildungstage direkt im Unterricht üben. Dabei steht ihm der Coach als Berater und Beobachter im, vor oder nach dem Unterricht zur Seite. Zudem können die Treffen auch in anderen Formen stattfinden: der Coach und der Coachee treffen sich, um an der Stimmbildung des Coachees zu arbeiten oder um die Begleitung eines Liedes am Klavier oder an der Gitarre zu üben. Manche Treffen sind reine Beratungsgespräche, in denen ein Austausch über die Herausforderungen des Musikunterrichts stattfindet oder über Wünsche und Ziele des Coachees gesprochen werden.

Als eine weitere Chance der *offenen Form des Coachings* zeigt sich ihre Flexibilität, die sie zulässt, aber auch gleichzeitig von den Beteiligten abverlangt. Zum einen kann die Lehrkraft ihre Coachingstunden flexibel einsetzen. Sie ist nicht an Vorgaben gebunden. Die 8 Coachingstunden können über die zwei Fortbildungsjahre verteilt oder komprimiert genommen werden. Voraussetzung ist nur, dass die Beteiligten die Treffen organisiert bekommen. Da einige Coaches auch als Lehrkräfte tätig sind, zeigte sich in den Äußerungen der Beteiligten die Schwierigkeit darin, gemeinsame Zeitfenster für die Treffen zu finden. Inwiefern die Verteilung der Coachingstunden einen Einfluss auf die Entwicklung der Teilnehmer hat, wurde mit dieser Studie nicht untersucht. Des Weiteren erlaubt die

offene Form des Coachings, so wie es in dieser Staffel der Fall war, im Verlaufe der Staffel Dozenten zu Coaches werden zu lassen, die anfangs nur als Dozenten tätig waren, aber aufgrund der Nachfrage von den teilnehmenden Lehrkräften als Coaches verlangt wurden. Diese Doppelfunktion (Coach und Dozent) bringt für die Teilnehmer Vorteile mit sich: Der Coach kennt die Inhalte der Fortbildungstage und er ist für die teilnehmenden Lehrkräfte präsent, was sich als Wahlkriterium herausgestellt hat. Die Flexibilität der *offenen Form des Coachings* verlangt außerdem von den Projektbeteiligten einen offenen Umgang miteinander ab. Es verlangt einen schnellen Einstieg. Die Beteiligten öffnen sich dem anderen gegenüber, ohne ihn lange zuvor kennen gelernt zu haben. Genauso schnell verabschieden sie sich auch wieder voneinander. Das Verhältnis zwischen Coach und Coachee ist unverbindlicher. Der Wechsel zu einem anderen Coach kann jederzeit erfolgen. Coachings können auch jederzeit abgebrochen werden. Das zeigt, dass die *offene Form des Coachings* sehr individuell ist. Sie deckt die verschiedenen Bedürfnisse der Teilnehmer ab. Als ein Vorteil des Coachings mit mehreren Coaches beschreibt ein Coach die Aufteilung der Verantwortung unter den Coaches: „*Das Wissen darum, dass ich nicht ganz alleine zuständig bin für denjenigen [den Coachee] [...], das tut mir eigentlich eher gut*“ (C2; 35:01). Sowohl die Aussagen der Coaches als auch die der Lehrkräfte zeigen, dass das Coaching ein Mittel zur Erleichterung des Schulalltages sein kann. Coaches können eingeladen werden, um eine Stunde aufregend zu gestalten. Sie können im Unterricht der Lehrkraft zur Seite stehen. Die Aufgaben, beispielsweise bei der Erarbeitung eines Liedes, können zwischen Coach und Coachee aufgeteilt werden. Die Coachingstunden werden in den Schulalltag als Stunden-Highlights eingebaut. Daher kann das Coaching im Schulalltag als Entlastung verstanden werden, auch wenn sie auf wenige Stunden begrenzt ist. Die Entlastung hinterlässt bei den Lehrkräften positive Gefühle, die wiederum die Motivation an der Fortbildung und Integration der Inhalte in den Unterricht steigern können. Dass das Ziel der Fortbildungsstaffel, die Singfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu steigern, erreicht werden kann, zeigen die Aussagen der interviewten Lehrkräfte. Sie bestätigen, dass die Schülerschaft schöner singen kann und dass sie, die Lehrkräfte, viel häufiger singen. Sie setzen die neu erlernten Lieder aus den Fortbildungstagen häufig sofort im Unterricht um. Dazu nutzen

sie den Morgenkreis oder auch Projekttage. In den Musikstunden, die von den Grundschullehrkräften frei gestaltet werden, wird häufiger und mit gesteigerter persönlicher Begeisterung gesungen. Weitere Auswirkungen der Fortbildung zeigen sich darin, dass die teilnehmenden Lehrkräfte Inhalte der Fortbildungen an andere an ihrer Schule arbeitenden Lehrkräfte vorstellen oder davon erzählen.

Herausforderungen, die die offene Form des Coachings mit sich bringt

Laut den Aussagen der Coaches und Lehrkräfte stellte sich bei der *offenen Form des Coachings* als prägnanteste Herausforderung die Organisation der Coachingtreffen dar. Eine Lehrkraft hat das Coaching grundsätzlich nicht genutzt, aufgrund organisatorischer Schwierigkeiten. Die interviewten Lehrkräfte beschrieben, dass es sich manchmal als schwierig erweist, ein freies Zeitfenster für ein Coachingtreffen zu finden, in dem der Coach und Coachee Zeit hätten. Für die Coaches, die nicht aus der Region stammen und einen weiteren Fahrweg zu ihren Coachees auf sich genommen haben, bot es sich an, mehrere Coachees an einem Tag zu treffen. Das gelang nicht immer. Es gibt keine festgesetzten Absprachen zur Frage der Initiierung und Terminfindung der Coachingtreffen. Die Coaches wünschen sich, dass die Coachees die Treffen initiieren. Die Aussagen der Beteiligten zeigten, dass die Treffen von beiden Seiten initiiert wurden und dass es keine genauen Absprachen dazu gebe. Zudem wüssten die Coaches manchmal nicht, ob der Coachee noch andere Coaches in Anspruch nimmt. Absprachen zwischen den Coaches könnten die Entwicklung des Coachees weiterhin fördern. Die in der zweiten Staffel von Belcantare Brandenburg verwendete *offene Form des Coachings* als Fortbildungsmethode ist neu und zeigt daher in ihrer Verwendung Bereiche, die weiter ausgearbeitet werden müssen. In diesem Fall könnten einheitliche Absprachen zur Initiierung der Treffen ihre Organisation erleichtern. Eine Möglichkeit wäre, dass alle vereinbarten Treffen der Coachees und Coaches in einem Icloud-Kalender notiert werden. Dieser ist über das Internet für alle Teilnehmer zugänglich und einsehbar. Somit sieht jeder Teilnehmer, wer, wann ein Coachingtreffen mit welchem Coach hat. Das soll die Teilnehmer motivieren und antreiben, weitere Coachingtreffen in Anspruch zu nehmen. Es kann somit ein Wettbewerbsklima ent-

stehen, durch welches die Nutzung des Coachings angetrieben werden kann. Dieser Kalender gäbe zusätzlich Aufschluss über die Verteilungen der Coaches und die freien Zeiten eines Coaches. Welche Coaches werden besonders häufig in Anspruch genommen und welche weniger? Wer nutzt wie viele Coaches? Mit diesem Kalender hätte die Projektleitung darüber einen Überblick, ohne selber Listen zusammenstellen zu müssen. Der Kalender wäre immer aktuell, vorausgesetzt, die Teilnehmer nutzen ihn wie vorgegeben.

Eine weitere, eher grundlegende Herausforderung für die optimale Nutzung des Coachings ist, dass teilnehmende Lehrkräfte dem Coaching gegenüber Vorurteile haben. Den Aussagen der interviewten Lehrkräfte zufolge wurden sie sehr gut über das Coaching und seine Verwendung am Anfang der Fortbildung informiert. Schnell haben sich Ängste abgebaut und Vorurteile verschwanden. Trotzdem wurde das Coaching nicht optimal (aus)genutzt. Die genauen Gründe dafür lassen sich aus den hier erhobenen Daten nur bedingt ablesen. Interessant wäre, weitere Lehrkräfte in Form eines Interviews dazu zu befragen. Damit die Gründe zum Vorschein kommen, müsste der Interviewer mit Freundlichkeit und Professionalität eine vertrauensvolle Atmosphäre schaffen, in der sich die Befragten auch trauen, wahre Gründe zu nennen.

In der hier vorliegenden Studie bleibt die Frage offen, wie nachhaltig die *offene Form des Coachings* ist und ob das kurzzeitige Arbeiten an verschiedenen Kompetenzbereichen eine Verbesserung der Fähigkeiten mit sich bringt. Evaluationen der Folgestaffeln könnten dem auf den Grund gehen.

5.2.4.4 *Alleinstellungsmerkmal: die offene Form des Coachings*

Aufgrund der Tatsache, dass die *offene Form des Coachings*, so wie das Coaching in der zweiten Fortbildungsstaffel von *Belcantare Brandenburg* seitens der Begleitforschung bezeichnet wird, eine „innovative Coaching-Maßnahme“ (Rauen 2002, S. 67) darstellt und in der Literatur keine Benennung und Beschreibung findet, wird sie im Folgenden definiert.

In der zweiten Staffel lässt sich das Coaching als ein *Einzelcoaching mit einem Coach oder mehreren Coaches (zu verschiedenen Zeitpunkten)* beschreiben. Die *offene Form des Coachings* lässt dabei dem Teilnehmer die

Möglichkeit offen, die Anzahl der Coaches (jedoch maximal drei) und den Coach selbst zu wählen. Dabei ergaben sich zwei Formen, wie das Coaching genutzt wurde: Typ I: die Teilnehmer arbeiteten mit *mehreren Coaches* zusammen, Typ II: die Teilnehmer arbeiteten mit *einem Coach* zusammen. Beide Formen weisen typische Charakteristika auf:

Typ I: Zusammenarbeit mit zwei oder drei Coaches:

- der *Erwerb fachlicher Kompetenzen* steht im Vordergrund,
- es werden *kurzfristige Ziele* vereinbart,
- das Arbeiten mit mehreren Coaches erwartet eine *Flexibilität* des Coaches und des Coachees, darin sich gegenüber zu öffnen, ohne sich vorher lange kennen gelernt zu haben. Für den Coach heißt es auch, sich schnell neuen Coachees bereitzustellen.
- Die Beziehung zwischen dem Coach und dem Coachee ist persönlich *unverbindlicher mit fachlichem Fokus*,
- es findet daher *keine durchgehende Betreuung* statt,
- Coaches und Coachees beschreiben eine gewisse *Intensität*, die in den einzelnen Stunden liegt.

Typ II: Zusammenarbeit mit einem Coach:

- längerfristiges Miteinander-Arbeiten ermöglicht den *Aufbau einer persönlichen Bindung* zwischen Coach und Coachee,
- es werden *längerfristige Ziele* vereinbart,
- *kontinuierliches Arbeiten* wird möglich,
- Konzentration auf die *Förderung eines Kompetenzbereiches*.

5.2.5 Bilanzierende Thesen zur Handlungsorientierung für die Fortführung des fachdidaktischen Coachings bei Belcantare Brandenburg

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur *offenen Form des Coachings* in Form von Thesen wiedergegeben. Sie stellen einen zusammenfassenden Überblick über die zentralen Erkenntnisse zur *offenen Form des Coachings* dar und können für die Folgestaffeln von *Belcantare Brandenburg* als Handlungsorientierung dienen.

These 1: Entscheidende Faktoren für die Coach-Wahl seitens der Teilnehmer sind der Kompetenzbereich des Coaches, seine Persönlichkeit sowie die Gelegenheit zum Kennenlernen vor dem Coaching. Daher ist die Projektleitung darin zu bestärken, die Dozenten in Doppelfunktion einzusetzen. Die Lehrer lernen dadurch die fachlichen Schwerpunkte ihrer zukünftigen Coaches kennen, ihre Art zu vermitteln und bauen Vertrauen zu ihnen auf.

These 2: Bei der *offenen Form des Coachings* wählt der Teilnehmer selber aus:

1. mit wie vielen Coaches er zusammenarbeiten möchte,
2. welche Coaches er in Anspruch nehmen möchte,
3. wann und in welcher Form die Coachingtreffen stattfinden sollen,
4. ob er einen Coach wechselt oder einen neuen Coach dazu nimmt und
5. welchen Bedürfnissen und Zielen er nachgehen möchte.

Die *offene Form des Coachings* gibt die Möglichkeit, den Coach zu wechseln, wenn die Harmonie zwischen Coach und Coachee nicht stimmt.

These 3: Die größte Herausforderung zeigt sich in der Organisation der Coachingtreffen. Obwohl am Anfang der Staffel die teilnehmenden Lehrkräfte darauf hingewiesen wurden, die Organisation ihrer Coachingtreffen in die Hand zu nehmen, fehlt es dazu an verbindlicheren Vorgaben. Diese sollten formuliert und die Wichtigkeit derer allen TeilnehmerInnen deutlich gemacht werden. Die Vorgaben könnten wie folgt lauten:

1. Die Coachees bestimmen mit welchem Coach(es) sie wann arbeiten wollen. Daher sind sie für die Initiierung der Treffen verantwortlich.
2. Treffen können telefonisch, per Mail, SMS, WhatsApp oder im persönlichen Kontakt vereinbart werden.
3. Ist ein Termin für eine Coachingstunde vereinbart worden, wird dieser im Icloud-Kalender festgehalten. So hat jeder Teilnehmer einen Überblick über die vereinbarten Coachingstunden. Dieser Kalender bietet einen Überblick und bringt somit den Vorteil mit sich, dass Coaches, die eine weite Anreise haben, mehrere Coachingstunden an einem Tag organisieren können. Zudem sollten die Inhalte der Coa-

chingstunden in dem Kalender eingetragen werden, so dass die verschiedenen Coaches die schon behandelten Inhalte kennen.

These 4: Es haben sich zwei Typen von Teilnehmern herauskristallisiert, die die *offene Form des Coachings* unterschiedlich nutzen. Die Vorstellung dieser beiden Typen kann den Teilnehmern der Folgestaffeln einen Einblick darüber geben, wie das Coaching genutzt und in welcher Form Ziele verfolgt werden können. Daher bietet es sich an, diese Typen zu Beginn einer Fortbildungsstaffel vorzustellen. Zur Veranschaulichung der beiden Typen könnte eine Übersicht in Form einer Grafik oder einer Tabelle hilfreich sein:

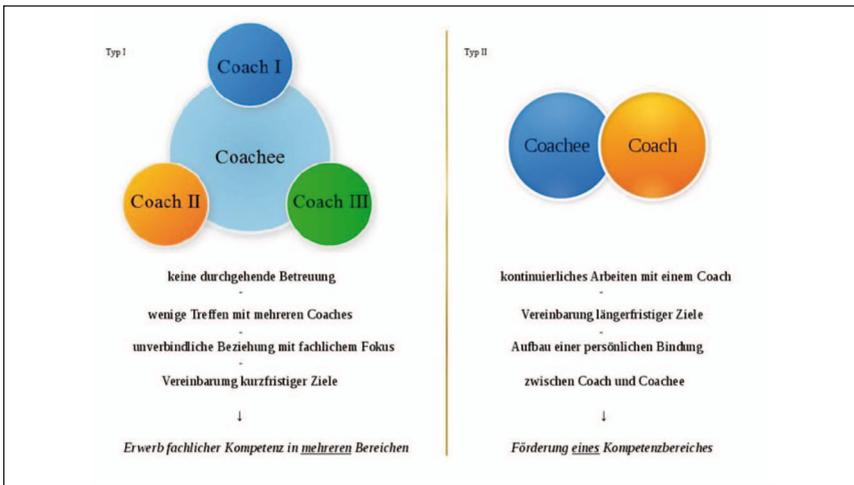


Abbildung 1 So wurde das Coaching in der 2. Staffel von *Belcantare* von den Coachees genutzt

ZUSAMMENARBEIT MIT ZWEI ODER DREI COACHES	ZUSAMMENARBEIT MIT EINEM COACH
Keine durchgehende Betreuung	Kontinuierliches Arbeiten
Vereinbarung kurzfristiger Ziele	Vereinbarung längerfristiger Ziele
Erwerb fachlicher Kompetenz in mehreren Bereichen steht im Vordergrund	Förderung eines Kompetenzbereiches
flexibles Miteinander, unverbindliche Beziehung mit fachlichem Fokus	Aufbau einer persönlichen Bindung zwischen Coach und Coachee

Tabelle 6: Gegenüberstellung beider Coachingformen bezüglich ihrer Arbeitsweisen

These 5: Die Projektleiterin sucht vor der Staffel Coaches und Dozenten, die gerne an der Fortbildung teilnehmen möchten. Dabei könnten folgende Kriterien besondere Berücksichtigung finden, da sie bei der Coach-Wahl häufig auftraten:

1. Die Coaches müssen ausreichend Zeitfenster mitbringen, damit Coachingtreffen gewährleistet werden können,
2. Coaches, die eine Lehrerausbildung haben und auch im Beruf tätig sind/waren, kennen die Herausforderungen des Unterrichts. Sie werden von den teilnehmenden Lehrkräften als professionelle Berater angesehen.
3. Coaches, die ein interessantes Repertoire an Liedern für Grundschul-kinder mitbringen und
4. Coaches mit einer besonders offenen und ruhigen Ausstrahlung (Persönlichkeit).

