

Bechtel, Dirk

"Wie Lehrer lieber lernen". Eine qualitative Studie über die Rolle von Fortbildungen aus der Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Knolle, Niels [Hrsg.]: *Evaluationsforschung in der Musikpädagogik*. Essen : Die Blaue Eule 2010, S. 179-199. - (Musikpädagogische Forschung; 31)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-173077

10.25656/01:17307

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-173077>

<https://doi.org/10.25656/01:17307>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to use this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische
Forschung**

**Niels Knolle
(Hrsg.)**

**Evaluationsforschung
in der Musikpädagogik**



Themenstellung: Evaluationsforschung ist zu einem bedeutsamen Zweig der Bildungsforschung geworden, die Vielfalt der Beiträge zur 31. AMPF-Tagung >Evaluationsforschung in der Musikpädagogik< macht deutlich, dass die musikpädagogische Forschung hierzu einen bedeutsamen Beitrag zu liefern in der Lage ist. So zielen die Beiträge dieses Bands darauf, die Voraussetzungen, Inhalte, Methoden und Resultate von musikunterrichtlichen Reformansätzen und Innovationen im Blick auf die mit ihnen verbundenen Ziele zu überprüfen und zu bewerten, um so zu einer Verbesserung des musikbezogenen Handelns bzw. entsprechender Lehr-Lern-Prozesse zu gelangen.

Der Herausgeber: *Niels Knolle*, geb. 1944. Arbeitsschwerpunkte: Multimedia als Instrument, Werkzeug und Thema des Musikunterrichts; Didaktik der Populären Musik; Bildungsreformen in der Musikpädagogik. Langjährige Arbeit in den Vorständen der BFG Musikpädagogik, des AMPF, der Bundesfachausschüsse >Musikpädagogik< und >Musik und Medien< des Deutschen Musikrats. 1999 - 2003 Mitherausgeber der Zeitschrift >Musik in der Schule<. Von 1996 bis 2010 Universitätsprofessor für Musikpädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Inhalt

Niels Knolle:

Vorwort 7

Beiträge zum Tagungsthema

Udo Kelle, Brigitte Metje:

Mixed Methods in der Evaluationsforschung. Das Verhältnis zwischen Qualität und Quantität in der Wirkungsanalyse 9

Susanne Naacke:

Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen. Eine qualitative Fallstudie am „Evangelischen Gymnasium am Dom zu Brandenburg“ 41

Forschungspreis 2009 Hösbach

Jens Knigge, Anne Niessen, Anne-Katrin Jordan:

Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ mit Hilfe von Testaufgaben - Aufgabenentwicklung und -analyse im Projekt KoMus 81

Anne-Katrin Jordan, Andreas C. Lehmann, Jens Knigge:

Kompetenzmodellierung mit Methoden der Item-Response-Theorie (IRT) - Erste Ergebnisse der Validierung eines Modells für den Bereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ 109

Jürgen Oberschmidt:

Metaphorischer Sprachgebrauch im Unterricht - Überlegungen zur Evaluierung der Schülersprache 131

Kai Stefan Lothwesen:

Musikalisches Erleben und Lernen zwischen Musikschule und Grundschule. Methodenkritische Reflexionen am Beispiel der Evaluation des Programms „Monheimer Modell – Musikschule für alle“ 155

Dirk Bechtel:

„Wie Lehrer lieber lernen“ - Eine qualitative Studie über die Rolle von Fortbildungen aus der Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern 179

Eva Mödinger, Gabriele Hofmann:

Lampenfieber und Aufführungssängste bei Kindern und Jugendlichen - Erhebungen zur Selbstwahrnehmung im Rahmen musikalischer Vortragssituationen 201

Matthias Stubenvoll:

Qualität entsteht beim Lernen - Lerner integrierende Qualitätsbeurteilung beim E-Learning 211

Wibke Gütay:

Darf es noch ein bisschen mehr sein? Auswirkungen von Stimmtraining bei Chorklassenkindern 229

Freie Beiträge

Robert Lang:

Musiktheorie in musizierpraktischem Schulunterricht. Zur Effizienz basaler Harmonielehre für das Improvisieren mit Keyboards 255

Konsortium des JeKi-Forschungsschwerpunkts:

Der BMBF-Forschungsschwerpunkt zu „Jedem Kind ein Instrument“ in Nordrhein-Westfalen und Hamburg 275

Richard von Georgi, Kai Stefan Lothwesen:

Handlungskompetenzen und Studiumsmotivation von Musikstudierenden 305

„Wie Lehrer lieber lernen“

Eine qualitative Studie über die Rolle von Fortbildungen aus der Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern

Fragestellung

Forschungsleitendes Interesse für die hier vorgestellte Studie war die Frage erstens nach den Wünschen, die MusiklehrerInnen in Bezug auf Fortbildungen haben und zweitens danach, was aus ihrer Sicht von den bisher besuchten Fortbildungen in ihrem Unterricht angekommen ist bzw. was sie umgesetzt haben. Den persönlichen Hintergrund meines Interesses bildeten – neben Beobachtungen als Teilnehmer von Fortbildungen – zum einen eigene Erfahrungen als Referent bei Fortbildungsveranstaltungen verschiedener Anbieter, zum anderen Erfahrungen bei Diskussionen im Rahmen von Planungsgesprächen als Mitglied des AfS-Bundesvorstands, in denen es um die Konzeption von Bundes- und Landeskongressen ging, oder als Referent bei Diskussionen mit der Planungsgruppe für Fortbildungen der Bezirksregierung Köln. Dabei gewann ich den Eindruck, dass das Fortbildungsangebot sämtlicher Anbieter mehr oder weniger zufällig zustande kommt und insbesondere durch die vorhandenen ReferentInnen und deren Schwerpunktthemen sowie durch aktuelle pädagogische „Trends“ bestimmt wird (außerdem natürlich bei bestimmten Anbietern wie Software-Herstellern oder Verlagen durch deren legitimes kommerzielles Interesse). Das sich abzeichnende Bild war das eines unsystematischen Angebots, bei dessen Zustandekommen organisatorische, planerische Fragen in der Regel „aus dem Bauch heraus“ beantwortet zu werden scheinen, oft basierend auf mehr oder weniger erfahrungsgestützten bis vorurteilsbeladenen Einschätzungen hinsichtlich der Zielgruppe, aber ohne vorherige Bedarfsabfrage und ohne eine Evaluation, die – falls überhaupt durchgeführt – über eine kurze Abfrage im Anschluss an Veranstaltungen hinaus geht und eine nachhaltige Wirksamkeit im Blick hat.

Methodische Anlage der Arbeit

Da es sich bei der Frage nach den Wünschen an Fortbildungen und deren Wirksamkeit aus der persönlichen Sicht von MusiklehrerInnen um die Rekonstruktion von Sinn- und Bedeutungszuweisungen handelt, ist die Arbeit forschungsmethodologisch als qualitative Untersuchung angelegt. Ausgangspunkt der Untersuchung sind acht leitfadengestützte, halbstandardisierte Interviews, die ich im Zeitraum von November 2005 bis August 2008 geführt habe. Die Auswertung erfolgte auf der Basis der Grounded Theory Methodologie (GTM)¹ nach Strauss (1994) bzw. Strauss/Corbin (1996). Dabei wurde das Kodierparadigma in Anlehnung an Grotluschen (2003) modifiziert. Nicht zuletzt auf Grund der eigenen beruflichen Nähe zum Forschungsfeld erschien es mir darüber hinaus wichtig, die Aspekte der von Breuer (2009) so genannten „Reflexiven Grounded Theory“ zu berücksichtigen.

Die interviewten Lehrerinnen und Lehrer wurden im Sinn des Theoretical Samplings im Verlauf des Auswertungsprozesses ausgewählt, wobei ich mich aus Gründen der Machbarkeit auf nordrhein-westfälische Schulen mit Sek. I- und Sek. II-Angebot beschränkt habe (also Gymnasien und Gesamtschulen, wobei einige der befragten Kolleginnen nicht in der Oberstufe unterrichten).

