

Godau/ Krebs (2017): Weiterbildung als Community of Practice? Zur forschungsbasierten Entwicklung der Weiterbildung „Zertifikatskurs tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“. In: Cvetko, Alexander J./Rolle, Christian (Hrsg.): Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Music Education and Cultural Studies. Münster: Waxmann, S. 73-86.

Marc Godau & Matthias Krebs

Weiterbildung als Community of Practice?

Zur forschungsbasierten Entwicklung der Weiterbildung
„Zertifikatskurs **tAPP** – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“

*Further education as community of practice? Insights into the research-based development of the “certificate course **tAPP** – music with apps in cultural education”*

*The article discusses the development of the “certificate course **tAPP** – music with apps in cultural education” based on pragmatic inquiry. This means identifying problems and solutions in an iterative process of research and practice. One special feature concerning the conceptual arrangement is the orientation towards the structural model of communities of practice. The systemic organizational research project aims to reconstruct music educational practice of one learning community. The results show an ambivalence of the meaning of mobile technologies, epistemic leadership, and analogies of roles of teacher and students as well as teaching methods between organisation and community.*

Einleitung

Viele Weiterbildungsprogramme formulieren in ihren Selbstbeschreibungen den zumeist nicht erreichbaren Anspruch, in verkürzter Zeit und in einer Gruppe mit enorm heterogenen Motivationen und Erfahrungen, individuelle Professionalisierungsprozesse dauerhaft anzuregen. Dieses Problem verstärkt sich, wenn eine Weiterbildung den Einstieg in ein neues Berufsfeld ermöglichen soll. Das betrifft sowohl die curriculare, kursumfassende Planung für eine Zielgruppe mit idealtypischen Teilnehmenden als auch die kursspezifische Planung einzelner Lehrveranstaltungen. Solche Herausforderungen musikpädagogischer Fort- und Weiterbildungen sind bekannt, wurden jedoch empirisch bislang „nicht zufriedenstellend“ (Bechtel, 2014, S. 9) beachtet.

Hinzu treten hohe Anforderungen an (non-)formale Bildungskontexte in einer sich ständig weiterentwickelnden Wissensgesellschaft. Wenn Wissen zur Ressource wird (vgl. Willke, 2011, S. 28), müssen Weiterbildungsprogramme auf Komplexität statt Reduktion, also auf Kompetenzentwicklung setzen. Weiterhin

verdeutlicht bereits der Schwerpunkt digitale Technologien – vor allem Smartphones und Tablets – der hier vorgestellten Weiterbildung die kurze Halbwertszeit des Wissens. Umso wichtiger werden Innovation und Erneuerung statt Konservierung von Wissen. Und Weiterbildungen müssen kritisch hinterfragen, welchen Beitrag sie zur Selbstprofessionalisierung als Bestandteil lebenslangen Lernens leisten können (vgl. Molzenberger, 2007, S. 34). Wichtig wird damit die Frage der Beziehung zwischen formalem und informellem Lernen. Diese Ausgangslage zwingt die Anbieter und Anbieterinnen von Weiterbildungen zur stetigen Selbstreflexion, um auf (implizite) handlungsleitende Theorien aufmerksam zu werden und die Wissensdynamik im Sinne einer lernenden Organisation aufrecht zu erhalten (vgl. Zech, 2010, S. 20).

Der folgende Artikel soll zeigen, wie im Rahmen der Entwicklung einer musikpädagogischen Weiterbildung die Differenz von explizit vertretener Theorie (*expoused theory*) und handlungsleitender Theorie (*theory in use*) (vgl. Argyris & Schön, 1999, S. 29) aufeinander bezogen wurde. Vor dieser Folie ist der „Zertifikatskurs **tAPP** – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“ als Verzahnung von Evaluations- und Weiterbildungspraxis konzipiert. Mit dem Ziel organisationaler Wissensentwicklung soll herausgefunden werden, in welchem Verhältnis verdinglichte Inhalte (*expoused*) – etwa im Curriculum – zur Vermittlungspraxis (*use*) der Weiterbildung stehen. Es gilt zu evaluieren, was durch die Teilnahme an einer musikpädagogischen Weiterbildung gelernt wird, um daraus zukünftig Konsequenzen für die Kursentwicklung zu ziehen. Dabei konzentrieren sich die hier vorgestellten ersten, ausschnittshaften Ergebnisse auf die in der Weiterbildung etablierten Bedingungen zur Verstetigung einer *Lerngemeinschaft*, auf das Verhältnis zwischen verschiedenen digitalen Mobiltechnologien und auf das musikpädagogische Handeln der Teilnehmerinnen und Teilnehmer innerhalb eigener Praxisprojekte¹ im Rahmen der Weiterbildung.

Der Zertifikatskurs

Der Zertifikatskurs **tAPP** ist eine vierphasige Weiterbildung für Musikerinnen und Musiker aus unterschiedlichen Genres. Als Ziel sollen die Teilnehmenden für die Arbeit mit Apps in musikalisch-kulturellen Bildungsprojekten qualifiziert werden. Entwickelt wird der Kurs im Rahmen von TOUCH:MUSIC, einem seit 2014 laufenden BMBF-geförderten Verbundprojekt zwischen dem Berlin Career College an der Universität der Künste Berlin und der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel.² Bislang fanden drei Durchgänge statt, die aufgrund

1 Curricular war festgelegt, dass jede und jeder Teilnehmende selbstständig ein Projekt in einer Kultureinrichtung realisiert und in einem Blogartikel reflektiert. Letztere stellen als Artefakte Formen sozialen Gedächtnisses der Organisation dar.

