



Vielfalt in der frühkindlichen musikalischen Bildung (VimuBi)

*Evaluation der Entwicklung und Erprobung einer Qualifizierung
für (musik-)pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich*

Abschlussbericht im Auftrag des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur Niedersachsen

Prof. Dr. Lars Oberhaus

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Institut für Musik

unter Mitarbeit von

Tatjana Klekovkin, Mareike Haas, Dr. Sonja Nonte

Georg August Universität Göttingen

Institut für Erziehungswissenschaft



Gefördert durch:



**Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur**



Landesverband
Niedersächsischer
Musikschulen

CARL
VON
OSSIEZKY
universität OLDENBURG



**Agentur für
Erwachsenen-
und Weiterbildung**

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Thematischer Hintergrund: Vielfalt in der frühkindlichen musikalischen Bildung	5
2.1	Inklusion und Musikpädagogik	5
2.2	Musik in der Erzieherinnenausbildung und Kooperationsangebote	6
3	Zum Modellprojekt: Konzeption der Qualifizierung	7
4	Bestandteile der Evaluation	8
4.1	Ziele	9
4.2	Fragestellungen	9
4.2.1	Qualitative Untersuchung	9
4.2.2	Quantitative Untersuchung	10
5	Untersuchungsinstrumente	10
5.1	Qualitative Verfahren	10
5.1.1	Dialogische Introspektion und Dokumentarische Methode (Konzeption; Expertinnen)	11
5.1.2	Qualitative Inhaltsanalyse (Durchführung; Tandems)	12
5.2	Quantitative Verfahren	12
5.2.1	Anlage der Untersuchung und Datenerhebung	12
5.2.2	Erhebungsinstrument	13
5.2.3	Statistische Analyseverfahren	14
6	Ergebnisse I – Qualitative Evaluation der Konzeption	14
6.1	Beschreibung des Expertinnen-Teams	14
6.2	Zur Konzeption der Weiterqualifizierung	16
6.3	Zusammenarbeit	17
6.4	Ziele	17
6.5	Musik – Inklusion – Kita – Gesellschaft	18
6.6	Vielfalt – Begriffsunterschiede und Definitionen	19
6.7	Vielfalt und Inklusion	20
6.8	Vielfalt und Musik	20
6.9	Rolle der Dozentinnen	21
6.10	Rolle der Erzieherinnen und Instrumentalpädagoginnen (Tandem)	21
7	Ergebnisse II – Qualitative Evaluation der Durchführung	22
7.1	Beschreibung der vier ausgewählten Tandems	22
7.2	Stellenwert von Musik	24
7.2.1	Individueller Stellenwert	24
7.2.2	Musik in der Kita (und in der Ausbildung)	25
7.2.3	Inklusion in der Kita	26
7.3	Erwartungen in Bezug auf die Weiterqualifizierung	28
7.3.1	Musik	28
7.3.2	Inklusion und Vielfalt	29
7.4	Tandemarbeit	29
7.5	Stellenwert der Lerngruppe	30
7.6	Lerntagebuch und Selbstreflexion	31
7.7	Projekt	32
7.8	Zeit	33
7.9	Dozentinnen	34
7.10	Bewertung einzelner Module	35
7.10.1	Inklusionsmodul	35
7.10.2	Stimme & Sprache	36
7.10.3	Instrumentalspiel	37

7.10.4	Bewegung	38
7.11	Bewertung der Konzeption der Fortbildung	38
7.12	Inklusion in Kita & Weiterqualifizierung	40
7.13	Zum Stellenwert des Dozentinnenentreffens	41
8	Ergebnisse III – Quantitative Evaluation der Durchführung.....	42
8.1	Personenbezogene Merkmale	42
8.2	Musikalische Vorlieben	43
8.3	Erwartungen gegenüber der Fortbildung und Fortbildungsbedarf.....	45
8.4	Einstellungen und Kenntnisse zum Thema „Vielfalt und Inklusion“	47
8.5	Veränderungen von Kenntnissen und Fähigkeiten in den Themenbereichen.....	48
8.6	Arbeit im Tandem	52
8.7	Bewertung der Fortbildung	54
9	Zusammenfassung.....	57
9.1	Qualitativer Teil	57
9.2	Quantitativer Teil	60
10	Abbildungsverzeichnis	62
11	Literatur.....	63

1 Einleitung

Im Folgenden werden Abschlussergebnisse der Evaluation einer Weiterqualifizierung im Bereich *Vielfalt in der frühkindlichen musikalischen Bildung (ViMuBi)* vorgestellt, die vom Ministerium für Wissenschaft und Kultur Niedersachsen in Auftrag gegeben und gemeinsam mit der Agentur für Erwachsenenbildung und dem Landesverband niedersächsischer Musikschulen (Konzeption) sowie der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg/Institut für Musik (Evaluation) durchgeführt wurde. Inhaltlich wird auf neue Herausforderungen im Bereich Inklusion (Vielfalt, Diversität, Heterogenität) Bezug genommen, die auch die Gestaltung eines spezifischen Musikprogramms an Kindertageseinrichtungen (Kitas) betreffen und eine dazugehörige Professionalisierung der Erzieherinnen und Musikpädagoginnen erfordern.¹

Der Bericht besteht aus zwei Teilen und umfasst sowohl die Evaluation der Konzeption (Expertinnen-Planung) als auch die Evaluation der Durchführung des Modellprojekts, das erstmals an vier Standorten im Raum Niedersachsen durchgeführt wurde. Im Zentrum steht die Frage nach der Qualität des Fortbildungskonzepts und der Zufriedenheit/Akzeptanz seitens der Teilnehmenden. Darüber hinaus wird der Stellenwert von Musik und Inklusion in der Kita thematisiert. Zudem erhält die Tandembildung zwischen Erzieherin und Musikpädagogin eine zentrale Bedeutung, die auch im Hinblick für weitere Zusammenarbeit in anderen Projekten ausführlich reflektiert und diskutiert wird.

Die folgenden Überlegungen können das komplexe und bislang aus fachdidaktischer Sicht nur rudimentär beforschte Themenfeld (Musikpädagogik und Inklusion bzw. Musikangebote in der Kita und Inklusion) nicht hinsichtlich seiner inhaltlichen komplexen Thematik ausführlich beleuchten und Ergebnisse in Form eines didaktischen Konzepts oder Handreichungen vorstellen. Der Bereich Inklusion in der Kita sowie bildungspolitische, gesellschaftliche Aspekte werden daher nur am Rande angesprochen. Die Ergebnisse sollen später in einer gesonderten Publikation nochmals in einem größeren Kontext dargestellt werden.

Für die Unterstützung bei der Gestaltung des Forschungsdesigns und Auswertung der Daten danke ich Dr. Sonja Nonte und ihren wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Tatjana Klekovkin und Mareike Haas an der Georg-August-Universität Göttingen, den studentischen Hilfskräften Steffi Rocker und Sascha Meyer sowie der wissenschaftlichen Mitarbeiterin Susanne Stamm an der Universität Oldenburg. Zudem gilt mein Dank Christel Wolf (Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung) und Klaus Bredl (Landesverband niedersächsischer Musikschulen), die für den organisatorischen Ablauf der Weiterqualifizierung zuständig waren.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen sind nicht geschlechtsbezogen zu verstehen. Der Begriff „Kindertagesstätte“ wird durch „Kita“ ersetzt.

2 Thematischer Hintergrund: Vielfalt in der frühkindlichen musikalischen Bildung

2.1 Inklusion und Musikpädagogik

Kaum ein anderer Begriff dürfte in den letzten Jahren im bildungspolitischen Kontext so ausgiebig und kontrovers diskutiert worden sein, wie ‚Inklusion‘ und die daran gebundenen gesellschaftlichen Herausforderungen. Auch wenn die bundesweite Einführung zweifellos eine große Aufgabe ist, sollte nicht vergessen werden, dass die Kernaussage eine Selbstverständlichkeit in einem demokratischen Gesellschaftssystem ist, sofern das wesentliche Prinzip „die Wertschätzung und Anerkennung von Diversität (=Vielfalt) in Bildung und Erziehung ist“ (Hinz 2006, 97; Seitz & Finnern 2012; UNESCO 1994 und 2005). Während der fachliche Diskurs um Inklusion in Deutschland v.a. im Bereich der Primar- und Sekundarbildung stattfindet, fehlt es an Studien, welche den frühkindlichen Bereich in den Blick nehmen. Das Thema Inklusion in der Frühpädagogik stellt dabei die „soziale Zugehörigkeit und Partizipation der jungen Generation in ihren frühen Lebensjahren in das Zentrum der wissenschaftlichen und praxisbezogenen Auseinandersetzung um angemessene Bildungskonzeptionen“ (Prengel 2010, 6). Auch aus frühkindlicher Sichtweise muss von Lebensanfang an das volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe gewährleistet sein. Diese Anforderung ist daran gebunden, allen Kindern einen uneingeschränkten Zugang zu allgemeinen Kindergärten zu ermöglichen.

Zwar gibt es erste Expertisen über grundlegende bildungstheoretische Überlegungen zu dieser Thematik (Prengel 2010), interdisziplinäre Erkenntnisse aus den Bezugswissenschaften (Soziologie und Psychologie; Hinz 2009) oder spezifische Qualifikationsanforderungen an frühpädagogische Fachkräfte (Wagner 2008, Albers 2010), aber es fehlt an konkreten fachdidaktischen bzw. domänenspezifischen Untersuchungen, welche die vorhandenen Ergebnisse differenzieren, spezifizieren und diese Erträge in die Praxis hineinverlagern, um eine nachhaltige musikbezogene inklusive Bildung für die Kinder zu ermöglichen (Häußler & Wittenstein 2011; Mogge-Grotjahn 2012). Zudem fehlen Handreichungen und Empfehlungen für eine inklusive pädagogische Praxis, wie es dies für den englischsprachigen Raum gibt (Booth & Ainscow 2011; Mac Naughton 2006; Brunsch 2013).

Auch aus musikpädagogischer Sicht besteht hoher Bedarf an wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie konkreten didaktischen Begründungen, wie Musik im Bereich Inklusion in der Kita bzw. in der Schule eingesetzt werden kann. Innerhalb dieser „didaktischen Einöde“ (Schäfer 2007, 2) hat sich in jüngster Zeit explizit die Gesellschaft für Musikpädagogik (GMP) auf der Tagung *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung* mit der Thematik auseinandergesetzt (Greuel & Schilling-Sandvoß 2012). Hinzu kommen verschiedene Musikpädagoginnen, die sich in Einzelbeiträgen in Zeitschriften (z.B. Grest 2014, Merkt 2014), Sammelbänden (z.B. McCall 2012, Kapitel „Kulturelle Vielfalt und Inklusion“ in VdM 2010), Schulbüchern (Tischler 2013), Referaten auf Tagungen (z.B. Steffen-Wittek et al. 2010), Interviews (z.B. Höppner & Bäßler 2014); Seminaren (z.B. Magnus Gaul 2012/13) oder in

Abschlussarbeiten (z.B. Reichle 2012; Kunert 2014) mit der Thematik beschäftigt haben.² In jüngster Zeit sind einige kleinere musikpädagogische Schriften zu verzeichnen, in denen Inklusion eine wichtige Rolle spielt (z.B. das AfS-Themenheft *Inklusion* vom November 2014). Aber es gibt bislang keine Publikation, in welcher der Stellenwert von Musik für eine inklusive Bildungsarbeit ausschließlich und ausführlich thematisiert wird. Eine Ausnahme bildet ggf. die Dissertation von Thomas Mück (Mück 2009), die aber auf bereits bestehende musikpädagogische Überlegungen aufbaut. Wichtige Impulse erhielt die Musikdidaktik auch durch Schriften von Franz Amrhein (Amrhein 1993; Amrhein & Bieker 1999; Amrhein 2001; Amrhein & Bieker 2005; Amrhein 2007) und Werner Probst (Probst 1972; Probst, Schuchhardt & Steinmann 1978; Probst 1991; Probst 1993).³

2.2 Musik in der Erzieherinnenausbildung und Kooperationsangebote

Neben der Inklusionsthematik erhält der Erwerb elementarer musikalischer Fähigkeiten einen wichtigen Stellenwert im Rahmen der Weiterqualifizierung (Dartsch 2010; Weber-Krüger 2014). Dies gilt insbesondere für Erzieherinnen, da „sich die Mehrheit der Erzieherinnen instrumental und gesanglich schlecht ausgebildet fühlt und ihre musikalische Kompetenz als gering einstuft. Auch musiktheoretische Kenntnisse als Voraussetzung für die spätere eigenständige Ausweitung des Repertoires werden nicht zufriedenstellend vermittelt“ (Rechlin 2009, 14; Brünger 2003). So hebt Michael Dartsch hervor:

„Einschlägige Studien zeigen, dass Singen und Instrumentalspiel in der Freizeit der Erzieherinnen selbst nur einen relativ geringen Stellenwert haben. Zwar nimmt das Singen hinsichtlich seiner Bedeutung einen hohen Rang unter den Aktivitäten im Kindergarten ein, dennoch singen vergleichsweise wenige Erzieherinnen bevorzugt in einer hohen Stimmlage, die den stimmphysiologischen Erfordernissen der Kinderstimme entspricht“ (Dartsch 2012, 3).

Auch wenn Ausbildungskonzepte und -strukturen für die professionelle Arbeit in frühpädagogischen Tageseinrichtungen „derzeit im Umbruch sind“ (Oberhuemer & Schreyer 2009, 4), so muss festgehalten werden, dass das Fach Musik in der Erzieherinnenausbildung eine untergeordnete Rolle spielt (Janssen 2010; OECD 2006). Eher selten wird ein eigenständiger Bildungsbereich ‚Musik‘ genannt. Die Aufgaben werden oft als ‚Grundlagen musisch-kreativer Prozesse‘, ‚musisch-rhythmische Gestalten (Musik/Bewegung/Sport)‘ oder ‚Musik und Bewegungserziehung‘ bezeichnet. Musik ist demnach v.a. eine Querschnittsaufgabe für übergeordnete Lernbereiche wie Sprache, Denken, Sinne, Körper und Gefühle.

Neben schulischen Kooperationsangeboten (v.a. JeKi) werden auch in der frühkindlichen musikalischen Bildung seit einigen Jahren verschiedene Kooperationen zwischen Kitas und musikalischen Institutionen (v.a. Musikschule) angeboten, um Angebote in Einrichtungen zu etablieren (VdM 2007). In dem von 2005-2007 in Niedersachsen durchgeführten Projekt *Kita*

² Lehrveranstaltung von Magnus Gaul zum Thema „Inklusion ... mit Musik – Chancen, Wege, Grenzen, Perspektiven“ im Wintersemester 2012/13 an der Hochschule für Musik und Theater Rostock.

³ Die Begriffe Weiterqualifizierung und Fortbildung werden im Folgenden synonym verwendet.

macht Musik – Singen und Musizieren in Kindertageseinrichtungen haben Erzieherinnen von Fachkräften für Elementare Musikpädagogik (EMP) der örtlichen Musikschule eine Fortbildung im Bereich musikpraktisches Musizieren erhalten. Das Hauptziel lag in der (Weiter-)Qualifizierung von Erzieherinnen im Hinblick auf einen sicheren und selbstbewussten Umgang mit den eigenen musikalischen Fähigkeiten. Dem Projekt lag aber kein Tandem-Modell im Sinne des kooperativen Lernens zugrunde (Green & Green 2012). Die Evaluation des Projekts an 30 Standorten verdeutlichte eine positive Bewertung der Fortbildung sowohl seitens der Kooperationspartner (95% wünschten eine Wiederholung) als auch auf Seiten der Teilnehmenden (Verwertbarkeit mit der Durchschnittsnote 1,8; Unterricht der DozentInnen: 1,7). Bei den Auswirkungen im Kita-Alltag zeigte sich, dass die Erzieherinnen durch die Fortbildung mehr Musik machten. Die Evaluation berücksichtige aber nicht die Qualität des musikalischen Angebots.

Trotz des großen Erfolgs des Projekts wird der große Bedarf seitens der Erzieherinnen nach einem Musikangebot im Bereich Kita nicht ansatzweise mit der sehr kleinen Anzahl von ausgebildeten EMP-Lehrkräften gerecht. Das vorhandene Lehrpersonal kann die große Nachfrage nicht erfüllen. Demnach müssen alternative Weiterqualifizierungsangebote konzipiert und durchgeführt werden, wie z.B. *VimuBi*.

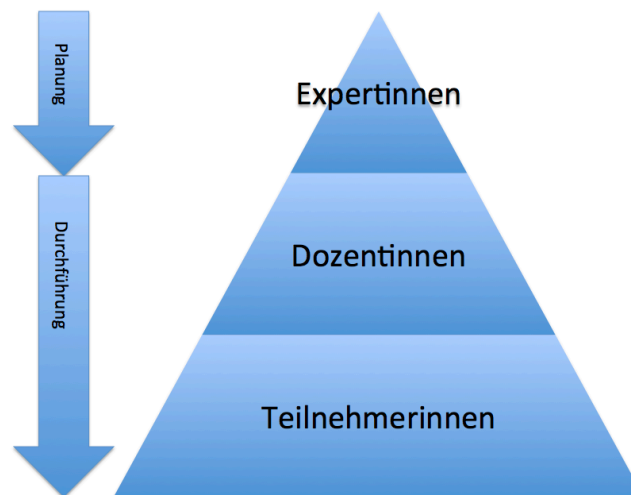
3 Zum Modellprojekt: Konzeption der Qualifizierung

Das Projekt *VimuBi* beinhaltet die Konzeption und Durchführung einer Weiterqualifizierung für Musikpädagoginnen und Erzieherinnen im Bereich der frühkindlichen musikalischen Bildung. Dabei wird auf spezifische Herausforderungen im Bereich Inklusion Bezug genommen. Neben der Thematisierung des Verhältnisses von musikalischer Bildung und Inklusion steht zudem das Tandemkonzept im Sinne des kooperativen Lernens im Zentrum der Qualifizierung: Musikpädagoginnen (v.a. Musikschullehrkräfte) arbeiten zu zweit im Team mit pädagogischen Fachkräften aus den Kitas zusammen, so dass wechselseitig voneinander gelernt wird (zum Tandemkonzept in der Musikpädagogik vgl. Franz-Özdemir 2012 sowie Lehmann, Hammel & Niessen 2012; grundsätzlich zur Kooperation vgl. Fussangel & Gräsel 2014).

Die Fortbildung wurde an vier verschiedenen Standorten in Niedersachsen (Gifhorn, Lüneburg, Oldenburg und Osnabrück) erprobt, die bereits auf eine Zusammenarbeit mit einer Musikschule/Erwachsenenbildungseinrichtung verweisen können. Zielgruppe waren Musikpädagoginnen (v.a. aus Musikschulen) und Erzieherinnen (aus der Kita), insbesondere bereits bestehende Tandems, die im Rahmen des Musikalisierungsprogramms *Wir machen die Musik!* tätig sind. Die Teilnahme war kostenfrei. Die Gruppengröße betrug max. 18 Personen (9 Tandems) pro Standort.

Die Konzepterstellung erfolgte in zwei Stufen. Zunächst entwarfen fünf Expertinnen auf vier Konzeptionswerkstätten ein Qualifizierungsprojekt (Stufe I). Diese Planungsgrundlagen wurden in einem *Konzept zum Modellprojekt* (Modulhandbuch) in Form von vier Modulen zusammengefasst und einem Dozentinnen-Team von ca. 20 Personen im Rahmen eines Planungsworkshops

vorgestellt (Stufe II). Die Dozentinnen waren ausgewählte Personen, die im Bereich der frühkindlichen musikalischen Bildung tätig sind (z.B. Diplom-Musikpädagogin, Diplom-Rhythmikerin) und Erfahrungen im Bereich Inklusion haben (sollten). Sie vermittelten die Inhalte der Module auf verschiedenen Workshops.



Zeitliche und organisatorische Struktur der Fortbildung (Konzeption und Durchführung)

Eine Expertin war als pädagogische Leitung auf allen vier Workshops präsent. Die Veranstaltungen dauerte pro Tag ca. sieben Stunden (z.B. 10-17 Uhr) und fanden an zwei aufeinander folgenden Tagen am Wochenende statt (Freitag und Samstag). Die gesamte Fortbildung dauerte 6 bis 7 Monate (mit Reflexionstag) und wurde berufsbegleitend absolviert.

Die Qualifizierung umfasst 100 Unterrichtsstunden (UST, á 45 Minuten) und ist in vier Module gegliedert. Hierzu gehören 1. das Basismodul „Inklusion und Vielfalt“, 2. das Fachmodul „Stimme und Sprache“, 3. das Fachmodul „Musik und Bewegung“ und 4. das Fachmodul „Instrumentalspiel“. Ein Modul umfasst 16 UST Präsenz und 4 UST Selbstlernzeit (Eigenarbeit und Tandem). Zwischen den Seminarblöcken erproben die Teilnehmenden – möglichst im Tandem – ein Praxisprojekt (8 UST Erprobung, 4 UST Reflexion). Alle Teilnehmenden sollen durchgängig ein Lerntagebuch führen, um den Selbstreflexionsprozess anzuregen. Die Qualifizierung endet mit einem Reflexionstag (8 UST), an dem ein Zertifikat ausgehändigt wird.

4 Bestandteile der Evaluation

Das Modellprojekt wurde vom Ministerium für Wissenschaft und Kultur Niedersachsen in Auftrag gegeben. Die Konzeption und Durchführung erfolgte durch die Agentur für Erwachsenen- & Weiterbildung und dem Landesverband niedersächsischer Musikschulen. Die Evaluation der Fortbildungsmaßnahme (Konzeption und Durchführung) wurde von Prof. Dr. Lars Oberhaus (Musikpädagogik; Carl von Ossietzky Universität Oldenburg) durchgeführt. Die Evaluation gliedert sich in die a) Evaluation der Konzeption und b) Evaluation der Durchführung.

4.1 Ziele

Ziel der Evaluation der *Konzeption* ist es,

- seitens der Expertinnen gezielt Kenntnisse über musikbezogene Inklusion an Kitas zu gewinnen,
- die einzelnen Schritte der Planung eines Expertenteams auszuwerten, um die Konzeption mit der späteren Durchführung zu vergleichen,
- Kommunikationsprozesse zwischen den Expertinnen vor dem Hintergrund individueller Expertisegrade zu systematisieren,
- Einstellungen gegenüber Musik und Inklusion seitens der Expertinnen festzustellen.

Ziel der Evaluation der *Durchführung* ist es,

- Erkenntnisse über die Qualität und Akzeptanz der Fortbildung hinsichtlich des musikbezogenen Kompetenzerwerbs und der Zufriedenheit der Teilnehmenden zu gewinnen,
- Hoffnungen, Wünsche und Ängste im Hinblick auf musikbezogene Inklusion in der Kita seitens der Teilnehmenden festzustellen,
- Erkenntnisse über die Arbeit im Tandem vor dem Hintergrund unterschiedlicher Berufserfahrungen und Kompetenzen zu gewinnen,
- zu überprüfen, inwiefern die Durchführung der Konzeption möglich ist,
- Einstellungen gegenüber Inklusion festzuhalten und Veränderungen festzustellen,
- Erkenntnisse für eine gelingende Umsetzung der in der Qualifizierung erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich Vielfalt/Inklusion zu gewinnen.

4.2 Fragestellungen

Im Folgenden werden die zentralen Fragestellungen der Evaluation festgehalten, die am Ende des Berichts beantwortet werden (Kapitel 9). In der Darstellung wird zwischen einem qualitativen und einem quantitativen Bereich unterschieden, auch wenn beide Seiten ähnliche Fragen verfolgen. Daher können sich verschiedene Formulierungen überschneiden.

4.2.1 Qualitative Untersuchung

- Wie wird die Fortbildung in Bezug auf die Gestaltung der einzelnen Module seitens der Teilnehmenden bewertet? Dies betrifft musikbezogene und inklusionsbezogene Inhalte, Methoden und Ziele.
- Welche fachdidaktischen Kenntnisse über Vielfalt in der frühkindlichen musikalischen Bildung lassen sich durch die Evaluation der Konzeption und der Durchführung gewinnen?
- Wie werden die Tandemarbeit und die Möglichkeiten kooperativen Lernens vor dem Hintergrund unterschiedlicher (musikalischer) Fähigkeiten bewertet?
- Wie werden die Inhalte, Ziele und Kompetenzformulierungen der Konzeption seitens der Dozentinnen auf den Workshops umgesetzt?

- Warum nehmen Erzieherinnen und Musikpädagoginnen an der Fortbildung teil? Welchen Stellenwert besitzen die Bereiche Musik und/oder Inklusion im Rahmen der Teilnahme an der Weiterqualifizierung?
- Inwiefern eignen sich die Methoden zur Evaluation der Konzeption und der Durchführung und wo liegen Potenziale und Grenzen des Evaluationskonzepts?

4.2.2 Quantitative Untersuchung

- Welchen musikalischen Aktivitäten gehen die Teilnehmerinnen der Fortbildung nach? Lassen sich hier Unterschiede zwischen Erzieherinnen und Instrumentalpädagoginnen finden?
- Welche Erwartungen haben die Teilnehmerinnen der Vimubi-Qualifizierung an die Fortbildung?
- Verändern sich die Einstellungen und Kenntnisse der Teilnehmerinnen zum Thema *Vielfalt und Inklusion* durch die Teilnahme am Fortbildungsprogramm?
- Verändert sich die Selbsteinschätzung der Teilnehmerinnen über ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in den verschiedenen Modulen durch die Teilnahme am Fortbildungsprogramm?
- Wie wird die Arbeit in Tandems durch die Teilnehmerinnen bewertet?
- Wie wird die Fortbildung insgesamt von den Teilnehmerinnen bewertet?

5 Untersuchungsinstrumente

5.1 Qualitative Verfahren

Die qualitative Untersuchung basierte auf Interviews, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit Expertinnen, Dozentinnen und Teilnehmerinnen durchgeführt worden sind. Hierbei kamen unterschiedliche Verfahren zum Einsatz, welche sowohl die Konzeption als auch die Durchführung der Fortbildung berücksichtigten.

- Es wurden zwei halbstandardisierte Leitfadenterviews mit den fünf Expertinnen zu Beginn (Dialogische Introspektion) und gegen Ende der Konzeptionsphase (themenzentrierte Gruppeninterviews) durchgeführt.
- Es wurde ein Gruppeninterview mit ca. 20 Personen auf dem Dozentinnentreffen geführt.
- Es wurden halbstandardisierte Leitfadenterviews mit den Teilnehmenden der Fortbildung durchgeführt. Hierzu wurden jeweils zwei Tandems an zwei verschiedenen Standorten ausgewählt (Gifhorn (eher städtisch), Oldenburg (eher großstädtisch)) und zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten (vor, während und nach der Fortbildung) befragt. Alle zwölf Interviews erfolgten im Tandem.⁴

⁴ Die städtischen Standorte haben eine Anwohnerzahl zwischen 40-60.000 Einwohnerinnen. Die großstädtischen Standorte haben eine Einwohnerzahl zwischen 150-160.000 Einwohnerinnen.

5.1.1 Dialogische Introspektion und Dokumentarische Methode (Konzeption; Expertinnen)

In der qualitativen Auswertung der Expertinnen-Interviews kamen sowohl Elemente der Dialogischen Introspektion als auch der Dokumentarischen Methode zum Einsatz (vgl. Kleining & Witt 2000; Kleining & Burkart 2001; Bohnsack 2010).

Dialogische Introspektion

Die Dialogische Introspektion ist ein in der Gruppe vorgenommenes Verfahren, welches die Teilnehmer zu einem inneren Dialog und damit zur Selbstbeobachtung anregt. Ziel ist die Erfassung und Bereitstellung von Erlebnisgehalten (Gedanken und Absichten). Die Dialogische Introspektion wurde zu Beginn der Expertinnen-Runde (erstes Treffen) gewählt, da sich hierdurch die Möglichkeit ergab, spezifisches Expertinnen-Wissen ohne unerwünschte Diskussionen zu beschreiben. Es lassen sich drei Arbeitsschritte der Datenerhebung untergliedern:

1. Die Expertinnen wurden dazu aufgefordert, sich Notizen zum Thema „Inklusion und Vielfalt“ zu machen (Introspektionsereignis).
2. Diese Gedanken wurden verbal vorgestellt, während die übrigen Gruppenmitglieder die Beiträge rezeptiv aufnahmen (keine Diskussion oder direkte Bezugnahme wie in einer Diskussionsrunde).
3. Es erfolgte ein zweiter Durchgang, in dem die vorigen Beiträge ergänzt werden können (Raum für Resonanzen).

Das während der Dialogischen Introspektion hervorgetretene Spektrum an Erfahrungen und Ideen wurde in Form einer qualitativ-heuristischen Inhaltsanalyse ausgewertet (Kuckartz et al. 2008).

Dokumentarische Methode

In dem darauf folgenden Treffen der Expertinnen wurde die Dokumentarische Methode im Bereich der Gruppeninterviews eingesetzt (Nohl 2006). In dieser Sitzung ging es nicht nur um die systematische Konzeption einer Weiterqualifizierung, sondern auch um die Thematisierung unterschiedlicher Einstellungen der Expertinnen. Hier waren Diskussionen durchaus erwünscht, indem zu Beginn jeder Sitzung nach dem Planungsstand sowie daran gebundenen Erfahrungen gefragt wurde. Durch eine komparative Sequenzanalyse stehen einzelne Äußerungen nicht isoliert für sich, sondern werden in Bezug stehend zu vorigen Aussagen (anderer Teilnehmender) miteinander verglichen. Durch eine Rekonstruktion der impliziten Regelmäßigkeit von aufeinander folgenden Erzählabschnitten (Sequenzanalyse) ist die Bestimmung des dokumentarischen Sinngehalts möglich.

