pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Jeismann, Anna-Lisa; Kranefeld, Ulrike

(Un-)Eindeutige Anregungen. Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung von Prozessen des Musik-Erfindens

Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster ; New York : Waxmann 2021, S. 135-153. - (Musikpädagogische Forschung; 41)

Quellenangabe/ Reference:
Jeismann, Anna-Lisa; Kranefeld, Ulrike: (Un-)Eindeutige Anregungen. Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung von Prozessen des Musik-Erfindens - In: Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Münster ; New York : Waxmann 2021, S. 135-153 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-243368 - DOI: 10.25656/01:24336

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-243368
https://doi.org/10.25656/01:24336

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung
Research in Music Education

Band | vol. 41

Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny, Friedrich Platz (Hrsg.)

MUSIKPÄDAGOGIK IM SPANNUNGSFELD VON REFLEXION UND INTERVENTION

MUSIC EDUCATION BETWEEN (SELF-)REFLECTIONS AND INTERVENTIONS

WAXMANN

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 41

Proceedings of the 41st Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny,
Friedrich Platz (Hrsg.)

Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention

Music Education between (Self-)Reflections and Interventions

Waxmann 2021
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 41
Research in Music Education, vol. 41

ISSN 0937-3993
Print-ISBN 978-3-8309-4272-6
E-Book-ISBN 978-3-8309-9272-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2021
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Roger Stoddart, Münster

Inhalt

Vorwort 9

Liste der Reviewerinnen und Reviewer 13

Andreas Lehmann-Wermser
„… es kömmt drauf an …“ 15

Marlon G. Schneider
Concept Maps
Erprobung und Reflexion eines Diagnoseinstruments zur Erfassung von Lernvoraussetzungen und -prozessen im Musikunterricht 33
Concept Maps
The Testing of and Reflection upon a Diagnostic Tool for Recording Learning Prerequisites and Processes in Music Lessons

Georg Brunner, Thade Buchborn, Bernd Clausen, Werner Jank & Silke Schmid
Change Management im Lehramtsstudium – Kohärenz und Professionsorientierung 53
Change Management Processes in Music Teacher Training: Coherency and Professional Orientation

Georg Brunner
Inverted Classroom Model (ICM) und E-Lecture als Konzept für eine musikbezogene Hochschullehre: eine explorative Vergleichsstudie 73
The Inverted Classroom Model (ICM) and e-Lectures in Music-related University Teaching: An Exploratory Comparative Study

Gabriele Puffer
Messung professioneller Kompetenzen von Studierenden zur Evaluation einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung 91
Assessing Future Music Teachers’ Professional Competencies for the Evaluation of a Teacher Training Program

Isolde Malmberg
Musizieren als Entwicklungsaufgabe im Schulpraktikum –
erste Ergebnisse der qualitativen Erhebung TRANSFER zu Mentor*in-
Mentee-Dynamiken beim Klassenmusizieren in schulischen Praxisphasen. 113
*Music Making as a Developmental Task in School Internships –
First Results of the Qualitative Survey TRANSFER on Mentor-
Mentee Dynamics in Practical School Phases*

Anna-Lisa Jeismann & Ulrike Kranefeld
(Un-)Eindeutige Anregungen
Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung
von Prozessen des Musik-Erfindens 135
*(Un)Specific Advices: Reconstructing Interactional Patterns
of Instructors in School Composition Settings*

*Linus Eusterbrock, Marc Godau, Matthias Haenisch,
Matthias Krebs & Christian Rolle*
Von ‚inspirierenden Orten' und ‚Safe Places': die ästhetische
Nutzung von Orten in der Appmusikpraxis 155
*On 'Inspiring' and 'Safe Places': The Aesthetic Use of Place in
Music-App Practices*

Peter W. Schatt
„geschichtlich durch und durch"?
Überlegungen zur musikpädagogischen Relevanz einer
kulturwissenschaftlichen Perspektive auf das ‚musikalische Material' 173
*"geschichtlich durch und durch"? Considerations on Music Pedagogical
Relevance of a Cultural Studies Perspective on the 'Musical Material'*

Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck
Lehre des Musikalisch-Künstlerischen –
professionell, als Profession? 191
Teaching the 'Musical Artist' – Professionally, or as a profession?

Lina Oravec & Julia Steffens unter Mitarbeit von Susanne Becker
„Solmisieren?! Manchmal hilft's, manchmal ist es ein Zeitverschwender."
Erfolge und Grenzen relativer Solmisation in der Grundschule – eine Interviewstudie nach der Grounded Theory 213
"Solfège?! Sometimes helpful, sometimes a waste of time." Outcomes and Limitations of the Movable-Do Solfège Approach in German Elementary Schools – a Grounded Theory Study

Olivier Blanchard
„Die Songs der Schüler*innen" und „die Songs der Lehrer*innen"
Die Herstellung kultureller Differenzen im Musikunterricht 233
"Students' Songs" and "Teachers' Songs": Cultural Differences in Music Lessons

Charlotte Lietzmann
Die Kunst der Distinktion – Prozesse von Ein- und Ausschluss im Feld musikpädagogischer Studiengänge 251
The Art of Distinction – Processes of In- and Exclusion in the Field of Higher Music Education

Jürg Huber und Christoph Marty
Die diskursive Behauptung einer eigenen Musikpädagogik in der Deutschschweiz im Spiegel von Rezensionen..... 277
The Discursive Assertion of an Individual Music Education in German-Speaking Switzerland as Reflected in Reviews

Stefan Orgass
Gegenstandsbereiche musikpädagogischer Forschung in reflexionslogischer Rekonstruktion..... 297
Topics of Research in Music Pedagogy According to the Logics of Reflection

Anna-Lisa Jeismann & Ulrike Kranefeld

(Un-)Eindeutige Anregungen

Zur Rekonstruktion von Handlungsmustern bei der Begleitung von Prozessen des Musik-Erfindens

(Un)Specific Advices: Reconstructing Interactional Patterns of Instructors in School Composition Settings

*Im aktuellen Diskurs um das Musik-Erfinden in pädagogischen Kontexten wird in Bezug auf die Initiierung und angemessene Begleitung dieser Prozesse ein grundlegendes Spannungsfeld thematisiert, in dem sich Anleitende zwischen der Notwendigkeit von Anleitung einerseits und der Wahrung der Eigenständigkeit der Schüler*innen andererseits verorten müssen. Wie genau eine Begleitung von Prozessen des Musik-Erfindens in der Praxis aussieht, stellt allerdings ein international konstatiertes Forschungsdesiderat dar. Das Projekt LinKo[1] (BMBF 2016–2019) widmete sich diesem Desiderat und untersuchte Lehrendeninterventionen in schulischen und außerschulischen Prozessen des Musik-Erfindens in Kleingruppen. Im vorliegenden Beitrag sollen exemplarisch Interventionen in den Blick genommen werden, in denen Anleitende Anregungen geben. Dabei konnte ein fallübergreifendes Handlungsmuster des (Un-)Eindeutig-Bleibens rekonstruiert werden, in dem sich das beschriebene Spannungsverhältnis zeigt.*

Music education research concerning composition has frequently discussed the instructor's role of supporting and facilitating the learning process. Current publications have singled out the conflicting interests of necessary teacher guidance, on the one hand, and retaining learner autonomy, on the other hand, as a central dichotomy. Our empirical research in the project LinKo (BMBF 2016–2019) shows interactional patterns that correspond to this conflict focusing on the roles of teachers' interventions in formal and informal group composition processes. This article will focus on the phenomenon of being "(un)specific," which we illustrate with a videographical case study.

