

Martin Leusch / Kathleen Posvic

## **Abschlussevaluation „Musik bewegt Kinder“**

Teil II – Auswertung der Lehrendenbefragung

**MUSIC**

**ART**

**DESIGN**

**THEORY**

Projekt:

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

„Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen [160H21047] gefördert.

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

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



# Abschlussevaluation „Musik bewegt Kinder“

## Teil II – Auswertung der Lehrendenbefragung

## Inhaltsverzeichnis

1. Einbettung in die Gesamtevaluation und Zielsetzung .....	4
2. Vorgehen .....	4
Abb. 1: Codebaum Abschlussbefragung Lehrende (MAXQDA).....	6
3. Ergebnisse .....	6
3.1 Größtes Erfolgserlebnis .....	6
3.2 Größte Herausforderung .....	7
3.3 Spezifika der Zielgruppe.....	8
3.3.1 Berufstätigkeit .....	8
3.3.2 Heterogenität .....	9
3.3.3 Schwellenangst .....	11
3.4 Kompetenzziele .....	12
3.5 Lernzuwachs .....	14
3.5.1 Strategien zur Beförderung des Lernzuwachses .....	14
3.5.2 Hindernisse .....	15
3.6 Verknüpfung der Lerninhalte.....	16
3.7 Praxistransfer .....	17
3.8 E-Learning.....	18
3.8.1 Mehrwert .....	19
3.8.2 Medienkompetenz .....	19
3.8.3 Entwicklungspotentiale / Anwendungsszenarien.....	20
3.8.4 Kritik.....	20
3.9 Entlohnung .....	22
3.10 Einbindung, Begleitung, Unterstützung .....	22
3.11 Perspektive Studiengang.....	23
3.11.1 Prüfen .....	23

3.11.2 Studienbefähigung / Brückenkurse.....	24
3.12 Verbesserungsvorschläge.....	24
4. Fazit.....	25
Literatur.....	27

## 1. Einbettung in die Gesamtevaluation und Zielsetzung

Die hier ausgewerteten Einzelinterviews mit den Dozentinnen<sup>1</sup> der Weiterbildung „Musik bewegt Kinder“ stellen dem Evaluationsdesign entsprechend den letzten Schritt der formativ angelegten Gesamtevaluation dar. Diese nahm das Weiterbildungskonzept, die Gruppe der Proband\_innen sowie die Gruppe der Lehrenden gleichermaßen in den Blick. Erhebungen wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit variierenden Schwerpunkten in den Fragestellungen durchgeführt. Eine überblicksartige Darstellung befindet sich auf der Website des Instituts.

Was die Lehrenden anbelangt, ist in etwa in der Mitte der anderthalbjährigen Weiterbildung eine ausführliche Online-Befragung durchgeführt worden. Die Ergebnisse sind – sofern dies möglich war – direkt in die konzeptionelle Weiterentwicklung des geplanten Studienangebots gemündet. Die Ergebnisse vorangegangener Befragungen und noch offene Forschungsanliegen bildeten zusammen die Grundlage für die Erstellung des Gesprächsleitfadens der Abschlussinterviews<sup>2</sup>.

Das gemeinsame Ziel aller begleitenden Forschungs- und Evaluationsaktivitäten besteht darin, eine möglichst umfassende, multiperspektivische Sicht auf die Weiterbildung für eine erneute Erprobungsphase und letztlich die Studiengangsentwicklung fruchtbar zu machen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Lehrenden in Bezug auf die Studieninhalte und die Determinanten für den Lernerfolg eine Expert\_innenrolle einnehmen. Zudem können sie die Lernentwicklung der Teilnehmenden über den Zeitverlauf am besten einschätzen und sind mit den praktischen Anforderungen an eine Lernplattform und das Lernumfeld vertraut.

Im Folgenden wird das zunächst Untersuchungsdesign genauer erläutert. Anschließend werden die Ergebnisse nach diskutierten Themenfeldern angeführt.

## 2. Vorgehen

Insgesamt waren im Rahmen der Weiterbildung sechs Lehrende regelmäßig tätig, diese bilden die Untersuchungseinheit. Zudem gab es Dozent\_innen, die in Form von Wochenendworkshops singular unterrichtet haben. Diese Lehrenden sind in der Befragung nicht berücksichtigt worden, da sie zu geringe Berührungspunkte mit der Gruppe hatten, um die interessierenden Items beantworten zu können (Lernzuwachs über die Zeitspanne der Weiterbildung hinweg, Mehrwert der Lernplattform usw.).

<sup>1</sup> Da es sich bei den Befragten ausschließlich um weibliche Personen handelt, wird künftig auch nur die entsprechende grammatikalische Form verwendet.

<sup>2</sup> Die Ergebnisse sind auf der Homepage des Instituts veröffentlicht worden.

Zudem sind die Personen außen vor gelassen worden, die gleichzeitig dem Projektteam angehören, also eine feste Stelle im Projekt haben. Diese Doppelfunktion als Lehrende und Projektbeteiligte mit konzeptioneller Verantwortung beeinträchtigt mitunter die Einnahme einer neutralen (Außen-)Perspektive im Rahmen eines Evaluationsvorhabens. Darüber hinaus fließen ihre Erfahrungen mit den Proband\_innen ohnehin in die Studiengangsentwicklung und die Ausgestaltung und Überarbeitung der Lehr-/Lernszenarien ein.

Den Interviews lag ein Leitfaden zugrunde, der neben einem Einstieg, in dem nach dem größten Erfolgserlebnis bzw. die größte Herausforderung in Bezug auf die Weiterbildung gefragt worden ist (Icebreaker), die Themenbereiche *Weiterbildungsstruktur, Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden, E-Learning* sowie *Unterstützung/ Einbindung* umfasste.

Alle angefragten Lehrenden haben sich zu einem Interview bereit erklärt. Der Erhebungszeitraum war Mai bis September 2017 und die Interviews dauerten zwischen 45 Minuten und einer Stunde und 15 Minuten. Es waren zwei Wissenschaftler\_innen anwesend, von denen eine/r das Gespräch geleitet und der/die andere Notizen angefertigt und Nachfragen gestellt hat. Alle Interviews sind akustisch aufgezeichnet und im Anschluss transkribiert worden (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014). Unter Zuhilfenahme der Software MAXQDA fand zunächst ein sich am Leitfaden orientierendes deduktives Coding statt, welches induktiv nach verschiedenen Gesichtspunkten hin angereichert worden ist (Kuckartz 2012).

Konkret bedeutet dies, dass aus dem Material zunächst Aussagen zu den vorab definierten Fragen extrahiert worden sind. Tauchte in den Interviews also eine Passage auf, die einen Beitrag zu den im Leitfaden festgehaltenen Themenkomplexen enthielt, wurde sie entsprechend der definierten Kategorien codiert. Da es sich bei dem Erhebungsinstrument um ein zumindest teilweise standardisiertes Verfahren handelte, es also schon Hypothesen, Vorwissen und konkrete Forschungsfragen gab, bot sich dieses Vorgehen an. Gleichzeitig wurde Wert auf offene Fragen und eine flexible Gesprächsführung gelegt, die sich am Leitfaden orientierte und von diesem eine Strukturierung erfuhr. Dies schlägt sich bezogen auf die Auswertung in induktiv gebildeten Kategorien nieder. Ein Beispiel dafür ist der Themenkomplex *Stunden/ Entlohnung/ Finanzielles*, der in einigen Interviews angesprochen worden ist, weil die Lehrenden unabhängig voneinander das Gefühl hatten, vor allem bedingt durch das E-Learning viel unbezahlte Mehrarbeit zu leisten. Der dadurch zu Tage tretenden Relevanz des Themas wurde in einem eigenen Code Rechnung getragen.

Zudem sind induktiv Subcodes gebildet worden, wenn beispielsweise nicht nur der Lernzuwachs der Teilnehmenden (wie ursprünglich intendiert), sondern auch der der Lehrperson thematisiert worden ist. Der Prozess wurde bis zu einer Sättigung am Material durchgeführt. Die Interviews in mehreren Durchläufen codiert und recodiert worden, bis es keine Passagen mehr gab, die zu neuen relevanten Kategorien geführt hätten (Mayring/Gläser-Zikuda 2008;

Gläser/Laudel 2010; Kelle/Kluge 2010; Kleemann et al. 2013). Ohne Berücksichtigung der Subcodes hat sich am Ende folgender Codebaum ergeben:

Code	Anzahl
<b>Codesystem</b>	<b>235</b>
Größtes Erfolgserlebnis	6
Größte Herausforderung	7
Spezifika der Zielgruppe	30
Kompetenzziele	11
Lernzuwachs	36
Studienleistungen / Hausaufgaben	7
Verknüpfung der Lerninhalte	12
Praxistransfer / Theorie-Praxis-Verzahnung	16
Moodle / E-Learning	42
prüfen? / Perspektive Studiengang	15
Verbesserungsvorschläge	22
Stunden/ Entlohnung/ Finanzielles	6
Einbindung	19
ROT	6
Sets	0

Abb. 1: Codebaum Abschlussbefragung Lehrende (MAXQDA)

### 3. Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich am oben abgebildeten Codebaum und ist thematisch strukturiert.