In einer *formulierenden Interpretation* wurde zunächst der inhaltliche Verlauf der Diskussion nachgezeichnet (Objektsinn). Die Auswertung verblieb auf der Ebene des immanenten Sinngehalts, indem reformuliert wurde, WAS gesagt wurde. Anschließend wurden in der *reflektierenden Interpretation* die Äußerungen der gesamten Diskussion miteinander in Verbindung gebracht. Dabei wurde auch verglichen, WIE etwas gesagt wurde (Dokumentsinn). Die Auswer-

tung erfolgte mit der Software MAXQDA, wobei die formulierende und reflektierende Interpretation auf Basis von Memos erfolgten (unterschiedliche Memo-Typen, die mit Zeilennummer versehen sind, um eine Sequenzanalyse zu ermöglichen). Eine kategorienbasierte Auswertung erfolgte auf Basis unterschiedlicher Textsorten (Erzählung, Beschreibung, Argumentation, Bewertung) sowie den induktiv und deduktiv zuzuordnenden Textstellen.

5.1.2 Qualitative Inhaltsanalyse (Durchführung; Tandems)

Die Auswertung aller Interviewdaten der Tandems basierte auf Prinzipien einer kategorienbasierten inhaltsanalytischen Evaluation (Kuckartz et al. 2008). Dabei wurde einerseits deduktiv vorgegangen, indem Kategorien aus den Fragestellungen entwickelt wurden. Im Sinne der Offenheit des Forschungsprozesses wurde andererseits auch die induktive Kategorienbildung mit berücksichtigt. Als Kodiereinheit wurde ein Satz festgelegt und als Kontexteinheit die Anzahl an Absätzen definiert, die sich eindeutig einem Frageimpuls des Interviewers zuordnen lässt. Die Auswertungseinheit, also die Reihenfolge der Auswertung der Textteile, erfolgte sequenziell im Transkript. Zudem wurden Informationen mehrfach kodiert, da sie oftmals mehrere Bedeutungsdimensionen beinhalteten.

Durch das deduktive Verfahren sollte eine vorher festgelegte Fragestellung bzw. ein spezifischer Aspekt aus dem Material herausgefiltert werden (Mayring, 2008, S. 11). Bei der induktiven Analyse wurden die Kategorien durch das Material selbst entwickelt und die daran gebundenen Kategoriendefinitionen und Abstraktionsniveaus festgelegt. Alle so gebildeten Kategorien konnten durch Subkategorien weiter ausdifferenziert werden. Ungefähr nach der Hälfte des Materials erfolgte eine Überarbeitung des Kategoriensystems im Hinblick auf mögliche weitere Subsumtionen oder Differenzierungen durch Vergleichen der einer Kategorie oder Unterkategorie zugeordneten Textstellen. Danach wurde das verbliebene Material weiter durchgearbeitet und abschließend das Kategorienschema überarbeitet sowie am Ausgangsmaterial überprüft. Die Auswertung erfolgte mit der Software MAXQDA.

5.2 Quantitative Verfahren

5.2.1 Anlage der Untersuchung und Datenerhebung

Die längsschnittlich angelegte quantitative Untersuchung konzentrierte sich auf die Bewertung des Fortbildungskonzepts, insbesondere vor dem Erwerb musikbezogener bzw. förderpädagogischer Fähigkeiten und Kenntnissen. Hierzu wurde zum ersten und letzten Termin der Fortbildung ein schriftlicher standardisierter Fragebogen an die Teilnehmerinnen verteilt.⁵ Neben allgemeinen Informationen zur Person und Berufssituation wurden die an die Fortbildung gebundenen persönlichen Erwartungen und Ziele abgefragt. Durch das Prä-/Posttestdesign konnte auch der Erwerb von spezifischen musikbezogenen Kenntnissen und Fertigkeiten in Form von Selbsteinschätzungen abgefragt werden. Die Skalen wurden aufgrund der in der Konzeption entwickelten Modulbeschreibungen konzipiert, welche verschiedene Indikatoren zur

⁵ Die verwendeten Fragebögen sowie das Skalenhandbuch lassen sich online einsehen: <https://www.dropbox.com/s/y1xxkeqk4u44l8r/Frageb%C3%B6gen%20und%20Skalenhandbuch%20VimuBi.zip?dl=0>

Umsetzung des Konzepts thematisieren. Weitere Skalen v.a. zur Erfassung der Einstellung gegenüber einer inklusiven Schulentwicklung konnten auf der Grundlage von Indikatoren für inklusive Bildung generiert werden (Booth & Ainscow 2011; Booth & Ainscow 2012; Booth, Ainscow & Kingston 2012; Boban 2013)). Die quantitative Untersuchung sollte es ermöglichen, Rückschlüsse aus dem Verhältnis individueller Vorkenntnisse (musikalische Sozialisation) und Bewertungen der Fortbildung sowie Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen zu ziehen.

Die Teilnahme an der Befragung wurde den Teilnehmerinnen freigestellt und beinhaltete das Recht, einzelne Fragen zu beantworten, andere aber nicht. Zudem wurde den Teilnehmerinnen vollständige Anonymität gewährt, so dass keine Rückschlüsse auf einzelne Personen oder die jeweilige Einrichtung getroffen werden konnten. Insgesamt wurden die Fragebögen an 61 Teilnehmerinnen verteilt, von denen zum ersten Messzeitpunkt 58 (Rücklaufquote von 95%) und zum zweiten Messzeitpunkt 52 (Rücklaufquote von 85%) ausgewertet werden konnten. Insgesamt nahmen 35 der befragten Personen (Rücklaufquote 57%) an beiden Erhebungen teil.

5.2.2 Erhebungsinstrument

Für das eingesetzte Messinstrument wurden in erster Linie eigene Skalen entwickelt. Zum ersten Messzeitpunkt wurden folgende Themenschwerpunkte festgelegt:

- Allgemeine Angaben zur Person
- Struktur und Organisation der Einrichtung an der die Befragten tätig sind
- Musikalische Präferenzen
- Einstellungen gegenüber dem Thema Vielfalt und Inklusion
- Erwartungen gegenüber der Fortbildung
- Selbstauskunft über Kenntnisse in verschiedenen Themenbereichen
- Selbstauskunft über verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten

Im Fragebogen zum zweiten Messzeitpunkt wurden die Teilnehmerinnen gebeten, neben der Bewertung der Fortbildung, Auskunft darüber zu geben, wie sich die Kenntnisse sowie die Einstellung zum Thema Inklusion und Vielfalt und die verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch die Fortbildung verändert haben. Dazu wurden viele der Items aus dem ersten Fragebogen zum zweiten Messzeitpunkt erneut eingesetzt. Eine Teilnahme an der Qualifizierung in Tandems war erwünscht, stellte aber keine Teilnahmevoraussetzung dar, da zu Beginn der Weiterqualifizierung neue Tandems gebildet wurden. Auch die Erfahrung mit der Zusammenarbeit im Tandem bildete einen zentralen Themenschwerpunkt bei der Befragung.

Der Fragebogen der beiden Messzeitpunkte setzte sich überwiegend aus geschlossenen Fragen mit nur wenigen halboffenen und offenen Fragen zusammen. Je nach inhaltlicher Sinnhaftigkeit ließen einige der geschlossenen Fragen nur eine Antwortoption zu, während bei anderen Fragen die Option für Mehrfachnennungen zur Verfügung stand. Wiederum andere Fragen erforderten die Vergabe von Rangplätzen. Der Großteil der Antworten wurde zu beiden Messzeitpunkten in Form einer vierstufigen Likert-Skala (1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft voll zu) erfasst, um die mittlere Antwortkategorie und damit Aspekte der sozialen Erwünschtheit zu reduzieren. Die

Teilnehmenden sollten bei diesen Fragen ihre Zustimmung oder Ablehnung sowie ihre persönlichen Einschätzungen auf einer von links nach rechts verlaufenden Skala vornehmen.

5.2.3 Statistische Analyseverfahren

Die erhobenen Daten wurden deskriptiv ausgewertet. Für eine isolierte Betrachtung von Items, unter anderem zur Auswertung allgemeiner personenbezogener Daten, wurden univariate Analyseverfahren herangezogen, um eine anschauliche Einsicht in die Daten zu gewinnen. Hierzu wurden einfache Häufigkeitsverteilungen unter Angabe relativer und absoluter Werte genutzt. Zur Kombination zweier Merkmalsausprägungen, zum Beispiel zur differenzierten Betrachtung der Angaben nach Berufsgruppen, wurden Kreuztabellen hinzugezogen. Zur Analyse von Unterschieden zwischen der Berufsgruppe der Erzieherinnen und den Instrumentalpädagoginnen wurde für den Paarvergleich zusätzlich der U-Test nach Mann und Whitney genutzt.

Anhand von Varianzanalysen mit Messwiederholung wurde überprüft, ob sich Veränderungen in den Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen zu den einzelnen Themenbereichen über beide Messzeitpunkte eingestellt haben. Die Durchführung der Analyse erfolgte über den Skalenmittelwert. Bei Skalen, die über keine ausreichende interne Konsistenz verfügten (Cronbachs-Alpha-Wert unter 0,7) wurden die Einzelitems mittels des Wilcoxon-Tests ausgewertet. Der Wilcoxon-Test wird für Vergleiche von nichtparametrischen Daten zweier abhängiger Stichproben genutzt. Fehlende Werte wurden fallweise ausgeschlossen.

6 Ergebnisse I – Qualitative Evaluation der Konzeption

6.1 Beschreibung des Expertinnen-Teams

Das Expertinnen-Team setzte sich aus fünf Frauen zusammen. Sie wurden vom Landesverband niedersächsischer Musikschulen hinsichtlich ihrer Erfahrungen sowohl im Bereich der Elementaren Musikpädagogik als auch im Bereich Inklusion ausgewählt. Ein weiteres Kriterium lag in der Standortnähe, da alle Expertinnen in Norddeutschland (Niedersachsen) tätig sind.

Frau Zierer studierte Rhythmik (Diplom-Abschluss) und absolvierte das 1. Staatsexamen für das Lehramt an Sonderschulen.⁶ Mit über sechzig Jahren ist sie die älteste Teilnehmerin im Team. Zuletzt arbeitete sie als Professorin im Bereich Rhythmik an einer niedersächsischen Hochschule und befindet sich jetzt im Ruhestand. Sie kann viele Erfahrungen im Rhythmik-Unterricht (Theorie und Praxis) mit Menschen jeden Alters und in ganz unterschiedlichen Gruppierungen vorweisen. Hierzu gehören auch altersübergreifende und therapiebegleitende Kenntnisse. Aus ihrer Sicht ist „Rhythmik per se Inklusion, weil es weder in der Zielgruppe noch methodisch/didaktisch Grenzen gibt; Rhythmik ist Vielfalt in jeglicher Hinsicht“ (aus den biographischen Selbstangaben).

⁶ Alle Namen wurden aus Datenschutzgründen anonymisiert. Assoziationen zu Personen sind zufällig.

Frau Schäfer (geb. 1955) studierte Schulmusik und Violine. Sie war zunächst freischaffende Musikerin und Lehrkraft für Violine an einer niedersächsischen Musikschule. Nach der Geburt der dritten Tochter mit Down-Syndrom gründete sie einen Verein, der sich mit dieser Behinderung beschäftigt. Seit 2000 ist sie als Dozentin im Bereich „Down-Syndrom“ tätig und arbeitet auch musikalisch mit beeinträchtigten Kindern. Zahlreiche Seminare, Vereinsgründungen, Vorträge, Workshops und Konzerte dokumentieren ihr hohes Engagement im Bereich Musik und Inklusion.

Frau Fiebig (geb. 1958) studierte Instrumentalpädagogik (Klavier) und anschließend Rhythmik in Nordrhein-Westfalen. Sie unterrichtete Rhythmik und Klavier an mehreren Musikhochschulen. Zusätzlich lehrte sie Methodik und Didaktik im EMP-Studium. Berufsbegleitend besuchte sie einen Lehrgang für die Arbeit mit Menschen mit Behinderung und unterrichtet seitdem auch an Förderschulen. Seit 2000 führt sie eine städtische Musik- und Kunstschule. Sie hat an diversen musikbezogenen Fortbildungsangeboten im Bereich Kita mitgearbeitet und sich für musikalische Kooperationsarbeit zwischen Kindergärten, Grund- und Förderschulen eingesetzt, in dem alle Kinder unabhängig von Herkunft und der Behinderung unentgeltlich am musikalischen Unterricht teilnehmen können. In berufsbegleitenden Seminaren ist sie als Dozentin im pädagogischen-künstlerischen Bereich tätig und unterrichtet Erzieherinnen, Sozialpädagoginnen und Musikpädagoginnen. Sie war Fachsprecherin für die musikalische Arbeit für Menschen mit Behinderung und musiziert unter anderem in einer inklusiven Band.

Frau Jobst ist Diplom-Pädagogin und freiberufliche Dozentin bzw. Trainerin im Bereich Interkultur, Betzavta, Supervision & Coaching. Schon während ihres Studiums nutzte sie zusätzliche Angebote zur Qualifizierung, wie z.B. im kommunikativen und gesundheitlichen Bereich. Berufsbegleitend hat sie weitere Ausbildungen im Bereich Interkultur und Inklusion („Eine Welt der Vielfalt“), Betzavta⁷ sowie im Bereich Systemisch Integrative Therapie abgeschlossen. Sie ist seit über 15 Jahren im interkulturellen und inklusiven Weiterbildungsbe- reich tätig, wobei sie vorwiegend mit Erwachsenen, aber auch mit Jugendlichen arbeitet. In ihre Tätigkeiten fließen vielfältige Kompetenzen und Stärken in den Bereichen Moderation, Coaching, Supervision und Seminare ein. Ein Schwerpunkt liegt auf der Sensibilisierung professioneller Haltungen pädagogischer Fachkräfte.

Frau Weber hat Kulturpädagogik (Musik, Theater und Pädagogik) studiert und ein berufsbegleitendes Zusatzstudium „Kulturelle Diversität in der musikalischen Bildung“ abgeschlossen. In der Zwischenzeit arbeitete sie primär freiberuflich als Fachkraft für Elementarpädagogik bzw. Dozentin für Elementare Musikerziehung (Kita-Kooperation). Hinzu kommen Tätigkeiten im Bereich der Erwachsenenbildung (Musik- und Theaterpädagogik, Sprachförderung, Interkulturelle Kompetenzen für Erzieherinnen etc.) und Tätigkeiten im Be-

⁷ Betzavta (aus dem Hebräischen: Miteinander) thematisiert das Erlernen und Begreifen eines demokratischen Miteinanders in der Gesellschaft. Durch meist spielerische Übungen werden demokratische Prinzipien für den Alltag erfahrbar gemacht. Die Methoden von Betzavta beziehen die Lebenswelt und Individualität der Teilnehmenden mit ein.

reich Bildungs- und Kulturmanagement (Koordination, Assistenz und Lehrgangsleitung von pädagogischen Projekten). Ab 2012 arbeitete sie an einer Musikschule als Verwaltungskraft und Assistenz der Schulleitung. Hierbei leitete sie verschiedene Projekte zum Thema Grenzüberschreitung, und Hyperaktivität sowie Musik in Brennpunktkitas. Derzeit ist sie als Netzwerkmanagerin in einer Geschäftsstelle im Bereich frühkindliche Bildung beschäftigt. Sie besitzt viele Kontakte zu Menschen mit Migrationserfahrungen (z.B. als Leiterin eines türkischen Frauenchors). Zudem erfuhr sie intensive Diskriminierungserlebnisse als Mutter eines Kindes mit ADHS-Diagnose und ist selbst laut Ausweis 80 % körperbehindert.

In der Zusammensetzung des Teams fällt auf, dass alle Expertinnen zahlreiche Kenntnisse und Erfahrungen im Bereich Musik und Inklusion vorweisen können. Frau Zierer, Frau Schäfer und Frau Fiebig haben einen musikalischen Schwerpunkt (Musikstudium), wobei Aspekte aus dem Bereich Inklusion hinzukommen (auch aus biographischer Sicht). Frau Jobst hat im Gegensatz zu allen anderen im Team einen Schwerpunkt im Bereich Inklusion und Interkultur. Sie ist die einzige Person, die keine spezifischen musikbezogenen Kompetenzen besitzt (Studium etc.). Frau Weber hat zunächst Kulturpädagogik studiert und später ein musikpädagogisches Zusatzstudium abgeschlossen. Bereits in ihrer freiberuflichen Tätigkeit war sie im Bereich der frühkindlichen musikalischen Bildung aktiv.

So vielschichtig auch die jeweiligen Biographien der Expertinnen sind, ist auffallend, dass das Team aus Personen bestand, die primär im Bereich der Erwachsenenbildung bzw. als Dozentinnen in den unterschiedlichen Bereichen tätig sind. Die Auswahl der Expertinnen hätte dahingehend etwas vielseitiger sein können, auch wenn sehr unterschiedliche Erfahrungen im Bereich Musik, Kita und Inklusion vorhanden sind. So äußerte sich Frau Jobst, die selbst als einzige keine musikpädagogische Qualifizierung besitzt, dass bei einigen Expertinnen die „Musik als Zielrichtung noch vordergründiger“ (Jobst 1/21) sei als bei anderen, „auch wenn allen klar ist, dass nicht extra begründet werden muss, warum Musik in der frühkindlichen Bildung wichtig ist“ (Jobst 1/22).

Vor diesem Hintergrund könnte es für die Zukunft von Bedeutung sein, das Expertinnen-Team ggf. breiter und vielseitiger aufzustellen, um auch andere Berufe bzw. Tätigkeiten (Musiktherapeutinnen, Erzieherinnen, Sonderpädagoginnen) und daran gebundene Sichtweisen und Kompetenzbereiche im Bereich der Planung mit einzubeziehen. Allerdings verdeutlicht die gemeinsame berufliche Nähe der Expertinnen eine vertraute Grundlage, um sich mit der Konzeption einer Weiterqualifizierung auseinander zu setzen. Nicht zuletzt handelt es sich um eine Fortbildung mit musikalischem Schwerpunkt, so dass hier die leichte Dominanz von Musikpädagoginnen gerechtfertigt erscheint.

6.2 Zur Konzeption der Weiterqualifizierung

Die Fortbildung ist in vier Module gegliedert. Deren Ausgestaltung wurde in den Treffen vorbesprochen und die Verantwortlichkeit bzw. schriftliche Ausarbeitung untereinander aufgeteilt. Im Verlauf der Sitzungen konnte geklärt werden, dass eine Expertin jeweils bei den Durchführungen anwesend sein soll. Dies wurde von allen Planenden als eine wichtige und

grundlegende Entscheidung für die Weiterqualifizierung angesehen. Dieser Aspekt hängt auch mit dem mehrfach geäußerten Wunsch zusammen, eine Fortbildung zu entwickeln, in der die Expertinnen und auch die Dozentinnen etwas „vorleben“ (Schäfer 1/4-6), eine „Einstellung und Haltung entwickeln“ (Zierer 1/22) und „Ansprüche an uns selber erheben“ (Jobst 3/241), was über die reine Konzeption einer Weiterqualifizierung hinausgeht. Diese Einstellung wird zudem mit den Forderungen nach Vielfalt und Inklusion in Verbindung gebracht und steht im Kontext nach „unserem gesellschaftlichen Auftrag“ (Schäfer 1/6).

Mehrfach wird ein hoher Zeitdruck angesprochen und dabei explizit hervorgehoben, dass das Projekt „durchgestemmt“ (Zierer 3/13; Schäfer 3/21) wird. In den Sitzungen steht die Organisation der Treffen mehrfach im Vordergrund. Die Unterstützung durch die Agentur für Erwachsenenbildung (Organisation Experten- und Dozententreffen) wird positiv hervorgehoben. Die Arbeitsplanung wird auch am Ende des Expertentreffens sehr positiv bewertet, da alle an ihren Aufgabenbereichen gearbeitet und „ihre Kompetenz eingebracht“ haben (Zierer 3/8). Vereinzelt wird der Zeitplan für so ein „Mammutprojekt“ (Zierer 1/67) als eng und knapp beschrieben, so dass gerade im Bereich der Planung ein größeres Zeitfenster von Vorteil gewesen wäre. Bereits vor der Planung wurde hervorgehoben, dass eine Fortbildung nur dann sinnvoll erscheint, wenn Follow-Up Projekte folgen. Eine Leitfrage lautete: „Wie schaffen wir es, die Kinder von den Kitas auch tatsächlich an die Musikschule zu holen und langfristig da zu binden“ (Jobst 1/4).

6.3 Zusammenarbeit

Die Arbeit im Konzeptionsteam wird als „wichtig und spannend“ beschrieben. Es lassen sich Offenheit und Neugier aber auch „viele Fragen“ und Unsicherheiten erkennen. Letzteres gilt v.a. für zwei Expertinnen hinsichtlich der Organisationsstrukturen. Unterschiede zwischen den Expertinnen sind hinsichtlich der Kenntnis von bereits bestehenden Fortbildungskonzepten und thematischen Interessen erkennbar. Trotz der unterschiedlichen Schwerpunkte und fachlichen Ausrichtungen wird mehrfach eine „Begegnung auf Augenhöhe“ hervorgehoben. Auch thematisch wird die „stringente Zusammenarbeit“ (Schäfer 3/5) und hohe „Sensibilität gegenüber Äußerungen“ (Weber 3/67) thematisiert. Vereinzelt werden Unsicherheiten geäußert, „ob man sich traut, Fragen zu stellen und wie sensibel man auf die Wahrnehmungen der anderen reagiert, gerade wenn an einem so wichtigen Themenbereich gearbeitet wird, in dem das Bewusstsein für den ‚Geist der Inklusion‘“ (Zierer 3/29-32) eine entscheidende Rolle spielt.

6.4 Ziele

Neben den gesellschaftspolitischen Dimensionen werden v.a. Zielsetzungen angesprochen, die um den Aspekt der ganzheitlichen Selbstentfaltung kreisen. Hierzu zählen Begriffe wie „Authentizität“, „Offenheit“, „Achtsamkeit“, „Erleben“ und Neugier“. Diese außermusikalischen Dimensionen sollen aber das Musikalische nicht außer Acht lassen. Zusammenfassend bezeichnet Frau Weber das Ziel der Qualifizierung als „Musik im Machen-Modus und nicht im Können-Modus“ (Weber 1/23). Es geht demnach mehr um das gemeinsame musikalische Gestalten an

sich und weniger um den Erwerb festgelegter Fähigkeiten. Es ist das Ziel die Teilnehmenden

1. zu fördern und zu stärken in ihrem Tun,
2. Grenzen zu überwinden, Vorurteile zu hinterfragen, Haltungen zu reflektieren,
3. Offenheit und Neugier zu entwickeln, zu motivieren, um Dinge auszuprobieren,
4. achtsame Begegnungen zu schaffen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede bewusst wahrzunehmen und zu erleben (jeder auf seine Weise),
5. Aufklärungsarbeit zu leisten im Hinblick auf die Erwartungen an eine inklusive musikbezogene Bildung,
6. fachliche und überfachliche Kompetenzen weiterzugeben, um diese in den Einrichtungen zu etablieren.

6.5 Musik – Inklusion – Kita – Gesellschaft

Insbesondere im ersten Modul wurde auffallend viel über den Zusammenhang von Musik, Inklusion, Kita und Gesellschaft diskutiert. Das mag im Hinblick auf den bildungspolitischen Stellenwert von Inklusion/Vielfalt nicht außergewöhnlich sein, es zeigt aber deutlich, dass dieses Verhältnis den Expertinnen *bewusst* war und auch den Teilnehmenden der Fortbildung *bewusst gemacht werden* soll. Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass der Bereich „Inklusion/Vielfalt“ eher wenig und v.a. im Bereich Interkulturalität oder als Abgrenzung gegenüber einem „Inklusions-Boom“ angesprochen wird („Ich habe mit dem Thema so viel zu tun gehabt“). Eine Expertin verweist auf das „Passend-Machen“ (Fiebig 1/6) musikbezogener Bildungsprozesse und kritisiert das Anpassungs-System Schule. Sie sieht das Konzeptionsteam vor einer großen Aufgabe und spricht von „unserem Auftrag“ (Fiebig 1/7):

„Was machen wir an der Musikschule und wie verhält sich unsere Tätigkeit im Verhältnis zum gesamten Bildungskomplex bzw. wie verhält sich Kultur zur politischen Szene. Und da ist mir aufgefallen, dass in unserer Gesellschaft Erziehung in den meisten Fällen ein Passend-Machen für das spätere gesellschaftliche Leben bedeutet. [...] Und dadurch entsteht eben gerade bei den Kindern und bei der Erziehung eine Disbalance. Die eigentliche Stärkung der Individualkompetenz, die Entwicklung der Persönlichkeit, wie es in jedem Lehrplan steht, erfährt eine Nivellierung zu Gunsten einer gesellschaftlichen Anpassung, eines gesellschaftlichen Angepasst-Werdens oder Passend-Gemacht-Werdens (Fiebig 1/5-12).

Dieser bewusste gesellschaftskritische Ansatz wird von den anderen Expertinnen explizit geteilt und weiter ausdifferenziert: Es soll den Erzieherinnen deutlich gemacht werden, dass ihre Arbeit ein bedeutsamer „politischer Akt“ (Zierer 1/16) ist. Es gilt sie zu unterstützen in ihrem täglichen Tun, ihnen Mut zu geben „Dinge auszuprobieren“ (Fiebig 1/4). Diese Einstellung soll auch seitens des Konzeptionsteams „vorgelebt“ werden. Ein Ausweg aus der gesellschaftlichen Anpassung erfolgt durch eine Sicht auf Bildung als individuelle (frühe) Entfaltung:

In diesem Kontext steht zu Beginn der Konzeptionsphase die gesellschaftliche Dimension auch über konkrete Ziele im Bereich der frühkindlichen musikalischen Bildung. Eine Expertin führt an, dass nicht mehr begründet werden muss, „warum Kinder Musik machen [...]“. Also das ist

vielfach bewiesen und das muss ich jetzt nicht nochmal argumentativ sagen“ (Zierer 1-23). Darüber hinaus gilt es zu fragen, „warum Musik überhaupt in der Gesellschaft benötigt wird. Macht man es den Kindern zu Liebe oder der Gesellschaft zu Liebe“ (Jobst 1/12)? Vielfalt bzw. Inklusion steht demnach aus Sicht der Expertinnen zwischen individueller und gesellschaftlicher Forderung bzw. Verantwortung.

Unter Kritik des „hohen Individualismus“ v.a. in der abendländischen Musikkultur wird gefordert, das „Gemeinschaftliche“ zu stärken sowie die „Grundhaltung der Mitarbeiterinnen in diesem Musikalisierungsprojekt diesbezüglich zu reflektieren“ (Jobst 1/4). Hinsichtlich der Konzeption der Fortbildung wird die Tandemkonzeption von allen positiv hervorgehoben. Hierbei wird gefordert, dass sich beide Teilnehmer „auf Augenhöhe“ begegnen, „dass sie gegenseitig voneinander profitieren können“ (Zierer 1/4).

6.6 Vielfalt – Begriffsunterschiede und Definitionen

Im Expertinnen-Team herrschen unterschiedliche Verständnisse von Inklusion im Hinblick auf das Merkmal „körperliche Behinderung bzw. Beeinträchtigung“ vor.

„Wir haben ja immer zwei wichtige Heterogenitätsmerkmale. Das eine ist die Identität das andere ist die körperliche Verfasstheit [...]. Das ist doch sehr unterschiedlich, ob es um eine Gruppe geht, wo Kinder mit hohem Migrationsanteilen, also wo es um das Merkmal Ethnizität geht, oder ob es um das Merkmal Behinderung geht. (Schäfer 3/116-125).

„Ich denke ganz anders. Je mehr ich mich mit dem Thema beschäftige, desto weniger gibt es eine Kategorisierung. Es gibt für mich natürlich Menschen mit migrantischen Hintergrund. Klar. Was die Menschen mit Behinderung sind, da gucke ich uns nur an und denke, also da fällt mir schon einiges auf. Gedanken nach der begrifflichen Zuschreibung, da wird mir ganz unwohl, weil ich glaube genau darum geht es nicht, sondern es geht um Auflösung um die Begegnung“ (Jobst 3/46-151).

Im Laufe der weiteren Argumentation wird dann ein „weites Inklusionsverständnis“ im Sinne von Frau Jobst akzeptiert, das davon ausgeht, dass „jeder Mensch einzigartig (und in diesem Sinne ‚immer anders‘) ist“ (Warnecke 2012, 28). Zudem wird der Begriff Vielfalt unterschiedlich bezeichnet. Dies führt dazu, allen möglichen Aspekten der Fortbildung eine vielfältige Ausrichtung zuzuschreiben. Es lassen sich zwei grundsätzliche Bedeutungen von Vielfalt festmachen:

1. Vielfalt als Methodenvielfalt und Vielseitigkeit („Vielfalt der Lehre“ (Weber 3/92)),
2. Vielfalt als Unterschiedlichkeit („vielfältige Standpunkte“ (Jobst 3/88), „vielfältiges Klientel“ (Schäfer 3/90)).

