

Melanie FRANZ-ÖZDEMİR¹ (Bremen) & Frederic NEUß (Detmold)

Kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluation an Musikhochschulen

Zusammenfassung

Ensembleunterricht an Musikhochschulen kann mit bestehenden Evaluationsinstrumenten nur unzureichend evaluiert werden. Der Beitrag zeigt, wie ein fragebogenbasiertes Instrument zur Evaluation von Ensembleunterricht entwickelt wurde, das den Lehrenden die Reflexion ihres Unterrichts vor dem Hintergrund der Lernziele ermöglicht. Hierbei konnten auf Basis einer qualitativen Lehrendenbefragung ein differenzierter Katalog von Kompetenzen identifiziert werden, der ausschnittsweise präsentiert wird. Das Instrument bietet damit Anknüpfungspunkte zu Hochschuldidaktik und Curriculumentwicklung.

Schlüsselwörter

Qualitätsentwicklung, Lehrveranstaltungsevaluation, Kompetenzorientierung, Ensembleunterricht, Musikhochschule

¹ E-Mail: melanie.franz-oezdemir@hfk-bremen.de



Competence-oriented course evaluations at Musikhochschulen

Abstract

Standard evaluation tools have proven to be inadequate for evaluating ensemble teaching at Musikhochschulen. This paper describes how an appropriate course evaluation tool was developed based on findings of teaching-learning research, learning outcomes of music studies and an application-oriented research based on qualitative interviews with teachers. This approach enabled us to identify the learning outcomes for a competence-oriented course evaluation. This novel tool for self-reflection also offers links to didactic and curriculum development at universities.

Keywords

Quality enhancement, course evaluation, competence orientation, ensemble skills, musical higher education

1 Einleitung

An Musikhochschulen gibt es verschiedene Veranstaltungsformate, vom künstlerischen Einzel- und Gruppenunterricht über den Ensembleunterricht bis hin zu Seminaren und Vorlesungen. Für die musikhochschulspezifischen Formate wie Einzel- und Ensembleunterricht stellt sich die Frage, wie diese adäquat evaluiert werden können, da bestehende Instrumente zur Lehrveranstaltungsevaluation aufgrund der speziellen Struktur dieser Unterrichtsformen nicht ohne Weiteres einsetzbar sind. Gleichzeitig liegt wenig empirisch fundiertes Wissen über Unterrichtspraxis und Lernziele dieser Formate vor.

Im Beitrag wird dargestellt, wie eine fragebogenbasierte, kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluation von Ensembleunterricht entwickelt wurde. Die Entwicklungsarbeit basiert im Wesentlichen auf einer qualitativen Befragung von Lehrenden. Ziel war es, ein Instrument zu entwickeln, das auf einer Erforschung der

Unterrichtspraxis basiert und dadurch eine hohe Gegenstandsangemessenheit gewährleistet. Lehrenden soll ein Instrument zur praxiserkundenden Selbstreflexion bereitgestellt werden, das Anknüpfungspunkte zu hochschuldidaktischer Weiterbildung und Curriculumsentwicklung ermöglicht.

Im Folgenden wird zunächst erläutert, was Ensembleunterricht ist. Anschließend wird auf die Kompetenzorientierung in der Lehre allgemein sowie an Musikhochschulen eingegangen und begründet, wieso sich eine kompetenzorientierte Evaluation für den Ensembleunterricht eignet. Daraufhin werden die Schritte zur Entwicklung des Evaluationsinstruments skizziert, wobei vor allem auf die Befragung der Lehrenden eingegangen wird. Es wird gezeigt, wie aus den Antworten der Lehrenden ein differenzierter Kompetenzkatalog erarbeitet wurde, durch den der Kompetenzerwerb auf Ebene konkreter Lehrveranstaltungen evaluiert werden kann.

Die Entwicklung des Instruments erfolgte im Rahmen des *Netzwerk Musikhochschulen für Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung* (Netzwerk)², das durch den Qualitätspakt Lehre vom BMBF gefördert wird. Im Netzwerk arbeiten derzeit elf der 24 deutschen Musikhochschulen zusammen – etwa in der Entwicklung von gemeinsamen Evaluationsinstrumenten und Weiterbildungsangeboten.

2 Was ist Ensembleunterricht?

Ein Ensemble ist eine Gruppe von Musizierenden, wie z. B. ein Streichquartett, eine Bigband oder ein Kammerchor. Ensembleunterricht ist zumeist projektförmig organisierter Unterricht in bzw. mit Ensembles unterschiedlicher Größe und Zusammensetzung. Musizieren in Ensembles „ist für alle Musiker/innen wichtig, wobei es für Jazz- und Popmusiker/innen von vergleichbarer Bedeutung ist wie das Hauptfach in der klassischen Musikausbildung“ (AEC, 2010, S. 58). Ensembleunterricht umfasst sowohl verschiedenste Kammermusikformationen als auch Großprojekte wie das Hochschulorchester oder Opernprojekte. Übergeordnetes Lernziel

² <https://www.netzwerk-musikhochschulen.de/>

dieses Unterrichts ist, in Ensembles zu interagieren und eine führende Rolle einzunehmen (AEC, 2010, S. 58). Lehrveranstaltungen dieser Art sind als Praxisveranstaltungen angelegt, in denen ein Ensemble gemeinsam Werke erarbeitet, wobei die Projekte oft in konzentrierten Projektphasen stattfinden und mit einer Aufführung des erarbeiteten Programms enden.