Der Forschungsgegenstand: Überblick über das Fortbildungsangebot im Untersuchungsraum

Die Frage nach dem Forschungsgegenstand scheint zunächst – ausgehend vom Forschungsinteresse – schnell beantwortet: Es geht um Fortbildungen für MusiklehrerInnen. Tatsächlich aber hat sich schon zu Beginn der Untersuchung als eine der zu klärenden Fragen herausgestellt, was eigentlich von den KollegInnen als Fortbildung angesehen bzw. auch, was als solche akzeptiert oder nicht akzeptiert wird, und wie die erkennbar unterschiedlichen Definitionen von „Fortbildung“ begründet werden. Damit ist neben der Erarbeitung der zentralen Forschungsfrage und der Schlüsselkategorien auch das Ausdifferenzieren des Forschungsgegenstandes selbst zum Teil der Analyse geworden.

1 Ich schließe mich der u. a. von Mey und Mruck (z. B. 2007: 11) empfohlenen und in der deutschsprachigen Literatur zunehmend üblichen Unterscheidung an, nach der als „Grounded Theory“ (GT) das Ergebnis einer entsprechenden empirischen Studie nach der „Grounded Theory Methodologie“ (GTM) bezeichnet wird.

In der offensichtlichsten Form werden unter Musik-Fortbildungen die Veranstaltungen „offizieller“ Anbieter verstanden, zu denen in erster Linie die Fortbildungen der Bezirksregierung gehören. So wird z. B. von der Bezirksregierung Köln im Fach Musik für Gymnasien in der Regel pro Halbjahr eine ganztägige Fortbildungsveranstaltung angeboten. Vorbereitet und organisiert werden die Veranstaltungen durch FachmoderatorInnen, also KollegInnen, die von der Bezirksregierung für diese Aufgabe gegen eine Unterrichtsentlastung abgestellt werden.² Inhaltlich werden diese Fortbildungen von den Interviewten so beschrieben, dass zumeist KollegInnen „gelungene“ Unterrichtsreihen aus der eigenen Praxis vorstellen, die zuvor von der Moderatorengruppe in einer Art Peer-Review-Verfahren ausgewählt, diskutiert und weiterentwickelt worden sind. Teile aus dieser Unterrichtsreihe werden in der Veranstaltung mit den TeilnehmerInnen praktisch erprobt. Ergänzend wird umfangreiches Material bereitgestellt, das neben Unterrichtsmaterial in Form von Arbeitsblättern und Sachinformationen auch die in der Fortbildung selbst bereits angesprochenen didaktischen und methodischen Überlegungen vertieft, wie z. B. die Frage nach der Einordnung in Bezug auf Lernbereiche des Lehrplans, Fragen nach möglichen Binnendifferenzierungen, manchmal auch Beispielklausuren etc. Diese Fortbildungen der Bezirksregierung sind häufig auf Oberstufenunterricht ausgerichtet. Dabei liegt in der Regel der Unterrichtsschwerpunkt auf der Reflexion; es können durchaus auch Praxisanteile vorkommen, allerdings nicht so vordergründig oder gar ausschließlich wie dies von den Interviewten etwa bei der Beschreibung von Fortbildungen der musikpädagogischen Verbände von den Interviewten genannt wird (s. u.).

Die zweite Form von Fortbildungen, die sich in den Interviews deutlich hervorhebt, sind Veranstaltungen der Verbände AfS und VDS, wobei der VDS als Anbieter im Zusammenhang mit der alle zwei Jahre veranstalteten überregionalen Bundesschulmusikwoche erwähnt wird, der AfS sowohl mit dem ebenfalls alle zwei Jahre veranstalteten Bundeskongress für Musikpädagogik als auch mit regelmäßig angebotenen regionalen Fortbildungen am Wochenende. Die genannten Fortbildungen werden beschrieben als überwiegend praxisorientierte Veranstaltungen: häufig instrumentalpraktisch ausgerichtet (zum Klassenmusizieren in unterschiedlichsten Varianten: Trommelkurse, Stomp, Boomwhacker-Workshops, Musizieren mit Rockinstrumenten, Gamelan-

2 Seit Anfang 2008 sind die ModeratorInnen Mitglieder so genannter „Kompetenzteams“ mit einer geänderten bzw. neuen Organisationsstruktur, in der u. a. auch schulform- und fachübergreifend gearbeitet wird; mehr dazu unter <http://www.kompetenzteams.nrw.de> (URL geprüft am 15. August 2009).

Musik, ...), aber auch zu Bereichen wie Tanz oder Schattentheater. Insbesondere die regionalen Angebote des AfS werden überwiegend in diesem Sinn beschrieben; neben dem eigenen Musizieren werden als Schwerpunkt dieser Fortbildungen methodische Überlegungen zur Vermittlung im Unterricht genannt, dagegen spielen Überlegungen auf der Meta-Ebene zu Fragen der Einbindung in die Inhalte eines allgemein bildenden Musikunterrichts, zur Anknüpfung an Bereiche des Lehrplans oder zu dahinter stehenden musikdidaktischen Konzeptionen in den Äußerungen der Interviewten in diesem Zusammenhang – im Unterschied zu den zuerst genannten Fortbildungen der Bezirksregierung – so gut wie keine Rolle.

Auch die Hochschule für Musik und Tanz Köln wird in den Interviews mit einer Fortbildungsveranstaltung erwähnt. Zwei der Interviewten haben an einem Kurs mit der Bezeichnung „Accompagnato – Brücken zwischen Studium und Beruf von Musiklehrenden“ teilgenommen, in dem Studierende mit ReferendarInnen und MusiklehrerInnen zusammengeführt werden. Das Kurskonzept ist damit gleichermaßen als Teil der studentischen Lehre wie als Fortbildungsveranstaltung angelegt. Die Veranstaltung erstreckt sich über ein Jahr: Neben acht über das Jahr verteilten dreistündigen Seminarterminen gibt es je einen ganztägigen Termin pro Semester, zusätzlich finden gegenseitige Unterrichtsbesuche in wechselnden Kleingruppen statt.³

Neben Bezirksregierung, musikpädagogischen Verbänden und Musikhochschule gibt es im Kölner Raum zahlreiche außerschulische Anbieter mit schulbezogenen Fortbildungsveranstaltungen; von den Interviewten genannt werden u. a. die Kölner Oper mit theaterpädagogischen Fortbildungen zur Szenischen Interpretation (jeweils angebunden an aktuelle Produktionen), Philharmonie und WDR mit Einführungen zu (Schüler-)Konzerten, die JazzHausSchule mit HipHop-Workshops und die Akademie Remscheid mit Veranstaltungen zu Theaterpädagogik. Ergänzt wird die Liste der genannten Angebote um solche, die nicht speziell auf Schule ausgerichtet sind, aber fortbildend wirksam geworden sind (z. B. Workshops auf der Frankfurter Musikmesse u. Ä.).

Aus den Äußerungen geht hervor, dass im Allgemeinen die Information über Angebote eher zufällig und nur unregelmäßig stattfindet. Natürlich lässt sich aus dem vorliegenden Datenmaterial auf Grund der Anlage als qualitative Studie mit einem theoriegeleiteten Sampling keine quantitative Aussage ableiten, aber man kann es zumindest als auffällig bezeichnen, dass zum einen das

3 vgl. Stöger 2004; Wiki Musikpädagogik 2010

gezielte Einholen von Informationen zu Fortbildungsangeboten bei den Interviewten die Ausnahme darstellt und zum anderen, dass insbesondere von den engagierten, vielfältig interessierten KollegInnen, die häufig an Fortbildungen auch unterschiedlicher Anbieter teilnehmen, beklagt wurde, dass es keine zentrale Informationsstelle für Fortbildungsangebote gibt, die mit einem Überblick über das existierende Angebot ein gezieltes, eigenverantwortlich organisiertes, systematisches Lernen im Beruf erleichtern würde.

Anhand der Beschreibungen des Angebots durch die Interviewten zeigt sich auch, dass sich Fortbildungen im Fach Musik sowohl vom Angebot her als auch in Bezug auf die Interessen der LehrerInnen grundsätzlich von Fortbildungen in anderen Fächern unterscheiden, weil sich in der unterschiedlichen Art der Veranstaltungen auch bereits sehr unterschiedliche Auffassungen von Musikunterricht und seinen Zielen dokumentieren können.