2 Für mehr Informationen siehe die Projektwebsite www.musik-mit-apps.de.

einer inhärenten formativen Evaluation in den Veranstaltungsformaten stark differierten. Dabei wurde der Kurs in Anlehnung an das Konzept der *Communities of Practice* (vgl. Wenger, McDermott & Snyder, 2002) methodisch konzeptionell immer stärker auf eine Kultivierung von Wissensgemeinschaften ausgerichtet.

Communities of Practice

Communities of Practice (CoP) sind zunächst informelle Wissensgemeinschaften, „who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly“ (Wenger, 2015, S. 1). Verbunden durch gemeinsame Interessen, für die sich das Engagement lohnt, ko-konstruieren die Mitglieder in regelmäßigen Interaktionen Bedeutungen und tauschen Ideen sowie Erfahrungen aus, was zum kollektiven Handeln und zur Weiterentwicklung der CoP beiträgt. Dabei werden zumeist geprägt von einer Führungsökologie Prozesse des Peer-Lernens unterstützt. Die entwickelten Praktiken (Ressourcen, Erfahrungen, Geschichten, Tools, Artefakte, Problemlösemethoden) situieren das Wissen und das kompetente Handeln in der authentischen Praxis (vgl. Wenger et al., 2002, S. 2). Im Prozess der Mitgliedwerdung in der Praxisgemeinschaft wird die jeweilige Praxis erlernt, was der Vorstellung entgegensteht, Lernen als Voraussetzung für Handlungen aufzufassen.³

Auch in der Musikpädagogik liegen Ansätze vor, die CoP als Brille zur Beobachtung technologievermittelter Musikkerns (vgl. z. B. Waldron, 2009; Kenny, 2016), von Kompetenzentwicklungen von Lehrkräften (vgl. Blair, 2008; Ilari, 2010; Ardila-Mantilla, 2016) oder lebenslangen Lernens (Smilde, 2008) nutzen.

Weiterbildung als Community of Practice?

Das Modell der CoP wird hier zunächst von dem der Weiterbildung unterschieden. Weiterbildungen werden im Folgenden als Organisationen aufgefasst, die Mitgliedschaften formal regeln. Gewöhnlich endet die Mitgliedschaft der Teilnehmenden mit der Zertifizierung oder der Kündigung. Die Entscheidung, Wissensgemeinschaften als Bezugstheorie der methodisch-konzeptionellen Gestaltung des Zertifikatskurses zu wählen, ist aufgrund zweier Perspektiven erfolgsversprechend: Erstens eröffnet dieser Rahmen die Möglichkeit, innerhalb der Erforschung einer Weiterbildung Prozesse der Wissenskonstruktion zu beleuchten. Dies ist aus der Perspektive musikpädagogischer Forschung interessant, weil damit nach Orten und Bedingungen der sozialer Aushandlung von Wissen ge-

3 Konstitutiv sind CoPs maßgeblich von Teams abzugrenzen. Während Teams zur Erfüllung externer Ziele (etwa vom Unternehmen) entstehen, entwickeln sich Strukturen von CoPs um einen Wissensbereich herum.

fragt wird. Zweitens ist die Ausrichtung der Weiterbildung an Prinzipien im Unterschied zu einer Ausrichtung an Rezepten⁴ anschlussfähig an die Kultivierung von Gemeinschaften im Sinne einer CoP, weil dieses Modell bereits seit Längerem in Unternehmen etabliert ist (vgl. Wenger et al., 2002; Zboralski, 2007).

Die Initiierung einer anregenden Lernumgebung soll selbstständiges und kollaboratives Lernen durch verschiedene Formen der Partizipation ermöglichen (vgl. Wenger et al., 2002, S. 51–64). Dazu zählten im vorliegenden Fall die Einrichtung einer Facebook-Gruppe, die Interaktionen auch jenseits der Präsenzphasen gewährleistete (etwa selbstorganisierte Projektphasen wie z. B. die Vorbereitung eines Konzertes oder die Durchführung eines eigenen Projektes), sowie die Schaffung von radikal geöffneten Veranstaltungen wie BarCamps, in denen ausnahmslos jede/jeder – und nicht nur ausschließlich Dozentinnen und Dozenten – einen selbst gewählten Themenbereich präsentierte. Es wurde damit insgesamt der Versuch unternommen, die Expertise aller Beteiligten einzubringen, anstatt lehrendenzentriert Wissen zu vermitteln, sowie offene Formate einzubinden, anstatt lehrgangsbasiert Kurse zu veranstalten.⁵

Erpenbeck und Sauter (2013, S. 135) betonen den für unseren Zusammenhang wichtigen Aspekt, dass *Lerngemeinschaften* einen Ausgangspunkt für CoPs bilden können. Einmal etabliert, entwickeln sich diese nach ihrer eigenen Dynamik, schwierig ist jedoch ihre Initiierung (vgl. Reinbacher, 2008, S. 67). So liegt die Herausforderung in der Transformation eines lernbezogenen beziehungsweise an Erwartungen der Organisation orientierten sozialen Austauschs hin zu einer eigenen Praxis. Hierdurch soll vor allem im Nachgang an die Weiterbildung ein (Weiter-)Lernen ermöglicht werden. Für die Untersuchung wählen wir aufgrund der Unabgeschlossenheit des Prozesses vorerst den bescheideneren Begriff der *Lerngemeinschaft*.