Das Musizieren in Gruppen ist eines der zentralen Betätigungsfelder von Berufsmusikerinnen und -musikern. Es erfordert spezifische Kompetenzen, die über die reine Beherrschung des Instruments bzw. der Stimme hinausgehen. Die Vermittlung dieser Kompetenzen im Studium ist für eine berufsorientierte Ausbildung daher besonders wichtig. Gleichzeitig unterscheiden sich Inhalte und Arbeitsweisen von Ensembles unterschiedlicher Stilistik, Größe und Zusammensetzung. Für die Evaluation von Ensembleunterricht ist es daher sinnvoll zu evaluieren, ob die Studierenden die für das Ensemblespiel notwendigen Kompetenzen im Unterricht erwerben.

3 Theoretischer Hintergrund

3.1 Kompetenzorientierung in der Lehre

Im Zuge des Bologna-Prozesses gewinnt die Kompetenzorientierung in der Hochschullehre immer mehr an Bedeutung. So ist eine zentrale Forderung, Studiengänge, Lehrveranstaltungen und Prüfungen kompetenzorientiert zu gestalten (vgl. SCHAPER, 2012, S. 6). Die Kompetenzorientierung in Studium und Lehre wurde spätestens mit dem Berlin-Kommuniqué (2003) und den in der *Joint Quality Initiative* (2004) entwickelten *Dublin Descriptors* sowie deren fachspezifischer Aufbereitung im Rahmen des *Tuning-Projects* (2005) stark vorangetrieben. Ergänzend zur Formulierung von Qualifikationszielen auf Studiengangs- und Modulebene sollen Lehrformen angewendet werden, die den Kompetenzerwerb optimal ermöglichen (vgl. SCHAPER, 2012, S. 24f.). Die anvisierten Kompetenzen sollen neben den jeweils spezifischen Fachkompetenzen auch fachübergreifende generische

Kompetenzen methodischer, kommunikativer und sozialer Art umfassen (KMK, 2005, S. 5).

Im Kern zielen die Kompetenzorientierung allgemein und die explizite Vermittlung von fachübergreifenden Kompetenzen auf die Berufsvorbereitung der Absolventinnen und Absolventen. Gemeint ist damit weniger die Vorbereitung auf spezifische Berufsfelder, als vielmehr die Anschlussfähigkeit der im Studium erlernten Kompetenzen für berufliche Kontexte allgemein (vgl. SCHAPER, 2012, S. 22).

Lehrformen, die einen bestmöglichen Kompetenzerwerb fördern, zeigen eine „studierendenfokussierte Lehrorientierung“ (WILDT, 2013, S. 40). Das heißt, Lehre sollte sich von einer traditionellen, auf Inhalt, Lehren und Lehrende zentrierten Lehrauffassung weg, hin zu einer auf Lernprozesse und Studierende fokussierten Lehre bewegen (vgl. WILDT, 2013, S. 40). Die Vorteile der studierendenfokussierten Ausrichtung der Lehre wie z. B. ein höherer Kompetenzzuwachs und ein günstiges Lernverhalten konnten in verschiedenen Studien nachgewiesen werden (vgl. BRAUN & HANNOVER, 2009; TRIGWELL, PROSSER & WATERHOUSE, 1999).

3.2 Kompetenzorientierung an Musikhochschulen

Die Publikation der *Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen* (AEC) „Bezugspunkte für die Gestaltung und Ausführung von Musikstudiengängen“ (2010) legt den Grundstein für die kompetenzorientierte Lehre an Musikhochschulen (MusiQuE, 2015, S. 15f.). Darin wird der Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum u. a. durch Bezüge zur künstlerischen Entwicklung und durch eine Schwerpunktsetzung auf praktische Leistungen für die Musikhochschulausbildung angepasst. Im Ergebnis finden sich darin die sogenannten Polifonia-Dublin-Deskriptoren, eine auf musikalische Lehr- und Lernzusammenhänge bezogene Version der originalen *Dublin Descriptors* (s. o.) sowie die Polifonia-Lernergebnisse (vgl. AEC, 2010, S. 51ff.). Die Lernergebnisse wurden als an europäischen Musikhochschulen gemeinsam vereinbarter Standard für den ersten, zweiten und dritten Studienzyklus entwickelt. Sie finden

auch Eingang in die Begutachtungsverfahren der europäischen Evaluations- und Akkreditierungsagentur MusiQuE für Einrichtungen der höheren Musikausbildung (MusiQuE, 2016, S. 31), denen sich seit 2008 jedoch erst zwei deutsche Musikhochschulen gestellt haben.