Im Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand war darüber hinaus interessant, dass bereits im ersten Interview der Begriff „Fortbildung“ sehr weit gefasst wurde. Herr A begann auf die eröffnende, sehr allgemein gehaltene Erzählaufforderung nach „grundsätzlichen Erfahrungen im Zusammenhang mit Fortbildungen“ mit der Aussage: „Ja, da muss man erst mal definieren, was eigentlich mit Fortbildung gemeint ist.“ Im weiteren Verlauf des Interviews bestätigte sich die methodische Erfahrung, dass häufig die erste Aussage eine Schlüsselfunktion für die Analyse des gesamten Interviews einnimmt: In diesem Fall gibt der erste Satz bereits einen Hinweis auf die vom Interviewten als paradox erlebte Situation, dass er „Fortbildungen“ als (beruflich) nichtfortbildend erlebt hat, andere Lernangebote, die er ursprünglich eher „für sich selbst“ wahrgenommen hat, sich dagegen auf seinen Unterricht sehr positiv und nachhaltig ausgewirkt haben und somit für ihn beruflich fortbildend wurden, weil sie in Form einer Verbesserung seines Unterrichts wirksam geworden sind. Er äußert selbst die Auffassung, dass dies insbesondere für das Fach Musik typisch sein dürfte, weil sich hier private Interessen und berufliche Anforderungen häufig überschneiden.

Entwicklung des Kategoriensystems: die Schlüsselkategorien

Das o. g. erste forschungsleitende Interesse ist zu unterscheiden von den tatsächlichen Forschungsfragen, die schließlich die Auswertung bestimmten: Diese Forschungsfragen sind im Einklang mit der GTM erst im Lauf der Untersuchung konkretisiert und verfeinert worden; „Forschungsfragen“ kann man

begrifflich gewissermaßen als Gegenpol verstehen zu den aus dem Material entwickelten (Schlüssel-)kategorien, der bzw. den Kernkategorien und der damit verbundenen „Grounded Theory“, die diese beschreiben.

Eine wesentliche Schlüsselkategorie bei den Äußerungen zu Fortbildungen ist die der **Bewertung**. Dabei handelt es sich zumeist um rückblickende Äußerungen, in denen es um die Bewertung von Fortbildungen geht, an denen man teilgenommen hat (rückblickend, sofern nicht von den Interviewten generalisierend auf Fortbildungen Bezug genommen wird oder aufgrund von vorherigen Erfahrungen antizipierende Bewertungen vorgenommen werden). Eine zweite Schlüsselkategorie ist dagegen in der Regel zukunftsgerichtet, sie wurde bereits bei der Beschreibung des Forschungsgegenstands angesprochen und stimmt mit dem Ausgangsinteresse überein: die Kategorie der **Wünsche**, die von den Interviewten konkret in Bezug auf Fortbildungen geäußert werden. Diese Wünsche beziehen sich häufig auf die Funktion „Lernen“ mit dem Ziel der Unterrichtswirksamkeit; dabei geht es zum einen um inhaltliche Aspekte (Themen, Gegenstände), zum anderen aber auch um Aspekte wie methodische Anregungen oder den Wunsch nach einer kontinuierlichen Begleitung längerer Lernprozesse. Bei der Auswertung hat sich als weniger aussagekräftig herausgestellt, was konkret in Form einzelner Themen oder Gegenstände gewünscht wird als vielmehr, in welchem Kontext und mit welchen Begründungen diese Wünsche geäußert werden – also Fragen, denen in der GTM nach Strauss/Corbin im Rahmen des axialen Kodierens mit Hilfe des Kodierparadigmas als heuristisch-analytischem Rahmen nachgegangen wird.⁴ Wünsche werden dabei zunächst vor allem im Hinblick auf dasjenige geäußert, was als ein zentrales Ziel von Fortbildungen angesehen wird: Sich-Fortbilden verstanden als Lernen im Hinblick auf den Beruf. Betont wird aber auch die Bedeutung des Lernens „für sich selbst“ als einem Lernen, das nicht

4 Während es beim offenen Kodieren darum geht, weitgehend unvoreingenommen, ohne vorgefasste theoretische Annahmen und in enger Anlehnung an das empirische Material möglichst viele thematisch relevante Konzepte herauszuarbeiten, kommen beim axialen Kodieren bereits stärker Auswahlentscheidungen zum Tragen, indem bestimmte, beim offenen Kodieren gewonnene Konzepte als übergeordnete bzw. für die sich allmählich abzeichnende Theorie besonders bedeutsame Konzepte in den Mittelpunkt der Analyse gestellt werden (vgl. Strübing 2008). Dabei dient das von Strauss/Corbin vorgeschlagene Kodierparadigma einer Systematisierung der Analyse, indem mit Hilfe eines heuristischen Rahmens „um die Achse“ eines Konzepts bzw. einer übergeordneten Kategorie herum kodiert wird (vgl. Strauss/Corbin 1996).

unmittelbar unterrichtswirksam werden muss (aber u. U. indirekt etwa durch den eigenen Wissenszuwachs wirksam werden kann). Erkennbar werden also an dieser Stelle auch Wünsche, die nicht ausschließlich berufsbezogen sind; Letzteres gilt auch für andere Wünsche an Fortbildungen, die nicht unmittelbar auf die Kernfunktion „Lernen“ bezogen sind.

Neben diesen konkret benannten lassen sich weitere Wünsche aus jenen Äußerungen ableiten, die darauf hinweisen, welche Faktoren zur Teilnahme an einer konkreten Fortbildung motivieren bzw. welche ein Hindernis für die Teilnahme darstellen können. Diese Kategorie der geäußerten **Motive zur Teilnahme** an konkreten Veranstaltungen sowie die Kategorie „Wünsche“ überschneiden sich inhaltlich zum Teil, die genannten Motive zur Teilnahme erweitern das Gesamtbild jedoch auch. Ein Beispiel dafür ist das Ziel eines Vermerks der Teilnahme in der Personalakte, weil der Interviewte sich demnächst auf eine Beförderungsstelle bewerben möchte und sein berufliches Engagement dokumentieren will, wofür er institutionalisierte Fortbildungsmaßnahmen benötigt; ein weiteres Beispiel ist das Interesse am Austausch mit FachkollegInnen, weil man sich an der Schule mit dem Fach Musik isoliert fühlt.

Auch im Zusammenhang mit der Kategorie „Bewertungen“ werden Erwartungen (oder zumindest Hoffnungen) in Bezug auf Fortbildungen erkennbar, ohne dass diese explizit als Wünsche geäußert würden. Neben dieser Ergänzung stehen die Kategorien „Wünsche“ und „Bewertungen“ aber natürlich auch dergestalt in Beziehung zueinander, dass Bewertungen z. T. davon abhängig sind, ob Wünsche erfüllt werden oder nicht. Es zeigte sich, dass zum einen Wünsche nicht alle erfüllt sein müssen, damit eine Fortbildung positiv bewertet wird, sondern dass es zum Teil Einzelkriterien gibt, deren alleinige Erfüllung für eine positive Bewertung bereits ausreicht; zum anderen gibt es aber auch (je nach Person unterschiedliche) Ausschlusskriterien für eine positive Bewertung. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass das Lernen im Hinblick auf das eigene Unterrichten, obwohl es entsprechend der geäußerten Wünsche als zentrales Element von Fortbildungen angesehen wird, dennoch nicht zu den notwendigen Bedingungen für eine positiven Bewertung gehört.

Die genannten drei Kategorien ergänzen sich also, indem sie aus verschiedenen Perspektiven ein Bild der **Bedürfnisse**⁵ vermitteln, die MusiklehrerInnen im Zusammenhang mit Fortbildungen erkennen lassen. Als zweite zentrale Schlüsselkategorie wird in den Äußerungen die der **Wirksamkeit** von Fortbildungen deutlich, dabei insbesondere die Unterrichtswirksamkeit, die wiederum unter verschiedenen Aspekten ausdifferenziert werden kann.