Interessant erscheint die von Expertin 1 und mehreren Dozentinnen geäußerte Vorstellung, dass Musikerziehung „von den meisten Grundgedanken ohnehin immer ein inklusiver Ansatz ist, also das ist Bewegung, Sprechen, Tönen, Singen“ (Zierer 3/104-106). Ein Ziel der Fortbildung wäre es, gar nicht nach neuen Modellen Ausschau zu halten, „sondern wir machen das und vielleicht

geht es in der Fortbildung auch ein bisschen darum, das Bewusstsein der Teilnehmer darauf zu stärken, dass das, was sie machen, inklusiven Charakter hat“ (Fiebig 3/112-114).

6.7 Vielfalt und Inklusion

Der Begriff Vielfalt wird im Kontext mit Inklusion als Offenheit gegenüber dem/den Anderen bezeichnet und dabei bewusst eine eindimensionale Blickrichtung auf Menschen mit Behinderung überschritten. So „geht es um das Miteinander“ und es reicht nicht, „auch ein paar Behinderte“ (Zierer 3/10-14) mit dabei zu haben. Die Vielfalt-Fortbildung bezieht sich deutlich auf Grundansätze des „Index of Inclusion“ (v.a. Frau Schäfer). Alle Expertinnen sind sich einig, dass eine inklusive Bildung eine anspruchsvolle Aufgabe ist und Erzieherinnen sich bewusst werden sollen, Vorurteile und Grenzen zu überwinden. Es soll sich jeder kritisch damit auseinandersetzen, ob eine „inklusive Bildung und eine inklusive Gesellschaft wirklich wünschenswert“ ist. Neben der kritischen Überprüfung eigener „Einstellungen“ und „Haltungen“ sollen die Teilnehmer durch Musik „aufgeschlossen“ (Schäfer 3/187) werden. Die Überwindung von Grenzen und Vorurteilen wird seitens der Expertinnen gerade in der Erwachsenenbildung als schwer bezeichnet, da Stereotypen im Kopf stark verankert sind. Das gilt z.B. für den Begriff „interkulturell“, bei dem „die meisten tatsächlich auch sofort an Migrant*innen“ (Jobst 3/169) denken, ohne dabei das Inklusive zu berücksichtigen.

„Aber es ist ganz klar: Sie machen die Kategorie; und deswegen finde ich es tatsächlich auch gut, wenn wir aus unserer Runde hier das wirklich auch transportieren können. Ich weiß wie schwer das den meisten Menschen wirklich fällt. Das ist wirklich immer wieder erstaunlich“ (Jobst 3/171-178).

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass im Rahmen der Planung der Fortbildungskonzeption der Inklusionsgedanke in einem weiten Sinne verwendet wird. Im Zentrum steht der „vielfältige Umgang mit Musik“ und daran gebundene Formen der „Begegnung“ (Weber 1/229). Konkrete Bezüge auf Aspekte der Förderpädagogik werden eher weniger genannt. Grundlegende internationale Klassifikationssysteme und Rechtsgrundlagen zu Behinderung und Inklusion werden zwar im Basismodul 1 thematisiert, aber es geht in weiten Teilen der Fortbildung um musikimmanente Inhalte, die mit „vielfältigen“ Aspekten in Bezug gesetzt werden (s. auch die Modulbeschreibungen).

6.8 Vielfalt und Musik

Auf inhaltlicher Basis werden v.a. die Auseinandersetzung mit außereuropäischen Kulturen, Musik und Bewegung (Tänze), Singen (Liederwerk) sowie bewusstes Hören angesprochen. Im Bereich Interkulturalität hebt Frau Jobst hervor, dass nicht nur „Lieder aus allen Ländern“ gesungen, sondern konkret die Bedürfnisse in der deutschen Gesellschaft thematisiert werden sollen. „Es geht um die Türken, um die türkische Bevölkerung in Deutschland, die es zu integrieren gibt. Und dass man da auch einen Schwerpunkt setzt, was das Liedrepertoire, Tänze usw. angeht“ (Jobst 1/4)). Frau Fiebig nennt ein ganzes Register vielfältiger Inhalte:

„Ausprobieren, also Geräusche und Musik machen dürfen mit dem Körper, mit Gegenständen, mit Musikinstrumenten, mit irgendwas. Allen eine Plattform geben, sich und andere auch sich in der Musik mit der Bewegung zu erleben, also dieses Erleben tatsächlich eben auch wichtig nehmen. Das heißt dann eben auch zu reflektieren, sich mit und in der Musik verändern, in Bewegung sein, mit vielen mit anderen, also jeder eben auf seine Art und Weise. Stimmen, Frequenzen“ (Fiebig 1/2-6).

Im Laufe der Planungen hat sich zunehmend eine Vernetzung von musikbezogenen Themen ergeben. Die Inhalte stehen in wechselseitigem Bezug zueinander, was auch als ein Kriterium für Vielfalt angesehen wird.

„Für mich gehört das alles zusammen und zwar einmal die einzelnen Fachthemen, also Musik als Bestandteil aus Singen, aus Sprachgestaltung, aus Bewegung, aus rhythmischen Anteilen, aus instrumentaler Umsetzung; dann sozusagen die Gestaltung von Stimme übertragen auf die Instrumente. Das heißt also, es ist wie ein Kaleidoskop einer musikalischen Idee“ (Zierer 3/82-86).

Musikbezogene Inhalte werden deutlich und intensiv angesprochen, so dass sich hier die spätere Ausrichtung in vier Module ergibt, von denen drei musikbezogene Titel besitzen.

6.9 Rolle der Dozentinnen

Bereits während der Konzeptionsphase tritt die zentrale Frage auf, ob es der „Planungsgruppe so ganz klar ist, was auf der Ebene mit den Dozenten passiert und was nachher von den Dozenten nach unten weitergegeben wird“ (Schäfer 3/46-47). Es wird kritisch diskutiert, welches Material verwendet werden soll und wie detailliert die einzelnen Bereiche ausgestaltet werden sollen. Allerdings wird erwartet, dass sie nach bestimmten „Qualitätskriterien ausgesucht worden sind“ (Zierer 3/280). Dabei können im Vorfeld bei der Konzeption noch keine Angaben gemacht werden, wie die Dozentinnen auf die Inhalte der Workshops reagieren und ob sie auch in der Lage sein werden, diese Inhalte umzusetzen, da der Bereich „musikbezogene Inklusion“ spezifische Vorerfahrungen und Kenntnisse voraussetzt.

6.10 Rolle der Erzieherinnen und Instrumentalpädagoginnen (Tandem)

Das Tandemkonzept wird als ein „entscheidendes Qualitätsmerkmal der Fortbildung“ (Schäfer 3/284) bezeichnet, da dort „spannende Sachen passieren können, die Musikpädagogin und Erzieherin gemeinsam machen“ (Schäfer 3/285-286). Die hierdurch entstehende Kooperation ermöglicht es, wechselseitig voneinander zu lernen, da in dem gemeinsamen Projekt die Möglichkeit besteht, sich intensiv über die Inhalte auszutauschen. Unter Berufung auf Erfahrungen bereits bestehender Tandems in *Wir machen die Musik!* bzw. *Kita macht Musik!* soll darauf geachtet werden, dass hier „nicht nur eine die Musik macht und die andere nimmt das nur so mit“ (Zierer 3/31). Vielmehr soll auf ein Gleichgewicht und ein Lernen von Anderen viel Wert gelegt werden. Dieses Moment würde der inklusiven Ausrichtung der Fortbildung gerecht werden. Im Rahmen der Konzeption steht auch die Frage nach dem inhaltlichen Anspruch an die Erzieherinnen und das mangelnde Selbstvertrauen im musikalischen Kontext im Zentrum.

„Erzieherinnen sagen: also ich kann nicht singen, ich kann nicht malen und so weiter. Also lasse ich es lieber gleich und komme gar nicht in diese Versuchsphase oder in dieses Ausprobieren mit den Kindern“ (Schäfer 1/22).

Vor diesem Hintergrund soll bei der Durchführung des Weiterbildungskonzepts kein Leistungsgefälle musikalischer Fähigkeiten im Tandem erkennbar sein, denn die gleichberechtigte Arbeit an einem gemeinsamen Themenfeld ist eine wichtige Säule innerhalb des Fortbildungskonzepts.

7 Ergebnisse II – Qualitative Evaluation der Durchführung

Im Folgenden werden die Interview-Ergebnisse von vier Tandems, davon je zwei an einem städtischen und zwei an einem großstädtischen Fortbildungsort in Niedersachsen vorgestellt. Die Tandems wurden per Zufall ausgewählt und die Namen anonymisiert. Alle Interviews entstanden dabei zu zweit (plus Interviewer) in einer ungestörten Umgebung. Sie dauerten zwischen 20 und 40 Minuten und wurden weitestgehend in den Pausen der Workshops durchgeführt. Während zu Beginn grundlegende Erwartungen und biographische Aspekte berücksichtigt wurden, konnten in den folgenden zwei Treffen verschiedene Details zu den Modulen und die daran gebundenen Erfahrungen hinterfragt werden.

Insgesamt haben sich 60 Personen zur Fortbildung angemeldet (Gifhorn (17 TN), Lüneburg (10 TN), Oldenburg (14 TN), Osnabrück (19 TN)). Eine Person hat die Weiterqualifizierung abgebrochen, so dass insgesamt 59 Personen ein Zertifikat erhalten haben. Die Fortbildungen haben sich an den einzelnen Standorten aufgrund organisatorischer Überlegungen zeitlich und strukturell unterschieden. So wurde der Ablauf der Module vertauscht (bis auf das erste Inklusions-Modul). Auch zwischen den einzelnen Fortbildungen bestanden unterschiedliche Zeitspannen. Zudem war die Auswahl der Dozentinnen, die ein Modul unterrichten, unterschiedlich. Als verbindliche Vorgabe seitens des Expertinnen-Teams galt es die Modulbeschreibungen umzusetzen. Die Veränderung des Ablaufs und die Gestaltung der Workshops an unterschiedlichen Standpunkten durch verschiedene Dozentinnen könnte auch die Bewertungen des Fortbildungskonzepts beeinflusst haben.

7.1 Beschreibung der vier ausgewählten Tandems

Alle vier Tandems setzten sich idealtypisch aus einer Erzieherin und einer Musikschullehrkraft zusammen. Drei davon haben bereits schon in unterschiedlicher Intensität zusammen gearbeitet und erhoffen sich weitere Erkenntnisse in Bezug auf die musikbezogene Tandemarbeit im Bereich Kita. Auffallend sind – wie auch die Auswertung der Fragebögen verdeutlicht – vielseitige Interessen und v.a. Kenntnisse bzw. Qualifikationen. Ein Großteil der Erzieherinnen besitzt Kenntnisse im Bereich Musik. Das verdeutlicht, dass zu einer Tandemfortbildung, in der musikalische Experten (Musikschullehrkräfte) mitarbeiten, insbesondere Erzieherinnen mit

Vorerfahrungen teilnehmen (vgl. auch Bertelsmann 2009 sowie Dartsch 2001; Dartsch 2008; Dartsch 2012).

Tandem I – Gifhorn (Frau Steiger (Erzieherin), Frau Wischner (Musikpädagogin))

Frau Steiger arbeitet in einer katholischen Kindertagesstätte und betreut Kinder im Alter von 2-6 Jahren. Seit 21 Jahren ist sie im gleichen Träger beschäftigt, unterrichtet aber erst seit einem Jahr in der neuen Einrichtung. Als ausgebildete Grundschullehrerin (ohne Musikausbildung) hat sie in der ehemaligen DDR gearbeitet und diese Tätigkeit wurde ihr für eine Erzieherinnen-Tätigkeit angerechnet. Zusätzlich besitzt sie eine Zusatzausbildung zur Diplom-Sozialwirtin.

Frau Wischner ist Leiterin einer ländlichen Musikschule und arbeitet dort im Bereich der Elementaren Musikerziehung. Sie ist seit über einem Jahr an einer neuen Musikschule tätig und hat vorher bereits eine andere geleitet, die sie auch mit gegründet hat. Im Bereich der elementaren Erziehung ist sie seit insgesamt 30 Jahren tätig. Zusätzlich leitet sie verschiedene Kinderchöre. Die Informationen zum Musikstudium sind unklar.

Das Tandem nennt ähnliche Gründe zur Teilnahme an der Fortbildung. Beiden liegt es am Herzen, mehr über das Thema Inklusion zu erfahren und neue Wege der Zusammenarbeit zwischen Kita und Musikschule zu finden. Ferner wird der Wunsch nach einer Bereicherung der eigenen Arbeit angesprochen, wobei auch besondere Herausforderungen (Arbeit mit Gehörlosen Kinder;) thematisiert werden. Zudem besteht ein gemeinsames Ziel darin, „alt und jung zusammen zu bringen“ (Steiger 1/80) und Bezüge zur Gemeinde herzustellen. Diese Wünsche und Ziele werden dann im gemeinsamen Projekt weiter ausgearbeitet. Das Tandem hat bereits in der Kita zusammengearbeitet und kennt sich über viele Jahre, da Frau Wischner den Musikbereich betreut hat.

Tandem II – Gifhorn (Frau Grün (Erzieherin), Frau Feitz (Musikpädagogin))

Frau Feitz ist ausgebildete Instrumentalpädagogin (Percussion & Schlagzeug) und arbeitet seit vier Jahren in einer städtischen Musikschule. Frau Grün ist Erzieherin und ausgebildete Fachkraft für Psychomotorik. Sie hat in der ehemaligen DDR ein Studium zur „Krippenerzieherin“ absolviert. Da sie keine Arbeit erhielt, hat sie eine weitere Ausbildung zur Zahnarthelferin gemacht. Nach mehreren Umzügen und längerer Arbeitslosigkeit arbeitet sie seit 10 Jahren in einer Kita, zum Teil auch in der Leitung. Frau Grün und Frau Feitz haben sich nicht als Tandem zur Fortbildung angemeldet und arbeiteten bislang noch nicht zusammen. Die Teilnahme an der Fortbildung wurde durch Vorgesetzte angeregt und erfolgte weniger aus eigenem Interesse. Das Tandem hätte gerne andere Ziele verfolgt, auch wenn der Bereich Inklusion als wichtig erachtet wird.

„Also ich bin auch durch meinen Chef angesprochen worden. Ich hätte gerne eigentlich lieber in meine Richtung weitergearbeitet, in die Psychomotorik“ (Grün 1/79-80).

„Unser Musikschulleiter hat gesagt, er will gerade in diesem Bereich so ein bisschen die Erzieherinnen wecken und deswegen hat er mich da so ins Boot geholt“ (Feitz 1/92-93).

Die Fragebogenauswertung verdeutlicht, dass eine Verpflichtung zur Teilnahme an der Weiterqualifizierung nur in diesem Tandem erfolgte. Dennoch stellt sich hier die Frage, inwieweit Erzieherinnen aus institutionellen Gründen bestimmten Zwängen unterliegen, wenn z.B. Projektideen abgelehnt bzw. vorgeschrieben werden (siehe das Kapitel 7.7),.

Tandem III – Oldenburg (Frau Hennig (Erzieherin), Frau Malge (Musikpädagogin))

Frau Hennig hat eine Ausbildung zur Erzieherin absolviert und arbeitet seit zwei Jahren in einer Kita. Sie hat in ihrer Kindheit Instrumentalunterricht (Blockflöte, Querflöte, Klavier, Gitarre) erhalten und gibt selbst Gitarrenunterricht. Frau Malge hat Einzelhandelskauffrau gelernt und sich dann umorientiert, indem sie musikalische Fortbildungen besucht hat (Chorleiterausbildung). Sie ist seit einem halben Jahr freiberuflich tätig und bietet musikalische Früherziehung in Kita und Grundschule an.

Beide arbeiten als Tandem bereits in der Kita zusammen, indem Frau Malge den Chor betreut und Frau Hennig dort mit anwesend ist. Die Kita-Leitung hat auf die Fortbildung aufmerksam gemacht.

Tandem IV – Oldenburg (Frau Raspe (Erzieherin), Frau Deutsch (Musikpädagogin))

Frau Raspe hat eine Erzieherausbildung absolviert und Musik sowie Sonderpädagogik studiert. Seit zwei Jahren arbeitet sie in einer Musikschule und ist auch in der Betreuung von Kitas zuständig.

Frau Deutsch ist ebenfalls ausgebildete Erzieherin und hat eine Ausbildung zur Alten- und Krankenpflegerin abgeschlossen und in dem Berufsfeld gearbeitet. Zudem war sie längere Zeit selbständig und leitete ein Büro sowie ein Hotel. Seit ein paar Jahren arbeitet sie wieder in der Kita. Sie hat Gitarre (in der Kita) gelernt und musikpädagogische Angebote hinzugenommen, so dass ein Schwerpunkt Musik entstanden ist. Beide können auf viele Erfahrungen in der Tandemarbeit zurückblicken, weil bereits in anderen Projekten im Team zusammengearbeitet wurde.

7.2 Stellenwert von Musik

7.2.1 Individueller Stellenwert

Musik nimmt für alle (interviewten) Teilnehmenden einen hohen Stellenwert ein, der auch ein Grund zur Teilnahme an der Fortbildung ist. So gehören insbesondere das aktive Musizieren und Singen „zum Leben mit dazu“ (Malge 1/135). Das Musikhören dient v.a. zur Entspannung oder „zum Runterkommen“. Mehrere Tandems heben explizit die emotionale Wirkung von Musik sowie das Gemeinschaftserlebnis hervor, wobei diese Bereiche auch in die Kita eingebracht werden sollen. Bei einem Tandem bestimmt die Musik sogar die Wohneinrichtung:

„Bei mir hängen Gitarren im Wohnzimmer an der Wand. Und in der Vitrine stehen verschiedene afrikanische Musikinstrumente“ (Hennig 1/94-96). „Ich habe mein Musikzimmer, da hängen auch einige Gitarren und andere Sachen, ganz viel für Früherziehung und ich selber singe auch ganz viel“ (Malge 1/101-102).

Wie bereits oben erwähnt, ist auffallend, dass ein Großteil der Erzieherinnen elementare musikpraktische Kenntnisse besitzt. Für das Weiterqualifizierungskonzept bedeutet dies, dass primär Personen daran interessiert sind, die keine „Berührungsängste“ mit Musik haben. Diejenigen, die große Defizite im Bereich Musik besitzen und dringend eine Weiterqualifizierung benötigen, werden durch das Tandemkonzept weniger erreicht. Hier wäre eine spezifische Qualifizierung für Erzieherinnen im Bereich der Didaktik der Elementarlehre (v.a. Singen und Musizieren) wichtig, was aber dem in der Vielfalt-Fortbildung vorherrschenden Konzept des wechselseitigen Lernens widersprechen würde.

Seitens der Erzieherinnen ist auffallend, dass deren pädagogische Fachkenntnisse nicht eigens als besondere Fähigkeit thematisiert werden, so dass der Anschein geweckt wird, als seien ihre Kenntnisse und Erfahrungen für eine primär musikbezogene Weiterqualifizierung weniger relevant. Dabei zielt die Fortbildung durch die Tandemkonzeption auf den Erwerb musikalischer *und* pädagogischer Kompetenzen, so dass die Erzieherinnen durchaus einen Expertinnenstatus besitzen. So bezeichnet Frau Steiger ihre musikalischen Fähigkeiten als „Handicap“ (Steiger 1/182) und versteht sich selbst als „bestes Inklusionsbeispiel“ (Steiger 1/312), da sie laut und schräg singt und kein Instrument spielen kann, denn „das ist nicht meins“ (Steiger 1/183). In der Berufspraxis verwendet sie Klanghölzer aber keine Begleitinstrumente, wie z.B. Gitarre.

Dagegen heben die Musikpädagoginnen ihre Fähigkeiten explizit hervor und bieten den Erzieherinnen Ratschläge oder Unterstützung an. Dies scheint auch ein versteckter Verweis darauf zu sein, dass in der Fortbildung die musikalische Ausbildung und die daran geknüpften Erwartungen zu Beginn deutlich im Vordergrund stand und die Unsicherheiten im Fortbildungsverlauf immer mehr in den Hintergrund traten. Das folgende Zitat verdeutlicht, inwiefern die Instrumentallehrkraft der Erzieherin Unterstützung und Mut machen möchte, ihr aber doch fehlende fachliche Qualifikationen vor Augen führt:

„Und es gibt Instrumente, da ist es ganz leicht wahrscheinlich. Ja, die Rassel zum Beispiel, oder wenn du ein Cello hast und streichst da mal über eine Seite rüber. Das ist toll für Kinder auch zu erleben. Da kann ganz viel draus werden“ (Feitz 1/351-355).

Deutliche Unterschiede ergeben sich in der Kenntnis von Musiklehre und im Einsatz von Instrumenten. Während die Instrumentallehrkräfte aufgrund des Musikstudiums vielseitige Einsatzmöglichkeiten mitbringen, sind die Kenntnisse seitens der Erzieherinnen geringer: „Ein bisschen Gitarre. Also ich kann so fünf, sechs Griffe. Aber die reichen im Moment im Kindergarten“ (Grün 1/203).

7.2.2 Musik in der Kita (und in der Ausbildung)

Der erwünschte Stellenwert von Musik in der Kita wird (von allen Teilnehmerinnen) als sehr hoch angesehen, was hinsichtlich des Besuchs einer Fortbildungsveranstaltung auch nicht verwundert. Es werden vielseitige Einsatzmöglichkeiten, insbesondere sprachliche und motorische Fördermaßnahmen hervorgehoben. Musik lässt sich mit „sämtlichen Bereichen“ in Verbin-

derung bringen (z.B. Lieder-Geschichten, Rhythmik mit Abzählversen). Hinzu kommen motivierende Wirkungen sowie der Erwerb sozialer Kompetenzen (Rücksicht und Gemeinschaft).

„Musik sollte Alltag sein und jeder, der in der Kita arbeitet, sollte zumindest gut singen können und das auch anleiten können und sich selber ein Lied erarbeiten können und vor allen Dingen mit seiner Stimme umgehen können, egal ob er jetzt viel singt oder nicht“ (Raspe 1/172-175).

Im Vergleich zum gewünschten hohen Stellenwert der Musik in der Kita wird der reale Anteil von Musik in der Erzieherinnenausbildung weitestgehend negativ bewertet: „Es fehlen bereits Notenkenntnisse. 90% aller Erzieher – wage ich zu behaupten – spielen kein Instrument, weil es auch gar nicht unterrichtet wird“ (Grün 1/238). Frau Deutsch hatte in ihrer Ausbildung zwar Musikunterricht, aber eine „ganz schreckliche Musiklehrerin, die fachlich bestimmt super gut war, pädagogisch null“ (Deutsch 1/150-152). Nur Frau Hennig ist mit dem Musikangebot ihrer Ausbildung zufrieden.

Trotz des musikalischen Defizits in der Ausbildung lässt sich festhalten, dass alle Interviewten auffallend viel in der Kita-Praxis musizieren. Auch wenn nur geringe Kenntnisse im Instrumentalspiel vorherrschen, werden v.a. Lieder (im Morgenkreis) gesungen und rhythmisch begleitet. Zudem werden Worthrhythmus-Spiele eingesetzt. Kritisiert wird allerdings ein normierter Bestand an Liedern, die immer wieder gesungen werden.

„Schrecklich, jedes Jahr zur selben Zeit singt man dieselben Lieder, wenn ich das so sehe: Stups der kleine Osterhase oder Der Herbst ist da“ (Feitz 1/256).

Trotz des auffallend hohen praktischen Anteils wird hervorgehoben, dass „in vielen Kitas dieses Musizieren einfach noch zu kurz kommt, weil ich glaube auch bei vielen die Scheu da ist“ (Grün 1/209). Auch die Kinder sehnen sich nach mehr Musik und sind begeistert vom Instrumentalspiel: „Die Kinder lechzen danach. Also wenn wir dann die Instrumente rausholen, dann sind die nicht zu halten“ (Grün 1/238). Im Gegensatz zur Dominanz des Singens fehlt es an einem fundierten musikpraktischen Angebot im Bereich „Musik und Bewegung“. Neben den mangelnden methodischen Kenntnissen werden kleine Räumlichkeiten angesprochen. Die fehlenden fachlichen Qualifikationen sind dann auch ein Grund, warum der Kontakt mit einer Musikschule aufgenommen wird, um eine Kooperation zu ermöglichen. Die drei Tandems welche bereits zusammengearbeitet haben, können ein positives Fazit der Zusammenarbeit ziehen, da hier der musikalische Bereich in der Kita qualitativ und quantitativ gestärkt wurde.

7.2.3 Inklusion in der Kita

Das Thema Inklusion wird von nur wenigen Erzieherinnen direkt angesprochen. Dies gilt auch für die Tandemarbeit, die zu Beginn der Weiterqualifizierung nicht explizit thematisiert wird, aber im Verlauf immer wichtiger erscheint. Die Frage nach konkreten Erwartungen im Hinblick auf Musik oder/und Inklusion wird weitestgehend allgemein beantwortet. So soll das Angebot „gleichmäßig verteilt“ sein und jeder müsse in seiner Individualität anerkannt werden. Erfahrun-

gen im Bereich Inklusion sind bei den Tandempartnerinnen zum Teil vorhanden (Frau Feitz, Frau Grün, Frau Raspe). Allerdings ist der Umgang aus fachdidaktischer Sicht unklar. Inhaltlich wird v.a. das Verhältnis von Einzelbetreuung zur Gruppenbetreuung (Binnendifferenzierung) angesprochen, da es schwierig ist, verhaltensauffällige Kinder in die musikalische Arbeit zu integrieren. Zwar gibt es unterschiedliche Methoden, alle Kinder zu berücksichtigen, aber die Verhaltensauffälligkeiten bleiben bestehen und somit das Verhältnis gesund und krank, so pauschal dies sein mag und den Zielvorstellungen von Inklusion widerspricht, so eine Äußerung von Frau Wischner. Eine wichtige Rolle wird dabei der Gruppengröße (v.a. Verhältnis zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern) in einer Klasse angesprochen. Sofern rein verhältnismäßig ein Ungleichgewicht besteht, kann dieses auch nicht zu einer inklusiven Verteilung führen.

„Ich habe zum Beispiel ein Kind gehabt, das saß im Rollstuhl und hatte eine körperliche Behinderung. Eine geistige Behinderung hatte es auch. Ja, ich sage es mal so. Hat gesabbert und die Instrumente nass gemacht, weil sie die in den Mund nehmen wollte. Sie war aber in einer Gruppe, mit allen. Und das war dann so, da waren dann Kinder, 2. Klasse, die waren normal entwickelt und es gab dieses Kind, was im Rollstuhl saß und natürlich die Kinder sagten dann: Uähhh guck mal, die sabbert. Und da ist es dann natürlich schwer zu erklären, warum macht sie das. Also da in diesem Bereich wäre es wieder besser gewesen, wenn da wären noch andere Kinder gewesen wären, die genau das Gleiche haben, die im Rollstuhl sitzen“ (Feitz 1/121-128).

Die Äußerung ist dahingehend interessant, da weniger fachdidaktische als vielmehr institutionelle und bildungspolitische Gründe angesprochen werden, die eine gelingende musikbezogene Inklusion ermöglichen: kleine Gruppen, kein Leistungsdruck, genügend Raum und Zeit.

Aus musikalischer Sicht wird der Musik eine große Bedeutung zur Förderung zugemessen. Mehrfach wird Singen, Tanzen (Rollstuhltanz) und binnendifferenziertes Musizieren hervorgehoben. Es gibt aber auch Bedenken und Erfahrungen, dass der Umgang mit verhaltensauffälligen Menschen zeitintensiv, herausfordernd und nicht zuletzt auch belastend ist. Stolz und ermutigend fühlen sich die Tandems, wenn z.B. in der Gestaltung von Konzerten die Förderung tatsächlich gelingt und ein Gemeinschaftsgefühl entsteht.

Frau Grün hat als Leiterin einer Psychomotorikgruppe, die sich ausschließlich aus Kindern mit körperlichen Beeinträchtigungen zusammensetzt, positive Erfahrungen gemacht, da „sich die Kinder wirklich integriert gefühlt haben“ (Grün 1/167-168). Allerdings sei Inklusion mehr als Lernen mit Behinderten, denn Vielfalt kommt im Kita-Alltag immer wieder zur Geltung, v.a. im Bereich der Mehrsprachigkeit:

„Wir haben ganz viele Russisch sprechende Kinder, wir haben Polnisch sprechende Kinder, die nur für eine Zeit bei uns sind, zwei Jahre. Inklusion hat man ja tagtäglich“ (Grün 1/172-173).

In den einzelnen Kitas wird der Umgang mit „normalen“ und „behinderten“ Kindern unterschiedlich geregelt. Es gibt Angebote, die entweder in heterogenen Gruppen oder in

speziellen AGs in „gemischten Gruppen“ stattfinden. Unklar bleibt, wie die zusätzliche Betreuung von Heilpädagoginnen etc. umgesetzt wird.

7.3 Erwartungen in Bezug auf die Weiterqualifizierung

Die Erwartungen der Befragten lassen sich als „neugierig“ und „offen für Neues“ zusammenfassen. Die Motivation bei allen Befragten ist hoch, insbesondere aufgrund des Wunsches etwas „mitzunehmen und dazuzulernen“ (Deutsch 1/125). Frau Grün sucht z.B. nach „neuen Sachen, die ich nicht groß planen muss und die ich nebenbei einsetzen kann“ (Grün 1/ 383). Neben diesem Wunsch nach Praxismaterialien geht es aber auch um „Anregungen und Wissen, so dass ich meinen Kolleginnen vermitteln kann, dass diese einsehen, dass Musik auch wichtig ist“ (Malge 1/175-176).