Beobachtung einer *Lerngemeinschaft*

Das Ziel der formativen, qualitativen Evaluation der weiterbildungspädagogischen Praxis ist die organisationale Wissensentwicklung. Dabei basiert die Evaluation auf dem Pragmatic-Inquiry-Ansatz (Juhl, 2014). Mit diesem Ansatz liegt der Un-

⁴ Rezept bedeutet hier ein klassisch technologisches Kausalschema, das Ursache und Wirkung vorab zurechenbar macht.

⁵ Dieses Vorgehen knüpft an Leitlinien konstruktivistischer Didaktik der Erwachsenenbildung an (vgl. Arnold, 2007). Es entspricht auch den musikpädagogischen Implikationen aus der Forschung zum Lebenslangen Lernen, wonach ein daran orientiertes Curriculum „is based on acquiring competences, requires team-teaching and receives feedback from external partners. It values both tradition and change. It is reflective of the outside world and it re-evaluates existing knowledge“ (Smilde, 2008, S. 250).

tersuchung ein in der Organisationsentwicklung weit verbreitetes systemtheoretisches Verständnis zugrunde (vgl. Tuckermann, 2013). Die Weiterbildung als Organisation (= Kommunikation von Entscheidungen) hat dabei nicht allein in Interaktionen (z. B. Seminarveranstaltungen als Kommunikation unter Anwesenden), sondern auch in *Communities* relevante Umwelten. *Communities* (wie *Lerngemeinschaften*) sind Folge der Systembildung innerhalb der Organisation, weshalb beide Systeme eine geteilte personale Umwelt haben (vgl. Reinbacher, 2008, S. 67): Die Organisation adressiert Personen etwa durch Stellen wie Teilnehmende, Dozierende oder Alumnis (Nicht-Mehr-Teilnehmende), während die *Community* personale Rollenerwartungen ausbildet. Kollektive als *Communities* zu beobachten, stellt somit ein systemtheoretisch anschlussfähiges, sensibilisierendes Konzept für die Untersuchung von Wissensdynamiken dar. Die *Lerngemeinschaft* ist hierbei das fokale System in der Umwelt der Organisation. Evaluation ist in diesem Zusammenhang Beobachtung⁶ zweiter Ordnung, die nach dem Zustandekommen der Beobachtung erster Ordnung des fokalen Sozialsystems fragt.

Damit wird das Nachspüren von Krisen beziehungsweise Konflikten innerhalb der Kommunikation sowohl zur Frage nach deren struktureller Selbsterzeugung als auch zur Frage nach ihrer Funktion (= Welches Problem löst eine Struktur?) sowie dem damit verbundenen Kontingenzbereich (= Das Problem kann so oder anders gelöst werden.) innerhalb des Systems. Infolgedessen ist der forschungsgeleitete Umgang mit dem Datenmaterial kein Abprüfen eines vermittelten Wissens, sondern die Rekonstruktion epistemischer Prozesse sowie dahinterliegender Unterscheidungen innerhalb der *Lerngemeinschaft*. Dabei wurde seitens der Organisation ein Evaluationsteam eingerichtet, das beständig qualitative Daten etwa durch Gruppendiskussionen nach Seminarveranstaltungen erhob und auswertete.

Die hier vorgestellten Ergebnisse erfüllen damit verschiedene Funktionen für die Weiterentwicklung des Zertifikatskurses: Aus organisationaler Perspektive geht es um die Anbahnung zweischleifigen Lernens (Argyris & Schön, 1999, S. 34) als Reflexion je gültiger Bedeutungsrahmen, das neben das Anpassungslernen (einschleifiges Lernen) tritt, um Organisationsstrukturen durch Innovieren zu optimieren. Aus musikpädagogischer Perspektive geht es um die Ermittlung von Lernbedingungen für die Initiierung von *Lerngemeinschaften* innerhalb einer musikpädagogischen Weiterbildung. Und aus einer wissenstheoretischen Perspektive stellt sich die Frage, welches Wissen wie im Kontext einer Weiterbildung als Einbau von Informationen in die Praxis gebildet und wie die Annahme und Ablehnung von Wissen sozial konstruiert wird (vgl. Willke, 2011).

Der forschungsmethodisch geleitete Ansatz organisationaler Wissensentwicklung besteht infolgedessen in der Dekonstruktion organisationaler Selbstbeschreibung durch Fremdbeschreibung (vgl. Zech, 2010). Durch die Beobachtung der Umwelt, hier einer *Lerngemeinschaft* und deren Selbst(-Identität), und

⁶ Beobachtung bedeutet systemtheoretisch Bezeichnen und Unterscheiden.

