
Themenheft Nr. 40: CoViD-19 und die digitale Hochschulbildung.

Irritationen, Einsichten und Programmatiken

Herausgegeben von Markus Deimann, Marios Karapanos und Klaus Rummler

«Online ist besser als Ausfall, Präsenz ist das Beste»

Einstellungen von Lehrenden und Studierenden an Musikhochschulen zur Online-Lehre in der Corona-Krise

Helen Hammerich¹  und Oliver Krämer¹ 

¹ Hochschule für Musik und Theater Rostock

Zusammenfassung

Die deutschen Musikhochschulen standen im vergangenen Jahr angesichts der flächen-deckenden Hochschulschliessungen im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie vor besonderen Herausforderungen. Grosser Nachholbedarf bestand im Hinblick auf digitale Technik, Medienkompetenz und didaktische Erfahrung im Umgang mit digitalem Lehren und Lernen. Insbesondere in den künstlerischen Unterrichtsfächern (Gesangs- und Instrumental-ausbildung, Ensemblemusizieren) gab es praktisch keine gesicherten Vorerfahrungen mit Online-Formaten. Mit mehreren Befragungen von Lehrenden und Studierenden haben wir den Prozess des notgedrungenen digitalen Wandels an den Musikhochschulen über das vergangene Jahr hinweg begleitet und dabei vor allem zwischen wissenschaftlich und künstlerisch Lehrenden grosse Unterschiede festgestellt, was die Akzeptanz von Online-Lehre im Allgemeinen, aber auch was die konkrete Arbeitssituation und die Abschätzung von Langzeitfolgen der Corona-Pandemie für den Prozess der Digitalisierung und die universitäre Bildung betrifft. In unseren Befragungen zeigt sich, dass die Möglichkeiten digitaler Lehre derzeit noch längst nicht ausgeschöpft werden. Insbesondere digitale Formate ohne persönlichen Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden werden kaum genutzt. Durch die Analyse von Freitextkommentaren konnten wir zudem wiederkehrende Begründungsmuster für die Akzeptanz bzw. Ablehnung von Online-Lehre auf personaler, sozialer und fachlich-didaktischer Ebene identifizieren. Angesichts der Ergebnisse scheint uns die Entwicklung eines Leitbilds digitaler Lehre an Musikhochschulen für die Zukunft unabdingbar.

‘Online is Better than Nothing, but Face-to-Face is the Best’. Attitudes of Teachers and Students at Universities of Music Concerning Online Teaching in the Corona Crisis

Abstract

Last year, due to the nationwide university closings in connection with the corona pandemic, German universities of music faced particular challenges in terms of catching up with the digital technology, media skills and didactic experience in dealing with digital teaching and learning. In particular in the artistic subjects (vocal and instrumental tuition, ensemble courses) there was nearly any reliable experience with online formats. With several surveys of music teachers and students, we have accompanied the externally forced digital change over the past year. Our findings show major differences especially between academic and artistic teachers in terms of the acceptance of online teaching in general, but also concerning the specific work situation and the assessment of the long-term consequences of the corona pandemic for the process of digitization and university education. Our surveys show that the possibilities of digital teaching aren't used to its full range. Especially formats without personal contact are hardly taken into account when thinking about teaching strategies. Through the analysis of free text comments, we were also able to identify recurring justification patterns for the acceptance or the rejection of online teaching on a personal, socio-ecological and content-related didactic level. In view of the results, the development of a mission statement for digital teaching at the universities of music seems to be indispensable for the future.

1. Einleitung

Als sich im Frühjahr 2020 aufgrund der Corona-Pandemie die vorübergehenden Hochschulschliessungen abzuzeichnen begannen, standen die deutschen Universitäten und Hochschulen weitgehend unvorbereitet vor der Herausforderung, innerhalb kürzester Zeit flächendeckend Fernlehre organisieren zu müssen. Digital gestützte Lehrformate spielten bei der Bewältigung dieser Aufgabe eine zentrale Rolle, obwohl dem deutschen Bildungswesen gerade im Hinblick auf die Umsetzung von Digitalisierungsstrategien zuvor ein erheblicher Nachholbedarf attestiert wurde (Expertenkommission Forschung und Innovation 2019; Gilch et al. 2019).

Die Musikhochschulen standen vor der besonderen Schwierigkeit, die künstlerische Lehre, die in hohem Masse vom Anwesendsein der Beteiligten und der sensuellen Differenziertheit der authentischen Wahrnehmungssituation lebt, weitgehend ohne einschlägige Vorerfahrung durch digitale Formate substituieren zu müssen. Mit mehreren Befragungen von insgesamt über 1.000 Lehrenden und Studierenden

an vier norddeutschen Musikhochschulen haben wir diesen Prozess von Beginn an begleitet und konnten auf der Grundlage unserer Daten bereits im Juni 2020 erste Erkenntnisse über das Lehren und Lernen in künstlerischen Studiengängen unter Corona-Bedingungen veröffentlichen (Hammerich und Krämer 2020).

Im vorliegenden Text verwenden wir die Begriffe der *Online-Lehre* bzw. der *digital gestützten Distanzlehre* umfassend zur Kennzeichnung einer Palette von Lehrstrategien, die sich unter den Kontaktbeschränkungen der Pandemie als Alternative zum Präsenzlehrebetrieb entwickelt haben. Online-Lehre, wie wir sie hier verstehen, ist wesentlich bestimmt durch räumliche Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden, durch den unverzichtbaren Zugang zum Internet und durch den Kontakt über digitale Kommunikationswege. Hinzu kommt häufig, aber nicht zwingend der Austausch digitaler Artefakte (in Form von Bild-, Text- und Videodateien) sowie die Möglichkeit des gemeinsamen Zugriffs auf Webseiten und digitale Lernplattformen.¹

Wir sprechen also – ohne Formulierung von Qualitätsansprüchen und normativen Forderungen – auch dann von Online-Lehre, wenn kein anderer Zweck damit verbunden ist als der bloße Ersatz konventioneller Präsenzlehre, um das Studium an Musikhochschulen auch unter den Kontaktbeschränkungen der Pandemie aufrechterhalten zu können. Damit umfasst unser Begriffsverständnis, ohne zu werten, alle Stufen des digitalen Wandels von einer eher bewahrenden Ersetzung konventioneller Lehre (*substitution*) bis hin zur visionären Neuausrichtung musikbezogener Lehr-Lernprozesse (*redefinition*).² Es unterscheidet sich dadurch zugleich von stärker normativ ausgerichteten Konzepten medienorientierter Musikpädagogik, welche die Veränderungsdynamik, Wirkmächtigkeit und Eingriffstiefe im Blick haben und Digitalisierung als einen Prozess beschreiben, der neue musikalische Praxen überhaupt erst hervorbringt: der durch die Nutzung digitaler Medien die Art und Weise verändert, wie Menschen Musik machen, wie sie Musik lehren und lernen (vgl. Godau und Weidner 2020).³

Hinzu kommt, dass Online-Lehre an Musikhochschulen vor besonderen Herausforderungen steht angesichts des grossen Spektrums, das sie abzudecken hat: Musik wird an den Hochschulen sowohl künstlerisch-praktisch vermittelt als auch

- 1 Damit folgt unser Begriffsverständnis einem deskriptiven Ansatz, wie er bereits früh in anglo-amerikanischen Veröffentlichungen auftaucht. In ihrer Dissertation zum Geigenunterricht mit erwachsenen Laien fasst die US-amerikanische Instrumentalpädagogin Robin Kay Deverich vier zentrale Charakteristika von Distanzlehre auf der Basis der damals verfügbaren Literatur seit den frühen 1970er-Jahren zusammen: «The separation of teacher and student. The influence of an educational organization, especially in the planning and preparation of learning materials. The use of technical media. The provision of two-way communication in some form between the teacher and learner» (Deverich 1998, 6). Dabei bezieht sich Deverich insbesondere auf die Theorien von Keegan (1990), Holmberg (1977), Moore (1973) und Rumble (1986).
- 2 Die vier verschiedenen Stufen wurden 2006 von Puentedura formuliert, sollen hier jedoch nicht weiter ausgeführt werden.
- 3 Als konkretes Beispiel kann hier die Nutzung von Musikapps angeführt werden. Krebs kategorisiert diese in «Apps zum Konsumieren», «Apps, die als Hilfsmittel das Musizieren unterstützen» (z. B. Notenmappe, Metronom), «Apps, mit denen man komponieren und Musik produzieren kann» und «Apps zum instrumentalen Musizieren» (2018, 41).