Gleichzeitig scheint in vielen Tandems eine Optimierung bereits vorhandenen musikbezogenen Wissens ein entscheidendes Kriterium zu sein, um an der Weiterqualifizierung teilzunehmen. Es geht hierbei um eine Professionalisierung („Bereicherung für meine eigene pädagogische Arbeit“ (Steiger 1/61)), was insbesondere bei den Musikpädagoginnen zur Geltung gelangt („Ich möchte noch ein paar Kicks bekommen“ (Feitz 2/21).

7.3.1 Musik

Insbesondere die musikbezogenen Erwartungen sind sehr hoch. Die Teilnehmenden suchen nach konkreten Anregungen (Tipps, Material und Ideen) für den Berufsalltag. Auch an einem gemeinsamen Austausch von Liedern, Stücken etc. sind sie interessiert. Frau Deutsch spricht von einem „Koffer, in dem man Dinge sammeln kann und hinterher dann wieder auspacken kann. Kleine Sachen, die man weitergeben kann“ (Deutsch 1/242-243). Zudem wird der Erwerb fachmethodischer Kenntnisse v.a. seitens der Erzieherinnen gewünscht, um z.B. konkrete Techniken der Liederstudierung zu erwerben. Es handelt sich hierbei primär um Anregungen, wie eigene Fähigkeiten geschult und erweitert werden können. Die Erzieherinnen und Musikpädagoginnen erwarten und wünschen sich, dass (durch eine nachhaltige Verbreitung der Fortbildung) Musik im Kindergarten eine viel größere Beachtung erfährt.

„Der Musikbereich muss dringend gestärkt werden. Aber ich denke, gerade durch Stimme kann man auch Emotionen gut weitergeben und viele Kinder haben Defizite überhaupt dabei, Emotionen zu erkennen und zu regulieren. Und durch Musik kann man eben gut Stimmungen ausdrücken und das ist ganzheitliches Arbeiten“ (Deutsch 1/173-177).

Die Annahme, dass Musik und Inklusion zusammen gehören und in der Fortbildung nicht zu trennen sind, wird v.a. durch den Wunsch deutlich, Musik mit allen Sinnen einzusetzen, um Kinder gezielt zu fördern. Insbesondere das Tandem von Frau Raspe und Frau Deutsch erwartet eine Auseinandersetzung mit dieser Thematik in der Fortbildung. Das Team ist eines der wenigen, die auch den Begriff der „individuellen Förderung“ explizit verwendet und Bezüge zur Sonderpädagogik thematisiert. Mehrfach wird explizit hervorgehoben, dass es um die Verbindung mehrerer Lernfelder geht (Musik – Bewegung – Sprache) und dass zahlreiche pädagogi-

sche Konzepte diese „Ganzheitlichkeit“ zu wenig berücksichtigen. Die Basis ist Singen, in das sich andere Lernfelder schnell integrieren lassen. Durch gemeinsames Liedersingen lassen sich alle Kinder erreichen, und es lässt sich das Verbindende der Musik herausstellen. Dabei wird auch binnendifferenziert gearbeitet, indem Kinder mit besonderen Kenntnissen oder Handicaps spezifische für sie angemessene Instrumente zusätzlich zum Gesang erhalten.

7.3.2 Inklusion und Vielfalt

Der Umgang mit Inklusion ist seitens aller Tandems mit Unsicherheit und einer Art Bewusstsein für anstehende Veränderungen verbunden. Insbesondere das Verhalten gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen im Berufsalltag stößt auf Unsicherheit und Bedenken. Inklusion wird bezogen auf die Fortbildung daher mehrfach als ein Oberthema bezeichnet. Hinzu kommt zu Beginn der Weiterqualifikation auch Unkenntnis gegenüber Inklusion allgemein und den daran gebundenen gesellschaftlichen Herausforderungen sowie dem unübersichtlichen Diskurs. Dies gilt auch hinsichtlich der Defizite im Bereich der Fachdidaktik.

Viele Teilnehmende können mit dem Titel „Vielfalt“ keine konkreten Bezüge zu den Inhalten der Fortbildung herstellen. Vielmehr lässt sich – ähnlich wie in der Expertinnenplanung – ein unterschiedliches Verständnis von Vielfalt festmachen, das von „schwammiger, großgefasster Begriff“ (Raspe 1/183) bis zu „weil Musik auch vielfältig sein kann“ (Grün 1/303) oder „ganzheitlich Musik mit allen Sinnen“ (Hennig 1/167) reicht. Die inklusiven fachspezifischen Definitionen (v.a. im Sinne von Diversität) sind besonders zu Beginn der Weiterqualifikation nur wenigen Tandems geläufig und werden, so die Meinung vieler Teams, im Titel der Ausschreibung nicht deutlich.

7.4 Tandemarbeit

Alle Tandems bewerten zu Beginn der Fortbildung die kooperative Arbeit als wichtig, da sich die Personen „gegenseitig helfen und bereichern können“ (Wischner 1/48).⁸ Im Hinblick auf die Projektkonzeption sollte hervorgehoben werden, dass sich nicht ausschließlich Tandems im Sinne bereits bestehender Kooperationen angemeldet haben. Viele Teilnehmende besitzen diverse Vorerfahrungen aus dem Programm *Wir machen die Musik* oder kennen sich aus beruflichen Kontexten (Kindergarten/Musikschule). An einigen Standorten haben auch Teilnehmende ohne feste Kooperationspartner teilgenommen (z.B. Frau Feitz und Frau Grün). Bereits bestehende Tandems erhoffen sich durch die Qualifizierung eine Intensivierung der Arbeit, so dass „wir uns noch besser ergänzen und uns zusammen stark machen“ (Hennig 1/60). Tandems, die sich schon länger kennen, möchten in der Fortbildung einen Fokus im Rahmen ihrer Zusammenarbeit entwickeln. So arbeiten Frau Steiger und Frau Wischner im katholischen Kindergarten und können sich in Zukunft „auch gut einen Bezug zur Gemeinde vorstellen“ (Steiger 1/81). Entscheidend für die Teilnahme sind Vorerfahrungen und Sympathien, die intensiviert werden sollen sowie der Wunsch ein gemeinsames Projekt zu gestalten.

⁸ Die Fragebogenauswertung zu Beginn verdeutlicht allerdings, dass der Tandemarbeit eher geringe Bedeutung zugemessen wurde.

„Wir haben schon im Kindergarten zusammengearbeitet – wir tun’s eigentlich immer noch – aber wir haben jetzt noch nicht direkt miteinander ein Projekt gemacht. Also wir kennen uns schon über viele Jahre. Ich habe dort im Kindergarten den Elementar-Musikbereich abgedeckt und wir haben auch viel kommuniziert, uns auch ausgetauscht und haben gemerkt, dass wir uns da auch gegenseitig helfen können und bereichern können, auch mit Beobachtungen, die wir untereinander machen“ (Steiger 1/145-150).

Neu gebildete Tandems sind bei der Formulierung von Zielen vorsichtiger und erhofften sich zunächst eine „gegenseitige Ergänzung“ (Grün 1/83). Durch die Teamarbeit sollen auch Aktionen angeregt werden, vor denen sich einige Teilnehmenden sonst „scheuen“, da sie zu schwierig oder anspruchsvoll erscheinen (z.B. Üben im Bereich Instrumentalspiel oder Kontakt mit anderen Institutionen). Sowohl bereits bestehende als auch neue Tandems haben die Arbeit als Bereicherung empfunden. Entscheidend ist, dass die Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe erfolgt, als „echte Partnerschaft“ (Steiger 2/192).

„Man ergänzt sich toll. Man kommt ins Gespräch, reflektiert, entwickelt wieder neue Ideen. Also, es ist immer in Bewegung und es funktioniert. Macht Spaß“ (Wischner 2/209-211).

Im Verlauf der Zusammenarbeit neu gebildeter Tandems hat sich die Kommunikation ständig intensiviert, so dass detaillierte Absprachen im Hinblick auf eine immer konkreter werdende Projektkoordination erfolgt sind. Gemeinsame Interessen und Vorerfahrungen, Sympathien und der Wunsch nach einer gemeinsamen Projektgestaltung sind entscheidende Kriterien für eine gelingende Teamarbeit.

Auffallend erscheint, dass die kooperative Arbeit immer auch von den Rahmenbedingungen der Musikschule bzw. des Kindergartens abhängt, so dass die Unterstützung der Tandemarbeit durch Vorgesetzte motivierend empfunden wurde. Dies gilt auch für die Planung und Durchführung von Projekten (z.B. im Bereich Pflegeheim mit Kindern), von denen die Teilnehmenden profitieren können, sofern ihre Ideen auf positive Resonanz stoßen.

7.5 Stellenwert der Lerngruppe

Für die gesamte Fortbildung spielt die Arbeit in der Gruppe eine entscheidende Rolle. Hier fühlen sich die Teilnehmerinnen aufgehoben und wertgeschätzt, was sicherlich auch auf den behutsamen Umgang seitens der Dozentinnen und pädagogischen Leiterinnen zurück zu führen ist. Mehrere Personen geben an, dass erst durch die Kommunikation in und mit der Gruppe der Wunsch nach einer stärkeren inklusiven musikbezogenen Ausrichtung entstand.

„Also mit der Lerngruppe bin ich wirklich sehr zufrieden. Wirklich, es ist ein ganz toller Austausch und wirklich eine große Bereicherung, weil es viel unterschiedliche Erfahrungen gibt an unterschiedlichsten Orten und auch mit unterschiedlichen Kindern und Erwachsenen. Also ich empfinde das als sehr bereichernd“ (Steiger 2/69-72).

In der Lerngruppe herrscht eine sehr persönliche Atmosphäre zwischen den Teilnehmenden, die dazu führt, unterschiedliche Erfahrungen der einzelnen bewusst zu machen und im Team zu

reflektieren. Diese Gesprächsanlässe, die von der bereits beschriebenen „Offenheit“ geprägt sind, ermöglichen ein anderes Verständnis von Musik abseits von Leistungskriterien oder Bewährungsproben. Zu dieser sensiblen Haltung führen v.a. die persönlichen und zum Teil sehr emotionalen Gespräche zwischen den Teilnehmenden innerhalb der Gruppe und die Beschreibung von eigenen Erfahrungen. Die Gespräche führen auch zu einem anderen Verständnis von Behinderung bzw. Inklusion.

„Und das war für einen sehr hilfreich, weil wenn man Behinderung hört, ist das ja erst mal so ein Handicap. Aber dass das gar nicht sein muss, ist mir eigentlich erst richtig bewusst geworden als man jetzt so im Gespräch ist. Man kann ja jeden mit einbeziehen. Also man muss selber Vorurteile auch abbauen, um für bestimmte Dinge offen zu sein und dann läuft das halt nicht so vielleicht ab, wie man sich das selber im Kopf vorstellt, sondern es gibt Abwandlungen und das macht die Sache interessant. Ich denke auch in unserer Arbeit ist das ja so, jeder ist nicht immer gleich auf dem Stand des anderen und das macht diese Sache bunt“ (Wischner 1/45-54).

Einen wichtigen Stellenwert für die Lerngruppe und deren Zusammenhalt besitzen die pädagogischen Leiterinnen und deren konstante Anwesenheit bei allen Modulen. Fast alle Tandems geben an, dass sie ihr Verhalten als Lehrkraft mehr reflektieren und ein „neues Bewusstsein“ für die eigene Arbeit mit einbringen.

Für mich ist es auch nochmal sehr viel bewusster geworden. Wie kann ich durch Musik Inklusion fördern und dass es gerade im musikalischen Bereich Unmengen an Möglichkeiten gibt, ist mir jetzt auch sehr bewusst geworden durch die Fortbildung (Deutsch 3/203-205).

Die Teilnehmenden bilden sich innerhalb der Lerngruppe wechselseitig fort und tauschen sich intensiv über emotionale Erlebnisse aus:

„Die Musikschullehrerin, die hat bei mir so etwas hervorgerufen, mit ihrem kleinen Samen, das war für mich, also sie hat ein Lied mit uns gesungen. Das war gleich am Anfang. Das war für mich so ein Erlebnis. Das ist eine ganz tolle Person, die brachte das super gut rüber. Die macht das nicht so von oben herab, sondern die ist auf Augenhöhe und das fand ich klasse. Also das war für mich so ein Erlebnis, wo ich immer wieder gern, ich höre sie auch immer noch so singen“ (Steiger 2/4-8).

Zur Etablierung des Gemeinschaftsgefühls gehören auch Gruppenübungen (v.a. im Inklusionsmodul), die als besonders intensiv bezeichnet werden, insbesondere wenn es um Fragen der Integration von ausgeschlossenen Personen geht. Das in der Weiterqualifizierung erlebte „gemeinsame Miteinander“ (Frau Steiger) wird auch in den Berufsalltag eingebracht, z.B. auf Mitarbeiterkonferenzen.

7.6 Lerntagebuch und Selbstreflexion

Die Benutzung des Lerntagebuchs und die daran gebundene Zeit zur Selbstreflexion wird seitens der Teilnehmenden unterschiedlich genutzt. Das Tandem Steiger und Wischner hat kein Tagebuch geführt, da dieses als Empfehlung verstanden wurde und auf freiwilliger Basis beruhte. Es

diente dazu, „immer mal wieder eine Notiz zu machen oder vielleicht einmal eine Zusammenfassung zu schreiben“ (Steiger 2/347). Die nachträglich schriftliche Fixierung von Erlebnissen wird als schwierig und umständlich beschrieben. Dagegen werden praktische Aufgaben umgesetzt, wenn z.B. ein Elternteil interviewt oder Material mitgebracht werden soll.

Unser Lerntagebuch ist mehr oder weniger so, dass man wirklich das auch festhält, nicht in dem Sinne, dass man jetzt wirklich gezielt immer alles aufschreibt, sondern gedanklich vorankommt. Natürlich muss man das irgendwie absprechen, aber ich kann auch sagen, dass es schwer fällt, die Erlebnisse in Worte zu fassen“ (Wischner 2/317-321).

Frau Raspe und Frau Deutsch führten dagegen regelmäßig ein Lerntagebuch.

Also ich habe das ganz gut geführt mein Lerntagebuch und ich bin froh darüber, dass unsere Leitung am Anfang so viel Wert darauf gelegt hat. Ich habe das wirklich an jedem Abend geführt und habe gestern Abend noch einmal hineingeguckt und habe gedacht, das ist echt toll, dass du das jetzt fertig hast, dass du das gemacht hast und dann weist du auch immer, wo du was nachgucken kannst und hast nochmal immer so eine kleine Reflexionszusammenfassung über die wichtigsten Dinge (Raspe 3/435-441).

7.7 Projekt

Im Rahmen der Projekte werden primär konkrete Praxismodelle in der Zusammenarbeit zwischen Kita und Musikschule geplant. Es gibt auch eher theoretische Ansätze, die sich mit dem Transfer eigener Erfahrungen auseinander setzen. Das Projekt von Frau Feitz und Frau Grün lautet „Einführen von Kooperationsstrukturen“ und widmet sich der Frage, wie Tandems gebildet werden können, um institutionenübergreifend zu arbeiten. Das Projekt nimmt Bezug auf die persönliche Motivation zur Teilnahme an der Fortbildung, da das Tandem sich noch nicht kannte und von ihren Vorgesetzten aufgefordert wurden, daran teilzunehmen.

Allen Tandems ist gemeinsam, dass sie dokumentieren, inwiefern durch Musik eine Einheit gebildet werden kann. So sollen viele andere Erzieherinnen und Musikpädagoginnen motiviert werden. Frau Steiger verwendet hier den Begriff von „unterschiedlichen Gesichtern, die dann eins werden“.

„Also es sind unterschiedliche Gesichter und wir wollen das so auf Plakaten bringen, dass wir zum Schluss sagen, so wir sind jetzt eins, weil wir jetzt durch dieses Projekt, dieses Kennenlernen, da ist man schon so ein bisschen zusammen und zum Schluss wirklich, wo man sagt: so, ich bin jetzt fester Bestandteil, eine Einheit“ (Steiger 2/254).

Das Projekt von Frau Steiger und Frau Wischner beinhaltet die Zusammenarbeit mit einem Senioren- und Pflegeheim. Ziel ist es, mit „Musik Brücken zu bauen und praktische Erfahrungsansätze zu nutzen, Begegnungen zu schaffen und gerade so die Kommunikation zu fördern für Kinder und für Ältere“ (Grün 2/221-223). In den verschiedenen Interviews wird deutlich, inwiefern Musik im Projekt dazu dient „Begegnungen zu schaffen“ und „bereichernd und fördernd zu wirken“ (Wischner 2/291).

Frau Hennig und Frau Malge haben für Kita-Kinder mit Migrationshintergrund verschiedene Begrüßungslieder in andere Sprachen übersetzt, diese gemeinsam gesungen und sich die Länder auf Landkarten genauer angesehen, um den kulturellen Hintergrund kennen zu lernen. Die Projektarbeit in diesem Team wird als gelungen bezeichnet, allerdings ist deutlich eine Aufteilung zwischen Musikkraft und Erzieherin zu erkennen, indem Frau Hennig zu dem Ergebnis kommt: „Ich war jetzt nicht notwendig für unser Projekt“ (Hennig 3/196), denn „ich habe nur Ideen mit reingebracht und habe fotografiert“ (Hennig 3/205). Die Planung verlief zeitintensiv, indem sich das Tandem oft getroffen hat. Dennoch wurde die musikalische Arbeit nur von Frau Malge eingebracht, so dass hier einer der seltenen Fälle besteht, in dem keine intensive Tandemarbeit im Projekt stattgefunden hat. Folglich kritisiert Frau Hennig auch die Tandemkonstruktion als Schwäche des Fortbildungskonzepts. Auch Niveauunterschiede in Bezug auf musikbezogene Fähigkeiten werden in diesem Tandem thematisiert.

Frau Raspe und Frau Deutsch haben einen inklusiv ausgerichteten Gottesdienst gestaltet und hierbei insbesondere die Musik für spezifische Besonderheiten (z.B. Text) umgestaltet. Inhalte wurden als Klanggeschichte dargestellt, so dass sich ein Gottesdienst „mit Vielfalt auf allen Ebenen“ entwickelte.

„Sie ist katholisch, ich bin evangelisch, im Gottesdienst saßen auch Nicht-Gläubige und Muslime und Andersgläubige und wir haben eben auch Vielfalt in Möglichkeiten, wie man mit wenig Material vielseitig arbeiten kann“ (Deutsch 3/ 403-406).

Ein ursprünglich anderes Projekt (Begrüßungsfest für neue Kita-Kinder mit Eltern und Großeltern) wurde dann von der Kita-Leitung abgelehnt und das Tandem dazu beauftragt, einen Gottesdienst zu gestalten. Frau Raspe hat keine Unterstützung seitens der Kita erhalten und die Fortbildung wurde ihr nicht anerkannt, obwohl „die Kita ja gar nichts bezahlen musste noch nicht mal, die mussten mir nur halt ein bisschen Zeit geben am Freitag. Und es hat bis diese Woche noch Diskussionen gegeben bis mir gesagt wurde, ich kann nicht rausgehen, um irgendwas zu proben“ (Raspe 3/371-375). Frau Raspe und Frau Deutsch sind begeistert von der Teamarbeit und erläuterten, dass die kooperative Arbeit die Projektgestaltung deutlich erleichtert hat und auch erfolgreicher Bestandteil der Fortbildung war.

Die Projektplanung wirkt motivierend und beinhaltet auch eine Reflexion von Rollenbildern sowie eigenen biographischen Erfahrungen, indem z.B. ein „neues Bild von Senioren und deren Beeinträchtigung“ (Wischner 2/300) sowie der Stellenwert von Musik als „Kommunikationsmittel“ (Wischner 2/301) im Zentrum steht.

7.8 Zeit

Das Projekt ist für alle Tandems eine enorme zeitliche Herausforderung und verlangt nach genauen Absprachen. Die Konzeptionsphase wird als produktiv beschrieben, wobei ein größerer zeitlicher Rahmen gewünscht wird. Die Teilnahme an den Workshops und die Projektorganisa-

tion werden aber nicht als belastend empfunden. Dennoch wird angeregt, die Fortbildungstermine zeitlich neu bzw. flexibler zu organisieren. Insbesondere der Samstag wird als „anstrengend“ (Hennig 3/283) empfunden, da dort bereits Wochenende ist. Viele Termine mussten „freigeschaufelt“ (Wischner 3/192) werden. Von einer zeitlichen Verkürzung der Fortbildungszeit ist aber nicht die Rede. Vielmehr wird hervorgehoben, dass es viel „Input“ zu verarbeiten gilt. Intensiv sind v.a. die Projektvorbereitungen, die auch eine verstärkte Zusammenarbeit erfordern. Dabei werden unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit gewählt (Aufgabeverteilung, Telefonate, Emails und vor allem gesonderte Treffen):

Also ich war fast jede Stunde dabei, die wir gemacht haben und bin danach immer nach Hause und dann haben wir das besprochen, wie wir das machen wollen und so Sachen erarbeitet und so (Hennig 3/222-224).

Im Rahmen der Zeitorganisation wird die Kooperation über die Sommerferien problematisiert, da dort die Kommunikation schwierig ist und auch in der Kita „nicht mehr so viel läuft“ (Feitz 3/48). Mehrfach werden eine bessere Raumorganisation und mehr Unterstützung seitens der Kita-Leitungen angesprochen. Die Rahmenbedingungen sind oftmals nicht gegeben, um „so ein Wahnsinnsprojekt daraus zu machen, weil ich diese Zeit einfach nicht habe, mir steht das nicht zu, so zu arbeiten und es ist auch kein Raum im Kindergarten da“ (Hennig 3/213-215).

7.9 Dozentinnen

Die pädagogischen Leiterinnen werden besonders hinsichtlich ihres Engagements gelobt. Ein Tandem hebt die problemlosen Absprachen, den inspirierenden und sehr persönlichen Austausch sowie die entspannte Atmosphäre im Team hervor. Seitens der Dozentinnen wird die musikalische Aufbereitung angesprochen und ob die Inhalte von der ganzen Gruppe umgesetzt werden können. Dabei wird seitens der Musikschullehrkräfte v.a. das „Auffrischen von Inhalten“ (Feitz 2/12) und seitens der Erzieherinnen v.a. „wertvolle Anregungen“ (Wischner 2/74) hervorgehoben. Für alle steht zudem das „gemeinsame musikalische Erlebnis“ (Grün 2/18) im Zentrum. Auch wenn hervorgehoben wird, dass „für jeden etwas mit dabei ist“ (Hennig 3/121), werden die unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten der Teilnehmenden bewusst wahrgenommen, ohne hierbei das Konzept der Fortbildung zu kritisieren:

„Der eine sagt: War für mich ganz sinnlos! Vielleicht manche, die sagen: Da konnte ich ein bisschen was mitnehmen. Dann gibt es welche, die sagen: War für mich total super, ich habe ganz viel mitgenommen“ (Feitz 2/18-21).

Die Dozentinnen sind in der Lage, ein „Bewusstsein zu schaffen, was Inklusion eigentlich ist“ (Steiger 2/74), insbesondere wenn sie aus beruflichen oder privaten Gründen damit zu tun haben. Auffallend erscheint, dass sich einige Musikpädagoginnen musikalische Anregungen aus Bereichen erhoffen, in denen sie bereits kompetent sind. So freut sich Frau Feitz, die ein Schlagzeugstudium abgeschlossen hat, auf einen Workshop, der von einem Perkussionisten durchgeführt wird, da sie sich Anregungen für eine inklusionsbezogene Musikpraxis erhofft.

7.10 Bewertung einzelner Module

7.10.1 Inklusionsmodul

Das erweiterte Inklusionsverständnis, das sich nicht ausschließlich auf Menschen mit Behinderungen konzentriert, wird insbesondere gegen Ende der Weiterqualifizierung von allen Teilnehmenden in den Gesprächen thematisiert. Dabei äußern Frau Steiger, Frau Feitz, Frau Hennig und Frau Raspe, dass sich ihr traditionelles Verständnis von Inklusion verändert hat und es vielmehr um eine grundsätzliche Haltung gegenüber jedem Menschen gehe. Auch die Unsicherheit, die dem Thema Inklusion zu Beginn entgegengebracht wurde, ändert sich in den Gesprächen im Verlauf der Fortbildung und es kommt ein vielseitigeres Bild zur Geltung im Sinne des Bewusstseins für ein anderes „Menschenbild“.

„Erst dachte ich, was soll das mit der ganzen Kommunikation und so und nachher dachte ich, also wenn ich die Kenntnisse vorher gehabt hätte, dann wären Kooperationen in denen ich vorher gearbeitet habe, wären besser gelungen, weil ich von mir aus eher Missstände angesprochen hätte und mehr auf Austausch bestanden hätte, auch nicht das einfach so als Gegeben hingenommen hätte“ (Deutsch 3/88-92).

Mehrfach wird positiv hervorgehoben, dass neue Sichtweisen auf das Thema Inklusion eröffnet und die Wahrnehmungen geschult wurden. Die Fortbildung beinhaltet viele Anregungen, um jeden in seiner Eigenheit und Verschiedenheit in die musikalische Arbeit mit einzubeziehen. Eine besondere Qualität des ersten Moduls liegt darin, „sich in andere hineinzusetzen“ (Raspe 3/83), um eigene Haltungen zu reflektieren.

„Weil viele gar nicht so recht wissen, wie gehe ich damit um, was heißt das eigentlich. Das wurde in diesem ersten Modul eigentlich auch rübergebracht oder verdeutlicht. Weil wir haben da wunderbare Übungen gemacht, bei denen man in kürzester Zeit sehr schnell das Bewusstsein bekommen hat, was es eigentlich heißt, sich mal als Außenseiter zu fühlen. Also einfach mal so neu, einfach das Bewusstsein zu bekommen und was passiert in einer Gruppe überhaupt, dass Inklusion passiert, was sind da so für Schritte, die da gegangen werden, bei den einzelnen in einer Gruppe oder auch in einer Gesellschaft. Und diese Erfahrung, die nimmt man auch mit in das Leben und ist plötzlich wieder wesentlich sensibler für viele Dinge, die um einen herum passieren. Man versucht ja schon immer sensibel zu sein, aber das hat das nochmal ganz stark unterstrichen oder nochmal in das Bewusstsein gerufen. (Wischner 2/221-231).

Auch das Singen von Liedern in anderen Sprachen ermöglicht eine neue Sensibilität gegenüber ausländischen Kindern, denn „dadurch kann man auch merken, wie man sich fühlt, wenn man eine Sprache nicht versteht“ (Deutsch 3/238).

Nach dem ersten Workshop äußert Frau Steiger zunächst ihre Unzufriedenheit hinsichtlich der fehlenden Thematisierung des musikbezogenen Umgangs mit beeinträchtigten Kindern, lernt im Verlauf der einzelnen Module aber ein weites Verständnis von Inklusion kennen, was sie abschließend positiv beurteilt.

„Also jetzt gerade, was speziell den Umgang mit Behinderungen anbelangt, da ist an und für sich noch nicht so viel da, aber für mich kommt jetzt mehr so rüber, dass man das gar nicht so sehr unter diesem Aspekt sieht, jetzt mit Schwerbehinderten oder so zu tun zu haben, sondern Inklusion insgesamt, was das eigentlich für uns bedeutet. Dieses Ganze. Und das ist auch gut, aber das ist ein ganz anderer Ansatz als ich es mir ursprünglich vorgestellt habe“ (Steiger 3/29-35).

Frau Steiger wird von der inhaltlichen Ausrichtung der Weiterqualifizierung „positiv enttäuscht“, indem mit stereotypen Erwartungen gebrochen und ein Verständnis von gegenseitiger Wertschätzung entwickelt wird.

Einzig Frau Raspe, als ausgebildete Heilpädagogin, äußert sich kritisch über die Inhalte des Moduls und hätte gerne mehr Informationen zur Gruppe der geistig Behinderten erhalten.

„Es war einiges über Kinder mit Migrationshintergrund und es war zum Teil mit körperlichen Beeinträchtigungen. Aber die Gruppe der geistig Behinderten ist kaum zur Sprache gekommen und das fand ich schade. Und wenn man von Inklusion spricht, meistens hat man irgendwie eine Personengruppe im Hinterkopf, aber es ist eben auch ganz vielfältig, was es da an Vielfalt gibt im besonderen Förderbereich. Das kann man gar nicht alles so mit einem Begriff abdecken“ (Raspe 3/215-221).

Das Inklusionsmodul wird als „Grundlage“ (Deutsch 3/7) bezeichnet, könnte aber „kürzer und kompakter“ (Deutsch 3/9) sowie „nicht so theorielastig“ (Feitz 2/75) sein. Frau Feitz und Frau Deutsch betonen, dass Musik von Anfang an im Zentrum der Weiterqualifizierung stehen solle und das erste Modul auch damit beginnen solle. Frau Deutsch wünscht im Inklusionsmodul eine stärkere Konzentration auf den Kita-Alltag im Hinblick auf die Arbeit mit unterschiedlichen Lernniveaus.

