



EVALUATION UND LEHREVALUATION AN MUSIKHOCHSCHULEN. KLEINE EINFÜHRUNG.

BEGRIFFE, KONZEPTE, METHODEN, PRAXIS

EIN NETZWERK VON UND FÜR
MUSIKHOCHSCHULEN IN DEUTSCHLAND



EVALUATION UND
LEHREVALUATION AN
MUSIKHOCHSCHULEN.
KLEINE EINFÜHRUNG.

GOVINDA WROBLEWSKY 2021

Netzwerk Musikhochschulen für
Qualitätsmanagement und Lehrentwicklung

Hornsche Straße 44
32756 Detmold

Tel.: 05231 975-852
Fax: 05231 975-899

E-Mail: info@netzwerk-musikhochschulen.de
Internet: www.netzwerk-musikhochschulen.de

INHALT

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	3
TABELLENVERZEICHNIS	4
ANHANG	5
EINLEITUNG:	6
EVALUATION IN DER LEHRE AN MUSIKHOCHSCHULEN	6
A GRUNDLAGEN DER EVALUATION.....	10
1. Begriffsbestimmung Evaluation und Evaluation in der Lehre	10
2. Grundlagen: Evaluationsarten, Evaluationszwecke und Evaluationsfunktionen	12
3. Der Evaluationsgegenstand Unterricht: Lehre und Lernen 20	
B EVALUATION VON LEHRVERANSTALTUNGEN	22
1. Grundmodelle von Lehrveranstaltungsevaluation	22
2. Standardisierte Fragebögen	23
3. Kritik an standardisierten Lehrveranstaltungsevaluationsmodellen	27
4. „Alternative“ Evaluationsmethoden	28
C BESONDERHEITEN VON LEHRVERANSTALTUNGS-EVALUATIONEN AN MUSIKHOCHSCHULEN	33
1. Allgemeine Besonderheiten: Gruppengrößen und internationale Studierende	33
2. Besondere Unterrichtsformate an Musikhochschulen	35
D EIN PLÄDOYER FÜR SELBSTEVALUATION IN DER LEHRE AN MUSIKHOCHSCHULEN.....	38
1. Grundlagen der Selbstevaluation	39
2. Integration in die Lehre: 10 Schritte zur Umsetzung der Selbstevaluation	43
Hintergrundwissen: Methoden der empirischen Sozialforschung	46
E BEOBACHTEN, BEFRAGEN, DOKUMENTE ANALYSIEREN: MÖGLICHKEITEN DES DATENERHEBENS UND -AUSWERTENS.....	48

1. Einordnung der drei Erhebungsmethoden in Bezug auf Lehre und Lernen	48
2. Datenerhebung	49
a. Beobachtungen	49
b. Befragungs- bzw. Interviewformen	52
c. Dokumente und Aufzeichnungen	55
3. Daten auswerten	56
a. Auswerten von Fragebögen (quantitative Daten)	56
b. Auswerten von textbasierten Daten (qualitative Daten)...	59
F UMSETZUNG DER SELBSTEVALUATION IN DER LEHRE	60
1. Beispiel-Evaluationen aus der Lehre	60
2. Summative Evaluation am Ende des Semesters in einem Gehörbildungsseminar	64
3. Umgang mit Evaluationsergebnissen: Was ist hier wichtig? (von Anne Niessen)	67
FAZIT	70
LITERATURVERZEICHNIS, ONLINE-, und VIDEORESSOURCEN	72
Befragungs- und/oder Auswertungsprogramme:.....	72
ANHANG	77
DER AUTOR	86

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Evaluationsarten (Beywl, Bestvater & Friedrich 2011, S. 19)	13
Abb. 2: Evaluationsprozess und -funktionen in der Lehre.....	15
Abb. 3. Bedingungs-Effekt-Modell der Lehrqualität (Rindermann 2016, S. 231)	22
Abb. 4. Auswertungsbeispiel von Wroblewsky. Der Frageblock stammt aus dem kompetenzorientierten Fragebogen zu Ensemble-/ Orchester-Unterricht von Franz-Özdemir & Neuß (2017, S. 185).....	26
Abb. 5: Verschränkung von Lehrhandeln und Untersuchen (vgl. Beywl et al. 2011, S. 35).....	40
Abb. 6: Ebenen des Evaluationsgegenstand von Lehre und Lernen (Quelle: Eigene Darstellung)	41
Abb. 7: Ebenen des Evaluationsgegenstands von Lehre und Lernen (Quelle: Eigene Darstellung, vgl. auch Beywl et al. 2011, S. 56).....	42
Abb. 8: Methoden empirischer Sozialforschung (Quelle: Eigene Darstellung).....	46
Abb. 9: Darstellung der Häufigkeiten in Form einer Grafik	58
Abb. 10: Darstellung des Vergleichs zweier Häufigkeiten in Form einer Grafik).....	58
Abb. 11: Beispielabbildung Vorkenntnisse und Wissenszuwachs	66

TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1: Evaluationsaspekte: Lehre- und Lernen.....	20
Tab. 2: 10 Schritte zur Selbstevaluation der Lehre (Quelle: Eigene Darstellung).....	45
Tab. 3: Werkzeugkasten der empirischen Sozialforschung (Heiser 2018, S. 26).....	47
Tab. 4: Elemente von Lehre und Lernen und Methoden (Beywl, Bestvater & Friedrich 2011, S. 66)	48
Tab. 5: Beispiel für einen Beobachtungsbogen (Quelle: Eigene Darstellung).....	51
Tab. 6: Beispiel für einen Leitfaden (Quelle: Eigene Darstellung)	54
Tab. 7: Tabellarische Darstellung von Häufigkeiten	57
Tab. 8: Kreuztabelle absolute Häufigkeiten	57
Tab. 9: Kreuztabelle der prozentualen Werte zweier Gruppen ((Wert X_i /Gesamtanzahl)*100).....	58
Tab. 10: Kreuztabelle der prozentualen Verteilung zwei Gruppen im Vergleich ((Wert X_i /Anzahl Gruppe X)*100 usw.).....	58
Tab. 11: Profilmatrix zur Auswertung von qualitativen Daten (Kuckartz 2014, S. 74).....	60
Tab. 12: Beispiel Tabelle Vorkenntnisse und Wissenszuwachs	66

ANHANG

Anhang 1: Walzik (2018): Einige CATs im Überblick.	79
Anhang 2: Checkliste zur Formulierung von Selbstevaluationsfragestellungen. Die sieben Eigenschaften nach Beywl, Bestvater & Friedrich (2011)	80
Anhang 3: Arbeitsblatt zur Selbstevaluationsplanung (Beywl et. al. 2011, S. 197)	81
Anhang 4: Vergleich des Aufwands von Befragungsmethoden: vgl. Beywl et al. 2011, S. 70)	82
Anhang 5: Die „10 Gebote“ der Frageformulierung (Porst 2000, S. 2)	82
Anhang 6: Geschlossene und offene Fragen – Voraussetzungen/Konsequenzen (Beywl et al. 2011, S. 81).....	83
Anhang 7: Typen von Geschlossenen Fragen (vgl. Beywl et al. 2011, S. 84)	84
Anhang 8: Mögliche Antwortdimensionen bei Ratingfragen (vgl. Beywl et al. 2011, S. 86)	85

EINLEITUNG:

EVALUATION IN DER LEHRE AN MUSIKHOCHSCHULEN

Der Begriff Evaluation wird bei einigen Lehrenden Fragen bis hin zu Reaktionen starker Skepsis hervorrufen. Dies liegt daran, dass Lehrende Evaluation oft mit Kontrolle assoziieren oder die Erfahrung haben, dass die dargebotenen Evaluationsverfahren nicht ihren Zielen und Bedürfnissen entsprechen. Gleichwohl sind systematische Evaluationen von Lehre bzw. Lehrveranstaltungen an allen größeren Universitäten und Hochschulen seit vielen Jahren etabliert und werden oft verpflichtend umgesetzt¹. Auch in Akkreditierungs- und Begutachtungsprozessen nehmen die Ergebnisse von Lehrevaluationen neben Evaluationen von Studium und Lehre (wie z. B. Absolvent*innenbefragungen) eine wichtige Funktion ein. Zunehmend spielen Lehrveranstaltungsevaluationen auch in Berufungsverfahren eine Rolle.

An Musikhochschulen braucht es besondere bzw. angepasste Evaluationen, da die unterrichteten Gruppen in aller Regel kleiner sind als an Universitäten. Zudem sind hochschulische Lehrveranstaltungen durch sehr unterschiedliche Aktivitätsformen gekennzeichnet. Das bedeutet, dass die Evaluationsformen, -instrumente (z. B. Fragebögen) und Zielsetzungen an die Erfordernisse der Kunst- und Musikhochschulen sowie deren Lehr-Lern-Formate angepasst sein müssen. Dem soll dieser Artikel Rechnung tragen.

Welches Ziel verfolgt der Text?

Das Ziel der nachfolgenden Ausführungen ist es, handlungsorientiertes aber auch theoretisches Wissen zur Evaluation sowie Anregungen zum Einsatz in der Lehre zu geben. Da Lehrende selbst den größten Gestaltungsspielraum hinsichtlich ihrer Lehrveranstaltungen oder ihres Unterrichts haben, legt ein wesentlicher Teil dieses Artikels Wert darauf, dass Lehrende die Fertigkeiten erlangen und verfeinern, sich mit Hilfe des Verfahrens der Selbstevaluation eigene Unterrichtsprozesse anschauen und zu entwickeln. Der wesentliche Unterschied von Selbstevaluation zu anderen Evaluationsverfahren besteht darin, dass die Lehrenden aufgrund ihres aktiven „selbstständigen“ Planens der Evaluation ihre Lehrintentionen und ihre Evaluationsfragestellungen miteinander in „Einklang“ bringen können, wohingegen die standardisierten Evaluationsverfahren von Lehrenden durchaus als

¹ Vgl. zum Stand der Evaluation an Hochschulen beispielsweise Großmann, D. & Wolbring, T. (2016, S. 2-26)

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

gegenstandsfern erlebt werden können. Der Text verfolgt das Ziel, dass Lehrende z. B. folgende eigenen Fragestellungen klären können:

- Wie gelingt es mir als Lehrende/r, mein Lehrhandeln zu reflektieren/entwickeln?
- Wie kann ich die Veranstaltungsgestaltung verbessern?
- Wie kann die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden gefördert werden?
- Welches Vorwissen haben die Studierenden?
- Welche Rahmenbedingungen oder Lehrformen braucht es, um die Kommunikation der Studierenden (mit dem Lehrenden oder unter den Studierenden) zu befördern?

Welche konkreten Inhalte finden Sie in diesem Text?

Dieser Artikel zeigt Lehrenden an Musikhochschulen unterschiedliche Möglichkeiten der Evaluation und dem speziellen Evaluationsfall der Selbstevaluation von Lehre auf. So bietet der Beitrag eine Einführung in die Grundbegrifflichkeiten der Evaluation und der Lehrveranstaltungsevaluation sowie in Verfahren und Methoden der Evaluation und verdeutlicht diese anhand praktischer Beispiele aus Kunst- und Musikhochschulen. Es werden folgende Fragen beantwortet:

- Was ist Evaluation?
- Welches sind die Grundbegriffe von Evaluation?
- Welches sind die Besonderheiten von Lehre und Lernen an Musikhochschulen, die es in der Evaluation zu berücksichtigen gilt?
- Wie grenzen sich die Evaluation von Lehrveranstaltungen und die Selbstevaluation der eigenen Lehre voneinander ab?
- Welche Schritte zur Selbstevaluation der Lehre sollten berücksichtigt werden?
- Wie kann die Selbstevaluation in die Lehre integriert werden?
- Wie kann sinnvoll mit Ergebnissen umgegangen werden?

Was erwartet Sie in diesem Text?

Das Anliegen und Ziel des vorliegenden Textes besteht darin, ein fundiertes theoretisches Wissen mit einem praktischen Anwenderwissen zu verzahnen. Damit soll bei den Lesenden ein gleichermaßen begriffliches („What“) wie praktisches („how-to“) Wissen aufgebaut werden. Es sollte nach dem Lesen des Textes:

- ein Überblick über das Thema Evaluation vorliegen,
- klar sein, welche Schritte zum Erarbeiten einer Evaluation gegangen werden müssen,
- deutlich werden, wie Sie als Lehrende selbst Evaluationsprojekte zielgenau entwickeln und umsetzen können.

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Der Text setzt sich das Ziel, Begriffe, Konzepte und Modelle zum Thema Evaluation und insbesondere zur Lehrevaluation den Lesenden nahezubringen. Im Verlauf des Textes werden Sie sich mit einem nicht immer einheitlichen und manchmal komplexen Begriffsinventar zur Evaluation auseinandersetzen können/müssen. Dies dient aber letztendlich dazu, Sie zur Arbeit mit diesen Werkzeugen zu befähigen.

Im gesamten Text wird der Kontext der Kunst- und Musikhochschulen im Blick behalten. Gleichwohl ist es manchmal nötig, theoretische Erklärungen einzubeziehen, um diese erklärten Hintergründe später zur passgenauen Planung und Umsetzung der eigenen Evaluation nutzen zu können. Dies mag an der einen oder anderen Stelle für einige Lesende eine Herausforderung sein, aufgrund der Wichtigkeit einer passgenauen Evaluation ist dies jedoch notwendig.

Trotz des einführenden Charakters des Textes wird versucht, auf Hintergründe (z. B. „empirische Sozialforschung, was ist das?“) einzugehen. Diese Hintergründe können beim Lesen auch ausgelassen werden, sie stärken jedoch das Verständnis für die Methoden und geben eine erweiterte Informationsbasis. Diese Hintergründe sind durch Kästchen abgesetzt.

Was dürfen Sie von dem Text nicht erwarten?

Eine einfache Anleitung, wie Evaluation der Lehre schablonenartig umzusetzen ist, nach dem Motto: „ein Fragebogen für ein Lehr-Lern-Format“ (z. B. Einzelunterricht, Ensembleunterricht, Orchesterpraxis, Gehörbildung, Musikwissenschaften, Pädagogik). Dies wird hier nicht das Ziel sein, obwohl solche Instrumente angesprochen werden. Hier wird das Motto beherzigt: „Um eine Fragestellung angemessen zu beantworten, benötigt es ein Instrument und ein Verfahren“. Denn es wird davon ausgegangen, dass Fragestellungen von den Lehr-Lern-Zielen der jeweiligen Veranstaltung abhängen und damit durch passgenaue Instrumente und Verfahren erst angemessen beantwortet werden können. Die Fragestellung kommt also aus dem Bedürfnis/Bedarf der Lehrenden.

Für wen ist der Text geschrieben?

Dieser Text wurde ursprünglich für Lehrende von musikalischen Fächern an Musikhochschulen geschrieben und sollte als eine kleine Information zum Thema „Was ist Evaluation und wie geht das?“ erscheinen. Aufgrund der Länge des Textes und der Komplexität der Inhalte stellt dieser Beitrag in der vorliegenden Fassung wesentlich mehr da als eine kleine Einführung. In dieser Fassung ist der Text für alle an der Materie Evaluation und Selbstevaluation der Lehre Interessierten geschrieben. So können Lehrende selbst, aber auch

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

beratende Personen aus dem Qualitätsmanagement (QM) oder der Lehrentwicklung sich in mit diesem Text informieren.

Welche Kompetenzen zur Umsetzung von Evaluationen in der Lehre werden benötigt?

Die Evaluation der Lehre benötigt einerseits eine an wissenschaftlichen Verfahrensweisen orientierte Kompetenz, wie die Kenntnis sozialwissenschaftlicher Methoden (z. B. Befragungen, Gruppendiskussionen, Interviews, Dokumente oder Beobachtungen) sowie Kenntnisse über die Verfahrenslogik des Evaluationsprozesses. Andererseits müssen Evaluationen aus Sicht der Lehrenden in einem leistbaren Rahmen gestaltet werden. Neben diesen wissenschaftlich-methodischen Kompetenzen des „Messens“ und „Beschreibens“ des Gegenstands Lehre stellen die „Bewertung“ der Ergebnisse sowie die Ableitungen von Entwicklungen eine besondere Herausforderung dar. Um Evaluationsergebnisse nutzen zu können, bedarf es einer grundlegenden Expertise bzw. ausreichenden Erfahrung in der didaktisch-methodischen Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. Die genannten Kompetenzbereiche werden im folgenden Text angesprochen. Es ist durchaus so gedacht, dass je nach Interesse und Kenntnisstand von der Kapitelreihenfolge abgewichen werden kann. Damit kann der Text gezielt genutzt werden, um nach eigenem Kenntnisstand Kompetenzen aufzufrischen oder aufzubauen.

Aufbau und Struktur des Textes:

- In Teil A werden die Grundbegriffe der Evaluation definiert und in den Kontext von Lehre und Lernen eingeordnet.
- In Teil B werden unterschiedliche, gängige Verfahren der Evaluation von Lehrveranstaltungen vorgestellt und kritisch beleuchtet.
- In Teil C werden die Besonderheiten von Lehrveranstaltungen und damit die Herausforderungen der Evaluation der Lehre an Kunst- und Musikhochschulen erläutert.
- In Teil D wird ein Plädoyer für die Selbstevaluation der Lehre gehalten. Es werden konkrete Verfahrensschritte und Anregungen zur Umsetzung (Planung & Entwicklung) gegeben. Ein eingeschobener Zwischenteil soll Einblicke in die Forschungslogik der empirischen Sozialforschung geben.
- Teil E gibt Einblicke, wie erhaltene Daten aus Evaluationen bearbeitet und ausgewertet werden können.
- Teil F zeigt anhand von Beispielen, wie Selbstevaluationen anhand der in Teil D vorgestellten Verfahrensschritte entwickelt und umgesetzt werden können.
- Schließlich folgen in Teil G einige Hinweise, wie mit Evaluationsergebnissen umgegangen werden kann.

A GRUNDLAGEN DER EVALUATION

Folgende Fragen werden beantwortet:

- Wie kann Evaluation und Evaluation der Lehre definiert werden?
- Welches sind die wichtigsten Evaluationsarten, Evaluationszwecke und Evaluationsfunktionen?
- Welche Perspektiven bestehen bei der Evaluation von Unterricht?

1. Begriffsbestimmung Evaluation und Evaluation in der Lehre

Im alltagsprachlichen Verständnis werden Feedback und Evaluation als eine Form von Rückmeldung verstanden. Dabei kann jemand eine Rückmeldung geben oder bekommen. Demnach wird zwischen den Rollen des Feedback-Gebers und des Feedback-Nehmers unterschieden. Ziel des Feedbacks ist es oft, eine Sache zu klären oder zu verbessern, prinzipiell kann jedoch ein positives Feedback („Mir gefällt an Ihrem Vortrag, dass ...“) oder ein negatives Feedback („Mir gefällt nicht an Ihrer Darbietung, dass ...“) gegeben werden. Darüber hinaus kann Feedback dazu genutzt werden, Missverständnissen vorzubeugen - beispielsweise durch eine Nachfrage („Hast Du das wie folgt gemeint?“). Diese Aspekte haben ebenso Gültigkeit für Evaluationen. In diesem alltäglichen Sinne sind Feedback und Evaluation Kommunikationsformen, die in jeder Unterrichtsstunde und in jedem Lehr-Lern-Prozess genutzt werden.

Exkurs: Feedback in Kommunikation und Lehre

Hier soll kurz auf die Artikel von Fengler, J. (2009) „Feedback als Interventions-Methode“ sowie auf den meiner Meinung nach für die Lehre und das Lernen außerordentlich wichtigen Artikel von Hattie & Timperley (2007) „The Power of Feedback“¹ verwiesen werden. Fengler zeigt auf, wie Feedback in einer eher beratenden Rolle erfolgreich gelingen kann. Hattie & Timperley (ebd.) zeigen in ihrer Meta-Studie, welches Feedback welchen Effekt auf das Lernen hat. Der Zweck von Feedback wird darin gesehen, eine angenommene Diskrepanz zwischen einem aktuellen Verständnis des Lernenden in Bezug auf eine vom Lehrenden beabsichtigte Zielstellung zu reduzieren. Das Feedback kann sich auf die Aufgabe, den Prozess, die Selbstregulation oder die Person beziehen. Feedback benötigt dabei eine klare Zielstellung (*feed up*), eine klare Beschreibung der Qualität einer Leistung mit Bezug zur Zielstellung (*feed back*) und schließlich Informationen, wie es weiter gehen soll (*feed next*) (ebd.). Der wesentliche Unterschied zwischen Feedback in der Lehre und der Evaluation der Lehre besteht darin, dass bei dem von Hattie & Timperley dargelegten Feedback der Lehrende ausschließlich der aktive Feedbackgeber ist. In der Evaluation stimuliert der Lehrende mithilfe von bspw. Befragungsinstrumenten ein Feedback zu seinem Unterricht bei den Lernenden. Die Lernenden sind dann Feedbackgeber*innen. Beispielsweise wäre Folgendes in diesem Sinne ein Feedback und keine Evaluation: Ein Lehrender sagt, dass ein Fingersatz/die Körperhaltung/die Intonation nicht der Sache entspricht und gibt einen Verbesserungsvorschlag.

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Neben den genannten gemeinsamen Aspekten von Feedback und Evaluation ist der Punkt der Bewertung des zu evaluierenden Gegenstandes das unterscheidende Kernmerkmal. Die Bewertung erfordert klare und transparent ausformulierte Maßstäbe und Fragestellungen vor dem Start der Evaluationsumsetzung und markiert den Unterschied zu einem alltäglichen Verständnis von Feedback und Evaluation.

Aus der Perspektive eines wissenschaftlichen Evaluationsverständnisses kann nach der Definition von Rossi „unter Evaluation [...] nun die systematische Analyse und empirische Untersuchung von Konzepten, Bedingungen, Prozessen und Wirkungen zielgerichteter Aktivitäten zum Zwecke ihrer Bewertung und Modifikation verstanden werden“ (Rossi et al. 1999 zitiert nach Rindermann 2003, S. 402). Ergänzend zur „reinen“ wissenschaftlichen Forschung, die eine genaue Beschreibung und Messung des Gegenstandes beinhaltet, hat die Evaluation darüber hinaus den Zweck, eine „Bewertung“ abzugeben – mit dem Ziel der Weiterentwicklung oder Verbesserung des evaluierten Gegenstands (vgl. ebd.). Diese Spezifität von Evaluation wird in der Übersetzung des ursprüngliche lateinischen Wortes von Beywl, Bestvater & Friedrich (2011, S. 17) mit „Bewertung“ überaus deutlich. Das bedeutet, dass sich die wissenschaftliche Evaluation und der alltägliche Gebrauch von Evaluation und Bewertung unterscheiden. Die alltägliche Bewertung erfolgt meist eher ad hoc und situativ, die wissenschaftliche Bewertung (Evaluation) erfolgt systematisch und methodisch geplant. Wissenschaftliche Evaluation ist somit durch zwei Kriterien definiert:

- „Die Bewertung basiert auf einer gesicherten Datenbasis. Evaluation greift hierfür auf empirische Methoden für die Erhebung und Auswertung von Daten zurück.
- Die Bewertung erfolgt transparent und nachvollziehbar gemäss (sic!) ausgewiesener Kriterien.“ (ebd.)

Prinzipiell kann das Verfahren der Evaluation auf sehr viele unterschiedliche Gegenstände, wie Programme (z. B. Curricula, Lehrveranstaltungen oder Förderprogramme für Lehre und Lernen), Prozesse (Lern-Lernprozesse, Produktionsprozesse, Forschungsprozesse), Ergebnisse (wie Lernergebnisse), Organisationen oder auf Tätigkeiten einzelner Personen angewendet werden. Im Unterschied zum alltäglichen und sowie wissenschaftlichen Verständnis von Evaluation dienen Evaluationen in der Lehre als ein didaktisch-methodisches Mittel. Als solche verfolgen Evaluationen das Ziel, die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden maßgeblich zu strukturieren, zu reflektieren und sich eine Rückmeldung einzuholen. Für diesen Text wird folgender Evaluationsbegriff für die Lehre verwendet:

Evaluation in der Lehre ist ein geplantes und zielgerichtetes Einholen einer Rückmeldung zu einem definierten Gegenstand. Der Gegenstand hat definierte Ziele, die eine

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Bewertung auf Basis der rückgemeldeten Ergebnisse zulassen. Aufgrund dieser Rückmeldungen kann eventuell der Gegenstand angepasst werden (eigene Definition).

So wie Hattie und Timberley (2007) für das Thema Feedback konstatieren, „Feedback has no effect in a vacuum; to be powerful in its effect, there must be a learning context to which feedback is addressed“ (S. 82), ist auch Evaluation kein Selbstzweck oder findet in einem Vakuum statt. Die mit Hilfe von Evaluationen erhobenen Rückmeldungen beziehen sich immer auf einen Gegenstand, hier den Lehr-Lern-Kontext (die Aspekte des Unterrichts) als Referenzverhältnis (z. B. intendierte/erreichte Lehr-/Lernziele, dem Vorwissen und dem in der Lehrplanung angedachten Wissen der Beteiligten oder dem Einsatz und erfolgreichen Nutzen von didaktischen Methoden) für eine Bewertung. Das heißt, Evaluationen nutzen immer ein Referenzverhältnis zwischen Zustand A („Was möchte ich im Unterricht inhaltlich machen und wie beabsichtige ich es didaktisch umzusetzen?“) und Zustand B („Wie habe ich die Lehre im Verhältnis zur Planung umgesetzt oder welche Ziele habe ich mir vorgenommen, welche Ziele habe ich erreicht?“), um den „Erfolg“ der intendierten Absicht bewerten zu können.

Zur Orientierung an der Verfahrenslogik der Evaluation werden im nächsten Abschnitt die Grundbegrifflichkeiten vorgestellt. Nach einer allgemeinen Vorstellung folgen anwendungsorientierte Erklärungen der Begriffe.

2. Grundlagen: Evaluationsarten, Evaluationszwecke und Evaluationsfunktionen

Zunächst werden im Allgemeinen vier Evaluationsarten unterschieden (vgl.: Beywl, Bestvater & Friedrich 2011, S. 17 ff.; Stockmann & Meyer 2014, S. 88 f.). Die verschiedenen Evaluationsarten differenzieren nach Rollen und Verantwortlichkeiten der daran beteiligten Personen. So wird zwischen *interner* und *externer Evaluation* unterschieden. *Externe Evaluation* bedeutet dabei, dass die Durchführung der Evaluation von Personen außerhalb der eigenen Organisation (z. B. eine beauftragte Organisation/Beratungseinrichtung) stattfindet, wohingegen die *interne Evaluation* durch Mitglieder der eigenen Organisation verantwortet wird (dies kann z. B. eine Lehrveranstaltungsevaluation oder eine Studierendenbefragung sein). Ferner werden diese beiden genannten Evaluationsarten jeweils weiter unterteilt. Die *interne Evaluation* wird in *Inhouse-* und *Selbstevaluation* untergliedert, die *externe Evaluation* in *Fremdevaluation* und *Peer-Evaluation*. Folgend eine Übersicht (Abb. 1) und einige Beispiele zu diesen Unterscheidungen:

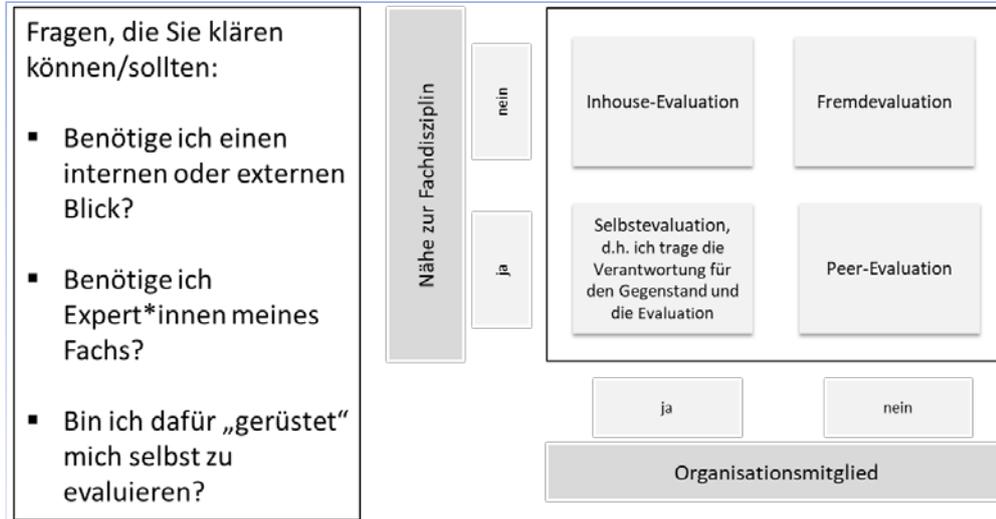


Abb. 1: Evaluationsarten (Beywl, Bestvater & Friedrich 2011, S. 19)

Die Frage, welche Evaluationsart nun gewählt werden kann/soll, hängt besonders von dem Ziel und der Fragestellung der angedachten Evaluation ab. Unter den „klassischen“ Zwecken² der Evaluation werden vier Bereiche genannt. Für alle Evaluationszwecke grundlegend ist die Generierung von Daten zur *Erkenntnisgewinnung* (Zweck 1). Die weiteren Zwecke nach Beywl, Bestvater & Friedrich (2011; S. 20) sind folgende:

- Entscheidungsfindung
- Rechenschaftslegung/Legitimation
- Verbesserung/Entwicklung/Lernen

Beispiele zu den Evaluationsarten, -zwecken und -funktionen:

1. *Entscheidungsfindung*: Eine Hochschule möchte im Prozess der Weiterentwicklung eines Weiterbildungsinstituts das Angebot evaluieren. Ziel ist es, eine grundlegende oder richtungweisende Entscheidung für die zukünftige Ausrichtung zu treffen. Aufgrund der fachlichen und formalen Involviertheit der Lehrenden und Beteiligten des Weiterbildungsinstitutes wurde eine *Fremdevaluation* beauftragt. Mit dieser *Fremdevaluation* wird der Erhebung, Analyse und Bewertung der Daten eine weitest gehende

² Stockmann, R. (2016, S. 38 ff.). Hier wird statt von Evaluationsarten von vier Leitfunktionen gesprochen: 1. Gewinnung von Erkenntnissen; 2. Ausübung von Kontrolle; 3. Auslösung von Entwicklungs- und Lernprozessen; 4. Legitimation der durchgeführten Maßnahmen, Projekte oder Programme. Die Begrifflichkeiten von Evaluationsarten und Leitfunktionen überschneiden sich in vielen Teilen. Hier werden folgend die Begrifflichkeit von Bewyl, Bestvater & Friedrich genutzt.