aus wissenschaftlich-theoretischer Perspektive gelehrt. Dieser prinzipielle Doppelcharakter künstlerisch-wissenschaftlicher Studiengänge an Musikhochschulen bringt spezifische Bedarfe an Online-Lehre mit sich. Denn die digitale Umstellung künstlerischen Einzelunterrichts in den Instrumentalfächern, in der Gesangsausbildung und Sprecherziehung folgt aufgrund der Ausrichtung auf individuellen künstlerischen Lernfortschritt letztlich anderen Regeln als der künstlerische Unterricht in den Ensemblefächern (Kammermusik, Vokalensemble, Gruppenimprovisation) mit dem didaktischen Fokus auf Zusammenspiel und musikalischem Interagieren in der Gruppe. Während das Gelingen künstlerischen Einzelunterrichts sehr stark von technischen Systemen mit guter Klangqualität abhängt, braucht es für den Ensembleunterricht darüber hinaus Plattformen mit extrem geringen Latenzzeiten, um rhythmisch präzises Zusammenspiel zu ermöglichen.⁴

Diese spezifischen Anforderungen künstlerischer Praxis unterscheiden sich deutlich von der sprachlich-reflexiven Auseinandersetzung mit Musik im Rahmen von Vorlesungen, Seminarveranstaltungen und Kleingruppenunterrichten – sowohl im Hinblick auf musikwissenschaftliche Fragestellungen nach der Geschichte der Musik, nach ihrer soziokulturellen Eingebundenheit und künstlerischen Wertigkeit als auch im Hinblick auf musiktheoretische Fragestellungen nach ihrem Aufbau, ihrer formalen Gestalt, nach harmonischen, melodischen und rhythmischen Strukturen.

Vor dem Hintergrund dieser Besonderheiten künstlerischer Lehre an Musikhochschulen geben wir einen gezielten Einblick, wie in künstlerischen, künstlerisch-pädagogischen und künstlerisch-wissenschaftlichen Studiengängen mit den Einschränkungen der Corona-Pandemie umgegangen wird, welche Erfahrungen die Beteiligten mit der plötzlichen Umstellung von Präsenz- auf Online-Lehre gemacht haben und welche Haltungen und Argumentationsmuster der Akzeptanz bzw. der Ablehnung von digitaler Lehre zugrunde liegen.

4 Die technischen Voraussetzungen, von denen hier gesprochen wird, sind an Musikhochschulen bislang allenfalls rudimentär vorhanden. Dass mit gebräuchlichen Videokonferenz-Tools ein Aufrechterhalten musikalischer Praxen wie Chorsingen oder Ensemblespiel aufgrund der zu hohen Latenz nur schwer möglich ist, bestätigt z. B. auch Godau (2020, 41). Krebs (2020, 40) weist daraufhin, dass die Entwicklung entsprechender Expertensysteme mit minimaler Latenz und hohem Audiostandard bereits Ende der 2010er-Jahre weit fortgeschritten war, aufgrund des hohen Ressourcenbedarfs jedoch als wenig vielversprechende «Lösung für die breite Allgemeinheit» erschien und deshalb schliesslich eingestellt wurde – ein Prozess, der sich aufgrund der Corona-Geschehnisse inzwischen allerdings wieder umkehrt.

2. Methodische Umsetzung

Die Befragungen wurden im Sommersemester 2020 und im Wintersemester 2020/21 mithilfe eines Online-Fragebogens durchgeführt und umfassen folgende Themenkomplexe:

- die aktuelle Arbeits- und Lehrsituation der Befragten (im Hinblick auf Workload, psychische Belastung, institutionelle Unterstützung),
- bevorzugte Kommunikationswege und Lehrformate während der vorübergehenden Hochschulschliessungen im Sommersemester 2020,
- subjektiv wahrgenommene Herausforderungen, Chancen und Grenzen der Online-Lehre,
- Einschränkungen künstlerischer Darstellung,
- vermutete soziale und bildungspolitische Langzeitfolgen,
- hochschuldidaktische Erfahrungen mit der Umstellung auf digitale Lehrformate.

Als grundlegende Orientierung bei der Strukturierung und Gestaltung des Fragebogens diente uns eine Befragung von Lehrenden an allgemeinbildenden Schulen für das *Schulbarometer spezial* des Deutschen Schulportals – eine der ersten Datenerhebungen während der Corona-Zeit überhaupt, die von der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der Wochenzeitung DIE ZEIT in Auftrag gegeben und unmittelbar nach Beginn der Schulschliessungen vom 2. bis 8. April 2020 vom *forsa*-Institut durchgeführt wurde. Über die Ergebnisse berichteten Christian Füller und Martin Spiewak bereits kurz darauf in der ZEIT-Ausgabe vom 16.04.2020. Die Befragung dokumentiert insgesamt eine erstaunlich weit verbreitete Veränderungsbereitschaft von Lehrenden an allgemeinbildenden Schulen: eine grosse Offenheit für den Einsatz digitaler Medien im Unterricht auch über die Krisenzeit hinaus sowie eine stark reformpädagogisch orientierte Haltung, Lernenden zukünftig generell mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übertragen.⁵

Mit der Orientierung an der Befragung des Deutschen Schulportals erhofften wir uns einen ersten Referenzrahmen und Vergleichsmassstab zur Einschätzung der eigenen Umfragedaten. Im Vergleich zu den Ergebnissen des Schulbarometers wollten wir wissen,

- ob sich unter den Lehrenden an Musikhochschulen eine ähnlich grosse Veränderungsbereitschaft im Hinblick auf die Digitalisierung der Lehre zeigt,
- ob die Bereitschaft, digitale Medien auch über die temporären Hochschulschliessungen hinaus weiter einzusetzen, ähnlich gross wie unter Lehrenden an allgemeinbildenden Schulen ist und
- ob die Haltung, Lernenden künftig mehr Eigenverantwortung für ihren Lernprozess übertragen zu wollen (als Resultat der Erfahrungen mit der Online-Lehre), auch unter Hochschullehrenden in ähnlichem Ausmass nachzuweisen ist.

⁵ Vgl. Deutsches Schulportal (2020). *Das deutsche Schulbarometer spezial. Lehrerbefragung zur Corona-Krise*. <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/>

Zusätzlich haben wir versucht, den Besonderheiten künstlerisch-praktischer und wissenschaftlicher Lehre an den Musikhochschulen gezielt nachzugehen. Der Fragebogen enthält deshalb zusätzlich zu den Inhalten des Schulbarometers differenzierte Nachfragen zu möglichen Einschränkungen von Online-Lehrformaten in wissenschaftlicher, künstlerischer, didaktisch-methodischer und sozial-kommunikativer Hinsicht.

Im Rahmen der ersten drei Befragungen im Sommersemester 2020 haben wir Daten an vier norddeutschen Musikhochschulen erhoben.⁶ Dabei handelt es sich um zwei Lehrendenbefragungen (die erste gleich zu Beginn und die zweite zum Ende des Semesters) sowie eine Studierendenbefragung (zeitgleich mit der zweiten Lehrendenbefragung zum Semesterende).⁷ Die dritte Lehrendenbefragung fand als Anschlussbefragung im Wintersemester 2020/21 statt und unterscheidet sich von den vorherigen Befragungen durch ihren deutlich geringeren Umfang und den bundesweiten Radius der Teilnehmenden.⁸

Um den ohnehin schon umfangreichen Fragebogen nicht zu überlasten, haben wir generell auf eine Skalierung einzelner Fragen verzichtet, auch wenn dadurch die Analysemöglichkeiten im Nachhinein begrenzt sind. Nur sehr wenige Fragen im Fragebogen waren verpflichtend zu beantworten, um die Beantwortung möglichst niedrigschwellig zu gestalten (z. B. die Zuordnung zu einer der vier Musikhochschulen). Von der zweiten Befragung an haben wir die Möglichkeit für Freitextkommentare in den Fragebogen integriert, um den Befragten Raum für zusätzliche Rückmeldungen im Hinblick auf ihre Erfahrungen mit der Online-Lehre zu geben.