Inwieweit und in welcher Qualität die Formulierung von aus den Polifonia-Lernergebnissen abgeleiteten Kompetenzzielen in Modul- und Lehrveranstaltungsbeschreibungen an deutschen Musikhochschulen in der Breite umgesetzt wird, ist unklar. Auch die Frage, inwieweit die Bologna-Forderung nach studierendenfokussierten Lehrformen an Musikhochschulen eingelöst wird, muss zunächst unbeantwortet bleiben und markiert Fragen nach der Lehrorientierung der Lehrpersonen an Musikhochschulen als Forschungsdesiderat.

3.3 Kompetenzorientierte Evaluation

Vorhandene Instrumente für die Evaluation von Lehre bzw. insbesondere von einzelnen Lehrveranstaltungen fokussieren in erster Linie die Erfassung von Prozessmerkmalen in Form von Zufriedenheitsurteilen der Studierenden. Strukturelle Aspekte und Ergebnismerkmale werden kaum ermittelt (SCHAPER, 2012, S. 76; BRAUN et al., 2008, S. 32). Instrumente, die sich an den im Bologna-Prozess neu formulierten Anforderungen ausrichten und den Kompetenzerwerb der Studierenden fokussieren, sind selten zu finden (vgl. NOWAKOWSKI et al., 2012, S. 257; SCHAPER, 2012, S. 78). Die Notwendigkeit kompetenzorientierter Evaluationen ergibt sich aus zwei Gründen: Erstens müssen Hochschulen, z. B. im Rahmen von Akkreditierungsverfahren, den Nachweis erbringen, dass ihre Absolventinnen und Absolventen tatsächlich die anvisierten Kompetenzen erworben haben (vgl. NOWAKOWSKI et al., 2012, S. 254). Zweitens benötigen Hochschulen eine Datengrundlage, die es ihnen ermöglicht, ihre Curricula kompetenzorientiert weiterzuentwickeln. „Ziel solcher Evaluationen muss es sein, die Ermittlung von Kompetenzen und des Kompetenzerwerbs ins Zentrum der Lehrevaluation zu stellen“ (vgl. SCHAPER, 2012, S. 76).

Für die kompetenzorientierte Evaluation stehen unterschiedliche Verfahren zur Verfügung, die sich in die Typen Fragebogenverfahren und Tests kategorisieren lassen (vgl. SCHAPER, 2012, S. 76). Die meistverbreitete Methode zur Kompetenzerfassung sind Selbsteinschätzungsverfahren mithilfe von Fragebögen. Sie stellen im Gegensatz zu aufwendigen Testkonstruktionen breit einsetzbare Verfahren mit relativ geringem Erhebungsaufwand dar, wie beispielsweise das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEva-Komp) von BRAUN et al. (2008). Zwar sind Selbsteinschätzungsverfahren hinsichtlich ihrer Validität umstritten, grundsätzlich sind sie aber geeignet, um einen Trend in Bezug auf den Lernzuwachs zu erhalten (vgl. SCHAPER, 2012, S. 77).

Erste Erfahrungen mit kompetenzorientierten Evaluationsinstrumenten an Universitäten zeigen, dass durch kompetenzorientierte Rückmeldungen die Studierendenfokussierung bei Lehrenden gefördert wird. Das wiederum führt zu einem stärkeren Kompetenzzuwachs bei den Studierenden (vgl. NOWAKOWSKI et al., 2012). Kompetenzorientierte Evaluationsverfahren können so als Mittel zur Stärkung der studierendenfokussierten Lehrorientierung gesehen werden und damit maßgeblich zur Weiterentwicklung der Lehre beitragen.

In Bezug auf Musikhochschulen lässt sich festhalten, dass in der deutschsprachigen Hochschulentwicklung und -forschung bislang keine theoretisch fundierten Verfahren für kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluation bekannt sind.

4 Entwicklung einer Lehrveranstaltungsevaluation für Ensembleunterricht

Im *Netzwerk* wurde eine fragebogenbasierte, kompetenzorientierte Evaluation von Ensembleunterricht entwickelt. Studierende sollen dabei einschätzen, ob sie bestimmte Kompetenzen in der Lehrveranstaltung erworben haben und ob die Bedingungen für erfolgreichen Kompetenzerwerb gegeben waren. Die Evaluation folgt einem Ex-Post-Post-Design, d. h., die Studierenden werden am Ende der Veranstaltung um eine Selbsteinschätzung der Kompetenzen gebeten, wobei diese zum einen

rückblickend *vor* der Lehrveranstaltung und zum anderen *nach* der Lehrveranstaltung eingeschätzt werden sollen. Dieses Vorgehen ermöglicht eine Gegenüberstellung von zwei Selbsteinschätzungen und damit eine Darstellung des Kompetenzzuwachses. Die Form der Abfrage erfordert eine relativ hohe Reflexionsleistung der Studierenden, was zu einer belastbaren Einschätzung der in der Lehrveranstaltung tatsächlich vermittelten Kompetenzen führt. Eine so gestaltete Evaluation dient nicht als Kontrollinstrument, sondern lässt sich durch ihre Studierenden- und Outputfokussierung besonders für die Lehr- und Curriculumsentwicklung nutzen.