1 Das Forschungsvorhaben LinKo (Lernbegleitung im Blindflug. Eine videobasierte Untersuchung zur Rolle von Lehrenden-Interventionen in Gruppenkompositionsprozessen) wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JK1608 im Förderschwerpunkt „Forschung zur Kulturellen Bildung" (2016–2019) gefördert.

1. Anregung-Geben in Prozessen des Musik-Erfindens

Musik-Erfinden[2] wird unter anderem das Potenzial zugesprochen, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen (z. B. Rolle & Wallbaum, 2011) und zur Ausbildung eines musikalischen Denkens und Verstehens beizutragen (Webster, 2003; Barrett, 1998). Daher nimmt es auch in schulischen Curricula und musikdidaktischen Konzeptionen in den vergangenen Jahren einen immer höheren Stellenwert ein (Sachsse, 2019). Allerdings stellen Fiedler und Handschick (2014) fest, dass produktive Methoden in der Praxis immer noch eine untergeordnete Rolle spielen. Dies mag an spezifischen, immer wieder in Zusammenhang mit dem Musik-Erfinden diskutierten Herausforderungen liegen, die etwa die Leistungsbewertung (z. B. Stöger, 2006) oder die angemessene Initiierung und Begleitung solcher Prozesse durch die Anleitenden betreffen (Webster, 2003; Fautley, 2004). Gerade die Frage nach einer produktiven Begleitung offenbart dabei ein grundlegendes Spannungsfeld, in dem sich Anleitende zwischen der Notwendigkeit von Anleitung einerseits und der Wahrung der Eigenständigkeit der Schüler*innen andererseits verorten müssen (z. B. Aigner, 2017). Im Rahmen unserer Analysen konnten wir innerhalb von Interventionssequenzen zwei dominierende Praktiken – das Anregung-Geben und das Nachjustieren[3] – beobachten, in denen sich dieses Spannungsfeld zeigt. In diesem Beitrag sollen exemplarisch Praktiken des Anregung-Gebens betrachtet und ein zentrales Handlungsmuster des *(Un-)Eindeutig-Bleibens* dargestellt werden.

Sobald Prozesse des Musik-Erfindens in intentionalen bzw. sogar instruktionalen Kontexten wie Schule oder außerschulischen Bildungsangeboten stattfinden, stellt sich die grundsätzliche Frage, wie „sich eine individuelle Vorstellung vom ästhetisch persönlich Gültigen […] mit Instruktion, Belehrung, Korrektur oder auch nur Anregung […] vereinbaren [lässt]“ (Sachsse, 2019, S. 864). Relevant wird diese Problematik für Anleitende nicht nur bei der Gestaltung markanter Gelenkstellen des Lehr-Lern-Arrangements wie initiierenden Aufgaben bzw. Impulsen oder bei einer möglicherweise erforderlichen abschließenden Leistungsbewertung, sondern vor allem auch in Phasen der Prozessbegleitung. So wird

2 Datengrundlage des vorliegenden Forschungsvorhabens sind Unterrichtssequenzen, in denen Anleitende nach eigener Angabe Prozesse des Musik-Erfindens in Gruppen initiieren. Wir unterscheiden deshalb bei der Bezeichnung der Prozesse bewusst nicht zwischen den im Diskurs teils uneinheitlich verwendeten Begriffen (wie z. B. Improvisation, Komposition, (musikalisches) Gestalten), sondern nutzen den allgemeineren Begriff des Musik-Erfindens, der alle in der Praxis vorgefundenen (Misch-) Formen einschließen soll.

3 Im aktuellen Diskurs um die Begleitung von Prozesses des Musik-Erfindens werden „Interventionen“ und „Anregung-Geben“ häufig gleichgesetzt (z. B. Schatt, 2009; Zill, 2017). Wir konnten in unserer Studie jedoch feststellen, dass sich die Interventionen nicht nur durch die Eröffnung von Möglichkeitsräumen durch Anregungen, sondern ebenso durch eher begrenzende Praktiken des Nachjustierens auszeichnen.

etwa die Frage, inwieweit überhaupt und wenn ja unter welchen Bedingungen das Anregung-Geben einen sinnvollen und produktiven Teil der Begleitung bei generativen Prozessen, zum fachbezogenen Kristallisationspunkt einer Diskussion, die grundsätzlich in der Forschung zur pädagogischen Professionalität unter dem Aspekt der „Autonomieantinomie" (Helsper, 2016, S. 57) geführt wird, darstellt: Insbesondere bei der Begleitung schülerzentrierter Lehr-Lern-Settings müssen sich Anleitende immer wieder zwischen der Wahrung der „Ausbildung von Individualität, Selbstständigkeit und Eigen-Sinn" (Bräu, 2008, S. 186) der Schüler*innen und weiteren, teils diesem Ziel zuwiderlaufenden pädagogischen und fachdidaktischen Intentionen positionieren.

Sichtet man die musikpädagogische Diskussion zur Lernbegleitung bei Prozessen des Musik-Erfindens vor dem Hintergrund dieser angenommenen *Autonomieantinomie*, stehen einem entsprechenden Appell zur Wahrung von „creative integrity" (Webster, 2003, S. 57) und von „ownership" (Wiggins, 2007, S. 466) vor allem diverse fachdidaktisch oder künstlerisch begründete Notwendigkeiten gegenüber, Anregungen geben *zu müssen*. Letztere ergeben sich nicht nur aus den jeweils konkreten Zielvorstellungen der Anleitenden[4] oder bestimmten institutionellen Rahmenbedingungen[5], sondern basieren zudem auch auf einer Identifizierung grundlegender „fachspezifische[r] Problemlagen" (Pflugmacher, 2015, S. 153)[6] im Bereich des Musik-Erfindens. Zwei zentrale fachspezifische Problemlagen sollen im Folgenden exemplarisch betrachtet werden:

Anregung von Überarbeitungsprozessen gegen die schnelle Lösung

Kranefeld (2008) konstatiert in einer videobasierten Untersuchung eine Tendenz zur „schnellen Lösung" (ebd., S. 85) bei Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe, die in Gruppen Musik zu einem Bild entwickeln. Passend dazu berichten Komponist*innen, die in kompositionspädagogischen Projekten arbeiteten, in einer Interviewstudie von Weidner et al. (2019) von einem Mangel „an produktiver Diskussion" (ebd., S. 87) in den Gruppen. Beide Befunde verweisen auf einen möglichen Mangel an Verarbeitungstiefe, die in der Unterrichtsforschung als ein grundlegendes Merkmal von Unterrichtsqualität angesehen wird (Klieme & Rakoczy, 2008). Eine solche Verarbeitungstiefe wäre vermutlich Voraussetzung für

4 Diese werden nach Weidner, Weber und Rolle (2019) von ihren „kompositionspädagogische[n] Überzeugungen" (ebd., S. 83) bestimmt, etwa durch die Annahme eines notwendigen „Erwerb[s] handwerklicher Fähigkeiten" (ebd.).

5 So kann sich ein Bedarf an Anregung-Geben für den Anleitenden auch aus pragmatischen Gründen ergeben, etwa um den Prozess zu beschleunigen, weil zum Abschluss eine Komposition zur Aufführung gebracht werden soll (Schatt, 2009).