Unabhängigkeit bzw. ein externer Blick auf die Angebote ermöglicht. Somit werden die Beteiligten von der Frage entlastet, welche „eigenen Angebote“ beendet, angepasst, weitergeführt oder ausgeweitet werden sollen. (vgl. auch die Beispiele von Beywl, Bestvater & Friedrich 2011; S. 20; Stockmann & Meyer 2014, S. 81 f.).

2. *Rechenschaftslegung*: Hier wird evaluiert, ob und wie effektiv, effizient oder nachhaltig festgelegte Ziele erreicht wurden. Diese Zielerreichung muss vor den entsprechenden Auftraggebern (z. B. ein Ministerium, welches ein Bildungsprogramm finanziert, oder eine Fakultätsleitung, eine Hochschulleitung) dargelegt werden. Auch hier empfiehlt sich ein Blick von außen, um größtmögliche Objektivität herbeizuführen. Möglich wären eine *Fremdevaluation* oder eine *Peer-Evaluation*, welche den externen fachlichen Blick gewährleistet, wenn es besonders um Fachinhalte geht (vgl. auch die Beispiele von Beywl, Bestvater & Friedrich 2011; S. 20; Stockmann & Meyer 2014, S. 81 f.). Als Beispiel wäre eine von der Hochschule verantwortete und regelmäßig durchgeführte Lehrveranstaltungsevaluation, wie an vielen Hochschulen üblich, mit einem eher kontrollierenden, an Rechenschaftslegung orientierten Ergebnis für die Akkreditierungsunterlagen zu nennen. So wäre denkbar, dass eine zentrale Evaluationsstelle (*Inhouse-Evaluation*) diese Befragungen bei den Studierenden durchführt, die jeweiligen Ergebnisse an die Lehrenden zurückmeldet und auf Fachbereichs- oder Hochschulebene aggregierte Ergebnisberichte erstellt. Diese könnten statt der erwähnten *Rechenschaftslegung* auch zur *Entscheidungsfindung* genutzt werden.
3. *Verbesserung*: Ein/e Lehrende/r hat sich das Ziel gesetzt, in einem kulturell sehr heterogen zusammengesetzten musikwissenschaftlichen Seminar die Kompetenzvoraussetzungen der Teilnehmenden zu erheben. Damit soll in gewisser Weise der Bedarf an zu erlernenden Kompetenzen ermittelt werden, um die Machbarkeit der zu planenden Lehrveranstaltung festzustellen. Ziel wäre daraufhin die Reflexion des geplanten Lehrhandelns und die Bewertung des angedachten didaktischen Konzeptes sowie die Ableitung eventueller Maßnahmen zur Unterrichtsgestaltung angepasst an die Kompetenzniveaus. Hier kann die/der Lehrende die Form der „Selbstevaluation“ wählen, denn die Veranstaltung wird durch die/den Lehrenden selbst konzipiert und umgesetzt, die Möglichkeit der Verbesserung liegt ebenfalls in den eigenen Händen. Bei Bedarf könnte dieses Evaluationsanliegen auch von einer internen beratenden Stelle unterstützt oder durchgeführt werden (*Inhouse-Evaluation*), wenn der Lehrende dies wünscht.

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Zur weiteren Entscheidungsfindung für einen Evaluationsansatz sind die Grundbegriffe *summative* und *formative* Evaluation wichtig. Evaluationen sind dann eher formativ, wenn sie „aktiv-gestaltend, prozessorientiert, konstruktiv und kommunikationsfördernd angelegt“ (Stockmann & Meyer 2014, S. 84) sind, also wenn sie parallel zur Durchführung der zu evaluierenden Maßnahmen stattfinden. „Evaluationen sind dann mehr summativ, d.h. zusammenfassend, bilanzierend und ergebnisorientiert“ (ebd.), wenn sie zum Ende einer zu evaluierenden Maßnahmen stattfinden. Auf einer Zeitachse könnte die zu evaluierenden Maßnahme in Konzeptionsphase, Umsetzungsphase und Beendigungsphase eingeteilt werden. Es wird auch von Programmreife (Beywl, Bestvater & Friedrich 2011; S. 23) gesprochen. In der Planungs- und Konzeptionsphase einer Lehrveranstaltung ist kein summativ-bilanzierender Ansatz möglich. Vielmehr geht es in der Planungsphase viel stärker um die Erhebung von Bedarfen und der Feststellung der Machbarkeiten mit dem Ziel, die Veranstaltungsplanung bestmöglich auszurichten (hier spricht man von *ex-ante* Evaluation). Wird in der Umsetzungsphase evaluiert, spricht man von einer *on-going* Evaluation. Hier geht es um die Analyse und Anpassung der aktuell tatsächlich stattfindenden Abläufe. Wird in der Endphase evaluiert, sollen Schlüsse aus den Ergebnissen gezogen werden (hier spricht man von einer *ex-post* Evaluation).

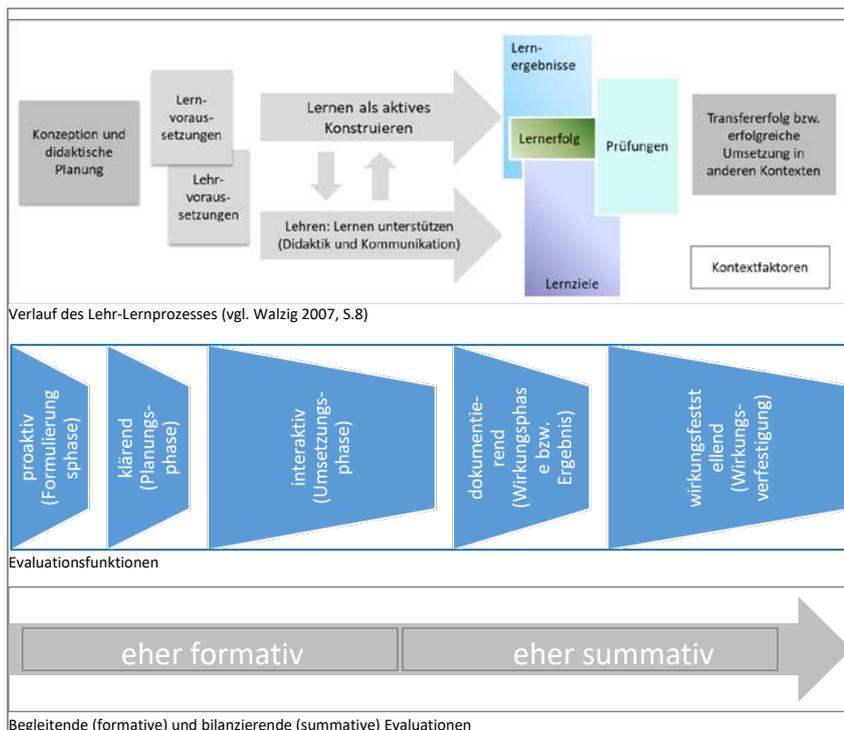


Abb. 2: Evaluationsprozess und -funktionen in der Lehre

Die drei zusammenhängenden Abbildungen (Abb. 2) stellen die genannten Evaluationsphasen anhand des Verlaufs einer Lehrveranstaltung vom Konzeptionsprozess über die konkreten Lehr-Lern-Aktivitäten bis hin zum Kompetenztransfer in andere Kontexte dar. Der mittlere Teil der Abbildung gibt Auskunft darüber, welche Evaluationsfunktionen für einen entsprechenden Prozessschritt in der Lehrveranstaltung möglich und richtig sind. Der dritte Teil zeigt, wann eher begleitende oder bilanzierende Evaluationen eingesetzt werden sollten.

Für die Planung der Evaluation ist neben der Entscheidung über die Evaluationsarten und -zwecke die Auswahl der Evaluationsfunktionen wesentlich. Die Evaluationsfunktionen, wie in der mittleren Grafik der Abbildung 2 dargestellt, geben auf der Zeitachse an, in welcher Phase oder „Reife“ sich das Programm (die zu evaluierende Veranstaltung) befindet. Die Funktionen werden nach Beywl, Bestvater & Friedrich (2011, S. 23) in fünf Phasen unterteilt: (1) *Proaktiv*, (2) *klärend*, (3) *interaktiv*, (4) *dokumentierend*, (5) *wirkungsfeststellend*. Für welche Evaluationsfunktion sich entschieden werden soll, macht folgendes Zitat deutlich: „Wann eine Evaluation welche Funktion haben kann, hängt also (ähnlich wie beim Zweck der Evaluation) von der Reife des zu evaluierenden Programms ab: Noch nicht bestehende oder noch in ihrem Entstehungsprozess begriffene Programme können nicht sinnvoll auf ihre Wirkung hin untersucht werden“ (Beywl, Bestvater & Friedrich 2011; S. 23).

1. *Proaktive Evaluationen (In-put)* fokussieren die Planungsphase und darüber hinaus mit einer Bedarfs- und Machbarkeitsklärung sogar eine Vorplanungsphase. Wird die proaktive Evaluation mit dem Zweck der Verbesserung als Selbstevaluation in der Planung einer Lehrveranstaltung genutzt, werden die Fragestellungen auf die Verbesserung des Unterrichtskonzepts gerichtet: Sind die richtigen Ziele gewählt? Sind die angedachten Unterrichtsinterventionen an die Bedarfe und Kompetenzen der Studierenden angepasst? Sind die organisatorischen und technischen Voraussetzungen zur Umsetzung überhaupt erfüllt? Geht es eher um den Zweck der Entscheidungsfindung (z. B. ob ein bestimmtes Seminar durchgeführt werden soll), befindet sich die Evaluation eher in einer Vorphase der Planung. Hier kann die Evaluation als eine Bedarfs- und Machbarkeitsanalyse genutzt werden. Die Fragestellung wäre eher auf grundlegende, Richtungsentscheidungen bezogen, mit dem Ziel, über eine Beendigung, Ausweitung oder Weiterführung der Planungen zu entscheiden (vgl. Beywl, Bestvater & Friedrich 2011, S. 21).
2. Die *klärende Evaluation (In-put)* konzentriert sich besonders auf das Konzept und die konkrete didaktische Planung der Veranstaltung. Die *klärende Evaluation* stellt die Durchführung der geplanten Lehrveranstaltung nicht mehr grundsätzlich in Frage, sondern unterstützt bei der

Detailplanung. Beywl, Bestvater & Friedrich geben hierzu folgende Beispiele: „In welchem Masse (sic!) antwortet das Konzept auf die Bedarfslage? Wie kohärent ist es? Passen die zu vermittelnden Lerninhalte auf das Vorwissen der Studierenden? Sind die vorgesehenen Unterrichtsmethoden und -materialien zielführend?“ (2011, S. 22). Mit diesen Fragestellungen ist eine *klärende Evaluation* durchaus auch im musikalischen Einzelunterricht denkbar. Dabei könnten Lehrende und Lernende gezielt ein Gespräch führen, in dem sie klären, wie die Bedarfslage und die aktuellen Ziele des/der Studierenden sind. Der Lehrende kann sich ebenso auf das Gespräch vorbereiten und seine bisherigen Erfahrungen – aber auch seine zukünftigen Erwartungen und Anforderungen dem Studierenden – vermitteln. Als Ergebnis könnten gemeinsame Ziele benannt und dokumentiert werden. Somit kann der Studierende seine Bedarfslage einbringen und der Lehrende kann seine zu vermittelnden Inhalte, didaktischen Herangehensweisen und Ziele ggf. anpassen. Gleichzeitig würde für eine folgende Unterrichtsphase (z. B. ein Semester) Transparenz und Zielklarheit hergestellt. Die dokumentierte Vereinbarung kann im späteren Verlauf des Semesters zum Nachsteuern oder Bilanzieren genutzt werden. Sie dient dann auch als eine Art Dokumentation der Lernentwicklung. Diese gemeinsame *klärende Evaluation* könnte beispielsweise einmal im Semester stattfinden.

3. Die Evaluation wird *interaktive Evaluation (Process oder On-going)* genannt, wenn die Durchführung der Evaluation parallel zur Umsetzung (beispielsweise) einer Lehrveranstaltung läuft. Es können alle aktiv genutzten didaktischen Interventionen - Vorträge, Gespräche, Diagnosen/Analysen, Kommunikations- und Feedbackverhalten, Lernziele/Lernleistungen, beratende Aktivitäten des Lehrenden oder das Üben am Instrument – aber auch Rahmenbedingungen – evaluiert werden. Die *interaktive Evaluation* kann *formativen* sowie *summativen* Charakter haben. Ziel ist die gezielte Beobachtung und Bewertung der tatsächlich durchgeführten bzw. aktuell ablaufenden Lehr-Lernprozesse der laufenden Veranstaltung, um zeitnah Korrekturen oder Anpassung während der laufenden Veranstaltung zu erwirken. Beispielsweise könnte ein/e Lehrende/r in einem Orchesterprojekt „Gruppenarbeiten“ in Form von Stimmproben als didaktisches Instrument nutzen. Ziel könnte die selbstständige Erarbeitung von Teilen des später aufzuführenden musikalischen Stückes sein – inklusive einer musikwissenschaftlichen kleinen Aufgabe, die die Gruppe zu erarbeiten und vorzustellen hat. Dazu **würde** der Lehrende die zu erreichenden Lernziele und Kompetenzen für die Studierenden formulieren und die Studierenden mit diesen Informationen in die Aufgabe entlassen. Zur Überprüfung des

aktuell erreichten Stands der einzelnen Gruppen gibt es in regelmäßigen Abständen gemeinsame Sitzungen. Hier könnten einfache Methoden wie das *Blitzlicht* (formativ) oder *Gruppeninterviews* (*summativ* oder *formativ*) (siehe die diesem Artikel folgende Methodenübersicht) genutzt werden. Wird dieses Verfahren in der gesamten Gruppe angewendet, dient es gleichzeitig als Evaluationsinstrument und didaktische Intervention, denn die gesamte Gruppe kann von den Erfahrungen der anderen Teilgruppen Lernen und ihre Ziele anpassen.

Die Ergebnisse (Resultate) einer Lehrveranstaltung oder einer Intervention lassen sich bezüglich einer evaluativen Beurteilung auf unterschiedlichen Ebenen analysieren. So wird in Bezug auf die Resultate einer Intervention in der Evaluationsfachsprache und -forschung von *Outputs*, *Outcomes* und *Impacts* gesprochen. Ein anderes Wording benutzen Beywl, Bestvater & Friedrich (2011, S. 22 ff.) für diese drei Begriffe. Sie differenzieren zwischen der *dokumentierenden* (*Outputs*) und *wirkungsfeststellenden* (*Outcomes* und *Impacts*) *Evaluation*. Nachfolgend nun die Darstellung dieser *summativen*, eher bilanzierenden Evaluationsfunktionen.

4. Die *dokumentierende Evaluation* (Output) setzt in einem Seminar oder einem Unterricht eher am Ende eines Unterrichtsprozesses oder beim Abschluss ein und ist *summativ* ausgerichtet. Der Zweck besteht in der Rechenschaftslegung. Somit werden die Daten meist durch eine In-house Evaluation erhoben. Die zu erhebenden Daten dieser *dokumentierenden Evaluation* haben starken Kennzahlencharakter und können über die Jahre hinweg als Vergleichsstatistiken (auch zu anderen Seminaren eines Fachbereichs) genutzt werden. Sie nehmen somit stärker den Charakter eines *Monitorings*³ an. Daten dieses Evaluationstyps wären z. B. in Bezug auf Lehren und Lernen: Anzahl der gehaltenen Unterrichtsstunden, Anzahl der Teilnehmenden, Anzahl der Abbrechenden, Art und Anzahl der genutzten Leistungskontrollen oder die Verteilung der Notenvergabe etc. (vgl. Beywl, Bestvater & Friedrich 2011, S. 22 und 26). Daten der *dokumentierenden Evaluation* sind begrenzt in der Gestaltung und Entwicklung der eigenen Lehre sowie der *Selbstevaluation* nutzbar, sie haben eher das Ziel, auf der Ebene von Studiengängen oder der Hochschule für Entwicklungs- oder Legitimationszwecke (z. B. Akkreditierung) nutzbar zu sein. In der *Selbstevaluation* der Lehre werden diese Daten weniger erhoben, können aber zu

³ Stockmann & Meyer (2014, S. 91) grenzen Evaluation und Monitoring wie folgt voneinander ab: „Der Unterschied zwischen Monitoring und Evaluation besteht vor allem darin, dass Monitoring eher Routinefragen wahrnimmt und mehr der Bestandsaufnahme dient.“ Der wesentliche Unterschied zur Evaluation sei die Bewertung und eine Ursachen- und Folgenanalyse: Diese falle beim Monitoring weg (ebd.) (vgl. auch Rindermann 2016, S. 47).

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

unterschiedlichen Evaluationszwecken wie zur Vorbereitung einer Veranstaltung durchaus genutzt werden.

5. Die *wirkungsfeststellenden Evaluationen (Outcomes und Impacts)* beziehen sich auf die ausgelösten Veränderungen (hier durch die Lehre) oder die daraus sich ergebenden Resultate; diese Evaluationen sind rein *summativ*.

a) Dabei beschreiben *Outcomes* z. B. die „geschaffenen oder erweiterten Kompetenzen, verbessertes Wissen und Können“ (Beywl, Bestvater & Friedrich 2011, S. 26) der Lernenden. Diese *Outcome-* oder an der Lernzielerreichung und Kompetenzerweiterung orientierte Evaluation ist ein wesentliches Mittel zur Verbesserung der Lehre, denn die gesetzten Lernziele des Lehrenden und die erreichten Lernziele der Lernenden können – immer unter Berücksichtigung der genutzten didaktisch-methodischen Interventionen – Rückschlüsse auf die ursprünglichen angedachten didaktischen Konzepte geben. Der Zweck dieser Evaluation liegt besonders darin, die umgesetzten didaktischen Konzepte auf Basis der umgesetzten didaktischen Maßnahmen und der erreichten Ziele der Veranstaltungen zu bewerten und evtl. anzupassen und zu verbessern. Die Evaluationsfrage könnte für einer am *Outcome* orientierten Evaluation wie folgt sein: Inwieweit bzw. in welchem Maße waren die didaktischen Konzepte oder die konkreten Interventionen geeignet, um das Erreichen der gesetzten Lernziele zu ermöglichen?

b) Eine weitere *wirkungsfeststellende* Evaluation ist die *Impact Evaluation*. Diese zielt darauf ab, die langfristigen Wirkungen einer Intervention ursächlich zu beschreiben und zu bewerten. *Impacts* meinen mehr als die individuelle Kompetenzerweiterung einer Person. Beispielsweise könnte der Ruf der guten Lehre eines Lehrenden einen Impact haben, wenn dieser durch die Studierenden außerhalb der Hochschule transportiert wird und Einfluss auf das Hochschulimage hat. Es könnten ebenso die Einflüsse von Absolvent*innen über ihre kulturellen Aktivitäten in die Gesellschaft sein, die mittelbar auf die Ausbildung und Bildung in der Hochschule zurückzuführen wären. *Impacts* sind nicht mit einer Evaluation der Lehre zu erheben – dazu benötigt es beispielsweise Absolvent*innenbefragungen.

Beide, die *Outcome* und besonders die *Impact Evaluation*, überschreiten gewissermaßen die Möglichkeiten und Anforderungen, welche durch eine Evaluation in der Lehre, insbesondere einer *Selbstevaluation* der Lehre, möglich sind. Dies liegt daran, dass nicht nur die Zielerreichung im Vordergrund steht, sondern die „ursächlichen“ Wirkungszusammenhänge zwischen der Lehre und

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

dem Lernen hergestellt werden müssen. Oftmals würden die methodischen Anforderungen über die Möglichkeiten der einzelnen Lehrenden hinausgehen und damit eher Forschungscharakter einnehmen (siehe Beispielsweise die Klassifizierung zur Evidenzbasierung und Validität von Evaluationen zur Lehrqualität, Kauffeld & Zorn 2019, S. 44). Es wird deutlich, dass diese letzte Funktion mit dem Fokus auf Wirkungen nur bei hochstandardisierten und regelmäßigen Lehrveranstaltungen sinnvoll, eine Orientierung an den Outcomes aber für die Verbesserung der Lehre jedoch äußerst förderlich ist.

Nachfolgend werden diese dargelegten Evaluationsfunktionen in tabellarischer Form zusammengefasst. Die einzelnen Evaluationsfunktionen sind vom zeitlichen Verlauf her von links (früher Zeitpunkt) nach rechts (spätester Zeitpunkt) geordnet. Die inhaltlichen Auflistungen (mögliche Evaluationsthemen) in der Tabelle 1 sind angelehnt an Reiber & Gerds (2012) und vom Autor um weitere ergänzt, ferner auch der Aspekt *Impact*. Diese Tabelle kann durchaus bei der Planung und Entwicklung einer Evaluation der Lehre genutzt werden, um die eigenen selbst gesetzten Evaluationsinhalte in Bezug auf die Funktionen geordnet und übersichtlich darzustellen.

Input Aspekte	Prozess Aspekte	Output Aspekte	Outcome Aspekte	Impact Aspekte
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorerfahrungen und Qualifikation der Lehrenden ▪ Voraussetzungen und Erwartungen der Studierenden ▪ Didaktische Konzeption ▪ Zur Verfügung stehende Mittel und Ressourcen ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ didaktisch und methodische Gestaltung ▪ Didaktische Prinzipien ▪ Beratungs- und Betreuungsansatz ▪ Interaktion der Studierenden ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prüfungsergebnisse ▪ Anzahl der gehaltenen Unterrichtsstunde ▪ Anzahl der Teilnehmenden, Anzahl der Abbrechenden ▪ Art und Anzahl der genutzten Leistungskontrollen ▪ die Verteilung der Notenvergabe 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leistungs-ergebnisse der Studierenden unmittelbar nach den Lehr-Lern-Prozessen ▪ ganzheitlicher Kompetenzerwerb ▪ Transfererfolg ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ganzheitlicher Kompetenzerwerb ▪ intendierter/unintendierter Transfererfolg ▪ Wirkungen in andere Kontexte hinein ▪ ...
Kontextaspekte: Rahmenbedingungen (zeitlich, räumlich, organisatorisch, medial)				

Tab. 1: Evaluationsaspekte: Lehre- und Lernen

3. Der Evaluationsgegenstand Unterricht: Lehre und Lernen

Wird sich für eine dieser Evaluationsformen entschieden, sollte der Gegenstand „Unterricht“ – Lehre und Lernen, verstanden als ein interaktiver gemeinsamer Kommunikations- und Entwicklungsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden (wie im Modell der Abbildung 2 dargestellt) – mitbedacht werden. Bei Lehre und Lernen handelt es sich somit grundlegend um zwei Perspektiven, die in einer Wechselbeziehung zueinander stehen und sich auf einen Inhalt beziehen. Einerseits können die zu evaluierenden Aspekte aus der Perspektive des Lehrenden sowie andererseits aus der Perspektive des Lernenden ausgewählt und betrachtet werden. Wird bspw. die Betrachtung des Lernerfolgs als Evaluationsziel gesetzt, benötigt es einen Referenzpunkt, um den Lernerfolg zu bewerten. Beispielsweise kann dieser die Schnittmenge der vom Lehrenden gesetzten Lernziele

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

mit den implizit und explizit gesetzten und erreichten Lernergebnissen des Lernenden sein. Ein anderes Beispiel wäre eine Evaluation der Lehrplanung und die hier eingehenden Lernziele des Lehrenden. Hier könnten als Referenzpunkte zur Bewertung der erfolgreichen Planung die Vorerfahrungen und Bedürfnissen der Lernenden einbezogen werden, um die eigene Planung zu verbessern. Dies gilt ferner für alle vom Lehrenden eingesetzten didaktisch-methodischen Interaktionsformen und Mittel. Die mit der Evaluation angedachte Bewertung des Gegenstandes muss immer den Bezug zum Lernenden und dem erfolgreichen Nutzen für das Lernen als Referenzpunkt herstellen. Dabei ist es hilfreich für den Lehrenden, sich in der Planungsphase bewusst an wissenschaftlichen Erkenntnissen oder eigenen Erfahrungen zu der Frage, welche Faktoren der didaktisch-methodischen Planung und Umsetzung erfolgsversprechend sind, zu orientieren. Beispielsweise sollten die Lernergebnisse, die Lehrveranstaltung/der Unterricht, die Prüfungsformen und Interaktionsformen optimal aufeinander abgestimmt sein. Hierzu gibt es Konzepte wie beispielsweise das *Constructive Alignment*⁴. Weitere kleine Hinweise zu Erfolgsfaktoren für erfolgsversprechende Lernen der Studierenden hier⁵ in der Fußnote.

⁴ Z.B.: <https://www.lehren.tum.de/themen/lehre-gestalten-didaktik/erfolgsfaktoren-guter-lehre/constructive-alignment/> [14.04.2020]; <https://www.e-teaching.org/didaktik/konzeption/constructive-alignment> [14.04.2020] oder Wildt, J. & Wildt, B. (2011).

⁵ Ernst, A. & Fahrner, D. (2009): Was ist guter Instrumentalunterricht? Wege zur pädagogischen Professionalität.

<https://www.musikschulen.de/medien/doks/mk09/AG%2039.pdf> [21.10.2020].

https://www.walzik.de/tbx_hd3.html [21.10.2020] Präsentationen und Material u.a. zu didaktischen und lerntheoretischen Grundlagen.

<https://service.zfl.uni-kl.de/wp/glossar> [21.10.2020]. Ein Glossar mit 150 Begriffen zur Didaktik, Lehre und Lernen der TU Kaiserslautern.

Weitere interessante Videoressourcen zu wissenschaftlichen Ergebnissen der Lehr-Lernforschung sind: Beywl: Erfolgsfaktoren für gute Lernleistungen (Videovortrag)

<https://www.bing.com/videos/search?q=beywl&docid=608052319435949402&mid=9A351946C8254E1A1E4E9A351946C8254E1A1E4E&view=detail&FORM=VIRE&PC=LSJS&cc=DE&setlang=de-DE&PC=LSJS&cvid=1808a58100914dc9b80182041b7db8a1&q=SW&nclid=2044FCC77D49231DCF9140A806CA4120&ts=1587621049507> [23.04.2020]

oder

Beywl: Lernen sichtbar machen - die Hattie Studie (Videovortrag)

<https://www.bing.com/videos/search?q=beywl&&view=detail&mid=96E37DFDC2FC7D017BC496E37DFDC2FC7D017BC4&rvsmid=9A351946C8254E1A1E4E9A351946C8254E1A1E4E&FORM=VDRVRV> [23.04.2020]

Zusammenfassende Darstellungen zu Erfolgsfaktoren der Lehre findet sich bspw. in Berendt (2000), für den Instrumentalunterricht bspw. Ernst (1999).

B EVALUATION VON LEHRVERANSTALTUNGEN

Folgende Fragen werden beantwortet:

- Welche sind die wesentlichen Grundmodelle von Lehrveranstaltungsevaluationen?
- Wie sehen einige standardisierte Fragebögen aus dem Bereich Musikhochschule aus?
- Welche Kritik gibt es an den standardisierten Modellen der Lehrveranstaltungsevaluation?
- Wie sehen Alternativen zu den standardisierten Modellen aus?

1. Grundmodelle von Lehrveranstaltungsevaluation

In diesem Teil werden zwei Grundmodelle der Lehr(veranstaltungs)evaluationen vorgestellt. Die gängigen Lehrveranstaltungsevaluationen sind überwiegend *summative* (manchmal auch *formative*) fragebogengestützte Erhebungen, welche als *Inhouse Evaluation* in den Hochschulen möglichst regelmäßig angeboten und durchgeführt werden. Die Fragebögen beruhen meist auf evidenzbasierten Modellen, wie denen von Rindermann (vgl. Rindermann 2000, 2016) oder Braun (Braun 2008). Diese wurden in Fragebogenform umgesetzt und geben empirisch entwickelte Erfolgsfaktoren des Lehren und Lernens wieder. Das Modell von Rindermann ist das bekannteste Referenzmodell für Lehrveranstaltungsevaluationen (vgl. Abb. 3).