4.1 Ausgangslage

Um eine kompetenzorientierte Evaluation zu entwickeln, mussten zunächst die Kompetenzen bestimmt werden, die im Ensembleunterricht vermittelt bzw. erworben werden sollen. Dazu wurden verschiedene Analyseschritte vorgenommen: In einem ersten Schritt wurden die Polifonia-Lernergebnissen herangezogen, die Qualifikationsziele für den ersten, zweiten und dritten Studienzyklus beinhalten (AEC, 2010, S. 57ff.). Bezogen auf das Ensemblespiel findet sich dort für den ersten Studienzyklus das Ziel, „in der Lage [zu] sein, in Ensembles zu interagieren, die in Größe und Stil variieren können“ und für den zweiten Studienzyklus, „in der Lage [zu] sein, eine führende Rolle in einem Ensemble zu übernehmen“ (AEC, 2010, S. 60). Es handelt sich hierbei um übergeordnete Qualifikationsziele für das Musikstudium generell. Sie müssen im Rahmen der Curriculumsgestaltung auf Module bzw. Lehrveranstaltungen ‚heruntergebrochen‘ werden. So handelt es sich bei dem Lernziel „Interaktion in einem Ensemble“ tatsächlich um ein mehrdimensionales Konstrukt, das für eine Evaluation auf Lehrveranstaltungsebene weiter operationalisiert werden muss.

In einem zweiten Schritt wurden explorativ Modulbeschreibungen der im *Netzwerk* verbundenen Hochschulen durchgesehen. Dabei wurde festgestellt, dass die Beschreibungen der Qualifikationsziele je Modul und Veranstaltung teilweise nicht kompetenzorientiert formuliert sind. So wird mitunter lediglich der Inhalt einzelner Veranstaltungen bzw. Module aufgeführt, nicht jedoch die zu erwerbenden Kompetenzen. Sind tatsächlich Kompetenzziele angegeben, fallen sie z. T. knapp und

oberflächlich aus, sind also nicht wesentlich differenzierter als die Polifonia-Lernergebnisse. Gleichwohl erschienen die Modulbeschreibungen ergiebig für eine gründlichere Analyse, wenn auch nicht ausreichend, um darauf aufbauend eine kompetenzorientierte Evaluation zu entwickeln.

Da für den deutschsprachigen Raum keine kompetenzorientierten Evaluationen oder Befragungen für den Bereich des Ensembleunterrichts an Musikhochschulen bekannt sind und auch in der Forschungsliteratur wenig Erkenntnisse zu dieser Veranstaltungsform vorliegen, gab es keine belastbare Grundlage, die die Entwicklung eines gegenstandsadäquaten Evaluationsinstruments, insbesondere einer kompetenzorientierten Evaluation, ermöglicht hätte.

4.2 Methodik der Entwicklung

Angesichts der unzureichenden Ausgangslage für die Entwicklung einer kompetenzorientierten Evaluation von Ensembleunterricht war es zur Fragebogenentwicklung notwendig, die Qualifikationsziele dieses Unterrichts empirisch zu identifizieren. Hierzu wurde ein zweigleisiges Verfahren gewählt: Zum einen wurde eine qualitative Onlinebefragung von Lehrenden der im *Netzwerk* versammelten Hochschulen durchgeführt, zum anderen eine intensive Analyse aller Modulbeschreibungen *der Netzwerkhochschulen*, die Ensembleunterricht beinhalten.

Durch diese zwei Ansätze sollte ein umfassender und differenzierter Katalog von Kompetenzen entwickelt werden, die im Ensembleunterricht erworben werden sollen. Die Lehrendenbefragung bot zudem die Möglichkeit, weitere Aspekte wie Voraussetzungen und Gelingensbedingungen solcher Veranstaltungen zu erheben. Im Folgenden werden nur die Befragungsergebnisse dargestellt, da die Auswertung der Modulhandbücher noch nicht abgeschlossen ist.