Fremdbeschreibungen (Beobachtung der Organisation durch die *Community*) sollen Veränderungspotenziale für eine Weiterentwicklung der Weiterbildung erkannt werden. Dafür wurden die Daten aus drei verschiedenen Kursdurchgängen mit insgesamt 56 Teilnehmenden und 21 Dozierenden in die Analysen einbezogen.

Grundlage der Auswertung bilden mehrere Formen qualitativer Daten. Dazu gehören Lerntagebücher, die von den Teilnehmenden während des gesamten Durchgangs geführt wurden, Texte in Form von Blogartikeln, Feedback-Mails sowie Einträge aus der begleitenden Facebook-Gruppe, Gruppendiskussionen nach jeder Phase sowie Daten aus teilnehmender Beobachtung.

Ausgewertet wurde das Datenmaterial mit Methoden der Grounded Theory (Charmaz, 2006), um mit einer möglichst offenen Forschungshaltung im Prozess des ständigen Vergleichens eine plausible Theorie zu entwickeln, „that best fits“ (Charmaz, 2006, S. 70). Der anfängliche Analysefokus lag auf der Typenbildung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern (z. B. Teilnehmende, die den Kurs abbrachen, versus durchgängig Anwesende) anhand der Lerntagebücher. Dabei kristallisierten sich jedoch bereits im ersten groben initialen Aufbrechen der Daten ähnliche Formen heraus, wie musikpädagogisches Handeln mit digitalen Technologien konzeptualisiert wurde. Ferner wurde die in Lerntagebüchern beschriebene Entwicklung eines Konzepts musikpädagogischen Handelns bis zur Praxisprojektvorstellung im Blogartikel nachverfolgt. Vor allem durch ständiges Vergleichen wurde das Verständnis von Lernen und Lehren sowie die musikpädagogische Relevanz digitaler Technologien in beiden Datenformen (Blogartikel und Lerntagebücher) weiter verdichtet. Dazu wurden sich ähnliche Projekte (z. B. das Verfremden von Alltagsklängen) mit kontrastierenden Projekten (z. B. einen Song komponieren oder eine Klangkollage erstellen) verglichen. Danach wurden den aus den Projekten ableitbaren Konzeptualisierungen Aussagen über die Weiterbildung aus den Gruppendiskussionen gegenübergestellt, um die Beobachtung der Kursstruktur durch die Teilnehmenden zu diesen ins Verhältnis zu setzen. Und schließlich wurde in jene Datentriangulation auch die Facebook-Gruppe hinzugenommen, um Prozesse der kollektiven Aushandlung von Wissen (Wie werden Apps verhandelt? Wer entwickelt mit wem Projekte?) nachzuverfolgen. Im Folgenden wollen wir einige Ergebnisse vorstellen.

Die Entwicklung einer *Community*

Wie sich aus dem Datenmaterial herauskristallisierte, bewegt sich die untersuchte *Community* um einen ökonomischen und musikpädagogischen Wissensbereich: Musikalisch-technologische Vermittlungsprojekte in der kulturellen Bildung sollen den Lebensunterhalt sichern oder ergänzen. Die Teilnahme ist zunächst an den Zertifikatskurs gekoppelt: Mitglieder der *Community* agieren dort entweder seit Beginn als Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter, werden als

Dozierende eingeladen oder nehmen an der Weiterbildung teil. Im Gegensatz zur Organisation interagieren auch nach der Weiterbildung Mitglieder der *Community* beziehungsweise Nicht(mehr)mitglieder der Organisation weiter via E-Mail oder Facebook, kommentieren Blogbeiträge, kooperieren in Folgeprojekten, präsentieren neue Projekte in Blogartikeln oder treffen sich bei Veranstaltungen neuer Weiterbildungsdurchgänge. Und dabei gilt: einige Mitglieder bleiben, andere verlassen die *Community*.

Es ist auffallend, dass in den Lerntagbüchern einige Personen erwähnt werden, andere nicht. Diese Unterscheidung ist wichtig für die epistemische Praxis, weil nur sogenannte *Prominenz*en angeführt werden. Gemeint sind Personen – Dozierende sowie Teilnehmerinnen und Teilnehmer aktueller sowie vorangegangener Durchgänge –, die einzelne Wissensbereiche innerhalb der *Community* legitimieren. In Lerntagebüchern, Interviews und Blogartikeln werden sie als Inspirationsquellen mit bestimmten Konzepten in Verbindung gebracht und in der Facebook-Gruppe ausschließlich zu diesen Themen adressiert. An dieser Stelle kann nur darauf hingewiesen werden, dass es sowohl technologisch als auch (musik-)pädagogisch orientierte *Prominenz*en gibt, jedoch keine musikalisch-künstlerischen. Durch sie werden Erwartungen an einzelne Themenfelder (Sachdimension) durch Vertrauen (Sozialdimension) dauerhaft (Zeitdimension) stabilisiert.

