

Schlussbericht zu Nr. 3.2

Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

Zuwendungsempfänger: Hochschule für Künste Bremen
Förderkennzeichen: 16OH22047
Vorhabenbezeichnung: Entwicklung weiterbildender Studienprogramme mit einem Fokus auf musikalisch-ästhetischer Bildung – Neue Möglichkeiten des Lebenslangen Lernens an einer künstlerischen Hochschule (LLLmuBi)
Laufzeit des Vorhabens: 01.02.2018 – 31.12.2020
Berichtszeitraum: 01.02.2018 – 31.12.2020

Inhaltsverzeichnis

I. Kurze Darstellung	1
Aufgabenstellung	1
Voraussetzungen, unter denen das Vorhaben durchgeführt wurde	2
Erkenntnisse aus der ersten Förderphase/Kerncharakteristika des Studiengangs ...	2
Bildungsplan 0-10	3
Wissenschaftsplan, Hochschulentwicklungsplan.....	3
Kontinuität des Personals	4
Fachkräftemangel in der musikalisch-kulturellen Bildung	5
Planung und Ablauf des Vorhabens	5
Wissenschaftlicher und technischer Stand, an den angeknüpft wurde	6
Zusammenarbeit mit anderen Stellen	7
II. Eingehende Darstellung der Verwendung der Zuwendung und der erzielten Ergebnisse im Einzelnen	8
Überarbeitung des Studiengangskonzepts und Vorbereitung der Angebotserprobung	8
Restrukturierung der Beratungsangebote (AP 1.1).....	9
Entwicklung von Prüfungsformaten und Weiterentwicklung des Zugangsverfahrens (AP 1.2 und 1.4).....	9
Konzeption von Studieneingangsphase und Propädeutikum (AP 1.3).....	11
Weiterentwicklung des Modulhandbuchs und der dazugehörigen Lehr-/Lernmaterialien (AP 1.5).....	12
Entwicklung eines studienbegleitenden Coachingprogramms (AP 1.6).....	12
Zusammenstellung und Schulung des Dozent:innen- und Coachingteams (AP 1.7 und 1.8).....	13
Öffentlichkeitsarbeit und Proband:innenakquise (AP 1.9).....	14
Überarbeitung der Lernplattform (AP 1.10).....	14
Konzeption des Evaluationsdesigns (AP 1.11).....	16
Studiengangerprobung (z.B. Entwicklung, Durchführung/Umsetzung)	17
Durchführung des Zugangsverfahrens (AP 2.1).....	17
Durchführung der Studieneingangsphase (AP 2.2).....	17
Durchführung eines Zertifikats sowie mehrerer Zertifikatsbausteine und Kurzzeitformate (AP 2.3)	19
Evaluation	22
Evaluation der Studieneingangsphase	22
Abschlussevaluation.....	25

Begleitende Maßnahmen	28
Bearbeitung der Forschungsfragen	32
Gender Mainstreaming.....	38
Angebotsmanagement (Qualitätsmanagement, Vernetzungsaktivitäten)	39
Vorbereitung der Implementierung	40
Perspektiven der Nachhaltigkeit des Projekts nach Projektende	40
Wichtigste Positionen des zahlenmäßigen Nachweises	41
Notwendigkeit und Angemessenheit der geleisteten Arbeit	42
Voraussichtlicher Nutzen, insbesondere der Verwertbarkeit des Ergebnisses im Sinne des fortgeschriebenen Verwertungsplans.....	42
Während der Durchführung des Vorhabens dem ZE bekannt gewordener Fortschritt auf dem Gebiet des Vorhabens bei anderen Stellen	42
Erfolgte oder geplante Veröffentlichungen des Ergebnisses nach Nr. 6 (BNBest- BMBF 98)	42
III. Literaturverzeichnis nach Themenfeldern sortiert.....	43
Akkreditierung.....	43
Anerkennung und Anrechnung	43
Ästhetische Bildung/Wirkung ästhetischer Bildung.....	45
Bildungsmonitoring	45
Digitalisierung	46
(Elementare) Musikpädagogik/Musikvermittlung	48
Evaluation und Qualitätsentwicklung.....	49
Forschung in der kulturellen Bildung.....	51
Gender und Diversity	51
Hochschuldidaktik	53
Hochschulentwicklung/Lebenslanges Lernen an Hochschulen	54
Empfehlungen, Beschlüsse, Erklärungen der Hochschulrektorenkonferenz, der Kultusministerkonferenz und des Wissenschaftsrats	55
Kindheitspädagogik	56
Praxismaterialien Musik/Musikpädagogik (Lehrwerke, Materialsammlungen, Instrumentalschulen, Improvisationsvorlagen)	57
Praxismaterialien zu Visuellen Künsten in frühen Bildungsbereichen sowie im interdisziplinären Dialog mit Musik.....	58
Sprachbildung mit Musik.....	59
Studiengangsentwicklung	60
Supportstrukturen und Beratung.....	61

IV. Anhang	62
Modulhandbuch	62

[Gliederung Schlussbericht gemäß Anlage 2 (zu Nr. 3.2 BNBest-BMBF 98)]

I. Kurze Darstellung

Der vorliegende Schlussbericht dokumentiert die Aktivitäten, die die Hochschule für Künste (HfK) Bremen in Bezug auf die Entwicklung des weiterbildenden Studienprogramms „Musikalisch-kulturelle Bildung 0–10“ (MuKB 0–10) vom 01.02.2018 bis zum 31.12.2020 unternommen hat. Das Vorhaben zur Öffnung der HfK Bremen für neue Zielgruppen im Sinne des lebenslangen Lernens wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ insgesamt über zwei Förderphasen hinweg gefördert¹.

Aufgabenstellung

Die Aufgabenstellung umfasst zwei übergeordnete Ziele, woraus sich mehrere Arbeitsziele/Aufgabenstellungen im Detail ableiten lassen.

Übergeordnete Aufgabenstellungen: Im Bereich der musikalisch-kulturellen Bildung kann ein enormer Fachkräftemangel konstatiert werden. Dieser lag bereits zu Projektbeginn vor und hat sich seitdem tendenziell verschärft. Der Mangel an musikpädagogisch ausgebildetem Personal äußert sich beispielsweise darin, dass Musik deutschlandweit eines der zentralen Mangelfächer an allgemeinbildenden Schulen ist. Laut einer Studie der Bertelsmann-Stiftung fehlen 2020 deutschlandweit über 23.000 Musiklehrkräfte und lediglich 42,8 Prozent der vorgesehenen Unterrichtsstunden wird von ausgebildeten Musiklehrkräften erteilt². Dieser Sachverhalt trifft insbesondere auf Bremen zu: Hier wurden sogar 72,5% des Musikunterrichts fachfremd erteilt, womit Bremen im Ländervergleich das Schlusslicht bildet. Entsprechend ist das Fach Musik seit Jahren ausgewiesenes Mangelfach in Bremen. Mit dem entwickelten Studienangebot soll ein Beitrag zur Sicherung des Fachkräftebedarfs im bildungspolitisch relevanten Berufsfeld der frühen und elementaren Bildung geleistet werden.

Ferner war es eine Intention des Projekts, an der HfK Bremen erstmals Strukturen für lebenslanges Lernen zu bilden und die Hochschule für neue Zielgruppen zu öffnen. Traditionellerweise sprechen Musikhochschulen hochspezialisierte junge Musiker:innen an und treffen die Auswahl ihrer Studierenden auf der Basis des Nachweises von Exzellenz. Die Ansprache neuer Zielgruppen (v.a. Berufstätige aus pädagogischen und therapeutischen Berufsfeldern) stellt aus diesem Grund eine besondere Herausforderung dar, die auch einen Wandel der Hochschulkultur impliziert. Das Vorhaben strebte daher auch

¹ Laufzeit des Gesamtvorhabens: 01.08.2014 – 31.12.2020. Die Darstellungen hier beschränken sich auf die zweite Förderphase. Die Ergebnisse der ersten Förderphase können unter: <https://imbik.hfk-bremen.de/veroeffentlichungen/forschung/> eingesehen werden.

² Lehmann-Wermser, Andreas; Weishaupt, Horst; Konrad, Ute (2020): Musikunterricht in der Grundschule. Aktuelle Situation und Perspektive. Herausgegeben von der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. Verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/musikunterricht-in-der-grundschule-all> (letzter Aufruf: 08.03.2021).

einen Organisationsentwicklungsprozess an, der Weiterbildung als neues Standbein begrüßt und aufnimmt und basierend auf einem dahingehend erweiterten Hochschulprofil Schritte zur institutionellen Verankerung der wissenschaftlichen Weiterbildung unternimmt.

Aufgabenstellungen im Detail: Anschließend an die erste Förderphase konnte bereits auf ein gut erprobtes Studienprogramm zurückgegriffen werden (vgl. Kap. 2: Voraussetzungen, unter denen das Vorhaben durchgeführt wurde). Die Evaluationen haben allerdings gezeigt, dass zur Gewährleistung einer optimalen Zielgruppenansprache und Studierbarkeit eine weitere Flexibilisierung der Weiterbildungsoptionen erstrebenswert ist. Die Modellierung und Erprobung eines Baukastenprinzips, das das Studium einzelner Module und den Erwerb entsprechender Teilzertifikate ermöglicht, war ein Hauptanliegen im hier dargestellten Förderzeitraum.

Zu dieser Aufgabenstellung kamen weitere inhaltliche Schwerpunkte hinzu: So sollte die Studieneingangsphase neugestaltet werden, um der Heterogenität der angesprochenen Zielgruppen Rechnung zu tragen. Aus den Evaluationsergebnissen der ersten Förderphase resultierten ferner die Aufträge, das Coachingprogramm sowie die wissenschaftliche Orientierung des Studienprogramms auszubauen. Weiterhin galt es, angemessene und praxisorientierte Prüfungsformate zu entwickeln und zu erproben, ohne sich der künstlerischen Einzelprüfung zu bedienen, die sonst an Musikhochschulen üblich ist. Letztere rückt exzellente musikalische Fertigkeiten in den Fokus, wohingegen es im weiterbildenden Kontext stärker um Vermittlung und die pädagogischen Kontexte musikalischen Agierens geht. Schließlich bildete die Vorbereitung der Akkreditierung inkl. der Erstellung hierfür relevanter Ordnungen einen Schwerpunkt der zweiten Förderphase.

Voraussetzungen, unter denen das Vorhaben durchgeführt wurde

Erkenntnisse aus der ersten Förderphase/Kerncharakteristika des Studiengangs

Wie bereits erwähnt, basieren sämtliche hier dargestellten Arbeiten auf den Vorarbeiten aus der ersten Förderrunde. Dort wurden bereits Zielgruppen und inhaltliche Bedarfe ausgehend von einer umfassenden Bedarfs- und Nachfrageanalyse identifiziert. Zudem wurden unter dem Titel „Musik bewegt Kinder“³ bereits inhaltliche Bestandteile des anvisierten Masterangebots als Weiterbildungsmodule erprobt und umfassend aus Sicht aller Beteiligten evaluiert. Das Studienangebot zeichnet sich durch seine besondere Praxisnähe aus: Der Transfer des Gelernten in den beruflichen Alltag ist expliziter Bestandteil des Lehr-/Lernsettings und wird durch ein Coachingprogramm weiter befördert. Ferner findet das Lernen in einer bezogen auf die berufliche Tätigkeit sehr heterogenen Lerngruppe statt: An Stelle separater Weiterbildungen für beispielsweise Lehrer:innen,

³ Erst im Verlauf der zweiten Förderphase wurden der finale Titel sowie die Abschlussbezeichnung des Studiengangs festgelegt. So wird der Weiterbildungs-master unter dem Titel „Musikalisch-kulturelle Bildung 0–10“ (kurz: MuKB 0–10) laufen; der Abschlussgrad lautet „Master of Advanced Studies in Music Education“.

Erzieher:innen und Kunst- und Kulturschaffende lernen diese Gruppen an der HfK mit- und voneinander.

Das Angebot entspricht damit passgenau aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen, die zunehmend auf die Verzahnung der bislang separat betrachteten Lernorte Krippe, Kita und Schule und ein darauf basierendes gemeinsames Bildungsverständnis zielen. Neben der Zusammenarbeit unterschiedlicher Berufsgruppen wird mit dem Weiterbildungsangebot zudem das transdisziplinäre Arbeiten zwischen den verschiedenen Kunstsparten (Musik, Visuelle Künste und Darstellendes Spiel) fokussiert.

Bildungsplan 0-10

Zum SoSe 2018 wurde Barbara Stiller mit der Entwicklung der Bildungskonzeption ‚Ästhetische Bildung 0-10‘ beauftragt. Diese beinhaltet die Bildungsbereiche Musik, Visuelle Künste und Darstellende Künste und ist in ihrer Gesamtkonzeption Teil des neuen Bremer Bildungsplans 0-10, der eine Konzeption von der Krippe bis zum Ende der Grundschulzeit vorsieht. Der Bezug zum LLLmuBi-Projekt besteht in der unmittelbaren fachlichen Nähe und ermöglicht eine Ausrichtung von MuKB 0-10 auf direkte Bedarfe in der Bremer Bildungslandschaft von Krippen, Kitas und Grundschulen. Mehrere Verantwortlichkeiten gehören diesbezüglich zu Barbara Stillers Aufgabenspektrum:

- Leitung der AG Ästhetische Bildung, die die Senatorin für Kinder und Bildung eigens dafür eingesetzt hat;
- Mitglied des Wissenschaftskonsortiums Bremen bei der Senatorin für Kinder und Bildung;
- Verfassen der Bildungskonzeption Ästhetische Bildung 0-10 mit ihren Bildungsbereichen Musik, Visuelle Künste und Darstellende Künste (Fertigstellung in 10/2020);
- Konzeption, Entwicklung und redaktionelle Betreuung sogenannter Praxisbeispiele in Ergänzung zur Bildungskonzeption 0-10 in der AG Ästhetische Bildung (Verfassen von zwei Handreichungen ‚Hände in den Künsten‘ und ‚Formen in den Künsten‘);
- fachliche Leitung zur Etablierung, Erprobung und Reflexion der Praxisbeispiele ‚Hände in den Künsten‘ und ‚Formen in den Künsten‘ im Verbund Neustadt Bremen (bestehend aus insgesamt zehn Krippen, Kitas und Grundschulen eines Bremer Stadtteils)
- zahlreiche Workshops und Online-Kurse zur Vermittlung der Praxisbeispiele ‚Hände in den Künsten‘ und ‚Formen in den Künsten‘, die inhaltlich eine große fachliche Nähe zu MuKB 0-10 aufweisen.

Wissenschaftsplan, Hochschulentwicklungsplan

Im Hochschulentwicklungsplan der HfK Bremen aus dem Jahr 2016 (verabschiedet am 21.12.2016) wird der Weiterbildung eine wichtige Rolle zuerkannt. Das Weiterbildungsprojekt LLLmuBi, das sich damals in der ersten Förderphase befand, findet explizite Erwähnung:

„Der Weiterbildung wird zukünftig eine größere Aufmerksamkeit gewidmet. [...] Im Rahmen des ebenfalls vom BMBF geförderten Forschungsprogramms ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‘ soll mit ‚Musik bewegt Kinder‘ bis 2021 ein weiterbildender

Masterstudiengang für pädagogische Fach- und Lehrkräfte entwickelt werden, der internationalen Anforderungen an zeitgemäße Studienstrukturen des ‚lifelong learning‘ gerecht werden kann und u.a. Zielgruppen berücksichtigt, welche formal nicht über eine traditionelle Hochschulzugangsberechtigung für künstlerische Hochschulen verfügen. [...] Die angelaufenen Programme in der Weiterbildung (Musikvermittlung, frühkindliche musikalische Bildung) sollen weiterentwickelt und mit den bestehenden Studienangeboten vernetzt werden“ (S. 10; S. 20).

Über die oben beschriebenen Zielsetzungen hinaus wurde der weiterbildende Masterstudiengang konzeptionell noch weiter gefasst und um Aspekte der kulturellen Bildung erweitert. Aus diesem Grund wurde ‚Musik bewegt Kinder‘ in ‚Musikalisch-kulturelle Bildung 0-10‘ umbenannt. Der Studiengang soll im März 2021 als ‚Master of Advanced Studies in Music Education‘ akkreditiert werden.

Im Februar 2019 wurde in Bremen der „Wissenschaftsplan 2025. Schwerpunkte der bre-mischen Wissenschaftspolitik 2020 -2025“ veröffentlicht. Darin wird die strategische Weiterentwicklung der vier staatlichen bremischen Hochschulen dargelegt, wobei auch konkrete Zielsetzungen formuliert werden. Für die Hochschule für Künste Bremen findet die Weiterentwicklung der akademischen Weiterbildung folgendermaßen Erwähnung:

„Der Bereich der Musikpädagogik hat sich drittmittelstark entwickelt. Er leistet einen Beitrag zum Erwerb musikpädagogischer Kompetenzen und dient gleichzeitig der Vernetzung mit der Region. Hier haben sich – auch durch die erfolgreiche Teilnahme am Bund-Länder-Programm „Aufstieg durch Bildung“ – sehr erfolgreiche Ansätze der Hochschule für Künste auf dem Gebiet der Weiterbildung entwickelt, die in den nächsten Jahren ausgebaut oder zumindest konsolidiert werden sollen.“

Dass die akademische Weiterbildung für die künstlerische Hochschule im Land Bremen ebenso von Bedeutung ist, wie für die drei wissenschaftlichen, wird im Wissenschaftsplan 2020-2025 explizit zum Ausdruck gebracht. Die Sichtbarkeit des LLLmuBi-Projekts findet damit erstmalig ihren Niederschlag, indem sie in einem landesweiten hochschulpolitischen Strategiepapier festgeschrieben wird. Der in dem Papier beabsichtigte Ausbau oder die „zumindest“ gewünschte Konsolidierung finden in den Ausbau- und Personalentwicklungsplänen der HfK im Projektzeitraum jedoch (noch) keine konkrete Berücksichtigung.

Kontinuität des Personals

In der 2. Förderphase konnte zunächst mit großer personeller Kontinuität an die 1. angeknüpft werden. Innerhalb der 2. Förderphase gab es jedoch zwei größere Veränderungen: Catrin Smorra, als künstlerische Mitarbeiterin verantwortlich für die Durchführung des gesamten Erprobungsprozesses, wurde zum WiSe 2019/20 auf eine Professur für Musik und Bewegung an die Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover berufen. Martin Bacher, als wissenschaftlicher Mitarbeiter verantwortlich für die schriftliche Erstellung der Studiengangsentwicklung und Akkreditierungsunterlagen, reduzierte seine Stelle zum November 2019 und beendete seine Tätigkeit im ImBiK zum 01.02.2020. Beide Weggänge konnten durch Umwidmungen und Aufstockungen anderer Kolleg:innen kompensiert und aufgefangen werden.

Fachkräftemangel in der musikalisch-kulturellen Bildung

Der hohe Bedarf an musikpädagogisch qualifiziertem Personal war ein zentraler Motivator für die Überlegung, Weiterbildungsformate für pädagogisch Tätige auf der einen und Musiker:innen auf der anderen Seite zu entwickeln. Der Fachkräftemangel hat sich seit der initialen Antragstellung sogar noch verschärft: In Schulen wie in Kitas wird ein großer Teil der musikalischen Arbeit von dafür nicht ausgebildetem Personal (fachfremd) geleistet oder entfällt gänzlich. Dadurch kann das Potenzial musikalischer Aktivitäten beispielsweise für die Sprachbildung oder die Persönlichkeitsentwicklung nicht ausgeschöpft werden. Es kann demnach weiterhin davon ausgegangen werden, dass das an der HfK entwickelte Studien- und Weiterbildungsangebot auf eine hohe Nachfrage trifft und für die frühkindliche Allgemeinbildung eine hohe Relevanz besitzt.

Planung und Ablauf des Vorhabens

Das Vorhaben gliederte sich in eine vorbereitende, (re)konzeptionelle Phase, die die Ergebnisse aus der ersten Förderphase aufgriff und weiterführte (AP 1). Es folgte eine Durchführungsphase (AP 2), in der erneut Bestandteile des Masterstudiengangs erprobt und evaluiert wurden. Schließlich wurden in der Überarbeitungs- und Abschlussphase (AP 3) die gewonnenen Erkenntnisse gesichert und den Akkreditierungsvorbereitungen zugeführt.

Als Meilensteine für das AP 1 „Vorbereitung und Angebotserprobung“ wurden im Arbeits- und Zeitplan definiert:

- M 1a Das Studienangebot ist überarbeitet, Neukonzeptionen haben stattgefunden und sind für die Erprobung aufbereitet.
- M 1b Die Zusammenstellung und Schulung des Dozenten- und Coachingteams ist abgeschlossen.
- M 1c Die Kommunikationsstrategie zur Gewinnung von Teilnehmenden ist ausgearbeitet; die Erprobung ist über die darin festgelegten Kanäle ausgeschrieben.
- M 1d Die Lernplattform ist entsprechend der artikulierten Bedarfe modifiziert.
- M 1e Das Evaluationsdesign ist festgelegt.

Folgende Meilensteine wurden für das Arbeitspaket 2 „Durchführung und Evaluation der entwickelten Angebote“ festgelegt:

- M 2a Das Zugangsverfahren wurde in seinen Bestandteilen erprobt.
- M 2b Die unterschiedlichen Studienangebote sind durchgeführt.
- M 2c Die einzelnen Evaluationsmaßnahmen sind durchgeführt und ausgewertet.

Schließlich wurden dem AP 3 „Abschließende Überarbeitung und Vorbereitung der Implementierung der Angebote“ die folgenden Meilensteine zugeordnet:

- M 3a Die technisch-administrativen Voraussetzungen zur Initiierung des Student Life Cycle wurden geschaffen
- M 3b Die Kostenkalkulation ist abgeschlossen, ein Finanzierungsplan erstellt.
- M 3c Die Ordnungen sind erstellt und können den zuständigen Stellen vorgelegt werden.
- M 3d Das Gesamtkonzept für den Weiterbildungsmasterstudiengang und die anderen Studienformate ist abschließend überarbeitet.
- M 3e Die Ergebnisse sind dokumentiert und veröffentlicht.
- M 3f Die Akkreditierung ist vorbereitet, die Akkreditierungsunterlagen sind erstellt.

Im Verlauf der zweiten Förderphase wurden alle Arbeitspakete bearbeitet. Die Durchführung der einzelnen Arbeitspakete wird ausführlich in Abschnitt II „Eingehende Darstellung“ dargelegt.

