

Kathleen Posvic

Abschlussevaluation der zweiten Erprobung von „Musik bewegt Kinder“

MUSIC

ART

DESIGN

THEORY

Projekt:

(LLLmuBi): Entwicklung weiterbildender Studienprogramme mit einem Fokus auf musikalisch-ästhetischer Bildung - Neue Möglichkeiten des Lebenslangen Lernens an einer künstlerischen Hochschule

Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen [16OH22047] gefördert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor/bei der Autorin.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Abschlussevaluation der zweiten Erprobung von „Musik bewegt Kinder“

Inhalt

1. Einführung.....	2
1.1 Die zweite Erprobungsphase von „Musik bewegt Kinder“	2
1.2 Einbettung der Abschlussevaluation in die Gesamtevaluation der zweiten Förderphase	3
2. Vorgehen im Rahmen der Abschlussevaluation.....	4
2.1 Hintergrund und Durchführung.....	4
2.2 Aufbereitung der Daten	7
3. Auswertung	8
3.1 Die Erprobung aus Sicht der Lernenden.....	8
3.1.1 Lernfortschritt	9
3.1.2 Lehre und Anforderungen	10
3.1.3 Vereinbarkeit.....	12
3.1.4 Studienflankierende Maßnahmen: Coachingprogramm und Tutorium	12
3.1.5 Weitere Rückmeldungen.....	14
3.2 Die Erprobung aus Sicht der Lehrbegleitenden.....	16
3.2.1 Coachingprogramm	16
3.2.2 Tutorium.....	17
4. Perspektive Studiengang: Ein Zwischenfazit	18

1. Einführung

Zwischen Oktober 2018 und September 2019 sind Elemente eines zu konzipierenden weiterbildenden Masterstudiengangs im Bereich der musikalisch-kulturellen Bildung erprobt und evaluiert worden. Die Entwicklung wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert und befindet sich aktuell (Stand: Dezember 2019) in der zweiten Förderphase. Der Studiengang zielt darauf ab, interessierte Personen insbesondere aus pädagogischen, therapeutischen und künstlerischen Berufsfeldern für die musikalische Arbeit mit Kindern zu qualifizieren und dadurch einen Beitrag zur Deckung des hohen Bedarfs an musikpädagogisch qualifiziertem Personal zu leisten.

Bereits im Verlauf der ersten Förderphase (01.08.2014–31.01.2018) sind Elemente des Weiterbildungsstudiengangs erprobt und engmaschig aus Sicht aller Beteiligten evaluiert worden. Die Fragestellung in der ersten Erprobung zielte in erster Linie auf Inhalte und Struktur des WB-Formats und ob dieses mit den ermittelten Bedarfen der Zielgruppen tatsächlich korrespondiert. Entsprechend war die Evaluation auf die Zufriedenheit mit den Inhalten, die Studierbarkeit des Angebots und die Relevanz der vorgehaltenen Inhalte für die berufliche Praxis ausgelegt.

1.1 Die zweite Erprobungsphase von „Musik bewegt Kinder“

Basierend auf den Erkenntnissen aus der ersten Förderphase wurden im Rahmen der zweiten Förderphase gezielt Nachsteuerungen vorgenommen und Entwicklungsschwerpunkte festgelegt: Ein definierter Schwerpunkt lag im Ausbau von studienbegleitenden Supportstrukturen: So sollte zum einen die **Studieneingangsphase** neugestaltet werden, zum anderen sollten **Coachingprogramm** und **Tutorium** intensiviert werden. Das Ziel der Maßnahme bestand darin, der ungewöhnlich heterogenen Gruppenzusammensetzung (hinsichtlich der Berufsfelder, der Vorerfahrungen mit dem Lernort Hochschule, der musikpraktischen Fertigkeiten und des musiktheoretischen Wissens) Rechnung zu tragen und eine gemeinsame Wissensbasis und Arbeitsgrundlage zu schaffen. Des Weiteren hat sich im Anschluss an die erste Förderphase gezeigt, dass eine stärkere **Flexibilisierung der Studienstruktur** aufgrund der Heterogenität und der starken beruflichen Belastung der Zielgruppen erstrebenswert ist: Aus der Heterogenität der ausgeübten Berufe ergab sich, dass die Teilnehmenden sehr unterschiedliche Ziele mit der Entscheidung für eine Weiterbildung verfolgten, die dann adäquat Berücksichtigung fänden, wenn Module auch einzeln belegt und – bei Bedarf – auf Zertifikate sowie den Master angerechnet werden könnten. Diese Möglichkeit sollte auch Personen entgegenkommen, die sich aufgrund beruflicher und privater Verpflichtungen in geringerer Intensität weiterbilden möchten. Die Überlastung, wie sie im Verlauf der ersten Erprobung wiederholt artikuliert worden war und zu Abbrüchen geführt hat, sollte durch die stärkere Flexibilisierung reduziert werden.

Nicht zuletzt war es ein Anliegen der zweiten Förderphase, **Prüfungsformate** zu entwickeln, die der praxisnahen und performativen Ausrichtung des Studiengangs Ausdruck verleihen, ohne sich der künstlerischen Einzelprüfung zu bedienen, die an Musikhochschulen verbreitet ist. Letztere rückt exzellente musikalische Fertigkeiten in den Fokus, wohingegen es im weiterbildenden Kontext stärker um Vermittlung und die pädagogischen Kontexte musikalischen Agierens geht.

Neben der operativen Erprobungsebene lag ein weiterer Fokus der zweiten Förderphase auf der Vorbereitung der Implementierung des Angebots, worunter die Erstellung akkreditierungsrelevanter Ordnungsmittel, Fragen der Finanzierung und die Integration der Weiterbildung in die

Hochschulstruktur fallen. Diese Punkte sind nicht Gegenstand dieses Berichts und werden an anderer Stelle erörtert.

1.2 Einbettung der Abschlussevaluation in die Gesamtevaluation der zweiten Förderphase

Ebenso wie in der ersten Förderphase war die Begleitevaluation der Erprobungsphase formativ angelegt. Das Vorgehen im Rahmen der Abschlussevaluation orientierte sich an den im Arbeitspaket „Konzeption des Evaluationsdesigns“ festgelegten Maßnahmen. Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die für die zweite Erprobung anberaumten Evaluationszeitpunkte und -zielgruppen:

Zeitpunkt	Zielgruppe	Methode(n)	Zweck(e)
Auswahlworkshop	Interessent_innen	Fragebögen (teils standardisiert)	Daten zu musikalischen Vorerfahrungen/ Motivation erheben
Startup	Teilnehmende	Fragebogen	Rückmeldung zu Inhalt und Struktur des Startups einholen
Abschluss der Studieneingangsphase (Startup + Brückenkurse)	Lehrende (sowohl neu bei ‚Musik bewegt Kinder‘ als auch WB-erfahren)	leitfadengestützte Interviews	Allgemeiner Eindruck von der Gruppe/vom Propädeutikum; didaktische Überlegungen
	Coaches	leitfadengestützte Interviews	Auswertung des Coachingprogramms
	regelmäßig Lehrende	Onlinefragebogen	Auswertung der Erprobung/Reflexion der Lehrendenrolle
Ende der Erprobungsphase	Teilnehmende	Gruppendiskussion	Feedback zur Erprobung (insbesondere zum Lernfortschritt und der Angemessenheit der Prüfungsformate)

Eine Abweichung ist hinsichtlich der regelmäßig in der Weiterbildung Lehrenden vorgenommen worden. Diese wurden nicht – wie ursprünglich geplant – durch einen Onlinefragebogen in die Abschlussevaluation involviert. Da viele der Lehrenden in beiden Erprobungsdurchläufen tätig waren und ihre Sicht im Rahmen der ersten Erprobung umfassend erhoben worden ist, lagen erstens bereits umfangreiche Daten vor. Die Rückkopplung an das und der Austausch mit dem Projektteam bestand zweitens durch das informellere Setting der Lehrendentreffen.¹ Erstmalig in der Weiterbildung Lehrende wurden drittens durch ein Gespräch früher in der Erprobungsphase einbezogen, da zu diesem Zeitpunkt Nachsteuerungen noch möglich waren. Daher ist die Entscheidung getroffen worden, von der Erhebung standardisierter Daten abzusehen. Einen Schwerpunkt der Abschlussevaluation bildete stattdessen die Auswertung der studienflankierenden Maßnahmen: Es

¹ Diese fanden zweimalig in der Erprobungsphase mit Vertreter_innen des Projektteams statt sowie als regelmäßiger interkollegialer Austausch im Anschluss an die Präsenztermine.

wurden Gespräche mit allen beteiligten Coaches geführt und auch die studentische Tutorin hat einem abschließenden ausführlichen Gespräch zugestimmt.