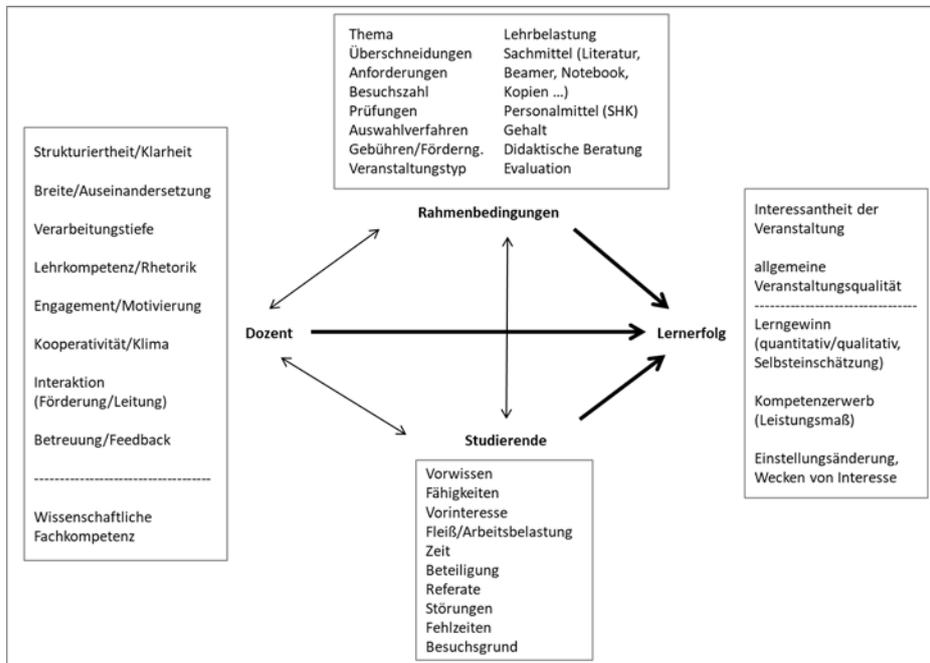


Abb. 3. Bedingungs-Effekt-Modell der Lehrqualität (Rindermann 2016, S. 231)

Das Modell (Abb. 3) stellt Wechselbeziehungen zwischen den Lehrenden („Dozent“), den Rahmenbedingungen und den Lernenden („Studierende“) dar. Aus dieser Wechselbeziehung ergibt sich der Lehr- und Lernerfolg. In den Kästchen des folgenden Modells (vgl. Abbildung 4) sind die Faktoren genannt, die positive oder negative Wirkung auf den Lernerfolg haben können. Die Pfeile zwischen den Faktoren verdeutlichen die Richtung der Abhängigkeit bzw. Wechselbeziehung. Pfeile, die in zwei Richtungen zeigen, deuten eine wechselseitige Ursachen-Wirkungsbeziehung an. Rindermann fasst das Modell wie folgt zusammen: „Lehrqualität und Lehrbeurteilung müssen somit prinzipiell als Resultat mehrerer Faktoren begriffen werden: Qualität und Beurteilung der Lehre = Dozent + Studenten + Rahmenbedingungen + Interaktionsprodukte“ (Rindermann 2016, S. 223). Das bedeutet, eine jeweils in der Lehre realisierte Wechselbeziehung zwischen Dozent, Studierenden und Rahmenbedingungen ergibt die Wahrscheinlichkeit des Lehrerfolgs (symbolisiert durch Pfeile mit nur einer Richtung). Von Lehrenden und Studierenden als angemessen wahrgenommene Wechselbeziehungen erhöhen die erfolgreiche Lehre und damit den Lernerfolg der Studierenden. Ein weiteres wichtiges Modell ist das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BeVaKomp, Braun et al. 2008). Dieses Modell stellt nicht auf die Wechselbeziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden ab, sondern auf den subjektiv wahrgenommenen Kompetenzerwerb der Studierenden. Damit kann dieses Verfahren als eine *summative Outcome Evaluation* bezeichnet werden. Das heißt, die Studierende schätzen ihre Kompetenzentwicklung nach Beendigung der Lehrveranstaltung selbst ein. Der Fragebogen beinhaltet Fragen zur Fach-, Methoden-, Sozial- und zur Personalkompetenz. Die Fragen fokussieren einerseits den Kompetenzzuwachs (z. B. für die Fachkompetenz: „Ich kann wichtige Begriffe/Sachverhalte aus dieser Lehrveranstaltung wiedergeben“ Braun et al. 2008, S. 34) und andererseits die Zunahme der bereits vorhandenen Kompetenzen im Bereich Methoden-, Sozial- sowie Personalkompetenz (vgl. Braun et al. 2008, S. 33). Beispielsweise für die Kommunikationskompetenz: „Auf Grund dieser Lehrveranstaltung fällt es mir leichter, meine eigenen Eindrücke/Meinungen zu äußern“ (Braun et al. 2008, S. 35).

2. Standardisierte Fragebögen

Viele in den Hochschulen genutzt Fragebögen orientieren sich an der Struktur der vorgestellten Modelle. So auch die nachfolgend vorgestellten Lehr(veranstaltungs)evaluationsfragebögen.

Die „Münsteraner Fragebögen“ differenzieren ihre Fragebogen-Vorlagen im Bereich der Lehre nach speziellen Evaluationsanlässen. So gibt es Bögen für Diskussionen, Exkursionen, Gruppenarbeit, Referate, Moderation, computergestützte Lehre, Seminare und Vorlesungen. Der Vorteil ist die Anpassungen an die Anforderungen

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

und Bedürfnisse auf Seminarebene. Zu finden auf der Homepage des Gesis⁶.

Für den Musikhochschulbereich bzw. die Instrumental- und Gesangs-ausbildung sind einige Fragebögen dieses standardisierten Typs in Gebrauch. So wurde an der Leuphana Universität ein Evaluationskonzept für den Instrumentalunterricht entwickelt.⁷ Diese Erhebungsinstrumente sind wissenschaftlich gut getestet und können entsprechend genutzt werden. So sind die Fragen insbesondere auf die Situation der musikalischen Lehre und des Lernens der Studierenden ausgerichtet. Neben einem Studierendenbogen gibt es gleichzeitig einen Bogen für die Lehrenden. Somit können die beiden Perspektiven von Lehrendem und Lernendem abgeglichen und ein Gespräch mit Hilfe der erhobenen Daten geführt werden. Das Konzept beinhaltet einen *summativen* Fragebogen zur semesterabschließenden Evaluation des Instrumentalunterrichts, sowie zur künstlerischen Abschlussprüfung im Instrumentalunterricht – beide für das Lehramt Musik.⁸

Im *summativen* Bogen⁹ sind u.a. Fragen zum subjektiv wahrgenommenen Kompetenzerwerb der Studierenden sowie zur Einschätzung des Beitrages am Lernen durch den Lehrenden enthalten:

Ich habe ...

- „mein technisches Wissen und Verständnis vergrößert (z. B. Harmonielehre, Intervalle)“,
- „Wege gelernt, wie ich mit persönlichen Lernschwierigkeiten besser umgehen kann“,
- „mein musikalisches, ästhetisches Verständnis erweitert (z. B. Musikgefühl)“.

Die/der Lehrende ...

- „ist für mich als Musiker/in ein Vorbild“,
- „gibt mir nützliches und verständliches Feedback für meine Leistung“.

Ein kompetenzorientiertes Befragungsinstrument aus dem Musikhochschulbereich wurde zum Thema Ensemble- und

⁶ <https://www.gesis.org/angebot/studien-planen/items-und-skalen>
[29.06.2020]

⁷ <https://www.leuphana.de/universitaet/entwicklung/lehre/feedback-zu-lehre-und-studium/lehrveranstaltungsevaluation/frageboegen-der-lve.html>
[01.05.2020]

⁸ https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/services/lehrevaluation/01_Dokumente/20140904_Muster-Fragebogen_Instrumentalunterricht_Pruefung_Studierende.pdf
[01.05.2020]

⁹ https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/services/lehrevaluation/01_Dokumente/20140207_Muster-Fragebogen_Instrumentalunterricht_Studierendenfragebogen.pdf
[01.05.2020]. Übrigens wurden ähnlich Befragungen an der HfM-Detmold [nicht veröffentlicht] und in etwas vereinfachter Form auch an der UdK-Berlin entwickelt.

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Orchesterspiel in einer qualitativen Lehrendenbefragung sowie einer Analyse von Modulbeschreibungen im *Netzwerk Musikhochschulen* entwickelt.¹⁰ Die Idee dieser Evaluation besteht in einem Ex-Post-Post-Design. Dies bedeutet, dass die Befragung *summativ* eingesetzt wird, aber die Studierende die einzelnen Kompetenzen jeweils zweimal bewerten. Die Fragestellungen lautet: „Wie schätzen Sie rückblickend Ihre Fähigkeiten *vor* dem Besuch der Lehrveranstaltung und wie *aktuell* ein?“. Die Antwortmöglichkeiten reichen beide Male von „keine Fähigkeiten“ bis „exzellente Fähigkeiten“ und der Option „keine Angabe“ zu machen. Die Abbildung 4 zeigt eine beispielhafte Auswertung dieser Evaluationsart.

Im Ergebnis können die Lehrenden erkennen, ob die Studierenden als gesamte Gruppe angeben, dass durch die Veranstaltung eine Kompetenzerweiterung ermöglicht wurde. Dieses Evaluationsinstrument wurde von den Entwickler*innen als standardisierte Befragung (die entsprechenden Fragen sind vorgegeben, eine individuelle Auswahl findet nicht statt) angedacht. Wird diese kompetenzorientierte Befragung im Ex-Post-Design als *Selbstevaluation* genutzt, sollten die abzufragenden Kompetenzen aus den eigenen Lehrzielen der Lehrenden abgeleitet sein. Die in dieser kompetenzorientierten Befragung erhaltenen Ergebnisse dienen dazu, die vom Lehrenden gesetzten Lehrziele vor dem Hintergrund der Befragungsdaten – den Erreichten Lernzielen – zu reflektieren. Wichtig ist die Integration der Studierenden in die Ergebnisdiskussion, denn diese Befragung kann nicht erheben, welche der genutzten didaktischen Interventionen die Studierenden zu dieser Kompetenzerweiterung geführt haben.

¹⁰ Franz-Özdemir & Neuß (2017):
<https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1044> [01.05.2020],
https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-74_Anerkennung_TH-Koeln/4.4-Franz-OEzdemir_nexus26.02.2019.pdf [01.05.2020], HfM-Detmold:
https://www.hfm-detmold.de/fileadmin/lia_hfm_2014/pool/QM_Steckbrief-Ensemble.pdf [01.05.2020].

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

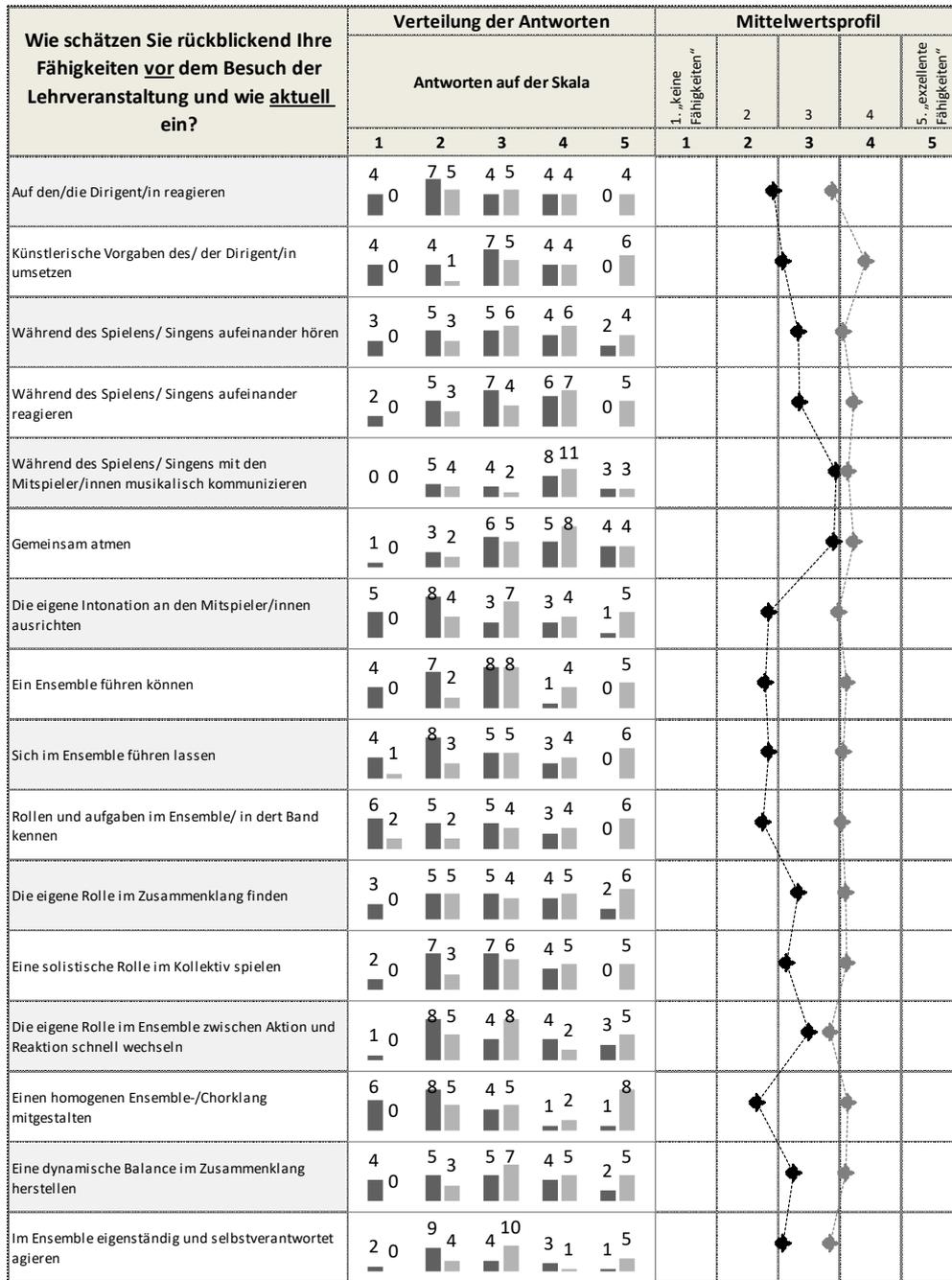


Abb. 4. Auswertungsbeispiel von Wroblewsky. Der Frageblock stammt aus dem kompetenzorientierten Fragebogen zu Ensemble-/ Orchester-Unterricht von Franz-Özdemir & Neuß (2017, S. 185)

3. Kritik an standardisierten Lehrveranstaltungsevaluationsmodellen

Diese standardisierten Modelle sind kritisch zu betrachten, wenn es um konkrete Fragen mit direktem Bezug zu „dieser einen“ entsprechenden Lehrveranstaltung eines Lehrenden und den konkreten Zielen geht. Problematisch an standardisierten Verfahren ist, dass diese Lehrveranstaltungsevaluationen immer mehr Faktoren einbeziehen als der einzelne Lehrende in seiner Tätigkeit als Lehrender beeinflussen kann (z. B. Rahmenbedingungen). Ebenso wird eine Vielzahl von Fragen gestellt, die möglicherweise für eine explizite Veranstaltung gerade von untergeordneter Bedeutung sind. Da aus der Sicht des Lehrenden solche Befragungen ein externes Angebot sind, können eigene Fragestellungen und Ziele schwer integriert werden. Darüber hinaus ergaben Forschungen zur Lehrveranstaltungsevaluation (vgl. Rindermann 2016, S. 236), dass ohne hinzugefügte Beratungs- oder Trainingsmaßnahmen keine oder nur mindere Effekte auf die Verbesserung der Lehre deutlich wurden – mit entsprechenden Beratungs- oder Trainingsmaßnahmen war der Effekt deutlich höher (ebd.).

Kauffeld und Zorn (2019) fassen in ihrem Artikel „Evaluation nutzen – ergebnis-, prozess- und entwicklungsbezogen“ etwas mehrdeutig zusammen, dass Lehrveranstaltungsevaluationen in den Hochschulen angekommen seien. So würde das Hochschulrahmengesetz (HRG) die Durchführung von Lehrveranstaltungsevaluationen sowie eine Studierendenbeteiligung darin vorgeben. Weiter seien unterschiedliche Standards für Lehrveranstaltungsevaluationen entwickelt worden. Darüber hinaus würden den Lehrveranstaltungsevaluationen vielfältiger Nutzen zugesprochen, wie die Erfüllung von gesetzlichen Vorgaben, Ansatzpunkte zur Verbesserung der Lehre durch Aufdeckung von Stärken und Schwächen, Beurteilung der Lehrqualität durch intra- und interpersonellen Vergleich von Lehrenden oder die Nutzung bei der Verhandlung um leistungsbezogene Vergütung oder in Akkreditierungsverfahren (ebd., 38 f.). Gleichzeitig machen Kauffeld und Zorn (2019) deutlich, dass insbesondere die Lehrveranstaltungsevaluation kritisch zu betrachten sei. Die Verfahren gäben „kaum Veränderungsimpulse“ (ebd., S. 39) und würden zur Verbesserung der Lehre wenig genutzt. Darüber hinaus seien einige Verfahren zu unspezifisch und Interaktionsprozesse könnten wenig aufgegriffen werden. Veränderungen der eigenen Lehre bei Umsetzung von neuen Lehr-Lernmethoden könnten nicht adäquat berücksichtigt werden, ebenso gebe es verzerrende Variablen wie Notengebung und Arbeitsaufwand. Weiter konnte festgestellt werden, dass beispielsweise das Geschlecht der Lehrenden sowie das Interesse des Studierenden Einfluss auf die Bewertung nehmen können (ebd., S. 37-44). In ihrem Fazit machen die Autorinnen deutlich, dass die rein quantitativen Verfahren im

Qualitätsmanagement der Hochschulen „verankert“ (ebd., S. 43) seien, jedoch „zahlreiche Irritationen aus Praxis und Forschung [...] den Nutzen [...] in Frage stellen und uns im Folgenden dazu veranlassen, alternative Formate in die Diskussion zu bringen, wenn es uns darum geht, Lehre und Lernen zu verbessern (ebd., S. 43–44). Diesem Fazit zu quantitativen Befragungsinstrumenten soll hier gefolgt werden, indem deutlich dargestellt wird, dass die Zwecke, Ziele und Evaluationsarten konkret auf den zu evaluierenden Gegenstand passen müssen. Abzuraten ist es, ein Evaluationsinstrument parallel für mehrere Zwecke zu nutzen, ohne die Beteiligten (hier die Lehrenden selbst) in die Entwicklung von Fragestellungen zu involvieren. Dies gilt insbesondere dann für die Lehre, wenn Lehrende die Verfahren für Veränderungsimpulse nutzen möchten.

4. „Alternative“ Evaluationsmethoden

Aus dieser genannten kritischen Reflexion über die quantitativen standardisierten Lehrveranstaltungsevaluationsmethoden haben eine Vielzahl kleiner „alternativer“ und oft qualitativer Evaluationsmethoden (zur Unterscheidung qualitativ/quantitativ vergleiche die Box „Hintergrundwissen: Methoden der empirischen Sozialforschung“ im Teil D) Eingang in den Diskurs der Lehr(veranstaltungs)evaluation gefunden: Methoden, die den Fokus stärker auf Diskurs und Entwicklung legen als auf Standardisierung und Vergleichbarkeit. Im Anhang (Tab. 6) wird eine Vielzahl dieser Methoden dargestellt.¹¹ Da diese „alternativen“ Methoden oft mit relativ einfachen Mitteln umgesetzt werden können, ist es simpel, diese in die Lehre zu integrieren. Walzik (2007, 2016) fasst eine Reihe dieser Methoden unter der Bezeichnung CATs (Classroom Assessment Techniques) zusammen.¹² Sie „sind kleine, meist wenig aufwendige Evaluationsinstrumente, um individuell den eigenen Unterricht in Vorlesungen, Seminaren oder anderen Veranstaltungen an der Hochschule zu verbessern“ (Walzik 2007, S. 1). Beywl, Bestvater & Friedrich (2011, S. 61) nennen diese Methoden „konvivale“ Methoden. Dies bedeutet, es sind Methoden, die ohne technische und andere Apparaturen, nur mit einfachsten Mittel (Stift, Papier, Klebepunkte, etc.) eingesetzt werden können. Folgend einige Beispiele aus der Praxis, zusammengestellt von Anne Niessen.

¹¹ Hier einige weitere Seiten entsprechender Methodendarstellungen:

<https://tu-dresden.de/zqa/ressourcen/dateien/qa/lve/Beispiele-qualitativer-Feedbackverfahren.pdf?lang=de> [04.05.2020] oder https://uol.de/fileadmin/user_upload/lehre/Evaluation/Konzepte/Alternative_LV-Evaluationen_gesamt.pdf [04.05.2020]

¹² Auch per Video in einer Kurzversion erklärt: <https://youtu.be/KBOLgnkgWoM> [04.05.2020]

Beispiel 1: Blitzlicht zu einer Methode (beschrieben von Anne Niessen)

Wenn man sich im Laufe einer Veranstaltung als Dozent*in eine Rückmeldung zu einer neu eingesetzten Arbeitsmethode, einer veränderten Struktur, der Begleitung der Veranstaltung durch eine elektronische Lernplattform o.ä. wünscht, kann es hilfreich sein, die Studierenden um ein so genanntes Blitzlicht zu bitten. Die Teilnehmenden haben dabei die Möglichkeit, aber nicht die Verpflichtung, sich reihum zu dem aufgerufenen Thema zu äußern. Da die Form des Blitzlichts erfordert, dass jede Person sich in nur wenigen Sätzen äußern soll, entsteht so mit überschaubarem Zeitaufwand auch in größeren Gruppen ein einigermaßen vollständiges Bild von der Akzeptanz des angefragten Veranstaltungselements. Dabei ist zu empfehlen, das Blitzlicht nur durch kurze, sachliche Verständnisfragen zu unterbrechen – wenn überhaupt. Alle tiefergehenden Reflexionen und Fragen, evtl. auch zu einer möglichen Modifikation der Methode, lassen sich gut im Anschluss an das Blitzlicht selbst und möglichst immer an die ganze Gruppe adressiert besprechen. Dann war die Bewertung durch das Blitzlicht schon einmal im Raum und man kann nun gemeinsam darangehen, sich über Verbesserungen zu unterhalten. Dieser anschließende Gesprächsteil ist aber nur optional; gelegentlich genügt auch ein schnelles Meinungsbild. Diese Methode ist in allen Veranstaltungsformen gut umsetzbar, an denen mehr als drei Personen teilnehmen, und lässt sich leicht und ohne jede Vorbereitung auch spontan einsetzen. Voraussetzung ist allerdings eine angstfreie Atmosphäre, in der auch Kritik geäußert werden darf.

Beispiel II: Feedback im künstlerischen Einzelunterricht

Gerade im künstlerischen Einzelunterricht spielt Feedback eine besonders große Rolle, denn wenn über Qualitätssicherung in diesem Herzstück der Lehre an Musikhochschulen nachgedacht wird, kann das nur unter Einbezug der Perspektiven aller Beteiligten geschehen.

An der HfMT Köln wurden dafür zwei verschiedene Formate entwickelt, die unter diesem Link (<https://www.hfmt-koeln.de/studiengaenge/downloadbereich/lehrevaluation.html>) zugänglich sind: Zum einen ist ein Fragebogen zum Einzelunterricht zu finden, der von allen Studierenden ausgefüllt und dann gemeinsam mit der Lehrkraft in der Gruppe der künstlerischen ‚Klasse‘ besprochen werden kann. Darüber hinaus wird dort ein Gesprächsleitfaden angeboten: Zur Vorbereitung auf ein offenes Einzelgespräch mit ihrer Lehrkraft werden die Studierenden gebeten, den Bogen auszufüllen und ihre eigenen wie die Ziele der Lehrenden zu reflektieren, über die Möglichkeit von deren Realisierung nachzudenken, das Thema Beratung ebenso zu bedenken wie die Frage, inwieweit sie den Unterricht als Vorbereitung auf die Berufspraxis verstehen. Der Bogen wird aber nicht abgegeben,

sondern dient nur als Grundlage für ein anschließendes offenes Gespräch. Dass beiden Seiten aufgrund des Leitfadens klar ist, welche Themen angesprochen werden, soll ein solches Gespräch anregen und entlasten.

Ursula Schmidt-Laukamp hat zudem als lokale Netzwerkkoordinatorin in Kooperation mit der HfMT Köln „Impulse zur Selbstreflexion“ für den künstlerischen Einzelunterricht zusammengetragen: Im Rahmen einer Selbstreflexion werden die Lehrenden angeregt, über Rahmenbedingungen, Inhalte und pädagogische Aspekte der eigenen Arbeit, aber auch über das Engagement der Studierenden sowie die Beziehung zu den Lehrenden nachzudenken. Kritisch betrachtet werden sollen aber auch Aspekte wie die eigenen und gemeinsamen Zielvorstellungen, Bezüge zur Berufspraxis, Gesundheitsfragen und ethische Grundsätze. Leitfragen zur Selbstevaluation in Bezug auf Selbst- und Persönlichkeits-, Beratungs- und Methodenkompetenz runden den Leitfaden ab.

Beispiel 2: Was habe ich heute gelernt? (beschrieben von Anne Niessen)

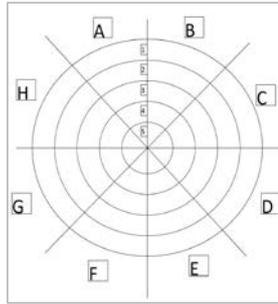
Mit einem vertretbaren Zeitaufwand kann mit dem Einsammeln schriftlicher oder dem Einholen mündlicher Antworten auf diese simple Frage auch ‚zwischen durch‘ ein Eindruck vom Lernstand der Teilnehmenden gewonnen werden: Wenn die Teilnehmenden aufgefordert sind, die Ergebnisse ihres Lernprozesses knapp zu skizzieren, erhält man gelegentlich überraschende Einsichten in deren subjektive Wahrnehmungen und Theorien. Auch wenn sicherlich darauf zu achten ist, dass diese Methode nicht zu häufig angewendet wird, damit sie nicht zu Ermüdungserscheinungen führt, hilft sie einerseits den Lernenden, sich ihren eigenen Lernprozess bewusst zu machen, und andererseits ermöglicht sie den Lehrenden interessante Einblicke in den Lernstand der Beteiligten – und damit auch Erkenntnisse über die Sinnhaftigkeit der Gestaltung des eigenen Unterrichts. Als eine Classroom-Assessment-Technique soll diese Methode immer fokussiert sein auf das Lernen der Teilnehmenden und dessen Förderung.

Beispiel 3: Zielscheibe (beschrieben von Anne Niessen)

Gut bekannt für Seminar- und ähnlich große Arbeitsgruppen sind Evaluationsbögen, die auf eine rückblickende Bewertung einer Veranstaltung abzielen. Wenn diese Bögen in einer Standardform angeboten werden, besteht aber die Gefahr, dass sie der Besonderheit der Lehrveranstaltungen (u. a. angesichts der oben angesprochenen Vielfalt von Erscheinungsformen) nicht immer gerecht werden. Wichtige Fragen können für beide Seiten unbeantwortet bleiben. Eine gute Lösung für dieses Problem stellt die Möglichkeit dar, die Teilnehmer*innen einer Lehrveranstaltung in einem ersten Schritt um die Auflistung von Kriterien einer ‚guten‘ Lehrveranstaltung in dem jeweiligen Fach bzw. zu dem jeweiligen

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Thema zu bitten. Dass die von den Teilnehmer*innen (möglicherweise in einer kurzen Partnerarbeit) erarbeiteten Kriterien ja noch nicht bewertet, sondern nur als wichtige Kriterien vorgeschlagen werden, entlastet das Gespräch darüber für beide Seiten. Wichtig ist es, sich an dieser Stelle schon einmal in der Gruppe über die Sinnhaftigkeit der einzelnen Kriterien auszutauschen. In dieser Phase findet schon ein Klärungsprozess statt, wertvoller was die Erwartungen und die Ziele aller Beteiligten angeht. Wenn die Anwesenden sich auf acht Bewertungshinsichten geeinigt haben, werden diese im äußeren Bereich der Zielscheibe auf einem Din-a-4-Blatt in den Feldern A-H notiert, bevor das Blatt im weiteren Verlauf der Sitzung so herumgegeben wird, dass jede/r Teilnehmende Zeit und Gelegenheit hat, ihre/seine Kreuzchen in den Feldern so zu platzieren, dass die Nähe zur Mitte eine starke Ausprägung signalisiert. Es sollte dabei darauf geachtet werden, die Kriterien ‚positiv‘ zu formulieren: Dann ergibt das Gesamtbild gleichzeitig ein anschauliches Meinungsbild: Je näher die Kreuzchen an der Mitte gesetzt werden, desto positiver fällt die Bewertung der Veranstaltung insgesamt aus. Noch wichtiger aber ist das gezielte Nachfragen bei allen Ergebnissen, die die Lehrkraft wundern oder die negativer ausfallen als erwartet. Wenn ausdrücklich betont wird, dass sich im anschließenden Gespräch alle zu Wort melden können, auch diejenigen, die keine kritische Wertung zu einem bestimmten Aspekt abgegeben haben, kann es gelingen, in ein konstruktives Gespräch über Wahrnehmungen und Ideen für künftige Lehrveranstaltungen einzutreten.



Besonders fruchtbar kann es sein, die Zielscheibe als Form der Zwischenevaluation einzusetzen, damit die Ergebnisse noch in die weitere Seminargestaltung einfließen können.

Walzik (2007) zeigt, welche weiteren „einfachen“ Methoden sich für unterschiedliche Unterrichtsziele eignen (Anhang 1). So können Methoden den Fokus auf die gesamte Veranstaltung (z. B. Teilnehmende verfassen eine Art Brief oder Notiz an die Teilnehmenden der folgenden Kurse), die Lernvoraussetzungen (in der ersten Sitzung erstellen die Teilnehmenden eine „Kognitive Landkarte“, um ihren Wissenstand transparent zu machen), den Lehr-Lernprozess (ebd., S. 16), die Lernergebnisse/Lernziele, den Lernerfolg (ebd., S. 18) oder auf die Prüfungen legen. Die Tabelle 6 im Anhang stellt eine Übersicht dar.