Die Interviews werden auf folgende Weise zitiert: Die Befragten und das entsprechende Interview sind fortlaufend mit Nummern versehen worden (also B1 und I1 entsprechen den Angaben Befragte 1 und Interviewer/in 1). Innerhalb der Interviews gibt es Zeilennummern für jede Aussage, d.h. die Zeilennummer wechselt, wenn die/der Sprecher/in wechselt. Zitiert wird unter Angabe des Interviews und der Zeilennummer, z. B. I2: Z.21.

#### 3.1 Größtes Erfolgserlebnis

Die Lehrenden sehen den Lernerfolg der Teilnehmenden als größten Erfolg an, verbunden mit dem direkten und guten Feedback, das sie erhalten haben. Von zwei der Befragten werden Situationen hervorgehoben, in denen die Teilnehmenden ihnen oder einem Publikum Lieder vorgespielt haben.

Mehrmals werden auch die Momente genannt, in denen die Teilnehmenden etwas verstanden haben oder in denen eine neue Spielweise oder eine Singtechnik erstmals gelingt. Exemplarisch sollen kurze Aussagen dreier Dozentinnen zum größten Erfolg angeführt werden:

Und dann war der größte Erfolg, dass ich halt so, wie ich sonst auch unterrichte, dass das total gut angenommen wurde und dass so viel schönes Feedback von den Studentinnen immer kam. (I1: Z.37)

Jetzt bin ich irgendwie dran, jetzt bin ich sehr dicht an den Leuten. Und sie haben rückgemeldet, dass sie gemerkt haben, in der Praxis haben sich Sachen verändert. (I2: Z.9)

Also für mich waren immer, oder sind auch immer, egal in welchem Unterricht, die größten Erfolge, [...] wenn jemand da sitzt: „Ah, ich habe es verstanden! So ist es!“ (I5: Z.19)

### 3.2 Größte Herausforderung

Die größten zu bewältigenden Herausforderungen werden von den Lehrenden unterschiedlich eingeschätzt. Zum einen werden didaktische Anforderungen benannt, die die Spezifika der Zielgruppe betreffen: Wie motiviere ich die Teilnehmenden dazu, sich auch nach dem Unterricht noch mit den Themen zu beschäftigen? Wie gehe ich mit der Mehrfachbelastung der Teilnehmenden und daraus resultierenden Versäumnissen, beispielsweise zu spät oder nicht erbrachten Studienleistungen, um?

Eine andere Lehrende rückt den Umgang mit Heterogenität ins Zentrum. Ihre Unterrichtsvorbereitung sei durch die unterschiedlichen Ausgangskennnisse insofern hinfällig gewesen, als dass sich „nach dem Unterricht tatsächlich teilweise ganz andere Materialien“ (I3: Z.3) als zweckmäßig herausgestellt haben, die sie dann wiederum für die Lernplattform neu er- und überarbeiten musste. Neben diesen didaktischen Herausforderungen werden aber auch persönliche genannt, wie z. B. eine geringe Affinität zu Computern und Technik und den damit verbundenen Schwierigkeiten bei der Arbeit mit der Lernplattform.

Zuletzt spielen auch organisatorische Herausforderungen eine Rolle: Eine Lehrende benennt als größte Hürde, die Lücke zwischen den Präsenztagen zu überbrücken, „also gedanklich da so drin sein, dass man gute Anknüpfungspunkte findet und irgendwie schafft die Zeit zu überbrücken mit Aufgaben [...], damit das nicht dann zwischendurch immer wieder versandet“ (I4: Z.3).



### 3.3 Spezifika der Zielgruppe

Die Lehrenden sind nach dem dargelegten Gesprächseinstieg dazu befragt worden, was für sie das Besondere in der Arbeit mit der Zielgruppe war. Attribute, die mit der Zielgruppe in Verbindung gebracht werden, sind „(total) motiviert“, „ernst“, „verantwortungsbewusst“, „belastet“, „überfordert“, „dankbar“. Kennzeichnend für die Proband\_innen ist, dass der breiten beruflichen Erfahrung eine Unerfahrenheit im Instrumentalen gegenübersteht:

Weil die bringen halt einerseits wahnsinnig viel Erfahrung mit sich, was Pädagogik und Lebenserfahrung angeht, dann sind sie aber total nackt vor einem, weil sie das Instrumentalspielen im Grunde genommen nicht beherrschen [...]. (I3: Z. 76)

Die narrativen Passagen zu dieser Thematik drehen sich um die Aspekte Berufstätigkeit und Heterogenität – beide Spezifika sind mehr oder minder umfangreich von allen Befragten behandelt worden. Als weitere Besonderheit ist darüber hinaus die Schwellenangst in Bezug auf die Institution Hochschule diskutiert worden: Diese ist zwar nur in einem Interview ausführlich behandelt worden, knüpft aber an Befunde aus vorangegangenen Erhebungen (Bedarfsanalyse) an. In Bezug auf die Planung des Studiengangs und der damit verbundenen Ansprache der Zielgruppen wird sie daher hier in einem eigenen Abschnitt behandelt.

#### 3.3.1 Berufstätigkeit

Dass die Teilnehmenden beruflich eingebunden sind, bringen die Dozentinnen mit positiven und negativen Konsequenzen in Verbindung. Positiv sei der tägliche und routinierte Umgang mit Kindergruppen und daraus resultierenden pädagogischen Fragestellungen, welche gewinnbringend in den Veranstaltungen eingebracht werden. Die Dozentinnen konnten dieses Wissen aufgreifen und davon ausgehen, dass die Teilnehmenden eine Vorstellung der berufspraktischen Folgen haben.

Doch eigentlich schon, weil die können sich dann ganz schnell auch vorstellen, wenn ich dann sage: „Ja, und dann seid ihr am Spielen und dann müsst ihr noch bedenken, dass man ja die Gruppe noch im Blick behalten muss.“ Und dann braucht man irgendwie einen Anfangston oder was weiß ich. Also so Sachen, wo die sich halt die Situation mit Kindern schon vorstellen können. Und wenn man zum Beispiel mit EMP-Studenten arbeiten würde oder mit Leuten, die mit Kindern nichts zu tun haben, die müssten diesen ganzen Batzen auch noch dazu lernen. (I4: Z.9)

Auf das pädagogische Wissen aus der Praxis und die Berufserfahrung wird mehrmals und sehr positiv Bezug genommen.<sup>3</sup> Zudem weisen die Dozentinnen darauf hin, dass sich Teilnehmende aus unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern (bspw. Erzieher\_innen und Grundschullehrer\_innen) gegenseitig bereichern konnten. Mit der beruflichen Einbindung ginge weiterhin ein hohes Bedürfnis nach direkter praktischer Umsetzbarkeit des Gelernten einher. Dem sind die Lehrenden entgegengekommen, indem sie die Inhalte auf die praktische Anwendbarkeit hin konzipiert und diese teilweise auch dezidiert angeregt haben.

Durch den Beruf seien die Teilnehmenden aber sehr stark beansprucht gewesen und hätten wenig Zeit gehabt, die Inhalte selbstständig zu vertiefen. Eine Dozentin vergleicht traditionelle Studierende in dieser Hinsicht mit den Proband\_innen des Weiterbildungsstudiengangs:

Das ist natürlich eine gute Frage, also der Unterricht fing immer mit dem Satz an „Ah, ich habe viel zu tun gehabt!“, „Ich muss so viel machen und da habe ich nicht so viel für [Name des Kurses] geschafft!“. Also das war immer das erste, was sie gesagt haben, dadurch dass sie halt einfach das nebenbei noch gemacht haben (zögert). Ich weiß nicht, ob die Studenten auch mit diesem Satz anfangen (allgemeines Lachen). Das kann auch sein, aber bei denen kaufe ich das tatsächlich ab, weil ich weiß, dass sie auch wirklich noch nebenbei viel gemacht haben. So das war, glaube ich, der Unterschied. (I3: Z.15)

Die mangelnde Zeit für die Weiterbildung wird dabei durchaus auch in Verbindung mit dem Lernzuwachs gebracht (siehe Abschnitt 3.5). Die hohe (intrinsische) Lernmotivation bei gleichzeitiger starker Belastung ist schon in vorangegangenen Erhebungen als ein möglicher Grund für Abbrüche identifiziert worden<sup>4</sup>.

### 3.3.2 Heterogenität

Bereits bei der Auswahl der Proband\_innen ist darauf geachtet worden, dass die Personen unterschiedlichen Berufsfeldern entstammen. Eine heterogene Zusammensetzung der Gruppe (auch was Abschlüsse und Vorerfahrungen anbelangt) war demnach erwünscht und wird von den Lehrenden entsprechend auch konstatiert.