7.10.2 Stimme & Sprache

Im Bereich Stimme und Sprache wird mehrfach eine Dozentin gelobt, die selbst ein behindertes Kind hat und konkrete Beispiele aus dem inklusiven Alltag geben konnte. Insbesondere der kleinschrittige Vorgang, das Verhältnis von Stimme und Sprache sowie der Umgang mit Gebärdenliedern, nonverbales Anleiten und binnendifferenzierte Fördermöglichkeiten werden positiv hervorgehoben.

Wie entsteht die Sprache und worauf lege ich Wert, also dass ich in kleinen Schritten, nicht so hohe Ansprüche stelle, in kleinen Schritten Lieder einführe und möglichst einfach die Liederauswahl und so weiter, da habe ich eine ganze Menge dazugelernt (Raspe 3/105-108).

Neben neuen Anregungen wird das „geballte Wissen über Stimme und Sprache, was in einem Semester sonst behandelt wird“ (Raspe 3/126) hervorgehoben, das für einige Teilnehmerinnen zu anspruchsvoll gewesen sein könnte. Frau Hennig gibt an, dass sie als Laie viele Fachbegriffe nicht versteht, wie z.B. „jetzt singen Sie jetzt mal eine Oktave höher. Ich weiß nicht genau was eine Oktave ist. Wo soll ich denn den Ton hernehmen“ (Hennig 3/63-66)?

Das Stimmmodul wird als „Basis“ (Wischner 3/166) bezeichnet, in dem Grundlagen und „fun-

dierte Aufklärungsarbeit“ (Wischner 3/171) sowie eine „Bewusstheit“ (Steiger 3/285) für die musikalische Arbeit in der Kita aber auch im Bereich der inklusiven Arbeit gelegt werden. Die verschiedenen Informationen und Übungen werden insbesondere von den Erzieherinnen begrüßt, da in den gemeinsamen Übungen keine Notenkenntnisse vorausgesetzt werden. Auffallend ist auch hier, dass über Gespräche in der Gruppe diverse Ängste vor dem Singen und deren Überwindung angesprochen werden, so dass auch hier die Gruppe eine zentrale Bezugsdimension ist und eine Möglichkeit zum Austausch bietet.

„Dann einfach auch dieses Mut haben zu singen und auch ein bisschen höher zu singen, und wir haben einfach auch gemerkt, viele, also auch jetzt von den Erziehern auch, von den Pädagogen, die auch Ängste haben oder auch Unsicherheit haben überhaupt zu singen“ (Wischner 3/177-185).

Zudem wurden die Auslage von Büchern, das eigene Mitbringen und Einstudieren von Liedern, das aktive Singen und Ausprobieren sowie die hohe Fachkenntnis der Dozentinnen hervorgehoben. Einen wichtigen Stellenwert erhält die Mitgabe von CDs, da so die Lieder auch zu Hause weiter einstudiert werden konnten.

„Also das war, das hatte wirklich auch so eine Nachhaltigkeit mit sich gebracht. Ich bin da auch nach Hause gekommen, ich habe meinem Mann erst einmal alle Lieder vorgesungen. Dann fand ich es auch sehr hilfreich, dass wir CDs bekommen, die hier wirklich auch im Rahmen der Fortbildung hier für uns auch eine Basis bilden. Ich habe jetzt nicht so dieses musikalische Hintergrundwissen und mir fehlen dann die Notenkenntnisse, und wenn ich dann das Lied nur höre, weiß ich wieder, ach ja, so war das (Steiger 3/115-120).

Positiv werden der Transfer in den Alltag und die Herausstellung des Körperbezugs bewertet, was für einige Teilnehmende neu war. Wie in den anderen Modulen unterscheiden sich die Aussagen hinsichtlich der Fähigkeiten zwischen Musikpädagoginnen und Erzieherinnen („Ja, für mich war das nicht so viel Neues“ (Feitz 3/194); „Ich habe viel Neues gelernt“ (Wischner 3/225)).

7.10.3 Instrumentalspiel

Auffallend oft wird von den Tandems im Modul Instrumentalspiel der Begriff ‚Lernen‘ verwendet, indem „Instrumente kennen gelernt werden“ (Hennig 3/90) oder „gelernt wird, wie Instrumente eingeführt werden“ (Raspe 3/186). Die interviewten Teilnehmenden berichten davon, „viel mitgenommen“ und „viele neue Impulse kennen gelernt“ zu haben. Insbesondere die methodische Arbeit wird als nachhaltig und wertvoll für die Berufspraxis angesehen. Die Dozentinnen haben verschiedene Wege aufgezeigt, „wie man wirklich alle mit ins Boot holen kann, wie man für alle etwas findet, das war wirklich ein Ergebnis, wo ich sage, das hat mich wirklich sehr beeindruckt“ (Wischner 3/29-30).

Laut Frau Hennig wurde die Arbeit an einem Standort so aufgegliedert, dass die Musikpädagoginnen den Erzieherinnen den Umgang mit Instrumenten ‚vorgemacht‘ haben.

„Also wir waren ja im Tandem und dann gab es ja die, die eigentlich Musikleute sind, die haben uns dann nochmal intensiver gezeigt, wie man so Sachen einführen kann“ (Hennig 3/92-93).

Dieses Zitat thematisiert zwar Möglichkeiten des kooperativen Lernens, spricht aber eher gegen eine Begegnung auf Augenhöhe, da unterschiedliche Kenntnisse im musikalischen Bereich zur Geltung gelangen. Mehrere Teilnehmer sprechen die Fokussierung auf Boomwhackers an. So empfand Frau Grün das Modul „informativ, aber den Einsatz von Boomwhackern zu intensiv“ (Grün 3/71). Hinzu kommt auch die Frage, „ob solche Instrumente auf der Arbeit vorfindbar sind und von allen Kindern gespielt werden können“ (Feitz 3/56-57).

7.10.4 Bewegung

Das Modul Musik und Bewegung wird von nahezu allen Tandems mehrfach angesprochen und unterschiedlich innerhalb der Standorte bewertet. Während Frau Steiger und Frau Wischner hervorheben, „dass wir davon sehr wenig behalten haben im Gegensatz zu den anderen Modulen“ (Wischner 3/82), betonen Frau Feitz und Frau Grün, dass „sehr viel hängen geblieben“ ist (Steiger 3/88). Ein Grund hierfür ist, dass unterschiedliche Dozentinnen an unterschiedlichen Standorten gearbeitet haben und hierbei auch unterschiedliche Inhalte angeboten haben. Insbesondere das Modul Musik & Bewegung ist ein Beispiel dafür, wie unterschiedlich bzw. vielseitig sich das Modulhandbuch in den einzelnen Workshops umsetzen lässt.

Explizit wird im Bereich Musik und Bewegung die differenzierte Methodik hervorgehoben, um sich auch mit problematischen Lerninhalten durch kleine Schritte und aktives Musizieren/Tanzen (ohne Worte) auseinanderzusetzen.

Ich fand es super, dass sie immer uns auch Schritte gezeigt hat, wie man auf verschiedenen Ebenen erstmals das einführt und auch von Anfang an immer gesagt, also das könnte Probleme bereiten, wenn man Schritte zu groß nimmt. Also sie hat auch nicht viel geredet. Sie hat ganz viel mit uns gemacht und nebenbei immer so ein bisschen einfließen lassen, was für Probleme auftauchen könnten. Und also da habe ich am meisten mitgenommen von diesem Modul“ (Deutsch 3/170-176).

In den Interviews wird deutlich, dass Bewegung für viele Erzieherinnen und Musikpädagoginnen ein „rotes Tuch ist. Da muss man ganz viel noch erarbeiten“ (Malge 1/62). In diesem Bereich fehlen Grundkenntnisse und auch Methoden zum Einsatz im Kita-Alltag. Frau Feitz, selbst studierte Schlagzeugin bzw. Perkussionistin, kritisiert, dass der Bereich Körper und Bewegung zu kurz gekommen sei und ein Schwerpunkt auf „Rhythmus“ gelegt wurde. Einige Übungen sind anspruchsvoll, so dass der Transfer in die Praxis nicht so leicht sei.

7.11 Bewertung der Konzeption der Fortbildung

Für das Gelingen des Fortbildungskonzepts ist von zentraler Bedeutung, dass sich die Dozentinnen intensiv mit den Modulbeschreibungen beschäftigen und die Absprache zwischen den Dozentinnen bzw. zwischen den Standorten genau erfolgt. Einen wichtigen Stellenwert erhält in diesem Zusammenhang das „Dozentinnentreffen“, an dem die Expertinnen-Planung vermittelt

wird. Dieser Tag erfordert nicht nur kompetente Dozentinnen, sondern auch Zeit, um die Inhalte vorzustellen, da nicht vorausgesetzt werden kann, dass alle die Planungen sofort übernehmen können (ausführlich hierzu vgl. Kap. 7.13).

Die individuelle Gestaltung der Workshop-Inhalte liegt aber in der Verantwortung der Dozentinnen und deren individuellen Fähigkeiten, was dazu führen kann, dass die Workshop-Gestaltung im Projekt und damit auch die Bewertung der einzelnen Module sehr unterschiedlich verlaufen kann. Zweifellos ist eine ‚identische‘ Umsetzung von Inhalten im Rahmen der Module auch nicht vorgegeben, sondern ein flexibler Umgang mit verschiedenen Lernfeldern erwünscht. In einigen Fällen gab es allerdings große Differenzen zwischen Modulordnung und Workshop-Gestaltung, wenn z.B. das Modulhandbuch vorgibt, „einfache Bewegungsbausteine für Reigen und Tänze“ (Modulhandbuch S. 16) einzusetzen, die Workshop-Gestaltung dann aber primär im Bereich rhythmisches Instrumentalspiel ausgestaltet wird (Boomwhacker).

Mehrfach wird seitens der Teilnehmenden hervorgehoben, dass die Inhalte der einzelnen Module motivierend aufbereitet waren. Trotz dieser positiven Äußerungen sind vereinzelt kritische Äußerungen zu den anspruchsvollen Inhalten der Fortbildung zu finden. Frau Deutsch geht als Musikpädagogin davon aus, dass die Workshops für die Erzieherinnen zu anspruchsvoll waren: „Also ich weiß nicht, ob das für die Erzieherinnen nicht teilweise zu viel geballtes Wissen war“ (Deutsch 3/98-99). Auf der anderen Seite sieht Frau Hennig als Erzieherin die Inhalte für die Musikpädagoginnen als zu anspruchslos.

„Also manchmal wurde sehr der Musiker angesprochen. Dadurch dass ich ja Ahnung von Musik habe, das ist mir jetzt nicht fremd, konnte ich damit etwas anfangen, aber wenn ich dann manchmal in andere Gesichter geguckt habe, habe ich schon bemerkt, die haben überhaupt da so keinen Schimmer von, wie langweilig muss das jetzt für die sein“ (Hennig 3/108-113).

In beiden Zitaten ist auffallend, dass sich eine Berufsgruppe über die andere äußert und somit von außen ein Bild beschreibt, wie etwas von Anderen wahrgenommen wird. Der hohe bzw. geringe Anspruch wird also auf die andere Berufsgruppe projiziert. Die Zitate verdeutlichen die bewusste Wahrnehmung des Niveauunterschieds hinsichtlich der beruflichen Qualifikation. Im Rahmen aller geführten Interviews erscheint eine Aussage von Frau Hennig bemerkenswert:

Ich fand das eine ganz gute Mischung, wobei ich auch das Gefühl hatte, bei manchen war es so eine Möglichkeit sich nochmal auszukotzen. Und manchmal habe ich auch gedacht, die sehen Probleme, wo ich als Erzieherin niemals drauf gekommen wäre. Also das sind ganz banale Sachen, wo ich denke, das ist doch klar, wie man das macht und die sind so musikalisch, so musikalisch-verplant in ihrem Kopf“ (Hennig 3/134-139).

Diese durchaus kritische Sichtweise und der ungewohnte Begriff „Auskotzen“ muss im Hinblick auf die Tagungsthematik nicht zwangsläufig negativ konnotiert werden, da sich hierunter auch eine Offenheit gegenüber individuellen Schwächen im Umgang mit Inklusion verbergen kann. Das Bedürfnis, individuelle Ängste auf einer Fortbildung anzusprechen und zu verarbeiten,

spricht zudem für den hohen Zusammenhalt der Gruppe und nicht zuletzt für das Vertrauen gegenüber den Dozentinnen bzw. pädagogischen Leiterinnen.

Im Zentrum der Gespräche mit den Tandems stehen musikalische Erfahrungen, die in den Workshops gemacht werden. Demnach erscheint vielen die Weiterqualifizierung als eine musikalische Fortbildung. Über das Thema Inklusion wird entweder im Anschluss an musikbezogene Erfahrungen oder nur unter erneutem Nachfragen berichtet.

Der Wechsel zwischen Theorie und Praxis wird mehrfach deutlich als ein Qualitätsmerkmal der Fortbildung angeführt. Insbesondere das aktive Musizieren wird positiv bewertet. Hinzu kommen die Einbringung eigener Materialien sowie die grundlegende Berücksichtigung individueller Wünsche.

7.12 Inklusion in Kita & Weiterqualifizierung

Vor dem Hintergrund der Bewusstheit von unterschiedlichen Niveaus seitens der Teilnehmerinnen wird deutlich, dass die Inklusionsthematik nicht nur im Bereich Kita, sondern auch in der Fortbildung selbst zur Geltung gelangt und zu einer Bewusstwerdung von Inklusion in der Lerngruppe und im Tandem führt. Erhellend sind hier die Andeutungen von Frau Steiger, die schon im anderen Kontext zitiert wurden und vor diesem Hintergrund einen ganz anderen Stellenwert erhalten:

„Ich bin das beste Inklusionsbeispiel. Ich singe gern, bin aber nicht so begabt, aber mach's trotzdem. Wege, sich da mit einzubringen und auch Projekte schaffen, mit andere zu begeistern dafür, auch wenn man vielleicht nicht so musikalisch ist“ (Steiger 312-315).

Dieser ‚doppelte Boden‘ der Inklusionsthematik (Kita und Fortbildung) lässt sich als spezifische Qualität des Weiterqualifizierungskonzepts betrachten und unterstreicht die große Bedeutung der Lerngruppe und die daran gebundene Offenheit im Umgang mit persönlichen Erfahrungen. Die Teilnehmenden sind hinsichtlich ihrer musikalischen Fähigkeiten unterschiedlich, lernen aber durch den Umgang mit Inklusion mit der Vielfalt umzugehen und erwerben andere Haltungen.

Die Reflexion über Bedingungen von Inklusion an der Kita führt zur Thematisierung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie persönlicher emotionaler Erlebnisse. Das Verhältnis von Angst und Mut, Unsicherheit und Überwindung sowie Außenseiter und Experte bringt Frau Wischner auf den Punkt:

„Also ich hatte auf jeden Fall Ängste, was das angeht. Ich hatte nie das Gefühl, dass ich jetzt ein besonders guter Sänger bin, mache aber mit. Ich kann keine Noten, aber ich hab's für mich jetzt gar nicht als Problem gesehen. Man ist ganz schnell als Außenseiter auch rein gekommen, doch muss ich wirklich so sagen und das ich es für mich nachher gar nicht mehr so empfunden habe und gemerkt habe: Mensch, Mein Gott, du kannst es ja doch“ (Wischer 3/218-223).

Das Zitat verdeutlicht anschaulich, wie der „inklusive Geist“, den die Expertinnen bereits auf der Planung der Fortbildung „beschworen“ haben, die Teilnehmenden selbst betrifft und nicht nur die Vielfalt in der Kita. Auch wenn es den Tandempartnerinnen in den gemeinsamen Interviews wichtig war, darauf hinzuweisen, dass es keine Unterschiede und Differenzen in der Teamarbeit gab, verdeutlichen einige Ausführungen doch unterschwellig die Bewusstheit von einer heterogenen Lerngruppe, wobei insbesondere die Gespräche in der Gruppe und der wertschätzende Umgang zu einer Aufhebung der Niveaus geführt haben.

7.13 Zum Stellenwert des Dozentinnenentreffens

Auf dem eintägigen Dozentinnenentreffen haben die Expertinnen den Dozentinnen, die v.a. im Bereich der frühkindlichen musikalischen Bildung als Lehrende und Fortbildende aktiv sind, das Weiterqualifizierungskonzept vorgestellt. Auf dem Treffen wurde zudem zu Beginn eine Einführung in die Inklusionsthematik gegeben und verschiedene kleinere Übungen mit allen Beteiligten durchgeführt. Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse beruhen auf einem Gruppeninterview zu Beginn des Dozentinnenentreffens, in dem die Erwartungen an die Fortbildung thematisiert wurden. Zudem sollte die mehrfach in der Expertinnen-Planung aufgeworfene Frage diskutiert werden, inwiefern die Dozentinnen in der Lage sind, das Planungskonzept methodisch und didaktisch umzusetzen.

Kritisch wird angemerkt, dass eine eintägige Veranstaltung nicht ausreicht, um die ganze thematische Komplexität einer Fortbildungsreihe vorzustellen. Es wird angeregt, Ideen gemeinsam weiter zu entwickeln, um „permanent eigentlich in einem Austausch zu sein“ (64).

Ein Großteil der Dozentinnen sieht sich in der Lage, die Konzeption der Expertinnen umzusetzen, auch wenn es „immer Ecken und Kanten gibt, wo man sich nicht so viel mit beschäftigt hat“ (53). Eine andere Dozentin betrachtet die Frage, ob sie in der Lage sei, die Planungen der Expertinnen umzusetzen, als „völlig überflüssig, weil wozu sind wir denn hier und wozu sind wir ausgebildet. Das ist ja, also ich könnte jetzt beantworten, weil ich aufgepasst habe, in der Schule. Dann können wir uns ja selbst anmelden zur Fortbildung“ (14-16). Es gibt aber auch andere Meinungen gegenüber dem „Neuland Inklusion“:

„Ich glaube, dass ich mich mit dem Inklusionsgedanken noch nicht seit meinem Studium befasst habe, und ich noch dabei bin und mich darein zu vertiefen und mich mit den Gedanken vertraut zu machen oder den jetzt wachsen zu lassen oder wie auch immer. Von daher glaube ich, dass ich noch dabei bin, mir das anzueignen, was dann vermitteln könnte und mich darum nicht komplett zu gering fühle“ (31).

Zudem wird der musikalische Schwerpunkt seitens der Dozentinnen angesprochen, indem gefragt wird, was „anders als sonst in den Fortbildungen gemacht wird“ (14-14). Auch wenn in den Modulbeschreibungen zum Teil komplexe Anforderungen formuliert werden (z.B. Entwicklungspsychologie), akzeptieren die Dozentinnen diese und würden ggf. nochmals in die Fachliteratur schauen. Auffallend ist zudem, dass auch den Dozentinnen die unklare

Begriffsverwendung von ‚Inklusion und Vielfalt‘ auffällt und diese sich eine Präzisierung des „sehr schwammigen Lernfelds Inklusion“ (23) wünschen.

8 Ergebnisse III – Quantitative Evaluation der Durchführung

8.1 Personenbezogene Merkmale

Zum ersten Messzeitpunkt wurden mittels des standardisierten Fragebogens personenbezogene Merkmale erhoben. Von den Teilnehmenden der Qualifizierung stammen 28,2 Prozent (n = 17) aus Gifhorn, 16,7 Prozent (n = 10) aus Lüneburg, 23,3 Prozent (n = 14) aus Oldenburg sowie 31,7 Prozent (n = 19) aus Osnabrück. Eine befragte Person konnte nicht eindeutig zugeordnet werden. Bis auf 2 (3,5%) der Befragten besitzen alle die deutsche Nationalität. Alle Teilnehmenden sind weiblich und über alle Altersstufen hinweg vertreten. Aus Abbildung 1 geht hervor, dass der Großteil der Teilnehmenden mit 21 Nennungen (36,8%) zwischen 41 und 50 Jahren alt ist. 17 Befragte (29,8%) geben an 30 Jahre und jünger zu sein. Mit acht (14,0%) und elf (19,3%) Angaben sind die Altersgruppen 31-40 Jahre und 51-60 Jahre vergleichsweise seltener vertreten.

Abbildung 1: Alter der Teilnehmerinnen (n = 57)

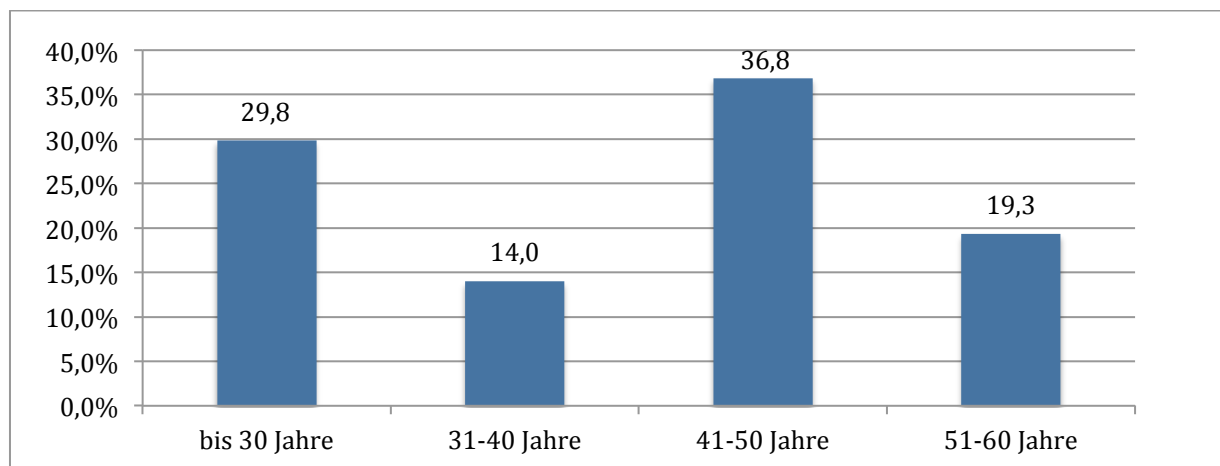
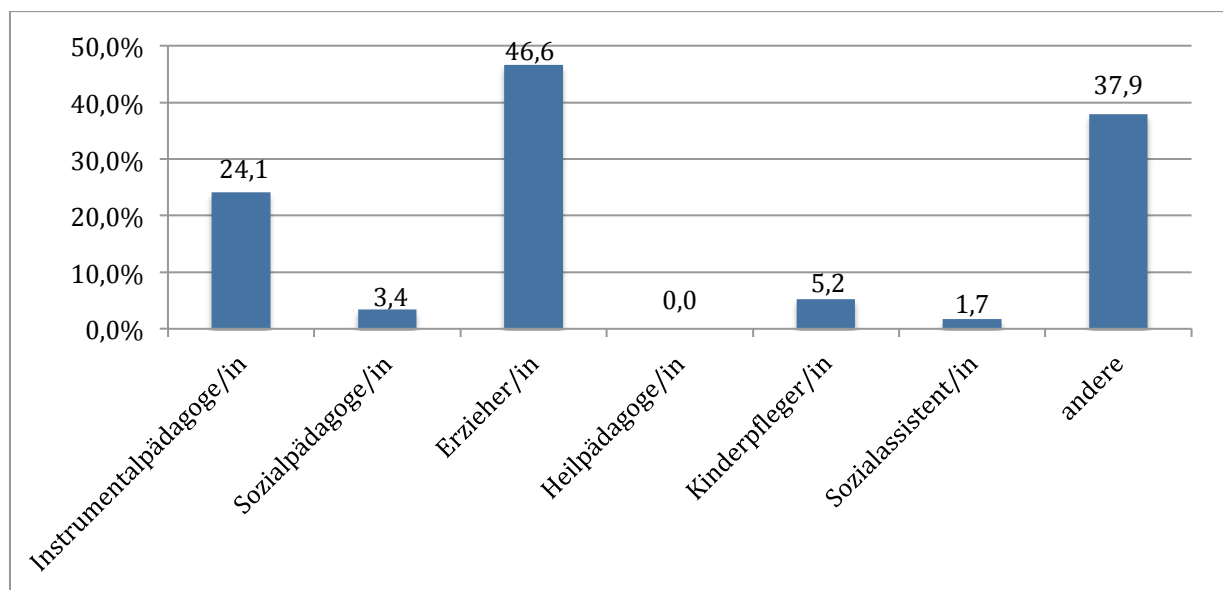


Abbildung 2 gibt einen Überblick über den Beruf der Teilnehmerinnen. Von den Befragten sind 27 (46,6%) Erzieherinnen und 14 (24,1%) Instrumentalpädagoginnen. 22 (37,9%) der Teilnehmerinnen geben an einen anderen Beruf auszuüben. Die Berufsgruppen Sozialpädagoginnen (3,4%; n = 2) sowie Sozialassistentinnen (1,7%; n = 1) und Kinderpflegerinnen (5,2%; n = 3) sind unter den Teilnehmerinnen seltener anzutreffen. Heilpädagoginnen nehmen an der Fortbildung nicht teil. Da die Berufsgruppen Erzieherinnen sowie Instrumentalpädagoginnen am häufigsten vertreten sind, werden diese Berufsgruppen in den anschließenden Auswertungen differenzierter betrachtet.

Abbildung 2: Berufsbezeichnung der Teilnehmerinnen (Mehrfachnennungen möglich; $n = 58$)



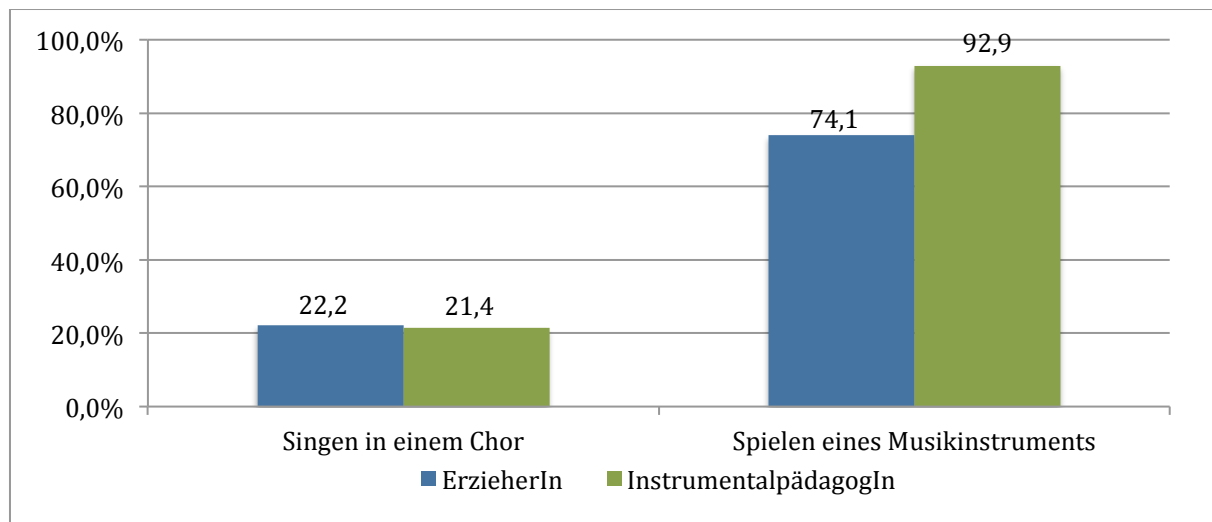
35 (60,3%) Befragte geben an, erst seit maximal 5 Jahren an der jetzigen Dienststelle tätig zu sein. Die Dauer der Beschäftigung an der jetzigen Dienststelle verteilt sich über die Angaben 6-10 Jahre, 11-15 Jahre und über 15 Jahre recht gleichmäßig. 38 (65,5%) Personen arbeiten in einer Kindertagesstätte und 19 (32,8%) Personen in einer Musikschule. Für die Arbeitsdauer im jetzigen Beruf ergibt sich hingegen ein differenzierteres Bild. 19 (33,3%) der befragten Teilnehmerinnen arbeiten maximal fünf Jahre und 18 (31,6%) über 15 Jahre im aktuellen Beruf. Die Ausprägungen 6-10 Jahre und 11-15 Jahre werden jeweils von 10 Personen (17,2%) genannt. Zudem geben 92,9 Prozent ($n = 52$) an in keiner Führungsposition tätig zu sein.

Bezüglich bisheriger Auslandserfahrungen geben 33 (59%) der Befragten an, eher weniger bis gar keine Erfahrungen mit fremden Kulturen gesammelt zu haben. Allerdings geben jeweils 32 (59,3%) der Teilnehmerinnen an, in Ihrem Freundes- und Familienkreis sowohl Menschen mit unterschiedlichen ethnischen und religiösen Hintergründen als auch Menschen mit körperlichen, geistigen, psychischen und sozialen Beeinträchtigungen zu haben.

8.2 Musikalische Vorlieben

Neben den allgemeinen Angaben zur Person wurden die Teilnehmerinnen gebeten, ihre musikalischen Vorlieben und Aktivitäten näher zu beschreiben. Abbildung 3 zeigt, dass von den 27 teilnehmenden Erzieherinnen 20 (74,1%) ein Musikinstrument spielen. Bei den Instrumentalpädagoginnen sind es dagegen 13 Personen (92,9%). Das Singen in einem Chor wird von den Befragten vergleichsweise seltener praktiziert. Lediglich 6 (22,2%) Erzieherinnen und 3 (21,4%) Instrumentalpädagoginnen bejahen diese Frage.