Quellen

- Aßinger, Eva Katharina: Einzelcoaching im Fortbildungsprojekt *Belcantare Brandenburg*. Chancen und Grenzen eines fachdidaktischen Coachings, Masterarbeit eingereicht am 04.06.2013 in der Universität Potsdam.
- Buschmann, Jana: *Belcantare Brandenburg* facettenreich erforschen, in: Buschmann, Jana/Jank, Birgit: *Belcantare Brandenburg*. Jedes Kind kann singen! Ein Singprojekt zur Fortbildung für musikunterrichtende Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer im Land Brandenburg. Repräsentative Dokumentation, Potsdam 2013, S. 51–55.
- Flick, Uwe: Triangulation in der qualitativen Forschung, in: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch, 7. Auflage, Reinbek bei Hamburg 2009, S. 309–318.
- Friebertshäuser, Barbara: Interviewtechniken – ein Überblick, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim/München 1997, S. 371–395.
- Kelle, Udo/Erzberger, Christian: Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz, in: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch, 7. Auflage, Reinbek bei Hamburg 2009, S. 299–309.

- König, Eckard/Bentler, Annette: Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess – ein Leitfaden, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München 1997, S. 88–96.
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung: Methoden und Techniken. Bd. 2, Weinheim, 1995.
- Nosthoft, Hermann/König, Eckard/Annas, Dorothee/Gerdes, Reinhard/Softner, Thomas: Coaching in der Lehrerbildung, in: Coaching Magazin 1, 2014, S. 24–28.
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken, 2. Auflage, Weinheim 1993.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse, in: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 7. Auflage, Reinbek bei Hamburg 2007, S. 468–475.
- Merkens, Hans: Stichproben bei qualitativen Studien, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München 1997, S. 97–106.
- Raithel, Jürgen: Die Befragung als dominantes Datenerhebungsverfahren, in: Raithel, Jürgen: Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs, Wiesbaden 2008, S. 65–82.
- Schmidt, Christiane: Am Material: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München 1997, S. 544–568.
- Schmidt, Christiane: Analyse von Leitfadeninterviews, in: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 7. Auflage, Reinbek bei Hamburg 2007, S. 447–456.
- Staub, Fritz C./West, Lucy/Bickel, Donna D.: What is Content-Focused Coaching? Content-Focused Coaching: Transforming Mathematics Lessons, Portsmouth 2003.
- Steinke, Ines: Gütekriterien qualitative Forschung, in: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 7. Auflage, Reinbek bei Hamburg 2007, S. 319–331.
- Rauen, Christopher: Coaching, Bd. 2, Göttingen 2008.
- Zedler, Peter/Fischler, Helmut/Kirchner Sabine: Fachdidaktisches Coaching: Veränderungen von Lehrerkognitionen und unterrichtlichen Handlungsmustern, in: Doll, Jörg/Prenzel Manfred (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule: Lehrprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung, Münster 2004, S. 114–132.

5.3 Schülermeinungen zum Singen und zum Projekt – eine Untersuchung unter Einbeziehung gestalterischer Schülerprodukte

Claudia Kähler

5.3.1 Thesen

These 1: Die Schülerinnen und Schüler können durch *Belcantare Brandenburg* Veränderungen in ihrem Musikunterricht feststellen und bewerten diese positiv.

These 2: Die Singfähigkeiten (Töne nachsingen, falsche Töne erkennen etc.) der Schülerinnen und Schüler haben sich während des Projektes verbessert.

These 3: Eine positive Einstellung der Schüler dem Singen gegenüber wurde während des Projektes bestärkt.

5.3.2 Kernfragen

Die Fragen, die bei der Erforschung der Schülermeinungen zum Projekt *Belcantare Brandenburg* im Zentrum der Betrachtung standen, waren:

1. Erreicht das Projekt *Belcantare Brandenburg* die Schülerinnen und Schüler?
2. Wie bewerten die Schülerinnen und Schüler die Veränderungen durch das Projekt *Belcantare Brandenburg*?

5.3.3 Forschungsprozess

Die Schülermeinungen zum Projekt *Belcantare Brandenburg* wurden sowohl mithilfe qualitativer als auch quantitativer Forschungsmethoden untersucht. Hierbei wurden Bilder von Schülerinnen und Schülern ausgewertet und interpretiert, Interviews mit Schülerinnen und Schülern

geführt und zwei quantitative Befragungen mittels Fragebogen durchgeführt.

Zu Beginn der Erforschung der Schülermeinungen zum Projekt stand die Befragung mittels Fragebogen. Hierbei fand ein bereits bei *Primacanta* erprobter Schülerfragebogen zum musikalischen Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler Einsatz (Spychiger/Aktas 2015, S. 61). Die Befragung fand zu Beginn von *Belcantare Brandenburg* im Dezember 2011 statt.

Nach etwa der Hälfte des Projektes entstanden im Rahmen einer Zwischenpräsentation am 24. Mai 2012 in Prenzlau selbstgezeichnete Bilder der Schülerinnen und Schüler zu ihrer Wahrnehmung des Präsentationstages. Anhand dieser Bilder wurde die Meinung der Schüler zu Präsentationen, als Teilbereich von *Belcantare Brandenburg*, ausgewertet. Zur Auswertung wurde eine angepasste Form der Methode der Bildinterpretation nach Theodor Schulze (2003) verwendet (vgl. Schulze, S. 529 ff.). Weiterhin bildete die Bildinterpretation die Basis für die darauffolgenden Schülerinterviews und eine weitere Fragebogenbefragung. Die Thesen, welche mithilfe der Bildinterpretation gewonnen werden konnten, galt es in den Interviews und in der quantitativen Befragung zu überprüfen.

Nach zwei Drittel der Projektlaufzeit wurden im Februar 2013 leitfadengestützte Interviews mit drei Schülerinnen und Schülern einer Prenzlauer Grundschule durchgeführt, die am Präsentationstag im Mai 2012 teilgenommen hatten und deren Bilder Beachtung bei der Bildinterpretation fanden. (Interviewleitfaden siehe Anhang) Hierbei wurden die Schüler zu ihren bildlichen Darstellungen sowie zu ihrer Wahrnehmung des Präsentationstages, möglichen Veränderungen im Unterricht und ihrer Einstellung zum Singen befragt. Die Interviews wurden transkribiert und mithilfe der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1983) ausgewertet.

Nach zwei Drittel der Projektlaufzeit (Februar/März 2013) wurde eine weitere Schülerbefragung mittels Fragebogen durchgeführt. Während bei der ersten Befragung ein Fragebogen aus dem *Primacanta*-Projekt zum musikalischen Selbstkonzept und zu Singfähigkeiten der Schüler Einsatz fand, wurde dieser im Rahmen der zweiten Schülerbefragung modifiziert. Die Modifikation der Fragen lässt sich zum einen damit begründen, dass die Fragen so besser auf das konkrete Projekt *Belcantare*

Brandenburg abgestimmt werden konnten, zum anderen konnten dadurch Fehlerquellen bei der Fragebogenbefragung und Auswertung, wie etwa der Reifungseffekte der Teilnehmer, verringert werden. Die zweite Schülerbefragung war damit eine Kontrolle der ersten Schülerbefragung.

Die Fragebögen (siehe Anhang) wurden an alle teilnehmenden Lehrer mit ihren Klassen verschickt, vor Ort in den Schulen ausgefüllt und wieder an das Team der wissenschaftlichen Begleitung zurückgesendet. Die zweite Befragung hatte einen wesentlich besseren Rücklauf als die erste. Während an der ersten Schülerbefragung 250 Schüler teilnahmen, waren bei der zweiten Schülerbefragung 352 Schüler aus den Klassenstufen 1 bis 6 von 16 beteiligten Lehrerinnen und Lehrern zu verzeichnen. Die Fragebögen wurden computergestützt mithilfe des Statistikprogrammes „grafstat 4“ ausgewertet. Im Rahmen der zweiten Schülerbefragung sollten Annahmen aus der ersten Befragung überprüft werden. Es galt, Rückschlüsse hinsichtlich des Einflusses von *Belcantare Brandenburg* auf das Singen im Unterricht, die Singarbeit der Lehrenden sowie die persönliche Entwicklung und Einstellung der Schüler dem Singen und Musik gegenüber zu ziehen.

5.3.4 Ergebnisse

5.3.4.1 Ergebnisse der Schülerbefragungen

5.3.4.1.1 Veränderungen im Musikunterricht

Sowohl im Rahmen der Schülerinterviews als auch im Rahmen der Fragebogenerhebung kristallisierte sich heraus, dass die Schüler konkrete Veränderungen in ihrem Musikunterricht feststellen konnten. So gaben 64 % der Befragten an, dass sich der Musikunterricht seit *Belcantare Brandenburg* verändert habe. Bemerkenswert ist hierbei besonders, dass die Veränderungen häufig nicht unmittelbar bewusst von den Schülern wahrgenommen wurden. Dies zeigte sich in den Interviews und Fragebögen insofern, dass mehrere Schüler angaben, keine Veränderungen im Unterricht festzustellen. Auf die konkrete Nachfrage aber, ob mehr Stimmübungen gemacht würden, mehr Instrumente benutzt würden etc. gaben sie an, dass dies der Fall wäre.

Die Fragebogenerhebung ergab, dass die häufigste Veränderung im Musikunterricht der Einsatz von Stimmübungen war. Zudem wurden der Einsatz von Mehrstimmigkeit und eine größere Bandbreite an unterschiedlichen Liedern als die wichtigsten Veränderungen genannt.

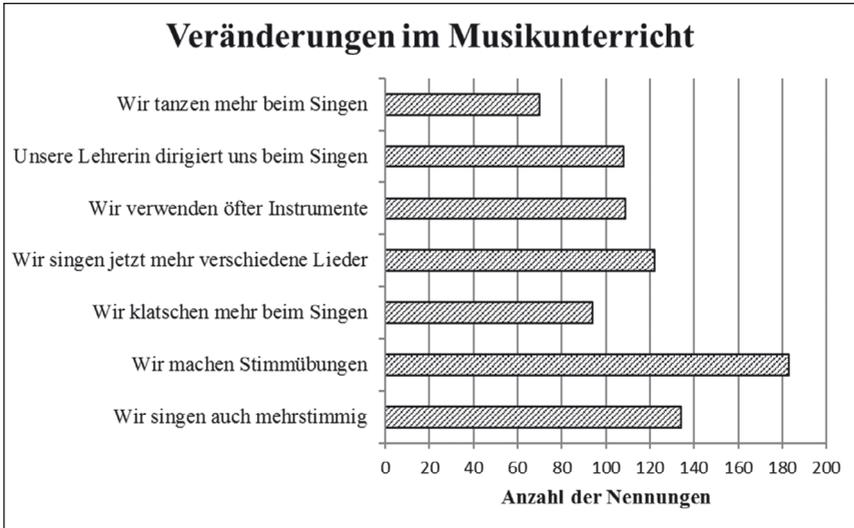


Abbildung 1 Veränderungen des Singens im Unterricht (Mehrfachnennungen möglich)

Die Bewertung dieser Veränderungen durch die Schüler wurde indirekt untersucht. So wurde zum einen erfragt, wie den Schülern die Liedauswahl im Unterricht gefiel, da durch *Belcantare Brandenburg* ein breites Repertoire vermittelt wurde. Zum anderen wurden die Schüler gefragt, ob ihnen der Musikunterricht in diesem Jahr besonders Spaß mache. Außerdem hatten die Schüler die Möglichkeit, in zwei freien Antwortkategorien solche Erlebnisse aus dem Musikunterricht des vergangenen Schuljahres (seit Beginn des Projektes) aufzuführen, die ihnen besonders gut gefallen hatten bzw. nicht so gut gefallen hatten.

Hinsichtlich des Gefallens der Schüler an der Liedauswahl konnten kaum Veränderungen zum Projektbeginn festgestellt werden. Gaben zu Projektbeginn 82 % der Schüler an, die Lieder im Unterricht zu mögen, waren es nach zwei Drittel der Laufzeit 84 %. Dem gegenüber sagten aber 87 % der Schüler aus, dass ihnen der Musikunterricht im Schuljahr nach

Projektbeginn besonderen Spaß mache. Dies spricht dafür, dass die Veränderungen im Musikunterricht und bei den Lehrkräften positiv durch die Schüler aufgenommen wurden.

Auch die Auswertung der freien Antwortkategorien zu positiven und negativen Erlebnissen der Schüler im Musikunterricht seit Projektbeginn zeichnete ein positives Bild. So wurden Präsentationen im Rahmen von *Belcantare Brandenburg*, wie der Präsentationstag in Prenzlau oder das Adventssingen in der Sparkasse besonders oft als positive Erlebnisse genannt. Auch „moderne Musik und Lieder“ und Coaches, die mit der Klasse arbeiteten wurden als schöne Erlebnisse durch die Schüler hervorgehoben.



Abbildung 2 Schöne Erlebnisse im Musikunterricht des vergangenen Jahres (die Größe des Wortes repräsentiert die relative Häufigkeit der Nennung; 2. Schülerbefragung)

Die Antworten der Schüler zu schönen Erlebnissen im Musikunterricht des vergangenen Jahres zeigten, dass das Singen in der Schülerwahrnehmung eine wichtige Rolle im Musikunterricht einnimmt. So wurden sehr viele Erlebnisse genannt, die unmittelbar mit dem Singen verbunden sind. Zudem fällt auf, dass besonders Auftrittssituationen mit der

Klasse, wie etwa „Vorsingen in der Sparkasse“, „Adventssingen“ oder das „Weihnachtsmusical“ als schöne Erlebnisse genannt wurden.

Die häufige Nennung des Singens und die positive emotionale Verknüpfung der Schüler damit spricht dafür, dass das Singen einen hohen Stellenwert im Musikunterricht der Schüler einnahm. Auch weist es darauf hin, dass das Singen von den Lehrkräften den Schülern gegenüber als etwas Schönes und Freudebringendes kommuniziert und vermittelt wurde, da sich die positive Einstellung der Lehrkräfte als Vorbilder so auf die Schüler übertragen konnte. Diese Annahme lässt sich mit den Aussagen der Schüler zur Frage, ob sie einschätzen, dass ihr Lehrer Freude am Singen hat, bestätigen. Nur 3 % der befragten Schüler, stimmten dieser Aussage nicht zu, wohingegen der überwiegende Teil dieser Aussage einschränkungslos (75 %) oder eher (22 %) zustimmten. Da keine Vergleichsdaten vor Beginn des Projektes vorliegen, können leider keine Rückschlüsse gezogen werden, inwiefern *Belcantare Brandenburg* zur Verbesserung und Etablierung dieser Situation beigetragen hat.

Betrachtet man die Antworten der Schüler auf negative Erlebnisse im Musikunterricht seit Projektbeginn, sind diese vor allem von ständig präsenten Problemen des Musikunterrichts, wie Unaufmerksamkeit der Mitschüler oder Notenlehre, dominiert.



Abbildung 3 Negative Erlebnisse im Musikunterricht des vergangenen Jahres (die Größe des Wortes repräsentiert die relative Häufigkeit der Nennung; 2. Schülerbefragung)

5.3.4.1.2 Veränderungen der Singfähigkeiten der Schüler

Einen wichtigen Aspekt bei der Evaluation des Projektes *Belcantare Brandenburg* stellten die Singkompetenzen der Schülerinnen und Schüler dar. Diese wurden indirekt mithilfe einer Selbsteinschätzung durch die Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen erfasst. Einerseits sollten die Schüler Angaben zu ihren Liedkenntnissen machen, andererseits sollten sie einschätzen, inwiefern sie in der Lage sind, Melodien nachzusingen, Töne zu treffen und eigene Fehler zu erkennen. Ebenso wurden sie dazu aufgefordert zu beurteilen, ob sie selbst Veränderungen ihrer Singfähigkeiten feststellen konnten. Eine weitere Kategorie bei der Evaluation der Singfähigkeiten stellt der kreative und schöpferische Umgang mit Liedern dar. So wurde gefragt, ob die Schüler auch schon Lieder erfunden hätten.

Die Ergebnisse der Schülerbefragungen, insbesondere der Fragebogenauswertung der zweiten Schülerbefragung, lassen einen Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler während des Projektes annehmen.

So bestätigten die Ergebnisse dieser Befragung die Aussagen der Schülerinterviews. In diesen gaben alle interviewten Schüler an, eine Verbesserung ihrer Singfähigkeiten seit Beginn von *Belcantare Brandenburg* festzustellen. Auch wenn in Frage gestellt werden muss, inwiefern Schüler im Grundschulalter in der Lage sind, einen Kompetenzzuwachs über einen so kurzen Zeitraum angemessen zu reflektieren, lieferte die Fragebogenauswertung Belege für diese These. Dem gemäß gaben 85 % der Schüler nach zwei Drittel der Laufzeit des Projektes an, dass sie der Aussage „ich merke, dass ich beim Singen immer besser werde“ entweder voll oder eher zustimmten (siehe Abb. 4).