Bezogen auf die Proband_innen (Teilnehmende der Weiterbildung) gab es Kleingruppengespräche in der Mitte der auf ein Jahr angelegten Erprobung. Diese wurden in zwei Gruppen mit je der Hälfte der Teilnehmenden durchgeführt, wobei die Ergebnisse in die weitere Durchführung der Weiterbildung eingeflossen sind. Dieses Evaluationssetting war ursprünglich nicht geplant und ergab sich aus dem an die wissenschaftliche Begleitung herangetragenen Wunsch der Lehrenden nach einem Zwischenstand und guten Erfahrungen mit einem solchen Feedbackgespräch aus der ersten Erprobung.

Die hauptverantwortliche Lehrende stand zudem in jeder Präsenzphase für Feedback, Fragen und Beratung zur Verfügung. Die daraus resultierenden Erkenntnisse wurden ins Projektteam zurückgespielt und für die Weiterentwicklung und Fortsetzung des Angebots ebenfalls berücksichtigt. Zum Ende des Angebots wurde erneut eine Gruppendiskussion geführt. Im Folgenden werden die drei durchgeführten Evaluationsmaßnahmen

- Gruppendiskussion² mit den Teilnehmenden,
- leitfadengestützte Interviews mit den Coaches sowie
- leitfadengestütztes Interview mit der Tutorin

genauer umrissen.

2. Vorgehen im Rahmen der Abschlussevaluation

2.1 Hintergrund und Durchführung

Teilnehmende

Der letzte Präsenztermin von „Musik bewegt Kinder“ ist neben der Zertifikatsvergabe für die Abschlussevaluation reserviert worden, wobei die Auswahl eines regulären Termins die möglichst breite Beteiligung an der Abschlussevaluation sicherstellte. Methodisch wurde dem qualitativen Setting des Gruppengesprächs der Vorrang vor konventionellen, standardisierten Lehrevaluationsverfahren gegeben, da sich in der Vergangenheit gezeigt hat, dass die Teilnehmenden im persönlichen Gespräch ausgesprochen auskunftsfreudig und offen agieren, wohingegen die Motivation zur Teilnahme an Fragebögen weniger stark ausgeprägt ist. Darüber hinaus sprechen sowohl der Zeitpunkt – die Beendigung der Weiterbildung bzw. im unmittelbaren Vorfeld der Zertifikatsübergabe – als auch der im Verlauf des einjährigen Programms erreichte Grad an Vertrautheit unter den Teilnehmer_innen für eine offen angelegte Diskussionsrunde, in der jede_r Einzelne die gesammelten Erfahrungen reflektieren und in Auseinandersetzung mit den Beiträgen der anderen Diskussionsteilnehmer_innen abschließend bewerten kann.

Zudem wird mit dieser Erhebungsmethode die Erwartung verbunden, Motivlagen und Begründungen für bestimmte Einschätzungen, etwa zu den Anforderungen oder zu Vereinbarkeitsfragen, detaillierter und greifbarer erfassen zu können als mit einer schriftlichen, standardisierten Befragung. Die thematischen Fokussierungen ergeben sich aus den Schwerpunktsetzungen der zweiten Erprobungsphase sowie aus in der Lehrevaluationen bewährter Items wie zum Beispiel Lernfortschritt, Anforderungsniveau und Zufriedenheit.

Angedacht war, die Gesamtgruppe der Teilnehmenden zu trennen und die Evaluation parallel mit je der Hälfte der Teilnehmenden durchzuführen. Krankheitsbedingt ist jedoch eine der

² Im Folgenden auch Gruppengespräch oder Teilnehmendengespräch genannt.

verantwortlichen Personen ausgefallen, weshalb das Gespräch mit der gesamten Gruppe geführt worden ist. Dies führte dazu, dass nicht genügend Zeit war, um alle veranschlagten Items ausführlich abzuhandeln.

Der Gesprächseinstieg wurde aus der Evaluation der ersten Erprobung übernommen und bestand in einer Vierfeldertafel, in der sich die Teilnehmenden mit einem Klebepunkt entlang der Achsen sicher/unsicher und viel Anwendung/wenig Anwendung verorten sollten (siehe Abbildung 2). Dem eigentlichen Gespräch wurde ein Leitfaden zugrunde gelegt, der allerdings dezidiert offen gehandhabt, d.h. im Gesprächsverlauf flexibel eingesetzt wurde. Den Anliegen und Relevanzen der Teilnehmenden sollte größtmöglicher Raum gegeben werden. Er umfasste die folgenden Themenfelder:

Leitfaden Teilnehmendengespräch

A) Lernfortschritt

- Wie beurteilen Sie Ihren Lernfortschritt durch die Weiterbildung? [ggf. Differenzierung zwischen einzelnen Kursen]
- Wodurch wurde der Lernfortschritt besonders befördert bzw. gehemmt?
- Was nehmen Sie mit an Ihre Arbeitsplätze? In welchen Zusammenhängen werden Sie zukünftig anders arbeiten [Umsetzung]?

B) Lehre und Anforderungen

- Wie schätzen Sie die Lehrkompetenz der Dozentinnen ein? Waren Sie zufrieden mit ihnen? In welchen Punkten nicht?
- Wie schätzen Sie die zeitliche Struktur der Weiterbildung und die Organisation der Veranstaltungen ein?
- Wie haben Sie das Niveau, den Austausch und die Zusammenarbeit in den Gruppen empfunden?
- Wie bewerten Sie den Umfang und das Anforderungsniveau/den Schwierigkeitsgrad der Hausaufgaben?
- Hatten die von Ihnen, die einzelne Module belegt haben, den Eindruck, dass diese in sich geschlossene und stimmige Einheiten waren?

C) Vereinbarkeit

- (Was) Hat (in Bezug auf) die Vereinbarkeit der Weiterbildung mit Ihren Lebens- und Arbeitssituationen Probleme bereitet? War Abbrechen ein Thema?
- Wie haben Kolleg_innen und Leitungen Ihre Weiterbildungsaktivitäten aufgenommen? Erfahren Sie Anerkennung, Konflikte?

D) Coachingprogramm

- Wie gut hat in Ihren Augen die Arbeit mit Ihren Coaches geklappt? (Kommunikation und Absprachen; Terminfindung; fachliche Unterstützung)
- Haben Sie das Coachingprogramm als hilfreich wahrgenommen? Warum (nicht)? Wobei?

E) Verbesserungsvorschläge

- Was hatten Sie sich mit Blick auf Ihre Erwartungen anders vorgestellt? (Vor-/Nachbereitung, Lernen, Üben)
- Wodurch kann die Weiterbildung aus Ihrer Sicht noch verbessert werden? Was hat gefehlt? Was hätten Sie sich gewünscht?

F) Mögliche weitere Fragen

- Wie lief die Nutzung mit Moodle? Hat es Sie unterstützt? Welche Vorteile bzw. Nachteile sehen Sie darin?