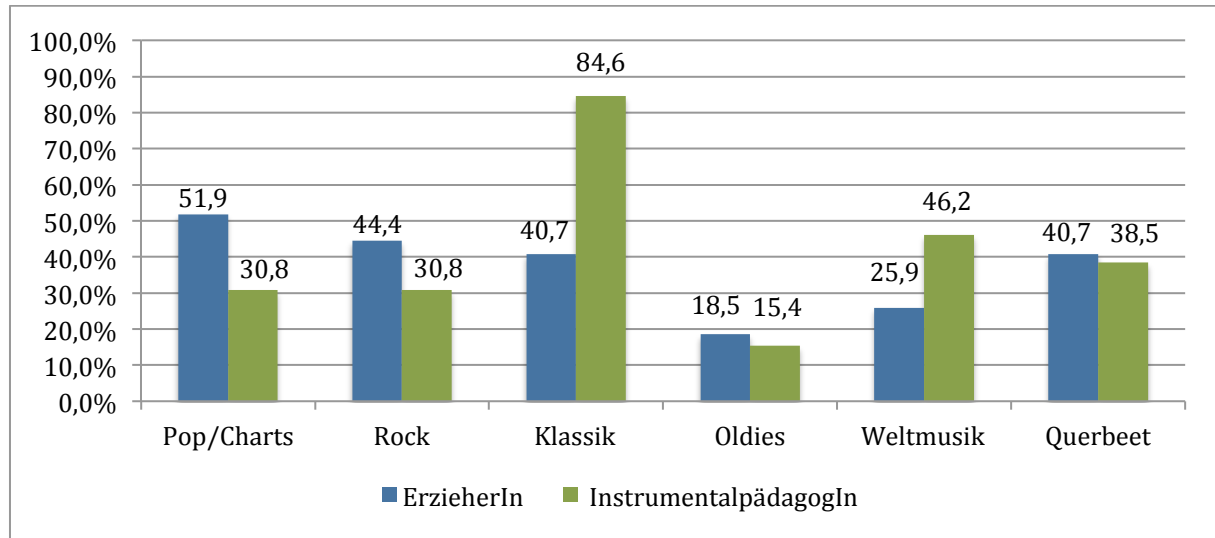
Abbildung 3: Singen im Chor und Spielen eines Musikinstruments differenziert nach der Berufsgruppe ($n^{\circ}=41$ davon 14 Instrumentalpädagoginnen und 27 Erzieherinnen)



Auffallend ist, dass an der Fortbildung v.a. Erzieherinnen teilnehmen, die über grundlegende Kenntnisse und Erfahrungen im Bereich Instrumentalspiel verfügen. Eine Erklärungsmöglichkeit liegt darin, dass Anmeldung einer Weiterqualifizierung grundlegende Motivation und Interessen voraussetzt. Möglicherweise ist aber auch die Kooperation mit einer erfahrenen Musiklehrkraft ein Grund hierfür, da unterschiedliche musikalische Expertisegrade im Tandemkonzept angesprochen werden.

Welche Musikrichtungen von den Erzieherinnen und Instrumentalpädagoginnen bevorzugt gehört werden, zeigt Abbildung 4. Während bei den Instrumentalpädagoginnen Klassik deutlich häufiger präferiert wird, zeigt sich bei den Erzieherinnen keine so eindeutige Ausprägung der bevorzugten Musikrichtung. Fast gleichmäßig verteilen sich die Nennungen der Erzieherinnen auf Klassik (40,7%; $n = 11$), Querbeet (40,7%; $n = 11$), Rock (44,4%; $n = 12$) sowie auf Pop/Charts (51,9%; $n = 14$). Bei der Musikrichtung Klassik zeigt sich anhand des U-Tests nach Mann und Whitney zusätzlich ein signifikanter Unterschied ($p \leq 0,01$) zwischen den beiden Berufsgruppen. Demnach hören Instrumentalpädagoginnen signifikant häufiger Klassik als Erzieherinnen, was aufgrund der spezifischen Berufsausbildung (Musikstudium) erklärbar erscheint.

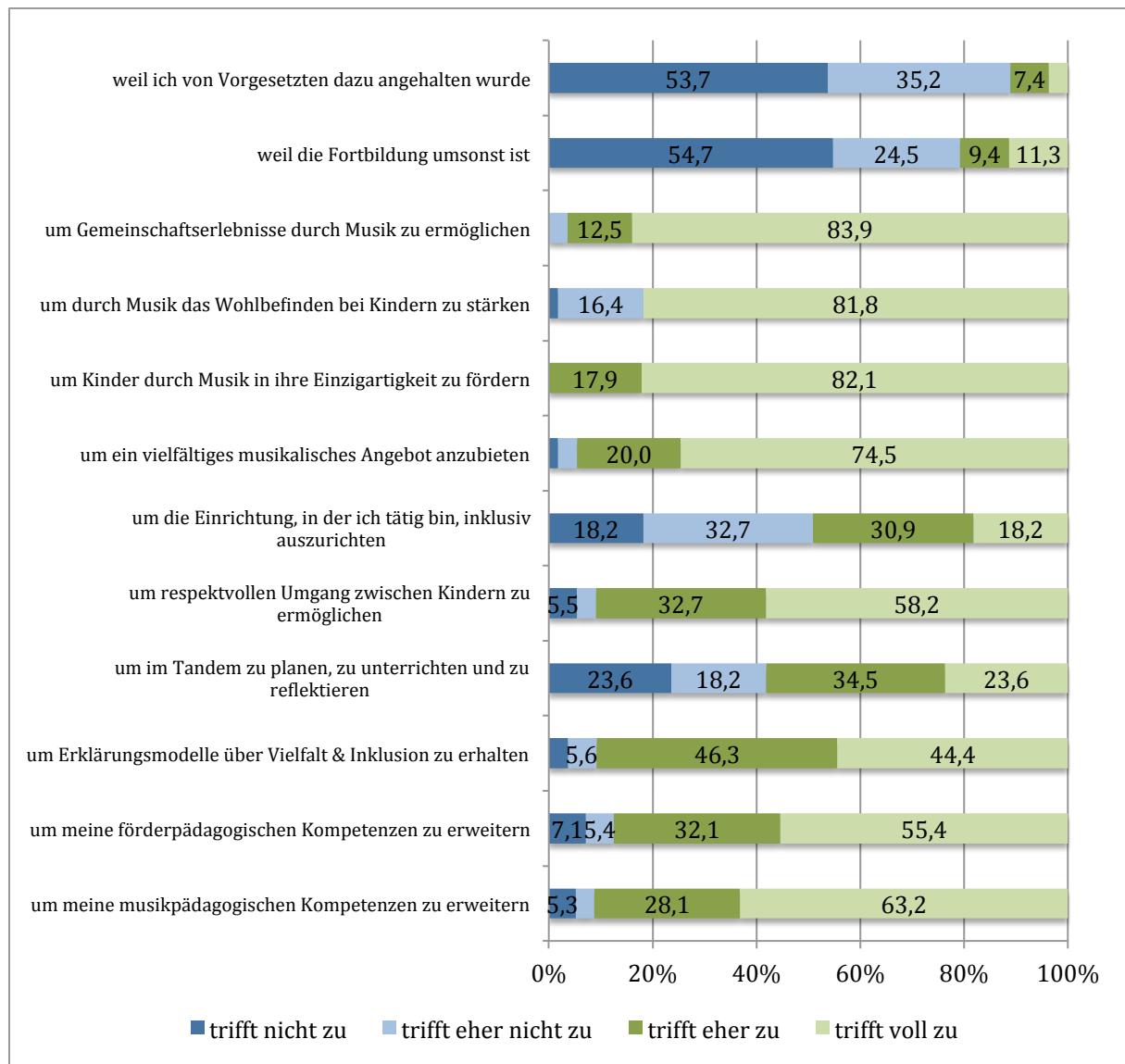
Abbildung 4: Musikpräferenzen der Erzieherinnen und Instrumentalpädagoginnen
(Mehrfachnennungen möglich; $n = 40$ davon 13 Instrumentalpädagoginnen und 27 Erzieherinnen)



8.3 Erwartungen gegenüber der Fortbildung und Fortbildungsbedarf

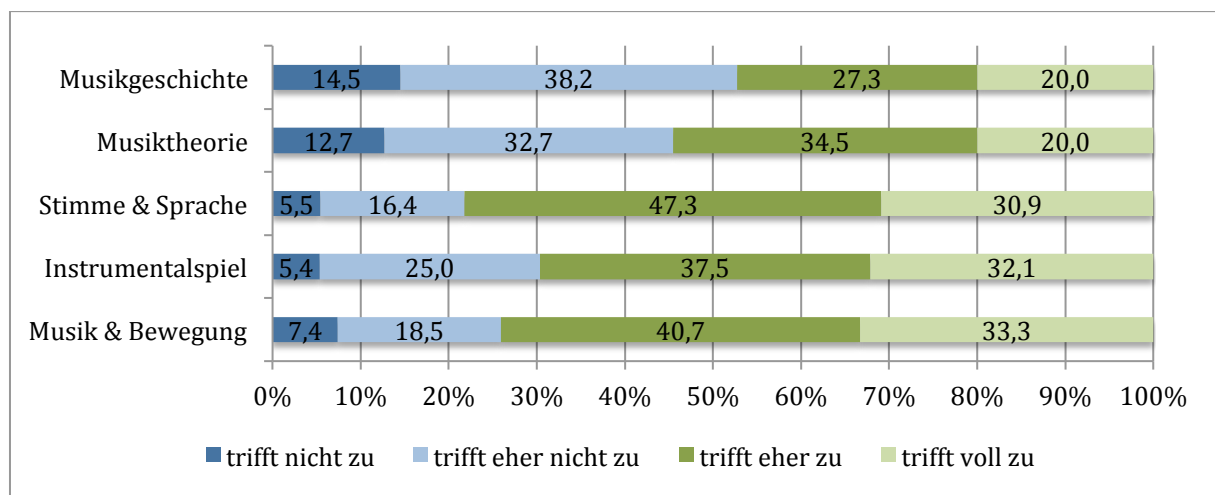
Um der Frage nachzugehen, welche Erwartungen die Teilnehmerinnen an die Fortbildung haben, wurden sie gebeten, den Grad ihrer Zustimmung zu vorgegebenen Gründen zur Teilnahme an der Fortbildung anzugeben. Aus Abbildung 5 geht hervor, dass die Befragten überwiegend aus inhaltlichem Interesse an der Qualifizierungsmaßnahme teilnehmen. Ursachen wie der äußere Einfluss durch Vorgesetzte (11,1%; $n = 6$) oder die Möglichkeit einer kostenfreien Teilnahme (20,7%; $n = 11$) spielen dabei eine untergeordnete Rolle (Zusammenfassung der Kategorien trifft eher zu und trifft voll zu). Die Teilnehmerinnen erhoffen sich von der Qualifizierung zum großen Teil eine Erweiterung ihrer musikpädagogischen (91,3%; $n = 52$) und förderpädagogischen Kompetenzen (87,5%, $n = 49$). Zudem wollen sie praktische Informationen erhalten, wie man einen respektvollen Umgang zwischen den Kindern ermöglichen (90,9%; $n = 50$) und mit Musik das Wohlbefinden der Kinder stärken kann (81,8%; $n = 45$). Außerdem zeigen die Teilnehmerinnen ein großes Interesse an Inhalten, die sich mit Erklärungsmodellen von Vielfalt und Inklusion befassen (90,7%; $n = 49$) sowie der Umsetzung eines vielfältigen musikalischen Angebots (94,5%, $n = 52$). Die Fortbildung dazu zu nutzen, um die Arbeit in Tandems weiter auszubauen (58,1%; $n = 32$) oder die Einrichtung, an der man tätig ist, inklusiv auszurichten (49,1%; $n = 27$), werden von den Teilnehmerinnen vergleichsweise seltener als Motive genannt. Interessant erscheint das Item „Ich nehme an der Fortbildung teil, um Kinder durch Musik in ihrer Einzigartigkeit zu fördern“. Diesem Teilnahmegrund stimmen alle Befragten zu.

Abbildung 5: Erwartungen gegenüber der Fortbildung; „Ich nehme an der Fortbildung teil, ...“ (n = 53-57; Angaben unter 4 Prozent werden in der Abbildung nicht ausgewiesen)



Neben den Erwartungen und den Beweggründen für die Teilnahme an der Fortbildung wurden die Teilnehmerinnen gebeten, ihren Fortbildungsbedarf in musikbezogenen Lernbereichen zu beschreiben (Abbildung 6). Den größten Fortbildungsbedarf geben die Befragten in den Bereichen Stimme und Sprache (78,2%; n = 43), Instrumentalspiel (69,6%, n = 39) und Musik und Bewegung (74%; n = 40) an. Theoretische Lernbereiche wie Musikgeschichte (47,3%; n = 26) und Musiktheorie (54,5%; n = 30) werden von den Teilnehmerinnen vergleichsweise weniger erwünscht, da diese Inhalte geringer in der musikalischen Arbeit in der Kita thematisiert werden (z.B. Werkeinführungen, Instrumentenkunde, Musikerbiographien).

Abbildung 6: Fortbildungsbedarf in musikbezogenen Lernbereichen ($n > 54$)



8.4 Einstellungen und Kenntnisse zum Thema „Vielfalt und Inklusion“

Zur Überprüfung, inwieweit sich die Einstellung der Teilnehmerinnen zum Thema Vielfalt und Inklusion durch die Teilnahme an der Qualifizierung signifikant verändert hat, wurde eine univariate Varianzanalyse mit Messwiederholung bzw. der Wilcoxon-Test durchgeführt.

Die Stellungnahme der Teilnehmerinnen zur Inklusion wurde mittels acht Items (Beispielitem: „Inklusion ist eine nicht zu realisierende Wunschvorstellung“) erhoben. Aufgrund der niedrigen internen Konsistenz der Skala (Cronbachs-Alpha beträgt 0,33) wurde ein Wilcoxon-Test über die Einzelitems gerechnet. Lediglich für das Item „Inklusion ist eine nicht zu realisierende Wunschvorstellung“ konnte ein signifikanter ($p \leq 0,01$) negativer Unterschied zwischen den beiden Messzeitpunkten ermittelt werden. Demnach waren die Teilnehmerinnen am Ende der Fortbildung eher der Meinung, dass Inklusion eine nur sehr schwer umsetzbare Wunschvorstellung ist als zu Beginn der Qualifizierung.

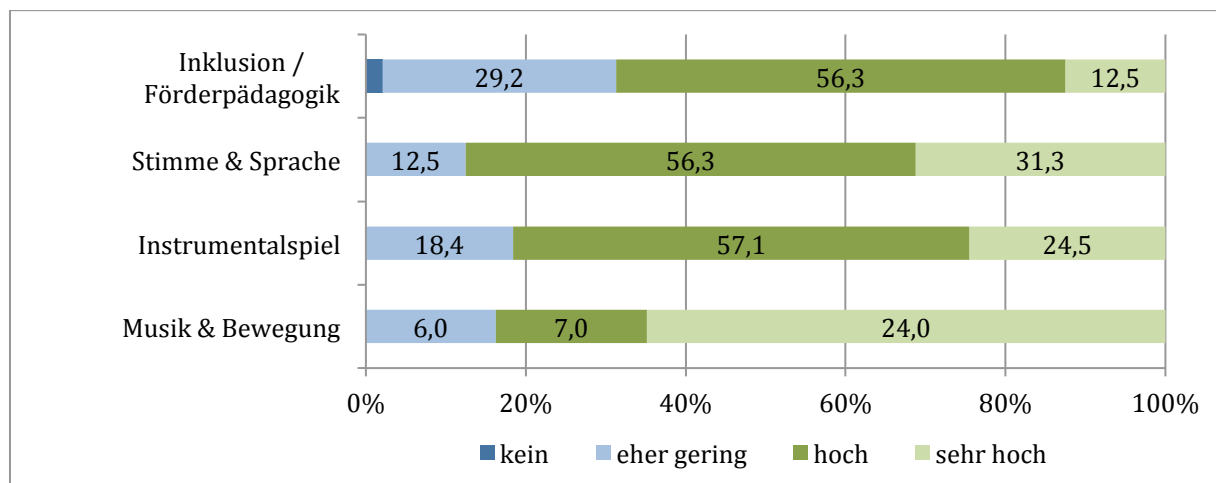
Aufgrund der ebenfalls als unzureichend zu bewertenden internen Konsistenz (Cronbachs-Alpha beträgt 0,51) für die Skala zur Stellungnahme der Teilnehmerinnen zur Ausrichtung eines inklusiven Musikangebots (Beispielitem: „Das inklusive Musikangebot soll so ausgerichtet sein, dass Kinder nach ihren Begabungen getrennt unterrichtet werden“) wurde ebenfalls der Wilcoxon-Test über die Einzelitems der Skala angewendet. An dieser Stelle konnte für kein Item ein statistisch signifikanter Unterschied bezüglich der Einstellung der Ausrichtung eines inklusiven Musikangebots zwischen den beiden Messzeitpunkten ermittelt werden.

Zudem wurden die Teilnehmerinnen der Fortbildung gebeten, ihre Kenntnisse im Bereich Inklusion und Vielfalt (Beispielitem: „Inklusion und gesellschaftlicher Auftrag“) zu beiden Messzeitpunkten einzuschätzen. Da die interne Konsistenz in diesem Fall als ausreichend bewertet werden kann (Cronbachs-Alpha $\geq 0,75$) wurde eine univariate Varianzanalyse mit Messwiederholung über den Skalenmittelwert durchgeführt. In Bezug auf die Kenntnisse zeigt sich ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den beiden Messzeitpunkten ($F = 8,761$; $df = 1$; $p \leq 0,01$; $dp^2 = 0,28$). Demnach schätzten die Teilnehmerinnen der Qualifizierung ihre Kenntnisse im Bereich Inklusion und Vielfalt am Ende der Fortbildung höher ein als zu Beginn.

8.5 Veränderungen von Kenntnissen und Fähigkeiten in den Themenbereichen

Die Teilnehmerinnen der Qualifizierungsmaßnahme wurden gebeten, ganz allgemein ihre Fähigkeiten in den einzelnen Modulen zum Ende der Fortbildung einzuschätzen. Die Ergebnisse werden in Abbildung 7 dargestellt. Es wird ersichtlich, dass die eigenen Fähigkeiten in allen Bereichen sehr hoch eingestuft werden. Die Kenntnisse im Bereich Inklusion und Förderpädagogik schätzen die Befragten mit 68,8 Prozent ($n = 33$) vergleichsweise geringer ein.

Abbildung 7: Einschätzung der Fähigkeiten in den einzelnen Modulen zum Ende der Fortbildung ($n = 52$)



Betrachtet man die Einschätzung der Fähigkeiten in den einzelnen Modulen über beide Messzeitpunkte getrennt nach der Berufsgruppe, so geht aus Abbildung 8 und 9 hervor, dass die Fähigkeiten sowohl von Erzieherinnen als auch von den Instrumentalpädagoginnen zum zweiten Messzeitpunkt insgesamt höher eingestuft wurden als zum ersten Erhebungszeitpunkt. Eine Überprüfung der Mittelwerte zu beiden Messzeitpunkten anhand des Wilcoxon-Tests (Cronbachs-Alpha beträgt 0,33) zeigt, dass sich lediglich bei den Erzieherinnen die Fähigkeiten in den Bereichen Musik und Bewegung ($p \leq 0,001$) sowie Stimme und Sprache ($p \leq 0,01$) statistisch signifikant verändert haben. Für die Instrumentalpädagoginnen können keine statistisch signifikanten Ergebnisse berichtet werden, was unter anderem der geringeren Fallzahl ($n = 5$) geschuldet sein kann.

Abbildung 8: Einschätzung der Fähigkeiten seitens der Erzieherinnen zu beiden Messzeitpunkten ($n^{\circ} > 18$)

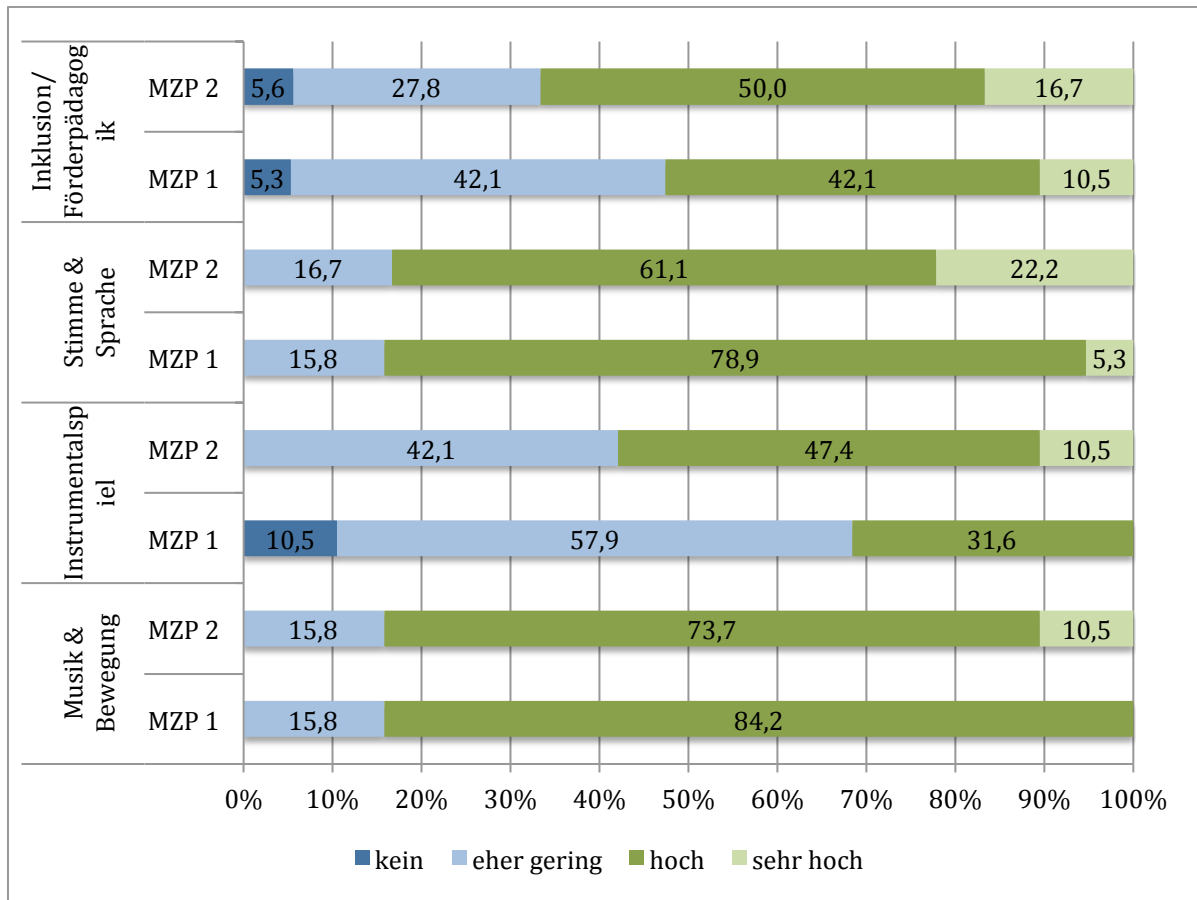
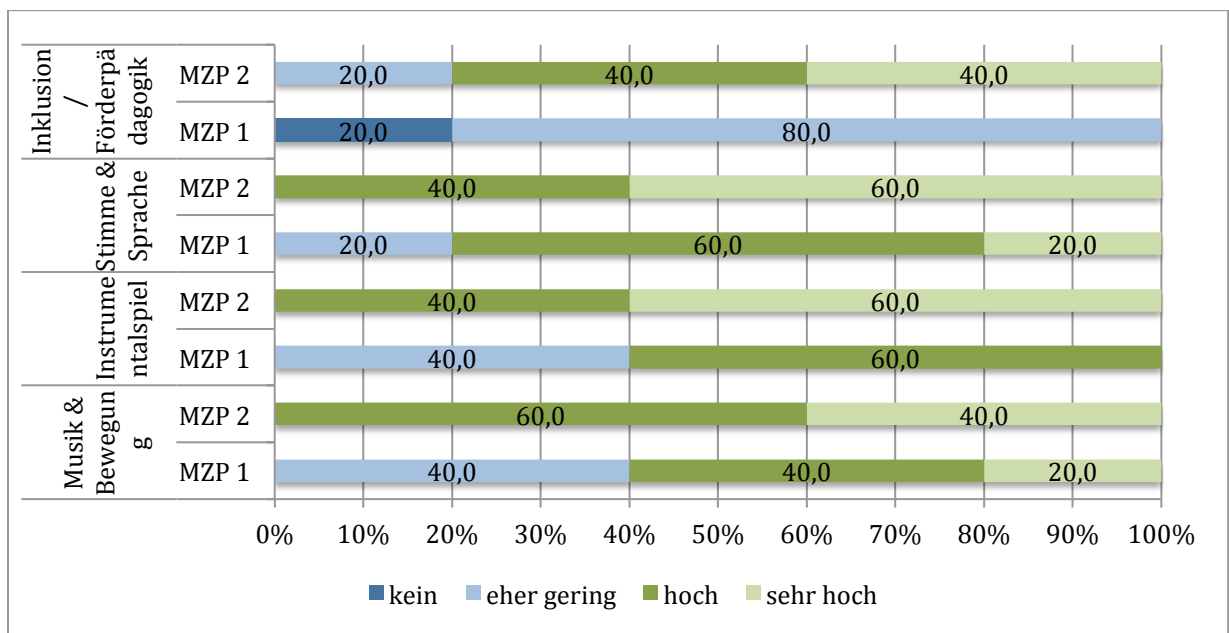
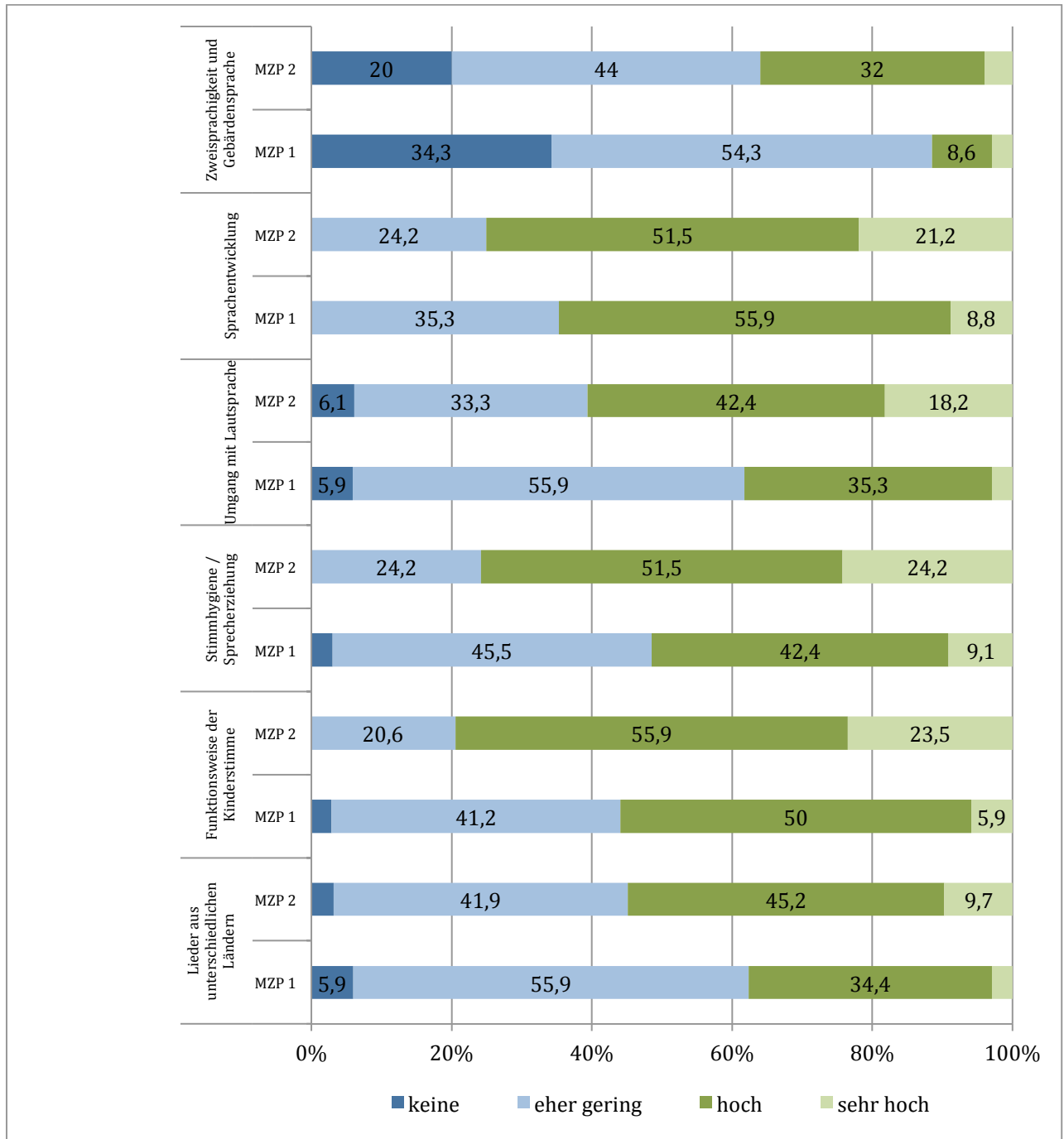


Abbildung 9: Einschätzung der Fähigkeiten seitens der Instrumentalpädagoginnen zu beiden Messzeitpunkten ($n^{\circ} = 5$)



Weiterhin wurde mittels der univariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung geprüft, ob sich in den Modulen Instrumentalspiel ($F = 11,235$; $df = 1$; $p \leq 0,01$; $np^2 = 0,34$) sowie Musik und Bewegung ($F = 33,59$; $df = 1$; $p \leq 0,001$; $np^2 = 0,63$) durch eine spezifischere Betrachtung der Modulinhalte Veränderungen in den Kenntnissen der Teilnehmerinnen zu den beiden Messzeitpunkten einstellen. In beiden Bereichen wurden signifikante Unterschiede ermittelt. So zeigt sich, dass bei den Teilnehmerinnen zum zweiten Messzeitpunkt ein Kenntniszuwachs in den beiden Schwerpunktmodulen erfolgt. Für die Analysen zu Unterschieden zwischen beiden Messzeitpunkten im Modul Stimme und Sprache wurde der Wilcoxon-Test genutzt. Auch hier zeigt sich für jedes Einzelitem eine signifikante positive Veränderungen über beide Messzeitpunkte (Abbildung 10). So führte die Fortbildung auch in diesem Modulbaustein zu einer Weiterentwicklung der Kenntnisse.

