

Bernhard Suter

Gestaltungsprozesse im Musikunterricht anleiten

Eine Design-based-Research-Studie
zur reflexionsgestützten Kompetenzentwicklung
von berufseinsteigenden Primarlehrkräften

Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik

Bernhard Suter

Gestaltungsprozesse im Musikunterricht anleiten

Eine Design-based-Research-Studie
zur reflexionsgestützten Kompetenzentwicklung
von berufseinsteigenden Primarlehrkräften

Bibliografische Information 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.

Universitätsverlag Potsdam 2024

<http://verlag.ub.uni-potsdam.de>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Tel.: +49 (0)331 977 2533 / Fax: -2292
E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die Schriftenreihe **Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik** wird herausgegeben von Isolde Malmberg, Professur für Musikpädagogik und Musikdidaktik.

ISSN (print) 1861-8529
ISSN (online) 2196-5080
ISBN 978-3-86956-567-5

Layout: Kristin Schettler
Satz: text plus form, Dresden
Druck: docupoint GmbH Magdeburg
Titelgrafik: SpicyTruffel / stock.adobe.com

Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist dieses Werk unter einem Creative-Commons-Lizenzvertrag Namensnennung 4.0 lizenziert. Dies gilt nicht für Zitate und Werke, die aufgrund einer anderen Erlaubnis genutzt werden.

Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Zugleich online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam

<https://doi.org/10.25932/publishup-60052>
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-600523>

Für Pablo und Camillo

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	11
Einleitung	13
1 Die Ausbildung zur Primarlehrperson im Fach Musik an der Pädagogischen Hochschule Zürich	21
2 Musikalisches Gestalten im Klassenmusikunterricht	29
2.1 Bildungsziele von musikalischem Gestalten	30
2.2 Musik erfinden und gestalten	32
2.3 Phasen von Gestaltungsprozessen	39
2.4 Musikalisches Gestalten anleiten	43
2.5 Zusammenfassung	47
3 Professionalisierung von Lehrkräften begleiten	49
3.1 Professionalisierungsmodelle – vom Dreieck zum Tetraeder	50
3.2 Coaching – Rollenverständnis und Beratungskompetenzen	58
3.3 Fortbildungsformate – Fachunterrichtscoaching	62
3.4 Zusammenfassung und Ausblick	68
4 Forschungsmethodische Herangehensweise	69
4.1 <i>Design-based Research</i> – Überbegriff verschiedener entwicklungsorientierter Ansätze	69
4.1.1 Prozessmodelle für Forschungsprozesse im Format einer <i>Design-based-Research</i> -Untersuchung	72
4.1.2 Die einzelnen Phasen im Generischen Modell von McKenney und Reeves	73
4.1.3 Die Designphase: Entwicklung und Konstruktion als kreativer Problemlöseprozess	75

4.1.4	Verschränkung von Theorie und Praxis in DBR	76
4.1.5	Forscher:innen-Rolle und Praktiker:innen-Rolle in DBR	77
4.1.6	Beiträge der Praxis und der Forschung in DBR-Projekten	78
4.1.7	Design des Forschungs- und Entwicklungsprozesses	79
4.1.8	Designprinzipien	81
4.1.9	Zusammenfassung	86
4.2	Adaption des <i>Design-based-Research</i> -Ansatzes in vorliegender Studie	87
4.2.1	Theoretischer Bezugsrahmen	87
4.2.2	Konzeption der Interventionsinstrumente	90
4.2.3	Zusammenfassung und Ausblick	97
5	Interventionen	99
5.1	Unterrichtsreihen für Klassenlehrpersonen zur Durchführung musikalischer Gestaltungsprozesse	99
5.1.1	Lehrplanbezüge der Unterrichtsreihen	101
5.1.2	Charakteristika prozessinitiiierender Aufgabenstellungen	104
5.1.3	Präsentieren und Rückmelden – Förderung von Qualität musikalischen Gestaltens	107
5.1.4	Unterrichtsbeispiel «Der klingende Pausenplatz»	110
5.2	Reflexionsfokuse unterrichtlichen Lehrer:innen-Handelns	115
5.2.1	Reflexionsfokuse – Wer reflektiert worüber?	116
5.2.2	Kompetenzerweiterung – Anforderungen und Entwicklungsaspekte	118
5.2.3	Reflexionstetraeder – Modell zur Verknüpfung von Reflexionsfokussen und Kompetenzbereichen	121
5.2.4	Zusammenfassung	123
6	Designprozesse	125
6.1	Prototyping von Interventionen	125
6.1.1	Fachinhaltliche Bestimmung musikalischer Gestaltungsprozesse aufgrund didaktischer Grundsätze	126
6.1.2	Praxiseinsätze von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern (Entwicklungsprojekt PHZH)	128
6.1.3	Evaluation der Praxiseinsätze	129
6.1.4	Zusammenfassung	131
6.2	Designzyklen 1–3	132
6.2.1	Beschreibung und Verortung der Reflexionsinstrumente im Entwicklungsprozess	132
6.2.2	Variablen und Invariablen im Entwicklungsprozess	138
6.2.3	Zusammenfassung und weiteres Vorgehen	138

7	Inhaltsanalytische Aufbereitung und Auswertung des Datenmaterials	141
7.1	Beschreibung des Datenkorpus	141
7.2	Kategorienbildung und Codierprozess	143
7.3	Reflexionen der Lehrer:innen in den Entwicklungsprozessen	147
7.3.1	Beobachten des Schüler:innen-Verhaltens	149
7.3.2	Interagieren mit der Schulklasse	156
7.3.3	Arrangieren fachdidaktischer Zugänge	163
7.3.4	Anleiten und Begleiten musikalischer Gestaltungsprozesse	174
7.3.5	Brennpunkte eigenen Unterrichtshandelns	187
7.3.6	Benennen eigener Entwicklungsschritte	194
8	Interventionen in Designzyklen	207
8.1	Grundlagen und Konstruktion der Interventionen (Résumé)	208
8.2	Analyse der Reflexionsimpulse	210
8.3	Adaption der Reflexionsinstrumente während der Designprozesse	215
8.4	Reflexion variabler Forscher:innen-Rollen in Interventionen	218
8.5	Zusammenfassung	221
9	Designprinzipien und Designprodukte	223
9.1	Designprinzipien zur Generierung der Designprodukte	224
9.2	Designprodukt «try-outs» Reflexionsanregungen und Handlungsempfehlungen	228
9.3	Didaktisch improvisieren	252
9.3.1	Adaptive Unterrichtsplanung und improvisierendes Handeln	253
9.3.2	Didaktische Spannungsfelder musikalischer Gestaltungsprozesse	254
9.3.3	Merkmale einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise	260
9.3.4	Zusammenfassung und Ausblick	266
9.4	Designprodukt Selbstreflexionstool «improspider»	267
9.5	Kompetenzerwerb beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse	272
9.5.1	Handlungsorientierung, Situationsbezug und personale Disposition als zentrale Merkmale des Kompetenzbegriffs	273
9.5.2	Kompetenzerwerbsschritte – Entwicklung diagnostischer, sozialer, fachdidaktischer und personaler Kompetenzen	276
9.5.3	Zusammenfassung	283
9.6	Designprodukt Kompetenzmodell «Kompetenzflyer»	285

10 Fazit und Ausblick	297
Literaturverzeichnis	303
Abbildungsverzeichnis	323
Tabellenverzeichnis	325
Anhänge	329

Danksagung

Mein erster Dank gilt den Lehrerinnen und Lehrern, die an der Studie teilgenommen haben. Ihr habt, trotz reichhaltigem Schulalltag, Zeit für Gespräche gefunden und grosses Interesse gezeigt. Ohne eure Mitarbeit wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Danke Chris, Corinne, Tanja, Theresa und Vanessa.

Der PH Zürich und der Aebli-Naef-Stiftung danke ich für die grosszügige zeitliche Entlastung und finanzielle Unterstützung.

Monique Honegger vom Schreibzentrum der PH Zürich kommentierte stilsicher und präzise.

Das Lektorat übernahm Zineb Benkhelifa mit orthographischen Adlernaugen.

Prof. Dr. Joana Grow, hmtm-Hannover, steuerte als Zweitbetreuerin mit ihrer Fachexpertise wesentlich zur Klärung des Begriffsfelds «musikalisches Gestalten» bei.

Mein grösster Dank geht an meine Doktormutter Prof. Dr. Isolde Malmberg, Universität Potsdam. Sie schaffte mit ihrer motivierenden und souveränen Art den Spagat zwischen «Anregung und Offenheit», welche unsere wertschätzende Zusammenarbeit prägte.

Zum Schluss danke ich meinen Kolleginnen und Kollegen der PH Zürich für unser humorvolles und entspanntes Ambiente, in dem der fachliche Diskurs stetig neue Entwicklungsperspektiven eröffnet.

Einleitung

In some cases, the generalists we observed taught more fruitful music lessons than the specialists we observed, simply because of the sophistication of their pedagogical knowledge and their willingness to trust the students to figure things out for themselves, so they were not relying on the teacher's content knowledge.

Wiggins und Wiggins (2008, 22)

Kontext der Studie und Problemaufriss

«Musik erfinden und gestalten» wird grosses musikpädagogisches Potenzial zugeschrieben: mit Klängen experimentieren, ein Gespür für dramaturgische Verläufe entwickeln, nonverbal kommunizieren – Musik erfinden und gestalten eröffnet ein breites Feld musikalischer Aktivitäten und Erfahrungsmöglichkeiten. Doch im regulären Musikunterricht in der Volksschule sind produktionsdidaktische Ansätze die Ausnahme (Fuchs 2015, 88 ff.; Theisohn 2023, 14) – im Gegensatz etwa zum Bildnerischen Gestalten oder zum Deutschunterricht, wo Erfinden und Gestalten selbstverständliche Tätigkeiten sind.

Warum ist dem so?

Ein Grund könnte in der Musik selbst liegen. Sie ist ein flüchtiges Medium, der Klang vergeht, er ist nicht fassbar wie ein bemaltes oder beschriebenes Stück Papier. Wie ihn also «gestalten», wenn er nicht festgehalten werden kann? Ein anderer Grund könnte darin liegen, dass die Schulmusik aus der Chortradition entstand (Huber et al. 2021), wo die Leitung das vor ihr stehende Halbrund dirigiert, also vorgibt, was auszuführen ist. Wie Neues erfinden, wenn bis anhin «Musik machen» Nachmachen, Üben und Vortragen bedeutete? Ein weiterer Grund liegt vermutlich darin, dass Klassenlehrpersonen i. d. R. über keine oder nur wenig eigene Erfahrungen in den Bereichen Improvisation und Komposition verfügen (Handschick 2015, 181). Ein vierter Grund könnte in der Ausbildung der Lehrer:innen liegen. Denn das Anleiten eigenständiger Musizierformen lässt sich in den Fachdidaktik-Modulen weniger stringent kommunizieren als fixere Lerngegenstände wie etwa das Anleiten eines Kanons oder eines Klassenmusizier-Arrangements.

Anleitungskompetenz in offenen Unterrichtsformen, wie sie für eigenständige Gestaltungen typisch sind, wird im Musikunterricht vorwiegend durch Erfahrung in der

Praxis erworben. Deshalb untersucht dieses Forschungsprojekt den Kompetenzerwerb der Lehrer:innen in konkreten Praxissituationen.

Der in dieser Studie verfolgte musikfachliche Ansatz beruht auf voraussetzungslosem Musizieren, in dem fehlende musikfachliche Kenntnisse kein unüberwindbares Hindernis für eigenständige Kreationen sind. Dies kann aus zwei Gründen gelingen: wegen der Spielfreude und Experimentierlust der Kinder und wegen der didaktischen Kompetenzen der Lehrpersonen. Klassenlehrpersonen haben in der Ausbildung ein grosses Repertoire didaktischer Zugänge erworben, das sie in unterschiedlichen Disziplinen anwenden und auch für offene Lehrsettings im Musikunterricht nutzen könn(t)en. Auf dieser Grundlage und durch die Erweiterung musikbezogener Anleitungsstrategien versucht diese Studie, Primarlehrpersonen in einem begleiteten Selbstlernprozess fachgegenstandsbezogen zu professionalisieren.

Forschungslücke

Funktion, Rolle und Aufgaben von *Klassenlehrpersonen* im Bereich «Musik erfinden und gestalten» auf der Primarstufe erscheinen in der musikpädagogischen Forschung dreifach vernachlässigt. Erstens liegen im Vergleich zu den Sekundarstufen und der Elementaren Musikpädagogik wenige grundschulspezifische musikpädagogische Veröffentlichungen vor (Oravec 2016, 113). Zweitens kommen Improvisieren und Komponieren im Vergleich zu anderen musikalischen Tätigkeiten wie Singen oder Hören im regulären Musikunterricht wenig vor. Und drittens fokussiert die musikpädagogische Forschung eher Lehr-Lern-Arrangements (und deren fachlichen Lerngegenstände) oder die Lernenden (und ihre Lernprozesse), jedoch weniger die Lehrenden (Grow 2018, 180; Ineichen 2021, 190). Die vorliegende Studie konzentriert sich nun auf die Lehrperson im regulären Musikunterricht auf der Primarstufe (2. Zyklus = 3.–6. Schuljahr) beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse.¹

Fragestellung und Forschungsziel

Fünf berufseinsteigende Primarschullehrer:innen führen in drei Designzyklen Unterrichtsreihen durch, in denen die Schüler:innen eigengestalterisch Musik machen. Der Forscher begleitet die Lehrpersonen in der Praxis, wo er sie mehrmals im Unterricht besucht. Im Anschluss an die Lektionen reflektieren Forscher und Lehrende gemeinsam das Unterrichtsgeschehen. Sie analysieren insbesondere das Verhalten und die Tätigkeiten der Lehrperson, um anschliessend neue Zugänge der Vermittlung herauszubilden. Dabei

1 Der «Lehrplan 21» benennt drei Zyklen in der Volksschule. Der erste Zyklus umfasst den Kindergarten und die beiden ersten Schuljahre, der zweite Zyklus umfasst die Schuljahre 3–6, der dritte Zyklus die Schuljahre 7–9. Siehe: <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=b|8|o&la=yes> [Eingesehen: 05. 08. 2018]

interveniert der Forscher gezielt mit Reflexionsimpulsen: Von Interesse ist, welche Denkansätze, Handlungsanregungen und Reflexionsfragen unterstützen Lehrende, damit sie ihre unterrichtlichen Kompetenzen entwickeln. Die leitende Forschungsfrage lautet daher:

Wie verläuft der Kompetenzerwerb von Klassenlehrpersonen auf der Primarstufe (2. Zyklus) beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse und wie lässt sich dieser Kompetenzerwerb mittels Reflexionstools unterstützen?

Das Forschungsziel der Studie ist demnach ein doppeltes: erstens Erkenntnisgewinnung zur Struktur des Kompetenzerwerbs im begleiteten Selbstlernprozess der Lehrer:innen. Und zweitens die Generierung von Reflexionstools, die Klassenlehrpersonen bei der Initiierung und Moderation musikalischer Gestaltungsprozesse in der Praxis unterstützen.

Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse als Professionalisierungsgegenstand

Die intendierte Professionalisierung der Lehrpersonen auf Basis des gegenstandsspezifischen Kompetenzerwerbs erfolgt im Schnittpunkt zweier Entwicklungsperspektiven: einer fachdidaktischen und einer personalen.

Auf der fachlichen Ebene bildet der Lerngegenstand *Musikalische Gestaltungsprozesse*, wie er im in der Deutschschweiz gültigen «Lehrplan 21»² umrissen ist, die gegenstandsspezifische Verankerung im Fach Musik. Er liefert die curriculare Basis und die fachliche Konkretion für den didaktischen Kompetenzerwerb der Lehrpersonen. Allerdings stellt der Lerngegenstand «musikalische Gestaltungsprozesse» auf der Primarstufe einen wenig bearbeiteten Bereich musikalischer Aktivität dar, sei es in den Lehrmitteln oder in der Aus- und Weiterbildung. Es gilt deshalb zu klären, was Musik-Erfinden und Musik-Gestalten im regulären Klassenunterricht im 2. Zyklus auf der Primarstufe ausmacht.

Das *Anleiten* musikalischer Gestaltungsprozesse als didaktische Aufgabe und Herausforderung rückt nun die Lehrperson als zentrales Subjekt in den Fokus. Die Reflexion der Rolle der Lehrperson, ihrer Tätigkeiten und ihrer Orientierungen, die sich bspw. in der «Schüler-Lehrer»-Kommunikation zeigt, adressieren personale Kompetenzen. Die Erweiterung personaler Kompetenzen erfolgt in vorliegender Untersuchung einerseits durch die Annahme herausfordernder Situationen im Unterricht und der Erprobung von Strategien zu deren Bewältigung, andererseits durch Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns, sei es in Form von Selbstreflexion oder im Dialog mit Peers und dem Forscher.

Aus der Perspektive der Lehrpersonen haben die Aktivitäten während des Untersuchungsprozesses Fortbildungscharakter, lernen sie doch ein für sie neues Gebiet der Musikdidaktik kennen. Die Aussicht auf Erweiterung der eigenen musikfachlichen

2 Die Zahl 21 steht für die 21 deutsch- und gemischtsprachigen Kantone.

Kenntnisse war denn auch der Grund für ihre Projektteilnahme. Zwar wurde das Format des Programms durch den Forscher festgelegt, der Verlauf wird jedoch durch die Untersuchungsteilnehmenden selbst wesentlich mitbestimmt. Dieser Umstand erscheint zentral für Motivation und Durchhaltevermögen der Teilnehmenden angesichts der relativ langen Projektdauer von einem Jahr. Eine hohe Motivation ist weiter Voraussetzung für eine ertragreiche Untersuchung. Denn ohne das Engagement der Praktiker:innen wäre es der Forschung nicht möglich, Experimente im Feld durchzuführen und praxistaugliche Unterrichtsdesigns zu entwickeln.

Die vorliegende Untersuchung nimmt eine offene Herausforderung aus der Bildungspraxis als Ausgangspunkt für fachspezifische Professionalisierung an (Reinmann 2018, 122). Da es für vorliegendes Praxisproblem noch keine theoretisch begründeten Interventionen gibt, bietet sich *Design-based Research* (DBR) als leitende Forschungsstrategie an. Forschen wird als Problemlöseprozess verstanden, in dessen Verlauf Interventionen entwickelt und theoretisch fundierte Praxislösungen angestrebt werden.

Aufbau der Studie

Die Studie gliedert sich in vier Teile. Der erste Teil legt die musikfachlichen und professionstheoretischen Fundierungen dar. Diese Fundierungen bilden die Grundlage vorliegender gegenstandsspezifischer Professionalisierung. Der zweite Teil stellt das Forschungsformat von *Design-based Research* sowie dessen konkrete Adaption vor. Der dritte Teil expliziert das empirische Vorgehen im Feld. Der vierte Teil berichtet die Ergebnisse in Form von Designprinzipien und Designprodukten.

Die Kapitel im Einzelnen:

Die Studie wurde mit Primarlehrkräften durchgeführt, die alle die Pädagogische Hochschule Zürich absolviert haben. Kapitel 1 beschreibt den Ausbildungsgang im Fach Musik, erläutert die grundlegenden musikpädagogischen Orientierungen der Fachdidaktikmodule sowie die curricularen Vorgaben des «Lehrplan 21 Musik». Diese Einordnungen skizzieren die musikpädagogische Ausbildung der Untersuchungsteilnehmenden und ermöglichen zudem den Vergleich zu anderen Lehrer:innen-Ausbildungsstätten hinsichtlich der Dauer und des Umfangs der Musikausbildung.

In den Kapiteln 2 und 3 werden die leitenden theoretischen Annahmen entwickelt, die der Entwicklungsarbeit zugrunde liegen. Während Kapitel 2 den fachlichen Gegenstand des Musik-Erfindens und -Gestaltens und dessen fachdidaktische Implementierung im Unterricht fokussiert, adressiert das 3. Kapitel Professionalisierungsmodelle und -formate als Basis für den intendierten Kompetenzerwerb der Untersuchungsteilnehmenden.

Kapitel 2: Eine erste Orientierung zum Lerngegenstand *Musikalische Gestaltungsprozesse* liefert der «Lehrplan 21 Musik» durch seine didaktischen Hinweise und Kompetenzbeschreibungen. Dort heisst es paradigmatisch: «Alle Schülerinnen und Schüler können, auf jeder Stufe und auch ohne Vorkenntnisse, musikalisch gestalten» (Lehrplan 21 Musik,

S. 3). Dies bedeutet für den Unterricht, dass musikfachliche Fertigkeiten nicht unabdingbare Voraussetzung für musikalisches Gestalten darstellen. Vielmehr können vielfältige fachliche und überfachliche Lernziele *durch* Erfindungs- und Gestaltungsübungen avisiert werden, bspw. das Spiel mit musikalischen Parametern oder das Aufeinander-Hören. Musikalische Gestaltungsprozesse bestehen aus mehreren Aktivitätsformen und durchlaufen verschiedene Phasen: Improvisieren, Erfinden, Gestalten und Komponieren bilden Teile musikalischer Iterationen in kreativen Handlungsprozessen. Wie sehen fachdidaktische Zugänge und Konzepte aus, die Schüler:innen an eigenständiges Musik-Erfinden und -Gestalten heranführen? Dieser Frage wird aus der Perspektive der Lehrperson nachgegangen, indem deren Rollen und Tätigkeiten in Anleitungsprozessen diskutiert werden.

Kapitel 3: Vor dem Hintergrund kompetenzorientierter Professionalisierungsmodelle (Baumert und Kunter 2006; Dreyfus und Dreyfus 1987; Keller-Schneider 2010) werden zwei Fortbildungsformate erörtert, die Professionalisierung von Lehrpersonen fachspezifisch verankern und die Funktion der Fortbildner:innen thematisieren. Während das «Drei-Tetraeder-Modell» von Prediger et al. (2017) ein Instrument für die Konstruktion von Interventionen bietet, das Forschung und Design gegenstandsspezifisch verknüpft, ist die Verfahrensweise des «Fachdidaktischen Unterrichtscoachings» nach Staub (2014) für die Forschungsaktivitäten in der Praxis und damit für die Designphasen im Feld leitend.

Die genannten Professionalisierungsmodelle und -formate verstehen Professionalisierung grundsätzlich als aktiven Prozess, in dessen Zentrum die Bewältigung konkreter Herausforderungen und Situationen in der Praxis stehen. Dieser Ansatz intendiert sowohl die Entwicklung fachdidaktischer Prozessqualität von Unterricht (fachdidaktische Entwicklungsforschung) wie auch die Erweiterung des Professionswissens (Professionsforschung). Damit werden sachliche *und* personale Ebenen angesprochen, welche in den Reflexionsprozessen dieser Studie bewusst aufeinander bezogen sind.

Das Fortbildungsformat des «Fachdidaktischen Unterrichtscoachings» und das «Drei-Tetraeder-Modell der gegenstandsbezogenen Professionalisierungsforschung» lassen sich gut mit dem Forschungsformat von Design-based Research verbinden, denn allen drei liegt die Kooperation von Wissenschaft und Praxis als Kerngedanke zugrunde.

Kapitel 4 expliziert Verständnis und Adaption des DBR-Formats dieser Studie. DBR ist eine relativ junge Forschungsstrategie mit unterschiedlichen, forschungsmethodologisch intensiv diskutierten Ausprägungen.³ Dennoch haben sich einige Grundsätze etabliert. Charakteristisch ist insbesondere, dass «1) *Innovationen* für Praxisprobleme 2) *iterativ* und in der kontinuierlichen 3) *Zusammenarbeit mit der Praxis* gelöst (sic) werden, um daraus 4) *wissenschaftliche Erkenntnisse* zu gewinnen» (Krapf 2019, 23).

Kapitel 4.1 beschreibt, auf welchen theoretischen Grundlagen mit Bezug zu DBR das vorliegende Projekt entwickelt wurde. Kapitel 4.2 beschreibt die Konzeption der Inter-

3 Malmberg et al. (2020, 81): «Als deutsche Äquivalente (zu «DBR») sind «Entwicklungsforschung» oder «Fachdidaktische Entwicklungsforschung» gebräuchlich [...], da es in den meisten Fällen um fachdidaktisch orientierte Vorhaben geht. Ebenfalls verwendet wird «Entwicklungsorientierte Bildungsforschung», was an die Nähe zur empirischen Bildungsforschung erinnert [...]. Im Englischen wiederum finden wir weitere Synonyme wie «Design Research» [...] oder «Design Research in Education» [...].»

ventionen (Unterrichtsreihen und Reflexionstools) und gibt einen Überblick über den gesamten Designprozess und dessen Designzyklen, bestehend aus Entwicklung, Erprobung und Evaluation der Interventionen.

Kapitel 5 expliziert die Konstruktion und Inhalte der Interventionen, die im Laufe der Entwicklungsprozesse erfolgten. Kapitel 5.1 expliziert Aufbau und Inhalte der Unterrichtsreihen, die die Lehrkräfte für die Durchführung der Gestaltungsprozesse in ihren Klassen verwenden. Das Spiel mit Rhythmen und Klängen, das Collagieren akustischer Phänomene oder die Transformation von Bild in Ton, bilden thematische Schwerpunkte. Der modulare Aufbau der Reihen ermöglicht eine adaptive Umgangsweise mit den Unterrichtsmaterialien und erlaubt dadurch den Lehrenden, ihre unterrichtlichen Handlungen gezielt den jeweiligen Situationen und Bedürfnissen vor Ort anzupassen. So stellen die Unterrichtsreihen zwar die materiale Basis für musikalische Gestaltungsprozesse dar, ihre fachdidaktische Aufbereitung zu Lehr-Lern-Arrangements obliegt jedoch den Unterrichtenden – und gerät deshalb in den Fokus der Unterrichtsreflexionen.

Kapitel 5.2 expliziert die Reflexionsfokusse, die während der Entwicklungsprozesse vom Forscher mit den Lehrer:innen avisiert werden. Ausgehend von den reflektierenden Subjekten, weisen die Reflexionsprozesse in zwei Richtungen auf zwei Ebenen: in eine retrospektiv-analysierende und in eine prospektiv-entwerfende (die künftige Handlungen anregt) Richtung, je auf einer fachdidaktischen sowie auf der personalen Ebene des Lehrer:innen-Handelns. Um die intendierte Professionalisierung voranzutreiben, werden kompetenzbezogene (personale, didaktische, sozial-kommunikative) Entwicklungsaspekte formuliert, auf deren Grundlage vielfältige Reflexionsimpulse ausgearbeitet werden.

Kapitel 6 expliziert den Einsatz der Interventionen während der Entwicklungsprozesse. Kapitel 6.1 beschreibt das Prototyping der in der Hauptstudie durchgeführten Designzyklen. Im Rahmen eines fachdidaktischen Entwicklungsprojekts der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) wurde von Musikdozierenden eine Intervention zu musikalischen Gestaltungsprozessen in Primarschulen durchgeführt («Entwicklungsprojekt Fachdidaktik Musik PH Zürich», 2018). Ziel war die Testung von Lehr-Lern-Arrangements, um daraus Strategien für die Hochschuldidaktik zu entwickeln. Durch die Evaluation der Erprobungen und dem damit einhergehenden fachlichen Austausch unter den Musikdozierenden, konnte einerseits die Interreliabilität in Bezug auf die Beurteilung des Lerngegenstands *Musikalische Gestaltungsprozesse* und andererseits die Objektivität bezüglich der Bestimmung relevanter Lehrinhalte erhöht werden. Im Rahmen vorliegender Studie hatte das Projekt die Funktion eines Prototyps für die Interventionen in der Hauptstudie.

Die Durchführung der Hauptstudie erfolgte in mehreren Designzyklen. Kapitel 6.2 expliziert die Reflexionsinstrumente und deren Einsatz während des gesamten Entwicklungsprozesses. Der systematische und regelmässige Einsatz der Reflexionsinstrumente erzeugt eine stabile Struktur der Wissenschaft-Praxis-Kooperation und erlaubt, die Erkenntnisse vorangegangener Zyklen für die Folgezyklen systematisch zu nutzen.

Kapitel 7 beschreibt im ersten Teil den heterogenen Datenkorpus aus medial diversen Datenerhebungsinstrumenten (Interviews, Fragebogen, Videoaufnahmen, Gruppendis-

kussionen) und den inhaltsanalytischen Analyseprozess, mit denen die Daten aus den Entwicklungsprozessen im Feld aufbereitet und ausgewertet werden. Die Aufbereitung der Daten erfolgt mittels der «inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse» nach Kuckartz (2018). Mit ihrem inhaltlich-reduktiven Vorgehen unterstützt sie das «themenorientierte Arbeiten» (ebd., 223) sowie eine kontrollierte, pragmatische und zielgerichtete Analyse und Aufbereitung der Daten, um diese dem Forschungs- und Designprozess nutzerorientiert (Reinmann 2015, 23) zur Verfügung zu stellen. Dieses Vorgehen entspricht dem zugrundeliegenden ergebnisoffenen, adaptiven Untersuchungsdesign dieser Studie. Für den Designprozess bedeutet dies, dass die Datengenerierung und -auswertung fortwährende und aufeinander bezogene Prozesse sind, wie es die zyklische Anlage einer Design-based-Research-Studie erfordert.

Im zweiten Teil von Kap. 7 kommen die Untersuchungsteilnehmenden ausführlich zu Wort, indem von diesen während der Reflexionsprozesse gemachte Aussagen, thematisch geordnet, in Ausschnitten vorgelegt werden. Dadurch werden Denk- und Handlungsformen der Klassenlehrer:innen explizit. Auf Grundlage dieser empirischen Basis werden die Kompetenzerwerbsschritte in den Entwicklungsprozessen nachgezeichnet.

Kapitel 8 analysiert quantitativ die in den Entwicklungsprozessen erfolgten Reflexionsimpulse. Die Analyse betrifft insbesondere die Ausgewogenheit der Kompetenzansprache (Euler 2014a, 100) und prüft, wie oft einzelne Kompetenzbereiche angesprochen werden. Weiter erfasst die Analyse die Anzahl Reflexionsimpulse pro Reflexionsinstrument, sowie die Reflexionsausrichtungen der reflektierenden Personen (prospektiv vs. retrospektiv, s. o. Kap. 5.2). Dadurch werden die Passung der Interventionen an die Bedürfnisse im Feld und deren Modifikationen im Fortgang der Designzyklen untersucht. Schliesslich werden, angesichts der unterschiedlichen Forscheraufgaben in dieser Studie, variable Forscherrollen während der Designprozesse in Bezug auf die Wissenschaft-Praxis-Kooperation diskutiert.

Die Ergebnisse der Studie werden in Kapitel 9 dargelegt. Kap. 9.1 expliziert sechs Designprinzipien, die einerseits eine normative Orientierung und andererseits die inhaltliche Stossrichtung für die Formulierung der Designprodukte bieten (Euler 2014b). Sie fokussieren insbesondere das unterrichtliche Handeln der Lehrpersonen und wollen zu einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise anregen.

Auf der Grundlage 1) der Befunde aus den empirischen Untersuchungen, 2) der Skizzierung einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise zur Bewältigung dilemmatischer Spannungsfelder im Unterricht (Kap. 9.3) und 3) der Analyse der Kompetenzerwerbsschritte beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse (Kap. 9.5), werden drei Reflexionstools (= Designprodukte) entwickelt. Sie richten sich an Klassenlehrpersonen, die ihren Musikunterricht in Richtung «Musik erfinden und gestalten» entwickeln möchten.

Die Reflexionstools adressieren unterschiedliche Abstraktionsebenen.

Die «try-outs» (Kap. 9.2) bewegen sich auf der unterrichtlichen Ebene und enthalten Handlungsempfehlungen und Reflexionsfragen zur Anleitung musikalischer Gestaltungsprozesse. Das online-Tool «improspider» (Kap. 9.4) reflektiert personale Einstellungen

und Orientierungen im Kontext des komplexen Anforderungsprofils zur Anleitung offener Unterrichtssituationen und bietet dadurch ein Instrument zur Selbsteinschätzung. Das Kompetenzmodell «Kompetenzflyer» (Kap. 9.6) bestimmt Kompetenzen-bezogene Entwicklungsziele und strukturiert diese als Reflexionsfolie für eine mehrperspektivische Analyse des eigenen Unterrichtshandelns.

Kapitel 10 blickt auf die Designprozesse zurück und skizziert Möglichkeiten der Translation, um die Designprodukte der Praxis zur Verfügung zu stellen.

1 Die Ausbildung zur Primarlehrperson im Fach Musik an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Dieses einführende Kapitel stellt die Ausbildung im Fach Musik auf der Primarstufe⁴ an der Pädagogischen Hochschule Zürich in kurzen Umrissen vor. Es bezweckt in erster Linie die Klärung des Ausbildungsformats, um die musikpädagogische Ausbildung berufseinstiegender Primarlehrkräfte einordnen zu können. In diesem Zusammenhang interessieren insbesondere:

- die Ausbildungszeit, die dem Fach zur Verfügung steht,
- das Ausbildungsmodell, nach denen die Lehrgänge strukturiert sind,
- die Modulinhalte und dahinterstehende musikpädagogische Positionen.

Nachstehende Ausführungen zu Ausbildungsformat, Ausbildungsinhalten sowie curricularen Vorgaben zeigen auf, wie angehende Primarlehrpersonen auf ihren künftigen Musikunterricht in ihrer Schulklasse vorbereitet werden. Dies ist im Kontext der vorliegenden Studie deshalb wichtig, weil vier der fünf Untersuchungsteilnehmenden die PH Zürich absolvierten.

Ausbildungszeiten von Primarlehrperson im Fach Musik an Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen

Die Ausbildung zur Primarlehrperson dauert an Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen drei Jahre, wobei die Lehrgänge der einzelnen PHs verschieden aufgebaut sind. Die Ausbildungszeiten in Musik variieren zwischen vier Semestern (PH Zürich, PH Bern, PH FHNW) und sechs Semestern (PH St. Gallen, PH Luzern).⁵ Den jeweiligen Ausbildungen

4 Deutschschweiz: 1.–6. Schuljahr.

5 Vgl. Ineichen (2021, 172). Sie vergleicht die Ausbildungsprogramme im Fach Musik der fünf grössten Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz: Pädagogische Hochschule Bern, Pädagogische Hochschule Luzern, Pädagogische Hochschule/Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule St. Gallen und Pädagogische Hochschule Zürich.

ist gemein, dass sie sich aus einer fachdidaktischen Ausbildung (Unterricht in Gruppen) und einer instrumentalen bzw. vokalen Ausbildung (Einzelunterricht oder Tandem) zusammensetzen. Die unterschiedliche Ausbildungsdauer zeigt sich in der unterschiedlichen Anzahl ECTS-Punkte. Diese variiert für die gesamte Musikausbildung zwischen 8 und 15 ECTS-Punkten.⁶ An der PH Zürich sind es 10 ECTS-Punkte, wovon 6 auf Fachdidaktikmodule und 4 auf instrumentale/vokale Ausbildung entfallen. Das Fach Musik wird als Wahlpflichtfach angeboten.⁷ Das heisst, es steht den Studierenden frei, ob sie das Fach belegen wollen. Etwa 50 % der Studierenden wählen das Fach Musik, wobei der Anteil Musikwählender in den letzten zehn Jahren sukzessive gesunken ist.

Hat eine Lehrperson in ihrer Ausbildungszeit das Fach Musik nicht gewählt hat, kann sie dies zu einem späteren Zeitpunkt, im Rahmen eines Erweiterungsstudiums, nachholen. Dieser Kurs besteht aus zwei Semestern und ist ebenfalls mit 10 ECTS-Punkten dotiert.

Ausbildungsprogramm der Pädagogischen Hochschule Zürich auf der Primarstufe im Fach Musik⁸

Das Ausbildungsprogramm besteht im Kern aus drei Semestern mit Fachdidaktikmodulen, drei Semestern mit instrumentaler Liedbegleitung (die Studierenden wählen eines der drei Begleitinstrumente Klavier, Gitarre oder Akkordeon)⁹ und einem Semester mit Stimmbildung¹⁰.

Dazu kommen mehrere Wahlangebote (Chor, Band, verschiedene einsemestrige Workshops)¹¹.

Der folgende Abschnitt benennt einige zentrale Aspekte der drei Fachdidaktikmodule, wie sie in der «Fachbeschreibung Musik» erwähnt sind.¹²

6 ECTS-Punkte für Musik auf Primarstufe an Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen (es gelangen nur die fünf grössten PHs zur Ansicht): PH FHNW 8 ECTS, PH Zürich 10 ECTS, PH Bern 10 ECTS, PH St. Gallen 13, PH Luzern 15 ECTS; (Quelle: Ineichen 2021).

7 Neben den Pflichtfächern Deutsch, Mathematik, Natur/Mensch/Gesellschaft und Englisch oder Französisch, müssen von den Fächern Bildnerisches Gestalten, Bewegung und Sport, Musik, Textiles und Technisches Gestalten, Religionen/Kulturen/Ethik sowie Zweite Fremdsprache drei belegt werden (Wahlpflichtfächer).

8 Das Fach Musik ist organisatorisch Teil des Fachbereichs Musik&Performance, der neben Musik auch die Fächer Theater und Tanz beheimatet.

9 Die Studierenden «erwerben die Kompetenz, mit ihrem Begleitinstrument eine Klasse im Singen oder in musikbezogenen Handlungen zu begleiten und zu leiten. Sie erarbeiten ein Repertoire zielstufengerechter Lieder und sind in der Lage, sich singend selbst zu begleiten».

10 Die Studierenden «lernen grundlegende Prinzipien der Stimmbildung kennen, trainieren ihre Stimme und erarbeiten ein Repertoire von zielstufengerechten Liedern, die sie singen und gleichzeitig auf dem Harmonieinstrument selbst begleiten können».

11 Zurzeit stehen folgende Wahlangebote zur Auswahl: «Groove 'n' Move: Musizieren und Arrangieren mit Instrumenten und Körper»; «Lead and Lied: Musiktankstelle für erlebnisreiche Lieder, Songs und Sounds im Schulalltag»; «Musik hören und spielend erfinden: Vom Hörerlebnis zum gestalterischen Zugang zur Musik». Wählt eine Studierende/r alle diese Angebote, so umfasst die Ausbildung im Fach Musik insgesamt 22 ECTS-Punkte.

12 Alle obenstehenden Informationen finden sich unter: https://stud.phzh.ch/globalassets/stud.phzh.ch/primar_studiweb/vollzeit/h21/facherbeschriebe/flyer_ps_musik-h21.pdf [Eingesehen: 5.10.2022]. Vgl. auch https://phzh.ch/globalassets/dokumente/studium/primarstufe/vollzeit-teilzeit/primar-vz-tz_fachbeschreibung-mk_h23.pdf

Modul «Musik Didaktik 1» umfasst die Arbeit mit den sechs Kompetenzbereichen «Singen und Sprechen», «Hören und Sich-Orientieren», «Musizieren», «Bewegen und Tanzen», «musikalische Gestaltungsprozesse» und «Praxis des musikalischen Wissens (s.u. «Lehrplan 21»». Die Studierenden erwerben in diesem Modul erste grundlegende fachliche und fachdidaktische Kompetenzen, um für die Berufspraxis einen kompetenzorientierten Musikunterricht planen und durchführen zu können.

In Modul «Musik Didaktik 2» erweitern die Studierenden sowohl ihre persönlichen musikbezogenen wie auch ihre fachdidaktischen Kompetenzen mit dem Ziel, die Schüler:innen in musikalischen Prozessen anzuleiten, zu begleiten und zu fördern. Erfahrungen aus dem Musikunterricht der berufspraktischen Ausbildung werden reflektiert und als Basis der individuellen Kompetenzerweiterung genutzt. Die Studierenden erlernen die Grundsätze der förderorientierten Beurteilung und Bewertung im Musikunterricht und können einen spiralförmig aufbauenden, kompetenzorientierten Musikunterricht planen und durchführen.

Das Modul «Praxisbezug Musik» bereitet ein siebenwöchiges Praktikum vor. Dazu werden im Modul «lernfördernde, inspirierende und herausfordernde Musiklektionen» vorbereitet und geübt. In den Auswertungslektionen werden die Erfahrungen reflektiert und im Hinblick auf weitere Praxiseinsätze aufbereitet.

Das Ausbildungsprogramm im Fach Musik auf Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Zürich schliesst mit einer mündlichen Diplomprüfung, die pro Kandidat:in 30 Minuten dauert, ab.

Fachbeschreibung Musik auf Primarstufe PH Zürich

Die *Fachbeschreibung Musik*, die auf der offiziellen Website der PH Zürich¹³ einsehbar ist, hält die grundlegenden musikalischen Aktivitäten der Schüler:innen sowie die Ziele von Musikunterricht auf der Primarstufe fest. Sie weist auf eine vielfältige Musizierpraxis hin, in der die Schüler:innen dem Fach erlebnisorientiert begegnen:

Im Musikunterricht entdecken die Schülerinnen und Schüler das Arbeiten mit Geräuschen, Tönen und Klängen und erleben musikalische Formen in Rhythmen und Melodien. Die Stimme wird auf verschiedene Arten eingesetzt; im Gesang wird ein altersgerechtes Liedrepertoire aufgebaut. Das Erkunden der Klangeigenschaften von verschiedensten Instrumenten und das Entdecken der eigenen Stimme weckt die musikalische Neugier und führt zum spielerischen Musizieren. Durch Singen, Musizieren, Hören, Bewegen und musikalisches Gestalten erleben Schülerinnen und Schüler vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten. In der Auseinandersetzung mit musikalischer Tradition und Innovation treten sie in den Dialog mit der eigenen

13 https://phzh.ch/globalassets/dokumente/studium/primarstufe/quest/primar-quest_informationen-fachausbildung-wahl-profilfaecher_ab-f21.pdf

*Person und der Gesellschaft und lernen, sich in einer Lebenswelt, in der Musik in verschiedensten Formen und Funktionen allgegenwärtig ist, mündig zu bewegen.*¹⁴

Gegenüber angehenden Studierenden werden für den Besuch der Module in Musik insbesondere folgende Voraussetzungen kommuniziert:

- Freude am Singen
- Die Studierenden sind bereit, sich auf einen musikalischen Lernprozess einzulassen, der nur durch regelmässiges Üben aufrechterhalten werden kann.

Instrumentale Vorkenntnisse sind erwünscht, werden aber nicht vorausgesetzt. Anfängerinnen und Anfänger haben die Möglichkeit, im ersten Semester ein Vorbereitungsmodul Klavier oder Gitarre in Dreiergruppen zu besuchen.

Der prüfungsfreie Zugang zur musikalischen Ausbildung bedeutet, dass die Studierenden, je nach Vorbildung, sehr heterogene musikalische Voraussetzungen mitbringen.

Leitbild Musikdozierender PH Zürich

Das Leitbild *Musikunterricht A-PS-MUP*¹⁵ zuhanden der Fachdidaktik- und Instrumental- bzw. Vokaldozierenden benennt musikpädagogische Positionen und Grundsätze zur fachbezogenen Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte.

Das Leitbild rekurriert einerseits auf die «Fachbeschreibung Musik» und berücksichtigt andererseits die Heterogenität der musikfachlichen Voraussetzungen der Studierenden. Es bestimmt Praxisorientierung, den Aufbau eines positiven musikalischen Selbstkonzepts sowie eine ko-konstruktivistische Förderorientierung als zentrale Aspekte der Musikausbildung. Neben dem Erwerb musikfachlicher Kompetenzen liegt der Fokus der Ausbildung deshalb auf einem produktiven, explorierenden Umgang mit Musik. Er ermuntert die Studierenden, aufbauend auf ihren jeweiligen Möglichkeiten, ein kreatives musikalisches Lehr-Lern-Setting durchzuführen. Denn das primäre Ziel der Musikausbildung ist, dass die künftigen Lehrpersonen, trotz teilweise fachlicher Defizite, Musik tatsächlich unterrichten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Ausbildung intendiert die Befähigung der Studierenden für einen handlungs- und erfahrungsorientierten Musikunterricht in der schulischen Praxis auf Basis des Erwerbs musikbezogener wie auch fachdidaktischer Kompetenzen, wobei eigene Unterrichtserfahrungen reflektiert und für die individuelle Professionalisierung genutzt werden. Im Kontext dieser Studie stellt die Reflexion des

¹⁴ Der letztgenannte Aspekt des «spielerischen Musizierens» verweist insofern auf den hier vorliegenden Forschungsgegenstand «Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse», indem diese *entdeckend und erkundend* (Lehrplan 21 Musik, S. 7) mit Geräuschen, Tönen und Klängen erfolgen (vgl. Kap. 2).

¹⁵ A-PS-MUP: Ausbildung Primarstufe in Musik&Performance.

Lehrer:innen-Handeln einen zentralen Aspekt der intendierten Kompetenzerweiterung dar. Auf fachlicher Ebene ist eine explorierende Umgangsweise mit Musik, wie sie in den Fachdidaktik-Modulen angeregt wird, für die Initiierung musikalischer Gestaltungsprozesse bedeutsam.

Lehrplan 21 (LP 21)

Grundlage des Klassenunterrichts in der Volksschule ist der Lehrplan 21 (LP 21), der 2019 in der gesamten deutschsprachigen Schweiz in Kraft trat. Da vorher kantonale Lehrpläne massgebend waren, trägt der neue LP 21 wesentlich zur Harmonisierung der Lehrgänge sowie der Lerninhalte in der gesamten Deutschschweiz bei.

Das Unterrichtsverständnis des Lehrplans zeichnet sich durch Kompetenzorientierung aus und versteht Lernen als konstruktiven Prozess:

«Mit der Kompetenzorientierung ergibt sich eine veränderte Sichtweise auf den Unterricht. Lernen wird verstärkt als aktiver, selbstgesteuerter, reflexiver, situativer und konstruktiver Prozess verstanden» (Grundlagen für den Lehrplan 21, D-EDK 2010).

Diese grundsätzliche Ausrichtung zeigt sich ebenfalls im *Lehrplan 21 Musik*. Er betont insbesondere einen «aktiv handlungsbezogenen Umgang mit Musik, welcher Stimmerfahrung, Hörerfahrung, Körpererfahrung, instrumentale Erfahrung, ästhetische Erfahrung sowie angewandtes musikalisches Wissen beinhaltet».

Diese Inhalte bilden die Grundlage für die Ausgestaltung der sechs Kompetenzbereiche, die den Fachbereich Musik in der Volksschule abbilden. Während die Bereiche MU.1–4 eigenständige, inhaltsbezogene Kompetenzbereiche definieren, sind die Bereiche «Gestaltungsprozesse» (MU.5) und «Praxis des musikalischen Wissens» (MU.6) mit allen Kompetenzbereichen verbunden, «um gestalterische Prozesse und theoretische Inhalte der Musik erfahrbar zu vermitteln» (ebd., 6).

Die einzelnen Kompetenzbereiche benennen jeweils zwei bis drei «Handlungs-/Themenaspekte» und formulieren diesbezügliche Kompetenzen, die ihrerseits durch Kompetenzstufen ausdifferenziert sind. Angestrebt wird ein sowohl kumulativer als auch zirkulärer Lernprozess, in dem musikalische Inhalte aufbauend erarbeitet und auf altersabhängigen Niveaustufen in neuen Zusammenhängen verfolgt werden.

Tabelle 1 Lehrplan 21, Kompetenzbereiche Musik

Gestaltungsprozesse (MU.5)			
<ul style="list-style-type: none"> • Themen musikalisch erkunden und darstellen • Gestalten zu bestehender Musik • Musikalische Auftrittskompetenz 			
Singen und Sprechen (MU.1)	Hören und Sich-Orientieren (MU.2)	Bewegen und Tanzen (MU.3)	Musizieren (MU.4)
<ul style="list-style-type: none"> • Stimme im Ensemble • Stimme als Ausdrucksmittel • Liedrepertoire 	<ul style="list-style-type: none"> • Akustische Orientierung • Begegnung mit Musik in Geschichte und Gegenwart • Bedeutung und Funktion von Musik 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensomotorische Schulung • Körperausdruck zu Musik • Bewegungsanpassung an Musik und Tanzrepertoire 	<ul style="list-style-type: none"> • Musizieren im Ensemble • Instrument als Ausdrucksmittel • Instrumentenkunde
Praxis des musikalischen Wissens (MU.6)			
<ul style="list-style-type: none"> • Rhythmus, Melodie, Harmonie • Notation 			

Schwerpunkte überfachlicher Kompetenzen im Lehrplan 21 Musik sind:

- Kooperationsfähigkeit und Umgang mit Vielfalt
(«Beim gemeinsamen Musizieren spielt die Fähigkeit, sich an der Zusammenarbeit mit anderen aktiv und kooperativ zu beteiligen, eine zentrale Rolle.»)
- Selbstreflexion und Eigenständigkeit
(«Schülerinnen und Schüler können mit musikalischen Herausforderungen konstruktiv umgehen sowie einen eigenen Standpunkt einnehmen.»)
- Sprachfähigkeit und Aufgaben/Probleme lösen
(«Die Schülerinnen und Schüler können kreative Lösungen in einem musikalischen Gestaltungsprozess finden und weiterentwickeln.»)

Diese überfachlichen Kompetenzen erscheinen mit Blick auf die Anleitung musikalischer Gestaltungsprozesse besonders bemerkenswert, betonen sie doch eine aktive, konstruktive, eigenständige und kreative Handlungsweise im Musikunterricht. Problemorientierung, Kooperationsbereitschaft und Reflexionsfähigkeit bilden auch im vorliegenden Zusammenhang zentrale Lerngegenstände für die Schüler:innen bzw. didaktische Herausforderungen für die Lehrenden (vgl. Kap. 3).

Dieses Kapitel referierte formale und inhaltliche Aspekte sowie musikpädagogische Orientierungen der Lehrer:innen-Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) mit Bezug zum Musikunterricht auf der Primarstufe, um die musikpädagogische Ausbildung der Untersuchungsteilnehmenden einordnen zu können.

Die beiden folgenden Kapitel fokussieren nun den musikfachlichen Lerngegenstand «Musikalische Gestaltungsprozesse» (Kap. 2) und die damit verbundene fachgegenstandsbezogene Professionalisierung der Lehrkräfte (Kap. 3). Sie legen die theoretische Basis für die inhaltliche Ausgestaltung des Untersuchungsdesigns (Kap. 4) und die Generierung der Interventionen (Kap. 5), die in den Designprozessen (Kap. 6) appliziert werden.

2 Musikalisches Gestalten im Klassenmusikunterricht

*Alle Schülerinnen und Schüler können, auf jeder Stufe
und auch ohne Vorkenntnisse, musikalisch gestalten.*

Deutschschweizer Lehrplan 21, Musik

Musikalisches Gestalten meint – im vorliegenden Kontext des regulären Musikunterrichts auf der Primarstufe – Formen eigenständiger Musikproduktion (im Unterschied zu einer reproduktiven Umgangsweise mit Musik; vgl. Venus 1984), in denen die Schüler:innen mit Klängen, Geräuschen, Rhythmen, Melodien und Sounds *spielen*, ohne dass Notenkenntnisse oder instrumentale Fertigkeiten im Vordergrund stünden oder Bedingung wären. Musikalische «Gestaltungsprozesse» (Lehrplan 21 Musik, S. 7) intendieren vielfältige Musizier- und Lernerfahrungen, wie nachstehende Ausführungen zeigen: die Exploration von Klängen und das Spiel mit musikalischen Parametern, das Gestalten von Choreographien und das Suchen musikalischen Ausdrucks, das Aufeinander-Hören sowie die Erfahrung musikalischer Urheberschaft.

Im Folgenden wird versucht, sich einer definitiven Bestimmung und kontextuellen Verortung von «musikalischem Gestalten» anzunähern. Dies geschieht auf verschiedenen Ebenen: Zunächst gilt es, die grundlegenden musikpädagogischen Intentionen, die den Hintergrund produktionsorientierter Aktivitäten bilden, zu erläutern. Als Referenzpunkte dienen dazu die entsprechenden Ausführungen im «Lehrplan 21 Musik», der seit 2019 für die gesamte Deutschschweiz obligatorisch ist. Anschliessend werden die Begriffe *musikalisches Erfinden* und *musikalisches Gestalten* erörtert und nach deren spezifischen Aktivitätsformen gefragt. Danach werden Phasenmodelle diskutiert, die musikalisches Gestalten als Handlungsprozess erfassen und darstellen. Schliesslich werden Formen der didaktischen Aufbereitung sowie spezifische Anforderungen für das Anleiten bei musikalischen Gestaltungsprozessen diskutiert. Damit soll die theoretische Grundlage für die fachliche Bestimmung des Lerngegenstandes «musikalische Gestaltungsprozesse» geschaffen werden, aufgrund deren die Konzeption der Unterrichtsreihen (Kap. 5.1), die in den Entwicklungsprozessen durchgeführt werden, erfolgt.

2.1 Bildungsziele von musikalischem Gestalten

Der «Lehrplan 21 Musik» nennt, mit Bezug auf den Kompetenzbereich 5 «Gestaltungsprozesse», die Förderung von Kreativität im musikalischen Austausch und die Entwicklung von persönlichem Ausdruck als zentrale Bildungsziele.

» *Eigengestalterische Prozesse*

Kinder und Jugendliche erfahren in eigengestalterischen Prozessen wesentliche Merkmale und Zusammenhänge von Musik. [...] Der Entwicklung von Selbstaussdruck und Kreativität wird dabei grosse Bedeutung zugemessen.

Lehrplan 21 Musik, Kompetenzbereich Gestaltungsprozesse, S. 3

» *Gestaltungsprozesse*

Die Schülerinnen und Schüler bilden ihre Kreativität, indem sie sich als Person einbringen, auf Gestaltungsprozesse in der Gruppe einlassen und eigenständige Ideen entwickeln.

Lehrplan 21 Musik, Kompetenzbereich Gestaltungsprozesse, S. 7

Die in den Statements aus dem Lehrplan 21 ausgedrückten musikpädagogischen Ziele werden in der Forschungsliteratur aus verschiedenen Perspektiven erörtert.¹⁶ Zum einen stellt sich die Frage: Welche musikalisch-ästhetischen Erfahrungen ermöglichen produktionsorientierte Gestaltungsprozesse und welche fachlichen Lernziele werden dabei angestrebt? Andererseits fragt sich, mit Blick auf deren konkrete Umsetzbarkeit in der schulischen Praxis: Wie könnte eine Didaktisierung musikalischer Gestaltungsprozesse aussehen? (zu Letzterem siehe Kap. 2.3 und 2.4)

Nachstehende Ausführungen resümieren zentrale Aspekte personaler und fachlicher Lernziele sowie ästhetischer Erfahrungsmöglichkeiten in musikalischen Gestaltungsprozessen, die in der musikpädagogischen Literatur genannt werden.

Mit Blick auf die Entwicklung von «musikalischem Selbstkonzept» und «musikalischer Erfahrungheit» meint Fiedler (2018, 2 f.), dass «das Produzieren von Musik [...] im Schulfach Musik von zentraler Bedeutung [ist], weil es dafür prädestiniert zu sein scheint, spezifisch ästhetische und musikalische Erfahrungen anzuregen und zu ermöglichen». Auch die Konzeption des «Aufbauenden Musikunterrichts» öffne sich «zunehmend solchen [...] produktionsorientierten Aktivitätsformen und Methoden, weil auch Befunde, die aus der Entwicklungspsychologie und der Neurobiologie in die musikbezogene Lern-

16 Das Interesse an eigengestalterischer Musikproduktion in den letzten zehn Jahren zeigt sich beispielhaft an folgenden Veröffentlichungen: Brandstätter 2013, 2013b; Buchborn et al. 2019; Bullerjahn 2011; Burnard 2012; Dressler 2015; Evelein 2015; Fröhlich 2016; Gagel und Schwabe 2013; Grow 2018; Handschick 2015; Heß und Greuel 2008; Hickey 2012; Kaul und Terhag 2013; Kaschub und Smith 2022; Kotzian 2015; Kramer 2006; Kranefeld und Voit 2020; Lothwesen 2014; Malmberg 2012; ModusM (Dortmund) 2019; Oberschmidt und Schläbitz 2014; Reitinger 2018; Roszak 2014; Sachsse 2019; Schlothfeldt 2015; Schneider 2012; Steffen-Wittek und Dartsch, 2014; Vandr  und Lang 2011; Wallbaum 2009; Wieneke 2011; Zaiser 2014; Ziegenmeyer 2016; Z chner et al. 2018.

theorie eingingen, für den Wert des aktiven Umgangs mit klanglichen Phänomenen aller Art sprechen» (ebd.). Fiedlers empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern in den Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg zeigt, dass «produktionsorientierte Interventionsphasen im Musikunterricht die Entwicklung des Interesses am Schulfach Musik beeinflussen können» (ebd., 13). Reitinger (2008, 235) zufolge liegen «im Prozess des Komponierens und in den damit einhergehenden Aktivitäten des Experimentierens, Improvisierens, Notierens, Vorspielens, Nachahmens, Hörens und Sprechens über Musik [...] ein musikpädagogisches und auch allgemein bildungsrelevantes Potential». Namentlich die Bildung des musikalischen Vorstellungsvermögens werde durch eine produktionsorientierte Musizierweise in Verbindung mit reflexiven Momenten gefördert. Die Schulung auditiver Wahrnehmungsfähigkeit gilt als Basis für das Kennenlernen musikalischer Schaffensprozesse (Schwabe 2012; Reitinger 2018), in denen Kinder selber Autor:innen sind. Kramer (2006, 340) leitet daraus folgende Lernziele für das «Erfinden von Musik» ab:

- den Aufbau des musikalischen Basiswissens und -könnens einschließlich grundlegender Hörfähigkeiten
- die Erweiterung des Verständnisses für bestimmte Musikwerke und -stücke
- die Entwicklung eines allgemeinen Verständnisses für künstlerisch-musikalisches Schaffen
- die Stärkung der persönlichen musikalischen Produktivität und musikbezogenen Kreativität

Auf die Bildung der Persönlichkeit bezogen, nennt Reitinger musikalisch-spieltechnische, kognitive, affektive und soziale Aspekte, die es beim musikalischen Gestalten gleichermaßen zu berücksichtigen gälte (ebd., 235–238). Dieser umfassende, auf die gesamte Persönlichkeit des lernenden Subjekts gerichtete Blick zeigt sich in der Literatur (mit Bezug zu Musik-Erfinden und Musik-Gestalten) an mehreren Stellen. So betont Nimczik (1991, 182) die kommunikativen und interaktiven Elemente durch das Wechselspiel von aktivem Musizieren mit dem Darüber-Reden, Orgass (2008, 200) erwähnt die non-verbale Interaktion mit anderen und die Darstellung von Affekten in musikalischer Gestaltungsarbeit. Fähigkeiten zum problemlösenden Denken und zur Entdeckung von Neuem (kognitive Ebene), die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung (affektive Ebene) und die Fähigkeit zur Interaktion (soziale Ebene) erwähnen z. B. Kurt und Näumann (2008), Evelein (2015), Fiedler und Hasselhorn (2018) oder Dressler et al. (2015).

Aufgrund der Erfahrungen aus den Entwicklungsprozessen füge ich noch zwei weitere Qualitäten eigengestalterischer Musikproduktion hinzu: die Förderung konzentrierten Arbeitens (personale Ebene) und die Entwicklung eines Gespürs für dramaturgische Abläufe (ästhetische Ebene).¹⁷

17 Vgl. dazu auch die Beobachtungen der Lehrer:innen zum Schüler:innen-Verhalten in Kap. 7.3.1.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass musikalischem Gestalten im Musikunterricht grosses Bildungspotenzial attestiert wird, und dies hinsichtlich mehrerer Ebenen: auf der persönlichen Ebene (z. B. Selbstaussdruck, Selbstwirksamkeitserfahrung), auf der sozialen Ebene (z. B. gemeinsames Musizieren, musikbezogene Kommunikation) und auf der sachlichen Ebene (z. B. Produzieren von Klängen, Choreographieren von Performances). Vor allem gibt es Schüler:innen die Möglichkeit, eigene musikalische Ideen auszuprobieren (vgl. Dummert 2004, 75). Ferner sind Prämissen allgemeinpädagogischer Art wie Schülerorientierung (Wallbaum 2009) und Handlungsorientierung (Jank 2011) musikalischem Gestalten immanent, da «eigenschöpferisches» (LP 21, Musik, S. 3) Musizieren als eine handelnd-produktive¹⁸, von den Schüler:innen selbstbestimmt ausgeführte Tätigkeit aufgefasst wird.

Die in Kap. 2.1 erwähnten musikpädagogischen Ziele sind leitend für die vom Forscher verfassten Unterrichtsreihen (siehe Kap. 5.1), welche die Untersuchungsteilnehmenden in der Praxis durchführen.

Im folgenden Abschnitt geht es darum, den Begriff *musikalisches Gestalten* als Form eigenständigen Musizierens zu fassen.

2.2 Musik erfinden und gestalten

Die begriffliche Differenzierung von Musik erfinden und Musik gestalten in Abgrenzung zu improvisieren und komponieren ist nicht einfach zu vollziehen: Musik kann durch Improvisation *erfunden* werden. Improvisationen können durch Konzepte (*vor-*)*gestaltet* sein. Kompositionen halten musikalische Einfälle und Erfindungen fest oder geben Anweisungen für Improvisationen. Die Übergänge improvisatorischer und kompositorischer Aktionen im Produktionsprozess sind fließend. Die vier Begrifflichkeiten Improvisation, Komposition, musikalisches Erfinden und musikalisches Gestalten werden im Folgenden mit Fokus auf musikalische Gestaltungsprozesse von Kindern des 2. Zyklus (9- bis 12-jährige Schüler:innen; s. Anm. 1) erörtert.

Improvisation und Komposition sind feste Bestandteile musikbezogener Terminologie, deren Verständnis und Funktion je nach kulturellem und musikgeschichtlichem Kontext verschieden ausfallen. Gemeinhin akzeptiert sind folgende Aussagen: Improvisation und Komposition stehen für unterschiedliche Umgangsweisen mit Musik. Eine Komposition liegt notiert vor, eine Improvisation ist nicht in gleichem Masse schriftlich fixiert. Komponieren bezeichnet einen geistig-handwerklichen Prozess, der Musik in eine Partitur fasst. Improvisieren bedeutet gleichzeitiges Erfinden und Ausführen, ohne dass alle musikalischen Verläufe bereits bestimmt wären. Die Wortbedeutungen ändern sich, wenn man Produkt und Handeln unterscheidet: Unter einer Komposition versteht man ein fertig gearbeitetes Stück, komponieren hingegen bezeichnet den Kompositionsprozess.

¹⁸ Diese grundlegende musikpädagogische Ausrichtung zeigt sich auch im Lehrplan 21, S. 3: «Musikalisches Lernen geschieht über den Weg des Handelns zur Aneignung des Wissens und somit zum Begreifen von Musik.»

Improvisationen existieren genau genommen nur in der Rückschau, sie sind schon ver-
gangen. Improvisieren meint hingegen den Akt der musikalischen Produktion. Wenn nun
von Komposition und Improvisation im Zusammenhang von Gestaltungsprozessen die
Rede ist, dann sind jeweils die damit verbundenen Handlungen und Produktionsprozesse
angesprochen. Denn im vorliegenden Untersuchungszusammenhang interessieren nicht
die Produkte «musikalische Erfindungen» oder «Gestaltungen», sondern die Lehr-Lern-
Prozesse, die zu musikalischen Gestaltungsprozessen führen.

Zunächst ist festzuhalten, dass in der musikpädagogischen Literatur die Termini
«musikalisches Gestalten», «improvisieren» und «komponieren» nicht einheitlich ver-
wendet werden. So stellt Ziegenmeyer (2016, 36) fest, dass «<Komponieren> in musik-
pädagogischen Kontexten häufig synonym mit <musikalischem Gestalten> verwendet»
wird. Während Vandr  und Lang in «Komponieren mit Schülern» (2011) von «komposito-
rischer Gestaltungsarbeit» sprechen, spricht Wieneke in «Musik vermitteln in Komposi-
tionsprojekten» (2011) von «Kompositionsaufgaben», in denen «alles H rbare zum Klang
werden kann» (ebd., 262). Wieneke verwendet einen weit gefassten Kompositionsbegriff,
in dem Kompositionen nicht zwingend notiert vorliegen müssen. Wallbaum (2009, 9)
versteht das Produzieren von Musik als «eine Tateinheit von konzipierendem Entwer-
fen (Komponieren im weitesten Sinne) und Realisieren». Kaul (2008) spricht in seinem
Didaktikmodell «Musikalische Bildung der Differenz» von «Improvisationsspielen» und
«Erfindungsaufgaben», die die Grundlage seiner Unterrichtsmethode ausmachen. Krämer
(2018, 319–326) stellt fest, dass «in der Musikpädagogik das Improvisieren häufig unter
der Rubrik Musik erfinden subsumiert» wird. So werden beispielsweise die Begriffe Im-
provisation und Komposition häufig vermischt (z. B. bei Henning 2016, 74; Riede 2004, 42).
Und Grow (2018, 51) resümiert: «Für das Komponieren mit Schülern bleibt festzuhalten,
dass Komponieren und Improvisieren eng beieinander liegen».

Tatsächlich wird dem Improvisieren in verschiedenen musikdidaktischen Konzepten
eine zentrale Rolle innerhalb von Produktionsprozessen zugeschrieben, indem es diese
erst in Gang setzt.

Meyer-Denkman (1970, 11 ff.) nennt Klangexperimente und Gestaltungsversuche als
Bestandteile einer musikalischen Grundausbildung. Gestaltungsprozesse beginnen mit
Wahrnehmungs- und Hörübungen. Darauf aufbauend wird in einem methodischen Drei-
schritt experimentiert (experimentelle Erfahrungen mit Instrumenten, Stimmen, Be-
wegungen und Aktionen), notiert (bewusstes Erkennen durch Definieren, Notieren und
Hören) und gestaltet («Kreatives Gestalten» als «Formulierung, Realisation und Organi-
sation von Klang- und Spielmöglichkeiten). In Reitingers (2008) unterrichtlichen Kon-
zepten entsteht eine Komposition aus der Improvisation heraus. Durch Explorieren und
Improvisieren werden musikalische Ideen generiert, miteinander verknüpft und (strukturi-
erend) gestaltet. Nach dem Vortrag der «Improvisation» soll der Ablauf und die Instru-
mentierung festgehalten, um dann als «Komposition» notiert zu werden. Für Schloth-
feldt (2015, 36) ist Improvisation oft Teil des Komponierens. Sie bietet die Möglichkeit,
den Prozess des spontanen Musikerfindens (Improvisierens) in Richtung des geplanten
Musikerfindens (des Komponierens) mehr und mehr zu fixieren. Schlothfeldt bezeichnet

eine Komposition als einen detailliert ausgearbeiteten Text, der in der Regel in mehreren planbaren Schritten entsteht und die Möglichkeit der wiederholbaren Aufführung birgt. Kaul und Terhag (2013, 12 f.) unterscheiden in ihrer Zusammenstellung von Improvisationsspielen zwei grundsätzlich verschiedene Spielregeln, die Improvisationen initiieren und strukturieren: 1) «Assoziative Spielregeln» verwenden aussermusikalische Impulse und sind eher für Anfänger und Anfängerinnen geeignet. Sie intendieren einen spielerischen Umgang mit dem Material, um das Kennenlernen von Möglichkeiten zu erfahren. 2) «Formale Spielregeln» schränken Möglichkeiten ein und richten sich eher an Fortgeschrittene.¹⁹ Diese Unterscheidung ist für das Ordnen der Begrifflichkeiten «erfinden» und «improvisieren» sowie «gestalten» und «komponieren» hilfreich: Ein assoziativer Zugang zum Experimentieren eignet sich für Erfindungsübungen, wohingegen formale Vorgaben eine Improvisation bestimmen können. Ebenso können Kompositionen nach formalen Vorgaben gebaut sein und gleichzeitig aussermusikalische Assoziationen verwenden, während Gestaltungen – im vorliegenden schulischen Kontext – aus dem exploratorisch-experimentellen Spielen hervorgehen und oft durch aussermusikalische Vorgaben gerahmt werden.

Ob musikalische Vorgänge eher als «Musik erfinden» oder «Improvisation», als «musikalisches Gestalten» oder «Komponieren» bezeichnet werden, wird, aufgrund vorliegender Literaturrecherche, durch vier Kriterien bestimmt: Durch

1. die Altersstufe der Schüler:innen,
2. den Grad des Vorhandenseins musikfachlicher Fertigkeiten,
3. die Spielhaltung der Akteur:innen,
4. die musikalischen Aktivitäten (vgl. Abb. 1).

Zu 1): Die Wortwahl bezüglich eigenständiger Musikproduktionen der Musikpädagog:innen Meyer-Denkman, Reitinger und Schlothfeldt erstaunt nicht, beziehen sich doch die beiden Musikpädagoginnen auf Kinder im Alter des Zyklus 1, Schlothfeldt hingegen auf Zyklus 3 (Sekundarstufe I). Es versteht sich von selbst, dass der pädagogische Umgang, dem Alter der Kinder entsprechend, verschieden ist. Und es liegt nahe, dass sowohl Aufgabenstellungen wie auch Lernziele zu musikalischen Gestaltungsprozessen altersspezifisch ausgeprägt sind. Es stellt sich für vorliegenden Zusammenhang also die Frage, welche altersbedingten Voraussetzungen bezüglich kognitiver, affektiver und motorischer Aspekte 9- bis 12-jährige Kinder in den Musikunterricht mitbringen. Nach Piaget – auf dessen entwicklungspsychologische Überlegungen in musikpädagogischen Konzepten häufig rekurriert wird – wird das Denken in diesem Alter logischer, flexibler, organisierter und reversibel, die Kinder befinden sich auf der konkret-operationalen Stufe. Degé und Roden (2018) erwähnen in ihrem Aufsatz «Entwicklung musikalischer Fähigkeiten: Kindergarten

19 Für Schwabe (2012, 112) bieten Spielregeln die Möglichkeit, «durch sinnvolle Einschränkungen bewältigbare Freiräume zu schaffen». Die Spielregeln variieren je nach Gewichtung von vorgegebener Struktur und Freiraum und haben die Aufgabe, die Fantasie anzuregen (ebd.).

und Grundschule», dass die Entwicklung der Singfähigkeit mit acht Jahren annähernd abgeschlossen ist. Die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Tempi zu unterscheiden, verbessere sich ab acht Jahren. Mit elf werden Rhythmen auf ein metrisches System bezogen und das Halten eines Pulses werde möglich (ebd., 165 ff.). Meyer-Denkman meint: «Die zeitübergreifende Beziehung und das gleichmässige Erfassen einer bestimmten Folge von mehreren Klangvorgängen oder Gestalten gelingt erst mit 9 oder 10 Jahren» und «ein übergreifendes formales Beziehungsgefüge (von Klang- oder Spielvorgängen) ist erst ab 10 Jahren zu leisten» (1970, 19 f.). Swanwick und Tillmann (1986) entwickeln aufgrund von Kompositionen von Kindern und Jugendlichen ein Modell, das vier alterstypische Entwicklungsphasen enthält. Diese Phasen unterscheiden sich hinsichtlich des Umgangs mit dem konkreten musikalischen Material (Instrumente) und dem musikalischen Denken (musikalische Akkulturation). Swanwick und Tillmann konstatieren, dass Interesse, Motivation, Verständnis, Können und soziales Verhalten in Bezug zum Musikunterricht altersspezifisch variieren. Kratus (1989, 18) unterscheidet in seiner Untersuchung zu Kompositionsprozessen von Kindern im Grundschulalter charakteristische Handlungen, die er als «exploration», «development», «repetition» und «silence» betitelt. Er stellt dabei fest, dass mit zunehmendem Alter der Anteil des Ausprobierens zurückgeht und die anderen Anteile grösser werden. Dieser Befund hängt nach Kratus (1994, 121) damit zusammen, dass die Audiationsfähigkeiten von Kindern erst ab neun Jahren so weit entwickelt sind, dass sie Musikstücke bewusst formen können.

Hier sei nochmals auf den Lehrplan 21 verwiesen, der die Kinder der Volksschule in drei Zyklen aufteilt. Zyklus 1 umfasst die Altersgruppe der 5- bis 8-Jährigen, Zyklus 2 diejenige der 9- bis 12-Jährigen, Zyklus 3 diejenige der 13- bis 15/16-Jährigen. Während im Curriculum der Sekundarstufe (Zyklus 3) bei produktionsorientierten Umgangsweisen mit Musik von Improvisieren und Notieren die Rede ist, erscheinen auf der Primarstufe und in der elementaren Musikpädagogik alternativ auch die Begriffe Erfinden und Gestalten. Dieser Befund zeigt sich auch in den Konzeptionen des «Aufbauenden Musikunterrichts» (Jank 2011): Eine exploratorische Umgangsweise mit Musik (im Sinne von Musik erfinden) ist bei jüngeren Schüler:innen durchaus Teil des Unterrichts, geht in höheren Altersstufen aber zurück zugunsten einer «verständigen» Musikpraxis, bei der Wissensvermittlung im Vordergrund steht.

Zu 2): Die musikalischen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Kinder können je nach Vorbildung stark variieren. Das zieht Konsequenzen nach sich für die musikalischen Inhalte und die didaktischen Settings. Dazu ein Beispiel: Die Aufgabenstellung lautet, «Erfinde einen Schluss für die angefangene musikalische Phrase». Liegt die Aufgabe schriftlich in Noten vor, dann kann diese Aufgabe nur lösen, wer Notenkenntnisse besitzt. Wenn die Aufgabe instrumental vorgetragen wird und ebenso beantwortet werden soll, dann müssen instrumentale Kenntnisse vorhanden sein. Wird der Phrasenanfang vorgesungen und soll vokal beantwortet werden, so sind dazu keine instrumentalen oder theoretischen Kenntnisse Voraussetzung. Je nach Aufgabenstellung ändert sich nun das Wording für die Beschreibung des Gestaltungsprozesses: Im ersten Fall würde man von Komponieren

sprechen. Im zweiten Fall eher von instrumentaler Improvisation. Im dritten Fall von einer vokalen Improvisation oder einer Erfindungsübung.

Zu 3): Die Spielhaltung der Akteurinnen und Akteure wird durch mehrere Faktoren beeinflusst: durch die Lehrperson und die unterrichtliche Atmosphäre (vgl. «personale Kompetenzen», Kap. 7.3.5), durch die Impulse zur musikalischen Anregung und das weitere didaktische Setting (vgl. insbesondere «prozessinizierende Aufgabenstellungen», Kap. 5.1), durch die Kinder selber, wobei je nach Altersstufe die Formen von Neugier (wie auf kreative Aufgabenstellungen zugegangen wird), die persönliche und musikalische Ausdrucksweise (etwa bei einer Performance) und die Kommunikationsweise (während des Zusammenspiels oder bei Auswertungsgesprächen) variieren. Bullerjahn (2011) zeigt auf, dass Kinder sich gegenseitig zu inspirieren vermögen und das kollaborativ-kreative Arbeiten mit Peers besonders bei 8- bis 12-Jährigen ausgeprägt ist.²⁰

Zu 4): Dem offenen Bedeutungsgehalt der Begriffe «Musik-Erfinden» und «Musik-Gestalten» entspricht auf musikalisch-inhaltlicher Seite eine breite Palette an verwendbaren klingenden Materialien und musikalischen Umgangsweisen. Explorative und gestalterische Aktivitäten können verschieden in musikalische Lernzusammenhänge eingebunden sein, wobei die Ermöglichung und Erweiterung improvisatorischer Spielräume im Zentrum stehen (vgl. Krämer 2018, 319–326). Fiedler (2018, 22) hat auf Grundlage einer Befragung von Musiklehrkräften der Primar- und Sekundarstufe I und II vierzehn Items produktionsorientierter Aktivitätsformen benannt:

- Musik zu einer Geschichte/einem Film erfinden.
- Aus einem Text ein Lied machen.
- In der Gruppe ein Musikstück erfinden.
- Grafische Partituren entwerfen und spielen.
- Mit Geräuschen Musik erfinden.
- Eine erfundene Musik selbst aufschreiben.
- Zu Musik malen.
- Eine Geschichte zu einer gehörten Musik erfinden.
- Musikinstrumente selber bauen.
- Mit Klängen experimentieren.
- Eine eigene Melodie komponieren.
- Rollenspiele z. B. zu Opern durchführen.
- Musik erfinden oder improvisieren (Hess, zit. n. Fiedler 2018, 21).
- Zur Musik tanzen oder sich bewegen (ebd.).

20 Der Attraktivität kollaborativen Arbeitens bei acht bis zwölf Jährigen (= 2. Zyklus gemäss Lehrplan 21), welche die Altersgruppe der an der Untersuchung beteiligten Schüler:innen ausmacht, wird bei der Ausarbeitung der Unterrichtsreihen (Kap. 5.1) Rechnung getragen, indem das Arbeiten in Kleingruppen favorisiert wird.

Ähnliche Zusammenstellungen finden sich an anderen Orten, stellvertretend für viele seien hier die Arbeiten von Dummert und Kotzian genannt. Beide Autor:innen haben den 1. Zyklus (5- bis 8-Jährige) als Zielgruppe ihrer Musikpädagogik.

Obenstehende Aufzählung zeigt, dass neben musikalischen Zugängen häufig auch aussermusikalische verwendet werden. Diese können konkret musizierend (mit Klängen experimentieren) oder abstrakt transformierend (zu Musik malen) sein (vgl. Venus 1984). Als methodische Grundform existieren zwei Aufgabentypen gleichsam als Phasen eines Gestaltungsprozesses: Explorationsaufgaben zielen auf Klangsensibilisierung und experimentieren bspw. mit Spieltechniken oder erkunden Geräuschlandschaften. Gestaltungsaufgaben zielen auf das «componere» des Klangmaterials und später eventuell auf eine Performance.

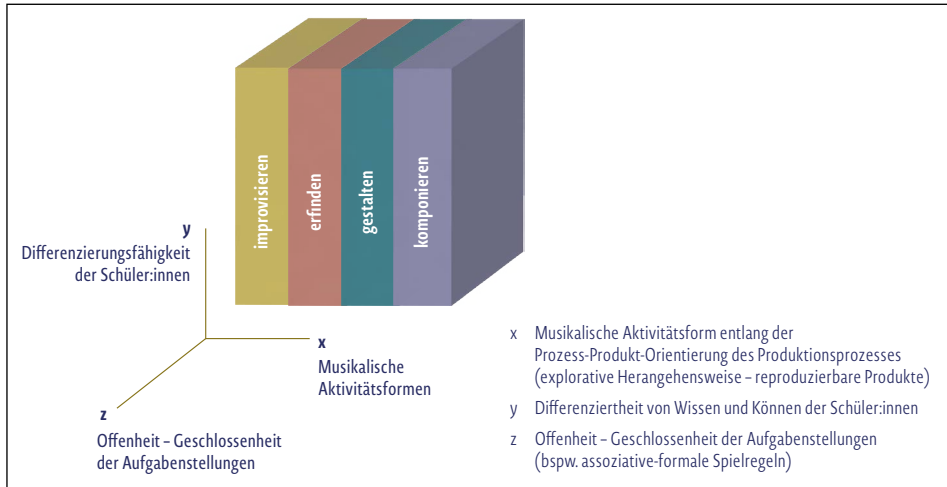
Aus den obigen Ausführungen folgere ich: Die Begrifflichkeiten *Musik erfinden*, *Musik gestalten*, *improvisieren* und *komponieren* lassen sich nicht scharf voneinander trennen: Improvisierend erfinden Kinder Musik, arrangieren und kombinieren (componere) Elemente daraus neu und gestalten eine Darbietung. Improvisieren, Erfinden, Gestalten und Komponieren sind vielmehr Koordinaten, die einen Raum definieren, in dem sich Musizieren ereignet. Diese Koordinaten bezeichnen unterschiedliche Momente innerhalb eines Kontinuums musikalischen Handelns. Um diese Momente musikalischen Handelns in einem Gestaltungsprozess zu verorten, erscheint es umso wichtiger, über die sachlich-musikalische Ebene hinauszugehen und sie in den unterrichtlichen Kontext zu stellen. Dazu sind nachstehende Fragestellungen leitend. Sie betreffen den Kenntnisstand der Schüler:innen, die avisierten Lernziele, die fachdidaktische Unterrichtskonzeption und die Bestimmung produktionsorientierter Aktivitätsformen:

Welche musikalischen Kenntnisse bringen die Schüler:innen mit? Welche musikalischen Fertigkeiten und Kompetenzen werden gefördert (fachliche Lernziele)? In welchen sozialen Formen (einzeln, in Gruppen) wird gearbeitet (soziale Ebene)? Welche Darbietungsformen können von den Kindern gewählt werden (pädagogische Ebene)? Wie wird musikalisch kommuniziert? Wie sind die Reflexionssequenzen gestaltet (z.B. Peer-Feedback; schriftliche Rückmeldungen; kommunikative Ebene)? Soll ein reproduzierbares Produkt ausgearbeitet werden oder liegt der Schwerpunkt darauf, Spielmöglichkeiten selbstständig entdecken zu lassen (Prozess- vs. Produkt-Orientierung)? Bietet der Unterrichtseinstieg viel Anregungspotenzial zur Selbsttätigkeit der Schüler:innen oder lenken formale Vorgaben die musikalischen Kreationen in eine bestimmte Richtung (fachlich-fachdidaktische Ebene)? Welche Materialien (z.B. Instrumente, Elektronik) stehen zur Verfügung (materiale Ebene)? Werden musikalische Erzeugnisse in irgendeiner Form notiert (fachliche Ebene)?

Basierend auf den obenstehenden Ausführungen zur begrifflichen Bestimmung von «musikalischem Gestalten» und dessen Einordnung in den unterrichtlichen Kontext, ordnet das nachstehende Modell (Abb. 1) die Aktivitätsformen *improvisieren*, *erfinden*, *gestalten* und *komponieren* entlang dreier Dimensionen, die die Kompetenzen der Schüler:innen sowie die Aufgabenstellungen für Gestaltungsprozesse (vgl. Kap. 5.1.2) miteinbezie-

hen.²¹ Das Modell bietet durch diese Synopse eine Hilfestellung für die Planung und Durchführung von Gestaltungsprozessen.

Abbildung 1 Dimensionen von Aktivitätsformen in musikalischen Gestaltungsprozessen



Die x-Achse ordnet die Handlungsweisen im Produktionsprozess entlang von Prozess- bzw. Produktfokussierung, je nach dem Vorliegen exploratorisch-experimenteller Handlungen (die für Improvisationen charakteristisch sind), und zielgerichteten Handlungen, die reproduzierfähige Produkte (Gestaltungen, Kompositionen) kreieren (Produktionsprozess-Dimension). Explorative Herangehensweisen sind eher durch Divergenz (Ideen produzierend) geprägt, zielgerichtete Handlungsweisen zeichnen sich eher durch Konvergenz (Lösungsorientierung) aus.

Die y-Achse ordnet das Wissen und Können der Schüler:innen, z.B. hinsichtlich Notenkenntnisse und instrumentaler Fertigkeiten, entlang ihrer Differenzierungsfähigkeit (Kaul 2008).

Die z-Achse ordnet die Aufgabenstellungen und musikalisch-gestalterischen Spielregeln (assoziative und formale Vorgaben) entlang ihrer Offenheit bzw. Determiniertheit (fachlich-fachdidaktische Dimension).

Das Zusammenspiel der drei Dimensionen soll an folgendem fiktiven Aufgabenbeispiel, in dem die vier Aktivitätsformen in einem Gestaltungsprozess integriert sind, erläutert werden: «*Improvisiere* mit drei Tönen, *erfinde* mit diesen drei Tönen eine Melodie,

²¹ Nicht explizit berücksichtigt sind im Modell das Alter der Kinder, das klingende Material sowie die Sozialformen im Unterricht, obwohl diese Elemente die zur Diskussion stehenden Aktivitätsformen mitprägen. Letztere zwei wären einer erweiterten fachdidaktischen Ebene zuzuordnen, ersteres steht im Kontext mit den Differenzierungsfähigkeiten der Schüler:innen.

gestalte sie dynamisch, notiere die Melodie (Komposition) und trage sie auf deinem Instrument vor. Die Aufgaben enthalten eine klare formale Vorgabe (drei Töne) und verschiedene Aktivitätsformen, die je nach Differenzierungsfähigkeit von Instrument und je nach Wissen und Können der Schülerin oder des Schülers unterschiedlich realisiert werden können.

Die Aktivitätsformen des Aufgabenbeispiels können als Phasen eines Gestaltungsprozesses aufgefasst werden, wie die folgende Aufstellung zeigt.

Tabelle 2 Aktivitätsformen musikalischer Gestaltungsprozesse

Aktivitätsform	Improvisieren	Erfinden	Gestalten	Komponieren
Aktivität	Spielen und experimentieren	Erfinden erster musikalischer Ideen	Ordnen musikalischer Ideen; Skizzieren von Konzepten (z. B. Choreographien)	Zusammenstellen und Notieren musikalischer Ideen

Der folgende Abschnitt stellt Modelle vor, die das Erfinden und Gestalten von Musik als Handlungsprozess in Phasen auffassen.

2.3 Phasen von Gestaltungsprozessen

Die didaktische Aufbereitung von Gestaltungsprozessen orientiert sich formal im Wesentlichen an Komponenten aus der Kreativitätsforschung (Stöger 2018, 260). Die Komponenten Präparation, Inkubation, Illumination und Verifikation systematisieren iterative Phasen von Gestaltungsprozessen und bilden die Grundlage für Ausprägungen verschiedener didaktischer Modelle, welche im Folgenden vorgestellt werden.

Die Phasenmodelle beziehen sich zwar alle auf kreative Prozesse, sie sind jedoch vor verschiedenen Hintergründen entstanden oder beziehen sich auf verschiedene Altersstufen von Lernenden. Während z. B. Kotzian, Dummert (Mädchenname)/Reitinger und Ribke aus der Perspektive der Elementaren Musikpädagogik schreiben, bezieht sich Roszak auf die Sekundarstufe. Niermanns musikpädagogisches Modell fasst die Erfahrungen aus «Die Kunst der Stunde – Aktionsräume für Musik» zusammen, einem Projekt, das sich auf ein heterogenes Publikum bezieht. Müller Werder hat keinen expliziten Bezug zur Musik, er entwickelt sein Modell im Rahmen von «Problem-based Learning» überfachlich. Unter dem Leitprinzip der Problemorientierung «wird ein einzelnes Problem vorgegeben, das zumeist eine konstruktive, produzierende Lösung erfordert» (Müller Werder 2013, 52). Aus dem anglo-amerikanischen Raum stammen Konzepte u. a. von Hickey (2003, 2009), Wiggins und Wiggins (2008), Webster (2009; 2016) und Burnard (2012), die jeweils ver-

schiedene Perspektiven auf musikalisch-kreative Prozesse einnehmen. Webster stellt das Wechselspiel zwischen konvergentem und divergentem Denken ins Zentrum von «a model of creative thinking in music» (vgl. Webster 2002, nach Grow 2018, 45). Burnard (2012) folgt einem systemischen Ansatz und fragt nach den Kontextbedingungen, zum Beispiel sozialen Aspekten, die kreative Prozesse befördern helfen. Wiggins (2007) betont das Zusammenspiel von individuellen Gestaltungen und Gruppendynamiken im schulischen Zusammenhang.

Weitere fachdidaktische Anregungen, Einordnungen und Beschreibungen musikalischer Gestaltungsprozesse bringen z. B. Danuser-Zogg (2009), Evelein (2009), Hoerbürger (1991), Kaul (2008), Kaul und Terhag (2013), Schlothfeldt (2015), Wallbaum (2009), Zaiser (2014). Diese bilden aber keine in sich geschlossenen Modelle.

Die Tabelle 3 bietet einen Überblick über die Anordnung der Phasen musikalischer Gestaltungsprozesse in den oben erwähnten Modellen und Konzeptionen.

Die in der Tabelle aufgeführten Phasenmodelle haben in ihrer originären Ausprägung unterschiedlich viele Phasen, die formal das Vierphasenmodell nuancieren, inhaltlich aber weitgehend mit diesem übereinstimmen. Der grösste Unterschied zwischen den Modellen besteht bezüglich der Verifikationsphase. Sie wird in allen Modellen mit Ausnahme derjenigen von Müller Werder erwähnt, findet aber nicht immer am Ende eines Gestaltungsprozesses statt. Bei Dummert/Reitinger erscheinen reflexionsanregende Interventionen bereits in der Illuminationsphase und werden so Teil der Ideenfindung. Sie sieht die Bedeutung des Reflektierens darin, «dem komponierenden Kind neue Denkanstöße, Impulse und Hilfestellung» zu geben (Reitinger 2008, 135).

Grosse Beachtung findet die Einstiegsphase, in der einerseits das Interesse der Teilnehmenden geweckt wird und andererseits die materialen Grundlagen für den anschließenden Gestaltungsprozess gelegt werden. Die Formulierung von Aufgabenstellungen zur Anregung eigener musikalischer Aktivitäten erscheint als wichtige Herausforderung (vgl. Stöger 2008, 11) und ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.

Das Verhältnis von «Anleitung und Offenheit» (Niermann 1997) in didaktischen Settings wird an verschiedenen Orten aufgegriffen: Meyer-Denkman (1970, 19) meint: «Klangaufgaben sollen klargestellt und überschaubar sein, aber auch genügend offenbleiben, damit dem Schüler genügend Raum für eigene Initiative bleibt». Auch Reitinger (2008, 244) nennt diese Dichotomie. Es solle klare Orientierung geboten werden, dabei jedoch genügend Freiraum für die individuelle Ausgestaltung beibehalten werden. Englischsprachige Untersuchungen und Unterrichtskonzepte beschreiben das Ausbalancieren von anregenden und einengenden Vorgaben durch die Lehrkraft (vgl. Bolden 2011; Stoll 2006). Das Spannungsfeld von offen-explorativen und strukturiert-geführten Unterrichtsangeboten wird durchwegs thematisiert, es wird aber unterschiedlich angegangen. Kaul (2008, 51) meint, ein musikpädagogisches Grundproblem besteht darin, dass «einerseits sehr flexible Konzepte notwendig sind, um auf die verschiedensten Situationen reagieren zu können; andererseits muss es aber auch möglich sein, Kriterien für die Qualität musikpädagogischer Tätigkeit zu entwickeln, damit diese nicht ziellos und beliebig wird». In diese Richtung weist auch Rora (in Kurt und Näumann 2008, 250): «Im Allgemeinen

Tabelle 3 Phasenmodelle von Gestaltungsprozessen

Phasenmodelle von Gestaltungsprozessen				
Autor:in	Präparation	Inkubation	Illumination	Verifikation
Stöger (2018)	Vorbereitung und Problemdefinition	mehr oder weniger bewusste Weiterverarbeitung	Ideen- bzw. Erkenntnisfindung	Ausarbeitung und Überprüfung
Kotzian (2015)	Sensibilisierung Spielerische Einführung	Exploration LP und Schüler:innen gemeinsam	Improvisation Iterative Wege - Entscheidungen treffen	Komposition Reflektieren Auswählen Fixieren
Dummert (2004)	Vorbereiten/Einstimmen Impulse aufgreifen Ideen entwickeln	Explorieren/Improvisieren	Reflektieren	Gestalten Notieren Präsentieren
Reitinger (2008)	Einstieg Impuls/Idee	Wahl und Exploration des Klangmaterials	Improvisation/ Reflexion	Komposition/ Reflexion Notation Üben Präsentation
Ribke et al. (2004)	Empfinden Konstellation	Entwerfen	Entwickeln	Verknüpfen
Müller Werder (2013)	Information, Einführung	Betrachten von Materialien in neuen Zusammenhängen Exploration, Experiment	divergentes Denken - Einfälle	konvergentes Denken - Überprüfen der Ergebnisse
Roszak (nach Grow, 2018)	Audition Hörübungen Reduktion auf Klangkategorien	Erforschen von Instrumenten	Imagination Improvisation	Notation Komposition Präsentation
Niermann (1998)	Introduktion («Promenade»)	Begegnung • mit der Musik • mit dem Material • mit den eigenen Möglichkeiten • mit den anderen	Arbeiten im spezifisch künstlerischen Medium	Benennung des eigenen Tuns Reflexion kommunikativer Austausch
Wiggins (2007)	generating musical ideas	Exploration/ Experimentation	setting musical ideas into context	repetition, development, revision and refinement

bedarf es der Anleitung durch Gestaltungsaufgaben, um eine Improvisation zu initiieren bzw. ein Umschlagen von der Freude an den freien Gestaltungsmöglichkeiten in ‹Leere› zu verhindern». Büring (2010) untersucht die Wirksamkeit verschiedener Aufgabenformate (direkte versus offene Instruktionen) zum Thema ‹Musik-Erfinden› im Hinblick auf die Erreichung festgelegter Lerninhalte und nennt Merkmale wie Selbsttätigkeit, Offenheit, Komplexität und Reflexion. Reitinger sieht Exploration als Strategie der Ideengenerierung.

Im Gegensatz dazu verfolgt Riede (2004, 6) in seinem Lehrmittel *Wir erfinden Musik* einen Lehransatz, der die Schüler:innen stark führt, ‹die streng systematische und kleinschrittige Vorgehensweise, die genau auf die Interessen und Fähigkeiten abgestimmt ist. Mit dieser kann jeder improvisieren und komponieren lernen. Das motiviert die Schüler sehr und fördert deren Kreativität›. Meyer-Denkman (1970, 19) bezieht Kinder schon zu Beginn des kreativen Settings mit ein: ‹Eine Klangaufgabe wird nicht nur vom Pädagogen gestellt, sondern auch vom Schüler erfunden. Sie soll als ein musikalisches Problem formuliert werden, das durch Umkreisen, Finden und Erfinden verschiedene Möglichkeiten bietet und ein selbständiges Denken und Handeln in Gang setzt›.

Gebauer (2013, 64) verweist auf die Besonderheiten des Mediums Musik und des Umgangs mit Musik. Als ästhetisches Fach hat es neben kognitiven Wahrnehmungs- und Verstehensprozessen auch sinnlichem Erleben und körperlichem Handeln gerecht zu werden. Es stelle sich daher die Frage, worin facheigene Unterrichtsstrukturen kognitiver Aktivierung im Musikunterricht bestünden. So sei es nicht weiter verwunderlich, dass ‹ein ‹normales Warm-up› Einstieg einer Unterrichtsstunde sein kann, was aus Sicht anderer Fachdidaktiken ungewöhnlich anmuten mag, ist eine anspruchsvolle, problemorientierte Anforderung zunächst nicht erkennbar. Gemeinsam Musik zu machen, Musik zu hören, Musik also überhaupt erfahrbar zu machen, verlangt jedoch die Abstimmung und das Einstellen auf ihren zeitlich fortschreitenden Verlauf› (Gebauer (2012, 233).

Die Auffassung einer Klangaufgabe als musikalisches Problem, wie es Meyer-Denkman bereits 1970 formulierte, findet sich wieder bei Müller Werder (2013, 51 ff.) in ‹Problem-based-Learning erfolgreich gestalten›. Im Unterschied zu traditionellen Unterrichtsformen erarbeiten die Lernenden bei problemorientierten Lernumgebungen Wissen und Können im Prozess der Problembearbeitung, wobei auch hier Lerneinheiten mit der Konfrontation einer Problem- und Entscheidungssituation beginnen. In diesem Zusammenhang erwähnt Müller Werder die ‹unterschiedlichen Anteile der Lernsteuerung durch die Lernenden (Selbststeuerung) resp. die Lehrkraft (Fremdsteuerung)›. Er unterscheidet das Case-based-Learning, wo instruktionale Anteile überwiegen, vom Project-based-Learning, das ‹zumeist eine konstruktive, produzierende Lösung› erfordere. Die didaktischen Ansätze der Problemorientierung und der Projektarbeit begreifen, über die Einstiegsphase hinaus, den gesamten Lernprozess als Konstruktionsprozess, der sich durch einen vergleichsweise hohen Grad an Selbststeuerung der Lernenden auszeichnet: ‹Neben dem Erwerb des notwendigen Wissens steht die kreative Lösung im Zentrum des Lernprozesses. Projektorientiertes Lernen bietet die größten Freiheitsgrade für die Lernenden und misst den Konstruktionsleistungen der Lernenden im Vergleich zu den Instruktionsangeboten des Lehrenden ein größeres Gewicht zu› (ebd.). Damit wird ein zentraler Aspekt musika-

lischer Gestaltungssequenzen benannt, nämlich das Zurücktreten der Lehrkraft aus dem Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Wie die Lehrperson ihr «eigenes Zurücktreten», d. h. den Wechsel von der instruktionalen zu einer begleitend-beratenden Rolle, bewerkstelligt, ist zentrales Thema dieser Untersuchung (vgl. Kap. 7.3.3 und 7.3.5)

Aufgrund obenstehender Ausführungen kann festgehalten werden: Musik-Gestalten (im Regelunterricht auf der Primarstufe) ist ein Prozess, in dem experimentiert und verarbeitet wird. Dieser Prozess kann autonom oder angeleitet erfolgen. Die Sozialformen, z. B. individuell oder in Gruppen, können variieren. Ausgegangen wird von außermusikalischen wie musikimmanenten Impulsen. Die Schüler:innen spielen mit dem Material und den musikalischen Ideen mit dem Ziel, ein Stück eigengestaltete Musik herauszubilden. Dabei sucht die Lehrperson nach der Balance von angeleiteten und freien Arbeitsphasen. Besondere Beachtung erhält die Anfangsphase, die mit mehr oder weniger strukturierten Vorgaben Gestaltungsprozesse anregt.

Das Handeln der Lehrer:innen in solchen offenen Lernarrangements ist Thema im folgenden Kapitel.

2.4 Musikalisches Gestalten anleiten

Während im Klassenmusikunterricht frontal dirigierte, instruktive Formen der Musikanleitung vorherrschen, zum Beispiel beim Singen oder Klassenmusizieren, kommen bei Gestaltungssequenzen offenere Lernarrangements zum Einsatz, in denen die Lehrperson zeitweise in den Hintergrund tritt (vgl. Gebauer 2013, 65).

Formen eigenständigen Lernens (Berner und Zumsteg 2011), in denen traditioneller Frontalunterricht durch kooperative, projektorientierte (Malmberg 2012) Organisationsformen ergänzt bzw. ersetzt werden, sind einerseits ergebnisoffener, was die Resultate der Schülerarbeiten angeht. Andererseits ist die Rolle der Lehrperson in diesen Unterrichtsarrangements nicht in erster Linie diejenige der Wissensvermittlerin, sondern die des Begleiters oder der Begleiterin.

Im Folgenden werden die Aufgaben der Begleitung und damit die Rolle der Lehrperson betrachtet. Dies geschieht vornehmlich auf zwei Ebenen: Auf der (fach)didaktischen Ebene mit den von den Lehrpersonen verantworteten Lehr-Lern-Arrangements sowie auf der sozial-kommunikativen Ebene, d. h. der Anregungs- und Moderationstätigkeit der Lehrperson und den Interaktionen zwischen Lehrperson und Schüler:innen.²² Ausgangspunkt der Ausführungen bildet auch hier der Lehrplan 21, der das Rollenverständnis der Lehrperson im Musikunterricht wie folgt beschreibt:

22 Die Zusammenschau von Fachlichkeit und Lehrerrolle betont Malmberg (2022, 53) gerade mit Blick auf offene Lehrformen: «Wenn Lernende dazu angeregt werden, eigenständig Wissensbestände zu erarbeiten (und die Lehrenden als Lernunterstützer bzw. Moderierende auftreten), entfällt diese Aufgabe [der didaktischen Aufbereitung] nicht, sondern die Erklärung und die sinnfällige Problemstruktur müssen bereits im Material versteckt sein.»

» *Rolle der Lehrperson*

Die Inhalte und Prozesse des Musikunterrichtes werden von der Lehrperson auf der Grundlage der Kompetenzen und Stufenaufbauten ausgewählt. Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler sind zusammen in einen musikalischen Übungs-, Lern- und Gestaltungsprozess involviert. Die Lehrperson agiert dabei als Vorbild einer musikalisch interessierten und kompetenten Person, als musikalische Kommunikationspartnerin, als Mitgestalterin und als Begleitperson von musikalischen Prozessen. Sie begegnet den musikalischen Äusserungen der Schülerinnen und Schüler mit Interesse, Anerkennung und Wertschätzung, kann Freiräume zulassen und baut eine Lernkultur auf, in der auch Fehler Platz haben.

Lehrplan 21 Musik, S. 5

Die hier beschriebenen Qualitäten und Kompetenzen einer Lehrperson sind vielfältig. Sie erfordern eine fachdidaktisch und pädagogisch versierte Lehrer:innenpersönlichkeit. Die Lehrperson steht mitten im Unterrichtsgeschehen, sie ist fachlich kompetent, sie initiiert musikalische Prozesse und gestaltet diese mit. Gleichzeitig öffnet sie Freiräume, in denen die Kinder eigengestalterisch produktiv werden. Die Lehrperson, die gestalterische Prozesse durchführt, ist sowohl Lernleiter:in als auch Lernbegleiter:in. Sie regt an, moderiert und organisiert. Sie unterstützt und begleitet während der eigenständigen Arbeiten der Schüler:innen.

Der Dualismus von Anleitung und Offenheit, welcher oben (Kap. 2.3) im Zusammenhang aktivierender Lernangebote besprochen wurde, erscheint auf der Ebene des Lehrer:innen-Handelns wieder. Wie kann diese antinomische Anforderung bewältigt werden? Niermann (1997, 262) sieht die Lehrer:innen in der Doppelrolle als Leiter:in und als Ermöglicher:in: «Der [Lehrer] hat zwei unterschiedliche Funktionen wahrzunehmen. Einerseits ist er der Leiter der Aktion; [...] Andererseits muss er darauf achten, dass er den Prozess nicht dominiert [...]; denn seine Leitungsfunktion hat im Wesentlichen den Sinn zu ermöglichen, dass die Teilnehmer die offenen Spielräume nutzen und selbständig arbeiten können. Seine wichtigste Aufgabe besteht darin, eine Ausgewogenheit zwischen seinen Vorgaben und den tatsächlichen Offenheiten für die Teilnehmer zu gewährleisten». Auch Beidinger et al. (1998, 135) greifen das Thema Anleiten und Begleiten auf und fragen, «wie sich Führen und Passieren-Lassen im Unterrichtsalltag der EMP gegenseitig ergänzen und befruchten können».

In der anglo-amerikanischen Literatur erscheint der Dualismus von Anleitung und Offenheit unter «instruction und facilitation», z. B. bei Fautley (2005, vgl. auch Grow 2018, Kap. 3 und 4). Bolden (2011) nennt in seiner Analyse «of the teaching-composing process» drei Aufgaben des Lehrers für die Begleitung eines Kompositionsprozesses: Providing Tools, Engaging und Guiding. Die Lehrperson vermittelt die fachlichen Voraussetzungen, z. B. Kompositionstechniken (Providing Tools), sie motiviert und berät (engaging) und sie führt organisatorisch (guiding). Koutsoupidou (2008, 311) untersuchte «the effects of different teaching styles on the development of musical creativity among primary school

children through insights of interviews with music specialists». Ihre Studie legt nahe, dass «each teaching style [the didactic/teacher-led one and the creative/children-centred one] can have different effects on the musical development of children. A creative teaching should support and promote the creative development of children, as well as their psychological and social development» (ebd.). So schreiben zum Beispiel auch Burnard und Younker (2004): «Music educators are particularly keen to offer learning opportunities that enhance creativity. How this happens remains something of a mystery. [...] One such theme with educational implications was that perceiving a compositional problem and seeking solutions utilize different types of thinking» (S. 59, zit. n. Fiedler 2018, 5).²³

Krämer (2018, 324) führt im Zusammenhang mit dem Anleiten von Improvisationsensembles, bezugnehmend auf Gagel (2010), Gutjahr (2014) und Schwabe (1992), aus: «Im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik meint Anleitung hier ein vorbereitendes, öffnendes Wirken. Anleitung soll Raum geben im wörtlichen wie metaphorischen Sinne. Konkret heißt das:

- für eine Musizierumgebung mit möglichst guter Raumakustik zu sorgen,
- Platz zum Musikmachen und Bewegen zu schaffen,
- ein Arsenal an Musikinstrumenten und anderen interessanten Klangerzeugern bereitzustellen,
- eine angstfreie, vertrauensvolle und geschützte Atmosphäre aufzubauen,
- einerseits motivierende künstlerische Herausforderungen zu formulieren und konkrete improvisatorische Anregungen zu geben, andererseits dennoch offen zu bleiben für die Ideen und Vorstellungen der Teilnehmenden,
- mit wertschätzender Haltung Gespräche zu moderieren und den weiteren Lernweg gemeinsam mit der Gruppe auszuhandeln»²⁴.

Die Lehrenden bereiten das Unterrichtsterrain vor, räumlich, materiell, atmosphärisch, kommunikativ. Hinzu kommen die eigenen fachlichen und fachdidaktischen Vorbereitungen mit Blick auf das Unterrichtsgeschehen. Dazu Niermann (1997, 257): Die Lehrpersonen «müssen eine genaue Struktur für den Arbeitsablauf planen und die Anleitungen verständlich und in der Sache stimmig formulieren. [...] Andererseits brauchen sie genügend Distanzfähigkeit; denn in der Arbeit im Raum haben sie ihre Impulse so zu geben, dass die Teilnehmer, die Schüler, offen der Musik begegnen können».

Auf der fachdidaktischen Ebene interessieren spezifisch die Aspekte Initiieren und Begleiten.

23 Die Bemerkungen von Niermann (1997), Beidinger et al. (1998), Bolden (2011) und Koutsoupidou (2008) beziehen sich auf verschiedene musikpädagogische Kontexte (Arbeit mit Komponist:innen auf der Sekundarstufe II, Improvisationsensembles geleitet durch Musiker:innen, Unterrichtsalltag auf der EMP-Stufe, Kompositionsdidaktik auf Sekundarstufe, Unterricht auf der Primarstufe durch Musiklehrer:innen), nicht aber auf den Regelunterricht auf der Primarstufe durch Klassenlehrpersonen. Trotzdem sind die aufgeworfenen Fragestellungen auch für den vorliegenden Kontext relevant.

24 Vgl. Gagel 2010, 172–175; Schwabe, 1992 11f.

Konkret stellen sich Fragen wie:

- Wie werden die Kinder in die Thematik eingeführt?
- Welche Inputs und Aufgabenstellungen sensibilisieren und motivieren?
- Wie werden die Schüler:innen darin unterstützt, eigene Lösungswege zu finden? (Bräu 2006, 21)
- Welche Lehrarrangements und Sozialformen kommen zur Anwendung?
- Wie wird der Unterricht strukturiert?

Auf der sozialen Ebene interessieren die Aspekte Kommunikation und Interaktion.

- Wie macht sich die Lehrperson über das Arbeiten der Schüler:innen kundig? (Bräu 2006, 21)
- Inwieweit erkennt die Lehrperson von sich aus den Beratungsbedarf seitens der Schüler:innen?
- Wie nimmt die Lehrperson die Ideen der Kinder auf?
- Wie sieht die Balance von Intervention und Nicht-Eingreifen während der Begleitphasen aus?
- Wie kommen die Beteiligten ins Gespräch? Wie wird reflektiert?
- Inwiefern bringt sich die Lehrperson selbst musikalisch ein?

Generell muss festgestellt werden, dass die *Lehrendenperspektive* bei der Beschreibung von Praxismodellen zum Musik-Erfinden eher wenig diskutiert wird. Bolden (2011, 1) stellt fest: «Although there are numerous models of the creative process and models of composing processes and students' composing processes, the literature does not include models of the teaching-composing process».

Grow (2018, 435) meint mit Blick auf Schulbücher und Lehrpläne, dass «für die tatsächliche Arbeit an den Kompositionen die mögliche Unterstützung durch die Lehrkraft, auch durch weitere Impulse oder Material, in den Curricula und Schulmusikbüchern kaum thematisiert» wird. «Auch die Überlegungen zur Kompositionsdidaktik im deutschsprachigen Raum gehen wenig auf diese Begleitung ein». Und: «Formate für das Arbeiten mit Klängen, deren Organisation und Strukturierung in Kleingruppen und Einzelarbeit im Verband der großen Schulklasse, scheinen zu fehlen» (ebd.). Genau hier setzt vorliegende Studie an. Die Konzeption sowie die inhaltliche Alimentierung von Formaten, die Gestaltungsprozesse im Rahmen der Schulklasse initiieren, liegen in den Unterrichtsreihen vor, die die fachliche Basis für die fachspezifische Professionalisierung der Lehrkräfte bieten.

2.5 Zusammenfassung

Dieses Kapitel erörterte den fachlichen Lerngegenstand *musikalische Gestaltungsprozesse* und stellte ihn in den unterrichtlichen Kontext der Primarstufe (2. Zyklus, 3. bis 6. Schuljahr) mit Fokus auf die Lehrendenperspektive.

Die Aktivitätsformen Musik-Erfinden und Musik-Gestalten sowie Improvisieren und Komponieren wurden als aufeinander bezogene Handlungsweisen innerhalb von musikalischen Gestaltungsprozessen beschrieben. Gestaltungsprozesse können in Phasenmodellen dargestellt werden, die Analogien zu Kreativitätsmodellen aufweisen. Als zentral werden jene Phasen angesehen, in denen ausprobiert und reflektiert wird. Daraus ergeben sich Konsequenzen für das Rollen- und Lehrverständnis der Lehrkräfte, wobei sich die Aspekte des Anleitens und Begleitens, das gezielte Ermöglichen von kreativen Freiräumen als zentrale Aufgabe herausstellt. Das Alter und die musikfachlichen Voraussetzungen der Schüler:innen sind bedeutende Faktoren für die Ausgestaltung der Lehrarrangements. Es müsste untersucht werden, inwiefern sich der Entwicklungsstand der Schüler:innen hinsichtlich des Zugangs zu und Verständnisses von eigengestalterischer Musikproduktion niederschlägt und welche didaktischen Konsequenzen sich daraus für den Klassenunterricht ableiten liessen.

Nachstehend sind Charakteristika von produktionsorientierten Aktivitäten und die mit ihnen konnotierten musikpädagogischen Werte zusammengefasst. Diese Charakteristika sind leitend für die Generierung der Unterrichtsreihen, den konkreten Lernsettings, wie sie in Kapitel 5.1 vorliegen.

- Prozessorientierte Gestaltungssequenzen ermöglichen einen erlebnisorientierten, handlungsorientierten Zugang zu musikalischen Erfahrungen. Experimentieren hat einen grossen Stellenwert.
- Prozessorientierte Gestaltungssequenzen ermöglichen eigenschöpferisches Schaffen und das Erleben von Autorenschaft.
- Der musikalische Prozess ist ebenso bedeutend wie das musikalische Produkt.
- Gestaltungsprozesse fördern die Konzentration und die musikalische Interaktion.
- Sie schulen die Wahrnehmung und das Hören.
- Sie sensibilisieren für Klänge und Wirkungen von Musik (z. B. Erfahrung von Dynamik).
- Sie fördern das musikalische Vorstellungsvermögen und die Klangvorstellung von Instrumenten.
- Sie fördern die Entwicklung eines Gespürs für dramaturgische Verläufe.
- Sie eignen sich für das Gespräch (z. B. über die Qualität von Darbietungen).
- Sie trainieren die Auftrittskompetenz in verschiedenen Darstellungsformen.