Die erhobenen Daten wurden mit Methoden der deskriptiven Statistik analysiert. Die im folgenden Abschnitt dargestellten Schlüsselergebnisse⁹ werfen weiterführende Fragen nach den Ursachen der grossen Einstellungsunterschiede zwischen künstlerisch und wissenschaftlich Lehrenden auf, denen wir im Diskussionsteil dieses Artikels nachgehen. Dabei sollen unter ergänzender Berücksichtigung der Freitextkommentare Argumentationsmuster für die Akzeptanz oder Ablehnung von Online-Lehre nachgezeichnet und systematisiert werden, die über die quantitativen Ergebnisse des Befragungsinstruments hinausführen.¹⁰

6 Für unsere Studie wurden insgesamt über 1.000 Lehrende und Studierende der Hochschule für Musik und Theater Hamburg, der Hochschule für Musik und Theater Rostock, der Hochschule für Musik Hanns Eisler Berlin und der Fakultät Musik der Universität der Künste Berlin befragt.

7 Die ersten beiden Lehrendenbefragungen wurden mit einem freiwilligen Code gestartet. Dadurch war es im Nachhinein möglich, eine Schnittmenge von 103 Lehrenden zu identifizieren, die an beiden Befragungen teilgenommen hatten. Für diese Personengruppe liess sich ein direkter Vergleich der Einstellungen zur Online-Lehre zwischen dem Beginn und dem Ende des Sommersemesters 2020 vornehmen.

8 Die Aussendung des Zugangslinks erfolgte diesmal über die Verteiler der Rektorenkonferenz der Deutschen Musikhochschulen (RKM) und der Bundeskonferenz der Lehrbeauftragten an Musikhochschulen (BKLM). Eine Übersicht über die vier Teilbefragungen mit sämtlichen Grunddaten findet sich in Hammerich und Krämer 2021, 3).

9 Für die Darstellung der Schlüsselergebnisse werden die Daten der ersten Lehrendenbefragung (Sommersemester 2020) sowie für den letzten thematischen Abschnitt die Daten der dritten Lehrendenbefragung (Wintersemester 2020/21) herangezogen.

10 Die Freitexte, die wir für die Diskussion hier zugrunde legen, beschränken sich auf die dritte Lehrendenbefragung aus dem Wintersemester 2020/21.

3. Darstellung der Schlüsselergebnisse

Die Darstellung der Schlüsselergebnisse bezieht sich auf die erste Lehrendenbefragung mit einer Teilnahme von insgesamt 327 Lehrenden (Rücklauf von 23 %) an vier Musikhochschulen (Hanns Eisler Berlin, HfMT Hamburg, hmt Rostock und UdK Berlin/Fakultät Musik), davon 66 % überwiegend künstlerisch und 34 % überwiegend wissenschaftlich lehrend. Dadurch, dass Fragen auch übersprungen werden konnten, variiert die Teilnehmezahl zwischen 270 und 327 Lehrenden. Des Weiteren werden die Ergebnisse der dritten, bundesweiten Befragung von 125 Lehrenden mit einbezogen. Hier sind ebenfalls 66 % überwiegend künstlerisch und 34 % überwiegend wissenschaftlich Lehrende beteiligt. Hier variiert die Teilnehmezahl zwischen 120 und 125 Lehrenden.

Aktuelle Arbeits- und Lehrsituation

Zwar bestätigt die überwiegende Mehrheit der Befragten (83 % der künstlerisch Lehrenden und sogar 88 % der wissenschaftlich Lehrenden), insgesamt gut mit der durch die Corona-Pandemie bedingten, ungewohnten Arbeits- und Lehrsituation zurechtzukommen und dabei auch genügend Unterstützung und Hilfe durch die Hochschulleitungen und Hochschulverwaltungen zu erhalten. Differenzen zeigen sich jedoch bei der Beurteilung des bildungspolitischen Rahmens. Hier wünschen sich deutlich mehr künstlerisch Lehrende (43 %) Unterstützung und Hilfsangebote vonseiten der Bildungspolitik im Vergleich zu den wissenschaftlich Lehrenden (35 %). Im Hinblick auf ohnehin anstehende Digitalisierungsaufgaben werden die vorübergehenden Hochschulschliessungen des Sommersemesters 2020 von allen Befragten als deutlicher Katalysator empfunden: 67 % der künstlerisch Lehrenden und sogar 79 % der wissenschaftlich Lehrenden geben an, dass an ihrer Hochschule Massnahmen umgesetzt wurden, die sonst vermutlich erst später oder gar nicht umgesetzt worden wären. Die Differenz erklärt sich hier aus der unterschiedlichen Einschätzung der Ausgangslage: Während vergleichsweise nur 56 % der künstlerisch Lehrenden die Ausstattung ihrer Hochschule als schlecht oder weniger gut empfinden, ist unter den wissenschaftlich Lehrenden eine deutlich grössere Mehrheit von 69 % mit der technischen Ausstattung unzufrieden. Unterschiede zeigen sich auch bei der Frage nach der Mehrbelastung durch die Umstellung der Lehre: Wissenschaftlich Lehrende (83 %) geben im Vergleich zu den künstlerisch Lehrenden (56 %) diesbezüglich einen stärker erhöhten Arbeitsaufwand an. Die damit verbundene psychische Belastung wird dagegen von beiden Lehrendengruppen gleich eingeschätzt. Sowohl bei den künstlerisch als auch bei den wissenschaftlich Lehrenden geben 74 % der Befragten an, bei sich eine etwas oder sogar deutlich höhere psychische Belastung zu spüren.

Bevorzugte Kommunikationswege und Lehrformate

Im Hinblick auf Kommunikationswege und Lehrformate zeichnet sich für beide Lehrendengruppen gleichermassen die Etablierung bestimmter Leitmedien deutlich ab. Neun von zehn Befragten kommunizieren über E-Mail mit ihren Studierenden. In Bezug auf die Hochschullehre sind Videokonferenzen derzeit ganz eindeutig das Format der Wahl. Hier geben ebenfalls neun von zehn Lehrende an, Videokonferenzen im Rahmen ihrer Lehre zu nutzen.

Subjektiv wahrgenommene Herausforderungen, Chancen und Grenzen der Online-Lehre

Die grössten Potenziale der Online-Lehre liegen für die Lehrenden in der Vermittlung von Medienkompetenz (56 %), in der grösseren Selbstständigkeit der Studierenden (47 %) und der Förderung eigenaktiven Lernens durch die Bereitstellung digitaler Zusatzmaterialien (43 %). Aus Studierendensicht ist die Studienerleichterung durch die Flexibilisierung von Lernzeit und Lernort ein weiteres wichtiges Positivkriterium (46 %). Als belastend werden von der Mehrheit der Lehrenden dagegen die eingeschränkte Klangqualität (75 %), der fehlende unmittelbare Kontakt zu den Studierenden (73 %), die Störungsanfälligkeit der Technik (63 %), die eingeschränkte Wahrnehmung des Gegenübers (63 %) und das Fehlen der gewohnten Unterrichts Atmosphäre empfunden (52 %).