Wissenschaftlicher und technischer Stand, an den angeknüpft wurde

Im Projekt LLLmuBi wurden sehr unterschiedliche Fachdiskurse rezipiert, zusammengeführt und weiterentwickelt. Die genaue Auflistung erfolgt im ausführlichen Literaturverzeichnis anhand des an dieser Stelle dargelegten Clusters. Damit soll die Möglichkeit eingeräumt werden, die einzelnen Fachdiskurse interessengeleitet nachzuvollziehen. Nichtsdestotrotz gibt es Veröffentlichungen, die in mehrere Kategorien gleichermaßen passen, aber nur einmal angeführt werden. Ein Beispiel hierfür ist die Publikation „Evaluation im Kulturbetrieb“ von Gesa Birnkraut, welche unter „Forschung in der kulturellen Bildung“ gelistet ist, ebenso aber Teil des Themenfeldes „Evaluation und Qualitätsentwicklung“ ist.

- Akkreditierung
- Anerkennung und Anrechnung
- Ästhetische Bildung/Wirkung ästhetischer Bildung
- Bildungsmonitoring
- Digitalisierung
- (Elementare) Musikpädagogik/Musikvermittlung
- Evaluation und Qualitätsentwicklung
- Forschung in der kulturellen Bildung
- Gender und Diversity
- Hochschuldidaktik
- Hochschulentwicklung/Lebenslanges Lernen an Hochschulen
- Empfehlungen, Beschlüsse, Erklärungen der **Hochschulrektorenkonferenz**, der Kultusministerkonferenz und des Wissenschaftsrats
- Kindheitspädagogik
- Praxismaterialien Musik/Musikpädagogik (Lehrwerke, Materialsammlungen, Instrumentalschulen, Improvisationsvorlagen)
- Praxismaterialien zu Visuellen Künsten in frühen Bildungsbereichen sowie im transdisziplinären Dialog mit Musik
- Sprachbildung mit Musik
- Studiengangsentwicklung
- Supportstrukturen und Beratung

Im Literaturverzeichnis nicht einzeln gelistet sind allgemeine Grundlagentexte rechtlicher oder politischer Art. Genutzt wurden vor allem:

- Allgemeine Bildungs- und Rahmenpläne aller Bundesländer (für Kindertagesstätten und Grundschulen)
- Hochschulpolitische Gesetze und Verordnungen des Landes Bremen sowie die Äquivalente anderer Bundesländer; Ordnungen, Satzungen und Hochschulentwicklungspläne der HfK Bremen

Darüber hinaus konnte das Institut inhaltlich an Vorerfahrungen im Kontext von Weiterbildung sowie sämtliche Ergebnisse der ersten Förderphase anknüpfen. Aus der Arbeit vor der Projektförderung resultieren v.a. Erfahrungen mit der Zielgruppe der pädagogischen Fachkräfte in Schulen und Kitas. Die erste Förderphase lieferte eine empirische Grundlage für eine nachfrageorientierte Studiengangsentwicklung sowie erste Ergebnisse aus der Erprobung der Inhalte.

Zusammenarbeit mit anderen Stellen

Das Vorhaben war als Einzelvorhaben angelegt. Innerhalb der HfK arbeiteten die Projektmitarbeitenden eng mit dem Dezernat für Finanzen sowie dem Dezernat für Controlling und IT zusammen. Zudem bestand beständiger inhaltlicher Austausch mit dem Studiengang „Elementare Musikpädagogik“, aus welchem beispielsweise auch Coaches und Tutor:innen rekrutiert worden sind.

Innerhalb Bremens gab es einen regen Austausch zwischen allen im Rahmen des Wettbewerbs geförderten Projekten⁴. Während der regelmäßig stattfindenden Präsenztreffen des sogenannten Landesnetzwerks offene Hochschulen wurden vornehmlich rahmenpolitische Themen (z.B. Reformation des BremHG; Möglichkeiten der Finanzierung von wissenschaftlicher Weiterbildung) diskutiert, wobei die erarbeiteten Positionen an die zuständigen Behörden kommuniziert worden sind.

Weiterhin wurde im Rahmen der Erstellung der Bildungskonzeption Ästhetische Bildung, im Wissenschaftskonsortium Bremen sowie im Landesnetzwerk offene Hochschulen Bremen kontinuierlich mit den Senatsressorts für Kinder und Bildung sowie für Wissenschaft und Häfen zusammengearbeitet.

Im Landesausschuss für Weiterbildung (LAWB) werden in Bremen weiterbildungsbezogene und das ganze Bundesland betreffende Fragestellungen erörtert. Neben Weiterbildungseinrichtungen und weiteren Senatsressorts sind hier auch die Hochschulen vertreten. Von der HfK Bremen waren während der Projektlaufzeit zwei Mitarbeitende des ImBiK in den LAWB delegiert.

Das ImBiK war weiterhin im Netzwerk Frühkindliche Kulturelle Bildung aktiv: Dieses wurde Anfang 2020 gegründet und bringt Akteur:innen aus Kunst, Kultur, Bildung, Wissenschaft und Politik zusammen, um die kulturelle Bildung im Kindesalter zu stärken. Die Vertreterinnen des ImBiK waren insbesondere in den Arbeitsgemeinschaften Qualität, Ausbildung, Fort- und Weiterbildung sowie Kitapraxis aktiv.

Befördert wurde außerdem der Austausch mit anderen Musikhochschulen, die Weiterbildungsaktivitäten planen. Aufgrund seiner Vorreiterrolle in Bezug auf Weiterbildungsaktivitäten konnte das ImBiK beratend fungieren.

Bezogen auf Forschungsaktivitäten war das ImBiK mit der „AG Theorie-Praxis-Verzahnung“ der wissenschaftlichen Begleitung vernetzt und wirkte aktiv an den aus der Gruppe entstandenen Publikationen mit. Punktuell gab es immer wieder Schnittmengen mit anderen Projekten des Wettbewerbs und der wissenschaftlichen Begleitung. Die Zusammenarbeit war themenfokussiert und trug zur Lösung tagesaktueller Problemlagen bei.

II. Eingehende Darstellung der Verwendung der Zuwendung und der erzielten Ergebnisse im Einzelnen

Überarbeitung des Studiengangskonzepts und Vorbereitung der Angebotserprobung

Die Erfahrungen und Evaluationsergebnisse der ersten Förderphase haben gezeigt, dass den besonderen Belangen der Zielgruppe (teilweise nicht hochschulerfahren, zeitlich

⁴ Für Bremen und Bremerhaven sind das die vier Projekte „AufWind“ (Hochschule Bremerhaven), „HSBFLEX“ (Hochschule Bremen), „konstruktiv“ (Universität Bremen) und „LLLmuBi“ (Hochschule für Künste Bremen).

stark belastet) noch besser entsprochen werden muss, um zu hohen Belastungen und ggf. daraus resultierenden Studienabbrüchen vorzubeugen. Aus diesem Grund sind Beratungs- und Coachingangebote überarbeitet und intensiviert, aber auch das Aufnahmeverfahren und die Studieneingangsphase weiterentwickelt worden, um allen Teilnehmenden entsprechend ihren Voraussetzungen bestmögliche individuelle Lösungen innerhalb der Weiterbildung zu bieten.

Restrukturierung der Beratungsangebote (AP 1.1)

Neben den bewährten Beratungsangeboten des wissenschaftlichen Teams, des Medien- didaktikers, der organisatorischen Leitung und der Tutorin, die bereits im ersten Durchlauf bestanden (nach Bedarf und im zeitlichen Zusammenhang mit dem 14täglichen Kursangebot), gab es für die Teilnehmenden die neue Möglichkeit individueller Beratung schon vor Beginn der regulären Veranstaltungen. Außerdem wurde eine sehr umfassende Information für alle Teilnehmenden über Weiterbildungsorganisation, Hospitationsmöglichkeiten und dergleichen konzipiert, die in das Startup einfluss. In den vorbereitenden Beratungsangeboten wurde darauf hingewiesen, dass nach entsprechender Antragstellung die Weiterbildung „Musik bewegt Kinder“ von der Senatorin für Kinder und Bildung als Bildungszeit⁵ für Teilnehmende aus dem Land Bremen anerkannt werden kann.

Die Tutorin – eine fortgeschrittene Studentin der Elementaren Musikpädagogik – sollte während der Weiterbildung vor allem zur Unterstützung in den regelmäßig stattfindenden Kursen und bei allgemeinen Fragen zu den Weiterbildungsinhalten zur Verfügung stehen. Dafür war ihre Anwesenheit an den regelmäßigen Präsenzterminen geplant, so dass sie jederzeit ohne große Hürde angesprochen werden konnte.

Die Beratungen für die Lehrenden fanden weiterhin individuell statt, zusätzlich gab es Treffen in Form von Lehrendenkonferenzen und Beratung in Kleingruppen (siehe auch Zusammenstellung und Schulung des Dozent:innen- und Coachingteams).

Entwicklung von Prüfungsformaten und Weiterentwicklung des Zugangsverfahrens (AP 1.2 und 1.4)

Es gab für die Erprobung des Studiengangs zwei verschiedene Prüfungsanlässe: das Auswahlverfahren und die Modulprüfungen. Für beide galt, dass eine für die Zielgruppe angemessene Zusammenstellung an Prüfungsformen zur Überprüfung und Einschätzung von Kreativität, schöpferischem Handeln, Transformationsfähigkeit und Empathievermögen als zentrale Kompetenzen notwendig war. Hierfür kamen performative Settings genauso wie Gruppendiskussionen anhand realer problemorientierter Themen, schriftliche Ad-hoc-Analysen zur Einschätzung der Quellenbewertungskompetenz usw. infrage. Auch wenn künstlerische Hochschulen mit künstlerisch orientierten Prüfungsformen von

⁵ Bildungszeit wird in anderen Bundesländern unter der Bezeichnung Bildungsurlaub geführt. Nach dem Bremischen Bildungszeitgesetz haben Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die im Bundesland Bremen arbeiten, in einem Zeitraum von zwei Jahren Anspruch auf zehn Tage Bildungszeit. Diese Zeit steht für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen zur Verfügung. Das Arbeitsentgelt wird für die Dauer der Bildungszeitveranstaltung fortgezahlt.

jeher vertraut sind, waren oben genannte Prüfungsformen neu und bedurften einer gründlichen Erprobung und Evaluation.

Für die Konzeption des Auswahlverfahrens wurden bewährte Inhalte und Methoden aus der ersten Erprobung um eine schriftliche Reflexion der Teilnehmenden erweitert, bei der diese die Aufgabe hatten, explizit ihre eigenen zeitlichen Ressourcen zu überprüfen, um Fehleinschätzungen vorzubeugen. Denn schon bei den Aufnahmeprüfungen sollte auf die Abfrage der zeitlichen Ressourcen Wert gelegt werden und eine entsprechende Beratung erfolgen. In Abstimmung mit der Kommission erhielten die Bewerber:innen die Möglichkeit, sich für das Belegen einzelner Module anzumelden anstatt die gesamte Weiterbildung zu absolvieren.

Konkrete Inhalte des Auswahlverfahrens waren künstlerisch-praktische Anteile aus den Bereichen Stimme, Bodypercussion, Musik und Bewegung und Instrumentalspiel (neben entsprechenden Fertigkeiten waren hier auch besonders Aspekte der Improvisation und der Gruppenkooperation bedeutend), eine schriftliche Reflexion des erlebten Prüfungsverfahrens, die oben erwähnte schriftliche Reflexion der eigenen zeitlichen Ressourcen sowie ein persönliches Gespräch. Auf die sonst an der HfK Bremen üblichen performativen Einzelprüfungsformate wurde bewusst verzichtet, da die Zielgruppe im Gegensatz zu potentiellen grundständig Studierenden normalerweise nicht die Vor-Ausbildung für eine künstlerische Einzeldarstellung mitbringt. Daher waren alle praktischen Anteile des Auswahlverfahrens Gruppen- oder Kleingruppenprüfungen.

Für die Entwicklung von Modulprüfungsformaten galt es, diverse Prüfungsformate zu konzipieren, die sich in erster Linie an den vermittelten Kompetenzen orientieren und die Gruppenkoordination ermöglichen. Um die Belastung der Teilnehmenden in einem vertretbaren Maß zu halten, gab es nur eine Prüfung pro Modul und es wurden studienbegleitende Leistungen einbezogen.

Modul 1 wurde abgeschlossen mit einer Lehrprobe im Bereich „Singen mit Kindern“, Modul 2 mit einer mündlichen Prüfung im Fach „Basiswissen Musik“, Modul 3 mit einer studienbegleitenden Dokumentation der Unterrichtshospitationen und Modul 4 mit einem musikpädagogischen Projekt und dessen Dokumentation. Die Details der Modulprüfungen sind auch der folgenden Übersicht zu entnehmen (in der Erprobung durchgeführt wurden nur die ersten fünf der hier genannten Module, entsprechend haben auch nur in diesen Prüfungen stattgefunden):

Prüfungsplan

Modulnummer	Modulbezeichnung	Veranstaltungen	Prüfungsform(en)	ECTS-Punkte
MAS-MuKB-PP	Propädeutikum	<ul style="list-style-type: none"> • Startup • Brückenkurs Basiswissen Musik • Brückenkurs Mediendidaktik 	keine	3
MAS-MuKB-MP1	Musikalische Praxis I	<ul style="list-style-type: none"> • Stimmbildung und Singen mit Kindern I • Bodypercussion • Musikpraxis im Wechselspiel der Künste • Musik und Sprachbildung 	Musikpraktische Lehrprobe , Schwerpunkt kann aus einem der Teilfächer des Moduls gewählt werden	7
MAS-MuKB-IS1	Instrumentalspiel I und musiktheoretische Grundlagen	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentalunterricht I (Gitarre/Klavier) • Instrumentales Ensemblespiel • Basiswissen Musik (Musiklehre und Musikgeschichte) 	Mündliche Prüfung im Teilmodul „Basiswissen Musik“	9
MAS-MuKB-AMP1	Angewandte Musikpädagogik I	<ul style="list-style-type: none"> • Musikpädagogik I • Musik transkulturell • Unterrichtshospitationen 	Dokumentation der Unterrichtshospitationen und Analyse unter musikpädagogischen Aspekten, Transkulturalität kann ein Schwerpunkt sein	6
MAS-MuKB-MPP	Musikpädagogisches Projekt	<ul style="list-style-type: none"> • Musikpädagogisches Projekt mit Dokumentation 	Dokumentation	5
MAS-MuKB-MP2	Musikalische Praxis II	<ul style="list-style-type: none"> • Stimmbildung und Singen mit Kindern II • Musikpraxis im Wechselspiel der Künste II 	musikpraktische Lehrprobe mit Schwerpunkt aus einem der Teilfächer (nicht das gewählte Teilfach im Modul Musikalische Praxis I)	6
MAS-MuKB-IS2	Instrumentalspiel II	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentalunterricht II (Gitarre/Klavier) • Wahlfach 	Künstlerisch-praktische Prüfung im Teilmodul Instrumentalunterricht	5
MAS-MuKB-AMP2	Angewandte Musikpädagogik II	<ul style="list-style-type: none"> • Musikpädagogik II • Inklusion im Musikunterricht • Wahlfach 	Mündliche Prüfung im Teilmodul „Musikpädagogik II“, vorrangig mit Schwerpunkt auf einem Thema, das Inklusion berücksichtigt (Schwerpunktsetzungen werden mit der Prüferin/dem Prüfer besprochen)	4
MAS-MuKB-MAP	Master-Projekt	<ul style="list-style-type: none"> • Master-Projekt mit Präsentation und schriftlicher Arbeit 	Präsentation des musikpädagogischen Praxisprojekts und schriftliche Arbeit	15

Abb. 1 Prüfungsplan

Konzeption von Studieneingangsphase und Propädeutikum (AP 1.3)

Bei einem weiterbildenden Studium mit inhomogener Zielgruppe ist es wichtig, zu Beginn individuelle Lernstände durch gezielte Angebote bestmöglich anzugleichen. Das deswegen eingerichtete Propädeutikum sollte alle Teilnehmenden mit den notwendigen Fertigkeiten für wissenschaftliche Weiterbildung ausrüsten: Der Lernstand in einzelnen Fächern wurde soweit erhoben, dass bei Bedarf die Einteilung in Brückenkurse für

bestimmte Teilnehmer:innen möglich wurde, die gemeinsame Grundlagen in den Bereichen E-Learning und Basiswissen Musik/Musiktheorie schaffen.

Für die Konzeption des Propädeutikums wurden Erfahrungen mit den Spezifika der Zielgruppe in der ersten Förderphase genauso einbezogen wie Erfahrungen aus anderen Projekten und Studiengängen. Insbesondere sollten die Teilnehmenden die Gelegenheit haben, sich vor Beginn der eigentlichen Weiterbildung untereinander sowie auch die Dozent:innen und das Projektteam kennenzulernen und sich in den Räumlichkeiten der Hochschule zurechtzufinden. Die Studierfähigkeit wurde auch hergestellt, indem mit den unterschiedlichen Bibliotheken vertraut gemacht wurde und es Einführungen in Arbeitstechniken und in Aspekte des Zeitmanagements gab. Nicht zuletzt diente das Propädeutikum auch dazu, dass die Instrumentallehrenden das Niveau der Teilnehmenden einschätzen konnten, um für den Instrumentalunterricht handhabbare Kleingruppen mit ähnlichen Kompetenzentwicklungsperspektiven bilden zu können.

Weiterentwicklung des Modulhandbuchs und der dazugehörigen Lehr-/Lernmaterialien (AP 1.5)

Das Modulhandbuch und die Lehrmaterialien wurden komplett überarbeitet. Nach den Erprobungen der Lehrinhalte wurden die Modul- und Veranstaltungsbeschreibungen jeweils aktualisiert. Insbesondere wurden das zweite Jahr des Studiengangs geplant (wenn auch noch nicht erprobt), der Einführungstext geschrieben und das gesamte Modulhandbuch auf Kongruenz geprüft und zur Veröffentlichung vorbereitet.

Die Lehr-/Lernmaterialien wurden in Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden und den Mitarbeiter:innen des ImBiK erweitert und in ein einheitliches Layout gegossen. Der Reader „Basiswissen Musik“ wurde in der Erprobung genutzt. Die Lehrenden erstellten Unterrichtsprotokolle und weitere Lehrmaterialien – unter anderem didaktisch-methodische Sammlungen, Literaturverzeichnisse sowie Audio- und Videodateien –, die auf der Lernplattform Moodle dem Selbststudium der Teilnehmenden dienen und in den zukünftigen Studiengang übernommen werden können. Eine Sammlung mit musikalischen Warm-ups und Gruppenspielen wurde im Hinblick auf die Zielgruppe überarbeitet und neu gestaltet.

Für die Produktion von digitalen Lehr-/Lernmaterialien wurde nach gründlicher Recherche und externer Beratung eine Video-Ausrüstung inklusive Licht-Equipment angeschafft. Diese soll auch zur Ausleihe durch die Weiterbildungs-Studierenden für musikpädagogische Projekte bereitstehen und für Dokumentationszwecke durch die Lehrenden eingesetzt werden können.

Entwicklung eines studienbegleitenden Coachingprogramms (AP 1.6)

Die hinter dem Coachingprogramm stehende Grundidee ist ein peer-coaching-basiertes Konzept, welches Kompetenzentwicklungspotenziale für Coaches und Coachees zugleich beinhaltet. Die Teilnehmenden der Weiterbildung sollten durch das Coaching konkret bei einem umfangreicheren Praxisprojekt unterstützt werden, das im zweiten Halbjahr der Erprobung angesiedelt war. An dieser Stelle galt es, das bisher Erlernte in einen größeren Zusammenhang zu stellen, sich innerhalb des eigenen Berufsfeldes ein musikpraktisches Projekt zu organisieren und selbständig zu konzipieren und dieses mit einer Kindergruppe

durchzuführen. Dabei sollten die Coaches durch den Blick von außen und ihre eigenen musikpädagogischen Erfahrungen unterstützen und auch als motivierende Begleitung hilfreich zur Seite stehen.

Für die Coaches wurde in diesem Durchgang eine neu entwickelte Coaches-Schulung angeboten, die ihnen unter anderem einen Zugang zu den spezifischen Zielgruppen ermöglichte und Coaching-Methoden thematisierte. Nachdem es in der ersten Förderphase teilweise noch Probleme in der Kommunikation und im Zusammenfinden von Coaches und Coachees gegeben hatte, sollte die Kontaktaufnahme dieses Mal so früh wie möglich erfolgen. Hierfür wurden die Coaches bereits zum Startup eingeladen. Außerdem hatten sie die Auflage, entweder in Veranstaltungen der Weiterbildung präsent zu sein oder den Weiterbildungsteilnehmenden in ihren eigenen beruflichen Kontexten in der Arbeit mit Kindergruppen und Schüler:innen eine Hospitationsmöglichkeit anzubieten. Durch die so angebahnten Kontakte sollten es die Teilnehmenden leichter haben, einen für sie passenden Coach zu finden (und umgekehrt) und die ihnen für das Coaching zur Verfügung stehenden Kapazitäten optimal auszunutzen.

Zusammenstellung und Schulung des Dozent:innen- und Coachingteams (AP 1.7 und 1.8)

Neben den Dozentinnen für Musikpraxis im Wechselspiel der Künste, Klavierunterricht, Instrumentales Ensemblespiel, Basiswissen Musik und Musikpädagogik, die bereits in der ersten Förderphase unterrichtet hatten, mussten zum einen Dozent:innen für neu entwickelte Fächer (Musik und Sprachbildung, Musik transkulturell) gefunden werden, zum anderen gab es Neubesetzungen für Stimmbildung/Singen mit Kindern und für Gitarrenunterricht. Die neue Dozentin für Stimmbildung/Singen mit Kindern wurde durch ein Ausschreibungsverfahren gewonnen, für den Gitarrenunterricht wurde auf Grundlage der Erfahrung einer bereits langjährigen Zusammenarbeit eine geeignete Lehrkraft gefunden.

Insbesondere die neuen Dozent:innen wurden vorab in intensiven Einzelgesprächen mit der organisatorischen Leitung auf didaktisch-methodische Aspekte, die Arbeit mit der spezifischen Zielgruppe und auf die Überarbeitung der Lehr-/Lernmaterialien vorbereitet. Außerdem gab es Einzelgespräche und intensiven Austausch der organisatorischen Leitung mit den Dozentinnen für Basiswissen Musik und Klavier, um die von ihnen erstellten Lehr-/Lernmaterialien weiterzuentwickeln und auf ein für die Weiterbildung adäquates Niveau zu bringen. In einem Lehrenden-Gesamttreffen vor Beginn wurden die Organisation des Erprobungsdurchlaufs, die Verwendung der Lehrmaterialien und die Arbeit mit der Lernplattform Moodle besprochen. Diese wurde den Lehrenden auch an einem zusätzlichen Termin vorgestellt, damit sie die grundlegende Struktur der Kurse und erforderliche und mögliche Inhaltselemente (Aktivitäten), sowie die Kommunikationsmöglichkeiten kennenlernen und infolge selbständig anwenden konnten. Ein regelmäßiger Austausch der Lehrenden sollte jeweils im Anschluss an die Präsenzzeiten stattfinden. Weitere Vorgespräche gab es zur Planung der Prüfungsformate zwischen den Lehrenden und der organisatorischen Leitung.