In allen Datenformaten lassen sich Formen der *Kooperation* in verschiedenen Kontexten *identifizieren* wie beispielsweise informelle Treffen, gemeinsame Essen oder Kontakt auf Online-Plattformen. Dabei wird hauptsächlich versucht, andere Mitglieder einzubinden, um die eigenen Praxisprojekte realisieren, eigene Handlungsaktivitäten entlasten sowie unzugängliche Ressourcen nutzbar machen zu können. Zu den zu lösenden Problemen gehört oft die Beschaffung und der Transport von Technik sowie das Finden einer Örtlichkeit, die durch die Einbindung von Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern, Dozierenden, aber auch Freundinnen und Freunden, Bekannten und Institutionen gelöst werden. Auch die Facebook-Gruppe etablierte sich zunehmend zu einem wichtigen Medium der *Kooperation*. Während anfangs eher organisatorische Themen verhandelt wurden, traten im Lauf der Zeit andere Themenbereiche hinzu, über die sich die Kommunikation verselbstständigte und damit von der Organisation ablöste, wie der Austausch über Projekterfahrungen, Finanzierungsoptionen, Medienkritik, Probleme mit Technologien und Erfolge.

Auch in der Art und Weise, wie z. B. der Wissensbereich Musikapps innerhalb der Facebook-Gruppe verhandelt wurde, lässt sich die Entwicklung der *Community* aufzeigen. Anfangs beschränkten sich die Beiträge in den Facebook-Gruppen, initiiert von einem Dozenten, auf Beiträge über Apps. Nach der zweiten Kursphase entstanden jedoch verstärkt Diskurse in Posts und Kommentaren über Apps von Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Dies lässt sich als gestiegene Relevanz solcher Informationen erklären, da Wissen über Technologien zur Realisierung eigener Kulturprojekte notwendig wurde. Im Laufe der Zeit vollzog

sich somit ein Transformationsprozess, in dem Apps, in ihrer Bedeutung als Gegenstand des Lernens innerhalb der Weiterbildung, als Technologien für andere Kontexte (das eigene Musizieren und die selbst durchgeführten Praxisprojekte) kollektiv relevant wurden.

Musikpädagogisches Handeln der *Community*

In der Analyse von Lerntagebüchern und Blogartikeln wurde die vorherrschende Konzeptualisierung musikpädagogischen Handelns mit digitalen Technologien untersucht. Dabei wurden die normativen Erwartungen an die Durchführung von Praxisprojekten rekonstruiert, die anschließend mit dem Bild der pädagogischen Ausrichtung der Weiterbildung in den Lerntagebüchern und den Gruppendiskussionen verglichen wurden.

In den Analysen fiel die *divergierende Bedeutung der Technologien* für künstlerische und pädagogische Kontexte auf: Die Haltung zu Apps ist geprägt von einer Ambivalenz. Einerseits ermöglichen sie kreatives beziehungsweise produktives Handeln in selbstständigen Gruppen. Andererseits wird der Umgang mit Apps und Technologien immer wieder im Zusammenhang mit Krisen und mit Technologiekritik beziehungsweise mit Lernwiderständen innerhalb der Weiterbildung beschrieben. Die grundsätzliche Technologiekritik basiert vor allem auf der kollektiven Erfahrung, dass der Technikeinsatz beim Musizieren immer wieder zu Komplikationen führt. Dies wird in den Lerntagebüchern dadurch deutlich, dass Technikprobleme innerhalb der Musizierprozesse als demotivierend (z. B. wenn Apps anders funktionieren als erwartet) sowie als zeitraubend und kreativitätshindernd beschrieben werden (z. B. wenn Apps nicht zuverlässig funktionieren). Zudem werden Technologien auch medienkritisch hinterfragt, weil sie als Folge von Standardisierungen betrachtet werden, was zur Abwertung von Apps (weil diese in wirtschaftliche Strategien eingebettet sind) und musikalischen Ergebnissen (weil diese durch die Standardisierung ähnliche Ergebnisse erzeugen) führt.⁷

Technologien lösen unvorhersehbare, aber typische Krisen aus: sie fallen regelmäßig aus, obgleich sie funktionieren müssten. Die Konfrontation mit Problemen der Technologie (Fremdreferenz) wird als Konfrontation mit dem eigenen Nichtwissen beziehungsweise den eigenen Defiziten (Selbstreferenz) als Nichtvertrautsein mit der Technologie verhandelt. Dies gilt ebenso für die Beobachtung von *Prominzen*. So musste „selbst [der Dozent X] kapitulieren [...] er konnte

7 Weitere medienkritische Themen sind etwa die Schnelllebigkeit technischer Innovationen sowie verschiedene Problemlagen des Verhältnisses von Körper und Technik.

das Problem zwar lösen, es nahm aber so viel Zeit in Anspruch, dass ich während des ganzen Seminars kein Pad zur Verfügung hatte“ (Teilnehmer 8).⁸

In den musikpädagogischen Praxisprojekten wird darauf geachtet, dass Technikprobleme antizipatorisch im Vorfeld für – und nicht *mit* oder *durch* – die Schülerinnen und Schüler gelöst werden. Durch diesen Anspruch wird die Norm reibungslos funktionierender Geräte etabliert, um die Zeit für die explizite Beschäftigung mit der Technologie zu verkürzen und die Maschine als Medium musikalischen Handelns quasi unsichtbar werden zu lassen. Denn Apps sollen in den Vermittlungsprojekten Motivation, Kreativität und Selbstständigkeit anregen, sodass Demotivation (durch Probleme der App), Standardisierung (durch Beschränkungen der App) und Unselbstständigkeit (durch Abbruch der Handlungen an der Aufgabenstellung) als Störfaktoren und Defizite erlebt werden.