Bedürfnisse von MusiklehrerInnen im Zusammenhang mit Fortbildungen

Der Blick der interviewten MusiklehrerInnen auf Fortbildungen wird v. a. durch ihr Interesse an unterrichtsbezogenem Lernen⁶ bestimmt. Neben konkreten Aussagen diesbezüglich wird diese Sichtweise auch mehrfach indirekt bestärkt, z. B. durch die Äußerung, wonach der „private“ Jazzpiano-Unterricht eigentlich eine „Fortbildung“ darstellt, da er unterrichtswirksam wird. Umgekehrt werden aber, wie oben bereits erwähnt, Fortbildungen nicht generell als schlecht bewertet, wenn sie *nicht* unterrichtswirksam werden: Unterrichtswirksamkeit ist also einerseits das wichtigste Definitionskriterium für Fortbildungen, ihr Fehlen andererseits aber kein Ausschlusskriterium für eine positive Bewertung.

Diese Diskrepanz ist zum einen erkennbar das Resultat entsprechender Erfahrungen mit Fortbildungen: Solche Veranstaltungen werden von einigen Interviewten als häufig bzw. sogar meistens nicht unterrichtswirksam und trotzdem als positive Erfahrung beschrieben. Zum anderen aber wird dadurch in den Äußerungen der LehrerInnen deutlich, dass auch unabhängig von der unmittelbaren Unterrichtswirksamkeit Bedürfnisse existieren, die durch Fortbildungen abgedeckt werden und dann für eine positive Bewertung sorgen können. Es lassen sich also Bedürfnisse unterscheiden, die unmittelbar mit einer

5 Die Kategorie „Wünsche“ umfasst konkrete, explizit von den Interviewten benannte Aspekte, von denen als abstrahierende Kategorie die dahinter liegenden, zusammenfassenden bzw. übergeordneten „Bedürfnisse“ unterschieden werden.

6 Der Begriff „Lernen“ wird im Rahmen dieses Textes – so wie auch in den Interviews erkennbar – zunächst einmal in der Bedeutung eines Zugewinns an Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten verwendet, ohne ihn in den Kontext einer bestimmten Lerntheorie zu stellen. Vor diesem Hintergrund ist dann im Hinblick auf die Fragestellung von besonderem Interesse, was alles im Sinn eines professionellen Wissens in den Äußerungen erfasst wird und inwiefern sich dadurch ein unterschiedlicher Blick auf Fortbildungen und ihre Wirksamkeit ergibt.

Wirksamkeit im Unterricht verbunden sind von solchen, die nicht oder nur indirekt auf eine Unterrichtswirksamkeit abzielen.

Bedürfnisse unabhängig von unmittelbarer Unterrichtswirksamkeit

Eine erste Erklärung für positive Bewertungen trotz fehlender Unterrichtswirksamkeit ist, dass auch im Zusammenhang mit institutionalisierten Fortbildungen das Lernen selbst als eigenständiges Bedürfnis erkennbar wird, das **Lernen um des Lernens willen**. Es geht dabei um eine Erweiterung des eigenen Wissens im Sinn einer persönlichen Entwicklung ohne die Zweckgebundenheit einer (unmittelbaren) Unterrichtswirksamkeit, weil die jeweiligen Inhalte über das für den Unterricht verwendbare Wissen hinaus gehen. So sagt beispielsweise Herr A: „Auch wenn man die niemals machen würde ... wenn ich einfach mal was zum Beispiel über die Leningrad-Sinfonie von Schostakowitsch gelernt hab, ist das schon 'ne gelungene Fortbildung. Wenn ich einfach mal wieder selber was gelernt hab. Und vielleicht sehr gelungen ist, wenn ich es im Unterricht anwende oder erfolgreich anwende, aber (.) das muss gar nicht unbedingt sein.“⁷

Auch im Kontext dieses Lernens ohne eine direkte Anwendungsmöglichkeit im Unterricht wird dennoch immer wieder ein Bezug hergestellt, indem das Lernen als **Motivation** für das eigene Unterrichten und damit als eine Grundlage für mehr Berufszufriedenheit dargestellt wird. Im Gegensatz zu sonst überwiegenden Äußerungen, wenn es um unmittelbare Unterrichtswirksamkeit geht, werden dann auch Veranstaltungen als positiv bewertet, die auf eine rezeptive Teilnahme hin konzipiert sind. In Bezug auf einen Bundeskongress des AfS sagt Frau B: „So'n Vorlesungscharakter gab's ja auch, also (.) das fand ich für mich auch wiederum gut, weil, das Studium ist ja jetzt doch wieder 'ne Zeit her, und als Oberstufenlehrer find' ich das auch nicht schlecht, dass man ab und zu mal wieder intellektuelle Anregungen kriegt.“ Der Aspekt einer verbesserten Berufsmotivation durch die Teilnahme an Fortbildungen wird auch im Zusammenhang mit musikpraktischen Angeboten erkennbar: Auch wenn die Fortbildungsinhalte z. B. mangels Ausstattung an Instrumenten oder vermuteter Überforderung der eigenen SchülerInnen als nicht im Unter-

7 Anmerkung zu den hier verwendeten vereinfachten Transkriptionsregeln: Die Unterstreichung steht für eine auffällige Betonung, (2) steht für eine Sprechpause von etwa zwei Sekunden und (.) für Pausen, die weniger als eine Sekunde dauern.

richt umsetzbar beschrieben werden, können sie dennoch die Motivation des eigenen Unterrichtens mit musikpraktischen Anteilen erhöhen.

Unabhängig vom konkreten Unterrichtsbezug ist also das grundsätzliche Interesse an der eigenen, **vielfältigen Auseinandersetzung mit Musik**, sei es kognitiv oder musikpraktisch, ein wichtiger Grund für die Teilnahme an Fortbildungen. In diesem Zusammenhang ist in den Interviews häufig die Rede vom „Spaß“ als Kriterium für eine gute Fortbildung. Der **Erlebnisaspekt** selbst stellt damit ein Bedürfnis dar. Dabei erscheint die Wahl des Begriffs „Spaß“ auf den ersten Blick möglicherweise anrühlich, dessen tatsächliche Bedeutung wird aber durch den dargestellten Kontext deutlich: Die bei oberflächlicher Betrachtung leicht missverständliche Wortwahl wird im Zusammenhang mit Lernen und mit Musizieren verwendet und gleichzeitig in den Kontext zu Motivation und Berufszufriedenheit gestellt; damit unterstreichen die interviewten LehrerInnen die grundsätzliche Bedeutung von Fortbildungen für ihre Motivation. Gleichzeitig zeigt sich aber auch eine deutliche Parallele zu den eigenen Unterrichtszielen; differenziert wird u. a. in einer Aussage von Frau H erkennbar, was sie mit „Spaß“ verbindet und wie eng dies mit mehreren ihrer Unterrichtsziele zusammenhängt: „Diese (2) ja, Freude am praktischen Musizieren, dass das einen bereichert, ... dass man irgendwie zusammen arbeitet, oder wenn Schüler so nach 'nem Probenwochenende sagen »boah das hat so viel Spaß gemacht« und wenn man dann mal aufzählt die Stunden, die wir wirklich geprobt haben und wie wenig Freizeit, und trotzdem solche Schüler dann sagen »das war toll«, ... wenn so (..) man den Schülern beigebracht kriegt, dass sich da so'n bisschen Mühe lohnt, ... und dieses gemeinsame Musizieren ja nun ein Gemeinschaftserlebnis bringt, und man das einfach gut fand, ... so Spass, merken, dass Musik einen innerlich bereichern kann, wenn man das so rüber bringen könnte, ist denke ich schon viel.“