6 Pflugmacher (2015) geht für die Literaturdidaktik davon aus, dass eine zentrale Aufgabe der fachdidaktischen Unterrichtsforschung darin besteht, „immer wieder ähnliche Problemkonstellationen der Vermittlungsarbeit" (ebd., S. 131) zu rekonstruieren.

die Entfaltung des von Barrett (1998) beschriebenen Potenzials des Musik-Erfindens als „teaching and learning strategy employed to promote musical thinking and understanding" (ebd., S. 13). Darüber hinaus schreibt Rolle (2014) gerade Prozessen des Musik-Erfindens die Möglichkeit zu, „ästhetische[n] Streit" zu initiieren und damit die Entwicklung einer „musikbezogene[n] (ästhetische[n]) Argumentationskompetenz" (ebd., S. 5) zu fördern, vorausgesetzt, es kommt tatsächlich zu produktiven Diskussionen im Prozess. Vor dem Hintergrund des Phänomens der schnellen Lösungen betrachtet Webster (2003) Überarbeitungs- und Erweiterungsprozesse[7] als zentrales Ziel einer fachspezifischen Begleitung und explizit des Anregung-Gebens. Auch wenn Webster mit Bezug auf die Praxis zudem auf eine notwendige Differenzierung des Anregung-Gebens und der Lernbegleitung angesichts unterschiedlicher Entwicklungsstände der Schüler*innen verweist, bleibt allerdings in seiner gewählten präskriptiven Perspektive offen, wie genau sich die Anregung zum Überarbeiten und Erweitern im Prozess vollziehen kann.

Anregungen als Irritationen von Klischees und Stereotypen

Während die fachdidaktische Intention der Steigerung der Verarbeitungstiefe innerhalb der Musikpädagogik eher unstrittig erscheint, wird allerdings diskutiert, ob in den Erweiterungsprozessen der Impuls zu neuen musikalischen Ideen gerade in Hinblick auf die Frage nach „künstlerischer Autonomie" (Weidner et al., 2019, S. 73) der Schüler*innen auch von den Anleitenden selbst ausgehen darf oder ob er oder sie bloß dazu anregen soll, *dass* Ideen von der Gruppe selbst weiterentwickelt werden (Wiggins, 1999; Webster, 2003). Gerade für Anleitende, die – wie einige Komponist*innen in der Interviewstudie von Weidner et al. (2019) – auf „‚Neuheit' als ästhetisches Qualitätskriterium" (ebd., S. 89) zielen oder sich explizit auf „Neue Musik" ausrichten, entsteht hier eine weitere fachspezifische Problemlage: Nach Schneider (2000) etwa verfallen Schüler*innen zu leicht in „Klischees, Muster und andere[] Fixierungen" (ebd., S. 239). In seiner u. a. auf Interviews basierenden Evaluation des Projekts „Unser Faust" beschreibt Schatt (2009) eine entsprechende Strategie eines Komponisten, mit „Mitteln der Irritation bzw. Perturbation" (ebd., S. 156) der Orientierung an Bekanntem entgegenzuwirken. Allerdings bleibt auch hier offen, wie genau solche Mittel der Irri-

7 Unter „revision" versteht Webster dabei mit Kaschub (1997) das Zurückkehren zur Explorationsphase, in der neue Ideen einem bereits erarbeiteten Entwurf der Komposition gegenübergestellt werden und es dadurch zu einer Weiterentwicklung des Produkts kommt. „Extension" bedeutet für ihn nicht nur die formale Verlängerung einer Komposition, sondern „a more specialized revision that either adds new musical ideas to an existing work or expands an existing musical idea or set of ideas vertically or horizontally" (Webster, 2003, S. 56).

tation in den Prozess eingebracht werden. Eine entsprechende Interaktionsanalyse von Situationen des Anregung-Gebens kann deshalb als Desiderat betrachtet werden. Was hier für die Ausrichtung auf „Neue Musik" und die Irritation von Klischees dargestellt wird, gilt nach Weidner et al. (2019) vermutlich in je spezifischer Ausprägung auch für die „künstlerisch-ästhetischen Orientierungen" (ebd., S. 92) der Komponist*innen an anderen „Diskurs-/Praxis-Formation[en]" (ebd.). Diese können ebenfalls je spezifische pädagogische Herausforderungen für ein inhaltliches Eingreifen mit sich bringen und müssten durch weitere Forschung ausdifferenziert werden.

Mit ausbleibender Verarbeitungstiefe bei schnellen Lösungen und mit der Gefahr des Verfallens in Stereotype wurden exemplarisch zwei prägende fachdidaktische Problemlagen skizziert, die im musikpädagogischen Diskurs wiederholt beschrieben werden, um ein Anregung-Geben im Rahmen einer Prozessbegleitung zu begründen. In den Interviews bei Weidner et al. (2019) wird aber auch deutlich, dass sich einzelne Anleitende des Dilemmas bewusst sind, „dass das musikalische Ergebnis der Schüler*innen in ästhetischer Hinsicht zwar (noch) nicht zufriedenstellend ist […] jede Intervention jedoch als übermäßige Steuerung und unerwünschte ästhetische Einschränkung empfunden wird" (ebd., S. 82–83). Didaktische Brisanz entsteht nach Wiggins (1999) darüber hinaus dadurch, dass Schüler*innen tendenziell dazu neigen, die Erwartungen Anleitender erfüllen zu wollen. Eine besondere Bedeutung wird deshalb von Anleitenden auch dem Zeitpunkt des Eingreifens zugeschrieben: In Interviews betonen einige Anleitende, erst dann einzugreifen, wenn die Schüler*innen im Prozess an Grenzen stoßen, wenn sie explizit darum gebeten werden oder sie ein Stocken im Arbeitsprozess beobachten können (z. B. Schatt, 2009; Wieneke, 2016).

Da ein Großteil der bisherigen Befunde zum Anregung-Geben in Prozessen des Musik-Erfindens entweder auf Interviewstudien mit Komponist*innen und Musiklehrenden[8] oder auf konzeptionellen Überlegungen basieren, bleibt insgesamt offen, wie genau sich das Anregung-Geben in Prozessen des Musik-Erfindens vollzieht. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob und wie die beschriebene Autonomieantinomie Ausdruck in den Praktiken des Anregung-Gebens findet. Insbesondere die entsprechenden Handlungs- und Interaktionsmuster der beteiligten Akteur*innen sowie die Auswirkungen auf den Arbeits- und Kompositionsprozess der Schüler*innen werden bislang kaum in den Blick genommen[9] und stellen ein Forschungsdesiderat dar, das mit vorliegender Studie bearbeitet werden soll.

8 Nur vereinzelt wird auch die Perspektive der Schüler*innen auf das Anregung-Geben in den Blick genommen (Zill, 2017).

9 Nur Fautley (2004) untersucht – allerdings auf einer bloßen Sichtstrukturebene – Interventionen von Lehrenden in Großbritannien. Seine Analysen zeigen, dass in seiner Stichprobe eher organisatorische Belange sowie der Arbeitsstand der Gruppen im Vordergrund stehen. Er spricht deshalb von einer Marginalisierung qualitativer Aspekte.

2. Fragestellung

Die Rekonstruktion von Praktiken des Anregung-Gebens stellt neben der von entsprechenden Praktiken des Nachjustierens eine der zentralen Auswertungsperspektiven im Projekt LinKo dar. Die übergeordneten Fragestellungen des Projekts richteten sich auf die besondere Anforderungsstruktur für das Handeln von Anleitenden[10] bei der Begleitung von Prozessen des Musik-Erfindens in Kleingruppen im Hinblick auf das im Diskurs beschriebene „Spannungsfeld zwischen Anleitung und Eigenständigkeit" (Aigner, 2017, S. 171). Darüber hinaus wurde auch untersucht, wie sich die jeweiligen Interventionen zum vorgängigen Prozess der Gruppe verhalten und welche Wirkung sie auf die weitere Arbeit der Gruppe haben.[11]

Um die im vorliegenden Beitrag fokussierten Praktiken des Anregung-Gebens in ihrem interaktionalen Kontext zu erschließen, ist im Anschluss an den oben dargestellten Forschungsstand die folgende Fragestellung leitend:

> Welche Handlungsmuster entwickeln die Anleitenden beim Anregung-Geben in Prozessen des Musik-Erfindens und wie positionieren sie sich dabei im Spannungsfeld zwischen dem ‚Eigen-Sinn' (Bräu, 2008) der musikalischen Konzepte der Schüler*innen und ihren (ggf. auch stark didaktisch und ästhetisch geprägten) Vorstellungen?

