

Ulrike Kranefeld, Anna-Lisa Mause, Miriam Meisterernst

Zur Erforschung von Lernbegleitung in Gruppenkompositionsprozessen

ZITAT: Kranefeld, U., Mause, A.-L., Meisterernst, M. (2018). *Zur Erforschung von Lernbegleitung in Gruppenkompositionsprozessen*. In: Handreichungen zur Kompositionspädagogik (www.kompaed.de).

Abstract

Insbesondere bei relativ offenen Aufgaben im Bereich *Musik erfinden* zeichnen sich Gruppenarbeitsphasen meist durch ein komplexes Zusammenspiel von sozialen und inhaltlichen Aushandlungsprozessen aus. Inwieweit dabei eine Lernbegleitung durch die Kursleiterinnen und -leiter die Qualität der Aushandlungsprozesse fördern kann, ist Gegenstand des Projekts *LinKo* (BMBF 2016–2019): Wie positioniert sich die Kursleitung dabei im Spannungsfeld zwischen dem Eigen-Sinn der musikalischen Konzepte der Schülerinnen und Schüler und den (ggf. auch stark didaktisch geprägten) eigenen Vorstellungen? Wie adaptiv sind die Interventionen der Kursleitung angesichts des vorgängigen Prozesses der Gruppe und wie produktiv wirken sie sich auf die Qualität der Weiterarbeit in der Gruppe aus? Hierzu sollen entsprechende Handlungsmuster mittels videobasierter Methoden im Sinne der Erschließung von Prozessqualität in ihrer interaktionalen und prozessualen Verschränkung und Wirkung analysiert werden. Der Beitrag gibt einen ersten Einblick in das Forschungsvorhaben an der TU Dortmund.

Einleitung

Die Studie *LinKo* fokussiert die Lernbegleitung von Gruppenkompositionsprozessen. Die zentrale Problematik, auf die sich die Studie richtet, liegt dabei in der Frage, wie Kursleiter_innen oder auch Musiklehrer_innen Gruppen in der sensiblen Situation einer gemeinsamen Komposition unterstützen – und das in der Regel, ohne den vorgängigen Prozess der Gruppen komplett mitvollziehen zu können. Um diesen und weiteren Fragen nachzugehen, verbindet die Studie videobasierte Verfahren mit der Befragung der beteiligten Akteure durch Interviews. Das Projekt wird im Zeitraum von 2016 bis 2019 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in der Förderrichtlinie „Forschung zur kulturellen Bildung“ gefördert.¹

Theoriehintergrund

Gruppenarbeitsphasen – insbesondere bei relativ offenen Aufgabenstellungen, die unterschiedliche Lösungen ermöglichen – zeichnen sich meist durch ein komplexes Zusammenspiel von sozialen und inhaltlichen Aushandlungsprozessen aus.

Trotz zahlreicher, vorwiegend allgemeindidaktischer Studien zur Relevanz und Wirksamkeit kooperativen Lernens (z.B. Dann et al., 1999; Cohen, 1994) stellen die Gelingensbedingungen von Lernbegleitung in Gruppenarbeitsphasen sowohl in der bildungswissenschaftlichen als auch in der musikpädagogischen Forschung weitgehend ein Forschungsdesiderat dar (Webb, 2009; Pauli und Reusser, 2000). Im Anschluss an entsprechende Studien zur schulischen Gruppenarbeit findet sich zudem vor allem die Empfehlung, als Lehrende/r – angesichts des Autonomieanspruchs des Formats – sowohl auf invasive, also lehrerinitiierte, als auch auf responsive, also schülerinitiierte, Lehrerinterventionen möglichst zu verzichten (Fürst, 1999). Im Gegensatz dazu wird aber in aktuelleren Studien aus dem naturwissenschaftlichen Bereich auch auf das Potenzial einer fachspezifischen und vor allem prozessorientierten Lernbegleitung verwiesen (Kobarg und Seidel, 2007; Krammer, 2009). Da Gruppen von Lernenden besonders im schulischen Bereich zum Beispiel häufig zu schnellen und einfachen Lösungen neigen und daher selten eine notwendige Verstehenstiefe erreichen (Pauli und Reusser, 2000), könnte eine gezielte Lernbegleitung hingegen unter anderem die Qualität der Aushandlungsprozesse fördern (Webster, 2003).