Weitere Bedürfnisse ohne unmittelbaren Unterrichtsbezug werden auch über das Lernen hinaus genannt. Für alle im Rahmen dieser Darstellung einzeln ausgewiesenen Bedürfnisse ist aber festzuhalten, dass sie als untereinander vernetzt zu verstehen sind, wodurch sich letztlich auch immer wieder ein Unterrichtsbezug abzeichnet. Dazu gehört auch das immer wieder betonte Bedürfnis nach einem **Austausch mit FachkollegInnen**. Dieser ist sowohl inhaltsbezogen als auch (berufs- und fachbezogen) emotional gemeint. Ziel ist es, damit aus einer empfundenen Isoliertheit bei der Unterrichtsarbeit und in der Auseinandersetzung mit beruflichen Schwierigkeiten herauszukommen. Durch den Kontext der Schilderungen werden auch hier wieder Bezüge zum unterrichtsbezogenen eigenen Lernen deutlich, z. B. wenn in der weiterfüh-

renden Begründung für den Wunsch nach fachlichem Austausch positiv erlebte Beispiele herangezogen werden: Der Austausch mit ReferendarInnen und Studierenden, die Ideen aus den Studienseminaren oder Hochschulen mitbringen, oder der Austausch mit FachleiterInnen im Rahmen von gelungenen Unterrichtsnachbesprechungen werden als Lernerfahrungen im Sinn eines kollegialen Austauschs jenseits von institutionalisierten Fortbildungen beschrieben, die im eigenen Unterricht wirksam geworden sind. Frau F bezeichnet diese Art des fachlichen Austauschs als eine „Kultur der Teamarbeit“, die sie durch Fortbildungen gefördert sehen möchte. Selbst an Schulen mit mehreren MusiklehrerInnen kommt Teamarbeit unter KollegInnen nach den vorliegenden Aussagen nur ausnahmsweise (z. B. wegen fächerübergreifender Kurse) zustande; eine Ausnahme hierbei stellen in den Interviews die KollegInnen dar, die an Schulen arbeiten, in denen Musik einen eigenen Schwerpunkt im Schulprogramm darstellt und Teil des Schulentwicklungsprozesses ist. Ansonsten findet Teamarbeit im Sinn von gemeinsamem berufsbezogenem Lernen aber scheinbar eher zufällig und nicht geplant statt, selbst wenn der Austausch mit FachkollegInnen in dieser Hinsicht als positiv angesehen wird: Es fehlt die Verankerung der Idee eines gemeinsamen Lernens im beruflichen Alltag.

Eng mit dem Wunsch nach Austausch verbunden ist das Bedürfnis nach **Partizipation** im Kontext von Fortbildungen, das in verschiedenen Formen erkennbar wird. Im einfachsten Fall geht es darum, die eigenen Wünsche in die Planung von Fortbildungsveranstaltungen einbringen zu können. Darüber hinaus besteht aber auch ein Interesse an der Mitarbeit bei der Entwicklung und Durchführung von Fortbildungen. Eine Begründung dafür ist, dass gerade dies als wirkungsvollste Form des eigenen berufsbezogenen Lernens angesehen wird, also gewissermaßen eine „Fortbildung durch Fortbilden“ in Anlehnung an die Idee des „Lernens durch Lehren“. Besonders deutlich wird dies bei einer Fachmoderatorin, die zu den interviewten Lehrerinnen im Rahmen dieser Befragung gehörte. Sie bezeichnete das oben beschriebene gemeinsame Diskutieren und Vorbereiten von Fortbildungen in der Moderatorengruppe als die für ihren eigenen Unterricht wirksamste „Fortbildung“. Eine weitere erkennbare Begründung für das Bedürfnis nach Partizipation stellt das Bedürfnis nach **Anerkennung und Bestätigung** durch KollegInnen dar, also nach einer Wertschätzung aus professioneller Sicht in Bezug auf die eigene unterrichtliche Planungs- und Entwicklungsarbeit, weil dies scheinbar in dieser Form im Unterrichtsalltag sonst kaum erfahren wird. Nicht zuletzt wird auch in der Rolle als TeilnehmerIn das Bedürfnis nach Partizipation dergestalt deutlich, dass Veranstaltungen ausgesprochen negativ bewertet werden, in denen Referen-

tInnen mit den Worten von Herrn A als „Oberlehrer“ auftreten und die TeilnehmerInnen sich in eine (im negativen Sinn hierarchisierend gemeinte) Schülerrolle gezwungen sehen, wie dies Frau B beschreibt: „Dann denke ich auch, derjenige hat nicht die Stärke, jetzt gleichberechtigte Partner neben sich zu haben, sondern er will uns da irgendwo 'ne Ebene tiefer halten.“

Bedürfnisse im Hinblick auf unmittelbare Unterrichtswirksamkeit

Wenn in den Interviews ausdrücklich das **unterrichtsbezogene Lernen** als Bedürfnis thematisiert wird, dann wird dies auf zwei Arten begründet: zum einen schlicht mit dem dahinter liegenden Bedürfnis nach Entlastung durch Hilfestellung und Unterstützung bei der alltäglichen Arbeit der Unterrichtsvorbereitung, zum anderen mit dem Bedürfnis nach einer persönlichen Weiterentwicklung und damit dem Ziel der eigenen Professionalisierung.

Das Bedürfnis nach **Entlastung** bezieht sich v. a. auf Sachwissen, dahinter steht der Wunsch nach Lernen durch Information (z. B. der Vermittlung von Analysen der Werke aus den Vorgaben des Zentralabiturs) und der Wunsch nach entsprechendem Unterrichtsmaterial (z. B. didaktisch reduzierte Partituren oder ausgewählte, aufbereitete musikwissenschaftliche Materialien und ausgewählte Hörbeispiele). Im Kontext des Bedürfnisses nach einer Reduzierung der Arbeitsbelastung wird „Fortbildung“ also eher als Teamwork im Sinn von Arbeitsteilung verstanden, wobei mehrfach geäußert wird, dass i. d. R. die entsprechenden Materialien auch ohne die Veranstaltung selbst ihren Zweck erfüllen würden. Entlastung durch Arbeitsteilung ist nach Meinung der erwähnten Fachmoderatorin auch eines der wichtigsten Ziele von Fortbildungen der Bezirksregierung.

Über den Aspekt der Entlastung hinaus geht das Bedürfnis nach einer **persönlichen Weiterentwicklung**, also nach Lernen bezogen auf ein umfassend zu verstehendes professionelles Wissen im Hinblick auf die individuelle **Unterrichtsentwicklung**. Mit Unterrichtsentwicklung ist hier in Abgrenzung von der Unterrichtsplanung konkret das Verändern des eigenen Unterrichtens gemeint. Dies kann sich auf Inhalte und auf Methoden beziehen; in beiden Fällen wird als Motiv einerseits erkennbar, den Unterricht zu erweitern oder zu erneuern sowie empfundene eigene Defizite aufzuarbeiten (inhaltlich z. B. wegen Unsicherheit beim Unterrichten von Pflichtthemen für das Zentralabitur, aber auch instrumentalpraktisch z. B. auf Grund von Ausbildungslücken im Bereich Populärer Musik) oder andererseits Unterrichtsprobleme methodischer Art zu beheben.

Zu solchen Problemen gehört der Umgang mit Unterrichtsstörungen beim Klassenmusizieren oder die Schwierigkeit, in Bezug auf bestimmte Unterrichtsinhalte die SchülerInnen nicht zu erreichen. Herr A wünscht sich etwa beim Thema „Formenlehre“ methodische Hilfe dazu, wie man die SchülerInnen erreichen und z. B. für bestimmte Themen des Zentralabiturs interessieren kann: „Hier diese A-Dur-Sinfonie ... da hätt ich zum Beispiel mal gern ‚ne Fortbildung, wie man zum Beispiel ‚ne pfiffige Unterrichtsreihe über Formenlehre machen kann.“ Auf besonders dramatische Weise schildert Herr C, dass sich für ihn die grundsätzliche Schwierigkeit, die SchülerInnen zu erreichen, erst im Lauf der Zeit entwickelt und dann so weit verstärkt hat, dass inzwischen für ihn das Ziel des heutigen Musikunterrichts selbst Anlass für Verunsicherung ist: Er unterrichtet seit etwas mehr als dreißig Jahren Musik an einem Gymnasium und vermisst heute die anfangs noch empfundene Sicherheit hinsichtlich der Übereinstimmung eigener Vorstellungen von Musikunterricht, veränderten (und sich weiter verändernden) Vorgaben und sich verändernden Schülerinteressen. Herr C wünscht sich deshalb von Fortbildungen Antworten auf die Frage nach dem „Sinn“ von Musikunterricht: „Ich würd' sogar noch einen draufsetzen, sogar Sinnfragen nachgehen. Wenn wir Musik unterrichten, was unterrichten wir da eigentlich? (2) Ist heute nicht mehr klar. Als ich anfing, war das glockenklar, aber (.) ich frag' mich das (.) in mancher Klasse wirklich (.) unter hohem Druck stehend immer wieder, ... um was geht's da eigentlich.“