Einschränkungen künstlerischer Darstellung

Im Hinblick auf die Spezifika künstlerischer Lehre werden neben der fehlenden Möglichkeit zum musikalischen Zusammenspiel vor allem der Mangel an klanglicher Differenziertheit und die eingeschränkte Wahrnehmbarkeit des emotionalen Ausdrucksgehalts, der Körperhaltung und Spielbewegung, der darstellerischen Präsenz sowie des künstlerischen Interpretationsansatzes im Online-Unterricht mehrheitlich kritisch bewertet.¹¹ Besser lassen sich dagegen offenbar solche Aspekte online vermitteln und beurteilen, die eher künstlerisch-handwerklicher Natur sind, wie etwa die Richtigkeit des Notentextes, die korrekte Umsetzung spieltechnischer Details oder die Feinjustierung der Intonation. Insgesamt aber ist die Einstellung unter künstlerisch Lehrenden eine überwiegend kritische: Lediglich 25 % akzeptieren künstlerischen Online-Unterricht als vollwertige Ersatzform oder zumindest als praktikable Ergänzung zum herkömmlichen Präsenzunterricht. 21 % der künstlerisch Lehrenden lehnen Online-Unterricht in ihrem Fach als ungeeignete Vermittlungsform sogar generell ab.

11 Bei den aufgezählten Items lagen die Zustimmungswerte der Befragten bei über 50 %.

Vermutete soziale und bildungspolitische Langzeitfolgen

Differenzen zwischen künstlerisch und wissenschaftlich Lehrenden zeigen sich vor allem auch bei der Abschätzung möglicher Langzeitfolgen. So gehen 39 % der künstlerisch Lehrenden, aber nur 19 % der wissenschaftlich Lehrenden von bleibenden Lernrückständen der Studierenden aus. Die Mehrheit der künstlerisch Lehrenden sieht zudem die Identifikation mit der Hochschule durch die Online-Lehre geschwächt (54 %), während wissenschaftlich Lehrende überwiegend nicht dieser Meinung sind (36 %). Und während 71 % der wissenschaftlich Lehrenden digitale Formate auch nach der Corona-Krise künftig häufiger einsetzen wollen, liegt die Bereitschaft dazu unter künstlerisch Lehrenden lediglich bei 42 %.

Hochschuldidaktische Erfahrungen mit der Umstellung auf digitale Lehrformate¹²

Die von uns durchgeführte Anschlussbefragung im Wintersemester 2020/21 zeigt gegenüber dem Sommersemester 2020 zudem ein sehr heterogenes Bild, was die Arbeitssituation und die didaktischen Einstellungen von künstlerisch und wissenschaftlich Lehrenden an den Musikhochschulen betrifft (Tabelle 1). Während die wissenschaftliche Lehre in den vorangegangenen Monaten zum überwiegenden Teil in digitale Lehrformate überführt wurde (70 %), unterrichtet die grosse Mehrheit der künstlerisch Lehrenden im Wintersemester wieder weitgehend in präsen-ter Form. Das führt zu einem Auseinanderdriften der Berufswirklichkeiten. Entsprechend verfestigen sich Unterschiede in der Wertschätzung digitaler Lehrformate: Wissenschaftlich Lehrende stehen den Möglichkeiten digitaler Lehre weiterhin insgesamt aufgeschlossener gegenüber. Immerhin die Hälfte von ihnen verwendet inzwischen in bestimmten Lehrsituationen ganz bewusst digitale Formate, weil diese sich als didaktisch sinnvoll erwiesen haben. Unter künstlerisch Lehrenden teilt hingegen nur etwa ein Viertel diese Haltung. Auch bei der Frage, ob der Einsatz digitaler Medien ein Überdenken der Lehre bewirkt habe, zeigt sich die Differenz: Während etwa ein Drittel der wissenschaftlich Lehrenden die eigene Lehre bei der Überführung ins digitale Format noch einmal grundsätzlich überdacht hat, gilt das lediglich für ein Viertel der befragten künstlerisch Lehrenden.

12 Im Unterschied zu den bisherigen Ergebnissen, die sich auf die erste Lehrendenbefragung im Sommersemester 2020 beziehen, wurden in der dritten Lehrendenbefragung explizit hochschuldidaktische Erfahrungen abgefragt.

| Welche Einstellungen hat das vergangene Sommersemester bei Ihnen hinterlassen? | «trifft zu» (künstlerisch lehrend) | «trifft zu» (wissenschaftlich lehrend) |
|--|---------------------------------------|---|
| Ich nutze jede Gelegenheit, um präsent zu unterrichten. | 90 % (n = 79) | 52 % (n = 33) |
| Ich nutze jede Gelegenheit, um digital zu unterrichten. | 13 % (n = 62) | 19 % (n = 32) |
| In bestimmten Situationen nutze ich bewusst digitale Lehrformate, weil sie sich als sinnvoll erwiesen haben. | 29 % (n = 66) | 52 % (n = 33) |
| Durch den Einsatz digitaler Medien musste ich meine Lehre grundsätzlich überdenken. | 27 % (n = 66) | 36 % (n = 33) |
| Für bestimmte Situationen ist Präsenzlehre für mich unersetzbar. | 97 % (n = 74) | 91 % (n = 35) |

Tab. 1.: Einstellungsunterschiede zwischen wissenschaftlich und künstlerisch Lehrenden an Musikhochschulen.

Wenn es darum geht, nach einem Dreivierteljahr die Erfahrungen mit der Online-Lehre zu bewerten, bleiben die Lehrenden an den Musikhochschulen in der Mehrzahl skeptisch, wie in Tabelle 2 sichtbar wird. Nur einem Drittel der wissenschaftlich Lehrenden und nur einem Fünftel der künstlerisch Lehrenden ist es gelungen, ihren Präsenzunterricht ohne Qualitätseinbussen in digitale Formate umzuwandeln.

| Wie beurteilen Sie die Unterrichtsqualität Ihrer eigenen digitalen Lehre? | künstlerisch lehrend (n = 81) | wissenschaftlich lehrend (n = 40) |
|--|----------------------------------|--------------------------------------|
| Digitale Lehre führt im Hinblick auf mein Lehrangebot zu einem Substanzverlust. | 70 % | 52,5 % |
| Es ist mir gelungen, meine Lehrveranstaltungen ohne grossen Verlust in Formen digitaler Lehre zu überführen. | 20 % | 35 % |
| Die Qualität meiner Lehre hat sich durch den Einsatz digitaler Medien verbessert. | 10 % | 12,5 % |

Tab. 2.: Beurteilung der Qualität digitaler Lehre.

Dass bei der Frage nach dem Zurechtkommen mit digitalen Lehrformaten durchaus das berufliche Selbstverständnis der Hochschullehrenden zur Disposition stehen kann, zeigt folgender Freitextkommentar:

«Mir scheint eindeutig, dass dieses zweite Coronasemester nicht mehr als Ausnahmesituation betrachtet werden kann. Die Studierenden erwarten inzwischen zu Recht, dass wir sie auch unter diesen Umständen professionell und zuverlässig unterrichten. Ein Rückzug seitens der Lehrenden auf Positionen wie ‹Dafür bin ich nicht ausgebildet, das kann niemand von mir verlangen etc.› ist nicht mehr akzeptabel. Dies beschäftigt mich insofern, als ich trotzdem davon ausgehe, dass Onlinelehre gegenüber Präsenzunterricht im künstlerischen Bereich Substanzverlust bedeutet.» (3. Lehrendenbefragung, wissenschaftlich lehrend)

4. Diskussion

Dass vonseiten der Beteiligten ein grosses Bedürfnis besteht, sich zu den Erfahrungen mit digitaler Lehre zu äussern, lässt sich daran ablesen, in welchem Mass von der Möglichkeit des Freitextkommentars Gebrauch gemacht wurde. 36 % der Befragten haben diese Möglichkeit genutzt, um die eigene Position abschliessend noch einmal in Textform deutlich zu machen. Doch nicht nur das quantitative Mass der Beteiligung ist beachtlich, sondern auch die inhaltliche Differenziertheit der Argumentation.