Vor diesem Hintergrund ergeben sich für den Musikunterricht vor allem im Bereich des Erfindens von Musik in kooperativen Lernformen entsprechende fachspezifische Herausforderungen und Anforderungsdimensionen: Schülerinnen und Schüler handeln ihre musikalischen Ideen sowohl auf sprachlicher als auch auf musikalischer Ebene aus, was die schnelle Beobachtung und Beurteilung durch die Lehrenden erschweren kann. Will man durch Prozesse des Musikerfindens ästhetische Argumentationskompetenz ausbilden (Rolle, 2014), erscheint es notwendig, einer möglichen Neigung von Schülerinnen und Schülern zu schnellen und einfachen Lösungen entgegenzuarbeiten und stattdessen Überarbeitungs- und Aushandlungsprozesse anzuregen. Zudem setzt die Offenheit einer Produktionssituation häufig von außen nur schwer einschätzbare und voraussehbare Lösungswege in Gang. Hinzu kommt, dass sich ein Kompositionsprozess in der Regel durch ein komplexes Zusammenspiel von sozialen und inhaltlichen Aushandlungsprozessen auszeichnet. Erste empirische Studien, die sich auf den Musikunterricht in England beziehen, zeigen allerdings, dass das Frageformat bei Interventionen dominiert und vor allem organisatorische Belange im Vordergrund stehen und musikalische oder ästhetische Fragen kaum thematisiert werden (Fautley, 2004).

Insgesamt ergibt sich daraus ein Spannungsfeld zwischen dem lernerzentrierten Unterrichtsetting auf der einen Seite, das die Zurückhaltung der Lehrenden erfordert, und den Potenzialen einer fachspezifischen und prozessbezogenen Lernbegleitung auf der anderen Seite. Dieses Spannungsfeld thematisiert die Studie *LinKo*.

Zentrale Fragestellungen

Zentrale Fragestellungen richten sich auf die besondere Anforderungsstruktur (Bromme, 1992) für das Handeln von Kursleiterinnen und -leitern im Kontext der entsprechenden Lernbegleitung: Ohne die Prozesse der parallel arbeitenden einzelnen Gruppen in einer Klassen- oder Workshopsituation bis ins Detail beobachten zu können, greifen Kursleiterinnen und -leiter oftmals in die kooperative Arbeit ein oder werden von den Schülerinnen und Schülern dazu aufgefordert. Wie positioniert

sich der Kursleiter bzw. die Kursleiterin dabei im Spannungsfeld zwischen dem Eigen-Sinn der musikalischen Konzepte der Schülerinnen und Schüler und den (ggf. auch stark didaktisch geprägten) eigenen Vorstellungen? Wie adaptiv sind die Interventionen angesichts des vorgängigen Prozesses der Gruppe und wie produktiv wirken sie sich auf die Qualität der Weiterarbeit in der Gruppe aus? Hinzu kommt in Bezug auf professionstheoretische Aspekte die Frage danach, wie sich bei den Kursleitungen Orientierungs- und Handlungsmuster (Ophardt, 2008) zueinander verhalten und ob es zum Beispiel im Kontext von Interventionen während des Musikerfindens zur Ausbildung von Routinen und Unterrichtsskripts kommt (Blömeke, Müller & Eichler, 2005; Kranefeld und Heberle, 2016).