Zum Coaching-Team gehörten vier grundständig Studierende der Elementaren Musikpädagogik an der HfK Bremen, wodurch eine Verzahnung der Weiterbildung mit der grundständigen Lehre ermöglicht wurde, und sechs Absolvent:innen des Studiengangs.

Sie wurden vom künstlerischen Team ausgewählt, wobei darauf geachtet wurde, dass alle Studierende in höheren Semestern, also relativ erfahren sind und dass keine:r überlastet wird. Einige der Coaches brachten bereits entsprechende Erfahrung aus der ersten Erprobungsphase mit, teilweise gehörten sie parallel zum Lehrendenteam. Neu für alle war die Coaches-Schulung (siehe auch Restrukturierung der Beratungsangebote).

Öffentlichkeitsarbeit und Proband:innenakquise (AP 1.9)

Für die zweite Erprobungsphase wurde ein neuer Folder mit grundsätzlich veränderter Gestaltung auf Basis der Inhalte und Struktur des vorangegangenen Folders entwickelt. Dieser sollte der Proband:innenakquise dienen. Als eine Anforderung galt, dass entstehende grafische Elemente auch für andere Medien genutzt werden können.

Der Folder wurde an Institutionen und Einzelpersonen über ein Serienbriefanschreiben verteilt. Es wurden rund 600 Briefe versendet, wozu eine vorhandene Adressliste durch die wissenschaftliche Hilfskraft aktualisiert und erweitert wurde. In der neuen Liste sind neben Kindertagesstätten und Schulen insbesondere auch Musikschulen, Agenturen für Arbeit, behördliche Einrichtungen und Stiftungen sowie fachpädagogische Einrichtungen wie z. B. aus den Bereichen Sozial- und Heilpädagogik aufgeführt. Auch interessierte Einzelpersonen wurden angeschrieben.

Zur Bewerbung zukünftiger Angebote werden immer wieder eintreffende Anfragen von Einzelpersonen nach Weiterbildungsmöglichkeiten auf Wunsch gespeichert.

Auf der Webseite des ImBiK wurden die Informationen zur Weiterbildung laufend aktualisiert und durch den Einsatz von Fotos und neu entwickelten farbigen Inhaltelementen hervorgehoben und intern verlinkt. Zum Ende der Förderphase konnte ein das Vorhaben und den geplanten Studiengang dokumentierendes Video fertiggestellt und auf der Website veröffentlicht werden. Auch auf der allgemeinen HfK-Website und den Social-Media-Kanälen sind mit Hilfe des Referates für Öffentlichkeitsarbeit und Veranstaltungsmanagement Presseartikel und Informationen erschienen.

Überarbeitung der Lernplattform (AP 1.10)

Zur zweiten Erprobung des Studiengangs ist die Einrichtung der genutzten freien Open-Source-Lernplattform Moodle vollständig überarbeitet worden. Software-Aktualisierungen mussten einerseits aus Sicherheits-Gründen durchgeführt werden, andererseits gab es deutliche Verbesserungen der Kommunikationsmöglichkeiten und auch der Bedienbarkeit innerhalb von Moodle. Insbesondere die neuen Chat-Möglichkeiten und ein E-Mail-System für interne und externe Nachrichten konnten erkannte Schwierigkeiten aus der ersten Erprobungsphase beseitigen. In der Zukunft muss Moodle möglichst um eine Video-Chat-Funktionen ergänzt werden (wie z. B. BigBlueButton). Eine aus Moodle heraus ergänzende Nutzung einer neuen Version von Microsoft SharePoint mit Funktionen zur Zusammenarbeit muss ebenfalls beobachtet werden (diese könnte beispielsweise die Kollaborations-Software Etherpad, siehe unten, ersetzen und damit Wartungsaufwand reduzieren).

Vor der Aktualisierung ist die Lernplattform in die zentrale Infrastruktur des Dezernats für Controlling und IT der HfK umgezogen. Dies stellte eine tägliche Sicherung und eine

höhere Verfügbarkeit, sowie modernere und umfangreiche Server-Ressourcen und vereinfachte Wartung und Datenwiederherstellung sicher.

Nach der Aktualisierung der Kern-Software konnten Software-Erweiterungen aus der ersten Erprobungsphase nicht mehr genutzt werden und wurden nach eingehenden Recherchen und Tests ersetzt. Moodle wurde in Folge mit der Standard-Oberflächen-Gestaltung genutzt, welche zukunftsicher weiterentwickelt wird und damit zukünftig eine reibungslosere Aktualisierung von Moodle verspricht.

Eine reguläre, schnelle und besser abgesicherte Software-Aktualisierung während der Phase der aktiven Nutzung durch die Studierenden konnte aufgrund fehlender Zugriffsrechte bzw. fehlender Ressourcen im Dezernat für Controlling und IT nicht umgesetzt werden. Es fehlen helfende Funktionen auf dem Server, um Testläufe von Software-Aktualisierungen (und damit auch neuer Funktionen) ohne größere Umstände in angemessener Zeit durchführen zu können.

Weitere, kleinere Anpassungen, abseits der Aktualisierung der Kern-Software, wurden nach Rückmeldung von Proband:innen und Lehrenden während der Erprobung vorgenommen. Gewünscht wurde u. a. ein gemeinsames und gleichzeitiges Schreiben innerhalb der Lernplattform, um beispielsweise gemeinsam Arbeitsergebnisse zu sammeln. In Zusammenarbeit mit dem Dezernat für Controlling und IT wurde daher die freie Kollaborations-Software Etherpad eingerichtet und in Moodle eingebunden. Diese Funktion wurde gut angenommen und soll auch in Zukunft bestehen, erfordert jedoch geringfügige, aber regelmäßig Ressourcen seitens des Dezernats für Controlling und IT.

Hilfe-Dokumente für Lernende und Lehrende zur Plattform innerhalb der Lernplattform wurden um Hinweise und Erläuterungen zur Bedienung in vielen Bereichen umfangreich ergänzt. Dabei wurden gerade in der erste Nutzungszeit Nachfragen der Proband:innen berücksichtigt und die Hilfe-Dokumente laufend verbessert. Eine Weiterentwicklung besonders in Hinblick auf Verbesserung der Zugänglichkeit für die Zielgruppe (strukturelle Überarbeitung z. B., etwa in Form von ‚oft gestellten Fragen‘) wäre wünschenswert.

Die in 2018 geplante automatisierte Anmeldung der Weiterbildungsstudierenden in der Lernplattform (prinzipielle Gleichstellung mit den Methoden zur Anmeldung grundständiger Studierender/technische Anbindung an die Lernplattform) konnte aufgrund fehlender Ressourcen im Dezernat für Controlling und IT nicht umgesetzt werden. Eine automatisierte Einschreibung in die verschiedenen Kurse (abhängig vom gewählten Instrument oder von den gewählten Modulen) über technische Anbindung an das Campus-Management-System erfordert überdies eine Schnittstelle, die seitens des Software-Unternehmens hergestellt werden muss.

Im Vergleich mit anderen Moodle-Installationen zeigte sich, dass die Plattform z. T. weniger performant zu bedienen ist. Damit das Nutzererlebnis möglichst positiv ist (und damit auch die Motivation und der Lernerfolg gesichert werden kann), ist eine Analyse notwendig, die Schwachstellen in der erfahrbaren Geschwindigkeit der Seite aufzeigt. Auch ist eine Anbindung an einen externen Datei-Speicherdienst notwendig, um die z. T. umfangreichen Lehr-/Lernmaterialien (Videodateien) verwalten zu können.

Mit Beginn der Corona-Pandemie wurden in der HfK bereits zuvor teilweise getestete Funktionen aus dem an der HfK seit langem genutzten Microsoft 365-Paket (ehemals Microsoft Office 365) für alle Mitglieder eingeführt. Insbesondere Microsoft Teams, in integrativer Verwendung von SharePoint Online, wird vollständig für alle Online-Veranstaltungen in der Lehre genutzt. Da eine vergleichbare Abbildung der in der Weiterbildung geplanten Kurse mit den verschiedenen bestehenden digitalen Lehr-/Lerninhalten ohne Weiteres in Microsoft Teams voraussichtlich nicht möglich ist, ist eine Nutzung von Moodle als Lernplattform weiterhin geplant. Die Entwicklung in diesem Bereich sollte jedoch weiterverfolgt werden, insbesondere im Hinblick auf die kommunikativen Möglichkeiten, wie beispielsweise Video-Konferenzen. Eine genaue Gegenüberstellung der Funktionen wäre sinnvoll.

Konzeption des Evaluationsdesigns (AP 1.11)

Entsprechend dem Arbeitspaket 1.11 „Konzeption des Evaluationsdesigns“ mit dem dazugehörigen Meilenstein 1e ist analog zur ersten Erprobung erneut ein formatives Evaluationsdesign entwickelt worden. Teilnehmende wie Lehrende wurden bereits zu Beginn darüber informiert, dass ihre Beteiligung an den Evaluationsmaßnahmen von zentraler Bedeutung für die Bewertung und Weiterentwicklung der vorgehaltenen Angebote ist. Um mit der Arbeit des wissenschaftlichen Teams vertraut zu werden, war eine der Mitarbeiterinnen im Propädeutikum anwesend, hat ihr Arbeitsfeld vorgestellt und eine kurze Einführung in relevante wissenschaftliche Arbeitstechniken gegeben.

Da aus der ersten Erprobung im Rahmen der ersten Förderphase umfangreiche Evaluationsdaten zur Zufriedenheit mit den Inhalten und der Struktur der Weiterbildung vorlagen, fokussierte das Evaluationsdesign der zweiten Förderphase die neu konzipierten Angebotsbestandteile Propädeutikum, überarbeitetes Coaching- und Beratungsangebot sowie Prüfungen und Prüfungsformate. Es sollen erneut Lehrende wie Teilnehmende in die Evaluation einbezogen werden und zudem die Coaches nach Abschluss des Coachingprogramms befragt werden.

Es wurde vereinbart, dass die Auswertungen den Lehrenden und Verantwortlichen unmittelbar zugänglich gemacht und auf der Website des Instituts veröffentlicht werden, um ein zeitnahes Nachsteuern noch während der Erprobung zu ermöglichen.

Im Rahmen der zweiten Erprobung wurden folgende Evaluationsmaßnahmen realisiert:

Zeitpunkt	Zielgruppe	Methode(n)	Zweck(e)
Auswahl-workshop	Interessent:innen	Fragebögen (teils standardisiert)	Daten zu musikalischen Vorerfahrungen/Motivation erheben
Startup	Teilnehmende	Fragebogen	Rückmeldung zu Inhalt und Struktur des Startups einholen

Abschluss der Studieneingangsphase	Lehrende	leitfadengestützte Interviews	Rückmeldungen zur Studieneingangsphase; allgemeiner Eindruck von der Gruppe; didaktische Überlegungen
Halbzeit der Erprobung	Teilnehmende	Gruppendiskussion	Zwischenstand; insb. Feedback zu Workload und Vereinbarkeit
Ende der Erprobungsphase	Coaches/ Tutorin	leitfadengestützte Interviews	Auswertung der studienbegleitenden Supportangebote
	Teilnehmende	Gruppendiskussion	retrospektiver Gesamteindruck; Schwerpunkt auf neuen Angebotsbestandteilen

Studiengangerprobung (z.B. Entwicklung, Durchführung/Umsetzung)

Durchführung des Zugangsverfahrens (AP 2.1)

Nach der formalen Prüfung der Bewerbungsunterlagen wurden 66 der 73 Bewerber:innen zum Auswahlverfahren zugelassen. Diese wurden für den Auswahlworkshop am 16. und 17.6.2018 in drei Gruppen aufgeteilt. Die Bewerber:innen kamen aus den Bereichen Kita, Grundschule und anderen Arbeitsfeldern, manche waren bereits Musikpädagog:innen.

Zugelassen wurden insgesamt 31 Proband:innen, wobei einige von ihnen nur einzelne Module, andere die gesamte Weiterbildung belegten, so dass in jedem der Module 1, 2 und 3 jeweils 25 Proband:innen teilnahmen. Umgekehrt belegten 21 Teilnehmende alle vier Module, weitere zehn Personen haben einzelne Module belegt, womit die baukastenartige Struktur und einzelne Zertifizierbarkeit von Modulen getestet werden sollte. Die dahinterstehende Forschungsfrage war, ob das neue System sowohl aus Angebotsperspektive als auch aus Nachfrageperspektive tragfähig ist.

Im Verlauf der Weiterbildung sind von den insgesamt 31 Personen vier Personen ausgefallen, d.h. sie haben abgebrochen oder sind gar nicht erst angetreten.

Durchführung der Studieneingangsphase (AP 2.2)

Die Durchführung der zweiten Erprobung begann mit einem dreitägigen Startup für alle Teilnehmenden der Weiterbildung vom 27. bis zum 29.9.2018. Hierbei lernten sich die Proband:innen untereinander kennen und bekamen einen ersten ausführlicheren Eindruck von der Hochschule, den Dozent:innen, der Tutorin und einigen Coaches. Außerdem diente das Startup dazu, die Teilnehmenden bestmöglich auf die Arbeitsweisen innerhalb der Weiterbildung vorzubereiten. Besonders wichtig dabei war auch das Angebot zur

individuellen Beratung durch die Dozentinnen, um allen Teilnehmenden von Anfang an in ihren persönlichen Bedarfen inhaltlicher und organisatorischer Art gerecht zu werden.



27. - 29.9.2018

Startup „Musik bewegt Kinder“

Donnerstag, 27.9.

		Raum
16.00 – 16.15 h	Begrüßung	105
16.15 – 17.45 h	Warm-up, Kennenlernen, Organisation (Catrin Smorra)	105
18.00 – 19.00	Einführung zum E-Learning 1 (Fadri Bischoff)	101
19.15 – ca. 19.45	HfK erkunden (Catrin Smorra)	

Freitag, 28.9.

10.00 – 11.05 h	Warm-up / Tipps zum Zeitmanagement (Johanna Schönbeck)	105
11.10 – 11.45 h	Bibliotheksführung (Veronika Greuel)	Bibliothek
12.00 – 13.15 h	Einführung in Arbeitstechniken (Kathleen Posvic)	101
	- - - Pause - - -	
14.15 – 15.15	Instrumentales Ensemblespiel (Rose Eickelberg)	105
15.30 – ca. 17.30	- Einzeltermine (nur für Modul 2) mit Instrumentallehrenden, je ca. 5': Gitarre (Anne Lüken) Klavier (Elisaveta Ilina)	235 122
	- Einzeltermine zur Beratung (freiwillig), je ca. 10': Johanna Schönbeck (u.a. bei Fragen z. Bildungszeit) Catrin Smorra (u.a. bei Fragen zur Organisation)	201 101
18.30 h – ca. 21 h	Besuch der Musikwerkstatt der Bremer Philharmoniker	Plantage 13

Samstag, 29.9.

10.00 – 10.45 h	Stimm-Warm-up (Beate Bachmann)	105
11.00 – 12.30	Einführung zum E-Learning 2 (Fadri Bischoff), daran angeschlossen weitere offene Fragen/ ...	101
12.45 – 13.45	Einführung Basiswissen Musik (nur für Modul 2) (Alla Heiland)	101

Abb.2 Ablauf des Startups

Im Anschluss fanden ab 20.10.18 im 14täglichen Abstand die Brückenkurse für ausgewählte Teilnehmende mit entsprechenden Bedarfen statt.

Durchführung eines Zertifikats sowie mehrerer Zertifikatsbausteine und Kurzzeitformate (AP 2.3)

Vom 18.10.18 bis zum 26.9.2019 wurde die Erprobung in Form einer Weiterbildung mit insgesamt 30 Teilnehmenden durchgeführt.

Alle Lehrveranstaltungen fanden im Laufe des Jahres wie geplant statt: Insgesamt wurden zusätzlich zum Propädeutikum vier Module durchgeführt, die wiederum aus unterschiedlichen Kursen bestanden.

Modul-nummer	Modul-name	Lehr-veranstaltungen	ECTS-Punkte
MAS-MuKB-PP	Propädeutikum	Startup Brückenkurs Basiswissen Musik Brückenkurs Mediendidaktik Brückenkurs Wissenschaftliches Arbeiten	3
MAS-MuKB-MP1	Musikalische Praxis I	Stimmbildung und Singen mit Kindern I Bodypercussion Musikpraxis im Wechselspiel der Künste I Musik und Sprachbildung	7
MAS-MuKB-IS1	Instrumentalspiel I und musiktheoretische Grundlagen	Instrumentalunterricht I (Gitarre/Klavier) Instrumentales Ensemblespiel Basiswissen Musik (Musiklehre und Musikgeschichte)	9
MAS-MuKB-AMP1	Angewandte Musikpädagogik I	Musikpädagogik I Musik transkulturell Unterrichtshospitationen	6
MAS-MuKB-MPP	Musikpädagogisches Projekt	Musikpädagogisches Projekt mit Dokumentation	5

Abb. 3 Module der Weiterbildung bzw. des ersten Studienjahres

Im Modulhandbuch sind alle Kurse mit ihren Inhalten und Zielen ausführlich beschrieben (siehe Anhang).

Die Weiterbildung fand an insgesamt 25 Terminen statt, wobei es regelmäßigen 14täglichen Unterricht am Donnerstagabend gab (in diese Zeiten fielen vor allem die Instrumentalkurse, sowie Stimmbildung/Singen mit Kindern und der Kurs Musikpraxis im Wechselspiel der Künste) und ungefähr einmal im Monat einen Kompakttag am Samstag. Auf diese Weise konnten die Kurse, in denen Inhalte am meisten geübt und vertieft werden mussten, regelmäßig stattfinden. Hierbei spielte auch der ständige Austausch mit der Berufspraxis der Teilnehmenden eine große Rolle und Lern-Fortschritte konnten kleinschrittig überprüft werden. Kurse, die eher allgemeinen Grundlagen dienten (z.B. Musikpädagogik) oder einer ersten Annäherung an Themen (z.B. Musik transkulturell) konnten auch punktuell stattfinden und sich dafür konzentriert einem einzelnen Aspekt widmen. Insbesondere für die Instrumentalkurse war neben der regelmäßigen Präsenzzeit eine große Selbstlernzeit angesetzt, da hier das eigene Üben, möglichst täglich, einen wesentlichen Beitrag zum Lernen bildet. Weitere Selbstlernzeiten galten der schriftlichen Vor- und Nachbereitung sowie der Bearbeitung von Aufgaben.

Musik bewegt Kinder

Berufsbegleitende Weiterbildung zur musikalisch-künstlerischen Bildung
an der Hochschule für Künste Bremen

September 2018 – September 2019

Unterrichtszeiten

- a) **Startup: 27.9.-29.9.2018** (Donnerstag 16 h bis Samstag 14.30 h)
- b) **Brückenkurse** bei Nachholbedarf:
 Sa, 20.10.18 Basiswissen Musik (ab 10 h n.V.)
 Do, 25.10.18 Mediendidaktik & Tutorium Basiswissen Musik (ab 16 h n.V.)
 Do, 8.11.18 Mediendidaktik & Tutorium Basiswissen Musik (ab 16 h n.V.)
- c) **regelmäßiger Unterricht am Donnerstag, 16.00 – 20.00 Uhr** (ca. 14täglich)
 - Gruppenunterricht „Musikpraxis im Wechselspiel der Künste“
 - Stimmbildung in Kleingruppen
 - Instrumentalunterricht (Gitarre oder Klavier) in Kleingruppen
 - teilweise: Gruppenunterricht „Basiswissen Musik“
 - individuelle Beratung

Termine:

WS 2018/19 (9 Termine)	SoSe 2019 (9 Termine plus Abschluss)
18.10.18	4.4.19
1.11.18	25.4.19
15.11.18	9.5.19
29.11.18	23.5.19
13.12.19	13.6.19
10.1.19	27.6.19
24.1.19	22.8.19
7.2.19	5.9.19
21.2.19	19.9.19
	26.9.19 (Abschluss)

d) **Schwerpunkthemen am Samstag, 10.00 – 17.00 Uhr**

10.11.18	Musikpädagogik
19.1.19	Bodypercussion/ Basiswissen Musik
9.2.19	Musikpädagogik
2.3.19	Musik & Bewegung/ Basiswissen Musik
30.3.19	Musik transkulturell
11.5.19	Instrumentales Ensemblespiel/ Basiswissen Musik
15.6.19	Musik und Sprachbildung/ Basiswissen Musik
31.8.19	(Musik & Bewegung)/ Basiswissen Musik
(14.9.19)	Prüfungstermin

Stand: 10.6.2018

Abb. 4 Termine der Weiterbildung

Teilweise wurden innerhalb der Kurse Differenzierungen vorgenommen, um den heterogenen Vorerfahrungen der Teilnehmenden Rechnung zu tragen (die Kurse Instrumentalunterricht Gitarre und Instrumentalunterricht Klavier wurden in je vier Gruppen mit meist zwei Lernenden aufgeteilt). Alle Kurse wiesen einen hohen Praxisbezug auf und waren hochschuldidaktisch stets auf verschiedene Lehr- und Lernformen ausgerichtet.

In der Weiterbildung unterrichteten zehn Lehrende, wobei drei von ihnen zum Projektteam gehörten und sieben externe Lehrende waren.