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Ein fast schon „klassisch“ zu nennendes Verfahren ist die qualitative Befragung „TAP“ (Teaching-Analysis-Poll)¹³. „Das Teaching Analysis Poll (TAP) ist eine Methode zur Zwischenauswertung von Lehrveranstaltungen, in der die Reflexion der Studierenden über ihr Lernen im Zentrum steht. Sie ist darauf ausgerichtet, dass in einer laufenden Veranstaltung Veränderungen vorgenommen werden können (Snooks/Neeley/Williamson 2004; Frank/Fröhlich/Lahm 2011; Lenze 2012; Hurney et al. 2014)“, so Frank & Kaduk (2017, S. 70).

Das TAP-Verfahren besteht darin, dass möglichst eine externe Moderation die Studierenden ohne den Lehrenden zur Diskussion der folgenden drei Fragen einlädt:

- Wodurch lernen Sie in dieser Veranstaltung am meisten?
- Was erschwert Ihr Lernen?
- Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für die hinderlichen Punkte?

Die Gruppendiskussion sollte etwa 30 Minuten dauern, die Ergebnisse können an einem Flip-Chart festgehalten werden. Folgend werden die Ergebnisse von den Moderierenden thematisch sortiert und den Lehrenden in einem Gespräch erläutert. Der Lehrende kann daraufhin seine Inhalte anpassen und sich über die Rückmeldungen mit den Studierenden besprechen. Das weitere Verfahren und Erfahrungen zur Umsetzung sind für die Universitäten beispielsweise in Frank und Kaduk 2017 und für die Musikhochschulen in Franz-Özdemir, Reimann, Wessel (2009) bzw. auf der Seite der RSH Düsseldorf zu finden.¹⁴

¹³ https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/21130/Tagungsband_QM_Systeme_Entwicklung.pdf?sequence=1&isAllowed=y [30.04.2020]

¹⁴Leitfaden zur TAP Durchführung: <https://www.rsh-duesseldorf.de/musikhochschule/wir-ueber-uns/qualitaetsmanagement/dokumente/> [04.05.2020]

C BESONDERHEITEN VON LEHRVERANSTALTUNGS- EVALUATIONEN AN MUSIKHOCHSCHULEN

Folgende Fragen werden beantwortet:

- Welche sind die allgemeinen Besonderheiten bei der Umsetzung von Evaluationen an Musikhochschulen?
- Welche sind die Besonderheiten der einzelnen Lehr-Lern-Formate an Musikhochschulen?
- Was ist unter diesen besonderen Bedingungen für die Evaluation zu bedenken?

1. Allgemeine Besonderheiten: Gruppengrößen und internationale Studierende

Aufgrund der musikhochschulspezifischen Unterrichtsformate (oft sehr kleine Gruppen) sowie der kulturell-sprachlich sehr heterogenen Zusammensetzung der Studierenden an Musikhochschulen, besteht bei den oben dargestellten qualitativen und quantitativen Befragungsverfahren eine deutliche Begrenzung der Umsetzungsmöglichkeiten bzw. eine Ungenauigkeit der Ergebnisse. Insbesondere die standardisierten quantitativen Verfahren benötigen eine gewisse Anzahl von Studierenden, damit die Ergebnisse statistisch sinnvoll interpretierbar sind und die Anonymität bzw. der Datenschutz der Personen gewährleistet werden kann.¹⁵ Da die Unterrichtsformate der Musikhochschulen in der Regel zwischen dem Einzelunterricht und Kleingruppengrößen von etwa fünf bis ca. 20-30 Personen variieren, wird in diesen Größenordnungen eine aussagekräftige Datenlage meist nicht erreicht. Ferner verringert sich die Befragtegruppe aufgrund von sprachlichen Differenzen deutlich. Denn trotz oftmals eingesetzter deutscher und englischer Varianten des jeweiligen Fragebogens, stehen internationale Studierende vor der sprachlichen Herausforderung, diese zu verstehen. Insgesamt sind über alle Fächer der 24 in der Rektoren-Konferenz¹⁶ vertreten

¹⁵ Die TU München hat beispielsweise einen standardisierten Fragebogen ab 30 Personen, unter 30 Personen wird ein Fragebogen mit offenen Fragen genutzt. <https://www.lehren.tum.de/themen/evaluation/lehre-evaluieren-wie-funktioniert/> [15.04.2020]. Ähnliches gilt für die TU Dresden, hier wird ein qualitativer Fragebogen bei unter 25 Personen empfohlen <https://tu-dresden.de/zqa/qualitaetsanalyse/lehrveranstaltungsevaluation> [15.04.2020]. Die besondere Situation von Lehrevaluation an Musikhochschulen wurde beispielsweise von Franz-Özdemir (2017) beschrieben.

¹⁶ <https://die-deutschen-musikhochschulen.de/> [19.10.2020].

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Musikhochschulen laut dem Statistischen Bundesamt (Destatis) 36 % der Studierenden internationale Studierende¹⁷.

Besonderheiten bei Evaluationen an Musikhochschulen:

- Kleine Fallzahlen in den Veranstaltungen (etwa <5 bis >20 Teilnehmende)
- Sprach- und Verständnisdifferenzen innerhalb von Veranstaltungen
- Kulturelle Wahrnehmungs- und Kommunikationsmuster
- Spezifische Lehr-/Lern-Formate

Die gestellten Fragen einer Evaluation müssen diesen Punkten Rechnung tragen.

Insbesondere für die Studiengänge der Instrumentalmusik (61 %), Komposition (54 %), Orchestermusik (52 %) und dem Dirigieren (51 %) übersteigt die Anzahl internationaler die der deutschen Studierenden. Für die Gruppe des Gesangs sind immerhin noch 41 % internationale Studierende eingeschrieben. Die Datenzusammenstellungen des Deutschen Musikinformationszentrum (MIZ)¹⁸ bestätigen in diesen Daten für das Wintersemester 2018/19 das Genannte in sehr ähnlicher Weise. Aufgrund einer anderen Datenaufbereitung werden in der Gruppe Orchestermusik/Instrumentalmusik 61 % internationale Studierende festgestellt. Diese Daten sollen verdeutlichen, wie groß die Gruppe der internationalen Studierenden ist. Für diese Gruppe bleibt die deutsche Sprache und deren sinnhafte Übersetzbarkeit eine große Herausforderung.

¹⁷ <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=previous&levelindex=2&step=2&titel=Tabellenaufbau&levelid=1603098996398&acceptscookies=false#breadcrumb> [19.10.2020]. Es wurden folgende Sortierung gewählt: Variante a): 1. Nur die 24 RKM Hochschulen, 2. Die Semester vom Wintersemester 2012/13 bis zum Wintersemester 2015/16, um eine breite Basis zu haben, 3. deutschen und ausländischen Studierenden.

Für eine Variante b) wurde statt nach den RKM Hochschulen zu filtern nach den Studienrichtungen sortiert. Die Varianten unterscheiden sich minimal, da die Studienrichtungen auch Hochschulen außerhalb der RKM einbeziehen, innerhalb der RKM Hochschulen auch mit Kunst und Tanz nicht musikalische Studienrichtungen vertreten sind. In der Variante b) wurde statt nach Hochschulen nach Studienrichtungen sortiert.

¹⁸ Die Daten des MIZ beziehen das Lehramt und weitere in den Universitäten angebotene musikalische Studiengänge mit ein. Dies führt zu niedrigeren Prozentwerten (16%) bei den ausländischen Studierenden, da kaum einer von ihnen Lehramt studiert.

http://miz.org/downloads/statistik/10/10_Studierende_Musikberufe_Frauen_Maenner_AuslaenderInnen.pdf [19.10.2020].

2. Besondere Unterrichtsformate an Musikhochschulen

Bereits bei der gedanklichen Zusammenstellung der einzelnen Unterrichtsformate an Musikhochschulen wird deutlich, dass diese Formate sehr unterschiedliche Ziele verfolgen und schwerlich mit einem standardisierten Verfahren für universitäre Lehrveranstaltungen evaluiert werden können. Nachfolgend werden verschiedene Gruppen von Veranstaltungen quasi als Prototypen beschrieben. Dabei wurde von der Autorin Anne Niessen die Entscheidung, welche der vielfältigen Lehrveranstaltungsformen an Musikhochschulen als eigener Prototyp bezeichnet werden soll, einerseits in Hinblick auf die Lehr-Lern-Formen (wie der Interaktionen, die Art vom Einbezug der Studierenden in das Lehrgeschehen) und andererseits aufgrund von äußeren Unterscheidungsmerkmalen (wie die (typische) Anzahl von Teilnehmenden) sowie schließlich die inhaltlichen Ausrichtungen der Veranstaltungen getroffen.¹⁹

- a) Auch an Musikhochschulen gibt es immer einige Lehrveranstaltungen (beispielsweise Einführungen in die Musikwissenschaft), die studiengangübergreifend angeboten und von großen Studierendengruppen (über 30 Personen) besucht werden. Der Einfachheit halber sei diese Veranstaltungsform im Folgenden als **Vorlesung** bezeichnet, denn auch wenn hierbei teilnehmeraktivierende Methoden angeboten werden können (beispielsweise Murmelphasen oder kurze Gruppenarbeitsphasen), sind in der Regel Diskussionen in der ganzen Gruppe, wie sie in Seminaren regelhaft durchgeführt werden, kaum möglich.
- b) Gerade in wissenschaftlichen Fächern wie Musikpädagogik und Musikwissenschaft wird daneben die ebenfalls an anderen Universitäten und Hochschulen häufig anzutreffende Form **Seminar** durchgeführt. Hier handelt es sich um überschaubare Gruppen mit bis etwa 30 Teilnehmer/innen. Typisch für Seminare an Musikhochschulen ist aber der Umstand, dass es immer wieder einzelne Veranstaltungen gibt, zu denen sich auch weniger als ein Dutzend Teilnehmer/innen anmelden. Das hängt mit den insgesamt geringeren Studierendenzahlen an Musikhochschulen zusammen.
- c) Davon noch einmal unterschieden seien **Musiktheoriekurse** mit in der Regel nicht mehr als 8-12 Teilnehmer/innen. Diese Lehrveranstaltungsform wird als Gruppe noch einmal eigens benannt, weil es sich um eine recht große Zahl von Veranstaltungen mit klar definierten Zielen und ähnlichen Aktivitätsformen handelt, in denen Gehörbildung, Tonsatz, Kontrapunkt und weitere musiktheoretische Felder vermittelt und zugehörige Arbeitsmethoden eingeübt werden.

¹⁹ Beim Punkt a) beginnt der Text von Anne Niessen.

- d) Auch wenn die Zahl der Teilnehmer/innen identisch sein kann, ist davon eine weitere Form zu unterscheiden, die im Folgenden als **Gruppenveranstaltung** bezeichnet wird. Es handelt sich um eine Sammelbezeichnung verschiedenster Unterrichtsformen, beispielsweise in der Elementaren Musikpädagogik, in Instrumental- und Gesangspädagogik, aber auch in künstlerischen Fächern wie in Liedbegleitung, Percussion oder Musiktheater. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine enge Anbindung an Handlungsweisen in den jeweiligen Praxisfeldern aufweisen und die Studierenden noch einmal anders und mit vielfältigeren Kompetenzen einbinden, als das in wissenschaftlichen Seminaren in der Regel praktiziert wird. Hier liegen Gruppengrößen zwischen 5 und 20 Teilnehmer/innen vor.
- e) Vor allem in den künstlerisch-pädagogischen Fächern sind Lehrende häufig in der Vor- und Nachbereitung bzw. der Begleitung mit der Aufgabe der **Praktikumsbetreuung** betraut, in denen nicht selten Studienleistungen in Form von Lehrproben erbracht werden.
- f) In Veranstaltungen der **Ensembleleitung** simulieren Studierende mit ihren Kommiliton/innen Proben und Aufführungen und erhalten dazu von den Lehrenden Rückmeldungen.
- g) Auch **Ensemblearbeit** stellt an Musikhochschulen eine Form von Lehrveranstaltung dar; an vielen Hochschulen ist beispielsweise die Teilnahme am Hochschulchor oder -orchester für einige Semester Pflicht. Hier können die Gruppen wieder recht groß sein; es gibt aber auch kleinere Ensembles, die teilweise nur aus wenigen Teilnehmende bestehen. ‚An den Rändern‘ davon kaum zu unterscheiden und deshalb auch im Folgenden häufig in einem Atemzug genannt sei der **künstlerische Gruppenunterricht**, beispielsweise alle Formen von Kammermusik im weitesten Sinne. Die Übergänge zu eher als Ensemblearbeit bezeichneten Formen wie der Arbeit in einem Vokalquartett oder in einer Band sind fließend.
- h) **Künstlerischer Einzelunterricht** spielt an Musikhochschulen eine wesentliche Rolle und stellt für viele Studierende das Herzstück ihres Studiums dar. Hierbei geht es um die langfristige Förderung und Entwicklung einer künstlerischen Persönlichkeit in einer engen Studierenden-Lehrenden-Beziehung über mehrere Jahre hinweg. Diese Spezifika stellen gerade im Hinblick auf das Thema Evaluation besondere Herausforderungen.

Sicher wäre es möglich, noch eine Fülle weiterer Veranstaltungen differenziert zu beschreiben und mit guten Gründen voneinander abzugrenzen. Deshalb sei noch einmal daran erinnert, dass diese Kategorisierung nur einer groben Verständigung in diesem Kapitel darüber dienen soll.

Zunächst einmal kann festgehalten werden, dass Vorlesungen und große Seminare mit mehr als 25 Teilnehmenden in Bezug auf die

Evaluation keine anderen Herausforderungen bereithalten als ähnliche Formate an größeren Hochschulen und Universitäten. Hier kann dementsprechend auf Evaluationsbögen zurückgegriffen werden, die auch dort verwendet werden. Allerdings ändert sich das Bild schon bei kleinen Seminaren: Sobald Studierende damit rechnen müssen, dass ihre individuellen Antworten in einer kleinen Zahl von Rückmeldungen identifizierbar sind, verändert sich die Evaluation: Aus einem Instrument zur Einholung des Meinungsbildes einer großen Gruppe zur Qualität einer Veranstaltung wird ggf. eine persönliche Rückmeldung an die Dozentin bzw. den Dozenten. Dieser Umstand gewinnt dann besonderes Gewicht, wenn man sich vor Augen führt, dass an den vergleichsweise ‚kleinen‘ Musikhochschulen häufig nur wenige Lehrende einer überschaubaren Zahl von Studierenden gegenüberstehen, für die sie – mangels Alternativen – zudem noch als potentiell Prüfende eine besondere Bedeutung haben.

In **Musiktheoriekursen**, in denen Kompetenzen der Studierenden angebahnt werden sollen, die ihnen eine differenzierte, analytische und informierte Auseinandersetzung mit Musik und musikalischen Praxen ermöglichen, herrschen frontale Unterrichtsformen vor, weil es in weiten Teilen um die Vermittlung bzw. gemeinsame Erarbeitung entsprechender Phänomene geht. Darüber hinaus gibt es Explorations- und Übungsphasen, in denen Arbeitsergebnisse und Präsentationen von Studierenden kritisch diskutiert werden. In Bezug auf die Evaluation ist auch hier als Besonderheit zu nennen, dass die Studierenden zwar einerseits mit Arbeitsformen konfrontiert sind, die auch in der Seminararbeit vorkommen, andererseits sich aber immer wieder der Kritik der Kommiliton/innen in den kleinen Gruppen aussetzen haben. Hier gibt es eine starke Ähnlichkeit zu Gruppenveranstaltungen aller Art: Beispielsweise in dem auf schulischen Unterricht bezogenen Fach Liedbegleitung/Improvisation spielen Studierende Klavier vor einer kleinen Gruppe vor und erhalten in der Regel Feedback von diesen und der anleitenden Person. Dasselbe gilt für Unterrichtsversuche in Veranstaltungen der Instrumentaldidaktik oder in der Praktikumsbegleitung. Dass diese Aktivitätsformen dicht an den späteren Einsatzfeldern angesiedelt sind, weist darauf hin, wie wichtig sie für die Teilnehmenden sind, aber wie gefährdet sich gleichzeitig die Position der Studierenden darstellt, die sich in den kleinen Gruppen mit ihren jeweiligen Kompetenzen kaum ‚verstecken‘ können. Das gilt auch für das Fach Ensembleleitung, in dem die Studierenden ebenfalls sehr ungeschützt ihre Fähigkeiten vor Kommiliton/innen und Lehrenden offenlegen.

In der **Ensemblearbeit** sind in Bezug auf die Evaluation zwei Fälle zu unterscheiden, die aber fließend ineinander übergehen: In großen Ensembles sind Evaluationen und Feedbackmethoden möglich wie in Vorlesungen und großen Seminaren, aber in kleinen Gruppen und im künstlerischen Gruppenunterricht gibt es häufig gut unterscheidbare

Teilnehmerrollen, so dass die Geber/innen von Feedback und Evaluation möglicherweise gut zu identifizieren sind – jedenfalls wenn die Rückmeldemethoden angemessen differenziert gestaltet sind.

Noch einmal stärker entzieht sich der **künstlerische Einzelunterricht** den ansonsten im Hochschulbereich üblichen Formen von Feedback und Evaluation. In dieser Unterrichtsform treffen alle drei Merkmale zusammen, die bei Feedback und Evaluation an Musikhochschulen für ganz besondere Umstände sorgen:

- a) Die Teilnehmerzahl ist häufig gering – so gering, dass von einer Anonymität bei der Rückmeldung nicht ausgegangen werden kann.
- b) Die Aktivitätsformen sind in vielen Veranstaltungsformen sehr dicht an den beruflichen Handlungsfeldern angesiedelt und immer wieder so gestaltet, dass die Teilnehmenden ihre Kompetenzen und Arbeitsergebnisse vor allen Anwesenden präsentieren müssen. Zu beachten ist die besondere emotionale Bedeutung, die dieser Umstand für die Beteiligten hat.
- c) Je geringer die Teilnehmerzahl und je längerfristiger das Unterrichtsangebot ist, desto intensiver wird die Beziehung zwischen Teilnehmenden und Dozent*innen ausfallen.

Im künstlerischen Einzelunterricht kumulieren diese drei Besonderheiten auf ganz besondere Weise. Von einer reinen ‚Evaluation‘ des Einzelunterrichts im Sinne einer Rückmeldung zu dessen Qualität kann unter diesen Umständen nicht ausgegangen werden. Vielmehr stellt die Evaluation von Einzelunterricht immer gleichzeitig ein Feedback dar – was es naheliegend erscheinen lässt, sich den Unterschied zwischen Feedback und Evaluation bzw. überhaupt zwischen verschiedenen Rückmeldeformen einmal genauer anzusehen.²⁰

Nachfolgend wird die Möglichkeit der *Selbstevaluation* vorgestellt. Diese hat den Vorteil, flexibel und ohne großen methodischen Aufwand an die Fragestellung der Veranstaltung und des Lehrenden anknüpfen zu können und gleichzeitig die Perspektiven der Studierenden dieser zu evaluierenden Veranstaltung in die Evaluation einzubeziehen.

D EIN PLÄDOYER FÜR SELBSTEVALUATION IN DER LEHRE AN MUSIKHOCHSCHULEN

²⁰ Hier endet die Textpassage von Frau Niessen.

Folgende Fragen werden beantwortet:

- Welche Besonderheiten kennzeichnen die Selbstevaluation?
- Welche Teilaspekte beinhaltet der Prozess der Selbstevaluation?
- Welche „Arbeitsschritte“ sind notwendig, um eine Selbstevaluation in der Praxis umzusetzen?

1. Grundlagen der Selbstevaluation

Lehrevaluationen an Musikhochschulen müssen also insbesondere auf die Gruppengröße, die kulturellen Hintergründe und Sprachdifferenzen, die besondere Kommunikationskultur und die Beziehung im Einzelunterricht, kurz auf die besonderen Gegebenheiten der Hochschule und ihrer Lehr-Lern-Formate Rücksicht nehmen. Demnach bedarf es Verfahren, die dies gewährleisten können. Mit der *Selbstevaluation* scheint dies verstärkt möglich zu sein. Der hier fokussierte *Selbstevaluationsansatz* kann als eine didaktische Kompetenzerweiterung der Lehrende angesehen werden, um eigenverantwortlich (im Gegensatz zur Fremd- oder Inhouse-Evaluation) und methodisch begründet die eigene Lehre zu verbessern oder zu reflektieren. *Selbstevaluation* sollte sich auf Ausschnitte des Lehr- und Lernhandelns beziehen, die vom Lehrenden eigenständig zu „beeinflussen“ sind. Dann kann die/der Lehrende, oft mit sehr einfachen Mitteln und Methoden, gezielte Rückmeldungen von seinen Studierenden bekommen und diese im Unterricht umsetzen.

Die Idee der *Selbstevaluation* besteht in der Zusammenführung der Datenerhebung bzw. des Evaluationsprozesses mit dem Lehr-Lern-Prozess. Damit wird die Evaluation selbst zu einem Bestandteil der Lehre. Die *Selbstevaluation* sollte deshalb bereits bei den didaktisch-methodischen Überlegungen (Definition der Lernziele, Benennung und Planung der Arbeits- und Prüfungsformen, etc.), welche den Unterricht strukturieren und anleiten, Berücksichtigung finden. Ziel wäre es, das die Datenerhebung und Bewertung der Unterrichtssituation selbst zu einer didaktisch-methodischen Intervention wird. „Optimalerweise lassen sich Instrumente im Rahmen der Lehre ohne oder mit nur geringem zeitlichen Aufwand doppelt nutzen: Sowohl zwecks Intervention als auch zwecks Datenerhebung“ (Beywl, Bestvater & Friedrich 2011, S. 54).

Um zu prüfen, welche Veranstaltungen sinnvoll mit einer *Selbstevaluation* zu evaluieren sind, geben Beywl, Bestvater & Friedrich (2011, S. 39) folgende Merkmale an:

1. Die Lehrperson hat eine angemessene Fach- und Methodenkompetenz.
2. Die Veranstaltung unterliegt aktuell keiner grundlegenden Kritik (bspw. die Veranstaltung wird aus Sicht des Studiengangs infrage gestellt).
3. Die geplanten Ziele der Veranstaltungen lassen sich mit Wahrscheinlichkeit erreichen.

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

4. Die Ressourcen (Materialien, Räume, etc.) für die Evaluationsdurchführung sind vorhanden.
5. Die Veranstaltung findet regelmäßig statt, damit Verbesserungen auch umgesetzt werden können.

Um die Verbindung zwischen Lehrhandeln – definiert als die Handlungen des Lehrenden verlaufend von der Unterrichtsplanung über die Unterrichtsumsetzung bis hin zur Reflexion und dem erneuten Einbezug der Erfahrungen in eine neue Unterrichtsplanung – und Untersuchungshandeln durch die Evaluation zu erreichen, schlagen Bewly et al. (2011) eine „Verschränkung von Lehrhandeln und Untersuchen“ vor.

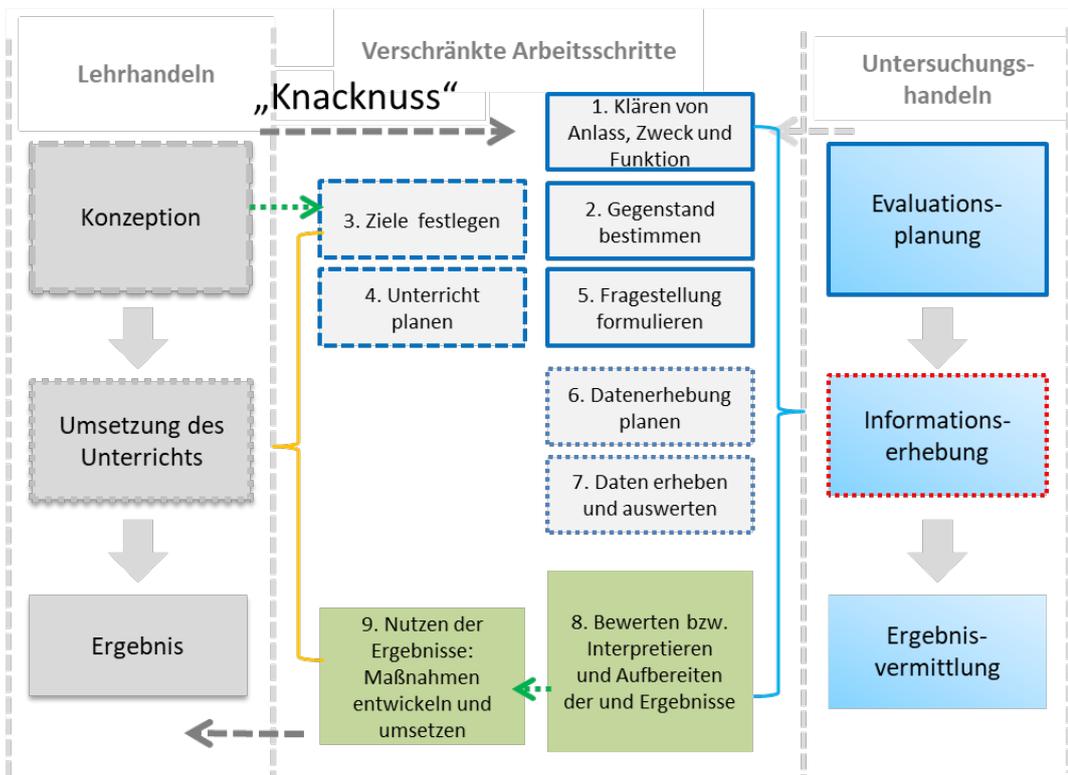


Abb. 5: Verschränkung von Lehrhandeln und Untersuchen (vgl. Beywl et al. 2011, S. 35)

Das Lehrhandeln wird vereinfacht in drei Phasen eingeteilt (vgl. Abb. 5, aber auch Abb. 2): Die Konzeption, die Umsetzung und das Ergebnis. Alle Fragen, welche Lehrende zur Reflexion ihrer Unterrichtstätigkeit interessieren, kommen meist aus der (pädagogischen) Praxis, dem Lehrhandeln selbst und können sich auf eine oder mehrere der drei Bereiche beziehen. Es ist ratsam, sich auf eine klare Frage bezüglich des Lehrhandelns zu fokussieren. Eine Frage sollte aus Sicht des Lehrenden besonders drängend oder relevant für seine Lehre und das Lernen sein. Diese ausschlaggebenden Fragen nennen Beywl, Bestvater & Friedrich „Knacknuss“. Den Begriff „didaktische Knacknuss“ übernehmen

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Beywl et al. (ebd., S. 37) von Tribelhorn (2010). „Didaktische Knacknüsse“ sind wie folgt definiert:

„Didaktische Knacknüsse sind die wiederkehrenden Situationen in der Lehre, welche die Lehrperson stören, sie am Lehrerfolg zweifeln lassen, die den Unterricht oder Lernprozesse blockieren, verzögern, erschweren etc., und von der sich die Lehrperson vorstellen kann, sie mit gezielten Interventionen ‚aufzubrechen‘“ (ebd.).

Diese erste Fokussierung auf einen zu evaluierenden Anlass markiert den Übergang vom Lehrhandeln zum Untersuchungshandeln. In der ersten Phase der Evaluationsplanung geht es darum, den Evaluationsanlass bzw. die „Knacknuss“ (gemeint ist ein Auslöser, wie ein Impuls von außen oder vom Lehrenden selbst, etc.), den Zweck (wie Verbesserung der eigenen Lehre, Überprüfung eines Sachverhaltes) und die Funktion (siehe Teil A.2 in diesem Artikel) zu bestimmen. Bei der Funktion wäre zu prüfen, ob die *Selbstevaluation* für den definierten Anlass und Zweck in Frage kommt. Dem folgt die genaue Beschreibung des zu evaluierenden Gegenstands (siehe Tab. 2, Abb. 6), also der zu evaluierenden Lehrveranstaltung. Hier kann es in einem ersten Schritt (Abb. 5: Schritt 1 und 2) um die formale Bestimmung gehen, also um den Veranstaltungstyp oder die Zielgruppe (Fach, Semester, Instrument, etc.).

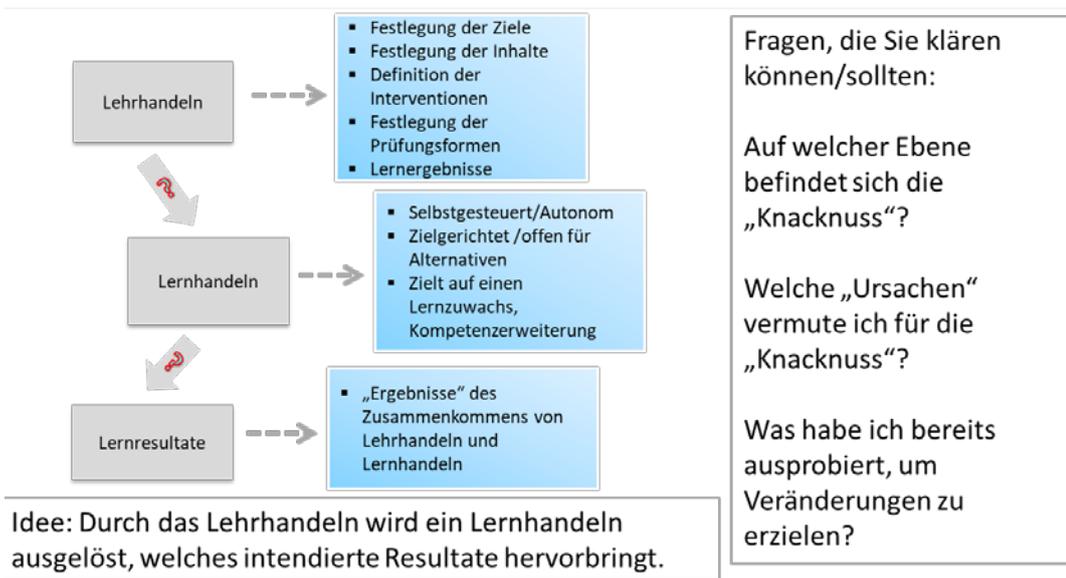


Abb. 6: Ebenen des Evaluationsgegenstandes von Lehre und Lernen (Quelle: Eigene Darstellung)

Bei der Bestimmung des Gegenstandes wechselt der Lehrende quasi zwischen Lehrhandeln und Untersuchungshandeln hin und her. Der Gegenstand kann vom Inhalt her nur mit Rückgriff auf die festgelegten Ziele und mithilfe der angedachten didaktischen Maßnahmen konkretisiert werden (Schritt 3 und 4). Es sollte klar

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

sein, auf welcher Ebene (Lehrhandeln, Lernhandeln oder Lernresultaten) die Lehre evaluiert werden soll.