Erfindungsübungen und Improvisationen – von Gestaltungsprozessen ganz zu schweigen – sind im schulischen Musikunterricht auf der Primarstufe des zweiten Zyklus eine

Ausnahme – obwohl ihr musikpädagogischer Wert unbestritten ist und die didaktischen Möglichkeiten (verschiedene Sozialformen, vielfältige Aufgabenstellungen, Passung an individuelle Fähigkeiten und Bedürfnisse) viele Lernwege eröffnen. In diesem Sinne ist es ein Anliegen dieser Forschungsarbeit, die fachdidaktischen Grundlagen zu schaffen, um diesen Bereich, das musikalische Gestalten mit Kindern des 2. Zyklus, in die Lehre der pädagogischen Hochschulen aufzunehmen. Dies umso mehr, als der Musikunterricht auf dieser Stufe, anders als im 1. und 3. Zyklus, wo oft eine ausgebildete Musiklehrperson eine Schulklasse unterrichtet, ausschliesslich der Klassenlehrperson obliegt (vgl. Kap. 1).

3 Professionalisierung von Lehrkräften begleiten

Klassenlehrpersonen erlernen das Anleiten und Begleiten musikalischer Gestaltungsprozesse vornehmlich durch Erfahrung in der Praxis. Eine theoretische Vorwegnahme unterrichtlicher Situationen und Problemstellungen in teilweise schülerbestimmten Lernprozessen ist nur ansatzweise möglich – zu vielfältig gestalten sich die Interaktionen der beteiligten Akteure und Akteurinnen. Erfahrungslernen ist für den Lehrberuf generell konstitutiv, für das Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse jedoch im Besonderen, aus zwei Gründen: 1) es liegen nur wenige primarstufenspezifische Lehrmittel mit didaktisch aufbereitetem Unterrichtsmaterial zum Themenkomplex Musik-Erfinden/-Gestalten vor. Lehrer:innen müssen eigene Lernarrangements in der Praxis erst entwickeln und ausprobieren. 2) Klassenlehrpersonen haben i. d. R. wenig eigene Erfahrungen im improvisatorischen Umgang mit Musik und müssen das Anleiten eigengestalteter Musikproduktion ebenfalls erst ausprobieren. Diese Voraussetzungen prägen sowohl den Professionalisierungsgegenstand (Kap. 3.1) wie auch die Zusammenarbeit zwischen Forscher und Lehrer:innen (Kap. 3.3). Beide lassen sich auf einen gemeinsamen Entwicklungsprozess ein (Buchborn und Malmberg 2014; Reinmann 2018), in dessen Verlauf sich ein vielfältiger Austausch ergibt, namentlich bei der Auswertung und Planung der Unterrichtslektionen.

Das Projekt erhält durch diese Zusammenarbeit für die Lehrpersonen einen fortbildnerischen Aspekt, zumal das unterrichtliche Handeln der Lehrpersonen selbst Gegenstand von Untersuchung und Entwicklung ist. Aus der Perspektive der Lehrperson wird damit der Forschungsgegenstand, der Kompetenzerwerb beim Unterrichten musikalischer Gestaltungsprozesse, gleichsam zum Fortbildungsgegenstand.²⁵

Dieses Kapitel verbindet überfachliche Professionalisierungsmodelle mit Didaktik orientierten Fortbildungsformaten, um den fachgegenstandsspezifischen Kompetenzerwerb voranzutreiben und zu untersuchen. Damit soll 1) die professionstheoretische Grundlage für die Bestimmung des Professionalisierungsgegenstandes geschaffen sowie 2) die Funktionen von Forscher und Untersuchungsteilnehmenden im Rahmen der Wissenschaft-Praxis-Kooperation (vgl. Kap. 5.2) geklärt werden.

25 Plomp (2010, 22) erwähnt den Fortbildungsaspekt der Praktiker:innen in DBR-Forschungs- und Entwicklungsprozessen: «the participation of practitioners should also be seen as an important form of professional development. An extra spin-off may be that practitioners will develop an awareness of how research may contribute to improving their professional context.»

In einem ersten Schritt werden Professionalisierungsmodelle vorgestellt und deren jeweilige Sichtweise auf Bedingungen und Inhalte von Kompetenzerwerb erläutert. Im zweiten Schritt werden auf Grundlage der Ansätze «fachdidaktischer Entwicklungsfor-schung» (Prediger) und «Fachunterrichtscoaching» (Staub) Merkmale praxisbezogener Fortbildungsformate vertieft. Dabei rücken zwei Themenbereiche in den Vordergrund, die im Hinblick auf den Designprozess vorliegender DBR diskutiert werden: erstens das Ver-hältnis von Theorie- und Praxisbezügen während der Designprozesse und zweitens das Aufgaben- und Rollenverhältnis zwischen Forscher und Klassenlehrkräften.²⁶

3.1 Professionalisierungsmodelle – vom Dreieck zum Tetraeder

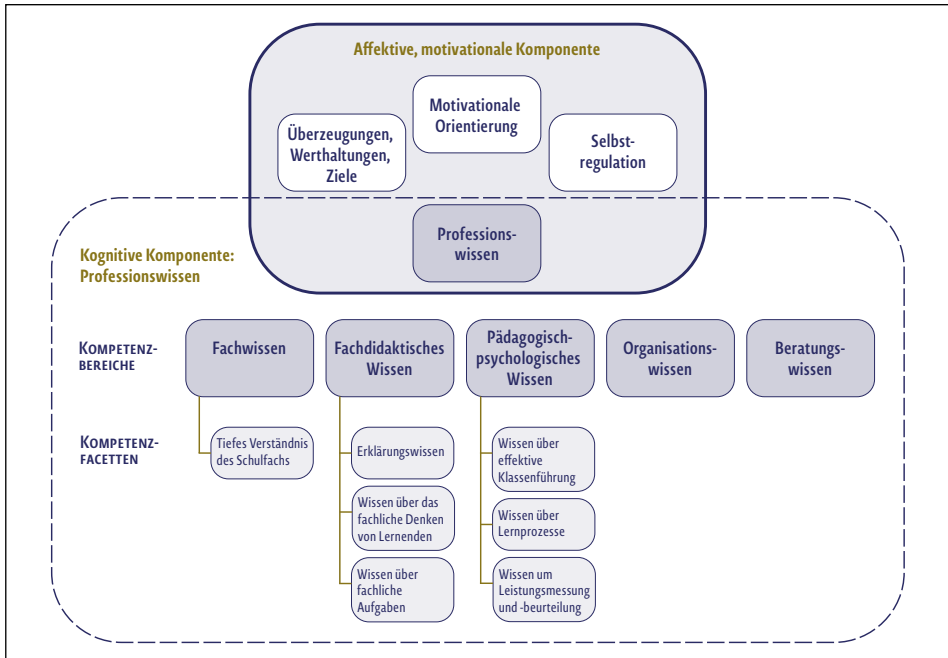
Im aktuellen Diskurs von Professionalisierung dominieren drei bildungswissenschaftliche Ansätze, welche kontextbezogene und subjektbezogene Merkmale von Professionalität unterschiedlich akzentuieren und kombinieren: strukturtheoretische, kompetenzorien-tierte und berufsbiografische Ansätze (Cramer 2019a, 401 f.). Da es in dieser Studie um den Kompetenzerwerb beim Unterrichten musikalischer Gestaltungssequenzen geht, ist es naheliegend, die Kompetenzentwicklung zu fokussieren und rahmende oder biogra-phische Bedingungen nur am Rande zu berücksichtigen, etwa hinsichtlich der musikbio-graphischen Provenienz der Beteiligten.

Der kompetenztheoretische Ansatz von Baumert und Kunter (2006), siehe Abbildung unten, bildet zentrale Kompetenzen und Dispositionen ab, die Lehrpersonen zur erfolgrei-chen Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben mitbringen müssen. Handlungskompetenz wird einerseits bestimmt durch Personenmerkmale (Fähigkeiten und Dispositionen) und andererseits durch Expertise der Lehrkraft (unterrichtrelevantes Wissen und Können). Mit Blick auf die fachspezifisch-gegenstandorientierte Anwendung des Modells von Baumert und Kunter interessieren die *Wissensfacetten*, welche gleichsam «von unten», empirisch erfassend, den Ort für die Entwicklung der im Modell benannten Wissensbereiche und Dispositionen bilden. Wissensfacetten für den Bereich (musik-)«pädagogisches Wissen» wären bspw. Kenntnisse über die Entwicklung der Kinderstimme, für den Bereich «Fach-wissen» Kenntnisse zur Klangerzeugung verschiedener Instrumente, für den Bereich «fachdidaktisches Wissen» Kenntnisse zur Liedeführung.

Nicht erfasst ist im Modell die Schüler:innenseite und damit der für die Entwicklung der Handlungskompetenz zentrale Bereich der Kommunikation und Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen.

26 Das Format von *Design-Based Research* zeichnet sich auch dadurch aus, dass während eines Teils des Forschungs-prozesses die Praxis «Gegenstand von Veränderung und Verbesserung durch den Forschenden» (Euler 2014b, 23) wird, um Innovationen im Bildungsbereich anzustreben (Reinmann 2018, 9). Vgl. Kap. 4.1.6.

Abbildung 2 Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen, Baumert und Kunter 2006



Das Modell von Baumert und Kunter bietet zwar eine Zusammenschau personaler und fachlicher Faktoren, die «Professionswissen» ausmachen. Es thematisiert aber nicht den *Erwerb* von Professionswissen und damit auch nicht die Professionalisierung von Lehrkräften.

Die Modelle lehrberuflicher Professionalisierung (s. u.) von Dreyfus und Dreyfus (1987) und Keller-Schneider (2010) hingegen fassen Kompetenzerweiterung (Dreyfus und Dreyfus) bzw. Kompetenzentwicklung (Keller-Schneider) als Prozesse in Phasen auf. Im fünfstufigen Novizen-Experten-Modell von Dreyfus und Dreyfus bilden *zu bewältigende Situationen* Entwicklungsfelder, in denen regelgeleitetes Wissen aus *isolierten Teilbereichen* (Noviz:in) zu einem ganzheitlichem, auch *intuitiven*, Handeln führt (Expert:in). Intuitives Handeln im Sinne einer ebenso routinierten wie spontanen Interaktionsweise zwischen Lehrenden und Lernenden wird gerade mit Blick auf offene Lehrformen im Allgemeinen und der Durchführung von musikalischen Gestaltungsprozessen im Speziellen bedeutend (vgl. Kap. 9.3). Eine Lehrperson *verdichtet* aber nicht nur ihr Können und ihr Wissen in den *zu bewältigenden Situationen*. Darüber hinaus verändern sich auch ihre pädagogische Haltung und ihre Selbstwirksamkeitserwartungen (für Musik: Hammel 2011; Schellberg 2016). Diese personalen Aspekte von Kompetenzerweiterung werden in der vorliegenden Studie fachgegenstandsspezifisch, hinsichtlich des Aufbaus von Anleitungskompetenzen in Gestaltungssequenzen, diskutiert (vgl. Kap. 7.5 und 9.2).

Abbildung 3 «Fünfstufiges Experten-Novizenmodell nach Dreyfus und Dreyfus», 1987

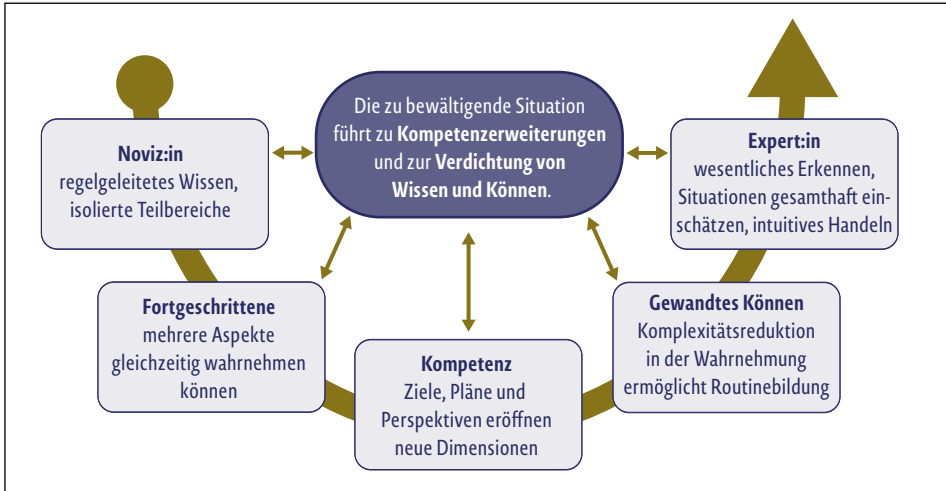
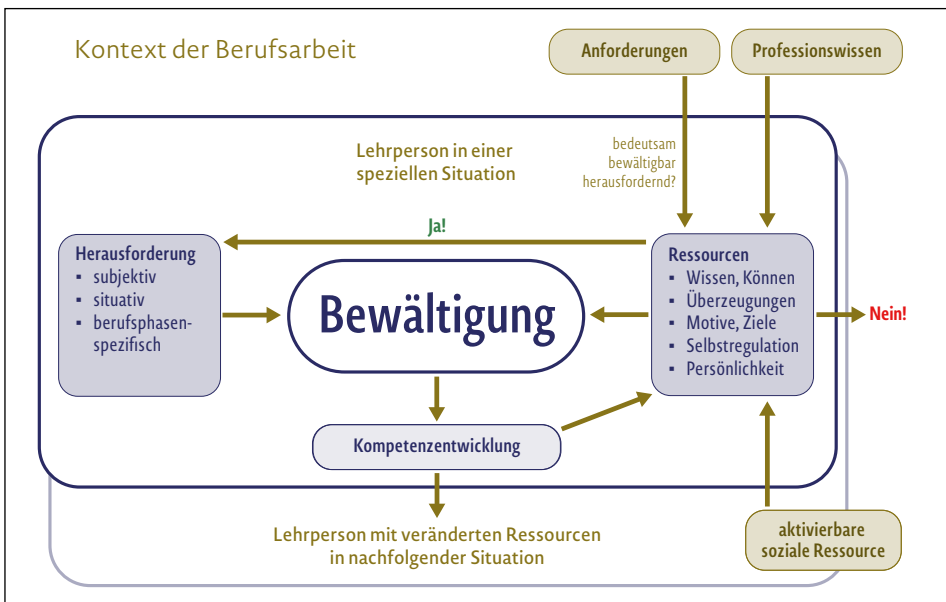


Abbildung 4 «Rahmenmodell der Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung», Keller-Schneider 2010



Wie Dreyfus und Dreyfus unterscheidet auch Keller-Schneider eine Berufseinstiegsphase und eine Phase nach dem Einstieg, wobei für Kompetenzentwicklung als Entwicklungsaufgabe die *Bewältigung* (u. a. *situativ wahrgenommener Herausforderungen*) im Zentrum steht (s. u.). Dazu braucht es sowohl Professionswissen als auch *individuelle Ressourcen*. Für das Anleiten und Begleiten musikalischer Gestaltungsprozessen erweisen sich die explizite Nennung von Copingstrategien (bez. Umgang mit dilemmatischen Unterrichtssituationen) und Selbstwirksamkeit (bez. Wahrnehmung diverser Lehrerrollen) als bedeutsam (vgl. Kap. 7.3).

In beiden oben abgebildeten Modellen bildet Erfahrungslernen im Sinne von Bewältigung von Situationen (Dreyfus und Dreyfus) und Herausforderungen (Keller-Schneider) Dreh- und Angelpunkt für den Kompetenzerwerb von Lehrkräften.

Die drei Modelle nehmen verschiedene Facetten von Lehrer:innen-Profession in den Blick, die für die vorliegende Arbeit zentrale Aspekte enthalten: Während das Modell von Baumert und Kunter Professionswissen mit Blick auf Handlungskompetenz fokussiert, beschreibt das Modell von Dreyfus und Dreyfus Professionalisierung als Erweiterung von Kompetenzen (Verdichtung von Können und Wissen). Das Modell von Keller-Schneider betont hingegen die individuelle Entwicklung von Lehrpersonen unter Berücksichtigung individueller und sozialer Ressourcen.²⁷

Diese Zugänge und Perspektiven auf Professionsentwicklung werden für die Untersuchung der Fragestellung dieser Arbeit – wie berufseinstiegende Lehrkräfte ihre fachdidaktischen und kommunikativen Kompetenzen bei der Durchführung musikalischer Gestaltungssequenzen entwickeln – im Sinne folgender Arbeitsdefinition von Professionalisierung aufgenommen: Kompetenzentwicklung von Lehrenden ist ein individueller und fachlicher Entwicklungsprozess, der sich in der Interaktion mit den am Unterrichtsgeschehen Beteiligten und durch situativ gewonnene Erfahrungen vollzieht. Die durch Reflexion von Erfahrungen gewonnenen Erkenntnisse gilt es für künftige Unterrichtskonzeptionen *und* für die persönliche Entwicklung zu nutzen.

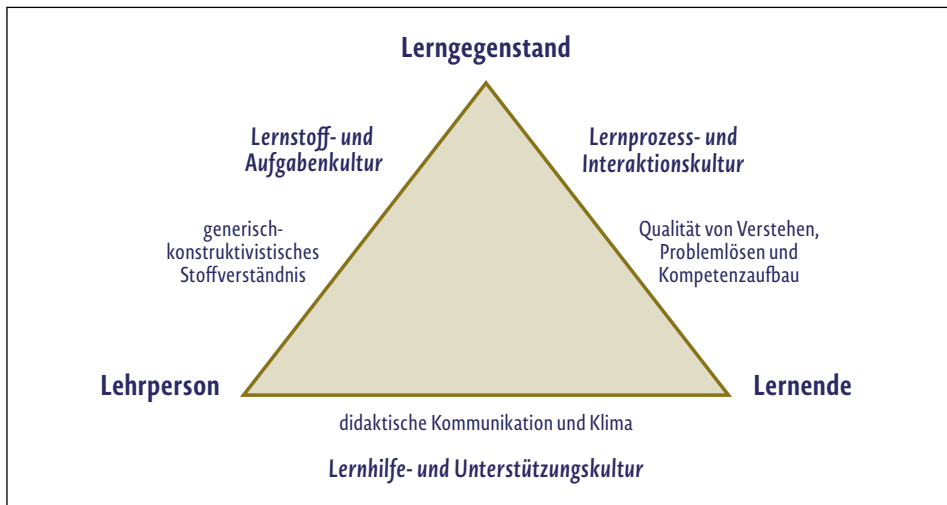
Die kontextuelle Gebundenheit des Lehrer:innen-Handelns erfordert nun die Weitung des Blicks von der Persönlichkeit der Lehrenden hin zu fachlichen und didaktischen Fragestellungen.

Nach Halbheer und Reusser (2009, 466) «zeigt sich Professionalität von Lehrpersonen im Wesentlichen darin, inwieweit diese in der Lage sind, durch die Gestaltung von Lernumgebungen Bedingungen für vollständige und nachhaltige fachliche und überfachliche Lernprozesse zu schaffen». Hintergrund für die Gestaltung von Lernumgebungen bildet das *didaktische Dreieck* mit den Polen Lehrperson, Lernende und fachlicher Inhalt. Die pädagogische Arbeit verläuft entlang der Dreieckskanten, welchen ihrerseits «Qualitätskulturen» (ebd.) zugeordnet werden können:

27 Auf die hier besprochenen Modelle von Baumert und Kunter (2006), Dreyfus und Dreyfus (1987) und Keller-Schneider (2010) wird in vielen erziehungswissenschaftlichen Publikationen zur Kompetenzdiskussion Bezug genommen (z. B. Košinár 2014), darunter auch in Leitbildern und Curriculae von Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen.

1. Die Kante «Lehrperson – Lerngegenstand» bezeichnet die «Aufgaben- und Lehrstoffkultur», welche ein genetisch-konstruktivistisches Stoffverständnis an der Qualität der Aufgaben misst.
2. Die Kante «Lerngegenstand – Lernende» bezeichnet die Lehr-Lern-Kultur, welche die Qualität der Lernprozesse daran bemisst, inwiefern im Unterricht Verstehen, Problemlösen und Kompetenzaufbau ermöglicht werden.
3. Die Kante «Lehrperson – Lernende» bezeichnet die Interaktions- und Beziehungskultur, welche über eine didaktische Kommunikation und ein angenehmes Klassenklima lernförderlich und unterstützend wirkt.

Abbildung 5 «Artikulation einer konstruktivistischen Unterrichtskultur», Reusser 2006, 162



Diese «Qualitätskulturen», die hier fachunabhängig formuliert sind, lassen sich für das Anleiten und Begleiten musikalischer Gestaltungssequenzen exemplifizieren. Das kann hier allerdings nur kurz angedeutet werden, es wird in Kap. 7.3 näher ausgeführt.

Zu 1) Ein genetisch-konstruktivistisches Stoffverständnis ist für das Erfinden und Gestalten von Musik Voraussetzung, denn eigenschöpferische und improvisatorische Aktivitäten sind prinzipiell ergebnisoffen und entwickeln sich in der gemeinsamen musikalischen Praxis. Dabei ermöglichen qualitativ wertvolle Aufgabenstellungen das Einsteigen in gestalterische Prozesse, sie geben Impulse und aktivieren die Arbeiten der Schüler:innen (vgl. Kap. 5.1.2).

Zu 2) Das Verstehen musikalischer Wirkungen und Funktionsweisen (z. B. durch das Ausprobieren musikalischer Ausdrucksmöglichkeiten) und das Problemlösen im musika-

lischen Zusammenspiel sind Lernprozesse, deren langfristige Anlage einen nachhaltigen Kompetenzaufbau ermöglichen.

Zu 3) Die Förderung gestalterischer Lernprozesse erfordert eine Interaktionskultur, die mit gezielten Lernanlässen eigenständiges musikalisches Ausprobieren, Erfinden und Gestalten anregt. Beziehungskultur impliziert hier u. a. eine Haltung der Lehrperson, die sich durch prinzipielle Offenheit gegenüber Schüleräußerungen auszeichnet und die Übernahme von Eigenverantwortlichkeit durch die Schülerinnen und Schüler fördert. Diese «Qualitätskulturen» und die damit verbundenen fachdidaktischen und pädagogischen Überlegungen und Verhaltensweisen verdichten sich sozusagen in den Lernumgebungen und in den unterrichtlichen Arrangements (vgl. Kap. 5.1). In Bezug auf die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte kann die Konzeption von Lernumgebungen, hier das (Re-)Design von Anleitungsstrategien, wiederum Ausgangspunkt für Professionalisierungsschritte sein.

Fachbezogene unterrichtliche Arrangements bilden die Grundlage für das «Drei-Tetraeder-Modell zur Professionalisierungsforschung» von Prediger et al. (2017, 159–177), das im Folgenden erläutert und für vorliegende Untersuchung adaptiert wird. Das Drei-Tetraeder-Modell (Abb. 7) öffnet den Blick in einer lerngegenstandsbezogenen und lernprozessfokussierenden Perspektive: Zum klassischen didaktischen Dreieck kommt hier noch eine vierte Ecke, «Materialien & Medien», hinzu. Dadurch entsteht aus dem Dreieck ein Tetraeder mit Seitenflächen, der die Akteure der Lehr-Lern-Prozesse, den fachlichen Gegenstand sowie die Lehrmittel und Medien zu einem Strukturmodell erweitert.²⁸

Wie unten abgebildet (Abb. 6), bildet der gesamte Tetraeder der Unterrichtsebene den Fortbildungsgegenstand (FG) auf der Fortbildungsebene. Das heisst, das gesamte Geschehen auf der Unterrichtsebene ist Inhalt der Professionalisierung.

Die Ecke der «Materialien & Medien» auf der *Unterrichtsebene* entspricht in vorliegender Studie den vom Forscher konzipierten Unterrichtsreihen zu den Gestaltungsprozessen, die von den Lehrenden modifiziert und appliziert werden. Auf der *Fortbildungsebene* entsprechen die «Materialien & Medien» (Fortbildungsmaterialien FM) den Reflexionsinstrumenten, die in den Entwicklungsprozessen eingesetzt werden (Planung und Auswertung der Lektionen; Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns; vgl. Kap. 6.2.1). *Fortbildungsgegenstände* sind hier beispielsweise die Aufgabenkonstruktion, die Diagnose von Potenzialen oder die Förderstrategien in Spielphasen, insgesamt also das fachlich-fachdidaktisch-pädagogische Handeln und Kommunizieren der Lehrenden (Kante FG – LuL). Die Lernwege der Lehrenden, die diese im Entwicklungsprozess gehen, bilden als Ganzes den Untersuchungsgegenstand der Studie. Für den DBR-Prozess bedeutet das: Die jeweiligen Erkenntnisse über die Lernwege (Fläche LuL – FG – FM), die in einem Design-

28 Cramer (2019b, 288), mit Bezug auf Prediger und Link, 2012: «Hier kann etwa die sich etablierende fachdidaktische Entwicklungsforschung zumindest im Ansatz verortet werden, die fachdidaktische Forschung mit bildungswissenschaftlicher Lehr-Lern-Forschung verbindet.»

Abbildung 6 «Erweiterung von der Unterrichtsebene zur Fortbildungsebene: Lerngegenstand der Fortbildungsebene ist der gesamte Tetraeder der Unterrichtsebene», Prediger et al. 2017

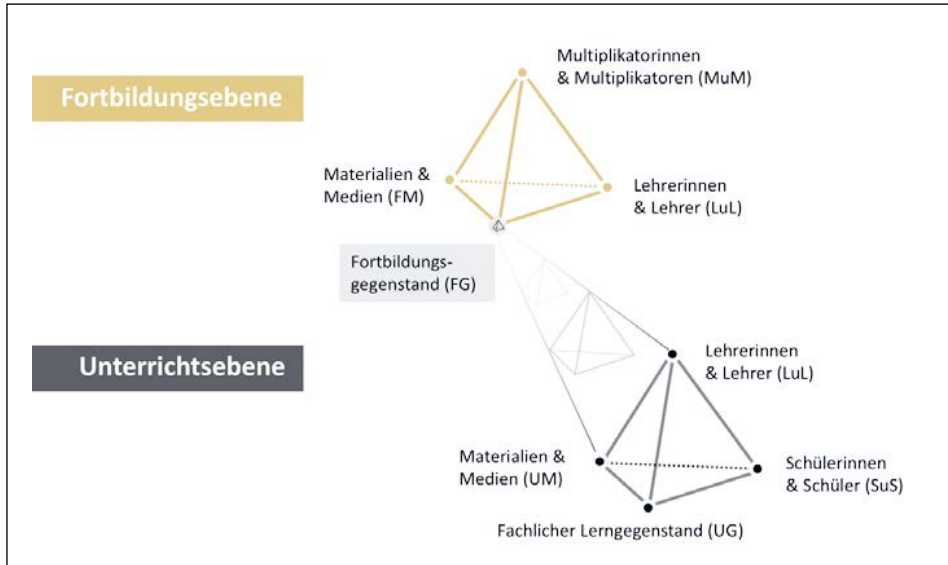
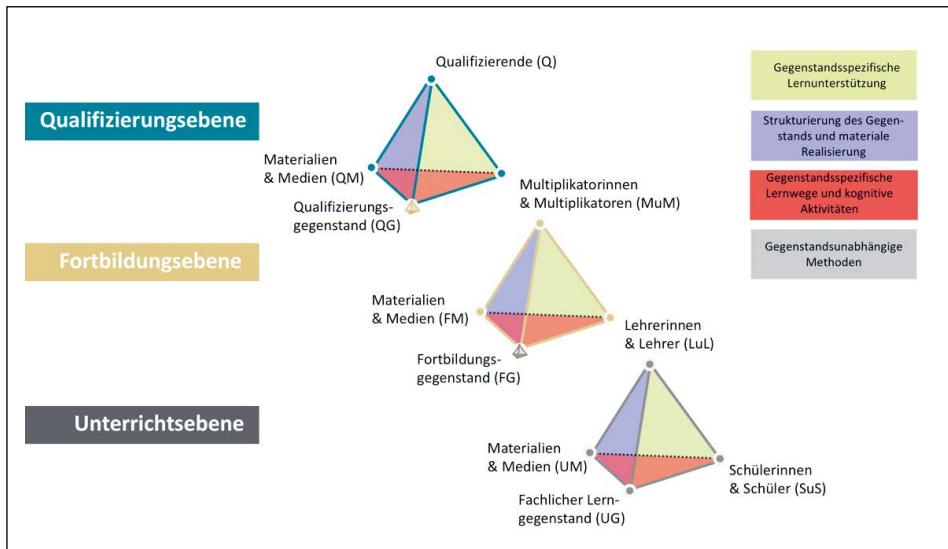


Abbildung 7 «Drei-Tetraeder-Modell der gegenstandsbezogenen Professionalisierungsforschung», Prediger et al. 2017



zyklus gewonnen werden, fließen in die Re-Strukturierung des Fortbildungsgegenstands für den nächsten Zyklus ein (s. Kap. 4.2 und 6.2).

Die Seitenflächen der Tetraeder thematisieren die Bezüge und Handlungen zwischen den Akteuren, hier zwischen Lehrpersonen und Multiplikatoren (= Forscher, vgl. Kap. 3.3) auf der Fortbildungsebene, und sind daher sowohl relevant für die Unterrichtsplanung und -gestaltung wie auch für die Entwicklung von Unterrichtsprozessen (Prediger et al. 2017, 160).²⁹

Prediger et al. (2017, 18) stellen bei der Erläuterung des Tetraeder-Modells leitende Fragen zur Konstituierung des Fortbildungsgegenstandes (s. u. Tab. 4). Sie richten sich an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und greifen die Themenfelder Lernunterstützung, Strukturierung des Lerngegenstands, Anleitung zu Reflexionsprozessen und Möglichkeiten zur Gestaltung von Fortbildungen auf. Dadurch geben sie Hinweise für die Konzeption und Durchführung von Fortbildungen. Diese Fragen werden hier aufgenommen und auf den vorliegenden Fortbildungsgegenstand (d.h. den Kompetenzerwerb der Lehrenden beim Unterrichten musikalischer Gestaltungsprozesse) bezogen. Die nach den Pfeilen (→) notierten Anmerkungen benennen die Interventionen des Forschers, welche im Rahmen dieser DBR-Studie stattfinden.

Tabelle 4 Fortbildungsgegenstände auf der Fortbildungsebene gemäss dem Tetraeder-Modell von Prediger et al. (2017, 18), erweitert durch Verfasser der Studie³⁰

<p>Gegenstandsspezifische Lernunterstützung (rechte Seitenfläche) Welche gegenstandsspezifische Lernunterstützung können die fortbildenden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren geben, damit sich die fortgebildeten Lehrerinnen und Lehrer dem Fortbildungsgegenstand nähern können? → Multiplikator (= Forscher) unterstützt durch Reflexionsimpulse zu spezifischen Aspekten bei der Anleitung musikalischer Gestaltungsprozesse (z. B. Moderationstechniken, Kommunikationsstrategien).</p>
<p>Strukturierung des Gegenstands sowie materiale und mediale Realisierung (linke Seitenfläche) Was macht den Fortbildungsgegenstand (z. B. Diagnose zur Algebra oder Umgang mit Heterogenität) im Kern aus, wie lässt er sich in Sinnzusammenhängen strukturieren und wie kann er mit Materialien und Medien aufbereitet werden? → Multiplikator:innen unterstützen fachlich mit Unterrichtsmaterialien und fachdidaktisch durch Fachunterrichtscoaching (s. u.).</p>
<p>Gegenstandsspezifische Lernwege und kognitive Aktivitäten (untere Seitenfläche) Welche gegenstandsspezifischen kognitiven Aktivitäten (z. B. Reflexionsprozesse oder Analysen) und Lernprozesse lassen sich durch geeignete Materialien und Medien sowie Lernunterstützung anstoßen und fördern? → Multiplikator:innen regen Reflexionsprozesse zu unterrichtlichem Handeln an. → Multiplikator:innen regen Reflexionsprozesse zu Lehrerpersönlichkeit und zu (musik)pädagogischem Verhalten an.</p>
<p>Gegenstandsunabhängige Methoden (hintere Seitenfläche) Welche erwachsenenpädagogischen und forschungsmethodischen Möglichkeiten zur gegenstandsunabhängigen Gestaltung der Fortbildung sind geeignet? → Multiplikator strukturiert die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Forschendem im Rahmen der DBR-Studie.</p>

29 Die «Qualitätskulturen» (Halbheer und Reusser 2009, 466) lassen sich im Tetraeder verorten: die blaue Fläche symbolisiert die Ziel- und Lehrstoffkultur, die rote Fläche die Lehr-Lern-Kultur und die grüne und graue Fläche die Interaktions- und Beziehungskultur.

30 Die von Prediger et al. formulierten Fragen erläutern die Seitenflächen des Fortbildungstetraeders. Die Kommentare vom Forscher (→) applizieren die Fragen auf den vorliegenden Forschungsgegenstand.

Der Blick der Multiplikator:innen richtet sich im Tetraeder der Fortbildungsebene auf die rote Fläche «Gegenstandsspezifische Lernwege und kognitive Aktivitäten». Das heisst, die Lernwege der Lehrenden werden als Zusammenspiel von Materialien und Medien (FM), Fortbildungsgegenstand (FG) und den Lehrenden (LuL) selber betrachtet und untersucht. Damit erscheint das Drei-Tetraeder-Modell als geeignetes Modell zur Entwicklung praxisbezogener Professionalisierungsangebote: Einerseits, weil es einen umfassenden Blick auf Unterricht bietet und andererseits, weil es Wissen, Überzeugungen und Unterrichtshandeln der Lehrkräfte als Lernprozess auffasst, der fachlich-gegenstandsbezogen ansetzt.³¹ Das Modell wird dadurch zu einem Instrument, das flexibel auf die Komplexität des realen Unterrichtsgeschehens zu reagieren vermag und gleichzeitig den Fokus auf den Professionalisierungsgegenstand (und damit auf die Forschungsfrage) aufrechterhält.

Die weiter oben aufgeführte Arbeitsdefinition von Professionalisierung, die aufgrund der Professionalisierungsmodelle von Baumert und Kunter, Dreyfus und Dreyfus sowie Keller-Schneider gemacht wurde, gilt es nun unter Berücksichtigung des Drei-Tetraeder-Modells von Prediger et al. zu ergänzen: Kompetenzentwicklung von Lehrenden ist ein individueller und fachlicher Entwicklungsprozess, der sich in der Interaktion mit den am Unterrichtsgeschehen Beteiligten und durch situativ gewonnene Erfahrungen vollzieht. Dieser Lernprozess kann durch Fortbildende angeleitet werden, indem diese gegenstandsspezifisch unterstützen und gegenstandsbezogene Aspekte des Lehrens und Lernens thematisieren.

3.2 Coaching – Rollenverständnis und Beratungskompetenzen

Wenn bis jetzt im Kontext von Professionalisierungsmodellen der Blick auf die Lehrkraft gerichtet war, so müssen nun auch die Aufgaben und Funktionen von Fortbildenden diskutiert werden. Dies geschieht im vorliegenden Zusammenhang mit Blick auf die Rolle und Aufgaben des Forschers in den Entwicklungsprozessen, in denen der Forscher mittels Interventionen (Kap. 5) das unterrichtliche Handeln der Lehrer:innen mitprägt. Durch die Expertise des Forschers einerseits und durch die Professionalisierungsabsicht andererseits, enthält die Zusammenarbeit zwischen Forscher und Lehrkräften Analogien zu einem Coaching. Folgende Ausführungen dienen der Rollenklärung der Akteure mit Fokus auf die forscherseitigen Aufgaben und Tätigkeiten im Feld.³²

31 Prediger und Rösike 2019, 147: «Eine forschungsbasierte Qualitätsentwicklung muss nicht nur allgemeine Erkenntnisse zu fortbildungsmethodischen Gestaltungsprinzipien berücksichtigen und die Ergebnisse der Forschung auf Unterrichtsebene einspeisen, sondern auch gegenstandsbezogene Professionalisierungsprozesse der Lehrkräfte in den Blick nehmen.»

32 Die Klärung von Aufgaben und Funktion von Unterrichtscoaching sind in vorliegendem Zusammenhang deshalb erforderlich, weil die Rolle des Forschers, im Rahmen der Wissenschaft-Praxis-Kooperation, Aspekte von Coaching aufweist, ist doch das Anstossen (durch den Forscher) des Kompetenzerwerbs (der Lernenden) genuiner Bestandteil dieses DBR-Projekts (vgl. dazu die leitende Forschungsfrage in Kap. 4.2, die «Forscherrolle und Praktikerrolle in DBR» in Kap. 4.1.5, die Interventionen mittels Reflexionsimpulsen zum Lehrer:innen-Handeln in Kap. 4.2 sowie die Reflexion variabler Forscherrollen in Interventionen in Kap. 8.4). Zur Rollendiffusion Forschender in DBR-Projekten vgl. auch Heiden 2018, 163; Buchborn et al. 2022, 119; Aigner 2022, 69–88.

Zunächst gilt es, die Tätigkeiten eines *Unterrichtskoachs* zu benennen (vgl. *Fachunterrichtscoaching* in Kap. 3.3), um anschliessend dessen spezifische Kompetenzen für die Zusammenarbeit mit Coachees im unterrichtlichen Zusammenhang zu erörtern.

Unterrichtskoachs begleiten Coachees in deren Lernprozess. Coachs beraten, intervenieren, regen an, betreuen, evaluieren. Sie hören zu und fragen nach, sie beobachten und dokumentieren. Sie geben Rückmeldungen und suchen das Gespräch (vgl. Thomann 2019, Kap. VI). Durch eben diesen Kommunikationsprozess fördern sie Lernen und Entwicklung. Thomann definiert Fachberatung als eine «Mischung von Zurverfügungstellung von Expertise und (prozess-)beraterischen Elementen» (ebd., 349), in denen die Beraternen zurückhaltend moderieren. Beratung wird als ko-konstruktiver Prozess angesehen, der über die Bereitstellung von Fachexpertise hinausgeht und in dem der Unterrichtskoach von den Coachees selbstgesteuerte Lernprozesse begleitet.

An dieser Stelle sei auf eine Untersuchung «zur Lehrerrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht» von Godau (2016) verwiesen, in der er vier Rollen differenziert: die der Leiter:in, Mentor:in, Berater:in und Auftraggeber:in. Die Rollen unterscheiden sich durch ihre zeitliche Präsenz in den Lerngruppen und im Grad der Interventionen. Während die Leiter:innen durchwegs präsent sind, verlassen die Auftraggeber:innen nach der Auftragserteilung die Schüler:innen-Gruppe, die Mentor:innen und Berater:innen sind zeitweise anwesend und begleiten aus Distanz (Mentor:innen) oder nach Anfrage (Berater:innen) seitens der Schüler:innen. Die Interventionen der Lehrenden werden nun nicht aus didaktischer Perspektive beschrieben, sondern vom Verhalten und den Erwartungen der Schüler:innen an die Lehrperson hergedacht. Während die Leiter:innen den routinierten Erwartungen einer das Geschehen in allen Belangen bestimmenden Lehrperson entsprechen, anerkennen die Schüler:innen bei den Mentor:innen die Erfahrung und erwarten Hilfestellungen. Von den Berater:innen erwarten sie nach der Beratung wieder alleine arbeiten zu können und bei den Auftraggeber:innen ist die Erwartung der Gruppe, in einem «vertrauensvollen Rahmen Probleme selbst bewältigen zu können» (ebd., 167). Godau sieht in einer distanzierten Verhaltensweise der Lehrperson eine Möglichkeit zur Förderung eigenständigen Lernens. Obwohl die Untersuchung Godaus die Lehrendenrolle bezüglich der Interaktion mit Schüler:innen fokussiert, können einige Überlegungen daraus für die Bestimmung des Verhältnisses zwischen Coach und Coachee nutzbar gemacht und damit auf die Ebene der Lehrerfortbildung transformiert werden.

Aus den Ausführungen Godaus ergibt sich, erstens: Voraussetzung einer jeden pädagogischen Zusammenarbeit ist gegenseitiges Vertrauen, denn Vertrauen ermöglicht die für das selbständige Lernen erforderliche Distanz. Zweitens: Der Coach formuliert seine Interventionen nicht nur aus fachdidaktischen Überlegungen oder aufgrund der Bedürfnisse der Coachees, er erwägt ebenso deren Erwartungen, welche für einen gemeinsamen Entwicklungsprozess bedeutsam sind. Drittens: Die Gestaltung des Verhältnisses zwischen Coach und Lehrperson variiert je nach «Interventionsgrad» des Coachs: von vorwiegend beobachtend bis selber am Unterricht aktiv teilnehmend. In jedem Fall leitet der Coach die Reflexion über den Unterricht an. Das zentrale Instrument der Coachs im Reflexions-

prozess bildet das *effektive und konstruktive Feedback* (Kreis und Staub 2017, 20). Thurlings (2013, 12) nennt dazu folgende Merkmale:

Effektives und konstruktives Feedback

- ist zielorientiert,
- bezieht sich auf spezifische Beobachtungen,
- ist detailliert,
- greift kritische Ereignisse auf,
- erfolgt wertschätzend und respektvoll,
- balanciert positive und kritische Kommentare,
- wird vorwiegend mittels offener und klärender Fragen geäußert,
- ist lösungsorientiert.

Im Fachunterrichtscoaching ist der Coach allerdings nicht nur Prozessberater, der Rückmeldungen gibt, sondern auch Inhaltsexperte. Dieser Umstand beeinflusst das Verhältnis zwischen Coach und Coachee. Umso mehr Aufmerksamkeit erfordern die Vereinbarung des Settings sowie die Kommunikationsweise unter den Beteiligten. Es fragt sich, welche spezifischen Kompetenzen Coachs für ihre Beratungen und Interventionen in der Kooperation mit Coachees benötigen.

Hertel et al. konstatieren in ihrer Untersuchung «Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften» Rollenkonflikte bei Lehrpersonen, die sich aus der Rollendiffusion ergeben. Sie sehen darin eine «besondere Herausforderung der Beratungstätigkeit von Lehrern» (Hertel et al. 2009, 117). Die Analysen ergaben fünf Kompetenzdimensionen, die das Konstrukt «Beratungskompetenz» bilden: Personale Ressourcen, Soziale Kooperationskompetenz, Berater-Skills und pädagogisches Wissen, Prozesskompetenz und Bewältigungskompetenz.

Abbildung 8 «Beratungskompetenzdimensionen», Hertel et al. 2009

Personale Ressourcen	Soziale Kooperationskompetenz	Berater-Skills u. pädagogisches Wissen	Prozesskompetenz	Bewältigungskompetenz
Persönlichkeits-eigenschaften Beratungserfahrung Reflexion	Vertrauen Empathie soziale Kompetenz Perspektivenübernahme	aktives Zuhören Zielorientierung Diagnostische Kompetenz Lernstrategie-wissen	Strategie-anpassung Steuerung des Beratungsprozesses	konstruktiver Umgang mit Kritik Meta-kommunikation

Das empirisch fundierte Modell von Hertel et al. formuliert «Beratungskompetenzdimensionen» für *Lehrkräfte*. Es kann jedoch für die Bestimmung von Beratungskompetenz für *Fortbildende* adaptiert werden (Hertel et al. 2009, 217). Die Möglichkeit einer teilweisen Parallelführung von Unterrichts- und Fortbildungsebene zeigt sich auch durch die Ähnlichkeiten Beratungskompetenzmodells von Hertel et al. mit den eingangs vorgestellten Professionalisierungsmodellen. Baumert und Kunter erwähnen in ihrem *Modell professioneller Handlungskompetenz* Beratungswissen als eigenständigen Wissensbereich. (Beratung wird somit abgegrenzt von Lehren im Sinne (fach-)didaktischer Vermittlung. Beratung findet in ausserunterrichtlichen Zusammenhängen, z. B. in Schülerabklärungen oder Elterngesprächen statt und ist deshalb ein relevanter Teil von Lehrerprofessionalität.) Die Modelle von Dreyfus und Dreyfus und Keller-Schneider betonen den Prozesscharakter vom Erfahrungs- und Kompetenzaufbau in konkreten zu «bewältigenden» Situationen. Weisen «zu bewältigende Situationen» auf die Praxisverankerung von Problemen und Problemlöseprozessen hin, so liegen die Fähigkeiten zur «Strategieanpassung» und zur «Steuerung des Beratungsprozesses» (s. o. Abb. 8) auf einer Metaebene, die sowohl für Lehrende (Unterrichtsebene) als auch für Beratende (Fortbildungsebene) zentraler Bestandteil professionellen Selbstverständnisses sind.

Die «Beratungskompetenzdimensionen» im Einzelnen:

Zu den «personalen Ressourcen» eines Coachs gehören Coaching-Erfahrungen in verschiedenen schulischen Kontexten, z.B. in der Mitarbeitenden-Beurteilungen als Schulpfleger, als Mentor:in in der Lehrerausbildung, als Fortbildner:in in Lehrer:innen-Fortbildungen. In jeder dieser Funktionen sind andere Kooperationsformen erforderlich («Soziale Kooperationskompetenz»). Coachs verfügen über pädagogisches und fachliches Wissen zu Lernprozessen («Prozesskompetenz»). Sie moderieren Entwicklungsprozesse individualisierend und empathisch, indem sie bspw. Interessen und Motive der Coachees berücksichtigen. Sie kommunizieren transparent und motivieren zu eigenständigen Lösungen, indem sie konstruktive, kontext- und subjektbezogene Verfahren und Ansätze («Bewältigungskompetenz») entwickeln. Sie intervenieren strukturiert und flexibel (Strategieanpassung) aufgrund diagnostischer Verfahren («Berater-Skills»).

Mit Blick auf vorliegende DBR-Studie ist «Prozesskompetenz» des Forschenden eine unabdingbare Voraussetzung für die flexible Handhabung des Untersuchungsdesigns und der individuell geprägten Zusammenarbeit mit den Lehrer:innen.

Die untenstehende Tabelle nennt, gestützt auf die Erkenntnisse von Hertel et al. zu Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften und Thomanns Ausführungen zu Lernberatungskompetenz, grundlegende Merkmale zur Kooperation von Coachs und Coachees:

Tabelle 5 Grundlegende Merkmale für die Kooperation zwischen Unterrichtscoach und Coachee**Grundlegende Merkmale für die Kooperation zwischen Unterrichtscoach und Coachee**

- Die Zusammenarbeit zwischen Unterrichtscoach und Coachee geschieht auf freiwilliger Basis.
- Gegenstand und Ziele des Coachings, hier die Erweiterung des Handlungsrepertoires der Coachees, sind definiert.
- Rollen, Aufgaben und Erwartungen beider Teile sind transparent.
- Die Beziehung zwischen Coach und Coachee ist kollegial und wenig hierarchisch.
- Die Formen der Zusammenarbeit sind bestimmt und können ggf. verändert werden.
- Der zeitliche Rahmen ist bekannt.
- Das Coaching ist prozess- und produktorientiert (strukturiertes Verfahren).
- Das Coaching ist individuell und adaptiv, insbesondere in Bezug auf Interventionen und Evaluation.

Die oben aufgeführten Merkmale für die Kooperation zwischen Unterrichtscoach und Coachee sind leitend für die Konzeption eines Fachunterrichtscoachings, wie es im Folgenden beschrieben wird. Coaching-Strategien sind überdies leitend für die Modellierung der Zusammenarbeit zwischen Forscher und Lehrer:innen in vorliegender DBR-Studie (vgl. Kap. 3.2).

3.3 Fortbildungsformate – Fachunterrichtscoaching

Nach der Erörterung von Professionalisierungsmodellen in der Lehrer:innen-Bildung einerseits und des Rollen- und Aufgabenverständnisses von Fortbildenden andererseits, werden im Folgenden Merkmale praxisbezogener Fortbildungsformate bestimmt und die Kooperation von Fortbildenden und Lehrenden besprochen. Damit soll eine erste Orientierung für die Konzeption der «Wissenschaft-Praxis-Kooperation» (Euler 2014a) in dieser Studie geschaffen werden.

Fasst man die Kernmerkmale obiger Professionalisierungsmodelle (3.1) zusammen, lässt sich sagen: Professionalisierung von Lehrkräften zielt auf die Erweiterung von Professionswissen, die Reflexion von Orientierungen und Einstellungen sowie die Entwicklung unterrichtlichen Handelns. *Wie können diese Ziele erreicht werden, bzw. wie können Fortbildungsformate das Was der Professionalisierungsgegenstände didaktisch umsetzen?* Ausgehend von diesen Fragen werden im nächsten Schritt Qualitätsmerkmale von Fortbildungen bestimmt, die die Lernprozesse der Lehrenden fokussieren.

Als Voraussetzung für die Entwicklung von Professionalität nennen Halbheer und Reusser (2009, 466) unter anderem Fortbildungsangebote, die personenbezogen und bedürfnisorientiert gestaltet sind, indem sie individualisieren, sich an fachlichen Inhalten orientieren, die Lernprozesse von Schüler:innen in den Fokus nehmen und einen sichtbaren praktischen Nutzen haben (Halbheer und Reusser 2009, 472 f.). Nach Heitzmann und Pauli (2015, 191) umfassen «professionelle Handlungsschemata jenes Wissen und Können, das für die Bearbeitung fachdidaktischer Probleme notwendig ist, zwingend aus mehreren Bezugswissenschaften stammt und über die reflexive Verarbeitung von Erfah-

«...erworben wird». Lipowsky und Rzejak (2012, 249 ff.) erwähnen, zusätzlich zur Erweiterung von Wissen und unterrichtlichem Handeln von Lehrpersonen, weitere Ebenen, an denen sich Fortbildungserfolg festmachen lässt: Erstens auf der Ebene der Motivation der Lehrperson, zweitens auf der Ebene der Unterrichtsqualität und drittens auf der Ebene der Beeinflussung der Schüler:innen (Leistungen, Motivation). Hirt und Mattern (2014, 82 f.) bestimmen als zentralen Fokus von Fortbildungen, «Lehrer als Lerner anzusprechen und zu erreichen mit dem Ziel der Professionalisierung des unterrichtlichen Lehrerhandelns». Dabei sei es angezeigt, «Phasen von Erfahrungslernen mit anschließender Reflexion und Transferüberlegung in den Unterrichtsalltag» einzuplanen. Unbewusste Handlungsrou-tinen sollen der «kommunikativen Reflexion» zugänglich gemacht werden, umso mehr, als Lehrpersonen im Unterricht oft unter Zeitdruck handelten (Kreis et al. 2008, 10). Holz-äpfel et al. (2018, 249) betonen dagegen die fachliche Verankerung und den prozeduralen Charakter von Fortbildungen und vertreten die zentrale These, «dass die Professionalisie-rung von Lehrpersonen und Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren umso besser gelingt, je konsequenter sie sich auf eine konkret durchgearbeitete Unterrichtskonzeption und auf vorliegende Unterrichtsmaterialien bezieht», und diese dann als Ausgangspunkt für die eigene Weiterentwicklung nutzt (Holzäpfel et al. 2018). Staub (2014, 39) konstatiert, dass insbesondere der Fokus auf Unterrichtsinhalte, Möglichkeiten zu praxisbezogenem Lernen (mit Rückmeldungen zum eigenen Unterricht) sowie die «Kohärenz der Lernaktivitäten insgesamt» bedeutend für Lernfortschritte sind. Lipowsky (2011, 14) weist auf die Balance von Anknüpfungspunkten und Neuem bei Fortbildungsmaßnahmen hin. Lernkräfte sind motivierter, «wenn am Vorwissen und an dem, was die Lehrpersonen mitbringen, an-geknüpft wird», gleichzeitig aber «neue Erkenntnisse und neue Handlungserfahrungen hinzukommen». Ebenfalls relevant ist, Situationen zu erleben, die zeigen, «dass ihr eige-nes Handeln Wirkung zeigt» (ebd.).

Für die Konzeption des Mentorings in dieser DBR-Studie resultieren daraus folgende Leit-prinzipien:

Der intendierte Kompetenzentwicklungsprozess setzt bei der fachdidaktischen Erarbei-tung des Fachgegenstandes an. Fokuse systematischer Reflexion von Fortbildnern und Lehrenden sind das Unterrichtsgeschehen, die fachdidaktische Planung und das unter-richtliche Handeln der Lehrperson. Fortbildner und Lehrende bestimmen in Absprache das Prozedere, wobei individuelle Voraussetzungen und Bedürfnisse im Vordergrund stehen. Dieses Vorgehen entspricht den nachstehenden Gütekriterien von Fortbildungsangeboten zur Professionalisierung von Lehrpersonen, wie sie in der pädagogischen Literatur an ver-schiedenen Orten erscheinen (z. B. Košinár 2014; Kreis et al. 2012; Zlatkin-Troitschanskaia 2009) und für vorliegende Untersuchung leitend sind.

Tabelle 6 Gütekriterien von Fortbildungsangeboten zur Professionalisierung von Lehrpersonen**Wirksame Lehrerfortbildung**

- knüpft eng an die Bedürfnisse der Schule/der Lehrkräfte/der Klasse an (Passung);
- knüpft an die Wissensvoraussetzungen und «beliefs» der Lehrpersonen an;
- ist unterrichtsnah und nimmt Bezug auf konkrete inhaltliche Aufgaben aus der Praxis (Problemorientierung und Situiertheit);
- hat einen fachdidaktischen Fokus;
- taucht in die Welt der Fachlichkeit ein;
- ist handlungsorientiert (Entwicklung praktischer Fähigkeiten);
- verschränkt Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen;
- gibt Rückmeldungen;
- ermöglicht, die Wirksamkeit eigenen Handelns zu erleben;
- macht das Lernen der Schüler:innen sichtbar;
- regt den Austausch und die Kooperation mit Kollegen und Kolleginnen an;
- fördert professionelle/kollegiale/informelle Lerngemeinschaften;
- zieht externe/fachdidaktische Expertise heran;
- bietet Beratungs- und Coaching-Angebote;
- ist langfristig angelegt;
- setzt an den Ergebnissen der Unterrichtsforschung an.

Es fragt sich, welche Fortbildungsformen oben genannten Ansprüchen genügen können. Wie müssen Fortbildungsformen konzipiert sein, die eine Entwicklung auslösen und eine innovative und nachhaltige Wirkung auf das Handeln der Lehrer:innen in der Unterrichtspraxis zeitigen? Nach Holzäpfel et al., (2018, 249) lassen sich Konzeptionen zur Fortbildung von Lehrpersonen und Qualifizierung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ausgehend von drei Fragen gestalten:

- Wohin soll sich Unterricht entwickeln?
- Was brauchen Lehrpersonen, damit sie ihren Unterricht in diese Richtung weiterentwickeln, und wie können sie dies lernen?
- Was brauchen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die die Lehrpersonen beim Erwerb dieser Expertise unterstützen sollen?

Das *Fachunterrichtscoaching* (FUC) nach Staub (2015) orientiert sich an diesen Fragen, indem es Unterricht (Praxis), Fach (Gegenstandorientierung) und Coach/Coachee (Personen) als sich gegenseitig bedingend auffasst. Wie diese Elemente im Fortbildungsprozess des FUC ineinandergreifen, ist Gegenstand nachstehender Ausführungen.

Unterrichtsbezogenes Coaching analysiert Unterricht fallbasiert anhand von (Problem-)Situationen und entwickelt, darauf aufbauend, Alternativen der Unterrichtsführung. Bezieht sich das Coaching auf ein Fach, so sprechen Kreis und Staub von *Fachunterrichtscoaching*³³. Es hat zum Ziel, die fachdidaktische Kompetenz der Lehrpersonen zu ent-

33 Der hier dargestellte Ansatz zur Förderung der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen «Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching» (Staub 2004) wurde aufgrund des «Content-Focused Coaching» (West und Staub

wickeln sowie das Lernen der Schüler:innen zu optimieren (Hirt und Mattern 2014, 11). Dabei erkunden Coach und Lehrperson gemeinsam den Entwicklungsbedarf der Lehrperson bzw. den Coachingbedarf mit dem Ziel, den didaktischen Spielraum zu erweitern und die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte bezüglich ihres unterrichtlichen Handelns zu stärken (Halbheer und Reusser 2009). Ein Coach arbeitet mit der Lehrperson, im Kontext der alltäglichen Praxis in Schule und Unterricht, «on the job» (Wyss 2013, 72). Die Zusammenarbeit betrifft die Gestaltung, Durchführung und Reflexion eines Teils des Unterrichts in einem bestimmten Fachbereich. Sie übernehmen gemeinsam die Verantwortung für den Unterricht, inklusive Unterrichtsplanung und Reflexion des Unterrichts. Die Lehrperson legt ihre eigenen Ideen und Pläne vor, die dann gemeinsam besprochen werden. Auch der Coach bringt eigene Ideen und hat dadurch eine «inhaltlich intervenierende Rolle» (Wyss 2013, 73), achtet aber auf die Balance zwischen rezeptiver und aktiver Teilnahme. Leitfragen zur Planung und Reflexion von Unterricht strukturieren die inhaltliche und diskursive Ausgestaltung der Kooperation, wobei «die Gespräche sich möglichst explizit auf die fachspezifischen Lehr-Lern-Prozesse beziehen» (ebd.). Dabei kommt es nicht nur zur Weiterentwicklung der Unterrichtsplanung und -reflexion, es kann auch zur Veränderung fachspezifisch-pädagogischer Überzeugungen kommen.

West und Staub (2003) formulieren ein Format, das die Forderungen nach individueller Entwicklung und fachspezifischer Gegenstandsorientierung in Fortbildungen berücksichtigt. Auf der Grundlage des *Content-Focused Coaching* setzt das Lernangebot bei der Entwicklung der fachdidaktischen Kompetenz der Lehrpersonen an und wird jeweils auf den jeweiligen Kontext zugeschnitten. Staub versteht «Fachunterrichtscoaching» als eine «intensive Zusammenarbeit zwischen Coach und Lehrperson(en)» (Staub 2014, 40). Die Arbeit des Coachs zeichnet sich durch folgende zwei Merkmale aus:

- Der Coach geht flexibel auf die aktuelle Unterrichtssituation und die Entwicklungsbedürfnisse der Lehrperson ein und orientiert seine Arbeit zugleich an theoretisch fundierten Instrumenten.
- Der Coach übernimmt Mitverantwortung für die Gestaltung des Unterrichts und das Lernen der Schüler:innen.³⁴ (Staub 2014, 42)

Fachunterrichtscoaching versteht sich als Entwicklungsarbeit mit offenem Ausgang. Beide, Lehrperson und Coach, verstehen sich als Lernende. Referenzpunkt des gemeinsamen Lernprozesses bildet (auch hier) das klassische Dreieck (Lerninhalt – Lernende – Lehrende): «Die bearbeiteten Inhalte und Gestaltungsfragen ergeben sich sowohl aus den fachspezifischen Anforderungen des unterrichteten Faches, den individuellen Voraus-

2003) entwickelt. Später wurden zunehmend die Bezeichnungen «Fachunterrichtscoaching» (Staub 2014) und «fachspezifisches Unterrichtscoaching» (Staub 2015) verwendet.

34 Die letzte der beiden Forderungen gilt es mit Blick auf die vorliegende DBR-Studie zu modifizieren. Der Forscher übernimmt keine Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen, er greift in dieses nicht ein. Durch ein Eingreifen entstünde eine Gemengelage, in der ein autonomes, selbstverantwortetes Lehrer:innen-Handeln durch allfällige Interventionen des Coachs gefährdet wären und sich dadurch der Beforschung entziehen würde.

setzungen der unterrichteten Schüler:innen sowie aus den Entwicklungsanliegen und Ressourcen der beteiligten Lehrpersonen» (Staub 2014, 42). Letzteres, die «Entwicklungsanliegen und Ressourcen der beteiligten Lehrpersonen», sind in vorliegender Untersuchung die Kompetenzentwicklung der Lehrenden bei der Durchführung musikalischer Gestaltungsprozessen. Fachunterrichtscoaching bezweckt zwar auch die Kompetenzentwicklung Lehrender. Das eigentliche Ziel von FUC ist aber die Unterrichtsentwicklung zugunsten der Schüler:innen. Dies zeigt sich in den *Leitfragen zur Planung und Reflexion von Unterricht* (Kreis und Staub 2017; Staub 2014; 2015). Kreis und Staub definieren für das Fachunterrichtscoaching vier Kernperspektiven:

1. Klärung der Fachinhalte und Lern-/Bildungsziele der Unterrichtssequenz;
2. Einordnung der Unterrichtssequenz in thematische Einheit und Lehr-/Bildungsplan;
3. Vorwissen und mögliche Schwierigkeiten der Schüler:innen;
4. Unterrichtsgestaltung zur Unterstützung der Lernprozesse.

Diese Kernperspektiven bieten Orientierung für die Ausarbeitung der Interventionen zur fachlich-inhaltlichen Anregung und Unterrichtsreflexion in vorliegender DBR-Studie.

Tabelle 7 Aufgaben von Coachs und Lehrpersonen im Rahmen eines Fachunterrichtscoachings (Kreis u. Staub 2017), ergänzt durch Aufgaben des Multiplikators bzw. der Multiplikatorin (Prediger et al. 2017)

Aufgaben der Lehrperson	Zusammenarbeit Lehrperson und Coach	Aufgaben des Coachs FUC (n. Kreis u. Staub 2017)	Aufgaben der Multiplikator:innen (n. Prediger et al. 2017)
<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsvorbereitung und -durchführung (Design neue Lehrsettings) • Reflexion (analysiert Lernprozesse und Lehrerhandeln) • Verantworten von Klassenführung • Curriculum der Klasse • Einordnung im schulischen Umfeld 	Thematisierung <ul style="list-style-type: none"> • fachdidaktischer • fachlicher • pädagogischer • persönlicher Fragestellungen <ul style="list-style-type: none"> • systematische Unterrichtsreflexion • Design neuer Lehr-Lern-Settings • Andenken künftiger Unterrichtsplanungen • Klärung der Fachinhalte der Unterrichtssequenz • Einordnung der Unterrichtssequenz in thematische Einheit und Lehrplan (Staub 2014) 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichts-Hospitation • Dokumentation • Aufzeigen alternativer Handlungsoptionen • Einbringen fachdidaktischer Theorie • gibt fachliche und fachdidaktische Unterstützung (Expertise) • regt Reflexionsprozesse an. («Einladende Gesprächsmoves»). 	<ul style="list-style-type: none"> • Spezifizieren und Strukturieren des Professionalisierungsgegenstands • (Weiter-)Entwickeln eines Professionalisierungs-Designs • Durchführen und Analysieren von Designexperimenten • (Weiter-)Entwickeln von Beiträgen zur lokalen Theoriebildung zu Professionalisierungsgegenständen und -prozessen.

Auf der Basis obiger Ausführungen listet die Tabelle 7 die Aufgaben eines Coachs und einer Lehrperson im Rahmen eines Fachunterrichtscoachings (nach Kreis und Staub 2017) auf. Ergänzend sind die Aufgaben des Multiplikators bzw. der Multiplikatorin nach Prediger et al. (2017) aufgeführt (s. o. 3.1). Damit sollen die Rollen der Akteur:innen im Rahmen der Wissenschaft-Praxis-Kooperation mit Blick auf die Interventionen in den Entwicklungsprozessen definiert werden.

An dieser Stelle sei auf die unterschiedliche Bezugnahme auf Theorie im Designprozess von DBR und im Fortbildungsformat FUC nach Staub hingewiesen.

Staub (2014) weist ausdrücklich auf den Einbezug forschungsbasierten Wissens im Rahmen von FUC hin, obwohl der Fokus auf der Ko-Konstruktion in der Praxis liegt. Das fachspezifische Unterrichtscoaching «pendelt» zwischen «allgemeinen Prinzipien und Konzepten (und deren wissenschaftlich fundierter Orientierung; B.S.) einerseits und fachspezifischen Inhalten andererseits». Hier gilt es anzumerken, dass Staub die wissenschaftliche Fundierung der «allgemeinen Prinzipien und Konzepte» auf der erziehungswissenschaftlichen Ebene verortet, wogegen «fachspezifische Inhalte» auf der fachdidaktischen Praxisebene liegen und auch dort verhandelt werden.

Anspruch vorliegender Arbeit ist es allerdings, eben diese fachspezifischen Inhalte und ihre fachdidaktische Realisierung empirisch zu erfassen und für die musikpädagogische Forschung nutzbar zu machen (vgl. Ausführungen zu DBR in Kap. 4.1, wo oben erwähnte «Pendelbewegung» zwischen Theorie und Praxis konstitutives Kernelement ist).

Während Staub Theoriebezug für Professionalisierungen zwar als grundlegend erachtet, aber konzeptionell nicht platziert, bilden theoretisches Wissen und Forschung die Grundlage für die Konzeption von Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung in DBR-Projekten (vgl. Kap. 4.2.1).³⁵

Setzt FUC in der Praxis an, so steht in DBR-Projekten die theoriegeleitete Unterrichtskonzeption am Anfang. Werden im FUC theoriebasierte Kenntnisse mit Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis verknüpft, um fachspezifisch-pädagogisches Wissen zu generieren und Unterrichtspraxis zu verbessern, so bezweckt fachdidaktische Entwicklungsforschung gleichermaßen die Weiterentwicklung des «real praktizierten Unterrichts» (vgl. Prediger und Link 2012, 35) sowie die Theorieentwicklung. Gemeinsam ist beiden Konzepten, im Grundsatz, die Verbindung von Professionalisierung und Unterrichtsentwicklung einerseits und die Fokussierung von Lerninhalten und Lernprozessen andererseits.

35 Als Beispiel für eine theoretische Grundierung einer Fortbildung im Rahmen einer DBR sei das Professionalisierungsprogramm von «KOSIMA» (Kontexte für sinnstiftendes Mathematiklernen) erwähnt. Das Kosima-Netzwerk «setzt sich zum Ziel, Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Lehrpersonen auf der Basis eines theoretisch fundierten, praktisch erprobten und empirisch beforschten Unterrichtskonzepts zu professionalisieren» (Holzäpfel et al. 2018, 249 f.). Das Programm «zielt darauf ab,

- Ausgewogenheit zwischen Theoriebezug und Praxiserfahrungen herzustellen,
- sich auf empirisch gestützte Erkenntnisse zu beziehen,
- erarbeitete Materialien einzusetzen und Lehrkräfte damit vertraut zu machen,
- auf den bereits vorhandenen Erfahrungen der Lehrkräfte aufzubauen und diese zu stärken».

3.4 Zusammenfassung und Ausblick

Professionalisierungsmodelle in der Lehrerbildung, die Rolle der Lehrpersonen und Fortbildenden in Professionalisierungsprozessen sowie praxisbezogene Fortbildungsformate waren die Themen dieses Kapitels. Im Zentrum der Ausführungen standen das Fortbildungsformat des Fachunterrichtscoachings (FUC; Staub 2014) und das Drei-Tetraeder-Modell der gegenstandsbezogenen Professionalisierungsforschung (Prediger et al. 2017). Gemeinsam ist dem Fachunterrichtscoaching und dem Drei-Tetraeder-Modell die fachliche und fachdidaktische Verankerung von Professionalisierungsprozessen. Herkunft und Ziele der beiden Fortbildungsformate sind jedoch teilweise verschieden: das FUC entwickelte sich in der berufspraktischen Lehrer:innen-Ausbildung auf Basis verschiedener Interventionsstudien im Zusammenhang mit «Content-Focused Coaching» (vgl. Anm. 33). Es stellt die Beratung (Coaching) vor Ort und damit die *Praxis* in den Mittelpunkt der Professionalisierung. Das Fachunterrichtscoaching leistet eine vielfältige und differenzierte Betrachtungsweise auf Unterricht («Kernperspektiven», s. o.) und leitet daraus ein strukturiertes Handlungsrepertoire aus spezifizierten Interventionen ab. Demgegenüber ist das Drei-Tetraeder-Modell ein Produkt aus der Unterrichtsforschung mit dem Ziel einer forschungsbasierten Unterrichtsentwicklung aufgrund empirischer Untersuchungen im Feld und theoriegeleiteten Annahmen und Erkenntnissen. Das Modell geht über die Unterrichtsebene hinaus und hat hochschuldidaktische Entwicklung ebenso im Blick wie etwa die Erstellung konkreter Unterrichtsreihen für spezifische Kontexte.

Beide Ansätze dienen der theoretischen Fundierung des Vorgehens in dieser DBR-Studie. Während die Verfahrensweise des «Fachdidaktischen Unterrichtscoachings» für die Forschungsaktivitäten *in der Praxis* und damit für die Designphasen leitend ist, bietet das Drei-Tetraeder-Modell ein Instrument für die Konstruktion von Interventionen, in denen Designausarbeitung und -erprobung fachspezifisch verknüpft werden.

Die eingangs erläuterten Professionalisierungsmodelle beschreiben Kompetenzerwerb als Lernprozess, der das Zusammenspiel verschiedener professionsspezifischer Kompetenzen durch Lerngelegenheiten anregt und zu professionellem Handeln führt. Die Modelle dienen als theoretischer Bezugsrahmen für den Erwerb (Lernprozess) und die empirisch fundierte Bestimmung spezifischer Kompetenzaspekte von Klassenlehrpersonen mit Bezug auf das Anleiten und Begleiten musikalischer Gestaltungsprozesse.

Das forschungsmethodische Vorgehen und das Format von *Design-based Research*, in dem diese Untersuchung konzipiert und durchgeführt wird, werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

4 Forschungsmethodische Herangehensweise

4.1 *Design-based Research* – Überbegriff verschiedener entwicklungsorientierter Ansätze

«... *how, when and why educational innovations work in practice*»
The Design-Based Research Collective (2003, 5)

Die vorliegende Studie erforscht im Format einer *Design-based Research* (DBR) den fachdidaktischen Kompetenzerwerb von Klassenlehrpersonen beim Unterrichten musikalischer Gestaltungsprozesse. Dabei begleitet der Forscher Klassenlehrer:innen auf ihren Lernwegen in der schulischen Praxis und interveniert mit Unterrichtsmaterialien und mit Reflexionsimpulsen (Anregungen, Fragen) zur Reflexion des eigenen Lehrer:innen-Handelns.

Die Ausgangsfragen für entwicklungsorientierte Bildungsforschung lauten gemäss Reinmann (2015, 96 ff.): «Wie kann man als Forscher ein erstrebenswertes Ziel in einem gegebenen Bildungskontext durch eine noch zu entwickelnde Intervention am besten erreichen?» Und: «Wie kommt man zu innovativen Interventionen, die ein praktisch relevantes Problem lösen und das Potential haben, theoretische Erkenntnisse zu befördern?» *Design-based Research* versucht diesen Akt der Entwicklung – vom Entwurf einer Intervention, ihrer zyklischen Erprobung und Verfeinerung bis zu einem (vorläufigen) Abschluss – als praxisorientierten und wissenschaftlichen Forschungsvorgang zu etablieren.

Dieses Kapitel erläutert das Forschungsformat und das forschungsmethodische Vorgehen von *Design-based Research*. Auf dieser Grundlage wird anschliessend das Untersuchungsdesign vorliegender Studie beschrieben (Kap. 4.2).

Design-based Research wurde in den 1990er-Jahren entwickelt (Brown 1992; Collins et al. 2004) und gilt als noch relativ junges Forschungsparadigma (Aigner 2017), das sich jedoch zunehmender Beliebtheit erfreut.³⁶ Der Begriff *Design-based Research* wurde insbesondere von *The Design-Based Research Collective* (2003) geprägt. Er gilt als Überbegriff verschiedener gestaltungs- und anwendungsorientierter Ansätze, wie zum Beispiel die

36 Im Bereich Musikpädagogik zeigt sich dies bspw. in den Forschungsberichten in «Musikunterricht durch Forschung verändern? *Design-based Research* als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung» (Konrad und Lehmann-Wermser 2022).

«design experiments» (Brown, 1992), «developmental research» (van den Akker 1999), «design research» (Collins et al. 2004), «educational design research» (McKenney und Reeves, 2012). Aus dem deutschsprachigen Raum sind der Ansatz der «entwicklungsorientierten Bildungsforschung» von Reinmann und Sesink (Reinmann 2018, 3), der Ansatz der «gestaltungsbasierten Forschung» von Euler (2014b) und der Ansatz der «fachdidaktischen Entwicklungsforschung» (Prediger und Link 2012) zu nennen. Alle diese Ansätze verfolgen im Wesentlichen dieselben Ziele: Sie wollen die Bildungspraxis weiterentwickeln und wissenschaftliche Erkenntnisse generieren (Reimann 2017, 58; Wang und Hannafin 2005, 2; Nieveen 2010, 89). So kann DBR verstanden werden als:

«[...] the systematic study of designing, developing and evaluating educational interventions (such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems) as solutions for complex problems in educational practice, which also aims at advancing our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes of designing and developing it» (Plomp 2010, 13).

Gekennzeichnet ist Design-based Research durch zwei Merkmale, die das Forschungsformat von anderen Forschungsansätzen grundsätzlich unterscheidet:

1. DBR gründet im pädagogischen Kontext auf der Zusammenarbeit von Lehrenden und Forschenden und verbindet Praxis und Wissenschaft im Forschungsprozess (Plomp 2010, 22). «Ein Kernelement des Ansatzes besteht darin, die Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis im Sinne einer wechselseitigen Beeinflussung zu definieren.» (Euler 2014a, 6).
2. DBR beforscht noch zu entwickelnde Interventionen und will dadurch Innovationen erzielen (Reinmann 2015, 10). «Design experiments differ from most educational research, because they do not study what exists; they study what could be». (Schwartz et al. 2005, 2)

Zu 1. Dem Design, zum Beispiel der Entwurf und die Konstruktion von Unterrichtsreihen oder das Gestalten von Lehr-Lern-Situationen, kommt im Forschungsprozess einer *Design-based*-Untersuchung eine zentrale Stellung zu. Denn im konkreten Design verdichten sich die praktischen und theoretischen Annahmen und Intentionen. Die Durchführung des Designs selbst wird wiederum Quelle neuer Erkenntnisse (Reinmann 2015, 10). Die Planung eines Designs wird gleichsam von zwei Seiten gespeist: von der wissenschaftlichen Seite her durch Theorie und Empirie und von der praktischen Seite durch kontextualisierte Erfahrung. Daraus ergibt sich für den Entwicklungsprozess zwingend, dass Forschende und Lehrende zusammenarbeiten (siehe *Forscherrolle und Praktikerrolle* in 4.1.5). DBR ist insofern nicht nur eine «Brücke zwischen Theorie und Praxis» (Raatz 2015, 38, in Bezug auf Euler 2014b), vielmehr werden durch die Verbindung von Wissenschaft und Praxis Forschungsfragen und -ergebnisse *während* der Entwicklungsprozesse generiert. Reinmann (2015, 12) fordert daher, dass bildungswissenschaftliche Forschung als «lernende For-

schung» konzipiert werden müsse, indem sie sich mit den Lernenden und Lehrenden im Feld auf einen gemeinsamen Entwicklungsprozess einlässt.

Zu 2. DBR-Modelle gehen in der Regel davon aus, dass ein bestehendes Problem und/oder Veränderungswünsche in der Praxis den Ausgangspunkt der Forschung bilden. Zu deren Lösung werden Interventionen entwickelt, die dann erprobt, evaluiert und sukzessive verbessert werden. DBR beginne mit einer «gezielten Gestaltungsabsicht bzw. mit einer konkreten Veränderungsabsicht» (Reimann 2015, 9). Das Untersuchungsdesign entwickle sich dann (wie die Forschungsfragen) erst nach und nach mit der Problemanalyse. Design umschreibe einen «aktiven schöpferischen Eingriff in eine vorab nicht festgelegte Situation», meint Reinmann (ebd.). Diese vorab nicht festgelegte Situation bedeutet, dass dafür noch keine (fach-)didaktischen Lösungen bereitstehen, es sich also beispielsweise um neue Lehrinhalte oder neue Medien handeln könnte (Plomp 2010, 22).

Neben den beiden beschriebenen Merkmalen von DBR gibt es weitere Merkmale, die den Forschungsstil DBR charakterisieren: die iterative und zirkuläre Vorgehensweise bei der Entwicklung von Interventionen und die theoriegeleitete Verankerung des Forschungs- und Gestaltungsprozesses (Van den Akker 2013; Euler 2014b, 15; Hilzensauer 2017, 94; Konrad und Lehmann-Wermser 2022; McKenney und Reeves 2012, 7 f.; Plomp und Nieveen 2010; Prediger et al. 2018; Raatz 2015, 17 f.; Reinmann 2018; The Design-Based Research Collective 2003, 5).³⁷

Die folgende Definition bringt diese zentralen Merkmale des DBR-Ansatzes m. E. gut auf den Punkt: «Design experiments are extended (iterative), interventionist (innovative and Design-based), and theory-oriented enterprises whose <theories> do real work in practical educational contexts» (Cobb et al. 2003, 13).

Nieveen (2010, 89) ergänzt ein – auch für die vorliegende Untersuchung – zentrales Ziel einer DBR-Studie, das nochmals deren Anspruch auf Innovation unterstreicht, näm-

37 Die vier konstitutiven Merkmale von DBR – Innovation als Aufgabe und Erkenntnisinteresse, Wissenschaft-Praxis-Kooperation als Voraussetzung anwendungsorientierter Forschung, strategisches Vorgehen in iterativ-zyklisch angelegten Forschungs- und Entwicklungsprozessen sowie Theorieentwicklung als Ergebnis der Designprozesse – weisen Gemeinsamkeiten und Unterschiede gegenüber anderen Forschungsansätzen auf. Während in der Evaluationsforschung ein bestehendes und in Anwendung befindliches Konzept geprüft wird, werden in DBR-Konzepte laufend angepasst bzw. redesign. DBR sieht Intervention als «Interaktion zwischen Methoden, Medien, Materialien, Lehrenden und Lernenden» (Reinmann 2015, 63) in authentischen Kontexten, wohingegen *experimentelle Forschung* einzelne Variablen zu isolieren versucht und, zum Teil, losgelöst von der Alltagspraxis betrachtet (Feulner et al. 2015, 210). Design und Forschung werden nicht als zwei unterschiedliche, in der Regel aufeinanderfolgende Prozesse wahrgenommen, sondern «das Design wird selbst zur Quelle für die Entwicklung von Theorien» (Reinmann 2018, 12; vgl. auch Edelson 2009, 107). In experimentellen Interventionsstudien, die die Effektivität einer Intervention experimentell untersucht, werden Interventionsgruppen und Kontrollgruppen verglichen. DBR arbeitet im Gegensatz dazu ohne Kontrollgruppen und ist zyklisch angelegt (Malmberg 2022, 83). Auch die *Aktionsforschung* zeichnet sich durch eine zyklische Vorgehensweise aus. Im Vergleich zu DBR ist aber die Anbindung an die Theorie weniger stark, zumal i. d. R. keine Wissenschaftler:innen involviert sind. In der *Handlungsforschung* arbeiten Forscher und Praktiker zusammen. Ein Designvorgang mit mehreren Zyklen fehlt jedoch. *Design-based Research* grenzt sich insofern von praxisbezogener Tätigkeit ab, als es nicht singuläre Praxisprobleme bearbeitet (van Aken et al. 2016, 3; Winter 2014b, 65), sondern (auch) zur wissenschaftlichen Wissensgenese beizutragen trachtet (Sloane, P. 2014, 135) – nur eben nicht unter Laborbedingungen, sondern im realen, komplexen Praxisfeld (Sandoval 2004, 214).

lich «to solve complex educational problems for which no ready-made solutions are available and to gain insight in key design principles».

Malmberg (2022, 52) führt mit ihrer Definition fachdidaktischer Entwicklungsforschung nochmals einen Schritt weiter hinsichtlich der outcomes einer DBR: Designprinzipien und lokale Theorien stehen nicht getrennt nebeneinander auf je Entwicklungs- bzw. Forschungsebene, sondern sind konzeptionell aufeinander bezogen: «Mit fachdidaktischer Entwicklungsforschung im Sinne der *development studies* ist somit (im Gegensatz zu *validation* oder *implementation studies*) gemeint, dass innovative Konzepte und Vermittlungsweisen für ein musikpädagogisches Praxisfeld entwickelt/designt, erprobt, systematisch evaluiert und in ein Konzept mit Designprinzipien sowie lokalen Theorien gegossen werden». Für vorliegende Untersuchung ist an dieser Definition zudem essenziell, dass Entwicklungsforschung hier explizit *fachdidaktische Vermittlungsweisen im musikpädagogischen Praxisfeld* anspricht und damit direkt auf den Forschungsgegenstand vorliegender Untersuchung – das Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse – hinweist.

Dieser Prozess, der Forschung und Entwicklung als aufeinander bezogene und sich wechselseitig bedingende Aktivitäten begreift, wird nachstehend exemplifiziert.

4.1.1 Prozessmodelle für Forschungsprozesse im Format einer *Design-based-Research*-Untersuchung

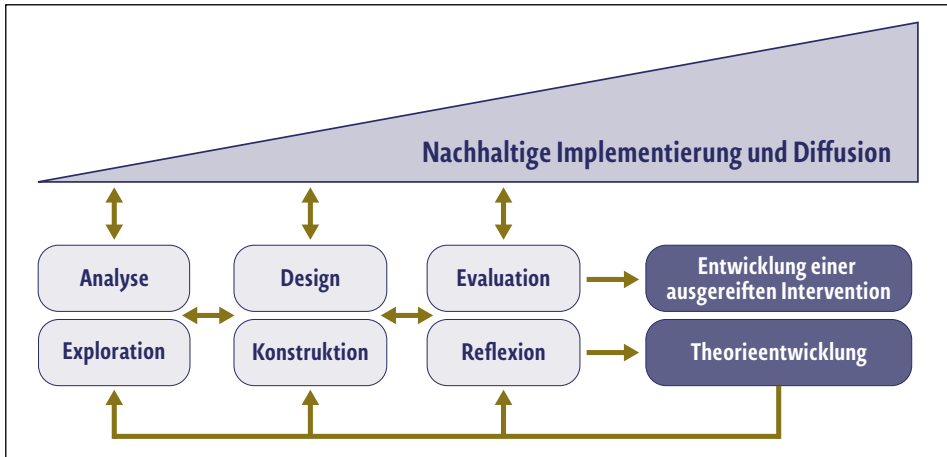
Es liegen zahlreiche Prozessmodelle von unterschiedlichen Autor:innen für das Vorgehen in DBR vor (vgl. McKenney und Reeves 2012, 73; Reinking und Bradley 2008, 67 ff.; Prediger und Komorek 2013; Euler 2014a), die sich zwar in der Zahl und Benennung der jeweiligen Phasen des Forschungsprozesses unterscheiden, in ihrer Grundstruktur jedoch weitgehend übereinstimmen (vgl. Zusammenstellung in Plomp 2010, 9 ff.).

Der Forschungs- und Entwicklungsprozess einer DBR erfolgt über eine bestimmte Phasenabfolge: Problemanalyse, Design, Implementierung, Testing und Re-Design. In der Problemanalyse werden praxis- und theorierelevante Fragen aufgenommen, wobei Daten zu Lernvoraussetzungen, Lernaktivitäten, Lehrhandlungen, Lerneffekten und weiteren interessierenden Faktoren erhoben werden (vgl. Prototyping in Kap. 6.1). In der Designphase werden innovative Unterrichtskonzepte entwickelt, im Unterricht implementiert und erprobt (siehe Kap. 6.2). Aufgrund der (formativen) Evaluation erfolgt ein Redesign der Unterrichtskonzepte.

Diese Phasenabfolge variiert in den einzelnen Konzepten. Ein grundlegendes und viel zitiertes Modell haben McKenney und Reeves (2012, 76 ff.) vorgelegt: Im *Generischen Modell* zur Durchführung von Design Research-Studien liegt der Fokus auf der Verzahnung von Theorie und Praxis, sowohl in den jeweiligen Phasen des Forschungsprozesses als auch in Bezug auf die Adressierung der Ergebnisse.³⁸

³⁸ Was das Modell hingegen nicht veranschaulicht, ist die iterativ-zirkuläre Vorgehensweise, wie sie in dieser Studie vorliegt (vgl. Kap. 4.2.2.2).

Abbildung 9 Generisches Modell zur Durchführung von Design Research von McKenney und Reeves (2012, 77), aus dem Englischen übersetzt von Reinmann (2015, 83)



4.1.2 Die einzelnen Phasen im Generischen Modell von McKenney und Reeves

In der Phase der *Analyse/Exploration* wird der Untersuchungsgegenstand in seinem spezifischen Kontext aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Der Forschungsstand zum Thema wird gesichtet und aufbereitet. Forschende und Lehrende eruiern Entwicklungsziele. Der forschungsmethodische Blickwinkel auf den Untersuchungsgegenstand wird festgelegt (Analyse) und vergleichbare Problemkonstellationen und ihre Lösungen werden herangezogen (Exploration) (McKenney und Reeves 2012, 77). In der Phase *Design/Konstruktion* wird die Entwicklung von Interventionen auf konkrete Praxissituationen abgestimmt. Nach ihrer Erprobung (Implementierung) werden die Interventionen *reflektiert* und empirisch *evaluiert*. Bei jeder Iteration wird das Vorgehen aufgrund der neuen Erkenntnisse angepasst. Der Entwicklungsprozess durchläuft mehrere Zyklen mit mehreren Interventionen, an dessen (vorläufigem) Ende Innovationen für die Bearbeitung der vorliegenden Problemstellung (z. B. exemplarische Unterrichtsbeispiele zur Gestaltung des Unterrichts) stehen und theoretische Erkenntnisse in Designprinzipien (z. B. Leitlinien zur Konzeption von Lernumgebungen) gefasst sind.³⁹

In der nachstehenden Übersicht werden, ausgehend von der Modellvorlage von McKenney und Reeves, die Phasen des Forschungsprozesses der vorliegenden Studie aufgeführt. Die grün markierte Phase der «Erprobung» wird im Generischen Modell nicht als eigenständige Phase ausgewiesen. McKenney und Reeves sehen die Implementierung von Interventionen als Prozess, der parallel zum Forschungsprozess verläuft. Das heisst,

39 «The challenge for design-based research is in flexibly developing research trajectories that meet our dual goals of refining locally valuable innovations and developing more globally usable knowledge for the field.» (The Design-Based Research Collective, 2003, 7).

Tabelle 8 Praktische und theoretische Tätigkeiten in den einzelnen Phasen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses (Erweiterung des Generischen Modells von McKenny und Reeves)

Phasen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses	
Theorieebene	Praxisebene
Exploration des Anwendungsfeldes der wissenschaftlichen Literatur	Analyse des Ausgangsproblems der fachlichen und fachdidaktischen Literatur des schulischen Kontexts
Forschende und Lehrende konturieren das Ausgangsproblem und die Zielsetzungen.	
Konstruktion (von Interventionen) Konzipieren und implementieren eines Prototyps einer Intervention.	Design (von Interventionen) Entwerfen und planen von potenziellen Lösungen für das Ausgangsproblem.
Forschende und Lehrende konstruieren und entwerfen eine Intervention. Erarbeiten von Methoden, Techniken und didaktischen Arrangements.	
Erprobung des Designs im Feld	
Beobachten und dokumentieren	Durchführen
Evaluation (von Interventionen) der theoretischen Annahmen der empirischen Daten der subjektiven Erfahrungen	Reflexion (unterrichtlicher Vorgänge) von Realisierungsmöglichkeiten von Lehr-Lern-Arrangements sowie deren Stimmigkeit, Effektivität und Nachhaltigkeit von eigenen Erfahrungen
Forschende und Lehrende reflektieren Interventionen.	
Entwicklung von Theorie praxisrelevant kontextsensitiv (Euler 2014b, 33) lokal	Entwicklung von Praxis Modifikation von didaktischen Szenarien Modellierung neuer didaktischer Szenarien unter Berücksichtigung der Erprobungserfahrungen
Forschende und Lehrende dokumentieren den Entwicklungsprozess. Forschende und Lehrende formulieren Erkenntnisse. Forschende entwickeln weitere Interventionen auf der Grundlage vorangegangener Zyklen. Forschende elaborieren, Lehrende validieren Designprinzipien. (Euler 2014a, 25).	

die Diffusion zwischen realem Unterrichtsgeschehen und Forschungsprozess findet fortlaufend statt. In vorliegendem Projekt jedoch sind die Phasen der Erprobung, in denen der Forscher in der Praxis anwesend ist, von entscheidender Bedeutung für die Gewinnung von Daten (Video- und Audioaufnahmen, Gesprächsprotokolle). Hier, zwischen Phase 2 und 3, gilt es festzuhalten, was im realen Unterrichtsgeschehen passiert (z. B. wie die Lernenden und Lehrenden interagieren). Die Übersicht listet die in den einzelnen Phasen vorgenommenen Tätigkeiten theorie- und praxisseitig auf, um das Zusammenspiel von Theorie- und Praxisebene zu veranschaulichen.

4.1.3 Die Designphase: Entwicklung und Konstruktion als kreativer Problemlöseprozess

Die Phase des Designs wird gerahmt durch die vorangehende Phase der Problemidentifikation/-analyse und der sich anschließenden Phase der Erprobung und Evaluation. Sie bildet den Kern des Verfahrens. McKenney und Reeves (2012, 110 f.) gliedern diese Phase wiederum in drei Prozessphasen: In der ersten werden Ideen generiert, in der zweiten werden sie spezifiziert und in der dritten zu einem Prototyp konstruiert (Reinmann 2018, 85).

Dieser Verlauf (s. Tab. 9), in dem sich ein Entwurf zunächst zu einem ersten Gerüst und dann zu einem Prototyp «verfestigt», und die damit verbundenen schöpferischen Aktivitäten wie entwerfen, entwickeln, konstruieren – zeigt Parallelen zu Kreativitätsmodellen, wie sie in Kap. 2 in Zusammenhang mit musikalischen Gestaltungsprozessen erörtert wurden. Gemeinsam ist beiden Modellen das Prozesshafte, ausgehend von der *Problemfindung* (das «Problem» ist nicht einfach gegeben) hin zu einer Problemlösung, die ihrerseits als vorläufig, nicht abschliessend, erachtet wird. Die dazwischenliegenden Phasen zeichnen sich durch eine zuerst breit angelegte Suchbewegung aus, die bewusst in Möglichkeiten denkt, hin zu einer Konkretisierung realisierbarer Ideen.

Die Tabelle 9 führt die Analogien zwischen dem Generischen Modell von McKenney und Reeves und dem Kreativitätsmodell von Stöger (2018) auf.

Die Entwicklung innovativer Lehr-Lern-Prozesse kann, in Analogie zu Kreativitätsprozessen, als *Gestaltungsprozess* (Reinmann 2018, 14) gesehen werden, der explorativ und kontrolliert unterrichtliche Settings im Feld umsetzt. Dieser zweiseitige Charakter – das Explorative und das Kontrollierte – des Gestaltungsprozesses in der Designphase entspricht dem Format von DBR insgesamt. Einerseits: DBR ist ein offener Ansatz mit experimentellem Charakter auf der Suche nach kreativen, innovativen Lösungen, «a flexibly developing research» (The Design-Based Research Collective, 2003, 7). Andererseits: Die Flexibilität des Ansatzes erfordert als Pendant eine regelgeleitete und kontrollierte Vorgehensweise, um die Umsetzung einer Intervention auszuwerten und für Redesigns nutzbar zu machen. Dem Erproben steht das Evaluieren gegenüber, dem Entwerfen das Planen, dem Experimentieren das Reflektieren, dem Erkunden das Dokumentieren.

Diese Arbeitsschritte, wie sie in der Designphase des Generischen Modells von McKenney und Reeves wie auch im Kreativitätsmodell beschrieben sind, sind für den Forschungs-

Tabelle 9 Synopse der Phasen im Generischen Modell von McKenny und Reeves (2012) und Phasen des Kreativitätsprozesses nach Stöger (2018)

Phasen im Generischen Modell	Analyse/Exploration	1. Entwurf in Designphase	2. Entwurf in Designphase	3. Entwurf in Designphase
(McKenny and Reeves 2012)	Problemidentifikation und -analyse	Generierung von Ideen	Anpassung und Spezifikation der Ideen	Schaffung und Korrektur von Prototypen
Phasen im Kreativitätsprozess	Präparation	Inkubation	Illumination	Verifikation
(Stöger 2018)	Vorbereitung und Problemdefinition	mehr oder weniger bewusste Weiterverarbeitung	Ideen- bzw. Erkenntnisfindung	Ausarbeitung und Überprüfung

und Entwicklungsprozess dieser Studie in dreifacher Hinsicht prägend: erstens für die didaktische Aufbereitung von musikalischen Gestaltungsprozessen durch die Lehrperson (schulische Praxis)⁴⁰, zweitens für die gemeinsame Unterrichtsreflexion von Forscher und Lehrenden (Wissenschaft-Praxis-Kollaboration)⁴¹ und drittens für die Generierung der Designprinzipien und Designprodukte (Forschungsergebnisse).⁴²

4.1.4 Verschränkung von Theorie und Praxis in DBR

Wie eingangs erwähnt, zentral in DBR-Projekten ist, dass sich Forschende und Lehrende zusammentun und gemeinsam arbeiten. Beide treten gemeinsam in einen Forschungs- und Entwicklungsprozess ein. Denn DBR will Konzepte nicht nur *für*, sondern *mit* der Praxis entwickeln (Reinmann 2015, 9). Entwicklung und Forschung werden nicht wie in der Experimentalforschung als zwei unterschiedliche, aufeinanderfolgende Prozesse wahrgenommen, an dessen Ende Wirkungen überprüft werden. Vielmehr wird formativ evaluiert. Die Entwicklung von Interventionen, hier der Entwurf und die Konstruktion von Reflexionstools, werden selbst zur Quelle für die Generierung von Theorie (Reinmann 2018, 11). Es fragt sich also: Wie lassen sich Forschungswelt und Unterrichtspraxis zusammenbringen? Und: Wie kann man Praxis gleichzeitig forschend untersuchen und entwickeln?

Gerade weil es in der «responsiven Forschung» (Sloane, P. 2018) zu einem fortgesetzten Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis kommt, bedarf es der Differenzierung der Designebenen. Reinmann (2015, 69) unterscheidet zwischen «Entwicklung» als Bestand-

⁴⁰ Vgl. Kap. 7.3.3 und 7.3.4.

⁴¹ Vgl. Kap. 8.3.

⁴² Vgl. Kap. 9.

teil des Forschungsprozesses (Design Research) und «Entwicklung» von Praxis (Instructional-Design). Eine solchermassen konzeptionelle Unterscheidung ist auch im Hinblick auf die Generierung von Designprinzipien relevant (s. *Designprinzipien* in 4.1.8), die «auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus formuliert sein können» (Euler 2014a, 19), sowohl auf der Theorieebene (z. B. allgemeindidaktische Leitideen) als auch auf der Praxisebene (z. B. Erprobung neuer fachdidaktischer Konzepte).

Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird in dieser Studie wesentlich durch zwei Pole bestimmt: durch die Forschungsfrage (theorieseitig) und die Entwicklungsziele der Lehrenden (praxisseitig). Während sich das forschungsseitige Interesse auf das *Wie* des Kompetenzerwerbs unterrichtlichen Handelns in musikalischen Gestaltungssequenzen richtet, so liegt das Entwicklungsziel der Lehrenden im Kompetenzerwerb selber. Die jeweilige individuelle Ausprägung der Entwicklungsziele und die Voraussetzungen vor Ort (z. B. Schulklasse) können variieren und erfordern einen flexiblen Entwicklungsprozess. Diesem muss sich die Forschung anpassen, indem sie laufend Bedürfnisse und Erkenntnisse aus der Praxis integriert. Das Untersuchungs*design* hingegen ist in mehrerer Hinsicht gesetzt (invariabel): Formal durch den Aufbau der Designzyklen, fachinhaltlich durch die Unterrichtsreihen, methodisch durch die Datenerhebungs- und Auswertungsinstrumente.

4.1.5 Forscher:innen-Rolle und Praktiker:innen-Rolle in DBR

Die folgenden Ausführungen greifen Aspekte der jeweiligen Rollen und Aufgaben von Forschenden und Lehrenden auf, um diese für ihre künftige Zusammenarbeit zu bestimmen. Dies ist auch insofern relevant, als DBR-Verläufe eher langfristige Angelegenheiten sind.

Im Forschungsfeld richte sich die theoretische Reflexion besonders auf jene Erfahrungen, aus denen sich neue Perspektiven für die Weiterentwicklung der Praxis ergäben, bemerkt Reinmann (2015, 53). Für den Forscher und die Forscherin bedeutet das, dass sie nicht ausschliesslich in der Rolle des Beobachters, der das Geschehen aus Distanz und kommentarlos verfolgt, verharren können. Zusätzlich zur Forscherrolle übernehmen sie auch die Rolle der Berater:in, Designer:in oder Moderator:in (Aigner, 2017, Kap. 2.3.3). Eine Flexibilität im Rollenverhalten erfordert nicht zuletzt der Designprozess selber, weil ggf. Anpassungen angezeigt sind oder die Bedürfnisse und Wünsche der Partner:innen sich verändern (Reinmann 2015, 77). Das erfordert eine tolerante Haltung gegenüber «verschwommenen Rollenunterschieden» (ebd.). Hierbei ist wichtig, dass «die Entscheidungen für das Handeln in der Praxis im Kontext theoretischer Überlegungen getroffen werden und nicht die Intuition und Erfahrung des Lehrers allein zu neuen Handlungsoptionen führen» (Buchborn und Malmberg 2013, 27). Zu den «klassischen» Aufgaben der Forschenden gehören die Dokumentation von Entscheidungen, Verfahren und Inhalten sowie die Auswertung der Daten. In der entwicklungsorientierten Bildungsforschung gehört es aber ebenso zu den Aufgaben der Forschenden, selbst eine Intervention (z. B. Lehrmaterial, didaktische Szenarien) zu entwerfen (Reinmann 2015, 66). Wie verändert sich die Rolle der

Forschenden, wenn sie auch Entwickler:innen sind?⁴³ Inwiefern stellt der Rollenwechsel von Teilnahme und Distanz ein «Problempotential für die Forschung» (Sloane, P. 2018, 790) dar? Diese Frage gilt es während des gesamten Untersuchungsprozesses «mitzunehmen» im Sinne einer fortwährenden selbstkritischen Beobachtung des eigenen Tuns.⁴⁴

4.1.6 Beiträge der Praxis und der Forschung in DBR-Projekten

Während die Forschenden auf die realen Vorkommnisse in der Praxis reagieren (und das Vorgehen ggf. anpassen), müssen sich andererseits die Praktiker:innen auf einen theoriegestützten und selbstkritischen Reflexionsprozess einlassen. Sie müssen «riskieren, auf Bewährtes zu verzichten, den eigenen Interessenhorizont zu überschreiten und Neuland zu betreten» (Euler 2014a, 24), obwohl sie nach wie vor für ihre Handlungen und Entscheidungen verantwortlich bleiben. Die Praktiker:innen-Expertise ist für den Forschungsprozess in mehrerer Hinsicht relevant, zuvorderst bezüglich des Inhalts und des Curriculums des Unterrichtsfachs, dann auch bezüglich der Praktikabilität von Interventionen im realen Kontext. «Die Einbettung des Forschungsprozesses in eine umfassende Alltagspraxis ermöglicht die Integration von Handlungserfahrungen im Kontext authentischer musikpädagogischer Erfahrungen» (Buchborn und Malmberg 2013, 11). Zentrale Bestandteile der Rollen der Lehrenden sind demzufolge der Diskurs mit den Forschenden und die Durchführung von Aktionen, dann auch die Validierung der gewonnenen Erkenntnisse. Die in Tabelle 10 wiedergegebene Übersicht von Euler (2014a, 25) fasst «Mögliche Beiträge der Praxis im Rahmen einer Wissenschaft-Praxis-Kooperation» zusammen.

Für die vorliegende Untersuchung sind die Praxisbeiträge in den Prozessphasen «Problem präzisieren», «Design entwickeln und verfeinern» und «Design erproben und formativ evaluieren» hervorzuheben, denn sie bilden den Kern fachlicher und fachdidaktischer Reflexion unterrichtlichen Handelns, die ihrerseits die Basis bildet für die Designentwicklung in den folgenden Zyklen.⁴⁵

In Anlehnung an die Tabelle 10 formuliert die Übersicht in Tabelle 11 mögliche Beiträge der Theorie im Rahmen einer «Wissenschaft-Praxis-Kooperation».

Diese Übersicht bildet den Leitfaden für die Zusammenarbeit mit der Praxis aus der Forscherperspektive, wobei die Bereiche «Begleitung der Interventionen im Feld» und die «Erhebung und Auswertung von Erprobungserfahrungen» für die Forschertätigkeit im Feld zentral sind.⁴⁶

43 Vgl. dazu die Beiträge von Aigner 2017, Buchborn und Malmberg 2013 sowie Malmberg 2022.

44 Die Rolle und Aktivitäten des Forschenden werden rückblickend im Kap. 8.4 thematisiert. In diesem Zusammenhang sei hier auch auf die Begleitstudie verwiesen, in der die Interventionen des Forschers in den Gesprächen mit den Untersuchungsteilnehmenden untersucht werden (s. Anm. 117).

45 Vgl. *Entwicklung und Konstruktion als kreativer Problemlöseprozess* in Kap. 4.1.3.

46 Eine Synopsis der Tab. 10 und 11 findet sich im Anhang G.

Tabelle 10 «Mögliche Beiträge der Praxis im Rahmen einer Wissenschaft-Praxis-Kooperation», Euler 2014a, 25

Prozessphase	Beitrag der Praxis
Problem präzisieren	<ul style="list-style-type: none"> • Artikulation und Begründung der Relevanz spezifischer Herausforderungen in der Praxis • Mitwirkung bei der Definition einer gestalt- und untersuchbaren Problemstellung • Aktivierung des verfügbaren Erfahrungswissens im Hinblick auf Rahmenbedingungen und Optionen für eine mögliche Problemlösung • Abstimmung der Ziele und Erwartungen für ein Design-Research-Projekt
Literatur und Erfahrungen auswerten	<ul style="list-style-type: none"> • Öffnung der Praxis für Feldbeobachtungen und Aufbau von Orientierungswissen • Validierung erster Vorstellungen über mögliche Ansatzpunkte für die Entwicklung von Problemlösungen
Design entwickeln und verfeinern	<ul style="list-style-type: none"> • Einlassen auf neue, ungewohnte Ansätze • Mitwirkung bzw. Validierung erster Entwürfe für eine Intervention • Bereitschaft zur Erprobung der Intervention
Design erproben und formativ evaluieren	<ul style="list-style-type: none"> • Mitwirkung bei der Erprobung der Intervention • Reflexion und Dokumentation von Erprobungserfahrungen • Mitwirkung bei der Entwicklung möglicher Alternativen zur Weiterentwicklung der Intervention
Gestaltungsprinzipien generieren	<ul style="list-style-type: none"> • Validierung vorgeschlagener Gestaltungsprinzipien (= Designprinzipien) • Rückmeldung über die Anwendungsreichweite und Grenzen der jeweiligen Prinzipien
Intervention summativ evaluieren	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung bei der Organisation des Zugangs zu einem breiteren Praxisfeld • Mitwirkung bei der Validierung der Evaluationsbefunde

4.1.7 Design des Forschungs- und Entwicklungsprozesses

Um innovative Lehr-Lern-Prozesse zu entwickeln, werden zunächst Prototypen unterrichtlicher Settings im Feld umgesetzt (Nieveen 2010, 94). Dabei werden am Anfang getroffene Annahmen zur Wirkungsweise des Designs überprüft und für weitere Erprobungen modifiziert. Die Entwicklung und Durchführung neuer Zyklen bezwecken, das Design schrittweise zu verbessern (praktischer Output). Das gemeinsame Ziel der Forschenden und Lehrenden ist es, die Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden, Methoden, Medien und Materialien immer besser verstehen zu können (theoretischer Output) (Reinmann 2018, 12). In diesem Sinne bilden die Reflexion und Evaluation der Durchführung eines Designs die Voraussetzung für die Durchführung neuer Zyklen mit neuen Implementierungen im Praxisfeld (vgl. «Praxisbeiträge» in Tab. 10). Das Untersuchungsdesign muss daher sowohl flexibel reagieren können als auch stabil gebaut sein, d. h. kontextbezogene

Tabelle 11 Mögliche Beiträge der Forschung im Rahmen einer Wissenschaft-Praxis-Kooperation

Prozessphase	Beitrag der Theorie
Problem präzisieren	<ul style="list-style-type: none"> • Mehrperspektivische Analyse des Problems • Definition einer gestalt- und untersuchbaren Problemstellung • Situierung des Problems in der Bildungslandschaft • Situierung des Problems in der Fachdidaktik
Literatur und Erfahrungen auswerten	<ul style="list-style-type: none"> • Aufarbeitung der musikpädagogischen, erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Literatur • Aufarbeitung der relevanten Unterrichtsmaterialien • Exploration des schulischen Umfeldes • Exploration des relevanten verfügbaren Erfahrungswissens
Design entwickeln und verfeinern	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellung von Prototypen von Interventionen • Konzeption innovativer Ansätze • Mitwirkung bzw. Validierung erster Entwürfe für eine Intervention • «Ziele festlegen und begründen» (Prediger 2015, 652)
Design erproben und formativ evaluieren	<ul style="list-style-type: none"> • Begleitung der Interventionen im Feld • Erhebung und Auswertung von Erprobungserfahrungen • «Differenziertes Wahrnehmen und Beschreiben; Rückschauendes Begreifen» (Prediger 2015, 652) • Mitwirkung bei der Entwicklung möglicher Alternativen zur Weiterentwicklung der Intervention
Gestaltungsprinzipien generieren	<ul style="list-style-type: none"> • Ausarbeitung von Gestaltungsprinzipien • Inhalt und Bedingungen für «zielerreichendes Handeln» (Prediger 2015, 652) formulieren • Definition der Anwendungsreichweite und Grenzen der jeweiligen Prinzipien (lokale Theorien)
Intervention summativ evaluieren	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation der empirischen Daten aus dem Praxisfeld • Validierung der Evaluationsbefunde

Variablen und Invariablen müssen in einer Balance stehen (vgl. oben 4.1.3). Beispielsweise können Lehrformen variieren, die Lehrinhalte bleiben jedoch konsistent, oder umgekehrt. McKenney und Reeves (zit. n. Plomp 2010, 31) sprechen in diesem Zusammenhang von einer *evolutionären Planung*, «a planning framework that is responsive to field data and experiences as acceptable moments during the course of the study».

Aufgrund dieser Überlegungen folgere ich: Wenn der Forschungsprozess anpassungsfähig konzipiert ist, so muss der konzeptionelle Forschungsrahmen stringent und transparent gebaut sein. Insbesondere die Dokumentation von Entscheidungen, Verfahren und Inhalten sowie die Auswertung der Daten müssen valide und reliabel sein.⁴⁷

47 Vgl. dazu *Variablen und Invariablen im Entwicklungsprozess* in Kap. 6.2.2.

Nachdem die Struktur und der Ablauf in DBR-Prozessmodellen im Überblick aufgezeigt und das Kooperationsverhältnis von Forschung und Praxis thematisiert wurden, richtet sich nun der Blick auf die Funktion und Stellung von Designprinzipien als Inter-médiaire zwischen *practical* und *theoretical output*.

4.1.8 Designprinzipien

Dieses Kapitel diskutiert Funktion und Form von Designprinzipien (*design principles*), die in DBR als zentrales Element in verschiedenen Ausprägungen vorkommen können. Es gibt in der DBR-Forschergemeinde zurzeit wenig Klarheit darüber, was der Terminus genau bezeichnet und umfasst. Finbarr C. Sloane and Stephen Gorard (2003, 30) monieren «the difficulty in generating such principles». Zunächst ist festzuhalten, dass Designprinzipien sich auf verschiedene Bereiche einer DBR beziehen können: erstens auf das Forschungsdesign selbst (Bestimmen von Regeln oder Strategien des Forschungsverlaufs), zweitens auf die Struktur und den Verlauf von Interventionen (Vorgehen) und drittens auf die Elaborate aus dem Entwicklungsprozess (Ergebnisse).

Nachstehend wird untersucht, wie in der Literatur mit Bezug zu DBR der Terminus Designprinzipien verwendet wird. Es wird dabei von folgenden Fragen ausgegangen:

- Wodurch sind ihre Gültigkeits- und Anwendungsbereiche eingegrenzt?
- An wen adressieren sich die Designprinzipien (z. B. an die Beteiligten am Forschungsprozess, oder an weitere Forscher und Forscherinnen, die in vergleichbaren Kontexten arbeiten)?⁴⁸

Der folgende Überblick mit Umschreibungen und Definitionen von Designprinzipien aus der Literatur zeigt, dass Designprinzipien

1. einen hohen Praxisbezug aufweisen;
2. auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus formuliert werden: Als orientierende Handlungsmuster (praktische Ebene) oder als Organisationseinheit für die Synthese von Design-Wissen (theoretische Ebene);
3. verschiedene Funktionen zugeschrieben werden (*procedural design principles*, *substantive design principles*);
4. zwar über den Rahmen eines einzelnen Falles hinausgehen, aber einen auf den Anwendungsbereich begrenzten Generalisierungsanspruch aufweisen.

Insofern erscheint die Einschätzung Plomps sinnvoll, der alternativ zu *design principles* auch von *theoretical statements* spricht – «[...] ultimately resulting in design principles or

48 Form und Funktion der in dieser Studie verwendeten Designprinzipien werden in Kap. 9.1 expliziert.

theoretical statements» (Plomp 2010, 17) – und damit den mittleren Abstraktionsgrad (Euler 2017, 8) von *design principles* treffend erfasst.

Design principles «recommend how to address a specific class of issues in a range of settings» (McKenney und Reeves 2012, 19, zit. n. Euler 2014a, 19). Diese Spezifizierung von McKenney und Reeves bietet eine erste Charakterisierung von Designprinzipien: Designprinzipien sind eine Art Empfehlungen, und sie sind in ihrer Reichweite begrenzt. Sie beschreiben zum Beispiel Handlungsmuster, die man über den einzelnen Fall hinaus auf ähnlich situierte Fälle anwenden kann. Dadurch bieten sie eine Orientierung für die didaktische Gestaltung von Lernumgebungen oder das Lehrer:innen-Handeln.

Designprinzipien bilden keine bindenden Lehrsätze, sondern «they provide guidance and direction, but do not give certainties» (Plomp 2010, 22). McKenney und Reeves (2014, 131) fragen, welche Art Designprinzipien, die aus einem konkreten Projekt gewonnen wurden, «can inform the work of others?». Peter F. E. Sloane (2018, 8) fordert daher «bereichsspezifische Theorien», die «im Hinblick auf Anwendungskontexte Geltung beanspruchen». Für die Übertragbarkeit von in lokalen Umgebungen gewonnen Erkenntnissen braucht es «a set of procedures and conditions» (Plomp 2010, 22), die in den Designprinzipien erfasst und verfügbar sind.