Methodisches Design der Studie

Um die Gruppenarbeitsprozesse und vor allem die entsprechende Lernbegleitung in ihrer interaktionalen und prozessualen Verschränkung analysieren zu können, werden kooperative Phasen des Musikerfindens in unterschiedlichen Lerngruppen inklusive der Interventionen videografiert. Dies ermöglicht gerade auch die Analyse nonverbaler Kommunikation in Musizierphasen (Gebauer, 2011). Zudem kann durch die Analyse von Blickrichtungen zusätzlich nachvollzogen werden, wer zu wem spricht und durch direkte Adressierung in der Gruppensituation in die Aushandlungen einbezogen wird. Der Fokus des Samples liegt dabei auf Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 19 Jahren (d.h. Jahrgangsstufe 10 bis 12/13). Erhoben werden soll in drei unterschiedlichen Formaten:

- (1) Gruppenarbeitsphasen **im regulären Musikunterricht an Schulen,**
- (2) Gruppenarbeitsphasen in **Kooperationsprojekten,** in denen Komponist_innen über einen längeren Zeitraum mit Schulklassen oder Kursen arbeiten und
- (3) Gruppenarbeitsphasen in einem Angebot der **Musikvermittlung mit Workshopcharakter.**

Es wird zunächst erwartet, dass die drei Formate sich unter anderem hinsichtlich ihrer Zielhorizonte und vor allem auch in der Beziehung zwischen Schüler_innen und Lehrenden unterscheiden. Während sich im regulären Musikunterricht Lehrende und Schüler_innen zumeist schon über einen längeren Zeitraum kennen, müssen sich die Jugendlichen und Komponist_innen innerhalb weniger Wochen oder gar Stunden (Workshop) aufeinander einstellen.

Die videografischen Erhebungen erfolgen mittels eines Kameraskripts mit je zwei Kameras pro Gruppe. Unterstützt werden die Videoaufnahmen mit zusätzlichen Audio-Aufnahmegeräten und einem Ansteckmikrofon, mit dem der/die jeweilige Lehrende ausgestattet wird. Bei der Auswertung des transkribierten Materials werden zunächst die Interventionsszenen als Schlüsselszenen mit sequenzanalytischen Verfahren (Krummheuer und Naujok, 1999) analysiert und in der Forschungshaltung der Grounded-Theory-Methodologie offen, axial und selektiv kodiert (Glaser und Strauss, 1998). In einem weiteren Schritt sollen zu einem späteren Zeitpunkt die Gruppenarbeitsprozesse genauer untersucht werden, um eventuelle Aussagen über die Adaptivität oder mögliche Auswirkungen einer Lernbegleitung treffen zu können.

Darüber hinaus sind auch die individuellen Perspektiven der beteiligten Akteure und Akteurinnen von Interesse, denn die Rekonstruktion derselben ermöglicht es, die der Studie zugrunde liegenden Fragestellungen aus einer mehrperspektivischen Sicht zu beleuchten. Um tiefere Einblicke in die Innensicht der beteiligten Lernbegleiter_innen und Schüler_innen zu bekommen und deren Individualkonzepte (Niessen, 2008) rekonstruieren zu können, werden im Anschluss an einzelne videografierte Unterrichtseinheiten Video Stimulated Recall Interviews durchgeführt. Als Stimulus dient ein kurzer Videoausschnitt einer Intervention. Dieser Stimulus stellt ein Hilfsmittel für die Befragten dar, um aus der Retrospektive interessierende Aspekte gedanklich reaktualisieren bzw. rekonstruieren zu können (Behrens, 2011). Befragt werden die Akteur_innen zu ihrer Wahrnehmung der im Video gezeigten Situation sowie u. a. zu der vermuteten Wirksamkeit der Intervention in Bezug auf den vorrangigen Prozess der Gruppe. Auch die Frage, wie Lehrkräfte und Komponist_innen sich im Spannungsfeld zwischen Eigen-Sinn der musikalischen Konzepte der Schüler_innen und den eigenen Vorstellungen positionieren, ist nicht nur Teil der videobasierten Analysen, sondern auch der Interviews.

Ausblick

Ziel der Analysen ist es, einen Beitrag zur Schließung des Forschungsdesiderats im Bereich der Gelingensbedingungen von Lernbegleitung in Gruppenarbeitsphasen zu leisten und mögliche Interventionsmuster von Lehrenden und deren Auswirkungen auf den Gruppenarbeitsprozess zu rekonstruieren. Diese Erkenntnisse sollen wiederum in die Lehrer_innenbildung einfließen.