Sowohl für die Ablehnung und als auch für die Integration digitaler Lehre zeichnen sich in den Freitexten wiederkehrende Begründungsmuster ab. Dazwischen zeigt sich als Drittes eine vermittelnde Haltung bedingter Akzeptanz von Online-Lehre als notwendigem Behelf in der Krise, nicht aber als gleichwertiger Unterrichtersatz. Entsprechende Begründungsmuster werden in Tabelle 3 dargestellt und anschliessend diskutiert.

| | Gründe für Ablehnung digitaler Lehre | Gründe für Integration digitaler Lehre |
|----------------------------------|---|---|
| personal | <ul style="list-style-type: none"> - Mehrbelastung durch Bildschirmarbeit - psychische und physische Folgen - Kinderbetreuung - unterschiedliche Internetqualitäten - Datenschutz | <ul style="list-style-type: none"> - Wegfall von Fahrwegen/Kosten - flexible Zeitgestaltung - Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Studium (z. B. bei Orchesterstellen, Tourneen etc.) |
| fachlich und hochschuldidaktisch | <ul style="list-style-type: none"> - technische Grenzen digitaler Formate - fehlendes Präsenzerleben im realen Raum - fehlende Möglichkeit zur Einschätzung von Lernfortschritten | <ul style="list-style-type: none"> - Vernetzung über Hochschulgrenzen hinweg: hochschulübergreifende Lehrangebote, Einbindung externer Lehrender sowie Expertinnen und Experten - Möglichkeit zur Konzentration auf das Wesentliche des Studienfachs - Orientierung an unterschiedlichen Lernbedürfnissen von Studierenden |
| sozial | <ul style="list-style-type: none"> - Schwierigkeit, Lehr-Lern-Beziehungen zu Studierenden aufzubauen - fehlender kollegialer Kontakt - hierarchische Kommunikationsstruktur - hochschulpolitische Konsequenzen für den Arbeitsmarkt - fehlende Trennung zwischen Beruf und Privatsphäre - Eignung privater Räumlichkeiten | |

Tab. 3.: Begründungen für die Ablehnung bzw. Akzeptanz digitaler Lehre (Wintersemester 2020/21)¹³.

Ein zentraler Grund für die Ablehnung digitaler Lehre ist die Mehrbelastung durch permanente Bildschirmarbeit, die für die Betroffenen als psychische und körperliche Beeinträchtigung deutlich spürbar wird.

Auch technische Grenzen werden wiederholt als Ablehnungsgrund genannt. Dabei sind es insbesondere die zu hohen Latenzzeiten und die klanglichen Einschränkungen, die vorwiegend von künstlerisch Lehrenden ins Feld geführt werden. Die Grenzen des Mediums zeigen sich aber auch in so basaler Hinsicht wie dem Fehlen entsprechend schneller Internetzugänge. Doch auch die grundsätzliche Bedingtheit medial vermittelter Wahrnehmung (vor allem im Hinblick auf die Wahrnehmung in künstlerisch-ästhetischen Zusammenhängen) wird gegen Online-Lehre in Stellung gebracht:

¹³ Die Begründungen entstammen zu einem grossen Teil den Freitextkommentaren der dritten Lehrendenbefragung und wurden ergänzt durch Kommentare der zweiten Lehrendenbefragung und der Studierendenbefragung.

«Die (ephemerer) Künste sind seit Jahrhunderten an das Live-Erlebnis gebunden. Aktive Rezeption, Partizipation, Immersion benötigen Training im realen Raum, da es um unmittelbare Wahrnehmung geht. Der virtuelle Raum ermöglicht einiges und führt sicherlich zu neuen Ideen und Möglichkeiten, kann aber nicht ersetzen, was kulturell ausgeprägt worden ist.» (3. Lehrendenbefragung, wissenschaftlich lehrend)

Ein sicherlich triftiges Argument auf instrumentalpädagogischer Ebene ist die mehrfach geäußerte Erfahrung, dass Online-Formate nur sehr schwer Rückschlüsse auf den Lernfortschritt von Studierenden zulassen:

«Zu Beginn meiner Tätigkeit beim Online-Unterrichten war ich zunächst positiv überrascht. Wenn ich dann aber nach einiger Zeit dieselben Studierenden mit Werken, an denen wir im Online-Unterricht gearbeitet hatten, wieder im Präsenzunterricht gehört habe, war ich meist überrascht, wie wenig von dem, was wir online gearbeitet hatten, angekommen war und zu nachhaltigen Resultaten geführt hat.» (3. Lehrendenbefragung, künstlerisch lehrend)

Dass diese Erfahrung nicht nur für das musikalisch-künstlerische Vorankommen in den praktischen Unterrichtsfächern gilt, sondern auch für musikbezogene Verstehensprozesse in theoretischen Studienfächern, belegt folgender Kommentar:

«Es gibt Aspekte, die die Lehre verbessert haben. Ich arbeite jetzt viel mehr mit Powerpoint-Präsentationen, die die Studierenden natürlich auch erhalten. Das scheint ihnen sehr zu helfen. Auf der anderen Seite ist es fast nicht möglich, Unterrichtsgespräche zu führen, und ich bekomme allein über die Hausaufgaben mit, welche Inhalte verstanden wurden. Es ist unmöglich, die aktuelle (Verstehens-)Situation in der Seminargruppe über den Bildschirm zu erfassen und darauf flexibel zu reagieren.» (3. Lehrendenbefragung, wissenschaftlich lehrend)

Anders als die herkömmliche Präsenzsituation (mit der Möglichkeit zum Widerspruch und zur Diskussion) wird Online-Lehre von der Kommunikationsstruktur her als vorwiegend monodirektional erlebt (mit starkem Gewicht auf der Präsentation von Inhalten durch die Lehrperson). Damit gerät die soziale Dimension des Lehrens und Lernens als besonderes Problemfeld von Online-Lehre in den Blick. Ein gewichtiges Argument ist in diesem Zusammenhang die Schwierigkeit, über das digitale Medium belastbare Lehr-Lernbeziehungen zu den Studierenden aufzubauen – insbesondere dann, wenn zuvor kein Kontakt in der analogen Welt bestand. Auch der fehlende kollegiale Austausch wird als soziales Argument gegen reine Online-Settings angeführt.

In gesellschaftspolitische Dimensionen stösst folgende Argumentation vor, bei der es um eine Verregelung von Kommunikationsprozessen und die Verfestigung von Machtstrukturen geht, die durch Online-Formate vorangetrieben werden:

«Viele digitale Formate sind wirklich nützlich und werden sicherlich auch bei Präsenzunterricht weiterhin zur Sprache kommen. Dennoch ist gerade in Diskussionsrunden die digitale Kommunikation sehr hinderlich. Das hierarchische Kommunizieren widerspricht dem Sprechen auf Augenhöhe sehr!»

(3. Lehrendenbefragung, wissenschaftlich lehrend)

Tatsächlich zwingt das Setting einer Videokonferenz Menschen in so unterschiedlich privilegierte Rollen wie *Host* und *Teilnehmende*, wobei zum Beispiel nur der Host ein Meeting eröffnen und den anderen unterschiedliche Beteiligungsrechte einräumen kann (z. B. das Recht zum Teilen eigener Bildschirmhalte). Solche Freigaben funktionieren in der digitalen Welt eben nur in einer Richtung und sind nicht reziprok.

In gesellschaftspolischem Zusammenhang stehen schliesslich auch solche Kommentare, die einen massiven Eingriff in die Arbeitswelt von Hochschullehrenden befürchten. Die Sorge besteht, dass es durch das Aufzeichnen und Streamen von Vorlesungen, die dann einer prinzipiell unbegrenzten Teilnehmerzahl zur Verfügung stehen, zum Wegfall von Lehraufträgen kommen könnte:

«Die hochschulpolitischen Implikationen sind immens: es wird Tendenzen geben, künstlerische Lehre per se zu digitalisieren, um Stellen zu streichen oder durch ‹Lektoren› zu ersetzen. Das ist für die effektive Arbeit in Musikhochschulen völlig inakzeptabel.» (3. Lehrendenbefragung, künstlerisch lehrend)

Für die Integration digitaler Lehre werden einerseits Argumente auf personaler Ebene und andererseits auf fachlicher und hochschuldidaktischer Ebene angeführt. Zu den Argumenten auf personaler Ebene gehört der Wegfall von Fahrwegen, der vor allem von Lehrbeauftragten als wichtiger Pluspunkt herausgestellt wird, aber auch die Möglichkeit der flexiblen Zeitgestaltung sowohl für Lehrende als auch Studierende.