Sind diese Punkte 1 bis 4 ausreichend textlich beschrieben, kann die Evaluationsfragestellung erarbeitet werden. Die präzise Formulierung der Fragestellung ist extrem wichtig, denn sie hat das Ziel, alle weiteren Schritte des Untersuchungshandelns zu leiten. Schließlich soll mit dem Ende der Evaluation genau diese Fragestellung beantwortet oder geklärt sein.

So ist die Forschungsfrage anleitend für die Auswahl der zu erhebenden Daten und damit für das Erhebungsinstrument. Die Auswahl der Erhebungsinstrumente sowie die Datenerhebung folgen als Schritt 5 und 6. Schließlich müssen die Ergebnisse bewertet, Maßnahmen oder Folgerungen für die Lehre angeleitet und umgesetzt werden (Schritt 7 und 8). Mit der Umsetzung und Bewertung der Ergebnisse erfolgt ein „Rücktransfer“ der Ergebnisse in das Lehrhandeln (vgl. auch Abb. 7).

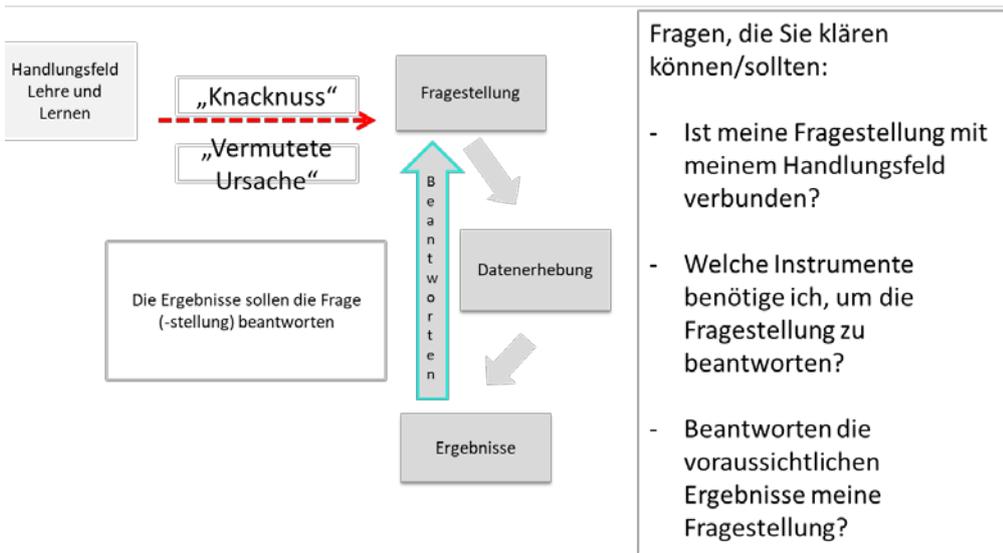


Abb. 7: Ebenen des Evaluationsgegenstands von Lehre und Lernen (Quelle: Eigene Darstellung, vgl. auch Beywl et al. 2011, S. 56)

Bis hier sollte deutlich werden, wie die Evaluationsarten, -zwecke und -funktionen voneinander abhängen und ein wesentlicher Orientierungsrahmen bei der Entscheidung für eine Evaluation sind. Ferner sollte deutlich werden, dass die angeführte *Selbstevaluation* der Lehre ein spezieller Fall von Evaluation ist. Diese *Selbstevaluation* der Lehre dient vornehmlich dazu, die eigene Lehre zu reflektieren und individuell zu verbessern. Es muss die Voraussetzung erfüllt sein, dass die evaluierende Person Verantwortung für ihren Gegenstand, hier die Lehre, hat – d.h. diese auch eigenständig konzipieren, ändern und entwickeln kann. Darüber hinaus sollte mit der Verschränkung der beiden Handlungsstränge Lehrhandeln und Untersuchungshandeln kenntlich werden, wie fundierte empirische

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Rückmeldungen zur eigenen Lehre mit Selbstevaluation schrittweise angegangen werden kann. Dazu benötigt es auch methodische Kenntnisse.

2. Integration in die Lehre: 10 Schritte zur Umsetzung der Selbstevaluation

Wie dargelegt wurde, ist die Durchführung einer Evaluation oder speziell einer *Selbstevaluation* ohne eine klar umrissene Fragestellung und Zielformulierung kaum möglich. Evaluationen ohne konkret erkennbare Fragestellung bringen meist keine sinnvolle Ergebnisverwertung hervor, d.h. die Evaluation erfüllt keinen Nutzen. Als Folge kann bei den Beteiligten langfristig Evaluationsmüdigkeit und Unwilligkeit, sich an diesen Verfahren weiterhin zu beteiligen, entstehen. Um dieses zu verhindern, sollten zur Vorbereitung und Umsetzung einer professionellen Durchführung einer Evaluation systematisch aufeinander bezogene Fragen gestellt werden (Stockmann und Meyer 2014, S. 75):

1. Was wird evaluiert? -> der Gegenstand
2. Wozu wird evaluiert? -> der Zweck bzw. das Ziel
3. Anhand welcher Kriterien wird evaluiert/bewertet?
4. Vom wem wird evaluiert? -> Selbstevaluation/
Fremdevaluation/intern/extern
5. Wie wird evaluiert? -> Methode(n)

Für die *Selbstevaluation* der Lehre sind in folgender Tabelle diese fünf systematisch aufeinander bezogenen Fragen speziell für die Lehr- und Evaluationsplanung angepasst (in Anlehnung an Beywl, Bestvater & Friedrich 2011). Die Lehrende können je nach Zielstellung ihrer Evaluation und der persönlichen Erfahrung mit dem Evaluationsprozess die folgenden Fragen für sich textlich beantworten. Neben der Hilfestellung zur Selbstevaluationsplanung kann diese Liste gleichzeitig zur Lehrplanung genutzt werden.

10 Schritte zur *Selbstevaluation* der eigenen Lehre:

Schritte 1 bis 4	Aufgabe/zu beantwortende Fragen
1. Die Selbstevaluator*innen und ihr Handlungsfeld Lehre	Beschreiben Sie Ihre Rolle und Lehrerfahrung in Bezug auf das Thema der Veranstaltung und die Zielgruppe.
2. Der Anlass und Zweck der Evaluation	<p>Welches Sind Ihre Wunsch oder Fragen („Knacknüsse“), also Dinge oder Beobachtungen, die Sie zu dieser Veranstaltung beantwortet haben möchten? Zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie kann ich die Veranstaltungsgestaltung verbessern? ▪ Wie kann die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden gefördert werden? ▪ Welche Rahmenbedingungen oder Lehrformen sind angedacht, um die Kommunikation der Studierenden zu befördern?
3. Die Lehrveranstaltung (Rahmenbedingungen, Zielgruppe, Idee der Veranstaltung und die angedachten didaktischen Interventionen)	<p>Beschreiben Sie die Studierendengruppe, die Ziele und die angedachten Arbeitsformen der Veranstaltung anhand der folgenden Kriterien:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ (Initiator*innen, Verantwortliche, Nutznießer*innen) ▪ Name, Thema, Studiengänge/Abschlusstypen ▪ Kurze inhaltliche Beschreibung (Inhalte, Fachbezug) und Einordnung in das Curriculum ▪ Formen der Veranstaltung (Präsenz/Blockveranstaltung/e-learning) ▪ Angedachte Lehr-/Lern Ziele der Veranstaltung ▪ Didaktisch-methodische Elemente (angedachte Lehrinterventionen zu Erreichung der Ziele) der Veranstaltung (Interaktions- und Arbeitsformen, Prüfungen) ▪ Umfang (Dauer, Workload) ▪ Ressourcen (Material, Personal) ▪ Besonderheiten bei dieser Veranstaltung bekannt aus vorhergehenden Semestern.
4. Der Evaluationsgegenstand, bzw. der zu evaluierende "Ausschnitt" des Lehr-, Lernhandeln oder der Lernergebnisse	<p>Greifen Sie einen für Sie wesentlichen Teilbereich aus Ihrer Veranstaltung heraus, den Sie evaluieren möchten. Nach folgenden Ebenen könnten z. B. gefragt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehrhandeln <ul style="list-style-type: none"> ▪ Festlegung der Ziele ▪ Festlegung der Inhalte ▪ Definition der Intervention ▪ Festlegung der Prüfungsformen ▪ Lernhandeln <ul style="list-style-type: none"> ▪ Selbstgesteuert/Autonom ▪ Zielgerichtet/offen für alternativen ▪ Zielt auf einen Lernzuwachs, Kompetenzerweiterung ▪ Lernergebnisse <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ergebnisse, die sich aus dem Zusammenkommen von Lehrhandeln du Lernhandeln ergeben <p>Überlegen Sie ferner: Was genau evaluiert werden soll? Zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie die Studierenden ihre Ziele erreichen? • Wie die Studierenden lernen bzw. sich künstlerische Professionalität aneignen? • Wie Sie als Lehrende die Studierenden begleiten, damit diese ihre Ziele erreichen oder eine eigene Künstlerpersönlichkeit entwickeln können? • Ob Ihre gesetzten Lernziele mit dem Wissenstand der Studierenden kompatibel sind?

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Schritte 5 bis 10	Aufgabe/zu beantwortende Fragen
5. Die Evaluationsfragestellung	Beschreiben Sie mit der Evaluationsfragestellung, was Sie an Ihrer Lehrveranstaltung herausfinden wollen. Vergleichen Sie zur Formulierung von Evaluationsfragestellungen die sieben Eigenschaften nach Beywl, Bestvater & Friedrich (2011) im Anhang 2.
6. Das Datenerhebungsinstrument ¹	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Welches Instrument/Verfahren ist für die Erhebung der Daten zur Beantwortung der Evaluationsfrage geeignet?
7. Die Beschreibung der Datenerhebung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beschreiben Sie kurz, wie sie die Daten erheben und Auswerten wollen.
8. Das Vorgehen bei der Datenauswertung	<ul style="list-style-type: none"> • Überlegen Sie sich, wie Sie die Daten auswerten wollen (qualitativ/quantitativ; direkt mit einer Flipchart/Metaplanwand; Statistikprogramme, Qualitative Daten Auswertungsprogramme wie MAXQDA, etc.)
9. Die Evaluationsergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> Wie sollen die Ergebnisse aufbereitet? Wem sollten die Ergebnisse präsentiert werden?
10. Die Schlussfolgerung	<ul style="list-style-type: none"> Wer soll an den Ergebnissen teilhaben? Wie werden die Ergebnisse genutzt?

Tab. 2: 10 Schritte zur Selbstevaluation der Lehre (Quelle: Eigene Darstellung)

Ein weiteres Arbeitsblatt zur eigenen Planung einer Selbstevaluation von Beywl, Bestvater & Friedrich findet sich im Anhang. Dieses stellt etwas deutlicher die konkrete Verbindung zwischen Lehrplanung und Untersuchungshandeln her (siehe Anhang 3).

Hintergrundwissen: Methoden der empirischen Sozialforschung

In diesem kleinen Abschnitt werden einführende Worte zum Thema der empirischen Sozialforschung gegeben. Diese Informationen können in eigenen Evaluationsprojekten als Hintergrundfolie mitbedacht werden.

Sozialwissenschaften befassen sich im Allgemeinen mit der Formulierung von theoretischen Aussagen/Theorie über unterschiedlichste gesellschaftliche Zusammenhänge. Diese theoretische Aussagen/Theorie sollen sich auf empirische Phänomene (Empirie kommt aus dem Griechischen und bedeutet Sinneserfahrungen), für die Sozialwissenschaften auf gesellschaftliche Zusammenhänge, beziehen. Um diese empirischen Phänomene greifbar zu machen, werden unterschiedliche Herangehensweisen – die Beobachtung, die Befragung oder die Analyse von Dokumente – genutzt (vgl. Brüsemeister 2000, S. 13 ff.). Beispielsweise können über eine Befragung die Erfahrungen und über eine Beobachtung Handlungen und Verhalten von Personen oder über die Analyse von Dokumenten darin gespeichertes Wissen/Informationen sichtbar gemacht werden. Abbildung 8 zeigt eine Aufgliederung der drei wichtigsten Methoden der Datenerhebung: die Befragung, die Beobachtung und die Erfassung von Dokumenten/Ergebnissen:

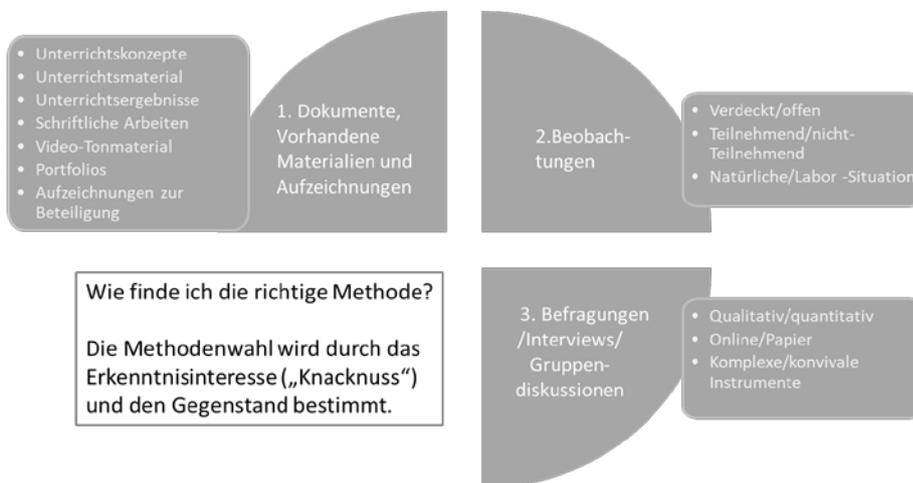


Abb. 8: Methoden empirischer Sozialforschung (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Aufgabe im Forschungsprozess (für die Selbstevaluation des Untersuchungshandelnden) besteht nun darin, die empirischen Phänomene – ausgehend von der empirischen Datengrundlage bis hin zu einem theoretischen Konstrukt/Aussage – methodisch nachvollziehbar darzustellen, um schließlich entsprechende allgemeingültige Aussagen daraus abzuleiten (vgl. Brüsemeister 2000, S. 13 ff.). Zwei grundlegende Herangehensweisen (Forschungslogiken) der empirischen Sozialforschung bestimmen dabei den Zugang zu den empirischen Phänomenen: Die qualitative und die quantitative Forschungslogik. „Die Begriffe ‚Überprüfen‘ und ‚Entdecken‘ bezeichnen den Hauptunterschied, aus dem sich alle weitere Unterschiede zwischen den Methoden ergeben“ (ebd., S. 21). Die quantitative Logik besteht insbesondere darin, auf Basis bereits bestehender theoretischer Aussagen eine Überprüfung dieser Aussagen herbeizuführen, um die Aussagen/Thesen zu bestätigen oder zu verwerfen. Die quantitative Logik untersucht Fälle (z. B. Befragte) in großer eher repräsentativer Anzahl, um aggregierte Aussagen über Gruppen zu erhalten. Die qualitative Logik untersucht „die intensive und umfängliche Analyse einer begrenzten Anzahl von Fällen“ (Heiser 2018, S. 28), um verallgemeinernde Aussagen daraus zu entdecken bzw. zu konstruieren (vgl. Heiser 2018, Brüsemeister 2000). Das Ziel der qualitativen Forschungslogik ist die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen Fällen. Zusammengefasst: Der Ausgangspunkt der Analyse der qualitativen Forschungslogik ist der einzelne Fall, der der quantitativen Logik die Gruppe.

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Kuckartz (2014) gibt eine pragmatische Definition zu diesen Forschungslogiken in Bezug auf die entstehenden Datentypen: „Als quantitative Daten werden numerische Daten, also Zahlen, bezeichnet. Qualitative Daten sind demgegenüber vielfältiger, es kann sich um Texte, aber auch um Bilder, Filme, Audio-Aufzeichnungen, kulturelle Artefakte und anderes mehr handeln“ (ebd., S. 14). Nachfolgend eine Übersicht zu möglichen quantitativen und qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden:

Der Werkzeugkasten empirischer Sozialforschung		
	Quantitative Methode	Qualitative Methode
Erhebungsmethode	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Standardisierte Befragung ▪ Standardisiertes Interview ▪ Standardisierte Beobachtung ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Experteninterview ▪ Narratives Interview ▪ Problemzentrierte Interview ▪ Teilnehmende Beobachtung ▪ ...
Auswertungsmethode	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Statistische Verfahren ▪ Quantitative Inhaltsanalyse ▪ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualitative Inhaltsanalyse ▪ Narrationsanalyse ▪ Grounded Theory Methodologie ▪ Objektive Hermeneutik ▪ ...

Tab. 3: Werkzeugkasten der empirischen Sozialforschung (Heiser 2018, S. 26)

Auch bei der Entwicklung der *Selbstevaluation* sollte in Abhängig vom Erkenntnisinteresse und der Forschungsfrage die entsprechende Forschungslogik und -methodik gewählt werden. Jedoch sollte bei der *Selbstevaluation* die Methodenauswahl stärker ein angemessener Aufwand entsprechend des Nutzens für die Lehre im Vordergrund stehen als komplexe methodische Forschungsdesigns. Hier erfüllen eher kleine „Mini-Methoden“ einen angemessenen Aufwand. Zur Hilfe der leichteren Entscheidungsfindung für eine passende Methode folgend einige Fragen:

- Geht es bei der Fragestellung eher um die Überprüfung (eher quantitative Verfahren) oder um das Entdecken/Aufklären eines Sachverhaltes (eher qualitative Verfahren)?
- Sollen allgemeingültige Aussagen über Gruppen (eher quantitative, aggregierte Daten bspw. durch eine Befragung) oder einzelfallbezogene, im Kontext situierte Aussagen (eher qualitative textliche Interviewdaten) erhoben werden?
- Welche Art von Methode erlaubt es diese Daten (Daten aus: Dokumenten/Beobachtungen/Interviews) zu erheben?

E BEOBACHTEN, BEFRAGEN, DOKUMENTE ANALYSIEREN: MÖGLICHKEITEN DES DATENERHEBENS UND -AUSWERTENS

Wie bereits in den 10 Schritten zur Selbstevaluation vorgestellt, folgen im Anschluss an die Definition des Gegenstands und der Fragestellung die Datenerhebung sowie die Datenauswertung und -interpretation. Es muss überlegt werden, welche Daten wie erhoben werden sollen, um die Fragestellung klären zu können. Insbesondere die drei Zugänge der empirischen Sozialforschung zur „Entschlüsselung“ von sozialen Phänomenen – die Beobachtung, das Interview/Gespräch und die Analyse von Dokumenten – sind die bedeutsamen Verfahren zur Erhebung von Daten. Folgend werden diese drei Zugänge *Beobachten, Befragen und Analyse von Dokumenten* praxisorientiert dargestellt. Es soll gezeigt werden, wann und wie diese sinnvoll nutzbar sind.

1. Einordnung der drei Erhebungsmethoden in Bezug auf Lehre und Lernen

Zum tatsächlichen Gebrauch dieser drei Erhebungsmethoden in Lehre und Lernen machen Beywl, Bestvater & Friedrich (2011) einen Vorschlag. Wie zuvor erwähnt, unterscheiden sie dabei zwischen dem Forschungshandeln (dieses inkludiert die Methoden Dokumentenanalyse, Beobachtungen und Befragungen), dem Lehrhandeln und den Lernresultaten. Sie legen dar, welche Methode für einen Gegenstand sinnvoll eingesetzt werden kann. Das bedeutet, die Methodenwahl sollte je nach Gegenstandswahl getroffen werden (ebd., S. 66). So gibt Tabelle 4 einen ersten Einblick darein, welche Methoden zu welchem Gegenstand der Lehre und des Lernens passen können.

Elemente von Lehre und Lernen			
Methode	Lehrhandeln	Lernhandeln	Lernresultate
Erfassung von Dokumenten und Ergebnissen	O	+	++
Beobachtung	++	++	+
Befragung	+	O	+

++ zuerst prüfen, + zweitrangig, o drittrangig

Tab. 4: Elemente von Lehre und Lernen und Methoden (Beywl, Bestvater & Friedrich 2011, S. 66)

In Tabelle 4 wird deutlich: Interaktionen (Prozesse) oder Aktivitäten des Lehrens und/oder Lernens lassen sich am besten über Beobachtungen erfassen, Lernresultate (Outputs, Outcomes) durch

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

dokumentierte Ergebnisse der Lernenden, der Erwerb und die Ergebnisbewertung von motorischen Kompetenzen über Beobachtungen und kognitive Kompetenzen über Befragungen (Kompetenzabfragen). Bei der Entscheidung für eine Methode sollte ebenso die Fragestellung bedacht werden. So kann es wichtig sein, Studierende Fragen zum Lehrhandeln in einem *summativen* Befragungsinstrument zu stellen.

Die Tabelle 4 verdeutlicht, dass der aktive Prozess des Lehr- und Lernhandelns bevorzugt mit Beobachtungsmethoden erhoben werden kann. Lernresultate lassen sich bevorzugt über Dokumente und Ergebnisse festhalten, wohingegen Befragungen von Studierenden eher aus retrospektiver Sicht das Lehr- und Lernhandeln erfassen können. Die Methodenwahl sollte demnach entsprechend des zu erfassenden Gegenstandes ausgewählt werden. Ein Vorschlag für zielgenaue und den Lernprozess unmittelbar unterstützende (konviviale) Methoden bzw. Teaching-Assessment-Techniques findet sich im Anhang 1.

2. Datenerhebung

a. Beobachtungen

Beobachtungen werden im Allgemeinen genutzt, „wenn [Forschende, d. V.] auf wenig bekannte soziale Phänomene stoßen, die es zunächst einmal zu beschreiben gilt (...)“ (Brüsemeister 2000, S. 15). Kurz: Wenn noch keine klaren Punkte über den Gegenstand beschrieben sind.

Alltagsbeobachtungen und wissenschaftliches Beobachten

Im „Unterschied zur Alltagsbeobachtung, die nach individuellen Interessen und Werten mehr oder weniger beliebig vonstattengeht, setzt die systematische Beobachtung einen genauen Beobachtungsplan voraus, der vorschreibt, was (und bei mehreren Beobachtenden auch von wem) zu beobachten ist, was für die Beobachtung wesentlich ist, ob bzw. in welcher Weise das Beobachtete gedeutet werden darf, wann und wo die Beobachtung stattfindet und wie das Beobachtete zu protokollieren ist“ (Bortz & Döring 2006, S. 262).

Demnach sollten Beobachtungen „zielgerichtet und methodisch kontrolliert“ (Beywl et al. 2011, S. 40) erfolgen und mit klaren Kriterien ausgestattet sein. Für die Umsetzung in der Lehre ist jedoch eine praxisorientierte Anwendung wichtig, gleichwohl sollte ein systematisches Vorgehen erfolgen. Wichtig sind wieder die genau formulierte Fragestellung, der Evaluationszweck und die formulierten einzelnen Ziele der Beobachtung sowie die Fixierung in einem Beobachtungsplan (siehe folgendes Beispiel). Die Beobachtungen der Lehre müssen schließlich protokolliert und systematisch ausgewertet werden, um die Genauigkeit der Ergebnisse zu erhöhen.

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Je nach Ziel der entwickelten Selbstevaluation, sollten evtl. auch Kolleg/innen und/oder Studierende in die Beobachtungen einbezogen werden. Wird eine eher offene Form gewählt, sollte das Ziel auf einer allgemeinen Ebene für die Studierenden transparent sein. Wird eine eher verdeckte Form gewählt, sollte das konkrete Ziel nicht kommuniziert werden. In einer *verdeckt-teilnehmenden* Beobachtung wäre es auch vorstellbar, dass die Studierenden nicht von der Fragestellung sowie der Teilnehmenden Person als Beobachtende erfahren, damit keine Ergebnisse aus sozialerwünschtem Verhalten entstehen.

Wie an den untenstehenden Beispielen deutlich wird, variieren der Standardisierungsgrad der Beobachtung und die Art der Beteiligung von Personen entsprechend der gewählten Beobachtungsform. Nachfolgend werden aus der Sozialwissenschaft stammende Beobachtungsform vorgestellt und auf die Lehre an Musikhochschulen übertragen:

- *Teilnehmend-offene* Beobachtung: Ein Rektor oder Dekan beteiligt sich in einem Fachbereich zur Erkundung von Gruppenproblemen offen an Gesprächen zwischen den Studierenden und dem Lehrenden. Oder: Ein Lehrender möchte herausfinden, wie Gruppenarbeit verbessert werden kann und nimmt an den Gruppenarbeitsphasen als Teilnehmer und Beobachter teil. Ziel der Evaluation ist demnach die Verbesserung von Gruppenarbeit. Dazu stellt sich der Lehrende folgende Fragen:
 - Welchen Stellenwert nehmen gemeinsame Gruppenarbeiten für das Lernen Einzelner ein?
 - Welche Schwierigkeiten erwachsen bei der Kooperation in Gruppenarbeiten?
 - Inwieweit können sich die einzelnen Gruppenarbeitsmitglieder die Arbeit einbringen?

Das Evaluations-Ziel dieser *teilnehmenden-offenen* Beobachtung für den Lehrenden könnte wie folgt formuliert werden: Was ist der Gewinn bzw. der Mehrwert für den Einzelnen und die Gruppe, wenn Gruppenarbeiten über mehrere Sitzungen selbstständig erstellt werden? Wo tauchen Schwierigkeiten in der Kooperation auf?

Die Beobachtungen werden vom/von der Lehrenden schriftlich in der Tabelle (z.B. wie in Tab. 5) dokumentiert. Zur Auswertung der Ergebnisse werden die wesentlichen thematischen Punkte pro Frage zusammengefasst. Die zusammengefassten Inhalte können mit der Gruppe besprochen werden.

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Wie lässt sich die Gruppenarbeit verbessern?	Beobachtung	Bemerkung
Handeln und Verhalten der einzelnen Gruppenmitglieder in der Kooperation, dem Lernprozess.
Beobachtete Schwierigkeiten im Kooperationsprozess.
Gründe für Beteiligung/nicht Beteiligung.
Arten und Unterschiede bei den erreichten Lehrerfolgen bzw. -ergebnissen.

Tab. 5: Beispiel für einen Beobachtungsbogen (Quelle: Eigene Darstellung)

- *Teilnehmend-verdeckte* Beobachtung: Ein/e Künstlerkolleg*in nimmt nach Absprache mit der Lehrperson an einem Ensemble oder Orchesterprojekt aktiv teil. Die Teilnahme als beobachtende Person bzw. die Evaluationsabsicht wird gegenüber den Studierenden nicht kommuniziert. Das Ziel könnte in diesem Fall sein, die Entwicklung des Projektes für den Lehrenden in den Blick zu nehmen. Die einzelnen zu beobachtenden Aspekte müssten vereinbart werden.
- *Nichtteilnehmend-offen*: Eine Kolleg/in beobachtet eine Klasse bzw. ein Seminar oder einen Einzelunterricht beispielsweise zum Thema Interaktion und Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden. Dabei ist die Beobachtende anwesend aber nicht an der Kommunikation beteiligt (man könnte auch von kollegialer Hospitation sprechen). Die Studierenden sind über die Ziele grob informiert. Ein anderes Beispiel für die *Nichtteilnehmend-offen* Beobachtung: Die Studierenden beobachten die Vorträge (z. B. Vorspiele) ihrer Kommiliton/innen. Grundlage ist ein (vom Lehrenden oder gemeinsam) definierter Beobachtungsbogen mit festgelegten Kriterien, um den jeweiligen Vortrag zu erfassen. Nach dem Vortrag stellen die Beobachtenden ihre Beobachtungen und Einschätzungen/Verbesserungsvorschläge im Plenum/der Klasse vor. Die/der Lehrende oder ein/e Studierende/r hätte die Aufgabe, die Gemeinsamkeiten der dargestellten Ergebnisse hervorzuheben, der Lehrende oder eine weitere Person moderiert diesen Austausch.
- *Nichtteilnehmend-verdeckte* Beobachtung: Ein Musikpsychologe beobachtet in einem konstruierten Experiment hinter einer Einwegscheibe die Erarbeitung eines Gesangsstückes zweier Schulklassen durch eine/n Lehrer/in. Ein weiteres Beispiel: Eine Künstlerkollegin beobachtet (aus dem Publikum heraus) nach Absprache mit der Lehrperson deren Klassenvorspiel mit dem vorher nicht gegenüber den Studierenden kommunizierten Ziel, eine Person für die Teilnahme an einem Wettbewerb auszuwählen.

b. Befragungs- bzw. Interviewformen

Befragungs- und Interviewformen können entweder eher standardisierte oder eher offene Formen annehmen. Diese beiden Formen finden Anwendung in Fragebögen, Erzeugnissen aus Einzelgesprächen oder Gruppendiskussionen und anderen Dokumenten. Ferner können im Allgemeinen Befragungs- und Interviewformen (vgl. z. B. Bortz & Döring 2016; Bonsack et al. 2006; Flick et al. 2005; Lamnek 2000) in eher qualitative (im Ergebnis auf aggregierten Gruppennzahlen beruhende Befragungsdaten) und eher quantitative Formen (hier meist textförmige Daten aus Gesprächen oder Befragungen) unterschieden werden.²¹ Aufgrund der Komplexität und Vielfalt der Befragungs- und Interviewformen wird an dieser Stelle nur ein kleiner Einblick gegeben und auf entsprechende Fachliteratur verwiesen.