Literaturverzeichnis

- Behrens, C. (2011). *Bewegungsgestaltung aus Schülerperspektive. Eine empirische Studie zum Erleben von Gestalten, Tanzen und Darstellen*. Dissertationsschrift.
- Blömeke, S., Müller, C., Eichler, D. (2005). Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern beim Einsatz neuer Medien. Grundlagen eines Projekts zur empirischen Unterrichtsforschung. In: Bachmair, B., Diepold, P. und de Witt, C. (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 4*. (S. 229–244) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Univ., Habil.-Schr. Münster: Waxmann (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik, Reprints, 7).
- Cohen, E.G. (1994). *Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups*. *Review of Educational Research* 64 (1), S. 1–35.
- Dann, H-D., Diegritz, T., Rosenbusch, H.S. (Hrsg.) (1999): *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen*. Erlangen: Universitätsbibliothek (Erlanger Forschungen, Bd. 90).
- Fautley, M. (2004). *Teacher intervention strategies in the composing processes of lower secondary school students*. *International Journal of Music Education* 22 (3), S. 201–218.
- Fürst, C. (1999). Die Rolle der Lehrkraft im Gruppenunterricht. In: Dann, H-D., Diegritz, T. und Rosenbusch, H.S. (Hrsg.), *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen*. Erlangen: Universitätsbibliothek (Erlanger Forschungen, Bd. 90), S. 107–145.
- Gebauer, H. (2011). „Es sind Kamera-Themen.“ *Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik*. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* 2 (2), S. 2–58.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. (1998). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber (Hans Huber Programmbereich Pflege).
- Kobarg, M., Seidel, T. (2007). *Prozessorientierte Lernbegleitung. Videoanalysen im Physikunterricht der Sekundarstufe I*. *Unterrichtswissenschaft* 35 (2), S. 148–168.
- Krammer, K. (2009). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht*. Zugl.: Zürich, Univ., Diss., 2008. Münster: Waxmann (Empirische Erziehungswissenschaft, 15).

- Kranefeld, U., Heberle, K. (2016). „Dankeschön! Was war das Problem?“ Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsroutinen im Musikunterricht. In: Knigge, J. & Niessen, A. (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. (S. 137–153) Music Education and Educational science // Music education and educational science. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung Research in Music Education, Band 37).
- Krummheuer, G., Naujok, N. (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, 7).
- Niessen, A. (2008). *Individualkonzepte von Lehrenden. Subjektive didaktische Theorien im Fokus musikpädagogischer Lehr-/Lernforschung*. Forum Qualitative Sozialforschung 9.
- Ophardt, D. (2008). Klassenmanagement als Anforderung an die professionelle Expertise von Lehrkräften. Theoretische und methodische Überlegungen zur Rekonstruktion von Handlungs- und Orientierungsmustern. In: Ittel, A., Merckens, H., Stecher, L. & Zinnecker, J. (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung*. (S. 163–179) 7. Ausgabe 2007, 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Pauli, C., Reusser, K. (2000). *Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen*. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 22 (3), S. 421–442.
- Rolle, C. (2014). *Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts. Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung*. Art Education Research 5 (9), S. 1–8.
- Webb, N.M. (2009). *The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom*. British Journal of Educational Psychology 79 (1), S. 1–28.
- Webster, P.R. (2003). What Do You Mean, „Make My Music Different“? Encouraging Revision and Extension in Children's Music Composition. In: Hickey, M. (Hrsg.), *Why and how to teach music composition. A new horizon for music education*. (S. 55–65) Reston, VA: MENC.

Ulrike Kranefeld ist Professorin, **Anna-Lisa Mause** und **Miriam Meisterernst** sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen am Institut für Musikwissenschaft an der TU Dortmund

Handreichungen zur Kompositionspädagogik

Herausgegeben von Michael Dartsch, Christian Rolle, Matthias Schlothfeldt, Philipp Vandr  und Julia Weber

Copyright: Jeunesses Musicales Deutschland, Weikersheim