Während Lehmann-Wermser und Konrad (2016) Designprinzipien in der Theorie verankert sehen («design principles are stated on scientific grounds», ebd. 265), charakterisieren sie für McKenney und Reeves «the kind of prescriptive theoretical understanding developed through educational design research» (2012, 19, zit. n. Euler 2014a, 26). Anderson und Shattuck (2016, 17) unterscheiden theoretische Prinzipien und Designprinzipien: «Thus, a partnership is developed [...] to the creation and publication of theoretical and design principles», wobei letztere «guide, inform, and improve both practice and research in educational contexts». Sie bilden «tools and conceptual models», um Interventionen zu optimieren (ebd.) Das Erkennen von Prinzipien durch die Auswertung von Interventionen wertet Sloane als «Folge eines hermeneutisch-phänomenologischen Vorgehens: Der hermeneutische Zugang zeigt sich in der Partizipation (Teilnahme) als Interpretation der Fallstruktur der Problemlösungssituation mithilfe von Theorien» (Euler und Sloane 2014, 788).

Auch Nieveen (2010, 90) setzt die Elaboration eines «set of well-articulated design principles», welches auf «theoretical and empirical arguments (proof)» beruht, in Bezug zu den Interventionen. Die Designprinzipien beschreiben Zweck, Funktion und Charakteristika einer Intervention und halten die Bedingungen für deren Implementierung fest. Diese «comprehensive design principles» (ebd.) richten sich sowohl an die Forschenden als auch an die Lehrenden, darüber hinaus auch an weitere Verantwortliche im Bildungsbereich.

Van den Akker (1999) unterscheidet zwei Haupttypen von Designprinzipien:

1. procedural design principles: characteristics of the design approach
2. substantive design principles: characteristics of the design (= intervention) itself.

Umsetzungsprinzipien (1) sind «guidelines for designing the intervention» (Nieveen 2010, 90) und erfassen bspw. konkrete Umsetzungen einzelner Lehr-Lern-Aktivitäten. Leitprinzipien (2) umfassen bspw. die zugrunde gelegten didaktischen Leitideen oder empirische Befunde (Euler 2014a, 108).

Auch Malmberg et al. (2020, 94 f.) unterscheiden in einer DBR-Studie zu einem Lernbegleitungsprogramm zur Mentor:innen-Qualifizierung unterschiedliche Designprinzipien, wobei ein primäres Leitprinzip als «Metaprinzip» in weitere, untergeordnete Prinzipien «hineinreicht», die ihrerseits die Funktion von «Umsetzungsprinzipien» einnehmen und als «Handlungsmuster» genutzt werden können.

Designprinzipien können demnach auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus formuliert werden: Als orientierende Handlungsmuster (praktische Ebene) oder als Organisationseinheit für die Synthese von Design-Wissen (theoretische Ebene). Sie fungieren drittens auch als Bindeglieder, als «Scharnier», «as bridge between scientific knowledge production and practice design» Euler (2017) und bilden dadurch einen Zwischenschritt zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen, die verallgemeinert und reproduzierbar sein müssen, und lokalen Erfahrungen oder Beispielen, die aus der Praxis stammen.

Eine funktionale Ambiguität von Designprinzipien findet sich auch bei Prediger. Einerseits stellen sie Produkte dar, resultierend aus Entwicklungsprozessen, die Prinzipien von Prototypen und Professionalisierungsgegenständen generieren, wohingegen Produkte aus Forschungsprozessen lokale Theorien bilden (Prediger 2019, 18; Hussmann et al. 2013, 26 ff.). Andererseits lassen sich «Ergebnisse zum Lerngegenstand oder zu Design-Prinzipien aus der Grundlagenforschung nutzen, um bestimmte Aspekte von Unterrichtsdesigns zu gestalten» (Hussmann et al. 2013, 26). Ebenso lassen sich lokale Theorien «nutzen, um Design-Prinzipien zu formulieren» (ebd., 38). Die wechselseitige Verknüpfung der Zugänge ist für DBR typisch, wobei «die Nahtstellen dieser Verknüpfung spezifische Design-Prinzipien sind» (ebd., 33). Und weiter: «Das Design-Prinzip stellt dann sowohl den Rahmen für die Konstruktion des Lehr-Lern-Arrangements als auch für die Analyse der beobachteten Lehr-Lern-Prozesse bereit» (ebd., 38).

Die oben erwähnten Definitionen und Funktionszuschreibungen zum Terminus *Designprinzipien* (bzw. *design principles*) ergeben ein heterogenes Bild. Bakker erwähnt hierfür die Schwierigkeit der Überführung von (komplexem) Erfahrungswissen in (konzise) Formen, die sowohl einen praktischen, theoretischen und methodologischen Wert haben und für weitere Personen verwendbar sind:

The current focus on one aspect often used in design research, design principles, already shows the complexity of formulating actionable knowledge in a concise form so that it can be used by others. I think that more good examples as well as careful reflection on their educational, theoretical, and methodological value will help us improve design research as a genre of research and achieve sustainable innovation in education. (Bakker 2019, 7)

Es stellt sich die Frage, wie sich Designprinzipien in prägnanter Form kommunizieren lassen – «formulated as values, criteria, predictions, advice, or heuristics» (Bakker 2019, 1).

«A good example» (vgl. obenstehendes Zitat) sind m. E. die «Kernfragen und Leitlinien» und die Tabelle zur «Grundstruktur von Design principles» von Dieter Euler (2014a, 20). Sie bieten zwei Instrumente zur Generierung und Darstellung von Designprinzipien, wobei die hier gemeinten Prinzipien sich auf das Design von Interventionen beziehen.⁴⁹

Tabelle 12 «Kernfragen und Leitlinien», Euler 2014a, 20

Kernfragen und Leitlinien zur Bestimmung von Designprinzipien nach Euler (2014a)

1. Was sind im Vergleich unterschiedlicher Erprobungsbefunde fallspezifisch-singuläre, was sind übertrag- und generalisierbare Sachverhalte und Merkmale?
→ Fallbezogene Erprobungen auf Gemeinsamkeiten analysieren!
2. Welche Geltungsansprüche und Orientierungspotenziale besitzen die entwickelten Gestaltungsprinzipien für die Erreichung der angestrebten Ziele?
→ Erkenntnis- und Gestaltungspotenziale der Gestaltungsprinzipien einschätzen!
3. Welche Methoden (z. B. komparative Fallanalysen, Reflexion, Reduktion) werden bei der Generierung von Gestaltungsprinzipien angewendet?
→ Methodisches Vorgehen bei der Entwicklung von Gestaltungsprinzipien ausweisen!
4. Inwieweit repräsentieren die Gestaltungsprinzipien neue Erkenntnisse, wo gehen sie über bestehende Erkenntnisse hinaus?
→ Innovationsgrad der Forschung ausweisen!

Die «Kernfragen und Leitlinien» zur Bestimmung von Designprinzipien von Euler zeigen mehrere für DBR zentrale Charakteristika auf:

1. Qualitative Untersuchungen operieren häufig mit kleinen Versuchsgruppen. Forschungsergebnisse müssen daher komparativ ausgewertet werden und auf einen grösseren Bildungskontext bezogen sein.
2. Geltungsansprüche und Orientierungspotenziale von Gestaltungsprinzipien definieren sich auch durch die im Unterrichtsdesign angelegten Ziele.
3. Der Anspruch von DBR, Innovationen zu generieren, favorisiert einen Methodenpluralismus.
4. Die Erwartung an Forschung Gestaltungsprinzipien zu erzielen, bedeutet für die Anwendungsforschung auch Einsichten zu erarbeiten, die die Lehrkompetenzen der Praktikerinnen und Praktiker befördern.

Die untenstehende «Grundstruktur von Design Principles» (Euler 2014b) bietet für konkrete Forschungsarbeiten eine grobe, in der Praxis handhabbare Matrix. Sie zeigt die Inter-

⁴⁹ Auch in vorliegender Studie beziehen sich die Designprinzipien auf das Design der Interventionen und den daraus entwickelten Designprodukten, vgl. Kap. 9.

vention im Zentrum: Die Interventionen, die aufgrund der kontextuellen Voraussetzungen sowie der angestrebten Lernziele entwickelt werden, bilden die Grundlage für die Extraktion von Leit- und Umsetzungsprinzipien. Diese wiederum werden methodisch, empirisch und theoretisch kontextualisiert und begründet. Euler liefert in seinem Beitrag «Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung» konkret ausformulierte Beispiele, wie Designprinzipien als Ergebnis eines Forschungsprojekts ausgewiesen werden können (ebd., 109 f.).

Tabelle 13 «Grundstruktur von Design Principles», Euler 2014b, 107

Kontext: Organisationale und soziale Rahmenbedingungen Individuelle Lernvoraussetzungen	
Angestrebte Lernergebnisse (Lernziele): ...	
Intervention (syn.: Lernumgebung, Konzept) Leitprinzipien (DP: «substantive emphasis») (z. B. Leitideen, lehr-lern-theoretische Annahmen, Auslegung didaktischer Theorien auf den Anwendungskontext)	Begründung Ausweisung von verwendeten theoretischen Referenzen, empirischen Befunden, Plausibilitätsannahmen, etc. Ggf. Erläuterung der Auswahlentscheidungen.
Umsetzungsprinzipien (DP: «procedural emphasis») (z. B. Hinweise über Ausprägung wesentlicher Lehr-Lern-Aktivitäten; Erfahrungen aus der Erprobung)	Begründung Hinweis auf die verwendeten Methoden bei der Erkenntnisgewinnung (z. B. Beobachtungen, Dokumentenauswertung, qualitative oder quantitative Befragung)

Die Suche nach einer Darstellungsform von Designprinzipien bleibt eine hängige Aufgabe. Nach Malmberg (2019, 15)⁵⁰ haben Designprinzipien aktuell verschiedene Darstellungsformen: «Zum Beispiel existieren sie als Merksätze mit zusätzlicher Detailerklärung, das-selbe auch dreistufig als Überschrift, Vorspann und Erklärtext, als Tabellen, die auch Kontexte und Lernziele umfassen oder in der Struktur einer Homepage mit Unterseiten. Als Textsorten finden wir Überschriften, Vorspanne, argumentierende Texte, Aufzählungen, Imperativsätze und Bedingungsgefüge vor».

50 Aus der Rohfassung des Textes «Entwicklungsforschung in Musik» (Malmberg 2022).

4.1.9 Zusammenfassung

Die Ausführungen zu *Design-based Research* zusammenfassend, stellt die folgende Übersicht Charakteristika zum Forschungsansatz und -design, zur Vorgehensweise und zu den Zielen von DBR-Projekten vor. Charakteristisch für DBR sind:

- die Entwicklung und die Erprobung einer Intervention, die im Zentrum des Forschungsprozesses steht. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse können die Grundlage für die Elaboration von Designprinzipien bilden;
- eine fortwährende Anwendungsorientierung, d. h. die Intervention wird laufend an den jeweiligen Kontext angepasst. Als kontextbezogene Variablen können bspw. die Gestaltung der Lernumgebung, die verwandten Materialien und das unterrichtliche Handeln der Lehrenden erfasst werden;
- eine iterative und zirkuläre Vorgehensweise bei der Entwicklung von Problemlösungen, bei dem das Design der Intervention fortlaufend modifiziert und weiterentwickelt wird (Collins et al. 2004);
- die theoriegeleitete Verankerung des Forschungs- und Entwicklungsprozesses;
- die Kombination von unterschiedlichen Forschungsmethoden; es werden sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren eingesetzt;
- die kontinuierliche Zusammenarbeit von Forschenden und Praktiker:innen.

Aufgrund obiger Merkmale versuche ich eine definitorische Umschreibung von DBR, die überdies zentrale Charakteristika des Forschungsdesigns vorliegender Studie benennt:

«DBR ist ein Forschungsansatz, der konkrete Anliegen und Probleme aus der Praxis aufgreift, theoriegeleitete Interventionen in Lehr-Lern-Zusammenhängen beforscht und in Zusammenarbeit mit Praktiker:innen pädagogische Innovation und Theorieentwicklung verbindet. Der Forschungsprozess vollzieht sich in mehreren Zyklen von Phasenabfolgen, die in ihren konkreten Ausprägungen (formal, inhaltlich, zeitlich) variieren können. Die Erkenntnisse einer Untersuchung werden in Praxisprodukten, theoretischen Erkenntnissen zum Lernprozess, sowie häufig auch in Designprinzipien gefasst. Form und Funktion von Designprinzipien können variieren. Sie enthalten bspw. kontextbezogene *Empfehlungen* für die Praxis oder theoretisch begründete *guidelines* für die Generierung von Interventionen.»

4.2 Adaption des *Design-based-Research*-Ansatzes in vorliegender Studie

«Educational researchers are increasingly using design as a means of advancing their understanding»

Edelson (2009, 105)

Auf der Grundlage des vorhergehenden Kapitels, in dem das Format von *Design-based Research* im Spiegel der Forschungsliteratur erörtert wurde, beschreibt dieses Kapitel die Anlage des Forschungs- und Entwicklungsdesigns der vorliegenden DBR-Studie. Dabei gilt es zwei unterschiedliche, aber aufeinander bezogene, Forschungsprozesse auseinanderzuhalten: Erstens die Erforschung des Kompetenzerwerbs der Klassenlehrpersonen beim Anleiten und Begleiten musikalischer Gestaltungsprozesse und zweitens die Erprobung und Entwicklung von Interventionen mit 1) Unterrichtsmaterialien und 2) Reflexionsimpulsen.

Das lerntheoretische Ziel der Studie ist demnach die Erkenntnisgewinnung zum gegenstandsspezifischen Kompetenzerwerb der Klassenlehrpersonen, das praxisorientierte Ziel ist die Entwicklung empirisch erprobter Designprodukte, die die Klassenlehrpersonen bei der Durchführung musikalischer Gestaltungsprozesse unterstützen. Diese doppelte Stossrichtung drückt sich in der *leitenden Forschungsfrage* aus:

Wie verläuft der Kompetenzerwerb von Klassenlehrpersonen auf der Primarstufe (2. Zyklus) beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse und wie lässt sich dieser Kompetenzerwerb mittels Reflexionstools unterstützen?

4.2.1 Theoretischer Bezugsrahmen

Ausgehend von dieser Leitfrage werden vier Fragenkomplexe adressiert, die in vier Forschungsziele (angestrebte Forschungsergebnisse) münden.

<i>Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens</i>	
Forschungsfragen	Forschungsergebnisse
Wie lässt sich musikalisches Gestalten als didaktisches Konstrukt erfassen?	Theoretisches Verständnis von musikalischem Gestalten als didaktischem Konzept (Kap. 2).
Welche Anregungs- und Moderationstätigkeiten der Lehrperson fördern eigengestalterisches Musizieren?	Theoretisches Verständnis von sprachlichen und nicht-sprachlichen Kommunikationsstrategien in Anleitungsprozessen (Kap. 7.3).
Welche Kompetenzen (fachliche, fachdidaktische, soziale, diagnostische) sind für das Unterrichten musikalischer Gestaltungsprozesse erforderlich?	Theoretischer Bezugsrahmen eines spezifischen, kontextsensitiven Kompetenzmodells (Kap. 5.2).
Wie entwickeln sich die persönlichen Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen in Bezug auf das Unterrichten musikalischer Gestaltungsprozesse?	Theoretischer Bezugsrahmen des Konzepts «didaktisch-improvisierende Handlungsweise» (Kap. 9.3).

Die obenstehenden Forschungsfragen werden im Rahmen des Designprozesses im Hinblick auf die Konstruktion der Interventionen und ihrer Erprobung operationalisiert:

Tabelle 14 Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens

<i>Entwicklung, Erprobung, Evaluation und Redesign fachdidaktischer und kommunikativer Zugänge beim Initiieren und Anleiten musikalischer Gestaltungssequenzen im Designprozess</i>	
Forschungsfragen	Forschungsergebnisse
Welche Unterrichtsmaterialien haben hohes Anregungspotenzial und unterstützen Klassenlehrpersonen beim Anleiten von Gestaltungsprozessen?	Erkenntnisse zur Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und -konzepten für Lehrpersonen (Kap. 5.1).
Wie verläuft der Kompetenzerwerb von Klassenlehrpersonen in der Moderation musikalischer Gestaltungsprozesse?	Erkenntnisse zum Kompetenzerwerb von Klassenlehrpersonen für das Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse (Kap. 7.3.6; 9.5).
Welche Reflexionsimpulse unterstützen Klassenlehrpersonen beim Anleiten von Gestaltungsprozessen?	Reflexionstools mit Reflexionsimpulsen zu Unterrichts- und Selbstreflexion (Kap. 6.2; 9.2; 9.4; 9.6).
Wie werden die Leitgedanken des Forschungsformats DBR im konkreten Forschungsvorhaben umgesetzt?	Darstellung und Adaption des Forschungsformats vorliegender DBR-Studie (Kap. 4.2; 9.1).

Die in obiger Darstellung erwähnten *Unterrichtsmaterialien* und *Reflexionstools* bilden die Interventionsinstrumente, die in den Designzyklen (s. u.) erprobt bzw. entwickelt werden. Die folgenden Ausführungen explizieren die theoretischen Überlegungen und Fragestellungen, die zur Ausformung von Interventions-Gegenstand, Interventions-Konzeption und Interventions-Erprobung führen (vgl. Lehmann-Wermser und Konrad 2016). Einleitend sei kurz auf den Design-Kontext verwiesen, der in Kap. 1, «Musikunterricht auf der Primarstufe», und Kap. 2, «Musikalisches Gestalten», erörtert wurde. Der Design-Kontext wird durch folgende Koordinaten markiert:

- die musikalische Ausbildung der Primarlehrkräfte;
- die curricularen Vorgaben des Lehrplans;
- den fachspezifischen Unterrichtsgegenstand «Musikalische Gestaltungsprozesse»;
- die realen Bedingungen und die vorherrschende Praxis des Klassenmusikunterrichts auf der Primarstufe.

Wie in der Einleitung beschrieben, kommt die aktuelle Schulpraxis der Aufforderung aus dem Lehrplan 21, «eigenschöpferische» (LP 21, 7) Unterrichtssequenzen zu initiieren, wenig nach. Ein Blick in die Musiklehrmittel für den 2. Zyklus der Primarstufe⁵¹ zeigt, dass diese produktionsorientierten Lehrinhalte im Vergleich zu anderen Umgangsweisen mit Musik wenig thematisieren. Oftmals handelt es sich um singuläre musikalische Spielideen (bspw. in den Schweizer Musiklehrmitteln «MusAik» oder «Impuls»), die keinen *Gestaltungsprozess* in mehreren Phasen über den Zeitraum mehrerer Lektionen durchlaufen.⁵² Es ist also davon auszugehen, dass diesbezügliche Erfahrungen im vorliegenden schulischen Kontext (Klassenunterricht in Musik im 2. Zyklus auf der Primarstufe) weitgehend fehlen. Die Frage, was «musikalische Gestaltungsprozesse» auf der Primarstufe fachlich-inhaltlich bezeichnen, wurde in Kapitel 2 erörtert. An dieser Stelle sei nur darauf verwiesen, dass mit musikalischem Gestalten eine produktionsorientierte (im Gegensatz zu einer reproduzierenden) Umgangsweise mit Musik gemeint ist, in der die Kinder unter Anleitung der Lehrperson eigenständig Musik erfinden und gestalten.

Wenn im Klassenunterricht auf der Primarstufe die Tätigkeiten Musik-Erfinden und -Gestalten weitgehend fehlen, so gilt dies insofern auch für die Fachdidaktik Musik, als erst wenige Erfahrungen mit der Lehre produktionsorientierter Aktivitätsformen aufgearbeitet wurden. Ein Konsens darüber, was letztere genau bezeichnen und wie sie vermittelt werden könnten (Lehr-Lern-Praxis), ist in der Fachschaft Musik der PH Zürich erst im Aufbau. Vor diesem Hintergrund führte der Verfasser ein Forschungsprojekt («Entwicklungsprojekt Fachdidaktik Musik PH Zürich», vgl. Kap. 6.1) mit Kollegen und Kolleginnen aus der Fachschaft Musik (Dozierende Fachdidaktik Musik Pädagogische Hochschule Zürich) durch, in dem musikalische Gestaltungssequenzen in der schulischen Praxis

51 Der 2. Zyklus bezeichnet die Schuljahre 3–6 auf der Primarstufe.

52 Vgl. Kap. 2 «Musikalisches Gestalten», wo Gestaltungsprozesse in Phasenmodellen gefasst sind.

(Primarstufe) durchgeführt und ausgewertet wurden. Dieses Forschungsprojekt bildet die Grundlage zur Ausformung des Design-Prototyps (vgl. Abb. 11: Designzyklen 1–3 mit Klassenlehrpersonen).

4.2.2 Konzeption der Interventionsinstrumente

If you want to design intervention X for the purpose/function Y in context Z, then you are best advised to give that intervention the characteristics A, B, and C [substantive emphasis], and to do that via procedures K, L, and M [procedural emphasis], because of arguments P, Q, and R.
Van den Akker (1999, 9)⁵³

Die «alphabet sentence» von Van den Akker, wie die häufig zitierte Formulierung zum Design einer Intervention genannt wird, bietet eine Formel, welche die Eckpunkte für die Konstruktion einer Intervention und deren Erprobung in der Praxis im Rahmen von «Educational Design Research» (Van den Akker 2013, 52) benennt und ordnet. In knappster Form werden Zweck, Funktion und Charakteristika einer Intervention zusammengefasst. Die «alphabet sentence» lässt sich passend auf den vorliegenden Zusammenhang anwenden, indem die Buchstabenstatthalter (A, B, C, etc.) konkret je auf das Design der Unterrichtsreihen bzw. Reflexionsinstrumente bezogen werden. Dadurch sollen die Interventionsinstrumente, mit denen in vorliegender Untersuchung interveniert wird, *im Überblick* vorgestellt werden.

Die Unterrichtsreihen (x) zum Zweck der Lehre musikalischer Gestaltungsprozesse (y) im Klassenmusikunterricht auf der Primarstufe (2. Zyklus) (z) zeichnen sich durch folgende Charakteristika aus: Sie sind für die Lehrenden flexibel und modular handhabbar (a), sie befördern strukturierte *und* offene Unterrichtsettings (b), sie öffnen Freiräume für musikalische Experimente (c), sie erlauben ein voraussetzungsloses Musizieren (k), sie ermöglichen einen explorativen Umgang mit Klängen und Materialien (l) und sie fördern die Interaktion und Kommunikation zwischen den Akteurinnen und Akteuren (m). Dadurch begünstigen sie vielfältige musikalische Lernprozesse (p), regen zu eigenständigem Musik-Gestalten an (q) und trainieren die Auftrittskompetenz in verschiedenen Darstellungsformen (r).

53 «Wenn Sie die Intervention X für den Zweck/Funktion Y im Kontext Z entwerfen wollen, dann sind Sie am besten beraten, diese Intervention mit den Merkmalen A, B und C [Leitprinzipien] zu versehen, mittels/indem/durch K, L und M [Umsetzungsprinzipien] umzusetzen, und zwar aus folgenden Gründen P, Q und R». (Übersetzung: Bernhard Suter, 2020)

Die *Reflexionsinstrumente* (x) zur Unterstützung von Klassenlehrpersonen beim Anleiten und Begleiten musikalischer Gestaltungsprozesse (y) in ihren Schulklassen (z) zeichnen sich durch folgende Charakteristika aus: Sie beleuchten und hinterfragen mehrperspektivisch sowohl das Unterrichtsgeschehen als auch das Lehrer:innen-Handeln (a), sie sprechen Probleme und Potenziale aus dem Unterricht transparent und konkret an (b) und sie greifen fachliche, fachdidaktische und pädagogische Fragestellungen auf (c). Die Reflexionsinstrumente inkludieren gegenstandsspezifische und personenbezogene Reflexionsfragen (k), Anregungen zu Gesprächen mit Kolleg:innen und Fachpersonen (l) sowie die Erstellung und Analyse von Unterrichtsvideographien (m). Dadurch erweitern sie sowohl das personale Handlungsrepertoire (p) als auch das fachdidaktische Repertoire (Praxiserprobungen) (q) und sie begünstigen eine didaktisch-improvisierende Handlungsweise der Lehrenden (r).

Nachfolgend werden Konzeption und Erprobung der Interventionsinstrumente im Hinblick auf den vorliegenden Forschungs- und Entwicklungsprozess näher bestimmt.

4.2.2.1 Konzeption und Erprobungsfelder der Unterrichtsreihen

Der Forscher stellt Unterrichtsmaterialien zusammen, um die fachlich-materiale Basis für die Ausgestaltung der Lehr-Lern-Arrangements durch die Lehrenden bereitzustellen. Ausgehend von den Fragestellungen: «Welche Unterrichtsmaterialien haben hohes Anregungspotenzial und unterstützen Klassenlehrpersonen beim Anleiten von Gestaltungsprozessen?» und «Wie lässt sich musikalisches Gestalten als didaktisches Konstrukt erfassen?», werden die Unterrichtsmaterialien zu Unterrichtsreihen formiert.⁵⁴ Für deren Generierung fließen unterrichtsbezogene (z. B. aus Lehrmitteln) und theoriegeleitete Elemente (aus der musikpädagogischen Forschungsliteratur) ein, jeweils unter der Prämisse, vielfältige Zugangsmöglichkeiten zu musikalischem Gestalten in einem kreativen Prozess (vgl. Kap. 2.3) anzubieten. Der curriculare Hintergrund für die Ausarbeitung der Unterrichtsreihen bildet der Kompetenzbereich MU.5 «Gestaltungsprozesse» des Deutschschweizer Lehrplans 21 mit den dort definierten Kompetenzen und Kompetenzstufen.⁵⁵

Die Lehrer:innen spezifizieren die Unterrichtsreihen auf ihren konkreten schulischen Kontext hin. Diese sind daher so konzipiert, dass sie flexibel handhabbar sind und den jeweiligen Voraussetzungen im Schulfeld und individuellen Bedürfnissen der Lehrpersonen angepasst werden können. Das ermöglicht eine schrittweise Optimierung der Lehr-Lern-

⁵⁴ Die Unterrichtsreihen werden in Kap. 5.1 vorgestellt.

⁵⁵ Der Lehrplan 21, S. 7, hält, mit Blick auf den Kompetenzbereich «Gestaltungsprozesse», als musikpädagogischen Grundsatz fest: «Die Schülerinnen und Schüler bilden ihre Kreativität, indem sie sich als Person einbringen, auf Gestaltungsprozesse in der Gruppe einlassen und eigenständige Ideen entwickeln. Sie erkunden, experimentieren und improvisieren mit Körper, Stimme, Rhythmus, Klang sowie verschiedenen Instrumenten und Medien. Ausgeformte Gestaltungen können in der Klasse oder klassenübergreifend präsentiert werden.»

Arrangements, bei deren Durchführung die Lehrkräfte ihre Anleitungskompetenzen erweitern können.

Am Anfang der Erprobungen der Unterrichtsreihen steht ein Prototyp, der durch drei Fachdidaktiker:innen des Fachbereichs Musik der PHZH auf der Primarstufe ausgeführt und evaluiert wurde (vgl. Kap. 6.1). Dies geschah innerhalb eines Forschungsprojekts, dessen Ziele der interne fachliche Diskurs und die fachdidaktische Weiterentwicklung der Hochschullehre waren. Durch den fachlichen Austausch konnte die Interreliabilität in Bezug auf den Kompetenzbereich «Musikalisches Gestalten» und die Objektivität bezüglich der Bestimmung relevanter Lehrinhalte erhöht werden.

An zweiter Stelle der Erprobungskette stehen Veranstaltungen in mehreren Fachdidaktik-Modulen (Primarstufe PH Zürich), in denen Studierendengruppen Gestaltungsprozesse mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen durchführten. Im Anschluss wurden die Lehr-Lern-Settings, die fachdidaktische Aufbereitung der Unterrichtsinhalte, das Auftreten, Sprechen und Handeln der Studierenden (in der Lehrendenrolle), die Wirkungen auf die Studierenden (in der Schülerrolle) in Bezug auf Arbeitshaltung und Motivation sowie potenzielle Lernmöglichkeiten für die (künftigen) Schüler:innen diskutiert.

An dritter Stelle stehen die drei Designzyklen mit den Klassenlehrpersonen vorliegender Studie, die in jedem Zyklus eine neue Unterrichtsreihe durchführten. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Fachgegenstand und die ständige Reflexion des Unterrichtsgeschehens und des eigenen Handelns führten zu einem tiefen Verständnis musikalischer Gestaltungsprozesse und deren Moderierung. An dieser Stelle soll betont werden, dass in den einzelnen Zyklen keine Redesigns der Unterrichtsreihen seitens des Forschers vorgenommen wurden. Dies oblag vielmehr den Lehrer:innen, deren Redesigns (bspw. Entwerfen neuer didaktische Zugänge) Teil des intendierten Kompetenzerwerbs darstellen.

An vierter Stelle der Erprobungen stehen Klassenlehrpersonen (Primarstufe), die im Rahmen einer Weiterbildung, die vom Forscher angeboten wurde, in die Unterrichtsreihen mit Gestaltungsprozessen eingeführt wurden und diese (oder Teile davon) anschliessend in ihren Schulklassen durchführten. Im zweiten Teil der Weiterbildung wurde von den Teilnehmenden über ihre Erfahrungen berichtet.

Durch die mehrmaligen Erprobungen und Evaluationen in verschiedenen schulischen Zusammenhängen wurde das Praxisfeld möglichst breit berücksichtigt. Dadurch wurden die Konsistenz der Materialien und ihre Praktikabilität in realen Kontexten getestet.

Die Erprobungen der Unterrichtsmaterialien im Feld verliefen über einen Zeitraum von zwei Jahren (2018–2019). Untenstehende Darstellung gibt einen Überblick über die Akteurinnen und Akteure sowie deren schulisches Umfeld.

Tabelle 15 Erprobungen der Unterrichtsreihen in divergenten schulischen Zusammenhängen

Erprobung des Unterrichtsmaterials mit musikalischen Gestaltungssequenzen im Rahmen der DBR-Studie			
Lehrer:innen	Schulfeld	Unterrichtsmaterial Gestaltungssequenzen	Kooperationsrahmen; Testumgebung
Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen PHZH	Schulklassen Primarstufe (2. Zyklus)	Prototypen mit Unterrichtsmaterialien der Unterrichtsreihen	Pilotprojekt «Fachdidaktische Entwicklung des Kompetenzbereichs 5 (LP 21)»
Dozent Fachdidaktik Musik PHZH	Studierende Primarstufe PHZH	Unterrichtsreihen mit Gestaltungsprozessen	Module (Lehrveranstaltungen) Fachdidaktik Musik PHZH
Untersuchungsteilnehmende (Klassenlehrpersonen Primarstufe)	Schulklassen Primarstufe (2. Zyklus)	Unterrichtsreihen mit Gestaltungsprozessen	DBR-Studie; bestehend aus drei Zyklen.
Klassenlehrpersonen Primarstufe	Schulklassen Primarstufe (2. Zyklus)	Unterrichtsreihen mit Gestaltungsprozessen	Fortbildung für Primarlehrkräfte in Fachdidaktik Musik PHZH

Die vier verschiedenen schulischen Kontexte, in denen die Unterrichtsmaterialien erprobt und reflektiert wurden, korrespondieren mit vier verschiedenen Professionalisierungsebenen (vgl. Drei-Tetraedermodell von Prediger et al. in Kap. 3.1):

- die erste Designerprobung mit Fachdidaktiker:innen liegt auf der *Qualifizierungsebene*;
- die zweite Designerprobung mit Studierenden liegt auf der *Ausbildungsebene*;
- die dritte Designerprobung mit Untersuchungsteilnehmenden (Klassenlehrpersonen) liegt auf der *Unterrichtsebene* und
- die vierte Designerprobung mit Klassenlehrpersonen liegt auf der *Fortbildungsebene*.

Diese Mehrebenenstruktur berücksichtigt verschiedene Typen von Lehrenden in verschiedenen Unterrichtszusammenhängen und erlaubt dadurch eine mehrperspektivische Sichtweise auf den Fachgegenstand. Auf dieser Grundlage lässt sich mit Prediger fragen: «Was macht den fachlichen Lerngegenstand im Kern aus? Wie lässt er sich in Sinnzusammenhängen strukturieren und wie kann er mit Materialien und Medien aufbereitet werden?» (Prediger et al. 2017, 162). In diesem Sinn bildet die Produktion strukturierter und erprobter Unterrichtsreihen *ein* Ziel dieser Untersuchung.

4.2.2.2 Konzeption des Design-Gegenstands «Reflexionstools»

Während die Unterrichtsmaterialien in den oben erwähnten schulischen Kontexten getestet wurden, sind die *Reflexionstools*, die sich auf Unterrichtsverläufe und das Lehrer:innen-Handeln beziehen, Design-Gegenstand in den drei Designzyklen (s. Abb. 11: Übersicht Designprozesse «Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse»).

Die folgenden Ausführungen explizieren die theoretischen Überlegungen und Fragestellungen, die zur Ausformung von Design-Gegenstand, Design-Konzeption und Design-Erprobung der Reflexionstools führen.⁵⁶

Das Nachdenken über das, was passierte und über das Wie und Warum, aber auch das Nachdenken darüber, was sein könnte und wie und wozu es zu erreichen wäre, ist für den Lehrberuf (und auch andere Berufe) grundlegend. Systematische und planvolle Reflexion ist daher integraler Bestandteil einer jeden Professionalisierung (Cramer 2019a; Niggli 2006; Tenorth 2012; Wyss 2013).⁵⁷ Vorliegendes Untersuchungsdesign verbindet dazu die Erprobung innovativer Problemlösungen in der Praxissituation mit kontinuierlicher Unterrichtsreflexion. Für die Untersuchung und Entwicklung des didaktischen Kompetenzerwerbs von Klassenlehrpersonen bei der Durchführung musikalischer Gestaltungsprozesse werden in dieser DBR-Untersuchung Reflexionstools entwickelt, die die Lehrenden in ihrer Selbstreflexion und in ihrer Unterrichtsreflexion unterstützen.

Die Reflexionstools bilden den Design-Gegenstand auf der Professionalisierungsebene. Durch das Design systematischer und empirisch gestützter Tools sollen den Lehrenden Instrumente in die Hand gegeben werden, die sowohl fachgegenstandsbezogen sind wie auch der Komplexität von Unterricht gerecht werden. In diesem Sinn bezwecken diese Instrumente gleichermaßen die Erweiterung (fach-)didaktischer Handlungsmöglichkeiten wie auch die Entwicklung der Lehrer:innen-Persönlichkeit und ihrer pädagogischen Einstellungen und musikpädagogischen Überzeugungen.

Zunächst gilt es, zwei Ebenen von Reflexion auseinanderzuhalten: 1) *Unterrichtsreflexion*, bspw. über einen Sachverhalt, Lernziele, Schülerverhalten, Aufgabenstellungen, und 2) *Selbstreflexion* als das bewusste Nachdenken über sich selber und das eigene Tun, hier im Speziellen über das fachunterrichtliche Handeln und Kommunizieren. Weiter gilt es, die Reflexionsrichtung zu bestimmen, je nachdem, ob sich der Blick auf vergangene oder künftige Gegenstände und Vorkommnisse richtet. Denn Reflexion muss nicht nur retrospektiv erfolgen: Sie kann ebenso, prospektiv, Entwürfe hypothetischer Handlungsweisen avisieren. Prospektive Reflexion diagnostiziert das Unterrichtsgeschehen im Hinblick auf dessen Weiterentwicklung. Aufgrund konkreter Beobachtungen im Unterricht werden

56 Inhalt, Form und Einsatz der Reflexionstools während der Entwicklungsprozesse werden in den Kap. 5.2 und 6.2 expliziert.

57 Zu Definition und Funktion von Reflexion im Bildungskontext vgl. die Arbeiten von Barth 2010, Helsper und Tippelt 2011, Hilzensauer 2017, Thomann et al. 2017. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass das Ziel von Reflexionsübungen ist, vollzogene Handlungen zu analysieren und, darauf aufbauend, verbesserte alternative Handlungsansätze zu entwickeln. Vgl. das ALACT-Modell von Korthagen (Korthagen und Vasalos 2005) und das Rahmenmodell EDAMA von Aepli und Löttscher (2016).

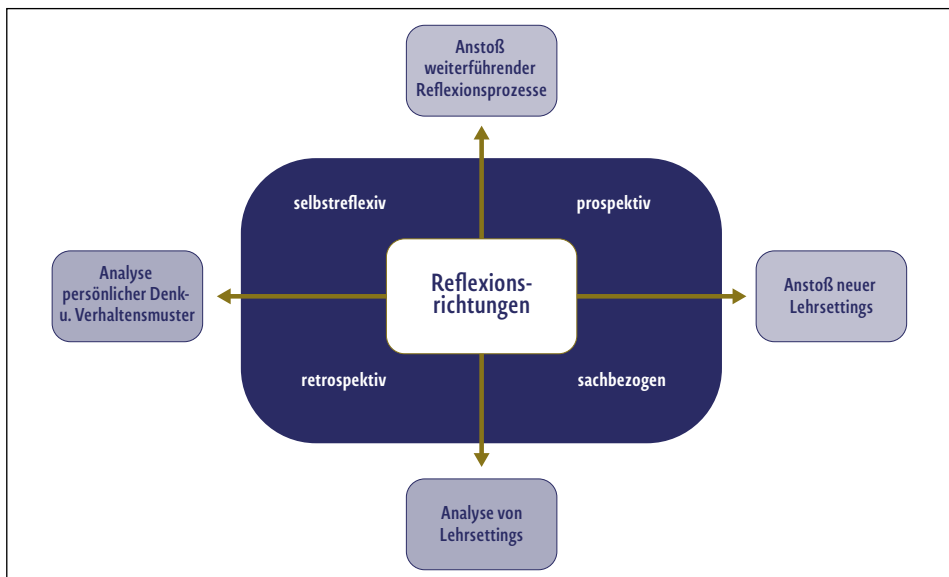
hypothetische Lernprozesse erwogen (Reinmann 2018, 74 f.). In diesem Sinn generieren Reflexionsprozesse Anregungspotenzial, das Routinen und Bewährtes in Frage stellt und eine offene und neugierige Haltung befördert.

Unterrichtsreflexionen besitzen häufig einen fachinhaltlichen und/oder didaktischen Schwerpunkt, der sich bspw. auf die Erprobungserfahrungen von Unterrichtsmaterialien oder Lernarrangements bezieht. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sind wiederum *eine* Quelle für die Neubestimmung von Lerninhalten, -formen und -zielen. Die hier zu entwickelnden Reflexionstools fokussieren explizit die Interaktion zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen (musikalische und verbale) und Unterrichtsverläufe, die wegen ihres zum Teil improvisatorischen Charakters Unerwartetes und Überraschendes mit sich bringen, das es festzuhalten und zu diskutieren gilt. Denn: Unterrichtsreflexion muss, wie Prediger treffend festhält, «für jeden Fortbildungsgegenstand einzeln hergestellt werden» (Prediger und Rösike 2019, 147).

Selbstreflexion meint kritische Reflexion über die eigene Person. Sie bezweckt, das eigene Verhalten, die eigene Praxis (die in einer Lehr-Lern-Situation zum Vorschein kommt), eigene Orientierungen und Wertvorstellungen, zu entdecken und zu überdenken. Prospektiv gewendet schafft Selbstreflexion die Möglichkeit neue didaktische Handlungsoptionen zu entwerfen und neue persönliche Entwicklungsziele anzusteuern.

Die untenstehende Darstellung veranschaulicht vier Richtungen von Reflexionsprozessen einer Lehrperson: die retrospektiv auf sich selber bezogen analysierende, die retrospektiv sachbezogen analysierende, die prospektiv auf sich selber bezogen anregende und die prospektiv sachbezogen anregende Richtung reflexiver Bemühungen.

Abbildung 10 Richtungen von Reflexionsprozessen



Der Design-Gegenstand *Reflexionstools* erfüllt, Obiges zusammenfassend, vornehmlich vier Funktionen:

1. sie schulen die Wahrnehmung von Unterrichtsverläufen;
2. sie machen das eigene Vorgehen bewusst;
3. sie regen zu Innovationen des eigenen unterrichtlichen Handelns an und
4. sie geben Anstöße zu weiterführenden Reflexionsprozessen.

Design-Konzeption der Reflexionstools

Die Konzeption des Design-Gegenstands «Reflexionstools» ist sowohl fach- als auch prozessorientiert: Die fachlich-fachdidaktische Ausrichtung zeigt sich in der Fokussierung von Lehr-Lern-Prozessen produktionsorientierter Aktivitätsformen, während die Prozessorientierung in der zyklischen Anlage des Entwicklungsprozesses, den die Lehrpersonen durchlaufen, deutlich wird: In jeder Iteration artikulieren sich neue Fragestellungen und Bedürfnisse, welche eine kontinuierliche Adaption der Reflexionstools⁵⁸ erfordern.

Die Reflexionsfelder, auf die sich die Reflexionsimpulse (Reflexionsanregungen und -fragen) beziehen, lassen sich entlang verschiedener Kompetenzbereiche bestimmen:

- auf die Wahrnehmung und Beurteilung von Schüleräußerungen (diagnostische Kompetenzen);
- auf die Kommunikation und Interaktion mit Schüler:innen (soziale Kompetenzen);
- auf die fachdidaktischen Lehr-Lern-Arrangements (fachdidaktische Kompetenzen);
- auf die Reflexion der eigenen Selbstwirksamkeit (personale Kompetenzen) und
- auf die eigenen musikfachlichen Kompetenzen (Umgang und Performance mit Instrumenten, Material und Medien).

Diese fünf Reflexionsfelder lassen sich durch gezielte Reflexionsimpulse⁵⁹ bearbeiten. Beide, Reflexionsfelder und Reflexionsimpulse, bilden ihrerseits die Grundlage für die Konstruktion der Reflexionstools.⁶⁰

58 Zur Klärung der Begrifflichkeiten: Die *Reflexionsinstrumente* bezeichnen die Interventionsinstrumente Reflexionsgespräch, Fragebogen etc. (vgl. Kap. 5.2), mit denen *während* der Entwicklungsprozesse interveniert wird. Die Reflexionstools sind Designprodukte, die *aus* den Entwicklungsprozessen elaboriert werden.

59 Die Reflexionsimpulse finden sich im Kap. 5.2. und im Anhang B.

60 Die Reflexionstools weisen unterschiedliche Formate auf und sind in Kap. 9 beschrieben.

Design-Erprobung Reflexionstools

Die Erprobung und Entwicklung der Reflexionstools mit den fünf Lehrpersonen wird in drei Zyklen durchgeführt. Die Dauer eines Zyklus variiert je nach Tempo des Unterrichtsfortschritts, beträgt aber i. d. R. drei Wochen. Der Forscher besucht die Klassenlehrer:innen zweimal pro Zyklus vor Ort. Während der Zyklen finden Auswertungsgespräche zum Unterrichtsgeschehen statt. Zwischen den einzelnen Zyklen wird in ausgedehnten Auswertungen einerseits der gesamte vergangene Zyklus reflektiert, andererseits für den kommenden Zyklus die persönlichen und unterrichtlichen Lernziele entworfen.⁶¹

Die Abbildung 11 (nächste Seite) zeigt die Abfolge der Designzyklen in der Verschränkung mit deren Evaluationen, ausgehend vom Prototyp (Kap. 6.1), weiterführend zu den Designzyklen (Kap. 6.2), hinführend zu den Designprodukten (Kap. 9). Die Designprinzipien bilden dabei gleichsam das Scharnier zwischen der Empirie in den Designzyklen und den Designprodukten, deren Generierung sie leiten (vgl. Kap. 9).

4.2.3 Zusammenfassung und Ausblick

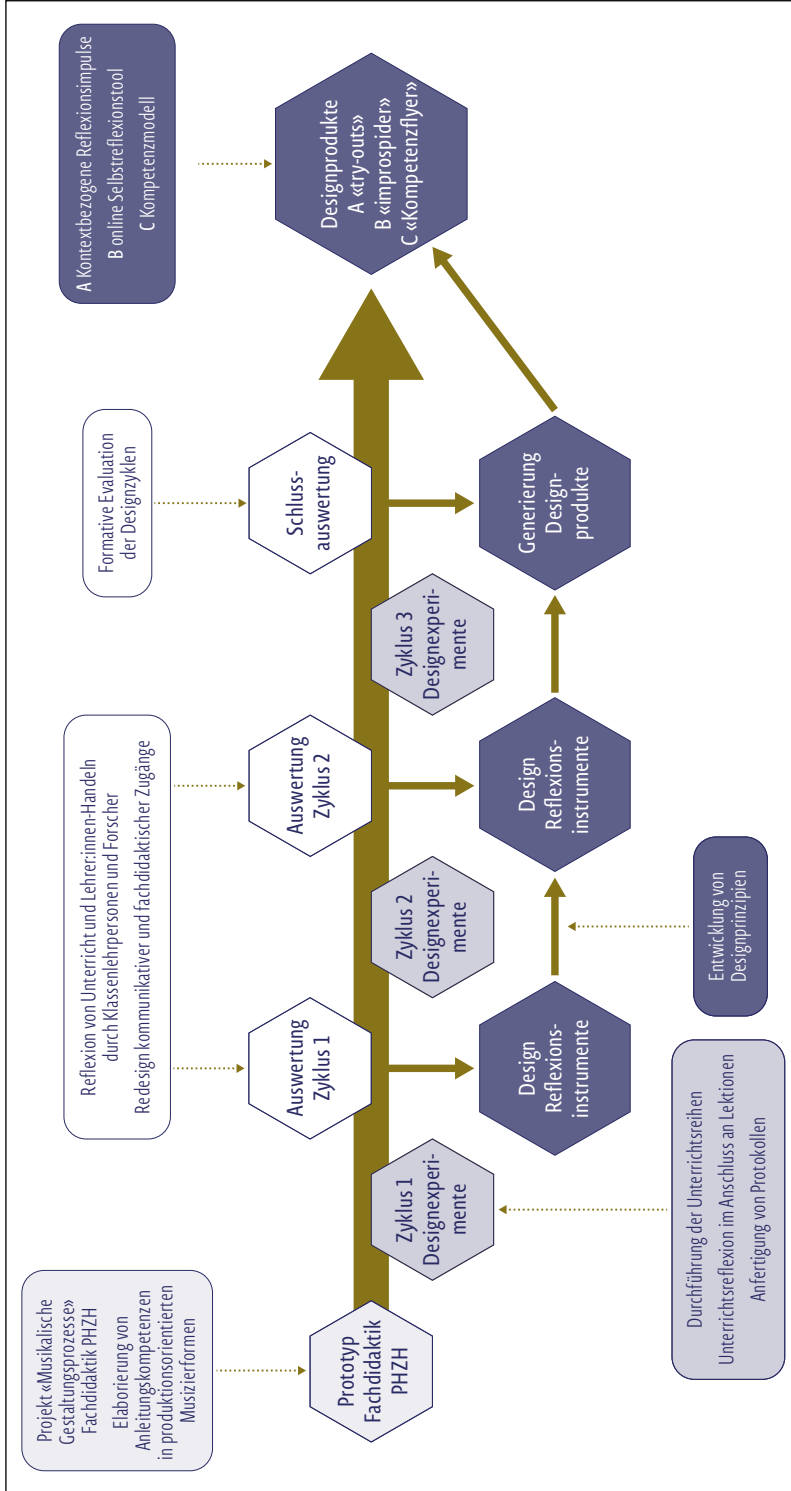
Dieses Kapitel erörterte die Untersuchungsanlage vorliegender DBR-Studie. Ausgehend von der grundlegenden Forschungsfrage und ihrer Einbettung in den theoretischen Bezugsrahmen zum Forschungsgegenstand *Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse durch Klassenlehrpersonen*, wurde die Konzeption der Instrumente, mit denen in den Entwicklungsprozessen interveniert wird, im Kontext ihrer Applikation skizziert.

Die Herstellung des Forschungsgegenstands bedingt eine grosse Nähe zum Praxisfeld, insbesondere wegen der Implementierung der Interventionen sowie der Begleitung und Dokumentation unterrichtlichen Handelns vor Ort. Während die Erprobung der *Unterrichtsreihen* in mehreren unterschiedlichen schulischen Kontexten erfolgt (s. o. 4.2.3), bezieht sich die Entwicklung und Erprobung der *Reflexionstools* explizit auf die fünf Klassenlehrpersonen, die in den Designzyklen involviert sind. Dieses Vorgehen erlaubt, einerseits die Unterrichtsmaterialien vielfältig und breit zu testen, andererseits die lehrerseitigen Kompetenzerwerbsschritte profund und langfristig zu erforschen.

Das folgende Kapitel expliziert die Interventionsinstrumente hinsichtlich ihrer Inhalte, Formen und Funktionen (Unterrichtsreihen Kap. 5.1, Reflexionstools Kap. 5.2).

61 Die während dieser Designzyklen generierten Daten bilden den Datenkorpus, der in Kap. 7 ausgewertet wird.

Abbildung 11 Übersicht Designprozesse «Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse»



5 Interventionen

Dieses Kapitel expliziert Konstruktion und Inhalte der Unterrichtsreihen (Kap. 5.1) sowie der Reflexionsinstrumente (Kap. 5.2), mit denen in den Entwicklungsprozessen interveniert wird.

5.1 Unterrichtsreihen für Klassenlehrpersonen zur Durchführung musikalischer Gestaltungsprozesse

Kap. 2 erörterte den Fachgegenstand *Musikalisches Gestalten* im Klassenmusikunterricht vor dem Hintergrund der curricularen Vorgaben des Lehrplan 21 und spezifizierte musikalische Aktivitätsformen (Improvisieren, Erfinden, Gestalten, Komponieren) in Gestaltungsprozessen. Kap. 4.2 erläuterte konzeptionelle Überlegungen für die Generierung von Unterrichtsreihen, die den Untersuchungsteilnehmenden als materiale Basis für die Durchführung von Gestaltungsprozessen zur Verfügung gestellt wurden. Vorliegendes Kapitel expliziert nun die fachlichen Inhalte und die didaktische Struktur der Unterrichtsreihen. Am Schluss dieses Kapitels wird eine komplette Unterrichtsreihe als Beispiel vorgestellt. Damit soll, einerseits, «musikalisches Gestalten» als Unterrichtsgegenstand konkret greifbar werden. Andererseits soll transparent gemacht werden, womit die Klassenlehrenden arbeiten, was also musikfachlicher Gegenstand im Klassenunterricht ist.⁶²

Der Verfasser dieser Studie erstellte vier Unterrichtsreihen mit Materialien und Ideen (Unterrichtsmaterialien) zur Initiierung musikalischer Gestaltungsprozesse.⁶³ Die Unterrichtsmaterialien (als Bausteine für die Unterrichtsreihen) und die Unterrichtsreihen (als didaktische Arrangements der Materialien, s. u.) wurden in divergenten schulischen Kontexten entwickelt und getestet (s. Kap. 4.2.3) und im Rahmen der Entwicklungsprozesse von den Untersuchungsteilnehmenden in ihren Schulklassen durchgeführt.

Die Unterrichtsreihen sind formal alle gleich aufgebaut, unterscheiden sich jedoch in ihrem thematischen Schwerpunkt: Unterrichtsreihe 1 («Rhythmusmaschine») arbeitet

⁶² In Anhang E sind die Unterrichtsreihen aufgeführt, und zwar so, wie sie die Klassenlehrenden vor sich haben.

⁶³ Die Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsideen entstammen verschiedenen Lehrmitteln und Schulbüchern. Namentlich zu erwähnen sind: Baumann und Brugger 2012; Daubner und Schirmer 2011; Evelein 2009; Grohé et al. 2011; Heusser et al. 1998; Kotzian 2015; Merki und Berger 2015.

vornehmlich mit Rhythmen, Unterrichtsreihe 2 («Klangkomposition») experimentiert mit Klängen, Unterrichtsreihe 3 («Der klingende Pausenplatz») gestaltet eine Klangcollage, Unterrichtsreihe 4 («Klingende Bilder») transformiert Bilder in Musik und umgekehrt.

Zu Beginn einer Unterrichtsreihe ist jeweils der Bezug zu den spezifischen Kompetenzbereichen und -stufen, wie sie im Deutschschweizer «Lehrplan 21 Musik» aufgeführt sind, vermerkt. An zweiter Stelle findet sich die fachdidaktische Grobplanung, beginnend mit einem Überblick, der den thematischen Fokus und die intendierten Lernziele der Unterrichtsreihe benennt, gefolgt von vier Lektionsplanungen. In diesen Lektionsplanungen sind die *Unterrichtsmaterialien*, die den *Unterrichtsreihen* beiliegen, verortet. Die *Unterrichtsmaterialien* selber finden sich in den *Beilagen* zu jeder Reihe.

Die Unterrichtsreihen vermitteln keine durchkomponierten Abläufe. Es obliegt vielmehr den Lehrenden, die einzelnen unterrichtlichen Schritte festzulegen. Ebenso ist den Unterrichtenden freigestellt, die *Unterrichtsmaterialien* nach eigenem Ermessen auszuwählen oder zu kombinieren. Die Überantwortung der Gestaltung der unterrichtlichen Abläufe sowie die Auswahl der *Materialien* sind Bestandteil des intendierten Kompetenzerwerbs, beruhen doch die Erstellung der Lehrsettings auf Entscheidungen der Lehrpersonen, die wiederum zu Reflexionsgegenständen für das lehrerseitige unterrichtliche Handeln werden und damit zur gegenstandsspezifischen Professionalisierung beitragen.

Die musikalischen *Materialien* erlauben ein weitgehend *voraussetzungsloses Musizieren* und bieten dadurch einen niederschweligen Zugang zu Musik-Machen und -Erfinden. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass schülerseitig und zum Teil auch lehrerseitig wenig musikalische Vorbildung besteht. Und damit soll auch verhindert werden, dass eigenständige musikalische Gehversuche vorschnell an mangelnden Vorkenntnissen scheitern. Kieseritzky und Schwabe (2001, 112) heben die Voraussetzungslosigkeit als besonderes Merkmal von Gruppenimprovisationen hervor: «Klänge und Geräusche lassen sich ohne Vorkenntnisse im Experiment entdecken und musikalisch handhabbar machen. Dadurch entfällt das leidige Problem der Vermittlung komplizierter Instrumentaltechnik. Klangmöglichkeiten aufzufinden wird vielmehr zu einem lustvollen Prozess». In diesem Sinne regen die *Unterrichtsmaterialien* zu einem spielerischen und kreativen Umgang mit Musik an. Innerhalb dieser produktiven Umgangsweise mit Musik werden verschiedene fachliche und überfachliche Lernziele angestrebt: die Erfahrung ästhetischer Wahrnehmung (Hoerburger 1991; Brandstätter 2013; Handschick 2015), das Gespür für Stimmungen und Spannungsverläufe, das aktive Kennenlernen musikalischer Parameter, die Ausbildung einer Ton- und Klangvorstellung, das musikalische Interagieren, das Erleben von Autorschaft, das Festhalten klanglicher Verläufe und Phänomene, das Transformieren von Musik in andere Ausdrucksformen. Diese Lernziele korrespondieren mit den im Lehrplan aufgeführten Kompetenzen, auf die sich die Unterrichtsreihen beziehen (s. u. 5.1.1 «Lehrplanbezüge der Unterrichtsreihen»).

Nicht beabsichtigt mit den vorliegenden Unterrichtsreihen sind die Erarbeitung bzw. Vermittlung von *Kompositionstechniken*. Umso mehr aber das Sammeln von *Kompositionserfahrungen*. Dabei geht es um mehr als nur um erste Gestaltungsversuche. Die Gestaltungsaufgaben einer Unterrichtsreihe skizzieren *Gestaltungsprozesse*, in denen

musikalische Erzeugnisse besprochen, weiterentwickelt und vorgeführt werden. Die Erfahrungen, die die Schüler:innen beim Musik-Erfinden und -Gestalten machen, werden im Musikunterricht reflektiert, indem sich die Schüler:innen unter Leitung der Lehrperson darüber austauschen. Dabei kommen bspw. die Wirkungen von klanglichen Ereignissen oder die Verständlichkeit einer Performance zur Sprache. Derlei Reflexionen können in einem nächsten Durchgang zu Qualitätssteigerungen von musikalischen Produktionen führen und über die Einmaligkeit einer Gestaltungssequenz zu einem Gestaltungsprozess führen, in dem Ideen entwickelt, verworfen, realisiert und umgestaltet werden.

Aus diesen Charakterisierungen lassen sich bereits einige didaktische Anforderungen an die Unterrichtsreihen definieren.

Die Unterrichtsreihen

- erlauben ein voraussetzungsloses Musik-Machen;
- offerieren vielfältige musikalische Zugänge und fordern individuelle Lösungen ein;
- favorisieren das Arbeiten in Gruppen;
- bringen Schüler:innen in eine musikalisch-kommunikative Interaktion;
- sprechen verschiedene Bereiche musikalischer Tätigkeiten wie Hören, Experimentieren, Kommunizieren und Gestalten an (vgl. Schwabe 2012, 110);
- motivieren zu Performances;
- enthalten Sequenzen zur Schulung auditiver Wahrnehmung;
- enthalten Anregungen zur Reflexion musikalischer Produkte und Interaktionen
- bieten einen Horizont über mehrere, mindestens vier Lektionen und ermöglichen dadurch prozessorientiertes Arbeiten;
- erlauben der Lehrperson einen adaptiven Zugriff auf das Material.

Die folgenden Abschnitte erörtern 1) die lehrplanbezogene Kompetenzorientierung, 2) die Produktionsphasen, die die Gestaltungsprozesse strukturieren, 3) die Aufgabenstellungen, die Gestaltungsprozesse initiieren und 4) die förderorientierten Reflexionsangebote/-instrumente der Lehrkräfte.

5.1.1 Lehrplanbezüge der Unterrichtsreihen

Die *musikpädagogischen Lernziele*, die mit den Unterrichtsreihen verfolgt werden, gründen auf dem Deutschschweizer Lehrplan 21 und den Abschnitten «Bedeutung und Zielsetzungen» sowie «Didaktische Grundsätze» von Musikunterricht in der Volksschule (LP 21, 2 ff.; vgl. auch 6.1.1).⁶⁴

64 Die musikpädagogischen Ziele und Qualitäten produktionsorientierter Umgangsweisen wurden in Kap. 2 umfassend thematisiert.

Die *Struktur* und die *Inhalte* der Unterrichtsreihen beziehen sich auf spezifische im Lehrplan formulierte Kompetenzen, die einen Bezug zu produktionsorientierten Aktivitäten aufweisen. Dabei stehen der Kompetenzbereich «Gestaltungsprozesse» (Lehrplan 21, MU.5) und die dort aufgelisteten Kompetenzen im Fokus. Aber auch andere Kompetenzbereiche definieren Kompetenzen, die hinsichtlich des Erfindens und Gestaltens von Musik relevant sind. Wie bereits erwähnt, gelten etwa für die Exploration von Klängen oder für das musikalische Zusammenspiel die Schulung der Wahrnehmung und das Aufeinander-Hören als wichtige Voraussetzungen. So thematisiert der Kompetenzbereich 2, «Hören und Sich-Orientieren», die Wirkungen von Musik, während der Kompetenzbereich 3, «Bewegen und Tanzen», die musikalisch-performative Interaktion adressiert und der Kompetenzbereich 4, «Musizieren», das Instrument als Ausdrucksmittel behandelt.

Die Tabelle 16 listet die für die Generierung der Unterrichtsreihen relevanten Kompetenzen des Deutschschweizer «Lehrplan 21 Musik» auf.

Aus den in der Tabelle aufgeführten curricularen Vorgaben des Deutschschweizer Lehrplan 21 lassen sich mehrere Anforderungen an die fachlichen Inhalte und den fachdidaktischen Aufbau der Unterrichtsreihen herleiten (s. u. 5.1.2 sowie 5.1.5). So lassen sich die *Tätigkeiten* der Schüler:innen, die in den Kompetenzbeschreibungen definiert werden, im Kontext der Gestaltungsprozesse auf die *Phasen* von Musikproduktionen, wie sie in Kap. 2.3 dargelegt wurden, beziehen: auf explorative Phasen («erkunden, experimentieren, improvisieren»; «Interpretationsmöglichkeiten ausprobieren»; «musikalische Impressionen zu Stimmungen und Emotionen erfinden»), auf verifizierende Phasen («eine einfache Musik entwickeln und ausgestalten»; «Stimmungen und Geschichten musikalisch gestalten»; «eine eigene Klangpartitur gestalten und umsetzen»; «nach einer Vorlage spielen»), auf Präsentationsphasen («musikalische Fähigkeiten präsentieren») und auf Reflexionsphasen («musikalische Präsentationen von sich selber und Mitschüler:innen kritisch und gleichzeitig wertschätzend begegnen»; «verschiedene Bedeutungen, Funktionen sowie emotionale und physische Wirkungen von Musik [...] erfassen»).

Die vorliegenden Unterrichtsreihen greifen diese Phasenstruktur auf und gliedern die Unterrichtssequenzen folgendermassen: Einstieg – Experimentieren (explorative Phase), Realisieren (verifizierende Phase), Diskutieren – Rückmelden (Reflexionsphase), Präsentieren (Präsentationsphase) – Aufgaben (Anstoss weiterführender gegenstandsbezogener Überlegungen).

Die Synopse in Tabelle 17 verbindet oben erwähnte Kompetenzbeschreibungen mit den «Aktivitätsformen in musikalischen Gestaltungsprozessen» (Kap. 2.2) und den «Phasen in Lehr-Lern-Arrangements der Unterrichtsreihen» (Kap. 2.3). Damit soll die sachlogische Verknüpfung der curricularen Vorgaben mit 1) dem vorliegenden Verständnis von musikalischen Gestaltungsprozessen und 2) der Generierung der Unterrichtsreihen aufgezeigt werden.

Tabelle 16 Auswahl relevanter Kompetenzen für die Generierung musikalischer Gestaltungsprozesse auf der Primarstufe (2. Zyklus)

<p>Deutschschweizer Lehrplan 21 Musik (Auswahl)</p> <p>Kompetenzbereich 2 Hören und Sich-Orientieren C Bedeutung und Funktion von Musik Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Bedeutungen, Funktionen sowie emotionale und physische Wirkungen von Musik in ihrem Umfeld, in der Gesellschaft und in den Medien erfassen.</p> <p>Kompetenzbereich 3 Bewegen und Tanzen B Körperausdruck zu Musik Die Schülerinnen und Schüler können ihren Körper als Ausdrucksmittel einsetzen und in Verbindung mit Materialien und Objekten zu Musik in Übereinstimmung bringen und in der Gruppe interagieren.</p> <p>Kompetenzbereich 4 Musizieren A Musizieren im Ensemble Die Schülerinnen und Schüler können sich als Musizierende wahrnehmen und mit Instrumenten sowie Körperperkussion in ein Ensemble einfügen. Die Schülerinnen und Schüler f üben einfache Klassenarrangements und können dabei Interpretationsmöglichkeiten ausprobieren, vergleichen und ihre Vorstellung realisieren (z. B. ein Stück lustig, traurig, schleppend, gehetzt spielen).</p> <p>B Instrument als Ausdrucksmittel Die Schülerinnen und Schüler können Instrumente, Klangquellen und elektronische Medien erkunden, damit experimentieren, improvisieren und nach Vorlagen spielen. Die Schülerinnen und Schüler c können mit Instrumenten Stimmungen und Geschichten musikalisch gestalten. d können sich in Gruppenimprovisationen einlassen, dabei Spielregeln definieren und musizierend miteinander kommunizieren. e können eine eigene Klangpartitur gestalten und diese mit Instrumenten umsetzen. f können musikalische Impressionen zu Stimmungen und Emotionen erfinden, spielen und Gegensätze herausarbeiten (z. B. heiter/bedrohlich, Glück/Trauer).</p> <p>Kompetenzbereich 5 Gestaltungsprozesse A Themen musikalisch erkunden und darstellen Die Schülerinnen und Schüler können Themen und Eindrücke aus ihrer Lebenswelt alleine und in Gruppen zu einer eigenen Musik formen und darstellen. Die Schülerinnen und Schüler d können zu Themen (z. B. Geschichte, Kunstwerk, Emotion) eine einfache Musik entwickeln und ausgestalten. a können Aussen- und Innenräume musikalisch erkunden und damit spielen (z. B. Wie klingt der Pausenplatz? Spiel mit klingenden Objekten des Klassenzimmers).</p> <p>B Gestalten zu bestehender Musik Die Schülerinnen und Schüler können zu bestehender Musik unterschiedliche Darstellungsformen entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler c können zu bestehender Musik eine bildnerische, theatralische oder tänzerische Gestaltung entwickeln.</p> <p>C Musikalische Auftrittskompetenz Die Schülerinnen und Schüler können ihre musikalischen Fähigkeiten präsentieren. Die Schülerinnen und Schüler c können ein Musikstück allein oder in der Gruppe zur Aufführung bringen (z. B. Musizieren mit Klasseninstrumentarium am Elternabend). e können musikalischen Präsentationen von sich selber und ihren Mitschüler:innen kritisch und gleichzeitig wertschätzend begegnen.</p>
--

Tabelle 17 Synopse Aktivitätsformen in musikalischen Gestaltungsprozessen – Kompetenzbeschriebe (Lehrplan 21) – «Phasen in Lehr-Lern-Arrangements vorliegender Unterrichtsreihen»

Aktivitätsformen in musikalischen Gestaltungsprozessen	Improvisieren	Erfinden	Gestalten	Komponieren
Kompetenzbeschriebe LP 21	Die Schüler:innen können sich als musizierende Person wahrnehmen; Instrumente, Klangquellen und elektronische Medien erkunden, damit experimentieren, improvisieren.	In der Gruppe musikalisch interagieren; Interpretationsmöglichkeiten ausprobieren; musikalische Impressionen zu Stimmungen und Emotionen erfinden.	Stimmungen und Geschichten musikalisch gestalten; eine einfache Musik entwickeln und ausgestalten.	Nach einer Vorlage spielen; eine eigene Klangpartitur gestalten und umsetzen; eine eigene Musikformen und darstellen; musikalische Präsentationen reflektieren.
Phasen in Lehr-Lern-Arrangements	Einstieg (Präparation)	Experimentieren (Inkubation und Illumination)	Realisieren (Verifikation)	Diskutieren Rückmelden

Die Strukturierung der Gestaltungsprozesse durch die Phasen «Einstieg», «Experimentieren», «Realisieren» und «Diskutieren/Rückmelden» erscheint als Matrix aller vier Unterrichtsreihen. Vgl. dazu das Beispiel «Der klingende Pausenplatz» in Kap. 5.1.5.

In den beiden nächsten Abschnitten werden der Einstieg in die Unterrichtssequenzen und die damit einhergehenden Aufgabenstellungen zur Initiierung von Gestaltungsprozessen sowie die Reflexionsphasen, die während der Gestaltungs- und Präsentationsphasen eingefügt sind, näher ausgeführt.

5.1.2 Charakteristika prozessinitiiender Aufgabenstellungen

Das einleitend postulierte Anforderungsprofil der Unterrichtsreihen verlangt nach fachdidaktischen Zugängen, die die Unterrichtsmaterialien derart ordnen, dass problemhaltige Situationen entstehen, aus denen vielfältige Lernprozesse des musikalisch-kreativen Gestaltens erwachsen können. Die Bewältigung der Antinomie zwischen Anleitung und Offenheit gilt dabei als grosse didaktische Herausforderung für die Lehrenden (vgl. Kap. 2.4 sowie 7.3.4). Einerseits: «Offene Lernsituationen, selbsttätige, spielerische Erfahrungen, Kooperation mit anderen, ohne vorschnell zu kritisieren oder auf Leistungs- und Zielvorgaben zu fokussieren» sind Merkmale in offenen Lernsettings (Schlegel 2001, 160, zit. n. Grow 2018, 82). Andererseits: «Das selbstgesteuerte Lernen muss vorbereitet werden» (Scheurer 2011, 228).

Der Anteil an Selbst-Konstruktion und Selbst-Steuerung ist in offenen Lehrformen, im Vergleich zu instruktionalen Lehrformen, gross. Dies gilt auch für die Phasen des Erfindens und Gestaltens, in denen die Schüler:innen im Anschluss an die Einführungssequenz «eigengestalterisch» (Lehrplan 21 Musik, 7) arbeiten und die Lehrperson individuell begleitend agiert. Dem Einstieg in die Unterrichtssequenz kommt in diesem Zusammenhang grosse Bedeutung zu.

Der nachstehende Abschnitt diskutiert deshalb Charakteristika potenter Aufgabenstellungen für die Initiierung musikalischer Gestaltungsprozesse. Dabei wird von folgenden Leitfragen (Staub 2014, 46 f.) ausgegangen:

- Wie wird der Einstieg in die Unterrichtssequenz gestaltet?
- Mit welchen Aufgaben sollen die Schüler:innen die Lerninhalte und Lernziele bearbeiten und erreichen?
- Wie lauten die konkreten Auftragsformulierungen bzw. Arbeitsanweisungen?
- Welche Veranschaulichungen, Modelle oder Unterrichtsmedien werden verwendet?

Die Aufgaben in den vorliegenden Unterrichtsreihen sind darauf ausgelegt, die Schüler:innen zu aktivieren und in einen «Experimentier-Modus» zu versetzen. Ihre primäre Funktion ist es zu sensibilisieren und zu motivieren.

Dressler et al. (2015) orientieren sich in ihren «Überlegungen zur Gestaltung problemhaltiger Situationen im Musikunterricht» an der pädagogischen Strategie des «Problemorientierten Lernens». ⁶⁵ Die Orientierung an herausfordernden Problemstellungen, in der das «Problem» als Stimulus für das Lernen dient, kann für die Konzeption fachdidaktischer Arrangements mit experimentell-explorativen Charakter hilfreich sein. Dressler et al. nennen folgende Merkmale «problemhaltiger Situationen im Musikunterricht» (ebd., 107):

- Sie sind so gestaltet, dass sie die Befriedigung der menschlichen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit vielfältig und bestmöglich ansprechen.
- Sie erfordern kollaboratives Problemlösen in Gruppen.
- Sie [...] weisen einen Bezug zur inner- oder außerschulischen Lebenswelt der Schüler auf und verorten sich in musikspezifischen Bereichen.
- Sie bieten Raum für musikalisch-ästhetische Auseinandersetzung, durch die bildungsrelevante musikbezogene Lernprozesse initiiert werden können.

Während Dressler et al. das handelnde Subjekt und seine soziale Einbindung als bestimmende Faktoren innerhalb musikalisch-ästhetischer Lernprozesse adressieren, fokussieren Luthiger et al. (2018, 22) für die «Kompetenzförderung mit Aufgabensets» fach-

65 Zu «problem-based learning» vgl. auch Büring 2010 und Müller Werder 2013.

bezogene und «situationsgebundene Denk- und Handlungsanweisungen, welche die Grundstruktur potentieller Lerngelegenheiten definieren». Inhaltlich und materiell attraktive Lernaufträge und Aufgaben bilden für die «Schüler:innen Gelegenheiten, sich auf Phänomene und Gegenstände einzulassen». Für die Lehrkräfte sind sie «Dreh- und Angelpunkt der Unterrichtsplanung, der Unterrichtssteuerung und Lernunterstützung» (ebd., 11).

Im Folgenden stelle ich, teilweise in Anlehnung an Luthiger et al. und Dressler et al., eine Reihe von Qualitätskriterien für prozessinitiiierende Aufgaben auf, die für die Zusammenstellung der Aufgaben in den Unterrichtsreihen massgebend sind (die Buchstaben in Klammern beziehen sich auf untenstehende Charakteristika). Prozessinitiiierende Aufgaben

- repräsentieren Kernideen des Fachgegenstands (g);
- fördern fachspezifische Kompetenzen (k);
- repräsentieren Denk- und Handlungsformen eines Fachgegenstands (g);
- sind anschaulich und greifbar (at);
- überraschen und machen neugierig (at);
- irritieren und fördern divergierendes Denken und Handeln (at; l);
- kreieren neuartige Situationen und werfen Fragen auf (k; d; l);
- laden ein, die eigenen Intuitionen wahrzunehmen und auszudrücken (at);
- lassen assoziatives Arbeiten zu (ad; l);
- motivieren zu eigenständigen Lernwegen und Lösungen (ad; at; l; k);
- fördern das Verstehen musikalischer Wirkungen und Funktionsweisen (g);
- schärfen die Wahrnehmung und entwickeln die Vorstellungskraft (d);
- ermöglichen ästhetische Erfahrungen;
- laden zum Austausch darüber ein (g);
- erlauben verschiedene Denk- und Verfahrenswege (ad; d; l; k);
- lassen sich auf unterschiedlichen Niveaus lösen (d);
- sind differenzierungsfähig (d);
- eignen sich für Schüler:innen mit unterschiedlicher musikalischer Vorbildung (ad; d);
- fördern selbstständiges und kooperatives Lernen (ad; at);
- zielen auf ein musikalisches Produkt, das beurteilt, diskutiert und weiterentwickelt werden kann (g);
- variieren den Grad der Selbststeuerung (Lerntempo, Lernort, Arbeitsform, Inhalte, Ziele) und Selbstkonstruktion (enge, halb offene und offene Aufgabensstellungen) (ad; at; d; l; k);
- bauen bei den Lernenden ein mentales (Hör-)Bild auf (g).

Prozessinitiiierende Aufgaben sind, obige Aufzählung zusammenfassend:

- aktivierend (at)
- adaptiv (ad)

- gegenstandsorientiert (g)
- lösungsoffen (l)
- differenzierend (d)
- kompetenzorientiert (k)

und, nach Luthiger et al. (2018, 68), als «didaktisch inszenierte Lerngelegenheiten die Fixpunkte der Unterrichtsplanung und des fachlichen und überfachlichen Kompetenzaufbaus». ⁶⁶ Lehrende schaffen mit ihren Aufgabenstellungen einen soliden Boden, auf dem die Schüler:innen eigengestalterisch arbeiten können. Doch auch über den Einstieg in eine Unterrichtssequenz hinaus, sind prozessinitiiierende Aufgaben und Inputs Teil des gesamten Gestaltungsprozesses und ermöglichen Lehrpersonen, situativ unterstützend, die Handlungen der Kinder voranzutreiben.

5.1.3 Präsentieren und Rückmelden – Förderung von Qualität musikalischen Gestaltens

Wenn am Anfang eines Gestaltungsprozesses i. d. R. eine konkrete Aufgabe steht, so findet an dessen Ende meist eine Präsentation der entstandenen Musikproduktionen statt (vgl. Zoicher, 2007, 59; Scheurer 2011, 229⁶⁷). Die im Laufe der Gestaltungsprozesse entstandenen Produkte müssen jedoch – im vorliegenden Fall – nicht als Endprodukte zu einer finalen Aufführung gelangen. Das Vorzeigen von Fragmenten *während* des Erfindens und Gestaltens ist Teil der Lehrarrangements, in denen die Meinungen und Einschätzungen anderer explizit zum Produktionsprozess gehören. ⁶⁸ In dieser Funktion gibt das Vorzeigen musikalischer Produkte Gelegenheit für Rückmeldungen an die Vortragenden, sei es durch die Lehrperson oder durch die Kinder, sei es bilateral, in der Gruppe oder im Plenum. Diese Reflexionsphasen, in denen die Lernenden in den Diskurs mit anderen treten, sind ein zentraler Faktor für die Steuerung der Lernprozesse. ⁶⁹ Im konstruktiven Austausch wird vorgestellt, diskutiert und gegebenenfalls angepasst (vgl. Scheurer 2011, 232). Dabei kommen bspw. die Wirkungen von klanglichen Ereignissen oder die Verständlichkeit einer Perfor-

66 «So ist für Konfrontationsaufgaben typisch, dass sie zur Auseinandersetzung mit einer möglichst realitätsnahen Situation, einem Problem, einer Frage auffordern, in der sich die angestrebte Kompetenz in allen Teilaspekten zeigt (Authentizität). Konfrontationsaufgaben legen Vorwissen frei und aktivieren die Präkonzepte der Lernenden (Kognition), indem sie vorstrukturiert (Komplexität), lösungsoffen und somit selbstdifferenzierend (Differenzierung) sind» (Luthiger et al. 2018, 68).

67 «Die Problemwahrnehmung und -definition stehen am Beginn des Lernprozesses, die Präsentation und Kommunikation der Lösung dagegen am Ende dieser selbstgesteuerten Arbeitsphase» (Scheurer 2011, 229).

68 Wie dieser Austausch gemacht (initiiert/durchgeführt/organisiert) wird, ist in den Unterrichtsreihen nicht beschrieben. Dies obliegt den Lehrpersonen und ist Teil ihrer Anleitungsstrategien und damit Teil des intendierten Kompetenzerwerbsprozesses.

69 Die Inszenierung von Reflexionsphasen ist eine zentrale Aufgabe der Lehrenden. Staub (2014, 46) formuliert dazu folgende Fragen: «Wie werden Möglichkeiten geschaffen, damit Schüler:innen ihre Vorstellungen und ihr Denken äussern können? Wie werden die Schüler:innen angeregt, fachbezogen zu argumentieren?» Die Beantwortung dieser Fragen in der unterrichtlichen Praxis ist Reflexionsgegenstand der Unterrichtenden und somit Teil der Professionalisierungsbemühungen.

mance zur Sprache (s. 5.1.4). Derlei Reflexionen können in einem nächsten Durchgang zur Qualitätssteigerung von musikalischen Produktionen führen und über die Einmaligkeit einer Gestaltungssequenz zu einem Gestaltungsprozess leiten, in dem Ideen entwickelt, verworfen, realisiert und umgestaltet werden.

Damit Rückmeldungen qualitativ wertvoll sind, enthalten die Unterrichtsmaterialien der Lehrkräfte Reflexionsfragen, die sie während des Unterrichts einsetzen können. Sie haben die Funktion, das musikalische Handeln und Interagieren der Kinder explizit und bewusst zu machen sowie die Wahrnehmung akustischer Vorgänge zu sensibilisieren. Oftmals erscheinen Reflexionsfragen in Form von Impulsfragen in der Absicht, den Lernenden neue Handlungsmöglichkeiten anzudeuten oder den Austausch und das Gespräch zu musikalischem Gestalten anzuregen.

Die Reflexionsfragen stehen im Kontext zum intendierten Kompetenzerwerb der Schüler:innen (s. o. 5.1.1 «Lehrplanbezüge») bzw. zu den avisierten musikalischen Lehrzielen und adressieren sowohl fachliche als auch überfachliche Bereiche: personale (z. B. Selbstaussdruck; Selbstwirksamkeitserfahrung), soziale (z. B. gemeinsames Musizieren; musikbezogene Kommunikation) und musikfachliche (z. B. Produzieren von Klängen; Choreographieren von Performances).

Nachfolgend finden sich Beispiele für Impulsfragen von Lehrpersonen, mit denen die Schüler:innen zur Reflexion ihrer musikalischen Aktionen und Interaktionen angeregt werden können:

- Was machte die Musik spannend?
- Was hat dich während dem Zuhören erfreut/irritiert?
- Wodurch erklang die Musik besonders intensiv?
- Klingt die Musik eher vertraut oder eher fremd?
- Gab es neue Spielweisen auf den Instrumenten?
- Wo wären mehr Kontraste (laut – leise, schnell – langsam) möglich?
- An welchen Stellen gab es Überraschungen? Pausen?
- Wo gab es ungewohnte Klangfarben und Spielweisen (pizzicato, glissando, Flageolets),
- Wie könntest du dich noch markanter ausdrücken?
- Wie könnt ihr euer Zusammenspiel (neu) organisieren?

Die Reflexionsfragen richten sich jedoch nicht nur an die Schüler:innen, sondern ebenso an die Lehrperson selber, um sich ein Bild der unterrichtlichen Vorgänge zu verschaffen. Nach Handschick (2015, 197) dienen nachstehende Fragen der Lehrperson zur Diagnose von Schülerleistungen, die wiederum Basis für die fachdidaktische Weiterentwicklung der Lehr-Lern-Settings sein können:

- Haben die Schüler:innen ihren Vortrag selbst ernst genommen?
- War die erklungene Musik Resultat bewusster und kontrollierter Spielhandlungen?

- Mit welcher Intensität wurden die Klänge vorausgehört und realisiert?
- Wurde die kompositorische Idee erkennbar umgesetzt?
- Wurden die getroffenen Entscheidungen oder Vereinbarungen konsequent verfolgt?
- Wie haben die Vortragenden interagiert? Hat die Kommunikation funktioniert?

Untenstehendes Formular enthält Beobachtungsaspekte zwecks formativer Beurteilung durch die Lehrperson. Damit wird den Lehrenden ein Instrument zur Verfügung gestellt, das die Entwicklung einer fachgegenstandsbezogenen diagnostischen Kompetenz unterstützt (vgl. Kap. 7.3.1 sowie 9.5.2).⁷⁰ Ferner erlaubt es den Lehrenden, gezielt einzelne Beobachtungsfokusse zu setzen und differenziert rückzumelden. Das Formular stand den Untersuchungsteilnehmenden (zusammen mit den Unterrichtsreihen) zur Verfügung.

Tabelle 18 Beobachtungsaspekte zur formativen Beurteilung musikalischer Gestaltungsprozesse

Beobachtungsaspekte	Beobachtungskriterien				
		++	+	-	--
Ideen entwickeln	vielfältig eigenständig originell				eindimensional übernommen
Gestaltungsmittel erproben und anwenden	differenziert konkret Herausforderung suchend innovativ; insistierend				oberflächlich vage genügsam zusammenhangslos orientierungslos
Klänge und Geräusche hören und hörbar machen	nachvollziehbar differenziert präzise anschaulich gestaltet				zufällig undifferenziert unpräzise beliebig
Darbietungen betrachten	wirkungsvoll poetisch ausdrucksstark präzise				schlecht ausgeführt keine Verdichtung erkennbar unpräzise
Dramaturgie der Komposition erfassen	erkennbar spannungsvoll				nicht da langweilig
Notation der Hörpartitur	nachvollziehbar verständlich				zufällig unverständlich

⁷⁰ Die Beobachtungsaspekte korrespondieren dabei mit den Phasen «Präparation, Inkubation, Illumination und Verifikation» und den Aktivitätsformen «Improvisieren, Erfinden, Gestalten, Komponieren», wie sie in den Modellen «Phasen im Kreativitätsprozess» und «Aktivitätsformen in musikalischen Gestaltungsprozessen» in Kap. 2 vorgestellt wurden.

Die Bestimmung beobachtbarer Kriterien zur Beurteilung der Arbeiten und des Verhaltens der Schüler:innen bezweckt die qualitative Förderung der Lehrendenkommunikation auf Basis fachkompetenter Diagnose. Beobachtbare Kriterien als Diagnoseinstrument unterstützen Lehrende in ihrer Analyse der Schüler:innen-Äusserungen und können eine auf Motivierung und Sensibilisierung bedachte Interaktion begründen, die Lernmöglichkeiten eruiert und kommuniziert.

5.1.4 Unterrichtsbeispiel «Der klingende Pausenplatz»

Der folgende Abschnitt erläutert obenstehende Ausführungen zu den Unterrichtsreihen an einem Beispiel. Damit werden die Bezüge zwischen Lehrplan und fachdidaktischen Überlegungen, zwischen kognitiver Anregung und Aufgabenstellungen, zwischen Präsentieren und Reflektieren, zwischen unterrichtlichen Sozialformen und gestalterischen Schüleraktivitäten sowie zwischen Austausch (in Unterrichtsprozessen) und Förderung (gegenstandsbezogener Kompetenzen) konkret aufgezeigt.

Lehrplanbezug Unterrichtsreihe «Der klingende Pausenplatz»	
Kompetenzbereich	4 Musizieren
Handlungs- und Themenaspekt	B Instrument als Ausdrucksmittel
Kompetenz	1. Die Schülerinnen und Schüler können Instrumente, Klangquellen und elektronische Medien erkunden, damit experimentieren, improvisieren und nach Vorlagen spielen.
Kompetenzstufen	c) Die Schüler und Schülerinnen können mit Instrumenten Stimmungen und Geschichten musikalisch gestalten. e) Die Schüler und Schülerinnen können eine eigene Klangpartitur gestalten und diese mit Instrumenten umsetzen.
Kompetenzbereich	5 Gestaltungsprozesse
Handlungs- und Themenaspekt	A Themen musikalisch erkunden und darstellen
Kompetenz	1. Die Schülerinnen und Schüler können Themen und Eindrücke aus ihrer Lebenswelt alleine und in Gruppen zu einer eigenen Musik formen und darstellen.
Kompetenzstufe	d) können zu Themen (z. B. Geschichte, Kunstwerk, Emotion) eine einfache Musik entwickeln und ausgestalten.
Handlungs- und Themenaspekt	C Musikalische Auftrittskompetenz
Kompetenz	1. Die Schüler und Schülerinnen können ihre musikalischen Fähigkeiten präsentieren.
Kompetenzstufe	e) Die Schüler und Schülerinnen können musikalischen Präsentationen von sich selber und ihren Mitschüler:innen kritisch und gleichzeitig wertschätzend begegnen.

Der folgende Beschrieb der Unterrichtsreihe entspricht der Darstellung, wie sie die Klassenlehrenden vor sich haben.⁷¹

«Der klingende Pausenplatz»

» *Inhalte und Aufbau der Unterrichtsreihe*

Auf dem Pausenplatz geschehen spannende Dinge. Es wird gespielt, geschwätzt, getuschelt, ausgerufen. Jemand versteckt sich, andere stehen herum, Geheimnisse werden ausgeheckt. Wie tönt der Pausenplatz? Welche Stimmen und Geräusche hörst du? Was für Geschichten werden erzählt?

In der hier vorgestellten Unterrichtsreihe nehmen sich Fünftklässler der Klang- und Erlebniswelt «Pausenplatz» an und transformieren diese in eine eigene Klangcollage.

Gegenseitige Rückmeldungen zwischen Schülerinnen und Schülern wie auch Gespräche zwischen der Lehrperson und den Lernenden sind wichtige Bestandteile dieser Unterrichtseinheit. Formative und summative Rückmeldungen sind kriterienorientiert und erfolgen zum Teil mit einer Bewertungsskala. Dabei steht folgende Kompetenz im Zentrum:

«Die Schülerinnen und Schüler können Themen und Eindrücke aus ihrer Lebenswelt alleine und in Gruppen zu einer eigenen Musik formen und darstellen.» (LP 21, MU.5.A.1)

» *Aufgabenstellung:*

Die Schülerinnen und Schüler holen die Klang- und Geräuschwelt des Pausenplatzes ins Schulzimmer und verarbeiten sie dort weiter zu einer Klangcollage. Das geschieht in mehreren Schritten. Die Kinder begeben sich zum Pausenplatz, einmal während einer Schulstunde, wenn es ruhig ist, und ein zweites Mal während einer Pause, wenn alle Kinder draussen sind. Sie lauschen und merken sich, was sie übers Ohr wahrnehmen. In der Ferne ein Flugzeug, über dem Kopf das Rauschen der Blätter im Wind, hinten fällt eine Tür ins Schloss. Während der Pause sind Gelächter, Freudenschreie und Gesprächsfetzen zu hören. Wieder zurück im Klassenzimmer, tauscht man sich aus über das Gehörte. In Gruppen skizzieren die Schüler und Schülerinnen ihr eigenes Projekt, wie ihr Pausenplatz hörbar gemacht werden kann. In der Schlusspräsentation stellen sie ihre Projekte vor.

Nach einem ersten musikalischen Impuls sind einerseits die Reflexion über das bereits Entstandene und andererseits dessen Weiterentwicklung zentrale

71 Teile dieses Beschriebs entstammen aus einem Artikel des Forschers (Gürber und Suter, 2017).

Tabelle 19 Unterrichtsreihe «Der klingende Pausenplatz»

<p>Lektion I und II Auftrag und Schüler:innen-Aktivitäten</p>	<p>Das Projekt beginnt mit folgenden Aufgaben: «Du bist ein Klangjäger» Suche dir einen Ort irgendwo auf dem Pausenplatz. Setze dich hin und lausche während fünf Minuten. Schliesse auch einmal deine Augen. Komme anschliessend ohne zu sprechen ins Schulzimmer zurück und notiere dir alle Klänge und Geräusche, die du gehört hast.</p> <p>Wieder im Klassenzimmer, tauschen sich die Kinder über das Gehörte aus. Welche Klänge oder Geräusche haben überrascht? Suche den gleichen Ort wieder auf, diesmal aber während der nächsten Pause. Notiere alles Gehörte. Erstelle eine Art Landkarte und zeichne darauf die Stimmen und Geräusche ein. Wie könnte man welches Geräusch darstellen? Ist es laut oder leise? Nah oder fern? Bewegt es sich? Die Kinder erfinden Symbole im Sinne einer graphischen Notation und halten so die akustischen Phänomene fest.</p>
<p>Lektion I und II Reflexion</p>	<p>Austausch im Tandem: Schüler:innen treffen sich zu zweit und tauschen ihre Hörbilder aus: Was wurde aufgezeichnet?</p> <p>Klassengespräch: Die Hörpartituren werden im Klassenzimmer ausgestellt und besprochen. Was hört man? Welche Zeichen sind inspirierend? Ist die Partitur verständlich? Wodurch könnte sie deutlicher werden?</p> <p>Selbstbeurteilung: Die Kinder verbessern ihre Hörpartituren.</p>
<p>Lektion III und IV Auftrag und Schüler:innen-Aktivitäten</p>	<p>Nun formieren sich die Schüler:innen zu 3er- bis 5er-Gruppen und starten mit einem eigenen Projekt. Zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hörspiel. Erzähle die Geschichte des Pausenplatzes. Interviewe Leute vom Pausenplatz. Nimm das Interview auf und collagiere die Sprachsetzen. • Pausenplatzsong. Erfinde ein Lied. • Spiele mit Instrumenten ein Pausengespräch nach. Wie lassen sich einzelne Gesprächsetzen lautmalerisch fassen? • Vorschläge Schüler:innen <p>Sammelt Ideen. Wie könntet ihr eure Ideen umsetzen? Experimentiert. Spielt. Übt. Haltet schriftlich fest, womit ihr das nächste Mal weiterarbeiten wollt.</p>
<p>Lektion III und IV Reflexion</p>	<p>Die Lehrperson sichtet die Notizen und kommentiert, macht Veränderungsvorschläge zur Realisierung musikalischer Ideen.</p>
<p>Lektion V und VI Schüler:innen-Aktivitäten</p>	<p>Weiterarbeit in den Gruppen. Reduzieren, schärfen, verwerfen, entwickeln, bewerten.</p>
<p>Lektion V und VI Reflexion</p>	<p>Schüler:innen: Austausch im Gespräch Lehrperson: Rückmelden</p>
<p>Lektion VII und VIII Präsentieren Reflektieren Produzieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentiert eine erste Version eurer Arbeit einer anderen Gruppe und holt euch Rückmeldungen. • Überarbeitet eure Präsentationen.

Elemente, die einen musikalischen Gestaltungsprozess von einer spontanen Improvisation unterscheiden. In jeder dieser Phasen können wir mit beobachtbaren Kriterien eine förderorientierte Rückmeldung vornehmen. Die Reflexion eines musikalischen Gestaltungsprozesses berücksichtigt alle Prozessphasen ebenso wie das Schlussprodukt. Nicht nur die Lehrperson gibt Rückmeldungen, auch die Kinder geben sich Rückmeldungen.

Der Verlauf obenstehender Unterrichtsreihe zeigt, dass der Zyklus mit den Aktivitätsformen «Improvisieren», «Erfinden», «Gestalten» und «Komponieren», wie sie in Kap. 2 beschrieben wurden, während des gesamten Gestaltungsprozesses mehrmals durchlaufen wird. Dies lässt sich ebenso für die Phasen «Präparation», «Inkubation», «Illumination» und «Verifikation», die in Kreativitätsmodellen iterative Prozesse systematisieren und für die Ausprägung der didaktischen Settings der Unterrichtsreihen leitend sind, feststellen.

Ferner zeigt die Unterrichtsreihe die Verwendung und das Ineinandergreifen verschiedener Sozialformen – die Schüler:innen arbeiten in Einzelarbeit, im Tandem, in der Kleingruppe und im Plenum – sowohl in musikalischen Produktionsphasen als auch in Reflexionsphasen.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich nun auf Aspekte zur Reflexion des Schüler:innen-Arbeitens und -Verhaltens, aus Sicht der Lehrperson. Die Aufstellungen wurden den Lehrpersonen ebenfalls zur Verfügung gestellt.

Begleiten musikalischer Gestaltungsprozesse durch kriteriengestützte Rückmeldungen der Lehrperson

Phase 1: Gestaltungsmittel erproben

Die Lehrperson kann in dieser Phase den Ideenreichtum beim Erfinden und Gestalten von Klängen und Ausdrucksformen beobachten.

Dabei orientiert sie sich an folgenden Leitfragen: Wie nutzt das Kind (bzw. wie nutzen die Kinder) eigene Ideen zum musikalischen Gestalten? Wie zeigt es die eigenen Ideen?

Beobachtbare Aspekte	++	+	-	--
Das Kind hat kontrastreiche, sich unterscheidende und vielfältige musikalische Ideen.				
Das Kind setzt unterschiedlichste Gegenstände als Klangerzeuger ein.				
Das Kind erprobt spielerisch verschiedene Klänge und Geräusche, die als Klangpalette eine grosse Auswahl für die musikalische Gestaltung bieten.				

Phase 2: Reflexion über das bereits Entstandene

In der Reflexionsphase geht es um die Selbst- oder Fremdbeurteilung der gefundenen musikalischen Ideen. Sie werden angehört und geprüft, um Konsequenzen für das weitere Gestalten abzuleiten. Leitfrage: Kann das Kind seine eigene Version beschreiben und hinterfragen?

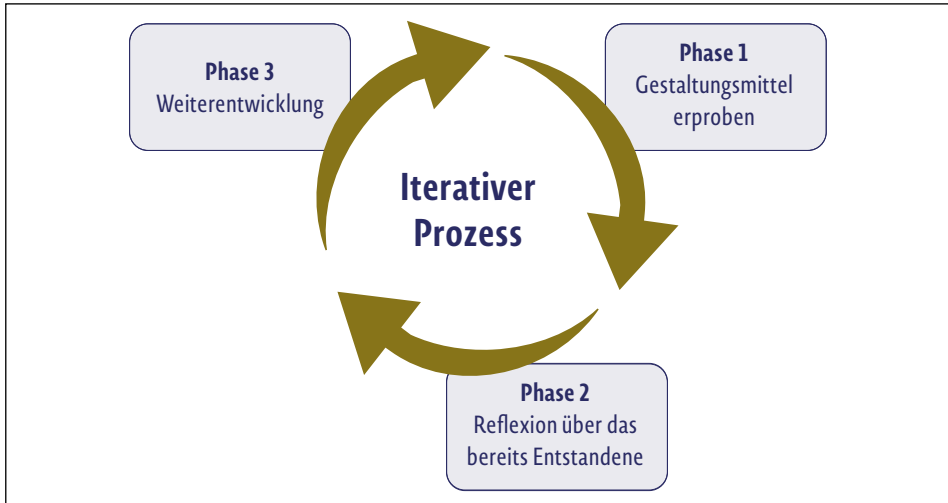
Beobachtbare Aspekte	++	+	-	--
Das Kind zeigt die Bereitschaft, sich mit seinem eigenen Produkt und Prozess auseinanderzusetzen.				
Das Kind kann verschiedene Lösungsvarianten vergleichen, bewerten und daraus eine Auswahl für die Weiterarbeit treffen.				

Phase 3: Weiterentwicklung

Nach der Reflexion über das bereits Entstandene, sei es selbstständig oder im Gespräch, folgt die Verarbeitung der daraus gewonnen Erkenntnisse. Vorhandenes wird verändert oder neue Ideen werden entwickelt, die dann wiederum geprüft werden, bis schliesslich ein überzeugendes Produkt entsteht. Kann das Kind erste Ideen verbessern und weiterentwickeln? Gelingt es dem Kind, die Ideen zu einem Produkt, einer Performance auszuformen?

Beobachtbare Aspekte	++	+	-	--
Das Kind kann in einem zweiten Durchgang Elemente oder Strukturen ändern, die ihm beim ersten Versuch nicht gefallen haben.				
Das Kind kann für die Weiterentwicklung neue musikalische Ideen suchen und dabei die vorangegangenen Erkenntnisse berücksichtigen.				
Das Kind versteht Anregungen der Lehrperson oder seiner Mitlernenden und kann dazu Stellung nehmen.				

Abbildung 12 Phasen iterativer Prozesse in Musikproduktionen



Dieser Zyklus wird mehrmals durchschritten. Am Ende steht ein Produkt, in vorliegendem Fall bspw. eine Klangcollage. Sie wird live präsentiert.

Das obenstehende Unterrichtsbeispiel «Der klingende Pausenplatz» demonstriert die fachlichen Inhalte und ihre didaktische Aufbereitung auf Basis der lehrplanbezogenen Kompetenzorientierung. Das Lehr-Lern-Arrangement erweist sich als iterativer Prozess, der aus mehreren Produktionsphasen aufgebaut ist. Dabei initiiert die Lehrperson die Gestaltungsprozesse mit stimulierenden Aufgabenstellungen und begleitet mit förderorientierten Reflexionsangeboten.

Die Reflexion der damit einhergehenden Anleitungs- und Moderationstätigkeiten ist Gegenstand folgenden Kapitels. Es legt die Konzeption der Reflexionsfokuse unterrichtlichen Lehrer:innen-Handelns in Anleitungsprozessen musikalischer Gestaltungsprozesse dar.

5.2 Reflexionsfokuse unterrichtlichen Lehrer:innen-Handelns

Auf eine Kurzformel gebracht sind Kompetenzen als ein Aggregat anforderungs(berufs-)relevanter Reflexions- und Handlungspotentiale anzusehen.
Hascher und Thonhauser (2004, 5)

Ziel vorliegender DBR-Studie ist es, Reflexionstools zu generieren, mit denen Lehrer:innen ihr unterrichtliches Handeln und ihr Rollenverständnis beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse in den Blick nehmen. Die Tools sollen zu eigenen Professionalisie-

rungsschritten anregen, indem sie die Entwicklung personaler, diagnostischer, sozialer und fachdidaktischer Kompetenzen fachgegenstandsbezogen unterstützen.

Vorliegendes Kapitel erörtert, *wer mit wem* (reflektierende Personen) *was* (Inhalte) in welcher Form (*wie*) reflektiert. Damit werden die Eckpfeiler für die Konstruktion der Reflexionstools dargelegt, die in den Designzyklen entwickelt werden.⁷²

5.2.1 Reflexionsfokusse – Wer reflektiert worüber?

Die Lehrperson als zentrales reflektierendes Subjekt tut dies während der Entwicklungsprozesse in unterschiedlichen sozialen Situationen:

- a. die Lehrperson reflektiert für sich selbst (*Selbstreflexion*), angeleitet durch die (schriftlich vorliegenden) Reflexionsanregungen des Forschers. Die Reflexionen werden im Gespräch zwischen Forscher und Lehrperson diskutiert. Dadurch verdeutlichen sich die Erkenntnisse der Lehrenden, was die Problemstellungen zu verhandelbaren Themenkomplexen konturiert und zur Weiterbearbeitung bereithält.
- b. Die Lehrperson reflektiert *im Gespräch* mit dem Forscher. Reflexion als dialogischer Prozess entwickelt eine andere Dynamik als eine individuelle Selbstreflexion, treffen doch zwei Sichtweisen aufeinander, die beispielsweise unterschiedliche Vorgänge verschieden wahrnehmen und bewerten oder verschiedene Sachverhalte ansprechen.⁷³
- c. Die Lehrperson reflektiert *zusammen mit Peers*, hier mit weiteren Untersuchungsteilnehmenden. Der Austausch in der Gruppe, in dem Erlebnisse, Meinungen und Ideen aufgrund ähnlicher Erfahrungen geäußert werden, entwickelt wiederum eine spezifische Dynamik. Denn *im Vergleich* mit dem Erleben der Peers offenbaren sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Beurteilung von Problemstellungen und Lösungsansätzen. Dadurch wächst das Bewusstsein, nicht nur auf die unmittelbar eigene Situation beschränkt zu sein, sondern mit Kolleginnen und Kollegen an einer gemeinsamen Entwicklung neuer Perspektiven zu arbeiten. Hierbei unterstützt die Nutzung mehrerer Beurteilungsperspektiven sowie die Artikulation mehrerer Handlungsalternativen.⁷⁴

Zwischenbemerkung: Was tut man, wenn man reflektiert? Welches sind die Tätigkeiten, die in den «Denkhandlungen» des Reflektierens ausgeübt werden? Wahrnehmen, fühlen,

72 Vgl. Kap. 4.2.2.2 zu theoretischer Grundlegung von «Reflexion».

73 Zur Kooperation von Forscher und Lehrenden in praxisbezogenen Fortbildungsformaten siehe Kap. 3.3.

74 Diese drei Reflexionssituationen – Selbstreflexion, dialogische Reflexion mit Forscher, reflektieren mit Peers – entsprechen in gewisser Weise der Methode von «Think-Pare-Share», die im Unterricht verschiedentlich angewandt wird. Vgl. bspw. Berner und Zumsteg 2011.

beobachten, fragen, nachdenken, verarbeiten, analysieren, erkennen, interpretieren, gedanklich entwickeln, entwerfen, beschreiben, kommunizieren, beurteilen, planen. Diese Aufzählung ist weder vollständig noch suggeriert sie eine Abfolge von Tätigkeiten während eines Reflexionsprozesses. Doch die Verben implizieren, dass «reflektieren» neben kognitiven Aspekten auch emotionale und kommunikative Aspekte enthält (vgl. Hilzensauer 2017, 38). Korthagen und Vasalos (2005) erwähnen in ihren Modellen Gefühle als wichtigen Ausgangspunkt für Reflexion. Affekte und Emotionen gilt es für die Ausgestaltung der Reflexionstools zu berücksichtigen, adressieren diese schliesslich die gesamte Lehrer:innen-Persönlichkeit.

Folgender Abschnitt wendet sich nun den zentralen Inhalten der Reflexionsbemühungen zu. Die Reflexionen der Lehrenden (und weiterer Personen) richten sich einerseits auf die Lehrerpersönlichkeit, ihr Rollenverständnis, ihr Handeln und ihre zu entwickelnden Kompetenzen. Sie beziehen aber auch Äusserungen und Verhalten von Schüler:innen sowie sachlich-fachdidaktische Fragestellungen ein. Während der erste Reflexionsfokus (Lehrerpersönlichkeit) die Lehrperson unmittelbar anvisiert, erlauben die beiden letztgenannten Reflexionsfokuse mittelbare Rückschlüsse auf das Handeln der Lehrer:innen. Lehrerhandeln lässt sich nicht isoliert betrachten. Dies gilt im Besonderen für die Lehrenden selbst, welche ihr Tun reflektieren. Wie die Untersuchung zeigt (vgl. Kap. 7.3.6), reflektieren Lehrende ihr Handeln zunächst über dessen Wirkung (insbesondere auf die Schüler:innen), bevor sie eigene Überzeugungen (Motivation und Volition) oder fachdidaktische Zugänge in den Blick nehmen.

Die Generierung von Reflexionsimpulsen muss, neben den erwähnten Reflexionsbereichen, die spezifisch gegenstandsbezogenen Anforderungen, die sich durch das Unterrichten musikalischer Gestaltungsprozesse stellen, beachten. Hierzu gehören im Spezifischen die didaktischen Herausforderungen in offenen Lernsettings (vgl. Kap. 2.4) und künstlerisch-musikpädagogische Prozesse wie bspw. Ideenfindung oder Ausdrucksweisen, für die die entsprechende Sensibilität erst durch entsprechende Erfahrungen entsteht.

Ein weiterer zentraler Aspekt der avisierten Reflexionstools sind Überlegungen dazu, «wie das eigene Handeln systematisch verändert bzw. optimiert werden könnte» (Bräuer 2016, 27), in der Absicht, den eigenen Lehrprozess kontinuierlich zu entwickeln. Die Reflexionsbemühungen fragen explizit nach künftigen Handlungsmöglichkeiten und halten Ausschau nach neuen, innovativen didaktischen Zugängen (vgl. Kap. 4.2.4, «prospektive Reflexionsbemühungen»): *Wie adaptiere ich meinen Unterricht aufgrund der gemachten Erfahrungen und aufgrund neuer Zielsetzungen, die ich ausprobieren möchte und wie erweitere ich dadurch meine unterrichtlichen Kompetenzen?* Um dieser Frage in der Schulpraxis nachzugehen, reflektieren, obiges zusammenfassend, verschiedene Subjekte in variablen Konstellationen definierte personale, soziale und fachgegenstandsbezogene Reflexionsfokuse. Folgender Abschnitt ergründet kompetenzbezogene Sachverhalte, die es in die Reflexionenbemühungen zu integrieren gilt. Dazu wird einleitend auf das in vorliegendem Kontext leitende Verständnis von Kompetenz eingegangen.

5.2.2 Kompetenzerweiterung – Anforderungen und Entwicklungsaspekte

Müller Werder (2013, 110) definiert Kompetenzen, Bezug nehmend auf Erpenbeck et al.⁷⁵, als «Fähigkeiten zum selbstorganisierten Handeln in offenen Problem- und Entscheidungssituationen, wo die Komplexität des Zusammenwirkens der handelnden Akteure, der Handlungssituation und des offenen Handlungsverlaufs keine streng nach Plan verlaufenden Problemlösungsprozesse zulässt.» Diese allgemeine Definition von Kompetenz lässt sich für das Unterrichten spezifizieren und auf den vorliegenden Kontext adaptieren, umso mehr sie den Handlungsaspekt in der Interaktion mit den am Unterrichtsgeschehen Beteiligten in offenen Lehrsettings betont. Kompetenzen erscheinen, gemäss obenstehender Definition, als dynamisches und anwendungsorientiertes Repertoire von spezifischen Fähigkeiten und Verhaltensdispositionen (soziale und motivationale Bereitschaften), die sich im Denken und Handeln Lehrender in konkreten Anforderungssituationen manifestieren (vgl. auch Erpenbeck et al. 2017; Barth 2010; Terhart 2005; Hascher 2004).⁷⁶

Es stellt sich damit die Frage nach konkreten *Kompetenzanforderungen*, die sich den Untersuchungsteilnehmenden beim Unterrichten musikalischer Gestaltungsprozesse stellen. Das daraus resultierende (präskriptive) Anforderungsprofil bildet die Grundlage für die Ausgestaltung der Reflexionsimpulse, die zum Kompetenzerwerb anregen sollen. Dabei wird von folgender grundlegender Fragestellung ausgegangen:

Welche personalen, diagnostischen, sozialen, fachdidaktischen und musikalischen Kompetenzen brauchen Klassenlehrpersonen, um musikalische Gestaltungsprozesse in ihren Schulklassen zu initiieren, zu begleiten und zu fördern?

Nachstehende Übersicht benennt für die genannten Kompetenzen gegenstandsspezifische *Entwicklungsaspekte*, auf welche die Reflexionsimpulse Bezug nehmen.

75 Vgl. auch Erpenbeck et al. 2017, XII. Weitere Literatur im Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff, auf die sich der Verfasser hier stützt: Helmke und Weinert 2017; Stibi 2015; Cramer 2019b.

76 Zur weiteren Diskussion des Kompetenzbegriffs siehe Kap. 9.5, wo Handlungsorientierung, Situationsbezug und personale Disposition als zentrale Merkmale des Kompetenzbegriff herausgestellt werden.

Tabelle 20 Entwicklungsaspekte von personalen, diagnostischen, sozialen, fachdidaktischen und musikfachlichen Kompetenzen mit Bezug zum Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse

Kompetenzbereich	Kernelemente	Entwicklungsaspekte
Personale Kompetenz	Fähigkeit zur Reflexion und Entwicklung eigener Denk- und Handlungsweisen (Praxis), Überzeugungen und Einstellungen	Aufbau von Selbstvertrauen und Experimentierlust; Erfahren von Selbstwirksamkeit; Fähigkeit zu Selbstregulierung
Diagnostische Kompetenz	Wahrnehmung, Beobachtung und Bewertung der Schüleräußerungen und des fachlichen und sozialen Schüler:innen-Verhaltens sowie deren Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten	Aufbau einer sensitiven, empathischen und ästhetischen Wahrnehmung
Soziale Kompetenz	Gegenstandsbezogene, sprachliche und körpersprachliche Kommunikation und Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden	Reflexion und Aufbau einer sensitiven und empathischen, kreativitätsfördernden Kommunikation
Fachdidaktische Kompetenz	Organisation und Durchführung von gegenstandsspezifischen Vermittlungsprozessen	Kontinuierliche Erweiterung der Methodenvielfalt; Aufbau von Lernsituationen und Realisation von Lehr-Lern-Prozessen; Entwerfen motivierender, kreativitätsfördernder Aufgabestellungen; Anleiten offener Lernsituationen
Musikfachliche Kompetenz	Wissen und Können musikalischer Fertigkeiten	Erweiterung eigener musikalischer Zugänge

Die Entwicklungsaspekte der jeweiligen Kompetenzbereiche lassen sich mit folgenden Fragekomplexen zur gegenstandsbezogenen Spezifizierung relevanter Kompetenzen näher konturieren. Daraus leiten sich Reflexionsfragen zuhanden der Lehrenden ab.

Tabelle 21 Fragekomplexe zu personalen, diagnostischen, sozialen, fachdidaktischen und musikfachlichen Kompetenzen

Fragekomplex personale Kompetenzen

- Welche Rolle spielt die Lehrperson im musikalischen Gestaltungsprozess der Schüler:innen?
- Welche Haltungen und Einstellungen zu Musik sind seitens der Unterrichtenden relevant für die Entwicklung eines Gestaltungswillens bei Kindern?
- In welcher Weise werden unerwartete Herangehensweisen der Schüler:innen unterstützt?
- Wie geht die Lehrperson mit Störungen und Misserfolgen um?
- Reflexionsfragen personale Kompetenzen
- Welche Erfahrungen hast du bei dir hinsichtlich deines Unterrichtens gemacht?
- Was ist dir besonders geglückt? Wie hast du das gemacht?
- Hast du deinen unterrichtlichen Verlaufsplan während des Unterrichts angepasst, anpassen müssen?
- Was hat dir an der Stunde gefallen?
- Was hat dich irritiert?