Innerhalb der verschiedenen Fächer sind Untergruppen gebildet worden, um mit den unterschiedlichen Vorkenntnissen umgehen zu können. Die Einteilung beruhte dabei teilweise auf der Selbsteinschätzung der Lernenden und zum Teil auf der Einschätzung der Dozentinnen. Es hat sich im Rahmen der Erprobung herausgestellt, dass die Teilnehmenden oftmals

<sup>3</sup> „Ja genau, immer wenn ich ihnen etwas erklärt habe oder gezeigt habe oder auch theoretische Sachen, dann hatten die halt gleich immer ein Bild im Kopf für ihre Praxis, hatte ich das Gefühl, und das fand ich irgendwie gut so.“ (I1: Z. 47)

<sup>4</sup> Vgl. dazu: Auswertung Abschlussevaluation Teilnehmende, verfügbar unter: <http://imbik.hfk-bremen.de/veroeffentlichungen/forschung/>.

Schwierigkeiten besitzen, ihre Instrumental- oder Theoriekenntnisse adäquat zu beurteilen, weshalb im Verlauf der Weiterbildung nachgesteuert worden ist. Die Dozentin des Fachs *Basiswissen Musik* hat ihre Gruppe beispielsweise neu aufgeteilt und beschreibt das Verfahren folgendermaßen:

Also die Gruppenzusammenstellung ganz am Anfang habe ich ja gar nicht betrieben, sondern sie wurden mir so in zwei Gruppen gegeben und gesagt: Wir haben gefragt, was sie können, aber das waren nur zwei Fragen. Und, genau, habe ich ja gesagt, dass man so einen Fragebogen hat, zum Beispiel so Intervalle. „Ich weiß, was das ist“, zum Beispiel wenn da druntersteht Prime, Sekunde und zwei Kreuzchen. „Ich weiß was das ist, ich kann es benennen.“ Oder: „Ich weiß nicht, was es ist, ich kann es auch nicht benennen.“ Oder so. Und dass man dann auch sieht, was sie schon können. Also viel mehr fragen, sozusagen. Also ganz genauer, wo ich ansetzen soll und ob es Sinn macht, in welchen Gruppen das dann Sinn macht. [...] Also ich habe sie dann verändert, nach dem allerersten Mal waren es ja zwei Gruppen, da habe ich gesagt: Das geht gar nicht. [...] Dann habe ich sie ja aufgeteilt in drei Gruppen, hatten sie eben kürzer Unterricht. Aber, genau, habe eine Änderung vorgenommen und zwar, also, ich konnte natürlich immer noch nicht in die Köpfe reinschauen. Es gab immer noch keinen Fragebogen, also habe ich sie selbst wählen lassen. Ich habe Inhalte aufgeschrieben, was vorkommt, und die, also zum Beispiel Gruppe A, erst mal das. Also Level 1, sozusagen, das kommt vor. Level 2 das, Level 3 das. Und sie sollten sich selbst eintragen, wo sie einschätzen, was sie noch nicht wissen, was sie noch brauchen. Das heißt, wenn sie denken, Level 1: „Ach, eigentlich verstehe ich alles.“, dann geh ich in Level 2. Sozusagen haben sie sich selbst eingetragen. Und die unterste Gruppe habe ich dann doppelt so lang gemacht wie die anderen. Damit sie erst auf ein Niveau kommen, also wirklich das Grundwissen erreichen. Und die anderen, die ein bisschen weiterführend sind, dann kürzer. (I5: Z.32-34)

Dieses ausführliche Zitat zeigt zum einen, dass die Dozentin mit der ursprünglichen Gruppeneinteilung, die der Heterogenität durch die Unterscheidung zweier Niveaustufen gerecht werden sollte, unzufrieden war: „Das geht gar nicht.“ Zum anderen hat sie durch die Einteilung in drei (statt zwei) Gruppen, von denen das niedrigste Level mehr Unterrichtszeit hatte, versucht mit der Heterogenität umzugehen.

Eine andere Dozentin schildert, dass sie durch die verschiedenen Niveaus einen immensen organisatorischen Aufwand hatte, weil sie die Unterrichtsmaterialien zum Teil ad hoc auf die jeweiligen Lernsituationen anpasste und für die Dokumentation auf der Lernplattform nicht ihre ursprüngliche Unterrichtsplanung verwenden konnte. Dieser Fall zeigt, dass es sehr res-

sourcenintensiv ist, jede Lernende und jeden Lernenden dort abzuholen, wo sie/er steht. Allerdings ist dieses Vorgehen an einer künstlerischen Hochschule nicht ungewöhnlich: Im instrumental-vollzeitstudium ist weiterhin der Einzelunterricht üblich, weshalb die Dozentinnen dieses Vorgehen auch befürworten und teilweise praktiziert haben.<sup>5</sup> Die heterogene Gruppe in Betracht ziehend empfinden die Lehrenden die Gruppengröße zur Erreichung der Lernziele bisweilen als noch zu groß, wobei die selten mehr als fünf Studierende gleichzeitig zu unterrichten hatten.

Ähnlich wie die Berufstätigkeit ist aber letztlich auch die Heterogenität als gewinnbringend für die gesamte Weiterbildung erachtet worden. Insbesondere die Möglichkeit, voneinander zu lernen, wird von den Dozentinnen als große Chance wahrgenommen.

### 3.3.3 Schwellenangst

Eine weitere Besonderheit, die insbesondere von einer Lehrenden konstatiert wird, ist eine gewisse Ängstlichkeit in Bezug auf die Institution Hochschule. Da dieses Phänomen bereits in den Bedarfserhebungen zu Beginn des Projekts thematisiert worden ist, soll es an dieser Stelle noch einmal aufgegriffen werden. Zugangsbarrieren müssen demnach nicht nur formal, sondern auch psychosozial abgebaut werden, insbesondere da sich LLLmuBi an Zielgruppen richtet, die bislang in weiten Teilen keinen Kontakt zu Hochschulen hatten. Eine Lehrende, die diesen „komische[n] Respekt“ (I1: Z. 51) vor der Hochschule bei den Teilnehmenden wahrgenommen und im Interview angesprochen hat, sieht den Ursprung in fehlender Erfahrung mit dieser Institution und daraus resultierenden Vorurteilen. Sie sieht die Schwellenangst auch im Wort „Hochschule“ begründet, da dieser für die Teilnehmenden mit einem hohen Anspruch aufgeladen sei:

B1: Ja, total. Ich glaube, ich weiß auch nicht, das kommt glaube ich von dem Wort.

I2: Von welchem Wort?

B1: Hochschule.

I2: Hochschule?

B1: Mh (bejahend). Ich glaube das kommt einfach nur von dem Wort, weil würde das Schule heißen, dann wäre...

I2: Wir streichen das Hoch (lacht).

B1: (Lacht) Ja, aber echt, also Sprache macht ja Bewusstsein und also, ne? Ich glaube das kommt einfach nur von dem Wort. (I1: Z.146-152)

<sup>5</sup>Auf der anderen Seite gibt es in der Weiterbildung Fächer, die auf eine größere Gruppe und den damit einhergehenden Möglichkeiten angewiesen sind (Tänze, mehrstimmiger Gesang, Gruppenanleitungen usw.).

Daraus ergäben sich die Schwierigkeiten, dass die Weiterbildungsstudierenden einerseits ein geringes Selbstvertrauen hätten und „dann immer alles so richtig machen“ (I1: Z.51) wollten. Andererseits seien sie nicht daran gewöhnt, sich im Selbststudium Kompetenzen anzueignen oder zu vertiefen:

Nämlich der Wille und das Bewusstsein, dass das Studium nicht nur darin besteht, zu dem Ort zu kommen, den Kurs zu besuchen und dann wieder nach Hause zu gehen, sondern dass Studium bedeutet, dass man auch zuhause für sich selbst dann noch was macht. Weil da hatte ich RICHTIG oft das Gefühl, vor allem bei denen, die noch nicht studiert haben und die Erfahrung noch nicht gemacht haben. Für die war das, ja, halt wie die das so erfahren haben, wie Ausbildung so. Ich komme hierher, dann kriege ich Input, dann fahre ich wieder nach Hause, dann habe ich meinen Job, dann fahre ich wieder her, kriege wieder Input. (I1: Z.103)

Insgesamt werden die Spezifika der Zielgruppe wahrgenommen und teilweise auch in Kontrast mit regulären Studierenden gesetzt. Die Lehrenden haben sich den Lernenden gewachsen gefühlt, wobei die meisten in anderen Kontexten schon Erfahrungen mit Berufstätigen sammeln konnten. Es gibt wenige Stellen, an denen die Lehrenden thematisieren, dass die Zielgruppe sie stark gefordert hat, einmal fällt der Begriff „Überforderung“.

Manchmal war ich auch ein bisschen ratlos. (I4: 13)

Ja, also ich glaube, dass ist generell eine nicht sehr einfache (zögert) Zielgruppe zum Unterrichten. (I3: Z.76)

Dennoch überwiegt das positive Feedback, das die Teilnehmenden den Dozentinnen gespiegelt haben und das beide Gruppen – Dozentinnen wie Teilnehmende – in der Evaluation zum Ausdruck gebracht haben.