3. Methodisches Design

Um entsprechende fachspezifische Handlungs- und Interaktionsmuster[12] in der alltäglichen Praxis rekonstruieren zu können, wurde die Begleitung der Prozesse

10 In dem vorliegenden Forschungsvorhaben wurden Prozesse des Musik-Erfindens in unterschiedlichen schulischen und außerschulischen Formaten erhoben, weshalb wir unter „Anleitenden" sowohl Musiklehrende als auch Workshopleiter*innen und Komponist*innen fassen. Auch wenn dies in diesem Beitrag nicht ausführlicher dargestellt werden kann, zeigte sich, dass zumindest für unser Sample kein durch ihre jeweiligen Rollen geprägter systematischer Unterschied zwischen diesen Gruppen in der Art und Weise der Interventionen festzustellen war.

11 In dem vorliegenden Beitrag werden aus Platzgründen nur ausgewählte Ergebnisse zum Anregung-Geben berichtet. Nur am Rande erwähnt werden weitere rekonstruierte Handlungs- und Interaktionsmuster beispielsweise in Situationen der Regelnachverhandlung sowie die Frage danach, wie sich die Interventionen zum vorgängigen Prozess der Gruppe verhalten und welche Wirkung sie auf die weitere Arbeit haben.

12 Die Begriffe *Handlungsmuster* und *Interaktionsmuster* werden in der Literatur bisweilen uneinheitlich verwendet und häufig auch nicht weiter definiert. Wir differenzieren aus analytischen Gründen in der Darstellung der Ergebnisse der vorliegenden Studie zwischen dem Handeln der Anleitenden (Handlungsmuster) und der Interaktion zwischen allen beteiligten Akteur*innen (Interaktionsmuster), wobei wir unter letzteren ein „Netzwerk von Handlungen, in denen jeweils implizit Zugzwänge für nachfolgende

des Musik-Erfindens durch Anleitende mit Hilfe videobasierter Methoden erfasst (Dinkelaker & Herrle, 2009; für die Musikpädagogik: Kranefeld, 2017). Dabei gehen wir im Sinne einer interpretativen (Fach-)Unterrichtsforschung (Krummheuer & Naujok, 1999) davon aus, dass der (Unterrichts-)Alltag im Rahmen von Schule „durch spezifische Routinen und Stereotype im Deuten und Handeln aller am Unterricht Beteiligten definiert ist" und die Deutung bestimmter Situationen dabei „musterhaft" (ebd., S. 49) verläuft.

Zur Abbildung einer gewissen Breite des Angebots von Musik-Erfinden in pädagogischen Kontexten wurden insgesamt 16 Gruppenarbeitsphasen (à jeweils zwei bis drei Kleingruppen) in drei unterschiedlichen Formaten videografisch erhoben:

1) *Gruppenarbeitsphasen im regulären Musikunterricht* an zwei allgemeinbildenden Schulen.
2) *Gruppenarbeitsphasen in zwei Kooperationsprojekten*, in denen eine Komponistin oder ein Komponist über längere Zeit mit einem Musikkurs arbeitete.
3) *Gruppenarbeitsphasen in einem eintägigen Workshop* für junge Komponistinnen und Komponisten.

Der Fokus lag dabei auf dem Oberstufenunterricht (Stufe 9 bis 13 an Gymnasien und Gesamtschulen bzw. Stadtteilschulen in NRW und Hamburg) bzw. im außerschulischen Bereich auf der entsprechenden Altersstufe der Teilnehmenden (16 bis 19 Jahre).

Um später beurteilen zu können, wie sich die jeweilige Intervention zum vorgängigen Prozess der Gruppe verhält und wie die Gruppe nach der Interventionsphase weiterarbeitet, wurden die Interventionssequenzen zunächst auf Sichtstrukturebene markiert. So entstand ein „Tableau von Sequenzen" (Rabenstein & Steinwand, 2016, S. 249), das einem Theoretical Sampling (Strauss & Corbin, 2010) unterzogen wurde, um etwa anhand des Kriteriums des minimalen und maximalen Kontrasts festzulegen, welche Sequenzen in welcher Reihenfolge für eine vertiefende Mikroanalyse ausgewählt werden.

Die ausgewählten Sequenzen wurden – wie auch die der folgenden Fallanalyse zugrunde liegende Sequenz zum Anregung-Geben – einer multimodalen Interaktionsanalyse (Schmitt, 2012, 2015) unterzogen, um fachspezifische Handlungs- und Interaktionsmuster in turn-by-turn-Analysen rekonstruieren zu können. Im Unterschied zu ausschließlich verbal orientierten Zugängen ist für die multimodale Interaktionsanalyse charakteristisch, dass sie nicht nur die verbalen Äußerungen in den Analysefokus rückt, sondern vor allem auch visuelle Komponenten der Interaktion wie Gestik und Mimik. Auf diese Weise wird das Adressierungsgeschehen in der Interaktion zusätzlich z. B. auch durch Blickrich-

---

Handlungen angezeigt sind" (Voigt, 1984, S. 47) verstehen. Beide zeichnen sich durch eine (unbewusste) Regelmäßigkeit aus, die sich dementsprechend fallübergreifend rekonstruieren lassen muss (vgl. Voigt, 1984; Ehlich & Rehbein, 1979).

tungen und Zeigegesten rekonstruierbar. Zudem wird so der für Prozesse des Musik-Erfindens relevante Umgang mit Dingen erschließbar,[13] wie etwa in der folgenden Fallanalyse der Umgang mit einer Partitur. Um dies zu gewährleisten wurden nicht nur die erstellten Verbaltranskripte, sondern stets auch das erhobene Videomaterial und „neue Sekundärdokumente" (Schmitt, 2015, S. 46), wie zum Beispiel Standbildreihen, als weitere Grundlage in die Analysen einbezogen.

Im Anschluss an die Analyse der einzelnen Interaktionssequenzen wurden die daraus entstandenen fallbezogenen Kategorien einem fallübergreifenden Vergleich unterzogen, auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede geprüft und im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie (Strauss & Corbin, 2010) zu theoretischen Konstrukten verdichtet.

Die folgende Fallanalyse zum Anregung-Geben widmet sich angesichts der Fragestellung vorrangig den Handlungsmustern der Anleitenden. Da das Unterrichtsgeschehen immer durch die Interaktion aller Akteur*innen konstituiert wird (vgl. z. B. Schmitt, 2011), werden entsprechende Handlungsmuster stets in ihrer interaktionalen Bedingtheit betrachtet, sodass das vorausgehende Adressierungsgeschehen an dieser Stelle mit dargestellt wird. Auf weitere Interaktionsmuster, die sich zwischen Anleitenden und Schüler*innen im Anschluss an das Anregung-Geben vollziehen und die ebenso Gegenstand der Analysen waren, wird in diesem Beitrag lediglich im Ausblick verwiesen.