Fragekomplex diagnostische Kompetenzen

- Wie und welche (musikalischen) Schüler:innen-Äußerungen nimmt die Lehrperson wahr und wie macht sie sich über das Arbeiten der Schüler:innen kundig?
- Welche fachdidaktischen Problemstellungen bei der Durchführung von Gestaltungsprozessen benennt die Lehrperson?
- Reflexionsfragen diagnostische Kompetenzen
- Welche musikalischen Aktionen gab es?
- Wie sieht deine Balance von Intervention und Nicht-Eingreifen aus auf einer Skala von 1 bis 10?
- Wie, denkst du, nahmen die Kinder die Gestaltungssequenzen wahr? Welche Reaktionen gab es?
- Wie reagierten die Schüler:innen auf die Gestaltungsaufgaben?
- Welche musikalischen Erfahrungen machten die Schüler:innen?
- Welche musikalischen Fertigkeiten wurden gefördert?
- Welche Schwierigkeiten zeigten sich bei den Schüler:innen?

Fragekomplex soziale Kompetenzen

- Wie initiiert die Lehrperson einen musikalisch-kommunikativen Prozess?
- Wie werden Austausch und Reflexionsprozesse zwischen Schüler:innen angeregt?
- In welcher Weise bringt die Lehrperson ihre Ideen, Erwartungen und Anforderungen ein?
- Welche Rollen spielen Improvisation und Intuition im Unterrichtsprozess?
- Reflexionsfragen soziale Kompetenzen
- Nimmst du Ideen der Kinder auf?
- Welche Ideen, Anregungen, Hilfestellungen, Anleitungen, Spielanweisungen, Aufgaben etc. gabst du den Kindern während des Unterrichts?

Fragekomplex fachdidaktische Kompetenzen

- Welche unterrichtlichen Lernangebote (Aufgabenstellungen) und Lernarrangements, die das gestalterische Musik machen der Kinder ermöglichen, offeriert die Lehrperson?
- Gelingt es musikalische Freiräume zu öffnen?
- Welche Sozialformen werden eingesetzt?
- Reflexionsfragen fachdidaktische Kompetenzen
- Was funktionierte während der Lektionen, was nicht?
- Welche (für dich) neuen methodischen/didaktischen Formen, Zugänge, Settings, wurden ausprobiert?
- Inwieweit praktizierst du – nicht nur im Musikunterricht – offene Lehrformen?
- In welchem zeitlichen Verhältnis standen die Phasen des Instruierens durch die Lehrperson und des selbsttätigen Arbeitens der Schüler:innen?
- Welche Zugänge zur Musik und zum Musik-Machen wurden eröffnet?
- Was möchtest du hinsichtlich deines Lehrarrangements in Zukunft ausprobieren?

Fragekomplex musikfachliche Kompetenzen

- Welche musikfachlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse sind seitens der Unterrichtenden relevant für produktionsdidaktische Zugänge?
- Reflexionsfragen musikfachliche Kompetenzen
- Welche fachlichen Kompetenzen möchtest du bei dir weiterentwickeln?

5.2.3 Reflexionstetraeder – Modell zur Verknüpfung von Reflexionsfokussen und Kompetenzbereichen

Das untenstehende Tetraeder-Modell (Abb. 13)⁷⁷ verknüpft die eingangs bestimmten Reflexionsfokuse (Lehrerpersönlichkeit und Lehrer:innen-Handeln, Schüleräußerungen und -verhalten, fachliche und fachdidaktische Fragestellungen; Kap. 5.2.1) mit obenstehenden Kompetenzen und veranschaulicht damit die Verbindung von Reflexionsbemühungen und angestrebter Kompetenzerweiterung.

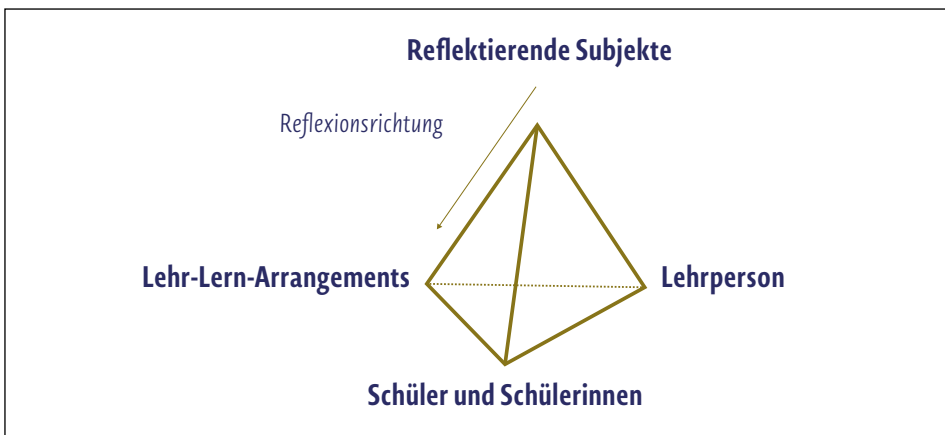
Das Tetraeder strukturiert die Reflexionsrichtungen der Lehrpersonen entlang der Kanten mit Blick auf das Lehr-Lern-Arrangement und die Akteure im Unterricht (vgl. dazu das «klassische didaktische Dreieck» in Kap. 3.1).

Kante R – LLA	Reflexion von Lehr-Lern-Arrangements, inkl. Materialien und Medien
Kante R – SuS	Reflexion von Schüler:innen-Aktivitäten, -Äusserungen und -Verhalten
Kante R – LP	Reflexion von Lehrer:innen-Aktivitäten, -Äusserungen und -Verhalten sowie relevantem musikfachlichem Wissen und Können

77 Das «Reflexionstetraeder» stellt keine Variante oder Adaption des Drei-Tetraeder-Modells nach Prediger et al. (2017) dar.

Verbinden wir zwei Reflexionsfokusse entlang der Kanten des auf dem Boden liegenden Dreiecks, so richtet sich der Blick nicht mehr nur auf die Lehrperson *oder* die Schüler:innen *oder* das Lehr-Lern-Arrangement. Vielmehr werden die einzelnen Fokusse *im Zusammenspiel* betrachtet. Das heisst: Das Lehrer:innen-Verhalten wird in Bezug auf die Interaktion zwischen Schüler:innen und Lehrperson (SuS – LP) oder in Bezug auf die Lehrerrolle im didaktischen Setting (LP – LLA) reflektiert. Weiter: Das Schüler:innen-Verhalten wird im Zusammenhang mit dem Lehr-Lern-Arrangement (SuS – LLA) reflektiert. Der reflektierende Blick auf das gesamte Unterrichtsgeschehen (LP – SuS – LLA) zeigt sich in der bodenseitigen Seitenfläche: er erfasst das «selbstorganisierte Handeln (der Lehrperson) in offenen Problem- und Entscheidungssituationen» und die «Komplexität des Zusammenwirkens der handelnden Akteure» (vgl. Müller Werder oben).

Abbildung 13 Modell «Reflexionstetraeder» zur Verknüpfung von Reflexionsfokussen und Kompetenzbereichen



Die Seitenflächen des Tetraeders, die aus den Verbindungen der Reflexionsfokusse hervorgehen, bezeichnen die diagnostischen, sozialen und fachdidaktischen Kompetenzen einer Lehrperson.

Vorderseite links	Diagnostische Kompetenz (Wahrnehmung und Beobachtung von Schüler:innen-Aktivitäten etc. im konkreten Lehr-Lern-Arrangement)
Vorderseite rechts	Soziale Kompetenz (Kommunikation und Interaktion zwischen Schüler:innen und Lehrperson)
Rückseite	Fachdidaktische Kompetenz (Vermittlung von Fachinhalten)
Unterseite	Personale Kompetenz (Lehrer:innen-Verhalten im Unterrichtsgeschehen)

Die Modellierung der Reflexionsgegenstände mittels des «Reflexionstetraeders» bietet Gewähr dafür, dass die Reflexionsbemühungen in ausgewogenem, mehrperspektivischem Bezug zur grundlegenden Fragestellung (s. o. Kap. 5.2.2) stehen. Die Modellierung erlaubt weiter dynamische, iterative Reflexionsprozesse, wie sie in den Zyklen der Designprozesse erfolgen.⁷⁸

5.2.4 Zusammenfassung

Aufgrund der Zusammenschau von Reflexionsfokussen und Reflexionsfeldern (Modell «Reflexionstetraeder») wurden kompetenzbezogene Entwicklungsaspekte formuliert, welche für die Ausarbeitung der Reflexionstools leitend sind und den Lehrpersonen Orientierung bezüglich ihrer Professionalisierungsziele geben können. Die jeweiligen Entwicklungsaspekte wurden durch kompetenzspezifische Fragenkomplexe ausdifferenziert, um daraus konkrete Reflexionsfragen herzuleiten. Die Generierung von Reflexionsfragen erfolgte demnach in vier Schritten:

1. Bestimmung von Reflexionsfokussen und Reflexionsfeldern
2. Bestimmung kompetenzspezifischer und personaler Entwicklungsaspekte
3. Bestimmung kompetenz- und gegenstandsspezifischer Fragekomplexe
4. Formulierung konkreter Reflexionsfragen

Es muss an dieser Stelle betont werden, dass obenstehende Reflexionsfragen keinen Katalog an Fragen darstellen, der abgearbeitet werden müsste. Vielmehr stellen sie Bestandteile für die Ausgestaltung der Reflexionsinstrumente dar. Die Reflexionsfokuse werden zudem praxisseitig erweitert: Durch das Verfassen selbstreflexiver Texte, durch offene Fragestellungen des Forschers sowie durch offene, nicht durch den Forscher geleitete Gruppendiskussionen, benennen die Lehrer:innen diejenigen Themen und Fragestellungen, die sie für sich als bedeutsam erachten (Worüber sprechen Lehrpersonen?) und für ihre Weiterentwicklung nutzen wollen.⁷⁹

78 Um individuelle Dispositionen und Interessen der Lehrenden zu berücksichtigen, sind die Reflexionstools adaptiv aufgebaut. Damit ermöglichen sie individuelle Lernwege.

79 Larcher Klee (2005, 19) fragt: Welche «Handlungskompetenzen, Selbstbilder, Haltungen und Einstellungen (werden) von Lehrer/innen angesprochen, die sich aus der Tätigkeit ergeben oder die nötig sind, um wahrgenommene Aufgaben bewältigen und diese gestalten zu können?»

6 Designprozesse

Vorliegendes Kapitel expliziert den Einsatz der Interventionen in der Praxis. Kap. 6.1 beschreibt das Prototyping, das den Fachgegenstand «musikalische Gestaltungsprozesse» und die damit verbundenen didaktischen Fragestellungen im Rahmen eines Entwicklungsprojekts Fachdidaktik Dozierender der PH Zürich untersucht. Kap. 6.2 beschreibt die Reflexionsinstrumente, die in den Entwicklungsprozessen mit den Klassenlehrpersonen eingesetzt wurden und verortet sie in den Designzyklen.

6.1 Prototyping von Interventionen

Den Interventionen der Designzyklen 1–3 ging ein Prototyp voran. Dieser wurde in einem fachdidaktischen Entwicklungsprojekt entwickelt und umgesetzt («Entwicklungsprojekt Fachdidaktik Musik PH Zürich», 2018). Die Testung durch Fachdidaktik-Dozierende erlaubte, die Konsistenz und die Zielangemessenheit der Interventionen zu validieren (Nieveen 2010, 94).

Im Rahmen vorliegender DBR-Studie erhält das Design des Prototyps die Funktion einer Inventionsphase, in der experimentiert und ausgewertet wird: Es werden Bedingungen der Implementierung getestet, die Ideenakzeptanz der vorgeschlagenen Unterrichtsmaterialien evaluiert, Lehr-Lern-Arrangements ausprobiert sowie die Interaktion und Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden reflektiert. Das Prototyping trägt damit einerseits zur Objektivierung der Interventionen bei, andererseits erhöht es die Umsetzungsqualität, indem es allfällige Probleme bei der Umsetzung in der Praxis offenbart.

Das Entwicklungsprojekt der Fachdidaktik-Dozierenden bezweckte – unabhängig von vorliegender Studie – den fachlich-fachdidaktischen Austausch zum Kompetenzbereich 5, «Gestaltungsprozesse», des Deutschschweizer Lehrplan 21 im Fach Musik. Dieser thematische Fokus war im Kollegium insofern erwünscht, als dieser Kompetenzbereich einerseits neu in den Lehrplan aufgenommen wurde (der Lehrplan 21 ist seit 2019 in Kraft), andererseits ein Konsens über dessen fachlichen Inhalte und deren hochschuldidaktische Umsetzung erarbeitet werden sollte. Die Testung von Fortbildungsmaterial und -konzepten sollte demnach die Wissensbasis erweitern für die Durchführung von musikalischen Gestaltungsprozessen in den Fachdidaktikmodulen Musik der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Das Entwicklungsprojekt verfolgte folgende Ziele:

- Die interne fachlich-inhaltliche Eichung zum Kompetenzbereich «Gestaltungsprozesse».
- Die Eruierung fachdidaktischer Problemstellungen bei der Durchführung von Gestaltungsprozessen.
- Die Benennung spezifischer Lehrkompetenzen bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Gestaltungsprozessen.
- Die Konzeption von Strategien in der Hochschuldidaktik, die Studierende beim entsprechenden Kompetenzaufbau unterstützen.

Im Folgenden werden der Fachgegenstand «Gestaltungsprozesse» fachinhaltlich und fachdidaktisch skizziert, so wie er dem fachdidaktischen Entwicklungsprojekt zugrundegelegt wurde. Hintergrund und Referenz dieser definitorischen Umschreibung bildet der didaktische Rahmen, wie er im Lehrplan 21 für das Fach Musik ausgeführt ist (s. u. *Didaktische Grundsätze*). Anschliessend werden, ausgehend von den leitenden Fragestellungen (s. u. 6.1.1), die Praxiseinsätze der Dozierenden beschrieben. Der Auswertung der Erprobungserfahrungen im Kollegium schliesslich kommt eine zentrale Bedeutung zu, bietet sie doch einen mehrperspektivischen Einblick in die Problemstellungen und Potenziale der Interventionen dieser Studie.

6.1.1 Fachinhaltliche Bestimmung musikalischer Gestaltungsprozesse aufgrund didaktischer Grundsätze

Die im Deutschschweizer Lehrplan 21 formulierten «Didaktischen Grundsätze» (LP 21 Musik, 3), auf die die Fachdidaktik-Dozierenden verpflichtet sind, zeigen eine musikpädagogische Haltung, die Musikunterricht als einen ganzheitlichen, vielfältigen und adaptiven Lernprozess begreift und die «Erfahrungen und das Erleben der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum stellt» (ebd.). Die «Didaktischen Grundsätze» sind für das musikalische Gestalten wegweisend und bilden die musikpädagogische Grundlage für die Ausarbeitung der konkreten Unterrichtsreihen. Sie betonen einen sinnlichen, handlungsorientierten Musikunterricht, der, ausgehend von aktivem Zuhören, der Entwicklung von Kreativität grosse Beachtung schenkt.⁸⁰ Auf Grundlage der «Didaktischen Grundsätze»,

80 Didaktische Grundsätze Lehrplan 21 Musik, S. 3 (Auswahl):
«*Verbindung der Sinne*: Die Einheit von Körper, Musik und Bewegung bildet das Fundament der musikalischen Entwicklung. Die musikalische Wahrnehmung steht am Anfang jedes musikalischen Tuns und gestalterischen Prozesses. Sie benötigt und schult die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler. Die Schulung der Wahrnehmung braucht Kontinuität und musikalische Anregung und lässt ein Staunen immer wieder zu.»
«*Eigengestalterische Prozesse*: Kinder und Jugendliche erfahren in eigengestalterischen Prozessen wesentliche Merkmale und Zusammenhänge von Musik. Alle Schülerinnen und Schülern können, auf jeder Stufe und auch ohne Vorkenntnisse, musikalisch gestalten. Der Entwicklung von Selbstaussdruck und Kreativität wird dabei grosse Bedeutung zugemessen.» (vgl. Kap. 2)

wurde für das Entwicklungsprojekt nachstehende Umschreibung von musikalischen Gestaltungsprozessen konsensual bestimmt. Dieses Vorgehen bezweckt eine gemeinsame Ausgangsbasis für die Konzeption und Durchführung der Unterrichtslektionen in den Praxiseinsätzen der Dozierenden.

» **Prozessorientierte Gestaltungssequenz**

Das Erkunden der Klangeigenschaften von verschiedensten Instrumenten und das Entdecken der eigenen Stimme weckt die musikalische Neugier und führt zum spielerischen und improvisierenden Musizieren. Damit soll ein erlebnisorientierter Zugang zu musikalischen Erfahrungen ermöglicht werden.

Eine prozessorientierte Gestaltungssequenz besteht aus einer musikalischen Spielidee, die eine Balance zwischen Regeln und freien Ausdrucksformen anstrebt. Die Spielidee ist einfach und klar. Und sie motiviert zu weiterführenden, eigengestalterischen musikalischen Ausdrucksformen.

Gestaltungsprozesse sind mehr als nur eine kreative Aufgabenstellung, die die Schüler:innen im Anschluss ausführen. Der Aktivierungszirkel von Exploration, Improvisation und Gestaltung wird mehrmals durchschritten. Ideen werden zu einem Entwicklungskern, der sich zu einem Entwurf entwickelt, welcher sich dann zu einer Form verfestigt.

Prozess meint hier explizit das Hin und Her von ausprobieren, reflektieren, und erneut ausprobieren. Suchen, verändern, sich neuorientieren. Es geht um einen kontinuierlichen Austausch zwischen den Schüler:innen sowie den Lehrpersonen, der sich über einen längeren Zeitraum erstreckt und nicht in ein 45-Minuten-Korsett passt. Die Unterrichtsreihen beschreiben in diesem Sinne vier bis sechs Lektionen, die innerhalb von zwei bis drei Schulwochen stattfinden.

» **Lernziele für die Schüler:innen**

Das vorrangige Ziel von prozessorientierten Gestaltungssequenzen ist das Musik-Machen und -Erfinden mit einem möglichst hohen Aktivitätsanteil der Schüler:innen.

Darüber hinaus: Die Gestaltungssequenzen schulen die Wahrnehmung und das Hören. Sie fördern die Konzentration und die Interaktion. Sie animieren zum Improvisieren und Komponieren. Sie entwickeln ein Gespür für dramaturgische Abläufe. Sie ermöglichen, die Welt unter sinnlichen und ästhetischen Gesichtspunkten wahrzunehmen und zu gestalten. Und sie fördern die Lust am musikalischen Ausdruck!

«Handeln, Wissen und Können: Musikalisches Lernen geschieht über den Weg des Handelns zur Aneignung des Wissens und somit zum Begreifen von Musik. Im Unterricht kann diese Reihenfolge auch variiert und der Situation angepasst werden.»

«Musikhören: Das aktive (Zu-)hören begleitet jede Musiklektion. In einer Zeit, in der Musik im Alltag fast immer und überall medial präsent ist, gehört das Hinführen zum aktiven Zuhören zum Inhalt des Musikunterrichtes. Die Schulung und Entwicklung des bewussten, aktiven Hörens ist Ausgangspunkt für jedes musikalische Tun.»

Die Unterrichtsmaterialien, die die Dozierenden in den Praxiseinsätzen verwendeten, wurden aufgrund der obenstehenden fachlichen und fachdidaktischen Setzungen zusammengestellt.

Leitende Fragen für die Ausarbeitung und Evaluation der Praxismodelle

Entlang dem klassischen didaktischen Dreieck mit den Eckpunkten Lehrperson, Lerngegenstand und Lernende (vgl. Abb. 5 in Kap. 3.1) wurden folgende Ausgangsfragen an die am Entwicklungsprojekt teilnehmenden Dozierenden adressiert:

- Welche Möglichkeiten bieten musikalische Gestaltungsprozesse zum Musikmachen und zum Musik erleben für die *Schüler:innen*?
- Wie sind *unterrichtliche Arrangements* beschaffen, die musikalische Gestaltungsprozesse ermöglichen?
- Über welche *Kompetenzen* müssen dazu die Lehrenden verfügen?

Auf der Ebene der Hochschullehre stellen sich für die Fachdidaktik-Dozierenden folgende Fragen:

- Wie können angehende Primarlehrpersonen befähigt werden, eigengestalterische Prozesse des Musikmachens in ihrer Schulklasse zu initiieren und zu begleiten?
- Welche fachlich-fachdidaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche Kenntnisse, Haltungen und Einstellungen zu Musik sind dazu seitens der Klassenlehrpersonen relevant?

6.1.2 Praxiseinsätze von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern (Entwicklungsprojekt PHZH)

Drei Fachdidaktiker:innen der PH Zürich führten auf der Primarstufe (2. Zyklus = 3.–6. Schuljahr), je eine Unterrichtsreihe mit Gestaltungssequenzen durch. Die Vorbereitung der Praxiseinsätze erfolgte individuell, wobei die vom Forscher zusammengestellten Unterrichtsmaterialien von den Dozierenden je nach spezifischen kontextuellen Anforderungen und aufgrund eigener fachdidaktischer Präferenzen adaptiert wurden. Es bestand jedoch Konsens darüber, dass der Anteil von Schüler:innen-Aktivitäten am Unterrichtsgeschehen möglichst gross sein soll. Besonderes Augenmerk wurde auf die Initiierung musikalischen Gestaltens und auf die Begleitung während der Arbeitsphasen der Schüler:innen gerichtet. Ebenfalls Konsens bestand zu folgenden fachdidaktischen Settings: Am Ende von Gestaltungssequenzen werden die musikalischen Produkte der Klasse vorgestellt. Die Präsentationen bilden die Grundlage für Reflexionsphasen, in de-

nen musikalische Ideen und Gestaltungsstrategien diskutiert werden. Die Schüler:innen arbeiten in Gruppen. Dies aus verschiedenen Gründen: Meistens stehen nur das Klassenzimmer plus (ev.) ein, zwei weitere Räume zur Verfügung. Eine Aufteilung der Klasse in Gruppen mit vier oder fünf Kindern ist daher naheliegend, lassen sich doch so die Gruppen gut auf die Zimmer verteilen. Zudem fördert das Arbeiten in Kleingruppen den musikalischen und verbalen Austausch, was explizit als Teil des Produktionsprozesses angesehen wird.

Die Dozierenden unterrichteten vier Musiklektionen, jeweils zwei pro Woche, so wie das vom Stundenplan vorgegeben war. Alle Lektionen wurden videographiert. Der Forscher besuchte die Dozierenden einmal während einer Doppellektion. Nach der Durchführung der Unterrichtsreihen traf sich die Gruppe zum Gespräch, in dem die Interventionen formativ evaluiert wurden.

Der reale Praxisbezug der Dozierenden ermöglichte einerseits den Austausch über konkrete Erfahrungen. Er ermöglichte aber auch die Erfahrung einer Praxissituation, wie sie von Studierenden während ihrer Ausbildung erlebt wird, nämlich vor einer unbekanntem Klasse zu stehen und neue Fachinhalte zu vermitteln. Durch diese Erfahrungen im Schulfeld wurde die Basis gelegt, auf der gegenstandsbezogene hochschuldidaktische Fragestellungen erörtert und Konsequenzen für die Hochschullehre diskutiert wurden.

6.1.3 Evaluation der Praxiseinsätze

Im Anschluss an die Praxiseinsätze trafen sich die Fachdidaktik-Musik-Dozierenden zu einer einstündigen Auswertungssitzung.⁸¹ Das Gespräch wurde vom Forscher unter Berücksichtigung der eingangs aufgeführten Fragestellungen moderiert.

Im Folgenden werden die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst.

Es zeigt sich, dass die konkreten Erfahrungen aus dem Feld als persönliche Bereicherung empfunden und als Anstoss für weitere fachdidaktische Überlegungen aufgefasst wurden. Die Ermöglichung von Praxiserfahrungen für Studierende, sowohl in der Lehre als auch in der schulischen Praxis, wird als zentral erachtet. Für das Verständnis von Anleitung und Begleitung musikalischer Gestaltungsprozesse seitens der Studierenden kommt den Dozierenden eine zentrale Rolle zu, indem sie die Lehrendenrolle in den Fachdidaktik-Modulen exemplarisch und das fachdidaktische Vorgehen transparent machen. Dabei stellt der Ausgleich von lehrerzentriertem und selbstgesteuertem Lernen eine besondere Herausforderung für das Handeln der Lehrenden dar. Die fachliche und fachdidaktische Aufbereitung geeigneter Unterrichtsmaterialien erfolgt lehrplanbezogen und berücksichtigt dessen Kompetenzorientierung (relevante Kompetenzbereiche und -stufen bestimmen und begründen) und didaktischen Hinweise, wobei sich eine handlungsorientierte Inter-

⁸¹ Das Gesprächsprotokoll des Auswertungsgesprächs zwischen den Fachdidaktik-Dozierenden wurde transkribiert und findet sich im Anhang D.

aktionsweise zwischen Lehrenden und Lernenden für die Intensität und den Flow musikalischer Praxis als besonders effizient erweist.

Für die Konzeption von Strategien in der fachdidaktischen Vermittlung, die Studierenden den entsprechenden Kompetenzerwerb ermöglichen, stellt sich die Frage, wie eigen-gestalterische Produktionsphasen und deren didaktische Reflexion vermehrt in die Lehre an der Pädagogischen Hochschule einbezogen werden können. Während die Schaffung einer handlungsorientierten Wissensbasis in den Fachdidaktikmodulen geleistet werden kann, erfordert der Perspektivenwechsel der Studierenden zu Lehrpersonen Erprobungs-möglichkeiten in der Praxis. Finden diese im Rahmen der Ausbildung statt und werden von Fachdidaktiker:innen begleitet, können kommunikative und interaktionale Verhaltensweisen vor Ort thematisiert und entwickelt werden. Für die Dozierendenrolle wiederum bedeutet dies eine Verstärkung von Coachingaufgaben, was als Fachunterrichtscoaching ein eigenständiges Entwicklungsfeld eröffnete, das ausserhalb der Fachdidaktikmodule der Pädagogischen Hochschule liegt.

Die untenstehenden Aussagen sind Exzerpte aus dem Auswertungsgespräch der Fachdidaktik-Dozierenden, die die vielfältigen Aufgaben und Herausforderungen bei der Durchführung von Gestaltungsprozessen für die Dozierenden selbst wie auch für die künftigen Lehrpersonen ansprechen.

» **Aussagen von Fachdidaktik-Dozierenden im Auswertungsgespräch des Entwicklungsprojekts «Fachdidaktische Entwicklung des Kompetenzbereichs Gestaltungsprozesse (LP 21, MU.5)»**

1. Der Praxiseinsatz war persönlich eine bereichernde Erfahrung. Wieder mal Schule geben. Realitätscheck.
2. Wir Fachdidaktiker:innen haben die Situation der Studierenden im fachdidaktischen Praktikum erleben können. Diese Erfahrung, wie die Student:innen einfach so vor eine unbekannte Klasse gestellt zu werden, ist hilfreich für die Instruktion des fachdidaktischen Praktikums.
3. Wir hoffen, dass es im neuen Curriculum der PH Zürich mehr Möglichkeiten für Praxiseinsätze geben wird. (Stichworte: Coachings und neue Praxiszentren). Das wäre zentral für das Üben der fachdidaktischen Kompetenzen.
4. Anleitungen und Übergänge, von der einen Unterrichtssequenz zur nächsten, sollen musikalisch und nicht verbal erfolgen. Musikalisch führen und weniger reden. Das können wir in unseren Modulanlässen zeigen (= machen).
5. Allgemeindidaktische Kenntnisse, zum Beispiel bezüglich Klassenführung, können auch in der Musik angewandt werden. Klingt banal, wird aber wenig bedacht und gemacht. Also von unserer Seite darauf hinweisen.
6. Der Musikunterricht ist, wie der Sportunterricht, insofern anders als andere Fächer, als die gewohnte Ordnung im Zimmer aufgehoben ist. Gerade bei offenen Aufgabenstellungen wie den Gestaltungsaufgaben. Umso mehr gilt es zu führen. Das ist den Studierenden nicht bewusst, darauf müssen wir hinweisen.

7. Voraussetzung dafür (Punkt 6) ist eine hohe fachliche Kompetenz, die einerseits ermöglicht musikalisch zu führen, andererseits die Kapazität freihält, das Unterrichtsgeschehen im Griff zu behalten.
8. Zum Musik unterrichten braucht es Gelassenheit und Mut. Ausprobieren, zu Unfertigem stehen. Das ist eine Frage der persönlichen Haltung. Die Studierenden müssen dazu auch in unserem Unterricht Übungsgelegenheiten erhalten.
9. Handlungsorientierung – Schülerorientierung – Kompetenzorientierung. Das lehren wir.
10. Demnächst: Für die Entwicklung des Curriculum 19 müssen wir Fachdidaktik-Dozierenden uns vermehrt austauschen, das legt auch dieses Entwicklungsprojekt nahe. Zudem ist eine engere Zusammenarbeit mit der Abteilung «Berufspraktische Ausbildung» der PHZH angezeigt, um das Fach Musik vermehrt in die Praktika der Studierenden zu integrieren.

6.1.4 Zusammenfassung

Das Ziel der formativen Evaluation der prototypischen Interventionen bestand darin, sich innerhalb der fachdidaktischen Community der PH Zürich auszutauschen darüber, was musikalisches Gestalten im Musikunterricht auf der Primarstufe (2. Zyklus) ausmacht und welche spezifischen Lehrendenkompetenzen es dafür braucht.

Die Reflexion und Auswertung des Prototyping liefern nun wichtige Hinweise für die Ausgestaltung der Interventionen in den Designzyklen mit den Untersuchungsteilnehmenden (vgl. Kap. 6.2): Die in den Aussagen der Kolleg:innen genannten Themenfelder und Problemstellungen lassen sich zu Beobachtungspunkten für die Reflexion von Unterricht und Lehrer:innen-Handeln verdichten.

Auf der fachdidaktischen Ebene sind es die «Anleitungen und Übergänge, von der einen Unterrichtssequenz zur nächsten», die als spezifische didaktische Herausforderung gelten können. Anleitungsphasen, besonders die Einstiegsphase, erfordern eine hohe Handlungsorientierung. Das heisst, dass die Lehrperson möglichst ohne wortreiche Erklärungen beginnt, vielmehr musikalisch handelnd die Schüler:innen aktiviert und führt.

Strategien der Klassenführung, die in anderen Unterrichtsfächern selbstverständlich angewandt werden, fehlen nach übereinstimmenden Aussagen der Dozierenden im Musikunterricht häufig. Diese Ressourcen gilt es aber auch im Musikunterricht, gerade in offenen Unterrichtsettings, zu nutzen. Auf der fachlichen Ebene stellt sich die Frage, inwiefern das Anleiten und Begleiten musikalischer Gestaltungsprozesse durch das musikfachliche Können der Lehrenden bedingt ist. Weiter scheint die persönliche Selbstregulation, insbesondere im Umgang mit Fehlern und Unfertigem, als (potenzielles) Entwicklungsfeld von Lehrenden (Aufbau der richtigen Einstellung).

Die Erfahrungen aus dem Entwicklungsprojekt mit den Fachdidaktik-Dozierenden legen nahe, dass die anzustrebenden Lehrer:innen-Kompetenzen, die einen produktions-

orientierten Musikunterricht fördern, ein breites Spektrum an fachlichen, fachdidaktischen, allgemeindidaktischen und personalen Kompetenzen anzeigen.

6.2 Designzyklen 1–3

Die Durchführung der Hauptstudie erfolgte in mehreren vollständigen Designzyklen aus Entwicklung, Erprobung und Evaluation, mit dem Ziel, die Kompetenzerwerbsschritte der Klassenlehrpersonen beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse mittels Reflexionsimpulsen zu unterstützen. Dieses Kapitel referiert einleitend die kontextuellen Eckdaten der praktischen Durchführung im Feld und legt auf dieser Basis dar, welche Reflexionsinstrumente in welchen Phasen der Designzyklen eingesetzt wurden.

6.2.1 Beschreibung und Verortung der Reflexionsinstrumente im Entwicklungsprozess

Die Zyklen, in denen die Lehrer:innen musikalische Gestaltungsprozesse mit ihren Schulklassen durchführten, fanden zwischen Oktober 2018 und November 2019 statt. Ein Zyklus bestand aus einer durchgeführten Unterrichtsreihe (Kap. 5.1) und den damit verbundenen Reflexionen der Lehrpersonen in Kooperation mit dem Forscher (Kap. 5.2).

Den Lehrpersonen wurden vier inhaltlich verschiedene, formal jedoch gleich konzipierte Unterrichtsreihen zur Auswahl vorgelegt (Kap. 5.1.2). Sie wählten frei, mit welcher Unterrichtsreihe sie beginnen, welche anschliessend folgen sollte und welche sie nicht verwenden wollten. Damit wurde den individuellen Präferenzen der Lehrpersonen Raum gegeben. Insgesamt, über alle Zyklen und Untersuchungsteilnehmenden hinweggesehen, wurden alle vier Unterrichtsreihen gleichermaßen berücksichtigt (Unterrichtsreihen siehe Anhang E).⁸²

Der Forscher besuchte die Lehrer:innen im Unterricht zweimal pro Designzyklus während einer Lektion (= Unterrichtsstunde à 45 Minuten). Unmittelbar nach der Lektion notierten sich die Lehrpersonen ihre Gedanken zum Unterrichtsverlauf. Diese Reflexionsphase dauerte ungefähr drei Minuten. Daran anschliessend folgte ein Reflexionsgespräch zwischen Lehrperson und Forscher, das 40–50 Minuten dauerte. In diesen Gesprächen

82 Die Dauer der einzelnen Zyklen variierte stark. Zwar wurden die Unterrichtsreihen auf acht Lektionen programmiert, es blieb jedoch den einzelnen Lehrpersonen überlassen, die zeitliche Organisation zu gestalten. In den meisten Fällen wurden wesentlich mehr Lektionen, nämlich zehn bis zwanzig, für eine einzelne Unterrichtsreihe verwendet. Nur schon in dieser Feststellung deuten sich erste Hinweise bezüglich Durchführung musikalischer Gestaltungsprozesse an: 1) Lehrpersonen gehen individuell unterschiedlich mit der zeitlichen Planung um, wenn keine verbindlichen Vorgaben limitieren, 2) künstlerische/produktionsorientierte Prozesse dauern i. d. R. länger als erwartet, weil, zum Beispiel, die Arbeiten der Schüler:innen langsamer voranschreiten als prognostiziert oder sich neue fachliche Aspekte eröffnen, die die Lehrperson oder die Schüler:innen weiterverfolgen wollen (vgl. Kap. 7.3.2 und 7.3.3).

wurden die von den Lehrpersonen vorgebrachten Themen besprochen und künftige Unterrichtsschritte angedacht.

Während die Reflexionsgespräche eher nahe am Unterrichtsgeschehen entlang liefen und konkrete Unterrichtserfahrungen fokussierten (z. B. Nennung musikalischer Erzeugnisse), rückten in den Auswertungsgesprächen am Ende eines Designzyklus eher grundsätzliche Probleme auf Ebene des eigenen unterrichtlichen Handelns in den Vordergrund («Wann soll ich als Lehrperson in offenen Lehrformen intervenieren?»). Diese Auswertungsgespräche wurden durch Auswertungsfragebogen (Anhang B4/5) vorstrukturiert, um mit gezielten Reflexionsfragen und -anregungen die Reflexionstätigkeit der Lehrpersonen anzuregen und zu unterstützen.⁸³

Pro Designzyklus und Lehrperson wurde eine Lektion videografiert, die in den Auswertungsgesprächen nach erfolgtem Zyklus in Ausschnitten im Sinne von Stimulated Video Recall (Wyss 2013; Messmer 2014; Schneider-Binkl 2018) reflektiert wurde. Die vom Forscher und den Untersuchungsteilnehmenden gemeinsam durchgeführte Betrachtung erlaubte es, das Unterrichtsgeschehen aus einer neuen Perspektive zu beobachten und live zu kommentieren. Diese Reflexionsphasen waren von kurzer Dauer, die gemeinsam visierten Sequenzen dauerten jeweils nur einige Minuten. Dennoch fungierten sie, dank ihrer thematisch offenen Anlage, als Stimuli für die anschliessenden Reflexionsgespräche.

Nach dem ersten und letzten vollständig durchgeführten Designzyklus trafen sich die Untersuchungsteilnehmenden an der PH Zürich zum Austausch, welcher vom Forscher organisiert wurde. Zu Beginn der Veranstaltung schauten sich die Teilnehmenden kurze Videos mit Aufnahmen aus ihren Schulklassen an. Diese Einblicke in die jeweiligen Situationen und Atmosphären vor Ort ermöglichte eine Relativierung des je eigenen schulischen Kontextes und eine Visualisierung der Wirkungsstätten der anderen Klassenlehrpersonen. Nach dieser Einstimmung startete der Austausch zu den Erfahrungen und Erkenntnissen beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse. Ablauf und Form dieses Austausches werden unten bei der Explikation der Reflexionsformats «Gruppendiskussion» erläutert.

Der folgende Abschnitt expliziert die Reflexionsinstrumente im Einzelnen.

In den *Selbstreflexiven Texten* notieren sich die Lehrer:innen unmittelbar nach den Lektionen ihre Eindrücke, Gedanken und Fragen. Die Selbstreflexion wird durch drei offene Impulsfragen angestossen («Bitte notiere deine Gedanken zur Lektion.», «Wie machst du weiter, welches sind die nächsten Schritte?», «Was möchtest du von mir wissen?», vgl. Anhang B) und während drei bis fünf Minuten bearbeitet. Bedingt durch diese knappe Zeit wird wenig Text generiert. Allerdings sind diese Momente intensiv und aussagestark, weil sie unmittelbar nach der Lektion stattfinden. Der Forscher achtete darauf, im Vorfeld der Selbstreflexionen Smalltalk-Gespräche zu unterlassen, damit die Lehrer:innen möglichst unbeeinflusst an die Formulierung ihrer Reflexionsgedanken herangehen.

83 Die Strukturierung der Auswertungsgespräche und Auswertungsfragebogen orientierte sich an den zentralen Grundpositionen (Flick 2012, 210) der Problemzentrierung (Anleiten und Begleiten musikalischer Gestaltungsprozesse), Gegenstandsorientierung (produktionsdidaktische Lehr-Lern-Arrangements) und Prozessorientierung (Kompetenzerwerb der Klassenlehrpersonen), wie sie in Kap. 5.2. dargelegt wurden.

Das darauffolgende *Reflexionsgespräch* zwischen Lehrperson und Forscher nimmt thematisch seinen Ausgangspunkt in den Aussagen der selbstreflexiven Texte. Im Gespräch wird auf die Lektion zurückgeschaut und auf kommende Lektionen vorausgeschaut. Durch gezielte Fragen (vgl. Kap. 5.2) werden die Reflexionsprozesse der Lehrpersonen systematisch angeregt. Die Gespräche dauerten, wie erwähnt, i. d. R. ca. 45 Minuten. Der textliche Outcome war – angesichts der total (alle Lehrpersonen über alle Designzyklen) etwa 15 Stunden Gespräche – entsprechend gross.

Die *Auswertungsfragebogen* (Witzel 2000) und die *Auswertungsgespräche* reflektieren einen gesamten Designzyklus mittels Reflexionsimpulsen und konzipieren den folgenden, indem sie insbesondere neue didaktische Zugänge entwerfen (vgl. Kap. 5.2.3). Die Auswertungsgespräche sind dabei sowohl in Bezug auf ihren Umfang (Datenmenge vgl. Tab. 23) als auch im Hinblick auf ihre Situierung innerhalb des Designprozesses (im Anschluss an die einzelnen Designzyklen, vgl. Tab. 22) zentral.

Die Betrachtung und Kommentierung ausgewählter Videosequenzen im Sinne von *Stimulated Video Recall* ermöglicht die Reflexion des Unterrichtsgeschehens mittels medialer Distanzierung. Die Aufnahmen der Videos und die Auswahl der zu visierenden Ausschnitte erfolgten durch den Forscher. Während die Standkamera möglichst das gesamte Unterrichtsgeschehen erfasst, fokussiert die Handkamera des Forschers vornehmlich die lehrerseitigen Aktionen. Wie bereits erwähnt, besteht die Funktion dieser kurzen Reflexionsphase hauptsächlich als Katalysator für das unmittelbar folgende Reflexionsgespräch.

Die *Gruppendiskussionen* bestehen aus drei methodisch unterschiedlich konzipierten Teilen zu je 30 Minuten. Im ersten Teil beantworten die Lehrer:innen vom Forscher schriftlich gestellte Fragen per E-Mail, wobei jede Person eine andere Frage gestellt bekommt (strukturiertes elektronisches Interview).⁸⁴ Die Antworten der Teilnehmenden werden untereinander per E-Mail weitergeleitet mit dem Auftrag, die Aussagen des Senders zu kommentieren und an die nächste Teilnehmende weiterzusenden. So gehen die Fragen bzw. die Antworten und Kommentare reihum. Im zweiten Teil diskutieren die Lehrer:innen ihre eben per E-Mail gemachten Aussagen und bringen weitere, ihnen relevant scheinende, Beobachtungen, Erfahrungen und Überlegungen in freier Diskussion vor. Der Forscher ist in diesem Teil der Gruppendiskussion abwesend. Damit wird insbesondere verhindert, dass Untersuchungsteilnehmende ihre Äusserungen wegen der Anwesenheit des Forschers regulieren. Im dritten Teil (im unmittelbaren Anschluss an den zweiten Teil) setzt sich der Forscher wieder zu den Teilnehmenden und lässt sich von der vorangegangenen Diskussion berichten. Damit ist implizit die Aufforderung verbunden, die im Gespräch verhandelten Gedanken zu schärfen, sie «auf den Punkt zu bringen», und sie dadurch für künftige Unterrichtsvorhaben nutzbar zu machen.⁸⁵

84 In der zweiten Gruppendiskussion, die ein halbes Jahr nach der ersten durchgeführt wurde, wurden die initiierenden Fragen des ersten Teils durch Ankerzitate vorangegangener Zyklusauswertungen ergänzt. Dadurch wurden die Diskussionsteilnehmenden mit Aussagen von Peers konfrontiert.

85 Dieses Reflexionsformat der dreiteiligen Gruppendiskussion wurde vom Forscher etabliert und erwies sich in den Auswertungen als äusserst produktiv und gehaltvoll. Das Format findet jedoch keinen Eingang in die Designpro-

Da das vorliegende Format der Gruppendiskussion eine Innovation des Forschers ist und auf keine Vorbilder rekurriert, sei es in nachstehender Übersicht dargestellt.

Tabelle 22 Ablauf der Gruppendiskussionen in vorliegender Studie

Dreiteilige Gruppendiskussion			
Phase	Medium	Aktivität Diskussions- teilnehmende (TN)	Aktivität Forscher (F)
Einstieg	Video	TN kommentieren live Video- ausschnitte	F zeigt Videoausschnitte
Phase 1 30'	Elektronische Rundmail	Beantworten der in der Mail erhaltenen Frage Weitersenden der be- arbeiteten E-Mail an eine weitere TN (mail im cc auch an Forscher). Dieser Vorgang kann sich mehrmals wieder- holen.	Versenden ausgewählter Reflexionsfragen (bzw. Anker- zitate der TN aus früheren Befragungen) an TN
Phase 2 30'	Diskussion (Audioaufnahme, je nachdem, ob die Gruppe dies erlaubt)	Freie, nicht-angeleitete Dis- kussion der Teilnehmenden	Der Forscher ist nicht anwesend.
Phase 3 30'	Diskussion Audioaufnahme	TN resümieren Diskussion zh. des Forschers.	Forscher fragt nach zentralen Aussagen der Diskussion.
Abschluss		TN und F verständigen sich mündlich über anzustrebende Professionalisierungsschritte.	

Die oben beschriebenen Reflexionsformate zeigen vielfältige Zugänge zur Reflexion des unterrichtlichen Lehrer:innen-Handelns. Dieses Vorgehen wurde deshalb gewählt, weil die Untersuchungsteilnehmenden durch die jeweiligen Reflexionsformate medial (mündlich, schriftlich, audiovisuell) und sozial (Selbstreflexion, Reflexionsgespräche mit dem Forscher und mit Peers) unterschiedlich angesprochen werden bzw. sich in unterschiedlichen Settings ausdrücken können. Dadurch können persönliche Präferenzen bezüglich Ausdrucksweise und Kommunikationsform berücksichtigt werden. Je nach Reflexionsform variieren auch Situation und Haltung der reflektierenden Personen: In Ruhe und alleine nachdenken und Gedanken verschriftlichen (*Selbstreflexive Texte*) hat eine andere

dukte, da diese auch unabhängig vom Forscher funktionieren sollen. Denkbar wäre hingegen, dass das Reflexionsformat in Fortbildungen zur Anwendung kommen kann.

Qualität als eine angeregte *Gruppendiskussion* mit Peers oder ein *Reflexionsgespräch* mit dem Forscher. Weiter ist zentral, wann (zu welchem Zeitpunkt) reflektiert wird, ob unmittelbar im Anschluss an eine Lektion oder mit zeitlicher und/oder örtlicher Distanz. Audio- und Videoaufnahmen, die mit einer zeitlichen Distanz angehört und angeschaut werden, ermöglichen eine andere Rezeption und Beurteilung von Unterrichtssequenzen als Reflexionsgespräche unter dem Eindruck der eben erfolgten Unterrichtslektion.⁸⁶

Überblickt man die angewandten Reflexionsformate, so werden die Unterrichtserfahrungen und -reflexionen der Lehrkräfte in vier verschiedenen Situationen erfasst: 1) unmittelbar nach dem Unterricht in selbstreflexiven Texten und den anschliessenden Reflexionsgesprächen, 2) in der Analyse von Videosequenzen, 3) in Auswertungsfragebogen und -gesprächen zwischen zwei Designzyklen und 4) in Gruppendiskussionen der Untersuchungsteilnehmenden nach erfolgten Designzyklen. Ferner wurden (5) vom Forscher während der Unterrichtsbesuche Beobachtungsprotokolle angefertigt, die das Unterrichtsgeschehen im Sinne einer Absicherung und Erinnerung dokumentieren (siehe Anhang A Beobachtungsprotokolle).

Es zeigt sich, dass die einzelnen Reflexionsinstrumente auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen agieren, je nachdem, ob 1) nahe, konkrete unterrichtliche Ereignisse fokussiert (Microebene) oder 2) das eigene unterrichtliche Lehrer:innen-Handeln in konkreten Lehr-Lern-Arrangements reflektiert (Mesoebene) oder 3) grundsätzliche (musik)pädagogische Fragestellungen aufgeworfen werden (Macroebene). Dies kann mit der Offenheit versus Determiniertheit der Reflexionsformate zusammenhängen. Denn in den selbstreflexiven Texten, den Kommentaren im Rahmen von Stimulated Recall und im zweiten Teil der Gruppendiskussionen bringen die Teilnehmenden ihre Äusserungen spontan, das heisst nicht vom Forscher angeleitet, vor (Microebene). Ziel dieser Reflexionen war denn auch, wie erwähnt, die Themensetzung durch die Lehrpersonen. Die so aufgeworfenen Fragestellungen wurden in der Folge vom Forscher in den Reflexionsgesprächen (Mesoebene) aufgegriffen, dann in den Auswertungsgesprächen (Macroebene) moderiert und schliesslich in den Auswertungsfragebogen zu gezielten Reflexionsimpulsen strukturiert (Designebene).

Die folgende Tabelle zeigt die Stellung der eingesetzten Reflexionsinstrumente innerhalb des Entwicklungsprozesses der drei Designzyklen im Überblick. Dabei wird deutlich, dass die Reflexions- und Auswertungsgespräche, aufgrund ihrer Häufigkeit und ihrer Situierung innerhalb der Designzyklen, zentral sind. Sie sind zentral auf praktischer Ebene hinsichtlich der Wissenschaft-Praxis-Kooperation und auf theoretischer Ebene hinsichtlich der Datenerhebung und -auswertung.

86 Alle Reflexionsgespräche wurden aufgenommen und transkribiert. Die Transkripte wurden den Untersuchungsteilnehmenden regelmässig zum Gegenlesen vorgelegt. Damit wurden die Reflexionen auch für diese selbst greifbar. Und sie wurden Teil ihrer individuellen Geschichte zum Kompetenzerwerb bei der Durchführung musikalischer Gestaltungsprozesse.

Tabelle 23 Überblick über die Stellung der Reflexionsinstrumente in den Designzyklen

Unterrichtsbesuche (F = Forscher) und Unterrichtsreflexionen (LP = Lehrperson und Forscher) im Rahmen der Designzyklen			
Designzyklen	Unterrichtsbesuche	Reflexionstätigkeiten (Personen)	Reflexionsinstrumente (Medien)
Zyklus 1	Unterrichtsbesuch 1	Selbstreflexion LP	Schriftliche Reflexionsimpulse (1)
		Reflexion F – LP	Reflexionsgespräch
	Unterrichtsbesuch 2	Selbstreflexion LP	Schriftliche Reflexionsimpulse (1)
		Reflexion F – LP	Reflexionsgespräch
			Videographie Unterrichtslektion
	Auswertung Zyklus 1	Selbstreflexion LP	Auswertungsfragebogen I
		Reflexion F – LP	Auswertungsgespräch
		Stim. Video Recall F – LP	Videosequenzen
		Gruppendiskussion Lehrpersonen (Peers) (F)	Schriftliche Reflexionsimpulse (2) Diskussion
	Zyklus 2	Unterrichtsbesuch 3	Selbstreflexion LP
Reflexion F – LP			Reflexionsgespräch
Unterrichtsbesuch 4		Selbstreflexion	Schriftliche Reflexionsimpulse (1)
		Reflexion F – LP	Reflexionsgespräch
			Videographie Unterrichtslektion
Auswertung Zyklus 2		Selbstreflexion LP	Auswertungsfragebogen II
		Unterrichtsreflexion F – LP	Auswertungsgespräch
		Stim. Video Recall F – LP	Videosequenzen
Zyklus 3		Unterrichtsbesuch 5	Selbstreflexion LP
	Reflexion F – LP		Reflexionsgespräch
	Unterrichtsbesuch 6	Selbstreflexion LP	Schriftliche Reflexionsimpulse (1)
		Reflexion F – LP	Reflexionsgespräch
			Videographie
	Auswertung Zyklus 3	Selbstreflexion LP	Auswertungsfragebogen III
		Reflexion F – LP	Auswertungsgespräch
		Stim. Video Recall F – LP	Videosequenzen
Gruppendiskussion Lehrpersonen (Peers) (F)		Schriftliche Reflexionsimpulse (3) Diskussion	

6.2.2 Variablen und Invariablen im Entwicklungsprozess

Wie in Kap. 4.1.7 *Design des Forschungs- und Entwicklungsprozesses* expliziert, muss das Untersuchungsdesign sowohl flexibel reagieren können als auch stabil gebaut sein, um einerseits den Bedingungen im Feld adäquat zu begegnen und andererseits die Forschungs- und Entwicklungsprozesse strukturiert zu steuern. Das System der Designzyklen und ihrer Reflexionsinstrumente besteht deshalb aus Invariablen und Variablen.

Zunächst gilt es festzuhalten, dass alle drei Designzyklen identisch gebaut sind und dem Plan der Prozessphasen, wie er in Kap. 4.1 beschrieben ist (erweitertes Generisches Modell nach McKenny und Reeves), folgen. Dieses invariable formale Gerüst bietet die Grundlage für die Kooperation von Forscher und Lehrkräften. Die Unterrichtsbesuche des Forschers fanden denn auch in regelmässigen Abständen und in bestimmten Momenten des Unterrichts statt (jeweils bei der zweiten und zweitletzten Unterrichtssequenz einer Unterrichtsreihe). Ebenso invariabel sind Konstruktion und zeitlicher Einsatz der Reflexionsinstrumente. Eine weitere Invariable bilden die einzelnen Unterrichtsreihen, indem sie formal alle dem gleichen didaktischen Muster folgen (Kap. 5.1).

Insgesamt entsteht durch den geordneten und regelmässigen Einsatz der Reflexionsinstrumente eine stabile Struktur der Wissenschaft-Praxis-Kooperation, die erlaubt, Erkenntnisse aus früheren Zyklen für die Folgezyklen systematisch zu nutzen.

Variabel dagegen sind, naturgemäss, die jeweiligen konkreten Realisationen der Unterrichtsreihen durch die Lehrenden. Und variabel sind die Reflexionsimpulse, die es ja zu entwickeln gilt. Diese werden, auf Basis der fortwährenden Analyse der Reflexionsgespräche und Auswertungsfragebogen, kontinuierlich adaptiert und modelliert. Die Auswertung dieses Adaptionprozesses (vgl. Kap. 8) liefert die Basis für die Formulierung der Designprinzipien, welche ihrerseits die Generierung der Designprodukte leiten.

6.2.3 Zusammenfassung und weiteres Vorgehen

Der Einsatz der Reflexionsinstrumente im Laufe der Designzyklen wurde, Obenstehendes zusammenfassend, unter fünf verschiedenen Aspekten erfasst. Bezüglich

- des Auftretens im Ablauf der Designzyklen (obenstehende Tabelle);
- der Medialität (Video, Text, Gespräch, Fragebogen; vgl. Kap. 5.2.4);
- der sozialen Reflexionssituation der Untersuchungsteilnehmenden (Selbstreflexion, dialogische Reflexion, Reflexion in der Gruppe; vgl. Kap. 5.2.1);
- dem Abstraktionsgrad der Reflexionsfokusse (Nähe zum Unterricht – grundsätzliche musikpädagogische Fragestellungen und Lehrenden-Rolle);
- thematisch-inhaltlicher Variabilität versus formaler Invariabilität.

Die in der Kooperation mit den Untersuchungsteilnehmenden eingesetzten Instrumente – Selbstreflexive Texte, Fragebogen, Reflexionsgespräche, Stimulated Video Recall,

Gruppendiskussionen – erfüllen verschiedene Funktionen, je nachdem, ob sie die Praxis-ebene oder die Theorieebene betreffen: Im Rahmen des Entwicklungsprozesses (Praxis-ebene) bilden die erwähnten Instrumente Reflexionsinstrumente für die Reflexion des unterrichtlichen Handelns der Lehrer:innen, wohingegen dieselben Instrumente für die Erhebung der Daten im Rahmen des Forschungsprozesses (Theorieebene) verwendet werden. Diese beiden Stränge sind in vorliegender Studie eng miteinander verwoben und manifestieren sich im für DBR-Projekte typischen «dualen Fokus» (Aigner und Malmberg 2022), der gleichermassen «maturing intervention» (schulpraktische Innovation) als auch «theoretical understanding» (theoretische Erkenntnisse) (ebd.) adressiert und damit Nutzen- und Theorieorientierung zu kombinieren sucht.

Der Prozess *vorliegender Studie* findet also in einem ständigen Wechselspiel zwischen wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn und der Veränderung musikpädagogischer Praxis statt und strebt zwei Ziele an: 1) Forschung zum gegenstandsspezifischen Kompetenzerwerb der Klassenlehrpersonen und Generierung einer kontextsensitiven (lokalen) Theorie und 2) Entwicklung empirisch erprobter Designprodukte zur Implementierung in der Praxis.

Das folgende Kapitel expliziert den Datenkorpus und legt damit die Basis für seine inhaltsanalytische Auswertung.

7 Inhaltsanalytische Aufbereitung und Auswertung des Datenmaterials

Dieses Kapitel expliziert die in den Entwicklungsprozessen gewonnenen Daten. Die Daten werden aufbereitet, analysiert und ausgewertet, um sie dem weiteren Forschungsprozess zuzuführen.

In einem ersten Schritt wird der komplexe Datenkorpus, der durch die vielfältigen Reflexionsinstrumente geschaffen wurde, vorgestellt. Im zweiten Schritt werden der Codierprozess und die Kategorienbildung, die die Daten ordnen, mittels der «inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse» nach Kuckartz (2018) durchgeführt. Auf Basis dieses Auswertungsprozesses werden zentrale Aussagen der Untersuchungsteilnehmenden dargelegt. Es handelt sich somit um ein zentrales Kapitel, weil

- die Klassenlehrer:innen im Originalton zu Wort kommen;
- durch die Datenaufbereitung einzelne Schritte des Kompetenzerwerbs der Lehrpersonen nachgezeichnet werden;
- durch die Datenaufbereitung Designprinzipien und Designprodukte elaboriert werden.

7.1 Beschreibung des Datenkorpus

Die Datenerhebungen erfolgten in den Designzyklen, da die Designkonkretisierung in der Praxis erprobt wurde (siehe Abb. 11 in Kap. 4.2.2.2). Diese Vorgehensweise entspricht der Prozesslogik einer Design-Based-Research, in der die Erkenntnisse aus einem Designzyklus für den folgenden nutzbar gemacht werden, und sie impliziert, dass die Datengenerierung und -auswertung fortwährende und aufeinander bezogene Prozesse sind (vgl. Strübing et al. 2018, 85).

Feulner et al. (2015, 216) betonen, dass in Abhängigkeit der jeweiligen Fragestellung und Zielformulierung prinzipiell diverse Methoden zum Einsatz kommen können: «Um wichtige Einflussgrößen in Lehr-Lern-Prozessen erkennen und deren Zusammenspiel analysieren zu können, werden in der Regel vielfältige Daten mittels unterschiedlicher Erhebungsinstrumente erhoben». Angetrieben durch das Erkenntnisinteresse der auf-

geworfenen Fragestellungen, zeichnet sich die Methodik der Datengenerierung und -auswertung durch eine Kombination von mehreren Medien aus.

Die vorliegenden Datenquellen ergeben einen komplexen Datenkorpus verschiedener Medien: Es liegen Audio- und Videoaufzeichnungen, schriftlich beantwortete Fragebogen, elektronische Interviews, Reflexionsgespräche und Gruppendiskussionen sowie Beobachtungsprotokolle des Forschers vor. Letztere sind nicht Teil der inhaltsanalytischen Auswertung, sie dienen vielmehr der Absicherung und der Erinnerung.

Nachstehende Übersicht zeigt die mediale Beschaffenheit und den Umfang der einzelnen Datenerhebungsinstrumente.

Tabelle 24 Datenkorpus vorliegender DBR-Studie

Quelle	Medium	Anzahl	Umfang gesamt (Medium/Text)
Fragebogen ⁸⁷ (Musikalische Biographie Lehrperson vor Beginn der Designzyklen)	Text	1/TN (Untersuchungsteilnehmer:in)	5 A4-Seiten
Selbstreflexive Texte Lehrperson (nach erfolgter Lektion)	Text	2-3/TN	10 A4-Seiten
Reflexionsgespräche Lehrperson - Forscher (nach erfolgter Lektion)	Audio	4-6/TN	12 Stunden (52 Seiten)
Auswertungsfragebogen (nach erfolgtem Zyklus)	Text	2-3/TN	20 A4-Seiten
Auswertungsgespräche Lehrperson - Forscher (nach erfolgtem Zyklus)	Audio	2-3/TN	12 Stunden (54 Seiten)
Videografie Unterricht	Video	3/TN	15 Stunden
Stimulated Video Recall ausgewählter Unterrichtssequenzen durch Forscher und Lehrpersonen ⁸⁸	Audio	3/TN	1 Stunde (nicht transkribiert)
Gruppendiskussionen Lehrpersonen (Teile 1 + 3 mit Forscher, Teil 2 ohne Forscher)	Teil 1: E-Interview Teile 2 + 3: Audio	2/Gruppe	4 Stunden (22 Seiten)
Textkorpus total			163 Seiten
Vom Forscher besuchte Unterrichtslektionen	Real	6/TN	25 Lektionen à 45'

87 Der Fragebogen «Musikalische Biographie Lehrperson» wurde den Lehrer:innen ganz zu Beginn der Studie vorgelegt und besteht aus sechs Fragen, mittels derer die musikalischen Biographien und allfällige musikalische Aktivitäten eruiert wurden. (Alle Untersuchungsteilnehmenden sind Nichtmusiker:innen und haben ihre fachdidaktische Ausbildung im Rahmen ihrer Ausbildung zur Primarlehrperson erhalten, vgl. Kap. 1 sowie weiter unten *Zur Motivation für die Teilnahme der Klassenlehrpersonen an vorliegender DBR*). Die Informationen aus dem Fragebogen zur musikalischen Biographie wurden nicht zum Datenkorpus hinzugefügt. Vielmehr galt es, mit den entsprechenden Informationen die Aussagen der Lehrpersonen angemessen einordnen zu können.

88 Diese Gespräche wurden nicht auf Band aufgenommen und erscheinen deshalb nicht als Text im Datenkorpus. Dennoch fungieren sie, wie erwähnt, dank ihrer thematisch offenen Anlage, als Stimuli für die anschließenden Reflexionsgespräche.

Aus obiger Tabelle wird ersichtlich, dass die Auswertungsgespräche sowohl in Bezug auf ihren Umfang (Datenmenge) als auch im Hinblick auf ihre Situierung innerhalb des Designprozesses (im Anschluss an die einzelnen Designzyklen) zentral sind. Insgesamt lässt sich festhalten: Die Vielfalt der Datentypen bezweckt einen medial mehrperspektivischen Blick auf das Handeln der Lehrer:innen sowie auf die Reflexionsprozesse.

Alle Audio-Aufnahmen wurden transkribiert und anonymisiert. Die in Schweizer Dialekt geführten Gespräche wurden durch die Verschriftlichung in Standardsprache übersetzt. Das so aufbereitete Interviewmaterial (= die unterschiedlichen Bestandteile des Datenkorpus) wurde in MAXQDA übertragen und zusammengeführt.

7.2 Kategorienbildung und Codierprozess

Die Aufbereitung und Auswertung der empirischen Daten erfolgt, wie einleitend erwähnt, mittels der «inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse» nach Kuckartz (2018). Das Ziel dieser Inhaltsanalyse ist es, in einem regelgeleiteten, aber dennoch interpretativen Prozess, das Datenmaterial bezüglich der forschungsrelevanten Fragestellungen systematisch zu beschreiben. Mit ihrem inhaltlich-reduktiven Vorgehen unterstützt die qualitative Inhaltsanalyse das «themenorientierte Arbeiten» (Kuckartz 2018, 223), dies im Gegensatz zu anderen qualitativen Auswertungsmethoden, die das Datenmaterial exegetisch auslegen. In dieser Arbeit geht es nicht primär um die Rekonstruktion sozialer Wirklichkeiten, um das Verstehen von Tiefenschichten oder um die Explikation impliziten Wissens. Vielmehr benötigt vorliegende Studie eine kontrollierte, pragmatische und zielgerichtete Aufbereitung der Daten, um diese dem Forschungs- und Designprozess nutzenorientiert zur Verfügung zu stellen.

Kern der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist das Identifizieren thematisch-inhaltlicher Aspekte aus dem Datenmaterial. Dabei nimmt die Ausbildung des Kategoriensystems, mit dem die Daten analysiert und aufbereitet werden, eine zentrale Funktion wahr. Die Kategorienorientierung gilt denn auch als zentrales Definitionsmerkmal der qualitativen Inhaltsanalyse. Die in vorliegender Studie gewählte Verschränkung von deduktiver und induktiver Kategorienbildung erlaubt einen iterativen Analyse- und Auswertungsprozess, der sich gleichermaßen auf das Datenmaterial stützt sowie a priori Erkenntnisse aus der Fachdidaktik bzw. der Professionstheorie berücksichtigt. Dadurch werden im Sinne einer «nutzenorientierten Grundlagenforschung» (Reinmann 2015, 23) praktisches Erfahrungswissen mit einer wissenschaftlichen, auf Evidenzen basierenden Theoriebildung verknüpft.

Die deduktiven Kategorien leiten sich zu einem Teil aus den in der Forschungsfrage angesprochenen Kompetenzen her und adressieren insbesondere das Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse. Damit wird der Forderung nach einer expliziten Bezugnahme des Kategoriensystems zur Forschungsfrage entsprochen (Kuckartz 2018). Die Hauptkategorien, mit denen deduktiv codiert wird, basieren auf dem *Reflexionstetraeder-Modell zur Verknüpfung von Reflexionsfokussen und Kompetenzbereichen*, das den analysierenden Blick

auf das gesamte Unterrichtsgeschehen und die handelnden Akteure strukturiert (Abb. 13, Kap. 5.2.3). Die Hauptkategorien dienen gleichsam als Suchraster, mit dessen Hilfe Aspekte, welche für das Forschungsinteresse von besonderer Relevanz sind, identifiziert werden. Andererseits ist es wesentlich, den Blick offen zu halten für neu aufkommende, nicht erwartete Themen, die im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse relevant sein könnten. Die erste Phase des Codierprozesses ist somit bereits eine Kombination aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung, die in der folgenden Phase durch Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung der Kategorien *am Material* vorangetrieben wird (Kuckartz 2018, 85). Dadurch wird die Passung des Kategoriensystems an das Material sichergestellt. Im weiteren Verlauf werden gleichermaßen Hauptthemen in Form von Subkategorien ausdifferenziert und Aspekte, die induktiv aus dem empirischen Material erscheinen, zusammengefasst und auf eine abstraktere, konzeptionellere Ebene gebracht.⁸⁹

Der folgende Abschnitt beschreibt die Anwendung der *Qualitativen Inhaltsanalyse* in der vorliegenden Studie, insbesondere den Codierprozess und die Phasen der Kategorienbildung. Dabei folge ich den Darstellungen von Kuckartz (2014, 62 und 2018, 102), die die Abläufe des Verfahrens aufzeigen.

Schritt 1: Deduktive Kategorienbildung auf der Grundlage der Forschungsfrage

In einem ersten Schritt werden aufgrund der übergeordneten Leitfrage⁹⁰ erste thematische Hauptkategorien aufgestellt und definiert. Damit wird eine klare Forschungsperspektive für die Datenanalyse eingenommen, die, ausgehend von den Forschungsfragen, auch die intendierten Forschungsergebnisse (Erkenntnisse zum Kompetenzerwerb beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse und Generierung von Reflexionstools) miteinbezieht. Kuckartz (2018, 84) meint in diesem Zusammenhang: «[Es] stellt sich unweigerlich die Frage <Wie viele Kategorien benötige ich sinnvollerweise für die Auswertung?> Diese Frage lässt sich nur beantworten, wenn [...] das Ziel, nämlich der zu schreibende Forschungsbericht, berücksichtigt werden».

Schritt 2: Initiierende Textarbeit

Im zweiten Schritt werden die Texte nach erfolgter Transkription studiert. Diese «initiierende Textarbeit» (ebd., 102) beinhaltet das Markieren wichtiger Textstellen und das Schreiben von Memos. Einzelne Textstücke werden Hauptkategorien zugeordnet. Die Bildung von Kategorien bezweckt hier die thematische Strukturierung und Beschreibung

89 Die «Polarität von theoretischer und empirischer Kategorienbildung» (Kuckartz 2018, 64) entspricht in gewisser Weise dem dualen Fokus von DBR, die sowohl Innovationen in der Praxis als auch theoretische Erkenntnisse anstrebt. Auch die Struktur der Forschungsfrage ist in sich zweiteilig und enthält einen deskriptiven («Wie verläuft der Kompetenzerwerb ...») und einen explorativen («Wie lässt sich dieser Kompetenzerwerb ... unterstützen») Part (s. o. «Übergeordnete Leitfrage»). Insofern zeigt sich, dass die duale (deduktive und induktive) Kategorienbildung im Sinne der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse sowohl der Struktur der Forschungsfrage als auch der Methodologie von DBR entspricht.

90 «Wie verläuft der Kompetenzerwerb von Klassenlehrpersonen auf der Primarstufe (2. Zyklus) beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse und wie lässt sich dieser Kompetenzerwerb mittels Reflexionstools unterstützen?»

des Materials. Vor dem Hintergrund dieses theoretischen Rasters findet im folgenden Schritt eine erste Extraktion von Informationen aus dem Material statt.

Schritt 3: Induktive Kategorienbildung auf der Grundlage des Datenmaterials

Die Texte werden Zeile für Zeile (sequenziell) bearbeitet, einzelne Textstücke werden neu kategorisiert. Dadurch wird das Kategoriensystem sukzessive ausdifferenziert und ergänzt. Die induktiv gewonnenen Kategorien haben dabei die Funktion, herauszuarbeiten, welche Themen im Mittelpunkt stehen und welche Begriffe von den Untersuchungsteilnehmenden genannt werden. Dabei ist auch die Häufigkeit der Nennungen von Themen von Interesse (ebd., 88).

Die induktiv – durch offenes Codieren – gewonnenen Kategorien können nun in die (deduktiv bestimmten) Hauptkategorien verteilt werden, oder es werden weitere Hauptkategorien induktiv ergänzt, da sich einzelne Subkategorien als vielfältige, heterogene Themenkomplexe herausstellen. Für diese Studie trifft das bspw. für die Kategorie «Fort-schritte im Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse im Vergleich zu vorangegangenen Zyklen» zu, vgl. Kap. 7.3.6.

Schritt 4: Entwicklung des Kategoriensystems

Nach der Entwicklung der Hauptkategorien und Subkategorien erfolgt nun die Entwicklung des Kategoriensystems. Alle mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen werden zusammengestellt, inhaltlich beschrieben und durch die Codierregel definiert. Einzelne, besonders aussagekräftige Textstellen dienen als Ankerzitate zur Illustration einer Kategorie.

Hier gilt es sich nochmals zu überlegen, welcher Grad an Differenziertheit bzw. Allgemeinheit für die geplanten Zusammenhangsanalysen sinnvoll ist (ebd., 84).

Schritt 5: Codierung des Textmaterials

Nach der Fertigstellung des Kategoriensystems wird das gesamte Textmaterial ein zweites Mal bearbeitet und entsprechend kodiert. In diesem Prozess werden die Beschreibungen und die Namen der Kategorien geschärft und überarbeitet (ebd., 88).

Aufgrund der mehrmaligen Designzyklen und den damit verbundenen mehrmaligen Datenerhebungen kommt ein mehrstufiges Verfahren der Kategorienbildung und Codierung zur Anwendung: Die Erweiterung des Kategoriensystems erfolgt prozesslogisch im Rahmen der Designzyklen und deren Auswertungen. Kuckartz (2014, 50) betont in diesem Zusammenhang, dass die Schritte 1–4 nicht starr linear angelegt sind.

Die abschließende Codierung der Daten erfolgt nach der Entwicklung des finalen Kategoriensystems und nach der Probekodierung durch zwei unabhängige Kodierende (vgl. Schritt 7).

Das folgende Beispiel veranschaulicht die inhaltliche Beschreibung, die Anwendung (Codierregel) und Beispiele für Anwendungen einer a priori bestimmten (deduktiven) Kategorie, wie sie in vorliegender Arbeit generiert wird. Damit soll aufgezeigt werden, wie durch die Zuordnung von Materialbestandteilen zu Kategorien forschungsrelevante

Merkmale aus dem Datenmaterial bestimmt und der weiteren Analyse zugänglich gemacht werden.

Tabelle 25 Beispiel für Kategorienbildung

Nr.	Kategoriebezeichnung	Beschreibung	Codierregel	Ankerbeispiele ⁹¹
n	musikfachliche Ideen der Lehrpersonen für das Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse	Die Klassenlehrpersonen bestimmen musikalische (Lern-)Gegenstände, die sie mit den Schüler:innen bearbeiten wollen.	Enthält musikfachliche Ideen oder Unterrichtsinhalte der Lehrpersonen, die sie in den Lektionen mit ihren Schüler:innen ausprobierten oder ausprobieren wollen.	«Das Ziel war, das Lied ... zur Aufführung zu bringen mit Elementen, die vorgegeben sind und Elementen, die sie hinzufügen». (#44) «Sing das, was du für einen Ton im Kopf hast». (#38) «Ich habe vielleicht vierzig Sekunden aufgenommen». (#46) (Tonaufnahme; Anm. d. Verf.)

Schritt 6: Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung

Die qualitative und quantitative Analyse der Kategorien und des Kategoriensystems zeigt empirisch belegte Zusammenhänge zwischen Subkategorien innerhalb einer Hauptkategorie bzw. zwischen Hauptkategorien auf und bildet damit die Basis für die Interpretation der Erkenntnisse. Allerdings stellen auch die während der Datenaufbereitung gemachten Beobachtungen wesentliche Ergebnisse des Forschungsprozesses dar. Dies entspricht der mehrteiligen Anlage der Designzyklen, in denen Beobachtungen und Erkenntnisse laufend in die Designprozesse verwoben werden und so die Entwicklung vorantreiben (vgl. Kuckartz 2018, 46: «Auswertungsprozesse und Erhebungen können durchaus parallel erfolgen, auch werden häufig Rückkoppelungsschleifen durchlaufen»).

Für die kategorienbasierte Auswertung der kodierten Textstellen schlägt Kuckartz (2018, 118) folgenden Weg vor:

1. Zusammenfassung der Textstellen je Kategorie.
2. Beschreibung der Ergebnisse je Kategorie.
3. Interpretative Einordnung der Ergebnisse in einen größeren (theoretischen) Kontext und Diskussion.

⁹¹ Die Nummern, die jeweils nach den Zitaten von Lehrer:innen stehen, beziehen sich auf die Quellentexte. S. Anhang C.

4. Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfrage.

Diesem Weg wird in der folgenden Auswertung der Daten prinzipiell entsprochen: Die «Zusammenfassung der Textstellen je Kategorie» wurde mit der Software MAXQDA vorgenommen. Die «Beschreibung der Ergebnisse je Kategorie» sowie ihre interpretative «Einordnung in einen größeren (theoretischen) Kontext» wird unter dem thematischen Fokus «Anleiten und Begleiten musikalischer Gestaltungsprozesse» vorgenommen. Die «Diskussion der Ergebnisse» erfolgt in den Ergebniskapiteln Kap. 9.3 und 9.5. Allerdings wird die «Beantwortung der Forschungsfrage» im Sinne der Forschungsziele vorliegender DBR-Studie interpretiert, die die Generierung von Designprinzipien (Kap. 9.1) sowie Designprodukten (Kap. 9.2, 9.4 und 9.6) intendiert.

7.3 Reflexionen der Lehrer:innen in den Entwicklungsprozessen

Dieses Kapitel strukturiert zentrale Aussagen der Lehrer:innen entlang der thematischen Kategorien, die durch den Codierprozess bestimmt wurden. Während des Codierprozesses zeigte sich, dass sich 1) die deduktiv bestimmten Hauptkategorien induktiv bestätigen und dass sich 2) weitere Hauptkategorien durch das offene Codieren induktiv bilden lassen. Die nachstehende Zusammenstellung der Textstellen je Hauptkategorie gibt einen tiefen Einblick in die Reflexionsprozesse der Klassenlehrer:innen. Die Lehrer:innen kommen dabei, wie erwähnt, ausführlich zu Wort. Diese empirischen Daten bilden die Basis für die Beantwortung der leitenden Forschungsfrage, die den Kompetenzerwerb von Klassenlehrpersonen beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse untersucht und diesen durch (zu entwickelnde) Reflexionstools zu unterstützen sucht.

Zur Motivation für die Teilnahme der Klassenlehrpersonen an vorliegender DBR

Die fünf Klassenlehrer:innen, die an der Studie teilnahmen, unterrichten alle an Zürcher Volksschulen auf der Primarstufe. Vier unterrichten seit 1 bis 5 Jahren, die fünfte Lehrerin schon länger. Alle sind ausgebildete Primarlehrer:innen und besuchten in ihrer Ausbildung fachdidaktische Module in Musik sowie Instrumental- und Vokalunterricht. Keine:r der Lehrer:innen ist ausgebildeter Musiker oder Musikerin.

Im Fragebogen «Musikalische Biographie» (s. Anhang B1) wurde gefragt, was sie zur Teilnahme am Projekt motiviert habe. Die Antworten werden im Folgenden resümiert.

An erster Stelle wird jeweils erwähnt, dass man sich «neue Impulse» (#23) für den Musikunterricht erhoffe. Generell bestand der Wunsch, den «eigenen Musikunterricht zu verbessern und weiterzuentwickeln» (#1). Musikunterricht heisse meistens «Singen» und werde oft nur sporadisch wahrgenommen:

Wir wissen ja alle, der Musikunterricht ist meist irgendwie, man kann machen, was man will, vielleicht ein Lied singen oder Deutschunterricht ... deshalb gefällt mir auch dieses Projekt, wo du etwas Konkretes in den Händen hast und nicht nur einfach singst. Hier übst du. (#1)

Die Aussicht, anstelle eines ad hoc geplanten Musikunterrichts einen längerfristig konzipierten durchzuführen, wurde als Chance wahrgenommen einen musikalisch-inhaltlichen Schwerpunkt zu setzen, dessen Realisierung zudem noch begleitet und materiell unterstützt wird:

Und so war ich wirklich gezwungen mal etwas längerfristig zu planen und mir wirklich Gedanken zu machen und ich war gezwungen mich auszutauschen. Und es war ja nicht ein wahnsinniger Aufwand das vorzubereiten. (#18)

Den Lehrenden war bewusst, dass sie sich auf fachlich unbekanntes Terrain vorwagten. Sie erkannten darin eine Chance für die eigene Professionalisierung, die fachdidaktisch begleitet wurde.

Ich bin daran interessiert, da ich mich durch das Projekt an Dinge heranwage, die ich zum jetzigen Zeitpunkt nicht selber durchführen würde. [...] Durch die Fachbegleitung fühle ich mich zudem gut unterstützt und kann jederzeit bei Fragen oder Unsicherheiten Rücksprachen halten. (#4)

Neben der Erwartung eines reichhaltigeren Unterrichts, wurden auch persönliche Entwicklungsmöglichkeiten geäußert:

Deshalb ist das hier jetzt auch eine Chance, woran ich mich noch gewöhnen muss, dass ich die Dinge mehr gehen lassen kann. (#3)

In dieser Aussage wird die eigene Haltung, das eigene Lehrerverhalten angesprochen – und damit zum Gegenstand Lehrpersönlichkeit bezogener Reflexionsbemühungen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Wunsch neue fachliche (musikinhaltliche) Anregungen für den Unterricht zu erhalten die primäre Motivation für die Projektteilnahme darstellt, die Aussicht auf die Erweiterung musikdidaktischer Kompetenzen oder die Möglichkeit persönlicher Erfahrungen hingegen erst sekundär geäußert wurde.

Leitfaden der Reflexionsthemata

Die Darstellung der Exzerpte aus dem Datenkorpus spiegelt in gewisser Hinsicht die Reflexionsprozesse der Lehrer:innen, ausgehend von deren ersten Beobachtungen zum Unterrichtsgeschehen, weiterführend zur Benennung konkreter Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden, gefolgt von fachdidaktischen Überlegungen zu Lehr-Lern-Arrangements, um schliesslich das eigene unterrichtliche Lehrer:innen-Handeln zu reflektieren. Die grundlegende Thematik des Anleitens und Begleitens musikalischer Gestaltungsprozesse kann vor diesem Hintergrund einerseits als fachdidaktisches Spezifikum, andererseits als Zusammenführung diagnostischer, sozialer und fachdidaktischer Fragestellungen gesehen werden, in der das eigene Lehrer:innen-Handeln mehrperspektivisch analysiert wird.

Die Aussagen und Erkenntnisse der Lehrer:innen werden in thematischen Schlaglichtern, die den inhaltsanalytischen Hauptkategorien entsprechen, vorgelegt und – mit Blick auf manifeste Kompetenzerweiterungsschritte – eingeordnet.

Wohlwissend, dass in der Praxis die Reflexionsthemata iterativ bearbeitet wurden, erfolgt die Darstellung der Aussagen der Lehrer:innen, auch aus Gründen der besseren Lesbarkeit, entlang eines linearen Schemas:

- Beobachten des Schüler:innen-Verhaltens → 7.3.1
- Interagieren mit der Schulklasse → 7.3.2
- Arrangieren fachdidaktischer Zugänge → 7.3.3
- Anleiten und Begleiten musikalischer Gestaltungsprozesse → 7.3.4
- Brennpunkte eigenen Unterrichtshandelns → 7.3.5
- Benennen eigener Entwicklungsschritte → 7.3.6

7.3.1 Beobachten des Schüler:innen-Verhaltens

Dieses Kapitel enthält Aussagen der Lehrpersonen zu den Schüler:innen gemäss untenstehender Codierregel. Für den Forscher stellte sich die Frage: Was nehmen die Lehrenden wahr, worauf achten sie, was interessiert sie hinsichtlich des Verhaltens und der Tätigkeiten der Schüler:innen?

Die untenstehende Übersicht enthält die inhaltliche Beschreibung und Anwendungsbeispiele der Kategorie «Beobachten des Schüler:innen-Verhaltens» sowie die Codierregel, aufgrund derer die nachfolgenden Aussagen der Lehrer:innen ermittelt wurden.

Die Unterkategorien wurden induktiv ergänzt.

Tabelle 26 Hauptkategorie *Beobachten des Schüler:innen-Verhaltens*

Kategorie	Beobachten des Schüler:innen-Verhaltens
Unterkategorien	<ul style="list-style-type: none"> • Motivation der Schüler:innen • Kommunikation und Zusammenspiel in Schülergruppen • Lernfortschritte der Schüler:innen auf sozialer und musikalischer Ebene
Beschreibung	Wahrnehmung und Beobachtung der Schüler:innen und ihrer musikalischen Aktionen.
Codierregel	Enthält Aussagen der Lehrpersonen zum Verhalten und zu den Tätigkeiten der Schüler:innen.
Ankerbeispiele (Aussagen Lehrpersonen)	<p>«Die Kinder freuten sich sehr darauf, die Ergebnisse den anderen zu präsentieren». (#7)</p> <p>«Als es dann darum ging: «Wir machen diese Geräusche nach», das hat ihnen am meisten Spass gemacht. Das auszuprobieren. Zuerst waren sie ein bisschen scheu». (#3)</p> <p>«Sie waren konzentriert und sie haben unterschiedliche, vielfältige Dinge gezeigt». (#22)</p>

Es fällt auf, dass die Lehrer:innen in den Unterrichtsreflexionen des ersten Designzyklus als Erstes Reaktionen von Schüler:innen fokussieren. Dabei stehen das emotionale Befinden und die aktive Teilnahme der Kinder im Vordergrund. Für die Lehrenden scheint die Reaktion der Klasse das primäre Indiz, ob sie mit ihren Handlungen richtig liegen.

►► Motivierte Schüler:innen

Übereinstimmend berichten die Lehrenden von einer hohen Motivation der Schüler:innen:

Meine Klasse hat grosse Freude am Projekt und alle sind dabei. (#0)

Spass, Neugierde, Offenheit gegenüber Neuem und Begeisterung sind weitere Nennungen der Lehrer:innen, die die Reaktionen der Schüler:innen beschreiben:

Sie hatten auf jeden Fall grossen Spass! Es war sicher mal was anderes. (#3)

Die Kinder waren dem Thema gegenüber sehr offen und neugierig. Sie haben sich gerne auf etwas Neues, Aussergewöhnliches eingelassen. (#4)

Diese Zitate entstammen aus der Anfangsphase des Projekts, als das Arbeiten in musikalischen Gestaltungsprozessen für beide, Lehrer:innen und Schüler:innen, neu war. Experimentelles Ausprobieren fassen die Kinder als freie, entdeckende Spielform auf, ohne bereits an aufführungsfähige Produkte zu denken.

Es ist am Anfang alles frei und für sie einfach spielerisch. Ich glaube, sie nehmen das als Spiel wahr, diese Hörspaziergänge und das Klangmemory. Das nehmen sie als Spielform wahr, wir spielen zusammen und dabei tönt noch was, manchmal tönt's cooler und manchmal ein wenig schlechter, aber es ist okay. (#20)

Die Lehrer:innen konstatieren, auch über die Anfangsphase hinweg, eine grosse Bereitschaft der Schüler:innen, sich auf experimentelles musikalisches Arbeiten einzulassen:

Sie waren sehr aktiv, positiv aktiv, sie haben nicht rumgealbert. Sie hatten keine Hemmungen, sie haben einfach mal ausprobiert und losgeschneppert. Teilweise entstanden spannende Rhythmen. (#20)

Der Erfindungsreichtum der Kinder erstaunte die Lehrenden:

Die Klasse ist sehr kreativ, das habe ich auch jetzt wieder gesehen. Sie finden schnell Neues heraus, ich war positiv überrascht. (#22)

Es brauche, in einzelnen Fällen, auch Steuerung von aussen:

Sie arbeiten nur, wenn man dabei ist und hinschaut. (#3)

Die Nähe und Distanz zu den Schüler:innen während freier Arbeitsphasen sowie die Art und Weise lehrerseitigen Eingreifens (musikalisch, didaktisch, disziplinarisch) werden in den Reflexionsgesprächen mehrfach thematisiert (vgl. Kap. 7.3.4 ff.).

Einzelne Lehrpersonen monieren auch fachliche Defizite bei ihren Schüler:innen:

Meiner Meinung nach war es für sie auch recht anspruchsvoll. Nur wenn alle einen Rhythmus im gleichen Tempo halten können, klingt es gut. Das war für sie noch sehr anstrengend. (#11)

Zu einem späteren Zeitpunkt, rückblickend auf den ersten Zyklus, meint dieselbe Lehrperson:

[Ich] habe den Eindruck, dass sich das Rhythmusgefühl und das Zusammenspiel der Schüler:innen verbessert hat. (#14)

Die von den Lehrer:innen zu Beginn des Projekts häufig erwähnte Motivation der Kinder sowie deren kreatives, insistentes Schaffen (s. u.), wird im Laufe des Projekts weniger thematisiert, was jedoch nicht bedeutet, dass Motivation und Interesse nachgelassen hätten. Hierzu ein Zitat aus späteren Gesprächen:

Die Motivation der Klasse ist weiterhin sehr hoch. Sie steigt sogar noch. (#31)

Die Kinder mochten die Projekte sehr, freuten sich auch immer, wenn wir daran gearbeitet haben, haben nachgefragt, wann es weiter geht usw. (#34)

Auf die Frage des Forschers, «Mit welchen Strategien und Interventionen konntest du die Schüler:innen anleiten zu musizieren?» antwortete eine Lehrerin:

Es hat nicht viel gebraucht. Der Grossteil der Klasse brannte darauf und hat den Rest mitgerissen. (#40)

Unabhängig von musikalischen Gestaltungsprozessen, bezogen auf Musikunterricht allgemein, steht stellvertretend für ähnliche Aussagen folgende:

Mir fällt einfach – nicht nur heute, sondern in jeder Musiklektion – auf, wie gerne Kinder generell Musik machen, musikalisch aktiv sind, egal in welchen Bereichen. (#26)

Die Wahrnehmung und Bewertung der hohen schülerseitigen Motivation im Musikunterricht durch die Lehrenden ist ein erster Befund, der deutlich aufscheint.

➡ **Zusammenspiel in Schüler:innen-Gruppen**

Das musikalische Zusammenspiel, in dem Schüler:innen in Kleingruppen eigenständig Musik erfinden und gestalten, stellt sich als eine anspruchsvolle Aufgabe dar, die umso besser gelöst werden kann, wenn das soziale Interagieren zwischen den beteiligten Kindern gelingt. Die Gruppenbildung, als eine soziale Führungsaufgabe, übernimmt deshalb häufig die Lehrperson,

[...] mit der Prämisse: Kinder, die sich gegenseitig nicht guttun, auseinander zu nehmen. Und gleichzeitig auch mit der Prämisse, dass es in jeder Gruppe ein bis zwei Kinder hat, von denen ich weiss, dass sie es musikalisch im Griff haben. Und auch, dass sie es gruppenführungstechnisch im Griff haben. (#44)

Die Bildung funktionierender Arbeitsgruppen werten die Lehrer:innen als wesentliche Gelingensbedingung. Es zeige sich, dass produktionsorientierte Schaffensphasen in Gruppen auf sozialer Ebene eine positive Wirkung erzeugen können:

Nachher ist mir aufgefallen, und das freut mich eigentlich, dass viele so betont haben, dass sie sich besser kennen gelernt haben. [...] Und ja, sie haben eigentlich

sehr wenig auf das Musikalische fokussiert, sondern sehr viel auf das, wie sie es zusammen hatten. (#18)

In dieser Aussage deutet sich an, dass der Akt des musikalischen Zusammenspiels als soziales Ereignis als mindestens so bedeutsam wahrgenommen wird wie die produzierte Musik selber. Die Lehrer:innen bemerken in diesem Zusammenhang auch Verunsicherung bei einzelnen Kindern:

Was denken die anderen? Was, wenn es komisch klingt? Was, wenn ich das gar nicht kann? (#1)

Aber auch das Gegenteil von Verunsicherung traf ein:

Kinder, die sich sonst nicht trauen, haben sich getraut. (#36)

Bei einigen Schüler:innen wurden Widerstände gegenüber der für sie ungewohnten Musizierweise ausgemacht.

Ja, und das finde ich auch wirklich sehr erfreulich, weil es hatte ein paar, also einer, zwei, die sich sehr gesträubt haben. Die fanden: «Ich kann das nicht, ich habe keine Ahnung, was bringt mir das, ich muss doch das nicht können». Und ich finde jetzt ... die haben es dann auch geschafft. Alle haben es geschafft hinzustehen und ihre Melodie zu spielen. (#33)

Durch die spezifische Musizier- und Unterrichtsform beobachten die Lehrpersonen das Schülerverhalten in ungewohnten Situationen. Sie erleben dadurch soziale Interaktionen sowie individuelle Reaktionen von Schüler:innen aus neuer Perspektive.

Für eher jüngere Kinder scheint das Zusammenspielen auf musikalischer Ebene anspruchsvoll zu sein, besonders, wenn unbekannte Klangmaterialien mitspielen. Das zeigt sich auch in sozial-kommunikativer Hinsicht:

Wenn sie ein Instrument in die Hand bekommen, dann ist das so neu, dass sie ihre Ohren nicht öffnen und nach links oder rechts hören. Sie fragen sich: tönt meines cool, gefällt es wohl den andern? (#20)

Für die Lehrenden stellt sich die Frage, wie solchen Unterrichtssituationen begegnet werden könnte. Wie sich bspw. die «laute Energie» der Kinder mit dem Lernziel der Klangsensibilisierung verbinden liesse (vgl. «Umgang mit Lärm» in Kap. 7.3.5).

■ ■ ■ Lernfortschritte der Schüler:innen auf sozialer und musikalischer Ebene

Meine Schüler:innen machen von Lektion zu Lektion Fortschritte. (#40)

Die folgenden Äusserungen der Lehrer:innen benennen Lernschritte der Schüler:innen während musikalischer Gestaltungsprozesse. Sie verweisen dabei auf die Prozesshaftigkeit des Lernens, das sich langsam und in kleinen Schritten vollziehe.

Sie sind wirklich sehr begeistert, aber wir kommen nur in ganz kleinen Minischritten vorwärts. (#20)

Das Voranschreiten in kleinen Arbeitsschritten stellt für beide Seiten, die Lehrpersonen und die Schüler:innen, eine Herausforderung dar, mindestens zu Beginn der bis anhin wenig bekannten Arbeitsweise eigenständigen musikalischen Arbeitens. Es sei schwierig einzuschätzen, wie viel Zeit einzelne Arbeitsphasen benötigen. Das verlangt von der Lehrperson ein flexibles Reagieren auf die Schülerarbeiten.

Auch kleine Schritte brauchen mega viel Zeit. Ich staune jedes Mal, auch heute wieder, meine Präp.⁹² wäre weiter gegangen, krass. (#8)

Die Lehrenden sehen sich wiederholt gezwungen ihre Unterrichtsplanung anzupassen. Andererseits lohne sich das Insistieren in den Aufgabenstellungen, um den Lernfortschritt der Schüler:innen zu steuern.

Das war am Anfang ein Riesendurcheinander und ein jeder war nur für sich. Und jetzt, so langsam, nach x Wiederholungen, beginnt es plötzlich. (#1)

Das folgende Zitat verweist auf Lernfortschritte der Schüler:innen dank sich wiederholender Aufgabenstellungen, wobei die Lehrperson ihre Unterrichtsplanung zugunsten des momentanen Interesses der Schüler:innen anpasst.

Dann gingen wir weiter zum «Dirigenten»⁹³, [...] das haben wir zwar seit fünf Lektionen immer wieder gemacht, aber sie möchten es immer wieder. Und es wird jedes Mal ein bisschen besser. Und ich finde, darum lohnt es sich. (#20)

«Dranbleiben» in selbstgesteuerten Arbeitsphasen stellt für die Lernenden, nach Einschätzung der Lehrenden, eine Herausforderung dar, die sie im Laufe entsprechender unterrichtlicher Aktivitäten kontinuierlich erfolgreicher bewältigen.

92 Jargon: Präp = Präparation = Vorbereitung

93 Ein Musikspiel, bei dem ein:e Schüler:in eine Schüler:innen-Gruppe dirigiert.

Das haben wir so ein bisschen sicher auch schon gemacht, aber sicher nie so lang oder dass sie so drangeblieben sind und wieder weitergearbeitet haben, an dem was sie hatten. [...] Auch so zu sehen, wie gut sie dran sind auch. Und was sie so für Ideen dann bringen, das war lässig. Das habe ich sehr spannend gefunden. (#24)

Um kreative Schaffensprozesse zu ermöglichen, brauche es rahmende Vorgaben und freie Gestaltungsphasen, meint eine Lehrperson:

Sie finden schnell Neues heraus, ich war positiv überrascht. Man darf ihnen allerdings nicht zu viel Zeit geben, sie sind sehr geschaffig, sehr kreativ, aber sie brauchen einen Rahmen, sonst ufert es aus. Aber sie bringen viel. Und sie waren ja frei. (#22)

Weiter wird das Hin-Hören wiederholt als wichtiger Faktor für Lernfortschritte in musikalischen Gestaltungsprozessen identifiziert.

Und da ist auch bei ihnen so etwas gegangen so vom Anfang bis jetzt zum letzten Mal aufführen. So das genaue Hinhören. (#24)

Lernfortschritte beobachteten die Lehrenden auch hinsichtlich der Qualität der Rückmeldungen zu den Darbietungen anderer Gruppen in Austauschphasen:

Heute haben wir diesbezüglich einen grossen Schritt gemacht. Sie sagen: es tönt gut, weil die Instrumente zusammenpassen / du hast deutlich angezeigt / du hast ein schwieriges Instrument gewählt (Gitarre). (#20)

Rückmeldungen zu musikalischen Darbietungen, aber auch diese selber, können zum Ideenaustausch zwischen Schüler:innen-Gruppen beitragen:

Ja, das mit dem Rhythmus, das hat letztes Mal eine Gruppe gemacht. Die andern haben einfach die Geräusche aneinandergereiht. Und in den Rückmeldungen der Kinder wurde darauf hingewiesen, das hat sie beeindruckt. Jetzt haben es die andern auch übernommen. (#22)

Bereits aufgrund der von den Lehrer:innen geäusserten Beobachtungen zum Verhalten der Schüler:innen, deutet sich die Bedeutung folgender Aspekte für das Gelingen produktionsdidaktischer Ansätze an:

- die durch exploratives Spielen generierte intrinsische Motivation der Schüler:innen;
- das Setzen klarer unterrichtlicher Rahmenbedingungen;
- die Ermöglichung freien Musizierens in selbstgesteuerten Arbeitsphasen;

- eine zuweilen insistente Begleitung der Schüler:innen mittels sich wiederholender Aufgabenstellungen;
- die Installierung qualitätsbezogener Reflexionen mit der Klasse.

Nachdem Beobachtungen der Lehrer:innen zum Verhalten der Schüler:innen resümiert wurden, beleuchtet folgender Abschnitt die Kommunikation und Interaktion der Lehrenden mit ihrer Schulklasse.

7.3.2 Interagieren mit der Schulklasse

Kommunikation und Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sind für jede Art Unterricht zentral. Wie sehen sie in offenen Lernsettings im Musikunterricht aus? Der folgende Abschnitt resümiert Äusserungen der Klassenlehrpersonen zu ihrem eigenen Kommunikationsverhalten. Dazu gehören insbesondere das Erteilen von Anweisungen, das Führen der Klasse (classroom management) und die Schaffung einer wohlwollenden Lernatmosphäre als Voraussetzung für performatives musikalisches Zusammenspielen.

Die Interaktion zwischen Lehrperson und Klasse ist in offenen Lernsettings geprägt durch Spannungsfelder zwischen klarer äusserer Rahmensetzung und Selbstorganisation der Schüler:innen, zwischen klar formulierten (Auf-)Forderungen und absichtsvollem Nichteingreifen, zwischen geplanten unterrichtlichen Abläufen und situativem Reagieren.

Die untenstehende Übersicht enthält die inhaltliche Beschreibung und Anwendungsbeispiele der Kategorie «Interagieren mit der Schulklasse» sowie die Codierregel, aufgrund derer die nachfolgenden Aussagen der Lehrer:innen ermittelt wurden.

Die Unterkategorien wurden induktiv ergänzt.

Tabelle 27 Hauptkategorie *Interagieren mit der Schulklasse*

Kategorie	Interagieren mit der Schulklasse
Unterkategorien	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation einer positiven Fehlerkultur • Feedback geben • Kommunikative Strategien der Lehrenden in angeleiteten und freien Arbeitsphasen
Beschreibung	Kommunikationsverhalten und -strategien der Lehrpersonen in Interaktionssituationen unter besonderer Berücksichtigung der Anregungs- und Moderationstätigkeiten.
Codierregel	Enthält Fragen, Reflexionen und Aussagen der Lehrpersonen zum eigenen unterrichtlichen Handeln mit Fokus auf das eigene Kommunikationsverhalten.
Ankerbeispiel (Aussagen Lehrpersonen)	«Schwierig finde ich: Wann bin ich streng, wann ignoriere ich. Und zwar wegen Lektionsfluss. Immer abrechnen ist mühsam und doch, immer nur weiterziehen, das geht auch nicht». (#8)

Folgende Aussage steht als Beispiel einer Selbstreflexion, in der die Lehrperson das eigene didaktisch-kommunikative Handeln bewertet.

Heute ging es gut. Ich habe eine klare Linie gefunden. Ob es nun perfekt war oder nicht, sei dahingestellt, aber das, was ich klar sagte, habe ich auch klar eingefordert. Anderen Dingen liess ich mehr Platz oder habe sie ignoriert. Manchmal habe ich auch angefangen, als es noch nicht ganz ruhig war, damit wir gerade weiterfahren konnten. (#8)

Das Zitat nennt, am Ende, einen zentralen Aspekt unterrichtlicher Lehrtätigkeit, das In-Gang-Halten des Unterrichtsflusses. Diese Aufgabe stellt sich in offenen Lehrsettings in anderer Weise, als wenn die Lehrperson vornehmlich instruiert und so den Unterrichtsfluss weitgehend bestimmt. Situativ muss sie entscheiden, in Abwägung der unmittelbaren Wirkung auf das Unterrichtsgeschehen. Die dabei verfolgte Linie der Interaktion soll, das obige Zitat interpretierend, kohärent in der Haltung, aber nicht zwingend konsequent in den einzelnen Entscheidungsschritten sein. Didaktische Handlungsmaximen wie «erst dann weiterfahren, wenn es ganz still ist» können situativ zugunsten anderer Ziele, hier das Aufrechterhalten des Unterrichtsflusses, modifiziert werden.

Die folgende, durchaus selbstkritische, Anmerkung reflektiert eine mögliche Wirkung einer stark aktiv-führenden Verhaltensweise, mit der die Lehrperson die Schüler:innen aktivieren möchte:

Dann, wenn ich die Lokomotive ziehe, dann checke [verstehe, Anm. des Verfassers] ich es manchmal nicht. (#8)

Diese Lehrperson wurde bisweilen dann aktiv, wenn aus ihrer Sicht zu wenig Aktivitäten von den Schüler:innen kamen und sie den «Zug wieder ins Rollen» bringen wollte. Gleichzeitig wurde ihr jedoch bewusst, dass das eigene aktive (musikalische) Verhalten die Wahrnehmung möglicher Beiträge von Schüler:innen beeinträchtigen kann. Es wurde versucht, die schülerseitigen Potenziale zu integrieren.

Wenn Kinder spontan musikalische Inputs eingebracht haben, hat das oft frischen Wind in die Klasse gebracht. (#11)

Die Möglichkeit spontaner Aktionen wird hier nicht nur als Privileg der Schüler:innen angesehen, sondern auch für sich selber (Lehrperson) genutzt:

Meine spontanen Einfälle probiere ich grad im Moment aus. Deshalb weiche ich dann manchmal komplett von der Planung ab. Das darf es natürlich nicht zu oft geben. (#16)

■► Kommunikation einer positiven Fehlerkultur und Feedback geben

Gemäss den Aussagen der Lehrer:innen sind eine konsistente, transparente Haltung sowie Flexibilität in konkreten unterrichtlichen Handlungen hilfreich für die Interaktion mit den Lernenden. Als weitere, ebenso bedeutende, Gelingensbedingung, stellt sich der Aufbau einer vertrauensvollen, nicht defizitorientierten Atmosphäre heraus.

Ich denke, die Schüler:innen müssen das Vertrauen haben, dass sie ausprobieren und Fehler machen dürfen. Es muss nicht gerade von Anfang an toll klingen. (#40)

Eine lernförderliche Atmosphäre wird als grundlegend für eine explorierende Herangehensweise angesehen.

Meiner Meinung nach hängt die Unbedarftheit auch vom Klassenklima ab. Ist es in der Klasse normal etwas zu zeigen oder auszuprobieren? Sind Misserfolge möglich? (#40)

Gerade das Fehlen vordergründiger «Richtig-oder-Falsch»-Zuschreibungen in musikalischen Gestaltungsprozessen eröffne neue musikalische Erfahrungsmöglichkeiten.

Motivation! Ich habe [...] erzählt, dass (wir) ein Projekt (machen) und dass dies etwas Spezielles ist. Nichts (im Interview emphatisch ausgesprochen, Anm. des Verfassers) ist falsch, ich kann es anders hören oder verstehen. Es gibt immer mehrere richtige Möglichkeiten, wie ein Geräusch klingt und das ist auch gerade das Spannende daran. (#1)

Die Aufforderung zum Experimentieren gilt gemeinhin nicht als primäres Merkmal von «Schule» und Unterricht – auch für die Kinder nicht. Für diese stellen sich, gerade in ergebnisoffenen Lernarrangements, Fragen wie: Was ist erlaubt? Was ist erwünscht? Was wird verlangt? Was heisst Musik erfinden? Kann ich das? Eine diesbezügliche Erfahrung beschreibt eine Lehrerin:

Als es dann darum ging: Wir machen diese Geräusche [...] nach, das hat ihnen am meisten Spass gemacht, das auszuprobieren. Zuerst waren sie ein bisschen scheu, dann sagte ich: Macht doch einfach. Ich musste ihnen eine gewisse Lockerheit zeigen, ist ja gleich ... mach einfach, alles ist gut – und dann ging es. (#3)

Ermutigende, positiv verstärkende Aussagen – «Ich musste ihnen zeigen, dass das, was wir üben/erarbeiten toll klingen kann/wird» (#37) – gehören, den Lehrenden zufolge, wesentlich zu einer kreativitätsfördernden Lernumgebung.

Eine weitere Grundlage für eine gelingende Kommunikation in Unterrichtsprozessen bildet der Aufbau einer positiven Feedback-Kultur.

Da gab es eben auch Rückmeldungen: «Oh, der hat etwas Megalässiges gemacht». Der wiederum war stolz und die andern wollten das auch machen. (#1)

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Arrangements von Feedbacks, die gezielt zur Diskussion musikalischer Darbietungen eingesetzt wurden. Durch die Förderung von Peer-Feedback kann sich die Lehrperson aus dem Kommunikationszentrum herausnehmen im Sinne einer Überantwortung von Aushandlungsprozessen.

Das Publikum gibt Feedback. Dieses Feedback hilft manchmal fast mehr, als wenn wir (Lehrer:innen) etwas sagen. Wenn jemand von ihnen sagt: «Am Anfang war es mega cool, und dann habt ihr beide einfach aufgehört – warum?», dann merken sie selber – hä, warum habe ich eigentlich aufgehört? Das war dann nicht ich, sondern sie untereinander, die rückmelden. (#1)

Voraussetzung für den Aufbau einer positiven Feedback-Kultur ist die Etablierung eines generell respektvollen Umgangs unter den Kindern – gerade in Anbetracht persönlicher musikalischer Darbietungen, die mitunter ungewohnt oder, in musikalisch-theatralen Experimenten, gar irritierend ausfallen können.

Mir war es wichtig, dass sie nicht lachten. Nicht, weil es nicht in Ordnung oder boshaft gemeint wäre. Es ging mir mehr darum, dass sich die vortragende Gruppe konzentrieren konnte, denn es war sehr ungewohnt, Geräusche von sich zu geben. Die Gruppe wurde auch mit einem warmen Applaus und gespannten Zuhörer:innen belohnt. (#7)

➡ **Kommunikative Strategien der Lehrenden in angeleiteten und freien Arbeitsphasen**

Kommunikation und Interaktion zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen spielen auf verschiedenen Ebenen und benötigen variable Formen, wie folgende Aussagen aufzeigen.

Wir haben das Ganze sich setzen lassen, immer wieder angesprochen ... ich wollte das letzte Woche immer wieder wiederholen, dass sie das immer wieder hören, dass sie ab jetzt selbständig arbeiten können. (#28)

Es gilt, die Kinder auf die projektartige Arbeitsweise und damit verbundene Anforderungen (wie Aufeinander-Hören oder gegenseitiges Akzeptieren von Vorschlägen) erklärend einzustimmen und vorzubereiten. Geduldiges und insistentes Installieren von Regeln und Ritualen erleichtern die Kommunikation sowie die Klassenführung bei der Durchführung freier Arbeitsphasen:

Gut geklappt haben auch die Rituale mit Hand-Aufstrecken, das habe ich früher mit ihnen eingeübt, dass wenn es zwischendurch laut wird in der Musik, dass ich dann nicht darüber brüllen muss. Das ist ein nonverbales Zeichen. Da muss man geduldig sein und vielleicht auch lange warten. So habe ich auch die 600 Kinder, (Projekt) «peacemaker», ruhig gekriegt. Das hat mich sehr gefreut. Weniger reden, mehr Nonverbales, das entlastet und die Kinder werden ruhiger. (#20)

Die Lehrperson ist gefordert, auf der einen Seite die Dynamik des gesamten Unterrichtsgeschehens im Auge zu behalten, auf der anderen Seite sind es einzelne Kinder, die die Aufmerksamkeit der Lehrerin erfordern.

Für manche Kinder ist das Zuhören sehr schwierig. Die Lehrperson sollte in ihrer Nähe sein. (#15)

Auch wenn während des musikalischen Gestaltens i. d. R. in Gruppen gearbeitet wurde, nahmen sich die Lehrkräfte punktuell einzelner Schüler:innen an. Mithilfe klarer, leitender Ansagen treibt die Lehrperson an:

«Ich lasse dich alleine, aber am Ende will ich etwas sehen». Und sonst ging ich umher, von Gruppe zu Gruppe. Sie brauchten meine Hilfe auch. (#5)

Bisweilen entstanden bei der Durchführung musikalischer Aktivitäten problemhafte Situationen, beispielsweise durch einzelne störende Kinder, für welche keine vorgefertigten Lösungsstrategien greifbar waren:

Und dort ist mein Problem [...], das sehr viele Kinder beeinflusst. Wenn du Kinder hast, die sich nicht so spüren. Also wenn etwas viel zu laut ist oder zu dominant ist oder weisst du, was ich meine. Dann haben viele andere Kinder keinen Platz zum Ausprobieren. Und das ist für mich eine Schwierigkeit. Also geht es ein bisschen darum zu spüren, wann lasse ich frei, wann lasse ich sie sogar weitermachen, auch wenn es nicht so rund läuft in der Ausführung. (#46)

Darauf antwortete eine andere Lehrerin in einer Gruppendiskussion⁹⁴:

94 Zu Funktion und Ablauf der Gruppendiskussionen siehe Kap. 6.2.1.

Ich denke, dass LPs tendenziell zu nah sind. Distanz muss erfahren und positiv verstärkt werden. Schüler:innen sollten Selbstwirksamkeit erfahren dürfen. Zunächst ist es ein Aushalten für die Lehrperson – mit der Zeit und der Erfahrung werden aber alle Beteiligten sicherer. (#43)

Die Positionierung der Lehrperson während des Musizierens mit der Klasse entlang der Pole Nähe und Distanz zum Unterrichtsgeschehen stellt eine didaktische Herausforderung dar, die situativ verschieden wahrgenommen wird. Die folgende Aussage einer Lehrperson zeigt, dass eine hohe, das Unterrichtsgeschehen leitende Präsenz der Lehrkraft im Zusammenhang musikalischer Klassenimprovisation nicht zwingend auf eine instruktionale Vermittlung schließen lässt, sondern eine offene Muszierweise ermöglichen hilft, die individuelle Befindlichkeiten und Möglichkeiten der Schüler:innen berücksichtigt.

Ich bin ein Modell und tauche selber in die Musik ein. Abwechslung schaffen – kurze «Pausen», kurzes «Ausklinken» erlauben: Mir schien es so, dass es für einige Schüler:innen gut war, nicht immer ganz präsent sein zu müssen. So konnte man mal aktiver und mal passiver Teil der Musik sein. Motivieren kann helfen, aber jemanden zwingen zu wollen, in die Musik einzutauchen, ist wahrscheinlich utopisch. (#48)

Die fünf Lehrer:innen zeigten ein unterschiedliches Bild hinsichtlich ihrer musikalischen Involviertheit während Gestaltungsprozessen. Die Beteiligung am musikalischen Geschehen variierte von 1) kaum lehrerseitige Aktionen, 2) zu Beginn einer Sequenz wenige konkrete Beispiele vorgeben, 3) Vormachen-Nachmachen musikalischer Muster und schrittweise Öffnung und Überantwortung an die Kinder und 4) aktives Musizieren in einer Gruppenimprovisation. Wenn im Folgenden Aussagen von Lehrpersonen wiedergegeben werden, dann interessieren weniger das dahinterstehende fachdidaktische Verhalten als vielmehr die kommunikativen Aspekte der Vermittlung.

Lehrperson 1: Okay, stopp. Ich dirigiere euch ein. Ich bin das Tempo. Achtet einmal ganz genau auf das Tempo, was ich mache und übernehmt es dann, ja? Eins, zwei, drei, vier.

Ich habe euch ja vorhin mit dem Improvisieren so ein bisschen erläutert, was ich überhaupt von euch möchte. Und jetzt steigen wir mal so richtig ein. Jeder nimmt sich einen zweiten Stab und es ist leise solange bis ich die Erlaubnis gebe, dass es laut werden darf.

Also acht Schläge, dich auszutoben.