Coaches

Die Coaches sind nach Abschluss ihrer Tätigkeit zu Einzelgesprächen eingeladen worden. Mit jeder als Coach tätigen Person konnte ein Gespräch geführt werden, wobei diesem ebenfalls ein Leitfaden zugrunde gelegt worden ist. Die Interviews wurden – anders als das Teilnehmendengespräch – nicht vom wissenschaftlichen Team, sondern von der für die Coaches verantwortlichen Lehrenden geführt. Diese konnte gezielter Fragen nach Inhalten, der Kommunikation, der Rollenverteilung usw. stellen. Eine Person des wissenschaftlichen Teams saß in einigen Fällen dabei und hatte die Möglichkeit, Notizen zu erstellen und Nachfragen anzubringen.

Alle Gespräche sind als Memo festgehalten und der Auswertung durch das wissenschaftliche Team zur Verfügung gestellt worden.

Leitfaden Coachingevaluation

A) Allgemeines Feedback

- Wie verlief das Arbeiten mit Ihrem/mit Ihren Coachee/s?
- Wie war die Kommunikation gestaltet?
- Wie oft fanden Treffen/Unterrichtsbesuche/sonstige Kommunikation statt?

B) Unterrichtsbesuche

- Was fiel Ihnen beim Unterricht Ihrer Coachees am meisten auf (positiv, negativ)?
- Was war Ihre Rolle während der Unterrichtsbesuche?
- Haben die Coachees Sie aktiv in den Unterricht/die Probe miteinbezogen oder waren Sie eher beratend tätig?

C) Aufführung/Inszenierung

- Haben Sie die abschließende Aufführung Ihrer Coachees gesehen?
- Wie zufrieden waren Sie damit? Wo hätten Sie ggf. noch Verbesserungsmöglichkeiten gesehen?

D) Rolle

- Haben Sie das Gefühl, dass die Coachees Ihre Hilfe/Ihre Begleitung annehmen mochten? Wenn ja: Wobei konnten Sie ihnen am meisten helfen? Wenn nein: Woran könnte das gelegen haben?
- Haben Sie das Gefühl, dass Sie auf Ihre Rolle als Coach angemessen vorbereitet wurden? Falls nein: Welche Inhalte hätten Sie sich in der Schulung noch gewünscht?

E) Mögliche weitere Fragen

- Hätten Sie Interesse daran, ggf. wieder als Coach zu arbeiten? Wenn ja: warum; wenn nein: warum nicht?

Tutorin

Die Tutorin ist zu einem Einzelgespräch eingeladen worden, das leitfadenorientiert von einer Person des wissenschaftlichen Teams durchgeführt worden ist. Das Gespräch ist handschriftlich dokumentiert und im Anschluss zu Zwecken der Auswertung digital aufbereitet worden. Folgende Themenblöcke sind in dem ca. einstündigen Gespräch abgehandelt worden:

Leitfaden Tutor_innengespräch

A) Allgemeines Feedback

- Wie haben Sie die Arbeit mit den WB-Teilnehmenden wahrgenommen?
- Organisatorisch: Wie haben Absprachen, Terminfindungen usw. funktioniert? Wie viele der Teilnehmenden haben sich in etwa an Sie gewendet?
- Inhaltlich: Mit welchen Fragen wurden Sie hauptsächlich kontaktiert? Hatten Sie das Gefühl, helfen zu können? Konnten die Coachees Ihre Hilfe annehmen?

B) Kommunikation mit dem Team

- Wie haben Sie die Kommunikation mit den Lehrenden der Weiterbildung wahrgenommen? Gab es Austausch und Abstimmungen?

C) Vorbereitung

- Haben Sie das Gefühl, dass Sie auf Ihre Rolle als Tutorin angemessen vorbereitet wurden?
- Wenn nein: Was hätten Sie (zusätzlich) gebraucht?

D) Schwierigkeiten

- Gab es Schwierigkeiten/schwierige Situationen im Rahmen Ihrer Arbeit als Tutorin? Wenn ja: Worin bestanden diese? Konnten Sie die Schwierigkeiten lösen? Hatten Sie Ansprechpartner_innen zur Verfügung, an die Sie sich wenden konnten?

E) Verbesserungsvorschläge

- Haben Sie Verbesserungsvorschläge für das Tutorium? Was würden Sie künftigen Tutor_innen mitgeben?

2.2 Aufbereitung der Daten

Die Kleingruppendiskussion ist mit dem Einverständnis der Teilnehmenden akustisch aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert worden. Unter Zuhilfenahme der Software MAXQDA wurde das Material codiert: In einem ersten Schritt sind dazu Aussagen zu den vorab definierten Fragen extrahiert worden (deduktives Coding). Da es sich um ein leitfadengestütztes Gespräch handelte, es also vorab konkrete Forschungsfragen gab, bot sich dieses Vorgehen an.

In einem zweiten Schritt ist das Codesystem induktiv angereichert worden, wodurch den individuellen Schwerpunktsetzungen und Relevanzen der Befragten Rechnung getragen wurde. Dieses Vorgehen hat zu einer Ausdifferenzierung der übergeordneten, deduktiv gewonnenen Codes geführt, wodurch neue Subcodes gebildet werden konnten. Außerdem wurden auf diese Weise auch unerwartete Themen mit hoher Bedeutung für die Teilnehmenden identifiziert, die sich in vollständig neuen Codes niedergeschlagen haben (*Eigeninitiative, Heterogenität*). Dieser Prozess wurde bis zu einer Sättigung am Material durchgeführt.

Eine zweite Person hat die vergebenen Codes überprüft und Anpassungen vorgenommen.

Aus diesem iterativen Prozess resultierte folgendes Codesystem:

Liste der Codes			
Code	Count		
Codesystem	190		
> Inhalte der Weiterbildung	54		
Lernfortschritt	4		
> Anwendung des Gelernten	15		
> Sicherheit	6		
> Struktur/Aufbau der Weiterbildung	21		
> Heterogenität	23		
Coaching/Tutorium	11		
> positive Erfahrungen	3		
> negative Erfahrungen	2		
> Coaching - Sicht der Coaches	28		
Moodle	5		
Eigeninitiative	12		
> Zitate/In-Vivo	6		

Abbildung 1: Codesystem

Die weiteren Gespräche mit den Coaches und der Tutorin wurden handschriftlich dokumentiert und im Anschluss für die Auswertung aufbereitet. Die so entstandenen Memos wurden ebenfalls mit MAXQDA unter Zugrundelegung des Leitfadens codiert.

3. Auswertung

3.1 Die Erprobung aus Sicht der Lernenden

Die als „Icebreaker“ eingesetzte Vierfeldertafel gibt einen ersten Eindruck davon, wie die Lernenden ihren Lernfortschritt durch die einjährige Weiterbildung beurteilen (Abb. 2). Ein Großteil der Befragten verortet sich im zweiten Quadranten, d.h. auf beiden Achsen im positiven Bereich (y-Achse: Grad der Anwendung von *keine Anwendung* bis hin zu *viel Anwendung*; x-Achse: Grad der Sicherheit von *sehr unsicher* bis hin zu *sehr sicher*).



Abbildung 2: Ergebnisse der Vierfeldertafel

Dies ist ein erfreuliches Ergebnis und korrespondiert mit der Evaluation des Lernfortschritts durch die ebenfalls erprobten Prüfungsformate. Die guten Ergebnisse unterstreichen, was ein Großteil der Teilnehmenden explizit artikuliert hat, nämlich viel aus der Weiterbildung „mitgenommen“ zu haben.