Abbildung 10: Kenntnisse im Bereich Stimme und Sprache zu beiden Messzeitpunkten (MZP=Messzeitpunkt; MZP 1 $n > 34$; MZP 2 $n > 31$; Angaben unter 4 Prozent werden in der Abbildung nicht ausgewiesen)



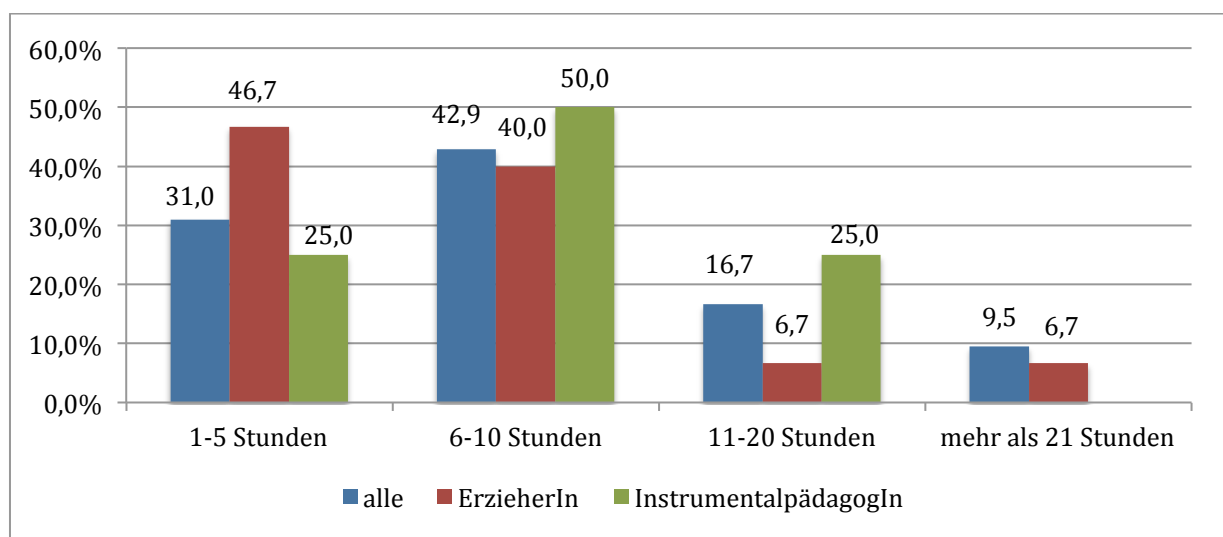
Ebenso wurden Veränderungen hinsichtlich der Selbst- und Sozialkompetenz anhand von Varianzanalysen mit Messwiederholungen geprüft ($F^{\circ} = 0,07$; $df^{\circ} = 1$; $p^{\circ} \geq 0,05$; $np2^{\circ} = 0,003$). Für die Erzieherinnen ergab sich diesbezüglich zum ersten Messzeitpunkt ein Skalenmittelwert von 3,0. Die Differenz zum zweiten Messzeitpunkt betrug -0,1. Für die Instrumentalpädagoginnen konnte ein Skalenmittelwert von 2,9 zum ersten Messzeitpunkt ermittelt werden. Dieser Wert stieg zum zweiten Messzeitpunkt um 0,2 Skalenwertpunkte auf 3,1 an. Die Varianzanalyse weist

jedoch darauf hin, dass die Differenz zwischen den Messzeitpunkten in beiden Fällen statistisch nicht signifikant ist.

8.6 Arbeit im Tandem

Die Anmeldung zur Fortbildung erfolgt bei 20 von 58 (37,7%) Teilnehmerinnen im Tandem. Eine differenzierte Betrachtung nach den Berufsgruppen zeigt, dass 11 (40,7%) der Erzieherinnen und 2 (16,7%) der Instrumentalpädagoginnen ein Tandem bilden. 19 (35,8%) der 58 Teilnehmerinnen haben bereits in einem Tandem gearbeitet. Unter diesen waren 10 (38,5%) Erzieherinnen und 5 (41,7%) Instrumentalpädagoginnen. Betrachtet man die investierte Zeit im Tandem, so zeigt die Abbildung 11 folgendes Bild: 42,9 Prozent (n = 18) der Teilnehmerinnen geben an 6 bis 10 Stunden im Tandem gearbeitet zu haben. Zwischen 1 und 5 Stunden arbeiteten 31,0 Prozent (n = 13). Einen Arbeitsaufwand im Rahmen von 11 bis 20 Stunden betrieben 16,7 Prozent (n = 7) der Befragten. Mehr als 21 Stunden investierten lediglich 9,5 Prozent (n = 4) in ihre Arbeit in Tandems. Eine differenzierte Betrachtung dieser Ergebnisse nach den beiden Berufsgruppen zeigt, dass Instrumentalpädagoginnen im Vergleich zu Erzieherinnen häufiger die Kategorien 6 bis 10 Stunden und 11 bis 20 Stunden gewählt haben. Hingegen sind es allein die Erzieherinnen, die angaben mehr als 21 Stunden für ihre Arbeit im Tandem investiert zu haben. Allerdings sind diese Ergebnisse unter Berücksichtigung der geringen Fallzahlen für die beiden Berufsgruppen nur mit Vorsicht zu interpretieren.

Abbildung 11: Verbrachte Zeit im Tandem (n = 41, davon 4 Instrumentalpädagoginnen und 15 Erzieherinnen)



Neben den allgemeinen Angaben zur Arbeit in Tandems wurden die Teilnehmerinnen gebeten ihre Erfahrungen im Tandem zu bewerten. Eine differenzierte Betrachtung nach den beiden Berufsgruppen erfolgt in Abbildung 12 und 13. Dabei wird ersichtlich, dass die Erzieherinnen die Teamarbeit insgesamt sehr positiv bewerten. Störungen in der Umsetzung und ein konfliktreicher Verlauf werden vom überwiegenden Teil verneint. Besonders hervorgehoben werden die nachhaltige Erfahrung (80%; n = 13) sowie die Gelegenheit zum gemeinsamen Austausch (81,3%; n = 13) und der Einsatz von Kreativität und Engagement (75,1%; n = 13).

Prozent (n = 9) der Erzieherinnen geben an, durch die Arbeit im Tandem auch die Grenzen eigener Sichtweisen und Kenntnisse aufgezeigt bekommen zu haben. Die Frage danach, ob auch in Zukunft die Arbeit im (gleichen) Tandem geplant ist, wird nur von 56,3 Prozent (n = 9) der Befragten Erzieherinnen verneint. Für die Instrumentalpädagoginnen zeigt sich ein ähnliches Bild. Insgesamt wird die Arbeit in Tandems auch hier sehr positiv bewertet und Störungen in der Umsetzung sowie ein konfliktreicher Verlauf vom überwiegenden Teil der Instrumentalpädagoginnen verneint. Besonders positiv werden die Gelegenheit zum gemeinsamen Austausch (75,0%; n = 3), die Verdeutlichung der Grenzen eigener Sichtweisen und Kenntnisse (66,6%; n = 2), die nachhaltige Erfahrung (66,7%; n = 2) sowie der kreative und engagierte Verlauf (75,0%; n = 3) hervorgehoben. Alle Instrumentalpädagoginnen geben an, dass die Arbeit im (gleichen) Tandem auch weiterhin für die Zukunft geplant ist. Allerdings sind auch diese Ergebnisse nur mit Vorsicht zu betrachten, da die Auswertung lediglich für 3 bis 4 Instrumentalpädagoginnen vorgenommen werden konnte.

Abbildung 12: Bewertung der Erfahrungen im Tandem durch die Erzieherinnen; „Die Arbeit im Tandem...“ (n > 15)

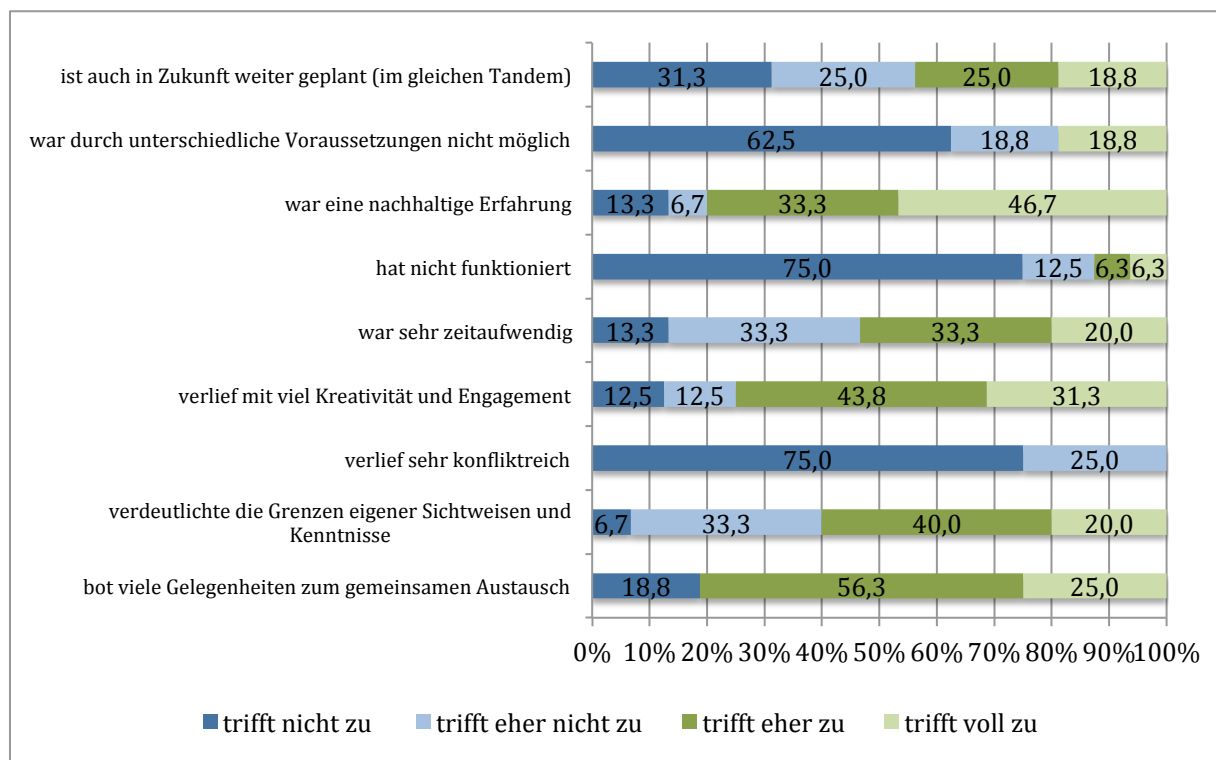
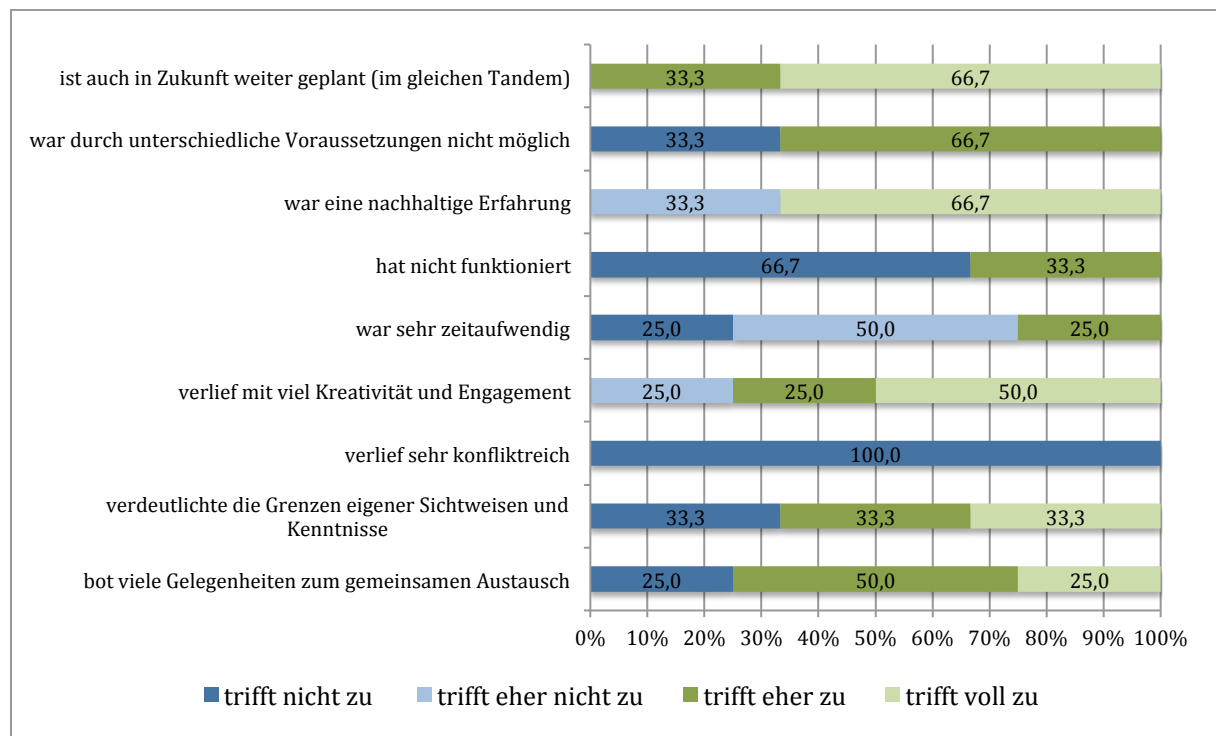


Abbildung 13: Bewertungen der Erfahrungen im Tandem durch die Instrumentalpädagoginnen; „Die Arbeit im Tandem...“ (n > 3)



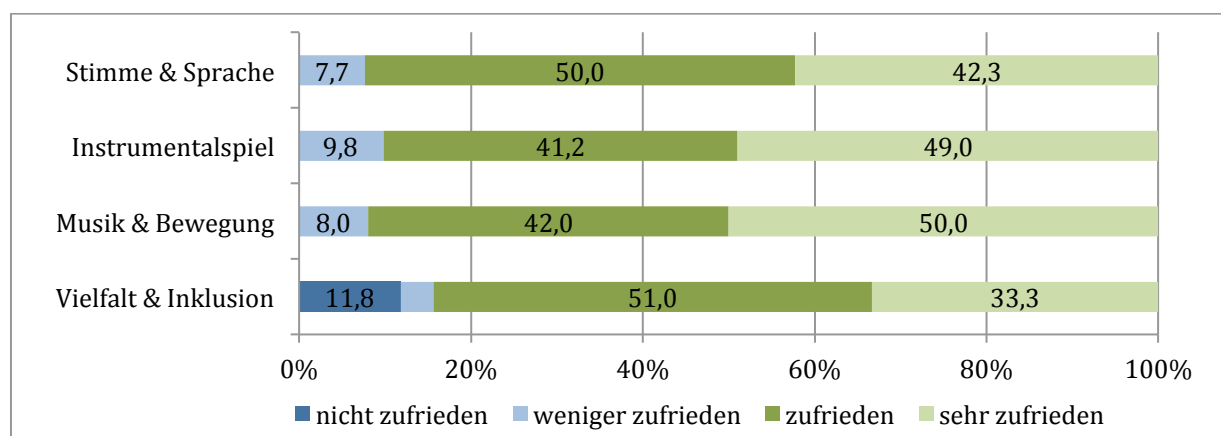
Weiterhin wurde geprüft, ob ein statistischer Zusammenhang zwischen dem Alter bzw. der Berufsdauer und der Arbeit in Tandems vorliegt. Die Korrelationsanalyse über die Angaben aller Teilnehmerinnen hat einen positiven Zusammenhang zwischen dem Alter und den Items „Die Arbeit im Tandem bot viele Gelegenheiten zum gemeinsamen Austausch“ ($p \leq 0,05$) und „Die Arbeit im Tandem verdeutlichte die Grenzen der eigenen Sichtweisen und Kenntnisse“ ($p \leq 0,05$) ergeben. Demnach stimmen ältere Teilnehmerinnen diesen Aussagen eher zu als jüngere. Für das Item „Die Arbeit im Tandem war durch unterschiedliche Voraussetzungen nicht möglich“ ($p \leq 0,05$) zeigt sich ein negativer Zusammenhang. Dies bedeutet, dass älteren Teilnehmerinnen die Umsetzung der Teamarbeit eher gelungen ist als jüngeren. Für den Zusammenhang der Berufsdauer mit den Erfahrungen der Arbeit in Tandems zeigte sich für dieselben Items ein signifikanter Zusammenhang. Zudem konnte für die Aussagen „Die Arbeit im Tandem war sehr zeitaufwendig“ ($p \leq 0,05$) und „Die Arbeit in Tandems hat nicht funktioniert“ ($p \leq 0,05$) ein negativer statistischer Zusammenhang ermittelt werden. Demnach gelang den Teilnehmerinnen mit höherer Berufserfahrung die Arbeit zu zweit eher als Teilnehmerinnen mit einer geringeren Anzahl an Berufsjahren.

8.7 Bewertung der Fortbildung

Die Teilnehmenden bewerten die Qualifizierung insgesamt sehr positiv. 12 (24,0%) Teilnehmerinnen beurteilen die Fortbildung als sehr gut. 28 (56,0%) empfinden diese als gut. Als befriedigend wird die Qualifizierung von 8 (16,0%) Befragten eingeschätzt. Leidglich 2 (4,0%) Personen stufen die Fortbildung als ausreichend ein. Der Transfer der Fortbildungsinhalte in die Praxis wird von 13,7 Prozent (n = 7) als sehr hoch und von 72,5 Prozent (n = 37) als hoch bewert-

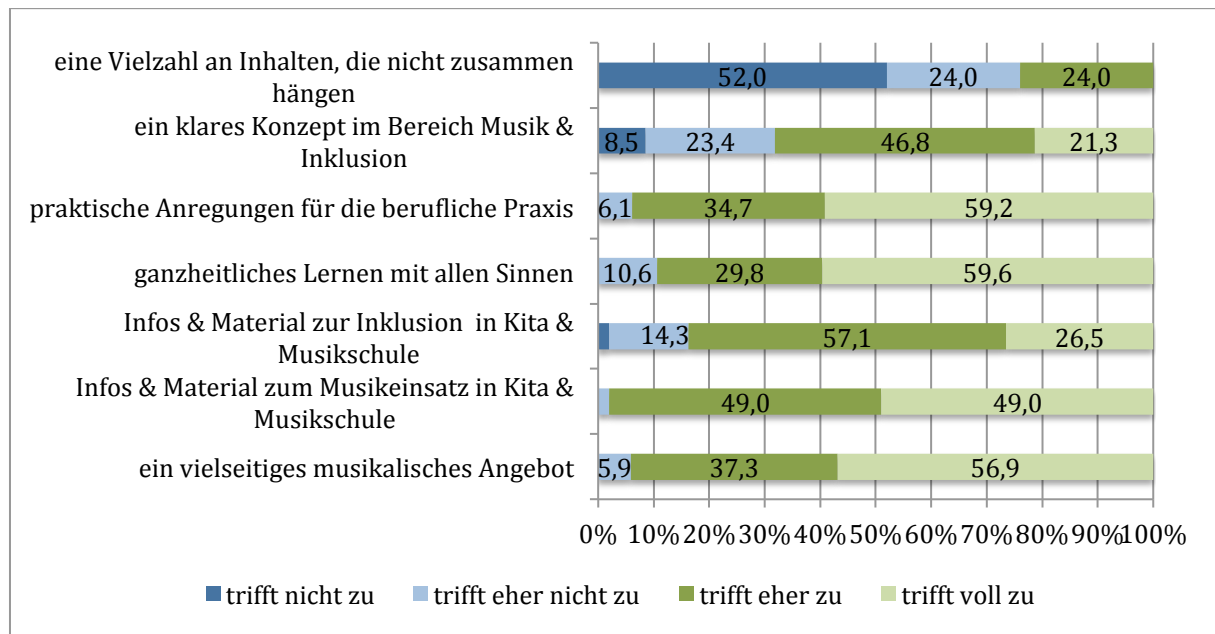
tet. Die hohe Zufriedenheit mit der Qualifizierung spiegelt sich auch bei der Zufriedenheit mit den Inhalten einzelner Modulbausteine wieder, die aus der Abbildung 14 hervorgeht. Über alle vier Modulbausteine Stimme und Sprache, Instrumentalspiel, Musik und Bewegung und Vielfalt und Inklusion zeigt sich eine hohe Zufriedenheit unter den Teilnehmerinnen der Qualifizierungsmaßnahme. Einzig bei dem Modul Vielfalt und Inklusion geben 11,8 Prozent (n = 6) der Befragten an, nicht zufrieden damit zu sein. Eine differenziertere Betrachtung nach Berufsgruppen zeigt hier, dass alle Erzieherinnen zufrieden bis sehr zufrieden mit dem Modul Instrumentalspiel sind. 17 von 19 (89,5%) Erzieherinnen bewerten den Modulbaustein Stimme und Sprache und 18 (94,8%) das Modul Musik und Bewegung als sehr zufriedenstellend. Eine hohe Zufriedenheit für den Schwerpunkt Vielfalt und Inklusion zeigen 14 (73,7%) Teilnehmerinnen. Eine differenzierte Betrachtung der Bewertung der Instrumentalpädagoginnen ist an dieser Stelle aufgrund der kleinen Fallzahl von n = 6 nur sehr bedacht vorzunehmen. Dennoch lässt sich an dieser Stelle feststellen, dass alle Instrumentalpädagoginnen mit dem Modulbaustein Stimme und Sprache zufrieden bis sehr zufrieden sind. 4 (66,7%) geben an, sehr zufrieden mit dem Schwerpunkt Vielfalt und Inklusion zu sein. Eine Zufriedenheit gegenüber dem Modulbaustein Instrumentalspiel äußern 3 (50,0%) der Instrumentalpädagoginnen und gegenüber dem Baustein Musik und Bewegung 4 (60,0%) Personen.

Abbildung 14: Zufriedenheit mit den Inhalten einzelner Modulbausteine (n > 50; Angaben unter 4 Prozent werden in der Abbildung nicht ausgewiesen)



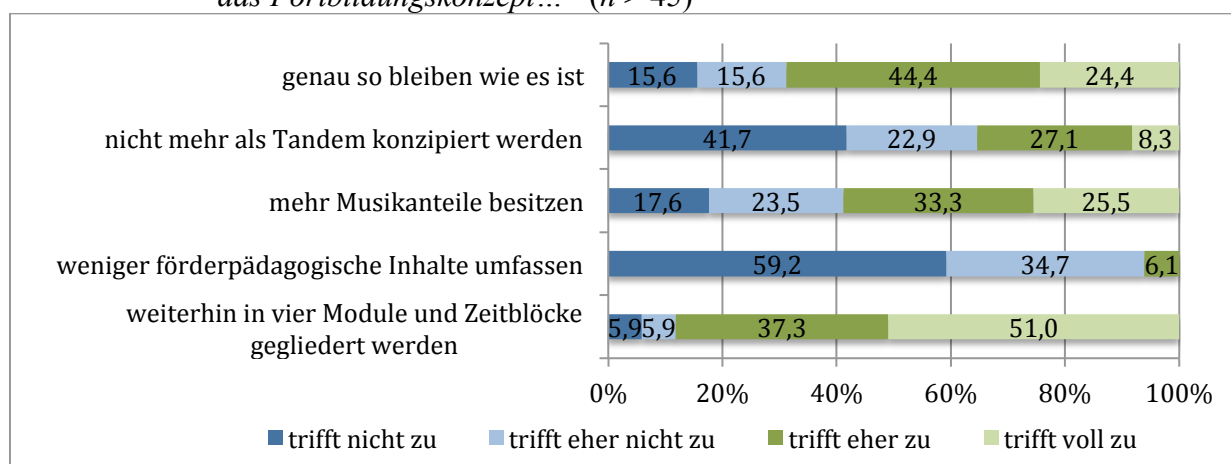
Welche Inhalte die Fortbildung nach Ansicht der Teilnehmerinnen speziell zum Thema Vielfalt in der Kita abdeckt, geht aus Abbildung 15 hervor. Die Mehrheit der Teilnehmerinnen gibt an, dass die einzelnen Inhalte sehr gut zueinander gepasst haben. 68,1% (n = 32) der befragten Personen sind der Ansicht, dass hier ein klares Konzept im Bereich Musik und Inklusion verfolgt wurde. Zudem äußert der überwiegende Teil der Teilnehmerinnen, dass sie aus der Fortbildung speziell zum Thema Vielfalt in der Kita praktische Anregungen für die berufliche Praxis (93,9%; n = 46), Anregungen zum ganzheitlichen Lernen mit allen Sinnen (89,4%; n = 42), ein vielseitiges musikalisches Angebot (94,0%; n = 48) sowie Infos und Materialien zur Inklusion in Kita und Musikschule (83,6%; n = 41) und zum Musikeinsatz in Kita und Schule (98,0%; n = 50) mitgenommen haben.

Abbildung 15: Inhalte der Fortbildung; „Die Fortbildung „Vielfalt in der Kita“ beinhaltet...“ (n°>47)



Wie das Fortbildungskonzept nach den Befragten in Zukunft gestaltet und aufgebaut werden soll, ist der Abbildung 16 zu entnehmen. Insgesamt zeigen sich die Befragten dem Konzept der Fortbildung gegenüber sehr positiv gestimmt. 68,8 Prozent (n = 31) der Teilnehmerinnen würden die Fortbildung genauso beibehalten. 88,3 Prozent (n = 45) halten die Gliederung in vier Module und Zeitblöcke für gelungen. 93,9 Prozent (n = 46) empfanden den Umfang an förderpädagogischen Inhalten als angemessen. Auch wünschen sich 64,6 Prozent (n = 31) ein weiteres Fortbestehen der Arbeit in Tandems. Als Verbesserung wünschen sich 58,8 Prozent (n = 30) lediglich mehr Musikanteile.

Abbildung 16: Veränderungsvorschläge für zukünftige Fortbildungskonzepte; „In Zukunft soll das Fortbildungskonzept...“ (n > 45)



9 Zusammenfassung

9.1 Qualitativer Teil

Alle interviewten Personen in den Tandems sind zufrieden mit der Fortbildung. Auch die einzelnen Module werden positiv bewertet. Insbesondere die Vermittlung der musikbezogenen Inhalte wird als sehr gelungen hervorgehoben. Aber auch die Auseinandersetzung mit dem Schwerpunkt Inklusion/Vielfalt führt zu bewussten Haltungen seitens der Teilnehmerinnen. Es gibt nur vereinzelt kritische Stimmen und andere Erwartungen, was die musikalische Arbeit mit Kindern mit geistiger oder körperlicher Beeinträchtigung betrifft.

Die Expertinnen selbst werden diese kritischen Stimmen nicht unbedingt als negativ einschätzen, da das Fortbildungskonzept bewusst eine einseitige Sicht auf ‚Menschen mit Behinderungen‘ negiert. Vor diesem Hintergrund hat sich das Planungskonzept der Expertinnen im Sinne der Herausstellung eines weiten Inklusionsverständnisses in der Praxis bewährt, was als großer Erfolg bewertet werden kann. Im Zentrum steht ein wertschätzender und offener Umgang mit den Menschen in ihrer Vielfalt.

Die Teilnahme an der Fortbildung erfolgt primär zur Verbesserung musikbezogener Fähigkeiten. Dies gilt für Erzieherinnen und Musikpädagoginnen. Dabei sollte hervorgehoben werden, dass sich an der Fortbildung insbesondere Erzieherinnen mit musikbezogenen Vorerfahrungen anmelden, die weiter entwickelt werden sollen. Erzieherinnen, die Musik wenig oder gar nicht einsetzen, werden durch das Tandemkonzept nicht erreicht (vgl. auch die Ergebnisse vergleichbarer Evaluationen wie z.B. *Kita macht Musik* (Bertelsmann 2009)).

Es werden Praxismaterialien gesucht, die für die Kitapraxis einsetzbar sind. Dieser Wunsch konnte den Erzieherinnen seitens der Dozentinnen zu sehr großen Teilen erfüllt werden. Auch der Inklusionsbezug wird als wichtig erachtet, steht aber weniger im Zentrum der Motivation zur Teilnahme. Ferner kann positiv hervorgehoben werden, dass das Fortbildungskonzept (Konzeption) sich in der Praxis bewährt hat (Durchführung). Davon zeugt die hohe Zufriedenheit der Teilnehmenden hinsichtlich der Modulgestaltungen und den übergeordneten Zielen der Konzeption (v.a. Tandemarbeit).