Danke schön. Also fantastisch. Jetzt machen wir es ein bisschen geordneter. Ich weiss nicht ob eure Ohren auch schon ein wenig drillen. (#38)

Lehrperson 2: Rhythmus. Ich habe rumgeschaut und gesehen, was jemand für einen Rhythmus macht. Und dann habe ich häufig probiert einfach diesen Rhythmus nachzumachen. Weil ich kann halt viel präsenter auf meinem Instrument spielen

und durch das ist es mehr da und viele konnten auf das einsteigen. Aber bei den Ideen habe ich mich sehr zurückgehalten mit dem Rhythmus-Vormachen. Das hört man jetzt vielleicht nicht, aber ich habe fast alles so gemacht, dass ich geschaut habe, was läuft. Und dann hat wieder jemand gekratzt und getrommelt, gekratzt und getrommelt und dann habe ich das auch gemacht. Oder jemand hat einen Rhythmus gemacht und dann habe ich den auch gemacht. Ja das war vor allem meine Funktion, wenn es ums Musische gegangen ist. (#48)

Ich hatte immer noch eine zentrale Rolle, das stimmt, aber dadurch, dass es so frei war, konnte ich immer kleine Ideen von ihnen aufgreifen. Und somit konnte ich ihr Zeugs pushen. (#47)

Das Kommunikationsverhalten beider Lehrkräfte könnten unterschiedlicher kaum sein. Während die erste Lehrperson mit präzisen Anweisungen dirigiert und führt, verzichtet die zweite Lehrperson auf sprachliche Äusserungen und reagiert musizierend auf musikalische Äusserungen einzelner Schüler:innen im Rahmen einer Gruppenimprovisation.

Aufgrund dieser Beobachtungen konfrontierte der Forscher in den Reflexionsgesprächen die Lehrer:innen mit ihrem Kommunikationsverhalten und ermunterte sie, weitere Kommunikationsformen zu testen.

Die oben referierten Aussagen der Lehrer:innen zeigen ein komplexes, mehrschichtiges Anforderungsprofil bezüglich des lehrerseitigen Kommunikationsverhaltens, in der die Lehrperson engagiert und situativ, aber auch ordnend agiert. Das folgende Zitat nennt exemplarisch sich gegenseitig verstärkende Voraussetzungen für einen motivierenden Unterricht: Musikalische Anreize, lehrerseitige Begeisterung und adressatengerechte Aufgabenstellung.

Sie sind total begeistert von den vorhandenen Möglichkeiten. Ich denke, wenn man selber diese Begeisterung ausstrahlt, das hilft, wenn sie spüren, he, die Lehrerin findet das mega cool, was wir machen, das bringt's. Es hat sie vermutlich auch sehr motiviert, dass sie Dinge von Zuhause mitnehmen durften, da kam was Eigenes mit rein. (#20)

Obenstehendes zusammenfassend, erweisen sich gemäss den Aussagen der Lehrer:innen

- ein flexibles Reagieren in konkreten unterrichtlichen Situationen,
- eine lernförderliche Atmosphäre mit Möglichkeiten zum Peer-Feedback,
- der Einsatz von (nonverbalen) Ritualen zur Klassenführung,
- das Suchen nach geeigneten verbalen und musikalischen Interventionen

als zentrale Herausforderungen in der verbalen und musikalischen Kommunikation und Interaktion mit den Schüler:innen bei der Inszenierung musikalischer Gestaltungsprozesse.

Diese didaktischen Themenfelder bildeten denn auch Schwerpunkte in den Reflexionsbemühungen während der Entwicklungsprozesse, und sie bilden damit die Basis für die Konstruktion der Reflexionstools (vgl. «try-outs» 2 in Kap. 9.2).

7.3.3 Arrangieren fachdidaktischer Zugänge

Wenn im Folgenden didaktische Zugänge im Spiegel der Aussagen der Lehrer:innen referiert werden, muss vorgängig darauf hingewiesen werden, dass die Unterrichtsreihen bereits eine fachdidaktische Skizze bereithalten, die den Lehrenden zur Verfügung stand. Die Anordnung der Unterrichtsmaterialien folgt grundsätzlich dem Muster «experimentieren – erfinden – gestalten – aufführen», wie es in den Kap. 2 und 5.1 erläutert wurde.⁹⁵ Die Materialien enthalten mitunter ausformulierte Aufträge und Anregungen. Deren Adaption und Feinjustierung im realen Musikunterricht war Aufgabe der Klassenlehrer:innen und ihre diesbezüglichen Erfahrungen, Entscheidungen und Überlegungen bilden Teil ihrer Reflexionsfokusse. Es zeigt sich, dass in der Praxis methodische Vermittlung und Klassenführung als ineinandergreifende Bereiche aufgefasst werden.

Die untenstehende Übersicht (Tab. 28) enthält die inhaltliche Beschreibung und Anwendungsbeispiele der Kategorie «Arrangieren fachdidaktischer Zugänge» sowie die Co-dierregel, aufgrund derer die nachfolgenden Aussagen der Lehrer:innen zusammengefasst sind.

Eine grundsätzliche Schwierigkeit bei der Durchführung musikalischer Gestaltungsprozesse liegt in der Verknüpfung experimenteller Improvisationsphasen mit präsentablen Gestaltungen, ist doch das Fluide Improvisationen inhärent und entzieht sich vordergründigen Reproduktionen im Hinblick auf musikalische Präsentationen. Doch auch musikalische Ideen, die im Laufe von Erfindungsübungen und improvisatorischer Interaktionen entstanden, gilt es vorzutragen und in der Folge gestalterisch weiterzuentwickeln. Diese anspruchsvolle didaktische Aufgabe wird im nachstehenden Abschnitt aus der Perspektive der lehrerseitigen Strukturierung der Arbeitsprozesse, namentlich der Gestaltung von Lernsituationen und der Anwendung verschiedener Unterrichts- und Sozialformen, beleuchtet. Die spezifisch methodisch-didaktischen Aspekte des Anleitens und Begleitens musikalischer Gestaltungsprozesse sind Thema des anschliessenden Abschnitts (7.3.4).

95 Die Lektionsinhalte waren insofern vorgängig strukturiert, als die Unterrichtsreihen die von den Lehrpersonen frei kombinierbaren Unterrichtsmaterialien in eine lose Folge fassen (Kap. 5.1). Dabei war das Phasenmodell, wie es in Kap. 2.3 beschrieben ist, als rahmende Matrix leitend.

Tabelle 28 Hauptkategorie *Arrangieren fachdidaktischer Zugänge*

Kategorie	Arrangieren fachdidaktischer Zugänge
Unterkategorien	<ul style="list-style-type: none"> • Den Rahmen vorgeben • Schrittweises Anleiten und Dosieren der Inputs • Austausch zu Arbeitsprozessen/-produkten einplanen • Kreieren spielerisch-theatraler Situationen • Präsentieren musikalischer Gestaltungen • Notieren musikalischer Verläufe
Beschreibung	<p>Lehrer:innen unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Methodisch-didaktische Aufbereitung der Lerngegenstände. Strukturierung der Arbeitsprozesse. Planen und Durchführen unterrichtlicher Lernangebote und Lernarrangements. Anwenden verschiedener Unterrichtsformen und Sozialformen.</p>
Codierregel	<p>Enthält Aussagen der Lehrpersonen zur didaktischen Strukturierung der Arbeitsprozesse, zum Aufbau von Lehr-Lern-Arrangements und zu Aufgabenstellungen.</p>
Ankerbeispiel (Aussagen Lehrpersonen)	<p>«Ich möchte mit den Kindern jeweils mit einer deiner Spiele/Improvisationen starten und schicke sie danach in den Gruppen an einen Ort, an welchem sie üben können. Ich werde alleine sein und von Gruppe zu Gruppe gehen und diese dort unterstützen, wo ich gerade Bedarf sehe. Am Ende möchte ich die Zeit jeweils nutzen damit wir die Ideen zusammentragen können, da es am Ende etwas harmonisch sein sollte». (#5)</p> <p>«Ich möchte versuchen die Kinder noch freier arbeiten zu lassen. Diese Klasse braucht jedoch viel Führung und Struktur, aber es spricht nichts gegen das Ausprobieren». (#7)</p> <p>«Es ergibt sich dann viel aus dem Machen heraus, Dinge, die man in keiner Planung findet.» (#20)</p>

Überblickt man die Aussagen der Lehrer:innen zu didaktischen Zugängen und Lehr-Lern-Arrangements, lässt sich zusammenfassend feststellen: Die Ausführungen fokussieren

- die Rhythmisierung der Lektionen und damit die zeitliche Gliederung verschiedener Arbeitsphasen;
- die Formulierung initiiertender Aufgabenstellungen mit möglichst knappen und präzisen Anregungen;
- die soziale Organisation der Klasse, beispielsweise durch die Bildung von Arbeitsgruppen;
- die Schaffung einer stimulierenden Atmosphäre, in der die Lehrperson eine aktive Rolle übernimmt;
- das Kreieren attraktiver, spielerischer Situationen;
- die Auswahl und Bereitstellung animierender Unterrichtsmaterialien;
- die Installierung eines lernförderlichen Austausches, sowohl innerhalb als auch zwischen Schülergruppen;
- die Organisation der musikalischen Präsentationen in variablen Kontexten;
- das Problem der Notierung musikalischer Verläufe.

Diese von den Lehrenden vorgebrachten Themenbereiche, die im Folgenden dargelegt werden, bestimmten im Rahmen der Entwicklungsprozesse wesentliche Fokusse der Reflexionsbemühungen, um didaktische Handlungsoptionen zu erörtern und zu entwickeln (vgl. Kap. 8.2 sowie 9.2).

Die kursiv gesetzten Überschriften stellen Unterkategorien der Hauptkategorie *Arrangieren fachdidaktischer Zugänge* dar.

■► Den Rahmen vorgeben

Die zeitliche Organisation der Unterrichtsverläufe erscheint als zentrales Instrument der Lehrenden zur Steuerung der Schüler:innen-Aktivitäten, auch im Hinblick auf die Ermöglichung kreativer Freiräume.

Sie [die Schüler:innen] sind ja auf eine Art sehr frei in der Entwicklung. Im Klänge entwickeln, was sie vorführen, wie sie zusammenspielen. Aber ich glaube, es ist noch wichtig, dass man ihnen so wie den Rahmen ... also, dass so gewisse Sachen, das Rundherum, das Formale sehr klar ist. Wie lange sie zum Beispiel Zeit haben. (#24)

Die Kommunikation der zeitlichen Unterrichtsstruktur gegenüber den Schüler:innen bietet diesen Orientierung und generiert Verbindlichkeit als wichtige Voraussetzung eines ko-konstruktivistischen Lernprozesses. Erst vor diesem Hintergrund werden fachliche Aufgabenstellungen ausdifferenziert.

Vielleicht schon vorher sagen oder sicher sagen, ihr habt so und so viel Zeit, dass sie wissen, okay wir sind jetzt [...] dran und haben dafür 10 Minuten. Danach hören wir es und dann weiter. Dass das so ein wenig die Freiheit einschränkt. Der zeitliche Rahmen und dann ... der Rhythmus oder es muss ganz leise sein, es muss ganz laut sein. Aber wie sie es dann machen, ist ihnen überlassen. (#24)

Das grundlegende dreiteilige didaktische Schema «Einführung – selbständiges Arbeiten – Zusammenführung» (Berner und Zumsteg 2011) wurde auch in den vorliegenden Projekten häufig angewandt. Eine Lehrperson brachte es auf folgende Formel:

10' Einstieg, 20' Gruppenarbeit, 15' Vorführen im Plenum mit Feedback und Abschluss. (#6)

Bemerkenswert an dieser Formel ist, dass der Einstieg kurz ist, die Hauptzeit den Schüler:innen für eigene Arbeiten zur Verfügung steht und dass gegen Ende der Lektion genü-

gend Zeit für Präsentationen und Austausch reserviert ist. Die zeitliche Organisation der Gestaltungsprozesse wurde in der Praxis allerdings vielfältig variiert. So wurden die Unterrichtssequenzen gelegentlich zu einer Doppellektion ausgeweitet oder zu einer halben verkürzt, um dem Schüler:innen-Verhalten zu entsprechen.

Den Fokus [der Aufmerksamkeit; Anm. des Verfassers] aufrechterhalten, ich hab' das halt so gemacht, dass ich in der Regel keine ganzen 45 Minuten sondern 20-minütige Sequenzen zum Selber-Ausprobieren gemacht habe, ich glaube, nur schon das hilft. Sonst ist es zu lang. (#1)

Weiter wurden stundenplanerische Möglichkeiten genutzt, um betreuungsintensive Sequenzen besser zu bewältigen.

Ich habe die Musiklektionen etwas umstrukturiert, da ich die Partituren jeweils in den Halbklassen einstudieren will, da ich dann mehr Kapazität habe. (#4)

Meistens wurde in Kleingruppen von drei bis vier Schüler:innen gearbeitet. Diese Gruppengröße scheint aus Sicht der Lehrenden für musikalisch-improvisatorische Interaktionen und Gestaltungen besonders geeignet. Ebenfalls gewählt wurden Tandems, tendenziell eher in explorativen Phasen zu Beginn von Gestaltungsprozessen. Auch Einzelarbeit war vertreten, zum Teil in der Absicht, dass jede:r einzelne:r Schüler:in sich den Aufgaben stellen solle.

Die Arbeit in unterschiedlichen sozialen Formationen erlaubte es den Lehrpersonen zudem, einzelne Schüler:innen individuell oder in Kleingruppen gezielt zu betreuen und damit niveaubezogen (binnendifferenziert) zu unterstützen.

■ ■ ■ Schrittweises Anleiten und Dosieren der Inputs

Lehrerseitige Inputs sind häufig zu Beginn einer Unterrichtslektion platziert. Im vorliegenden Fall eines sich entwickelnden, aufbauenden Produktionsprozesses, erscheint es jedoch angezeigt, fachliche Anregungen auf mehrere Etappen zu verteilen bzw. Fachinhalte zu dosieren.

Die ersten drei Mal war jedes Mal ein kurzer theoretischer Input, für die, die es brauchen. Aber nur kurz, weil zu viel Theorie ist dann jeweils ein bisschen zäh. Das, finde ich, hilft auch noch, wenn man es einfach kurz macht und dann können sie wieder ans nächste Stück und das nächste Mal wieder zusammenholen [die Kinder, Anm. des Verfassers] und wieder etwas reingeben. [Zum Beispiel:] Wie ist das mit dem Notenwert beim Komponieren? Beim nächsten Mal vielleicht mit dem Takt-

strich. Dass jedes Mal ein bisschen was ist und nicht alles am Anfang und dann müssen sie loslegen. (#33)

Die Einführung der Aufgabenstellung erscheint in untenstehender Aussage nicht nur als in sich geschlossenen Input der Lehrperson, vielmehr ist dieser bereits als Interaktion aller Beteiligten konzipiert.

[...] dass man sich zum Beispiel auch überlegt, was gibt man vor? Was wäre zum Beispiel bei einem ersten Mal wichtig, auf was sie schauen. Dass man das dann zusammen anschaut und ausprobiert. (#24)

Die Heranführung der Schüler:innen an selbstgesteuerte produktionsorientierte Musizierformen erfolgt durch eine schrittweise Vergrößerung eigengestalteter Musizierphasen.

Wir haben ja angefangen am Anfang mit ganz kleinen Sequenzen. Okay, ich stoppe die Zeit. Fünf Minuten und dann ist eine Aufführung. Fünf Minuten etwas Cooles und dann hat man mal sieben gemacht, mal zehn, mal fünfzehn. Sie [die Schüler:innen] ganz langsam an grössere Sachen herangeführt [...]. (#18)

Neben der sukzessiven zeitlichen Ausdehnung eigenständiger Produktionsphasen erscheinen das Übergeben von Verantwortung für das eigene Arbeiten an die Schüler:innen und der damit verbundenen Aufgabe, den eigenen Gestaltungsprozess zu dokumentieren, als erfolgreiches didaktisch-pädagogisches Mittel zur schülerseitigen Bewältigung ergebnisoffener Anforderungssituationen. Gleichzeitig verringerte sich im Verlaufe der Designzyklen das beispielhafte Vorzeigen musikalischer Möglichkeiten durch die Lehrperson. Die Lehrenden intervenierten zunehmend mit kurzen, variierenden Inputs, die den Schüler:innen neue Orientierungen boten.

Es braucht jeweils nur wenig ... heute zum Beispiel habe ich nur wenig verändert. Der Dirigent durfte schneller und langsamer und laut und leise anzeigen. Das war für sie schon wieder WOW – etwas ganz anderes. (#20)

Ein weiteres didaktisches Mittel wurde in der inhaltlichen oder formalen Beschränkung der Aufgabenstellungen erkannt.

Ich werde die Kinder nur mit Geräuschen bzw. body percussion und Stimme arbeiten lassen. (#27)

[...] noch zwei, drei klare Anforderungen/Rahmenbedingungen vorgeben für Klangkomposition. (#23)

Eine weitere Strategie zur Initiierung eigenständigen Arbeitens ist die Anknüpfung an Bekanntes, das mit Erfolg erprobt wurde. Im Gegensatz zu einer konfrontativen Aufgabenstellung startet die Lehrperson bewusst mit einer motivierenden Lernsequenz, die die Schüler:innen in eine aktive Bereitschaftshaltung bringt und damit die emotionale Voraussetzung für die Aktivierung von Selbstvertrauen und Experimentierlust schafft.

Und dann war es glaub' ausschlaggebend ... dieses Lied begeistert sie einfach total. Wir könnten es wirklich drei Stunden in Endlosschleife singen. [...] Das heisst, sie sind positiv emotional aufgeladen, wenn es um dieses Lied geht. Das hat jetzt für mich gezeigt, dass es den Absprung hin zum Gestalterischen leichter macht, als wenn man gar nichts vorgibt. (#44)

Wenn oben vom *Absprung hin zum Gestalterischen* gesprochen wird, so weist nachstehende Aussage ein behutsames, graduell öffnendes Vorgehen auf, um die Schüler:innen nicht zu überfordern. Allerdings werden gezielt Rückmeldungen integriert, sodass der Lernfortschritt nicht eindimensional und direktiv angesprochen, sondern interaktiv strukturiert wird.

Dass man immer wieder mal eine Rückmeldung einbaut. Und dass man dann schrittweise vorwärts geht [...], also nicht alles von Anfang an. Sondern zuerst einmal einen Rhythmus zusammen und dann laut-leise [...]. Ich habe das Gefühl, wenn sie zu viel haben, dann sind sie ein bisschen erschlagen. Also das ist glaube ich bei dieser Art noch wichtig, dass man sie trotzdem sehr führt. Obwohl sie ja viel Freiheit haben. (#24)

Auch diese Aussage adressiert anschaulich die Ambivalenz von Anleiten und Offenheit im didaktischen Handeln, wie sie bereits mehrfach angesprochen wurde. Hier werden musikalische Bausteine (Rhythmen, Dynamik) einzeln behandelt, um sie in den nicht-angeleiteten Sequenzen zu verarbeiten. Wie der Forscher während eines Unterrichtsbesuches beobachten konnte, berücksichtigte eine Lehrperson den Grad des Vorhandenseins musikalischer Fertigkeiten einzelner Schüler:innen, nahm während der Übungen Einfluss auf die Spielhaltung der Akteur:innen und forderte sie zum eigenständigen Ausprobieren auf.

Neben Adaption und Justierung von Aufgabenstellungen, um die Arbeiten der Schüler:innen fachlich spezifischer zu unterstützen, wurde von den Lehrer:innen auch die Erweiterung von Vermittlungstechniken ausprobiert, in denen die Lehrpersonen nonverbal agierten.

Ich habe die Schüler:innen nur durch Gesten und Mimik durch die Musizier-Phase geleitet. Diese Phase habe ich durch klare Signale gestartet und beendet. Während des Musizierens habe ich oft durch kleine Veränderungen versucht, das Setting für die Schüler:innen spannend zu halten. Es gab häufige Wechsel der Instrumente und ich habe auch einige Instrumente erst später hervorgeholt. Das fanden

die Schüler:innen sehr spannend und sie wurden schnell neugierig, was denn nun als Nächstes passiert. Nach einer Weile habe ich auch die Gitarre in die Hand genommen und einfach improvisiert, was wiederum als spannendes neues Element angesehen wurde. (#48)

Klare Anweisungen, eine improvisierend-variierende Musizierweise, die vielfältig anregt und Spannung erzeugt, schliesslich der Übergang von der Moderatorenrolle zur mit-spielenden Teilnehmerin – dies die Stationen der Aktivitäten der Lehrerin während einer Gruppenimprovisation, die im obigen Zitat angesprochen sind.⁹⁶

Mit Blick auf die Anleitung selbstgesteuerten Lernens stellte eine Lehrerin, rückblickend auf drei durchgeführte Zyklen, fest:

Ich denke, es sollte eine Mischung aus Beispielen und freien Aufträgen sein. Meiner Meinung nach ist «kopieren» auch nichts Schlechtes. Wir lernen in unserem Leben sehr viel durch Modelllernen. Darauf kann man ja nachher aufbauen. Zum Beispiel sollen die Kinder dann noch etwas Eigenes hinzufügen.

In dieser Aussage zeigt sich, dass nach vielfältigem Ausprobieren didaktischer Zugänge auch herkömmliche instruktionale Methoden, hier das «Modelllernen», zur Anwendung gelangen. Der Rückgriff auf «Bewährtes» erscheint hier nicht alternativ zu explorativen Herangehensweisen, sondern als Möglichkeit zur didaktischen Variation beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse. Die Generierung kreativer Produktionsphasen wird dadurch zur fachdidaktischen Herausforderung, die mit Bedacht als Ermöglichungsprozess aufgebaut wird.

➡ Kreieren spielerisch-theatraler Situationen

Im Zusammenhang mit der Erprobung neuer didaktischer Zugänge erscheint das Kreieren spielerisch-theatraler Situationen als weitere Strategie für die Erprobung musikalischer Ideen und Gestaltungsmittel.

Das Einkleiden einer Aufgabe in ein Spiel. Ich sage ihnen dann: So, jetzt haben wir Auftritt, ich bin der Dirigent. Das funktioniert gut. (#8)

Das Kreieren einer kreativen Atmosphäre erfordert in der konkreten Umsetzung zuweilen eine enge Begleitung (Nähe) bzw. ein aufmerksames Diagnostizieren (mittels distanzierter

⁹⁶ Die Lehreraktivitäten (Lehrerverhalten und -handeln) beim Anleiten und Begleiten musikalischer Gestaltungsprozesse wird in Kap. 7.3.5 ausführlich thematisiert.

Beobachtung) durch die Lehrperson, um eine passende Balance zwischen bewältigbaren Herausforderungen und intendiertem Lernfortschritt zu erreichen. Das illustriert folgender Gesprächsausschnitt aus einer Rückschau auf eine Lektion zwischen einer Lehrperson und dem Forscher.

Forscher: *Hast du Beispiele gemacht, wie so eine Melodie... [aussehen könnte]?*

Lehrperson: *Nein, das habe ich nicht. Ich hatte einfach diese Musikbeispiele. Ich habe mehr über das Empfinden gearbeitet. Dunkle Töne. Der eine oben am Klavier hat zum Beispiel ganz tiefe Töne gespielt und hatte so ein schwarzes Bild. Wir haben so ein bisschen das mehr angeschaut. So von der Stilrichtung und von den Gefühlen her.*

Forscher: *Wir könnten das machen oder man könnte auch das machen ... Gar nichts vorgegeben?*

Lehrperson: *Nein. Das wäre noch das Nächste. Den Rhythmus oder so, das haben wir nicht besprochen. Ich habe wie gemerkt, es reicht und für die, die ... ist es sowieso schon genug. Sonst wäre es zu viel gewesen zum das auch noch zu machen. (#33)*

Ausgehend von bestehender Musik (Musikbeispiele) und unter Einbezug aussermusikalischer Stimulanz (Bild) wurden klangliche Stimmungen emotional erfasst und verbalisiert, um anschliessend eigene musikalische Improvisationen zu wagen, die in einem späteren Zeitpunkt durch den Einbezug musikalischer Techniken (Arbeit mit Rhythmen) weiterentwickelt und gestaltet werden.

In dieser fachdidaktischen Anlage zeigen sich mehrere Charakteristika prozessitierender Aufgabenstellungen, wie sie in Kap. 5.1.3 aufgeführt sind. Insbesondere hat die referierte Unterrichtssituation das Potenzial, bei den Schüler:innen ein mentales (Hör-) Bild aufzubauen, die eigenen Intuitionen wahrzunehmen und auszudrücken sowie assoziativ zu arbeiten. Das Lernangebot ist weiter differenzierungsfähig und eignet sich für Lernende mit unterschiedlicher musikalischer Vorbildung.

■➡ Austausch zu Arbeitsprozessen/-produkten einplanen

Eine weitere zentrale didaktische Herausforderung bei der Durchführung musikalischer Gestaltungsprozesse zeigt sich in der Integration von Austauschphasen zu musikalischen Prozessen und Produkten. Diese finden sowohl innerhalb als auch zwischen den Arbeitsgruppen statt, wobei die Sequenzierung des Unterrichts in wechselnde Phasen von Gruppenarbeiten und Arbeiten im Plenum einen vielfältigen Austausch in der Klasse befördern kann.

Gegenseitiges Feedback fungiert nicht nur als zusammenfassende Rückschau auf Gestaltungsprozesse, sondern wird als Teil desselben konzipiert:

Jetzt sind die Kinder noch im Prozess ... ich überlege mir noch, dass die Gruppen bei anderen Gruppen vorbeischaun und schauen, wie es die anderen gemacht haben. (#28)

Sich austauschen entspreche überdies dem Bedürfnis der Kinder:

Spannend war für sie auch, den andern zuzuhören, sie waren ja zuvor immer nur in ihrer Gruppe. (#3)

Das folgende Zitat zeigt, dass Aushandlungsprozesse, hier über die Organisation von Darbietungen, bewusst als Auftrag zuhanden der Schüler:innen eingesetzt werden. Auch hier erweist sich das Arbeiten in Gruppen als lernförderlich.

Sie müssten zusammen etwas erarbeiten. Und das ist ja noch schwierig. So viele Kinder. Es ist dann die Frage, wie gleise ich das auf. [...] Das mit der ganzen Klasse zu machen ist ja ungleich schwieriger, als wenn das eine Dreiergruppe macht. Man könnte sagen: Jedes Grüppchen macht etwas, dann treffen sie sich und müssen es irgendwie zusammenbringen. Das müssen sie verhandeln. (#22)

■▶ Präsentieren

Die Präsentationen der musikalischen Gestaltungen seien von den Kindern sehr erwünscht:

Dass sie vortrugen, das war für sie wichtig. (#3)

Umso mehr bot sich den Lehrenden an, Präsentationen zur Erweiterung von Auftrittskompetenzen zu nutzen und die Kinder durch verschiedene Akteursrollen zu integrieren.

Sie hatten ihre Karten vor sich und ein Kind zeigte jeweils, wo sie (im Ablauf; Anm. des Verfassers) waren, damit alle gleichzeitig spielen. (#3)

Präsentationen wurden in unterschiedlichen Kontexten angedacht, auch über den Klassenverband hinaus.

Sie haben ja eine Gotte/Götti-Klasse⁹⁷, mit der sie sich immer wieder treffen. Sie könnten das aufführen, 10–15 Minuten. (#22)

97 Gotte/Götti schweizerdeutsch für Patin/Pate.

Allerdings wurde um adäquate Präsentationsformen gerungen, wie die beiden nachstehenden Aussagen nahelegen. Angesprochen wurden beispielsweise die Erarbeitung einer Aufführungsdramaturgie oder die Unterstützung der Aufführung durch Visualisierungen.

«Einerseits möchte ich, dass sie in der Gruppe weiterarbeiten und sich eine Dramaturgie überlegen. Andererseits hätte ich gerne eine Gesamtauführung der Klasse, in der alle mitwirken. Ich weiss allerdings noch nicht in welcher Form». (#22)

«Das Endprodukt wird die Karte sein, auf der man den Weg sieht. Sie hängen ihre Notationen der Reihe nach auf. Vielleicht kleben wir es auf ein Plakat, damit es anschaulicher wird. Und sie tragen es vor, möglichst synchron, und ich nehme es auf». (#28)

Wie obenstehende Aussage zeigt, wurden Audio- und Videoaufnahmen geplant. Sie wurden sowohl für weitere Lernanstösse als auch für Präsentationen genutzt.

■► Notieren musikalischer Verläufe

Die Notierung musikalischer Verläufe stellt ein eigenständiges Problem dar und wird deshalb gesondert im nachstehenden Abschnitt erläutert. Im Vordergrund steht dabei das sowohl schüler- wie auch lehrerseitige Bedürfnis nach Festhalten von Musik bzw. die Frage, wie musikalische Gestaltungen trotz fehlender musiktheoretischer Kenntnisse aufgeschrieben werden könnten.

Ich würde gerne etwas ausprobieren, und zwar, dass sie etwas notieren. (#20)

Rückblickend auf den gesamten ersten Zyklus meint eine Lehrerin:

Wie schreibe ich Notationen so auf, dass ich diese dann genauso wiedergeben kann? Nicht nur übers Gehör arbeiten und jedes Mal etwas anderes machen, sondern an genau dem arbeiten, was du aufgeschrieben hast, sodass die anderen Kinder dies auch so lesen/nachmachen würden. (#1)

Mehrere Teilnehmende äusserten das Bedürfnis die Klänge, Rhythmen, Melodien, aber auch dynamische oder choreographische Verläufe festzuhalten bzw. zu notieren. Dies aus verschiedenen Gründen:

- Durch Notation wird Musik besser verfügbar gemacht.

- Für den Musikunterricht bedeutet das, dass die Kompositionen vom letzten Mal einige Tage später an der Stelle, wo unterbrochen wurde, wieder aufgenommen werden können.
- Notationen fungieren so als Erinnerungsstütze, die das Wiederanknüpfen erleichtern.

Allerdings wurde der Wunsch, Notationen herzustellen, nur ansatzweise realisiert.

Zur Orientierung würde ich ihnen jedoch raten, die Geräusche durch ein geeignetes Symbol zu kennzeichnen, damit sie während der Präsentation einen roten Faden haben. (#7)

Grafische und konventionelle Notationen ermöglichen zudem Aushandlungs- und Reflexionsprozesse sowohl innerhalb der Gruppe als auch in der Gesamtklasse, indem visualisierte klangliche Vorstellungen objektivierbar und verbal benennbar werden.

Die Kinder sollen möglichst viele eigene Notationen machen, sich austauschen, ihre Notation überarbeiten und optimieren. (#4)

Auch für finale Präsentationen wäre aus Sicht einzelner Lehrpersonen eine Notierung von musikalischen Gestaltungen wünschbar.

Ein Abschlussprojekt könnte eine Gruppenarbeit sein, in der sie mit einer Notation festhalten, wie wollen wir das spielen. Dazu müsste man die Notation mit ihnen besprechen. Wie kann man, ohne Noten lesen zu können, etwas aufschreiben? (#20)

Das Notieren von Musik (Notenlehre) figuriert im «Lehrplan 21» (s. Tab. 1) unter dem Kompetenzbereich «Praxis des musikalischen Wissens». Kerngedanke ist, dass Notenlehre keinen unabhängigen Wissensbereich darstellt, sondern sich die «Schülerinnen und Schüler die elementare Musiklehre handlungs- und praxisorientiert aneignen» und dadurch «musikalische Strukturen erfahren» (Lehrplan 21, S. 6).

Schliesslich liegt im Bedürfnis Musik zu notieren der Wunsch, über das Experimentieren mit Klängen und Geräuschen hinaus, «richtige» Musik zu machen. Inhaltlich soll an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen werden. Wohl aber sei darauf verwiesen, dass das Bedürfnis nach Notation von eigenständigen musikalischen Gestaltungen – ganz im Sinne des Lehrplan 21 – aus der Praxis heraus erwuchs. In diesem Sinne liefern produktionsorientierte Musikformen die Basis für das Erlernen von Musiktheorie.

Der didaktische Weg von Musik erfinden und gestalten zu Musik festhalten und notieren⁹⁸ stellt sich in dreifacher Hinsicht problematisch dar: Erstens ist es für die Schüler:in-

98 Zur Verwendung der Begrifflichkeiten «erfinden» und «gestalten» in musikalischen Gestaltungsprozessen vgl. Kap. 2.2.

nen nicht unmittelbar einsichtig, wozu eine Verschriftlichung von Musik erforderlich sein könnte (*Das Aufschreiben, ich glaube, das war das Mühsamste für die Kinder. Für sie hätte es diesen Schritt vielleicht nicht gebraucht. Sie hätten auch einfach rausgehen können, einem Vogel zuhören und diesen nachmachen.*) (#3) – zweitens bestehen zuweilen grosse Unterschiede in den Notenkenntnissen der Schüler:innen (*Weil die Unterschiede relativ gross sind zwischen den Kindern*) (#33) –, entsprechende Aufträge müssen niveaudifferenziert ausgestaltet sein – und drittens verfügen die Lehrer:innen teilweise über wenig fachdidaktische Strategien, die die Einführung von Musiktheorie betreffen.⁹⁹

Überblickt man die gesamten Entwicklungsprozesse, so stellt die Frage der Notation ein eher isoliertes Problem dar, auch wenn sie von allen Teilnehmenden angesprochen wurde. Das hängt auch damit zusammen, dass sich der Fokus des Interesses innerhalb der Gestaltungsprozesse auf das praktische Musik-Machen richtete, auf das Experimentieren, Erfinden. Die Kreation eines notierten Produktes wurde vergleichsweise wenig avisiert.

Dieses Kapitel explizierte Aussagen der Lehrer:innen zur didaktischen Strukturierung der Arbeitsprozesse bei der Durchführung musikalischer Gestaltungsprozesse. Dabei wurden insbesondere der Aufbau von Lehr-Lern-Arrangements und die Realisierung verschiedener Lernsituationen angesprochen. Der folgende Abschnitt thematisiert das *Anleiten und Begleiten* musikalischer Gestaltungsprozesse als spezifische fachdidaktische Herausforderung mit Fokus auf die *Tätigkeiten* der Lehrer:innen in konkreten Unterrichtssituationen.

7.3.4 Anleiten und Begleiten musikalischer Gestaltungsprozesse

Die Rolle der Klassenlehrer:innen sowie ihre didaktischen Überlegungen und Tätigkeiten beim Anleiten und Begleiten musikalischer Gestaltungsprozesse sind Themen des vorliegenden Kapitels. Es handelt sich um ein zentrales Kapitel, weil hier die Ambivalenzen von Determination und Offenheit fachdidaktischer Zugänge bzw. von strukturiertem und flexiblem Lehrer:innen-Handeln in der realen Unterrichtssituation virulent auftreten. Die im Folgenden resümierten Aussagen der Lehrer:innen liefern daher wichtige Daten für die Beantwortung der zugrundeliegenden Frage nach dem Kompetenzerwerb von Klassenlehrpersonen auf der Primarstufe (2. Zyklus) beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse.

Untenstehende Übersicht enthält die inhaltliche Beschreibung und Anwendungsbeispiele der Kategorie «Anleiten und Begleiten musikalischer Gestaltungsprozesse» sowie die Codierregel, aufgrund derer die nachfolgenden Aussagen der Lehrer:innen ermittelt werden. Die Unterkategorien wurden induktiv ergänzt.

99 Von einer Lehrperson wurde auch die Möglichkeit digitaler Unterstützung für das Festhalten von Musik angedacht, die auch für weiterführende Gestaltungsaufgaben genutzt werden könnte: *«Jetzt ein Bearbeitungsprogramm mit ihnen raussuchen und dann Schritt für Schritt. Und die Notation ist der erste Schritt und wenn wir dann wirklich ein cooles Programm haben, fände ich eine Klassencollage schon cool. So von jeder Gruppe ein paar Sekunden reinschneiden. Das fände ich super.»* (#39)

Tabelle 29 Hauptkategorie *Musikalische Gestaltungsprozesse anleiten*

Kategorie	Anleiten und Begleiten musikalischer Gestaltungsprozesse
Unterkategorien	<ul style="list-style-type: none"> • Beginnen • Ein Beispiel geben • Übergang von angeleitetem zu freiem Gestalten • Adaptionen des Lehrerverhaltens
Beschreibung	Anleiten und Begleiten sind zentrale didaktische Aufgaben der Lehrkraft bei der Durchführung musikalischer Gestaltungsprozesse. Die Lehrkraft regt an, moderiert und organisiert. Sie unterstützt und begleitet während des eigenständigen Arbeitens der Schüler:innen.
Codierregel	Enthält Fragen, Reflexionen und Erkenntnisse der Lehrpersonen zum eigenen unterrichtlichen Handeln mit Fokus auf Anleiten und Begleiten musikalischer Gestaltungsprozesse.
Ankerbeispiele (Aussagen Lehrpersonen)	<p>«Aber sollte ich ihnen denn nicht Lösungsmöglichkeiten aufzeigen? Soll ich selber herausfinden lassen?» (#27)</p> <p>«Heute fand ich, ich gebe ihnen ein Beispiel, damit sie eine Ahnung haben. Irgendwie muss ich ihnen ja Anlaufmöglichkeiten geben. Sie kopierten zuerst mein Beispiel. Ich habe ihnen dann gesagt: Probiert anderes aus.»</p> <p>«Bewusst etwas Angeleitetes planen und dann spontan entscheiden, ob diese Sequenz freier umgesetzt werden kann.»</p> <p>«Und das ist die grosse Frage: Ohne mich geht es nicht, doch die coolsten Momente gab es, als ich mich raushielt.»</p>

Betrachtet man alle durchgeführten Designzyklen unter dem Aspekt des Erwerbs von Anleitungs-kompetenzen beim Unterrichten musikalischer Gestaltungsprozesse, so zeichnen sich die Lehrer:innen-Aktivitäten aus durch das ständige Suchen, Ausprobieren, Reflektieren und Redesign der *Balance* zwischen gezielten Inputs einerseits und Überantworten von Entscheidungen an die Schüler:innen andererseits. Dieser Lernprozess der Lehrpersonen beschreibt ein Erfahrungslernen, das nicht eine finale Lösung eines fachdidaktischen Problems anstrebt, sondern das musikpädagogische Ziel eigengestalterischer Musikproduktion wiederkehrend neu aufgreift und diese in Gang setzt. Denn selbstgesteuertes Musik-Gestalten konstituiert sich als ergebnisoffener Prozess in der sozialen Interaktion zwischen Lernenden, in dem die Lehrperson anregt und moderiert. *Wie*, mit welchen Strategien, die Lehrperson einführt, anregt, unterstützt, moderiert und welche Fragen und Hindernisse sich situativ *in actu* stellen, zeigen nachstehende Ausführungen.

■► Beginnen

Die Lehrenden nehmen Lektionseinstiege als Experimentierfelder wahr, in denen unterschiedliche Aufgabenstellungen und Anforderungssituationen ausprobiert werden, um Lernende zur gestalterischen Auseinandersetzung mit musikalischen Phänomenen zu veranlassen (vgl. Luthiger et al. 2018, Kap. 5.3). Wie die Aussagen der Lehrer:innen zeigen, beinhalten die Lektionseinstiege vier Aktionen, zumeist in folgender Reihenfolge:

- das Einstimmen der Schüler:innen in einen Experimentiermodus: *«Das Einkleiden einer Aufgabe in ein Spiel. Ich sage ihnen dann: So, jetzt haben wir Auftritt, ich bin der Dirigent. Das funktioniert gut.»* (#20) (s. o.)
- das Motivieren zur Zusammenarbeit: *«Alle haben, in voller Freude, einfach angefangen, deshalb habe ich ihnen den Gruppenauftrag gegeben, findet etwas raus, das ihr dann zusammen machen könnt.»* (#20)
- das Sensibilisieren für ästhetische Wahrnehmung: *«Das Ziel wäre dann, dass ein Kind nach vorne kommt und sie sich durch Aufeinander-Schauen und -Hören (musikalisch) verständigen.»* (#24)
- das Aktivieren musikalischer Handlungen: *«Ihr dürft jetzt so richtig mutig sein und rhythmische Fähigkeiten ausprobieren und was mit euren beiden Stäben klopfen, wenn ihr das Gefühl habt, das passt zu meinem Grundrhythmus.»* (#38)

Das Initiieren musikalischer Aktivitäten gelingt jedoch nicht immer reibungslos. Es fällt den Kindern zuweilen schwer, eigene Ideen zu entwickeln und umzusetzen. Eine Lehrperson meint, das hänge mit Gewohnheiten zusammen, wie «Schule» oftmals funktioniere: Die Lehrperson gibt vor, die Schüler:innen führen aus. Dazu ein Ausschnitt aus einem Interview:

Lehrerin: Die Kinder haben sich gar nicht darauf eingelassen, fand ich. Ich habe sie zuerst ungegenständliche Dinge zeichnen lassen. «Was muss ich machen?» und dann, irgendwann, als es gegangen ist, konnten sie sich darauf einlassen.

Forscher: Darf ich da rasch nachhacken? Das ist für mich ein interessanter Moment. Eben, die Kinder stehen einen Moment an, du hast einen Auftrag erteilt. Sie müssten beginnen und es harzt und bockt. Und dann, was machst du?

Lehrerin: Ich habe ihnen vor allem ein wenig die Angst genommen und gesagt «schaut, es ist alles richtig, es gibt hier kein richtig und kein falsch», «Nicht zu viel überlegen», «Was kommt dir zuerst in den Sinn?», «Einfach mal machen, nicht viel überlegen und ja nicht denken, es ist falsch oder richtig», und das hat dann den meisten geholfen. (#29)

Die Lehrerin ermutigt hier durch Entlasten, indem sie den Fokus weg von einem anzustrebenden «richtigen» Produkt hin zum Finden einer persönlichen, spontanen Idee führt und

die Schüler:innen unmittelbar zur Aktion auffordert. Dadurch werden diese auf sich selbst verwiesen, das eigene Empfinden bzw. die eigene Vorstellung wird zum Ausgangspunkt kreativen Schaffens.

Während im obigen Beispiel die Lehrerin aktivieren musste, so beschreibt das folgende Beispiel das genaue Gegenteil: Vor lauter Tatendrang können sich die Kinder zu Beginn nur schwer auf die Sache konzentrieren.

Wenn das geht mit dem Nicht-Überborden, wenn das geht mit dem Puls-Aufrecht-erhalten, dann entsteht mehr Musik. Und dann sind sie länger dabei. Und das ist wie etwas, das man immer wieder aufzeigen kann und sie verlieren es aber auch immer. (#46)

Die Etablierung von Konzentration und Ausdauer wird oben als kontinuierliche Herausforderung sowohl für die Lehrperson wie auch für die Kinder bewertet, die dann besser bewältigt wird, wenn die Musik bzw. das Musizieren (Einhalten des Pulses) selbst unterstützt.

➡ Ein Beispiel geben

Es gehört zu den grundlegenden Aufgaben einer Lehrperson, im Unterricht ein Beispiel zu geben, etwas vorzumachen. Im Vergleich zu einer Liedeinführung oder der Instruktion eines Tanzes beispielsweise, können Klassenlehrpersonen bei improvisatorischen, experimentellen Aktionen i. d. R. weniger auf Routine und Erfahrung zurückgreifen, im Gegenteil: Die Lehrperson probiert, spielt mit Unerwartetem. Und sie demonstriert dadurch eine Herangehensweise und Haltung im musikalischen Spiel, die sie den Schüler:innen, die ihrerseits ihre Lehrer:innen als musikalisch aktive Persönlichkeiten erleben, vermitteln will.

Ich habe als Vorbild agiert und auch vorgemacht. Ungeübt. So haben die Schüler:innen erlebt, dass man einfach spontan kreativ werden kann. (#44)

Gerade in künstlerischen Fächern vermag eine konkrete Demonstration bisweilen mehr zu leisten als eine wortreiche Erklärung. Beispiele geben eine (Handlungs-)Richtung vor, zeigen ein spezifisches Verständnis einer Sache, veranschaulichen, was gemeint ist. Für die Klassenlehrer:innen stellte sich die Frage nach der Wirkung ihres Beispiels: Öffnet es oder limitiert es? Wozu regt es an? Wie nehmen die Schüler:innen das Lehrer:innen-Beispiel auf? Inwiefern können Vorgaben eigenständiges Schülerverhalten fördern bzw. behindern? Dazu äussert sich eine Lehrperson folgendermassen:

Ich habe mich gefragt, im Prozess, wo es darum geht, sie machen zu lassen ... wie viel ich leiten soll, wie viel sie selber machen sollen. [...] Irgendwie muss ich ihnen

ja Anlaufmöglichkeiten geben, und die Gefahr, dass sie sich darauf festfahren, ist halt gross, und deshalb ist meine Frage, wieviel soll ich ihnen nachher noch sagen oder leiten? (#27)

Die oben von der Lehrperson aufgeworfene Frage, «wieviel» angeleitet werden soll, auch nach einem beispielhaften Input, stellt für die Lehrenden eine didaktische Herausforderung dar, die diese stets aufs Neue situativ anzugehen versuchen. Es entstehen bisweilen unerwartete Situationen, zu deren Bewältigung vom geplanten Vorgehen abgewichen wird und eine improvisierende didaktische Handlungsweise erforderlich ist, wie nachstehende Aussage zeigt:

Ich wollte am Anfang in Gruppen arbeiten, also ich habe in Gruppen gearbeitet, aber das hat einfach nicht funktioniert, es ist nichts entstanden, sie konnten nichts vorzeigen. Nachher, als ich in den Kreis gewechselt habe: Ich leite an, also switch im Sinne von, ich zeige: dort wollen wir hin, probiert aus, [...] und dann habe ich gemerkt, ah!, jetzt können sie [...] einen Puls halten und dann darüber improvisieren und dann kann ich mich rausnehmen. So habe ich es dann geschafft, dass sie Musik machen können ohne mich. (#1)

Die Lehrperson änderte das didaktische Setting aufgrund des ausbleibenden Lernerfolgs. Sie übernahm die Steuerung der musikalischen Improvisation bis zu jenem Moment, in dem die Schüler:innen die musikalische Produktion selbst zu steuern vermochten.

▣▣▣ Übergang von angeleitetem zu freiem Gestalten

Die folgenden Ausführungen thematisieren den schrittweisen Übergang von angeleiteten zu freien Unterrichtssequenzen. Hier zeigt sich das intensive Ringen der Lehrer:innen um ihre Unterrichtsführung. Insbesondere die Frage «Wann soll ich intervenieren (anregen, unterstützen, strukturieren) und wann soll ich *nicht* eingreifen?» ist ständige Begleiterin während des Unterrichtens.

Bereits an dieser Stelle sei unterstrichen, dass die Beantwortung obenstehender Frage im Laufe der Studie durch die Lehrenden sowohl in der Praxis als auch in den Reflexionen kontinuierlich revidiert wurde. Die *Entwicklung* von Anleitungskompetenzen im vorliegenden Kontext lässt sich in den nachstehenden Aussagen der Klassenlehrer:innen nachvollziehen. Es wird eine zunehmend entspannte und situativ adaptierende Handlungsweise erkennbar, die einerseits Schüler:innen-Äusserungen aufnimmt und in das eigene Handeln integriert, andererseits die Balance von strukturierenden Inputs und Freiräumen stetig neu kreiert (vgl. Kap. 9.3.2).

Nachstehende Äusserung verweist in einfachen Worten auf das antinomische Verhält-

nis von Determination und Offenheit didaktischer Arrangements und Ziele sowie deren Bedeutung für das Lehrer:innen-Handeln.

Ich möchte ihnen wirklich nicht zu viel vorgeben, aber ich möchte sie auch nicht einfach schwimmen lassen. Ich glaube, ich lasse sie nun einfach mal machen und wenn ich sehe, es geht nicht, dann interveniere ich. Das hat super funktioniert. Wichtig war, mir vorher zu überlegen, welche Regeln ich strikt einfordere. (#27)

Obschon das «Mal-machen-lassen» einer gewissen Ratlosigkeit entspringt, wurde dieses Vorgehen bewusst gewählt, verbunden mit der Aufgabe, genau zu beobachten, was schülerseitig geschieht. Dadurch begibt die Lehrperson sich und ihre Schüler:innen in eine offene, nicht im Voraus planbare Situation mit ungewissem Ausgang.

Die prinzipielle Offenheit musikalischer Gestaltungsprozesse wurde von den Lehrenden oft durch ein ordnendes, dreigliedriges Setting aufgefangen, das auch in anderen Schulfächern gängig ist. Auf eine klärende Einführung durch die Lehrperson (Plenum) folgt eine Erarbeitungsphase (Schüler:innen arbeiten eigenständig), gefolgt von einer zusammenfassenden Verifikation (Plenum). Diese Strukturierung findet sich auch in folgender Aussage, die aus den Reflexionen des ersten Designzyklus (1) stammt.

Ich möchte mit den Kindern jeweils mit einer deiner Spiele/Improvisationen starten und schicke sie danach in den Gruppen an einen Ort, an welchem sie üben können. Ich werde alleine sein und von Gruppe zu Gruppe gehen und diese dort unterstützen, wo ich gerade Bedarf sehe. Am Ende möchte ich die Zeit jeweils nutzen, damit wir die Ideen zusammentragen können, da es am Ende etwas harmonisch sein sollte.¹⁰⁰
(#8)

Die folgende Analyse dieses Zitats versucht, die oben ausgedrückten Einstellungen und Überlegungen der Lehrperson zu rekonstruieren, um ihr Verhalten bzw. ihre Handlungsschritte bei der Initiierung des Produktionsprozesses zu verdeutlichen.

Die Lehrperson startet mit Lehrmaterial, das ihr zur Verfügung steht. Das bedeutet, dass sie sich das Fachliche erarbeitet und sich die Vermittlung überlegt mit dem Ziel, die Kinder zum eigenständigen Arbeiten in Gruppen zu befähigen. Da die Gruppen auf verschiedene Orte verteilt sind, können diese zeitweise ohne Aufsicht der Lehrperson musizieren. Die Funktion der Lehrperson besteht hier in der Begleitung der Schüler:innen, während der sie nach eigenem Ermessen eingreifen kann. Das «Alleine-Sein» während dieser Phase kann man dahingehend interpretieren, dass die Lehrperson dies als Moment eigener Unabhängigkeit erlebt, weil sie nicht in eine Vermittlungshandlung involviert ist. In dieser Phase ist sie frei, nach eigenem Gutdünken zu beobachten und zu reagieren. Das

¹⁰⁰ Im Zusammenhang mit der Aussage «mit einer deiner Spiele/Improvisationen starten» sei nochmals daran erinnert, dass die Unterrichtsreihen den Klassenlehrer:innen vom Forscher zur Verfügung gestellt wurden (vgl. Kap. 5.1).

«Zusammentragen von Ideen» könnte, aus der Perspektive des Lehrer:innen-Verhaltens betrachtet, auf das Bedürfnis der Verifikation des Lernerfolgs hindeuten. Schliesslich enthält die Aussage «da es am Ende etwas harmonisch sein sollte», den Wunsch eines Lektionsabschlusses, der die freie, eventuell ungeordnete, Arbeitsphase der selbstgesteuerten Schüler:innen-Aktivitäten wieder in eine (musikalisch und organisatorisch) bekannte Form zurückführt.

■ ■ ■ ➔ Adaptionen des Lehrerverhaltens

In einer Unterrichtsreflexion während eines späteren Designzyklus (2) meint dieselbe Lehrperson:

Ich starte die Lektion, aber ich habe keine Ahnung, wie sie weitergeht ... ganz im Gegensatz zu einer Englischlektion, wo der Stundenverlauf von mir bestimmt wird. (#27)

Im Laufe der Unterrichtserfahrungen mit offenen Lernsettings etablierte sich eine tolerantere Einstellung gegenüber ungewissen Unterrichtsverläufen. Weil nun die Initiierung musikalischer Gestaltungsprozesse als weniger problematisch eingeschätzt wurde, verschob sich der Reflexionsfokus auf die nachfolgende Phase der Begleitung von Schüler:innen-Aktivitäten, in der die Präsenz der Lehrperson ebenfalls gefragt ist:

Für mich ist wichtig, wie es weitergeht. Jetzt wissen sie eigentlich alles und jetzt müssten sie nur noch produzieren. In dieser Phase, wenn sie stecken bleiben ... ich finde, sie brauchen mich eben schon. (#27)

Obgleich im 3. Zyklus in der Einschätzung derselben Lehrperson «manche Kinder immer noch mit der grossen Freiheit/Offenheit überfordert waren», so modifizierte diese die Art der Lernbegleitung abermals:

Ich liess die Kinder zudem selbstständiger arbeiten und zirkulierte lediglich, um fürs Rechte zu schauen. (#6)

Die Lehrperson zeigt zunehmend eine distanziertere Haltung während der selbstgesteuerten Arbeitsphasen und setzt diese kausal in Bezug zum pädagogischen Anliegen des Hinführens zu grösserer Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Schüler:innen:

Mir fällt es leichter, wenn ich den «scheinbaren» Überblick habe. Ich finde es auch wichtig, dass die Kinder immer mehr lernen selbstständig zu arbeiten und Verantwortung zu übernehmen. Dies kann mich dann auch entlasten. (#34)

Betrachtet man das Verhalten dieser Lehrperson über die drei Zyklen hinweg, lässt sich konstatieren, dass sich ihre Moderationstätigkeit von einer steuernden hin zu einer lernprozessöffnenden entwickelt, in dem die Schüler:innen vermehrt Selbstverantwortung übernehmen. Die Lehrperson bietet vorwiegend situativ individuelle Lernunterstützung an, beobachtet die Unterrichtsprozesse distanziert und bleibt dabei stets präsent und ansprechbar. Dieser Entwicklungsprozess der Lehrperson ist jedoch nicht linear, sondern verläuft iterativ von strukturierend über wenig planend zu einer situativ reagierenden Verhaltensweise, die die Antinomien von Determination und Offenheit neu ausbalanciert.

Das folgende Zitat beschreibt den Verlauf einer Unterrichtssequenz, in der die Lehrperson zunächst musikalisch aktiv steuert, um dann auf Basis des Erarbeiteten solistische Improvisationen anzuregen. Die Lehrperson modifiziert ihr didaktisches Vorgehen aufgrund von Erfahrungen der vorangegangenen Unterrichtslektion, in der die Schüler:innen mit der Aufgabenstellung überfordert waren. Sie entscheidet sich, zu Beginn der Sequenz enger zu führen und sich im weiteren Verlauf sukzessive aus der Gruppenimprovisation zurückzuziehen.

Nachdem die erste Lektion für die Kinder viel zu schwierig war – Rhythmen erfinden in Gruppen, Grundrhythmus halten und jemand soliert. Puls halten war extrem schwierig –, habe ich mehr Struktur in die nächste Lektion eingebracht. Die Kinder haben zwar weniger frei gearbeitet und musiziert, jedoch haben wir es immer wieder geschafft, gemeinsam in Rhythmen einzutauchen. Nach einer Weile war das Grundgerüst stabil genug, dass einige Kinder freier Musik machen konnten. So konnten schlussendlich einige Kinder über einem Grundrhythmus solieren und beatboxen und ich konnte mich teilweise sogar ausklinken. (#9)

Länger anhaltende Musiziersequenzen erfordern von den Schüler:innen Konzentration und Ausdauer. Sind diese erschöpft, stellt sich für eine Lehrperson die Frage, welche Aktivitätsform sinnvoll anschließen könnte: «Dranbleiben» oder «etwas ganz Anderes tun»?

Aus Zyklus 1: Ich habe während dieser Stunde viel mit den Kindern im Kreis gearbeitet. Nach einer Weile merkte ich, dass einige Kinder nun eigentlich Abwechslung bräuchten. Ich hatte aber auch das Gefühl, dass wenn wir die Übung nun unterbrechen, wir nicht mehr direkt am Erlernten andocken können. Es war nicht ganz einfach zu entscheiden, was ich als Nächstes tun soll. (#9)

Auch bei der Lehrperson, von der obiges Zitat stammt, lässt sich eine Veränderung der Anleitungskompetenz vom ersten Designzyklus zum folgenden feststellen. Sie zeigt sich exemplarisch im Vergleich zwischen der oben- und der untenstehenden Aussage.

Aus Zyklus 2: Wir sind im Kreis gesessen und haben das probiert und das ging recht gut und die waren ziemlich dabei. Und nachher habe ich gemerkt, das «Weiter-im-Kreis-sitzen» und konzentriert Zuhören geht wie nicht mehr. Und dann habe ich sie viel freier machen lassen. (#46)

Weiter führte die Lehrperson aus, dass sie zwar weiterhin eine zentrale Rolle eingenommen habe, aber dank des freien musikalischen Austausches viele «kleine Ideen» von den Schüler:innen habe aufgreifen und in ihren musikalischen Äusserungen positiv verstärken können (#47).

Die oben angesprochene Antinomie zwischen Determination und Offenheit stellte auch für diese Lehrperson ein zentrales Themenfeld dar, zu dessen Bearbeitung sie in der Praxis wiederholt neue Lehrtechniken erprobte. Insbesondere durch non-verbales Anleiten (nur gestisch und musikalisch, vgl. Quelle #47) erreichte die Lehrperson eine intensivere und konzentriertere Musizierweise bei den Kindern. Das Fazit der Lehrperson, am Ende des letzten Designzyklus, lautet:

(Es) geht darum, auszuhalten. Strukturiert bleiben, alles im Zaun halten und freizulassen. (#46)

Das musikalisch-didaktische Spannungsfeld von Determination und Offenheit versuchte die Lehrperson nicht durch eine anzustrebende Synthese auszubalancieren. Vielmehr legte sie sich bewusst auf *eine* Lehrform fest, um bei der nächsten Unterrichtssequenz eine *andere* einzusetzen (*mal so, mal so*) (#46) und damit die Lehrstrategien zu variieren.

Und im Moment bin ich der Meinung, es lohnt sich entweder zu planen oder heute lasse ich es «tschädere»¹⁰¹, mal schauen was passiert. (#46)

Eine andere Lehrperson berichtet von variativen Wiederholungen einzelner Lehrsequenzen, insbesondere dann, wenn sie wenig erfolgreich verlief. Die Variierung von Aufgabenstellungen (oder anderer didaktischer Parameter, bspw. Gruppenzusammensetzung, zeitliche Organisation) berücksichtigte den Lernverlauf der Schüler:innen, indem gezielt fachliche Schwierigkeiten aufgegriffen und die Komplexität des Lerngegenstands angepasst werden. Die Lehrperson stellte fest, dass sich auch die Einstellung sowie die Zugänge der Schüler:innen zu produktionsorientiertem Schaffen durch Wiederholungen an verschiedenen Unterrichtstagen entwickeln, sodass iterative Lernwege zu einer Vertiefung des Verständnisses des Lerngegenstandes führen.

Dies führt zu einer entspannteren Gangart, was eine andere Lehrperson, von der nachstehende Aussage stammt, bewusst für ihre Unterrichtsplanung berücksichtigt.

101 Schweizerdeutsch «tschädere» = es mit Krach fahren lassen

Ich glaube auch, dass wenn mal etwas nicht so geklappt hat, dass man das gut auch einfach wiederholen kann. Dass man die gleiche Übung an einem anderen Tag wiederholt, in einer anderen Konstellation. Vielleicht ist es dann anders. Es kann manchmal sehr viel bringen, sich nochmals neu einzustellen und es nochmals zu probieren oder sich zu überlegen, mache ich es nochmals genauso oder mache ich es einen Schritt einfacher. Oder war es im Gegenteil schon zu einfach, weil wir bereits eine Weile dran waren, muss ich was Neues einbauen, was herausfordert. Ich glaube, dann findet man einen Weg. (#1)

Eine weitere Lehrperson steuert zu Beginn der Designzyklen stark durch eigene musikalische Beispiele und klare Aufgabenstellungen (musikalische und organisatorische Vorgaben). «Los-lassen» bzw. die Schüler:innen autonom und selbstgesteuert arbeiten zu lassen, bereitet ihr sichtlich Mühe. Ebenso erschienen die von den Schüler:innen erarbeiteten Produkte der Lehrperson nur mässig geglückt. Sie verändert deshalb ihre Lehrarrangements und ihre Kommunikationsweise kontinuierlich, um gegen Ende des zweiten Designzyklus festzustellen:

Ich habe ihnen oft einen Rahmen gegeben, innerhalb dessen sie sich ausprobieren konnten. Ich habe alles zugelassen und nicht gewertet oder verglichen. (#32)

Bemerkenswert ist die Umstellung von einem defizitorientierten zu einem nicht bewertenden Feedback und damit zu einem veränderten Kommunikationsverhalten.

Dieses Kapitel fokussierte das Verhalten und Handeln der Lehrer:innen beim *Anleiten und Begleiten* musikalischer Gestaltungsprozesse mit ihren Klassen. Dabei wurden fachdidaktische und kommunikative Strategien der Lehrpersonen im Spiegel ihrer Reflexionen besprochen.

Folgende Zusammenstellung ordnet die in diesem Kontext gemachten Aussagen der Lehrer:innen nach thematischen Schwerpunkten, die für die Ausgestaltung der Designprinzipien und Reflexionstools bedeutsam sind (Kap. 9).

Die Erläuterungen werden jeweils durch kurze, prägnante Statements der Lehrer:innen illustriert (*kursiv*).

Anleiten und Begleiten – didaktische und kommunikative Strategien der Klassenlehrer:innen

» Fachdidaktische Strategien der Lehrpersonen

Die Lehrer:innen wenden im Laufe der Designzyklen verschiedene fachdidaktische Strategien zu Initiierung und Begleitung musikalischer Gestaltungsprozesse an, wobei sich grundsätzlich drei Typen von Handlungen herauskristallisieren.

1) Stetige Öffnung

Die Lehrer:innen öffnen in aufbauenden Aufgabenstellungen graduell den Freiheitsgrad von Schüleraktivitäten, um die Schüler:innen behutsam zu autonomem Arbeiten hinzuführen. (*Ich möchte mehr Schritt für Schritt während geführten Lehrarrangements ins Freie übergehen. In diesem Zwischenschritt sehe ich enorm viel Potenzial.*) (#11) Jeder Aufgabenschritt liefert Erfahrungen und Zwischenergebnisse, die wiederum Ausgangspunkte für nächste Schritte (Aufgabenbearbeitungen) sind.

2) Vorzeigen und Machenlassen

Die Lehrer:innen zeigen durch eigene Inputs musikalische Produktionsformen. Danach verzichten sie auf eine fachliche Begleitung, vielmehr gewähren sie den Kindern Raum zur eigenständigen Exploration, gepaart mit der Aufforderung, eigene Ideen zu entwickeln. Die Lernbegleitung beschränkt sich auf die rahmende Ordnung (Nutzung der Schulzimmer; zeitlicher Rahmen).

3) Ko-konstruktives Vorgehen

Die Lehrer:innen involvieren die Schüler:innen in einen dialogisch-konstruktiven musikalischen Austausch. Dieser kann sowohl geplant (aufbauend) als auch improvisierend oder in einer Mischform erfolgen. (*Bewusst etwas Angeleitetes planen und dann spontan entscheiden, ob diese Sequenz freier umgesetzt werden kann.*) (#37) Begleitphasen ermöglichen Lehrpersonen situativ einzelne Schüler:innen/Schüler:innen-Gruppen zu unterstützen.

Diese drei Grundtypen fachdidaktischer Strategien wandten die einzelnen Klassenlehrer:innen in unterschiedlichem Mass an. Im Laufe der Designzyklen changieren sie zwischen den Typen, wobei sich zunehmend Mischformen zeigen. Es scheint, dass die Lehrpersonen ihr fachdidaktisches Repertoire erweitern konnten und zunehmend Routine in der Anwendung gewannen.

» Prozesshaftigkeit als Merkmal produktionsorientierten Arbeitens

Produktorientiertes Arbeiten impliziert – aus der Lehrendenperspektive – oft eine stringente didaktische Vorgehensweise für die Zielerreichung (z. B.: Eine Chorleiterin übt eine Partitur ein mit dem Ziel einer Präsentation). Das Initiieren musikalischer Gestaltungsprozesse hingegen bedeutet, wiederum aus der Lehrendenperspektive, die Ermöglichung eigenständiger, explorativer Schülerarbeit, die sich iterativ und ergebnisoffen entwickelt. Das didaktische Augenmerk richtet sich deshalb besonders auf den Lernprozess. (*Der Fokus liegt nicht auf dem Endprodukt.*) (#37) Dabei konstatieren die Lehrpersonen, dass der Zeitbedarf für Entwicklungsschritte der Schüler:innen schwierig abzuschätzen ist. Die Lehrenden erkannten,

dass eine zeitlich flexible Unterrichtsplanung erforderlich ist (*Zeit geben, sich an die Aufgabenstellung zu gewöhnen.*) (#34) Andererseits kann eine zeitliche Limitierung (und damit ein gewisser Zeitdruck) konzentrierteres Arbeiten bewirken. Auch unter dem Aspekt zeitlicher Unterrichtsplanung scheint eine sowohl strukturierte als auch flexible Unterrichtsführung angezeigt.

» Planen und situativ reagieren

Das Suchen einer Balance zwischen Determination und Offenheit in der Unterrichtsführung, zwischen Steuerung durch Planen und (Re-)Agieren durch Improvisieren, stand stetig im Fokus der Reflexionsbemühungen. (*Ich hatte ja meine Präp.* (umgangssprachl. = Präparation, Lektionsplanung) *Aber ich wusste nicht, ob ich ihr folgen soll. Oder soll ich vielmehr auf das eingehen, was eben gerade entstand.*) (#1) Einerseits: Wie viel Struktur benötigen Lernende, um nicht durch eine zu grosse Offenheit überfordert zu werden? Andererseits: Wie viel Offenheit benötigen Lernende, um eigene Ideen zu entwickeln und auszuprobieren? Wie lassen sich fremdgesteuerte und selbstgesteuerte Phasen sinnvoll kombinieren? Weiterführend: Wie kann Unvorhergesehenes bereits in der Planung berücksichtigt werden? Für diesen neuralgischen Punkt beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse wurde keine Lösung angestrebt. Vielmehr ergab sich ein experimentelles Umkreisen dieser Fragestellung, das im Laufe der Designzyklen immer wieder neu konzipiert und realisiert wurde. Dabei interessierten die Lehrpersonen nicht nur neue fachdidaktische Zugänge, sondern die eigene Lehrerrolle hinsichtlich Interventionsverhalten und Kommunikation wurde selbstkritisch hinterfragt.

Im Zusammenhang mit der Anregungs- und Moderationstätigkeit der Lehrer:innen fallen zwei konkrete Aufforderungen an die Schüler:innen auf, die vor allem während des ersten Zyklus relevant wurden: «einfach mal machen» und «dranbleiben». Damit treiben die Lehrenden die Schülerarbeiten voran. Diese Aufforderungen richten sich allerdings ebenso an die Lehrer:innen selber, ihre fachdidaktischen Entscheidungen dem Unterrichtsverlauf anzupassen, wie die nachstehenden Ausführungen zeigen.

» Mach einfach – Ausprobieren

Die Lehrperson animiert zum Ausprobieren (*Hau einfach mal ein paar Töne raus, die dazu passen, auch wenn es schräg klingt.*) (#38) und verzichtet bewusst auf Interventionen während der Schaffensphasen der Kinder, sie lässt diese gewähren. Dass solche Übungen auch mal scheitern können, wird bewusst in Kauf genommen. (*Vielleicht geht das in die Hosen! Aber schauen wir, wie das funktioniert.*) (#22) Das Eröffnen dieses freien Experimentierfelds ermöglicht im Anschluss daran eine (didaktisch) improvisierende Handlungsweise, die die Aktivitäten und Interventionen der Schüler:innen in den weiteren Unterrichtsverlauf aufzunehmen und

zu integrieren trachtet. *(Es ergibt sich dann viel aus dem Machen heraus, Dinge, die man in keiner Planung findet.)* (#20)

» **Dranbleiben**

Musikalische Gestaltungsprozesse erfordern von Schüler:innen Durchhaltevermögen. Zu den fachlichen und überfachlichen Herausforderungen gehören insbesondere auch Aushandlungsprozesse zwischen den Teilnehmenden, gegenseitiges Zuhören sowie das Erarbeiten gemeinsamer Lösungen. Diese Aufgaben komplizieren zwar die Arbeitsprozesse, sie können jedoch für die Begleitung des Lernprozesses genutzt werden. So unterstützt die Lehrperson das «Dranbleiben» trotz Hindernissen, sie insistiert auf dem Fortgang der Arbeitsprozesse und fördert dadurch Resilienz gegenüber (scheinbaren) Misserfolgen im musikalisch-gestalterischen Prozess. *(Auch wenn aus meiner Sicht, nichts am Entstehen ist, gerade dort finde ich es wichtig, dass sie weiter ausprobieren.)* (#1) Als konkrete Unterstützungsmassnahmen nennen die Lehrenden insbesondere: *die Gruppenzusammensetzung ändern, die Aufträge besser strukturieren, genauer anleiten, kürzere Sequenzen einbauen und Hilfestellungen geben.* (#40)

Andererseits zielt das Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse auf das

» **Überantworten von Entscheidungen an die Schüler:innen**

(Das Ziel ist sicher, ihnen mit der Zeit mehr Verantwortung zu übergeben.) (#3) Die Lehrperson gewährt bewusst Phasen, in denen die Schüler:innen sich selbst überlassen bleiben und nicht auf Hilfestellungen der Lehrer:in zurückgreifen können. Das «mal alleine arbeiten lassen» ermöglicht den Schüler:innen in Eigenverantwortung eigene Arbeitsschritte zu gehen und Gruppendynamiken selber zu steuern. Diese Phasen wurden, aus Sicht der Lehrenden, positiv bewertet. *(Ja, das haben sie auch genossen so miteinander alleine da oben.)* (#3)

» **Lehrperson agiert als Vorbild**

Musik erfinden und Musik gestalten ist *sui generis* handelnd. Zwar lässt sich erklären und beschreiben, wie ein Klang klingt oder wie ein Klang zum Klingen gebracht werden könnte. Doch aktiv-handelndes Erleben von Musik-Machen spricht sinnlicher und anschaulicher an. Für die Lehrenden bedeutet dies, dass sie neben erklären auch vorzeigen. Sie agieren als musikalisch handelnde Vorbilder und demonstrieren eine experimentierende, improvisierende Vorgehensweise, die, nach den Aussagen der Lehrer:innen, jenseits der schultypischen Dichotomie von «richtig und falsch», freudvoll erlebt wird *(Begeisterung ausstrahlen)* und dadurch die Schüler:innen zu eigenständigem Ausprobieren ermutigt. *(Mut machen: Selber ein Vorbild sein, indem man ausprobiert, vorzeigt.)* (#34)

Bemerkenswert ist, dass die Lehrer:innen ihre eigene fachlich-musikalische Expertise im vorliegenden Zusammenhang nur vereinzelt thematisieren. Im Vordergrund steht vielmehr die Emotionalität der eigenen Ausdrucksweise, die zur Animation der Schülerarbeiten beitrug.

» **Beobachten und Interagieren in Begleitphasen – gleichzeitig präsent und distanziert**

Wenn oben das didaktische Spannungsfeld von strukturiertem versus flexiblem Vorgehen angesprochen wurde, so manifestieren sich in der Begleitphase ebenfalls zwei antinomische Handlungsaspekte: die gleichermassen präsen- te wie distanzierte Lernbegleitung. Lehrende nutzen sie als Möglichkeit sowohl zur aufmerksamen Schülerbeobachtung (vgl. Kap. 7.4.1) wie auch zu konkreten, situativen Inputs. Diese Interaktionen erlauben es den Lehrenden zudem, über das Geben von Anregungen und Hilfestellungen hinaus, Ideen der Schüler:innen offensiv aufzugreifen und in den weiteren Unterrichtsverlauf einzuspeisen. Dies gelang in den späteren Designzyklen vermehrt, die Lehrenden zeigten zunehmend situationssensible, differenzierende Interaktionsweisen.

Die Kap. 7.3.1 bis 7.3.4 referierten Aussagen der Lehrer:innen zum Beobachten des Schüler- verhaltens, zum Interagieren mit der Schulklasse, zum Arrangieren fachdidaktischer Zu- gänge und zum Anleiten und Begleiten musikalischer Gestaltungsprozesse. Damit wurden diagnostische, soziale, fachdidaktische und Aspekte des Lehrer:innen-Handelns fokus- siert. Das folgende Kapitel greift Reflexionen der Lehrenden zu ihrem eigenen Selbst- verständnis als Lehrperson auf. Dieses Kapitel adressiert also nicht Handlungsaspekte während des Unterrichtens, vielmehr richtet sich der Blick auf die eigene Lehrer:innen- Persönlichkeit, die sich kritisch hinterfragt und personale Kompetenzen weiterentwickeln möchte.

7.3.5 Brennpunkte eigenen Unterrichtshandelns

Dieses Kapitel greift Brennpunkte auf, in denen sich die Lehrer:innen persönlich her- ausgefordert sahen. Sie reflektieren ihr eigenes Befinden und Verhalten, ausgehend von problematischen Unterrichtssituationen, und benennen Hürden, die Anlass für eine Aus- einandersetzung mit ihrer Lehrerrolle bieten und Fragen zur Selbstkompetenz (Barth 2010, 49) aufwerfen. Dazu gehören: der Umgang mit Unsicherheit in unterrichtlichen Situationen, die Bewältigung von Störungen und Misserfolgen, die Frage nach der eigenen Selbstwirksamkeit (Keller-Schneider 2010), die Fähigkeiten zu Selbstregulation (Košinár 2014) angesichts der Erfordernisse von Mut, Neues zu wagen, und von Durchhaltever-

mögen während unbefriedigender Arbeitsphasen. Die Aussagen der Lehrer:innen geben damit Hinweise 1) auf deren Kompetenzerwerbsschritte und 2) für die Entwicklung der Reflexionstools, die besagten Kompetenzerwerb unterstützen.

Die untenstehende Übersicht enthält die inhaltliche Beschreibung und Anwendungsbeispiele der Kategorie «Reflektieren des eigenen Lehrerverhaltens in herausfordernden Unterrichtssituationen» sowie die Codierregel, aufgrund derer die nachfolgenden Aussagen der Lehrer:innen ermittelt wurden.

Tabelle 30 Hauptkategorie *Reflektieren des eigenen Lehrer:innen-Verhaltens in herausfordernden Unterrichtssituationen*

Kategorie	Reflektieren des eigenen Lehrer:innen-Verhaltens in herausfordernden Unterrichtssituationen
Unterkategorien	<ul style="list-style-type: none"> • Wie anfangen? • Mit Geduld das Chaos ertragen • Bewältigen volatiler Unterrichtssituationen
Beschreibung	Reflexion und Entwicklung eigener Denk- und Handlungsweisen bez. Haltungen; Einstellungen, Orientierungen, Verhalten. Fähigkeit zu Reflexion, Improvisation, Modifikation des eigenen Handelns Aussagen der Lehrperson über sich selber.
Codierregel	Enthält Reflexionen der Lehrpersonen über sich selber und über das eigene Verhalten im Unterricht.
Ankerbeispiele	«Ich hatte immer so Respekt vor solchen Musikprojekten, weil ich immer das Gefühl hatte, was ist, wenn ich ihnen nicht helfen kann, weil ich ihnen das ja nicht vorzeigen kann. Oder was ist, wenn sie mich plötzlich alle anschauen und ich nicht mehr weiterweiss.» (#18) «Ich brauchte ein ganzes Jahr, um für mich das Verhältnis von Nähe und Distanz zu regeln. Sonst gehe ich kaputt, im Sinne von: Ich verliere zu viel Energie.» (#8)

➡ Wie anfangen?

Verschiedentliche Aussagen der Lehrer:innen zeugen, mindestens zu Beginn von Designzyklus 1, von einer gewissen Ratlosigkeit bezüglich des Anfangens eigengestalterischer musikalischer Aktivitäten.

Ich meine, wenn das Kind keine Erfahrungen hat und auf nichts zurückgreifen kann, dann kann ich auch nicht sagen: «mach mal». (#26)

Unmöglich: Ich war mal bei der Gruppe, habe geholfen und es hat geklappt, aber sobald ich weg war, ging es nicht mehr. (#8)

Diese Anfangsschwierigkeiten wurden während der ersten Gruppendiskussion, nach Beendigung des ersten Zyklus, von den Teilnehmenden intensiv diskutiert. Der Forscher griff in diese Diskussion aktiv ein, indem er, über die Beschreibungen der Schüler:innen-Aktivitäten hinaus, die Lehrer:innen aufforderte, das eigene Handeln in herausfordernden (problematischen) unterrichtlichen Situationen (vgl. obenstehendes Beispiel) zu reflektieren. Aus diesem Gespräch entstammen folgende Aussagen.

Teilnehmer:in 1: Es gab nur selten selbsttätiges Arbeiten der Schüler:innen.

Teilnehmer:in 2: Zu Beginn habe ich viel erklärt, an die Thematik geführt, gesammelt. Als die Schüler:innen in Gruppen eingeteilt waren, war das Ziel, dass sie selbstständig arbeiten und einstudieren. Ich zirkulierte immer wieder und übte mit ihnen einzelne Sequenzen, verbesserte diese usw. Die Arbeitsaufteilung in Gruppen ist nicht ganz so einfach für die Kinder.

Teilnehmer:in 3: Ich habe am Anfang sehr stark gesteuert und den Schüler:innen nur kurze Zeit für Gruppenarbeiten gelassen. Ich konnte mich immer mehr zurücknehmen und die Schüler:innen länger selbstständig arbeiten lassen. So blieb auch mehr Zeit fürs Vorzeigen und Zuhören.

Die Aussagen der Teilnehmer:innen 2 und 3 illustrieren, wie die Lehrer:innen zu Beginn der Sequenz stark steuern und sich dann sukzessive aus dem Unterrichtsgeschehen zurücknehmen. Sie bleiben jedoch präsent und greifen punktuell ein, sowohl fachlich («üben») als auch sozial («Gruppenbildung»). Ferner steuern sie durch zeitliche Vorgaben und durch Organisation von Präsentationen («Vorzeigen und Zuhören»). Die anfänglich als problematisch empfundenen Situationen («Es gab nur selten selbsttätiges Arbeiten der Schüler») werden im Laufe des ersten Zyklus fachdidaktisch modifiziert angegangen, z. B., indem schrittweise von lehrergesteuerten zu schülergesteuerten Arbeiten übergegangen wird oder bekannte musikalische Inhalte an den Anfang einer Unterrichtssequenz gestellt werden:¹⁰²

Ich möchte mehr Schritt für Schritt während geführten Lehrarrangements ins Freie (freie Arbeiten, Anm. vom Verfasser) übergehen. (#11)

Mit einer Übung beginnen, bei der man sich wohl fühlt. (#37)

¹⁰² Zu Neubewertung problematischer Situationen im Lauf der Designerproben vgl. auch nachfolgendes Kap. 7.3.6.

■ ■ ■ ➔ **Mit Geduld das Chaos ertragen**

«Es war so laut ...» (#8)

Die Lehrer:innen monieren zu Beginn des ersten Designzyklus übereinstimmend den Lärm, der beim Musikmachen entsteht. Hier besteht ein Problem, das einerseits musikspezifisch ist (kein anderes Schulfach, ausser vielleicht der Sportunterricht, ist davon in ähnlicher Weise betroffen), andererseits in offenen Unterrichtsettings besonders zum Ausdruck kommt, da die Lehrperson weniger kontrollierend eingreift.

Die Entstehung von Lärm indiziert eine Problemstellung, die es auf mehreren Ebenen zu betrachten gilt: Wann, in welchen Situationen wird es laut? Wer wird laut? Wie lange? Wie reagieren Schüler:innen und Lehrer:innen? Wie wird mit Lärm umgegangen?

Das Experimentieren mit Klängen und Rhythmen evoziert, gemäss untenstehender Aussage, besonders zu Beginn einer Unterrichtssequenz unruhige Situationen.

Aber der Anfang, dieses Unkoordinierte, das auszuhalten, dass sie nach hinten stürmen und die Trommeln schnappen, jeder brätscht drauflos und man ist mittendrin und denkt «aah Hilfe!». (#20)

Aber auch während des Musikmachens in geführten Improvisationsphasen entstehe Unruhe, bspw. durch Überengagement der Schüler:innen, durch mangelnde Kontrolle in der Behandlung der Instrumente, durch die Neuartigkeit und Offenheit der Situation.

Wie bringen wir mehr Ruhe in die Aktionen? Grosse Frage. Habe aber keine Antwort. Wie Aufmerksamkeit und Konzentration herstellen im Moment, wo eine Aktion abläuft? Tönt widersprüchlich. (#8)

Oder aber es werde gegen Ende der Unterrichtslektion laut, wenn die Hemmungen fallen, die Kinder den musikalischen Fokus aus den Augen verlören.

Am Ende war es für mein Empfinden zu chaotisch. Ich bin kreativ-chaotisch, aber das war für meine Verhältnisse zu viel. (#26)

Die Wahrnehmung von Lärm scheint sehr unterschiedlich, wie sich in Schulbesuchen des Forschers zeigte. Die Schüler:innen empfinden die Lautstärke ihres eigenen Spiels kaum als Störung, ganz im Gegensatz zu den Lehrpersonen.

Also ich finde es nur schon ein Stress einfach hier zu sein ... einfach vom Lärm her. Ich muss ja einfach ein wenig rumlaufen und muss gar nicht etwas gross ... Aber für sie ist es wie nicht so ein Problem. (#24)

Unruhige Phasen werden mit der Zeit neu bewertet. So wird angemerkt, dass einzelne Kinder laute, energiereiche Momente geradezu liebten, während andere sich gestört fühlten. Leise Momente im Spiel drohten unterzugehen. Beiden Ansprüchen müsse man als Lehrperson genügen. Man stehe jeweils vor der Entscheidung, «es laufen zu lassen» oder eine musikalische Aktion abzubrechen, je nachdem, ob diese gehaltvoll erscheine. Man müsse Lautstärke bisweilen einfach aushalten, wenn dies die Bearbeitung einer Aufgabenstellung erfordere. Zudem bedeute eine hohe Lautstärke nicht, dass die Kinder unkonzentriert bei der Arbeit wären. (vgl. #34)

In den Reflexionsgesprächen wird deutlich, dass der Umgang mit Lärm von den Lehrenden zunächst eher als disziplinarische denn als didaktische Herausforderung beurteilt wird. Aus fachdidaktischer Sicht wären in diesem Zusammenhang Auftragserteilungen gefragt, die lautes Spielen ausschliessen, indem sie bspw. als handlungsorientierten Hörauftrag formuliert werden. Dieser fachdidaktische Aspekt wurde vom Forscher mittels Reflexionsimpulsen («Wann genau entsteht Lärm?», «Mit welchen Handlungsaufträgen liesse sich die Entstehung von Lärm verhindern») thematisiert (vgl. «Reflexionsimpulse» Kap. 2.5 und 5.2 in «try-outs» Kap. 9.2).

➡ Bewältigen volatiler Unterrichtssituationen

In weiteren Erprobungserfahrungen versuchen Lehrpersonen laute und ungeordnete Schüler:innen-Aktivitäten durch didaktische und disziplinarische Massnahmen aufzufangen, bspw. durch die Aufforderung zu mehr Ruhe oder, in wenigen einzelnen Fällen, durch Abbruch einer Unterrichtssequenz. Konkret wird erwähnt: das Setzen von klaren Verhaltensregeln (die Instrumente dürfen während Erklärungsphasen nicht berührt werden, (#48)), das Geben von spieltechnischen Anweisungen in kurzen zeitlichen Abständen oder der Wechsel von Musikinstrumenten. Damit wird eine enge Rhythmisierung des Lektionsflusses erreicht, durch die die Schüler:innen fortwährend gefordert werden. Auch in diesen Situationen könne Lärm entstehen, er sei jedoch anders motiviert, statt etwa durch Langeweile durch neugierige Exploration.

[Es] besteht weniger die Gefahr, dass die Schüler:innen aus Langeweile einfach Lärm machen, sondern eher richtig ausprobieren und musizieren. Grosser Unterschied: Lärm erzeugen – Musik kreieren. (#48)

Die Lehrpersonen agieren zuweilen als musikalisches Vorbild, indem sie selber leise musizieren oder einen «spielerischen Umgang mit Lautstärke» demonstrieren. Damit sei «leise/leiser sein keine Einschränkung mehr, sondern ein Spannendes neues Element», wie eine Lehrperson meint. (#48) Es wurde mit Aufgabenstellungen experimentiert, die

das Hören betonen und mit Spielanweisungen, die eine klangsensible Behandlung von Instrumenten fordern.

«Regeln und Routinen» mit Bezug zur Klassenführung, welche andernorts bereits installiert sind, wurden auch im vorliegenden Zusammenhang angewandt. Als Beispiel erwähnt eine Lehrerin die «Lärmampel» zur Lautstärkeregulierung.

Ich habe eine «Lärmampel» zu welcher Lautstärkekarten (z. B. Stillarbeit/Partnerarbeit) gehören. Grün = eure Lautstärke ist gerade angemessen, orange = Achtung es kippt, rot = jetzt ist es zu laut. (#34)

Für die Lehrer:innen war es zu Beginn der Designzyklen schwierig, exploratorisch-experimentelle und damit «energiegeladene» Momente zu steuern. Situativ musste entschieden werden, welche Herangehensweise bei der Bewältigung von unvorhersehbaren Situationen angebracht ist: Eingreifen oder gewähren lassen? Die Lehrenden erleben Unsicherheit in den Entscheidungsfindungen, für die sie nicht auf einen vorgegebenen Plan zurückgreifen können.

Schwierig finde ich: Wann bin ich streng, wann ignoriere ich, und zwar wegem Lektionsfluss. Immer abbrechen ist mühsam und doch, immer nur Weiterziehen, das geht auch nicht. (#8)

Die Lehrenden sahen sich aufgefordert, volatile Unterrichtssituationen als Bestandteil des Lernprozesses zu akzeptieren und auszuhalten. Das Zulassen solcher Phasen erkennen sie als Aufruf an sich selber, die eigene Gestimmtheit zu regulieren.

Ich habe erfahren, dass es sich lohnt mutig zu sein, aber trotzdem auf mich zu achten, wenn ich eine Situation sehr stressig finde. Wenn ich unruhig werde, wird auch der Unterricht unruhiger. (#1)

Die Erfahrungen zeigen zudem, dass unruhige Phasen nicht zwingend als Lehrerversagen aufgefasst werden müssen, sondern Teil von Kurationsprozessen sind, «dazugehören», mit der Zeit aber an Attraktivität für die Schüler:innen verlieren.

Welche Strategien helfen im Umgang mit Lärm? Eigentlich hilft die Zeit. Die SuS gewöhnen sich an diese offenen Formen und sie können immer leiser zusammenarbeiten. Ausserdem hilft häufiges Reflektieren. (#31)

Die Lehrenden stimmen die Schüler:innen bewusst auf den Modus von Erfinden und Gestalten ein, indem sie ausgewählte Aspekte von Lernvorgängen (bspw. das Spiel mit musikalischen Parametern) aufgreifen und in Reflexionsphasen diskutieren.

Mehrfach wird in den Interviews darauf hingewiesen, dass Schüler:innen, welche in «Gewohnheiten» und «Mustern» agierten, in ungewohnten Lernsettings «überfordert» (#34) seien. Dies zeige sich in der «gefühlten Orientierungslosigkeit» (ebd.) während freier Arbeitsphasen wie in der teilweise festgestellten Schwierigkeit, einen musikalischen Fokus während des Musizierens aufrechterhalten zu können. (#1) Beide Problemfelder, Überforderung der Schüler:innen in ungewohnten Lernsettings und fokussiertes Arbeiten in eigenständigen musikalischen Produktionen, verunsicherten die Lehrenden. Sie manifestieren sich sowohl in Anleitungs- als auch in Begleitphasen und werden als fachliche und klassenführerische Herausforderungen aufgefasst. Es stellt sich auch hier die bereits mehrfach angesprochene Frage nach der Balance zwischen Intervenieren und Gewährenlassen während des Unterrichtsverlaufs. Sie wird oft situativ entschieden:

Entweder probiere ich es aus und sage: Die experimentelle Phase ziehe ich einfach weiter und wenn es nicht geht, dann breche ich einfach ab und mache etwas ganz anderes. (#46)

Ich bin mir noch nicht sicher, wie viel ich leiten darf/soll und wieviel die SuS selber machen sollten. Wie sehr darf ich die Kinder in ihrem Prozess (beg)leiten? (#4)

Es zeigte sich, dass obenstehende Frage zu einem zentralen Fokus der Reflexionsbemühungen während der gesamten Designzyklen wurde. Bildlich gesprochen, entwickelte sie sich vom «Knackpunkt zum Dreh- und Angelpunkt» in dem Sinne, dass die Frage nach der adäquaten Intervention während des Unterrichtsgeschehens zunächst als Hürde gewertet, im Laufe der Erfahrungen hingegen mehr und mehr als Experimentierfeld für variative fachdidaktische und kommunikative Zugänge betrachtet und genutzt wird.

Obschon jetzt alle gleichzeitig auf ihre Trommel schlagen und man sich am liebsten die Ohren zuhalten würde, sobald ich die Hand hochhalte, werden sie ruhig. Und sie stellen ihr Zeug auch wieder zurück. Und sie lassen sich auch wieder abholen. Und es ist auch gut, wenn nachher wieder etwas Ruhiges kommt. (#18)

Zusammenfassung

Dieses Kapitel erörterte im Spiegel von Aussagen der Lehrer:innen deren

- Anpassung von Anleitungsstrategien im Laufe der Designzyklen;
- Herangehensweise bei der Bewältigung von problematischen Unterrichtssituationen;
- Umgang mit Unsicherheit in der Interaktion mit Schüler:innen.

Die Reflexionen der Lehrpersonen zum eigenen Lehrerverhalten zeugen vom Bemühen um eine situationssensible Interaktionsweise, indem sie eigene Gefühle und Fragen zur Selbstkompetenz aufgreifen und in der Praxis didaktischer Herausforderungen zu entwickeln versuchen.

Obenstehende Ausführungen legen nahe, dass eine konstruktive Annahme problematischer Unterrichtssituationen zu Adaptionen des Lehrer:innen-Verhaltens führen. Die Lehrenden stiegen gemeinsam mit den Schüler:innen in einen Lernprozess ein, der Mut zum Risiko fördert und in dem Fehler machen erlaubt ist. Insofern wurde Verunsicherung bezüglich der eigenen Lehrtätigkeit als Ausgangspunkt für Professionalisierungsschritte personaler Kompetenzen genutzt. (*So, jetzt stehst du das mal durch.*) (#20)

Das zunehmende Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (Selbstvertrauen) begünstigte insbesondere die Anpassungs- und Durchsetzungsfähigkeit bei der Bewältigung von unvorhersehbaren Situationen (Selbstwirksamkeit). (*Ich merke jetzt, wie viel es bringt, wenn man dranbleibt.*) (#40) Die Lehrer:innen zeigten, basierend auf ihren gegenstandsbezogenen Unterrichtserfahrungen, eine zunehmend tolerantere Verhaltensweise, in der Geduld und Vertrauen gegenüber den Kindern wuchsen (*Mich ins Kind hineinversetzen; Ich mache mir auch keinen Druck.*) (#18)

Für die Bearbeitung oben genannter Problemfelder (Umgang mit Störungen, Überforderung der Kinder in ungewohnten Lernsettings, lehrerseitige Unsicherheit in Interaktionen mit den Schüler:innen, Steuerung freier Unterrichtsphasen) benötigten die Lehrer:innen (wie die Schüler:innen) Zeit, ihre Rollendisposition und das eigene Verhalten zu überdenken und zu regulieren.

Ich brauchte ein ganzes Jahr, um für mich das Verhältnis von Nähe und Distanz zu regeln. (#8)

Im Laufe der Designzyklen wurde den Lehrer:innen zunehmend bewusst, dass die Installation der (für alle Beteiligten) neuen Musizierweise Zeit benötigt. (*Man will eben auch zu viel zu schnell.*) (#31) Dies gilt ebenso hinsichtlich Veränderungen von Haltungen und Einstellungen der Lehrpersonen, die im nachstehenden Kapitel aus Sicht der Lehrenden thematisiert werden.

7.3.6 Benennen eigener Entwicklungsschritte

Vorliegendes Kapitel fokussiert auf die von den Lehrer:innen beobachteten Fortschritte bei der Anleitung und Durchführung musikalischer Gestaltungsprozesse, indem Aussagen aus dem ersten Designzyklus Aussagen aus den folgenden Zyklen nebeneinandergestellt werden. Zeitlich liegen die Aussagen, je nach befragter Lehrperson, zwischen einem halben und einem ganzen Jahr auseinander. Die in diesem Zusammenhang gemachten Aussagen liefern Bausteine für die Nachzeichnung der Lernwege und intendierten Kompetenzerwerbsschritte (Kap. 9.5). Die thematische Strukturierung der Aussagenkomplexe

folgt der Auslegeordnung, wie sie in den Kap 7.3.1 bis 7.3.5 aufgestellt wurde.¹⁰³ Ausgehend vom Beobachten des Schüler:innen-Verhaltens über das Interagieren mit der Schulklasse, weiterführend zum Arrangieren fachdidaktischer Zugänge und den Anleitungsprozessen im Unterricht bis zur Reflexion des eigenen Lehrerverhaltens, formulieren die Lehrenden eigene Entwicklungsschritte.

➡ **Beobachtungen zum Schüler:innen-Verhalten**

Im Laufe der Designzyklen werden von den Lehrpersonen folgende Lernfortschritte bei den Schüler:innen festgestellt:

- Die Schüler:innen übernehmen mehr Verantwortung für ihre Lernaktivitäten;
- sie brauchen weniger Hilfestellungen seitens der Lehrenden;
- sie zeigen mehr Mut zum Ausprobieren; arbeiten produktorientierter;
- sie regulieren Lärmemissionen selbständig.

Gemäss den Aussagen der Lehrer:innen gelingt es den Schüler:innen zunehmend sich in den Arbeitsgruppen zu organisieren, musikalische Aktionen aufeinander zu beziehen, musikalische Abläufe festzulegen und musikalische Gestaltungen zu präsentieren. Ferner richtet sich das Interesse der Schüler:innen vermehrt auf musikalische Produkte, die sich aus den Gestaltungsprozessen ergeben.

Weil wir haben es ja immer so gemacht, dass wir zehn Minuten etwas eingeübt haben und dann gerade vorgeführt haben. Und dann konnte man es ja wieder vergessen. (Es zeigen sich nun) viel mehr Selbstständigkeit und viel mehr eigene Ideen und halt so ein bisschen weg von einfach Dinge auszuprobieren. (#17)

Bedingt durch die Ausweitung eigengestalterischer Übungen zu über mehrere Tage und Wochen dauernden Gestaltungsprozessen, lernen die Kinder, eigene musikalische Ideen vorangegangener Lektionen wieder aufzugreifen und fortzuführen.

[Wichtig war,] dass sie sich in der Gruppe selber organisieren, und zwar über einen längeren Zeitraum und dass sie sich merken müssen, was sie vorhin gemacht haben. (#17)

¹⁰³ Beobachten des Schüler:innen-Verhaltens → Kap. 7.3.1; Interagieren mit der Schulklasse → Kap. 7.3.2; Arrangieren fachdidaktischer Zugänge → Kap. 7.3.3; Anleiten und begleiten musikalischer Gestaltungsprozesse → Kap. 7.3.4; Brennpunkte eigenen Unterrichtshandelns → Kap. 7.3.5; Benennen eigener Entwicklungsschritte → Kap. 7.3.6.

Wenn dies immer wieder gemacht wird, liegt der Fokus auch immer mehr beim Produkt und nicht dabei, die Freiheit/Offenheit der Aufgabenstellung auszunutzen. (#37)

Weiter wird konstatiert, dass sich Hemmungen einzelner Kinder legten und gleichzeitig der Mut auszuprobieren wuchs. Das Vertrauen gegenüber anderen erstarkt aufgrund einer wohlwollenden, toleranten Fehlerkultur jenseits von «richtig und falsch».

Es traut sich wirklich jedes Kind jetzt nach diesem Projekt, etwas vor der Klasse zu machen. [...] Und das ist ein grosser Fortschritt. (#18)

Die Entwicklung einer vertrauensvollen Atmosphäre wird, aus Sicht der Lehrenden, auch dadurch begünstigt, dass sie die Gestaltungsprozesse langsam voranschreiten liessen, jeweils in Abhängigkeit zum Schüler:innen-Verhalten.

Ich glaube, es war die richtige Entscheidung mit ihnen so langsam vorwärts zu gehen. Weil sie jetzt wirklich [...] einen Erfolg für sich sehen und merken. (#18)

Eine Lehrperson stellt fest, dass improvisatorische Musiksequenzen mittlerweile zum «festen Repertoire» des Musikunterrichts gehören und die Kinder diese spezifische Arbeitsweise verinnerlicht hätten.

Wenn ich jetzt sage: Kinder lasst uns improvisieren, dann macht jeder was. Dann weiss jeder was zu tun ist. (#44)

Auf der fachlichen Ebene bemerken die Lehrer:innen eine deutliche Erweiterung musikalischer Aktivitäten in mehrerer Hinsicht. Genannt werden das Experimentieren mit der Stimme, das Spielen mit rhythmischen Patterns, die bewusste Wahrnehmung von Alltagsgeräuschen, die vielfältige klangliche Verwendung von Gegenständen und die Anwendung verschiedener Notationen eigener Gestaltungen.

■➡ Interagieren mit der Klasse

Der Aufbau einer vertrauensvollen Atmosphäre und einer positiven Fehlerkultur hängt von verschiedenen Faktoren ab, gewiss auch von der Lehrer:innen-Persönlichkeit und der Pflege überfachlicher Kompetenzen in den Schulklassen. Im vorliegenden Zusammenhang interessiert speziell die musikfachliche Interaktion zwischen der Lehrperson und ihren Schüler:innen. Bereits früher wurde auf die Qualitäten einer ko-konstruktivistischen

Lehrkultur hingewiesen (vgl. Kap. 3.1, Abb. 5: «Artikulation einer konstruktivistischen Unterrichtskultur»), die beide Seiten in einen musikalischen Austausch einbindet. Die Lehrperson unterstützt situativ und binnendifferenziert, verwendet verschiedene Sozialformen und regt zum Austausch an.

Dabei lässt sich eine Grundkonstante von Klassenunterricht beobachten: Die lehrerseitige Vorgabe, dass in Plenumsphasen *alle* Schüler:innen aufgefordert sind am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Tatsächlich emanzipierten sich die Lehrer:innen im Laufe der Studie von der Vorstellung, dass *beim Musizieren im Plenum* immer alle Kinder gleichermaßen beteiligt sein sollten. Die Lehrperson kann auch offenlassen, ob auf musikalische Mitspieleinladungen eingegangen wird, ob einzelne nur zuschauen oder mittendrin ausscheren und später vielleicht wieder mitmachen.

Das war ihnen ein bisschen überlassen, ob sie mit mir mitmachen wollten oder nicht. Ich habe ja niemandem gesagt, dass er den Rhythmus auch übernehmen muss. Und somit glaube ich, haben die Kinder, die mal kurz eine Pause gebracht haben, auch für sich irgendetwas gemacht und die, die wollten, haben versucht etwas anzunehmen. (#47)

Diese Flexibilisierung der Angebotsstruktur ermöglicht den Kindern eine selbstbestimmte Teilnahme am musikalischen Unterrichtsgeschehen, in dem es nicht darum geht Fehler zu vermeiden, sondern Interesse zu wecken und auszuprobieren. Andererseits steht die Lehrperson mitten im Geschehen, leitet an, improvisiert und bleibt dadurch für die Schüler:innen musikalisch ansprechbar. Insgesamt entsteht ein «adaptives Arbeitsklima», das gleichzeitig entspannt und fachlich fokussiert ist.

► Arrangieren fachdidaktischer Zugänge

Die oben erwähnten Veränderungen des Schüler:innen-Verhaltens stehen in kausaler Beziehung zur Entwicklung fachdidaktischer Vorgehensweisen der Lehrenden.

Dazu gehören insbesondere eine bewusst langsame Heranführung an die Arbeitsweise kreativer Prozesse, das variierende Wiederholen einzelner Aufgaben, die Kombination offener Aufgabenstellungen mit fachlich präzisen Vorgaben, die Flexibilisierung und Kombination unterschiedlicher methodischer Ansätze und eine zunehmende Handlungsorientierung in den Anleitungsphasen gemäss der Devise: «So viel Musizieren wie möglich, soviel Erklären wie nötig».

Der Verzicht auf wortreiche Erklärungen führt vermehrt zu zeitlich limitierten Anleitungsphasen. Explorative Phasen werden mit der Zeit verkleinert zugunsten einer Vergrösserung von Realisierungs- und Verifikationsphasen, in denen musiziert und diskutiert

wird. Auch wurden vermehrt Tonaufnahmen von musikalischen Produkten gemacht, die schüler:innenseitig einen Wechsel der Fokussierung von eher explorierenden Aktivitäten zu mehr gestaltenden begünstigt.

Weiter verringert sich im Laufe der Gestaltungsprojekte das beispielhafte Vorzeigen musikalischer Möglichkeiten durch die Lehrperson.

Bei dem 1. Projekt habe ich noch viel angeleitet, erklärt, gezeigt. Dies wurde für die weiteren Projekte immer etwas weniger. (#34)

Dafür wird der Sensibilisierung für musikalische Phänomene durch Höraufgaben zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt, auch um die Fähigkeit der Schüler:innen einander zuzuhören zu trainieren.

Ich gebe eine Melodie vor und sie stellen sich selbst einen Ton dazu vor. Erstmals nur mal vorstellen, leise summen, leise oder lauter singen, die eine Hälfte summt, die andere hört zu. Und was ist das für ein Gesamtklang, so. [...] Ich möchte sie echt auditiv sensibilisieren. Das habe ich mir jetzt zum Ziel gesetzt. Ich finde das mega spannend. (#32)

Die zunehmende Erfahrung der Lehrpersonen im Laufe der Designzyklen ermöglicht ihnen, das Verhältnis von Planung und konkreten Handlungen bei der Realisierung musikalischer Gestaltungsprozesse neu zu bestimmen. Dabei werden bereits in der Planung mögliche Schüler:innen-Beiträge antizipiert, um diese in den Fortgang des Unterrichtsverlaufs zu integrieren.

Fürs Präpen ist es sehr wichtig, dass man sich sagt, ich mache heute eine strukturierte Stunde. Aber ich überlege mir schon vorher, in welchen Sequenzen der Stunde es möglich ist, wo sie [die Schüler:innen] etwas bringen, wo man anknüpfen kann. Weil, wenn ich es mir überlegt habe, bin ich viel mehr bereit dafür wieder zu switchen. (#4,6)

Die Planung des Unterrichtsvorhabens erscheint hier als Matrix für eine didaktisch improvisierende Handlungsweise, die situativ die Schülerreaktionen miteinbezieht. Bewusst verzichten die Lehrenden darauf einen «Plan einfach durchziehen» zu wollen, vielmehr wird versucht, auf die Aufnahmekapazität der Kinder Rücksicht zu nehmen.

Es bringt nichts, etwas einfach zu Ende führen zu wollen, wenn man merkt, dass die Kinder nicht mehr aufnahmefähig sind. (#34)

➡ Anleiten und Begleiten

Im Zusammenhang fachdidaktischer und kommunikativer Strategien beim Anleiten und Begleiten musikalischer Gestaltungsprozesse werden in Kap. 7.3.4 drei verschiedene Vorgehensweisen beschrieben. Sie zeichnen sich aus durch 1) graduell öffnende Aufgabenstellungen, 2) eine Zweiteilung in beispielhaftes Vorzeigen und anschliessender freier, exploratorisch-experimenteller Phase und 3) durch eine ko-konstruktivistische musikalische Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Während 1) und 2) ein planmässiges Vorgehen erlauben, beinhaltet 3) eine improvisierende Vorgehensweise, weil sie schüler:innenseitige Reaktionen unmittelbar in den von der Lehrperson gesteuerten musikalischen Austausch integriert. Es stellt sich somit die Frage, wie eine Anleitungsstruktur geschaffen werden kann, die planmässiges Vorgehen mit situativer Agilität verbindet. Diese Fragestellung wird von den Lehrer:innen jedoch nicht nur als didaktisches Problem artikuliert, sondern auch mit Blick auf mögliche Schülerreaktionen bedacht. Es wurde u. a. befürchtet, die Schüler:innen könnten improvisierendes Vorgehen als Unsicherheit ihrer Lehrperson deuten:

Wie kann ich trotzdem mittendrin mal mein Plan switchen, von eben strukturiert [zu] freilassen, ohne dass ich für sie inkonsequent wirke. Und die Stunde wie unberechenbar wird für sie. Das ist für mich eine grosse Frage. (#46)

In dieser Aussage wird deutlich, dass fachdidaktische Fragen, für die in der Praxis eine Lösung angestrebt wird, von den Lehrpersonen nicht als gesonderte Problemstellungen aufgefasst, sondern immer in Bezug zu möglichen bzw. realen Schüler:innen-Reaktionen bearbeitet werden. Diese Beobachtung wird durch die in Kap. 7.3.1 gemachte Feststellung gestützt, dass die Lehrenden in Unterrichtsreflexionen als erstes das Verhalten der Schüler:innen adressieren.

Auch in den folgenden Ausführungen, die die Entwicklung von Verhaltensweisen der Lehrer:innen beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse in ihren Schulklassen betreffen, spielen die Reaktionen der Schüler:innen in den Überlegungen der Lehrenden mit.

Die Lehrpersonen stellen am Ende der Designzyklen übereinstimmend fest, dass es ihnen zunehmend gelingt, den Kindern mehr Verantwortung für eigengestalterische Aktivitäten zu übergeben.

Es geht vor allem um die Öffnung der ansonsten [im üblichen Schulalltag; Anm. d. Verf.] sehr engen Struktur und Führung. Die Kinder entscheiden vieles selber und haben auch mehr Verantwortung. (#34)

Es gelingt den Lehrer:innen, mehr Fluss, mehr Zug in den Unterrichtsverlauf zu bringen, indem sie Anleitungsprozesse vermehrt musikalisch steuern.

Nicht jede Veränderung braucht eine Erklärung. Dies ermöglicht Abwechslung ohne Unterbrechungen. (#48)

Der Übergang von angeleiteten zu begleiteten Phasen erfolgte in späteren Zyklen weniger abrupt als in früheren. Vielmehr wurden Übergänge dazu genutzt, individualisierend auf Bedürfnisse einzelner Schüler:innen einzugehen.

Hier ist meine Strategie die folgende (nicht nur für Musik): Diejenigen, die bereit sind dürfen los, die anderen bleiben noch im Kreis und man kommt später wieder gemeinsam zusammen. [...] Das muss gestaffelt sein, sodass ich Zeit habe, den Kindern etwas zu zeigen. (#34)

Das lehrer:innenseitige Spiel mit variierenden Tempi und Rhythmisierungen der Unterrichtsaktivitäten in Anleitungs- und Begleitphasen führt zu einer Veränderung von Unterrichtsdramaturgien. Dabei lassen sich zwei Moderationsweisen unterscheiden: eine entschleunigende, bei der dosierte, sich *in actu* entwickelnde Inputs und Interaktionen zu einem entspannten Aufbau musikalisch-kommunikativer Aktivitäten führen, und eine aktivierende, bei der dichte, energiereiche Inputs die Motivation und den Spielrang der Kinder erhöhen können und in der Folge unbegleitete Musizierphasen anregen.

Es ist jedes Mal ein bisschen was Neues dazugekommen. [...] Und ich glaube durch diese minimale Veränderung von dem, was kommt, hat sie das irgendwie aufrecht-erhalten. [die Motivation der Kinder; Anm. des Verfassers]. (#47)

■► Reflexion des eigenen Lehrer:innen-Verhaltens

Vor dem Hintergrund der grundlegenden Forschungsfrage *Wie verläuft der Kompetenzerwerb von Klassenlehrpersonen in der Moderation musikalischer Gestaltungsprozesse?* (Kap. 4.2.) resümieren obenstehende Ausführungen Lernwege und Entwicklungen der Lehrer:innen mit Blick auf Anleitungs- und Interaktionsprozesse. Der folgende Abschnitt greift Aussagen zu persönlichen Entwicklungsschritten auf, welche die Lehrer:innen bei sich selber, ihrem eigenen Handeln und Verhalten, beobachtet haben. Er liefert damit einen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfrage *Wie entwickeln sich die persönlichen Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen in Bezug auf das Unterrichten musikalischer Gestaltungsprozesse?* Es zeigt sich, dass die Lehrer:innen ihre Selbstkompetenz, das heisst ihre Selbstwirksamkeit (Schellmann 2018) und ihre selbstregulatorischen Fähigkeiten, im Verlauf der Designzyklen neu bewerteten.

Die Lernwege der Lehrer:innen, die diese im Laufe der Designzyklen iterativ durchlaufen haben, können stichwortartig in folgenden Stationen zusammengefasst werden:

Ungewohnte Arbeitsweisen und neuen Fachgegenstand erproben – Erleben von Unsicherheit hinsichtlich eigenen Lehrer:innen-Handelns in offenen Lernsettings – mutig Lösungen suchen für didaktische Probleme in ergebnisoffenen Unterrichtssituationen – Dranbleiben, zum Beispiel in fruchtlosen Arbeitsphasen der Kinder oder im Vorwärtstreiben der Gestaltungsprozesse über mehrere Wochen – Vertrauen aufbauen, sowohl in die eigene Handlungskompetenz als auch in die fachlichen Aktivitäten sowie sozialen Umgangsweisen der Schüler:innen – Sicherheit gewinnen in der Bewältigung herausfordernder Situationen – entspannen bezüglich der eigenen Erwartungshaltung und Misserfolge tolerieren – Freiheit in der Unterrichtsgestaltung und betreffend eigener Handlungsoptionen erfahren und die Möglichkeiten kreativer Settings erkennen.

Nachstehende Ausführungen explizieren die einzelnen Stationen dieses Selbstlernprozesses.

Paradigmatisch beschreibt das folgende Zitat einer Lehrperson erste Annäherungen bei der Annahme und Bewältigung der neuen Herausforderungen.

Und für mich war es wie gut, dass ich gezwungen worden bin diesen Schritt aus meiner Komfortzone zu machen, hin zu etwas, was mir schwerfällt. Und ich habe mit ihnen (Schüler:innen) gelernt und sie haben gelernt Gruppenarbeiten zu machen, so dass sich jeder wohl fühlt inklusive mir. Und ich habe auch gelernt, dass es zwischendurch okay ist, wenn der Pegel mal steigt. Solange er produktiv steigt und nicht, weil jeder lauter als der andere sein will [...]. Aber es ist Arbeit, es ist nicht einfach gegeben. (#39)

Bemerkenswert erscheint die Erwähnung des *gemeinsamen* Lernprozesses von Schüler:innen und Lehrperson auf Basis einer vertrauensvollen Atmosphäre. Unter dieser Voraussetzung akzeptiert die Lehrperson auch (für sie) unruhige Situationen, im Wissen, dass diese zu freien Arbeitsphasen gehören. Das Gewähren solcher Phasen wurde im Laufe der Gestaltungsprozesse programmatisch ausgedehnt, um «die Kinder noch freier arbeiten zu lassen». (#7)

Die Klassenlehrer:innen betonen, es habe sie Mut gekostet sich auf den ungewohnten Lerngegenstand «Musikalische Gestaltungsprozesse» einzulassen, ohne auf entsprechende fachdidaktische Kenntnisse oder musikalische Erfahrungen (Improvisieren bzw. Anleiten von Improvisationen) zurückgreifen zu können. Die Bereitschaft fachliches und fachdidaktisches Neuland zu betreten bekräftigt indes eine Haltung, die den Boden für explorierend-gestalterische Arbeiten im Musikunterricht ebnet. Den Kindern wiederum werden dadurch Freiräume eröffnet, die zu nutzen auch von ihnen eine ungewohnte Arbeits- und eine mutige Musizierweise verlangt. Für beide Seiten bedeutet dies, neuen Lerninhalten zu begegnen und unkonventionelle Auseinandersetzungsmöglichkeiten zu entdecken.¹⁰⁴

¹⁰⁴ Wie in Kap. 7.3.2 beschrieben, motivierte die Lehrer:innen die Aussicht, ihren Musikunterricht zu erweitern, zur Teilnahme an dieser Studie.