Befragungen per Fragebogen

Die schriftliche Erhebung per Papierfragebogen wird benötigt, wenn Informationen von mittleren oder größeren Gruppen erhoben werden sollen. Die Befragungsarten per Fragebogen zielen darauf ab, Meinungen, Einstellungen sowie Wissen und Motive für ein bestimmtes Verhalten zu erheben (vgl. Beywl et al. 2011, S. 65). Ein Fragebogen kann neben quantitativ ausgerichteten geschlossenen Fragen (es gibt definierte Antwortvorgaben) qualitativ auswertbare offene Fragen enthalten.²² Im Ergebnis können per Fragebogen-Erhebung die Erfahrungen der Studierenden in Form von Zahlen (Grafiken und Tabellen) oder in Textform sichtbar gemacht werden. Diese Ergebnisse können statistisch repräsentative²³ Überblicke über die Meinungen der Gruppen, ergänzt durch die subjektive Sicht in Form der textlich-inhaltlichen Ausformulierungen, geben. Üblich sind diese Befragung über einen Papierfragebogen oder eine Online-

²¹ Darüber hinaus können Befragungs- und Interviewformen folgendermaßen differenziert werden:

- nach dem Ausmaß der Standardisierung (strukturiert - halb strukturiert - unstrukturiert),
- nach dem Autoritätsanspruch des Interviewers (weich - neutral - hart),
- nach der Art des Kontaktes (direkt - telefonisch - schriftlich),
- nach der Anzahl der befragten Personen (Einzelinterview - Gruppeninterview - Survey),
- nach der Anzahl der Interviewer (ein Interviewer - Tandem - Hearing) oder
- nach der Funktion (z.B. ermittelnd - vermittelnd)“ (vgl. Bortz & Döring 2016, S. 238).

²² Eine Übersicht zu möglichen Frageformen befindet sich im Anhang 5, die gängigen geschlossenen Antwortformate im Anhang 6.

²³ Wenn die Antwortanzahl groß genug und die Zusammensetzung der Befragten-Gruppe der tatsächlichen Zusammensetzung der Gruppe entspricht.

Befragung. Gegenüber der Papierbefragung hat die Online-Befragung den Vorteil, dass keine spätere Dateneingabe (bspw. in Excel) nötig ist. Jedoch können Papierbefragungen einfacher und schneller für kleine Gruppen vom/von der Lehrenden selbst hergestellt und genutzt werden.

Für die *Selbstevaluation* kann bereits das einfache Punktekleben der Studierenden auf einer aufgemalten „Zielscheibe“ oder einer Frage mit definierten Antwortmöglichkeiten auf einer Flipchart das aufwendige Erstellen und Auswerten eines Fragebogens ersetzen. Aufgrund der Gruppengrößen vieler Seminare an den Musikhochschulen können solche Herangehensweisen empfehlenswert sein.

Persönliche Gespräche und Interviews

Persönliche Gespräche und Interviews sind immer dann einzusetzen, wenn fertige Konzepte oder Annahmen über den Untersuchungsgegenstand nicht bereits bekannt sind und somit ein standardisiertes Verfahren auszuschließen ist. Gleichwohl können die Interviewformen stärker oder weniger strukturiert sein, dies hängt von Erkenntnisinteresse und Kenntnisstand der/des Forschenden ab. Die qualitative Sozialforschung kennt eine Vielzahl von Interviewformen, wie beispielsweise das „Experteninterview“, das „Narrative Interview“ oder das „biographische Interview“ (vgl. z. B. Bonsack et al. 2006; Flick et al. 2005; Lamneck 2000). Das Ziel von Gesprächen oder Interviews besteht im Allgemeinen darin, über gezieltes Fragen und Nachfragen die interviewte Person zu befähigen, detaillierte Beschreibungen und Erzählungen über ihre Deutungen, Haltungen und Erfahrungen zu dem Thema zu generieren. Ein Vorteil der persönlichen Interviews besteht darin, Nachfragen zu ermöglichen und Verständnisfragen klären zu können und damit eine höhere Informationsdichte als in den standardisierten Fragebögen herstellen zu können. Dieses Verfahren setzt eine sehr vertrauensvolle Atmosphäre voraus.

In der Forschung beruhen qualitative Interviews in der Regel auf einem Leitfaden, der die wesentlichen Themen in „offenen“, meist W-Fragen (Was, wie, warum, etc.) vorstrukturiert. Mit einiger Adaption können gesprächsorientierte Verfahren in der Lehre genutzt werden. Dabei sollten beim Einsatz von Gesprächen und Interviews in der Lehre die zu erhebenden Fragen in gut strukturierter Form vorliegen. Bei mehrmaligem Einsatz schafft dies Transparenz, Orientierung und die Möglichkeit, die Fragen auf Basis der bisherigen Erfahrungen anzupassen. Ein einfacher Leitfaden könnte folgende Struktur²⁴ aufweisen:

²⁴ Vgl. auch Kruse 2011, S. 71 ff.

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Leitfragen/Stimuli/Erzählaufforderung		
Erzählen Sie mir doch bitte, welche Bedeutung der zwischenmenschliche Austausch, die Beziehung zu Ihrem Lehrenden, Ihrer Lehrenden im Unterricht für Sie hat?		
Inhaltliche Aspekte	Aufrechterhaltungsfragen (um den weiteren Gesprächsverlauf zu unterstützen)	Nachfragen (konkrete Nachfragen zu dein einzelnen Themen)
Interaktion	Wie erleben Sie den Austausch mit Ihrem Lehrenden, Ihrer Lehrenden? Welche Bedeutung hat Ihr/e Lehrende aktuell für Sie?	Findet der Austausch auf Augenhöhe statt? Was bedeutet das konkret?
Rollen (Lehrende/ Studierende)	Welche Rolle nimmt der/die Lehrende für Sie ein? Wie würden Sie Ihre Rolle im Unterrichtsgefüge beschreiben? Fühlen Sie sich mit dieser Rolle wohl?	Lehrerin oder „Meisterin“? Eine Art Freundin? Künstlerin?
Konflikte	Wie werden Meinungsunterschiede besprochen? Und was folgt dann? Haben Sie Erfahrungen mit Lehrerwechseln gemacht?	Welcher Art sind mögliche Meinungsunterschiede? Wie kam es zu dem Wechsel, was waren die Gründe?

Tab. 6: Beispiel für einen Leitfaden (Quelle: Eigene Darstellung)

Denkbar wäre z. B. ein per Leitfaden strukturiertes Gespräch zwischen Lehrendem/r und Studierendem/r im Einzelunterricht. Hier könnten Themen zum Lernfortschritt oder zu Kompetenzbedürfnissen etc. des Lernenden diskutiert werden. Ein Beispiel aus dem Bereich der Musikhochschulen ist der Gesprächsleitfaden zum Einzelunterricht der HfMT Köln²⁵.

Zwei Dinge sind bei der Gesprächsführung per Leitfaden zu bedenken:

1. Die gesprochene Sprache muss festgehalten (und ausgewertet) werden: Dies geschieht z. B. per Notiz des Lehrenden oder in der Sozialforschung oftmals per Tonaufnahme. Da das Führen eines Gesprächs und das parallele Notieren evtl. die Gesprächssituation stört, wäre ein/e Kolleg*in einzubeziehen.
2. Gesprächs- oder Interviewsituationen in der Lehre können immer auch Ungleichgewicht, Konfliktpotenzial oder das bewusste verschweigen von Inhalten mit sich bringen.

²⁵ https://www.hfmt-koeln.de/fileadmin/redaktion/downloads/fragebogen_gespraechsleitfaden_einzelunterricht_01.pdf [30.04.2020]

Gruppeninterviews/-diskussionen

Das bereits Gesagte zu Gesprächen und Interviews gilt auch für Gruppen. Im Unterschied zu Einzelinterviews – es geht um die Erfahrungen des Einzelnen – geht es bei Gruppeninterviews um die Erfahrungen der Gruppe, also nicht um die Perspektive eines Einzelnen. Ziel bei der Moderation eines Gruppengesprächs ist das Herstellen eines Gruppenkonsenses. Somit muss es die Gruppendiskussionsleitung schaffen, einen Diskurs innerhalb der Gruppe zu stimulieren: „Bei einer Gruppendiskussion haben wir es – genauer betrachtet – mit zwei ineinander verschränkten Diskursen zu tun: demjenigen zwischen Forschenden und Erforschten einerseits und demjenigen der Erforschten untereinander andererseits“ (Bonsack 2014, S. 225 ff.). In so einer Gruppendiskussion können beispielsweise wertvolle Informationen über eine Violinklasse erhoben werden. Zu bedenken ist jedoch, dass die Rollen zwischen der forschenden Person (vielleicht dem Lehrenden) und den Erforschten (vielleicht den Studierenden oder auch dem Lehrenden) sehr deutlich unterschieden werden müssen. Ist der Lehrende in der Selbstevaluation als Forscher zu stark in den Diskurs involviert, dann sollte eine externe Moderation die Diskussion führen. Ein in den Hochschulen beliebtes qualitatives Erhebungsinstrument, welches anleihen an qualitativen Gruppendiskussionen nimmt – TAP (Teaching-Analysis-Poll)²⁶ – kann als Beispiel für ein Gruppendiskussionsverfahren angesehen werden.

c. Dokumente und Aufzeichnungen

Dokumente stellen den dritten Weg bei der „Entschlüsselung der Empirie“ dar (vgl. Brüsemeister 2000, S. 17). Mit Dokumenten sind alle Daten oder Objekte gemeint, die „Erzeugnisse und Verhaltensspuren“ (Beywl, Bestvater & Friedrich 2011, S.63 f.) aus bereits vergangenen Handlungen sind. Es können Unterrichtsmaterialien der Studierenden (Video- und Tonaufzeichnungen, Präsentationen, Hausarbeiten, Prüfungsprotokolle) und andere Evaluationsdaten sein, aber auch Materialien der Lehrenden (wie ein schriftliches Unterrichtskonzept oder Präsentationen, Handouts, etc.). Diese Dokumente können z. B. in Bezug auf das Ausmaß des Erreichens von Lernzielen, auf eventuelle Kompetenzlücken der Lernenden oder möglicher Lücken im eigenen Lehrkonzept des Lehrenden evaluiert werden. Da diese Daten in Form von Dokumenten meist bereits vorliegen, müssen sie nicht extra erhoben sondern nur ausgewertet werden.

²⁶ https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/21130/Tagungsband_QM_Systeme_Entwicklung.pdf?sequence=1&isAllowed=y [30.04.2020]

3. Daten auswerten

Aus den Beobachtungen, Befragungen oder Dokumenten ergeben sich verschiedene Datensätze. Diese Daten können in Form von Tabellen bestehend aus Zahlen oder Textaufzeichnungen des Lehrenden bzw. der Studierenden vorliegen. Um diese Daten nutzen zu können, müssen sie je nach Art der Datenform (qualitative: textförmige oder quantitativ: zahlenförmige) und der verwendeten Methoden (offen oder geschlossen) ausgewertet werden. Folgend einige Hinweise zur Auswertung qualitativer (vereinfacht textlicher Daten) und quantitativer (zahlenorientierte) Daten.

a. Auswerten von Fragebögen (quantitative Daten)

Dieser kleine Abschnitt soll den nicht versierten Lesenden einen kleinen Einblick in die Möglichkeiten der Aufbereitung/Auswertung von quantitativen, d. h. an zahlenorientierten, Daten geben. Für die Durchführung größerer Befragungen gibt es auch zahlreiche kostenfreie Tools.²⁷ Im Unterschied zu diesen großen Befragungen gilt für die *Selbstevaluation*, dass möglichst zielgenaue und „kleine“ Fragestellung umgesetzt werden, die ohne große technische Hilfsmittel umgesetzt werden können. Beispielsweise können kleine Befragungen (3 bis 5 Fragen) auf eine Flipcharts geschrieben werden. Diese werden dann auf Zuruf und Handzeichen oder per Punktekleben beantwortet und auf der Flipchart notiert. Alternativ können auf der Flipchart direkt Fragen und Antwortmöglichkeiten in Tabellen aufgezeichnet werden. Die per Zuruf und Handzeichen erhobenen Daten werden ausgezählt und in die Tabellen übertragen. Ein Foto kann hierbei der Dokumentation dienen. Auch können die Daten zur weiteren Nutzung einfach in eine Excel-Tabelle übertragen werden. Im Folgenden soll gezeigt werden, wie rein deskriptiv (also beschreibend) solche Daten in Tabellen und Grafiken übersichtlich dargestellt werden können. Bei der Auswertung von Fragebögen aus Lehrveranstaltungsevaluationen oder kleinen *Selbstevaluationen* reicht meist eine Häufigkeitsverteilung aus. Es wird die absolute Anzahl der Nennungen pro Antwortmöglichkeit zusammengezählt (35 Personen sagen „sehr gut“, 51 sagen „gut“, usw.). Aus allen gegebenen Antworten wird die Summe errechnet, diese wird mit

²⁷ <https://www.grafstat.de/index.php> [25.06.2020] Grafstat ist ein für öffentliche Bildungseinrichtungen frei lizenziertes Programm. Hier kann man Fragebögen erstellen, gestalten und drucken. Darüber hinaus können Online-Befragungen durchgeführt und die Daten ausgewertet und präsentiert werden.

<https://www.limesurvey.org/de/> [25.06.2020] Limesurvey eine Open-Source-Umfrage-Software, die ebenso Befragungen erstellen, ausführen, kontrollieren und auswerten lässt. Es kann auf einem eigenen Server gehostet werden.

<https://www.socscisurvey.de/> [25.06.2020] „sosci“ ist für wissenschaftliche Nutzung frei. Es können Befragungen erstellt, ausgeführt und ausgewertet (dieses Auswertungsmodul ist kostenpflichtig) werden.

Kommerzielle und nur begrenzt frei nutzbare Varianten sind bspw.: Surveymonkey, unipark, lamapoll und viele weitere.

„gültige Werte“ bezeichnet. Die fehlenden Werte (also alle, die bei dieser Frage nicht geantwortet haben oder nicht Anwesend waren) werden aufgeführt. Schließlich wird aus den „gültigen“ und „fehlenden“ Werten eine Gesamtsumme gebildet.²⁸ Sind die gegebenen „gültigen Antworten“ etwa größer als 20 Antworten können prozentuale Häufigkeit dargestellt werden (errechnet wie folgt: „Gültige Antwort“ einer Antwortmöglichkeit geteilt durch die Summe aller gegebenen „gültigen Antworten“ mal Hundert (Tab. 7)).

Wie beurteilen Sie aus heutiger Sicht die fachliche Betreuung Ihres Studiums an der Hochschule?	Häufigkeit absolut	Häufigkeit prozentual
sehr gut	35	32%
eher gut	51	46%
teils/teils	12	11%
eher schlecht	8	7%
sehr schlecht	4	4%
gültige Werte	110	100%
fehlende Werte	4	
Gesamt	114	

Tab. 7: Tabellarische Darstellung von Häufigkeiten

Diese Häufigkeitsverteilungen können, soweit die Gruppengrößen dies zulassen, in zwei Gruppen vergleichend gegenübergestellt werden. So können bspw. zwei Studierendengruppen aus unterschiedlichen Studiengängen oder zwei Zeitpunkten vergleichend betrachtet werden. Dieser Vergleich wird in einer sogenannten Kreuztabelle dargestellt. Für den Vergleich können entweder nur die absoluten Häufigkeiten (Tab. 8) oder die prozentualen Relationen (Tab. 9) dargestellt werden. Achten Sie bei den Vergleichen auf die tatsächlichen Gruppengrößen, wählen sie die Prozente nur, wenn beide Gruppen größer 20 sind. Achten sie beim Vergleich von absoluten Zahlen, dass die Gruppengrößen sich nicht stark voneinander unterscheiden. Weitere Beispiele zu den vergleichenden Darstellungen finden sich in den Tabellen 9 und 10 und in den Abbildungen 9 und 10.

Wie beurteilen Sie aus heutiger Sicht die fachliche Betreuung Ihres Studiums an der Hochschule?	sehr gut	eher gut	teils/teils	eher schlecht	sehr schlecht	Gesamt
Gruppe 1: Künstlerische Ausbildung	22	30	8	5	3	68
Gruppe 2: Pädagogisch-künstlerische Ausbildung	13	21	4	3	1	42
Gesamt	35	51	12	8	4	110

Tab. 8: Kreuztabelle absolute Häufigkeiten

²⁸ Sind „ungültigen Werten“, bspw. nicht lesbare oder Mehrfachangekreuzte Skalenpunkte einer Frage (sowohl „gut“ als auch sehr gut“, sollten diese nicht in die Auswertung aufgenommen werden. Sie könnten separat als ungültige Werte gezählt werden.

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

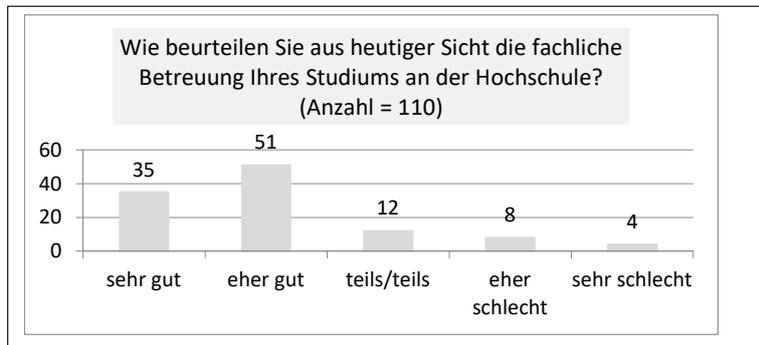


Abb. 9: Darstellung der Häufigkeiten in Form einer Grafik

Wie beurteilen Sie aus heutiger Sicht die fachliche Betreuung Ihres Studiums an der Hochschule?	sehr gut	eher gut	teils/teils	eher schlecht	sehr schlecht	Gesamt
Gruppe 1: Künstlerische Ausbildung	32%	44%	12%	7%	4%	100%
Gruppe 2: Pädagogisch-künstlerische Ausbildung	31%	50%	10%	7%	2%	100%

Tab. 9: Kreuztabelle der prozentualen Werte zweier Gruppen ((Wert X_i /Gesamtanzahl)*100)

Wie beurteilen Sie aus heutiger Sicht die fachliche Betreuung Ihres Studiums an der Hochschule?	sehr gut	eher gut	teils/teils	eher schlecht	sehr schlecht	Gesamt
Gruppe 1: Künstlerische Ausbildung	20%	27%	7%	5%	3%	62%
Gruppe 2: Pädagogisch-künstlerische Ausbildung	12%	19%	4%	3%	1%	38%
Gesamt	32%	46%	11%	7%	4%	100%

Tab. 10: Kreuztabelle der prozentualen Verteilung zwei Gruppen im Vergleich ((Wert X_i /Anzahl Gruppe X)*100 usw.)

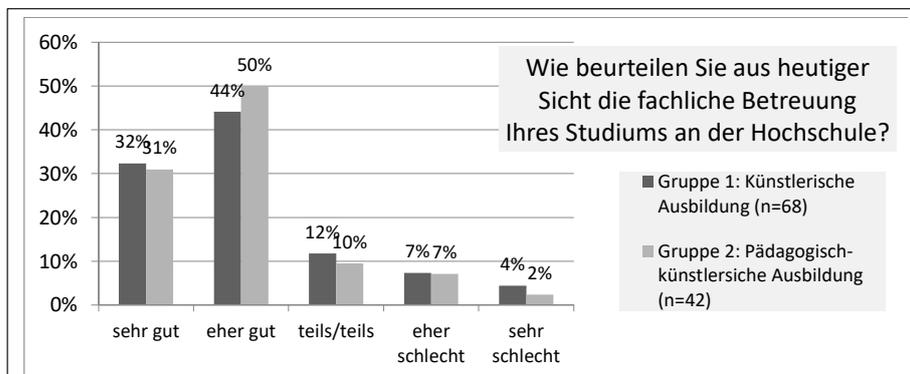


Abb. 10: Darstellung des Vergleichs zweier Häufigkeiten in Form einer Grafik

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Für weitergehende Informationen zu diesem Thema empfiehlt sich beispielsweise das Buch „Statistik für Soziologen“ von Rainer Diaz-Bone (2019). Insbesondere das Kapitel 2 „Grundbegriffe“ und das Kapitel 3 „Univariate Analyse“ stellen alle wesentlichen Informationen bereit, die für die aus Sicht der Datenaufbereitung von Evaluationen der Lehre benötigt werden.

b. Auswerten von textbasierten Daten (qualitative Daten)

Dieser Teil gibt einen sehr kleinen Eindruck in das Thema Umgang mit textbasierten oder qualitativen Daten. Ziel ist es, das Lesende erste Möglichkeiten an die Hand bekommen, um ihre Daten für die Verbesserung der Lehre zu sortieren, auszuwerten und übersichtlich aufzubereiten.

Das Auswerten von Textantworten aus Studierendenbefragungen oder aus Rückmeldungen zu einem Seminar kann im Allgemeinen nicht mit dem sehr komplexen Vorgehen der qualitativen Forschung gleichgesetzt werden. Lehrende oder Auswertende einer Befragung mit Textantworten sollten im Ergebnis die „thematische Essenz“ aus den Antworten ziehen, um die Veranstaltung entsprechend reflektieren zu können. Forschung im engeren Sinne kann hier selten geleistet werden und ist auch nicht das Ziel der *Selbstevaluation*. Jedoch können erhaltene textbasierte Daten aus Diskussionsrunden, Gesprächen oder Freitextantworten aus Befragungen, qualitative Daten genannt werden. Zum besseren Verständnis der Textdaten bietet es sich an, diese zusammenzufassen, zu kategorisieren und zu interpretieren. Aus der Perspektive der qualitativen Forschung wird deutlich, dass diese Daten immer in einem sozialen Kontext von Personen, Situation, Zeit und Raum zu interpretieren sind (bspw. Beywl, Bestvater & Friedrich 2011, S. 100). Das bedeutet, trotz aller methodischen Vielfalt (vgl. z. B. Lamnek et al., S. 2010; Flick et al., S. 2005), der Lehrende „entschlüsselt die Bedeutung der qualitativen Rohdaten, situiert sie im Kontext des Evaluationsgegenstandes und bereitet sie so auf, dass sie für den je gesetzten Evaluationszweck genutzt werden können“ (Beywl, Bestvater & Friedrich, S. 100). Das Ziel einer qualitativen Auswertung sei ferner, ähnlich wahrgenommene Daten einander zuzuordnen und die entstehenden Kategorien (Gruppen/Themen) und deren Unterkategorien zu benennen und zu gliedern (ebd.). Im einfachsten Fall werden Textpassagen „ähnlichen“ Inhalts (Austausch in Arbeitsgruppen, Selbstständige Ensemblearbeit, etc.) in jeder Rückmeldung von einzelnen Studierenden gesucht, benannt und mit einer jeweiligen Farbe markiert. Die sich wiederholenden oder gemeinsamen Aussagen können in einer separaten Datei zusammengefasst werden (dies gilt in Anlehnung an die zusammenfassende Inhaltsanalyse von Mayring (vgl. Mayring 2010 oder Kukartz 2012)). Dieses Verfahren kann mit Hilfe von Tabellen strukturiert werden. Hierzu kann die Profilmatrix (Tab. 11) geeignet sein:

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Profilmatrix (vgl. Kukartz 2012, S. 74)				
Themengruppe und Person	Thema A	Thema B	Thema C	Fallzusammenfassung auf Personenebene
Person 1	Aussagen zum Thema A	Aussagen zum Thema B	Aussagen zum Thema C	Zusammenfassung Person 1
Person 2	Aussagen zum Thema A	Aussagen zum Thema B	Aussagen zum Thema C	Zusammenfassung Person 2
Person 3	Aussagen zum Thema A	Aussagen zum Thema B	Aussagen zum Thema C	Zusammenfassung Person 3
Zusammenfassung der Aussagen	Aussagen zum Thema A	Aussagen zu Thema B	Aussagen zu Thema C	

Tab. 11: Profilmatrix zur Auswertung von qualitativen Daten (Kuckartz 2014, S. 74)

F UMSETZUNG DER SELBSTEVALUATION IN DER LEHRE

Zur eigenen Umsetzung der Selbstevaluation ist es ratsam, sich an der vorhergehenden Systematik (10 Schritte zur Selbstevaluation) zu orientieren. Dabei sollte die Systematik nach eigenen Bedürfnissen/Erfordernisse angepasst werden. Nicht jeder Punkt ist für eine Veranstaltung, eine Fragestellung und eine/n Dozent*in relevant. Um Eindrücke zur konkreten Umsetzung dieser Systematik in musikbezogenen Seminaren zu erhalten, wurden von mir zwei Fallbeschreibungen konstruiert. Da diese nicht in der „realen“ Praxis umgesetzt wurden, bitte ich eventuelle Unterschiede zu ihren Erfahrungen zu entschuldigen.

1. Beispiel-Evaluationen aus der Lehre

1. Summative Evaluation mit pre-post-Design (Vorher-Nachher-Vergleich) am Ende der Veranstaltung in einem Musikvermittlungs-/Pädagogikforum

Das nachfolgende Beispiel zeigt eine fiktive Vorbereitung auf eine Veranstaltungsevaluation. Es wurde sich sehr klar an die Vorgehensweise der 10 Schritte zur Evaluation gehalten

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

In diesem Beispiel soll es um eine Lehrende eines Musikvermittlungsseminars gehen. Es besteht der Wunsch, die Erfahrungen der Studierenden stärker in den Diskurs des Unterrichts einzubeziehen. Dazu sollen neue didaktische Interventionen mit evaluativen Verfahren verknüpft werden.

Schritte 1 bis 10	Evaluations- und Lehrplanung zum Seminar Musikvermittlung von
1. Die Selbstevaluator*innen und ihr Handlungsfeld Lehre	Die Lehrende hat bisher einige Semester Lehrerfahrung. Es sind durchaus Erfahrungen vorhanden, die weiter erworben und ausgebaut werden sollen. In Bezug auf das Thema der Veranstaltung und die Zielgruppe besteht eigene Praxiserfahrung.
2. Der Anlass („Knacknuss“) und Zweck der Evaluation	Anlass: Bereits im vorhergehenden Semester wurde ein ähnliches Seminar entwickelt. Die Erfahrungen daraus wurden nicht systematisch erhoben. Dies soll nun geschehen. Insbesondere die sehr reichhaltige aber heterogene Praxiserfahrung der einzelnen Teilnehmenden soll in die aktive Seminararbeit integriert werden. Dies bedeutet auch, dass die Erfahrungen der einzelnen für die Gruppe präsent werden müssen. Deshalb ist die in die Lehrplanung integrierte Zielstellung darauf aus, den Wissens- und Erfahrungsstand (-schatz) der einzelnen Teilnehmenden zu erheben.
	Zweck der Evaluation ist ...
	<ol style="list-style-type: none"> 1. die Veranstaltungsverbesserung durch Integration, Analyse und Nutzung der Perspektiven der Studierenden. 2. das Einholen einer Bestätigung bzw. der Legitimierung des „neuen“ Lehrhandelns.
3. Die Lehrveranstaltung (Rahmenbedingungen, Zielgruppe, Idee der Veranstaltung und die angedachten didaktischen Interventionen)	a) Initiatorin der Selbstevaluation ist die Lehrende selbst. Zur Unterstützung hat sie sich in der Lehrentwicklungsabteilung ihrer Hochschule beraten lassen, mit welchen Möglichkeiten Verfahren in Frage kommen. Es wurde sich für ein Selbstevaluationsverfahren entschieden. Ihr Lehrkonzept hat sie ebenfalls mit den Kolleg*innen der Lehrentwicklung diskutiert.
	b) Art/Form der Veranstaltung, Zusammensetzung der Gruppe und Kompetenzvoraussetzungen: Das Seminar findet in einem wöchentlichen Turnus (18 Sitzungen à 90 Minuten) über ein Semester statt. Die Zusammensetzung der Gruppe besteht aus Studierenden des Masters Musikpädagogik sowie aus Studierenden des Masters Musikvermittlung, ferner können weitere Studierende aller anderen musikpädagogischen Studiengänge (BA oder MA) an diesem Seminar teilnehmen. Damit sind die Kompetenzvoraussetzungen in dieser Gruppe in Bezug auf die Abschlussniveaus und die Studienfächer heterogen. Insgesamt sind 12 Studierende im Seminar, von denen 10 vorhergehend ein Instrument studiert haben oder es parallel studieren. Ein Studierender hat vorhergehend Musikwissenschaften und eine Studierende Musikmanagement und demnach kein Instrument studiert, aber beide haben viel Erfahrungen in der musikalischen Laienpraxis gesammelt.