Interessant ist hier jedoch, dass der Umgang mit diesen Defiziten vor allem das Ensemblesmusizieren innerhalb der Weiterbildung prägt und darin ein Rollenkonflikt innerhalb der Weiterbildung zutage tritt: Das Defizit der formal festgelegten Zielgruppe von Musikerinnen und Musikern ohne pädagogische Ausbildung erzeugt die Erwartung einer musikpraktischen Expertise. Das Musizieren mit Apps zwingt hingegen in die Situation, ein neues Instrumentarium zu erlernen, was wiederum Defiziterfahrungen fördert.

Im Vergleich der Daten aus den Gruppendiskussionen über die Kursveranstaltungen mit den Blogbeiträgen über die Praxisprojekte fällt auf, dass in diesen beiden Kontexten Musizieren vorwiegend selbstständig in Teams durchgeführt wird und Anleitende als Expertinnen und Experten eines Themenbereichs aus jenen Interaktionen ausgeschlossen werden. Pädagogische Interventionen sind vor allem durch eine komplementäre Beziehung gekennzeichnet, in der Lernende (Teilnehmerinnen und Teilnehmer oder Schülerinnen und Schüler) selbstständig in Kleingruppen arbeiten und die Lehrkraft (Dozentin und Dozent oder Musikvermittlerin und Musikvermittler) Aufgaben formuliert und Technikprobleme löst. Damit reproduziert sich in der Gesamtzusammenschau in den Angeboten das Verhältnis Expertin und Experte versus Laie als komplementäres Gefälle von Lehrenden und Lernenden in der Weiterbildung.

Diese Machtstruktur lässt sich auch an der Praxis des Umgangs mit Nichtwissen im Hinblick auf Musiktechnologien in der Weiterbildung erkennen. Dabei fällt auf, dass Apps kommunikativ durch *Prominzen* im Sinne sekundärer Erfahrungen legitimiert oder entlegitimiert werden: Sei es durch Fragen nach der passenden App oder wie in der Facebook-Gruppe durch Kommentierung von vorgeschlagenen Apps. Lernende interagieren mit Lehrenden, wenn Technikprobleme nicht sofort allein in der Gruppe bewältigt werden können. Dies führt in Phasen der Weiterbildung so weit, dass Tutorials zu Apps oder zu technischen Problemen im Gegensatz zu Tutorials zu Songs nicht in den eigenständigen

8 Zitiert werden ausschließlich Tagebucheinträge, um eine Anonymisierung weitestgehend zu gewährleisten.

Lernprozess einbezogen werden, auch wenn (um beim Beispiel der Kurse zu bleiben) die Suche nach dem Dozierenden und damit die Behandlung von Technikproblemen mit großem Zeitverlust verbunden ist.

Ein weiteres zentrales Thema des Austauschs in der *Community* ist die Standardisierung von Apps, die bereits weiter oben angesprochen wurde. In dieser wird vor allem das Risiko gesehen, dass die Schülerinnen und Schüler homogene Klangprodukte erzeugen. Als pädagogische Konsequenz sollten die Teilnehmenden der Weiterbildung in ihren Projekten die Schülerinnen und Schüler ermutigen, ungleiche Ergebnisse zu produzieren, was aber letztlich auch wieder eine Standardisierungsstrategie darstellt.

Hinzu reiht sich die Kritik, dass bereits die Vorauswahl von Apps für ein Projekt im Kontext der kommunikativ konstruierten Komplexität verfügbarer Apps die Freiheit der Schülerinnen und Schüler einschränkt. Dieser Punkt hat jedoch auf einer diskursiven Ebene keine Folgen für die Vermittlungspraxis. Vielmehr wird Komplexität als Thema verhandelt, jedoch wird sowohl innerhalb der Weiterbildung als auch innerhalb der Projekte die Anzahl der Apps auf ein Repertoire in der *Community* etablierter Apps beschränkt. Welche Apps genutzt werden und welche nicht, wäre an dieser Stelle weiter zu ergründen.

Bereits die kurzen Ausführungen zu den vorzufindenden Haltungen gegenüber Apps zeigen das Verhältnis von Medienaffirmation und Medienkritik. Speziell für die musikpädagogische Vermittlungsarbeit entwickelt sich im Verlauf der Weiterbildung eine grundsätzlich affirmative Haltung gegenüber Apps und digitalen Medien, die sich in den Zielen der Projekte und der einhergehenden Konstruktion des Bildes von der Zielgruppe widerspiegelt.

Dabei ist auffällig, dass die musikvermittelnde Arbeit durch medienkritische Aspekte motiviert wird, darin jedoch allerdings vor allem die Medienaffirmation betont wird. So formuliert etwa ein Teilnehmer sein Ziel der Weiterbildung sei, „eine Haltung zu entwickeln zu der grundlegenden Frage, wie es konzeptuell möglich ist, das Pad, das ja ein wenig als Consumer-Gadget gilt, tatsächlich sinnvoll im pädagogischen Kontext einzusetzen“ (Teilnehmer 10). In der Äußerung wird die Kritik rein rezeptiver Technologienutzung (= eher ein „Consumer-Gadget“) als Ausgangspunkt des eigenen Vermittlungsauftrags (= mit spezifischen pädagogischen Konzepten das Tablet in ein sinnvolles Musikgerät umzuwandeln) geäußert.