4.2.1 Qualitative Online-Befragung von Lehrenden

Die Lehrendenbefragung wurde als Onlinebefragung konzipiert und umfasste eine Abfrage des Formats der Veranstaltung bzw. des Projekts (z. B. Hochschulorches-

ter, kammermusikalisches Ensemble, Kammerchor oder Jazz-/Pop-Ensemble) sowie vier offene Fragen, zu denen sich die Lehrenden schriftlich äußern konnten:

1. Welche Kompetenzen setzen Sie in Ihrer Veranstaltung voraus?
2. Welche Kompetenzen sollen in der Veranstaltung vertieft/neu erworben werden?
3. Wie müssen Lehrende und Studierende zusammenarbeiten, damit die Kompetenzen erworben werden können?
4. Woran merken Sie, dass das Konzert/die Aufführung am Ende gut gelungen ist?

Zur Befragung wurden gezielt die 253 Lehrenden der *Netzwerkhochschulen* per E-Mail eingeladen, die Ensembleunterricht erteilen. 76 Lehrende haben die Fragen beantwortet, von denen 65 Fälle im Kodierprozess berücksichtigt wurden.

4.2.2 Auswertung der Befragungsdaten

Die Auswertung erfolgte in enger Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015; 2016) und Kuckartz (2016). Der erste Schritt war die initiierte Textarbeit (vgl. KUCKARTZ, 2016, S. 56f.), die ein Gesamtverständnis für das Datenmaterial auf Basis der Forschungsfragen erzeugen soll. Im Zuge dessen wurde für jeden Fall ein Memo erstellt, das erste Ideen, Hypothesen und reflektierte inhaltliche Vermerke beinhaltet (vgl. KUCKARTZ, 2016, S. 57f.). Im zweiten Schritt wurden für alle Fälle *Case Summaries* erstellt, die als „systematisch ordnende, zusammenfassende Darstellung der Charakteristika“ dieser Einzelfälle aus Perspektive der Forschungsfragen (KUCKARTZ, 2016, S. 58) zu verstehen sind. Sie tragen zur analytischen Differenzierung der Einzelfälle bei und helfen bei der Hypothesen- bzw. Kategoriengenerierung (vgl. KUCKARTZ, 2016, S. 62).

Mit der Technik der induktiven Kategorienbildung (vgl. MAYRING, 2016, S. 115ff.) wurde im dritten Schritt das Datenmaterial kodiert. Der Vorteil dieser Technik ist die große Offenheit im Umgang mit dem Datenmaterial, die gerade aufgrund der wenig differenzierten theoretischen Grundlage gewinnbringend er-

schien, um alle relevanten Aspekte aus dem Datenmaterial herausarbeiten zu können. Die Kodierung folgte dem in der Methode vorgesehenen Ablaufmodell (vgl. MAYRING, 2016, S. 116). Die Kodierungen wurden von drei beteiligten Personen kommunikativ validiert. Ergebnis dieses Prozesses ist ein ausdifferenziertes Codesystem zu jeder der vier Fragen der Erhebung (siehe vorige Seite).

Auf Grundlage des Codesystems wurden anschließend für die zweite Forschungsfrage nach den zu erwerbenden Kompetenzen Kompetenz-Items gebildet, die in einen Fragebogen zur Evaluation von Ensembleunterricht einfließen sollen.³ Die Textstellen wurden je Kategorie einem weiteren Kodierungs- und Validierungsprozess unterzogen, indem diese zu verständlichen und als Kompetenzen formulierten Items zusammengefasst wurden. Ziel war es, für den Evaluations-Fragebogen eine handhabbare Anzahl klar voneinander abgrenzbarer und gut verständlicher Items festzulegen.

5 Zentrale Befunde: Kompetenzkatalog für den Ensembleunterricht

Die Kodierung des Datenmaterials führte zu einem Codesystem bestehend aus einer Reihe von Ober- und zahlreichen Unterkategorien, aus denen wiederum Kompetenz-Items abgeleitet wurden. Der Prozess dieser ‚Verdichtung‘ der Daten zu Kompetenz-Items wird im Folgenden dargestellt.

Die Oberkategorien konnten vier Kompetenzbereichen zugeordnet werden. Sie umfassen musikalisch-künstlerische Kompetenzen sowie Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen. Die musikalisch-künstlerischen Kompetenzen können als Fachkompetenzen verstanden werden, die sich z. B. auf musikalisches Wissen, die Beherrschung des Instruments oder auf Fähigkeiten des Zusammenspiels beziehen.

³ Die Auswertung der weiteren Fragen dauert noch an, weshalb wir uns an dieser Stelle auf die für uns zentrale Frage nach den zu erwerbenden Kompetenzen konzentrieren.

Unter Methodenkompetenzen werden vor allem Übe- und Probenmethoden gefasst, aber auch organisatorische Kompetenzen. Bei Sozial- und Personalkompetenzen finden sich Fähigkeiten, wie sie auch in anderen Kompetenzmodellen beschrieben werden. So beziehen sich Sozialkompetenzen allgemein auf das Sozialverhalten und die Teamfähigkeit. Personalkompetenzen umschreiben eine produktive Einstellung gegenüber Lernen und Selbstentwicklung (BRAUN et al., 2008, S. 31), die sich z. B. in Eigenschaften wie Selbstständigkeit oder Verantwortungsbewusstsein zeigt. Darüber hinaus wurden von den Befragten Aspekte genannt, die zwar keine Kompetenzen sind, aber als Erfahrungen einen wichtigen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden haben – einem zentralen Ziel der künstlerischen Ausbildung.