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

	<p>c) Didaktisch-methodische Elemente (angedachte Lehrinterventionen zu Erreichung der Ziele) der Veranstaltung (Interaktions- und Arbeitsformen, Prüfungen: Es soll praxisorientiert an kleinen Musikvermittlungsprojekten gearbeitet werden, in denen die Studierenden ihre persönliche Praxiserfahrungen einerseits theoriegeleitet reflektieren sollen, andererseits ein Konzept erarbeiten, wie eigene musikpädagogische Projekte oder Musikvermittlungsprojekte umgesetzt werden können. In den ersten fünf Seminartagen geht es einerseits um eine Einführung in die Konzepte der Musikvermittlung durch die Lehrenden, andererseits um das Vorstellen der einzelnen praktischen Erfahrungen der Studierenden, die gemeinsam zusammengetragen und besprochen werden. Es wird kleine theoretische Vorstellungen durch die Lehrende geben. Die Studierenden erarbeiten die theoretischen Anregungen in der Gruppenarbeitsphase 1 aus und verknüpfen diese mit Erfahrungen aus der eigenen Praxis. Die Ergebnisse dieser Theorie-Praxis-Reflexion wird im Plenum vorgestellt. Darauf folgt die Gruppenarbeitsphase 2. Hier werden in den Gruppen und auf Basis der Theorie-Praxis-Reflexion eigene musikpädagogische und musikvermittelnde Projekte entwickelt und diskutiert. Die zu erwerben Kompetenzen sind demnach konzeptioneller Art und gleichzeitig praktischer Art und sollen an den Vorerfahrungen der einzelnen anknüpfen. Eine Präsentation/Performance der Konzepte wird als Prüfung neben dem verschriftlichten Konzept gefordert. Der Lehrende geht in eine moderierende und beratende Rolle, gibt theoretischen Input an zwei Seminartagen.</p>
	<p>d) Beschreibung der konkreten didaktischen Intervention in der Gruppenarbeitsphase 1: Mit Hilfe der folgenden Fragestellungen, die als eine Art Bedarfsermittlung dienen soll, lernen sich die Studierenden kennen. Der Lehrende kann somit die Fragen und Kompetenzen der Studierenden besser abschätzen und Nutzen. Die Studierenden bei der Entwicklung ihrer Projekte Kommiliton*innen ansprechen, um gezielt Informationen für ihre Projekte zu erhalten.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Praxiserfahrung in Bezug auf das Thema habe ich bisher gemacht? In diesen Themenbereichen bringe ich vielseitige Erfahrungen mit:
	<ul style="list-style-type: none"> - Was kann/möchte ich zum Thema gerne in den Seminar einbringen? (z. B. Haben Sie wertvolle Tipps und Tricks für die Gruppe? Kennen Sie weiterführende Literatur, Medien, Videos, Übungen, ...?)
	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Fragen beschäftigen mich rund um das Thema Instrumental-Pädagogik und Musikvermittlung? Welche Herausforderungen erlebe ich in meiner eigenen Praxis?
	<ul style="list-style-type: none"> - Zu diesen Themen möchte ich gerne mehr erfahren/das interessiert mich besonders:
	<ul style="list-style-type: none"> - Welches Instrument spiele ich?

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

	e) Allgemeine Ziele der Veranstaltung (learning outcomes bzw. Kompetenzen): Ziel 1 ist es – anknüpfend an die bisherigen pädagogischen Erfahrungen der erlebten Praxis der Studierenden im Bereich der Musivermittlung –, die Studierenden über ihre Erfahrungen in einen Austausch kommen zu lassen, damit sie darauf aufbauend musikpädagogische oder musikvermittelnde Projekte entwickeln. Ziel 2 ist es, die folgenden didaktischen und inhaltlichen Planungen auf das Wissen und die Erfahrungen der Studierenden abzustimmen.
4. Der Evaluationsgegenstand bzw. der zu evaluierende "Ausschnitt des Lehr-, Lernhandelns oder der Lernergebnisse	Der Evaluationsgegenstand baut auf den aus der Praxis stammenden Wissens- und der Erfahrungsstand (-schatz) der einzelnen Teilnehmenden auf. Dieser soll für Lehrende und Studierende sichtbar gemacht werden. Die Lehrenden können entsprechend des Wissens- und der Erfahrungsstand theoretische Inputs Planen. Sowie weitere didaktische Interventionen, die dazu beitragen sollen, dieses subjektive Wissen der Studierenden direkt in der Projektarbeit nutzbar zu machen. Der zu evaluierende Ausschnitt befindet sich auf der Ebene des Lehr- sowie des Lernhandelns.
5. Die Evaluationsfragestellung(en)	Fragestellung 1: In welchem Maße ist es gelungen, die Erfahrungen der einzelnen Studierenden für die Gruppe präsen-ter werden zu lassen? Fragestellung 2: In welchem Maße ist es gelungen, die Erfahrungen der Studierenden in das Seminar zu integrieren bzw. diese im Seminar zu nutzen?
6. Das Datenerhebungsinstrument, 7. Beschreibung der Datenerhebung	Bedarfsermittlung: Start der Veranstaltung: Moderierte Diskussion und Clustern der Themen zur Entwicklung der konkreten Kompetenzanforderungen für das Seminar. Gemeinsame Definition der zu erreichenden Anforderungen/Ziele in den sich bildenden Gruppen (siehe auch Punkt 3 d)). Überprüfung der Zielerreichung durch eine Befragung: Summative Evaluation mit quasi pre-post-Design (Vorher-Nachher-Vergleich) am Ende der Veranstaltung. Moderierte Diskussion und Fragebogen: Inwiefern konnten die angedachten gemeinsamen Anforderungen/Ziele erreicht werden? Wie groß wird der Wissenszuwachs durch den Besuch dieser Veranstaltung eingeschätzt? Welche didaktischen Methoden haben das Lernen befördert/gehindert?
8. Das Vorgehen bei der Datenauswertung	Die Datenauswertung bei der Bedarfsermittlung findet direkt im Anschluss der moderierten Erhebung statt. Die wesentlichen Themen werden mit den Studierenden gemeinsam geordnet und priorisiert. Die summative Evaluation wird mit Excel ausgewertet.
9. Die Evaluationsergebnisse	Die Ergebnisse der Bedarfsermittlung werden direkt mit den Studierenden besprochen. Die Ergebnisse der summativen Evaluation werden auch mit den Studierenden reflektiert. In einem gemeinsamen Gespräch können auf einer Flipchart 1. weiterzuführende und 2. zu verbessernde und 3. nicht mehr weiterzuführende Themen, Interaktionsformen sowie Inhalte gesammelt und diskutiert werden.
10. Die Schlussfolgerung	Die Evaluationsentwicklung erscheint aufwendig. Jedoch konnte bereits die Evaluationskonzeption das Lehrhandeln, das Lernhandeln und die Lernergebnisse deutlich konturieren. Damit dient die Evaluationskonzeption bereits als Planungsinstrument der Lehrveranstaltung. Andersformuliert, ist die Evaluation nun nicht mehr ein externes Verfahren, sondern selbst Teil der Lehre.

2. Summative Evaluation am Ende des Semesters in einem Gehörbildungsseminar

Nachfolgend eine weitere fiktive Veranstaltungsevaluation. Hier wurde bewusst eine etwas andere Darstellungsform als die tabellarische gewählt. Es wurde nachfolgend eine textlich-lose, manchmal fast notizhafte Fassung, mit eigener Nummerierung gewählt.

In diesem Beispiel soll der/die Lehrende ein/e sehr erfahrene/r Professor*in sein, der/die sich nun verstärkt dem Thema der digitalen Lehre, des Lernens mit digitalen Medien auseinandersetzen will. Es soll um ein Seminar der Gehörbildung gehen.

a) Art der Veranstaltung, Zusammensetzung der Gruppe und Kompetenzvoraussetzungen:

Ein regelmäßig stattfindendes Gehörbildungsseminar mit einer gemischten Gruppe von Lehramtsstudierenden und Studierenden künstlerischer Studiengänge sowie einem Tonmeister. Die Teilnehmenden befinden sich zwischen dem 2. und 4. Semester. Die künstlerischen Studierenden haben sehr unterschiedliche internationale Hintergründe und Sprachniveaus. Aufgrund der Heterogenität der Studiengänge sowie der Semesterspannbreite ist das Kompetenzniveau der Studierenden vermutlich sehr ungleich ausgeprägt. Die Gruppengröße liegt bei 12 Personen.

b) Ziel der Veranstaltung (learning outcomes bzw. Kompetenzen):

Die Studierenden sollen bewusstes und differenziertes Hören rhythmischer, melodischer, harmonischer, formaler und klangfarblicher Phänomene erlernen. Ebenso soll mit dieser Veranstaltung ein ganzheitliches Erfassen von Musik über das Hörend erreichen bzw. verbessert werden.

c) Didaktische Methoden/Lehrinterventionen/Aufgaben/Prüfungen:

Aufgrund der sehr heterogenen Zusammensetzung der Gruppe hat der Lehrende eine neue Lehrintervention eingeführt. Ziel ist es, den Kompetenzerwerb individuell zu fördern. Nach einer Kompetenzabfrage der Studierenden zu Beginn, hat der Lehrende eine Individualisierung der Lernmöglichkeiten über Flipped-Classroom bzw. Inverted-Classroom²⁹ eingesetzt. Einerseits werden Onlineangebote eingeführt, andererseits individuelle Sprechstunden

²⁹ https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/inverted_classroom [18.05.2020]. Das Konzept von Flipped-Classroom bzw. Inverted-Classroom besteht darin, dass die Lernenden sich eigenständig die von den Lehrenden (z. B. digital) zur Verfügung gestellten Inhalte erarbeiten. Die Präsenzveranstaltung werden dann zur Vertiefung, für Nachfragen und zur kommunikativen Validierung des Gelernten genutzt. Gewissermaßen stellt dieses Konzept das klassische Vermittlungskonzept dar: Lehrende geben Wissensinput und Lernende lernen dies für die Prüfung, auf den „Kopf“.

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

angeboten. Weitere Arbeitsweisen und Prüfungsformen waren: Musikdiktat, Gedächtnisübungen, Nachspielen/-singen, Vom-Blatt-Singen, analytische Höraufgaben.

d) Anlass:

Es sollen in dieser Veranstaltung neue digitale Lehrinterventionen genutzt und „ausprobiert“ werden. Hier besteht die Möglichkeit, viel individueller dem Lernbedarf gerecht zu werden, so die Idee.

e) Ziel:

Es soll herausgefunden werden, ob alle Teilnehmenden gleichermaßen an einem Kompetenzerwerb partizipieren können und davon profitieren. Des Weiteren inwiefern die neuen Lehrinterventionen zielführend für den Kompetenzerwerb sind? Und wo Verbesserungsmöglichkeiten bestehen?

f) Fragestellungen der Evaluation:

- Wie groß wird der Wissenszuwachs durch den Besuch dieser Veranstaltung eingeschätzt?
- Welche didaktischen Methoden haben das Lernen befördert/gehindert?

g) Zweck der Evaluation:

- die Veranstaltungsverbesserung.
- das Einholen einer Bestätigung bzw. der Legitimierung des „neuen“ Lehrhandelns.

h) Methode:

Summativ ausgerichtete Evaluation am Ende des Semester. Einerseits eine quantitative kleine Befragung kombiniert mit einem qualitativen Gruppengespräch.

i) Umsetzung:

Die/der Lehrende entwickelt drei geschlossenen Fragen mit den Antwortmöglichkeiten „sehr groß“, „groß“, „eher groß“, „gering“ bis „sehr gering“. 1. Wie groß waren Ihre Vorkenntnisse zu den Inhalten vor dem Seminar? 2. Wie groß ist Ihr Zuwachs an theoretischem Wissen nach der Veranstaltung? 3. Wie groß ist Ihr Zuwachs an praktischem Können nach der Veranstaltung? In einer der vorletzten Stunden teilt der Lehrende pro Studierenden einen Zettel mit diesen drei Fragen inklusive der Antwortmöglichkeiten aus.³⁰ Die

³⁰ Prinzipiell kann diese Befragung sehr leicht auf einer Flipchart oder der Tafel durchgeführt werden. Dabei müssen die Teilnehmenden unter die entsprechende Antwortkategorie einen Strich zeichnen oder einen Punkt kleben. So entfällt die Auswertung komplett. Da es in diesem dargestellten

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Studierenden bekommen den Zweck und den Umgang mit den Daten mitgeteilt und können den Bogen ausfüllen.

Für die letzte Unterrichtsstunde zählt die/der Lehrende die Zahlen aus und stellt sie auf einer Flipchart/Tafel oder mit einem Beamer dar. Die Auszählung der Daten kann direkt in eine Tabelle oder in ein Diagramm übertragen werden:

Vorkenntnisse und Wissenszuwachs	sehr groß	groß	eher groß	gering	sehr gering	Summe
1. Wie groß waren Ihre Vorkenntnisse zu den Inhalten vor dem Seminar?	2	3	2	4	1	12
2. Wie groß ist Ihr Zuwachs an theoretischem Wissen nach der Veranstaltung?	3	6	2	1		12
3. Wie groß ist Ihr Zuwachs an praktischem Können nach der Veranstaltung?	7	2	3			12

Tab. 12: Beispiel Tabelle Vorkenntnisse und Wissenszuwachs

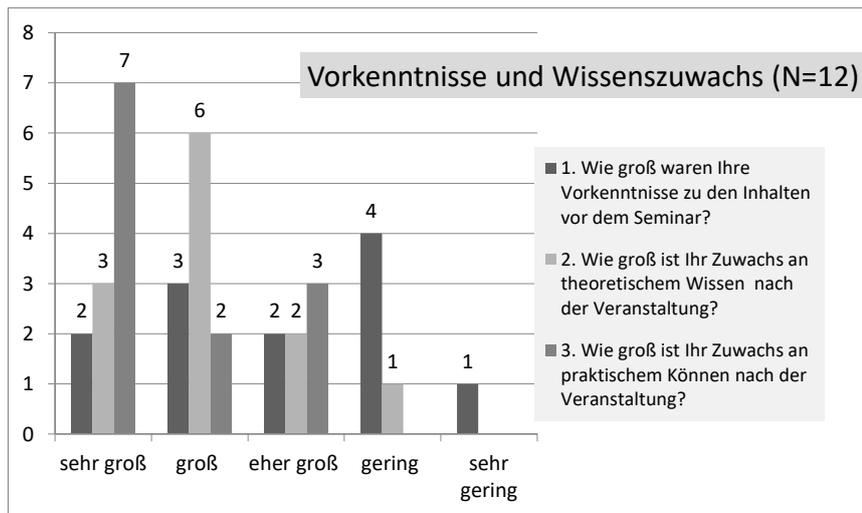


Abb. 11: Beispielabbildung Vorkenntnisse und Wissenszuwachs

Wie Abbildung 11 und Tabelle 12 zeigen, ist die Verteilung der Frage eins breit gestreut. Dies bedeutet, dass das Vorwissen zu Beginn der Veranstaltung eher heterogen verteilt war. Aus den Fragen zwei und drei lässt sich die Tendenz ableiten, dass es aufgrund der Veranstaltung zu einem Zuwachs an Wissen und Können gekommen sein muss. Denn viele Studierende (7 von 12) haben durch die Veranstaltung einen sehr großen praktischen Zuwachs erhalten, weitere fünf einen großen bis eher großen Zuwachs. In Bezug auf die

Fall um den persönlichen Kompetenzerwerb geht, könnten die Ergebnisse verzerrt werden, wenn diese offen in der Gruppe stattfinden würde.

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Frage zum theoretischen Wissen konnte eine Person auch nach der Veranstaltung nur einen geringen Zuwachs verbuchen. Insgesamt ist der Wissenszuwachs im theoretischen Wissen etwas niedriger als im praktischen erfolgt.

Um herauszufinden, was besonders den Zuwachs befördert/gestört hat, wählt der Lehrende eine Gruppendiskussion. In dieser werden offene qualitative Fragen wie z. B. folgende gestellt:

- Wodurch lerne ich in dieser Veranstaltung am meisten?
- Was hat mein Lernen in dieser Veranstaltung erschwert?
- Welche Verbesserungswünsche bestehen bezüglich dieser neuen Lehrmaßnahmen?

Vorab werden die Studierenden gefragt, ob sie diese Fragen in der Gruppe offen beantworten möchten. Die Gruppe diskutiert die Ergebnisse, es können Rückfragen und Nachfragen gestellt werden. Die Ergebnisse werden an der Tafel oder der Flipchart festgehalten.

Voraussetzung ist eine konfliktfreie Gruppe, die diskussionsfähig und -willig ist.

Mit den Ergebnissen kann der Lehrende nun sein Konzept anzupassen und die Planungen für weitere Veranstaltung umsetzen.

3. Umgang mit Evaluationsergebnissen: Was ist hier wichtig? (von Anne Niessen)

Evaluationen an Musikhochschulen sehen sich sehr häufig mit der Problematik konfrontiert, dass die Lehre mit nur kleinen Teilnehmergruppen oder sogar mit einzelnen Teilnehmenden stattfindet. Darüber hinaus sei hier aber noch einmal hervorgehoben, was das Unterrichten an Musikhochschulen so einmalig macht – und andererseits aber auch so persönlich und sensibel: Wer Musik studiert, erfüllt sich damit in der Regel einen Traum in einem Feld, in dem nur wenige Menschen die Möglichkeit erhalten, auf einem derart hohen Niveau musikbezogen zu lernen und zu arbeiten. Wer die Eignungsprüfung besteht, hat sich in der Regel schon jahrelang sehr intensiv darauf vorbereitet. Die musikalische Betätigung wird als Teil der eigenen Persönlichkeit betrachtet, was die emotionale Nähe zu den Inhalten der Lehrveranstaltungen, vor allem aber zum Einzelunterricht und auch zu der unterrichtenden Person, erhöht. Umgekehrt hat das Unterrichten auch für die Lehrkräfte eine hohe emotionale Bedeutung, weil auch sie für das Fach bzw. das Instrument, das sie unterrichten, in noch einmal anderer Weise ‚brennen‘, als das bei anderen Feldern die Regel sein mag. In jedem Fall ist die hohe Emotionalität des Unterrichts an einer Musikhochschule spürbarer als an anderen Institutionen. Das bedeutet nun keineswegs, dass das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden sich immer unproblematisch gestaltet, aber es bedeutet durchaus, dass eine Verbesserung nicht leicht mit Hilfe

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

einer kurzfristig einfach zu leistenden Umstellung von Arbeitsmethoden erreichbar wäre. Evaluation ist einerseits an Musikhochschulen also besonders nötig, andererseits aber auch ein besonders sensibles Feld.

An der HfMT Köln wird Evaluation laut Präambel der Evaluationsordnung deshalb als „Unterstützung und Förderung einer Feedbackkultur und nicht Kontrollinstrument“ verstanden. Zwar sollen Evaluationen regelmäßig durchgeführt werden, aber weder Lehrende noch Studierende können dazu gezwungen werden. Die Ergebnisse werden nur in aggregierter und anonymisierter Form an übergeordnete Stellen weitergegeben³¹. Die Kunst an Musikhochschulen besteht nun u. E. darin, Evaluation und Feedback im Hochschulalltag in verschiedenen Formen lebendig zu halten und andererseits das vertrauensvolle Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden nicht zu gefährden. Vielleicht können die diesem Kapitel angehängten Materialien und Beispiele Anregungen für diesen Versuch bieten.

Ein Beispiel: Umgang mit Bewertungen nach Gruppenveranstaltungen (von Anne Niessen)

Wer schon einmal die Teilnehmenden gebeten hat, eine Lehrveranstaltung zu evaluieren, kennt das Phänomen vermutlich: Die Rückmeldungen fallen differenziert aus, in der Regel weder durchweg enthusiastisch noch vernichtend. Wenn bestimmte Bereiche negativer bewertet worden sind, als man es sich wünschen würde, hilft es, sich noch einmal vor Augen zu führen, ob man die kritische Bewertung möglicherweise deshalb schmerzlich wahrnimmt, weil das erfragte Kriterium – beispielsweise Eigenständigkeit der Studierenden – einen hohen persönlichen Wert darstellt. Vielleicht passt dieses Kriterium aber nicht so gut zu der Veranstaltung, die bewertet wird, weil sich andere Arbeitsformen angesichts der Besonderheit des Themas (beispielsweise eine Einführung in ein voraussetzungsreiches Feld) in besonderer Weise angeboten haben. Was von den Studierenden also möglicherweise gar nicht in abwertender Weise gemeint ist, kann die Lehrkraft frustrieren. Ein kurzes Gespräch mit den Teilnehmenden darüber kann bei der Einordnung schon helfen. Schwierig kann es auch sein, wenn es so genannte ‚Ausreißer‘ gibt: Ausgesprochen positive Bewertungen stellen eher kein Problem dar, aber gelegentlich hat man es als Lehrende/r damit zu tun, dass einzelne Teilnehmende in allen Feldern sehr negative Bewertungen zu einer Veranstaltung abgeben, was Lehrkräfte stark verunsichern kann. Um solche merkwürdigen Bewertungen nicht allzu ‚persönlich‘ zu nehmen, empfiehlt es sich, sie daraufhin abzuklopfen, ob sie konkrete

³¹ https://www.hfmt-koeln.de/fileadmin/redaktion/downloads/2015_06_08_amtliche_bekanntmachung_nr_71_2.pdf [15.04.2020]

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Verbesserungshinweise geben können. Falls das nicht der Fall ist, wäre es hilfreicher, die anderen, positiveren Einschätzungen der übrigen Teilnehmer*innen in der Wahrnehmung bewusst stärker zu gewichten.

Insbesondere wenn man Lehrveranstaltungen evaluiert, die sich immer wieder in ähnlicher Weise wiederholen, stellt sich – manchmal innerhalb einer Lerngruppe, manchmal aber auch über mehrere Semester – heraus, dass dieselben Aspekte, die von einigen Teilnehmenden als sehr positiv wahrgenommen werden, von anderen kritisiert werden. Insbesondere bei polyvalenten Lehrveranstaltungen für verschiedene Gruppen hilft es, sich mit Hilfe eines Gesprächs mit den Teilnehmenden noch einmal klarzumachen, welche Erwartungen und Wünsche ggf. unterschiedliche Gruppen von Studierenden haben. Vielleicht können beim nächsten Mal den verschiedenen Gruppen im Verlauf immer wieder einmal unterschiedliche Angebote unterbreitet werden. Darüber hinaus aber ist immer damit zu rechnen, dass man es nicht allen Teilnehmer*innen immer recht machen kann. Manchmal hilft es auch angesichts dieses Umstandes, differenzierende oder von den Teilnehmer*innen gezielt zu wählende Lehrformen zu erproben oder beispielsweise eine zu lesende Lektüre je nach individueller Möglichkeit in verschiedenem Umfang anzubieten. Dennoch bleibt ein Rest an Vielfalt in den Bewertungen von Veranstaltungen, der sich – zum Glück – nicht eliminieren lässt. Wichtig ist es, sich immer wieder bewusst zu machen, dass die Evaluation einer Lehrveranstaltung abgesehen von den oben genannten Lernanlässen auch immer eine Bestärkung bewirkt, denn es wird in der Rückmeldung immer positive Aspekte geben, die Lehrenden auch die Bedeutung ihres Handelns zurückspiegeln können.

FAZIT

Die Idee dieses Textes war es, Lehrenden und Interessierten Methoden, Konzepte und Begrifflichkeiten zum Thema Evaluation im Kontext der Hochschullehre darzulegen sowie ferner unterschiedliche Möglichkeiten der *Selbstevaluation* von Lehre und Lernen im musikalisch-künstlerischen Unterricht aufzuzeigen. Ausgangspunkt waren Fragen nach der Definition von Evaluation sowie die Klärung von Grundbegriffen. Grundbegriffe unterstützen Lehrende bei der Orientierung und Entscheidungsfindung bei der Umsetzung einer Evaluation. Grundbegrifflichkeiten wurden anhand von Praxisbeispielen aus dem Hochschulkontext veranschaulicht. Ziel war es darzulegen, dass Evaluationen auf den individuellen Anwendungszusammenhang zugeschnitten und – je nach Ziel, beteiligten Akteuren und Herangehensweise – ausgestaltet werden sollten. Ein zweiter Schwerpunkt lag auf ausgewählten Konzepten und Modellen zu den Themen Lehre und Lernen sowie Modellen zur Evaluation von Lehrveranstaltungen. Hier war die Absicht aufzuzeigen, welche Facetten und Aspekte aus wissenschaftlicher Sicht Lehrveranstaltungsevaluationen betreffen können, durch welche Besonderheiten sich qualitative und quantitative Verfahren jeweils auszeichnen und wie sie voneinander abzugrenzen sind. Schließlich wurde eine kritische Reflexion „gängiger“ Verfahren und Methoden der Lehrveranstaltungsevaluation vorgenommen. Dieser reflexive Einschub sollte dazu anregen, darüber nachzudenken, welche Formen und Inhalte von Evaluation in der musikalischen Lehre mithilfe der vorgestellten Modelle möglich und nützlich wären.

Mit dem Texteschub von Frau Niessen zu den Besonderheiten der Lehr-Lern-Formate an Musikhochschulen gab es eine analytische Betrachtung darüber, unter welchen Rahmenbedingungen und didaktischen Voraussetzungen Lehre und Lernen in den Musikhochschulen ermöglicht wird. Damit sind auch besondere Erfordernisse an die Evaluation dieser Lehre zu stellen.

Aufgrund dieser besonderen, hoch individuellen Erfordernisse in vielen Bereichen der musikalischen Lehre bzw. des Lernens wurde ein „Plädoyer“ für eine *Selbstevaluation* formuliert. Dabei müssen Lehrende sich sowohl bewusst machen, wann eine *Selbstevaluation* möglich ist, als auch hinterfragen, wann das evaluative Anliegen sinnvoller durch eine andere

Lehrveranstaltungsevaluation erreicht werden kann. Um diese Fragen zu prüfen, wurden Reflexionsfragen und Umsetzungshilfen (10 Schritte zur Selbstevaluation) entwickelt und vorgestellt. Damit auch an Sozialforschung wenig interessierten Lesenden eine Selbstevaluation gelingen kann, wurden einführende Informationen zur Umsetzung verschiedener Verfahren der empirischen Sozialforschung gegeben, die in angepasster Form auch in der *Selbstevaluation* genutzt werden können.

In den letzten Teilen wurden anhand der Reflexionsfragen und Umsetzungshilfen Praxisbeispiele entwickelt. Vor dem Hintergrund der Hinweise von Frau Niessen zum Umgang mit solchen oder ähnlichen Evaluationsergebnissen in der Lehre wurde die Frage diskutiert, wie Lehrende die Ergebnisse in das Unterrichtsgeschehen einbringen und mit den Lernenden nutzbar machen können.

Übergeordnetes Ziel war es aufzuzeigen, dass Evaluation – im Sinne von *Selbstevaluation* – ein wesentlicher Teil des Unterrichts sein kann. Nicht Lehre, Lernen und Evaluation, sondern insbesondere ein miteinander verbundenes System von *Lehre-Lernen-(Selbst-)Evaluation* scheint Veränderungspotenziale und neue Ideen für die eigene Lehre zu generieren und damit Lehre (weiter-) zu entwickeln. Die Idee der Verbindung von Lehrhandeln-Lernhandeln und Forschungshandeln wurde dabei als ausschlaggebend angesehen. Der wesentliche Ausgangspunkt bei der *Selbstevaluation* bleibt immer die Idee der Lehrenden für ihren Unterricht und das Ziel, den Studierenden Wissen und Können zu vermitteln sowie künstlerische Persönlichkeiten zu fördern. Dazu benötigt es inhaltliches-künstlerisches und didaktisches Wissen, wobei die Fertigkeiten der Evaluation als ein Teil dieses didaktischen Wissens angesehen werden können.

LITERATURVERZEICHNIS, ONLINE-, und VIDEORESSOURCEN

Befragungs- und/oder Auswertungsprogramme:

Grafstat: <https://www.grafstat.de/index.php> [25.06.2020]

LimeSurvey: <https://www.limesurvey.org/de/> [25.06.2020]

Soscisurvey: <https://www.soscisurvey.de/> [25.06.2020]

Berendt, B. (2000). Was ist gute Hochschullehre? In Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 41. Weinheim: Beltz, S. 247–260.

Beywl, W. (2013). Erfolgsfaktoren für gute Lernleistungen (Videovortrag). BildungTV.

<https://www.bing.com/videos/search?q=Beywl&docid=608052319435949402&mid=9A351946C8254E1A1E4E9A351946C8254E1A1E4E&view=detail&FORM=VIRE&PC=LSJS&cc=DE&setlang=de-DE&PC=LSJS&cvid=1808a58100914dc9b80182041b7db8a1&q=SW&nclid=2044FCC77D49231DCF9140A806CA4120&ts=1587621049507>
[23.04.2020]

Beywl, W. (2014). Lernen sichtbar machen - die Hattie Studie (Videovortrag). BildungTV.

<https://www.bing.com/videos/search?q=Beywl&&view=detail&mid=96E37DFDC2FC7D017BC496E37DFDC2FC7D017BC4&rvsmid=9A351946C8254E1A1E4E9A351946C8254E1A1E4E&FORM=VDRVRV>
[23.04.2020]

Beywl, W. (2015). Wirkungsvoller Umgang mit Feedback (Videovortrag). Dozierendenkongress der Migros Klubschule.
<https://vimeo.com/152186639> [23.04.2020]

Beywl, W., Bestvater, H. & Friedrich, V. (2011). *Selbstevaluation in der Lehre: ein Wegweiser für sichtbares Lernen und besseres Lehren*. Waxmann. Münster

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Diaz-Bone, R. (2019). *Statistik für Soziologen*. München: UVK. München.

DIDAGMA: <https://service.zfl.uni-kl.de/wp/glossar> [21.10.2020]. Ein Glossar mit 150 Begriffen zur Didaktik, Lehre und Lernen der TU Kaiserslautern.

Ernst, A. (1999). *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht: Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis*

Kommentar [GW1]:

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Ernst, A. & Fahrner, D. (2009): Was ist guter Instrumentalunterricht? Wege zur pädagogischen Professionalität. <https://www.musikschulen.de/medien/doks/mk09/AG%2039.pdf> [21.10.2020].

e-teaching.org: https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/inverted_classroom [19.05.2020].

Fengler, J. (2010). Feedback als Interventions-Methode. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*. Jg. 41, S. 5–20. VS-Verlag.

Kommentar [GW2]:

Fengler, J. (2009). *Feedback als Interventions-Methode*. Beltz.

Flick, U., Kardorff, von E. & Steinke, I. (2005) (Hrsg.). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. 13. Auflage. Reinbeck: Rowohlt.