### 3.4 Kompetenzziele

Die diesem Code zugrundeliegende Frage lautete: „Was stand für Dich bei der Vermittlung von Inhalten und Kompetenzen im Vordergrund?“ Die Lehrenden sollten sich – angeregt durch diese Frage – zunächst einmal vergegenwärtigen, welche Ziele sie mit ihrem Unterricht verfolgt haben. Im Anschluss folgte die Einschätzung der Umsetzung der Kompetenzziele verbunden mit der Beurteilung des Lernfortschritts.

Die beiden Lehrenden, die sich hauptsächlich mit der Entwicklung der Stimme befasst haben (*Stimmbildung, Singen mit Kindern*) rücken den adäquaten Einsatz derselben ins Zentrum. Adäquat umfasst dabei mehrere Dimensionen: Zum einen haben Pädagog\_innen einen sprechintensiven Beruf und die Teilnehmenden sollten lernen, ihre Stimme gezielt und scho-

nend einzusetzen oder – dem vorgeschaltet – den Einsatz ihrer Stimme zunächst einmal wahrzunehmen. Zum anderen ging es den Lehrenden aber auch darum, die Stimme in Hinblick auf das gemeinsame Singen mit den Kindern adäquat einzusetzen, was Wissen über die physische Beschaffenheit des kindlichen Stimmapparates voraussetzt. Eine Lehrende formuliert dies folgendermaßen:

Warum man mit Kindern zum Beispiel höher singt, als wenn man zuhause für sich singt, das wirklich ganz trocken wissenschaftlich physiologisch einfach, also das war mir ganz, ganz wichtig, weil da viel so Gespenstergeschichten rumkursieren und der eine sagt, man muss so singen und der nächste sagt so und ich wollte das, das war mir einfach wichtig, dass sie danach auch ihren Kolleg\_innen erklären können, wenn die so tief singen: „Guckt mal, der Kinderkehlkopf ist einfach kleiner und deswegen müssen wir uns ein bisschen anpassen.“ (I1: Z.77)

Die Vermittlung des theoretischen Hintergrundes wird von beiden im Bereich der Stimme lehrenden Dozentinnen betont, verbunden mit einem großen Selbsterfahrungsanteil.

Bei den Instrumentaldozentinnen steht der Ausbau der instrumentalen Fertigkeiten im Zentrum (Spieltechnik, Haltung, etc.), sie betonen aber ebenfalls den Aufbau von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und in das Instrument. Sowohl im Bereich der Stimme als auch im Bereich des Instruments geht es nicht primär um die Vermittlung von abruf- und abprüfbarem Wissen, sondern darum, dass bei den Teilnehmenden Entwicklungen angestoßen werden. Gerade im Hinblick auf den einzuschätzenden Lernzuwachs ist dieser Sachverhalt sehr bedeutend, da es sich nicht um „harte Fakten“ handelt, die durch ein standardisiertes Testverfahren abgeprüft werden können. Eine Dozentin weist daher auf die individuell sehr unterschiedlichen Ausgangsbedingungen hin, die es nötig machen, Kompetenzziele so individuell wie möglich zu formulieren:

Man muss ja auch immer gucken, was ist jetzt sozusagen eine intellektuelle Herangehensweise oder eine Trainingsgeschichte, oder was ist zum Beispiel auch eine funktionelle, von der Stimme her gegebene Voraussetzung? Was ist mit der Stimme machbar, was ist nicht machbar? Und da Entwicklungen zu machen und Entwicklung zu ermöglichen. Das ist sicherlich dann noch einmal ganz individuell und kann man wieder nicht im großen Bogen sagen. (I2: Z.31)

Im Bereich der Theorie ist intensiv über Minimalanforderungen gesprochen worden. Die Dozentin hatte es mit einer sehr heterogenen Gruppe zu tun, was das Vorwissen in Bezug auf Musiktheorie angeht. Sie schildert im Hinblick auf Kompetenzziele daher, was die Teilnehmenden ihrer Ansicht nach mindestens beherrschen müssen, um den anderen Kursen folgen

zu können: „Also das sind wirklich die Minimalanforderungen: Noten lesen, da gehört Rhythmus, Noten dazu, dann vielleicht Schlüssel, aber wenigstens Violinschlüssel. Pianisten brauchen noch einen Bass-Schlüssel und Dreiklänge erarbeiten, also verstehen.“ (I5: Z.77).

Hinzu kommen bei allen Lehrenden methodische Ziele wie zum Beispiel Techniken der Liederarbeitung und die Liedanleitung mit Kindern.

### 3.5 Lernzuwachs

Die Lehrenden sind gebeten worden, für ihr Fach die Lernentwicklung der Gruppen einzuschätzen. Hierzu kann zunächst festgehalten werden, dass von allen Lehrenden ein Lernzuwachs gesehen wird, teilweise sogar über dem antizipierten Maß:

I1: Hast du denn das, was du am Anfang veranschlagt hast als Zielniveau, über welche Kompetenzen sie verfügen [sollen], deiner Meinung nach erreichen können?

B3: Sogar anders rum, ich hätte nicht gedacht, dass sie es erreichen. (I3: Z. 21f.)

Neben den unmittelbaren Erfolgen wird auch darauf verwiesen, dass die angestoßenen Entwicklungen sich auf lange Frist bemerkbar machen werden: „Weil man dann merkt, dass sich bestimmte Sachen setzen oder dass man anders damit umgeht, dass man plötzlich höher singt oder dass es nicht mehr so anstrengend ist oder solche Geschichten, ne? Das sind eher diese langfristigeren Entwicklungen“ (I2: Z.13).

Die Lernentwicklungskurve hängt nach Einschätzung der Dozentinnen sehr stark vom Lern- und Übeverhalten der Lernenden ab. Denn für die Entwicklung der stimmlichen und instrumental-fertigkeiten braucht es vor allem Routine. Diese kann in einem berufs begleitenden Format mit wenig Präsenzzeit nicht allein von den Lehrenden gewährleistet werden. Zudem sind die schon erwähnten sehr stark differierenden Ausgangsniveaus der Teilnehmenden zu berücksichtigen.

#### 3.5.1 Strategien zur Beförderung des Lernzuwachses

In den Interviews sind die Lehrenden gebeten worden, die Eignung der angewandten Lehrmethoden und didaktischen Konzepte einzuschätzen. Ferner wurden sie gefragt, wie und wodurch sie die Entwicklung der Teilnehmenden (besonders) befördert haben.

Im Kern zielen die Antworten auf eine größtmögliche Individualisierung des Unterrichts, d.h. dass die Gruppen so klein wie möglich sein sollen (wenn möglich Einzelunterricht) oder die zur Verfügung stehende Präsenzzeit ausgebaut werden soll. Wenn die Dozentinnen Stunden „übrig“ hatten, haben sie diese Zeit genutzt, um den Teilnehmenden solch ein intensives Lernsetting zu ermöglichen. Eine der Lehrenden ist mit in die Einrichtung mancher Teilnehmenden gegangen, was sehr positiv aufgenommen worden ist:

Also sie haben es schon, was geholfen hat, also ich hatte ein paar Stunden übrig und habe dann manche besucht in ihrer Einrichtung und dann haben sie so eine kleine Sache angeleitet und ich habe was angeleitet und die konnten halt bei mir zuschauen und das hat RICHTIG viel gebracht, das war total gut. Weil sie dann auch gesehen haben, was ich hier erzählt habe, kann man wirklich anwenden (lacht). Also sie haben es bei mir gesehen und haben sich dann auch selber getraut und haben dann gemerkt: Ach, das ist ja wirklich nicht so einfach, das mal so und so zu machen. Auch wenn das im Kurs sich ganz anders anfühlt und dann haben sie gemerkt: „Oh, das muss ich ja wirklich vorher auswendig lernen, stimmt.“ So das war eigentlich ziemlich effektiv. Vielleicht könnte man das irgendwie mit einbauen bei der nächsten Runde. (I1: Z. 91)

Eine andere Dozentin hat in der Hochschule Einzelunterricht am Instrument erteilt. Alle Dozentinnen – unabhängig davon, ob sie die Möglichkeit hatten, Einzelunterricht im Stundenkontingent unterzubekommen – haben sich in den Gesprächen dafür ausgesprochen.

Im Abschnitt zur Heterogenität ist bereits beschrieben worden, dass eine Dozentin die Kleingruppen neu eingeteilt hat, nachdem sie einen Überblick über die Vorkenntnisse gewonnen hatte. Dieselbe Dozentin hat weiterhin Tandems gebildet, in denen die Beteiligten etwas erarbeitet und in der Folge auch angewendet haben. Der angeleitete Praxistransfer ist eine Strategie, die in unterschiedlichen Kontexten in den Interviews auftaucht. Im Kern geht es darum, dass die Teilnehmenden motiviert werden, das Gelernte im Beruf unmittelbar auszuprobieren und dies im Unterricht zu reflektieren.