Die Möglichkeit zur Vernetzung des eigenen Hochschulstandorts mit anderen Studienorten sowohl im nationalen als auch im internationalen Rahmen ist ganz sicher eine der grossen Chancen der Online-Lehre in fachlicher und hochschuldidaktischer Hinsicht. Das Betreten der digitalen Welt geht mit dem Versprechen eines hochschulübergreifenden *collaboration space* einher. Dabei sind zwei Realisierungsmöglichkeiten voneinander zu unterscheiden: zum einen das tatsächliche Team-Teaching von Lehrenden verschiedener Standorte in hochschulübergreifenden Seminaren und zum anderen die eher punktuelle Einbindung externer Experten in Form

von videobasierten Vortragsreihen und Workshop-Formaten (*digital masterclasses*), mit denen sich zusätzliche künstlerische und wissenschaftliche Expertise und entsprechendes Renommee ins eigene Haus holen lässt.

Ein in diesem Zusammenhang kontrovers zu diskutierendes Argument ist die Möglichkeit zur Konzentration auf das inhaltlich Wesentliche des Studiums durch effiziente Nutzung digitaler Studienangebote. Aus der Sicht künstlerisch Lehrender ist dieser Kernbereich selbstverständlich der instrumentale Hauptfachunterricht. Hier wird deutlich, dass sich mit dem Einzug der Digitalisierung in die Musikhochschulen auch die Diskussion über den Zuschnitt von Studiengängen (im Spannungsfeld zwischen Spezialisierung am Instrument und Vorstellungen von umfassender musikalischer Bildung) wieder von Neuem entfachen könnte, wie man an folgendem Kommentar sieht:

«Nebenfächer-Vorlesungen in künstlerischen Studiengängen digital anzubieten, ist weiterhin sehr sinnvoll, da die Studierenden dadurch viel Zeit sparen, und sich besser auf ihr Hauptfach konzentrieren können.» (3. Lehrendenbefragung, künstlerisch lehrend)

Zur fachlich-didaktischen Dimension gehören auch solche Argumente, die die Integration digitaler Lehre deshalb befürworten, um der Heterogenität der Studierenden im Hinblick auf unterschiedlich ausgeprägte musikalisch-fachliche Fähigkeiten, aber auch im Hinblick auf allgemeine Lernfähigkeiten zu begegnen und Hochschullehre stärker als bislang nicht an fachlichen Standards, sondern an unterschiedlichen Bedürfnissen von Studierenden zu orientieren.

Neben Gründen für die Ablehnung oder Integration digitaler Lehre lässt sich in den Freitextkommentaren noch eine dritte Grundhaltung finden, die sich zwischen den Extremen bewegt. Online-Lehre wird in diesem Fall zwar nicht grundsätzlich abgelehnt, sondern als Ersatzlösung in der Pandemie durchaus akzeptiert. Dennoch wird der Präsenzlehre eindeutig der Vorzug gegeben, sobald sich die Verhältnisse wieder normalisieren sollten. «Online ist besser als Ausfall. Präsenz ist das Beste», mit diesem Kommentar lässt sich die Haltung in aller Knappheit zusammenfassen. Ebenso selbstverständlich wie leicht zu übersehen ist die naheliegende Sorge um die eigene Gesundheit, aus der heraus sich Lehrende schliesslich doch mit der Online-Lehre arrangieren.

Unsere Befragungen zeigen allerdings auch, dass die Möglichkeiten digitaler Lehre derzeit noch nicht gleichgewichtig ausgeschöpft werden. Zur Klassifizierung verschiedener E-Learning-Formate hat der Musikpädagoge Philipp Ahner ein System entwickelt, das auf zwei didaktisch-methodischen Grundfragen aufbaut. Die erste Frage betrifft den zeitlichen Freiraum und die Flexibilität, die den Lernenden bei der Auswahl und Abfolge von Lerninhalten und Aufgaben eingeräumt wird, und

fokussiert das Spannungsfeld zwischen synchronem und asynchronem Lernen.¹⁴ Die zweite Frage geht den Kontaktmöglichkeiten während der Lernphasen nach und fokussiert das Spannungsfeld zwischen direkten Kontaktmöglichkeiten während der Lernzeit und dem Fehlen von Kontakt zur Lehrperson. Aus der Kombination beider Betrachtungsdimensionen ergibt sich eine Matrix mit vier verschiedenen Feldern zur Einordnung digitaler Lernformate (vgl. Ahner 2019, 6; Abbildung 1).

Dabei zeigt sich: Die Lehrenden an Musikhochschulen organisieren digitale Lehre zu 90 % in solchen Formaten, bei denen Kontakt besteht und persönliche Betreuung gewährleistet ist. Synchroner Lehrformate mit persönlichem Kontakt halten sich annähernd die Waage mit asynchronen Formen betreuter Fernlehre. Lehrformate ohne die Möglichkeit persönlicher Kontaktaufnahme spielen dagegen nur eine marginale Rolle.

Interessant sind hier die Unterschiede im Antwortverhalten der künstlerisch und der wissenschaftlich Lehrenden (in Klammern unter den Werten für die Gesamtheit der Lehrenden). Während wissenschaftlich Lehrende mit einer deutlichen Mehrheit synchrone Lehrformate mit Kontakt bevorzugen (in der Grafik oben links), sind es bei den künstlerisch Lehrenden die asynchronen Formate mit Betreuung (oben rechts).

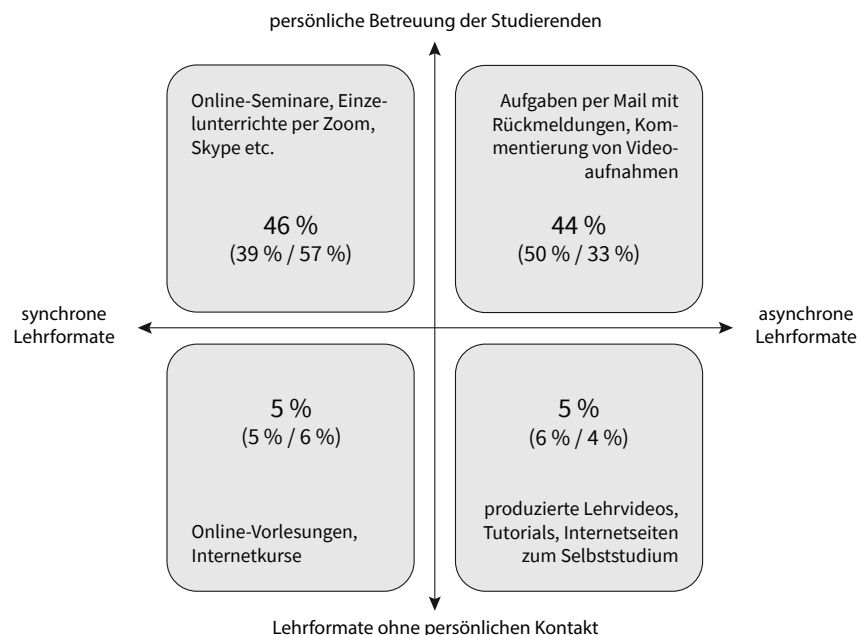


Abb. 1.: Prozentuale Verteilung digitaler Lehrformate im Corona-Sommersemester 2020 (in Klammern zuerst der prozentuale Anteil künstlerisch Lehrender, dann der Prozentsatz wissenschaftlich Lehrender).