Frank, A. & Kaduk, S. (2016). Lehrveranstaltungsevaluation als Ausgangspunkt für Reflexion und Veränderung. Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE). In Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen und Freie Universität Berlin (Hrsg.): *QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management? Tagungsband | 15. Jahrestagung, 2./3. März 2015*. https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/21130/Tagungsband_QM_Systeme_Entwicklung.pdf?sequence=1&isAllowed=y [30.04.2020].

Franz-Özdemir, M. (2019). *Kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluation im Ensembleunterricht*. HRK-NEXUS-Tagung. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-74_Anerkennung_TH-Koeln/4.4-Franz-OEzdemir_nexus26.02.2019.pdf [01.05.2020].

Franz-Özdemir, M. & Neuß, F. (2017). Kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluation an Musikhochschulen. In ZFHE Jg.12 / Nr.3, S. 169–189. <https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1044> [1.05.2020].

Franz-Özdemir, M., Reimann, J. & Wessel, K (2019). Teaching Analysis Poll (TAP) – Konzept und Umsetzung einer aktuellen Methode an der Schnittstelle von Evaluation und Lehrentwicklung. In Berendt, B., Szczyrba, B., Fleischmann, A., Schaper, N. & Wildt, J. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre: Heft 93*. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH, S. 1–28.

GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften:

<https://zis.gesis.org/> [29.06.2020]

Items und Skalen: <https://www.gesis.org/angebot/studienplanen/items-und-skalen> [29.06.2020],

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/gesis_methodenberichte/2003/03_11_pruefer.pdf
[29.06.2020]

Großmann, D. & Wolbring, T. (2016). Stand und Herausforderungen der Evaluation an deutschen Hochschulen. In Großmann, D. & Wolbring, T. (Hrsg.): *Evaluation von Studium und Lehre Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze*. Wiesbaden: Springer, S. 3–27.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. In *Review of Educational Research*. March 2007, Vol. 77, No 1, pp. 81–112.

HfM-Detmold: https://www.hfm-detmold.de/fileadmin/lia_hfm_2014/pool/QM_Steckbrief-Ensemble.pdf [01.05.2020].

HfMT-Köln: Evaluationsordnung: https://www.hfmt-koeln.de/fileadmin/redaktion/downloads/2015_06_08_amtliche_bekanntmachung_nr_71_2.pdf [15.04.2020]

HfMT-Köln: Gesprächsleitfaden Einzelunterricht. https://www.hfmt-koeln.de/fileadmin/redaktion/downloads/fragebogen_gespraechsleitfaden_einzelunterricht_01.pdf [30.04.2020]

HfMT-Köln: Lehrveranstaltungsevaluation: <https://www.hfmt-koeln.de/studiengaenge/downloadbereich/lehrevaluation.html>
[15.04.2020]

Heiser, P. (2018). *Meilensteine der qualitativen Sozialforschung. Eine Einführung entlang klassischer Studien*. Wiesbaden: Springer.

Kauffeld, S. & Zorn, V. (2019). Evaluationen nutzen - ergebnis-, prozess- und entwicklungsbezogen [Using evaluation - outcome, process, and development oriented approaches]. In *Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung*, 67, 37–62.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 2., durchgesehene Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kruse, J. (2011, Oktober) *Reader „Einführung in die Qualitative Interviewforschung“*. Freiburg.

Lamnek, S. & Krell C. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Lehrbuch. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.

Leuphana Universität Lüneburg: Fragebögen zum Instrumentalunterricht und den Abschlussprüfungen:
<https://www.leuphana.de/universitaet/entwicklung/lehre/feedback-zu-lehre-und-studium/lehrveranstaltungsevaluation/frageboegen-der-lve.html> [01.05.2020].

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/services/lehrevaluation/01_Dokumente/20140207_Muster-Fragebogen_Instrumentalunterricht_Studierendenfragebogen.pdf
[01.05.2020].

https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/services/lehrevaluation/01_Dokumente/20140904_Muster-Fragebogen_Instrumentalunterricht_Pruefung_Studierende.pdf
[01.05.2020].

MIZ (Deutsche Musikinformationszentrum):

http://miz.org/downloads/statistik/10/10_Studierende_Musikberufe_Frauen_Maenner_AuslaenderInnen.pdf [19.10.2020].

Porst, R. (2000). Question Wording – Zur Formulierung von Fragebogen-Fragen. In ZUMA How-to-Reihe, Nr. 2. Online.

https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/howto/how-to2rp.pdf [30.04.2020].

Reiber, K. & Gerds M. (2012). Evaluation im Zeichen von Qualitätsentwicklung: eingebettet, evidenzbasiert, hochschulspezifisch und mehrperspektivisch. In Behrendt, B., Szczyrba B. & Wildt, J. (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre. Ergänzungslieferung 56, I 2.9. Berlin: Raabe, S. 1–18.

Rindermann, H. & Amelang, M. (1994). *Das Heidelberger Inventar zur Lehrveranstaltungs-Evaluation (HILVE)*. Handanweisung. Heidelberg: Asanger.

Rindermann, H. (2003). Methodik und Anwendung der Lehrveranstaltungsevaluation für die Qualitätsentwicklung an Hochschulen. In *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 26(4), S. 401–413. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-38178> [14.04.2020].

Rektorenkonferenz der deutschen Musikhochschulen in der HRK (RKM): <https://die-deutschen-musikhochschulen.de/die-rkm/> [19.10.2020].

Schulz von Thun, F. (2000a). *Miteinander reden 1 - Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Band 1. Augsburg: Weltbild.

Schulz von Thun, F. (2000b). *Miteinander reden 2 - Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung: Differentielle Psychologie der Kommunikation*. Band 2, Augsburg: Weltbild.

Stockmann, R. & Meyer W. (2014). *Evaluation eine Einführung*. 2. Auflage. Toronto, Opladen: Barbara Budrich.

Statistisches Bundesamt (Destatis): <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online?operation=previous&levelindex=2&step=2&titel=Tabellenaufbau&levelid=1603098996398&acceptcookies=false#abreadcrumb> [19.10.2020].

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Walzik, S. (2009). Classroom Assessment Techniques: Informell und individuell das eigene Lehrhandeln verbessern. In Berendt, B., Voss, H.-P. & Wildt, J. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre: Lehren und Lernen effizient gestalten*. Berlin: Raabe.

Walzik, S. (2015). Was macht «gute Lehre» aus? In Baldassarre, A., Kaufmann, M., Schüssler, M., Wallat, C. & Windlin, B. (Hrsg.): In *Musik Jahrbuch 2015/2016*. Luzern: Hochschule Luzern - Musik, S. 114-124.

Walzik, S. (2016). Qualitativ evaluieren: CATs - Methodenblatt. In Bergstedt, F., Müller, K., Penkala, A. & Philipp, J. (Hrsg.): *Wissen, was zählt: Ideen für die Lehre*. Bochum: IFB, Ruhr-Universität Bochum, S. 134-135.

Walzik, S. (2018). *Was lernen die Studierenden in meiner Lehrveranstaltung wirklich? Lernerfolgskontrolle formativ einsetzen*. Universität Wien. Handout zum Beitrag.
<https://www.walzik.de/downloads/hd3-08-cats.pdf> [04.05.2020]

Walzik, S. (2018). CATs. <https://youtu.be/KB0LgnkgWoM> [04.05.2020]

Walzig, S.: hd³. https://www.walzik.de/tbx_hd3.html [21.10.2020].

Wildt, J. & Wildt, B. (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“: In Berendt, B., Voss, H.-P. & Wildt, J. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre, Teil H: Prüfungen und Leistungskontrollen. Weiterentwicklung des Prüfungssystems in der Konsequenz des Bologna-Prozesses*. Berlin: Raabe, S. 1–46.

ANHANG

Fokus	Name	Wie einsetzen?	Wie rückmelden?	Aufwand
Lernvoraussetzungen	Kenntnisabfrage/-Selbsteinschätzung	Studierende Bewerten sich punktartig (oder per Skala), wie vertraut sie sind mit Konzepten, die vom Lehrenden als Voraussetzung gesehen werden und solche, die im Kurs thematisiert werden (z.B. "noch nie gehört" bis "beherrsche ich gut").	Rückmeldungen der Antworten im Gesamten, Lernvoraussetzungen thematisieren, klären, was zum Selbststudium gehört.	gering bis mittel
	Kognitive Landkarten	Studierende zeichnen eine kognitive Landkarte ihrer Kenntnisse zum Thema. Bei Bedarf erweitern sie sie im Verlauf der Veranstaltung.	Studierende behalten grundsätzlich die Landkarte, ggf. nach Einblick fragen, ggf. qualitative Auswertung: Studierende tauschen sich über die Landkarte aus.	gering bis hoch
Fokus	Name	Wie einsetzen?	Wie rückmelden?	Aufwand
Lerninhalte & Lernziele	One-Minute Paper	Die Studierenden notieren in den letzten Minuten einer Veranstaltung auf einem Blatt ihr wichtigstes Lernergebnis der vergangenen Sitzung und was sie am wenigsten verstanden haben.	Ergebnisse und Fragen gruppieren, nach Bedarf klären oder diskutieren.	gering
	Schwammigster Punkt	Ähnlich "One-Minute Paper", jedoch fragt man nur danach, was nichtverstanden wurde und was ihnen beim Verständnis helfen würde.	Wie "One-Minute Paper", weiteres Vorgehen klären, ggf. gegenseitig Erwartungen klären.	gering
	Ketten-Notizen	Ein Umschlag mit einer Frage zum Thema geht herum. Die Studierenden schreiben je eine kurze Antwort und reichen ihn weiter.	Antworten sortieren, in der nächsten Sitzungen Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Verständnisses/der Herangehensweisen diskutieren	gering

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

	Praxisartikel	In den letzten 15 Minuten einer Veranstaltung schreiben die Studierenden einen kurzen Zeitungsartikel. Mögliche Themen: Wo wird das besprochene Thema in der Praxis relevant? §Wie hängt das Thema mit dem Studienfach zusammen	Texte sortieren, einige in der nächsten Sitzung beispielhaft vorlesen (lassen), Verständnis tiefen, Anwendungsmöglichkeiten und Kreativität aufzeigen/vergleichen/diskutieren...	mittel
	Studentische Klausurfragen	Studierende formulieren in Gruppen Klausurfragen (ggf. zu unterschiedlichen Themen) inkl. Antworten. Ggf. in Aussicht stellen, dass niveauvolle Fragen (Taxonomie) Teil der Klausur werden können.	Fragen (ggf. leicht überarbeitet, damit sie klar und die Antworten gut bewertbar sind) in Klausur aufnehmen, ggf. in einem Abschnitt mehrere zur Auswahl stellen.	mittel
	Dynamische Frageliste (DFL)	Die Studierenden bekommen immer wieder 5 Minuten, um das eigene Lernen auf einem Blatt zu reflektieren. Sie notieren aktuelle Fragen zum Thema und haken alte Fragen ab, die sie inzwischen beantwortet haben.	Studierende behalten die DFL; ggf. Fragen diskutieren lassen (Plenum/Tandems); ggf. um Einblick bitten (Freiwilligkeit!), Feedback ähnlich „Schwammigster Punkt“	gering bis mittel
Fokus	Name	Wie einsetzen?	Wie rückmelden?	Aufwand
Lehr-Lernmethoden	Klausurbewertungen	Studierende bewerten eine alte Klausur – was fällt ihnen daran leicht schwer? Wie gut bildet sie aus ihrer Sicht ihr Wissen und ihre Kompetenzen im jeweiligen Bereich ab?	Sortieren, Metakognition, Lern- und Klausurvorbereitungsstrategien besprechen.	mittel
	Brief an die „Nachfolger“	Studierende schreiben Hinweise bezüglich Lernen und Klausurvorbereitung für diese Veranstaltung an ihre Nachfolger im nächsten Semester/Jahr	ggf. Motivationsproblem da Feedback wenig relevant für die Teilnehmenden. Hinweise sind jedoch für eigenes Lehren und für kommende Studierende nutzbar.	gering
	Briefkasten für Vorschläge	Briefkasten oder Pappkarton bereitstellen, in den Studierenden Zettel mit Vorschlägen einwerfen können.	Aktuelle/neue Zettel lesen, in der nächsten Sitzung besprechen	gering bis mittel
	Lerntagebücher und -bilanzen	Studierende führen im Verlaufe der Veranstaltung regelmäßig Tagebuch, über das, was sie gelernt haben und wie sie gelernt haben (Reflexion eigener Lern- und Arbeitsstrategien, Metakognition)	Einblick in die Tagebücher, ggf. qualitative Auswertung; Diskussion und Vergleich von Lern- und Arbeitsstrategien	gering bis hoch

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Blitzlicht	Blei kleinen Gruppen: Studierende äußern sich kurz mündlich (nicht anonym!) zu einer Frage (z. B. „Was habe ich verstanden?“, „Was ist noch offen?“, „Was brauche ich nun zum weiteren Lernen?“, ...)	Es geht darum, dass alle voneinander wissen, wo sie stehen. Statements werde genutzt, um Entscheidung für weiteres Vorgehen transparent zu treffen.	gering
------------	---	---	--------

Anhang 1: Walzik (2018): Einige CATs im Überblick.

Weitere Anregungen von Walzik:

Eine weitere Vielfalt an CATs in methodisch aufbereiteter Form findet sich unter: https://www.walzik.de/downloads/sw_cat-sammlung.docx [21.10.2020]

Unter dem folgenden Link findet sich unter Methoden eine Vielzahl von Seiten von Universitäten, die ihre Methodenpools öffentlich gestellt haben: https://www.walzik.de/tbx_matundlinks.html [21.10.2020]

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Checkliste Selbstevaluationsfragestellungen (pro Zeile ein Kreuz setzen)		Anforderung wird ...		
	Fragestellung soll sein:	voll erfüllt	teils erfüllt	nicht erfüllt
f	fokussiert, d.h. so spezifiziert, dass deutlich wird, auf welche Lehreinheit/Elemente (Intervention mit Medien/Materialien, Lernhandeln, Lernresultate) sie sich richtet.			
ö	öffnend oder gradierend, d.h. sie fragt nach der Vielfalt von Ausprägungen eines Sachverhalts ("Welche ...") oder nach den Graden seiner Ausprägung ("In welchem Masse ..."). Die Fragestellung ist nicht dichotom - eine Ja/Nein-Antwort evozierend - formuliert ("Gibt es ...").			
r	realistisch, d.h. das durch die Lehreinheit Auszulösende, nach dem gefragt wird, ist hinreichend wahrscheinlich; ein Resultat, nach dem gefragt wird, kann durch die Intervention tatsächlich ausgelöst werden; deren Hebelwirkung ist voraussichtlich gross genug.			
d	deutlich formuliert, selbstklärend, verständlich (keine mehrdeutigen oder vagen Bezeichnungen).			
e	Empirisch beantwortbar; die relevanten Bestandteile der Fragestellung sind operationalisiert/operationalisierbar/mittels Datenerhebung beantwortbar.			
r	ressourcenangepasst, d.h. im gegebenen zeitlichen und finanziellen Rahmen beantwortbar.			
n	nützlich, d.h. auf identifizierte Informationsinteressen bezogen, die vorrangig vorgesehene Nutzende haben - meist sind dies die Lehrenden selbst.			

Anhang 2: Checkliste zur Formulierung von Selbstevaluationsfragestellungen. Die sieben Eigenschaften nach Beywl, Bestvater & Friedrich (2011)

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Arbeitsblatt Selbstevaluationsplanung	
Selbstevaluationsplan von:	
Lehrplanung	Untersuchungsplanung
	<p>1 Anlass für Ihre Selbstevaluation (z.B. eine didaktische "Knacknuss")</p> <p>2 Der Evaluationsgegenstand: Was wollen Sie beschreiben und bewerten?</p> <p>2a Name, Art d. Veranstaltung, Elemente, Beginn-/Enddatum, Dauer in h, Workload gem. ECTS, Anzahl und Merkmale der Teilnehmenden z.B. Vorerfahrung, Semesteranzahl.</p> <p>2b fokussierter Ausschnitt (evtl. mit a identisch)</p>
<p>3 Formulieren Sie bis drei s.m.a.r.te* Lehrziele bzgl. Lehrhandeln, Lernhandeln oder Lernresultaten, die Sie erreichen wollen, um die Probleme zu knacken.</p> <p>3a</p> <p>3b</p> <p>3c</p> <p>4 Skizzieren Sie spezifische (Lehr-) Interventionen, die Sie einsetzen wollen, um die Ziele zu erreichen:</p> <p>4a</p> <p>4b</p> <p>4c</p>	<p>5 Evaluationsfragestellung(en):</p> <p>5a Meist: "In welchem Masse ist es gelungen, die Ziele gemäss 3 zu erreichen?"</p> <p>5b Evtl. weitere Fragestellung(en)</p> <p>6 Datenerhebung: Geben Sie für jede Fragestellung an: Datenquelle (oft Teilnehmende/deren Erzeugnisse, z.B. Studienarbeiten), Datenerhebungsmethode, mögliche Datenerhebungsinstrumente.</p>
* Definition von s.m.a.r.t:	
s bedeutet spezifisch, d.h. dass die Ziele sich konkret auf den zu beobachtenden Gegenstand beziehen.	m bedeutet messbar, d.h. dass der zu beobachtende Gegenstand zu ordnen, zu beobachten oder zu messen ist.
a bedeutet akzeptabel, d.h. die Betroffenen können die Evaluation annehmen.	r bedeutet realistisch, d.h. die vorgenommenen Evaluationsziele können in hohem Maße auch erreicht werden.
t bedeutet terminiert, d.h. das zu erreichende Ziel ist zu einem definierten Zeitpunkt vorgesehen.	

Anhang 3: Arbeitsblatt zur Selbstevaluationsplanung (Beywl et. al. 2011, S. 197)

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Aufwand für Befragungsmethoden im Vergleich							
Wenig Aufwand für ...							
Untersuchungsmethode	Erstellung	Rücklauf Sicherung	Datenerfassung	Datenauswertung	Rücklaufzeit	Flexibilität	Anzahl der Teilnehmenden
Punktekleben auf Plakat	günstig	eher günstig (1)	günstig	günstig	günstig	günstig	bis 40
Papier, Stift im Kurs	eher günstig	günstig	ungünstig	eher ungünstig	eher günstig	eher günstig	bis 80
Spezialpapier, Stift, Scanner	ungünstig (2)	günstig	eher günstig	eher ungünstig	eher günstig	eher ungünstig	bis 1000
Personalisierte Online-Verfahren	ungünstig	eher günstig (3)	günstig	günstig	eher ungünstig (3)	eher günstig/eher ungünstig (4)	bis x Tausend
Anonymisierte Online-Verfahren	ungünstig	eher ungünstig	günstig	günstig	ungünstig (3)	eher günstig/eher ungünstig (4)	bis ∞

Skala: günstig, eher günstig, eher ungünstig, ungünstig

- Keine Dateneingabe erforderlich, Dokumentation durch Foto ausreichend
- Sehr hoher Aufwand in der Vorbereitung, Technik muss in der Hochschule bereitstehen und personell bedient werden. Aufwand lohnt sich bei größeren Zahlen.
- Persönliche Ansprache führt in der Regel zu einem höheren Umfang und zu einer schnelleren Teilnahme als bei anonymisierten Befragungen.
- Hängt vom verwendeten System ab und der Organisation des Verfahrens und der Verantwortlichkeiten.

Anhang 4: Vergleich des Aufwands von Befragungsmethoden: vgl. Bewyl et al. 2011, S. 70)

„Question Wording – Zur Formulierung von Fragebogen-Fragen“. Die 10 Gebote des Frageformulierens:	
1.	Du sollst einfache, unzweideutige Begriffe verwenden, die von allen Befragten in gleicher Weise verstanden werden!
2.	Du sollst lange und komplexe Fragen vermeiden
3.	Du sollst hypothetische Fragen vermeiden!
4.	Du sollst doppelte Stimuli und Verneinungen vermeiden!
5.	Du sollst Unterstellungen und suggestive Fragen vermeiden!
6.	Du sollst Fragen vermeiden, die auf Informationen abzielen, über die viele Befragte mutmaßlich nicht verfügen!
7.	Du sollst Fragen mit eindeutigem zeitlichem Bezug verwenden!
8.	Du sollst Antwortkategorien verwenden, die erschöpfend und disjunkt (überschneidungsfrei) sind!
9.	Du sollst sicherstellen, dass der Kontext einer Frage sich nicht auf deren Beantwortung auswirkt!
10.	Du sollst unklare Begriffe definieren!

Anhang 5: Die „10 Gebote“ der Frageformulierung (Porst 2000, S. 2)

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

		Fragetyp					
		geschlossen		gemischt		offen	
Voraussetzungen	Bekanntheit der möglichen Antworten	alle möglichen Antworten sind bekannt		fast alle möglichen	kleiner Teil möglicher	Antworten sind teils bekannt bzw. vorstellbar	ungewiss, was Befragte antworten werden
	Beantwortbarkeit der Fragen durch Antwortende	von allen sinnvoll beantwortbar	einige können keine sinnvolle Antwort geben	Antworten sind bekannt	Antworten (ibs. Wiederkehrende) bekannt	und zum grösseren Teil unbekannt	
führt zu Fragen-Untertyp:		↓	↓	↓	↓	↓	↓
		geschlossen mit Antwortvorgabe	plus Zusatzvorgabe "Antwort nicht möglich/sinnvoll"	geschlossen mit Zusatzvorgabe "Sonstiges" und Texteingabefeld	geschlossen plus offene Frage zum gleichen Thema	offe gerichte (z.B. "Impulsefrage")	offen ungerichtet (z.B. "Erschließungsfrage")
Konsequenzen	Instrument	erfordert strengen Vortest, um Vollständigkeit zu sichern	wenn häufig angekreuzt dann Instrument überarbeiten	Antwortvorgabe "Sonstiges" zwingend, um Unmut bei Antwortenden zu vermeiden	diese Doppelspurigkeit in Erläuterungen offenlegen	besonders geeignet, um Verbesserungshinweise zu erhalten	wenn gehäuft eingesetzt, überfordernd, Alternativen Gruppen diskussion/Interview prüfen
	Auswertung	sehr schnell auswertbar	schnell auswertbar	nach Zwischenauswertung Umwandlung in geschlossene Frage	hoher Auswertungsaufwand	sehr hoher Auswertungsaufwand	Auswertungsaufwand übersteigt schnell Selbstevaluationsressourcen

Aus: Bewyl et al. 2011, S. 81

Anhang 6: Geschlossene und offene Fragen – Voraussetzungen/Konsequenzen (Bewyl et al. 2011, S. 81)

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Typen von geschlossenen Fragen		
Fragetyp	Auswahl	Beispiel
1. Dichotome Frage	zwei Vorgaben, Einfachauswahl	Stimmen Sie der Auffassung zu, dass Kopien zu Folienvorträgen immer vor Beginn des Vortrags verteilt werden müssen? <input type="checkbox"/> 1 ja <input type="checkbox"/> 2 nein
2. Einfachauswahlfrage	mehrere Vorgaben, Einfachauswahl	Wodurch haben Sie von diesem Kurs zuerst erfahren? (bitte nur eine Antwort) <input type="checkbox"/> 1 aus dem gedruckten Vorlesungsverzeichnis <input type="checkbox"/> 2 aus dem Online-Vorlesungsverzeichnis <input type="checkbox"/> 3 durch Plakate/Aushänge <input type="checkbox"/> 4 von (ehemaligen) Teilnehmer/-innen <input type="checkbox"/> 5 Sonstiges, nämlich
3. Mehrfachauswahlfrage	mehrere Vorgaben, Mehrfachauswahl	Für welche Arten von Kommunikation nutzen Sie Ihren Computer? (mehrere Antworten möglich) <input type="checkbox"/> 1 E-Mail <input type="checkbox"/> 2 Chat/Twitter etc. <input type="checkbox"/> 3 Internet-Telefonie <input type="checkbox"/> 4 Sonstiges, nämlich
4. Rangfrage	Zuordnung eines Ranges zu jedem vorgegebenen Element	Wie interessant fanden Sie die Themen der Tutorenfortbildung? (Geben Sie dem interessantesten Thema die Rangzahl 1, dem zweit interessantesten Thema die Rangzahl 2 usw. bis 5) ... Umgang mit Konflikten ... Rekapitulationen einleiten ... Lerngruppen aktivieren ... authentische rückmeldungen geben ... Tipps zur Online-Lernplattform
5. Ratingfrage	mehrere Aussagen mit identischer Antwortskala, Einfachauswahl	Treffen die folgenden Aussagen A-F für dich zu oder nicht zu? (ein Kreuz pro Aussage) A In meiner Arbeitsgruppe habe ich mich wohlgefühlt <input type="checkbox"/> 1 trifft zu <input type="checkbox"/> 2 trifft eher zu <input type="checkbox"/> 3 trifft eher nicht zu <input type="checkbox"/> 4 trifft nicht zu

Anhang 7: Typen von Geschlossenen Fragen (vgl. Bewyl et al. 2011, S. 84)

● Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

Mögliche Antwortdimensionen bei Ratingfragen	
Antwortdimension	Mögliche Bezeichnungen der Skalenpunkte
(Un-)Zufriedenheit	sehr gut - gut - eher gut - eher schlecht - schlecht - sehr schlecht
Zustimmung/Ablehnung	stimme voll zu - stimme eher zu - stimme teils/teils nicht zu - stimme eher nicht zu - stimme nicht zu
(Un-)Angemessenheit	vollkommen angemessen - überwiegend angemessen - überwiegend unangemessen - vollkommen unangemessen
(Nicht-)Zutreffen	trifft voll zu - trifft eher zu - trifft eher nicht zu - trifft gar nicht zu
Häufigkeit*	immer - sehr häufig - häufig - selten - sehr selten - nie
Intensität	gar nicht - sehr schwach - schwach - stark - sehr stark
Wahrscheinlichkeit	keinesfalls - wahrscheinlich nicht - wahrscheinlich - sicher

*(evtl. können konkrete Häufigkeiten, wie 0-1 mal in der Woche - 2-3 mal in der Woche etc., vorgegeben werden, denn bei "häufig" oder "selten" bleibt ein großer Interpretationsspielraum)

Anhang 8: Mögliche Antwortdimensionen bei Ratingfragen (vgl. Bewyl et al. 2011, S. 86)

Weitere Antwortskalen finden sich auch unter:

https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/gesis_methodenberichte/2003/03_11_pruefer.pdf

[29.06.2020]

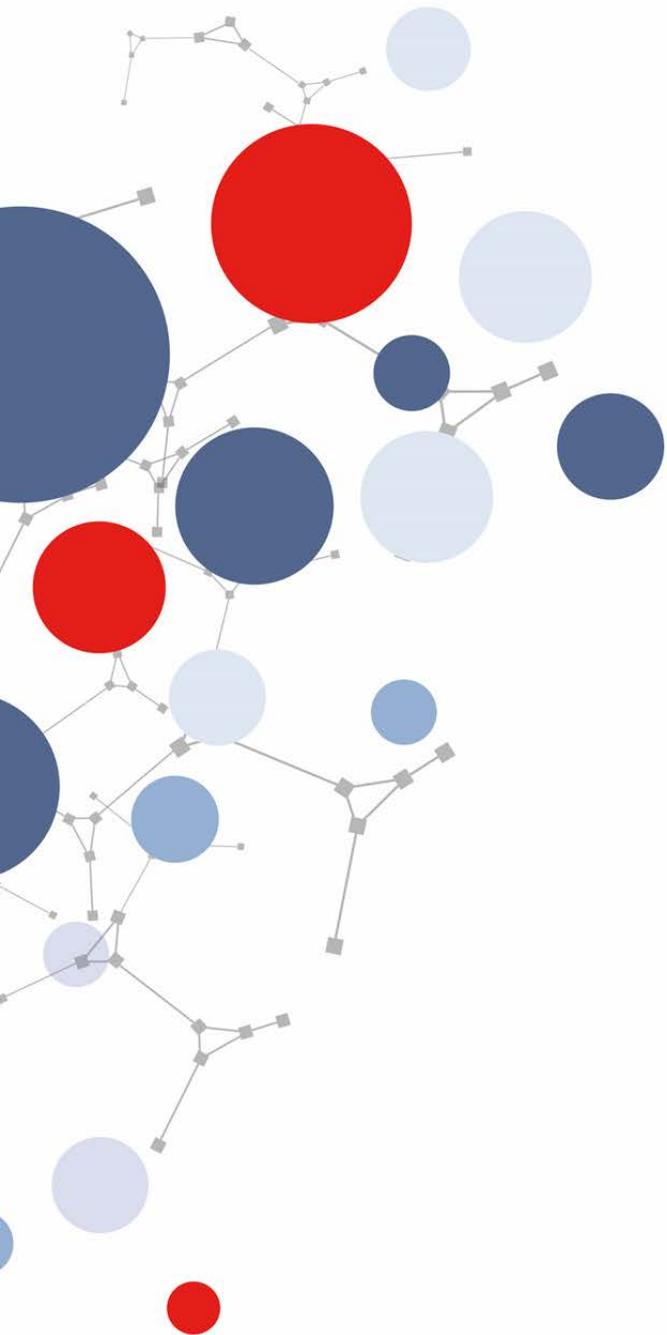
- Das Netzwerk Musikhochschulen – Evaluation und Lehrevaluation

DER AUTOR

Govinda Wroblewsky

arbeitet seit 2012 an der Hochschule für Musik Detmold für das Netzwerk Musikhochschulen im Kompetenzfeld Evaluation. Er hat maßgeblich an der Entwicklung und Umsetzung der Absolvent*innen-Studie des Netzwerks Musikhochschulen mitgearbeitet sowie zum Thema Qualitätsstandards im Einzelunterricht geforscht. Er ist Diplom-Soziologe und hat darüber hinaus Hochschul- und Wissenschaftsmanagement studiert. Am Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld bekam er eine grundständige Ausbildung im Fach Musik.





Bundesministerium
für Bildung
und Forschung