Auch die untersuchten Parameter, Melodien hören und Nachsingen, richtige Töne singen, Fehler erkennen sowie Liedkenntnisse weisen auf positive Effekte des Projektes hin. Vergleicht man die Ergebnisse der beiden Schülerbefragungen, lässt sich Folgendes aussagen: Hinsichtlich der Fähigkeit, eine Melodie nachzusingen, gaben in der zweiten Fragebogenerhebung 10 % mehr der Befragten an, dies zu können (hierbei wurden die Kategorien „stimmt genau“ und „stimmt eher“ zusammengefasst; 1. Befragung: 62 %, 2. Befragung 72 %; siehe Abb. 5). Auch in Bezug auf die

Fähigkeit, die richtigen Töne zu treffen, war eine Prozenterrhöhung zu verzeichnen. Hier stieg die Zahl der positiven Einschätzungen (Kategorien wurden wie oben zusammengefasst) von 66 % auf 73 % an. Betrachtet man das Liedrepertoire, ist auch dort eine Prozenterrhöhung festzustellen. Während in der ersten Befragung 80 % der Schüler voll oder eher zustimmten, viele Lieder zu kennen, waren es bei der zweiten Befragung 86 %. Die Antworten auf die Frage „ich kann gut singen“ bestätigten diese positive Tendenz. 81 % der Schüler stimmten dieser Aussage in der Kontrolluntersuchung voll oder eher zu.

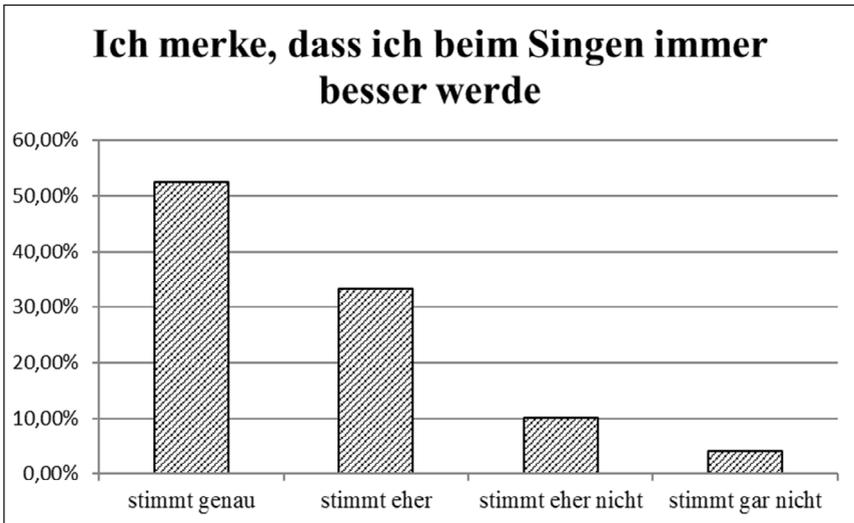


Abbildung 4 Verbesserung der Singkompetenzen (2. Schülerbefragung)

Die Ergebnisse der Befragungen legen damit nahe, dass die Schüler über solide Singfähigkeiten und Basiskenntnisse verfügen. Diese sind eine wichtige Grundlage für freudvolles und selbstbewusstes Singen. Die Schüler sind dadurch in der Lage, auf ihre Fähigkeiten zu vertrauen und stolz zu präsentieren, was sie schon können. Dabei geht es nicht darum, ein möglichst hohes, professionelles Niveau zu erreichen, sondern den Schülern eine langfristige alters- und stimmgerechte Grundlage zum eigenen Singen zu geben. Die Ergebnisse der Befragungen deuten darauf hin, dass es während des Projektes *Belcantare Brandenburg* erfolgreich ge-

lungen ist, die Basiskenntnisse und Singkompetenzen der Schüler in den aufgeführten Bereichen zu festigen und zu fördern.

Lediglich in Bezug auf den kreativen und gestalterischen Umgang mit dem Singen offenbarten sich Defizite. So konnte im Rahmen der zweiten Schülerbefragung herausgefunden werden, dass der Anteil der Schüler, welche schon einmal ein Lied erfunden hatten und der Anteil derer, die dies verneinten, ausgeglichen war. Anscheinend wurde dieser Aspekt noch nicht so stark im Unterricht gefördert bzw. durch *Belcantare Brandenburg* unterstützt. Hier besteht der Bedarf einer weiteren Förderung.

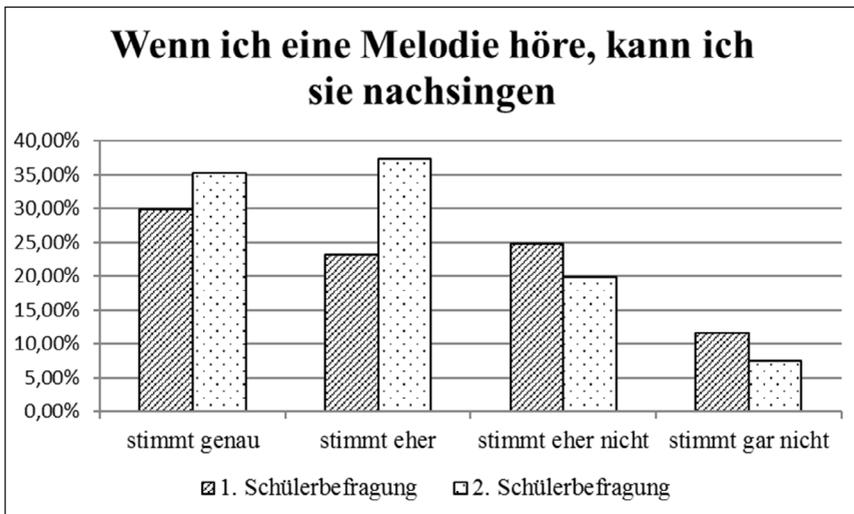


Abbildung 5 Wenn ich eine Melodie höre, kann ich sie nachsingen. (Vergleich 1. und 2. Schülerbefragung)

5.3.4.1.3 Einstellung der Schüler zum Singen und zur Musik/zum Musikunterricht

Die Einstellung der Schüler zum Singen und zur Musik bzw. zum Musikunterricht stellte eine weitere zentrale Auswertungskategorie der Schülerbefragungen dar. Diese Tatsache leitet sich aus der Wichtigkeit der Etablierung einer positiven, freudebetonten Einstellung der Schüler zum Singen und zur Musik als eines der zentralen Ziele des *Belcantare Brandenburg*-Projektes ab.

Bereits in den Interviews spielte die Frage eine Rolle, ob nicht nur das Singen selbst, sondern auch das Lernen eines Liedes den befragten Schülern Spaß mache. Während in den Interviews alle Schüler dieser Aussage zustimmten, zeigten die Ergebnisse der zweiten Schülerbefragung, dass dies nur auf etwa 75 % der befragten Schüler zutrifft (die Kategorien „stimmt genau“ und „stimmt eher“ wurden hierbei zusammengefasst). Im Vergleich zur ersten Befragung zeigten sich kaum Veränderungen der Prozentanteile der möglichen Antworten. Gründe dafür, dass es 25 % der Schüler keinen Spaß machte, ein neues Lied zu lernen, könnten darin gesucht werden, dass der Lernprozess von Anstrengungen und eventuellen Misserfolgen begleitet sein kann und einzelnen Schülern schwerer fällt als anderen. Dennoch stand der größte Anteil der Schüler dem Lernen neuer Lieder positiv gegenüber, was dafür spricht, dass das Lernen neuer Lieder weiter zu fördern ist.

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf die Ergebnisse der zweiten Schülerbefragung. Diese werden nicht in Gegenüberstellung zur ersten Schülerbefragung dargestellt, da in den aufgeführten Kategorien kaum Prozentveränderungen zur ersten Befragung feststellbar waren. Bezüglich des Gefallens an der Bewegung zu Musik äußerte sich der größte Anteil der befragten Schüler (73 %) positiv. Dass dies aber auch von mehreren Schülern abgelehnt wurde, war bereits in den freien Antworten auf die Frage nach negativen Erlebnissen im Musikunterricht zu erkennen. Hier wurde unter anderem „Tanzen“ als ein negatives Erlebnis aufgeführt. Allerdings spielten bei dieser Ablehnung auch soziale Aspekte, wie etwa mit anderen Schülern zu zweit tanzen zu müssen, eine Rolle. Auch Rhythmusübungen, Percussion und Klatschen wurden teilweise als negativ empfunden. Dies spiegelte sich auch in den Antworten auf die Frage „Rhythmus macht mir Spaß“ wieder. Auch wenn abermals der größte Anteil der Schüler dieser Aussage positiv gegenüber stand, gaben rund 18 % der Schüler an, dass dies nicht auf sie zutraf. Ein möglicher Grund hierfür, ebenso wie für die Ablehnung von Bewegung zu Musik, kann darin gesucht werden, dass dies noch nicht so häufig im Unterricht praktiziert wurde und die Schüler es eher als Ausnahme und störend empfanden. Es ist vorstellbar, dass Elemente wie Bodypercussion auch für einige der Unterrichtenden Lehrkräfte noch ungewohnt und neu sind, da sie nicht Bestandteile ihrer eigenen Ausbildung waren. Hier gilt

es, dieses häufiger zu praktizieren und auch das Selbstbewusstsein und die Sicherheit der Lehrkräfte dabei weiter zu bestärken.

Eine Schlüsselfrage in Bezug auf das Erreichen der von *Belcantare Brandenburg* erwünschten Ziele stellte die Aussage „wenn ich in der Schule singe, fühle ich mich gut“ dar. 78 % stimmten dieser Aussage eher oder voll zu (siehe Abb. 6). Im Vergleich zur ersten Befragung ließ sich feststellen, dass eine leichte Verschiebung hin zur positiven Kategorie „ich stimme voll zu“ zu beobachten war. Diese verzeichnet einen Prozentzuwachs von 4 %. Der große Anteil der Schüler, der dieser Aussage zustimmte, lässt annehmen, dass es gelungen ist, das freudvolle und ungezwungene Singen in der Schule und im Musikunterricht im Rahmen des Projektes zu bestärken.

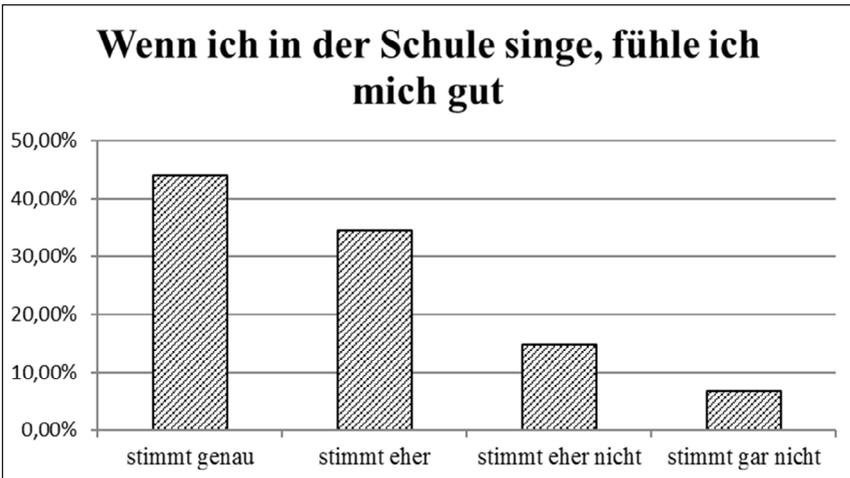


Abbildung 6 Wenn ich in der Schule singe, fühle ich mich gut (2. Schülerbefragung)

Jedoch fällt auch auf, dass etwa 20 % der befragten Schüler angaben, dass diese Aussage nicht auf sie zutrefte. Besonders in Hinblick auf die Frage/Aussage „ich singe gerne“ wirft die Beantwortung der ersten Aussage neue Fragen auf. Während nur ca. 9 % der Schüler angaben, nicht gern zu singen, war der Anteil der Schüler, die das Singen in der Schule nicht als angenehm empfanden, mit ca. 20 % wesentlich höher (siehe Abb. 7). Es entsteht dabei die Frage, warum es nicht bei allen Schülern gelang, die persönliche Freude am Singen auch im schulischen Umfeld zu reaktivie-

ren. Welche Faktoren haben dabei einen Einfluss? Als solche könnten zum Beispiel das soziale Umfeld in der Klasse, die Liederauswahl oder auch Angst vor Bewertung angeführt werden. Hier besteht Potenzial, noch besser an die vorhandene Freude der Schüler am Singen auch im schulischen Kontext anzuknüpfen.

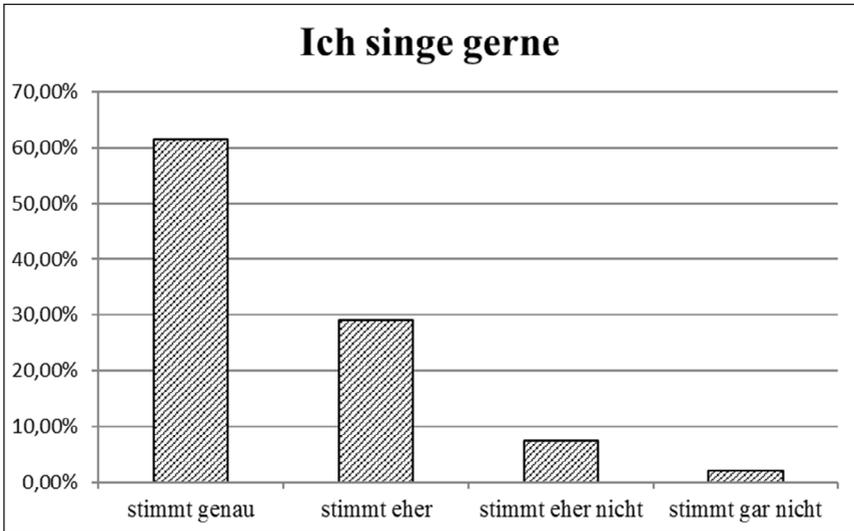


Abbildung 7 Ich singe gerne (2. Schülerbefragung)

In Bezug auf die Frage nach dem Einfluss des sozialen Kontextes beim Singen in der Schule können Schlussfolgerungen aus der Beantwortung der Frage/Aussage „ich finde es ein schönes Erlebnis, mit anderen Kindern zusammen zu singen“ gezogen werden. Es gaben rund 18% der befragten Schüler an, es als negativ zu empfinden, mit anderen Kindern zusammen zu singen. Auch dieser Anteil ist mit Hinblick auf die Angabe der Schüler auf die Frage/Aussage „ich singe gerne“ relativ hoch. Es lässt sich daraus schlussfolgern, dass sich die Gemeinschaft beim Singen nicht nur positiv, sondern auch negativ auf die Bewertung des Einzelnen ausgewirkt haben könnte. Dies kann zum einen mit speziellen Gruppenstrukturen innerhalb der Klasse zusammenhängen, aber auch mit persönlichen Vorlieben. So gibt es besonders introvertierte Schüler, die das Singen mit vielen anderen zusammen eventuell nicht so stark anspricht. Die sozialen Rahmenbedingungen stellen aber nur eins von vielen mög-

lichen Erklärungsmustern für den Anteil der Schüler dar, die das Singen im schulischen Kontext als negativ bewerten. Ungeachtet dessen, sieht der größte Anteil der befragten Schüler es als ein schönes Erlebnis an, mit anderen Kindern zu singen. Dieser Fakt spricht dafür, dass es bereits gelungen ist, mit dem auch im Rahmen von *Belcantare Brandenburg* geförderten gemeinschaftlichen Singen, eine sehr große Gruppe von Schülern anzusprechen und zu erreichen.

Ein weiterer Aspekt, der im Rahmen der Auswertung der Fragebögen untersucht wurde, war der Einfluss des familiären Umfeldes auf die individuelle Bewertung des Singens. Dabei wurden bei der Kontrolluntersuchung die Antworten auf die Frage „ich singe gerne“ von Schülern, die angaben, weder mit ihrer Familie zu singen noch, dass ihren Eltern Musik wichtig sei, mit denen von Schülern verglichen, die mindestens eine dieser Fragen/Aussagen mit „Ja“ beantworteten. Es wurde in diesem Zusammenhang festgestellt, dass sich zwischen beiden Gruppen kein signifikanter Unterschied in der Verteilung der Antworten ergab. Das Singen und die Bedeutung von Musik im familiären Umfeld stellten sich damit innerhalb dieser Untersuchung nicht als wichtiger Einflussfaktor auf die individuelle Bewertung des Singens durch die Schüler heraus.

Um mögliche Veränderungen der Einstellung der Schüler zum Singen durch *Belcantare Brandenburg* zu erfassen, wurde die Frage/Aussage „das Singen im Musikunterricht macht mir in diesem Jahr besonders Spaß“ in den Fragebogen der zweiten Schülerbefragung aufgenommen. Der Fakt, dass 87% der Schüler dieser Aussage voll oder eher zustimmten, unterstreicht die Annahme, dass es mit *Belcantare Brandenburg* gelungen ist, das freudbetonte Singen im Musikunterricht zu unterstützen und zu fördern.

Da das Singen einen Teilbereich der Musik darstellt, ist zuletzt zu fragen, wie die Schüler Musik allgemein gegenüber eingestellt sind. Auch hier zeichneten beide Befragungen ein sehr positives Bild, denn mit ca. 78% der Schüler, die der Aussage „ich finde Musik toll“ innerhalb der zweiten Schülerbefragung voll zustimmten, wurde abermals ihre sehr positive Grundhaltung dem Singen und Musik gegenüber deutlich (siehe Abb. 8). Auch konnte eine Zunahme der Schüler, welche dieser Aussage voll oder eher zustimmten, herausgestellt werden. Fasst man die beiden positiven Kategorien „stimmt genau“ und „stimmt eher“ zusammen,

dann nahm der Anteil der Schüler, die der Aussage „Musik finde ich toll“ zustimmten, von der ersten zur zweiten Befragung um 7 % zu.