4. Anregung-Geben im Handlungsmuster des *(Un-)Eindeutig-Bleibens*

Unsere Analysen zeigen, dass Praktiken des Anregung-Gebens – ob klingend oder verbalsprachlich[14] – eine zentrale Bedeutung im Rahmen von Interventionssequenzen haben. Dabei lässt sich ein Unterschied zwischen Eingriffen zu Beginn der Gruppenarbeitsprozesse und Anregungen in Reaktion auf im Prozess von den Schüler*innen Entwickeltes feststellen. Während sich am Anfang der Arbeitsprozesse häufiger Formen der organisatorischen Unterstützung und der allgemeinen Aufforderung zur Exploration finden lassen, beinhalten spätere Interventionen im laufenden Prozess vermehrt auch konkrete Änderungs- oder Lösungsvorschläge.

13 S. dazu ausführlicher die Überlegungen in Kranefeld, Mause & Duve, 2019.

14 Zill (2017) unterscheidet auf Grundlage von Interviews mit Schüler*innen zwischen „verbal und klingend eingebracht[en]" (ebd., S. 235) Anregungen. Während allerdings „verbale Äußerungen" der Anleitenden häufig aufgrund ihrer Unverbindlichkeit keinen Platz in den Kompositionen der Schüler*innen finden, wird insbesondere „klingende[n] Vorschlägen" (ebd., S. 226) eine hohe Relevanz innerhalb der Erfindungsprozesse zugeschrieben.

Zur Rekonstruktion der Handlungsmuster von Anleitenden in ihrer interaktionalen Bedingtheit wurde in den Mikroanalysen auch das entsprechende Adressierungsgeschehen beim Anregung-Geben in den Blick genommen: Anleitende werden – vor allem zu Beginn der Prozesse – von den Schüler*innen nicht nur als *Helfer*innen* adressiert, indem von ihnen Hilfebedürftigkeit signalisiert wird („Wir haben keine Ahnung […]. Irgendwie ist unser Ding komisch“[15]), sondern auch explizit als *Ideengeber*innen* („Frau Lorenz, haben Sie Ideen?“[16]). In unserem Material zeigt sich in diesem Zusammenhang, dass durch solche expliziten Adressierungen für die Anleitenden ein gewisser Handlungsdruck entstehen kann, auf die Anfragen der Schüler*innen reagieren zu müssen, auch wenn sie ein Eingreifen möglicherweise nicht geplant haben oder es sogar vermeiden wollen.

Das Anregung-Geben wird von einem fallübergreifend rekonstruierbaren Handlungsmuster des *Uneindeutig-Eindeutig-Bleibens* (im Folgenden *(Un-)Eindeutig-Bleibens*) bestimmt, in dem das in der Literatur beschriebene Spannungsverhältnis zwischen Eigen-Sinn und Anleitung im Handeln der Anleitenden sichtbar wird. Im Folgenden soll dieses Handlungsmuster anhand einer Fallanalyse exemplarisch für das Anregung-Geben dargestellt werden. Zuvor wird das vorgelagerte Adressierungsgeschehen als möglicher Auslöser für das Handlungsmuster beschrieben.

4.1 Vorausgehende Adressierung

Die vorliegende Interventionssequenz[17] wurde im Rahmen eines Kooperationsprojekts aufgezeichnet, in dem Schüler*innen der Jahrgangsstufe 13 einer gymnasialen Oberstufe über einen Zeitraum von ca. drei Monaten von einem Komponisten in ihrem regulären Musikunterricht begleitet wurden. Zu Beginn des Projekts haben sich die Schüler*innen intensiv mit Alltags- und Umgebungsgeräuschen beschäftigt und in Kleingruppen ‚Soundwalks‘ durchgeführt, zu denen auch jeweils Hörpartituren entstanden. Die Aufgabe für die folgende zehnminütige Gruppenarbeit sollte nun sein, jeweils eine dieser Partituren in einer Kleingruppe „ohne und/oder mit Instrumenten“[18] zu vertonen.

15 Intervention P2.i_In3.3A(K).
16 Intervention P1.ii_In3.1(L).
17 Intervention P2.i_In3.3A(K).
18 Genauer Wortlaut des Arbeitsblattes: „Gruppenarbeit: Vertont die Soundwalk-Partitur ohne und/oder mit Instrumenten. Arbeitszeit 10 Minuten“. „Ohne Instrumente“ meint dabei in Bezug auf den Kontext des Projekts Alltagsgegenstände und -materialien wie z. B. Besen, Mobiliar oder Papier, mit denen alternativ zum ‚klassischen‘ Instrumentarium Klänge erzeugt werden können.

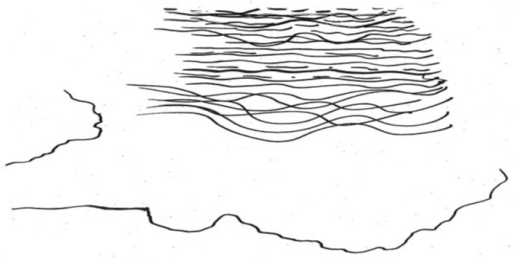


Abbildung 1: Die der Gruppenarbeit zugrundeliegende Hörpartitur

In den ersten Minuten probieren die vier Schüler*innen der beobachteten Gruppe Klänge auf ihren selbstgewählten Instrumenten (Boomwhacker, Glockenspiel und Cabasa) aus und diskutieren auch die Frage, ob und wie man die Partitur ohne Instrumente umsetzen könnte. Es folgen vorwiegend Phasen der Stille und nicht themenbezogener Gespräche, als der Komponist (ca. drei Minuten nach Beginn der Arbeitsphase) den Raum betritt und sich nach dem Arbeitsstand der Gruppe erkundigt:

Komponist	*((öffnet die Tür)) <<den Raum betretend>Und?>*
John	*Wir haben keine Ahnung.*
Patrick	*Irgendwie ist unser Ding komisch ((zeigt dabei mit einer Boomwhacker auf die auf dem Stuhl liegende Partitur)).*

Mit „Und?“ stellt er der Gruppe zunächst einmal eine relativ unspezifische Frage, die vermutlich auf den Arbeitsstand der Gruppe abzielt. Die Schüler*innen können an dieser Stelle keine konkrete Antwort auf diese Frage geben und weichen entsprechend aus. Durch ihre Wortwahl distanzieren sich die beiden Schüler von der Aufgabenstellung bzw. dem Transformationsgegenstand Hörpartitur. Sie machen deutlich, dass sie nicht wissen, wie sie überhaupt anfangen sollen bzw. dass sie bislang keine konkreten Ideen für die Vertonung der vorliegenden Partitur haben. Die Aussage „Wir haben keine Ahnung“ bildet dabei den Ausgangspunkt für die folgende Interaktion, indem die beiden Schüler Hilfebedürftigkeit suggerieren und den Komponisten initial als *Helfer* adressieren.