Aus Sicht der Lehrpersonen stellen sich Anforderungssituationen, die ein mutiges Vorgehen verlangen, weil nur eingeschränkt auf Planungen und Vorkenntnisse zurückgegriffen werden kann, auf drei Ebenen: auf einer didaktischen, einer persönlichen und einer musikfachlichen. Auf der didaktischen Ebene erfordert das Gewähren wenig kontrollierter Arbeitsphasen den zeitweisen Verzicht auf Eingreifmöglichkeiten in Schüler:innen-Aktivitäten, bspw. wenn die Kinder in Gruppen auf verschiedene Räumlichkeiten verteilt sind. Auf persönlicher Ebene erfordert dies die Bereitschaft die Kinder «loszulassen».

Beides, die innere Bereitschaft loszulassen und der Verzicht auf Kontrolle, wurde von allen beteiligten Lehrenden mehrfach thematisiert.

Loslassen war auch für mich ein grosses Thema. (#40)

Auf musikalischer Ebene waren die Lehrpersonen herausgefordert, selber zu improvisieren und musikalisch anzuleiten, sei es durch beispielhaftes Vorzeigen oder in Gruppenimprovisationen mit den Schüler:innen.

Ich habe als Vorbild agiert und auch vorgemacht. Ungeübt. So haben die Schüler:innen erlebt, dass man einfach spontan kreativ werden kann. (#43)

Mehrfach betonen die Lehrer:innen, dass die Bewältigung oben erwähnter Herausforderungen einen zeitintensiven, gegenseitigen Lernprozess sowohl zwischen Lehrenden und Lernenden als auch zwischen den Schüler:innen untereinander erfordere.

Ich habe zwischen Projekt 1 und 2 ziemlich grosse Unterschiede bei meiner Einstellung und deren der Kinder vorfinden können, was mich sehr freut. Ich denke diese Gestaltungsprozesse brauchen Zeit, damit sich alle daran gewöhnen können. Je öfter man dies macht, desto einfacher wird's. (#6)

Im Laufe der Designzyklen gelingt es den Lehrenden, Prozesse musikalischen Gestaltens in grösseren Zeiträumen zu denken. Gestaltungsprozesse und die damit verbundenen Kompetenzen (vgl. Lehrplan 21) werden nunmehr nicht nur als wohl definierte, abhakbare Lerngegenstände, sondern als grosser, umfassender Lernkomplex betrachtet, der wie Schreiben oder Rechnen in einem jahrelangen Prozess erarbeitet wird.

Man könnte diese Unterrichtsreihen schon durchrattern. Man sollte sie aber eher als grosse Projekte ansehen, die zwei Jahre dauern, wenn es um Rhythmus und Improvisation geht. (#1)

Nach anfänglichen Reibungen adaptieren Lehrende wie Lernende ihre Arbeitsweise in kreativen Schaffensprozessen, wie in Kap. 7.3.4 «Anleiten und Begleiten» aufgezeigt wurde.

Zunächst ist es ein Aushalten für die Lehrperson – mit der Zeit und der Erfahrung werden aber alle Beteiligten sicherer. (#43)

Es braucht noch etwas Zeit ... aber eben: sie lassen sich darauf ein. Ich wusste ja selber auch nicht, wie das bei ihnen ankommen würde. (#27)

Nachstehende Ausführungen referieren Erfahrungen der Lehrpersonen, die die Entwicklung des musikalischen *Selbstkonzepts* beim Unterrichten von Gestaltungsprozessen unterstützen. Das musikalische Selbstkonzept einer Person zeigt auf, wie sie sich «selbst wahrnimmt und einschätzt und worauf sie rekurriert, wenn sie sich diesbezüglich beschreibt» (Spychiger 2018, 14). Im vorliegenden Fall zeigt sich eine zusammenschauende Sichtweise emotionaler Dispositionen (Geduld, Durchhaltevermögen, Mut) mit didaktisch-methodischen Anforderungen (flexibles Reagieren auf Schüler:innen-Aktivitäten, Rhythmisierung des Unterrichtsverlaufs), welche divergente persönliche Entwicklungsfelder miteinander verschränken. Die Lehrer:innen bezeichnen insbesondere die Reflexion und Justierung folgender Handlungsaspekte als bedeutend:

- Die Regulierung der eigenen Gestimmtheit, die durch geduldiges Gewährenlassen der Schüler:innen in freien Arbeitsphasen den Lehrenden die Möglichkeit für individuelle Unterstützungen bietet. (*Locker bleiben, die Kids machen lassen, keine hohen Erwartungen haben, den Fokus aufs Formative nicht aufs Summative legen. (#6)*)
- Die Hinwendung von der Produkteorientierung zu Prozessorientierung in Arbeitsprozessen, die einen entspannten, aufbauenden Lernweg verfolgen und mögliche Ziele und Produkte nicht vorschnell zu erreichen suchen. (*Und ich habe noch aufgeschrieben, so ein bisschen weg vom Endprodukt zu kommen. [...] Und auch so ein bisschen zu lernen, dass der Weg das Ziel sein kann. Und, dass sie nicht nach jeder Musikstunde ein neues Lied können müssen. Und so ein bisschen step by step zu machen. (#18)*)
- Die Justierung des Arbeitstempos und die Reduktion des Komplexitätsgrades von Aufgabenstellungen. (*Man will eben auch zu viel zu schnell. Das ist meistens so! Ich versuche mich jedoch immer daran zu erinnern, dass weniger teilweise mehr ist. (#34)*)
- Motivierung der Kinder durch abwechslungsreiche, rhythmisierte Unterrichtssequenzen. (*Abwechslung ist sehr wichtig, damit die Freude/das Interesse vorhanden bleibt. (#34)*)
- Das Vertrauen in eine improvisierende Vorgehensweise mithilfe eines rudimentär geplanten Settings, das vor Ort fortwährend angepasst wird. (*Es ist sooo toll einfach nicht genau zu wissen, was man alles in der Lektion machen wird. Ungefähr zu wissen, wo es lang geht ist super. Ich bin mir aber sicher, dass man dafür wirklich wissen muss, wohin man die Klasse in diesem Fach bis Ende Jahr bringen will. (#34)*)

- Toleranz gegenüber individuellen Lösungen, die die Subjektivität der eigenen Betrachtungsweise anerkennt, jenseits von Bewertungen im Modus «richtig – falsch». (*Dass es in der Musik kein richtig und kein falsch gibt. Dass irgendwie alles erlaubt ist. Und dass es total individuell ist, ob es mir gefällt oder nicht. Und dass es immer irgendjemanden hat, dem es gefällt und dem es nicht gefällt. Und dass man das aushalten kann und akzeptieren muss.* (#44))

In der Rückschau auf die durchgeführten Designzyklen lässt sich eine Veränderung des musikalisch-didaktischen Selbstkonzepts (Schellberg 2016; Hammel 2011) der an der Studie beteiligten Lehrer:innen beobachten. Die anfängliche Aussage, *Nur schon, dass ich mich getraut habe, etwas anzufangen.* (#20), macht deutlich, dass das gesamte Projekt als Wagnis mit offenem Ausgang angegangen wurde. Am anderen Ende der Studie meinte eine Lehrerin: *Ich gehe viel entspannter an die Sache ran und traue mir und den Kindern mehr zu.* (#31)

Diese beiden Aussagen mögen die Spannweite des Entwicklungsprozesses andeuten, den die Lehrenden als persönliche Bereicherung bewerten.

Die inhaltsanalytische Auswertung der Gesprächsprotokolle ergibt zwei Themenbereiche, die aus Sicht der Lehrenden für die Entwicklung personaler Kompetenzen in musikalischen Anleitungsprozessen zentral sind: die Erfahrung von Selbstwirksamkeit im unterrichtlichen Handeln und die Fähigkeit zu Selbstregulierung in problematischen Unterrichtssituationen. Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit wurde befördert durch

- die Annahme von Herausforderungen, z. B. neuer Arbeitsformen in offenen Lehrsettings;
- den Mut zum Ausprobieren neuer fachlicher Lerngegenstände;
- eigenes musikalisches Auftreten vor der Klasse;
- das Vertrauen in eine didaktisch-improvisierende Handlungsweise;
- programmatisch situatives Verhalten in Bezug auf Nähe und Distanz zu den Schüler:innen während Begleitphasen.

Die Fähigkeit zu Selbstregulierung wurde befördert durch

- die Annahme herausfordernder, nicht direktiv regulierbarer Unterrichtssituationen;
- den Aufbau einer ergebnisoffenen Erwartungshaltung gegenüber iterativ verlaufenden Lernprozessen;
- eine vielfältige, situativ-adaptive Kommunikation und Interaktion mit den Schüler:innen;
- die Prozessorientierung in der Bewertung von Lernfortschritten der Schüler:innen;
- die bewusste Wahrnehmung der eigenen Befindlichkeit;

- eine sowohl entspannte als auch punktuell konzentrierte Umgangsweise mit den Schüler:innen in Begleitphasen;
- die Lernzielorientierung trotz gelegentlicher Misserfolge bezüglich des Lernfortschritts der Schüler:innen;
- die Freude am eigenen Lernfortschritt bezüglich Anleitungskompetenzen sowie am Lernfortschritt der Schüler:innen in Gestaltungsprozessen;
- kontinuierliche Reflexionsarbeit.

Kap. 7.3 explizierte die Lernwege der Lehrer:innen bei der Durchführung musikalischer Gestaltungsprozesse mit ihren Schulklassen auf Grundlage deren eigenen Reflexionen zum Unterrichtsgeschehen und zu ihrem unterrichtlichen Handeln. Dabei wurden die Schritte des Kompetenzerwerbs mehrperspektivisch entlang der deduktiv bestimmten Hauptkategorien ausgewertet und zusammengefasst.

Mit Bezug auf die grundlegende Forschungsfrage nach der Kompetenzentwicklung bei der Anleitung von Gestaltungsprozessen, leisten die dichten Beschreibungen aus der Lehrendenperspektive («participant narratives», Euler 2013, 18) und die Aufbereitung der daraus gewonnenen Kernaussagen einen wesentlichen Beitrag sowohl zur Entwicklung der Designprinzipien als auch für die Generierung von Designprodukten.

Es stellt sich nun die Frage, wie der Kompetenzerwerb durch die Interventionen des Forschers unterstützt wurde bzw. wie die Reflexionsimpulse im Laufe der Designzyklen modifiziert wurden. Ausgehend von der Forschungsfrage *Welche Reflexionsanregungen unterstützen Klassenlehrpersonen beim Anleiten von Gestaltungsprozessen?* beleuchtet das folgende Kapitel die Adaptionen der forscherseitigen Interventionen während der Designzyklen.

8 Interventionen in Designzyklen

Durch die Fachbegleitung fühle ich mich gut unterstützt und kann jederzeit bei Fragen oder Unsicherheiten Rücksprachen halten.
(Quelle: #4)¹⁰⁵

Vorliegende Design-based-Research-Studie verfolgt praxisseitig das Ziel, Klassenlehrpersonen auf der Primarstufe (2. Zyklus)¹⁰⁶ bei der Durchführung musikalischer Gestaltungsprozesse mit *Reflexionsimpulsen zu unterstützen*. Dazu wurden Reflexionsinstrumente entwickelt (vgl. Kap. 6.2.1 und 7.1), welche die Klassenlehrer:innen sowohl in ihrer Unterrichtsreflexion als auch in ihrer Selbstreflexion anregen und damit zur fachdidaktischen sowie persönlichen Professionalisierung beitragen.

Im Laufe der Designzyklen wurden die Reflexionsimpulse mithilfe der Auswertungsergebnisse der im Feld gewonnenen Daten inhaltlich und formal adaptiert. Dieses «Re-Design» von Interventionen, genuiner Bestandteil einer jeden DBR (vgl. Kap. 4.1), ist treibender Motor, der die Designentwicklung über mehrere Zyklen voranbringt. Im vorliegenden Fall stellen die Redesigns keine völlig neuen Konzepte etwa zur Unterrichtsgestaltung dar, vielmehr sind die Redesigns behutsame Modifikationen, die in Rückkoppelung mit den Lernwegen der Lehrenden vorgenommen wurden. Dabei blieb die dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage, die nach dem Verlauf des Kompetenzerwerbs und der Möglichkeit, diesen mittels Reflexionsimpulsen zu unterstützen fragt, stetiger Referenzpunkt der inhaltlich-thematischen Ausrichtung der Interventionen.¹⁰⁷

Vorliegendes Kapitel besteht aus vier Teilen. Nach einem Überblick über die theoretische Fundierung der Reflexionsangebote werden die forscherseitigen Inputs mittels funktionaler Vektoren analysiert und für die Generierung der Reflexionstools vorstrukturiert. Anschliessend werden die konkreten Adaptionen der Interventionen vorgestellt, die im Laufe der Designzyklen vorgenommen wurden. Es zeigen sich ein modifizierter Einsatz der Reflexionsinstrumente sowie eine Verschiebung der Reflexionsfokusse. Bei Letzterem treten fachliche und fachdidaktische Fragestellungen stärker hervor, wogegen sozial-

¹⁰⁵ Angabe Quellentext, s. Anh. C, vgl. Anm. 91.

¹⁰⁶ S. Anm. 1

¹⁰⁷ Leitende Forschungsfrage: «Wie verläuft der Kompetenzerwerb von Klassenlehrpersonen auf der Primarstufe (2. Zyklus) beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse und wie lässt sich dieser Kompetenzerwerb mittels Unterrichtsmaterialien und Reflexionstools unterstützen?», vgl. Kap. 4.2.

kommunikative Aspekte tendenziell in den Hintergrund rücken. Schliesslich reflektiert der vierte Teil (8.4) die unterschiedlichen Rollen des Forschers während der Wissenschaft-Praxis-Kooperation. Es zeigt sich, dass die drei Funktionen – fachliche Expertise, Coaching und Forschung – unterschiedliche Ebenen der Zusammenarbeit betreffen und sich transparent auseinanderhalten lassen.

8.1 Grundlagen und Konstruktion der Interventionen (Résumé)

Die theoriegestützte Generierung der Reflexionsfragen erfolgte in mehreren Schritten und wurde in den vorangehenden Kapiteln detailliert beschrieben. Sie wird nachstehend lediglich summarisch rekapituliert.

Vor dem Hintergrund lehrorientierter Professionalisierungsmodelle (Dreyfus und Dreyfus 1987; Baumert und Kunter 2006; Keller-Schneider 2010; s. Kap. 3) und deren fachspezifischer Erweiterung (Prediger et al. 2017) wurden Kompetenzbereiche fachgegenstandsbezogen definiert und Entwicklungsaspekte (Kap. 5.2., Tab. 20) bestimmt, die für das Lehrer:innen-Handeln in Anleitungsprozessen eigengestalterischer Musikproduktionen relevant sind. Daraus wurden Reflexionsfragen und -anregungen extrahiert und zu Fragekomplexen gruppiert. Diese nehmen das gesamte Unterrichtsgeschehen in den Blick, indem sie sowohl die beteiligten Akteure und ihre Interaktionskultur als auch Lehr-Lern-Prozesse und deren fachlichen Gegenstand adressieren. Das primäre Interesse dieser Studie richtet sich jedoch auf das *Verhalten und Handeln* der Lehrpersonen in Anleitungsprozessen.

Bedingt durch die beidseitige Situierung der Interventionen in der Fachdidaktik *und* in der Professionsentwicklung¹⁰⁸, betreffen die Reflexionsbemühungen zwei Bereiche: Der sachbezogene Bereich adressiert Lehrarrangements und umfasst das fachdidaktische Handlungsrepertoire. Der personenbezogene Bereich adressiert das musikalisch-personale Selbstkonzept der Lehrperson und umfasst das personale Handlungsrepertoire (kommunikatives Verhalten, Interaktionen in Anleitungs- und Begleitprozessen sowie personale Orientierungen und Einstellungen). Beide Bereiche erfahren eine Ausprägung in eine *retrospektiv*-analysierende und in eine *prospektiv*-entwicklungsorientierte Richtung der Reflexionsbemühungen, je nachdem, ob vergangene oder künftige Aktivitäten bedacht werden. Diese Strukturierung von Reflexionsbereichen, wie sie in Kap. 4.2.4 durch das Modell «Reflexionstetraeder» (Abb. 13) zur Verknüpfung von Reflexionsfokussen und Kompetenzbereichen veranschaulicht ist, ist programmatisch sowohl für die Gestaltung der Auswertungs- und Fragebögen als auch für die Reflexionsgespräche. Eine die Fragen des Forschers untersuchende Analyse der Reflexionsgespräche zeigt allerdings, dass sich mehrheitlich prospektiv ausgerichtete Fragen und Anregungen finden (s. 8.2). Der Grund

¹⁰⁸ Wie in Kap. 3.1 expliziert, interessieren hier folgende Aspekte von Professionsentwicklung: Erweiterung von Professionswissen; Reflexion von Orientierungen (*beliefs*); Entwicklung gegenstandsspezifischer unterrichtlicher Handlungsweisen.

hierfür liegt darin, dass gemäss der Anlage der Studie in mehreren Designzyklen die *Entwicklung neuer Handlungsoptionen* (und nicht etwa die Aufarbeitung bereits erfolgter Lektionen) im Fokus stand.

Die Reflexionsimpulse (Reflexionsfragen und -anregungen) wurden in mehrere Reflexionsformate implementiert. Diese Formate nehmen verschiedene Perspektiven ein und erlauben hierdurch vielfältige Zugänge zur Reflexion des unterrichtlichen Lehrer:innen-Handelns (vgl. Kap. 6.2.1). Die Formate unterscheiden sich einerseits in ihrer Medialität, es wurde mit Audio- und Videoaufnahmen, mit Fragebogen und Auswertungsgesprächen gearbeitet (vgl. Tab. 24 *Datenkorpus vorliegender Studie*, Kap. 7.1). Andererseits unterscheiden sich die Formate darin, dass die untersuchten Lehrpersonen in unterschiedlichen sozialen Situationen reflektierten: alleine in selbstreflexiven Texten und Fragebögen, in Reflexionsgesprächen mit dem Forscher und in Gruppendiskussionen mit Kolleg:innen, die ebenfalls an der Studie teilnahmen (vgl. Kap. 5.2.1). Drittens wurden die Reflexionsinstrumente in verschiedenen Momenten und Phasen der Entwicklungsprozesse eingesetzt, bspw. unmittelbar nach durchgeführter Lektion oder als Rückschau auf einen gesamten Designzyklus (vgl. Tab. 23 *Überblick über die Stellung der Reflexionsinstrumente in den Designzyklen*, Kap. 6.2.1).

Das Modell *Reflexionstetraeder* stellt die Reflexionsrichtungen dar, indem es die Verbindung der reflektierenden Subjekte mit ihren Reflexionsfokussen (Lehrerpersönlichkeit und Lehrer:innen-Handeln, Schüler:innen-Äusserungen und -Verhalten, fachliche und fachdidaktische Fragestellungen) und den Kompetenzbereichen aufzeigt (Kap. 5.2.1). Damit verknüpft das Reflexionstetraeder Reflexionsbemühungen und angestrebte Kompetenzerweiterung im Sinne einer «Ausrichtung auf eine ganzheitliche Kompetenzansprache» (Euler 2014b, 100).

Die Grundlegung und Konstruktion der einzelnen Interventionen (Reflexionsinstrumente und darin enthaltene Reflexionsimpulse) erfolgte, Obenstehendes zusammenfassend, entlang folgendem Vorgehen:

1. Theoretische Grundlegung durch ausgewählte Professionalisierungsmodelle → Kap. 3
2. Bestimmung gegenstandsbezogener Kompetenzbereiche und Entwicklungsaspekte → Kap. 5.2
3. Extraktion von Reflexionsfragen und -anregungen → Kap. 5.2
4. Balancierung von Reflexionsimpulsen in retrospektive und prospektive Reflexionsrichtungen → Kap. 4.2.4
5. Synopsis von Kompetenzanforderungen, Reflexionsfokussen und reflektierenden Subjekten durch das Reflexionstetraeder-Modell → Kap. 5.2
6. Formatierung von Reflexionsimpulsen zu Reflexionsinstrumenten → Kap. 6.2.1 und 7.1
7. Verortung der Reflexionsinstrumente in den Designzyklen → Kap. 6.2.1.

Vorliegendes Kapitel beinhaltet nun die

8. Analyse von Reflexionsimpulsen und deren Adaption während der Entwicklungsprozesse → Kap. 8.2 und 8.3.

Das anschließende Kapitel zeigt die Ergebnisse der entwickelten Reflexionstools:

9. Generierung von Reflexionstools auf Basis von Designprinzipien → Kap. 9.

8.2 Analyse der Reflexionsimpulse

Insgesamt wurden 173 Reflexionsimpulse ($n = 173$) ermittelt, mit denen der Forscher im Laufe der Designzyklen intervenierte. Nachstehende Ordnungsstruktur zeigt auf, inwiefern die Impulse das Lehrer:innen-Handeln und die Reflexionen der Lehrpersonen (LP) umfassend und differenziert anregen. Zu diesem Zweck werden die Reflexionsimpulse mittels vier funktionaler Vektoren (V) analysiert:

- V1: Anzahl Reflexionsimpulse (Rim) pro Reflexionsinstrument (RI)
- V2: Anzahl offene vs. fokussierte Reflexionsfragen (Rf) bzw. offene vs. fokussierte Reflexionsanregungen (Ra)
- V3: Anzahl Reflexionsimpulse (Rim) pro Reflexionsausrichtung (LP-A)
- V4: Anzahl Reflexionsimpulse (Rim) pro Kompetenzbereich

V1: Anzahl Reflexionsimpulse (Rim) pro Reflexionsinstrument (RI)

Zunächst wird die Anzahl Reflexionsimpulse pro Reflexionsinstrument errechnet, um die Verteilung der Impulse pro Instrument transparent zu machen. Anschliessend werden die insgesamt sechs verschiedenen Reflexionsinstrumente in zwei Hauptgruppen unterteilt, die sich hinsichtlich ihrer Medialität grundsätzlich unterscheiden: Gruppe 1 (Reflexionsinstrumentengruppe T1) erfasst die Reflexions- und Auswertungsgespräche (darunter Teil 3 der Gruppendiskussionen) und damit den *mündlichen Austausch* zwischen Klassenlehrpersonen und Forscher sowie die Initialfragen aus dem *Stimulated Video Recall (SR)*. Gruppe 2 (Reflexionsinstrumentengruppe T2) erfasst die selbstreflexiven Texte und Fragebogen (darunter Teil 1 der Gruppendiskussionen) und damit die *schriftlich generierten Texte (ST)*. Diese Unterscheidung ist forschungsprogrammatisch angezeigt, um die vergleichsweise stärker situations- und personenbezogenen Impulse in den Reflexionsgesprächen separat zu erfassen. Denn es gilt, die im mündlichen Austausch erfolgten Impulse im Hinblick auf die Konzeption robuster Reflexionstools auf einer abstrakteren, konzeptionelleren Ebene zu modellieren, damit sie sich unter wechselnden Anwendungsbedingungen einsetzen lassen.

V2: Anzahl offene vs. fokussierte Reflexionsfragen (Rf) bzw. offene vs. fokussierte Reflexionsanregungen (Ra)

Es wird untersucht, *wie*, in welcher Form ein Reflexionsimpuls erfolgt, ob als Frage oder als Anregung (Denkanstoß, Handlungsempfehlung). Beide Interventionstypen können offen oder konkret formuliert sein, denn für eine ganzheitliche Ansprache der Lehrer:innen ist relevant, sowohl offene als auch Themen fokussierende Fragestellungen bzw. offene wie auch gezielte Anregungen anzubieten.

V3: Anzahl Reflexionsimpulse (Rim) pro Reflexionsausrichtung (LP-A)

Es wird überprüft, *wohin*, in welche Richtung die Reflexionsbemühungen sich wenden, d. h. ob sie *retrospektiv* Vergangenes (z. B. eine gehaltene Unterrichtslektion) in den Blick nehmen oder *prospektiv* künftige Unterrichtsoptionen andenken. Diese zwei Blickrichtungen werden je auf zwei Ebenen des Unterrichtsgeschehens appliziert: auf die personenbezogene (Fokus Lehrer:innen-Rolle, -Verhalten und -Handeln) sowie auf die sachbezogene (Fokus Entwicklung und Durchführung von Lehr-Lern-Arrangements. Vgl. Abb. 10 «Richtungen von Reflexionsprozessen», Kap. 4.2.2.2).

V4: Anzahl Reflexionsimpulse (Rim) pro Kompetenzbereich

Es wird geklärt, *was*, d. h. welche Kompetenzbereiche (musikfachliche, fachdidaktische, sozial-kommunikative, personale, Handlungskompetenz), die Reflexionsimpulse *wie oft* adressieren. Damit kann aufgezeigt werden, dass die Kompetenzansprache (und die damit verbundenen Entwicklungsaspekte; vgl. Kap. 5.2) ganzheitlich und ausgewogen erfolgt.

Es fragt sich nun, *wie* die jeweiligen Reflexionsinstrumente die Vektoren 2–4 repräsentieren. Je nachdem, *womit*, mit welchem Reflexionsinstrument, operiert wurde, variiert die Verteilung der Vektoren, wie nachfolgende Aufstellungen veranschaulichen.

Folgende Aufstellung zeigt die quantitative Verteilung sämtlicher Reflexionsimpulse ($n = 173$)¹⁰⁹ in den einzelnen Reflexionsinstrumenten:¹¹⁰

109 Reflexionsimpulse, die sich nicht eindeutig einer Analyseeinheit zuordnen lassen, wurden nicht gezählt. Deshalb bestehen bei der Summe der Analyseeinheiten (n) unterschiedliche Totale.

110 Charakterisierung der einzelnen Reflexionsinstrumente siehe Kap. 6.2.

Tabelle 31 V1: Anzahl Reflexionsimpulse (Rim) pro Reflexionsinstrument (RI)

Reflexionsinstrumente	RI	Austauschform Klassenlehrperson - Forscher	Anzahl Reflexionsimpulse (n = 173)	
			n	%
Reflexionsgespräche	RG	T1 mündlich	113	65
Auswertungsgespräche	AG		14	8
Stimulated Video Recall	SVR		1	0,6
Selbstreflexive Texte	ST	T2 schriftlich	3	1,7
Fragebogen	FB		42	24

Obenstehende Tabelle illustriert, dass knapp drei Viertel der Reflexionsimpulse in Gesprächen geschah, hingegen gut ein Viertel der Reflexionsimpulse schriftlich vorlag.¹¹¹ Die Reflexionsgespräche zwischen Forscher und Lehrpersonen bilden damit einen zentralen Anteil der Wissenschaft-Praxis-Kooperation.¹¹² Sie sind aufgrund ihrer – im Vergleich zu den anderen Reflexionsinstrumenten – offen-dialogischen Struktur prädestiniert dafür, situativ Bedürfnisse der Lehrpersonen wahrzunehmen und konkret, d. h. kontextbezogen und individuell, darauf reagieren zu können.

Tabelle 32 V2: Anzahl offene/fokussierte Reflexionsfragen bzw. offene/fokussierte Reflexionsanregungen pro Reflexionsinstrument (RI)

Reflexionsimpulse		Rim	Anzahl Reflexionsimpulse					
			T1 + T2 (n = 159)		T1 (n = 115)		T2 (n = 44)	
			n	%	n	%	n	%
Reflexionsfragen		Rf	101	63.5	60	52	41	93
	offen	Rfo	52	32.7	32	28	20	45
	fokussiert	Rff	49	30.8	28	24.3	21	47.7
Reflexionsanregungen		Ra	58	36.5	55	48	3	6.9
	offen	Rao	7	4.4	6	5.2	1	2.3
	fokussiert	Raf	51	32	49	42.6	2	4.6

¹¹¹ Diese Feststellung macht keine Aussage zur Qualität oder Wichtigkeit von Reflexionsimpulsen je Instrument. Wie bereits erwähnt ist die Heterogenität der Reflexionsinstrumente programmatisch im Sinne einer mehrperspektivischen Ansprache der Lehrpersonen.

¹¹² In *Beschreibung und Verortung der Reflexionsinstrumente* in Kap. 6.2.1 wird auf die zentrale Stellung der Reflexionsgespräche hingewiesen.

Auffallend ist bei den Reflexionsinstrumenten des Typs T2 die Dominanz der Reflexionsfragen (93 %) gegenüber den Reflexionsanregungen (6.9 %), wohingegen dieses Verhältnis bei den Reflexionsinstrumenten von Typ T1 ausgeglichen ist. Der Grund hierfür dürfte darin liegen, dass sich fokussierte Reflexionsanregungen häufig aus konkreten Vorkommnissen aus dem Unterrichtsgeschehen herleiten, die dann in den Gesprächen thematisiert werden. Für die Entwicklung der Reflexionstools gilt es daher zu bedenken, wie das Verhältnis von Reflexionsfragen und -anregungen sinnvoll ausgestaltet werden soll und in welcher Form Anregungen dargebracht werden können.

Während die *Reflexionsfragen* anteilmässig gleichermaßen offen wie fokussiert formuliert sind, dominieren *fokussierte Reflexionsanregungen* gegenüber *offenen* (sowohl in T1 als auch in T2). Auch hier lässt sich fragen, inwiefern konkrete, spezifische Anregungen, die in der konkreten Praxis vorgenommen wurden, in variablen Anwendungskontexten Lehrenden helfen.

Tabelle 33 V3: Anzahl Reflexionsimpulse (Rim) pro Reflexionsausrichtung (LP-A)

Reflexionsausrichtung	Abk.	Anzahl Reflexionsimpulse					
		T1 + T2 (n = 162)		T1 (n = 116)		T2 (n = 46)	
		n	%	n	%	n	%
Lehrperson (L-rolle, -verhalten, -handeln)	LP	62	38	43	26.5	19	11.7
	retrospektiv	35	21.6	23	14.2	12	7.4
	prospektiv	27	16.7	20	12.3	7	4.3
Lehr-Lern-Arrangement	LA	100	62	73	45.1	27	16.7
	retrospektiv	41	25.3	20	12.3	21	13
	prospektiv	59	36.4	53	33	6	3.7

Aus obenstehender Tabelle wird ersichtlich, dass die Reflexionsimpulse lehrpersonbezogene Reflexionsfokusse zu 38 %, sachbezogene zu 62 % ansprechen. Die höhere Quote sachbezogener Reflexionsbemühungen erklärt sich dadurch, dass jeweils das Unterrichtsgeschehen primär angesprochen wurde, das Lehrerverhalten hingegen sekundär, meist im Kontext der unterrichtlichen Vorgänge. Während im Rahmen der schriftlich orientierten Instrumente (T2) die Lehr-Lern-Arrangements vorwiegend *retrospektiv* analysiert wurden, wurden diese im Rahmen der Gespräche vorwiegend *prospektiv* diskutiert. Der Grund hierfür liegt darin, dass in Gesprächen Neues nicht nur angedacht, sondern sich dialogisch entwickeln lässt. Diesen Umstand gilt es für die zu generierenden Reflexionstools zu berücksichtigen, weil diese aufgrund ihrer Textorientierung nicht dialogisch strukturiert sein können.

Im Gegensatz zur sachbezogenen Ebene (LA) sind die Impulse mit Blick auf die Lehrperson (LP) sowohl in T1 als auch in T2 tendenziell retrospektiv. Der Grund dafür liegt vermutlich darin, dass sich das Nachdenken zu personalen Kompetenzen im unterrichtlichen Kontext eher in der Rückschau auf erfolgte Handlungen und weniger auf künftige Verhaltensweisen bezieht.

Tabelle 34 V4: Anzahl Reflexionsimpulse (Ri) pro Kompetenzbereich

Kompetenzbereich	Abk.	Anzahl Reflexionsimpulse					
		T1 + T2 (n = 151)		T1 (n = 121)		T2 (n = 32)	
		n	%	n	%	n	%
Musikfachlich	MuF	37	24.5	33	27.3	4	12.5
Fachdidaktik	FaD	35	23	25	20.7	10	31.3
Soziale Kommunikation	SoK	32	21	24	20	8	25
Lehrer:innen-Rolle, -Verhalten	LrV	18	12	13	10.7	5	15.6
Lehrer:innen-Handeln in Anleitungsprozessen	LhA	31	20	26	21.5	5	15.6

Die Reflexionsimpulse adressieren insgesamt (T1 + T2) die gegenstandsbezogenen Kompetenzbereiche gleichmässig, wobei die Lehrperson bezogenen Kompetenzbereiche LhA und LrV zusammengenommen etwas stärker vertreten sind (32%). Dies erstaunt angesichts der Forschungsfrage vorliegender Studie kaum, weil die Lehrperson und ihr unterrichtliches Handeln fokussiert werden.

Die Lehrperson-bezogenen Reflexionsimpulse (LhA + LrV) sind insgesamt sowohl in T1 als auch in T2 gleich stark vertreten. Während in T2 die Bereiche LhA und LrV gleichmässig angesprochen werden, zeigt sich in T1 diesbezüglich ein Unterschied im Verhältnis 2:1. Der Grund dafür liegt vermutlich darin, dass sich die Reflexionsgespräche näher an konkreten, zeitnahen Vorkommnissen im Unterricht orientieren, wohingegen schriftlich verfasste Reflexionen eher eine distanziertere Haltung befördern und tieferliegende Thematika (z. B. eigenes Lehrverständnis) ansprechen.

Auch die fachbezogenen Kompetenzbereiche erscheinen insgesamt in T1 und T2 gleichmässig verteilt. Während in T1 tendenziell mehr fachliche Fragen erörtert werden, sind es in T2 eher fachdidaktische Fragen. Analog zu obenstehenden Ausführungen betreffend Repräsentanz der Bereiche LhA und LrV in T1 und T2, darf vermutet werden, dass sich musikfachliche Kommentare (MuF) oftmals konkret und zeitnah auf Unterrichtsgeschehnisse beziehen, wohingegen fachdidaktische Überlegungen (FaD) eher Strategien oder Konzepte adressieren.

Obenstehende Analysen zur Verteilung der funktionalen Vektoren in den jeweiligen Reflexionsinstrumenten erlauben folgende Bilanz:

Die quantitative Auswertung der untersuchten 173 Reflexionsimpulse ergibt, dass die funktionalen Vektoren V2, V3 und V4 insgesamt – d. h. über sämtliche Reflexionsinstrumente (V1) hinweg betrachtet – gleichmässig verteilt sind. Damit ist erwiesen, dass die Impulse adäquat, zielorientiert und kriterienbasiert erfolgten. Es zeigt sich jedoch, dass sich die Reflexionsausrichtungen (retrospektiv – prospektiv), die Impulsformen (offen – konkret) und die Ansprache der Kompetenzbereiche in schriftlichen und mündlichen Instrumenten (T1 bzw. T2) klar unterscheiden. Diese Feststellungen sind relevant für die Ausarbeitung der Reflexionstools, die ihrerseits ans Schriftliche gebunden sind und sich nicht mündlich tradieren lassen.

8.3 Adaption der Reflexionsinstrumente während der Designprozesse

Euler (2014a, 16, sich auf McKenney und Reeves beziehend) konstatiert, dass grundsätzlich eine Schwierigkeit darin bestehe, die «Wirkung und Effektivität einer Intervention nachzuweisen». Zwar liessen sich «Veränderungen in der Praxis beobachten und intersubjektiv verifizieren», doch worauf genau sie zurückzuführen seien – in vorliegendem Fall: aufgrund welcher Reflexionsimpulse Klassenlehrer:innen ihr unterrichtliches Handeln veränderten –, lasse sich nur mittelbar eruieren.

Im Verlauf der Studie wurde der Einsatz einzelner Reflexionsinstrumente aufgrund vom Forscher diagnostizierter Wirkungen angepasst¹¹³, um dem Forschungsinteresse besser zu entsprechen und den Bedürfnissen der Lehrer:innen entgegenzukommen.

Die Adaptionen der Interventionen (Redesigns) betrafen drei Ebenen:

1. Änderung der inhaltlich-thematischen Fokusse während der Gespräche in den jeweiligen Designzyklen und damit auch die thematische Ausrichtung der Reflexionsimpulse.
2. Überarbeitung der Fragebogen, indem einerseits wenig wirksame Fragen herausgefiltert und andererseits neue Themata, aufgrund der fortwährenden Evaluation der Erprobungserfahrungen, eingespielen wurden.
3. Änderung des Einsatzes von Reflexionsinstrumenten, indem spezifische Instrumente im Laufe der Zyklen mehr, andere weniger eingesetzt wurden.

Der folgende Abschnitt expliziert und begründet die Modifikationen im Einzelnen.

Aufgrund der inhaltsanalytischen Kategorisierung der Codierungen (n = 606) in den einzelnen Zyklen lässt sich beobachten, wie sich die Reflexionsfokusse im Laufe der De-

¹¹³ Die inhaltsanalytische Auswertung der empirischen Untersuchung zeigt Wirkungen in vielen verschiedenen Variablen auf: Es verändern sich Wissen, Überzeugungen und Unterrichtshandeln der Lehrkräfte, vor allem hinsichtlich einer Verlagerung in Richtung Verständnis und Strategien in Anleitungsprozessen (siehe Kap. 7).

signzyklen verschieben. Dabei treten zwei Bereiche hervor, die eine signifikante Veränderung der Anzahl Codierungen aufweisen:

- Es verringern sich die Aussagen der Lehrpersonen zu Schüler:innen, insbesondere zu ihrem Verhalten und ihren Aktivitäten. (Werden zu Beginn des 1. Zyklus der unterrichtliche Erfolg an den Schüler:innen-Reaktionen gemessen, so sind diese in den folgenden Zyklen eher im Hinblick auf das Zusammenarbeiten in Arbeitsgruppen von Interesse.)
- Es lässt sich eine starke Zunahme der Aussagen der Lehrpersonen zu fachlichen und fachdidaktischen Fragestellungen feststellen. Vermehrt werden Modifikationen von didaktischen Szenarien angesprochen oder die Modellierung neuer didaktischer Szenarien (unter Berücksichtigung der Erprobungserfahrungen) angedacht.

Die Veränderung der Perspektive vom «Sozialen» zum «Fachlichen» lässt sich dahingehend interpretieren, dass zuerst die sozialen Interaktionen im Kontext musikalisch-gestalterischer Arbeitsprozesse entwickelt und etabliert werden müssen. Erst danach rücken musikfachliche Problemstellungen in den Vordergrund.

Dieser Perspektivenwechsel in Professionalisierungsprozessen wird in der Professionsforschung mehrfach festgestellt, z. B. im Zusammenhang mit Fortbildungen (Malmberg 2018; Keller-Schneider und Hericks 2017; Kreis et al. 2008). Im vorliegenden Fall ist er vermutlich auch darauf zurückzuführen, dass die Auswertungsfragebogen der Zyklen 2 und 3 das Augenmerk stärker sowohl auf die Entwicklung fachdidaktischer Lösungsmöglichkeiten als auch auf das Lehrer:innen-Handeln richten, die Aktivitäten der Schüler:innen hingegen weniger fokussieren. Diese Anpassung der Reflexionsfokusse nahm der Forscher aus zwei Gründen vor: erstens um die Beobachtung der unterrichtlichen Vorgänge der Lehrenden weniger schülerbezogen zu gestalten, dafür mehr eigenes, lehrerseitiges Unterrichtshandeln in den Fokus zu nehmen. Zweitens sollte nicht nur auf Unterricht zurückgeschaut werden, sondern dazu angeregt werden, *neue* fachdidaktische Zugänge zu erproben und damit eigene Anleitungskompetenzen zu erweitern.

Tatsächlich lässt sich – angesichts der Anzahl entsprechender Codierungen – feststellen, dass die Reflexionen zum eigenen Lehrer:innen-Verhalten und -Handeln in den Entwicklungsprozessen tendenziell zunehmen. Es scheint, dass die Lehrenden die Anleitung von Lernprozessen nicht nur als fachliche oder klassenführende Aufgabe betrachten, sondern ebenso die eigene Moderationstätigkeit hinterfragen.

Den oben beschriebenen Verschiebungen der Reflexionsfokusse entsprechen Veränderungen beim Einsatz der Reflexionsinstrumente: Die Videoaufnahmen und die Stimulated Video Recalls dienen zu Beginn der Zusammenarbeit als Stimuli für die anschließenden Reflexionsgespräche. Sie lassen das Unterrichtsgeschehen auf neue, distanzierte Weise erleben und bewirken unmittelbare Kommentare der Lehrpersonen. Die Recalls sind als Einstieg und Katalysator für das anschließende Reflexionsgespräch konzipiert (und nicht als Rekonstruktion der Geschehnisse). Der Vorteil von SVR in dieser Einstiegsphase war, dass

so eine Einstiegsfrage seitens des Forschers wegfiel und dadurch keine Diskussionsrichtung vorgegeben wurde. Die Kommentare der Lehrpersonen zum eben gesehenen Videoausschnitt führten unmittelbar ins Reflexionsgespräch. Eine dermassen problemöffnende Herangehensweise war in den nachfolgenden Zyklen nicht mehr in gleichem Ausmass erforderlich. Vielmehr bestand dann lehrerseitig das Bedürfnis, direkt in den Dialog mit dem Forscher zu treten und konkrete Problemstellungen zu avisieren. Im zweiten Zyklus wurde daher nur noch eine Videoaufnahme gemacht, im dritten gar keine mehr.

Das grosse Interesse der Lehrpersonen am mündlichen Austausch war auch der Grund, warum sich mit der Zeit ihr Interesse verringerte, Fragebogen auszufüllen. Dem Anliegen, aktuelle Fragen zu erörtern, konnte im Gespräch konkreter, situativer und individueller entsprochen werden (vgl. obenstehende Ausführungen: V4: Anzahl Reflexionsimpulse (Ri) pro Kompetenzbereich).

Die schriftliche Befragung in Form eines Fragebogens stellte sich jedoch für den Rückblick auf einen gesamten Zyklus als sinnvoll heraus, da hier nicht die Aktualität im Vordergrund steht, sondern eine mehrwöchige Unterrichtsphase evaluiert wird. Zudem wurden die Fragebogen insofern aktualisiert, als sie zentrale Probleme des vorangegangenen Zyklus benennen und zur Diskussion stellen (bspw. Umgang mit Lärm oder Nähe vs. Distanz in Interaktionssituationen, vgl. Kap. 7.3.5).

Als in mehrerer Hinsicht ergiebig erwiesen sich die Gruppendiskussionen. Die Lehrer:innen erlebten den Austausch in der Peergroup, vor dem Hintergrund ähnlicher Erfahrungen in vergleichbaren Situationen, nach eigenen Aussagen als «spannend und befruchtend». Diese Rückmeldung ist zentral für die Ausarbeitung der Reflexionstools.

Im ersten Teil der Gruppendiskussion erhielten die Teilnehmer:innen per E-Mail Zitate aus Reflexionsgesprächen eines Kollegen oder einer Kollegin und kommentierten sie online. Diese E-Mail, bestehend aus Zitat und Kommentar, sandte eine Teilnehmende an eine weitere Teilnehmende, die ihrerseits einen weiteren Kommentar anbrachte. So gingen diese E-Mails reihum, es entstand eine schriftliche Instant-Diskussion. Dabei ergaben sich zwei durchaus erwünschte Nebeneffekte: Das retardierende Element des Schreibens verstärkte (tendenziell) die Gedankentiefe und die Kommentare liegen in der Sprache der Teilnehmenden vor.

Insgesamt können die Gruppendiskussionen, im vorliegenden Fall, als eine Form intersubjektiver Reflexion gesehen werden, in der Wahrnehmungen und Bewertungen unterrichtlicher Situationen diskutiert und eigene (lehrerseitige) Gefühle und Überlegungen zum Lehrer:innen-Handeln und -Verhalten geäussert werden.¹¹⁴

Eine weitere Form zur Reflexionsanregung bestand in folgendem Vorgehen:

Es wurden Ankerzitate aus dem vorangegangenen Zyklus ausgewählt und auf Grundlage der inhaltsanalytischen Ordnungsstruktur (vgl. Kap. 7.3) zusammengestellt. Diese Zitatensammlung wurde den Lehrpersonen zur Kommentierung vorgelegt. Damit wurden die Teilnehmenden mit eigenen Aussagen und Aussagen von Kolleg:innen konfrontiert.

114 Zum Ablauf der Gruppendiskussionen siehe Kap. 6.2.1

Dieses Vorgehen hat mehrere Vorteile: eigene Erfahrungen sind der Peergroup zugänglich, umgekehrt werden Zitate anderer Kolleg:innen reflektiert und kommentiert. So entstand eine dynamische und mehrperspektivische Rückschau auf spezifische (durch den Forscher ausgewählte) Problemstellungen des vorangegangenen Zyklus, in der sich Reflexion und formative Evaluation ineinander verschränken.

Beide Reflexionsformen, die Rund-E-Mail während der Gruppendiskussion sowie die Kommentierung eigener und fremder Ankerzitate, sind innovative methodische Formate, die aus der eng verzahnten Praxis-Wissenschaft-Kooperation entstanden. Inwieweit diese Reflexionsformen ausbaufähig sind und zu Reflexionstools gefertigt werden können, die auch ohne begleitende Forschung funktionieren, muss geprüft werden.

8.4 Reflexion variabler Forscher:innen-Rollen in Interventionen

Bedingt durch die intensive Wissenschaft-Praxis-Kooperation während der Durchführung der Designexperimente (sie dauerten im vorliegenden Fall über eineinhalb Jahre), ergeben sich zahlreiche Interaktionen zwischen dem Forschenden und den Praktiker:innen. Es gilt daher die Aufgaben, Tätigkeiten und Rollen des Forschenden zu reflektieren, umso mehr, als sich in einer DBR das «Grundproblem (der) Vermischung der Rollen von Entwicklern, Forschern und Praktikern» (Aigner 2013, 16) stellt.¹¹⁵ Deshalb werden im Folgenden zunächst die Forscheraufgaben in Bezug auf die gesamte Designentwicklung benannt, um auf dieser Basis die Ausgangspositionen variabler Forscherrollen in Reflexionsgesprächen zu diskutieren.

Zu den grundlegenden Aufgaben des Forschers in entwicklungsorientierten Studien im Bereich Professionalisierung gehören nach Prediger (2019a)

1. das Spezifizieren und Strukturieren des Professionalisierungsgegenstands;
2. das Entwickeln eines Professionalisierungs-Designs;
3. das Durchführen und Analysieren der Designexperimente;
4. das Entwickeln von Beiträgen zur lokalen Theoriebildung zu Professionalisierungsgegenständen und -prozessen.

Die theoretischen Grundlagen des Professionalisierungsgegenstands (1) wurden in zwei Kapiteln vorgestellt: Kap. 2 erläutert die fachlichen und fachdidaktischen Grundlagen musikalischer Gestaltungsprozesse, Kap. 3 expliziert die für diese Arbeit relevanten Professionalisierungsmodelle (Drei-Tetraeder Modell, Prediger 2017) und Fortbildungsformate (Fachspezifisches Unterrichtscoaching, Staub 2015). Das Professionalisierungs-Design (2)

¹¹⁵ Dem Auseinanderhalten verschiedener Forscher:innen-Aufgaben während der Entwicklungsprozesse wird durch Distanzierungstechniken (Malmberg 2013, 36) wie der Standardisierung der Fragebögen oder der Aufnahme der Gesprächsprotokolle Beachtung geschenkt.

wurde in Kap. 4.2 vorgestellt und erläutert die Adaption der DBR-Methodologie für vorliegende Studie.

Während die Aufgaben 1 und 2 theoriegeleitet bestimmt werden, vollzieht sich ein Teil von Aufgabe 3 in der Praxis: das Durchführen der Designexperimente. In dieser Phase zeigt sich die intervenierende Rolle des Forschenden, der nicht nur auf Äusserungen der Lehrperson reagiert, sondern Reflexionsprozesse aktiv steuert. Es stellt sich die Frage, wo die Grenze zwischen lenkender und anregender Begleitung liegt bzw. wie lehrerseitig *eigenständige* Problemlösungen und Lernprozesse angestrebt werden, die forschenseitig durch Reflexionsimpulse *unterstützt* werden.¹¹⁶

Es gilt in diesem Zusammenhang zu klären, mit welcher Haltung der Forscher den Praktiker:innen gegenübertritt. Insbesondere gilt es zu prüfen, aus welcher Sichtweise der Forscher seinen Diskussionspart während der Reflexionsgespräche wahrnimmt bzw. aus welcher Rollenperspektive interveniert wird.

Um diese Problemzone – die «Spannung zwischen forschender Distanz und empathischer Teilhabe» (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 49) – aus einer Aussenperspektive zu beleuchten, untersuchte eine Forschungsarbeit von Stühlinger im Rahmen des Masterstudienganges Fachdidaktik Künste der PH Zürich einen Teil der vorliegenden Reflexionsgespräche mit dem Ziel, gesprächsleitende Orientierungen des Forschers zu eruieren.¹¹⁷ Aus forschungsmethodologischer Perspektive soll durch das Transparent-Machen der Forscherrollen ein Beitrag zur Konstruktvalidität (Krapf 2019, 36) der intendierten Reflexionstools geleistet werden.

Stühlingers Forschungsarbeit untersuchte Teile der Reflexionsgespräche inhaltsanalytisch (Kuckartz 2018) und ermittelte drei «Rollen der Lernbegleitung»: den «Coach», den «Experten» und den «Berufskollegen». Während der Coach prozessbegleitende Funktion habe und überfachliche Themen aufgreife, fokussiere der Fachexperte musikfachliche Fragen. Der Berufskollege wiederum bringe, auf kollegialer Ebene, eigene Unterrichtserfahrungen in das Gespräch ein. So die Rollendefinitionen in besagter Forschungsarbeit.

An dieser Stelle wird nicht weiter auf die genannten «Rollen» und deren kommunikative Aspekte während der «Lernbegleitung» eingegangen (zu Rollen des Forschers während der Professionalisierungsprozesse und Unterrichtsentwicklung siehe Kap. 3.3). Zentral erscheint vorab der Befund, dass der Forscher die *Lehrperson* und ihr unterrichtliches Handeln ins Zentrum rücke und dabei von fachdidaktischen Fragestellungen ausgehe. Dies widerspiegle auch die Tatsache, dass der Forscher zu zwei Dritteln in der Rolle eines Coachs und zu einem Drittel in der Rolle eines Fachexperten agiere, die Rolle des Berufskollegen jedoch marginal bliebe (Stühlinger 2020). Solche Feststellungen bestätigen die generelle Ausrichtung vorliegender Studie, die den gegenstandsbezogenen Kompetenzerwerb der

116 Reinmann (2018, 115): «DBR hat mit nicht wiederholbaren (und in diesem Sinne einzigartigen) Situationen sowie sozialen Phänomenen und kulturellen Artefakten zu tun, die nicht gesteuert, aber gestaltet werden können.»

117 Stühlinger, 2020: «Wissenschaftler, Berufskollege oder Coach? Interventionsarten und Rollen der Lernbegleitung in einem DBR-Projekt zur Professionalisierung von Musik unterrichtenden Primarlehrpersonen.» Unveröffentlicht.

Lehrenden (Professionalisierung) *auf Basis* der Erarbeitung neuer fachdidaktischer Settings in der Praxis anstrebt.¹¹⁸

Die Ergebnisse von Stühlinger bestätigen zudem die in Kap. 8.1.3 beschriebene Verteilung offener und fokussierter Fragestellungen (im Verhältnis 3:2). Weiter werden vermerkt der kollegiale Umgangston sowie die Möglichkeit der Praktiker:innen, Fragen an den Forscher (in seiner Funktion als Fachexperte) zu richten. Die Auswertung der Gespräche zeigt jedoch, dass dem Forscher trotz entsprechender Aufforderungen nur wenige Fragen gestellt werden.

Für die Reflexion der Forscherrolle in vorliegender Studie erscheint es hilfreich, drei Ebenen zu unterscheiden: 1) die konkreten Aufgaben des Forschenden in Bezug auf die Designprozesse, 2) die Tätigkeiten während der Entwicklungsprozesse sowie 3) die persönliche Haltung im Wissenschaft-Praxis-Dialog.¹¹⁹

Zu 1) die Konzeption des methodologischen Rahmens, die Konzeption der Designprozesse, die Generierung der Datenerhebungsinstrumente, die Auswertung der Daten, die Formulierung theoriegeleiteter Fragestellungen und die Verortung des Forschungsinteresses im musikpädagogischen Kontext gehören genuin zu den Aufgaben des Forschers.¹²⁰

Zu 2) die inhaltlich intervenierende Rolle des Forschers zeigt sich in dieser Studie zweifach: erstens durch die Implementierung der Unterrichtsreihen und zweitens durch die Interventionen mittels Reflexionsimpulsen während der Entwicklungsprozesse. Die fachliche Expertise des Forschers für die Entwicklung dieser Interventionen ist sowohl theoretisch als auch praktisch breit abgestützt (vgl. Kap. 2 und 6.1). Er intervenierte jedoch nie in der Praxis der Untersuchungsteilnehmenden.

Zu 3) der Forscher kommunizierte gegenüber den Praktikerinnen und Praktikern eine erwartungsoffene Grundhaltung, die Professionalisierung als individuellen und selbstbestimmten Lernprozess auffasst und moderierend unterstützt. Für die jeweiligen Entwicklungsprozesse bedeutete dies, dass die Lehrpersonen ihre Professionalisierungsschritte eigenverantwortlich bestimmten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Forscher vor dem Hintergrund eines definierten Forschungsrahmens eine intervenierende Rolle in strukturierten Interventionen einnahm und den Lehrer:innen in den Reflexionsprozessen kollegial und konstruktiv begegnete.

118 Holzäpfel et al. (2018, 249) vertreten die These, «dass die Professionalisierung von Lehrpersonen [...] umso besser gelingt, je konsequenter sie sich auf eine konkret durchgearbeitete Unterrichtskonzeption und auf vorliegende Unterrichtsmaterialien bezieht und diese dann als Ausgangspunkt für die eigene Weiterentwicklung nutzt.»

119 Vgl. dazu auch die Ausführungen in Kap. 3.2, insbes. Tab. 5 «Grundlegende Merkmale für die Kooperation zwischen Unterrichtscoach und Coachee», und Kap. 3.3, insbes. Tab. 7 «Aufgaben von Coaches und Lehrpersonen im Rahmen eines Fachunterrichtscoachings» (Kreis und Staub 2017), ergänzt durch Aufgaben des Multiplikators bzw. der Multiplikatorin (Prediger et al. 2017), sowie «Forscherrolle und Praktikerrolle in DBR» in Kap. 4.1.5.

120 Vgl. dazu Tab. 11: «Mögliche Beiträge der Forschung im Rahmen einer Wissenschaft-Praxis-Kooperation».

8.5 Zusammenfassung

Ausgehend von der Forschungsfrage *Welche Reflexionsanregungen unterstützen Klassenlehrpersonen beim Anleiten von Gestaltungsprozessen?* wurden Reflexionsinstrumente zur Unterrichts- und Selbstreflexion eingesetzt, die die Erprobung, Evaluation und das Redesign fachdidaktischer und kommunikativer Zugänge beim Anleiten und Moderieren musikalischer Gestaltungssequenzen befördern, mit dem Ziel situationsadäquate Handlungsoptionen (Cramer et al. 2019) zu entwickeln. In diesem Sinn bezweckt die mehrperspektivische Anlage der Interventionen gleichermaßen die Erweiterung (fach-)didaktischer Handlungsmöglichkeiten wie auch die Entwicklung der Lehrer:innen-Persönlichkeit. Die Analyse der Reflexionsimpulse entlang funktionaler Vektoren zeigte, dass die Kompetenzansprache ausgewogen erfolgte.

Im Laufe der Entwicklungsprozesse wurden die Reflexionsinstrumente sowohl den Bedürfnissen der Lehrer:innen als auch aufgrund fortwährender Auswertung der empirischen Daten angepasst. Die thematische Ausrichtung verschob sich in den Gesprächen (von sozial-kommunikativen zu fachlichen Fragestellungen) und es veränderte sich der Einsatz der jeweiligen Instrumente (von standardisierten Fragebogen zu Gesprächen mit aktuellen Unterrichtsbezügen). Die Ausrichtung der formativen Evaluation der Auswertungsfragebogen (Einsatz jeweils am Ende eines Designzyklus; vgl. Kap. 6.2.1) und damit die Bestimmung neuer Schwerpunkte der Reflexionsbemühungen (insbesondere auf künftige lehrerseitige Handlungsoptionen), erfolgten gemäss den grundlegenden Forschungsfragen dieser Studie (Kap. 4.2.1).

Schliesslich wurden, angesichts der unterschiedlichen Forscher:innen-Aufgaben in entwicklungsorientierten Studien, variable Forscherrollen während der Reflexionsgespräche diskutiert.

9 Designprinzipien und Designprodukte

Die forschungsleitenden Fragestellungen bilden die Grundlage für die Gewinnung von Designprinzipien, die ihrerseits die Generierung der Designprodukte (Reflexionstools) leiten. Die Funktion der Designprinzipien besteht demnach in einer Art strategischer Guidelines für die intentionale Stossrichtung und für die Formulierung der Designprodukte (Konrad 2020, 59).

Es werden sechs Designprinzipien und drei Designprodukte erarbeitet. Während die Designprinzipien in der Form knapper, konziser Anweisungen gehalten sind, weisen die Designprodukte unterschiedliche Formate auf:

- a. Die «try-outs» sind fachgegenstandsbezogene Reflexionsfragen, Reflexionsanregungen und Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte.
- b. Das Online-Tool «improspider» ist ein Selbstreflexionstool, das die Etablierung einer improvisierenden Handlungsweise beim Unterrichten unterstützen kann.
- c. Das Kompetenzmodell «Kompetenzflyer» erscheint als Reflexionsfolie. Es benennt und ordnet spezifische Kompetenzen und Entwicklungsziele, die für das Anregen und Moderieren musikalischer Gestaltungsprozesse relevant sind.

Die Designprodukte bewegen sich auf verschiedenen Abstraktionsebenen: Die «try-outs» weisen einen hohen Praxisbezug auf und fokussieren das Lehrer:innen-Handeln in Unterrichtssituationen (Praxisebene). Der «improspider» adressiert, ausgehend von fachgegenstandsbezogenen didaktischen Spannungsfeldern, individuelle, überfachliche Orientierungen und Einstellungen der Lehrpersonen (personale Ebene). Der «Kompetenzflyer» bestimmt Handlungskompetenz als dynamisches Konstrukt mehrerer Kompetenzbereiche (theoretische Ebene). Das Kompetenzmodell bildet insofern eine lokale Theorie, als es die Professionalisierung des Lehrer:innen-Handelns 1) auf das Anforderungsprofil im Kontext von Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse ausrichtet (fachdidaktische Perspektive) und 2) sich auf die Zielgruppe der Klassenehrpersonen des 2. Zyklus bezieht (Anwendungskontext).¹²¹

121 Zum Begriff der «lokalen Theorie» bzw. dem Abstraktionsgrad und der Reichweite der Ergebnisse aus DBR-

Nachstehende Tabelle stellt im Überblick den Bezug zwischen forschungsleitenden Fragestellungen, Designprinzipien und Designprodukten heraus. Damit soll die Prozesslogik von Problemstellung zu intendierten Forschungsergebnissen verdeutlicht werden.

Tabelle 35 Übersicht zu Forschungsfragen, Designprinzipien und Designprodukten

Forschungsfragen	Designprinzipien	Designprodukte
Welche Anregungs- und Moderationstätigkeiten der Lehrperson fördern eigengestalterisches Musizieren?	Designprinzip 4 Balance öffnender Reflexionsfragen und gezielter Handlungsempfehlungen	A Kontextbezogene Reflexionsimpulse (Handlungsempfehlungen und Reflexionsanregungen) «try-outs»
Welche Reflexionsimpulse unterstützen Klassenlehrpersonen beim Anleiten von Gestaltungsprozessen?	Designprinzip 5 Teilnehmendenorientierung durch adressatengerechte Sprache	
Wie entwickeln sich die persönlichen Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen in Bezug auf das Unterrichten musikalischer Gestaltungsprozesse?	Designprinzip 3 Fokussierung der Entwicklung des Lehrerverhaltens und Lehrerhandelns Designprinzip 6 Anregung einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise	B Selbstreflexionstool «improspider» (online) zur Unterstützung einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise
Wie verläuft der Kompetenzerwerb von Klassenlehrpersonen in der Moderation musikalischer Gestaltungsprozesse?	Designprinzip 2 Fokussierung des Lehrer:innen-Verhaltens und -Handelns Designprinzip 1 Ganzheitliche Kompetenzansprache	C Kompetenzmodell «Kompetenz-flyer» Reflexionsvorlage zur Bearbeitung spezifischer Kompetenzen
Welche Kompetenzen (fachliche, fachdidaktische, sozial-kommunikative, diagnostische) sind für das Unterrichten musikalischer Gestaltungsprozesse erforderlich?		

9.1 Designprinzipien zur Generierung der Designprodukte

Dieses Kapitel erläutert die sechs *Designprinzipien* für die Generierung der Designprodukte, die aus den Designprozessen dieser Studie hergeleitet werden und zur Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis beitragen sollen.

Studien siehe Anderson und Shattuck 2016, 24; Reinmann 2015, 95; Lehmann-Wermser und Konrad 2016, 169; Buchborn et al. 2019, 72; Malmberg 2022, 66.

Die Designprinzipien¹²² basieren auf vier Säulen: auf den theoretischen Vorüberlegungen und Konzeptionen, wie sie in Kap. 4.2 entwickelt wurden, auf den Erprobungserfahrungen der Interventionen in den Designzyklen (Kap. 7.3), auf den Erkenntnissen zum Kompetenzerwerb der Lehrpersonen (Kap. 7.3.6; 9.5) und auf der Analyse der Reflexionsimpulse (Kap. 8), die deren formale Ausdifferenzierungen aufzeigt. Die Designprinzipien bilden damit ein Scharnier zwischen Theorie, Praxis, Empirie und analytischer Reflexion.

Diese zentrale Stellung der Designprinzipien ist auch dadurch begründet, als diese präskriptive, jedoch noch formbare Guidelines für die Entwicklung der Interventionen darstellen. Im folgenden Abschnitt werden diese «rohen», auf Arbeitshypothesen beruhenden Designprinzipien aus den Designprozessen (vgl. Kap. 4.2.2) verfestigt und zu einem Orientierungsrahmen für die zu generierenden Designprodukte geformt.

Die vorliegenden Designprinzipien «recommend how to address a specific class of issues in a range of settings» (McKenney und Reeves 2012, 19). Aufgrund ihrer Verankerung in den Entwicklungsprozessen und um der Praxis tatsächlich Handlungsorientierung geben zu können, weisen sie einen hohen Bezug zum Anwendungskontext auf. Es entstehen sechs kontextualisierte Designprinzipien zu Unterrichtsreflexion und Selbstreflexion mit Bezug zum Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse. Sie bewegen sich auf einer mittleren Abstraktionsebene – abstrakt genug, um in ähnlichen Anwendungskontexten appliziert und weiterentwickelt zu werden, konkret genug, um gegenstandsspezifische Professionalisierungsschritte gezielt anzuregen.

Bevor die Designprinzipien im Einzelnen aufgeführt werden, seien die zentralen Zielsetzungen der Interventionen, auf die sich die Designprinzipien inhaltlich beziehen, in knapper Form rekapituliert:

Die Reflexionsimpulse, die durch die Interventionen in den Entwicklungsprozessen erfolgten,

- sensibilisieren für fachliche und fachdidaktische Charakteristika beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse (z. B. Schaffung offener Spielräume, in denen die Schüler:innen selbsttätig arbeiten können);
- regen an, durch kontinuierliche Reflexion unterrichtlicher Vorgänge neue fachdidaktische Zugänge und lehrerseitige Handlungsoptionen anzudenken (z. B. fachliche Inhalte problembezogen zu präsentieren);
- regen an, durch kontinuierliche Reflexion des Lehrer:innen-Verhaltens eigene Überzeugungen und Orientierungen zu hinterfragen und zu entwickeln;
- richten den Blick auf eine verstärkte Lernprozessorientierung;
- intendieren auf Basis von Situationswahrnehmung eine agile Kommunikationsweise in (musikalischen) Interaktionen mit Schüler:innen;
- befördern Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit durch Innovationsbereitschaft;

122 Zum Begriff und zur Funktion von Designprinzipien (design principles) im Rahmen von DBR siehe Kap. 4.1.

- motivieren, angesichts der teilweisen Unvorhersehbarkeit des Unterrichtsverlaufs in offenen Lehrsettings, zu einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise (z. B. situative Lösungen in spezifischen Anforderungssituationen entwickeln).

Vor dem Hintergrund obenstehender Zielsetzungen der Interventionen werden nun die Designprinzipien für die Generierung der Reflexionstools formuliert.

Designprinzip 1

Ganzheitliche Kompetenzansprache

Die Reflexionstools sprechen diagnostische, sozial-kommunikative, fachliche, fachdidaktische, personale und Handlungskompetenzen der Lehrkraft ausgewogen an. Ausgehend von der Frage: «Welche spezifischen Kompetenzen benötigen Klassenlehrer:innen für die Anleitung musikalischer Gestaltungsprozesse?», werden relevante Kompetenzen definiert und kompetenzbezogene Entwicklungsbereiche bestimmt.

Designprinzip 2

Fokussierung auf Lehrer:innen-Verhalten und -Handeln

Die Reflexionstools fokussieren die Lehrer:innen-Persönlichkeit. Ausgehend von der Frage: «Welche persönlichen Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen sind relevant in Bezug auf das Unterrichten musikalischer Gestaltungsprozesse?», fokussieren die Tools das Lehrer:innen-Handeln und -Verhalten, indem sie durch strukturierte Wahrnehmung des eigenen unterrichtlichen Handelns zur beruflichen Selbstreflexion anregen.¹²³

123 Vgl. «Differenziertes Wahrnehmen und Beschreiben; rückschauendes Begreifen», Prediger 2015, 652, sowie «sensibilisierte Introspektion», Fichten und Meyer 2006.

Designprinzip 3

Fokussierung der Entwicklung des Lehrer:innen-Verhaltens und -Handelns

- a) Die Reflexionstools fokussieren künftige unterrichtliche Handlungsoptionen. Ausgehend von der Frage: «Welche Anregungs- und Moderationstätigkeiten der Lehrpersonen fördern eigengestalterisches Musizieren?», enthalten die Tools Anregungen zur Exploration alternativer Vermittlungstechniken und Anleitungsstrategien.
- b) Die Reflexionstools fokussieren neue persönliche Entwicklungsziele. Ausgehend von der Frage: «Welche individuellen Ressourcen möchte die Lehrperson ausbauen?» geben die Tools Anstöße zu weiterführenden Professionalisierungsschritten.

Designprinzip 4

Balance öffnender Reflexionsfragen und gezielter Handlungsempfehlungen

Die Reflexionstools enthalten formal unterschiedlich konturierte Impulse und sprechen damit Klassenlehrpersonen auf unterschiedlichen Ebenen an. Ausgehend von der Frage: «Welche Reflexionsimpulse unterstützen Klassenlehrer:innen beim Anleiten von Gestaltungsprozessen?», variiert der Determinierungsgrad der Impulse von defensiven Reflexionsfragen zu offensiven Konfrontationsfragen, von öffnenden Denkanstößen über Handlungsanregungen bis zu konkreten Handlungsempfehlungen. Dadurch werden die Adressat:innen gleichermaßen zu eigenständiger Lösungssuche angeregt sowie durch empirisch abgestützte Unterrichtsideen unterstützt.

Designprinzip 5

Teilnehmenden-Orientierung durch adressatengerechte Sprache

Die Reflexionstools verwenden eine adressatengerechte Sprache. Ausgehend von der Frage: «Welche Reflexionsimpulse haben hohes Anregungspotential?», gilt es, mit Blick auf die Umsetzbarkeit (Implementierung) in der Praxis, ein besonderes Augenmerk auf eine adressatengerechte Sprache zu richten, um die Tools für potenzielle Anwender:innen attraktiv zu machen. In diesem Sinn sind die Reflexionstools anwendungsbezogen, motivationsfördernd und gut verständlich.

Designprinzip 6

Anregung einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise

Die Reflexionstools favorisieren eine didaktisch-improvisierende Handlungsweise, um den Anforderungssituationen in musikalischen Gestaltungsprozessen adäquat zu begegnen. Ausgehend von der Frage: «Welche didaktischen Vorgehensweisen ermöglichen Schüler:innen eigenständige musikalische Produktionen und welche Rolle übernimmt dabei die Lehrkraft?», motivieren die Tools zu einem Experimentiermodus, der unterrichtliche Ambiguität produktiv nutzt.

9.2 Designprodukt «try-outs». Reflexionsanregungen und Handlungsempfehlungen

Auf Grundlage der Befunde zum Kompetenzerwerb sowie den Designs der Reflexionsinstrumente¹²⁴ in den Entwicklungsprozessen, formuliert das Reflexionstool «try-outs»¹²⁵, Handlungsleitlinien und Reflexionsimpulse für Klassenlehrpersonen auf der Primarstufe. Sie sollen diese in der Konzeption und Realisierung von Gestaltungsprozessen im Musikunterricht zu unterstützen. Die «try-outs» sind somit Teil der Ergebnisse dieser DBR-Studie und beantworten praxisseitig die Forschungsfrage nach unterstützenden Reflexionstools.

Die «try-outs» benennen praxisrelevantes Design-Wissen und geben Hinweise über Ausprägungen wesentlicher Lehr-Lern-Aktivitäten. Sie betreffen gleichermaßen fachdidaktische Zugänge, sozial-kommunikative Verhaltensweisen und personale Orientierungen der Lehrpersonen, wobei das Lehrer:innen-*Handeln* und -*Verhalten* im Fokus steht.¹²⁶

Die «try-outs» erscheinen auf zwei Abstraktionsebenen: als *Leitlinien* und als *Reflexionsimpulse*.

Die Impulse enthalten konkrete Anregungen (Handlungsempfehlungen, Denkanstöße) und Reflexionsfragen. Sie sind derart formuliert, dass sie in der Praxis auch ohne begleitende Expertise umsetzbar sind. Bedingt durch diese Nutzenorientierung sind die Re-

124. Zum Kompetenzerwerb s. Kap. 7.3 sowie 9.5. Zur Designentwicklung der Reflexionsinstrumente: Konzeption s. Kap. 4.2.2; Konstruktion und Inhalt s. Kap. 5.2; Formatierung s. Kap. 6.2; Analyse und Adaption s. Kap. 8; Reflexionsimpulse s. Anh. B)

125 «try-outs», englisch: Probetraining, Schnupperkurs; als Verb: ausprobieren.

126 Die Reihenfolge der «try-outs» spiegelt die Reflexionsprozesse der Lehrer:innen, indem sie zuerst das Verhalten der Schüler:innen und die Kommunikation mit der Lehrperson adressieren, dann fachdidaktische Zugänge in Anleitungsprozessen in den Blick nehmen und weiter das lehrerseitige (Rollen-)Verhalten thematisieren. Die «try-outs» enthalten keine fachlich-inhaltlichen Reflexionsimpulse, da diese nicht explizit Teil der Untersuchung sind. Nur an einigen Stellen sind solche zur Illustration angeführt.

flexionsimpulse nicht in einem wissenschaftlichen Sprachduktus verfasst.¹²⁷ Sie sprechen konkrete Probleme möglichst geradlinig und prägnant an.

Die Leitlinien bilden Organisationseinheiten für die Synthese der Impulse und bündeln diese thematisch. Geordnet nach Kompetenzbereichen, enthalten sie didaktische Kernelemente zur Anleitung musikalischer Gestaltungsprozesse.

Die «try-outs» sind wie folgt strukturiert:

Tabelle 36 Organisation der «try-outs»

Reflexionstool «try-outs» zu Anleitung musikalischer Gestaltungsprozesse im Musikunterricht auf der Primarstufe (2. Zyklus)
Leitlinien (n = 6) zu Lehr-Lern-Aktivitäten und Lehrer:innen-Rollen in Anleitungsprozessen unter Bezugnahme relevanter Kompetenzbereiche
Reflexionsimpulse (n = 35) zuhanden von Klassenlehrpersonen Anregungen (Handlungsempfehlungen, Denkanstöße) Reflexionsfragen

Im Folgenden werden die «try-outs» im Einzelnen expliziert.

Try-out 1
Beobachtung der Schüler:innen-Aktivitäten und des Schüler:innen-Verhaltens auf Basis einer empathischen und ästhetischen Wahrnehmung.
Kompetenzbereich: Diagnostische Kompetenzen ¹²⁸

¹²⁷ Vgl. Designprinzip 5: «Teilnehmendenorientierung durch adressatengerechte Sprache». Die Reflexionsfragen sprechen die Lehrpersonen direkt mit «du» an. Dies mag für eine Dissertationsschrift unüblich sein, erscheint dem Verfasser jedoch, mit Blick auf die Verwendung des Reflexionstools in der Praxis, sinnvoll.

¹²⁸ «Diagnosen sollten sensitiv gegenüber Verhaltens-, Wissens- und Motivationsänderungen der Schüler und darauf einwirkender unterrichtlicher Maßnahmen sein.» (Wahl et al. 2001, 23)

Die Beobachtung der Schüler:innen-Aktivitäten und des Schüler:innen-Verhaltens bildet ein Fundament für die Steuerung der Gestaltungsprozesse durch die Lehrperson. Die Lehrperson nimmt wahr, was die Schüler:innen emotional, sozial und fachlich-musikalisch beschäftigt. Daraus gewinnt sie Informationen, wie sie Gestaltungsprozesse weiterführend anregen und begleiten kann. Es gilt daher, durch empathische und ästhetische Wahrnehmung die Aufmerksamkeit für Aktivitäten und Reaktionen der Schüler:innen zu sensibilisieren.



Reflexionsimpuls 1.1

Beobachtung der Schüler:innen-Aktivitäten und des Schüler:innen-Verhaltens.

a. Anregung

Die Lehrperson beobachtet die Schüler:innen und nimmt ihre Reaktionen aus unterschiedlichen Perspektiven wahr: Aus Distanz in Begleitphasen, aus der Nähe in Anleitungphasen (mitten im Lehren).

b. Reflexionsfragen

- Wie, denkst du, nahmen die Kinder die Gestaltungssequenzen wahr?
Welche Reaktionen gab es?
- Welche musikalischen Aktionen gab es?
- Welche musikalischen Erfahrungen machten die Schüler:innen?
- Wo wurde etwas entdeckt, erfunden?
- Wo haben die Schüler:innen Beratungsbedarf?
- Welche musikalischen Fertigkeiten wurden gefördert?

Die Begleitphasen eignen sich für die Beobachtung des sozialen Verhaltens der Schüler:innen:

- Gelingt es den Schüler:innen selbständig zu arbeiten?
- Sind die Gruppendynamiken in den Aushandlungsprozessen produktiv?

Die Begleitphasen ermöglichen die Beobachtung einzelner Kinder in schülerzentrierten Situationen:

- Welche Kinder, die in anderen schulischen Anforderungssituationen weniger leistungsstark sind, zeigen gestalterische Ideen?



Reflexionsimpuls 1.2

Beobachtungen zu Schüler:innen-Aktivitäten und Schüler:innen-Verhalten nutzen.

a. Anregung

Die Lehrperson greift musikalisch-gestalterische Ideen der Schüler:innen offensiv auf und nutzt sie für weiterführende Inputs. So entstehen ko-konstruktive Lernsituationen, in denen sich die Lehrperson prinzipiell offen und interessiert gegenüber (musikalischen) Schüler:innen-Äusserungen zeigt.

b. Reflexionsfrage

- Welche musikalisch-gestalterischen Ideen der Schüler:innen nimmst du auf?

Try-out 2

Implementierung einer kreativitätsfördernden Kommunikation durch Installieren von Austauschphasen während des gesamten Gestaltungsprozesses.

Kompetenzbereich: Sozial-kommunikative Kompetenzen

Die Entwicklung der lehrerseitigen Moderationsfähigkeit in offenen Unterrichtssituationen sowie der Aufbau einer positiven Feedbackkultur in der Schulklasse sind zwei zentrale Herausforderungen für eine kreativitätsfördernde Unterrichtskommunikation.



Reflexionsimpuls 2.1

Austauschphasen über ganzen Gestaltungsprozess installieren.

Das Über-Musik-Sprechen erweist sich – neben eigentlichem Musik-Machen sowie aktivem, differenzierendem Zuhören – als drittes, wesentliches Element für die Durchführung von Gestaltungsprozessen.

Präsentationen musikalischer Experimente und Erfindungen finden nicht nur gegen Ende der Gestaltungsprozesse – gleichsam als finale Produkte – statt. Die Lehrperson organisiert während der Produktionsprozesse Präsentationsmöglichkeiten, bei denen Teilergebnisse vorgetragen und besprochen werden.

a. Anregung

Die Lehrperson installiert Austauschphasen, in denen die Schüler:innen ihre musikalischen Prozesse und Produkte organisieren, diskutieren und vortragen. Die

Austauschphasen finden während des gesamten Gestaltungsprozesses statt und schliessen Explorations- und Präsentationsphasen gleichermassen ein.

b. Reflexionsfrage

- Unterstützen die Rückmeldungen der Lehrperson die Schüler:innen bei der Suche nach eigenen Lösungen?



Reflexionsimpuls 2.2

Austauschphasen in unterschiedlichen Formaten organisieren.

a. Anregung

Feedbacks erfolgen in unterschiedlichen sozialen Konstellationen: innerhalb der Arbeitsgruppe, zwischen Arbeitsgruppen, im Klassenverband, während Beratungsgesprächen zwischen Lehrperson und Schüler:innen. Beispiele: Die Arbeitsgruppe berät das weitere Vorgehen bezüglich ihrer Gestaltungen. Zwei Arbeitsgruppen stellen einander ihre Produkte vor und geben Feedback. Die Klasse kommentiert und bewertet Präsentationen der Arbeitsgruppen. Die Lehrperson unterstützt formativ in Begleitphasen.

b. Reflexionsfrage

- Worauf fokussieren die Schüler:innen in ihren Rückmeldungen?



Reflexionsimpuls 2.3

Kommunikation einer positiven Fehlerkultur.

a. Anregung

Rückmeldungen sind Anregungen für weitere Schritte im Gestaltungsprozess. Sie fördern Risikobereitschaft und Fehlertoleranz. Rückmeldungen sind deshalb primär ermutigend, konstruktiv, fragend, Ideen generierend. Jenseits von richtig und falsch.

b. Reflexionsfragen (der Lehrperson z. Hd. der Schüler:innen)

- Was machte die Musik spannend?
- Was hat dich während dem Zuhören erfreut/irritiert?
- Gab es neue Spielweisen auf den Instrumenten?
- Wodurch erklang die Musik besonders intensiv?
- Wie könntest du dich noch markanter ausdrücken?



Reflexionsimpuls 2.4

Installieren qualitätsbezogener Reflexionen mit der Klasse.¹²⁹

a. Anregung

Gehaltvolle Rückmeldungen basieren auf fachlich relevanten Beobachtungsaspekten und verwenden ein angemessenes Vokabular. Sie schärfen die Wahrnehmung und benennen insbesondere Aspekte des Zusammenspiels, der Dramaturgie der Gestaltungen, der Gestaltungsmittel und des künstlerischen Ausdrucks.

b. Reflexionsfragen (der Lehrperson z. Hd. der Schüler:innen)

- Klingt die Musik eher fremd oder eher vertraut in euren Ohren?
- Wo wären mehr Kontraste (laut – leise, schnell – langsam) möglich?
- An welchen Stellen gab es Überraschungen? Pausen?
- Wo gab es ungewohnte Klangfarben und Spielweisen (pizzicato, glissando, Flageolets)?
- Wie könnt ihr euer Zusammenspiel (neu) organisieren?



Reflexionsimpuls 2.5

Wie mit Lärm umgehen?

Als zentrales Problem bei der Durchführung musikalischer Gestaltungsprozesse erweist sich der Lärm. Die Kinder sind motiviert, und für einmal heisst es nicht ruhig sein. Es scheint, dass selbst produzierter Lärm als weniger störend wahrgenommen wird. Für Lehrende ist er jedoch schwer zu ertragen. Was tun?

a. Handlungsanregungen

- Lärmige Momente bewusst zulassen, aber zeitlich begrenzen (z. B. 2 Minuten).
- Lärm und Krach einfordern. «Gebt alles!» Damit werden auch zurückhaltende Kinder zu lautstarkem Spiel aufgefordert.
- Lärm entsteht häufig dann, wenn Schüler:innen Instrumente holen. Diese Handlung sollte bereits Teil eines musikalischen Auftrags sein. Zum Beispiel leise einen Rhythmus auf dem Instrument tippen und in den Sitzkreis zurückkehren.
- Das Pendant zum Krach ist Stille. Wie klingt Stille, wie Krach? Höraufgaben, die auf aufmerksames Zuhören oder Hinein-Horchen zielen, sensibilisieren und können beruhigen.

129 Vgl. Formular «Beurteilungsaspekte» in Anhang F.

- Die Lehrperson verlässt den Raum mit der Ansage, dass beim Wiedereintreten absolute Stille herrscht.

Das Lärmproblem gilt es aktiv zu managen. Es verliert sich jedoch mit der Zeit von selbst. Es kommt der Zeitpunkt, an dem Lärm-Machen die Schüler:innen nicht mehr interessiert.

b. Reflexionsfrage

- Gibt es schönen Lärm? Was kommt danach?



Reflexionsimpuls 2.6

Keinen Druck ausüben.

Der Modus des Musik-Erfindens und -gestaltens ist den Schüler:innen i. d. R. unbekannt. Die neuartige Arbeitsweise muss erlernt werden, genauso wie Lesen oder Schreiben erlernt wurden. Es ist daher angezeigt, den Schüler:innen genügend Zeit zum Experimentieren einzuräumen. Auf schnelle, präsentable Produkte zu drängen erscheint, mindestens zu Beginn der Explorationsübungen, wenig erfolgversprechend.

a. Anregung

Den Schüler:innen genügend Zeit lassen. Scheinbar unproduktive Phasen («Durststrecken») gehören bisweilen zu einem künstlerischen Prozess.

b. Reflexionsfrage

- Sind die Schüler:innen noch motiviert? Was genau, welcher musikalische Aspekt, motiviert sie?

Try-out 3

Ausprobieren variativer fachdidaktischer Anleitungsstrategien durch Kombination fremd- und selbstgesteuerter Lehrarrangements.

Kompetenzbereich: Fachdidaktische Kompetenzen

Folgende Handlungsempfehlungen und Reflexionsfragen betreffen die Organisation von Lehr-Lern-Arrangements sowie fachdidaktische Zugänge für die Anleitung musikalischer Gestaltungsprozesse.



Reflexionsimpuls 3.1

Bestimme die Zeitdauer deines Projekts.

Eine *Gestaltungssequenz* dauert zwischen wenigen Minuten und einer Lektion (45 Minuten). Sie besteht i. d. R. aus einem Auftrag und dessen Ausführung. *Gestaltungsprozesse* dauern länger und bestehen aus mehreren Sequenzen, sie sind jedoch mehr als nur eine Aneinanderreihung von Gestaltungssequenzen. Sie durchlaufen mehrere Phasen eines kreativen Prozesses, von Ideen sammeln zu Ausprobierphasen, von Improvisationen zu ausgeformten Gestaltungen (vgl. Tab. 3 «Phasenmodelle von Gestaltungsprozessen»), unterbrochen jeweils von Austauschphasen und weiteren Inputs. *Gestaltungsprozesse* dauern im vorliegenden Fall (vgl. Unterrichtsreihen, Anhang E) etwa zehn Lektionen (fünf Wochen).

a. Anregung

Bestimme die Zeitdauer deines Projekts:

Mini 2–3 Wochen (4–6 Unterrichtsstunden),

Meso ein Quintal (= ca. 7 Wochen),

Maxi 2–3 Quintale.

Auch Kleinstprojekte von einer oder zwei Lektionen sind denkbar. Sie sind zu Beginn eigengestalterischer Musikproduktionen empfehlenswert.

b. Reflexionsfrage

- Wie viel Zeit benötigen die Schüler:innen, um erste Anlaufschwierigkeiten zu überwinden und um einen produktiven Arbeitsrhythmus zu erreichen?



Reflexionsimpuls 3.2

Hinwendung von Produktorientierung zu Prozessorientierung.

Die *Prozesshaftigkeit* musikalischer Gestaltungsprozesse betrifft sowohl den fachlichen Gegenstand als auch den Lerngegenstand – mit Konsequenzen für die fachliche Vermittlung und für die Bewertung der Schüler:innen-Arbeiten.

Während Produktorientierung die Fokussierung eines Ziels am Ende eines Lernprozesses meint (z. B. die Aufführung eines Werkes), so bedeutet Prozessorientierung die Fokussierung auf Tätigkeiten *während* des Lernprozesses: Instrumente ausprobieren, im Ensemble spielen, eigene Ideen entwickeln, selbständig Projekte erarbeiten, sich mit praktischen ästhetischen Fragen auseinandersetzen, kompositorische Entscheidungen treffen. Auch eine Bewertung der Schüler:innen-Arbeiten berücksichtigt demnach *Arbeitsprozesse* und evaluiert bspw. insistentes

Schaffen, Verarbeitungstiefe, Interaktionen, Teamarbeit, Eigenständigkeit von Lernwegen und Lösungen.¹³⁰

a. Anregung

Lernprozesse sind mindestens so wichtig wie Lernresultate (Niermann 1998, 262). Die Lehrperson steuert nicht primär musikalische Produkte an, sondern öffnet Freiräume für eigengestalterische Aktivitäten. Sie ermöglicht dadurch den Schüler:innen eigene Lernwege.

b. Reflexionsfrage

- Variieren deine prozessinitiiierenden Aufgabenstellungen den Grad der Selbststeuerung der Schüler:innen (Lerntempo, Lernort, Arbeitsform, Inhalte, Ziele) und der Selbstkonstruktion (enge, halb offene und offene Aufgabenstellungen)?



Reflexionsimpuls 3.3

Aufbau von Lehr-Lern-Arrangements auf Basis von Kreativitätsmodellen.

Musikalische Gestaltungsprozesse lassen sich in Phasen mit unterschiedlichen Aktivitätsformen gliedern. Dazu ein Aufgabenbeispiel: «Improvisiere mit drei Tönen, erfinde mit diesen drei Tönen eine Melodie, gestalte sie dynamisch, notiere die Melodie (Komposition) und trage sie auf deinem Instrument vor». Die Aufgaben enthalten eine klare formale Vorgabe (drei Töne) und verschiedene Aktivitätsformen, die den einzelnen Phasen eines Gestaltungsprozesses entsprechen.

Aktivitätsform	Improvisieren	Erfinden	Gestalten	Komponieren	Präsentieren
Aktivität	spielen und experimentieren	Erfinden erster musikalischer Ideen	Ordnen musikal. Ideen; Skizzieren von Konzepten (z. B. Choreographien)	Zusammenstellen und notieren musikalischer Ideen	Präsentieren musikalischer Produkte

a. Anregung

Die Lehrperson ordnet die Aufgabenstellungen zur Initiierung und Durchführung der Gestaltungsprozesse entsprechend obenstehenden Aktivitätsformen.

130 Vgl. formative Beurteilungsaspekte im Unterrichtsbeispiel «Der klingende Pausenplatz», Kap. 5.1.4.

b. Reflexionsfrage

- An welchen Stellen sind gegenseitiges Vorzeigen oder Präsentationen sinnvoll?



Reflexionsimpuls 3.4

Präsentationen in variablen Kontexten durchführen.

Vielleicht sind die musikalischen Erzeugnisse der Schüler:innen noch nicht reif für eine konzertante Vorführung. Doch sowohl bei Schüler:innen als auch bei Lehrer:innen entsteht, nach intensiven Explorations- und Experimentierphasen das Bedürfnis – nach einem musikalischen Produkt, nach etwas Vorzeigbarem – der Wunsch, vor Publikum aufzutreten, sich zu exponieren, zu performen.

a. Anregung

Die Schüler:innen organisieren Performances selber.

b. Reflexionsfrage

- Wo, wann und vor wem könnten die Schüler:innen spielen?



Reflexionsimpuls 3.5

Arbeiten in kleinen Gruppen ist produktiv.

Eine Gruppe von drei bis vier Schüler:innen ist eine geeignete, produktive Grösse für Erfindungs- und Gestaltungsübungen, denn: Ab drei Beteiligten bestehen bereits mehrere Kombinationsmöglichkeiten, bei mehr als vier nehmen die erforderlichen Absprachen zu, es wird anspruchsvoller.

Es ist aber durchaus möglich Gestaltungsprozesse in kleineren (Solo, Duo) oder grösseren (Halbklass, Klassenimprovisation) Formationen durchzuführen.

a. Anregung

Verschiedene Gruppengrössen sind denkbar. Sie können innerhalb einer Klasse variieren, die Klasse muss nicht in gleich grosse Gruppen eingeteilt sein.

b. Reflexionsfragen

- Nach welchen Kriterien werden Gruppen gebildet (Bestimmung durch die Lehrperson, freie Wahl, durch thematische Vorgaben, etc.).



Reflexionsimpuls 3.6

Rhythmisieren der Unterrichtslektion.

Intensivierung der Schüler:innen-Arbeiten bzw. Beruhigung des Unterrichtsgeschehens durch Wechsel im Arbeitsrhythmus (Variation von Tempo und Intensität)

Selbststeuerung in kreativen Schaffensprozessen kann motivieren, eigenständiges und eigenverantwortliches Arbeiten kann aber auch ermüden. Es droht, unter anderem, die Gefahr der Beliebigkeit musikalischer Aktionen. Die Lehrperson greift dem zuvor, indem sie den Lektionsverlauf rhythmisiert, gezielt mit Inputs interveniert oder Reflexionsphasen einbaut.

a. Anregung

Rhythmisieren der Unterrichtslektionen – darin bist du Spezialist:in, denn das gehört in jedem Fach zu gutem Unterricht. Einerseits: die Schüler:innen benötigen genügend Zeit, um zu experimentieren, explorieren und gestalten. Andererseits: Es braucht Abwechslung durch neue Spielformen, neue Inputs, neue Gruppenzusammensetzungen, die neuen Schwung zu geben vermögen. Wechsle ab: eng getaktete Anregungen und Aktionen versus ausgedehnten freien Arbeitsphasen (Variation der Energiedichte).

b. Reflexionsfrage

- Ist ein Arbeitsrhythmuswechsel angezeigt (z. B. zur Steigerung der Intensität der Schüler:innen-Arbeiten oder zur Beruhigung des Unterrichtsgeschehens)?



Reflexionsimpuls 3.7

Strukturierung prozessinitiiender Aufgabenstellungen.

Aufgaben sind die Transmissionsriemen zwischen dem Lerngegenstand, den sie repräsentieren, der Lehrperson, die die Aufgaben stellt und den Schüler:innen, die sie bearbeiten. Die Auswahl und Aufbereitung prozessinitiiender Aufgabenstellungen berücksichtigt folgende fachdidaktische Dimensionen:

a. Anregung

- Offenheit – Geschlossenheit der Aufgabenstellungen: Bestimme den Freiheitsgrad der Aufgaben. Offene Aufgabenstellungen enthalten eher assoziative Vorgaben (z. B. freie Bildvertonung), geschlossene Aufgabenstellungen enthalten eher formale Vorgaben (z. B. Komposition mit nur drei Tönen).

- Differenziertheit von Wissen und Können der Schüler:innen: Erkunde die musikalischen Vorkenntnisse der Schüler:innen, z. B. hinsichtlich Notenkenntnisse und instrumentaler Fertigkeiten, und integriere dieses außerschulische Wissen und Können in den Unterricht.
- Prozess – Produktorientierung des Produktionsprozesses: Bestimme die gestalterische Arbeitsweise: Experimentierend-improvisierende Handlungen (z. B. Spielen mit Klängen) erkunden Spielmöglichkeiten (Divergenz), zielgerichtete Handlungen (z. B. sich wiederholende Übungen) avisieren reproduzierfähige Produkte (Kongruenz).

b. Reflexionsfragen

- Wie wird der Einstieg in die Unterrichtssequenz gestaltet?
- Welche Inputs und Aufgabenstellungen sensibilisieren und motivieren?
- Welche Veranschaulichungen, Modelle oder Unterrichtsmedien werden verwendet?
- Wie lauten die konkreten Auftragsformulierungen bzw. Arbeitsanweisungen?



Reflexionsimpuls 3.8

Kontinuierliche Erweiterung von Anleitungsstrategien.

Das Anleiten offener Lernsituationen erfordert variative Inszenierungsstrategien, um die Schüler:innen in den Modus des Musik-Erfindens zu führen. Drei Typen didaktisch-kommunikativer Inszenierungsmuster stehen zunächst im Vordergrund:

- Instruktion und Aufgabenerteilung: Die Lehrperson erklärt und macht vor. Die Schülerinnen und Schüler erhalten eine erste Vorstellung der Gestaltungsaufgabe.
- Aktive Begleitung: Die Lehrperson leitet an, indem sie schrittweise dosierte Inputs während der Arbeitsprozesse einstreut.
- Ko-konstruktive Anleitung: Die Lehrperson tritt in einen musikalischen Dialog mit den Schüler:innen. Sie inszeniert einen improvisierenden Austausch und integriert die schülerseitigen Inputs fortwährend in das Improvisationsspiel.

a. Anregung

Es ist sinnvoll, in den Anleitungsstrategien zu variieren:

- Wähle eine Moderationstechnik und ziehe sie während einer Lektion konsequent durch.

- Starte mit einer Moderationstechnik und kombiniere mit weiteren Techniken bei Bedarf.
- Verwende einzelne Elemente unterschiedlicher Moderationstechniken und wende sie situativ an.

b. Reflexionsfrage

In welchem zeitlichen Verhältnis standen die Phasen des Instruierens durch die Lehrperson und des selbsttätigen Arbeitens der Schüler:innen?



Reflexionsimpuls 3.9

Variieren sich wiederholender Aufgabenstellungen.

Wiederholende Lernangebote gelten als fester Bestandteil jeglicher Unterrichtssettings, denn sie vertiefen die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Dieses Unterrichtsprinzip gilt es nicht nur bei Erarbeitungsfragen, sondern ebenso bei Konfrontationsaufgaben zu berücksichtigen (Luthiger et al. 2018). Prozessinitiiierende musikalische Spielideen sollen daher mehrmals erprobt werden, damit Spielende sie verstehen und verarbeiten können.

Variierende Wiederholungen vermitteln Sicherheit, indem sie Erlerntes trainieren, halten die Spannung hoch (Lernintensität) und liefern Anknüpfungspunkte für weitere Arbeiten.

a. Anregung

Die Lehrperson wiederholt Lernangebote (Aktivitäten und Formen), indem sie bekannte (bereits eingeführte) Aufgabenstellungen leicht variiert (z. B. Veränderung musikalischer Parameter).

b. Reflexionsfrage

- Wodurch lässt sich eine musikalische Aktion (Hörübung, Spielidee) leicht variieren?



Reflexionsimpuls 3.10

Hörmomente als Bestandteil von Kreationsprozessen.

Hören und Zuhören ist das Pendant zu Musik-Machen. Die Schulung auditiver Wahrnehmungsfähigkeit gilt als Basis für eigenständige Klangkreationen (Schwabe 2012; Reitinger 2018). Es gilt, die Aufmerksamkeit für klangliche Phänomene zu sensibilisieren, indem einerseits durch gezielte Höraufgaben deren Charakteristika

«erhört» werden und andererseits ein Vokabular zu deren Beschreibung erarbeitet wird.

Die Schulung von Achtsamkeit gegenüber Klangqualitäten kann ferner gezielt zur Beruhigung lauter Unterrichtsmomente eingesetzt werden, indem extrovertierte Aktivitäten durch kontemplative, rezeptive Höraufgaben abgelöst oder unterbrochen werden.¹³¹ Hörübungen sind – neben Musik-Machen und Austauschphasen – fester Bestandteil bei der Durchführung von Gestaltungsprozessen.

a. Anregung

Die Lehrperson installiert «Hörmomente», die die Schüler:innen zu genauem Hinhören anhalten («Schliesse während einer Minute die Augen und höre. Schreibe anschliessend alles auf, was du gehört hast.»).

Die Lehrperson spielt Musik vor (live oder ab Band). Die Schüler:innen beschreiben das Gehörte.

b. Reflexionsfrage

- Welches Vokabular zur Beschreibung klanglicher Phänomene steht den Schüler:innen zur Verfügung und wie kann es die Lehrperson erweitern?



Reflexionsimpuls 3.11

Non-verbal anleiten.

Lehrer:innen reden zu viel. Wortreiche Erklärungen an die Klasse, was jetzt dann zu tun sei, sind oft nicht zielführend. Besser ist, musikalisch handelnd anzuleiten und die Schüler:innen unmittelbar zu aktivieren.

Generell gilt: Halte die verbalen Erklärungen kurz. Leite handlungsorientiert an.

a. Anregung

Leite eine Sequenz wortlos, nur durch Aktionen an. Ersetze die Sprache durch musikalische, dirigistische, bildliche, mimische oder körpersprachliche Ausdrucksformen. Dadurch verändern sich die Erwartungen und die Konzentration der Kinder.

b. Reflexionsfrage

- Wie war die Aufnahmefähigkeit der Schüler:innen während der stummen Anleitung?

¹³¹ Dies kommt auch der Neigung (eher jüngerer) Kinder entgegen, einfach drauflos zu spielen. Dagegen ist zwar nichts einzuwenden. Es kann aber auch ermüden und unproduktiv werden.

Try-out 4

Annahme unterschiedlicher Lehrer:innen-Rollen und -Tätigkeiten in Anleitungsprozessen

Kompetenzbereich: Handlungskompetenzen

Folgende Handlungsempfehlungen und Reflexionsfragen betreffen die Tätigkeiten der Lehrer:innen und der damit verbundenen Rollendiversität beim Anleiten und Begleiten musikalischer Gestaltungsprozesse.

Für die Lehrperson, die Gestaltungsprozesse durchführt, ergibt sich die zentrale Frage, welche Rolle ihr in den einzelnen Phasen zukommt. Während sie zu Beginn aktiv steuert und mitten im Geschehen steht, gibt sie die Kontrolle in Begleitphasen weitgehend ab und wirkt im Hintergrund moderierend oder situativ unterstützend.¹³²

Doch für beide Phasen gilt: Die Lehrperson organisiert, gibt Inputs, regt an, insistiert und beobachtet. Sie erfüllt diese Tätigkeiten aber aus einer anderen Warte.

Während der Anleitungsprozesse übernimmt die Lehrperson unterschiedliche Aufgaben, Tätigkeiten und Funktionen:

- Initiator:in: Sensibilisierung der Schüler:innen durch motivierende Aufgabenstellungen.
- Vorbild: musikalisch-performatorische Ideen kreieren, experimentierend mit Klängen spielen.
- Musiker:in: musizieren, etwas vorspielen, improvisieren, musikalisch dialogisieren.
- Coach: begleiten, indem Hilfestellungen angeboten werden, die die Schüler:innen während Erfindungs- und Gestaltungsphasen unterstützen.
- Beobachter:in: die Schüler:innen in einer freien Arbeitsphase beobachten, ohne einzugreifen.
- Organisator:in: den räumlichen, zeitlichen und materialen Rahmen setzen.
- Moderator:in: in Austauschphasen qualitativ differenzierende und produktive Rückmeldungen erarbeiten.

Diese Rollen sind nicht durchwegs klar getrennt. Vielmehr ergeben sich in Unterrichtssituationen «gleitende» Rollenwechsel, z. B. von mithandelnder Input-Geber:in zur Moderator:in (Ribke 1999, 57).

¹³² Künzel fasst die Aufgaben der Lehrkräfte so zusammen: «Die Lehrkraft initiiert, betrachtet, individualisiert, fügt zusammen. Sie greift auf, fördert jeweils das, was gefördert werden will, macht Mut und fordert heraus» (Künzel 2006, 58). Grundlage dafür ist die genaue Beobachtung der Kinder (ebd. 63). Ribke (1999, 15) betont die Moderator:innen-Rolle der Lehrpersonen: «Nicht auf überlegenes Wissen, sondern auf ihre <Hebammenfähigkeiten> sollten die LehrerInnen sich besinnen [...] Ermutigung zur selbstbestimmten musikalischen Handlung rangiert vor der Forderung nach Materialbewältigung.»



Reflexionsimpuls 4.1

Nähe und Distanz in der Interaktion der Lehrperson mit Schüler:innen.

a. Anregung

Bestimme die Distanz deines Kommunikationsverhaltens zu deinen Schüler:innen.

- ++ Präsent und aktiv: Mitten im Geschehen bei musikalischen Improvisationen
- + Lehrergesteuerte Interaktionen während musikalischer Inputs
- +/- Punktuelle Interaktionen mit Einzelnen oder Schüler:innen-Gruppen
- Lehrperson steht nicht im Fokus (nicht aktiv intervenierend), ist bei Bedarf aber als Ansprechpartner:in verfügbar.
- Die Lehrperson ist bewusst nicht ansprechbar für die Schüler:innen (Schüler:innen *machen lassen*, um dadurch eigenverantwortliches Arbeiten zu trainieren).

b. Reflexionsfrage

- Welche Position zwischen «distanziert» und «nah» in Interaktionen mit Schüler:innen bevorzugst du?



Reflexionsimpuls 4.2

Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse.

In der Anleitungsphase stimmt die Lehrkraft die Schüler:innen auf das Musik-Machen ein.

1. Schaffe eine sinnliche und aktivierende Atmosphäre
2. Konfrontiere mit potenten Aufgabenstellungen
3. Kreiere spielerisch-theatrale Situationen, in denen die Schüler:innen improvisierend handeln

a. Handlungsanregungen

1. Schaffe ein kreativitätsförderndes Ambiente, indem du vielfältige Anschauungsmaterialien verwendest. Die Materialien (klingende Objekte, Musikbeispiele, Geräusche, Tierstimmen, Soundtracks, Musikinstrumente, etc.)
 - überraschen und machen neugierig;
 - laden ein, die eigenen Intuitionen wahrzunehmen und auszudrücken;
 - schärfen die Wahrnehmung und entwickeln die Vorstellungskraft;
 - laden zum Austausch darüber ein.
2. Konfrontiere mit potenten Aufgabenstellungen, die
 - zu eigenständigen Lernwegen und Lösungen motivieren;

- kooperatives Lernen fördern;
 - assoziatives Arbeiten zulassen oder auf ein musikalisches Produkt zielen
3. Kreiere spielerisch-theatrale Situationen, die die Schüler:innen in *Bewegung* bringen (call-response, body percussion) und in denen die Schüler:innen improvisierend handeln (z. B. Live-Vertonungen).

b. Reflexionsfragen

- Wie werden die Kinder in die Thematik eingeführt?
- Wie werden die Schüler:innen darin unterstützt, eigene Lösungswege zu finden? (Bräu 2006, 21)
- Welche Lehrarrangements und Sozialformen kommen zur Anwendung?
- Inwiefern bringst du dich selber musikalisch ein?



Reflexionsimpuls 4.3

Begleiten musikalischer Gestaltungsprozesse.

Die Lehrperson hat in Begleitphasen, in denen die Schüler:innen weitgehend selbstgesteuert arbeiten, mehrere Aufgaben.

Die Lehrperson

- beobachtet (vgl. Reflexionsimpulse 1.1 und 1.2),
- hört musikalischen Vorführungen zu und gibt Rückmeldungen,
- stellt Fragen, die neue Sichtweisen und Zugänge eröffnen,
- gibt Anregungen, die die Lösungssuche unterstützen,
- musiziert punktuell mit,
- fördert musikalische Fähigkeiten individuell.

a. Anregung

Verhalte dich in Begleitphasen tendenziell zurückhaltend und reaktiv. Nutze gleichwohl Möglichkeiten gezielt zu intervenieren, bspw. indem du mit einzelnen Kindern arbeitest.

b. Reflexionsfragen

- Wie kannst du anregen, ohne zu instruieren?
- Wie sieht die Balance von Intervention und Nicht-Eingreifen während der Begleitphasen aus?



Reflexionsimpuls 4.4

Insistieren – die Gestaltungsprozesse vorantreiben.

Explorationsphasen, in denen bspw. klangliche Möglichkeiten von Instrumenten erkundet werden, sollen lange genug sein, damit die Schüler:innen sich individuell und sinnlich auf Spiel und Aufgaben einlassen können. Die folgenden Phasen des Erfindens und Gestaltens, in denen eigene Ideen gefunden und musikalisch realisiert werden, erfordern, über das Experimentieren hinausgehend, Durchhaltevermögen. Denn: Der Gestaltungsprozess gerät zuweilen ins Stocken, die Ideen sind erschöpft, es mangelt an Fertigkeiten, um gewünschte Sounds zu realisieren.

a. Anregung

Die Lehrperson begleitet Problemlöseprozesse, indem sie insistiert, nachfragt, neue Handlungsoptionen aufzeigt und zu weiteren Experimenten anregt.

b. Reflexionsfrage

- Was machst du lieber: Neues erproben oder Angefangenes konsolidieren?



Reflexionsimpuls 4.5

Übergang von angeleitetem zu freiem Gestalten.

Ein besonderes Augenmerk liegt auf dem Übergang von angeleitetem zu freiem Gestalten, wobei der Grad der Steuerung durch die Lehrperson sukzessive abnimmt. Gelingt es, die Schüler:innen zu autonomem Arbeiten hinzuführen?

a. Anregung

Verwende prozessinitierende Aufgabenstellungen, die bewältigbar sind und hohes Anregungspotenzial haben.

Gute Aufgabenstellungen sind anschaulich und greifbar, überraschen und machen neugierig und bauen bei den Lernenden ein mentales (Hör-)Bild auf.

b. Reflexionsfrage

- Wie strukturiert die Lehrperson den Übergang von angeleitetem zu freiem Gestalten?¹³³

133 Fading: Steuerung zunehmend weglassen, Lernende ihre Lernwege alleine gehen lassen.



Reflexionsimpuls 4.6

Zentrale Lehrziele des Kompetenzbereichs „musikalische Gestaltungsprozesse“.

Die lehrplanbezogenen Lehrziele mit Bezug zum Kompetenzbereich „musikalische Gestaltungsprozesse“ verbinden musikpädagogische mit überfachlichen Lernzielen:

- die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen
- die Ermöglichung freien Musizierens in selbstgesteuerten Arbeitsphasen
- die Ermöglichung musikalischer Kommunikation
- die Motivation von Schüler:innen zu experimentellem und insistentem Arbeiten

Reflexionsfrage:

- Können Lernende an einem musikalischen Gestaltungsauftrag selbständig und sich gegenseitig helfend arbeiten und die Arbeitsergebnisse zweckmässig festhalten und präsentieren?

Try-out 5

Aufbau eines positiven Selbstkonzepts (Selbstwirksamkeit) durch Bewältigung herausfordernder Unterrichtssituationen

Kompetenzbereich: Personale Kompetenzen

**Mut haben – entspannen – vertrauen – ausprobieren –
dranbleiben – flexibel reagieren**

Vorbemerkung: Sich auf fachliches und didaktisches Neuland zu begeben, braucht eine Portion Mut. Umso mehr, als das Ziel das eigenständige Musik-Machen der Schüler:innen ist, du selber in musikalischer Improvisation jedoch nur wenig oder gar keine Erfahrungen hast. Doch du verfügst über grosses didaktisches Wissen und erprobtes Unterrichtsmaterial. Also los!

Gehe die Sache innerlich ruhig an. Das Programm, das vor dir liegt, ist mit Unwägbarkeiten verbunden, weil freie Musiziersequenzen schwieriger zu steuern sind. Wenn für dich und die Klasse Musik-Erfinden neu ist, bedarf es einer längeren Gewöhnungsphase, bis die ungewohnte Arbeitsweise etabliert ist.

Vertraue: Es wird produktiv, wenn du dir und den Kindern genügend Zeit gibst. Schaffe eine entspannte Arbeitsatmosphäre, die die Kinder zum Experiment ermutigt. Die Kinder

sind motiviert, neue Klänge zu erforschen und musikalisch zu gestalten. Aber sie haben (noch) keine Strategie, wie man eigenständig Musik komponiert.

Musikalische Gestaltungsprozesse sind keine Selbstläufer. Du bist gefordert: beim Anleiten und Begleiten, mit potenten Aufgabenstellungen und sozialer Unterstützung. Vertrauen und Mut sind das eine, doch künstlerische Prozesse erfordern auch Durchhaltewillen. Jetzt gilt es, die Gestaltungen voranzutreiben (Lösungen zu verwerfen und neu anzufangen, an der performerischen Qualität zu arbeiten, etc.). Dazu braucht es von deiner Seite Anpassungs- und Durchsetzungsfähigkeit. Gefragt ist nun ein flexibles Agieren, das die Schüler:innen situativ unterstützt und die Gestaltungsprozesse vorantreibt.

Mut haben



Reflexionsimpuls 5.1

Mut zum Experiment.

Gestaltungsprozesse im Musikunterricht auf der Primarstufe durchzuführen erfordert von Lehrenden Aufgeschlossenheit für Ungewohntes. Offenheit gegenüber Neuem, Mut, unerwartete Herausforderungen anzunehmen sowie Interesse am Durchbrechen von Handlungsgewohnheiten unterstützen die Bewältigung neuer Anforderungssituationen.

a. Anregung

Die Lehrperson probiert aktiv neue fachliche Lerngegenstände und neue Lehrsettings aus.

Sie beurteilt Projektarbeit als Wagnis mit offenem Ausgang.

- Mut zum Risiko ermöglicht Neues und Ungewohntes.

b. Reflexionsfrage

- Welche Haltungen und Einstellungen sind relevant für das Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse?

entspannen



Reflexionsimpuls 5.2

Resilienz in herausfordernden Unterrichtssituationen.

a. Reflexionsanregung

Geduld haben. In freien Arbeitsphasen entstehen bisweilen chaotische und lärmige Momente. Die Lehrperson antizipiert solche Phasen im Bewusstsein, dass diese i. d. R. Ausdruck des Spieltriebs der Schüler:innen sind, diesem in limitiertem Rah-

men entsprechen werden kann und dass die Attraktivität von Lärm-Machen mit der Zeit abnimmt.

b. Reflexionsfrage

- Wann lasse ich Lärm zu, wann nicht?