Die inhaltlichen Wünsche im Hinblick auf die persönliche Weiterentwicklung werden (neben dem auch hier wieder erkennbaren Wunsch der Entlastung beim Einarbeiten) vor allem damit begründet, dass die gewünschten unbekannteren Bereiche als unzugänglich erscheinen – es geht also zunächst um ein Bedürfnis nach **Zugangswissen** im Sinn eines ersten Zugangs zu einem Wissensbereich. So beschreibt z. B. Frau E, die kurz vor der Pensionierung steht und eine typische kunstmusikorientierte Ausbildung erfahren hat, eine Orientierungslosigkeit in Bereichen der Populären Musik. Sie wünscht sich „solides Wissen“, um einzelne Musiktitel oder Bands bestimmten Stilen zuordnen zu können. Herr A dagegen, der zum Zeitpunkt des Interviews seit zehn Jahren am Gymnasium unterrichtete, hat zwar auch (mangels Alternativen) ein kunstmusikorientiertes Lehramtsstudium abgeschlossen, sieht sich von seinen musikalischen Präferenzen her aber eher als „Jazzler“ und hat keinen Bedarf an Fortbildungen im Bereich Populärer Musik, weil er in diesem Bereich schon viel in seinem Unterricht anbietet. Er fühlt sich zwar in Bezug auf die traditionelle europäische Kunstmusik einigermaßen gut ausgebildet, weil sein Studi-

um im Wesentlichen darauf ausgerichtet war, Orientierungshilfe wünscht er aber dennoch im Zusammenhang mit den Werkvorgaben bei der Einführung des Zentralabiturs.⁸ Das Zentralabitur wird auch in anderen Interviews in diesem Kontext thematisiert, wenn die bisher unbekannten Gegenstände und die Frage nach möglichen Quellen zur Aneignung des erforderlichen eigenen Wissens für eine Behandlung dieser Gegenstände im Unterricht für Unsicherheit sorgen; mit Zugangswissen kann also – neben einer Vermittlung im Rahmen der Veranstaltung selbst – auch **Quellenwissen** gemeint sein. Betont wird die Bedeutung von Fortbildungen gerade im Zusammenhang mit Pflichtthemen beim Zentralabitur auch von Frau E: Diese Fortbildungen werden aus ihrer Sicht von den KollegInnen gerne angenommen, „wenn Sie's selber nicht schaffen ... sich was anzuknobeln, manche können's ja auch, aber eben nicht alle.“ Außerdem verbirgt sich dahinter aber die zusätzliche Problematik in NRW, dass die Einführung des Zentralabiturs im Fach Musik selbst, ungeachtet der Inhalte, für Verunsicherung v. a. bei jüngeren KollegInnen gesorgt hat. Zum einen waren für sie bei der Einführung die unterrichtlichen Zielsetzungen im Zusammenhang mit den geforderten Werken nicht im Detail erkennbar, zum anderen wurde die Idee eines Zentralabiturs an sich als widersprüchlich zum gleichzeitig gültigen Lehrplan für die Sekundarstufe II empfunden, der auf die Partizipation der SchülerInnen bei der Unterrichtsgestaltung Wert legt und diese ausdrücklich einfordert: Das Zentralabitur legt Gegenstände verbindlich fest, während der Lehrplan das „Verhandeln“ von Themen und Gegenständen (im Rahmen der Obligatorik) mit den SchülerInnen verlangt.⁹

Ein weiterer Bereich, der im Zusammenhang mit Zugangswissen als Bedürfnis erkennbar wird, ist die Musik fremder Kulturen, wie z. B. indische Musik. Mehrfach ausdrücklich davon ausgenommen wird hierbei Musik aus Schwarzafrika, da hier die Materiallage von den Interviewten als gut eingeschätzt wird und sie sich gut informiert fühlen, v. a. durch das musikpädagogische Standardwerk von Volker Schütz (1992), aber auch durch viele Querverweise in der musikpädagogischen Literatur und in Unterrichtswerken im Kontext von afroamerikanischer Populärer Musik und ihren Wurzeln. Auch im interkulturellen Zusammenhang wird als Begründung für Themenwünsche an-

8 Das Zentralabitur wurde in NRW im Jahr 2007 eingeführt.

9 Mit beiden Schwierigkeiten hatten die interviewten älteren KollegInnen tendenziell weniger Probleme, da sie nach ihren Aussagen zumindest teilweise auf frühere Unterrichtsreihen und Konzeptionen und auf musikdidaktische Vorstellungen früherer Lehrpläne zurückgreifen konnten.

gegeben, dass die grundlegenden Orientierungsmöglichkeiten fehlen: der persönliche Zugang zur Musik und wenigstens ansatzweise zu einem Verständnis der Kultur, aber auch zum Musizieren und damit zu Möglichkeiten der angemessenen musikpraktischen Auseinandersetzung im Unterricht. Neben den oben bereits genannten Wissensaspekten spielen also bei dem Bedürfnis nach Zugangswissen auch instrumentalpraktische Fähigkeiten eine Rolle, die in diesem Zusammenhang als wichtig erscheinen. Über das gegenstandsbezogene Wissen im engeren Sinn hinaus wünscht sich Frau B beim Themenfeld „Musik fremder Kulturen“ Hilfe bei der Orientierung über die ortsansässige Musikszene fremder Kulturen und möglichst auch die Vermittlung von Kontakten zu MusikerInnen oder Veranstaltern, um darauf im Unterricht oder in Projektarbeit und im Rahmen von Exkursionen oder Veranstaltungsbesuchen zurückgreifen zu können; auch das genannte Quellenwissen ist also in umfassendem Sinn zu verstehen.

Neben inhaltlichen Wissensgebieten bezieht sich der Wunsch nach Unterrichtsentwicklung auch auf Zugangswissen in Bezug auf (musikpraktische) Fähigkeiten und Fertigkeiten, wobei die zusätzliche Funktion genannt wird, dass Fortbildungen häufig überhaupt erst den erforderlichen **Mut machen**, sich mit bestimmten, bisher unzugänglich erscheinenden Bereichen (wie z. B. Improvisation, Percussion, szenische Interpretation) auseinanderzusetzen und ein Einbeziehen in die eigene Unterrichtsentwicklung in Betracht zu ziehen. Auf der anderen Seite existiert auch der Wunsch nach einer Vertiefung von Fähigkeiten v. a. im instrumentalen Bereich und in diesem Zusammenhang nach dem Begleiten von längerfristigen Übeprozessen in solchen Bereichen, in denen bereits ein gewisser „Expertenstatus“ im Hinblick auf das professionelle Wissen erreicht worden ist; Letzteres wird im Zusammenhang mit Fortbildungen aber eher als Utopie denn als realistischer Wunsch genannt.

Unterrichtswirksamkeit von Fortbildungen

Im Zusammenhang mit den hier im Überblick dargestellten Bedürfnissen ist bereits deutlich geworden, dass die Bedeutung von Fortbildungen für MusiklehrerInnen auch durch die **Wirksamkeit** bestimmt wird, die ihnen von den Interviewten zugesprochen wird.