Die letzte Möglichkeit, die hier erwähnt werden soll, lässt den festgelegten Rahmen (Unterrichtsetting) unangetastet und variiert die Aufgabenstellungen je nach Kenntnisstand der Lernenden. Auch dafür gibt es ein Beispiel:

Also zum Schluss hin habe ich immer mehr zum Beispiel ein Lied genommen und da verschiedene Schwierigkeitsstufen in der Begleitung eingebaut, sodass alle im Prinzip zusammenspielen konnten, aber jeder halt auf einem anderen Niveau. (I4: Z. 13)

Insgesamt sind die Dozentinnen sehr konstruktiv mit den individuellen Ausgangslagen umgegangen und haben den Lernprozess eng begleitet und aktiv gestaltet. Nicht zuletzt hat die positive Ausgestaltung der Beziehungsebene zwischen Dozentinnen und Proband\_innen maßgeblich zu einer produktiven Lernatmosphäre, hohen Motivation und damit auch zum Lernfortschritt beigetragen.

### 3.5.2 Hindernisse

Es wurde zudem mit den Lehrenden erörtert, was der Kompetenzentwicklung im Weg stand, oder anders ausgedrückt, welche Hindernisse es bei der Vermittlung von Inhalten gab. Ein



zentrales Hindernis sehen die Lehrenden darin, dass die Teilnehmenden aus unterschiedlichen Gründen – beispielsweise berufliche Verpflichtungen und ein als anstrengend empfundener beruflicher Alltag oder nur unzureichend entwickelte Routinen für das Selbstlernen – die Zeit zwischen den Präsenztagen nicht ausreichend nutzen. Dadurch können instrumentale Fertigkeiten nicht angeeignet und stimmliche Entwicklungen nicht verfestigt werden. Eine Dozentin meint, dass es an Zeit- und Selbstmanagementkompetenzen fehle. Teilweise wird auch fehlender Mut und mangelndes Selbstvertrauen angesprochen, was dazu führe, dass die Lernenden die Inhalte nicht im beruflichen Alltag anwenden. Diese Aussagen korrespondieren mit dem oben Erläuterten, wodurch sich diesbezüglich ein kohärentes Bild ergibt.

Strukturelle Hindernisse, die ebenfalls bereits angeklungen sind, betreffen den zeitlichen Rahmen der Weiterbildung und die Gruppengröße. Die Größe der Gruppen wurde bereits ausführlich behandelt; die Zeitdimension umfasst sowohl die (zu kurze) Dauer des Unterrichts als auch den (zu hohen) Abstand zwischen den Präsenztagen.

Im Kontext des Lernzuwachses sprechen zwei der Dozentinnen zudem davon, dass sie selbst viel gelernt, also einen Lernprozess durchlaufen hätten. Im Falle einer Fortführung ihrer Veranstaltungen könnten sie auf diese Erfahrungen zurückgreifen und haben Ideen, was sie anders machen würden.

### 3.6 Verknüpfung der Lerninhalte

Die diesem Code zugrunde liegende Frage war, inwiefern die Lehrenden die Inhalte ihrer Veranstaltung mit anderen Lehrenden und deren Inhalten abgestimmt haben. Wenn diese Frage verneint worden ist, dann ist gefragt worden, ob und an welchen Stellen eine stärkere Verknüpfung der Lehrinhalte sinnvoll wäre.

In den Interviews stellen die Lehrenden fest, dass sie nur unzureichend darüber informiert waren, was die anderen Lehrenden in ihrer Lehre gemacht haben. Gleichzeitig werden Entschuldigungen über diesen Sachverhalt vorgebracht oder es wird Bedauern ausgedrückt:

B3: Es ist das, was in diesem Durchgang ein bisschen gefehlt hat, so und das Ganzheitliche und dann die Verknüpfung zwischen den einzelnen Lehrveranstaltungen und (...) aber ja, genau, das letzte Lehrendentreffen ist auch wieder abgesagt worden. (I3: Z. 65)

I1: Und noch einmal über deine eigene Veranstaltung hinaus, hast du dich irgendwie mit anderen Lehrenden abgestimmt oder deren Veranstaltung?

B1: Nee (verneinend). [...] Und wenn, dann habe ich mich privat unterhalten, also wenn ich mit irgendjemandem da befreundet bin oder so. (I1: Z. 63)

Zudem schildert eine Befragte, dass sie die unternommenen Abstimmungsversuche nicht als hilfreich empfunden hat. Kritik wird also nicht nur an der Quantität, sondern auch an der Qualität des Austauschs geübt. Einig sind sich die Lehrenden darin, dass eine Intensivierung des Austauschs und gezieltere Abstimmung der Inhalte stattfinden müsse.

Der größte Bedarf wird in der engeren Verzahnung von Instrumental- und Theorieunterricht gesehen, da enorme Reibungsverluste entstünden, wenn die gleichen Dinge zeitversetzt und unabgesprochen mehrmals erklärt werden müssten. Positiv gewendet ist die Theorie einfacher nachzuvollziehen, wenn sie am Instrument veranschaulicht werden kann; zudem entsteht ein tieferes Verständnis des Instrumentalspiels.

Und [...] sich dann auch sehr genau abspricht, was man mit denen macht und weil es profitieren ja beide Seiten. Die haben dann auch zu mir gesagt, in so einer Situation, wo ich dann mit der Theorie denen was gezeigt habe, haben die gesagt: „Ja, irgendwie, als wir das im Theorieseminar da hatten, da war das so abstrakt. Und ich dachte das kann ich ja überhaupt nicht. Aber das ist ja gar nicht so kompliziert.“ Also wenn man es praktisch umsetzt, dann merkt man, es geht eigentlich. Andererseits ist es so, wenn das Theoretische schon zu lange her ist oder so, dann muss ich denen das im Unterricht dann mit erklären und dann frisst das Zeit, obwohl man eigentlich das praktisch direkt anwenden könnte. Also man könnte das sehr viel effizienter machen. (I4: Z. 59)

Um diese möglichen Synergieeffekte zwischen den Veranstaltungen stärker zu nutzen, wäre die Entwicklung eines entsprechenden Konzepts im Hinblick auf einen zweiten Erprobungsdurchlaufs sinnvoll. Bereits in der midterm-Evaluation haben die Lehrenden einen intensiveren Austausch angeregt, wobei die inhaltliche Relevanz noch nicht so deutlich war. Offen ist die Frage, wie der zunächst entstehende konzeptionelle Mehraufwand finanziell abgebildet wird. Bislang sehen die Lehrenden den Austausch als unvergütete und demnach zusätzlich und freiwillig zu erbringende Leistung an.

### 3.7 Praxistransfer

Den Lehrenden ist bewusst, dass die Zielgruppe Wert darauf legt, das Gelernte in der Praxis unmittelbar anwenden zu können (siehe Abschnitt 3.3). Eine Dozentin formuliert das folgendermaßen: „Ich habe schon viel mit der Zielgruppe gearbeitet, halt außerhalb von der Hochschule, und was da immer meine Erfahrung war, dass die halt gerne haben, wenn sie es gleich anwenden können. Und deswegen war mir das auch wichtig, dass das so anwendungsorientiert ist“ (I1: Z. 51). Entsprechend war der angeleitete Praxistransfer Teil des didaktischen Konzepts und die Lehrenden haben bei der Planung selbst der theoretischen Inhalte die Umsetzbarkeit mit Kindergruppen mitgedacht. Die Realisierung der Theorie-Praxis-Verzahnung wurde teilweise systematisch in Form von Studienleistungen eingefordert. Ein anderer Weg

war, durch Praxisbeispiele Möglichkeiten der Umsetzung aufzuzeigen und es den Teilnehmenden zu überlassen, die Umsetzung tatsächlich vorzunehmen.

Die Dozentinnen sind in dieser Hinsicht leicht unterschiedliche Wege gegangen, was allerdings auch mit den Fächern zusammenhängen kann. Eine Dozentin hat stark darauf beharrt, dass die Inhalte angewendet werden: „Ich habe denen auch oft wirklich ganz, ganz, ganz, GANZ konkrete Aufgaben gegeben, so, ‚du leitest diese Woche dieses Lied an mit deinen Kindern und dann erzählst du mir das nächste Mal, wie es war.‘ Also so ganz genau dann, das hat ganz gut geholfen glaube ich, weil dann war es so total klar, was sie machen sollen“ (I1: Z. 125). Eine andere Dozentin hat es stärker den Teilnehmenden überlassen: „Also ich habe sie dazu ermuntert, aber jetzt nicht so konkret gesagt: ‚Jetzt macht mal das und dann nehmt ihr das auf‘ oder so. Ich glaube das wäre aber gar nicht so schlecht, weil manche trauen sich das sonst einfach nicht, das mal durchzuziehen“ (I4: Z. 70). Eine dritte Dozentin hat sich Material aus dem beruflichen Alltag in die Weiterbildung mitbringen lassen und damit gearbeitet. Der Theorie-Praxis-Transfer geht dann von der Praxis aus, die im Unterricht aufgegriffen und bearbeitet wird und dann idealerweise wieder in die Praxis einfließt.