Tab. 1: Häufigkeit der Kodierungen in allen Kompetenzbereichen

| Kompetenzbereich | Absolute Häufigkeit | Relative Häufigkeit in % | N |
|---|----------------------------|---------------------------------|-----------|
| Musikalisch-Künstlerische Fachkompetenzen | 195 | 74,10 | 60 |
| Methodenkompetenzen | 21 | 8,00 | 15 |
| Personalkompetenzen | 16 | 6,10 | 15 |
| Sozialkompetenzen | 11 | 4,20 | 9 |
| Erfahrungen | 20 | 7,60 | 16 |
| Gesamt | 263 | 100,00 | 65 |

Anmerkungen. N bezeichnet die Anzahl der Fälle, in denen die Kodierungen vorkommen. Die Gesamtanzahl aller möglichen Fälle ist $N=65$.

Wegen ihrer häufigen Nennung und weil sie das zentrale Qualifikationsziel des Ensembleunterrichts darstellen, werden im Folgenden die Ergebnisse aus dem Be-

reich der Fachkompetenzen, d. h. der musikalisch-künstlerischen Kompetenzen dargestellt. Insgesamt umfasst dieser Kompetenzbereich ein Bündel von 21 Unterkategorien (s. Tabelle 2).

Tab. 2: Häufigkeit der Kodierungen in den Oberkategorien im Bereich „Musikalisch-Künstlerische-Fachkompetenzen“

| Kompetenzbereich | Beispiel-Kodierung | Absolute Häufigkeit/N | Relative Häufigkeit in % |
|--|---|------------------------------|---------------------------------|
| Interaktion | Während des Spielens aufeinander reagieren | 66/35 | 33,85 |
| Repertoire | Erweiterung der Repertoirekenntnis | 16/14 | 8,21 |
| Spezifika-Jazz-Pop | Anwenden der Jazz-Harmonielehre | 13/8 | 6,67 |
| Aufführungspraxis | Unterschiedliche Werke stiltypisch spielen | 11/10 | 5,64 |
| Ausdrucksfähigkeit | Entwicklung und Verfeinerung stilistischer Ausdrucksmöglichkeiten | 10/9 | 5,13 |
| Timing | Timing | 9/8 | 4,62 |
| Intonation | Sauber intonieren | 8/8 | 4,10 |
| Spezifisch-musikalisch-darstellerische Kompetenzen | Als Bühnen-Figur denken und handeln | 8/4 | 4,10 |
| Technische Kompetenz | Erweiterung der Stimmetechniken | 7/7 | 3,59 |
| Spezifika-Neue-Musik | Grafisch notierte Stücke spielen | 7/3 | 3,59 |

Fortsetzung Tabelle 2

| Kompetenzbereich | Beispiel-Kodierung | Absolute Häufigkeit/N | Relative Häufigkeit in% |
|-------------------------|---|------------------------------|--------------------------------|
| Interpretation | Werke angemessen interpretieren können | 6/6 | 3,08 |
| Improvisationsfähigkeit | Kollektive Improvisation | 5/5 | 2,56 |
| Werke-kennenlernen | Verstehen einer komplexen Partitur | 5/5 | 2,56 |
| Klangmischung-Gefühl | Gefühl für die richtige Klangmischung im Ensemble | 4/4 | 2,05 |
| Blattlesefähigkeit | Vom Blatt spielen | 4/4 | 2,05 |
| Spezifika-Chor-Gesang | Methodik der Chorarbeit | 3/2 | 1,54 |
| Phrasierung | Phrasierung | 2/2 | 1,03 |
| Gehörschulung | Training des Gehörs | 2/2 | 1,03 |
| Körpersprache | Körpersprache | 1/1 | 0,51 |
| Gesamt | | 195/60 | 100,00 |

Anmerkungen. N bezeichnet die Anzahl der Fälle, in denen die Kodierungen vorkommen. Die Gesamtanzahl aller möglichen Fälle ist $N=65$.

Die mit Abstand häufigsten Nennungen entfielen mit 66 von insgesamt 195 Kodierungen auf die Kategorie „Interaktion“ (s. Tabelle 2), die, wie oben beschrieben, auch in den Polifonia-Lernergebnissen als zentrales Qualifikationsziel von Ensembleunterricht herausgestellt wurde. Die Kategorie enthält wiederum sieben Unterkategorien (s. Tabelle 3), auf Grundlage derer schließlich Items für den Fragebogen abgeleitet wurden.