Insgesamt zeichnen sich die Praxisprojekte durch eine Bedeutungsverschiebung hinsichtlich der digitalen Technologien aus, wie sich aus dem Datenmaterial wie folgt thesenartig zusammenfassen lässt:

- Von der schönen Spielerei zum ernsthaften Instrument,
- Vom Consumer-Gadget zum Kreativ-Tool,
- Von der Kommunikationssperre zum Anlass kollektiver Prozesse.

Mit Smarttechnologien nur spielerisch und konsumierend umzugehen, wird von den Mitgliedern abgelehnt und durch komplementäre Konzepte ersetzt: Die Geräte sollen als Instrumente zum Musizieren dienen, die zu produktiven Umgangsweisen mit Musik wie Komposition und Improvisation in Gruppen anregen. Dies erzeugt eine affirmative Haltung zur gesellschaftlichen Dimension der Technologien, die in ihrer Bedeutung innerhalb der Vermittlungsdimension als grundsätzlich gut bewertet werden. Der Fokus liegt in den Projekten auf Kindern und Jugendlichen ohne instrumentenpraktische Vorkenntnisse, wodurch die Zielgruppe der *Community* vor allem sogenannte musikalische Laien sind. Die Bedeutungsverschiebung soll hier im Konzept des *sinnvollen Umgangs mit digitalen Medien* zusammengefasst werden. Der Kern der pädagogischen Ausrichtung kennzeichnet sich durch folgende Merkmale der untersuchten Projekte aus:

- Reduktion von Technologieproblemen (Vorauswahl und -einstellung von Apps),
- körperlich-orientierte Verfahren (Einbezug des Körpers, der Stimme und Materialien),
- kreativ-produktive Verfahren (z. B. Verfremden, Improvisieren und Komponieren),
- Gruppenmusizieren,
- öffentliches Präsentieren als Zeigen gelingenden Arbeitens.

Die sich in den Daten herauskristallisierende Leitdifferenz der *Community* kann als *Positives Überraschen durch innovative Musiktechnologien* versus *negatives Enttäuschen durch herkömmliche Rezeptionstechnologien* zusammengefasst werden. Die Formulierung scheint zunächst tautologisch, da sowohl Überraschen als auch Enttäuschen selbst bereits eine Wertungsrichtung angeben. Die zusätzliche Attribuierung des positiven als gut konnotiertem und negativ als schlecht konnotiertem Wertungsbereich von Erwartungsirritationen ist allerdings entscheidend für die untersuchte *Community*. Denn die Praxis ist geprägt von einer positiven Ausrichtung auf Musiktechnologien vor allem für musikpädagogische Kontexte. Dabei sind nicht nur Technologien dem Lernen dienlich, sondern auch Arbeitsprozesse werden als gelingendes und nicht schmerzhaftes Lernen normativ aufgeladen. Gerade das ist Basis der affirmativen Haltung gegenüber der musikpädagogischen Verwendung eines Universal-Tools.

Fazit

Aus dem bis hier Vorgestellten lassen sich weiterbildungspädagogische Konsequenzen ableiten, die bereits teilweise in den folgenden Kursveranstaltungen umgesetzt wurden. Diese dürfen jedoch nicht als linear-kausale Wirksamkeits-

steigerung missverstanden werden, sondern als Selbstirritation der eigenen Weiterbildungspraxis.

Hinsichtlich der Durchführung kultureller Bildungsprojekte mit Apps entwickelte die *Lerngemeinschaft* eine affirmative Haltung gegenüber mobilen Technologien. Die Qualifizierung musikpädagogischen Handelns stand dabei in einem Spannungsverhältnis zur Technologiekritik, die mobile Technologien für künstlerische Praxen zunächst infrage stellte und dann jedoch musikpädagogische Angebote dahin gehend bewertete, dass diese einen kreativ-gestalterischen Umgang mit Smartgeräten forcieren, welcher der Technologiekritik entgegensteht.

Tiefenschärfe gewinnt dieses Ergebnis erst durch die Differenzierung von *Lerngemeinschaft* und Weiterbildung. Die Ablehnung einer Etablierung künstlerischer Praxis vonseiten der *Community* wird zur Bedingung der Abgrenzung zur Organisation, die als pädagogische Weiterbildung durch ihre Zielgruppe (Musikerinnen und Musiker) und die Ensembleveranstaltungen jenen Konflikt erst erzeugt. Den Konflikt trägt die Organisation, nicht die *Community*. Das hatte zur Konsequenz, dass in den Kursablauf stärker künstlerische Aufgabenstellungen integriert wurden, die von den frei gewählten Teilnehmendenensembles neben der künstlerischen Exploration auch zur Entwicklung von Repertoire genutzt wurden.