Die Wirksamkeit ist, wie bereits angesprochen, nicht auf den unmittelbaren Unterricht beschränkt, sondern kann sich auch indirekt oder zu einem späteren Zeitpunkt auf Unterricht oder allgemeiner auf Schule bzw. auf das Berufsleben

über den eigentlichen Unterricht hinaus beziehen; auch Wirkungen jenseits des Berufslebens werden genannt. Wichtig ist den interviewten MusiklehrerInnen aber – teilweise trotz fehlender positiver Erfahrungen diesbezüglich – insbesondere der Aspekt der Unterrichtswirksamkeit von Fortbildungen. Dies wird nicht zuletzt dadurch deutlich, dass auch bei nicht unmittelbar unterrichtsbezogenen Bedürfnissen immer wieder ein Bezug zum Unterricht bzw. zum Unterrichten hergestellt wird.

Von besonderem Interesse hinsichtlich der Wirksamkeit ist die Frage, welches Verhältnis sich aus Sicht der Befragten zwischen den geschilderten Bedürfnissen und der Teilnahme an Veranstaltungen ergibt, also z. B. inwieweit Fortbildungen zu einer Entlastung beitragen oder weitergehend auch Unterrichtsentwicklung ermöglichen. Zwei Extremfälle zeichnen sich diesbezüglich ab: Von einigen Befragten wird keinerlei unmittelbare Wirksamkeit der erlebten Fortbildungen für den eigenen Unterricht gesehen; begründet wird dies in den Interviews u. a. mit der fehlenden Relevanz der angebotenen Inhalte für die eigenen Schülergruppen auf Grund eines zu anspruchsvollen bzw. zu abstrakten Niveaus oder mit fehlender Relevanz auf Grund der Beliebigkeit der gewählten Gegenstände. Bei einer Interviewpartnerin wurden Fortbildungen aber im Kontrast zur völlig fehlenden Unterrichtswirksamkeit sogar zur entscheidenden Instanz für die Ausgestaltung des Unterrichts: Frau H beschreibt, dass der eigene Unterricht zu Anfang des Berufslebens „viel zu kopflastig“ gewesen sei und kaum Praxisanteile enthalten habe, weil in der Ausbildung keine Grundlagen für einen praxisorientierten Unterricht gelegt worden seien. Der Unterricht habe sich insbesondere durch den Besuch von Fortbildungen verändert: „Also ich glaube, ohne die Fortbildungen wäre ich viel frustrierter und würde vielleicht noch Dinge machen, die ich vor zehn Jahren gemacht hatte.“ Dabei hat sich aber offensichtlich nicht nur der Praxisanteil des Unterrichts erhöht, sondern das gesamte Verständnis von gelingendem Musikunterricht hat sich verändert. Diese Änderung sieht konkret so aus, dass aus heutiger Sicht von Frau H die Themen „Musiktheorie“ und „Analyse“ im Unterricht mit *ihren* SchülerInnen gar keinen Sinn und ihnen auch keinen Spaß machen würden, woraus dann wiederum persönlicher Frust für sie als Lehrerin resultiere. „Theorie“ unterrichtet sie nach eigener Aussage deshalb eher „zum Disziplinieren“ und Kräftesparen, „weil man nicht jede Stunde Praxis machen kann“. In diesem Fall wird das über die Jahre wahrgenommene Fortbildungsangebot als entscheidende Instanz dafür genannt, wie der eigene Musikunterricht inzwischen aussieht, während Lehrplan, schulinternes Curriculum, Studi-

um oder Referendariat für diesen Unterricht inzwischen nur noch eine sehr untergeordnete Rolle spielen.

Zwischen diesen beiden Polen bewegen sich die Äußerungen der übrigen MusiklehrerInnen, die grundsätzlich eher nicht erwarten, dass Fortbildungen unmittelbar wirksam werden; ihre Erwartungen sind offensichtlich auf Grund der erlebten Fortbildungen im Lauf der Zeit reduziert worden. Dies betrifft vor allem die Vorstellung, Material oder vorgestellte Unterrichtsreihen eins-zu-eins übernehmen zu können; davon haben die Interviewten während der ersten Jahre ihres Berufslebens Abstand genommen. Frau B sagt z. B.: „Man kann nicht 'ne Pauschalreihe entwerfen, das geht sowieso nicht. Jeder hat seine eigene Klientel, und seine Schüler vor sich und seine Materialien und seine spezielle Art zu unterrichten.“ Vielfältige Möglichkeiten werden dagegen hinsichtlich der Wirksamkeit im Sinn eines „Steinbruchs“ gesehen, sei es in Bezug auf das Material, die Methoden, vermittelte Kompetenzen oder auch nur Ideen, die man mitgenommen hat: „Und dann isses auch bei mir so, dass ich wirklich vieles lange aufhebe, wie so'n Schwamm alles aufsauge und irgendwann braucht man's dann oder findet 'ne Idee, es mit was anderem zu vernetzen. Also ich denke, das muss bei mir jetzt gar nicht so unmittelbar jetzt irgendwie Ergebnisse bringen.“ (Herr F).

Ausblick: Bedingungen für Unterrichtswirksamkeit

Zusammenfassend kann bis hierhin festgehalten werden, dass die verschiedenen Bedürfnisse im Kontext unterrichtsbezogenen Lernens sich zum einen unterschiedlichen Wissensarten im Sinn eines umfassenden Begriffs von professionellem Wissen zuordnen lassen; zum anderen lässt sich erkennen, dass das Lernen bei Fortbildungen im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung als Teil eines Prozesses zu verstehen ist, da sich die geäußerten Bedürfnisse auf unterschiedliche Phasen eines Wissenserwerbs beziehen: vom „Zugangswissen“ (im Sinn von Einstiegs- und Quellenwissen), auf das ein eigenständiges oder begleitetes vertiefendes Lernen aufbauen kann, bis hin zu einem „Expertenwissen“ in Bezug auf die Umsetzung im Unterricht. Dieses Verständnis verschiedener Phasen zeigt sich auch in Wünschen nach dem Aufzeigen von Zugängen zu Wissensbereichen oder zu Lernwegen einerseits und in Wünschen nach Anleitung und Begleitung von Lernprozessen durch längerfristige Veranstaltungen andererseits. Diese Phasen sind vor allem wichtig in Bezug auf die Frage, unter welchen Bedingungen Fortbildungen tatsächlich im Unterricht und bei der Unterrichtsentwicklung wirksam werden.

Auf die Bedingungen für eine Unterrichtswirksamkeit von Fortbildungen kann im Rahmen dieses Beitrags nur noch kurz eingegangen werden, ausführlich wird dies in der Veröffentlichung der Studie erfolgen: Ob eine Fortbildungserfahrung in den Unterricht eingebracht wird, ist grundsätzlich abhängig von der Entscheidung der jeweiligen Lehrperson, diese Erfahrung in die eigene Unterrichtsplanung oder -entwicklung einzubeziehen. Bei dieser Entscheidung spielen offenbar mehrere Faktoren zusammen, die sich drei **Bedingungsfeldern** zuordnen lassen, nämlich

1. die persönliche Entwicklung im Hinblick auf das professionelle Wissen (hierbei ist v. a. die Einschätzung der TeilnehmerInnen über das erreichte oder erreichbare Gelingen des eigenen Entwicklungsprozesses im Sinn der oben angesprochenen Phasen des Wissenserwerbs bedeutsam),
2. die Anschlussmöglichkeit an Unterrichtsziele und den persönlichen Unterrichtsstil (Unterrichtsziele können vorgegeben oder selbst gewählt sein, stehen also in Abhängigkeit von Vorgaben des Zentralabiturs, von Richtlinien, schulinternem Lehrplan und Schulprogramm, von Schülerinteressen bzw. deren Möglichkeiten und von den eigenen Einstellungen; der Unterrichtsstil bezieht sich z. B. darauf, ob Klassenmusizieren grundsätzlich als zu anstrengend empfunden wird o. Ä.) und
3. die Verfügbarkeit materieller Ressourcen (Unterrichtsmaterial, Medien/Instrumente, in erweitertem Verständnis auch: zeitliche Ressourcen).