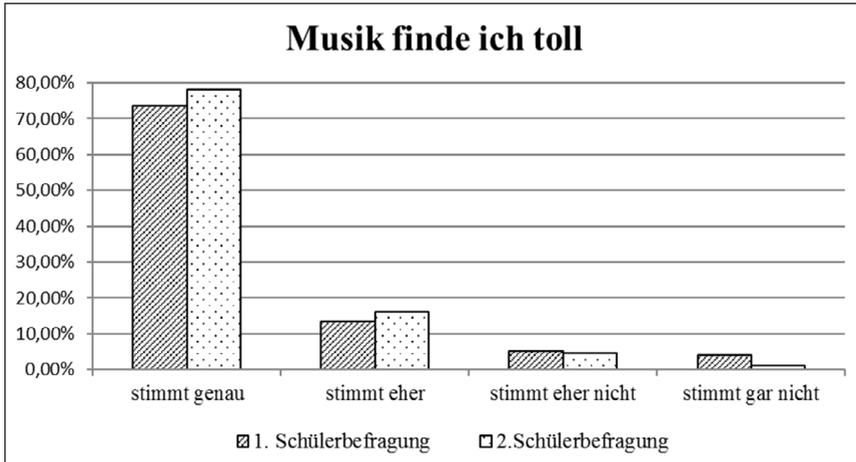


Abbildung 8 Musik finde ich toll (Vergleich der beiden Schülerbefragungen)

5.3.4.2 Ergebnisse der Auswertung gestalterischer Schülerprodukte

Der Theorie zur Bildauswertung in der Erziehungswissenschaft nach Schulze (2003) wurden zunächst Schlüsselbilder aus der Gesamtheit des zur Verfügung stehenden Materials ausgewählt. Aus der Gesamtheit der 48 Bilder, die am Präsentationstag dem 24. Mai 2012 in Prenzlau entstanden, wurden vier Schlüsselbilder ausgewählt. Das wichtigste Kriterium für die Auswahl dieser vier im Folgenden vorgestellten Schlüsselbilder war, dass diese Darstellungen der zentralen Kategorien beinhalteten, die der Erstellung von Vergleichs- und Entwicklungsreihen zu Grunde gelegt wurden.

Als Schlüsselbilder wurden gewählt:



Abbildung 9 „Die Liebesstraße“

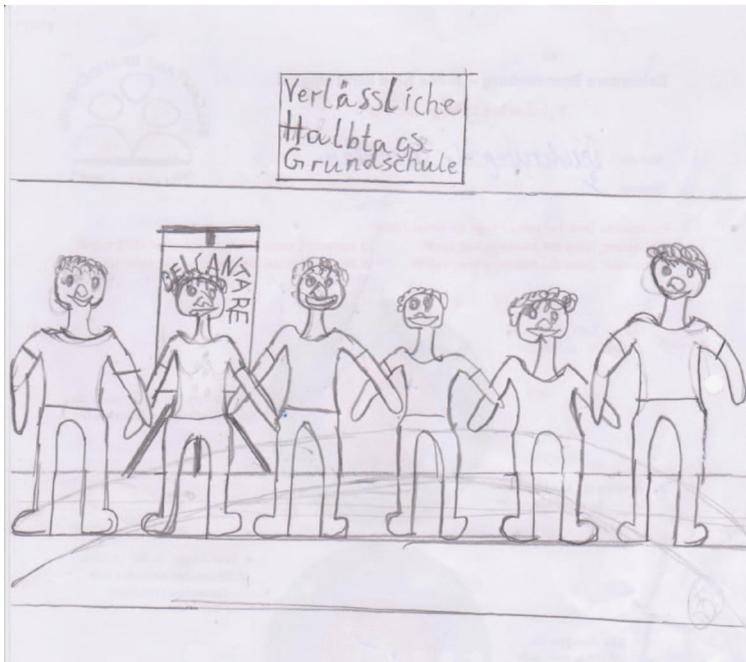


Abbildung 10 „Kinder Hand in Hand“



Abbildung 11 „Mein Traum von gestern“



Abbildung 12 Zuhören mit Begeisterung

Aus Betrachtersicht wurden diese Bilder als exemplarisch für die Kernideen der einzelnen Vergleichsreihen erachtet. So wird in dem Bild „Die Liebesstraße“ (siehe Abb. 9) ein konkretes Lied des Präsentationstages thematisiert, hieraus entstand die Entwicklungsreihe „Lieder“. Das Bild „Kinder Hand in Hand“ (siehe Abb. 10) stellt soziale Beziehungen und Interaktionen zwischen den Schülern dar, es bildete den Ausgangspunkt für die Entwicklungsreihe „soziale Erfahrungen“. Im Bild „Mein Traum von gestern“ (siehe Abb. 11) lässt sich eine perspektivische Sicht auf das Geschehen der Bühne besonders gut erkennen und im Bild „Zuhören mit Begeisterung“ (siehe Abb. 12) spielen emotionale Verbindungen der Schüler mit Musik eine wichtige Rolle.¹ Diese beiden Bilder waren Ausgangspunkt für die Entwicklungsreihen „Perspektiven“ und „Emotionale Verbindungen der Schüler mit Musik und dem Präsentationstag.“

Nach der Auswahl der Schlüsselbilder wurden diese detailliert beschrieben, und in der Kontextanalyse wurden die Rahmenbedingungen der Entstehung der Bilder festgehalten. Im wichtigsten Teilschritt der Bildauswertung, der komparativen Analyse, wurden ausgehend von den Schlüsselbildern Vergleichsreihen von Bildern mit ähnlichen Schwerpunkten zusammengestellt, aber auch unterschiedliche Ausprägungen eines Themas wurden kategorisiert (vgl. Bohnsack u. a. 2007, S. 15). Aus diesen Entwicklungsreihen wurden Hypothesen hinsichtlich der Wahrnehmung und Bewertung des Präsentationstages durch die Schüler abgeleitet. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Erstellung und Auswertung der Vergleichs- und Entwicklungsreihen präsentiert werden.

5.3.4.2.1 Lieder

Das Schlüsselbild, von dem die Entwicklungsreihe „Lieder“ ausgeht, ist das Bild „Die Liebesstraße“ (siehe Abb. 9). Im Bild „Die Liebesstraße“ werden zwei Verliebte dargestellt, die den Namen des jeweils anderen („Lisa“ und „Las“, vermutlich „Lars“) auf dem Oberteil tragen. Die weibliche Person, erkennbar am Rock und den hochhackigen Schuhen, gibt der anderen Person einen Kuss. Die Person mit den kurzen Haaren gibt

1 Die Titel der Bilder stammen nicht von den Schülern selbst, sondern wurden von der Autorin zur besseren Textverständlichkeit des Artikels nachträglich hinzugefügt.

der weiblichen Person einen „Puppel“ (Anm.: vermutlich „Popel“), was die Pfeile symbolisieren sollen. Der Urheber bezieht sich in diesem Bild auf das Lied „Der Popel“ von Gerhard Schöne, das auch am Präsentationsstag vorgetragen wurde. Das Bild nimmt die folgende Textzeile des Liedes auf: „Hast du mal eine Freundin, dann sei ihr immer nobel und wenn sie dir ein Küsschen gibt, schenkst du ihr einen Popel.“ Gerhard Schöne (1986): „Der Popel“, aus: Kinderlieder aus aller Welt. Diese Textzeile wird vermutlich im Bild „Die Liebesstraße“ illustriert.

Auf insgesamt 11 der 48 analysierten Bilder lassen sich Bezüge zu den am 24. Mai 2012 präsentierten Liedern wiederfinden. Dabei wird verschiedenartig auf die Lieder verwiesen. Zum einen finden sich Titel oder kurze Phrasen aus den Liedern, die vorgetragen wurden, die in Darstellungen des Singens an diesem Tag eingebettet sind. Zum anderen werden konkrete Textausschnitte der Lieder schriftlich auf den Bildern wiedergegeben. Darüber hinaus gibt es Bilder, die Liedinhalte in einem neuen Kontext darstellen. Zuletzt lässt sich auf mehreren Bildern die konkrete Darstellung einer Szene aus einem Lied erkennen, so wie es auch im Bild „Die Liebesstraße“ der Fall ist.

Die Verwendung der Liedinhalte in den Kinderbildern zeigt, dass einzelne Lieder die Schüler besonders bewegten. Hierbei ist besonders das Lied „Der Popel“ zu nennen, welches in fünf Bildern verarbeitet wurde. Weiterhin zeigt die teilweise sehr genaue Umsetzung der Liedtexte, dass diese aufmerksam von den Schülern aufgenommen wurden oder eventuell schon bekannt waren. Für sie blieben nicht nur Emotionen während des Singens, sondern auch Inhalte der Lieder im Gedächtnis. Diese Beobachtung verdeutlicht, dass die Auswahl von Liedern, in Bezug auf den Text, für das Singen mit Kindern eine wichtige Rolle spielt. Der Text eines Liedes wird von Grundschulern aktiv wahrgenommen und spielt eine Rolle bei der Meinungsbildung und der Entscheidung der Schüler über Gefallen oder Nichtgefallen des Liedes.

5.3.4.2.2 Soziale Erfahrungen

Die Entwicklungsreihe „Soziale Erfahrungen“ wurde ausgehend von dem Schlüsselbild „Kinder Hand in Hand“ (siehe Abb. 10) erstellt. Auf dem Bild „Kinder Hand in Hand“ sind sechs Personen vor einem Banner

mit dem *Belcantare Brandenburg*-Logo zu erkennen, die einander bei den Händen halten und dabei lächeln.

Das Halten der Hände einer anderen Person kann als Zeichen des Vertrauens aufgefasst werden. Halten viele Personen die Hände, so ist dies ein starkes Symbol, nicht nur für Vertrauen, sondern vor allem für Gemeinschaftssinn. So symbolisiert die Verbindung durch die Hände eine gefühlsmäßige Geschlossenheit und Verbundenheit der Personengruppe. Es kann daher für dieses Bild herausgearbeitet werden, dass der Urheber des Bildes den Gemeinschaftsaspekt des Singens und Zuhörens am Präsentationstag zu erkennen scheint und durch die Darstellung der lächelnden Personen für sich selbst als positiv empfindet.

Der Aspekt der Gemeinschaft beim Singen und des Zuhörens konnte auf 15 Bildern identifiziert werden. Dies zeigt, dass die Schüler die Gemeinschaft als Faktor des Singens und des Präsentationstages realisiert haben und in ihrer mentalen Repräsentation mit diesem Tag verknüpfen. Titel wie „Wir mit Her[rn] Schöne“ verdeutlichen die Wahrnehmung als eine Gruppe. Die Inhalte der Bilder reichen dabei von wertfreien Darstellungen einer musizierenden oder zuhörenden Gruppe bis hin zur Darstellung von fröhlichen Kindern beim Singen mit Gerhard Schöne. Daraus leitet sich ab, dass die Gemeinschaft beim Singen nicht nur durch die Schüler erkannt wird, sondern auch mehreren Freude bereitet und als positiv empfunden wird.

5.3.4.2.3 Perspektiven

Da bei der Analyse des Bildmaterials auffiel, dass die Schüler sehr unterschiedliche Perspektiven wählten, um ihre Wahrnehmung dazustellen, wurde ausgehend vom Bild „Mein Traum von Gestern“ (siehe Abb. 11) die Entwicklungsreihe „Perspektiven“ erstellt.

Werden Bilder analysiert, spielen nicht nur dargestellte Inhalte, sondern auch die Art und Weise der Darstellung eine Rolle. Maßgeblich die gewählte Perspektive, aus der der Urheber die Sachverhalte abbildet bzw. der Betrachter auf die Inhalte blickt, ermöglicht laut Bohnsack (2006) einen Einblick „in die Perspektive des abbildenden Bildproduzenten und in seine Weltanschauung.“ (ebd., S. 54) So wird im Bild „Mein

Traum von gestern“ aus einer unbeteiligten Zuschauerperspektive auf das Geschehen auf der Bühne geblickt.

Grundsätzlich lassen sich drei verschiedene Arten der perspektivischen Darstellung in den Bildern der Schüler erkennen. Zum einen wurde in 10 Bildern die bereits formulierte „Zuschauerperspektive“ verwendet. Hier schaut der Betrachter aus Sicht eines sitzenden Zuschauers auf die leicht erhöhte Bühne. Teilweise sind Hinterköpfe von anderen, weiter vorn sitzenden Personen zu erkennen. Zum anderen wurde in 6 Bildern eine Vogelperspektive von den Bildproduzenten verwendet. In diesem Fall blickt der Betrachter von schräg oben auf die weit entfernt scheinende Bühne. Die abgebildeten Personen wirken sehr klein und unerreichbar. Darüber hinaus ist in 8 Bildern die perspektivische Darstellung so angelegt, dass sich der Standpunkt des Betrachters direkt auf der Bühne befindet. Er befindet sich unmittelbar im Geschehen der Bühne und es entsteht ein Gefühl der Beteiligung.

Der von Bohnsack (ebd.) formulierten Auffassung folgend, dass perspektivische Darstellungen als Abbilder der Weltanschauung der Bildproduzenten interpretiert werden können, kann in Bezug auf Schülermeinungen zum Präsentationstag und *Belcantare Brandenburg* geschlossen werden, dass die Wahrnehmung der Schüler sehr heterogen ist (vgl. ebd., S. 54). Auf der einen Seite weisen die Darstellungen, in denen sich der Standpunkt des Betrachters direkt auf der Bühne befindet, darauf hin, dass sich die Bildproduzenten (Schüler) als aktive Teilnehmer und Akteure des Präsentationstages wahrnehmen. Hier geht es nicht darum, passiv zu rezipieren, sondern aktiv teilzunehmen. Auf der anderen Seite signalisiert aber auch eine größere Gruppe der Schüler durch die Darstellung in der Zuschauer- bzw. Vogelperspektive eine Distanz zum Geschehen. Während diese Distanz aus der Zuschauerperspektive noch relativ gering ist und sich der Bildproduzent als Betrachter und Zuhörer des Geschehens wahrnimmt, ist die Distanz aus der Vogelperspektive sehr groß. Der Betrachter aus der Vogelperspektive wirkt weit weg und unbeteiligt. Der Urheber legt damit die Annahme nah, dass er sich selbst nicht als aktiv Beteiligten am Geschehen empfindet, aber dennoch alles genau beobachtet und dem nicht mit Desinteresse gegenübersteht.

5.3.4.2.4 Emotionale Verbindungen der Schüler mit Musik und dem Präsentationstag

Ausgehend vom Schlüsselbild „Zuhören mit Begeisterung“ (siehe Abb. 12) wurde die Entwicklungsreihe „emotionale Verbindungen der Schüler mit Musik und dem Präsentationstag“ erstellt. In diesem Bild wurde eine emotionale Wertung der Erlebnisse des Urhebers am Präsentationstag vorgenommen. Durch das Nomen „Begeisterung“ wird dem Betrachter signalisiert, dass der Urheber beim Hören der Musik Spaß und Freude empfunden hat. Diese Wertung wird durch die Darstellung der lächelnden Personen auf dem Bild unterstrichen. Die abgebildeten Personen wirken beim Musizieren fröhlich. Durch dieses Bild wird eine sehr positive Wertung des Präsentationstages vorgenommen, die in ähnlicher Weise auch in anderen Bildern wiederzuerkennen ist. Auf den meisten der untersuchten Bilder (32 von 48), die konkrete Darstellungen von Situationen dieses Tages beinhalten, sind lächelnde Menschen zu erkennen. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass der Tag von der Mehrheit der Schüler positiv aufgenommen wurde. Allerdings muss diese Aussage dahingehend relativiert werden, dass allein die Darstellung lächelnder Personen auf Kinderbildern nicht als ausreichender Beleg für eine positive Wertung des Tages dienen kann. So werden Personen auf Kinderbildern in vielen Fällen lächelnd dargestellt, da Kinder häufig noch nicht in der Lage sind, Emotionen differenziert zeichnerisch darzustellen. Jedoch kann die zeichnerische Darstellung der Personen einen Hinweis auf die grundlegende Einschätzung und Einstellung der Schüler zum Präsentationstag zu geben.

Sollen die dargestellten Emotionen und Einstellungen bezogen auf Musik und den Präsentationstag verglichen werden, lassen sich wiederum verschiedene Kategorien öffnen. Zuerst gibt es wenige Bilder (3), die negative Emotionen darstellen. Beispielhaft kann dafür das Bild „Schlaf Musick“ (siehe Abb. 13) stehen, welches eine große singende Person und vier kleine lächelnde zeigt sowie zwei kleinere Personen, deren Mundwinkel nach unten zeigen, die mit „Marco“, „Ich“ und „schlafen“ beschriftet sind. Der Urheber signalisiert hier, dass ihn die Musik gelangweilt und zum Einschlafen animiert habe. Weiterhin existieren wenige Bilder (2), in denen sich keine oder nur schwer Emotionen erkennen las-

sen. Viele Bilder (18) zeigen lächelnde Menschen beim Musikhören oder Singen. Zwei Bilder werten noch stärker positiv indem den lächelnden Menschen noch eine textliche Ebene wie „Zuhören mit Begeisterung“ oder „Super“ hinzugefügt wurde.