Reflexionsimpuls 5.3

Gelassenheit gegenüber Misserfolgen.

a. Reflexionsanregung

Musikalische Gestaltungsprozesse verlaufen iterativ, sie folgen selten einem linearen Aufbau. Durch die Betonung prozessorientierten Arbeitens (an dessen Ende nicht zwingend ein präsentables Produkt steht) sowie durch eine gelassene Haltung, akzeptiert die Lehrperson Störungen und Lernschwierigkeiten der Schüler:innen als Lernmöglichkeiten zu Selbsterfahrung und Selbstverantwortung.

b. Reflexionsfrage

- Wie gehst du mit Störungen und Misserfolgen um?

vertrauen



Reflexionsimpuls 5.4

Vertrauen in eigene Bewältigungskompetenz schaffen.

a. Anregung

Die Lehrpersonen erhöhen ihre Selbstwirksamkeit, indem sie ihre Bewältigungskompetenz durch offensive Annahme volatiler Unterrichtssituationen entwickeln. Sie zeigen eine grundsätzlich ergebnisoffene Erwartungshaltung gegenüber dem Unterrichtsverlauf und akzeptieren eigene Unsicherheiten in Interaktionen mit Schüler:innen.

b. Reflexionsanregung

- Variiere deine Risikobereitschaft beim Ausprobieren ungewohnter unterrichtlicher Vorgehensweisen je nach eigener emotionaler Verfassung.



Reflexionsimpuls 5.5

Vertrauen gegenüber Schüler:innen in freien Arbeitsphasen haben.

Zu den Kernaufgaben von Lehrpersonen gehört, den Unterrichtsverlauf zu bestimmen, die «Dinge im Griff» zu haben. In freien Arbeitsphasen ist die Kontrolle der Schüler:innen-Arbeiten jedoch geringer (Schüler:innen-Gruppen sind auf mehrere Räume verteilt, etc.).

a. Anregung

Auf der Basis von Vertrauen gewährt die Lehrperson den Schüler:innen Autonomie und schafft dadurch die Voraussetzung für eine kreativitätsfördernde Arbeitsatmosphäre sowie die Übernahme von Eigenverantwortung.

b. Reflexionsfrage

- Wie leicht gelingt es dir «loszulassen» und die Schüler:innen frei arbeiten zu lassen?

ausprobieren

siehe Reflexionsimpuls 6.3

dranbleiben



Reflexionsimpuls 5.6

Dranbleiben.

Gestaltungsprozesse vollziehen sich über mehrere Lektionen (oder Wochen) und durchlaufen mehrere Phasen (vgl. «Aktivitätsformen» in Reflexionsimpuls 3.3). Auf eine experimentelle Phase folgt eine Phase der Konsolidierung, in der musikalische Ideen und Elemente zu Gestaltungen ausgeformt werden. Dieser Kreativeprozess erfordert Durchhaltewillen von allen Beteiligten.

a. Anregung

Die Lehrperson hält trotz Misserfolgen am Lehrziel fest. Sie insistiert auf qualitativem Arbeiten (musikalischer Ausdruck, Dramaturgie der Performance, Klangvielfalt, etc.), indem sie die Schüler:innen zu einer vertieften Auseinandersetzung mit künstlerischen Fragestellungen anhält.

b. Reflexionsfrage

- Welche Anregungen (fachliche; organisatorische; soziale) helfen den Schüler:innen ihre Produktionen qualitativ weiterzuentwickeln?



Reflexionsimpuls 5.7

Selbstreflexion des eigenen Kompetenzerwerbs.

a. Reflexionsanregung

Die Lehrperson beurteilt durch kontinuierliche Reflexionsbemühungen den Fortschritt ihrer eigenen Moderations- und Anregungsfähigkeiten (Anleitungskompetenzen). Die bewusste Wahrnehmung der eigenen Befindlichkeit und die Freude am eigenen Lernfortschritt gehören zu selbstreflexiven Vergewisserungen, die die persönlichen Kompetenzerwerbsschritte begleiten.

b. Reflexionsfrage

- Was ist dir gut gelungen? Was möchtest du künftig anders lösen? Was nimmst du als Nächstes in Angriff für deine musikalische Weiterentwicklung?

flexibel reagieren

siehe Reflexionsimpuls 6.2

Try-out 6

Entwicklung einer improvisierenden didaktischen Handlungsweise

Kompetenzbereich: Handlungskompetenz

Einerseits steuert die Lehrperson das Lernen durch Planen und Strukturieren. Andererseits muss sie, gerade in offenen Lernsettings, spontan auf das Unterrichtsgeschehen reagieren und schnelle Entscheidungen treffen. Laufend gilt es, das didaktische Spannungsfeld von Anleitung und Offenheit auszubalancieren. Dazu braucht es Improvisationskompetenz. Improvisieren bedeutet, für das Mögliche offen zu sein und Spielräume zu erweitern. Folgende Reflexionsimpulse können eine didaktisch-improvisierende Handlungsweise anregen:



Reflexionsimpuls 6.1

Beobachten und Lernmöglichkeiten evaluieren.

Die Lehrperson verfolgt mit Neugierde und reflexiver Distanz das Unterrichtsgeschehen. Dabei achtet sie auf neue Lernmöglichkeiten für Schüler:innen.

a. Reflexionsanregung

Eingreifen oder nicht eingreifen? In freien Arbeitsphasen stellt sich wiederholt die Frage, ob die Lehrperson intervenieren soll oder ob sie die Schüler:innen gewähren lässt. Brauchen die Schüler:innen neue Impulse? Soll auf ein unverhofft aufgetauchtes musikalisches Phänomen hingewiesen werden? Gilt es, eine gestellte Aufgabe zu klären oder zu modifizieren? Die Beantwortung dieser Fragen kann situativ erfolgen. Sie kann jedoch auch je nach angestrebter Unterrichtsdynamik beantwortet werden (z. B. bei hohen Interaktionstempi in Anleitungsphasen oder in ruhigeren Begleitphasen, vgl. Reflexionsimpulse 3.2, 3.6, 4.2).

b. Reflexionsfrage

- Welche Ideen kommen von den Schüler:innen und lassen sich für den weiteren Unterrichtsverlauf nutzen?



Reflexionsimpuls 6.2

Unterrichtsplanungen flexibel handhaben.

Eine gute Unterrichtsplanung zeichnet sich dadurch aus, dass sie einen Rahmen für flexibles Handeln bietet und in der Unterrichtssituation flexibel auf Schüler:innen-Aktionen und -Bedürfnisse reagieren kann.

a. Anregung

Offene Unterrichtsplanungen eröffnen Freiräume. Die Lehrperson entscheidet situativ, ob sie an ihrer Unterrichtsplanung festhält oder von ihr abweicht. Sie hält die Planung so, dass Überraschendes in den weiteren Unterrichtsverlauf integriert werden kann. Die Unterrichtsplanung enthält explizit «experimentelle Fenster», bei denen erst vor Ort und aus dem Moment heraus entschieden wird, was als Nächstes (unterrichtliche Schritte, Ausprobieren von Spielideen, etc.) geschehen soll.

b. Reflexionsfragen

- Wie reagierst du auf Unerwartetes?
- Wie verfahrst du bei der Arbeit lieber: intuitiv oder nach Plan?



Reflexionsimpuls 6.3

Ausprobieren – jenseits von vorgefertigten Lösungen.

Improvisieren ist prozessorientiert und ergebnisoffen.

Improvisieren fördert das Denken und Handeln in Optionen und erweitert dadurch die Handlungsmöglichkeiten, sowohl die didaktischen als auch die musikalischen.

a. Handlungsanregung

Einfach anfangen. Vieles entsteht durch das Machen.

Improvisieren begünstigt die Möglichkeit, Fehler machen zu können und zu dürfen.

Für kleine musikalische Improvisationen eignen sich Rondoformen gut. Sie bestehen aus einem fixen Tutti (bei dem alle gleichzeitig spielen, z. B. ein rhythmisches Pattern klatschen) und Soli (wo der Reihe nach improvisiert wird, z. B. ein rhythmisches Pattern erfinden), die sich abwechseln. Variiere, in vielen kleinen Versuchen, Materialien, musikalische Parameter und Formen des Zusammenspiels.

b. Reflexionsfrage

- Improvisierst du gern?

9.3 Didaktisch improvisieren

Improvisieren lernt man durch Improvisieren.

Unterrichtslektionen verlaufen oft in linearen, vorhersehbaren Pfaden. Insbesondere dann, wenn Lernsettings vorgängig klar strukturiert sind und Materialien, Lerninhalte, Arbeitsformen, Aufgabenstellungen, Lehrziele, zeitliche und räumliche Vorgaben sowie die soziale Organisation der Arbeitsprozesse feststehen. All diese Elemente können in offenen Lehrsettings und projektorientierten Arbeiten, die wie im vorliegenden Fall teilweise von den Schüler:innen selbstgesteuert ausgeführt werden, weniger determiniert sein: Die Interaktionen der Beteiligten sind wechselhaft und mehrdeutig, künftige Handlungen und Verläufe sind weniger voraussehbar und damit nur bedingt planbar (Kaul 2008, 154). Diese mindestens partielle Unberechenbarkeit der Ereignisse betrifft die Lehrperson auf mehreren Ebenen, insbesondere bezüglich der Planung der Lehr-Lern-Arrangements und des unterrichtlichen Handelns in der Situation, aber auch im persönlichen Umgang mit Unsicherheit angesichts volatiler Unterrichtssituationen (vgl. Kap. 7.3.5).

Ziel vorliegenden Kapitels ist, aufgrund der empirischen Befunde aus den Entwicklungsprozessen Charakteristika einer didaktischen Handlungsweise zu benennen und zu systematisieren, die den gegenstandsspezifischen Anforderungssituationen gerecht

werden. Versucht wird eine integrierende Zusammenschau personaler, sozialer und fachdidaktischer Aspekte des Anleitens und Begleitens musikalischer Gestaltungsprozesse, um daraus Anhaltspunkte für ein adäquates Verhalten und Handeln der Lehrpersonen zu folgern sowie Orientierungen für die Entwicklung innerer (personaler) Disponibilität anzuzeigen (Erpenbeck et al. 2017, XII; Frey 2006, 33).

9.3.1 Adaptive Unterrichtsplanung und improvisierendes Handeln

Lehrer:innen-Handeln als didaktische Handlungsweise meint im vorliegenden Zusammenhang nicht nur die Lehrtätigkeit während des Unterrichts, sondern bezieht auch die planerischen Vorarbeiten mit ein, wie die folgenden Ausführungen darlegen.

Mit steigender Unterrichtsdynamik sinkt die Möglichkeit einer vorbestimmten Handlungsweise. «Eingreifen oder nicht eingreifen?» Dilemmatische Situationen prägen wiederholt die Anleitung selbstgesteuerter Lernprozesse. Es gilt, mit überraschenden Unterrichtssituationen umzugehen und Entscheidungen vor Ort, unmittelbar und situativ, zu treffen. Für die Unterrichtsplanung bedeutet dies wiederum, dass diese die Fragilität der Interaktionsprozesse sowie die Instabilität unterrichtlicher Situationen antizipiert und der Unterricht entsprechend flexibel und adaptiv gestaltet wird. Unterrichtsplanung und Unterrichtshandeln gilt es daher im Zusammenhang zu denken – gleichzeitig aus der Perspektive der Lehrer:innen-Tätigkeit sowie aus der Perspektive des Lehrarrangements. Zum Beispiel: Lehrer:innen-Tätigkeiten können sich je nach Lernphase unterscheiden. In den Phasen der Anleitung instruiert die Lehrperson, in den Phasen der Begleitung coacht sie. Möglich ist auch eine Überlagerung beider Phasen, wenn etwa die Lehrperson individuell betreut, andere Schüler:innen hingegen frei arbeiten. Wie lange einzelne Anleitungs- oder Begleitphasen dauern, lässt sich, präskriptiv, durch Planung vorbestimmen. Die Phasen können aber auch aufgrund der momentanen unterrichtlichen Bedürfnisse verringert, verlängert oder ausgetauscht werden. Durchkomponierte und offene Phasen sind gleichsam ineinander verschachtelt. Weiter können Zeitfenster eingeplant werden, in denen bewusst auf vorgefasste didaktische Entscheidungen verzichtet wird, bzw. diese offen gelassen werden. Somit wird Ungeplantes eingeplant (Arn et al. 2017, 19). Es entsteht eine offene, halbstrukturierte Planung, die Unterricht prozess- und zielorientiert angeht, einzelne Lernschritte jedoch situativ-*improvisierend* inszeniert. Improvisieren bedeute, meinen Thomann und Honegger mit Blick auf pädagogische Praxis, gegebene «Handlungsräume permanent zu hinterfragen, für das Mögliche offen zu sein und Spielräume zu erweitern» (Thomann und Honegger 2021, 62).¹³⁴ Dieses Vorgehen kann theoretisch als eine Kette didaktischer Entscheidungen gesehen werden, die kontextsensitiv zu ständigen Handlungsanpassungen führt.

¹³⁴ Thomann und Honegger (2021, 15) meinen weiter, «mit der Realität umzugehen», fordere «jeweils [...] ein Umspielen des Planes, Plankorrekturen». Pläne reibungslos durchzuführen, zu realisieren, bilde eher die Ausnahme, weil jede Durchführung eines Plans neue Komplexität generiere (ebd.).

Ich nenne diese Form des Lehrer:innen-Handelns, wenn sie denn bewusst angewandt wird, *didaktisch-improvisierende Handlungsweise*. Eine didaktisch-improvisierende Handlungsweise versucht, vor dem Hintergrund eines fachlich-fachdidaktischen Konzepts unterrichtliche Dynamiken produktiv aufzugreifen, indem sie Variablen (z. B. Schüler:innen-Reaktionen) und Invariablen (z. B. materiale Vorgaben) flexibel und konstruktiv aufeinander bezieht. Sie hält die eigene Planung so, dass Unvorhergesehenes und Mehrdeutiges in den weiteren Unterrichtsverlauf integriert werden können. Pläne dienen demnach als mögliche Struktur, als mögliche Option, die Raum lassen die «Lage» vor Ort zu «sondieren» und das «Potenzial der Situation» zu orten (Dell 2012, 137).¹³⁵ Planung und Handlung gehen ineinander. Sie bilden zusammen einen Vermittlungsprozess, in dem Improvisation gleichsam als Bindeglied¹³⁶ fungiert, als «Flüssigkeitsmatrix»¹³⁷. Letztere adaptiert Vorgefasstes situations sensitiv und nimmt Momentanes in die *weitere Planung* auf. In diesem Sinne kann Didaktik als gestalterische Disziplin verstanden werden, die einen konstruktiven Umgang im Spannungsfeld von Planen und Realisieren sucht.

Aufgrund der empirischen Befunde (vgl. Kap. 7.3 und 9.2) lassen sich weitere didaktische Spannungsfelder bestimmen, welche die (ständige) Anpassung von Planung und Umsetzung an den Lernprozess adressieren und für das Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse relevant sind. Wie das Spannungsfeld «Planen und Realisieren» weisen sie Dichotomien entlang systematisch-determinierender und offen-nicht-determinierender Handlungsweisen auf.¹³⁸ Diese Spannungsfelder werden in der folgenden Übersicht vorgestellt, um auf dieser Basis Merkmale einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise gegenstandsspezifisch herauszuarbeiten.

9.3.2 Didaktische Spannungsfelder musikalischer Gestaltungsprozesse

Im Kontext des Anleitens musikalischer Gestaltungsprozesse zeigen sich in vorliegender Studie drei zentrale didaktische Spannungsfelder entlang folgender Ambivalenzen:

Spannungsfeld 1 «Planen und Realisieren»

Die Lehrperson plant, organisiert und strukturiert die unterrichtlichen Verläufe, handelt Verlaufspläne jedoch flexibel und reagiert in der Unterrichtssituation bisweilen

135 Dell (2012, 138) kehrt die Abfolge von Planen und Realisieren gerade um: Improvisieren bedeute, mit einer minimalen Struktur zu beginnen und handelnd einen Plan zu entwickeln. Ordnung wird damit nicht nur vor, sondern ebenso während des Prozesses generiert (ebd., 148).

136 Die Idee einer verbindenden Funktion von Improvisation betonen auch Thomann und Honegger (2021a): «Indem wir improvisieren, verbinden wir Bekanntes mit Unerwartetem, bewegen uns zwischen verbindlichen Vorgaben und freier Idee.»

137 Bertram (2021, 88): «Das künstlerisch-schöpferische Denken ist [...] eine Haltung, die sich in der Zuwendung ins Offene zeigt auf einer Art «Flüssigkeitsmatrix» des Möglichen zwischen Begeisterung, Neugierde, Achtsamkeit und der Lust der Begegnung, auch mit sich selbst.» Auch Dell bemüht zur Beschreibung von Improvisation die Metapher des Fluiden: Improvisieren gleiche «einem flüssigen Plan, der in die Navigation der Spielenden selbst als Matrix und Reservoir für Handlungsoptionen eingelagert ist» (Dell 2012, 133).

138 Zum Verhältnis von Struktur und Offenheit in Lehrsettings vgl. Aigner 2017, 41; Reitinger 2008.

spontan, vgl. obenstehende Ausführungen in Kap. 9.3.1 (Rora 2001, 215; Figueroa-Dreher 2016, 322; Thomann und Honegger 2021, 15).

Spannungsfeld 2 «Konvergentes und divergentes Handeln»

Die Lehrperson kontrolliert einerseits die Schüler:innen-Arbeiten und fokussiert spezifische Aspekte von Lerngegenständen kriterienbasiert, auf rationaler Grundlage (z. B. Bestimmung ästhetischer Aspekte als Diskussionsgrundlage von Reflexionsgesprächen) (Kaul 2008, 100). Andererseits probiert sie neue musikalische oder unterrichtliche Ideen aufgrund der momentanen Situationen intuitiv aus (Figueroa-Dreher 2016, 10 f.).

Innovierende und kreativitätsfördernde Lösungssuche erfordert divergierendes Denken und Handeln, während klare Aufgabenstellungen oder präzise Rückmeldungen (der Lehrperson an die Schüler:innen) ein konvergentes, nachvollziehbares Vorgehen erfordern (vgl. Kap. 7.3.3 und 7.3.6). In der realen Unterrichtssituation können sich konvergente und divergente Handlungsweisen überlagern. Deren stetige Balancierung gehört zu den spezifischen Herausforderungen von Improvisationsdidaktik.

Spannungsfeld 3 «Beobachten und Interagieren»

Die Lehrperson verfolgt einerseits aufmerksam und ruhig das Unterrichtsgeschehen, um weitere Unterrichtsschritte anzudenken (Schwabe 2001, 165; Kaul 2008, 153). Andererseits steht sie mitten im Geschehen und leitet den musikalischen Austausch an. Sie zeigt Interesse an den (musikalischen) Äusserungen der Schüler:innen und begegnet Unvorgeesehenem aufgeschlossen (Arn et al. 2017, 33; Bertram 2021, 90).

In Abhängigkeit von Distanziertheit bzw. Nähe der Lehrperson zum Unterrichtsgeschehen, manifestieren sich unterschiedliche Lehrer:innen-Rollen und -Aufgaben (z. B. musikalisches Vorbild vs. Coaching, vgl. Kap. 7.3.1 ff. sowie «try-out» 4 in Kap. 9.2). Während bspw. diagnostizierendes Beobachten tendenziell aus Distanz in Begleitphasen erfolgt, finden musikalische Interaktionen unmittelbar im direkten Austausch während Anleitungsphasen statt.

Auch die Balancierung von Nähe und Distanz der Lehrperson in der Interaktion mit Schüler:innen erfordert eine adaptive Unterrichtsgestaltung.

Die drei didaktischen Spannungsfelder bilden die Struktur zur Systematisierung der einzelnen empirischen Befunde, die für eine erfolgreiche Anleitung musikalischer Gestaltungsprozesse eruiert wurden.¹³⁹ In einem weiteren Schritt werden die Leitlinien sowie die Reflexionsimpulse der «try-outs» (die ihrerseits auf Grundlage der empirischen Befunde elaboriert wurden, vgl. Kap. 9.2) in diese systematisiert eingeordnet. Ankerzitate der Klassenlehrer:innen sind zur Illustration angefügt. Durch dieses Vorgehen soll die solide

¹³⁹ Cramer (2019b, 285) betont mit Blick auf Professionalisierung von Lehrpersonen, dass «die notwendige Normativität jeglicher fachdidaktischen Praxis [...] die empirische Identifikation von Merkmalen erfolgreichen fachdidaktischen Handelns» erzwingt. Die empirische Identifikation von Merkmalen erfolgreicher Durchführung musikalischer Gestaltungsprozesse demonstrieren nachstehende Tabellen (37–39).

Verankerung des Konzeptentwurfs einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise in den Entwicklungsprozessen und deren Outcomes demonstriert werden.

Tabelle 37 Didaktisches Spannungsfeld «Planen und Realisieren»

Spannungsfeld 1: Planen und Realisieren			
Planen		Realisieren	
Empirische Befunde zum Lehrer:innen-Handeln ¹⁴⁰			
	Kap.		Kap.
Setzen klarer unterrichtlicher Rahmenbedingungen	7.3.1	Animation zu musikalischen Erkundungen	7.3.4
Soziale Organisation der Klasse	7.3.2	Situative und adaptive Kommunikation und Interaktion mit Schüler:innen	7.3.6
Rhythmisierung der Lektionen und Gliederung von Arbeitsphasen	7.3.3	Flexibles Reagieren in konkreten unterrichtlichen Situationen	7.3.2
Organisation von Präsentationen in variablen Kontexten	7.3.3	Anpassungsfähigkeit bei der Bewältigung von unvorhersehbaren Situationen	7.3.5
Try-out Reflexionsimpulse (Kap. 9.2)			
	Refl.imp.		Refl.imp.
Organisation von Austauschphasen	2.1, 2.2	Keine vorgefertigten Lösungen anordnen, sondern fragen, vorschlagen, entwerfen oder ausprobieren	5.8
Organisation des Projekts	3.1		
Try-out Leitlinie 3 (Kap. 9.2)			
Erprobung variabler fachdidaktischer Anleitungsstrategien			
Ankerzitat Klassenlehrer:in			
Bewusst etwas Angeleitetes planen und dann spontan entscheiden, ob diese Sequenz freier umgesetzt werden kann. (#37)			

¹⁴⁰ Die einzelnen Items wurden in den angegebenen Kapiteln inhaltlich diskutiert.

Tabelle 38 Didaktisches Spannungsfeld «Konvergentes und divergentes Handeln»

Spannungsfeld 2: Konvergentes und divergentes Handeln			
Konvergentes Handeln		Divergentes Handeln	
Empirische Befunde zum Lehrerhandeln			
	Kap.		Kap.
Anleitung zu genauem Hinhören und Zuhören	7.3.1	Mach einfach – Ausprobieren	7.3.4
Formulierung initiiender Aufgabenstellungen mit präzisen Anregungen	7.3.3	Variieren sich wiederholender Aufgabenstellungen	7.3.6
Inszenieren stabiler Rahmenbedingungen	7.3.2	Suchen nach geeigneten verbalen und musikalischen Interventionen	7.3.2
Konzentrationsfördernde Umgangsweise mit Schüler:innen in Begleitphasen	7.3.6	Kreieren attraktiver, spielerischer Situationen	7.3.3
Lernzielorientierung	7.3.6	Mut zum Ausprobieren neuer fachlicher Lerngegenstände	7.3.6
Installierung qualitätsbezogener Reflexionen mit der Klasse	7.3.1		
Lehrperson insistiert auf dem Fortgang der Arbeitsprozesse (sowohl konvergent als auch divergent)			7.3.4
Try-out Reflexionsimpulse (Kap. 9.2)			
	Refl.imp.		Refl.imp.
Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse (kognitive Aktivierung)	4.2	Kommunikation einer positiven Fehlerkultur	2.3
Dranbleiben	5.6	Variieren sich wiederholender Aufgabenstellungen	3.8
Systematische Erweiterung von Anleitungsstrategien	3.7	Innovation neuer Anlagestrategien	3.7
Non-verbal anleiten (ebenso fokussiert wie kreativ)			3.9
Try-out Leitlinie 2 (Kap. 9.2)			
Implementierung einer kreativitätsfördernden Kommunikation			
Ankerzitat Klassenlehrer:in			
Es ergibt sich dann viel aus dem Machen heraus, Dinge, die man in keiner Planung findet. (#20)			

Tabelle 39 Didaktisches Spannungsfeld «Beobachten und Interagieren»

Spannungsfeld 3: Beobachten und Interagieren			
Beobachten		Interagieren	
Empirische Befunde zum Lehrerhandeln			
	Kap.		Kap.
Aufmerksame Schülerbeobachtung durch gleichzeitig präsente und distanzierte Lernbegleitung	7.3.4	Hilfestellungen anbieten, ansprechbar sein	7.3.4
Mit Geduld das Chaos ertragen	7.3.5	Aufbau einer ergebnisoffenen Erwartungshaltung	7.3.6
Wahrnehmung der eigenen Befindlichkeit	7.3.6	Offenheit der Lehrperson gegenüber (musikalischen) Schüler:innen-Äusserungen	7.3.1
Kontinuierliche Reflexionsarbeit	7.3.6	Annahme neuer Herausforderungen	7.3.6
Programmatisch situatives Verhalten in Bezug auf Nähe und Distanz zu den Schüler:innen in Begleitphasen			7.3.6
Steuerung zunehmend weglassen, Lernende ihre Lernwege alleine gehen lassen			7.3.6
Try-out Reflexionsimpulse (Kap. 9.2)			
	Refl.imp.		Refl.imp.
Selbstreflexion des eigenen Kompetenzerwerbs	5.7	Mut zum Experiment	5.1
Beobachtung der Schüler:innen-Aktivitäten und des Schüler:innen-Verhaltens	1.1		
Beobachtungen zu Schüler:innen-Aktivitäten und Schüler:innen-Verhalten nutzen			1.2
Nähe und Distanz in der Interaktion der Lehrperson mit Schüler:innen			4.1
Ein besonderes Augenmerk liegt auf dem Übergang von angeleitetem zu freiem Gestalten, wobei der Grad der Steuerung durch die Lehrperson sukzessive abnimmt			7.3.4
Try-out Leitlinien 1 und 4 (Kap. 9.2)			
1) Beobachtung der Schüler:innen-Aktivitäten und des Schüler:innen-Verhaltens durch Sensibilisierung einer empathischen und ästhetischen Wahrnehmung			
4) Annahme unterschiedlicher Lehrerrollen und -tätigkeiten in Anleitungsprozessen			
Ankerzitate Klassenlehrer:innen			
<i>Auch kleine Schritte brauchen mega viel Zeit. Ich staune jedes Mal, auch heute wieder, meine Präp. wäre weiter gegangen, krass. (#8)</i>			
<i>Wenn Kinder spontan musikalische Inputs eingebracht haben, hat das oft frischen Wind in die Klasse gebracht. (#11)</i>			

Obenstehende Tabellen ordnen empirische Befunde zum Lehrer:innen-Handeln sowie sich darauf beziehende Reflexionsimpulse entlang der drei didaktischen Spannungsfelder, die das Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse prägen. Die Bestimmung der Merkmale einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise erfordert nun, die spezifischen *Tätigkeiten* der Klassenlehrenden herauszuarbeiten, welche die Dichotomien der didaktischen Spannungsfelder spiegeln.

Die Bewältigung dieser Spannungsfelder (S) bedeutet für Unterrichtende auf der Handlungsebene, *gleichermassen*

- die eigengestalterischen Arbeitsprozesse strukturiert voranzutreiben (Künzli David und De Sterke 2021, 172) *und* den Spieltrieb der Schüler:innen zu aktivieren (Kröger 2021). [→ Spannungsfeld (S) 1];
- intuitive (Peez 2008, 16), unmittelbare *und* kontrollierte, aufbauende unterrichtliche Entscheidungen zu treffen (Barth 2010, 302). [→ (S) 2];
- mit Neugierde (Zaiser 2014, 152) *und* reflektierter Distanziertheit (Krämer 2018, 219; Modaschl 2017, 68) zu interagieren. [→ (S) 3];
- zu instruieren *und* zu eigenständigem Ausprobieren anstiften (Niermann 1998, 262). [→ (S) 3];
- Muster und Routinen zu variieren *und* Neues zu integrieren;
- Unsicherheiten auszuhalten *und* Vertrauen in die eigene Bewältigungskompetenz aufzubauen (Wilhelm 2021, 169);
- flexibel zu interagieren *und* fokussiert zu insistieren (Kaul 2008, 153; Schwabe 2012¹⁴¹). [→ (S) 2+3];
- non-lineares Denken und Handeln (Bertram 2021) zu entwickeln (Divergenz) *und* in eine Gesamtstrategie einzubetten (Konvergenz). [→ (S) 2]

Die Ausführungen zu den didaktischen Spannungsfeldern und deren Bewältigung zeigen ein komplexes Anforderungsprofil für das Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse. Das Profil ist gekennzeichnet durch Polytelie und einer Vielzahl an Variablen, welche die Lehrperson wiederholt vor mehrere Handlungsmöglichkeiten stellen. Eine didaktisch-improvisierende Handlungsweise versucht nun, die Ambivalenzen der fachdidaktischen, sozial-kommunikativen und personalen Erfordernisse zu balancieren, um das Potential mehrdeutiger Unterrichtssituationen ausgewogen zu nutzen (Niermann 1998, 262).

(Didaktische) Improvisation bezeichnet zunächst eine Handlungsform. Darüber hinaus ist Improvisation eine Form der Haltung. Für vorliegenden Zusammenhang stellt sich

141 Schwabe (zit. n. Figueroa-Dreher 2016, 322) stellt im Kontext von offener vs. konkreter Motivation durch Leitende fest, es gelte «einerseits motivierende künstlerische Herausforderungen zu formulieren und konkrete improvisatorische Anregungen zu geben, andererseits dennoch offen zu bleiben für die Ideen und Vorstellungen der Teilnehmenden.»

die Frage: Welche Haltungen und Einstellungen der Unterrichtenden begünstigen gelingendes Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse?¹⁴²

Haltungen und Einstellungen der Lehrpersonen wurden zwar in den Entwicklungsprozessen weder explizit thematisiert noch rekonstruktiv herausgearbeitet. Trotzdem lassen sich mittelbar – aus den Beschreibungen des Lehrer:innen-Handelns und -Verhaltens (vgl. Kap. 7.3) – Merkmale von Dispositionen erkennen, die eine didaktisch-improvisierende Handlungsweise begünstigen. Dazu gehören insbesondere:

- Offenheit gegenüber Unerwartetem (→ Kap. 7.3.6); («überraschungsoffene Grundhaltung», Mühlhausen 207, 268); [→ Spannungsfeld (S) 3]
- die Bereitschaft sich auf ko-konstruktive Lernprozesse einzulassen, (z. B. Ideen der Kinder in Musiziersequenzen aufnehmen und weiterführen; → Kap. 7.3.4); (vgl. Arn et al. 2017, 10)
- Bereitschaft zum Ausprobieren (z. B. Erprobung neuer Klänge; → Kap. 7.3.6); (vgl. Kaul 2008, 142); [→ (S) 2]
- Vertrauen in die eigene Intuition (z. B. in mehrdeutigen Unterrichtssituationen; → Kap. 7.3.5); (vgl. Bertram 2021, 90)
- eine strukturierte Haltung (z. B. zur Verfolgung ausgewählter Unterrichtsstrategien → Kap. 7.3.4); (vgl. Modaschl 2017, 68); [→ (S) 1]
- Spontaneität und Flexibilität (z. B. in der Interaktion mit Schüler:innen; → Kap. 7.3.2); (Rora 2008, 215); [→ (S) 1]
- eine konzentrierte, forschende Haltung (z. B. beim Anleiten von musikalischen Improvisationsübungen; → Kap. 7.3.4); [→ (S) 2]
- Aufmerksamkeit gegenüber Schüler:innen-Verhalten (z. B. in Gruppenarbeiten; → Kap. 7.3.1); [→ (S) 2]
- Geduld und Vertrauen gegenüber den Kindern (z. B. während unproduktiver Arbeitsphasen; → Kap. 7.3.5);
- eine reflexive Haltung (z. B. in Bezug auf das eigene Lehrverhalten; → Kap. 7.3.6); (vgl. Modaschl 2017, 68); [→ (S) 3]

9.3.3 Merkmale einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise

Auf Grundlage obenstehender Ausführungen zu 1) den didaktischen Spannungsfeldern, 2) den spezifischen Tätigkeiten bei deren Bewältigung sowie 3) personaler Dispositionen, die didaktisches Improvisieren begünstigen, spezifiziert die Tabelle 40 Merkmale einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise *aus Perspektive der handelnden Lehrperson*.

¹⁴² Auch Kaul (2008, 153) verweist auf die Interdependenzen zwischen der Einstellung der Lehrenden und deren Planung und Durchführung von Unterricht: «Flexibilität und eine gewisse Improvisationsfähigkeit in der Planung und Durchführung des Unterrichts sowie ständige Aufmerksamkeit und innere Bereitschaft zu unerwarteten, überraschenden Entwicklungen ist deshalb erste Voraussetzung [...] für guten Improvisationsunterricht.»

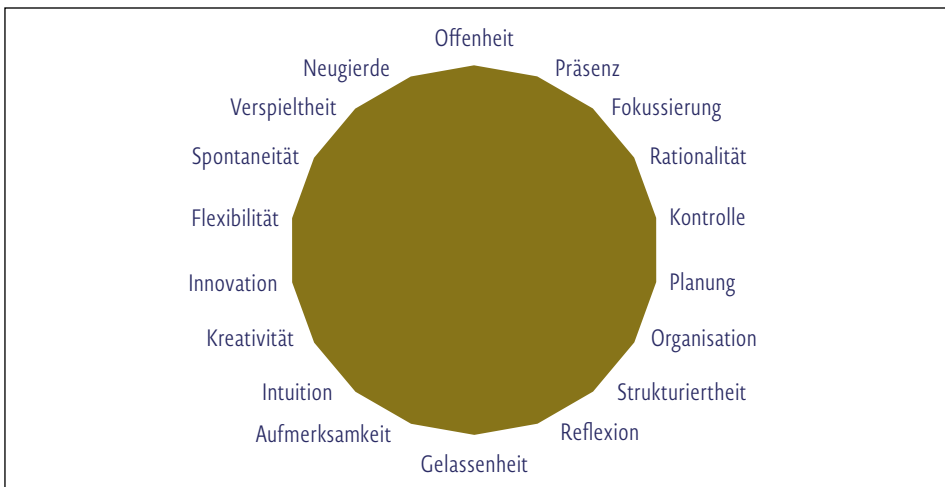
Tabelle 40 Merkmale einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise aus Perspektive der handelnden Lehrperson

Merkmale einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise	
Präsenz	Die Lehrperson ist präsent im Sinne von: Sie steht physisch mitten im Unterrichtsgeschehen. Sie ist für die Schüler:innen sicht- und ansprechbar. Sie ist wach und aufgeweckt. Sie bringt sich (vorbehaltslos) ein.
Offenheit	Die Lehrperson ist offen im Sinne von: Ihre Haltung gegenüber Ideen und Vorschlägen der Schüler:innen ist geprägt von einer grundsätzlichen Akzeptanz von Ausserungen. Sie ist aufgeschlossen für Ungewohntes und interessiert am Durchbrechen von Handlungsgewohnheiten. Sie begegnet den Schüler:innen freimütig und ehrlich.
Neugierde	Die Lehrperson ist neugierig im Sinne von: Sie interessiert sich für die musikalischen Ideen, Klänge und Einfälle der Schüler:innen. Durch ihre aktive Teilnahme signalisiert sie Offenheit und Interesse. Sie fragt nach und will mehr wissen. Sie will von Dingen erfahren, die ihr noch unbekannt sind. (Neuweg 2002, 25)
Spielfreude	Erleben von Überraschung und Staunen. Emotionale Involviertheit im Augenblick. Mut zu unausgereiften Lösungsversuchen. Die Lehrperson handelt aus eigenem Willen und Antrieb. Sie spielt gerne. Sie lässt sich unbeschwert auf Spielereien ein.
Spontaneität	Die Lehrperson erkennt und realisiert spontane Einfälle. Sie agiert aus dem Moment heraus und ohne präzise Planung. Sie ist offen gegenüber Unvorhersehbarem und nimmt lebhaft Anteil am Unterrichtsgeschehen.
Flexibilität	Die Lehrperson lässt sich auf die momentanen Erfordernisse ein. Sie handelt agil und unkompliziert, beweglich und anpassungsfähig. Sie hat die Fähigkeit, sich auf geänderte Anforderungen und Gegebenheiten einzustellen. Die Lehrperson verfasst die Verlaufsplanungen so, dass diese jederzeit angepasst werden können.
Innovation	Die Lehrperson ist offen für das Entdecken neuer Assoziationen zu scheinbar Bekanntem und Gewohntem. Sie probiert neue Ideen aus und integriert diese in die weitere Planung des Unterrichts.
Kreativität	Die Lehrperson hat Fantasie und freut sich an Originellem. Der Unterricht ist dynamisch, die Tempi wechseln und sind manchmal ruhig-kontemplativ oder aktiv-intensiv.
Intuition	Die Lehrperson hat Vertrauen in die eigenen Empfindungen und integriert sie als handlungsleitendes Element im Umgang mit den Schüler:innen. Sie wagt es, sich unbewusst zu entscheiden und zu handeln.
Aufmerksamkeit	Die Lehrperson beobachtet genau und diagnostiziert kriterienbasiert die Aktivitäten und Reaktionen der Schüler:innen. Sie registriert musikalische Ereignisse und Szenen. Sie nimmt die Umwelt gezielt wahr.
Ruhe und Gelassenheit	Die Lehrperson strahlt gegenüber den Schüler:innen Ruhe aus. Sie verhält sich unaufgeregt, besonnen und gleichmütig. Sie kann sich aus dem Unterrichtsgeschehen zurückziehen, damit die Schüler:innen von der Lehrperson unabhängig arbeiten können. Sie nimmt (zeitweilige) Misserfolge gelassen.
Reflexion	Die Lehrperson reflektiert die unterrichtlichen Vorgänge, das Schüler:innen-Verhalten und das eigene Lehrerhandeln. Sie setzt Reflexion als konstitutives Instrument zur eigenen Kompetenzentwicklung ein.
Strukturiertheit	Der Unterricht ist aufbauend. Die Lektionen sind rhythmisiert. Die soziale Organisation der Klasse (z. B. Gruppeneinteilungen) sind geplant. Routinen und Rituale sind fester Bestandteil des Unterrichts. Die Lehrperson konzipiert die Unterrichtsreihen über einen längeren Zeitraum, damit gestalterische Prozesse entstehen können.
Organisation	Die Lehrperson bereitet den Unterricht pflichtbewusst und systematisch vor. Sie organisiert die Materialien und Medien.
Planmäßiges Vorgehen	Die Abläufe sind klar. Es liegt eine Verlaufsplanung vor. Die Intentionen sind transparent. Die unterrichtlichen Arrangements sind beabsichtigt und entwickeln sich geordnet.
Kontrolle	Die Lehrperson überprüft fortwährend ihr eigenes Handeln sowie die Aktivitäten der Schüler:innen. Sie verwissert sich über deren Arbeiten und Fortschritte. Sie hat Durchsetzungsvermögen und zeigt Beharrlichkeit.
Rationalität	Die Lehrperson handelt vernünftig. Sie begründet ihre Entscheidungen sachlich. Die Handlungen sind folgerichtig und nachvollziehbar.
Fokussierung	Die Lehrperson ist und bleibt bei der Sache. Sie stellt präzise und potente Fragen. Sie konzentriert sich zielgerichtet auf die Aufgaben. Sie insistiert und zielt aufs Wesentliche.

Im Folgenden werden obenstehende Merkmale einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise in einem Modell dargestellt. Dieses Modell bildet wiederum die Basis für die Ausarbeitung des Selbstreflexionstools «improspider», das im nächsten Kapitel (9.4) vorgestellt wird.

Zunächst werden die 18 Merkmale heuristisch geordnet. Die Anordnung setzt die Merkmale mit prima vista verwandtem Bedeutungsgehalt nahe zueinander. So stehen beispielsweise die Merkmale «Spontaneität» und «Flexibilität» nebeneinander und gleichzeitig entfernt von «Strukturiertheit» und «Organisation», die ihrerseits aufgrund ihres in eine ähnliche Richtung zielenden Bedeutungsgehalts nebeneinanderstehen. Auf diese Weise wird versucht, die Merkmale einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise sowohl umfassend als auch nuanciert darzustellen.

Abbildung 14 Merkmale einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise aus Perspektive der handelnden Lehrperson



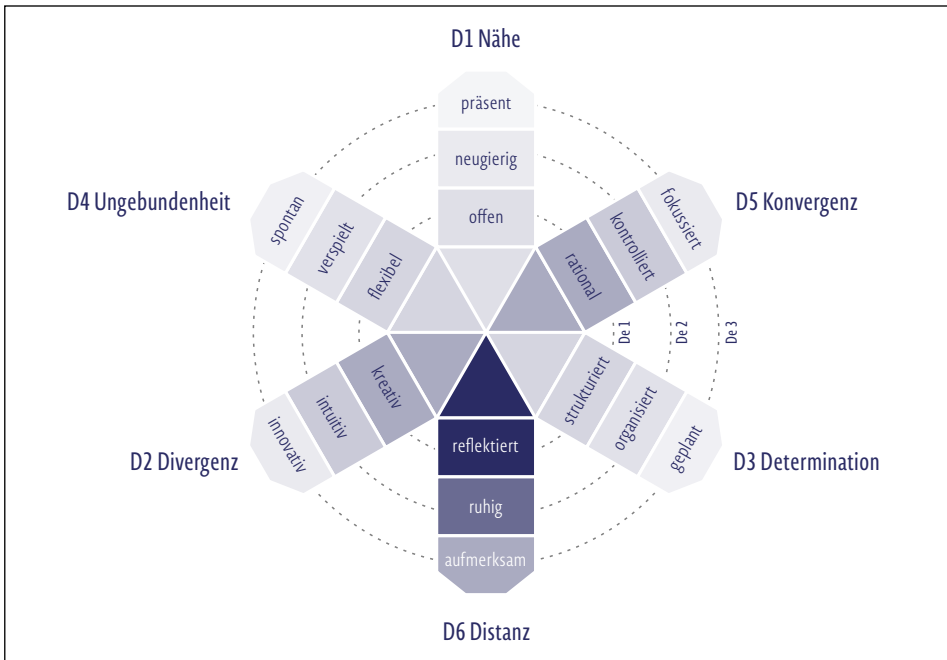
Im nächsten Schritt werden obenstehende Merkmale zu sechs thematischen Dimensionen unterrichtlichen Handelns und Verhaltens der Lehrperson zusammengefasst. Das dabei entstehende Hexagon bildet die Matrix für die Verortung der einzelnen Merkmale. Die Konstruktion der Dimensionen richtet sich nach der bipolaren Struktur der didaktischen Spannungsfelder, die die Dichotomien unterrichtlichen Lehrens in vorliegendem Zusammenhang benennen.¹⁴³

¹⁴³ Die Anzahl der Dimensionen wurde im Rahmen der Generierung des Reflexionstools «improspider» (Kap. 9.4) ermittelt, indem mittels exploratorischer Faktorenanalysen unterschiedliche Varianten mit vier, fünf, sechs und acht Dimensionen getestet wurden. Die Variante mit sechs Dimensionen erreichte die höchste Konstruktvalidität, vgl. Anhang K.

Tabelle 41 Zentrale Dimensionen einer improvisierenden Handlungsweise¹⁴⁴

Dimension 1	D1	Offenheit/Neugierde/Präsenz	
Dimension 2	D2	Kreativität/Intuition/Innovation	
Dimension 3	D3	Strukturiertheit/Organisation/Planung	
Dimension 4	D4	Flexibilität/Verspieltheit/Spontaneität	
Dimension 5	D5	Rationalität/Kontrolle/Fokussierung	
Dimension 6	D6	Reflexion/Gelassenheit/Aufmerksamkeit	

Abbildung 15 Merkmale und Dimensionen einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise von Klassenlehrpersonen beim Unterrichten musikalischer Gestaltungsprozesse



Die Achsen, welche die gegenüberliegenden Dimensionenpunkte (Merkmale) miteinander verbinden, ergeben ein Kontinuum entlang thematischer Perspektiven, die für das unterrichtliche Handeln grundlegend sind.

¹⁴⁴ Die Illustrierung mit Farben versteht sich als gestalterisches Mittel und beinhaltet keine inhaltlichen Aussagen.

Tabelle 42 Zentrale Dimensionen einer improvisierenden Handlungsweise entlang thematischer Perspektiven

Achse 1	Nähe - Distanz	Didaktisches Spannungsfeld 3		
Achse 2	Divergenz - Konvergenz	Didaktisches Spannungsfeld 2		
Achse 3	Determination - Ungebundenheit	Didaktisches Spannungsfeld 1		

Achse 1 bezeichnet das Kontinuum von Nähe und Distanz der Lehrperson zum unmittelbaren Geschehen im Unterricht. Nähe meint hier aktive Präsenz, die Lehrperson leitet das Unterrichtsgeschehen an oder greift in dieses ein. Umgekehrt meint Distanz, die Lehrperson beobachtet das Unterrichtsgeschehen aus dem Hintergrund («aufmerksam») oder nimmt sich ganz heraus.

Achse 2 bezeichnet das Kontinuum zwischen intuitiv-divergierend und rational-konvergierend geprägtem Handeln während Interaktionen mit Schüler:innen. «Intuitiv» meint hier intuitiv gefällte unterrichtliche Entscheidungen oder Äusserungen, während «rational» durchdachte und kontrollierte Entscheidungen und Äusserungen bezeichnet.

Achse 3 bezeichnet das Verhältnis geplanter Unterrichtsschritte («strukturiert») und bewusst offener Unterrichtssequenzen («flexibel»).

Jede der sechs Dimensionen erfährt eine dreifache Ausprägung, indem die Merkmale improvisatorischen Handelns in drei konzentrischen Kreisen angeordnet sind. Sie repräsentieren (von innen nach aussen) kognitive, emotionale und handlungspraktische Dispositionen der Lehrer:innen-Persönlichkeit und des Lehrer:innen-Handelns.¹⁴⁵ Diese drei Dispositionen entsprechen im Modell den Dimensionsebenen.

Tabelle 43 Dimensionsebenen (De) improvisierender Handlungsweisen

De 1	mentale Ebene	Denken/Haltung/Einstellung
De 2	emotionale Ebene	Emotionale Disposition
De 3	Handlungsebene	Handeln/Handlungsweise

Den Dimensionsebenen lassen sich die Dimensionenpunkte folgendermassen zuordnen:

¹⁴⁵ Vgl. Fichten und Meyer (2006, 277): «Kompetenzen sind ganzheitlich. Sie setzen sich immer aus mehreren Dimensionen des Denkens, Handelns und Fühlens zusammen.»

Tabelle 44 Dimensionenpunkte (Merkmale einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise) und Dimensionsebenen (De 1–3)

Haltung (De 1)	Emotion (De 2)	Handlung (De 3)
Offen	Neugierig	Präsent
Kreativ	Intuitiv	Innovativ
Strukturiert	Organisiert	Geplant
Flexibel	Verspielt	Spontan
Rational	Kontrolliert	Fokussiert
Reflektiert	Ruhig	Aufmerksam

Die Zuordnung der Dimensionenpunkte zu den einzelnen Dimensionsebenen erfolgt hypothesenbildend auf heuristischer Grundlage. Sie wurde in dieser Studie nicht überprüft. Es ist vielmehr der Versuch, Handeln und Verhalten ganzheitlich als kognitive, emotionale und handlungspraktische Tätigkeit zu erfassen.

Das Konzept einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise geht davon aus, dass eine ausgewogene Balance der jeweiligen «Gegenspieler» förderlich ist für die Bewältigung von neuartigen Arbeitsaufgaben (wie das Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse).¹⁴⁶ Gegenspieler¹⁴⁷ bezeichnen antinomische Dimensionenpunkte, also gegenüberliegende Merkmale auf den Dimensionsachsen, wie sie in Abb. 15 abgebildet sind. Die Gegenspieler schliessen sich nicht in einem linearen oder kausalen Sinn aus. Sie sind in einem dialektischen Sinn zu verstehen als wechselseitige Bedingtheit, wie zwei Seiten einer Medaille. Als Beispiel sei das Gegenspieler-Paar «Strukturiertheit und Flexibilität» angeführt: Ein gut strukturierter Unterricht schafft alleine noch keine hinreichende Voraussetzung für aufbauende Gestaltungsprozesse. Und eine «nur» situationsbezogene, flexible Handlungsweise der Lehrkraft bewirkt noch keine kreative Arbeitsatmosphäre. Zusammengenommen, d. h. als improvisierend inszeniertes Wechselspiel, bildet das Gegenspieler-Paar jedoch eine Gelingensvoraussetzung für erfolgreiche Kurationsprozesse im Unterricht.¹⁴⁸

¹⁴⁶ Diese Setzung wurde nicht empirisch untersucht und hergeleitet, vielmehr handelt es sich um eine interpretative Folgerung aus den Erprobungserfahrungen.

¹⁴⁷ Auflistung der Gegenspieler s. Anh. H.

¹⁴⁸ Die «Fähigkeit zu balancieren» verstehen Grothe und Kauffeld als Kompetenz «in einem fortwährenden Prozess die stabilisierenden und dynamisierenden Handlungsoptionen zum adäquaten Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen» abzugleichen. Wie viel stabilisiert und wie sehr dynamisiert werden müsse, hange von situativen Gegebenheiten ab (Grothe und Kauffeld 2017, 194 f.).

9.3.4 Zusammenfassung und Ausblick

Musik erfinden und gestalten lebt von der Eigenaktivität der Lernenden. Diese Aktivitäten sind nur bedingt voraussehbar, Lehrende sind darum gezwungen, spontan entstehende Situationen unmittelbar zu diagnostizieren und situativ zu reagieren. Die Skizzierung einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise adressiert ein Lehrer:innen-Handeln und -Verhalten, das diesen komplexen unterrichtlichen Anforderungssituationen, in denen Schüler:innen zum Teil selbstgesteuert arbeiten, erwartungsoffen und konstruktiv begegnet.

Eine didaktisch-improvisierende Handlungsweise beschränkt sich jedoch nicht nur auf spontanes, flexibles Handeln in der Situation. Sie betrifft ebenso eine flexible Unterrichtsplanung, die das Potenzial hat, Unerwartetes in den Unterrichtsfortgang zu integrieren (s. Kap. 9.3.1 *Adaptive Unterrichtsplanung und improvisierendes Handeln*).

Weiter wurden auf Basis der Erprobungserfahrungen in den Entwicklungsprozessen (Kap. 7), der daraus eruierten Reflexionsimpulse (Kap. 9.2) sowie der didaktischen Spannungsfelder sechs thematische Dimensionen im Modell «*Merkmale und Dimensionen einer improvisierenden Handlungsweise von Klassenlehrpersonen auf der Primarstufe beim Unterrichten musikalischer Gestaltungsprozesse*» (Abb. 15) dargestellt.

Eine didaktisch-improvisierende Handlungsweise zeichnet sich schliesslich dadurch aus, einen konstruktiven Umgang bei der Bewältigung dilemmatischer Spannungsfelder zu entwickeln. Dieser Prozessgedanke, dass Didaktik als gestalterische Disziplin funktioniert, bildet den Kern einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise. Als zentrale «Balancedimensionen» (Erpenbeck et al. 2017, 191) wurden «Nähe vs. Distanz», «Divergenz vs. Konvergenz» und «Determination vs. Ungebundenheit» bestimmt.

Es stellt sich die Frage, welches die Potenziale einer improvisatorischen Handlungsweise für die Lehrkräfte sind und wie sie zu deren Professionalisierung beitragen können.¹⁴⁹ Aufgrund der Erfahrungen in den Entwicklungsprozessen ergeben sich folgende Beobachtungen:

Improvisation erweitert die didaktischen Handlungsmöglichkeiten dank ihres prozessorientierten Charakters und durch das Denken und Handeln in Optionen. Sie befördert den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts durch die Entwicklung einer explorativen Grundhaltung (personale Ebene), durch die Erprobung experimenteller Unterrichtskonzepte (didaktische Ebene) sowie durch eine situativ-flexible Interaktionsweise (sozial-kommunikative Ebene). Die Betonung eines explorativ-experimentellen Zugangs zur Anleitung musikalischer Gestaltungsprozesse erwies sich als handlungsleitende Konstante in den Erprobungen der Lehrer:innen. Sie trug zu Risikobereitschaft und Fehlertoleranz bei. Hierbei entwickelte sich ein (ansatzweise) forschender Habitus, mit dem Lehrende Neues ausprobieren, eigenes Handeln und Verhalten reflektieren und damit zur eigenen Professionalisierung beitragen.

¹⁴⁹ Vgl. dazu Kap. 9.5, das sich der Professionalisierung der Lehrkräfte im Rahmen der Forschungsfrage zum Kompetenzerwerb widmet.

Lässt sich Improvisationskompetenz im Sinne der skizzierten didaktisch-improvisierenden Handlungsweise erfassen und messen?

Im Rahmen dieser Studie wurde der Versuch unternommen, die individuelle Ausprägung oben erwähnter Handlungsdimensionen mittels eines Online-Fragebogens zu eruieren und darzustellen. Das dabei entstandene Selbstreflexionstool wird im nächsten Kapitel vorgestellt.

9.4 Designprodukt Selbstreflexionstool «improspider»

Das vorhergehende Kapitel fasst empirisch identifizierte Qualitätsmerkmale einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise sowie weitere, ergänzende theoriegeleitete Merkmale zu einem Modell, das die einzelnen Merkmale entlang thematischer Perspektiven systemisch darstellt. Mit Blick auf die intendierten Professionalisierungsschritte stellt sich die Frage, ob und inwiefern sich Improvisationskompetenz (im Sinne der skizzierten didaktisch-improvisierenden Handlungsweise) erfassen und messen lässt. Eine vorläufige und noch weiter zu entwickelnde Antwort bietet das vom Verfasser entwickelte Reflexionstool «improspider».¹⁵⁰

Auf Grundlage des erwähnten Modells¹⁵¹ und geleitet durch die Designprinzipien, wurde ein Onlinetool generiert, das Improvisationskompetenz von Lehrpersonen im Unterricht ermittelt und graphisch abbildet. Entstanden ist ein subjektorientiertes Verfahren, das auf Selbsteinschätzung basiert und zur Einschätzung von persönlichen Orientierungen anleitet.

Nachstehende Ausführungen explizieren Zielstellungen, theoretische Überlegungen, methodologisches Vorgehen, Fehler- und Problemkritik, Chancen und Grenzen des Verfahrens sowie Entwicklungsmöglichkeiten des Reflexionstools «improspider».

Zielstellungen

Das Selbstreflexionstool soll Improvisationskompetenz in seinen mehrdimensionalen Aspekten sichtbar machen. Durch die Auseinandersetzung mit den Inhalten des Fragebogens reflektiert die Lehrperson eigene Einstellungen und Orientierungen. Ziel ist, Lehrkräfte für persönliche Handlungsmuster in komplexen Anforderungssituationen zu sensibilisieren. Es gilt, einseitige Orientierungen an Polen von Spannungsfeldern (Dimensionsachsen 1–6, s. u.) aufzuzeigen. Die Lehrenden können die Feststellung des Kompetenzbestandes als Datenbasis nutzen, um Denkanstöße für weitere Entwicklungsschritte zu erhalten. Wenn das Tool mehrmals in grösseren zeitlichen Abständen eingesetzt wird, bietet sich die Möglichkeit, den individuellen Bildungsweg zu dokumentieren.

150 https://ilias.phzh.ch/goto.php?target=xsev_2163781&client_id=phzh

151 S. Abb. 15: «Merkmale und Dimensionen einer improvisierenden Handlungsweise von Klassenlehrpersonen auf der Primarstufe beim Unterrichten musikalischer Gestaltungsprozesse».

Theoretische Grundlagen, Überlegungen

Die Fragen des Fragebogens¹⁵² basieren auf dem Konzept der didaktischen Spannungsfelder. Dabei wurden die einzelnen Dimensionenpunkte zu Fokussen der einzelnen Fragen (Items). Als zentrale «Balancedimensionen» (Grote und Kauffeld 2017, 191) dieser Spannungsfelder wurden «Nähe vs. Distanz», «Divergenz vs. Konvergenz» und «Determination vs. Ungebundenheit» bestimmt (vgl. Kap. 9.3).

Folgende Beispiele illustrieren die Generierung der Fragebogen-Items aufgrund von Gegenspielern (antinomische Dimensionenpunkte bzw. gegenüberliegende Merkmale auf den Dimensionenachsen, s. Abb. 15).

Tabelle 45 Gegenspieler entlang der Dimensionenachsen

Dimensionenachse D1-D6	«Nähe – Distanz»
Gegenspieler	Risiko und Kalkulation
Frage-Item	Wie schätzt du dich ein, eher zurückhaltend oder neugierig?
Gegenspieler	Aktives Mitgestalten und geschehenlassendes Mitfließen
Frage-Item	Was ist dir lieber: Spielendes Involviertsein oder reflexive Distanz zum Geschehen?
Dimensionenachse D2-D5	«Divergenz – Konvergenz»
Gegenspieler	Intuition und Logik
Frage-Item	Wie schätzt du dich ein: Eher intuitiv oder rational?
Gegenspieler	«Auf den Punkt bringen» und «In die Breite gehen»
Frage-Item	Was ist dir lieber: das Genaue oder das Ungefähre?
Dimensionenachse D3-D4	«Determination – Ungebundenheit»
Gegenspieler	Ordnung und Chaos
Frage-Item	Was ist dir lieber: Routine oder Veränderung?
Gegenspieler	Disziplin und Spontaneität
Frage-Item	Bist du eher diszipliniert oder spontan?
Gegenspieler	Beharrlichkeit und Beweglichkeit
Frage-Item	Was trifft besser auf dich zu: strukturiert oder verspielt?

152 Fragebogen «improspider» s. Anhang I.

Auf jede Dimension (1–6) beziehen sich fünf oder sechs Items (n = 33).

Das Konzept einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise geht davon aus, dass eine ausgewogene Balance der jeweiligen Gegenspieler die Bewältigung von Arbeitsaufgaben in offenen Lernsettings (wie das Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse) befördert.

Der «improspider» macht die individuelle Balance entlang den Balancedimensionen sichtbar.

Methodologisches Vorgehen

Der Online-Fragebogen besteht aus 33 Fragen. Die Ergebnisdarstellung ist sofort online ersichtlich. Die Stichprobengröße liegt bei n = 188 (Stand 22. Februar 2023). Angestrebt wird ein Publikum von 300 Personen.

Die Auswahl der zentralen sechs Dimensionen erfolgte in einem Prozess, in dem auch Varianten mit weniger oder mehr Dimensionen getestet wurden. Die Items laden am klarsten auf sechs Faktoren.

Alle Aussagen (Items) werden auf einer zehnstufigen Likert-Skala eingeschätzt. Der Fokus der Selbsteinschätzung liegt in der Bezugnahme der einzelnen Aussagen auf eine von den Nutzer:innen selbst imaginierte berufliche Unterrichtssituation.

Das Verfahren verfolgt einen formativen Ansatz (vgl. Preißer und Völzke 2007).

Alle statistischen Analysen wurden mit dem Auswertungsprogrammen IBM Statistic SPSS (Version 25) gerechnet.¹⁵³

Zur Entwicklung des Reflexionstool «improspider» wurden mit den ersten Daten (Instrument zur Erhebung der Improvisationskompetenz mit den Fragen (V01 bis V32)) deskriptive Statistiken und bivariate Korrelationen zur Überprüfung der Voraussetzungen für die weiteren Berechnungen (Reliabilitätsanalysen und Faktorenanalysen) gerechnet.

Die Analyse der fehlenden Werte zeigte, dass der Gesamtanteil an fehlenden Werten bei 3,06 % lag. Dieser Wert überschreitet die kritische Grenze von 5 % nicht (Tabachnick und Fidell 2013). Da das Item 2.6 95,3 % fehlende Werte aufweist, wurde dieses Item in den weiteren Berechnungen ausgeschlossen.

Mittels Boxplots wurde ersichtlich, dass es bei keiner Variablen Ausreisser gab.

Gemäss der Überprüfung der Normalverteilung mit dem Kolmogorov-Smirnov- und dem Shapiro-Wilk-Test konnte bei allen Variablen von einer annähernden Normalverteilung ausgegangen werden (Bryne 2010; Hair 2010). Die Voraussetzungen zur Berechnung der Reliabilitätsanalysen und der Faktorenanalysen waren gegeben.

Sowohl der Bartlett-Test als auch das Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy wiesen darauf hin, dass sich die Variablen für eine Faktoranalyse eignen. Es wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt.

153 Bericht der statistischen Analysen zur Entwicklung des Reflexionstools «improspider», s. Anhang K.

In einem weiteren Schritt wurden zur Überprüfung des Reflexionstool «improspider» Faktorenanalysen der sechs Dimensionen (s. Abb. 15) gerechnet: (1) *Neugierde, Offenheit, Präsenz*, (2) *Intuition, Kreativität, Innovation* (3) *Strukturiertheit, planmässiges Vorgehen, Organisation*, (4) *Flexibilität, Verspieltheit, Spontanität* (5) *Rationalität, Fokussiertheit, Konzentriertheit* und (6) *Reflexion, Aufmerksamkeit, Ruhe*. Zusätzlich wurde Cronbachs Alpha, ein Mass für die Bestimmung der internen Konsistenz, für die sechs postulierten Dimensionen (Subskalen) berechnet.

Diskussion Fehler- und Problemkritik

Faktorenanalysen: Die Resultate der Faktorenanalysen zeigten sich disparat. Aus den Items der Dimension 1 ergaben sich zwei Faktoren, die insgesamt 57.36 % der Varianz aufklären. Entgegen den Erwartungen luden nicht alle Items auf einer angenommenen Komponente (Dimension). Vier Items luden auf dem Faktor 1 und zwei Items luden auf dem Faktor 2. Aus den Items der Dimension 2 ergab sich ein Faktor, welcher 38.92 % der Varianz aufklärt. Aus den Items der Dimension 3 ergab sich ein Faktor, welcher 52.54 % der Varianz aufklärt. Aus den Items der Dimension 4 ergaben sich zwei Faktoren, die insgesamt 60.28 % der Varianz aufklären. Entgegen den Erwartungen luden nicht alle Items auf einer angenommenen Komponente (Dimension). Drei Items luden auf dem Faktor 1 und zwei Items luden auf dem Faktor 2. Aus den Items der Dimension 5 ergab sich ein Faktor, welcher 46.48 % der Varianz aufzuklären vermag.

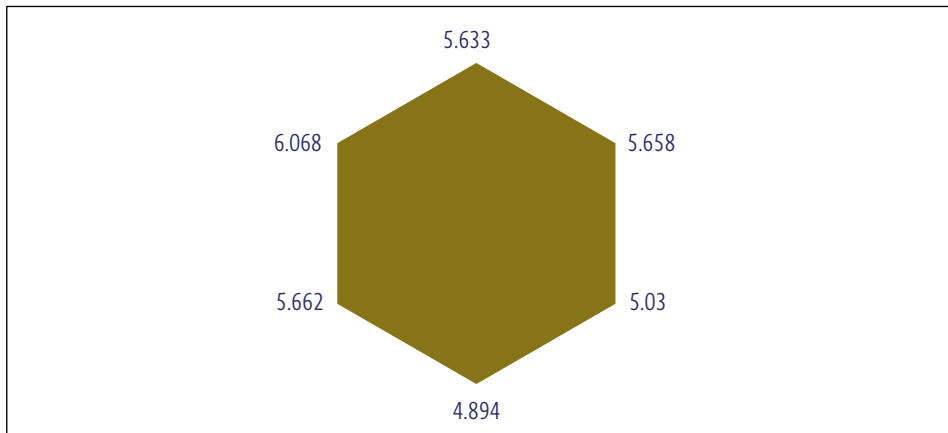
Cronbachs Alpha (Interne Konsistenz): Die Skala «*Neugierde, Offenheit, Präsenz*» (Dimension 1) und «*Intuition, Kreativität, Innovation*» (Dimension 2) wiesen mit Cronbachs Alpha = .573–.594 eine niedrige Reliabilität auf (Blanz, 2015). Die Skala «*Strukturiertheit, planmässiges Vorgehen, Organisation*» (Dimension 3) und die Skala «*Flexibilität, Verspieltheit, Spontanität*» (Dimension 4) wiesen mit Cronbachs Alpha = .816 eine hohe Reliabilität auf (Blanz, 2015). Die Skala «*Rationalität, Fokussiertheit, Konzentriertheit*» (Dimension 5) wies mit Cronbachs Alpha = .707 eine akzeptable Reliabilität auf (Blanz, 2015). Die Skala «*Reflexion, Aufmerksamkeit, Ruhe*» (Dimension 6) wies mit Cronbachs Alpha = .333 eine inakzeptable Reliabilität auf (Blanz 2015).

Positiv fällt auf, dass die einzelnen Faktoren (= Dimensionen) annähernd gleichmässig ausgeprägt sind, nimmt man die Summe aller ausgefüllten Fragebogen. Das heisst, dass die Fragen insgesamt keine einzelne Dimension favorisieren oder benachteiligen.

Tabelle 46 Interne Konsistenz der sechs postulierten Dimensionen (Subskalen)

Item	Cronbachs Alpha	
«Neugierde, Offenheit, Präsenz» (Dimension 1)	.573	niedrig
«Intuition, Kreativität, Innovation» (Dimension 2)	.594	niedrig
«Strukturiertheit, planmässiges Vorgehen, Organisation» (Dimension 3)	.816	hoch
«Flexibilität, Verspieltheit, Spontanität» (Dimension 4)	.816	hoch
«Rationalität, Fokussiertheit, Konzentriertheit» (Dimension 5)	.707	akzeptabel
«Reflexion, Aufmerksamkeit, Ruhe» (Dimension 6)	.333	inakzeptabel

Abbildung 16 Quantitative Ausprägung der Faktoren im «improspider» (Stand: 18. 4. 2021)



Chancen und Grenzen des Verfahrens

Der «improspider» bietet ein einfach handhabbares Verfahren zur Selbsteinschätzung, das zur Förderung der Selbstreflexivität beitragen und eine Auseinandersetzung mit dem individuellen Selbstbild ermöglichen soll. Der Fragekatalog ist zwar auf Basis der vorliegenden Entwicklungsprozesse entstanden, er formuliert jedoch keine berufsspezifischen Items. Er bezieht sich, vor dem Hintergrund unterrichtlicher Anforderungssituationen, auf die

- Herangehensweise bei der Bewältigung von unvorhersehbaren Situationen und auf die
- kommunikative Handlungsweise in Interaktionsprozessen.

Insofern ist der «improspider» kein Verfahren zur Einschätzung von konkreten Fähigkeitskonzepten. Dazu müsste die Diagnose vermehrt musikfachliche Komponenten erfassen, aus denen dann konkrete Tätigkeitsanforderungen abgeleitet werden könnten. Damit würde das gegenstandsspezifische Anforderungsprofil in eine Richtung präzisiert, die Indikatoren für eine fachliche Kompetenzerweiterung abzuleiten vermöge.

Eine gewisse Unschärfe der Items (= Fragen des Fragebogens) ist indes durchaus beabsichtigt. Denn sie fordert zur persönlichen Interpretation der Fragestellungen heraus und damit zur Adaption auf die persönliche Situation.

Der Nutzen des «improspider» lässt sich schwierig einschätzen. Er bietet eine Momentaufnahme und kann, wie erwähnt, zur Reflexion anregen und allenfalls eine Entfaltung des persönlichen Potenzials im Rahmen eines personalen Orientierungsprozesses bewirken. Eine nachhaltige Wirkung würde eine fachliche Begleitung erfordern.

Entwicklungsmöglichkeiten des Verfahrens

Die bisher durchgeführten Anwendungen sprechen für die psychometrische Güte des Instrumentes. Dennoch ist der Validierungsprozess des Instrumentes keinesfalls abgeschlossen, weitere Forschungsvorhaben sind diesbezüglich erforderlich.

In einem nächsten Schritt gilt es, das Messinstrument resp. die Items der Faktoren 1, 2 oder 6, welche nicht nur auf einen Faktor laden, nochmals zu überarbeiten und weiterzuentwickeln. Ziel wäre es, dass die Items einer Dimension auf einem Faktor hochladen und diesen Faktor somit gut abbilden. Dazu bräuchte es bei der Überarbeitung der Items klare und präzise Formulierungen (Definitionen). Den befragten Personen soll klar sein, was gefragt wird, so dass sie beim Beantworten der Fragen weniger Raum für eigene Interpretationen der Fragestellungen haben. Weitere passende Items gilt es qualitativ (intersubjektiv) zu generieren.

Nach der Überarbeitung des Fragebogens könnte eine erneute Datenerhebung stattfinden, um die Dimensionen des überarbeiteten Messinstruments mittels einer weiteren Faktorenanalyse zu überprüfen.

9.5 Kompetenzerwerb beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse

*Ich gehe viel entspannter an die Sache ran
und traue mir und den Kindern mehr zu.*

Untersuchungsteilnehmende Lehrperson (Quelle: #31)

Vorliegende Studie verfolgt theorieseitig das Ziel, ausgehend von der Analyse der in den Designzyklen gewonnenen Daten, Erkenntnisse zur Struktur des Kompetenzerwerbs von Klassenlehrer:innen beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse zu gewinnen. Dazu bedarf es zunächst der Klärung des Kompetenzbegriffs.

In einem ersten Schritt werden definitorische Kernelemente des Kompetenzbegriffs

herausgearbeitet, die vorliegendes Kompetenzverständnis transparent machen und für die Spezifizierung relevanter Kompetenzen leitend sind. Vor diesem Hintergrund werden im folgenden Schritt zentrale Entwicklungslinien des Kompetenzerwerbs nachgezeichnet. Dabei zeigt sich, dass Anleitungsstrategien erweitert und selbstregulatorische Fähigkeiten gesteigert wurden. Im dritten Schritt werden definierte Kompetenzbereiche in einem umfassenden, kontextsensitiven Kompetenzmodell strukturiert (vgl. Kap. 9.6). Damit entsteht ein theoretischer Bezugsrahmen, der die Forschungsfrage nach dem Kompetenzerwerb in eine kompetenzorientierte Perspektive von Professionalisierung rückt.¹⁵⁴

9.5.1 Handlungsorientierung, Situationsbezug und personale Disposition als zentrale Merkmale des Kompetenzbegriffs

Ausgehend von der Fragestellung: «Welche personalen, diagnostischen, sozialen, fachdidaktischen und musikalischen Kompetenzen brauchen Klassenlehrpersonen, um musikalische Gestaltungsprozesse in ihren Schulklassen zu initiieren, zu begleiten und zu fördern?», wird in Kap. 5.2.2 das Anforderungsprofil für das Unterrichten musikalischer Gestaltungsprozesse präskriptiv skizziert. Damit entsteht einerseits ein erstes grobes Suchraster zur Bestimmung relevanter Kompetenzen und andererseits die theoretische Grundlage zur Generierung der Reflexionsimpulse. In der Rückschau auf die durchgeführten Designzyklen lassen sich die einzelnen Kompetenzbereiche nun 1) inhaltlich ausdifferenzieren, 2) neu gewichten und 3) zusammenführen.

Die Reflexionen der Klassenlehrer:innen zeigen, dass diese die einzelnen Kompetenzbereiche unterschiedlich stark und nicht gleichmässig avisieren (s. u. *Kompetenzerwerbsschritte*, Kap. 9.5.2). Weiter lässt sich feststellen, dass die Lehrer:innen die Kompetenzbereiche nicht als isolierte Dimensionen betrachten, sie werden vielmehr wahrgenommen als Teildimensionen eines grösseren Ganzen, das ihre Handlungen leitet. Insofern können personale, diagnostische, soziale, fachdidaktische und musikfachliche Kompetenzen als Teilkompetenzen einer individuellen Handlungskompetenz gesehen werden.¹⁵⁵ Für einen ganzheitlichen «musikbezogenen Kompetenzbegriff» spricht nach Knigge und Niessen (2016, 127) vor allem, dass «die für die Bewältigung einer Anforderung notwendigen Dispositionen und Bereitschaften nicht isoliert, sondern hinsichtlich ihrer komplexen Struktur und Interaktionen betrachtet werden». Dieser Aussage stimmt der Autor dieser Studie insofern zu, als Kompetenzbereiche in der Praxis nicht unabhängig auftreten. Sie stellen eher vernetzte Einheiten dar. Umso mehr ist es deshalb Aufgabe der Forschung, Kompetenzen analytisch zu betrachten und die «gebündelte Gesamthandlung» (Oser 2007, 2,

154 Entsprechend geht es nicht um die Generierung einer allgemeinen Theorie zu Kompetenzerwerb von Lehrpersonen, sondern um einen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn im vorliegenden lokalen Kontext mit dem Ziel, «die wissenschaftliche Erkenntnis zum Lernen und Lehren [zu] erhöhen» (Reinmann 2018, 11), wobei in der vorliegenden Studie das Lehren im Vordergrund steht.

155 In dieselbe Richtungweisend bemerkt Raatz (2015, 48): «Lehrerkompetenz orientiert sich am Konzept der beruflichen Handlungskompetenz, die sich wiederum aus spezifizierten Kompetenzbereichen speist.»

zit. n. Barth 2010) in ihre Handlungsteile zu zerlegen. Denn Kompetenzen sind zwar beschreibbar, sie werden jedoch erst in der Performanz sichtbar und überprüfbar. Die hier zu diskutierenden Kompetenzerwerbsschritte werden deshalb mit Perspektive auf ihre Realisierung in Handlungen und in Verhaltensweisen beschrieben. Theoretische Grundlage hierfür ist der Kompetenzbegriff des *Deutschen Qualifikationsrahmens*, der Kompetenz nutzenorientiert als Handlungskompetenz definiert:

[Kompetenz] bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden.¹⁵⁶

Die Nutzung der angesprochenen Kompetenzen ist, obenstehende Definition interpretierend, kompetentes Lehrer:innen-*Handeln*, indem Wissen und Fertigkeiten in variablen Situationen *angewandt* werden.

Situationsbezogenheit ist für vorliegende Studie ein weiteres relevantes Merkmal von Kompetenz. Sie zeigt sich bei der Lösung von Problemen in Unterrichtssituationen. In diesem Sinne versteht Hof Kompetenz «als Fähigkeit [...], in konkreten Situationen angemessen zu handeln [...]. Entsprechend lässt sich der Kompetenzbegriff konkretisieren als situationsbezogene Handlungsfähigkeit» (Hof 2002, 158). Diese Konkretisierung ist für vorliegende Studie relevant, weil sie weniger auf eine möglichst breite oder tiefe Erfassung einzelner Kompetenzbereiche zielt, als vielmehr auf eine pragmatische, anwendungs- und gegenstandsbezogene Erfassung von Kompetenzen in *Unterrichtssituationen*.

Um in einer Situation kompetent handeln zu können, braucht es die innere Bereitschaft dazu, und nicht nur die entsprechenden Fähigkeiten oder fachlichen Fertigkeiten. *Disposition* als Fähigkeit zu individueller Selbstorganisation fungiert, neben Handlungsorientierung und Situationsbezogenheit, als drittes zentrales Kernelement von Kompetenz.¹⁵⁷ Dispositionen sind jedoch, im Gegensatz zu den beiden anderen Kernelementen, nicht direkt überprüfbar, sondern «aus der Realisierung der Dispositionen zu erschließen» (de Vries in Erpenbeck et al. 2017, 67).¹⁵⁸

Personale Disposition entwickeln meint, sich auf einen «Prozess des Selbstlernens» einzulassen, der «nicht allein aufgaben- und prozessgebunden» erworben, «sondern ablösbar von der Ursprungssituation, zukunftsfähig und problemoffen angestrebt wird» (ebd., 16). Kompetenzerwerb als Selbstlernprozess¹⁵⁹ anzusteuern, braucht eine «quasi-experimentelle Einstellung zur eigenen Unterrichtspraxis», die sich durch «Innovations-

156 Zit. n. Erpenbeck et al. 2017, XII. Siehe: <https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/glossar/deutscher-qualifikationsrahmen-glossar.html> [Eingesehen: 22. 6. 2022].

157 Handlungsorientierung, Situationsbezug und personale Disposition figurieren auch in den in Kap. 3 aufgeführten Kompetenz(entwicklungs)modellen als zentrale Merkmale.

158 Zu Kompetenzdefinitionen vgl. auch Barth 2010, 37 ff.

159 Im vorliegenden Fall als *begleiteter* Selbstlernprozess (vgl. Coaching, Kap. 3.2).

und Entwicklungsbereitschaft» auszeichnet (Fichten 2010, 141, in Anlehnung an Weinert und Helmke 1996).¹⁶⁰

Auch bei Erpenbeck et al. findet sich dieser Prozessgedanke. Gemäss den Autoren umfassen Dispositionen auch *Entwicklungsergebnisse* aufgrund von «entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit» (Erpenbeck et al. 2017, XII).¹⁶¹ Weiter führen sie aus:

Kompetenzen sind geistige oder physische Selbstorganisationsdispositionen, sie umfassen Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheit umzugehen. (Erpenbeck et al. 2017, XII)

Diese Sichtweise auf den Kompetenzbegriff, insbesondere die Aussage *kreativ mit Unbestimmtheit umzugehen*, ist für vorliegenden Zusammenhang bemerkenswert, weil dieses Forschungsprojekt mitunter die Skizzierung von *Improvisationskompetenz* (im Sinne einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise, vgl. Kap. 9.3) intendiert, für welche die Bewältigung neuer, unvorhersehbarer Situationen zentral ist.

Wenn zu Beginn der Untersuchungen gefragt wurde: «Welche Kompetenzen benötigen Lehrpersonen, um Gestaltungsprozesse durchführen zu können?», dann stellt sich nun die Frage: Welche Kompetenzerwerbsschritte mit Bezug zur Anleitung musikalischer Gestaltungsprozesse lassen sich in den Entwicklungsprozessen feststellen?

Die vielfältigen Erfahrungen, die die Lehrer:innen bei der Durchführung der Gestaltungsprozesse mit ihren Klassen machen konnten, führten zur Erweiterung ihres Handlungsrepertoires und ihrer Handlungskompetenzen, wie in den Auswertungen der Designexperimente (Kap. 7) aufgezeigt wurde.

Nachfolgend werden die Kompetenzerwerbsschritte der Untersuchungsteilnehmenden unter Berücksichtigung der drei Bestimmungsmerkmale Handlungsorientierung, Situationsbezogenheit und personaler Disposition nachgezeichnet.

160 Innovations- und Entwicklungsbereitschaft stellen auch für Kauffeld Merkmale kompetenter Personen dar: «Kompetente Personen setzen sich Ziele, spüren als Problemanalytiker ihrer Arbeit selbst deren Schwachstellen auf, entwickeln eine Sensitivität für entstehende Probleme [...], generieren Lösungen und planen Maßnahmen zur Optimierung ihrer Arbeitssituation.» (Kauffeld 2002, 132).

161 «Unter Dispositionen werden die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit verstanden. Damit umfassen Dispositionen nicht nur individuelle Anlagen, sondern auch Entwicklungsergebnisse.» (Erpenbeck et al. 2017, XII).

9.5.2 Kompetenzerwerbsschritte – Entwicklung diagnostischer, sozialer, fachdidaktischer und personaler Kompetenzen

Diagnostische Kompetenzen

Wenn nachstehend von diagnostischer Kompetenz die Rede ist, muss zunächst festgehalten werden, dass vorliegende Untersuchung weder eine Analyse noch eine Erarbeitung von Diagnoseverfahren anstrebt.¹⁶²

Diagnostik bezieht sich im vorliegenden Zusammenhang auf die *unmittelbare Erfassung der Schüleraktivitäten in der Unterrichtssituation*. Um im Moment reagieren zu können, muss die Lehrperson die aktuelle Situation rasch erfassen und interpretieren. Diagnostizieren ist insofern zentrale Voraussetzung für die Anpassung des eigenen Lehrer:innen-Handelns.

Diagnostizieren geschieht im Unterricht fortwährend: «Jeder Lehrer diagnostiziert permanent während des Unterrichts – häufig allerdings ohne sich dessen überhaupt bewusst zu sein», meinen Paradies et al. (2007; zit. n. Barth 2010, 17), und Helmke und Weinert (2017, 122) sprechen von «informellen Diagnoseleistungen» während des unterrichtlichen Lehrer:innen-Handelns.

Diagnostische Kompetenz als Zusammenspiel von intuitiver Wahrnehmung, gezielter und beiläufiger Beobachtungen, wird indirekt entwickelt, indem unterrichtliche Vorkommnisse regelmässig reflektiert werden. Insofern wohnt Diagnose ein reflexives Moment inne, das durch die Reflexionsgespräche während der Entwicklungsprozesse systematisch entwickelt wurde.

Für das Diagnoseverhalten der Lehrenden stellt sich die Frage, 1) worauf sich deren Diagnosen zum Verhalten der Schüler:innen während des Unterrichtsgeschehens richten und 2) wie sie vorgenommen werden.

1) Die Diagnosen der Lehrer:innen betreffen folgende Aspekte der Aktivitäten und des Verhaltens von Schüler:innen (vgl. Kap. 7.3.6):

- Motivation und Lernbereitschaft
- emotionale Gestimmtheit der Klasse
- soziales Verhalten in Gruppenarbeiten
- Lernfortschritte in Erfindungsübungen und Präsentationen
- Bewältigung eigenverantwortlichen Arbeitens
- Lernstand einzelner Schüler:innen
- Erweiterung musikalischer Ausdrucksformen

¹⁶² Diagnostizieren meint hier nicht eine methodisch kontrollierte Gewinnung und Verarbeitung von Informationen, etwa durch standardisierte Verfahren. Ebenso wenig betrifft Diagnostizieren hier das Feststellen von Lernvoraussetzungen oder die summative Bewertung von Schülerleistungen.

2) Die Erfahrungen aus den Entwicklungsprozessen zeigen, dass Diagnostik sowohl systematisch als auch unsystematisch geschieht und die Lehrenden unterschiedliche Beobachtungs- und Wahrnehmungsformen verwenden. Die Lehrenden diagnostizieren durch:

- aufmerksames Beobachten (des sozialen Verhaltens und der musikalischen Aktivitäten)
- beiläufiges Beobachten und Wahrnehmen (situativ, ohne spezifischen Fokus)
- distanzierteres Beobachten (mit räumlicher Distanz während Begleitphasen)
- Beobachten und Wahrnehmen während Interaktionen mit Schüler:innen
- kriteriengeleitetes Beobachten (z. B. aus der Aufgabenstellung abgeleitete musikfachliche Kriterien)
- intuitives Wahrnehmen (z. B. emotionaler Befindlichkeiten von Schüler:innen).¹⁶³

Obenstehende Beobachtungs- und Wahrnehmungsformen sowie die Fokusse der Lehrendendiagnostik lassen sich in sämtlichen Designzyklen feststellen. Und dennoch deutet die Reihenfolge der Bulletpoints eine *Entwicklung* des Diagnoseverhaltens an:

zu 1) Während zu Beginn der Erprobungserfahrungen eher aufmerksam und offen (ohne definierte Fokusse) beobachtet wurde, so erhielten in späteren Phasen kriteriengeleitete Beobachtungen sowie intuitive Wahrnehmungen mehr Beachtung in den Reflexionsgesprächen.

zu 2) Während zu Beginn der Erprobungserfahrungen affektiv-soziale Belange adressiert wurden, so erhielten in späteren Phasen musikfachliche Aspekte mehr Beachtung in den Reflexionsgesprächen.

Diese Feststellungen stimmen mit Erkenntnissen aus der Professionsforschung überein, dass Lehrkräfte in Unterrichtsreflexionen primär das Soziale (Umgang miteinander, Regeln, Abmachungen, Stimmungen, Schülerverhalten etc.) fokussieren, bevor fachdidaktische und fachliche Überlegungen erörtert werden (vgl. Malmberg 2018, 62).¹⁶⁴ Zu Beginn des ersten Zyklus war das Verhalten der Schüler:innen denn auch der überragende Gegenstand in den Reflexionsgesprächen und bildete einen zentralen Referenzpunkt für die intendierte Professionalisierung resp. Adaption des Handelns als Lehrer:in (s. Kap. 7.3.1 und 7.3.6).¹⁶⁵

163 Neuweg (2002, 12) betont in seinem «Konzept eines intuitiv-improvisierenden Handelns», dass «Lehrer [ihr] Handeln [...] weitgehend intuitiv erleben».

164 Vgl. bspw. Kreis et al. (2008). Auch Keller-Schneider und Hericks (2017, 311) stellen fest, dass sich schweizerische Primarlehrpersonen im Rahmen der Bewältigung mit beruflichen Anforderungen am meisten mit denjenigen Anforderungen auseinandersetzen, «welche die individuelle Passung des Unterrichts sowie die Wahrnehmung und die Förderung der Schüler:innen in ihren Lernprozessen [...] betreffen».

165 Wie bereits erwähnt, wurden in dieser Studie keine Diagnosetechniken entwickelt. Dennoch wurde der Erwerb diagnostischer Kompetenz durch umfassende Unterrichtsreflexion angeregt (vgl. Kap. 7.3.1 und 8.2). Um diagnostische Kompetenz systematisch zu befördern, müssten Diagnosefelder bestimmt und Fokusse von Auf-

Die Tätigkeiten und das Verhalten einer Lehrperson in Unterrichtssituationen lassen sich bekanntlich nicht losgelöst vom Verhalten der Schüler:innen untersuchen. Diagnostische und sozial-kommunikative Kompetenzen stehen insofern in kausalem Zusammenhang, als eine gelingende Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden auf Lehrendenseite der differenzierten Wahrnehmung und Beobachtung der Schüler:innen-Äußerungen und des fachlichen und sozialen Schüler:innen-Verhaltens bedarf.

Die Kommunikation und Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und damit die Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenz ist Gegenstand des folgenden Abschnitts.

Sozial-kommunikative Kompetenzen

Sozial-kommunikative Kompetenz bezieht sich nachstehend auf die Interaktion der Lehrenden mit ihren Schüler:innen.¹⁶⁶

Zentrales Anliegen sämtlicher untersuchten Klassenlehrer:innen war die Schaffung einer respektvollen Arbeitsatmosphäre in ihren Klassen. Sie wird als grundlegende Voraussetzung für Lernen erachtet. Primäres Ziel der Lehrenden war deshalb die Etablierung einer positiven Fehlerkultur. Jenseits wertender Beurteilungen, fokussierten die Lehrenden nicht auf «richtig oder falsch». Ihr Anliegen ist Interesse zu wecken, zu motivieren und zu weiteren musikalischen Erkundungen anzustiften.

Um gehaltvolle und fachlich-musikalisch stimmige Rückmeldungen zu geben, erweiterten die Lehrenden ihr musikalisch-ästhetisches Wortrepertoire, das in wiederkehrenden Reflexionsphasen mit den Kindern eingeübt wurde. Die Ausdifferenzierung des fachlichen Vokabulars führte einerseits zur Formulierung differenzierterer Aufgabenstellungen und Inputs während Begleitphasen. Andererseits wuchs durch die pointiertere Charakterisierung musikalischer Spielweisen die Bedeutung genauen Zuhörens.

Die Erweiterung des musikalisch-ästhetischen Wortrepertoires wurde mitunter durch die Unterrichtsmaterialien (Kap. 5.1) angeregt, die ein entsprechendes Vokabular enthalten.

Im Laufe der Zyklen initiierten die Lehrenden neben dem eigenen Feedback und dem Feedback im Plenum vermehrt auch Schüler:innen-Feedbacks zwischen Schüler:innen-Gruppen (Peerfeedback). Die Lehrenden erkannten ferner, dass sie in Bezug auf Feedback-Geben und der Anleitung von Reflexionsphasen auf Kenntnisse in anderen Fächern zurückgreifen konnten. Dieser Transfereffekt zeigte sich auch hinsichtlich der Anwendung unterschiedlicher Sozialformen, insbesondere der Gruppenbildungen von Schüler:innen.¹⁶⁷

merksamkeiten benannt werden, die intuitive, halbbewusste oder beiläufige Wahrnehmungen explizit integrieren.

166 Barth (2010, 49 unter Bezugnahme auf Kauffeld 2005) definiert Sozialkompetenz als die «Fähigkeiten kommunikativ und kooperativ selbst organisiert in sozialen Interaktionssituationen zu handeln».

167 Vgl. hierzu die Aussage einer Lehrerin: «Ja also in der Musik habe ich es jetzt in dem Sinn noch nicht so gemacht, aber in den anderen Fächern mache ich es ja oft auch so. So ein bisschen mit Gruppen und entwickeln und dann wieder zusammenkommen und wieder schauen wie man es hat. Also die didaktische Form ist jetzt für mich nicht

Zu Beginn der Entwicklungsprozesse waren die Kommunikationsweisen der Lehrenden geprägt durch Instruktion (in Anleitungsphasen) und durch grosse Präsenz in Begleitphasen. In der Folge entwickelte sich das Kommunikationsverhalten in verschiedene Richtungen: Einerseits zu mehr Distanz: Die Lehrenden gewährten den Schüler:innen länger andauernde Freiräume, während denen sie nur passiv ansprechbar blieben und nur wenige Hilfestellungen anboten. Andererseits entwickelte es sich zu mehr Präsenz: Sie beteiligten sich spontan (mit-)musizierend oder betreuten situativ einzelne Schüler:innen(-Gruppen). Zwischen diesen Polen liegt eine Coaching-orientierte Kommunikationsweise, in der die Lehrperson sowohl aktiv als auch passiv Hilfestellungen (Impulse, Reflexionsfragen) anbietet. Das Balancieren auf der Achse von Nähe und Distanz in der Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler:innen geschah zunehmend aufgrund wechselnder Unterrichtssituationen und ermöglichte, die Aktivitäten der Schüler:innen in den Unterrichtsverlauf zu integrieren. Diese situative Kommunikation zeigte sich weiter im Wechsel *aktivierender* Inputs und *entschleunigender* Interventionen, um Tempo und Energie von Schüler:innen-Aktivitäten zu moderieren.

Bemerkenswert ist weiter, dass bei den Lehrenden, über alle Zyklen betrachtet, eine Reduzierung der Redeanteile in Anleitungsprozessen festgestellt werden kann (vgl. Kap. 7.3.2).

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die Lehrer:innen ihre Anregungs- und Moderationsstrategien vielfältig erweiterten und zunehmend eine sensitive, empathische und kreativitätsfördernde Kommunikation entwickelten.

Sozial-kommunikative Kompetenz wurde in folgenden Bereichen erweitert:

- Schaffen einer respektvollen Arbeitsatmosphäre in ihren Schulklassen
- Etablierung einer positiven Fehlerkultur
- Erweiterung des musikalisch-ästhetischen Wortrepertoires zur Benennung und Förderung musikalischer Qualitäten
- Moderation von Interventionen durch Variation von Tempo und Intensität
- Reduzierung der Redeanteile zugunsten handlungsorientierter Anleitungen

Wie die Lehrer:innen ihre Anleitungsstrategien und damit ihre fachdidaktische Kompetenz entwickelten, ist Gegenstand nachstehender Ausführungen.

Fachdidaktische Kompetenzen

Zur Beobachtung fachdidaktischer Kompetenzen der Lehrpersonen, untersucht die Studie die Planung und Durchführung der Anleitungsprozesse. Folgende Aspekte standen im Fokus: Die Lehrpersonen organisieren die Schüler:innen-Arbeiten unter der Prämisse möglichst selbstgesteuerter und eigengestalterischer Schüler:innen-Aktivitäten. Dabei achten sie auf niederschwellige Zugangsmöglichkeiten zu Musik-Erfinden und -Gestal-

irgendwie neu. Die brauche ich eigentlich noch relativ oft. Aber so in der Musik habe ich das so noch nie gemacht.» (#24).

ten, um ein Scheitern wegen mangelnden musikfachlichen Vorkenntnissen zu vermeiden. Sie entwerfen optionale Handlungspläne für die Unterrichtsgestaltung, um sich in konkreten Unterrichtssituationen den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden situativ anpassen zu können.

Zu Beginn der Designzyklen bestand für die Lehrperson die Herausforderung darin, eine den Schüler:innen unbekannt Arbeitsweise bei eigengestalterischen Produktionen vertraut zu machen. Erste Lösungsversuche waren geprägt durch in sich geschlossene, lehrerseitige Inputs mit anschließender Auftragserteilung und freien, exploratorischen Schüler:innen-Arbeiten. Erste Erfahrungen führten dazu, die Auftragserteilungen kürzer, prägnanter und handlungsorientierter zu erteilen. Gleichzeitig wurden freie Arbeitsphasen verlängert. Einzelne Lehrkräfte stiegen vermehrt in musikalisch-ko-konstruktive Austauschprozesse ein, um auf diese Weise Schüler:innen anzuregen. In späteren Designzyklen changierten die Lehrpersonen zwischen enggeführter Anweisung und offen gehaltener Anleitung. Didaktische Entscheidungen erfolgten, mit zunehmender Erfahrung, vermehrt situativ. Es gelang den Lehrenden, unterschiedliche fachdidaktische Strategien (z. B. «Vorzeigen-Nachmachen», «aufbauende, öffnende Aufgabenstellungen», «ko-konstruktives Vorgehen»; vgl. Kap 7.3.4) in Mischformen anzuwenden.

Arbeitsprozesse wurden zu Beginn linear konzipiert, später vermehrt iterativ, wobei sich wiederholende, variierende Aufgabenstellungen als zielführend für eine gleichzeitig vertiefende und spielerische Problembewältigung herausstellten. Die Übergänge von angeleiteten zu begleiteten Phasen erfolgte in späteren Zyklen gleitender als in früheren. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass die Lehrenden schüler:innenseitige Äusserungen und Ideen ad hoc vermehrt in den weiteren Unterrichtsverlauf zu integrieren vermochten.

Wurden im ersten Zyklus die Anleitungphasen zunehmend kürzer, so verkürzten sich in den Folgezyklen auch die Explorationsphasen zugunsten von Realisierungs- und Verifikationsphasen (vgl. Tab. 3 «Phasenmodelle von Gestaltungsprozessen» in Kap. 2).

Die Lehrpersonen orientierten sich zunehmend an den Lernprozessen der Schüler:innen (Prozessorientierung), was eine zeitlich flexible Unterrichtsführung bewirkte. Zudem wurden Austausch- und Präsentationsphasen nicht nur am Ende von Gestaltungsprozessen organisiert, sondern während derselben miteinander verknüpft, was zu Präsentationen in variablen Formen führte. Die Frage nach der Notation musikalischer Produkte rückte wiederholt in den Fokus, fand aber (noch) nicht Eingang in Planungen.

Es lässt sich bilanzieren: Fachdidaktische Kompetenzen wurden erweitert durch

- Skizzieren optionaler Handlungspläne
- Adaption der Unterrichtsgestaltung entlang von Schülerbedürfnissen und -interessen
- zeitlich flexible Unterrichtsführung durch
 - abwechslungsreiche Rhythmisierung der Lektionen
 - stetige Nejustierung der Länge von Inputs, Explorations- und Realisierungsphasen

- Hinwendung von Produktorientierung zu Prozessorientierung
- Installierung von Reflexionsphasen an unterschiedlichen Stellen des musikalischen Gestaltungsprozesses
- Erprobung unterschiedlicher Anleitungsstrategien (detailliert beschrieben in Kap. 7.3.4.)

Fachkompetenz wird gemeinhin als Voraussetzung für methodische Kompetenz angesehen, indem sie die Basis für die fachliche Vermittlung darstellt. Dies gilt im vorliegenden Kontext nur beschränkt, da für die Durchführung der musikalischen Gestaltungsprozesse seitens der Lehrenden keine spezifischen instrumentalen oder vokalen Fertigkeiten notwendig sind. Trotzdem ist es bemerkenswert, dass die Lehrer:innen ihre eigene fachlich-musikalische Expertise nur vereinzelt thematisieren. Der Grund hierfür könnte darin liegen, dass die Unterrichtsreihen bewusst einen möglichst voraussetzungslosen Zugang zu Musik-Erfinden und -Gestalten ermöglichen (vgl. Kap. 7.5.1).

Personale Kompetenzen

In den oben angesprochenen Kompetenzbereichen stehen die Kernelemente *Handlungsorientierung* und *Situationsbezogenheit* im Vordergrund, für personale Kompetenz nun das dritte Kernelement *Disposition*. Mit Disposition ist hier die innere Bereitschaft und der Wille gemeint, einerseits die gegenstandsspezifisch bestimmten Kompetenzbereiche zu analysieren und zu entwickeln, andererseits die eigene Haltung und das eigene Verhalten im vorliegenden Kontext kritisch zu reflektieren und selbstorganisiert zu verändern. Die Skizzierung des Erwerbs personaler Kompetenzen erfolgt demnach in der Perspektive auf die Anforderungssituationen (bzw. deren Bewältigung) beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse. Sie schliesst damit die Kernelemente Handlungsorientierung und Situationsbezogenheit indirekt mit ein.

Theoretische Grundlage bildet der Kompetenzbegriff von Erpenbeck et al. (2017, XXV), der personale Kompetenz reflexiv-entwicklungsorientiert¹⁶⁸ definiert als

Dispositionen einer Person, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten und sich im Rahmen der Arbeit und ausserhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen.

Folgende Ausführungen benennen aus Forscherperspektive typische Herausforderungen beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse und beschreiben, wie die Lehrpersonen diesen begegneten. Damit lässt sich beobachten, inwiefern die Bewältigung dieser Heraus-

168 Vgl. Abb. 10 «Richtungen von Reflexionsprozessen», Kap. 4.2.4., die Reflexionsbemühungen gleichermaßen retrospektiv wie prospektiv ausrichtet.

forderungen es den Lehrpersonen ermöglichte, ihre Selbstwirksamkeit zu erhöhen sowie selbstregulatorische Fähigkeiten zu entwickeln.¹⁶⁹

«Loszulassen», d. h. die Kinder frei (selbstgesteuert) arbeiten zu lassen, fiel den Unterrichtenden nicht leicht – insbesondere angesichts des für beide Seiten neuen Lerngegenstandes (Musik erfinden und gestalten) und der damit verbundenen unbekanntem Arbeitsweise (explorierend-experimentierend). Es wurde befürchtet, die Kinder seien überfordert, es würde deshalb nicht gearbeitet, es käme «nichts Gescheites dabei heraus». Im Wissen, dass gestalterische Prozesse Freiraum benötigen, organisierten die Lehrenden Zeitfenster, in denen sie auf fachlich-inhaltliche Kontrolle verzichteten und die Schüler:innen selbstgesteuert arbeiten liessen. Im Laufe der Erprobungen wuchs das Vertrauen in die schülerseitige Bewältigung eigengestalterischer Produktionsarbeiten, sodass es den Lehrenden zunehmend gelang, den Kindern mehr Verantwortung für ihre eigengestalterischen Aktivitäten zu übergeben. Durch den (teilweisen) Verzicht auf Steuerung und Kontrolle, wuchs die Bereitschaft für eine situationssensitive Vorgehensweise und damit für eine improvisierende Handlungsweise. Auf dieser Vertrauensbasis wuchsen Toleranz und Geduld in belastenden Situationen (insbesondere in lärmigen und unproduktiven Phasen). Tolerantes Verhalten zeigte sich in der zunehmenden Subjektorientierung (bspw. durch die Akzeptanz unkonventioneller Schüler:innen-Beiträge), geduldiges Verhalten im Gewährenlassen in Experimentierphasen.

Das Erleben von Unsicherheit in unvorhersehbaren Situationen wurde als Teil des eigenen Professionalisierungsprozesses bewertet, indem das Ausprobieren neuer fachlicher Lerngegenstände und fachdidaktischer Zugänge programmatisch sowohl Teil des Unterrichtsvorhabens als auch der Reflexionsbemühungen war.

Der Modus des Ausprobierens begünstigte den Aufbau einer offenen Erwartungshaltung, die ungewohnte Situationen offensiv und zunehmend entspannt anzunehmen versucht. Ein wesentlicher Faktor für das Erreichen einer ergebnisoffenen Haltung und einer konstruktivistischen Verfahrensweise liegt in der Hinwendung zu Prozessorientierung in Arbeitsprozessen, die mögliche Ziele und Produkte nicht vorschnell zu erreichen sucht.

Der Modus des Ausprobierens förderte zudem eine prospektive Orientierung der Reflexionsbemühungen, in denen Lösungen für künftige didaktische Probleme erarbeitet wurden. Hier wurde der Wille zur eigenen Professionalisierung sichtbar.

Die Notwendigkeit einer insistierenden Lernbegleitung, um Schüler:innen-Arbeiten zum Teil über mehrere Wochen voranzutreiben, erfordert Durchhaltevermögen, das durch das Suchen innovativer Anmoderationmöglichkeiten gestärkt wurde und dadurch zu vermehrter Resilienz gegenüber momentanen unterrichtlichen Misserfolgen führte.

Die iterativ verlaufenden Lernprozesse beförderten weiter eine flexible Haltung, insbesondere weil die Unterrichtsverläufe eine stetige Anpassung der zeitlichen Planungen

169 Wie eingangs erwähnt, zeigen sich Dispositionen für den Forscher nur mittelbar in der Performanz, und im vorliegenden Zusammenhang vornehmlich in den Reflexionsgesprächen. Umso relevanter ist deshalb, dass neben der Aussenperspektive auch die Innenperspektive der Klassenlehrer:innen beachtet wird. Diese wird in Kap. 7.3.6 ausführlich dargestellt.

erforderten. Wenn volatiles Unterrichtsgeschehen zu Beginn der Designzyklen von den Lehrenden eher problematisch bewertet wurde, so wurden in der Folge die Potenziale einer freieren Unterrichtsgestaltung erkannt und genutzt.¹⁷⁰

Insgesamt lässt sich eine Stärkung der Selbstwirksamkeitseinschätzung beobachten, die massgeblich durch die Freude am eigenen Lernfortschritt (bezüglich Anleitungskompetenzen) sowie am Lernfortschritt der Schüler:innen genährt wurde.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Personale Kompetenzen wurden erweitert durch

- Aufbau einer ergebnisoffenen Erwartungshaltung
- Entwicklung einer experimentierfreudigen Haltung im «Modus des Ausprobierens»
- Bewältigung von Unsicherheit in Unterrichtssituationen
- Resilienz in herausfordernden Unterrichtssituationen
- Durchhaltevermögen in der Anleitung von Kurationsprozessen
- Aufbau einer toleranten, geduldigen und insistenden Haltung gegenüber Schüler:innen
- Bereitschaft zur Abgabe von Verantwortung an Schüler:innen
- Annahme verschiedener Lehrer:innen-Rollen und -Tätigkeiten in Anleitungs- und Begleitprozessen
- Aufbau von Vertrauen in die eigene Handlungskompetenz
- Bereitschaft zur Professionalisierung mittels Innovierens der eigenen Lehrpraxis sowie durch mehrperspektivische Reflexionsbemühungen.

9.5.3 Zusammenfassung

Die Nachzeichnung des Kompetenzerwerbs beim Anleiten musikalischer Prozesse zeigt, wie Klassenlehrpersonen auf der Primarstufe einen für sie neuen Lerngegenstand und eine neue Arbeitsweise erschliessen, indem sie in der Praxis neue Lehrstrategien erproben und reflektieren mit dem Ziel, den eigenen Lernprozess kontinuierlich voranzubringen. Dieser Prozess verlief iterativ in realen Herausforderungen, indem Problemlösungen erprobt,

¹⁷⁰ Die Zunahme einer flexiblen, innovativen Handlungsweise der Lehrpersonen im Laufe der Designzyklen lässt sich empirisch durch zwei Messungen mit dem Reflexionstool «improspider» (Kap. 9.3) aufzeigen. Test 1 wurde zu Beginn, Test 2 in der Mitte der Designzyklen vorgenommen. Bei vier der fünf Untersuchungsteilnehmenden konnte eine deutliche Verlagerung in Richtung spontaner und kreativer Orientierung festgestellt werden. Deren zweites Messresultat wies zudem eine deutlich ausgewogenere Balance der Dimensionsachsen auf. Bei der fünften Teilnehmerin verlief die Entwicklung von Test 1 zu Test 2 gerade umgekehrt. In Test 2 zeigte sich eine stärkere Betonung der konvergierenden und strukturierenden Dimensionen, insgesamt war die Balance jedoch auch hier ausgewogener. Vorausgesetzt die Messungen sind reliabel, darf vermutet werden, dass die fachgegenstandsspezifische Professionalisierung mithilfe der verwendeten Reflexionsimpulse zielführend erfolgte und eine ausgewogene didaktisch-improvisierende Handlungsweise förderte.

überdacht, neu konzipiert und wiederum erprobt wurden.¹⁷¹ Über die Aneignung von Sachwissen hinausgehend, wurden in den Reflexionsprozessen verschiedentlich Emotionen, Motivation, Verhalten und Haltungen im unterrichtlichen Handeln thematisiert.

Aus Sicht der Lehrer:innen lassen sich die wichtigsten Erkenntnisse für die persönliche berufliche Entwicklung wie folgt zusammenfassen:¹⁷²

Mut haben, Neues anzupacken (Selbstwirksamkeit). Entspannt alle Beteiligten an die neue Arbeitsweise und den neuen Fachgegenstand gewöhnen (Selbstregulation). Ausprobieren – immer wieder neue Ideen, Zugänge, Inhalte, Formen, Varianten ausprobieren (Motivation) – und durchziehen (Volition). Das Projekt insistent verfolgen und dranbleiben. In der Unterrichtssituation flexibel auf Schüler:innen-Aktionen und –Bedürfnisse reagieren – die Unterrichtsplanung dem Unterrichtsverlauf anpassen (Improvisation).

Obenstehende Aussagen bilden gleichsam das kleinstmögliche Konzentrat, das die Lehrer:innen aus den Entwicklungsprozessen bezüglich ihrer Lernprozesse beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse ziehen.

Weiter erscheinen hier auf kleinstem Raum die relevanten Kompetenzbereiche (diagnostische, sozial-kommunikative, didaktische, personale) sowie die kompetenzdefinierenden Kernelemente Handlungsorientierung, Situationsbezug und Disposition, unter deren Perspektive Kompetenzerwerb untersucht und nachgezeichnet wurde.

Das nächste Kapitel fasst die eben angesprochenen Kompetenzbereiche in ein Modell. Dieses Kompetenzmodell stellt ebenfalls ein Konzentrat dar, fasst es doch die zentralsten, aus den Entwicklungsprozessen gewonnenen Handlungskomponenten und Verhaltensdispositionen zusammen, die im vorliegenden Zusammenhang Kompetenzerwerb befördern.

171 Dabei wurden die Lehrer:innen vom Forscher mit Unterrichtsreihen (s. Anh. E) sowie durch Reflexionsimpulse unterstützt (s. Anhang B sowie Kap. 8). Dennoch erfolgte der Kompetenzerwerb durch selbstbestimmtes Erfahrungslernen, indem die Lehrpersonen die Unterrichtsreihen selbst auswählten und durchführten.

172 Die Formulierung stammt vom Forscher auf Basis von Aussagen der Lehrer:innen in finalen Auswertungen. Die Ergänzungen in Klammern sind ebenfalls vom Forscher.

9.6 Designprodukt Kompetenzmodell «Kompetenzflyer»

Aktivitäts- und handlungsorientierte Kompetenz ist die Fähigkeit, alles Wissen, die Ergebnisse sozialer Kommunikation sowie Werte und Ideale willensstark und aktiv umsetzen zu können und dabei alle anderen Kompetenzen zu integrieren. Es geht also um die Fähigkeit, alle Kompetenzbündel bedarfsgerecht zu nutzen [...]. Grundlegend ist die Fähigkeit, sich in Aufgaben flexibel, zuversichtlich und mit hoher Durchsetzungskraft einzubringen.
 Heyse und Erpenbeck (o. J.)

Das Kompetenzmodell «Kompetenzflyer», das im Folgenden vorgestellt wird, verbindet die oben erwähnten Kompetenzbereiche zu einem systemischen Ganzen, in dem sich diese aufeinander beziehen und sich funktional auf das Lehrer:innen-Handeln ausrichten. Unter konstruktivistischer Perspektive entsteht so eine dynamische, aufbauende Ordnungsstruktur, die Kompetenzen nicht isoliert betrachtet und Handlungskompetenz als mehr als ein zusammengefügtes Puzzle eigenständiger Kompetenzbereiche begreift.¹⁷³

Ziel ist die Formulierung einer Reflexionsfolie für eine ganzheitliche, mehrperspektivische Sicht auf Unterrichtsplanung und -reflexion, wobei die Lehrperson als handelndes Subjekt im Zentrum steht. Beide Ebenen, die unterrichtliche sowie die personale, stehen gleichberechtigt nebeneinander. Das bedeutet, dass das Modell auf musikpädagogische Anforderungssituationen ausgerichtet ist und die einzelnen Kompetenzbereiche (Schüler:innen-Diagnose, persönliche Orientierung, sozial-kommunikatives Verhalten sowie fachdidaktisches Handeln) konsequent Anforderungsprofile der Unterrichtenden fokussieren.¹⁷⁴ Solche personenbezogenen Anforderungsprofile schliessen kognitive, affektive und handelnde Aspekte mit ein, um Reflexionsprozesse umfassend anzuregen und neue Situationen selbstorganisiert und kreativ zu bewältigen (vgl. Tab. 43 «Dimensionsebenen (De) improvisierender Handlungsweisen», Kap. 9.3.2).

Zum besseren Verständnis des Modells seien an dieser Stelle die (fachgegenstandsbezogenen) Themata der einzelnen Kompetenzbereiche in knapper Form zusammengefasst.

1 Fachdidaktische Kompetenzen

Die fachdidaktischen Kompetenzen beziehen sich auf Anleitungsstrategien musikalischer Gestaltungsprozesse. Sie beinhalten Lehr-Lern-Arrangements, die den Schü-

173 Der «Kompetenzflyer» integriert mehrere Aspekte der in Kap. 3 angeführten Kompetenzmodelle: Das Modell verbindet die Bestimmung zentraler fachlicher und persönlicher Kompetenzen (Baumert und Kunter 2006) mit deren Erweiterung/Verdichtung (Dreyfus und Dreyfus 1987) sowie ihrer individuellen Entwicklung (Keller-Schneider 2010) in konkreten Anforderungssituationen unter expliziter Berücksichtigung des Fachgegenstands (Prediger 2019).