Die Erprobung des intensivierten Coachingprogramms bekam in diesem Durchlauf eine größere Rolle. Das Coachingprogramm diente insbesondere dazu, die Teilnehmenden bei ihren überwiegend im Frühjahr und Frühsommer durchgeführten musikpädagogischen Projekten zu begleiten und zu unterstützen. Dafür wurden, nachdem die Coaches am Beginn der Weiterbildung und durch Hospitationsmöglichkeiten bei ihnen kennengelernt werden konnten, im Februar konkrete Paare aus Coach und Coachee gebildet. Die Teilnehmenden hatten hierfür die Möglichkeit, auf das Arbeitsfeld bezogene Coach-Wünsche zu äußern, letztlich musste die Zuordnung allerdings eher anhand von Terminübereinstimmungen erfolgen. Ein Coach hat bis zu drei Teilnehmende betreut und stand ihnen bei der Entwicklung, Durchführung und Dokumentation des musikpädagogischen Projekts zur Seite. Dazu gab es jeweils ein Vorbereitungsgespräch und zwei Besuche vor Ort, bei denen der Coach einen Einblick in die jeweilige Arbeitsplatzsituation und die unmittelbaren Handlungsweisen dort erhielt. In Nachgesprächen dieser Besuche – meistens direkt im Anschluss – wurde die musikpädagogische Arbeit der Coachees reflektiert. Das Feedback der Coaches konnte von konkreten Handlungsanweisungen bis zu allgemeinen Tipps reichen. Darüber hinaus standen die Coaches auch zwischendurch jederzeit zur Verfügung, um Fragen zu beantworten und ggf. Hilfe zu bieten.

Die Weiterbildung mündete in die Prüfungen am 14. September, an denen alle Proband:innen teilnahmen und im Laufe des Tages mehrere (Gruppen-)Prüfungen erfolgreich absolvierten. Dabei konnten sie in praktischen Prüfungsformen zeigen, dass sie die erlernten Inhalte aus verschiedenen Veranstaltungen eigenständig anwenden und miteinander kombinieren können.

Ihre Zertifikate erhielten die Proband:innen in feierlichem Rahmen bei der Abschlussveranstaltung am 26. September. Zuvor hatte ein abschließendes Evaluationsgespräch in Kleingruppen stattgefunden.

Evaluation

Gemäß dem Evaluationsdesign enthielt die Erprobung des ersten Studienjahrs zwei hauptsächliche Evaluationszeitpunkte: Den Abschluss der Studieneingangsphase sowie das Ende der Erprobung. Darüber hinaus wurden während der gesamten Erprobungszeit Feedbackgespräche entweder als Einzelgespräche oder als Kleingruppengespräche geführt.

Evaluation der Studieneingangsphase⁶

Mit Abschluss der Startup-Phase ist ein kurzer, offener Fragebogen an alle Teilnehmenden ausgehändigt worden. Die Lehrenden wurden nach den sich an das Startup anschließenden Brückenkursen leitfadengestützt interviewt, wobei darauf geachtet

⁶ Die hier dargestellten Ergebnisse wurden bereits in ausführlicherer Form veröffentlicht: https://imbik.hfk-bremen.de/wp-content/uploads/2019/04/2019_04_29_EvaluationProp%C3%A4deutikum_fin_MIT_DECKBLATT.pdf.

wurde, weiterbildungserfahrene und neue Lehrende gleichermaßen einzubeziehen. Die Bereitschaft zur Mitwirkung an der Evaluation war groß. Alle generierten Daten wurden, sofern nötig, transkribiert und unter Zuhilfenahme der Software MAXQDA codiert und ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass insgesamt ein Startup-Angebot entwickelt und vorgehalten wurde, das den **Teilnehmenden** in einer angenehmen Atmosphäre einen Eindruck von den Inhalten, Anforderungen und Arbeitsweisen des Weiterbildungsstudiengangs vermittelt hat: Die Befragten stellten insbesondere heraus, dass ihnen die Zusammenstellung der einzelnen Bestandteile des Startups sehr gut gefallen habe. Sie schätzen die Möglichkeit, alle Fachbereiche und Dozentinnen kennenzulernen. Auch der Praxisanteil bzw. der Wechsel von Theorie und Praxis wurde als gelungen hervorgehoben.

Weiterhin sind im offenen Fragesetting die Atmosphäre und die Organisation des Startups häufig thematisiert worden. Die Atmosphäre wurde ausnahmslos als angenehm empfunden, wobei insbesondere die Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft (umfasst auch die Bereitschaft, zu beraten und auf Fragen einzugehen) und Kompetenz des Teams hervorgehoben wurden.

Viele der Befragten merkten zudem an, dass die gesamte Lerneinheit sehr gut organisiert war. Die Teilnehmenden wiesen aber auch darauf hin, dass ihnen die Pausen bisweilen zu lang waren und sich die Einzelveranstaltungen noch stärker verdichten ließen, indem man individuelle Beratungszeiten und andere optionale Angebote an die Tagesrandzeiten legte.

Kritisch betrachtet wurden vor allem einzelne Programmbestandteile wie die E-Learning-Einführung, die Einführung in Arbeitstechniken oder die Tipps zum Zeitmanagement, weil diese nicht bedarfs-/interessengeleitet angeboten worden seien. Personen, die bereits an der HfK studieren oder ein (Master-)Studium abgeschlossen haben, erachteten diese Einführungen als weniger relevant und hätten sie sich kürzer gewünscht. Die Teilnehmenden regten daher in erster Linie eine offenere, bedarfsangepasste Grundstruktur des Startups an, sodass einzelne Bestandteile je nach Vorwissen und Vorerfahrungen ausgeklammert werden könnten.

Der geäußerten Kritik, die in erster Linie den Sachverhalt betrifft, dass die Einführungen im Rahmen des Startups für die gesamte Gruppe (und nicht nach Vorkenntnissen differenziert) vorgehalten worden sind, könnte tatsächlich mit einer bedarfsorientierten Flexibilisierung begegnet werden. Dem ist entgegenzuhalten, dass das Startup auch eine gruppenspezifische Funktion erfüllt, d.h. dass die Teilnehmenden sich kennenlernen und in einen gemeinsamen Arbeitsmodus finden sollen. Zudem sind alle kritisierten Bestandteile von anderen Teilnehmenden auch explizit gelobt worden. Es muss also genau abgewogen werden, ob der subjektive Zeitgewinn und die Anerkennung von Kompetenzen an dieser Stelle stärker zu gewichten sind als der gemeinsame Auftakt.

Im Zentrum der Befragung der **Lehrenden** stand ebenfalls das Feedback zur Studieneingangsphase (Startup und Brückenkurse). Weiterhin wurde nach dem ersten Eindruck von der Gruppe der Lernenden und sich daraus ergebenden didaktischen Implikationen gefragt.

Das Propädeutikum hatte zum Ziel, insbesondere im Blick auf die Musiktheorie („Basiswissen Musik“) homogenere Ausgangsbedingungen für das Studium zu schaffen. Für den Instrumentalunterricht und die Stimmbildung sind keine Vorkurse eingeplant worden, da die Kompetenzentwicklung, so die These nach der ersten Erprobung, stark an die Präsenzphasen gebunden sind. Durch die Interviews konnte diese Entscheidung bestätigt werden: Die beiden befragten Lehrenden, für deren Bereiche kein Brückenkurs angeboten worden ist, hielten dies auch nicht für notwendig.

Alle befragten Lehrenden hatten nach Abschluss der Studieneingangsphase einen guten Eindruck von der Gruppe der Teilnehmenden. Sie beschrieben die Lernenden als sehr motiviert und konstatierten eine heterogene Zusammensetzung im Hinblick auf beispielsweise das Alter und die Vorkenntnisse. Letztere wurden dennoch als ausreichend und im Kontrast zur ersten Erprobung insgesamt als höher eingestuft. Ein Unterschied zum grundständigen Studium sei insofern gegeben, als eine gemeinsame „Basis in der Musik“ nicht vorausgesetzt werden könne. Bei einigen Musiker:innen und Musikpädagog:innen läge diese vor, bei den Teilnehmenden aus pädagogischen Berufsfeldern oftmals nicht. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Gruppengröße⁷ und -zusammensetzung von keiner der Lehrenden als hinderlich in Bezug auf die anvisierten Lernziele erachtet wurden, was mit den Befunden aus der ersten Erprobung korrespondiert. Als hinderlicher Faktor wurde stattdessen der Faktor der Zeit (meint: Taktung, Präsenzzeit und Dauer des Angebots) herausgestellt.

Aus der heterogenen Gruppenzusammensetzung ergaben sich didaktische Herausforderungen und Implikationen, die allesamt zum Ziel hatten, den Unterricht soweit wie möglich an die individuellen Bedarfe anzupassen: In den Bereichen des Instrumentalen und der Stimmbildung wurde in Kleingruppen unterrichtet. Die Einteilung in diese kleineren Lerneinheiten nutzen die Lehrenden, um eine mit Blick auf die vorhandenen Kompetenzen homogenere Ausgangssituation zu schaffen. Eine Lehrende berichtete, dass das Berufsfeld der Teilnehmenden (in diesem Falle Grundschule oder Kita) ebenfalls in die Binnendifferenzierung eingeflossen sei. Da die Kleingruppen unterschiedliche Lehrpläne und Lehrmaterialien zur Verfügung gestellt bekämen, bestünde in der Unterrichtsvorbereitung und -nachbereitung ein höherer Arbeitsaufwand als erwartet. Dennoch wünschten sich die Lehrenden, möglichst häufig auch Einzelfeedback geben zu können.

Ausführliches Feedback zu Planung und Durchführung des Propädeutikums wurde von der Lehrenden für Musiktheorie eingeholt: Trotz einer detaillierteren Erfassung der Vorkenntnisse im Vergleich zur ersten Erprobung sei die Einschätzung der initialen Lernstände und damit auch die Gruppeneinteilung weiterhin schwierig gewesen. Die Lehrende plädierte für noch ausführlichere Fragebögen oder Gespräche vorab. Für Musiker:innen, die bereits über Studiererfahrung an einer Musikhochschule verfügen, bestand die Möglichkeit, sich den Brückenkurs Musiktheorie sowie das anschließende Modul anrechnen zu lassen. Teilweise habe diese Gruppe die Veranstaltung dennoch

⁷ Da an Musikhochschulen das Format des instrumentalen Einzelunterrichts im Zentrum steht und Gruppenveranstaltungen lediglich in den theoretischen und pädagogischen Fächern geläufig sind, ist es für die Lehrenden eine Umstellung, musikalisch-praktische Fertigkeiten in Kleingruppen zu unterrichten.

freiwillig besucht, was ein didaktisches Interesse an der Musiktheorie widerspiegeln und für sich genommen wünschenswert sei. Damit diversifizierte sich die Zielgruppe jedoch erneut, wodurch hohe Anforderungen an die Lehrperson entstünden. Auf Grundlage dieser Bemühungen und trotz der angeführten Einwände sei eine homogenere Lerngruppe vor allem im Vergleich zum ersten Erprobungsdurchlauf entstanden. Das gesamte Niveau, auf das in den regulären Lehrveranstaltungen aufgesattelt werden könne, sei zudem höher gewesen.

Die Auswertung der Studieneingangsphase bildete eine Kontrastfolie, vor der die Erprobung und die Ergebnisse der Abschlussevaluation eingeordnet werden konnten.

Abschlussevaluation⁸

Die als Icebreaker eingesetzte Vierfeldertafel vermittelt einen ersten Eindruck davon, wie die **Lernenden** ihren Lernfortschritt durch die einjährige Weiterbildung beurteilten (Abb. 5). Ein Großteil der Befragten verortete sich im zweiten Quadranten, d.h. auf beiden Achsen im positiven Bereich (y-Achse: Grad der Anwendung von ‚keine Anwendung‘ bis hin zu ‚viel Anwendung‘; x-Achse: Grad der Sicherheit von ‚sehr unsicher‘ bis hin zu ‚sehr sicher‘).



Dies ist ein erfreuliches Ergebnis und korrespondiert mit der Evaluation des Lernfortschritts durch die ebenfalls erprobten Prüfungsformate. Die guten Ergebnisse in den Prüfungen unterstreichen, was ein Großteil der Teilnehmenden in der Abschlussbefragung explizit artikuliert hat, nämlich viel aus der Weiterbildung „mitgenommen“ zu haben. Damit hat sich die anfangs von den Lehrenden geäußerte Befürchtung, dass die knappe Zeit einen hinderlichen Faktor zur Erreichung der anvisierten Lernziele darstellen könnte (s. 1.3.1), nicht bestätigt.

Sicherheit ist ein Ergebnis, das insbesondere bei praktischen Fertigkeiten wie dem Instrumentalspiel mit der Routine entsteht. Solche Routinen überhaupt erst zu entwickeln, war Teil des Lernprozesses und der anvisierten Kompetenzen. Daher betonten einige der Befragten, dass die Weiterbildung einen Startpunkt bilde, von dem aus sich die musikalische Arbeit mit Kindern in der Praxis weiterentwickeln könne.

Die Befragten erläuterten im Gespräch außerdem Gründe, die sie (noch) von einer Anwendung des Gelernten abhielten. Ein wichtiges Argument war, dass das in der Weiterbildung vermittelte Repertoire sprachlich zu anspruchsvoll und daher nicht für Kinder(gruppen)

⁸ Die hier dargestellten Ergebnisse wurden in ähnlicher Form bereits veröffentlicht: https://imbik.hfk-bremen.de/wp-content/uploads/2020/02/Abschlussevaluation-der-zweiten-Erprobung-final-mit-Deckblatt_KP.pdf. Dort wird die Methodik ausführlich dargestellt und die Gesprächsleitfäden sind einsehbar. Die hiesige Darstellung fokussiert die Ergebnisse.

geeignet sei, bei denen geringe oder keine Deutschkenntnisse vorhanden seien. Weitere Hindernisse bildeten die Verhältnisse am Arbeitsplatz wie mangelnde Unterstützung, räumliche oder zeitliche Restriktionen oder der fehlende Kontakt zu einer Kindergruppe. Gründe für fehlende Sicherheit wurden ebenfalls genauer definiert: Unzureichende Übung wurde ebenso genannt wie der Besuch nur eines der angebotenen Module.

Inhaltlich konnten die Proband:innen nach eigener Aussage am stärksten vom musikpädagogischen Hauptfach und dem Instrumentalunterricht profitieren. Insgesamt ist ein Angebot vorgehalten worden, das bei den Teilnehmenden auf hohe Akzeptanz stieß. Das Weiterbildungsformat zeichnete sich insbesondere durch seine Praxisnähe und die damit verbundene Möglichkeit aus, das Gelernte unmittelbar im Berufsalltag anzuwenden. Dieser Transfer war im methodisch-didaktischen Setting angelegt und integraler Bestandteil der Weiterbildung. Er wurde durch Projektarbeit und Coachingmaßnahmen unterstützt, wodurch es möglich wurde, bereits im Lernprozess eine Professionalisierung der Praxis zu befördern. Dieser Ansatz wurde von den Teilnehmenden als sehr positiv erachtet, vor allem, da auf diese Weise auch basale Instrumentalkenntnisse direkt in die Arbeit mit Kindergruppen einfließen konnten. Die starke Praxisausrichtung bzw. das grundsätzliche Verhältnis von Theorie und Praxis verbunden mit einer fehlenden Vertiefung angeschnittener Inhalte wurden allerdings auch als hauptsächliche **Kritikpunkte** angeführt.

Die Weiterbildung verfolgte den Schwerpunkt, ihre Teilnehmenden für die praktische musikalische Arbeit mit Kindergruppen zu qualifizieren. Dies zog die methodisch-didaktische Entscheidung nach sich, der Ausbildung praktischer Fertigkeiten den Vorrang vor der Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten zu geben. In Anbetracht der geringeren Präsenzzeit verglichen mit einem Vollzeitstudium ist es unerlässlich, solche Entscheidungen bewusst im Hinblick auf die anvisierten Kompetenzziele zu treffen. Dass diese erreicht werden konnten, zeigte sich unter anderem daran, dass auch Personen, die die Weiterbildung ohne instrumentale Vorkenntnisse begonnen haben, das von ihnen gewählte Instrument mit Weiterbildungsabschluss nicht nur spielten, sondern auch direkt in der Arbeit mit Kindergruppen einsetzen konnten und einsetzten.

Einige der Teilnehmenden sahen in dieser praktischen Ausrichtung der Weiterbildung allerdings eine Schwäche: Sie äußerten, dass ihnen an vielen Stellen die theoretische Fundierung und Reflexion gefehlt hätten. Damit einher geht die Kritik, dass es dadurch nicht zu einer angemessenen Vertiefung der Inhalte gekommen sei.

Die Lernenden erkannten durchaus an, dass die Auswahl der Inhalte eine Frage der Zeit und damit auch der Prioritätensetzung war und sahen es aus diesem Grund auch als ihre eigene Aufgabe an, Themen bei Bedarf selbstständig zu vertiefen. Nichtsdestotrotz zeichnen beide Kritikpunkte ein kohärentes Bild der Theorie- und Praxisanteile: Die Praxis ist – auch in der Wahrnehmung der Teilnehmenden – deutlich stärker, wenn nicht sogar zu stark gewichtet. Eine bedarfsorientierte Nachsteuerung würde demnach bedeuten, die theoretischen Anteile auszubauen und damit auch zu einer Vertiefung der Inhalte beizutragen.

Wenn einzelne Fächer kritisiert wurden, dann, weil sich die Teilnehmenden andere Inhalte vorgestellt hatten. Rückmeldungen dieser Art wurden individuell an die Lehrenden zurückgespielt.

Die Gruppe der Teilnehmenden wurde auch in der zweiten Erprobung u.a. nach Differenzierungsmerkmalen zusammengestellt. Die Zusammensetzung korrespondiert zum einen mit der Breite der Berufsgruppen, die musikalisch mit Kindern arbeiten (können). Zum anderen entspricht sie dem Kerngedanken des lebenslangen Lernens, der darauf abzielt, einen Zugang zu Hochschulen auch mit zunehmendem Alter und unabhängig von bisherigen Bildungsentscheidungen zu gewährleisten. Bereits in der ersten Erprobungsphase konnten zahlreiche Erfahrungen mit einer heterogenen Lernendengruppe gesammelt werden. Sie mündeten in die Idee eines Propädeutikums, in dem die Vorkenntnisse detailliert erhoben und in bestimmten Dimensionen angeglichen werden sollten. Aus Sicht der Teilnehmenden wurde die heterogene Zusammensetzung der Gruppe insbesondere in Bezug auf die Interprofessionalität wahrgenommen.

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

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

Auch am Ende der Erprobungsphase wurde wieder die Sicht der **Lehrenden** eingeholt, allerdings fokussiert auf die Coaches und die Tutorin als Lehrbegleitende. Ihre Sicht ergänzt die Teilnehmendenperspektive insbesondere um organisatorische Aspekte der studienflankierenden Maßnahmen und liefert eine weitere Einschätzung der Lernentwicklung. Die Beurteilung der Angemessenheit der Formate in Dimensionen wie Zeitpunkt (im Studienverlauf), Dauer und inhaltlichem Mehrwert war Ziel der Evaluationsgespräche.

Es hat sich als sehr sinnvoll erwiesen, die Coaches und die Tutorin an den Auftaktveranstaltungen (Auswahlverfahren, Informations- und Schulungsveranstaltungen, Startup) teilnehmen zu lassen. So haben die Lehrenden nicht nur die Gruppe kennengelernt, sondern konnten auch untereinander in die Zusammenarbeit und den Austausch finden.

Eine explizite Schulung gab es für die Gruppe der Coaches. Diese hat sie insgesamt angemessen auf ihre Rolle vorbereitet. Es wurden jedoch im Rahmen der Evaluationsgespräche folgende zusätzliche oder vertiefende Inhalte angeregt:

- Beobachtungstechniken
- Vorbereitung auf schwierige Kommunikationssituationen
- grundsätzlich mehr Informationen über die Ziele der Weiterbildung; explizitere Informationen zu den Anforderungen an die Projekte

Die Tutorin hat nicht eigens eine Schulung erhalten, sich aber durch ihre Teilnahme am Auswahlverfahren und am Startup grundsätzlich sehr gut vorbereitet gefühlt. Sie äußerte aber ebenfalls den Wunsch, umfangreicher über Grenzen der Tutor:innenrolle und Lösungen für schwierige Kommunikationssituationen informiert zu werden. Ein Ausbau der Coaching-Schulung auch unter Einbeziehung der Tutorin/des Tutors ist demnach sinnvoll.

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

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

In wenigen Fällen kam keine oder keine gewinnbringende Zusammenarbeit zustande. Die Coachees haben sich in diesen Fällen keine Begleitung gewünscht, was vor allem an unterschiedlichen fachlichen Hintergründen lag. Eine inhaltliche Passung zwischen Coach und Coachee konnte aufgrund von terminlichen Restriktionen nicht immer gewährleistet werden (unter anderem im Hinblick auf Instrument, Alter der Zielgruppe, zentrale künstlerische Ausdrucksform), sollte aber vor dem Hintergrund der Erprobung künftig prioritär behandelt werden. Das hieße, den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und Interessen konsequent den Vorrang vor organisatorischen Belangen zu geben und – um dies zu erreichen – die Beratungssettings auch ins Digitale zu spiegeln.

Aus Sicht der Teilnehmenden gab es insgesamt aber viel Lob für das Engagement der Lehrenden, der Coaches und der Tutorin, die die Arbeit in der Weiterbildung ihrerseits ebenfalls als Bereicherung empfanden. Insbesondere das Tutorienprogramm wurde uneingeschränkt positiv bewertet und empfohlen. Vor allem wurde die Hilfe der Tutorin bei der Erarbeitung der musiktheoretischen Grundlagen in Anspruch genommen. Aber auch als allgemeine Ansprechpartnerin bot sie den Teilnehmenden ein verlässliches Gegenüber bei Fragen und Problemen aller Art und trug so zur positiv-unterstützenden Atmosphäre innerhalb der Weiterbildung bei.

Begleitende Maßnahmen

Mediendidaktische Schulungen und Unterstützungsangebote

In der Studieneingangsphase wurde eine zweitägige Schulung für alle Proband:innen zur Einführung der gemeinsamen Lernplattform Moodle durchgeführt (jeweils ein bis

eineinhalb Stunden). Anhand eines Beispiel-Kurses sind die verschiedenen Arten von Kursinhalten vorgestellt und Kommunikationsmöglichkeiten innerhalb der Plattform ausprobiert worden.

Über eine Hausaufgabe waren die Teilnehmenden aufgefordert, das Vorgestellte in der eigenen Arbeitsumgebung zu Hause zu wiederholen. So konnten erste Schwierigkeiten in der selbständigen Arbeit mit der Lernplattform identifiziert werden. Für die meisten Teilnehmenden stellten die grundlegenden Funktionen keine Hürde dar.

Im zweiten Teil der Schulung wurden zunächst Fragen beantwortet. Neben weiterführenden Inhaltselementen in der Plattform, die ggf. von Lehrenden im Kurs genutzt werden, wurden weitere Kommunikationsmöglichkeiten und die Möglichkeit persönlicher Einstellungen innerhalb der Plattform vorgestellt.