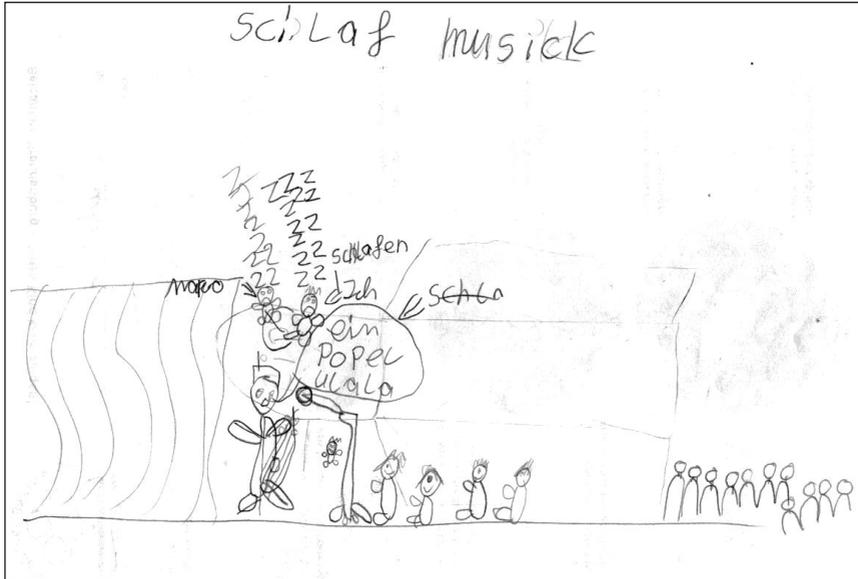


Abbildung 13 „Schlaf Musi(c)k“

Wie bereits dargelegt wurde, weist die bildliche und textliche Darstellung überwiegend positiver Emotionen und lächelnder Menschen darauf hin, dass der Präsentationstag positiv von den Schülerinnen und Schülern aufgenommen wurde. Aber auch bei dieser Interpretation der Bilder dürfen Besonderheiten empirischer Untersuchungen mit Kindern, wie z. B. sozial erwünschtes Verhalten, nicht außer Acht gelassen werden.

5.3.4.2.5 Weitere Ergebnisse der Bildauswertung

Über die bereits im Zusammenhang der Erstellung von Entwicklungs- und Vergleichsreihen formulierten Ergebnisse hinaus, konnten bei der Bildauswertung weitere Erkenntnisse bezüglich der Schülermeinungen

zum Präsentationstag herausgestellt werden. Diese sollen hier dargelegt werden.

Es konnte festgestellt werden, dass nicht nur Lieder, sondern auch konkrete Personen eine wichtige Rolle in der Wahrnehmung des Tages durch die Schüler zu spielen schienen. So taucht zum einen Gerhard Schöne (in 19 Bildern) und zum anderen Silvana Uhlrich-Knoll (in 11 Bildern) immer wieder als Motiv in den Bildern auf. Es kann daraus geschlussfolgert werden, dass Kinder sehr genau beobachten und auch vom Auftreten und der Persönlichkeit eines Menschen in ihrer Wahrnehmung beeinflusst werden und fasziniert sind. Es ist also nicht egal, wer mit den Kindern die Lieder erarbeitet, die ihnen gefallen. Die Wahrnehmung und Bewertung der Inhalte ist auch unmittelbar an die anleitende Person geknüpft.

Da die Vermittlung musikbezogener Kompetenzen und musikbezogenen Wissens zu den Inhalten von *Belcantare Brandenburg* gehört, wurden die Bilder auch im Hinblick auf die Verwendung musikbezogenen Wissens untersucht. Hierbei wurde der Begriff des musikbezogenen Wissens relativ weit gefasst. Darin eingeschlossen waren Kenntnisse über musikbezogene Darstellungsweisen, wie Notation, Notenschlüssel oder auch Instrumente. Es konnte in 9 Bildern eine Darstellung von Notenschlüsseln oder Notenschrift und in 10 Bildern eine Darstellung von Instrumenten identifiziert werden. Dies zeigt, dass etwa ein Drittel der Schüler den Prozess des aktiven Musizierens mit musiktheoretischen Kenntnissen im weitesten Sinne verbinden und bei der zeichnerischen Umsetzung auf bereits erlernte spezifisch musikalische Darstellungsweisen zurückgreifen können.

Bei der Analyse von Bildern stellt auch die Farbwahl ein wichtiges Untersuchungsfeld dar. Da aber nicht alle Schüler dieselben materiellen Voraussetzungen beim Anfertigen der Bilder hatten und das verwendete Material nicht frei wählen konnten, sondern auf ihre eigenen vorhandenen Stifte zurückgreifen mussten, konnte dieser Aspekt nicht repräsentativ untersucht werden.

Eine weitere Beobachtung, die bei der Analyse der Bilder gemacht werden konnte, war, dass einzelne Motive gehäuft innerhalb einer Klasse auftraten. Auch fanden sich bei vielen Bildern innerhalb einer Klasse Ähnlichkeiten wieder. So tauchten in einer Klasse besonders oft Darstel-

lungen der gesungenen Lieder auf und in einer anderen Klasse besonders häufig Darstellungen der Bühne mit Instrumenten und Silvana Uhlrich-Knoll. Dies kann sich zum einen auf Zusammenarbeit der Schüler beim Erstellen der Bilder zurückführen lassen, zum anderen zeigt es die Wichtigkeit der Peergroup. Die befreundeten Gruppen innerhalb einer Klasse saßen bei der Präsentation vermutlich räumlich zusammen und teilten ihre Empfindungen und Einstellungen einander mit, so dass es zu einer Angleichung derselben kommen konnte.

5.3.5 Kritische Betrachtung der Ergebnisse

5.3.5.1 Schülerinterviews und Fragebogen

In diesem Beitrag wurden hauptsächlich die Ergebnisse der beiden quantitativen Schülerbefragungen und der Bildauswertung präsentiert. Auf die Ergebnisse der Schülerinterviews wurde lediglich nur an einigen Stellen verwiesen. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass die Anzahl der geführten Interviews mit drei sehr gering war. Zudem waren die interviewten Schüler alle aus einer Schule und hatten bei derselben Lehrerin Musikunterricht. Damit lassen sich die Ergebnisse der Schülerinterviews kaum auf die Gesamtheit der teilnehmenden Schüler übertragen. Jedoch leistete die Methode einen Beitrag zum Forschungsprozess, indem sie die Bildauswertung um eine weitere Perspektive bereicherte. Da die befragten Schüler in den Interviews die Darstellungen aus ihrer Sicht erläuterten, konnte die Methode der Bildauswertung so durch die Schülerinterviews maßgeblich an Objektivität gewinnen.

Ein wichtiges Gütekriterium empirischer Untersuchungen ist die Repräsentativität der erhaltenen Ergebnisse. Mit 240 zurückgehaltenen und ausgewerteten Fragebögen in der ersten Schülerbefragung und 352 zurückgehaltenen und ausgewerteten Fragebögen in der zweiten Schülerbefragung konnte ein sehr großer Anteil aller in *Belcantare Brandenburg* involvierter Schüler erfasst werden. Daher können die Ergebnisse der quantitativen Befragungen aufgrund der Größe der Befragtengruppe als repräsentativ für die Gesamtheit der beteiligten Schüler angesehen werden.

Während die Quantität der erhaltenen Daten das Gütekriterium der Repräsentativität erfüllt, stellen sich seitens der Qualität der erhaltenen Daten Probleme der Verallgemeinerbarkeit dar. Diese Probleme resultieren unter anderem aus dem Erhebungsprozess der Daten. Aufgrund der Tatsache, dass die Fragebögen individuell in den Klassen ausgefüllt wurden, kann nicht von gleichen Rahmenbedingungen bei der Befragung ausgegangen werden. In Hinblick auf die Interpretation der Daten wäre vor allem von Interesse zu wissen, wie die betreffenden Lehrer, die die Fragebögen an die Schüler weitergegeben haben, die Befragung eingeleitet oder den Schülern erklärt haben. Außerdem zeigte sich bei der Auswertung der Fragebögen, dass mehrere Schüler ihre Fragebögen nicht eigenständig ausgefüllt haben. Dies ließ sich daran erkennen, dass die Antworten, sowohl auf geschlossene als auch offene Frageformate, auf mehreren Fragebögen einer Klasse, nicht nur im Inhalt, sondern auch in der Formulierung komplett identisch waren. Auch wenn das Umfeld in der Klasse und die Beziehungen untereinander einen Einfluss auf die Meinungsäußerung der Einzelnen gehabt haben könnten, ist davon auszugehen, dass die identischen Antworten vor allem durch Zusammenarbeit der Schüler beim Erhebungsprozess resultieren. In anderer Weise könnte sich auch die Anwesenheit der Lehrkraft und das Ausfüllen der Fragebögen in der Schule auf die Ergebnisse ausgewirkt haben. So ist es fraglich, ob es gelungen ist, die tatsächliche Einstellung der Schüler zu bestimmten „heiklen“ Fragen, wie z. B. etwas, das ihnen im Musikunterricht nicht gefallen hat, zu erfahren. In Anwesenheit der Lehrkraft sind die Schüler eventuell nicht bereit gewesen, ihre tatsächliche Meinung zu diesem Thema zu äußern, aus Angst vor Konsequenzen. Außerdem ist es möglich, dass sie Antworten gaben, von denen sie denken, dass ihre Lehrkraft diese erwartete.

Zuletzt zeigte sich, dass eine kleine Zahl, besonders jüngerer Schüler manche Frage nicht richtig verstanden hatte. Dies äußerte sich in Aussagen, die sich logisch widersprachen oder auch im Ankreuzen aller Felder von „stimmt genau“ bis „stimmt gar nicht“.

Alles in allem ist aber festzustellen, dass die quantitativen Befragungen der Schüler eine gute Datengrundlage für die Untersuchung von Schülersichten auf *Belcantare Brandenburg* lieferte. Da der Anteil sehr junger Schüler (1. und 2. Klasse) mit 9 % sehr gering war, ist weiterhin da-

von auszugehen, dass die Befragungen aussagekräftige Ergebnisse zum Projekt liefern konnten. Da Reflexionsfähigkeit sowie die Sprach- und Schriftkenntnisse der Schüler erst im Laufe der Grundschulzeit erworben und gefestigt werden, schlägt Lipski (1998) vor, schriftliche Befragungen erst mit Kindern ab 8 Jahren durchzuführen (vgl. ebd., S. 406 ff.). Diesem Fakt wurde mit dem geringen Anteil sehr junger Schüler Rechnung getragen.

Auch wenn häufig argumentiert wird, dass Befragungen mit Kindern keine zuverlässigen Ergebnisse lieferten, da diese instabile Einstellungen hätten, unzuverlässige, willkürliche Antworten geben würden, sozial erwünschtes Verhalten zeigten usw., können diese Effekte ebenso bei Befragungen mit Erwachsenen beobachtet werden und durch eine Anpassung der Methoden minimiert werden (vgl. ebd. S. 418). Ein weiterer Fakt, der für die Aussagekraft der erhaltenen Ergebnisse der Schülerbefragungen spricht, ist, dass Kinder schon sehr früh in der Lage sind, Wahrnehmungen zu ihrer Welt zu äußern (vgl. Heinzel 1997, S. 401). Außerdem ist für sie eine Befragung noch etwas Neues und sie nehmen diese eventuell ernster als erwachsene Befragte (vgl. Lipski 1998, S. 419). Letzteres zeigte sich daran, dass viele Schüler den Fragebogen gewissenhaft bearbeitet zu haben schienen. Dies äußerte sich vor allem in der umfassenden Beantwortung der offenen Fragenformate.

5.3.5.3 Bildauswertung

Mithilfe der Bildauswertung wurden Rückschlüsse zwischen Schülerbildern und Einstellungen bzw. Meinungen der Schüler zum Präsentationstag gezogen. Da es sich bei der Bildanalyse um eine interpretative Methode handelt, sollen an dieser Stelle Aspekte der Güte der Untersuchung und mögliche Einschränkungen der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse diskutiert werden.

Zuerst muss herausgestellt werden, dass, wie bei jeder interpretativen Methode, der Blickwinkel des Analysierenden einen starken Einfluss auf die Ergebnisse der Analyse hat. Die Ergebnisse werden vom subjektiven Vorwissen des Analysierenden, sowie seinem gesellschaftlichen Umfeld beeinflusst. Obwohl dieses bei der Interpretation so weit wie möglich auszuklammern ist, um das Bild nur in seiner Eigengesetzlichkeit

und vor seinem Entstehungskontext zur betrachten, ist die vollständige Umsetzung desselben annähernd unmöglich (vgl. Bohnsack 2006, S. 53). Außerdem ist zu beachten, dass im vorliegenden Fall Kinderbilder aus einer Erwachsenenpersicht untersucht wurden. Durch die unterschiedlichen Lebenswelten, Perspektiven sowie Grundlagen der Kommunikation und Interaktion bleiben dem Analysierenden (als erwachsener Person) viele Eigengesetzlichkeiten des Bildes und der kindlichen Wahrnehmung verschlossen oder nur sehr schwer zugänglich (vgl. Heinzl 2000, S. 27). Es kann also nicht davon gesprochen werden, durch die Bildanalyse alle immanenten Sinnstrukturen des Bildes und damit Ansichten und Wahrnehmungen des Bildproduzenten objektiv offenlegen zu können. Vielmehr legt der Analysierende eine mögliche individuelle Interpretation des Bildes und der damit verbundenen Schlussfolgerungen bezüglich der Wahrnehmung des Bildproduzenten aus Perspektive eines Betrachters dar. Seine individuelle Interpretation gewinnt an Objektivität durch den Vergleich mehrerer Bilder. Eine noch größere Verallgemeinerbarkeit könnte durch einen Vergleich von Interpretationen verschiedener Betrachter desselben Bildes erreicht werden.

Weiterhin spielt die Fragestellung, unter der die Bilder untersucht wurden, eine wichtige Rolle. Sie bildet einen Filter für die Analyseergebnisse. Während sie auf der einen Seite zu einer stärkeren Konzentration auf die Ergebnisse, die zur Beantwortung der formulierten Forschungsfragen beitragen, hilft, führt sie auf der anderen Seite auch zur Ausblendung vieler Ergebnisse, die auf den ersten Blick nichts mit dem primären Forschungsinteresse zu tun haben.

Wie bereits skizziert wurde, sind die Darstellungen der Schüler auch von ihren Peergroups beeinflusst, was an ähnlichen Motiven und Darstellungsweisen deutlich wurde. Die Bilder spiegeln damit nicht nur die Wahrnehmungen und Einstellungen der einzelnen Bildproduzenten, sondern auch deren soziales Umfeld wieder. Dies kann zu einer Verfälschung der Ergebnisse führen. Um eine größere Repräsentativität zu erzielen, wäre es daher günstig gewesen, die Schüler räumlich voneinander getrennt die Bilder anfertigen zu lassen. Hiermit wäre der Einfluss der Gruppe, zumindest beim unmittelbaren Zeichenprozess, gemindert und das Bild würde an individuellem Charakter gewinnen.

Abschließend muss beachtet werden, dass es sich um Bilder eines einzelnen Präsentationstages handelt. Die Ergebnisse der Analyse können damit nicht einschränkungslos auf das ganze Projekt *Belcantare Brandenburg* übertragen werden. Zum einen stammen die Bilder nur von 4 Klassen und damit nur von einem sehr geringen Teil aller an *Belcantare Brandenburg* involvierten Schüler, zum anderen können die Bilder eines Tages kaum ein Abbild von der Gesamtheit des zweijährigen Projektes geben. Aspekte wie der schulische oder unterrichtliche Umgang mit dem Singen konnten damit nicht erfasst werden. Jedoch bilden Präsentationen einen wichtigen Bestandteil von *Belcantare Brandenburg*, daher kann zwar keine uneingeschränkte Verallgemeinerung der Analyseergebnisse auf das gesamte Projekt vorgenommen werden, die Ergebnisse evaluieren jedoch einen wichtigen Teil des Projektes und geben damit Hinweise auf die Gesamtwahrnehmung und die Einstellung des Schüler zum Singen.

5.3.6 Fazit und Konsequenzen für die Weiterführung des Projektes

Im Zentrum der Erforschung der Schülermeinungen zum Projekt *Belcantare Brandenburg* standen die beiden Forschungsfragen „Erreicht das Projekt *Belcantare Brandenburg* die Schüler?“ und „Wie bewerten Schüler die Veränderungen durch *Belcantare Brandenburg*?“ Welches Resümee kann aus den hier präsentierten Ergebnissen gezogen werden, und welche Hinweise können für die Weiterführung des Projektes gegeben werden?

Auf die Frage, ob das Projekt *Belcantare Brandenburg* die Schüler erreicht, kann basierend auf den Ergebnissen der Befragungen und Interviews sowie der Bildauswertung mit „Ja“ geantwortet werden. Dies lässt sich darauf begründen, dass der größte Teil der Schüler Veränderungen seit Beginn von *Belcantare Brandenburg* feststellen kann. Diese Veränderungen konnten in unterschiedlichen Bereichen herausgestellt werden. In erster Linie wurden diese durch die Schüler bei methodischen Aspekten des Singens im Musikunterricht, wie etwa Stimmübungen, dem Einsatz von Mehrstimmigkeit und einer größeren Bandbreite des Liedrepertoires, identifiziert. Darüber hinaus konnte eine Verbesserung der Singkompetenzen aus Sicht der Schüler festgestellt werden. Nicht zuletzt lässt sich eine positive Veränderung seit *Belcantare Brandenburg* in der Angabe der meisten Schüler erkennen, dass ihnen das Singen in diesem Jahr

besonders viel Spaß mache. Dies unterstreicht die Schlussfolgerung, dass es gelungen ist, mit *Belcantare Brandenburg* die Schüler zu erreichen.