Das Coaching war ein Weg, Unsicherheiten bei der Umsetzung im beruflichen Alltag abzubauen. Tutor\_innen und Dozentinnen haben die Teilnehmenden auf freiwilliger Basis in ihre Einrichtungen begleitet und ihnen Feedback auf die Realisierung von Praxisvorhaben gegeben. Aufgrund der sehr positiven Rückmeldungen von allen Beteiligten soll das Coaching künftig curricular verankert werden.

### 3.8 E-Learning

Der Bereich des E-Learnings ist in den Interviews sehr ausführlich besprochen worden. Anliegen war, zunächst einmal den Einsatz in der Erprobung zu evaluieren und darüber hinaus Impulse für neue Lehr-/ Lernszenarien zu erhalten.

In der Erprobung ist die Lernplattform Moodle zum Einsatz gekommen. Sie diente der Dokumentation, der Vernetzung, der Kommunikation, dem Dateienaustausch und der Organisation. Die Lehrenden sind nach ihrer eigenen Aussage sehr unterschiedlich mit den Anforderungen durch das E-Learning zurechtgekommen. Zwei Lehrende thematisieren das E-Learning bereits beim Gesprächseinstieg unter den größten Herausforderungen, anderen hat es Spaß gemacht, mit der Lernplattform zu arbeiten. Musikhochschulen sind bislang kaum von Digitalisierungsprozessen durchdrungen und es konnte dementsprechend nur in geringerem Umfang auf vorhandene Strukturen zurückgegriffen werden. Die Lernplattform ist komplett neu aufgesetzt worden und es war Teil der Forschungsfrage, inwiefern sie für künstlerisch-praktische Inhalte gewinnbringend eingesetzt werden kann.

### 3.8.1 Mehrwert

Zunächst haben die Lehrenden geschildert, wie sie Moodle für ihre Veranstaltung genutzt haben und welchen Mehrwert sie darin sehen. Hauptsächlich genannt wurden dabei die Funktionen Materialien zu teilen und über die Zeit zu archivieren. Moodle sei geeignet, die Zeit zwischen den Präsenztagen sowie Fehlstunden der Teilnehmenden zu überbrücken bzw. auch zu kompensieren, wobei die Dozentinnen betonen, dass die Plattform kein Ersatz für Präsenzunterricht sein könne. Sie haben weiterhin Links hinterlegt und die Organisation der Veranstaltung über Moodle abgewickelt. Von den Teilnehmenden haben die Lehrenden verlangt, Hausaufgaben (in Form z. B. von Videos und Ausarbeitungen) im Moodle hochzuladen, wobei es dabei zu Schwierigkeiten gekommen sei, sodass die Teilnehmenden auf Messengerdienste (Whatsapp) oder E-Mail ausgewichen seien.

### 3.8.2 Medienkompetenz

Die Lehrenden sollten ihre eigene Kompetenzen sowie auch die Kompetenzen der Teilnehmenden in Bezug auf das E-Learning einschätzen. Die eigene Kompetenz wird unterschiedlich eingeschätzt: Es gab Lehrende mit einer sehr hohen Affinität zu Computern und auch zur Digitalisierung der Lehre und es gab Lehrende, die sich mit der Technik schwer tun und sie aus diesem Grund ungern in der Lehre einsetzen.

Die Kompetenz bei den Teilnehmenden wird ebenfalls sehr unterschiedlich eingeschätzt. Eine Lehrende, die sich für digitale Lehr-/Lernszenarien ausspricht und darin einen großen Mehrwert sieht, beschreibt die Seite der Lernenden folgendermaßen:

Oder ja, also ich bin da totaler Fan von, ich hatte ja das Gefühl, dass da auf der anderen Seite (lacht) bei den Teilnehmerinnen da so... also vielleicht bräuchte es dann noch ein Einführungswochenende Moodle. Irgendwie, weil die hatten SO viel Berührungsängste. Und ich dachte immer, „das ist so cool, man, du brauchst nichts kopieren, du brauchst nicht 1000 Zettel“, und die haben trotzdem immer alles ausgedruckt, alles kopiert und, also von meiner Seite, ja (lacht), ich weiß nicht, wie es von Studentenseite aus ist. (I1: Z. 180)

Ähnliches sagen auch andere Lehrende: Der Vorschlag, einen Moodle-Einführungskurs anzubieten, wird auch von einer anderen Dozentin gemacht, wobei anzumerken ist, dass eine solche Einführung im Workshopformat stattgefunden hat und es zudem jederzeit die Möglichkeit zu individueller Beratung gab. Die Rückmeldungen zeigen allerdings, dass dieser Support unter Umständen nicht ausreichend war und um ein ähnliches Format für die Lehrenden ergänzt werden sollte. Diese konnten sich jederzeit beraten lassen und sich Support holen, was ihnen nach eigener Aussage bewusst war. Sie sind aber nicht darauf zurückgekommen, selbst wenn sie einen Bedarf bei sich erkannt haben.

### 3.8.3 Entwicklungspotentiale / Anwendungsszenarien

Um die Weiterentwicklung der Lernplattform zu befördern, sind die Dozentinnen dazu befragt worden, welche Anwendungsszenarien sie sich künftig vorstellen könnten.

Eine Lehrende wünscht sich einen thematisch aufgesetzten virtuellen Liederordner. Wenn ein\_e Teilnehmende\_r ein Lied zu einem bestimmten Thema sucht, kann sie/er nachschauen, was andere Teilnehmende schon dazu gemacht haben. Bisher sind die bearbeiteten Lieder in den Ordnern der Veranstaltungstage abgelegt worden, eine thematische oder auch alphabetische Sammlung würde allerdings den Zugriff auch für nachfolgende Studierendengruppen ermöglichen. Ähnliches gilt für theoretische Inhalte: Auch diese sollten im Idealfall so zur Verfügung gestellt werden, dass sie immer wieder abgerufen werden können.

Ein weiteres gewünschtes Tool betrifft die Möglichkeit, bestimmte Parameter von Stücken zu verändern: „Was sinnvoll sein könnte, wäre, wenn man da so einen Teil einbaut, womit man Stücke verlangsamen kann. Also langsamer abspielen und in der gleichen Tonhöhe. Oder auch Transponieren“ (I4: Z.86). Dies würde es den Teilnehmenden erleichtern, sich Stücke zu erschließen oder diese zu üben.

Die Organisation von Moodle betreffend gibt es zwei Verbesserungsvorschläge: Zum einen sollten Unterkurse desselben Fachs (also Untergruppen Gitarre beispielsweise) in einem Kurs zusammengeführt werden. Zum anderen wird ein Forum angeregt, in dem sich die Lehrenden untereinander (geschützt) austauschen können.

Zuletzt soll das Format „Video“ im Idealfall intensiver genutzt werden. Zwei Lehrende können sich vorstellen, Video-Tutorials zu produzieren, eine Lehrende spricht davon, dass sie Teile ihrer Lehre direkt als Videokurs geben kann (vgl. I1: Z.180). Außerdem können Video-Live-Übertragungen in den Selbstlernphasen genutzt werden: „Oder dass ich sie eben beobachten kann, wenn sie möchten, beim Üben oder so, dass man einen Termin abmacht, wo sie sagen so, was weiß ich, ‚kannst du um vierzehn Uhr zugucken?‘ So was“ (I3: Z.97). Videos sind auch in der ersten Erprobungsphase von Lernenden wie Lehrenden produziert und dabei als große Bereicherung wahrgenommen worden. Das Potential gerade für die Vermittlung praktischer Fertigkeiten und die Auswertung hinsichtlich von Gelungenem und Schwachstellen kann in einer weiteren Erprobung stärker genutzt und unter Umständen auch systematisiert werden. So könnten die E-Learning-Anteile ins Curriculum integriert werden, womit sie gleichzeitig einen verbindlichen Charakter hätten.

### 3.8.4 Kritik

Unter den Lehrenden gibt es kritische Stimmen, die den Einsatz digitaler Lehr-/Lernszenarien zur Umsetzung der anvisierten Ziele in Frage stellen. Wie bereits erwähnt, werden im Rahmen des Weiterbildungsformates vornehmlich künstlerische und praktische Fertigkeiten weiter-

entwickelt. Dazu sei das unmittelbare Feedback der Lehrperson sehr wichtig, damit sich beispielsweise keine falschen (dysfunktionalen) Muster einschleifen. Die Bedeutung des direkten Kontakts wird in mehreren Interviews besonders hervorgehoben. Eine Lehrende spricht zudem von einer „Sinnkrise“ mit Moodle, weil es die Leute dazu zwingt, vor dem Bildschirm zu sitzen: „Und es ist ja heutzutage so, dass man kaum einen Beruf ausüben kann, kaum irgendwas machen kann, ohne vor dem Bildschirm zu sitzen. Und ich weiß gar nicht, ob ich das so toll finde an diesem System mitzuarbeiten“ (I4: Z. 92).