4.2 Handlungsmuster des (Un-)Eindeutig-Bleibens

Der Komponist reagiert auf das Hilfegesuch der beiden Schüler im weiteren Verlauf der Interaktion indem er innerhalb eines Monologs verschiedene Möglichkeiten, die Partitur „zu vertonen", eröffnet[19]:

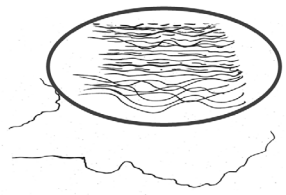
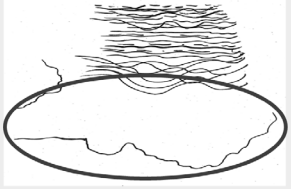
(1)		*((blickt auf die Partitur))* Also es gibt ja so verschiedene Sachen. Ich werf' jetzt einfach mal sowas rein, ne.
(2)		Also ihr könntet ja jetzt sagen, *((zeigt dabei auf eine Stelle in der Partitur))* die Linien sind von mir aus alles ein Instrument. Das könnte ja the- theoretisch auch Papier sein, *((macht eine Bewegung mit den Händen als ob er Papier zerknüllen würde))* was man zerknüddelt. Also so als Beispiel für was, was vielleicht kein- also es könnte ein Rauschen sein quasi.
(3)	 	*((blickt weiter auf die Partitur))* Ihr könntet aber auch sagen, *((zeigt auf eine Stelle in der Partitur))* das ist irgendwie ne- ne Linie>, die sich- (.), die ein Instrument spielt. *((zeigt auf eine andere Stelle der Partitur zeigend))* Und das hier oben ist vielleicht `ne Linie, die ein anderes Instrument spielt. Also `ne Überlagerung von vielen Instrumenten.
(4)		Also nur so als- *((macht mit seinen Händen kreisende Bewegungen, ca. 2 Sek.))* als Vorschlag. *((blickt auf die Partitur, 2 Sek.))*
(5)		Also ich sag mal so ihr habt halt Linien. Ihr könnt- *((zeigt auf die Partitur))* Diese könntet ihr zum Beispiel auch als (.) von mir aus laut oder leise interpretieren. Dass ihr sagt hier vorne ist sie so (.) hörbar aber eher leise, dann wird sie noch leiser, wird wieder ein bisschen lauter, dann wird sie ganz laut vielleicht am Ende.
(6)		Also das sind jetzt erstmal einfach Vorschläge.

Abbildung 2: Segmentierung der Anregungen des Komponisten

19 Der Monolog des Anleitenden wurde zur besseren Darstellung in verschiedene Segmente unterteilt. Die umrandeten Stellen in der Hörpartitur in der linken Spalte stellen dabei die Elemente dar, auf die der Komponist während seiner Ausführungen jeweils zeigt.

Die Segmentierung zeigt, dass der Komponist drei verschiedene Vorschläge macht, die sich auf einzelne Elemente und Strukturen der der Gruppe vorliegenden Partitur beziehen. Beispielsweise schlägt er vor, eine einzelne Linie der Partitur als dynamischen Verlauf eines Instrumentalklangs zu realisieren. Auch wenn sich die drei Vorschläge inhaltlich unterscheiden, wird den Schüler*innen dabei ein jeweils ähnliches Vorgehen nahegelegt: Der Komponist wählt dazu in jedem seiner Vorschläge zunächst ein bestimmtes visuelles Element der zu vertonenden Partitur aus und ordnet diesem anschließend eine Idee für die klangliche Realisation zu. Die Analyse der Sequenz zeigt allerdings, dass er dabei seine durchaus konkreten Vorschläge immer wieder auf verschiedene Art und Weise relativiert und als bloße Handlungsoptionen markiert:

Aufhebung der Verbindlichkeit von Anregungen durch explizite Relativierungen

Auf expliziter Ebene rahmt der Komponist seine Vorschläge durch relativierende Aussagen wie „Also es gibt ja so verschiedene Sachen“ zu Beginn oder „Also das sind jetzt erstmal einfach Vorschläge“ am Ende. Er verweist dadurch auf eine Vielzahl an Möglichkeiten, während Aussagen wie „Ich werf‘ jetzt einfach mal so was rein“ gleichzeitig eine Unverbindlichkeit der genannten Vorschläge kennzeichnen. Auch die einzelnen Vorschläge selber werden in ähnlicher Art und Weise zu Beginn relativierend eingeleitet: z. B. „Ihr könntet ja jetzt sagen, die Linien sind von mir aus alles ein Instrument“. Eine weitere Form der Aufhebung von Verbindlichkeit durch explizite Relativierungen ist die gehäufte Verwendung des Konjunktivs (z. B. „ihr könntet“) in Verbindung mit Adjektiven und Adverbien wie zum Beispiel „quasi“, „vielleicht“, „theoretisch“ oder „irgendwie“. Auffällig ist in diesem Zusammenhang auch der Gebrauch der Personal- und Possessivpronomen „ihr“ und „ich“ bzw. Formulierungen wie „von mir aus“, die ebenfalls markieren, dass der Komponist zwar Anregungen gibt und Vorschläge macht, die kompositorischen Entscheidungen und die konkrete Umsetzung von Ideen aber der Gruppe überlässt: „Diese könntet ihr zum Beispiel auch als von mir aus laut oder leise interpretieren“. In solchen sprachlichen Markierungen wird ein grundsätzliches Prinzip deutlich, Vorschläge als Möglichkeiten und nicht als eindeutige Lösungen kenntlich zu machen, sodass der Monolog des Komponisten als eine Art Probehandeln erscheint.

Aufhebung der Ein-Deutigkeit von Anregungen durch Alternativen

Ein weiteres Muster des Anleitenden, den exemplarischen Charakter der eingebrachten Ideen zu unterstreichen, besteht darin, nicht nur einen einzelnen Vorschlag in die Gruppe zu geben, sondern mehrere unterschiedliche und teil-

weise unvereinbare Alternativen aufzuzeigen. Diese bleiben dabei unbewertet und unvernetzt, sodass ein durchaus weiter Möglichkeitsraum aufgespannt wird. Neben seinem ersten Vorschlag, den Linienkomplex auf der Partitur mit einem einzelnen Instrument als Zerknüddeln von Papier bzw. Rauschen zu interpretieren, fokussiert der Komponist in seinem zweiten Vorschlag die Beziehungen einzelner Linien der Partitur zueinander und ordnet diesen jeweils einzelne Instrumente zu. Mit der „Überlagerung von vielen Instrumenten" bzw. Linien verweist er dabei auf Mehrstimmigkeit als kompositorisches Element, die beim ersten Vorschlag durch die Bezugnahme auf den gesamten Linienkomplex weder relevant noch realisierbar erscheint. Dadurch, dass der Komponist mehrere alternative Vorschläge einbringt, kann keine der kompositorischen Ideen als einzig richtige ‚Lösung' für die Vertonung der Partitur gedeutet werden, eine *Ein-Deutigkeit* wird aufgehoben. Die Vorschläge werden zu exemplarischen Anregungen, die einen Möglichkeitsraum aufspannen, in dem sich gegebenenfalls auch noch weitere Alternativen finden lassen. Sollten die Schüler*innen diese Ideen aufgreifen wollen, werden sie durch die beschriebene Tendenz zur Unvereinbarkeit der Vorschläge aufgefordert, sich für einen der Vorschläge zu entscheiden oder diese zu adaptieren, um mehrere der Ideen gleichzeitig verfolgen zu können.

Sowohl das beschriebene sprachliche Muster der *Aufhebung der Verbindlichkeit durch explizite Relativierung* und die damit oftmals verbundene Bezeichnung von Anregungen als Beispiele oder Vorschläge als auch das Muster der *Aufhebung der Ein-Deutigkeit durch Alternativen* finden sich fallübergreifend in dem von uns erhobenen Material in Situationen des Anregung-Gebens.

5. Einordnung der Ergebnisse der Fallanalyse in den Projektzusammenhang

Das soeben rekonstruierte Handlungsmuster des *(Un-)Eindeutig-Bleibens,* also eines Einbringens von durchaus konkreten Kompositionsideen und ihrer gleichzeitigen Relativierung zugunsten möglicher kompositorischer Freiräume, findet sich – so unsere weiteren Analysen – nicht nur in Praktiken des Anregung-Gebens, sondern ebenso in eher begrenzenden Praktiken des Nachjustierens. Hierbei werden Interventionen zu Orten im Arbeitsprozess, an denen z. B. Regeln nachverhandelt werden oder überhaupt erst zur Sprache kommen. Anleitende werden dabei von Schüler*innen als Instanzen adressiert, die Regeln setzen und Ideen bewerten oder auch verbieten können (Mause, 2020). Die Anleitenden widersetzen sich dabei oftmals mit dem Handlungsmuster des *(Un-)Eindeutig-Bleibens* dieser unmittelbaren Adressierung als Regelsetzer. Dies spiegelt sich in Formulierungen, in denen sie – häufig nach einem einleitenden *grundsätzlich ist alles möglich* – zunächst Vorgaben setzen oder zumindest ins Spiel bringen und

dann doch wieder mit einem abschließenden *aber* auf die kompositorische Freiheit der Schüler*innen verweisen.