Bezüglich der Frage, wie die Schüler die Veränderungen durch *Belcantare Brandenburg* bewerten, ist festzuhalten, dass die Veränderungen der Methodik des Singens und der Rahmenbedingungen von den meisten Schülern positiv bewertet wurden. Dieser Aspekt konnte sowohl in den Schülerinterviews als auch in den Fragebögen herausgestellt werden. Ebenso die durch *Belcantare Brandenburg* geförderten Aktionen des gemeinschaftlichen Singens und Präsentierens mit der Klasse wurden positiv bewertet.

Für die Weiterführung des Projektes können basierend auf den Schülermeinungen folgende Hinweise gegeben werden:

- Die Fortbildungsmaßnahmen und Fachcoachings der Lehrkräfte sollten so wie in der Pilotstaffel fortgeführt werden, da positive Veränderungen im Unterricht durch die Schüler wahrgenommen werden konnten.
- Auch das Liedrepertoire ist angemessen und kommt bei den Schülern gut an. Jedoch besteht der Wunsch bei den Schülern, auch Chartlieder in der Schule singen zu können. Bei der Liedauswahl sollten nicht nur musikalische Aspekte, sondern vor allem auch Textinhalte beachtet werden, weil diese einen wichtigen Faktor für die Entscheidung der Schüler über das Gefallen des Liedes darstellen.
- Da sich Nachholbedarf im schöpferischen Umgang der Schüler mit Liedern und Gesang offenbarte und dieses noch nicht häufig praktiziert wurde, sollte es stärker in die Fortbildungen und Coachings miteinbezogen werden. Die Lehrer sollten mit gezielten Übungen und Unterrichtsideen dazu ermutigt werden, dies verstärkt in das unterrichtliche Singen miteinzubeziehen.
- Ebenso sollte die Begleitung des Singens mit Bewegung, Bodypercussion oder Instrumenten weiter gefördert werden, da dieses für eine größere Schülergruppe noch nicht vertraut war. Auch hier sollten die Lehrkräfte in den Fortbildungen und Coachings mehr unterstützt werden. Dabei sollten sie selbst die Möglichkeiten dieser Begleitungen erfahren können und methodische Hilfen für ihren Unterricht erhalten, um sicherer mit diesen Methoden umgehen zu können.

- Die Präsentationen im Rahmen von *Belcantare Brandenburg* haben sich als guter Weg erwiesen, den Schülern zu ermöglichen, stolz zu zeigen, was sie schon können und das Gemeinschaftsgefühl zu stärken. Sie sollten daher beibehalten werden.

Betrachtet man die erfassten Schülermeinungen zu *Belcantare Brandenburg*, lässt sich dann schlussfolgern, dass wesentliche Ziele dieses Projektes erreicht wurden? Auch wenn das Projekt zum Zeitpunkt der Untersuchungen noch nicht abgeschlossen war und die Evaluation damit kein Endergebnis sein kann, kann auf diese Frage mit „Ja“ geantwortet werden. So ist es neben der Umsetzung vieler Teilaspekte von *Belcantare Brandenburg*, wie der Verbesserung von Singfähigkeiten, Körperwahrnehmung oder dem Transport von Emotionen, vor allem gelungen, eins der wichtigsten Ziele umzusetzen, nämlich der Freude am Singen. Für fast alle Schüler, bis auf einzelne sehr wenige Ausnahmen, stellt Singen etwas Freudvolles, etwas, das sie gerne tun, dar. Dieser Fakt konnte in allen drei Erhebungen herausgestellt werden. Damit ist es gelungen, die Schüler in ihrer Einstellung und im Umgang mit dem Singen zu bestärken, zu fördern und auch die positiven Wirkungen des Singens hervorzuheben. Dem Verlust der kindlichen Freude am Singen wurde und wird damit entgegengewirkt und den Schülern das Singen als wertvolle Ressource des Emotionsausdrucks und Emotionsabbaus erhalten. Es ist zu wünschen, dass diese Wirkungen von langfristigen Wert für die Schüler in ihrer Entwicklung sein werden und ihnen das freudvolle Singen erhalten bleibt, so dass sie die Freude am Singen, die der folgende Satz aus den Schülerinterviews ausdrückt, auch noch als Erwachsene teilen.

„Ich find es total prima, dass wir so viele Lieder da [Anm.: bei *Belcantare Brandenburg*] singen.“ (Interview 3, Z. 98)

Quellen

Bohnsack, Ralf: Bildinterpretation und Bildverstehen, in: Marotzki, Winfried/Niestyto, Horst (Hrsg.): *Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*, 1. Auflage, Wiesbaden 2006.

- Bohnsack, Ralf, u. a.: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, in: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gensemam, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, 2. Auflage, Wiesbaden 2007.
- Heinzel, Friederike: Qualitative Interviews mit Kindern, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München 1997.
- Heinzel, Friederike: Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick, in: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim/München 2000.
- Lipski, Jens: Kindern eine Stimme geben. Erfahrungen mit sozialwissenschaftlichen Kinderbefragungen, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 18 (4), 1998, S. 404–422.
- Schöne, Gehard: Der Popel, in: Kinderlieder aus aller Welt, Tonträger von Europa (Sony Music) 1986.
- Schulze, Theodor: Bildinterpretation in der Erziehungswissenschaft, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 2. Auflage, Weinheim/München 2003.
- Spychiger, Maria/Aktas Ulas: Primacanta – Jedem Kind seine Stimme. Eine Intervention in der 3. und 4. Grundschulklassen in der Stadt Frankfurt am Main, Schlussbericht über die wissenschaftliche Begleitung der 3. Staffel, Schuljahre 2010–2012.

Anhang

Belcantare Brandenburg – Jedes Kind kann singen!

Belcantare 3. Befragung

Schule: _____ Klassenstufe: _____

Ich bin in der Uckermark geboren

Nein, ich lebe erst seit _____ in der Uckermark

A - Überlege und kreuze an, wie sehr du den Aussagen zustimmst.



	<i>stimmt genau</i>	<i>stimmt eher</i>	<i>stimmt gar nicht</i>	<i>stimmt eher nicht</i>
				
Ich singe gerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne viele Lieder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lerne gerne Lieder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann gut singen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube, ich singe manchmal falsch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich eine Melodie höre, kann ich sie nachsingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Singen treffe ich die richtigen Töne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich merke es, wenn ich falsch singe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich singe oft zu Hause.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe schon öfter Lieder erfunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bewege mich gerne zur Musik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rhythmus macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik finde ich toll!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B - Nenne Lieder, die du am liebsten singst:				
<div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>				
Ich weiß, dass unser Musiklehrer beim Belcantare-Projekt mitmacht.				
<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein				
				
Es ist mir wichtig, dass wir im Musikunterricht singen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mag die Lieder, die wir in der Schule lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lieder, die wir in der Schule lernen, singe ich auch in der Freizeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich traue mich, ein Lied alleine vorzusingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es ein schönes Erlebnis mit anderen Kindern zusammen zu singen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		
An unserer Schule wird auch außerhalb des Musikunterrichts gesungen. (Feste, Geburtstag, Wandertag)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Wenn ich in der Schule singe, fühle ich mich gut.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Ich merke, dass ich im Singen immer besser werde.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Mein Lehrer hat Freude am Singen mit uns.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Das Singen im Musikunterricht macht mir in diesem Schuljahr besonders Spaß.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
Hat sich das Singen im Unterricht seit Belcantare verändert?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	
Wenn ja, wie?		
<input type="checkbox"/> Wir singen jetzt öfter.	<input type="checkbox"/> Wir verwenden öfter Instrumente.	
<input type="checkbox"/> Wir singen auch mehrstimmig.	<input type="checkbox"/> Unsere Lehrer*innen dirigiert uns beim Singen.	
<input type="checkbox"/> Wir machen Stimmübungen.	<input type="checkbox"/> Wir tanzen mehr beim Singen.	
<input type="checkbox"/> Wir klatschen mehr beim Singen.		
<input type="checkbox"/> Wir singen jetzt mehr verschiedene Lieder. (Volkslieder, Pop-Songs, Lieder verschiedener Länder)		
C – Ein schönes Erlebnis im Musikunterricht in diesem Schuljahr war:		
D – Etwas, das mir im Musikunterricht nicht gefallen hat, war:		
Welche Musik hörst Du gerne?		
<input type="checkbox"/> Klassik	<input type="checkbox"/> Pop	<input type="checkbox"/> Rap/Hip-Hop
<input type="checkbox"/> Rock/Hard-Rock	<input type="checkbox"/> Jazz	<input type="checkbox"/> Ich weiß nicht.
F - Ich spiele ein Instrument.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Ich bin in einer Musikgruppe.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
G – Meinen Eltern ist Musik wichtig.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Wir singen in meiner Familie zu bestimmten Anlässen. (Geburtstag, Weihnachten)	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
H - Ich bin ein	<input type="checkbox"/> Mädchen	<input type="checkbox"/> Junge
Herzlichen Dank für Deine Mitarbeit!		

Interviewleitfaden: Schülermeinungen zu *Belcantare Brandenburg*

Ziel

- Informationen zu Bild des Präsentationstages (Konkretisierung)
- Meinungen zu *Belcantare Brandenburg*

Einstieg

- Bild vom Präsentationstag => Erinnerst du dich gern an diesen Tag zurück?
- Was hat dir besonders an diesem Tag gefallen?
- Bild erläutern (Was hast du dargestellt? Warum so?)

Themenfelder: BEISPIELE UND GRÜNDE ANGEBEN

- Musik in der Freizeit
 - Singen zu Hause/dort auch Lieder aus dem Unterricht
 - Lieder erfinden
 - Bewegung und Musik
 - Singen mit Familie
 - Musikgruppe/Chor/Instrument
- Musik und Unterricht:
 - Ist es dir wichtig, im Unterricht zu singen?
 - Lernst du gern neue Lieder?
 - Magst du die Lieder, die ihr im Unterricht singt?
 - Traust du dich, ein Lied allein vorzusingen?
 - Findest du es ein schönes Erlebnis, mit anderen Kindern zusammen zu singen?
 - Singt ihr in der Schule auch außerhalb des Musikunterrichts?
- Veränderungen im Unterricht:
 - Hat sich seit *Belcantare Brandenburg* etwas im Musikunterricht verändert? Wenn ja, was?
 - Rahmenbedingungen/Instrumente
 - Lieder (andere Lieder, Begleitung)
 - Lehrer (methodisch, persönlich/motivational)

- Singkompetenzen:
 - Singst du gern?/Macht dir Singen Spaß?
 - Lieblingslieder
 - Würdest du sagen, du kannst gut singen?
 - Kannst du eine gehörte Melodie nachsingen?
 - Würdest du sagen, du triffst beim Singen die richtigen Töne?
 - Verbesserungen in Singkompetenz

5.4 Summative Analyse und Bewertung der Teilnehmerzufriedenheit mit der zweiten Fortbildungsreihe von *Belcantare Brandenburg*

Jana Buschmann

5.4.1 Forschungsfragen der summativen Betrachtung

Für die Projektgestalter ist das kontinuierliche Erfassen der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Fortbildungsangebot *Belcantare Brandenburg* entscheidend, das Angebot gegebenenfalls auf motivationaler, fachlicher, didaktischer oder anwendungsbezogener Ebene optimieren zu können. In diesem Beitrag werden daher die in der formativen Evaluation quantitativ und qualitativ gewonnenen Daten der 2. Staffel summativ zur Beantwortung folgender Forschungsfragen eingesetzt. Die quantitative Datenmatrix wird zur Beantwortung folgender 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?

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

F6: Inwiefern profitieren die Fortbildungsteilnehmer vom Angebot?

5.4.2 *Forschungsprozess: 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 ProjektteilnehmerInnen (2012/2013) herangezogen. Der Einsatz des Fragebogens wurde zu Beginn der zweiten Staffel mit der Projektleitung und den beteiligten Kooperationspartnern inhaltlich abgestimmt und beschlossen.

Die geschlossenen Fragen wurden den Teilnehmenden in Aussageform gestellt und erfassen die Erfüllung der Angebotserwartung, die Relevanz der Workshops für den Unterricht, die Erprobung von Liedern, 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 per-

sönlichen Gewinn aus der Teilnahme an dem jeweiligen Fortbildungstag (siehe Anhang).

Zum Verständnis des Aufbaus des Fragebogens wird im Folgenden der Ablauf eines Fortbildungstages beschrieben: Während der zweijährigen Fortbildung nahmen die LehrerInnen an 12 eintägigen Fortbildungsveranstaltungen teil. Die Fortbildungstage waren im Wesentlichen gleich strukturiert: Begrüßung, Vorstellen der Dozenten und Themenübersicht über drei verschiedene Workshops im Plenum, Arbeiten in drei leistungsdifferenzierten Gruppen zu den einzelnen Workshopthemen, Workshopwechsel jeweils nach 90 Minuten. Die DozentInnen 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 TeilnehmerInnen wieder zusammen, stellten sich gegenseitig Arbeitsergebnisse vor, zogen ein Resümee und/oder klärten organisatorische Dinge vor dem Abschied.

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), sie wurden als Schulnoten interpretiert und es wurden die Durchschnittswerte zu den einzelnen Fragen, Workshops und Fortbildungstagen berechnet. Diese Skalenform wurde eingesetzt, um eine größere Streuung und eine den LehrerInnen vertraute Wertungsmethode zu ermöglichen.

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 deskriptive Statistik mit der Konsequenz, dass die Aussagen nicht zur Gesamtteilnehmerzahl ins Verhältnis gesetzt sind (vgl. Kirchoff/Kuhnt 2001, S. 34). Bezugswert

sind die Summen der Fragebogenrückläufe von FB 1–11. Alle Ergebnisse der tabellarischen Übersicht sind im arithmetischen Mittel dargestellt. Die quantitativen Daten wurden mittels MS Excel 2013 berechnet. Es liegt eine nach FB und WS differenzierte Auswertung vor.

Die quantitative Darstellung der über den Fortbildungszeitraum gewonnenen qualitativen Daten erfolgt in Prozentwerten.¹ Bei geringer Beteiligung bei der Erhebung einiger Variablen wurde auf absolute Zahlen zurückgegriffen, um die Wertigkeit gegenüber der Gesamtgruppe aufzuzeigen.

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 1–11, 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 dokumentiert die Präsenz bestimmter Items, ausgenommen davon sind aufgrund

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

mehrfacher Vergabe die Begründungen zu bestimmten Gefühlslagen der TeilnehmerInnen in Forschungsfrage 4 (F4).

5. Interpretation der Daten: Der Interpretationsfokus orientiert sich an dem quantitativen Auftreten der Items zu bestimmten (Unter-)Kategorien.

Die Gruppengröße umfasst 29 TeilnehmerInnen in der 2. Staffel von *Belcantare Brandenburg*, weswegen eine Vollerhebung veranlasst wurde. Die Auswertung trifft Aussagen über die Beteiligten der Befragung, weswegen sie 100 % entsprechen.

Der Fragebogen wurde in 11 von 12 Fortbildungstagen der 2. Staffel von *Belcantare Brandenburg* eingesetzt, FB 12 blieb aufgrund der Vorbereitungen für die Abschlusspräsentation unberücksichtigt.

5.4.3 *Ergebnisse der summativen Betrachtung der quantitativen Datenmatrix*

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

Die Fortbildungsbeteiligung in der 2. Staffel beträgt 72 %; von den anwesenden LehrerInnen haben 90 % an der Befragung teilgenommen.