Fragen gab es in der Studieneingangsphase insbesondere zum WLAN-Zugang an der HfK. Dazu wurde in Folge eine gesonderte Sprechstunde angeboten. Das Verfahren ist aufwendig und die Konfiguration fehleranfällig. Der überwiegende Teil der Weiterbildungsteilnehmenden konnte die Anmeldung jedoch erfolgreich selbständig durchführen. Dennoch ist eine einfachere Einrichtung notwendig, um ein reibungsloseres gemeinsames Arbeiten von Beginn an zu ermöglichen und damit auch unerfahrenere Personen selbstständig eine WLAN-Verbindung herstellen können. Eine Änderung des Verfahrens seitens des Dezernats für IT und Controlling ist bereits angedacht, wurde bisher aufgrund fehlender Ressourcen jedoch noch nicht umgesetzt.

Die mediendidaktische Unterstützung während der Erprobung wurde flexibel per E-Mail, Telefon (ggf. mit Fernwartung/Remote-Zugriff) und persönlich angeboten. Termine in der HfK wurden, oft unter Zeitdruck seitens der Teilnehmenden, meist direkt in der Zeit vor den Präsenzterminen vereinbart.

Im weiteren Verlauf der Erprobung gab es nur noch wenige Anfragen, die überwiegend Fragen zur Bedienung der Lernplattform betrafen und meist per E-Mail beantwortet werden konnten. Während der Bearbeitung der musikpädagogischen Projekte der Teilnehmenden wurden einzelne Personen intensiver betreut, insbesondere zur Videodokumentation der Projekte (Kameraaufnahmen/Videoschnitt).

In der Lernplattform stand darüber hinaus ein umfangreicher Hilfe-Bereich zur Verfügung, in der in der Schulung vermittelte und neue Funktionen kurz dargestellt wurden. Aufgrund fehlender Ressourcen musste auf anschaulichere Anleitungen mit Screenshots oder Videoelementen verzichtet werden, jedoch waren ergänzende individuelle Hilfen oft auch ausreichend.

Mobiles Audio-Video-Aufnahmestudio (MAVAS)

Zur Produktion von digitalen Lehr-/Lernmaterialien wurde nach eingehender Recherche und externer Beratung eine Video-Ausrüstung inklusive Licht-Set beschafft. Die Ausrüstung soll den Weiterbildungs-Studierenden eine Aufzeichnung ihrer musikpädagogischen Projekte unabhängig von möglicherweise vorhandenen eigenen Geräten ermöglichen und darüber hinaus für Video-/Audio-Dokumentationen in der Lehre zur Verfügung stehen.

Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Ausrüstung erweitert werden musste, um digitale Inhalte für die Weiterbildung (Lehr-/Lernvideos, Audiomaterial) in unterschiedlichen

Lehr-/Lernsituationen und in verschiedenartigen Räumlichkeiten möglichst einfach und selbstständig, jedoch zugleich technisch qualitativ hochwertig und einheitlich gestaltet herstellen zu können. Dazu wurde ein externer Dienstleister beauftragt, ein technisches Konzept für ein mobiles Audio-Video-Aufnahmestudio (MAVAS) zu erstellen und geeignete Produkte zu recherchieren. Die zuvor beschaffte Ausrüstung diene als Ausgangspunkt. Das MAVAS ist transportabel und in kurzer Zeit von einer Person aufzubauen und in der Folge auch von einer Person allein zu bedienen.

Hauptbestandteile sind:

- digitale Systemkamera (optimiert zur Aufnahme von Videomaterial)
- Kontrollmonitor (zur Selbstkontrolle des Bildausschnittes)
- Audio-Aufnahmegerät (für eine bessere Audioqualität)
- Stative für Kamera und Audio-Aufnahmegerät
- Licht-Set
- eigens erstellte Abstandsbänder (um Abstände bei Licht und Audiogeräten und Kamera schnell herstellen zu können)
- Transport-Case (rollbar, Maßanfertigung; in der folgenden Abbildung ist noch ein Rollwagen zu sehen, der durch ein abschließbares Case ersetzt wurde)
- kostenlos zugängliche Videoschnittsoftware

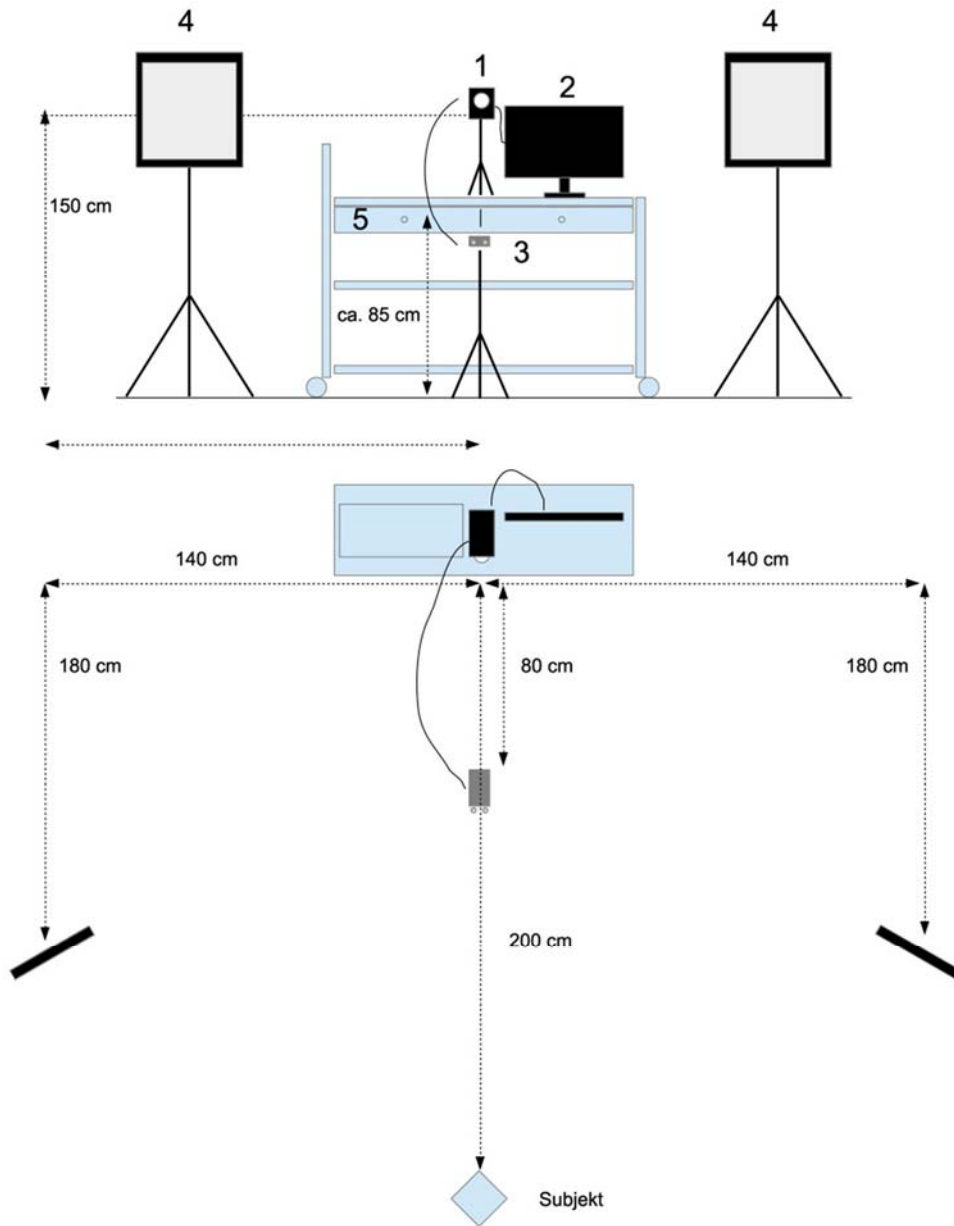


Abbildung 6: schematische Darstellung MAVAS (Version 1)

Weitere Geräte sind für verschiedene weitere Einsatzszenarien beschafft worden. Dazu gehören:

- Smartphone mit Stativhalterung zur Aufnahme in kleinen Räumen (zugleich einfachere Bedienung für weniger technisch erfahrene Personen)
- Video-Mikrofone (Raumklang und gerichteter Klang für Instrumente)
- Software zur Bildschirmaufzeichnung (zur einfachen Erstellung von Software-Anleitungen)

Der Dienstleister erstellte eine begleitende schriftliche und bebilderte Anleitung. Eine zielgruppenspezifische Überarbeitung der Anleitung ist allerdings erforderlich.

Da die Erweiterung der angeschafften Ausrüstung (als MAVAS) aufgrund der Erfahrungen und Überlegungen nach der zweiten Erprobung entstanden ist, bedarf das MAVAS Tests durch Lehrende und Studierende und in Folge möglicherweise eine weitere Anpassung an die Bedürfnisse der Personengruppen.

Das mobile Studio erfordert eine regelmäßige Wartung, damit dieses jederzeit einsetzbar und ausleihbar ist. Dazu muss das Studio in die bestehenden Ausleihmöglichkeiten an der HfK integriert werden. Neben Anleitungen zum Selbststudium sollte darüber hinaus eine unterstützende Person für Nachfragen und ggf. Einführungen Studierenden und Lehrenden zur Verfügung stehen.

Bearbeitung der Forschungsfragen

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den in der Vorhabensbeschreibung formulierten Forschungsfragen (kursiv) kurz dargelegt.

1. Weiterbildende Studiengänge, die nicht mit einem ‚klassischen‘ Master of Music abgeschlossen werden, sind an deutschen Musikhochschulen bislang unüblich. Lässt sich durch die Dissemination des anvisierten Studiengangs „Musik bewegt Kinder“ eine Veränderung im traditionell geprägten Selbstverständnis von Musikhochschulen herbeiführen?

Im Verlauf der letzten Jahre hat sich gezeigt, dass sich der Wandel des Selbstverständnisses von Musikhochschulen langsam, aber stetig vollzieht. Der äußere Auslöser für diese Entwicklung ist der unübersehbare Mangel an gut ausgebildetem musikpädagogischem Personal für allgemeinbildende Schulen, Musikschulen, Kindertagesstätten, Konzerthäuser, Kirchengemeinden und außerinstitutionelle Unterrichtstätigkeiten. Daher befassen sich insbesondere die musikpädagogischen Studiengänge und hierunter allen voran der Bereich der Elementaren Musikpädagogik mit akademischer Weiterbildung. Es ist ein Bewusstsein entstanden, dass Weiterbildung nicht allein den Musikakademien überlassen werden kann, sondern (auch) Hochschulaufgabe ist.

Erste Initiativen, die von diesem Wandel zeugen, seien hier kurz angerissen: Bei der Sommertagung der Rektorenkonferenz der deutschen Musikhochschulen 2019 an der Hochschule für Musik Nürnberg wurde das Thema ‚Akademische Weiterbildung‘ als eines von drei zentralen Panelthemen diskutiert. Barbara Stiller hat dazu mit dem Freiburger Kollegen Prof. Dr. Lessing einen Impulsinput für eine Gruppe der Rektor:innen und Kanzler:innen gegeben.

Nicht nur in Nürnberg wurde das ImBiK in seiner Vorreiterrolle wahrgenommen und für Beratungen und Coachings konsultiert. Es entstehen weiterhin Zentren und Stellen, die

sich mit hochschulischer Weiterbildung befassen und Angebote vorhalten. Exemplarisch sei hier das L³Musik erwähnt, das in Detmold angesiedelt ist und 2019 gegründet wurde.

2. Mit welchen Maßnahmen kann im Rahmen von weiterbildenden Studienformaten auf eine Entlastung der Weiterbildungsteilnehmenden in ihrem beruflichen Alltag hingewirkt werden? Welchen Beitrag leisten auf der Angebotsseite einzeln studierbare Zertifikatsbausteine/Kurzzeitformate?

Im Verlauf der ersten Erprobung dominierten die Themen Vereinbarkeit, Mehrfachbelastung/Überlastung und Abbruch den Diskurs und verhältnismäßig viele Teilnehmende brachen die Weiterbildung trotz gegebener hoher Zufriedenheit mit den Inhalten ab. Entsprechend war ein zentrales Anliegen der Studiengangsentwicklung, in dieser Hinsicht Nachsteuerungen vorzunehmen.

In der zweiten Erprobungsphase konnten gute Erfahrungen mit transparenter Kommunikation und intensiver Beratung zu Vereinbarkeitsfragen gesammelt werden: Bereits vor Studienbeginn wurden Studiengangsinteressierte über das pro Woche zusätzlich zu leistende Arbeitsaufkommen (entspricht dem Workload der gewählten Module) informiert. In der Beratung wurde der Schwerpunkt auf die Integration dieses Workloads in den Alltag gelegt, Modellstundenwochenpläne haben die konkrete Planung weiter befördert.

Hinsichtlich der Entlastung am Arbeitsplatz wurde eine Handreichung für Arbeitgebende erstellt und allen Teilnehmenden zugänglich gemacht. Diese enthielt neben Informationen zur Weiterbildung auch Hinweise zu Entlastungsmöglichkeiten durch Arbeitgebende.

Auch die Flexibilisierung der Studienstruktur wurde in der zweiten Förderphase umgesetzt und positiv evaluiert. Zum einen wurde die Studienstruktur nach dem Baukastensystem reorganisiert, sodass, je nach Interessenlage und verfügbaren Ressourcen, nun auch einzelne Module belegt werden konnten (Möglichkeit der Anerkennung auf Zertifikate und den Master ist gegeben). Zum anderen studierten Proband:innen nur ein oder zwei Module, um zu erproben, ob das neue System sowohl aus Angebotsperspektive als auch aus Nachfrageperspektive tragfähig ist.

Insgesamt konnte mit diesen Maßnahmen eine deutliche Entlastung herbeigeführt werden. Die Evaluationsgespräche ergaben, dass das Belastungslevel als angemessen erachtet wurde; Abbrüche aus diesem Motiv gingen stark zurück. Vor allem die Beratungs- und Informationsangebote zu Beginn trugen dazu bei, dass das Arbeitspensum von Beginn an realistisch eingeschätzt und nur die entsprechende Anzahl an Modulen gebucht wurde.

3. Wie kann die Zusammenarbeit zwischen Coaches und Coachees möglichst gewinnbringend für beide Seiten ausgestaltet werden und wie können grundständige Studiengänge und das Coachingprogramm verschränkt werden?

Für das Coachingprogramm konnten neben ehemaligen Studierenden (Absolvent:innen, Dozierende) auch Studierende aus dem grundständigen Studium im fortgeschrittenen Fachsemester gewonnen werden (Peer-Prinzip). Von diesem Austausch profitierten beide Seiten: Die grundständig Studierenden bekommen neue Perspektiven aus dem Berufsalltag und üben sich in einer beratenden Rolle. Die Weiterbildungsteilnehmenden wiederum

erlangen Einblicke in das Studium der Elementaren Musikpädagogik und erhalten Feedback von (künftigen) professionellen Musiker:innen.

Um alle Potentiale in der Zusammenarbeit zwischen Coaches und Coachees auszuschöpfen, sollte vor allem auf eine inhaltliche Passung (z.B. musikpädagogische Schwerpunkte, Erfahrungen der Coaches mit den unterschiedlichen Zielgruppen) der Coaching-Paare geachtet werden. In der Erprobung war die Zusammenstellung oft in erster Linie terminlich bedingt, das hat sich als unzulänglich herausgestellt. Wie oben schon erwähnt könnten digitale/asynchrone Formate (z.B. die Besprechung von Videos) die Notwendigkeit abmildern, gleiche Zeitfenster zur Verfügung zu haben.

Außerdem sollten die Coaches eine intensivere Schulung erhalten, in der die Methodik stärker in den Fokus rückt. Eine solche Schulung könnte man eventuell auch wieder für andere grundständig Studierende öffnen, die Interesse an Beratungsszenarien haben (z.B. in Verbindung mit dem Fach Hochschuldidaktik). Auf diese Weise ließe sich die Verschränkung des Coachingprogramms mit der grundständigen Lehre weiter ausbauen.

4. Performative Prüfungsformate sind in der grundständigen Lehre an der HfK Bremen selbstverständlich. Wie lassen sich diese für weiterbildende Lehre weiterentwickeln und mit passgenauen, neuen Prüfungszenarien kombinieren?

Performative Prüfungsformate sind an der HfK Bremen wie an anderen Musikhochschulen auch, bisher in erster Linie künstlerische Prüfungen (Vorspiele/ Konzerte/ Performances) oder Lehrproben. Letztere lassen sich in abgewandelter Form für die weiterbildende Lehre übernehmen. Dabei geht es nicht um Lehrszenarien des klassischen Instrumentalunterrichts, wohl aber um das Anleiten von Gruppen, wie es auch in den Lehrpraxisprüfungen im Studiengang Elementare Musikpädagogik gefordert ist. Idealerweise wird das Erreichen eigener (künstlerischer und) spieltechnischer Fähigkeiten innerhalb solcher Formate mit geprüft, also in der anwendungsbezogenen Darstellung und nicht allein könnens- und wissensreproduzierend. Auf diese Weise wird den Besonderheiten der Zielgruppe im Vergleich zu grundständig Studierenden kompetenzorientiert Rechnung getragen (siehe auch Entwicklung von Prüfungsformaten und Weiterentwicklung des Zugangsverfahrens).

Mündliche Prüfungen können als Gruppengespräche stattfinden, um an die Lernsituationen im Studiengang anzuknüpfen und die Anwendung von Wissen anhand von realitätsnahen Problemstellungen mit einer Umsetzung in künstlerisch-pädagogische Handlungsszenarien zu fordern und zu fördern. Die künstlerisch-praktische Prüfung im Instrumentalfach darf ebenfalls anwendungsbezogen sein, das bedeutet, es müssen keine Stücke aus einem klassischen Werkekanon vorgetragen werden, sondern Spieltechnik und musikalischer Ausdruck können z. B. anhand von selbsteingerichteten Liedern o.ä. präsentiert werden.

5. Die Studieneingangsphase ist für einen erfolgreichen Studienverlauf von zentraler Bedeutung. Weiterbildungsstudierende, die zuvor noch nicht an einer künstlerischen Hochschule studiert haben, müssen mit den dortigen Lehr-/Lernszenarien vertraut gemacht werden, um zu einer realistischen Einschätzung über einen zukünftigen Studienverlauf zu gelangen und eine individuelle Studienorganisation vornehmen zu können. Wie muss eine Studieneingangsphase zukünftig gestaltet werden, um allen

Weiterbildungsstudierenden gerecht werden zu können? Welche Elemente muss ein Propädeutikum beinhalten, damit die Teilnehmenden die an das Studium anzulegenden Erfordernisse realistisch einschätzen und entsprechende Gelingensbedingungen eruieren können?

Zu Beginn des weiterbildenden Studiums gilt es, inhomogene Lernstände durch gezielte Angebote bestmöglich anzugleichen. Dies kann auf dem Wege eines Propädeutikums erreicht werden. Die Konzeption des Propädeutikums erfolgte auf Basis der Erfahrungen mit den Spezifika der Zielgruppe aus der ersten Förderphase. Erfahrungen aus anderen Projekten und Studiengängen wurden ebenfalls einbezogen. Folgende Gesichtspunkte waren wichtig für die konkrete Entwicklung:

- **Kennenlernen.** Die Teilnehmenden sollen die Gelegenheit haben, sich vor Beginn der eigentlichen Weiterbildung untereinander sowie auch die Dozent:innen und das Projektteam kennenzulernen.
- **Orientierung.** die Teilnehmenden sollen sich in den Räumlichkeiten der Hochschule zurechtfinden (inkl. Bibliotheken/Mensa usw.). Zur Orientierung gehören auch Aspekte des Zeitmanagements und die Einführung in Arbeitstechniken.
- **Erhebung von Lernständen.** Da das Studium auf eine individuelle Kompetenzentwicklung abzielt, sollen mit Studienbeginn die Lernstände in relevanten Fächern erhoben werden. Dies bildet die Grundlage für die Brückenkurse und die Zusammenstellung von Lern- und Arbeitsgruppen.
- **Bildung von Lerngruppen.** Für die Organisation des Instrumentalunterrichts müssen die Instrumentallehrenden nach dem Propädeutikum in der Lage sein, das Niveau der Teilnehmenden so einschätzen zu können, dass handhabbare Kleingruppen mit ähnlichen Kompetenzentwicklungsperspektiven gebildet werden können.

Konzipiert wurde zum einen ein dreitägiges „Startup“ für alle Teilnehmenden zu Beginn der Weiterbildung mit einer Mischung aus Informationen, gemeinsamen Aktivitäten, individuellen Beratungsangeboten und Formen der Wissensstandeinschätzung. Zum anderen wurden Brückenkurse für ausgewählte Teilnehmende entwickelt, die ein gemeinsames Einstiegsniveau insbesondere in der Musiktheorie gewährleisten sollten. Beides miteinander bildete das Propädeutikum. Während der zweiten Förderphase, in der das erste Studienjahr mitsamt der dazugehörigen Prüfungsformen erprobt worden ist, wurden Techniken wissenschaftlichen Arbeitens im Propädeutikum ausgeklammert. In Folgedurchgängen und mit Blick auf das Mastermodul werden diese Inhalte aber sehr viel wesentlicher werden und das Propädeutikum wird in dieser Hinsicht eine Erweiterung erfahren.

Insgesamt hat sich das dargelegte Konzept als tragfähig erwiesen. Es wurde eine konstruktive Arbeitsatmosphäre für das sich anschließende Studium geschaffen und alle Beteiligten sahen einen klaren Mehrwert in diesem Vorgehen. Ausbaufähig ist neben den wissenschaftlichen Anteilen vor allem der Umfang der Brückenkurse. Je nach Vorkenntnissen ist auch eine flexibler, auf individuelle Bedarfe zugeschnittener Umfang denkbar. Dies setzt eine noch detailliertere Erfassung der Eingangskompetenzen voraus, was nach den Erfahrungen in der Erprobung sinnvoll erscheint.

Beibehalten werden sollte die Einbindung aller Lehrenden, aber besonders auch der Tutorin/des Tutors sowie der Coaches. Die gruppenspezifische Funktion eines Propädeutikums ist nicht zu unterschätzen, weshalb eine Individualisierung von Angebotsbestandteilen (im Sinne von: Teile des Angebots müssen nicht besucht werden, wenn eine Person bereits über ausreichende Vorkenntnisse verfügt) nicht zu Lasten des Kennenlernens und Findens in einen gemeinsamen Arbeitsmodus vorgenommen werden sollte.