Im Projekt LinKo wurden nicht nur analytisch isoliert Handlungsmuster der Anleitenden (wie hier im vorliegenden Beitrag exemplarisch das Muster des *(Un-)Eindeutig-Bleibens*) rekonstruiert, sondern darüber hinaus ihre interaktionale Einbettung und damit das Interaktionsgeschehen aller beteiligten Akteur*innen betrachtet. Im Fallbeispiel oben zeigt sich dies etwa in der Beschreibung des vorhergehenden Adressierungsgeschehens, also in der Rekonstruktion der Adressierung des Komponisten als *Helfer* durch die Schüler*innen. Eine zentrale Frage des Projekts war aber auch, wie sich die Interventionen auf den weiteren Prozess der Gruppe auswirken und z. B. *(un-)eindeutige Anregungen* im Prozess aufgegriffen werden. Ohne diese Ergebnisse in diesem Zusammenhang umfassend berichten zu können, sei auf ein Interaktionsmuster verwiesen, das gerade für das zuvor beschriebene Muster des Nebeneinanderstellens von alternativen Vorschlägen große Relevanz hat und mit Bezug auf einen an anderer Stelle beschriebenen Fall kurz erläutert werden soll:[20] Eine Musiklehrerin betont explizit in ihrer ersten Intervention in einer Gruppe die Notwendigkeit zur freien Exploration, um Ideen zu generieren. Es geht um den vielfältigen Einsatz der Stimme zwischen Gesang und Geräusch. Um ihre *Anregung zur Exploration* zu unterstreichen, präsentiert sie der Gruppe viele unterschiedliche Klangerzeugungsmöglichkeiten mit der Stimme, verweist aber gleichzeitig darauf, dass es darum geht, dass die Schülergruppe selbst exploriert und experimentiert. Die Schüler*innen wiederum reagieren nicht auf diese Anregung und Aufforderung zur Exploration, sondern nehmen im Modus der ‚schnellen Lösung' eine der Möglichkeiten punktuell heraus und übernehmen diese für ihre Komposition. Hier zeigt sich, dass das Anregung-Geben kaum ohne das Anregung-Nehmen, also ohne die Re-Adressierungspraktiken der Schüler*innen betrachtet werden kann. Deshalb stellen die entsprechenden Interaktionsmuster aller Beteiligten einen weiteren Auswertungsschwerpunkt unserer Studie dar, der hier aber nur angedeutet werden kann.

6. Diskussion

In Bezug auf die weitere Erforschung „antinomischer Spannungen im professionellen Handeln" (Helsper, 2016, S. 60) von Lehrenden fordert Helsper zuletzt empirische Studien, die u. a. klären, inwieweit diese über Handlungsfelder hinweg übergreifende Gültigkeit besitzen oder eine Art „Bereichslogik" (ebd.) ausprägen. Dies gilt auch für das Konstrukt der Autonomieantinomie, das wir zum Ausgangspunkt unserer Überlegungen zum Anregung-Geben in Prozessen des

20 S. zum Interaktionsmuster der *Umdeutung einer Anregung zur Exploration zur konkreten Lösung* ausführlicher die entsprechende Fallanalyse in Kranefeld & Mause, 2018.

Musik-Erfindens gemacht haben. Unsere Rekonstruktion von Handlungsmustern von Anleitenden im Spannungsfeld von Eigen-Sinn und Anleitung konnte hier einen Beitrag aus Sicht der Musikpädagogik leisten, indem explizit interaktionsanalytisch betrachtet wurde, wie sich die „Verstrickungen in die Antinomien von Autonomie und Heteronomie" (ebd.) bis hin in die Handlungs- und Interaktionsmuster der beteiligten Akteur*innen verfolgen lassen. Nachvollziehbar wird in der berichteten Fallanalyse zum Anregung-Geben, wie sich in der Gleichzeitigkeit von konkreten kompositorischen Vorschlägen und ihrer unmittelbaren Relativierung und ihrer Aufhebung durch Alternativen der entsprechend notwendige Balanceakt auch auf interaktionaler Ebene vollzieht.

Ob es sich um eine fachspezifische Bereichslogik handelt, kann auf der Basis unserer nicht über Fächergrenzen hinweg vergleichenden Studie nicht beantwortet werden. Allerdings liegt auch angesichts vergleichbarer bildungswissenschaftlicher Studien etwa von Bräu (2002, 2004, 2007) die Vermutung nahe, dass es sich um die fachspezifische Zuspitzung einer fachübergreifenden Grundkonstellation von Lernbegleitung in selbstständigkeitsorientierten Lehr-Lernsettings handelt. Was möglicherweise aber eine Besonderheit künstlerischer Prozesse in der Schule darstellen mag, ist der Eindruck, dass der Anspruch an Autonomie hier nicht allein pädagogisch begründet wird, sondern – so zeigen etwa die Interviews mit den Komponist*innen bei Weidner et al. (2019) – schon dem kompositorischen Prozess an sich „Originalität" und „Autonomie" (ebd., S. 90) zugeschrieben werden. In der ästhetischen Bildung und damit auch in der Musik könnte also der Anspruch von Autonomie stärker als in anderen Fächern durch eine pädagogische *und* künstlerische Zuschreibung von Seiten der Anleitenden begründet sein und damit möglicherweise umso mehr zu „paradoxen Verstrickungen und kommunikativen Verknotungen" (Helsper, 2016, S. 60) beitragen, die nach Helsper mit auf Antinomien basierenden Paradoxien verbunden sein können.

Nach Bräu (2008) handelt es sich bei den widersprüchlichen Anforderungen „Selbst tun lassen" vs. „Intervenieren bzw. Helfen/Unterstützen" um eine „paradoxe Handlungssituation, bei der beide Handlungsoptionen, obwohl sie sich gegenseitig ausschließen, angemessen scheinen" (ebd., S. 190). Bräu sieht die Lehrerbildung in der Pflicht zu thematisieren, wie „eine Balance zumindest kurzfristig hergestellt werden kann oder mit welchen Strategien ein reflektierter Umgang mit den Spannungsfeldern möglich ist" (ebd., S. 182). Sowohl Helsper (2000) als auch Bräu (2008) sehen in einer fallbasierten Lehrerbildung eine Möglichkeit, eine „reflexive Erschließung und Handhabung dieser Professionsantinomien" (Helsper, 2000, S. 158) anzubahnen.

Die Studie LinKo reagiert damit nicht nur auf das Forschungsdesiderat, „für die verschiedenen Bereiche der Lehrerarbeit konkrete Situationen und Felder zu beschreiben, in denen Widersprüche zu bewältigen sind" (Bräu, 2008, S. 183), sondern liefert gleichzeitig mit den ausgearbeiteten Fallanalysen und theoreti-

schen Konstrukten eine Materialbasis für eine im Zusammenhang mit dem Umgang mit Antinomien geforderte fallbasierte Lehrerbildung.