Wenn die Bedingungen in allen drei Feldern als positiv (im Sinn von entweder in ausreichendem Maße gegeben oder realistisch erreichbar) eingeschätzt werden, sprechen die befragten LehrerInnen Fortbildungen die Möglichkeit zu, ihre eigene Unterrichtsentwicklung zu beeinflussen und in ihrem Unterricht wirksam zu werden. Vor dem Hintergrund dieser Bedingungsfelder beantwortet sich also im Hinblick auf Fortbildungen jeweils individuell die Frage, ob eine Unterrichtsentwicklung ermöglicht worden ist. Das Wirksamwerden von Fortbildungen im Unterricht ist dabei selbst wiederum als Prozess zu verstehen, den Niessen (2006) im Individualkonzept von MusiklehrerInnen bereits als Lernprozess beschrieben hat, was sich auch in den hier ausgewerteten Interviews bestätigt.

Fortbildungen als 3. Phase der Lehrerbildung?

Eine ausführliche Diskussion der Ergebnisse hinsichtlich möglicher Konsequenzen kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Es sollen aber einige Fragen an-

gesprächen werden, die sich m. E. angesichts der Sichtweise der befragten LehrerInnen auf Fortbildungen geradezu aufdrängen: Von allen Befragten wird die Notwendigkeit von Fortbildung gesehen.¹⁰ Begründet wird dies u. a. mit (als unvermeidbar angesehenen) Ausbildungslücken und vielfältigen Veränderungen im Lauf des Berufslebens. Wenn Fortbildungen aber in diesem Sinn als 3. Phase der Lehrerbildung „funktionieren“ sollen, wenn sie also bezogen auf Unterricht nicht nur der Entlastung dienen, sondern auch zur Professionalisierung von LehrerInnen beitragen sollen, kann die Diskrepanz zwischen positiver Beurteilung von Fortbildungen durch die LehrerInnen bei gleichzeitig (mehr oder weniger hingenommener) fehlender Wirksamkeit im Hinblick auf die persönliche Unterrichtsentwicklung nicht zufrieden stellen.

Angesichts der Komplexität der hier nur in Schwerpunkten dargestellten Bedürfnisse und Bedingungen für Unterrichtswirksamkeit erscheint es dabei wenig hilfreich, die häufig beklagte mangelnde Wirksamkeit von Fortbildungen im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung pauschal einer „Fortbildungsabstinenz“ der LehrerInnen zuzuschreiben, hinter der Bastian/Hafen (1990: 73) „eine gehörige Portion Bequemlichkeit, Nachlässigkeit, mangelndes Fortbildungsbewußtsein und berufsbedingte (?) Inflexibilität“ vermuten.¹¹

Vielmehr lassen die hier in einem ersten Überblick vorgestellten Ergebnisse danach fragen, wie Fortbildung angesichts des Missverhältnisses zwischen unterrichtsbezogenen Bedürfnissen einerseits und tatsächlich empfundener Unterrichtswirksamkeit andererseits zu einer Professionalisierung im Rahmen der 3. Phase der Lehrerbildung beitragen könnten. Damit steht weniger die Frage nach bestimmten Inhalten im Mittelpunkt; die Vielfalt der genannten Wünsche und deren Heterogenität lässt zwar durch ihre Begründungen sinnvolle Schwerpunkte für Fortbildungsthemen erkennen, die auch im Interesse eines bedarfs- und bedürfnisdeckenden Angebots abgefragt werden sollten. Die konkreten Gegenstände einer Veranstaltung können aber dennoch immer nur exemplarisch sein, und für eine mögliche Integration in das eigene Unterrichten wird deshalb auf die Fortbildungsinhalte bezogen unter dem Stichwort „Steinbruch“ gewünscht, „alltagstaugliche“ Bausteine anzubieten.

10 Dies deckt sich mit ebenso deutlichen Ergebnissen einer quantitative Pilotstudie von Bastian/Hafen (1990).

11 Kritisiert wurde diese Zuweisung bereits von Niessen (2006: 154) im Zusammenhang mit dem Individualkonzept von MusiklehrerInnen.

Grundsätzlich stellt sich aber die weitergehende Frage danach, inwieweit das aktuelle Angebot an Fortbildungen durch alternative Veranstaltungsformen ergänzt werden könnte, die auch die bisher vernachlässigten unter den genannten Bedürfnissen berücksichtigen und eine Unterrichtswirksamkeit vor dem Hintergrund der Bedingungsfelder ermöglichen würden. Der oben beschriebene, von zwei der befragten LehrerInnen besuchte Accompagnato-Kurs greift einige solcher Bedürfnisse auf, die in anderen Fortbildungen selten eine Rolle spielen (v. a. den Aspekt der Partizipation und der längerfristigen Begleitung von Lernprozessen); der Kurs wird allerdings eher als allgemeinpädagogische Veranstaltung angesehen und hilft durch diese andere Zielsetzung nur begrenzt im Kontext von spezifisch musikpädagogischen Fragestellungen bzw. bei der konkreten persönlichen Unterrichtsentwicklung im Fach Musik. Ein weiterer Fortbildungsansatz, in dem die Partizipation der TeilnehmerInnen u. a. in Form von Aktionsforschung bewusst in eine Fortbildung einbezogen wurde und der dabei ausdrücklich auf das Fach Musik ausgerichtet war, findet sich in der Literatur bei Eibach/Knolle/Münch (2006) in der Beschreibung des Me[i]Mus-Modellvorhabens. Als Teil eines BLK-Programms hatte diese Veranstaltung aber einen singulären Charakter und ist als Veranstaltungsform nicht in der regulären Fortbildungslandschaft verankert.

Letztlich stellt sich auch zum einen die Frage, inwieweit ein organisatorischer Rahmen für solche neuen Fortbildungsformen bereitgestellt werden kann und zum anderen die Frage einer institutionellen Anbindung musikpädagogischer Fortbildungen, denn es sind zwar viele Fragen der „Lehrerbildung im Beruf“ von fächerübergreifender Natur (wie sie mancherorts auch von Zentren für Lehrerbildung u. ä. genannten Einrichtungen aufgegriffen werden oder aufgegriffen werden sollten), aber in den Interviews wird deutlich, dass es nach Meinung der befragten LehrerInnen insbesondere für die Musikpädagogik fachspezifische Anforderungen an Fortbildungen im Sinn einer notwendigen 3. Phase der Lehrerbildung gibt.

Literatur

Bastian, Hans Günther; Hafen, Roland (1990): (Musik-)Lehrer über ihre Fortbildung oder Lehrer sind fortbildungseinsichtig, aber fortbildungsabstinent. In: Ott, Thomas; Günther, Ulrich (Hg.): Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung für den Musikunterricht, (Gegenwartsfragen der Musikpädagogik. Schriftenreihe der Bundesfachgruppe Musikpädagogik, Bd. 3), Essen: Die Blaue Eule, S. 26–77.

- Breuer, Franz (2009): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag.
- Eibach, Martin; Münch, Thomas; Knolle, Niels (2006): MusiklehrerInnen als Lernende – Überlegungen zu Strategien der Fortbildung im Fach Musik. In: Knolle, Niels (Hg.): Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik, (Musikpädagogische Forschung 27), Essen: Die Blaue Eule, S. 43–69.
- Grotluschen, Anke (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2007): Grounded Theory Methodologie – Bemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hg.): Grounded Theory Reader. (Historical Social Research, Supplement No. 19), Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung, S. 11–39.
- Niessen, Anne (2006): Individualkonzepte von Musiklehrern. Berlin [u.a.]: LIT.
- Schütz, Volker (1992): Musik in Schwarzafrika. Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Sekundarstufen. Oldershausen: Institut für populäre Musik.
- Stöger, Christine (2004): Erfahrungswissen für den Lehrberuf. „accompagnato“ – Ein Kurskonzept zur Vernetzung von Studium und Beruf. In: Diskussion Musikpädagogik, 23/2004, S. 33–38.
- Strauss, Anselm L. (1994): Grundlagen Qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung (= Uni-Taschenbücher, Bd. 1776). München: W. Fink Verlag.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet (1996, Orig. 1990): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.
- Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. (= Qualitative Sozialforschung, 15). Wiesbaden: VS Verlag.
- Wiki Musikpädagogik (20.02.2010): Accompagnato. URL: <http://www.dirk-bechtel.de/wiki/index.php/Accompagnato> (Zugriff: 20.02.2010)