Tab. 3: Häufigkeiten der Kodierungen in den Unterkategorien der Oberkategorie „Interaktion“

| Nr. | Unterkategorie | Beispiel-Items | Absolute Häufigkeit | Relative Häufigkeit in% | N |
|---------------|--|--|---------------------|-------------------------|-----------|
| 1 | Interaktion_ allgemein | Während des Spielens aufeinander hören | 43 | 65,15 | 28 |
| 2 | Interaktion_Rolle-Zusammenklang | Die eigene Rolle im Zusammenklang finden | 7 | 10,61 | 7 |
| 3 | Interaktion Klangmischung-mitgestalten | Einen homogenen Ensembleklang mitgestalten | 7 | 10,61 | 7 |
| 4 | Interaktion_führen | Ein Ensemble führen können ⁴ | 4 | 6,06 | 4 |
| 5 | Interaktion_Dirigent | Auf den/die Dirigent/in reagieren | 2 | 3,03 | 2 |
| 6 | Interaktion_Intonation | Die eigene Intonation an den Mitspieler/innen ausrichten | 2 | 3,03 | 2 |
| 7 | Interaktion_Klangmischung-Dynamik | Dynamische Balance im Zusammenklang herstellen | 1 | 1,52 | 1 |
| Gesamt | | | 66 | 100 | 35 |

Anmerkungen. N bezeichnet die Anzahl der Fälle, in denen die Kodierungen vorkommen. Die Gesamtanzahl aller möglichen Fälle ist $N=65$. Die Gesamtanzahl der

⁴ Meint nicht die Führung eines Ensembles als Dirigent/in, sondern als Mitspieler/in im Sinne eines *primus inter pares*.

Kodierungen im Bereich „Musikalisch-Künstlerische-Fachkompetenzen“ beträgt N=195.

Unter der Unterkategorie „Interaktion_allgemein“ wurden eher allgemeine bzw. übergeordnete Kompetenzen für das Ensemblemusizieren kodiert. Daneben wurden vier Unterkategorien zu Aspekten gebildet, die sich auf den Gesamtklang bzw. die Klangmischung und die eigene Intonation innerhalb eines Ensembles beziehen (s. Tabelle 3, Unterkategorien 2, 3, 6, 7). Zwei Kategorien wurden gebildet, die die Rolle der Führung eines Ensembles sowohl ohne als auch mit Dirigent/in thematisieren (s. Tabelle 3, Unterkategorien 4, 5). Innerhalb der einzelnen Unterkategorien wurden die Kodierungen zu insgesamt 26 Items für den Fragebogen der Lehrveranstaltungsevaluation zusammengefasst. Nach einer weiteren kommunikativen Validierung wurde die Anzahl der Items auf 16 reduziert (s. Tabelle 4), die in den Fragebogen zur Evaluation von Ensembleunterricht eingehen sollen.

Tab. 4: Fragebogenitems aus allen Unterkategorien der Oberkategorie „Interaktion“

| Item |
|---|
| Auf den/die Dirigent/in reagieren |
| Künstlerische Vorgaben des /der Dirigent/in umsetzen |
| Während des Spielens/Singens aufeinander hören |
| Während des Spielens/Singens aufeinander reagieren |
| Während des Spielens/Singens mit den Mitspieler/innen musikalisch kommunizieren |
| Gemeinsam atmen |
| Die eigene Intonation an den Mitspieler/innen/Mitsänger/innen ausrichten |
| Ein Ensemble führen können |
| Sich im Ensemble führen lassen |
| Rollen und Aufgaben im Ensemble/in der Band kennen |
| Die eigene Rolle im Zusammenklang finden |
| Eine solistische Rolle im Kollektiv spielen |
| Die eigene Rolle im Ensemble zwischen Aktion und Reaktion schnell wechseln |
| Einen homogenen Ensemble-/Chorklang mitgestalten |
| Eine dynamische Balance im Zusammenklang herstellen |
| Im Ensemble eigenständig und selbstverantwortlich agieren |

6 Fazit und Ausblick

Die Polifonia-Lernergebnisse lassen sich in den Ergebnissen der Lehrendenbefragung wiederfinden. Die Ergebnisse bestätigen aber auch, dass die Lernergebnisse

lediglich als übergeordnete Qualifikationsziele für das Musikstudium aufgefasst werden können, die auf Ebene konkreter Lehrveranstaltungen von Lehrenden ausdifferenziert werden müssen. So lassen sich nicht nur mehrere Kompetenzbereiche und Erfahrungen identifizieren, sondern jeweils eine Vielzahl von präzise zu unterscheidenden Kompetenzen, die die Komplexität des Musizierens im Ensemble deutlich machen. Hier kommt es nicht nur auf die Beherrschung des Instruments und die ‚allgemeine‘ Musikalität (z. B. Ausdrucksfähigkeit, stiltypische Interpretation) an, sondern vor allem auf die Interaktion (z. B. aufeinander hören und reagieren) und die musikalische ‚Abstimmung‘ (z. B. Timing, Klanghomogenität) sowie auf die Erweiterung des Repertoires.