Wie bereits beschrieben, ist die Legitimierung musikpädagogischen und -technologischen Wissens an *Prominenzen* gebunden, die als personale Adresse der Attribuierung von Vertrauen in einen Wissensbereich verstanden werden können. Dabei liegt das Risiko sowohl in der Bildung einer abgeschlossenen Clique als auch in der zu starken innovationshemmenden Abhängigkeit von Führungsrollen (vgl. Wenger et al., 2002, S. 145f.). Als eine Konsequenz wurde daraus abgeleitet, die Expertisen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer stärker einzubinden, was bei beim Zertifikatskurs zur Verstetigung von BarCamps und öffentlichen Konzerten der Kursteilnehmenden unter Beteiligung von Dozentinnen und Dozenten sowie Ehemaligen führte.

Weiterhin zeigte die Gegenüberstellung der Selbst- und Fremdbeschreibung (musik-)pädagogischen Handelns der *Lerngemeinschaft* deutliche Gemeinsamkeiten zwischen den Weiterbildungskursen und den selbstorganisierten Praxisprojekten der Musikerinnen und Musiker: Methoden und Rollen innerhalb der Beziehung zwischen Vermittelnden und Lernenden sind beispielsweise von Kleingruppenarbeit mit selbstständigen Arbeitsaufträgen geprägt, in denen eine starke Differenz zwischen Lehrerin/Lehrer und Schülerin/Schüler konstituiert wird: Schülerinnen und Schüler arbeiten in Gruppen an produktiven Aufgaben, Lehrende beauftragen und unterstützen diese nur im Ausnahmefall. Eine weiterbildungspädagogische Folge daraus war z. B. die Erhöhung von pädagogischen Praxisanteilen in allen Präsenzphasen. Solche Projekte mit Kindern und Jugendlichen wurden gefilmt und in Kursveranstaltungen pädagogisch reflektiert.

Die Evaluation ist zurzeit noch nicht abgeschlossen und wird in folgenden Kursen weitergeführt. So war es das Ziel des vorliegenden Beitrages, beispielhaft

vorzustellen, wie eine musikpädagogische Weiterbildung durch forschungsmethodisch geleitete Selbstirritation organisationale Wissensentwicklung in Gang setzen kann.

Literatur

- Ardila-Mantilla, N. (2016). *Musiklernwelten erkennen und gestalten. Eine qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich* (= Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Bd. 5). Wien: LIT.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1999). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arnold, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Bechtel, D. (2014). *Gelingende Fortbildung. Professionelles Lernen aus der Sicht von Musiklehrerinnen und -lehrern* (= Musicolonia, Bd. 13). Köln: Dohr.
- Blair, D. V. (2008). Mentoring novice teachers: developing a community of practice. *Research Studies in Music Education*, 30(2), 97–115.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Los Angeles: Sage.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2013). *So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze*. Berlin u. a.: Springer Gabler.
- Ilari, B. (2010). A community of practice in music teacher training: The case of Musicalização Infantil. *Research Studies in Music Education*, 32(1), 43–60.
- Juhl, A. (2014). Pragmatic Inquiry. A Research Method for knowledge creation in organisations. In G. Simon & A. Chard (Hrsg.), *Systemic Inquiry. Innovations in Reflexive Practice research* (S. 244–265). Farnhill: Everything is Connected Press.
- Kenny, A. (2016). *Communities of Musical Practice*. Oxford: Routledge.
- Molzberger, M. (2007). *Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven*. Springer: Wiesbaden.
- Reinbacher, P. (2008). *Wissensdynamik in Communities. Sozialkapital und seine Wirkung auf die Lernfähigkeit sozialer Systeme*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Smilde, R. (2008). Lifelong learners in music: research into musicians' biographical learning. *International Journal of Community Music*, 1(2), 243–252.
- Tuckermann, H. (2013). *Einführung in die systemische Organisationsforschung*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Waldron, J. (2009). Exploring a virtual music 'community of practice': informal music learning on the internet. *Journal of Music, Technology and Education*, 2(2/3), 97–112.
- Wenger, E. (2015). *Communities of Practice: A Brief Introduction*. <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> [27.06.2017].

- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. S. (2002). *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge: Harvard Business School Press.
- Willke, H. (2011). *Einführung in das systemische Wissensmanagement* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Heidelberg: Carl-Auer.
- Zboralski, K. (2007). *Wissensmanagement durch Communities of Practice. Eine empirische Untersuchung von Wissensnetzwerken*. Wiesbaden: DUV.
- Zech, R. (2010). Organisationen in der Weiterbildung – Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. In R. Zech, C. Dehn, K. Tödt, S. Rädiker, M. Mrugalla & J. Schunter (Hrsg.), *Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen* (S. 11–71). Wiesbaden: Springer.

Dr. Marc Godau
Universität der Künste Berlin / ZIW
Forschungsstelle Appmusik
Bundesallee 1–12
10719 Berlin
marc.godau@appmusik.de

Matthias Krebs
Universität der Künste Berlin / ZIW
Forschungsstelle Appmusik
Bundesallee 1–12
10719 Berlin
matthias.krebs@appmusik.de

Godau/ Krebs (2017): Weiterbildung als Community of Practice? Zur forschungsbasierten Entwicklung der Weiterbildung „Zertifikatskurs tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“. In: Cvetko, Alexander J./Rolle, Christian (Hrsg.): *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Music Education and Cultural Studies*. Münster: Waxmann, S. 73-86.