F1: Ranking der Fortbildungstage

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 Fortbildungstage 1 bis 11 stellt sich wie folgt dar:

PLATZIERUNG	FORTBILDUNGSTAG	INHALTE
1	FB 9 22.11.2015 ø 1,18	Arbeiten an der Gesangstechnik, reflektiertes Lehrerhandeln, Repertoirearbeit, soziale Funktion des Singens, Konnotationen, Advents- und Weihnachtslieder, Vorbereitung Adventspräsentationen
2	FB 11 23.03.2015 ø 1,25	Digitale Aufnahme- und Bearbeitungsmöglichkeiten von Liedern Stimmbildung, Wiederholungen, Vorbereitung der Abschlussveranstaltung
3	FB 6 22.03.2015 ø 1,29	Liederarbeitung nach Bausteinprinzip, instrumentale und tänzerische Liedgestaltung, Liederkundungen (Lieblingsstücke, Kanons, Volkslieder, Chor), Liedangewandte Stimmbildung
4	FB 10 17.01.2015 ø 1,30	Interkulturelle Lieder, Singen in ungeraden Rhythmen, Dur-Moll-Tonalität, Bühnenpräsenz, Improvisieren und eigenes Komponieren, Auswahl der Abschlusslieder
5	FB 5 18.01.2014 ø 1,31	Lieder vom Liedermacher, Gestaltung von Liedern, Stimmbildung (Körper, Atmung, Resonanz), Einstiege ins Lied, Thematisierung Tonumfang Lieder \diamond SchülerInnen Begleitungen entwickeln, Schwerpunkt Frühlingslieder
6	FB 1 14.09.2013 ø 1,37	Stimmbildungsübungen, Start-Ups, Liederrepertoire; Liederarbeitung Einführung in Atmung, Haltung, Rhythmus, Gesang und Bewegung
7	FB 2 15.09.2013 ø 1,39	Stimmübungen und Liedbeispiele für das Singen mit Klassen, Grundlagen zu Metrum, Rhythmus, Melodie, musikalischen Zeichen
8	FB 3 19.10.2013 ø 1,39	Einführung in Solmisation, kindgerechtes Einsingen, Herangehensweisen in der Liederarbeitung, Repertoireerweiterung, musiktheoretische Grundlagen
9	FB 4 23.11.2013 ø 1,52	Sing- und Rhythmusspiele, Musizieren in Gruppen anleiten, Hinführung zur Mehrstimmigkeit (Kanon), (Winter-)Kinderlieder für verschiedene Klassenstufen
10	FB 8 13.09.2014 ø 1,55	Singen als Ausdrucksmedium (theoretischer Diskurs), Dirigierbilder und Anleitung von Gruppen/Chören, Repertoirearbeitung
11	FB 7 17.05.2014 ø 1,59	Möglichkeiten der Texterschließung beim Liedlernen, Repertoirewiederholung, Funktion Methodenwechsel, Perspektiven zur Lieddidaktik, Liederkundungen, SchülerInnen gestalten und interpretieren Lieder, E-Learning

Tabelle 1 Durch Teilnehmerbewertung dargestelltes Ranking der Mittelwerte der FB 1-11 in der 2. Staffel *Belcantare Brandenburg*

Der Qualitätsverlauf der FB könnte aus Sicht der TeilnehmerInnen als „W“ 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 9 erzielte die Bestwertung mit 1,18. Die einzelnen Workshops 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, in denen zwei von drei DozentInnen an beiden Fortbildungstagen arbeiteten. Jene DozentenInnen waren den TeilnehmerInnen am vertrautesten, da sie innerhalb der Reihe 6 mal bzw. 5 mal einen WS leiteten. Auch jene DozentIn, die viermal dozierte, erreichte nach der erstmaligen Wertung von 1,72 die Folgewertungen von 1,22 bis 1,26. Insgesamt wurden 18 DozentInnen eingesetzt.

Des Weiteren ist festzustellen, dass bei zwei von drei Fortbildungstagen (FB 7 und FB 8) auf den hinteren Rängen vorrangig theoretische Inhalte Gegenstand waren. Die differenzierte Betrachtung des WS20 der 7. Fortbildungsveranstaltung ist beispielgebend für die Vorbehalte der LehrerInnen gegenüber theoretischer Wissensvermittlung: 19 von 21 TeilnehmerInnen nahmen an der geschlossenen Befragung teil. In der Gesamtwertung erhielt der WS 1,97, was einer noch 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 TeilnehmerInnen 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 TeilnehmerInnen 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.

F2: Ranking zu einzelnen Aspekten innerhalb der Fortbildungsreihe

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 FB 7 und 8 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 Lehrerinnen einen Weg gefunden haben, das Behandelte mit SchülerInnen zu erarbeiten. Hier erzielen die FBs 2 und besonders zum Ende der Reihe hin die FBs 9, 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
1/ø 1,27	Dieser Workshop ist ein wichtiger Bestandteil innerhalb der Fortbildungsreihe.
2/ø 1,29	Der Inhalt war verständlich.
3/ø 1,30	Der Workshop hatte einen nachvollziehbaren Aufbau.
4/ø 1,31	Ich habe heute das angeboten bekommen, was ich der Programmankündigung nach erwartet habe.
5/ø 1,34	Der Workshop hat mich positiv gefordert.
6/ø 1,36	Ich konnte dem Arbeitstempo folgen.
7/ø 1,38	Der Workshop war unterrichtsrelevant.
8/ø 1,39	Der Workshop hat mir etwas vermittelt, was ich unbedingt in meinem Arbeitstag umsetzen möchte.
9/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 gut 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.

Tabelle 2 Durch Teilnehmerbewertung 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 Struktur 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 TeilnehmerInnen, Arbeitstempo, musizierpraktischer Schwierigkeitsgrad und Wiederholungsnotwendigkeit. Sie werden durch das Leistungsvermögen der LehrerInnen mitbestimmt. Bestwertungen bei diesen Aspekten zu erzielen, ist durch die Abhängigkeit von der Teilnehmergruppe schwieriger. Die Fragen nach der Unterrichtsrelevanz (Platz 7) und Umsetzungsmotivation von FB-Inhalten (Platz 8), ebenfalls noch im mittleren Wertungsfeld, gehen wiederum darüber hinweg, denn sie nehmen bereits den persönlichen Nutzen der TeilnehmerInnen in den Fokus. Der Nutzen ist jedoch nicht nur von den persönlichen Vorlieben der TeilnehmerInnen bestimmt, sondern bspw. auch von dem schulinternen Curriculum, den schulischen Rahmenbedingungen und dem Leistungsvermögen der SchülerInnen. 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 LehrerInnen im Unterricht auch, ist hier die Anforderung für die DozentInnen am höchsten, wenn von unterschiedlichen Leistungsständen und sehr unterschiedlich ausgeprägten musizierpraktischen und theoretischen Interessen der TeilnehmerInnen ausgehend 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 SchülerInnen die FB-Inhalte zu erarbeiten, auf Platz 14.

F3: Bezug zu den veröffentlichten Ergebnissen aus Staffel 1

Bereits während der 1. Staffel des Fortbildungsprojektes zeichneten sich sehr gute bis gute Wertungen für die Fortbildungsveranstaltungen ab. 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 in drei Intervall-Kategorien eingeteilt. Zur Kategorie 1 zählten hervorragende Durchschnittswerte zwischen 1,38–1,44, zur Kategorie 2 mittlere Durchschnittswerte zwischen 1,46–1,52 und zur Kategorie 3 schwächere Durchschnittswerte zwischen 1,54–1,64. Die Kategorisierung hatte zum Ziel, sensible Zufriedenheitsunterschiede deutlicher hervortreten zu lassen, um daraus Handlungsempfehlungen 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 Durchschnittswerte zwischen 1,29 und 1,38 verbessert werden. Die Kategorie 1 erzielten in Staffel 2 auch diese Fortbildungsaspekte:

- die Wichtigkeit des Workshops innerhalb der FB-Reihe (1,27)
- die Nachvollziehbarkeit des WS-Aufbaus (1,30)
- die Erwartungserfüllung nach der Programmankündigung (1,31)
- das Positiv-Gefordert-Sein im WS (1,34),
- Umsetzungsmotivation in den Unterricht (1,39)
- das Erkennen der Wiederholungsnotwendigkeit (1,40)
- musizierpraktische Leistungsdifferenzierung (1,42)
- die 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 evaluationsbedingt in Staffel 2 nicht beendet 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 Schülern 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.

5.4.4 *Ergebnisse der summativen Betrachtung der qualitativen Daten*

F4: Befinden während der Workshops

Die Frage 1 der offenen Fragen eruierte, dass aus der Gesamtsumme von 196 Teilnehmernennungen 86 % ein positives Befinden während der WS 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.

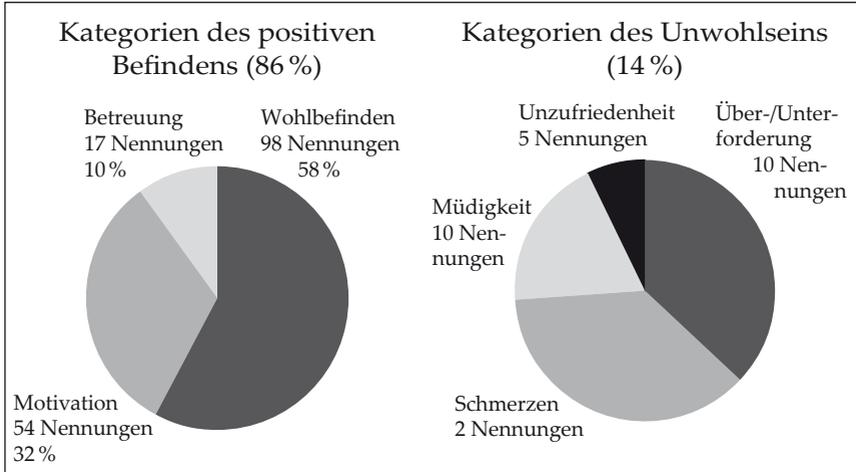


Abbildung 1 Entwickelte Antwortkategorien aus den Teilnehmernennungen zum Befinden während der Workshops und deren prozentuale Auftreten an elf Fortbildungstagen in der 2. Staffel *Belcantare Brandenburg*.

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
		Dozenten	4
		Inhalte	4
		Freude	5
		Musizierfreude	6
		Austausch	7
		Andere Gründe	8

Motivation	Aktivierung/Positive Leistungsförderung	Pädagogik/Didaktik	1
		Dozenten	2
		Repertoire	3
		Gemeinschaft	4
		Können	5
		Emotionales 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		
Betreuungszufriedenheit	Fachliche Betreuung	Dozenten	1
		Pädagogik/Didaktik	1
		Gemeinschaft	
	Organisatorische Betreuung	Vorbereitung und Durchführung Essen	1 2

Tabelle 3 Übersicht über die Kategorien des Befindens während der Workshopzeit an 11 von 12 Fortbildungstagen in der 2. Staffel *Belcantare Brandenburg* mit zugehörigen Ursachenkategorien und deren Wertigkeit untereinander

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 TeilnehmerInnen benennen über die Fortbildungstage für ihre Empfindungen zahlreiche Ursachen, die sich wiederum kategorisieren lassen. Mit 23 Nennungen erhält der pädagogisch-didaktische Ansatz der Workshops die höchsten Nennungen. Ihn zeichnet aus, dass die DozentInnen 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 Nennung, im Folgenden nur 7fach), die angenehme Atmosphäre/Stimmung (5fach) und die gute Organisation (2fach). Ein weiterer wichtiger Aspekt mit 19 Nennungen ist für die LehrerInnen die erfahrene Gemeinschaft: das Treffen von netten, sympathischen und Musik liebenden Leuten (8 Nennungen), das Arbeiten mit bekannten Kollegen und Dozenten (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 einen besonderen Stellenwert für die Lehrer die „tollen Lieder“ und die Stimmbildung. Mit ebenfalls 13 Nennungen werden die Dozenten 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.

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 LehrerInnen, wie angeregt (6fach) und angesprochen zu sein, inspiriert und motiviert (10fach) zu sein, interessiert und begeistert (jeweils 3 Nennungen) zu sein. Eine Lehrerin beschreibt eine für sich wirksame Kette: „Vorfreude-Spannung-Aktiv-Sein-Anwendung“. Auch zwei weitere TeilnehmerInnen betonen besonders das „Aktiv-Sein“, das Müdigkeit verhindert.

Jene Äußerungen der LehrerInnen, 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 (im positiven Sinn) sein mit 6 Nennungen und auf den Lernzuwachs bezogene Äußerungen wie „wieder viel gelernt“ mit 4 Nennungen.

Diesen beiden Unterkategorien, welche eine Motivation bei den TeilnehmerInnen 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 DozentInnen kommt in 14 separaten Nennungen zum Tragen. Vordergründig betrifft dies die fachliche Kompetenz wie Einstellung, Ausstrahlung und Wesen der DozentInnen gleichermaßen (insgesamt 5 Nennungen). Mit weiteren 3 und 2 Nennungen werden deren Motivation und Enthusiasmus sowie die gute Workshopvorbereitung bedacht.

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

Wenige TeilnehmerInnen schreiben, dass auf sie „Können“, „das Gefühl, singen zu können“ und die „sehr große Stimmstärke in der Gruppe“ motivierende Wirkung haben, und für weitere 3 TeilnehmerInnen ist das emotionale Angeschlossenheit 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“ und „das gemeinsame Singen in der Gruppe mit lieben Leuten, die ich hier treffe“.

Unwohlsein

Dem positiven Befinden steht das Unwohlsein gegenüber. Drei Unterkategorien konnten aus den Antworten der LehrerInnen herausgearbeitet werden: Erstens das Gefühl der Überforderung mit 10 Nennungen, zweitens der Unzufriedenheit mit 5 Nennungen und drittens der gesundheitlichen Beeinträchtigung durch Schmerzen oder Müdigkeit mit 12 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-Perussion 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 TeilnehmerInnen. Auch Angaben wie „Respekt vor dem Neuen“ oder „Übungen, üben, üben, Hurra“ berichten von dem Überwinden von Schwierigkeiten. Bezüglich des pädagogisch-didaktischen Ansatzes werden der Abwechslungsreichtum 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 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 Theorievermittlung (5fach), die durch den Vortag (5fach) als zu langatmig (3fach) 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 (2fach), zu wenig praxisrelevante Inhalte (2fach) und die weniger praktische Aneignung im Workshop (4fach).

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.

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“, „sehr gut“ aufgehoben fühlen (jeweils 5fache Nennung). Hinzu kommen bei der fachlichen Betreuung das „Abgeholt-Werden“ vom jeweiligen Leistungsstand (3fach) und die kompetente Betreuung (2fach). 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 (5fach) wie das „tolle, gesunde Buffet“ (2fach) benannt. Bei der fachlichen Betreuung sind mit 5 Nennungen die Kompetenzen der DozentInnen, mit weiteren 5 Nennungen der pädagogisch-didaktische Ansatz (Inhalte, Methodenwechsel, positive Leistungsmotivation, Zielgruppenorientierung) und das angenehme Workshopklima für die Gefühle bestimmend.

F5: Projekt- und schulbezogene Gesprächsthemen während der Fortbildungstage

Die offene Frage, was die Teilnehmenden in Gesprächen mit anderen projekt- oder schulbezogen beschäftigte, ergaben folgendes Ergebnis:

Der projektbezogene Austausch mit 57 % (51 Nennungen) nimmt am meisten Raum in den Gesprächen der LehrerInnen 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 der Strukturelles und Qualitätsmanagement in 15 % (12 Nennungen) die Gespräche bestimmte.

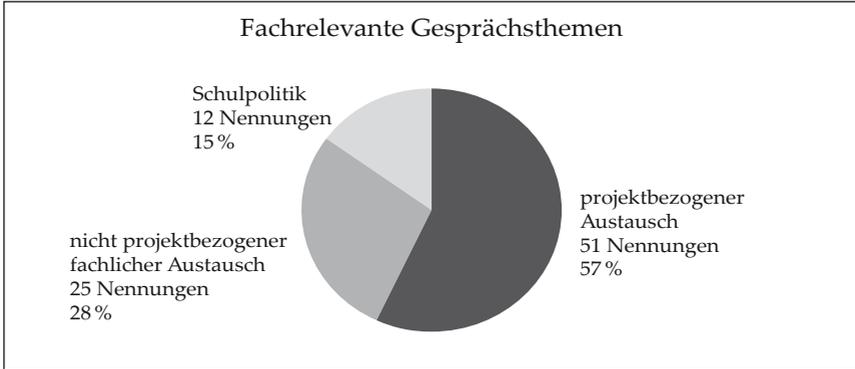


Abbildung 2 Entwickelte Antwortkategorien und deren prozentuales Auftreten in den fachrelevanten Gesprächsthemen der Teilnehmenden während der elf Fortbildungstage in der 2. Staffel *Belcantare Brandenburg*

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

Tabelle 4 Übersicht über die Themenfelder (Unterkategorien) der Gesprächskategorien während der Fortbildungsveranstaltungen in der 2. Staffel *Belcantare Brandenburg*

Projektunabhängiger Austausch

Diese Kategorie lässt sich in drei Unterkategorien einteilen: Erstens wenige unspezifische Äußerungen (4fach) liegen vor, die besagen, dass ein Gedanken- und Erfahrungsaustausch sowie private Gespräche grundlegend stattfanden, zweitens Äußerungen (7fach), 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 (13fach). Die LehrerInnen informierten sich darüber:

- was andere LehrerInnen in ihrem Unterricht thematisieren und wie sie es methodisch umsetzen (4fach),
- wie sie den Musikunterricht organisieren (3fach) und
- wie sie guten Unterricht mit fehlenden Materialien (2fach), bei schwierigem Verhalten der Schüler und als nicht ausgebildeter Musiklehrer (1fach) bewältigen können.

Projektbezogener Austausch

Den projektbezogenen Austausch bestimmen größtenteils fachlich-didaktische Gegenstände (20fach), 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 im Fach Musik Unsicherheiten aufwirft, weil Ästhetik und emotionale Beteiligung den Stellenwert von Objektivität in Frage stellen (2 Nennungen) und zweitens, dass Umsetzungsschwierigkeiten (8fach) aufgrund von lernschwachen bzw. Inklusionsschülern, für welche die Inhalte/Lieder zu schwierig sind, bestehen. Eine LehrerIn fragt sich nach einer Materialumsetzung für diese Schüler.

Das Anwenden des Coachings lässt mit 5 Nennungen Unsicherheiten erkennen. TeilnehmerInnen fragen andere: „Wie sind die Coachings gelaufen?“, berichten über einen „guten“ Austausch bereits stattgefundenen 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 TeilnehmerInnen 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 FB 7 weisen unterschiedliche Positionen aus. Während ihn zwei TeilnehmerInnen 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 TeilnehmerInnen *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 (6fach) der LehrerInnen betreffen vor allem gemeinsam durchführbare schulübergreifende Projekte (2fach) und eine Verabredung zum gemeinsamen Musizieren (2fach).