3.1.1 Lernfortschritt

Im Gespräch waren die Teilnehmenden zunächst eingeladen, ihren Klebepunkt zu kommentieren, woraus die entsprechenden Subcodes (*Anwendung des Gelernten, Sicherheit*) gebildet wurden. Die Teilnehmenden nehmen allesamt einen Lernfortschritt bei sich wahr und können viele Inhalte in ihrem beruflichen Alltag anwenden. Im Gespräch zeigt sich dies an Beschreibungen wie „ganz, ganz viele Anregungen“ (Z. 11), „ganz viel mitgenommen“ (Z. 17), „Wundertüte an Inspirationen“ (Z. 26) sowie ausführlicher: „Ja, wir haben auch sofort das Protokoll, die ganzen Materialien [erhalten]- also dass wir alles sofort umsetzen konnten, was wir gemacht haben [...]. Echt super.“ (Z. 109). Sicherheit ist ein Ergebnis, der insbesondere bei praktischen Fertigkeiten wie dem Instrumentalspiel mit der Routine entsteht. Solche Routinen überhaupt erst zu entwickeln, war Teil des Lernprozesses und der anvisierten Kompetenzen. Daher betonen einige der Befragten, dass die Weiterbildung einen Startpunkt bildet, von dem aus sich die musikalische Arbeit mit Kindern in der Praxis weiterentwickeln könne:

„Machen. Anfangen. Weiter machen. Alleine den Anfang gefunden zu haben – dann wäre ich nicht hier gewesen. Ganz schön, sich da intensiver ein Jahr mit beschäftigt zu haben und dadurch kommt man ins Tun und Ausprobieren. Und ich hoffe, das Rad läuft weiter so, wie es jetzt läuft.“ (T1, Z. 10)

Mehrere Teilnehmende berichten, dass sie in einem der Fächer quasi „von Null“ begonnen hätten, also ohne Vorkenntnisse. Dies trifft auf die instrumentalen Fächer ebenso zu wie z.B. auf die Musiktheorie. Zum Ende der Weiterbildung verfügten diese Teilnehmenden nicht nur über neue Fertigkeiten in einem für sie neuen Feld, sondern setzen diese auch direkt in der Arbeit mit Kindern um. Dies unterstreicht den hohen Anwendungsbezug der Lehrinhalte:

„Ich habe ja auch Gitarre also von Null angefangen sozusagen und traue mich jetzt, in den Kindergruppen zu spielen. Also das fand ich echt – finde ich echt genial. Also wie [Name der Lehrenden] uns da geleitet hat und ermutigt hat, von Anfang an. Schon nach der ersten Stunde [hat sie] gesagt: ‚Geht rein. Spielt mit einem Akkord dieses Lied. Begleitet das.‘ Und das habe ich gemacht. Die Kinder waren total begeistert. Und ich dachte, ja, super, das mache ich jetzt also weiter so. Und das war einfach eine super, super gute Motivation.“ (T1, Z. 138)

Die Befragten haben außerdem Gründe erläutert, die sie von einer Anwendung des Gelernten abhalten. Ein wichtiges Argument ist, dass das in der Weiterbildung vermittelte Repertoire sprachlich zu anspruchsvoll und daher nicht für Kinder(gruppen) geeignet sei, bei denen keine Deutschkenntnisse vorausgesetzt werden können (Z. 12; 31). Weitere Hindernisse bildeten die Verhältnisse am Arbeitsplatz, wie mangelnde Unterstützung, räumliche oder zeitliche Restriktionen oder der fehlende Kontakt zu einer Kindergruppe.

Gründe für fehlende Sicherheit werden ebenfalls genauer definiert: Unzureichende Übep Praxis wird genannt, ebenso wie der Besuch nur eines der angebotenen Module. Zudem sei die investierte Zeit ein entscheidender Faktor, der zwar nicht direkt beeinflussbar, aber dennoch unerlässlich für das

Gewinnen von Sicherheit sei. In diesem Sinne konnten Grundlagen geschaffen werden, mit denen die Teilnehmenden zufrieden sind. Von diesem Ausgangspunkt können sie sich individuell weiterentwickeln.

„Also selbst, wenn es eben viel in der Anwendung ist, [...] braucht es einfach Zeit, denke ich. Also jeder für sich selber, auf seine Art und Weise, wie er das- was wir jetzt als ein Wissenssammelsurium von Möglichkeiten zur Verfügung haben oder zur Verfügung gestellt bekommen, wie wir das umsetzen und anwenden. Und ich glaube, das ist einfach auch ein Zeitfaktor.“ (Z. 154)

3.1.2 Lehre und Anforderungen

In der Gruppendiskussion wurde gezielt nach dem Feedback zu einzelnen Fächern, deren Inhalten und dem Anforderungsniveau gefragt. Aus datenschutzrechtlichen Gründen wird hier auf die fächerbezogene Darstellung verzichtet, da Rückschlüsse auf verantwortliche Personen problemlos möglich wären. Entsprechend werden die Aussagen an dieser Stelle in einer verallgemeinerten Form präsentiert.

Ähnlich wie in der ersten Erprobung waren die Teilnehmenden mit den vorgehaltenen Inhalten zufrieden und empfanden sie als gut aufeinander abgestimmt (Z. 11; Z. 33). Das Anforderungsniveau war ebenfalls angemessen und konnte durch die Erhebung der Vorkenntnisse individuell angepasst werden. Es wurde bspw. auf die Zusammenstellung sinnvoller Lerngruppen im Instrumentalunterricht geachtet, sodass Anfänger_innen wie Fortgeschrittene gleichermaßen „abgeholt“ und gefördert werden konnten. Dieses bereits bewährte Konzept stieß erneut auf Zustimmung.

Positiv erwähnt wurden die Erreichbarkeit und Verbindlichkeit der Lehrenden, die Lehr-/Lernmaterialien, die wertschätzende Atmosphäre im Unterricht und auch die im Workshop-Format angebotenen Inhalte. Die Vernetzung der Fächer untereinander (insbesondere Theorie und Instrumentalunterricht) wurde erneut als ausbaufähig beschrieben.

Die wichtigsten weiteren **Kritikpunkte** betreffen das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Kursen sowie – damit verbunden – die Vertiefung der angeschnittenen Inhalte. Zudem standen zwei Fächer besonders in der Kritik, da sich die Teilnehmenden andere Inhalte gewünscht hätten bzw. sich unter dem Titel des Fachs etwas anderes vorgestellt hatten. Auf die beiden ersten Punkte wird im Folgenden genauer eingegangen:

Theorie-Praxis-Verhältnis

Die Weiterbildung verfolgte den Schwerpunkt, ihre Teilnehmenden für die praktische musikalische Arbeit mit Kindergruppen zu qualifizieren. Dies zog die methodisch-didaktische Entscheidung nach sich, der Ausbildung praktischer Fertigkeiten den Vorrang vor der Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten zu geben. In Anbetracht der geringeren Präsenzzeit verglichen mit einem Vollzeitstudium ist es unerlässlich, solche Entscheidungen bewusst im Hinblick auf die anvisierten Kompetenzziele zu treffen. Einige der Teilnehmenden stehen dieser praktischen Ausrichtung der Weiterbildung kritisch gegenüber. Sie äußerten, dass ihnen an vielen Stellen die theoretische Fundierung und Reflexion gefehlt hätten. Damit einher geht die Kritik, dass es dadurch nicht zu einer Vertiefung der Inhalte gekommen sei (s.u.).

„Also wenig Basistheorie- wie baue ich- also eher so- ja, die didaktische Seite der Musik dahinter war mir ein bisschen zu wenig. Und ich finde, das ist einfach elementar auch, um in der Musik das zu verinnerlichen und auch immer sicherer zu werden im Unterricht. Und dazu hätte ich mir mehr Reflexion gewünscht. Ich fand das in Teilen ein bisschen oberflächlich, was nicht zwangsweise schlecht ist, aber es war eine große Praxisschlacht.“ (T1, Z. 14)

Sie hätten sich also weniger konkretes „Tun“ und dafür mehr Theorie und Lektüreeinheiten gewünscht. Allerdings gab es auch Teilnehmende, die das gewählte Vorgehen angemessen fanden:

„Ich war tatsächlich für alle Phasen dankbar, wo ich ins Tun gekommen bin, weil ich glaube, ich wäre total abgesackt, wenn ich nach der Schule hundemüde um vier Uhr nachmittags mehr als eine Stunde hätte was reflektieren müssen oder eine halbe. Weil ich einfach weiß, da fährt das Gehirn runter. [...] Das war für mich genau das Richtige, sonst hätte ich Donnerstagnachmittag vier Stunden nicht durchgehalten tatsächlich. Also für mich war das sehr gut so, wie es war.“ (T 1, Z. 53)