Literatur

Aigner, W. (2017). *Komponieren zwischen Schule und Social Web. Eine entwicklungsorientierte Studie* (Forum Musikpädagogik, Bd. 144). Augsburg: Wissner.

Barrett, M. (1998). Researching Children's Compositional Processes and Products. Connections to Music Education Practice. In B. Sundin (Hrsg.), Children composing (S. 10–34). Malmö: Malmö Academy of Music.

Bräu, K. (2002). *Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe. Grundlagen – Fallbeispiel – Anregungen für die Praxis* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 42). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bräu, K. (2004). Lernberatung. Schulnahe Forschung im Kontext von Schulprogrammarbeit und Evaluation. In H. Ackermann & S. Rahm (Hrsg.), *Kooperative Schulentwicklung* (S. 219–248). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bräu, K. (2007). Die Betreuung der Schüler im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Lernen von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 173–195). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bräu, K. (2008). Die Betreuung selbstständigen Lernens – vom Umgang mit Antinomien und Dilemmata. In G. Breidenstein & F. Schütze (Hrsg.), *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (S. 179–199). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ehlich, K. & Rehbein, J. (1979). Sprachliche Handlungsmuster. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 243–274). Stuttgart: Metzler.

Fautley, M. (2004). Teacher Intervention Strategies in the Composing Processes of Lower Secondary School Students. *International Journal of Music Education,* 22(3), 201–218.

Fiedler, D. & Handschick, M. (2014). *Produktive Methoden im Test. Zum Stellenwert und zur Attraktivität produktiver Methoden im Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen*. Pädagogische Hochschule Freiburg.

Helsper, W. (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion. Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerausbildung. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 142–177). Weinheim, München: Juventa.

Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kaschub, M. (1997). A Comparison of Two Composer-Guided Large Group Composition Projects. *Research Studies in Music Education,* 8(1), 15–28.

Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik,* 54(2), 222–237.

Kranefeld, U. (2008). Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion – Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 29, S. 77–96). Essen: Die Blaue Eule.

Kranefeld, U. (2017). Videobasierte Unterrichtsprozessforschung. In M. L. Schulten & K. S. Lothwesen (Hrsg.), *Methoden empirischer Forschung in der Musikpädagogik. Eine anwendungsbezogene Einführung* (S. 27–54). Münster: Waxmann.

Kranefeld, U. & Mause, A.-L. (2018). Anregung zur Exploration? Eine videobasierte Fallanalyse zur Lernbegleitung beim Musik Erfinden in der Gruppe. In J. Voit (Hrsg.), *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen* (Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 9, S. 139–151). Hamburg: Junker-Verlag.

Kranefeld, U., Mause, A.-L. & Duve, J. (2019). Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens: Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge. In V. Weidner & C. Rolle (Hrsg.), *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung* (Musikpädagogische Forschung, Bd. 40, S. 35–50). Münster: Waxmann.

Krummheuer, G. & Naujok, N. (1999). Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung (Qualitative Sozialforschung, Bd. 7). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).

Mause, A.-L. (2020). „Du könntest das einbauen, wenn du die Katze mitbringst." Das Ringen um Vorgaben innerhalb von Prozessen des Musik-Erfindens. In U. Kranefeld & J. Voit (Hrsg.), *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens. Fallanalytische Perspektiven* (S. 55–66). Münster: Waxmann.

Pflugmacher, T. (2015). Verstehen verstehen – verstehen. Literaturpädagogische Professionalität als Herausforderung von Literaturdidaktik und Literaturvermittlung. In C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.), *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik* (S. 132–158). Wiesbaden: Springer.

Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2016). Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht: Ethnographische Videobeobachtungen. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 242–262). Weinheim: Beltz Juventa.

Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education Research,* 5(9). Verfügbar unter: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/2014/12/16/n9_aesthetischer-streit-als-medium-des-musikunterrichts-zur-bedeutung-des-argumentierenden-sprechens-ueber-musik-fuer-aesthetische-bildung/ [23.11.2019].

Rolle, C. & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 28, S. 507–535). München: kopaed.

Sachsse, M. (2019). Musik-Erfinden im Unterricht: Eine ästhetische Praxis vor dem Hintergrund von Standardisierung, Kompetenzorientierung und Assessment. *Zeitschrift für Pädagogik,* 65(6), 864–887.

Schatt, P. W. (2009). *Unser Faust – meet the composer. Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen.* Regensburg: ConBrio.

Schmitt, R. (2011). Unterricht ist Interaktion! Zur Rahmung des Bandes. In R. Schmitt (Hrsg.), *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik* (Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache, Bd. 40, S. 7–30). Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.

Schmitt, R. (2012). Zur Multimodalität von Unterstützungsinteraktionen. *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation,* 40(4), 343–371.

Schmitt, R. (2015). Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse. In U. Dausendschön-Gay, E. Gülich & U. Krafft (Hrsg.), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen* (S. 43–51). Bielefeld: transcript.

Schneider, H. (2000). *Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen: Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts: ihre Bedeutung für die Musikpädagogik*. Saarbrücken: Pfau.

Stöger, C. (2006). Leistungsbeurteilung im Musikunterricht. *AfS-Magazin*, 22, 4–9.

Strauss, A. & Corbin, J. (2010). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (unveränderter Nachdruck der letzten Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

Voigt, J. (1984). *Interaktionsmuster und Routinen im Mathematikunterricht: Theoretische Grundlagen und mikroethnographische Falluntersuchungen*. Weinheim, Basel: Beltz.

Webster, P. R. (2003). What Do You Mean, "Make My Music Different"? Encouraging Revision and Extension in Children's Music Composition. In M. Hickey (Hrsg.), *Why and How to Teach Music Composition. A New Horizon for Music Education* (S. 55–65). Reston, VA: MENC.

Weidner, V., Weber, J. & Rolle, C. (2019). Kompositionsprozesse in pädagogischer Praxis oder: Der „Spagat zwischen Freiheit, Laufenlassen und die Zügel in die Hand nehmen". In J. Ludwig & H. Ittner (Hrsg.), *Forschung zum pädagogisch-wissenschaftlichen Wissen und Handeln* (Pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende, Bd. 2, S. 73–96). Wiesbaden: Springer VS.

Wieneke, J. (2016). *Zeitgenössische Musik vermitteln in Kompositionsprojekten an Schulen* (Studien und Materialien zur Musikwissenschaft, Bd. 88). Hildesheim: Olms.

Wiggins, J. H. (1999). Teacher control and creativity: Carefully designed compositional experiences can foster students' creative processes and augment teachers' assessment efforts. *Music Educators Journal,* 85(5), 30–35.

Wiggings, J. H. (2007). Compositional Process in Music. In L. Bresler (Hrsg.), *International Handbook of Research in Arts Education* (S. 453–469). Dordrecht, NL: Springer Netherland.

Zill, E. (2017). Komponisten als Lehrende: Zur Bedeutung produktionsbezogener Kommunikation für die ästhetischen Erfahrungen von Schülern in Kompositionsprojekten. In J.-P. Koch & K. Schilling-Sandvoß (Hrsg.), *Lehrer als Künstler* (Musikpädagogik im Diskurs, Bd. 2, S. 223–238). Herzogenrath: Shaker.

Anna-Lisa Jeismann (geb. Mause)
Technische Universität Dortmund
Institut für Musik und
Musikwissenschaft
Musikpädagogische Forschungsstelle
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund
anna-lisa.jeismann@tu-dortmund.de

Ulrike Kranefeld
Technische Universität Dortmund
Institut für Musik und
Musikwissenschaft
Musikpädagogische Forschungsstelle
Emil-Figge-Str. 50
44227 Dortmund
ulrike.kranefeld@tu-dortmund.de