6. Inwiefern sind Weiterbildungsangebote unterhalb von Zertifikaten bei den anvisierten Zielgruppen nachgefragt und marktfähig? Welchen Beitrag leisten Studienformate unterhalb von berufsbegleitenden Studiengängen und Zertifikatsstudien zur Öffnung der Hochschule? Lassen sich darüber hinaus zusätzliche Zielgruppen für ein weiterbildendes Studium im Master „Musik bewegt Kinder“ gewinnen (beispielsweise künstlerische tätige Musiker:innen ohne pädagogische Vorerfahrungen)?

Die Nachfrage nach Kurzzeitformaten (auch unterhalb der Modulebene) ist vorhanden, weshalb perspektivisch die Möglichkeit eingeräumt werden soll, auch Wochenendkurse zu öffnen und einzeln zu distribuieren. So sind beispielsweise Kurse wie „Musik transkulturell“ oder „Musik und Sprachbildung“ hochgradig interessant für Mitarbeitende in Kitas und Grundschulen, die Deutsch auch als Zweit- und Fremdsprache vermitteln. Solche Angebote können für Studieninteressierte auch zum „Schnuppern“ genutzt werden: Bevor die Entscheidung für ein Weiterbildungsangebot getroffen wird, kann im Rahmen solcher kostengünstigen Kurzzeitformate beurteilt werden, ob die Inhalte dem Weiterbildungswunsch (Interessen, Neigungen, Bedarf) entsprechen.

Auch Personen, die sich regelmäßig weiterbilden müssen (z.B. Lehrkräfte) können über derartige Formate erreicht werden. Hier sind Kooperationen mit anderen Weiterbildungsanbietern möglich und erstrebenswert. Erste Kontaktaufnahmen mit dem Landesinstitut für Schule Bremen (LIS) und der Senatorischen Behörde für Kinder und Bildung haben in der zweiten Förderphase stattgefunden.

In der vergangenen Erprobung wurden aus Kapazitätsgründen zwar einzelne Module angeboten, unterhalb dieser Ebene wurde allerdings kein Angebot erprobt.

7. Wie kann eine weitere Profilierung bzw. Schärfung des Qualifikationsprofils vorgenommen werden? Inwieweit muss dazu eine Abgrenzung zu anderen, ähnlichen Abschlüssen erfolgen? Entlang welcher Begriffe/Grenzen können die Qualifikationsprofile der einzelnen angebotenen Studienformate differenziert werden?

Die Profilierung ist in drei Dimensionen vorgenommen worden, die das Masterangebot „Musikalisch-kulturelle Bildung 0–10“ von anderen Anbietern am Markt unterscheiden: Erstens adressiert das Angebot eine breite und interprofessionelle Zielgruppe und ist nicht auf einzelne Berufsgruppen wie Erzieher:innen oder Grundschullehrer:innen oder Musikpädagog:innen beschränkt. Diese weit aufgestellte Zielgruppenorientierung liegt darin begründet, dass die berufliche Vielfalt für die Gesamtgruppe der Weiterbildungs-Studierenden besondere Chancen bietet, produktiv und kreativ mit den individuellen Kompetenzen und musikalischen Fähigkeiten der beruflich Qualifizierten umzugehen. Der Blick auf unterschiedliche Berufsfelder und Kontexte der kulturellen Bildung wird auf diese Weise produktiv, kooperativ und maximal durchlässig geweitet.

Zweitens richten sich die vermittelten Inhalte an der musikalischen Arbeit mit Kindern der Altersgruppe 0–10 Jahre aus. Dies entspricht den aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen, die darauf abzielen, die Lernorte Krippe, Kita und Schule enger zu verzahnen und zunehmend auch mit unterschiedlichen außerschulischen Lernorten der kulturellen Bildung (Museen, Theater, Kunsthalle, Musikwerkstatt Bremen etc.) zu kooperieren. Drittens zeichnet sich das Studienangebot durch seine starke Praxisanbindung aus: Das Studium ist auf die konkrete berufliche Tätigkeit ausgerichtet und bindet Praxisfragen kontinuierlich ein.

8. Die Praxisnähe der Angebote ist in ausreichendem Maße vorhanden. Auf welche Weise können Elemente theoretischer Reflexion verstärkt einfließen? Welches sind geeignete Maßnahmen für mehr wissenschaftliche Fundierung in der Weiterbildung?

In der zweiten Erprobung sind sowohl das Basiswissen Musik als auch die Musikpädagogik (zeitlich wie inhaltlich) ausgebaut worden, um die wissenschaftliche Ausrichtung des Angebots zu stärken. Die Evaluation hat allerdings ergeben, dass die Teilnehmenden sich weiterhin verstärkt die theoretische Auseinandersetzung mit Fragen der Musikpädagogik und Musikvermittlung wünschen. In der finalen Überarbeitung der Inhalte sind die Stundenzahlen für theoretische Fächer daher erneut angepasst worden. Einen weiteren Beitrag wird die Einführung in wissenschaftliche Arbeitstechniken als Bestandteil des Propädeutikums leisten, die in der Erprobung ausgeklammert worden ist.

9. Auf welchem Wege kann im Kontext ästhetisch-musikalische Bildung und Kulturvermittlung der Transfer von theoretischen und musikpädagogischen Erkenntnissen in die Berufspraxis und umgekehrt von Fragestellungen aus der Praxis in die Lehre erfolgen und innerhalb des Studiums fruchtbar gemacht werden?

Das Lehr-Lernsetting an der HfK ist vielen Punkten sehr gut geeignet, den Theorie-Praxis-Transfer zu befördern: So ist die Anwendung des Gelernten am Arbeitsplatz mit anschließender Reflexion (schriftlich oder in der nächsten Präsenzphase) ein dezidierter und regelmäßiger Bestandteil des Curriculums. Fragestellungen aus der Praxis werden zudem in den Unterricht aufgenommen und dort gemeinsam bearbeitet. Nicht zuletzt sorgt das Coaching am Arbeitsplatz dafür, dass die Lehre praxisinformiert ausgestaltet werden kann, da die Coaches die konkreten Verhältnisse am Arbeitsplatz (Möglichkeiten und Grenzen) in die Hochschule zurückspiegeln. Dies gilt allerdings vornehmlich für musikpraktische und bislang noch nicht so stark für theoretische Fragestellungen.

Viele der zu Theorie-Praxis-Verzahnung gewonnenen Erkenntnisse sind in die Forschungsgruppe der wissenschaftlichen Begleitung zu diesem Thema eingeflossen. Eine Mitarbeiterin hat aktiv in der Forschungsgruppe und an der daraus entstandenen Publikation⁹ mitgewirkt.

⁹ Mörth, Anita/Klages, Benjamin/Cendon, Eva unter Mitarbeit von Kathleen Posvic u.a. (2020): Aspekte von Work-based Learning in (Studien-)Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. Ergebnisse einer partizipativen Aktionsforschung. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‘. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-189694> (letzter Aufruf: 08.03.2021).

Gender Mainstreaming

Nach wie vor ist die frühe Bildung in Deutschland weiblich dominiert. Im Jahr 2018 arbeiteten in den Bremer Kitas zu 9,1% männliche pädagogische Fachkräfte, was bereits den dritthöchsten Anteil im bundesweiten Vergleich darstellte (an den ersten beiden Stellen: Hamburg mit 10,9% und Berlin mit 10,5%)¹⁰. Im Grundschullehramt sank der Anteil männlicher Beschäftigter seit 1960 kontinuierlich - im Schuljahr 2019/2020 betrug ihr Anteil nur noch 10,6%. Während der Männeranteil also im Elementarbereich (langsam) steigt und im Grundschulbereich weiter sinkt, beträgt er insgesamt doch nur rund 10% der Beschäftigten¹¹. Die musikpädagogische Arbeit mit den Schwerpunkten der frühen musikalischen Bildung und dem Instrumentalunterricht ist ebenfalls weiblich dominiert.

Bezogen auf das hier dargelegte Vorhaben konnte also davon ausgegangen werden, dass ein Großteil der Interessent:innen weiblich ist. Diese Hypothese hat sich in der zweiten Erprobungsphase erneut bestätigt.

Eine Gender Mainstreaming-Strategie erschöpft sich vor diesem Hintergrund allerdings nicht in der anzustrebenden ausgewogenen Beteiligung aller Geschlechter. Als zweiter wesentlicher Faktor ist zu beachten, dass „nur 5 % der pädagogisch Tätigen einschlägig akademisch qualifiziert sind“¹² – gegenüber 17% in der Gesamtbevölkerung¹³.

Für eine entsprechende Akademisierung der Frühpädagogik sprechen viele Gründe: Unter anderem kann sie sich positiv auf das Sozialprestige und die Einkommensentwicklung in diesem Berufsfeld auswirken, was wiederum einen höheren Männeranteil befördern und die „vergleichsweise hohe Fluktuation aus dem Berufsfeld Frühe Bildung hinaus“¹⁴ reduzieren könnte. Eine zunehmende Professionalisierung trägt zudem zur Qualitätssteigerung und wissenschaftlichen Fundierung des Tätigkeitsfeldes bei.

Angebote hochschulischer Weiterbildung, wie sie im Projekt LLLmuBi entwickelt wurden, nehmen sich dezidiert dieser gesamtgesellschaftlichen Herausforderung an, indem sie die identifizierten Bedarfe nachfrageorientiert bedienen und dabei sozialstrukturelle Ungleichverhältnisse wie die oben geschilderten berücksichtigen. Ein baukastenartig angelegtes Format wie Musikalisch-kulturelle Bildung 0–10 ermöglicht dabei, sich

¹⁰ Koordinationsstelle Männer in Kitas: Anteil aller pädagogischen Fachkräfte beziehungsweise aller pädagogisch arbeitender Männer und Frauen in Kitas über die Jahre 2007 bis 2018 auf Bundeslandebene. Verfügbar unter: https://mika.koordination-maennerinkitas.de/fileadmin/user_upload/Maenneranteil_BL-07-18.pdf (letzter Aufruf: 08.03.2021).

¹¹ Bundesamt für Statistik (Destatis): Lehrkräfte nach Schularten und Beschäftigungsumfang. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-lehrkraefte.html> (letzter Aufruf: 08.03.2021).

¹² Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Publikation, S. 78. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3278/6001820fw> (letzter Aufruf: 08.03.2021).

¹³ Ebd., S. 55.

¹⁴ Pasternack, Peer (2015): Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt, S. 20. Verfügbar unter: <https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/InhVerz-u-Zentr-Ergebnisse-Fruehpaed.pdf> (letzter Aufruf: 08.03.2021).

bedarfsorientiert weiterzubilden und den Studienwunsch mit familiären und beruflichen Verpflichtungen in Einklang zu bringen.

Die in Bezug auf Genderfragen sensible Ausgestaltung der Lehre war ein präsenteres Thema in der ersten wie in der zweiten Erprobung. Darunter fällt einerseits die Auswahl von Liedern und Materialien, bei der darauf geachtet wurde, dass möglichst wenig gängige Genderstereotype reproduziert werden. Dazu zählt ebenso der Einsatz eines breiten Spektrums an Methoden, um unterschiedliche Typen von Lernenden zu adressieren. Schließlich wurde bei der Ansprache von Interessent:innen ebenso wie in allen Veröffentlichungen auf eine diversitätsinkludierende Ansprache geachtet. Im Schriftbild wurde dem durch Verwendung des Unterstriches oder anderer Genderzeichen Rechnung getragen. Wenn möglich, wurde auf geschlechtsneutrale Bezeichnungen (Lehrende, Studierende) zurückgegriffen.

Angebotsmanagement (Qualitätsmanagement, Vernetzungsaktivitäten)

Die Arbeitsprozesse des ImBiK unterlagen jederzeit hohen Qualitätsansprüchen. Kennzeichnend war die enge Zusammenarbeit von Künstler:innen, Wissenschaftler:innen und Musikpädagog:innen. In dieser Vernetzung vielfältiger fachlicher Expertise entstand das Studienangebot, das folglich hohen künstlerischen Standards ebenso wie hohen wissenschaftlichen Standards entspricht. Damit grenzt es sich von anderen Angeboten ab, die ohne Beteiligung dieser unterschiedlichen Perspektiven entstehen.

Ganz im Sinne dieser Entwicklungspartnerschaft befand sich das ImBiK in einem beständigen Austauschprozess. Die Kommunikationsstrukturen wurden an wichtigen Stellen standardisiert (z.B. Teamtreffen), ließen aber auch viel Raum für Offenheit. Die Dateiablage und -archivierung fanden auf einem gemeinsamen Server statt, der auch das Zentrum des mobilen Arbeitens im Zuge der Einschränkungen durch die Corona-Pandemie darstellte. Ergänzt durch Microsoft-Teams konnte die gute Kommunikationskultur auch während der Home Office-Phase aufrechterhalten werden. Vor Ort in der HfK hat ein gemeinsam genutztes Büro die Zusammenarbeit befördert.

Ein Resultat der QM-Maßnahmen ist das 2018 entstandene Leitbild, mit dem das ImBiK sein Selbstverständnis, seine Verantwortungsbereiche und sein Leistungsspektrum definiert hat¹⁵.

Einen weiteren Baustein der qualitätssichernden Maßnahmen stellt die interne Weiterbildung dar: In regelmäßigen Abständen hat das Team des ImBiK externe Beratungsangebote zu Team- und Entwicklungsprozessen wahrgenommen. Zudem hat es Veranstaltungen aus dem Weiterbildungsangebot des „Netzwerks Musikhochschulen“ sowie Fachtagungen besucht.

Es wurden zahlreiche Vernetzungsaktivitäten unternommen, um die Implementierung zu befördern sowie die Qualität und die wissenschaftliche Anschlussfähigkeit zu sichern. In zahlreichen Arbeitszusammenhängen wurden die Netzwerke auch genutzt, um die

¹⁵ Leitbild des ImBiK: https://imbik.hfk-bremen.de/wp-content/uploads/2020/12/ImBiK-HfK-Bremen-Leitbild-Folder_Foerderhinweis.pdf (letzter Aufruf: 08.03.2021).

akademische Weiterbildung allgemein voranzubringen und das LLLmuBi-Projekt bekannt zu machen. Das Kernnetzwerk des ImBiK umfasst:

- Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik Deutschland (www.a-emp.de)
- Arbeitskreis der Leitenden musikpädagogischer Studiengänge in der Bundesrepublik Deutschland (www.alms-musik.de)
- Ausschuss künstlerisch-pädagogische Studiengänge (KPS) der Rektorenkonferenz der deutschen Musikhochschulen (<https://die-deutschen-musikhochschulen.de/>)
- Forum Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten (<https://forum-musikvermittlung.eu/>)
- Netzwerk frühkindliche kulturelle Bildung (<https://www.dkjs.de/netzwerk-fkb/>)
- Landesnetzwerk offene Hochschulen Bremen
- Landesausschuss für Weiterbildung Bremen (https://www.bildung.bremen.de/landesausschuss_fuer_weiterbildung-4313)
- Senatorin für Kinder und Bildung, AG Ästhetische Bildung (https://www.bildung.bremen.de/bildungsplan_0_bis_10-164724)

Vorbereitung der Implementierung

Die Vorbereitung der Implementierung erfolgte insbesondere in den Arbeitspaketen 3.3 („Erstellung eines Finanzierungsplans“), 3.4 („Erstellung der Ordnungen“) sowie 3.7 („Vorbereitung der Akkreditierung“). Alle für den Studiengang relevanten Ordnungen wurden – unter Einbeziehung der Rechtsstelle – erstellt, wobei auch Abläufe, Fristen und Zuständigkeiten definiert worden sind. Die Finanzplanung wurde ebenfalls in eine entsprechende Ordnung überführt und dem Rektorat vorgelegt. Zusammen mit den akkreditierungsrelevanten Dokumenten (Selbstbericht u. Ä.) wurden so alle für die Implementierung des Studiengangs notwendigen Vorbereitungen getroffen.

Perspektiven der Nachhaltigkeit des Projekts nach Projektende

Mit Ablauf der Förderung (Dezember 2020) sind die Akkreditierungsunterlagen für den Studiengang bei der Akkreditierungsagentur ACQUIN eingereicht worden. Mit der Einleitung der Akkreditierung konnte das Ziel des Projekts vollumfänglich realisiert werden. Die Akkreditierung soll bis zum Wintersemester 2021/2022 abgeschlossen sein, sodass der Studiengang zu diesem Zeitpunkt in den regulären Betrieb überführt werden kann. Weiterhin wurden Gespräche mit möglichen Kooperationspartnern bei der Senatorin für Kinder und Bildung Bremen sowie im Landesinstitut für Schule Bremen eingeleitet, die einen langfristigen Zustrom von Teilnehmenden sicherstellen könnten.

Der Auf- und Ausbau qualitätsgesicherter Weiterbildungsangebote im Feld der musikalisch-kulturellen Bildung leistet einen entscheidenden Beitrag zum Abbau des Fachkräftemangels in diesem Feld. Damit wird die Teilhabe an musikalischen Angeboten für mehr junge Menschen möglich. Nur auf diese Weise können letztendlich die

umfassenden Potenziale der Musik für die persönliche, soziale und kognitive Entwicklung ausgeschöpft werden.

Wichtigste Positionen des zahlenmäßigen Nachweises

In dem hier beschriebenen Vorhaben wurden ursprünglich Mittel in Höhe von 652.098,00€ inklusive 108.683,00€ Projektpauschale beantragt und bewilligt (siehe Zuwendungsbescheid vom 02.11.2017).

Im Haushaltsjahr 2019 erfolgte im Rahmen der Mittelbedarfsmeldung innerhalb der zweiten Jahreshälfte die Beantragung und Zustimmung zur Kürzung von Bundesmitteln. Es wurde die Kürzung von Bundesmitteln in Höhe von 38.566,87€ inklusive 6.427,81€ Projektpauschale beantragt (siehe Antrag auf Mittelkürzung vom 02.10.2019 sowie die E-Mail-Korrespondenz vom 02.10.2019 und 23.10.2019). Dem gestellten Antrag auf Kürzung wurde gemäß Kürzungsbescheid vom 21.11.2019 entsprochen.

Von der Kürzung waren die Positionen (0812) Entgeltgruppe E12-15, (0822) Sonstige Entgelte, (0843) Sonstige allgemeine Verwaltungsausgaben, (0846) Dienstreisen betroffen. Diese wurde wie folgt begründet:

0812: Die Stellen waren während des gesamten Projektjahres durchgehend besetzt. Möglicherweise waren die Stellenanteile ursprünglich etwas zu großzügig kalkuliert. Darüber hinaus wird der Weggang von Frau Catrin Smorra mit Kündigung zum 30.09.2019 anlässlich eines Rufes auf eine Professur an die Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover zu verminderten Mittelabflüssen beitragen. Die Übernahme ihres Stellenanteils durch Kolleginnen und Kollegen mit niedrigeren Dienstaltersstufen (Johanna Schönbeck und Fadri Bischoff) hat zu rückzahlungspflichtigen Mitteln geführt.

0822: Die intensive Mitarbeit über den kontinuierlichen Projektverlauf hat dazu beigetragen, dass gut eingearbeitete studentische Hilfskräfte in weniger als der zuvor kalkulierten Zeit sehr gute Arbeitsergebnisse geliefert haben.

0843: Die Ausgaben für Verbrauchsmaterialien wurden bei der Antragstellung schlichtweg etwas zu großzügig kalkuliert.

0846: Im Jahr 2019 wurden im Rahmen der OH-Projekte weniger Tagungen und stattdessen mehr Webinare angeboten als zuvor angenommen. Darüber hinaus fanden diverse Reisen innerhalb von Regionen statt, die geringere Fahrtkosten und weniger Übernachtungen nötig werden ließen. Der Besuch einer internationalen Tagung war für November 2019 geplant, musste nun aber (leider!) wegen einer zeitgleich stattfindenden verpflichtenden Berufungskommissionsanhörung abgesagt werden. Im Jahr 2020 waren zudem aufgrund der Corona-Pandemie keinerlei Dienstreisen möglich.

Die Kalkulation eines verminderten Mittelbedarfes erwies sich für die Positionen (0822), (0843) und (0846) als zutreffend. Für die Position (0812) erwies sich der kalkulierte Mindebedarf bedauerlicherweise als nicht zutreffend.

Im Verwendungsnachweis werden Ausgaben in Höhe von 544.989,11€ exklusive Projektpauschale nachgewiesen. Der gezahlte Anteil des Bundes beträgt 511.275,94€ exklusive Projektpauschale. Somit ergibt sich ein negativer Kassenbestand in Höhe von 33.713,17€. Dieser wurde durch Restmittel aus der Projektpauschale gedeckt.

Notwendigkeit und Angemessenheit der geleisteten Arbeit

Die im Projekt entstandenen Aufwände für Personal- und Sachmittel und die auf ihrer Grundlage erzielten Ergebnisse wären ohne die Zuwendungen durch das BMBF nicht leistbar gewesen und das Projekt wäre in seiner Gesamtheit nicht durchgeführt worden.

Die in der Vorhabenbeschreibung und im Projektplan beschriebenen Arbeitspakete wurden innerhalb des Rahmens der beantragten Mittel erbracht. Die geleisteten Tätigkeiten waren im Hinblick auf die Projektziele sowohl notwendig als auch angemessen.

Voraussichtlicher Nutzen, insbesondere der Verwertbarkeit des Ergebnisses im Sinne des fortgeschriebenen Verwertungsplans

Das wesentliche Verwertungsziel bestand in der Überführung des entwickelten Studienformats in den Regelbetrieb der HfK Bremen. Mit der Fertigstellung und Einreichung der Akkreditierungsunterlagen mit Projektende sind dafür die wesentlichen Voraussetzungen geschaffen worden.

Während der Durchführung des Vorhabens dem ZE bekannt gewordener Fortschritt auf dem Gebiet des Vorhabens bei anderen Stellen

Wie unter 1.5 (1) dargestellt, unterliegt das Selbstverständnis von Musikhochschulen derzeit einem Wandel, der zu einem steigenden Bewusstsein der Bedeutung hochschulischer Weiterbildung führt. Diese Entwicklung wird durch den hohen Bedarf an musikpädagogisch qualifiziertem Personal für unter anderem Grundschulen und Kindertagesstätten beschleunigt und führt zu einer wachsenden Anzahl an Stellen und auch konkreten Angeboten. MuKB 0–10 weist dennoch weiterhin Alleinstellungsmerkmale (interprofessioneller Ansatz, adressierte Altersspanne 0-10 usw.) sowie eine bildungspolitische Aktualität auf, die dieses Angebot von anderen am Markt klar unterscheidet.

Erfolgte oder geplante Veröffentlichungen des Ergebnisses nach Nr. 6 (BNBest-BMBF 98)

Die im Verlauf der zweiten Förderphase erzielten Projektergebnisse sind auf der Internetseite des ImBiK¹⁶ veröffentlicht worden und stehen dort zum Download bereit.