174 Vgl. Erpenbeck et al. (2017, XIII): «Das Kompetenzkonzept sollte benutzt werden, wenn zur Bewältigung [...] komplexer Anforderungen sowohl fachlich-methodische (kognitive) wie motivationale, personale (ethische), willensmäßige (aktivitätsbezogene) und sozialkommunikative Komponenten gehören.».

ler:innen ein eigenständiges Musikmachen und -erfinden ermöglichen. Zentral sind dabei der initiierende Input der Lehrperson, die fachlich-soziale Begleitung der Gestaltungsprozesse sowie die Unterrichtsplanung und Strukturierung der Gestaltungsprozesse.

2 Materialien und Medien

Auswahl und Bereitstellung von Materialien und Medien.¹⁷⁵

3 Diagnostische Kompetenzen

Die diagnostischen Kompetenzen zum Unterrichten musikalischer Gestaltungsprozesse bezeichnen die Wahrnehmung, Beobachtung und Interpretation der Aktivitäten der Lernenden. Sie sind Grundlage formativer Beurteilungen und folgender Unterrichtshandlungen.

4 Sozial-kommunikative Kompetenzen

Die sozial-kommunikativen Kompetenzen bezeichnen Anregungs- und Moderationsstrategien sowie die Interaktionen in Anleitungsprozessen.

5 Musikalische Kompetenzen

Das Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse verlangt insbesondere eine spielerische Umgangsweise mit Musik, Gespür für dramaturgische Abläufe sowie Klangvorstellungsvermögen.

6 Personale Kompetenzen

Die personalen Kompetenzen adressieren Einstellungen und Orientierungen der Lehrpersonen. Risikobereitschaft, Gelassenheit sowie Anpassungs- und Durchsetzungsfähigkeit sind zentral.

Die einzelnen Kompetenzbereiche beinhalten im vorliegenden Modell (Abb. 18) *Entwicklungsziele* zuhanden von Lehrpersonen sowie *Operationalisierungsmöglichkeiten* zu deren Erreichung. Die Entwicklungsziele entsprechen den Leitlinien der «try-outs» (Kap. 9.2), die ihrerseits ein Desiderat der empirischen Datenauswertung darstellen. Die Operationalisierungsmöglichkeiten basieren auf den Befunden aus den Entwicklungsprozessen (Kap. 7.3) sowie auf den Befunden zum Kompetenzerwerb der Untersuchungsteilnehmenden (Kap. 9.5.2).

Folgende Zusammenstellungen enthalten die nach Kompetenzbereichen geordneten Entwicklungsziele und Operationalisierungsmöglichkeiten:

¹⁷⁵ Zu den hier verwendeten Materialien siehe Kap. 5.1 sowie Anh. E.

1 Fachdidaktische Kompetenzen

Organisation und Durchführung von Vermittlungsprozessen

Entwicklungsziel

Durchführung variativer fachdidaktischer Anleitungsstrategien durch Kombination fremd- und selbstgesteuerter Lehrarrangements

Operationalisierung

- Entwerfen sensibilisierender, motivierender Aufgabenstellungen
- Kreieren spielerisch-theatraler Situationen
- Präsentation musikalischer Gestaltungen in variablen Formaten und Kontexten
- Skizzieren optionaler Handlungspläne, das situatives Reagieren erlaubt
- Adaptieren der Unterrichtsgestaltung entlang von Schüler:innen-Bedürfnissen und -Interessen
- Zeitlich flexible Unterrichtsführung durch
 - abwechslungsreiche Rhythmisierung der Lektionen
 - stetige Neujustierung der Länge von Inputs, Explorations- und Realisierungsphasen
 - Hinwendung von Produktorientierung zu Prozessorientierung (vgl. «try-out» 3)

2 Materialien und Medien¹⁷⁶

Musikinstrumente; Utensilien; Elektronik

Entwicklungsziel

Aufbau eines Repertoires von vielfältigen Materialien und Medien

Operationalisierung durch Einbezug von

- Digitalen Applikationen
- Erfindungsübungen
- Improvisationsspielen
- Notationsprogrammen

¹⁷⁶ Die in vorliegender Untersuchung verwendeten Materialien und Medien wurden in Kap. 5.1 beschrieben.

3 Diagnostische Kompetenzen

Wahrnehmung und Beobachtung der Schüler:innen und ihrer musikalischen Aktivitäten

Entwicklungsziel

Diagnose der Aktivitäten und des Verhaltens der Lernenden auf Basis einer empathischen und ästhetischen Wahrnehmung

Operationalisierung

Schüler:innen-Diagnose bezüglich

- ihrer musikalischen Erfahrungen
- ihrer Erweiterung musikalischer Ausdrucksformen
- ihres Beratungsbedarfs
- ihrer Lernfortschritte in Erfindungsübungen und Präsentationen
- ihrer Bewältigung eigenverantwortlichen Arbeitens

(vgl. «try-out» 1)

4 Sozial-kommunikative Kompetenzen

Kommunikation und Interaktion mit Schüler:innen

Entwicklungsziel

Implementierung einer kreativitätsfördernden Kommunikation

Operationalisierung

- Formulieren initiierender Aufgabenstellungen mit möglichst knappen und präzisen Anregungen
- Animieren zu musikalischen Explorationen
- Reduzieren der Redeanteile zugunsten handlungsorientierter Anleitungen

Generell gilt: Halte die verbalen Erklärungen kurz. Leite handlungsorientiert an.

- Vorbildfunktion: Lehrperson agiert als Vorbild, indem sie selber musikalisch experimentiert.
- Integrieren musikalisch-gestalterischer Ideen der Schüler:innen in Unterrichtsverlauf
- Kommunizieren einer positiven Fehlerkultur
- Überantworten von Entscheidungen an die Schüler:innen
- Intensivieren der Schülerarbeiten bzw. Beruhigung des Unterrichtsgeschehens durch Wechsel im Arbeitsrhythmus (Variation von Tempo und Intensität)

- Annehmen unterschiedlicher Lehrerrollen und -tätigkeiten (Instruktion, Coaching, Moderation)
(vgl. «try-out» 2)

5 Musikfachliche Kompetenzen¹⁷⁷

Wissen und Können musikalischer Fertigkeiten

Entwicklungsziele

Erweiterung musikfachlicher Fertigkeiten

Erweiterung musikalisch-ästhetischer Ausdrucksformen

Operationalisierung

- Erlernen musikalischer Improvisationstechniken
- Improvisieren auf dem eigenen Instrument und mit der eigenen Stimme
- Spielen und Notieren eigener Melodien, Rhythmen, Geräusche
- Kreieren und Bearbeiten von Klängen mit Audioprogrammen

6 Personale Kompetenzen

Reflexion und Entwicklung eigener Denk- und Handlungsweisen, Haltungen und Orientierungen

Entwicklungsziel

Aufbau eines positiven Selbstkonzepts

Operationalisierung

- Aufbauen einer ergebnisoffenen Erwartungshaltung
- Entwickeln einer experimentierfreudigen Haltung
- Annehmen herausfordernder, nicht direktiv regulierbarer Unterrichtssituationen
- Aufbauen einer toleranten, geduldigen und insistenten Haltung gegenüber Schüler:innen
- Wahrnehmen der eigenen Befindlichkeit
(vgl. «try-out» 5)

¹⁷⁷ Musikfachliche Kompetenzen der Lehrenden waren nicht Gegenstand der Untersuchung. Mögliche Aspekte von musikfachlichen Kompetenzen werden hier erwähnt, um das Kompetenzmodell zu komplettieren.

0 Lehrer:innen-Handeln

bei der Vorbereitung und Durchführung musikalischer Gestaltungsprozesse

Entwicklungsziel

Entwicklung einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise

Operationalisierung

- Anleiten offener Lernsituationen
- Flexibles Reagieren in unerwarteten Situationen
- Problemlösungen im «Modus des Ausprobierens»
- Balancieren von Determination und Offenheit in der Unterrichtsführung
(vgl. «try-out» 4 und 6)

Obenstehende Entwicklungsziele und Operationalisierungsmöglichkeiten bilden gewissermassen die «operativen» Bestandteile des Modells, indem sie Indikatoren zur Bearbeitung eigener Kompetenz anzeigen. Dadurch wird das Modell zu einem Arbeitsinstrument, das Kompetenzen nicht nur beschreibt, sondern die Bearbeitung eigener Kompetenz anleiten kann.

Folgende Ausführungen erläutern zunächst die Struktur des Kompetenzmodells und skizzieren anschliessend Anwendungsmöglichkeiten durch Lehrpersonen.

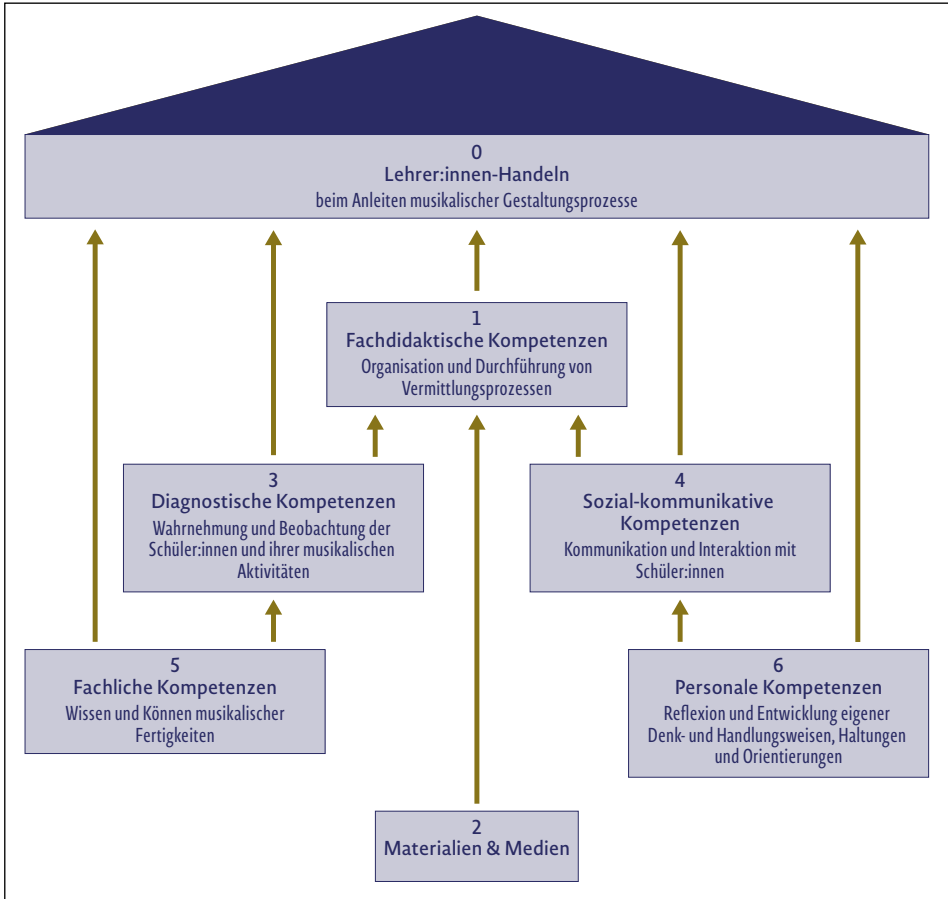
Die Struktur des Modells, bzw. die Verbindung der einzelnen Kompetenzbereiche zu einem systemischen Ganzen, wird durch untenstehende (verkürzte) Graphik (Abb. 17) visualisiert. Die Abbildung 18 zeigt die Einbindung der oben erwähnten Entwicklungsziele und Operationalisierungsmöglichkeiten in das Modell.

Der «Kompetenzflyer» besteht aus den fünf Kompetenzbereichen «fachdidaktische Kompetenzen», «diagnostische Kompetenzen», «sozial-kommunikative Kompetenzen», «musikfachliche Kompetenzen» und «personale Kompetenzen» sowie dem Bereich «Materialien und Medien». Wie aus der Graphik ersichtlich, beziehen sich alle Kompetenzbereiche funktional auf das Handeln der Lehrer:innen beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse.

Die musikfachlichen Kompetenzen der Lehrpersonen waren nicht Gegenstand der Entwicklungsprozesse und werden deshalb nicht diskutiert. Dennoch werden sie als potenzieller Entwicklungsbereich aufgeführt.

Der «Kompetenzflyer» ist entlang von Funktionsachsen und Funktionsebenen strukturiert. Die Funktionsachsen verlaufen vertikal, wobei die Pfeile sich auf das Lehrer:innen-Handeln richten und einzelne Kompetenzbereiche untereinander verbinden. Die Funktionsebenen verlaufen horizontal und unterscheiden materiale, personale, sozial-kommunikative, fachdidaktische und Handlungs-Ebenen.

Abbildung 17 Kompetenzmodell «Kompetenzflyer» für das Anleiten musikalischer Gestaltungssequenzen



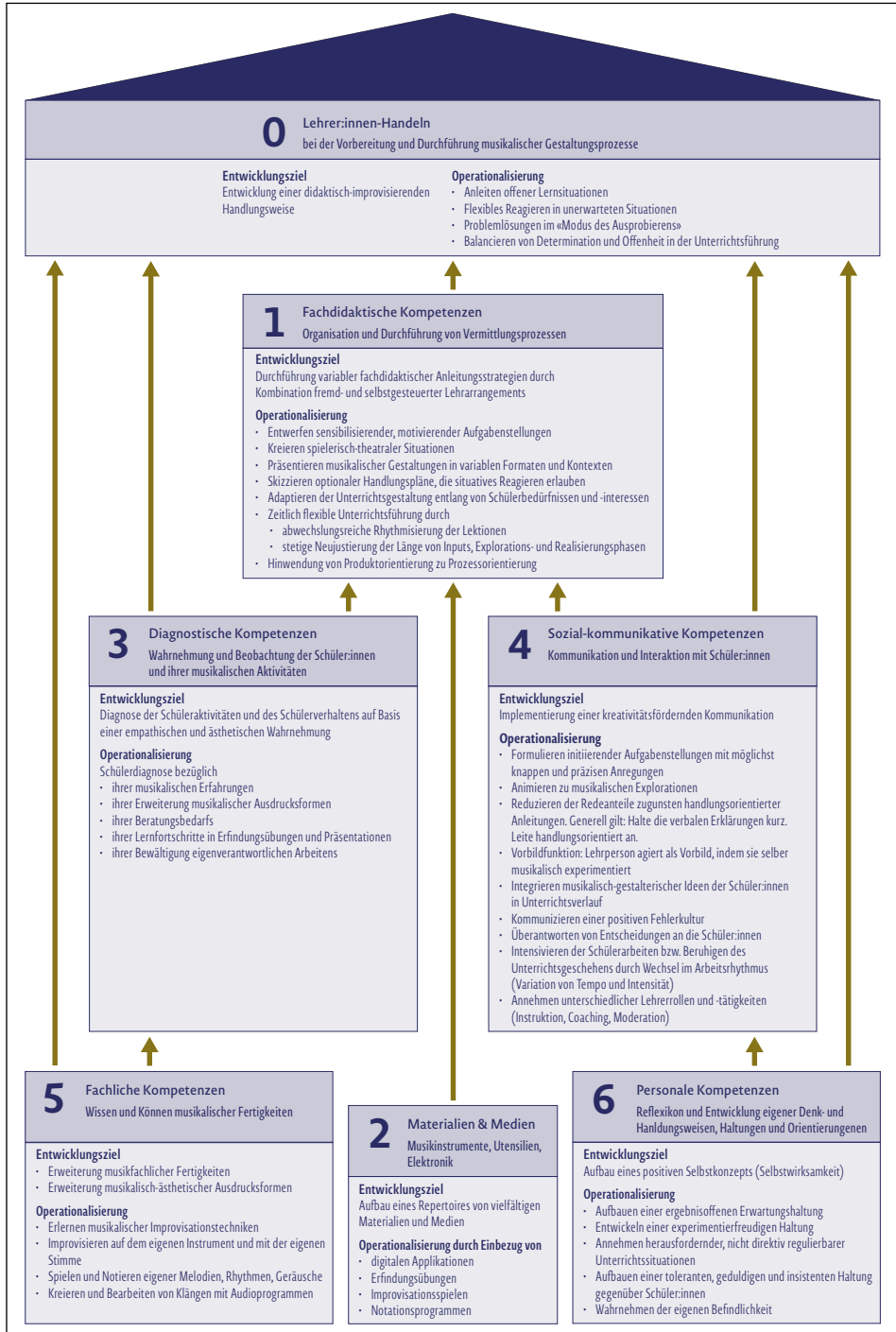
Die materiale Ebene umfasst Unterrichtsmaterialien, Instrumente sowie räumliche Gegebenheiten.¹⁷⁸

Die personale Ebene adressiert die Lehrer:innen-Persönlichkeit und umfasst ihre musikfachlichen sowie personalen Kompetenzen.

Die sozial-kommunikative Ebene bezeichnet die diagnostische und kommunikative Interaktion der Lehrperson mit ihren Schüler:innen.

¹⁷⁸ Die Unterrichtsreihen wurden, wie erwähnt, vom Forscher zusammengestellt und den Lehrer:innen zur Verfügung gestellt. Die Unterrichtsreihen (bzw. Teile davon) wurden mehrfach in verschiedenen Kontexten erprobt, vgl. Kap. 4.2.3. Für die durchgeführten Entwicklungsprozesse stellten sie die materiale Basis dar. Sie waren jedoch weder Gegenstand von Reflexionen noch wurden sie materiell modifiziert.

Abbildung 18 Kompetenzmodell «Kompetenzflyer» mit Entwicklungszielen und Operationalisierungsmöglichkeiten für das Anleiten musikalischer Gestaltungssequenzen



Die fachdidaktische Ebene umfasst die Aufbereitung der Unterrichtsmaterialien sowie die Unterrichtsplanung.

Die Handlungsebene schliesslich fokussiert das Lehrer:innen-Handeln in der Unterrichtssituation.

Tabelle 47 Funktionsebenen und Lehrer:innen-Kompetenzen

Kompetenz	Funktionsebene	Beschreibung
0	Handlungsebene	Lehrer:innen-Handeln im Unterricht
1	Didaktische Ebene	Fachdidaktik musikalischer Gestaltungsprozesse
3-4	Soziale Ebene	Diagnostik - Kommunikation und Interaktion
5-6	Personale Ebene	musikfachliche Kompetenz - Personale Kompetenz
2	Materiale Ebene	Materialien und Medien

Die Kompetenzen auf der sozialen und didaktischen Ebene liegen insofern näher am Unterrichtsgeschehen als Kompetenzen auf der personalen Ebene, als sie impliziter Teil des Unterrichtsgeschehens sind. Fachliche und personale Kompetenzen figurieren dagegen eher als Voraussetzungen oder Dispositionen für die Realisierung der erstgenannten Kompetenzen.

Nicht untersucht wurden Korrespondenzen zwischen den Kompetenzbereichen auf der personalen Ebene, da sie von den Untersuchungsteilnehmenden äusserst marginal angesprochen wurden. Die Interferenz zwischen musikfachlichen und personalen Dispositionen bleibt deshalb ungeklärt. Mehrfach wurde dagegen die Korrespondenz diagnostischer und sozial-kommunikativer Kompetenzen thematisiert: Einerseits sprachen die Lehrer:innen in der Befragung ihre Kommunikationsweise in hohem Masse mit Blick auf das Schüler:innen-Verhalten an, andererseits erscheint die Schüler:innen-Diagnose als wesentliche Voraussetzung für gelingende Kommunikation (Barth 2010).

Die Kompetenzen eines jeden Bereichs haben einen direkten, unmittelbaren Einfluss auf das Handeln der Lehrer:innen (vgl. Pfeile in der Graphik). Die Positionierung der Bereiche entlang von Funktionsachsen eröffnet nun drei Perspektiven auf das Lehrer:innen-Handeln: eine fachliche, eine didaktische und eine kommunikative.

Die «Achse Didaktik» fokussiert die Auswahl und Bereitstellung von Materialien und Medien sowie ihre didaktische Konzeption zu Lehr-Lern-Arrangements. Sie verbindet das Was mit dem Wie.

Das fachlich-musikalische Wissen und Können der Lehrenden ist in mehrerer Hinsicht relevant: für das Verständnis der Unterrichtsmaterialien, für die Bestimmung von fachlichen Diagnosekriterien, als fachliche Basis für die didaktische Ausgestaltung und für

die Erfüllung der musikalischen Vorbildfunktion im Unterricht. Diese genannten Aspekte bilden die «Achse Fachlichkeit».

Das personale Selbstbild einer Lehrperson bestimmt in hohem Masse die Anregungs- und Moderationsweise im Unterricht sowie die Kommunikation mit ihren Schüler:innen. Personale, sozial-kommunikative und didaktische Kompetenz liegen im Modell auf der «Achse Kommunikation».

Die drei Achsen treffen sich im Kompetenzbereich «Fachdidaktik» gleichsam in einem Kristallisationspunkt, in dem die vorgelagerten Bereiche für die Konzeption von Unterricht aufscheinen.

Tabelle 48 Funktionsachsen Lehrperson und Unterricht

Kompetenzen	Funktionsachse	Beschreibung
2 → 1 → 0	Achse Didaktik	Aufbereitung und Einsatz von Materialien und Medien im Unterricht
5 → 3 → 1	Achse Fachlichkeit	zunehmender Unterrichtsbezug auf Fachebene
6 → 4 → 1	Achse Kommunikation	zunehmender Unterrichtsbezug auf Kommunikationsebene

Wie sich in den Entwicklungsprozessen zeigte, werden fachdidaktische Anpassungen *in der Unterrichtssituation* aufgrund der Schüler:innen-Reaktionen sowie der Schüler:innen – Lehrer:in – Kommunikation vorgenommen. Fachdidaktische Modifikationen der *Anleitungsstrategien* rekurrieren hingegen auf mehrere Ebenen: erstens auf Unterrichtserfahrung vor Ort (Erfahrungslernen), zweitens auf Unterrichtsreflexionen von fachdidaktischen Zugängen sowie zum eigenen Lehrer:innen-Verhalten (Lernen durch Reflexion), drittens auf neue Unterrichtsmaterialien (Erweiterung der fachlichen Basis), viertens auf persönliche musikalische Interessen und Fähigkeiten (Entwicklung des musikalischen Selbstkonzepts) und fünftens auf eigene Ideen, Bedürfnisse und Wünsche (Entwicklung personaler Dispositionen). Diese Entwicklungsbereiche betreffen sämtliche Kompetenzbereiche des vorliegenden Kompetenzmodells und lassen sich nun mit dessen Hilfe als hypothetische Iteration eines Reflexionsprozesses visualisieren.

Nachstehende Ausführungen skizzieren Anwendungsmöglichkeiten des Modells und geben erste Hinweise, wie damit in der Praxis gearbeitet werden könnte.

Die folgende Iteration beschreibt beispielhaft einen möglichen Verlauf reflexiver Bemühungen, der kompetentes Lehrer:innen-Handeln als Lernprozess begreift und anwendungsorientiert analysiert: Ausgehend vom Unterrichtsmaterial, weiterführend zu dessen didaktischer Aufbereitung, erprobt die Lehrperson einen Lerngegenstand im Unterricht. Sie diagnostiziert Schüler:innen-Reaktionen und modifiziert situativ ihre Anregungs- und Moderationsweise. Aufgrund musikfachlicher Überlegungen bezieht sie für ihr weiteres

Vorgehen neue Materialien ein und bereitet diese fachdidaktisch auf. Vor dem Hintergrund selbstreflexiver Überlegungen zum eigenen Rollenverhalten als Lehrperson erprobt sie im Unterricht neue Handlungsoptionen.

Diese Iteration betrifft die Kompetenzbereiche in folgender Reihenfolge (vgl. Abb. 18): (2)¹⁷⁹ (Materialien und Medien) – (1) (fachdidaktische Aufbereitung) – (0) (Durchführung im Unterricht) – (3) (Schülerdiagnose) – (4) (Kommunikation Lehrperson – Schüler:innen) – (5) (fachliche Erweiterung) – (2) (Materialien und Medien) – (1) (fachdidaktische Aufbereitung) – (6) (Selbstreflexion) – (0) (Durchführung im Unterricht).

Eine weitere hypothetische Iteration (zur Reflexion des eigenen Lehrer:innen-Handelns) illustriert folgendes Beispiel zu «insistentem Begleiten der Lehrperson» (vgl. Kap. 7.3.1), indem es verschiedene Aspekte des Lehrer:innen-Verhaltens als Parcours miteinander verbindet:

In Begleitphasen musikalischer Gestaltungsprozesse begleitet die Lehrperson Schüler:innen-Arbeiten zuweilen insistent, indem sie die Kinder wiederholt zu neuen musikalischen Erprobungen anhält. Dazu diagnostiziert (3) die Lehrperson den Unterstützungsbedarf der Schüler:innen und sucht gemeinsam nach Problemlösungen (4). Sie zeigt sich damit gegenüber den Schüler:innen interessiert und fordert weitere Lösungsversuche (0). Die Lehrperson bekundet dadurch ihren Durchhaltewillen (6) und bietet spezifische Trainingsmöglichkeiten (1) – (0) an.

Diese Iteration betrifft die Kompetenzbereiche in folgender Reihenfolge: (3) (Schülerdiagnose) – (4) (Kommunikation Lehrperson – Schüler:innen) – (0) (Durchführung im Unterricht) – (6) (Selbstreflexion) – (1) (fachdidaktische Aufbereitung) – (0) (Durchführung im Unterricht).

Weitere Zugänge reflexiver Bemühungen bieten sich an, wenn die reflektierende Person an einer anderen, willkürlich gewählten, Stelle (Kompetenzbereich im Modell) ansetzt und in neuer Iteration Aspekte einzelner Kompetenzbereiche bearbeitet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Das Modell «Kompetenzflyer» verbindet zentrale Kompetenzbereiche systemisch miteinander und benennt gleichzeitig kompetenzbezogene Entwicklungsbereiche und Operationalisierungsmöglichkeiten. Das Modell bietet damit eine Struktur, das eigene unterrichtliche Handeln mehrperspektivisch zu reflektieren und neue Handlungsoptionen anzudenken. In diesem Sinne versteht sich das Modell als Unterstützungstool für Klassenlehrpersonen zur eigenen Professionalisierung.

Auf der Ausbildungsebene kann der «Kompetenzflyer» Mentor:innen und Fachdidaktiker:innen zur Verfügung gestellt und im Rahmen formativer Begleitung eingesetzt werden.

Für die musikpädagogische Forschung bietet der «Kompetenzflyer» ein Konstrukt zur Untersuchung handlungsorientierter Lehrer:innen-Kompetenzen in offenen Lehrsettings (im regulären Musikunterricht in Volksschulen). Weitere Forschungen könnten weitere

179 Die Zahlen in Klammern bezeichnen die Kompetenzbereiche im Modell.

Teildimensionen von Aktivierungs- und Umsetzungskompetenz definieren und in Kooperation mit der Praxis operationalisieren.

Der «Kompetenzflyer» fokussiert das Handeln von Lehrer:innen beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse. Die angeführten Kompetenzen der Lehrenden beinhalten sowohl Entwicklungsziele als auch Operationalisierungen. Das Modell versteht sich als Reflexionsfolie zur Professionalisierung fachgegenstandsbezogener Handlungskompetenz.

LINK https://openilias.phzh.ch/goto_default_lm_234.html



10 Fazit und Ausblick

*Design is central in efforts to foster learning,
create usable knowledge, and advance theories of learning
and teaching in complex settings.*

The Design-Based Research Collective (2003, 5)

Vorliegende Studie untersuchte, wie Lehrpersonen auf Primarstufe ihre Anleitungsstrategien bei der Durchführung von musikalischen Gestaltungsprozessen in ihren Schulklassen entwickeln. Diese Entwicklungsprozesse wurden vom Forscher begleitet und mit Reflexionsimpulsen unterstützt. Lehrende und Forscher analysierten und diskutierten regelmässig das Unterrichtsgeschehen, um neue Wege der Anleitung anzubahnen. Im Fokus standen die Lehrperson, ihr Wirken und ihre im Prozess sich vollziehende Professionalisierung.

Etappen vorliegender Studie

In einem ersten Schritt wurden musikalische Gestaltungsprozesse als didaktisches Konstrukt erfasst: es wurden Phasen musikalischen Gestaltens in Anlehnung an Phasenmodelle von Kreativitätsprozessen bestimmt und den jeweiligen Phasen entsprechende musikalische Aktivitätsformen zugeordnet. Im nächsten Schritt wurden für das Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse relevante Kompetenzen vor dem Hintergrund von Fortbildungskonzeptionen und Professionalisierungsmodellen definiert. Diese Professionalisierungsperspektiven bilden den diskursiven Bezugsrahmen einerseits für die intendierte Professionalisierung der Lehrpersonen, andererseits für die Gestaltung der Wissenschaft-Praxis-Kooperation während der Entwicklungsprozesse. Der folgende Schritt diskutierte die theoretischen Grundlagen von *Design-based Research* und erläuterte das konkrete Design vorliegender Untersuchungsanlage. Auf Basis der erfolgten Entwicklungs- und Forschungsprozesse wurden Designprinzipien zur Ausgestaltung von Designprodukten generiert.

Forschungsziele und Designprodukte

Das praxisseitige Entwicklungsziel dieser Studie bestand darin, Kompetenzen von Klassenlehrpersonen beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse zu entwickeln. Dabei wurde einerseits auf eine ganzheitliche Kompetenzansprache geachtet, andererseits wurden spezifisch relevante sozial-kommunikative, fachdidaktische und personale Kompetenzen fokussiert. Im Einzelnen ging es darum,

- das unterrichtliche Handeln auf die Lernprozessförderung auszurichten,
- musikalische Aufgabestellungen anregend zu präsentieren,
- Diagnostik zur Bestimmung weiterführender Unterrichtsschritte einzusetzen,
- die Kommunikation von Lehrenden und Lernenden auf Kreativitätsförderung auszurichten,
- Freiräume zu schaffen, die Schüler:innen eigengestalterisches Arbeiten ermöglichen,
- Präsentations- und Reflexionsformen zu schaffen, welche die Schüler:innen anregen, ihre Arbeitsprozesse zu hinterfragen und eigenständig weiterzuentwickeln, und
- eine didaktisch-improvisierende Handlungsweise zu erproben, die Unvorhergesehenes situativ nutzt und in die weitere Planung von Unterricht integriert.

Die Auswertung der Befragungen, die im Rahmen der Designprozesse erfolgten, zeigt, dass die Untersuchungsteilnehmenden ihr sozial-kommunikatives Verhalten sowie ihre fachdidaktischen Zugänge und Vorgehensweisen veränderten und in Richtung einer *didaktisch-improvisierenden Handlungsweise* (Kap. 9.3) zu erweitern vermochten. Kritisch ist zu erwähnen, dass die Lehrer:innen ihre eigenen musikfachlichen Fähigkeiten wenig thematisierten und dass sie kein explizites Bedürfnis nach Erweiterung von Kenntnissen musikalischen Improvisierens oder Komponierens zeigten. Allerdings war dies auch nicht explizit Gegenstand der Reflexionen. Vielmehr bezweckten die Reflexionsimpulse eine strukturierte Wahrnehmung und persönliche Einschätzung des unterrichtlichen Handelns der Lehrenden, um auf dieser Basis neue Handlungsoptionen auszuprobieren und damit eigene Handlungskompetenzen zu erweitern.¹⁸⁰

Das Forschungsziel bestand in der Generierung von transferierbaren, also in andere Kontexte übertragbaren Reflexionstools, die eine autonome, fachgegenstandsbezogene Professionalisierung unterstützen.

Es entstanden drei Reflexionstools (Instrumente) in unterschiedlichen Formaten und auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus: Das Reflexionstool «try-outs» beinhaltet konkrete Reflexionsimpulse (Handlungsanregungen und Reflexionsfragen) für das unter-

¹⁸⁰ Die leitende Forschungsfrage lautete: *Wie verläuft der Kompetenzerwerb von Klassenlehrpersonen auf der Primarstufe (2. Zyklus) beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse und wie lässt sich dieser Kompetenzerwerb mittels Reflexionstools unterstützen?*

richtliche Lehrer:innen-Handeln. Das dynamische Kompetenzmodell «Kompetenzflyer» bietet eine Reflexionsfolie für die Ansteuerung eigenständiger Kompetenzerwerbsschritte. Das online-Tool «improspider» ist ein Selbstreflexionsinstrument zur Einschätzung personaler Orientierungen und bildet, auf Basis empirisch erarbeiteter Merkmale einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise beim Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse, Improvisationskompetenz individuell ab.¹⁸¹

Es gilt nun, diese drei Instrumente in divergenten Kontexten und bei einer grösseren Zahl von Praktiker:innen zu implementieren und weiterzuentwickeln. Dies erscheint insofern möglich, als die Instrumente eine modular strukturierte Zusammenstellung aufeinander bezogener Items sind. Ihre Auswahl und Verwendung können situativ erfolgen. So lassen sich einzelne der 35 «try-outs» auswählen und bearbeiten, während das Kompetenzmodell «Kompetenzflyer» Möglichkeiten zur individuellen Iteration von Kompetenzerwerbsschritten offenlässt.

Die drei Designprodukte präsentieren sich somit, am Ende der Untersuchung, als empirisch gewonnene, entwicklungsfähige und teilweise noch entwicklungsbedürftige Entwürfe.

Design-based Research

Die Erwartung an Forschung Erkenntnisgewinne zu erzielen, bedeutet für die Anwendungsforschung Einsichten zu erarbeiten, welche die professionellen Standards der Praktiker:innen befördern und Raum für Neues schaffen (Strübing et al. 2018, 96).

Das Forschungsformat von *Design-based Research* erwies sich praxisseitig als sinnvolle Strategie, da die Lehrkräfte ihre Professionalisierung als theoriegestützten Selbstlernprozess in ihrem angestammten Praxisfeld angehen konnten. Kompetenzerwerb geschah als Suchen und Finden von viablen Problemlösungen, wobei die Lehrpersonen durch die Reflexionsimpulse des Forschers begleitet wurden. Theorieseitig liessen sich die kontextgebundenen Befunde teilweise auf eine konzeptuellere Ebene übertragen: Die Formulierung der Outcomes erlaubt, sie in ähnlichen Kontexten anzuwenden, zum Beispiel in anderen Disziplinen oder auf anderen Schulstufen.

Dennoch bleibt grundsätzlich fraglich, inwiefern entwickelte Interventionen bzw. Designprodukte bei Personen(gruppen) reüssieren, welche nicht an den Entwicklungsprozessen einer DBR-Untersuchung partizipiert haben. Denn solche Personen haben andere Vorerfahrungen als Untersuchungsteilnehmende, die durch die partizipative Einbindung in die Designprozesse selbst eine persönliche Entwicklung und Erweiterung ihrer Kennt-

181 Das Instrument muss jedoch überarbeitet und in grösserer Zahl getestet werden. Bis dato wurde es 192mal online ausgefüllt. Angestrebt wird eine Rate von mindestens 300 Personen, um anschliessend die Frage-Items zu überarbeiten, kommunikativ zu validieren und erneut mittels SPSS (Softwareprogramm Statistical Package for the Social Sciences) zu testen. Link zum «improspider»: https://ilias.phzh.ch/goto.php?target=xsev__2163781&client_id=phzh

nisse erleben. Entsprechend könnten etwa im Rahmen eines DBR-Projekts entwickelte Lehr-Lern-Arrangements in vergleichbaren Anwendungskontexten, aber mit anderen Personengruppen, unterschiedlich wirken. Um die Gültigkeit oder Reichweite lokaler Theorien in erweiterten Anwendungskontexten zu testen, müssen sowohl die Vorkenntnisse als auch die Dispositionen der beteiligten Akteure berücksichtigt werden.

Der Designrahmen der Studie, d. h. die Organisation der Designzyklen mit ihrer klar strukturierten Wissenschaft-Praxis-Kooperation, lassen sich für ähnliche Forschungsvorhaben adaptieren. Angesichts des grossen zeitlichen Aufwands mit mehreren Zyklen und mehreren Teilnehmenden, wäre zu prüfen, inwiefern das Forschungsdesign in reduzierter Form in Fortbildungen durchführbar wäre. Hierzu müssten prozessbezogene Designprinzipien erarbeitet werden, die «Design» und «Research» in einer Form miteinander verbinden, die sich in unterschiedlichen Anwendungskontexten applizieren lassen.

Weitere Forschungsprojekte könnten den Kompetenzaufbau für das Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse in der Ausbildung und damit in der Hochschullehre thematisieren. Denn, um angehende Lehrkräfte entsprechend zu professionalisieren, sind Fachdidaktiker:innen gefordert fachgegenstandsspezifische Vermittlungsformen zu innovieren. Hierzu können die in dieser Studie erarbeiteten Designprinzipien, die das Handeln und Verhalten der Lehrkräfte fokussieren, einen Beitrag leisten.

Wissenschaft-Praxis-Kooperation und Translation der Designprodukte

Die Herstellung des Forschungsgegenstands – die fachgegenstandsbezogene Kompetenzentwicklung von Klassenlehrpersonen und die Entwicklung unterstützender Reflexionstools – bedingte eine grosse Nähe zum Praxisfeld, insbesondere wegen der Implementierung der Unterrichtsreihen und der Befragungen der Lehrpersonen. Die grösste Herausforderung des Projekts lag darin, den Kontakt zum Feld herzustellen und die Lehrkräfte «bei der Stange zu halten». Obwohl diese freiwillig teilnahmen und während der gesamten Zeit mit Engagement dabei waren, bedeutete ihre Teilnahme für sie selbst doch einen Mehraufwand während eines beachtlichen Zeitraums. Der Forscher insistierte darum in einzelnen Fällen und in einzelnen Phasen mit gewissem Nachdruck auf den Fortgang der Arbeiten.

In der Studie wurden verschiedene Datenerhebungsinstrumente eingesetzt: Gespräche, leitfadengestützte Interviews, Fragebogen, Videoaufnahmen, Gruppendiskussionen. Diese Vielfalt von Datenerhebungsinstrumenten ist nicht nur methodisch sinnvoll, um verschiedene mediale und soziale Zugänge zu berücksichtigen und damit vielfältiges Datenmaterial zu erhalten (Strübing et al. 2018, 88). Diese Vielfalt der Datenerhebungsinstrumente ist auch attraktiv für die Untersuchungsteilnehmenden: Selbstreflexive Texte verfassen, Videoaufnahmen von sich selbst und der eigenen Schulklasse kommentieren, Fragen in Fragebögen beantworten, mit Peers diskutieren und in Dialog mit dem For-

schenden treten. Weil sich die Lehrpersonen in verschiedenen Formen ausdrücken konnten, erlebten sie die Befragungen abwechslungsreich und anregend.¹⁸²

Mit Blick auf eine Verwendung der Reflexionstools in der Praxis, muss nach der geeigneten Form ihrer Vermittlung gefragt werden. Es gilt, die Tools medial und sprachlich anzupassen und insbesondere die wissenschaftliche Fachsprache in eine «professionelle Alltagssprache» zu überführen, die Adressat:innen nicht nur verstehen, sondern auch attraktiv finden.¹⁸³ Denkbar wäre, die *try-outs* in Form von Karteikarten aufzubereiten, was eine modulare Verwendung begünstigt. Das Kompetenzmodell liesse sich in Form eines Posters visualisieren, um die Facetten des Modells im Überblick darzustellen. Eine webbasierte Lösung könnte die drei Tools – «try-outs», «improspider» und «Kompetenz-flyer» – miteinander verknüpfen. Gleichwohl muss die mediale Translation fest in der empirischen Basis verankert bleiben und insbesondere die hier entwickelten Designprinzipien berücksichtigen.

In diesem Sinne bieten die Resultate und Innovationen vorliegender Studie eine Basis zur Förderung fachgegenstandsbezogener Professionalisierung von Primarlehrkräften.

Ich hoffe, dass die Reflexionstools für die Lehrkräfte in der Praxis nützlich sind und dass die Erkenntnisse zum fachgegenstandsbezogenen Kompetenzerwerb zur wissenschaftlichen Fundierung des Musikunterrichts beitragen.

182 An dieser Stelle ein Hinweis auf das vom Forscher konstruierte Format der dreiteiligen Gruppendiskussion. Ich hoffe, damit zur Entwicklung innovativer Forschungsinstrumente beizutragen. Das Format verbindet die Bearbeitung vorgegebener Themenkomplexe mit freiem, nicht angeleitetem Meinungsaustausch, um auf dieser Basis Konklusionen zur Bestimmung künftiger Unterrichtsvorhaben zu ziehen. Das Format findet keinen Eingang in die Designprodukte, da diese auch unabhängig vom Forscher funktionieren sollen. Denkbar wäre hingegen, dass das Reflexionsformat in Fortbildungen zur Anwendung kommen kann. (Vgl. Form und Ablauf der dreiteiligen Gruppendiskussion, Kap. 6.2.1.)

183 Zur Begleitung der Translation der Designprodukte in praxistaugliche Tools befasste sich eine Studierenden-Gruppe der Universität Wien im Rahmen eines Kooperationsseminars der Universität Wien und der Universität Potsdam («Wissenskommunikation – Forschungsergebnisse verständlich kommunizieren», 2022) mit Formulierungs- und Gestaltungsfragen zu vorliegenden Designprodukten. Die Ergebnisse dieser Translationsarbeiten lassen sich für weitere Adaptionen verwenden.

Literaturverzeichnis

- Aeppli, Jürg, und Hanni Lötscher. 2016. «EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34: 78–97. <https://doi.org/10.25656/01:13921>.
- Aigner, Wilfried. 2022. «Die Menschen hinter dem dual focus. Rollenverhältnisse in DBR-Projekten und deren Bedeutung für den Forschungsprozess.» In *Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung*, hrsg. von Ute Ute und Andreas Lehmann-Wermser, 69–88. Forschungsbericht/Institut für Musikpädagogische Forschung, Nr. 31. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung.
- Aigner, Wilfried, und Isolde Malmberg. 2022. «Das duale Perlenmodell für DBR. Klärungen erreichen zwischen Forschungsanspruch und Unterrichtsgeschehen in Design-based Research.» In *Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung*, hrsg. von Ute Konrad und Andreas Lehmann-Wermser, 29–48. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung.
- Aigner, Wilfried. 2017. *Komponieren zwischen Schule und Social Web: eine entwicklungsorientierte Studie*. Forum Musikpädagogik Augsburgscher Schriften, Band 144. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Aigner, Wilfried. 2013. «Fülle in schulischen Praxisforschungsprojekten». *Diskussion Musikpädagogik* 57 (13): 14–19.
- Anderson, Terry und Julie Shattuck. 2016. «Design-based research: A decade of progress in education research?». *Educational Researcher* 41 (1): 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Arn, Christof, Sina Bardill Arn, Thomi Eichhorn, Martin Ulber, Walter Arn, Alfred Vogelsänger, Hansruedi Kaiser, Jean-Pierre Jenny, Sebastian Walzik, und Anna Maria Enk. 2017. *Agile Hochschuldidaktik*. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Bakker, Arthur. 2019. *Design research in education. A practical guide for early career researchers*. Abingdon; Oxon; New York, NY: Routledge.
- Barth, Christina B. 2010. *Kompetentes Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen in Unterrichtssituationen: eine theoretische Betrachtung zur Identifikation bedeutsamer Voraussetzungen*. Pädagogische Hochschule Weingarten (Dissertation).

- Baumann, Peter, und Hansjörg Brugger. 2012. *10 × 10 Musikimpulse: für die Volksschule sowie für die musikalische Grundausbildung*. 4. durchges. Aufl. 10 × 10 Ideen für den Unterricht 14. Zofingen: Erle-Verl.
- Baumert, Jürgen und Mareike Kunter. 2006. «Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4): 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beidinger, Werner, Ulrike Meyerholz, und Henriette Schütte, Hrsg. 1998. *Funkelsteine: fächerübergreifendes themenorientiertes Gestalten im Zusammenspiel von Musik, Kunst und Bewegung*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Berner, Hans, und Barbara Zumsteg, Hrsg. 2011. *Didaktisch handeln und denken*. Zürich: Verl. Pestalozzianum.
- Bertram, Ursula. 2021. «Nonlineares Denken und Handeln entwickeln. Improvisationskraft, Erfindungsgabe und Probierbewegungen». In *Mit allem rechnen. Improvisieren in der Bildungsarbeit*, hrsg. von Geri Thomann und Monique Honegger, 61–75. Bern: hep. <https://doi.org/10.1515/9783839438992-003>
- Blanz, Mathias. 2015. *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen*. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Bolden, Benjamin. 2011. *Teaching composing in the secondary classroom: Developing a grounded theory*. <http://benjaminbolden.ca/wp-content/uploads/2011/06/2008-Bolden-ISME-conference-paper-grounded-theory.pdf>.
- Brandstätter, Ursula. 2013. *Bildende Kunst und Musik im Dialog: Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung*. Augsburg: Wißner
- Bräu, Karin. 2006. «Gesprächsanalytische Untersuchung der Lehrer – Schüler – Kommunikation bei der Betreuung individualisierten Lernens». In *Unterrichtsforschung. Perspektiven innovativer Ansätze*. Bd. 1, hrsg. von Sibylle Rahm, Ingelore Mammes und Michael Schratz, 15–26. Innsbruck.
- Bräuer, Gerd. 2016. *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. 2., erweiterte Auflage. UTB Schlüsselkompetenzen, Hochschuldidaktik 4141. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Brown, Ann L. 1992. «Design Experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings». *Journal of the Learning Sciences* 2 (2): 141–178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Buchborn Thade, Silke Schmid, Johannes Treß und Jonas Völker. 2022. «Mapping the field». In *Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung*, hrsg. von Konrad, Ute und Andreas Lehmann-Wermser, 105–138. Forschungsbericht/Institut für Musikpädagogische Forschung, Nr. 31. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung.
- Buchborn, Thade, Elisabeth Theisohn, und Johannes Treß. 2019. «Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen. Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schüle-

- rinnen und Schülern». In *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Musikpädagogische Forschung, Bd. 40, 1. Auflage, 69–86. Münster: Waxmann.
- Buchborn, Thade, und Isolde Malmberg. 2014. «Forschung von und mit Musiklehrern». *Diskussion Musikpädagogik* 63 (14): 12–18.
- Buchborn, Thade, und Isolde Malmberg. 2013. «Forschung aus der Perspektive musikpädagogischer Praxis». *Diskussion Musikpädagogik* 57 (13): 4–39.
- Bullerjahn, Claudia. 2011. «Musikalische Kreativität – eine Universalie? Ein Forschungsüberblick zum alltäglich-spielerischen musikalischen Erfindungsreichtum von Kindern und musikpädagogischen Konsequenzen». In *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung*, hrsg. von Philipp Vandr  und Benjamin Lang, 23–40. Regensburg: ConBrio.
- Büring, Markus. 2010. *Lernumgebungen im Musikunterricht: eine empirische Studie zur Wirksamkeit problemorientierter Aufgabensets*. Forschungsbericht/Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover 24. Hannover: IfMpF.
- Burnard, Pamela. 2012. «Commentary: Musical creativity as practice». In *The Oxford Handbook of Music Education*, hrsg. von Gary McPherson and Graham Welch, Volume 2. Oxford: Oxford University Press, 319–336.
- Burnard, Pamela und Betty A. Younker. 2004. «Problem-solving and creativity: insights from students' individual composing pathways». *International Journal of Music Education* 22 (1): 59–76.
- Cobb, Paul, Jere T. Confrey, Andrea diSessa, Richard Lehrer, und Leona Schauble. 2003. «Design Experiments in Educational Research». *Educational Researcher* 32 (1), 9–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001009>
- Collins, Allan, Diana Joseph, und Katerine Bielaczyc. 2004. «Design Research: Theoretical and Methodological Issues». *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15–42.
- Cramer, Colin. 2019a. «Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf». *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3): 401–423. <https://doi.org/10.25656/01:23949>
- Cramer, Colin. 2019b. «Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Verhältnisbestimmungen und deren Implikationen für Professionalisierung und Lehrerbildung aus bildungswissenschaftlicher Perspektive». In *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung*. Fachdidaktische Forschungen, Bd. 11, hrsg. von Timo Leuders, Eva Christophel, Michael Hemmer, Friederike Korneck und Peter Labudde, 275–292. Münster New York: Waxmann.
- Cramer, Colin, Karen Johannmeyer, und Martin Drahmman. 2019. *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Tübingen.
- Danuser-Zogg, Elisabeth. 2009. *Musik und Bewegung: Struktur und Dynamik der Unterrichtsgestaltung*. 2. Aufl. Sankt Augustin: Academia-Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:16567>

- Dartsch, Michael, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz, und Christine Stöger, Hrsg. 2018. *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*. UTB Musikpädagogik 5040. Münster; New York: Waxmann.
- Daubner, Stefan, und Anna-Maria Schirmer. 2011. «Kunstvermittlung zwischen Sprache, Musik und Bild – ein fächerverbindender Unterrichtsversuch». In *Reden über Kunst: Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*, Kontext Kunstpädagogik, hrsg. von Johannes Kirschenmann, Christoph Richter und Kaspar H. Spinner, 28: 323–338. München: kopaed.
- Deutscher Qualifikationsrahmen: https://www.dqr.de/dqr/de/home/home_node.html
- Degé, Franziska, und Ingo Roden. 2018. «Entwicklung musikalischer Fähigkeiten: Kindergarten und Grundschule». In *Handbuch Musikpsychologie*, hrsg. von Andreas C. Lehmann, und Reinhard Kopiez, 151–180. 1. Auflage. Bern: Hogrefe.
- Dell, Christopher. 2012. *Die improvisierende Organisation – Management nach dem Ende der Planbarkeit*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Dressler, Susanne, Benjamin Eibach, und Christina Zenk. 2015. «Gestaltet eine Musik, die richtig gut zur Modeschau passt! – Überlegungen zur Gestaltung problemhaltiger Situationen im Musikunterricht». In *Gestalten gestalten*, 101–122. Diagonal 36. Göttingen: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737005036.101>.
- Dreyfus, Hubert L., und Stuart E. Dreyfus. 1987. *Künstliche Intelligenz: Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Berlin, Hamburg: Rowohlt.
- Dummert, Renate. 2004. «Elementares Komponieren mit Kindern». In *Gestaltungsprozesse erfahren – lernen – lehren*, hrsg. von Juliane Ribke und Michael Dartsch, 74–79. Regensburg: ConBrio.
- Edelson, Daniel. 2009. «Design Research: What We Learn When We Engage in Design». *Journal Of The Learning Science* 11: 105–122. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_4
- Erpenbeck, John, Lutz von Rosenstiel, Sven Grote, und Werner Sauter, Hrsg. 2017. *Handbuch Kompetenzmessung: erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Euler, Dieter. 2017. «Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design». *Educational Design Research* 1.1. <https://doi.org/10.15460/eder.1.1.1024>
- Euler, Dieter. 2014a. «Design Research – ein Paradigma in Entwicklung. Design-Based-Research», 15–44. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft 27. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Euler, Dieter. 2014b. «Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung». *Design-Based-Research*, 97–112. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft 27. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Euler, Dieter. 2013. «Unterschiedliche Forschungszugänge in der Berufsbildung – eine feindliche Koexistenz?» In *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung*, hrsg.

- von Severing Eckart und Reinhold Weiß, 12: 29–46. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Euler, Dieter, und Peter F. E. Sloane, Hrsg. 2014. *Design-Based Research*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft 27. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Evelein, Frits. 2015. *Kooperative Lernmethoden im Musikunterricht: 188 Partner- und Gruppenaktivitäten für die Klassen 5 bis 12*. Innsbruck Esslingen Bern–Belp: Helbling.
- Evelein, Frits. 2009. *Musik unterrichten mit kooperativen Lernmethoden: Praxisanregungen, Grundlageninfos, Materialien & Hörbeispiele*. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.
- Fachbeschreibung Musik PH Zürich. https://stud.phzh.ch/globalassets/stud.phzh.ch/primar_studiweb/vollzeit/h21/facherbeschriebe/flyer_ps_musik-h21.pdf [Eingesehen: 5. 10. 2022]. Vgl. auch https://phzh.ch/globalassets/dokumente/studium/primarstufe/vollzeit-teilzeit/primar-vz-tz_fachbeschreibung-mk_h23.pdf
- Fautley, Martin. 2005. «A new model of the group composing process of lower secondary school students». *Music Education Research*, 7 (1): 39–57. <https://doi.org/10.1080/14613800500042109>.
- Feulner, Barbara, Ulrike Ohl, und Isabel Hörmann. 2015. «Design-Based Research – ein Ansatz empirischer Forschung und seine Potenziale für die Geographiedidaktik», *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 43 (3): 205–231. <https://doi.org/10.18452/23367>.
- Fichten, Wolfgang. 2010. «Forschendes Lernen in der Lehrerbildung». In *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*, 127–182. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Fichten, Wolfgang, und Hilbert Meyer. 2006. «Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung – Möglichkeiten und Grenzen». *Zeitschrift für Pädagogik*, hrsg. von Cristina Allemann-Ghionda, und Ewald Terhart, Beiheft. 51, Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. *Ausbildung und Beruf*: 267–280. <https://doi.org/10.25656/01:7382>.
- Fiedler, Daniel. 2018. «Auswirkungen produktionsorientierter Interventionsphasen im Musikunterricht auf die Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept, Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik». *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 9 (Dezember): 1–42. <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/149> [Eingesehen: 22. 12. 2023].
- Fiedler, Daniel, und Johannes Hasselhorn. 2018. «Erfassung des Musikalischen Selbstkonzepts von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe an allgemeinbildenden Schulen: Validierung und Replikation des Musical Self-Concept Inquiry_youth (MUSCI_youth)». In *Soziale Aspekte des Musiklernens*, hrsg. von Bernd Clausen und Susanne Dreßler, 221–240. *Musikpädagogische Forschung*, Band 39. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20734>.
- Figuroa-Dreher, Silvana. 2016. *Improvisieren: Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive*. Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07575-0>.
- Flick, Uwe. 2012. *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung*. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

- Frey, Andreas. 2006. «Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten». *Zeitschrift für Pädagogik*, hrsg. von Cristina Allemann-Ghionda, und Ewald Terhart Beiheft. 51, Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern, 30–46. <https://doi.org/10.25656/01:7369>.
- Fuchs, Mechtild, Hrsg. 2015. *Musikdidaktik Grundschule: theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*. 1. Auflage. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Gagel, Reinhard, und Matthias Schwabe, Hrsg. 2016. *Improvisation erforschen – improvisierend forschen: Beiträge zur Exploration musikalischer Improvisation = Researching improvisation-researching by improvisation: essays about the exploration of musical improvisation*. Musik und Klangkultur. Bielefeld: Transcript.
- Gagel, Reinhard, und Matthias Schwabe, Hrsg. 2013. *expressiv & explorativ: Musikalische Improvisation in der Schule*. Reihe improvisierte Musik & kreative Musikpädagogik, Band 1. Norderstedt: Books on Demand.
- Gagel, Reinhard. 2010. *Improvisation als soziale Kunst: Überlegungen zum künstlerischen und didaktischen Umgang mit improvisatorischer Kreativität*. Üben & Musizieren: Texte zur Instrumentalpädagogik. Mainz: Schott Music.
- Gebauer, Heike. 2013. «Beschreibt doch mal die Form, die wir gerade gemacht haben». In *Musiklehrer(-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung*, hrsg. von Andreas Lehmann-Wermser und Martina Krause-Benz, 61–80. Musikpädagogische Forschung 34. Münster; New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:9573>.
- Gebauer, Heike. 2012. «Wir beginnen mit unserem normalen Warm-up...». Inszenierungsmuster kognitiver Aktivierung im Musikunterricht – ein Fallbeispiel aus einer Videostudie». In *Formate Fachdidaktische Forschung*. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen, hrsg. von Horst Bayrhuber et al., 219–236. Münster; New York: Waxmann.
- Godau, Marc. 2016. «Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich – Zur Lehrer_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht». In *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*, hrsg. von Jens Knigge und Anne Niessen, 155–169. Münster; New York: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15250>.
- Grohé, Micaëla, Wolfgang Junge, und Karin Müller. 2011. *Musikspiele: 99 Spiele rund um den Musikunterricht*. 1. Aufl., [Nachdr.]. Rum/Innsbruck: Helbling.
- Grote, Sven, und Simone Kauffeld. 2017. «Stabilisieren oder dynamisieren: Das Balance-Inventar der Führung (BALI-F)». In *Handbuch Kompetenzmessung: erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, hrsg. von John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, 190–214. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Grow, Joana. 2018. *Komponieren im Musikunterricht der Grundschule*. Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Band 10. Berlin: LIT.
- Grundlagen für den Lehrplan 21, D-EDK 2010. https://www.lehrplan21.ch/d7/sites/default/files/grundlagenbericht_def.pdf [Eingesehen: 22. 12. 2023]

- Gürber, Edi, und Bernhard Suter. 2017. «Den Pausenplatz erklingen lassen». *Kompetenzorientiert beurteilen*, 34–37. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. <https://edudoc.ch/record/129068/>
- Gutjahr, Elisabeth. 2014. «Improvisation und Kreativität». In *Improvisation: Reflexionen und Praxismodelle aus Elementarer Musikpädagogik und Rhythmik*, hrsg. von Marianne Steffen-Wittek und Michael Dartsch, 20–32. ConBrio Fachbuch, Band 18. Regensburg: ConBrio.
- Hair, Joseph F., Hrsg. 2010. *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*. 7. ed., Global ed. Upper Saddle River, NJ Munich: Pearson.
- Halbheer, Ueli, und Kurt Reusser. 2009. «Innovative Settings und Werkzeuge der Weiterbildung als Bedingung für die Professionalisierung von Lehrpersonen». In *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*, hrsg. von Olga Zlatkin-Troitschanskaia et al., 465–476. Weinheim: Beltz.
- Hammel, Lina. 2011. *Sich über Diskrepanzen definieren: Selbstkonzepte fachfremd unterrichtender Musiklehrerinnen und Musiklehrer an Grundschulen: eine Grounded-Theory-Studie*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung 10. Berlin Münster: LIT.
- Handschick, Matthias. 2015. «Musik erfinden. Experimentieren, Improvisieren und Komponieren». In Fuchs, Mechtild (Hrsg.): *Musikdidaktik Grundschule. Theoretische Grundlagen und Praxisvorschläge*, 180–199. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling.
- Hascher, Tina. 2004. «Professionelle Entwicklung von Lehrpersonen». *Journal für LehrerInnenbildung* 4: 44–50.
- Hascher, Tina und Josef Thonhauser. 2004. «Die Entwicklung von Kompetenzen beurteilen – ein gleichermassen brisantes wie vernachlässigtes Thema in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung». *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4(1), 4–9. Facultas Verl.- u. Buchh.-AG
- Heiden, Marianne. 2018. *Videoreflexion im künstlerischen Einzelunterricht an Hochschulen*. Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Band 8. Münster; New York: Waxmann.
- Heitzmann, Anni, und Christine Pauli. 2015. «Professionalisierung in den Fachdidaktiken». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 33(2): 183–199. <https://doi.org/10.25656/01:13884>.
- Helmke, Andreas, und Franz E. Weinert. 2017. *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet*. 7. Auflage. Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern Orientierungsband. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helsper, Werner, und Rudolf Tippelt. 2011. *Pädagogische Professionalität*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57 <https://doi.org/10.25656/01:7084>
- Hertel, Silke, und Simone Bruder, Bernhard Schmitz. 2009. «Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften». In *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*, hrsg. von Olga Zlatkin-Troitschanskaia et al., 117–128. Beltz-Bibliothek. Weinheim: Beltz.
- Heß, Frauke, und Thomas Greuel. 2008. *Musik erfinden: Beiträge zur Unterrichtsforschung*. Aachen: Shaker.

- Heusser, Willy, Evi Juon, Pia Zanetti, Katrin Helbling und Maria Tresa Splett-Sialm. 1998. *Das isch Musig 3. Klasse*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Heyse, Volker und John Erpenbeck. KODE GmbH: Was sind Kompetenzen? <https://www.kodekonzept.com/wissensressourcen/kompetenzen/> [Eingesehen: 15. 7. 2022]
- Hickey, Maud. 2012. *Music outside the lines: ideas for composing in K-12 music classrooms*. New York: Oxford University Press.
- Hickey, Maud. 2009. «Can improvisation be <taught>?»: A call for free improvisation in our schools». *International Journal of Music Education* 27 (4), 285–299. <https://doi.org/10.1177/0255761409345442>
- Hickey, Maud, Hrsg. 2003. *Why and how to teach music composition: a new horizon for music education*. Reston, VA: MENC.
- Hilzensauer, Wolf. 2017. *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Internationale Hochschulschriften, Band 644. Münster; New York: Waxmann.
- Hirt, Ueli, und Kirsten Mattern, Hrsg. *Coaching im Fachunterricht: wie Unterrichtsentwicklung gelingt*. Pädagogik. Weinheim: Beltz, 2014.
- Hoerburger, Christian. 1991. *Kinder erfinden Musikstücke: ein Beitrag zur musikpädagogischen Unterrichtsforschung*. Studien zur Musikpädagogik 1. Essen: Verl. Die Blaue Eule.
- Hof, Christiane. 2002. (Wie) lassen sich soziale Kompetenzen bewerten? In *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*, 153–166, hrsg. von Ute Clement und Rolf Arnold, Schriften der DGfE. Leske + Budrich: Opladen.
- Holzäpfel, Lars, Bärbel Barzel, Stephan Hußmann, Timo Leuders, Susanne Prediger und Judith Blomberg. 2018. «Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung im Verbund – Konzepte und Umsetzung im KOSIMA-Projekt und -Netzwerk». In *Mathematikfortbildungen professionalisieren – Konzepte, Beispiele und Erfahrungen des Deutschen Zentrums für Lehrerbildung Mathematik*, hrsg. von Rolf Biehler et al., 249–264 (Webversion). Wiesbaden: Springer.
- Huber, Jürg, Marc-Antoine Camp, Olivier Blanchard, Sabine Chatelain, François Joliat, Regula Steiner, und Jürg Zurmühle. 2021. *Kulturen der Schulmusik in der Schweiz*. 1. Auflage. Zürich: Chronos.
- Hussmann, Stephan, Jörg Thiele, Renate Hinz, Susanne Prediger, und Bernd Ralle. 2013. «Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell». In *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign: zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*, 19–36. Fachdidaktische Forschungen, Band 5. Münster; New York: Waxmann.
- Ineichen, Letizia L. 2021. *Musikalische Bildung in der Grundförderung: die Bedeutung des Verfassungsartikels BV Art. 67a/Abs. 2 der Schweizerischen Bundesverfassung für die Ausbildung und Professionalisierung von Primarlehrpersonen im Fach Musik und den Musikunterricht der Primarschule*. München: LMU. Dissertation. <https://doi.org/10.5282/edoc.27695>

- Jank, Werner. 2011. «Musikalisches Handeln als Leitdisziplin des Musikunterrichts». *Dis-kussion Musikpädagogik*, Sonderheft S3, 29–33. <https://doi.org/10.25656/01:23749>.
- Kaschub, Michele, und Janice P. Smith. 2022. *Experiencing music composition in middle school general music*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Kauffeld, Simone. 2005. «Fachliche und überfachliche Weiterbildung: Welche Investitionen zahlen sich für die berufliche Handlungskompetenz aus?» In *Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen*, hrsg. von Andreas Frey, 57–75. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kauffeld, Simone. 2002. «Das Kasseler-Kompetenz-Raster (KKR) – ein Beitrag zur Kompetenzmessung». In *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*, hrsg. von Rolf Arnold und Ute Clement, 131–149. Leske & Budrich: Opladen. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10507-7_7.
- Kaul, Albert, und Jürgen Terhag. 2013. *Improvisation: elementare Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen*. 1. Aufl. Mainz: Schott Music.
- Kaul, Albert. 2008. *Musikalische Bildung der Differenz: ein musikdidaktisches Modell – Theorie, Praxis und Anwendungsbeispiele*. 1. Aufl. Musicolonia 4. Köln: Dohr.
- Keller-Schneider, Manuela, und Uwe Hericks. 2017. «Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Band 35 (2), 301–317. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3607998>.
- Keller-Schneider, Manuela. 2010. *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie 78. Münster; New York: Waxmann.
- Kieseritzky, Hertwig von, und Matthias Schwabe. 2001. «Musikalische Gruppenimprovisation – Musik spielend erfinden». In *Arbeit an der Einbildungskraft*, Bd. 1: Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 107–138.
- Knigge, Jens, und Anne Niessen, Hrsg. 2016. *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Musikpädagogische Forschung*, Bd. 37. Münster; New York: Waxmann.
- Kompetenzorientiert unterrichten*. 2019. Hrsg. vom Kanton Zürich, Bildungsdirektion, Volksschulamt. lehrplan21@vsa.zh.ch.
- Konrad, Ute, und Andreas Lehmann-Wermser, Hrsg. 2022. *Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung*. Forschungsbericht/Institut für Musikpädagogische Forschung, Nr. 31. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung.
- Konrad, Ute. 2020. *Die Hinterbühne als musikalisch-ästhetischer Erfahrungsraum? Eine Design-Based Research-Studie zu Unterrichtsprozessen im Bandklassenunterricht*. Universität Bremen. Dissertation.
- Korthagen, Fred, und Angelo Vasalos. 2005. «Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth». *Teachers and Teaching* 11 (1): 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>.

- Košínár, Julia. 2014. *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung: Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Studien zur Bildungsgangforschung 38. Opladen: Budrich.
- Koutsoupidou, Theano. 2008. «Effects of different teaching styles on the development of musical creativity: Insights from interviews with music specialists». *Musicae Scientiae* 12(2): 311–335. <https://doi.org/10.1177/102986490801200207>
- Kotzian, Rainer. 2015. *Musik erfinden mit Kindern: elementares Improvisieren, Arrangieren und Komponieren*. Mainz: Schott.
- Krämer, Oliver. 2018. «Improvisation als didaktisches Handlungsfeld». In *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*, hrsg. von Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz und Christine Stöger, 319–325. UTB Musikpädagogik 5040. Münster; New York: Waxmann.
- Kramer, Wilhelm. 2006. «Musik erfinden». In *Handbuch des Musikunterrichts*. Bd. 2. Sekundarstufe I, 2. Aufl., hrsg. von Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber, 335–364. Kassel: Bosse.
- Kranefeld, Ulrike, und Johannes Voit, Hrsg. 2020. *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens: fallanalytische Perspektiven*. Münster; New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991700>
- Krapf, Joël Daniel. 2019. «Lernkulturentwicklung zur Steigerung der organisationalen Agilität Eine Design-Based Research-Studie». Universität St. Gallen. Dissertation.
- Kratus, John. 1994. «Relationships among children's music audiation and their compositional processes and products». *Journal of research in music education*, XLII/2, 115–130. <https://doi.org/10.2307/3345496>
- Kratus, John. 1989. «A time analysis of the compositional processes used by children ages 7 to 11». *Journal of research in music education*, 37 (1), 5–20. <https://doi.org/10.2307/3344949>
- Kreis, Annelies, und Fritz Staub. 2017. *Kollegiales Unterrichtscoaching: das Instrument zur praxissituierteren Unterrichtsentwicklung*. Handlungsfeld: Unterricht & Erziehung. Köln: Carl Link.
- Kreis, Annelies, Jeannette Wick, Carmen Kosorok Labhart, und Fritz C. Staub. 2012. «Professionsrelevantes Wissen in Unterrichtsbesprechungen – eine Studie zu fachspezifischem Unterrichtscoaching». In *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten – Strategien und Methoden*, hrsg. von Trepke, Franziska, Mareike Kobarg, Claudia Fischer und Inger Marie Dalehefte, 35–50. Münster; New York: Waxmann.
- Kreis, Annelies, Gaudenz Lügstenmann und Fritz C. Staub. 2008. «Kollegiales Unterrichtscoaching als Ansatz zur Schulentwicklung. Schlussbericht zur Pilotstudie Peer Coaching». Forschungsbericht 5. https://www.phtg.ch/fileadmin/dateiablage/50_Hochschule/Dokumente/Publikationen_Forschung/PHTG_Forschungsbericht_Nr5.pdf.
- Kröger, Wanja. 2021. «Improvisation? – Ein Bildungsframework verschieben und erweitern». In *Mit allem rechnen*, hrsg. von Thomann Geri und Monique Honegger, 96–105. Bern: Hep Verlag.

- Kuckartz, Udo. 2018. *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Grundlagentexte Methoden. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo. 2014. *Mixed Methods – Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Künzli David, Christine, und Edwin J. de Sterke. 2021. «Mehr als Fachlichkeit Transversales Unterrichten als Spezifik einer Didaktik des Zyklus 1 und als verbindendes Konzept im Studiengang für Lehrpersonen dieser Stufe». In *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule*, hrsg. von Sara Bachmann, Franziska Bertschy, Christine Künzli David, Tobias Leonhard, Ruth Peyer und Charlotte Müller, 165 – 193. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5860-10>
- Kurt, Ronald, und Klaus Näumann, Hrsg. 2008. *Menschliches Handeln als Improvisation: sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven*. Kultur- und Medientheorie. Bielefeld: Transcript-Verlag
- Larcher Klee, Sabina. 2005. *Einstieg in den Lehrberuf: Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr*. Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung 9. Universität Zürich. Dissertation. Bern: Haupt.
- Lehmann-Wermser, Andreas, und Ute Konrad. 2016. «Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht». In *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*, hrsg. von Jens Knigge und Anne Niessen, 269 – 284. Musikpädagogische Forschung, Band 37. Münster; New York: Waxmann.
- Lehrplan 21 Musik. <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=b%7C8%7C0&la=yes>
- Lipowsky, Frank, und Daniela Rzejak. 2012. «Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen». In *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung*, hrsg. von Dorit Bosse, Lucien Criblez und Tina Hascher, 235 – 253. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 4 – 5. Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Lipowsky, Frank. 2011. «Investitionen in Fortbildung sind Investitionen in die Zukunft». *Bildung Bewegt* 13: 10 – 14.
- Lothwesen, Kai. 2014. «Kreativität in der Musikpädagogik. Anmerkungen zu Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten». In *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens: Entstehung, Bedeutung, Gebrauch*, hrsg. von Jürgen Vogt, Frauke Heß und Markus Brenk, 183 – 212. Wissenschaftliche Musikpädagogik 6. Berlin: LIT-Verl.
- Luthiger, Herbert, Markus Wilhelm, Claudia Wespi, und Susanne Wildhirt, Hrsg. 2018. *Kompetenzförderung mit Aufgabensets: Theorie – Konzept – Praxis*. 1. Auflage. Bern: hep.
- Malmberg, Isolde. 2022. «Entwicklungsforschung in Musik. Überlegungen zu fachbezogenen Aspekten einer Forschungsmethodologie». In *Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung*,

- hrsg. von Ute Konrad und Andreas Lehmann-Wermser, 49–68. Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung.
- Malmberg, Isolde, Emanuel Nestler, und Carolin Retzlaff-Fürst. 2020. «Qualitäten der Mentor*innenqualifizierung M-V. Eine Design Based Research Studie zu einem Lernbegleitungsprogramm an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule». In *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*, hrsg. von Florian Hesse und Will Lütgert, 81–106. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Malmberg, Isolde. 2018. «Musikpädagogischen Eigensinn entwickeln helfen. Zum Empowermentprozess der MentorInnen an der Wiener Musikuniversität und Auswirkungen auf deren Betreuungsarbeit». *Schulheft* 172, hrsg. von Wilfried Aigner und Eveline Christof, 4: 54–67.
- Malmberg, Isolde. 2013. «Die eigene Unterrichtspraxis erinnern, beschreiben und auswerten Fallrekonstruktion im Fokus musikpädagogischer Praxisforschung». *Diskussion Musikpädagogik*, 57 (13): 37–42.
- Malmberg, Isolde. 2012. *Projektmethode und Musikunterricht: Didaktisch-methodische Perspektiven der Projektmethode für Lehr- und Lernprozesse im Musikunterricht*. Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Band 9. Wien, Berlin, Münster: LIT.
- MAXQDA, Software für qualitative Datenanalyse, 1989–2023, VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH, Berlin, Deutschland.
- McKenney, Susan E. und Thomas C. Reeves, 2014. «Educational Design Research». In *Handbook of research on educational communications and technology*, Fourth edition, 131–140. New York: Springer.
- McKenney, Susan E., und Thomas C. Reeves. 2012. *Conducting educational design research*. New York: Routledge.
- Merki, Barbara, und Eva Berger. 2015. *MusAik Musiklehrmittel*. 2. Rorschach: Lehrmittelverlag St. Gallen.
- Messmer, Roland. 2014. «Stimulated Recall as a Focused Approach to Action and Thought Processes of Teachers». *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 16 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-16.1.2051>
- Meyer-Denkman, Gertrud. 1970. *Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter: neue Wege einer musikalischen Grundausbildung*. Rote Reihe 11. Wien: Universal-Ed.
- Moldaschl, Manfred. 2017. «Reflexivität und Kreativität: Konträre Quellen kompetenter Improvisation». In *Improvisation und Organisation: Muster zur Innovation sozialer Systeme*, 47–72. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839426111-003>
- Müller Werder, Claude. 2013. «Problem-based Learning erfolgreich gestalten». In *Hochschullehre variantenreich gestalten: kompetenzorientierte Hochschullehre – Ansätze, Methoden und Beispiele*, hrsg. von Heinz Bachmann, 50–77. 4. Bern: hep.

- Neuweg, Georg H. 2002. «Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens». *Zeitschrift für Pädagogik* 48: 10–29. <https://doi.org/10.25656/01:3818>
- Niermann, Franz. 1998. ««die kunst der stunde» – Künstlerische Tätigkeiten im Unterricht». In *Toleranz: Dimensionen für den Musikunterricht; Kurse zur Unterrichtspraxis, Workshops, Information – Diskussion, Arbeitskreise; Kongreßbericht, 22. Bundesschulmusikwoche, Potsdam 1998*, 253–263. Mainz: Schott.
- Niermann, Franz, Hrsg. 1997. *Aktionsräume: künstlerische Tätigkeiten in der Begegnung mit Musik; Modelle – Methoden – Materialien aus «die Kunst der Stunde»*. Wien: Universal Ed.
- Nieveen, Nieke. 2010. «Formative Evaluation in Educational Design Research». In *An Introduction to Educational Design Research: Proceedings of the Seminar Conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China), November 23–26, 2007*, hrsg. von Tjeerd Plomp und Nieke Nieveen, 89–102. 3rd print. Enschede: SLO.
- Niggli, Alois. 2006. «Beratungs- und Reflexionsansätze im Mentoring der Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern». In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 24: 1, 120–126. <https://doi.org/10.25656/01:13618>
- Nimczik, Ortwin. 1991. *Spielräume im Musikunterricht: pädagogische Aspekte musikalischer Gestaltungsarbeit*. Studien zur Pädagogik der Schule, Bd. 17. Frankfurt am Main; New York: P. Lang.
- Oberschmidt, Jürgen, und Norbert Schläbitz. 2014. *Komponieren und improvisieren im Unterricht*. EinFach Musik Unterrichtsmodell. Paderborn: Schöningh.
- Oravec, Lina. 2016. «Spezifische Konzeptionen für den Musikunterricht in der Grundschule?»». In *Musikdidaktische Konzeptionen: ein Studienbuch*. Musikpädagogik im Fokus, hrsg. von Andreas Lehmann-Wermser, 113–131, Bd. 3. Augsburg: Wißner.
- Orgass, Stefan. 2008. «Improvisation als Merkmal und Gegenstand des Musikunterrichts». In *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven*, hrsg. von Ronald Kurt und Klaus Näumann, 183–214. Bielefeld: transcript.
- Peez, Georg. 2008. *Einführung in die Kunstpädagogik*. 3., völlig überarb. und aktualisierte Aufl. Grundriss der Pädagogik, Erziehungswissenschaft, hrsg. von Dieter Baacke 16. Stuttgart: Kohlhammer.
- Plomp, Tjeerd. 2010. «Educational Design Research: an Introduction». In *An Introduction to Educational Design Research: Proceedings of the Seminar Conducted at the East China Normal University, Shanghai (PR China), November 23–26, 2007*, hrsg. von Tjeerd Plomp und Nieke Nieveen, 9–36. 3rd print. Enschede: SLO.
- Prediger, Susanne. 2019. «Design-Research in der gegenstandsspezifischen Professionalisierungsforschung – Ansatz und Einblicke in Vorgehensweisen und Resultate». In *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung*, hrsg. von Timo Leuders, Eva Christophel, Michael Hemmer, Friederike Korneck und Peter Labudde, 11–34, 1. Auflage. Fachdidaktische Forschungen 11. Münster; New York: Waxmann.
- Prediger, Susanne, und Kim-Alexandra Rösike. 2019. «Fortbildungsdidaktische Qualitätsentwicklung durch gegenstandsbezogene Design-Research-Prozesse – Einblicke

- am Beispiel Gegenstand der Potentialförderung». In *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer*, hrsg. von Bernd Groth-Wilken und Rolf Koerber, 147–170. Bielefeld: wbv.
- Prediger, Susanne. 2018. «Design-Research als fachdidaktisches Forschungsformat: Am Beispiel Auffalten und Verdichten mathematischer Strukturen». In *Beiträge zum Mathematikunterricht: Vorträge zur Mathematikdidaktik und zur Schnittstelle Mathematik/Mathematikdidaktik auf der gemeinsamen Jahrestagung GDM und DMW 2018* (52. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik), hrsg. von Bender, Peter und Thomas Wassong, 33–44. Münster: WTM.
- Prediger, Susanne, und Timo Leuders, und Bettina Rösken-Winter. 2017. «Drei-Tetraeder-Modell der gegenstandsbezogenen Professionalisierungsforschung». *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 159–177. <http://www.mathematik.tu-dortmund.de/~prediger/veroeff/17-JfAD-PredLeuRoesk-Professionalisierungsforschung-3TM.pdf>.
- Prediger, Susanne. 2015. «Theorien und Theoriebildung in didaktischer Forschung und Entwicklung.» In *Handbuch der Mathematikdidaktik*, hrsg. von R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme und HG. Weigand, 643–662. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Prediger, Susanne, und Michael Komorek, Hrsg. 2013. *Der lange Weg zum Unterrichtsdidaktik: zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. Fachdidaktische Forschungen, Band 5. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Prediger, Susanne, und Michael Link. 2012. «Fachdidaktische Entwicklungsforschung – ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche». In *Formate Fachdidaktischer Forschung*, hrsg. von Horst Bayrhuber et al., 29–46. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Preißer, Rüdiger, und Reinhard Völzke. 2007. «Kompetenzbilanzierung – Hintergründe, Verfahren, Entwicklungsnotwendigkeiten». *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2007(1): Personen- und organisationsbezogene Bildungsberatung*, 62–71. <http://www.die-bonn.de/id/3549>.
- Przyborski, Aglaja, und Monika Wohlrab-Sahr. 2014. *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Auflage. Lehr- und Handbücher der Soziologie. München: Oldenbourg Verlag.
- Raatz, Saskia. 2015. *Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung: eine Design-based Research Studie in der Executive Education*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11980-5>
- Reinking, David, und Barbara A. Bradley, Hrsg. 2008. *On formative and design experiments: approaches to language and literacy research*. Language and literacy series. New York: Teachers College Press.
- Reinmann, Gabi. 2018. «Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung». https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader_DBR_Juni2018.pdf. http://gabi-reinmann.de/?page_id=4000

- Reinmann, Gabi 2015. «Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung». Online verfügbar unter: http://gabi-reinmann.de/?page_id=4000
- Reitinger, Renate. 2018. «Musik erfinden mit Kindern im Vor- und Grundschulalter. Umriss eines methodisch-didaktischen Konzeptes». *Handreichungen zur Kompositionspädagogik*. (www.kompaed.de).
- Reitinger, Renate. 2008. *Musik erfinden: Kompositionen von Kindern als Ausdruck ihres musikalischen Vorstellungsvermögens*. Conbrio-Fachbuch, Bd. 12. Regensburg: ConBrio-Verl.-Ges.
- Reusser, Kurt. 2006. «Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur». In *Didaktik auf psychologischer Grundlage: Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung*, hrsg. von Matthias Baer, Michael Fuchs, Peter Füglistner, Kurt Reusser und Heinz Wyss, 151–168. Bern: hep.
- Ribke, Juliane. 1999. «Spielpläne zur Improvisation». *Üben & Musizieren* 2, 14–21. Mainz: Schott.
- Ribke, Juliane, Michael Dartsch, und Arbeitskreis Elementare Musikpädagogik. 2004. *Gestaltungsprozesse erfahren – lernen – lehren: Texte und Materialien zur Elementaren Musikpädagogik; Symposion des Arbeitskreises Elementare Musikpädagogik, Stuttgart, 18./19. Oktober 2003*. ConBrio-Fachbuch 11. Regensburg: ConBrio.
- Riede, Bernd. 2004. *Wir erfinden Musik*. 1. Aufl. Orbis musicus, für die Oberstufe; Lehrerbdb. Bamberg: Buchner.
- Rora, Constanze. 2008. «Vom Sinn der Improvisation als Spiel». In *Menschliches Handeln als Improvisation: sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven*, hrsg. von Ronald Kurt und Klaus Näumann, 215–231. Bielefeld: transcript.
- Rozsak, Stefan. 2014. «Elementares Komponieren. Ein kompositionsdidaktisches Modell zum Erfinden experimenteller Musik». *Zeitschrift ästhetische Bildung* (2). <http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2020/12/86-345-1-PB.pdf> Letzer Zugriff am 20. November 2023.
- Sachsse, Malte. 2019. «Musik-Erfinden im Unterricht. Eine ästhetische Praxis vor dem Hintergrund von Standardisierung, Kompetenzorientierung und Assessment». *Zeitschrift für Pädagogik* 65/6: 864–887. Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:24153>
- Sandoval, William A. 2004. «Developing Learning Theory by Refining Conjectures Embodied in Educational Designs». *Educational Psychologist* 39 (4), 213–223. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3904_3
- Schellberg, Gabriele. 2016. «Mein musikalisches Selbstbewusstsein ist gewachsen!». Wirkungen eines Pflichtseminars für Grundschullehramtsstudierende. In *Musiklernen in der Grundschule. Impulse aus Elementarer und schulischer Musikpädagogik*, hrsg. von Lina Oravec und Anne Weber-Krüger, 143–171. Essen: Die Blaue Eule.
- Scheurer, Stefan. 2011. «Kompetenzentwicklung und ihr Nachweis in der Ästhetischen Bildung. Instrumente zur Förderung und Erfassung fachbezogener Unterrichtsqualität in Designpädagogik und Werken». In *Unterrichtsqualität und fachdidaktische*

- Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen*, hrsg. von Karl-Oswald Bauer und Niels Logemann, 221–238. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Schlothfeldt, Matthias. 2015. *Komponieren im Unterricht*. 2. Auflage. Folkwang-Studien 9. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag.
- Schneider-Binkl, Sabine. 2018. «Video-Stimulated Recall Interviews als methodischer Ansatz für die qualitative Unterrichtsforschung im Fach Musik». *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 9 (September): 1–20.
- Schwabe, Matthias. 2012. «Improvisation als Basiskompetenz im Musikunterricht». *Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven* (= Musikunterricht heute 9), 106–113. Handorf: Lugert.
- Schwabe, Matthias. 2001. «Gruppenimprovisation als musikalische Basisarbeit». In *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule: ein Handbuch für die Praxis*, hrsg. von Rudolf-Dieter Kraemer und Wolfgang Rüdiger, 155–174. 2., unveränd. Aufl. Forum Musikpädagogik 41. Augsburg: Wißner.
- Schwabe, Matthias. 1992. *Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene*. Kassel: Bärenreiter.
- Schwartz, Daniel L., Jammie Chang, und Lee Martin. 2005. «Instrumentation and Innovation in Design Experiments: Taking the Turn towards Efficiency». Stanford University. Internal Paper. <http://aaalab.stanford.edu/papers/Design%20Exp%20readable.pdf>.
- Sloane, Peter F. E. 2018. «Berufsbildungsforschung». In *Handbuch Berufsbildung*, hrsg. von R. Arnold, A. Lipsmeier und M. Rohs. Springer Reference Sozialwissenschaften. Springer VS, Wiesbaden, (https://doi.org/10.1007/978-3-658-19372-0_51-1).
- Sloane, Peter F. E. 2014. «Wissensgenese in Design-Based-Research Projekten». *Design-Based Research*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft 27, 113–140. Stuttgart: Franz Steiner.
- Sloane, Finbarr C. und Stephen Gorard. 2003. «Exploring Models Aspect of Design Experiments». *Educational Researcher* 32 (1), 29–31. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001029>.
- Spychiger, Maria. 2018. «Themen, Methoden und Perspektiven musikpädagogischer Lernforschung». In *Musiklernen: Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*, hrsg. von Wilhelm Gruhn und Peter Röbbke, 380–410, 1. Auflage. Innsbruck: Helbling.
- Staub, Fritz C. 2015. «Fachspezifisches Unterrichtscoaching». In *Handbuch Unterrichtsentwicklung*, hrsg. von Hans-Günter Rolff, 476–489. Weinheim: Beltz.
- Staub, Fritz C. 2014. «Fachunterrichtscoaching auf der Grundlage des Content-Focused Coaching». In *Coaching im Fachunterricht. Wie Unterrichtsentwicklung gelingt*, hrsg. von Ueli Hirt und Kirsten Mattern, 39–52. Weinheim: Beltz.
- Staub, Fritz C. 2004. «Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation von Wissenschaft und Praxis». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (Beiheft 3), 109–137. https://doi.org/10.1007/978-3-322-86897-8_7.

- Staub, Fritz C. 2001. «Fachspezifisch-Pädagogisches Coaching: Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung». *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 175–198. <https://doi.org/10.5167/uzh-104046>
- Steffen-Wittek, Marianne, und Michael Dartsch, Hrsg. 2014. *Improvisation: Reflexionen und Praxismodelle aus Elementarer Musikpädagogik und Rhythmik*. ConBrio Fachbuch, Band 18. Regensburg: ConBrio.
- Stibi, Sonja 2015. «Aufbau musikalischer Kompetenz». In *Musik. Didaktik für die Grundschule*, hrsg. von Martin D. Loritz und Claudia Schott, 22–34. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Stoll, David. 2006. *Key Stage 2 Composing: The Complete Scheme of Work*. Corby: First and Best in Education.
- Stöger, Christine. 2018. «Kreativität». In *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*, hrsg. von Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz und Christine Stöger, 260–267. UTB Musikpädagogik 5040. Münster; New York: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838550404>
- Stöger, Christine. 2008. «Kreativität in der Musikpädagogik». *Musik Impulse Journal*, 21, 6–11.
- Strübing, Jörg, Stefan Hirschauer, Ruth Ayaß, Uwe Krähnke und Thomas Scheffer 2018. «Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß». *Zeitschrift für Soziologie*, Juni. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>
- Swanwick, Keith, und June Tillman. 1986. «The sequence of musical development: A Study of children's compositions», *British Journal of Music Education*, 3(3): 305–339.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 2012. «Forschungsfragen und Reflexionsprobleme». In *Formate fachdidaktischer Forschung: empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen*, hrsg. von Bayrhuber Horst, Ute Harms und Bernhard Muszynski, 11–28. Fachdidaktische Forschungen 2. Münster; New York: Waxmann.
- Tabachnick, Barbara G., und Linda S. Fidell. 2013. *Using multivariate statistics*. 6th ed. Boston: Pearson Education.
- Terhart, Ewald. 2005. «Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar». *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2): 275–279. <https://doi.org/10.25656/01:4755>
- The Design-Based Research Collective. 2003. «Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry». *Educational Researcher* 32 (1): 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>.
- Theisohn, Elisabeth. 2023. *Kreieren – Kollaborieren – Komponieren. Empirische und didaktische Perspektiven auf das gemeinsame Komponieren im Musikunterricht*. Pädagogik. Bielefeld: transcript.
- Thomann, Geri, und Monique Honegger, Hrsg. 2021. *Mit allem rechnen. Improvisieren in der Bildungsarbeit*. 1. Auflage 2021. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 10. Bern: hep.
- Thomann, Geri, und Monique Honegger. 2021a. «Improvisieren wir?» <https://blog.phzh.ch/zhe/improvisieren/> [Eingesehen: 1. 2. 2022]

- Thomann, Geri. 2019. *Ausbildung der Auszubildenden: professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern: hep.
- Thomann, Geri, Monique Honegger, und Peter Suter, Hrsg. 2017. *Zwischen Beraten und Dozieren: Praxis, Reflexion und Anregungen für die Hochschullehre*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Bd. 2. Bern: hep.
- Thurlings, Marieke et al. 2013. «Understanding Feedback. A Learning Theory Perspective». *Educational Research Review* 9, 1–15.
- van Aken, Joan E., Aravind Chandrasekaran, und Joop Halman. 2016. «Conducting and publishing design science research». *Journal of Operations Management* 47 (1), 1–8.
- Van den Akker, Jan. 2013. «Curricular development research as specimen of educational design research». In *Educational design research*, hrsg. Tjierd Plomp und Nieke Nieveen, Part A: An introduction, 53–70. Enschede: SLO.
- Van den Akker, Jan. 1999. «Principles and methods of development research». In *Design Methodology and Developmental Research in Education and Training*, hrsg. von J. van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen und T. Plomp, 1–14. Kluwer Academic Publishers, The Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-011-4255-7>
- Vandré, Philipp, Benjamin Lang, und Jeunesses Musicales Deutschland, Hrsg. 2011. *Komponieren mit Schülern: Konzepte, Förderung, Ausbildung*. Regensburg: ConBrio.
- Venus, Dankmar. 1984. *Unterweisung im Musikhören*. Verb. Neuausg. Musikpädagogische Bibliothek, Bd. 30. Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Wahl, Diethelm, Franz E. Weinert, und Günter L. Huber. 2001. *Psychologie für die Schulpraxis: ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer*. 7. Aufl. München: Kösel.
- Wallbaum, Christopher. 2009. *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 27, 2. Auflage. Kassel: Bosse.
- Wang, Feng, und Michael J. Hannafin. 2005. «Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments». *Educational Technology Research and Development* 53 (4): 5–23. <https://doi.org/10.1007/BF02504682>.
- Webster, Peter R. 2016. «Creative thinking in music: Twenty-five years on». *Music Educators Journal* 102, 26–32. Oxford: Oxford University Press.
- Webster, Peter R. 2009. «Children as creative thinkers in music: Focus on composition». In *Oxford Handbook of Music Psychology*, 421–428. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0039>
- Webster, Peter R. 2002. «Creative thinking in music: advancing a model». *Creativity and music education*, 16–33. Edmonton: Canadian Music Educators Association.
- Weinert, Franz E. und Andreas Helmke. 1996. «Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?» In *Zeitschrift für Pädagogik* 34. 1996. Beiheft, 223–233.
- West, Lucy, und Fritz C. Staub. 2003. *Content-focused coaching: transforming mathematics lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Wieneke, Julia, 2011. «Musik vermitteln in Kompositionsprojekten. Eine qualitative Untersuchung schulischer Projektarbeit». In *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*, hrsg. von Bernd Claus, 261–294. Essen: Die Blaue Eule. <https://doi.org/10.25656/01:8980>
- Wiggins, Robert A., und Jackie Wiggins. 2008. «Primary Music Education in the Absence of Specialists». *International Journal of Education & the Arts* 9 (12). <http://www.ijea.org/v9n12/>.
- Wiggins, Jackie. 2007. «Compositional Process in Music». In *International handbook of research in arts education*. Springer international handbook of research in arts education, v. 16. Dordrecht, The Netherlands: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_29.
- Wilhelm, Sandra. 2021. «Im Clinch mit der Improvisation – Rollenfindung zwischen Loslassen und Kontrolle». In *Mit allem rechnen*, hrsg. von Geri Thomann und Monique Honegger, 168–175. Bern: Hep Verlag.
- Witzel, Andreas. 2000. «Das problemzentrierte Interview». In *Forum: Qualitative Sozialforschung* 1(1), hrsg. von Katja Mruck, Jarg Bergold, Franz Breuer und Heiner Legewie. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>
- Wyss, Corinne. 2013. *Unterricht und Reflexion: eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Empirische Erziehungswissenschaft, Band 44. Münster; New York München Berlin: Waxmann.
- Zaiser, Dirk. 2014. «Eröffnung von Risiken». In *Improvisation: Reflexionen und Praxismodelle aus Elementarer Musikpädagogik und Rhythmik*, hrsg. von Marianne Steffen-Wittek und Michael Dartsch, 148–158. ConBrio Fachbuch, Band 18. Regensburg: ConBrio.
- Ziegenmeyer, Annette. 2016. «Komponieren – eine Chance für den inklusiven Unterricht?». *Diskussion Musikpädagogik*: 70, 36–42.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga, Klaus Beck, Detlef Sembill, Reinhold Nickolaus, und Regina Mulder. 2009. *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Beltz-Bibliothek. Weinheim: Beltz.
- Zocher, Claudia. 2007. *Kompositionsunterricht an deutschen Musikschulen. Eine empirische Untersuchung der pädagogischen Praxis*. Hildesheim. Universitätsbibliothek Hildesheim.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Dimensionen von Aktivitätsformen in musikalischen Gestaltungsprozessen	38
Abbildung 2	Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen	51
Abbildung 3	«Fünfstufiges Experten-Novizenmodell nach Dreyfus und Dreyfus»	52
Abbildung 4	«Rahmenmodell der Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung»	52
Abbildung 5	«Artikulation einer konstruktivistischen Unterrichtskultur»	54
Abbildung 6	«Erweiterung von der Unterrichts- zur Fortbildungsebene: Lerngegenstand der Fortbildungsebene ist der gesamte Tetraeder der Unterrichtsebene»	56
Abbildung 7	«Drei-Tetraeder-Modell der gegenstandsbezogenen Professionalisierungsforschung»	56
Abbildung 8	«Beratungskompetenzdimensionen»	60
Abbildung 9	Generisches Modell zur Durchführung von Design Research von McKenney und Reeves	73
Abbildung 10	Richtungen von Reflexionsprozessen	95
Abbildung 11	Übersicht Designprozesse «Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse»	98
Abbildung 12	Phasen iterativer Prozesse in Musikproduktionen	115

Abbildung 13	Modell «Reflexionstetraeder» zur Verknüpfung von Reflexionsfokussen und Kompetenzbereichen	122
Abbildung 14	Merkmale einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise aus Perspektive der handelnden Lehrperson	262
Abbildung 15	Merkmale und Dimensionen einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise von Klassenlehrpersonen beim Unterrichten musikalischer Gestaltungsprozesse	263
Abbildung 16	Quantitative Ausprägung der Faktoren im «improspider»	271
Abbildung 17	Kompetenzmodell «Kompetenzflyer» für das Anleiten musikalischer Gestaltungssequenzen	291
Abbildung 18	Kompetenzmodell «Kompetenzflyer» mit Entwicklungszielen und Operationalisierungsmöglichkeiten für das Anleiten musikalischer Gestaltungssequenzen	292

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Lehrplan 21, Kompetenzbereiche Musik	26
Tabelle 2	Aktivitätsformen musikalischer Gestaltungsprozesse	39
Tabelle 3	Phasenmodelle von Gestaltungsprozessen	41
Tabelle 4	Fortbildungsgegenstände auf der Fortbildungsebene gemäss dem Tetraeder-Modell von Prediger et al.	57
Tabelle 5	Grundlegende Merkmale für die Kooperation zwischen Unterrichtscoach und Coachee	62
Tabelle 6	Gütekriterien von Fortbildungsangeboten zur Professionalisierung von Lehrpersonen	64
Tabelle 7	Aufgaben von Coachs und Lehrpersonen im Rahmen eines Fachunterrichtscoachings, ergänzt durch Aufgaben des Multiplikators bzw. der Multiplikatorin	66
Tabelle 8	Praktische und theoretische Tätigkeiten in den einzelnen Phasen des Forschungs- und Entwicklungsprozesses (Erweiterung des Generischen Modells von McKenny und Reeves)	74
Tabelle 9	Synopse der Phasen im Generischen Modell von McKenny und Reeves und Phasen des Kreativitätsprozesses nach Stöger	76
Tabelle 10	«Mögliche Beiträge der Praxis im Rahmen einer Wissenschaft-Praxis-Kooperation»	79
Tabelle 11	Mögliche Beiträge der Forschung im Rahmen einer Wissenschaft-Praxis-Kooperation	80

Tabelle 12	«Kernfragen und Leitlinien»	84
Tabelle 13	«Grundstruktur von Design Principles»	85
Tabelle 14	Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens	88
Tabelle 15	Erprobungen der Unterrichtsreihen in divergenten schulischen Zusammenhängen	93
Tabelle 16	Auswahl relevanter Kompetenzen für die Generierung musikalischer Gestaltungsprozesse auf der Primarstufe (2. Zyklus)	103
Tabelle 17	Synopsis Aktivitätsformen in musikalischen Gestaltungsprozessen – Kompetenzbeschriebe (Lehrplan 21) – «Phasen in Lehr-Lern-Arrangements vorliegender Unterrichtsreihen»	104
Tabelle 18	Beobachtungsaspekte zur formativen Beurteilung musikalischer Gestaltungsprozesse	109
Tabelle 19	Unterrichtsreihe «Der klingende Pausenplatz»	112
Tabelle 20	Entwicklungsaspekte von personalen, diagnostischen, sozialen, fachdidaktischen und musikfachlichen Kompetenzen mit Bezug zum Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse	119
Tabelle 21	Fragekomplexe zu personalen, diagnostischen, sozialen, fachdidaktischen und musikfachlichen Kompetenzen	120
Tabelle 22	Ablauf der Gruppendiskussionen in vorliegender Studie	135
Tabelle 23	Überblick über die Stellung der Reflexionsinstrumente in den Designzyklen	137
Tabelle 24	Datenkorpus vorliegender DBR-Studie	142
Tabelle 25	Beispiel für Kategorienbildung	146
Tabelle 26	Hauptkategorie <i>Beobachten des Schüler:innen-Verhaltens</i>	150
Tabelle 27	Hauptkategorie <i>Interagieren mit der Schulklasse</i>	156

Tabelle 28	Hauptkategorie <i>Arrangieren fachdidaktischer Zugänge</i>	164
Tabelle 29	Hauptkategorie <i>Musikalische Gestaltungsprozesse anleiten</i>	175
Tabelle 30	Hauptkategorie <i>Reflektieren des eigenen Lehrer:innen-Verhaltens in herausfordernden Unterrichtssituationen</i>	188
Tabelle 31	V1: Anzahl Reflexionsimpulse (Rim) pro Reflexionsinstrument (RI)	212
Tabelle 32	V2: Anzahl offene/fokussierte Reflexionsfragen bzw. offene/fokussierte Reflexionsanregungen pro Reflexionsinstrument (RI)	212
Tabelle 33	V3: Anzahl Reflexionsimpulse (Rim) pro Reflexionsausrichtung (LP-A)	213
Tabelle 34	V4: Anzahl Reflexionsimpulse (Ri) pro Kompetenzbereich	214
Tabelle 35	Übersicht zu Forschungsfragen, Designprinzipien und Designprodukten	224
Tabelle 36	Organisation der «try-outs»	229
Tabelle 37	Didaktisches Spannungsfeld «Planen und Realisieren»	256
Tabelle 38	Didaktisches Spannungsfeld «Konvergentes und divergentes Handeln»	257
Tabelle 39	Didaktisches Spannungsfeld «Beobachten und Interagieren»	258
Tabelle 40	Merkmale einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise aus Perspektive der handelnden Lehrperson	261
Tabelle 41	Zentrale Dimensionen einer improvisierenden Handlungsweise	263
Tabelle 42	Zentrale Dimensionen einer improvisierenden Handlungsweise entlang thematischer Perspektiven	264
Tabelle 43	Dimensionsebenen (De) improvisierender Handlungsweisen	264
Tabelle 44	Dimensionspunkte (Merkmale einer didaktisch-improvisierenden Handlungsweise) und Dimensionsebenen (De 1–3)	265

Tabelle 45	Gegenspieler entlang der Dimensionsachsen	268
Tabelle 46	Interne Konsistenz der sechs postulierten Dimensionen (Subskalen)	271
Tabelle 47	Funktionsebenen und Lehrer:innen-Kompetenzen	293
Tabelle 48	Funktionsachsen Lehrperson und Unterricht	294

Anhänge

Die Anhänge F, G, und H befinden sich in digitaler Form in einem separaten Dokument unter folgendem Link: <https://doi.org/10.25932/publishup-60052>

Die Einsicht der Anhänge A, B, C, D, E sowie I und K kann per E-Mail direkt beim Autoren erfragt werden (bernhard.suter@phzh.ch).

- A Beobachtungsprotokoll Forscher

- B Fragebogen (Datenerhebungsinstrumente)
 - B1 Musikalische Biographie Untersuchungsteilnehmende
 - B2 Selbstreflexive Texte Unterrichtsreflexion
 - B3a Fragebogen Unterrichtsreflexion Zyklus 1
 - B3b Fragebogen Unterrichtsreflexion Zyklus 2/3
 - B4 Fragebogen Auswertung Zyklus 1
 - B5 Fragebogen Auswertung Zyklus 2/3
 - B6 Gruppendiskussion 1
 - B7 Gruppendiskussion 2

- C Transkriptionen Reflexions- und Auswertungsgespräche

- D
 - a. Protokoll Auswertungsgespräch Fachdidaktik Dozierender PH Zürich
 - b. Projektbescrieb Entwicklungsprojekt Fachdidaktik Musik PS

- E Unterrichtsreihen

- F Formular «Beurteilungsaspekte» z. Hd. Lehrperson zur Beurteilung musikalischer Schüler:innen-Aktivitäten

- G Synopsis Tab. 10 und 11, Beiträge der Praxis und Beiträge der Forschung in der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation in DBR-Projekten

- H Gegenspieler (Antagonisten) und ihre Zuordnung zu den Dimensionen des «improspider»
- I Fragebogen «improspider»
- K Bericht der statistischen Analysen zur Entwicklung des Reflexionstools «improspider»

Anhang F

Formular « Beurteilungsaspekte »

BEURTEILUNGSABSICHT

Fördern und entwickeln:
 der Wahrnehmungsfähigkeit, des Hinhörens
 des Experimentierens, Improvisierens, Gestaltens
 eines Gespürs für dramaturgische Abläufe

Die Beobachtungsaspekte/Beurteilungskriterien können ergänzt und für gegenseitige Rückmeldungen durch Schülergruppen verwendet werden.

Das Formular kann auch eine Grundlage für die Benotung durch die Lehrperson bilden.

Inhalte und Ziele	Beurteilungskriterien				
		++	+	-	--
Innen- und Aussenwelt wahrnehmen	vielfältig differenziert; eigenständig konkret Herausforderung suchend				eindimensional oberflächlich vage genügsam
Gestaltungsmittel erproben und anwenden	innovativ; insistierend spielerisch				orientierungslos zusammenhangslos
Ideen entwickeln	eigenständig unkonventionell				übernommen
Klänge und Geräusche hören und hörbar machen	nachvollziehbar differenziert präzise anschaulich gestaltet				zufällig undifferenziert unpräzise beliebig
Darbietungen betrachten	wirkungsvoll poetisch ausdrucksstark präzise				schlecht ausgeführt keine Verdichtung erkennbar unpräzise
Dramaturgie der Komposition	erkennbar spannungsvoll				nicht da langweilig
Notation der Hörpartitur	nachvollziehbar verständlich				zufällig unverständlich

Anhang G

Synopsis von Tab. 10: «Mögliche Beiträge der Praxis im Rahmen einer Wissenschaft-Praxis-Kooperation», Euler 2014a, 25 und Tab. 11: «Mögliche Beiträge der Forschung im Rahmen einer Wissenschaft-Praxis-Kooperation» (eigene Darstellung)

Prozessphase	Beitrag der Praxis	Beitrag der Theorie
Problem präzisieren	<ul style="list-style-type: none"> • Artikulation und Begründung der Relevanz spezifischer Herausforderungen in der Praxis • Mitwirkung bei der Definition einer gestalt- und untersuchbaren Problemstellung • Aktivierung des verfügbaren Erfahrungswissens im Hinblick auf Rahmenbedingungen und Optionen für eine mögliche Problemlösung • Abstimmung der Ziele und Erwartungen für ein Design- Research-Projekt 	<ul style="list-style-type: none"> • Mehrperspektivische Analyse des Problems • Definition einer gestalt- und untersuchbaren Problemstellung • Situierung des Problems in der Bildungslandschaft • Situierung des Problems in der Fachdidaktik
Literatur und Erfahrungen auswerten	<ul style="list-style-type: none"> • Öffnung der Praxis für Feldbeobachtungen und Aufbau von Orientierungswissen • Validierung erster Vorstellungen über mögliche Ansatzpunkte für die Entwicklung von Problemlösungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufarbeitung der musikpädagogischen, erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Literatur • Aufarbeitung der relevanten Unterrichtsmaterialien • Exploration des schulischen Umfeldes • Exploration des relevanten verfügbaren Erfahrungswissens
Design entwickeln und verfeinern	<ul style="list-style-type: none"> • Einlassen auf neue, ungewohnte Ansätze • Mitwirkung bzw. Validierung erster Entwürfe für eine Intervention • Bereitschaft zur Erprobung der Intervention 	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellung von Prototypen von Interventionen • Konzeption innovativer Ansätze • Mitwirkung bzw. Validierung erster Entwürfe für eine Intervention • «Ziele festlegen und begründen» (Prediger 2015, 652)
Design erproben und formativ evaluieren	<ul style="list-style-type: none"> • Mitwirkung bei der Erprobung der Intervention • Reflexion und Dokumentation von Erprobungserfahrungen • Mitwirkung bei der Entwicklung möglicher Alternativen zur Weiterentwicklung der Intervention 	<ul style="list-style-type: none"> • Begleitung der Interventionen im Feld • Erhebung und Auswertung von Erprobungserfahrungen • «Differenziertes Wahrnehmen und Beschreiben; Rückschauendes Begreifen» (Prediger 2015, 652) • Mitwirkung bei der Entwicklung möglicher Alternativen zur Weiterentwicklung der Intervention
Gestaltungsprinzipien generieren	<ul style="list-style-type: none"> • Validierung vorgeschlagener Gestaltungsprinzipien • Rückmeldung über die Anwendungsreichweite und Grenzen der jeweiligen Prinzipien 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausarbeitung von Gestaltungsprinzipien • Inhalt und Bedingungen für «zielerreichendes Handeln» (Prediger 2015, 652) formulieren. • Definition der Anwendungsreichweite und Grenzen der jeweiligen Prinzipien (lokale Theorien)
Intervention summativ evaluieren	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung bei der Organisation des Zugangs zu einem breiteren Praxisfeld • Mitwirkung bei der Validierung der Evaluationsbefunde 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation der empirischen Daten aus dem Praxisfeld • Validierung der Evaluationsbefunde

Anhang H

Gegenspieler (Antagonisten) und ihre Zuordnung zu den Dimensionen des «improspider»

Zentrale Dimensionen einer improvisierenden Handlungsweise			
Dimension 1	D1	Offenheit/Neugierde/Präsenz	Yellow
Dimension 2	D2	Kreativität/Intuition/Innovation	Red
Dimension 3	D3	Strukturiertheit/Organisation/Planung	Blue
Dimension 4	D4	Flexibilität/Verspieltheit/Spontaneität	Orange
Dimension 5	D5	Rationalität/Kontrolle/Fokussierung	Green
Dimension 6	D6	Reflexion/Gelassenheit/Aufmerksamkeit	Purple

D1

Konventionell	und	unkonventionell
Kalkulation	und	Risiko
Analyse/Ratio	und	Intuition
introvertiert	und	extrovertiert
Auf den Punkt bringen	und	In die Breite gehen
Diszipliniert	und	neugierig

D2

Kalkulation	und	Risiko
Organisation	und	Innovation
Aktives Mitgestalten	und	geschehenlassendes Mitfließen
Erproben	und	Konsolidieren
Intuition	und	Logik
Disziplin	und	Spontaneität

D3

Kalkulation	und	Risiko
Organisation	und	Innovation
Analyse/Ratio	und	Intuition

Ordnung	und	Chaos
Routine	und	Veränderung
Disziplin	und	Spontaneität

D4

Konventionell	und	unkonventionell
Kalkulation	und	Risiko
Beharrlichkeit	und	Beweglichkeit
Analyse/Ratio	und	Intuition
Aktives Mitgestalten	und	geschehenlassendes Mitfliessen
Ordnung	und	Chaos
Spielendes Involviertsein	und	reflexive Distanz zum Geschehen
Spontaneität	und	Zurückhaltung

D5

Analyse/Ratio	und	Intuition
Erproben	und	Konsolidieren
Beobachten	und	Interpretieren
Konzentration	und	Unbekümmertheit
Auf den Punkt bringen	und	In die Breite gehen
Verspielt	und	klar, streng, nüchtern, ernsthaft
Intuition	und	Plan

Wie ist bzw. gestaltest du deinen Unterricht? Wenig strukturiert – sehr strukturiert

D6

Aktives Mitgestalten	und	geschehenlassendes Mitfliessen
Beobachten	und	Interpretieren
introvertiert	und	extrovertiert
Spielendes Involviertsein	und	reflexive Distanz zum Geschehen
Sorgfalt	und	Spontaneität
Besinnlichkeit	und	Dynamik
Gereizt	und	Gelassen

«Musik erfinden und gestalten» hat grosses musikpädagogisches Potenzial: mit Klängen experimentieren, ein Gespür für dramaturgische Verläufe entwickeln, nonverbal kommunizieren – Musik erfinden und gestalten eröffnet ein breites Feld musikalischer Aktivitäten und Erfahrungsmöglichkeiten. Doch im regulären Musikunterricht in der Volksschule der Schweiz sind produktionsdidaktische Ansätze noch eher die Ausnahme und Musiklehrkräften fehlt es an Anleitungsstrategien.

Für das vorliegende Buch untersuchte der Autor in Form einer *Design-based-Research*-Studie, wie Primarlehrkräfte ihre Anleitungsstrategien bei der Durchführung von musikalischen Gestaltungsprozessen in ihren Schulklassen schrittweise entwickeln. Dabei begleitete der Forscher die Lehrkräfte in der schulischen Praxis und intervenierte gezielt mit Reflexionsimpulsen, um den Professionalisierungsprozess zu unterstützen.

Daraus wurden drei Reflexionstools generiert: Das Reflexionstool *try-outs* beinhaltet konkrete Handlungsanregungen und Reflexionsfragen für das Anleiten musikalischer Gestaltungsprozesse. Das Online-tool *improspider* ist ein Selbstreflexionsinstrument zur Einschätzung personaler Orientierungen. Das Kompetenzmodell *Kompetenzflyer* bietet eine Reflexionsfolie für die Ansteuerung eigenständiger Kompetenzerwerbsschritte.



Die Reflexionstools sind ausserdem online in Form eines Lernobjekts verfügbar.