Vertiefung von Inhalten

An mehreren Stellen wiesen die Befragten darauf hin, dass zwar viele Inhalte und Themen angerissen worden seien, aber insbesondere im fortgeschrittenen Stadium der Weiterbildung die Vertiefung gefehlt hätte. Umschreibungen, die diesen Sachverhalt adressieren, lauten:

„Ich würde daran anschließen, weil ich hatte das Gefühl, dass bis zur ersten Pause- sprich, bis kurz vor den Osterferien- ich ganz viel mitgenommen habe, ganz viel Vielfalt, aber dann die Vertiefung gefehlt hat. Oder zumindest, dass man das Gefühl hatte, na ja, das habe ich schon mal thematisiert, aber ich bin nicht in die Tiefe gegangen.“ (Z. 17)

„Und ich fand, das stand im Raum. Das war für mich nicht zu Ende besprochen.“ (Z. 136)

„Und habe dann aber erfahren, dass das ein kleiner Einblick ist, zu dem es auch Gegenstimmen gibt in der Musiktheorie. Und genau davon hätte ich total gerne mehr erfahren.“ (Z. 151)

„Aber ich glaube, es bräuchte einfach auch noch mehr Zeit und Raum hier in dem Rahmen der Fortbildung. Das was wir bei [Name einer Lehrenden] gemacht haben, diese kleinen Lehrversuche [...]. Da haben wir- waren wir ja nur jede einmal dran. Also das heißt, man bräuchte eigentlich mehr Raum in dieser Gruppe auch tatsächlich, sich auszuprobieren und eine Rückmeldung zu bekommen von der Gruppe, aber auch von den Lehrenden. Da bräuchte es einfach mehr Raum.“ (Z. 155)

Die Lernenden hätten sich eine stärkere Vertiefung gewünscht, erkennen aber durchaus an, dass es eine Frage der Zeit und damit auch der Prioritätensetzung ist. Entsprechend sehen sie es auch als eine auf Eigeninitiative hin zu verfolgende Aufgabe an, Themen bei Bedarf selbstständig zu vertiefen (s. Kap. 3.1.5). Nichtsdestotrotz zeichnen beide Kritikpunkte ein kohärentes Bild der Theorie- und Praxisanteile: Die Praxis ist – auch in der Wahrnehmung der Teilnehmenden – deutlich stärker, wenn nicht sogar zu stark gewichtet. Eine bedarfsorientierte Nachsteuerung würde demnach bedeuten, die theoretischen Anteile auszubauen und damit auch zu einer Vertiefung der Inhalte beizutragen.

3.1.3 Vereinbarkeit

Im Verlauf der ersten Erprobung waren die Themen Vereinbarkeit, Mehrfachbelastung/Überlastung und Abbruch dominierend und es war ein zentrales Anliegen der Studiengangentwicklung, in dieser Hinsicht Nachsteuerungen vorzunehmen.

Die Gespräche nach der Hälfte der Erprobung haben ergeben, dass das Belastungslevel als nicht so maßgeblich erachtet wird wie innerhalb der ersten Erprobungsphase. Die Teilnehmenden fühlten sich durch die Beratungsangebote während des Auswahl- und Informationsworkshops genügend aufgeklärt und konstatierten, dass die von den Studiengangskoordinator_innen zur Vor- und Nachbereitung veranschlagte Zeit zutreffend und hinreichend sei (Z. 192, Z. 197, Z. 208). Sie weisen zudem auf das Entgegenkommen der Lehrenden hin, wenn es um Vereinbarkeitsfragen ging: „Das war also ein großes Plus von allen Lehrenden, die ganz große Freundlichkeit und das riesengroße Entgegenkommen und die große Geduld.“ (Z. 19).

Die Belastung durch Studienleistungen sei insbesondere zu Beginn der Weiterbildung hoch gewesen, habe aber im Zeitverlauf abgenommen.

Insgesamt konnte in Bezug auf Belastungs- und Vereinbarkeitsfragen erfolgreich nachgesteuert werden. Die Beratungsangebote haben die Studierenden gut vorbereitet: Entweder wussten sie im Anschluss, was auf sie zukommt oder sie haben sich auf dieser Basis entschieden, nur ein oder zwei Module zu belegen.

„[unverständlich] aus dem Grunde, weil wir vorher gesagt gekriegt hatten, wieviel Aufwand das ist. Da habe ich auch mir gewünscht, nur ein Modul zu kriegen. Und das war auch so. Und das fand ich auch realistisch eingeschätzt. Also mir hat das tatsächlich gereicht.“ (Z. 208)

3.1.4 Studienflankierende Maßnahmen: Coachingprogramm und Tutorium

Als studienflankierende Maßnahmen wurden in der zweiten Erprobung ein Coachingprogramm und ein Tutorium vorgehalten. Die guten Erfahrungen mit beiden Formaten in der ersten Erprobung bildeten die Grundlage für die Entscheidung, das Coachingprogramm zu einem obligatorischen Bestandteil des Curriculums zu machen. Das Tutorium sollte ebenfalls intensiviert werden.

Beide Maßnahmen dienen dem Studierendensupport, wobei das Coaching vornehmlich der Förderung des Theorie-Praxis-Transfers und das Tutorium der Nachbereitung des Lehrstoffs diene. Evaluiert wurden beide Formate sowohl aus Sicht der Lernenden als auch aus Perspektive der Lehrenden (den Coaches wie der Tutorin; siehe dazu Kap. 3.2). Den Gesprächen mit den Lehrenden sind Leitfäden zugrunde gelegt worden, die Perspektive der Studierenden wurde in der Abschlussdiskussion erhoben.

Coachingprogramm

Die Struktur des Coachingprogramms sah vor, dass allen Teilnehmenden in der Projektphase verbindlich ein Coach zugeteilt worden ist. Diese_r beriet bei der Planung und Durchführung des musikpädagogischen Projekts am Arbeitsplatz. Vorgesehen waren ein Vorbereitungstreffen sowie ein bis zwei Besuche „vor Ort“, also am Arbeitsplatz des_der Teilnehmenden. Von diesem Setting konnte allerdings bei Bedarf abgewichen werden: So haben Beratungen z.B. auch telefonisch oder per Mail stattgefunden und die Anzahl der Treffen konnte individuell erhöht oder reduziert werden.

Die Teilnehmenden äußerten sich größtenteils zufrieden mit der Betreuung durch ihren Coach. Es fiel ihnen dadurch leichter, das Projekt zu strukturieren und umzusetzen und das zusätzliche inhaltliche Feedback wurde als hilfreich empfunden. Folgende Aussagen zum Coaching unterstreichen dies:

„Also für mich war es eine gute Hilfe.“ (Z. 176)

„Ich hatte [Name des Coaches] und ich fand sie sehr bereichernd. Und auch sehr wertschätzend, weil ich mein Projekt wirklich zeitlich einfach unterschätzt habe und einfach auch zu spät im Schuljahr angesiedelt. [...] Und sie kam zweimal und hat mich immer wieder so runtergeholt und alles hervorgehoben, was total gut ist und wo ich weitermachen kann und was ich vielleicht weglassen kann. Und allein hätte ich mich, glaube ich, tatsächlich verzettelt. Insofern, also mir hat es ganz doll geholfen, dass sie da war.“ (Z. 175)

„Also da hatte ich zum Beispiel einen Coach, der sich damit auch auskannte. Das fand ich super.“ (Z. 33)

Die Teilnehmenden haben sich ebenfalls kritisch zum Coachingprogramm geäußert. Weniger hilfreich war es in den Fällen, in denen die inhaltliche Passung nicht gegeben war (Z. 183) oder es persönliche Differenzen (Z. 181) gab. Es gab auch Teilnehmende, die es nach eigener Aussage „nicht wirklich was gebraucht“ (Z. 180) hätten.