Ob die Lehrenden diese Lernziele in ihrem Ensembleunterricht tatsächlich systematisch verfolgen und gezielt auf deren Erwerb hinarbeiten, kann anhand der hier präsentierten Daten nicht beurteilt werden. Auffällig ist aber, dass die befragten Lehrenden nicht lediglich die Modulbeschreibungen zitiert, sondern individuelle, z. T. sehr ausführliche Antworten gegeben haben, die auf eine intensive Reflexion des eigenen Unterrichts und dessen Qualifikationsziele hindeuten. Die Befragung stellt so einen ersten Schritt in Richtung der eigentlich erst durch die zu entwickelnde Evaluation intendierten Lehrreflexion dar.

Anhand dieser Reflexionsergebnisse konnte bereits ein belastbarer Kompetenzkatalog für Ensembleunterricht erstellt werden, der im nächsten Schritt mit den Ergebnissen der Analyse der Modulbeschreibungen angereichert wird und anschließend in ein Evaluationsinstrument einfließt, so dass dieses eine hohe Gegenstandsangemessenheit besitzt. Der Fragebogen soll zunächst an einigen Hochschulen im *Netzwerk* einem Pretest unterzogen und anschließend testtheoretisch validiert werden. Im Anschluss wird die Evaluation allen *Netzwerkhochschulen* zur Verfügung gestellt.

Durch die Auseinandersetzung der Lehrenden mit dem Kompetenzkatalog im Rahmen der Evaluation lässt sich dieser weiter validieren und neben der kompetenzorientierten Lehrreflexion und -entwicklung weiteren Nutzungsmöglichkeiten zuführen, etwa der Curriculumsentwicklung. An dieser Stelle bieten sich An-

schlussmöglichkeiten für weitere Kooperationen zwischen Lehrenden und dem Qualitätsmanagement im Sinne der gemeinsamen Praxis(er)forschung. So ließen sich anhand der Analyse der vorliegenden Daten zur Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Studierenden sowie weiteren Kontextfaktoren zusätzliche Erkenntnisse über Gelingensbedingungen für ‚guten‘ Ensembleunterricht herausarbeiten. Die Ergebnisse der Studie bieten so praktisch nutzbare Erkenntnisse über die bisher noch recht unerschlossene Praxis des Ensembleunterrichts an Musikhochschulen.

7 Literaturverzeichnis

Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC) (2010). *Bezugspunkte für die Gestaltung und Ausführung von MUSIKstudiengängen*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Berlin Communiqué (2003). *Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin*. <https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/berlin.pdf>, Stand vom 8. März 2017.

Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54(1), 30-42.

Braun, E. & Hannover, B. (2009). Zum Zusammenhang von Lehr-Orientierung und Lehrgestaltung von Hochschuldozierenden und subjektivem Kompetenzzuwachs bei Studierenden. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 277-291). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Joint Quality Initiative (2004). *Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*. <http://archive.ehea.info/getDocument?id=2117>, Stand vom 8. März 2017.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2005). *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse.*

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf, Stand vom 17. Februar 2017.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

MusiQuE – Music Quality Enhancement: Foundation for Quality Enhancement and Accreditation in Higher Music Education (2015). *MusiQuE – Music Quality Enhancement: Background, Mission and Regulations.*

<http://www.musique-qe.eu/userfiles/File/musique-background-mission-and-regulations2015-05.pdf>, Stand vom 3. Juli 2017.

MusiQuE – Music Quality Enhancement: Foundation for Quality Enhancement and Accreditation in Higher Music Education (2016). *MusiQuE Standards for Institutional Review, Programme Review and Joint Programme Review.* http://www.musique-qe.eu/userfiles/File/MusiQuE_Standards_2016-11.pdf, Stand vom 3. Juli 2017.

Nowakowski, A., Vervecken, D., Braun, E. & Hannover, B. (2012). Was Hochschuldozierende aus Lehrevaluations-Rückmeldungen lernen können. Der differenzielle Einfluss prozess- versus ergebnisorientierten Feedbacks auf Lehrorientierungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 253-271.

Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre.* https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf, Stand vom 2. August 2016.

Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.

Tuning-Project (Hrsg.) (2005). *Eine Einführung in Tuning Educational Structures in Europe: Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess*.
http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_German_version.pdf, Stand vom 8. März 2017.

Wildt, J. (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 27-57). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autor/in



Melanie FRANZ-ÖZDEMIR || Hochschule für Künste Bremen ||
Dechanatstraße 13-15, D-28195 Bremen

www.hfk-bremen.de

melanie.franz-oezdemir@hfk-bremen.de



Frederic NEUB || Hochschule für Musik Detmold ||
Neustadt 20, D-32756 Detmold

www.hfm-detmold.de

neuss@hfm-detmold.de