Neben diesen grundlegenden positiven Aspekten lassen sich drei spezifische Qualitätsmerkmale der Vimubi-Weiterqualifikation festhalten:

1. Die Tandemarbeit wird von allen interviewten Personen als sehr positiv eingeschätzt. Auffallend erscheint, dass die Zusammenarbeit im Verlauf der Fortbildung immer bewusster thematisiert wird und v.a. in der Projektgestaltung große Bedeutung erhält. Bis auf ein Tandem, in dem die musikalische Arbeit im Projekt von der Musikpädagogin durchgeführt wurde und die Erzieherin für die Organisation (Fotographie) zuständig war, verlief die Zusammenarbeit reibungslos. Das betrifft auch ‚neue Tandems‘, die erst während der Weiterqualifizierung gegründet wurden. Die Personen profitieren wechselseitig voneinander, indem sie sich motivieren, sich unterstützen und Grenzen überschreiten, die sie vorher nicht alleine überwin-

den konnten. Die Tandemarbeit ist ein erstes zentrales Qualitätsmerkmal der Vimubi-Fortbildung und sollte in Zukunft weiter beibehalten werden.

2. Einen äußerst wichtigen Stellenwert in der Fortbildung erhalten die persönlichen und emotionalen Erfahrungen in der Lerngruppe, welche zu einer Bewusstheit von Vielfalt führen. Die Gruppe ist ein Ort des persönlichen Austausches und der Reflexion heterogener Erfahrungen. Die Teilnehmerinnen stellen untereinander verschiedene Materialien zur Verfügung oder studieren gemeinsam Musikstücke ein. Dieser Stellenwert der Gruppe lässt sich als zweites spezifisches Qualitätsmerkmal der Fortbildung verstehen und sollte für Wiederholungen des Modells mitberücksichtigt werden. Eine große Bedeutung erhält vor diesem Hintergrund auch das sehr hohe Engagement der pädagogischen Leiterinnen, die an allen Modulen anwesend waren.

3. Vor diesem Hintergrund lässt sich ein drittes Qualitätsmerkmal anführen. Durch das Tandemkonzept und das wechselseitige Lehren und Lernen nehmen an der Fortbildung Personen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten teil. Ziel ist es, eine Begegnung auf Augenhöhe zu ermöglichen und insbesondere durch die Projekte eine gemeinsame Arbeit zu etablieren, in der sowohl pädagogische und musikpädagogische Kenntnisse zur Geltung gelangen. Insbesondere die Erzieherinnen berichten von musikalischen Defiziten und erläutern ausgiebig, was sie *nicht* können. Die Musikpädagoginnen sind sich dagegen ihrer musikalischen Fähigkeiten bewusst, suchen nach einer Vertiefung und verstehen sich unerschwerlich auch als Unterstützer der Erzieherinnen.

Durch diese Unterschiede erhält die Weiterqualifizierung selbst eine inklusive Ausrichtung. Es geht nicht nur um die Inklusion in der Kita zwischen den Kindern, sondern um die Inklusion auf der Fortbildung zwischen den Teilnehmerinnen. Das erklärt die hohe Bedeutung der Lerngruppe, in der solche Erfahrungen thematisiert werden. Die Teilnehmerinnen sind sich ihrer Unterschiedlichkeit bewusst und reflektieren diese auch kritisch. Auch wenn auf Workshops allen die Möglichkeit gegeben wird, sich musikalisch zu beteiligen, bleiben die Unterschiede bestehen. Sie werden aber seitens der Teilnehmenden nicht wertend verstanden. In musik- und inklusionsbezogenen Fortbildungen ist ein Niveauunterschied kein Hindernis, sondern fördert den Zusammenhalt der Lerngruppe.

Neben den positiven Qualitätsmerkmalen lassen sich drei Kritikpunkte festmachen:

1. Trotz des großen Erfolgs sollte das grundlegende Planungs- und Fortbildungskonzept im Sinne der dreigliedrigen Abfolge von Expertinnen-Planung, Dozentinnen-Workshop und Fortbildungsdurchführung skeptisch bewertet werden. Es ist unwahrscheinlich, dass nach einem eintägigen Treffen alle Dozentinnen in der Lage sind, spezifische Inhalte der Expertinnenplanung umzusetzen. Gerade vor dem Hintergrund, dass es bislang so gut wie keine musikpädagogischen bzw. fachdidaktischen Kenntnisse zur Inklusion gibt, gilt es in Zukunft, dieser ‚Übertragung‘ eine große Bedeutung innerhalb der Konzeption zuzusprechen, die Zeit verlangt, so dass die Dozentinnen in der Lage sind, die Module zu vermitteln. Einen

großen Stellenwert erhält dabei auch das Modulhandbuch, das als Grundlage für die Planung der einzelnen Workshops seitens der Dozentinnen zugrunde gelegt werden muss. Allerdings soll vor diesem kritischen Hintergrund auch hervorgehoben werden, dass sich die Teilnehmerinnen sehr zufriedenstellend über die einzelnen Workshops und deren inklusionsbezogene Aufbereitung zeigten, was für die Dozentinnen und deren Arbeit spricht. Die Inhalte, Ziele und Kompetenzen werden im Modulkatalog offen formuliert. Dieses im Rahmen der Expertinnen-Planung explizit berücksichtigte Fortbildungsmerkmal führt dazu, dass a) die Inhalte zum Teil willkürlich ausgewählt werden können und je nach Auswahl der Dozentinnen b) der Bezug zum Inklusionsthema vernachlässigt werden könnte, da einige Dozentinnen aus dem Musikbereich stammen und primär über musikpädagogische Qualifikationen verfügen. Die Gespräche mit den Teilnehmenden verdeutlichen, dass die Workshops durch unterschiedliche Dozentinnen auch unterschiedlich gestaltet sind. Demnach bleibt fraglich, ob die Konzeption den Erfolg der Fortbildung gewährleistet oder die individuelle Expertise der einzelnen Dozentinnen, indem eigene Fortbildungsschwerpunkte gesetzt werden.

2. Kritisch sollte hervorgehoben werden, dass der im Fortbildungstitel enthaltene Begriff ‚Vielfalt‘ sowohl seitens der Expertinnen als auch für die Teilnehmerinnen für Unklarheiten und Missverständnisse gesorgt hat. Ein Großteil der Teilnehmenden versteht Vielfalt als ‚Methodenvielfalt‘ im Sinne des vielseitigen Musizierens, Singens und Bewegens. Diese vielseitigen Zugänge zur Musik haben aber zunächst nichts mit inklusionsbezogener Vielfalt gemeinsam, welche sich mit der ‚Vielfalt der Menschen‘ auseinandersetzt. Auch das angeführte Argument, dass „Musik immer schon vielfältig ist“, greift den spezifischen Anforderungen an Inklusion zu kurz und müsste v.a. hinsichtlich der spezifischen Diagnostik und Förderung weitergedacht werden. Vielen Teilnehmerinnen wird erst im Verlauf der Fortbildung bewusst, dass es sich um eine bestimmte Haltung handelt, die nichts mit Methodenvielfalt zu tun hat.

Als Alternative bietet es sich an, einen anderen Titel zu wählen (wie z.B. ‚Musik und Inklusion in der Kita‘), um die Bereiche Förderung und Diagnostik deutlicher in den Mittelpunkt zu stellen. Das Expertinnen-Team könnte sich zu einer erneuten Überarbeitung treffen und hierbei auch Unterstützung von anderen Expertinnen erhalten (z.B. Förderpädagoginnen und Musiktherapeutinnen sowie Personen, die in integrativen Kindergärten tätig sind).

3. Kritik wird vereinzelt hinsichtlich der zeitlichen Struktur geäußert. So werden unterschiedliche Zeiten der Module gewünscht (früherer oder späterer Beginn; Verkürzung der Fortbildungszeit am Samstag). Insgesamt erscheint der zeitliche Aufwand insbesondere für die Planung und Durchführung der Projekte hoch aber realisierbar, insbesondere wenn die Weiterqualifizierung auch seitens der Arbeitgeber unterstützt wird, was nicht bei allen Tandems der Fall gewesen ist. Diese Kritik an der mangelnden Zeit zur vertiefenden Auseinandersetzung mit Inhalten findet sich auch in anderen Musikalisierungsprojekten

(JeKi). Die hohe zeitliche Beanspruchung findet sich auch im Führen der Lerntagebücher wieder. Während einige Teilnehmerinnen kein Tagebuch geführt haben, sondern sich Notizen zu Fortbildungsinhalten machten, haben andere ausführlich ihre Erlebnisse reflektiert.

Die Projekte sind äußerst vielseitig und setzen sich sowohl mit Praxisprojekten als auch mit eher theoretischen Ansätzen (Reflexion der Erfahrung im Tandem) auseinander. Dabei wird nicht nur der Kitabereich, sondern es werden auch andere inklusionsbezogene Orte miteinbezogen (z.B. Altenheim).

Die Frage, ob durch die Konzeption neue fachdidaktische Kenntnisse in Bezug auf ein inklusionsbezogenes Angebot in der Kita gewonnen werden können, lässt sich unterschiedlich beantworten. Zum einen wird deutlich, dass Musik direkte Zugangsmöglichkeiten besitzt, um Menschen in ihrer Vielfalt anzuerkennen. Dies gilt insbesondere für das gemeinsame Singen, aber auch für andere Bereiche, wie Musizieren oder Rhythmik. Zum anderen wird deutlich, dass traditionelle musikbezogene Fortbildungsinhalte mit inklusionsbezogenen Aspekten in Bezug gesetzt und in Richtung Inklusion umformuliert werden. Vor diesem Hintergrund hätte die Auswahl des Expertinnenteams, das primär Personen, die in der Weiterbildung tätig sind zusammen setzte und tendenziell einen Fokus auf Musikpädagogik besaß, etwas vielschichtiger sein können.

Hinsichtlich der Evaluationsinstrumente haben sich sowohl die Dialogische Introspektion als auch die Dokumentarische Methode als besonders effektiv zur Evaluation von Gruppeninterviews erwiesen und ließen sich in der Untersuchung gut miteinander kombinieren. Die qualitative Inhaltsanalyse hat sich für die Analyse der Tandeminterviews ebenfalls gut geeignet.

Je nach Fragestellung ließen sich in der Evaluation der Durchführung andere Methoden einsetzen. Um differenzierte Kenntnisse über den biographischen Hintergrund der Teilnehmenden zu erhalten (Selbstkonzept), bietet sich auch die Grounded Theory Methode an. Für weitere Forschungen ist es angebracht, die Partner in den Tandems einzeln zu interviewen, da sie so offener über Probleme im gemeinsamen Umgang sprechen können. Forschungsbedarf besteht hinsichtlich eines differenzierten Einblicks in die Workshop-Gestaltung und in die Planung sowie Durchführung der Projekte. Hierbei könnten z.B. Methoden der Teilnehmenden Beobachtung bzw. der Videographie zum Einsatz gelangen, um den konkreten Praxisbezug zu evaluieren.

9.2 Quantitativer Teil

Aus den Analysen der Fragebögen geht hervor, dass die Teilnehmerinnen insbesondere durch ein inhaltliches Interesse an der Fortbildung teilgenommen haben. Äußere Einflüsse spielen dabei eine untergeordnete Rolle. Dabei erhofften sie sich insbesondere eine Erweiterung ihrer musik- und förderpädagogischen Kompetenzen sowie praktische Informationen zu der gemeinsamen Arbeit mit Kindern. Zudem äußerten die Teilnehmerinnen ein Interesse an Erklärungsmodellen zu Vielfalt und Inklusion sowie zur Umsetzung vielfältiger musikalischer Angebote. Besonderen Fortbildungsbedarf bekundeten sie in den Bereichen Stimme und Sprache, Instrumentalspiel sowie Musik und Bewegung.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Teilnehmerinnen insgesamt mehr zum Spielen eines Musikinstruments neigen als zum Singen in einem Chor. Zudem zeigen sich bezüglich der Musikpräferenzen Unterschiede zwischen Erzieherinnen und Instrumentalpädagoginnen, indem Instrumentalpädagoginnen grundsätzlich häufiger Klassik hören als Erzieherinnen.

Bezüglich der Stellungnahme zu Inklusion hat sich gezeigt, dass die Teilnehmerinnen nach der Fortbildung Inklusion für eine nur sehr schwer realisierbare Wunschvorstellung halten. Hinsichtlich der Einstellung zur inklusiven Ausrichtung von Musikangeboten zeigten sich keine signifikanten Veränderungen über die beiden Messzeitpunkte. In Anbetracht der Kenntnisse zu Inklusion und Vielfalt konnte jedoch ein Wissenszuwachs ermittelt werden.

Nachdem ein vertiefender Blick auf die Einstellungen und Kenntnisse der Teilnehmerinnen zum Thema Vielfalt und Inklusion gerichtet wurde, wurden diese allgemein nach Kenntnissen und Fähigkeiten in den einzelnen Modulbausteinen der Fortbildung befragt. Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Teilnehmerinnen ihre eigenen Fähigkeiten in den Bereichen Musik und Bewegung, Instrumentalspie, Stimme und Sprache und Inklusion/Förderpädagogik allgemein sehr hoch einstufen. Während bei den Erzieherinnen ein signifikanter Anstieg in den Modulbausteinen Musik und Bewegung und Stimme und Sprache verzeichnet werden konnte, ließen sich für die Instrumentalpädagoginnen keine signifikanten Ergebnisse verzeichnen. Bezüglich der Kenntnisse der Teilnehmerinnen zeigen sich positive Veränderungen in Musik und Bewegung, Stimme und Sprache und Instrumentalspiel. Veränderungen bezüglich der Selbst- und Sozialkompetenz konnten nicht festgestellt werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich 20 von 58 Personen als Tandem zur Fortbildung angemeldet haben. Davon haben 19 Personen vor der Qualifizierungsmaßnahme bereits Erfahrungen im Tandem-Unterricht gesammelt. Bezüglich der investierten Zeit lässt sich zusammenfassen, dass die Erzieherinnen häufig 1-5 Stunden bzw. 6-10 Stunden für die Arbeit im Tandem nutzten. Auch die Mehrheit der Instrumentalpädagoginnen gab an, 6-10 Stunden in die gemeinsame Arbeit zu investieren. Einen Arbeitsaufwand von über 10 Stunden betrieben vergleichsweise nur wenige Teilnehmerinnen. Insgesamt wird die Arbeit im Tandem sehr positiv bewertet. Störungen und Konflikte werden verneint. Die zusätzlichen Korrelationsanalysen haben ergeben, dass die Arbeit im Tandem von älteren Teilnehmerinnen positiver bewertet wird als von jüngeren. Auch wurde gezeigt, dass eine höhere Berufserfahrung zum besseren Gelingen der Arbeit im Tandem geführt hat.

Die Fortbildung wurde von allen Teilnehmerinnen insgesamt sehr positiv bewertet. Die befragten Personen zeigten sich sowohl mit dem Transfer in die Praxis als auch der Strukturierung der einzelnen Modulbausteine sehr zufrieden. Gerne würden die Teilnehmerinnen die Fortbildung so beibehalten. Erwünscht wird lediglich ein höherer Musikanteil.

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Alter der Teilnehmerinnen (n = 57)	42
Abbildung 2: Berufsbezeichnung der Teilnehmerinnen (Mehrfachnennungen möglich; n = 58)	43
Abbildung 3: Singen im Chor und Spielen eines Musikinstruments differenziert nach der Berufsgruppe (n°=°41 davon 14 Instrumentalpädagoginnen und 27 Erzieherinnen)	44
Abbildung 4: Musikpräferenzen der Erzieherinnen und Instrumentalpädagoginnen	45
Abbildung 5: Erwartungen gegenüber der Fortbildung; „ <i>Ich nehme an der Fortbildung</i>	46
Abbildung 6: Fortbildungsbedarf in musikbezogenen Lernbereichen (n > 54).....	47
Abbildung 7: Einschätzung der Fähigkeiten in den einzelnen Modulen zum Ende der Fortbildung (n = 52)	48
Abbildung 8: Einschätzung der Fähigkeiten seitens der Erzieherinnen zu beiden Messzeitpunkten (n°>°18).....	49
Abbildung 9: Einschätzung der Fähigkeiten seitens der Instrumentalpädagoginnen zu beiden Messzeitpunkten (n°=°5).....	49
Abbildung 10: Kenntnisse im Bereich Stimme und Sprache zu beiden Messzeitpunkten	51
Abbildung 11: Verbrachte Zeit im Tandem (n = 41, davon 4 Instrumentalpädagoginnen und 15 Erzieherinnen)	52
Abbildung 12: Bewertung der Erfahrungen im Tandem durch die Erzieherinnen; „ <i>Die Arbeit im Tandem...</i> “ (n > 15)	53
Abbildung 13: Bewertungen der Erfahrungen im Tandem durch die Instrumentalpädagoginnen; „ <i>Die Arbeit im Tandem...</i> “ (n > 3).....	54
Abbildung 14: Zufriedenheit mit den Inhalten einzelner Modulbausteine (n > 50; Angaben	55
Abbildung 15: Inhalte der Fortbildung; „ <i>Die Fortbildung „Vielfalt in der Kita“ beinhaltet...</i> “ (n°>°47).....	56
Abbildung 16: Veränderungsvorschläge für zukünftige Fortbildungskonzepte; „ <i>In Zukunft soll das Fortbildungskonzept...</i> “ (n > 45).....	56

11 Literatur

- Albers, Timm (2010): Inklusion in der frühen Kindertagesbetreuung. Anforderungen an eine inklusive Frühpädagogik, in: Frühe Kindheit 2/2010, S. 24-28.
- Amrhein, Franz (1993): Bewegungs-, Ausdrucks-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsförderung durch Musik, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 44, S. 570-587.
- Amrhein, Franz; Bieker, Margret (1999): Lernen mit den Sinnen. Aspekte von Theorie und Praxis ästhetischer Erziehung im Sonderpädagogikstudium am Beispiel Musik, in: Mit Behinderungen muss gerechnet werden. Der Marburger Beitrag zur lernprozessorientierten Diagnostik, Beratung und Förderung, hg. von Holger Probst, Solms: Oberbiel.
- Amrhein, Franz (2001): Den Musikunterricht auf die Füße stellen. Die Bedeutung der Bewegung für musikalisches Lernen, Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung.
- Amrhein, Franz; Bieker, Margret (2005): Ästhetische Erziehung. Musik in der Sonderschullehrerbildung und in der Sonderschule, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 56/1, S. 21–27.
- Amrhein, Franz (2007): Die Förderung von Bewegung, Wahrnehmung, Ausdruck und Kommunikation mit Musik, in: Sonderpädagogik des Lernens, hg. von Jürgen Walter, Franz B. Wember, Göttingen: Hogrefe, S. 771-781.
- Bertelsmann Stiftung (2009): Kita macht Musik. Abschlussbericht, in Verbindung mit Ute Welscher, Marie-Luise Borek, Tobias Henn und unter Mitarbeit von Klaus Bredl, Werner Buxot, Iris Gärtner, Wolfgang Probst und Christel Wolf.
http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_24279_24280_2.pdf (21.1.2015).
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (2013): Der neue Index für Inklusion – eine Weiterentwicklung der deutschsprachigen Ausgabe. Inklusion Online – Zeitschrift für Inklusion, 2/2013.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 8. Auflage, Opladen: Budrich.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzte und adaptierte Fassung durch Ines Boban und Andreas Hinz, Halle: Martin-Luther-Universität Fachbereich Erziehungswissenschaften.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2011) Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools, Bristol: CSIE.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel; Kingston, Denise (2012): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln, übersetzte 4. Auflage von Tessa Hermann, Frankfurt a. M.: GEW
- Brünger, Peter (2003): Singen im Kindergarten. Eine Untersuchung unter bayerischen und niedersächsischen Kindergartenfachkräften, Augsburg: Wissner.
- Brunsch, Dagmar (2013): Inklusion – was tun? Checklisten für den inklusiven Unterricht an der Grundschule, Hamburg: Persen-Verlag
- Dartsch, Michael (2001): Erzieherinnen in Beruf und Freizeit. Eine Regionalstudie zur Situation von Fachkräften in Tageseinrichtungen für Kinder, Opladen: Leske + Budrich.
- Dartsch, Michael (2008): Studie zu Wirkungen und Voraussetzungen der Musikalischen Früherziehung, Bonn: Verband deutscher Musikschulen.

- Dartsch, Michael (2010): Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Dartsch, Michael (2012): Außerschulische Musikerziehung, http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/dartsch.pdf (20.1.2015)
- Franz-Özdemir, Melanie (2012): Interprofessionelles Teamteaching. Realisierungsformen und institutionelle Bedingungen. Evaluation einer Kooperation zwischen Grund- und Musikschulen im Programm „Jedem Kind ein Instrument“, in: Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen, hg. von Jens Knigge und Anne Niessen, Essen: Die Blaue Eule, S. 132-151.
- Fussangel, Kathrin; Gräsel, Cornelia (2014): Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf, in: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, hg. von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz und Martin Rothland, Münster: Waxmann, S. 846-864.
- Green, Norm; Green, Kathy (2012): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch. 7. Auflage, Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Grest, Gaby (2014): Von der Förderschule über die Kooperation zur Inklusion. Persönliche Sicht einer Förderlehrerin, in: AfS-Magazin 38/14, S. 17-21.
- Greuel, Thomas; Schilling-Sandvoß, Katharina (2012): Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung, Aachen: Shaker.
- Häußler, Michael; Wittenstein, Ralf (2011): Lebenswelt und musikalische Kompetenzen. Musikunterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, in: Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen, hg. von Christoph Ratz, Oberhausen: Athena, S. 283-304.
- Hinz, Andreas (2006): Inklusion, in: Handlexikon der Behindertenpädagogik, hg. Georg Antor und Ulrich Bleidick, Stuttgart: Kohlhammer, S. 97-99.
- Hinz, Andreas (2009): Inklusiv Pädagogik in der Schule. Veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende, in: Inklusiv Pädagogik in der Schule 5/2009, S. 171-179.
- Höppner, Christian; Bäßler, Hans (2014): Inklusion und Interkulturalität als Herausforderungen für die Musikpädagogik, in: MusikForum 4/14, S.45-47.
- IBM Corp. (2013). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0 [Computer Software]. Armonk, NY: IBM Corp.
- Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich, München: WiFF.
- Kleining, Gerhard; Witt, Harald (2000): Qualitativ-heuristische Forschung als Entdeckungsmethodologie für Psychologie und Sozialwissenschaften. Die Wiederentdeckung der Methode der Introspektion als Beispiel, Forum Qualitative Sozialforschung, 1 (1), <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00kleiningwitt-d.htm#> (20.1.2015).
- Kleining, Gerhard; Burkart, Thomas (2001): Group-based Dialogic Introspection and its Use in Qualitative Media Research, in: Qualitative Research in Psychology, hg. von Mechthild Kiegelmann. Schwangau: Huber, S. 217-239.

- Knigge, Jens; Niessen, Anne (2012) (Hg.): Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen, Essen: Die Blaue Eule.
- Kuckartz, Udo (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis, Wiesbaden: VS Verlag.
- Kunert, Johanna (2014): Didaktische Konzeption des Musikunterrichts für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Beeinträchtigung, unveröffentlichte Masterarbeit im Bereich Sonderpädagogik und Musik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Lehmann, Katharina; Hammel, Lina; Niessen, Anne (2012): „Wenn der eine Unterricht macht und der andere diszipliniert...“. Aufgabenverteilung im Lehrenden-Tandem des musikpädagogischen Programms „Jedem Kind ein Instrument“, in: Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen, Essen: Die Blaue Eule, S. 195-212.
- Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 10. Auflage, Weinheim: Beltz.
- McCall, Tamara (2012): Kreativer Tanz für Kinder mit und ohne Behinderung – auf gleichberechtigter Ebene treffen, in: Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita, hg. von Timm Albers, Stefan Bree, Etita Jung und Simone Seitz, Freiburg: Herder.
- Mac Naughton, Glenda M. (2006): Respect for diversity. An international overview, Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Merkt, Irmgard (2014): Hindernisse für Inklusion liegen nicht in der Musik, in: nmz-Hochschulmagazin Dezember 2014/Januar 2015, S. 1-2.
- Mogge-Grotjahn, Hildegard (2012): Alter Wein in neuen Schläuchen? Einladung zur Auseinandersetzung mit Theorien sozialer Inklusion, in: Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung, hg. von Thomas Greuel und Katharina Schilling-Sandvoß, Aachen: Shaker, S. 13-23.
- Mück, Thomas (2009): Ganzheitliche Förderung durch Musik im Grundschulalter bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Musikunterricht an Schulen zur Lernförderung und Sonderpädagogischen Förderzentren in Bayern, Küps: Grin Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, Wiesbaden: VS Verlag.
- Oberhuemer, Pamela; Schreyer, Inge (2009): Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union. Ausbildungen und Arbeitsfelder, München: Staatsinstitut für Frühpädagogik
http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/090831_bmfsfj_fachpersonal_eu27.pdf
 (21.1.2015)
- OECD (2006): Starting Strong II. Early Childhood. Education and Care.
<http://www.oecd.org/newsroom/37425999.pdf> (21.1.2015)
- Prenzel, Annedore (2010), Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) unter Mitarbeit von Katja Zschipke, Dorit Horn und Sebastian Schultz, Frankfurt a.M.: Deutsches Jugendinstitut.
- Probst, Werner (1972): Musik in der Sonderschule für Lernbehinderte, Berlin: Carl Marhold.
- Probst, Werner (1991): Instrumentalspiel mit Behinderten. Ein Modellversuch und seine Folgen, Mainz: Schott.

- Probst, Werner (1993): Instrumentalspiel mit Behinderten, in: Handbuch der Musikpädagogik. Instrumental- und Vokalpädagogik, hg. von Christoph Richter, Kassel: Bärenreiter, S. 372-384.
- Probst, Werner; Schuchhardt, Anja; Steinmann, Brigitte (2006 [1978]): Musik überall. Ein Wegweiser für Förder- und Grundschule, Braunschweig: Westermann.
- Rechlin, Sandra (2009): Musikerziehung im Vorschul- und Grundschulalter, in: Kulturelle Bildung in der Kita, hg. vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, Potsdam: Druck, S. 14-17.
- Reichle, Linda Josephine (2012): Inklusion im musikalischen Bildungsbereich dargestellt am Beispiel der Musikschulsysteme von Deutschland und Venezuela, unveröffentlichte Diplomarbeit, eingereicht am 15. August 2012 an der Philosophischen Fakultät III Erziehungswissenschaften am Institut für Rehabilitationspädagogik, <http://bidok.uibk.ac.at/library/reiche-musik-dipl.html#idp7521888> (21.1.2015)
- Schäfer, Hanne (2007): Musikalische Förderung im FSP ganzheitliche Entwicklung. Grundsätzliche Gedanken, in: Lernen konkret 3/2007, S. 2-8.
- Seitz, Simone; Finnern, Nina-Kathrin (2012): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eigentlich ganz normal, in: Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita, hg. von Timm Albers, Stephan Bree, Edita Jung und Simone Seitz, Berlin: Herder, S. 15-26.
- Soretz, Friedrich; Carstensen, Vivian (2008): Kita macht Musik. Evaluation des niedersächsischen Pilotprojektes. Schlussbericht, hg. von Dr. Friedrich Soretz Organisationsberatung (http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/bst/Evaluationsbericht_Kita-macht-Musik1.pdf), 21.9.2014, <http://bidok.uibk.ac.at/library/reiche-musik-dipl.html#idp7521888> (25.1.2015)
- Steffen-Wittek, Marianne; Frühwacht, Susanne; Gebler, Katrin (2010): Keine Angst vor schrägen Tönen - Musikalische Bildung als Beispiel für gelebte Inklusion, Vortrag auf der 6. Thüringer Sommerakademie „Eine gute Schule für ALLE - Vielfalt als Qualitätsmerkmal.
- Tischler, Björn (2013): Musik spielend erleben. Grundlagen und Praxismaterialien für Schule und Therapie, Mainz: Schott.
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Salamanca. bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html (25.1.2015)
- UNESCO (2005): Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. Paris. [www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html ?&L=0](http://www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html?&L=0)
- VdM (2007): Ergebnisse der Umfrage zur Kooperation von VdM-Musikschulen und Kindergärten bzw. Kindertagesstätten vom Frühjahr 2006
<http://www.musikschulen.de/medien/doks/kooperation/Umfrageergebnisse-Kita-sept07.pdf> (25.1.2015)
- VdM (2010): Bildungsplan für die Elementarstufe/Grundstufe, Bonn: VdM-Verlag.
- Wagner, Petra (2008): Gleichheit und Differenz im Kindergarten – eine lange Geschichte, in: Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance. Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, hg. von Petra Wagner, Freiburg: Herder, S. 11-33,
- Warnecke, Wiebke (2012): Inklusion als Beitrag zur Chancengerechtigkeit – Diversity und Verschiedenheit in der Elementarpädagogik, in: Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita, hg. von Timm Albers, Stephan Bree, Edita Jung und Eimone Seitz, Berlin: Herder, S. 27-36.
- Weber-Krüger, Anne (2014): Bedeutungszuweisungen in der musikalischen Früherziehung. Integration der kindlichen Perspektive in musikalische Bildungsprozesse, Münster: Waxmann.