„Also da habe ich das Gefühl gehabt, so viel Input habe ich jetzt nicht bekommen oder irgendwie hilfreiches Feedback.“ (Z. 177)

Gerade im Hinblick auf die Heterogenität der Gruppe ist es sinnvoll, beim Matching von Coach und Coachee die fachlichen Hintergründe so gut wie möglich zu berücksichtigen. Eine Schulung der Coaches hat zwar stattgefunden, diese könnte aber insbesondere in Bezug auf Feedbackmethoden intensiviert werden. Es überwiegen allerdings die positiven Rückmeldungen, weshalb zusammenfassend festgehalten werden kann, dass mit dem intensivierten Coachingprogramm eine gute Richtung eingeschlagen wurde.

Tutorium

Das Tutorium ist eingerichtet worden, um fachliche Fragen z.B. zur Musiktheorie noch einmal gesondert und individuell vertiefen zu können. Dazu wurde eine Studentin im fortgeschrittenen Fachsemester gewonnen, die bis zu drei Stunden pro Woche Zeit für individuelle Nachfragen hatte. Es wurde vor allem genutzt, um die Hausaufgaben in der Musiktheorie („Basiswissen Musik“) zu bewerkstelligen und ist somit als weiteres Format zu sehen, um die heterogenen Ausgangsbedingungen zu vereinheitlichen.

Die Gruppe war sehr zufrieden mit dem Tutorium, wobei nicht alle Teilnehmenden Kontakt aufgenommen haben. Andere wiederum hatten sehr regelmäßigen persönlichen und digitalen Austausch mit der Tutorin.

„Aber ich habe das am Ende wirklich verstanden. Am Anfang saß ich wirklich wie Ochs vorm Scheunentor [...] und war herzensfroh, als ich dieses erste Tutorium mit [Name der Tutorin] hatte, weil ich wirklich eine halbe Stunde mit ihr zusammensaß und auf einmal alles verstanden habe.“ (Z. 194)

„Aber was ich gut fand, das waren diese Tutorien, die Unterstützung von [Name der Tutorin]. Also das habe ich auch echt genutzt. Und letztendlich war es dann noch mal eine Aufarbeitung. Es war natürlich dann mehr Arbeit und mehr Zeit, aber durch diese Wiederholung konnte ich das dann auch besser anwenden.“ (Z. 44)

Kritik an der Arbeit mit der Tutorin ist nicht geäußert worden. Format und Auswahl der Person haben sich folglich als sehr tragfähig erwiesen.

3.1.5 Weitere Rückmeldungen

In der Aufbereitung der Daten wurden in einem zweiten Schritt induktive Kategorien aus dem Material generiert. Ziel war es, die Relevanzen der Teilnehmenden jenseits der vorgegebenen Fragen herauszuarbeiten. Dabei ist deutlich geworden, dass auf folgende Themen besonders häufig eingegangen worden ist:

- a) Interprofessionalität (die Heterogenität der Gruppe bezogen auf die unterschiedlichen Professionen sowie die Nutzung von Interprofessionalität als Ressource)
- b) Eigeninitiative (als zentrales Merkmal von Weiterbildung)

Weitere untergeordnete Themen waren Art und Umfang von Hausaufgaben sowie die Lernplattform Moodle. Es lagen aber zu wenige Aussagen vor, um diese Themenfelder einzeln abzuhandeln.

Interprofessionalität

Die Gruppe der Teilnehmenden wurde auch in der zweiten Erprobung u.a. nach Differenzierungsmerkmalen zusammengestellt. Die Zusammensetzung korrespondiert zum einen mit der Breite der Berufsgruppen, die musikalisch mit Kindern arbeiten (können). Zum anderen entspricht sie dem Kerngedanken des lebenslangen Lernens, der darauf abzielt, einen Zugang zu Hochschulen auch mit zunehmendem Alter und unabhängig von bisherigen Bildungsentscheidungen zu gewährleisten.

Bereits in der ersten Erprobungsphase konnten zahlreiche Erfahrungen mit einer heterogenen Lernendengruppe gesammelt werden. Sie mündeten in die Idee eines Propädeutikums, in dem die Vorkenntnisse detailliert erhoben und in bestimmten Dimensionen angeglichen werden sollten (s.o.). In anderen Bereichen wie dem Instrumentalspiel kann eine Angleichung der Ausgangskompetenzen nicht vorgenommen werden und es wurde auf das bewährte Verfahren der Kleingruppenbildung zurückgegriffen (jeweils vier Gitarren- und Klaviergruppen).

Aus Sicht der Teilnehmenden wurde die heterogene Zusammensetzung der Gruppe insbesondere in Bezug auf die Interprofessionalität wahrgenommen:

„so viele Professionen aufeinandertreffen“ (Z. 18)

„Wir sind ja alle mit unterschiedlichen- sowohl mit unterschiedlichen Professionen, als auch mit wirklich das Maß an Vorerfahrungen, das war ja einfach auch sehr unterschiedlich.“ (Z. 54)

„wenn man dann eben so viele Professionen hat“ (Z. 71)

Die Befragten haben zudem die unterschiedlichen Ausgangskenntnisse und Erfahrungsstände kommentiert. Der Umgang damit sei gelungen gewesen, was ein Teil der Antwort auf die Forschungsfrage ist, ob eine derart heterogene Lerngruppe „funktioniert“, d.h. ob der Lernzuwachs unabhängig von den oben genannten Differenzierungskriterien gewährleistet werden kann.

„Ich habe das eigentlich schon bewundert, wie das geschafft wurde, in diesen Unterrichtsstunden quasi auch immer zusammenzubringen oder darauf zurückzugreifen oder da so darauf einzugehen, dass keiner sich sozusagen zurückgelassen gefühlt hat.“

Die Proband_innen waren sich nicht nur sicher, dass die Lernkonstellation positiv zum Lernerfolg beigetragen hätte, sondern wiesen zudem darauf hin, dass die unterschiedlichen beruflichen Kontexte explizit(er) in die Lehre integriert werden sollten. Aus ihrer Sicht konnten die heterogenen Berufsfelder nicht hinreichend als Ressource ausgeschöpft werden, weil es einerseits zu wenig Zeit für Austausch gegeben habe und andererseits versucht worden sei, einen „Mittelweg“ (Z. 18) zu finden. Die Teilnehmenden deuten diesen Umgang mit Heterogenität als Verlust des Potentials, das sich aus der interprofessionellen Gruppenzusammensetzung ergeben könnte:

„Also es [der Umgang mit unterschiedlichen Professionen; Anm. d. Verf.] wurde häufig so als- ‚Na ja, wir müssen irgendwie einen Mittelweg finden, damit alle sich irgendwie finden.‘ Aber ich hätte es total gerne zum Schwerpunkt gemacht, weil ich super gerne von den Leuten, die hier auch sitzen, gelernt hätte.“ (Z. 18)

Demnach sei ein stärkerer Austausch wünschenswert gewesen und Projekte könnten künftig noch stärker auf eine Vernetzung der Berufsfelder zielen.

Eigeninitiative

In unterschiedlichen Zusammenhängen haben die Teilnehmenden auf die Bedeutung ihrer eigenen Initiative rekurriert. Sie sehen sie als zentrale Bedingung für ihren Lernfortschritt, aber auch zur Schließung von Lücken, die eine einjährige Weiterbildung nicht abdecken könne. Die Beförderung der Interprofessionalität (s.o.) wird ebenfalls in den Zusammenhang mit der eigenen Initiative gestellt:

„Aber ich hätte es total gerne zum Schwerpunkt gemacht, weil ich super gerne von den Leuten, die hier auch sitzen, gelernt hätte. Und wenn es eine freiwillige Praxis-Gruppenarbeit wäre, die darüber hinaus geht. Also ich hätte das gemacht.“ (Z. 18)

„Also ich hätte jetzt nicht erwartet, dass das von den Lehrenden angeleitet wird, dass wir uns untereinander austauschen. Wenn wir das jetzt wollen, dann würde ich sagen, ist das unsere Initiative.“ (Z. 21)

Es gibt mehrere Stellen im Transkript, die darauf schließen lassen, dass sich die Teilnehmenden auch über die geforderte Präsenzzeit hinaus gerne zusammengesetzt und ausgetauscht hätten.