¹⁴ Diese Unterscheidung spielt im Hinblick auf Distanzlehrestrategien bereits bei Deverich (1998, 6) eine Rolle.

Der hohe Anteil kontaktbasierter Lehrformate ist einerseits verständlich, denn es liegt nahe, dass Lehrende angesichts der massiven Kontakteinschränkungen im realen Leben zumindest ersatzweise versuchen, digital den Kontakt zu ihren Studierenden zu halten. Andererseits ist das in pädagogischer Hinsicht eine Kehrtwende hin zu traditionellen Auffassungen von Hochschullehre, wenn universitäre Lernprozesse wieder sehr stark auf die Lehrpersonen fokussiert werden, die medial bedingt eine zentrale Steuerungsrolle übernehmen, anstatt sich selbst mit zunehmendem Lernfortschritt auf Studierendenseite allmählich überflüssig zu machen.

In der zweiten Lehrendenbefragung zum Ende des Sommersemesters 2020 erweist sich diese Verteilung als grundsätzlich stabil. Lediglich der Trend zur Bevorzugung des Online-Seminars bei den wissenschaftlich Lehrenden verstärkt sich noch einmal auf insgesamt 64 %.¹⁵ Dieser Trend zeigt, dass die wissenschaftlich Lehrenden an den Musikhochschulen für sich ein klares Leitformat für die Lehre gefunden haben, das sich während des Semesters als praktikabel erwiesen hat. Dennoch bleibt einzuwenden, dass damit dem pädagogisch hoch gehandelten Qualitätskriterium der methodischen Vielfalt nicht Genüge getan wird. In seinem Buch «Was ist guter Unterricht?» schreibt der Allgemeinpädagoge Hilbert Meyer:

«Methodenvielfalt liegt vor, wenn (1) der Reichtum der verfügbaren Inszenierungstechniken genutzt wird, wenn (2) eine Vielfalt von Handlungsmustern eingesetzt wird, wenn (3) die Verlaufsformen des Unterrichts variabel gestaltet werden und (4) das Gewicht der Grundformen des Unterrichts ausbalanciert ist.» (Meyer 2004, 74)

Methodenvielfalt ist demnach immer dann gegeben, wenn sowohl die kleinen als auch die grossen Stellschrauben des Lehrens beweglich bleiben. Zwar lassen sich die ersten drei Kriterien der Definition durchaus *innerhalb* eines Lehrformats wie dem Webinar einlösen. Der vierte Aspekt der sogenannten Grundform des Unterrichts betrifft aber das Webinar *als solches*. Das Webinar ist, wie die Matrix von Ahner zeigt, eben nur *eine* Konkretion aus der Vielfalt digitaler Lehrmöglichkeiten.

Methodenvielfalt auf der Makroebene des Lehrens und Lernens heisst, im Spektrum zwischen Kontakt mit der Lehrperson und Selbstständigkeit der Lernenden wie auch im Spektrum von Synchronität und Asynchronität der Akteure ganz unterschiedliche Formate anbieten und zwischen ihnen wechseln zu können. Dies ist angesichts des derzeitigen ungleichgewichtigen Angebots eine medienpädagogische Entwicklungsaufgabe, denn die schlichte Abbildung analoger Lehrformate im

15 Die Vorrangstellung des Webinars wird von einer bundesweiten Studierendenumfrage des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) bestätigt, an der knapp 28.600 Studierende verschiedener Universitäten und Hochschulen teilnahmen (vgl. Lörz et al 2020, 2). Dabei gab die Mehrzahl der Studierenden (52 %) an, dass alle oder zumindest ein Grossteil ihrer Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2020 als Webinar in Form von Videokonferenzen stattfand (a.a.O., 3).

digitalen Medium wird den sich bietenden Möglichkeiten neuer Medien letztlich nicht gerecht.¹⁶ Wenn die Aufrechterhaltung der traditionellen Lehrpraxis das vorrangige Ziel bei der Überführung eigener Lehre in den digitalen Raum ist, so muss das fast notwendigerweise Enttäuschung hervorrufen, weil dann nur die Limitierungen im Vergleich zur herkömmlichen Präsenzlehre, nicht aber die spezifischen Innovationspotenziale der Online-Lehre in den Horizont rücken.

Dass der didaktisch-methodisch bewusste Schritt zu asynchronen Lehrformaten durchaus mit einer klanglichen und pädagogischen Qualitätssteigerung im künstlerischen Instrumentalunterricht verbunden sein kann, beschreibt der Klavierpädagoge Thomas Menrath in seinem Erfahrungsbericht in der Zeitschrift *Üben & Musizieren*:

«Ich selbst habe vor allem in den ersten Wochen eine Mischung von synchronen und asynchronen Formaten versucht und bin nach den Erfahrungen des Onlineunterrichts teilweise wieder zu dieser Mischung zurückgekehrt. Die Inhalte und zum Teil auch die Methoden meines Unterrichts haben sich dabei verändert. So bat ich die Studierenden ebenfalls, Aufnahmen von ihrem jeweiligen Stand der Arbeit an einem Stück via e-mail zu schicken, die Tonqualität war in der Regel einfach besser. Zugleich sollten sie mir die von ihnen genutzten Noten einscannen und zwar mit Fingersätzen sowie mit Vorschlägen zur Artikulation, Phrasierung und eventuell auch schon mit weiteren Gestaltungsvorschlägen.» (Menrath 2020, 37)

Erst wer nach den neuen Möglichkeiten fragt, kann den faktischen Verdruss über technische Schwierigkeiten mit Videokonferenzen hinter sich lassen und stattdessen eine visionäre Haltung zur Online-Lehre entwickeln. Dazu braucht es eine möglichst systematische Vorstellung von den Potenzialen, die in der Digitalität begründet liegen. Gerade im Hinblick auf Musik ist mit der Verbreitung des Internets eine deutliche Demokratisierung des Zugangs einhergegangen. Musik zum Anhören ist erreichbar wie nie zuvor, aber auch das Herstellen eigener Musik ist in einem Masse möglich geworden wie nie zuvor in der Geschichte.

Im Hinblick auf die Fülle kultureller Praxen im Umgang mit Musik unterscheidet der Musik- und Medienpädagoge Matthias Krebs vier verschiedene kollaborative Funktionsfelder des Internets (Krebs 2020, 40):

1. das Netz als Proberaum (im Hinblick auf gemeinsames Musikmachen),
2. das Netz als Konzertbühne (im Hinblick auf zeitgleiches Erleben von Musik),
3. das Netz als geteiltes Produktionstool (im Hinblick auf kollaborative Kompositionsprozesse, Arrangements und Tonaufnahmen) und
4. das Netz als Forum (im Hinblick auf das Kommentieren von und das Diskutieren über Musik).

¹⁶ Und so darf es eigentlich auch nicht verwundern, wenn ein Grossteil der Befragten die eigene digitale Lehre nur als schwaches Surrogat empfindet (vgl. die dritte Lehrendenbefragung aus dem Wintersemester 2020/21).

Dieses Funktionsspektrum lässt sich aus unserer Sicht sogar noch um zwei weitere (allerdings nicht kollaborative) Funktionsfelder ergänzen:

5. das Netz als Musikbibliothek (für die Recherche nach Noten, nach verschiedenen Interpretationen, nach musikbezogenen Sachinformationen) sowie
6. das Netz als Musikschule (mit einer Fülle von Tutorials zum Erlernen von Instrumenten oder zum Verständnis von musiktheoretischen Sachverhalten, über die Angebote von Online-Musikschulen bis hin zu *digital masterclasses*).