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Zeit, die insbesondere das Hochladen der Dateien in Anspruch genommen hat. Eine Dozentin ist auf WhatsApp ausgewichen, weil es auf diesem Wege für alle Beteiligten einfacher gewesen sei, Videos zu teilen und Feedback zu geben. An dieser Stelle besteht insofern Nachsteuerungsbedarf, als der Mehraufwand durch Moodle nicht um so vieles größer sein sollte, dass sich das Ausweichen ‚lohnt‘. Eine Dozentin sagt, dass sie durch Moodle den doppelten Arbeitsaufwand habe, was den Stundenlohn faktisch halbiere (s.u.).

Insgesamt sind die Einschätzungen zur Lernplattform und Möglichkeiten mediengestützter Lehr-/Lernszenarien zwiespalten. Der Mehrwert ist nicht für alle Lehrenden ersichtlich, für manche bedeutet Moodle eher einen Mehraufwand, der allerdings nicht zwangsläufig zu einer Verbesserung der Lernergebnisse führt. Nach dieser Einschätzung könnten maximal theoretische Inhalte auf der Plattform abgelegt werden, die die Lernenden sich dann – auch wiederholt – anschauen können. Interessant ist, dass die Lehrenden, die eine kritische Einstellung zum E-Learning haben, Praxisorientierung und E-Learning als zwei miteinander unvereinbare Pole sehen. Unter Umständen lassen sich Wege finden, die starke Praxisorientierung der Weiterbildung digital abzubilden und zu unterstützen, ohne dass die Dozent\_innen Einschränkungen wahrnehmen.

Es scheint zudem sinnvoll, eine gemeinsame Strategie zu entwickeln, an der sich die Lehrenden orientieren. Andernfalls ist es sehr schwierig, den Studierenden die verpflichtende Nutzung von Moodle nahezulegen.

Und dann ist das natürlich schwierig, denn wie kann ich Begeisterung für was vermitteln, wenn ich selbst nicht davon begeistert bin. Also müsste man dann vielleicht, bevor dann die Weiterbildung startet, erstmal nochmal ein Moodle-Wochenende für alle Lehrenden machen, dass die dann das mega toll finden und DANN den Studierenden erklären, dass Moodle toll ist. (I1: Z. 208)

### 3.9 Entlohnung

Bereits angeklungen ist im vorangegangenen Kapitel, dass die Lehrenden u.a. durch Moodle einen großen Mehraufwand hatten, den sie subjektiv nicht immer als abgegolten wahrgenommen haben. Der Stundensatz lag deutlich über dem für Lehraufträge üblichen – es sind allerdings keine zusätzlichen Stunden für die E-Learning-Anteile berechnet worden. Dieser Mehraufwand sollte eigentlich im höheren Stundensatz inbegriffen sein. Dieses Konzept scheint nicht tragfähig zu sein, wenn man die diesbezügliche Unzufriedenheit der Lehrenden zu Grunde legt. Zusammen mit den Austauschtreffen, den Hausaufgaben und dem E-Learning wird das Argument vorgebracht, dass der Arbeitsaufwand nicht angemessen vergütet werde:

Also ich glaube, da ist das Problem, dass die meisten von uns Honorarkräfte sind und dann diese Treffen halt nicht extra vergütet werden und man dann sich halt irgendwie zweimal überlegt: „habe ich jetzt Zeit oder nicht?“ Und wenn man dann halt irgendeinen Auftrag reinkriegt, wo man Geld verdient, dann ist das wichtiger als das Treffen. (I1: Z. 232)

Und das waren so viele Stunden auch, die man ja auch nicht vergütet bekommt, die man arbeitet und– das war mit den Hausaufgaben dadurch auch ein sehr großer Zeitaufwand. (I5: Z. 51)

Um die Lehrenden langfristig in der Weiterbildung zu halten, können aus Sicht der Lehrenden mehrere Konsequenzen abgeleitet werden: Eine Option ist, die faktische Stundenanzahl zu erhöhen und den Stundensatz an den für Lehraufträge üblichen anzupassen. Unter Umständen ist eine differenziertere Aufschlüsselung der einzelnen Tätigkeiten innerhalb der Lehraufträge verbunden mit einem Lernen aus Erfahrungen aus dem abgeschlossenen Erprobungsdurchlauf ebenfalls ein probates Mittel, wobei ein absehbarer aber kaum abschätzbarer Mehraufwand durch E-Learning-Anteile durchaus kommuniziert worden ist.

### 3.10 Einbindung, Begleitung, Unterstützung

Die Arbeitssituation und die Zufriedenheit sind nicht nur von der Entlohnung, sondern auch von der Wertschätzung abhängig. Die Dozentinnen sind daher gefragt worden, wie sie die Begleitung durch das Projektteam wahrgenommen haben. Darüber hinaus sollten sie beurteilen, ob sie für ihr Engagement in der Weiterbildung a) von der Hochschule und b) von den Teilnehmenden wertgeschätzt werden.

Die Antworten auf diese Fragen fallen recht homogen aus: Die Lehrenden fühlen sich allesamt sehr wertgeschätzt von den Teilnehmenden und haben sehr gutes direktes Feedback bekommen. Dies wird durch die Evaluationen bestätigt. Zur Begleitung durch das Projektteam wird auf den geringen Austausch verwiesen, zudem sagen mehrere Lehrende, dass sie sich nicht unbedingt als Teil eines Teams gefühlt haben. Dennoch sind sie sich dessen bewusst, dass sie



sich, wenn sie Fragen hatten, jederzeit an das Team wenden konnten. Was die Hochschule anbelangt, empfinden die Lehrenden keinen Bezug zur Institution:

I: Dein Engagement hier in der Hochschule. Erfährst du da irgendeine Wertschätzung von Seiten der Hochschule, der Institution?

B1: Ja mein Gehalt (lacht). (I1: Okay). Sonst habe ich irgendwie nicht so viel zu tun gehabt mit der Hochschule. (I1: Z. 237f.)

B4: Ich glaube vom Team wertgeschätzt schon. Hochschule keine Ahnung. Ich lese da auch nicht die Pressemitteilung, was einem da sonst alles geschickt wird. Ich habe nicht das Gefühl, dass das mit mir was zu tun hat, aber das ist mir auch nicht wichtig. (I4: Z.120)

Es kann weder von Wertschätzung noch von dezidierter Missbilligung gesprochen werden – es besteht einfach kaum eine Verbindung zwischen Weiterbildungslehre und Hochschule. Die Kommunikation mit den administrativen Einheiten wird wiederum als relativ reibungslos beschrieben und auch darin sehen die Lehrenden eine Form der Anerkennung ihrer Arbeit.

Insgesamt zeigt sich in der kommunikativen Dimension ein Optimierungsbedarf: Sowohl innerhalb des Lehrendenteams als auch zwischen Lehrenden und Projektteam wird ein intensiverer Austausch gewünscht. Zum Fachbereich und zur Hochschulleitung besteht keine Verbindung, diese könnte aber aus strategischen Gründen sinnvoll sein.

### 3.11 Perspektive Studiengang

Im Fragebogen ist nicht dezidiert danach gefragt worden, wie die Lehrenden die Weiterentwicklung des Erprobungsdurchlaufs hin zu einem Studiengang einschätzen. Dennoch haben die Interviewenden gezielt das Thema Prüfungen angesprochen, vor allem, weil es im Rahmen einer zweiten Erprobung einen wichtigen Stellenwert einnehmen soll und in diesem Durchlauf ausgeklammert worden ist. Weitere Themen mit Blick auf den Studiengang waren die Studienbefähigung der Teilnehmenden sowie eventuell zu implementierende Brückenkurse.

#### 3.11.1 Prüfen

Wie bereits erläutert worden ist, begleiten die Lehrenden in vielen Fächern individuelle Entwicklungsprozesse, wobei die Ausgangslage stark differieren kann. Entsprechend ist insbesondere im stimmlichen und instrumentalbereich die Thematik des Prüfens im Rahmen eines Studiengangs diskutiert worden. Eine Dozentin weist auf die Schwierigkeiten hin, die damit verbunden seien und kommt zu dem Schluss, dass das Zielniveau eigentlich individuell festgesetzt werden müsste. Diese Einschätzung muss perspektivisch in Einklang gebracht werden mit Formulierung von verbindlichen Kompetenzziele im Modulhandbuch sowie die Festlegung einer Prüfungsordnung, wobei die Lernfortschrittsdokumentation beispielsweise



im Rahmen eines E-Portfolios einen ersten Schritt zur Vereinbarung der Pole Standardisierung und individuelle Lernentwicklung darstellen könnte.