¹⁶ Website des ImBiK: <https://imbik.hfk-bremen.de/>.

III. Literaturverzeichnis nach Themenfeldern sortiert

Akkreditierung

- Bartz, Olaf/Mayer-Lantermann, Katrin (2017): Wandel der Aufgaben des Akkreditierungsrates und der Agenturen durch den „Studienakkreditierungsstaatsvertrag“. In: Ordnung der Wissenschaft 4 (2017), S. 255-262. Online verfügbar unter: http://intr2dok.vifa-recht.de/servlets/MCRFileNodeServlet/mir_derivate_00005123/33_bartz_mayer-lantermann_studienakkreditierungsstaatsvertrag_odw_2017.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2021.
- Neuhaus, Patrick A./Grünwald Thomas (2017): Weiterentwicklung einer bewährten Qualitätssicherung – Die Neuregelung der Akkreditierung. In: Ordnung der Wissenschaft 4 (2017), S. 263-266. Online verfügbar unter: https://ordnungderwissenschaft.de/wp-content/uploads/2020/03/33_2017_04_neuhaus_gruenewald_die-neuregelung-der-akkreditierung_odw.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2021.
- Steinhardt, Isabel/Schneijderberg, Christian/Krücken, Georg/Baumann, Janosch (2018): Externe und interne Qualitätssicherung von Studium und Lehre durch Akkreditierungs- und Evaluationsverfahren. Ergebnisbericht (Incher Working Paper Nr. 9). Kassel. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23858.71363>, zuletzt geprüft am 08.03.2021.
- Stiftung Akkreditierungsrat: Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen ("Studienakkreditierungsstaatsvertrag"), in Kraft getreten am 01.01.2018. Online verfügbar unter: <https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/Studienakkreditierungsstaatsvertrag.pdf>, zuletzt geprüft am 08.03.2021.
- Suwalski, Petra (2020): Systemakkreditierung an Hochschulen. Anforderungen, Maßnahmen und Effekte aus der Perspektive von Hochschulakteuren. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich Academic Press. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.3224/96665018>, zuletzt geprüft am 08.03.2021.

Anerkennung und Anrechnung

- Buhr, Regina/Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Mucke, Kerstin/Stamm-Riemer, Ida (Hrsg.) (2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster: Waxmann.
- Cendon, Eva/Eilers-Schoof, Anja/Flacke, Luise B./Hartmann-Bischoff, Monika/Kohlesch, Anja/Müskens, Wolfgang/ Seger, Mario S./Specht, Judith/Waldeyer, Christina/Weichert, Doreen (2015): Handreichung Anrechnung Teil 1. Ein theoretischer Überblick (Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesländer-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"). Online verfügbar unter:

http://www.pedocs.de/volltexte/2017/12988/pdf/Handreichung_Anrechnung_Teil_1_2_015.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2021.

Freitag, Walburga (2009): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld: Bertelsmann.

Gerich, Eva/Hanak, Helmar/Schramm, Hannes/Strazny, Sabrina/Sturm, Nico/Wachendorf, Nina Maria/Wadewitz, Marion/Weichert, Doreen (2015): Handreichung Anrechnung, Teil 2. Ein Einblick in die Praxis (Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"). Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2017/12989/pdf/Handreichung_Anrechnung_Teil_2_2_015.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2021.

Hanak, Helmar/Sturm, Nico (2015): Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Hanak, Helmar/Sturm, Nico (2015): Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen. Praxisanalyse und Implementierungsempfehlungen. Wiesbaden: Springer VS.

Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Stamm-Riemer, Ida/Völk, Daniel/Buhr, Regina (Hrsg.) (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster u.a.: Waxmann.

Seger, Mario Stephan/Waldeyer, Christina (2014): Qualitätssicherung im Kontext der Anrechnung und Anerkennung von Lernergebnissen an Hochschulen. Standards für transparente und nachvollziehbare Analyseverfahren und Anrechnungsprozesse. Aachen: Shaker.

Stamm-Riemer, Ida/Loroff, Claudia/Hartmann, Ernst A. (2011): Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Hannover: HIS GmbH. Forum Hochschule 1/2011.

Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge ANKOM (2010): Anrechnungsleitlinie. Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Berlin.

Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge ANKOM (2012a): ANKOM-Arbeitsmaterialie Nr. 2. Verfahren und Methoden der pauschalen Anrechnung. 2. Auflage. Hannover: HIS.

Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge ANKOM (2012b): ANKOM-Arbeitsmaterialie Nr. 3. Verfahren und Methoden der individuellen Anrechnung. 2. Auflage. Hannover: HIS.

Ästhetische Bildung/Wirkung ästhetischer Bildung

Bamford, Anne (2010): Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster: Waxmann.

Keuchel, Susanne (2013): mapping//kulturelle-bildung, herausgegeben von der Stiftung Mercator. Online verfügbar unter: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Keuchel_mapping_kulturelle-bildung.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2021.

Rittelmeyer, Christian (2012): Die Erforschung von Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 928-930.

Bildungsmonitoring

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018: ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Publikation. Online verfügbar unter: <https://doi.org/10.3278/6001820fw>, zuletzt geprüft am 08.03.2021.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München. Online verfügbar unter: https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2019/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2019_web.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2021.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2018): Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrkraefte-dringend-gesucht/>, zuletzt geprüft am 08.03.2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2017): Profis für die Kita. Ergebnisse und Impulse der Forschung zu Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften. Berlin. Online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Profis_fuer_die_Kita.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2021.

Bundesamt für Statistik (Destatis): Lehrkräfte nach Schularten und Beschäftigungsumfang. Online verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-lehrkraefte.html>, zuletzt geprüft am 08.03.2021.

Gehrke, Birgit/Kerst, Christian (2018): Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands 2018 (Kurzstudie). Studien zum deutschen Innovationssystem, No. 1-2018, Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI), Berlin. Online verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/10419/175543>, zuletzt geprüft am 08.03.2021.

Kirchgeorg, Manfred/Pfeil, Silko/Georgi, Tobias/Horndasch, Sebastian/Wisbauer, Stefan (2018): Trendmonitor Weiterbildung. Essen: Edition Stifterverband. Online verfügbar

unter:

file:///C:/Users/K6117~1.POS/AppData/Local/Temp/trendmonitor_weiterbildung_2018.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2021.

Koordinationsstelle Männer in Kitas: Anteil aller pädagogischen Fachkräfte beziehungsweise aller pädagogisch arbeitender Männer und Frauen in Kitas über die Jahre 2007 bis 2018 auf Bundeslandebene. Verfügbar unter:

https://mika.koordination-maennerinkitas.de/fileadmin/user_upload/Maenneranteil_BL-07-18.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2021.

Lehmann-Wermser, Andreas/Weishaupt, Horst/Konrad, Ute (2020): Musikunterricht in der Grundschule. Aktuelle Situation und Perspektive. Herausgegeben von der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. Online verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/musikunterricht-in-der-grundschule-all>, zuletzt geprüft am 08.03.2021.

Digitalisierung

Albrecht, Urs-Vito (2018): Vom Sinn und Unsinn digitaler Gesundheits-Apps - die CHARISMA-Studie. In: Nöcker, Guido (Hrsg.): Digitalisierung als Treiber von Wandel - Chancen und Barrieren moderner Gesundheitskommunikation und ihrer Organisationen. Beiträge zum Werkstattgespräch mit Hochschulen am 16. November 2017 in Köln. Köln: Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (Gesundheitsförderung konkret, Band 22), S. 10–19.

Arnold, Patricia/Kilian, Lars/Thillosen, Anne Maria/Zimmer, Gerhard M. (2018): Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 5. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (utb Pädagogik, 4965). Online verfügbar unter: <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838549651>, zuletzt geprüft am 08.03.2021.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2018): E-Qualification 2018. Lernen und Beruf digital verbinden - Projektband des Förderbereichs "Digitale Medien in der beruflichen Bildung". Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Digitaler Wandel in der Bildung.

Doyé, Thomas/Elsholz, Uwe/Maschwitz, Annika/Pohlmann, Stefan/Vierzigmann, Gabriele (Hrsg.) (2017): Hochschule digital?! Praxisbeispiele aus berufsbegleitenden und weiterbildenden Studienangeboten (Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“). Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2018/15487/pdf/DoyCo_et_al_2017_Hochschule_digital.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2021.

Gärtner, Christian/Heinrich, Christian (Hrsg.) (2018): Fallstudien zur Digitalen Transformation. Case Studies für die Lehre und praktische Anwendung. Wiesbaden: Springer Gabler. Online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-18745-3>, zuletzt geprüft am 08.03.2021.

- Handke, Jürgen (2015): Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengestützte Lehre. Marburg: Tectum.
- Herzig, Bardo/Meister, Dorothee M./Moser, Heinz/Niesyto, Horst (Hrsg.) (2010): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hofmann, Josephine (Hrsg.) (2018): Arbeit 4.0 - Digitalisierung, IT und Arbeit. IT als Treiber der digitalen Transformation. Wiesbaden: Springer Vieweg (Edition HMD). Online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-21359-6>, zuletzt geprüft am 08.03.2021.
- Horn, Janine (2015): Rechtliche Aspekte digitaler Medien an Hochschulen. Münster & New York: Waxmann.
- Knaus, Thomas/Valentin, Katrin (2016): Video-Tutorials in der Hochschullehre – Hürden, Widerstände und Potentiale. In: Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hrsg.): Wi(e)derstände. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen. München: kopaed, S. 151-181. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=12919, zuletzt geprüft am 08.03.2021.
- Muuß-Merholz, Jöran (2018): Freie Unterrichtsmaterialien finden, rechtssicher einsetzen, selbst machen und teilen. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz. Online verfügbar unter: <https://www.was-ist-oer.de/wp-content/uploads/sites/17/2018/01/Joeran-Muuss-Merholz-Freie-Unterrichtsmaterialien-Beltz-2018.pdf>, zuletzt geprüft am 08.03.2021.
- Noltze, Holger (2020): World Wide Wunderkammer. Ästhetische Erfahrung in der digitalen Revolution. Hamburg: Edition Körber.
- Nöcker, Guido (Hrsg.) (2018): Digitalisierung als Treiber von Wandel - Chancen und Barrieren moderner Gesundheitskommunikation und ihrer Organisationen. Beiträge zum Werkstattgespräch mit Hochschulen am 16.November 2017 in Köln. Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung; Werkstattgespräch mit Hochschulen. Köln: Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung (Gesundheitsförderung konkret, Band 22).
- Rey, Günter Daniel (2009): E-Learning. Theorien, Gestaltungsempfehlungen und Forschung. Bern: Huber.
- Schönebeck, Manfred/Pellert, Ada (Hrsg.) (2016): Von der Kutsche zur Cloud – globale Bildung sucht neue Wege. Das Beispiel der Carl Benz Academy. Wiesbaden: Springer VS.
- Schulz, Jens (2017): Hochschulentwicklung und E-Learning. Digitalisierung als organisationale Herausforderung. Glückstadt: wvh.
- Seel, Norbert M./Ifenthaler, Dirk (2009): Online lernen und lehren. München: Reinhardt.
- Stoecker, Daniela (2013): eLearning – Konzept und Drehbuch. Handbuch für Medienautoren und Projektleiter, 2. Auflage. Berlin & Heidelberg: Springer Vieweg.

Weich, Andreas/Othmer, Julius/Zickwolf, Katharina (Hrsg.) (2018): Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule. Wiesbaden: Springer VS (Medienbildung und Gesellschaft, 36).

Zawacki-Richter, Olaf (2004): Online-Studium. Die Entstehung eines neuen pädagogischen Aktivitätsfeldes. (Lernen mit interaktiven Medien, Bd. 3). Innsbruck: Studienverlag.

Zeaiter, Sabrina/Handke, Jürgen (Hrsg.) (2017): Inverted classroom - the next stage. Lehren und lernen im 21. Jahrhundert. Inverted Classroom - the Next Stage; Inverted Classroom Konferenz; ICM-Fachtagung; ICM Konferenz. Baden-Baden: Tectum Verlag.

(Elementare) Musikpädagogik/Musikvermittlung

Bradler, Katharina (Hrsg.) (2016): Vielfalt im Musizierenunterricht. Theoretische Zugänge und praktische Anregungen. Mainz: Schott.

Busch, Barbara (Hrsg.) (2016): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Clausen, Bernd/Cvetko, Alexander J./Hörmann, Stefan/Krause-Benz, Martina/Kruse-Weber, Silke (Hrsg.) (2016): Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus. Münster & New York: Waxmann.

Dartsch, Michael (Hrsg.) (2014): Musik im Vorschulalter. Dokumentation Arbeitstagung 2013. Kassel: Bosse.

Doerne, Andreas (2019): Musikschule neu erfinden. Ideen für ein Musizierlernhaus der Zukunft (Üben & Musizieren Texte zur Instrumentalpädagogik). Mainz: Schott.

Grohé, Micaëla/Jasper, Christiane (2016): Methodenrepertoire Musikunterricht. Zugänge – Lernwege – Aufgaben. Innsbruck, Esslingen & Bern-Belp: Helbling.

Gruhn, Wilfried; Rübke, Peter (Hg.) (2018): Musiklernen. Bedingungen - Handlungsfelder - Positionen. Innsbruck, Esslingen & Bern-Belp: Helbling.

Hoyer, Johannes/Wimmer, Constanze (Hrsg.) (2016): Musikvermittlung in Museen. Reflexionen, Konzepte und Impulse. Innsbruck, Esslingen & Bern-Belp: Helbling.

Mattenkloft, Gundel (2007): Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch-Ästhetischen Erziehung, 2. korrigierte Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag.

Schneidewind, Ruth/Widmer, Manuela (Hrsg.) (2016): Die Kunst der Verbindung. Texte zur Elementaren Musikpädagogik in Österreich. Innsbruck, Esslingen & Bern-Belp: Helbling.

Schneider, Ernst Klaus/Stiller, Barbara/Wimmer, Constanze (Hrsg.) (2011): Hörräume öffnen – Spielräume gestalten. Konzerte für Kinder. Regensburg: ConBrio.

Varkøy, Øivind (2016): Warum Musik? Zur Begründung des Musikunterrichts von Platon bis heute. Innsbruck, Esslingen & Bern-Belp: Helbling.

Weber-Krüger, Anne (2014): Bedeutungszuweisungen in der Musikalischen Früherziehung. Integration der kindlichen Perspektive in musikalische Bildungsprozesse (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Bd.1). Münster & New York: Waxmann.

Wimmer, Constanze (2010): Musikvermittlung im Kontext. Impulse, Strategien, Berufsfelder. Regensburg: ConBrio.

Wüsthube, Bianka (2019): "... etwas, was in keine Schachtel passt!". Aspekte künstlerischer Präsentationen im Fachbereich Elementare Musikpädagogik (EMP) an der Anton Bruckner Privatuniversität Oberösterreich: eine Fallstudie. 1. Auflage. Kefermarkt: Studio Weinberg.

Yaprak Kotzian, Emine (2018): Handbuch Orff-Schulwerk. Grundlagen der Elementaren Musik- und Bewegungspädagogik. Mainz, London, Berlin, Madrid, New York, Paris: Schott.

Evaluation und Qualitätsentwicklung

Bohnsack, Ralf (2015): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 11. Auflage. Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 369-384.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2015): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 5. Auflage. Berlin: Springer.

Cendon, Eva (2015): Praxisforschung. (Thematische Berichte der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"). Online verfügbar unter:
http://www.pedocs.de/volltexte/2017/12983/pdf/Cendon_2015_Praxisforschung.pdf,
zuletzt geprüft am 08.03.2021.

Ernst, Stefanie (2008): Manual Lehrevaluation. Wiesbaden: VS Verlag.

Fink, Tobias/Tegtmeyer, Inken (2015): Thesendiskussion in Kleingruppen: Eine qualitativ-quantitative Erhebungsmethode für die teilnehmerorientierte Evaluation Kultureller Bildungsangebote. In: Fink, Tobias/Hill, Burkhard/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (Hrsg.): Forsch! Innovative Forschungsmethoden für die Kulturelle Bildung. München: kopaed, S.169-184.

Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2015): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 11. Auflage. Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Hill, Burkhard (2015): Fallverstehen – Praxisforschung – Handlungsforschung. Drei sozialwissenschaftlich begründete Zugänge zur Erforschung der Kulturellen Bildung. In: Fink, Tobias/Hill, Burkhard/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (Hrsg.): Forsch! Innovative Forschungsmethoden für die Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 113-132.

Jecker, Constanze (Hrsg.) (2018): Interne Kommunikation. Theoretische, empirische und praktische Perspektiven. Köln: Herbert von Halem Verlag.

- Kirchhoff, Sabine/Kuhnt, Sonja/Lipp, Peter/Schlawin, Siegfried (2008): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung, 4., überarbeitete Auflage. 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.
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis, 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lamnek, Siegfried (1993): Qualitative Sozialforschung. Bd. 2: Methoden und Techniken. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 6., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mörth, Anita/Pellert, Ada (Hrsg.) (2015): Handreichung Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Qualitätsmanagementsysteme, Kompetenzorientierung und Evaluation. (Handreichungen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"). Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2017/12991/pdf/Handreichung_Qualitaetsmanageme nt_2015.pdf, zuletzt geprüft am: 08.03.2021.
- Porst, Rolf (2014): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch, 4., erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja/Riegler, Julia (2010): Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 436-448.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
- Schulz, Marlen/Mack, Birgit/Renn, Ortwin (Hrsg.) (2012): Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Stockmann, Reinhard (Hrsg.) (2007): Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung (Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Bd. 6). Münster: Waxmann.
- Stockmann, Reinhard (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung: Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement (Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung, Bd. 5). Münster: Waxmann.

Zech, Reiner (2008): Handbuch Qualität in der Weiterbildung, Weinheim und Basel: Beltz.

Forschung in der kulturellen Bildung

- Berg, Ivo Ignaz/Lindmaier, Hannah/Röbke, Peter (2020): Vorzeichenwechsel. Gesellschaftspolitische Dimensionen von Musikpädagogik heute (wiener reihe musikpädagogik). Münster: Waxmann.
- Bilstein, Johannes (2013): Qualitätskriterien aus den Künsten. In: BMBF (Hrsg.): Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung. Dokumentation der Fachtagung am 6. Und 7. Juni 2013 in Berlin, S. 61-63. Berlin.
- Birnkrant, Gesa (2011): Evaluation im Kulturbetrieb. Wiesbaden: VS Verlag.
- Brenne, Andreas/Brönnecke, Katharina/Roßkopf, Claudia (2019): Auftrag Kunst. Zur politischen Dimension der kulturellen Bildung. 9. Tagung des Netzwerks Forschung Kulturelle Bildung (Kulturelle Bildung). München: kopaed.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2013): Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013 in Berlin.
- Dartsch, Michael/Knigge, Jens/Niessen, Anne/Platz, Friedrich/Stöger, Christine (Hrsg.) (2018): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse. Uni-Taschenbücher GmbH. 1. Auflage. Münster, New York: Waxmann.
- Fink, Tobias/Hill, Burkhard/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (Hrsg.) (2015): Forsch! Innovative Forschungsmethoden für die Kulturelle Bildung (Kulturelle Bildung 47). München: kopaed.
- Janßen, Martina (2015): Qualitative Inhaltsanalyse von Videodaten. Die Erfassung von Entscheidungsstrukturen über die bildnerisch-ästhetischen Inhaltsbereiche und ihre Veränderungen im Laufe eines Kunstangebots. In: Fink, Tobias/Hill, Burkhard/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (Hrsg.): Forsch! Innovative Forschungsmethoden für die Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 151-167.
- Konietzko, Sebastian/Kuschel, Sarah/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (Hrsg.) (2017): Von Mythen zu Erkenntnissen? Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung (Kulturelle Bildung 56). München: kopaed.
- Leuschner, Christina/Knoke, Andreas (Hrsg.) (2015): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule. 2. Auflage. München: kopaed.
- Steffen-Witteck, Marianne/Weise, Dorothea/Zaiser, Dierk (2019): Rhythmik - Musik und Bewegung. Transdisziplinäre Perspektiven. Bielefeld: transcript.
- Vogel-Steinmann, Brigitte (2018): Rhythmik - Musik und Bewegung im Dialog. Versuch einer Klärung. Wiesbaden: Reichert Verlag.

Gender und Diversity

- Beauvoir, Simone de (2018): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Neuausgabe, 18. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo, 22785).

- Blome, Eva/Erfmeier, Alexandra/Gülcher, Nina/Smykalla (2013): Handbuch zur Gleichstellungspolitik an Hochschulen. Von der Frauenförderung zum Diversity Management? 2., vollständige überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Busch, Thomas/Kranefeld, Ulrike (2012): Sind Mädchen die besseren Optimisten im Umgang mit Musik? Prädiktoren des musikalischen Selbstkonzepts in der Klassenstufe 2. In: Beiträge empirischer Musikpädagogik 3 (1), 1–28.
- Busch, Thomas/Kranefeld, Ulrike/Koal, Svenja (2014): Klasseneffekte oder individuelle Einflussgrößen. Was bestimmt die Teilnahme am Instrumentallernen im Grundschulalter. In: Clausen, Bernd (Hrsg.): Teilhabe und Gerechtigkeit. Münster, New York: Waxmann, 57–75. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12354/pdf/AMPF_2014_Band_35_Busch_Kranefeld_Koal_Klasseneffekte, zuletzt geprüft am: 08.03.2021.
- Butler, Judith (2018): Das Unbehagen der Geschlechter. Deutsche Erstausgabe, 19. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Gender Studies, 1722 = Neue Folge, Band 722).
- Dautzenberg, Kirsti/Fay, Doris/Graf, Patricia (Hrsg.) (2013): Aufstieg und Ausstieg. Ein geschlechterspezifischer Blick auf Motive und Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
- Falk, Susanne/Kratz, Fabian/Müller, Christina (2014): Die geschlechtsspezifische Studienfachwahl und ihre Folgen für die Karriereentwicklung (Studien zur Hochschulforschung 86). München.
- Fantini, Christoph (2012): „Männer in die Grundschule“ – Überlegungen und Bewegungen zum Thema aus Bremen. In: Hastedt, Sabine/Lange, Silvia (Hrsg.): Männer und Grundschullehramt. Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag, S. 137-151.
- Kreutziger-Herr, Annette/Unsel, Melanie (Hrsg.) (2010): Lexikon Musik und Gender. Kassel: Bärenreiter/Stuttgart & Weimar: Metzler.
- Löther, Andrea/Vollmer, Lina (Hrsg.) (2014): Gleichstellungsarbeit an Hochschulen. Neue Strukturen – neue Kompetenzen (cews. Beiträge Frauen in Wissenschaft und Forschung, Bd. 6). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Siedenburg, Ilka (2016a): Populäre Musik, Gender und Musikpädagogik: Wirkungsweisen der Kategorie Geschlecht und Perspektiven für die Forschung. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11572/pdf/Siedenburg_2015_Pop_Gender_MP.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2021.
- Siedenburg, Ilka (2016b): „Man müsste Klavier spielen können...“ – Was Musikpädagogik und Schönheitschirurgie gemeinsam haben. In: Üben & Musizieren 2016 (3), 12–16. Mainz: Schott.
- Spelsberg, Karoline (2013): Diversität als Leitmotiv. Handlungsempfehlungen für eine diversitäts- und kompetenzorientierte Didaktik. Eine explorative Studie im Kontext

einer Kunst- und Musikhochschule (Internationale Hochschulschriften, Bd. 591).
Münster: Waxmann.