Zudem taucht Eigeninitiative im Zusammenhang mit der Vertiefung von Inhalten auf:

„Das ist Arbeit. Erstens muss man sehr gut selbst mitbekommen, also möglichst schnell danach noch mal aufschreiben, was haben wir eigentlich gemacht? [...] Aber das hilft ungemein. Also dadurch habe ich noch mal ganz, ganz viel gelernt. Das ist aber letztendlich Eigeninitiative.“ (Z. 19)

„ [...] weil ich auch wirklich unheimlich viel mehr gelesen habe, als eigentlich in dem Literaturverzeichnis war. Weil ich gedacht habe, das besorge ich noch und da informiere ich mich noch.“ (Z. 26)

Die Aussagen verdeutlichen die hohe Motivation der Teilnehmenden. Es gibt auch Gegenstimmen, die darauf hinweisen, dass dieses zusätzliche Engagement nicht möglich gewesen wäre, weil das geforderte Pensum bereits ausreichend gewesen sei.

3.2 Die Erprobung aus Sicht der Lehrbegleitenden

Die Lehrbegleitenden hier verstanden als Oberbegriff für Coaches und Tutor_innen, verfügten über unterschiedliche Erfahrungswerte mit der Zielgruppe erwachsener Weiterbildungsstudierender. Einige haben bereits in der ersten Erprobung mitgewirkt und waren dementsprechend mit dem Projekt und den Zielen vertraut, für andere wiederum war auch dieser Kontext Neuland. Eine gemeinsame Basis ist – auch für die Lehrenden – durch den gemeinsamen Auftakt (Auswahlverfahren, Informations- und Schulungsveranstaltungen, Startup) geschaffen worden. Eine explizite Schulung gab es für die Gruppe der Coaches.

Ihre Sicht ergänzt die Teilnehmendenperspektive insbesondere um organisatorische Aspekte der studienflankierenden Maßnahmen und liefert eine weitere Einschätzung der Lernentwicklung. Die Beurteilung der Angemessenheit der Formate in Dimensionen wie Zeitpunkt (im Studienverlauf), Dauer und inhaltlichem Mehrwert war Ziel der Evaluationsgespräche.

3.2.1 Coachingprogramm

Die Coaches haben ihre Rolle sehr unterschiedlich ausgefüllt und haben eine ebenso breitgefächerte Sicht auf die Teilnehmenden und ihre Projekte. Die folgende Darstellung orientiert sich am Leitfaden und den darin verankerten Themenfeldern. Es ist vorwegzunehmen, dass die Coaches eine eintägige Schulung erhalten haben, vorweg allerdings mit den Strukturen der Hochschule und der Weiterbildung vertraut waren. Einige der Coaches waren ehemalige Studierende, es wurden aber nach dem Peer-Prinzip auch Studierende im fortgeschrittenen Fachsemester eingesetzt. Das Matching von Coach und Coachee folgte zwei Kriterien: Zunächst wurden zeitliche Rahmenbedingungen geklärt, wobei mögliche Hospitationstermine den Kern der Abfrage bildeten. Als nachgeordnetes Kriterium wurde nach inhaltlichen Ausrichtungen (Berufsfeld, Projektschwerpunkt) geschaut und die Zuteilung vorgenommen. Ein Coach hat ein bis max. drei Coachees betreut.

Die genauen Modalitäten und Absprachen wurden in der Folge bilateral zwischen Coach und Coachee getroffen, es gab lediglich eine Rahmenvereinbarung, die beinhaltete, dass der Gegenstand der Beratung das musikpädagogische Projekt sein sollte und dass zur Durchführung desselben ein Vorbereitungstreffen und in etwa zwei Besuche am Arbeitsplatz stattfinden sollten. Das Coachingprogramm war für die Teilnehmenden verbindlich, allerdings konnte im Einzelfall von den oben genannten Modalitäten abgewichen werden.

Allgemeines Feedback

Das Arbeiten zwischen Coach und Coachee klappte in den meisten Fällen gut und die Vorgaben konnten eingehalten werden. Wenn Treffen ausfielen, dann wegen Umstrukturierungen oder anderen besonderen Situationen am Arbeitsplatz, wobei dann auf andere Kommunikations- und Feedbackwege ausgewichen wurde (z.B.: Feedback auf Videos, die am Arbeitsplatz erstellt worden sind).

In einem Fall hat eine Teilnehmerin nicht geantwortet und musste darauf hingewiesen werden, dass das Coaching verbindlich ist. Zwei Coaches meldeten zurück, dass es nicht eindeutig war, wer in solchen Situationen die Verantwortung für die Kommunikation innehatte (C2, Z. 8; C6, Z. 7).

Unterrichtsbesuche

Die Coaches schilderten in diesem Themenblock ihre Beobachtungen während der Unterrichtsbesuche zum Teil recht genau. Daraus lassen sich gute Rückschlüsse auf den Theorie-Praxis-Transfer und den individuellen Lernfortschritt ziehen. Die Coaches wurden auf diverse Arten eingebunden: als Zuschauer_in (C1, C2, C3, C4, C6), aktiv am Geschehen Teilnehmende_r (C2, C4) oder assistierend beispielsweise als „Kamerafrau“ (C4).

Das Feedback wurde im Anschluss an die Hospitationen erteilt.

Aufführung/Inszenierung

Die Aufführung bildete in vielen Fällen das Finale des musikpädagogischen Projekts. Einige der Coaches waren dabei zugegen, andere haben Videos gezeigt bekommen. In ihnen sollte sich unter anderem zeigen, ob die Teilnehmenden die Anregungen aus dem Coaching umsetzen konnten. Im Evaluationsgespräch ist daher teilweise sehr konkret über einzelne Aufführungen und die Bezüge zur Weiterbildung diskutiert worden.

Rolle

Die befragten Coaches äußern, dass die meisten Coachees ihre Unterstützung und ihr Feedback annehmen konnten und die Zusammenarbeit fruchtbar war. So konnten sie bei der Projektstrukturierung helfen (z.B. Reduktion des Materials), beim Instrumenteneinsatz und der Liedauswahl beraten und methodische Ideen beisteuern. Sie schätzten die Gruppendynamik von außen ein und gaben auf dieser Grundlage hilfreiche Hinweise zum Umgang mit und zur Einbindung der Kindergruppe. Außerdem haben sie die Coachees in ihrem Tun bestärkt und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gefördert.

Es gab zwei Fälle, in denen Coachees so souverän und „autark“ agiert hätten, dass wenig Hilfestellung nötig gewesen sei. Ein anderer Coachee „forderte wirklich viel ein“ und „hätte noch mehr Zeit gebraucht“. Mit beiden Varianten konnten die Coaches umgehen. Sie haben sich insgesamt angemessen auf ihre Rolle vorbereitet gefühlt und nennen als weitere wünschenswerte Inhalte für die Schulung:

- Beobachtungstechniken
- Vorbereitung auf schwierige Kommunikationssituationen
- Anforderungen an die Projekte der WB-Studierenden explizieren, grundsätzlich mehr Informationen über Ziele der Weiterbildung

3.2.2 Tutorium

Die Tutorin stand den Teilnehmenden der Weiterbildung in den Präsenzphasen zur Bücherausleihe und für Beratungsanfragen zur Verfügung. Zudem konnten mit ihr per E-Mail Beratungstermine außerhalb der Präsenztage vereinbart werden. Einige fachliche Fragen ließen sich auch gänzlich über den E-Mail-Kontakt klären. Das Tutorium war mit drei Arbeitsstunden pro Woche für die durchführende Tutorin/den durchführenden Tutor veranschlagt. Im persönlichen Gespräch ging es um die Angemessenheit von Zeiten um Umfang ebenso wie um die Inhalte, mit denen die Tutorin

aufgesucht worden ist. Zudem sind die Einbindung in das Gesamtteam, die Angemessenheit der Vorbereitung, potentielle Schwierigkeiten sowie Verbesserungsvorschläge angefragt worden.