Schulpolitik

Mit dreifacher Nennung thematisieren die LehrerInnen die Visitationen an den Schulen, darunter ein TeilnehmerIn 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 LehrerInnen explizit benannt. Folgen sind eine hohe Anzahl an Vertretungen für Lehrkräfte (2 Nennungen) und Unterrichtsausfall (2 Nennungen) für Schüle-

rInnen. Offen bleibt für eine Lehrerin, wie bei dieser Situation „Umsetzung von gutem Unterricht“ möglich sein soll.

Der Unterkategorie Schulstruktur zugeordnete Themen sind jahrgangübergreifender 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 TeilnehmerInnen auch, um indirekt Wünsche mitzuteilen, wie: „Mich interessiert sehr, ob das Vorsingen vor der Klasse noch praktiziert werden (... und bewertet) soll“, „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.“

F6: Individuelle Erträge aus der Fortbildungsteilnahme

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

Tabelle 5 Übersicht über die Kategorien und Unterkategorien der individuellen Erträge aus der Teilnahme an den Fortbildungsveranstaltungen der 2. Staffel *Belcantare Brandenburg*

Fachliche/didaktische Impulse

Zwei Dinge schätzen die TeilnehmerInnen besonders: die vielen, neuen Ideen beziehungsweise Anregungen (17fach) und die Anwendbarkeit/Umsetzbarkeit der Fortbildungsinhalte im Unterricht (9fach), folglich deren hohe Praxisorientierung.

In der Unterkategorie Liedarbeit profitierten die Lehrer in hohem Maße von der Stimmbildung (14fach) für sich selbst, besonders jedoch für die Schüler, mit dem Blick auf das Erwärmen der Stimme, die Sauerberkeit 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.

Die rhythmische Arbeit im Zusammenhang mit dem Lied erhält 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 (3fach) ebenso wie das Umdichten von Liedern zur Gestaltung von Liedern (2fach) positiv hervorgehoben. Thematisch interessierte u. a. die Gegenüberstellung von Liedern beider Tongeschlechter (2fach) und Vermittlungsmethoden zu außereuropäischen Liedern.

Im Hinblick auf eine didaktische Professionalisierung erwähnten die Teilnehmenden vereinzelt, von der Liedanalyse, dem Aufbau einer Liedführung und der relativen Solmisation profitiert zu haben. Auch eine Instrumentieranleitung, Klavierbegleitung und Anregungen zur Improvisation seien hilfreich gewesen.

Die Theorievermittlung polarisiert die Gruppe: dreimalig positive Wertungen stehen einer größeren kritisierenden Gruppe (7fach) gegenüber. Werten die einen lieddidaktische Theorie als bedeutsam und als gute „Auffrischung“, bemängeln die anderen ihre wiederholende Wirkung im Unterschied zu unmittelbarer Umsetzbarkeit.

Repertoire

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

Sicherung

Festigung, Sicherung und Wiederholung der Fortbildungsinhalte sind für die TeilnehmerInnen eine wichtige Komponente (9fach): 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 TeilnehmerInnen 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.“ (FB 5)

Emotionen

Die FortbildungsteilnehmerInnen 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).

Zufriedenheit

Obwohl nicht explizit danach gefragt, nutzen die LehrerInnen diese Frage, um Wünsche, Lob und Kritik zu äußern. Nur wenige TeilnehmerInnen verwenden Pauschalantworten wie „alles“ (3fach) und „vieles“ (1fach), um ihre Zufriedenheit zu bekunden. 3fach ist zu lesen, dass alles „toll“ ist, und mehrere TeilnehmerInnen 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 Teilnehmer 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 FB 7 und FB 8. An diesen Fortbildungstagen fehlten den LehrerInnen 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 Lehrerin veranschaulicht, entsteht durch die Fortbildung der Wunsch, einen Dozenten als Coach zu buchen.

Thesengeleitete Handlungsempfehlungen für die Projektgestalter aus den Ergebnissen der summativen Betrachtung der Teilnehmerzufriedenheit mit der zweiten Fortbildungsreihe von *Belcantare Brandenburg*

These 1: Die Teilnehmenden sind höchst zufrieden mit der Fortbildungsreihe, denn die Fortbildungsreihe wird von den Teilnehmenden mit der Gesamtnote „sehr gut“ (\bar{x} 1,39) in den geschlossenen Fragen bewertet. Der Vergleich mit den Tageswertungen aus Fortbildungsstaffel 1 weist einen neun Aspekte betreffenden Qualitätszuwachs auf, und auch die in sehr großer Anzahl vorliegenden positiven Rückmeldungen der offenen Fragen 4 und 6 erlauben dieses Fazit zu ziehen. Den Projektgestaltern ist daher zu empfehlen, die Fortbildungsinhalte wie auch die Gestaltung der WS im Großen und Ganzen beizubehalten.

Workshopinhalte und -gestaltung

These 2: Weiterhin sollten nachstehende Workshopaspekte mit Ihren Eigenschaften bei der Planung und Durchführung berücksichtigt werden, denn diese stellten die Teilnehmenden als Ursachen für ein positives Befinden während des Arbeitens heraus.

ASPEKT	EIGENSCHAFTEN
Dozenten	<ul style="list-style-type: none"> – Ausstrahlung, Einstellungen, Art und Wesen – Fachliche Kompetenz – Transparenz der Erwartungen zum angstfreien Lernen, Nachsicht – Begeisterungsfähigkeit für die Sache
Pädagogisch-didaktischer Ansatz	<ul style="list-style-type: none"> – Arbeiten auf Augenhöhe – Druckloses Arbeiten – Nachfragemöglichkeit – Abholen vom jeweiligen Leistungsstand – Angepasstes Arbeitstempo – Wiederholung zur Festigung – Phasenwechsel – Praktisches Erschließen – Veranschaulichung theoretischer Inhalte am Beispiel schulischer Liedarbeit – Methodisch abwechslungsreiches Erschließen – Gemeinsames Musizieren als Hörerlebnis – Emotionales Ansprechen der Teilnehmenden

Fortbildungs- inhalte	<ul style="list-style-type: none"> - Vielfältige, für die TeilnehmerInnen neue und für SchülerInnen geeignete Lieder - Stimmbildung für LehrerIn und SchülerIn
Gemeinschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeiten mit vertrauten Teilnehmenden und Dozenten - Passend empfundene Gruppenzusammensetzung in den WS - Gelegenheit zum Austausch - Zusammenarbeit mit Gleichgesinnten (Musik liebenden Menschen)

Tabelle 6 Aus den Teilnehmereinschätzungen eruierte Übersicht über das Wohlbefinden fördernde Aspekte in den Fortbildungsveranstaltungen

These 3: Die LehrerInnen profitieren in hohem Maße für ihre fachliche und didaktische Arbeit im Musikunterricht wie für ihre persönliche Entwicklung von der Fortbildungsteilnahme. Das nachstehende Ranking fasst die Erträge der Teilnehmenden aus der Teilnahme an der Fortbildungsreihe zusammen (F6).²

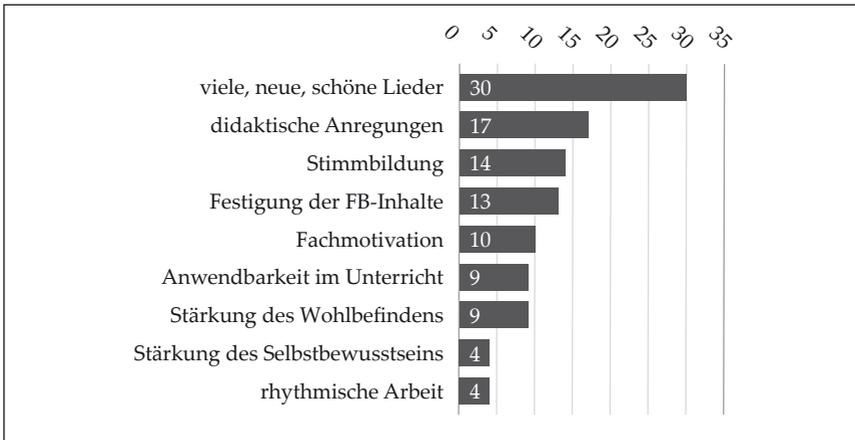


Abbildung 3 Ranking ausgewählter Unterkategorien in absoluten Zahlen zu individuellen Erträgen von LehrerInnen durch die Teilnahme an den Fortbildungsveranstaltungen, die Qualitätsaspekte der Fortbildungsreihe markieren (Angabe in absoluten Zahlen der Teilnehmeraussagen)

2 Das Ranking berücksichtigt Mehrfachnennungen ab der Summe 4, Die Summe der Nennungen unter der 4fach-Nennung beträgt 66. Unberücksichtigt blieb die Kategorie Zufriedenheit mit 47, in welcher die Teilnehmenden ohne Aufforderung ihre Wünsche, Lob und Kritik einbrachten.

These 4: Zuvorderst die vielfältigen Lieder, gefolgt von der Stimmbildung, aber auch die rhythmische Gestaltung von Liedern sind für die LehrerInnen geschätzte Wieder- bzw. Neuentdeckungen in der Liedarbeit.

These 5: Die Fortbildungsveranstaltungen bieten ein sehr gutes, an den Bedürfnissen der LehrerInnen orientiertes Angebot. Die hohe Anzahl an Unterkategorien wie Items, die sich aus den Ursachen für ein positives Befinden entwickeln ließen, und den Nennungen, in welcher Hinsicht die LehrerInnen aus der Fortbildung profitieren, deuten auf eine Vielfalt an Fortbildungsinhalten gleichermaßen hin wie auf eine heterogene Gruppe, der mit einem individuellen Fortbildungsangebot begegnet wurde. Die beachtlichen Ergebnisse der geschlossenen Fragen „der Workshop war unterrichtsrelevant“ mit 1,38 und „der Workshop hat mir etwas vermittelt, was ich unbedingt in meinem Arbeitstag umsetzen möchte“ mit 1,39 stehen für eine optimale zielgruppenorientierte Fortbildung.

These 6: Für die TeilnehmerInnen hat die musizierpraktische Orientierung der Fortbildungsveranstaltungen einen sehr hohen Stellenwert; theorieorientierte Angebote werden zögerlich angenommen, obwohl die Ergebnisse der geschlossenen Fragen zu Aspekten der didaktischen Reflexion der Fortbildungsinhalte in den Unterricht bestätigen, dass die LehrerInnen mittels Reflexion von dem Singerlebnis und der Livesituation in der Fortbildung zu distanzieren sind, um eine für den Unterricht vermittelbare Sing erfahrung methodisch und fachdidaktisch untermauert herauszuarbeiten. Hierbei kann helfen in den WS das musizierpraktische Handeln noch stärker in Systematiken und Theorien einzuordnen, den Lernprozess der SchülerInnen stärker in den Fokus zu stellen und die Teilnehmenden zur Übung in die Vermittlerrolle zu stellen. Die Vermittlung bildungstheoretischer und konzeptioneller Wissensformate sollte im Gegenzug exemplarisch an Beispiele aus der Liedarbeit anknüpfen. Des Weiteren sollte lieddidaktische Theorievermittlung als Theorieseminar ausgewiesen werden, um eine bildungsorientierte und weniger musizierpraktische Erwartungshaltung der Teilnehmenden zu fördern.

These 7: Die didaktische Vorgehensweise in den Workshops ist noch nicht auf Inklusionsklassen und jahrgangsübergreifende Klassen abgestimmt. Die Be-

rücksichtigung einer niveaustufendifferenzierten Liedarbeit wird aufgrund der Thematisierung in der offenen Frage 5 des Fragebogens, des bildungspolitischen Entschlusses zur Inklusion, der Einforderung einer transparenten individuellen Leistungsförderung im Brandenburger Rahmenlehrplan 2017/2018 und der jahrgangsübergreifenden Klassenmodelle in den ländlichen Regionen Brandenburgs dringend empfohlen.

These 8: Wie die Thematisierung der Kinderchorwerkstatt des LMR Brandenburg e. V. im Lehrergespräch zeigt, lohnt es, den TeilnehmerInnen fachlich überzeugende Vertiefungsangebote außerhalb des Projektes vorzustellen, um ihre Selbstprofessionalisierung zu fördern.

Fortbildungsorganisation

These 9: Die Umgestaltung der Planung bzgl. der Häufigkeit eines Dozenten-einsatzes und die Neuauswahl der DozentInnen haben sich bewährt. Die Projektleitung folgte der wissenschaftlichen Empfehlung aus Staffel 1, eine Mischung von festen und wechselnden DozentInnen in der Reihe einzusetzen. Die empirischen Ergebnisse konnten zeigen, dass wiederholtes Einsetzen von Dozierenden die Workshopqualität steigert. Lehrende können durch das Kennen der Lerngruppe zielgruppenorientierter arbeiten, und dieses sich herausbildende Vertrauensverhältnis beeinflusst positiv das Arbeitsklima. Wechselnde DozentInnen bieten sich an, um Experten für bestimmte Fachthemen, die Themenvielfalt und unterschiedliche didaktische Herangehensweisen zum Singen in der Schule vorzustellen.

These 10: Das „Umsorgt“ und „Versorgt“ werden haben für das Wohlbefinden der Teilnehmenden immensen Stellenwert. Er ist in Anbetracht der hohen Arbeitsauslastung und des Leistungsdrucks verständlich, weswegen die Teilnehmenden auf zusätzlichen und zu Teilen vermeidbaren Aufwand mit Abwehr reagieren und dankbar für Entlastung und Wertschätzung der geleisteten Arbeit sind. Aus diesen Gründen ist die Projektleitung unbedingt darin weiter zu bestärken, die herzliche Begrüßung, die angenehme räumliche Atmosphäre, die gute Verpflegung in den Pausen und den reibungslosen Fortbildungsablauf in der von den Teilnehmenden so geschätzten Qualität zu erbringen.

These 11: Die 15minütigen Pausen zwischen den Workshops wie die einstündige Mittagspause mit gemeinsamen Mittagessen erfüllen das Ziel, den fach-/projektbezogenen und schulpolitischen Austausch wie die Vernetzung der Teilnehmenden untereinander zu fördern.

Evaluation

These 12: Die Evaluation und wissenschaftliche Begleitung haben Einblicke in die Zufriedenheit und in die Kritikpunkte an einigen Aspekten ermöglicht und sollten zur ständig mitlaufenden Qualitätssicherung von der Projektleitung fortgeführt werden.

Die geschlossenen Fragen sind in ihrer Formulierung endgültig, die offenen Fragestellungen sind in Staffel 2 zur gleichgewichteten Datenquelle gegenüber den geschlossenen Fragestellungen herangewachsen und wurden nach Beendigung der 2. Staffel evaluiert. Der evaluierte Fragebogen ist im Anhang beigefügt.

Mit Beginn der 3. Staffel von *Belcantare Brandenburg* wurde die externe Evaluation aufgrund hervorragender Testergebnisse an die Projektleitung zur intern fortführenden Qualitätssicherung übergeben.

Quellen

- Buschmann, Jana/Jank, Birgit: *Belcantare Brandenburg. Jedes Kind kann singen! Ein Singprojekt zur Fortbildung für musikunterrichtende Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer im Land Brandenburg. Repräsentative Dokumentation*, Potsdam 2013.
- Kirchhoff, Sabine/Kuhnt, Sonja, u. a.: *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung*, Opladen 2001.
- Kühnel, Steffen-M./Krebs, Dagmar: *Statistik für die Sozialwissenschaften. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*, Reinbek bei Hamburg 2012.
- Maier, Olga: *Vergleichende Betrachtung von zwei Singprojekten im Grundschulbereich – Belcantare Brandenburg und Primacanta Frankfurt/Main*, Bachelorarbeit, Universität Potsdam 2013 (nicht veröffentlicht).

Mayring, Philipp/Brunner, Eva: Qualitative Inhaltsanalyse, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Pregel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/München 2010, S. 323–334.

Schmidt, Christiane: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews, in: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Pregel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/München 2010, S. 473–486.

Anhang

Evaluierter Fragebogen nach Staffel 2

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"/>														
Dieser Workshop ist ein wichtiger Bestandteil innerhalb der Fortbildungsreihe.	<input type="radio"/>														
Die Wiederholung der ausgewählten Inhalte war notwendig. (Bei keiner Wiederholung im entspr. WS bitte durchstreichen.)	<input type="radio"/>														
Der Inhalt war verständlich.	<input type="radio"/>														
Ich konnte die musizierpraktischen Aufgaben umsetzen.	<input type="radio"/>														
Ich konnte dem Arbeitstempo folgen.	<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"/> <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"/> <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"/> <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"/> <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"/> <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"/> <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"/> <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"/> <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!

Dieser Band knüpft an die repräsentative Dokumentation des Fortbildungsprojektes *Belcantare Brandenburg. Jedes Kind kann singen!* für musikunterrichtende Grundschullehrkräfte im Land Brandenburg und seine begleitende Evaluationsforschung an. Inhaltlicher Schwerpunkt dieses Bandes ist die Vorstellung der explorativen Evaluationsstudie mit ihren sensiblen Konzepten, Fragenstellungen, ihrem triangulierenden Forschungsdesign und ausgewählten Forschungsergebnissen aus den Staffeln 1 und 2. Die fachdidaktischen, musikpsychologischen und methodischen Kontexte der Evaluationsforschung werden durch Fachartikel entsprechender Autoren in diesem Band transparent und bereichern ihn im besonderen Maße. Die Mitwirkung von Studierenden am Forschungsprozess erforderte Anwendungsleitfäden zur methodischen Handhabung verschiedener Erhebungsinstrumente und Auswertungsmethoden zu entwickeln, denen hier der Raum zur Veröffentlichung gegeben wurde.