Zimmer, Annette/Krimmer, Holger/Stallmann, Freia (2007): Frauen an Hochschulen:
Winners among Losers. Zur Feminisierung der deutschen Universität. Opladen &
Farmington Hills: Budrich.

Hochschuldidaktik

Arn, Christof (2016): Agile Hochschuldidaktik. Weinheim & Basel: Beltz.

Arnold, Rolf (2015): Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre.
Das LENA-Modell, 3. Auflage. Heidelberg: Carl Auer.

Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst (2011): Dozentenleitfaden.
Erwachsenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung, 2.,
überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen.

Baumann, Martin/Gordalla, Christoph (2014): Gruppenarbeit. Methoden – Techniken –
Anwendungen. Konstanz & München: UVK.

Bräuer, Gerd (2014): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende.
(Kompetent lehren, Bd. 6). Opladen & Toronto: Budrich.

Böss-Ostendorf, Andreas/Senft, Holger (2014): Einführung in die Hochschul-Lehre. Ein
Didaktik-Coach, 2., aktualisierte Auflage. Opladen & Toronto: Budrich.

Gaus, Daniel (2018): Handreichung der Prüfungswerkstatt: Kompetenzorientiertes
Prüfen. Johannes Gutenberg Universität Mainz. Online verfügbar unter:
https://www.zq.uni-mainz.de/files/2018/08/2_Kompetenzorientiertes-Pruefen.pdf,
letzter Aufruf: 08.03.2021.

Kreuzer, Pia (2018): Handreichung der Prüfungswerkstatt: Portfolio/ Lerntagebuch.
Johannes Gutenberg Universität Mainz. Online verfügbar unter: https://www.zq.uni-mainz.de/files/2018/08/10_Portfolio_Lerntagebuch-in-der-Lehre-nutzen.pdf, zuletzt
geprüft am 08.03.2021.

Macke, Gerd/Hanke, Ulrike/Viehmann-Schweizer, Pauline/Raether, Wulf:
Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten, 3.,
völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.

Mörth, Anita/Elsholz, Uwe (Hrsg.) (2017): Portfolios in der wissenschaftlichen
Weiterbildung (Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-
Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"). Online verfügbar unter:
http://www.pedocs.de/volltexte/2017/14892/pdf/Moerth_et_al_2017_Portfolios_in_der_wissenschaftlichen_Weiterbildung.pdf, zuletzt geprüft am: 08.03.2021.

Pfäffli, Brigitta K. (2015): Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau
von Wissen und Kompetenzen, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: Haupt.

Rummler, Monika (Hrsg.) (2014): Vorlesungen innovativ gestalten. Neue Lernformen für
große Lerngruppen. Weinheim & Basel: Beltz.

- Scheuermann, Ulrike (2013): Schreibdenken. Schreiben als Denk- und Lernwerkzeug nutzen und vermitteln, 2., überarbeitete Auflage (Kompetent lehren, Bd. 3). Opladen & Toronto: Budrich.
- Schumacher, Eva-Maria (2011): Schwierige Situationen in der Lehre. Methoden der Kommunikation und Didaktik für die Lehrpraxis (Kompetent lehren, Bd. 2). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Ufert, Detlef (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende. Opladen & Toronto: Budrich.
- Walzig, Sebastian (2012): Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis (Kompetent lehren, Bd. 4). Opladen & Toronto: Budrich.

Hochschulentwicklung/Lebenslanges Lernen an Hochschulen

- Banscherus, Ulf (2018): Wissenschaft und Verwaltung an Hochschulen. Ein spannungsreicher Antagonismus im Wandel. Wittenberg: HoF Wittenberg, Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Besters-Dilger, Juliane/Neuhaus, Gunther (2015): Modulare wissenschaftliche Weiterbildung für heterogene Zielgruppen entwickeln. Formate – Methoden – Herausforderungen (Schriftenreihe Freiburger Universitäre Weiterbildung, Bd. 1). Freiburg: Rombach Druck- und Verlagshaus.
- Boß, Daniela/Eller, Tim/Norck, Sebastian/Renz, Michael/Welzl, Matthias/Miosga, Manfred/Brüggemann, Dieter (2018): Bedarfsorientierte Konzeptentwicklung von akademischen Weiterbildungsprogrammen am Beispiel des Forschungsprojekts QuoRO. Bayreuth (Handreichungen im Forschungsprojekt QuoRO).
- Cendon, Eva/Mörth, Anita/Pellert, Ada (Hrsg.) (2016): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. (Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, Bd. 3). Münster: Waxmann.
- Dittler, Ullrich/Kreidl, Christian (Hrsg.) (2018): Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Freitag, Walburga K./Buhr, Regina/Danzeglocke, Eva-Maria/Schröder, Stefanie/Völk, Daniel (Hrsg.) (2015): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster: Waxmann.
- Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin (Hrsg.) (2013): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster u.a.: Waxmann.
- Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin/Kretschmer, Stefanie/Maschwitz, Annika/Stöter, Joachim (2016): Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen (Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, Bd. 2). Münster: Waxmann.

- Hechler, Daniel/Pasternack, Peer (Hrsg.) (2018): Arbeit an den Grenzen. Internes und externes Schnittstellenmanagement an Hochschulen. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (Die Hochschule, 27. Jahrgang, 1/2 (2018)).
- Jakobi, Anja P. (2009): International Organizations and Lifelong Learning. From Global Agendas to Policy Diffusion (Transformations of the State Series). New York: Palgrave Macmillan.
- Kerres, Michael/Hanft, Anke/Wilkesmann, Uwe/Wolff-Bendik, Karola (Hrsg.) (2012): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann.
- Remdisch, Sabine/Otto, Christian (2016): Erfolgsfaktoren der Weiterbildung. Studiengestaltung für Learning Professionals. Bielefeld: Bertelsmann.
- Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (Hrsg.) (2013): Akademisierung der Berufswelt (Berichte zur beruflichen Bildung). Bielefeld: Bertelsmann.
- SRH Fernhochschule (2018): Demografischer Wandel. Aufbruch in eine altersgerechte Arbeitswelt. Wiesbaden: Springer (Weiterbildung und Forschung der SRH Fernhochschule - The Mobile University). Online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-20384-9>, letzter Aufruf: 08.03.2021.
- Sweers, Franziska (2019): Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wolter, Andrä/Banscherus, Ulf/Kamm, Caroline (Hrsg.) (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. (Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, Bd. 1). Münster: Waxmann.
- Wolter, Andrä/Wiesner, Gisela/Koepernik, Claudia (Hrsg.) (2010): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim: Juventa.

Empfehlungen, Beschlüsse, Erklärungen der Hochschulrektorenkonferenz, der Kultusministerkonferenz und des Wissenschaftsrats

- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg) (2015a): Lernergebnisse praktisch formulieren (nexus Impulse für die Praxis, Nr. 2). Online verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Lernergebnisse_praktisch_formulieren_01.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2021.
- Hochschulrektorenkonferenz (2015b): Kompetenzorientiert prüfen. Zum Lernergebnis passende Prüfungsaufgaben (nexus Impulse für die Praxis, Nr. 4). Online verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/HRK_Ausgabe_4_Internet.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2021.
- Hochschulrektorenkonferenz (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Bonn.

- KMK Kultusministerkonferenz (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen. Berlin.
- KMK Kultusministerkonferenz (2016): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i.d.F. vom 02.06.2016. Berlin.
- KMK Kultusministerkonferenz (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010. Berlin.
- KMK Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Berlin.
- KMK Kultusministerkonferenz (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. Berlin.
- KMK Kultusministerkonferenz (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. Berlin.
- Wissenschaftsrat (2019): Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels (Drs. 7515-19). Berlin.
- Wissenschaftsrat (2018): Empfehlungen zur Hochschulgovernance (Drs. 7328- 18). Hannover.
- Wissenschaftsrat (2012): Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung (Drs. 2259- 12). Bremen.

Kindheitspädagogik

- Cloos, Peter/Oehlmann, Sylvia/Hundertmark, Maren (Hrsg.) (2013): Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- König, Anke/Friederich, Tina (2015): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Positionen der WiFF. WiFF-Reihe: Perspektive Frühe Bildung. Band 3. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. Online verfügbar unter: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779944218, zuletzt geprüft am 08.03.2021.
- Liegle, Ludwig (2013): Frühpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pasternack, Peer (2015): Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt. Online verfügbar

unter: <https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/InhVerz-u-Zentr-Ergebnisse-Fruehpaed.pdf>, zuletzt geprüft am 08.03.2021.

Schäfer, Gerd E. (2014): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens, 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2011): Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen. 4., aktualisierte Auflage. Berlin: Cornelsen.

Praxismaterialien Musik/Musikpädagogik (Lehrwerke, Materialsammlungen, Instrumentalschulen, Improvisationsvorlagen)

Arnold-Joppich, Heike/Baumann, Lars/Simon, Stefan/Tiemann, Wolfgang/Eisenberg, Julienne/Forge, Stephanie et al. (Hg.) (2011): Singen in der Grundschule. Ein Lehr- und Übungsbuch für die Praxis. 1. Auflage. Rum/Innsbruck: Helbling.

Betzner-Brandt, Michael (2014): Chor kreativ. Singen ohne Noten. Circlesongs, Stimmspiele, Klangkonzepte, 2. Auflage. Kassel: Bosse.

Budde, Pit/Kronfli, Josephine (2018): Musik ist Heimat. Mit Kinderliedern aus aller Welt ein Zuhause schaffen. 1. Auflage. Aachen: Ökotopia.

Dartsch, Michael (2014): Musik lernen - Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Dartsch, Michael (2019): Didaktik künstlerischen Musizierens für Instrumentalunterricht und Elementare Musikpraxis. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Dietze, Margrit (2014): Krabbelkinder lieben Rituale. Hilfreiche Struktur und Orientierung im U3-Alltag durch Rituale, Lieder und Verse. Unter Mitarbeit von Annie Meussen. 1. Aufl. Münster: Ökotopia.

Dotzler, Verena/Herwig, Birgit (2018): Lied kreativ. Singen mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen - Ideenpakete und Unterrichtsmodelle für eine phantasievolle Liedvermittlung. Koblenz: Fidula.

Girod-Perrot, Ruth (2012): Bewegungsimprovisation. Wahrnehmung und Körperausdruck, Musikalisch-rhythmische Bewegungsgestaltung, Tänzerische Kommunikation und Interaktion in Gruppen. Sankt-Augustin: Academia.

Grohé, Micaëla/Junge, Wolfgang (2014): Musikspiele 2. 77 Spiele rund um den Musikunterricht. Innsbruck, Esslingen & Bern-Belp: Helbling.

Haase, Frauke/Pelz, Elisabeth (2008): Kinder bewegen - den Geist beflügeln. Rhythmik in Grund- und Förderschule. Braunschweig: Westermann.

Hirler, Sabine (2019): Musik von Anfang an. Lieder, Reime, Spielideen, Mini-Projekte. Buch mit Audio-CD. Kita-Praxis - einfach machen! - Krippe. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Hüser, Christian/Mensler, Tanja (2017): Integration durch Musik. Mit Kindern Kulturen verbinden durch Musik, Spiel und Bewegung. Unter Mitarbeit von Marc Robitzky. 1. Auflage. Aachen: Ökotopia.

- Karst, Karl (2019): Erlebnis Hören. Wahrnehmungsförderung in der Kita : die Schule des Hörens mit Olli Ohrwurm. Mainz: Schott.
- Losert, Martin/Schlimp, Karen (2019): Klangwege. Improvisation anregen - lernen - unterrichten (Einwürfe: Praxis Musikpädagogik). Münster: LIT Verlag.
- Modrow-Artus, Agnes (Hg.) (2012): Bewegung, Rhythmik und Tanz. Kreative Bausteine für die Kita-Praxis. 2. Aufl. Schaffhausen: Schubi.
- Mohr, Andreas (1997): Handbuch der Kinderstimmgebung. Mainz: Schott.
- Mohr, Andreas/Völkel, Barbara/Schulz, Marie-Luise (2019): Toni singt. Handbuch für das Singen in der Kita. Lehrerband mit CD. Mainz: Schott.
- Neumann, Friedrich (2019): Vertretungsstunde Musik. Unterrichten ohne Vorbereitung (Sekundarstufe Musik). Mainz: Schott.
- Schafer, Raymond Murray (2002): Anstiftung zum Hören. Hundert Übungen zum Hören und Klänge machen. Wiesbaden, Leipzig, Paris: Breitkopf & Härtel.
- Schwabe, Matthias (1992): Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene. Kassel: Bärenreiter.
- Studer, Christoph (2010): Rhythmicals. Sprechverse in Bewegung; mit CD. Boppard am Rhein: Fidula-Verlag.
- Tischler, Björn (2013): Musik spielend erleben. Grundlagen und Praxismaterialien für Schule und Therapie. Mainz: Schott.

Praxismaterialien zu Visuellen Künsten in frühen Bildungsbereichen sowie im interdisziplinären Dialog mit Musik

- Brandstätter, Ursula (2014): Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung, 3. Auflage. Augsburg: Wißner.
- Engel, Ingrid (2003): Spaß mit Mozart und Picasso. Kinder gestalten und erleben Kunst. Boppard/Rhein: Fidula.
- Fink, Monika (1988): Musik nach Bildern: Programmbezogenes Komponieren im 19. Und 20. Jahrhundert. Innsbruck: Helbling.
- Friedrich, Astrid (2014): Kunst mit Kindern 3. Ideen für den Kunstunterricht. 6. Aufl. Kempen: BVK.
- Friedrich, Astrid (2018): Kunst mit Kindern 5. 1. Aufl. Kempen: BVK.
- Haselbach, Barbara (1991): Tanz und Bildende Kunst - Modelle zur Ästhetischen Erziehung. Stuttgart: Klett.
- Hohberger, Mathilda/Ehlers-Juhle, Jule (2005): Klangfarben & Farbtöne: Farben mit allen Sinnen erleben - mit Liedern, Spielen, Klanggeschichten und Gestaltungsideen. Münster: Ökotopia.

- Jewanski, Jörg/Düchting, Hajo (2008): Musik und Bildende Kunst im 20. Jahrhundert: Begegnungen – Berührungen – Beeinflussungen. Kassel: Kassel University Press.
- Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes (Hrsg.) (2004): Mit Kunst zur Kunst. Beispiele ästhetischer Praxis zur handlungsorientierten Kunstrezeption. Donauwörth: Auer.
- Kuhlmann, Dagmar (2012): Malen nach Musik - Musik nach Bildern. Möglichkeiten des fächerübergreifenden Arbeitens in Musik und Kunst, 5. Auflage. Donauwörth: Auer.
- Külling, Martina (2019): Piet Mondrian - fächerübergreifender Kunstunterricht an Stationen. 1., Aufl. Kempen: BVK.
- Lipp, Nele (2015): Tanz und Bildende Kunst: Aspekte der Wechselbeziehung (Kunst und Kulturwissenschaft in der Gegenwart, Bd. 11). Oberhausen: Athena.
- Meis, Mona Sabine/Mies, Georg-Achim (Hg.) (2018): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit. Kunst, Musik, Theater, Tanz und digitale Medien. W. Kohlhammer GmbH. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Meyer, Claudia (2003): Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume. Ein Beitrag zur Theorie und Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Berlin: WiKu.
- Oberhaus, Lars/Oetken, Mareile (2017): Farbe, Klang, Reim, Rhythmus. Interdisziplinäre Zugänge zur Musik im Bilderbuch (unter Mitarbeit von Susanne Stamm). Bielefeld: Transcript.
- Schilling, Diemut (2005): Das bin ich! Bildnerisches Gestalten mit Kindern. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.
- Werner, Viola (Hg.) (2010): Meine Farben tanzen! Kinder-Kunstideen mit Bewegung. Yehudi-Menuhin-Stiftung Deutschland. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.
- Württemberg, Franzsepp (1979): Malerei und Musik - Die Geschichte des Verhaltens zweier Künste zueinander. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Zitzlsperger, Helga (1976): Musik in Linien und Farben - Rhythmisch musikalische Erziehung mit dynamischen Notenbildern. Weinheim & Basel: Beltz.

Sprachbildung mit Musik

- Danner, Eva (2013): Krippenkinder entdecken die Sprache! Geschichten, Fingerspiele, Lieder, Kniereiter und Co. für das ganze Jahr. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.
- Hüsler, Silvia (2017): Kinderverse in über 50 Sprachen. Mit Originaltext, Aussprachehilfe und Übersetzung. 3. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Kerkmann, Ursula (2018): Lieder zum Ankommen. Sprachvermittlung und Sprachförderung durch Singen: Bausteine für den Unterricht mit zugewanderten Kindern. 1. Auflage, Druck A1. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- List, Gundula (2009): Sprache haben ist mehr als sprechen können. Die soziale und psychologische Bedeutung des Spracherwerbs. In: Kindergarten heute, Jg. 39, Nr. 6/7, S. 8-14.

Ortelt, Sabine/Wörner, Ruth/Lips, Andrea/Franz, Stefanie (2019): Singen - Bewegen - Sprechen in der Kita. Sprachförderung mit Musik. Ausgabe mit CD. Mainz: Schott Music.

Rittersberger, Andrea/Stopa, Viktoria (2012): Wenn die Sprache hüpfet und singt. Sprachförderung mit Musik für Kita-Kinder von 0 bis 3 Jahren. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen (Frühe Kindheit Kinder von 0 bis 3 - Praxis).

Sallat, Stephan (2009): Der Ton macht die Musik – und die Sprache. In: Interdisziplinär 2/2009, S. 84-92. Online verfügbar unter: http://www.stephan-sallat.de/Media/papers/Sallat_LOGOS_2_2009.pdf, zuletzt geprüft am: 08.03.2021.

Zaiser, Dierk (2005): Musik und Rhythmik in der Sprachförderung, Expertise Deutsches Jugendinstitut. Online verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/384_Expertise_Musik_Zaiser.pdf, zuletzt geprüft am: 08.03.2021.

Studiengangsentwicklung

Beem, André (2018): Handreichung der Prüfungswerkstatt: Qualitätskriterien für Prüfungen. Johannes Gutenberg Universität Mainz. Online verfügbar unter: https://www.zq.uni-mainz.de/files/2018/08/3_Qualitaetskriterien-im-Pruefungsprozess.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2021.

Bergstermann, Anna/Cendon, Eva/Flacke, Luise B./Friedrich, Andreas/Hilte-Gerke, Christine/Schäfer, Miriam/Strazny, Sabrina/Theis, Fabienne/Wachendorf, Nina Maria/Wetzel, Kathrin (2013): Lernergebnisse Teil 1: Theorie und Praxis einer outcomeorientierten Programmentwicklung. (Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“). Online verfügbar unter: https://www.thi.de/fileadmin/daten/weiterbildung/OHO/Materialien/Poster/OHO_1_Materialien/13_Handreichung_Lernergebnisse_Teil_1_2013.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2021.

Bloom, Benjamin Samuel (1965): Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. New York: McKay.

Cendon, Eva/Donner, Noëmi/Elsholz, Uwe/Jandrich, Annabelle/Mörth, Anita/Wachendorf, Nina Maria/Weyer, Eva (Hrsg.) (2017): Die kompetenzorientierte Hochschule. Kompetenzorientierung als Mainstreaming-Ansatz in der Hochschule. (Handreichungen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"). online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2017/14563/pdf/Cendon_etal_2017_Die_kompetenzorientierte_Hochschule.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2021.

Cendon, Eva/Flacke, Luise B. (Hrsg.) (2014): Handreichung Kompetenzentwicklung und Heterogenität. Ausgestaltung von Studienformaten an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. (Handreichungen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"). Online verfügbar unter:

http://www.pedocs.de/volltexte/2017/12985/pdf/Handreichung_Kompetenzentwicklung_und_Heterogenitaet_2014.pdf, zuletzt geprüft am 08.03.2021.

Erpenbeck, John/Heyse, Volker/Meynhardt, Timo/Weinberg, Johannes (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Münster: Waxmann.

Kennedy, Declan (2007): Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide. Online verfügbar unter <https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2015/06/A-Learning-Outcomes-Book-D-Kennedy.pdf>, zuletzt geprüft am 08.03.2021.

Moon, Jennifer A. (2002): The module & programme development handbook. A practical guide to linking levels, learning outcomes & assessment. London: Kogan Page.

Supportstrukturen und Beratung

Banscherus, Ulf/Pickert, Anne (2013): Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende: Stand und Perspektiven (Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"). Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2017/12977/pdf/Banscherus_Pickert_2013_Unterstuetzungsangebote_fuer_nicht_traditionelle_Studierende.pdf, zuletzt geprüft am: 08.03.2021.

Balke, Johannes/Banscherus, Ulf/Boettcher, Aisha/Busch, Susanne/Glaubitz, Marko/Hardt, Katharina/Herrlinger, Simone/Herzig, Lita/Jütte, Wolfgang/Käuper, Kristin Maria / Kamm, Caroline / Lauber-Pohle, Sabine / Marx, Christopher / Schulte, Birgit/Westerhöfer, Joachim/Wolter, Andrä (2015): Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung (Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen"). Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2017/12990/pdf/Handreichung_Gestaltung_von_Zu_und_Uebergaengen_2015.pdf, zuletzt geprüft am: 08.03.2021.

Hanft, Anke/Maschwitz, Annika/Hartmann-Bischoff, Monika (2013): Beratung und Betreuung von berufstätigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studienerfolgs. In: Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann, S. 110-119.

Schreiber, Anne/Jungmann, Walter/Fischer, Martin (2015): Studieren mit beruflicher Qualifikation – Weiterentwicklung universitärer Beratung. In: Freitag, Walburga Katharina/Buhr, Regina/Danzeglocke, Eva-Maria/Schröder, Stefanie/Völk, Daniel (Hrsg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster: Waxmann, S. 49-67.

IV. Anhang

Modulhandbuch