### 3.11.2 Studienbefähigung / Brückenkurse

Die Lehrenden thematisieren zudem, welchen Unterschied sie zwischen dem Erprobungsdurchlauf, der als Weiterbildung deklariert war, und einem Studiengang sehen. Zunächst wird deutlich, dass die Lehrenden eine Diskrepanz wahrnehmen zu dem, was sie von einer Studierenden oder einem Studierenden erwarten. Ein Wort, das in zwei Interviews fällt, ist das der Überforderung. Die Teilnehmenden seien mit der Weiterbildungsstruktur schon bis ans Limit und in Teilen darüber hinaus gefordert, sodass die Lehrenden sich fragen, wie sie mit noch höheren Ansprüchen durch ein Studium zurechtkämen. Eine weitere Dimension ist die des Lern- und Übeverhaltens. Einige Teilnehmende seien es nicht gewohnt, sich im Selbststudium Inhalte zu erschließen oder zu vertiefen – entsprechend müsste das Lernen gelernt werden. Hinzu kämen inhaltliche Defizite, die zunächst behoben werden müssten, um auf einem homogeneren Ausgangsniveau einsteigen zu können.

Eine Möglichkeit, das Lernen zu lernen und inhaltliche Voraussetzungen für das Studium zu schaffen, besteht darin, die entsprechenden Inhalte zeitlich in Form von Brückenkursen oder einem Propädeutikum vorzulagern. Mit den Lehrenden sind entsprechende Ideen angerissen worden. Eine Dozentin stellt sich Materialien in Form von Videos vor, die propädeutisch, aber auch studienbegleitend eingesetzt werden können:

Ja, und ich glaube, wenn es tatsächlich da als Studiengang werden sollte, ich glaube so ein, es ist auch natürlich ein riesiger Aufwand dabei, aber finde den sinnvoll auszuprobieren, diese Vormaterialien in Form von Videos, also dass zu bestimmten Themen so ein Hilfsmittel schon da ist, wenn sie anfangen, das heißt, jeder kann in seinem Tempo arbeiten und sich dann die Hilfe holen, ohne sich zu outen so ungefähr, „ich habe dieses Thema immer noch nicht verstanden!“ Dafür hätte er dann eben diese paar Stunden, wo er nachschauen kann, das finde ich, glaube ich, auch sehr sinnvoll, aber das ist natürlich mit riesigem Aufwand vorher verbunden, also mit Aufnahmen, Konzipieren und so. (I3: Z.120)

Explizit gewünscht werden zudem Inhalte wie Zeit- und Selbstmanagement, Studienstrategien im weiteren Sinne und theoretische Grundlagen.

### 3.12 Verbesserungsvorschläge

Viele Verbesserungsvorschläge ergeben sich aus den oben genannten Kritikpunkten und wurden auch bereits erwähnt. Zusätzlich wurden die Lehrenden abschließend gefragt, an welchen Stellen sie noch Optimierungsbedarfe sehen.

Zwei Punkte, die mehrmals angesprochen worden sind, betreffen die Arbeit im Team sowie die zeitliche Strukturierung der Weiterbildung. Die Lehrenden wünschen sich häufigeren Unterricht, wodurch sie eine Kontinuität und dadurch einen stärkeren Lernzuwachs gewährleisten sehen. Dieses Argument wird fachübergreifend formuliert, wobei Regelmäßigkeit im Theoriebereich die Abkehr von Blockunterricht hin zu einem wiederkehrenden Format und im stimmlichen sowie instrumentalen Bereich eine Erhöhung der Unterrichtsfrequenz (beispielsweise wöchentlich oder zweiwöchentlich ohne Ferienzeiten) meint. Eine Optimierung sei weiterhin durch die Verkleinerung der Gruppen oder die Option, auch Einzelunterricht zu erteilen, gegeben.

Die Teamstruktur betreffend regen die Lehrenden die stärkere Abstimmung der Inhalte an und wünschen sich zudem mehr „Teamspirit“. Eine Möglichkeit, beides zu verbinden ohne die zeitliche Zusatzbelastung immens zu erhöhen, wäre die Einrichtung eines Lehrendenforums auf Moodle. Dies könnte bereits vor Weiterbildungsbeginn eingerichtet und moderiert werden, wodurch auch etwaige Berührungspunkte mit Moodle abgebaut würden.

Zudem geben Lehrende ganz konkrete Hinweise, wie beispielsweise das Aufnahmeverfahren verbessert werden kann. Diese Hinweise werden nicht in aller Ausführlichkeit dargestellt, aber den Verantwortlichen vorgelegt.

## 4. Fazit

Die Lehrenden haben im Großen und Ganzen gern in der Weiterbildung mitgewirkt und viele positive Rückmeldungen von den Teilnehmenden erfahren. Sie haben außerdem starkes Interesse daran, bei der Studiengangsentwicklung mitzuwirken und sich entsprechend zu Interviews bereit erklärt. In diesen haben sie dann fundierte Aussagen zu guten wie auch zu verbesserungswürdigen Aspekten der ersten Erprobungsphase getroffen. Sie haben ihre Lehrtätigkeit beständig reflektiert und die Erkenntnisse in ihre Lehre sowie die unterschiedlichen evaluierenden Maßnahmen eingebracht, was für die Weiterentwicklung des Studienangebotes sehr hilfreich ist.

Obwohl bereits Vorerfahrungen mit der Zielgruppe vorhanden waren, stellte der Umgang mit der Heterogenität der Lernengruppe hohe Ansprüche an die Lehrenden: Sie hatten es mit unterschiedlichen Berufsgruppen und vor allem auch mit sich sehr stark voneinander unterscheidenden Vorerfahrungen und Wissensständen zu tun. Die Lehrenden haben dies aber als Herausforderung gesehen, der sie durch Flexibilität und Engagement begegnen konnten. Teilweise wurden Gruppen neu zusammengesetzt, Unterrichtsmaterialien auf spezifische Bedarfe hin konzipiert oder ad hoc modifiziert, Lernende individuell gecoacht. Diese Beispiele zeugen von einem sehr produktiven Umgang mit heterogenen Voraussetzungen.

Die Lernenden hatten ein starkes Interesse nach direkter Umsetzbarkeit des Gelernten im beruflichen Alltag. Die Dozentinnen sind in weiten Teilen darauf eingegangen, indem sie ihnen „Handwerkszeug“ mitgegeben und den Transfer beispielsweise in Form von studienbegleitenden Leistungen und Hausaufgaben angeregt haben. Nichtsdestotrotz nehmen sie ebenfalls großen Respekt vor dem Besuch einer Hochschule für Künste und den sie erwartenden Aufgabenstellungen wahr, was die Lernenden häufig im aktiven Musizieren und im Erreichen der Lernziele beeinträchtigt. Nichtsdestotrotz sei ein Lernzuwachs bei allen Lernenden zu verzeichnen, was sich mit den Befunden aus der Befragung der Proband\_innen deckt.

Neben der Vertiefung praktischer Fertigkeiten soll im Rahmen eines Studienganges allerdings auch theoretisches Wissen vermittelt werden. Auch hier offenbarte sich im Erprobungsdurchlauf in Teilen ein erheblicher Bedarf an Angleichung von Wissensbeständen und grundlegenden Kenntnissen. Hier sind vor Beginn der eigentlichen Lehrveranstaltungen Vorkehrungen zur Harmonisierung zu treffen, um ein Erreichen der Lernergebnisse entsprechend der Anforderungen in der Breite zu ermöglichen. Dies geht einher mit der Ausbildung einer allgemeinen Studienbefähigung, insbesondere hinsichtlich der Einstellung zu Selbststudium, Techniken wissenschaftlichen Arbeitens und Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien. Denkbare Ansatzpunkte sind Brückenkurse und eine Modifizierung des Auswahlverfahrens im Vorfeld der Immatrikulation. Während des Studiums können Inhalte noch stärker aufeinander bezogen und abgestimmt werden, um Reibungsverluste zu vermeiden. Synergieeffekte ließen sich besonders durch die stärkere Verquickung von Musiktheorie und den instrumental-fächern erzeugen.

Optimierungsbedarfe gibt es auch bei der weiteren Ausgestaltung der Lernplattform. Neben Schulungen für alle Beteiligten müssen technische Schwierigkeiten ausgeräumt werden, die die Arbeit mit Moodle teilweise sehr aufwendig gemacht haben. Zudem gilt es, die Bereiche, die der Präsenzlehre bedürfen, von denen abzugrenzen, die sich für eine digitale Umsetzung eignen. Der Mehraufwand sollte zudem finanziell adäquat abgebildet werden.

Insbesondere die genannten „Schwachstellen“ bieten sich als Gegenstand der weiteren Forschung im Rahmen der Studiengangsentwicklung an. Dass es sich dabei aber bereits um Detailfragen handelt und Inhalte und Struktur sich bereits als recht tragfähig erwiesen haben, sollte ebenfalls nicht aus dem Blick geraten. Häufigerer Unterricht wird zwar gewünscht, aber es scheint dennoch bereits ein Turnus gefunden zu sein, der der Kompetenzentwicklung im Bereich musikalischer Fertigkeiten förderlich und zugleich mit der Berufstätigkeit vereinbar ist. Die Inhalte können zudem im beruflichen Alltag direkt umgesetzt werden und erweisen sich dadurch als relevant für die Zielgruppe.

## Literatur

Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kelle, Udo & Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag.

Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe & Matuschek, Ingo (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. Wiesbaden: Springer VS.

Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Mayring, Philipp & Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) (2008): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.