Allgemeines Feedback

Die Tutorin wurde insgesamt von in etwa der Hälfte der Weiterbildungsteilnehmenden kontaktiert, wobei sie zu sechs bis sieben Personen laut eigener Angabe intensiveren Kontakt hatte. Da das Tutorium auf freiwilliger Basis war, haben die Absprachen mit den Teilnehmenden gut geklappt. Inhaltlich ging es bei den Anfragen hauptsächlich um Fragen der Musiktheorie und dabei insbesondere um die Haus- und Übungsaufgaben. Der veranschlagte Arbeitsaufwand von drei Stunden pro Woche sei zutreffend gewesen.

Kommunikation mit dem Team

Die Einbindung ins und die Kommunikation mit dem Lehrendenteam hat die Tutorin als sehr angenehm empfunden. Abstimmungen fanden während der Präsenztage statt, was ausreichend gewesen sei. Die Tutorin war weiterhin auf der Lernplattform Moodle für jeden Kurs eingeschrieben, wodurch sie sich eigenständig über Inhalte und Hausaufgaben informieren konnte. Dieses Vorgehen hat sich als sehr sinnvoll erwiesen.

Vorbereitung

Zur Vorbereitung auf die Zielgruppe und zum Kennenlernen des Lehrendenteams hat die Tutorin am Auswahlverfahren und beim Startup teilgenommen, was sie als sehr hilfreich wahrgenommen hat. Sie hat keine eigene Schulung bekommen. Eine Teilnahme an der Schulung der Coaches wäre zu erwägen, allerdings hat sich die Tutorin der vergangenen Erprobung gut vorbereitet gefühlt. Zusätzlichen Input hätte sie sich zu Grenzen der Tutor_innenrolle gewünscht (siehe folgender Abschnitt).

Schwierigkeiten

In Bezug auf auftretende Schwierigkeiten berichtet die Tutorin, dass sie mit Fragen kontaktiert worden sei, die über das Fachliche hinausgingen und persönliche Themen der Teilnehmenden betrafen. Die Tutorin regt an, dass der Umgang mit solchen Situationen vorab thematisiert werden sollte, damit es im konkreten Fall nicht zu einer Überforderung des/der Tutor_in käme. Weitere Verbesserungsvorschläge äußerte die Tutorin nicht, bekräftigte aber noch einmal die Bedeutung der Teilnahme am Auswahlverfahren/am Startup. Sie konnte selbst viel lernen und empfand die Arbeit als sehr bereichernd.

4. Perspektive Studiengang: Ein Zwischenfazit

Der im Rahmen der Projektförderung zu entwickelnde Studiengang ist in zwei Durchläufen mit Proband_innen erprobt und aus Sicht aller Beteiligten evaluiert worden. Bereits die erste Erprobung hat wichtige Erkenntnisse hervorgebracht, die in die Konzeption der zweiten Erprobungsphase eingeflossen sind. So sind neue Elemente entwickelt und Nachsteuerungen vorgenommen worden. Die neu entwickelten Bestandteile des Studiums (Propädeutikum, Prüfungsformen), Nachsteuerungen (Intensivierung des Coachingprogramms und des Tutoriums) sowie allgemeinere Items zur Studienzufriedenheit bildeten den Gegenstand der Abschlussevaluation.

Insgesamt ist ein Angebot vorgehalten worden, das bei den Teilnehmenden auf hohe Akzeptanz stieß. Das Weiterbildungsformat zeichnet sich insbesondere durch seine Praxisnähe und die damit verbundene Möglichkeit aus, das Gelernte unmittelbar im Berufsalltag anzuwenden. Dieser Transfer ist im methodisch-didaktischen Setting angelegt und integraler Bestandteil der Weiterbildung. Er wird durch Projektarbeit und Coachingmaßnahmen unterstützt, wodurch es möglich ist, bereits im Lernprozess eine Professionalisierung der Praxis zu befördern. Dieser Ansatz wird von den Teilnehmenden als sehr positiv erachtet, wenn auch bisweilen Defizite auf der theoretischen Seite konstatiert worden sind. Nachsteuerungen betreffen demnach die Vertiefung der Inhalte und den Ausbau der theoretischen Anteile.

Inhaltlich konnten die Proband_innen nach eigener Aussage am stärksten vom musikpädagogischen Hauptfach und dem Instrumentalunterricht profitieren. Es ist gut gelungen, bestehende Niveauunterschiede anzugleichen oder – sofern dies nicht möglich war – mit der sehr heterogenen Lernendengruppe zu arbeiten. Es sei darüber hinaus wünschenswert, die unterschiedlichen Professionen noch dezidierter in die Lehre einzubinden statt zu versuchen, einen „Mittelweg“ zu finden. Insgesamt gab es viel Lob für das Engagement der Lehrenden, der Coaches und der Tutorin, die die Arbeit in der Weiterbildung ihrerseits als Bereicherung empfanden.

Die studienflankierenden Maßnahmen haben sich als förderlich herausgestellt sowohl was das Ausgleichen von heterogenen Lernständen (z.B. in der Musiktheorie) als auch was den Theorie-Praxis-Transfer anbelangt. Das Coachingprogramm war in der zweiten Erprobung ein für die Teilnehmenden verpflichtender Bestandteil des Angebots. Dies ist auf die sehr guten Erfahrungen im ersten Erprobungsdurchlauf zurückzuführen, wobei das Programm dort fakultativ war. Nicht alle Teilnehmenden haben das Coaching für sich als gewinnbringend erachtet, wobei auch nicht immer eine inhaltliche Passung zwischen Coach und Coachee gewährleistet werden konnte (Instrument, Alter der Zielgruppe, zentrale Ausdrucksform usw.). Die Entscheidung fakultativ/obligatorisch ist vor dem Hintergrund beider Erprobungen nicht eindeutig, kann aber im Blick auf den Studiengang auf Basis fundierter Erfahrungen getroffen werden.

Die Nachsteuerungen in Bezug auf Vereinbarkeitsfragen und die hohe Mehrfachbelastung der Teilnehmenden (resultierend aus den Evaluationsmaßnahmen der ersten Erprobung) haben sich als effektiv erwiesen: Flexibilisierungsbemühungen und transparentere Kommunikation in Bezug auf den Workload haben bewirkt, dass Überlastung und Abbrüche kein relevantes Thema mehr waren.

Um dem Bedürfnis nach Vernetzung und Austausch unter den Teilnehmenden noch stärker entgegenzukommen, kann künftig ein stärkerer Fokus auf die Lernplattform und auch Alumni-Arbeit gelegt werden. Auch strukturelle Veränderungen wären denkbar, z.B. könnten Kleingruppen im Weiterbildungsverlauf neu durchmischt werden, sofern der Zusammensetzung keine fachliche Entscheidung (z.B. Niveaudifferenzierung) zugrunde liegt. Der interprofessionelle Austausch würde damit ebenfalls befördert, wobei zur konsequenten Einbeziehung der verschiedenen Professionen Lehr-/Lernkonzepte entwickelt werden müssten, die – neben den Berufsfeldern der Teilnehmenden – vor allem auch dem Altersspektrum der Zielgruppe³ Rechnung tragen und mindestens in dieser Hinsicht inklusiv angelegt sind. Mit dem Bildungsplan 0–10 zielt Bremen in ebendiese Richtung, was dem geplanten Weiterbildungsstudiengang, der unter dem Titel „Musikalisch-kulturelle Bildung 0–10“ aus „Musik bewegt Kinder“ hervorgehen soll, zusätzliche Relevanz verleiht und den Bedarf untermauert.

³ Sie umfasst Kinder im Alter von null bis ca. zehn Jahren. Aktuelle Lehrwerke differenzieren meist in Krippen-/KiTa- und Grundschulkindern.