Vieles davon ist nicht mehr nur Vision, sondern inzwischen durchaus bereits virtuelle Realität. Dringender Entwicklungsbedarf besteht jedoch nach wie vor im Hinblick auf Online-Plattformen, die sich aufgrund von guter Klangqualität, Multi-direktionalität und geringer Latenzzeit zum Musizieren eignen. Denn insbesondere das gemeinsame Musizieren – sei es als Singen im Chor, als Instrumentalspiel im klassischen Ensemble oder in der Band – wurde in der Corona-Zeit notgedrungen massiv eingeschränkt: sowohl gesamtgesellschaftlich durch die Schliessung von Konzerthäusern und Clubs als auch im Hinblick auf das Studium an den Musikhochschulen, bei dem sich der künstlerische Einzelunterricht zwar mit einigen Abstrichen, die musikalischen Ensembleunterrichte aber kaum in den virtuellen Raum übertragen lassen.

5. Fazit und Ausblick

Dennoch scheint es mit Blick auf die Ergebnisse der dritten Lehrendenbefragung, als habe sich die Aufbruchenergie über die Monate aufgebraucht und einer gewissen digitalen Müdigkeit Platz gemacht. Verfliegen ist die anfänglich noch vorhandene Veränderungsbereitschaft. Experimentierfreude ist der Ernüchterung gewichen. Die anfängliche Faszination durch das Neue hat sich verloren und gibt damit zugleich doch auch wieder den Blick frei, um auf der Grundlage der Erfahrungen der letzten Monate ungetrübt zu einer differenzierten Einschätzung digitaler Formate in der künstlerischen Hochschullehre zu kommen.

Was also bleibt? Gespaltene Kollegien an den Musikhochschulen. Was den Grad digitaler Kompetenz angeht, wird der Graben zwischen künstlerisch und wissenschaftlich Lehrenden künftig tiefer, sofern die Hochschulen nicht aktiv gegensteuern. Denn während die einen massiv zurück in die Präsenzlehre drängen und unter Inanspruchnahme jeglicher Ausnahmen ihrer Arbeit in den Hochschulräumen nachgehen, haben die anderen ihren Arbeitsplatz zu Hause vor dem Bildschirm, entwickeln zunehmend Routine in technischer wie medienpädagogischer Hinsicht und rüsten medial auf mit grösseren Bildschirmen, besserer Mikrofontechnik usw.

Was ist zu tun? Die gesplante Situation zwischen künstlerisch und wissenschaftlich Lehrenden macht deutlich, wie wichtig in naher Zukunft eine Leitbildentwicklung im Hinblick auf digitale Lehre an den Musikhochschulen ist. Dazu gehört zum einen die möglichst passgenaue Entwicklung und Evaluation konkreter Modelle guter Praxis auf der Grundlage einer gründlichen Analyse der Besonderheiten künstlerischer Lehre an den Musikhochschulen und zum anderen die aktive Teilhabe eines grossen Anteils des Kollegiums im Sinne der Evaluierung, Implementierung und Verbreitung. Das Angebot gezielter externer Fortbildungen ist sicher ein geeignetes Mittel im Sinne einer Initialzündung. Mindestens ebenso wichtig scheint uns jedoch das gegenseitige Empowerment innerhalb des Kollegiums, wenn die Integration digitaler Lehrformate in den Musikhochschulen gelingen soll.¹⁷

Wo Kompetenz und Kapazität zum Aufbau eigener E-Learning-Plattformen fehlen, wird es verstärkt auch darum gehen, im Verbund mit benachbarten Universitäten zu arbeiten – oder besser noch: mit anderen Musikhochschulen gemeinsame Strategien entlang der spezifischen Bedürfnisse an geringe Latenzzeiten und hohe Klang- und Bildqualität bei der Datenübertragung zu entwickeln. Denn zumindest bei Studierenden ist der Wunsch nach hybriden und entsprechend flexiblen Studiemöglichkeiten im Spannungsfeld zwischen Präsenzlehre und digitaler Lehre gross. Wer ihre Stimme hört, kann künftig nicht einfach so weitermachen wie bisher.

Literatur

- Anders, Florentine. 2020. *Lehrer-Umfrage. Erstmals repräsentative Daten zum Fernunterricht*. <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/>.
- Ahner, Philipp. 2019. «E-Learning in Musikschulen. Zwischen Freiräumen, persönlichem Kontakt, anonymen Online-Kursen und inhaltlicher Vorbestimmtheit.» *üben & musizieren* 1/2019: 6–9. <https://uebenundmusizieren.de/artikel/e-learning-in-musikschulen/>.
- Deutsches Schulportal. 2020. *Das deutsche Schulbarometer spezial. Lehrerbefragung zur Corona-Krise*. <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/>.
- Deverich, Robin K. 1998. *Distance education strategies for strings: A framework of violin instruction for adult amateurs*. Dissertation, University of Southern California. <https://www.proquest.com/docview/304455917>.
- EFI – Expertenkommission Forschung und Innovation. 2019. *Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands 2019*. https://www.e-fi.de/fileadmin/Gutachten_2019/EFI_Gutachten_2019.pdf.
- Füller, Christian, und Martin Spiewak. 2020. «Hausaufgabe». *DIE ZEIT* (17): 27 16.04.2020.

¹⁷ Vgl. im Zusammenhang mit dem Aufbau und der Verbreitung digitaler Kompetenz das Konzept der gegenseitigen Weiterbildung innerhalb einer *Community of Practice* bei Godau und Krebs (2017).

- Gilch, Harald, Anna S. Beise, René Krempkow, Marko Müller, Friedrich Stratmann, und Klaus Wannemacher. 2019. *Digitalisierung der Hochschulen. Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation. Studien zum deutschen Innovations-system*. <http://hdl.handle.net/10419/194284>.
- Godau, Marc. 2020. «Zoom im Musikunterricht? Wie Konferenz-Plattformen Musiklernen auf Distanz ermöglichen können». *Musik & Unterricht* 148: 40–41.
- Godau, Marc, und Matthias Krebs. 2017. «Weiterbildung als Community of Practice? Zur forschungs-basierten Entwicklung der Weiterbildung <Zertifikatskurs tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung>». In *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Music Education and Cultural Studies*, herausgegeben von Alexander J. Cvetko und Christian Rolle, 73–86. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15626>.
- Godau, Marc, und Verena Weidner. 2020. «Digitales Bandmusizieren mit Ableton Link». *Praxis des Musikunterrichts* 14: 60–65.
- Hammerich, Helen, und Oliver Krämer. 2020. *Dozierendenbefragung zur Distanzlehre an Musikhochschulen in der Corona-Krise*. <https://www.hmt-rostock.de/aktuelles-service/online-studieren/umfrage-zur-online-lehre/>.
- Holmberg, Börje. 1989. *Theory and practice of distance education*. New York: Routledge.
- Keegan, Desmond. 1990. *Foundations of distance education* (2nd ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315004822>.
- Krebs, Matthias. 2020. «Gemeinsam online Musik machen». *üben & musizieren* 5/20: 39–41. <https://uebenundmusizieren.de/artikel/gemeinsam-online-musik-machen/>.
- Menrath, Thomas. 2020. «Nur ein Notbehelf. Gedanken zum Online-Klavierunterricht in Zeiten von Corona». *üben & musizieren* 5/20: 36–38. <https://uebenundmusizieren.de/artikel/nur-ein-notbehelf/>.
- Meyer, Hilbert. 2004. *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Moore, Michael Grahame. 1973. «Towards a theory of independent learning and teaching». *Journal of Higher Education* 44, 661–79. <https://doi.org/10.1080/00221546.1973.11776906>.
- Puentedura, Ruben R. 2006. *Transformation, Technology, and Education*. <http://hippasus.com/resources/tte/>.
- Rumble, Greville. 1986. *The planning and management of distance education*. London: Croom Helm. <https://doi.org/10.4324/9780429288661>.
- Spiewak, Martin. 2021. «Nichts dazugelernt? Interview mit der Brandenburgischen Schulministerin Britta Ernst». *DIE ZEIT*, (03): 29, 14.01.2021.
- Wilke, Adrian. 2016. *Das SAMR Modell von Puentedura. Übersetzung der wichtigsten Begriffe ins Deutsche*. <http://homepages.uni-paderborn.de/wilke/blog/2016/01/06/SAMR-Puentedura-deutsch/>.